



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Vom „geben“ und „tun“ – Positionierungsverben im  
arealen und vertikalen Vergleich“

verfasst von / submitted by

Isabella Lumpi

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch  
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Alexandra Lenz

# Vorwort

Die Thematik dieser Arbeit entstand aus einer Faszination heraus, die sich im Rahmen eines sprachwissenschaftlichen Seminars an der Universität Wien zu „Besonderen Verben“ entwickelte. Einerseits deshalb, weil im Zuge dieser Lehrveranstaltung die wohl bedeutendste, komplexeste und vielfältigste Wortart sehr genau beleuchtet wurde, aber hauptsächlich, weil mich die Thematik auch in meinen Alltag verfolgte. Die Verben *geben* und *tun* wurden als „Besondere Verben“ im Rahmen des Seminars sehr ausführlich behandelt und es wurde im semantischen Netzwerk deutscher Positionierungsverben eine Systemlücke entdeckt.

Als Dialektsprecherin des oberdeutschen Sprachraums habe ich begonnen, mir bei der Versprachlichung von Positionierungssituationen zuzuhören und auch meine Mitmenschen ständig in Bezug auf die Verwendung bestimmter Positionierungsverben beobachtet. Von oberdeutschen DialektsprecherInnen wurde *geben* und *tun* in Positionierungssituationen in regelmäßigen Abständen verwendet, während es von Bekannten aus Mainz nie gebraucht wurde. Aus dieser Beobachtung heraus entstand die Idee für das im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Forschungsprojekt.

Für die Sprachaufnahmen wurden Kurzvideos verwendet, die vom Max-Planck-Institut für Psycholinguistik für Forschungszwecke zur Verfügung gestellt wurden. An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bedanken, dass mir die Möglichkeit zur Verwendung dieser Clips gegeben wurde. Im Speziellen gilt mein Dank jedoch meiner Betreuerin Univ.-Prof. Dr. Alexandra N. Lenz, die mich stets verlässlich begleitete und mir immer hilfreiche Tipps und Anregungen gab.

Ich hoffe, dass ich mit meiner Arbeit einen relevanten Beitrag zur Erforschung der Verwendung deutscher Positionierungsverben im trans- und intranationalen Vergleich liefern konnte.

Isabella Lumpi

Wien, 11.07.2016

# Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	4
2 Theorie .....	8
2.1    Grundlegende raumlinguistische Kategorien und Begrifflichkeiten.....	8
2.2    Kognitiv-semantische Struktur von Positionierungsausdrücken.....	13
2.3    Die sprachliche Realisierung von Positionierungsausdrücken.....	16
2.3.1 <i>geben</i> und <i>tun</i> als besondere Positionierungsverben des Deutschen .....	23
2.3.2    Stigmatisierung des Verbs <i>tun</i> .....	31
2.3.3    Semantischer Gehalt der spezifischen Positionierungsverben <i>setzen</i> , <i>legen</i> und <i>stellen</i> .....	32
3 Methoden.....	37
3.1    Einleitung .....	37
3.2    Auswahl der Videostimuli, Gewährspersonen und Ablauf der Datenerhebung .....	38
3.3    Kategorisierung der ausgewählten Videoclips .....	40
3.4    Die in der Untersuchung berücksichtigten Sprachräume und Varietäten .....	43
3.4.1    Deutsche Standardsprache .....	44
3.4.2    Mittelbairischer Dialekt .....	48
3.5    Pretests und Vermeidung von Problemen bei den Sprachaufnahmen.....	51
4 Analyse.....	53
4.1    Eine erste Übersicht.....	55
4.2    Transnationale Perspektive: Intendierter Standard im Ländervergleich .....	58
4.3    Intranationale Perspektive: Intendierter Standard vs. Intendierter Dialekt in Österreich .....	66
4.3.1    Sprachliche Realisierung der Kombination aus quell- und zielorientierten Kontexten.....	74
4.3.2    Syntaktische Realisierung des Lokalisierungsausdrucks im transnationalen Vergleich.....	75
4.3.3    Unterschiede in der Kombination von Präposition und Verb im transnationalen Vergleich.....	77
4.3.4    Verhaltensbeobachtungen in der Untersuchungssituation .....	77

5	Zusammenschau.....	80
5.1	Revision der Hypothesen.....	80
5.2	Kritische Reflexion des Forschungsprojekts.....	81
5.3	Fazit.....	82
6	Literaturverzeichnis .....	85
7	Abbildungsverzeichnis.....	93
8	Anhang.....	95
	Anhang A – Zusammenfassung .....	95
	Anhang B – Abstract .....	95
	Anhang C – Transkription der Sprachaufnahmen in Linz .....	96
	Anhang D – Transkription der Sprachaufnahmen in Mainz .....	113

# 1 Einleitung

Positionierungshandlungen beschreiben Vorgänge, deren Versprachlichung im Alltag sehr häufig vonnöten ist. Sei es, eine Tüte Chips von einem Tisch auf einen Sessel zu *legen*, eine Portion trockenen Reis auf einen Teller zu *geben* oder einen Apfel in einen Sack zu *tun*, ist man oft damit konfrontiert, die Positionsänderung eines bestimmten Objekts zu verbalisieren. Handlungen, die im alltäglichen Leben von großer Relevanz sind, bedürfen notwendigerweise auch verschiedener Möglichkeiten der Versprachlichung. In genau jenem Untersuchungsfeld, nämlich der Variation in der Formulierung von Positionierungshandlungen, kann die nachfolgende Arbeit verortet werden.

Beispiele für zielgerichtete Positionierungsverben des Deutschen sind *setzen*, *stellen*, *legen*, aber auch *geben* und *tun* können diese sprachliche Funktion erfüllen. Es muss eine Unterscheidung zwischen Verben der Basiskategorien und solchen der untergeordneten Kategorienebene getroffen werden. Typische Verben der untergeordneten Kategorienebene sind im Deutschen etwa *setzen*, *legen* und *stellen*. Jene Verben erfordern jedoch vom bewegten Objekt spezifische Eigenschaften und sind nicht so vielseitig einsetzbar wie beispielsweise das englische *put*, das die Rolle als Basisverb für Positionierungshandlungen für das Englische einnimmt. Das Deutsche verfügt über eine Vielfalt an Positionierungsverben, denen jedoch allen nicht eindeutig der Status eines Verbs der Basiskategorie zukommt. Im Zuge dieser Arbeit soll untersucht werden, ob die Verben *geben* und *tun* als Basisverben für Positionierungshandlungen, ähnlich einsetzbar wie das englische *put*, die Rolle einer Basiskategorie für Positionierungshandlungen im semantischen Netzwerk deutscher Verben einnehmen.

Ziel der Arbeit ist es, die beiden Verben *geben* und *tun* aus kognitiv-linguistischer, soziolinguistischer, syntaktischer und semantischer Perspektive zu analysieren und ihr Vorkommen bei der Versprachlichung von Positionierungssituationen zu betrachten. Die für die Analyse benötigten Daten werden mithilfe von Sprachaufnahmen gewonnen. Anhand von Videostimuli, die vom Max-Planck-Institut für Psycholinguistik<sup>1</sup> zur Verfügung gestellt wurden, sollen die ProbandInnen Positionierungshandlungen verbalisieren. Im Zuge der Analyse dieser Sprachaufnahmen wird ein überregionaler Vergleich angestellt, weil die Wahl und Frequenz von Positionierungsverben eine Variation in den verschiedenen Regionen des

---

<sup>1</sup> BOWERMAN, MELISSA / MARIANNE GULLBERG / ASIFA MAJID & BHUVANA NARASIMHAN (2004): Put project: the cross-linguistic encoding of placement events. In: ASIFA MAJID (ed.): Field Manual Volume 9,10-24. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics

deutschsprachigen Raums zeigen. Zusätzlich wird innerhalb dieser für die Untersuchung relevanten Sprachräume eine vertikal-soziale Variation auf der Dialekt-Standard-Achse vermutet. In diesem Zusammenhang kommt es zu einer transnationalen Perspektive des intendierten Standards in Deutschland und Österreich. Des Weiteren wird aus intranationaler Perspektive der intendierte Standard<sup>2</sup> mit dem intendierten Dialekt in Österreich verglichen. Die Sprachaufnahmen wurden in Mainz und Linz durchgeführt. Auf Basis jener wird die Verbalisierung von Positionierungshandlungen von 20-25-jährigen Gewährspersonen analysiert. Hierfür wurden aus den insgesamt 63 zur Verfügung gestellten Videos 16 ausgewählt, deren Einsatz der generellen Frage nach intra- und interregionaler Variation von Positionierungsverben im deutschsprachigen Raum nachgehen sollte. Mit dieser übergeordneten Frage sind folgende spezifizierende Fragestellungen verbunden:

### **Linguistische Fragestellungen:**

- Ist ein semantischer Steuerungsparameter für die Verbwahl generell feststellbar (z.B. Richtung der Objektsbewegung oder Endposition des bewegten Objekts etc.)?
- Welchen Einfluss hat die Stigmatisierung des Verbs *tun* auf die Wahl und Frequenz der Positionierungsverben? Sind hier grundlegende areale oder vertikale Unterschiede zu beobachten?
- Inwieweit können *geben* und *tun* als besondere Vertreter innerhalb des gesamten semantischen Netzwerks deutschsprachiger Positionierungsverben angesehen werden?
- Welche Konstruktionsmuster für Positionierungsausdrücke lassen sich in welchen Frequenzen ausmachen? Sind hier regionale oder semantische Unterschiede feststellbar?
- Welchen Einfluss haben methodische Mikrovariationen (Szenenbeschreibungen mit und ohne Zeitdruck) auf die realisierten Szenenbeschreibungen und ihre Positionierungsausdrücke?

---

<sup>2</sup> Beim erhobenen Sprachmaterial ist jeweils von intendiertem Standard und intendiertem Dialekt auszugehen. Diese Begriffe werden in Anlehnung an LENZ (2004: 117) gebraucht und in Kapitel 3.4 detailliert betrachtet.

## **Soziolinguistische Fragestellungen:**

- Wie ist das Verhältnis zwischen Basisverben und spezifizierenden Positionierungsverben in den untersuchten Regionen Mainz und Linz?
- Welche zentralen interregionalen Unterschiede sind zwischen mitteldeutschem und oberdeutschem Sprachraum beim Gebrauch von Positionierungsverben feststellbar?
- Welche intraregionalen varietätenlinguistischen Unterschiede sind im oberdeutschen Sprachraum zwischen Dialekt und Standard erkennbar?

In Kapitel 2 wird sich der Thematik der Lokalisierungshandlungen im Hinblick auf ihre konzeptuelle Struktur genähert. Hierzu wird insbesondere auf TALMY (1985; 2000 a,b) eingegangen, der sich sehr grundlegend mit Raumlinguistik beschäftigt und für einen Lokalisierungsausdruck Kategorien entwickelt, die einleitend definiert werden. Kapitel 2.2 setzt sich mit der kognitiv-semantischen Struktur einer Positionierungshandlung auseinander und wird unter Bezugnahme auf LENZ (2013a) und NEWMAN (1996) das Konzept eines Positionierungsframes diskutieren.

Die Verbalisierung eines Positionierungs- bzw. Lokalisierungsausdrucks wird Bestandteil von Kapitel 2.3 sein. Ergänzt mit Ansätzen von BERTHELE (2006) werden die konzeptuellen Bausteine eines Positionierungs-/Lokalisierungsausdrucks aus Kapitel 2.1 mit ihren syntaktischen Realisierungsmöglichkeiten in Verbindung gebracht. In Zusammenhang damit wird dargestellt, anhand welcher Wortarten die einzelnen Kategorien einer Positionierungshandlung im Deutschen ausgedrückt werden können. Die Analyse der syntakto-semantischen Realisierungsmöglichkeiten wird ebenfalls Inhalt von Kapitel 2.3 sein. Des Weiteren wird in diesem Abschnitt detailliert auf die Eigenschaften von Basiskategorien und die Verben, die diese Kategorien beschreiben, eingegangen.

Kapitel 3 befasst sich ausführlich mit der Entwicklung der Methode. In Zusammenhang damit wird die Auswahl der Videoclips begründet und in einem weiteren Schritt werden die zu beschreibenden Szenen kategorisiert. Die in der Untersuchung berücksichtigten Sprachräume und Varietäten werden in diesem Abschnitt genauer betrachtet.

Im abschließenden Analyseteil werden die in der Untersuchung gewonnenen Ergebnisse ausführlich diskutiert. Die Daten werden von zwei unterschiedlichen Blickwinkeln aus

betrachtet. Es wird zunächst ausgehend von transnationaler und im Anschluss aus intranationaler Perspektive analysiert.

## 2 Theorie

### 2.1 Grundlegende raumlinguistische Kategorien und Begrifflichkeiten

Das Interesse an Raum, seine mentale Repräsentation und im weiteren Verlauf die sprachliche Darstellung räumlicher Relationen haben im wissenschaftlichen Diskurs der letzten Jahre einen bedeutenden Stellenwert eingenommen.

[...] kognitionswissenschaftliche Forschung [...] [hat] gezeigt, daß [sic!] wir den externen Raum in vielfältiger Weise repräsentieren und unsere räumliche Umwelt insbesondere (auch) als Beziehungen zwischen räumlichen Objekten wahrnehmen. Räumliche Relationen zwischen Objekten ergeben sich für uns als Resultate der Wahrnehmung, dienen der Koordination von Handlungen, liegen komplexeren Prozessen der Problemlösung zugrunde und sind letztendlich Voraussetzung für und Gegenstand von raumbezogener sprachlicher Kommunikation, in der sprachlich räumliche Relationen eine wesentliche Rolle spielen. (CARSTENSEN 2001: 1)

Gewissermaßen wird Raum durch Lokalisierungsausdrücke sprachlich abgebildet, sodass er eine Struktur erfährt. „Lokalisierungsausdrücke zeigen an, wo sich etwas befindet oder geschieht, wo etwas herkommt oder wohin sich etwas bewegt beziehungsweise bewegt wird. Sie bestimmen also den Ort von Personen, Objekten, Handlungen und Ereignissen im Raum.“ (BECKER 1994: 1) Es muss eindeutig zwischen statischen und dynamischen Lokalisierungen unterschieden werden. Beispiele wie *die Kaffeekanne steht auf dem Tisch* würde in die Kategorie der statischen Lokalisierungen eingeordnet werden (vgl. BECKER 1994: 12) und sind aufgrund des in dieser Arbeit verfolgten Forschungsinteresses vernachlässigbar. Von Interesse ist der Bereich der dynamischen Lokalisierungen, in denen sich die Lage eines Gegenstands ändert und eine Ortsveränderung stattfindet. Bei jenen Positionsänderungen eines Objekts müssen ein Ausgangsort und ein Zielort vorhanden sein, die das Thema zu zwei verschiedenen Zeitpunkten einnimmt. In den Bereich der dynamischen Lokalisierungsereignisse fallen beispielsweise auch Subjektsbewegungen, die nicht im Untersuchungsfeld dieser Arbeit liegen.

Man darf also davon ausgehen, dass unsere sprachliche Realisierung von der konzeptuellen Vorstellung von Raum abhängt und gewissermaßen dadurch begründet ist. Zur sprachlichen Abbildung der Raumvorstellung existiert eine Unmenge an Möglichkeiten, die sich sprachübergreifend nur schwer fassen lässt. Obwohl aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive eine ähnliche strukturelle und mentale Auffassung von Raum angenommen wird, ist die sprachliche Abbildung jener Elemente keineswegs eindeutig zu kategorisieren (vgl. BECKER 1994: 1).

„Die Lokalisierung erfolgt [...] nicht zwischen Objekten, sondern zwischen Orten. Orte stehen in einer engen Beziehung zueinander: Objekte nehmen für einen bestimmten Zeitraum einen Ort ein und erlauben es somit, einen Ort zu identifizieren. Sie machen den Raum sozusagen ‚fassbar‘.“ (BECKER 1994: 3) Das bewegte Objekt wird hervorgehoben und in Bezug zu einem gewissen Raumausschnitt betrachtet. „Diese Routine liegt [...] der Lokalisierung zugrunde, bei der ein Relatum aus einem Raumausschnitt herausgelöst und das Thema in eine räumliche Relation zu diesem gebracht wird.“ (BECKER 1994: 3)

„Der zentrale propositionale Gehalt eines Lokalisierungsausdrucks ist per definitionem das Herstellen einer räumlichen Verknüpfung von Figur und Grund. Die Verknüpfung spezifiziert einen Teilraum, einen bestimmten räumlichen Aspekt des Grundes, mit dem die Figur assoziiert wird.“ (BERTHELE 2006: 10)

TALMY (1990, 2000a, 2000b [u. a.]) beschäftigt sich ausführlich mit der konzeptuellen Struktur von Raum und entwickelt in diesem Zusammenhang grundlegende Begrifflichkeiten. Die Termini *Figur* und *Grund* stammen ursprünglich aus der Gestaltpsychologie, wobei eine klare Trennung zwischen der psychologischen und der linguistischen Verwendungsweise gezogen werden soll (vgl. TALMY 2000a: 312).

The Figure is a moving or conceptually movable entity whose path, site, or orientation is conceived as a variable, the particular value of which is the relevant issue.

The Ground is a reference entity, one that has a stationary setting relative to a reference frame, with respect to which the Figure's path, site, or orientation is characterized. (TALMY 2000a: 312)

Bei der Figur handelt es sich um jene Entität, die im Fokus des Beobachters steht. TALMY (2000a) präzisiert seine Definition dieses Begriffspaares anhand der Situation eines Stiftes, der vom Tisch fällt. Aus dem Blickwinkel des Beobachters gibt es mehrere Möglichkeiten, die Situation zu sehen. Wenn man nur das sich bewegende Objekt ohne seine „Landeposition“ beobachten kann, wird man die Situation nicht mit „Der Stift fällt auf den Boden“ beschreiben, weil man nicht beurteilen kann, wo das Objekt landet. Als Beobachter kann man nur beurteilen, dass es einen Stift gibt, aber nichts über die Positionsänderung preisgeben. Es bedarf eindeutig eines Referenzobjekts (in diesem Fall der Boden). Wenn man *Figur* und *Grund* im Blick hat, kann man zwar feststellen, dass die beiden Objekte zuerst zusammen waren und dann getrennt wurden, aber man kann schlecht feststellen, welches oder ob beide Objekte bewegt wurden (vgl. TALMY 2000a: 312f). „Only when the observer sees both objects within a framework, [...] can she know which object is stationary, which object moves, by how much, and along what path.“ (TALMY 2000a: 313)

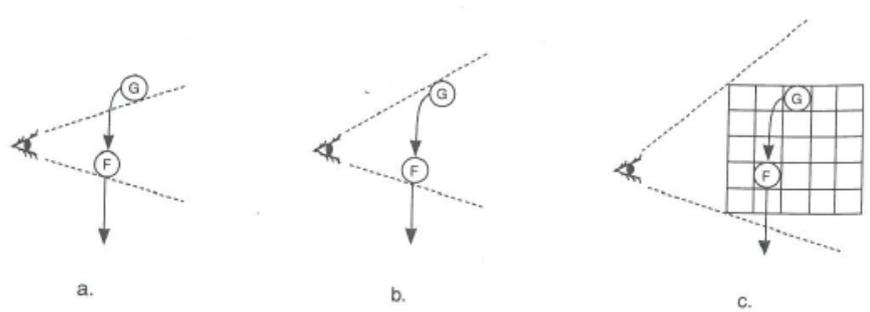


Abbildung 1: Blickwinkel des Beobachters bei einer Objektbewegung (TALMY (2000a): 312)

Als Beobachter und Beschreiber einer Lokalisierungshandlung wird der Fokus auf das Thema, das Objekt, den Ausführer oder den Grund gelegt, das für TALMY (2000b) die erste von insgesamt vier Komponenten eines *framing events*<sup>3</sup> darstellt: die Figur, den Aktivierungsprozess, die Assoziationsfunktion und den Grund (vgl. TALMY 2000b: 221). „The four components that make up a framing event generally differ in their distinctiveness in the referential context.“ (TALMY 2000a: 218) „The figural entity is generally the component on which attention or concern is currently most centered. Its condition is conceptualized as a variable the particular value of which is the relevant issue.“ (TALMY 2000b: 218)

Der *Grund* ist der Bezugspunkt der bewegten Figur, durch welchen ihr Rahmen charakterisiert werden kann. Im *activating process* kommt die für Lokalisierungsereignisse obligatorische Dynamik ins Spiel, die zwei verschiedene Ausprägungen annehmen kann: „transition and fixity“ (vgl. TALMY 2000b: 218). Die sehr wichtige vierte Komponente stellt die *Assoziationsfunktion* dar, die die Figur in eine spezielle Relation zum Grund stellt (vgl. TALMY 2000b: 218). Die Verknüpfung spezifiziert einen Teilraum, einen bestimmten räumlichen Aspekt des Grundes, mit dem die Figur assoziiert wird (vgl. BERTHELE 2006: 10).

Die beiden Komponenten *Figur* und *Grund* verfügen nur nach Herstellen ihrer Verknüpfung über ihren vollen semantischen Gehalt. Zusammengefasst bedeutet dies für die konzeptuelle Struktur eines Lokalisierungsausdrucks, dass die *Figur* und der *Grund* physische Objekte darstellen, während der *Aktivierungsprozess* die Bewegung begründet. Die *Assoziationsfunktion* konstituiert den Weg, indem sie den Zusammenhang zwischen *Figur* und *Grund* herstellt (vgl. TALMY 2000b: 218). „[...] either the association function alone or the association function together with the ground entity can be considered the schematic core of

<sup>3</sup> „The framing event constitutes a particular event schema, one that can be applied to several different conceptual domains.“ (TALMY 2000b: 217)

the framing event. This will be called the core schema.“ (TALMY 2000b: 218) „Die Assoziationsfunktion kann zwei Grundparametrisierungen erfahren: Entweder sie bezieht sich auf statische Zusammenhänge oder auf dynamische. [...] In beiden Fällen leistet die Assoziationsfunktion grundsätzlich dasselbe, nämlich eben das Verknüpfen von Figur und Grund.“ (BERTHELE 2006: 10)

„In ihrer dynamischen Variante beschreibt die Assoziationsfunktion eine bestimmte Menge von Orten, die die sich frei bewegende Figur durchläuft. Diese Menge an Orten wird Weg genannt.“ (WUNDERLICH 1982: 7) „Das Konzept eines Weges impliziert einen Anfang und ein Ende der Bewegung. Es basiert also auf einem mindestens dreiteiligen Schema: QUELLE-WEG-ZIEL.“ (BERTHELE 2006: 12) Jenes Konzept ist wesentlich darauf zurückzuführen, dass ein Gegenstand innerhalb eines Raums einen gewissen Weg zurücklegt. WUNDERLICH (1985) stellt den Wegbegriff in einem relativ starken Abhängigkeitsverhältnis zum Raumbegriff dar. „Wenn man einen Gegenstand lokalisiert, so kann man gleichzeitig auch ein Ereignis lokalisieren, in dem er involviert ist.“ (WUNDERLICH 1985: 69) Ein solches Ereignis wäre beispielsweise eine Positionierungssituation. WUNDERLICH (vgl. 1985: 66) geht sogar davon aus, dass wir ohne Konzept von Bewegung kein Raumkonzept ausbilden würden, weil wir die Dreidimensionalität von Raum nicht begreifen könnten.

Im Rahmen dieser Arbeit werden dynamische Positionierungsverben untersucht, die die dynamische Variante zu den statischen Positionsverben darstellen. VATER (1996) kommentiert Positionsverben folgendermaßen:

Die Art (bzw. Modalität) der Positionierung eines Objekts wird gewöhnlich durch bestimmte Verben – die nur einen kleinen Teil des Verbwortschatzes einer Sprache ausmachen – bezeichnet. Sie verlangen gewöhnlich eine zusätzliche Lokalangabe. *Sich befinden* ist – neben *sein* – das allgemeinste dieser Verben. [...] Daneben gibt es speziellere Lokalisierungsverben, von denen die wichtigsten stehen, sitzen, liegen, hängen und stecken sind. Sie spezifizieren die Art der Befindlichkeit. (VATER 1996: 76f)

Im Untersuchungsfeld dieser Arbeit stehen Positionierungsverben, die Handlungen beschreiben, bei denen ein Objekt von einem Agens kontrolliert in einen neuen Zustand gebracht wird. Die Figur wird in Abhängigkeit zum Raum bewegt und ihr Endpunkt ist kein menschlicher Rezipient, was den größten Unterschied zu Besitzwechselhandlungen darstellt.

**Placement** (or ‘putting’) events are events in which an agent causes an object to move to a location. [...] Following Talmy’s (1985) analysis of motion events, the ‘**agent**’ is the entity that causes the change of location of the object, the ‘**figure**’ (referred to as ‘**theme**’ by some contributors) is the object that is caused to move, the ‘**ground**’ is the location with the respect to which it moves, and the ‘**path**’ is the trajectory along which the object moves (e.g., into, onto, out of...). The ‘ground’ is typically further distinguished as a **source** or a **goal**, depending on whether the figure moves toward or away from it. (NARASIMIHAN [u. a.] 2012: 5)

Innerhalb des semantischen Netzwerks an Positionierungsverben wird kategorial zwischen quell- und zielorientierten Bewegungsverben unterschieden. Wie im obigen Zitat von NARASIMIHAN [u. a.] (2012) bereits erwähnt, ist die Einordnung in die jeweilige Kategorie davon abhängig, ob sich die bewegte Figur innerhalb ihres Weges auf einen End- und Zielpunkt hin- oder davon wegbewegt. Im Bereich der englischen intransitiven Bewegungsverben sind *come* („arrival at a goal“) und *go* („departure from a source“) prototypische Vertreter der jeweiligen Bereiche (vgl. BOWERMAN [u. a.] 2004: 16). REGIER (vgl. 1996: 104-109) prägt die Begrifflichkeit eines „endpoint configuration constraint“. Damit ist gemeint, dass sich die LernerInnen einer Sprache am statischen Endpunkt einer Bewegungshandlung orientieren.

„[...] state-departure [...] seems quite under-represented among grammatical devices that interact with verb roots.“ (TALMY 1985b: 92) „This tendency affects the postural “putting” verbs of Germanic languages, where postures distinguished in Goal-oriented encodings are neutralized in Source-oriented encodings: *I SET the cup / LAID the pen on the table, I \*SET the cup / \*LAID the pen off the table; I \*UNSET the cup / \*UNLAID the pen from the table. I TOOK the cup / pen off the table.*“<sup>4</sup> (BOWERMAN [u. a.] (2002: 17)

Diese Beobachtung von TALMY (1975, 1985b) lässt vermuten, dass das Deutsche für den Bereich der zielorientierten Positionierungshandlung über ein sehr vielfältiges Inventar spezieller Verben verfügt. Die Grenze der quell- und zielorientierten Verbkategorien scheint relativ fließend ineinander überzugehen. BOHNEMEYER (1997) beschäftigt sich sprachübergreifend mit diesem Phänomen und bemerkt, dass das Englische durch die Verbauswahl Punkte am Wegkontinuum markiert, die dadurch ihre Bedeutung in Bezug auf den Weg-Aspekt erhalten (vgl. BOWEMAN [u. a.] 2004: 16).

Yukatek Mayan, in contrast, treats them as punctual state changes, so they each require their own verb [...]. English *put* and *take* seem to behave like Yucatek intransitive motion verbs: If the speaker wants to use *put* or *take* in a description that includes both Source and Goal, he must shift verbs: *Mary TOOK the book from the table and PUT it on the chair*. In striking contrast, less basic transitive verbs used in the motion-construction of English do allow mention of both Source and Goal in the same clause, as in *Mary MOVED/ THREW/ SHOVED/ SLIPPED the book from the table onto the chair*. (BOWERMAN [u. a.] 2004: 16)

Inwieweit im Deutschen die Formulierung von sowohl quell- als auch zielorientierten Kontexten innerhalb eines Satzes mit Verwendung eines Verbs realisierbar ist, wird auch Analysekriterium dieser Untersuchung sein.

---

<sup>4</sup> Beispiele aus TALMY (1975: 232)

## 2.2 Kognitiv-semantische Struktur von Positionierungsausdrücken

Um die kognitiv-semantische Struktur von Positionierungsausdrücken genauer nachvollziehen zu können, scheint es hilfreich, sich zuerst Gedanken über einzelne Teilaspekte einer Positionierungshandlung zu machen. Von NEWMAN (1996, 2002) und im Anschluss daran von LENZ (2013a) wird der Prozess eines Besitzwechsels, beziehungsweise einer Positionierung aus kognitiv-semantischer Perspektive sehr ausführlich beschrieben. Sie stellen dar, dass ein Besitzwechsel (beziehungsweise der Frame eines Besitzwechsels) aus verschiedenen Domänen zusammengesetzt ist: der räumlich-zeitlichen Domäne, der Kontrolldomäne, der Domäne der „force-dynamics“ sowie der Interessensdomäne (vgl. LENZ 2013a: 15; NEWMAN 1996: 37). NEWMAN (2002: 1) beschreibt in seiner Abhandlung über die Positionsverben *sit*, *stand* und *lie* Domänen, aus denen sich ein größerer semantischer Frame entwickelt: „the spatio-temporal domain, the force dynamics domain, the active zone associated with each predicate, and the socio-cultural domain.“ Da das Untersuchungsfeld dieser Arbeit im Bereich der dynamischen Raumausdrücke liegt, müssen sowohl die Domänen des Besitzwechsels als auch die Domänen der statischen Positionierung berücksichtigt werden. Von der Ebene des Besitzwechsels ist der Aspekt der Bewegung für den Frame der Positionierung entscheidend, während NEWMAN (2002) die Aspekte der Auswirkung der exakten Position sehr präzise beschreibt.

Die räumlich-zeitliche Domäne wird für den Besitzwechsel als eine der wichtigsten betrachtet (vgl. LENZ 2013a: 16). „It is the domain in which the relevant facts about the shape of the participating entities are expressed, together with changes affecting the spatial relationships amongst these entities through time.“ (NEWMAN 1996: 37)

The spatio-temporal domain refers to the overall spatial configuration which presents itself and is maintained through time. With all three of these postures there is a strong sense of the extension of a state through time and a strong contrast between the spatial configurations involved: a compact shape associated with sitting; an upright, vertical elongation with standing; a horizontal elongation in the case of lying. These three distinct spatio-temporal configurations constitute strong spatial images in human conceptualization and often play a part in motivating alternative categorizations of entities [...]. (NEWMAN 2002: 1f)

Die Analyse der räumlich-zeitlichen Domäne einer Positionierungshandlung hebt hervor, dass die Veränderung der Position des Objekts das wahrscheinlich definitorische Moment eben jener Handlung darstellt. LENZ (2013a: 17) erläutert, bezogen auf den Besitzwechsel, dass „auch Vor-Possessor und Nach-Possessor selbst „in Bewegung“ [sind], die etwa in der Hinwendung der beiden Frame-Entitäten zueinander, beziehungsweise in Richtung auf das wandernde Objekt besteht.“ Bei Positionierungshandlungen sind nur der „Vor-Possessor“, das Agens, und das

Objekt in Bewegung, während der unbelebte „Nach-Possessor“, der Ziel- und Endpunkt, statisch ist.

Der von NEWMAN (1996: 46) behandelte Aspekt betrifft die Kontrolldomäne eines Besitzwechsels. „Another significant of GIVE predicates concerns the change in control over the thing which is typically involved in giving act.“ In Positionierungshandlungen wird die Kontrolle über das transferierte Objekt zwar nicht an einen belebten Nach-Possessor übergeben, aber es findet sehr wohl ein Kontrollverlust als Folge des Transaktionsakts statt. Demnach trifft die eher allgemeinere Interpretation von LENZ (2013a: 20) „als das aktive Verursachen einer Objektsbewegung aus der eigenen Kontrolldomäne (alternativ: „aus der eigenen Verfügbarkeit“) in eine fremde Kontrolldomäne hinein“ auch auf die Positionierungshandlung zu. Es kann hier zwischen dem semantischen Konzept von *have* und *not have* unterschieden werden. In diesem Zusammenhang lässt sich auch der Unterschied zwischen *put* und *take* Verben nachvollziehen. Im Fall von *put* Kontexten verliert der Vor-Possessor die Kontrolle über das transferierende Objekt, während die Kontrolle bei *take* Kontexten durch den Transfer übernommen wird. Die Kontrolldomäne wird von NEWMAN (1996) nur in Bezug auf den Frame des Besitzwechsels beschrieben, während die dritte Domäne der „force dynamics“ sowohl für den Besitzwechselframe als auch für die statische Positionierung beschrieben wird. Es handelt sich hier um die Beschreibung des Energieflusses, der zwischen den Entitäten einer Besitzwechselhandlung stattfindet. Mit NEWMAN (vgl. 1996: 49) liegt der Energiefluss nicht alleinig beim Vor-Possessor, sondern kann auch beim Nach-Possessor oder transferierten Objekt liegen. Für die Positionsverben *sit*, *stand* und *lie* meint NEWMAN (vgl. 2002: 2), dass der jeweilige Zustand vom Objekt ohne physikalische Unterstützung aufrechterhalten werden muss. Die Kontrolle betreffend spricht er von einer graduellen Abschwächung zwischen den drei Positionen. Die Aufrechterhaltung der stehenden Position erfordert am meisten Kontrolle, während die Positionen *sitzen* und *liegen* weniger Kraft benötigen. Diese Abstufung lässt sich auch anhand der kindlichen Entwicklung nachvollziehen. Kinder können zuerst liegen, dann sitzen und erst einige Zeit später verfügen sie über die nötige Kraft und Kontrolle, die die Aufrechterhaltung der stehenden Position erfordert. In der Domäne der „force dynamics“ zeichnet sich die Agentivität/Kausativität ab, die den jeweiligen Handlungskonzepten zugrunde liegt (vgl. LENZ 2013a: 20).

Legen als kausatives Positionsverb denotiert eine Situation *s*, in der ein Agens *x* durch seine Aktivität des Positionierens von *y* bewirkt, daß [sic!] *y* einer Lokationsänderung unterliegt. Die SF von *legen* muß [sic!] daher zwei Teilkomponenten umfassen, einmal den verbspezifischen Positionierungsmodus *LEG* (vs. *STELL*, *KLEB*, *WERF* usw.) und zum anderen einen Prädikatsausdruck *P*, der die Lokationsänderung von *y* kodiert. (OLSEN 1996: 307)

*Legen*: [+v, -n] λP λy λx λs [LEG(x,y) & P(y)](s)

[+dir]

Abbildung 2: *Legen* als kausatives Positionierungsverb (vgl. OLSEN (1996): 307)

*Legen* wird hier von OLSEN (vgl. 1996: 307) in Anlehnung an WUNDERLICH (1994) in die Klasse der indirekten kausativen Verben eingeordnet. Jene Gruppe von Verben drückt eine Aktivität aus, die zu einem Resultat führt. Im Gegensatz dazu stehen die direkten kausativen Verben, die explizit das Bewirken eines Resultatzustands ausdrücken. GOLDBERG (vgl. 1995: 3) geht davon aus, dass alle Konstruktionen Unterkategorien gewisser Basiskonstruktionen bilden. Für die kausativen Bewegungsverben wird folgende übergeordnete Argumentstruktur angenommen: „X causes Y to become Z“. Die implizite Darstellung der Konstante *CAUSE* tut jedenfalls dem Verständnis des Ereignisses nichts zur Sache, weil die semantische Form sofort durch das konzeptuelle System ergänzt wird und so eine konzeptuelle Struktur entstehen kann. Bei den Positionierungshandlungen, die hier von OLSEN (1996) am Beispiel des Verbs *legen* dargestellt werden, geht der Energiefluss vom Vor-Possessor aus, der die Handlung bewirkt. In umgekehrter Bewegungsrichtung bei *TAKE* Kontexten würde der Energiefluss vom unbelebten Nach-Possessor über das Objekt auf den Vor-Possessor übertragen werden.

Die vierte Domäne, die in Besitzwechselkontexten zu tragen kommt, ist die Interessensdomäne. Dies hat damit zu tun, welche der am Ereignis beteiligten Personen als „(größerer) Nutznießer der Aktion hervorgeht.“ (LENZ 2014: 23) Jene Domäne lässt sich nicht auf Positionierungshandlungen übertragen, weil nur der Vor-Possessor belebt ist und somit allein über den durchgeführten Sachverhalt entscheidet.

Als weitere Domäne für den Frame der Positionierung führt NEWMAN (2002) in Anlehnung an die Begrifflichkeit von LANGACKER (1987: 271f) eine *activate zone* an:

[Activate zone is] the term [...] for the salient subpart of the overall meaning which is most directly involved in the interaction of entities or maintenance of a state. [...] In the case of sit, the active zone which suggests itself is the buttocks and, to some extent, the upper torso, these being the parts of the body which appear to be most relevant to maintenance of the sitting position. (NEWMAN 2002: 2f)

Die sozio-kulturelle Domäne beschreibt NEWMAN (vgl. 2002: 3) so, dass die drei Verben *sitzen*, *stehen* und *liegen* Positionen beschreiben, die jeweils mit zusätzlichen Informationen assoziiert sind. So ist *sitzen* beispielsweise eine gemütliche Position, in der man mit den Händen arbeiten und gut essen und trinken kann, während *stehen* eine größere physische Anstrengung erfordert und die Voraussetzung für gehen und laufen darstellt. *Liegen* steht in engem semantischen Zusammenhang mit rasten, schlafen und sterben.

Im Zentrum einer Positionierungshandlung stehen, wie bereits geschildert, drei Entitäten: ein belebtes Agens, das transferierende Objekt und ein Zielort, an welchen es befördert werden soll. „State verbs contrast with „active verbs“ [because they] have agentive subjects.“ (NEWMAN 2002: 6) Das Objekt bildet das Thema der sprachlichen Äußerung und seine Endposition ist weitgehend der Grund für die Auswahl der anderen Konstituenten im Satz. Es muss so kategorisiert sein, dass es Nachbarschaftsregionen zulässt, in denen es verortet wird (vgl. WUNDERLICH 1985: 74). Besonderes Augenmerk wird in der Literatur beispielsweise auf den Ziel- und Endzustand, aber auch auf die Konsistenz des Gegenstands gelegt.

### 2.3 Die sprachliche Realisierung von Positionierungsausdrücken

Um die sprachliche Realisierung eines Lokalisierungsausdrucks im Deutschen besser nachvollziehen zu können, wird eine grundlegende kategorische Unterscheidung getroffen, die wiederum auf TALMYS (1985; 2000b) Beobachtungen zurückgeht. Er trifft folgende Differenzierung:

Languages that characteristically map the core schema into the verb will be said to have a **framing verb** and to be **verb-framed languages**. Included among such languages are Romance, Semitic, Japanese, [...]. On the other hand, languages that characteristically map the core schema onto the satellite will be said to have a **framing satellite** and to be **satellite-framed languages**. Included among them are most Indo-European minus Romance, Finno-Ugric, Chinese, Ojibwa, and Warlpiri. (TALMY 2000b: 222)

Da der Fokus auf den für den Weg-Aspekt bedeutungstragenden Teil des Lokalisierungsausdrucks, das Kernschema, gelegt wird und das Deutsche zu den Satellitensprachen zählt, muss in die Analyse die genaue sprachliche Realisierung der Satelliten miteinbezogen werden. Zuvor soll geklärt werden, was TALMY (2000b: 102) unter einem Satelliten versteht: „It is the grammatical category of any constituent other than a noun-phrase or prepositional phrase complement that is in a sister relation to the verb root. It relates to the verb root as a dependent to a head.“

Insofern kann die Valenz der für die Untersuchung relevanten Bewegungsverben bereits durch das Vorhandensein eines Satelliten erfüllt sein, aufgrund dessen eine Präpositionalphrase oder eine Nominalphrase im Lokalisierungsausdruck häufig redundant wird (vgl. BERTHELE 2006: 25). Prototypischerweise folgen Ausdrücke eines Weges dem lexikalischen Muster der Kombination aus Satellit und Präposition, wobei jene vor allem bei wiederholtem Vorkommen und passendem Kontext ausgelassen werden können. Die Stellen der Satelliten werden im

Deutschen häufig von trennbaren oder nicht trennbaren Verbpräfixen eingenommen (vgl. TALMY 2000b: 103ff).

Zur Veranschaulichung dieses Phänomens gibt TALMY (2000b:104) folgendes Beispiel:

1. I ran out of the house.
2. (After rifling through the house,) I ran *out* [i.e.,...of it].

„SAT-Sprachen zeichnen sich per definitionem dadurch aus, dass die Assoziationsfunktion kanonischerweise in einem Satelliten steht, wodurch die Stelle des (finiten) Verbs frei ist für den Ausdruck eben nicht nur des Aktivierungsprozesses alleine, sondern auch von Co-Ereignissen.“ (BERTHELE 2006: 27)

Den Ausdruck des Co-Ereignisses übernimmt BERTHELE (2006) von TALMY (2000b), der davon ausgeht, dass das Bewegungsereignis per se in seiner Aussage die Hauptrolle übernehme, während ein untergeordnetes Ereignis beschrieben werden kann, dem jedoch für das Gesamtgeschehen häufig eine bedeutungstragende sowie bedeutungsändernde Rolle zukommt. „[...] the subordinate event can be held to constitute an event of circumstance in relation to the macro-event as a whole and to perform functions of support in relation to the framing event.“ (TALMY 2000b: 220) Zusätzlich zu den Co-Ereignissen, die in SAT-Sprachen im Verb ausgedrückt werden, beobachtet TALMY (2000b) beim Gebrauch der Verben die banale Rolle als Platzhalter:

Accordingly, the speaker must ascertain within the full referential situation some suitable ancillary event for expression by a lexically specific verb, whether or not that event is especially pertinent in the communicative context. Given this consideration, one might expect a satellite-framed language to develop a system for maintaining the general pattern syntactically while semantically bypassing the expression of an unnecessarily specific ancillary event. And, indeed, serving this function, many such languages have developed a system of **generic** or “dummy” verbs. Such verbs can act, in effect, as syntactic “placeholders” while conveying relatively generic or neutral semantic content and thus permitting the sentence to precede the satellite, whose semantic content is the relevant factor. (TALMY 2000b: 284)

TALMY (2000b) verweist hier auf jenes Phänomen, das den Untersuchungsbereich dieser Arbeit darstellt. Es geht um jene Verben mit neutraler Semantik, die dann verwendet werden, wenn kein Co-Ereignis ausgedrückt wird, sondern der semantische Gehalt allein im Satelliten liegt. Für das Englische werden von TALMY (vgl. 2000b: 284f) als Beispiele die Verben *go*, *put*, *do*, and *make* angeführt. Für das Deutsche führt er als „generic, neutral, “dummy” verbs“ die Verben *gehen* und *machen* an. Das Deutsche verfüge über eine enorme Vielfalt an Satelliten, die die nötige Spezifizierung ausdrücken. Beispiele hierfür wären: fertigmachen, weitermachen, kaputtmachen, mitmachen, nachmachen, vormachen, etc. Zusätzlich werden zu

den deutschen Basisverben<sup>5</sup> auch *geben* und *tun* gezählt, die von TALMY (vgl. 2000b: 284f) hier nur für das Englische erwähnt werden.

Er führt einen interessanten Vergleich an, nämlich, dass die kombinierte Konstruktion von einem „generic verb“ und einem „framing satellite“ in SAT-Sprachen rein semantisch gesehen das Äquivalent zu einer „single framing verb“-Konstruktion in „verb-framed languages“ darstellt. Jegliche Spezifikationen, die für den beschriebenen Ausdruck notwendig sind, können auch in Form von Adjunkten ausgedrückt werden. SLOBIN (1996) macht sich die Auswirkungen der Unterschiede zwischen SAT-Sprachen und „verb-framed“ Sprachen (fortan: V-Sprachen) zum Forschungsthema und untersucht die sprachliche Realisierung eines Raumausdrucks im Englischen und im Spanischen als Vertreter der jeweiligen Sprachgruppen. „The usage context that I will be concerned with is that of narrative – both artificially elicited narratives and the work of novelists.“ (SLOBIN 1996: 195) Er kommt zu folgenden Ergebnissen und revidiert damit einige Beobachtungen TALMYS (2000b), die BERTHELE (vgl. 2006: 32) sehr anschaulich zusammenfasst: SprecherInnen von SAT-Sprachen besitzen generell ein größeres Repertoire an Bewegungsverben, aber vor allem verfügen sie über mehr Möglichkeiten die Art und Weise der Bewegung auszudrücken. „The diversity of English verb + satellite constructions is impressive.“ (SLOBIN 1996: 199) „It appears, then, that Spanish speakers [SprecherInnen von V-Sprachen] tend to limit themselves, when using a prepositional phrase with a verb of motion, to one piece of information about the ground (source, goal, or medium).“ (SLOBIN 1996: 203) Im Vergleich dazu verfügen SAT-Sprachen über die Möglichkeit, mehrere Grundelemente der Bewegung auszudrücken und können durch die hohe Anzahl an Weg-Partikeln häufig auch mehrere unterschiedliche Weg-Aspekte in die Verbalphrase packen (vgl. BERMAN/SLOBIN 1994: 119; BERTHELE 2006: 32). Ein weiterer Unterschied in der sprachlichen Realisierung von SAT-Sprachen und V-Sprachen liegt darin, dass V-Sprachen statischere, resultatsorientierte, im Gegensatz zu dynamischen Beschreibungen von SAT-Sprachen vorziehen (vgl. BERMAN/SLOBIN 1994: 119; SLOBIN 1996a: 205; BERTHELE 2006: 32).

Einige Hinweise in Bezug auf die Zuordnung zwischen konzeptuellen und syntaktischen Bausteinen wurden bereits gegeben. BERTHELE (2006) erarbeitete in Anlehnung an eine Grafik von TALMY (2000b) jene Zuordnungen sehr anschaulich.

---

<sup>5</sup> Detaillierte Ausführungen zu Basisverben in Kapitel 3.1.

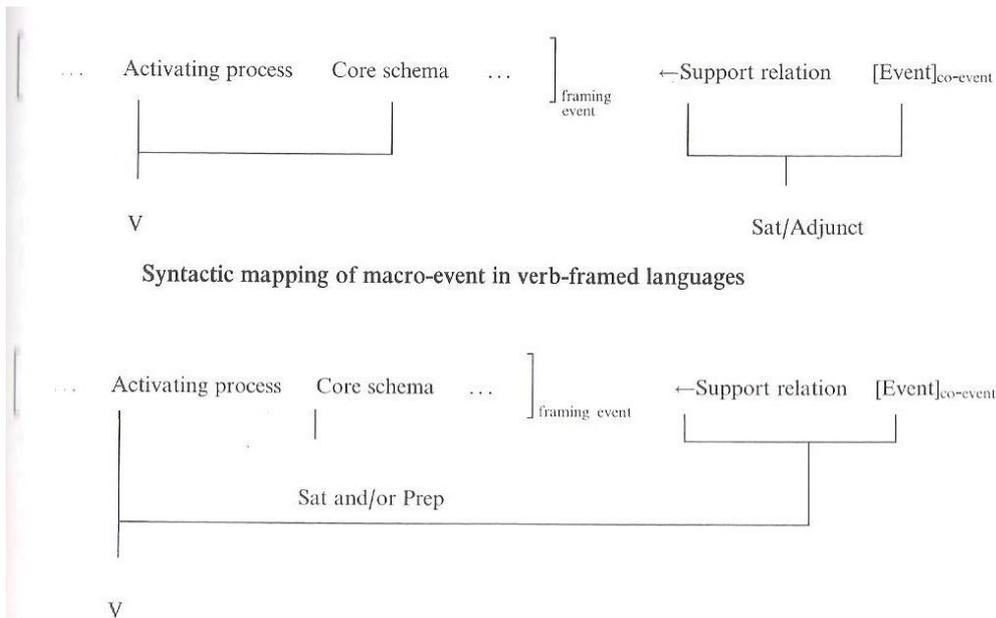


Abbildung 3: Zuordnung zwischen konzeptuellen und syntaktischen Bausteinen nach TALMY (2000b): 223

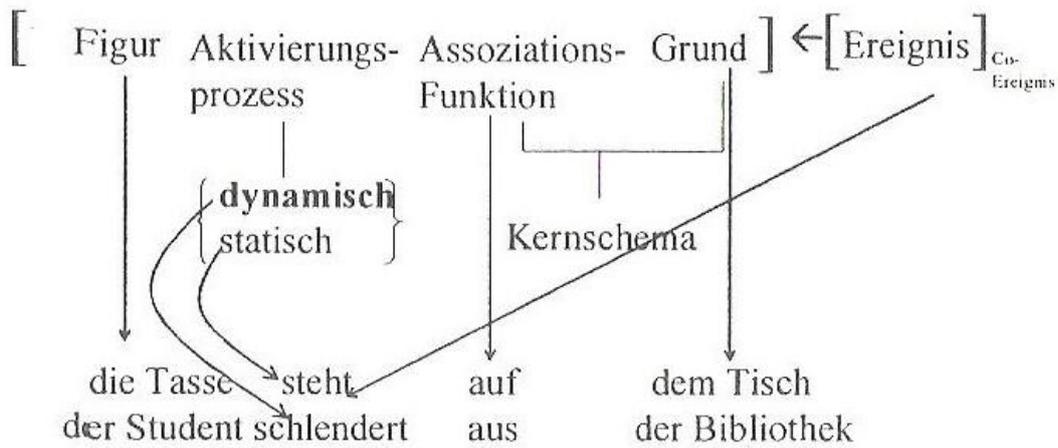


Abbildung 4: Zuordnung zwischen konzeptuellen und syntaktischen Bausteinen nach BERTHELE (2006): 28

Im Folgenden soll nun der Frage nachgegangen werden, mittels welcher grammatischen Kategorien auf Ebene des syntaktischen Systems die konzeptuellen Bausteine sprachlich realisiert werden. Die Syntax in Positionierungssituationen ist weitgehend auch davon abhängig, wie viele Einheiten vom Verb gefordert werden. „[D]ie Subjekt-Nominalphrase zusammen mit einem einwertigen Wegverb reicht für den Ausdruck eines einfachen Bewegungsereignisses immer [nur] dann aus, wenn die Grundelemente aus dem textuellen oder situativen Kontext erschlossen werden können.“ (BERTHELE 2006: 175) In allen anderen Fällen muss von zwei- oder dreiwertigen Bewegungsverben ausgegangen werden. „Da die lokalen und direktionalen Präpositionalphrasen [...] vom Verb in den Satz eingeführt werden, da sie also [...] zur Valenz der Verben gehören [...]“ (BERTHELE 2006: 16), stellt eben diese Valenz bei

der Analyse der Lokalisierungsausdrücke eine wichtige Funktion dar.<sup>6</sup> NEWMAN (2005: 146) ordnet die Verben *give*, *show*, *tell* und *put* in die Kategorie der „three place predicates“ ein.

[...] we can say that such predicates make some kind of essential reference to three distinct entities, or arguments, as part of the correct usage of predicate in question. [...] A way of operationalizing this idea of arguments of a predicate is to manipulate a clause structure to try to discover what the minimal or core part of the structure's. [...] That is, since *\*I put*, *\*I put the books*, *\*I put on the table* are all incomplete, while *I put the books on the table* is complete, we say put is a three place predicate in English. (NEWMAN 2005: 146)

Dieser Valenzrahmen von *put*, der hier von NEWMAN (2005) beschrieben wird, lässt sich auf die deutschen Positionierungsverben übertragen. (Bsp.: *\*Ich stelle*, *\*Ich stelle die Vase*, *\*Ich stelle auf den Tisch*, im Vergleich zu *Ich stelle die Vase auf den Tisch*.)

Folgende Wortarten bilden die grundlegenden Kategorien eines Lokalisierungsausdrucks: Präpositionen, Adverbien und Verben. Diese grammatischen Kategorien können Träger oder „Beiträger“ eines Weg-Aspektes sein.“ (BERTHELE 2006: 14) Figur und Grund werden meist mit Nomen und Pronomen verbalisiert. Bei der Bildung eines Satzes kommt es nun zur Verschmelzung von Präposition und Nomen, was zur Folge hat, dass der entstehenden Präpositionalphrase mit dem entsprechenden Kasus eine bedeutende Rolle beim Ausdruck des Kernschemas zukommt (vgl. BERTHELE 2006: 14). BERTHELES (2006) Studie zufolge sind genau jene Konstruktionen mit Präpositionalphrase von seinen ProbandInnen am häufigsten verbalisiert worden. Die Präpositionalphrase nimmt in diesem Fall die Rolle des „framing satellite“ nach TALMY (2000b) ein, der das Kernschema des Lokalisierungsereignisses zukommt.

Es gibt jedoch die Möglichkeit einer komplexeren Verbalisierung dieses Kernschemas, nämlich, wenn zusätzlich zur Präpositionalergänzung fakultativ noch eine zweite Ergänzung hinzukommt:

*der Frosch sitzt im Glas drin* (BERTHELE 2006: 20)

Dies wäre ein Beispiel für das Phänomen, an dem sich zeigen lässt, dass das *drin* für den Satz kein semantischer Bedeutungsträger ist. Welcher grammatischen Kategorie dieser Satzteil nun zugeordnet werden kann, scheint umstritten. Solche „komplexere[n] Konstruktionen als die Grundkonstruktion Verb + Präpositionalphrase zeichnen sich dadurch aus, dass die Stelle der direktionalen oder lokalen Ergänzung durch zwei Elemente besetzt ist, die für sich alleine die Verbvalenz ausreichend erfüllen könnten.“

---

<sup>6</sup> Sehr ausführlich wird Struktur und Valenz deutscher Bewegungsverben von GERLING/ORTHEN (1979) beschrieben.

OLSEN (1996: 303) veröffentlicht unter dem Titel „Pleonastische Direktionale“ einen Aufsatz, der auf folgendes verweist: „Auffallend [...] ist, daß [sic!] eine einzige vom Verb ausgehende Satzgliedfunktion – nämlich die Richtungsangabe der verbalen Bewegung – durch zwei verschiedene Satzglieder gleichzeitig erfüllt zu sein scheint: einmal durch die volle Präpositionalphrase und zum anderen durch die Verbpartikel.“ Zur Problematik der Kategorisierung jenes zusätzlichen Elements wurde bereits von einigen LinguistInnen gearbeitet und es lassen sich viele unterschiedliche syntaktische Einteilungen und Hierarchisierungen finden. BERTHELE (vgl. 2006: 20) schlägt vor, dass es sich entweder um eine erweiterte Präpositionalphrase handeln könnte, oder dass es als Adverb Teil des Verbs wird und somit die Präpositionalphrase zur fakultativen Angabe macht.

Den für den Ausdruck des Lokalisierungsereignisses bedeutenden grammatischen Kategorien soll sich nun mithilfe zweier Grammatiken von EISENBERG (1986) und HELBIG/BUSCHA (2000) genähert werden. Die Eigenschaften und demzufolge die Kategorisierung einer Präpositionalphrase im grammatischen System scheinen um ein Vielfaches eindeutiger definierbar als jene der Adverbien.

EISENBERG (vgl. 1986: 251) verweist darauf, dass Präpositionen historisch auf Adverbien zurückgehen und präzisiert diese Behauptung anhand des Wortes *forna* aus dem Althochdeutschen. Jener adverbiale Ausdruck stellt nämlich den Vorgänger des heutigen Adverbs *vorn* und der Präposition *vor* dar. Unter Berücksichtigung dessen lassen sich die teils fehlende Abgrenzbarkeit und die gegenseitigen Bezugspunkte jener beiden grammatikalischen Kategorien relativ leicht nachvollziehen. Hauptmerkmal einer Präpositionalgruppe ist, dass die Präposition das Nominal im Hinblick auf seinen Kasus regiert. Es soll auch auf das Vorhandensein von sogenannten Postpositionen hingewiesen werden, die nach dem Wort stehen, das sie regieren (vgl. HELBIG/BUSCHA 2000: 181). Bei Adverb und Adverbial handle es sich um die „Widerspenstigsten und Unübersichtlichsten“ (vgl. 1986: 195). Es sind unflektierbare Einheiten, die großteils der genaueren Bestimmung von lokaler, temporaler und modaler Situierung dienen. Er spricht von einer Konstituentenkategorie, die eine offene Klasse darstellt und deren Bestand durch produktive Wortbildungsmuster erweitert wird. „In einem ersten Schritt wäre das Adverb also zu charakterisieren als nichtflektierbare, einfache Einheit mit lexikalischer Bedeutung, die nicht oder nicht nur auf Substantive und die stets auf Sätze beziehbar ist.“ (EISENBERG 1986: 196) Die Abgrenzung zwischen Adverbien und Partikel wird als sehr komplex erachtet, weshalb er auf diese Wortart nicht im Detail einzugehen versucht. HELBIG/BUSCHA (vgl. 2000: 188) sehen den Hauptunterschied zwischen Partikeln und Adverbien darin, dass Partikel keinen Satzgliedcharakter hätten und sich folglich nur mit ihrem

Bezugswort innerhalb des Satzes verschieben lassen würden. Es gebe jedoch einige Wörter, die sowohl als Partikel als auch als Adverb – je nach Bedeutungskontext – eingesetzt werden können. Im Bereich der *lokalen* Adverbien ist der größte Teil „morphologisch komplex und auf die ein oder andere Weise auf Präpositionen bezogen.“ (EISENBERG 1986: 201) Einige werden sowohl als Adverbien als auch Präpositionen gesehen, andere enthalten eine Form der Präposition als Bestandteil. Als Beispiele werden hier *in vs. innen, drinnen; unter vs. unten, herunter, hinunter*, etc. angeführt.

Aufgrund der hohen Komplexität der Kategorisierung von Adverbien und Partikeln, scheint in diesem Zusammenhang die Einteilung, die BERTHELE (2006) vornimmt, sehr hilfreich. Er nennt zunächst die von OLSEN (1996) als *Partikelverben* und *Präfixverben* bezeichneten Kategorien. OLSEN (1996) erläutert die Diskussion einer redundanten Satzgliedfunktion folgendermaßen:

- a. Sie legt eine Folie auf den Projektor auf.
- b. Sie legte eine Folie auf den Projektor.
- c. Sie legt eine Folie auf. (OLSEN 1996: 303f)

Der Unterschied jener drei Beispielsätze liegt darin, dass die Partikel im Unterschied zu den vollen Präpositionalphrasen in (b) das Ziel des bewegten Objekts undefiniert lassen. Beide Fälle sind jedoch grammatisch korrekt, weil der Valenzrahmen des Verbs gedeckt ist. Die Forderung einer Richtungsergänzung des Verbs wird sowohl durch die Präpositionalphrase, aber auch durch die *Verbpartikel* gedeckt. Die Präpositionalphrasen werden von OLSEN (1996) „Pleonastische Direktionale“ genannt, um ihren redundanten Charakter im Satz hervorzuheben. Ihre Aufgabe ist es, als pleonastische Argumente zum Partikelverb zu erscheinen und ihm einen modifizierenden Charakter zukommen zu lassen. Die volle Präpositionalphrase fungiert „semantisch als Modifikator zu der Präpositionalrelation (fortan: P-Relation), die als Partikel erscheint.“ (OLSEN 1996: 305) Jene P-Relation kann sowohl von Partikel, als auch von Adverbien besetzt sein.

Zusätzlich zu den *Partikelverben* existieren die *Präfixverben*, die untrennbare Wörter bilden und in denen das Ausgangsverb den Hauptakzent trägt. Merkmal ist, dass das zweite Partizip in der Regel kein *ge-* Präfix enthält. Ein Beispiel hierfür wäre: *Der Linguist betritt die Bibliothek* (vgl. BERTHELE 2006: 21). Die implizite P-Relation, wie sie bei den Konstruktionen mit *Verbpartikel* vorhanden war, erscheint bei der Präfixverbbildung als direktes Objekt des Präfixverbs und niedrigstes Argument (vgl. OLSEN 1996: 309).

OLSEN (1996: 306) nennt noch eine dritte Dimension anhand der folgenden Beispiele:

- a. Er ist durch den Wald [durchgelaufen].
- b. Er ist [durch den Wald durch] gelaufen.

Hier kommt das Lexem *durch* im Satz (a) einmal als *Verbpartikel* vor. Es wird durch das komplexe Verb jene pleonastische Direktionale gestützt, die jedoch dieselbe P-Relation aufweist. Im zweiten Beispiel (b) handelt es sich im Falle von *durch* um einen nackten präpositionalen Kopf, der eine komplexe Präpositionalphrase aufspannt und als Komplement des Simplexverbs *laufen* erscheint (vgl. OLSEN 1996:306).

BERTHELE führt neben *Präfixverben* und *Partikelverben* zwei weitere Kategorien an, anhand welcher die komplexe Verbalphrase von Lokalisierungsdrücken realisiert werden kann. Hierzu zählen die in der Literatur häufig als Doppelpartikel bezeichneten unflektierbaren Bestandteile wie *herum*. „[...] ihre Präsenz verändert das Akzentmuster des Verbs nicht, und sie fungieren genau wie analoge Präpositionalphrasen als direktionale oder lokale Ergänzungen des Verbs.“ (BERTHELE 2006: 22) Die Konstruktion mit Verbzusätzen und einer Grund-Nominalphrase im Dativ wird anhand des folgenden Beispiels verdeutlicht: *Der Uhu fliegt dem Jungen nach* (vgl. BERTHELE 2006: 22).

Jene detaillierte Abhandlung der grammatischen Kategorien von Präpositionalphrase, Adverb und Partikel soll die Kategorisierung der Daten im Empirieteil dieser Arbeit erleichtern.

### 2.3.1 *geben* und *tun* als besondere Positionierungsverben des Deutschen

Die Gründe, warum *geben* und *tun* als besondere Vertreter im semantischen Netzwerk der Positionierungsverben im Deutschen gehandelt werden, sollen im folgenden Abschnitt argumentiert werden. Das Deutsche verfügt, wie bereits einleitend erwähnt, im Vergleich zum Englischen über eine Systemlücke, weil es für die Positionierungshandlung kein eindeutiges, übergeordnetes, länderübergreifendes Verb gibt, das mannigfaltig auf nahezu alle Situationen angewendet werden kann. *Geben* und *tun* scheinen zumindest im oberdeutschen Sprachraum Anwärter zu sein, diese Systemlücke, die im Englischen durch das Basisverb *put* erfüllt ist, zu schließen. Zunächst werden Basisverben im Allgemeinen definiert, bevor anhand von Wörterbuchbelegen analysiert wird, dass die Verwendung *geben* und *tun* für Positionierungskontexte im oberdeutschen Sprachraum um ein Vielfaches verbreiteter zu sein scheint als im Niederdeutschen. Dies ist auch auf eine enorme Stigmatisierung des Verbs *tun*,

vor allem im mittel- und niederdeutschen Sprachraum zurückzuführen, die in Kapitel 2.3.2 theoretisch beleuchtet wird.

Die Diskussion von Basisverben bzw. den ihnen zugrundeliegenden Kategorien stehen im Zusammenhang mit dem Begriff der Kategorisierung, der von LAKOFF (1987) sehr ausführlich beschrieben wurde:

There is nothing more basic than categorization to our thought, perception, action, and speech. Every time we see something as a kind of thing, for example, a tree, we are categorizing. Whenever we reason about kinds of things – chairs, nations, illness, emotions, any kind of thing at all – we are employing categories. (LAKOFF 1987: 5f)

LAKOFF (1987) referiert zunächst auf bedeutende Philosophen wie Aristoteles oder Wittgenstein, die sich bereits mit der Kategorienlehre auseinandersetzten. Zu deren Zeit wurden die Kategorien als „unproblematische Container“ gesehen, denen man bestimmte Ausdrücke zuordnete. Diese klassische Theorie war jedoch nicht ausreichend empirisch geprüft und wurde im Laufe der Jahre in der Wissenschaft als unanfechtbar gesehen. Mit dem Aufkommen der kognitiven Psychologie wurde die Problematik der Kategorisierung vor allem durch die Pionierarbeit von ROSCH<sup>7</sup> wieder aufgegriffen. Sie revidierte die klassische Theorie und prägte den Ausdruck der Prototypensemantik. Jene meint, dass jede Kategorie einen Vertreter als sogenanntes bestes Beispiel aufweist: „By prototypes of categories we have generally meant the clearest cases of category membership defined operationally by people’s judgements of goodness of membership in the category.“ (ROSCH 1978: 36) TVERSKY (vgl. 1977: 328) schreibt die Stellung des Prototypen innerhalb einer Kategorie jenem Mitglied zu, das die größte Ähnlichkeit mit möglichst vielen Mitgliedern derselben Kategorie aufweist.

„Basisverben sind Verben, deren Handlungskonzepte, auf die sie referieren, ‚Basiskategorien‘ im Sinne einer Prototypensemantik darstellen.“ (LENZ 2013a: 37) Dass nominale Kategorienkonzepte existieren, scheint unumstritten. „So, for example, ‚dog‘ and ‚chair‘ have been advanced as basic level categories, while the superordinate categories of ‚animal‘ and ‚furniture‘ as well as the subordinate categories ‚rottweiler‘ and ‚armchair‘ do not have the same basic level status.“ (NEWMAN 1996: 4) CROFT/CRUSE (2004: 83) definieren *basic level terms* als Ausdrücke, die vom Sprecher als „richtiger“ Name für das jeweilige Bezugsobjekt gesehen werden.

---

<sup>7</sup> ROSCH veröffentlicht zu den Prinzipien der Kategorisierung eine Unmenge an Werken, deren Einbezug den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Einige sollen hier genannt werden: ROSCH (1973, 1975a, 1977).

Superordinate categories are less good categories than basic level categories, because although members are relatively distinct from members of neighboring categories, within-category resemblance is relatively low. [...] [They] have fewer defining attributes than basic level categories. [...] Immediate superordinate categories of basic level categories often have a single-attribute relation to a higher superordinate category (think of FOOTWEAR in relation to SANDAL, UNDERWEAR in relation to VEST). [...] Names for superordinate categories are often mass nouns when basic level terms are count nouns. (CROFT/CRUSE 2004: 84)

Mit zentralen Aspekten der Prototypensemantik setzt sich auch BROWN (1958) auseinander. Er macht sich in seinem Artikel „How shall a thing be called?“ Gedanken darüber, warum Menschen individuelle Namen tragen, aber Münzen im Vergleich dazu nicht. Wo liegt der Bedeutungsunterschied zwischen der Bezeichnung *Ananas*, *Apfel* beziehungsweise der übergeordneten Kategorie einer *Frucht*? Wo liegt der Unterschied in der Häufigkeit des Vorkommens dieser Begriffe?<sup>8</sup> Auch Verben bilden solche „Handlungskonzepte, [die] nach dem Prinzip der Prototypizität strukturiert sind.“ (LENZ 2013a: 37) NEWMAN (1996) argumentiert für *give* als Basisverb folgendermaßen:

Within a taxonomy of possible action-type categories, it seems to me the act of giving is a good candidate for a basic level category. The functional significance of acts of giving seems undeniable; it is easy to conceive of an act of giving as a whole; acts of giving occupy a middle-level position between some superordinate categories like ‘acts’ and ‘events’ and some subordinate categories like ‘donate’ and ‘bribe’. All these observations lend support to categorizing an act of giving as a basic-level category in Lakoff’s terms. (NEWMAN 1996: 4)

LENZ (vgl. 2013a: 38-42) beschäftigt sich in Anlehnung an den von ROSCH (1976; 1978) diskutierten Begriff der *Kategorie* mit Merkmalen, die solchen Basiskategorien zukommen. ROSCH (1976: 28) formuliert zwei grundlegende Prinzipien, die für die Entstehung einer Kategorie entscheidend sind:

The first has to do with the function of category systems and asserts that the task of category systems is to provide maximum information with the least cognitive effort; the second has to do with the structure of the information so provided and asserts that the perceived world comes as structured information rather than as arbitrary or unpredictable attributes. (ROSH 1978: 28)

Den Basiskategorien kommt beispielsweise eine besondere **sozio-kulturelle Bedeutung** zu. „Auf Handlungskonzepte übertragen heißt dies, dass Basisverben Handlungskategorien bezeichnen, die als basal gelten für das menschliche Sozialleben.“ (LENZ 2013: 38) Dass der Akt des Positionierens im alltäglichen Leben eine sehr grundlegende Handlung darstellt, liegt auf der Hand. „Across cultures, simple actions of putting things in places and removing them from places (,putting a cup on a table‘; ,taking an apple from a bowl‘) are ubiquitous part of

---

<sup>8</sup> Weitere Abhandlungen zur Prototypensemantik vgl.: GEERAERTS (2007), PALMER [u. a.] (1989), BÄRENFÄNGER (2002)

everyday experience, a part that even very young children can talk about.“ (NARASIMHAN [u. a.] 2012: 1)

Dass bereits kleine Kinder über die Beschreibungsfähigkeit von Positionierungshandlungen verfügen, führt zu einem weiteren Merkmal der Basiskategorien, nämlich jenem, dass sie sich durch ein sehr **frühes Erwerbsstadium** von anderen Kategorien unterscheiden. CROFT/CRUSE (vgl. 2004: 84) verweisen darauf, dass Begriffe, die Basiskategorien beschreiben, am häufigsten verwendet werden, wenn sich Eltern im Gespräch mit ihren Kindern befinden. Insofern sind es häufig diese Wörter, die Kinder am frühesten in ihren Sprachgebrauch aufnehmen. „According to Pinker (1989), English *put* is among a small set of verbs that children learn early by mapping them onto non-linguistic event concepts. Are such schematic meanings so basic that crosslinguistically, languages will tend to lexicalize them in ‘light’ verbs such as *put* (or *take*)?“ (NARASIMHAN [u. a.] 2012: 3) NARASIMHAN nimmt hier an, dass grundlegende Handlungsschemata, die im Englischen mit *put* verbalisiert werden, auch in anderen Sprachen mithilfe von hier als „light verbs“ bezeichneten Basisverben kodiert werden. Damit in Zusammenhang steht das Merkmal der **Inklusivität** solcher Basiskategorien. Dies bedeutet, dass die Mitglieder solcher Kategorien „größtmögliche Überschneidung an Merkmalen aller Mitglieder ihrer Kategorie“ auf(weisen). (LENZ 2013a: 38)

„Auf Handlungskategorien bezogen bedeutet dies, dass Basisverben die verbalen Ausdrücke darstellen, die auf basale Handlungskategorien verweisen. Sie drücken distinktive Aktionen aus, die für unsere aktionale Kategorienbildung relevant sind.“ (LENZ 2013a: 39) Die Verben *geben* und *tun* können im Unterschied zu den im vorigen Kapitel analysierten Verben *setzen*, *legen* und *stellen* in nahezu allen Positionierungskontexten eingesetzt werden und benötigen nicht besondere Merkmale des bewegten Objekts oder eine spezifische Ziel- und Endposition.

Auf der Ebene der **Gestalteigenschaften** wird davon ausgegangen, dass die Dinge der Basiskategorien „as a single gestalt“ (LAKOFF 1987: 33) wahrgenommen werden. „Für Basisverben bedeutet dies, dass ihre Visualisierbarkeit [...] sowie das Erkennen und Kategorisieren der vollzogenen bzw. zu vollziehenden Handlung schneller und eindeutiger funktionieren als die Visualisierung, die Perzeption und Kategorisierung von Handlungskategorien der untergeordneten Ebene [...]“. (LENZ 2013a: 40) Für die nachfolgende empirische Untersuchung unter dem Gesichtspunkt der Verben *geben* und *tun* als etwaige Vertreter der Basiskategorie für die Handlungsebene des Positionierens bedeutet dies, dass sich

die ProbandInnen unter dem erzeugten Zeitdruck während der Sprachaufnahmen für die Verbalisierung mit den Basisverben entscheiden müssten.

Basiskategorien zeichnen sich auch durch ihre besonders **hohe Gebrauchsfrequenz** aus. Die Verben, die Positionierungshandlungen beschreiben, werden im sprachlichen Gebrauch sehr häufig verwendet. Wenn es darum geht, einen Gegenstand in eine besondere räumliche Relation zu bringen oder von etwas wegzubewegen, wird im Englischen oft mithilfe des Basisverbs *put* kodiert. „[...] they are amongst the most frequent, basic verbs in a language: in a frequency rank list for English take ranks 105 (took 200) and put 198 out of all words (including pronouns and function words). These verbs are amongst the very most frequent transitive verbs.“ (LEVINSON 2012: 8) *Geben* belegt im Frequenzwörterbuch von JONES/TSCHIRNER (vgl. 2006: 182) unter den „100 most frequent verbs“ den 8. Platz, wobei hier auf die Vielfalt der semantischen Varianten von *geben* hingewiesen werden muss, die im vorigen Kapitel bereits besprochen wurden. Die hohe Position im Frequenzwörterbuch des Verbs liegt mit Sicherheit daran, dass *geben* eines der beliebtesten Besitzwechselverben des Deutschen ist. In diesem Fall kann nicht davon ausgegangen werden, dass seine hohe Frequenz auch mit der Beschreibung von Positionierungshandlungen in Zusammenhang steht, vor allem deshalb, weil das „Leipzig-Korpus“ für die Untersuchung herangezogen wurde, welches eine stark standardsprachliche Ausrichtung hätte (vgl. JONES/TSCHIRNER 2006: 2f). Das Verb *tun* befindet sich im Frequenzwörterbuch von JONES/TSCHIRNER (vgl. 2006: 182) auf Rang 23, während die Verben *stellen* (Platz 34), *setzen* (Platz 42) und *legen* (Platz 60) deutlich weiter hinten auftauchen.

RUOFF (1981) veröffentlichte ein Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache, das sich eher an der gesprochenen Regionalsprache mit Schwerpunkt Südwestdeutschland orientiert (vgl. RUOFF 1981: 9). Hier findet sich *geben* auf Platz 13 und *tun* auf Platz 25, während andere beliebte Positionierungsverben erst deutlich weiter hinten erscheinen. *Setzen* befindet sich auf Platz 98 gerade noch unter den häufigsten 100 Verben, während *stellen* auf dem 146. Platz und *legen* knapp dahinter auf dem 151. Platz schon um einiges weiter zurückliegen. Die hohe Reihung im Frequenzwörterbuch der deutschen Sprache verstärkt die Annahme, dass *geben* und *tun* als Vertreter der Basisverben für Positionierungshandlungen gesehen werden können.

LENZ (vgl. 2013a: 42) führt in Anlehnung an ROSCH (1976, 1978) als Merkmal von Basiskategorien **formale Irregularitäten** an. Dass Bezeichnungen und Ausdrücke der Basiskategorien häufig phonetisch kürzer sind, wurde bereits von einigen LinguistInnen bewiesen. ZIPF (1965) beobachtet, dass die Länge eines Wortes in direktem Zusammenhang mit

der Häufigkeit im schriftlichen Sprachgebrauch steht. Insofern spielt die Länge eines Namens eine große Rolle dabei, wie oft jener gebraucht werden wird. Jene formalen Irregularitäten können „sich etwa [auch] in Vokalkürzungen, g-Spirantisierungen, Konsonantenausfall und anderen Phänomenen niederschlagen.“ (LENZ 2013a: 42)

Aufgrund der hohen Komplexität und der großen Anzahl an grammatischen Besonderheiten wird an dieser Stelle das Verb *geben* einer genaueren Betrachtung unterzogen. *Geben* beschreibt ein basales Handlungskonzept und wird deshalb, unter anderem von NEWMAN (1996: 4), als Basisverb bezeichnet.

NEWMAN (1998) erteilt *geben* nicht nur den Status eines Basisverbs, sondern unterscheidet allgemein zwei Formen des *Gebens* im Deutschen:

In modern German, *geben* occurs in two very different constructions which appear far removed from each other, both syntactically and semantically. In the construction illustrated in (1), *geben* translates as ‘give’ and functions as a three-place predicate, whereas in (2), *geben* functions as a two-place predicate with an impersonal subject, corresponding approximately to the English ‘there is/are’ construction.

1. *Ich gab dem Kind einen Apfel.*
2. *Es gibt einen Gott.* (NEWMAN 1998: 307)

Die ältere Konstruktion ist jene, die in Beispiel (1) verwendet wird, während sich die *es gibt* Konstruktion erst im Laufe des 16. beziehungsweise 17. Jahrhunderts entwickelt hat (vgl. NEWMAN 1998: 307). Auch LENZ (2007) beschreibt die Grammatikalisierung der *es gibt*-Konstruktionen sehr ausführlich und nennt eine Vielfalt an Funktionen für das Verb *geben*. Es „[...] motiviert nicht allein die sprachtypische Besonderheit dieser Konstruktion, sondern auch ihre hohe Gebrauchshäufigkeit eine intensivere Analyse.“ (LENZ 2007: 54)

Im Untersuchungsfeld dieser Arbeit steht eine dritte Funktion des Verbs *geben*, deren Vorkommen vor allem in der Regionalsprache des oberdeutschen Sprachraums angenommen wird. Folgende Belege aus Wörterbüchern stützen diese Annahme:

### 3. a. irgendwohin tun

#### Gebrauch

österreichisch, sonst landschaftlich

#### Beispiele

- Zucker an/über die Mehlspeise geben
- eine Decke auf den Tisch geben

Abbildung 5: Duden online, Eintrag *tun*

### 7 landschaftlich etw. an, in etw. tun

an das Essen Salz geben

Abbildung 6: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, Eintrag *tun*

Der Duden online führt für das Vollverb *geben* unter der Bedeutung (3a): *irgendwohin tun* an. Zusätzlich wird hier „österreichisch, landschaftlich“ angeführt. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass sich die Positionierungssemantik von *geben* ausgehend von oberdeutschen Dialekten verbreitet.

Im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache findet man unter dem Suchbegriff *geben* als Bedeutung (7) *etw. an, in etw. tun*. Hier auch mit dem Vermerk „landschaftlich“.

*e) bemerkenswert ist wie auch sonst thun und geben sich nahe berühren, ja vertreten, daher auch gesellt geben unde tuon, s. rechtsalt. 20. 14. denn z. b. jenes hingeben heiszt auch hinthun, das hergeben auch herthun, dazu geben auch dazu thun, drauf geben (als draufgeld) auch drauf thun, geld verthun zu*

Abbildung 7: Onlineversion des Deutschen Wörterbuchs von Jacob und Wilhelm Grimm

In der Onlineversion des Deutschen Wörterbuchs von Jacob und Wilhelm Grimm findet man diesen Eintrag, der die Annahme über die semantische Nähe der beiden Verben *geben* und *tun* verdeutlicht.

Aufgrund der Auswahl an Sprachräumen, in denen ProbandInnen aufgenommen werden, wird an dieser Stelle auch ein Blick in das Frankfurter Wörterbuch (1971) geworfen. Hier findet sich unter dem Eintrag *geben* keine Bedeutung, die der Semantik von *tun* nahekommt. Jedoch wird im Frankfurter Wörterbuch für *tun* auch keine Beschreibung mit Positionierungssemantik angeführt. Als Grundbedeutung findet man: *eine Tätigkeit ausüben* oder *eine Arbeit leisten*. Im Duden online entdeckt man unter dem Eintrag für *tun* folgende Bedeutung: *irgendwohin bringen, befördern, setzen, legen, stellen*. Auch hier wird vermerkt, dass diese Form von *tun* umgangssprachlich verwendet wird. Eine ähnliche Situation findet man im DWDS (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache): umgangssprachlich, *eine bestimmte Arbeit leisten*.

Des Weiteren lohnt sich ein Blick in das Rheinische Wörterbuch, das umfangreichste Dialektwörterbuch im westmitteldeutschen Sprachraum. Es ist im Zeitraum zwischen 1928 und 1971 entstanden und verzeichnet alle Wörter, die geläufig waren und sind. Beim Eintrag für das Verb *geben* lässt sich keine Bedeutung finden, die eindeutig eine Positionierungssemantik beschreiben würde. Am ehesten in das betroffene semantische Netzwerk passen die Formen von *geben* mit verschiedenen Präfixen, allen voran *aufgeben*. Dieses Verb wird mit der Grundbedeutung *in die Höhe geben* beschrieben und mithilfe des Beispiels *etwas a., hinaufreichen, bes. Heu, Getreide, auf den Wagen, den Schober, etc.* verdeutlicht. Bei diesem Eintrag lässt sich Positionierungssemantik erkennen.

Zum Verb *tun* findet man im Rheinischen Wörterbuch einige Einträge, die der Positionierungssemantik nahekommen. Mit Präfix für das Verb *abtun* wird unter der Bedeutung *Ia. abnehmen, den Hut, eine Schürze, ein Tuch; Obst pflücken, ernten* (vgl. RHWB 1958-1964: 1455) vermerkt. Weiter unten findet sich unter diesem Eintrag auch die Bedeutung *Hut u. Mantel ablegen*, aber auch *ein Kleidungsstück anziehen* (vgl. RHWB 1958-1964: 1456). In diesem Kontext wird *tun* als Positionierungsverb der quell- und zielorientierten Objektsbewegung gebraucht. Man entdeckt auch die Bedeutung *etwas aufsetzen* (vgl. RHWB 1958-1964: 1456) als Umschreibung für *tun*. Da *setzen* neben *legen* und *stellen* ein äußerst beliebtes und häufig gebrauchtes spezifisches Positionierungsverb des Deutschen (vgl. Kapitel 2.3.1 zu den Basisverben) darstellt, lässt sich damit relativ eindeutig die Einordnung in das semantische Netzwerk der Positionierungsverben beweisen.

Besonders interessant, vor allem auch in Hinblick auf die angenommene semantische Nähe von *geben* und *tun* im Positionierungskontext, ist die Bedeutung *hinausgeben, nach draussen* – ebenfalls unter dem Eintrag *tun* auffindbar (vgl. RHWB 1958-1964: 1457). Als Beispiel für diesen Kontext wird *de Wäsch utd. die Wäsche in eine Waschanstalt geben* angeführt. Die Semantik jenes Satzes kann sehr eindeutig in die Kategorie eines Positionierungskontextes eingeordnet werden. Weitere Einträge zu *tun* im Rheinischen Wörterbuch: *zum Kochen im Topf aufs Feuer stellen; etwa gekochte Äpfel durch den Durchschlag geben; einschieben, Backwaren in den Backofen, der Kuh einen Trank als Arznei eingeben* (vgl. RHWB 1958-1964: 1458f).

Anhand dieser Wörterbuchbelege lässt sich der Gebrauch von *tun* in Positionierungskontexten nachweisen. Es wird sowohl mit den Verben *setzen* und *stellen* als auch sehr häufig mit *geben* umschrieben. Insofern kommt die Vermutung auf, dass auch in Mainz die Positionierungskontexte mit *geben* und *tun* verbalisiert werden können. Das Rheinische Wörterbuch ist ein Dialektwörterbuch, weshalb die Annahme, dass es sich bei der

Verwendung von *geben* und *tun* als Basisverben der Positionierung um ein Phänomen handelt, das sich ausgehend von dialektalen Bereichen des oberdeutschen Sprachraums verbreitet, gestützt. Ob es schon im Standardgebrauch der Mainzer StudentInnen angekommen ist, wird sich im Kapitel der Datenanalyse zeigen.

Die Verben *geben* und *tun* werden den Angaben der vier zitierten Wörterbücher zufolge für den Positionierungskontext hauptsächlich in Dialekt und Umgangssprache sowie „landschaftlich“ gebraucht.

### 2.3.2 Stigmatisierung des Verbs *tun*

Dem Verb *tun* kommt im Deutschen ein besonderer Status zu, weil es sowohl in trans- als auch in intransitionaler Perspektive sehr vielfältig gebraucht und angewendet wird. Es wird zu etwas Besonderem, „[...] because of its ungrammatical status in standard German on the one hand and its grammaticality and frequent occurrence in non-standard colloquial German and modern dialects on the other.“ (LANGER 2001: 6) „[...] whilst it is frequently encountered in modern German dialects, older stages of German and other West Germanic languages, it is [...] ungrammatical in standard German.“ (LANGER 2001: 219)

Die Stigmatisierung von *tun* im heutigen Standarddeutschen und die damit in Verbindung stehende „Unterdrückung“ der Verwendung dieses Verbs in Positionierungskontexten ist deshalb so überraschend, weil die ursprünglichste Bedeutung im Etymologischen Wörterbuch Kluge von SEEBOLD (1999: 841) mit *setzen*, *stellen* oder *legen*, *stellen* beschrieben wird. Der in der Sprachentwicklung relativ klar zu verortende Verlust dieser Verbfunktion im Standarddeutschen könnte die Erklärung für die Systemlücke im semantischen Netzwerk der Positionierungsverben des Deutschen sein.

Die Entwicklung zur Sonderstellung von *tun* im Deutschen sieht LANGER (vgl. 2001: 2) darin begründet, dass zwischen 16. und 18. Jahrhundert in einigen europäischen Staaten ein Standardisierungsprozess eingesetzt hat, der vor allem im Deutschen, Französischen, Englischen und Tschechischen eine Standardsprache zu entwickeln versuchte, die sich vor allem in präskriptiven Grammatiken und Wörterbüchern manifestierte. Durch die nationalen Vollzentren Paris und London gestaltete sich dieser Prozess für das Englische und Französische um ein Vielfaches einfacher als für das Deutsche, das durch seine Menge an Varietäten eine Sonderstellung bis heute einnimmt (siehe auch Kapitel 3.2). Das Verschwinden von *tun* primär als Auxiliar aus formalen, geschriebenen deutschen Texten wird als Beginn des

Neuhochdeutschen gesehen, beziehungsweise wird es mit dem Standardisierungsprozess in Verbindung gebracht. Insofern wurde das *tun* im Zuge dieser „Sprachreinigung“ künstlich aus dem Standarddeutschen verbannt, ist jedoch in den Dialekten bis heute sehr verbreitet.

### 2.3.3 Semantischer Gehalt der spezifischen Positionierungsverben *setzen*, *legen* und *stellen*

„English tends [...] to use a simple copula in utterances like „The cup is on the table“, but many languages, perhaps as many as half of the world’s languages, have a set of alternate verbs, or alternate verbal affixes, which contrast in this slot.“ (AMEKA/LEVISON 2007: 847) HAWKINS (1985) analysiert die semantische Verteilung von Verben im Vergleich zwischen Englisch und Deutsch und bemerkt, dass das Deutsche meist über ein größeres Repertoire an unterschiedlichen Ausdrücken über ein Bedeutungsfeld verfügt. Als Beispiel wird hier das englische Verb *know* angeführt, das im Deutschen durch mindestens drei unterschiedliche Verben, nämlich *kennen*, *wissen* und *können*, übersetzt werden kann. Im Englischen ist der zentrale semantische Gehalt von Positionsverben (*sitting*, *standing*, *lying*) die Position einer Person in Abhängigkeit zu ihrem Grund zu beschreiben. NEWMAN (vgl. 2002: 7) beobachtet eine Expansion des Bedeutungsgehalts der Positionsverben in die Richtung, dass häufig auch auf nicht-belebte Objekte referiert wird. Diese Expansion ist jedoch sprachübergreifend relativ unterschiedlich ausgeprägt. Das Französische referiert mit seinen Positionsausdrücken fast ausschließlich auf belebte Objekte. Für das Deutsche ist der Gebrauch von Positionsverben, sowie Positionierungsausdrücken von FAGAN (1991) beschrieben worden. Ihre Beobachtungen sollen nun mithilfe derer von NEWMAN (2002) ergänzt werden.

FAGAN (1991) untersucht den semantischen Gehalt der spezifischen Positionsverben *liegen*, *sitzen*, *stehen* und ihrer transitiven Partner *legen*, *setzen*, *stellen* und bemerkt:

Although dictionaries do mention that these words can also indicate the general location of some entity (each verb has the meaning ‚be‘ (sich befinden), they do not emphasize the fact that a German speaker will typically use one of these verbs to indicate the general location of an item whereas a speaker of English will simply use the verb *be*. [...] Dictionaries also do not indicate which of these verbs (*liegen*, *sitzen*, or *stehen*) is appropriate to use with any given item. English institutions do not help; native speakers of English are surprised to learn that a plate, for example, does not “lie” on a table but rather “stands”. (FAGAN 1991: 136)

Bevor FAGAN (1991) auf die Regeln des Gebrauchs von *legen*, *setzen* und *stellen* eingeht, referiert sie auf LEISI (1961), „[who] points out, [that] the objects of *legen*, *setzen*, and *stellen* must be solid; they cannot be in liquid powder, or granular form. [...] However, if something

that is not solid is understood to be in a container, it can be used with these verbs [...]“ (FAGAN 1991: 137)

1. \*Ich muß [sic!] noch etwas (Salz/Milch) in die Suppe stellen.
2. Er stellte (das Salz/die Milch) auf den Tisch. (FAGAN 1991: 37)

Im Beispielsatz (2) werden Salz und Milch als festes Objekt in Form eines Pakets begriffen, weshalb die Verwendung der spezifischen Verben *setzen*, *legen*, *stellen* hier möglich wird. Im Englischen werden beide Sätze mithilfe des Verbs *put* verbalisiert, während das Deutsche hier aufgrund der Konsistenz des Objekts differenziert. Im Beispielsatz (1) würden Deutschsprachige möglicherweise auf die Basisverben *geben* und *tun* ausweichen. Insofern wird die Konsistenz beziehungsweise die Form des bewegten Objekts als großer Einflussfaktor bei der Auswahl des passenden Positionierungsverbs gesehen.

German shows one variant of the common Germanic division of labour between verbs as *setzen* ‘to set’, *legen* ‘to lay’, and *stellen* ‘to stand’. Depending on a number of factors, the main factor being the figure’s final orientation, one of these three verbs is chosen. A figure (such as a cup or a book), which ends up in its canonical upright position, is usually referred to with *stellen* ‘to stand’. (BERTHELE 2012: 151)

FAGAN (1991: 137f) formuliert für den Gebrauch der Verben *stehen* oder *stellen* einige Regeln: „An object with one side or surface that is perceived as the top typically appears with the verbs *stehen* or *stellen* when this side or surface is facing up. [...] An object needs to be greater in its vertical dimension than in its horizontal dimension in order to appear with *stehen* or *stellen*.“ Bsp.: *Auf dem Klavier steht eine Flasche*. Nun benötigt der Gegenstand nicht nur eine klar definierte Oberfläche, sondern auch einen bestimmten Grad der Festigkeit, um mit *stehen* oder *stellen* vorkommen zu können. Bsp.: *Der Teppich stand auf dem Boden*. Objekte wie Brot, Wurst, Früchte, etc. haben zwar kleine klar definierbare Oberfläche oder Seite, die als Spitze wahrgenommen wird, kommen aber, sobald sie auf Tellern oder Schalen angerichtet sind, mit *stehen* und *stellen* vor. Bsp.: *...war dankbar für das Essen, das ihm die schrullige Kochfrau auf die Ofenbank stellte* (vgl. FAGAN 1991: 138).

An object with one side or surface that is perceived as the top typically appears with the verbs *liegen* or *legen* when this side or surface is not facing up. If a bottle [...] is placed on its side, *liegen* or *legen* are the appropriate choices. Bsp.: Sie betteten ihn liebevoll auf ein weißes Kissen und legten einen Schnuller und ein Fläschchen daneben. (FAGAN 1991: 138f)

In den meisten Fällen kann die Regel angewendet werden, dass Objekte in horizontaler Ausrichtung *gelegt* werden und Objekte in vertikaler Position *gestellt* werden. FAGAN (1991) formuliert jedoch drei Ausnahmen: Ihre erste Ausnahme bezieht sich auf das Nomen *Schachtel*, das durch seine vertikale Ausrichtung eigentlich mit dem Verb *stellen* verbalisiert werden

sollte. Laut FAGANS Beobachtungen wird die Schachtel jedoch meist *gelegt*, was darauf zurückzuführen sei, dass das Wort vom italienischen *scalota* käme, was so viel wie „tin, can“ bedeute. Im Oberdeutschen ist das Wort zum ersten Mal im 15. Jahrhundert aufgetaucht und wurde in Altbayern für „bag“ verwendet. Aus diesem Grund würde *Schachtel* mit *liegen* oder *legen* auftauchen (vgl. FAGAN 1991: 140). Im Dialekt des oberdeutschen Sprachraums, wie die nachfolgende empirische Untersuchung zeigen wird, kann eine Schachtel mittlerweile durchaus wieder *gestellt* werden. Insofern wird der Unterschied der Verwendung dieser Verben zwischen Standardsprache und Dialekt interessant, weil sich FAGAN bei der Formulierung ihrer Regeln wohl eher auf die Standardsprache bezieht.

Eine weitere Ausnahme erläutert FAGAN (1991: 140) anhand einer Vase, die verkehrt, also nicht mit ihrer klar definierbaren Oberfläche nach oben gerichtet auf dem Tisch steht, wie es die Verben *stehen* und *stellen* verlangen würden. Das Verb *legen* kann hier vom Sprecher nicht verwendet werden, weil die vertikale Dimension größer ist als die horizontale. Im Falle eines Tellers beispielsweise wird auch mit *liegen* oder *legen* verbalisiert, weil hier die vertikale Dimension eindeutig größer ist. „To describe the location of a vase that is upside down, only the verb *sein* is appropriate.“ FAGAN (1991: 140)

Obwohl Hüte eine klar definierte Oberfläche haben, werden sie trotzdem mit *liegen/legen* verbalisiert. „This is probably because a hat is considered to be a piece of clothing like a coat, a jacket, a pair of pants, etc. These articles of clothing are not stiff or rigid enough to support themselves and therefore appear with the verbs *liegen* or *legen* even though they clearly have a proper orientation.“ (FAGAN 1991: 141) Auch eine Mütze wird wenig überraschend wie die anderen Kleidungsstücke aufgrund ihrer fehlenden Festigkeit mit *liegen/legen* positioniert. Wenn es darum geht, einen Hut auf dem Kopf einer Person oder die Bewegung dorthin zu beschreiben, werden die Verben *sitzen* oder *setzen* verwendet (Bsp.: *Der Hut saß ihm schief auf dem Kopf.*) (vgl. FAGAN 1991: 141).

Die Verben *liegen/legen* werden bei Gegenständen, die eine klar definierbare Oberfläche haben, auch dann verwendet, wenn ein Zustand der Unordnung hervorgehoben werden soll oder wenn der Sprecher verdeutlichen will, dass etwas kaputt ist. Ein weiterer Fall, der eher den Bereich der statischen Raumausdrücke betrifft, aber hier der Vollständigkeit halber trotzdem genannt werden soll, betrifft einen bei FAGAN (1991: 142) als „be located“ beschriebenen Kontext. Damit ist der Unterschied zwischen den Aussagen „Etwa in der Mitte dieser Straße [...] *steht* das Haus Nr. 47 [...]“ und „Das graue Giebelhaus [...] *lag* am nördlichen Tore [...] der Handelsstadt.“ gemeint.

The verbs *sitzen* and *setzen* differ from *liegen*, *legen*, *stehen* and *stellen* in that the choice of verb is determined more by the location of the object than by its physical characteristics. For example, *sitzen* and *setzen* are used to express the fact that an object is located or placed on some elevated position, that it perches or is made to perch somewhere. (FAGAN 1991: 142)

NEWMAN (vgl. 2002: 7f) beobachtet, dass *sitting* im Englischen vor allem für die Beschreibung des Zustands von Mensch und Tier gebraucht wird. Bsp.: *The dog/cat is sitting under the tree.* FAGAN (1991) fügt hinzu, dass im Deutschen die Position von Vögeln häufig mit *sitzen* beschrieben wird. Im Englischen hat man auch die Möglichkeit unbelebte Objekte *sitzen* zu lassen. Bsp.: *The computer/printer/telephone/TV sits on a desk at home* (vgl. NEWMAN 2002: 7). „When an entity can be conceived as having “legs”, e.g. a bed, table, or chair, then *sit* becomes awkward [...]. (Bsp.: *?Our double-bed/coffee table/chair sits next to the window in the bedroom.*; *?The skyscraper sits on a corner.*; *?The clothes are sitting on the floor.*)“ (NEWMAN 2002: 8)

Wenn die horizontale oder die vertikale Ausprägung eines Objekts hervorgehoben werden soll, wie im Beispielsatz des *skyscraper*, werden im Englischen, ähnlich wie im Deutschen, die Verben *lie* und *stand* bevorzugt. „[...] the tallness of a skyscraper requires *stand* rather than *sit* and [...] the horizontal expanse of the clothes requires *lie* rather than *sit*.“ (NEWMAN 2002: 8)

LEMMENS (2002) beobachtet am eigenen Fremdsprachenerwerb, wie komplex die Verwendung von Positionsverben im Sprachvergleich ist. Im Aufsatz „The semantic network of Dutch posture verbs“ wird bemerkt, dass das Niederländische häufig mit völlig anderen Regeln verbalisiert als das Französische:

Plates are saliently horizontal in orientation yet in Dutch they are normally coded as standing rather than lying. Conversely, a building has a salient vertical extension, yet can in many contexts be said to be lying. Water is conceptualized as ‘sitting’ in the bottle, but as ‘lying’ on the floor or ‘standing’ in the cellar. Francophone learners of Dutch are faced with two (for them difficult) choices: first, they have to train themselves to use a posture verb rather than a general verb [...] and secondly, they are confronted with the choice of posture verb itself which, as illustrated above, is not intuitively straightforward to them either. (LEMMENS 2002: 103f)

LEMMENS (vgl. 2002: 104) geht darauf ein, dass die Kategorien der Positionsverben von den meisten Studien als vom Menschen gemacht angenommen werden. Die prototypischen Bedeutungen der drei Verben *sitzen*, *liegen* und *stehen* bilden die drei typischen Positionen, die ein menschliches Wesen wohl am häufigsten einnimmt, sprachlich ab. Wie in der Beschreibung der Regeln über die Verwendung der drei Positionsverben von FAGAN (1991) für das Deutsche und NEWMAN (2002) für das Englische bereits verdeutlicht wurde, ist die Entscheidung über die Auswahl des richtigen Verbs sehr komplex und sorgt vor allem metasprachlich für

Kompliziertheit. Aufgrund dessen wird in Kontexten, in denen keine dieser drei spezifischeren Kategorien verwendet werden kann, häufig auf Basisverben ausgewichen. LEMMENS (2002) schreibt dazu:

One could thus argue, as does Serra Borneto (1996), that lying and standing are the two basic locative relations, for which the notions of verticality and horizontality are central. *Zitten*, then, can be regarded as the case between: partly horizontal, partly vertical and the sensorimotor control is less than for standing but more than for lying. Simplistically put, then, *zitten* codes a position that is neither standing or lying. (LEMMEN 2002: 10)

## 3 Methoden

### 3.1 Einleitung

Die für die Sprachaufnahmen verwendeten Videoclips vom Max-Planck-Institut für Psycholinguistik wurden mit dem Ziel erstellt, genauer analysieren zu können, wie verschiedene Positionierungsereignisse in den unterschiedlichen Sprachen verbalisiert werden. Zu den Hintergründen, aber auch zur Verwendung der Videos wurde ein detaillierter Leitfaden herausgegeben.

In the cognitivist climate of the last thirty years it has often been assumed that event categorization – at least for such seemingly basic human experience as ‘giving’, ‘putting’, ‘hitting’, ‘throwing’, and the like – is more or less universal, due to correlations among features of events in the “real world” and probably also to biases in human perception and cognition. [...] Previous research in the Space and Event Representation Projects has challenged this view, showing (a) striking cross-linguistic differences in the categorization of events to do with topological relations, ‘coming and going’, frames of reference, and ‘cutting and breaking’, and (b) very early acquisition of language-specific event categories. (BOWERMAN [u. a.] 2004: 10)

Es geht um die systematische, linguistische, sprachenübergreifende Erforschung der Domäne der Positionierung und der damit in Verbindung stehenden Schaffung einer neuen Kategorie, nämlich der *putting things in places* und *removing them from places* Kategorien. Die in dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung wird sich hauptsächlich mit der Thematik der zielorientierten Objektsbewegung, die durch PUT-Verben beschrieben wird, beschäftigen. „[...] English put is typically described as a „light verb“ with relatively little meaning beyond its schematic sense of „caused motion/change of location“.“ (BOWERMAN [u. a.] 2004: 10) GOLDBERGS (2004) Beobachtungen zufolge beschreibt das Verb *put* die englische „caused motion construction“ am besten („X CAUSES Y TO MOVE Z“). „[...] in the case of the [...] construction, exemplified by the sentence, *I put the book on the table*. The verb put accounts for a full of 31 percent (16/51) of the instances of the construction, in the children’s speech.“ (GOLDBERG 2004: 196) Die hohe Frequenz des Verbs *put* sieht GOLDBERG (vgl. 2004: 298) darin begründet, dass es in sehr vielen Kontexten auftreten kann und dass es eine relativ basale Handlung beschreibt, nämlich eine Bewegung, die durch ein Agens bewirkt wird und eine Ortsänderung des Objekts verursacht.

Von welchem Verb im Deutschen diese hier von GOLDBERG (2004) beschriebene basale Handlungskategorie beschrieben wird, soll die nachfolgende Untersuchung zeigen.

## 3.2 Auswahl der Videostimuli, Gewährspersonen und Ablauf der Datenerhebung

Um an die Daten der ProbandInnen zu gelangen, wurde eine Sammlung an Impulsvideos verwendet, die das Max-Planck-Institut für Psycholinguistik online zur Verfügung stellte. Es handelt sich um 16 kurze Clips (3-4 Sekunden), die aus einem Korpus von insgesamt 63 Videos ausgewählt wurden. Im Vorhinein wurde selektiert, weil einige der Clips aufgrund der zu beschreibenden Handlung für das in dieser Arbeit verfolgte Forschungsinteresse irrelevant waren. Außerdem wurden an der Universität Mainz größtenteils unbekannte ProbandInnen aufgenommen, für die eine Gesamtzeit von 30 Minuten für die Untersuchung wahrscheinlich schwierig aufzubringen gewesen wäre. Bei der Auswahl der Mainzer und Linzer Gewährspersonen wurde darauf geachtet, dass sie ortsgebürtig waren oder aus den direkten Vororten der Städte kamen. Es sollte sich um StudentInnen handeln, weil bei dieser relativ homogenen Gruppe die Verwendung einer standardnahen Varietät, beziehungsweise die Kenntnis dieser vermutet wurde. Die ProbandInnen wurden nur dann in die Stichprobe aufgenommen, wenn sie keinen längeren Zeitraum (mehrere Jahre) abwesend vom Mainzer oder Linzer Raum gewesen waren. Des Weiteren wurde darauf geachtet, dass beide oder zumindest ein Elternteil aus dem betroffenen Untersuchungsgebiet stammte.

Beim „Put Project“ soll untersucht werden, wie Ereigniskonzepte in unterschiedlichen Sprachen kodiert werden. Es wird eine Stichprobe von mindestens 10 Gewährspersonen empfohlen, um aussagekräftige Daten über die Verwendung bestimmter Verben in gewissen Sprachräumen zu erhalten. Für das hier in kleinerem Rahmen durchgeführte Forschungsprojekt wurden jeweils 18 Personen aus Linz und Mainz ausgewählt. In beiden Städten handelte es sich um ProbandInnen im Alter zwischen 20 und 25 Jahren.

Für den Ablauf der Untersuchung wurden die Empfehlungen des Max-Planck-Instituts für Psycholinguistik weitgehend berücksichtigt. Sie schreiben vor, sich zusammen mit dem/der ProbandIn vor einen Laptop zu setzen und folgende Erklärungen zu geben: „Sie sehen nun 16 kurze Szenen, die zeigen, wie jemand eine bestimmte Handlung durchführt. Zentrale Aufgabe wird sein, dass Sie in einem Satz beschreiben sollen, was die Person auf dem Video macht“ (vgl. BOWERMAN [u. a.] 2004: 12).

BOWERMAN [u. a.] (vgl. 2004: 12) bemerken, dass die Szenen so oft hintereinander gezeigt werden können, wie es für die ProbandInnen notwendig wäre, um zu einer Beschreibung zu kommen. Es wäre auch kein Problem, zu einem vorherigen Clip zurückzuspringen. Im Zuge

der Pretests wurde jedoch festgestellt, dass die Betroffenen aufgrund der längeren Nachdenkzeit und dem damit in Verbindung stehenden Spontanitätsverlust nach spezifischen Verben suchten. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sich die Personen aufgrund des universitären Kontexts beziehungsweise aufgrund des Vorhandenseins eines Aufnahmeegeräts gewählter ausdrücken wollen. Es sei beispielsweise auf die Stigmatisierung des Verbs *tun* verwiesen, die vor allem in den Köpfen der Mainzer ProbandInnen verankert zu sein scheint (siehe auch Kapitel 2.3.2). Die spontaneren Aufnahmen und das einmalige Zeigen der Kurzvideos scheinen zu authentischeren Ergebnissen zu führen. Natürlich wurden die Szenen bei Unkonzentriertheit der Gewährsperson oder Nichterkennen des Gegenstands wiederholt. BOWERMAN [u. a.] (2004: 12) empfehlen dieses Vorgehen: „If the speaker does not recognise the object being placed [...] or the ground object [...], you can explain, or suggest a similarly-shaped alternative that is more familiar.“

Ziel der Untersuchung ist, dass die ProbandInnen konkret die Positionierungshandlung beschreiben, die in der Szene beobachtbar ist. Sollten sie allgemeinere Formulierungen wie beispielsweise „she’s FIXING UP her friends hair“ (for putting a flower in the hair) bevorzugen, empfehlen BOWERMAN [u. a.] (2004: 13) gezielt nach einer Beschreibung der Positionierungshandlung an sich zu verlangen. In einigen Fällen wurde nur das Resultat der Lokalisierung beschrieben „the cup is on the table“, obwohl der Vorgang „A man put a cup on a table“ zu sehen war. Hier wird empfohlen, sich mit Fragen wie „What did the man/woman do?“, „How did the cup get there?“ oder „What happened?“ zu einer exakteren Formulierung zu verhelfen (vgl. BOWERMAN [u. a.] 2004: 13).

„Some clips may not lend themselves to description as an agentive placement action; speakers may prefer intransitive event descriptions like “The book fell” or multi-clause constructions like “She bumped into the bucket, it fell over, and stuff fell out.” This is OK.“ (BOWERMAN [u. a.] 2004: 13) Dieser hier beschriebene Fall ist vor allem bei den Aufnahmen in Mainz häufig aufgetreten. Vor allem deshalb, weil einige ProbandInnen versuchten, die Handlung sehr präzise zu beschreiben und dadurch mehrere Sätze formulierten. Des Weiteren wurde oft im Passiv formuliert – häufig dann, wenn man die ausführende Person nicht vollständig, sondern beispielsweise nur ihre Hände sah.

Die letzten drei Szenen des Korpus wurden von BOWERMAN [u. a.] (2004) deshalb ausgewählt, weil sie damit überprüfen wollten, ob die Basisverben der Positionierung in den einzelnen Sprachen, sowohl bei quell- als auch zielorientierten Handlungen auftreten können. „This restriction is interesting, since both Source and Goal can be mentioned together with the

most basic intransitive motion verbs used in the caused motion construction: [...] *Mary MOVED / SHOVED the book from the table onto the chair.*“ (BOWERMAN [u. a.] (2004): 13)  
 Zwei von diesen drei besonderen Videos wurden in die Sprachaufnahmen in Linz und Mainz miteinbezogen und werden im Ergebnisteil analysiert.

### 3.3 Kategorisierung der ausgewählten Videoclips

Die für die Untersuchung ausgewählten Videoclips werden im folgenden Kapitel kategorisiert, um die anschließende Analyse nachvollziehbarer gestalten zu können. In Kapitel 2.1 wurde bereits angedeutet, dass die Szenen vom Max-Planck-Institut für Psycholinguistik ein sehr grundlegendes Unterscheidungskriterium aufweisen, nämlich jenes, dass sie jeweils quell- oder zielorientierte Positionierungsbewegungen zeigen. Es gibt auch Videos, die sowohl eine quell- als auch eine zielorientierte Ortsveränderung darstellen. Neben dieser Unterscheidung sollen die Clips aufgrund ihrer Ziel- und Endposition kategorisiert werden. Darunter wird sowohl die Ausrichtung des Gegenstands (im Sinne von vertikal, oder horizontal), aber auch die Umgebung im Zielzustand beschrieben.

<b>Inhalt des Clips</b>	<b>Objekt, Konsistenz</b>	<b>Endposition, Ausrichtung</b>	<b>Instrument, Bewegungsart</b>	<b>quell/zielorientiert</b>
put saucer on top of cup	Untertasse, fest	Tasse (oben), vertikal	Hand, Positionierung	zielorientiert
put fistful of rice on plate	Reis, körnig	Teller	Hand, Positionierung	zielorientiert
put hat on head	Haube, weich	Kopf	Hand, Positionierung	zielorientiert
pour liquid into container	Wasser, flüssig	Topf	Hand/Dose, Gießen/Schütten	zielorientiert
put flower into hair	Blume, weich	Haare, schräg / vertikal	Hand, Positionierung	zielorientiert
put box up on shelf	Karton, fest	Regal, horizontal	beide Hände, Positionierung	zielorientiert
dump blocks out of tin	Bausteine,	Boden	Hand/Dose,	zielorientiert

	einige feste Teile		Schütten/ Leeren	
put armload of books on table	Bücher, mehrere feste Teile	Tisch	beide Hände, Positionierung	zielorientiert
pour water out of tin	Wasser, flüssig	nicht sichtbar	Hand / Dose, Gießen	zielorientiert
put stone into pot of water	Ziegelstein, fest	Topf mit Wasser, horizontal	Hand, Positionierung	zielorientiert
put head into bucket	Kopf	im Kübel	eigenes Körperteil wird positioniert	zielorientiert
drop apple into bag	Apfel, fest	Sack, rundes Objekt	Hand, Positionierung/ Wurf	zielorientiert
put apple in bowl	Apfel, fest	Schüssel, rundes Objekt	Hand, Positionierung	zielorientiert
flip block off notepad into bowl	Ziegelstein, fest	Schüssel, nicht sichtbar	Notizblock, Positionierung/ Wurf	zielorientiert
take apple from pile of books and move to shoe	Apfel, fest	Schuh, rundes Objekt	Hand, Nehmen/ Positionierung	Kombination (quell- und zielorientiert)
take bag of corn from table and move to chair	Tüte, weiche Packung	Stuhl, horizontal	Hand, Nehmen/ Positionierung	Kombination (quell- und zielorientiert)

Abbildung 8: Allgemeine Beschreibung der Videos

Die Einteilung in vertikale oder horizontale Endposition ist natürlich nur bei nahezu rechteckigen Objekten möglich. Auch die Konsistenz des bewegten Objekts könnte eine kategorische Rolle spielen und wird analysiert. Unter Umgebung im Zielzustand ist gemeint, dass die Objekte teilweise in Behälter oder Regale positioniert werden. Dessen Einfluss auf die Verbwahl soll ebenfalls betrachtet werden.

Zusätzlich wird analysiert, ob spezielle Instrumente oder Hilfsmittel bei der Positionierungsbewegung involviert sind. Um Priming-Effekte vermeiden zu können, wurden zwischen die Clips mit Positionierungskontexten auch einige Videos mit Schütt- und Gießkontexten gestellt. Auch diese werden im Analyseteil kurz in Hinblick auf die Verwendung der Verben analysiert und hier kategorisiert. Die Inhalte der Videoclips werden, wie im Leitfaden vom Max-Planck-Institut für Psycholinguistik, auf Englisch bezeichnet, um missverständliche Formulierungen im Analyseteil zu verhindern.

In der obigen Tabelle wurden die Videoclips allgemein beschrieben, während sie nun für den Analyseteil in verschiedene Unterkategorien gegliedert werden. In der ersten Tabelle werden die Objekte, die in den einzelnen Videos bewegt werden, kategorisiert.

Kategorie A	Kategorie B	Kategorie C	Kategorie D	Kategorie E
<b>Gegenstände, die horizontal oder vertikal ausgerichtet werden können</b>	<b>körnige Gegenstände oder aus mehreren kleinen Teilen bestehend (fest)</b>	<b>Flüssigkeiten</b>	<b>Apfel (rund, fest)</b>	<b>Sonstiges</b>
put saucer on top of cup	put fistful of rice on plate	pour liquid into container	drop apple into bag	put hat on head
put box up on shelf	dump blocks out of tin	pour water out of tin	put apple in bowl	put flower into hair
put armload of books on table			take apple from pile of books and move to shoe	put head into bucket
put stone into pot of water flip block off notepad into bowl				

Abbildung 9: Kategorisierung der bewegten Objekte

Die in Abbildung 9 entworfenen Kategorien sollen den arealen und vertikalen Vergleich zur Verwendung der Verben insofern erleichtern, als das innerhalb einer Gruppe aufgrund der Ähnlichkeit der bewegten Objekte eine gute Vergleichbarkeit zwischen den Verben erwartet wird. Natürlich können sich die hier gezogenen Grenzen aufgrund der gewonnenen Daten noch verschieben.

Die in Abbildung 10 entworfenen Kategorien sollen die Gegenstände hinsichtlich ihrer im Videoclip gezeigten Bewegungsart konkretisieren, weil davon ausgegangen wird, dass jene Dimension großen Einfluss auf die Verbauswahl hat.

<b>Kategorie A</b>	<b>Kategorie B</b>	<b>Kategorie C</b>	<b>Kategorie D</b>	<b>Kategorie E</b>	<b>Kategorie F</b>
<b>langsames, kontrolliertes Positionieren mit den Händen</b>	<b>Streu- bewegung</b>	<b>Gieß-/Leer- bewegung</b>	<b>Steck- bewegung</b>	<b>Wurf-/Roll- bewegung</b>	<b>Nehmen &amp; Positionieren in Kombination</b>
put saucer on top of cup	put fistful of rice on plate	pour liquid into container	put head into bucket	drop apple into bag	take apple from pile of books and move to shoe
put hat on head	dump blocks out of tin	pour water out of tin	put flower into hair	flip block off notepad into bowl	take bag of corn from table and move to chair
put armload books on table					
put stone into pot of water					
put apple in bowl					

Abbildung 10: Kategorisierung nach Bewegungsarten

### 3.4 Die in der Untersuchung berücksichtigten Sprachräume und Varietäten

Im Rahmen der empirischen Untersuchung soll ein Sprachvergleich auf zwei unterschiedlichen Ebenen angestellt werden. Zum einen wird ein regionaler Vergleich zwischen den standardnahen SprecherInnen in Mainz und den standardnahen Aufnahmen im mittelbairischen Sprachraum unternommen. Um die Entscheidung über jenen Vergleich besser nachvollziehen zu können, wird im nächsten Kapitel eine genauere Betrachtung des Mittelbairischen und Rheinfränkischen unternommen.

Eine weitere Vergleichsebene bezieht sich auf die Varietäten innerhalb eines Sprachraumes, nämlich dem Mittelbairischen. Hier formulieren die ProbandInnen einmal im Dialekt und einmal im Standard, um eine vertikale Vergleichsdimension zu erzielen. Hierfür müssen jedoch zunächst die Begriffe Standard und Dialekt genauer betrachtet werden.

### 3.4.1 Deutsche Standardsprache

Die Schwierigkeit, Hochsprache und Dialekt definitorisch zu fassen, liegt darin, daß [sic!] keine genaue Grenzziehung zwischen den verschiedenen Sprachebenen möglich ist; Hochsprache, Umgangssprache, Dialekt und alle dazwischen liegenden Sprachebenen scheinen nahtlos ineinander überzugehen. (MOOSMÜLLER 1991: 12)

MOOSMÜLLER (1991) verweist darauf, dass die unterschiedlichen Sprachebenen ineinander übergehen und eine klare kategoriale Trennung zwischen Dialekt, Umgangssprache und Standard wohl unmöglich ist. BERTHELE (2006: 65) geht noch einen Schritt weiter und schreibt: „Wie alle Lekte ist auch dieses Standarddeutsche ein Konstrukt, zweifellos wiederum eine radiale Kategorie mit einer idealisierten, homogenisierten prototypischen Varietät in ihrem Zentrum.“ Es soll jedoch ein Verständnis davon geschaffen werden, mit welchen Annahmen von Dialekt und Standardsprache die Ergebnisse ausgewertet werden.

In erster Annäherung besteht die Besonderheit einer Standardvarietät darin, daß [sic!] sie für die ganze Nation bzw. die ganze betreffende Sprachgemeinschaft einer Nation [...] gilt und daß [sic!] sie in öffentlichen Situationen die sprachliche Norm bildet. Mit diesem globalen Merkmal steht im Zusammenhang, daß [sic!] die Standardvarietät in der Regel Lehrgegenstand in der allgemeinbildenden Schule ist und zumeist auch Unterrichtssprache. (AMMON 1995: 73f)

MOOSMÜLLER (vgl. 1996: 205) beschreibt politische und gesellschaftspolitische Abgrenzung als wichtigste Funktion einer Standardsprache. Nach außen bedeutet dies eine Abgrenzung, die die innere Stabilität eines Staates intensivieren soll. Innerhalb eines Staates soll eine gemeinsame Standardsprache das Zusammengehörigkeitsgefühl der BürgerInnen stärken.

Der Standard ist für das Deutsche deshalb so schwer zu fassen, weil es sich, wie einige AutorInnen argumentieren, um eine „plurizentrische Sprache“ handelt (vgl. z.B.: CLYNE 1992; AMMON 1996a). „Pluricentric languages are both unifiers and dividers of peoples. They unify people through the use of the language and separate them through the development of national norms and indices and linguistic variables with which the speakers identify.“ (CLYNE 1992: 1) AMMON (1996b: 195) präzisiert den Begriff hin zu einer „plurinationalen Sprache“. Damit sei nicht gemeint, dass alle Länder, die Deutsch als Amtssprache haben oder kleine Gruppen mit deutschen Muttersprechern, als sprachliche Zentren zählen. Jener Begriff meint, „daß [sic!] es für die betreffende Nation spezifische Standardvarianten geben muß [sic!], die damit auch eine spezifische Standardvarietät, eben die nationale Varietät konstituieren.“ (AMMON 1996b: 195)

In der Theorie AMMONS (1996b) wurden Deutschland, Österreich und die (deutschsprachige) Schweiz in eine Gruppe zusammengefasst, weil sie im Gegensatz zu Liechtenstein, Luxemburg, Belgien und Südtirol über lexikalisch standardsprachliche

Besonderheiten verfügen, aber auch über eine eigene Grammatik, Rechtschreibung und Lautung. „Trotzdem besteht kein Zweifel, dass die Standardsprache in Deutschland in einer radialen Kategorie DEUTSCH prototypischen Status hat, schon nur aufgrund der großen Anzahl der deutschländischen Standardsprechern im Vergleich zu allen anderen Sprechern des Deutschen.“ (BERTHELE 2006: 65) Die drei Länder, die von AMMON (1996b: 197) als nationale „Vollzentren“ bezeichnet werden, verfügen über einen eigenen Sprachkodex, das heißt, dass sie amtlich verbindlich sind. Insofern ist die schriftliche Standardsprache verglichen mit der mündlichen Ausprägung einer Standardsprache eindeutiger zu normieren. Ein Beispiel für eine solche Normierung wäre das Österreichische Wörterbuch (1979), das zahlreiche Sprachnormen unmarkiert und somit als standardsprachliche Varianten aufnahm. (vgl. AMMON 1996b: 197) Jene Ausgabe stieß auf Widerstand von WIESINGER (1980) und REIFFENSTEIN (1983).

Anders liegen die Dinge bei der gesprochenen Sprache. Die Schwierigkeiten beginnen schon bei der Bestimmung dessen, was überhaupt als Hochsprache bezeichnet werden soll. Legen wir etwa für die Aussprache die Hochlautungsnorm des „Siebs“ zugrunde, so gebraucht in Österreich wahrscheinlich so gut wie niemand die deutsche Hochsprache. (REIFFENSTEIN 1983: 20)

REIFFENSTEIN (1983: 20f) meint, dass es Hochsprache sei, „wenn eine Äußerung als Hochsprache intendiert, die Sprechsituation hochsprachgemäß ist und die Äußerung von den Hörern entsprechend akzeptiert wird, [...] jedenfalls in der betreffenden Kommunikationsgemeinschaft.“ WIESINGERS (vgl. 1995: 63) Ansicht zufolge gebe es gar kein einheitliches „Österreichisch“. Das österreichische Deutsch würde die Gesamtheit aller sprachlichen Varianten in Österreich bezeichnen.

Österreich kämpfte eine geraume Zeit um seine Stellung als nationales Zentrum der deutschen Sprache (vgl. AMMON 1995: 117-136). Jene Entwicklung führte dazu, dass die ÖsterreicherInnen bis heute unbewusst über eine doppelte Identität verfügen – deutschsprachig und Österreicher (vgl. MUHR 1995a: 91). Ihren Ausdruck findet diese in den von MUHR (1987, 1989, 1995a) als äußeren und inneren Standard bezeichnete Varietäten. Unter dem inneren Standard wird jene Sprachform verstanden, die den sogenannten „Gebrauchsstandard“ meint. Er wird vor allem in kommunikativen Situationen verwendet und ist kaum von der sozialen Herkunft seiner SprecherInnen abhängig. Diese Vermutung entstand ausgehend von einer Untersuchung, die sich vor allem auf gesprochene Sprache konzentrierte und den Fokus nicht auf „richtiges“ Deutsch im Sinne von kodifizierten Normen legte, sondern nur feststellen wollte, wie und warum in gewisser Art und Weise geäußert wird (vgl. MUHR 1995a: 104f). Der Innenstandard wird vor allem dann verwendet, wenn es um „personenbezogene Inhalte“ geht oder „Emotionen involviert“ sind. Solange sich die „Sprecher kennen“ wird meist von innerem Standard ausgegangen (vgl. MUHR 1995a: 105).

Der (österreichische) Außenstandard wird in öffentlichen Situationen verwendet und ist maßgeblich von folgenden Faktoren beeinflusst: Gesprächspartner (bekannt/fremd), Sprecherrolle/Sprecherhaltung (Experte/Nichtexperte), das Ausmaß der Emotionalität (groß/klein), der Formalitätsgrad/Ausmaß der Öffentlichkeit beziehungsweise institutionelle Einbettung der Situation, Beruf/standardsprachliche Kenntnisse (vgl. MUHR 1995a: 105). Aufgrund dieser Faktoren wird für die empirische Untersuchung des Standards in Österreich die Verwendung des hier als österreichischer Außenstandard bezeichnete Varietät angenommen.

Auch BÜRKLE (vgl. 1995: 235) macht sich Gedanken über die vielen unterschiedlichen Register und die verschiedenen Möglichkeiten an Sprachvarietäten<sup>9</sup>, die im österreichischen Deutsch möglich sind. Seinen Beobachtungen zufolge gibt es aus dem Grund eine so geringe Anzahl an empirischen Untersuchungen über die Aussprache des österreichischen Deutsch, weil eben jene Register die Varietät sehr komplex werden lassen. „In jeder Situation kann aus stilistischen, rhetorischen, ästhetischen, also jedenfalls pragmatischen Gründen das Register mehrfach gewechselt werden – intentional bei routinierten/kompetenten Sprechern, akzidentell bei unroutinierten beziehungsweise in Bezug auf den Standard weniger kompetenten Sprechern.“ (BÜRKLE 1995: 235) Den Beobachtungen BÜRKLES (vgl. 1995: 236) zufolge ist die österreichische Varietät sehr stark von solchen Registermischungen beeinflusst und deshalb gerade in der Dimension Aussprache sehr schwer analysierbar. Da es sich bei den ProbandInnen der im Zuge dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung ausnahmslos um StudentInnen handelt, wird die Kenntnis der österreichischen Standardvarietät und der kompetenten und sicheren Verwendung dieser vorausgesetzt und ein problemloses Wechseln zwischen den Registern erwartet.

Die meisten theoretischen und empirischen Untersuchungen werden hauptsächlich auf der Basis von schriftlichem Sprachmaterial ausgewertet, was sich deshalb als problematisch erweist, weil die Standardsprachen auch über mündliche Ausprägungen verfügen, deren grammatische Regeln sich jedoch nicht zwingend mit den schriftlichen decken müssen. Außerdem wird durch den Fokus auf das schriftliche Material der Innenstandard als „Dialekt“ nicht berücksichtigt. Zusätzlich existieren Formen, die als nicht standardsprachlich gelten, aber so oft vorkommen, dass sie als typisch für eine bestimmte Sprachgruppe anzusehen sind (vgl. MUHR 1995b: 208). Gerade auf Österreich bezogen gilt dies als sehr problematisch, weil die

---

<sup>9</sup> AMMON (1995:1) unterscheidet zwischen Varianten als sprachliche Einzelausdrücke und Varietäten, die ganze Teilsysteme einer plurizentrischen Sprache bezeichnen.

speziell für Österreich typischen Sprachmerkmale fast ausschließlich in mündlicher Form auftreten (vgl. MUHR 1995b: 210).

MUHR (1995b) beschäftigt sich konkreter mit grammatischen und pragmatischen Phänomenen, die sich am Vergleich Österreichisch und Bundesdeutsch bemerkbar machen. Die für die nachfolgende Untersuchung bedeutenden Kategorien sollen nun dargestellt werden und im empirischen Teil der Arbeit in Bezug auf die gewonnenen Daten analysiert werden. Er erkennt Wortbildungsunterschiede durch unterschiedliche Kombination von Präposition und Verb. Jene drei Unterschiede würden relativ weitreichend ins gesamte Sprachsystem eingreifen:

1. Ein Basisverb wird mit unterschiedlichen Suffixen oder Präfixen (meistens Präpositionen) kombiniert. Die jeweiligen Wörter haben dieselbe Basisbedeutung und drücken prinzipiell denselben Inhalt aus. (Bsp.: (Auswahl) **auf**drehen vs. **an**drehen, **ab**sammeln vs. **ein**sammeln)
2. Eine Präposition oder ein Adverb werden mit unterschiedlichen Verben kombiniert. Die jeweiligen Wörter haben dieselbe Basisbedeutung und drücken prinzipiell denselben Inhalt aus. (Bsp.: (Auswahl) **ab**sperrern vs. **ab**schließen, **aus**ständig vs. **aus**stehend)
3. Zwei Präfixverben haben annähernd dieselbe Bedeutung, sie unterscheiden sich jedoch sowohl hinsichtlich des Basisverbs, als auch hinsichtlich des Präfixes. (Bsp.: **nieder**legen vs. **schlafen** legen, **aus**kommen mit jm. vs. sich gut verstehen) (MUHR 1995b: 217f)

Neben den Unterschieden im Bereich der Wortbildung lassen sich auch Unterschiede im Bereich der Adverbien feststellen. Die Kurzformen der Richtungsadverbien, die mit her-, hin- oder Ähnlichem gebildet werden, werden gemieden oder weisen eine andere Bedeutung auf. Außerdem gibt es bei jenen Richtungsadverbien unterschiedliche Blickpunkte. In Österreich würde differenziert werden, ob es sich um eine Bewegung vom Sprecher weg oder zu ihm hin handle (Bsp.: heraus vs. hinaus, herunter vs. hinunter, da vs. dort) (vgl. MUHR 1995b: 222).

Des Weiteren gibt es syntaktische Unterschiede in der Auswahl der Präpositionen in Präpositionalgruppen in der Funktion von Lokalbestimmungen der Unterkategorie „Punktuelle Lokalität mit Kontakt“. Beispiele hierfür wären: **Auf** dem Baum sind noch Äpfel vs. **An** dem Baum.../ Ich **gehe bei** der Bibliothek vorbei. vs. **an** der Bibliothek **vorbeigehen/ Er geht in** die Schule vs. **zur** Schule **gehen** (vgl. MUHR 1995b: 223). Hier handelt es sich, ähnlich wie bei den Präfixverben nicht um zufällige Abweichungen, sondern um „systematische Unterschiede in der semantischen Basis“. (MUHR 1995b: 224) Ein ähnliches Phänomen ist auch im Bereich der temporalen Adverbialen erkennbar.

### 3.4.2 Mittelbairischer Dialekt

Ähnlich wie MOOSMÜLLER (vgl. 1991, 1995) Funktionen für die Standardsprache definiert, unternimmt sie dies auch für den Bereich des Dialekts. Jene werden meist regionalspezifisch beschrieben und es handelt sich um die Form der niedrigeren Bevölkerungsschichten. Im folgenden Abschnitt soll näher auf den Dialektbegriff per se und im Anschluss daran auf die für die Untersuchung relevanten Sprachregionen eingegangen werden.

AMMON (vgl. 1995: 199) bemerkt, dass sowohl Dialekt als auch Standardsprache mit bestimmten Konnotationen verbunden sind. Im Falle des Dialekts handelt es sich, ähnlich wie bei MOOSMÜLLER (vgl. 1991, 1995), um Zuweisung der SprecherInnen zu einer sozial niedrigeren oder auch bäuerlichen Schicht. Diese Sprachform würde auch in familiären Situationen auftreten. Der Standard ist die Varietät, dem die Zugehörigkeit zur höheren Bildungsschicht und öffentlichen Situationen zugeordnet wird. ZEHETNER (1985: 20) verweist darauf, dass es eine „billige Vereinfachung“ sei, Dialekte als „niedrige Sprachebene“ und die Hochsprache als Sprache der Oberschicht zu definieren. Er argumentiert damit, dass beispielsweise in der Schweiz diejenigen beruflichen Nachteil hätten, die des Dialekts nicht mächtig seien. Er definiert Dialekt primär damit, dass es sich um die gesprochene Variante von Sprache handelt, verweist jedoch auch darauf, dass es kein leichtes Unterfangen sei, Dialekt zu definieren. Die sprachgeschichtliche Entstehung (vor der Hochsprache), die räumliche Erstreckung (landschaftsgebunden), der Verwendungsbereich (mündlich, familiär-intim) und die kommunikative Reichweite sind jedenfalls Merkmale des Dialekts, wobei ZEHETNER (vgl. 1985: 18f) auf die beste Definition in Abgrenzung zur Standardsprache verweist. Das bekannte Modell der Dreiteilung zwischen Dialekt, Umgangssprache und Hochsprache stellt für ihn auch eine Vereinfachung dar, weil es sich um ein „kontinuierliches Spektrum (handelt), das sich von den Lokalmundarten bis zur überregionalen, allgemeingültigen Hoch- und Schriftsprache spannt, also vom nur kleinräumig belegbaren Dorfdialekt bis hin zur Standardsprache Deutsch.“ (ZEHETNER 1985: 19)

Eine genaue Abhandlung über die Einteilung der Sprachdimensionen würde den Rahmen der Arbeit sprengen. Es sei beispielsweise auf AMMON (1995) verwiesen, der neben Basisdialekt und Umgangssprache auch die Form des Verkehrsdialekts annimmt.

Realistisch betrachtet, ist der Begriff „bairischer Dialekt“ eine Abstraktion. Einen reinen Nur-Dialekt-Sprecher wird man heute kaum noch auftreiben, es sei denn, man findet einen alten Einödbauern in einem abgelegenen Hochtal, der zeitlebens auf seinem Hof im Kreis seiner Familie und der nächsten Umgebung gelebt hat. Seine im familiären Umgang gebrauchte Sprache mag das sein, was als reine Bauernmundart oder Basisdialekt gelten kann. Aber selbst dieser angenommene Idealinformant für grundständigen Dialekt wird, sobald er sich mit einem Fremden unterhält, in der Skala seiner Mundartlichkeit nach oben, d.h. in Annäherung an die Umgangssprache oder sogar Hochsprache, variieren. (ZEHETNER 1985: 19)

Aus diesem Grund wird von den ProbandInnen während der Sprachaufnahmen auch nach der Aufforderung, Dialekt zu sprechen, keine reine mundartliche Form zu erwarten sein. Man kann im besten Fall mit einer Mischform aus Dialekt und Umgangssprache rechnen, je nachdem wie groß der Versuchsleitereffekt unter den betroffenen Personen ist. Zusätzlich kommt hinzu, dass es sich sowohl im Dialekt als auch im Standard um die einleitend bereits erwähnten intendierten Varianten handelt. Es geht hier um einen äußerst komplexen und schwer definierbaren Untersuchungsgegenstand. Mit intendiert ist gemeint, dass die ProbandInnen dazu aufgefordert sind, ihre eigene dialektale Sprachlage in standardorientierte Formulierungen zu „übersetzen“ (vgl. LENZ 2004: 117). Im Dialektdurchgang wird ebenfalls von intendiertem Dialekt ausgegangen, weil die Gewährspersonen explizit darauf hingewiesen werden, dialektal zu formulieren. Dadurch wird der alltägliche Dialektgebrauch nachgeahmt und mit ziemlich hoher Wahrscheinlichkeit leicht verfälscht. Die Aufnahmen in Oberösterreich werden fortlaufend trotz der nicht ganz eindeutigen Varietätenuordnung als Dialektaufnahmen bezeichnet, um den Kontrast zu den Standardaufnahmen im gleichen dialektalen Raum zu verstärken.

Auch wenn es sich nicht um rein dialektal gefärbte Varianten handeln wird, die von den ProbandInnen gesprochen werden, wird von einer stark mittelbairisch gefärbten Sprachform ausgegangen, weshalb jenes Dialektgebiet nun genauer beschrieben werden soll.

Wenn man dem bairischen Dialekt auf den Grund geht, kann man schnell feststellen, dass es so etwas wie *das Bairische* gar nicht gibt. Vielmehr handelt es sich um viele Mundarten im bairischen Sprachraum, die unter diesem Begriff zusammengefasst werden (vgl. ZEHETNER 1985: 58). Das Sprachgebiet hat seine nördliche Grenze unterhalb von Nürnberg, sowie östlich von Augsburg und reicht über Österreich bis nach Tirol (vgl. KÖLBL 2001: 60). Das für die Untersuchung relevante Mittelbairische erstreckt sich entlang der Achse München-Wien. „Die relative Verkehrsoffenheit des Donauraums kommt in einer sprachlichen Beweglichkeit und Dynamik zum Ausdruck, die der wirtschaftlichen und kulturellen Bedeutung der Landschaften zwischen München und Wien entspricht.“ (ZEHETNER 1985: 60) Aufgrund der wichtigen Hauptstädte, die in diesem Gebiet liegen und eine historische Rolle spielten, haben sich hier die

meisten Veränderungen im Vergleich zu historischen Sprachformen ereignet. ZEHETNER (1985: 60) bezeichnet das Mittelbairische als „die ‚modernste‘ Form [und] [...] fortschrittlichste Ausprägung“ des Dialektgebiets. Deshalb wird der Dialekt in Oberösterreich als passend eingestuft, was die Untersuchung eines modernen Sprachphänomens anbelangt. ZEHETNER (vgl. 1985: 134) verweist auf ein ähnliches Phänomen, das bereits in Zusammenhang mit MUHR (1995b) angedeutet wurde. In der norddeutsch orientierten Umgangssprache sowie der Hochsprache werden die Richtungen „zum Sprecher her“ beziehungsweise „vom Sprecher weg“ nicht mehr so differenziert wie in den süddeutschen Umgangssprachen und Dialekten. Hier wird die Sprecherperspektive noch streng eingehalten, was anhand der Häufung von *her-* und *hin-* Adverbien zu erkennen ist.

ZEHETNER (1985: 135) führt hierfür folgendes Beispiel an:

Wenn jemand auf einen Berg steigt, sagt er: *I schdaig auffe (àffe)*. („aufhin“)

Ein bereits oben Stehender, der ihn dabei beobachtet: *Ea schdaigt auffa (affa)*. („aufher“)

Jenes Phänomen könnte eine Begründung dafür sein, dass der Raumausdruck im oberdeutschen Sprachraum dialektal häufiger mit Präpositionalphrase und Adverbial in Kombination auftritt. Die Intention dahinter könnte sein, dass die Sprecherperspektive näher konkretisiert wird.

Für den arealen Vergleich werden die österreichischen StandardsprecherInnen und StudentInnen der Universität Mainz herangezogen. Jene sind der Sprachregion des Rheinfränkischen zuzuordnen, wobei die ProbandInnen von sich aus sehr konzeptuell schriftlich geprägtes Deutsch verwendeten. Dies wäre mit dem folgenden Abschnitt AMMONS (1995) zu argumentieren:

In der Region des Dialekt-Standard-Kontinuums (Süden und Mitte Deutschlands) bewegen sich die höheren Sozialschichten je nach Öffentlichkeitsgrad oder Förmlichkeit der Situation (Domäne) zwischen annähernd reiner Standardvarietät und einer dem Dialekt deutlich angenäherten, aber seiner ausgeprägten Formen meidenden Mittellage, während die unteren Sozialschichten ihre Sprechweise zwischen reinem („ausgeprägtem“) Dialekt und einer Annäherung an die Standardvarietät variieren, unter Vermeidung ihrer „reinen“ (ausgeprägten) Form. (AMMON 1995: 372)

### 3.5 Pretests und Vermeidung von Problemen bei den Sprachaufnahmen

Im Zuge eines Projekts für eine Seminararbeit an der Universität Wien wurde eine ähnliche Studie in kleinerem Rahmen ohne Ländervergleich durchgeführt. Diese Aufnahmen wurden herangezogen, um Fehler bei der aktuellen Untersuchung vermeiden zu können. Bei den Aufnahmen wurde darauf geachtet, dass die Empfehlungen des Leitfadens, der vom Max-Planck-Institut für Psycholinguistik herausgegeben wurde, eingehalten werden (siehe auch Kapitel 3.1). Dazu gehört, dass die ProbandInnen dazu angeregt werden, im Aktiv zu formulieren. Zusätzlich wurde auf die Problematik von allgemeinen, für die Studie nicht relevanten Formulierungen hingewiesen und falsch interpretierte Gegenstände wurden richtiggestellt, weil jene die Verbwahl beeinflussen könnten.

Bei den Pretests erwies sich als problematisch, dass von den Gewährspersonen häufig übergeneralisiert wurde. „Die Übergeneralisierung beruht auf wahrgenommener Ähnlichkeit (dieselbe Form) oder funktioneller Ähnlichkeit (derselbe Gebrauch oder dieselbe Funktion).“ (GUASTI 2011: 174) Dies war auffällig, weil nach einmaliger Verwendung eines Positionierungsverbs dieses überdurchschnittlich oft wiederholt wurde, obwohl die Testpersonen die betroffene Situation im Alltag wahrscheinlich anders versprachlichen würden. Das Phänomen wurde vor allem bei der Verwendung der Verben *geben* und *tun* beobachtet. Im Zuge dieser Untersuchung wird versucht, den Effekt der Übergeneralisierung zu verringern, indem zwischen Videos mit Positionierungskontexten immer wieder Situationen mit Schütt-, Gieß- oder Kippkontexten gestellt wurden.

Auffallend war, dass die ProbandInnen aufgrund der ungewohnten Situation und dem Wissen, dass die Aufnahmen in einem universitären Kontext weiterverwendet werden, häufig nach spezifischen Verben suchten und die Basisverben dadurch seltener gebrauchten. Mithilfe von erzeugtem Zeitdruck wurde versucht, diesem Effekt entgegenzuwirken. Es wurde im Vorhinein erklärt, dass die Videos, vorausgesetzt es entstünden keine größeren Schwierigkeiten, nur einmal gezeigt würden und nach sofortigem Beenden des Kurzclips (3-4 Sekunden Nachdenkzeit) ein Satz zu hören sein sollte. Zusätzlich wurde verstärkt darauf hingewiesen, dass es kein richtig und kein falsch gebe und die erste Intuition im Sprachgebrauch meist die authentischste sei.

Was sich zusätzlich als problematisch herausstellte, war, dass einige ProbandInnen aus dem oberdeutschen Sprachraum, die in ihrem Alltag fast ausschließlich im Dialekt

kommunizieren, Schwierigkeiten damit hatten, in standardnahe Deutsch zu formulieren. Es wird hier bewusst der Ausdruck standardnahe Deutsch gebraucht, weil die verwendete Sprache teilweise wohl nicht als Standarddeutsch bezeichnet werden würde. Beobachtungen zufolge fühlten sich österreichischen DialektsprecherInnen, bestätigt durch ihre Kommentare vor und während der Aufnahmen, wohler und konnten in diesem ersten Durchgang authentischer formulieren. Manchmal verfielen sie im zweiten Durchgang, wo sie dazu aufgefordert waren im Standard zu formulieren, zurück in den Dialekt. Vor diesem Standarddurchgang wurde bewusst eine längere Pause eingelegt, um Priming-Effekte zwischen den Aufnahmen zu minimieren. Insofern entstand bei den Standardaufnahmen in Oberösterreich ein sehr breites Kontinuum an Standardvarietäten. Es muss darauf hingewiesen werden, dass es sich hier um „Intendierte Standardsprache“ handelt. Insofern soll berücksichtigt werden „[...] welche maximale Annäherung ein Informant an die interferenzfreie Standardsprechersprache erreichen kann bzw. welche dialektalen oder regionalsprachlichen Interferenzen in seinem standardsprachnächsten Verdichtungsbereich auszumachen sind.“ (LENZ 2013b: 60)

## 4 Analyse

Das durch die Aufnahmen gewonnene Sprachmaterial wird in Anlehnung an die Empfehlungen von BOWERMAN [u. a.] (vgl. 2004: 14) in Bezug auf semantische und syntaktische Gesichtspunkte analysiert. Das semantische Netzwerk an unterschiedlichen Positionierungsverben ist enorm vielfältig und kann aufgrund der begrenzten Anzahl von 16 Videoclips nicht zur Gänze beleuchtet werden. Ziel ist nicht, eine vollständige Analyse aller Verben des Positionierungskontexts darzulegen, sondern jene Verben zu beschreiben, die aufgrund ihrer Häufigkeit, aber auch ihres breiten semantischen Anwendungsgebiets in bestimmter Art und Weise hervorstechen. Jene sollen als Basisverben der Positionierung entlarvt werden und in einen arealen beziehungsweise vertikalen Vergleich gebracht werden. Für das Englische würde diese Vorgehensweise ein hohes Interesse am Verb *put* bedeuten und die genaue Betrachtung seiner möglichen semantischen Kontexte erfordern. Für das Deutsche kann vorausgeschickt werden, dass die Anzahl an Verben, die in vielen Positionierungskontexten angewendet werden können, um ein Vielfaches größer ist und sich die Beantwortung der Frage nach einem Basisverb der Positionierung um einiges komplexer erweist.

[...] if your speakers tended to make fine-grained distinctions among the clips, e.g. using manner verbs such as ‘poke’, ‘push’, or ‘flip’, it would be helpful if you would probe – after the main elicitation, or in a separate session – to see whether some more basic placement verbs of your language (assuming that you can identify some) could also have been used felicitously for the same clips. This information will permit not only more thorough analyses of the semantics of the main placement verbs, but also of hierarchical structure in this domain; e.g., is “STUFFING a rag into a pipe” a way of “PUTTING a rag into a pipe”? (BOWERMAN [u. a.] 2004: 14)

Jene hier beschriebene Vergleichsdimension wird auf Ebene des vertikalen Vergleichs erwartet. Nach den Aufnahmen im Dialekt in Oberösterreich sind die ProbandInnen dazu aufgefordert, in einem zweiten Durchgang im Standard zu formulieren. Erwartungsgemäß wird, auch bedingt durch den Zeitdruck, bei diesen Aufnahmen eher auf Basisverben zurückgegriffen.

Neben der Analyse der Sprachaufnahmen auf semantischer Ebene wird eine Betrachtung der syntaktischen Struktur des Lokalisierungsausdrucks durchgeführt. Die Frage, anhand welcher Konstituenten im Satz typischerweise eine Positionierungshandlung gebildet wird, wurde in Kapitel 2.3 bereits behandelt. Mit Blick auf den gesamten Lokalisierungsausdruck können noch weitere, spezifischere Fragen geklärt werden. BOWERMAN [u. a.] (vgl. 2004: 14) geben Beispiele für Fragen zur Analyse der syntaktischen Realisierung eines Positionierungsausdrucks: „Can [...] [the most basic placement verbs] be used – with or without

applicatives – in a double-object construction (‘put the table the cup’)? With a ‘with’ adjunct? More specifically: is the syntactic treatment of the Figure (Theme) and the Ground (Goal, Source) constituents fix or flexible?“ (BOWERMAN [u. a.] 2004: 14)

Anhand der eben geschilderten semantischen und syntaktischen Gesichtspunkte wird das Sprachmaterial im Ergebnisteil analysiert. Die folgenden Hypothesen werden in diesem Zusammenhang überprüft:

- Bei den Sprachaufnahmen im Mitteldeutschen ist im Allgemeinen eine größere Varietät von Positionierungsverben beobachtbar, weshalb der Positionierungsausdruck eher mit spezifischen Verben wie *setzen*, *legen* und *stellen* im Vergleich zu Basisverben wie *geben* oder *tun* ausgedrückt wird.
- Für das Deutsche lässt sich aufgrund der hohen Anzahl an Sprachvarietäten und seines Status einer plurizentrischen Sprache beziehungsweise der unterschiedlichen nationalen Zentren landesübergreifend kein eindeutiges Basisverb der zielorientierten Positionierung identifizieren, das in seiner großen semantischen Anwendungsbreite, sowie in seiner Häufigkeit vergleichbar mit dem Englischen *put* wäre.
- Aufgrund der Wörterbuchbelege wird vermutet, dass das als „österreichisch, sonst landschaftlich“ (vgl. DUDEN) bezeichnete *geben* im Positionierungskontext eher von österreichischen DialektsprecherInnen gebraucht wird und somit nur hier von einer Konkurrenzsituation zwischen *geben* und *tun* und deren Funktion als Basisverben der Positionierung im Deutschen ausgegangen werden kann.
- Angelehnt an die Studie von BERTHELE (vgl. 2004: 44) wird angenommen, dass DialektsprecherInnen eher auf die von TALMY (2000b) definierte „Co-Ereignis-Integration“ verzichten. Dies würde bedeuten, dass OberösterreicherInnen im Dialekt Positionierungssituationen allgemein häufiger mit Basisverben verbalisieren.
- Dialekt ist in Bezug auf die lexikalische Vielfalt der Verben simpler, aber der Ausdruck des Kernschemas wird komplexer dargestellt (vgl. BERTHELE 2004: 47). Insofern bilden die konzeptionell schriftlich geprägten StandardsprecherInnen aus Mainz seltener redundante PP+ADV-Konstruktionen.
- Die Stigmatisierung des Verbs *tun* ist im mitteldeutschen Sprachraum stärker ausgeprägt als im Oberdeutschen, weshalb bei den Sprachaufnahmen in Mainz äußerst selten mit *tun* verbalisiert wird. In Österreich wird die Versprachlichung der Positionierungssituation mit *tun* im Standarddurchgang eher gemieden, während es dialektal im Vergleich dazu sehr häufig gebraucht wird.

## 4.1 Eine erste Übersicht

Bevor die Datenmenge detailliert untersucht wird und in einige Unterkategorien geteilt wird, soll ein allgemeiner Überblick darüber gegeben werden, welche Verben in den einzelnen Untersuchungsgebieten verwendet wurden. Es wird von drei Sprachgruppen ausgegangen: „Österreich Dialekt“, „Österreich Standard“ (jeweils Aufnahmen aus Linz) und „Mitteldeutschland Standard“ (Aufnahmen aus Mainz). Die folgenden drei Abbildungen zeigen, welche Verben, gereiht nach absoluten Häufigkeiten, von den SprecherInnen einer Sprachgruppe verwendet wurden. Hier muss betont werden, dass die Darstellung die Verben aller 16 Videoclips berücksichtigt und diese in ihrer Gesamtheit in die Grafik aufgenommen wurden. In den Abbildungen wird zwischen jenen Verben differenziert, die innerhalb des Konstruktionsmusters einer „caused motion construction“ (fortan: CMC) verwendet wurden und jenen, die sonstige Verbkonstruktionen bildeten (fortan: SVK). Die CMCs machen den Großteil der Daten aus. Alle Verben, die innerhalb anderer Satzmuster gebraucht wurden, werden der Vollständigkeit halber rechts in der Tabelle unter „Sonstiges“ aufgelistet. Die drei Sprachgruppen weisen in der allgemeinen Verwendung ihrer Verben einige Gemeinsamkeiten auf, es lassen sich jedoch bereits bei dieser ersten groben Darstellung Unterschiede feststellen.

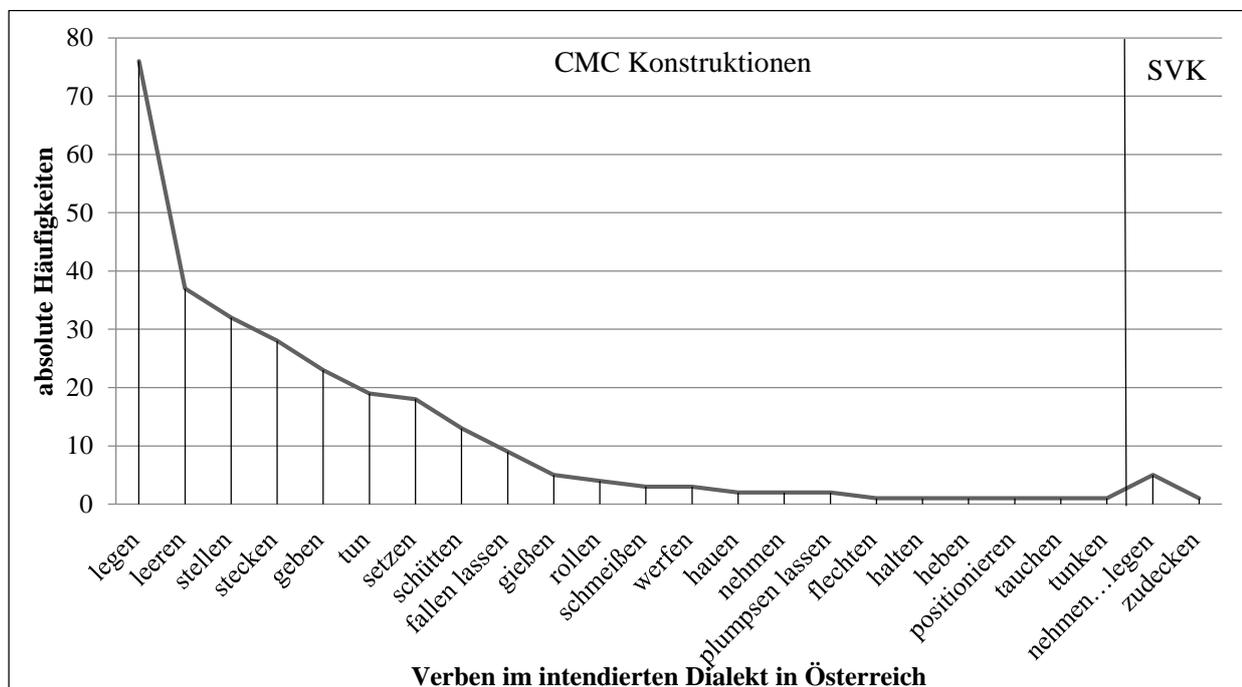


Abbildung 11: Verben des intendierten Dialekts in Österreich

Die 18 österreichischen ProbandInnen haben im 1. Durchgang ihrer Aufnahmen im Dialekt, bezogen auf alle 16 Videoclips, am häufigsten mit *legen* verbalisiert. In Hinblick darauf unterscheiden sie sich weder von ihren eigenen Standardformulierungen, noch von jenen der

SprecherInnen aus Mainz. In allen drei Sprachgruppen belegt *legen* Rang 1, was die Häufigkeit der Verwendung betrifft. Dies könnte auch an der großen Anzahl an Videos liegen, die ein Objekt zeigen, das horizontal oder vertikal ausgerichtet werden kann.

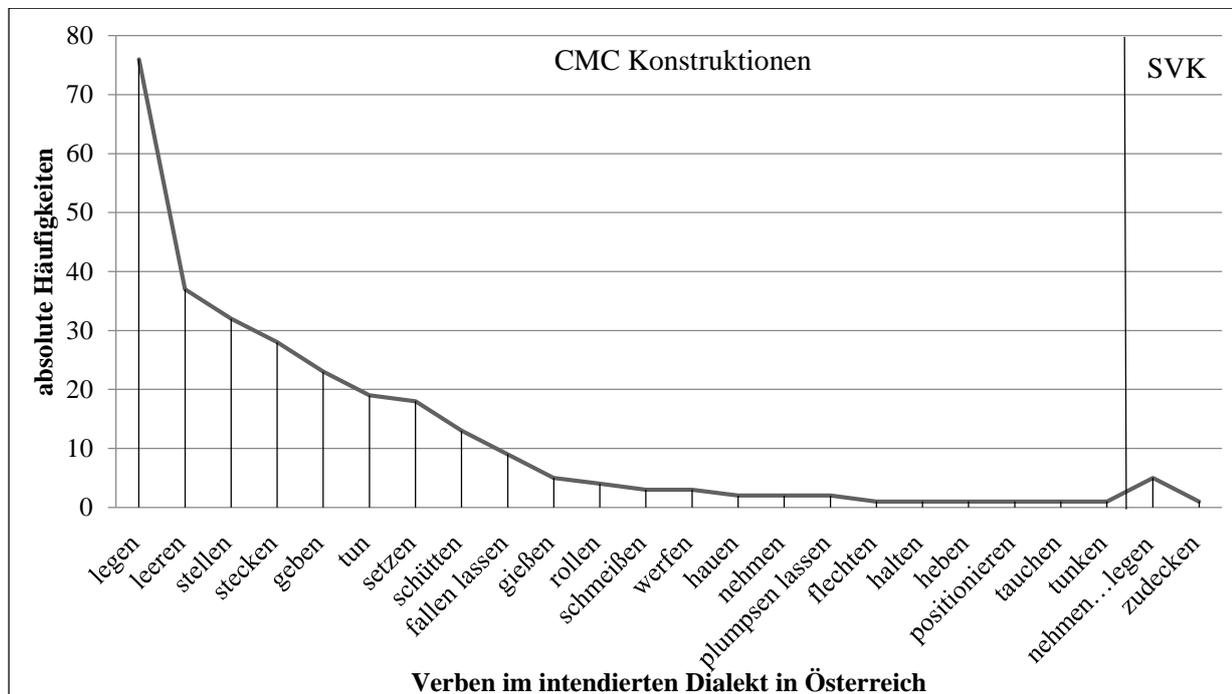


Abbildung 12: Verben des intendierten Standards in Österreich

Die häufigsten fünf Verben sind im Standard und im Dialekt für Österreich gleich. *Legen*, *leeren*, *stellen*, *stecken* und *geben* wird in dieser Reihenfolge am häufigsten verwendet. Auf dem sechsten Platz kommt es zu einem Unterschied. Dieser Rang wird im Dialekt von *tun* eingenommen, während *tun* im österreichischen Standard erst auf Platz 18 gereiht ist. An dieser Stelle lohnt sich ein Blick auf die Verbhäufigkeiten in Mitteldeutschland.

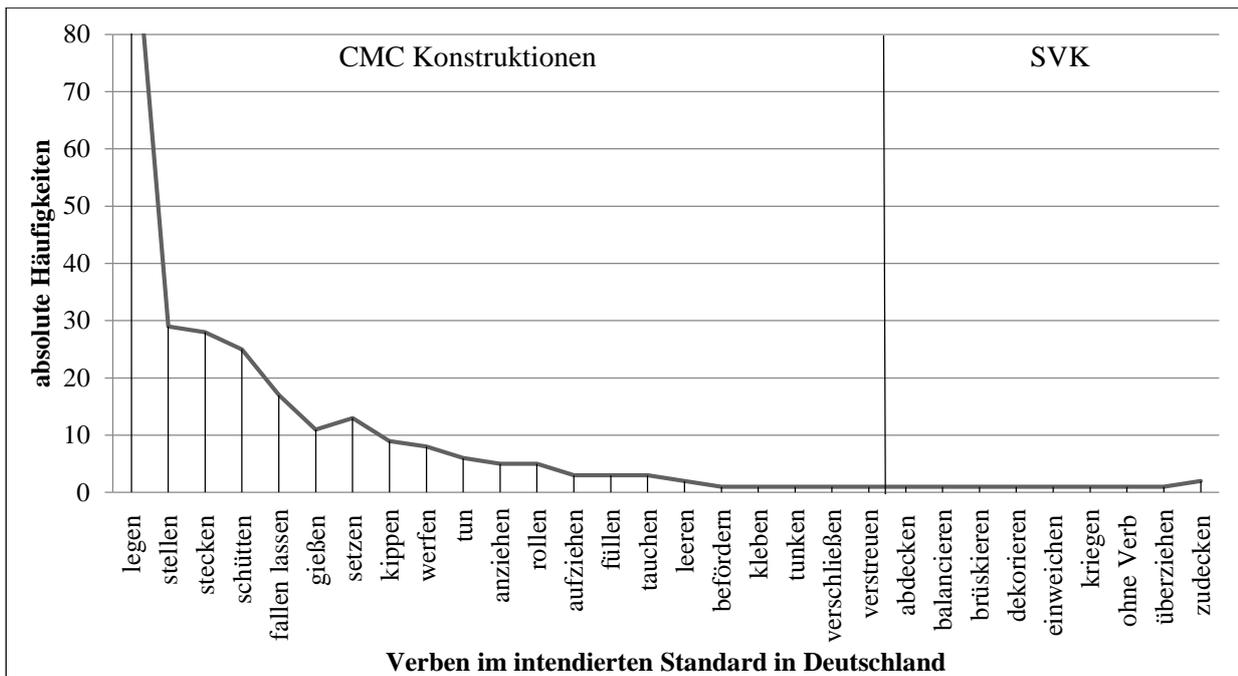


Abbildung 13: Verben des intendierten Standards in Mitteldeutschland

In Mitteldeutschland findet sich *tun* auf Rang 10 (6 Belege), während in den Daten der Aufnahmen aus Mitteldeutschland (bei insgesamt 288 Verben) kein einziger *geben*-Beleg zu finden ist. Für den Bereich der Gieß-/Schützbewegungen scheint in Mitteldeutschland *schütten* das beliebteste Verb zu sein. Das in Österreich sowohl im Standard als auch im Dialekt auf Rang 2 auffindbare *leeren* belegt in Mitteldeutschland nur Rang 16.

An dieser Stelle soll noch darauf hingewiesen werden, dass in Mitteldeutschland im Zuge der Beschreibung aller 16 Videoclips 29 unterschiedliche Verben gebraucht wurden (einmal wurde ohne Verb formuliert), während es in Österreich, sowohl im Standard als auch im Dialekt, nur 24 Verben waren. Diese in Österreich in den unterschiedlichen Varietäten verwendeten Verben decken sich nicht zur Gänze, womit sich Kapitel 4.3 eingehend befasst.

## 4.2 Transnationale Perspektive: Intendierter Standard im Ländervergleich

Einige allgemeine Hinweise in Bezug auf die Besonderheiten der Verbwahl im Vergleich zwischen mitteldeutschem und oberdeutschem Sprachraum wurden bereits gegeben. Nun soll detailliert darauf eingegangen werden, in welchen Kontexten am häufigsten auf welche Verben zurückgegriffen wurde. Die folgende Tabelle soll einen Überblick darüber bieten, welche Verben in welchem Sprachraum wie häufig verwendet wurden und sie in einen direkten Vergleich bringen. Um einen besseren Überblick zu gewähren, werden hier nur die häufigsten 18 Verben angeführt.

	Österreich		Deutschland	
	absolut	%	absolut	%
legen	73	25,30%	106	36,80%
leeren	44	15,30%	2	0,70%
stellen	39	13,50%	29	10,10%
stecken	33	11,50%	28	9,70%
geben	20	6,90%	0	0,00%
setzen	19	6,60%	13	1,40%
fallen lassen	16	5,60%	17	5,90%
schütten	9	3,10%	25	8,70%
nehmen...leg	5	1,70%	0	0,00%
werfen	5	1,70%	8	2,80%
rollen	4	1,40%	5	1,70%
gießen	3	1,00%	11	3,80%
platzieren	3	1,00%	0	0,00%
halten	2	0,70%	0	0,00%
zudecken	2	0,70%	2	0,70%
gleiten lassen	2	0,70%	0	0,00%
kippen	2	0,70%	9	3,10%
tun	1	0,30%	6	2,10%

Abbildung 14: Verbhäufigkeiten im direkten Vergleich (Ausschnitt): Österreich – Deutschland

Besonders interessante Häufigkeiten wurden grau hinterlegt. Begonnen wird mit der genaueren Analyse der Verben *geben* und *tun*. *Geben* wurde in Deutschland von keiner einzigen Gewährsperson verwendet, während *tun* häufiger vorkam als im österreichischen Standarddeutsch. Die genauere Analyse darüber, in welchen Kontexten *geben* verwendet wurde, scheint aus diesem Grund im folgenden Kapitel 4.3 sinnvoller, weil es mit dem österreichischen Dialekt eine vergleichbare Varietät gibt. Bei welchen Videos die ProbandInnen aus Mitteldeutschland und Österreich (Standarddurchgang) mithilfe von *tun* verbalisierten, wird in der folgenden Tabelle dargestellt:

	<b>tun</b>	
	Österreich	Deutschland
put saucer on top of cup	1	0
drop apple into bag	0	4
put stone into pot of water	0	1
put hat on head	0	1
<b>Gesamt</b>	<b>1</b>	<b>6</b>

Abbildung 15: Kontexte der *tun*-Belege im Vergleich Österreich – Deutschland

Diese *tun*-Belege sollen nun aufgrund der in Kapitel 3.3 entworfenen Kategorien interpretiert werden. Es wurden einmal die Objekte in Bezug auf ihre äußere Form, sowie Konsistenz gruppiert und einmal die Figur in Bezug auf ihre Bewegungsart kategorisiert. In Österreich wurde bei einem Objekt der Kategorie A (fest, horizontal oder vertikal ausrichtbar) und bei einer Bewegungsart der Kategorie A (langsames, kontrolliertes Positionieren mit den Händen) mit *tun* verbalisiert.

Im mitteldeutschen Sprachraum findet man mit Abstand die meisten *tun*-Belege bei der Versprachlichung des Videoclips *drop apple into bag*. Vier von 16 ProbandInnen wählten für das Video das stigmatisierte *tun*. Es handelt sich bei diesem Filmausschnitt um ein Objekt der Kategorie D (Apfel, rund, fest) und eine Bewegungsart der Kategorie E (Wurfbewegung). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass ein rundes Objekt oder eine Wurfbewegung zu einer Formulierung mit Basisverb verleiten. Ein weiterer *tun*-Beleg aus Deutschland betrifft das Objekt Ziegelstein, das ebenfalls, sowohl das Objekt als auch die Bewegungsart betreffend, in die Kategorie A einzuordnen ist. Das Video *put head into bucket* erzeugte im Moment der Aufnahmen meist einen Überraschungsmoment, der sich häufig durch ein kurzes Lachen der Gewährsperson äußerte. Die in dieser Situation erzeugte Lockerheit könnte unterstützend auf die Verwendung des stigmatisierten Verbs *tun* gewirkt haben. Für den Bereich der Objekte lässt sich der Kopf nicht wirklich mit anderen vergleichbaren bewegten Gegenständen gruppieren. Die Bewegungsart wurde als Steckbewegung (Kategorie D) klassifiziert.

Die Verben *schütten*, *gießen* und *leeren* (in Abbildung 14 grau hinterlegt) fallen aufgrund ihrer unterschiedlichen Häufigkeiten im Vergleich Österreich und Deutschland auf. Die mitteldeutschen SprecherInnen bevorzugten *gießen*, aber vor allem *schütten*, während bei Bewegungsarten der Kategorie C (Gieß-/Leerbewegung) in Österreich hauptsächlich mit *leeren*

verbalisiert wurde. In Bezug auf die zuvor kommentierte Häufigkeit von *tun* in Mitteldeutschland bei der Versprachlichung des Clips *drop apple into bag*, soll an dieser Stelle noch darauf eingegangen werden, bei welchen Videos sich die SprecherInnen bei ihrer Verbauswahl sehr einig waren und bei welchen Clips es zu großen Unterschieden bei der Verwendung von Verben kam.

	Österreich	Deutschland
put saucer on top of cup	5	6
put fistful of rice on plate	7	2
put hat on head	2	4
pour liquid into container	4	4
put flower into hair	4	4
put box up on shelf	3	2
dump blocks out of tin	4	7
take armload of books off table	4	2
pour water out of tin	3	4
put stone into pot of water	5	4
put head into bucket	2	5
drop apple into bag	6	6
put apple in bowl	2	1
flip block off notepad into bowl	8	6
take apple from pile of books and move to shoe	5	2
take bag of corn from table and move to chair	2	2
<b>Durchschnitt</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

Abbildung 16: Häufigkeit der unterschiedlichen gebrauchten Verben innerhalb eines Clips

Aufgrund von Abbildung 16 ist nachvollziehbar, bei welchen Videos die größte Uneinigkeit über die Verbwahl herrschte. Durchschnittlich wurden in Österreich und in Deutschland pro Kurzclip vier unterschiedliche Verben verwendet. Am einigsten waren sich die mitteldeutschen SprecherInnen bei der Verbalisierung des Videos *put apple in bowl*. Hier verwendeten ausnahmslos alle 18 ProbandInnen das Verb *legen*, um die Positionierungshandlung zu beschreiben. Auch die ÖsterreicherInnen waren sich bei diesem Video in ihrer Verbauswahl sehr einig und verwendeten neben *legen* nur ein zweites Verb, nämlich *geben*. Unstimmigkeit brachte auch der Videoclip *flip block off notepad into bowl*. Hier wurden bei der Auswertung des Standarddurchgangs für Österreich sogar acht unterschiedliche Verben entdeckt: *fallen lassen* (6), *rollen* (4), *geben* (2), *werfen* (2), *kippen* (1), *leeren* (1), *platzieren* (1), *schütten* (1). Die große Vielfalt an verwendeten Verben ist bei diesem Video wahrscheinlich auch darauf zurückzuführen, dass es sich um eine sehr untypische Bewegung handelt. Meist konnte man einen kurzen Überraschungsmoment beobachten, wenn die ProbandInnen, vor allem in Kontrast zu dem Vorgängervideo *put apple in bowl*, eine solche Objektsbewegung zu

verbalisieren hatten. In diesem Video wird ein Gegenstand, der in die Kategorie A eingeordnet werden kann, geworfen/gerollt (Kategorie E). Erschwerend kommt hinzu, dass die Bewegung durch ein Werkzeug, nämlich das Skript, verkompliziert wird. In Deutschland wurde jedenfalls auch mithilfe von sechs unterschiedlichen Verben formuliert: *fallen lassen* (7), *rollen* (5), *werfen* (3), *kippen* (1), *brüskieren* (1), *befördern* (1). Interessant ist, dass sich immerhin vier Verben in den beiden Sprachräumen decken: *fallen lassen*, *rollen*, *werfen* und *kippen* wurden sowohl in Österreich, als auch in Deutschland verwendet. Ein weiteres Indiz dafür, dass es sich bei den Verben *geben* und *leeren*, um sehr Österreich spezifische Wörter handelt.

Große Uneinigkeit bestand in Österreich auch beim Kurzclip *put fistful of rice on plate*. Hier wurden immerhin sieben unterschiedliche Verben verwendet: *legen* (10), *geben* (2), *leeren* (2), *fallen lassen* (1), *öffnen* (1), *platzieren* (1), *schütten* (1). Bei diesem Video waren sich die mitteldeutschen ProbandInnen in ihrer Verbauswahl sicherer, weshalb man hier zur Beschreibung nur zwei unterschiedliche Verben verwendete. Das in Deutschland so beliebte *legen* wurde auch bei der Beschreibung dieses Videos 16 Mal verwendet. Auch *stellen* kam zweimal vor.

Das Video *drop apple into bag* sticht aufgrund seiner enormen *tun*-Häufigkeit hervor und wird in Österreich und in Deutschland mit jeweils sechs unterschiedlichen Verben beschrieben. Im österreichischen Standard kamen folgende sechs Verben vor: *fallen lassen* (9), *geben* (3), *stecken* (2), *werfen* (2), *gleiten lassen* (1), *legen* (1). In Deutschland kam nach dem Spitzenreiter der Kategorie E *fallen lassen* (8) bereits das Verb *tun* (4), gefolgt von *werfen* (3), *füllen* (1), *legen* (1) und *stecken* (1). Hier lässt ein Vergleich der Verwendungshäufigkeit der Basisverben *geben* und *tun* vermuten, dass es sich bei *geben* eher um das Basisverb der Positionierung für Österreich handelt, während *tun*, wenn aufgrund der Stigmatisierung auch selten, eher von den mitteldeutschen StandardsprecherInnen gebraucht wird.

Bei genauerer Betrachtung der Abbildung 16 fällt auf, dass im Allgemeinen bei Bewegungsarten der Kategorien B (Streubewegung) und E (Wurf-/Rollbewegung) weniger Einigkeit über die Verbauswahl besteht als bei Videos, die eine Bewegungsart der Kategorien A (langsames, kontrolliertes Positionieren mit den Händen) oder C (Gieß-/Leerbewegung) zeigen. Aus diesem Grund wird sich nun dem Vergleich der unterschiedlichen Kategorien in Bezug auf Objekt und Bewegungsart gewidmet, um eine bessere Gegenüberstellung zu erzielen.

Abbildung 17 zeigt die absoluten Häufigkeiten der Verben, die für die Bewegungsart der Kategorie C (Gieß-/Leerbewegung) verwendet wurden. Für Österreich wird hier sowohl im

Dialekt als auch im Standard die hohe Beliebtheit des Verbs *leeren* deutlich erkennbar. *Schütten* und *gießen* dominieren die Aufnahmen aus Mitteldeutschland, aber auch *kippen* und *füllen* kamen vor. *Geben* wurde für die Bewegungsart der Kategorie C nur bei den Dialektaufnahmen in Österreich verwendet.

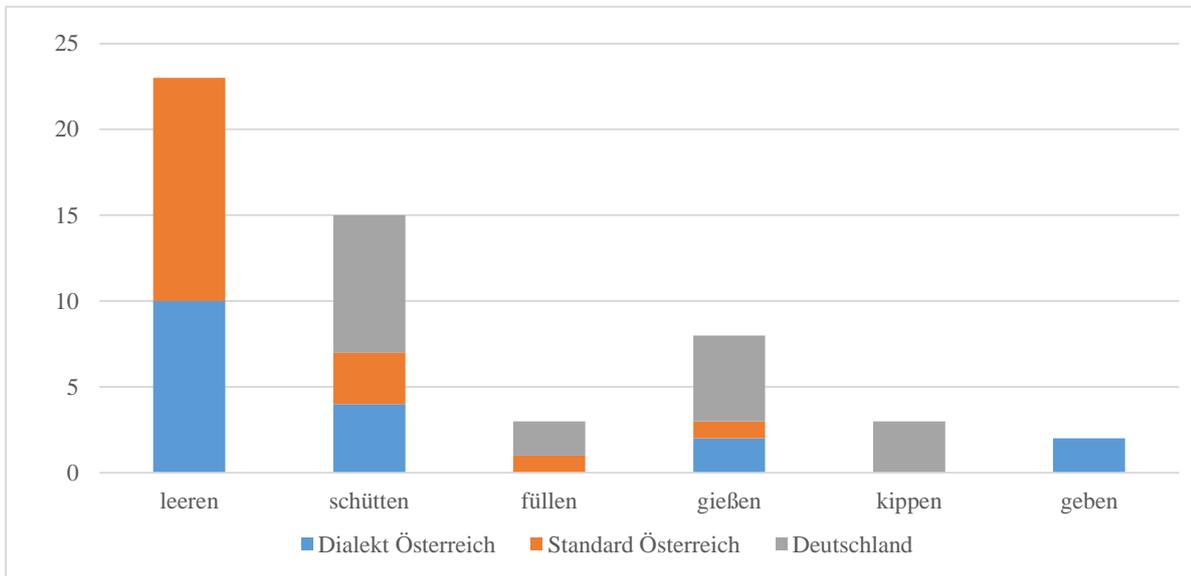


Abbildung 17: Genauere Betrachtung der Bewegungsart Kategorie C (Gieß-/Leerbewegung)

Eine vergleichbare Bewegungsart stellt die Streubewegung (Kategorie B) dar. In diesen Videos wurden körnige Elemente bewegt und es kam teils zu Formulierungen mit typischen Verben der Gieß-/Leerbewegungen, aber auch zur Versprachlichung mit Basisverben oder jenen der untergeordneten Kategorienebene. Abbildung 18 gibt Aufschluss darüber, wie in allen drei untersuchten Varietäten Streubewegungen verbalisiert wurden. Hierfür wurden die Videos *put fistful rice on plate* und *dump blocks out of tin* berücksichtigt. Dies führt zur Gesamtzahl an 108 berücksichtigten Verben der Kategorie B.

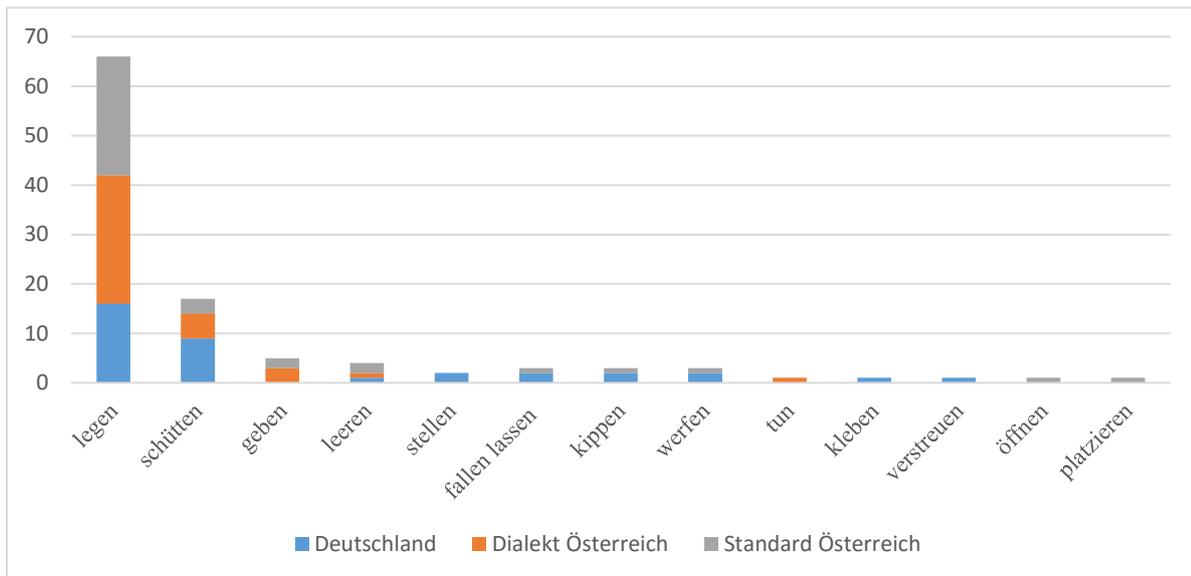


Abbildung 18: Genauere Betrachtung der Bewegungsart Kategorie B (Streubewegung)

Auffallend ist im Bereich der Streubewegungen die enorme Dominanz von *legen* in allen drei untersuchten Sprachvariationen. Für die Videos der Kategorie B wurden auch zwei Verben der zuvor in Kategorie C häufig erwähnten Formulierungen angewendet: *schütten* und *leeren*. Bei der genaueren Betrachtung dieser Bewegungsart ist interessant, dass körnige Gegenstände im mitteldeutschen Sprachraum mit *stellen* verbalisiert werden können. Eine Versprachlichung dieser Form kann man in Österreich sowohl dialektal als auch im standardnahen Gebrauch nicht finden. Im oberdeutschen Sprachraum wird bezogen auf beide Varietäten fünfmal mit *geben* und einmal mit *tun* formuliert. Insgesamt kommt es im Bereich der Streubewegungen im Vergleich zu Bewegungen der Kategorie C zu einer enormen Vielfalt an gebrauchten Verben. Insgesamt wurde anhand 13 unterschiedlicher Verben versprachlicht.

Nachdem nun zwei Bewegungsarten analysiert wurden, befasst sich die folgende Tabelle genauer mit der Verwendung der Verben, wenn ein Objekt in drei unterschiedlichen Kontexten bewegt wird. Es wurden bewusst drei Kurzclips für dieses Forschungsinteresse gewählt, die jeweils die Bewegung eines Apfels zeigen (Objekt der Kategorie D: rund, fest). Ziel der Analyse ist, zu diskutieren, ob das bewegte Objekt oder die Bewegungsart größeren Einfluss auf die Verbwahl haben. In Abbildung 19 wurden alle 162 verwendeten Verben der Videos *drop apple in bag*, *put apple in bowl* und *take apple from pile of books and move to shoe* berücksichtigt. Interessante Häufigkeiten wurden wieder grau hinterlegt.

		Deutschland	Dialekt Österreich	Standard Österreich
<b>drop apple in bag</b>	fallen lassen	8	5	9
	geben	0	3	3
	tun	4	3	0
	werfen	3	2	2
	stecken	1	1	2
	legen	1	1	1
	füllen	1	0	0
	plumpsen lassen	0	1	0
	hauen	0	1	0
	schmeißen	0	1	0
	gleiten lassen	0	0	1
<b>put apple in bowl</b>	legen	18	13	15
	geben	0	3	3
	tun	0	2	0
<b>take apple from pile of books and move to shoe</b>	legen	17	10	13
	nehmen...legen	0	2	2
	geben	0	1	0
	tun	0	1	0
	geben...stellen	0	0	1
	balancieren	1	0	0
	stellen	0	1	1
	heben	0	1	0
	nehmen	0	1	0
	platzieren	0	0	1
positionieren	0	1	0	

Abbildung 19: Genauere Betrachtung der Verbwahl bei der Objektsbewegung eines Apfels

Bei den Videos *drop apple in bag* und *take apple from pile of books and move to shoe* besteht im Allgemeinen eine viel größere Uneinigkeit über die Verbwahl als beim Video *put apple in bowl*. Es wurden bei den beiden erstgenannten Kurzclips jeweils elf verschiedene Verben gebraucht, während es beim dritten Stimulus nur zu drei unterschiedlichen Versprachlichungen kam. Bei dem Video, das quell- und zielorientierten Kontext zeigt (*take apple from pile of books and move to shoe*), wurden in der Tabelle teilweise zwei Verben angeführt. In diesen Fällen haben die ProbandInnen innerhalb eines Satzes mithilfe von zwei Verben formuliert (Bsp.: „Die Person nimmt den Apfel vom Bücherstapel und legt ihn auf einen Stuhl.“). Eine genauere Abhandlung darüber folgt in Kapitel 4.3.1.

Aufgrund der großen Differenz bei der Häufigkeit der unterschiedlichen verwendeten Verben liegt die Vermutung nahe, dass die Bewegungsart größeren Einfluss auf die Verbwahl haben könnte als das bewegte Objekt.

Es soll mit einer genaueren Betrachtung der Versprachlichung des Videos *put apple in bowl* begonnen werden. Hier kommt es in allen drei Varietäten nur zur Verwendung von drei unterschiedlichen Verben. Dabei handelt es sich um jene Formulierungen, die insgesamt besonders durch ihre Häufigkeit und ihren besonders breiten Anwendungskontext hervorstechen: *legen*, *geben* und *tun*. Bei diesen Verben, die sich im Voranschreiten der Analyse immer mehr als Basisverben der Positionierung für den deutschen Sprachraum (*geben* nur für das Oberdeutsche) herauskristallisieren, handelt es sich um sehr grundlegende Beschreibungsformen. Jene wurden wahrscheinlich deshalb so einheitlich gewählt, weil im Clip *put apple in bowl* eine äußerst prototypische, vertraute Objektsbewegung gezeigt wird.

Anders verhält es sich mit der Wahl der Verben bei dem Kurzvideo *drop apple in bag*. Dabei handelt es sich um eine Wurf-/Rollbewegung der Kategorie E und des Weiteren um eine, den Reaktionen der ProbandInnen zufolge, nicht besonders geläufige Positionierungsbewegung. Häufig kam es bei diesem Video zu kurzen Nachdenkpausen. Trotz der vielen unterschiedlichen Verben ist ein besonders beliebter Vertreter im Bereich dieser Bewegungsart festzustellen, nämlich *fallen lassen*. Diese Formulierung wurde in insgesamt 22 von 54 Fällen verwendet. In Österreich wurde diese Positionierungsbewegung auch sechs Mal mit *geben* verbalisiert, während es bei den dialektalen oberdeutschen Aufnahmen und in Mainz zu drei beziehungsweise vier *tun*-Nennungen kam. *Geben* und *tun* werden in den ersten beiden Videos (*put apple in bowl* und *drop apple in bag*) ungefähr gleich häufig verwendet, während *legen* in diesem Video mit Wurfkontext insgesamt nur dreimal vorkommt. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass *legen* bei Bewegungsarten der Kategorie E nicht besonders häufig angewendet wird.

Bei der Versprachlichung des Videos *take apple from pile of books and move to shoe* dominiert wieder *legen* mit 40 Verwendungen bei einer Gesamtzahl von 54 Formulierungen. *Geben* und *tun* kommen jeweils nur einmal bei den dialektalen oberdeutschen Aufnahmen vor.

Aufgrund der besonders auffälligen Häufigkeit von *legen* bei der Objektsbewegung eines Apfels mit 89 von insgesamt 162 Formulierungen in allen Videos mit einem Objekt der Kategorie D kann davon ausgegangen werden, dass Äpfel im gesamten deutschen Sprachraum besonders häufig *gelegt* werden. Anders verhält es sich jedoch, wenn es sich nicht um die Versprachlichung einer kontrollierten Positionierungsbewegung mit den Händen handelt, sondern einer Wurfbewegung. Für diesen Fall wurde ein enormer „*legen*-Schwund“ beobachtet, der größtenteils durch *fallen lassen* ersetzt wurde.

### 4.3 Intranationale Perspektive: Intendierter Standard vs. Intendierter Dialekt in Österreich

Den sprachlichen Unterschieden zwischen österreichischem Dialekt und österreichischem Standard wird sich im folgenden Abschnitt auch ausgehend von einer eher allgemeinen Darstellung der Daten hin zu spezifischen Analysen einzelner Subgruppen genähert.

	Dialekt		Standard	
	absolut	%	absolut	%
legen	76	26,40%	73	25,30%
leeren	37	12,80%	44	15,30%
stellen	32	11,10%	39	13,50%
stecken	28	9,70%	33	11,50%
geben	23	8,00%	20	6,90%
tun	19	6,60%	1	0,30%
setzen	18	6,30%	19	6,60%
schütten	13	4,50%	9	3,10%
fallen lassen	9	3,10%	16	5,60%
gießen	5	1,70%	3	1,00%
nehmen...leg	5	1,70%	5	1,70%
rollen	4	1,40%	4	1,40%
schmeißen	3	1,00%	0	0,00%
werfen	3	1,00%	5	1,70%
hauen	2	0,70%	0	0,00%
nehmen	2	0,70%	0	0,00%
plumpsen las	2	0,70%	0	0,00%

Abbildung 20: Verbhäufigkeiten im direkten Vergleich: Österreich Dialekt – Österreich Standard

Die besonders interessanten Kategorien wurden zur Verbesserung des ersten Überblicks wieder grau hinterlegt. Ins Auge sticht sofort die Gegenüberstellung der Häufigkeiten von *geben* und *tun* im intendierten Standard und Dialekt. Das Verb *geben* hat in beiden Varietäten mit 20 beziehungsweise 23 Nennungen einen relativ großen prozentuellen Anteil. Anders verhält es sich mit den *tun*-Belegen im Standard, die sich relativ rar halten. Ein einziges Mal wurde im Standard mithilfe von *tun* verbalisiert. Auf welches Verb die ProbandInnen stattdessen auswichen, wird im nachfolgenden Teil noch näher analysiert. An dieser Stelle kann bereits festgestellt werden, dass *geben* offensichtlich nicht als standarddeutsches Pendant zu *tun* gesehen werden kann, weil sich in diesem Fall die *geben*-Belege im Standarddurchgang nahezu verdoppeln hätten müssen. Bei der Analyse der Daten, die im intendierten Standard in Österreich aufgezeichnet wurden, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass einige

ProbandInnen aufgrund der ungewohnten Situation teils sehr hochgestochen und unnatürlich formulierten. Viele versuchten, sich besonders gewählt auszudrücken, weshalb ein derartiger Schwund von *tun* wahrscheinlich auch mit der intendierten Situation zusammenhängt.

Interessant ist auch, dass das Verb *schütten* in seiner Häufigkeit im Standarddurchgang abnimmt. Dies wird vor allem in Hinblick darauf hervorgehoben, dass *schütten* von den mitteldeutschen SprecherInnen sehr häufig gebraucht wurde und offensichtlich ein im Standarddeutschen sehr gebräuchliches Verb ist. Die Verbgruppe *fallen lassen* scheint vor allem im Standard eine äußerst beliebte Beschreibung für Wurfbewegungen in vertikaler Richtung zu sein. Von den mitteldeutschen SprecherInnen wurde das Verb 17 Mal gebraucht und von den österreichischen StandardprobandInnen 16 Mal. Im österreichischen Dialekt wurde für die Beschreibung dieser Positionierungsbewegung auf teils sehr umgangssprachliche Ausdrücke ausgewichen: *schmeißen* (3), *hauen* (2), *plumpsen lassen* (2) etc.

Nun bleibt noch die spannende Frage zu klären, in welchen Kontexten von den ÖsterreicherInnen das so beliebte Verb *geben* am häufigsten verwendet wurde. Gleich vorwegzunehmen ist, dass kein Verb bei so vielen unterschiedlichen Videos im Standard und Dialekt gebraucht wurde wie *geben*. Auch *tun*-Belege sind im Dialekt in nahezu allen Videos vorhanden. Das einzige Video, in dem in beiden Varietäten kein einziges Mal *geben* oder *tun* verwendet wurde, ist der Clip mit der Handlung *pour water out of tin*, weshalb in Abbildung 21 nur 15 Videos aufgelistet sind. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick darüber, in welchen Kontexten *geben* und *tun* in Österreich am häufigsten verwendet wurden:

	<b>geben</b>		<b>tun</b>	
	Dialekt	Standard	Dialekt	Standard
put apple in bowl	3	3	2	0
put stone into pot of water	3	3	2	0
drop apple into bag	3	3	3	0
put fistful of rice on plate	2	2	1	0
put saucer on top of cup	1	2	3	1
put hat on head	1	1	0	0
put flower into hair	2	1	0	0
pour liquid into container	2	0	0	0
put box up on shelf	1	1	1	0
put armload books on table	1	1	0	0
flip block off notepad into bowl	1	2	1	0
put head into bucket	1	0	2	0
dump blocks out of tin	1	0	0	0
take apple from pile of books and move to shoe	1	1	1	0
take bag of corn from table and move to chair	0	0	3	0
<b>Gesamt</b>	<b>23</b>	<b>20</b>	<b>19</b>	<b>1</b>

Abbildung 21: Häufigkeiten von *geben* und *tun* in Österreich im intendierten Dialekt und im intendierten Standard

Auffällig ist, dass die *geben*-Häufigkeiten relativ gleichmäßig auf die einzelnen Videos verteilt sind. Im Dialekt kam *geben* nur in einem der 15 aufgelisteten Videos nicht vor, nämlich bei *take bag of corn from table and move to chair*. Dies beweist ein enormes Anwendungsspektrum, das vom Verb *geben* abgedeckt wird. Beim Video *take apple from pile of books and move to shoe* wurde *geben* im Dialekt einmal sogar als Verb mit quellorientiertem Kontext verwendet. („Die Person gibt den Apfel vom Schuh...“) Im Standard kam *geben* insgesamt 20 Mal vor – jene sprachlichen Belege teilen sich auf elf der 16 Videoclips auf.

*Geben* wurde am häufigsten mit jeweils drei Belegen im Dialekt und im Standard bei folgenden drei Videos gebraucht: *put apple in bowl*, *put stone into pot of water* und *drop apple into bag*. Dies ist vor allem deshalb interessant, weil in diesen drei Videos sowohl prototypische als auch untypische und nicht alltägliche Positionierungshandlungen zu beschreiben waren. Bei den mitteldeutschen SprecherInnen war *put apple in bowl* das einzige Video, in dem nur anhand eines einzigen Verbs, nämlich *legen*, formuliert wurde. Insofern greifen die österreichischen ProbandInnen offensichtlich in sehr vielen unterschiedlichen Situationen auf das Verb *legen* zurück. Das Video *drop apple into bag* war auch in Deutschland jenes mit vier und somit den meisten *tun*-Belegen – auch in Österreich können für *tun* drei Belege entdeckt werden, allerdings nur im Dialekt.

Wie bereits angekündigt wird nun genauer analysiert, mit welchen Verben im Standarddurchgang in Österreich anstatt von *tun* verbalisiert wurde. Der Grund für das enorme Interesse dafür liegt darin, dass sich die Belege von 19 Mal im Dialekt auf nur einen Beleg im Standard reduzierten, was die Vermutung eines Pendantes für *tun* im österreichischen Standard zulässt. In der folgenden Grafik werden nur die Verben berücksichtigt, bei denen im Dialekt mit *tun* versprachlicht wurde. Anhand jener Verben wurde von denselben ProbandInnen bei den gleichen Videos im Standard formuliert:

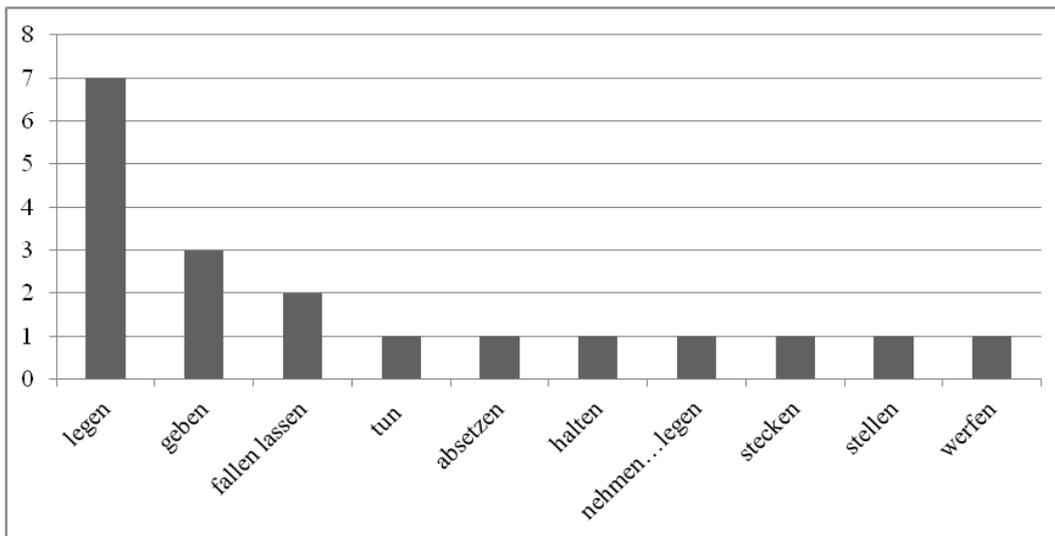


Abbildung 22: Alternativen zur Formulierung anhand von *tun* im österreichischen intendierten Standard

In sieben von 19 Fällen wurde anstatt von *tun* im Dialekt mit *legen* im Standard formuliert. Bereits die enorm hohe Anzahl an *legen*-Belegen in Mitteldeutschland lässt die Vermutung zu, dass es sich um ein sehr beliebtes und in vielen Kontexten anwendbares Positionierungsverb handle. Die Tatsache, dass es auch den beliebtesten Ersatz für das dialektale *tun* darstellt, lässt die Funktion als Basisverb der Positionierung für den deutschen Standard annehmen. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass auch *geben* immerhin dreimal anstatt von *tun* im Dialekt verwendet wurde. Alle anderen Verben haben jeweils eine spezifischere Funktion und beschreiben teilweise bereits die Art und Weise der beobachteten Bewegung, während *geben* und *legen* den beobachteten Vorgang äußerst basal und grundlegend beschreiben. Immerhin machen diese beiden Verben mehr als die Hälfte des gesamten „*tun*-Ersatzes“ aus.

Eine interessante Beobachtung ist auch, dass bei einmaliger Verbalisierung anhand von *tun* die Wahrscheinlichkeit zur häufigeren Verwendung dieses Verbs von derselben Gewährsperson sehr hoch ist. Die 19 dialektalen *tun*-Belege teilen sich auf nur sechs österreichische DialektsprecherInnen auf, was bedeutet, dass weniger als die Hälfte aller ProbandInnen mindestens einmal *tun* verwendeten. Wenn es jedoch einmal gebraucht wurde, kam es in den meisten Fällen zu Mehrfachnennungen. Nur eine Probandin verwendete *tun* lediglich einmal, während es von vier SprecherInnen jeweils dreimal gebraucht wurde. Eine Gewährsperson verbalisierte immerhin in sechs der 16 Videos mithilfe von *tun*. Jene Beobachtung könnte darauf zurückzuführen sein, dass die ProbandInnen, die ohnehin in sehr stark ausgeprägtem Dialekt formulierten, häufiger auf *tun* zurückgriffen. Des Weiteren ist dieses aufgrund der Stigmatisierung vorbelastete Verb im Sprachgebrauch einiger SprecherInnen offensichtlich fest verankert, während es andere zu vermeiden versuchen. Es wurde beobachtet, dass die ProbandInnen, umso schneller sie formulierten und umso weniger Nachdenkzeit sie sich gaben,

häufiger anhand von *tun* verbalisierten. Die SprecherIn mit den insgesamt sechs *tun*-Belegen formulierte ihre Sätze extrem zügig und sprach ihren Satz schon aus, während der Clip noch nicht einmal beendet war.

Im folgenden Abschnitt soll analysiert werden, auf welche Verben in Österreich ausgewichen wurde, wenn *geben* von einer Person im Dialekt oder im Standard verwendet wurde. Interessant ist, dass es sehr selten bei einer Gewährsperson beim gleichen Video in beiden Durchgängen zu einer Versprachlichung mit demselben Verb gekommen ist, wenn einmal in einer der Runden *geben* verwendet wurde. Der Ersatz für *geben* wird deshalb so genau betrachtet, weil sich diese Methode als aufschlussreich erweist, wenn es darum geht, *geben* als Basisverb zu entlarven. Die folgende Tabelle zeigt nur die Videos, bei denen mindestens in einem der beiden Durchgänge mit *geben* verbalisiert wurde und lässt gleichzeitig nachvollziehen, wie häufig dieses Verb von den einzelnen Personen gebraucht wurde.

In Abbildung 23 wurden jene Videos, in denen es in beiden Durchgängen zur Versprachlichung mit *geben* kam, grau hinterlegt. Dies passierte jedoch nur bei der Verbalisierung von sechs Clips. Bei allen anderen hier aufgelisteten wurde entweder im Standard oder im Dialekt jeweils auf ein anderes Verb ausgewichen. Die Abbildung 24 zeigt, auf welches Verb die Wahl am ehesten gefallen ist.

ProbandIn	Video	Dialekt	Standard
1	put fistful of rice of plate	geben	legen
	flip block off notepad	legen	geben
2	put saucer on top of cup	geben	stellen
	put fistful of rice of plate	geben	legen
	put stone into pot of water	geben	geben
	take apple from pile of books and move to a shoe	nehmen,legen	geben,stellen
3	put hat on head	geben	aufsetzen
4	put flower into hair	geben	geben
5	put saucer on top of cup	tun	geben
	put fistful of rice of plate	legen	geben
	put hat on head	aufsetzen	geben
	put box up on shelf	geben	geben
	dump blocks out of tin	geben	kippen
	put armload of books on table	stellen	geben
	put stone into pot of water	geben	geben
	put head into bucket	geben	stecken
	drop apple into bag	geben	geben
put apple in bowl	geben	geben	
	flip block off notepad	geben	kippen
10	drop apple into bag	tun	geben
11	pour liquid into container	geben	gießen
12	put saucer on top of cup	stellen	geben
	pour liquid into container	geben	leeren
	put flower into hair	geben	stecken
	put armload of books on table	geben	stellen
	put stone into pot of water	geben	legen
	drop apple into bag	geben	fallen lassen
	put apple in bowl	geben	legen
take apple from pile of books and move to a shoe	geben	platzieren	
13	drop apple into bag	fallen lassen	geben
	flip block off notepad	legen	geben
14	put apple in bowl	legen	geben
	flip block off notepad	plumpsen lassen	geben
17	put fistful of rice of plate	legen	geben
	put stone into pot of water	legen	geben
	drop apple into bag	geben	fallen lassen
	put apple in bowl	geben	legen

Abbildung 23: Detaillierte Übersicht über alle *geben*-Belege im österreichischen Dialekt und Standard

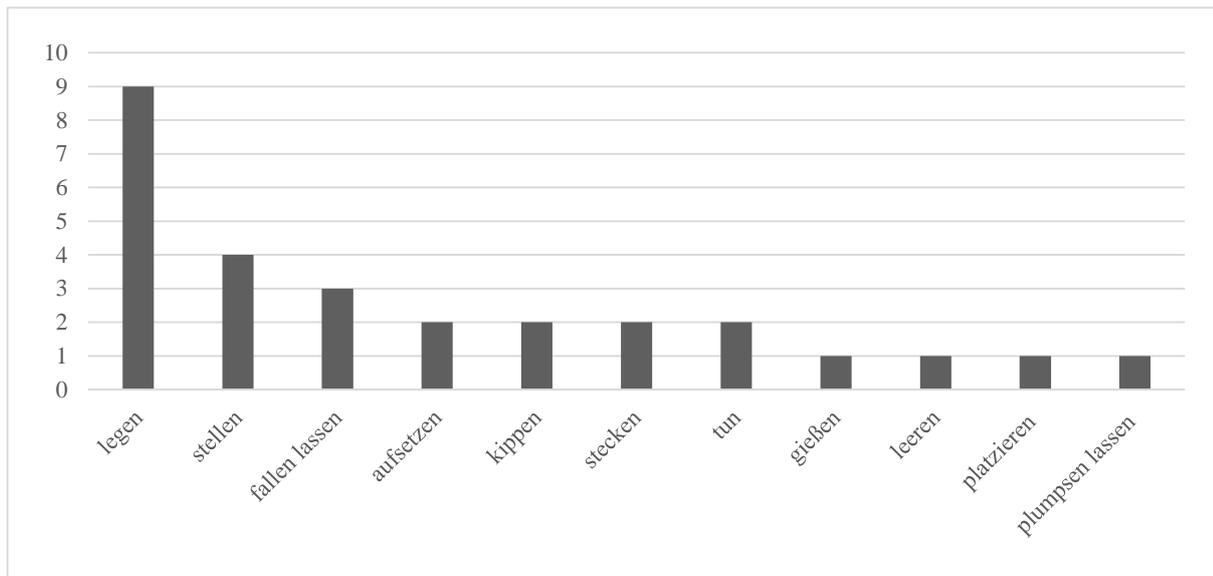


Abbildung 24: Verbalalternativen zu *geben* im Dialekt- beziehungsweise Standarddurchgang

Am beliebtesten war die Formulierung mithilfe von *legen* anstatt von *geben*, was das sehr breite Anwendungsspektrum dieser beiden Verben noch zusätzlich unterstreicht. Beide wurden besonders häufig verwendet, können sich jedoch gegenseitig offensichtlich auch in sehr vielen unterschiedlichen Kontexten ersetzen. Viermal wurde statt *geben* mithilfe von *stellen* verbalisiert, einem weiteren sehr beliebten Positionierungsverb, das die Endposition des bewegten Objekts in einer bestimmten Art und Weise spezifiziert. Die Tatsache, dass *geben* auch Verben der Kategorie C (Gieß- und Leerbewegungen) ersetzen kann, deutet zusätzlich auf einen besonders vielfältigen Anwendungsbereich hin. Insgesamt wurde *geben* in Österreich von elf unterschiedlichen Verben „vertreten“, die die am Video zu beobachtende Bewegung teils in spezifischerer, aber sehr unterschiedlicher Art und Weise präzisieren. Man könnte hier den Beweis für *geben* als basales Positionierungsverb des Österreichischen sehen. Zweimal diente *geben* auch als standardsprachlicher Ersatz von *tun*, was die Vermutung eines nicht stigmatisierten, hochsprachlichen Gegenpols im Falle von *geben* zulässt.

Auffallend war bei der genaueren Betrachtung von *geben*, dass bei elf von 18 ProbandInnen Belege zu finden waren. Bei diesen Gewährspersonen kam es in den meisten Fällen zu Mehrfachnennungen. Wenn man sowohl den standard- als auch den dialektsprachlichen Durchgang in die Überlegungen miteinbezieht, kommt es zu folgenden Häufigkeiten, die sich jeweils an der Gesamtzahl von 32 pro Person verwendeten Verben orientieren: Insgesamt wurde in beiden Durchgängen 43 Mal *geben* gebraucht. Die höchste Anzahl an Belegen findet sich bei Gewährsperson 5, die 15 Mal mithilfe von *geben* verbalisierte, was immerhin fast die Hälfte aller von ihr verwendeten Verben ausmacht. Die genaue Übersicht darüber, bei welchen Videos

auf *geben* zurückgegriffen wurde, findet sich in Abbildung 23, wobei sich die Belege relativ gleichmäßig auf Dialekt und Standard aufteilen. ProbandIn 12 folgt mit relativ großem Abstand und insgesamt acht *geben*- Nennungen. Hier ist interessant zu beobachten, dass sieben davon im Dialektdurchgang vorkamen, während es im Standarddurchgang hauptsächlich zur Verwendung spezifischerer Verben kam. Gewährsperson 2 sticht noch ein wenig durch den sechsmaligen Gebrauch von *geben* hervor, wobei hier besonders der quellorientierte Kontext zu erwähnen ist. Abbildung 25 zeigt die genaue Aufschlüsselung, welche ProbandInnen wie häufig mit *geben* verbalisierten. Es lässt sich durchaus eine Tendenz erkennen, dass eine einmalige Nennung zum häufigeren Gebrauch verleitet, wobei es auch sieben ProbandInnen gibt, die nur ein- bis zweimal auf *geben* zurückgriffen.

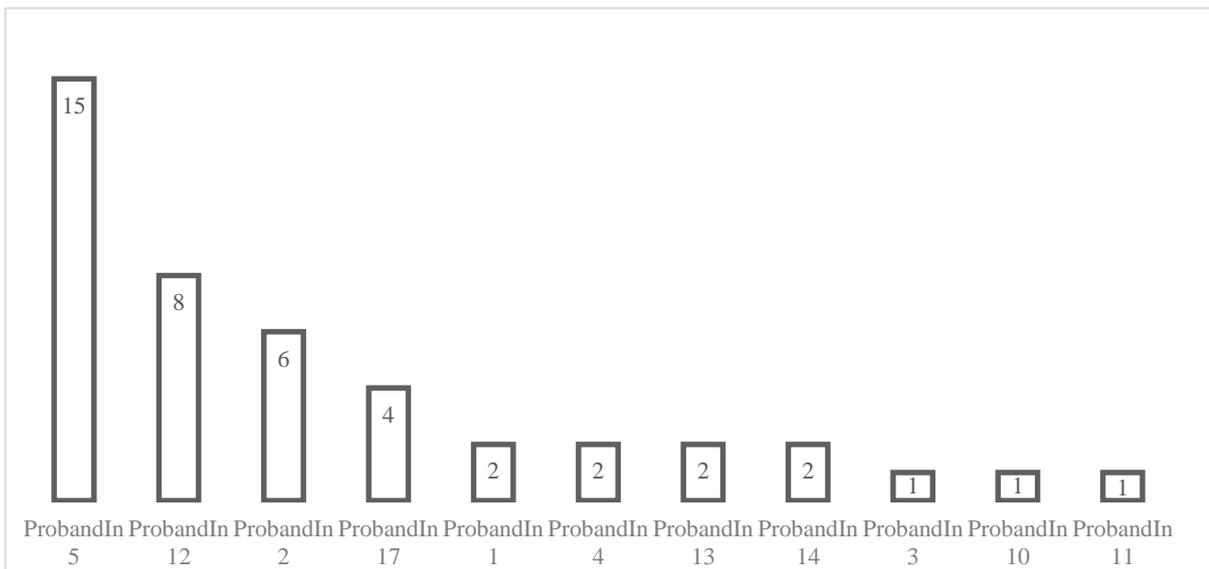


Abbildung 25: Häufigkeit der *geben*-Nennungen von einzelnen Gewährspersonen im Dialekt- und Standarddurchgang

### 4.3.1 Sprachliche Realisierung der Kombination aus quell- und zielorientierten Kontexten

Das Max-Planck-Institut für Psycholinguistik hat in seinem Korpus auch Videos zur Verfügung gestellt, die eine Kombination aus quell- und zielorientierter Positionierungsbewegung zeigen. Zwei davon wurden in das selektierte Korpus dieser Arbeit mit aufgenommen und werden im folgenden Abschnitt analysiert.

This restriction is interesting, since both Source and Goal can be mentioned together with the most basic intransitive motion verbs of English, such as *come* and *go*, and also with many other transitive verbs used in the caused motion construction: *Mary CAME/WENT from the table to the chair, Mary MOVED/SHOVED the book from the table onto the chair.* (BOWERMAN [u. a.] 2004: 13)

Dieses Phänomen, auf das hier von BOWERMAN [u. a.] (2004) hingewiesen wird, kann auch für deutsche Positionierungsverben nachgewiesen werden. In diesem kurzen Abschnitt wird es nur um die Betrachtung der Clips *take apple from pile of books and move to shoe* und *take bag of corn from table and move to chair* gehen. Im Rahmen der Aufnahmen in Österreich (Dialekt und Standard) und in Mitteldeutschland kam es für diese beiden Videos zu einer Gesamtanzahl von 108 zu analysierenden Verben. In diesen Situationen wurde die Kombination aus quell- und zielorientierter Positionierungsbewegung 97 Mal anhand eines Verbs formuliert und nur elf Mal wurden zwei Verben zur Beschreibung der Handlung herangezogen. Den mit Abstand größten Anteil, vor allem in Mitteldeutschland, macht *legen* mit 83/108 Belegen aus. Dies bestätigt die im Zitat von BOWERMAN [u. a.] (2004) dargestellte Beobachtung auch für das Deutsche, dass die basalen Bewegungsverben sowohl Quelle als auch Ziel mithilfe der Verwendung von nur einem Verb beschreiben können.

Mehrfachbelege gibt es zusätzlich zu *legen* auch für *tun* mit insgesamt vier Verwendungen, die jedoch nur im österreichischen Dialekt auftauchen. Es werden nun jene Verben aufgelistet, die nur wenige Male bei der Beschreibung dieser beiden Videos vorkamen und eine Kombination aus quell- und zielorientierter Handlung beschreiben können: *stellen* (3), *nehmen* (2), *balancieren* (1), *geben* (1), *heben* (1), *positionieren* (1), *platzieren* (1). Die Zahl in Klammer zeigt die absoluten Häufigkeiten in allen drei untersuchten Sprachvarietäten. Interessant ist, dass auch *nehmen* als Basisverb der quellorientierten Objektsbewegung quell- und zielorientierten Kontext zugleich beschreiben kann, aber *legen* das mit Abstand beliebteste Verb in diesem Zusammenhang darstellt.

Wenn von den ProbandInnen zwei Verben für die Beschreibung dieser „besonderen“ Clips verwendet wurden, kam es in 10/11 Fällen zur Verwendung von *nehmen* und *legen*. *Die Person*

*nimmt eine Tüte vom Tisch und legt sie auf einen Schuh* war hier die beliebteste Formulierung. Einmal kam es zur Versprachlichung mit *geben* und *stellen* im österreichischen Standard.

Die enorm hohe Anzahl an *legen*-Belegen bei der Beschreibung dieser Art von Positionierungshandlungen lässt die Vermutung entstehen, dass dieses Verb für das Deutsche die Rolle eines Basisverbs der Positionierung einnehmen könnte.

#### 4.3.2 Syntaktische Realisierung des Lokalisierungsausdrucks im transnationalen Vergleich

In Kapitel 2.3 wurden die Möglichkeiten der sprachlichen Realisierung eines Lokalisierungsausdrucks im Deutschen aus theoretischer Perspektive beleuchtet. Es existieren für die Versprachlichung der Richtungsangabe unterschiedliche Ausdrucksformen: Präpositionalphrase, Adverbialkomplement oder eine Kombination aus diesen beiden Konstruktionen. Die Sprachdaten wurden auch in Hinblick auf ihre syntaktische Realisierung ausgewertet.

Bei der Kombination aus Präpositionalphrase und Adverbial handelt es sich offensichtlich um ein hauptsächlich im Dialekt vorherrschendes Phänomen. Es kommt zu einer redundanten Ergänzung für die Richtungsangabe, was der folgende Beispielsatz verdeutlichen soll: *Die Person tut das Teller auf die Tasse drauf*. Jener Ausdruck wäre ohne die Ergänzung *drauf* ein korrekter deutscher Satz, der die Positionierungsbewegung völlig ausreichend beschreiben würde. Trotzdem wurden bei der Auswertung der Dialektdaten 22 „doppelte“ Richtungsergänzungen entdeckt, während diese Formulierung im Standard nur einmal zu beobachten war. Zusätzlich war auffällig, dass bei den Aufnahmen in Mitteldeutschland einmal mit einer Kombination aus Präpositionalphrase und Adverbial und einmal nur mit Adverbial versprachlicht wurde. Bei den standardnahen Aufnahmen machen die Belege mit zusätzlicher, redundanter Ergänzung einen minimalen Bestandteil aus.

Die 22 dialektalen Belege teilen sich auf insgesamt acht Gewährspersonen auf, wobei eine Probandin zwölfmal mit einer Kombination aus Präpositionalphrase und Adverbial formulierte. Dies lässt vermuten, dass einerseits die Ausprägung des Dialekts damit Verbindung stehen könnte, wie häufig diese syntaktische Form gebraucht wird, andererseits könnte diese syntaktische Realisierung in bestimmter Art und Weise im natürlichen Sprachgebrauch der einzelnen Gewährspersonen verankert sein.

Fraglich bleibt, ob der doppelten Richtungsangabe bei der Formulierung einzelner Positionierungsausdrücke eine bestimmte Motivation zugrunde liegt. Aus diesem Grund wurde genauer analysiert, bei welchen Videos diese Kombination am häufigsten verwendet wurde. Die 22 redundanten Formulierungen teilen sich auf 13 Videos auf, das heißt, dass in fast allen Videos mindestens einmal diese syntaktische Form gewählt wurde. Am häufigsten tauchte sie beim Clip *take apple from pile of books and move to shoe* auf. Hier kam es viermal zur Bildung der komplexeren Konstruktion des Lokalisierungsausdrucks. Die Gründe dafür scheinen die hohe Komplexität der zu beschreibenden Positionierungshandlung, aber vor allem auch der nicht typische Zielzustand des bewegten Objekts zu sein. Der Apfel wird in diesem Video auf einem seitlich liegenden Schuh positioniert. Dies ist eine Situation, mit der die Gewährspersonen im Alltag mit ziemlich hoher Wahrscheinlichkeit selten konfrontiert sind. Die zusätzliche Richtungsergänzung *drauf* scheint in diesem Video der genaueren Beschreibung zu dienen. Dreimal wurde beim Video *put saucer on top of cup* mit Kombination aus Präpositionalphrase und Adverbial formuliert. Hier wird ebenfalls vermutet, dass die ProbandInnen explizit darauf hinweisen wollten, dass die Untertasse auf die Tasse *drauf* gestellt wird. Verständlich, wenn man bedenkt, dass eine Untertasse ihren in den Köpfen der Menschen fest verankerten Platz unter der Tasse hat. Drei komplexe Formulierungen gab es zusätzlich bei *flip block off notepad into bowl*. Auch dieses Video stellt eine relativ fremde und im Alltag nicht gebräuchliche Positionierungsbewegung dar und unterstreicht die Vermutung, dass die ProbandInnen durch die doppelte Angabe der Richtungsergänzung das Gefühl bekommen, präziser für die ZuhörerInnen zu formulieren.

An dieser Stelle soll nochmals auf Kapitel 3.4 und die allgemeinen Beobachtungen von MUHR (1996b) hingewiesen werden, dass es im vertikalen Vergleich zwischen Standardsprache und Dialekt zu großen Unterschieden im Bereich der Adverbien, vor allem bei den Kurzformen der Richtungsadverbien, käme. Diese Beschreibungen zu den Differenzen der einzelnen Sprachvarietäten können durch die in dieser Untersuchung gewonnenen Ergebnisse bestätigt werden.

### 4.3.3 Unterschiede in der Kombination von Präposition und Verb im transnationalen Vergleich

Im Methodenkapitel wurde bereits auf die Beobachtungen von MUHR (1995b) hingewiesen, dass es im Vergleich zwischen Österreichisch und Bundesdeutsch Wortbildungsunterschiede durch unterschiedliche Kombinationen aus Verb und Präposition gebe.

Bei der Auswertung der Sprachaufnahmen war besonders auffällig, dass beim Videoclip *put hat on head* „ein Basisverb [...] mit unterschiedlichen [...] Präfixen (meistens Präpositionen) kombiniert [wurde].“ (MUHR 1995b: 217f) Dementsprechend ist es im oberdeutschen Sprachraum geläufig, sich eine Haube *aufzusetzen* oder auf den Kopf zu *geben*, während der Videoclip in Mitteldeutschland sehr häufig mit *anziehen*, *aufziehen* oder *überziehen* verbalisiert wurde. Insofern kann auch die Beobachtung von MUHR (1995b) durch die Ergebnisse dieser Untersuchung gestützt werden.

### 4.3.4 Verhaltensbeobachtungen in der Untersuchungssituation

Im Zuge der Sprachaufnahmen war es nicht nur interessant, wie die einzelnen Gewährspersonen die Positionierungssituationen versprachlichten, sondern es kam zusätzlich auch immer wieder zu interessanten Kommentaren oder Gesprächen während der und nach den Aufzeichnungen. Um einen Eindruck darüber zu verschaffen, sollen nun die auffälligsten Beobachtungen aus diesen Situationen dokumentiert werden.

Zunächst muss festgehalten werden, dass in Mainz fast ausnahmslos unbekannte ProbandInnen gebeten wurden, die Aufnahmen durchzuführen. Dadurch war eine relativ große Distanz und Unsicherheit spürbar, was jedoch auch den Effekt hatte, dass sich die Gewährspersonen sehr stark an den geforderten intendierten Standard hielten. Auch wenn im Vorhinein oft bestätigt wurde, dass man bei der Versprachlichung der Videos nichts falsch machen könne, war die Angst, etwas nicht richtig zu machen unter den Gewährspersonen sehr groß und sie erkundigten sich nach den Aufnahmen regelmäßig, ob es nicht möglich sei, das Ganze zu wiederholen – sie würden mir versprechen, sich besser auszudrücken. Eine Gewährsperson war nahezu verzweifelt, weil sie eine Positionierungssituation mit *tun* versprachlicht hatte. Sie wiederholte mehrmals, dass sie sich dafür entschuldigen wolle und wäre natürlich bereit die Aufnahme zu wiederholen. Durch diese Kommentare wurde die Annahme, dass die Stigmatisierung von *tun* im mitteldeutschen Sprachraum sehr stark

ausgeprägt ist, noch verstärkt. Zusätzlich wurde in Mainz ein enormes Bewusstsein für die Sprache beobachtet, was sicher auch damit zusammenhängt, dass es sich um Studierende geisteswissenschaftlicher Fächer handelte. Das sprachliche Interesse äußerte sich auch darin, dass sich fast ausnahmslos alle im Anschluss an die Aufzeichnung erkundigten, worum es in der von mir durchgeführten Untersuchung gehe. Die meisten nahmen an, dass das Interesse der Untersuchung im Bereich der Bezeichnung der bewegten Objekte liege. Nur wenige lagen mit ihrer Vermutung, dass es sich in der empirischen Studie hauptsächlich um die verwendeten Verben drehe, richtig.

In Linz war bei fast allen ProbandInnen während des ersten intendierten Dialektdurchgangs eine große Entspanntheit zu beobachten. Dies ist wahrscheinlich auch darin begründet, dass mir fast alle Gewährspersonen bekannt waren und sich die Personen im alltäglichen, dialektalen Gebrauch ihrer Sprache sehr sicher waren. Als jedoch im zweiten Durchgang nach einer kurzen Pause darum gebeten wurde, in ihrem besten Standarddeutsch zu formulieren, änderten sich die Mienen der Gewährspersonen meist augenblicklich. Die meisten wiesen sofort darauf hin, dass sie nicht fähig seien, im Standarddeutsch zu formulieren und sie nicht wissen, wie sie das schaffen sollen. Wieder wurde versucht, zu beruhigen, indem darauf hingewiesen wurde, nichts falsch machen zu können. Einige ProbandInnen hatten wirklich Probleme, den von mir gewünschten intendierten Standard zu versprachlichen. Sehr auffällig zeigte sich in Linz, dass der Bildungskontext, in dem die ProbandInnen zum Zeitpunkt der Aufnahmen standen, sehr viel auf die von ihnen verwendete Sprache schließen ließ. Es wurde darauf geachtet, dass die Gewährspersonen nicht älter als 25 Jahre alt sind, was jedoch nicht ausschloss, dass sie teilweise schon einige Zeit keiner Bildungsinstitution (Universität, Fachhochschule,...) mehr angehörten. In diesem Zusammenhang war auffällig, dass die oberdeutschen SprecherInnen, die schon längere Zeit im Arbeitsalltag standen, viel größere Probleme mit der Formulierung im intendierten Standard hatten, als jene, die noch im universitären Kontext beschäftigt sind. Jene „arbeitenden“ Gewährspersonen konnten jedoch auch den Dialekt viel authentischer formulieren und hatten sich nicht so großen persönlichen Druck auferlegt, besonders „intelligent“ zu sprechen. Auch die Angst, etwas falsch zu machen, war bei jenen ProbandInnen nicht so stark spürbar. Sie waren allgemein um einiges lockerer.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die *tun*-Stigmatisierung im mündlichen Gespräch mit den Gewährspersonen definitiv beobachtbar war. Des Weiteren scheint das Bewusstsein mit intendierter Standardsprache umzugehen, in Mitteldeutschland um einiges ausgeprägter. In Österreich wurde im Dialektdurchgang eine vertraute Atmosphäre beobachtet. Viele ProbandInnen sagten nach meiner Anweisung, dass sie unbedingt im Dialekt formulieren

müssen, Sätze wie: „Super, das kann ich eh am besten!“ oder „Gott sei Dank – ich kann nur Dialekt.“ Teilweise kam es hier jedoch auch zu Fehleinschätzungen. Die Gewährspersonen, die ihren Dialekt im Vorhinein besonders hervorhoben und bereits erzählten, wie gut sie sich dialektal ausdrücken könnten, verfielen häufig wieder in standardnahe Formulierungen. Dies betraf wiederum hauptsächlich die Personen, die noch in universitärem Kontext tätig sind und offensichtlich viel mehr Kontakt mit Standardsprache haben. In Österreich wurde ein extremer Stolz auf die eigene dialektale Aussprache beobachtet, die jedoch häufig mit einer enormen Unsicherheit im Bereich der standardnahen Formulierungen in Verbindung stand.

## 5 Zusammenschau

In einem abschließenden Kapitel soll nun die Fülle an gewonnenen Daten und Ergebnissen zusammengefasst und abgerundet werden. Es kommt zunächst zur Revision der in Kapitel 4 formulierten Hypothesen, bevor das Forschungsprojekt kritisch reflektiert wird. Das Fazit versucht die prägnantesten und aussagekräftigsten Ergebnisse der Untersuchung darzustellen.

### 5.1 Revision der Hypothesen

Die erste Hypothese, dass im Mitteldeutschen eine größere Varietät von Positionierungsverben beobachtbar ist, wurde insofern bestätigt, als dass insgesamt im Vergleich zu den österreichischen Varietäten eine größere Anzahl an unterschiedlichen Verben gebraucht wurde. *Legen* kristallisierte sich jedoch im Zuge der Datenanalyse nicht als ein spezifisches Verb heraus, sondern gewann aufgrund seiner Häufigkeit und seiner vielseitigen Anwendbarkeit zunehmend an Bedeutung und kommt aufgrund dessen als Basisverb im semantischen Netzwerk deutscher Positionierungsausdrücke in Frage. Insofern wurde *legen* vor allem in Mitteldeutschland auf Grundlage der gewonnenen Daten als Verb entlarvt, das nicht unbedingt sehr spezifische Merkmale des bewegten Objekts fordert, sondern in enorm vielen Kontexten angewendet werden kann. In Österreich bekommt *legen* als Basisverb der Positionierung, wie im Hypothesenteil angenommen, durchaus Konkurrenz von *geben* und *tun*, anhand welcher sehr häufig verbalisiert wurde. Die Tatsachen, dass *tun* fast ausschließlich im österreichischen Dialekt verankert ist und *geben* für Positionierungskontexte nur in Österreich verwendet wird, waren in diesem enormen Ausmaß überraschend, beweisen jedoch die Annahme, dass es sich bei der Verwendung von *geben* in diesem Kontext um ein Phänomen handelt, das sich vom oberdeutschen Sprachraum ausgehend ausbreitet.

Wenn man davon ausgeht, dass *legen* das Basisverb der Positionierung in Deutschland darstellt, kann die Annahme, dass OberösterreicherInnen im Dialekt Positionierungssituationen häufiger mit Basisverben versprachlichen, nicht bestätigt werden. Die Dominanz von *legen* scheint so ausgeprägt, dass man hier von einer etwa gleichwertigen Verwendung von Basisverben sprechen kann, die sich im oberdeutschen Sprachraum im Vergleich zu Mitteldeutschland auf drei unterschiedliche Verben aufteilt, nämlich *legen*, *geben* und *tun*. Aufgrund der rein dialektalen Verwendung von *tun* wird hier eher von einer Konkurrenzsituation zwischen *geben* und *legen* in Österreich ausgegangen.

Die Hypothese, dass Dialekt in Bezug auf den Ausdruck des Kernschemas komplexer dargestellt wird (vgl. BERTHELE 2004: 47), konnte bestätigt werden, da die Bildung der redundanten PP+ADV-Konstruktionen fast ausschließlich im Dialekt auftritt.

Die Stigmatisierung des Verbs *tun* war in den standardnahen Varietäten, sowohl in Österreich als auch in Mitteldeutschland, definitiv spürbar. Es kam zu deutlich weniger Verwendungen als im österreichischen Dialekt.

## 5.2 Kritische Reflexion des Forschungsprojekts

Das größte Problem, das sich bei der Auswertung der Daten ergeben hat, war, dass die ProbandInnen in sehr unterschiedlichen Varietäten formulierten. Die Tiefe des Dialekts, in dem die Gewährspersonen sprachen, war relativ unterschiedlich, was sich natürlich auf die Auswahl der Verben und die grammatikalische Struktur des Satzes auswirkte. Bei den Personen, die im Dialektdurchgang schon annähernd standardsprachlich formulierten, konnten teilweise keine großen Unterschiede zur zweiten Aufnahme festgestellt werden.

Diese Tatsache wurde dadurch erschwert, dass im Raum Linz, in dem die Sprachaufnahmen durchgeführt wurden, sehr viele unterschiedliche Dialektregionen existieren, deren zusätzliche Unterteilung wahrscheinlich zu präzisieren und anschaulicheren Ergebnissen geführt hätte.

Bei den Sprachaufnahmen selbst wären striktere Anweisungen sicher hilfreich gewesen. Die ProbandInnen waren teilweise anfangs extrem unsicher, weshalb ständiges Unterbrechen wahrscheinlich eine unangenehme Atmosphäre erzeugt hätte. Häufig wurde dadurch im Passiv formuliert oder es wurden Gegenstände beschrieben, die auf dem Clip nicht zu sehen waren. Gerade in Mainz war es durch das Ansprechen fremder Personen an der Universität eher schwierig an die Stichprobe von 18 ProbandInnen zu gelangen, weshalb die Gewährspersonen nicht zusätzlich durch Wiederholungen der Aufnahmen belastet werden sollten.

Eine größere Stichprobe und noch mehr zu beschreibende Videos wären natürlich hilfreich gewesen, um die Datenmenge aussagekräftiger zu machen. In Zusammenhang mit den Videos würde die Reihenfolge bei einer neuen, vergleichbaren Untersuchung mit Sicherheit noch abgeändert werden, um Priming-Effekte besser unterbinden zu können. Insgesamt wären ein noch ausführlicherer Pretest-Durchgang und die damit in Zusammenhang stehende besser durchdachte Auswahl der Clips hilfreich gewesen.

Die unterschiedlichen Umgebungen, in denen die Sprachaufnahmen durchgeführt wurden, könnten das Ergebnis zusätzlich etwas verfälscht haben. Die mitteldeutschen SprecherInnen wurden alle an der Universität Mainz am philosophischen Institut aufgenommen, während die oberösterreichischen ProbandInnen in sehr unterschiedlichen Räumlichkeiten aufgezeichnet wurden. Eine einheitliche Umgebung wäre in Hinblick auf die bestmögliche Vergleichbarkeit zwischen den Gewährspersonen zielführender.

### 5.3 Fazit

In Hinblick auf die einleitend formulierten linguistischen und soziolinguistischen Fragestellungen werden die gewonnenen Ergebnisse nun abschließend zusammengefasst.

Die vorliegende Studie befasst sich im Allgemeinen mit intra- und interregionaler Variation von Positionierungsverben im deutschsprachigen Raum und es konnten sowohl interregionale als auch varietätenlinguistische Unterschiede festgestellt werden. In Bezug auf die Feststellbarkeit eines linguistischen Steuerungsparameters für die Verbwahl ergab die Auswertung der Daten, dass eher die Bewegungsart des Objekts Einfluss auf die Formulierung hat als das Objekt selbst oder seine Bewegungsrichtung. Dies konnte vor allem durch den Vergleich der drei Videos bewiesen werden, die als bewegtes Objekt einen Apfel zeigten und trotzdem aufgrund der unterschiedlichen Bewegungsarten auf sehr unterschiedliche Weisen versprachlicht wurden.

Wenn die Positionierungshandlung nicht mit den Händen, sondern mit einem „Werkzeug“ ausgeführt wurde, wie es beim Clip *flip block off notepad into bowl* der Fall war, bestand insgesamt größere Uneinigkeit in Bezug auf die Verbwahl. Des Weiteren zeigte die Versprachlichung von Streu-/Wurfbewegungen (Kategorie B) und Rollbewegungen (Kategorie E) eine größere Variation an unterschiedlichen verwendeten Verben als Bewegungsarten des langsamen, kontrollierten Positionierens mit den Händen (Kategorie A) und Gieß-/Leerbewegungen (Kategorie C).

Die Stigmatisierung von *tun* zeigte enormen Einfluss auf die Verwendung von Positionierungsverben. Dies wurde vor allem durch die mündlichen Gespräche vor und nach den Aufnahmen beziehungsweise aufgrund der Reaktionen von den ProbandInnen bei der Formulierung mit *tun* festgestellt. *Tun* wurde vor allem im österreichischen intendierten Dialekt gebraucht, während es im intendierten Standard im oberdeutschen Sprachraum zu sehr wenigen Verwendungen kam.

Die beiden Verben *geben* und *tun* können insofern als besondere Vertreter im semantischen gesamten Netzwerk deutscher Positionierungsverben angesehen werden, als dass sie eine enorme Anwendungsbreite aufweisen. Kein anderes Verb wurde in so vielen unterschiedlichen Kontexten gebraucht, wie *geben* und *tun*. *Legen* sticht aufgrund seiner enormen Häufigkeit hervor, hat jedoch nicht dieselbe Breite an Anwendungskontexten. Dies konnte auch durch den Vergleich der drei „Apfel-Videos“ bewiesen werden, wo für das Video *drop apple in bag* (Wurfbewegung) fast keine *legen*-Formulierungen vorkamen. *Geben* kann auch in Kontexten des Schüttens und Gießens, des Werfens sowie in quellorientiertem Kontext vorkommen und ist in Bezug auf seine semantische Anwendungsbreite konkurrenzlos.

In Zusammenhang mit den Konstruktionsmustern für Positionierungsausdrücke lassen sich hauptsächlich varietätenlinguistische Unterschiede feststellen. Im österreichischen intendierten Dialekt kommt es 22 Mal zu einer Formulierung mit Kombination aus Präpositionalphrase und Adverbial für die Richtungsergänzung, während es für die standardnahen Varianten in Mitteldeutschland und Österreich nahezu keine Belege gibt. Aufgrund der Verwendungskontexte redundanter Richtungsangaben liegt die Vermutung nahe, dass die SprecherInnen diese Form wählen, wenn eine Endposition untypisch ist und betont werden soll. Es scheint einen direkten Zusammenhang zwischen der Ausprägung des Dialekts und dem natürlichen Sprachgebrauch der einzelnen Personen zu geben, weil besonders auffällige Häufigkeiten dieser Kombination bei einzelnen ProbandInnen beobachtbar waren.

Die in der Einleitung angesprochenen Mikrovariationen (Szenenbeschreibungen mit und ohne Zeitdruck) hatten den Beobachtungen zufolge Einfluss auf die Wahl der Positionierungsausdrücke. Die Gewährspersonen, die besonders schnelle Beschreibungen lieferten, griffen eher auf Basisverben zurück als jene, die sich lange Nachdenkzeit gewährten.

Das Verhältnis zwischen Basisverben und spezifizierenden Verben scheint im Vergleich zwischen Mainz und Linz relativ ausgeglichen. Insgesamt wurden in allen drei untersuchten Varietäten mehr Basisverben als spezifizierende Verben gebraucht. *Legen* sticht vor allem in Deutschland durch seine Häufigkeit hervor, während *geben* und *tun*, aber auch *legen* in Österreich einen großen Anteil an der gewonnenen Datenmenge haben. Dies stellt auch den zentralsten beobachteten interregionalen Unterschied zwischen mitteldeutschem und oberdeutschem Sprachraum bei Positionierungsverben dar. Die Tatsache, dass in Mainz bei 288 versprachlichten Situationen kein einziges Mal auf *geben* zurückgegriffen wurde, wurde in diesem Ausmaß nicht erwartet. Im Bereich der Gieß-/Schüttbewegungen kam es zu einer auffälligen Häufigkeit von *leeren* im oberdeutschen Sprachraum, während diese Bewegungsart

in Mitteldeutschland am liebsten mit *schütten* und *gießen* verbalisiert wurde. Ein weiterer interregionaler Unterschied wurde in Bezug auf die Kombination von Präposition und Verb festgestellt. Hier kam es vor allem im Kontext des Videos *put hat on head* zu sehr verschiedenen Wortzusammensetzungen.

Für den Bereich der intraregionalen varietätenlinguistischen Unterschiede im oberdeutschen Sprachraum und Dialekt war der „*tun*-Schwund“ im intendierten Standard besonders auffällig. Während *geben* im Dialekt- und im Standarddurchgang ungefähr gleich oft vorkam, reduzierten sich die *tun*-Nennungen von 19 auf eins. Wenn *tun* im intendierten Dialekt von einer Gewährsperson einmal verwendet wurde, war die Wahrscheinlichkeit zur mehrmaligen Formulierung mit diesem Verb sehr hoch. Wenn im intendierten Dialekt mit *tun* formuliert wurde, wichen die ProbandInnen standardsprachlich besonders häufig auf *legen* oder *geben* aus.

Das in der Studie gewonnene Ergebnis, dass *geben* in Positionierungssituationen ausschließlich im oberdeutschen Sprachraum verwendet wird, gibt Anstoß zu zahlreichen weiteren Untersuchungen. Es wäre interessant zu erfahren, welche intraregionalen varietätenlinguistischen Unterschiede innerhalb des gesamten oberdeutschen Sprachraums festzustellen sind, beziehungsweise ob sich dieses „*geben*-Phänomen“ auf den mitteldeutschen Sprachraum ausbreiten wird. Die Verbalisierung eines Positionierungsausdrucks mit *geben* war den SprecherInnen aus Mainz den Gesprächen zufolge völlig fremd. Die Frage, ob und wie schnell sich diese Ausdrucksmöglichkeit auf den gesamten deutschsprachigen Raum ausbreitet, sollte im Laufe der kommenden Jahre beobachtet werden. Die Entwicklung der Verwendung von *tun* in Hinblick auf seine deutlich spürbare Stigmatisierung stellt ebenso einen interessanten Gegenstand zukünftiger linguistischer Forschung dar.

## 6 Literaturverzeichnis

AMEKA, FELIX K. / STEPHEN C. LEVINSON (2007): The typology and semantics of locative predication: Posturals, positionals and other beasts. In: Special Issue of Linguistics 45. Berlin Mouton de Gruyter, 847-871.

AMMON, ULRICH (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.

AMMON, ULRICH (1996a): Gibt es eine österreichische Sprache? In: Die Unterrichtspraxis/ Teaching German 29.2, 131-136.

AMMON, ULRICH (1996b): Deutsch als plurinationale Sprache: Unterschiedliche Aussprachestandards für Deutschland, Österreich und die deutschsprachige Schweiz. In: E. M. KRECH / E. STOCK: Beiträge zur deutschen Standardaussprache. Bericht von der 16. Sprechwissenschaftlichen Fachtagung am 15. und 16. Oktober 1994 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zum Gedenken an Hans Krech. Hanau / Halle: Werner Dausien, 194-203.

BECKER, ANGELIKA (1994): Lokalisierungsausdrücke im Sprachvergleich. Eine lexikalisch-semantische Analyse von Lokalisierungsausdrücken im Deutschen, Englischen, Französischen und Türkischen. Tübingen: Max Niemayer Verlag.

BERMAN, RUTH A. / DAN I. SLOBIN (1994): Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

BERTHELE, RAPHAEL (2006): Ort und Weg. Die sprachliche Raumreferenz in Varietäten des Deutschen, Rätoromanischen und Französischen. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.

BERTHELE, RAPHAEL (2012): On the use of PUT Verbs by multilingual speakers of Romansh. In: KOPECKA, ANETTA; BHUVANA NARASIMHAN (Hg.): Events of Putting and Taking. A crosslinguistic perspective. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 145-165.

BIERWISCH, MANFRED / EWALD LANG (1987): Etwas länger – viel tiefer – immer weiter: Epilog zum Dimensionsadjektiveprojekt. In: M. BIERWISCH; E. LANG (Hg.): Grammatische und konzeptuelle Aspekte von Dimensionsadjektiven. Berlin: Akademie-Verlag, 649-699.

- BIERWISCH, MANFRED (1988): On the Grammar of local prepositions. In: BIERWISCH, M./ W. MOTSCH/ I. ZIMMERMANN (Hg.): Syntax, Semantik und Lexikon. Berlin: Akademie-Verlag, 1-65.
- BOHNEMEYER, JÜRGEN (1997): Yuatec Manayn lexicalization patterns in time and space. In: M. BIEMANS / J. V.D. WEIJER: Proceedings of the CLS Opening Academic Year 1997 – 1998. Tilburg: Center for Language Studies.
- BOWERMAN, MELISSA / MARIANNE GULLBERG / ASIFA MAJID & BHUVANA NARASIMHAN (2004): Put project: the cross-linguistic encoding of placement events. In: ASIFA MAJID (ed.): Field Manual Volume 9,10-24. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- BROWN, ROGER (1958): How shall a thing be called? In: Psychological Review 56.1, 14-21.
- BRÜCKNER, WOLFGANG (1971): Frankfurter Wörterbuch. Frankfurt am Main: Verlag Waldemar Kramer.
- BÜRKLE, MICHAEL (1995): Österreichische Standardausprache: Vorurteile und Schibboleths. In: MUHR, R./ R. SCHRODT/ P. WIESINGER (Hg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen, 235-247.
- CARSTENSEN, KAI-UWE (2001): Sprache, Raum und Aufmerksamkeit: eine kognitionswissenschaftliche Untersuchung zur Semantik räumlicher Lokations- und Distanzausdrücke. Tübingen: De Gruyter. (Linguistische Arbeiten 432)
- CLYNE, MICHAEL (1992): Pluricentric Languages – Introduction. In: CLYNE, MICHAEL (Hg.): Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations. Berlin: de Gruyter, 1-9.
- CROFT, WILLIAM / D. ALAN CRUSE (2004): Cognitive Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- EISENBERG, PETER (1986): Grundriss der deutschen Grammatik. Stuttgart: J.B. Metzler.
- FAGAN, SARAH (1991): The Semantics of the Positional Predicates liegen/legen, sitzen/setzen, and stehen/stellen. In: Die Unterrichtspraxis/Teaching German 24.2, 136-145.
- GEERAERTS, DIRK (2007): Where does prototypically come from? (Reprint). In: VYVYAN EVANS / BENJAMIN BERGEN / JÖRG ZINKEN (Hg.): The cognitive linguistics reader. London: Equinox, 168-185.

- GERLING, MARTIN / NORBERT ORTHEN (1979): Deutsche Zustands- und Bewegungsverben. Eine Untersuchung zu ihrer semantischen Struktur und Valenz. Tübingen: Gunter Narr Verlag (Studien zur deutschen Grammatik Bd. 11).
- GOLDBERG, ADELE E. (1995): A Construction Grammar Approach to Argument Structure. Chicago / London: The University of Chicago Press.
- GOLDBERG, ADELE E. / DEVIN M. CASENHISER / NITYA SETHURAMAN (2004): Learning argument structure generalizations. In: Cognitive Linguistics 15.3, 289-316.
- GUASTI, MARIA TERESA (2011): Der Erstspracherwerb. In: BUTTARONI, SUSANNA (Hg.): Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HAWKINS, JOHN A. (1985): A Comparative Typology of English and German. University of Texas Press.
- HELBIG, GERHARD / JOACHIM BUSCHA (2000): Übungsgrammatik Deutsch. Berlin/München: Langenscheidt.
- JONES, RANDALL L. / ERWIN TSCHIRNER (2006): A frequency dictionary of German. Core vocabulary for learners. London: Routledge.
- KÖLBL, RICHARD H. (2001): Bairisch – Das echte Hochdeutsch. (3. Auflage). Bielefeld: Peter Rump GmbH (Kauderwelsch Bd. 106)
- KRECH, EVA-MARIA / EBERHARD STOCK (Hg.): Beiträge zur deutschen Standardausprache. Bericht von der 16. Sprechwissenschaftlichen Fachtagung am 15. und 16. Oktober 1994 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Hanau / Halle: Werner Dausien, 194-203.
- LAKOFF, GEORGE (1987): Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- LANGACKER, RONALD W. (1987): Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites. Stanford (California): Stanford University Press.
- LANGER, NILS (2001): Linguistic Purism in Action. How auxiliary tun was stigmatized in Early New High German. Berlin/New York: Walter de Gruyter. (Studia Linguistica Germanica Bd. 60)

LEISI, ERNST (1961): Der Wortinhalt. Seine Struktur im Deutschen und Englischen. (2. Auflage). Heidelberg: Quelle&Meyer.

LEMMENS, MARTEN (2002): The semantic network of Dutch posture verbs. In: NEWMAN, JOHN (Hg.): The linguistics of sitting, standing, and lying. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 103-139.

LENZ, ALEXANDRA N. (2004): Zur Interpretation des Intendierten Ortsdialekts. In: LENZ, ALEXANDRA N. / RADTKE, EDGAR / ZWICKL, SIMONE (Hg.): Variation im Raum. Variation and Space. Frankfurt / Main: Peter Lang (VarioLingua 20), 113-131.

LENZ, ALEXANDRA N. (2007): Zur Grammatikalisierung von *geben* im Deutschen und Letzebuergeschen. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 35.1/2, 52-82.

LENZ, ALEXANDRA N. (2013a): Vom ‚kriegen‘ und ‚bekommen‘. Kognitiv-semantische, variationslinguistische und sprachgeschichtliche Perspektiven. Berlin/Boston: De Gruyter.

LENZ, ALEXANDRA N. (2013b): Struktur und Dynamik des Substandards. Eine Studie zum Westmitteldeutschen. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag. (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Heft 125)

LEVINSON, STEPHEN C. (2012): Preface. In: KOPECKA, ANETTA; BHUVANA NARASIMHAN (Hg.): Events of Putting and Taking. A crosslinguistic perspective. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1-15.

MAIENBORN, CLAUDIA (1994): Kompakte Strukturen: Direktionale PPs und nicht-lokale Verben. In: FELIX, S. [u. a.] (Hg.): Kognitive Linguistik. Repräsentation und Prozess. Opladen: Westdeutscher Verlag, 229-249.

MAIENBORN, CLAUDIA (1996): Situation und Lokation. Die Bedeutung lokaler Adjunkte von Verbprojektionen. Tübingen: Stauffenburg. (Studien zur deutschen Grammatik, Bd. 53)

MOOSMÜLLER, SYLVIA (1991): Hochsprache und Dialekt in Österreich. Soziophonologische Untersuchungen zu ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck. Wien/Köln/Weimar: Böhlau (Sprachwissenschaftliche Reihe, Bd. 1).

MOOSMÜLLER, SYLVIA (1996): Die österreichische Variante der Standardsprache. In: KRECH, EVA-MARIA / EBERHARD STOCK (Hg.): Beiträge zur deutschen Standardausprache. Bericht von

der 16. Sprechwissenschaftlichen Fachtagung am 15. und 16. Oktober 1994 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Hanau/ Halle: Werner Dausien, 204-213.

MUHR, RUDOLF (1987): Deutsch in Österreich – Österreichisch: Zur Begriffsbestimmung und Normfestlegung der Standardsprache in Österreich. In: Grazer Arbeiten zu Deutsch als Fremdsprache und Deutsch in Österreich 1, 1-23.

MUHR, RUDOLF (1989): Deutsch und Österreich(isch): Gespaltene Sprache-Gespaltene Bewusstsein - Gespaltene Identität. In: IDE (Klagenfurt) 2.

MUHR, RUDOLF (1995a): Zur Sprachsituation in Österreich und zum Begriff „Standardsprache“ in plurizentrischen Sprachen. Sprache und Identität in Österreich. In: MUHR, R. / R. SCHRODT / P. WIESINGER (Hg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen, 75-109.

MUHR, RUDOLF (1995b): Grammatische und pragmatische Merkmale des österreichischen Deutsch. In: MUHR, R. / R. SCHRODT / P. WIESINGER (Hg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen, 208-234.

NARASIMHAN (2012): Putting and taking events. A crosslinguistic perspective. In: KOPECKA, ANETTA / BHUVANA NARASIMHAN (Hg.): Events of Putting and Taking. A crosslinguistic perspective. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1-18.

NEWMAN, JOHN (1996): Give. A Cognitive Linguistic Study. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.

NEWMAN, JOHN (1998): The Origin of the German *es gibt* Construction. In: NEWMAN, JOHN (Hg.): The Linguistics of Giving. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins (Typological Studies in Language 36), 307-325.

NEWMAN, JOHN (2002): A cross-linguistic overview of the posture verbs 'sit', 'stand', and 'lie'. In: NEWMAN, JOHN (Hg.): The linguistics of sitting, standing, and lying. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1-24.

NEWMAN, JOHN (2005): Three-place-predicates: A cognitive-linguistic perspective. In: Language Sciences 27, 145-163.

- OLSEN, SUSANNE (1996): Pleonastische Direktionale. In: HARRAS, GISELA / MANFRED BIERWISCH (Hg.): Wenn die Semantik arbeitet. Klaus Baumgärtner zum 65. Geburtstag. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 303-329.
- PALMER, CAROLYN F. [u. a.] (1989): How Is a Trumpet Known? The “Basic Object Level” Concept and Perception of Musical Instruments. In: The American Journal of Psychology 102.1, 17-37.
- PITTNER, KARIN (1999): Adverbiale im Deutschen: Untersuchungen zu ihrer Stellung und Interpretation. Tübingen: Stauffenburg-Verlag (Studien zur deutschen Grammatik, Bd. 60).
- REGIER, TERRY (1996): The Human Semantic Potential. Spatial Language and Constrained Connectionism. Cambridge / MA: MIT Press.
- REIFFENSTEIN, INGO (1983): Deutsch in Österreich. In: BRANDT, W. / R. FREUDENBERG (Hg.): Tendenzen, Formen und Strukturen der deutschen Standardsprache nach 1945. Marburg: N.G. Elwert Verlag, 15-27, (Marburger Studien zur Germanistik Bd. 3).
- RHWB = Rheinisches Wörterbuch. Bearb. und hrsg. von JOSEF MÜLLER, ab Bd. VII von KARL MEISEN / HEINRICH DITTMAYER UND MATTHIAS ZENDER. 8. Bd. Berlin 1958-1964.
- ROSCH, ELEANOR (1973): On the internal structure of perceptual and semantic categories. In: MOORE, T.E. (Ed.): Cognitive development and the acquisition of language. New York: Academic Press.
- ROSCH, ELEANOR (1975): Cognitive representations of semantic categories. In: Journal of Experimental Psychology: General 104, 192-233.
- ROSCH, ELEANOR (1977): Human categorization. In: WARREN N. (Ed.): Advances in cross-cultural psychology (Vol. 1). London: Academic Press.
- ROSCH, ELEANOR (1978): Principles of Categorization. In: ROSCH, ELEANOR/ BARBARA B. LLOYD: Cognition and Categorization. Hillsdale/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- RUOFF, ARNO (1981): Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- SEEBOLD, ELMAR (1999): Kluge. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. (23. erw. Auflage). Berlin/New York: Walter de Gruyter.

- SLOBIN, DAN I. (1996): Two Ways to Travel: Verbs of Motion in English and Spanish. In: SHIBATANI, MASAYOSHI / SANDRA A. THOMPSON (Hg.): Grammatical Constructions. Their Form and Meaning. Oxford [u. a.]: Oxford University Press, 195-219.
- STEINITZ, RENATE (1992): Durative und inchoative Prädikate und die Adverbialkomplemente von Verben. In: Ludger Hoffmann (Hg.): Deutsche Syntax. Ansichten und Aussichten. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, 186-205.
- TALMY, LEONARD (1975): Semantics and syntax of motion. In: KIMBALL, JOHN B. (Hg.): Syntax and Semantics, Vol. 4. New York: Academic Press, 181-238.
- TALMY, LEONARD (1985a): Force dynamics in language and thought. In: Papers from the 21<sup>st</sup> Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society 12, 293-337.
- TALMY, LEONARD (1985b): Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In: SHOPEN, TIMOTHY (Hg.): Language typology and syntactic description, Vol. 3: Grammatical categories and the lexicon. Cambridge: Cambridge University Press.
- TALMY, LEONARD (2000a): Toward a cognitive semantics. Volume I: Concept Structuring Systems. Cambridge, Massachusetts/ London: MIT Press.
- TALMY, LEONARD (2000b): Toward a cognitive semantics. Volume II: Typology and process in concept structuring. Cambridge, Massachusetts/ London: MIT Press.
- TVERSKY, AMOS. (1977): Features of similarity. In: Psychological Review 84, 327-352.
- VATER, HEINZ (1996): Einführung in die Raum-Linguistik. Hürth: Gabel Verlag, (Kölner linguistische Arbeiten – Germanistik 24).
- WIESINGER, PETER (1995): Das österreichische Deutsch in der Diskussion. In: MUHR, R./ R. SCHRODT / P. WIESINGER (Hg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen, 59-75.
- WUNDERLICH, DIETER (1982): Sprache und Raum. In: Studium Linguistik vol. 12, 1-19; vol. 13: 37-59).
- WUNDERLICH, DIETER (1985): Raum, Zeit und das Lexikon. In: SCHWEIZER, HARRO (Hg.): Sprache und Raum. Psychologische und linguistische Aspekte der Aneignung und Verarbeitung von Räumlichkeit. Ein Arbeitsbuch für das Lehren von Forschung. Stuttgart: Metzler, 66-89.
- WUNDERLICH, DIETER / MICHAEL HERWEG (1986): Lokale und Direktionale. Manuskript Universität Düsseldorf.

WUNDERLICH, DIETER (1994): Morphology feeds syntax: the case of particle verbs. In: *Linguistics* 32, 913-968.

ZEHETNER, LUDWIG (1985): *Das bairische Dialektbuch*. München: C.H. Beck.

ZIPF, GEORGE KINSLEY (1965): *The psycho-biology of language. An Introduction to Dynamic Philology*. Cambridge/Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.

## Internetquellen

<http://www.duden.de/rechtschreibung/geben> [letzter Zugriff am 14.03.16]

<http://www.dwds.de/?qu=geben> [letzter Zugriff am 14.03.16]

<http://www.dwds.de/?qu=geben> [letzter Zugriff am 14.03.16]

<http://dvv.uni-trier.de/de/die-woerterbuecher/das-rheinische-woerterbuch/> [letzter Zugriff am 2.4.16]

BÄRENFÄNGER, OLAF (2002): Merkmals- und Prototypensemantik: Einige grundsätzliche Überlegungen. In: *Linguistik online* 12, 3/02. URL: [http://www.linguistik-online.de/12\\_02/baerenfaenger.html](http://www.linguistik-online.de/12_02/baerenfaenger.html). [letzter Zugriff am 28.3.16]

LEVINSON, STEPHEN C. / ASIFA MAJID (2004): Regulations on use. URL: <http://fieldmanuals.mpi.nl/volumes/2004/put-project/> [letzter Zugriff am 28.3.16]

## 7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2: Blickwinkel des Beobachters bei einer Objektsbewegung (TALMY (2000a): 312).....	10
Abbildung 2: <i>Legen</i> als kausatives Positionierungsverb (vgl. OLSEN (1996): 307).....	15
Abbildung 3: Zuordnung zwischen konzeptuellen und syntaktischen Bausteinen nach TALMY (2000b): 223.....	19
Abbildung 4: Zuordnung zwischen konzeptuellen und syntaktischen Bausteinen nach BERTHELE (2006): 28.....	19
Abbildung 5: Duden online, Eintrag <i>tun</i> .....	29
Abbildung 6: Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache, Eintrag <i>tun</i> .....	29
Abbildung 7: Onlineversion des Deutschen Wörterbuchs von Jacob und Wilhelm Grimm....	29
Abbildung 8: Allgemeine Beschreibung der Videos.....	40
Abbildung 9: Kategorisierung der bewegten Objekte.....	42
Abbildung 10: Kategorisierung nach Bewegungsarten.....	43
Abbildung 11: Verben des intendierten Dialekts in Österreich.....	55
Abbildung 12: Verben des intendierten Standards in Österreich.....	56
Abbildung 13: Verben des intendierten Standards in Mitteldeutschland.....	57
Abbildung 14: Verbhäufigkeiten im direkten Vergleich (Ausschnitt): Österreich – Deutschland.....	58
Abbildung 15: Kontexte der <i>tun</i> -Belege im Vergleich Österreich – Deutschland.....	59
Abbildung 16: Häufigkeit der unterschiedlichen gebrauchten Verben innerhalb eines Clips..	60
Abbildung 17: Genauere Betrachtung der Bewegungsart Kategorie C (Gieß-/Leerbewegung).....	62
Abbildung 18: Genauere Betrachtung der Bewegungsart Kategorie B (Streubewegung).....	63

Abbildung 19: Genauere Betrachtung der Verbwahl bei der Objektsbewegung eines Apfels..	64
Abbildung 20: Verbhäufigkeiten im direkten Vergleich: Österreich Dialekt – Österreich Standard.....	66
Abbildung 21: <i>geben und tun</i> Häufigkeiten in Österreich im intendierten Dialekt und im intendierten Standard.....	67
Abbildung 22: Alternativen zur Formulierung anhand von <i>tun</i> im österreichischen intendierten Standard.....	69
Abbildung 23: Detaillierte Übersicht über alle <i>geben</i> Belege im österreichischen Dialekt und Standard.....	71
Abbildung 24: Verbalalternativen zu <i>geben</i> im Dialekt- beziehungsweise Standarddurchgang.	72
Abbildung 25: Häufigkeit der <i>geben</i> -Nennungen von einzelnen Gewährspersonen im Dialekt- und Standarddurchgang.....	72

## 8 Anhang

### Anhang A – Zusammenfassung

Die vorliegende Studie befasst sich im Allgemeinen mit intra- und interregionaler Variation von Positionierungsverben im deutschsprachigen Raum. Es geht darum, die beiden Verben *geben* und *tun* aus kognitiv-linguistischer, soziolinguistischer, syntaktischer und semantischer Perspektive zu analysieren und ihr Vorkommen bei der Versprachlichung von Positionierungssituationen zu betrachten. Die für die Analyse benötigten Daten werden mit Hilfe Sprachaufnahmen gewonnen. Anhand von Videostimuli, die vom Max-Planck-Institut für Psycholinguistik<sup>10</sup> zur Verfügung gestellt wurden, sollen die ProbandInnen Positionierungshandlungen verbalisieren. Theoretisch wird sich der Thematik zunächst sehr allgemein über die konzeptuelle Struktur von Lokalisierungshandlungen und den damit in Verbindung stehenden grundlegenden raumlinguistischen Begrifflichkeiten von TALMY (1985; 2000 a,b) genähert. Die kognitiv-semantische Struktur, sowie das Konzept eines Positionierungsframes wird ebenso beleuchtet wie die syntaktischen Realisierungsmöglichkeiten eines Positionierungs-/Lokalisierungsausdrucks. Die ausführliche Beschreibung der Methode soll den abschließenden Analyseteil vorbereiten und die berücksichtigten Sprachräume und Varietäten thematisieren. Das in der Studie gewonnene Ergebnis, dass *geben* in Positionierungssituationen ausschließlich im oberdeutschen Sprachraum verwendet wird, gibt Anregung zur Entwicklung weiterführender Untersuchungen.

### Anhang B – Abstract

The present study generally addresses the intra- and interregional variation of positioning verbs in the German-speaking area. The primary concern is to analyse the verbs ‘to give’ and ‘to do’ from a cognitive-linguistic, sociolinguistic, syntactic and semantic perspective and to consider their occurrence in the verbalisation of positioning situations. The data required for the analysis will be obtained using voice recordings. The test persons should verbalise positioning actions by means of video stimuli, which were provided by the Max-Planck-Institute for

---

<sup>10</sup> BOWERMAN, MELISSA / MARIANNE GULLBERG / ASIFA MAJID & BHUVANA NARASIMHAN (2004): Put project: the cross-linguistic encoding of placement events. In: ASIFA MAJID (ed.): Field Manual Volume 9,10-24. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics

Psycholinguistics. Theoretically, the topic will initially be approached very broadly by means of the conceptual structure of localisation actions and the related essential spatial linguistic terminologies of TALMY (1985; 2000 a,b). The cognitive-semantic structure, as well as the concept of a positioning frame and the syntactic implementation possibilities of a positioning/localisation expression will also be examined. The detailed description of the method should prepare for the final analysis section and address the regarded language regions and varieties. The result gained from this study, that ‘to give’ in positioning situations is solely used in the Upper German language region, provides suggestion for the development of further investigations.

## Anhang C – Transkription der Sprachaufnahmen in Linz

### Probandin 1 - Dialekt

Die Person **stöht** an Tella auf a Tasse.

Die Person **gibt** Reis auf a Tella.

Der Mann **setzt** si a Haube **auf**.

Die Frau **leert** Wasser in einen Topf.

Die Person **steckt** a Blume in die Haare ana ondren.

Der Mau **stöht** a Kisten in a Regal.

Die Frau **leert** Holzbausteine aufn Boden.

Die Frau **legt** an Stapel Bücher aufn Tisch.

Die Person **leert** Wossa auf die Wiese.

Die Person **legt** an Ziegelstein in an Topf mit Wossa.

Die Person **steckt** sein Kopf in an Kübel.

A Mau **steckt** an Apfel in Sack.

A Person **legt** an Apfel in a Schüssel.

A Person **legt** an schweren Gegenstond in die Schüssel.

A Person **legt** an Opfel von am Stapel Bücher auf an Schuh.

A Person **legt** irdenda Sackerl mit irgendwos drin von am Tisch auf an Sessel.

### Probandin 1 – Standard

Die Person **legt** den Teller auf eine Tasse.

Die Person **legt** Reiskörner auf einen Teller.

Der Mann **setzt** sich eine Mütze **auf**.

Die Frau **leert** Wasser in einen Topf.

Die Frau **steckt** eine Blume durch das Haar einer anderen Frau.  
Der Mann **stellt** eine Kiste in das Fach eines Regals.  
Die Frau **leert** Bausteine aus Holz auf den Boden.  
Die Frau **legt** einen Stapel Bücher auf einen Tisch.  
Eine Person **leert** Wasser auf die Wiese.  
Die Person **legt** einen schweren Ziegelstein in einen Topf mit Wasser.  
Der Mann **steckt** seinen Kopf in einen Kübel.  
Der Mann **legt** einen Apfel in einen Sack.  
Die Person **legt** einen Apfel in eine Schüssel.  
Die Person **gibt** einen schweren Gegenstand in eine Schüssel.  
Die Person **legt** einen Apfel von einem Stapel Bücher auf einen Turnschuh.  
Die Person **legt** ein Päckchen mit etwas drinnen auf einen Sessel.

### **Proband 2 – Dialekt**

Es **gibt** wer die Untertassn auf a Häfal.  
Jemand **gibt** Reis auf an Tella.  
A Mau mit Brün **setzt** si a Haubn **auf**.  
A Frau **leert** Wossa aus ana Dosn in an Topf.  
A Mau **steckt** ana Frau a rote Blume int Hoa.  
A Mau **stöht** a Schochtel in a Regal.  
A Frau **leert** irgendwelche Hoiztrimmal am Boden.  
A Frau **stöht** an gonzn Stapel Biacha auf an Tisch.  
Jemand **leert** Wossa aus ana Dosn auf a Wiesen.  
Jemand **gibt** an Ziagelsta in an Topf volla Wossa.  
A Mau **tunkt** sein Kopf in an Kübel.  
A Mau **losst** an Opfe in a Sackal **foin**.  
A Frau **legt** an Opfel in Hoizschissel.  
A Frau **losst** an Ort Sta von am Buach in a Metallschüssel **foin**.  
Jemand **nimmt** an Apfel, der auf am Stapel Biacha **legt** und **legt** nan auf an Schuach drauf.  
A Frau **nimmt** a Sackerl mit irgendwos und **legts** von am Tisch auf an Sessel.

### **Proband 2 – Standard**

Eine Frau **stellt** eine Untertasse auf eine Tasse.  
Jemand **legt** Reiskörner auf einen Teller.  
Ein Mann mit Brille **setzt** sich eine Haube **auf**.  
Eine Frau **leert** Wasser aus einer Dose in einen Topf.  
Ein Mann **steckt** einer Frau eine rote Blume in Haar.

Ein Mann **stellt** eine Schachtel in ein Regal.  
Eine Frau **leert** Holzstücke auf einen Boden.  
Eine Frau **stellt** einen großen Stapel Bücher auf einen Tisch **ab**.  
Jemand **leert** Wasser aus einer Dose in eine Wiese.  
Jemand **gibt** einen Ziegelstein in einen Topf voller Wasser.  
Ein Mann **steckt** seinen Kopf in einen Kübel.  
Ein Mann **lässt** einen Apfel in einen Sack **fallen**.  
Jemand **legt** einen Apfel in eine Holzschüssel.  
Jemand **lässt** einen Ziegelstein von einem Buch in eine Holzschüssel **fallen**.  
Jemand **gibt** einen Apfel von einem Stapel Bücher und **stellt** ihn auf einen Schuh.  
Eine Frau **nimmt** ein Säckchen mit irgendeinem Inhalt und **legt** es von einem Tisch auf einen Sessel.

### **Probandin 3 – Dialekt**

Die Person **legt** den Tella aufs Häfal.  
Die Person **schütt** den Reis aufn Tella.  
Die Person **gibt** den Huat auf sein Kopf.  
Die Person **schütt** des Wossa in den Topf.  
Die Person **steckt** die Blume ins Hoa.  
Die Person **legt** die Schochtel ins Regal.  
Die Person **schütt** die Bausteine am Boden.  
Die Person **legt** die Biacha aufn Tisch.  
Die Person **schütt** des Wossa am Bodn.  
Die Person **legt** den Ziegelstein ins Wossa.  
Die Person **steckt** den Kopf in Kübel.  
Die Person **legt** den Opfel ins Sackerl.  
Die Person **legt** den Opfel in die Schüssel.  
Die Person **schütt** den Stein in die Schüssel.  
Die Person **legt** den Opfe aufn Schuach.  
Die Person **legt** des Sackal auf an Sessel.

### **Probandin 3 – Standard**

Die Person **stellt** den Teller auf die Tasse.  
Die Person **schüttet** den Reis auf den Teller.  
Die Person **setzt** sich die Mütze auf.  
Die Person **schüttet** das Wasser in den Topf.  
Die Person **steckt** sich die Blume ins Haar.  
Die Person **stellt** die Schachtel ins Regal.

Die Person **leert** die Bausteine auf den Boden.

Die Person **legt** die Bücher auf den Tisch.

Die Person **schüttet** das Wasser auf den Boden.

Die Person **legt** den Ziegelstein in das Wasser.

Die Person **steckt** den Kopf in den Kübel.

Die Person **lässt** den Apfel in den Sack **fallen**.

Die Person **legt** den Apfel in die Schüssel.

Die Person **lässt** den Stein in die Schüssel **fallen**.

Die Person **legt** den Apfel auf den Schuh.

Die Person **legt** das Sackerl auf den Stuhl.

#### **Probandin 4 – Dialekt**

Die Person **stöht** a Untertassn auf Tassn.

Die Person **duat** Reis aufn Tölla.

A Mau **setzt** a Haubn **auf**.

A Frau **laat** a Wossa in Topf.

A Frau **gibt** a Blume int Hoa von ana ondan.

A Mau **stöht** a Schochtel ins Regal.

Die Frau **laat** Bauklötze aufn Bodn.

D'Frau **stöht** Biacha aufn Tisch.

A Person **laat** Wossa aus ana Dosn.

A Person **hot** an Ziaglstoia in an Topf mit Wossa **do**.

A Mau **taucht** sein Kopf in an Kübe.

A Mau **hot** was in a Sackl **gworfn**.

A Person **hot** an Opfe in Obstkorb **do**.

Irgendwer **hot** was in a Schissl **kaut**.

Die Person **hot** an Opfe vun am Bücherstapel auf an Schuach **drauflegt**.

A Frau **hot** a Chipssackerl auf an Sessel **glegt**.

#### **Probandin 4 – Standard**

Eine Person **stellt** eine Untertasse auf die Tasse.

Eine Person **legt** Müsli auf ein Teller.

Ein Mann **setzt** eine Mütze **auf**.

Eine Frau **füllt** Wasser in einen Topf.

Eine Frau **gibt** einer anderen Frau eine Blume in die Haare.

Ein Mann **stellt** ein Paket in das Regal.

Eine Frau **leert** Bauklötze auf den Fußboden.

Eine Frau **stellt** Bücher auf den Tisch.  
Eine Person **leert** Wasser aus der Dose.  
Eine Person **legt** einen Ziegelstein in einen Topf voll Wasser.  
Ein Mann **steckt** den Kopf in einen Kübel voll Wasser.  
Ein Mann **wirft** einen Gegenstand in einen Plastiksack.  
Eine Person **legt** einen Apfel in eine Schüssel.  
Eine Person **wirft** einen Ziegelstein in eine Schüssel.  
Eine Person **legt** einen Apfel von einem Bücherstapel auf einen Schuh.  
Eine Frau **legt** eine Chipspackung auf einen Sessel.

### **Probandin 5 - Dialekt**

Die Person **duat** des Tella auf die Tasse **drauf**.  
Sie **legt** Brösel aufs Tella.  
Der Monn **setzt** si a Haubn **aufn** Kopf.  
Die Frau **giaßt** aus ana Dosn wos in an Topf **eini**.  
Die Frau **steckt** ana ondan Frau a Blume ins Haar.  
Der Mann **gibt** a Schochtl ins Regal.  
Die Frau **gibt** Hoizspüzeig aus da Dosn.  
Die Frau **stöht** Biacha aufm Tisch **ob**.  
Es **wird** aus ana Dosn Wossa int Wiesn **glaat**.  
A Sta **wird** in an Topf mit Wossa **gebm**.  
A Maun **gibt** den Kopf in an Kübel voi Wossa.  
A Maun **gibt** an Opfe in a Plastiksackerl.  
A Frau **gibt** an Opfe in a Schale.  
A Frau **gibt** an Stoa in a Schale.  
A Opfe **wird** von Biacha auf an Schuach **aufgelegt**.  
A Plastiksackerl **wird** aufn Sessel **aufgelegt**.

### **Probandin 5 – Standard**

Ein Teller **wird** auf eine Tasse **gegeben**.  
Brösel **werden** auf ein Teller **gegeben**.  
Der Mann **gibt** sich eine Haube auf den Kopf.  
Die Frau **leert** Wasser aus einer Dose in einen Topf.  
Eine Frau **steckt** Blumen ins Haar.  
Ein Mann **gibt** eine Schachtel in das Regal.  
Eine Frau **kippt** Holzspielzeug auf den Boden aus einer Dose.  
Eine Frau **gibt** einen Stapel Bücher auf einen Tisch.

Jemand **leert** Wasser aus einer Dose auf die Wiese.  
Jemand **gibt** einen Stein in einen Eisentopf.  
Ein Mann **steckt** den Kopf in einen Kübel.  
Ein Mann **gibt** einen Apfel in ein Plastiksackerl.  
Eine Frau **gibt** einen Apfel in eine Obstschale.  
Eine Frau **kippt** einen Stein in eine Schale.  
Ein Apfel **wird** von einem Bücherstapel auf einen Schuh **gelegt**.  
Eine Frau **legt** ein Plastiksackerl von einem Tisch auf einen Stuhl.

### **Probandin 6 – Dialekt**

Die **deckt** die Tassn mit am Tella **zua**.  
Die Person **legt** Reis auf a Tella.  
Die Person **setzt** si a Mützn **auf**.  
Die Person **leert** Wossa aus ana Dosn in an Topf.  
Die Person **steckt** a Blume in an Zopf.  
Die Person **legt** a Schochtl in a Bücherregal.  
Die Person **leert** Würfe aus an Becha.  
Die Person **legt** Biacha auf an Tisch.  
Die Person **leert** Wossa aufs Gros.  
Die Person **legt** irgendwos in an Wossertopf.  
Die Person **steckt** in Kopf in an Kübe.  
Die Person **losst** an Opfe in a Sackerl **foin**.  
Die Person **legt** Obst in a Schoin.  
Die Person **losst** an Ziagel in a Schoin **foin**.  
Die Person **hebt** an Opfe vun am Bücherstapel auf an Schuach **auffi**.  
Die Person **legt** a Sackerl von am Tisch auf an Sessel.

### **Probandin 6 – Standard**

Die Person **deckt** eine Tasse mit einem Teller **zu**.  
Die Person **legt** Reis auf einen Teller.  
Die Person **setzt** sich eine Haube auf.  
Die Person **leert** Wasser in einen Topf.  
Die Person **steckt** eine Blume in einen Haarzopf.  
Die Person **legt** eine Schachtel in ein Bücherregal.  
Die Person **leert** Würfel auf den Boden.  
Die Person **legt** einen Stapel Bücher auf einen Tisch.  
Die Person **leert** Wasser aus einer Dose.

Die Person **legt** einen Ziegel in einen Wassertopf.

Die Person **steckt** ihren Kopf in einen Kübel.

Die Person **lässt** einen Apfel in einen Sack **fallen**.

Die Person **legt** einen Apfel in eine Schüssel.

Die Person **lässt** einen Ziegel in eine Schüssel **fallen**.

Die Person **legt** den Apfel vom Bücherstapel auf einen Schuh.

Die Person **legt** ein Sackerl vom Tisch auf einen Sessel.

### **Probandin 7 – Dialekt**

Sie **stöht** a Tella auf eine Tasse.

Sie **legt** Reis auf einen Teller.

Sie **setzt** si a Haubn **auf**.

Sie **leert** Wasser aus ana Dose in an Topf.

**Steckt** a Blume in die Hoa.

Er **stöht** an Karton ins Regal.

Sie **leert** Hörzwürfal aus ana Dosn **aus**.

Sie **legt** Bücher auf am Tisch **ob**.

Sie **leert** Wossa aufn Rosn.

Sie **legt** an Sta in an Topf mit Wossa.

Er **steckt** an Kopf in an Kübel mit Wossa.

Er **losst** an Opfe in an Beutel **foin**.

Sie **legt** an Apfel in a Obstschale.

Sie **losst** wos in a Schale **foin**.

A Apfel **wird** von am Bücherstapel auf einen Schuh **gelegt**.

Sie **legt** a Chipstüten von am Tisch auf an Sessel.

### **Probandin 7 – Standard**

Es **wird** ein kleiner Teller auf eine Tasse **gestellt**.

Die Person **lässt** Reis aus ihrer Hand auf einen Teller **fallen**.

Die Person **setzt** sich eine Mütze **auf**.

Die Person **leert** Wasser aus einer Dose in einen Topf.

Die Person **steckt** eine Blume in Haare.

Die Person **stellt** einen Karton in ein Regal.

Die Person **leert** Holzklötzchen aus einer Dose aus.

Die Person **stellt** einen Bücherstapel auf einem Tisch **ab**.

Die Person **leert** Wasser aus einer Dose auf den Rasen.

Die Person **lässt** einen Stein in einen Topf mit Wasser **gleiten**.

Die Person **steckt** ihren Kopf in einen Kübel.

Die Person **lässt** einen Apfel in einen Beutel **gleiten**.

Die Person **legt** einen Apfel in eine Obstschale.

Die Person **lässt** einen Apfel in eine Obstschale **fallen**.

Die Person **legt** einen Apfel von einem Bücherstapel auf einen Schuh.

Die Person **legt** eine Chipspackung von einem Tisch auf einen Sessel.

### **Probandin 8 – Dialekt**

Der stöht in Untertella... **stöht** er auf Tassn **drauf**.

A Hond voi Reis aufn Tölla **glegt**.

Der **setzt** si an Huat am Kopf.

Die **laat** a Dosn Wossa in an Topf.

Die **steckt** a Blume in Tut.

Der **stöht** a Schochtl ins Kastl.

Die **laat** irgendwos aus ana Dosn **ausa**.

Die **legt** an Stapel Biacha am Tisch.

Der **laat** a Wossa **aus**.

Der **legt** an Ziagl in an Topf mit Wossa.

Der **steckt** in Schädln in Kübe.

Der **haut** an Opfe ins Sackl.

Der **legt** an Opfe int Schoin.

De **schmeißt** an Ziagl int Schoin.

De **nimmt** in Opfe vom Stapel auf an Schuach.

De **nimmt** a Sackl vom Tisch am Sessel.

### **Probandin 8 – Standard**

Der **stellt** die Untertasse auf die Tasse.

Der **legt** eine Hand voll Reis auf den Teller.

Er **setzt** sich eine Mütze auf.

Die **leert** Wasser in einen Topf.

Die **steckt** eine Blume in das Haar.

Der **stellt** eine Kiste in das Regal.

Der **leert** etwas aus einer Dose.

Der **stellt** einen Stapel Bücher auf den Tisch.

Die **leert** Wasser **aus**.

Er **legt** einen Ziegel in einen Topf mit Wasser.

Der **steckt** den Kopf in einen Kübel.

Der **lässt** einen Apfel in ein Sackerl **fallen**.  
Er **legt** den Apfel in eine Schale.  
Er **lässt** den Ziegel in eine Schale **fallen**.  
Er **legt** einen Apfel von einem Stapel Bücher auf einen Schuh.  
Und die **legt** eine Tüte von einem Tisch auf einen Sessel.

### **Probandin 9 – Dialekt**

Die Person **duat** an Kaffeeuntersetzer auf a Hafal **aufi**.  
Do **wern** Reiskerndl auf a Tella **aufiglegt**.  
Da **setzt** si a Mau a Haubn **auf**.  
Do **leert** a Frau longsom Wossa in an Topf **eini**.  
Do **wird** ana Frau a Blume in Tut **einigsteckt**.  
Da Mau **legt** a Kistn ins Regal **eini**.  
Die Frau **leert** Holzteile aufn Bodn.  
Die Frau **duat** an Bücherstapel aufn Tisch **aufistöhn**.  
Do **leert** wer a Wossa auf a Wiesn.  
Do **legt** wer an Ziegel in an Topf Wossa **eini**.  
Do **duat** a Mau sein Kopf in an Kübe **eini**.  
Do **losst** wer an Boi in an Beutel **einifoin**.  
Do **legt** wer an Opfe in die Obstschale **eini**.  
Do **losst** wer an Ziegel von am Buach in a Obstschale **einifoin**.  
Do **positioniert** jetzt wer an Opfe von am Bücherstapel auf an Schuh.  
Do **duat** wer Süßigkeiten von am Tisch auf an Sessel.

### **Probandin 9 – Standard**

Eine Frau **tut** einen Kaffeeuntersetzer auf eine Tasse **drauf**.  
Es **werden** Reiskörner auf einen Teller **platziert**.  
Ein Mann **setzt** sich eine Haube **auf**.  
Eine Frau **leert** Wasser in einen Topf.  
Einer Frau **wird** eine Blume in ihr Haar **gesteckt**.  
Ein Mann **legt** eine Kiste in ein Regal.  
Eine Frau **wirft** Holzklötze auf den Boden.  
Eine Frau **setzt** ihren Bücherstapel auf dem Tisch **ab**.  
Jemand **leert** Wasser aufs Gras.  
Irgendjemand **positioniert** einen Ziegel in einem Topf Wasser.  
Ein Mann **steckt** seinen Kopf in einen Kübel.  
Ein Mann **lässt** einen Apfel in einen Beutel **fallen**.

Eine Frau **legt** einen Apfel in eine Obstschale.

Jemand **lässt** einen Ziegel von einem Heft in die Obstschale **fallen**.

Jemand **nimmt** einen Apfel von einem Bücherstapel und **legt** ihn auf einen Schuh.

Eine Frau **nimmt** Süßigkeiten und **legt** sie vom Tisch auf einen Stuhl.

### **Probandin 10 – Dialekt**

Die Person **stöht** a Tella auf a Tassn.

Der **legt** Kerndln in a Tella.

Der **setzt** si a Haubn **auf**.

Die **laa**t Wossa in an Topf.

Die **steckt** Blumen int Hoa.

Der **legt** a Packal ins Regal.

Die **laa**t Bausteine am Boden.

De **stöht** Biacha am Tisch **o**.

Der **laa**t Wossa am Boden.

De **duat** an Sta ins Wossa.

Der **steckt** sein Kopf in an Kübe.

Der **duat** an Opfe ins Sackerl.

Der **duat** an Opfe int Schüssel.

Der **duat** an Sta int Schüssel.

Der **duat** an Opfe vun die Biacha auf an Schuach.

De **duat** a Sackal vom Tisch auf an Sessel.

### **Probandin 10 – Standard**

Der **stellt** ein Teller auf die Tasse.

Die Person **legt** Körner auf den Teller.

Der Mann **setzt** sich eine Haube **auf**.

Diese Frau **schüttet** Wasser in einen Topf.

Dieser Mann **steckt** eine Blume in die Frisur.

Dieser Mann **stellt** einen Karton in ein Regal.

Diese Frau **schüttet** Bausteine auf den Boden.

Diese Frau **stellt** Bücher auf dem Tisch **ab**.

Dieser Mann **schüttet** Wasser auf den Boden.

Die Person **legt** einen Stein in den Topf.

Der Mann **steckt** einen Kopf in den Kübel.

Der Mann **gibt** den Apfel in den Beutel.

Diese Frau **legt** den Apfel in die Schüssel.

Diese Person **wirft** einen Stein in eine Schüssel.

Die Person **legt** den Apfel auf den Schuh.

Diese Person **legt** den Beutel auf den Sessel.

### **Probandin 11 - Dialekt**

Die Person **stöht** an Tella auf a Häfal.

Die Person **legt** Reis auf an Tella.

Die Person **setzt** si a Haubn **auf**.

Die Person **gibt** Wossa in an Topf.

Die Person **steckt** a Blume in die Hoa vun wem ondan.

Die Person **duat** a Kiste in a Regal.

Die Person **schütt** Stana aufn Bodn.

Die Person **stöht** an Stapel mit Biacha auf an Tisch.

Die Person **gießt** Wossa aufn Bodn.

Die Person **legt** an Sta in an Topf.

A Mau **steckt** sein Kopf in an Kübe.

Die Person **duat** an Opfe in an Sack.

Die Person **legt** an Apfel in a Schüssel.

Die Person **roit** an Würfel in a Schüssel.

Die Person **legt** an Opfe von am Stapel Biacha auf an Schuach.

Die Person **duat** a Sackerl auf an Sessel.

### **Probandin 11 – Standard**

Die Person **deckt** eine Tasse mit einem Teller **zu**.

Die Person **legt** eine Hand voll Reis auf einen Teller.

Der Mann **setzt** sich eine Haube **auf**.

Eine Frau **gießt** Wasser in einen Topf.

Jemand **steckt** eine Blume in die Haare von jemand anderem.

Die Person **stellt** eine Schachtel in ein Regal.

Die Person **leert** etwas auf den Boden.

Die Person **stellt** einen Stapel Bücher auf einen Tisch.

Die Person **gießt** Wasser irgendwohin.

Die Person **legt** einen Würfel in einen Topf mit Wasser.

Die Person **steckt** ihren Kopf in einen Kübel.

Die Person **lässt** einen Apfel in ein Säckchen **fallen**.

Die Person **legt** einen Apfel in eine Schüssel.

Die Person **lässt** einen Würfel von einem Buch in eine Schüssel **rollen**.

Die Person **nimmt** einen Apfel vom Bücherstapel und **legt** ihn auf einen Schuh.

Eine Person **nimmt** ein Säckchen und **legt** es auf einen Sessel.

### **Probandin 12 – Dialekt**

Die Person **stöht** an Tella auf a Häfal.

Die Person **leert** Reis auf an Teller.

Die Person **setzt** si a Haubn **auf**.

Die Person **gibt** Wossa in a Gschirr.

Die Person **gibt** a Blume in die Hoa.

Die Person **stöht** an Karton ins Regal.

Die Person **leert** Hoitstickal aus ana Dosn.

Die Person **gibt** Bücher auf an Tisch.

Die Person **leert** Wossa **aus**.

Die Person **gibt** an Sta in a Wossa.

Die Person **steckt** in Kopf in an Kübe.

Die Person **gibt** an Opfe in a Sackal.

Die Person **gibt** an Opfe in a Schüssel.

Die Person **laat** an Sta in a Schüssel.

Die Person **gibt** an Opfe auf an Schuach.

Die Person **nimmt** a Sackal und **legts** auf an Sessel.

### **Probandin 12 - Standard**

Die Person **gibt** einen Teller auf eine Tasse.

Die Person **leert** Reiskörner auf einen Teller.

Die Person **setzt** sich eine Haube **auf**.

Die Person **leert** Wasser in einen Kochtopf.

Die Person **steckt** eine Blume ins Haar.

Diese Person **stellt** einen Karton in das Bücherregal.

Diese Person **leert** Holzstücke auf den Fußboden.

Diese Person **stellt** einen Bücherstapel auf den Tisch **ab**.

Diese Person **leert** Wasser **aus**.

Diese Person **legt** einen Stein in einen Kochtopf.

Diese Person **steckt** ihren Kopf in einen Kübel.

Diese Person **lässt** einen Apfel in einen Sack **fallen**.

Diese Person **legt** einen Apfel in einer Schüssel **ab**.

Diese Person **lässt** einen Stein in eine Schüssel **purzeln**.

Diese Person **platziert** einen Apfel auf einem Schuh.

Diese Person **legt** eine Tüte auf einen Stuhl.

### **Proband 13 – Dialekt**

Die Person **setzt** an Untersetzer auf a Tassn.

Sie **legt** Nudeln auf an Teller.

Sie **setzt** si a Haubn **auf**.

Sie **schüttet** Wossa in an Topf.

Sie **steckt** a Blume in Haare.

Sie **stöht** a Schochtl in a Regal.

Sie **leert** irgendwos am Bodn **aus**.

Sie **stöht** an Stapel Bücher auf an Tisch.

Sie **schütt** Wossa irgendwohi.

Sie **legt** an Sta in an Topf Wossa.

Sie **steckt** ihrn Kopf in an Kübe.

Sie **losst** an Opfe in a Sackal **foin**.

Sie **legt** an Opfe in a Schüssel.

Sie **losst** irgendwos in die Schüssel **roin**.

Sie **legt** an Opfe auf an Schuach.

Sie **legt** wos vun am Tisch auf an Sessel.

### **Proband 13 – Standard**

Die Person **stellt** einen Untersetzer auf eine Tasse.

Sie **legt** Nudeln auf einen Teller.

Sie **setzt** sich eine Mütze **auf**.

Sie **leert** Wasser in einen Topf.

Sie **steckt** eine Blume in die Haare einer anderen Person.

Sie **stellt** eine Schachtel in ein Regal.

Sie **leert** etwas auf den Boden **aus**.

Sie **stellt** einen Stapel Bücher auf einen Tisch.

Sie **leert** Wasser **aus**.

Sie **gibt** etwas in einen Topf voller Wasser.

Sie **steckt** ihren Kopf in einen Eimer.

Sie **gibt** einen Apfel in eine Tüte.

Sie **legt** einen Apfel in eine Schüssel.

Sie **lässt** etwas in eine Schüssel **rollen**.

Sie **legt** einen Apfel auf einen Schuh.

Sie **legt** etwas von einem Tisch auf einen Stuhl.

#### **Probandin 14 – Dialekt**

Die **legt** a Tella auf a Hafal.

De Person **legt** an Reis auf a Tella.

Der Maun **setzt** si a Haubn **auf**.

De Frau **schitt** a Wossa aus ana Konserven in an Topf.

A Mann **steckt** ana Frau a Blume in ihrn Tut.

A Maun **stöht** Schochtl in a Regal.

A Frau **schitt** a poa Bausteine aus ana Dose am Boden.

A Frau **stöht** a poa Biacha am Tisch.

Irgenda Person **schitt** a Wossa aus ana Konserve am Bodn.

Irgendwer **legt** an Ziegelstein in an mit Wossa gefüllten Topf.

A Mann **steckt** sein Kopf in an Kübe mit Wossa.

A Mau **losst** an Opfe in a Sackal **plumpsen**.

A Frau **legt** an Opfe in a Schüssel.

A Mau **losst** an Ziegelstein mit am Skript in a Schüssel **plumpsen**.

Jemand **legt** an Opfe, der vorher auf Büchern gelegen is, auf an verkehrt liegenden Schuh **auffi**.

A Frau **legt** a Sackerl, des vorher auf am Tisch glegen is, auf an Stuhl.

#### **Probandin 14 – Standard**

Jemand **stellt** eine Untertasse auf eine Tasse.

Jemand **legt** eine Hand voll Reis auf einen Teller.

Jemand **setzt** sich eine Mütze auf den Kopf.

Eine Frau **leert** aus einer Konserve Wasser in einen Topf.

Ein Mann **setzt** einer Frau eine Blume ins Haar.

Ein Mann **stellt** eine Schachtel in ein Regal.

Eine Frau **leert** Bausteine aus einer Konserve.

Eine Frau **legt** ein Pack Bücher auf einen Tisch.

Jemand **leert** aus einer Konserve Wasser auf eine Wiese.

Jemand **legt** einen Ziegelstein in einen Topf voll Wasser.

Ein Mann **steckt** seinen Kopf in einen Eimer voll Wasser.

Ein Mann **wirft** einen Apfel ins Sackerl.

Jemand **gibt** einen Apfel in eine Schüssel.

Jemand **gibt** einen Ziegelstein, der vorher auf einem Buch war, in eine Schüssel.

Jemand **legt** einen Apfel, der vorher auf einem Pack Bücher gelegen ist, auf einen verkehrt da liegenden Schuh.

Eine Frau **legt** eine Tüte, die vorher auf einem Tisch gelegen ist, auf einen Stuhl.

### Proband 15 – Dialekt

Die Person **stöht** an Teller auf a Tassn.

Die Person **legt** an Reis aus ihrer Hond auf a Tella.

Die Person **setzt** si a Haubn **auf**.

A Frau **giaßt** Wossa in an Topf.

A Mau **steckt** ana Frau a Gerberer ins Hoa.

A Mau **stöht** a Kistn ins Regal.

A Frau sitzt am Bodn und **laat** wos **aus**.

A Frau **stöht** Biacha auf an Tisch.

Jemand **gießt** Wossa **aus**.

Jemand **legt** an Sta ins Wossa.

A Mau **steckt** sein Kopf in an Kübel voller Wossa.

A Mau **wirft** an Opfe in an Beutel.

A Frau **legt** an Opfe in a Schoin.

A Person **wirft** vo am Buach wos in a Schoin.

A Person **legt** vo am Stapel Biacha an Opfe auf die Schuach.

A Frau **legt** irgendwos vo am Tisch auf an Sessel.

### Proband 15 – Standard

Jemand **stellt** einen Teller auf eine Tasse.

Jemand **öffnet** seine Faust voller Reis über einem Teller.

Ein Mann **setzt** sich eine Haube **auf**.

Eine Frau **schüttet** aus einer Dose Wasser in einen Topf.

Ein Mann **steckt** einer Frau eine Blume ins Haar.

Ein Mann **stellt** eine Kiste ins Bücherregal.

Eine Frau **leert** am Boden sitzend einen Becher **aus**.

Eine Frau **stellt** einen Stapel Bücher auf den Tisch.

Wasser **wird** aus einer Dose **ausgeleert**.

Ein Ziegelstein **wird** in einem Topf Wasser **versenkt**.

Ein Mann **steckt** seinen Kopf in einen Kübel voller Wasser.

Ein Apfel **wird** in einen Sack **gesteckt**.

Ein Apfel **wird** in eine Schale **gelegt**.

Ein Ziegelstein **wird** in eine Schale **geschüttet**.

Ein Apfel **wird** von einem Stapel Bücher auf einen Schuh **gelegt**.

Ein Päckchen **wird** von einem Tisch auf einen Sessel **gelegt**.

### Probandin 16 – Dialekt

Die Person **stöht** a Teller auf a Häfal.  
De Person **legt** Reis auf a Tella.  
Die Person **setzt** si a Haubn auf aufn Kopf.  
Die Person **leert** a Wasser in an Topf.  
De Person **steckt** ana ondan Person eine Blume in die Haare.  
Die Person **legt** a Packerl in a Regal.  
De Person **laat** irgendwos **aus**.  
De Person **stöht** an Bücherstapel auf an Tisch.  
De Person **leert** a Wossa **aus**.  
De Person **legt** an Schwomm in an Topf Wossa.  
De Person **steckt** ihrn Kopf in an Topf.  
De Person **schmeißt** an Opfe in a Sackal.  
De Person **legt** an Apfel in a Schüssel.  
De Person **schmeißt** irgendwos in a Schüssel.  
De Person **legt** an Apfel von am Bücherstapel auf an Schuach.  
De Person **legt** wos von am Tisch auf an Sessel.

#### **Probandin 16 – Standard**

Die Person **stellt** ein Teller auf eine Tasse.  
Die Person **legt** eine Hand voll Reis auf einen Teller.  
Die Person **setzt** sich eine Mütze auf den Kopf.  
Die Person **leert** Wasser in eine Schüssel.  
Die Person **steckt** einer anderen Person eine Blume in die Haare.  
Die Person **stellt** ein Paket in ein Regal.  
Die Person **leert** etwas auf den Boden.  
Die Person **stellt** einen Bücherstapel **ab** auf einen Tisch.  
Die Person **leert** Wasser auf eine Wiese.  
Die Person **legt** einen Schwamm in einen Topf voll Wasser.  
Die Person **steckt** ihren Kopf in einen Kübel.  
Die Person **steckt** einen Apfel in eine Tüte.  
Die Person **legt** einen Apfel in eine Schüssel.  
Die Person **leert** etwas in eine Schüssel.  
Die Person **legt** einen Apfel von einem Bücherstapel auf einen Schuh.  
Die Person **legt** etwas von einem Tisch auf einen Stuhl.

#### **Proband 17 - Dialekt**

Sie **legt** a Untertasse auf a Kaffeehäfal.

Sie **legt** Kerndln auf a Tella.  
Er **setzt** si a Haubn **auf**.  
Sie **leert** Wossa in an Topf.  
Er **steckt** ihr a Blume int Hoa.  
Er **stöht** a Box ins Regal.  
Sie **leert** Sochn aufn Bodn.  
Sie **stöht** Biacha aufn Tisch.  
Sie **giaßt** die Wiesn.  
Sie **legt** an Sta ins Wossa.  
Er **hoit** sein Kopf in an Eimer.  
Er **gibt** an Boi in a Sackal.  
Sie **gibt** an Opfe in a Schüssel.  
Sie **losst** an Sta in a Schüssel **einiroin**.  
Er **stöht** an Opfe auf an Schuach.  
Sie **nimmt** a Packerl Chips und **legts** auf an Sessel.

#### **Proband 17 – Standard**

Er **stellt** einen Unterteller auf eine Tasse.  
Er **gibt** Nüsse auf ein Teller.  
Er **setzt** sich eine Mütze **auf**.  
Sie **leert** Wasser in einen Topf.  
Er **steckt** ihr eine Blume ins Haar.  
Er **stellt** eine Kiste in den Kasten.  
Sie **schüttet** irgendwas auf den Boden.  
Sie **stellt** Bücher auf den Tisch.  
Sie **gießt** das Gras.  
Sie **legt** den Stein in einen Topf.  
Er **hält** seinen Kopf in einen Eimer.  
Er **lässt** einen Apfel in einen Sack **fallen**.  
Sie **legt** einen Apfel in eine Schüssel.  
Sie **gibt** einen Stein in eine Schüssel.  
Er **stellt** einen Apfel auf einen Schuh.  
Sie **legt** eine Chipstüte auf einen Sessel.

#### **Proband 18 – Dialekt**

Sie **duat** s'Tella aufs Häfal.  
Sie **legt** an Reis aufs Teller.

Die Person **setzt** si a Haubn **auf**.  
Sie **schütt** a Wossa in an Topf.  
Sie **kriegt** a Blume ins Haar **geflochten**.  
Er **stöht** a Packerl ins Regal.  
Sie **leert** wos **aus**.  
De Person **stöht** Biacha aufn Tisch **ob**.  
Sie **laat** Wossa int Wiesn.  
Er **legt** an Sta ins Wossa.  
Er **duat** sein Kopf in an Kübel.  
Er **duat** an Opfe in an Sack.  
Sie **legt** an Opfe in a Schissl.  
Sie **roit** irgendwos in a Schüssel **eini**.  
Sie **legt** an Opfe von am Bücherstapel auf an Turnschuach.  
Sie **nimmt** a Sackl von am Tisch und **legts** auf an Sessel.

#### **Proband 18 – Standard**

Sie **legt** das Teller auf eine Tasse.  
Sie **leert** Reis auf einen Teller aus.  
Er **setzt** sich eine Mütze **auf**.  
Sie **leert** Wasser in einen Topf.  
Sie **bekommt** eine Blume ins Haar **geflochten**.  
Er **stellt** ein Paket ins Regal.  
Sie **leert** etwas auf den Boden **aus**.  
Sie **stellt** einen Bücherstapel auf dem Tisch **ab**.  
Sie **leert** Wasser in die Wiese.  
Er **legt** einen Stein in einen Topf voller Wasser.  
Er **hält** seinen Kopf in einen Kübel.  
Er **lässt** einen Apfel in den Sack **fallen**.  
Sie **legt** einen Apfel in eine Schüssel.  
Sie **rollt** ein Objekt in eine Schüssel.  
Sie **legt** einen Apfel von einem Bücherstapel auf einen Turnschuh.  
Sie **legt** ein Sackerl von einem Tisch auf den Sessel.

## **Anhang D – Transkription der Sprachaufnahmen in Mainz**

### **Probandin 1**

Er **legt** den Teller auf die Tasse.  
Er **stellt** Körner auf den Teller.  
Er **zieht** eine Mütze **an**.  
Sie **füllt** Wasser.  
Sie **steckt** eine Blume **zurecht** ins Haar.  
Er **legt** ein Paket ins Regal.  
Sie **schüttet** das Holzspiel auf den Boden.  
Sie **legt** die Bücher aufs Tisch.  
Er **gießt** Wasser auf die Wiese.  
Sie **legt** einen Stein ins Topf.  
Er **stellt** seinen Kopf ins Eimer **hinein**.  
Er **füllt** den Beutel mit einem Apfel.  
Sie **legt** einen Apfel in die Schale.  
Sie **wirft** einen Stein in die Schale.  
Er **legt** den Apfel auf den Schuh.  
Sie nimmt die Packung auf dem Tisch und **stellt** sie auf den Schuh.

### **Probandin 2**

Sie **legen** einen Unterteller auf die Tasse.  
Reis **wird** auf einen Teller **gelegt**.  
Jemand **zieht** sich eine Mütze **an**.  
Wasser **wird ausgekippt**.  
Eine Frau **kriegt** eine Blume in die Haare.  
Ein Paket **wird** ins Regal **gelegt**.  
Bauklötze **werden ausgekippt**.  
Bücher **werden abgelegt**.  
Wasser **wird ausgeleert**.  
Ein Stein **wird** in den Topf **gelegt**.  
Der Mann **steckt** den Kopf in den Eimer.  
Ein Apfel **wird** in die Tüte **getan**.  
Der Apfel **wird** in die Schale **gelegt**.  
Ein Stein **fällt** in die Schüssel.  
Der Apfel **wird** von den Büchern auf den Schuh **gelegt**.  
Die Tüte **wird** vom Tisch auf den Stuhl **gelegt**.

### **Probandin 3**

Die Frau **legt** die Untertasse auf die Tasse.

Der Mann **legt** Reis auf einen Teller.  
Der Mann **zieht** sich die Mütze **an**.  
Eine Frau **gießt** Wasser in einen Topf.  
Eine Frau **steckt** einer anderen Frau eine Blume ins Haar.  
Ein Mann **stellt** die Kiste ins Regal.  
Eine Frau **leert** Bauklötze auf dem Boden **aus**.  
Eine Frau **stellt** einen Stapel Bücher auf dem Tisch ab.  
Eine Person **gießt** Wasser aufs Gras.  
Eine Person **legt** einen Stein in einen mit Wasser befüllten Topf.  
Ein Mann **tunkt** seinen Kopf in einen Eimer Wasser.  
Ein Mann **lässt** einen Apfel in einen Sack **fallen**.  
Eine Frau **legt** einen Apfel in eine Holzschale.  
Eine Person **lässt** einen Stein in eine Schüssel **fallen**.  
Eine Person **balanciert** einen Apfel auf einem Schuh.  
Eine nimmt eine Tüte vom Tisch und **legt** sie auf einen Stuhl.

#### **Probandin 4**

Die Person **stellt** einen Unterteller auf die Tasse.  
Die Person **legt** trockenen Reis auf einen Teller.  
Die Person **zieht** einen Hut **an**.  
Die Person **schüttet** Wasser in einen Topf.  
Eine Blume **wird** in das Haar **gesteckt**.  
Eine Kiste **wird** in ein Bücherregal **gestellt**.  
Irgendwelche Holzgegenstände **werden** auf den Boden **geworfen**.  
Ein schwerer Bücherstapel **wird** auf einen Tisch **gelegt**.  
Auf eine Wiese oder irgendwo sonsthin **wird** Wasser **geschüttet**.  
Ein Stein **wird** in einen Topf voller Wasser **gelegt**.  
Jemand **steckt** seinen Kopf in einen Eimer.  
Ein Apfel oder sonst irgendwas Rundes **wird** in ein Netz **gesteckt** oder **geworfen**.  
Ein Apfel **wird** in eine Schüssel **gelegt**.  
Ein Stein **wird** von einem Buch in eine Schüssel **geworfen**.  
Ein Apfel **wird** auf einen Schuh **gelegt** und daneben liegt ein Bücherstapel.  
Irgendeine Tüte **wird** von einem Tisch auf einen Stuhl **gelegt**.

#### **Probandin 5**

Der Unterteller auf die Tasse. (ohne Verb)  
Reis **wird** auf den Teller **gelegt**.

Eine Mütze **wird aufgesetzt**.  
Wasser **wird** aus einer Dose in einen Topf **geschüttet**.  
Blume **wird** ins Haar **gesteckt**.  
Karton **wird** ins Regal **gestellt/gelegt**.  
Holzklötze **werden** aus einer Dose **geworfen**.  
Bücherstapel **wird** auf den Tisch **gelegt**.  
Wasser **wird** aus einer Dose auf Rasen **geschüttet**.  
Ein Ziegelstein **wird** in einen Topf mit Wasser **gelegt**.  
Ein Kopf **wird** in den Eimer **gesteckt**.  
Ein Apfel **wird** in einen Sack **geworfen**.  
Ein Apfel **wird** in eine Schale **gelegt**.  
Ein Ziegelstein **wird** in eine Schale **gerollt**.  
Ein Apfel **wird** von einem Bücherstapel auf einen Schuh **gelegt**.  
Eine Tüte mit Chips oder so **wird** auf einen Stuhl **gelegt**.

#### **Probandin 6**

Da **deckt** jemand eine Tasse mit einem kleinen Teller **ab**.  
Jemand **legt** Reiskörner auf einen Teller.  
Ein Mann **setzt** eine Mütze auf.  
Eine Frau **schüttet** Wasser aus einer Dose in einen Topf.  
Jemand **steckt** einer Frau eine Blume in die Frisur.  
Ein Mann **legt** ein Paket in ein Regal.  
Eine Frau **schüttet** Bauklötzchen aus einer Dose auf den Boden.  
Eine Frau **legt** einen Stapel Bücher auf einen Tisch.  
Eine Dose mit Wasser **wird ausgeschüttet**.  
Ein Stein **wird** in einen Topf mit Wasser **gelegt**.  
Ein Mann **taucht** seinen Kopf in einen Eimer.  
Ein Mann **lässt** einen Apfel in ein Säckchen **fallen**.  
Jemand **legt** einen Apfel in einen Korb.  
Jemand **lässt** einen Stein von einem Buch in eine Schale **fallen**.  
Jemand **legt** einen Apfel von einem Bücherstapel auf einen Schuh.  
Eine Frau **legt** eine Tüte von einem Tisch auf einen Stuhl.

#### **Proband 7**

Die Person **stellt** einen Teller auf eine Tasse.  
Die Person **legt** Reis auf einen Teller.  
Die Person **zieht** sich eine Mütze **auf**.

Die Person **gießt** Wasser aus einer Konservendose in einen Topf.  
Die eine Person **steckt** der anderen Person eine Blume ins Haar.  
Die Person **legt** einen Karton in einem Regal.  
Die Person **kippt** ein Gefäß aus, aus dem irgendwelche Holzblöcke fallen.  
Die Person **legt** einen Bücherstapel auf dem Tisch **ab**.  
Die Person **gießt** eine Konservendose gefüllt mit Wasser **aus**.  
Die Person **legt** einen Stein oder irgendwas anderes in einen Topf mit Wasser.  
Die Person **taucht** ihren Kopf in einen Eimer.  
Die Person **lässt** einen Apfel, glaub ich, in einen Sack **fallen**.  
Die Person **legt** einen Apfel in eine Holzschale.  
Die Person **lässt** einen Stein von einer etwas dickeren Mappe in eine Schüssel **fallen**.  
Die Person **legt** einen Apfel von einem Stapel Bücher auf einen umgefallenen Schuh.  
Die Person nimmt eine Tüte von einem Tisch und **legt** sie auf einen Stuhl.

### **Proband 8**

Man nimmt ne Unterteller und **stellt** sie auf eine Tasse.  
Ein Mann **legt** trockene Reiskörner auf einen Teller.  
Ein Mann **zieht** sich eine Wollmütze **an**.  
Eine Frau **gießt** einen Becher Wasser in einen größeren Topf.  
Eine Person **steckt** einer Frau eine Blume in die Haare.  
Ein Mann **stellt** eine Kiste in ein Regal.  
Eine Frau **klebt** Bauklötzchen aus einem Becher auf den Boden.  
Eine Frau trägt einen Stapel Bücher und **legt** sie auf einem Tisch **ab**.  
Eine Frau **kippt** langsam aus einem Becher Wasser und steht dabei in der freien Natur – also kippt ihn auf eine Wiese.  
Eine Person **weicht** einen Schwamm oder einen Ziegelstein **ein**.  
Ein Mann **steckt** seinen Kopf in einen Eimer.  
Ein Mann **tut** einen Apfel in eine Plastiktüte oder einen Stoffbeutel.  
Eine Frau **legt** einen Apfel in eine Schale, die auf einem Tisch steht.  
Eine Person **kippt** einen Stein in eine Schüssel, die am Tisch steht.  
Eine Person **legt** einen Apfel auf einen Schuh, der auf einem Tisch ist und auf dem Tisch ist noch ein Stapel Bücher.  
Eine Frau **legt** eine Tüte Chips oder ähnliches von einem Tisch auf einen Stuhl.

### **Proband 9**

Also da **wird** eine Tasse mit einer Untertasse **verschlossen**.  
Da **wird** Reis auf einen Teller **gelegt**.  
Der Mann **zieht** sich eine Mütze **über**.

Eine Frau **schüttet** Wasser aus einer Dose in einen Topf.

Einer Frau **wird** eine Blume ins Haar **gesteckt**.

Ein Mann **stellt** ein Paket ins Regal.

Holzklötze **werden** aus einer Dose **geschüttet**.

Eine Frau **legt** einen Stapel Bücher auf den Tisch.

Jemand **schüttet** eine Dose **aus**.

Jemand **legt** einen Ziegel in einen Topf voller Wasser.

Ein Mann **steckt** seinen Kopf in einen Eimer.

Ein Ball oder Apfel **wird** in einen Sack **gelegt**.

Ein Apfel **wird** in eine Schüssel **gelegt**.

Von einem Buch **wird** ein Klotz in eine Schüssel **gerollt**.

Apfel **wird** von einem Bücherstapel auf einen Schuh **gelegt**.

Eine Frau **legt** eine Tüte von einem Tisch auf einen Stuhl.

#### **Probandin 10**

Die Person **setzt** eine Untertasse auf eine Tasse.

Die Person **legt** Reis auf einen Teller.

Der Mann **zieht** sich eine Mütze **auf**.

Die Frau **schüttet** Wasser in einen Topf.

Die Person **steckt** der Frau eine Blume in die Haare.

Der Mann **legt** einen Karton in das Regal.

Die Frau **schüttet** Bauklötze auf den Boden.

Die Frau **legt** einen Bücherstapel auf den Tisch.

Die Person **schüttet** Wasser auf die Wiese.

Die Person **legt** einen Klotz in einen Eimer mit Wasser.

Der Mann **steckt** seinen Kopf in einen Eimer.

Der Mann **lässt** einen Apfel in eine Tasche **fallen**.

Die Frau **legt** einen Apfel in eine Schüssel.

Die Frau **lässt** einen Klotz von einem Buch in eine Schüssel **fallen**.

Die Person **legt** einen Apfel von einem Bücherstapel auf einen seitlich liegenden Schuh.

Die Frau **legt** eine Tüte mit Knabbereien auf einen Stuhl.

#### **Probandin 11**

Die **deckt** ne Tasse **zu**.

Sie öffnet die Hand und **legt** das Reis, das sie in der Hand hat auf den Teller.

Die Person **setzt** sich eine Mütze **auf**.

Die Person **füllt** einen Topf mit Wasser.

Sie **dekoriert** einer anderen Person die Frisur mit einer Blume.

Er **stellt** den Karton ins Regal.

Sie **lässt** irgendwas aus einer Dose **fallen**.

Sie **stellt** Bücher auf dem Tisch ab.

Sie **gießt** irgendwas.

Sie **legt** einen Stein ins Wasser.

Beugt sich vor um den Kopf in einen Eimer Wasser zu **stecken**.

**Lässt** einen Apfel in einen Sack **fallen**.

**Legt** einen Apfel in eine Obstschale.

**Lässt** mit einem Buch einen Stein in eine Schale **fallen**.

**Legt** den Apfel von einem Stapel Bücher auf einen Schuh.

**Legt** irgendwas. Sie nimmt es vom Tisch und **legt** es auf den Stuhl.

### **Probandin 12**

Die Person **stellt** eine Untertasse auf eine Tasse.

Die Person **legt** eine Hand voll Reis auf einen Teller.

Eine Person **setzt** sich eine Mütze **auf**.

Eine Person **kippt** Wasser in einen Topf.

Einer Person **wird** eine Blume ins Haar **gesteckt**.

Ein Mann **legt** ein Paket in ein Regal.

Eine Frau **schüttet** Holzspielzeug auf den Boden.

Eine Frau **legt** einen Stapel Bücher auf den Tisch.

Jemand **kippt** Wasser auf eine Wiese.

Jemand **legt** einen Stein in einen Topf voll Wasser.

Ein Mann **taucht** seinen Kopf in einen Eimer.

Ein Mann **tut** einen Apfel in eine Tasche.

Eine Frau **legt** einen Apfel in eine Schale.

Ein Mann **brüskiert** einen Stein in eine Schale.

Ein Mann **legt** einen Apfel auf einen Turnschuh.

Eine Frau **legt** eine Tüte auf einen Stuhl.

### **Probandin 13**

Eine Person, die eine Tasse **zudeckt**.

Eine Person, die eine Hand Reis auf einen Teller **legt**.

Eine Person, die eine Mütze **aufzieht**.

Jemand, der Wasser aus einer Dose in einen Topf **schüttet**.

Jemand, der einer Frau eine Blume in den Zopf **steckt**.

Jemand, der eine Box in ein Regal **stellt**.

Jemand, der Holzwürfel auf den Boden **schüttet**.

Jemand, der einen Stapel Bücher auf den Tisch **legt**.

Wieder jemand, der eine Dose Wasser **ausschüttet**, diesmal auf Rasen.

Jemand, der einen Stein ins Wasser **legt**.

Jemand, der seinen Kopf in einen Eimer **steckt**.

Jemand, der einen Apfel in einen Sack **steckt**.

Jemand, der einen Apfel in eine Schale **legt**.

Jemand, der einen Stein in eine Schale **rollen lässt** – von einem Bücherordner runter.

Jemand, der einen Apfel von einem Stapel Bücher auf einen Turnschuh **legt**.

Jemand, der eine Tüte Chips von einem Tisch auf einen Stuhl **legt**.

#### **Proband 14**

Die Person nimmt eine Untertasse und **setzt** sie auf die Tasse.

Die Person nimmt eine Hand voll Reis und **legt** sie auf einen Teller.

Die Person **setzt** sich eine Kappe aufn Kopf.

Die Person **schüttet** eine Dose mit Wasser in einen Metalltopf.

Die Person **setzt** eine Blume ins Haar von einer anderen Person.

Die Person **stellt** ein Paket ins Regal.

Die Person **schüttet** eine Röhre mit Würfeln auf dem Boden **aus**.

Die Person **stellt** einen Stapel mit Büchern auf dem Tisch **ab**.

Die Person **gießt** eine Dose mit Wasser **aus**.

Die Person **legt** einen Stein in einen Topf voll Wasser.

Die Person **steckt** ihren Kopf in einen Eimer.

Die Person **lässt** einen Apfel in ein Netz **fallen**.

Die Person **legt** einen Apfel in eine Schüssel.

Die Person **lässt** einen Stein von einem Buch in eine Schüssel **rollen**.

Die Person **legt** einen Apfel von einem Stapel Bücher auf einen liegenden Schuh.

Die Person nimmt eine Tüte Chips und **legt** sie auf einen Stuhl.

#### **Probandin 15**

Diese Person **setzt** einen Teller auf eine Tasse.

Diese Person **legt** Reis auf einem Teller **ab**.

Diese Person **setzt** sich eine Mütze **auf**.

Diese Person **gießt** Wasser aus einer Büchse in einen Topf.

Diese Person **steckt** eine Blume in das Haar einer anderen Person.

Diese Person **stellt** einen Karton in einem Bücherregal **ab**.

Diese Person **verstreut** Holzklötzchenbuchstaben auf dem Boden.

Diese Person **stellt** einen Bücherstapel auf einem Tisch **ab**.

Diese Person **gießt** Wasser aus einem Behälter.

Diese Person **stellt** einen Stein in einen mit Wasser gefüllten Topf.

Diese Person **steckt** den Kopf in einen Eimer.

Diese Person **lässt** einen Apfel in einen Beutel **fallen**.

Diese Person **legt** einen Apfel in eine Schüssel.

Diese Person **wirft** einen Stein in eine Schüssel.

Diese Person nimmt einen Apfel vom Bücherstapel und **legt** ihn auf einem Schuh **ab**.

Diese Person nimmt eine Tüte vom Tisch und **legt** diese auf einem Stuhl **ab**.

### **Probandin 16**

Sie **stellt** einen Teller auf eine Tasse.

Die Person **legt** Reis auf einen Teller.

Er **setzt** sich eine Mütze **auf**.

Sie **gießt** Wasser in einen Topf.

Sie **steckt** einer anderen Person eine Blume ins Haar.

Er **stellt** ein Paket in das Regal.

Sie **schüttet** Bausteine **aus**.

Sie **stellt** einen Stapel Bücher auf den Tisch.

Die Person **schüttet** Wasser aus einer Dose.

Die Person **legt** einen Stein in das Wasser.

Der Mann **steckt** seinen Kopf in den Eimer.

Er **wirft** einen Apfel in den Beutel.

Sie **legt** einen Apfel in die Schale.

Sie **rollt** einen Stein in die Schale.

Die Person **legt** einen Apfel von einem Bücherstapel auf einen Schuh.

Die Person **legt** eine Tüte vom Tisch auf den Stuhl.

### **Proband 17**

Sie **stellt** eine Untertasse auf eine Tasse.

Die Person **stellt** Nahrungsmittel, was aussieht wie Reis auf einen Teller.

Ein Mann lächelt und **setzt** sich eine Mütze **auf**.

Eine Frau **kippt** Wasser aus einer Konservendose in einen Topf.

Jemand **steckt** einer Frau eine Blume ins Haar.

Ein Mann **stellt** ein Paket in ein Regal.

Eine Frau schaut in die Kamera und **lässt** dann aus einer Box Spielsteine auf den Boden **fallen**.

Eine Frau balanciert einen Bücherstapel und **stellt** ihn auf einem Tisch **ab**.

Jemand **kippt** Wasser aus einer Konservendose **aus**.

Jemand **tut** einen harten Gegenstand in einen mit Wasser gefüllten Topf.

Jemand **hält** seinen Kopf in einen Eimer.

Ein Mann hält einen Sack und **tut** einen Apfel **hinein**.

Eine Frau **legt** einen Apfel in eine Schüssel.

Jemand balanciert einen harten Gegenstand auf einem Block und **befördert** ihn in eine Schüssel und das macht Krach.

Auf einem Tisch sind Bücher, darauf ist ein Apfel, jemand nimmt den Apfel und **legt** ihn auf den daneben liegenden Stuhl.

Eine Frau nimmt eine Plastiktüte vom Tisch und **legt** sie auf einen Stuhl.

### **Proband 18**

Die Person **stellt** eine Untertasse auf eine normale Tasse.

Die Person **legt** Reis auf einen Teller.

Die Person **setzt** sich eine Mütze auf.

Die Person **schüttet** Wasser in einen Topf.

Eine Frau **steckt** eine Blume in die Haare einer anderen Frau.

Ein Mann **legt** einen Karton in ein Bücherregal.

Eine Frau **schüttet** aus einer Dose Holzfiguren.

Eine Frau **legt** viele Bücher auf einen Tisch.

Jemand **schüttet** Wasser aus einer Dose.

Jemand **legt** einen Stein in einen Topf mit Wasser.

Jemand **steckt** seinen Kopf in einen Eimer.

Ein Mann **lässt** einen Apfel in eine Tüte **fallen**.

Eine Frau **legt** einen Apfel in eine Schüssel.

Eine Frau **lässt** einen Stein von einem Buch in eine Schüssel **fallen**.

Jemand **legt** einen Apfel von einem Bücherstapel auf einen Schuh.

Eine Frau **legt** etwas von einem Tisch auf einen Stuhl.