

# LOKALPRÄPOSITIONEN IM L2-ERWERB – ALBANISCHSPRACHIGE DAZ-LERNER IN AKTION

Lirim Selmani  
WWU Münster

## Abstract

Der Beitrag beschäftigt sich mit dem Zweitspracherwerb lokaler Präpositionen durch Lernende<sup>1</sup> im Grundschulalter mit albanischer L1 anhand eigenständig erhobener empirischer Daten, die einer quantitativ-qualitativen Analyse unterzogen wurden, um zu eruieren, ob und wie sich die Unterschiede in den präpositionalen Lokalisierungssystemen des Deutschen und Albanischen auf den Erwerb des Deutschen als L2 auswirken. Die Lerner tun sich schwer mit dem zielsprachlichen Einsatz von lokal-direktiven Basispräpositionen. Diese Schwierigkeiten zeigen sich in besonderer Weise, wenn der Bezugsausdruck der Präposition abstrakt in der Vorstellung aufzubauen ist (z.B. *Seite* oder *Straße*) oder den Lernern die Bedeutung des Bezugsausdrucks nicht klar ist (*Jugendherberge*). Wie bei anderen DaZ-Lernern auch zu beobachten ist, wird von albanischsprachigen DaZ-Lernern die Präposition *in* übergeneralisiert, was als ein Transferphänomen verstanden werden kann.

**Keywords:** Präpositionen; Lokalisierung; Deutsch als Zweitsprache; L1 Albanisch; Lernerkorpora; Transferenz

## Abstract

The present article examines the acquisition of local prepositions in L2 German in experimental data from primary school children whose first language is Albanian. The data will be analysed quantitatively and qualitatively in order to demonstrate how the differences with regard to the localization systems in first and second language influence the acquisition of German as second language. My study shows that the learners have great difficulties regarding the local prepositions in German. I conclude that the complex semantics of nominal phrases (such as *Jugendherberge* ‘youth hostel’, *Seite* ‘side’, *Straße* ‘street, road’) integrated in prepositional phrases are more demanding than well-known ones. Furthermore, the children overgeneralize the German preposition *in* ‘in, into’. The overgeneralization of *in* could be interpreted as a result of transference.

**Keywords:** prepositions; localization; German as second language; L1 Albanian; transference

## 1. Einleitung

Der Beitrag behandelt in einer quantitativ-qualitativen Analyse anhand eigenständig erhobener schriftlicher Daten den Erwerb deutscher Lokalpräpositionen von DaZ-Lernern mit L1 Albanisch im Grundschulalter. Die Wahl einer albanischsprachigen Lernergruppe ist damit zu begründen, dass es sich um eine Gruppe handelt, die von der Zweitspracherwerbsforschung bisher nicht wahrgenommen wurde.

DaZ-Lerner stehen vor einer schwierigen Erwerbsaufgabe. Da das deutsche Präpositionensystem sehr ausdifferenziert ist, bilden Präpositionen einen anspruchsvollen Erwerbsgegenstand. Sie müssen a) die richtige Präposition aus einem umfangreichen Inventar von Präpositionen wählen, b) der angeschlossenen Phrase den richtigen Kasus zuweisen und c) die semantische Inbeziehungsetzung – die Relationierung – der präpositionalen Bezugsausdrücke beachten, die mit dem Verb, mit der Prädikation und dem Kasus interagiert. In diesem Beitrag wird der *Erwerb der lokalen Relationierung* in den Fokus genommen, weil die präpositionalen Lokalisierungen in Ausgangs- und

<sup>1</sup> Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird das generische Maskulinum eingesetzt.

Zielsprache stark differieren und deswegen a priori Erwerbsprobleme zu erwarten sind. Es wird von folgenden Forschungsfragen ausgegangen:

1. Destabilisieren die im Vergleich zum Deutschen weniger ausdifferenzierten Lokalpräpositionen in der Ausgangssprache Albanisch die Versprachlichung lokaler Relationen in der Zielsprache Deutsch?
2. Stellen die Präpositionen IN, AN, AUF und ZU ein Erwerbsproblem für albanische DaZ-Lerner dar?
3. Greifen albanische DaZ-Lerner aufgrund der großen strukturellen Differenz zwischen dem deutschen und albanischen präpositionalen Beziehungssystem beim Erwerb und beim Gebrauch der lokalen Relationierung auf ihr erstsprachliches Wissenssystem in Form von Transferenzen<sup>2</sup> zurück?

Man muss sich vor Augen führen, dass die Verwendung der Präpositionen der lexikalischen Füllung der Bezugsphrase folgt: *aus dem Regal* (konzeptualisiert als Raum), *vom Regal* (konzeptualisiert als Fläche). Deswegen wird der Erwerb der Relationierung anhand spezifischer Bezugsausdrücke skizziert. Wie an der zweiten Forschungsfrage zu sehen ist, werden insbesondere die Präpositionen *in*, *auf*, *an* und *zu* bei unserer Untersuchung fokussiert. Denn hier sind die größten Schwierigkeiten zu erwarten: Das Albanische hat für diese vier Präpositionen nur zwei Entsprechungen.

Es liegen wenige Untersuchungen anhand von Lernerkorpora zum Erwerb und Gebrauch von Präpositionen und Präpositionalphrasen im DaZ- und DaF-Zusammenhang vor, was sicherlich auch damit zusammenhängt, dass gegenwärtig lediglich 15 Lernerkorpora (z.B. *ALesKO*, *CLEG*, *KOBALT*, *MERLIN*)<sup>3</sup> mit der Zielsprache Deutsch vorliegen (Englisch als Zielsprache dominiert mit 102 Lernerkorpora deutlich die Lernerkorpuslandschaft) (vgl. Weber 2020: 118). Die allermeisten Untersuchungen zu Präpositionen im DaZ-Erwerb (vgl. z.B. Griebhaber 1999; Turgay 2010a; Bryant 2012) basieren auf eigenständig erhobenen Daten, die nicht frei zugänglich sind.

Lernerkorpuslinguistische Untersuchungen zum Erwerb von Präpositionen durch DaF-Lernende haben Breindl (2013) und Sieradz / Bordag (2014) vorgelegt, die Präpositionen-Artikel-Kontraktionen (*zum*, *am*, *im*) in den Fokus nehmen. Die Lernerdaten beider Untersuchungen entstammen dem Lernerkorpus *FALKO*. Weber (2020) hat eine umfassende quantitative Studie zum Erwerb und Gebrauch von Präpositionen durch DaF-Lernende unter Einbeziehung der drei Einflussvariablen Erstsprache, Satzfunktion der Präpositionalphrase sowie semantischer Gehalt der Präposition geliefert. Die Datengrundlage bildet das *MERLIN-Korpus* (vgl. Weber 2000: 128-137). *MERLIN* ist ein dreisprachiges Lernerkorpus, das aus drei Subkorpora mit insgesamt 154335 Token besteht (vgl. Weber 2020: 132). Den Zielsprachen entsprechend setzt sich das aus schriftlichen Daten bestehende Korpus aus einem deutschen, italienischen und tschechischen Subkorpus zusammen.

Der Themenschwerpunkt dieses Heftes befasst sich mit lernerkorpuslinguistischen Zugängen zum L2-Grammatikerwerb. Für das Albanische stehen keine öffentlichen Ressourcen dieser Art zur Verfügung, weshalb hier eigene Daten (schriftliche Texte von Grundschulern mit albanischer L1) verwendet wurden. Dies verweist einmal mehr auf die noch lückenhafte Datenlage im Bereich der Lernerkorpuslinguistik.

In Kap. 2 werden die präpositionalen Lokalisierungssysteme der L1 und L2 am Beispiel der Präpositionen behandelt. In Kap. 3 wird der Forschungsstand zum gewählten Schwerpunkt der lokalen Relationierung skizziert. Auf die Daten und die Methode gehen wir in Kap. 4 ein. Die quantitativ-qualitative Analyse entlang der Forschungsfragen erfolgt in Kapitel 5. In Kapitel 6 wird ein Fazit gezogen und ein Ausblick gegeben.

<sup>2</sup> Unter Transferenz ist in der Zweitspracherwerbsforschung das Übertragen von erstsprachlichen Strukturen auf die Zielsprache zu verstehen. Die Übertragung kann zielsprachlich sein oder nicht.

<sup>3</sup> Dazu auch: Lemnitzer / Zinsmeister (2015: 142-156).

## 2. Lokale Relationierung im Deutschen und Albanischen

### 2.1 Lokale präpositionale Relationierung im Deutschen

Den Raum, den man sich als einen dreidimensionalen Anschauungsraum vorstellt, kann man topologisch in verschiedene Teilräume strukturieren: Innenraum, Begrenzung des Innenraums, den Rand, einen Außenraum und eine Peripherie (vgl. Becker 2012: 34-36):

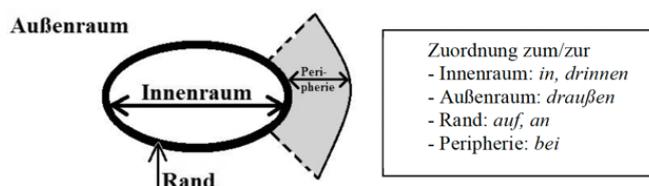


Abbildung 1  
Topologische Teilräume (vgl. Becker 2012: 36)

Den Innenraum eines Raumobjekts kann man sich wie ein Behältnis vorstellen, das einen Gegenstand komplett oder partiell einschließen kann. Für den Ausdruck dieser Relation hat sich die Präposition *in* funktionalisiert: *in der Garage*. Die Grenze des Innenraums, der Rand, die äußere Fläche kann mit *auf* (horizontal ausgebreitete Fläche: *auf der Garage*) und *an* (vertikal ausgebreitete Fläche: *an der Garage*) versprachlicht werden. Diese „typologisch ungewöhnliche Differenzierung“ (Becker 2012: 44) ist charakteristisch für das Deutsche. Die Begrenzung des Innenraums eröffnet zudem eine Peripherie, den Bereich in unmittelbarer Nachbarschaft des Innenraums. Verbalisiert wird die Peripherie, die Becker (2012) nicht weiter ausdifferenziert, mit *bei*: *bei der Garage*.

In einer Lokalisierung wird der Ort eines zu lokalisierenden Objekts relativ zum Ort eines zweiten Bezugsobjekts bestimmt: „Das zu lokalisierende Objekt stellt das Thema, das Objekt, relativ zu dem die Lokalisierung erfolgt, das Relatum dar“ (Becker 2012: 35). Die räumliche Relation wird so etabliert, dass ein Teilraum des Relatums spezifiziert und das Thema diesem Teilraum zugeordnet wird. Im Deutschen ist die Unterscheidung zwischen statischen und dynamischen Lokalisierungen grammatikalisiert. Statisch ist die Lokalisierung dann, wenn das zu lokalisierende Objekt eine feste Raumposition einnimmt, dynamisch, wenn das zu lokalisierende Objekt seinen Ort verändert, von einem Startpunkt zu einem Endpunkt. Statische Verben (z.B. Kontaktverben wie *sitzen, liegen*) regieren durch die Präposition hindurch den Dativ, der eine Ruhelage ausdrückt. Dynamische Verben (z.B. Fortbewegungsverben wie *fahren, gehen*) regieren durch die Präposition hindurch den Akkusativ. Solche Präpositionen sind Wechselprepositionen, die durch eine Akkusativ-Dativ-Alternanz gekennzeichnet sind. Ihnen ist eine lokale Bedeutung eingeschrieben: *in, an, auf, unter, über, neben, vor*.

Präpositionen explizieren auf der Oberfläche, wie ein zu lokalisierender Gegenstand diesen Teilräumen zugeordnet ist und sind damit *Beziehungswörter*.

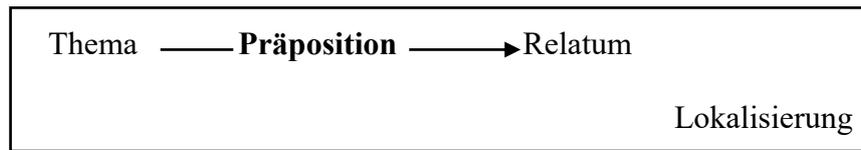


Abbildung 2  
Präpositionen als Beziehungswörter

Auf der Oberfläche indiziert die Präposition auf einer ersten Stufe eine Beziehung zwischen zwei Teilen. Auf einer zweiten Stufe wird diese Beziehung dann spezifiziert. Die Differenzen der einzelnen Präpositionen bestehen also darin, wie die Relation spezifiziert wird. So drückt *auf* eine andere Beziehung (Kontakt) zwischen *Buch* und *Tisch* aus als *in* (Inklusion).

Die Relationierung wird nicht exklusiv mittels der Präposition expliziert. Vielmehr kommt es zu einer Interaktion von Bezugsausdrücken, Verb und Präposition. In einigen Fällen kann noch der Kasus die Relationierung unterstützen. Die Präposition markiert auf der Oberfläche die Beziehung selbst. In den folgenden Beispielen charakterisieren die Präpositionen die unterschiedlichen Relationen, der Dativ kommt in allen Relationen vor:

- (1) **am** Museum
- (2) **vor** dem Museum
- (3) **im** Museum

In vielen Fällen ist die Präposition relationendifferenzierend, nicht die Kasus. Die Kasus sind dann relationendifferenzierend, wenn dieselbe Präposition eingesetzt wird: *in die Stadt fahren*, *in der Stadt (herum) fahren*.

Spezifisch für Präpositionen ist zudem die von ihnen ausgehende „kategorisierende Kraft“ (Grießhaber 1999: 92), die auf das unmittelbar folgende Bezugsobjekt einwirkt. Die Spezifikation der Bezugsgrößen geht auf die Eigenbedeutung der Präposition zurück, die sie in die Konstruktion einbringen. Mit der Spezifikation der Bezugsgrößen geht auch die Spezifikation der Beziehung einher. An der Verdeutlichung der Relation partizipiert auch die lexikalische Besetzung der Bezugsausdrücke. Lokale Relationen können – bei identischer Präposition – anhand der lexikalischen Besetzung der Nominalphrasen von temporalen, kausalen u.a. Relationen unterschieden werden: *der Supermarkt vor der Schule*, *das Fest vor den Ferien*, *die Angst vor dem möglichen Gegentor*. Temporalität, Kausalität usw. sind nicht Teil der Bedeutungsstrukturen der Präpositionen, sondern gehen zurück auf das synsemantische Umfeld. Das Verb selektiert in vielen Fällen eine bestimmte Präposition, auch wenn ein Verb sich mit unterschiedlichen Präpositionen verbinden kann. So erzwingt ein Kontaktverb wie *liegen* den Einsatz einer spezifischen Präposition:

- (4) Das Buch liegt **auf** dem Tisch.
- (5) \*Das Buch liegt **über** dem Tisch.
- (6) \*Das Buch liegt **in** der Straße.

*Wohnen* regiert eine Lokalergänzung, deswegen selektiert dieses Verb eine statische Lokalpräposition. *Fahren* verbindet sich mit einer direktiven Präposition usw. Dies hängt mit der Klassifizierungsleistung der Präpositionen zusammen.

Grießhaber (1999: 97-98) verdeutlicht die Klassifizierung der Bezugsobjekte am Beispiel von Lokalpräpositionen. Die Bezugsgrößen haben einerseits wahrnehmbare, andererseits abstrakte Eigenschaften. Daher ist ein *Wahrnehmungsraum* von einem *Vorstellungsraum* zu unterscheiden.

Präpositionen wirken in beiden Räumen auf vergleichbare Art. In beiden Räumen lassen sich jeweils vier Objektklassen differenzieren:

Objektklassen	Wahrnehmungsraum	Vorstellungsraum
	Fläche	Bezirk
	Raum	Amt
	Punkt	Siedlung
	Person	Aktant

Tabelle 1  
Objektklassen des Wahrnehmungs- und Vorstellungsraumes (vgl. Griebhaber 1999: 98.102)

Die Objektklassen des Wahrnehmungsraumes haben Entsprechungen im Vorstellungsraum. Die folgenden Beispiele zeigen das klassifizierende Wirken der Präpositionen im Wahrnehmungs- und Vorstellungsraum:

- (7) Pauline geht **auf** die Schule.
- (8) Pauline geht **auf** der Schule (herum).

*Schule* ist in (7) Objektklasse der Kategorie des Vorstellungsraumes. Gemeint ist nicht das Gebäude, sondern die Institution, das Amt *Schule*, die abstrakt in der Vorstellung aufzubauen ist, und Pauline ist Aktant, also Schülerin. In (8) ist *Schule* eine Objektklasse des Wahrnehmungsraumes. Gemeint ist das Dach der Schule, also eine Fläche, Pauline muss nicht zwangsläufig eine Schülerin sein.

Lokale Präpositionen klassifizieren nicht nur ihre Bezugsausdrücke, sondern sie explizieren außerdem die Distanz zwischen diesen. Griebhaber (1999: 90, 102ff.) nimmt „obligatorische, elementare Beziehungen“ und „komplexe lokale Relationen an“, die miteinander kombiniert werden können, wie aus der folgenden Tabelle hervorgeht:

komplexe lokale Relationen	obligatorische elementare Relationen				
	Merkmal	Ursprung	Statisch	Direktiv	Passage
	Inklusion	aus	in	in/nach	durch
	Konnex	von	auf	auf	
	enge Region	von	an	an	
	offene Region	von	bei	zu	
	Umgebung		um		

Tabelle 2  
Kombination der obligatorischen elementaren Relationen und der komplexen lokalen Relationen  
(vgl. Griebhaber 1999: 103)

*Statisch* ist nicht mit *Ruhe* gleichzusetzen: **im Wald**, **an den Wald**. *Statisch* bedeutet, dass LO (das zu lokalisierende Objekt) „in einem festen Bereich von BO [Bezugsobjekt] lokalisiert wird“ (Griebhaber 1999: 90). Die Vereindeutigung übernimmt das Verb, welches deutlich macht, dass Verben Teil dieses Beziehungssystems sind.

Merkmal	Erklärung	Beispiele
<b>Inklusion</b>	LO wird durch BO umschlossen	<i>das Auto <b>in</b> der Garage</i>
<b>Konnex</b>	Kontakt zwischen LO und BO	<i>das Buch <b>auf</b> dem Tisch</i>
<b>enge Region</b>	LO befindet sich in einem nahem Bereich bei BO	<i>die Fische <b>am</b> Meeresgrund</i>
<b>offene Region</b>	LO befindet sich in einen unbestimmten Bereich bei BO	<i>das Haus <b>beim</b> Wald</i>
<b>Umgebung</b>	BO wird durch LO umschlossen	<i>der Zaun <b>um</b> das Haus</i>

Tabelle 3  
Beispiele für komplexe lokale Relationen (vgl. Grießhaber 1999: 103)

Anders als Becker (2012), die den Rand als topologischen Teilraum nicht weiter ausdifferenziert, wird hier der Rand binnendifferenziert in eine *enge Region* und *offene Region*. So kann man den Einsatz von *an* und *bei* unterscheiden.

Lokale Relationen und die Klassifizierung der Bezugsausdrücke sind im Deutschen somit lexikalisiert. Eine solche lexikalische Differenzierung gibt es im Albanischen nicht, wie wir im folgenden Kapitel zeigen werden.

## 2.2 Lokale präpositionale Relationierung im Albanischen

Raum und räumliche Bewegung werden im Albanischen anders kategorisiert als im Deutschen (vgl. Buchholz / Fiedler 1987: 373-384; Selmani 2019: 208-247). Charakteristisch für albanische Präpositionen ist ihre Polysemie, ihre unspezifische Verwendungsbreite. So werden im Albanischen die topologischen Teilräume anders versprachlicht:

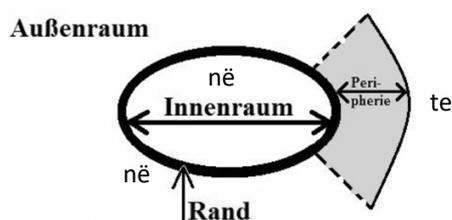


Abbildung 3  
Albanische Präpositionen in den topologischen Teilräumen (in Anlehnung an Becker 2012: 36)

Die albanischen Präpositionen *në* und *te* sind polysem und leisten, was im Deutschen *in*, *auf*, *an* und *bei* leisten. Die Polysemie hat Konsequenzen für die Klassifizierung des Bezugsausdrucks, die (im Deutschen) präpositional gesteuert ist. Wenn z.B. eine lokale Präposition unterschiedliche lokale Relationen wiedergeben kann, dann ist die Klassifizierung ihres Bezugsausdrucks durch den Äußerungszusammenhang determiniert (Verbidiosynkrasie, lexikalische Besetzung der Nominalphrase). Eine albanische Lokalpräposition klassifiziert ihren Bezugsausdruck nicht als eine Fläche oder als einen umgrenzten Raum, wie das im Deutschen z.B. durch lokales *auf* (Fläche: *auf der Straße*) und lokales *in* (Raum: *in der Garage*) ausgedrückt werden kann. Im Albanischen gibt es auch keine Wechselprepositionen.

Wir übertragen das Beschreibungsmodell von Grießhaber (1999) auf albanische Lokalpräpositionen, um die Unterschiede in der Klassifizierungsleistung herauszuarbeiten:

Objektklasse	statisch	direktiv	ursprungsbestimmt
<b>Fläche</b>	<b>auf</b> në, mbi	<b>auf</b> në, mbi	<b>von</b> prej/nga
<b>Raum</b>	<b>in</b> në	<b>in</b> në	<b>aus</b> prej/nga
<b>Punkt</b>		<b>nach</b> në/te	<b>von</b> prej/nga
<b>Person</b>	<b>bei</b> te	<b>zu</b> te	<b>von</b> prej/nga

Tabelle 4

Präpositionale Klassifizierung von Objektklassen des Wahrnehmungsraums im Deutschen und Albanischen

Der deutschen horizontalen Flächenpräposition *auf* stehen im Albanischen zwei Entsprechungen (*në*, *mbi*) gegenüber. *Në* ist aber nicht als vertikale Flächenpräpositionen (dt. *am Boden*) zu begreifen, da sie einerseits auch horizontale Flächen (dt. *am Rand*) als Bezugsobjekt hat, andererseits ist Bezugsobjekt von *në* ein Raum oder ein Punkt. Das albanische *në* ist demnach kompatibel mit drei unterschiedlichen Objektklassen, was im Deutschen nicht möglich ist. Die Präposition *mbi* ist eine Flächenpräposition (horizontal), allerdings kann sie auch die ÜBER-Relation ausdrücken. Für die Klassifizierung der Objektklasse Person steht im Albanischen eine Präposition zur Verfügung (*te*), hier wird lexikalisch nicht zwischen direktiv und statisch unterschieden (wie im Deutschen: *zu* vs. *bei*). Da im Albanischen *në* sowohl mit Fläche als auch mit Raum verträglich ist, differenziert das Albanische lexikalisch nicht zwischen *aus* und *von*. Als Bezugsobjekte kommen die Objektklassen Fläche und Raum in Frage. Im Deutschen ist die Umklassifizierung präpositionengesteuert, eine Präposition kann nicht ihr Bezugsobjekt unterschiedlich klassifizieren, also umklassifizieren. Eine Umklassifizierung des Bezugsobjekts erfolgt durch eine andere Präposition. Das bezieht sich vor allem auf die Objektklassen Fläche (*auf*, *von*) und Raum (*in*, *aus*). Eine solche umklassifizierende Kraft haben die Präpositionen im Albanischen nicht. Die Klassifizierung hängt von der lexikalischen Besetzung der Wortgruppe und von der Verbsemantik ab, auch wenn die Bedeutung der Präposition mit hineinspielt.

Die Kombination elementarer und komplexer lokaler Relationen im Albanischen stellt sich so dar:

obligatorische elementare Relationen					
komplexe lokale Relationen	Merkmal	Ursprung	Statisch	Direktiv	Passage
	<b>Inklusion</b>	<b>aus</b> prej/nga	<b>in</b> në	<b>in/nach</b> në	<b>durch</b> neper
	<b>Konnex</b>	<b>von</b> prej/nga	<b>auf</b> në/mbi	<b>auf</b> në/mbi	
	<b>enge Region</b>	<b>von</b> prej/nga	<b>an</b> në/te	<b>an</b> në/te	
	<b>offene Region</b>	<b>von</b> prej, nga	<b>bei</b> te	<b>zu</b> te	
	<b>Umgebung</b>		<b>um</b> rreth		

Tabelle 5

Kombination elementarer und komplexer Relationen im Deutschen und Albanischen

Für die Verbalisierung von Inklusion, Konnex und enge Region (vgl. Tab. 3) (statisch und direktiv) stehen im Deutschen drei Präpositionen zur Verfügung (*in, auf, an*), im Albanischen wird hierfür in erster Linie eine Präposition gebraucht (*në*). Albanisch unterscheidet demnach lexikalisch nicht zwischen der IN-Relation, AUF-Relation und AN-Relation. Mit *te* kann sowohl eine enge Region als auch eine offene Region versprachlicht werden. Anders als das Deutsche (*bei* vs. *zu*) differenziert das Albanische lexikalisch nicht zwischen statisch und direktiv (offene Region): *te*.

Die Darstellung verdeutlicht einige zentrale Unterschiede zwischen der Systematik der lokalen Präpositionen im Deutschen einerseits und im Albanischen andererseits. Es ist davon auszugehen, dass diese Unterschiede sich auch auf den Erwerb des Deutschen als L2 durch Lernende mit L1 Albanisch auswirken. Insgesamt steht der sehr ausdifferenzierten Raumkategorisierung im Deutschen die sehr unausdifferenzierte Raumkategorisierung im Albanischen gegenüber. Genauer fällt dabei auf, dass

1. das Albanische *eine* Entsprechung für die deutschen Präpositionen IN, AUF und AN hat, nämlich die Präposition *NË*,
2. im Albanischen keine Differenzierung zwischen enger (AN) und offener Region (BEI) vorgenommen wird, die albanische Präposition *TE* drückt beides aus und
3. im Albanischen nicht zwischen statischen (BEI) und direktiven (ZU) Lokalisierungen unterschieden wird und die Präposition *TE* beides wiedergeben kann.

In Kapitel 5 werden wir aufzeigen, wie sich diese strukturellen Differenzen in L1 und L2 im L2-Erwerb niederschlagen.

### 3. Forschungsstand zum Erwerb lokaler Präpositionen

DaZ-Lerner stehen hinsichtlich des Präpositionensystems vor einer Herausforderung. Sie müssen die präpositionale Kasusrektion (vgl. Turgay 2010a; Diehl et al. 2014; Marx 2014;), die präpositional kodierten Satzfunktionen (vgl. Hufeisen / Gibson 2002; Weber 2020) und schließlich die richtige Präposition aus einem umfangreichen Bestand auswählen und damit einhergehend die präpositionalen Bezugsausdrücke zielsprachlich relationieren (vgl. Pfaff 1984; Becker / Carroll 1997; Griebhaber 1999; Turgay 2010a, 2010b, 2011; Bryant 2011, 2012; Becker 2012). Führt man sich die genannte komplexe Erwerbsaufgabe vor Augen, so leuchtet auch ein, dass der Erwerb des präpositionalen Basissystems in der Zweitspracherwerbsforschung als Erwerbsproblem erkannt wurde. Untersucht wurde der Gebrauch vor allem von Lernergruppen mit L1 Türkisch (vgl. Griebhaber 1999; Turgay 2010a; Becker 2012; Bryant 2012), Russisch (vgl. Bryant 2012), Italienisch (vgl. Turgay 2010a) und Griechisch (vgl. Pfaff 1984). Studien zu Lernern mit L1 Albanisch gibt es nicht. Insofern bearbeitet unser Beitrag ein Forschungsdesiderat.

Der Einfluss der L1 auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache wird vor allem vor dem Hintergrund der Wahl der Präposition diskutiert. Hier sind insbesondere lokale Präpositionen in den Fokus gerückt – denn räumliche Konzeptualisierungen sind einzelsprachspezifisch unterschiedlich lexikalisiert, wie etwa die Studie von Becker (1994) zeigt (vgl. Kapitel 2). Weil in diesem Bereich die Differenzen zwischen Erst- und Zweitsprache groß sein können (bei typologischer Distanz), kann bei der Verbalisierung statischer und dynamischer Lokalisierungen durch DaZ-Lernende mit salienten Erwerbsproblemen gerechnet werden. Die Orientierung in Raum ist so elementar, dass Lerner nicht umhinkommen, Lokalisierungsausdrücke im frühen Erwerb einzusetzen.

Becker (2012) untersucht die Verbalisierung der Lokalisierung durch erwachsene Zweitsprachlernende. Ähnlichkeiten und Differenzen in der erst- und zweitsprachlichen

Konzeptualisierung von lokalen Relationen wirken sich auf die Erwerbsabfolge und auf das Erwerbtempo aus. So haben Lernende mit L1 Türkisch und Spanisch (aufgrund der strukturellen Distanz zwischen der Erstsprache und dem Deutschen) „große und anhaltende Schwierigkeiten, die in de[r] Zielsprache Deutsch [...] erforderlichen Differenzierungen nach Innenraum und Rand auszuarbeiten“ (Becker 2012: 44). Vor allem die für das Deutsche charakteristische Unterscheidung zwischen der AUF- und AN-Relation bereitet Lernern Probleme. So dehnen die Lerner die Bedeutung von *auf* auf alle randbezogenen Lokalisierungen aus: Kein Lerner setzt *an* ein (vgl. Becker / Caroll 1997:141; Becker 2012: 44). Da das Italienische dem Deutschen typologisch näher ist als das Türkische, haben Lerner mit italienischer L1 einen Vorteil beim Erwerb von Raumreferenzen (vgl. Caroll / Becker 1997: 143). Die subtile Ausdifferenziertheit des deutschen Lokalisierungssystems kann dazu führen, dass DaZ-Lerner im Früherwerb Präpositionen auslassen (vgl. Griebhaber 1999:169-170; Gutzmann / Turgay 2011: 196-201). Im Türkischen werden Relationen abstrakt über Kasusuffixe realisiert, was vielleicht solche Auslassungen erklären könnte. Es ist die typologische Distanz (vgl. Kapitel 2) zwischen dem Türkischen und Deutschen, die zu Transferenzen führen kann.

Bryant (2012: 209-283) untersucht in einer Sprachproduktionsstudie den Erwerb von Lokalisierungsausdrücken von DaZ-Lernern mit L1 Russisch und L1 Türkisch. Beide DaZ-Populationen erwerben zuerst die Präposition *unter*. Sehr unsicher ist der Gebrauch von *in*, vor allem Lerner mit Türkisch L1 tun sich mit *in* lange schwer. Die Übergeneralisierung von *in* führt dazu, dass diese Präposition in Kontexten eingesetzt wird, in denen aber die Präpositionen *an* oder *auf* funktional wären. Vor allem *an* stellt dabei ein Erwerbsproblem dar (vgl. Kapitel 5).

Interessant und aufschlussreich ist, dass Kinder mit L1 Türkisch eine spezifische Lernstrategie entwickeln (vgl. Bryant 2011: 74-79): Die gemeinten Relationen werden mit präpositionalen Adverbien (*drin*, *drauf*) markiert, die postpositional erscheinen. Solche Strukturen gehen auf ein muttersprachliches Wissen zurück, das die Kinder dann hier in die Zielsprache transferieren, also erstsprachliche Strukturen übertragen (vgl. Bryant 2012: 230). Im Türkischen etwa kommen postpositional erscheinende Ortsbereichsnomen zum Einsatz (vgl. Becker / Caroll 1997: 83-85). Aufgrund der geringeren Salienz sind präpositionale Strukturen schwerer zu erwerben als postpositionale – für Lerner mit muttersprachlicher postpositionaler Kodierung von Raumrelationen stellt dann der Erwerb des präpositionalen Systems eine Herausforderung dar (vgl. Bryant / Rinker 2021: 330).

- (8) Der Brief ist **bei** den Umschlag **drin**.
  - (9) Der Apfel ist **in** einer Schüssel **drin**.
- (Bryant 2012: 230)

Im Laufe des Erwerbs wird dann die dysfunktionale Präposition durch die zielsprachlich korrekte Präposition ersetzt: *der Brief ist in dem Umschlag drin*. Griebhaber (1999: 169-170) stellt in seiner Sprachproduktionsstudie fest, dass einige Kinder mit L1 Türkisch Präpositionen auch auslassen (vgl. Keim 1984).

Anders gestaltet sich der Erwerb bei Lernern mit L1 Russisch (vgl. Bryant 2012: 222-226). Obwohl das Russische im Unterschied zum Türkischen über ein Präpositionensystem verfügt, tun sich Lernende schwer mit dem Erwerb von Basispräpositionen: „Das muttersprachliche Lokalisierungssystem ist nicht ausdifferenziert und liefert daher kein konzeptuelles Fundament für den Zweitspracherwerb“ (Bryant 2012: 224). Der intensive Frühkontakt mit dem Deutschen mit seinen vokalischen Präpositionen (*auf*, *in*) führt dazu, dass die Lernenden die russische Basispräposition *v* (*in*) akustisch nicht mehr wahrnehmen. Es kommt zu einer radikalen Übergeneralisierung der silbischen Präposition *na* (*auf*) in der Muttersprache: „Die akustisch salientere Distinktion (*in/auf*) des Deutschen hat offenbar bewirkt, dass von der muttersprachlichen Distinktion (*v/na*) nur die vokalische

Präposition wahrgenommen wird“ (Bryant 2012: 225). Die Übergeneralisierung in der Muttersprache führt dann auch zu einer Übergeneralisierung in der Zweitsprache (vgl. Bryant 2012: 226):

(10) Ein Hund ist **auf** ein Haus drinne.

Bryant (2012: 235-236) fasst die Ergebnisse ihrer Studie so zusammen: DaZ-Lernern mit L1 Türkisch und L1 Russisch gelingt es nicht oder nur teilweise, die fünf Basispräpositionen *in*, *an*, *auf*, *unter* und *über* vor Schuleintritt zu erwerben. Türkischen L1-Sprechern gelingt die zweitsprachliche lokale Differenzierung früher als Lernern mit L1 Russisch, weil die zweitsprachliche salientere phonologische Unterscheidung das erstsprachliche Lokalisierungssystem destabilisiert.

Mit der Wahl der richtigen Präposition hängt auch die präpositionale Klassifizierung des Bezugsausdrucks zusammen, wie Griebhaber (1999) am Beispiel türkischer L1-Sprecher zeigt. Es ist die strukturelle Differenz der präpositional kodierten Kategorisierung des Raumes, der Fläche, der engen und offenen Region in Erst- und Zweitsprache, die den Erwerb erschweren kann (vgl. Kapitel 2.2). Was im Deutschen die Lokal- und Direktivpräpositionen leisten, realisieren im Türkischen z.B. die abstrakten Kasus Dativ, Lokativ und Ablativ (vgl. Selmani 2011). Elementare lokale Beziehungen sind also nicht präpositional lexikalisiert. Am Beispiel von schriftlichen Daten von Grundschulern (verbalisiert wurde eine Bildergeschichte) zeigt Griebhaber (1999: 195-257) die fehlerhafte Klassifizierung von Bezugsobjekten. Am häufigsten werden *zu*, *in* und *auf* verwendet: *Zu* wird nur in einem Fünftel der Fälle richtig gebraucht (vgl. Griebhaber 1999: 202-203). Werfen wir einen kurzen Blick auf zwei Beispiele aus Griebhabers (1999: 208-221) Daten:

(11) als der Bus wieder **in** der *Straße* war

(12) und dann kommt der Bus **in** einer andre *Schstraße*

*Straße* als Bezugsobjekt meint ein als Fläche konzeptualisiertes Bezugsobjekt. Der Bus wird mithilfe eines Krans auf die Straße abgelassen. In (11) und (12) wird *Straße* mit *in* als abstrakter Wohnraum klassifiziert, was aber aus der Bildvorlage nicht hervorgeht und damit eine zielsprachliche Fehlrealisierung darstellt. Mit *Seite* ist die Straßenseite gemeint. *In* ist eine Fehlrealisierung, weil suggeriert wird, dass der Bus in die Straße als umgrenzten Bereich einbiegt, was aber auszuschließen ist.

Auch zwischen der Ausgangssprache Albanisch und der Zielsprache Deutsch gibt es große Unterschiede im Lokalisierungssystem, wie wir in Kapitel 2 gezeigt haben. Aus diesem Grund sind auch bei DaZ-Lernern mit albanischer L1 Schwierigkeiten hinsichtlich des Erwerbs raumreferenzieller Präpositionen zu erwarten.

## 4. Daten und Methode

### 4.1 Einflussvariable, Forschungsfragen und Hypothesen

Die untersuchte Einflussvariable im Gebrauch und Erwerb der Präpositionen durch albanischsprachige DaZ-Lerner ist die präpositionale *lokale Relationierung*, die vor dem Hintergrund des erstsprachlichen Wissens analysiert wird. Es wird, wie schon in Kapitel 1 dargelegt wurde, von den folgenden Forschungsfragen ausgegangen:

## Forschungsfrage

- FF1** Destabilisieren die im Vergleich zum Deutschen weniger ausdifferenzierten Lokalpräpositionen in der Ausgangssprache Albanisch die Versprachlichung lokaler Relationen in der Zielsprache Deutsch?
- FF2** Stellen die Präpositionen IN, AN, AUF und ZU ein Erwerbsproblem für albanische DaZ-Lerner dar?
- FF3** Greifen albanische DaZ-Lerner aufgrund der großen strukturellen Differenz zwischen dem deutschen und albanischen präpositionalen Beziehungssystem beim Erwerb und beim Gebrauch der lokalen Relationierung auf ihr erstsprachliches Wissenssystem in Form von Transferenzen zurück?

Die Hypothese ist „eine Umformulierung einer Fragestellung in eine Aussage, die durch eine empirische Untersuchung überprüft (...) werden kann“ (Lemnitzer / Zinsmeister 2015:116). Die Hypothesen lauten wie folgt:

## Hypothesen

Hypothesen zu den Forschungsfragen 1-3:

- H1** Unsicherheiten im Ausdruck von Lokalisierungen gehen auf eine fehlerhafte Klassifizierung der Bezugsobjekte zurück.
- H2.1** Die Präposition IN wird auf AUF- und AN-Kontexte übergeneralisiert.
- H2.2** Die Lerner ‚umgehen‘ den zielsprachlichen Einsatz der Präposition AN.
- H3** Fehlrealisierungen sind das Ergebnis von Transferenzen.

Auf die Forschungsfragen und die Hypothesen wird in der quantitativ-qualitativen Analyse in Kapitel 5 eingegangen.

## 4.2 Daten

Korpuslinguistische Untersuchungen zu albanischsprachigen DaZ-Lernenden gibt es nicht. Auch gibt es keine öffentlich zugänglichen Lernerkorpora, die für unsere Analyse hätten herangezogen werden können. Aus diesem Grund werden in diesem Beitrag eigenständig erhobene Daten von albanischsprachigen DaZ-Lernern zugrunde gelegt. Es handelt sich um schriftliche Textprodukte von hauptsächlich Grundschulern (8 bis 10 Jahre alt) einer nordrheinwestfälischen Großstadt, auf die im folgenden Kapitel eingegangen wird.

### *Lernerbiographien*

In mündlichen Interviews mit der Lernergruppe konnten lernerbiographische Daten gewonnen werden. Alle Probanden sind in der L2 Deutsch alphabetisiert. Literale Aktivitäten in der L1 Albanisch, die den Lernern die albanische Schriftsprache näherbringen könnten, sind rar. Ihren ersten intensiven Kontakt mit der L2 Deutsch haben die Lerner erst in vorschulischen Einrichtungen. Die Lerner besuchen in der Regel einmal wöchentlich einen muttersprachlichen Ergänzungsunterricht, in dem auch die Erhebung stattgefunden hat. Da die Klassen sehr klein sind, werden oftmals Schüler der 3. und 4. Klasse, manchmal auch die der 5. Klasse gemeinsam unterrichtet. Weil die Probanden unterschiedliche Varietäten des Albanischen, die sich sehr stark voneinander unterscheiden können, zuhause sprechen, bevorzugen sie in der Klasse das Deutsche als Medium der Kommunikation. Mit ihren

Geschwistern sprechen die meisten der Probanden Deutsch. Mit den Eltern sprechen sie zumeist Albanisch, wechseln aber oft ins Deutsche.

### *Elizitieraufgabe*

Die Testpersonen sollten in Einzelarbeit zwei verschiedene Bildergeschichten, die ihnen aus der unterrichtlichen Praxis vertraut sind, narrativ vertexten und zu einer Phantasieerzählung ausbauen. Andere Materialien wurden nicht herangezogen. Die Bildergeschichten wurden deswegen ausgewählt, weil sie insbesondere den Einsatz lokal-direktiver Präpositionen elizitieren. Für die Verschriftung der Bildergeschichten wurden 40-60 Minuten benötigt.

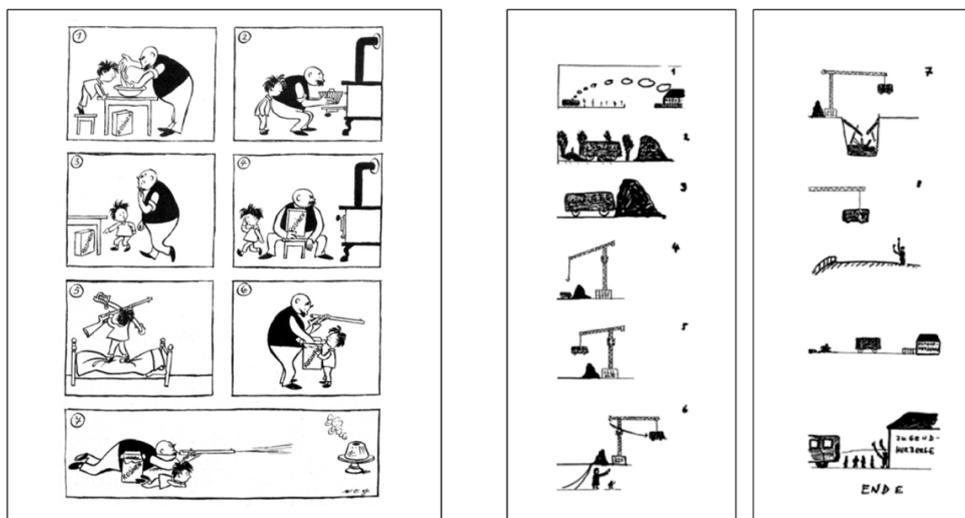


Abbildung 4  
Bildergeschichten: *Die vergessenen Rosinen*<sup>4</sup> (links) und *Klassenfahrt mit Hindernissen*<sup>5</sup> (rechts)

Die Übersicht in Tabelle 6 zeigt, dass an der Datenerhebung 19 Probanden teilgenommen haben, die mit Ausnahme von zwei Lernern alle jeweils zwei Texte produziert haben, sodass die Anzahl der Lernertexte insgesamt 36 beträgt. 12 Lerner besuchen die dritte, 6 die vierte und ein Lerner die 5. Klasse. Auf die 36 vertexteten Bildergeschichten verteilen sich insgesamt 3304 Token.

<sup>4</sup> E.O. Plauen (2015).

<sup>5</sup> Zeichnung von Jochen Rehbein. Diese Bildergeschichte ließ auch Griebhaber (1999) seine Probanden vertexten.

KL	AL	ALT	Schreibimpuls	Anzahl Token <sup>6</sup>	Anzahl Präpositionen
3.	12	23	2 Bildergeschichten	1935	88
4.	6	11	2 Bildergeschichten	1129	65
5.	1	2	2 Bildergeschichten	240	11
<b>Σ</b>	<b>19</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>3304</b>	<b>164</b>

KL = Klasse, AL = Anzahl Lerner, ALT = Anzahl Lernertexte

Tabelle 6  
Metadaten I

Bei der Zählung werden Präpositionen als Präfixe von Verben (*ankommen*) und als Teile von Adverbien (*danach*) nicht berücksichtigt. Auch werden Präpositionen als Teile von idiomatischen Verbindungen wie *auf einmal* oder *zum Glück*, die holistisch als Chunks erworben werden und kaum fehleranfällig sind, nicht mitgezählt. Tabelle 7 zeigt die Metadaten der Untersuchung. Die Lerner setzen im Schnitt 10 Präpositionen in 173 Token (Median) ein. Insgesamt werden bei 3304 Token 164 Präpositionalphrasen produziert.

KL	Lerner-ID	ALT	Token			Sätze			Präpositionen		
			BK	BR	Σ	BK	BR	Σ	BK	BR	Σ
3.	ALB3	2	105	141	<b>246</b>	9	11	<b>20</b>	7	7	<b>14</b>
3.	FLO	2	105	89	<b>194</b>	12	7	<b>19</b>	6	4	<b>10</b>
3.	GEN	2	106	87	<b>193</b>	11	7	<b>18</b>	9	1	<b>10</b>
3.	ELY	2	56	60	<b>116</b>	8	7	<b>15</b>	3	2	<b>5</b>
3.	SHE	2	53	90	<b>143</b>	6	9	<b>15</b>	9	3	<b>12</b>
3.	ANI	2	57	95	<b>152</b>	6	8	<b>14</b>	3	4	<b>7</b>
3.	EZA	2	84	69	<b>153</b>	10	10	<b>20</b>	1	5	<b>6</b>
3.	MIL	2	82	68	<b>150</b>	8	6	<b>14</b>	4	3	<b>7</b>
3.	ARO	2	62	68	<b>130</b>	8	8	<b>16</b>	4	3	<b>7</b>
3.	EDO	2	86	109	<b>195</b>	9	14	<b>23</b>	6	4	<b>10</b>
3.	ALBE	1	89	-	<b>89</b>	16	-	<b>16</b>	1	-	<b>1</b>
3.	X2	2	97	77	<b>174</b>	13	10	<b>23</b>	3	8	<b>11</b>
4.	ALBA	1	-	121	<b>121</b>	-	7	<b>7</b>	-	3	<b>3</b>
4.	ALBC	2	95	78	<b>173</b>	10	7	<b>17</b>	4	1	<b>5</b>
4.	SHP	2	86	70	<b>156</b>	10	6	<b>16</b>	3	6	<b>9</b>
4.	MIR	2	164	149	<b>313</b>	10	12	<b>22</b>	7	8	<b>15</b>
4.	ERZ	2	79	97	<b>176</b>	6	8	<b>14</b>	5	7	<b>12</b>
4.	RIN	2	113	77	<b>190</b>	12	9	<b>21</b>	5	6	<b>11</b>
5.	RINO	2	120	120	<b>240</b>	12	9	<b>21</b>	3	8	<b>11</b>
<b>Σ</b>		<b>36</b>	1639	1665	<b>3304</b>	176	155	<b>331</b>	81	83	<b>164</b>
Median			87.5	88	<b>173</b>	10	8	<b>17</b>	4	4	<b>10</b>
Min			53	60	<b>89</b>	6	6	<b>7</b>	1	1	<b>1</b>
Max			164	149	<b>313</b>	16	14	<b>23</b>	9	8	<b>15</b>

BK = Bildergeschichte „Klassenfahrt mit Hindernissen“, BR = Bildergeschichte „Die vergessenen Rosinen“

Tabelle 7  
Metadaten II

<sup>6</sup> Einschließlich der Satzzeichen.

Präpositionen machen 4.9 Prozent der gesamten Worttoken aus. Die nachstehende Tabelle gibt die absolute Häufigkeit und relative Häufigkeit (normalisiert auf Token) der in den Lernertexten vorkommenden Präpositionentypes (n = 17) an. Es werden überwiegend Lokal- und Direktionalpräpositionen eingesetzt (n = 14).

Rang	Präposition	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
1	IN	54	0.016
2	AUF	26	0.007
3	MIT	25	0.007
4	ZU	20	0.006
5	NACH	7	0.002
6	AN	6	0.001
	VON	6	0.001
7	UNTER	4	0.001
8	VOR	3	0.0009
9	FÜR	2	0.0009
	AUS	2	0.0006
	DURCH	2	0.0006
	NEBEN	2	0.0006
	ÜBER	2	0.0006
	OHNE	2	0.0006
10	GEGEN	1	0.0003
	BEI	1	0.0003
<b>Σ</b>		<b>164</b>	

Tabelle 8  
Absolute und relative Häufigkeit der eingesetzten Präpositionen

Die Präpositionen *in* (n = 54, 32 Prozent), *auf* (n = 26, 15 Prozent), *mit* (25, 15 Prozent) und *zu* (n = 20, 12 Prozent) haben die höchste Vorkommensfrequenz.

### 4.3 Zur Datenauswertung

Die rohen, linguistisch also nicht annotierten Daten<sup>7</sup> wurden manuell extrahiert und korpusgestützt quantitativ und qualitativ analysiert (vgl. Lemnitzer / Zinsmeister 2015: 34-37). Bei der quantitativen Analyse werden die absolute und relative Häufigkeit (normalisiert auf Token) als typische Kennzeichen der Korpusanalyse der tokenisierten Präpositionen in den Primärdaten ermittelt. Im Anschluss daran erfolgt eine quantitative Erfassung der präpositionalen Relationierung als Einflussvariable, um den dysfunktionalen Gebrauch zu eruieren. Die quantitative Analyse wird in einem zweiten Schritt qualitativ interpretiert.

## 5. Lokalrelationierung in den Lernertexten: quantitativ-qualitative Analyse

Aus den Sprachverwendungsstudien von Griebhaber (1999), Bryant (2012) und Becker (2012), die oben (Kapitel 3) ausführlich referiert wurden, geht hervor, dass DaZ-Lernende mit L1 Türkisch und

<sup>7</sup> Alle PPn-Belege befinden sich im Anhang.

L1 Russisch mit der Kategorisierung von Raum- und Flächenobjekten durch Basispräpositionen Erwerbsdefizite zeigen, die mit den erstsprachlichen Lokalisierungssystemen in Verbindung gebracht werden können.

Im Folgenden werden wir entlang der formulierten Forschungsfragen und Hypothesen den Gebrauch lokal-direktiver Präpositionen durch die albanischsprachigen Lerner untersuchen. Methodisch wird so vorgegangen, dass die dysfunktionalen Relationierungen quantitativ (absolut und relativ) erfasst werden und den funktionalen (also zielsprachlichen) Verwendungsweisen gegenübergestellt werden, um anschließend qualitativ interpretiert zu werden.

Bevor wir auf die quantitativ-qualitative Analyse eingehen, sind die Limitationen der Untersuchung zu nennen. Hier wurden vor allem Einzelfälle mit wenig Lernenden und wenigen zielsprachlichen Strukturen untersucht. Zudem wurde keine L1-Kontrollgruppe mit deutschen Lernenden herangezogen. Das schränkt die Generalisierbarkeit unserer Ergebnisse selbstverständlich ein.

## 5.1 Forschungsfrage 1

Die erste Forschungsfrage (FF1) hat eher einen allgemeineren Charakter und soll Ausgangspunkt der anschließenden zwei Forschungsfragen sein, die dann Spezifisches in den Blick nehmen. Wir rufen uns erneut die Forschungsfrage in Erinnerung:

**FF1** Destabilisieren die im Vergleich zum Deutschen weniger ausdifferenzierten Lokalpräpositionen in der Ausgangssprache Albanisch die Versprachlichung lokaler Relationen in der Zielsprache Deutsch?

Die albanischsprachigen Lernenden verwenden, wie wir schon erläutert haben, insgesamt 164 Präpositionalphrasen (PPn). In einem ersten Schritt klammern wir alle Präpositionen, die keine lokal-direktive Semantik (*mit, für und ohne*) haben ( $n = 29$ ) und damit keine lokale Relationierung ausdrücken, aus und erhalten 135 lokale Präpositionalphrasen. Von den 135 PPn sind 44 dysfunktional, die Nichtzielsprachlichkeitsrate beträgt bezugsausdrucksübergreifend 32 Prozent, wie aus nachstehender Tabelle hervorgeht (vgl. Tabelle 9). Tabelle 9 zeigt die absolute und relative (d.h. den Anteil an Relationierungen pro Klasse) Häufigkeit der fehlrealisierten Relationierung.

Kl.	absolute Häufigkeit	davon nicht zielsprachlich	nicht zielsprachlich, relative Häufigkeit (Anteil nicht zielsprachlicher Realisierungen/Klasse)
3	71	25	0.35
4	53	17	0.32
5	11	2	0.18
$\Sigma$	<b>135</b>	<b>44</b>	<b>0.32</b>

Tabelle 9  
Absolute und relative Häufigkeit nicht zielsprachlicher Relationierungen

Fast jede dritte lokal-direktive Präposition wird nicht zielsprachlich eingesetzt. Offenbar haben die Drittklässler etwas größere Probleme mit der lokalen Relationierung als die Viertklässler. Während Dritt- und Viertklässler in ca. jedem dritten Fall lokal-direktive Präpositionen nicht zielsprachlich verwenden, treten derartige Normabweichungen in der fünften Klasse deutlich seltener auf. Dabei ist zu beachten, dass lokal-direktive Präpositionen in der analysierten Stichprobe in der fünften Klasse insgesamt nur sehr selten auftraten und dieser Befund deshalb wenig belastbar ist. Da die

Nichtzielsprachlichkeitsrate auffällig und so bei monolingualen Lernenden nicht zu beobachten ist (vgl. Turgay 2010a), kann vermutet werden, dass die im Albanischen weniger ausdifferenzierten Lokalpräpositionen die Versprachlichung lokaler Relationen in der Zielsprache Deutsch destabilisieren.

In einem zweiten Schritt werfen wir einen genauen Blick auf die Bezugsobjekte in den inkorrekten PPn und kommen damit zu unserer Hypothese (H1), die die Nichtzielsprachlichkeit der PPn mit den Bezugsausdrücken in Verbindung bringt. Die Hypothese lautet:

**H1** Unsicherheiten im Ausdruck von Lokalisierungen gehen auf eine fehlerhafte Klassifizierung der Bezugsobjekte zurück.

Die Präpositionen werden in den Lernertexten mit ganz verschiedenen Bezugsausdrücken kombiniert. Hier werden besonders aussagekräftige Kontexte extrahiert, die zeigen sollen, mit welchen Bezugsausdrücken die Lerner besondere Schwierigkeiten haben: *Jugendherberge*, *Seite* und *Straße*, die das informationsstrukturelle Gerüst der Bildergeschichte *Klassenfahrt mit Hindernissen* bilden. Die absolute und relative (d.h. der Anteil an der absoluten Frequenz pro Bezugsausdruck) Häufigkeit der nicht zielsprachlichen Kombinationen geht aus Tabelle 10 hervor. 70 Prozent der Verwendungen dieser drei Bezugsausdrücke sind nicht zielsprachlich.

Bezugsausdruck	absolute Häufigkeit	davon nicht zielsprachlich	nicht zielsprachlich, relative Häufigkeit oder Anteil nicht zielsprachlicher Realisierungen/Bezugsausdruck
<i>Jugendherberge</i>	22	11	0.5
<i>Seite</i>	10	8	0.8
<i>Straße</i>	5	3	0.6
<b>Σ</b>	<b>31</b>	<b>22</b>	<b>0.7</b>

Tabelle 10

Absolute und relative Häufigkeit nicht zielsprachlicher Realisierungen mit den Bezugsausdrücken *Jugendherberge*, *Seite* und *Straße*

Die Bildvorlage determiniert die Klassifizierung der Bezugsausdrücke, die dann eine spezifische Präposition für die entsprechende Relationierung selegieren. *Jugendherberge* ist das Ziel der Klassenfahrt. Die Reise wird dann als eine Bewegung zu diesem Zielort konzeptualisiert. Dies erklärt auch den fast ausschließlichen Gebrauch von Richtungspräpositionen. Schaut man sich den Gebrauchszusammenhang von *Jugendherberge* genauer an, stellt man fest, dass vor allem die Lerner (8 von 10) der 3. Klasse das Wort semantisch nicht erschlossen haben. Sein Einsatz in den Texten geht auf die Bildvorlage zurück. Die Unsicherheiten in der präpositionalen Kategorisierung dieses Bezugsausdrucks stehen wohl zu wesentlichen Teilen in Verbindung mit seinem Fehlen im Lexikon der Lerner. *Jugendherberge* ist eine abstrakte Objektklasse des Vorstellungsraumes: eine Institution. Dies könnte zu den Problemen mit der Wahl der korrekten Präposition führen.

Mit dem Bezugsobjekt *Seite* ist die Straßenseite gemeint, auf die der Bus aufgrund eines Hindernisses, das die Weiterfahrt beeinträchtigt, mithilfe eines Krans abgelassen wird. *Straße* ist in der Bildergeschichte Objektklasse des Wahrnehmungsraumes und meint einen befestigten Verkehrsweg, der eine Fläche darstellt. Die Straße ist in der Bildergeschichte die Verbindung zwischen Ausgangs- und Zielpunkt der Fahrt.

Die Bezugsobjekte, die durch den Kontext als Zielpunkt (*Jugendherberge*) und Fläche (*Straße, Seite*) zu klassifizieren sind, werden in den Lernertexten mit fünf Präpositionentypen kombiniert, die schließlich die Bezugsausdrücke unterschiedlich klassifizieren, wie Tabelle 11 zeigt:

Bezugsobjekt	Präpositionen	absolute Häufigkeit	Klassifizierung des Bezugsobjekts
<i>Jugendherberge</i>	IN	12	Raum
	ZU	8	Bewegung zu einem Zielpunkt
	NACH	1	Ortschaft
	BEI	1	offene Region
<i>Seite</i>	IN	5	Raum
	AUF	2	Fläche
	AN	2	Bewegung zu einem Zielpunkt
	ZU	1	Grenzbereich
<i>Straße</i>	AUF	2	Fläche
	AN	1	Grenzbereich
	ZU	1	Bewegung zu einem Zielpunkt
	IN	1	Raum

Tabelle 11  
Mit den Bezugsobjekten *Jugendherberge, Seite* und *Straße* kombinierte Präpositionen

Die Klassifizierung der Bezugsobjekte bereitet den Lernern offenbar große Probleme, wie folgenden Lernerbeispiele zeigen:

- (1) Ein Zug fährt die Kinder **in der Jugendherberge**.  
(GEN, 3. Klasse)
- (2) Ein Bus fährt mit ihre Klasse **in Jugendherberge**.  
(MIL, 3. Klasse)
- (3) Und dann ist der Bus weiter gefahren **im Jugendherberge**.  
(ANI, 3. Klasse)
- (4) Dan bringt der Kran den Bus **in die Straße**.  
(MER, 3. Klasse)
- (5) Ein Kran hat den Bus **in der anderen Seite** getragen.  
(MIR, 4. Klasse)

*Jugendherberge* wird 14-mal (63 Prozent) nicht zielsprachlich, 12-mal als ein Raum klassifiziert (54 Prozent), in die der Bus gewissermaßen ‚eindringt‘ bzw. ‚hinein fährt‘. Eine solche Lesart legt die Bildvorlage nicht nahe. *Seite* wird insgesamt 8-mal nicht zielsprachlich klassifiziert (80 %), 5-mal als ein den Bus aufnehmender Raum, 2-mal als ein Grenzbereich und 1-mal als ein Zielpunkt. *Straße* wird 3-mal nicht korrekt als Fläche klassifiziert (60 Prozent).

Im Unterschied zu diesen Bezugsobjekten werden Bezugsobjekte wie *Ofen* oder *Pistole*, die thematisch wichtige Nennwörter in der Bildergeschichte „Die vergessenen Rosinen“ sind, zielsprachlich als dreidimensionale Gebilde klassifiziert. Versprachlicht werden sollte, wie ein Kuchen in den Ofen gelegt und wie ein Gewehr mit Rosinen befüllt wird. Tabelle 12 sind die absolute und relative (normalisiert auf Tokenanzahl des jeweiligen Bezugsausdrucks) Frequenz der zielsprachlichen Kombinationen zu entnehmen:

Bezugsausdruck	absolute Häufigkeit	davon zielsprachlich	zielsprachlich, relative Häufigkeit oder Anteil zielsprachlicher Realisierungen/Bezug- sausdruck
<i>Ofen</i>	17	15	0.88
<i>Pistole</i>	5	5	1
$\Sigma$	<b>22</b>	<b>20</b>	<b>0.90</b>

Tabelle 12  
Zielsprachliche Frequenz der Bezugsobjekte *Ofen* und *Pistole*

Man kann aus der quantitativ-qualitativen Analyse ableiten, dass die Klassifizierung spezifischer Bezugsausdrücke im Erwerb problematisch ist. Insofern können auch die Ergebnisse von Grießhabers (1999) Studie bestätigt werden. Vor allem die Klassifizierung abstrakter, unklarer oder nicht bekannter Bezugsobjekte (*Jugendherberge*, *Seite*) scheinen die Lerner in der vorliegenden Studie vor Probleme zu stellen. Das Bezugswort *Jugendherberge* ist zudem ein seltenes Wort, wodurch die Schwierigkeiten erklärt werden könnten. Sicher ist aber die Klassifizierung von Bezugsobjekten, die nicht abstrakt in der Vorstellung erst aufgebaut werden müssen: *Ofen* und *Pistole*. Die Hypothese trifft daher nur teilweise zu.

## 5.2 Forschungsfrage 2

Mit der zweiten Forschungsfrage (FF2) wird ein Perspektivenwechsel von den Bezugsausdrücken zu den Präpositionen vorgenommen. Sie nimmt die bezugsausdruckübergreifende Verwendung der wichtigen und frequenten Präpositionen *in*, *auf*, *zu* und *an* in den Blick:

**FF2** Stellen die Präpositionen IN, AUF, AN und ZU ein Erwerbsproblem für albanische DaZ-Lerner dar?

Die Präpositionen *in*, *auf*, *zu* und *an* machen 63 % (n = 101) des präpositionalen Gesamtaufkommens (n = 164) aus. Tabelle 13 zeigt die absolute und die relative (auf Präpositionentoken normalisierte) Häufigkeit dieser Präpositionen:

	IN	AUF	ZU	AN	$\Sigma$
absolute Häufigkeit	54	26	20	6	<b>101</b>
relative Häufigkeit	0.32	0.15	0.12	0.03	

Tabelle 13  
absolute und relative Häufigkeit von *in*, *auf*, *zu*, *an*

Von den 101 präpositionalen Verwendungen der Präpositionen *in*, *auf*, *zu* und *an* sind 39 nicht zielsprachlich. 39% der Präpositionen sind damit Fehlrealisierungen in der semantischen Inbeziehungsetzung der präpositionalen Bezugsausdrücke.

*In* wird mit 15 verschiedenen Bezugsobjekten kombiniert. 19 von 54 Verwendungen sind zielsprachlich nicht korrekt (35 %). 16 Fehler sind den Drittklässlern zuzuschlagen (84 %). Nachstehende Tabelle zeigt die absolute und relative Häufigkeit (Anteil an der Gesamtfrequenz der Präposition *in* pro Klasse) der Fehlrealisierungen:

Klasse	IN absolute Häufigkeit	davon inkorrekt	inkorrekt, relative Häufigkeit (Anteil nicht ziel- sprachlicher Realisierungen/Klasse)
3.	28	16	0.57
4.	21	2	0.09
5.	5	1	0.2
$\Sigma$	<b>54</b>	<b>19</b>	<b>0.35</b>

Tabelle 14  
Absolute und relative Häufigkeit der Fehlrealisierungen von *in*

Vor allem mit dem Bezugsobjekt *Jugendherberge* wird *in* nicht zielsprachlich kombiniert ( $n = 9$ ). Dadurch wird *Jugendherberge* als ein Raum – der Objektklasse des Wahrnehmungsraumes ist – kategorisiert, in den der Bus hineindringt, wonach dann zwischen Bus und Jugendherberge ein Inklusionsverhältnis besteht. Hier ist aber nur ein enges Näheverhältnis möglich, also ist *zu* einzusetzen. Es ist möglich, dass *in* aufgrund der relativ hohen Vorkommensfrequenz im Input und der Verwendungsbreite – übergeneralisierend – ins Visier der Lerner gerät (vgl. Bryant / Rinker 2021: 331).

Die Präposition *auf* kommt 26-mal vor, folgt *in* auf dem 2. Rang und wird mit 14 unterschiedlichen Bezugsobjekten verknüpft. Sieben Gebrauchsweisen (26 % davon sind nicht zielsprachlich). 4 Fehlrealisierungen stammen von Drittklässlern und 3 von Viertklässlern:

Klasse	AUF absolute Häufigkeit	davon inkorrekt	nicht zielsprachlich, relative Häufigkeit (Anteil nicht ziel- sprachlicher Realisierungen/Klasse)
3.	10	4	0.40
4.	12	3	0.25
5.	4	0	0
$\Sigma$	<b>26</b>	<b>7</b>	<b>0.26</b>

Tabelle 15  
Absolute und relative Häufigkeit der Fehlrealisierungen von *auf*

Mit *auf* wird oft das Bezugsobjekt *Kuchen* in der Bildergeschichte „Die vergessenen Rosinen“ nicht zielsprachlich als Fläche konzeptualisiert, zu der das zu lokalisierende Objekt (*Rosinen*) ein Konnexverhältnis hat. Die Bildvorlage legt eine andere Lesart nahe: Die Rosinen dringen in den Kuchen ein, weswegen *Kuchen* als dreidimensionales Gebilde zu sehen ist, zu dem *Rosinen* in einem Inklusionsverhältnis stehen.

Die nicht-inklusive direktive Präposition *zu* wird in den Lernertexten insgesamt 20-mal eingesetzt. Verbunden wird sie mit 10 unterschiedlichen Bezugsobjekten. 7 Verwendungsweisen sind zielsprachlich nicht korrekt (35 %). 4 Fehlrealisierungen sind den Drittklässlern, 2 den Viertklässlern und 1 den Fünftklässlern zuzuweisen.

Klasse	ZU absolute Häufigkeit	davon inkorrekt	nicht zielsprachlich, relative Häufigkeit (Anteil nicht ziel- sprachlicher Realis- sierungen/Klasse)
3.	11	4	0.36
4.	8	2	0.25
5.	1	1	1
$\Sigma$	<b>20</b>	<b>7</b>	<b>0.35</b>

Tabelle 16  
Absolute und relative Häufigkeit der Fehlrealisierungen von *zu*

Mit *zu* wird ein Lokalisationsbereich, der durch eine Bewegung erreicht wird, wiedergegeben, ohne dabei ein zwingendes Kontaktverhältnis auszudrücken (vgl. Schröder 1986: 224). Die Lerner kombinieren *zu* in der Bildergeschichte *Die vergessenen Rosinen* mit den Bezugsobjekten *Zimmer* und *Kuchen* (in Interaktion mit dynamischen Verben) und versprachlichen dadurch nur die Bewegung zu den als Zielpunkte reanalysierten Bezugsobjekten. Die Bildvorlage legt eine andere Lesart fest: Die zu lokalisierenden Objekte (*Rosinen, der Junge*) dringen in den Kuchen und in das Zimmer ein. Daher ist statt *zu* die Inklusionspräpositionen *in* zu wählen. Grießhaber (1999: 224) beobachtet, dass Lerner mit L1 Türkisch einen Trend zur Präposition *zu* aufweisen, weniger zur Präposition *in*. Albanische DaZ-Lerner setzen beide Präpositionen ungefähr gleich oft ein, ein klarer Trend zu einer Präposition ist nur bei den Drittklässlern zu sehen. Ob die Lerner hier eine lexikalische Lücke haben oder die Präposition nicht beherrschen, lässt sich anhand dieses einzelnen Bezugsausdrucks nicht sagen.

*An* wird (auch im Vergleich zu anderen Lokalpräpositionen) relativ selten gebraucht:  $n = 6$ . Die Präposition macht 3.6 Prozent am präpositionalen Gesamtaufkommen ( $n = 164$ ) aus.

Klasse	AN absolute Häufigkeit	davon inkorrekt	nicht zielsprachlich, relative Häufigkeit (Anteil nicht ziel- sprachlicher Realis- sierungen/Klasse)
3.	6	6	1
4.	0	0	0
5.	0	0	0
$\Sigma$	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>1</b>

Tabelle 17  
Absolute Häufigkeit der Fehlrealisierung von *an*

Nur Lerner der 3. Klasse ( $n = 4$ ) setzen diese Präposition ein. Verbunden wird *an* mit fünf verschiedenen Bezugsausdrücken, darunter *Straße* und *Seite*, auf die der Bus abgelassen wird. Mit der Präposition *an* wird nur die Nähe zu einer Grenzregion versprachlicht, ohne dass der Bus hinter den Grenzbereich eindringt, wie die Bildvorlage suggeriert. Alle Verwendungsweisen sind nicht zielsprachlich realisiert. Die Nichtzielsprachlichkeit wird darin manifest, dass die AN-Relation fälschlicherweise als Konnexrelation (*auf*) umgedeutet wird.

Wie die Daten zeigen, stellen die lokal-direktiven Präpositionen *in*, *auf*, *zu* und *an* für unsere Probanden vermutlich eine Erwerbshürde dar. Hypothese 2.1 (H2.1) fokussiert das Verhältnis dieser Präpositionen im Gebrauch zueinander. Angenommen wird eine *in*-Übergeneralisierung:

**H 2.1** Die Präposition IN wird auf AUF-und AN-Kontexte übergeneralisiert.

Da *in* die mit Abstand am häufigsten eingesetzte Präposition ist, ist sie stark übergeneralisierungsverdächtig. Eine *in*-Übergeneralisierung beobachten auch Bryant (2012: 221), Turgay (2010a: 179.224) und Kaltenbacher / Klages (2006: 88-89) bei ihren Probanden. Unsere Daten zeigen: In 6 Belegen wird *in* auf *auf*-Kontexte (Bezugsobjekte: *Straße* und *Seite*) übergeneralisiert. Häufiger (n = 9) wird *in* aber auf *zu*-Kontexte übergeneralisiert. Diese Übergeneralisierung bezieht sich ausschließlich auf das Bezugsobjekt *Jugendherberge*. Dass die Differenzierung der IN- und AUF-Relation offenbar Schwierigkeiten bereitet, sieht man auch daran, dass umgekehrt *auf* auf *in*-Kontexte (n = 4) übergeneralisiert wird. In Tabelle 18 sind alle *in*-Übergeneralisierungen aufgeführt:

Nr.	Lerner-ID	Klasse	Belege
(1)	GEN	3	ein Zug fährt die Kinder <b>in der Jugendherberge</b>
(2)	GEN	3	das war die Geschichte von den Kindern <b>in der Jugend Herberge</b>
(3)	MER	3	eine Klasse will ein ausflug machen <b>im Jugendherberge</b>
(4)	MER	3	der Bus ich [ist] <b>in Jugendherberge</b> da
(5)	MIL	3	ein Bus fährt mit ihre Klasse <b>in Jugendherberge</b>
(6)	ARO	3	ein Bus fährt mit ihre Klasse <b>in der jugendherberge</b>
(7)	SNE	3	dan wahr er ange kommen <b>In den jugend Herberger</b>
(8)	ANI	3	und dann ist der Bus weiter gefahren <b>im Jugendherberge</b>
(9)	RIN	4	eines tages wollte die Klasse: 4c <b>in Jugendherberge</b>
(10)	MER	3	Dan bringt der Kran den Bus <b>in die Straße</b>
(11)	X2	3	dan bringt der Kran den Bus <b>ihn die andere Seite</b>
(12)	X2	3	dan war der Bus <b>in der anderen Seiten</b>
(13)	SNE	3	der hat den Bus <b>in die Andere seite</b> gebracht
(14)	ARO	3	und bringt den Bus <b>in der andren seite</b>
(15)	MIR	4	ein Kran (...) hat den [Bus] <b>in der anderen Seite</b> getragen
(16)	ALB	3	der fährt <b>in ein Berg</b>

Tabelle 18  
Belege für *in*-Übergeneralisierung

Die Hypothese trifft also nur zu Teilen zu. Aus den Daten unserer Studie lässt sich eine *in*-Übergeneralisierung ableiten; kaum auf *an*-Kontexte, aber deutlich häufiger auf *auf*-Kontexte. *In* wird überwiegend von den Lernern der 3. Klasse übergeneralisiert (n = 14), weniger von den Viertklässlern (n = 2). Dass *an* nicht das Ziel der *in*-Übergeneralisierung bildet, hängt vermutlich damit zusammen, dass die Lerner die AN-Relation noch nicht internalisiert haben, wie wir anhand der folgenden Hypothese (H2.2) zeigen wollen.

**H 2.2** Die Lerner „umgehen“ den zielsprachlichen Einsatz der Präposition AN.

Augenfällig ist, dass die Präposition *an* insgesamt nur 6-mal (3.7 % der Präpositionentoken) eingesetzt wird, kombiniert mit den hier untersuchten Bezugsausdrücken 4-mal (darunter 3-mal mit dem Bezugsausdruck *Seite*). Das ist angesichts der Gesamtmenge lokaler Präpositionen (n = 135) in den Lernertexten ein niedriger Wert – und in keinem Beleg ist der Gebrauch zielsprachlich. Eingesetzt wird *an* nur von Lernern der 3. Klasse.

Nr.	Lerner-ID	Klasse	Belege
(17)	ANI	3	dann hat der Kran den Bus <b>an die Straße</b> gebracht
(18)	ANI	3	und hat den Bus <b>an die andere seite</b> gebracht
(19)	X2	3	dan ist der Bus wider <b>an der andere Seite</b>
(20)	X2	3	die haben mit der Pistole die Rosinen <b>an den Kuchen</b> geschossen
(21)	EDO	3	die haben eine Pistole <b>an der Hand</b> gehalten
(22)	ALB3	3	da hatt Tom sich die Hand en [ <b>an</b> ] <b>den kopf</b> gelegt

Tabelle 19  
*an*-Belege

Mit der Präposition *an*, die die vertikale Seitenfläche einer Größe, den Rand, angibt, wird lediglich die Bewegung an die Grenze ausgedrückt, ohne in den Raum hinter der Grenze einzudringen. *An* konstituiert hier eine Nähe zum Grenzbereich und lässt offen, ob sich das zu lokalisierende Objekt *Bus* im Zielbereich befindet.

Die scheinbare *an*-Scheu albanischer DaZ-Lerner deckt sich auch mit den Daten von Becker (2012: 44), Bryant (2012: 221) und Turgay (2010a: 177-216). Die Hypothese trifft (zumindest auf die Drittklässler) zu. Die Belege machen deutlich, dass *an* auf *auf*- und *in*-Kontexte übergeneralisiert wird.

### 5.3 Forschungsfrage 3

Die dritte Forschungsfrage (FF3) kann man sich als eine Zusammenfassung der ersten beiden Forschungsfragen dahingehend vorstellen, als hier die Nichtzielsprachlichkeit der quantitativ festgestellten präpositionalen Lokalrelationierungen mit Transferenz aus der Ausgangssprache in Verbindung gebracht wird.

**FF3** Greifen albanische DaZ-Lerner aufgrund der großen strukturellen Differenz zwischen dem deutschen und albanischen präpositionalen Beziehungssystem beim Erwerb und beim Gebrauch der lokalen Relationierung auf ihr erstsprachliches Wissenssystem in Form von Transferenzen zurück?

Es lässt sich nicht leicht feststellen, ob eine nicht zielsprachliche Konstruktion das Ergebnis einer Übertragung aus der Ausgangssprache ist. Um Transferenz handelt es sich in (1). Die dem Substantiv *Deutschland* suffigierte Endung *a* ist eine Transferenz des türkischen Dativmorphems, das der deutschen Präposition *nach* entsprechen kann:

- (1) Ich Deutschlanda kommen.  
(L1 Türkisch, Keim 1984:142)  
„Ich kam **nach** Deutschland.“

Transferenzen werden eher dann vorgenommen, wenn sich in der Zielsprache Hinweise für ihre Richtigkeit finden (vgl. Bryant / Rinker 2021: 339). Ähnlich argumentiert auch Pfaff (1984: 266): „The results of semantic extension of *in* support the hypothesis that typological distance is a crucial factor constraining L1 transfer. Only where L1 and L2 are structurally parallel can lexical transfer take place“. Beispiele wie in (1) können in unseren Daten nicht beobachtet werden. Nichtsdestotrotz ist die Präpositionenwahl in einigen Belegen so auffällig, dass die Annahme, dass das erstsprachliche Wissen bei der Verbalisierung lokal-direktiver Relationen in der Zielsprache Deutsch eine Rolle spielt, naheliegt. Damit kommen wir zu unserer Hypothese (H3):

**H3** Fehlrealisierungen sind das Ergebnis von Transferenzen.

Die inkorrekte Klassifizierung der Bezugsobjekte *Jugendherberge*, *Seite* und *Straße*, die vor allem mit *in* kombiniert werden, kann mit dem erstsprachlichen Wissen in Verbindung gebracht werden, weil Teilräume dieser Bezugsobjekte im Albanischen mit der lexikalischen Entsprechung *në* versprachlicht werden, die semantisch – anders als ihre deutsche Entsprechung – unterspezifiziert ist und eine weite Verwendungsbreite hat. Daher könnte es sich hier vielleicht um Transferenz handeln. Einen solchen Transfer beobachtet auch Pfaff (1984: 294-296) bei griechischsprachigen DaZ-Lernern, die die griechische semantisch unterspezifizierte Entsprechung *se* in die Zielsprache Deutsch übertragen. Eine ausgeprägte *in*-Übergeneralisierung kann damit in Verbindung gebracht werden, dass sie „keine Perspektivierung implizieren und in diesem Sinne kognitiv einfach sind“ (Kaltenbacher / Klages 2006: 88). Solche Übergeneralisierungen sind bei einsprachig deutschen Lernern in dieser Frequenz nicht festzustellen, die Schwierigkeiten hängen damit zusammen, „dass sich die Raumkonzepte und ihre Versprachlichung in den Herkunftssprachen und der Zielsprache Deutsch unterscheiden und damit zwei Systeme in Konflikt geraten“ (Kaltenbacher / Klages 2006: 88.89). Denkbar ist aber auch, dass *in* aufgrund der relativ hohen Vorkommensfrequenz im Input und der Verwendungsbreite in Form von Übergeneralisierungen ins Visier der Lerner gerät (vgl. Bryant / Rinker 2021: 331).

Die geringe Vorkommensfrequenz und der fehlerhafte Gebrauch von *an* können vermutlich durch die L1 erklärt werden. Im Albanischen gibt es keine lexikalische Differenzierung zwischen der AN-/AUF- und IN-Relation. Insofern destabilisiert die L1 den Erwerb der zielsprachlichen Versprachlichung der AN-Relation. Man kann aber nicht von Transferenz im engeren Sinne sprechen, weil das Lexem *ja* im Albanischen fehlt. Was nicht da ist, kann auch nicht in die Zweitsprache übertragen werden – die „Leerstelle“ bleibt beim Transfer erhalten.

#### 5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zunächst kann man festhalten, dass es insgesamt ein verhältnismäßig kleines Leistungsgefälle zwischen Lernern der dritten und vierten Klasse gibt. Die Fehlerrate der lokalen Relationierung liegt bei den Drittklässlern bei 35 Prozent und bei den Viertklässlern bei 32 Prozent. Leistungsunterschiede zeigen sich bei der Klassifizierung der Bezugsobjekte *Jugendherberge*, *Seite* und *Straße*, die den Drittklässlern deutlich schwerer fällt.

Die Analyse hat gezeigt, dass die lokale Relationierung in der L2 Deutsch für die albanischen Testpersonen eine Erwerbshürde sein kann. 32 Prozent der lokal-direktiven Beziehungen sind nicht zielsprachlich realisiert. Dass das erstsprachliche Lokalisierungssystem den Erwerb erschweren kann (FF1), kann als Erklärungsgrundlage herangezogen werden. Fehlrealisierungen sind gebunden an spezifische Bezugsausdrücke (H1) – das kann man vorsichtig sagen. Verdeutlicht wurde dies exemplarisch an der nicht zielsprachlichen Klassifizierung der Bezugsobjekte *Jugendherberge*, *Straße* und *Seite*, die mit fünf Präpositionentypen kombiniert werden, in erster Linie mit *in*, *auf*, *zu* und *an*.

Diese Präpositionen gehören (mit Ausnahme von *an*) zu den frequentesten und fehleranfälligesten (FF2). Fehlrealisierungen zeigen sich in der Übergeneralisierung von *in* auf *zu*-Kontexte und *auf*-Kontexte (und umgekehrt) (H2.1). Wie wir in Kapitel 2.1 veranschaulicht haben, drücken *in*, *auf* und *an* unterschiedliche Teilräume (und Begrenzungen davon) aus. Auch wenn der Gebrauch unsicher ist, kann man sagen, dass die Lerner oft zwischen der IN-Relation und AUF-Relation differenzieren können (bei Bezugsobjekten des Wahrnehmungsraumes), gibt es doch viele zielsprachliche Belege. Anders verhält es sich aber mit *an*, das von den Lernenden kaum eingesetzt wird (obwohl beide Bildergeschichten viele AN-Kontexte eröffnen) (H2.2). Eine Differenzierung zwischen der

AUF-Relationen und AN-Relation kann den Lernern nicht attestiert werden. Alle *an*-Verwendungen sind zielsprachlich fehlrealisiert.

Saliente Fehlrealisierungen in den Daten können als Ergebnis von Transferenz gesehen werden (FF3 und H3). Das stärkste Argument für eine solche Annahme ist die *in*-Übergeneralisierung, denn die albanische Entsprechung für *in* ist semantisch durch eine Offenheit gekennzeichnet, sodass sich damit auch AN- und AUF-Relationen ausdrücken lassen, der Kontext lädt sie semantisch auf. Diese Unterspezifikation wird dann auf die deutsche Präposition *in* übertragen. Denkbar ist aber auch, dass die Übergeneralisierung auf die *in*-Frequenz im Input zurückzuführen ist. Daher kann Transferenz nur sehr vorsichtig angenommen werden.

## 6. Fazit und Ausblick

Nach Auswertung der Daten kann angenommen werden, dass albanische DaZ-Lernende mit dem Erwerb und Gebrauch von Lokalpräpositionen Schwierigkeiten haben. Abstrakte Bezugsausdrücke (Institutionen wie *Jugendherberge* oder nicht leicht zu klassifizierende Bezugsobjekte wie *Seite*) werden häufiger mit einer inkorrekten Präposition kombiniert als Bezugsausdrücke, die nicht in der Vorstellung aufzubauen und damit Teil des Wahrnehmungsraumes sind: *Ofen, Pistole*, die fast immer mit einer korrekten Präposition kombiniert werden. Salient ist an den Daten die *in*-Übergeneralisierung, die vor allem von Drittklässlern vorgenommen wird. *In* wird auf *zu*- und *auf*-Kontexte übergeneralisiert, was mit dem Lokalisierungssystem der Ausgangssprache in Zusammenhang gebracht werden kann. Das Albanische differenziert lexikalisch nicht zwischen der IN- und AUF-Relation. So ist die albanische Präposition *në* semantisch viel vager als *in* und damit unterspezifiziert. Diese Unterspezifikation kann vermutlich Transferenz in die Zielsprache begünstigen. Die Lerner greifen kaum auf *an* zurück. In den Lernerdaten finden sich lediglich 6 Belege (alle von Drittklässlern). Keine Verwendung ist zielsprachlich. Die Differenzierung zwischen der AN- und AUF-Relation ist eine typologische Eigenheit des Deutschen (im Albanischen gibt es keine lexikalische Entsprechung für *an*). So kann man die Verzögerungen im Erwerb von *an* erklären. Das erstsprachliche Lokalisierungssystem destabilisiert der Erwerb der Präposition *an*.

Die Ergebnisse unserer Studie sind aufgrund der vergleichsweise geringen Datenmenge selbstverständlich nicht repräsentativ. Aus einer eingeschränkten Repräsentativität lässt sich nur eine restringierte Evidenz ableiten, aber doch Tendenzen, die wir skizziert haben. Es wäre wünschenswert, wenn man unsere Befunde mit noch größeren Datenmengen, anderen Lernergruppen und L1-Kontrollgruppen vergleichen und auch untermauern könnte. Hierfür wären öffentlich zugängliche Lernerkorpora eine gute Voraussetzung.

## Literatur

- Becker, Angelika (1994): *Lokalisierungsdrücke im Sprachvergleich. Eine lexikalisch-semantische Analyse von Lokalisierungsdrücke im Deutschen, Englischen, Französischen und Türkischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Becker, Angelika (2012): Konzeptorientierte Ansätze. Der Ausdruck von Raum. In: Ahrenholz, Bernd (Hrsg.): *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Berlin u.a.: de Gruyter, 27-48.
- Becker, Angelika / Carroll, Mary (1997): *The acquisition of spatial relations in a second language*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

- Breindl, Eva (2013): Komplexe grammatische Strukturen im L2-Erwerb: Das Beispiel der Verschmelzung von Präposition und Artikel. In: *German as a foreign language 2*, 1-20.
- Bryant, Doreen (2011): Präpositionaladverbien im Erst- und Zweitspracherwerb – Pleonasmen oder Funktionsträger? In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik 39*, 55-89.
- Bryant, Doreen (2012): *Lokalisierungsdrücke im Erst- und Zweitspracherwerb: typologische, ontogenetische und kognitionspsychologische Überlegungen zur Sprachförderung in DaZ*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bryant, Doreen / Rinker, Tanja (2021): *Der Erwerb des Deutschen im Kontext von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Buchholz, Oda / Fiedler, Joachim (1987): *Albanische Grammatik*. Leipzig: VEB.
- Diehl, Erika / Christen, Helen / Leuenberger, Sandra / Pelvat, Isabelle / Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Grießhaber, Wilhelm (1999): *Die relationierende Prozedur*. Münster u.a.: Waxmann.
- Gutzmann, Daniel / Turgay, Katharina (2011): Funktionale Kategorien in der PP und deren Zweitspracherwerb. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft 30*, 169-221.
- Hufeisen, Britta / Gibson, Martha (2002): Production of Locative Prepositions by Learner of German as a Second Language. In: Barkowski, Hans / Faistauer, Renate (Hrsg.): ... *in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 73-90.
- Kaltenbacher, Erika / Klages, Hana (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernd (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, 80-97.
- Keim, Inken (1984): *Untersuchungen zum Deutsch türkischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Lemnitzer, Lothar / Zinsmeister, Heike (2015): *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. 3. Auflage. Tübingen: Narr.
- Marx, Nicole (2014): Kasuszuweisung und Kasuslehre bei Schülern mit Migrationshintergrund: eine differenzierte Betrachtung. In: Ahrenholz, Bernd / Grommes, Patrick (Hrsg.): *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Berlin, New York: de Gruyter, 99-124.
- Pfaff, Carol W. (1984): On Input and Residual L1 Transfer Effects in Turkish and Greek Children's German. In: Andersen, Roger (Hrsg.): *Second Languages. A cross-linguistic perspective*. Rowley, MA: Newbury House, 271-298.
- Plauen, E. O. (2015): *Vater und Sohn. Sämtliche Abenteuer*. Köln: Anaconda.
- Schröder, Jochen (1986): *Lexikon deutscher Präpositionen*. Leipzig: VEB.
- Selmani, Lirim (2011): Präpositionen im Deutschen und ihre Entsprechungen im Türkischen. In: Hoffmann, Ludger / Ekinci, Yüksel (Hrsg.): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider, 53-65.
- Selmani, Lirim (2019): *Präpositionen des Deutschen. Mit kontrastiven Analysen zum Albanischen*. München: iudicium.
- Sieradz, Magdalena / Bordag, Denisa (2014): Zum Gebrauch von Verschmelzungen aus Präposition und bestimmten Artikel bei Deutschlernenden und Muttersprachlern. Eine empirische Untersuchung. In: *Deutsch als Fremdsprache 51*, 11-18.

Turgay, Katharina (2010a): *Der Zweitspracherwerb der deutschen Präpositionalphrase: eine Studie zum Sprachentwicklungsstand von Kindern mit Migrationshintergrund*. Trier: WVT.

Turgay, Katharina (2010b): Unterspezifikation von Präpositionen - eine Studie zum Erwerb von PPs mit Wechselpräpositionen. In: Pohl, Inge (Hrsg.): *Semantische Unbestimmtheit im Lexikon*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 223-243.

Turgay, Katharina (2011): Der Erwerb des deutschen Kasus in der Präpositionalphrase. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 3, 24-54.

Weber, Tassja (2020): *Präpositionen und Deutsch als Fremdsprache: Quantitative Fallstudien im Lernerkorpus MERLIN*. Dissertation Universität Mannheim.

## Anhang

### Lernerbelege

Nr.	Klasse	Lerner-ID	Beleg
(1)	3	ANI	(...) haben die Torte <b>in den Ofen</b> rein gesteckt <sup>8</sup>
(2)	3	ANI	der Junge ist dann <b>zu Schlafzimmer</b> gegangen
(3)	3	ANI	und dann haben die <b>auf die Torte</b> gezillt
(4)	3	ANI	der Bus fährt <b>zum Jugendherberge</b>
(5)	3	ANI	und hat den Bus <b>an die andere seite</b> gebracht
(6)	3	ANI	(...) den Bus Wider <b>an die die Straße</b> gebracht
(7)	3	ANI	ist der Bus weiter gefahren <b>im Jugendherberge</b>
(8)	3	GENT	stecken sie den Kuchen <b>in den Ofen</b>
(9)	3	GENT	<b>In der Jugendherberge</b> [Titel]
(10)	3	GENT	der fährt die Kinder <b>in der Jugend herberge</b>
(11)	3	GENT	Leider können die nicht <b>durch ein Berg</b>
(12)	3	GENT	die zeigte <b>auf den Bus</b>
(13)	3	GENT	die farten <b>ins Hotel</b>
(14)	3	GENT	das die <b>ins Hotel</b> gehen können
(15)	3	GENT	war die Geschichte <b>von den Kindern in der Jugend Herberge</b>
(16)	3	EDO	die Rosinen waren <b>untern dem Tisch</b>
(17)	3	EDO	haben die zwei Pistolen <b>auf der Want</b> aufgehängt
(18)	3	EDO	Ein Pistole <b>an der Hand gehalten</b>
(19)	3	EDO	die haben Rosinen <b>in der Pistole</b> reingesteckt
(20)	3	EDO	die haben <b>mit der Pistole</b>
(21)	3	EDO	(...) Rosinen <b>an den Kuchen</b> geschossen
(22)	3	EDO	Hat das Bus <b>nach oben</b> gezogen
(23)	3	EDO	die waren <b>über das Loch</b>
(24)	3	EDO	der Mann hatt <b>mit den Henden</b> den Kran geholfen
(25)	3	EDO	das der Buss <b>nach unten</b> gomt
(26)	3	ELY	der Herbert hat Tag [Teig] <b>auf den Henden</b>
(27)	3	ELY	nimmt die Rosine und zielt <b>auf den Kuchen</b>
(28)	3	ELY	die ganze Klasse fährt <b>nach Jugendherberge</b>
(29)	3	ELY	der Kran zieht den Bus <b>nach rechts</b>
(30)	3	ELY	der Polizist winkt <b>mit der Hand</b>
(31)	3	MIL	tuhen sie den Kuchen <b>ins Ofen</b>
(32)	3	MIL	füllt die Pistole <b>mit Rosinen</b>
(33)	3	MIL	schießt die Rosinen <b>in die Torte</b> hinein
(34)	3	MIL	ein Bus fährt <b>mit ihre Klasse</b>
(35)	3	MIL	(...) fährt <b>in Jugendherberge</b>

<sup>8</sup> Belege orthographisch nicht bereinigt.

(36)	3	MIL	steht ein großer Berg <b>vor ihm</b>
(37)	3	MIL	trägt ein Kran in <b>zur der Anderen Seite</b>
(38)	3	FLO	Tim backt <b>mit seinem Papa</b>
(39)	3	FLO	tun den Kuchen <b>in den Ofen</b>
(40)	3	FLO	der Kuchen ist bereits <b>in den Ofen</b>
(41)	3	FLO	Tim geht <b>in seinen Zimmer</b>
(42)	3	FLO	versucht den Kuchen <b>mit der Pistole</b>
(43)	3	FLO	<b>mit Rosinen</b> zu schisen
(44)	3	FLO	machen einen Ausflug <b>in den Wald</b>
(45)	3	FLO	da steht ein Berg <b>for den Bus</b>
(46)	3	FLO	nimmt der Bus <b>nach oben</b>
(47)	3	FLO	der fliegt <b>über den Wasser</b>
(48)	3	ALBE	eine Klasse wollte <b>zur Jugend-herberge</b>
(49)	3	ARO	chtegt der Vata das pudig <b>in den ofen</b>
(50)	3	ARO	er nimmt <b>fon den Vata</b> die Wafen
(51)	3	ARO	und chist <b>mit die Rosinen</b>
(52)	3	ARO	ein Bus fährt <b>mit ihre Klasse</b>
(53)	3	ARO	fährt <b>in der jugendherberge</b>
(54)	3	ARO	brengt den Bus <b>in der anderen seite</b>
(55)	3	ARO	dan ist der Bus wider <b>an der andren Seite</b>
(56)	3	SHE	der Buss feart <b>zu schulle</b>
(57)	3	SHE	hat den Buss <b>in die Andere seite</b> ge bracht
(58)	3	SHE	wahr ange kommen <b>In den jugend-Herberger</b>
(59)	3	SHE	Max bakt <b>mit sein Vater</b>
(60)	3	SHE	Max bakt <b>mit sein Vater</b>
(61)	3	SHE	schiben den Kuchen <b>in den Ofen</b>
(62)	3	SHE	sieht max den Kartong <b>mit Rosinen</b>
(63)	3	SHE	er sagt <b>zu den Vater</b>
(64)	3	SHE	sagte der Vater <b>zu max</b>
(65)	3	SHE	holte max <b>vür sein Vater</b>
(66)	3	SHE	steckte der Vater Rosinen <b>in die Pistole</b>
(67)	3	SHE	schiste Rosinen <b>auf die Torte</b>
(68)	3	EZA	haben die das <b>in den Offen</b> getan
(69)	3	EZA	ging ein Bus <b>zur Klassenfahrt</b>
(70)	3	EZA	dann war da <b>auf der Straße</b> eine grose büke
(71)	3	EZA	hat den Bus <b>zur Straße</b> getragen
(72)	3	EZA	da war eine große büke <b>mit wasser</b>
(73)	3	EZA	und hat in <b>auf der Straße</b> ab gelassen
(74)	3	ALB3	und die Rosinen <b>unterm Tisch fergessen</b>
(75)	3	ALB3	und <b>in den Ofen</b> reingetan
(76)	3	ALB3	hatt Erbatt sich <b>neben den Ofen</b> gesetzt
(77)	3	ALB3	hatt Tom sich die Hand <b>en den kopf gelegt</b>
(78)	3	ALB3	Erbatt hat <b>in dem karton</b> ein pust rohr gefunden
(79)	3	ALB3	den Kuchen raus geschteilt <b>auf einen Tisch</b>
(80)	3	ALB3	und <b>mit der puste röhre</b>
(81)	3	ALB3	der fährt <b>in ein Berg</b>
(82)	3	ALB3	hat er den Buss <b>in die andere richtung</b> getragen
(83)	3	ALB3	hat der besitzer des Busses <b>mit der Hand</b>
(84)	3	ALB3	hat <b>nach unten</b> gezeigt
(85)	3	ALB3	war da eine kaputte Brücke knap <b>neben den Buss</b>
(86)	3	ALB3	da ging er <b>zu eine Schule</b>
(87)	3	ALB3	da haben Kinder <b>auf den Buss</b> gewartet
<hr/>			
(88)	4	ALBA	tuhen sie das Kuchen <b>auf das Offen</b>
(89)	4	ALBA	ist Fabian <b>zu den Zimmer</b> gegangen
(90)	4	ALBA	Zimmer <b>von ihn</b> gegangen
(91)	4	ALBC	ist <b>zu jugend Herberge</b> gefahren
(92)	4	ALBC	<b>zu den Krafwerken</b> gefahren

(93)	4	ALBC	wollte den Bus reparieren <b>mit der Kraftwerk</b>
(94)	4	ALBC	fahren die <b>zu jugend Herberge</b>
(95)	4	ALBC	dann ist der Son <b>zu papas zimmer</b> gegangen
(96)	4	ERZ	ein Bus <b>mit ne Klasse</b>
(97)	4	ERZ	ein Bus wil <b>in Jugendherberge</b> fahren
(98)	4	ERZ	den Bus <b>auf die andere seite</b> gebracht
(99)	4	ERZ	damit die nicht <b>ihn die große Brücke fallen</b>
(100)	4	ERZ	sie sind <b>aus dem Bus</b> raus
(101)	4	ERZ	eine Torte <b>mit Rosinen</b>
(102)	4	ERZ	sie stellten es <b>im Offen</b>
(103)	4	ERZ	da sa Tom die Rosinen <b>untern Tisch</b>
(104)	4	ERZ	er geht <b>ihn sein Zimmer</b>
(105)	4	ERZ	legt sie <b>in der Pistole</b>
(106)	4	ERZ	schießte <b>von weiten</b> die Rosinen
(107)	4	ERZ	Die Torte <b>ohne Rosinen</b>
(108)	4	MIR	bereit <b>für den Ofen</b> war
(109)	4	MIR	haben sie den Kuchen <b>auf ein Kuchenblech</b> gelegt
(110)	4	MIR	es dann <b>in den Ofen</b> gelegt
(111)	4	MIR	hat Max einen Packung Rosinen <b>unter den Tisch</b> gefunden
(112)	4	MIR	hat sich <b>auf ein Hocker</b> gesetzt
(113)	4	MIR	den Kuchen <b>im Ofen</b> angekugt
(114)	4	MIR	<b>in dieser Zeit</b> ist Max geklettert
(115)	4	MIR	ist Max <b>auf dem Bett</b> geklettert
(116)	4	MIR	den Kuchen <b>mit den Rosinen</b> abgeschossen
(117)	4	MIR	Ein Ausflug <b>nach Sauerland</b> machen
(118)	4	MIR	Führen <b>mit dem Bus</b>
(119)	4	MIR	direkt <b>vor dem Bus</b> ein großen Berg gesehen
(120)	4	MIR	hat den <b>in der anderen Seite</b> getragen
(121)	4	MIR	dann würden sie <b>in das Loch</b> fallen
(122)	4	MIR	hat er hilfe gebraucht <b>von einem Mann</b>
(123)	4	MIR	dann sind sie <b>zur Jugendherberge</b> gefahren
(124)	4	SHP	backe einen Kuchen <b>mit mein Vater</b>
(125)	4	SHP	haben wir den Kuchen <b>in den Ofen</b> reingetahn
(126)	4	SHP	die Waffe <b>von mein Vater</b> genommen
(127)	4	SHP	haben wir Rosinen <b>in die Waffe</b> reingetahn
(128)	4	SHP	<b>für den Kuchen</b>
(129)	4	SHP	haben wir Rosinen <b>auf den Kuchen</b> geschossen
(130)	4	SHP	die Klasse will <b>zu Jugendherberge</b>
(131)	4	SHP	wie kommen wir <b>zu Jugendherberge</b>
(132)	4	SHP	dann konnten Alle <b>zur Jugendherberge</b>
(133)	4	RIN	tut den Kuchen <b>in Ofen</b> rein
(134)	4	RIN	zeigte Luca <b>auf die Rosinen</b>
(135)	4	RIN	Jen sitz sich <b>auf dem Stuhl</b>
(136)	4	RIN	Luca hüpfte <b>auf den Bett</b>
(137)	4	RIN	nahm die Waffe <b>auf die Hand</b>
(138)	4	RIN	und pustete <b>auf den Kuchen</b>
(139)	4	RIN	wollte die Klasse:4c <b>in Jugendherberge</b>
(140)	4	RIN	<b>mit einem</b> Bus gefahren
(141)	4	RIN	kamm fast an <b>beim Jugendherberge</b>
(142)	4	RIN	die Frau zeigte <b>mit seinem Finger</b>
(143)	4	RIN	sind <b>aus dem Bus</b> ausgestiegen
(144)	4	X2	stehcken den Kuchen <b>in den Ofen</b>
(145)	4	X2	<b>mit voller Kraft</b>
(146)	4	X2	schist die Rosinen <b>auf den Kuchen</b>
(147)	4	X2	<b>im Jugendherberge</b>
(148)	4	X2	ein aus Flug machen <b>im Jugendherberge</b>
(149)	4	X2	der Bus knallt knap <b>gegen den Berg</b>

(150)	4	X2	bringt der Kran den Bus <b>ihn die andere Seite</b>
(151)	4	X2	war der Bus <b>in der anderen seiten</b>
(152)	4	X2	bringt der Kran den Bus <b>in die Straße</b>
(153)	4	X2	der bus ich <b>in Jugendherberge da</b>
(154)	5	RINO	brangen ihn <b>auf der anderen Seite</b>
(155)	5	RINO	die Kinder <b>im Bus</b>
(156)	5	RINO	packten den Bus <b>auf der Erde</b>
(157)	5	RINO	steckt den Kuchen <b>in den Offen</b>
(158)	5	RINO	der Vater sitz <b>auf dem Stuhl</b>
(159)	5	RINO	Hält die Rosinen Schachtel <b>in der Hand</b>
(160)	5	RINO	der Sohn ging <b>in das Schlafzimmer</b>
(161)	5	RINO	Steckte die Rosinen <b>in das Rohr</b>
(162)	5	RINO	ließ den Kuchen <b>auf ein Tisch</b>
(163)	5	RINO	pustete der Vater <b>durch das Rohr</b>
(164)	5	RINO	eine nach der anderen Rosine flogen <b>zum Kuchen</b>

**Biografische Notiz:** Lirim Selmani arbeitet seit 2019 am Germanistischen Institut der WWU Münster im Bereich der Sprachdidaktik als wissenschaftlicher Mitarbeiter. Er forscht und lehrt in den Bereichen Grammatik und Grammatikdidaktik, Deutsch als Zweitsprache und Sprachvergleich Deutsch-Albanisch-Türkisch-Arabisch.

**Kontaktanschrift:**

PD Dr. Lirim Selmani  
 WWU Münster  
 Germanistisches Institut  
 Abteilung für Sprachdidaktik  
 VSH, Schlossplatz 34  
 Raum: SH 213  
 48143 Münster  
[selmani@uni-muenster.de](mailto:selmani@uni-muenster.de)

