

Barbara Mertins
Sprache und Kognition

Konvergenz und Divergenz

Sprachvergleichende Studien zum Deutschen

Herausgegeben von
Eva Breindl und Lutz Gunkel

Im Auftrag des Instituts für Deutsche Sprache

Gutachterrät

Ruxandra Cosma (Bukarest), Martine Dalmas (Paris), Livio Gaeta (Turin),
Matthias Hüning (Berlin), Sebastian Kürschner (Erlangen-Nürnberg),
Torsten Leuschner (Gent), Marek Nekula (Regensburg), Attila Péteri (Budapest),
Christoph Schroeder (Potsdam), Björn Wiemer (Mainz)

Band 8

 INSTITUT FÜR
DEUTSCHE SPRACHE

Barbara Mertins

Sprache und Kognition

Ereigniskonzeptualisierung im Deutschen
und Tschechischen

DE GRUYTER

Die Open-Access-Publikation dieses Bandes wurde gefördert vom Institut für Deutsche Sprache, Mannheim.

Redaktion: Melanie Steinle, Judith Wulf

ISBN 978-3-11-055789-3

e-ISBN (PDF) 978-3-11-061574-6

e-ISBN (EPUB) 978-3-11-061580-7



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 Lizenz. Weitere Informationen finden Sie unter <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Library of Congress Control Number: 2018949450

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2018 Institut für Deutsche Sprache/Barbara Mertins, publiziert von Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston. Dieses Buch ist als Open-Access-Publikation verfügbar über www.degruyter.com.

Satz und Layout: Annett Patzschewitz

Druck: CPI books GmbH, Leck

Printed in Germany

www.degruyter.com

Für Holger

Inhalt

Danksagung — 1

1 Einleitung — 3

- 1.1 Thematische Anbindung und Begrifflichkeiten — 5
- 1.2 Hypothesen und Struktur der vorliegenden Arbeit — 14
- 1.3 Zur Methode — 19
- 1.4 Zu geschichtlichen und kontaktlinguistischen Zusammenhängen des Deutschen und Tschechischen — 25

2 Aspekt-Terminologie sprachvergleichend: Konsequenzen für den Zweitspracherwerb — 35

- 2.1 Einführung — 35
- 2.2 Terminologische Probleme — 36
 - 2.2.1 Grammatischer Aspekt vs. Aktionsart — 36
 - 2.2.2 Telizität vs. Perfektivität — 41
 - 2.2.3 Imperfektivität vs. Perfektivität — 44
 - 2.2.4 Perfektivität vs. Imperfektivität: Begriffsunterschiede — 46
- 2.3 Zugrundeliegende Konzepte im Sprachvergleich: Empirische Daten — 49
 - 2.3.1 Perfektivität vs. Imperfektivität: Konzeptuelle Unterschiede — 51
 - 2.3.2 Progressiv im Englischen und Niederländischen: Grammatikalisierung und konzeptuelle Struktur — 53
- 2.4 Schlussfolgerungen — 59
- 2.5 Zusammenfassung — 61

3 Zur Verwendung der perfektiven Präsensform im heutigen Tschechisch — 63

- 3.1 Einführung — 63
- 3.2 Design der vorliegenden Studie — 65
- 3.3 Probanden — 70
- 3.4 Ergebnisse — 72
- 3.5 Fazit und Diskussion — 78
- 3.6 Zusammenfassung — 84

4 Zur Unterscheidung zwischen west- und ostslawischen Aspektsystemen — 85

- 4.1 Einführung — 85
- 4.2 Die Studie — 85

- 4.3 Ergebnisse — **86**
- 4.4 Fazit und Diskussion — **89**
- 4.5 Zusammenfassung — **91**

- 5 Wie grammatikalisierte Kategorien die Ereigniskonzeptualisierung für die Sprachproduktion prägen: Erkenntnisse aus Sprachanalysen, Messungen der Augenbewegungen und Gedächtnisleistungsexperimenten — 93**

 - 5.1 Einführung — **93**
 - 5.2 Bisherige Studien und Forschungsstand — **95**
 - 5.3 Die Studie — **98**

 - 5.3.1 Typologische Klassifikation — **98**
 - 5.3.2 Aspektsysteme und Sprachgebrauch — **99**
 - 5.3.3 Hypothesen — **102**

 - 5.4 Experiment: Messung der Blickbewegungen in dynamischen Szenen — **103**

 - 5.4.1 Probanden — **103**
 - 5.4.2 Technische Ausstattung — **103**
 - 5.4.3 Stimulusmaterial — **104**
 - 5.4.4 Ablauf — **105**
 - 5.4.5 Datenkodierung und -analyse — **106**

 - 5.5 Ergebnisse — **108**

 - 5.5.1 Sprachproduktionsdaten — **108**
 - 5.5.2 Eye-Tracking-Analysen — **111**

 - 5.5.2.1 Gesamtzahl der Fixationen nach Probandengruppen (F1-Analyse) — **112**
 - 5.5.2.2 Gesamtzahl der Fixationen je Videoclip (F2-Analyse) — **114**
 - 5.5.2.3 Gesamtfixationsdauer per Teilnehmer (F1-Analyse) — **114**
 - 5.5.2.4 Gesamtfixationsdauer je Videoclip (F2-Analyse) — **115**
 - 5.5.2.5 Fixationen in der Aol: Erste und zweite Fixationsperiode — **116**
 - 5.5.2.6 Anzahl in der ersten Fixationsperiode je Teilnehmer (F1) — **116**
 - 5.5.2.7 Anzahl in der ersten Fixationsperiode je Videoclip (F2) — **118**
 - 5.5.2.8 Anzahl in der zweiten Fixationsperiode je Teilnehmer (F1) — **118**
 - 5.5.2.9 Anzahl in der zweiten Fixationsperiode je Videoclips (F2) — **118**

 - 5.5.2.10 Zusammenfassung und Diskussion der linguistischen und Eye-Tracking-Analysen — **119**

 - 5.5.3 Gedächtnistests — **121**

 - 5.5.3.1 Stimulusmaterial — **121**
 - 5.5.3.2 Vorgehensweise — **121**

- 5.5.3.3 Ergebnisse — 122
- 5.5.3.4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse des Gedächtnistests — 122
- 5.6 Interpretation, Diskussion und theoretische Implikationen — 124
- 5.6.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse — 124
- 5.6.2 Diskussion ausschlaggebender Faktoren — 127
- 5.6.3 Theoretische Implikationen — 130
- 5.7 Zusammenfassung — 132

- 6 Zum Einfluss des Deutschen auf das Tschechische: Die Effekte des Zeitdrucks auf die Sprachproduktion — 133**
- 6.1 Einführung — 133
- 6.2 Theoretischer Hintergrund — 134
- 6.2.1 Eigene Vorarbeiten: Endpunkte — 135
- 6.2.2 Eigene Vorarbeiten: Aspektgebrauch im Tschechischen und Russischen — 136
- 6.3 Die Studie — 139
- 6.4 Experiment — 141
- 6.4.1 Probanden — 141
- 6.4.2 Experimentablauf — 142
- 6.4.3 Kodierung der Daten — 142
- 6.5 Ergebnisse — 145
- 6.6 Fazit und Diskussion — 152
- 6.7 Zusammenfassung — 156

- 7 Denken L2-Sprecher in ihrer Muttersprache, wenn sie die L2 sprechen? — 157**
- 7.1 Einführung — 157
- 7.2 Theoretischer Rahmen — 159
- 7.2.1 Organisation von Informationen für die Versprachlichung: Konzeptualisierung — 159
- 7.2.2 Grammatikalisierte Kategorien — 161
- 7.2.3 Theorie der Ereignisauffassung — 161
- 7.3 Forschungsstand — 162
- 7.3.1 Automatisierungsprozesse im Zweitspracherwerb (ZSE) — 162
- 7.3.2 Kognitive Restrukturierung beim Zweitspracherwerb — 164
- 7.4 Methode — 166
- 7.4.1 Forschungsansatz und Fragestellung — 166
- 7.4.2 Untersuchte Sprachen und ihre jeweiligen Präferenzen — 167
- 7.4.3 Probanden — 172

7.4.4	Stimulusmaterial: Sprachproduktions- und Gedächtnisaufgabe — 174
7.4.5	Technische Ausstattung — 176
7.4.6	Experimentdurchführung — 176
7.4.7	Datenkodierung und -analyse — 177
7.5	Ergebnisse — 179
7.5.1	Sprachproduktionsdaten — 179
7.5.2	Eye-Tracking-Daten — 180
7.5.2.1	Gesamtzahl der Fixationen — 181
7.5.2.2	Gesamtblicke in die Aol — 182
7.5.2.3	Fixationen in der Aol: Gesamtblicke in der ersten Zeitspanne — 183
7.5.3	Gedächtnisaufgabe — 184
7.6	Diskussion der Forschungsergebnisse — 185
7.7	Fazit und Diskussion — 188
7.8	Zusammenfassung — 188
8	Die Rolle des grammatischen Aspekts in der Ereigniskodierung: Ein Vergleich zwischen tschechischen und russischen Lernern des Deutschen — 189
8.1	Einführung — 189
8.2	Theoretischer Hintergrund — 191
8.2.1	Zum Aspektbegriff in slawischen Sprachen — 191
8.2.1.1	Der grammatische Aspekt — 191
8.2.1.2	Bildung der Aspektformen — 193
8.2.1.3	Der lexikalische Aspekt — 194
8.2.2	Morphologische und lexikalische Mittel der Endpunktmarkierung — 196
8.3	Fragestellung — 198
8.4	Die Studie — 199
8.4.1	Probanden — 199
8.4.2	Experimentablauf — 201
8.5	Analysebereiche und Ergebnisse — 201
8.5.1	Aspektgebrauch — 202
8.5.2	Tempusgebrauch — 205
8.5.3	Endpunkte — 208
8.6	Fazit und Diskussion — 213
8.7	Zusammenfassung — 215

9	Einflüsse des Deutschen auf das Tschechische: Ein Sprachvergleich aus der Lernerperspektive — 217
9.1	Einführung — 217
9.2	Deutsche Lerner und englische Lerner des Tschechischen — 219
9.2.1	Fragestellung — 219
9.2.2	Methode der Datenerhebung und Probanden — 220
9.2.3	Die untersuchten Sprachen — 221
9.2.4	Die Ergebnisse: Muttersprachler — 223
9.2.5	Die Ergebnisse: Deutsche Lerner des Tschechischen — 226
9.2.6	Die Ergebnisse: Englische Lerner des Tschechischen — 231
9.2.7	Deutsche und englische Lerner im Vergleich — 234
9.3	Fazit und Diskussion — 236
9.4	Zusammenfassung — 239
10	Fazit und Ausblick — 241
11	Literatur — 247
12	Abkürzungsverzeichnis — 265
13	Anhang — 267
14	Sachregister — 295

Danksagung

Es sind einige Jahre vergangen, seitdem die erste Studie erschienen ist, die sich mit dem Thema dieser Monographie befasst hat. In dieser Zeit sind sehr viele wichtige und wichtigere Ereignisse passiert. Wie kann ich diese als bilinguale Sprecherin des Tschechischen und Deutschen konzeptualisieren und verbalisieren? Ganz einfach: Ziel erreicht.

Ich möchte mich ganz herzlich bei den vielen Kolleginnen und Kollegen aus Heidelberg, Prag, Oslo und jetzt seit zweieinhalb Jahren auch Dortmund für die vielen inspirierenden Gespräche, für den Austausch und das Interesse bedanken. Dieses Buch wäre nicht ohne die sehr hilfreichen Anmerkungen von Melanie Steinle (Leiterin der Publikationsstelle, IDS Mannheim) und die gründliche, extrem detaillierte und fachlich hervorragende Korrektur von Lutz Gunkel (Mitherausgeber der Reihe *Konvergenz und Divergenz. Sprachvergleichende Studien zum Deutschen*, IDS Mannheim) entstanden. Dank dieser Korrekturen ist das Manuskript besser, verständlicher und einheitlicher geworden.

Ein weiterer, besonderer Dank für unterstützende Arbeiten geht an mein Team an der TU Dortmund: Eva Flanderková, Renate Delucchi, Amélie Hafer, Janina Harwardt, Thomas Hommerich, Reyhan Sögüt und ganz besonders Judith Wulf. Judith hat sich in den Zeiten, in denen ich mir Freiräume schaffen konnte, auch die Zeit genommen, um mich bei den Revisionen, Korrekturen und Änderungen, die für das Entstehen dieses Buches unabdingbar waren, mit voller Kraft zu unterstützen. Dies auch an Feiertagen und Wochenenden – immer bei guter Laune, mit voller Konzentration und super gutem Kaffee.

Um aber all dies machen zu können, möchte ich meinem Mann Holger von Herzen danken. Er hat mir die Arbeit an diesem Buch dadurch ermöglicht, dass er zuhause unsere gemeinsamen Kinder betreut hat, als ich meine Zeit am Wochenende und an vielen Abenden diesem Buch in meinem Büro an der Universität gewidmet habe. Außerdem hat er unzählige Kapitel gegengelesen und mit sehr viel Sprachgefühl und Verständnis korrigiert.

Meinen weiteren Dank möchte ich allen Probanden aussprechen, die an den vielen Datenerhebungen in verschiedenen europäischen Ländern und Städten teilgenommen haben. Die Erhebung der Daten wäre aber nicht ohne die Hilfe vieler Kollegen und Kolleginnen möglich gewesen. Ein besonderer Dank geht an Alena Hůrková aus Königgrätz, Dr. Jana Kusová aus Budweis, Dr. Martin Lachout aus Prag und Norbert Vanek aus York, UK. Dem Institut für das Tschechische Nationalkorpus danke ich sehr für die Möglichkeit, in den Räumlichkeiten des Institutes meine Experimente durchführen zu dürfen.

Ich danke allen meinen Koautorinnen für die fruchtbare Zusammenarbeit sowie den anonymen Gutachtern des vorliegenden Manuskripts für ihre konstruktiven Kommentare.

Mein Dank geht an meine Eltern und meine Geschwister sowie meine Freunde dafür, dass sie mich, jeder auf seine eigene Art und Weise, auf meinem Weg unterstützen. Bedanken möchte ich mich ganz besonders bei Heinz-Dieter Heuer, der mich von Anfang an in meinem Bestreben gefördert hat. Meiner Schwiegermutter Inge möchte ich herzlich für ihre liebevolle Zuwendung und tatkräftige Unterstützung mit den beiden Kindern danken.

Diese Arbeit ist in Andenken an meine deutschen Vorfahren entstanden, die sich vor vier Generationen in Ostböhmen niedergelassen haben und deren Nachnamen ich vor meiner Heirat in Ehren getragen habe, sowie meinen viel zu früh verstorbenen Onkel Luboš, dessen geistiges Erbe mich mein Leben lang begleitet.

Der Kontakt zwischen dem Deutschen und dem Tschechischen lebt weiter in meiner eigenen deutsch-tschechischen Familie. Ich danke an dieser Stelle meinen süßen Kindern Matidička und Jakoubek, die mich stets mit neuen Ideen beflügeln und deren bilinguale Sprachproduktion schon länger nicht mehr nur wissenschaftliche Früchte trägt.

Meinem Mann Holger, der mich ohne Ermüdung in allen Lebenslagen unterstützt und trägt, ist dieses Buch gewidmet.

Juni 2018
Dortmund, Oslo, Prag

Barbara Mertins

1 Einleitung

Wie hängen Sprache und Denken zusammen? Ist unser Denken von Sprache abhängig? Und falls ja, wie äußert sich eine solche Abhängigkeit? Kann man beispielsweise unterstellen, dass deutsche Muttersprachler¹ anders denken als Muttersprachler des Englischen oder des Japanischen? Oder müssen wir eher davon ausgehen, dass unser Denken von Sprache unabhängig ist: Eine wortlose ‘Denksprache’, die erst im Augenblick der Kommunikationshandlung in eine konkrete, sprachliche Wortabfolge übersetzt wird?²

Bereits Anfang des 19. Jahrhunderts beschäftigt sich Wilhelm von Humboldt mit dieser grundlegenden sprachphilosophischen Fragestellung und bezieht eine eindeutige Position: Er bezeichnet Sprache als „bildendes Organ des Gedankens“ (1820: 24). Somit kann man ihn als ersten Vertreter der linguistischen Relativität betrachten. Sein Prinzip kann letztlich mit der Sapir-Whorf-Hypothese gleichgesetzt werden, die Edward Sapir in den 1950er Jahren aus den *postum* veröffentlichten Schriften von Benjamin Lee Whorf abgeleitet hat und die für diese Grundsatze Frage von zentraler Bedeutung ist.

Nach dem durchschlagenden Erfolg der Theorie der Universalgrammatik ab den 1960er Jahren als Erklärungsansatz für Sprachentwicklung und sogar Sprachentstehung schlechthin liefert die psycholinguistisch ausgerichtete Forschung der letzten zehn Jahre für die unterschiedlichsten Bereiche der Kognition systematisch Beweise dafür, dass Sprache einen enormen Einfluss auf die Kognition hat (z.B. Roberson et al. 2005 für Farbe; Levinson et al. 2002 und Gentner et al. 2013 für Raum; Boroditsky/Schmidt 2003 und Beller et al. 2015 für Genus). Dieser Einfluss äußert sich dadurch, dass die Art und Weise, wie Menschen ihre Umwelt wahrnehmen, kategorisieren, versprachlichen und erinnern, eben nicht universell, sondern im Gegenteil sprachabhängig ist.

Dieser wissenschaftliche Paradigmenwechsel wurde insbesondere durch den Einsatz neuer experimenteller Methoden wie der Messung von Blickbewegungen möglich, durch den die alte Fragestellung zur Schnittstelle von Sprache und Kognition wieder aufgenommen werden konnte: Der Diskurs über die Beziehung von Sprache und Denken bzw. Sprache und Kognition ist dank einer komplett neuen Datenlage somit aktueller denn je.

1 Die in dieser Arbeit verwendete maskuline Form steht stellvertretend ebenso auch für die feminine Form und ist nicht als Diskriminierung misszuverstehen.

2 Steven Pinker, einer der Vertreter dieser Position, nennt diese Art von Gedankenkonstrukt „mentalesisch“ (vgl. Pinker 1996: 188).

Die vorliegende, in der Psycholinguistik verortete Arbeit trägt maßgeblich zu diesem Diskurs bei, indem sie Sprache als ausschlaggebenden Faktor für die Sprachverarbeitung, insbesondere die Sprachproduktion herausstellt. Auf Basis empirischer Forschungsergebnisse wird dabei der Standpunkt vertreten, dass Sprache in allen Schritten der kognitiven Verarbeitung die Kognition selbst insofern beeinflusst, dass die Grammatik der Muttersprache die Selektion und Strukturierung von Informationen aus der Außenwelt, die von den Sprechern zum Zweck der Versprachlichung ausgewählt werden (müssen), mitsteuert. Dies hat in der Folge auch sprachspezifische Konsequenzen für die Wahrnehmung, Planung und das Abrufen von Informationen und bestimmt dadurch in erheblichem Ausmaß die Gesamtkonzeptualisierung im Kopf des Sprechers.

Um diese Position zu stützen, werden Ergebnisse aus einer Reihe von vornehmlich experimentellen Sprachproduktionsstudien zum Deutschen, Englischen, Niederländischen, Polnischen, Slowakischen, Russischen und Tschechischen präsentiert. Die methodologische Vorgehensweise umfasst linguistische Analysen, Elizitationstechniken, psycholinguistische Methoden der Messung von Blickbewegungen (Eye-Tracking), der Sprechanfängszeit sowie Verfahren zur Überprüfung von Gedächtnisleistungen. Neben Daten von Muttersprachlern werden Daten von fortgeschrittenen Zweitsprachlern in die Analyse einbezogen und miteinander verglichen.

Weiterhin werden Daten zur Validierung des Sprachrelativitätsprinzips aus dem Bereich der Ereigniskonzeptualisierung vorgestellt und die Ergebnisse in Bezug auf einen typologischen Wandel, der durch den Sprachkontakt zwischen dem Deutschen und dem Tschechischen begründet ist, erweitert interpretiert.

Die Daten zeigen, dass der Einfluss des Deutschen weit über den empirisch gut belegten Bereich des Lexikons (vgl. Havránek 1965; Skála 1966) hinausgeht und sich durchaus auch im Bereich der tschechischen Grammatik und sogar auf Ebene der zugrundeliegenden Konzepte niedergeschlagen hat:³ Im grammatischen Bereich können Veränderungen im aspektuellen System des Tschechischen, im konzeptuellen Bereich Parallelen zwischen den beiden Sprachen in Bezug auf Informationsstruktur sowie Perspektivenwahl belegt werden.

Die Arbeit basiert auf der Anwendung psycholinguistischer Methoden. Diese ermöglichen, verschiedene Sprechergruppen unter vergleichbaren Testbedingungen gegenüberzustellen und kognitive Planungsprozesse experimentell zu

³ Spuren von tschechischem Spracheinfluss im Deutschen gibt es nach aktuellem wissenschaftlichem Kenntnisstand so gut wie keine (z.B. Trost 1965; Berger 2008). Eine mögliche Ausnahme beschreibt Leiss (1985, 2000), die einen Einfluss des Tschechischen auf die Entwicklung des deutschen *werden*-Futurs annimmt.

erforschen. Die Psycholinguistik stellt dabei einen neuen, ergänzenden Weg zur Untersuchung sprachlicher Phänomene dar. Sie ist ein geeigneter Zugang, um typologische Veränderungen von Konzeptualisierungsmustern zu untersuchen, sichtbar und messbar zu machen. Die alleinige Nutzung anderer methodischer Zugänge, wie beispielsweise korpusbasierte Ansätze, ist nicht ausreichend, um den oben beschriebenen Zusammenhängen Rechnung zu tragen, da durch sie Konzeptualisierungsprozesse und deren Veränderungen nicht erfasst werden können.

Das erste Kapitel ist wie folgt gegliedert:

Abschnitt 1.1 dient dem Einstieg in die behandelten Themen sowie der Klärung der zentralen Begriffe, Theorien und Analysekatoren. In Abschnitt 1.2 werden die Hypothesen formuliert und die Arbeit wird in ihrer Struktur sowie in Bezug auf die Frage der Anbindung wesentlicher Ergebnisse an die grundlegenden Hypothesen erläutert. Abschnitt 1.3 beschreibt die Methoden und die Vorgehensweise bei der Datenerhebung und -analyse. Außerdem enthält dieser Abschnitt detaillierte Informationen zu den untersuchten Sprechergruppen. In Abschnitt 1.4 folgt ein historischer und kontaktlinguistischer Einblick in die deutsch-tschechischen Beziehungen, bei dem der Sprachkontakt besonders berücksichtigt wird.

Die Kapitel 2–9 sind den einzelnen Studien gewidmet, wobei in jedem Kapitel jeweils eine Studie vorgestellt wird. Die Arbeit schließt mit einem Fazit und Ausblick ab.

1.1 Thematische Anbindung und Begrifflichkeiten

Einen wesentlichen Bestandteil der vorliegenden Arbeit stellen experimentelle Untersuchungen dar. Diese beziehen sich auf vier zentrale Themengebiete, wobei die meisten Untersuchungen mehrere Gebiete gleichzeitig betreffen. Im Folgenden werden die vier Themengebiete in ihren Grundzügen umrissen und einige relevante Aspekte auf den aktuellen Forschungsstand bezogen:

1. *Sprache und Kognition*: Dieser Bereich deckt den Zusammenhang zwischen grammatikalisierten Kategorien, wie z.B. Aspekt und Tempus, und spezifischen Mustern der Informationsstruktur ab. Die Vorgehensweise ist sprachvergleichend und es werden Produktionsdaten von Muttersprachlern (L1) untersucht (u.a. Gegenüberstellung germanischer und slawischer Sprachen). In der aktuellen Debatte zur Beziehung von Sprache und Kognition wird nicht länger der Frage nachgegangen, ob sprachliche Strukturen überhaupt einen Einfluss auf die Kognition haben, sondern vielmehr, welche Effekte sprachspezifische Strukturen in nicht-sprachlichen Aufgaben auslösen und

inwieweit Sprache die allgemeine Kognition prägt (vgl. Dolscheid et al. 2013 zum Einfluss der Sprache auf Rezeption und Reproduktion musikalischer Tonhöhe; Delucchi/Mertins 2016; Delucchi 2017 zum Einfluss der Sprache auf Raumkonzeptualisierung und -orientierung in Weganweisungen). Die Daten und Ergebnisse gehen auf Aufgaben zurück, die als Basis eine übergeordnete sprachliche Anweisung hatten (für den genauen Wortlaut der verschiedenen Aufgabenstellungen siehe die einzelnen Studien). Die so gewonnenen Daten bringen eine weitere Bestätigung der linguistischen Relativitätshypothese und weisen – unter der Voraktivierung des sprachlichen Wissens durch die gestellte Aufgabe – deutlich auf die Existenz sprachspezifischer mentaler Repräsentation im Bereich der Ereigniskonzeptualisierung hin.

2. *Zweitspracherwerb*: Neben Daten von Muttersprachlern (Bereich 1) werden hier Daten von Zweitsprachlernern (fortgeschrittene und sehr fortgeschrittene Sprecher – L2)⁴ in ihren Implikationen für die Sprachproduktion und -verarbeitung untersucht. Im Zentrum steht dabei die Frage, ob es für L2-Lerner mit einem sehr hohen Niveau in der L2 möglich ist, sich die für eine Zweitsprache typischen Denkschemata anzueignen (Konzeptualisierungsmuster) bzw. die L1-Schemata zugunsten der L2-Schemata zu restrukturieren. Dazu werden L2-Daten analysiert, die zeigen, dass das Erlernen der Konzeptualisierungsmuster einer Nicht-Muttersprache für L2-Lerner eine extrem große Herausforderung darstellt. Die meisten der hier untersuchten L2-Sprecher stützen sich auf die Schemata ihrer L1, obgleich sie die L2 im Hinblick auf Form (alle Bereiche der Grammatik) und Lexikon nahezu muttersprachlich beherrschen.⁵ Die aus den Lernerdaten gewonnenen Erkenntnisse erlauben einen Rückschluss auf die Persistenz der L1-Präferenzen und das Maß ihrer Verankerung in der Grammatik.

Die Datenlage im Hinblick auf den Umfang einer kognitiven Restrukturierung sowie die mentale Repräsentation der Sprachsysteme in bilingualen und multilingualen Sprechern ist in der L2-Literatur alles andere als eindeutig. So werden die Befunde der vorliegenden Forschungsarbeit durch Ergebnisse aus anderen L2-Studien unterstützt (vgl. Ervin 1962 – Farbkognition;

⁴ Für die Daten der Zweitsprachler bzw. die Zweitsprache wird die Bezeichnung L2-Daten bzw. L2, für die muttersprachlichen Daten bzw. die Muttersprache die Bezeichnung L1-Daten bzw. L1 gebraucht. Die Begriffe Zweitsprachler und Zweitsprache verwende ich synonym mit den Begriffen L2-Sprecher und Fremdsprache.

⁵ Bei einigen der untersuchten L2-Sprecher konnte in Prätests auch eine akzentfreie Aussprache in der L2 festgestellt werden.

Cook et al. 2006 – Kategorisierung von Objekten und Materialien; Finkbeiner et al. 2002 – Bewegungsereignisse; Pavlenko 2008 – Emotionen; Cadierno 2010; Hendriks/Hickmann 2011; Brown/Gullberg 2011 – Verbalisierung, Gestik und Gedächtnis von Bewegungsereignissen). Andere Studien belegen jedoch (z.T. für die gleichen Bereiche), dass eine stabile Koexistenz zweier sprachspezifisch unterschiedlich geprägter Systeme ohne gegenseitige Beeinflussung durchaus möglich ist (vgl. Saunders/van Brakel 1997 – Farbkognition; Alvarado/Jameson 2011 – Emotionen; Wang/Shao/Li 2010 – autobiografisches Gedächtnis). Außerdem gibt es Belege für eine Konvergenz der L1 und der L2 Systeme (z.B. Jameson/Alvarado 2003 – Farbkognition; Malt/Ameel 2011 – Objektkategorisierung; Daller et al. 2011 – Bewegungsereignisse) sowie dafür, dass die Konzeptualisierungsschemata der L2 die Schemata der L1 beeinflussen können (vgl. Alvarado/Jameson 2002 – Farbkognition; Pavlenko/Malt 2011 – Objektkategorisierung; Stepanova Sachs/Coley 2006 – Emotionen; Papafragou/Hulbert/Trueswell 2008 – Lexikalisierungsmuster in Bewegungsereignissen; Wassmann/Dasen 1998 – Raumkognition und räumliche Referenzrahmen). Darüber hinaus existiert eine Datenlage für das Phänomen der Attrition (Verlust/Abbau) der aus der L1 stammenden Kategorien und Konzepte (vgl. Pavlenko 2012 – Farbkognition; Ben-Rafael 2004 – Emotionen; Kaufman 2001 – Bewegung; Levinson 1997 – räumliche Referenzrahmen). Die aus dieser Datenlage ersichtliche Komplexität, die die Frage nach dem Ausmaß der kognitiven Restrukturierung bestimmt, wird im abschließenden Kapitel thematisiert.

3. *Psycholinguistik*: Die in den meisten Studien eingesetzte Methodik verbindet qualitative linguistische Analysen mit experimentellen psycholinguistischen Verfahren. Der Fokus liegt dabei auf der Sprachproduktion. Da die verwendeten Methoden für die vorliegende Arbeit eine zentrale Rolle spielen, werden sie in Abschnitt 1.3 dieses Kapitels gesondert behandelt.
4. *Sprachkontakt*: Die linguistischen und psycholinguistischen Auswirkungen des Sprachkontakts zwischen dem Deutschen und dem Tschechischen spielen eine zentrale Rolle. In der Regel besteht Kontakt zwischen Sprachen dann, „wenn sie in derselben Gruppe gebraucht werden“ (Riehl 2004: 11). Nach dieser Auffassung ist der Kontaktbegriff eng mit dem Begriff der Zwei- oder Mehrsprachigkeit verbunden (vgl. auch Földes 2005; Nekula 2002). Im Allgemeinen wird von einer integrierten Theorie des Sprachkontakts ausgegangen, in der entweder Aspekte einer Einzelsprache fokussiert werden, die individual-synchrone Aspekte des Bilingualismus oder strukturell-diachrone, durch Sprachkontakt entstandene Veränderungen betreffen (Matras 2009). Neben klassischen Werken aus der Bilingualismusforschung zu Themen wie Spracherwerb, Sprachverarbeitung, Diglossie und

Sprachpolitik in multilingualen Gesellschaften (vgl. Grosjean 1982; Hamers/Blanc 1989; Romaine 1989; Hoffmann 1991) ist im Kontext der Kontaktlinguistik besonders die Arbeit von Appel/Muysken (1987) zu erwähnen. Diese behandelt als eine der ersten Arbeiten systematisch diachrone Aspekte von durch Kontakt entstandenen Sprachveränderungen. Thomasons und Kaufmans Monografie aus dem Jahre 1988 bleibt bislang das einflussreichste und meist zitierte Buch zu Sprachkontakt unter der Perspektive der historischen Linguistik. Winford (2003) verbindet zum ersten Mal Code-Switching mit diachronen Aspekten von Sprachkontakt. Einen wichtigen Beitrag zur kontaktlinguistischen Debatte leistet Myers-Scotton (2002) mit dem *Matrix Language Frame*-Modell für Code-Switching, welches erfolgreich auf weitere Phänomene, unter anderem das Entstehen von Kontaktsprachen angewendet wird. Die hier präsentierten Daten und Ergebnisse zum Sprachkontakt zwischen dem Deutschen und dem Tschechischen erheben keineswegs den Anspruch, sich an der kontaktlinguistischen Diskussion direkt zu beteiligen. Vielmehr will die Arbeit weitere Forschung auf diesem Gebiet anregen, vor allen Dingen im Kontext des sogenannten mitteleuropäischen Sprachbundes (Nekula 1993: 117 ff., 1996: 73–108), zu dem das Deutsche und Tschechische, aber auch einige andere der hier untersuchten Sprachen gehören.

Im Folgenden werden die zentralen Begriffe so erläutert, wie sie im weiteren Verlauf der Arbeit verstanden und verwendet werden. Zu klären ist zuallererst der Begriff der Sprache. Im Lexikon der Sprachwissenschaft von Bußmann lautet die allgemeine Definition (1990: 699 f.):

[Sprache ist ein] auf kognitiven Prozessen basierendes, gesellschaftlich bedingtes, historischer Entwicklung unterworfenen Mittel zum Ausdruck bzw. Austausch von Gedanken, Erkenntnissen und Informationen sowie von Erfahrungen und Wissen.

Dieser Definition gemäß lässt sich die menschliche Sprache von anderen Sprachen bzw. sprachlichen Systemen, wie Programmiersprachen oder Sprachsystemen in der Tierwelt, sehr gut abgrenzen. In der Sprachwissenschaft kann der Begriff Sprache – je nach theoretischer Ausrichtung – auch synonym mit Sprachfähigkeit oder Sprechen verwendet werden. In dieser Arbeit wird der Begriff über die allgemeine Definition von Bußmann hinaus im Sinne von Ferdinand de Saussure (1916) verwendet. Nach de Saussure ist Sprache ein einzelsprachlich ausgeprägtes System von Symbolen und Kombinationsregeln (*langue*), auf dessen Basis ein konkreter, individueller Sprechvorgang (*parole*) vollzogen wird. Der hier verwendete Begriff Sprache bezieht sich einerseits auf ein System, das

aus verschiedenen Komponenten und Regeln besteht, die miteinander kombiniert werden, um größere Einheiten zu bilden, andererseits auf den konkreten Akt der Versprachlichung, d.h. auf den tatsächlichen Gebrauch eines solchen Systems. Im vorliegenden psycholinguistischen Kontext ist ebenfalls der mit dem Begriff Sprache verbundene Begriff des *mentalen Lexikons* zu erwähnen. Das mentale Lexikon wird in der Psycholinguistik als „der Speicher im Kopf des Sprechers“ aufgefasst, in dem sämtliche sprachliche Informationen eines Sprachsystems organisiert sind (vgl. Aitchison 1987). Es bildet somit die sprachliche Kompetenz eines Sprechers ab.

Während der Sprachverarbeitung wird auf diesen Speicher zugegriffen und vom Sprecher werden Einträge abgerufen. Die Vorstellungen dazu, wie solche Prozesse ablaufen und wie das mentale Lexikon aufgebaut ist, sind sehr unterschiedlich und hängen unter anderem von den zugrundeliegenden Modellvorstellungen ab (z.B. Dell 1986; Levelt 1989). Deren Ausführung und Diskussion würden den Rahmen der Arbeit sprengen. Relevant ist lediglich, dass bei der Aktivierung bzw. bei dem Abruf von Wissen grammatikalisierte Mittel, die obligatorisch und hochfrequent in ihrer Verwendung sind, eine zentrale Rolle spielen (Levelt 1989).

Der zweite zu klärende Begriff ist der des Denkens: Auch dieser Begriff wird auf verschiedene Weisen verwendet. In der Psychologie (z.B. Graumann (Hg.) 1965) wird er u.a. als ein besonderer Zugang zu uns selbst verstanden, d.h. Denken ermöglicht Reflektion und Selbstreflektion – Nachdenken über unser Denken (vgl. Funke 1999). Hier wird der Begriff Denken im Sinne von Kognition gebraucht. Er bezieht sich auf unsere Fähigkeit, Vorstellungen (= Konzepte) von Objekten, Personen etc. zu entwickeln, zu speichern und aus dem Gedächtnis abzurufen: Eine Kognition ist z.B. die Vorstellung eines Baumes, aber auch die Vorstellung eines Objektes, das wir noch nie gesehen haben. Der Begriff Kognition umfasst neben dem ‘reinen Denken’ auch andere kognitive Prozesse, wie Erinnern, Bewerten, oder Zuordnen.

Die Position, dass zwischen diesen beiden Begriffen – Sprache und Denken – oder Sprache und Kognition, ein enger Zusammenhang besteht, wird besonders deutlich beim Blick auf die beiden Theorien, die den theoretischen Rahmen für die hier präsentierten Untersuchungen bilden. Die erste Theorie, *der linguistische Relativismus*, die vor allem mit den Namen Franz Boas (1858–1942), Edward Sapir (1884–1939) und Benjamin Lee Whorf (1897–1941) verbunden ist, führt die Humboldt’sche Idee der gegenseitigen Abhängigkeit von Sprache und Denken weiter. Der Ethnologe Boas ging in seinen Arbeiten von einem Kulturrelativismus aus, d.h. jede Kultur ist nur aus sich selbst heraus zu verstehen. Darüber hinaus betonte er, dass allen Kulturen (und Sprachen) das gleiche kognitive

Potenzial zur Verfügung stehe.⁶ Die Studien von Boas waren von großem Einfluss auf die Entwicklung der nordamerikanischen Anthropologie. Die Arbeiten des Linguisten Edward Sapir und seines Schülers Benjamin Lee Whorf werden heutzutage, wie schon oben erläutert, zusammenfassend als *Sapir-Whorf-Hypothese* bezeichnet. Von dieser Hypothese gibt es verschiedene Versionen und Interpretationen, auf die hier im Detail nicht eingegangen wird. Im Prinzip aber besagt die *Sapir-Whorf-Hypothese* Folgendes (Whorf 1956: 221):

The linguistic relativity principal means, in informal terms, that users of markedly different grammars are pointed by their grammars toward different types of observations and different evaluations of externally similar acts of observation, and hence are not equivalent as observers but must arrive at somewhat different views of the world.

Mit anderen Worten, es wird angenommen, dass bestimmte sprachstrukturelle Merkmale einer Sprache eine entscheidende Auswirkung auf die Wahrnehmung der Außenwelt und so auf deren sprachliche Beschreibung haben. Wenn diese Annahme konsequent zu Ende gedacht wird, heißt es, dass die Betrachter – je nach Sprache – zu unterschiedlichen Standpunkten kommen müssen, von denen aus sie die Welt betrachten und beschreiben.

Die zweite, hier relevante Theorie ist die von Dan Slobin formulierte *Thinking for Speaking*-Hypothese (1996a: 76). In Anlehnung an von Humboldt, Boas, Sapir und Whorf vertritt auch Slobin die Auffassung, dass obligatorische grammatische Kategorien eine zentrale Rolle bei der Konzeptualisierung von Redehalten spielen. Anders als seine Vorgänger aber verlagert Slobin den Fokus auf die Dynamik der zugrundeliegenden Prozesse, die aktiviert werden, wenn wir „denken, um zu sprechen“. Dies ist eine wichtige Neuerung – weg von statischen Begriffen wie „sprachliche Weltansicht“ (von Humboldt) und „Denken im Allgemeinen“ (*thought* bei Whorf/Carroll 2012: 315–320) und hin zu dynamischen Prozessen und der Konzeptualisierung von Inhalten, die unmittelbar vor der Versprachlichung stattfindet (*Thinking for Speaking*). Der Fokus auf die Dynamik der zugrundeliegenden, tatsächlich ablaufenden kognitiven Prozesse kennzeichnet auch die Psycholinguistik (siehe auch Abschn. 1.3 zur Methode; vgl. Mertins 2016).

⁶ Dies war seinerzeit eine wichtige Erkenntnis, da man zum Teil eine ausgeprägt eurozentristische Sicht pflegte und Sprachen, in denen bestimmte „in indoeuropäischen Sprachen übliche“ Konzepte (z.B. zeitliche Kategorien) sprachlich nicht realisiert wurden, als minderwertig bezeichnete. Solche Vorurteile existieren in wissenschaftlichen Kreisen heute üblicherweise nicht mehr, sind aber durchaus in der Politik anzutreffen (z.B. die anhaltende Debatte um den sprachlichen ‘Status’ der Aborigines-Sprachen in Australien).

Der theoretische Ansatz von Sapir und Whorf sowie die Thesen von Slobin stellen hier den Ausgangspunkt für die Hypothesenbildung dar. Darüber hinaus werden jedoch Ergebnisse aus einer Reihe neuerer Arbeiten integriert, die zeigen, wie unterschiedlich Sprecher verschiedener Sprachen Ereignisse konzeptualisieren und versprachlichen und welche Rolle dabei sprachstrukturelle Merkmale spielen (z.B. Carroll/Lambert 2003; Carroll/von Stutterheim 2003; von Stutterheim/Nüse 2003). Es wird dabei angenommen, dass solche Merkmale in gewisser Weise als ‘gefrorene’ Konzeptualisierungsschemata fungieren (von Stutterheim 1999). Diese sind sprachspezifisch (von Stutterheim/Nüse/Murcia Serra 2002) und bestimmen die sprachlichen Präferenzen, über die Sprecher in ihrer Muttersprache verfügen (siehe Kap. 5 und Kap. 8).

Der Begriff Präferenz bezieht sich im Folgenden auf die empirisch gestützte, in einer Sprachproduktions- oder Präferenzaufgabe getroffenen Auswahl einer Perspektive durch die Mehrzahl der Muttersprachler. Dabei ist hervorzuheben, dass tatsächlich aufgezeigte Präferenzen von Sprechern oft den deskriptiven bzw. präskriptiven Annahmen einer Grammatik widersprechen (siehe auch Kap. 3).

Die hier präsentierten Untersuchungen gehen außerdem der Frage nach, ob und inwieweit fortgeschrittene L2-Sprecher solche Präferenzen in der zu lernenden Sprache erkennen und lernen können, bzw. inwieweit die Zweitsprachler ihrer L1 verhaftet bleiben, wenn sie in der Zielsprache sprechen bzw. denken. An diesem Punkt knüpft die Arbeit an die aktuelle Debatte zum Thema Sprechen und Denken in zwei Sprachen (Pavlenko (Hg.) 2011; Pavlenko 2014) sowie an die Diskussion über den Endzustand im Erwerb einer Nicht-Muttersprache bei Erwachsenen an (*ultimate attainment*) (vgl. Birdsong 2014a, 2014b).

Das sprachstrukturelle Merkmal, das hier in erster Linie fokussiert wird, ist die Kategorie des grammatischen Aspekts. In Sprachen, in denen diese Kategorie grammatikalisiert ist (z.B. die slawischen Sprachen, das Hocharabische), wird der grammatische Aspekt mit Hilfe von Derivation oder Flektion morphologisch am Verb markiert. Diese Markierung ist obligatorisch. Der grammatische Aspekt ermöglicht einen ‘direkten’ Zugang zu Qualifizierungen von Ereignissen.

Am Beispiel des englischen Aspektmarkierers *-ing* kann gut erläutert werden, wie grammatischer Aspekt funktioniert: Mit dem Suffix *-ing* wird der Verlauf einer Situation⁷ im Englischen obligatorisch markiert. Das heißt, auf die Frage *What are you doing right now?* sollte in der Regel die Antwort lauten *I am reading a paper on linguistic relativity* und nicht etwa **I read a paper on linguistic relativity*. Die zweite Antwort wäre in einem anderen Kontext aber durchaus richtig: *What*

7 In Anlehnung an Comrie (1976) wird der Begriff Situation als ein neutraler Sammelbegriff für die Begriffe Ereignis, Prozess, Aktivität und Zustand verwendet.

do you do these days in the evening before you go to bed? I (usually) read a paper on linguistic relativity [because it is an exciting topic and there are so many to be read]. Denn das Englische muss im Gegensatz zum Deutschen⁸ Situationen markieren, die im Verlauf sind. Dadurch können im Englischen Verlaufssituationen von Nicht-Verlaufssituationen (z.B. habituellen Situationen) unterschieden werden.

In dieser Arbeit stehen das Tschechische und das Deutsche als Fokussprachen sowie das Russische als Vergleichssprache im Vordergrund. Charakteristisch für die beiden slawischen Sprachen ist, dass sie mit zwei grammatischen Aspekten markieren, ob ein Ereignis zu Ende geht (= abgeschlossenes Ereignis: mit perfektivem Aspekt ausgedrückt) oder sich im Verlauf befindet (= nicht abgeschlossenes Ereignis: mit imperfektivem Aspekt ausgedrückt). Außerdem gibt es Aspektmarkierer, die anzeigen können, ob ein Ereignis iterativ oder ob es habituell ist.

Wie schon erwähnt, verfügt das Deutsche über keine grammatische Aspektkategorie.⁹ Dabei sollte aber betont werden, dass das Deutsche, so wie alle anderen Sprachen der Welt, natürlich zum Ausdruck bringen kann, ob ein Ereignis abgeschlossen ist, im Verlauf ist oder sich wiederholt, z.B. mit lexikalischen Mitteln (z.B. *Holger hat das Essen fertiggemacht; Ich bin gerade dabei, etwas zu schreiben; Jeden Abend geht sie rudern*). Der entscheidende Punkt dabei ist, dass es – wie bereits von Sapir und Whorf formuliert – für die Konzeptualisierung, d.h. für die Planung einer Verbalisierung, von Bedeutung ist, ob ein bestimmtes Konzept in der Sprache obligatorisch durch grammatische Mittel markiert wird (so wie das Konzept von +/-Abgeschlossenheit im Tschechischen oder im Russischen), oder ob ein solches Konzept wahlweise mit nicht-grammatischen Mitteln zum Ausdruck gebracht werden kann. Es gibt also eine Interdependenz zwischen den in der Grammatik einer Sprache vorhandenen sprachstrukturellen Merkmalen (z.B. Aspekt) und der Konzeptualisierung eines Ereignisses (z.B. im Verlauf sein vs. abgeschlossen sein).

Dies spiegelt sich in den unterschiedlichen Perspektiven wider, die Sprecher systematisch einnehmen, wenn sie ein- und dasselbe Ereignis versprachlichen. Beispielsweise wird ein Clip, in dem zwei Frauen auf einem Weg laufen – im Hin-

8 Im Deutschen gibt es die periphrastische Form *am* + substantivierter Infinitiv + *sein*, die den Verlauf ausdrückt. Im Vergleich zum englischen Suffix *-ing* wird sie aber nicht obligatorisch verwendet (vgl. Carroll/von Stutterheim 2003); für den Vergleich mit einer analogen Konstruktion im Niederländischen siehe Kap. 2).

9 Zum Vergleich deutscher und tschechischer Tempus-Aspekt-Systeme siehe Schmiedtová (2003a, 2004).

tergrund befindet sich ein Gebäude und der Clip endet, bevor die Frauen das Gebäude erreichen –, von den meisten deutschen Muttersprachlern so beschrieben: *Zwei Frauen laufen auf ein Haus zu*. Englische Muttersprachler dagegen wählen eine andere Perspektive. Sie bevorzugen zu sagen: *Two girls are walking down the road*.

Worin unterscheiden sich diese zwei Beschreibungen? Das Ziel, sprich der Endpunkt, das von den zwei Protagonistinnen im gezeigten Videoclip nicht erreicht wird, wird im Deutschen fokussiert und zum Ausdruck gebracht. Im Englischen dagegen liegt der Fokus auf dem Verlauf des dargestellten Ereignisses. Und obwohl im Prinzip die Beschreibung *Two girls are walking towards a house* möglich ist, wird diese viel seltener gebraucht als im Deutschen. Mit anderen Worten: Muttersprachler des Deutschen und des Englischen nehmen unterschiedliche Perspektiven, wenn sie Ereignisse dieser Art konzeptualisieren und verbalisieren. Die im Deutschen bevorzugte Perspektive wird als holistisch, die im Englisch bevorzugte als Verlaufsperspektive bezeichnet.

Die unterschiedlichen Perspektiven hängen mit dem Grammatikalisierungsgrad der Verlaufsform in der jeweiligen Sprache zusammen: Das Englische kann mit Hilfe der *ing*-Form das Ereignis in seinem Verlauf enkodieren. Das Deutsche verfügt über eine solche Form nicht, weshalb die Enkodierung den Endpunkt¹⁰ mit einschließt. Solche sprachspezifischen Konzeptualisierungsschemata spiegeln sich nicht nur in sprachlichen (z.B. Kap. 8 und 6) und nicht-sprachlichen Daten (Kap. 5), sondern auch in Sprechanfängszeiten (von Stutterheim/Carroll 2007; Schmiedtová 2011b; Schmiedtová/von Stutterheim/Carroll 2011) und Blickbewegungsmessungen wider (Schmiedtová 2011a; Kap. 5).

Abschließend soll noch auf das Verhältnis zwischen der Interdependenz der einzelsprachlichen Grammatik und der Konzeptualisierung einerseits und der sich als Präferenzen im Verhalten der Sprecher zeigenden Konzeptualisierungs- und Versprachlichungsmuster andererseits eingegangen werden. Es stellt sich dabei die Frage, wie die Interdependenz mit kognitiven bzw. sprachlichen Präferenzen einhergehen kann, wenn Präferenz immer auch eine andere Wahlmöglichkeit bedeutet, während Interdependenz sich durch eine definitive Verbindlichkeit (keine Wahl) äußern sollte. Eine für diese Arbeit ausschlaggebende Auflösung dieser vermeintlichen Unvereinbarkeit liegt in der genauen Betrachtung der Sprachverarbeitung: Unter dem enormen Tempo der Sprachverarbeitung ist der Abruf von komplexen Wissensbeständen aus dem mentalen Lexikon nur dann erfolgreich, wenn bestimmte u.a. sprachspezifische Interdependenzen

¹⁰ Es soll noch einmal betont werden, dass der Endpunkt in den verwendeten Stimuli als nicht erreicht dargestellt wird. D.h., die deutschen Sprecher müssen den Endpunkt inferieren.

diesen Abruf erleichtern, indem Sprecher unmittelbar und sehr schnell (automatisch) auf die eingeübten Präferenzen zugreifen können. Dies bedeutet keinesfalls, dass eine andere Perspektivierung per se nicht möglich ist, da die Interdependenz nicht deterministisch zu verstehen ist. Genau das belegen die hier präsentierten Verhaltensdaten, die nur selten über die Marke von 80% hinausgehen und somit die Präferenzen der Sprecher widerspiegeln. Gleichzeitig soll aber angemerkt werden, dass die Wahl einer für eine Sprache nicht präferierten Perspektive immer mit einem höheren kognitiven Aufwand verbunden ist und deswegen unter den Bedingungen einer normalen Sprachproduktion eher selten vorkommt. Dies wird noch deutlicher, wenn Sprachproduktion unter künstlich erhöhtem Zeitdruck erfolgen muss (Schmiedtová 2013a): Hier steigt die Nutzung der präferierten Perspektiven in den jeweiligen Einzelsprachen noch weiter an.

Im folgenden Abschnitt werden die zentralen Hypothesen aufgestellt und der rote Faden dieser Arbeit wird im Hinblick auf die präsentierten Studien und die zugrundeliegenden Hypothesen erläutert.

1.2 Hypothesen und Struktur der vorliegenden Arbeit

Das vorliegende Buch besteht neben der Einleitung und des Fazits aus sieben thematisch zusammenhängenden Studien, die überwiegend bereits veröffentlicht sind. In den Studien werden mit unterschiedlichen methodischen Zugängen zwei Hypothesen getestet und verifiziert. Ergebnisse aus einigen Studien beziehen sich auf beide Hypothesen gleichzeitig, was zeigt, dass die Hypothesen zu einem gewissen Grad zusammenhängen:

1. Sprache, insbesondere Grammatik, beeinflusst nicht nur, wie Menschen denken, während sie sprechen, sondern auch, wie ihre Aufmerksamkeit in der Sprachplanung und -produktion gelenkt und das Erinnerungsvermögen strukturiert wird (*Seeing for Speaking*-Hypothese).
2. Der enge und andauernde Kontakt zum Deutschen hat das tschechische Aspektsystem so entscheidend geprägt, dass sich im Tschechischen die Funktion der perfektiven Präsensform geändert hat.

Die erste, in Kapitel 2 vorgestellte Studie (vgl. Schmiedtová/Flecken 2008) dient als theoretische Grundlage für die Forschungsarbeit und bezieht sich daher auf die zweite der oben aufgestellten Hypothesen nur mittelbar. In der Studie geht es um grundlegende terminologische Fragen, die mit dem Begriff Aspekt zusammenhängen. Dabei handelt es sich um die problematische Unterscheidung zwischen den Kategorien grammatischer Aspekt und Aktionsart (lexikalischer Aspekt). Außerdem beschäftigt sich die Studie mit den Begriffspaaren

Perfektivität und Telizität sowie Imperfektivität und Progressivität und grenzt diese Begriffe einzeln und paarweise voneinander ab.

Datenbasis sind elizitierte Verbalisierungen von tschechischen, englischen, niederländischen, deutschen und russischen Muttersprachlern. Durch die slawischen Sprachen, in denen eine grammatikalisierte Opposition zwischen dem perfektiven und imperfektiven Aspekt existiert, wird deutlich, dass einerseits eine sprachübergreifende Zuweisung der aspektuellen Kategorien perfektiv/imperfektiv nicht möglich ist, andererseits, dass es erhebliche Unterschiede beim Ausdruck der Aspektualität im Russischen und Tschechischen gibt.

Die Studie hat ihre theoretische Wurzel in der Idee, dass aspektuelle Markierer nicht nur als grammatische Kategorien mit einer bestimmten Funktion zu betrachten sind, sondern dass Aspekt immer auch auf ein zugrundeliegendes kognitives Konzept (z.B. Abgeschlossenheit oder Verlauf) zurückzuführen ist und somit eine psycholinguistische Realität im Kopf des Sprechers abbildet. Diese Konzepte wirken sich daher entscheidend auf die Informationsauswahl und -struktur in Texten sowie auf die Perspektivenwahl in der Ereigniskodierung aus.

Das nächste Kapitel 3 umfasst eine Studie zur Verwendung der perfektiven Präsensform (PfP-Form) im heutigen Tschechisch und greift die in der vorherigen Studie festgestellten unterschiedlichen Ausprägungen des Aspektbereichs im Tschechischen und Russischen auf.

In diesem Kapitel steht die Überprüfung der zweiten Hypothese im Fokus, indem die angenommenen Veränderungen des tschechischen Aspektsystems bedingt durch den Sprachkontakt zum Deutschen erstmalig empirisch belegt werden. Den Ausgangspunkt stellen dabei empirische Befunde aus früherer Forschung dar (Kap. 8), die zeigen, dass tschechische Muttersprachler die PfP-Form nicht nur in Verbindung mit der Zukunfts- sondern auch mit der Hier-und-jetzt-Bedeutung verwenden. In Kapitel 3 wird die Hier-und-jetzt-Bedeutung der PfP-Form anhand einer umfangreichen Datensammlung (mehr als 250 Probanden) untersucht. Bei den Daten handelt es sich um Aspekt-Tempus-Präferenzen tschechischer Sprecher, die mit Hilfe eines Fragebogens in fünf verschiedenen Regionen Tschechiens erhoben wurden.

Zur Überprüfung der theoretisch ausgearbeiteten Unterschiede zwischen dem Tschechischen und Russischen in Schmiedtová/Flecken (2008) wurden zusätzlich russische Daten aufgenommen. Hier zeigen die Befunde einen deutlichen Unterschied in der Verwendung der perfektiven Präsensform im Tschechischen und Russischen. Die ausschließlich für das Tschechische identifizierte Funktion der PfP-Form deutet auf eine Veränderung innerhalb des tschechischen Aspektsystems hin. Im Hinblick auf die Gesamtarbeit stellen die Ergebnisse des dritten Kapitels eine wesentliche Fundierung der zweiten Hypothese dar. Außer-

dem bildet Kapitel 3 den theoretischen und empirisch gestützten Rahmen für eine neue Beschreibung des tschechischen Aspektsystems.

Auf die zweite Hypothese zum Sprachkontakt bezieht sich auch das Kapitel 4. Es umfasst eine Studie, in der Elizitationsdaten zum Slowakischen und Polnischen präsentiert und im Hinblick auf die für die kontaktlinguistische Debatte einschlägige These zur Abgrenzung der west- und ostslawischen Aspektsysteme (Dickey 2000) diskutiert werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Slowakische und Polnische bei der Enkodierung von Ereignissen anderen Konzeptualisierungsschemata als das Tschechische folgen, weil diese Sprachen vom Tschechischen abweichende Aspektpräferenzen zeigen. Vor allem die Daten aus dem Slowakischen, das laut Dickeys Analysen in dieselbe Gruppe wie das Tschechische fällt, lassen vermuten, dass die Abgrenzung zwischen west- und ostslawischen Aspektsystemen eher im Sinne einer Skala, weniger als eine strikte Gegenüberstellung, zu betrachten ist. Dabei sind die Auswirkungen eines möglichen Sprachkontakts unbedingt mit zu berücksichtigen.

In der in Kapitel 5 vorgestellten Studie (von Stutterheim et al. 2012) wird die Verlinkung der zweiten mit der ersten Hypothese dieser Arbeit sichtbar. Unter Voraussetzung der (bereits belegten) Hypothese der Aspektveränderung im Tschechischen als Folge des Sprachkontakts mit dem Deutschen (Hypothese 2) geht es in dieser ersten experimentellen Studie um die Interdependenz zwischen den grammatikalisierten Mitteln und den verwendeten Konzeptualisierungsschemata in der Sprachproduktion von L1-Sprechern (Hypothese 1). Diese Interdependenz wird anhand sprachlicher Daten, Blickbewegungsmessungen sowie Gedächtnisdaten untersucht. Der Fokus liegt auf der Enkodierung von zielorientierten Bewegungsereignissen und umfasst einen Vergleich von sieben verschiedene Sprachen.¹¹

Die Ergebnisse zeigen, dass es eine wechselseitige Abhängigkeit zwischen den in der Grammatik einer Sprache vorhandenen sprachstrukturellen Merkmalen (z.B. Aspekt) und der Konzeptualisierung eines Ereignisses (z.B. Verlauf vs. Abgeschlossenheit) gibt. Die unterschiedlichen Konzeptualisierungsschemata bewirken sprachspezifische Unterschiede in der sprachlichen Enkodierung, den Blickbewegungen sowie der Gedächtnisleistung.

Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit ist hervorzuheben, dass das Tschechische und das Deutsche in allen getesteten Bereichen in eine Gruppe fallen: 1) sprachliche Enkodierung: Sprecher beider Gruppen enkodieren Bewegungs-

¹¹ Die weiteren Sprachen sind: Englisch, Hocharabisch, Niederländisch und Spanisch. Diese Arbeit bezieht sich auf die allgemeinen theoretischen Annahmen und auf die Ergebnisse aus dem Deutschen, Tschechischen und Russischen.

ereignisse unter holistischer Perspektive und erwähnen dementsprechend Endpunkte viel häufiger als Sprecher beispielsweise des Russischen. 2) Gedächtnisleistung: Deutsche und Tschechen können sich an Szenen, in denen sie Endpunkte enkodiert haben, später signifikant öfter erinnern als russische Sprecher. 3) Blickverhalten: Russische und tschechische Sprecher weisen unterschiedliche Muster visueller Aufmerksamkeit auf. Während die Muster der tschechischen Muttersprachler mit denen der deutschen vergleichbar sind, weichen sie von jenen der russischen Muttersprachler ab. Die Unterschiede zwischen dem Tschechischen und Russischen werden hier im Sinne von Dickey's (2000) Abgrenzung zwischen west- und ostslawischen Aspektsystemen gedeutet. Darüber hinaus stützen die Ergebnisse aus der im Kapitel 5 vorgestellten Studie (von Stutterheim et al. 2012) die *Seeing for Speaking*-Hypothese.

Kapitel 6 beinhaltet eine weitere Studie (Schmiedtová 2013a), die sich mit der Hypothese 1 auseinandersetzt und dieser mit anderen Methoden nachgeht. Im Fokus geht es um den Ausdruck der Abgeschlossenheit in der Versprachlichung von zielorientierten Bewegungsereignissen im Deutschen, Tschechischen und Russischen. Anders als in der vorherigen Studie (Kap. 5 und 7) wurden hier die Daten unter einer verkürzten Zeitbedingung (drei Sekunden) eliziert. Die diesem experimentellen Paradigma zugrundeliegende Idee ist, dass Sprecher unter Zeitdruck nur die notwendigen bzw. obligatorischen Informationen zum Ausdruck bringen.

Die Ergebnisse von von Stutterheim et al. (2012) konnten bestätigt werden: Auch unter Zeitdruck wählen tschechische und deutsche Muttersprachler das gleiche Konzeptualisierungsschema, das sich von dem der russischen Muttersprachler unterscheidet. Das heißt, dass auch unter Zeitdruck deutsche und tschechische Sprecher Endpunkte von Bewegungsereignissen fokussieren, während russische Sprecher viel stärker auf den Verlauf der Bewegung achten.¹²

In den darauffolgenden drei Kapiteln 7, 8 und 9 werden Studien vorgestellt, die sich der Frage nach der Festigkeit der Konzeptualisierungsschemata im Kontext des Zweitspracherwerbs widmen. Alle drei L2-Arbeiten gehen der Frage nach, ob Prinzipien der Muttersprachler bei der Informationsverteilung auch von L2-Lernern der jeweiligen Sprache erfolgreich angewendet werden, oder ob Besonderheiten auftreten, die möglicherweise als (negativer) Transfer aus der Muttersprache erklärbar sind.

Ausgangspunkt für den ersten (Kap. 7: Schmiedtová 2011a) und zweiten (Kap. 8: Schmiedtová/Sahonenko 2008) L2-Beitrag sind die in den L1-Studien gewonnenen

¹² Diesbezüglich ist auf den hohen Gebrauch (20%) der sogenannten nackten Verben bzw. Verbalphrasen im Russischen hinzuweisen (siehe Kap. 6; Schmiedtová 2013a).

Befunde zum Zusammenhang zwischen sprachspezifischen Konzeptualisierungsschemata und Informationsverarbeitung. In Bezug auf den Zweitspracherwerb wird angenommen, dass solche L1-Schemata Präferenzen prägen, die der Nicht-Muttersprachler beim Erlernen und Verwenden einer L2 übernimmt.

In Schmiedtová (2011a) wird in Kapitel 7 das gleiche experimentelle Design wie in von Stutterheim et al. (2012) verwendet. Verglichen werden hier Produktions-, Blickbewegungs- und Gedächtnisdaten von sehr fortgeschrittenen russischen und tschechischen Lernern des Deutschen. Alle drei Verhaltensdaten konvergieren in einem übergreifenden Ergebnis: Obwohl fortgeschrittene L2-Lerner grammatisch relevante Formen und ihre jeweiligen Funktionen in der L2 erfolgreich erworben haben, scheinen sie diese Formen auf die Konzeptualisierung von Bewegungsereignissen in der Fremdsprache nicht anwenden zu können.

Zum gleichen Ergebnis kommt auch die zweite L2-Untersuchung, die in Kapitel 8 präsentiert wird (Schmiedtová/Sahonenko 2008). Hier werden ebenfalls elizitierte Verbalisierungen sehr fortgeschrittener Lerner des Deutschen mit Muttersprache Russisch einerseits und Tschechisch andererseits verglichen. Im Unterschied zu Schmiedtová (2011a) wurden neben zielorientierten Bewegungsereignissen auch Ereignisse mit Zustandsveränderung untersucht.

Die Ergebnisse der L2-Studien in den Kapiteln 7 und 8 weisen auf die Beständigkeit der L1-Präferenzen und deren Einfluss auf den Erwerb und Gebrauch einer Zweitsprache hin. Darüber hinaus wird gezeigt, dass russische und tschechische L2-Lerner bei der Ereigniskodierung im Deutschen unterschiedliche Konzeptualisierungsschemata verwenden, die auf die L1-spezifischen Präferenzen zurückgeführt werden können. Im Rückschluss unterstützen die L2-Daten die Befunde zu den muttersprachlichen Präferenzen und tragen somit zur Sprache-und-Kognition-Debatte bei. Da in beiden Studien tschechische und deutsche Sprecher sowie tschechische Lerner des Deutschen immer eine Gruppe bilden, sind die L2-Ergebnisse ein wichtiges Argument für die Hypothese 2 zur deutschen Beeinflussung des tschechischen Systems. Diese Studien leisten insofern einen Beitrag zur Validierung der aufgestellten Hypothesen, als dass sie die Existenz sprachspezifischer L1-Konzeptualisierungsschemata im Allgemeinen belegen (Hypothese 1) und ihre Festigkeit für den Bereich des L2-Lernens verdeutlichen.

Die in Kapitel 9 vorgestellte dritte L2-Studie (Schmiedtová 2010) beschäftigt sich mit der Frage, wie deutsche und englische L2-Lerner beim Erwerb des Tschechischen vorgehen und inwieweit sie sich dabei dem System der Zielsprache nähern können.

Im Fokus steht dabei der Ausdruck der temporalen Gleichzeitigkeit in längeren Filmnacherzählungen. Für den Ausdruck der Gleichzeitigkeit spielen aspektuelle Mittel eine wesentliche Rolle. Das Englische verfügt im Unterschied

zum Deutschen über ein Aspektsystem, das in bestimmten Merkmalen dem Tschechischen ähnelt. Dies macht den Vergleich der beiden L2-Gruppen besonders interessant.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass zu Erwerbsbeginn aufgrund der Ähnlichkeiten des englischen und tschechischen Aspektsystems die englischen Lerner einen Vorteil gegenüber den deutschen Lernern haben. Im Hinblick auf den Endzustand jedoch erreichen die deutschen Lerner die größere Nähe zur Zielsprache. Diese Befunde werden im Kontext der sogenannten Psychotypologie¹³ (Schmiedtová 2010: 46) sowie des deutsch-tschechischen Sprachkontakts interpretiert, woraus sich eine Anbindung an die Hypothese 2 zum Sprachkontakt der Studie ergibt.

In dem folgenden Abschnitt 1.3 werden die methodischen Vorgehensweisen, die in den unterschiedlichen Studien angewendet wurden, gebündelt vorgestellt und in eine übergeordnete Methodenklassifikation¹⁴ eingeordnet.

1.3 Zur Methode

In den meisten hier vorgestellten Untersuchungen wird die Methode der Elizitation verwendet, die dabei mit verschiedenen anderen experimentellen Verfahren kombiniert wird: Blickbewegungsmessungen, Messungen der Sprechanfängszeit, Erfassung von Gedächtnisleistungen. Die Wahl der spezifischen Methode hängt von der zugrundeliegenden Forschungsfrage ab. Die hier verwendeten Methoden kann man prinzipiell in zwei Typen¹⁵ unterteilen:

1) *Online-Methoden*: Unter diese Methoden fallen Blickbewegungs- sowie Sprechanfängzeitmessungen und für manche Studien auch Elizitation von sprachlichen Äußerungen. Diese Methoden haben den Anspruch, die direkt¹⁶ mit dem verwendeten Stimulus verbundenen mentalen Prozesse wiederzuge-

13 Dieser Begriff meint die subjektive Wahrnehmung des Lerners bezüglich der Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen zwei Sprachen. Solche individuell personenbezogenen Annahmen haben einen ausschlaggebenden Einfluss auf den Lernverlauf und -erfolg (vgl. Kellerman 1983b: 117).

14 Eine detaillierte Darstellung der Methodennutzung in empirischer linguistischer Forschung unter Berücksichtigung der Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Methoden und ihrer spezifischen Herausforderungen findet sich in Mertins (2016: 15–20).

15 Siehe Anhang E für den genauen Wortlaut der Anweisung, die in den Studien mit *Online*-, bzw. *Offline*-Methoden verwendet wurden.

16 Die *Online*-Methoden sind im Vergleich zu den bildgebenden (z.B. funktionale Magnetresonanztomographie – fMRT) oder elektrophysiologischen (z.B. Elektroencephalogramm – EEG)

ben. Der Fokus liegt hier also auf der Dynamik der ablaufenden Prozesse, die aktiviert werden, wenn Redeinhalte in der Planung sind. Somit stehen die Performanz eines Sprechers und der tatsächliche Sprachgebrauch im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Bei der Elizitation von Daten mit Hilfe von *Online*-Methoden ist es wichtig, auf den zeitlichen Rahmen zu achten. In unseren Studien wurden Probanden angewiesen zu sprechen, sobald sie erkannt haben, was in dem Stimulus passiert.¹⁷ Darüber hinaus wurden Daten auch unter verkürzten Zeitbedingungen (Zeitdruck) aufgenommen (Schmiedtová 2013a). Die *Online*-Methoden eignen sich grundsätzlich dazu, kognitive Planungsprozesse (Konzeptualisierung), die unmittelbar vor der Produktion der Sprache aktiviert werden, näher zu untersuchen. Bei diesen Prozessen kann davon ausgegangen werden, dass sie aufgrund der geforderten Schnelligkeit voll automatisiert verlaufen und ohne Reflexion bzw. bewusste Planung seitens des Sprechers ausgelöst werden.

Eine der experimentellen *Online*-Methoden mit im Hinblick auf diese Arbeit besonderer Relevanz ist die Verfolgung und Messung von Blickbewegungen (Eye-Tracking). An dieser Stelle soll die experimentelle Nutzung von Eye-Tracking in der Psycholinguistik in ihren historischen und funktionalen Grundzügen kurz umrissen werden, um den Mehrwert der Methode für diese Arbeit bei der Untersuchung von Sprachverarbeitung zu verdeutlichen (siehe auch Kap. 5, Abschnitt 5.2).

Die Nutzung von Eye-Tracking geht bis in das späte 19. Jahrhundert zurück, als erste mechanische Konstruktionen zur Aufzeichnung von Blickbewegungen entwickelt wurden (Holmqvist et al. 2011: 9). Bereits 1935 erkannte Buswell das enorme Potenzial dieser Methode: Er schlussfolgerte aus einer seiner Studien zur Bildwahrnehmung, dass die Bewegung der Augen und die visuelle Aufmerksamkeit nachweislich miteinander verbunden sind und erstere die unbewusste Vorbereitung für die notwendige Fokussierung der Aufmerksamkeit während eines visuellen Ereignisses reflektieren (Buswell 1935: 9). Ab den 1950er Jahren entwickelte sich der Beginn des Eye-Trackings als experimentelle Forschungsmethode, indem einzelne Wissenschaftler verschiedene Messtechniken individuell konstruierten und nutzten. Mitte der 1970er Jahre änderte sich dieser Umstand maßgeblich, denn externe Maschinenbauunternehmen begannen, Eye-Tracker herzustellen und an Wissenschaftler zu verkaufen (Holmqvist et al. 2011: 11).

Verfahren (= *echte Online*-Methoden) weniger direkt, dafür jedoch deutlich schwieriger interpretierbar. *Echte Online*-Methoden sind jedoch nicht Gegenstand dieser Untersuchung.

¹⁷ Bei der Auswertung der Daten wurde die *Online*-Herangehensweise berücksichtigt, indem nur die zuerst produzierte Äußerung analysiert wurde. Korrekturen und weitere Äußerungen wurden nicht berücksichtigt.

Die Verwendung von Eye-Tracking in der experimentellen Psycholinguistik lässt sich seit ihren Anfängen in zwei grobe Entwicklungsstufen fassen: In den 1970er Jahren entwickelten sich die ersten Untersuchungen zum Zusammenhang von Blickbewegungen und dem Prozess der Sprachrezeption. Studien von Rayner (1978) sowie Just/Carpenter (1980) lenkten den Forschungsblick dabei vornehmlich auf die Wortverarbeitung beim Lesen von Texten. Die Nutzung von Eye-Tracking in psycholinguistischen Studien, wie sie heute häufig zum Einsatz kommt, erlaubt es hingegen, freie Blickbewegungen auf Darstellungen virtueller Szenen zu messen. Diese Form von Eye-Tracking, die als zweite Entwicklungsstufe gesehen werden kann, nutzten Eberhart und Kollegen erstmalig Mitte der 1990er Jahre, um zu untersuchen, welchen Einfluss die Verarbeitung gesprochener Sprache auf Blickbewegungen besitzt (vgl. Tanenhaus et al. 1995: 1633). Eye-Tracking konnte seitdem u.a. in psycholinguistischen Arbeiten von Bock, Griffin, Irwin und Davidson einen entscheidenden Hinweis auf die kognitiven Prozesse liefern, die der Sprachrezeption und auch der Sprachproduktion zugrunde liegen (vgl. Henderson/Feirreira 2004: X).

Das wesentliche Prinzip der Methode liegt in der Aufzeichnung zweier Elemente, die für menschliche Blickbewegungen grundlegend sind: Fixationen und Sakkaden. Eine Fixation bezeichnet das relative Stillhalten einer Blickposition, während unter Sakkaden das schnelle (Hin- und Her-)Springen zwischen mehreren Fixationspunkten verstanden wird (ebd.: 19). Die Frage, die unabhängig vom spezifischen visuellen Reiz im Kontext visueller Perception von besonderer Relevanz ist, ist zum einen, wo der Blick des Probanden tendenziell fixiert wird und zum anderen, wie lange diese Fixation dort anhält (vgl. ebd.: 20). Die gemessenen Fixationen in der sogenannten kritischen Region (= die vordefinierte Region, in der gemessen wird) geben dabei Muster visueller Aufmerksamkeit wieder, die allgemein als ein indirektes Maß für Sprachverarbeitung und -planung und im Sinne einer erhöhten kognitiven Verarbeitung interpretiert werden.

Den hier vorgestellten Blickbewegungsstudien liegt die Annahme zugrunde, dass durch die Grammatik evozierte sprachspezifische Konzeptualisierungsmuster Auswirkungen auf Muster visueller Aufmerksamkeit haben. Das heißt, dass die Zuteilung von visueller Aufmerksamkeit nicht etwa zufällig ist, sondern vielmehr durch die sprachstrukturellen Merkmale unserer Muttersprache auf bestimmte Elemente einer Szene fokussiert wird (z.B. auf Endpunkte, wenn man Deutsch als Muttersprache hat).

Eine der größten Vorteile der Eye-Tracking-Methode ist der relativ unmittelbare Zugang zu den zugrundeliegenden kognitiven Prozessen sowie eine einfache, nicht invasive Handhabung der Technik. Zu den wenigen Nachteilen zählt zum einen ein relativ hoher logistischer und zeitlicher Aufwand bei der Durchführung (es kann nur ein Proband pro Sitzung aufgezeichnet werden) sowie die

gängige statistische Auswertungsvorgehensweise bei der Datenanalyse, die sich auf Mittelwerte von Gruppen bezieht. Den letztgenannten Nachteil allerdings haben alle experimentellen Methoden gemein. Darauf wird im abschließenden Kapitel in Bezug auf die L2-Daten sowie die schwer interpretierbare Datenlage in der L2-Literatur zur kognitiven Restrukturierung noch einmal eingegangen.

2) *Offline-Methoden*: In diese Gruppe fallen Urteilsverfahren (z.B. Präferenz- oder Vervollständigungstest) sowie Elizitation, bei der die Reaktion der Probanden in Relation zum Stimulus zeitlich versetzt ist. Ein Präferenztest wird üblicherweise in Form eines schriftlichen Fragebogens präsentiert. Das Ziel ist dabei, die sprachlichen Präferenzen der Probanden zu untersuchen.

Der Fokus bei der *Offline*-Methode liegt nicht in der unmittelbaren Anknüpfung an die zum Zeitpunkt des Experiments ablaufenden kognitiven Prozesse; vielmehr geht es um den Abruf des zugrundeliegenden sprachlichen Wissens (= Kompetenz) eines Sprechers. Im Unterschied zu den *Online*-Methoden haben Sprecher beim Einsatz von *Offline*-Methoden mehr Zeit zur Verfügung und können somit die gestellte Aufgabe reflektiert lösen. So werden nicht nur automatisierte Planungsprozesse aktiviert, sondern auch Prozesse, die mit bewusster bzw. reflektierter Planung von Redehalten zusammenhängen.

Bei dem auch in dieser Arbeit verwendeten Präferenztest (Kap. 3) zur Testung der perfektiven Präsenzformen wurde den Probanden der Testfragebogen in gedruckter Form präsentiert. Dieser war am Anfang einer Unterrichtsstunde in einem Zeitraum von zwanzig Minuten auszufüllen.

Generell festzuhalten ist, dass bei *Offline*-Methoden Daten von vielen Probanden mit überschaubarem Aufwand gleichzeitig aufgenommen werden können. Der eindeutige Nachteil liegt in der Nicht-Kontrollierbarkeit des Aufnahmeprozesses: Da der Fokus auf der Kompetenz der Probanden liegt, können die erhobenen Daten durch die Angaben der Probanden sowohl bewusst als auch unbewusst verzerrt werden. Dieses Problem besteht bei *Online*-Methoden viel weniger, da sie hochautomatisierte Prozesse abbilden, auf die der Proband nur sehr bedingt Zugriff hat.

Eine der Stärken, die alle vorliegenden Studien dieser Arbeit gemein haben, liegt in der Kombination von *Offline*- und *Online*-Methoden sowie der linguistisch-qualitativen und statistisch-quantitativen Datenanalyse. Um die zugrundeliegenden Fragestellungen der Gesamtarbeit hinreichend und valide untersuchen zu können, ist ein methodischer Zugang mittels der Erfassung verschiedener Datenarten unerlässlich. Die in den hier präsentierten Studien verwendeten Methoden sind in Tabelle 1 erfasst und spiegeln die Bandbreite der empirischen Evidenz dieser Arbeit wider:

Tab. 1: Die verwendeten Methoden

Studie	Eingesetzte Methoden
Kapitel 2 (Schmiedtová/Flecken 2008)	Elizitation, Korpusanalysen
Kapitel 3 (Schmiedtová, noch unveröffentlicht)	Präferenz-/Einschätzungstest (schriftlicher Fragebogen)
Kapitel 4 (Schmiedtová, noch unveröffentlicht)	Elizitation
Kapitel 5 (von Stutterheim et al. 2012)	Elizitation, Blickbewegungsmessungen, Gedächtnistest
Kapitel 6 (Schmiedtová 2013a)	Elizitation unter Zeitdruck
Kapitel 7 (Schmiedtová 2011a)	Elizitation, Blickbewegungsmessungen, Gedächtnistest
Kapitel 8 (Schmiedtová/Sahonenko 2008)	Elizitation
Kapitel 9 (Schmiedtová 2010)	Elizitation (Filmnacherzählungen)

Es werden demnach folgende Datentypen genutzt: Verbalisierungen von kurzen Videoclips, Filmnacherzählungen, Sprachpräferenzdaten sowie Präferenzurteile, korpusbelegte Beispiele und Blickbewegungsdaten.

Die Vorgehensweise in allen Studien ist sprachvergleichend, mit dem Fokus auf der Gegenüberstellung germanischer und slawischer Sprachen. Dabei stehen die deutsche, tschechische und russische Sprache im Vordergrund, wobei das Russische hauptsächlich als eine weitere slawische Sprache zur Hervorhebung der Unterschiede zum Tschechischen dient. In manchen Studien werden zusätzlich Daten aus dem Englischen, Niederländischen, Polnischen oder Slowakischen herangezogen.

Bei der Datenerhebung wurde großer Wert auf die Vergleichbarkeit der Sprechergruppen hinsichtlich der Variablen Alter, sozioökonomischer Hintergrund sowie Geschlecht gelegt. Für die L2-Daten wurde zusätzlich das Kriterium Sprachniveau in der Zielsprache berücksichtigt. Eine umfassende Darstellung dieser Variablen ist den jeweiligen Studien zu entnehmen. Informationen zur Probandenanzahl sind Tabelle 2 zu entnehmen (die Nummerierung der Studien bezieht sich auf die Nummerierung im Inhaltsverzeichnis; PL=Polnisch, SK=Slowakisch; ENG=Englisch):

Tab. 2: Probandenzahl in experimentell ausgerichteten Studien (* L2-Lerner des Deutschen mit L1 Tschechisch oder Russisch, ** L2-Lerner des Tschechischen mit L1 Deutsch oder Englisch)

Studie	Deutsch	Tschechisch	Russisch	Englisch Polnisch Slowakisch	Deutsch L2	Tschechisch L2
Kapitel 3	–	256	–	–	–	–
Kapitel 4	–	–	–	30/15 PL/SK	–	–
Kapitel 5	20	20	20	–	–	–
Kapitel 6	22	41	20	–	–	–
Kapitel 7	21	21	21	–	21/21*	–
Kapitel 8	30	30	30	–	15/15*	–
Kapitel 9	20	20	–	20 ENG	–	20/20**
Studie 07	36	38	–	30 ENG	–	–
Probanden insgesamt	149	426	91	95	72	40

Im Hinblick auf die Probandenzahl kann festgehalten werden, dass in allen Studien die Gruppen aus mindestens 15 Probanden in den L1- sowie in den L2-Daten bestanden. Tabelle 2 verschafft einen Überblick über die Gesamtzahl der getesteten Sprecher in den verschiedenen Sprachen: Die Probandenanzahl ist ein bedeutender Faktor, da eine ausreichende Größe der Sprechergruppe die notwendige Voraussetzung für die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ist. Da die zugrundeliegenden Hypothesen dieser Arbeit sehr weitreichende Wirkungseffekte voraussagen, muss die Verifizierung dieser Hypothesen unbedingt anhand von Daten einer ausreichenden Anzahl von Sprechern belegt werden. Eine der weiteren Stärken dieser Arbeit liegt in der Erfüllung dieser Anforderung.

In Bezug auf die Datenkodierung ist anzumerken, dass in allen Studien zur Überprüfung der externen Validität des verwendeten Kodierungsschemas die sogenannte Inter-Coder-Reliabilität¹⁸ berechnet wurde, wodurch die ökologische

18 Mit Hilfe dieses statistischen Verfahrens wird überprüft, inwiefern die Kodierungskategorien eines Kodierungssystems objektiver sind bzw. von anderen Kodierern nachvollzogen werden können. Dabei wird die Übereinstimmung zwischen den einzelnen Kodierungspersonen berech-

Validität, vor allem bei den qualitativ angelegten Studien gesichert wurde. Die Datenanalyse beruht auf inferenzieller Statistik, der stets eine qualitative Datenaufbereitung vorausging.

Der folgende letzte Abschnitt des einleitenden Kapitels dient der Darstellung der historischen Hintergründe des Sprachkontakts zwischen dem Deutschen und dem Tschechischen. Außerdem wird der in der tschechischen Linguistik geführte Diskurs des letzten Jahrhunderts bezüglich des Ausmaßes der Kontaktauswirkungen wiedergegeben. Dabei besteht nicht der Anspruch, einen vollumfänglichen historischen Rückblick zu bieten, sondern die gemeinsame Geschichte in ihrem Verlauf zu skizzieren und anhand von wichtigen historischen Ereignissen auf die Komplexität und Intensität des deutsch-tschechischen Kontakts hinzuweisen. Damit soll die linguistische Debatte auch im Lichte der historischen Ereignisse dargestellt werden.

1.4 Zu geschichtlichen und kontaktlinguistischen Zusammenhängen des Deutschen und Tschechischen

Deutschland und Tschechien liegen geografisch unmittelbar nebeneinander und ihre gemeinsame Geschichte reicht zeitlich weit zurück. Der allererste nachweisliche Kontakt zwischen den beiden Völkern fand bereits im Frühmittelalter statt, als fränkische Priester ins Großmährische Reich (833–906/7) geholt wurden, um in den herrschenden Magnatenschichten den christlichen Glauben zu verbreiten. Ein Jahrhundert später wurde die gleiche Aufgabe den deutschen Priestern und Mönchen auch im böhmischen Staat anvertraut. Zum Beispiel war der erste Prager Bischof Thietmar ein wohl aus Sachsen stammender Deutscher (Beneš/Kural (Hgg.) 2002: 14).

Im 13. Jahrhundert begann eine dauerhafte und über die nächsten Jahrhunderte beständige Besiedlung der böhmischen Grenzländer durch die Ankunft deutscher Bauern- und Bergleute. Diese kamen nicht nur aus den angrenzenden bayerischen oder sächsischen Gebieten, sondern auch aus dem weiter entfernten Schwaben- und Rheinland.¹⁹

net. In allen hier präsentierten Studien liegt die Übereinstimmungsrate bei mindestens 85%. Dies zeigt, dass alle hier vorgestellten Daten eine hohe ökologische Validität haben und somit repräsentativ und generalisierbar sind.

¹⁹ Die mittelalterliche Kolonisation der böhmischen Länder wird von Historikern auch als 'äußere' oder 'deutsche' Kolonisation bezeichnet.

Zu dieser Zeit – der Regierungszeit der Přemysliden – war im sogenannten böhmischen Kessel nur etwa 15% der vorhandenen Gesamtfläche überhaupt bewohnt. Die Zuwanderung der deutschen Kolonisten geschah auf Einladung der böhmischen Herrscher zur Besiedlung und Nutzbarmachung neuer Flächen, da die Deutschen allgemein als Träger neuer Ideen galten. Die historische Forschung zeigt, dass die inländische Entwicklung im sozialpolitischen, wirtschaftlichen und kulturellen²⁰ Bereich zu dieser Zeit einen Aufschwung erlebte.²¹ Große Bedeutung kam dabei den im 13. Jahrhundert neu entstandenen Städten in den böhmischen Ländern zu, bei deren Gründung die deutschen Neuankömmlinge eine wichtige Rolle spielten.

Im Laufe des 13. Jahrhunderts wandelte sich das Gebiet der heutigen Tschechischen Republik zu einem Land zweier Volksgruppen und somit auch zweier Sprachen (vgl. Vaníček et al. (Hgg.) 1992: 67). Nach dem Zeugnis der Königsaal-Chronik (Chron. Aulae Regiae III, cap. 2) war um das Jahr 1334 „der Gebrauch der deutschen Sprache fast in allen Städten des Königreiches und vor allem dem König allgemeiner als der böhmischen Sprache“. Dieser Umstand ist nachträglich nicht mehr empirisch überprüfbar. Es lässt sich jedoch vermuten, dass er dabei in erster Linie auf Mittelböhmen zutraf.

Es ist wichtig zu betonen, dass aus historischer Sicht die Bedeutung der ethnischen Bezeichnungen ‘Deutsche’ und ‘Tschechen’ nicht immer klar gewesen und mit unserem heutigen Verständnis nicht vergleichbar ist. Grundsätzlich stand die Mehrheit der Bevölkerung bis in die Neuzeit außerhalb des politischen Geschehens. Somit waren beide Bezeichnungen nur auf einzelne Angehörige einer Gemeinde zu beziehen (Beneš/Kural (Hgg.) 2002: 17). Die Belagerung der Stadt Kuttenberg durch Albrecht von Habsburg im Jahre 1304 ist ein gutes Beispiel dafür, dass die ethnische Zugehörigkeit im mittelalterlichen böhmischen Staat eine untergeordnete Rolle spielte. Die durch den Silberbergbau sehr reich gewordene Stadt Kuttenberg war damals vom deutschen Patriat beherrscht. Während der besagten Belagerung ergab sich die Stadt aber nicht dem römisch-deutschen König Albrecht, sondern blieb stattdessen den ‘tschechischen’ Přemysliden treu.

20 Es ist zu betonen, dass zu dieser Zeit bereits eine einheimische böhmische Kultur existierte. Hier ist beispielsweise das geistige Lied *Svatý Václave, vévodo české země* aus dem 12. Jahrhundert oder die bereits weit entwickelte altschechische Liebeslyrik sowie die tschechische Bearbeitung der *Alexandreis* zu erwähnen. Interessanterweise stammt diese Bearbeitung wahrscheinlich von einem Autor deutscher Herkunft.

21 Die damaligen gesellschaftlich-politischen Umbrüche werden in der historischen Forschung mit der Industrialisierung im 19. Jahrhundert verglichen (z.B. Vaníček et al. (Hgg.) 1992: 67–70).

Im Hinblick auf die Frage der ethnischen Zugehörigkeit, die sich mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Konfession²² mischte, ist auch das Kuttenger Dekret anzuführen. Im Jahre 1409 wurde vom böhmischen König Václav IV. das Stimmverhältnis in den Gremien der Karls-Universität in Prag zugunsten der böhmischen Universitätsnation²³ (*natio Bohemorum*) geändert. So hatte die böhmische Nation, der aber auch deutschsprachige Studenten und Professoren angehörten, drei Stimmen, während die Vertreter der sächsischen, bayerischen und polnischen Universitätsnationen zusammen nur eine Stimme erhielten (Berger 2000: 833).²⁴

Für die Ausbildung der tschechischen bzw. für die Abgrenzung gegenüber der deutschen Ethnizität war das im Jahre 1615 vom böhmischen Landtag verabschiedete Gesetz von großer Wichtigkeit. In diesem Gesetz wurde festgelegt, dass jeder (einschließlich der Kinder), der in Böhmen ein Grundstück erwerben wollte, Tschechisch lernen musste (Beneš/Kural (Hgg.) 2002: 24). Durch dieses Gesetz wurde also festgelegt, dass das Tschechische einen höheren Wert als das Deutsche hatte.²⁵

Die Schlacht am Weißen Berg im Jahre 1620 war für die sprachliche sowie konfessionelle Situation im böhmischen Staat außerordentlich wichtig. Der Mythos dieser Schlacht als das Ende der tschechischen Selbstständigkeit zugunsten der deutschen Herrschaft, den die tschechische Geschichtsschreibung der Nachkriegszeit sowie der kommunistischen Ära stark geprägt haben, trifft nicht zu: In dieser Schlacht trafen nicht zwei unterschiedliche Volksgruppen aufeinander, sondern vielmehr zwei unterschiedliche Staatsformen und Konfessionen. Einerseits war es der Absolutismus, der durch die katholischen Habsburger verkörpert war, andererseits der feudale Ständestaat, für dessen Erhaltung protestantische Stände Böhmens – also Deutsche und Tschechen – kämpften.

22 Ein weiterer Grund für die Verfassung des Dekrets war die Reformbewegung in Böhmen. Die Diskussion um die Lehre des John Wyclif trennte die Gelehrten der Universität: die vornehmlich deutschen Professoren waren gegen die Reformbewegung, während die tschechischen Professoren in der Gruppe um Jan Hus deren Anhänger waren.

23 Als die Karls-Universität von Karl IV. im Jahre 1348 gegründet wurde, war die Bedeutung der 'Universitätsnationen' geografisch-symbolisch zu verstehen: Polen = Nordosten, Sachsen = Nordwesten, Bayern = Südwesten, Böhmen = Südosten. So wurden alle vier Himmelsrichtungen des Reiches, entsprechend des Universalanspruchs des römischen Kaisers miteinbezogen.

24 Das Kuttenger Dekret verursachte einen Exodus deutscher Professoren und Studenten aus Prag (insgesamt etwa 800 Menschen). Diese haben sich u.a. an den Universitäten Wien, Heidelberg oder Krakau niedergelassen. Das Dekret hatte Einfluss auf die Gründung der Universität Leipzig.

25 Das tschechische Wort für den Deutschen ist *Němec*. Laut dem etymologischen Wörterbuch (Machek 1997) geht die Bedeutung von *Němec* auf das Wort *němý* ('taub') zurück. *Němec* wäre also jemand, der nicht hört bzw. nicht versteht oder umgekehrt Laute von sich gibt, die nicht zu verstehen sind.

Es ist unstrittig, dass die Folgen der Niederlage der Stände am Weißen Berg für die tschechische Sprache als Kommunikationssprache Einbußen bedeutete. Bereits sieben Jahre nach der Schlacht hatte Ferdinand II. für das Königreich Böhmen die so genannte Verneuerte Landesordnung (tsch. *Obnovené zřízení zemské*) erlassen. In diesem Gesetz wurden u.a. die deutsche und die tschechische Sprache gleichgestellt, was die frühere Notwendigkeit (vgl. das Gesetz von 1615) beseitigte, in höheren Ämtern auf Tschechisch zu kommunizieren (Trost 1965: 24). Da nach 1620 viele deutschsprachige Adlige und Staatverwalter in Böhmen angesiedelt wurden, kam dem Deutschen als Kommunikationssprache schnell eine große Bedeutung zu.

Obwohl die Kultur im Mitteleuropa des 16.–18. Jahrhunderts prinzipiell mehrsprachig war, setzte sich das Deutsche als primäre Kommunikationssprache im habsburgischen Vielvölkerstaat durch, dem die böhmischen Länder für nahezu dreihundert Jahre eingegliedert waren. Die deutsche Sprache fand ihren Einzug in die Staatsverwaltung, in die höheren gesellschaftlichen Schichten, das Militär sowie die Forschung und Kultur. Darüber hinaus wurde in vielen neuorganisierten Schulen außer dem Lateinischen das Deutsche als Unterrichtssprache verwendet. Im Rahmen der josefinischen Reformen Josephs II. wurde 1784 Deutsch (statt Latein) zur alleinigen Amtssprache der gesamten Monarchie.

Der durchgreifende Germanisierungsprozess der Gebiete des heutigen Tschechiens im 17. Jahrhundert führte im 18. Jahrhundert zu einem gesellschaftlichen Rückgang der tschechischen Sprache. Die damalige Situation fasste Josef Dobrovský²⁶ in dem Schlusswort seines Buches „Geschichte der böhmischen Sprache“ aus dem Jahre 1791 folgendermaßen zusammen: „Das Tschechische ist die Redesprache des gemeinen Mannes und nicht zugleich die Rede- und Schriftsprache des gesittetsten und aufgeklärtesten Theils der Nation“ (Dobrovský 1791: 56).

Der Wiederaufstieg und Erhalt der tschechischen Sprache ist der Tschechischen Nationalen Wiedergeburt (tsch. *České národní obrození*) zu verdanken. Das Ziel dieser Bewegung, die in die Zeit vom Ende des 18. Jahrhunderts bis ungefähr 1885 fällt, war die Anerkennung, Aufwertung, Pflege und Verwendung der tschechischen Sprache, insbesondere in kulturellen und wissenschaftlichen Bereichen sowie die Verbreitung des Gedankens eines ‘nationalen Bewusstseins’ unter allen Bevölkerungsschichten.²⁷

26 Josef Dobrovský (1753–1829) war ein tschechischer Theologe, Philologe und Slawist. Er gilt als Begründer der modernen tschechischen Schriftsprache. Dobrovský schrieb seine slawistischen Werke auf Latein oder Deutsch.

27 Der Wunsch nach kultureller Autonomie führte zur Gründung von wissenschaftlichen Gesellschaften, wie z.B. *Matice česká* und *Matice moravská* sowie der Turnbewegung *Sokol*.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die böhmischen Länder jahrhundertlang ein Gebiet zweier Völker gewesen sind. Das Deutsche und das Tschechische standen stets in engem Kontakt, sei es als zwei relativ gleichgestellte Sprachen oder in 'Opposition' zueinander (vgl. Cornwall 1994). Die Koexistenz der beiden Sprachen führte in vielen Teilen des Landes zur funktionellen Zweisprachigkeit²⁸ (Trost 1965: 21), die unterschiedlich gewichtet war. In manchen Bevölkerungsschichten (z.B. Intellektuelle oder Staatsverwalter), Gebieten (z.B. Sudetenland) oder Städten (z.B. Prag) war die Beherrschung beider Sprachen durchaus üblich. Dem deutsch-tschechischen Kontakt und dem weitgehend friedlichen Zusammenleben hat erst Hitlers Anschluss des Sudetenlandes 1938, der 2. Weltkrieg und die Vertreibung der deutschsprachigen Bevölkerung aus der ehemaligen Tschechoslowakei nach dem Ende des 2. Weltkriegs ein Ende gesetzt.²⁹ Für die Nachkriegsgenerationen in Tschechien ist Deutsch eine Fremdsprache. Abbildung 1 bietet einen geografischen Überblick bezüglich der tschechischen Eingliederungsgebiete in das Deutsche Reich im Jahre 1938.



Abb. 1: Darstellung der tschechischen Eingliederungsgebiete in das Deutsche Reich 1938

²⁸ Zweisprachigkeit unter deutschen Muttersprachlern war allerdings seltener und trat nur unter bestimmten Voraussetzungen (z.B. in Mischehen oder in Sprachgrenzgebieten) auf (vgl. Fürst 2003: 40–49).

²⁹ Zur Aufarbeitung der Vertreibung der deutschen Bevölkerung aus dem Sudetenland sowie zur Neu- und/oder Zwangsbesiedlung dieses Gebietes empfehlen sich die Arbeiten der Gruppe *Antikomplex (Zmizelé Sudety/Das verschwundene Sudetenland, 2006; Sudetské příběhy/Sudeten-geschichten, 2010)*.

In Abbildung 2 ist die Ausbreitung des Deutschen Reiches fünf Jahre später im Jahre 1943 dargestellt; die Regionen des Sudetenlandes und Böhmen/Mähren sind grau hinterlegt.

DAS DEUTSCHE REICH UM 1943



Abb. 2: Grafische Darstellung der Grenzen des Deutschen Reiches um 1943

Der sprachliche Einfluss des Deutschen auf das Tschechische vollzog sich also in einem relativ klar umrissenen zeitlichen Rahmen. Der Kontakt zwischen den beiden Sprachen war nachweislich kontinuierlich und dauerte mehr als sieben Jahrhunderte an. Die gelebte Zweisprachigkeit, der enge kulturelle Kontakt und Austausch zwischen den beiden Völkern sowie viele andere wichtige psychosoziale und soziolinguistische Faktoren waren maßgeblich an der Formung und Entwicklung des Sprachsystems des Tschechischen beteiligt. Der geschichtliche Kontakt der beiden Länder sowie der Sprachen Tschechisch und Deutsch wird in Abbildung 3 systematisch mit wesentlichen historischen Ereignissen und Entwicklungen dargestellt.

Auf die Frage, wie weit der Einfluss auf sprachlicher Ebene tatsächlich geht, finden sich in der tschechischen Linguistik der letzten Jahrzehnte unterschiedliche Meinungen, die immer wieder durch die jeweilige politische Situation mitgeprägt wurden. Davon unabhängig bleibt die Frage offen, wie weit der Einfluss des Deutschen auf das Tschechische reicht.

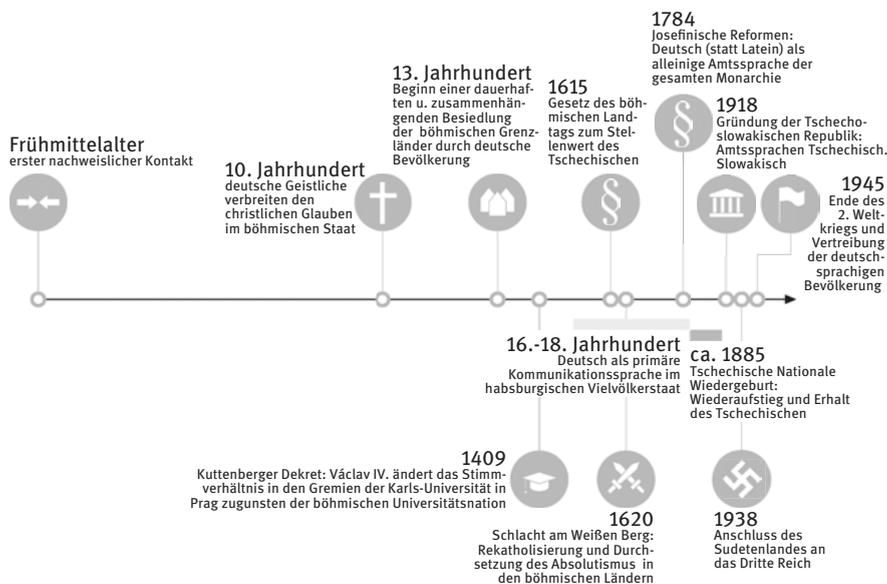


Abb. 3: Zeitachse zum Kontakt zwischen dem Tschechischen und Deutschen mit Darstellung bedeutender historischer Ein- und Abschnitte

Bezüglich dieser Frage herrschten und herrschen in der tschechischen Linguistik unterschiedliche Meinungen, die auch hier wieder durch die jeweilige politische Situation mitgeprägt wurden. So findet man in den puristischen Handbüchern und Aufsätzen aus dem 19. Jahrhundert (die Periode der nationalen Wiedergeburt) lange Listen von Konstruktionen und Wendungen, die aus dem Deutschen übernommen wurden und deswegen im Tschechischen gemieden bzw. durch tschechische (oder aus anderen slawischen Sprachen übernommene) Konstruktionen ersetzt werden sollten. In diesen Arbeiten wird der deutsche Einfluss nicht geleugnet, sondern auf verschiedenen sprachlichen Ebenen identifiziert (z.B. Derivationsmorphologie – z.B. Bartoš 1901; Syntax – z.B. Brus³⁰ 1894; Rektion – Jungmann 1843; Modalverben – Bartoš 1901; modaler Infinitiv

³⁰ *Brus jazyka českého* ('Schliff der tschechischen Sprache'). Ähnlich wie *Kazimluv* (siehe Fußnote 10) ein Ratgeber zur Verwendung des 'reinen' (= nicht durch das Deutsche beeinflusste) Tschechischen (vgl. auch Macháčková 1977).

(ist zu erhalten) – *Kazimluv*³¹ 1837). Der Fokus dieser Arbeiten lag aber eindeutig auf der Purifizierung und Entgermanisierung des Tschechischen.³²

In den in der Nachkriegszeit entstandenen Arbeiten wird der Einfluss des Deutschen auf das Tschechische eher bagatellisiert. Die Einflüsse werden auf den Bereich des Lexikons und der Phraseologie eingeschränkt (vgl. Havránek 1965; Trost 1965; Skála 1966). Auf der phonetischen und phonologischen Ebene wird der Einfluss nicht gesehen (vgl. Lamprecht 1965; Trost 1965 – beide Autoren in Abgrenzung zu Gebauer 1894) oder als umstritten dargestellt (Havránek 1965). Im Bereich der Grammatik wird er gar ausgeschlossen. So findet sich zum Beispiel bei Trost (1965: 26) die folgende Aussage: „Ein tiefgreifender Einfluss des Deutschen aufs Tschechische in neuerer Zeit, außerhalb des lexikalischen Bereiches, lässt sich nicht fassen.“

In seinem Aufsatz von 1965 stellt der berühmte tschechische Linguist Bohuslav Havránek fest, dass die wissenschaftliche Auffassung zum deutsch-tschechischen Sprachkontakt lange Zeit durch eine negative Wertung beeinflusst wurde (1965: 15). Außerdem appelliert Havránek an die Sprachwissenschaft, Beziehungen und Einflüsse der Sprachen als wichtige Bestandteile ihrer Entwicklung zu werten (ebd.: 17).

Havránek lehnt zwar die Gedanken der Sprachpuristen ab, vertritt aber die von Trost bereits zitierte Ansicht über die Reichweite des deutschen Einflusses im Tschechischen: „Die Einflüsse des Deutschen zerstörten jedoch den Charakter des Tschechischen nicht, da sie keineswegs seinen grammatischen Bau angriffen, außer vielleicht einiger abseits liegender Fälle“ (Havránek 1965: 16). Diese Sichtweise ist in der tschechischen Linguistik nach wie vor vertreten (z.B. Povejšil 1997: 1659):

Man kann mit ziemlicher Sicherheit behaupten, dass die lautliche wie die grammatische Struktur des Tschechischen vom Deutschen unberührt ist. Die Jahrhunderte währende Zweisprachigkeit in den böhmischen Ländern vermochte weder die Deklination noch den verbalen Aspekt zu zerstören, noch das artikellose Tschechische in eine Sprache mit Artikeln umzuwandeln.

31 In dem *Český Kazimluv* ('Verderber der tschechischen Sprache') wird Autoren scherzhaft geraten, sich nicht der 'alten' Sprache zu bedienen, sprich das Jungmannsche Wörterbuch zu verwenden, und Wendungen zu meiden, die in das Tschechische aus dem Deutschen übernommen wurden, wie z.B. tsch. *být k dostání* ('zu erhalten sein'), tsch. *brát na něčem podíl* ('an etwas Anteil nehmen'). Es kritisiert auch die Rektion des Verbs *erfahren* mit Akkusativ anstatt Genitiv: tsch. *dozvědět se něco* (Genitiv wäre *dozvědět se něčeho*). Die Rektion mit Akkusativ hat sich allerdings durchgesetzt und stellt im heutigen Tschechisch die einzige Möglichkeit dar.

32 Viele Verweise in diesem Abschnitt sind dem Übersichtsartikel zu deutschen Einflüssen auf das grammatische System des Tschechischen von Berger (2008) entnommen.

Zum Ausmaß des deutschen Einflusses auf das tschechische Sprachsystem gibt es allerdings auch andere Positionen. Beispielsweise weisen Sgall und Hronek (1992: 66) dem Demonstrativpronomen *ten* ('der') im gesprochenen Tschechischen die Bedeutung eines bestimmten Artikels zu. Diese Bedeutung führen die Autoren auf den Einfluss des Deutschen zurück. Nekula (1996) erklärt die Herausbildung neuer tschechischer Partikeln³³ ebenfalls durch den deutsch-tschechischen Sprachkontakt.

In der nicht-tschechischen Linguistik wird der Standpunkt, dass sich der deutsche Einfluss im Tschechischen auch im Grammatischen niederschlug, besonders durch die Arbeiten des Bohemisten T. Berger (vgl. 1993 – Demonstrativpronomina, 1999, 2003 – Lautsystem, 2008 – Übersichtartikel, der mehrere grammatische Phänomene umfasst) sowie des Slawisten S. Dickey (vgl. 2011 – verbale Präfixe) vertreten.

Teile der Monographie beruhen auf bereits veröffentlichten Aufsätzen in Zeitschriften und Sammelbänden. Ich danke den Verlagen für die Möglichkeit, auf die betreffenden Veröffentlichungen zurückgreifen zu können, im Einzelnen De Gruyter (Kap. 2, 5, 8, 9) und Stauffenburg (Kap. 6).

33 Partikeln gehören zwar in den lexikalischen Bereich, sie interagieren aber mit oft syntaktischen und pragmatischen Faktoren (z.B. in Bezug auf ihren Skopus). Daher werden Partikeln nicht als reine lexikalische Mittel (so wie Nomen), sondern als Wörter, die an der Schnittstelle zwischen Lexikon und Grammatik angesiedelt sind, betrachtet.

2 Aspekt-Terminologie sprachvergleichend: Konsequenzen für den Zweitspracherwerb

2.1 Einführung

Eine der Hauptursachen für die Schwierigkeiten der theoretischen Definition des Aspektbegriffs liegt in der allgemeinen terminologischen Verwirrung und in der daraus resultierenden Gleichsetzung von Aspekt und Aktionsart. So werden beispielsweise in der deutschen Linguistik die Begriffe imperfektiv und perfektiv nicht nur für die Benennung der Aspekte in den slawischen Sprachen, sondern oft auch für die Bezeichnung der verschiedenen Aktionsarten deutscher Verben verwendet: Die meistgenannten Unterscheidungen für Aktionsarten sind ‘durativ/punktuell’, ‘imperfektiv/perfektiv’ oder ‘atelisch/telisch’ (Eisenberg 2013: 100).

Es gibt darüber hinaus zahlreiche andere Aktionsart-Typologien, die mit ähnlichen Termini operieren, wobei die Differenzierung der Aktionsarten von einer Typologie zur anderen erheblich variiert. Die uneinheitliche Verwendung der Begriffe imperfektiv und perfektiv und die damit verknüpfte variierende Anzahl von Verbaltypen machen die Anwendung solcher Aktionsart-Typologien für sprachvergleichende Arbeiten allerdings unbrauchbar.

In diesem Kapitel werden diese terminologischen Schwierigkeiten aufgezeigt und diskutiert. Dabei wird der Fokus auf den folgenden begrifflichen Oppositionen liegen: grammatischer Aspekt vs. Aktionsart, Telizität vs. Perfektivität sowie Imperfektivität vs. Perfektivität. Diese Begriffsverwirrung führt oft zu grundlegenden Missverständnissen in Bezug auf die funktionale Beschreibung von Aspektsystemen, ihren Erwerb durch L2-Lerner und ihre Vermittlung in Schulen und Sprachkursen.

Aus der Lernersicht scheint es selbst für fortgeschrittene L2-Sprecher fast unmöglich, die zielsprachigen Aspekt-Abgrenzungen vollständig zu beherrschen (vgl. z.B. Schmiedtová 2004; Slabakova 2005; von Stutterheim/Carroll 2006). Genauso anspruchsvoll scheint der Erwerb zeitlicher Abfolgen und Beziehungen in Sprachen, die den Aspekt nicht grammatisch markieren (z.B. Deutsch) für Muttersprachler von aspekt-dominanten Sprachen (z.B. Tschechisch oder Russisch). Dies ist besonders gut ablesbar an der Art und Weise, wie Lerner bei Erzählungen Informationen strukturieren (z.B. Carroll/von Stutterheim 2003; Schmiedtová/Sahonenko 2012; Schmiedtová 2013b).

Die Schwierigkeiten, denen sich L2-Lerner aller Niveaustufen ausgesetzt sehen, wenn sie sich mit den Aspekt-Beziehungen in der Zweitsprache auseinandersetzen, entstehen überwiegend aufgrund der hohen Komplexität und Sichtbarkeit von Aspekt sowie den Unterschieden zwischen dem L1- und L2-System.

Eine alternative Erklärung könnte sein, dass Standardanalysen von aspektuellen Kategorien (z.B. Comrie 1976; Dahl 1985; Smith 1997) den Lehrenden nicht die notwendigen Regeln an die Hand geben, die es ihnen ermöglichen würden, das Aspektsystem systematischer und dadurch erfolgreicher zu vermitteln. Anders ausgedrückt: Die fehlende Klarheit und Systematik in der Terminologie steht in einem direkten Zusammenhang mit den Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb von Aspektkategorien und -relationen. Die Lernenden müssen nicht nur die Kompetenz entwickeln, Sprachformen mit der (den) entsprechenden Bedeutung(en), sondern auch Sprachformen mit der Bedeutung der für den Diskurs geltenden Anwendungsprinzipien zu verbinden. Diese Art von Fertigkeiten müssen auf eine kohärente Weise in den Spracherwerbsprozess integriert werden, was sowohl an Lehrer als auch Lerner erhebliche Anforderungen stellt.

Die Herangehensweise an die Erforschung aspektueller Systeme und ihres Gebrauchs im Diskurs, die dieser Studie zugrunde liegt, ist empirischer Art. Annahmen und Schlussfolgerungen basieren ausschließlich auf Daten aus der Sprachproduktion von Muttersprachlern und L2-Sprechern. Der Forschungsrahmen dieser Studie schließt konkrete muttersprachliche Präferenzen (siehe Kap. 1) zur Verwendung von Aspektmarkierern in ausgewählten Sprachen ein, wobei die interne Organisation der jeweiligen Aspektsysteme aufgegriffen wird. Im Einklang mit dem aktuellen Kenntnisstand der kognitiven Linguistik wird hier die Auffassung vertreten, dass Aspektkategorien nicht nur grammatische Merkmale, sondern auch konzeptuelle Strukturen wiedergeben und folglich konkrete psycholinguistische Entitäten sind (Talmy 1988; Bybee/Perkins/Pagliuca 1994; Slobin 1997b; Bowerman/Choi 2003).

Ziel dieses Kapitels ist es, einige der im Zusammenhang mit dem Thema Aspekt bestehenden Schwierigkeiten zu umreißen, das Bewusstsein für diese zu schärfen und eine konstruktive Diskussion anzuregen. Es werden einige terminologische Fragen angesprochen, indem eine empirisch basierte Herangehensweise für die Klassifizierung des grammatischen Aspekts vorgeschlagen wird, die sowohl L1- als auch L2-Daten berücksichtigt. Grundlage sind Daten von tschechischen, niederländischen, deutschen und russischen Muttersprachlern, sowie von russischen und tschechischen Lernern des Deutschen.

2.2 Terminologische Probleme

2.2.1 Grammatischer Aspekt vs. Aktionsart

Eines der häufig vorkommenden Probleme in der Aspektliteratur ist die mangelnde Einheitlichkeit in Bezug auf die theoretische Fassung des Aspektbegriffs.

Üblicherweise umfasst der Begriff zwei Kategorien: den grammatischen Aspekt und die Aktionsart³⁴ (anders Bertinetto/Delfitto 2000).

Die erste Aspektkategorie, der grammatische Aspekt, ist rein grammatischer Art und wird flexionsmorphologisch markiert (z.B. durch Affixe in den slawischen Sprachen und die *be V-ing*-Form im Englischen). In der Herangehensweise der vorliegenden Arbeit entspricht der grammatische Aspekt (d.h. die morphosyntaktische Markierung aspektueller Kategorien im Allgemeinen) grammatisch enkodierten Konzepten. Dies ist im Sinne Wolfgang Kleins:

It appears that the conventional ways of characterizing aspect, whilst intuitively often appealing, are not very satisfactory: they have much more the status of metaphorical circumscriptions than of precise and clear definitions. (Klein 1994: 30)

Solche traditionellen Aspektklassifikationen operieren überwiegend mit Begriffen wie: Gesichtspunkt, Betrachtung einer Situation/eines Ereignisses von außen oder von innen, Betrachtung einer Situation/eines Ereignisses als beendet/nicht beendet. In diesem Kapitel wird explizit die Auffassung vertreten, dass der grammatische Aspekt ein Mittel zur Perspektivierung verschiedener Situationen ist und sowohl lexikalisch-semantische als auch grammatische Elemente mit involviert.

Die zweite Aspektkategorie, die Aktionsart, ist hingegen eine semantische Kategorie. Hier können Aspektkonstitution entweder durch das verbale Prädikat allein oder durch das verbale Prädikat zusammen mit bestimmten Komplementen erfolgen.

Es liegen mehrere Klassifikationen von Aktionsarten vor (z.B. Vendler 1967; Smith 1997), doch keine von ihnen ist in ihrer Anwendung unproblematisch. Die vorliegende Studie zieht die Klassifikation von Klein (1994) heran, die auf dem Begriff der Topikzeit (*topic time*, TT)³⁵ basiert. Klein zufolge drückt die Aktionsart lexikalische Inhalte aus und hat demnach keinen direkten Bezug zur Zeitachse (vgl. Klein 1994: 99). Es ist die Topikzeit, die die Verbindung zur Zeitachse herstellt. Ausgehend von der Anzahl der Topikzeiten, die im Satz vorhanden sind und kontrastiert werden, unterscheidet Klein zwischen drei verschiedenen Verbal-/Prädikattypen: Null-Zustand-Verben (kein TT-Kontrast

34 Um weitere Missverständnisse zu vermeiden, wird hier der lexikalische Aspekt Aktionsart genannt.

35 Die Topikzeit (TT) ist als die Zeit definiert, für die eine bestimmte Aussage gemacht wird. Beispielsweise liegt die TT im Fall von *Sie war krank* vor der Äußerungszeit (*time of utterance* = TU) (TT<TU) und bleibt somit für die Zeitspanne in der Vergangenheit richtig, auf die <krank sein> zutrifft.

liegt vor, z.B. *Das Buch ist auf Russisch*; es spielt keine Rolle, mit was für einer TT dieser Satz verbunden ist: Die Äußerung wird immer wahr bleiben für beliebige TT); Ein-Zustand-Verben (ein TT-Kontrast ist vorhanden, z.B. *Er war in Berlin* – diese Äußerung bleibt wahr für einen Kontrast zwischen <nicht in Berlin sein> vs. <in Berlin sein>); Zwei-Zustand-Verben (zwei TT-Kontraste, z.B. *Sie öffnete das Fenster* – diese Äußerung bleibt wahr bei zwei verschiedenen Kontrasten: <geschlossen sein> vs. <öffnen>, <öffnen> vs. <geöffnet sein>). Obwohl Klein keine explizite Unterscheidung zwischen *accomplishments* und *achievements* im Sinne von Vendler (1967) vornimmt, wird seiner Klassifikation im Rahmen dieser Arbeit der Vorzug gegeben, weil die Topikzeit ein gut definierter und klarer Begriff ist, der sich auch in vielen anderen Sprachen (neben dem Englischen) anwenden lässt (vgl. dazu auch Schmiedtová/Sahonenko 2012). Der Begriff der Aktionsart steht nicht im Mittelpunkt dieses Kapitels, da hier der Fokus auf dem grammatischen Aspekt liegt.

Wie bereits erwähnt, umfasst der Aspektbegriff im überwiegenden Teil der einschlägigen Literatur sowohl den grammatischen Aspekt als auch die Aktionsart. Dementsprechend gehen Forscher dann fälschlicherweise davon aus, dass der Erwerb des grammatischen Aspekts grundsätzlich durch die Kenntniss der im Verb enkodierten semantischen Merkmale (Aktionsart) gesteuert wird und werden muss. Es wird also angenommen, dass der grammatische Aspekt an sich nicht gelernt werden könne, sondern mit Kenntnissen zur Aktionsart einhergehen müsse. Daraus werden beide Kategorien meist als Einheit beschrieben und analysiert.

Der ursprüngliche Vorschlag für diese Auffassung geht auf Andersen und Shirais *Aspect Hypothesis* (1994) zurück (auch *Primacy of Aspect Hypothesis*, *Prototype Hypothesis*, *Aspect before Tense Hypothesis* genannt), auf deren Grundlage sie sowohl verschiedene Erwerbsdaten als auch Pidgin- und Kreolsprachen erfasst und verglichen haben. Interessanterweise scheint diese Hypothese auf zahlreiche L1- und L2-Varietäten gut anwendbar zu sein. Sie war der Ausgangspunkt zahlreicher Studien zum Aspekt (vgl. Li/Shirai 2000; Stoll 2005; Johnson/Fey 2006) und hat sich außerdem bei der Formulierung erster Forschungshypothesen für die Untersuchung der Kindersprache als nützlich erwiesen. Es ist an dieser Stelle wichtig zu verstehen, dass die Verbindung zwischen lexikalischen und grammatischen Merkmalen, wie dies beim L1-Erwerb beobachtet werden kann, nicht unbedingt eine Beschreibung des zugrundeliegenden linguistischen Systems voraussetzt. Es bleibt festzuhalten, dass eine hinlängliche Beschreibung dieses Systems Grundlage für die Entwicklung einer angemessenen Lernmethode ist.

Leider beschäftigt sich die *Aspect Hypothesis* weder mit der Kernfrage, wie die Begriffe des grammatischen und des lexikalischen Aspekts (der Aktionsart)

auseinandergehalten werden können, noch liefert sie eine systematische Beschreibung beider Kategorien. Dies führt zu unklaren Abgrenzungen lexikalischer Verbbedeutung von den grammatischen Kategorien des Aspekts und des Tempus. So werden z.B. frühe Vorkommnisse von Verben der Vollendung (*accomplishments/achievements*) mit dem Vergangenheitssuffix *-ed* in der L1-Kindersprache Englisch als Beherrschung von Perfektivität durch das Kind gedeutet. Stattdessen schreibt die *Aspect Hypothesis* den Aspektbegriffen Spracherwerbsmuster zu (z.B. die Erwerbsreihenfolge der perfektiven vs. der imperfektiven Markierer). Wenn man sich auf das Englische konzentriert, das nur über einen grammatikalisierten Aspektmarkierer verfügt, nämlich das Suffix *-ing*, mag es plausibel erscheinen, einen Gegensatz zwischen Verben, die den Verlaufsmarkierer (z.B. die Progressivität – *I am sleeping*), und Verben, die den Vergangenheitsmarkierer (*He slept all day yesterday*) aufweisen, zu formulieren und dann die letzteren als perfektiv zu bezeichnen. Solch ein Vorgehen scheint deshalb zu funktionieren, weil in diesem Fall die perfektive Bedeutung (Vollendung) durch die Vergangenheitsmorphologie zustande kommt. Allerdings ist zu betonen, dass das englische *simple past* eine im Hinblick auf den Aspekt unmarkierte Form ist, die offen für eine perfektive +/- Deutung ist. Daraus folgt, dass die Verbalform *He slept* nicht schon an sich perfektiv ist, sondern ihre perfektive Bedeutung (Vollendung) lediglich durch das pragmatische Wissen des Sprechers erhält. Es könnte sehr wohl der Fall sein, dass die betroffene Person, die gestern schlief, in der Äußerungszeit tatsächlich gerade immer noch schläft. Diese Information ist eben nicht Teil der Zeitsemantik der Äußerung und folglich auch nicht grammatisch enkodiert (ein solcher Irrtum findet sich z.B. in Montrul/Slabakova 2002). In anderen Fällen wird die pragmatische Information durch lexikalische Merkmale des Verbs wie in *She broke my arm* oder des Verbalprädikats³⁶ wie bei *He ate up his sandwich* geliefert. In diesen Beispielen drücken die Verben einschließlich ihrer Argumente schon an sich eine Zustandsveränderung aus, die (auch mit Hilfe der Vergangenheitsmorphologie) die perfektive Deutung ermöglicht. Aber selbst in diesen Fällen sind die Verben hinsichtlich der Perfektivität nicht durch Mittel der aspektuellen Flexionsmorphologie markiert.

Einfache Verbalformen im Englischen sind sowohl in der Vergangenheitsform als auch im Präsens, im Hinblick auf den grammatischen Aspekt offen (neutral, nicht spezifiziert). Schon deswegen, weil diese Formen an sich keine Verlaufsmarkierer aufweisen, könnten sie nicht als nicht-progressiv aufgefasst werden. Einfache Verbalformen im Präsens des Englischen haben viele Bedeu-

36 Das Verbalprädikat umfasst das Verb, die Partikel und das Komplement.

tungen, die meisten davon entstehen allerdings durch den spezifischen Kontext (z.B. durch verbbezogene Adverbien oder allgemeiner: Adverbiale) oder durch einen konkreten (z.B. informativen) Sprechakt. Diese Bedeutungen werden durch lexikalische und nicht durch grammatische Merkmale getragen, weshalb die vielfältigen Bedeutungen der englischen einfachen Verbalformen – habituell, Wissenschaftspräsens usw. – keinen Gegensatz zum progressiven Aspekt darstellen. Wie im Folgenden gezeigt wird, sind die dominanten Bedeutungen – z.B. die Habitualität – kontextabhängig.

In diesem Kapitel wird die Ansicht vertreten, dass sie als Ergebnis des Prozesses der Grammatikalisierung der Verlaufsmarkierer aufzufassen ist. Zweifelsohne können einige einfache Verbalformen des Englischen in bestimmten Kontexten eine holistische Perspektive wiedergeben, wie beispielsweise in *He reaches the finish*. Allerdings ist dabei anzumerken, dass solche Bedeutungen nicht grammatikalisiert sind und nicht dem grammatischen, sondern dem lexikalisch-semantischen Bereich angehören (siehe dazu Kap. 5–9).

Das ist anders in Sprachen, in denen zwei grammatikalisierte Aspektmarkierer zum Einsatz kommen, deren Bedeutungen wirklich gegenübergestellt werden können (in einer Opposition). Alle slawischen Sprachen können z.B. beide Bedeutungen – perfektiv und imperfektiv – grammatisch am Verb ausdrücken. Obwohl diese Systeme nicht auf alle Verben zutreffen und es viele Abweichungen von der Regel gibt, lässt sich ein grundlegender Unterschied zwischen den slawischen und den englischen Aspektsystemen erkennen: In den slawischen Sprachen gibt es einen grammatischen Unterschied zwischen den beiden aspektuellen Werten *perfektiv* und *imperfektiv* (keine wird durch Vergangenheitsmarkierer enkodiert), wohingegen im Englischen kein solcher grammatischer Gegensatz existiert.

Die systematische Betrachtung macht deutlich, dass diese Verwechslung den Aspektdiskurs insgesamt dominiert und teilweise in die Irre geführt hat, v.a. was Aspekttypologie und Aspekterwerb anbelangt (vgl. zu allgemeinen Aspektanalysen: Verkuyl 1993; Smith 1997; zum Aspekterwerb: Stoll 1998; Wagner 2006). Eine Ausnahme zu diesem Trend stellt Slabakovas Überblick über die Forschung im Aspekterwerb dar (vgl. Slabakova 2002). Slabakova (2002) weist darauf hin, dass viele Studien drei verschiedene, sich auf die zeitliche Struktur eines Ereignisses bezogene Kontraste vermischt haben: Vergangenheit vs. Präsens, perfektiver vs. imperfektiver grammatischer Aspekt, sowie Unterscheidungen in der Aktionsart (siehe weiter unten). Es lässt sich festhalten, dass grammatische Kategorien, einschließlich des grammatischen Aspekts, wenn sie vollständig grammatikalisiert sind, mit anderen temporalen Bedeutungsmerkmalen, wie sie durch das Tempus, temporale Adverbien oder die Aktionsarten ausgedrückt werden, nur interagieren.

2.2.2 Telizität vs. Perfektivität

Eine weitere terminologische Schwierigkeit, die in diesem Kapitel angegangen wird, betrifft die Verwechslung der Begriffe telisch und perfektiv. Ähnlich zum gerade beschriebenen Sachverhalt, hängt auch dieses Problem mit der ungenauen Abgrenzung zwischen Aktionsart und grammatischem Aspekt zusammen. Nach dem hier zugrundeliegenden Verständnis gehört der Begriff Telizität zum Bereich der verb- bzw. verbprädikat-inhärenten lexikalischen Merkmale, wohingegen Perfektivität eine grammatische Kategorie darstellt. Telische Verben und telische Verbalprädikate, wie sie hier aufgefasst werden, drücken einen inhärenten Endpunkt aus, der nicht zwangsläufig versprachlicht werden muss (z.B. *fallen*, *einen Artikel schreiben*).

Es ist plausibel anzunehmen, dass alle Sprachen über Verben verfügen, die Telizität/Atelizität ausdrücken. Dennoch können nur einige Sprachen Perfektivität/Imperfektivität grammatisch enkodieren. Obwohl die zwei Kategorien begrifflich eng verbunden sind und auf der Ausdrucksebene miteinander interagieren können, finden sie sich auf zwei verschiedenen Ebenen der linguistischen Analyse und sind daher nicht synonym zu gebrauchen. Folgende Beispiele aus dem Englischen und Tschechischen veranschaulichen diesen Unterschied.

(1) *He ate an apple*

In Beispiel (1) ist das Verb *to eat* ein Ein-Zustand-Verb (Klein 1994). Es wird nur zum Zweck der Argumentation angenommen, dass es zusammen mit dem indefiniten direkten Objekt *an apple* ein telisches Prädikat bildet. Die gleiche Aussage wird in Beispiel (2) für das Tschechische dargestellt.

(2) (On) *S-něd-l* *jablko*
 er.Nom ess.Verg.Perf.3.Sg Apfel.Sg.Akk
 'Er aß (einen) Apfel'

Auch das tschechische Verb *jíst* 'essen' ist ein Ein-Zustand-Verb, aber anders als im Englischen erscheint es im Beispiel (2) in der perfektiven Form, die durch das Präfix³⁷ *s-* grammatisch markiert wird. So wie im Englischen liegt hier ein teli-

³⁷ In dem gesamten Buch wird für das Deutsche terminologisch nicht zwischen den Begrifflichkeiten Verbpartikel und Präfix unterschieden.

sches Prädikat³⁸ vor – *to eat an apple* – aber das Verb ist morphologisch als perfektiv markiert. Demnach weist die tschechische Äußerung zwei unterschiedliche Merkmale auf: Telizität im Verbastamm und den perfektiven Aspekt in der Verbflexion (Markierung durch das Präfix). In Beispiel (1) zum Englischen ist nur das erste Merkmal vorhanden. Wie schon oben erwähnt, wird erkennbar, dass Telizität und Perfektivität zwei verschiedene Vorgänge beinhalten, die in den vorliegenden Beispielen dennoch zu einer vergleichbaren semantischen Struktur führen: das Erreichen der rechten Grenze des Ereignisses, d.h. seines Endpunkts.

(3) *He is eating an apple*

Eine Verschiebung des Aspekts von (–) auf (+) lässt sich im Englischen erst beobachten, wenn die englische Verbalform von *simple past* ins *present continuous* umformuliert wird. Genauer ändert sich der Aspekt von (–)-Progressiv zum (+)-Progressiv, wie in Beispiel (3) dargestellt. Wird der Aspekt nicht von (–) auf (+)-Progressiv geändert, wird die Bedeutung der Äußerung problematisch, wie in Beispiel (4) veranschaulicht:

(4) *He eats an apple*

In Beispiel (4) deformiert die Änderung des Tempus die Äußerung, und sie wird daher im Kontext von Verlaufssituationen ungrammatisch, weil ein Konflikt zwischen der Verwendung des unbestimmten Objektes und des *simple present* entsteht. Normalerweise gibt eine solche Kombination eine habituelle Lesart wieder, wobei dann eine temporale Präzisierung benötigt wird (wie beispielsweise in *He eats an apple every day*) oder ein Sprachkontext, der die Habitualität vermittelt (wie in *What does your diabetic friend do when he suffers a hypo?*). Obwohl einfache Verbalformen im Englischen oft Habitualität enkodieren, handelt es sich dabei um eine reine Folge der Grammatikalisierung der *-ing*-Form.³⁹ An sich hat die einfache Verbalform grammatisch noch keine habituelle Bedeutung. In Beispiel (4) kann die habituelle Bedeutung nur durch zusätzliche Bedeutungsmerkmale – sei es mithilfe geeigneter lexikalischer Mittel (z.B. Adverbien) oder durch den spezifischen vorausgegangenen Kontext – zustande kommen.

³⁸ Der Begriff telisches Prädikat umfasst sowohl telische Verben als auch telische Prädikate (Verb mit Komplementen).

³⁹ Bybee/Perkins/Pagliuca (1994) bezeichnen dieses Phänomen als „Null-Grammatikalisierung“ (der unmarkierten Form).

Eine andere Möglichkeit, Beispiel (4) in eine grammatische Äußerung zu überführen, bestünde in der Änderung der Verbalform vom *simple present* zum *present continuous* wie in (3): *He is eating an apple*. Das heißt, dass im Englischen eine Zeitveränderung mit einer Veränderung des aspektuellen Wertes einhergeht.

Es ist darüber hinaus zu beachten, dass die Suffigierung durch *-ing* oder alternativ einer Zeitangabe in dieser Äußerung obligatorisch ist. Relevant ist, dass die Telizität des englischen Prädikats nicht von der Aspektveränderung betroffen wird. Im tschechischen Beispiel (5) beeinflusst die Zeitverschiebung weder den aspektuellen Wert noch die Telizität der Äußerung.

- (5) (On) *s-ní* *jablko*
 Er.Nom ess.Präs.Perf.3.Sg Apfel.Sg.Akk
 'Er isst (einen) Apfel (auf)'

Die Interpretation von Beispiel (5) ist so, dass das Ereignis einen Apfel zu essen seinen Endpunkt unvermeidbar in naher Zukunft erreichen wird. Dies ist ein klarer Unterschied zum englischen Prädikat, das zwar telisch (eine semantische Kategorie), aber auf keinen Fall perfektiv (eine grammatische Kategorie) ist. Anders ausgedrückt konzeptualisiert und versprachlicht ein Muttersprachler des Tschechischen das in (5) geschilderte Ereignis mithilfe des Perfektivpräfixes als perfektiv. Prinzipiell ermöglicht das tschechische Aspektsystem den Ausdruck der Perfektivität im Präsens⁴⁰, was im Englischen nicht der Fall ist. Im Englischen muss der progressive Aspekt (Verlaufsmarkierung) in Hier-und-jetzt-Kontexten verwendet werden, wie die Beispiele (3) und (4) gezeigt haben. Das zeigt, dass zwar der progressive Aspekt im Englischen grammatikalisiert ist, jedoch nicht der perfektive. In diesem Sinne ist Perfektivität nicht gleichbedeutend mit Telizität.

Im Tschechischen muss das Verb unabhängig von der Tempusmarkierung entweder als perfektiv oder als imperfektiv markiert werden. Der Grund dafür ist, dass beide Aspekte grammatikalisiert sind. Das Aspektsystem des Englischen enthält hingegen keinen systematischen Gegensatz zwischen zwei verschiedenen Aspekten, die grammatisch enkodiert werden. Es führt zu grundlegenden Probleme-

40 Das perfektive Präsens in den slawischen Sprachen bringe eine Futur-Bedeutung mit sich (vgl. Isačenko 1982 zum Russischen; Petr 1987 zum Tschechischen). Neuere Studien belegen jedoch, dass dies nicht unbedingt auf das Tschechische zutrifft, weil in dieser Sprache perfektiv markierte Verben im Präsens durchaus eine gegenwärtige Deutung (hier und jetzt) haben können (siehe Kap. 3–4).

men, wenn die unmarkierte einfache Verbalform in telischen Kontexten der aspektuell markierten Verlaufsform gegenübergestellt wird. Wie weiter unten gezeigt wird, verfügen slawische Sprachen über beide Pole dieses aspektuellen Kontrastes und stellen folglich ein komplett anderes System dar, nicht nur mit anderen Formen, sondern auch mit anderen zugrundeliegenden Konzepten (Genaueres dazu in Abschnitt 2.2.4). Im Hinblick auf den Spracherwerb ergeben sich Schwierigkeiten, wenn Lehrende Parallelen zwischen einer tschechischen perfektiv markierten Form und einer englischen einfachen Verbalform ziehen: Tatsächlich handelt es sich hier um *false friends* (vgl. Schmiedtová 2004 für eine detaillierte Darstellung).

2.2.3 Imperfektivität vs. Perfektivität

Das letzte Begriffspaar, auf das im Folgenden näher eingegangen wird, ist Imperfektivität und Perfektivität. Zuerst wird der Begriff der Imperfektivität behandelt.

Slawische Sprachen verwenden, abgesehen vom markierten imperfektiven Aspekt (sog. sekundäres Imperfektiv) einfache Verbalformen, um die Imperfektivität auszudrücken (z.B. das tschechische Verb *psát* – ‘schreiben’). Das sekundäre Imperfektiv ist flexivisch markiert: Dazu dienen im Tschechischen das Suffix *-(o)va-* und im Russischen die Suffixe *-iva-/-yva-*, *-va-*, *-a-/-ja-* (z.B. im Tschechischen/Russischen *vypis-ova-t/vy-pis-yva-t* – ‘gerade schreiben’).

Hinzu kommt eine kleine Gruppe von häufig verwendeten einfachen Verbalformen, welche ohne explizite morphologische Markierung Perfektivität enkodieren (dazu gehört beispielsweise das tschechische Verb *dát* – ‘geben’). Diese Formen drücken Perfektivität aus, obwohl sie für diese Funktion grammatisch nicht markiert sind. Wichtig ist hier zu erwähnen, dass solche einfachen Formen eine gewisse Ähnlichkeit zum lexikalischen Aspekt aufweisen: Diesen Verbalformen fehlt jede grammatische Markierung ihres aspektuellen Wertes. Trotz dieser wichtigen terminologischen Probleme, die ein noch offenes Forschungsgebiet darstellen, das noch nicht gründlich untersucht wurde,⁴¹ wird hier angenommen, dass sich slawische einfache Verbalformen von denen des Englischen, Deutschen⁴²

⁴¹ Eine Möglichkeit zu testen, ob der aspektuelle Wert der unmarkierten einfachen Verbalformen zur Grammatik (= grammatischer Aspekt) oder zum Lexikon (= Aktionsart) gehört, kann darin liegen, ein *Priming*-Experiment durchzuführen.

⁴² In dem gesamten Buch wird für das Deutsche terminologisch nicht zwischen den unterschiedlichen Tempusformen, die in bestimmten Kontexten auch aspektuelle Werte zum Aus-

und Niederländischen unterscheiden. Eine mögliche Berechtigung für diese Annahme könnte sein, dass die Präfigierung⁴³ einer einfachen imperfektiven Verbalform im Tschechischen üblicherweise dazu führt, dass sich der Aspekt vom Imperfektiv zum Perfektiv ändert, wie in Beispiel (6) veranschaulicht.

- (6) Präfigierung der einfachen imperfektiven Verbalform
- | | | | |
|-------|--------------|---|-------------------------|
| tsch. | <i>pít</i> | → | <i>VY-pít</i> |
| | Impf.simplex | | trink.Perf |
| dt. | trinken | → | trink.Perf ≈ austrinken |

Bei einfachen perfektiven Verbalformen ist die Situation anders, wie Beispiel (7) zeigt.

- (7) Präfigierung der einfachen perfektiven Verbalformen
- | | | | |
|-------|--------------|---|----------------------------|
| tsch. | <i>dát</i> | → | <i>U-dat</i> |
| | Perf.simplex | | geb.Perf |
| dt. | geben | → | wiedergeben/ jmd. anzeigen |

In Beispiel (7) verändert das Präfix *u-* die lexikalische Bedeutung des Verbs, aber nicht dessen aspektuellen Wert. Es bleibt perfektiv, hat aber eine andere lexikalische Bedeutung. In diesem Zusammenhang ist auch wichtig, dass einfache perfektive Verbalformen wie *dát* ('geben') ausschließlich in perfektiven Kontexten verwendet werden dürfen. Handelt es sich um allgemeine oder imperfektive Kontexte, muss die als imperfektiv markierte Form – *dá-VA-t* gebraucht werden. Das spricht ebenfalls dafür, dass einfache Verbalformen schon per se über einen aspektuellen Wert verfügen, in diesem Fall Perfektivität.

Ausgehend von diesen Beobachtungen lässt sich annehmen, dass der perfektive Wert bereits im Verbstamm enkodiert ist, ungeachtet des Fehlens expliziter Markierer. Es gibt keine vergleichbaren Fälle im Englischen, Deutschen oder Niederländischen. Daraus ergeben sich an dieser Stelle die folgenden zwei Generalisierungen: a) Einfache Verbalformen in slawischen Sprachen besitzen einen vorgegebenen grammatischen Aspekt (zusätzlich zu ihrer inhärenten Aktionsart),

druck bringen können (vgl. Klein 1994; Fabricius-Hansen 2006), unterschieden. Es wird lediglich der Begriff Vergangenheit verwendet.

43 Das Tschechische verfügt über etwa 20 verschiedene Präfixe, die einem Verb den perfektiven Aspekt verleihen. Jedes von ihnen hat mehrere Bedeutungen, meist handelt es sich um Fälle von Polysemie oder Homonymie. Die Wahl der jeweiligen zutreffenden Bedeutung hängt stark vom Kontext ab. Analoges trifft auch auf das Russische zu.

und b) einfache Verbalformen im Englischen, Deutschen und Holländischen verfügen lediglich über Aktionsarten und sind hinsichtlich des grammatischen Aspekts neutral. Für den Bereich des Zweitspracherwerbs slawischer Sprachen als L2 wird daraus ersichtlich, dass die Dichotomie im Bereich der einfachen Verbalformen eine enorme Lernherausforderung darstellt, weil einfache Verbalformen grundsätzlich keine vorgegebene Markierung aufweisen, jedoch eine unmissverständliche aspektuelle Bedeutung tragen. Aus diesem Grund haben wir es wieder mit einer Art *false friend* zu tun, wenn man das tschechische *dát* mit dem deutschen *geben* übersetzt (und diese Übersetzung so lehrt).

Ein mit diesem Punkt zusammenhängendes Thema betrifft den Begriff der Progressivität, der nicht identisch mit dem der Imperfektivität ist. Die Unterschiede zwischen diesen beiden Begriffen sind nicht nur formaler, sondern in erster Linie konzeptueller Art. Diese und andere zugehörige Punkte werden im nächsten Kapitel näher ausgeführt, wo empirische Daten herangezogen und sprachvergleichende Unterschiede diskutiert werden.

2.2.4 Perfektivität vs. Imperfektivität: Begriffsunterschiede

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit dem Vergleich zwischen zwei binären Aspektsystemen: dem tschechischen und dem russischen System. Obwohl diese zwei slawischen Sprachen viele typologische Ähnlichkeiten aufweisen, zeigt die bisherige Forschung (vgl. Schmiedtová/Sahonenko 2012; Kap. 3 und 8) grundlegende Unterschiede im Bereich des Aspekts in Hinsicht auf die muttersprachlichen Präferenzen (*perspective taking*) und die Verteilung der Formen innerhalb des jeweiligen Systems.

Wie bereits erwähnt, enkodieren beide Sprachen zwei kontrastierende grammatische Kategoriewerte: das sogenannte Perfektiv und das sogenannte Imperfektiv. Auch nutzen beide Sprachen eine Reihe von einfachen Verbalformen, aber im Folgenden werden wir uns nur mit grammatisch markierten Funktionen des Aspekts beschäftigen.

Grundsätzlich gibt es zwei Operatoren, die den aspektuellen Wert eines Verbes ändern können. Bei der ersten Operation wird dem Verbstamm ein Präfix hinzugefügt. Diese Präfixe (ungefähr 20 verschiedene Typen im Tschechischen) können nicht nur den grammatischen Aspekt ändern, sondern auch die lexikalische Bedeutung verändern. Darüber hinaus kann die Präfigierung bei einigen Verben ausschließlich lexikalische Bedeutung betreffen. Also entsteht hier das Problem, dass sich lexikalische und grammatische Änderung kaum voneinander abgrenzen lassen (vgl. Comrie 1976; Schmiedtová 2004). Bei der zweiten Operation wird ein Suffix hinzugefügt. Die Suffigierung führt zur sekundären Imperfektivierung

des Verbes (unabhängig von dem Verbstamm) und diese Veränderung ist rein grammatischer Art, indem sie den perfektiven in den imperfektiven Aspekt ändert. Diese Operatoren funktionieren in vergleichbarer Weise sowohl im Russischen als auch im Tschechischen. Die folgenden Beispiele veranschaulichen die Funktion der unterschiedlichen Operatoren:

(8) Präfigierung der einfachen imperfektiven Verbalform

tsch:	<i>psát</i>	rus:	<i>pisat'</i>
	INF.Impf.simplex		
tsch:	<i>VY-psa(-t)</i>	rus:	<i>VY-pisa(-t')</i>
	schreib.INF.Perf		
	fertig schreiben		

In Beispiel (8) wird ein einfaches Imperfektiv durch das Präfix *vy* in ein Perfektiv verändert und die Bedeutung ändert sich. Es ist darauf hinzuweisen, dass derselbe Operator zwei Ebenen des Sprachsystems beeinflusst: Lexikon und Grammatik.

(9) Suffigierung der einfachen perfektiven Verbalform

tsch.:	<i>dát</i>	rus.:	<i>dat'</i>
	INF.Perf.simplex		
tsch.:	<i>dá-VA(-t)</i>	rus.:	<i>da-VA(-t')</i>
	geb.INF.Sek.Impf		
	gerade geben		

Beispiel (9) veranschaulicht die Veränderung eines einfachen Perfektivverbs zu einem imperfektiv markierten Verb.

(10) Suffigierung einer perfektiven Verbalform mit Präfix

tsch.:	<i>VY-psat</i>	rus.:	<i>VY-pisat'</i>
	schreib.Perf		
tsch.:	<i>VY-pis-OVA(-t)</i>	rus.:	<i>VY-pis-YVA(-t')</i>
	schreib.INF.Sek.Impf		
	gerade aufschreiben/gerade jmd. ankündigen		

Das gleiche Suffix *-(o)va/-(y)va* kann einem Verb angehängt werden, das bereits mit einem Präfix versehen ist und Perfektivität ausdrückt. Wie im Beispiel (9) ändert auch das Suffix in (10) den grammatischen Aspekt.

Die Frage, die hier zu stellen ist, ist: Was sind die konzeptuellen Folgen dieser Operationen? Die Argumentationslinie dieses Kapitels folgt nicht der in der Lite-

ratur üblichen Beschreibung von Perfektivität und Imperfektivität (z.B. Bybee 1992: 144): „...perfective, which indicates that the situation is to be viewed as a bounded whole, and imperfective, which in one way or another looks inside the temporal boundaries of the situation...“.

In diesem Kapitel wird die Annahme aufgestellt, dass der wesentliche Unterschied zwischen Perfektiv und Imperfektiv im Grad des Fokus auf der rechten Grenze eines Ereignisses liegt. Betrachtet man beispielsweise das Ereignis, bei dem eine Person ein Glas Wasser austrinkt, dann wird die rechte Grenze des Ereignisses erreicht, wenn das Glas leer ist und die handelnde Person das Wasser ausgetrunken hat. Das heißt, die Funktion des Perfektivs im Tschechischen und Russischen besteht darin zu enkodieren, dass die rechte Grenze eines Ereignisses als erreicht zum Ausdruck gebracht wird. Darüber hinaus kann dabei eine Aussage über den möglichen Zustand nach diesem Ereignis gemacht werden. Ein solches Szenario wird in Abbildung 4 dargestellt.

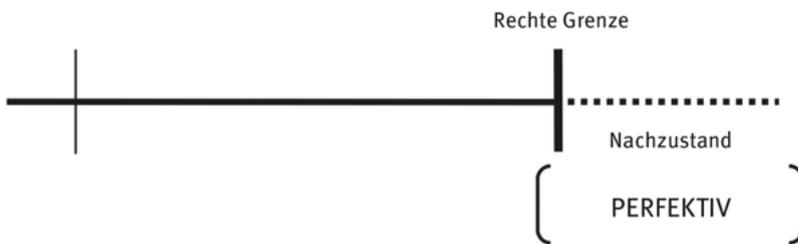


Abb. 4: Der Skopus des perfektiven Aspekts in den slawischen Sprachen

Im Gegensatz dazu greift das sekundäre Imperfektiv auf das Zeitintervall vor der rechten Grenze zu, defokussiert dabei aber die rechte Grenze des Ereignisses nicht, wie in Abbildung 5 dargestellt.

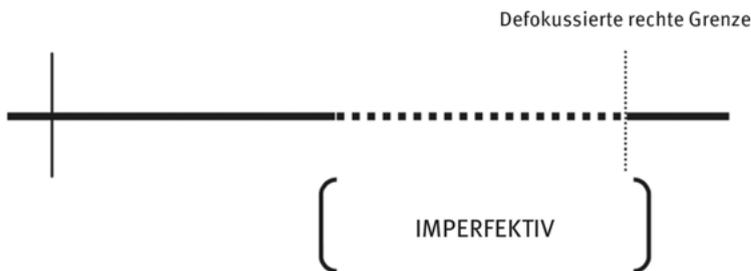


Abb. 5: Tragweite des sekundären imperfektiven Aspekts in den slawischen Sprachen

In beiden Vorgängen also – sowohl beim perfektiven als auch beim imperfektiven Aspekt – konzentriert sich die Aufmerksamkeit auf die rechte Grenze. Dieser Blick auf den imperfektiven Aspekt stellt die oft angenommene Ähnlichkeit der Progressivität (wie z.B. im Englischen und Niederländischen) mit der Imperfektivität in Frage. Selbst wenn dieser Vergleich linguistisch interessant sein mag, zeigen die Analysen, dass diese zwei Kategoriewerte sehr unterschiedlich sind. Im nächsten Abschnitt werden die erarbeiteten konzeptuellen Unterschiede zwischen dem tschechischen und dem russischen Aspektsystem näher betrachtet und empirisch belegt.

2.3 Zugrundeliegende Konzepte im Sprachvergleich: Empirische Daten

Die vorliegenden Analysen und Darstellungen der Aspektsysteme basieren auf Sprachdaten einer großen Anzahl von Probanden, sowohl Muttersprachlern als auch L2-Lernern. Das zugrundeliegende Experiment bestand aus einer Sprachproduktionsaufgabe, in der die Probanden kurze alltägliche Ereignisse unmittelbar wiedergeben mussten, wobei sie auf die Frage ‘Was passiert gerade?’ antworten sollten, die ihnen jeweils in der entsprechenden Sprache gestellt wurde. Die zu versprachlichenden Ereignisse bestanden jeweils aus kurzen Videoclips alltäglicher Situationen, in denen beispielsweise gezeigt wird, wie eine Person ein Glas Wasser trinkt, oder ein Hund auf ein Haus zuläuft (siehe Kap. 5–8).

Um die Hypothesen der Studie zu überprüfen, werden mehrere Reihen von Stimuli eingesetzt, die nach der Art des Ereignisses gruppiert werden (z.B. kausative Handlungen, Bewegung, +/- Endpunkt usw.). Dadurch haben sich die Probanden für eine bestimmte Aspektform entscheiden müssen, die für die jeweilige Ereignisart besonders angemessen oder sogar notwendig ist. Unterstützend wurden weitere empirische Methoden wie die Messung der Sprechanfängszeiten und der Blickbewegungen eingesetzt (siehe Kap. 5 und 7). Es wird davon ausgegangen, dass es durch diesen breit angelegten empirischen Forschungsansatz, der die Analyse von Sprachproduktionsdaten mit psycholinguistischen Methoden kombiniert, möglich ist, die Konzeptualisierungsmuster der Sprecher besser zu verstehen.⁴⁴

⁴⁴ Die hier formulierten, auf Sprachdaten basierenden Hypothesen wurden durch das Eye-Tracking-Verfahren überprüft (Kap. 5 und 7). Eine andere ebenfalls eingesetzte psycholinguistische Methode, die angewendet wurde, ist die Messung der Sprechanfängszeiten (*Speech Onset Times* – SOT). Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass grammatikalisierte Merkmale die Aufmerksamkeits-

Auf der Basis der so gewonnenen Sprachdaten von Muttersprachlern und fortgeschrittenen L2-Sprechern des Tschechischen, Niederländischen und Russischen wird in diesem Kapitel aufgezeigt, dass der grammatische Aspekt nicht nur eine Frage der grammatischen Form ist, sondern auch eine stark ausgeprägte konzeptuelle Seite hat. Diese konzeptuelle Seite spiegelt sich sowohl in sprachspezifischen Präferenzen der Muttersprachler wider, wenn sie sich verschiedener Aspektformen in ihrer L1 bedienen, als auch in dem allgemeinen Grad der Grammatikalisierung⁴⁵ in dem jeweiligen Sprachsystem.

Frühere Studien (vgl. z.B. Carroll/von Stutterheim 2003; von Stutterheim/Carroll 2007; Klabunde/von Stutterheim (Hgg.) 1999) haben semitische, germanische und romanische Sprachen untersucht. Es konnte gezeigt werden, dass die Art und Weise, wie Ereignisse dargestellt werden, eng mit dem Vorhandensein einer grammatischen Aspektunterscheidung im jeweiligen Sprachsystem verbunden ist. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass die der Ereignisauffassung und -darstellung der zugrundeliegenden Prinzipien von der Betrachtungsperspektive des Sprechers gesteuert werden und stark mit Grammatikalisierungsmustern zusammenhängen.

Neuere Studien zum L2-Erwerb belegen, dass selbst sehr fortgeschrittene Lerner bei der Auffassung und Versprachlichung von Zeitereignissen in der L2 auf die L1-Konzeptualisierungsstrategie zurückgreifen (vgl. von Stutterheim/Nüse 2003; Schmiedtová/Sahonenko 2012; Kap. 8). Diese Schlussfolgerungen gehen über den Bereich der Enkodierung von Einzelereignissen hinaus. Carroll/Lambert (2003) haben gezeigt, dass der Rückgriff auf aspektuelle Kategorien bei kom-

muster der Sprecher lenken. Der Fokus auf der rechten Grenze eines Ereignisses, der aufgrund der Sprachanalysen des Tschechischen und Russischen zu erwarten ist, ist auch ablesbar an den Augenbewegungen der Probanden (d.h. es gibt einen signifikanten Unterschied in der Menge an Fixierungen im kritischen Bereich) und an den SOT (signifikant spätere SOT bei den Probanden, die die rechte Grenze fokussieren). Das bedeutet, dass die sprachlich analysierten Muster psycholinguistische Realität sind (Schmiedtová 2011b).

45 Grammatikalisierung meint zum einen die allmähliche Entstehung grammatischer Morpheme ausgehend von lexikalischen Konstruktionen, zum anderen die allmähliche Erweiterung der Palette von Kontexten, in denen diese bestimmten grammatischen Konstruktionen Verwendung finden. Gerade diese Strukturen entwickeln sich mit der Zeit zu einem Teil der Kerngrammatik der jeweiligen Sprache (vgl. Bybee/Perkins/Pagliuca 1994; siehe auch Abschn. 2.3.2). Bekanntlich sind völlig grammatikalisierte Aspektmarkierer morphologischer Natur, während der niederländische Markierer immer noch aus einer periphrastischen Konstruktion besteht. Es wird jedoch angenommen, dass er sich im Laufe des Grammatikalisierungsprozesses zu einem verbalen Morphem reduzieren wird. Erste Hinweise darauf kommen aus der Phonetik: Muttersprachler sprechen diese Konstruktion bereits reduziert (gekürzt) aus.

plexeren Aufgaben wie z.B. der Verfassung von schriftlichen oder mündlichen Erzählungen die gesamte Informationsstruktur beeinflusst.

Der folgende Abschnitt geht auf die konzeptuellen Repräsentationen ein, die den grammatikalisierten Werten der Aspektkategorie sprachvergleichend zugrunde liegen.

2.3.1 Perfektivität vs. Imperfektivität: Konzeptuelle Unterschiede

Auf Grundlage der erläuterten Konzepte der perfektiven und imperfektiven Kategoriewerte werden im Folgenden Sprachproduktionsdaten von Muttersprachlern des Tschechischen und des Russischen vorgestellt. Trotz der in ihren Grundzügen sehr ähnlichen Aspektsysteme weisen tschechische und russische Muttersprachler unterschiedliche Aspektpräferenzen bei der Versprachlichung von Ereignissen in ihrer L1 auf. Diese Präferenzen spiegeln die Ereignisauffassung und -konzeptualisierung der Sprecher wider.

Sowohl die tschechischen, als auch die russischen Probanden (jeweils 30 Probanden pro Gruppe) zeigen eine deutliche Präferenz, Ereignisse auf ihre rechte Grenze zu beziehen. Das heißt, die Probanden markieren die offensichtliche bzw. inferierbare rechte Grenze bzw. den entsprechenden Endpunkt eines Ereignisses (Tschechisch: 87% aller Probanden; Russisch: 77% aller Probanden). Die gezeigten Stimuli bestanden aus zwei Gruppen von Szenen: Bei der ersten ist auf den Videoclips die im linguistischen Sinne rechte Grenze des jeweiligen Ereignisses deutlich zu sehen und wird auch tatsächlich erreicht. Bei der zweiten Gruppe kann eine potenzielle rechte Grenze inferiert werden, aber es bleibt im Verlauf des gezeigten Videoclips offen, ob sie erreicht wird, weil die Aufnahme endet, ohne dass es hierzu eine eindeutige Information gibt.

Die Art und Weise, wie Muttersprachler des Tschechischen und des Russischen diese zwei Arten von Stimuli versprachlichen, unterscheidet sich darin, dass tschechische Probanden unabhängig von der Szenengruppe überwiegend und systematisch die perfektive Form verwenden. Russische Probanden hingegen zeigen bei beiden Szenengruppen eine deutliche Präferenz für die Verwendung des sekundären Imperfektivs. Liegt bei den russischen Sprechern eine perfektive Form vor, so handelt es sich ausschließlich um Szenen, in denen die rechte Grenze als tatsächlich erreicht dargestellt wird (siehe Kap. 7–8).

Offensichtlich folgen also Sprecher unterschiedlicher Muttersprachen bei der Ereigniskodierung unterschiedlichen Präferenzmustern. Die Annahme hier ist, dass diese Präferenzen auf Unterschiede in der Konzeptualisierung der Ereignisse zurückzuführen sind und nicht (nur) auf die bisher analysierten Unterschiede der Sprachsysteme: Tschechische Muttersprachler haben ihren Aufmerk-

samkeitsschwerpunkt auf der Zeitspanne an und nach der linguistisch rechten Grenze, russische Probanden hingegen überwiegend auf der Zeitspanne vor der rechten Grenze.

Die Ergebnisse aus den Sprachproduktionsdaten zeigen zugleich auch, dass die Verteilung der Aspektformen der beiden Systeme kontrastieren: Das Suffix *-(y)va* zur Bildung des Imperfektives ist im Russischen produktiv und kann vielen Verben angehängt werden. Dieses Suffix kann hingegen im Tschechischen nur mit einer kleinen Gruppe von Verben produktiv verwendet werden. Außerdem kann die tschechische perfektive Form im Präsens eine Hier-und-jetzt-Bedeutung tragen (vgl. Schmiedtová 2004; Kap. 3 und 4). Eine solche Möglichkeit ist im Russischen ausgeschlossen, da in dieser Sprache das Perfektiv Präsens immer einen Futur-Bezug mit sich bringt.

Vermutlich geht die stärkere Verwendung der perfektiven Form im Tschechischen mit der Prominenz und der Relevanz der zugrundeliegenden Konzepte einher (siehe Abb. 4). Anders gesagt verursacht die bevorzugte Verwendung des perfektiven Aspekts im Tschechischen eine perspektivische Fokussierung der linguistisch rechten Grenze eines Ereignisses und/oder des Zustands nach dem Ereignis selbst. Analoges gilt für das Russische: Der häufige Gebrauch des sekundären Imperfektivs bedingt die bevorzugt imperfektive Sichtweise (d.h. die überwiegende Fokussierung der Zeitspanne vor der rechten Grenze, ohne diese jedoch völlig auszuschließen).

Zusammenfassend lässt sich aus den vorliegenden Daten schlussfolgern, dass eine Wechselwirkung zwischen grammatikalisierten Kategorien und konzeptuellen Strukturen besteht. Außerdem ist festzuhalten, dass selbst Sprecher von typologisch verwandten Sprachen verschiedene konzeptuell gesteuerte Perspektiven (Präferenzmuster) haben, wenn sie die zur Ereignisauffassung und -versprachlichung notwendigen Informationen auswählen (siehe auch Kap. 1, 3, 8 und 9).

Hinsichtlich des L2-Spracherwerbs ergibt sich aus den Daten das Bild, dass fortgeschrittene tschechische und russische Lerner des Deutschen ihre jeweiligen L1-Präferenzen beibehalten (vgl. Schmiedtová/Sahonenko 2012). Beispielsweise wenden tschechische Lerner den Begriff der Perspektivität in L2-Deutsch an, obwohl das Deutsche über keine grammatische Aspektkategorie verfügt. Dass sie bei dieser Präferenz bleiben, ist an der überdurchschnittlichen Erwähnung des Endpunkts durch Ortsangaben (z.B. *in das Haus hinein*) bei der sprachlichen Wiedergabe von Videoclips, die Bewegungsereignisse mit und ohne Endpunkt zeigen, deutlich zu erkennen (siehe Kap. 8). Obwohl deutsche Muttersprachler dazu tendieren, den Endpunkt häufig zu erwähnen (vgl. von Stutterheim/Lambert 2005), ist die Zahl der von L1-tschechischen Lernenden des Deutschen versprachlichten Endpunkte signifikant höher als die der deutschen Muttersprachler (siehe

Kap. 7). Die Aussagekraft dieses Befunds liegt in der Bestätigung der Annahme, dass die L1-Präferenzmuster bei der Ereignisauffassung und -wiedergabe die Wahl der Perspektive in der L2-Sprachproduktion steuern. Aus ihr lassen sich große Herausforderungen an Sprachlehrer ableiten, da es für Lernende extrem wichtig sein kann, die Bedeutungen verschiedener aspektueller Kategoriewerte richtig zu verstehen, um sie letztendlich so anwenden zu können, dass sie in der L2 ein sehr hohes Sprachniveau erreichen (siehe dazu Kap. 1 und 10).

2.3.2 Progressiv im Englischen und Niederländischen: Grammatikalisierung und konzeptuelle Struktur

Im Mittelpunkt dieses Abschnittes steht das Niederländische. Der Grund dafür liegt in der Beobachtung, dass der niederländische Verlaufsmarkierer *aan het + V-INF zijn* einen Grammatikalisierungsprozess durchläuft (vgl. Flecken 2006).⁴⁶ Da sich das niederländische grammatische System mitten in diesem Prozess befindet, kann unterstellt werden, dass das Verständnis des Systems für Lerner eine besonders komplexe Aufgabe darstellt. Es werden zuerst einige Daten vorgestellt, die Verwendungsmöglichkeiten dieses Markierers illustrieren. Dann wird gezeigt, dass sich das Verwendungsspektrum zurzeit ausbreitet. Diesen Ausführungen liegt der von Bybee/Perkins/Pagliuca (1994) beschriebene Prozess der Grammatikalisierung zugrunde. Es werden die Unterschiede zwischen der niederländischen Konstruktion *aan het + V-INF zijn* und der deutschen Konstruktion *am + V-INF sein* kurz diskutiert und Parallelen zwischen dem niederländischen und dem englischen Verlaufsmarkierer aufgezeigt. Außerdem wird belegt, dass Progressivität und Imperfektivität zwei verschiedene Zeitkonzepte wiedergeben.

Zunächst muss die hier vertretene Auffassung von Grammatikalisierung bestimmt werden. Im Allgemeinen meint Grammatikalisierung eine Erweiterung der Kontexte, in denen eine bestimmte Konstruktion verwendet wird: Der Startpunkt der Verwendung einer bestimmten Konstruktion ist ihr prototypischer Gebrauch (und zwar eine, die grundsätzlich mit dieser bestimmten Funktion des

⁴⁶ Bekanntlich sind völlig grammatikalisierte Aspektmarkierer morphologischer Natur, während der niederländische Markierer immer noch in einer periphrastischen Konstruktion besteht. Es wird jedoch angenommen, dass er sich im Laufe des Grammatikalisierungsprozesses zu einem verbalen Morphem reduzieren wird. Erste Hinweise darauf kommen aus der Phonetik: Muttersprachler sprechen diese Konstruktion bereits mit Reduktionen aus (vgl. auch Flecken 2011; Behrens/Flecken/Carroll 2013).

grammatischen Merkmals verbunden ist), der sich auf weniger prototypische Verwendungen ausbreitet (vgl. Comrie 1976; Bybee/Perkins/Pagliuca 1994).

Hinsichtlich der niederländischen Verlaufsform kann festgehalten werden, dass die Anwendung der *aan het*-Konstruktion bei einem niederländischen Verb zur Darstellung des Ereignisses als im Verlauf befindlich führt, wie Beispiel (11) zeigt:

- (11) *Ik ben aan het lezen*
‘Ich bin am Lesen’

Der Aspektmarkierer in (11) defokussiert sowohl die linke Grenze (Anfangspunkt) als auch die rechte (Endpunkt) Grenze des Ereignisses, so dass sich die Zeitreferenz nur auf den im Hier-und-jetzt-Kontext anwenden lässt. Die Bedeutung der *aan het*-Konstruktion entspricht also der der englischen *-ing*-Form und erfüllt auch dieselbe Funktion.

Auf den ersten Blick sieht der niederländische Markierer aufgrund der lokalen Präposition *aan* (den englischen Präpositionen *at/on* entsprechend, vgl. Boogaart 1999) wie eine Lokativkonstruktion aus. Interessanterweise könnte sich der englische Verlaufsmarkierer ebenfalls aus einer Lokativkonstruktion entwickelt haben, die der jetzigen niederländischen periphrastischen Konstruktion ähnlich ist (Beispiel (12), aus Bybee/Perkins/Pagliuca 1994: 132).

- (12) *He is on hunting*
‘Er ist am Jagen’

Wenn man (11) und (12) vergleicht, kann man erkennen, dass hinter beiden Konstruktionen die ursprüngliche Bedeutung steckt ‘sich gerade an dem Ort befinden, an dem etwas getan wird’ (*to be in the place of doing something*). Diese ursprüngliche Ortsbedeutung ruft einen deiktischen Hier-und-jetzt-Kontext hervor und es ist anzunehmen, dass eine solche Konstellation der Ausgangspunkt für die Grammatikalisierung der *-ing* Form war (vgl. auch Jespersen 1949; Comrie 1976). Auch hier wird angenommen, dass die Ortsbedeutung ebenfalls der Ausgangspunkt des Grammatikalisierungsprozesses der *aan het*-Konstruktion war. Im Englischen ist jedoch ein solcher vorgegebener Ortskontext für die Verwendung der *-ing*-Form keine Bedingung mehr, wie aus Beispielen (13) und (14) ersichtlich ist:

- (13) *Katja is having an affair with Christopher*
(14) *Doro is taking dance classes this term*

Die Bedeutung der *-ing*-Form in (13) und (14) ist nicht notwendigerweise auf die deiktische (lokative) Hier-und-jetzt-Deutung beschränkt, sondern erstreckt sich über eine längere Zeitspanne (wie in (13)) und kann sogar ein habituelles Merkmal enkodieren (wie in (14)).

Im Niederländischen ist ein solcher Gebrauch der *aan het*-Konstruktion (noch) nicht grammatisch. Die Bedeutung dieser Konstruktion bezieht sich zum Zeitpunkt dieser Studie (Jahr 2008) nur auf agentivische Subjekte, die sich zur Äußerungszeit in der Mitte einer Handlung oder kurz nach ihrem Abschluss befinden, wie in (15a) und (15b):

- (15a) *Ik ben aan het werken*
 ‘Ich bin am Arbeiten’
 (15b) *Gisteren was ik aan het studeren*
 ‘Gestern war ich am Lernen’

Es wird weiter angenommen, dass die Verwendung der niederländischen Konstruktion in habituellen Kontexten nicht akzeptabel ist. In der niederländischen Fachliteratur wird die *aan het*-Konstruktion üblicherweise als eine bloß „locative construction with a ‘progressive-like’ meaning“ (Boogaart 1999: 167) angesehen und der Konstruktion wird keine grammatisch-aspektuelle Funktion zugesprochen.

Es wird aufgrund der Beobachtungen und der vorgestellten Daten dafür plädiert, dass sich die niederländische Verlaufskonstruktion erst am Anfang eines Grammatikalisierungsprozesses befindet, während der englische Verlaufsmarkierer sich auf einer sehr viel weiter entwickelten Stufe desselben Prozesses befindet.

Um eine Entwicklung der *aan het*-Konstruktion etwas genauer zu umreißen, werden die Verbaltypen (Aktionsart im Sinne von Klein 1994) näher betrachtet, die mit der *aan het*-Konstruktion kompatibel sind und zusammen auftreten.

Die erste Stufe der Grammatikalisierung, nämlich der prototypische Kontext für die Verwendung des Verlaufsmarkierers besteht im Gebrauch des Markierers bei Ereignissen, die eine Handlung beinhalten, wie beispielsweise *wandelen* (‘spazieren gehen’), *zwemmen* (‘schwimmen’), aber auch *een boek lezen* (‘ein Buch lesen’) oder *de tafel poetsen* (‘den Tisch putzen’). In dieser prototypischen Phase liegt die Bedingung für den Einsatz der *aan het*-Konstruktion in der Möglichkeit der Defokussierung der beiden möglichen Grenzen eines Ereignisses. Alle Verbalprädikate, die einen inhärenten Bezug zu einer der zwei Grenzen haben wie z.B. *vallen* (‘fallen’), können in dieser Grammatikalisierungsphase nicht mit dem *aan het*-Markierer einhergehen. Der Verbaltyp, der alle diese

Bedingungen für die Verwendung der *aan het*-Konstruktion erfüllt, ist die Kategorie der Ein-Zustand-Verben wie *zwemmen* ('schwimmen').

Auf der nächsten Grammatikalisierungsstufe kommen Zwei-Zustand-Verben hinzu, die sich auf eine eher lange Zeitspanne beziehen (z.B. *veranderen* 'verändern'), gefolgt von den Zwei-Zustand-Verben, die eine kurze Zeitspanne enkodieren (z.B. *breken* 'brechen'). Die letzte Stufe besteht in der Ausweitung der Verwendung des Verlaufsmarkierers auch auf Null-Zustand-Verben, wie im Fall von *houden van* ('lieben'). Interessanterweise hat der englische Grammatikalisierungsprozess des *-ing*-Suffixes diese letzte Stufe bereits erreicht: Äußerungen wie *I am loving it* (im Sinne von *I am enjoying it*) oder *She is having a baby* sind völlig grammatisch (obwohl sie zwei verschiedene Zeitbedeutungen haben).

Um diesen Prozess für das Niederländische zu veranschaulichen, werden im Folgenden erste Ergebnisse aus einer Studie zur Akzeptabilität präsentiert. Dreißig niederländische Muttersprachler wurden gebeten, sich entweder für eine einfache Verbalform oder für eine Verbalform in der *aan het*-Konstruktion in Hier-und-jetzt-Kontexten zu entscheiden und auf einer Skala zwischen 5 (völlig akzeptabel/angemessen) bis 1 (völlig inakzeptabel/ungrammatisch) zu bewerten. Dabei wurde zwischen den oben genannten vier Verbaltypen unterschieden (vgl. Flecken 2011 für weitere Ausführungen).

Es stellte sich heraus, dass Ein-Zustand-Verben (z.B. *lezen* 'lesen', *tekenen* 'zeichnen', *schilderen* 'malen', *knutselen* 'basteln', *pianospelen* 'Klavier spielen') die *aan het*-Konstruktion am häufigsten auslösten. Der zweitbeste Attraktor waren Zwei-Zustand-Verben mit einer langen Dauer⁴⁷ (wie in *afmaken* 'enden', *afwassen* 'das Geschirr abspülen', *veranderen* 'verändern'), gefolgt von Zwei-Zustand-Verben mit einer kurzen Dauer, z.B. *vallen* 'fallen', *exploderen* 'explodieren', *breken* 'brechen'. Kein Null-Zustand-Verb löste eine Verwendung der *aan het*-Konstruktion aus.

Im Hinblick auf die Akzeptabilitätsaufgabe war es auch möglich, die Bewertungen zu analysieren, die die Probanden zu der jeweils nicht gewählten Verbalform angegebenen haben. Das wichtigste Ergebnis diesbezüglich war, dass die einfache Verbalform in Hier-und-jetzt-Kontexten durchgehend für ungramma-

⁴⁷ Die Dauer ergibt sich aus der Beschreibung des Ereignisses. Das Verb selbst enthält keine Information darüber. Beispielsweise wurde das Ereignis im Fall von *veranderen* folgendermaßen beschrieben: 'Die Einrichtung der Wohnung von einer dritten Person verändern' kombiniert mit mehreren Adverbialbestimmungen, die deutlich gemacht haben, dass man schon sehr lange daran arbeitet und für die Tätigkeit auch kein Ende in Sicht ist.

tisch gehalten wurde, wenn das Verb eine spielähnliche Handlung enkodiert wie beispielsweise *zwemmen* ('schwimmen'), *tafeltennissen* ('Tischtennis spielen'), *schilderen* ('malen'). Außerdem wurde die *aan het*-Form in den Sätzen als ungrammatisch eingestuft, die Bewegungsverben mit einem dargestellten Endpunkt beinhalten (wie in **Ik ben in het water aan het springen* 'Ich springe gerade ins Wasser'). Diese Ergebnisse machen Sinn: Der letztgenannte Verbaltyp drückt die kürzest mögliche Zeitspanne aus, nämlich diejenige, die genau vor dem Erreichen eines möglichen Endpunkts zu platzieren ist und eine Defokussierung der Grenzen kaum zulässt.

Aus den Ergebnissen lässt sich weiterhin schlussfolgern, dass die *aan het*-Konstruktion in einigen Fällen für obligatorisch angesehen wird. Wie oben angemerkt ist das bei den Verben der Fall, die eine Handlung im Hier-und-jetzt-Kontext enkodieren. Eine einfache Verbalform wurde in solchen Fällen für ungrammatisch gehalten, weil sie in einem solchen Kontext die habituelle Bedeutung wiedergibt. Zum Beispiel antworteten alle niederländischen Probanden auf die Frage *Wat ben je aan het doen?* ('Was machst du gerade?') mit der *aan het*-Form zusammen mit Ein-Zustand-Verben, wie *Ik ben aan het werken* ('Ich bin am Arbeiten'). Die entsprechende einfache Verbalform wie in *Ik werk* ('Ich arbeite') wird in solchen Kontexten als komplett ungrammatisch angesehen. Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass der *aan het*-Verlaufsmarkierer immer dann obligatorisch ist, wenn Verben (oder Prädikate) im Hier-und-jetzt-Kontext vorkommen.

Die Situation im Englischen ist nahezu identisch, da der Unterschied zwischen *I am dancing* und *I dance* darin liegt, dass in der ersten Äußerung eine Handlung ausgedrückt wird, die sich zur Äußerungszeit ereignet, während sich die zweite auf eine habituelle Aktivität bezieht (z.B. ein Hobby oder Beruf). Bybee/Perkins/Pagliuca (1994) nennen dieses Phänomen Null-Grammatikalisierung (*grammaticalization of zero* tritt dann auf, wenn z.B. die unmarkierte Form in bestimmten Kontexten eine andere Bedeutung erhält). Es ist klar, dass die Beschreibung des Grammatikalisierungsprozesses nicht mit der Frage gleichzusetzen ist, welche die tatsächlichen Attraktoren für die Verwendung der *aan het*-Konstruktion sind: Die kann nicht nur von dem Verbaltyp abhängen, sondern muss auch auf das Gesamtprädikat bezogen werden.

Ein interessanter Vergleich kann an diesem Punkt zwischen dem Niederländischen und Deutschen angestellt werden. Beide Sprachen sind typologisch ähnlich, jedoch besteht ein entscheidender Unterschied darin, dass das Niederländische einen Markierer für die Progressivität grammatikalisiert hat, während der Verlauf im Deutschen überwiegend lexikalisch zum Ausdruck gebracht wird. Nichtsdestotrotz verfügt das Deutsche über eine Konstruktion, die hinsichtlich ihrer Form der des Niederländischen ähnelt (Beispiel 16):

- (16) dt. *Rieke ist (gerade) am/beim Kochen*
 ndl. *Rieke is aan het koken*
 eng. *Rieke is cooking*

Die deutsche periphrastische Konstruktion gehört nicht zum Standarddeutschen, während die niederländische in bestimmten Kontexten obligatorisch verwendet wird. Darüber hinaus gebrauchen Muttersprachler des Niederländischen (ähnlich wie Muttersprachler des Englischen) den Verlaufsmarkierer systematisch, um andere Zeitkonzepte wie beispielsweise die temporale Simultanität von zwei Ereignissen im Präsens auszudrücken. Die deutsche Konstruktion wird in solchen Zusammenhängen nie produziert (vgl. Schmiedtová 2004; Flecken 2006). Diese (vermeintliche) Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und Niederländischen stellt aus der Sicht der L2-Sprecher erneut eine *False-friend*-Situation dar. Lernende müssen mit zwei ähnlichen Formen umgehen, die jedoch keine gleiche Verteilung hinsichtlich der Verben aufweisen und zusätzlich sogar zur Realisierung verschiedener Sprachziele dienen.

Der letzte Punkt, der in diesem Abschnitt angesprochen wird, ist der Unterschied zwischen dem progressiven und imperfektiven Aspekt. Wie bereits in Abschnitt 2.3.1 gezeigt wurde, defokussiert das markierte Imperfektiv in slawischen Sprachen nicht die rechte Grenze einer beschriebenen Situation, sondern inkludiert diese. Anders ausgedrückt beziehen sich Sprecher durch die Wahl dieser Form auf die hier und jetzt verankerte Zeitspanne und auf deren Verbindung zur rechten Grenze. Im Gegensatz dazu verbinden das niederländische und das englische Progressiv Ereignisse mit dem deiktischen Hier-und-jetzt, ohne dabei irgendwelche expliziten temporalen Informationen über die rechte (oder linke) Grenze zu liefern. Dies gilt insbesondere für das Niederländische, wo sich der Grammatikalisierungsprozess des Markierers *aan het* genau aus diesem Kontext entwickelt hat.

Werden diese Beobachtungen nun auf die Konzeptualisierung von Zeitereignissen bezogen, so liefern die Blickbewegungsstudien Belege dafür, dass sich Sprecher des Niederländischen und des Englischen ausschließlich auf den Verlaufsprozess eines Ereignisses konzentrieren, unabhängig davon, ob eine rechte Grenze dabei vorhanden ist oder nicht (vgl. v. Stutterheim/Carroll 2006; Flecken 2011; Kap. 5). Für Sprecher der slawischen Sprachen gilt, dass, wenn sie das sekundäre Imperfektiv zur Versprachlichung von Verlaufssituationen der oben beschriebenen Art benutzen, immer auch die rechte Grenze beachten (siehe Kap. 7–8).

Die vorliegenden Ausführungen zeigen deutlich, wie wichtig es für die Forschung und ihre Anwendung in der Lehre und Didaktik ist, die konzeptuellen Unterschiede zwischen dem imperfektiven und dem progressiven Aspekt zu berücksichtigen.

2.4 Schlussfolgerungen

Der Kern dieses Kapitels ist auf die Idee ausgerichtet, dass die Analyse des grammatischen Aspektes (mindestens) zwei verschiedene Ebenen umfasst: Die Form und die Bedeutung. Die Präferenzen der Muttersprachler bestimmen den Gebrauch und die Anwendbarkeit der Aspektformen im jeweiligen Kontext.

Wenn Aspektformen sprachvergleichend untersucht werden, können viele Ähnlichkeiten beobachtet werden. Der schwierige Punkt ist dabei allerdings, dass die bloße Existenz einer Form innerhalb eines und/oder mehrerer Systeme nicht notwendigerweise eine Vergleichbarkeit in der Sprachproduktion bedingt. Aus diesem Grund wurde anhand des Vergleiches zwischen dem Deutschen und Niederländischen gezeigt, dass gleiche Formen mit identischen Bedeutungen nicht die gleiche Verteilung in der Sprachproduktion von Muttersprachlern aufweisen. Das Gleiche gilt für das Sprachpaar Tschechisch und Russisch. Trotz einer starken Ähnlichkeit zwischen den beiden Aspektsystemen zeigen tschechische und russische Muttersprachler deutlich unterschiedliche Präferenzen im Gebrauch der Aspektformen. Diese Präferenzmuster sind eng mit Unterschieden in der Konzeptualisierung verbunden, die sich erst dann offenbaren, wenn empirisches Material mit Hilfe experimenteller Methoden untersucht wird (siehe Kap. 1).

Der zweite Fokus bei der Erforschung von Aspektsystemen liegt auf der Bedeutung. In dieser Studie wurde geltend gemacht, dass Kategorien wie der progressive und imperfektive Aspekt, auch wenn sie in vergleichbaren Kontexten anwendbar sind, verschiedene Zeitkonzepte enkodieren (können). Die gleiche Aussage gilt genauso für die Begriffe telisch und perfektiv. Auch sie sind nicht austauschbar oder synonym und gehören darüber hinaus zu zwei unterschiedlichen Bereichen von Aspektualität, dem lexikalischen Aspekt, i.e. der Aktionsart (telisch), und dem grammatischen (perfektiv) Aspekt.

Es ist zu beachten, dass selbst wenn zwei Formen und ihre temporalen Bedeutungen identisch sind, es trotzdem Unterschiede im Hinblick auf die Bedingungen geben kann, unter denen die Form angewandt werden kann. Dies ist unmittelbar verbunden mit dem Grad der Grammatikalisierung der jeweiligen Aspektform. Das wurde anhand von Verlaufsmarkierern im Englischen und Niederländischen veranschaulicht.

Die hier besprochenen Unterschiede betreffen nicht nur typologisch unterschiedliche Sprachen (wie Russisch und Deutsch), sondern auch typologisch ähnliche (z.B. Sprachen innerhalb der slawischen oder germanischen Gruppe). Tabelle 3 stellt die hier herausgearbeiteten Unterschiede sprachvergleichend gegenüber.

Tab. 3: Sprachvergleichende Übersicht zur Realisierung des Aspekts

Sprache	Tschechisch/ Russisch	Englisch	Niederländisch	Deutsch
Form	Suffixe/Präfixe	-ing	aan het + V (INF) zijn	am/bei + V (INF) sein
Zeitliche Funktion	± Erreichen der rechten Grenze	Defokussierung der Grenzen	Defokussierung der Grenzen	Defokussierung der Grenzen
Begriff	Imperfektiv/ Perfektiv	Progressiv	Progressiv	Periphrastische Konstruktion
Grammatikalisierungsgrad	beide Aspekte grammatikalisiert	völlig grammatikalisiert	wird gerade grammatikalisiert	nicht grammatikalisiert

Die Beobachtungen sind für die Lehre und das Lernen hochgradig relevant. Erwartungsgemäß stellt die Form den am wenigsten komplexen Zugang zum Aspekterwerb dar, obschon gezeigt wurde, dass selbst in diesem Bereich mehrere *false friends* identifiziert werden können. Im Hinblick auf die Bedeutung sind die Probleme sehr viel schwerwiegender: Mehrere der thematisierten Aspektkategoriewerte werden in der Literatur synonym verwendet, obgleich sie semantisch und konzeptuell unterschiedliche Entitäten bezeichnen.

Aber wie sieht es jetzt mit dem Spracherwerb in seinem Verlauf aus? Wahr ist, dass am Anfang des Erwerbs *false friends* beim Lernprozess helfen und ihn unterstützen können. Wenn man auf der anderen Seite auf die fortgeschrittenen L2-Sprecher blickt, so gibt es starke Belege dafür, dass *false friends* motivierte Lerner an der Möglichkeit hindern, Muttersprachlichkeit zu erreichen (z.B. die englische Lernenden des Tschechischen in Schmiedtová 2004). Dabei ist zu beachten, dass fortgeschrittene Lerner die aspektuellen Formen und sogar ihre Bedeutungen vollumfänglich beherrschen, aber sie verfügen nur bedingt über die Prinzipien, die den Gebrauch der Formen steuern.

Anders ausgedrückt folgen fortgeschrittene Lernende nicht den zielsprachigen Präferenzen, sondern greifen vielmehr auf Präferenzmuster ihrer eigenen L1 zurück. Es bleibt offen, ob diese Präferenzen überhaupt erlernbar sind (vgl. die Diskussion um den Begriff des *ultimate attainment* z.B. in van Boxtel 2005; Kap. 1 und 10). Nichtsdestotrotz ist es unerlässlich zu versuchen, den Erwerb von aspektuellen Unterschieden in seiner Gesamtheit zu fördern. Das heißt, dass erkannt werden muss, dass die Debatte um den Aspekt keine rein terminologische Frage ist, sondern dass Aspekt eine konzeptuelle Kategorie darstellt, die empirischer Forschung bedarf. Diese Vorgehensweise hätte eine gute Wirkung nicht nur für die Forschung, sondern auch für Lehrer und Lerner.

2.5 Zusammenfassung

Kapitel 2 geht auf einige terminologische Fragen bezüglich der Unterscheidung zwischen grammatischem Aspekt und Aktionsart, Perfektivität und Telizität sowie Imperfektivität und Progressivität näher ein. In der bisherigen Literatur sind diese Begriffe oft durcheinandergeraten, was zu grundlegenden Missverständnissen und Fehlvorstellungen in der Aspekt-Theoriebildung, der Beschreibung der einsprachigen Aspektsysteme sowie in Arbeiten zum L1- und L2-Erwerb geführt hat. Die hier gewählte Vorgehensweise ist kontrastiv ausgerichtet und stützt sich auf empirische Sprachproduktionsdaten. Dabei wird angenommen, dass Aspektmarkierer keine rein grammatischen Kategorien mit besonderer Funktion sind, sondern vielmehr zugrundeliegende kognitive Konzepte zum Ausdruck bringen. Diese sprachspezifischen Konzepte bestimmen die Präferenzen in der L1 bei der Versprachlichung von Ereignissen und wirken sich entscheidend auf den Erwerb einer L2 aus. Es wird hier dafür plädiert, dass in der Theorie noch viel stärker sprachvergleichend, unter Einbezug empirischer Daten sowie Sprecherpräferenzen gearbeitet wird.

3 Zur Verwendung der perfektiven Präsensform im heutigen Tschechisch

3.1 Einführung

In der Forschung zum slawischen Aspekt wurde bis heute kaum den Präferenzen verschiedener Formen Aufmerksamkeit gewidmet, die sich auf die tatsächliche Verwendung einer bestimmten morphologischen Verbalform beziehen.⁴⁸ Die in Kapitel 5, Kapitel 8 und Schmiedtová/von Stutterheim/Carroll (2011) dargestellten Ergebnisse zeigen, dass Muttersprachler des Tschechischen und des Russischen trotz der Ähnlichkeiten in den zugrundeliegenden Aspektsystemen unterschiedliche Präferenzen für verschiedene morphologische Verbalformen in der Darstellung eines bestimmten Situationstyps zeigen.

Tschechische Muttersprachler verwenden präfigierte Verben, die vom grammatischen Aspekt her meistens perfektiv sind, überwiegend für Situationen, in denen es sich um den Nachzustand⁴⁹ einer Handlung handelt, also beispielsweise für eine Situation, in der eine Frau ein Glas Wasser ganz austrinkt (man sieht sie das Glas heben, dann das Wasser trinken und schließlich das Glas wieder auf der Tischoberfläche abstellen). Eine charakteristische Versprachlichung einer solchen Szene im Tschechischen ist: tsch. *Paní vy-pila* (perfektive Vergangenheitsform) – dt. *Eine Frau trank ein Glas Wasser aus* (siehe auch Kap. 1–2 für die Klärung des Aspektbegriffs).

Die präfigierte Form lässt sich im Tschechischen auch für Bewegungsereignisse vom Typ [–END] belegen: tsch. *Pán ve-šel do domu* (perfektive Vergangenheitsform) – dt. *Ein Mann ging ins Haus rein*. In Situationen dieses Typs wird eine Bewegung gezeigt, in der ein potenziell zu enkodierendes Ziel (z.B. ein Gebäude am Ende eines Weges, auf dem sich zwei Menschen bewegen) als nicht erreicht [–END] dargestellt wird. Mit anderen Worten, wenn ein solcher Endpunkt enkodiert wird, muss dieser zuvor inferiert werden. In russischen Daten kommen diese Formen nur in jenen Szenen vor, in denen eine Bewegung von Punkt A zu Punkt B als erreicht gezeigt wird [+END].

⁴⁸ Eine Ausnahme stellt die auf qualitativer Analyse basierte Arbeit von Petruchina (2000) dar, in der die Aspektkategorie sowie ihre aspektuellen Werte im Russischen mit der im Bulgarischen, Polnischen, Slowakischen und Tschechischen verglichen wird.

⁴⁹ Ein Nachzustand ist der Teil der Handlung, zu dem eine Zustandsveränderung führt. Zum Beispiel bei dem Prädikat *ein Glas Wasser austrinken* ist der Nachzustand *ein Glas Wasser austrunken haben*.

Eine andere markierte Aspektform, die sekundären Imperfektiva, die vom grammatischen Aspekt her immer imperfektiv sind, werden von tschechischen Sprechern für die Beschreibung von Einzelereignissen eher selten gebraucht (etwa bei 10% aller befragten Sprecher). Dagegen kommen sie in russischen Daten sehr häufig vor und zwar vorwiegend in Szenen mit Ereignissen, in denen das Erreichen des Nachzustands zu erwarten ist bzw. dargestellt wird (z.B. die oben erwähnte Szene ‘eine Frau trinkt ein Glas Wasser aus’). Eine detaillierte Darstellung dieser Zusammenhänge ist in Kapitel 8 zu finden.

Der markanteste Unterschied in der Anwendung der Aspektformen bezieht sich jedoch auf den Gebrauch der präfigierten perfektiven Präsensformen, die im Tschechischen auch für die *Online*-Darstellung der hier und jetzt ablaufenden Ereignisse gebraucht werden. Die tschechischen Probanden gebrauchen für die Beschreibung der oben beschriebenen Szene die präfigierte perfektive Präsensform, während der Videoclip noch läuft (tsch. *Paní vy-pije sklenici vody* (perfektive Präsensform) – dt. *Eine Frau trinkt ein Glas Wasser aus*). Manchmal wird in diesem Kontext das temporale Adverb *teď, právě* (dt. *jetzt*) verwendet. In den tschechischen Grammatiken ist diese Verwendung der perfektiven Präsensformen als nicht zulässig beschrieben (vgl. Cvrček et al. (Hgg.) 2010: 245; Komárek et al. (Hgg.) 1986: 179⁵⁰). Im Russischen werden präfigierte perfektive Präsensformen in Verbindung mit der Hier-und-jetzt-Bedeutung nie verwendet. Diese Aspektform hat im Russischen immer eine Zukunftsbedeutung.⁵¹

In Bezug auf den Aspektgebrauch in den beiden slawischen Sprachen können also signifikante Unterschiede festgestellt werden: Anders als im Russischen werden im Tschechischen präfigierte perfektive Verbformen für die Versprachlichung von Ereignissen mit Nachzustand verwendet; in manchen Fällen kommt

50 „Dokonavá slovesa nemohou vyjadřovat děj probíhající v přítomnosti, ale pouze to, že se děj již uskutečnil, nebo ještě nikoliv (koupil jsem, koupím knihu).“ Deutsche Übersetzung: Perfektive Verben können keinen in der Gegenwart verlaufenden Vorgang ausdrücken, sondern nur einen Vorgang, der bereits geschehen ist oder noch geschehen wird (*ich kaufe, ich kaufte ein Buch*) (vgl. Komárek et al. (Hgg.) 1986: 179).

51 Die verschiedenen Funktionen und Verwendungsbedingungen der perfektiven Präsensform (PfP-Form) im Russischen wurden anhand von Übersetzungsdaten (Russisch-Deutsch und Russisch-Französisch) von Rathmayr (1976) ausgearbeitet. Neben den vielen fakultativen Verwendungsweisen der PfP-Form (z.B. Bezeichnung einer atemporalen, modalen und/oder stilistisch-expressiven Handlung) bezeichnet sie, wenn obligatorisch verwendet, eine *konkret-futurische* non-modale Handlung. Unter dem Begriff *konkret-futurische* sind sowohl von der Gegenwart aus gesehen zukünftige als auch zum Zeitpunkt in der Vergangenheit nachzeitige Handlungen zu verstehen (ebd.: 169 f.). Bei den vielseitigen Funktionen und Verwendungsmöglichkeiten der russischen PfP-Form wurde für das Russische keine identifiziert, die in Verbindung mit der Hier-und-jetzt-Interpretation steht.

diese Form sogar in der Verbalisierung zielorientierter Bewegungsereignisse vor. Ganz besonders auffallend ist dabei der Gebrauch der perfektiven Präsensformen in Verbindung mit der Hier-und-jetzt-Bedeutung, der im Tschechischen durchaus möglich, im Russischen jedoch ganz ausgeschlossen ist (siehe auch Kap. 1, Abschn. 1.1).

Aus Sicht der Forschung stellt sich die Frage, inwiefern die Befunde zur Verwendung der perfektiven Präsensform (PfP-Form) im Tschechischen als Phänomen des Sprachwandels oder als kontextabhängige individuelle ‘Sonderverwendung’ interpretiert werden können? Insbesondere geht es hier um die folgenden Fragen:

1. Wird die PfP-Form mit Hier-und-jetzt-Interpretation auch unter Verwendung eines anderen Testparadigmas gebraucht?
2. Ist die Benutzung der PfP-Form mit Hier-und-jetzt-Interpretation regional oder dialektal gebunden?
3. Hängt die Verwendung der PfP-Form mit Hier-und-jetzt-Interpretation von der Verbalklasse ab, der das gegebene Verb angehört?
4. Welche Implikationen hat die Existenz der PfP-Form mit Hier-und-jetzt-Interpretation für das Aspektsystem des Tschechischen?

Um diesen Fragen nachzugehen, wurde für das Tschechische eine umfangreiche empirische Studie zu Aspektpräferenzen in Hier-und-jetzt-Kontexten durchgeführt. Die ersten drei Fragestellungen werden im Abschnitt 3.4 (Ergebnisse) behandelt, auf Frage 4 wird im vorletzten Abschnitt (Fazit und Diskussion) eingegangen. Im Folgenden wird die Studie vorgestellt.

3.2 Design der vorliegenden Studie

Zur Untersuchung der oben genannten Fragestellungen wurde ein Präferenztest entwickelt. In Form eines Fragebogens⁵² wurden den Probanden 35 kurze auf Tschechisch verfasste Szenarien als gedruckter Text präsentiert. Am Anfang jedes Fragebogens stand eine ausführliche Anweisung (siehe Anhang A für den genauen Wortlaut). Die Aufgabe der Probanden bestand darin, die Szenarien zu lesen und nach jedem Szenario aus fünf verschiedenen Aspekt-Tempus-Alternativen diejenige auszuwählen, die das präsentierte Szenario am besten wiedergibt. Im zweiten Schritt sollten die Probanden die zweitbeste Alternative wählen und auf einer Skala von eins (sehr gut) bis fünf (nicht akzeptable) angeben, in wel-

⁵² Die vollständige Version des Fragebogens ist dem Anhang A zu entnehmen.

chem Verhältnis die zweitbeste Alternative zur besten Alternative steht. In diesem Kapitel liegt der Fokus auf der Auswertung der Daten, die sich auf die Wahl der erstbesten Alternative bezieht.

Die Probanden wurden in unterschiedlich großen Gruppen getestet.⁵³ Ihnen stand ausreichend Zeit zur Verfügung, um den achtseitigen Fragebogen auszufüllen.⁵⁴ Am Ende jedes Fragebogens wurden Informationen über Alter und Geschlecht sowie über Fremdsprachenkenntnisse abgefragt. Testsprache war Tschechisch.

Parallel zu dieser Studie wurde zusätzlich eine Studie zum Russischen durchgeführt. Der im Russischen verwendete Fragebogen war eine Übersetzung⁵⁵ der tschechischen Vorlage und wurde den Probanden elektronisch zugeschickt. Die vorliegende Studie hat das Tschechische im Fokus und zieht das Russische lediglich zum Vergleich heran. Daher wird hier nur das für den tschechischen Fragebogen relevante experimentelle Design detailliert erläutert. Auf das Russische wird in den Abschnitten Probanden (siehe Abschn. 3 dieses Kapitels) sowie Ergebnisse (siehe Abschn. 4 dieses Kapitels) Bezug genommen.

Das folgende Beispiel (17) stammt aus dem Fragebogen (zuerst auf Tschechisch, dann die deutsche Übersetzung). In dem Beispiel wird das Prädikat *trinken* (tsch. *pít*) mit Absicht vermieden (siehe unten für weitere Erläuterungen):

(17) tsch.

Představte si, že jste v kavárně a někdo vedle u stolečku má v ruce kávu. S pitím je skoro hotový. Jak to s největší pravděpodobností vyjádříte?

dt.

Stellen Sie sich eine Situation vor, in der Sie in einem Café sind und jemand am Nachbartisch in der Hand einen Kaffee hält. Die Person ist mit dem Trinken fast fertig. Wie drücken Sie mit höchster Wahrscheinlichkeit eine solche Situation aus?

53 Die Untersuchung wurde an mehreren tschechischen Gymnasien und Universitäten durchgeführt. Eine an einem Gymnasium getestete Gruppe umfasste etwa 30 Schüler, die an den Universitäten getesteten Gruppen waren in der Regel etwas kleiner – zwischen 10 und 15 Personen. Die Erhebungen wurden von fünf verschiedenen Personen durchgeführt, die alle den gleichen Anweisungen folgten, so dass eine formale Vergleichbarkeit der erhobenen Daten gewährleistet ist.

54 Das Ausfüllen eines Fragebogens hat durchschnittlich 20 Minuten in Anspruch genommen.

55 Ein großer Dank geht an Elena Albers für ihre Hilfe bei der Übersetzung des tschechischen Fragebogens ins Russische.

Die Beschreibung des Szenarios war durchgehend in Präsensform gehalten – sie ist also unmissverständlich im Hier-und-jetzt-Kontext eingebettet. Alle verwendeten Verben waren imperfektive Simplex-Formen (d.h. keine präfigierten oder suffigierten Verben). Dabei handelte es sich immer um andere Verben als die, die in den Aspekt-Tempus-Alternativen vorkamen.⁵⁶ Diese Maßnahme dient dazu, eine Beeinflussung der Probanden bei der Wahl der Aspekt-Tempus-Formen durch die in der Beschreibung erwähnten Verben zu vermeiden.

Der Text fing stets mit dem Satz *Stellen Sie sich die Situation vor, ...* an und endete mit der Frage *Wie drücken Sie mit höchster Wahrscheinlichkeit eine solche Situation aus?* Abgesehen von diesen zwei Standardsätzen beinhaltete die Beschreibung maximal zwei weitere Sätze.

Die auf die Beschreibungen der Szenarios folgenden Alternativen bestanden aus diesen fünf Aspekt-Tempus-Formen⁵⁷ (Beispiel (18a)):

- (18a) tsch. a. Někdo vedle u stolečku *do-pije* kávu. *Perfektiv Präsens*
 b. Někdo vedle u stolečku *do-pi-l* kávu. *Perfektiv Vergangenheit*
 c. Někdo vedle u stolečku *pi-l* kávu. *Imperfektive Simplex-Form Vergangenheit*
 d. Někdo vedle u stolečku *pije* kávu. *Imperfektive Simplex-Form Präsens*
 e. Někdo vedle u stolečku *do-píjí* kávu. *Sekundäres Imperfektiv Präsens*

Da es im Deutschen keine entsprechenden Aspektformen gibt, sind die folgenden Übersetzungen (18b) nur approximativ.

- (18b) a. Jemand am Nachbartisch trinkt einen Kaffee aus.
 b. Jemand am Nachbartisch trank einen Kaffee aus.

⁵⁶ In wenigen Szenarien war die Verwendung der Verbalnomina – in Simplex-Form – aus Kohärenzgründen unumgänglich: z.B. tsch. *sázení stromů* ('das Pflanzen der Bäume') oder tsch. *pití kávy* ('das Trinken des Kaffees').

⁵⁷ Die erste Fassung des Fragbogens umfasste eine sechste Aspekt-Tempus-Form, nämlich das sekundäre Imperfektiv in der Vergangenheit. In der Pilotphase hat sich jedoch herausgestellt, dass die Wahl aus sechs verschiedenen Alternativen für die Probanden recht schwierig war, was u.a. zu einer deutlichen Verlangsamung führte. Da diese Untersuchung nicht auf den Unterschied in der temporalen Verwendung des sekundären Imperfektivs fokussiert war und da frühere Untersuchungen (z.B. Schmiedtová/von Stutterheim/Carroll 2011) zeigten, dass sie im Hier-und-jetzt-Kontext nicht gebraucht wird, wurde zugunsten des gesamten Experimentablaufs auf diese Form verzichtet.

- c. Jemand am Nachbartisch trank einen Kaffee.
- d. Jemand am Nachbartisch trinkt einen Kaffee.
- e. Jemand am Nachbartisch ist dabei, einen Kaffee auszutrinken (im Sinne von *fertig trinken*).

Im Hinblick auf die fünf Aspekt-Tempus-Formen soll angemerkt werden, dass die perfektive Präsensform – z.B. tsch. *do-pít*; dt. *fertig trinken* – sowie die perfektive Vergangenheitsform – z.B. tsch. *do-pi-l*; dt. *er hat fertig getrunken* – mit verschiedenen präfigierten Verben gebildet wurden (aber nicht etwa mit perfektiven Simplex-Formen vom Typ tsch. *dát* – dt. *geben*). Die Szenarien wurden bezüglich des Geschlechts des Protagonisten so variiert, dass die Verteilung der Genusmarkierung am Partizip der imperfektiven Simplex-Vergangenheits- und Präsensform (*-l* für maskulin; *-la* für feminin) vergleichbar war (16 Maskulina; 12 Feminina). Darüber hinaus gab es zwei Szenarien im Neutrum (das Partizip endet auf *-lo*) sowie fünf Szenarien im Plural (das Partizip endet auf *-li* oder *-ly* je nach Genus und Belebtheit).

Die Reihenfolge der dargebotenen Aspekt-Tempus-Formen wurde randomisiert, so dass jede der getesteten Situationen eine andere Reihenfolge der Formen beinhaltete. Der einzige Unterschied zwischen den Alternativen (a) bis (e) bestand in der Aspekt-Tempus-Form. Alle anderen Komponenten – wie die Wortstellung, das verwendete Verb – waren identisch.

Insgesamt wurden 35 kurze Szenarien getestet, die sich in 15 kritische Stimuli und 20 Kontrollen gliederten. Die Kontrollen stellten Bewegungsereignisse dar, wie z.B. *gehen, laufen, fahren, trampeln, schwimmen, sich nähern* etc. Manche Bewegungsverben wurden wiederholt verwendet, allerdings immer mit verschiedenen Präfixen.

Die kritischen Stimuli stellten verschiedene Situationen mit Zustandsveränderung dar (z.B. *etwas austrinken, etwas ablecken, etwas aufwärmen*). Bei den für die kritischen Stimuli verwendeten Verben wurde auf die Zugehörigkeit zu den Konjugationsklassen geachtet, in die die meisten tschechischen Verben eingeteilt werden.⁵⁸ Das Tschechische unterscheidet fünf Konjugationsklassen, die sich weiter in verschiedene Muster differenzieren lassen. Die Einordnung in eine Konjugationsklasse richtet sich nach der morphologischen Endung der Verben in der 3. Person Singular Präsens. Andere Eigenschaften wie beispiels-

⁵⁸ Die sogenannten regelmäßigen Verben, zu denen die meisten tschechischen Verben gehören, lassen sich einer der Konjugationsklassen zuordnen. Eine kleine Gruppe von hochfrequenten Verben lässt sich dieser Klassifikation nicht zuordnen. Dies sind die sogenannten unregelmäßigen Verben (vgl. auch Komárek et al. (Hgg.) 1986; Cvrček et al. (Hgg.) 2010).

weise die Semantik oder der Aspekt der Verben werden bei dieser Einteilung nicht berücksichtigt.

Da diese Klassifikation die überwiegende Zahl der tschechischen Verben klar einordnet, gilt es zu überprüfen, ob die Konjugationsklasse des Verbs mit der Wahl der PfP-Form in Verbindung steht. In Tabelle 4 sind die Konjugationsklassen zusammengefasst:

Tab. 4: Verbklassen im Tschechischen

Verbkategorie	Endung (3.Sg.Mask.Präs)	Beispiel	deutsche Übersetzung
I. Klasse	-e	syp-e	‘er schüttet’
II. Klasse	-ne	tisk-ne	‘er druckt/drückt’
III. Klasse	-je	pi-je	‘er trinkt’
IV. Klasse	-í	sed-í	‘er sitzt’
V. Klasse	-á	děl-á	‘er macht’

Für jede Verbkategorie wurden drei verschiedene Verben ausgewählt. Die gewählten Verben waren alle hochfrequent und mit allen fünf Aspekt-Tempus-Formen kombinierbar (siehe Anhang F, Tab. 1 – für die Übersicht verwendeter Verben in Kombination mit den entsprechenden Aspekt-Tempus-Formen).⁵⁹ Die Anordnung der kritischen und der Kontrollstimuli wurde randomisiert.

Der Fragebogen wurde in einer Pilotphase mit insgesamt 10 tschechischen Muttersprachlern getestet, die teilweise über Fachkompetenz in der Linguistik verfügten. Auf Basis der Antworten sowie der Kommentare der Probanden wurden minimale Anpassungen des Fragebogens durchgeführt. Die Änderungen betrafen die Anzahl der Aspekt-Tempus-Alternativen (siehe Fußnote 8) sowie stilistische und formale Aspekte.

⁵⁹ Die Kombinierbarkeit der Verben mit den entsprechenden Aspekt-Tempus-Formen wurde von der Autorin und zusätzlich von zwei Linguisten mit Tschechisch als Muttersprache überprüft.

3.3 Probanden

Insgesamt haben an dieser Studie 256 Probanden teilgenommen.⁶⁰ Sie kamen aus vier verschiedenen Regionen Tschechiens:⁶¹ Mittelböhmen – Praha und Umgebung; Nordböhmen – Ústí nad Labem; Ostböhmen – Hradec Králové; Nordmähren – Ostrava und Třinec.⁶² In Tabelle 5 sind alle relevanten Informationen bezüglich der Probanden zusammengefasst:

Tab. 5: Übersicht – Probanden

Ort	N ⁶³	Geschlecht		Alters- durchschnitt	Alters- spanne	Region
		weiblich	männlich			
Praha u. Umgebung	79	57	22	22 Jahre	19–30	Mittel- böhmen
Hradec Králové	57	31	26	17,6 Jahre	17–20	Ostböhmen
Ústí nad Labem	25	21	4	20,9 Jahre	19–24	Nordböhmen
Třinec	56	39	17	16,1 Jahre	15–17	Nordmähren
Ostrava	40	33	7	19,9 Jahre	19–26	Nordmähren
Total	256	181	75	19,3 Jahre	17–30	

Der Tabelle 5 lässt sich entnehmen, dass die an der Studie teilnehmenden Probanden im Durchschnitt 19,3 Jahre alt waren. Dabei waren die jüngsten 17 und die ältesten Teilnehmer 30 Jahre alt. In allen Gruppen gab es mehr weibliche als

⁶⁰ Ich möchte mich ganz herzlich bei den folgenden Kollegen/innen für die Unterstützung bei der Erhebung der tschechischen Daten bedanken (in alphabetischer Reihenfolge): Ilona Dvořáková (Hradec Králové), Andrea Germann (Třinec), Alena Hůrková (Hradec Králové), Jan Chromý (Praha), Martin Lachout (Ústí nad Labem, Ostrava), Eva Lehečková (Praha), Věra Pastorková (Třinec).

⁶¹ Es wäre sicherlich wünschenswert, auch aus der südmährischen Region Daten zu haben. Leider ist es der Autorin trotz mehrerer Anläufe nicht gelungen, Daten aus dieser Region zu gewinnen. Zugleich sollte betont werden, dass es angesichts der Ergebnisse der vorliegenden Studie plausibel anzunehmen ist, dass Sprecher aus Südmähren vergleichbare Präferenzen aufzeigen wie Sprecher aus den übrigen tschechischen Regionen.

⁶² Obwohl Ostrava und Třinec der gleichen Region angehören, werden in Anbetracht der dialektalen Ausprägung dieser beiden Varietäten die Ergebnisse der Datenanalysen separat präsentiert.

⁶³ N gibt die Gesamtzahl der Probanden an.

männliche Personen. Alle Probanden waren tschechische Muttersprachler. Sie wuchsen in einer tschechischen Umgebung mit Tschechisch sprechenden Eltern auf. Alle Teilnehmer verfügten über Fremdsprachenkenntnisse (bei allen Probanden Englisch und/oder Deutsch, bei manchen auch Französisch oder Spanisch).

Die Daten in Hradec Králové sowie in Třinec wurden an den dortigen Gymnasien erhoben. Der Fragebogen wurde den Schülern zu Beginn einer Unterrichtsstunde als Übungsaufgabe präsentiert. Alle teilnehmenden Schüler kamen aus der jeweiligen Region und befanden sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung in der letzten gymnasialen Klasse (Abiturklasse). In den übrigen Orten – Ostrava, Praha und Ústí nad Labem – fand die Datenerhebung an der jeweiligen Universität im Rahmen eines linguistischen Seminars statt. Die Studierenden, die in Ostrava und Ústí nad Labem aufgenommen wurden, stammten auch aus diesen Regionen. In dem Datenset, das in Prag erhoben wurde, waren 21 Studierende dabei, die nicht aus Prag, sondern aus anderen Regionen Tschechiens (vorwiegend aus Südmähren und Südböhmen) stammten.⁶⁴ Da die durchgeführte Analyse ergab, dass sich die Antworten dieser Studierenden nicht bedeutend von den Antworten der aus Prag stammenden Studierenden unterschieden, wurden die Daten der 21 nicht aus Prag stammenden Teilnehmer zu den Prager Daten gezählt.

An der parallel durchgeführten Studie zur Verwendung der perfektiven Präsensform im Russischen haben insgesamt 35 Probanden teilgenommen. Von diesen Probanden waren 23 weiblich und 12 männlich. Das Durchschnittsalter betrug 24,5 Jahre (Altersspanne 18–31). Alle Probanden waren Studenten oder hatten bereits einen akademischen Abschluss und waren erwerbstätig. Sie haben Russisch als Muttersprache erlernt und wuchsen in russischer Umgebung mit russisch sprechenden Eltern auf. Alle bis auf zwei Probanden verfügten über Englisch- und/oder Deutschkenntnisse. Die Fremdsprache wurde erst im Schulalter erlernt.

Das tschechische und das russische Datenset sind also bezüglich der Variablen Alter, sozioökonomischer Hintergrund sowie Geschlechtsverteilung vergleichbar. Im Gegensatz zu den tschechischen wurden die russischen Daten elektronisch erhoben.⁶⁵ Das heißt, die Teilnehmer bekamen den Fragebogen per

64 Die Karls-Universität in Prag hat unter den tschechischen Universitäten einen besonderen Stellenwert und zieht auch viele Studierende an, die ursprünglich nicht aus der Hauptstadt kommen.

65 Vielen Dank an Elena Grimmer, Natela Karakeshisheva, Valentina Meuren, Julia Napolova, Elena Albers und Ekaterina Travina für die Hilfe bei der Erhebung der russischen Daten.

E-Mail zugeschickt, füllten ihn am Computer aus und sendeten ihn per E-Mail wieder an die Autorin zurück. Dieses Verfahren war zwar weniger kontrollierbar als das Verfahren für die Datenerhebung im Tschechischen, dafür aber logistisch deutlich einfacher zu bewältigen und zügiger durchführbar. Wie schon erwähnt steht das Russische nicht im Fokus der vorliegenden Untersuchung, sondern dient dem Tschechischen zum Vergleich. Die Verwendung der beschriebenen abweichenden Erhebungsmethode erscheint daher vertretbar, da sie eine signifikante Beeinflussung der Ergebnisse nicht erwarten lässt. Dies gilt sinngemäß auch für die Anzahl der russischen Probanden (N = 35): Die Datenanalyse hat gezeigt, dass die Unterschiede zwischen dem Tschechischen und dem Russischen bezüglich der Verwendung der PfP-Form in Präsenskontexten auch bei der im Vergleich kleineren Anzahl der russischen Probanden sehr deutlich waren.

3.4 Ergebnisse

Die hier dargestellten Ergebnisse basieren auf den Auszählungen der Aspekt-Tempus-Formen, die von den Probanden für die kritischen Stimuli als die erstbeste Beschreibung gewählt wurden. Zu Beginn sollen die in der Einführung formulierten Fragen wiederaufgenommen und anhand von Daten beantwortet werden:

Fragestellung 1: Wird die PfP-Form mit Hier-und-jetzt-Interpretation auch unter Verwendung eines anderen Testparadigmas gebraucht?

Abbildung 6 ist Grundlage für die Beantwortung der ersten und zweiten Fragestellung (StAb = Standardabweichung⁶⁶):

⁶⁶ Die Standardabweichung wurde pro Gruppe auf der Basis aller Vorkommnisse der PfP-Form über alle vier Verbklassen berechnet.

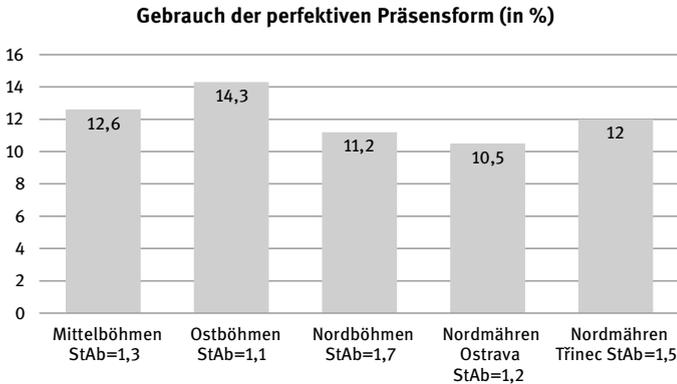


Abb. 6: Die Wahl der perfektiven Präsensform in Hier-und-jetzt-Kontexten von Probanden aus verschiedenen Regionen Tschechiens

Die Ergebnisse zu dem Gebrauch der perfektiven Präsensform im Tschechischen sind in Abbildung 7 in ihrer regionalen Verteilung dargestellt.



Abb. 7: Geografische Darstellung des Gebrauchs der perfektiven Präsensform in den untersuchten Regionen Tschechiens

In Bezug auf die erste Fragestellung kann festgehalten werden, dass die perfektive Präsensform in Verbindung mit der Hier-und-jetzt-Bedeutung nicht nur in Sprachproduktionsdaten, sondern auch im schriftlichen Präferenztest gewählt wird. Das

heißt, der Präferenztest, der auf einer umfangreichen Datensammlung basiert, bestätigt die Befunde aus den Sprachproduktionsdaten (siehe Kap. 5 und 8).

Fragestellung 2: Ist die Benutzung der Pfp-Form mit Hier-und-jetzt-Interpretation regional oder dialektal gebunden?

Hinsichtlich der zweiten Frage nach der Korrelation der Verwendung der Pfp-Form von regionaler bzw. dialektaler Zugehörigkeit der Sprecher zeigt die Analyse (z-Test), dass es hinsichtlich der Verwendung der Pfp-Präsensform in Hier-und-jetzt-Kontexten keine statistisch relevanten Unterschiede gibt (Ostböhmen mit dem höchsten vs. Nordmähren-Ostrava mit dem niedrigsten Prozentwert: $z = 0,46$, *ns*.⁶⁷). Die perfektive Präsensform in Hier-und-jetzt-Kontexten stellt für die Sprecher des Tschechischen also eine Alternative dar, die im aspektuellen System des Tschechischen zur Verfügung steht. Dies zeigt sich auch dadurch, dass diese Form konsistent (im Durchschnitt 12,1%) und in vergleichbarem Maß in den verschiedenen Regionen Tschechiens im Hier-und-jetzt-Kontext verwendet wird (vergleichbare Standardabweichungen: Mittelböhmen = 1,3; Ostböhmen = 1,1; Nordböhmen = 1,7; Nordmähren-Ostrava = 1,2; Nordmähren-Třinec = 1,5).

Bevor auf die Beantwortung der dritten Frage eingegangen wird, soll auf die Verteilung der anderen in dem Präferenztest getesteten Aspekt-Tempus-Formen eingegangen werden. Diese wird exemplarisch anhand der Daten aus Ostböhmen dargestellt (Abb. 8 – Angaben in Prozent):

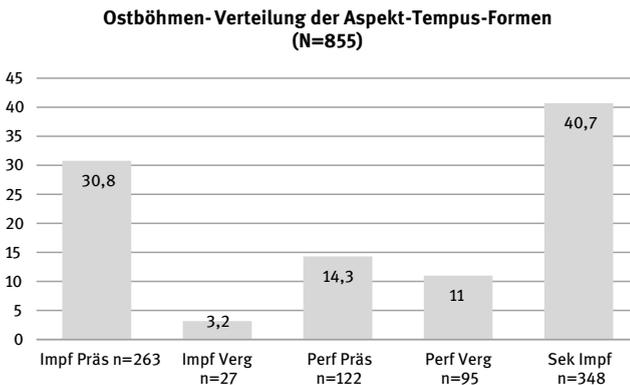


Abb. 8: Die Wahl der verschiedenen Aspekt-Tempus-Formen in Hier-und-jetzt-Kontexten von Probanden in Ostböhmen (N = alle relevanten Datenpunkte (kritische Stimuli × Probandenzahl; n = absolute Zahl der verwendeten Aspekt-Tempus-Form)

67 Die Abkürzung *ns* steht für *statistisch nicht signifikant*.

Aus der statistischen Auswertung wird deutlich, dass die Sprecher die imperfektiven Simplex- sowie die sekundären imperfektiven Präsensformen bevorzugt verwenden. Der Unterschied im Gebrauch des sekundären Imperfektivs ist gegenüber der Simplex-Form statistisch relevant ($\chi^2(1) = 8,63, p < .05$). Die häufige Wahl der präsentischen Formen, einschließlich der perfektiven Präsensform, ist in Anbetracht der Einbettung der getesteten Szenarien in den Hier-und-jetzt-Kontext zu erwarten.

Die Präferenz für sekundäre Imperfektiva lässt sich auf die in den Szenarien dargebotenen Situationen zurückführen: Es wurden stets Handlungen mit Zustandsveränderung präsentiert. Gleichzeitig wurde betont, dass sich die Handlung ihrem Ende nähert. Für die Enkodierung solcher Situationen ist das sekundäre Imperfektiv geeignet.

Erwähnenswert ist der Gebrauch der perfektiven Vergangenheitsform, deren prozentualer Anteil trotz der Einbettung der Szenen ins Präsens relativ hoch ist. Der Unterschied zur imperfektiven Vergangenheitsform ist signifikant ($\chi^2(1) = 34,32, p < .05$). Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit den Sprachproduktionsdaten: Muttersprachler des Tschechischen haben die perfektive Vergangenheitsform auch für die *Online*-Darstellung von Ereignissen mit qualitativem Nachzustand sowie von Bewegungsereignissen gebraucht (vgl. z.B. Schmiedtová/von Stutterheim/Carroll 2011). Die imperfektive Vergangenheitsform dagegen wurde gar nicht verwendet. Es scheint also, dass in Hier-und-jetzt-Kontexten der Fokus auf der Abgeschlossenheit der dargebotenen Situation (und zwar unabhängig vom Situationstyp) im Fokus der tschechischen Sprecher steht.

Die Verteilung der Aspekt-Tempus-Formen in dem ostböhmischen Set ist auch für die übrigen Datensets repräsentativ mit der Einschränkung, dass die Differenz in der Verwendung der imperfektiven Simplex-Form im Vergleich zum sekundären Imperfektiv nicht in allen Sets statistisch signifikant ist. Obwohl die Unterschiede in der Formverteilung sehr interessant sind, kann darauf im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden.

In der folgenden Abbildung 9 sind die Ergebnisse für die Verwendung der perfektiven Präsensform in Bezug auf die fünf Verbklassen dargestellt.⁶⁸

⁶⁸ Eine Übersichtstabelle mit absoluten Zahlen für alle Regionen und Verbklassen befindet sich im Anhang F, Tabelle 2.

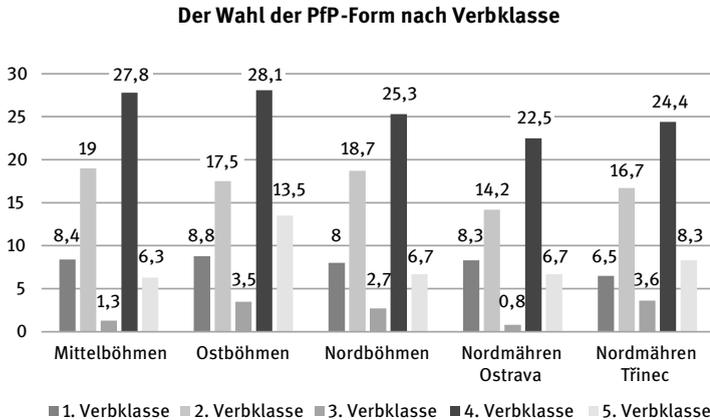


Abb. 9: Die Wahl der perfektiven Präsensform nach Verbklasse und Region

Die in Abbildung 9 präsentierten Daten belegen, dass die Wahl der perfektiven Präsensform mit der jeweiligen Verbklasse korreliert. Die größten Attraktoren sind Klasse II ($\bar{\varnothing} = 17,2\%$) und Klasse IV ($\bar{\varnothing} = 25,6\%$). Die Unterschiede zwischen den einzelnen Regionen in der Verwendung der PfP-Form in Klasse II sind statistisch nicht relevant: Mittelböhmen mit dem höchsten Prozentwert (19%) gegenüber Nordmähren-Třinec mit dem niedrigsten Prozentwert (14,2%) $z = 1,35$, *ns*. Das Gleiche trifft auch für Klasse IV zu: Ostböhmen mit dem höchsten Prozentwert (28,1%) gegenüber Nordmähren-Ostrava mit dem niedrigsten Prozentwert (22,5%) $z = 1,09$, *ns*.

Die PfP-Form wird in Verbindung mit den Klassen I und III nicht so häufig gebraucht: Sie wird in der Klasse I in durchschnittlich nur 8%, in der Klasse III in nur 2,3% der Fälle gewählt. Auch hier sind die Schwankungen zwischen den Regionen statistisch nicht relevant: Klasse I Ostböhmen mit dem höchsten Prozentwert (8,8%) gegenüber Nordmähren-Třinec mit dem niedrigsten Prozentwert (6,5%) – $z = 0,8$, *ns*; Klasse III Ostböhmen mit dem höchsten Prozentwert (3,8%) gegenüber Nordmähren-Ostrava mit dem niedrigsten Prozentwert (0,8%) $z = 1,66$, *ns*. In der fünften Klasse kommt in den ostböhmisches Daten die PfP-Form viel häufiger vor als in den anderen Datensets: Ostböhmen mit dem höchsten Prozentwert (13,5%) gegenüber Mittelböhmen mit dem niedrigsten Prozentwert (6,3%) $z = 12,1$, $p < .05$. Das Vorkommen der PfP-Form in Verbindung mit der fünften Verbklasse ist in den anderen Regionen jedoch gleichmäßig.

Fragestellung 3: Hängt die Verwendung der PfP-Form mit Hier-und-jetzt-Interpretation von der Verbklasse ab, der das gegebene Verb angehört?

Bezüglich der dritten Frage lässt sich festhalten, dass der Gebrauch der perfektiven Präsensform im Tschechischen von der Verbklasse abhängt. Am häufigsten kommt die PfP-Form im Zusammenhang mit Verben aus der II. und IV. Klasse vor, das niedrigste Vorkommen wurde für die III. Klasse festgestellt. Es ist wichtig zu betonen, dass die Korrelation zwischen der jeweiligen Verbklasse und der Verwendung der PfP-Form in den verschiedenen Regionen vergleichbar ist. Die einzige Ausnahme stellt die Klasse V in den ostböhmisches Daten dar, in der signifikant mehr PfP-Formen vorkommen als in den übrigen Datensets.

Im Folgenden werden die tschechischen Daten mit den Daten aus dem Russischen verglichen. Dieser Gegenüberstellung liegt die Hypothese zugrunde, dass die perfektive Präsensform in den Hier-und-jetzt-Kontexten im Russischen keine Option darstellt. Abbildung 10 stellt die Ergebnisse des tschechisch-russischen Vergleichs dar:

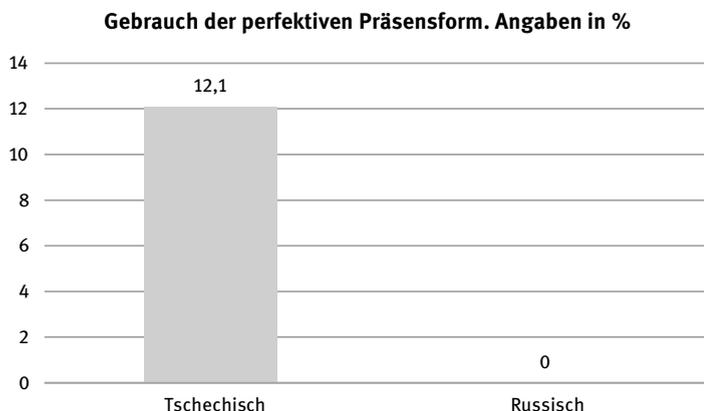


Abb. 10: Die Wahl der perfektiven Präsensform im Tschechischen⁶⁹ und Russischen

Die russischen Daten zeigen, dass die Sprecher in den Hier-und-jetzt-Kontexten die perfektive Präsensform nie verwenden. Dies liegt darin begründet, dass sich die Semantik der PfP-Form im Russischen mit der Hier-und-jetzt-Bedeutung verträgt (vgl. z.B. Rathmayr 1976 oder eine beliebige Grammatik der Russischen). Das Ergebnis bestätigt darüber hinaus die vorliegenden Sprachproduktionsdaten (Schmiedtová/Sahonenko 2008). Ferner belegen die Befunde, dass die im Präfe-

⁶⁹ Für die tschechischen Daten wurde für den vorliegenden Vergleich der Mittelwert berechnet.

renztest verwendeten Szenarien tatsächlich einen Hier-und-jetzt-Kontext bei den Sprechern hervorgerufen haben. Mit anderen Worten hat sich der Präferenztest als Instrument zur Überprüfung der Kompatibilität der perfektiven Präsensform und Hier-und-jetzt-Interpretation bewährt.

3.5 Fazit und Diskussion

Die Studie hat gezeigt, dass Sprecher des Tschechischen die perfektive Präsensform wählen können, um auf Hier-und-jetzt-Kontexte Bezug zu nehmen. Und das, obwohl eine solche Verwendungsweise der PFP-Form von den Grammatiken des Tschechischen als nicht möglich beschrieben wird (vgl. Komárek et al. (Hgg.) 1986; Cvrček et al. (Hgg.) 2010).

Darüber hinaus wird deutlich, dass die Wahl der perfektiven Präsensform nicht etwa auf bestimmte Regionen beschränkt ist, sondern auf dem ganzen Gebiet Tschechiens – Böhmen, Mähren und Schlesien – vergleichbar häufig verwendet wird. Dabei ist hervorzuheben, dass die PFP-Form mit einer durchschnittlichen Verwendungshäufigkeit von 12,1% die dritthäufigste Aspekt-Form darstellt. Diese Zahl belegt, dass der PFP-Form ein fester Status unter den Aspekt-Formen zuzuschreiben ist, die für den Hier-und-jetzt-Kontext als Option in Frage kommen.

Die Verwendung der perfektiven Präsensform mit Hier-und-jetzt-Bedeutung korreliert mit der Verbklasse. Die PFP-Form wird in Hier-und-jetzt-Kontexten am häufigsten mit Verben aus der II. und IV. Klasse, am seltensten mit Verben aus der III. Klasse kombiniert. Das hohe Vorkommen der PFP-Form in der IV. Klasse könnte statistisch damit zusammenhängen, dass die meisten tschechischen Verben der IV. Klasse angehören (etwa 30%, vgl. Cvrček et al. (Hgg.) 2010: 250 f.). Wenn wir annehmen, dass die perfektive Präsensform im tschechischen Aspekt-Tempus-System einen Sprachwandelprozess durchläuft bzw. durchlaufen ist, würde sich die IV. Klasse aufgrund ihrer Frequenz im sprachlichen Input sehr eignen, die perfektive Präsensform bei der Hier-und-jetzt-Bedeutung vor allen anderen zu integrieren (vgl. auch den sog. Kohäsionsparameter, Lehmann 1995). Für diese Hypothese spricht auch die Tatsache, dass die I. Klasse, die statistisch am geringsten gewichtet ist (etwa 7%, vgl. Cvrček et al. (Hgg.) 2010: 250 f.), in dieser Studie zu den weniger starken Attraktoren der PFP-Form zählt.

Auch hier hat die Datenanalyse gezeigt, dass die Korrelation zwischen Verbklasse und Häufigkeit der Verwendung der PFP-Form nicht regional oder dialektal gebunden ist – die Affinität bestimmter Verbklassen, die PFP-Form mehr oder weniger stark anzuziehen, ist in allen Regionen gleich ausgeprägt. Die einzige Ausnahme stellt die übermäßig häufige Verwendung der PFP-Form mit Verben

aus der V. Klasse in den ostböhmisches Daten dar. Eine Erklärung für diesen Befund steht noch aus, es ist aber beabsichtigt, die Auswirkung der Verbklassen auf die Verwendung der PFP-Form im Tschechischen in weiteren Arbeiten näher zu untersuchen.

Im Kontext der Verbklassen stellt sich darüber hinaus die Frage, inwiefern die Einteilung in verschiedene Konjugationsklassen vom grammatischen Aspekt, möglicherweise aber auch von der Semantik der Verben abhängig ist. Zu den beiden potenziellen Zusammenhängen liegen aktuell jedoch noch keine Daten vor. In Bezug auf eine solche Studie wäre interessant, herauszufinden, ob die beobachtete Korrelation zwischen der Häufigkeit der Verwendung der PFP-Form und den Konjugationsklassen auch mit den aspektuellen Eigenschaften der Verbklassen in Verbindung stehen könnte.

Die Daten aus dem Russischen bekräftigen die Unterschiede zwischen dem Tschechischen und dem Russischen hinsichtlich der Kombinierbarkeit der PFP-Form mit der Hier-und-jetzt-Bedeutung: Im Russischen ist diese Kombination für den besagten Kontext nicht zulässig. Dieser Befund ist im Einklang mit den Ergebnissen aus Sprachproduktionsdaten, in denen die russischen Probanden die PFP-Form ebenfalls nie verwendet haben, die tschechischen Sprecher aber sehr wohl (Schmiedtová/Sahonenko 2008: 58 ff.).⁷⁰

Die Unterschiede in der Verwendung der präfigierten perfektiven Formen im Tschechischen und im Russischen lassen sich auch für längere narrative Texte dokumentieren. Die Daten aus den Nacherzählungen des Quest-Filmes⁷¹ zeigen,

70 In dem Szenario Nr. 34 wurde ein für beide Systeme relativ neues Lexem getestet. Es handelte sich um das aus dem Englischen entlehnte Verb *klikat* Impf / *poklinknout* Perf ('klicken') in einem Kontext, in dem Ware aus dem Internet per Mausklick bestellt werden. Das Verb wird in beiden Sprachen gebraucht, es zeigt jedoch unterschiedliche Tendenzen bezüglich seiner Kombinierbarkeit mit den verschiedenen Aspekt-Tempus-Formen auf: Während in den russischen Daten dieses Verb ausschließlich mit der imperfektiven Simplex-Form im Präsens (88,6%) oder in der Vergangenheit (8,6%) sowie in Verbindung mit dem sekundären Imperfektiv (2,9%) vorkommt, wird es im Tschechischen nicht nur mit den beiden imperfektiven Simplex-Formen (Präsens durchschnittlich 53,9%, Vergangenheit durchschnittlich 8,22%) sondern auch mit der perfektiven Präsensform (durchschnittlich 21,7%) sowie der perfektiven Vergangenheitsform (durchschnittlich 7%) kombiniert. Diese Tendenzen lassen vermuten, dass der Prozess der Lexikalisierung eines neuen Wortes direkt von den verfügbaren Aspekt-Formen abhängig ist und somit im Tschechischen anders als im Russischen verläuft.

71 Der Film *Quest* wurde 1996 von Tyron Montgomery und Thomas Stellmach produziert und gedreht. Es handelt sich um die Geschichte einer Tonfigur, die auf der Suche nach Wasser ist. Dabei durchwandert die Figur verschiedene Welten (z.B. Papier- oder Steinwelt), in denen sie unterschiedlichen Gefahren entkommen muss. Im Jahr 1997 wurde *Quest* mit einem Oscar für den besten Zeichentrickfilm ausgezeichnet.

dass russische Sprecher perfektive Formen ausschließlich in der Vergangenheit verwenden (perfektive Vergangenheitsform).⁷² Die perfektive Präsensform wird von den russischen Sprechern in den Daten dieser Studie weder in Verbindung mit Präsens- oder Futurbedeutung noch in Form des so genannten historischen (oder narrativen) Präsens⁷³ verwendet. Das Bild im Tschechischen hingegen stellt sich anders dar: In den Quest-Nacherzählungen kommt die perfektive Präsensform relativ häufig vor, z.B. in der zweiten Episode dieses Filmes liegt der Anteil der perfektiven Präsensform für Äußerungen im Vordergrund bei etwa 61% (68 von insgesamt 112 Vorkommnissen).⁷⁴ Wie lassen sich diese Unterschiede interpretieren?

Zunächst ist zu betonen, dass die Quest-Daten unter Verwendung eines anderen Designs erhoben wurden, als es den bisher betrachteten Sprachproduktions- und Präferenztestdaten zugrunde liegt. Die Sprachproduktions- und Präferenztestdaten wurden in einem *Online*-Design erhoben: Die Sprecher haben die Stimuli versprochen, während sie ihnen präsentiert wurden. Mit anderen Worten, es gab einen direkten Bezug zum deiktischen Jetzt. Alle Quest-Daten wurden dagegen in einem *Offline*-Verfahren erhoben. Das heißt, die Probanden haben den Film zuerst am Stück gesehen, dann wurde der Film sofort nach jeder Episode gestoppt und die Probanden aufgefordert, die jeweilige Episode nachzuerzählen. Der kontextuelle Bezugsrahmen für die Nacherzählungen lag in der Vergangenheit, da die zu beschreibenden Situationen bereits geschehen waren. Dieses Design eröffnet also die Möglichkeit, die PfP-Form als historisches Präsens zu verwenden.

Auch bezüglich des historischen Präsens gibt es zwischen dem Russischen und dem Tschechischen wichtige Unterschiede. Dickey (2011: 175) vertritt die Meinung, dass das Russische in Folge von diachronen Änderungen des aspektuellen Systems, die im Rahmen der Abgrenzung der ost- und westslawischen Sprachen stattfanden, die Verwendung der perfektiven Formen im historischen Präsens ganz verloren hat. In der empirisch gestützten Untersuchung von Rathmayr (1976: 128) werden dagegen wenige Belege für die Verwendung der perfektiven Präsensform als historisches Präsens präsentiert. In Anlehnung an die vorgenannte Literatur zum Thema (Rathmayr 1976; Dickey 2011) sowie die hier präsentierten Daten kann festgehalten werden, dass im Russischen die Möglichkeit der Verwendung der perfektiven Präsensform als historisches Präsens ein-

72 Vgl. Sahonenko (2004: 55–58).

73 Historisches Präsens wird verwendet, um auf vergangene Ereignisse Bezug zu nehmen. Man bezeichnet es auch als das Präsens der belebten Erzählung (vgl. Isačenko 1982; Panzer 1991).

74 Vgl. Placzková (2009: 85).

Es stellt sich die Frage, ob die in den tschechischen narrativen Texten häufig verwendeten perfektiven Präsensformen zwingend als historisches (narratives) Präsens interpretiert werden müssen. Die hier präsentierten Daten legen die Vermutung nah, dass die PFP-Form möglicherweise auch in Nacherzählungen mit der Hier-und-jetzt-Bedeutung verbunden werden kann. Dies ist jedoch eine Fragestellung, die in weiteren experimentellen und korpusbasierten Arbeiten zu untersuchen ist.

Zugleich sollte aber betont werden, dass die temporale Interpretation dieser Form von dem zugrundeliegenden temporalen Bezugsrahmen abhängig ist und sich dieser eher unter experimentellen Bedingungen kontrollieren als unter Verwendung von Korpusdaten vorgeben und kontrollieren lässt. Aus den Korpusdaten lässt sich primär auf Häufigkeiten und Korrelationen bzw. Kollokationen schließen. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Angabe in der korpusbasierten Cvrček-Grammatik (Cvrček et al. (Hgg.) 2010) sehr relevant: Dort werden nämlich nur die imperfektiven Formen für die Verwendung des historischen Präsens erwähnt.

Die hier dargestellte Datenlage zeigt, dass die perfektive Präsensform im Tschechischen ein breiteres Bedeutungsspektrum bedient als die russische Präsensform: Im Tschechischen kann sich die PFP-Form nicht nur auf die Zukunft, sondern auch auf die Gegenwart beziehen. Diese besondere Verwendung der PFP-Form lässt sich zum einen mit der von Dickey (2000) vorgeschlagenen Abgrenzung der westslawischen (z.B. Tschechisch, Slowakisch, Sorbisch, Slowenisch) und ostslawischen (z.B. Russisch, Bulgarisch) Sprachen zusammenbringen: In den westslawischen Sprachen ist die Wahl einer aspektuellen Form weniger eingeschränkt als in der ostslawischen Gruppe. In der westslawischen Gruppe ergeben sich also viel mehr Kontexte, für die nicht eine bestimmte Aspektwahl zwingend ist, sondern aus mehreren aspektuellen Möglichkeiten gewählt werden kann (vgl. Berger 2011).

Zum anderen erscheint es nicht unplausibel, dass die Verwendung der perfektiven Präsensform mit Hier-und-jetzt-Bedeutung auf den lang andauernden Sprachkontakt zum Deutschen zurückzuführen ist: Präfigierte telische Verben sind mit der Hier-und-jetzt-Bedeutung im Deutschen ohne Weiteres kombinierbar (dt. *Hans isst gerade/jetzt/in diesem Moment einen Apfel auf*). Neue psycholinguistische Studien zur Versprachlichung und Konzeptualisierung von Einzelereignissen (siehe Kap. 5; vgl. Schmiedtová/von Stutterheim/Carroll 2011) sowie diachron orientierte Arbeiten (vgl. Dickey 2011) lassen vermuten, dass der Kontakt zum Deutschen einen großen Einfluss auf die Sprachsysteme der westslawischen Sprachen ausgeübt hat. Für das Tschechische könnte dies in besonderem Maße zutreffen (siehe auch Kap. 4).

Abschließend soll Fragestellung 4 diskutiert werden: Welche Implikationen haben die Befunde über die Verwendung der PFP-Form mit Hier-und-jetzt-Bedeutung für das Aspektsystem des Tschechischen?

Die erste Konsequenz ist die Erweiterung des tschechischen Aspektsystems: In Hier-und-jetzt-Kontexten kann neben der imperfektiven Simplex-Form und der sekundären imperfektiven Form zusätzlich auch die PfP-Form gewählt werden. In weiteren Arbeiten soll untersucht werden, welche Faktoren die Wahl einer bestimmten Aspektform bei Hier-und-jetzt-Kontexten beeinflussen. Vermutlich spielen dabei der Situationstyp bzw. die Proximität der Zustandsveränderung (das Eintreten des Nachzustands) sowie der Sprachmodus (mündlich vs. schriftlich) eine wichtige Rolle. In Bezug auf den Sprachmodus ist anzumerken, dass die Präferenzen im mündlichen Modus viel ausgeprägter sind als im schriftlichen: Tschechische Sprecher verwenden in mündlicher Produktion die PfP-Formen mit Hier-und-jetzt-Bedeutung viel häufiger als sekundäre Imperfektiva oder imperfektive Simplex-Formen (vgl. Berger 2011; Schmiedtová/von Stutterheim/Carroll 2011; Kap. 8).

Eine zweite Implikation betrifft die Veränderung der Kategorie Perfektivität. Die Befunde dieser Studie zeigen, dass die perfektive Präsensform im Tschechischen mehrdeutig ist. Die PfP-Form hat nicht nur Futurbedeutung (vgl. Schmiedtová 2003a, 2003b; Cvrček et al. (Hgg.) 2010; Schmiedtová/von Stutterheim/Carroll 2011), sondern kann auch mit Hier-und-jetzt-Bedeutung verwendet werden. Für diese Bedeutung gilt, dass das Eintreten eines Nachzustands assertiert wird, obwohl dieser faktisch gar nicht oder noch nicht eingetreten ist. Mit anderen Worten, der Nachzustand muss unter der Hier-und-jetzt-Interpretation *per default* inferiert werden. Im Unterschied zur Verwendung der perfektiven Form in der Vergangenheit⁷⁷ wird durch die perfektive Präsensform mit Hier-und-jetzt-Bedeutung keine Faktizität bezeugt, sondern vielmehr die 'Einschätzung' der Wahrscheinlichkeit, mit der ein Nachzustand eintritt, miteinbezogen.

Aufgrund dieser temporal-semantischen Merkmale ist die PfP-Form mit Hier-und-jetzt-Bedeutung kompatibel mit der sogenannten holistischen Perspektive, die im Tschechischen für die Konzeptualisierung und Verbalisierung unterschiedlicher Ereignistypen bevorzugt gewählt wird (siehe Kap. 5–9). Unter dieser Perspektive wird stets auf das Gesamtereignis Bezug genommen. Das heißt, dass beispielsweise bei Ereignissen mit Zustandsveränderung der Nachzustand, bei Bewegungsereignissen dagegen das Ziel (Endpunkt) der Bewegung inferiert wird.

Die Frage nach dem Verhältnis zwischen der gewählten Konzeptualisierung einerseits und den Veränderungen im tschechischen Aspektsystem andererseits lässt sich anhand der zur Verfügung stehenden Daten nicht abschließend beant-

⁷⁷ Für die perfektive Vergangenheitsform gilt, dass die Sprechzeit und der Nachzustand entweder zusammenfallen, oder der Nachzustand vor der Sprechzeit eingetreten sein muss: tsch. *Právě/Včera to dopsala* – dt. *Gerade/Gestern hat sie es fertig schreiben*.

worten. Dennoch ist es naheliegend, dass die zugrundeliegende Konzeptualisierung, die sogenannte holistische Perspektive, zu den hier dargestellten Veränderungen der PfP-Form geführt oder zumindest diese begünstigt haben und die Ausbildung der holistischen Perspektive im Tschechischen auf den sprachlichen Einfluss des Deutschen zurückzuführen ist.

3.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde eine sehr umfangreiche, auf Präferenzurteilen basierte Studie zur Verwendung der perfektiven Präsensform (PfP-Form) im Tschechischen vorgestellt. Im Wesentlichen zeigen die Befunde, dass die Anwendungsdomäne der PfP-Form sich stark geändert hat. Anders als in den tschechischen Grammatiken dargestellt, wird die PfP-Form im heutigen Tschechisch auch unter dem Einbezug der deiktischen Hier-und-jetzt-Bedeutung verwendet. Diese Verwendung ist weder von der Verbklasse noch der regionalen Zugehörigkeit der Probanden abhängig. Diese Ergebnisse werden als Folge des Sprachkontakts zwischen dem Deutschen und Tschechischen interpretiert.

4 Zur Unterscheidung zwischen west- und ostslawischen Aspektsystemen

4.1 Einführung

Dickey hat in seiner Studie *Parameters of Slavic Aspect* (2000) gezeigt, dass es einen intratypologischen Unterschied zwischen den west- und ostslawischen Sprachen gibt, der mit dem unterschiedlichen Grad der Aspektgrammatikalisierung zusammenhängt. Nach Dickey zählen Tschechisch, Slowenisch, Slowakisch und Sorbisch zu der westslawischen Gruppe, während Russisch, Ukrainisch, Weißrussisch und Bulgarisch in die ostslawische Gruppe gehören. Tschechisch bzw. Russisch gelten dabei als Prototypen der jeweiligen Gruppe. Polnisch und Serbokroatisch stellen eine Übergangszone zwischen diesen beiden Aspektsystemen dar.

Die Grundidee dieser Unterscheidung ist, dass sich innerhalb der slawischen Sprachen eine diachrone Entwicklung vollzog, die dazu führte, dass in den ostslawischen Sprachen die Aspektkategorie stärker grammatikalisiert wurde. Dies ging mit einer bestimmten Regularisierung des Aspektgebrauchs in Abhängigkeit von einem bestimmten Situationstyp einher. Beispielsweise ist im Russischen für iterative Handlungen die Verwendung des imperfektiven Aspekts nahezu obligatorisch. In den westslawischen Systemen dagegen erfolgte eine solche Regularisierung der Verwendungsbedingungen in einem viel kleineren Umfang, so dass in vielen Kontexten die Verwendung beider Aspekte möglich ist (z.B. für wiederholte Handlungen oder Handlungssequenzen sowie beim Gebrauch vom des historischen Präsens). In dem westslawischen Sprachentyp können darüber hinaus auch Verbalnomina aspektuell markiert werden.⁷⁸

4.2 Die Studie

Wie bereits erwähnt, wurden die Unterschiede zwischen dem Tschechischen und Russischen, die in den früheren Studien (z.B. Kap. 5) festgestellt wurden, auch in Verbindung mit der These von Dickey (2000) interpretiert. Es stellt sich jedoch die Frage, ob auch andere Sprachen, die nach Dickey der westlichen Sprachgruppe

⁷⁸ Zum Beispiel: tsch. *hození míče na trávu* vs. *vyhození/vyhazování míče do vzduchu* 'das Werfen eines Balles aufs Gras' vs. 'das Raus- oder Hochwerfen eines Balles' in die Luft einmalig/mehrmalig (vgl. Schmiedtová 2013a; Kap. 3).

angehören, in dem hier verwendeten experimentellen Design in die gleiche Gruppe wie das Tschechische fallen würden. Um dies zu überprüfen, wurden neue Daten von polnischen⁷⁹ (N = 30) und slowakischen⁸⁰ (N = 15) Muttersprachlern herangezogen und mit den bereits vorhandenen Daten aus dem Tschechischen, Russischen und Deutschen⁸¹ verglichen.

Der Gegenstand der Untersuchung war die Enkodierung von zielorientierten Bewegungsereignissen, bei der insbesondere die Kodierung der Endpunkte im Fokus war. Es wurden drei Arten von Stimuli verwendet: 1) Kritische Stimuli ($n = 12$) waren zielorientierte Bewegungsereignisse, in denen eine Bewegung belebter Entitäten (Menschen oder Tiere) von Punkt A zu Punkt B als nicht erreicht gezeigt wurde. 2) Kontrollstimuli waren ebenfalls zielorientierte Bewegungsereignisse, in denen die Bewegung als erreicht dargestellt wurde ($n = 12$). Für die kritischen Stimuli wurden zwischen den getesteten Sprachen Unterschiede erwartet, für die Kontrollstimuli nicht. 3) Außerdem wurden sogenannte Filler ($n = 36$) gebraucht, die homogene Aktivitäten oder statische Situationen darstellten. Die Filler dienten der Ablenkung.

4.3 Ergebnisse

Abbildung 11 fasst die Ergebnisse der Analysen der Endpunktmarkierung in den kritischen und Kontrollszenen für alle fünf Sprachen zusammen. Ihr ist zu entnehmen, dass tschechische Sprecher bedeutend mehr Endpunkte für die Darstellung der kritischen Szenen [-END] erwähnen, als dies russische, polnische und slowakische Sprecher tun. Tschechische Sprecher gehen also so vor, dass sie Endpunkte in allen Szenen (da, wo ein Endpunkt inferiert werden muss) in der Mehrheit der Äußerungen verbalisieren. Auch deutsche Sprecher erwähnen in allen kritischen Szenen [-END] mehr Endpunkte als russische, polnische und slowakische Sprecher. Die Präferenz für die Endpunktmarkierung der deutschen und tschechischen Sprecher ist vergleichbar und liegt im Durchschnitt bei 63%.

⁷⁹ Die polnischen Daten wurden im Rahmen der Magisterarbeit von Fedus (2006) erhoben. Die hier präsentierten Ergebnisse basieren auf einer kürzlich durchgeführten Neuanalyse dieser Daten. Vielen Dank an Sylwia Obrebska für die Hilfe bei der Datenanalyse.

⁸⁰ Ich danke ganz herzlich Norbert Vaněk für die Erhebung der slowakischen Daten.

⁸¹ Die deutschen, tschechischen und russischen Daten stammen aus einer früheren Studie (siehe Kap. 5).

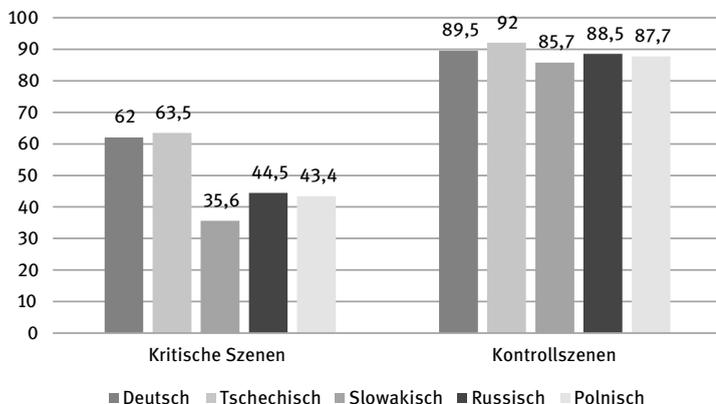


Abb. 11: Enkodierung von Endpunkten im Deutschen, Tschechischen, Slowakischen, Russischen und Polnischen

Sprecher des Russischen, Polnischen und Slowakischen scheinen dagegen eine andere Vorgehensweise zu haben: Sie erwähnen bevorzugt erst dann die Endpunkte, wenn diese in einem Clip auch tatsächlich als erreicht gezeigt werden [+END], d.h. vorwiegend in den Kontrollszenen. In den kritischen Szenen [-END] dagegen erwähnen Sprecher dieser drei Sprachen deutlich weniger Endpunkte (im Durchschnitt 41%) und unterscheiden sich dadurch von Sprechern des Tschechischen und Deutschen.⁸²

Für Kontrollszenen, in denen der Endpunkt als erreicht dargestellt wird [+END], wurden für die vorliegenden Daten keine statistisch relevanten Unterschiede festgestellt.

Diese Ergebnisse zeigen, dass polnische Sprecher bei der Enkodierung von zielorientierten Bewegungsereignissen nicht den potenziellen Endpunkt, sondern viel mehr (in etwa 73% aller relevanten Äußerungen) den Bewegungsverlauf (Weg) fokussieren (vgl. für längere narrative Texte Śledzka 2007). In den polnischen Daten sind viele Beschreibungen mit Verlaufsinformation vorzufinden: z.B. pol. *Pociąg jedzie po torach* ('Der Zug fährt auf Gleisen'); zum Teil auch in Nominalform pol. *jadący pociąg* ('ein fahrender Zug/der fahrende Zug'). So fällt das Polnische in die gleiche Gruppe wie das Russische, das ebenfalls für ziel-

⁸² Zum Vergleich deutscher und tschechischer Tempus-Aspekt-Systeme vgl. Schmiedtová (2003b, 2004); Kapitel 1 und 8.

orientierte Bewegungsereignisse die Verlaufsperspektive bevorzugt verwendet (siehe z.B. Kap. 8).

Auch in den slowakischen Daten wird in den kritischen Szenen der Verlauf der dargestellten Bewegung enkodiert. Neben der Enkodierung des Wegs, welche in 35% aller Äußerungen vorkommt, werden in den kritischen Szenen auch Endpunkte (35,6%) sowie in einem etwas geringen Maße (23,1%) Information zum Ort der Bewegung zum Ausdruck gebracht. Diese Befunde könnten mit der relativ kleinen Größe des Datensets zusammenhängen. Es wäre aber zu erwarten, dass bei einer größeren Probandenzahl die Wahrscheinlichkeit besteht, dass sich eine bestimmte Präferenz herausbildet. In Anbetracht der Unterschiede in der Standardabweichung (StAb)⁸³ für die Enkodierung der Endpunkte (StAb = 2.6) und des Weges (StAb = 1.4) ist anzunehmen, dass sich im Slowakischen eine Präferenz für Trajektorienmarkierung (*path*) entwickeln könnte.

Des Weiteren ist für diese Arbeit die Gegenüberstellung der slowakischen und der tschechischen Daten relevant. Diese findet sich in Abbildung 12.

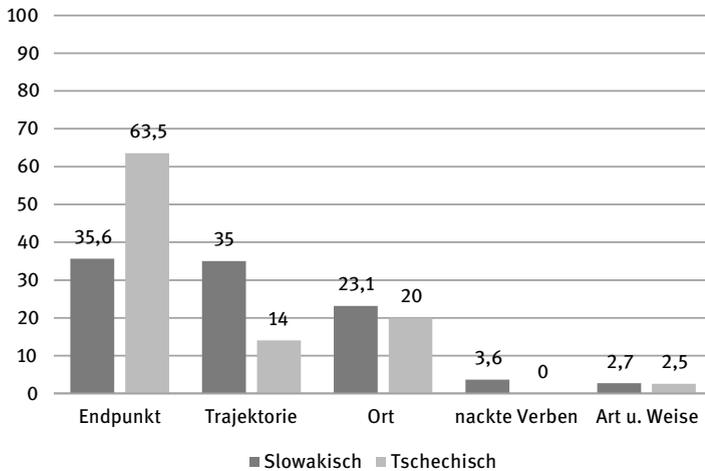


Abb. 12: Enkodierung zielorientierter Bewegungsereignisse (kritische Szenen) durch slowakische und tschechische Muttersprachler

⁸³ Die Standardabweichung (StAb) weist auf die Varianz in den Daten hin. Das heißt, je kleiner die StAb, desto weniger Varianz in den Daten. Im Hinblick auf die slowakischen Daten bedeutet dies, dass in der Enkodierung der Trajektorie (*path*) die Probanden ein viel homogeneres Verhalten zeigen als in der Enkodierung der Endpunkte.

Abbildung 12 zeigt, dass tschechische Sprecher in den kritischen Szenen überwiegend häufig den Endpunkt enkodieren und somit die Ereignisse unter der sogenannten holistischen Perspektive darstellen (vgl. Schmiedtová/von Stutterheim/Carroll 2011; Kap. 5). Im Tschechischen wird der Endpunkt signifikant häufiger als im Slowakischen erwähnt ($z = 1,98, p < .05$). Ein entgegengesetzter Trend zeigt sich im Bereich des Wegs: Die Enkodierung des Wegs kommt in den slowakischen Daten 2,5-mal öfter vor als in den tschechischen Daten. Auch dieser Unterschied ist statistisch relevant ($z = 2,04, p < .05$).

Erwähnenswert ist außerdem der Unterschied im Gebrauch der sogenannten nackten Verben (vgl. Schmiedtová 2011a, 2013a). Hier handelt es sich um Konstruktionen, die nur aus Subjekt und Verb bestehen, z.B. *Ein Auto fährt* oder *Zwei Frauen laufen*. Der prozentuale Anteil im Slowakischen liegt zwar nur bei 3,6%, in den tschechischen Daten kommen *nackte Verben* in diesen Daten aber überhaupt nicht vor.⁸⁴ Im Hinblick auf den Ausdruck des Ortes (z.B. *auf der Straße gehen, in der Altstadt laufen*) sowie der Art und Weise (z.B. *schnell fahren, gemütlich gehen*) lassen sich für den tschechisch-slowakischen Vergleich keine Unterschiede feststellen.

4.4 Fazit und Diskussion

In Anbetracht dieser Ergebnisse und der Befunde früherer Studien zum Zusammenhang von Endpunktkodierung und Aspektmarkierung (vgl. Carroll/von Stutterheim/Nüse 2004; Kap. 5–9) lässt sich die Vermutung aufstellen, dass die von Dickey postulierte Trennungslinie zwischen ost- und westslawischen Sprachen möglicherweise weiter verfeinert werden muss, indem sie als eine Art Skala interpretiert und zugleich die Auswirkung eines möglichen Sprachkontakts in Rechnung gestellt wird.

Dies machen insbesondere die Analysen der slowakischen Daten deutlich, welche zeigen, dass das Slowakische bei der Enkodierung von Bewegungsereignissen nicht wie das Tschechische auf die holistische Perspektive unter Einbezug der Endpunkte greift, sondern auch andere Informationen, vor allem den Weg, zum Ausdruck bringt. Es ist bemerkenswert, dass diese Tendenzen bereits anhand einer relativ kleinen Stichprobe identifiziert werden konnten. Nichtsdestotrotz bedarf es weiterer empirisch gestützter sowie theoretisch fundierter

⁸⁴ In den russischen Daten liegt der Gebrauch der nackten Verben bei 13% und steigt auf 20%, wenn Daten unter Zeitdruck elizitiert werden (Schmiedtová 2013a). Nackte Verbalphrasen finden sich vermehrt auch in L2-Daten von russischen Sprechern des Deutschen (Schmiedtová 2011a).

vergleichender Forschungsarbeiten zum Slowakischen, um genau festzustellen, welche Perspektivierungsmuster im Slowakischen gebräuchlich sind (vgl. Januška 2017 zum Einfluss des Ungarischen auf das Slowakische).

Darüber hinaus wäre es wünschenswert, experimentelle Daten auch aus dem Slowenischen und Sorbischen heranziehen zu können, um die möglichen aspektuellen Unterschiede und die Konsequenzen dieser Unterschiede für die Perspektivierung bei Ereignisenkodierung innerhalb der westslawischen Gruppe näher untersuchen zu können.

Die Befunde zum Slowakischen und zum Polnischen sind auch für die Diskussion über die Reichweite des deutschen Spracheinflusses relevant. Zweifellos standen auch diese beiden Sprachen im Kontakt zum Deutschen. So könnte man auf den ersten Blick vermuten, dass sich im Polnischen und Slowakischen das deutsche System auf eine ähnliche Art und Weise auswirkte, wie es im Tschechischen der Fall war. Die Datenlage zeigt mit zunehmender Deutlichkeit, dass die geografische Nähe zweier Sprachen alleine nicht hinreichend ist, um Änderungen in einem Sprachsystem auszulösen (vgl. Matras 2009). Das Deutsche hatte beispielsweise auf dem böhmischen Gebiet einen anderen Stellenwert als im polnischen oder slowakischen Raum (vgl. Newerkla 2011). Dies könnte möglicherweise dazu geführt haben, dass sich das Deutsche in einem anderen Ausmaß auf das Tschechische als auf das Polnische und Slowakische⁸⁵ ausgewirkt hat.

Was macht also den deutsch-tschechischen Kontakt so besonders? Im Rahmen der vorliegenden Arbeit, die den Einfluss synchron und anhand von empirischen Daten untersucht, lässt sich diese Frage nicht umfassend beantworten. Mit Sicherheit kann man jedoch festhalten, dass der über Jahrhunderte andauernde deutsch-tschechische Kontakt in vielen tschechischen Gebieten zu funktionaler Bilingualität führte (vgl. Trost 1965; Fürst 2003), die es in dem Ausmaß in den anderen zwei Ländern nicht gegeben hat. Die gelebte Zweisprachigkeit, der enge kulturelle Kontakt und Austausch zwischen den beiden Sprachen sowie viele andere wichtige psychosoziale und soziolinguistische Faktoren waren maßgeblich für die Formung und Entwicklung des tschechischen Sprachsystems, deren Auswirkungen auch im heutigen Tschechisch zu beobachten sind.

Diese Arbeit stellt eine der ersten systematischen und empirisch gestützten Forschungen zu diesem Thema dar, welches aber unbedingt – insbesondere in Bezug auf die Schnittstelle zwischen Sprachkontakt und Zeitgeschichte unter Berücksichtigung der Psycholinguistik – weiter untersucht werden müsste.

85 Für die Untersuchung des deutsch-slowakischen Kontakts sind sicherlich zwei Faktoren von Belang: (1) Die eher mangelnde Schriftlichkeit auf dem slowakischen Gebiet zur Zeit des Sprachkontakts; (2) der Spracheinfluss aus dem Ungarischen.

4.5 Zusammenfassung

In Kapitel 4 werden Elizitationsdaten aus weiteren westslawischen Sprachen präsentiert und in Bezug auf die Hypothese zur Unterscheidung der west- und ostslawischen Aspektsysteme (Dickey 2000) diskutiert. Die Ergebnisse zeigen, dass das Slowakische und Polnische bei der Enkodierung von Ereignissen anderen Konzeptualisierungsschemata als das Tschechische folgen. Vor allem die Daten aus dem Slowakischen deuten darauf hin, dass die Abgrenzung der west- von den ostslawischen Aspektsystemen im Sinne einer Skala zu betrachten ist und dass die Auswirkungen eines möglichen Sprachkontakts in typologischen Diskussionen (synchron und diachron) mitberücksichtigt werden müssen.

5 Wie grammatikalisierte Kategorien die Ereigniskonzeptualisierung für die Sprachproduktion prägen: Erkenntnisse aus Sprachanalysen, Messungen der Augenbewegungen und Gedächtnisleistungsexperimenten

5.1 Einführung

Wahrnehmung und Konzeptualisierung von Ereignissen werden zum Teil von Faktoren wie Aufgabenstellung oder der gewählten Perspektive geprägt. Dies belegen Studien, die Phänomene wie Unaufmerksamkeitsblindheit (Mack/Rock 1998) und Veränderungsblindheit während der Informationsaufnahme untersuchen (Simons/Levin 1997; Simons 2000). Wird beispielsweise ein Zeuge vor Gericht gebeten, sich über ein Ereignis zu äußern, wird seine Antwort sowohl durch die (z.B. zeitliche und räumliche) Einbettung des Ereignisses selbst, als auch durch die Natur der Frage bestimmt: 'Was haben Sie zu diesem Zeitpunkt eigentlich beobachtet?' oder: 'Wie sah der Bankräuber aus?'. In beiden Fällen wird sich die Informationsauswahl und -strukturierung in der Sprachproduktion unterscheiden. Vor der Versprachlichung muss der Sprecher sein Wissen über das Ereignis als Ganzes aktivieren, das, was er in Worte fassen will, selektieren, und anschließend über die Reihenfolge, in der es präsentiert werden soll, entscheiden. Dabei handelt es sich um hochautomatisierte Prozesse, die der Konzeptualisierung bei der Sprachproduktion entsprechen: jenem Prozess, in welchem der Sprecher Informationen für die Verbalisierung vorbereitet, bevor diese an den Formulator weitergeleitet werden (Levelt 1989). Offensichtlich beeinflusst die durch die explizite oder implizite Fragestellung festgelegte Beschaffenheit der verbalen Aufgabe diese Anfangsprozesse der Sprachproduktion. Offen bleibt jedoch, ob und inwieweit Sprachverarbeitung auch durch die strukturellen Merkmale des jeweiligen Sprachsystems beeinflusst werden. Oder anders ausgedrückt: Ist die Realisierung der präverbalen Botschaft auf der Ebene des Konzeptualisierers zu einem gewissen Grade sprachspezifisch? Eine Form der Sprachspezifität resultiert aus den in einer gegebenen Sprache lexikalisierten oder grammatikalisierten Merkmalen, da beide Kategorien Einfluss darauf nehmen, wie Ereignisse oder Teile von Ereignissen wahrgenommen, konzeptualisiert und versprachlicht werden.

Ein Bereich, für den diese Frage relevant ist, sind die Zeitkategorien und hier besonders der Begriff des Aspekts, der die Perspektive beeinflusst, aus der spezifische temporale Eigenschaften eines Ereignisses dargestellt werden. Beispiels-

weise kann im Englischen ein und dieselbe Situation im Verlauf (*John was crossing the street*) oder als abgeschlossen (*John has crossed the street*) beschrieben werden; tatsächlich ist der Aspekt im Englischen eine grammatikalische Kernkategorie, deren Gebrauch in bestimmten Kontexten obligatorisch ist (siehe auch Kap. 1, Abschn. 1.1 für die Einführung dieser Unterschiede). Zieht man folgendes Beispiel in Betracht *Jane is in the basement. What is she up to? She *fixes the shelf*, dann ist die *simple present*-Form *fixes* in diesem Kontext nicht akzeptabel, da vom Sprecher die aspektuelle Markierung des Verlaufs, also die Formulierung *She is fixing the shelf* erwartet wird, die den zur Äußerungszeit bestehenden Verlauf des Ereignisses explizit zum Ausdruck bringt. Wenn Sprecher zwischen verschiedenen Arten der zeitlichen Darstellung desselben Ereignisses differenzieren wollen, müssen sie auf andere fakultative sprachliche Mittel zurückgreifen, wie Zeitangaben (*Hans überquerte gerade die Straße*) oder Periphrasen (*Hans war dabei, die Straße zu überqueren*). Jedoch sind diese Mittel im Deutschen nicht zwingend erforderlich, sondern optional.

Die genaue Bedeutung der Aspektperspektive (vgl. Smith 1991) und der Grad, in dem mit ihr zusammenhängende Konzepte grammatikalisiert werden, variieren je nach Sprache beträchtlich. Beispielsweise ist die russische einfache imperfektive Form (*on rabotal – er arbeitete*: Imperfektiver Aspekt + Vergangenheits-tempus – *er war gerade am Arbeiten*) mit der englischen Verlaufsform zwar verwandt, aber nicht identisch (siehe Kap. 2). Sprachspezifische Unterschiede manifestieren sich, wenn der Sprecher die Botschaft versprachlicht: In der Formulatorphase der Sprachproduktion muss der Sprecher die von der jeweiligen Sprache zur Verfügung gestellten Konstruktionen nutzen. Aber beeinflussen diese Konstruktionen die Sprachverarbeitung bereits während der Konzeptualisierungsphase, also der Phase der Sprachproduktion, auf die die *Thinking for Speaking*-Hypothese abzielt (Slobin 1996a)? Diese geht davon aus, dass selbst die konzeptuelle Vorbereitung, die der Versprachlichung dient, durch sprachspezifische grammatikalisierte Kategorien bestimmt wird.

Die diesem Kapitel zugrundeliegende Studie geht der Frage nach, ob Sprachkategorien die visuelle Aufmerksamkeit des Sprechers auf eine bestimmte Perspektive in der Wahrnehmung und Beschreibung eines vorgegebenen Ereignisses lenken. Die Hypothese ist also *Seeing for Speaking*: Wird in einer Sprache (A) ein bestimmtes Konzept grammatisch enkodiert und wird es häufig und systematisch verwendet, dann wird die Aufmerksamkeit des Sprechers mit großer Wahrscheinlichkeit auf die visuellen Merkmale des zu versprachlichenden Ereignisses gelenkt, die mit diesem Konzept in Verbindung stehen. Wird dasselbe Konzept in einer anderen Sprache (B) lexikalisch oder durch Periphrasen enkodiert und kommt es nicht häufig bzw. nicht systematisch zum Einsatz, dann richtet sich die Aufmerksamkeit des Sprechers möglicherweise nicht oder zumindest nicht im

gleichen Ausmaß auf die betreffenden Merkmale des zu versprachlichenden Ereignisses.

Der Schwerpunkt der Studie ist die sprachvergleichende Analyse von Ereigniskonzeptualisierungen in sieben verschiedenen Sprachen. Durch den Einsatz von Eye-Tracking als zentralem Methodenzugang für die Erforschung der Konzeptualisierungsphase wird gezeigt, wie strukturelle Unterschiede bezüglich Zeitkategorie Aspekt präferierte Muster bei der Sprachproduktion beeinflussen. Die Daten wurden mit Hilfe von dynamischen Stimuli (Videoclips) erhoben, die alltägliche Bewegungsereignisse zeigen.

5.2 Bisherige Studien und Forschungsstand

Die Forschung in dem Bereich der visuellen Aufmerksamkeit und Sprachproduktion (Studien über Messungen der Augenbewegungen, eng. Eye-Tracking) geht in ihren psycholinguistischen Anfängen auf relativ einfache sprachliche Aufgaben zurück, wie beispielsweise Benennungsaufgaben oder aus einem Satz bestehende Ereignisbeschreibungen, bei denen jeweils Bilder als Stimuli eingesetzt wurden (vgl. Meyer/Sleiderink/Levelt 1998; Griffin/Bock 2000; Meyer/van der Meulen 2000). Die Faktoren, die die Aufmerksamkeit in den dargestellten Ereignissen lenken (Agens-Handlung-Patiens), werden auf den Grad der Agentivität zurückgeführt: Der Sprecher richtet seine Aufmerksamkeit auf den Aktanten, der an der ersten Stelle der Agentivitätsskala steht (d.h. auf den, der das prototypischen Agens darstellt). Beispielsweise wird dieser Aktant im Englischen als erste Konstituente im Satz enkodiert, falls notwendig mit Hilfe einer Passivkonstruktion: *A man is being chased by a dog* (Griffin/Bock 2000). Was aber passiert, wenn die grammatische Struktur einer Sprache im Gegensatz zum Englischen keine enge grammatisch-syntaktische Beziehung zwischen Subjektrolle und Anfangsposition aufweist? Das Deutsche z.B. hat diese enge Beziehung zwischen Subjektrolle und Anfangsposition nicht, da es die Möglichkeit bietet, andere Konstituenten als das Subjekt (Adjunkte, (in)direkte Objekte u.a.) in das Vorfeld zu platzieren.

Solche sprachvergleichend beobachteten Unterschiede können bei der Erforschung der Verbindung zwischen Aufmerksamkeitsmustern und Sprachproduktion potenziell von Bedeutung sein. Die hohe Geschwindigkeit der Entscheidungen während der Sprachplanung zur Versprachlichung lässt folgende Annahme zu: Grammatikalisierte Kategorien beeinflussen die Ausrichtung der Aufmerksamkeit und die Setzung der Präferenzmuster während der Konzeptualisierung und der Formulierung (siehe auch Kap. 1, Abschn. 1.1). Dabei handelt es sich um einen hochautomatisierten und unbewussten Prozess, der während der Sprachproduktion einen extrem schnellen Zugriff ermöglicht (Carroll/von Stutterheim/Nüse 2004).

Die bisherige Forschung hat den Schwerpunkt auf sprachspezifische Präferenzen bezüglich der Lexikalisierungsmuster gesetzt. Im Vordergrund steht dementsprechend die Frage der verbalen Enkodierung der Art und Weise vs. Richtung der Bewegung bei Ereignissen. Diese Forschungsrichtung geht auf Talmy (1985) zurück und hat einige bemerkenswerte und oft sehr subtile Unterschiede hinsichtlich der Lexikalisierung ergeben (vgl. Slobin 1997a, 1997b). Weiterhin wird in diesem Forschungsrahmen auch der Frage nachgegangen, ob sprachspezifische Präferenzen die nicht der Versprachlichung dienende Konzeptualisierung beeinflussen. Die experimentellen Methoden, die zur Erforschung dieser Frage eingesetzt werden, umfassen Gedächtnistests, Ähnlichkeitsbewertungen, Wiedererkennung- und Kategorisierungsaufgaben. Ein klassisches Beispiel für Gedächtnisaufgaben auf der Lexikalisierungsebene besteht in der Überprüfung, ob sich englische Probanden im Vergleich zu spanischen überwiegend an Informationen über die Art und Weise der Bewegung erinnern.

Ausgehend von den unterschiedlichen Lexikalisierungsmustern im Englischen und Spanischen wird ebenfalls häufig die Hypothese aufgestellt, dass sich spanische Muttersprachler besser als englische Muttersprachler an Informationen über Bewegungsweg und -richtung erinnern können. Sprachspezifische Präferenzen liegen in sprachlichen Aufgaben deutlich vor, bezüglich sprachspezifischer Unterschiede in nicht-sprachlichen Aufgaben liefern die bisherigen Studien jedoch noch keine einheitlichen Ergebnisse (zu Gedächtnistests, die ein breites Spektrum unterschiedlicher Aufgaben umfassen, Gennari et al. 2002; Papafragou/Massey/Gleitmann 2002; Pavlenko 2003; Marian/Fausey 2006; in Bezug auf Wiedererkennungsaufgaben vgl. Billman/Swilley/Krych 2000; zu Kategorisierungsaufgaben Soroli/Hickmann 2010).⁸⁶ Slobin (2000) belegt, wie unterschiedliche Lexikalisierungsmuster im Englischen und Spanischen zu unterschiedlichen mentalen Repräsentationen führen, wenn sich spanische und englische Muttersprachler mit demselben Text befassen.

Die Rolle, die grammatikalisierte Merkmale bei der Aufmerksamkeitssteuerung in der Sprachproduktion spielen, wird in einer Studie von von Stutterheim/Carroll (2006) zur Messung der Augenbewegungen untersucht. Im Mittelpunkt dieser Studie stehen Wahrnehmung und Erfassung von Bewegungsereignissen deutscher und englischer Muttersprachler. Wenn englische Probanden eine Serie alltäglicher Ereignisse sehen und simultan schildern, was gerade geschieht, kon-

⁸⁶ Es sollten aber neuere Studien zu diesem Thema herangezogen werden, die den Einfluss von Sprache auch in nicht-sprachlichen Aufgaben belegen (siehe Kap. 1, Abschn. 1.1).

zeptualisieren sie das Ereignis als im Verlauf und segmentieren die Situation in einzelne Phasen (*inchoative, intermediate, terminative phase*, hier im Deutschen Anfangs-, Mittel- und Abschlussphase genannt): *A car is driving along a country road* (Mittelphase); *A truck is approaching a village* (Abschlussphase). Dabei konzentrieren sie sich auf die Phase, die im Stimulus hervorsticht und somit die größte Salienz aufweist.

Deutsche Probanden hingegen nehmen eine holistische Perspektive ein und geben das Ereignis typischerweise mit einem Endpunkt wieder, unabhängig davon, welche Phase des Ereignisses tatsächlich gezeigt wird (*Ein Auto fährt auf einer Straße zu einem Dorf*). Die Sprachunterschiede schlagen sich im Grad der visuellen Aufmerksamkeit nieder, die dem Endpunkt entgegengebracht wird: Muttersprachler des Englischen richten ihre Aufmerksamkeit zuerst auf die im Videoclip fokussierte Phase (Mittelphase). Auf einen möglichen Endpunkt gerichtete Fixationen treten erst nach dem Spracheinsatz auf, und es ist weniger wahrscheinlich, dass Informationen über die Abschlussphase genannt werden. Im Gegensatz zu Muttersprachlern des Englischen sehen deutsche Probanden das Ereignis häufiger aus holistischer Perspektive und richten ihre Aufmerksamkeit von Beginn an, d.h. vor dem Spracheinsatz, auf einen möglichen Endpunkt. Die Ergebnisse dieser Eye-Tracking-Studie zur Aufmerksamkeitsverteilung bei der sprachlichen Wiedergabe von Bewegungsereignissen durch englische und deutsche Muttersprachler zeigen sprachspezifische Unterschiede sowohl bei der kognitiven Verarbeitung während der Informationsaufnahme, als auch bei der Konzeptualisierung von Ereignissen.

Eine andere Eye-Tracking-Studie über die Ausrichtung der Aufmerksamkeit beim Betrachten von Bewegungsereignissen (Papafragou/Hulbert/Trueswell 2008) belegt ebenfalls sprachspezifische Unterschiede. In dieser Studie wird gezeigt, dass sich griechische und englische Muttersprachler bezüglich der Aufmerksamkeit, die sie bestimmten Merkmalen von Bewegungsereignissen entgegenbringen, unterscheiden. Diese Studie bestätigt demnach den angenommenen hohen Stellenwert der Lexikalisierungsmuster. Griechische Probanden tendieren im Vergleich zu englischen dazu, ihre Aufmerksamkeit zuerst auf die Richtung der Bewegung und auf den Endpunktbereich zu richten, während Muttersprachler des Englischen dazu neigen, ihre Aufmerksamkeit zuerst auf die Art und Weise der Bewegung zu richten. Die Ausrichtung der Aufmerksamkeit wird in der frühesten Phase der Ereigniskonzeptualisierung durch sprachspezifische Enkodierungspräferenzen beeinflusst, bevor die Information für die gegebene Aufgabe versprachlicht wird. Die Autoren ziehen daraus zusätzlich auch den Schluss, dass die unterschiedlichen sprachspezifischen Präferenzen bei der der Versprachlichung dienenden Ereigniskonzeptualisierung die nicht-sprachliche Konzeptualisierung nicht beeinflussen.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse zwar, dass sprachspezifische Präferenzen die Ereigniskonzeptualisierung beim *Thinking for Speaking* eindeutig beeinflussen, die tatsächliche Tragweite dieser Beeinflussung allerdings offenbleibt.

5.3 Die Studie

Der Schwerpunkt der Studie liegt im Tempus-Aspekt-Bereich. Es wird gezeigt, dass sich Muttersprachler sieben verschiedener Sprachen, die in der Art und Weise der Aspekt-Grammatikalisierung anders sind, bei der Konzeptualisierung und Versprachlichung von Bewegungsereignissen in der Ausrichtung ihrer Aufmerksamkeit auf temporale Merkmale von Ereignissen unterscheiden.

5.3.1 Typologische Klassifikation

Die Sprachen Hocharabisch, Englisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Niederländisch und Deutsch weisen Unterschiede hinsichtlich der Verfügbarkeit von imperfektiven/progressiven Aspektkategorien auf, also in Bezug auf die zeitliche Perspektive, die ein Ereignis explizit als fortlaufend (im Verlauf) repräsentiert. Außerdem gehen die Sprecher der ausgewählten Sprachen anders vor, wenn es um den tatsächlichen Gebrauch dieser imperfektiven/progressiven Aspektformen geht. Tabelle 6 bietet einen Überblick bezüglich der relevanten Unterschiede zwischen den untersuchten Sprachen. Es handelt sich dabei um eine Klassifikation, die sowohl Standardbeschreibungen aus typologischen Analysen der Tempus- und Aspektsysteme (vgl. Dahl 1985, Dahl (Hg.) 2000), als auch Ergebnisse aus aktuellen empirischen Studien miteinbezieht (siehe unten).

Tab. 6: Tempus-Aspekt-Systeme (* Diese Klassifikation ist in den letzten Jahren in verschiedener Hinsicht überarbeitet worden (siehe Abschn. 5.3.2))

Gramma- tikalisierte Kategorien	Hoch- arabisch	English	Russisch	Spanisch	Tsche- chisch	Nieder- ländisch	Deutsch
Tempus	nein	ja	ja	ja	ja	ja	ja
imperfektiver Aspekt	ja	nein	ja	ja	ja*	nein	nein
progressiver Aspekt	ja	ja	ja	ja	ja	nein	nein
			sekundäres Imperfektiv		sekundäres Imperfektiv		

Es ist wichtig anzumerken, dass die abgebildete typologische Klassifizierung basierend auf der Verfügbarkeit aspektueller Mittel im jeweiligen Sprachsystem eine Vereinfachung darstellt. Bei der Analyse der Konzeptualisierung von Bewegungsereignissen ist die Präsenz oder Abwesenheit eines grammatikalisierten Aspektmarkierers, mit dem ein Ereignis als im Verlauf beschrieben werden kann (progressiver vs. imperfektiver Aspekt), ausschlaggebend. Aktuelle Forschungsergebnisse über die Wiedergabe von Bewegungsereignissen zeigen, dass die Aspektsysteme des Hocharabischen, Englischen und Spanischen sowie die der slawischen Sprachen je nach Kontext unterschiedlich funktionieren (siehe Kap. 1, Abschn. 1.1).

Die hier zu validierende Hypothese über die Art und Weise der Konzeptualisierung von Bewegungsereignissen durch Sprecher der untersuchten Sprachen leitet sich aus Studien ab, die ausschließlich auf Sprachdaten basieren. Die Argumentation basiert darauf, wie die zur Verfügung stehenden relevanten sprachlichen Mittel durch Muttersprachler aktiv und im Kontext genutzt werden. In diesem Sinne gibt die oben dargestellte Tabelle keine Auskunft darüber, in welchem Maße Sprecher des Englischen, Hocharabischen oder Russischen die Aspektmarkierung Ereignis im Verlauf und die Mittel, die sie enkodieren, tatsächlich verwenden. Die in diesem Kapitel vorgestellten Forschungsergebnisse über Bewegungsereignisse zeigen, wie sich der Gebrauch des Aspekts in diesem Bereich beispielsweise im Tschechischen und Russischen unterscheidet. Folglich müssen die relevanten Unterschiede zwischen den Aspektsystemen näher betrachtet werden.

5.3.2 Aspektsysteme und Sprachgebrauch

Betrachtet man den grundsätzlichen Aspektkontrast mit dem der zeitliche Verlauf eines Ereignisses als imperfektiv (Ereignis ist im Verlauf) oder perfektiv (Ereignis ist abgeschlossen) dargestellt werden kann, so besitzt das Hocharabische ein vollständig grammatikalisierteres⁸⁷ System, in dem dieser Kontrast in der Verbmorphologie markiert wird. Im Russischen werden zur Enkodierung dieses Hauptkontrasts beispielsweise vorwiegend grammatikalisierte Merkmale verwendet, aber keine der anderen untersuchten Sprachen verfügt über ein voll entwickeltes Aspektsystem, welches diese beiden Grundmerkmale über ein breites kontextuelles Spektrum abdeckt.

⁸⁷ Mit 'vollständig grammatikalisiert' sind hier grammatische Markierer gemeint, deren Verwendung weder lexikalischen (z.B. Verbaltypen) noch kompositionellen (z.B. in Bezug auf andere morphologische Kategorien) Einschränkungen unterliegen.

Was bedeutet dies für die Konzeptualisierung von Bewegungsereignissen im Hinblick auf die hier vorgestellte Studie, in der die Probanden gebeten wurden, sich kurze Videoclips (siehe Abschn. 5.4) anzusehen und unmittelbar zu versprachlichen, was gerade passiert? Um die Frage nach der Repräsentation eines Ereignisses als abgeschlossen (perfektiver Aspekt) oder als im Verlauf (imperfektiver Aspekt) bewusst offen zu halten, bestehen die im Experiment verwendeten kritischen Stimuli aus einer Reihe von Videoclips, in denen der Abschluss des Bewegungsereignisses inferiert werden muss: Die Entität, die sich gerade auf dem Weg zu einem wahrscheinlichen Zielpunkt befindet (wie z.B. in *ein Junge geht einen Pfad entlang*), erreicht innerhalb der im Clip gezeigten Zeitspanne den Endpunkt (z.B. einen Spielplatz) daher nicht. Diese Bedingung erlaubt sowohl die Benutzung der imperfektiven als auch der perfektiven Aspektmarkierung bei der Versprachlichung des Ereignisses.

Zusätzlich zur Selektion der oben erwähnten möglichen Aspektmarkierungen muss auch der für die Aspektwahl relevante zeitliche Standpunkt berücksichtigt werden. Dadurch, dass die Probanden gefragt werden, was gerade passiert, wird der relevante zeitliche Standpunkt durch das deiktische 'jetzt' angegeben. Indem die Probanden so einen Aspekt enkodieren (Ereignis ist im Verlauf) und entscheiden, was zum Zeitpunkt der Versprachlichung (jetzt) passiert, führt dies typischerweise zu einer Segmentierung des Ereignisses in seine Unterphasen (Anfangs-, Mittel- oder Abschlussphase).

Zum Beispiel benutzen Muttersprachler des Hocharabischen typischerweise den imperfektiven Aspekt und konzentrieren sich dadurch auf das, was in Bezug auf die als intermediär betrachtete Phase (Mittelfase) gerade abläuft. Obwohl sich dieses Muster grob betrachtet auch auf die anderen Aspektsprachen anwenden lässt, unterscheiden sich die Aspektsysteme dieser Sprachen bei näherer Betrachtung in bestimmten Bereichen (ausführliche Darlegungen finden sich u.a. in Dahl (Hg.) 2000; Dickey 2000; Sasse 2002; Klein/Li (Hgg.) 2009). Muttersprachler des Englischen hingegen können, wie in der Einleitung erläutert, jede Phase eines Bewegungsereignisses als im Verlauf betrachten, inklusive der auf den Punkt des Abschlusses bezogenen Phase, indem sie dieselbe morphologische Form *be + V-ing* benutzen (*the vehicle is leaving the parking lot, travelling along the road towards the building*) (vgl. von Stutterheim/Carroll 2006; Schmiedtová 2013b). Hinsichtlich der verwendeten Sprachmittel in der vorgegebenen unmittelbaren Elizitationsaufgabe zeigen die Ergebnisse, dass alle englischen Probanden die progressive Form wählen, deutsche und niederländische Probanden jedoch weder lexikalische Konstruktionen noch Periphrasen nutzen, die das Ereignis explizit als im Verlauf enkodieren (vgl. von Stutterheim/Carroll/Klein 2009; Kap. 1, Abschn. 1.1).

Die Verwendung sprachlicher Mittel in den Sprachdaten der slawischen Probanden ist weniger eindeutig. Obwohl tschechische und russische Muttersprachler für die Beschreibung zielgerichteter Bewegungsereignisse Sprachmittel wählen, die in beiden Sprachen einfache imperfektive Verbformen sind, ist die imperfektive Form in diesem Kontext im Tschechischen hinsichtlich des Aspekts nicht markiert, im Russischen jedoch schon (vgl. Schmiedtová/Sahonenko 2008: 59; Schmiedtová 2011a). Diese Forschungsergebnisse zum Gebrauch der Formen und ihrer Funktion untermauern den theoretischen Standpunkt, dass das Tschechische als Mitglied der westslawischen Sprachgruppe keinen vollständigen Aspektkontrast ‘perfektiv vs. imperfektiv’ im Sinne der Opposition ‘abgeschlossenes Ereignis vs. Ereignis im Verlauf’ aufweist (vgl. Dickey 2000). Das Russische als Mitglied der ostslawischen Sprachgruppe enkodiert diesen Gegensatz durch sein Aspektsystem als eine klar abgrenzbare Opposition.⁸⁸ Mit anderen Worten können Verbformen sowohl im Tschechischen als auch im Russischen zwar als ‘einfach imperfektiv’ klassifiziert werden, aber im Gebrauch des Aspektsystems unterscheiden sich beide Sprachen.

Die Sprachdaten liefern keine Belege dafür, dass Bewegungsereignisse im Tschechischen in einzelne Phasen segmentiert und als im Verlauf repräsentiert werden.⁸⁹ Auf Grundlage dieser Ergebnisse fällt das Tschechische für die hier untersuchte Aufgabe nicht in die Gruppe der Aspektsprachen. Spanisch wiederum nimmt eine Zwischenposition innerhalb der beiden Sprachgruppen ein, da der progressive Aspekt bei der Versprachlichung von Bewegungsereignissen zwar nicht zwingend erforderlich ist, aber im Präsens dennoch produktiv verwendet wird (vgl. Bylund 2009).

Die Befunde aus den Sprachdaten in den sieben untersuchten Sprachen ergeben hinsichtlich der zeitlichen Perspektive das folgende Bild: Muttersprachler des Englischen, Spanischen, Russischen und Hocharabischen beziehen sich auf die Zeit, in der sich Ereignisse abspielen, auf den Zeitpunkt der Versprachlichung dieser Ereignisse (Äußerungszeit), was zu einer Segmentierung des Ereignisses in einzelne Phasen führt. Typischerweise enkodieren Muttersprachler des Nieder-

88 Dickey klassifiziert das Perfektiv im Tschechischen als eine semantische Untergruppe der Verben, die eine holistische Enkodierung von Ereignissen gewährleisten: Das Perfektiv stellt die Ereignisse in ihrer Gesamtheit dar (wie in ‘etwas aufessen’), jedoch setzt dieser Sprachgebrauch nicht unbedingt voraus, dass Ereignisse auch als tatsächlich abgeschlossen aufgefasst werden (wie in ‘aufgegessen’); die westslawischen Sprachen behalten die Vollständigkeit als Bedeutung des perfektiven Aspekts (vgl. Dickey 2000, 2007). Dickey vertritt die Ansicht, dass sich west- und ostslawische Sprachen hinsichtlich des Aspektsystems stark unterscheiden.

89 Vgl. detaillierte Ausführungen in Schmiedtová (2011a).

ländischen, Deutschen und Tschechischen hingegen nicht die Teilphasen eines Ereignisses, sondern repräsentieren diese holistisch.

5.3.3 Hypothesen

Die Forschungsergebnisse zur Versprachlichung von Ereignissen im Hocharabischen, Russischen, Englischen und Spanischen im Gegensatz zum Tschechischen, Deutschen und Niederländischen führen zu dieser Hypothese: Bei der Versprachlichung von Informationen zu zielgerichteten Bewegungsereignissen (d.h. Ereignissen, bei denen die Entität in Bewegung ein mögliches, im Videoclip abgebildetes Ziel in der gezeigten Zeitspanne nicht tatsächlich erreicht) werden Sprecher von Sprachen, in denen kein imperfektiver/progressiver Aspekt vorhanden ist, bei den kritischen Stimuli den Endpunkt des Ereignisses zum einen bei der Informationsaufnahme stärker wahrnehmen und zum anderen bei der Versprachlichung häufiger erwähnen.

Im Gegensatz dazu werden Sprecher der Sprachen, die die Tempus-Aspekt-Kategorie Ereignis im Verlauf grammatikalisiert haben, die Verlaufsform in dem untersuchten Kontext häufig benutzen, da die vorhandene Grammatikalisierung die Fokussierung auf eine bestimmte Phase des Ereignisses erforderlich macht. Anders formuliert achten Sprecher, deren Muttersprachen den grammatikalisierten imperfektiven/progressiven Aspekt besitzen, bei der Betrachtung der Videoclips wahrscheinlicher auf die im Clip fokussierte Phase (die Mittelphase des Ereignisses). Es wird weiterhin unterstellt, dass dies dazu führt, dass die Probanden der verschiedenen Sprachgruppen den in den Videoclips sichtbaren (aber nicht erreichten) Endpunkten einen unterschiedlichen Grad an visueller Aufmerksamkeit entgegenbringen. Ausgehend von der Beschreibung der Sprachsysteme, sowie der genannten früheren Studien zur Sprachproduktion, werden Deutsch, Niederländisch und Tschechisch eine gemeinsame Sprachgruppe bilden, die bei den gezeigten Bewegungsereignissen dem Endpunkt eine größere Aufmerksamkeit schenken (kritische Videoclips). Es wird darüber hinaus erwartet, dass für die Bewegungsereignisse, in denen der Endpunkt tatsächlich erreicht wird, kein Unterschied zwischen den zwei Sprechergruppen dieser Studie besteht, da bei diesen Stimuli die Abschlussphase des Ereignisses 'Entität in Bewegung auf ein Ziel zu' im Fokus steht.

5.4 Experiment: Messung der Blickbewegungen in dynamischen Szenen

5.4.1 Probanden

Jede Sprachgruppe bestand aus 20 Muttersprachlern, die zwischen 20 und 35 Jahre alt waren und einen vergleichbaren soziokulturellen Hintergrund aufwiesen (Studenten und Universitätsabsolventen). Die Gruppenzusammensetzung war hinsichtlich des Geschlechts ausgewogen, die Probanden hatten normale Sehfähigkeiten oder benutzten Sehhilfen. Alle Probanden nahmen am Experiment zur Sprachproduktion sowie dem daran anschließenden Gedächtnistest teil (siehe Abschn. 5.5.3). Sprachproduktions- und Eye-Tracking-Daten eines spanischen Muttersprachlers mussten aufgrund von technischen Problemen während der Aufnahmen von der Analyse ausgeschlossen werden.

Die Datenerhebung erfolgte im Sprachlabor des Instituts für Deutsch als Fremdsprachenphilologie der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Alle muttersprachlichen Probanden beantworteten einen Fragebogen zu ihrem sozioökonomischen und linguistischen Hintergrund. Von den Analysen ausgeschlossen wurden Probanden, die über sehr fortgeschrittene Kenntnisse einer Zweitsprache verfügten⁹⁰ oder mehr als drei Monate in einem Land gelebt hatten, in dem eine andere Sprache als ihre Muttersprache gesprochen wird. Die Sprecher des Niederländischen, Englischen, Tschechischen, Russischen, Spanischen und Hocharabischen waren Teilnehmer einer internationalen Sommerschule an der Universität Heidelberg und hatten alle keine oder nur sehr geringe Deutschkenntnisse. Sie waren für das Experiment während der ersten fünf Tage ihres Aufenthalts in Deutschland von einem Muttersprachler der jeweiligen Sprache angeworben worden. Die Anweisungen für das Experiment wurden ebenfalls von einem Muttersprachler der jeweiligen Sprache erteilt. Bei der Auswahl der Probanden wurde sichergestellt, dass diese so einsprachig wie möglich waren.

5.4.2 Technische Ausstattung

Für die Aufzeichnung der Blickbewegungen wurde die Software Eye Follower™ benutzt, die von dem in Dresden ansässigen Unternehmen *Interactive Minds* auf Basis eines LC-Technologies Systems entwickelt wurde. Für die binokulare Messung der Blickbewegungen waren die Kameras am Monitor angebracht. Das

⁹⁰ Dem C1-Niveau des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) entsprechend.

Messsystem gleicht bei normaler Funktionsweise des Computers alle natürlichen Kopfbewegungen aus. Die Aufnahme­frequenz (*gaze point sampling rate*) lag bei 120 Hz, mit einer genauen 0,45-Grad-Blickpunkt-Tracking-Genauigkeit im gesamten Bewegungsbereich des Kopfes. Der TFT-Bildschirm hatte eine Bilddiagonale von 20 Zoll (= 50,8 cm), die Probanden saßen in einer Entfernung von ca. 50–80 cm zum Bildschirm. Vor jeder Aufnahme wurde das Gerät mit jedem Probanden kalibriert (Blickbewegungsmessung von gelben Punkten vor schwarzem Bildschirmhintergrund an spezifischen Punkten in jeweils identischer Reihenfolge); falls notwendig, erfolgte eine automatische Rekalibrierung während des laufenden Experiments in dem Intervall zwischen zwei Stimuli.

5.4.3 Stimulusmaterial

Das Stimulusmaterial bestand aus 60 jeweils sechs Sekunden langen Videoclips. Die Intervalle zwischen den einzelnen Stimuli, in denen jeweils ein schwarzer Bildschirm mit einem weißen Fixierungspunkt gezeigt wurde, hatten eine Zeitspanne von acht Sekunden. Dies gab den Teilnehmern ausreichend Zeit, um die relevanten Informationen zu versprachlichen. Die von der Projektgruppe gefilmten und geschnittenen Clips zeigten Alltagssituationen (Abb. 13 zeigt ein Bild aus einem kritischen Videoclip).



Abb. 13: Ein Auto, das eine Straße zu einem Dorf entlangfährt

Zehn kritische Stimuli waren mit zehn Kontroll-Stimuli kombiniert und in 40 Filler eingebettet (siehe Kap. 4, Abschn. 4.2 für eine detaillierte Beschreibung der Stimuli).⁹¹ Die Filler zeigen zehn statische Szenen (z.B. eine brennende Kerze oder eine sich sonnende Person) und 30 dynamische Szenen mit kausativen Ereignissen (z.B. eine Person bei der Herstellung eines Halsbands oder bei der Formung einer Vase). Die 60 Clips werden in pseudo-randomisierter Reihenfolge dargeboten. Es wurden vier Listen erstellt.

Die Probanden jeder Sprachgruppe wurden gleichmäßig über diese Listen verteilt, um so mögliche Primingeffekte zu reduzieren, die sich aus der Reihenfolge der Stimuli ergeben könnten (z.B.: Fünf Sprecher der Sprache A sehen die erste randomisierte Liste, die nächsten fünf die zweite usw.); zwischen den kritischen Clips und den Kontrollvideos wurden jeweils mindestens zwei Filler gezeigt. Jeder Sitzung ging ein Probelauf mit sechs (alle Kategorien abdeckenden) Videos voraus.

5.4.4 Ablauf

Jede Aufnahmesitzung wurde mit der folgenden Anweisung begonnen, die die Probanden lesen mussten: „Sie werden 60 Videoclips sehen, die alltägliche Ereignisse zeigen, die auf keine Weise miteinander in Verbindung stehen. Vor dem Beginn jedes Clips wird ein leerer Bildschirm mit einem weißen Fokuspunkt erscheinen. Bitte fokussieren Sie sich auf diesen Punkt, weil erst dann mit dem nächsten Videoclip fortgefahren werden kann. Ihre Aufgabe ist es zu beschreiben, ‘was gerade im Videoclip passiert’ und sie können mit Ihrer Beschreibung beginnen, sobald Sie erkennen, was im Clip gezeigt wird. Es ist nicht nötig, Details aus den Videoclips zu beschreiben (z.B.: der Himmel ist blau). Konzentrieren Sie sich bitte ausschließlich auf das Ereignis“.

Die Anweisungen wurden von Muttersprachlern in alle zu testenden Sprachen übersetzt, der Experimentleiter war ebenfalls Muttersprachler der zu untersuchenden Sprache. Dies bedeutet, dass der gesamte kommunikative Austausch in der jeweiligen Muttersprache der Probanden stattfand, um sicherzustellen, dass nur diese Sprache während des Experiments genutzt wurde. Aufgrund der automatischen Anpassung der Kameras an die Position der Augen,

⁹¹ In allen Fällen beinhalten kritische Videoclips und Kontrollvideoclips verschiedene Arten von Bewegungsereignissen als notwendige Voraussetzung für eine natürliche und spontane Ereignisbeschreibung (siehe Anhang C für die vollständige Übersicht der kritischen Videoclips und Kontrollvideos).

war während der Sprachproduktionsaufgabe keine Rekalibrierung erforderlich. Aufnahmen, bei denen die Anfangskalibrierung nicht vollständig erfolgreich war, wurden ausgeschlossen. Jede Aufnahme dauerte ungefähr 15 Minuten, die Präsentationsgeschwindigkeit der 60 Videos konnte nicht verändert werden. Im Anschluss an das Eye-Tracking-Experiment füllten die Teilnehmer den Fragebogen bezüglich ihrer Ausbildung und ihres Sprachhintergrunds aus. Dies dauerte ungefähr fünf Minuten. Danach absolvierten sie einen Gedächtnistest, der weitere zwei bis fünf Minuten dauerte und mittels dessen die Gedächtnisleistung hinsichtlich der im Videoclip gezeigten (potenziellen) Endpunkte überprüft wurde (siehe Abschn. 5.5.3). Dieser Teil des Experiments wurde in den Anweisungen zum Experiment bewusst nicht erwähnt, um zu vermeiden, dass sich die Probanden während der Informationsaufnahme darauf vorbereiten konnten.

5.4.5 Datenkodierung und -analyse

Die Kodierung der transkribierten Daten erfolgte in Bezug auf verbale Formen (Tempus-Aspekt-Kategorien) zur Nennung von Endpunkten. Sowohl die Transkripte als auch die Kodierungsdaten wurden von einem zweiten Projektmitglied kontrolliert und im Sinne der Inter-Coder-Reliabilität überprüft (siehe Kap. 1, Abschn. 1.3). Die Sprachproduktions- und Eye-Tracking-Daten wurden je Sprache einzeln ausgewertet und anschließend sprachübergreifend miteinander verglichen.

Die Aufzeichnung der Blickbewegungen erfolgte über die gesamte Zeit, in der der Videoclip zu sehen war (6 Sekunden pro Video). Für die Analyse der Eye-Tracking-Daten wurde vorab für jedes kritische Video und die Kontrollvideoclips jeweils eine AoI (*area of interest* = 'kritische Region'), der für die vorliegende Analyse relevante Bereich) mit dem Endpunktbereich des Bewegungsereignisses definiert. Diese AoI wurde über die Laufzeit des Videos nicht verändert. Obwohl sich die AoIs in Ihrer Größe in Abhängigkeit vom Zielbereich leicht unterscheiden, umfasst die AoI immer ein spezifisches, identifizierbares Objekt (z.B. ein Haus, ein Auto, einen Spielplatz usw.).⁹² In dem in Abbildung 14 dargestellten

⁹² Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass eine leichte Veränderung der AoI-Größe bei den Einzelclips eine potenzielle Ursache von Abweichungen bei den Aufmerksamkeitsverteilungsmustern sein könnte. Dennoch muss dies bei dynamischen und live aufgenommenen Stimuli in Kauf genommen werden. Die Wahl solcher Stimuli ist dadurch begründet, dass nur sie sprachübergreifende Unterschiede bei der sprachlichen Enkodierung ermöglichen. Gezeichnete Videos oder Zeichentrickfilme sind zur Elizitation von sprachspezifischen Präferenzen

Clip ist die analysierte AoI (ein in der Straßenkurve gebautes Haus) durch ein dunkelgraues Rechteck markiert.



Abb. 14: Ein Auto, das eine Straße zu einem Dorf entlangfährt (AoI weiss)

Die Analysen wurden automatisch mit Hilfe des Softwaresystems NYAN durchgeführt. NYAN ist auf die Erfordernisse bei der Analyse von Blickbewegungen in Bezug auf dynamischen visuellen Input abgestimmt. Zur Quantifizierung der Augenbewegungsmuster wurden die Gesamtanzahl der Fixationen in den AoI (absolute Fixationszahl), die gesamte Fixationsdauer und die Zahl der ersten und zweiten Fixationszeitspannen (*pass*) in den AoI als Messwerte verwendet. Als *pass* wurde die Fixationsperiode definiert, die sich von der ersten Fixation innerhalb des AoI bis zur ersten Fixation außerhalb des AoI erstreckt.⁹³ Fixationen

bei der Ereigniskodierung weniger geeignet. Unter beiden Experimentbedingungen umfasst die AoI immer einen spezifischen Gegenstand (z.B. ein Gebäude, einen Wagen, eine Tür zu einem Gebäude usw.), die in ihrer Größe leicht variieren können. Aus unserer Sicht ist der Vergleich beider Bedingungen aufgrund dieser Prämisse gerechtfertigt.

93 Die erste und zweite Zeitperiode (*pass*) werden als der erste und zweite Zeitraum definiert, in denen die Probanden nach dem Beginn des Stimulus über einen Zeitraum hinweg Punkte innerhalb der AoI fixieren. Die Verwendung dieses Parameters stammt aus Analysen von Blickmustern beim Lesen (wie beispielsweise Henderson/Hollingworth 1998).

innerhalb der AoI werden von NYAN unter Verwendung eines bereichsbasierten Algorithmus errechnet. Mit diesem Algorithmus wird ein Fixationssatz mit einer maximalen Abweichung von 25 Bildschirmpixeln (entsprechend einer Blickbewegung von weniger als $0,5^\circ$ bei einer ungefähren Distanz von 68 cm zwischen Auge und Bildschirm) und einer zeitlichen Ausdehnung über mindestens sechs Samples als eine Fixation erkannt. Dementsprechend wurden alle Samples mit einer größeren Abweichung (z.B. Blickbewegung) als Sakkaden behandelt, z.B. also Augenbewegungen, die in der Szenenwahrnehmung mehr als $0,5^\circ$ betragen (bei der gegebenen durchschnittlichen Distanz und Bildschirmgröße).

5.5 Ergebnisse

5.5.1 Sprachproduktionsdaten

Die von den Probanden der unterschiedlichen Muttersprachen aufgenommenen Sprachproduktionsdaten wurden sprachübergreifend miteinander verglichen, wobei sowohl die kritischen Videos (Endpunkt nicht erreicht) als auch die Kontrollvideos (Endpunkt erreicht) berücksichtigt wurden. Wie bereits angemerkt, diente die Zahl der in einer bestimmten Gruppe erwähnten Endpunkte als Vergleichsbasis für beide Experimentbedingungen. Es wurde keine Unterscheidung hinsichtlich der spezifischen Art der Enkodierung eines Endpunkts vorgenommen (egal ob die Endpunkte durch verbal-morphologische Mittel oder Angaben enkodiert und ob die erwähnten Endpunkte als erreicht oder unerreicht dargestellt wurden: Sowohl 'in X hineinfahren' als auch 'auf X zufahren' wurden beispielsweise als 'Endpunkt erwähnt' kodiert). Die folgenden Beispiele (Tab. 7) für das Hocharabische, Tschechische, Niederländische, Englische, Deutsche, Russische und Spanische illustrieren die am häufigsten verwendeten, sprich die präferierten Arten, auf die Bewegungsereignisse sowohl unter der kritischen als auch unter der Kontrollbedingung verbalisiert wurden.

Anmerkung Aufnahmen, bei denen es zu einem vollständigen Verlust bei der Verfolgung der Augenbewegungen kam, lagen bei etwa 20% und wurden aus der statistischen Analyse der Eye-Tracking-Daten ausgeschlossen.

Tab. 7: Beispiele für präferierte Enkodierungen von Bewegungsereignissen unter der kritischen Bedingung und der Kontrollbedingung

	Kontrollbedingung (Endpunkt erreicht)	Kritische Bedingung (Endpunkt nicht erreicht)
Hocharabisch	<i>ʿimraʿa tadxul ilā l-mahatta</i> ‘eine Frau betritt den Bahnhof’	<i>sayyāratun tasīru ʿala tariqin saḡīr</i> ‘ein Auto fährt gerade auf einer kleinen Straße’
Tschechisch	<i>dívka běží na nádraží</i> ‘ein Mädchen rennt zum Bahnhof/auf den Bahnhof zu’	<i>auto jede do vesnice</i> ‘ein Auto fährt in ein Dorf’
Niederländisch	<i>een meisje rent een station binnen</i> ‘ein Mädchen rennt in einen Bahnhof hinein’	<i>een auto rijdt richting een dorpje</i> ‘ein Auto fährt auf ein Dorf zu’
Englisch	<i>a girl is running into a train station</i>	<i>a car is driving along a road</i>
Deutsch	<i>eine Frau läuft in einen Bahnhof hinein</i>	<i>ein Auto fährt zu einem Dorf</i>
Russisch	<i>devushka bezit na voksal</i> ‘ein Mädchen rennt in einen Bahnhof’	<i>Mašina jed’et po dorog’e</i> ‘ein Auto fährt auf der Straße’
Spanisch	<i>una mujer está entrando a la estación de trenes</i> ‘eine Frau betritt gerade den Bahnhof’	<i>una furgoneta circulando por una carretera</i> ‘ein LKW, der gerade auf einer Straße fährt’

Geht man davon aus, dass das Englische für die ‘Aspektgruppe’ repräsentativ ist, lässt sich das Folgende beobachten: In den Aspektsprachen wird bei den kritischen Videoclips (Bewegungsereignissen, in denen der Endpunkt nicht erreicht wird) typischerweise der Pfad enkodiert, auf dem die Entität in Bewegung fortschreitet, oder der Ort, an dem das Bewegungsereignis stattfindet (*a car is driving along the road* / *a car is driving in the countryside*). Bei den Nicht-Aspektsprachen beinhalten die Enkodierungen der kritischen Videoclips typischerweise einen Endpunkt. Es ist wichtig zu beachten, dass alle Sprachen an sich die Möglichkeit bieten, für die kritische Bedingung den Endpunkt zu enkodieren. Es gibt also keine sprachlichen Beschränkungen hinsichtlich der Möglichkeit, Endpunkte als Teil der Äußerung zu formulieren. In der Analyse wurden die absoluten Erscheinungsfrequenzen dieser Verbalisierungsoptionen verglichen, z.B. wurde nach Präferenzen der jeweiligen Sprechergruppe als Ganzes gesucht.

Abbildung 15 zeigt die durchschnittliche relative Häufigkeit der Erwähnung von Endpunkten unter der Kontrollbedingung und der kritischen Bedingung für beide Sprachgruppen (d.h. der Aspektsprachen und der Nicht-Aspektsprachen) sowie für jede einzelne Sprache.

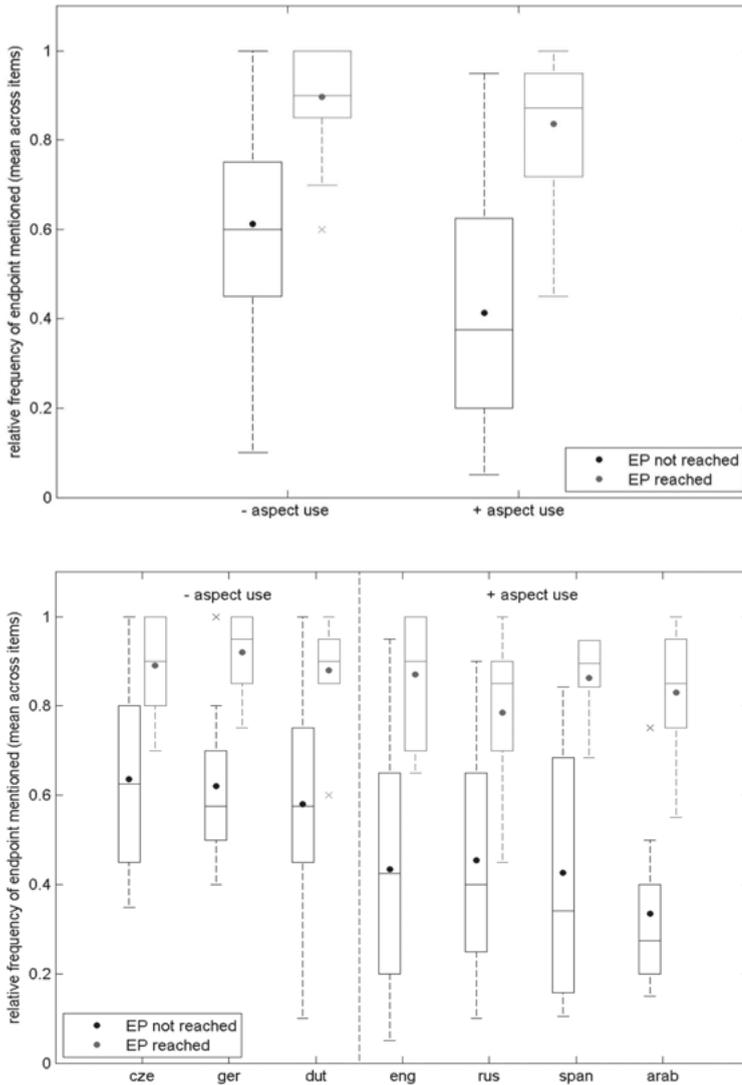


Abb. 15: Relative Frequenz der Erwähnung von Endpunkten unter der kritischen Bedingung und der Kontrollbedingung für die zwei Sprachgruppen und für jede Sprache (Mittelwerte durch schwarze Punkte hervorgehoben)

Um die Hypothese bezüglich der Sprachgruppen zu überprüfen, wurden die Daten der tschechischen, niederländischen und deutschen Probanden (Gruppe der Nicht-Aspektsprachen), ebenso wie die Daten der englischen, russischen, spanischen und arabischen Probanden (Gruppe der Aspektsprachen) aufaddiert. Eine Varianzanalyse (engl. = *analysis of variance*, kurz ANOVA) innerhalb der Nicht-Aspektsprachen (Tschechisch, Niederländisch, Deutsch) zur Überprüfung der relativen Häufigkeit der Nennung des Endpunkts belegte keine Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen ($F(2,57) = 0,187, p = 0.830$). Da dies genauso auf die Gruppe der Aspektsprachen (Englisch, Russisch, Spanisch, Hocharabisch) zutrifft, ist die Aufteilung der Sprachen in die zwei Aspektgruppen gerechtfertigt.

Es wurde weiter eine einfache Varianzanalyse der relativen Häufigkeit der je Video erwähnten Endpunkte durchgeführt, wobei als Faktoren die Bedingung (kritische Bedingung vs. Kontrollbedingung) und die Aspektgruppe (Gruppe der Aspektsprachen vs. Gruppe der Nicht-Aspektsprachen) zugrunde gelegt wurden. Dabei sind die Unterschiede bei den Bedingungen ($F(1,136) = 116,762, p < .001$), den Aspektgruppen ($F(1,136) = 15.508, p < .001$), aber auch der Interaktion zwischen den Bedingungen und den Aspektgruppen ($F(1,136) = 4.499, p < .05$) jeweils signifikant.

Die Zahl der erwähnten Endpunkte wurde anschließend für jede Bedingung separat verglichen. Unter der Kontrollbedingung lässt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den zwei Aspektgruppen feststellen ($F(1, 68) = 3.619, p = 0.061$). Unter der kritischen Bedingung weist dieser Vergleich hingegen einen signifikanten Unterschied ($F(1, 68) = 11.890, p < .05$) auf. Dies bedeutet, dass sich die Zahl der erwähnten Endpunkte unter der Kontrollbedingung zwischen den zwei Aspektgruppen zwar nicht unterscheidet, jedoch unter der kritischen Bedingung die Probanden der Gruppe der Nicht-Aspektsprachen signifikant mehr Endpunkte erwähnen, als dies bei den Probanden der Gruppe der Aspektsprachen der Fall ist.

5.5.2 Eye-Tracking-Analysen

Um die beim Eye-Tracking gewonnenen Ergebnisse über Ausrichtung und Verteilung der visuellen Aufmerksamkeit gegenüber dem Endpunkt des Bewegungsereignisses (d.h. der relevanten AoI) bewerten und vergleichen zu können, wurden die folgenden Messwerte verwendet:

- die Gesamtzahl der Fixationen innerhalb der AoI (*totale/absolute Fixationszahl / total fixation count*);
- die Dauer der Fixationen in der AoI (*totale/absolute Fixationsdauer / total fixation duration*);

- die Zahl der ersten und zweiten Fixationsperioden (erster und zweiter *pass* / *first and second pass*) in der AoI (*Fixationen in der AoI: erste und zweite Fixationsperiode* / *first and second period of fixation*).

Alle Eye-Tracking-Analysen erfolgten auf Basis von Durchschnittswerten, sowohl hinsichtlich der Probanden (F1) als auch der Videoclips (F2).

5.5.2.1 Gesamtzahl der Fixationen nach Probandengruppen (F1-Analyse)

Abbildung 16 zeigt die Gesamtzahl und Dauer der Fixationen in der AoI unter der kritischen Bedingung (Endpunkt nicht erreicht) und der Kontrollbedingung (Endpunkt erreicht) je für die zwei Gruppen (Gruppe der Aspektsprachen und Gruppe der Nicht-Aspektsprachen) sowie die einzelnen Sprachen.

Zuerst wurden die Fixationszahlen innerhalb der zwei Aspektgruppen (F1) getestet, um die Zuordnung der Sprachen zu den zwei Aspektgruppen zu überprüfen, wobei eine Abweichung zwischen den Sprachen innerhalb der Gruppe der Nicht-Aspektsprachen erkennbar wurde (Tschechisch, Deutsch, Niederländisch) ($F(2,1197) = 3,101, p < .05$). Innerhalb der Gruppe der Aspektsprachen (Englisch, Russisch, Spanisch, Hocharabisch) ergab die Analyse keine Unterschiede bzgl. der Fixationszahlen in den einzelnen Sprachen ($F(3,1576) = 0,850, p = 0,466$).

Im nächsten Schritt wurde eine F1-Varianzanalyse über die Fixationshäufigkeit in den AoI mit den Faktoren 'Bedingung' und 'Aspektgruppe' durchgeführt. Hier zeigte sich ein starker Effekt bei der 'Bedingung' ($F(1,2776) = 314,327, p < .001$), jedoch nicht bei der 'Aspektgruppe' ($F(1,2776) = 1,724, p = 0,189$). Das Ergebnis ist signifikant ($F(1,2776) = 9,621, p < .01$).

Bei einer ausschließlichen Betrachtung der Kontrollbedingung lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Aspektgruppen ($F(1,1388) = 2,757, p = 0,097$) hinsichtlich der Fixationshäufigkeit in der AoI beobachten. Im Gegensatz dazu zeigt sich ein statistisch signifikanter, maßgeblicher Effekt beim Vergleich der beiden Aspektgruppen im Hinblick auf die kritische Bedingung ($F(1,1388) = 6,864, p < .01$).

Angesichts der Tatsache, dass sich aus der F1-Analyse ein signifikanter Unterschied zwischen Sprachen innerhalb der Gruppe der Nicht-Aspektsprachen ergab, wurden die Fixationszahlen zusätzlich hinsichtlich der einzelnen Sprachen und Bedingungen analysiert. In Bezug auf die Sprache zeigte sich keine Signifikanz ($F(6,2766) = 1,918, p = 0,074$). Allerdings zeigte sich ein Effekt bei der Bedingung ($F(1,2766) = 305,091, p < .001$) und eine signifikante Interaktion zwischen der jeweiligen Sprache und Bedingung ($F(6,2766) = 2,530, p < .05$). Bei ausschließlicher Betrachtung der Kontrollbedingung zeigt sich beim Parameter 'Sprache' keine Signifikanz ($F(6,1383) = 1,565, p = 0,154$). Unter der kritischen

Bedingung jedoch ergibt sich aus diesem Parameter ein sehr starker Effekt ($F(1,1383) = 2,494, p < .05$). Post-hoc-Tests (Tukey-HSD) belegen einen signifikanten Unterschied zwischen dem Tschechischen ($M = 6,17, StAb = 4.94$) und dem Hocharabischen ($M = 4,78, StAb = 4.10$) ($p < .05$). Alle anderen Post-hoc-Vergleiche sind nicht signifikant.

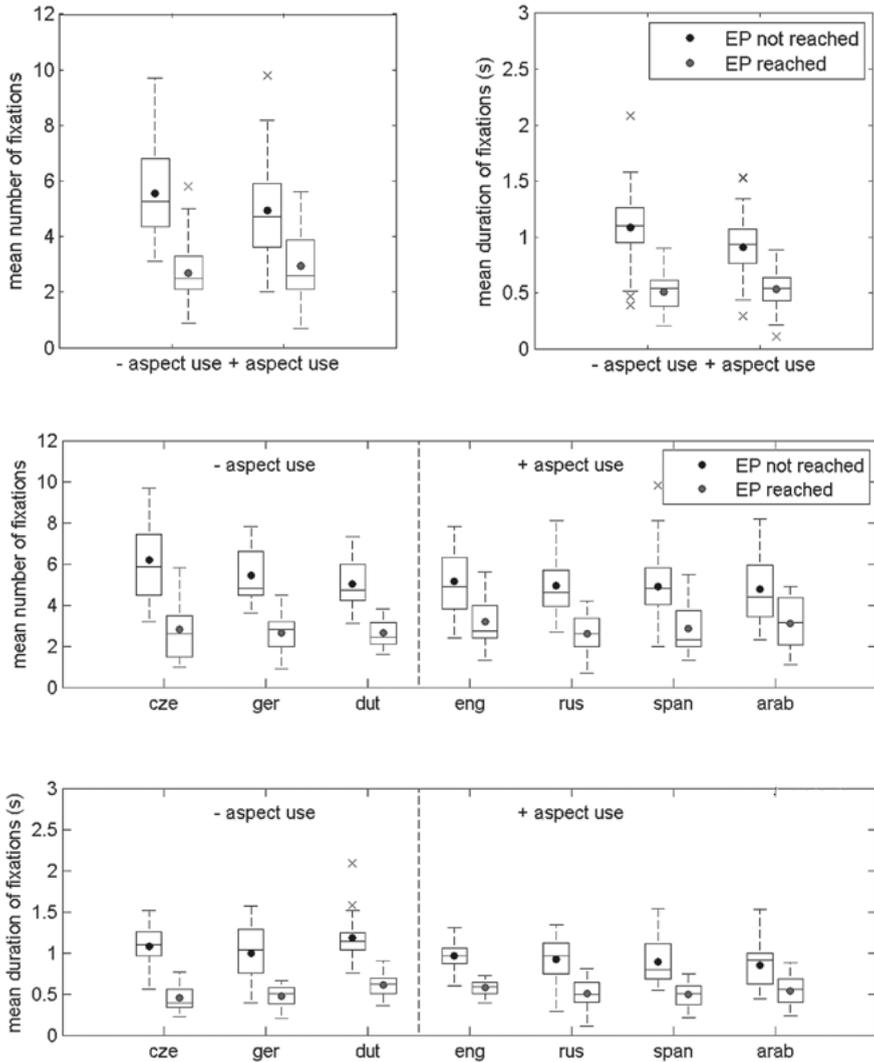


Abb. 16: Gesamtzahl und Dauer der Fixationen in der Aol (kritische Bedingung und Kontrollbedingung)

5.5.2.2 Gesamtzahl der Fixationen je Videoclip (F2-Analyse)

Es wurden auch Varianzanalysen durchgeführt, die die durchschnittliche Fixationshäufigkeit je Einzelvideoclip (F2) vergleichen, wobei zuerst überprüft wurde, ob Unterschiede innerhalb einer Aspektgruppe vorhanden sind. Im Gegensatz zur F1-Analyse wurden bei den Fixationszahlen Unterschiede weder zwischen den Sprachen innerhalb der Gruppe der Nicht-Aspektsprachen ($F(2,57) = 0,077$, $p = 0.926$) gefunden, noch innerhalb der Gruppe der Aspektsprachen ($F(2,376) = 0,066$, $p = 0.978$). Die folgenden Analysen betreffen daher die Aspektgruppen und nicht die Einzelsprachen.

Die F2-Analyse mit den Faktoren 'Bedingung' und 'Aspektgruppe' zeigt einen statistischen Haupteffekt für den Parameter 'Bedingung' ($F(2,136) = 24,596$, $p < .001$), jedoch keinen für den Parameter 'Aspektgruppe' ($F(2,136) = 0,001$, $p = 0.971$). Die Interaktion ist, genau wie bei der F1-Analyse, signifikant ($F(2,136) = 5,407$, $p < .05$).

Bei einem separaten Test der Kontrollbedingung können keine Unterschiede zwischen den Aspektgruppen nachgewiesen werden ($F(2,68) = 3,547$, $p = 0.064$). Der ausschließlich auf die kritische Bedingung bezogene Vergleich zwischen den Aspektgruppen belegt in der F2-Analyse keinen signifikanten Unterschied ($F(2,68) = 2,211$, $p = 0.142$). Dies kontrastiert mit den Ergebnissen der F1-Analyse, die Durchschnittswerte aller Probanden analysiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei der Analyse über alle Probanden unter der kritischen Bedingung Unterschiede in der Gesamtzahl der Endpunktbereich-Fixationen zwischen der Gruppe der Aspektsprachen und der Gruppe der Nicht-Aspektsprachen nachgewiesen werden konnten (F1). Sprecher von Sprachen, die über kein Aspektsystem verfügen (Tschechisch, Deutsch, Niederländisch), zeigen im Vergleich zu Sprechern der Aspektsprachen eine höhere Zahl von Fixationen im Endpunktbereich.

5.5.2.3 Gesamtfixationsdauer per Teilnehmer (F1-Analyse)

In einem ersten Schritt wurde die Fixationsdauer per Teilnehmer (F1) zwischen den Sprachen innerhalb der Gruppe der Nicht-Aspektsprachen verglichen, um erneut die Validität der Aufteilung der Sprachen in die zwei Aspektgruppen zu überprüfen; hier zeigte sich ein sprachbedingter Haupteffekt ($F(2,1197) = 5,995$, $p < .01$). Der zweite Teil der unten dargestellten Analyse berücksichtigt daher 'Sprache' als einen relevanten Faktor bei der F1-Analyse. Innerhalb der Gruppe der Aspektsprachen waren zwischen den einzelnen Sprachen keine Unterschiede nachweisbar ($F(3,1576) = 1,129$, $p = 0.336$).

In einem zweiten Schritt wurde dann die Gesamtdauer aller Fixationen in der AoI zwischen den Aspektgruppen sowie den Bedingungen verglichen. Die Varianzanalyse (F1) zeigt einen signifikanten Haupteffekt hinsichtlich der Aspektgruppen

($F(1,2776) = 10,558, p < .01$) und der Bedingung ($F(1,2776) = 373,271, p < .001$) und eine signifikante Interaktion ($F(1,2766) = 16,156, p < .001$) dieser beiden.

Bei der Kontrollbedingung wurde zwischen den Aspektgruppen kein Effekt gefunden ($F(1,1388) = 0,506, p = 0,477$). Unter der kritischen Bedingung tritt jedoch ein signifikanter Unterschied zwischen den Aspektgruppen auf ($F(1,1388) = 18,691, p < .001$).

Weiterhin zeigt eine die einzelnen Sprachen vergleichende F1-Varianzanalyse einen Haupteffekt für die Faktoren ‘Sprache’ ($F(6,2766) = 4,766, p < .001$) und ‘Bedingung’ ($F(1,2766) = 359,562, p < .001$), ebenso einen signifikanten Interaktionseffekt ($F(6,2766) = 3,102, p < .01$). Post-hoc-Tests (Tukey-HSD) zeigen einen signifikanten Unterschied in der Fixationsdauer sowohl zwischen dem Russischen ($M = 0,714, StAb = 0,764$), Niederländischen ($M = 0,899, StAb = 0,747$) ($p < .01$), Hocharabischen ($M = 0,693, StAb = 0,641$) und Niederländischen ($p < .001$) als auch zwischen dem Spanischen ($M = 0,695, StAb = 0,626$) und Niederländischen ($p < .001$). Zudem wird innerhalb der Gruppe der Nicht-Aspektsprachen zwischen dem Deutschen ($M = 0,735, StAb = 0,661$) und dem Niederländischen ($p < .05$) ein sprachbedingter Effekt beobachtet.

Eine weitere Analyse, bei der *nur* die Kontrollbedingung untersucht wurde, zeigt erneut einen signifikanten sprachbedingten Effekt ($F(6,1383) = 2,742, p < .05$). Post-hoc-Tests (Tukey-HSD) zeigen einen Unterschied zwischen dem Niederländischen ($M = 0,612, StAb = 0,531$) und dem Tschechischen ($M = 0,452, StAb = 0,406$) ($p < .05$). Unter der kritischen Bedingung tritt ein sprachbedingter Haupteffekt auf ($F(6,1383) = 4,426, p < .001$) und Post-hoc-Vergleiche (Tukey-HSD) zeigen Unterschiede sowohl zwischen dem Niederländischen ($M = 1,180, StAb = 0,822$) und Russischen ($M = 0,920, StAb = 0,821$) ($p < .05$) als auch dem Niederländischen und Hocharabischen ($M = 0,852, StAb = 0,753$) ($p < .001$) und schließlich dem Niederländischen und Spanischen ($M = 0,893, StAb = 0,717$) ($p < .01$).

5.5.2.4 Gesamtfixationsdauer je Videoclip (F2-Analyse)

Es wurden weitere Analysen durchgeführt, die die durchschnittliche Fixationsdauer je Item (F2) vergleichen. Eine Varianzanalyse (F2), die die Fixationsdauer zwischen Sprachen *innerhalb* der Gruppe der Nicht-Aspektsprachen miteinander vergleicht, erwies sich als nicht signifikant ($F(2,57) = 0,525, p = 0,595$). Ebenso wenig wie bei der obigen F1-Analyse stellen sich innerhalb der Gruppe der Aspektsprachen Unterschiede zwischen einzelnen Sprachen dar ($F(2,376) = 0,188, p = 0,904$). Die anschließenden Analysen vergleichen folglich die Fixationsdauer zwischen den zwei Aspektgruppen und nicht zwischen den einzelnen Sprachen.

In einem nächsten Schritt wurde die Dauer aller Fixationen in den AoI zwischen den Aspektgruppen und Experimentbedingungen verglichen. Die F2-Vari-

anzalyse zeigt bezüglich des Parameters ‘Bedingung’ einen signifikanten Haupteffekt ($F(2,1,136) = 29,207, p < .05$). Im Gegensatz zur F1-Analyse lässt sich jedoch kein durch die Aspektgruppe bedingter Haupteffekt erkennen ($F(2,1,136) = 1,200, p = 0.275$). Darüber hinaus gibt es auch eine signifikante Interaktion der Faktoren ‘Aspektgruppe’ und ‘Bedingung’ ($F(2,1,136) = 8,925, p < .01$). Bei einer separaten Analyse der Kontrollbedingung traten keine Effekte hinsichtlich der Aspektgruppen auf ($F(2,1,68) = 2,322, p = 0.132$). Unter der kritischen Bedingung jedoch lässt sich wie bei der F1-Analyse ein signifikanter Unterschied zwischen den Aspektgruppen belegen ($F(2,1,68) = 6,781, p < .05$).

Zusammenfassend zeigt sich eine längere Fixationsdauer im Endpunktbereich bei den Probanden der Gruppe der Nicht-Aspektsprachen (Tschechisch, Deutsch, Niederländisch) im Vergleich zu denen der Gruppe der Aspektsprachen (Spanisch, Russisch, Hocharabisch, Englisch), sowohl in der F1- als auch in der F2-Analyse. Bei der Analyse je Teilnehmer (F1) ist innerhalb der Gruppe der Nicht-Aspektsprachen ein Unterschied zu beobachten: Niederländische Sprecher schauen nicht nur im Vergleich zu den Sprechern aller Sprachen der Gruppe der Aspektsprachen, sondern auch im Vergleich zu tschechischen und deutschen Muttersprachlern länger auf die Endpunkte.

5.5.2.5 Fixationen in der Aol: Erste und zweite Fixationsperiode

Abbildung 17 veranschaulicht die durchschnittliche Zahl der ersten und zweiten Fixationsperioden, stimuliübergreifend, je Aspektgruppe und Sprache unter beiden Experimentbedingungen.

5.5.2.6 Anzahl in der ersten Fixationsperiode je Teilnehmer (F1)

Zuerst wurden Analysen durchgeführt, welche die durchschnittliche Anzahl in der ersten Fixationsperiode (*first pass*) per Teilnehmer (F1) miteinander vergleichen. Die Analyse der durchschnittlichen Anzahl erster Fixationsperioden innerhalb der Gruppe der Nicht-Aspektsprachen (Tschechisch, Niederländisch, Deutsch) ergibt keinen sprachbedingten Effekt ($F(2,117) = 0,802, p = 0.451$). Ebenso wenig gab es Unterschiede innerhalb der Gruppe der Aspektsprachen $F(1,3,154) = 1,370, p = 0.254$. Alle nachfolgenden Analysen vergleichen folglich die Aspektgruppen, und nicht die Einzelsprachen miteinander.

Es wurde eine F1-Varianzanalyse durchgeführt, die die durchschnittliche Anzahl erster Fixationsperioden zwischen den Aspektgruppen und den Bedingungen miteinander vergleicht. Bei der Analyse wird ein signifikanter Haupteffekt sowohl hinsichtlich der Aspektgruppe ($F(1,1,274) = 10,907, p < .01$) als auch der Experimentbedingung beobachtet ($F(1,1,274) = 22,016, p < .001$), ebenso wie ein signifikanter Interaktionseffekt ($F(1,1,274) = 3,991, p < .05$).

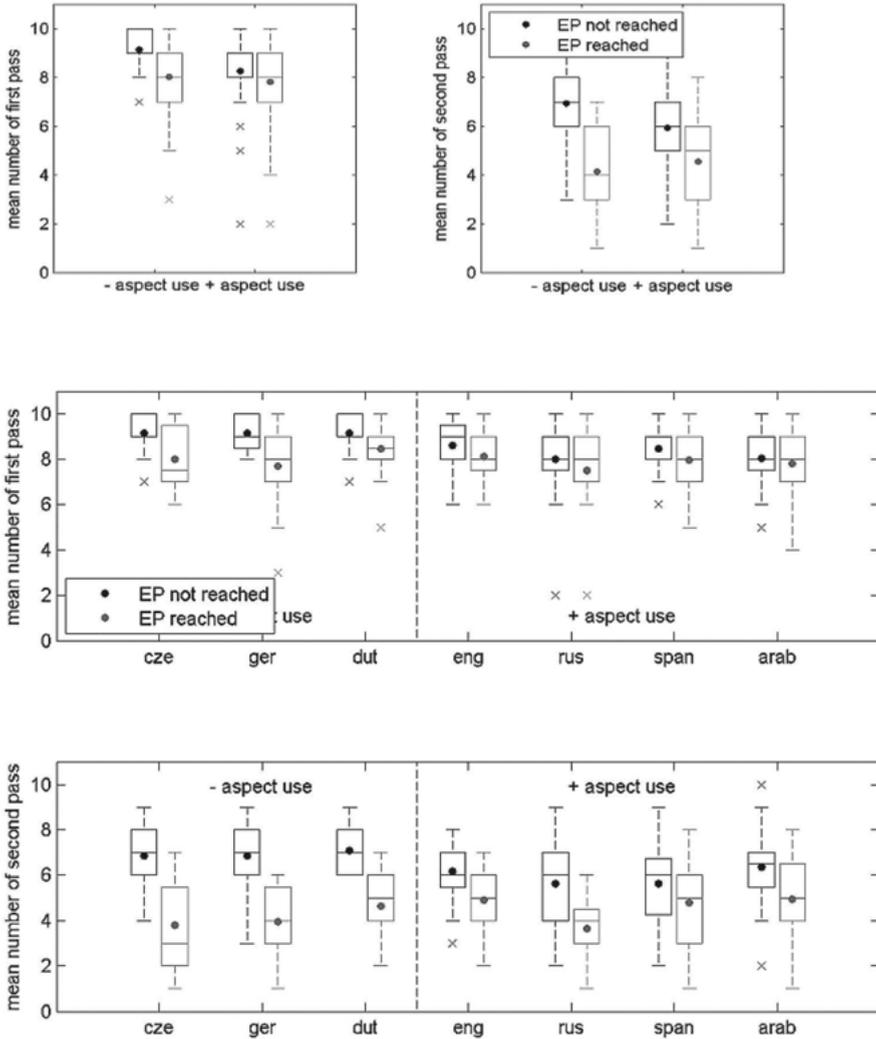


Abb. 17: Durchschnittliche Zahl der ersten und zweiten Fixationsperiode per Aspektgruppe und Sprache unter jeder Experimentbedingung

Bei einer ausschließlichen Betrachtung der Kontrollbedingung ergeben sich keine Unterschiede zwischen den Aspektgruppen ($F(1,137) = 0,718, p = 0,398$). Demgegenüber unterscheidet sich die durchschnittliche Zahl der Fixationsperioden zwischen den zwei Aspektgruppen unter der kritischen Experimentbedingung ($F(1,137) = 17,265, p < .001$).

5.5.2.7 Anzahl in der ersten Fixationsperiode je Videoclip (F2)

Analysen, die die durchschnittliche Zahl erster Fixationsperioden je Videoclip (F2) vergleichen, wurden zuerst auf mögliche, innerhalb der Aspektgruppen auftretende Unterschiede untersucht. Dabei wurden Unterschiede weder zwischen der Gruppe der Nicht-Aspektsprachen ($F2(2,54) = 0,350$, $p = 0,706$) noch der Gruppe der Aspektsprachen ($F2(3,72) = 0,361$, $p = 0,781$) gefunden.

Bei einer Varianzanalyse je Videoclip (F2) wurde die Zahl erster Fixationsperioden zwischen den Aspektgruppen und den Experimentbedingungen miteinander verglichen. Es konnte ein signifikanter Haupteffekt hinsichtlich der Aspektgruppe ($F2(1,136) = 4,725$, $p < .05$) als auch der Experimentbedingung ($F2(1,136) = 6,502$, $p < .05$) beobachtet werden. Die Interaktion zwischen den zwei Faktoren ($F2(1,136) = 1,274$, $p = 0,261$) ist im Gegensatz zur F1-Analyse nicht signifikant.

Bei den separaten Analysen der zwei Experimentbedingungen tritt unter der Kontrollbedingung bezüglich der Aspektgruppe kein statistischer Effekt auf ($F2(1,68) = 0,467$, $p = 0,497$). Genau wie bei den Ergebnissen der F1-Analyse gibt es unter der kritischen Experimentbedingung einen signifikanten Unterschied zwischen den Aspektgruppen ($F2(1,136) = 6,651$, $p < .05$).

5.5.2.8 Anzahl in der zweiten Fixationsperiode je Teilnehmer (F1)

Die durchschnittliche Zahl zweiter Fixationsperioden je Teilnehmer (F1) wurde zuerst auf potenzielle Unterschiede innerhalb der zwei Aspektgruppen getestet. Weder innerhalb der Gruppe der Nicht-Aspektsprachen ($F1(2,117) = 0,773$, $p = 0,464$) noch innerhalb der Gruppe der Aspektsprachen ($F1(3,154) = 2,319$, $p = 0,078$) konnte ein sprachbedingter Effekt beobachtet werden. In der anschließenden Analyse wurde daher die 'Aspektgruppe' und nicht die 'Sprache' als Faktor berücksichtigt.

Eine Varianzanalyse hinsichtlich der durchschnittlichen Zahl zweiter Fixationsperioden zeigt einen Haupteffekt bezüglich der Experimentbedingung ($F1(1,274) = 103,598$, $p < .001$) und eine signifikante Interaktion zwischen den Faktoren 'Aspektgruppe' und 'Experimentbedingung' ($F1(1,274) = 11,961$, $p < .01$).

Während unter der Kontrollbedingung zwischen den Aspektgruppen erneut keine Unterschiede auftreten ($F1(1,137) = 2,057$, $p = 0,154$), unterscheidet sich die Zahl zweiter Fixationsperioden zwischen den Aspektgruppen unter der kritischen Experimentbedingung ($F1(1,137) = 12,722$, $p < .001$).

5.5.2.9 Anzahl in der zweiten Fixationsperiode je Videoclips (F2)

Abschließend wurde eine Analyse durchgeführt, die die durchschnittliche Zahl zweiter Fixationsperioden je Videoclip (F2) zwischen Sprachen innerhalb der Gruppe der Nicht-Aspektsprachen miteinander vergleicht. Hierbei ergeben sich

keine Unterschiede zwischen den verglichenen Sprachen ($F(2,57) = 0,212$, $p = 0.810$). Der gleiche Befund trifft auch auf die Gruppe der Aspektsprachen zu ($F(2,76) = 0,655$, $p = 0.582$).

Mit einer nachfolgenden Varianzanalyse je Videoclip (F2) wurde die durchschnittliche Zahl zweiter Fixationsperioden im Hinblick auf die Faktoren ‘Aspektgruppe’ und ‘Experimentbedingung’ untersucht. Es kann ein Haupteffekt bezüglich der Experimentbedingung ($F(1,136) = 23,446$, $p < .001$), nicht aber bezüglich der Aspektgruppe ($F(1,136) = 0,624$, $p = 0.431$) beobachtet werden. Im Gegensatz zur F1-Analyse erweist sich auch die Interaktion bei dieser Analyse als nicht signifikant ($F(1,136) = 2,796$, $p = 0.097$). Eine Analyse, die ausschließlich die Kontrollbedingung berücksichtigt, offenbart keine Unterschiede zwischen den Aspektgruppen ($F(1,68) = 0,409$, $p = 0.525$). Es stellt sich heraus, dass die Analyse der kritischen Experimentbedingung ebenso wenig signifikant ist ($F(1,68) = 2,894$, $p = 0.094$), im Unterschied zur F1-Analyse.

Zusammenfassend sind unter der kritischen Experimentbedingung (Endpunkt nicht erreicht) bei Sprechern innerhalb der Gruppe der Nicht-Aspektsprachen eine höhere Zahl erster Fixationsperioden in der kritischen Region (AoI) belegbar als bei Sprechern innerhalb der Gruppe der Aspektsprachen. Unter der Kontrollbedingung ist dies hingegen nicht der Fall. Die Befunde über die zweite Fixationsperiode lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Gruppe der Nicht-Aspektsprachen zeigt eine höhere Zahl zweiter Fixationsperioden in den AoI bei der Analyse je Teilnehmer (F1), nicht jedoch bei der Analyse je Videoclip (F2).

5.5.2.10 Zusammenfassung und Diskussion der linguistischen und Eye-Tracking-Analysen

Die Ergebnisse der Sprachproduktions- und Eye-Tracking-Analysen, die über die verschiedenen Aspektgruppen durchgeführt wurden, weisen ein systematisches Muster auf, das entlang eines Kontinuums zwischen äußerst endpunktorientierten Sprachen auf der einen Seite und weniger endpunktorientierten Sprachen auf der anderen Seite verläuft. Die sprachspezifischen Befunde zeichnen sich über die verschiedenen Messgrößen hinweg durch eine hohe Konsistenz aus: Bei Sprechern des Tschechischen, Niederländischen und Deutschen (Gruppe der Nicht-Aspektsprachen) treten unter der kritischen Bedingung mehr und längere Fixationen in der kritischen Endpunktregion auf als bei Sprechern des Englischen, Spanischen, Russischen und Hocharabischen (Gruppe der Aspektsprachen). Insgesamt stellt sich also ein höherer Grad an visueller Aufmerksamkeit gegenüber den Endpunkten unter der kritischen Bedingung ein, als dies unter der Kontrollbedingung der Fall ist.

Dies unterstreicht, dass der Endpunkt unter der kritischen Bedingung den Status eines salienten Ereignissegments besitzt: Die Informationsverarbeitung hinsichtlich des Erreichens oder Nicht-Erreichens des Endpunkts in den kritischen Videoclips kann nicht auf einen Blick geleistet werden. Unter der Kontrollbedingung wird das Erreichen des Endpunkts während der Zeitspanne, in der die Szene abläuft, (bereits) relativ früh deutlich, wodurch Notwendigkeit und Anzahl weiterer Fixationen reduziert werden.

Wie erwartet, werden unter der Kontrollbedingung keine Unterschiede zwischen den Aspektgruppen beobachtet, wobei das Niederländische bei der Analyse je Teilnehmer (F1) eine Ausnahme darstellt. Im diesem Fall zeigen Niederländische Sprecher im Vergleich zu deutschen (insgesamt) und tschechischen Sprechern (unter der Kontrollbedingung) längere Fixationen auf die Endpunkte. Entsprechend der hier vertretenen Hypothese folgt das Tschechische den Mustern von Sprachen, die Endpunkte in einem großen Ausmaß erwähnen (Gruppe der Nicht-Aspektsprachen).

Hinsichtlich der Unterschiede innerhalb der zwei Sprachgruppen und insbesondere hinsichtlich der Gruppe der Aspektsprachen können die Befunde sowohl auf die Komplexität der Aspektsysteme, als auch auf das Ausmaß zurückgeführt werden, in dem die verfügbaren grammatikalisierten Kategorien und Merkmale die möglichen Phasen eines Ereignisses (Anfangs-, Mittel- oder Abschlussphase) enkodieren. In der hier präsentierten Aufgabe tendieren die Probanden dazu, hauptsächlich die Mittelphase des Ereignisses zu fokussieren (Hocharabisch/ imperfektiver Aspekt), oder gelegentlich die Mittel- mit der Abschlussphase zu kombinieren (Englisch/ progressiver Aspekt) (siehe Abschn. 5.6). Die beobachtete Varianz bei den Stimuli-Messungen (F2) gegenüber den teilnehmerbasierten Messungen wird hinsichtlich der Art der Stimuli (landschaftliche, dynamische Videoclips) in künftigen Studien zu testen sein.

Zusammenfassend bestätigen die Befunde die zentrale Hypothese: Wird der Endpunkt eines Bewegungsereignisses im Stimulus nicht erreicht, variiert die Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf Endpunkte, ebenso wie die Häufigkeit, mit der diese enkodiert werden, in Abhängigkeit von den grammatikalisierten Kategorien und Merkmalen, die den Ausdruck aspektueller Unterscheidungen enkodieren und den damit einhergehenden kognitiven Präferenzmustern bei der Ereigniskonzeptualisierung. Die vorliegenden Befunde belegen, wie wichtig der sprachübergreifende Vergleich des tatsächlichen Sprachgebrauchs zusätzlich zu auf dem linguistischen System basierenden sprachvergleichenden Kategorisierungen ist.

5.5.3 Gedächtnistests

5.5.3.1 Stimulusmaterial

Im Anschluss an die Sprachproduktionsaufgabe wurde mit allen Probanden ein Gedächtnistest durchgeführt, der 15 Szenen (zehn kritische Videoclips und fünf Filler) aus dem vorherigen Stimulussatz umfasste. Den Probanden wurden dabei ausgedruckte, farbige Ausschnitte aus zentralen Szenen der Videos gezeigt. Bei den kritischen Videoclips wurde aus diesen Standbildern der Endpunktbereich (siehe Abb. 18), bei den Fillern ein spezifisches Objekt entfernt. Die Filler wurden genutzt, um die allgemeine Gedächtnisleistung der Probanden zu überprüfen.

Nach Lage der Hypothese musste davon ausgegangen werden, dass sich Probanden endpunktorientierter Sprachen im Vergleich zu denen von Aspektsprachen besser an Objekte im Endpunktbereich erinnern.



Abb. 18: Stimulus aus dem Gedächtnistest (Bild aus einem Video, bei dem das Dorf als potenzielles Ziel des Bewegungsereignisses entfernt wurde)

5.5.3.2 Vorgehensweise

Ungefähr fünf Minuten nach Abschluss des Sprachproduktionsexperiments wird den Probanden mitgeteilt, dass ihnen 15 Bilder von Szenen (aus den Experimentvideos) gezeigt werden, bei denen ein bestimmtes Bildelement entfernt wurde. Sie werden gebeten, das im Bild fehlende Objekt bzw. die fehlenden Objekte mit

einem oder möglichst wenigen Worten niederzuschreiben. Eine strenge zeitliche Vorgabe wird nicht gemacht, jedoch werden die Probanden angewiesen, sich für jedes Bild nur ein paar Sekunden Zeit zu nehmen und ihre Antworten nicht zu überdenken.

5.5.3.3 Ergebnisse

In Abbildung 19 wird die relative Häufigkeit der erinnerten Endpunkte für die kritischen Videos in Form einer Kastengrafik dargestellt, die die Ergebnisse sowohl je Aspektgruppe (Gruppe der Aspektsprachen vs. Gruppe der Nicht-Aspektsprachen) als auch für alle sieben untersuchten Sprachen separat veranschaulicht.

Für die Kontrollvideos wurde die relative Frequenz der erinnerten Endpunkte analysiert, um die allgemeine Gedächtnisleistung der Probanden zu überprüfen. Unterschiede konnten weder zwischen den Aspektgruppen ($F(1,33) = 0,327$, $p = 0,571$), noch zwischen den einzelnen Sprachen ($F(6,28) = 0,218$, $p = 0,968$) festgestellt werden.

Eine vergleichende Varianzanalyse der relativen Häufigkeit der erinnerten Endpunkte beider Aspektgruppen nur für die kritische Versuchsbedingung zeigt ein signifikantes Ergebnis ($F(1,68) = 10,587$, $p < .01$). Bei der Analyse aller einzelnen Sprachen kann ebenfalls ein signifikanter Unterschied beobachtet werden ($F(6,63) = 2,381$, $p < .05$). Post-hoc-Tests (Tukey-HSD) zeigen einen Unterschied zwischen dem Hocharabischen ($M = 0,48$, $StAb = 0,24$) und dem Deutschen ($M = 0,77$, $StAb = 0,16$) ($p < .05$). Alle anderen paarweisen Vergleiche zeigten keine signifikanten Unterschiede.

5.5.3.4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse des Gedächtnistests

Die Ergebnisse des Gedächtnisexperimentes unterstreichen die Wechselbeziehung zwischen sprachlicher Struktur und Aufmerksamkeitsmuster bei der visuellen und kognitiven Verarbeitung. Sprecher, die aufgrund ihres Sprachsystems ihrer Muttersprache weniger stark auf Endpunkte fokussieren und diese auch weniger häufig versprachlichen, speichern Informationen über Endpunkte nicht in gleichem Maße wie Sprecher, die während der Sprachaufgabe aufgrund ihrer muttersprachlichen Präferenz eine höhere Aufmerksamkeit gegenüber Endpunkten haben. Muttersprachler von Nicht-Aspektsprachen (Tschechisch, Niederländisch, Deutsch), die Endpunkte im Vergleich zu Sprechern von Aspekt-Sprachen häufiger erwähnen, weisen unter der kritischen Bedingung also eine höhere Aufmerksamkeit gegenüber Endpunkten auf. Entsprechend ihrer Versprachlichung erinnern Probanden aus der ersten Gruppe ebenso mehr Endpunkte.

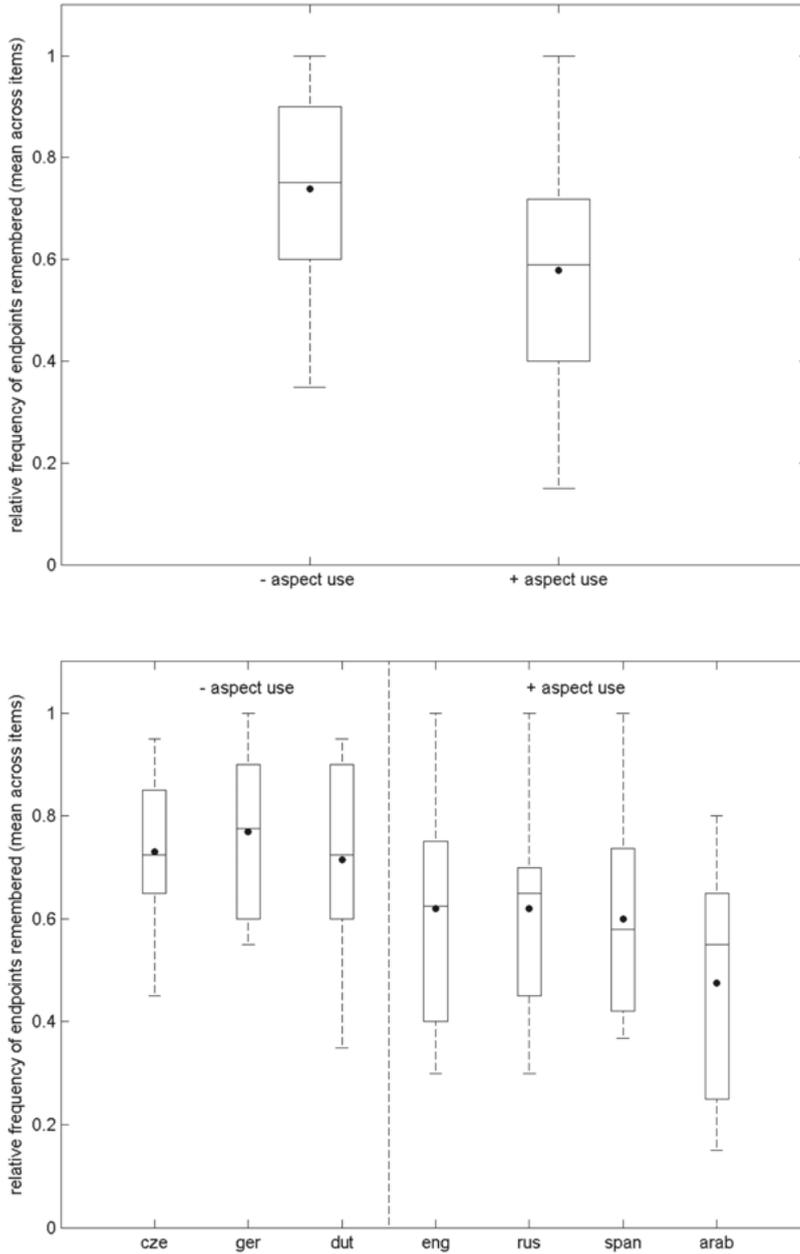


Abb. 19: Relative Häufigkeit der erinnerten Endpunkte für die kritischen Videos

Der in dieser Hinsicht extremste Repräsentant innerhalb der endpunktorientierten Gruppe ist das Deutsche, das sich vom anderen Ende des Spektrums, dem Hocharabischen, signifikant unterscheidet. Es ist wichtig im Blick zu behalten, dass die Gedächtnisaufgabe nach der sprachlichen Enkodierung durchgeführt wird: Ob sich die Probanden aufgrund der Verbalisierung erinnern oder das Arbeitsgedächtnis von den sprachspezifischen Mustern der Ereigniskonzeptualisierung beeinflusst wird, bleibt offen.

5.6 Interpretation, Diskussion und theoretische Implikationen

5.6.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, die *Thinking for Speaking*-Hypothese für den Bereich der Ereignisauffassung und -konzeptualisierung zu überprüfen. Um diese Hypothese auf Grundlage empirischer Daten zu überprüfen, müssen spezifische Sprachbereiche, die sich sprachspezifisch unterscheiden, identifiziert werden, so dass Sprecher, die die verschiedenen Systeme nutzen, während der kognitiven Prozesse im Bereich der Sprachverarbeitung miteinander verglichen werden können.

Im Gegensatz zu früheren Studien in diesem Forschungsfeld, die sich hauptsächlich auf sprachspezifische Lexikalisierungsmuster (beispielsweise Verben, die die Art und Weise vs. die Richtung einer Bewegung enkodieren) konzentriert haben, befasst sich die vorliegende Studie mit dem Sprachbereich des verbalen Aspekts und seiner Rolle bei der Ereigniskonzeptualisierung. Die Studie geht dabei insbesondere der Frage nach, welche Rolle grammatikalisierte Kategorien und Merkmale bei den der Versprachlichung dienenden Konzeptualisierungsprozessen (*Thinking for Speaking*-Hypothese) spielen. Die der Studie zugrundeliegende Hypothese bezieht sich auf zeitliche Situationseigenschaften sowie deren selektive und perspektiv-gesteuerte Konzeptualisierung und berücksichtigt dabei die Bedeutung des grammatischen Aspekts bei Bewegungsereignissen. Die Funktion des grammatischen Aspekts kann so beschrieben werden, dass sie die Möglichkeit der Gliederung einer dynamischen Situation in Phasen ermöglicht, wobei die Phasen als Anfangs-, Mittel- und Abschlussphase, resultative Phase usw. beschrieben werden können. Mit anderen Worten verlangen Sprachen, die die Aspektmarkierung durch Verbalkategorien und -merkmale (Kernausdrücke bei der Ereignisversprachlichung) zur Verfügung stellen, von den Sprechern, dass sie den Aspekt berücksichtigen und daher entscheiden müssen, welche Ereignisphase jeweils in Hinblick auf die Gesamtsituation relevant ist, wobei es sich dabei immer um eine Präferenz (d.h. eine der möglichen Optionen) handelt.

Sprecher von Sprachen ohne grammatischen Aspekt müssen keine Entscheidung dieser Art treffen und stellen das Ereignis aus einer holistischen Perspektive dar. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Sprecher von Nicht-Aspektsprachen nicht über die Möglichkeit verfügen, andere Phasen des Ereignisses zu konzeptualisieren und zu enkodieren: Die Gliederung eines Ereignisses in Phasen tritt zwar auf, allerdings nur in begrenzten Kontexten. Verlaufsphasen von Ereignissen können explizit mit lexikalischen Mitteln enkodiert werden, allerdings ist ihre Verwendung optional.

Um die möglichen konzeptuellen Folgen dieses formalen Unterschiedes während des Konzeptualisierungsprozesses zu überprüfen, wurden Probanden von Sprachen rekrutiert, die sich hinsichtlich des relevanten formalen Kriteriums (+/- grammatischer Aspekt) unterschieden. Alle wurden dem gleichen visuellen Input ausgesetzt: Bewegungsereignissen in Form kurzer Videoclips, die hinsichtlich ihrer Zielorientierung variieren (siehe Kap. 4, Abschn. 4.2).

Die vorliegende Studie zur Rolle der Sprachspezifität bei der Fokussierung, Konzeptualisierung und Versprachlichung von Bewegungsereignissen erhob und analysierte Daten von muttersprachlichen Probanden sieben verschiedener Sprachen mittels drei unterschiedlicher methodischer Zugänge: Sprachproduktion, visuelle Aufmerksamkeit (Eye-Tracking) und Gedächtnisleistung. Dem Experiment liegt die Hypothese zugrunde, dass Muttersprachler einer Aspektsprache Informationen über die im Clip gezeigten Bewegungsereignisse geben, wenn sie aufgefordert werden zu schildern, was gerade passiert, und sich so auf die im Video fokussierte Phase beziehen, nämlich die Mittelphase der jeweiligen Bewegung. Da der Endpunkt für die Planung einer solchen sprachlichen Äußerung nicht relevant ist, wurde angenommen, dass die Probanden weniger visuelle Aufmerksamkeit auf das im Video gezeigte Endpunktobjekt richten. Für die Probanden der Nicht-Aspektsprachen wurde andererseits davon ausgegangen, dass sie das Bewegungsereignis holistisch repräsentieren und dabei den möglichen Endpunkt einbeziehen, obwohl er während des Videos letztlich nicht erreicht wird. Die Endpunkte sollten bei Sprechern dieser Gruppe im Vergleich zu Muttersprachlern von Aspektsprachen während der Wahrnehmung und Konzeptualisierung der Videos mehr visuelle Aufmerksamkeit erhalten.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Sprecher in Übereinstimmung mit den im jeweiligen Sprachsystem zur Verfügung stehenden grammatikalisierten Kategorien bei der kognitiven Verarbeitung und der Vorbereitung der Versprachlichung in der Wahl der zeitlichen Perspektive (Markierung des Verbs als im Verlauf oder nicht explizit im Verlauf), der Wahl der verbalisierten Phase der Bewegung und der Verteilung der Aufmerksamkeit unterscheiden. Dies belegen sowohl die Blickbewegungsmuster, die versprachlichten Bewegungsphasen und

Endpunkte, als auch die Ergebnisse des Gedächtnistests. Beide Sprachgruppen (Nicht-Aspektsprachen vs. Aspektsprachen) korrelieren hinsichtlich der kognitiven Relevanz von Endpunkten über alle drei Experimenteile hinweg. Nichtsdestoweniger zeichnen die Daten kein vereinfachtes Schwarz-Weiß-Bild mit durchgängig gleicher statistischer Signifikanz. Dies kann auf zwei Hauptfaktoren zurückgeführt werden.

- a) Wie in Abschnitt 5.3.2 dargestellt, sind Aspektsprachen keineswegs identisch. Obwohl sie alle grammatikalisierte Kategorien aufweisen, die spezifische zeitliche Perspektiven auf ein und dieselbe Situation erlauben, erfolgt ihre semantische Abgrenzung auf Basis von Grammatikalisierungen, die sich in Anzahl und Art unterscheiden. Im hier betrachteten Fall gibt es Unterschiede hinsichtlich der möglichen Integration von Endpunkten bei Bewegungsereignissen, die aspektuell markiert sind. Das Englische erlaubt beispielsweise die Integration verschiedener Phasen – Situation im Verlauf und Endpunkt – bei der Wiedergabe eines Bewegungsereignisses. In Fällen, in denen der Endpunkt in den Clips nicht erreicht wird (kritische Videos), ist die Zahl der erwähnten Endpunkte relativ gering (geringer als in der Nicht-Aspekt-Gruppe, siehe Abb. 15), aber die visuelle Aufmerksamkeit wird zumindest in einem gewissen Maße auf den potenziellen Endpunkt gelenkt (siehe Abb. 16). Wie Ergebnisse einer früheren Eye-Tracking-Studie über das Deutsche und Englische zeigen, schauen Muttersprachler des Englischen verglichen mit deutschen Sprechern zu einem *späteren* Zeitpunkt auf die Endpunkte (vgl. von Stutterheim/Carroll 2006). Es erweist sich dementsprechend als notwendig, auch den zeitlichen Verlauf visueller Aufmerksamkeit als einen ergänzenden Zugang zur konzeptuellen Verarbeitung zu berücksichtigen. Während Sprecher des Deutschen die Tendenz aufweisen, vor dem Spracheinsatz ihre Aufmerksamkeit auf den Endpunktbereich zu richten, tun Sprecher des Englischen dies während der Versprachlichung. Eine Phase kann mit einer anderen verbunden werden, so dass englische Muttersprachler die Szene nicht erst auf einen Endpunkt hin absuchen müssen, um zu einer adäquaten repräsentativen Konzeptualisierung eines als im Verlauf markierten Ereignisses zu kommen (progressives *-ing*). Bezeichnenderweise ist im Englischen die Endpunkterwähnung im Vergleich zum Hocharabischen statistisch gesehen wahrscheinlicher, da das Hocharabische über einen vollwertigen imperfektiv-perfektiven Aspektkontrast verfügt und somit die Wahrscheinlichkeit der Erwähnung des Endpunkts bei imperfektiv markierten Bewegungsereignissen sinkt. Anhand dieses kurzen Beispiels wird deutlich, wie spezifische Merkmale des jeweiligen Aspektsystems bei der Erklärung der komplexen Ergebnisse der vorliegenden Studie berücksichtigt werden müssen.

- b) Ein zweiter wichtiger Faktor, der bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen sprachspezifischen Strukturen und kognitiver Verarbeitung berücksichtigt werden muss, liegt in der potenziellen Diskrepanz zwischen dem Sprachsystem als Inventar von Formen und dem tatsächlichen Gebrauch dieser Formen im jeweiligen Kontext. In Übereinstimmung mit dem Ansatz der kognitiven Linguistik (vgl. Talmy 1988; Bybee/Perkins/Pagliuca 1994; Slobin 1997b; Bowerman/Choi 2003) basiert die oben dargestellte Hypothese auf der Annahme, dass Konzepte, die durch grammatische Kategorien markiert sind, bei der Strukturierung von Informationen für die Versprachlichung eine fundamentale Rolle spielen. Unterschiedliche grammatische Systeme begünstigen und formen dabei unterschiedliche Konzepte, so dass strukturelle Merkmale dieser Art die Planungsprozesse auf der Ebene der Konzeptualisierung bei der Sprachproduktion erleichtern. Darum muss eine Studie, die die wirksamen Faktoren des *Thinking for Speaking* untersucht und dabei typologische Unterschiede als Ausgangspunkt nutzt, den tatsächlichen Gebrauch grammatischer Formen als auch die Funktion dieser Formen im sprachlichen Kontext berücksichtigen. Die vorliegende Studie belegt in diesem Zusammenhang Unterschiede in den Aspektsystemen innerhalb der slawischen Sprachgruppe, indem sie zeigt, dass Sprecher des Tschechischen und Russischen in zwei unterschiedliche Gruppen fallen, da sich die verwendeten Sprachmittel sowohl hinsichtlich des *Thinking for Speaking*, als auch des *Seeing for Speaking* erheblich unterscheiden.

5.6.2 Diskussion ausschlaggebender Faktoren

Die Kernaussage dieser Studie betrifft sprachgesteuerte Präferenzmuster bei der Ereigniskonzeptualisierung, insbesondere die Salienz des Ziels bzw. Endpunkts bei Bewegungsereignissen für die visuellen und kognitiven Aufmerksamkeitsprozesse. Im Verlauf der letzten 20 Jahre haben eine große Anzahl von Studien Fragestellungen zu Lenkung und Verteilung von Aufmerksamkeit bei der visuellen Verarbeitung untersucht (vgl. z.B. die Zusammenfassungen in Huettig/Rommers/Meyer 2011; Henderson/Ferreira 2004) und nachgewiesen, wie selektiv Wahrnehmungsprozesse sind. Durch die Untersuchung der Beschaffenheit und Funktion beteiligter Filter konnte gezeigt werden, dass bestimmte Merkmale, ungeachtet individueller Faktoren, Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Solche Faktoren beziehen sich auf Kategorien wie Farbe, Größe, Form, Bewegung, Biegung, Glanz (vgl. z.B. Wolfe/Horowitz 2004). Auch wenn diese Studien nicht systematisch ein breites Spektrum verschiedener Kulturen und Sprachen untersuchen, ergeben sie hinreichend Belege dafür, dass Menschen (im Allgemeinen) ähnlich reagieren,

wenn ihnen Stimuli mit bestimmten Eigenschaften präsentiert werden (vgl. die Übersicht in Duchowski 2007).

Die vorliegende Studie offenbart bezüglich der Daten zu den Kontrollvideos tatsächlich auch gleichartige Reaktionen bei Sprechern aller untersuchten Sprachen. Diese Szenen weisen den höchst möglichen Grad an Zielorientierung auf, d.h. die Entität in Bewegung, die tatsächlich ihren Zielpunkt erreicht. Da die Probanden gebeten wurden zu versprachlichen, ‘was gerade im Clip passiert’, war zu erwarten, dass sich die Sprecher aller untersuchten Muttersprachen auf den erreichten Endpunkt beziehen. Dies erklärt die Homogenität der Ergebnisse für diese Kontrollvideos über die verschiedenen Sprachen hinweg. Allerdings offenbaren die Auswertungen der Fixationszahl und -dauer unter der Kontrollbedingung im Vergleich zur kritischen Experimentbedingung einen geringeren Grad an Aufmerksamkeit im Bereich der Endpunkte. Dies kann als ein Artefakt der Stimuli interpretiert werden: In der Zeitspanne, in der sich die Szene entfaltet, wird die Relevanz des Endpunkts deutlich, d.h. die Probanden können relativ leicht feststellen, dass es sich um einen Fall handelt, bei dem der Endpunkt erreicht wird und auch der Typ des Endpunkt-Objekts ist unmittelbar erkennbar. Es wird davon ausgegangen, dass daher keine weiteren Fixationen erforderlich sind. Zukünftige Studien sollten eine Analyse des zeitlichen Verlaufs der Fixationen mit einbeziehen, um detaillierte Erklärungen für die beobachteten Fixationsmuster finden zu können. Die Befunde der Kontrollvideos kontrastieren mit denen der kritischen Videos, weil sie eine größere Streuung der visuellen und kognitiven Aufmerksamkeitsverteilung zeigen.

Zusätzlich zu der Stimuli-Komplexität, die auf die Videos mit realen Bewegungsereignissen zurückzuführen ist (die meisten Studien benutzen hingegen als Stimuli bloße Bilder von Objekten, vgl. Meyer/Sleiderink/Levelt 1998),⁹⁴ können auch kulturelle Unterschiede zu Abweichungen bei den Befunden führen (Boduroglu/Sha/Nisbett 2009). Die hier einbezogenen Sprachen wurden so gewählt,

⁹⁴ Wie das folgende Zitat aus einer Studie zur visuellen Wahrnehmung und kognitiven Verarbeitung verdeutlicht, ist von substanziell unterschiedlichen Ergebnissen auszugehen, wenn auf der einen Seite sehr begrenzte kognitive Prozesse durch (wie in den meisten Studien verwendete) einfache Stimuli und auf der anderen Seite durch komplexe Stimuli ausgelöste kognitive Prozesse analysiert werden: „Traditionally, psychophysics embraced the assessment procedures that used consistent (simple cvs) stimuli across trials (‘blocks’), partly due to the resulting better thresholds. In RHT terminology, this protocol allows the evaluation of low-level thresholds. The complementary aspect of this approach is that these fine thresholds, measured under ‘blocked’ protocols, do not characterize the information available for perception in natural contexts. These, according to RHT, depend on high-level resolution and are therefore limited, for both simple and complex stimuli, as described above“ (Ahissar et al. 2009: 289).

dass sie kulturellen Unterschieden als einem möglichen Faktor Rechnung tragen. Beispielsweise unterscheiden sich das Englische und Deutsche strukturell im Bereich des grammatischen Aspekts, fallen aber hinsichtlich der kulturellen Zugehörigkeit in die gleiche Gruppe. Das Englische und das Hocharabische zeigen hinsichtlich des grammatischen Aspekts einen gewissen Grad der Überlappung. Allerdings haben die Sprecher dieser Sprachen unterschiedliche kulturelle Traditionen. Sprachen, die im Hinblick auf das untersuchte Sprachphänomen zusammengehören, fallen in der vorliegenden Studie in eine gemeinsame Gruppe (+/-aktiver Gebrauch progressiver/imperfektiver Aspektmarkierer), jedoch bilden sie im Hinblick auf den kulturellen Hintergrund keine einheitliche Gruppe (z.B. gehören das Hocharabische, Spanische, Englische und Russische einer typologisch-aspektuelle Gruppe an, während das Russische und Tschechische dies nicht tun).

Bei der Sprachproduktion spielen die in einer Sprache grammatikalisierten Kategorien eine zentrale Rolle hinsichtlich der Ausbildung der Filter für selektive Aufmerksamkeit und Konzeptualisierung. Daraus kann abgeleitet werden, dass sich die Prinzipien der Aufmerksamkeitsausrichtung und -verteilung bei der Informationsaufnahme nicht auf eine Art von Faktor reduzieren lassen. Vielmehr ergeben sie sich aus einem Zusammenspiel verschiedener Faktoren, deren Gewichtung vom jeweiligen Kontext abhängt. Die Hypothese, dass die tief im Wissenssystem eines jeden Menschen verankerte Struktur eines spezifischen Sprachsystems prägenden Einfluss auf kognitive Prozesse hat, wird gestützt durch die Tatsache, dass die Sprachproduktion hohe Anforderungen an die kognitive Verarbeitung stellt. Angesichts des breiten Spektrums an Möglichkeiten zur Darstellung eines bestimmten Sachverhalts innerhalb eines Sprachsystems könnten die ausgebildeten Verarbeitungswege hoch automatisierte Routinen unterstützen, die dann wiederum, im Sinne einer messbaren Präferenz, die Sprachproduktion beeinflussen (siehe auch Kap. 1, Abschn. 1.1). So helfen sprachspezifische Konzeptualisierungsmuster, komplexe Sprachverarbeitungsprozesse in einer hohen Ausgabegeschwindigkeit zu bewältigen. Das heißt nicht, dass diese Präferenzen nicht auch außer Kraft gesetzt werden können, wenn bestimmte Umstände bei einer Aufgabe dies erforderlich machen. Präferenzmuster und mit ihnen zusammenhängende Perspektiven sind bei Entscheidungsprozessen in der Sprachproduktion keine deterministischen Vorgaben; sie sind jedoch zweckdienlich.

Wie die präsentierten Ergebnisse erkennen lassen, können systematische Studien Aufschluss darüber geben, in welchem Grad sprachgesteuerte Aufmerksamkeitsmuster das Verhalten bei der Durchführung verschiedener Aufgaben beeinflussen. In der vorliegenden Analyse wurde gezeigt, wie bei der Behandlung der Konstruktion komplexer Situationen, beispielsweise Bewegungsreig-

nisse, bestimmte systematische Muster beim *Thinking* und *Seeing for Speaking* auftreten, die sich auf verschiedenen Verarbeitungsebenen niederschlagen: Aufmerksamkeit und Blickbewegung, Informationsselektion zur Versprachlichung, Gedächtnisleistung nach der Durchführung einer Sprachaufgabe.

5.6.3 Theoretische Implikationen

Niemand würde ernsthaft in Frage stellen wollen, dass die kognitive Verarbeitung auf Fähigkeiten basiert, die einerseits allen Menschen zur Verfügung stehen und die eine bedeutende Rolle in der Evolution der Menschheit gespielt haben, und andererseits auf kulturellen Faktoren, wie beispielsweise der Entwicklung einer bestimmten Sprache. Eine der Kernfragen bei der Erforschung von Sprache und Kognition dreht sich um die erforderlichen Methoden zur Erforschung des Zusammenspiels dieser unterschiedlichen Faktoren bei der kognitiven und sprachlichen Verarbeitung eines individuellen Sprechers. Für weiteren Erkenntnisgewinn dafür bedarf es feinkörniger experimenteller Studien, die in einen interdisziplinären Ansatz eingebettet sind, der relevante Erkenntnisse der Psycholinguistik zur Sprachverarbeitung berücksichtigt und gleichzeitig Erkenntnisse der Neurowissenschaften und kognitiven Psychologie über die Verarbeitung auditiver und visueller Reize hinzuzieht. Die Fortschritte der letzten Jahrzehnte in der technischen Entwicklung von Forschungsinstrumenten bilden die Grundlage für eine methodologische Vorgehensweise, bei der jeder Schritt zum weiteren Verständnis des Zusammenspiels zwischen Denken und Sprechen bei der kognitiven Verarbeitung beitragen kann.

Wie also lassen sich die hier vorgestellten Forschungsergebnisse in die aktuelle theoretische Diskussion über die kognitive Verarbeitung einordnen? Die Daten machen bestimmte sprachliche Präferenzen erkennbar, wie Sprecher einen visuellen Reiz beim Konzeptualisierungsprozess in der Versprachlichung dieses Reizes wahrnehmen. Die vorliegende Studie hat in diesem Zusammenhang festgestellt, dass bei der Versprachlichung von Ereignissen die in einem Sprachsystem grammatisch enkodierten konzeptuellen Kategorien eine aktive Rolle bei der Organisation der kognitiven Filter spielen. Diese werden wiederum bei Prozessen der Aufmerksamkeitsverteilung und der Ereignisauffassung wirksam. Die kognitiven Prozesse, die bei der Versprachlichung dienenden Konzeptualisierung ablaufen, können als hierarchisch strukturiert angesehen werden, wobei die Abbildung des Sprachwissens und die auf sie bezogenen Abbildungen der Ereignistypen die höhere Hierarchieebene, Informationen über den konkreten Wahr-

nehmungsgegenstand und allgemeine visuelle Informationen die niedrigere Hierarchieebene darstellen. Um die Auswirkung der vorgenannten höheren Sprachebene auf Aufmerksamkeitsprozesse und die Art und Weise, wie Aufmerksamkeit auf verschiedene Aspekte des Wahrnehmungsobjekts gelenkt wird, zu erklären, müssen *top-down*- und *bottom-up*-Prozesse miteinander verknüpft werden, was ggfs. zu einer Reihung von *top-down*- und *bottom-up*-Kreisläufen führt, bis die abschließende Identifikation eines spezifischen Ereignistyps erfolgt ist. In diesem Zusammenhang wird als ein Beispiel auf das *Reversed Hierarchy*-Modell (Ahissar et al. 2009) verwiesen, das zur Erklärung eben solcher Interaktionen und Wechselspiele entwickelt wurde.

In der *Reversed Hierarchy*-Theorie wird der Versuch unternommen, die notwendigen Verbindungen zwischen den Hierarchien zu modellieren, die an dynamischen Wahrnehmungsprozessen beteiligt sind. Ursprünglich wurde das Modell zur Erforschung der visuellen Modalität entwickelt, später aber auch auf die Erforschung der auditiven Modalität ausgeweitet. Dieser Ansatz geht grundsätzlich davon aus, dass schnelle Wahrnehmungen ausschließlich auf einer hohen Hierarchieebene kognitiver Vorstellung repräsentiert werden (vgl. ebd.: 286). Wenn sich die erste Erkennung des Objektes bzw. Ereignisses jedoch nicht als zutreffend erweist und folglich weitere Informationen zur erfolgreichen Bestimmung nötig sind, wird eine rückwirkende Suche gestartet, die im Modell als *perception with scrutiny* (Wahrnehmung mit Überprüfung) bezeichnet wird (ebd.: 287).

Diese theoretischen Annahmen, die auf die Objektidentifizierung hin entwickelt wurden, könnten auch auf ihre Verwendbarkeit bei der Ereignisidentifizierung überprüft werden. Auf einer höheren Abstraktionsebene werden Bewegungsereignisse sprachlich repräsentiert als 'ein Fahrzeug fährt – auf einer Straße' oder 'jemand läuft – in ein Haus hinein'. Um einen Satz zu produzieren, der das Ereignis wiedergibt, werden – abhängig von der jeweiligen Sprache – mehr oder weniger detailliertere Informationen benötigt. Die Sprecher werden sich dabei auf gewisse Einzelheiten des visuellen Stimulus fokussieren, die beispielsweise mit der Art und Weise der präferierten temporal-aspektuellen Enkodierung in der jeweiligen Sprache einhergehen. Die zugrundeliegenden Prozesse können beleuchtet werden, indem der Zeitverlauf der Aufmerksamkeitsverteilung zusammen mit den sprachspezifischen Anforderungen für die Ausbildung einer abstrakten kognitiven Repräsentation in Betracht gezogen wird. Dabei handelt es sich jedoch lediglich um einen von vielen Schritten zur Erforschung und Aufklärung der komplexen Faktoren, die jene Verarbeitungsprozesse steuern, die die Psycholinguistik versucht aufzudecken.

5.7 Zusammenfassung

Die in Kapitel 5 vorgestellte Studie befasst sich mit der Frage, in welchem Umfang sprachspezifische Unterschiede, die auf unterschiedliche grammatikalische Möglichkeiten zurückzuführen sind, bei Bewegungsereignissen die Konzeptualisierung von Ereignissen beeinflussen und dabei die Aufmerksamkeit lenken. Die Ergebnisse zeigen, dass bestimmte grammatikalisierte Mittel beim Ausdruck des imperfektiven und des progressiven Aspekts mit unterschiedlichen Schwerpunkten der visuellen Aufmerksamkeit korrelieren. Die Aufmerksamkeit der Probanden wird also in Abhängigkeit von den grammatikalischen Mitteln ihrer jeweiligen Sprache auf bestimmte Teilaspekte von Bewegungsereignissen gelenkt. Muttersprachler von Sprachen, die keinen grammatischen Aspekt besitzen, neigen dazu, bei der Versprachlichung und Konzeptualisierung von Bewegungsereignissen und bei der Erinnerung an solche eine holistische Perspektive einzunehmen. Darüber hinaus achten sie im Gegensatz zu Sprechern von Aspektsprachen vorzugsweise auf die Endpunkte der Bewegungsereignisse und nehmen mehrheitlich Bezug auf sie.

6 Zum Einfluss des Deutschen auf das Tschechische: Die Effekte des Zeitdrucks auf die Sprachproduktion

6.1 Einführung

Es ist zweifellos so, dass die deutsche und die tschechische Kultur, und somit auch die beiden Sprachen, jahrhundertlang aufeinander gewirkt und sich gegenseitig beeinflusst haben (vgl. Berger 2003 – Lautsystem; Berger 2008 – Übersichtsartikel; Schmiedtová 2010 – Temporalität; Behrens et al. 2014 – Syntax). Es stellt sich jedoch die Frage, wie tief dieser Einfluss greift bzw. für welche sprachlichen Bereiche der Einfluss des Deutschen im Tschechischen aufgezeigt werden kann (siehe Kap. 3, 4 und 10).

Sehr gut dokumentiert ist der Einfluss im Bereich des Lexikons (vgl. Havránek/Fischer (Hgg.) 1965; Schmiedtová/Schmiedtová 1996). So konnte zum Beispiel in der Studie von Schmiedtová/Schmiedtová (1996) zur Anwendung von lexikalischen Germanismen im modernen Tschechisch anhand von korpusbelegtem⁹⁵ Sprachmaterial nachgewiesen werden, dass Germanismen einen festen Status im Lexikon des Tschechischen haben und dass sie von tschechischen Muttersprachlern produktiv gebraucht werden.

Aus weiteren, teilweise älteren Arbeiten geht hervor, dass der Einfluss des Deutschen auf das tschechische System nicht auf den lexikalischen Bereich beschränkt bleibt: Es zeigt sich, dass verbale Präfixe im Deutschen und Tschechischen überraschend viele Gemeinsamkeiten aufweisen (Schmiedtová 2003a, 2003b). Aber auch in Bezug auf Partikeln (Nekula 1996), Demonstrativpronomina (Berger 1993; Borthen et al. 2012), Flexion (Havránek 1937; Rösler 1952) und Syntax (Hausenblas 1958; Behrens et al. 2014) lassen sich in den zwei aus typologischer Sicht unterschiedlichen Sprachen bestimmte Ähnlichkeiten feststellen.

Die in diesem Kapitel präsentierte Studie untersucht den Einfluss des Deutschen auf das grammatische und konzeptuelle System des Tschechischen.⁹⁶ Die Grundlage dafür stellt insbesondere das Kapitel 5 dar, in dem gezeigt wurde, dass unter gewöhnlichen Zeitbedingungen Sprecher verschiedener Muttersprachen

95 Die Korpora, die für diese Studie verwendet wurden, sind alle Teil des Tschechischen Nationalkorpus (vgl. auch: <http://ucnk.ff.cuni.cz>).

96 Um die Ähnlichkeiten zwischen den Systemen beider Sprachen besser aufzeigen und diese auf den Sprachkontakt mit dem Deutschen zurückführen zu können, wird zusätzlich das Russische – als eine zweite slawische Sprache – zum Vergleich herangezogen.

zielorientierte Bewegungsereignisse unterschiedlich konzeptualisieren, verbalisieren und im Gedächtnis speichern und von dort abrufen. Nun stellt sich die Frage, welche Bestandteile des präsentierten Ereignisses für die Konzeptualisierung/Verbalisierung obligatorisch sind. Dies wird mit Hilfe des Zeitdruck-Paradigmas in einem Elizitationsexperiment untersucht (siehe auch Kap. 1, Abschn. 1.3). Der diesem experimentellen Paradigma zugrundeliegende Gedanke besteht darin, eine Situation zu kreieren, in der die Probanden aufgrund der stark begrenzten Zeit für die Planung die Redeeinhalte auf die absolut notwendigen Informationen reduzieren. Mit Hilfe dieses Paradigmas lassen sich Informationen, die für die Konzeptualisierung und Versprachlichung von Ereignissen nicht auslassbar bzw. obligatorisch sind, elizitieren. Es ist dabei anzunehmen, dass bei der Selektion von Informationen neben den für die Planung der Sprachproduktion zugrundeliegenden Prinzipien auch sprachstrukturelle Merkmale eine wichtige Rolle spielen.

Die hier vorgestellte Studie knüpft an eine Reihe kürzlich erschienener Arbeiten zum Vergleich von Sprachproduktionsdaten im Deutschen und Tschechischen an (vgl. Schmiedtová/von Stutterheim/Carroll 2011; Schmiedtová 2011a, 2011b, 2012; Kap. 3 und 4), in denen neben linguistischen Daten auch Blickbewegungs-, Sprechanfängszeit- und Gedächtnisdaten analysiert wurden. Diese Studien belegen, dass der Einfluss des Deutschen sich auch auf sprachliche Bereiche wie Informationsstruktur, Informationsselektion und Perspektivierung erstreckt. Die Tatsache, dass beispielsweise in der Zuteilung der visuellen Aufmerksamkeit (Blickbewegungsverhalten) tschechische und deutsche Muttersprachler sehr ähnliche Muster zeigen, weist darauf hin, dass sich aus sprachtypologischer Sicht das Deutsche und das Tschechische deutlich näherstehen, als bisher angenommen wurde.

6.2 Theoretischer Hintergrund

Der theoretische Ansatz von Sapir/Whorf (vgl. Whorf 1956) sowie die *Thinking for Speaking*-Hypothese (Slobin 1996a) stellen den Ausgangspunkt für die in diesem Kapitel vorgestellte Studie dar (siehe auch Kap. 5). Es wird angenommen, dass bestimmte sprachliche Merkmale einer Sprache eine entscheidende Auswirkung auf die Wahrnehmung der Außenwelt und so auf deren sprachliche Beschreibung haben (siehe auch Kap. 1, Abschn. 1.1).

Darüber hinaus nimmt dieses Kapitel wesentlich Bezug auf eine Reihe neuerer Arbeiten, die zeigen, wie unterschiedlich Sprecher verschiedener Sprachen Ereignisse konzeptualisieren und versprachlichen und welche Rolle dabei sprachstrukturelle Merkmale spielen (vgl. Carroll/Lambert 2003; von Stutter-

heim/Nüse 2003). Es wird dabei angenommen, dass solche Merkmale in gewisser Weise als gefrorene Konzeptualisierungsschemata funktionieren. Diese Konzeptualisierungsschemata sind sprachspezifisch und beeinflussen die sprachlichen Präferenzen, über die Sprecher in ihrer Muttersprache verfügen. Um welche sprachstrukturellen Merkmale handelt es sich hier konkret? Es geht um die grammatische Kategorie des Aspekts, eine verbale Kategorie, die obligatorisch am Verb markiert wird (siehe Kap. 1, Abschn. 1.1; Kap. 2)

In früheren Studien (vgl. Carroll/von Stutterheim/Nüse 2004) wurde erstmals gezeigt, dass sich Sprachen im Hinblick auf die Enkodierung von Ereignissen erheblich unterscheiden und diese Unterschiede damit korrelieren, ob eine Sprache über eine grammatische Aspektkategorie verfügt oder nicht. Dies spiegelt sich in den unterschiedlichen Perspektiven wider, welche Sprecher systematisch einnehmen, wenn sie ein- und dasselbe Ereignis versprachlichen (siehe Kap. 5 und 7). In der einschlägigen Literatur werden zwei Perspektiven unterschieden, die Sprecher verwenden, wenn sie zielorientierte Bewegungsereignisse konzeptualisieren und verbalisieren: Die im Deutschen bevorzugte Perspektive ist die holistische Perspektive, die für englischsprachige Sprecher typische Perspektive die Verlaufsperspektive.

Solche sprachspezifischen Konzeptualisierungsschemata spiegeln sich nicht nur in sprachlichen (vgl. Carroll/Lambert 2003) und nicht-sprachlichen Daten (Kap. 5), sondern auch in Sprechanfängszeiten (Schmiedtová 2011a) und Blickbewegungsmessungen wider (Kap. 5).

Generell gilt, dass der Einfluss der sprachlichen Strukturen auf die Konzeptualisierung sich nicht ausschließlich aufgrund von kontrastiven sprachlichen Daten begründen lässt, da eine solche Argumentation tautologisch wäre (= Wenn zwischensprachliche Unterschiede vorhanden sind, müssen auch konzeptuelle Unterschiede bestehen). Um dieses Problem auszuschließen, müssen zusätzlich Daten aus nicht-sprachlichen Bereichen (z.B. Gedächtnis-, Sortierungsaufgaben etc.) und/oder chronometrischen Messungen (z.B. Blickbewegungen, ereigniskorrelierte Potentiale) herangezogen werden (vgl. Lucy 1996 – ein Artikel mit wichtigen methodologischen Überlegungen und Hinweisen zur Erforschung der Beziehung von Sprache und Kognition).

6.2.1 Eigene Vorarbeiten: Endpunkte

Für dieses Kapitel sind von der Autorin mehrere Studien einschlägig, deren Fokus auf der Enkodierung von Bewegungsereignissen im Deutschen, Tschechischen und Russischen liegt (vgl. Schmiedtová/von Stutterheim/Carroll 2011; Schmiedtová 2011a; Kap. 5 und 8). Im Folgenden wird auf diese Studien näher eingegan-

gen. In der in Schmiedtová/von Stutterheim/Carroll (2011) und Kapitel 8 vorgestellten Studie wird gezeigt, dass sich tschechische Muttersprachler von Muttersprachlern des Russischen hinsichtlich der Endpunktmarkierung unterscheiden: Muttersprachler des Tschechischen erwähnen bedeutend mehr Endpunkte für die Darstellung der kritischen Szenen, als dies russische Sprecher tun. Tschechische Muttersprachler gehen also so vor, dass sie Endpunkte in allen kritischen Szenen in der Mehrheit der Äußerungen verbalisieren. Die russischen Muttersprachler dagegen scheinen in diesem Bereich eine andere Vorgehensweise zu haben: Sie erwähnen bevorzugt erst dann die Endpunkte, wenn diese in einem Clip auch tatsächlich als erreicht gezeigt werden.

Deutsche Muttersprachler erwähnen in allen kritischen Szenen mehr Endpunkte als russische Muttersprachler. Dabei ist die Präferenz der Endpunktmarkierung der deutschen und tschechischen Muttersprachler vergleichbar: Für Szenen, in denen der Endpunkt als erreicht dargestellt wird [+END], wurden für die L1-Daten keine statistisch relevanten Unterschiede festgestellt. Die Ergebnisse der linguistischen Analysen wurden in einer weiteren Studie zur Endpunktmarkierung in sieben verschiedenen Sprachen bestätigt (Kap. 5). Auch diese Studie hat belegt, dass deutsche und tschechische Sprecher Ereignisse systematisch unter der holistischen Perspektive wiedergeben, während russische Sprecher – für den gleichen Ereignistyp – die Verlaufsperspektive verwenden. Auch die Ergebnisse des Gedächtnistests (Kap. 5) haben deutlich gemacht, dass sich deutsche und tschechische Sprecher in Bezug auf die kritischen Stimuli besser an die Endpunkte erinnern als russische Sprecher. Bei den Kontrollszenen wiederum wurden keine statistisch relevanten Unterschiede festgestellt, was zeigt, dass die für die kritischen Stimuli herausgefundenen zwischensprachlichen Unterschiede nicht durch individuell unterschiedliche Gedächtnisleistungen erklärt werden können.

Die Ergebnisse der Sprach- und Gedächtnistests werden durch die Befunde aus der Messung der Sprechanfängszeiten weiter gestützt (Schmiedtová 2011a). Für kritische [-END]-Szenen hat sich ergeben, dass bei deutschen und tschechischen Muttersprachlern die Sprechanfängszeiten gegenüber den russischen Muttersprachlern signifikant verzögert sind. Die Versprachlichung von Bewegungsereignissen des Typs [-END] beginnt also deutlich später. In den Kontrollszenen konnte kein Unterschied festgestellt werden.

6.2.2 Eigene Vorarbeiten: Aspektgebrauch im Tschechischen und Russischen

Für das Tschechische und das Russische ist gleichermaßen charakteristisch, dass sie mit zwei grammatischen Aspekten markieren, ob ein Ereignis zu Ende geht

(= abgeschlossenes Ereignis – perfektiver Aspekt) oder sich im Verlauf befindet (= nicht abgeschlossenes Ereignis – imperfektiver Aspekt). Außerdem gibt es Aspektformen, die markieren können, ob sich ein Ereignis wiederholt oder habituell ist. Wie bereits in Kapitel 2 und 5 deutlich gemacht, verfügt das Deutsche über keine grammatische Aspektkategorie. Es stehen dennoch sprachliche Mittel zur Verfügung, die genutzt werden können, um ein Ereignis als abgeschlossen, im Verlauf oder als wiederholt zu umschreiben.

Entscheidend für die Konzeptualisierung bzw. die Planung einer Verbalisierung ist dabei, ob ein bestimmtes Konzept in der Sprache obligatorisch durch grammatische Mittel markiert wird (wie das Konzept ‘nicht-abgeschlossen vs. abgeschlossen’ im Russischen oder Tschechischen), oder ob ein solches Konzept wahlweise mit nicht-grammatischen Mitteln zum Ausdruck gebracht werden kann. Es gibt also eine Interdependenz zwischen den in der Grammatik einer Sprache vorhandenen sprachstrukturellen Merkmalen (z.B. Aspekt) und der Konzeptualisierung eines Ereignisses (z.B. ‘nicht-abgeschlossen vs. abgeschlossen’).

In der slawistischen Aspektforschung wurde bis heute kaum den Präferenzen Aufmerksamkeit gewidmet, die sich auf die tatsächliche Verwendung einer bestimmten morphologischen Verbalform beziehen. Das heißt, Aspektanalysen wurden kaum anhand von empirisch gestützten Daten durchgeführt. Die Ergebnisse von Schmiedtová/Sahonenko (2008) und Schmiedtová/von Stutterheim/Carroll (2011) zeigen, dass Muttersprachler des Tschechischen und des Russischen trotz der Ähnlichkeiten in den zugrundeliegenden Aspektsystemen unterschiedliche Präferenzen für verschiedene morphologische Verbalformen in der Darstellung eines bestimmten Situationstyps zeigen.

Tschechische Muttersprachler verwenden präfigierte Verben, die vom grammatischen Aspekt her meistens perfektiv sind, sehr oft für Situationen, in denen es sich um den Nachzustand einer Handlung handelt. Eine charakteristische Versprachlichung einer Szene mit Nachzustand im Tschechischen ist: tsch. *Paní vypila* – (perfektive Vergangenheitsform) dt. ‘Eine Frau *trank* ein Glas Wasser *aus*’. Die präfigierte Form lässt sich auch für Bewegungsereignisse vom Typ [–END] belegen: tsch. *Pán ve-šel do domu* (perfektive Vergangenheitsform) – dt. ‘Ein Mann *ging* ins Haus *rein*’. In russischen Daten kommen diese Formen nur in jenen Szenen vor, in denen eine Bewegung von Punkt A zu Punkt B als erreicht gezeigt wird [+END] (siehe auch Kap. 3–4).

Sekundäre Imperfektiva, die vom grammatischen Aspekt her immer imperfektiv sind (siehe Kap. 8, Abschn. 8.2.1.2), werden von tschechischen Sprechern nur selten gebraucht. Dagegen kommen sie in russischen Daten sehr häufig vor und zwar vorwiegend in Szenen mit Ereignissen, die sich in mehrere Subintervalle einteilen lassen (z.B. die oben erwähnte Szene, in der eine Frau ein Glas Wasser austrinkt).

Der markanteste Unterschied in der Anwendung der Aspektformen bezieht sich jedoch auf den Gebrauch der präfigierten perfektiven Präsensformen, die im Tschechischen auch für die *Online*-Darstellung der hier und jetzt ablaufenden Ereignisse gebraucht werden. In Bezug auf die o.g. Szene gebraucht die Versuchsperson die präfigierte perfektive Präsensform, während der Stimulus noch läuft (tsch. *Paní vy-pije sklenici vody* – dt. ‘Eine Frau *trinkt* (perfektive Präsensform) ein Glas Wasser aus’). Manchmal wird in diesem Kontext das temporale Adverb *ted’*, *právě* (‘jetzt’) verwendet. Im Russischen dagegen werden präfigierte perfektive Präsensformen in Verbindung mit der Hier-und-jetzt-Bedeutung nie verwendet, da diese Kombination nicht grammatisch ist. Diese Aspektform hat im Russischen immer eine Zukunftsbedeutung. Die Unterschiede im Aspektgebrauch im Tschechischen und im Russischen werden durch die Studie von Dickey (2000) zu unterschiedlichen Grammatikalisierungen des Aspektes in den west- (Tschechisch) und ostslawischen Sprachen (Russisch) unterstützt.⁹⁷

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Tschechische anders als das Russische die holistische Perspektive bei der Konzeptualisierung und Versprachlichung von zielorientierten Ereignissen verwendet und somit eine Gruppe mit dem Deutschen bildet. In Bezug auf den Aspektgebrauch in den beiden slawischen Sprachen können auch signifikante Unterschiede festgestellt werden: Im Gegensatz zum Russischen bevorzugt das Tschechische präfigierte perfektive Verbformen für die Versprachlichung von Ereignissen mit Nachzustand; in manchen Fällen kommt diese Form sogar in der Verbalisierung zielorientierter Bewegungsereignisse vor. Hervorzuheben ist dabei der Gebrauch der perfektiven Präsensformen in Verbindung mit der Hier-und-jetzt-Bedeutung, der im Tschechischen durchaus möglich, im Russischen jedoch ganz ausgeschlossen ist.

Die Befunde aus der Sprachproduktion werden durch die Ergebnisse einer Befragung von 256 tschechischen Muttersprachlern aus fünf verschiedenen Regionen Tschechiens bestätigt. Mit Hilfe eines Fragebogens wurden aspektuelle Präferenzen für eine Reihe von Hier-und-jetzt-Situationen überprüft. Die

⁹⁷ Nach Dickey (2000) stellt das polnische aspektuelle System hinsichtlich des Grammatikalisierungsgrades einen Übergang zwischen der west- und ostslawischen Sprachgruppe dar. In Bezug auf Aspektgebrauch in zielorientierten Ereignissen sowie Ereignissen mit Nachzustand haben die Daten dieser Studie gezeigt, dass das Polnische in die gleiche Gruppe wie das Russische fällt, indem es auch die Verlaufsperspektive verwendet (vgl. die Daten aus Fedus 2006). Die gleiche Tendenz weist auch eine andere westslawische Sprache, das Slowakische, auf. Wie im Polnischen lässt sich auch in den slowakischen Daten eine Präferenz für die Enkodierung des Verlaufs feststellen. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass die Trennungslinie zwischen ost- und westslawischen Sprachen hinsichtlich des Grammatikalisierungsgrades von Aspekt möglicherweise verfeinert werden muss (siehe Kap. 4).

Befunde zeigen, dass die perfektive Präsensform mit der Hier-und-jetzt-Bedeutung durchschnittlich in 12% der Fälle gewählt wurde, und das unabhängig von der Verbklasse und der regionalen Zugehörigkeit der Probanden. Eine parallele Studie zum Russischen ergab, dass muttersprachliche Probanden die perfektive Präsensform in Verbindung mit der Hier-und-jetzt-Bedeutung nie verwenden (Kap. 3).

6.3 Die Studie

Es soll untersucht werden, wie zielorientierte Bewegungsereignisse im Deutschen, Tschechischen und Russischen unter einer verkürzten Zeitbedingung verbalisiert werden. Es wird angenommen, dass die Planung von Redeinhalten unter Zeitdruck anders verläuft als unter Bedingungen, in denen dem Probanden ausreichend oder sogar unbegrenzt viel Zeit für die Planung der Redeinhalte zur Verfügung steht.⁹⁸ In den vorherigen Studien (Kap. 4–5) haben Probanden Videoclips gesehen, zwischen welchen 5- bzw. 8-sekundige Pausen bestanden. In der vorliegenden Studie wurde der Abstand zwischen den Videoclips auf eine 3-sekundige Pause reduziert.

Die Erwartung war, dass unter einer zeitlich sehr eingeschränkten Bedingung nur die für die jeweilige Sprache notwendigen Informationen von Probanden ausgewählt und verbalisiert werden. Dabei stellt sich die Frage, auf welche Informationen bzw. Szenenkomponenten in der jeweiligen Sprache verzichtet werden kann, ohne dass es zu einer unüblichen, sprachlich auffälligen oder sogar ungrammatischen Aussage kommt. Des Weiteren sollte auch untersucht werden, ob und zu welchen anderen sprachlichen Strukturen, wie z.B. Substantivierungen oder Adjektivierungen, Probanden im Zeitdruck-Paradigma greifen würden. Konkret stellen sich die folgenden Forschungsfragen:

1. Wird das Tschechische und das Deutsche die Endpunktmarkierung, und somit die holistische Perspektive, auch unter Zeitdruck beibehalten? Es gibt andere plausible Alternativen, die Muttersprachler beider Sprachen wählen können. Zum Beispiel könnten sie, anstatt den Endpunkt in einem zielorientierten Bewegungsereignis zu inferieren und zu markieren, die Angabe der Trajektorie (*path*) (z.B. Zwei Frauen laufen *eine Straße entlang/an einem Haus vorbei*), des Ortes (*location*) (z.B. Zwei Frauen laufen *auf der Straße/im Park*),

⁹⁸ Eine Aufgabe, für deren Bewältigung die Probanden unbegrenzt Zeit haben, wird als Offline bezeichnet. Ein Beispiel dafür wäre eine schriftliche Nacherzählung eines Kurzfilmes nach dessen Ablauf (vgl. Schmiedtová/Sahonenko 2012).

- oder der Art und Weise (*manner*) (z.B. Zwei Frauen laufen *schnell/gemütlich / zusammen*) wählen. Dabei ist zu betonen, dass die Wahl von alternativen Angaben zwingend dazu führt, dass die Situation nicht unter holistischer Perspektive wiedergegeben werden kann.
2. Es stellt sich außerdem die Frage, ob die Zeitdruck-Bedingung im Tschechischen und Deutschen die Verwendung von imperfektiven Verbformen in einer 'nackten', d.h. nur Subjekt und Verb, aber keine weiteren Argumente oder Adjunkte umfassenden Verbalphrase, möglich macht. In Schmiedtová (2013a: 152–155) wurde gezeigt, dass solche nackten Verbalphrasen in sprachlichen Enkodierungen ohne Zeitdruck weder im Tschechischen noch im Deutschen vorkommen, dafür aber im Russischen durchaus gebraucht werden (z.B. rus. *Mašina jed'et Ø* – dt. *Ein Auto fährt Ø*).
 3. Drittens stellt sich die Frage, ob und inwieweit die Endpunktmarkierung als Folge des Zeitdrucks im Russischen zu erklären ist. Ohne Zeitdruck werden in zielorientierten Bewegungsereignissen Endpunkte durchschnittlich in 46% (siehe Kap. 5) bzw. in 63% (siehe Kap. 8)⁹⁹ aller Äußerungen von russischen Muttersprachlern markiert. Das heißt, dass immerhin etwa die Hälfte der getesteten Probanden eine Endpunktmarkierung in kritischen Stimuli vornahm.

Es könnte aber sein, dass die russischen Probanden, wenn sie unter Zeitdruck stehen, auf die Endpunktmarkierung in kritischen Stimuli verzichten. Wenn sich also der Zeitdruck so auswirkt, dass es zu einer Reduzierung der Endpunktmarkierungen im Russischen kommt, stellt sich die Frage, welche Information stattdessen verbalisiert wird. Könnten wir annehmen, dass unter Zeitdruck im Russischen die Verwendung von nackten Verbalphrasen zunimmt?

Angesichts der Tatsache, dass sehr fortgeschrittene russische Lerner des Deutschen die nackten Verbalphrasen in der Zielsprache auch ohne Zeitdruck relativ häufig verwenden und dieser Befund als ein Transfereffekt aus der Muttersprache gedeutet wird (Schmiedtová 2013a: 160), erscheint diese Annahme plausibel.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die vorliegende Studie zum Ziel hat, mit Hilfe des Zeitdruck-Paradigmas die Beständigkeit der Endpunktmarkierung unter Verwendung der holistischen Perspektive in allen drei Sprachen zu

⁹⁹ Der Unterschied in den Ergebnissen der Endpunktmarkierung zwischen den zwei Studien ist vermutlich mit den etwas unterschiedlich gestalteten Stimuli zu erklären. Festzuhalten ist, dass in beiden Studien russische Probanden statistisch signifikant weniger Endpunkte erwähnt haben als deutsche und tschechische Probanden.

testen. Es wird davon ausgegangen, dass der Zeitdruck die Versprachlichung von Bewegungsereignissen ohne sichtbaren Endpunkt in allen drei zu untersuchenden Sprachen beeinflusst, dieser Einfluss sich jedoch unterschiedlich auswirkt: Im Tschechischen und Deutschen wird eine relative Stabilität der holistischen Perspektivierung erwartet, während für das Russische eine Reduzierung der Endpunktmarkierung und eine gleichzeitige Zunahme des Gebrauchs von nackten Verbalphrasen anzunehmen ist. Offen bleibt, welche anderen sprachlichen Strukturen, wie z.B. Nominalisierungen, unter Zeitdruck in allen drei Sprachen möglicherweise gebraucht werden, sowie die Frage nach der Verwendung der nackten Verbalphrasen im Tschechischen und Deutschen.

Die methodische Vorgehensweise für die Erforschung dieser Fragestellungen wird im folgenden Abschnitt erläutert.

6.4 Experiment

6.4.1 Probanden

Für die Untersuchung wurden insgesamt 83 Probanden aufgenommen, die sich in drei Gruppen mit 22 deutschen, 41 tschechischen und 20 russischen Sprechern gliedern. Alle Probanden füllten einen Fragebogen aus, in dem biografische Daten und soziale Variablen ermittelt wurden. Dabei sollten die sozialen Variablen Alter und Bildung bei den Versuchspersonen möglichst konstant gehalten werden. Aus diesem Grund wurden für das Experiment Erwachsene im Alter von 19 bis 36 Jahren, meist Studierende (Durchschnittsalter: Deutsch 24,8 Jahre, im Bereich von 20 bis 30 Jahre; Tschechisch 24,6 Jahre, im Bereich von 19 bis 36 Jahre; Russisch 26,1 Jahre, im Bereich von 22 bis 33 Jahre) herangezogen, deren Erstspracherwerb bereits abgeschlossen war. Die tschechischen und deutschen Daten wurden im jeweiligen Land erhoben, d.h. in Prag (Tschechien) und in Heidelberg (Deutschland). Die Daten der russischen Muttersprachler wurden aus logistischen Gründen in Heidelberg aufgenommen. Diese Probanden hatten Russisch als Muttersprache, kamen im Erwachsenenalter nach Deutschland (d.h. sie waren älter als 16 Jahre) und verfügten über sehr gute oder gute Deutschkenntnisse.¹⁰⁰ Um weitestgehend gewährleisten zu können, dass sich die russischen Probanden während der Aufnahme im russischen, und nicht im deutschen Sprachmodus (Grosjean 1995, 2001) befanden, wurde das gesamte Experiment,

¹⁰⁰ Die Tatsache, dass die russischen Probanden auch Deutsch konnten, war aufgrund des Aufnahmeortes nicht zu vermeiden.

einschließlich eines *warming-up*-Gesprächs und eines kurzen Nachgesprächs, von einer russischen Muttersprachlerin auf Russisch durchgeführt. Die Geschlechterverteilung in allen Gruppen war mit etwa doppelt so vielen weiblichen als männlichen Probanden in jeder der drei Gruppen nicht gleichmäßig.

6.4.2 Experimentablauf

Die Untersuchung bestand aus einer sprachlichen Aufgabe, in der Muttersprachler kurze Videoclips nacherzählen sollten. Das Stimulusmaterial umfasste insgesamt 37 Stimuli: Zum einen waren es kritische Stimuli ($n = 10$), bei denen Unterschiede zwischen den getesteten Sprachen erwartet wurden; zum anderen die sogenannten Fillers ($n = 27$), die zur Ablenkung dienten.¹⁰¹ Die kritischen Stimuli waren zielorientierte Bewegungsereignisse, in denen eine Bewegung belebter Entitäten (Menschen oder Tiere) von Punkt A zu Punkt B als nicht erreicht gezeigt wurde [-END].

Die Stimuli wurden als Videoclips in einem Durchgang dargeboten. Die Probanden wurden aufgefordert, die Frage dt. *Was passiert gerade?*, tsch. *Co se děje?* bzw. rus. *Čto sečas proischodit?* zu beantworten, sobald sie die Antwort geben konnten. Ein Experimentdurchgang dauerte ungefähr 15 Minuten und begann mit einer kurzen Trainingsphase. Für die Datenerhebungen wurden die Stimuli randomisiert, sodass sich für jeden Probanden eine individuelle Stimulusabfolge ergab. Das akustische Signal wurde zunächst digital aufgenommen und transkribiert. Anschließend wurden die transkribierten Daten kodiert und analysiert.

6.4.3 Kodierung der Daten

In allen drei Datensets wurde die Markierung der Endpunkte, der Art und Weise (z.B. *schnell*, *gemütlich*), des Ortes (z.B. *auf der Straße*, *im Park*), der Trajektorie (z.B. *entlang*, *vorbei*) sowie der Ausgangspunkte kodiert. Darüber hinaus wurde auch das Vorkommen der nackten Verbalphrasen erfasst. Es folgen Beispiele für die Kodierungskategorien Endpunkt (END), Trajektorie und Ausgangspunkt aus allen drei Sprachen.

¹⁰¹ Beispiele für kritische Stimuli und Fillers sind dem Anhang D zu entnehmen.

Markierung der Endpunkte (END)

- (20) dt. *Eine Frau geht zum Auto*
VP06_dt.¹⁰²
- (21) tsch. *Žena jede
ke svému autu*
VP09_tsch. Frau.Sg.Nom geh.Präs.Impf.3.Sg
zu ihr.Dat.Poss.Refl Auto.Sg.Dat
'Eine Frau geht zu ihrem Auto'
- (22) rus. *Devushka idjoet
po napravleniju k mashine*
VP02_rus. Mädchen.Sg.Nom geh.Präs.Impf.3.Sg
in Richtung.Akk zu Auto.Sg.Dat
'Ein Mädchen geht in Richtung eines Autos'

Als Endpunkt wurden alle Präpositionsphrasen gezählt, in denen der inferierbare Endpunkt erwähnt wurde, einschließlich Präpositionsphrasen mit den Präpositionen *in Richtung, zu, in, nach, auf X zu*.

Markierung der Trajektorie (TRAJ)

- (23) dt. *Ein Auto fährt eine Straße entlang*
VP15_dt.
- (24) tsch. *Auto jede vesnici*
VP14_tsch. Auto.Sg.Nom fahr.Präs.Impf.3.Sg Dorf.Sg.Ins
'Ein Auto fährt durch ein Dorf'
- (25) rus. *Mashina edet
po sagorodnoj doroge*
VP17_rus. Auto.Sg.Nom fahr.Präs.Impf.3.Sg
auf Landstraße.Sg.Dat
'Ein Auto fährt eine Landstraße entlang'

Als Markierung der Trajektorie wurden im Tschechischen und Russischen auch die mit dem Präfix *pro-* ('durch') markierten Verben kodiert (z.B. tsch. *Auto pro-*

102 Die Zahl bezieht sich auf die Nummerierung der Probanden in der jeweiligen Probandengruppe.

jelo – ‘Ein Auto fuhr vorbei’). Solche Fälle kamen aber nur selten vor, da präfigierte Verben meistens in Kombination mit anderen Angaben verwendet wurden (z.B. tsch. *Auto pro-jelo* (Weg=Trajektorie) *do vesnice* (Endpunkt) – ‘Ein Auto fuhr vorbei, in ein Dorf’). Als Trajektorie wurden alle Präpositionsphrasen mit den Präpositionen *über, durch, vorbei* etc. gezählt.

Markierung der Ausgangspunkte (AUSG)

- (26) dt. *Eine Frau kommt mit einem Einkaufswagen*
 VP16_dt. *aus einem Einkaufsladen*
- (27) tsch. *Holka jede z obchodu*
s vozíkem
 VP42_tsch. *Mädel.Sg.Nom fahr.Präs.Impf.3.Sg aus Geschäft.Sg.Gen*
mit Einkaufswagen.Sg.Ins
 ‘Ein Mädel fährt aus einem/dem Geschäft mit einem Einkaufswagen’
- (28) rus. *Devushka idjoet s*
sakupochnoj kolaskoj is magasina
 VP12_rus. *Mädchen.Sg.Nom geh.Präs.Impf.3.Sg mit*
Einkaufswagen.Sg.Ins aus Geschäft.Sg.Gen
 ‘Ein Mädchen geht mit einem Einkaufswagen aus einem/dem Geschäft’

Kombinationen

In manchen Fällen wurden mehrere (zwei oder drei) Markierungen im gleichen Satz kombiniert. Wenn es zu Kombination mehrerer Markierungen kam, wurde nur eine Markierung gezählt. Dabei galt die folgende Hierarchie:¹⁰³ *Endpunkt* > *Trajektorie* > *Ort* > *Art und Weise*. Eine in der Äußerung vorhandene Endpunktmarkierung überschrieb bei der Kodierung der Daten somit die Angabe anderer Informationen. Die Frage, in welchen Sprachen welche Angaben kombiniert wurden, wird in Abschnitt 6.5 erörtert.

¹⁰³ Da in dieser Studie die Endpunktmarkierung untersucht wurde – die verwendeten Stimuli wurden so konzipiert, um die Endpunktmarkierung gezielt zu elizitieren –, wurden die Endpunkte in der Kodierungshierarchie ganz oben platziert, gefolgt von der Trajektorie, die als eine dynamische Qualität im Vergleich zu dem Ort (statische Qualität) als für Bewegungsereignisse relevanter betrachtet wird.

Keine Markierung (KEINE)

Die Verwendung nackter Verbalphrasen wurde unter der Kategorie KEINE erfasst. Zum Beispiel: rus. *Poesd/Tramvaj edet Ø* – dt. ‘Ein Zug/Eine Straßenbahn fährt Ø’; rus. *Dve monashki idut Ø* – dt. ‘Zwei Nonnen laufen/gehen Ø’; tsch. *Pes běží Ø* – dt. ‘Ein Hund läuft Ø’.

Andere Formen (ANDERE)

Es wurden auch Adjektivierungen und Nominalisierungen in den Daten gefunden. Diese wurden zum einen separat ausgewertet (siehe Kap. 5), zum anderen wurden diese Formen (wenn möglich) in das Kodierungssystem integriert. So wurde z.B. die Verwendung einer Adjektivierung mit Endpunktangabe bzw. Trajektorieangabe als Endpunkt- bzw. Trajektoriemarkierung gewertet: tsch. *za-jíždějící* (Endpunkt) *auto* – ‘ein einfahrendes Auto’; tsch. *přes dvůr* (Trajektorie) *běžící pes* – ‘über den Hof laufender Hund’.

Nicht kodierte Äußerungen

Antworten, in denen nur Nomen ohne verbale Elemente produziert wurden (z.B. *Hund*), oder Antworten, die die gestellte Frage *Was passiert?* nicht beantwortet haben (z.B. Interpretationen), sowie wortlose Reaktionen wurden unter die Kategorie Andere gefasst. Sie werden in den Abbildungen in Abschnitt 6.5 separat aufgeführt.

6.5 Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der vorliegenden Studien vorgestellt. Der Hauptfokus liegt dabei auf der quantitativen Analyse; am Ende dieses Kapitels wird eine qualitative Analyse der Verwendung von Adjektivierungen und Nominalisierungen im Deutschen und Tschechischen präsentiert.

Zuerst wird die Verteilung der analysierten Kategorien in jeder Sprache einzeln analysiert, anschließend der zwischensprachliche Vergleich. Die Datenpräsentation folgt der Reihenfolge Deutsch > Tschechisch > Russisch.

Aus Abbildung 20 lässt sich entnehmen, dass im Deutschen hauptsächlich drei Kategorien eine Rolle bei der Enkodierung von zielorientierten Bewegungsereignissen unter Zeitdruck spielen: Markierung des Endpunktes kommt in beinahe der Hälfte aller Antworten vor, die Angabe der Trajektorie in einem Viertel der produzierten Äußerungen. Der Ort des Geschehens wird etwa in einem Sechstel der Daten angegeben. Die Markierung des Ausgangspunktes ist eher marginal; die Art und Weise wird von deutschen Muttersprachlern gar nicht zum Ausdruck gebracht. Im Deutschen besteht, auch unter Zeitdruck, eine Präferenz für End-

punktmarkierung: ($\chi^2(6) = 132,1, p < .05$).¹⁰⁴ Darüber hinaus gibt es eine kleine Anzahl von Äußerungen (5%) mit nackten Verbalphrasen, deren Verwendung weiter unten diskutiert wird.

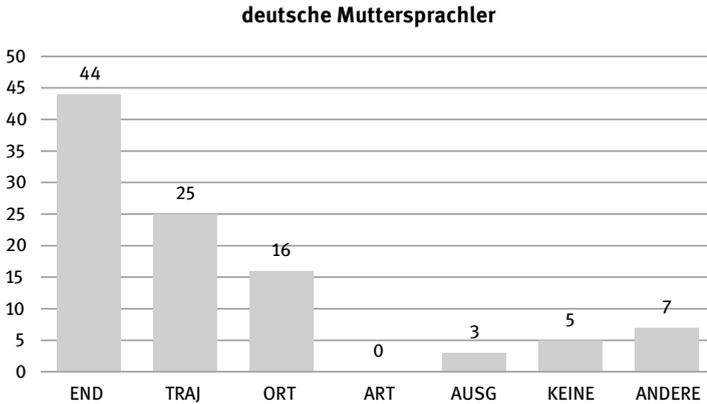


Abb. 20: Enkodierung zielorientierter Bewegungsereignisse – deutsche Muttersprachler

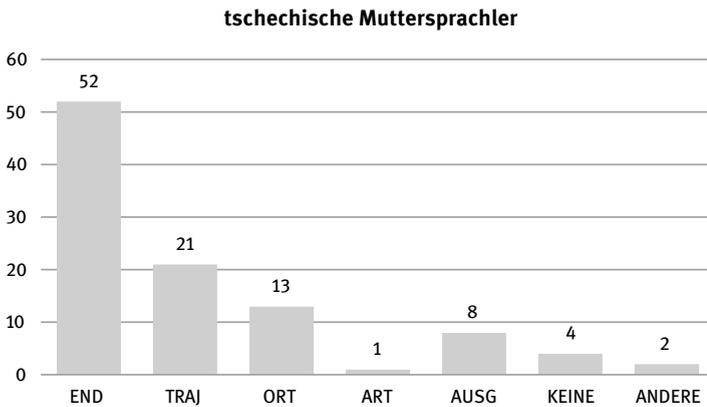


Abb. 21: Enkodierung zielorientierter Bewegungsereignisse – tschechische Muttersprachler

104 Um bestimmen zu können, welche Kategorien am stärksten zur Ablehnung der Nullhypothese beigetragen haben, wurden zusätzlich für die statistisch relevanten Kategorien, END und TRAJ, die so genannten absoluten Residuen (R) berechnet und verglichen. (Wenn $R > 2$, ist die Kategorie relevant.) Für [END] war $R = 11,5$; für TRAJ $R = 4,0$.

Aus den tschechischen Daten (Abb. 21) geht hervor, dass so wie in den deutschen Daten die Markierung der Endpunkte, der Trajektorie und des Ortes die am häufigsten produzierten Angaben darstellen. Die Anzahl der Äußerungen mit der Angabe der Art und Weise sowie der Ausgangspunktmarkierung sind seltener (1% bzw. 8%). In 4% aller Äußerungen kommen nackte Verbalphrasen vor. Die Kategorie Andere umfasst lediglich 2% aller Äußerungen. Es lässt sich festhalten, dass die Verteilung der analysierten Kategorien in den tschechischen und den deutschen Daten starke Ähnlichkeiten aufweist. Dies wird auch durch die für die tschechischen Daten festgestellte Präferenz für die Markierung der Endpunkte gestützt ($\chi^2(6) = 401,6, p < .05$).¹⁰⁵

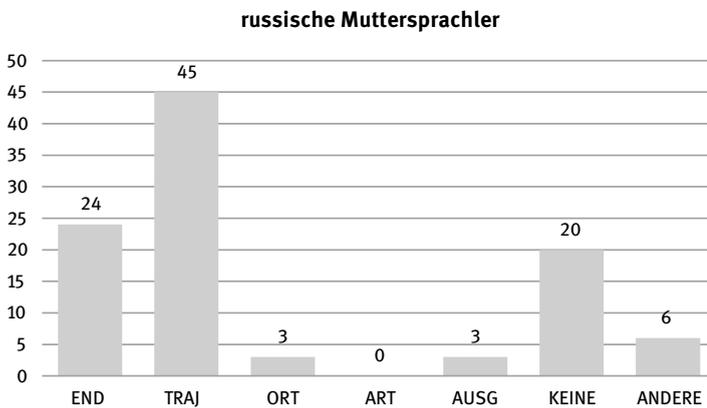


Abb. 22: Enkodierung zielorientierter Bewegungsereignisse – russische Muttersprachler

Im Vergleich zum Deutschen und Tschechischen ergibt sich für die russischen Daten ein vollkommen anderes Bild. Die Abbildung 22 zeigt eine anders gewichtete Verteilung in der Verwendung der Kategorien: Am häufigsten wird die Trajektorie zum Ausdruck gebracht. Endpunkte werden in etwa einem Viertel der produzierten Äußerungen markiert. Die Angabe des Ortes und des Ausgangspunktes spielen eine untergeordnete Rolle, die Art und Weise wurde nicht markiert. Ein markanter weiterer Unterschied zum Deutschen und Tschechischen besteht darin, dass 'nackte' Verbalphrasen relativ häufig verwendet werden (20%). Das

¹⁰⁵ So wie für die deutschen Daten wurden auch hier für die statistisch relevanten Kategorien, END und TRAJ, die absoluten Residuen (R) kalkuliert: für END war $R = 20,2$; für TRAJ $R = 3,9$.

Russische zeigt insgesamt jedoch eine Präferenz für die Markierung der Trajektorie: ($\chi^2(6) = 127,6, p < .05$).¹⁰⁶

Der Vergleich der drei Sprachen hinsichtlich der Endpunktmarkierung hat keinen statistisch relevanten Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Tschechischen ($\chi^2(1) = 3,7; ns$) ergeben. Im Gegensatz dazu waren die Vergleiche zwischen Deutsch und Russisch einerseits und Tschechisch und Russisch andererseits durchaus signifikant: dt. vs. rus. ($\chi^2(1) = 17,9, p < .05$); tsch. vs. rus. ($\chi^2(1) = 42,2, p < .05$). Für die Markierung der Trajektorie konnte das umgekehrte Muster festgestellt werden. Im Russischen kommt die Angabe der Trajektorie viel häufiger vor als in den anderen zwei Sprachen: rus. vs. dt. ($\chi^2(1) = 17,7, p < .05$); rus. vs. tsch. ($\chi^2(1) = 34,6, p < .05$). Zwischen dem Deutschen und dem Tschechischen wiederum gibt es hinsichtlich der Markierung der Trajektorie keinen statistisch relevanten Unterschied: dt. vs. tsch. ($\chi^2(1) = 1,02, ns$).

Im Folgenden wird die Verwendung der nackten Verbalphrasen in den drei Sprachen näher betrachtet (Abb. 23).

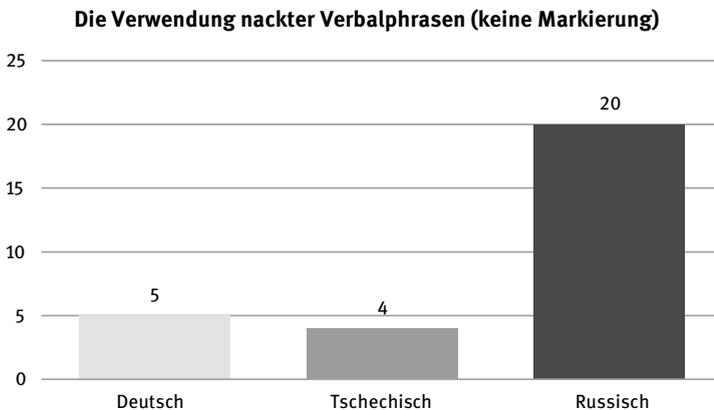


Abb. 23: Verwendung nackter Verbalphrasen – deutsche, tschechische, russische Muttersprachler

¹⁰⁶ Da TRAJ in den russischen Daten die einzige statistisch relevante Kategorie war, mussten keine absoluten Residuen gerechnet werden.

Obwohl nackte Verbalphrasen in den Daten aller drei Sprachen gefunden werden konnten, variiert deren Häufigkeit sehr stark. Die statistischen Analysen ergeben, dass das Russische sich von den anderen zwei Sprachen signifikant unterscheidet: rus. vs. dt. ($\chi^2(1) = 250,4, p < .05$); rus. vs. tsch. ($\chi^2(1) = 382, p < .05$). Demgegenüber ergab der Vergleich Deutsch und Tschechisch keinen signifikanten Unterschied: ($\chi^2(1) = 0,15, ns$).

Das Vorkommen anderer Äußerungen, die in der Kategorie ANDERE erfasst wurden, ist in allen drei Sprachen vergleichbar niedrig (dt. 7%; tsch. 2%; rus. 6%), was als ein Hinweis auf die Tauglichkeit der verwendeten Stimuli sowie auf die Angemessenheit der Aufgabe interpretiert wird.

Zum Gebrauch mehrerer Markierungen in Kombination lässt sich festhalten, dass diese ausschließlich in den deutschen und den tschechischen Daten vorkamen. Sprecher beider Sprachen verwenden kombinierte Markierungen trotz der Zeitdruck-Bedingung. Aus den Daten geht hervor, dass deutsche und tschechische Sprecher vergleichbar oft¹⁰⁷ verschiedene Markierungen kombinieren: dt. 19% ($n = 36$) aller markierten Äußerungen ($n = 194$); tsch. 16% ($n = 62$) aller markierten Äußerungen ($n = 384$).

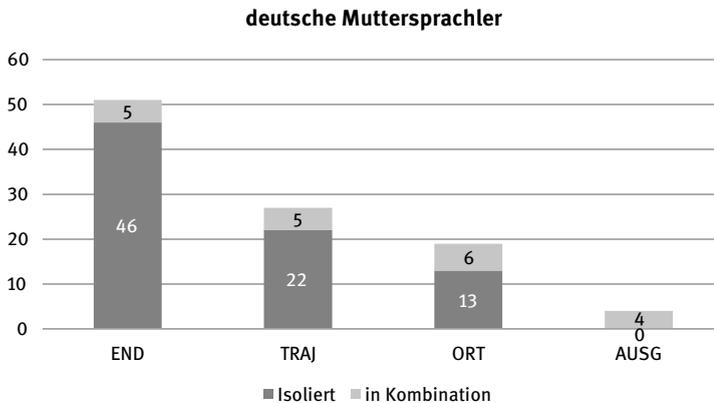


Abb. 24: Verwendung mehrerer Markierungen in Kombination – deutsche Muttersprachler

¹⁰⁷ Der Unterschied zwischen Deutsch und Tschechisch ist statistisch nicht relevant: ($\chi^2(1) = 0,5, ns$).

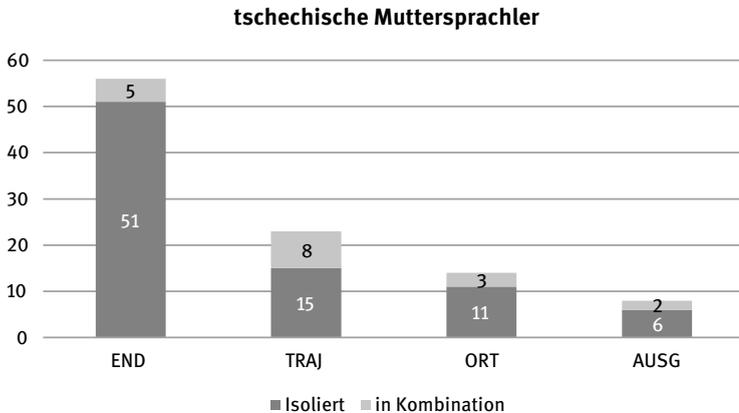


Abb. 25: Verwendung mehrerer Markierungen in Kombination – tschechische Muttersprachler

Bei näherer Betrachtung der Abbildungen 24 und 25 wird ersichtlich, dass in beiden Sprachen am häufigsten Angaben zu Endpunkten, der Trajektorie sowie des Ortes kombiniert werden. Zur Kombination mit der Markierung von Ausgangspunkten soll zweierlei angemerkt werden: 1) Im Deutschen werden diese nur in Kombination und nicht isoliert gebraucht; 2) in beiden Sprachen kommt diese Kombination bei der Beschreibung einer bestimmten Szene vor: Eine Frau befindet sich auf dem Parkplatz eines Supermarktes und läuft mit ihrem Einkaufswagen zu ihrem Auto. Was die Kombination von drei Markierungen anbetrifft, kam diese nur zweimal, und zwar in den tschechischen Daten vor.

(a) Kombination von zwei Markierungen

(29) dt. *Eine Frau geht über einen Parkplatz (Trajektorie)
zu einem Auto (Endpunkt)*

(30) tsch. *Pes pro-běhl (Trajektorie) do dveří (Endpunkt)*
Hund.Sg.Nom lauf.Prt.Perf.3.Sg in Tür.Sg.Akk
'Ein Hund lief vorbei, in eine Tür rein'

(b) Kombination von drei Markierungen

(31) tsch. *Auto od-jíždí (Ausgangspunkt) na venkově (Ort)*
směrem ke vsi (Endpunkt)
Auto.Nom fahr.Präs.Impf.3.Sg auf Land.Sg.Dat
in Richtung zu Dorf.Sg.Lok
'Ein Auto fährt weg, auf dem Lande, in Richtung Dorf'

Abschließend soll der Gebrauch anderer Formen betrachtet werden: Dabei handelt es sich um Adjektivierungen und Nominalisierungen bzw. Nominalformen. Diese Formen kamen nur selten vor und wurden nur in den deutschen und den tschechischen Daten gefunden (dt. $n = 10$; tsch. $n = 12$). Zusätzlich wurden diese Formen von lediglich sieben deutschen und vier tschechischen Probanden produziert. Es fällt auf, dass solche Reduzierungen überwiegend in Verbindung mit unbelebten Entitäten gebraucht werden. Hier einige Beispiele aus den erhobenen Daten:

Deutsche Daten

- *das Parken eines Autos*
- *ein anfahrender Zug am Bahnhof*
- *fahrendes Auto an einer Landstraße in der dreißiger Zone*
- *ein rollender Fahrradreifen*
- *eine Frau beim Einkaufen*

Tschechische Daten

- *letící kolo po trávě*
fliegend.Nom Rad.Nom auf Gras.Sg.Lok
'ein durch das Gras fliegendes Rad'
- *dvě kamarádky procházející se po parku*
zwei.Fem Freundin.Pl durchlaufend.Nom.Refl durch Park.Sg.Lok
'zwei durch den Park spazierende Freundinnen'
- *běžící pes do zelených vrat*
laufend.Sg.Nom Hund.Sg.Nom in grün.Gen Tor.Sg.Gen
'ein in grünes Tor rennender Hund'
- *vlak jedoucí po kolejích*
Zug.Sg.Nom fahrend.Nom auf Gleis.Pl.Lok
'ein auf Gleisen fahrender Zug'

Obwohl diese Formen nicht häufig sind, scheint die Zeitdruck-Bedingung charakteristisch für ihren Gebrauch zu sein; unter schwächeren Zeitbedingungen (5- oder 8-sekundige Pausen) kommen sie nicht vor. Es ist darüber hinaus bemerkenswert, dass sie ausschließlich von deutschen und tschechischen, jedoch nicht von russischen Probanden gebraucht werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass deutsche und tschechische Probanden auch unter Zeitdruck die holistische Perspektive verwenden. Im Gegensatz zu russischen Probanden präferieren deutsche und tschechische Sprecher die Markierung von Endpunkten. Darüber hinaus wurden weitere Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und Tschechischen festgestellt: Beide Sprachen verwen-

den auch mehrere Markierungen in Kombination sowie andere Formen (z.B. Adjektivierungen) zur Beschreibung der dargebotenen Stimuli. Dies trifft für das Russische nicht zu. Die russischen Produktionsdaten zeichnen sich durch eine Präferenz für die Markierung der Trajektorie sowie durch einen sehr hohen Gebrauch von nackten Verbalphrasen aus.

6.6 Fazit und Diskussion

Die Studie hat deutlich gemacht, dass auch im Zeitdruck-Paradigma Sprecher unterschiedlicher Sprachen bei der Beschreibung desselben Ereignisses systematisch auf sprachspezifische Muster zurückgreifen. Insbesondere konnte gezeigt werden, dass deutsche und tschechische Muttersprachler bei der Verbalisierung zielorientierter Bewegung bevorzugt Endpunkte zum Ausdruck bringen und somit diese Ereignisse unter holistischer Perspektive wiedergeben. Diese Befunde bestätigen die Ergebnisse früherer Studien (Schmiedtová 2010; 2011a, 2011b; Schmiedtová/von Stutterheim/Carroll 2011; Kap. 5 und 8), in denen wiederholt demonstriert wurde, dass das Tschechische nicht etwa mit dem Russischen (einer Verlauf-Sprache), sondern mit dem Deutschen (einer Endpunkt-Sprache) ein Cluster bildet. Im Hinblick auf die Ergebnisse anderer in diesem Kapitel zitierten Studien zu Blickverhalten und Gedächtnisleistung ist auch für die vorliegende Studie anzunehmen, dass dieses Muster nicht nur für die sprachliche Enkodierung, sondern auch für die zugrundeliegende Konzeptualisierung gilt.

Die Beobachtung, dass das tschechische nicht mit dem russischen Muster einhergeht, lässt sich für Bewegungsereignisse nicht anhand der verwendeten Verben und der Aspektmarkierung untersuchen, da beide Sprachen für die Versprachlichung dieser Ereignisse überwiegend die gleichen Verben mit imperfektiver Bedeutung verwenden. Die unterschiedlichen zugrundeliegenden Präferenzen für die Enkodierung der Bewegungsereignisse schlagen sich jedoch in der Informationsauswahl und der gewählten Argumentstruktur nieder.¹⁰⁸ Dies wird besonders unter der Zeitdruck-Bedingung deutlich, die bei tschechischen und russischen Sprechern zu unterschiedlichen Effekten führt.

108 Es soll betont werden, dass die gewählte Konzeptualisierung mit der in der jeweiligen Sprache zulässigen Argumentstruktur stark korreliert. Die Frage nach dem genauen Verhältnis zwischen den konzeptuellen Repräsentationen einerseits und den syntaktischen Eigenschaften andererseits muss aber wohl zu den berühmten Henne-Ei-Problemen gezählt werden und lässt sich nicht eindeutig beantworten.

Das verbindende Glied zwischen dem Deutschen und dem Tschechischen liegt darin, dass beide Sprachen die Abgeschlossenheit von Ereignissen fokussieren: Das Merkmal Abgeschlossenheit wird in jeder auch nur potenziell abgeschlossenen Szene inferiert und die Situation systematisch unter holistischer Perspektive versprachlicht. Der Fokus auf Abgeschlossenheit schlägt sich für zielorientierte Bewegung in der Präferenz für die Markierung der Endpunkte nieder, welche in Form von Präpositionalphrasen und/oder mithilfe spezieller Präfixe ausgedrückt werden.

Es ist hier wichtig zu betonen, dass bei der Enkodierung anderer Arten von Ereignissen, z.B. Situationen mit einem Nachzustand, im Tschechischen das Merkmal Abgeschlossenheit mit Hilfe des perfektiven Aspekts (als perfektive Präsens- oder Vergangenheitsform) zum Ausdruck gebracht wird (siehe auch Kap. 2, 3 und 10).¹⁰⁹ Neben dem gemeinsamen Fokus auf Abgeschlossenheit ähneln sich das Deutsche und das Tschechische auch in Bezug darauf, dass sie unter verkürzter Zeitbedingung verschiedene Markierungen kombinieren und somit eine höhere Informationsdichte als z.B. das Russische schaffen. Außerdem führt der Zeitdruck im Deutschen sowie im Tschechischen zur Verwendung von reduzierten sprachlichen Formen wie Adjektivierungen (mit Angabe der Endpunkte oder der Trajektorie), die im Russischen gar nicht gebraucht werden.

Abschließend werden die in Abschnitt 6.3 formulierten Forschungsfragen in verkürzter Form wieder aufgenommen:

1. Wird im Tschechischen und im Deutschen die Endpunktmarkierung, und somit die holistische Perspektive, auch unter Zeitdruck beibehalten?

Obwohl die Frage klar mit Ja zu beantworten ist, hat die Zeitdruck-Bedingung in beiden Sprachen einen klaren Effekt auf die Verbalisierung: (1) Die Gesamtzahl der Endpunktmarkierungen wird um etwa 25% reduziert: So wurden z.B. in Schmiedtová/Sahonenko (2008) im Deutschen Endpunkte im Durchschnitt in 71%, im Tschechischen 74% aller Äußerungen markiert. (2) Es scheint, dass im Deutschen und Tschechischen unter der Zeitdruck-Bedingung neben der Markierung der Endpunkte auch die der Trajektorie eine wichtige Rolle spielt. Andere Angaben dagegen, z.B. Ort oder Art und Weise, werden auch unter Zeitdruck kaum oder überhaupt nicht gebraucht.

¹⁰⁹ Interessanterweise konnten sogar in der vorliegenden Studie drei Vorkommen von Vergangenheit Perfektiv und eines von Präsens Perfektiv in den tschechischen Daten gefunden werden (aber keines in den russischen).

Der Zusammenhang zwischen der Informationswahl und der Perspektivierung in der Enkodierung von Bewegungsereignissen lässt sich anhand der folgenden Abbildung darstellen:

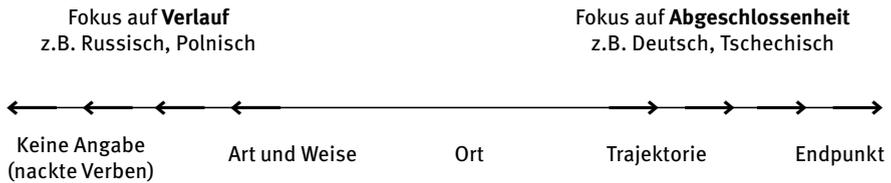


Abb. 26: Perspektivierung und Informationsselektion

Für die Verlaufssprachen lässt sich in Bezug auf die Aspektwahl und die Informationsselektion die Tendenz beobachten, dass unter normalen Zeitbedingungen der Gebrauch des imperfektiven Aspekts stark mit dem Ausdruck der Trajektorie und des Ortes korreliert (vgl. auch Carroll/von Stutterheim 2003 – für das Englische). Der Ausdruck der Trajektorie bleibt auch unter Zeitdruck erhalten und es steigt gleichzeitig der Gebrauch der nackten Verbalphrasen an. Das Tschechische, das eine Präferenz für die holistische Perspektive hat und über ein Aspektsystem verfügt, gibt ein anderes Bild ab: In Bewegungsereignissen, für die nur eine eingeschränkte Aspektwahl besteht, wird unter der normalen sowie der verkürzten Zeitbedingung 'das Holistische' vorwiegend mit Endpunktangabe wiedergegeben. Der Gebrauch der nackten Verbalphrasen spielt weder mit noch ohne Zeitdruck eine Rolle. Sobald tschechische Sprecher die Möglichkeit haben, aus mehreren aspektuellen Formen zu wählen (z.B. in der Enkodierung von Ereignissen mit Nachzustand), steigt der Gebrauch der perfektiven Formen sowohl in der Vergangenheit als auch im Präsens an (zur Verwendung der perfektiven Präsensform im Tschechischen siehe weiter unten und Kap. 3).

2. Ermöglicht die Zeitdruck-Bedingung im Tschechischen und Deutschen die Verwendung von imperfektiven Verbformen in einer nackten Verbalphrase?

Das Zeitdruck-Paradigma hat gezeigt, dass im Deutschen und Tschechischen die Verwendung der nackten Verbalphrasen nicht ausgeschlossen ist. Dies widerspricht der in Schmiedtová (2011a) und Schmiedtová/von Stutterheim/Carroll (2011) formulierten Annahme, die besagt, dass nackte Verbalphrasen (im gegebenen Kontext) weder im Deutschen noch Tschechischen grammatisch sind. Es ist dabei allerdings wichtig zu betonen, dass diese Verbalformen in den deutschen und tschechischen Daten nur selten, in den russischen Daten dagegen viel häufiger vorkommen.

3. Inwieweit – wenn überhaupt – ist die Endpunktmarkierung im Russischen als Folge des Zeitdrucks zu bewerten?

Der Zeitdruck bewirkt im Russischen, dass die Markierung der Endpunkte stark zurückgeht. Dieser Befund lässt sich so interpretieren, dass die Endpunktmarkierung nicht zu den Kerninformationen gehört, die obligatorisch ausgedrückt werden. Dies bekräftigen auch die im Russischen häufig verwendeten nackten Verbalphrasen, die eine minimalisierte Argumentstruktur aufweisen, die aus zwei Komponenten besteht: Subjekt (Mensch oder Tier) und Verb (einfaches Imperfektiv).

Die Ergebnisse der in diesem Kapitel vorgestellten Studie werden auf den langandauernden Einfluss des Deutschen auf das Tschechische zurückgeführt. Die Daten deuten darauf hin, dass sich der Kontakt des Tschechischen zum Deutschen nicht auf den Bereich des Lexikons beschränkt hat, sondern auch im Bereich der Grammatik und auf der Ebene der zugrundeliegenden Konzepte tiefe Spuren hinterlassen hat. Neue Studien lassen vermuten (vgl. Dickey 2011; Schmiedtová/von Stutterheim/Carroll 2011, Kap. 3 und 4), dass auch komplexere sprachliche Bereiche im Tschechischen, z.B. allgemeine Diskurs- und Textprinzipien, durch den Kontakt mit dem Deutschen beeinflusst wurden.

Der genaue Verlauf und die Natur des Sprachkontakts zwischen dem Deutschen und dem Tschechischen sind natürlich nicht ganz einfach nachzuvollziehen oder darzustellen. Es scheint aber, dass sich der Kontakt zwischen dem Deutschen und dem Tschechischen anders gestaltete und auf jeden Fall zu unterschiedlichen Auswirkungen führte als beispielsweise der Kontakt des Deutschen mit dem Polnischen.

Die Sprachproduktionsdaten, die unter vergleichbaren Bedingungen und gleichem experimentellem Paradigma erhoben wurden, zeigen, dass im Polnischen, aber auch im Slowakischen, eine andere Perspektivierung für die Enkodierung von Bewegungsereignissen und Ereignissen mit Nachzustand eingesetzt wird, als dies im Tschechischen der Fall ist (siehe Kap. 4). Auch deuten tschechische Daten zum Gebrauch der perfektiven Präsensform auf eine Verschiebung der temporalen Interpretation hin: Weg von der perfektiven Zukunftsbedeutung hin zur de-perfektiven Präsensbedeutung (siehe Kap. 3). Diese Verwendung ähnelt der Verwendung der Partikelverben im Deutschen (z.B. *Ich esse jetzt den Apfel auf*). Im Gegensatz dazu weisen russische Daten keine Verschiebung der temporalen Bedeutung der perfektiven Präsensform auf. Es scheint also plausibel anzunehmen, dass die Grammatikalisierung des Aspekts im Tschechischen weniger fortgeschritten ist als im Russischen.

Weiterhin zeigen die Daten, dass polnische Muttersprachler im Gegensatz zu Muttersprachlern des Tschechischen für die Enkodierung von unterschiedlichen Ereignistypen perfektive Präsensformen weder in Vergangenheit noch Präsens

verwenden und dass die im Tschechischen vorwiegend verwendete Perspektivierung anders ist als die im Polnischen. Was macht also den deutsch-tschechischen Kontakt so besonders? Im Rahmen der vorliegenden Studie, die den Einfluss synchron und anhand von empirischen Daten untersucht, lässt sich diese Frage gewiss nicht umfassend beantworten. Mit Sicherheit kann man jedoch festhalten, dass der über Jahrhunderte andauernde deutsch-tschechische Kontakt in vielen tschechischen Gebieten zu funktioneller Bilingualität führte (vgl. Fürst 2003; Trost 1965). Die gelebte Zweisprachigkeit, der enge kulturelle Kontakt zwischen den beiden Sprachen sowie zahlreiche weitere psychosoziale und soziolinguistische Faktoren waren maßgeblich für die Formung und Entwicklung des tschechischen Sprachsystems, deren Auswirkungen im heutigen Tschechisch zu beobachten sind.

6.7 Zusammenfassung

Dieses Kapitel umfasst Sprachproduktionsdaten von deutschen, tschechischen sowie russischen Muttersprachlern. Die Sprecher wurden mit der Aufgabe konfrontiert, unter verkürzter Zeitdruck-Bedingung kurze Videoclips mit Bewegungsereignissen zu versprachlichen. Die diesem experimentellen Paradigma zugrundeliegende Idee ist, dass Sprecher unter Zeitdruck nur die notwendigen Informationen zum Ausdruck bringen. Die Ergebnisse zeigen, dass das Tschechische und das Deutsche anders als das Russische die holistische Perspektive für die Versprachlichung der Bewegungsereignisse verwenden. In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie sowie ihre Hauptthese über den Einfluss des Deutschen auf das Tschechische vor dem Hintergrund von Sprachproduktionsdaten aus dem Polnischen diskutiert, sowie auf den Grammatikalisierungsgrad des Aspekts in verschiedenen slawischen Sprachen bezogen.

7 Denken L2-Sprecher in ihrer Muttersprache, wenn sie die L2 sprechen?

7.1 Einführung

Der Erwerb einer Fremdsprache in der Schule ist für die Mehrheit der Europäer obligatorisch, doch das Sprachniveau, das in der jeweiligen Fremdsprache erreicht wird, hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab und variiert interindividuell stark. Nichtsdestotrotz ist es in vielerlei Hinsicht sehr vorteilhaft, über eine oder mehrere Fremdsprachen mit einem hohen Beherrschungsgrad zu verfügen. Aus gesellschaftlicher Sicht wird Fremdsprachenkompetenz als Zeichen für einen hohen Bildungsstandard, eine gute Ausbildung und sogar Intelligenz angesehen. Was die Kommunikation betrifft, haben L2-Sprecher mit einer hohen Sprachproduktionskompetenz die Möglichkeit, ihre Gedanken und Emotionen mit Eloquenz und Präzision so auszudrücken, dass sie sich selbst gut darstellen und, falls notwendig, ihre eigenen Interessen argumentativ erfolgreich vertreten können. Allein in Europa leben über 31 Millionen Menschen nicht in ihrem Heimatland; für sie ist das Beherrschen der entsprechenden Zweitsprache nicht bloß erstrebenswert, sondern in der Regel Vorbedingung für die gesellschaftliche Akzeptanz und/oder den beruflichen Erfolg in ihrer Wahlheimat.

Eine der wesentlichen Fragen, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist: Was muss ein erwachsener Lernender tun, um einen hohen Fremdsprachenbeherrschungsgrad zu erlangen? Die meisten Studien in diesem Bereich befassen sich mit Faktoren, die im Lernprozess der L2 als prägend vermutet werden und das Endergebnis des Spracherwerbs beeinflussen (Endzustand). Beispiele für die oben genannten Faktoren sind das Sprachtalent und die Begabung, das Erwerbssalter, das Alter bei der Ankunft im Land oder die Dauer des Aufenthalts. Bislang wurde allerdings noch kein Konsens darüber erzielt, welche dieser Faktoren darüber entscheiden, wie gut und bis zu welchem Niveau eine Person eine zweite Sprache erlernen kann. Aber selbst wenn in zukünftigen Studien weitere solcher Faktoren identifiziert werden können, ist immer noch sehr wenig über die zugrundeliegenden psycholinguistischen Prozesse bekannt. Anders ausgedrückt kann beispielsweise das Spracherwerbssalter zwar als ein Indikator für den Sprachbeherrschungsgrad der L2 dienen, z.B. im Sinne je jünger der Lernende, desto höher der Beherrschungsgrad, allerdings erklärt dies noch nicht die zugrundeliegenden kognitiven Prozesse, die im Gehirn des Lerners ablaufen müssen, um eine sehr hohe Kompetenz in der Zweitsprache erreichen zu können.

Die Beleuchtung des kognitiven Profils eines fortgeschrittenen erwachsenen Lernenden würde unser Verständnis von Lernen und den das Lernen beeinflus-

senden Faktoren erheblich verbessern (siehe auch Kap. 8–9). Eine differenziertere Bestimmung dieser Faktoren, die normalerweise etwas vage als Sprachtalent oder Sprachbegabung beschrieben werden, lässt sich erreichen, indem sprachliche und nicht-sprachliche Daten mittels moderner Forschungsmethoden erhoben und verglichen werden. Die in diesem Kapitel vorgestellte Studie nutzt eine Kombination aus Elizitations-, Gedächtnis- und Eye-Tracking-Daten, um die Sprachproduktion sehr guter L2-Sprecher zu untersuchen. Sie zielt auf die Analyse von konzeptuellem Wissen, insbesondere der Konzeptualisierung zielorientierter Bewegungsereignisse. Konzeptualisierungsprinzipien jeglicher Art stellen den komplexesten Lernbereich dar, der in einer Zweitsprache erworben werden kann, da dieser die nahezu perfekte Beherrschung der L2-Grammatik voraussetzt. Darüber hinaus folgen Konzeptualisierungspräferenzen im Allgemeinen keinen formalen Regeln, sondern eher präferierten Verteilungsmustern. So ist konzeptuelles Wissen im Gegensatz zu grammatischer Funktion (wie z.B. Genuszuweisungen) eine Frage der sprachtypischen Präferenzen, die sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern vielmehr in ein und demselben System koexistieren. Dies ist gewiss einer der Gründe, warum konzeptuelle Präferenzen für erwachsene Lernende eine langanhaltende Herausforderung im Fremdspracherwerb darstellen. Die Nutzung der zielsprachlichen Konzeptualisierungsprinzipien ist daher Bestandteil eines muttersprachlichen Beherrschungsgrades einer Zweitsprache und ermöglicht es L2-Sprechern im besten Fall (sozusagen), auch wie Muttersprachler zu denken. An dieser Stelle ergeben sich mehrere Fragen:

1. Welche Methoden können zur Untersuchung des kognitiven Profils von L2-Sprechern mit nahezu muttersprachlichem Niveau angewandt werden?
2. Welche L2-Gruppe sollte dabei im Fokus stehen?
3. Welche psycholinguistischen Prozesse sollten diskutiert werden?

Zum ersten Punkt (1): Die in der vorliegenden Studie angewandte Methode ist das Eye-Tracking (ET). Die Messung und Analyse von Blickbewegungen vor und während des Sprachprozesses werden genutzt, um den sprachlichen Planungsprozess zu untersuchen (z.B. Griffin/Bock 2000; Levelt/Roelofs/Meyer 2002; Griffin 2004), wobei angenommen wird, dass Blickbewegungen während der Ereigniskonzeptualisierung ein Fenster zu den dahinter stehenden Ereignisrepräsentationen und deren Verknüpfung mit den Sprachmitteln sind (Papafragou/Hulbert/Trueswell 2008; Schmiedtová/von Stutterheim/Carroll 2011; Kap. 1, Abschn. 1.3, Kap. 5). Auch hämodynamische (z.B. fMRT) und/oder elektrophysiologische Methoden (z.B. EEG) wären prinzipiell für die Untersuchung des kognitiven Profils sehr fortgeschrittener Zweitsprachenlerner geeignet (siehe Kap. 1, Abschn. 1.3). Jedoch machen das experimentelle Design der Studie sowie die technischen Beschränkungen, die diesen Methoden inhärent sind, eine Vereinfachung der

eigentlichen Forschungsfrage erforderlich. Aus diesem Grund greifen sprachvergleichende Untersuchungen komplexer Sprachstrukturen selten auf bildgebende Verfahren zurück (vgl. Kotz 2009). Darüber hinaus konzentrieren sich bildgebende und elektrophysiologische Untersuchungen überwiegend auf die Sprachrezeption, nicht die Sprachproduktion.

Der zweite Punkt (2) betrifft die Zusammensetzung der untersuchten L2-Population. Die vorliegende Studie konzentriert sich auf erwachsene L2-Lernende, die Deutsch als Fremdsprache in ihrem Heimatland nach dem 10. Lebensjahr im Unterricht erlernt und zum Zeitpunkt des Experiments seit mindestens fünf Jahren in Deutschland gelebt haben. Es wird sich folglich auf die Untersuchung des ‘Zweitspracherwerbs’ im Gegensatz zum bilingualen Erstspracherwerb bezogen. In dieser Studie beziehen wir uns auf de Houwers Definition eines bilingualen Sprechers: „Ein Sprecher, der von Geburt an regelmäßig zwei Sprachen ausgesetzt war, so dass der Sprecher in einer Situation des bilingualen Erstspracherwerbs aufgewachsen ist“ (de Houwer 2009: 14). Der Fokus der Untersuchung liegt auf drei Sprachen: Deutsch, Tschechisch und Russisch.

Hinsichtlich des letzten Punkts (3) sind zwei im Sprecher ablaufende Prozesse besonders relevant: kognitive Restrukturierung und Automatisierung. Diese Prozesse, die eng miteinander verbunden und voneinander abhängig sind, sind Grundvoraussetzung für das Beherrschen einer Fremdsprache. Die Automatisierung des Zugriffs auf Sprachwissen führt zu schneller und müheloser (= fast muttersprachlicher) Sprachproduktion und -rezeption in der Zweitsprache; die erfolgreiche Restrukturierung von verinnerlichten kognitiven Repräsentationen ermöglicht eine fast muttersprachliche Leistung in allen L2-Bereichen. Der Fokus der vorliegenden Studie liegt auf der kognitiven Restrukturierung, und dabei insbesondere auf der Frage, ob und bis zu welchem Grad die Restrukturierung von L1-Konzeptualisierungsmustern und -präferenzen in Richtung der L2 möglich ist. Mit Hilfe der Eye-Tracking-Methode bringt diese Studie neue Erkenntnisse für die linguistische Debatte über die ultimative (muttersprachliche) Beherrschung der Zweitsprache bei sehr fortgeschrittenen L2-Lernern.

7.2 Theoretischer Rahmen

7.2.1 Organisation von Informationen für die Versprachlichung: Konzeptualisierung

In Übereinstimmung mit Levelts Sprachproduktionsmodell (vgl. Levelt 1989) wird im Rahmen dieser Arbeit angenommen, dass der Konzeptualisierungsprozess im Konzeptualisierer stattfindet, der ersten von drei Hauptkomponenten

innerhalb von Levelts Modell. Im Konzeptualisierer wird die sogenannte präverbale Botschaft erzeugt, die anschließend an den Formulator weitergereicht wird, der ihren Inhalt in seiner sprachlichen Form abbildet, d.h. mit den entsprechenden lexikalischen, syntaktischen und phonologischen Informationen versieht. Im letzten Schritt des Sprachproduktionsprozesses sendet der Formulator sein Ergebnis an die Modellkomponente des Artikulators; hier wird das Material für die eigentliche Artikulation vorbereitet. Levelts Modell ist für die Modellierung allgemeiner Sprachproduktion sehr nützlich und stellt einen im Detail ausgearbeiteten theoretischen Ansatz über die Prozesse im Formulator zur Verfügung. Nach Levelt steht der Konzeptualisierer mit zwei zentralen kognitiven Prozessen in Verbindung: der Makro- und der Mikroplanung.

Eine etwas differenziertere Theorie der Konzeptualisierung findet sich bei von Stutterheim/Nüse (2003). Aus ihrer Sicht besteht die Konzeptualisierung aus vier Teilprozessen, die für die Organisation der der Versprachlichung vorausgehenden Informationen erforderlich sind (vgl. Habel/Tappe 1999). Diese Prozesse sind die folgenden: Segmentierung, Selektion, Strukturierung und Linearisierung. Im ersten Prozess, der Segmentierung, müssen spezifische Elemente aus der Basis eines allgemeinen Sprachwissens ausgewählt werden, die hinsichtlich des behandelten Sprachfelds keine hierarchische Gliederung hat. Beispielsweise können komplexe dynamische Situationen in mehrere kleinere Teilkomponenten segmentiert werden, z.B. Ereignisse, Prozesse oder Zustände. Im nächsten Prozess, der Selektion, wählt der Sprecher jene Elemente aus, die versprachlicht werden sollen und kombiniert sie mit den Komponenten (z.B. Objekte, Orte, Tempus), die sie enkodieren können. Aus Levelts (1989) Sicht bilden die Prozesse Segmentierung und Selektion die Makroplanung.

Der nächste Prozess wird nach von Stutterheim/Nüse (2003) als Strukturierung bezeichnet. Die im vorhergehenden Schritt vom Sprecher ausgewählten Elemente müssen miteinander in syntaktische Übereinstimmung gebracht werden. Dies umschließt eine Kongruenz zwischen den unterschiedlichen Prädikatstypen, der Valenz und thematischen Rolle (z.B. *geben* vs. *bekommen*) sowie des Referenzrahmens (räumliche und temporale Verankerung) und des Informationsstatus (z.B. Thema und Fokusabgrenzung). Während dieses Prozesses der Strukturierung muss der Sprecher darüber hinaus entscheiden, aus welcher Perspektive er über die gegebene Situation sprechen will. Im Fall einer Ereigniskonzeptualisierung beispielsweise muss der Sprecher entscheiden, ob er das Ereignis als im Verlauf oder als abgeschlossen zum Ausdruck bringt (vgl. von Stutterheim/Nüse 2003; Schmiedtová/von Stutterheim/Carroll 2011). Der letzte, zur Konzeptualisierung gehörende Prozess ist die Linearisierung, bei der der Sprecher die Wörter auf eine Weise anordnet, die als sprachliche Sequenz versprachlicht werden kann. Nach Levelt (1989) sind die Prozesse der Strukturierung und Linearisierung Teil der Mikroplanung.

7.2.2 Grammatikalisierte Kategorien

Frühere Studien (vgl. Nüse 2003; siehe Kap. 5) haben gezeigt, dass die an der Strukturierung beteiligten Prozesse perspektivisch gelenkt werden. Oder anders ausgedrückt: Wenn Sprecher ihre Aussagen für die Versprachlichung vorbereiten, scheinen sie die Informationen unter einer spezifischen temporalen Perspektive zu strukturieren, die stark an abstrakte, durch verschiedene im jeweiligen Sprachsystem verfügbare, durch grammatische Mittel enkodierte Konzepte gebunden ist. Im gegenwärtigen Forschungsansatz wird Grammatik als ein System von Bedeutungen betrachtet, das in einer spezifischen Sprache durch den Prozess der Grammatikalisierung Ausdruck gefunden hat (vgl. Talmy 1988; Bybee/Perkins/Pagliuca 1994). Es wird davon ausgegangen, dass Sprecher bei der Vorbereitung des Inhalts ihrer Äußerung eher auf Sprachkategorien achten, die in dem gegebenen Sprachsystem grammatikalisiert sind. Der Grund liegt darin, dass die Verwendung dieser Kategorien im jeweils relevanten Kontext für den Sprecher bindend ist, was sie aus Sicht der Sprachverarbeitung sehr gut zugänglich macht sowie für eine präferierte Nutzung und Automatisierung sorgt, wenn die jeweilige Sprache genutzt wird.

Die in diesem Kapitel vorgestellte Studie legt den Schwerpunkt auf die Rolle grammatikalisierte Aspektkategorien für die vor der Versprachlichung erfolgende Informationsstrukturierung. Beispiele für Konzepte, die in Verbindung mit dem Aspekt¹¹⁰ stehen, sind: im Verlauf, abgeschlossen oder wiederholend (siehe auch Kap. 1, Abschn. 1.1).

7.2.3 Theorie der Ereignisauffassung

Carroll/von Stutterheim/Nüse (2004) folgend wird davon ausgegangen, dass die Deutung eines Ereignisses durch sprachspezifische Strukturen gesteuert wird, die zum Teil dadurch bestimmt werden, was in einer bestimmten Sprache als verbalisierbares Ereignis gilt. Frühere Studien haben gezeigt, dass sprachspezifische Strukturen die Repräsentation und die Konzeptualisierung von Ereignissen beeinflussen. Viele Untersuchungen haben dabei sprachspezifische Präferenzmuster bei der Deutung von Bewegungsereignissen untersucht (z.B. Gumperz/Levinson (Hgg.) 1996; Talmy 1988, 2000; Slobin 2000; Bohnemeyer et al. 2007;

¹¹⁰ Um Verwirrung vorzubeugen, wird im Folgenden der Begriff Aspekt genutzt. Gemeint ist damit der grammatische Aspekt (für mehr Diskussion über diesen Punkt vgl. Klein 1994; Kap. 2 und 8).

Kopecka 2008). Andere Forschungsrichtungen sind auf den Einfluss der Sprachspezifität auf die Ereignissegmentierung wie beispielsweise ‘etwas schneiden oder brechen’ (z.B. Majid et al. 2007; Majid/Boster/Bowerman 2008), den Einfluss auf die Ereignisanordnung (z.B. Talmy 2000) und die Planung bei der Verkettung von Ereignisfolgen in längeren Diskursen ausgerichtet (z.B. Carroll et al. 2008; von Stutterheim/Carroll/Klein 2003).

Der Schwerpunkt der vorliegenden Studie liegt auf der Untersuchung von zielorientierten Bewegungsereignissen bei der Bewegung belebter oder nicht-belebter Entitäten in Richtung eines Endpunktes (siehe Kap. 5, Abschn. 5.3.2). Ein Großteil der linguistischen Studien deutet darauf hin, dass die Präferenz von Sprechern für eine der beiden Perspektiven nicht zufällig ist, sondern mit dem Vorhandensein oder Fehlen des grammatikalisierten Aspekts in dem zugrundeliegenden Sprachsystem in der L1 korrespondiert, durch den das Konzept des Bewegungsverlaufs versprachlicht wird (siehe Kap. 5). Insbesondere zeigt eine Eye-Tracking Studie von von Stutterheim et al. (2012), welche in Kapitel 5 vorgestellt wird, auf, dass Sprecher von den sogenannten Aspekt- und Nicht-Aspektsprachen unterschiedliche Konzeptualisierungsmuster für ein und dieselbe Situation abrufen. Diese Unterschiede in konzeptuellen Präferenzen der verschiedenen Sprechergruppen führen zu sprachspezifischen Unterschieden in den Daten der Blickbewegungsmessungen, Bildbeschreibungen und des Gedächtnistests. Eine weitere Erkenntnis der Studie lag darin, dass die Muttersprachler des Tschechischen und Russischen – ungeachtet der typologischen Nähe beider Muttersprachen – bei der Konzeptualisierung von zielorientierten Bewegungsereignissen unterschiedlichen Mustern folgen. Dieser Befund wird in Abschnitt 7.4.2 gesondert betrachtet, da er für die Interpretation der Ergebnisse dieser Studie wesentlich ist.

7.3 Forschungsstand

7.3.1 Automatisierungsprozesse im Zweitspracherwerb (ZSE)

Nur einige wenige Studien untersuchen die Automatisierungsprozesse in einer Zweitsprache. Favreau/Segalowitz (1983) waren die ersten, die den hohen Stellenwert von Automatisierungsprozessen als aufschlussgebenden Faktor für die Sprachbeherrschung einer Zweit-/Fremdsprache dargelegt haben. Die Autoren zeigten, dass die Lesegeschwindigkeit und die Ein-Wort-Erkennung bei fortgeschrittenen L2-Sprechern höher (= automatisierter) ist als bei weniger fortgeschrittenen L2-Sprechern. Eine andere Studie, die sich mit der Lesefähigkeit von L2-Sprechern befasst (McLeod/McLaughlin 1986), erbringt ähnliche Belege.

Eine spätere Reihe von Studien (Segalowitz/Poulsen/Segalowitz 1999; Segalowitz/Segalowitz 1993; Segalowitz/Segalowitz/Wood 1998) widmet sich einem ausschlaggebenden methodologischen und theoretischen Sachverhalt, nämlich der Abgrenzung zwischen einer echten (genuinen) Automatisierung und einer allgemeineren Beschleunigung der Verarbeitungsprozesse in der L2. Den Autoren gelang es aufzuzeigen, dass automatisierte Verarbeitung nicht immer mit einer beschleunigten Verarbeitung gleichzusetzen ist. Abgesehen von diesen vereinzelt empirischen Studien gibt es einige Ansätze, die sich mit der Integration des Begriffs der Automatisierung in die Theorien der L2-Sprachbeherrschung und des L2-Grammatikerwerbs beschäftigen. Beispielsweise schlägt Pienemann (1998) eine psycholinguistische Theorie zu Verarbeitbarkeit sprachlicher Strukturen (*Processability Theory*) dazu vor, wie sich automatisierte Fähigkeiten bei L2-Lernenden entwickeln. Arbeiten von Ellis (2000), Hulstijn (2002) und Paradis (1994) erörtern die unterschiedlichen theoretischen Positionen im Hinblick auf den Übergang explizierten (kontrolliertem) Wissens zu impliziertem (automatisiertem) Wissen, der auf die Häufigkeit des Sprachgebrauchs zurückzuführen ist. Wie interessant der theoretische Diskurs diesbezüglich auch sein mag, so ist bisher jedoch wenig empirische Forschung zur Überprüfung dieser theoretischen Ansprüche betrieben worden. Darüber hinaus liegt der Schwerpunkt aller theoretischer Diskussionen zur Automatisierung im Bereich des Zweitspracherwerbs auf dem Lernprozess; allerdings hat bisher keine theoretische oder empirische Studie den Endzustand der muttersprachlichen L2-Beherrschung untersucht.

Eine andere Forschungsrichtung, die in diesem Zusammenhang zu erwähnen ist, beschäftigt sich mit bilingualen Sprechern. Bilinguale unterscheiden sich von erwachsenen L2-Lernenden insofern, als dass sie zwei Sprachen bereits in ihrer Kindheit erworben haben. Dadurch, dass es keine grundsätzliche Übereinkunft darüber gibt, wie bilinguale Sprecher genau zu definieren sind, und somit eine klare Abgrenzung zu L2-Lernenden fehlt, kommt es zu dem Umstand, dass sehr kompetente L2-Sprecher oft der Gruppe der Bilingualen zugeschlagen werden. Aus diesem Grund werden im Rahmen dieser Arbeit ausdrücklich auch Erkenntnisse aus der Forschungsrichtung Bilingualität miteinbezogen. Die Hauptfragestellung des bisherigen empirischen Forschungszweigs zum Bilingualismus ist, ob das Ausmaß der Automatisierung in einer L2 (Zweitsprache) dem der L1 (Muttersprache) entspricht. Die übereinstimmende Meinung in diesem Diskurs scheint zu sein, dass balancierte Bilinguale aufgrund von Unterschieden in der Sprachverarbeitung wohl nur in Ausnahmefällen den gleichen Grad der Hochautomatisierung eines monolingualen Sprechers erreichen (vgl. Foursha/Austin/van de Walle 2006; Mägiste 1982; Marian/Spivey/Hirsch 2003). Dabei ist wichtig zu betonen, dass die Mehrheit dieser Studien die Automatisie-

nung in Experimenten getestet hat, bei denen die Sprachen innerhalb ein und derselben Aufgabe gewechselt wurden (*Code-Switching*). Diese Herangehensweise birgt jedoch die Problematik, dass dadurch zwar die Fähigkeit Bilingualer getestet wird, eine Sprache zu aktivieren und gleichzeitig die andere zu inhibieren, dies jedoch nicht notwendigerweise den in der jeweiligen Sprache erreichten Grad der Automatisierung reflektiert. Die Komplexität und methodologischen Schwierigkeiten zur Untersuchung dieser Fragestellung sind nicht zu unterschätzen, dennoch stellt die Automatisierung einen zentralen Forschungsgegenstand in der Erforschung des bilingualen Profils und des Lernens im Allgemeinen dar.

Zusammenfassend lassen sich die folgenden Rückschlüsse festhalten: Es scheint eine gewisse Einigkeit im psycholinguistischen Diskurs darüber zu herrschen, dass Automatisierung für den Erwerbsprozess und das Erlernen komplexer kognitiver Fähigkeiten eine wesentliche Bedeutung zukommt, dennoch knüpft die bestehende Forschung auf dem Gebiet des Zweitspracherwerbs letztlich nicht bzw. nur mittels weniger Studien an dieser Erkenntnis an. Obwohl die einschlägige Literatur zu Bilingualismus der Frage nach Automatisierungsprozessen nachgeht, liegt der Schwerpunkt dabei auf den automatisierten Prozessen, die für den Wechsel zwischen den Sprachen nötig sind (*Code-Switching*). Die hier vorliegende Studie bereichert die Literatur zum Zweitspracherwerb in dreierlei Hinsicht: 1) Sie untersucht automatisierte Prozesse, die für den Zugang zu konzeptuellem Wissen aktiviert werden; 2) Sie fokussiert ausschließlich auf den Bereich der Zweitsprache; 3) Sie basiert auf der Untersuchung einer homogenen Gruppe von L2-Sprechern, die eine L2-Beherrschung auf muttersprachlichem Niveau erreicht hat.

7.3.2 Kognitive Restrukturierung beim Zweitspracherwerb

In der Spracherwerbsforschung zur L2 wurde das Phänomen der kognitiven Restrukturierung bis zu einem gewissen Grad für die Entwicklung der Grammatik, Syntax und Semantik in der Anfangs- und Mittelphase des Spracherwerbs untersucht. Beispielsweise werden Diskontinuitäten im syntaktischen Lernfortschritt bei der L2 als Zeichen der kognitiven Restrukturierung interpretiert (Wode et al. 1978; auch Kap. 1, Abschn. 1.1 und 1.2). Auch ist es allgemein akzeptiert, dass neue Formen nicht einfach zu den bereits bekannten hinzugefügt werden, sondern zu einer Restrukturierung des Gesamtsystems führen (Kellerman 1983a; Lightbown 1985). Neben der grammatischen Entwicklung beziehen einige ältere Studien auch die Entwicklung der Lesefähigkeit mit ein. Dabei konnte gezeigt werden, dass Lerner einer Zweitsprache beim Lesen in der Anfangs- und Fort-

geschrittenenphase des Erwerbs unterschiedliche Strategien anwenden. Diese Unterschiede gehen mit Unterschieden beim Ausmaß der Restrukturierung einher (vgl. Johnston 1972; Cziko 1980; McLeod/McLaughlin 1986).

Was die fortgeschrittene Phase des L2-Erwerbs anbelangt, so liegt der Forschungsfokus eher auf der Frage der ultimativen Sprachbeherrschung (*ultimate attainment*), als auf der Restrukturierung selbst. Hinzu kommt, dass sich eher die Bilingualismus-Forschung mit der Frage der kognitiven Restrukturierung beschäftigt. Die vorliegenden Forschungsergebnisse sind beschränkt, durchmischt und schwer zu interpretieren. Einige Studien beweisen eine (partielle) Verschiebung der Konzeptualisierungsmuster im Sinne einer Annäherung an die L2 in den Bereichen der Benennung von Farben (Athanasopoulos 2009), Kategorisierung von Gegenständen (Cook et al. 2006; Malt/Sloman 2003) und der Art und Weise, wie über statische- und Bewegungsereignisse geredet und gestikuliert wird (Brown/Gullberg 2008; Cadierno 2004; Cadierno/Ruiz 2006; Hohenstein/Eisenberg/Naigles 2006; von Stutterheim/Carroll 2007; Wolff/Ventura 2009). Andere Studien liefern Belege dafür, dass selbst sehr fortgeschrittene Lernende das konzeptuelle Wissen, das für die Textstrukturierung und den Tempusausdruck in der Zielsprache nötig ist, nicht erlangen können (Carroll/Lambert 2006; Carroll/von Stutterheim 2003; Schmiedtová 2004; Kap. 8).¹¹¹

Allen erwähnten Studien ist gemein, dass sie methodische Schwächen aufweisen. Untersucht wurden sehr fortgeschrittene Lernende bei unterschiedlichen sprachlichen und nicht-sprachlichen Aufgaben verschiedener Schwierigkeitsgrade, was verdeutlichte, dass einige Lerner ein muttersprachliches Niveau in der L2 erreicht hatten, andere jedoch nicht. Weiterhin untersuchten einige der Studien andere Faktoren wie die Dauer des Aufenthaltes im L2-Land, die Sprachdominanz, oder das Alter beim Spracherwerb und glichen sie mit dem erreichten L2-Beherrschungsniveau ab. Allerdings war es aufgrund des Fehlens einer geeigneten Methode in keiner der genannten Studien möglich, den eigentlichen Prozess zu untersuchen, der zur muttersprachlichen Beherrschung der Zweitsprache führt.

Zusammenfassend gilt zweifellos, dass der Prozess der Restrukturierung für den L2-Erwerb wesentlich ist. Auch wenn der Erfolg oder fehlende Erfolg bei der kognitiven Restrukturierung oft herangezogen wird, um belegte Unterschiede im Beherrschungsgrad der L2 oder zwischen L2-Lernenden und Muttersprachlern zu erklären, haben bisher sehr wenige Studien die Dynamiken dieses Prozesses

¹¹¹ Ein weiterer wichtiger Begriff in diesem Zusammenhang ist der des kognitiven Transfers. Dieses Phänomen wird zuerst von Pavlenko systematisch erforscht (vgl. Pavlenko 1996, 1997, 1999, 2002, 2005).

selbst untersucht. Die bisher vorliegenden Ergebnisse zur kognitiven Restrukturierung bei Bilingualen stammen aus einer kleinen Zahl von Studien, die bezogen auf den erreichbaren Grad der Restrukturierung in einer der untersuchten Zielsprachen nicht eindeutig sind. Nichtsdestotrotz ist offensichtlich, dass erfolgreiche Lerner, die das muttersprachliche Niveau in der L2 erreicht haben, ihre kognitiven Präferenzen restrukturiert und ihren L2-Gebrauch automatisiert haben müssen. Dabei ist zu beachten, dass eine Restrukturierung nicht den vollständigen Ersatz der Strukturen der einen durch die Strukturen der anderen Sprache impliziert. Interessanterweise konnte aber gezeigt werden, dass die Zweitsprache eine kognitive Auswirkung auf die Erstsprache haben kann (vgl. Cook 2003). Die in dieser Studie angewandte Methode der Blickbewegungsmessung bei der Erforschung komplexer Sprachstrukturen führt sicherlich zu neuen Erkenntnissen für die aktuelle Debatte über das Ausmaß kognitiver Restrukturierung in der Literatur zum Zweitspracherwerb.

7.4 Methode

7.4.1 Forschungsansatz und Fragestellung

Ausgehend von der bisherigen Forschung ist die dieser Studie zugrundeliegende Annahme, dass konzeptuelle Präferenzen, die von Sprechern zur Informationsstrukturierung und Ereigniswahrnehmung aktiviert werden, tief im Grammatiksystem der jeweiligen Sprache verankert sind. Die Grammatik jeder Sprache stellt eine begrenzte Anzahl von Mitteln zur Verfügung, die als Grundraster für die Strukturierung der Konzepte und Präferenzen in einer Sprache dienen (siehe Kap. 1). Aus Sicht des L2-Lerners stellt die Komplexität dieser Art von Sprachkenntnissen eine grundlegende Herausforderung beim L2-Spracherwerbsprozess dar, insbesondere was die Tragweite der Restrukturierung der eigenen L1 in Richtung der L2-Muster und Präferenzen angeht. Die zentrale Fragestellung ist daher, ob sehr fortgeschrittene L2-Lernende in der Lage sind, zielorientierte Bewegungsereignisse in Übereinstimmung mit den Präferenzmustern muttersprachlicher Sprecher der Zielsprache zu konzeptualisieren.

Der methodische Teil beginnt mit der Darstellung, wie unterschiedliche Sprachen zielorientierte Bewegungsereignisse ausdrücken, oder genauer, wie sie sich in diesem Zusammenhang unterscheiden und welche grammatischen Kategorien und Merkmale diese Unterschiede hervorrufen. Bezugnehmend auf andere Studien (siehe Kap. 3, 5–6) werden darüber hinaus die tatsächlichen Präferenzen erläutert, die Muttersprachler des Deutschen, Tschechischen und Russischen haben, wenn sie zielorientierte Bewegungsereignisse versprachlichen.

7.4.2 Untersuchte Sprachen und ihre jeweiligen Präferenzen

In der vorliegenden Arbeit werden zwei Ausgangssprachen und eine Zielsprache untersucht. Die Ausgangssprachen sind zwei slawische Sprachen, Tschechisch und Russisch, während Deutsch die Zielsprache der Untersuchung darstellt. Im Folgenden wird zunächst erläutert, wie das Vorhandensein oder Fehlen einer grammatischen Enkodierung des Aspekts in einem bestimmten Sprachsystem mit der Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf einen möglichen Endpunkt einhergeht, und anschließend wird auf die jeweiligen muttersprachlichen Präferenzen bei der Wiedergabe von zielorientierten Bewegungsereignissen eingegangen. Es ist wichtig vorzuschicken, dass Sprachbeschreibungen zwar eine vollständige Übersicht über die zur Verfügung stehenden Sprachmöglichkeiten geben, aber nicht notwendigerweise den tatsächlichen Sprachgebrauch widerspiegeln, der sich aus den gewählten Präferenzen von muttersprachlichen Sprechern ergibt, wenn sie Sprache produzieren (siehe auch Kap. 5).

Tabelle 8 stellt die Standardbeschreibung der untersuchten Sprachen hinsichtlich der relevanten Aspektkategorien dar (vgl. Dahl 1985).

Tab. 8: Aspektsysteme des Deutschen, Tschechischen und Russischen

	Deutsch	Tschechisch	Russisch
1. Imperfektiv	nein	ja	ja
2. Progressiv	nein	nein	nein
3. Sekundäres Imperfektiv	nein	ja	ja
4. Perfektiv	nein	ja	ja

Die ersten drei Aspekte – Imperfektiv, Progressiv und sekundäres Imperfektiv – können zum Ausdruck des Verlaufs eines Ereignisses eingesetzt werden. An dieser Stelle ist zu betonen, dass die drei ‘Verlaufsaspekte’ diese Perspektive nicht auf dieselbe Art und Weise enkodieren.¹¹² Der vierte, in Tabelle 8 aufgezählte Aspekt ist der perfektive und enkodiert die Abgeschlossenheit eines Ereignisses. Alle vier Aspekte stellen grammatische Kategorien mit entsprechenden grammatikalisierten Merkmalen und Markierungen dar.

¹¹² Detailliertere Erörterungen dieses Themas finden sich in Kapitel 2 und 8 sowie in von Stutterheim/Carroll/Klein (2009).

Der erste, auf der Hand liegende Unterschied ist, dass das Deutsche anders als das Tschechische und das Russische keinen grammatischen Aspekt besitzt. Nichtsdestotrotz wird der Verlauf in einigen Varietäten des Deutschen durch Konstruktionen wie *bei/am* + substantivierter Infinitiv, wie im Beispiel

(32) *Eine Frau ist am Stricken* oder *Ein Surfer (ist) am Wellenreiten*

versprachlicht. Eine andere, zum gleichen Zweck verwendete Konstruktion ist *dabei* + *sein* + Infinitiv wie im Beispiel *Jemand ist dabei, ein Papierflugzeug zu falten*. Obwohl diese Strukturen in den Grammatiksystemen einiger Regionalvarietäten des Deutschen vorhanden sind, werden sie selbst von den Muttersprachlern dieser Varietäten oder von Muttersprachlern des Standarddeutschen sowohl in der spontanen, als auch in der elizitierten Sprachproduktion kaum benutzt (vgl. Flecken 2010; Schmiedtová 2004; Kap. 2).

Wie bereits in Kapitel 5 und 6 erläutert, weisen deutsche Muttersprachler bei der Versprachlichung zielorientierter Bewegungsereignisse eine holistische Perspektive auf. Diese Präferenz zeigte sich bei durchschnittlich mehr als 70% aller Probanden bei allen kritischen Stimuli (vgl. Carroll/von Stutterheim 2003). Ergebnisse anderer Studien zu weiteren Nicht-Aspektsprachen wie z.B. das Niederländische (Flecken 2011), das Norwegische (von Stutterheim/Carroll 2006) und das Schwedische (Bylund 2008, 2009) bestätigen diese Befunde.

Ein Grund zur Bevorzugung einer holistischen Perspektive besteht in der sprachlichen Notwendigkeit, Verankerungspunkte zu geben, die die Spezifität und die Äußerungszeit verdeutlichen (vgl. Carroll/von Stutterheim/Nüse 2004). Beispiel 33 zeigt eine typische Versprachlichung aus den tatsächlichen Sprachdaten von deutschen Muttersprachlern. Die Situation, die verbalisiert werden soll, ist wie folgt: Zwei Personen laufen (gerade) auf einer Straße, in einigem Abstand ist ein Gebäude zu sehen, das Gebäude wird aber von den beiden Personen innerhalb der gezeigten Szene nicht erreicht.

(33) *Zwei Frauen gehen zu einem Haus*

Im Tschechischen und im Russischen hingegen, wie in jeder slawischen Sprache, gibt es keine aspekt-unmarkierten bzw. aspekt-freien Verbformen.¹¹³ Zur Verlaufsmarkierung können tschechische und russische Muttersprachler prinzipiell zwi-

¹¹³ Das Gleiche gilt für Infinitive: Die tschechische Infinitivform *koupi-t* – ‘kaufen’ ist perfektiv, während die Infinitivform *psá-t* – ‘schreiben’ imperfektiv ist. Das gilt auch für das Russische. Eine in der Fachliteratur noch offene Forschungsfrage ist, ob diese Unterscheidung semantisch oder grammatisch begründet ist.

schen zwei verschiedenen Aspektformen wählen: dem einfachen und dem sekundären Imperfektiv. Da im Bereich der Versprachlichung zielorientierter Bewegungsereignisse, dem Thema dieser Studie, Sprecher beider Sprachen überwiegend das einfache und nicht das sekundäre Imperfektiv verwenden, wird an dieser Stelle auf die weitere Diskussion der zweiten Aspektform verzichtet und nur die einfache Form weiterverfolgt.¹¹⁴

Zum Ausdruck der Abgeschlossenheit wird der perfektive Aspekt eingesetzt, der für das Tschechische in Beispiel (34) und für das Russische in Beispiel (35) dargestellt ist. Grundlage beider Beispiele bildet eine Szene, in der ein zielorientiertes Bewegungsereignis gezeigt wird, bei dem eine Person auf ein Gebäude mit einer klar erkennbaren Tür zu läuft und diese Tür auch tatsächlich erreicht. In (34) und (35) ist im Hinblick auf das Adjunkt *in eine Tür* der Unterschied im Kasus zu beachten (das Tschechische verwendet den Genitiv, das Russische den Akkusativ). Der Kasusunterschied ist auf die jeweiligen Präpositionen zurückzuführen, die in beiden Sprachen verwendet werden: im Tschechischen *do* ‘in’, im Russischen *v* ‘in’.

- | | | | |
|------|---|--|----------------------------------|
| (34) | <i>Někdo</i>
Jemand.Nom
‘Jemand tritt durch die Tür ein’ | <i>ve-jde</i>
ein-tret.Präs.Perf.3.Sg | <i>do dveří</i>
in Tür.Sg.Gen |
| (35) | <i>Kto-to</i>
Jemand.Nom
‘Jemand tritt durch die Tür ein’ | <i>v-chodit</i>
ein-tret.Präs.Perf.3.Sg | <i>v dveri</i>
in Tür.Sg.Akk |

Die Verwendung des perfektiven Aspekts bei zielorientierten Bewegungsereignissen erfordert in beiden Sprachen eine Ortsergänzung. Dies zeigen die Beispiele (36) für das Tschechische und (37) für das Russische.

- | | | |
|------|---|--|
| (36) | <i>Někdo</i>
Jemand.Nom
‘Jemand tritt ein’ | <i>ve-jde</i>
ein-tret.Präs.Perf.3.Sg |
| (37) | <i>Kto-to</i>
Jemand.Nom
‘Jemand tritt ein’ | <i>v-chodit</i>
ein-tret.Präs.Perf.3.Sg |

¹¹⁴ Das einfache und das sekundäre Imperfektiv im Tschechischen und im Russischen geben die Betrachtungsperspektive nicht auf die gleiche Art und Weise wieder. Außerdem weichen die Form-Funktion-Zuordnungen im Tschechischen und Russischen voneinander ab.

Beide Äußerungen können in der Vergangenheitsform auftreten, wie die Beispiele (38) und (39) jeweils für das Tschechische und das Russische belegen. Die Erwähnung des Endpunkts sowie die Form der Ergänzungen bleiben unverändert.

- | | | | |
|------|---------------------------------|------------------------|-----------------|
| (38) | <i>Někdo</i> | <i>ve-šel</i> | <i>do dveří</i> |
| | Jemand.Nom | ein-tret.Prt.Präs.3.Sg | in Tür.Sg.Gen |
| | ‘Jemand trat durch die Tür ein’ | | |
| | | | |
| (39) | <i>Kto-to</i> | <i>vo-she-l</i> | <i>v dveri</i> |
| | Jemand.Nom | ein-tret.Prt.Präs.3.Sg | in Tür.Sg.Akk |
| | ‘Jemand trat durch die Tür ein’ | | |

An dieser Stelle wird auf das einfache Imperfektiv eingegangen, das sowohl im tschechischen als auch im russischen Aspektsystem zur Versprachlichung von Verlaufsereignissen genutzt werden kann. Diese Form ist morphologisch unmarkiert und inhärent imperfektiv.¹¹⁵

Tschechisch und Russisch scheinen anders zu funktionieren, wenn diese Form zur Verbalisierung von zielorientierten Bewegungsereignissen verwendet wird. Im Russischen darf sie ohne weitere Ergänzungen¹¹⁶ (oder Angaben) erscheinen, siehe Beispiel 40. Im Tschechischen hingegen muss das einfache Imperfektiv von einer oder mehreren Ergänzungen oder Angaben begleitet werden, die irgendeine Form von Hintergrundinformationen liefern. Diese(s) zusätzliche(n) Element muss sich nicht unbedingt auf einen möglichen Endpunkt beziehen, sondern kann andere Informationen enkodieren wie beispielsweise Art oder Richtung der Bewegung (siehe Beispiel 41). Die Hinzufügung weiterer Informationen ist auch im Russischen möglich. Dagegen sind analoge, aber informationell unspezifizierte Phrasen im Tschechischen ungrammatisch (siehe Beispiel 42).

- | | | |
|------|-------------------------|---------------------|
| (40) | <i>Mašina</i> | <i>jed’et</i> |
| | Auto.Sg.Nom | fahr.Präs.Impf.3.Sg |
| | ‘Ein Auto fährt gerade’ | |

115 Daneben existiert auch eine kleine, aber häufig verwendete Gruppe von einfachen *Perfektiv*verben (Genaueres dazu für das Tschechische in Schmiedtová 2004, 2010; für Tschechisch und Russisch bzw. nur Russisch siehe Kap. 8).

116 Das Subjekt wird nicht zu den Ergänzungen gezählt.

- (41) *Auto* *jede* *pomalu/ po silnici/*
do vesnice
 Auto.Sg.Nom fahr.Präs.Impf.3.Sg langsam/auf Straße.Sg.Dat.
 Lok/in Dorf.Akk.Lok
 ‘Ein Auto fährt gerade langsam/auf einer Straße in ein Dorf hinein’
- (42) **Auto* *jede*
 Auto.Sg.Nom fahr.Präs.Impf.3.Sg
 ‘Ein Auto fährt’

Bezüglich der Enkodierung von möglichen Endpunkten in Sprachproduktionsaufgaben zeigen frühere Studien, dass russische Muttersprachler die Präferenz haben, ein zielorientiertes Bewegungsereignis ‘im Verlauf’ darzustellen, während Muttersprachler des Tschechischen in diesem Fall die holistische Perspektive vorziehen (Kap. 5 und 8).

Wie bereits erwähnt, verwenden sowohl tschechische, als auch russische Muttersprachler bei der Versprachlichung von zielorientierten Bewegungsereignissen überwiegend einfache imperfektive Verbformen. Um also die Rolle des Aspekts bei der Ereigniskonzeptualisierung verstehen zu können, muss ein anderer Ereignistyp hinzugezogen werden, für den alle drei im Tschechischen und Russischen zur Verfügung stehenden Aspektformen eingesetzt werden können. In der in Kapitel 8 präsentierten Studie wurden Ereignisse untersucht, bei denen Szenen gezeigt wurden, die einen neuen qualitativen Post-Handlungszustand abbilden, also beispielsweise *Jemand sendet gerade einen Brief ab*, wobei der Brief am Ende des Videoclips tatsächlich verschickt wird, oder *Jemand trinkt gerade ein Glas Wasser aus*, wobei die Handlung *Wasser trinken* innerhalb der Szene tatsächlich beendet wird. Die Studie wurde mit 30 tschechischen und 30 russischen muttersprachlichen Probanden durchgeführt und zwar mit dem Ergebnis, dass 57% der tschechischen Probanden den perfektiven Aspekt verwenden, das Ereignis folglich holistisch auffassten (nur 9% der russischen Teilnehmer nutzten das Perfektiv). Im Gegensatz dazu wählten 59% der russischen Probanden das sekundäre Imperfektiv und stellten so das Ereignis im Verlauf dar (nur 4% der tschechischen Probanden wählten diese Perspektive). Hinsichtlich der Verwendung des einfachen Imperfektivs fanden sich keine Unterschiede: Es wurde gleichermaßen von 35% der tschechischen und russischen Muttersprachler gewählt (siehe Kap. 8).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die drei hier untersuchten Sprachen hinsichtlich des Vorhandenseins bzw. Fehlens des grammatischen Aspekts unterscheiden.

Das Fehlen des grammatischen Aspekts im Deutschen korrespondiert mit der Ausrichtung der visuellen Aufmerksamkeit insofern, als deutsche Muttersprachler eine starke Präferenz für die holistische Perspektive aufweisen.

Tschechisch und Russisch haben ein gleichartiges Aspektsystem, das zwei imperfektive Formen zur Enkodierung des Verlaufs nutzt, von denen jeweils nur das einfache Imperfektiv bei zielorientierten Bewegungsereignissen verwendet wird. Beide Sprachen enkodieren die Abgeschlossenheit jeweils mit einer perfektiven Form. Das bedeutet, dass es die tschechische und russische Sprache prinzipiell ermöglichen, zielorientierte Bewegungsereignisse in zwei Perspektiven darzustellen: (a) in der holistischen Perspektive, indem entweder der perfektive Aspekt mit obligatorischer Erwähnung eines möglichen Endpunktes oder das einfache Imperfektiv in Verbindung mit einer sich auf einen möglichen Endpunkt beziehenden Ortsangabe genutzt wird; (b) in der Verlaufsperspektive, indem das einfache Imperfektiv verwendet wird, und zwar entweder als allein stehende Phrase (im Russischen) oder in Verbindung mit einer Ergänzung, die sich nicht auf den möglichen Endpunkt bezieht. Letzteres ist sowohl im Tschechischen als auch im Russischen möglich.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass Muttersprachler des Russischen bei zielorientierten Bewegungsereignissen die Verlaufsperspektive bevorzugen, während tschechische Muttersprachler diesen Ereignistyp holistisch auffassen. Das Tschechische fällt demnach in die gleiche Gruppe wie das Deutsche. Auf die Unterschiede beim Aspektgebrauch im Tschechischen und Russischen und mögliche Gründe für deren Entstehung wird in Abschnitt 6 dieses Kapitels genauer eingegangen.

7.4.3 Probanden

In der Studie wurden drei Probandengruppen untersucht: Eine Gruppe von 21 deutschen Muttersprachlern (10 Frauen, 11 Männer), die als Kontrollgruppe fungierte (Deutsch als L1), und zwei Gruppen, die Deutsch als Zweitsprache erlernt haben (Deutsch als L2): eine mit 21 tschechischen Lernern des Deutschen (18 Frauen, 3 Männer) und eine mit 21 russischen Lernern des Deutschen (20 Frauen, 1 Mann). Die Daten von 20 der 21 deutschen Muttersprachler stammen aus einer früheren Studie (siehe Kap. 5). Um einen balancierten Vergleich zu ermöglichen, wurde dieser Gruppe ein zusätzlicher Proband hinzugefügt. Das Durchschnittsalter der deutschen Muttersprachler lag bei 25,4 Jahren (Altersintervall zwischen 20 und 35 Jahren). Alle Teilnehmer der Kontrollgruppe waren Studierende der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg – mit oder ohne Abschluss –, die bis zu ihrer Einschulung (üblicherweise mit 5 oder 6 Jahren) Deutsch als einzige Sprache

nutzten. Zum Zeitpunkt des Experiments hatten alle deutschen Probanden Fremdsprachenkenntnisse in mindestens einer Sprache, in den meisten Fällen Englisch oder Französisch.

Die L2-Probanden waren entweder ebenfalls Masterstudierende der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg oder in einigen Fällen Berufstätige, z.B. Übersetzer und/oder Dolmetscher für Deutsch bzw. Dozenten für Deutsch als Fremdsprache. Das Durchschnittsalter der tschechischen Lerner des Deutschen lag bei 29,9 Jahren (Altersintervall: 20–59 Jahre), das der russischen bei 27,3 Jahren (Altersintervall: 22–38 Jahre). Alle außer einem tschechischen und zwei russischen Probanden hatten zum Zeitpunkt des Experiments Fremdsprachenkenntnisse in mindestens einer zweiten Fremdsprache, in den meisten Fällen Englisch.

1. Das Niveau der L2 Deutsch wurde nicht gesondert getestet, sondern auf der Grundlage einer Anzahl von Kriterien überprüft, die in direktem Zusammenhang mit sprachlichen und außersprachlichen Kriterien stehen.¹¹⁷ Dazu wurden Kenntnisse im Bereich der Grammatik (*formal accuracy*) anhand der Nominal- und Verbmorphologie sowie der Syntax (vor allem Verbstellung und Satzstruktur in Haupt- und Nebensätzen) und des Wortschatzes bewertet. Bei gleicher Aufgabenstellung wurden die ermittelten Werte der L2-Sprecher und der deutschen Muttersprachler miteinander verglichen. L2-Probanden, deren Sprachproduktion Fehler in diesen Bereichen aufwies, wurden von der Studie ausgeschlossen. Das betraf zwei tschechische und drei russische Lerner des Deutschen.
2. Alle an der Studie teilnehmenden L2-Sprecher sprachen täglich Deutsch, was über einen Fragebogen zur Selbsteinschätzung ermittelt wurde. Die Auswertung dieser Fragebögen ergab, dass 80% der tschechischen und 95% der russischen Probanden Deutsch als ihre dominante Sprache ansahen.
3. L2-Sprecher wurden nur dann für die Studie ausgewählt, wenn sie dem Einfluss der deutschen Sprache mindestens 6 Jahre ausgesetzt waren, wobei die Länge des Aufenthalts im L2-Land und die Länge der L2-Sprachausbildung kombiniert wurden (tschechische L2-Lerner des Deutschen: durchschnittlich 13,9 Jahre, StAb=8.1; russische L2-Lerner des Deutschen: durchschnittlich 10 Jahre, StAb=3.5. Die Durchschnittsdauer des Aufenthaltes in Deutschland betrug bei den tschechischen Lernern des Deutschen 7 Jahre (StAb=8.5), bei den russischen 5,5 Jahre (StAb=2.3)).

117 Für die Zulassung zum Studium an einer deutschen Universität müssen alle ausländischen Studierenden die sogenannte DSH-Prüfung bestehen („Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber“), bei der es sich um eine standardisierte Sprachprüfung handelt, die einen umfangreichen schriftlichen und mündlichen Teil beinhaltet.

Alle L1- und L2-Probanden verfügten über normale oder korrigierte (Brille bzw. Kontaktlinsen) Sehschärfe. Dieselben Probanden nahmen sowohl an der Sprachproduktionsaufgabe teil, die die Erhebung von Audio- und Blickbewegungsdaten miteinbezog, als auch an der anschließenden Gedächtnisaufgabe. Die Datenerhebung erfolgte im Eye-Tracking-Labor des Instituts für allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Alle Probanden erhielten für ihre Teilnahme an der Studie ein Probandengeld in Höhe von 5 Euro, damit sie sich anschließend ein großes Eis kaufen konnten. Die Gesamtdauer des Experiments lag bei ungefähr 30 Minuten.

7.4.4 Stimulusmaterial: Sprachproduktions- und Gedächtnisaufgabe

Für den ersten Teil der Studie – Sprachproduktionsaufgabe und Blickbewegungsmessung – wurde eine Reihe von 60 kurzen Videoclips über alltägliche Ereignisse eingesetzt. Alle Videoclips hatten eine Dauer von 6 Sekunden. Jedem Videoclip folgte eine 8 Sekunden lange Phase mit einem leeren Bildschirm, sodass die Probanden genug Zeit zur Versprachlichung des abgebildeten Ereignisses hatten. Die Videoclips wurden auf einem Computer-Monitor in vier pseudo-randomisierten Reihenfolgen den verschiedenen Videoclip-Gruppen gezeigt; die Teilnehmer der Gruppe wurden diesen Listen gleichmäßig verteilt zugeordnet. Die Videoclips waren im Rahmen einer bereits durchgeführten Studie entwickelt (Kap. 5) und von Projektmitarbeitern aufgenommen und geschnitten worden. Es wurden drei Gruppen von Videoclips getestet (siehe Anhang C für eine Beschreibung der kritischen Video- und Kontrollvideoclips):

Gruppe 1

Die erste Gruppe bestand aus 10 kritischen Videoclips, in denen das Erreichen eines Endpunkts der Bewegungsereignisse nicht gezeigt wurde und im Unklaren blieb. Wenn Probanden also einen möglichen Endpunkt erwähnten, so musste dieser inferiert werden (siehe Anhang D, Beispiel 1 für einen Screenshot eines solchen kritischen Videoclips). Für diese Videoclips wurde die wahrgenommene Entfernung zwischen der Entität in Bewegung und einem möglichen Endpunkt in einer Pilotstudie mit 40 Studierenden mit und ohne Studienabschluss geprüft. Es wurden nur die Stimuli ausgewählt, die ähnlich bewertet wurden.¹¹⁸

118 Bei dieser Überprüfungsaufgabe mussten die Studierenden 20 zielorientierte Bewegungsereignisse hinsichtlich der von ihnen geschätzten Entfernung zwischen der Entität in Bewegung und einem möglichen Endpunkt auf einer Skala von 1 (sehr nah) bis 5 (sehr weit) bewerten. Die

Die Hypothese bezüglich dieser Art von kritischen Videoclips war, dass L2-Sprecher bei der Versprachlichung im Hinblick auf eine Einbeziehung möglicher Endpunkte konzeptuelle Muster zeigen würden, die sich auf die für ihre L1-typischen Präferenzen für die Versprachlichung von zielorientierten Bewegungsereignissen zurückführen lassen. Demnach müssten tschechische Lerner des Deutschen eine Präferenz für eine holistische Perspektive zeigen und dementsprechend auch einen möglichen Endpunkt enkodieren, wohingegen russische Lerner des Deutschen häufiger die Verlaufsperspektive einnehmen, also die Mittelphase des Bewegungsereignisses fokussieren und einen möglichen Endpunkt des abgebildeten Bewegungsereignisses ignorieren sollten.

Gruppe 2

Die zweite Gruppe von Videoclips bestand aus 10 Kontroll-Videoclips. Auch diese Videoclips enkodierten Bewegungsereignisse, wobei in diesen Stimuli der Endpunkt erreicht wird (Anhang D, Beispiel 2 zeigt einen Screenshot von einem der Kontroll-Videoclips). Alle Clips, sowohl die kritischen als auch die Kontroll-Videoclips beinhalteten unterschiedliche Arten von Bewegungsereignissen als notwendige Voraussetzung für eine natürliche und spontane Ereignisbeschreibung der Probanden.

Für diese zweite Gruppe von Videoclips wurde angenommen, dass alle Probanden (L1 oder L2) unabhängig von ihrer Muttersprache den Endpunkt erwähnen (im vorher beschriebenen Beispiel also das Haus). Die Eintrittsrichtung in den Endpunkt wurde sowohl für belebte als auch für nicht-belebte Entitäten bei den kritischen und bei den Kontroll-Videoclips kontrolliert.

Gruppe 3

Die dritte Gruppe von Videoclips bestand aus 40 Füllern, deren Funktion es war, die Probanden vom eigentlichen Untersuchungsziel des Experiments abzulenken. Diese Videoclips zeigten 26 dynamische Situationen mit kausativen Ereignissen (z.B. die Herstellung einer Halskette) und 14 statische Szenen (z.B. eine brennende Kerze).

Die Gedächtnisaufgabe, die auf die Versprachlichung der gezeigten Videoclips folgte, umfasste 15 Szenen: 10 kritische und 5 Filler-Videoclips, die ausnahmslos für die vorherige Versprachlichungsaufgabe verwendet wurden. Aus diesen Szenen wurde jeweils ein Screenshot als Farbausdruck gezeigt, bei dem ein bestimmter Bereich entfernt worden war. Diese manipulierten Screenshots

Videoclips, die bei dieser Bewertung 1 oder 5 erzielten, sowie Videoclips, deren Bewertungen variierten, wurden nicht als Stimuli eingesetzt.

wurden zur Überprüfung der allgemeinen Gedächtnisleistung benutzt (Anhang D, Beispiel 3 zeigt ein entsprechendes Beispiel).

Es wurde angenommen, dass tschechische Lerner des Deutschen, deren L1 eine Endpunkt-orientierte Sprache ist, bei der Erinnerung an Gegenstände im Endpunktbereich eine bessere Gedächtnisleistung haben würden als russische Lerner des Deutschen, deren L1 keine Endpunkt-orientierte Sprache ist.

7.4.5 Technische Ausstattung

Das zur Aufnahme der Blickbewegungen verwendete Messgerät war das berührungslos arbeitende System Eye Follower™, das von Interactive Minds in Dresden auf der Basis der LC-Technologie entwickelt wurde. Sowohl die am Bildschirm befestigten Kameras zur binokularen Aufnahme der Blickbewegungen als auch das Blickverfolgungssystem (*eye-gaze system*) erlauben natürliche Kopfbewegungen während des normalen Aufnahmebetriebs. Die Aufnahme­frequenz für die Blickbewegungen (*gaze point sampling rate*) betrug 120 Hz, mit einer hohen Messgenauigkeit von 0,45-Grad im gesamten operativen Kopfbereich. Der TFT-Bildschirm hatte eine Bildschirmdiagonale von 20 Zoll (50,8 cm) und die Probanden saßen in einer Entfernung von ca. 40 bis 50 cm zum Bildschirm. Eine Kalibrierung wurde bei jedem Probanden vor dem Experiment durchgeführt (Blickbewegungsverfolgung von gelben Punkten auf schwarzem Bildschirmhintergrund, wobei die gelben Punkte jeweils in gleicher Reihenfolge an spezifischen Stellen auf dem Bildschirm gezeigt wurden).

7.4.6 Experimentdurchführung

Die Probanden bekamen eine Anleitung auf Deutsch zu lesen, in der erklärt wurde, dass sie eine Serie von kurzen, voneinander unabhängigen Videoclips zu sehen bekommen würden und sie im Nachgang zu jedem Videoclip das Gesehene jeweils beschreiben sollen. Sie wurden aufgefordert, vor jedem Video einen Punkt auf dem Monitor zu fixieren, damit die Wiedergabe des Videos starten könne. Sie wurden explizit darum gebeten, unwichtige Details außer Acht zu lassen und sich auf die Beschreibung dessen zu konzentrieren, was in den Videoclips geschieht.¹¹⁹

¹¹⁹ Die deutsche Anweisung lautete wie folgt: „Sie werden eine Reihe von insgesamt 60 kurzen Videos sehen, die alltägliche Situationen zeigen und nicht in Verbindung miteinander stehen. Vor jedem Video werden Sie auf dem dunklen Bildschirm einen Fokussierpunkt sehen. Bitte

Die Anleitungen wurden anschließend zusätzlich mündlich erklärt. Die einzige während des ganzen Experiments gesprochene Sprache war Deutsch und die Durchführung des Experiments erfolgte durch deutsche Muttersprachler.

Dank der automatischen Anpassung der Kameras an die Augenposition (*automatic eye acquisition*) war keine erneute Kalibrierung während der Sprachaufgabe nötig. Die Fälle, bei denen die Anfangseichung nicht vollständig erfolgreich verlief, wurden aus der Studie ausgeschlossen. Dies war bei einem tschechischen sowie einem russischen Probanden der Fall. Jede Aufnahme dauerte etwa 15 Minuten und es bestand währenddessen keine Möglichkeit, die Präsentationsgeschwindigkeit der 60 Videoclips zu verändern. Im Anschluss an das Eye-Tracking-Experiment verbrachten die Probanden circa 5 Minuten mit dem Ausfüllen eines Fragebogens zu ihrem Bildungs- und Sprachhintergrund (siehe Anhang B). Dann wurden die Teilnehmer gebeten, einen 2- bis 5-minütigen Gedächtnistest zu absolvieren. Der Test diente dazu, die Gedächtnisleistung hinsichtlich der in den Videoclips gezeigten (potenziellen) Endpunkte zu überprüfen. Dieser Teil des Experiments wurde im Vorfeld nicht angekündigt, damit sich die Probanden während der Informationsaufnahme nicht bewusst darauf vorbereiten konnten.

7.4.7 Datenkodierung und -analyse

Die erhobenen Sprachdaten wurden zunächst transkribiert und bezüglich der Verbformen (Tempus- und Aspektkategorien) sowie der Versprachlichung möglicher Endpunkte in den kritischen und Kontroll-Videoclips kodiert. Transkriptionen und Kodierungen wurden von einem zweiten Forschungsmitarbeiter unabhängig geprüft. Die Inter-Coder-Reliabilität wurde auf Grundlage des Cohen's Kappa Index in Abhängigkeit von der Datenauswertung und der Anzahl der Kodierer ermittelt. Der Indexwert zwischen den beiden Kodierern lag bei 0,85.¹²⁰

Für die Analyse der Blickbewegungsdaten wurden in den kritischen und Kontroll-Videoclips jeweils Flächen definiert, die den Endpunktbereich für das Bewe-

schauen Sie auf diesen Punkt, da es nur dann möglich ist, die nächste Szene abzurufen. Ihre Aufgabe ist es zu sagen, was passiert. Sie können beginnen, sobald Sie erkennen, was in dem Video vor sich geht. Berücksichtigen Sie dabei keine Einzelheiten der Szene (z.B. der Himmel ist blau). Konzentrieren Sie sich auf das, was passiert.“

120 Für die Auswertung der Ergebnisse werden Landis/Kochs (1977) Bezugswerte zur Ermittlung der relativen Stärke der Inter-Coder-Reliabilität herangezogen: sehr schwach (< 0), schwach (.0 – .20), ausreichend (.21 – .40), mäßig (.41 – .60), beachtlich (.61 – 80) und fast perfekt (.81 – 1.0). Dieser Klassifikation entsprechend ist die durchschnittliche Übereinstimmung der Kodierer 'fast perfekt'.

gungsereignis beinhalten und ihn sinnvoll abgrenzen (AoI – kritische Regionen, siehe auch Kap. 1, Abschn. 1.3). An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass die leichte Varianz bei der Größe der AoIs in den verschiedenen Videoclips ein potenzieller Grund für Abweichungen bei den Mustern der Aufmerksamkeitsverteilung sein könnte. Allerdings ist das eine notwendige Einschränkung, die man bei der Arbeit mit dynamischen, realen Stimuli in Kauf nehmen muss. Die Motivation für die Verwendung dieser Art Stimuli liegt darin, dass nur diese für die untersuchte Fragestellung sprachvergleichende Abweichungen bei der Versprachlichung der gezeigten Bewegungsereignisse ermöglichen. Strichzeichnungen oder animierte Stimuli sind für die Untersuchung sprachspezifischer Präferenzen bei der Enkodierung weniger geeignet. Unter beiden Bedingungen beinhaltet die AoI in der vorliegenden Studie immer ein spezifisches Objekt (z.B. ein Gebäude, ein Auto, eine Tür eines Gebäudes), sodass ein Vergleich zwischen den beiden Bedingungen gerechtfertigt erscheint, auch wenn die Größen der AoIs in den einzelnen Szenen u.U. leicht variieren.

Der Endpunktbereich blieb in jedem Videoclip durchgehend unverändert (statische Kamera), während sich die betroffene Entität bewegt. In Abhängigkeit von der Größe des Zielbereichs unterschieden sich die AoIs in ihrer Größe. Im Videoclip, der im Anhang D, Beispiel 4 illustriert ist, wird die analysierte AoI (Häuser in einer Straßenkurve) durch ein helles Rechteck dargestellt.

Die Analysen wurden automatisch ausgeführt. Dazu wurde das Softwaresystem NYAN benutzt, das von Interactive Minds entwickelt wurde und auf die Anforderungen aus der Analyse von Blickbewegungen bei dynamischen visuellen Inputs ausgerichtet ist. Zur Quantifizierung der Blickbewegungsmuster wurden in der vorliegenden Studie Messparameter eingesetzt, die sich in einer großen Anzahl anderer Studien bewährt haben: Gesamtzahl der Fixationen in der AoI (*total fixation counts*), der prozentuale Anteil jener Sprecher, die eine Fixation in der AoI haben (*total gaze*), und die Wahrscheinlichkeit, dass Sprecher eine Fixation in der AoI in der ersten Zeitspanne haben (*fixations in AoI: first pass*), wobei eine Zeitspanne (*pass*) als der Zeitraum zwischen der ersten Fixation innerhalb der AoI und der ersten Fixation außerhalb der AoI definiert wird.¹²¹

Fixationen innerhalb der AoI wurden durch die Software NYAN unter Nutzung eines bereichsbasierten Algorithmus berechnet, bei dem eine Anzahl von Fixationen mit einer Abweichung von höchstens 25 Bildschirm-Pixeln (entspricht

¹²¹ Die erste und die zweite Zeitspanne (*first and second pass*) werden als die erste und zweite Phase nach Erscheinen des Stimulus definiert, in denen die Probanden Punkte innerhalb der AoI anschauen.

einer Augenbewegung von weniger als ca. $0,5^\circ$ ¹²² bei einer Entfernung der Augen vom Bildschirm von etwa 68 cm) über eine Anzahl von mindestens 6 Samples als Fixierung erkannt wird. Im Umkehrschluss wurden alle Samples mit einer größeren Abweichung (z.B. Blickbewegungen) als Sakkaden interpretiert, z.B. Bewegungen, die mehr als $0,5^\circ$ der Szenenwahrnehmung umfasst haben (vor dem Hintergrund der gegebenen Werte zum durchschnittlichen Abstand der Augen vom Bildschirm und der Bildschirmgröße).

7.5 Ergebnisse

7.5.1 Sprachproduktionsdaten

Für beide geprüfte Testbedingungen, dem Nicht-Erreichen des Endpunkts innerhalb des Videoclips (kritische Videoclips) und dem Erreichen des Endpunkts innerhalb des Videoclips (Kontroll-Videoclips), wurden die Anzahl der versprachlichten Endpunkte durch Probanden der beiden L2-Gruppen (Deutschlerner des Tschechischen und Russischen) und der L1-Gruppe (Deutschmuttersprachler) analysiert und verglichen. Innerhalb der Kontrollclips wurde kein Unterschied zwischen den Gruppen festgestellt ($\chi^2(2) = 1,38, ns$). Dieses Ergebnis bestätigt die im Abschnitt 4.4 aufgestellte Hypothese, dass die L2- (oder L1-)Sprecher unter der Kontrollbedingung im gleichen Ausmaß und unabhängig von ihrer Muttersprache den Endpunkt versprachlichen werden.

Im Gegensatz dazu wurden für die kritische Bedingung Unterschiede bei der Anzahl der erwähnten Endpunkte festgestellt ($\chi^2(2) = 15,94, p < .05$). Abbildung 27 zeigt die Ergebnisse für deutsche Muttersprachler (Deutsch L1), tschechische Lerner des Deutschen (Tschechisch L1, Deutsch L2) und russische Lerner des Deutschen (Russisch L1, Deutsch L2) in Prozent für die erwähnten Endpunkte in der kritischen Bedingung.

Ein signifikanter Unterschied zeigte sich sowohl zwischen den deutschen Muttersprachlern und den russischen Lernern des Deutschen ($\chi^2(1) = 15,88, p < .05$) als auch den tschechischen und russischen Lernern des Deutschen ($\chi^2(1) = 21,36, p < .05$). Keine Unterschiede bei der Anzahl der versprachlichten Endpunkte ergab hingegen der Vergleich zwischen deutschen Muttersprachlern und tschechischen Lernern des Deutschen ($\chi^2(1) = 1,76, ns$). Darüber hinaus wurde eine vergleichende Analyse der tschechischen und russischen Probanden hinsichtlich des Gebrauchs von sogenannten 'nackten' Verbformen zur Enkodierung

¹²² Der Grad hängt mit der Augen-Drehung zusammen (Augenrichtung).

zielorientierter Bewegungsereignisse durchgeführt (siehe Beispiele 8 und 10). Die russischen Lerner verwendeten unter der kritischen Bedingung signifikant mehr einfache Verbformen als die tschechischen Lerner ($\chi^2(1) = 21,36, p < .05$). Unter der Kontrollbedingung ließ sich hingegen kein Unterschied feststellen ($\chi^2(1) = 1,13, ns$).

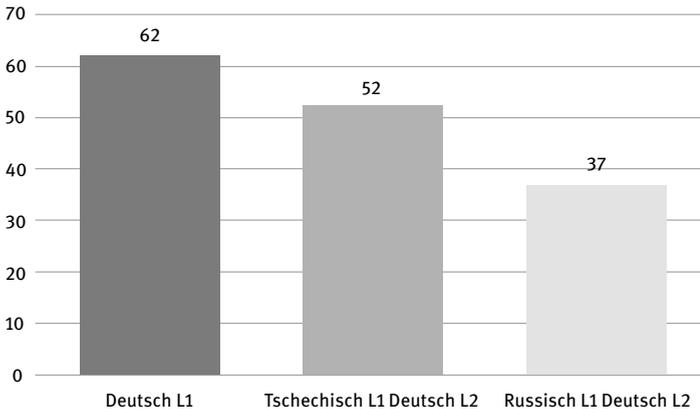


Abb. 27: Prozentsätze der unter der kritischen Bedingung erwähnten Endpunkte

Diese Befunde stimmen insofern mit der aufgestellten Hypothese überein, als L2-Sprecher bei der Erwähnung von Endpunkten ein Konzeptualisierungsmuster zeigen, das der Präferenz in ihrer jeweiligen L1 entspricht: Für die kritischen Videoclips erwähnten tschechische Lerner des Deutschen einen möglichen Endpunkt signifikant häufiger als russische Lerner des Deutschen. Darüber hinaus produzierten die russischen Lerner des Deutschen in der L2 mehr einfache Verbkonstruktionen (z.B. 'Der Wagen fährt') als die tschechischen Probanden.

7.5.2 Eye-Tracking-Daten

Folgende Messparameter wurden zur Erhebung und Auswertung der Blickbewegungsdaten eingesetzt: Gesamtzahl der Fixationen in der AoI (*total fixation counts*), der Prozentsatz der Sprecher, die in die AoI gesehen haben (*total gaze in the AoI*), die Zahl der ersten Fixationsperioden in der AoI (*fixations in AoI: first pass*). Die Durchschnittswerte wurden auf Basis einer Analyse der Videoclips berechnet. Die Gesamtzahl der Fixationen spiegelt die Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf die AoI (= mögliche Endpunkte) wider, gemessen über einen immer

gleichen Zeitraum (vier *passes*). Der zweite Messparameter, Prozentsatz jener Sprecher, die in die AoI gesehen haben, liefert Informationen über die Wahrscheinlichkeit mindestens einer Fixation in der AoI innerhalb der Messperiode. Der gleichen Logik folgend liefert der dritte Messwert die gleiche Art der Information für den ersten gemessenen Zeitabschnitt (*first pass*). Die Ergebnisse der einzelnen Messparameter werden im Folgenden dargestellt:

7.5.2.1 Gesamtzahl der Fixationen

Eine Zweifache-Varianzanalyse ergab eine Signifikanz für die zwei unterschiedlichen Stimuli-Bedingungen $F(1,2260) = 621,93, p < .05$ und für die Probandengruppe $F(2,2260) = 17,94, p < .05$. Die Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren war ebenfalls signifikant $F(3,2260) = 249,89, p < .05$. Die Bonferroni-angepassten-post-hoc-t-Tests ergaben, dass sich unter der kritischen Bedingung russische von tschechischen Lernern des Deutschen ($t(502) = 18,46, p < .05$) und deutschen Muttersprachlern ($t(502) = 21,74, p < .05$) unterschieden, wohingegen sich zwischen tschechischen Lernern des Deutschen und Muttersprachlern des Deutschen keine Unterschiede feststellen ließen ($t(502) = 1,5, ns$). Unter der Kontrollbedingung wurde zwischen den Probandengruppen kein Unterschied hinsichtlich der Zahl der Fixationen in den AoI festgestellt (tschechische Lerner vs. russische Lerner $t(502) = -.918$; tschechische Lerner vs. deutsche Muttersprachler $t(502) = 2,1, ns$; russische Lerner vs. deutsche Muttersprachler $t(502) = 2,4, ns$). Abbildung 28 zeigt eine Übersicht über die durchschnittliche Gesamtzahl der Fixationen in den AoI unter der kritischen Bedingung.

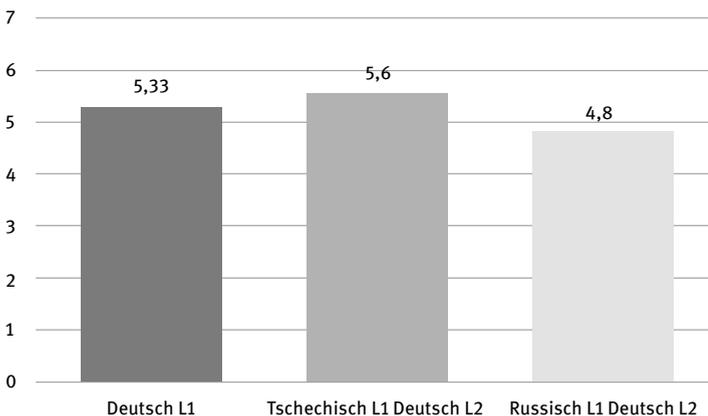


Abb. 28: Durchschnittliche Gesamtzahl der Fixationen in den AoI (unter der kritischen Bedingung)

Diese Befunde bekräftigen die Sprachdaten der Sprachproduktionsaufgabe und liefern ferner weitere Evidenz für die Hypothese, dass L2-Sprecher bei der Konzeptualisierung von zielorientierten Bewegungsereignissen in der L2-Zielsprache den Präferenzmustern ihrer jeweiligen L1 folgen.

7.5.2.2 Gesamtblicke in die Aol

Abbildung 29 zeigt die prozentuale Anzahl der Sprecher der drei Probandengruppen, die unter der kritischen Bedingung mindestens eine Fixation in den Aol aufwiesen.

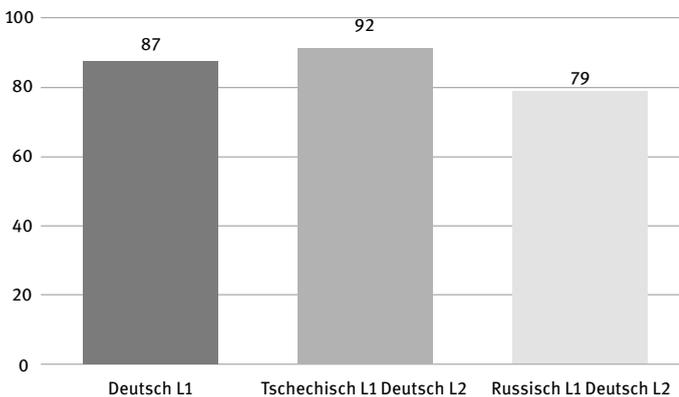


Abb. 29: Prozentsätze der Sprecher, die unter der kritischen Bedingung mindestens eine Fixation in den Aol aufweisen (Gesamtblick)

Eine Zweifache-Varianzanalyse über alle Probanden (F1) und eine unabhängige Zweifache-Varianzanalyse über die Videoclips (F2) wurden durchgeführt, um zu überprüfen, ob die Probanden bei allen Fixationen (Gesamtblicken) den Endpunkt (Aol) anschauten. Für jede Probandengruppe wurde berechnet, wie viele der 21 Probanden unter der kritischen- und der Kontrollbedingung auf den Endpunkt gesehen haben. Unter der Kontrollbedingung konnten zwischen den Gruppen keine Unterschiede festgestellt werden. Unter der kritischen Bedingung zeigte sich der Parameter Sprachgruppe als hoch signifikanter Faktor sowohl für die F1- als auch die F2-Analyse: $F1(2,60) = 43,06$; $MSE = 119,29$, $p < .001$; $F2(2,66) = 22,35$; $MSE = 208,35$ $p < .001$). Weitere Bonferroni-angepasste-post-hoc-Vergleiche ergaben, dass russische Lerner des Deutschen sich sowohl von den deutschen Muttersprachlern als auch den tschechischen Lernern des Deutschen unterschei-

den, wohingegen deutsche Muttersprachler und tschechische Lerner des Deutschen die gleichen Präferenzmuster zeigen.

7.5.2.3 Fixationen in der AoI: Gesamtblicke in der ersten Zeitspanne

Eine analoge Analyse wurde für alle Probandengruppen hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit durchgeführt, dass in der ersten Zeitspanne mindestens eine Fixierung (*first pass*) in der AoI erfolgte. Abbildung 30 zeigt die Ergebnisse unter der kritischen Bedingung.

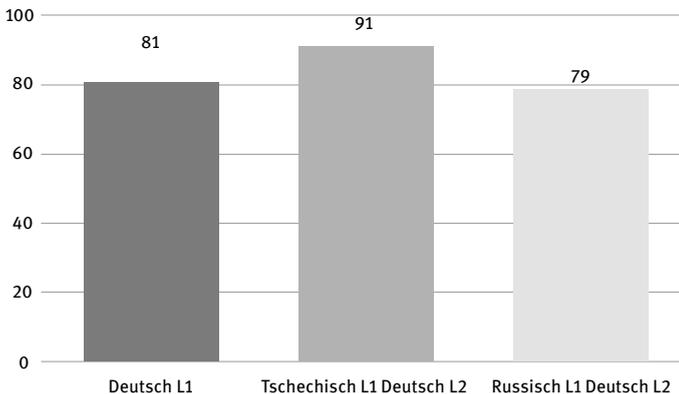


Abb. 30: Prozentsätze der Sprecher, die mindestens eine Fixierung in der AoI innerhalb der ersten Zeitspanne hatten

Zur Überprüfung der Frage, ob der Endpunkt in der Zeitspanne zwischen der ersten Fixierung eines Objektes und dem ersten Verlassen desselben Objektes angeschaut wird, wurde sowohl eine Zweifache-Varianzanalyse über die Teilnehmer (F1) als auch eine unabhängige Zweifache-Varianzanalyse über die Videoclips (F2) durchgeführt. Für jede Gruppe wurde berechnet, wie viele der 21 Mitglieder unter der kritischen- und der Kontrollbedingung den Endpunkt fixiert hatten. Wie für die Analyse der Gesamtblicke in die AoI konnten unter der Kontrollbedingung zwischen den drei Probandengruppen keine Unterschiede festgestellt werden. Unter der kritischen Bedingung zeigte sich der Parameter Sprachgruppe hingegen als hoch signifikanter Faktor sowohl für die F1-als auch die F2-Analyse: $F1(2,60) = 89,14$; $MSE = 240,25$, $p < .001$; $F2(2,66) = 45,27$; $MSE = 380,43$ $p < .001$). Weitere Bonferroni-angepasste-post-hoc-Vergleiche ergaben, dass russische Lerner des Deutschen sich sowohl von den deutschen Muttersprachlern als auch den tschechischen Lernern

des Deutschen unterscheiden, wohingegen deutsche Muttersprachler und tschechische Lerner des Deutschen die gleichen Präferenzmuster zeigen.

Zusammenfassend verweisen die Blickbewegungsdaten in die gleiche Richtung: Deutsche Muttersprachler und tschechische Lerner des Deutschen bilden eine gemeinsame Gruppe, wohingegen russische Lerner des Deutschen hinsichtlich aller drei Messparameter abweichen: Gesamtzahl der Fixationen, Gesamtwahrscheinlichkeit mindestens einer Fixierung in der AoI, Wahrscheinlichkeit mindestens einer Fixierung in der AoI während der ersten Zeitspanne. Diese Ergebnisse belegen, dass tschechische und russische L2-Sprecher auf unterschiedliche sprachspezifische Konzeptualisierungsmuster zurückgreifen, und zwar nicht nur bei der sprachlichen Wiedergabe von zielorientierten Bewegungsereignissen (Sprachproduktion), sondern auch bei der allgemeinen Konzeptualisierung dieser Ereignisse (Ausrichtung und Verteilung der visuellen Aufmerksamkeit). Diese L1-spezifischen Präferenzmuster (Tschechisch, Russisch) zur Ereignisauffassung bestehen selbst dann bei sehr fortgeschrittenen L2-Sprechern, wenn sie Bewegungsereignisse in der L2 (Deutsch) konzeptualisieren.

7.5.3 Gedächtnisaufgabe

Während kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen hinsichtlich der Kontroll-Videoclips ($\chi^2(2) = 0,26, ns$) gefunden wurde, zeigte sich bei den kritischen Videoclips ein signifikanter Gruppeneffekt ($\chi^2(2) = 139,41, p < .05$). Abbildung 31 stellt die Prozentsätze der erinnerten Endpunkte für die kritischen Videoclips dar.

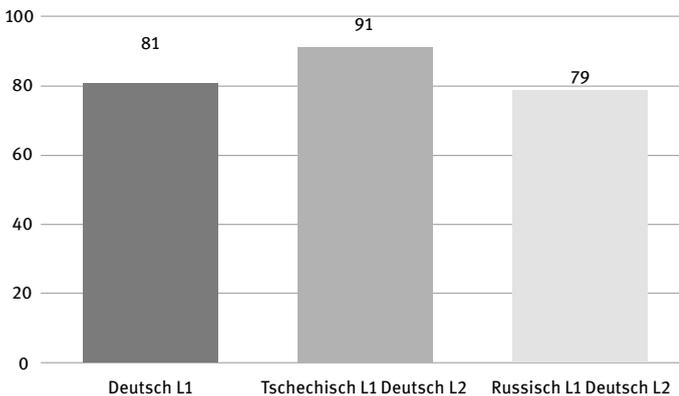


Abb. 31: Prozentsätze der erinnerten Endpunkte für kritische Videoclips

Vergleiche zwischen den Gruppen zeigten folgende Effekte: Deutsche Muttersprachler vs. russische Sprecher des Deutschen ($\chi^2(1) = 74,86, p < .05$), tschechische Lerner des Deutschen vs. russische Lerner des Deutschen ($\chi^2(1) = 116,54, p < .05$). Zwischen deutschen Muttersprachlern und tschechischen Lernern des Deutschen ist hinsichtlich der erinnerten Endpunkte in kritischen Videoclips kein Unterschied festzustellen: ($\chi^2(1) = 2,12, ns$).

Diese Ergebnisse belegen nicht nur, dass russische Muttersprachler Endpunkte nicht so oft versprachlichen und fokussieren wie deutsche und tschechische Sprecher, sondern auch, dass sie sich weniger gut an sie erinnern, was auf eine insgesamt verringerte visuelle Aufmerksamkeit gegenüber Endpunkten hindeutet, deren Aufgreifen für die Versprachlichung von Bewegungsereignissen in ihrer L1 grammatisch optional ist.

7.6 Diskussion der Forschungsergebnisse

Die Befunde der Sprach- und der Blickbewegungsanalyse zeigen eine starke Verbindung zwischen Sprachstruktur(en) und Sprachpräferenzen, Aufmerksamkeitsmustern und Gedächtnisleistung. In Übereinstimmung mit früheren Studien (vgl. Slobin 1996b; von Stutterheim/Nüse 2003; Carroll/von Stutterheim/Nüse 2004) werden die dargestellten Ergebnisse so interpretiert, dass sich Präferenzen zur Konzeptualisierung und Versprachlichung von Bewegungsereignissen in Abhängigkeit von dem zugrundeliegenden L1-System unterscheiden: Grammatikalisierte Strukturen spielen eine wesentliche Rolle, wenn es darum geht, wie Sprecher vorgehen, um verschiedenste komplexe Sprachproduktionsaufgaben zu lösen. Der Perspektive der kognitiven Linguistik folgend (vgl. Talmy 2000; Langacker 2010) wird weiter davon ausgegangen, dass grammatische Kategorien ausschlaggebend für die semantische Strukturierung von Informationen sind. Sie stellen grundlegende Konzeptualisierungsmuster dar, die sehr abstrakt und höchst automatisiert sind, und liefern ein konzeptuelles Raster für den Prozess der Konzeptualisierung in der Sprachproduktion.

Bevor auf die Ergebnisse hinsichtlich der L2-Sprecher eingegangen wird, wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Tschechisch und Deutsch eine gemeinsame Gruppe bilden. Die Ergebnisse von von Stutterheim et al. (2012) in Kapitel 5 werden durch andere Studien bekräftigt, die belegen, dass das tschechische Aspektsystem durch den Sprachkontakt mit dem Deutschen beeinflusst wurde. Insbesondere hat dies zu einer Neuauffassung des Perfektivs geführt, nämlich als einer Verbform, die die Integration des Endpunkts in die deiktische Jetzt-Perspektive ermöglicht, die ihrerseits in einer Präsens-Lesart durch die Kombination eines Perfektivs (= Ereignis als abgeschlossen markiert) mit dem

Präsens ausgedrückt wird (vgl. Schmiedtová/von Stutterheim/Carroll 2011; siehe Kap. 3, 4, 6).¹²³

Anders als in den Referenzgrammatiken beschrieben, stellt die beobachtete Kompatibilität des Perfektivs mit dem Präsens im Tschechischen im Hinblick auf den grammatischen Aspekt einen deutlichen Unterschied zu den anderen slawischen Sprachen dar (siehe Kap. 1). Die besprochenen Befunde unterstreichen außerdem, wie wichtig es ist, die Präferenzen im tatsächlichen Sprachgebrauch kontrastiv zu untersuchen; in Ergänzung zu den auf dem Sprachsystem basierenden sprachvergleichenden Kategorisierungen (vgl. König 2010 für eine vollständige typologische Studie der europäischen Sprachen).

Um zu dem eigentlichen Forschungsinteresse dieser Studie zurückzukommen, nämlich dem Verständnis des kognitiven Profils sehr fortgeschrittener Lerner, soll betont werden, wie geeignet die Methode der Blickbewegungsmessung für die Untersuchung dieses Themas ist. Die Methode gibt einen ‘Einblick’ in höchst automatisierte Planungsprozesse der Konzeptualisierung, die vor und während des Sprechens stattfinden, und erlaubt Forschern Rückschlüsse auf den Grad der kognitiven Restrukturierung im Kopf des L2-Lerners.

Hinsichtlich des Grades der kognitiven Restrukturierung legen die Ergebnisse der Studie nahe, dass es selbst für L2-Sprecher mit fast muttersprachlicher Beherrschung der L2 nicht möglich zu sein scheint, die verinnerlichten, kognitiven Präferenzen der Muttersprache (L1) auf die Präferenzen der Zielsprache (L2) hin zu verändern. Obwohl die in der Studie untersuchten L2-Sprecher die notwendigen grammatikalisierten Formen und ihre Funktionen in der Zielsprache erfolgreich erlernt hatten, schien es ihnen nicht möglich, die Versprachlichung von Bewegungsereignissen in der L2 (Deutsch) im Sinne der präferierten Konzeptualisierungsmuster dieser Sprache (Endpunktfokussierung) zu strukturieren. Es ist wahrscheinlich, dass die Mehrheit der L2-Lernenden diese Prinzipien, die mit der Konzeptualisierung von für die Versprachlichung notwendigen Inhalten zusammenhängen, nicht vollständig erlernen. Einer der Gründe für diese Erwerbsprobleme liegt darin begründet, dass es keine 1:1-Entsprechung von Form und Funktion gibt, und es dadurch extrem schwierig zu erkennen ist, welche Rolle die grammatikalisierten Kategorien bei der Strukturierung von Sprachinformationen spielen.

123 Folgendes Beispiel aus dem Tschechischen stellt eine mögliche Antwort auf die Frage ‘Was passiert gerade?’ dar. (*Co se děje?*): *Holka vy-pije* (Perfektiv-Präsens in der Hier-und-jetzt-Deutung) *celou sklenici* (‘Ein Mädchen trinkt.3.Sg.Präs ein ganzes Glass aus’). Im Russischen ist das ungrammatisch: **Devuska vypet celyj stakan* (nur bezogen auf Futur-Interpretation möglich).

Wie können die Ergebnisse der Studie eingeordnet und interpretiert werden, wenn man sie in einem gemeinsamen Kontext mit früheren Studien sieht, die Belege für die kognitive Restrukturierung bei sehr erfolgreichen L2-Sprechern dokumentieren (siehe auch Kap. 1, Abschn. 1.1)? Die erste Herausforderung setzt sich in diesem Zusammenhang in Hinblick der Vergleichbarkeit über die verschiedenen Aufgabenstellungen hinweg. Beispielsweise belegen von Stutterheim/Carroll (2006) oder Cadierno/Ruiz (2006) zwar eine kognitive Restrukturierung bei L2-Sprechern mit sehr hoher Kompetenz, aber ihre Ergebnisse basieren überwiegend auf sprachlichen Daten aus Elizitationsaufgaben. Es stellt sich die Frage, ob Ergebnisse aus Sprachdaten Schlussfolgerungen hinsichtlich einer kognitiven Restrukturierung in nicht-sprachlichen Bereichen wie beispielsweise Gedächtnisleistung und Kategorisierung zulassen.

Eine solche Methodik ist als problematisch zu betrachten, denn obwohl eine Restrukturierung des Sprachsystems zweifelsohne stark mit möglichen Restrukturierungen konzeptueller oder kognitiver Muster zusammenhängt, führt sie nicht automatisch dazu. Außerdem wirkt sich die Restrukturierung nicht zwangsläufig auf das gesamte Sprachsystem aus, sondern es ist im Gegenteil belegt, dass sie spezifisch für einen bestimmten Bereich (vgl. Jarvis 2003) ist, dann aber grundsätzlich für alle Sprachmodalitäten gilt (z.B. Produktion vs. Rezeption). Dieser Sachverhalt steht in direktem Zusammenhang mit einer anderen Fragestellung, die die unterschiedlichen Konzeptualisierungsmuster betrifft, die für Aufgaben benötigt werden, für die eine Restrukturierung erreicht wurde. Benennung oder Kategorisierung beispielsweise von Objekten benötigen 'grundlegenderes' Wissen im semantisch-lexikalischen Bereich, während Ereignisbeschreibungen oder Erzählungen 'komplexere' Strukturen auf der Ebene der Informationsverarbeitung anregen, die für die Produktion von Sprache und Gesten erforderlich sind.

Auf diese erschwerenden Faktoren könnten die Abweichungen, die in den einschlägigen Forschungsergebnissen zur kognitiven Restrukturierung bei fortgeschrittenen L2-Sprechern zu finden sind, teilweise zurückzuführen sein (dafür: vgl. Malt/Sloman 2003; Cadierno 2004; Cook et al. 2006; Brown/Gullberg 2008; Wolff/Ventura 2009; dagegen: vgl. Carroll 1997; Carroll/Lambert 2003; Kellerman/van Hoof 2003; Carroll/von Stutterheim 2003; Schmiedtová 2004; Hendriks/Hickmann/Demagny 2008). Die Befunde der vorliegenden Studie stimmen für den untersuchten Bereich der Versprachlichung von Bewegungsereignissen mit den Studien überein, die keine oder nur partiellen Belege für eine kognitive Restrukturierung bei L2-Sprechern gefunden haben.

7.7 Fazit und Diskussion

Die hier vorgestellte Studie belegt die Relevanz grammatikalisierter Kategorien für die Wahrnehmung und Erfassung zielorientierter Bewegungsereignisse in der Erst- und Zweitsprache. Die Befunde legen nahe, dass Sprachen auf der Basis der Präferenzmuster zur Informationsstruktur gruppiert werden können.

Die Studie trägt mittels einer neuen, experimentell gewonnenen Datenlage zur aktuellen Debatte bezüglich der Möglichkeiten einer kognitiven Restrukturierung von L2-Lernern bei, indem sie nicht nur sprachliche mit nicht-sprachlichen Daten kombiniert, sondern auch Blickbewegungsdaten liefert und analysiert. Die hinsichtlich aller drei Untersuchungsmethoden (sprachliche Elizitation, Blickbewegungsmessung, Gedächtnisaufgabe) konsistenten Ergebnisse deuten darauf hin, dass die kognitive Restrukturierung komplexer Strukturen nur sehr eingeschränkt möglich und offenbar selbst für sehr fortgeschrittene Lerner einer L2 kaum erreichbar ist.

7.8 Zusammenfassung

Kapitel 7 präsentiert Ergebnisse einer experimentellen Studie zur Ereignisversprachlichung sehr fortgeschrittener russischer und tschechischer L2-Sprecher des Deutschen. Neben Elizitationsdaten umfasst die Studie auch Daten zu Blickbewegungen und Gedächtnisleistungen. Im Fokus steht die Frage nach der Rolle grammatischer Kategorien bei der Konzeptualisierung von zielorientierten Bewegungsereignissen. Alle drei Untersuchungsmethoden führen zu folgendem Ergebnis: Obwohl fortgeschrittene L2-Sprecher die grammatisch korrekten Formen und ihre jeweiligen Funktionen in der L2 erfolgreich erworben haben, scheinen sie diese nicht zielsprachig auf die der L2 zugrundeliegenden Prinzipien der Konzeptualisierung von Bewegungsereignissen anwenden zu können. Diese Befunde deuten darauf hin, dass auf diesem Gebiet eine kognitive Restrukturierung in Richtung der Zielsprache selbst für sehr kompetente L2-Sprecher nur bedingt möglich ist.

8 Die Rolle des grammatischen Aspekts in der Ereigniskodierung: Ein Vergleich zwischen tschechischen und russischen Lernern des Deutschen

8.1 Einführung

In diesem Kapitel wird eine Sprachproduktionsstudie vorgestellt, die sich im Fokus mit dem Vergleich von zwei slawischen Sprachen und den Aspektpräferenzen der Sprecher befasst. Dabei müssen zunächst einige theoretische Überlegungen in Bezug auf den Aspekt und die aspektuellen Werte angestellt werden, welche für die beiden untersuchten Sprachen von hoher Relevanz sind. Diese Überlegungen knüpfen direkt an die bereits in diesem Buch präsentierten theoretischen sowie empirischen Grundlagen zum Gebrauch von Aspekt in der Ereigniskodierung an (siehe Kap. 2 – allgemeine Darstellung der Aspektforschung; Kap. 3 – konkrete Verwendung einer Aspektform im Tschechischen, Kap. 5 und 6 – empirisch-experimentelle Studien zur Aspektverwendung). In Ergänzung zu den bisherigen Ausführungen kommt in diesem Kapitel eine genauere Beschreibung der Bildungsmöglichkeiten der aspektuellen Werte im Russischen und Tschechischen hinzu, eine kritische Reflexion der in der Forschungsliteratur vorherrschenden Rezeption des sogenannten slawischen Aspekts und eine Anbindung an die Theorie von Tempus und Aspekt von Klein (1994).

Sprachen verfügen über unterschiedliche Mittel, um Zeitkonzepte auszudrücken. Zu den wichtigsten zählen drei verbale Kategorien: Tempus, Aspekt und Aktionsart sowie temporale Adverbiale. Jedes dieser Mittel bringt einen Teil temporaler Informationen zum Ausdruck, die jeweils mit den unterschiedlichen Teilgebieten des Sprachsystems – Lexikon, Morphologie, Syntax und Pragmatik – interagieren. Üblicherweise konzentriert sich die Forschung auf die Analyse eines Teilgebietes innerhalb eines Systems (vgl. Klimonow 2000 für Aspekt und Syntax; Townsend 2001 für Aspekt und Lexikon; Israeli 2001 für Aspekt und Pragmatik; Mehlig 2001; Babko-Malaya 2003; Yanko 2003 für Aspekt und Morphologie; Zaucer 2005). In der vorliegenden Studie wird das Zusammenspiel der verschiedenen temporalen Mittel zum Ausdruck von Zeitlichkeit untersucht.

Einen besonders erhellenden Zugang bieten Analysen (sehr) fortgeschrittener Lernervarietäten. Im Rahmen dieser Arbeit wird der Frage nach *ultimate attainment* (Endzustand) im Zweitspracherwerb (vgl. Birdsong 1992, 2014b; Hahne 2001; Davidson/Zacks/Ferreira 2003; Singleton/Ryan 2004) nachgegangen (siehe Kap. 1, Abschn. 1.1). Untersucht werden soll, inwieweit Strategien, die

fortgeschrittene Lerner zur Versprachlichung temporaler Ereignisse in der L2 verwenden, zielsprachig sind oder aber durch die Ausgangsprache geprägt bleiben. Den Hintergrund bildet eine Reihe von Studien, die zeigen, dass grammatikalisierte Kategorien wie Aspekt und Tempus die sprachspezifischen Muster der Ereigniskodierung sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache unmittelbar bedingen (vgl. Carroll/Lambert 2003; Carroll/von Stutterheim 1993, 2003, 2010; von Stutterheim/Carroll 2006, 2007).

Es werden zwei slawische Aspektsprachen – das Tschechische und das Russische – und eine germanische Nicht-Aspektsprache – das Deutsche – miteinander verglichen. Das Tschechische und das Russische haben im Vergleich zum Deutschen einen grundsätzlich anderen Zugang zu temporalen Einordnungen und Qualifizierungen von Ereignissen, der durch den grammatischen Aspekt gekennzeichnet ist (siehe Kap. 1, Kap. 3–5).

Der Vergleich zweier slawischer Sprachen ist insofern von Bedeutung, als Beobachtungen über den so genannten slawischen Aspekt meistens auf russischen Beispielen beruhen. Solche Beobachtungen werden dann auf andere slawische Sprachen – unter Annahme von hinreichender Ähnlichkeit der zugrundeliegenden Systeme – übertragen. Wenngleich die Aspektsysteme aller slawischen Sprachen tatsächlich große Gemeinsamkeiten aufweisen, zeigt die hier vorgestellte Untersuchung, dass es trotz typologischer Nähe erhebliche Unterschiede gibt, die dazu führen, dass Sprecher verschiedener slawischer Sprachen eine andere Versprachlichung von Einzelereignissen liefern.¹²⁴ Diese wirken sich auf die Informationsselektion und Perspektivierung in der Ereigniskodierung aus.

Im Einzelnen soll geprüft werden, inwieweit sich tschechische und russische Lerner in ihren Erwerbsverläufen der L2-Deutsch ähneln bzw. unterscheiden und ob sie die für das Deutsche typische temporale Perspektivierung übernehmen. Anders als es in der L2-Erwerbsforschung zu Aspekt und Tempus üblich ist (vgl. Robinson 1990; Andersen 1991; Andersen/Shirai 1994, 1996; Bardovi-Harlig 1992, 1994, 1997, 1999; Bardovi-Harlig/Bergström 1996; Montrul/Slabakova 2002; Slabakova/Montrul 2002; Salaberry 1997, 2000), liegt der Fokus der Studie insbesondere auf den mit dem grammatischen Aspekt verbundenen Konzeptualisierungsmustern.

124 Außer dem Russischen und dem Tschechischen werden u.a. auch das Polnische und das Bulgarische untersucht. Vorläufige Analysen deuten darauf hin, dass sich auch diese Sprachen auf subtile Weise aspektuell anders verhalten, und zwar sowohl in Bezug auf den Tempus- und Aspektgebrauch als auch mit Blick auf die Versprachlichung von Ereignisendpunkten.

8.2 Theoretischer Hintergrund

8.2.1 Zum Aspektbegriff in slawischen Sprachen

In den vorangegangenen Kapiteln, insbesondere in Kapitel 2, wurden die terminologischen Verwirrungen im Bereich der allgemeinen sprachvergleichenden Aspektforschung bereits aufgezeigt und diskutiert. Im Hinblick auf die Markierung von Aspekt in den slawischen Sprachen bedarf es darüber hinaus noch weiterer Klärung, da die Aspektsysteme dieser Sprachen besondere Eigenschaften aufweisen: Bezüglich des Russischen und Tschechischen besteht beispielsweise eine Schwierigkeit darin, dass die aspektuellen Werte *perfektiv* und *imperfektiv* sowie die Aktionsarten durch die gleichen sprachlichen Verfahren – Präfigierung und/oder Suffigierung – gebildet werden. So kann diesbezüglich die folgende Überlegung formuliert werden:

Überlegung 1: Der aspektuelle Beitrag von Präfixen und/oder Suffixen kann grammatischer und/oder lexikalischer Art sein. Von daher müssen zwei Typen des Aspekts unterschieden werden, und zwar der grammatische und der lexikalische Aspekt. Der letztere soll als Aktionsart (und nicht etwa als Aspekt) bezeichnet werden.

In den folgenden zwei Abschnitten sollen die semantischen Funktionen des grammatischen und lexikalischen Aspekts dargestellt werden, um die erforderliche begriffliche Klarheit zu schaffen.

8.2.1.1 Der grammatische Aspekt

In der slawistischen Aspektlehre finden sich zahlreiche unterschiedliche Auffassungen zu Aspektbedeutungen bzw. -funktionen. Den meisten Ausführungen scheint in diesem Zusammenhang der Begriff der so genannten Grenze (rus. *предел*) gemeinsam zu sein (Vinogradov 1947; Bondarko 1971; Maslov 1978; Scheljakin 1983; Petr 1987; Schlegel 2000).

Auch in den aktuellen westeuropäischen Schulen (siehe Kap. 2, Abschn. 2.2) zeigt sich weitgehend die Tendenz, den Begriff der Grenze zu verwenden. Sasse (2002) gibt einen Überblick über rezente Aspekttheorien, die von Autoren wie Bertinetto et al. (Hgg.) (1995), Smith (1991, 1997), Bhat (1999) und Breu (2000) entwickelt wurden. Alle Autoren setzen Aspektualität (*aspectuality*) als übergeordnete semantische Kategorie an, die als eine Art Grenze (*boundary*) oder Anfangs- und Endpunkt (*initial and final endpoints*, vgl. Smith 1997) zu definieren ist (Sasse 2002: 201). Konzepte wie Phasen, Intervalle, telische und atelische

Situationen lassen sich aus dem (metaphorischen) Begriff der Grenze ableiten. Dieser hat sich damit in der slawistischen wie auch in der allgemeinen Aspektforschung durchgesetzt.

In Anlehnung an die Ausführungen in Maslov (1978), Bondarko (1995) und Schlegel (2000) wird in dieser Arbeit die Annahme vertreten, dass die semantische Funktion des grammatischen Aspekts darin besteht, die Abgeschlossenheit bzw. Nicht-Abgeschlossenheit der Sachverhalte zum Ausdruck zu bringen, die sich im Erreichtsein [+END] bzw. Nicht-Erreichtsein [-END] der rechten Grenze einer Ereigniszeit äußert. Anstelle des von Schlegel vorgeschlagenen Terminus Bezugsmoment wird die Bezeichnung Situationszeit TSit verwendet, die zum hier übernommenen Beschreibungsinstrumentarium von Klein (1994) gehört.

An dieser Stelle sollen zwei Begrifflichkeiten – die Situationszeit und die Topikzeit – kurz erläutert werden, die einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis des grammatischen Aspekts leisten. Klein (1994: 3) bezeichnet die Zeit, zu der die Situation besteht, als Situationszeit (TSit). Diese wird in der infiniten Komponente eines Satzes zum Ausdruck gebracht. Die Topikzeit (TT) entspricht der finiten Komponente der Äußerung und bezieht sich auf die Zeit, für die eine Assertion gemacht wird (ebd.: 4). Klein definiert den Aspekt als eine zeitliche Relation zwischen TT und TSit.

Ausgehend von diesen Ausführungen kann folgende Überlegung bezüglich der semantischen Funktion des grammatischen Aspekts formuliert werden (für empirische Arbeiten zu Aspektpräferenzen im Russischen und Tschechischen siehe Kap. 3, 5–6):

Überlegung 2:

- (i) der perfektive Aspekt drückt das Erreichtsein der rechten Grenze aus
Tschechisch: *vy-psa(-t)*, Russisch: *vy-pisa(-t')* 'heraus-schreib(-en)' [+END]
- (ii) der imperfektive Aspekt drückt das Nicht-Erreichtsein der rechten Grenze aus
Tschechisch: *vy-pis-ova(-t')*, Russisch: *vy-pis-yva(-t')* 'heraus-schreib(-en)' [-END]

Es muss jedoch betont werden, dass dies erst die vorläufige Formulierung der Funktionen des perfektiven und imperfektiven Aspekts ist. Erst nach Abschluss der Analyse der geplanten Folgeuntersuchungen wird eine Präzisierung möglich sein. Ebenso ist die systematische Untersuchung der sprachlichen Mittel beabsichtigt, durch welche die Grenze einer Handlung angegeben wird, worüber in der gegenwärtigen Forschung noch keine klaren Erkenntnisse bestehen.

8.2.1.2 Bildung der Aspektformen

Zum formalen Ausdruck der Kategorie Aspekt verfügen das Tschechische und das Russische über ein morphologisches System, das die Opposition zwischen imperfektiven und perfektiven Verbalformen mithilfe spezieller Morpheme kennzeichnet (siehe Kap. 1, Abschn. 1.1).

Bei den Morphemen handelt es sich vor allem um Präfixe und Suffixe. Jeder Verbalstamm kann durch Präfixe und/oder durch Suffixe semantisch und/oder grammatisch erweitert werden. Die lexikalische Ausgangsform wird in dieser Arbeit als Simplex bezeichnet. Je nachdem, in welcher Kombination die beiden aspektmarkierenden Morpheme und das Simplex zusammengesetzt sind, lassen sich drei Verbalformen unterscheiden:

- (i) Simplex: Tschechisch: *psá(-t)*, Russisch: *pisa(-t)* 'schreib(-en)'
- (ii) präfigierte Verben: Tschechisch: *vy-psa(-t)*, Russisch: *vy-pisa(-t)* 'heraus-schreib(-en)'
- (iii) sekundäre Imperfektiva: Tschechisch: *vy-pis-ova(-t)*; Russisch: *vy-pis-yva(-t)* 'heraus-schreib(-en)'¹²⁵

Zum ersten nicht-präfigierten Verbaltyp zählen in beiden Sprachen in der Regel die imperfektiven Aspektformen. Die Anzahl der Simplex-Formen, die den perfektiven Aspektformen zugeordnet werden, ist sehr gering. Präfigierung führt in aller Regel zur Bildung imperfektiver Aspektformen.

Es fällt auf, dass die präfigierten Verbalformen und die sekundären Imperfektiva die gleiche lexikalische Bedeutung aufweisen. Der Unterschied zwischen diesen zwei Verbalformen ist grammatischer und nicht lexikalischer Natur. Mit anderen Worten, durch die sekundäre Imperfektivierung ändert sich nur der grammatische Aspekt der Verben. Durch die Suffigierung werden von perfektiven Verbalstämmen die korrelativen imperfektiven Aspektformen mit den imperfektivierenden Suffixen gebildet. Im Russischen zählen dazu die Suffixe *-iva-/-yva-*, *-va-*, *-a-/-ja-* und im Tschechischen *-(o)va*. Durch diesen, von Isačenko (1982: 365) als sekundäre Imperfektivierung bezeichneten Prozess entstehen in beiden Sprachen suffixale korrelative Aspektformen. Diese sind immer imperfektiv.

¹²⁵ Natürlich gibt es innerhalb der einzelnen slawischen Systeme auch Verbalformen, die weitere, für die jeweilige Einzelsprache spezifische, Morphemkombinationen aufweisen, wie dies beispielsweise fürs Tschechische mit der doppelten Suffigierung (*vy-pis-ova-va(-t)*) der Fall ist. Solche einzelsprachenspezifischen Morphemkombinationen bleiben an dieser Stelle unberücksichtigt, da zunächst auf die Gemeinsamkeiten und nicht auf die Kontraste der slawischen Sprachen näher eingegangen werden soll.

Abschließend sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Bildung der Aspektpaare in beiden Sprachen keinen systematischen Charakter aufweist. Viele Aspektformen weisen gar keine Aspektpartner auf.

8.2.1.3 Der lexikalische Aspekt

Ergänzend zum Abschnitt 5.3.2 in Kapitel 5, in dem der Aspektgebrauch unter der Perspektive der konzeptuellen Präferenzen dargestellt wurde, wird in diesem Abschnitt die Brücke zu der Aspekt-Theorie von Klein (1994) geschlagen.

In Anlehnung an diese Theorie wird davon ausgegangen, dass der lexikalische Aspekt die inhärente Intervallstruktur einer assertierten Handlung angibt. Klein schlägt eine Klassifikation der Verben nach ihren inhärenten temporalen Eigenschaften vor, die in den traditionellen Grammatiken unter der Bezeichnung Aktionsart, aspektueller Charakter, Verbaltyp oder lexikalischer Aspekt zusammengefasst werden.

Kleins Verbklassifikation liegen die Begrifflichkeiten lexikalische Gehalte (*lexical contents*) und TT-Kontrast (*TT-contrast*) zugrunde. Unter lexikalischem Gehalt versteht er „jenen Teil der Bedeutung eines einfachen oder zusammengesetzten Ausdrucks, der aus dem Lexikon stammt“ (Klein 1992: 110).

Je nachdem, ob lexikalische Gehalte einen TT-Kontrast erlauben oder nicht, können sie unterschiedliche temporale Eigenschaften aufweisen. Den TT-Kontrast erläutert Klein mit Hilfe der folgenden beiden Beispiele:

(43) *Georg war müde*

(44) *Georg war Marias Sohn* (Klein 1992: 111)

In (1) kann man sich eine andere TT (Zeit, für die eine Assertion gemacht wird), eine TT' vorstellen. Diese bezieht sich auf die Behauptung <*Georg nicht müde sein*> und liegt zwei Stunden nach oder vor TT. Die TT' ist in der Behauptung (1) <*Georg müde sein*> nicht inbegriffen. In (2) dagegen lässt sich zu keiner anderen TT' behaupten, dass Georg die Eigenschaft, Marias Sohn zu sein, nicht hatte. Während die erste Eigenschaft <*Georg müde sein*> in (1) temporär ist und einen TT-Kontrast ermöglicht, weist die Eigenschaft <*Georg Marias Sohn sein*> keine temporären Merkmale auf und erlaubt daher keinen TT-Kontrast.

Je nachdem, ob lexikalische Gehalte einen TT-Kontrast erlauben oder nicht, unterscheidet Klein (1994: 81–85) drei Typen lexikalischer Gehalte:

(a) 0-Zustand-Gehalte (*0-state contents*)

Lexikalische Gehalte ohne TT-Kontrast – wie in (2) – werden als 0-Zustand-Gehalte bezeichnet.

- (b) 1-Zustand-Gehalte (*1-state contents*)
Lexikalische Gehalte mit TT-Kontrast – wie in (1) – werden 1-Zustand-Gehalte genannt.
- (c) 2-Zustand-Gehalte (*2-state contents*)

Der dritte Verbaltyp (c) bezieht sich auf lexikalische Gehalte, die zwischen 0-Zustand und 1-Zustand liegen und den TT-Kontrast nur auf einer Seite haben. Um dies zu verdeutlichen, führt Klein folgendes Beispiel an:

(45) *Caesar war tot*

Die Topikzeit TT dieser Aussage liegt in der Vergangenheit und weist einen TT-Kontrast zu einer TT' auf, die sich auf die vergangene Zeit bezieht, zu der Caesar noch lebte. Nach Caesars Tod gibt es keine spätere TT', für die (3) nicht gelten würde. Um dies noch mehr zu verdeutlichen, wird das Verb *sterben* betrachtet, z.B. *Caesar starb*. Der lexikalische Gehalt des Ausdrucks <Caesar sterben> beinhaltet einen Übergang vom Ausgangszustand (*source state*) <Caesar nicht tot sein> zum Zielzustand (*target state*) <Caesar tot sein> (ebd.: 86).

Im Folgenden wird der Begriff 'Zustand', der eher statische Assoziationen hervorruft, durch den Begriff 'Zeitintervall' ersetzt. So kann folgende Überlegung festgehalten werden:

Überlegung 3: Der lexikalische Aspekt legt die inhärente Intervallstruktur einer Handlung fest, über die eine Aussage gemacht wird.

- (i) 1-Zustandsverben \Rightarrow ein Zeitintervall
Simplex-Formen
 - Tschechisch – *psá(-t)*
 - Russisch – *pisa(-t')*
 - Deutsch – *schreib(-en)*
- (ii) 2-Zustandsverben \Rightarrow zwei Zeitintervalle
Präfigierte Formen
 - Tschechisch – *vy-psa(-t)*
 - Russisch – *vy-pisa(-t')*
 - Deutsch – *heraus-schreib(-en)*

In den oben angeführten Beispielen tragen die Präfixe in allen drei Sprachen dazu bei, für die Assertion das zweite Zeitintervall, genauer dessen Nachzustand, auszuwählen. Kleins Verbtypologie hat gegenüber anderen Aktionsart-Typologien (vgl. Vendler 1967; Smith 1991; Bondarko 2003), die sich ständig um weitere Differenzierung von Aktionsarten in einer bestimmten Sprache bemühen, den

Vorteil, dass sie sich auf Sprachen mit unterschiedlichem Verbalwortschatz anwenden lässt und somit auch für die Zwecke der in diesem Kapitel vorgestellten Studie geeignet ist, in der die Versprachlichung von Ereignissen im Tschechischen, Russischen und Deutschen thematisiert wird.

Auch wird hier der Unterschied zwischen grammatischem und lexikalischem Aspekt deutlich. Ein grammatischer Aspekt existiert nur in Sprachen, in denen die aspektuellen Bedeutungen grammatikalisiert sind. Der lexikalische Gehalt ist dagegen durch den lexikalischen Gehalt eines Verbs bedingt; jedes Verb weist eine Bedeutung und damit eine bestimmte inhärente Intervallstruktur auf.

8.2.2 Morphologische und lexikalische Mittel der Endpunktmarkierung

Räumliche Informationen können ebenfalls eine wesentliche Rolle in der Kodierung der rechten Grenze einer Situation spielen. In der Versprachlichung von Ereignissen werden oft Bewegungsverben wie *gehen* oder *schwimmen* aus dem Lexikon abgerufen. Während einfache Darstellungen durch nicht-präfigierte Bewegungsverben sich meistens auf nicht begrenzte, offene Situationen (Verlauf) beziehen, kann durch Hinzufügung lokaler Angaben oder durch Präfigierung (z.B. *reingehen*) die rechte Grenze einer Situation zum Ausdruck gebracht werden.

Wie bereits erwähnt, erfüllen Präfixe in slawischen Sprachen zwei wesentliche Funktionen: Zum einen dienen sie zur Markierung des grammatischen Aspekts, zum anderen verändern sie Aktionsarten durch Wortbildung (siehe Kap. 2). Letzteres bedeutet, dass Präfixe in allen untersuchten Sprachen die lexikalische Bedeutung des Verbs verändern bzw. erweitern können. In allen drei Sprachen gibt es darüber hinaus eine Reihe von Präfixen, die die Bewegung von einem Ort zum anderen und damit einen Ortswechsel klar signalisieren. In Tabelle 9 werden die wichtigsten Präfixe dieser Art dargestellt:

Tab. 9: Darstellung der wichtigsten Präfixe für die Versprachlichung eines Ortswechsels im Deutschen, Russischen und Tschechischen

Bewegung	Tschechisch	Russisch	Deutsch
jemand verlässt einen Ort	od-	у-	weg-, fort-
Bewegung von irgendwoher zu einem Objekt hin	při-	под-, при-	heran-, herbei-, hinzu-

Bewegung	Tschechisch	Russisch	Deutsch
jemand geht in ein Gebiet hinein und wieder hinaus	pro-	про-	durch-, hindurch-
Bewegung nach oben	v-, na-	в-, на-	herauf-
Bewegung von unten nach oben (in die Höhe)	vz-	вз-,	empor-
Bewegung nach draußen	vy-	вы-	heraus-, hinaus-
Bewegung nach drinnen	v-	в-	herein-, hinein-
Bewegung nach unten	s-	с-	herab-, herunter-, hinunter-, hinab-
Bewegung, bei der etwas sichtbar wird bzw. nach vorn kommt	vy-	вы-	hervor-

Neben den Präfixen, die einen Ortswechsel ausdrücken, existieren auch solche, die sich diesbezüglich neutral verhalten. Im Deutschen sind hier unter anderem Präfixe wie *vorbei-* und *entlang-* zu nennen, die nichts über das Ziel einer Bewegung aussagen. Dies bedeutet, dass nicht jede Präfigierung zwangsläufig die Anvisierung der rechten Grenze einer Situation zur Folge hat.

Die räumlichen Ziele diverser Bewegungen können auch explizit durch lokale Angaben zum Ausdruck gebracht werden. Im Allgemeinen verweisen lokale Angaben auf Ausgangsorte, Zielorte oder Wege von Objektmanipulationen. Um eine präzisere Datenanalyse zu gewährleisten, müssen hier folgende vier Typen von lokalen Angaben unterschieden werden:

1. Lok: Es handelt sich um lokale Angaben im allgemeineren Sinne. Sie geben Hinweise bezüglich der räumlichen Positionen eines Objektes bzw. einer Person und werden in der Regel durch die Präpositionen *in*, *auf* (tsch. *v*, *na* rus. *в*, *на*) und ein Nomen im Dativ (tsch. / rus. Dativ/Präpositiv) zum Ausdruck gebracht. Beispiel: *Ein Kind springt auf dem Sofa.*
2. Lok_{AUSG}: Dieser Typ weist explizit auf den Ausgangsort einer Handlung hin. Beispiel: *Eine Dose fällt vom Tisch.*
3. Lok_{ZA}: Beim dritten Typ wird das räumliche Ziel meistens mit Hilfe der Präpositionen *in*, *auf* (tsch. *do*, *na* rus. *в*, *на*) und eines Nomens im Akkusativ bzw. mit Hilfe von *zu* (tsch. *k* rus. *к*) und einem Nomen im Dativ angegeben, wobei das Ziel als noch nicht erreicht interpretiert wird. Beispiel: *Fünf Enten watscheln auf ein Haus zu.*
4. Lok_{ZE}: Der letzte Typ entspricht dem dritten mit dem einzigen Unterschied, dass hier das räumliche Ziel als erreicht interpretiert wird. Beispiel: *Eine Dose landet auf dem Boden.*

Die angeführten Beispiele zeigen, dass nicht alle Typen von lokalen Angaben dazu beitragen, die rechte Grenze einer Situation zu kodieren. Genau genommen leisten dies nur der dritte und der vierte Typ der lokalen Angaben. Aus diesem Grund werden nur diese zwei Typen in der Datenanalyse berücksichtigt.

Die für die Auswertungen relevanten Zielangaben weisen explizit auf den Endpunkt des Zeitintervalls hin. Dieser kann je nach kontextuellen oder grammatischen Informationen vom Hörer als erreicht bzw. als nicht erreicht interpretiert werden. Die morphologische und lexikalische Endpunktmarkierung in die Datenanalyse einzubeziehen ist insofern von Bedeutung, als sich die Endpunktmarkierung in allen drei Sprachen findet. Dies bedeutet, dass hier die eventuellen Unterschiede nicht nur für die L1-, sondern auch für die L2-Daten kontrastiv dargestellt werden können.

8.3 Fragestellung

Generell geht es in diesem Kapitel um die Frage, wie Sprecher unterschiedlicher Sprachen Ereignisse konzeptualisieren und versprachlichen. Die zugrundeliegende These besagt, dass sprachstrukturelle Merkmale, die in gewisser Weise als gefrorene Konzeptualisierungsschemata angesehen werden können, Präferenzen für die Informationsverarbeitung implizieren. Diese Konzeptualisierungsschemata sind sprachspezifisch und beeinflussen die Präferenzen, die ein Zweitsprachler in einer L2 hat. Daher erweist es sich als ausgesprochen schwierig, diese Präferenzen in der Zielsprache zu erkennen (vgl. Carroll/Lambert 2003; Carroll/von Stutterheim/Nüse 2004; von Stutterheim/Nüse 2003; von Stutterheim/Carroll 2005, 2006; von Stutterheim/Lambert 2005).

Im Folgenden wird untersucht, ob Prinzipien der Informationsverteilung von den Lernern der jeweiligen Sprache erfolgreich angewendet werden oder ob Schwierigkeiten auftreten, die möglicherweise als (negativer) Transfer aus der Muttersprache erklärbar sind, und sich somit die Frage nach *ultimate attainment* stellt: Inwiefern sind fortgeschrittene oder sehr fortgeschrittene Lerner in der Lage, die sprachlichen Prinzipien, die die Informationsverteilung und die temporale Struktur in der L2 steuern, zu erlernen und (unter Umständen) die L1-spezifischen Selektionsmechanismen zu unterdrücken?

Es ist hier wichtig hervorzuheben, dass die Fehler, die von Lernern in diesem Bereich gemacht werden, weder grammatischer noch stilistischer Natur sind. Sie sind vielmehr auf eine nicht zielsprachige Präferenz zurückzuführen, durch die die Lerner als Nicht-Muttersprachler identifiziert werden können. Die Lerner produzieren keine grammatisch falschen Sätze, aber sie verwenden Strukturen, die von Muttersprachlern nicht verwendet werden, da sie

den sprachspezifischen Prinzipien der zeitlichen Informationsverteilung nicht genügen.

Es kann als Stand der wissenschaftlichen Forschung gelten, dass der Aspekt-erwerb in slawischen L2-Sprachen mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden ist. Das hängt u.a. damit zusammen, dass Verben slawischer Sprachen – bis auf wenige Ausnahmen – in zwei Formen existieren: in der perfektiven und in der imperfektiven. Diese zwei Formen sollen die so genannten Aspektpaare bilden (Comrie 1976; Short 1993; Bondarko 1995; Karlík 1995). Die Schwierigkeit besteht aber darin, dass weniger als die Hälfte aller Verben echte Aspektpaare bilden können (Klein 1995; Schmiedtová 2003a, 2004). So ist der Lerner stets mit der Aufgabe konfrontiert, jedes Verb doppelt lernen bzw. anwenden zu können (vgl. Schmiedtová 2004; Slabakova 2005). Ferner stellt sich die Frage, was passiert, wenn die Ausgangssprache über Kategorien verfügt, die in der Zielsprache schwächer oder gar nicht grammatikalisiert sind und für die auch nur ein beschränktes Inventar an lexikalischen Mitteln zur Verfügung steht (vgl. Bybee/Dahl 1989). Die beiden Ausgangssprachen operieren mit einem reichen und produktiven Tempus-Aspekt-System, in dem die Aspektmarkierung obligatorisch und die Opposition zwischen imperfektivem und perfektivem Aspekt grammatikalisiert ist. Die Situation in der Zielsprache ist anders: Zwar können hier aspektuelle Bedeutungen durch andere Mittel ausgedrückt werden (z.B. temporale Adverbien wie *gerade*), der Aspekt als solcher ist im Deutschen jedoch nicht grammatikalisiert.

Ausgehend von den bestehenden Unterschieden ließe sich vermuten, dass Lerner, deren L1 ein reichhaltiges Tempus-Aspekt-System aufweist, leichter und schneller eine Zweitsprache erwerben, die über ein weniger ausdifferenziertes und somit einfacheres System verfügt.¹²⁶ Wie die Studie zeigt, ist dies nicht zwingend der Fall.

8.4 Die Studie

8.4.1 Probanden

Für die Untersuchung wurden zunächst L1-Daten erhoben. Dafür wurden insgesamt 90 Probanden aufgenommen, die drei muttersprachliche Gruppen mit jeweils dreißig tschechischen, russischen und deutschen Sprechern bildeten.

¹²⁶ Als Vergleichsgröße wird Schmiedtová (2004) gewählt, wo der Erwerb der L2 Tschechisch durch deutsche und englische Muttersprachler untersucht wird.

Alle Probanden füllten einen Fragebogen aus, in dem biografische Daten und soziale Variablen ermittelt wurden.

Dabei sollten die sozialen Variablen Alter und Bildung bei den Versuchspersonen konstant gehalten werden. Aus diesem Grund wurden für das Experiment Erwachsene im Alter von 20 bis 30 Jahren (meist Studierende, Durchschnittsalter 24,6 Jahre) herangezogen, deren Erstspracherwerb (L1) bereits abgeschlossen war. Alle L1-Daten wurden in dem jeweiligen Land erhoben (d.h. in Tschechien, Russland und Deutschland). Die Geschlechterverteilung war gleichmäßig.

In einem zweiten Schritt wurden L2-Daten erhoben, die von russischen und tschechischen Lernern des Deutschen produziert wurden. Die Daten der russischen Lerner wurden in Deutschland erhoben, während die der tschechischen in Tschechien aufgenommen wurden. Die tschechischen Probanden waren alle Studierende der Germanistik und hatten bereits eine längere Zeit in einem deutschsprachigen Land verbracht.

Ziel war es, die Untersuchung vor allem auf Basis fortgeschrittener und sehr fortgeschrittener Lerner aufzubauen, um Aussagen über die mit *ultimate attainment* verbundenen Fragen treffen zu können. Da in der Literatur keine einhellige Meinung dazu besteht, wodurch sich ein fortgeschrittener Lerner auszeichnet, wird im Folgenden angegeben, durch welche Kriterien diese Lernergruppe im Rahmen der vorliegenden Studie definiert wurde.¹²⁷

Als fortgeschritten wurden diejenigen Lerner eingestuft, die die folgenden fünf Kriterien erfüllten, wobei die ersten zwei Kriterien als die wichtigsten zu erachten sind:

1. ausgezeichnete Sprachkenntnisse: korrekter Satzbau, Deklinations- und Verbflexionsfehler kommen kaum vor, d.h. die Lerner waren formal gesehen vollkommen unauffällig;
2. aktive Benutzung der Zweitsprache im Alltag (prozentueller Anteil nicht weniger als 70:30);
3. früher Beginn des Zweitspracherwerbs: 60% der Probanden haben Deutsch bereits in der Schule gelernt;
4. das ganze Studium verläuft in deutscher Sprache, von daher trägt der Zweitspracherwerb einen gesteuerten Charakter;
5. längerer oder längere Aufenthalt(e) in einem deutschsprachigen Land.

127 Es ist klar, dass die Auswahlkriterien nicht 'ideal' sind, um zwei homogene und somit wirklich vergleichbare Lernergruppen zusammenzustellen. Dennoch ist es von Bedeutung, diese Faktoren zu erwähnen, weil sie für den Prozess des Zweitspracherwerbes ausschlaggebend sein könnten.

Nach Maßgabe dieser fünf Kriterien wurden für jede Sprache (Tschechisch und Russisch) jeweils 15 Lerner aufgenommen, deren Sprachproduktion in L2 Deutsch als (sehr) fortgeschritten eingestuft werden konnte. In beiden Gruppen überwog, bei ausgeglichenem Verhältnis, die Anzahl der weiblichen Lerner.

8.4.2 Experimentablauf

Als Stimulusmaterial dienten 40 kurze Videoclips, die alltägliche Situationen aus dem realen Leben darstellten. Es handelte sich hier um eine *Online*-Versprachlichung von dynamischen, singulären Situationen, die als Ereignisse bezeichnet werden (von Stutterheim 2003). Die Stimuli wurden als Videoclips in einem Durchgang dargeboten. Die Probanden wurden aufgefordert, die Fragen *Čto seřčas proisřodit?*, *Co se řeěje?* bzw. *Was passiert gerade?* zu beantworten, sobald sie die Antwort aufgrund des Wahrgenommenen geben konnten. Ein Experimentdurchgang dauerte ungefähr 15 Minuten.

Für die Datenerhebungen wurden die Stimuli randomisiert, sodass sich für jede Versuchsperson eine individuelle Stimulusabfolge ergab. Zwischen den Videoclips bestanden 5-sekündige Pausen. Das akustische Signal wurde zunächst digital aufgenommen und transkribiert. Anschließend wurden die transkribierten Daten kodiert und analysiert.

8.5 Analysebereiche und Ergebnisse

Der Schwerpunkt des empirischen Vorhabens liegt auf der Untersuchung der Versprachlichungen der visuell dargebotenen Situationen. Die Probanden werden durch die spezielle Aufgabe des Experiments aufgefordert, die Ereignisse sprachlich zu kodieren.

Frühere Untersuchungen zum Englischen, Französischen, Deutschen, Italienischen und Spanischen haben gezeigt, dass sich diese Sprachen hinsichtlich der temporalen Strukturierung der Ereignisse erheblich voneinander unterscheiden (von Stutterheim/Carroll 2003: 367–379, 2006). Je nach Sprache können Ereignisse in vielfältiger Weise temporal strukturiert werden. Wenn es um slawische Sprachen geht, bietet sich der grammatische Aspekt an, um Unterschiede auch innerhalb der slawischen Sprachen in diesem Bereich genauer darzustellen.

Da es in der vorliegenden Untersuchung nicht nur um slawische Sprachen, sondern auch um eine germanische Nicht-Aspektsprache geht, erscheint es sinn-

voll, weitere temporale Mittel, wie Tempus und lexikalische Mittel, zu analysieren. Diese erlauben aufzuzeigen, welche Unterschiede es in der Anwendung der temporalen Mittel gibt und welche in allen drei untersuchten Sprachen aktiv benutzt werden.

Die hier dargestellte Analyse bezieht sich auf die folgenden drei Bereiche:

1. Aspektgebrauch (nur für das Tschechische und das Russische),
2. Tempusgebrauch (alle Sprachen),
3. Markierung der Endpunkte (alle Sprachen).

Im Folgenden wird aufgezeigt, dass die temporale Strukturierung der Ereignisse deutliche sprachspezifische Merkmale aufweist, die auch in der Zweitsprachproduktion der fortgeschrittenen Lerner vorhanden und auf die jeweilige L1 zurückzuführen sind.

8.5.1 Aspektgebrauch

In der slawistischen Aspektforschung wurde bis heute kaum den Präferenzen Aufmerksamkeit gewidmet, die sich auf die tatsächliche Verwendung einer bestimmten morphologischen Verbalform beziehen. Das heißt, Aspektanalysen werden kaum anhand von empirisch gestützten Daten durchgeführt.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die Sprecher des Tschechischen und des Russischen trotz der Ähnlichkeiten in den zugrundeliegenden Aspektsystemen unterschiedliche Präferenzen für verschiedene morphologische Verbalformen in der Darstellung einer bestimmten Szene und damit eines bestimmten Situationstyps zeigen. Deutsche L1- sowie L2-Daten werden in diesem Kapitel nicht berücksichtigt, da das deutsche System keinen grammatikalisierten Aspekt besitzt.

Da die beiden slawischen Sprachen über ähnliche morphologische Mittel zur Markierung des grammatischen Aspekts verfügen, könnte man annehmen, dass ihre Sprecher auch ähnliche morphologische Verbalformen für die Darstellung der Szenen verwenden. Wie der weitere Verlauf der Arbeit jedoch zeigen wird, findet diese Annahme keine empirische Bestätigung.

Zunächst werden die Ergebnisse im Bereich des Aspektgebrauchs bezogen auf einen bestimmten Situationstyp in tschechischen und russischen Daten vorgestellt. Diese werden deskriptiv in Tabelle 10 dargestellt.

Tab. 10: Aspektgebrauch in L1 Tschechisch und L1 Russisch

Verbalformen	Aspekt	Tschechisch	Russisch
Simplex-Formen	imperfektiv	häufig gebraucht, egal welche Szene	häufig gebraucht, aber nur in bestimmten Szenen
Sekundäre Imperfektiva	imperfektiv	selten gebraucht	sehr häufig gebraucht
Präfigierte Verben	perfektiv	häufig gebraucht	nur in bestimmten Szenen

Die Simplex-Formen, die vom grammatischen Aspekt her meistens imperfektiv sind, kommen in tschechischen Daten sehr oft vor, unabhängig von der Szene. Im Russischen werden solche Verbalformen hauptsächlich für Szenen verwendet, die nicht in Subintervalle gegliedert werden können und damit wenige Details enthalten (z.B.: Die Szene, in der ein Brief abgeschickt wird. Hier sieht man lediglich eine Hand, die einen Brief in einen Briefkasten einwirft.).

Sekundäre Imperfektiva, die vom grammatischen Aspekt her immer imperfektiv sind, werden von tschechischen Sprechern nur selten gebraucht. Dagegen kommen sie in russischen Daten sehr oft vor und zwar vorwiegend in Szenen mit Ereignissen, die sich in mehrere Subintervalle einteilen lassen (z.B.: Die Szene, in der eine junge Frau ein Glas Wasser ganz austrinkt. Man sieht sie das Glas heben, dann das Wasser trinken und schließlich das Glas wieder auf der Tischoberfläche abstellen.).

Präfigierte Verben, die vom grammatischen Aspekt her meistens perfektiv sind, kommen in tschechischen Daten sehr oft vor. In russischen Daten kommen sie vorwiegend in jenen Szenen vor, in denen eine Bewegung von Punkt A zu Punkt B als erreicht gezeigt wird (z.B. Eine Dose rollt vom Tisch und fällt auf den Boden). Während die tschechischen Sprecher das Merkmal Abgeschlossenheit in jeder auch nur potenziell abgeschlossenen Szene suchen (z.B. Zwei Frauen gehen auf ein Haus zu, wobei sie es in der Szene nicht erreichen) und diese Perspektive durch die Verwendung einer präfigiertenperfektiven Aspektform ausdrücken, verwenden die russischen Sprecher diese präfigierte perfektive Form nur für jene Szenen, in denen eine Bewegung auch tatsächlich als abgeschlossen dargestellt wird (z.B. Eine Dose rollt vom Tisch.).

Der markanteste Unterschied in der Anwendung der Aspektformen bezieht sich jedoch auf den Gebrauch der präfigierten perfektiven Präsensformen, die im Tschechischen auch für die *Online*-Darstellung der hier und jetzt ablaufenden Ereignisse gebraucht werden. In Beispiel (46) wird eine Szene beschrieben, in der

eine junge Frau ein Glas Wasser austrinkt. Die Versuchsperson gebraucht die präfigierte perfektive Präsensform, während der Stimulus noch läuft. Manchmal wird in diesem Kontext das temporale Adverb *jetzt* verwendet.

- (46) L1 tsch.
Slečna vy-pij-e vodu
 Fräulein aus-trink.Perf.Präs.3.Sg Wasser
 'Ein Fräulein trinkt das Wasser aus'

Im Russischen dagegen werden präfigierte perfektive Präsensformen in Verbindung mit der Hier-und-jetzt-Bedeutung nie verwendet. Diese Aspektform hat immer eine Zukunftsbedeutung (siehe auch Kap. 3 für eine detaillierte Darstellung dieses Themas).

Um die Unterschiede in der Verwendung der morphologischen Mittel zwischen den beiden Sprachsystemen zu verdeutlichen, werden hier einige Beispiele aufgeführt, die sich auf die Szene 'Ein Brief wird eingeworfen' beziehen. In dieser Szene wird gezeigt, wie eine Person einen Brief in einen Briefkasten einwirft und sich anschließend entfernt. Der Grund für die Wahl dieses Beispiels liegt darin, dass für ihre Versprachlichung den Sprechern der beiden Sprachen alle drei Verbalformen (d.h. Simplex-Formen, sekundäre Imperfektiva und präfigierte perfektive Verben) zur Verfügung stehen. Damit haben die Sprecher beider Sprachen die gleiche Ausgangsbasis. Dies ist nicht für jede Szene möglich, da im Tschechischen die sekundären Imperfektiva nur von einer begrenzten Anzahl von Verben gebildet werden können.

Die russischen Sprecher zeigen bei der Versprachlichung der Szene folgende Präferenz:

- (47) L1 rus.
čelovek v-bras-ya-et pis'mo v počtovyj jaščik
 Mensch ein-werf.Impf.Präs.3.Sg Brief in Briefkasten
 'Ein Mensch wirft einen Brief in den Briefkasten ein'

In Beispiel (47) verwendet der russische Sprecher ein sekundäres Imperfektivum *vbrasyvaet*. Tschechische Sprecher stellen dieselbe Szene typischerweise wie folgt dar:

- (48) L1 tsch.
někdo v-hod-í dopis do schránky
 Jemand ein-werf.Perf.Präs.3.Sg Brief in Briefkasten
 'Jemand wirft einen Brief in den Briefkasten ein'

Wie in Beispiel (47) wird auch in Beispiel (48) im Tschechischen eine präfigierte perfektive Präsensform verwendet. Die Ergebnisse der Analyse der Aspektformen in dieser Szene werden in Tabelle 11 zusammengefasst:

Tab. 11: Aspektgebrauch in der Szene ‘Ein Brief wird eingeworfen’¹²⁸

Verbalformen	Aspekt	Tschechisch	Russisch
Simplex-Formen	imperfektiv	39%	32%
Sekundäre Imperfektiva	imperfektiv	4%	59%
Präfigierte Verben	perfektiv	57%	9%
		N=30	N=30

Wie aus Tabelle 11 ersichtlich wird, bevorzugen tschechische Sprecher perfektive Aspektformen vom Typ *präfigiert* für die Versprachlichung dieser Szene ($\chi^2(2)=13,4, p=0.001$). Russische Probanden dagegen zeigen eine Präferenz, imperfektive Aspektformen vom Typ *sekundäres Imperfektivum* anzuwenden ($\chi^2(2)=11,4, p=0.003$).

Es muss hier nochmals betont werden, dass den Sprechern der beiden slawischen Sprachen dieselben morphologischen Mittel zur Verfügung stehen. Wie später gezeigt wird, hat dieser Umstand direkte Auswirkungen auf den Informationsfluss und die Perspektivierung, unter welcher Ereignisse in den beiden Sprachen kodiert werden.

Der Unterschied zwischen dem Tschechischen und dem Russischen in Bezug auf die Verwendung der jeweiligen präfigierten perfektiven Präsensform wurde bisher weder kontrastiv noch für eine der Sprachen deskriptiv festgehalten.

8.5.2 Tempusgebrauch

Im Unterschied zum Aspektgebrauch lässt sich der Tempusgebrauch in allen fünf Probandengruppen untersuchen. Dabei wird hier Tempus in Anlehnung an Kleins Aspektanalyse als formales Mittel zum Ausdruck der zeitlichen Relation zwischen der Topikzeit TT und der Sprechzeit TU verstanden (Klein 1992: 109).

¹²⁸ Die Gesamtzahl der Äußerungen ist nicht immer 30 (von 30 russischen bzw. tschechischen Sprechern). Es wurden für die Analyse nur relevante Äußerungen herangezogen (d.h. 22 russische und 23 tschechische Sprecher). Die restlichen Äußerungen wurden ausgeschlossen, da es sich entweder um Verallgemeinerungen vom Typ *Ein Brief wird verschickt* oder um nominale Versprachlichungen handelte.

Was die L1-Daten betrifft, so konnte zunächst festgestellt werden, dass deutsche Muttersprachler eine ganz andere Strategie im Bereich des Tempusgebrauchs verfolgen, als dies tschechische und russische Sprecher tun. Sie verwenden in allen Darstellungen konsequent das Präsens als Haupttempusform ($\chi^2(1)=26,13, p=0.000$). Im Tschechischen und Russischen dagegen ist die Verwendung der beiden Tempusformen in den relevanten Szenen gleichmäßig verteilt (Tschechisch: $\chi^2(1)=0,273, p=ns$; Russisch: $\chi^2(1)=0,465, p=ns$). In den nicht relevanten Szenen (z.B. homogene Aktivitäten, Zustände) unterscheiden sich die drei Sprachen im Hinblick auf Tempuswechsel kaum voneinander.

Russische und tschechische Sprecher dagegen neigen oft zum Tempus- und somit auch zwingend zum Aspektwechsel. Die Analyse zeigt, dass der Tempuswechsel¹²⁹ bei der Versprachlichung der Ereignisse in slawischen Daten keinen willkürlichen Charakter hat und ein Zusammenhang zwischen dem Tempuswechsel und einem bestimmten Situationstyp besteht. Dieser Situationstyp schließt alle Szenen mit ein, in denen eine Handlung als abgeschlossen dargestellt wird und in denen die Sprecher beider slawischer Sprachen zum perfektiven Aspekt und somit zum Präteritum greifen. Es sei hier nochmals betont, dass die Daten szenen- und nicht etwa probandenbezogen analysiert wurden.

Um die L1- und L2-Strategien zu kontrastieren, wird zunächst die exemplarische Darstellung einer bestimmten Szene aufgezeigt. In der Szene 'Ein Hund läuft ins Gewächshaus' wird gezeigt, wie ein Hund in ein Gewächshaus hineinflüht und darin verschwindet (eine Bewegung von Punkt A zu Punkt B, wobei Punkt B im Videoclip als erreicht dargestellt wird). Die Ergebnisse der Auswertungen dieser Szene sind in Tabelle 12 dargestellt.

Tab. 12: Tempusgebrauch in der Szene 'Ein Hund läuft ins Gewächshaus'

	Wechsel zur Vergangenheit	Präsens	N
L1 Deutsch	3%	97%	30
L1 Tschechisch	60%	40%	30
L1 Russisch	43%	57%	30
L1 Tschechisch / L2 Deutsch	41%	59%	15
L1 Russisch / L2 Deutsch	27%	73%	15

¹²⁹ Bei Tempuswechsel – von Präsens zu Vergangenheit – wurden alle Vergangenheitsformen (Präteritum, Perfekt und Plusquamperfekt) mitgezählt.

Es zeigt sich, dass tschechische und russische Lerner ihren muttersprachlichen Strategien folgen und auch in der L2 zum Tempuswechsel greifen. Im Gegensatz zu deutschen Muttersprachlern haben tschechische Lerner keine Präferenz für die Verwendung der Präsensform ($\chi^2(1)=0,6, p=ns$). Russische Lerner benutzen die Vergangenheitsform um 20% häufiger als tschechische Lerner und scheinen somit näher an der Zielsprache zu sein. Die Verwendung dieser Form bleibt statistisch jedoch nur ein Trend ($\chi^2(1)=3,267, p=0.071$). Der quantitative Unterschied zwischen den beiden Lernergruppen lässt sich dadurch erklären, dass die russischen mehr fortgeschritten als die tschechischen Sprecher sind. Schauen wir uns einige konkrete Beispiele in allen fünf Gruppen an.

- (49) L1 tsch.
Pejsek v-běh-nu-l do skleníku ← **Hauptstruktur**
 Hund hinein-lauf.Perf.Prt.Sg.m in Gewächshaus **im Präteritum**
 'Ein Hund lief in ein/das Gewächshaus hinein'

Das tschechische Beispiel besteht aus einer Äußerung, die mit Hilfe des perfektiven Präteritums gebildet wurde und eindeutig die Hauptstrukturinformationen liefert. Mit Hauptstruktur ist die Aussage gemeint, die auf die Frage *Was passiert?* eine direkte Antwort liefert. Durch die präfigierte Verbalform *vběhnul* wurde das Erreichen des räumlichen Ziels *skleníku* kodiert. Unter Tempuswechsel wird die Tatsache verstanden, dass die Mehrheit der Äußerungen im Präsens verbalisiert wurde, d.h. es wird Bezug genommen auf den Wechsel zwischen verschiedenen Situationstypen und nicht etwa auf den Wechsel innerhalb einer Szenenbeschreibung.

In ähnlicher Weise wird diese Szene von russischen Sprechern versprachlicht, wie man Beispiel (50) entnehmen kann:

- (50) L1 rus.
Sobaka za-beža-la v teplicu ← **Hauptstruktur**
 Hund hinein-lauf.Perf.Prt.S.f in Gewächshaus **im Präteritum**
 'Ein Hund lief in ein/das Gewächshaus rein'

In Beispiel (50) wird ebenfalls das perfektive Präteritum für die Enkodierung der Situation benutzt. Sogar die syntaktische Struktur der russischen Äußerung stimmt mit der tschechischen exakt überein.

Deutsche Sprecher dagegen stellen die gleiche Szene meistens im Präsens dar. Wenn überhaupt ein Tempuswechsel stattfindet (3%, siehe Tab. 12), dann meistens in Nebenstrukturäußerungen (sprich Kommentare und attributive Nebensätze etc.). Diese Tendenz wird in Beispiel (51) veranschaulicht.

- (51) L1 dt.
Ein Hund läuft in ein Gewächshaus, ← **Hauptstruktur im Präsens**
dessen Tür offen stand ← **Nebenstruktur im Präteritum**

Wie aus Beispiel (51) ersichtlich wird, benutzt der Proband in der ersten Äußerung das Präsens und wechselt in der darauffolgenden Äußerung zum Präteritum. Zu beachten ist, dass die zweite Äußerung eine Art Beschreibung enthält, die normalerweise einen festen Bestandteil der Nebenstruktur bildet. Es wird im Rahmen dieser Arbeit angenommen, dass das der Grund ist, warum hier überhaupt ein Tempuswechsel stattfindet.

Die Lerner bilden zwar in ihrer L2 Deutsch grammatikalisch korrekte Sätze (d.h. formal unauffällige), verwenden dafür jedoch in ca. einem Drittel aller Äußerungen die Vergangenheitsform, die von den Muttersprachlern für die Darstellung dieser Szene eben nicht bevorzugt wird (siehe auch Kap. 1, Abschn. 1.1 für die Diskussion der sogenannten *formal accuracy*).

- (52) L1 tsch. / L2 dt.
Ein Hund ist in ein Glashaus gegangen ← **Hauptstruktur im Perfekt**
- (53) L1 rus. / L2 dt.
Ein Hund ist in so ein Glashaus reingegangen ← **Hauptstruktur im Perfekt**

Die Beispiele (52) und (53) unterscheiden sich kaum voneinander, außer dass der russische Lerner eine präfigierte Verbalform anwendet und der tschechische nicht. Beide verwenden das Perfekt und nicht, wie die zielsprachige Präferenz es vorgibt, das Präsens.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Tschechische und russische Lerner des Deutschen folgen, wenn sie die Vergangenheitsformen verwenden, eindeutig ihren L1-Präferenzen, um die Abgeschlossenheit eines Ereignisses oder den Zustandswechsel einer Situation zum Ausdruck zu bringen. Dieses Ergebnis legt die Annahme nahe, dass die Lerner das Fehlen des grammatischen Aspekts im Deutschen durch nicht zielsprachigen Tempusgebrauch zu kompensieren versuchen.

8.5.3 Endpunkte

Da für die Versprachlichung der in den Videoclips gezeigten Situationen diverse Bewegungen und Handlungen enkodiert werden müssen, können auch räumliche Ziele – im Folgenden Endpunkte genannt – mit angegeben werden. Solche

Endpunkte können entweder lexikalisch durch lokale Angaben (z.B. räumliche Adjunkte) oder morphologisch durch Präfixe (zum Beispiel *hineinlaufen*) ausgedrückt werden.

Frühere Untersuchungen haben gezeigt, dass sich Sprachen erheblich im Hinblick auf die Enkodierung der Endpunkte unterscheiden (Carroll/Lambert 2003; von Stutterheim/Lambert 2005). In dieser Studie wurden die Szenen analysiert, die für die Enkodierung der Endpunkte relevant sind. Die ausgewählten Szenen lassen sich inhaltlich in zwei Gruppen unterteilen. Zur ersten Gruppe zählen Szenen mit jenen Bewegungsereignissen, in denen kein Erreichen eines möglichen Endpunkts gezeigt wird [–END]. Die zweite Gruppe umfasst gleichfalls Szenen mit Bewegungsereignissen, in denen der Endpunkt als erreicht [+END] dargestellt wird.

Lokale Angaben und Präfixe wurden separat ausgewertet und die Ergebnisse später miteinander verglichen. Äußerungen, in denen lokale Angaben zusammen mit Präfixen zur Endpunktkodierung verwendet wurden, wurden nicht separat ausgezählt. Es wird beabsichtigt, dies in späteren Analysen mit einer größeren Probandenanzahl durchzuführen.

Als erstes werden die Ergebnisse der Enkodierung der Endpunkte durch lokale Angaben in muttersprachlichen L1- und L2-Lernerdaten behandelt. Diese sind in Tabelle 13 zusammengefasst:

Tab. 13: Enkodierung der Endpunkte in L1- und L2-Daten

Szene	DT. L1	TSCH. L1	RUS. L1	TSCH. L1/ DT. L2	RUS. L1/ DT. L2
1. Nonnen [–END]	30%	63%	30%	65%	40%
2. Zug kommt an [–END]	63%	80%	34%	77%	47%
3. Kutsche [–END]	47%	50%	10%	71%	27%
4. Brief einwerfen [+END]	97%	83%	77%	88%	60%
5. Gewächshaus [+END]	100%	93%	93%	88%	100%
6. Runterspringen [+END]	90%	77%	63%	53%	60%
	N=30	N=30	N=30	N=15	N=15

Was die L1-Daten betrifft, so unterscheiden sich tschechische Muttersprachler von den beiden anderen muttersprachlichen Gruppen vor allem dadurch, dass sie bedeutend mehr lokale Angaben für die Darstellung der kritischen Szenen

heranziehen, in denen der Endpunkt als nicht erreicht [-END] gezeigt wird ($\chi^2(2)=16, p=0.000$), als dies deutsche und russische Sprecher tun.

Entgegen der Erwartung, dass die Sprecher der beiden slawischen Sprachen bezüglich der Endpunktmarkierung eine gemeinsame Strategie verfolgen, stellt sich heraus, dass die tschechischen Muttersprachler anders vorgehen: Endpunkte werden in allen relevanten Szenen in der Mehrheit der Äußerungen verbalisiert. Die russischen Muttersprachler dagegen scheinen in diesem Bereich eine andere Vorgehensweise zu haben: Sie erwähnen erst dann Endpunkte, wenn diese in einem Clip auch tatsächlich als erreicht gezeigt werden. Deutsche Muttersprachler erwähnen in den Szenen 2 und 3 zwar mehr Endpunkte als russische Muttersprachler, aber nicht mehr als tschechische. Für Szenen, in denen der Endpunkt als erreicht [+END] dargestellt wird, wurden für keine der L1-Sprachen statistisch relevante Unterschiede festgestellt ($\chi^2(2)=1,69, p=ns$).

Diese Präferenzen sollen nun anhand einiger Beispiele veranschaulicht werden. Sie beziehen sich auf die Szene ‘Nonnen’, in der folgende Situation dargestellt wird: Zwei schwarz gekleidete Frauen (Nonnen) gehen eine Landstraße entlang und unterhalten sich. Am Ende dieser Straße sind ein größeres Gebäude, das ein Kloster sein könnte, und ein paar kleinere Häuser zu sehen. In der Szene wird kein Endpunkt erreicht [-END].

(54) L1 dt.

Zwei Nonnen gehen eine Landstraße entlang

Beispiel (10) L1 rus.

Dve monaški idut po doroge

Zwei Nonnen geh.Impf.Präs.3.Pl durch Straße

‘Zwei Nonnen gehen eine Straße entlang’

Beispiel (54) und (55) zeichnen sich durch das Fehlen jeglicher Zielangabe aus und stellen prototypische Äußerungen für die Sprecher des Russischen und des Deutschen dar. Tschechische Sprecher erwähnen interessanterweise in der Mehrheit der Äußerungen Zielangaben und gehen dabei, wie in Beispiel (55) gezeigt, vor:

(55) L1 tsch.

Dvě jeptišky jdou po cestě k nějakému stavení

Zwei Nonnen geh.Impf.Präs.3.Pl auf einem Weg zu einem Gebäude

‘Zwei Nonnen gehen eine Straße entlang zu einem Gebäude’

Durch die Verwendung der lokalen Angabe *k nějakému stavení* wird eine rechte Grenze im Zeitintervall des Gehens anvisiert, die in den Beispielen (54) und (55) völlig ausgeblendet wird. Und was machen die Lerner?

- (56) L1 rus. / L2 dt.
Ich sehe zwei Nonnen, die einen Weg entlanggehen
- (57) L1 tsch. / L2 dt.
Zwei Nonnen gehen zu einem Kloster

Wie aus den Beispielen hervorgeht, folgen Lerner beider Gruppen den L1-Mustern, indem sie lokale Angaben entweder weglassen – das russische Muster – oder zu häufig erwähnen – das tschechische Muster.

Als nächstes wurden die Ergebnisse der Auszählungen der beiden Vorgehensweisen in der Enkodierung der Endpunkte (durch lokale Angaben und Präfixe) miteinander verglichen. Diese werden in Tabelle 14 dargestellt. Die Zahlen in der Tabelle beziehen sich auf die Szene ‘Ein Brief wird eingeworfen’, die bereits in Beispiel (47) diskutiert wurde und für diesen Zweck repräsentativ ist.

Die Äußerungen, in denen eine Simplex-Form mit einer lokalen Angabe (2. Spalte in Tab. 14) vorkommt, wurden separat von den Äußerungen gezählt, in denen präfigierte Verben mit oder ohne lokale Angaben (3. Spalte in Tab. 14) verwendet werden.

Tab. 14: Endpunkte in der Szene ‘Ein Brief wird eingeworfen’

	Lokale Angaben	Präfixe ± Lokale Angaben	N	
L1 Deutsch	73%	27%	30	
L1 Tschechisch	60%	40%	30	
L1 Russisch	23%	77%	30	Präfix-Strategie
L2 Russisch/Deutsch	47%	53%	15	
L2 Tschechisch/Deutsch	93%	7%	15	Endpunkt-Strategie

Bei der Betrachtung der L1-Daten fällt sofort auf, dass russische Sprecher eine deutliche Präferenz für Präfixe zeigen ($\chi^2(1)=8,53, p=0.003$), während deutsche Sprecher überwiegend lokale Angaben zum Ausdruck der Endpunkte verwenden ($\chi^2(1)=6,53, p=0.011$). Tschechische Muttersprachler benutzen sowohl lokale Angaben als auch Präfixe, wenn sie in ihrer Muttersprache Endpunkte markieren ($\chi^2(1)=1,2, p=ns$).

Wenn man die zwei Lernergruppen miteinander vergleicht, zeigt sich, dass tschechische Lerner Endpunkte durch lokale Angaben markieren und somit eine klare Präferenz zeigen ($\chi^2(1)=11,27, p=0.001$). Wie bereits erwähnt, werden im Rus-

sischen zur Endpunktmarkierung Präfixe verwendet. Diese Präferenz schlägt sich bei den russischen Lernern nieder, indem sie a) der deutschen Strategie, Endpunkte durch lokale Angaben zu markieren, nicht so klar folgen und b) sich von den tschechischen Lernern des Deutschen signifikant unterscheiden ($\chi^2(1)=7,78, p=0.005$). Mit anderen Worten: Russische Lerner in L2 Deutsch stehen in einem Konflikt zwischen ihrer muttersprachlichen Strategie und der der Zielsprache. Dies führt dazu, dass sie in L2 Deutsch keine klare Präferenz mehr zeigen ($\chi^2(1)=0,06, p=ns$). Aus diesen Ergebnissen lässt sich ableiten, dass die Lerner bei der Markierung der Endpunkte unterschiedlich vorgehen. In diesen Vorgehensweisen spiegeln sich die muttersprachlichen Tendenzen wider. Dies wird anhand eines Vergleichs der folgenden drei Beispiele verdeutlicht:

- (58) L1 dt.
Jemand wirft einen Brief in einen Briefkasten
- (59) L2 rus. / dt.
Eine Person wirft einen Umschlag in Briefkasten rein
- (60) L2 tsch. / dt.
Ein Mann wirft einen Brief in einen Briefkasten

Der russische Muttersprachler verwendet in Beispiel (59) die präfigierte Form *reinwerfen*. Deutsche Sprecher wenden in 30% der Äußerungen ebenfalls präfigierte Formen an, sie bevorzugen jedoch die Darstellungsweise wie in Beispiel (58), also die nicht-präfigierte Form. Tschechische Muttersprachler folgen einem ähnlichen Muster wie die deutschen Muttersprachler und wenden Präfixe in nur 37% der Äußerungen an. In allen anderen Fällen bedienen sie sich einer lokalen Angabe, um einen Endpunkt zu enkodieren.

Was passiert in den Szenen, in denen die Präfixe in der Zielsprache typischerweise nicht verwendet werden? Beispielsweise in einer Szene, in der gezeigt wird, wie ein Baum gefällt wird. Wie die Analyse dieser Szene ergibt, verwenden auch hier russische Lerner Präfixe nicht so, wie dies deutsche Muttersprachler tun würden.

Tab. 15: Präfixe als Endpunkte in russischen L2-Daten in der Szene ‘Baum fällen’

	L1 Deutsch	L2 Russisch/Deutsch
(+) präfigiert	33%	87%
(-) präfigiert	67%	13%
	N=30	N=15

Wie aus der Tabelle 15 ersichtlich wird, verwenden 87% der russischen Lerner in dieser Szene präfigierte Verbformen, wohingegen ein Drittel der Deutschmuttersprachler zu präfigierten Verbalformen wie *umsägen*, *absägen*, *abschneiden* greift. In den Beispielen (61) und (62) werden diese Präferenzen illustriert:

- (61) L1 dt.
Ein Waldarbeiter fällt einen Baum mit einer Motorsäge
- (62) L2 rus. / dt.
Ein Mann sägt einen Baum ab

Es ist sicherlich nicht ungrammatisch, *absägen* zu verwenden – zwei deutsche Sprecher tun das auch –, aber eben untypisch für den Zielsprachigen Gebrauch. Die Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass es sich hier um eine muttersprachliche Präfix-Strategie handelt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Enkodierung der Endpunkte einen unterschiedlichen Häufigkeitsgrad in allen drei untersuchten Sprachen erfährt. Wenn man allerdings andere Sprachen in den Vergleich einbezieht, die kaum Endpunkte für die Enkodierung der Ereignisse benennen, wie dies beispielsweise für das Englische der Fall ist (vgl. Schmiedtová 2013b), erscheint der Unterschied zwischen russischen und deutschen Sprechern nicht wesentlich, da die Zahlen nicht so sehr auseinander liegen. Das interessante Ergebnis hier ist, dass das Russische und das Tschechische – trotz der typologischen Nähe – in dieser Hinsicht divergieren.

8.6 Fazit und Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass das Tschechische und das Russische – obwohl beide Sprachen strukturell über dasselbe Ausdrucksinventar in den hier relevanten Bereichen grammatischer Aspektkennzeichnungen verfügen – unterschiedliche Verwendungsmuster dieser Formen aufweisen. Trotz der typologischen Nähe gehen tschechische und russische Muttersprachler bei der Enkodierung von temporalen Ereignissen anders vor: Die tschechischen Muttersprachler legen ihren Aufmerksamkeitsfokus auf das Erreichen der rechten Grenze eines Zeitintervalls und bedienen sich, soweit es das sprachliche System und der Stimulus möglich machen, der präfigierten perfektiven Form. Diese wird auch im Präsens (Hier-und-jetzt-Interpretation) gebraucht. Die russischen Muttersprachler dagegen fokussieren den unmittelbar vor der rechten Grenze liegenden Zeitabschnitt und bringen diese Bedeutung mit Hilfe der sekundären Imperfektiva zum Ausdruck.

Somit weisen diese zwei Aspektformen – die präfigierte perfektive Form und das sekundäre Imperfektivum – auf zwei unterschiedliche psycholinguistische Korrelate hin: Die perfektive Form ermöglicht den Zugriff auf die rechte Grenze, während die sekundären Imperfektiva auf das Zeitintervall vor dem Erreichen der rechten Grenze zugreifen. D.h. die tschechischen Muttersprachler zeigen eine starke Präferenz, Ereignisse in ihrer Abgeschlossenheit zu versprachlichen (und zwar auch dann, wenn das Ereignis im Videoclip nicht zu Ende geht), während die russischen Muttersprachler die Versprachlichung der mittleren Phase eines Ereignisses bevorzugen.

Diese Präferenzen schlagen sich auch in der Sprachproduktion der fortgeschrittenen L2-Lerner nieder. Beide Gruppen neigen dazu, den im Deutschen fehlenden grammatischen Aspekt mit anderen sprachlichen Mitteln auszudrücken. Dies wird im Tempusgebrauch beider Lernergruppen dann deutlich, wenn sie von dem zielsprachigen Muster zugunsten ihrer L1-Präferenzen abweichen.

Im Bereich der Versprachlichung von Endpunkten wurde gezeigt, dass die Vorgehensweisen der tschechischen und der russischen Muttersprachler divergieren: Die tschechischen Muttersprachler erwähnen Endpunkte in Szenen auch dann, wenn sie nicht als erreicht dargestellt werden [-END]. Dies geschieht viel häufiger als bei russischen und sogar auch deutschen Muttersprachlern. Interessanterweise fallen die deutschen und die tschechischen Sprecher in dieser Hinsicht in ein Cluster. Diese Präferenzen werden in den L2-Daten wiedergefunden: Sowohl tschechische als auch russische Lerner bleiben ihren L1-Präferenzen verhaftet. Dies wird besonders deutlich, wenn man sich die sprachlichen Mittel anschaut, die für die Endpunktmarkierung durch Lerner in L2 Deutsch verwendet werden. Der russische Lerner des Deutschen bevorzugt – so wie in der Ausgangssprache Russisch – die Präfixstrategie, der tschechische Lerner greift auf die in seiner L1 verankerten Strategie zurück und versprachlicht Endpunkte mittels lokaler Adjunkte.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Konzeptualisierungsschemata, die in der Enkodierung von temporalen Ereignissen verschiedene Präferenzen für die Informationsverarbeitung setzen, einen sprachspezifischen Charakter aufweisen. Im Hinblick auf die (sehr) fortgeschrittenen Lerner, die an dieser Studie teilgenommen haben, lässt sich klar feststellen, dass es für sie so gut wie unmöglich war, die Präferenzen der Informationsverarbeitung und -selektion zielsprachig zu verwenden. Demzufolge muss die Frage nach *ultimate attainment* wie folgt beantwortet werden: Auch (sehr) fortgeschrittene Lerner, deren Sprachproduktion formal und grammatisch als muttersprachlich bezeichnet werden kann, fallen im Bereich temporaler Perspektivierung von Ereignissen als Nicht-Muttersprachler auf. Mit anderen Worten, sie bedienen sich auch in der L2 ihrer L1-Präferenzen.

Zum Abschluss soll eine der Ausgangsfragen unter Berücksichtigung der im zuvor dargestellten Ergebnisse beantwortet werden: Ist der Erwerb einer Zielsprache, die über ein weniger ausdifferenziertes System als die Ausgangssprache verfügt, schneller/einfacher zu erlernen? Die vorliegende Studie beantwortet diese Frage mit *Nein*: Auch *near-native*-Sprecher drücken in der Zielsprache Strukturen aus, die in der L2 so nicht existieren. Dabei stützen sie sich auf entsprechende L1-Strukturen, die einen hohen Grammatikalisierungsgrad aufweisen und in der Ausgangssprache obligatorisch sind (z.B. der grammatische Aspekt im Tschechischen und Russischen). Diese Instanzen des negativen Transfers haben direkte Implikationen für die Konzeptualisierung von Ereignissen in der Zielsprache.

8.7 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der in diesem Kapitel vorgestellten L2-Studie weisen auf die Beständigkeit der L1-Präferenzen und ihren Einfluss auf den Erwerb und Gebrauch einer Zweitsprache hin. Darüber hinaus wird gezeigt, dass russische und tschechische L2-Lerner bei der Ereigniskodierung im Deutschen unterschiedliche Konzeptualisierungsschemata verwenden, die sich auf die L1-spezifischen Präferenzen zurückführen lassen. Im Rückschluss unterstützen die L2-Daten die Befunde zu den muttersprachlichen Präferenzen und leisten somit einen wichtigen Beitrag zur Sprache-und-Kognitions-Debatte.

9 Einflüsse des Deutschen auf das Tschechische: Ein Sprachvergleich aus der Lernerperspektive

9.1 Einführung

Tschechisch gehört im Gegensatz zu Deutsch zur slawischen Sprachfamilie. Genauer gesagt bildet das Tschechische zusammen mit dem Polnischen, Slowakischen, Schlesischen, Kaschubischen und Nieder-/Obersorbischen die westslawische Sprachgruppe. Beide Kulturen haben jedoch jahrhundertlang aufeinander gewirkt¹³⁰ und sich gegenseitig beeinflusst. Es ist daher nicht überraschend, dass auch die tschechische Sprache nicht unbeeinflusst geblieben ist. In einer früheren Studie zur Anwendung von lexikalischen Germanismen im modernen Tschechisch (Schmiedtová/Schmiedtová 1996) wurde anhand von korpusbelegtem¹³¹ Sprachmaterial gezeigt, dass Germanismen einen festen Status im Lexikon des Tschechischen haben und dass sie von tschechischen Muttersprachlern produktiv gebraucht werden.

Aus weiteren Arbeiten ist ersichtlich geworden, dass der Einfluss des Deutschen auf das tschechische Sprachsystem nicht auf den lexikalischen Bereich beschränkt bleibt: Es zeigt sich (Schmiedtová 2003a, 2003b), dass verbale Präfixe im Deutschen und Tschechischen überraschend viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Aber auch in Bezug auf die Verbstellung lassen sich in den zwei typologisch unterschiedlichen Sprachen bestimmte Ähnlichkeiten feststellen (Schmiedtová 2004).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass der lange Sprach- und Kulturkontakt und die geografische Nähe zu Ähnlichkeiten in einigen sprachlichen Bereichen geführt hat. Der Einfluss des Deutschen geht über den Bereich des Lexikons hinaus und schlägt sich systematisch auch im Bereich der tschechischen Syntax nieder.

Der Fokus dieses Kapitels¹³² liegt nur indirekt auf dem Sprachvergleich zwischen dem Deutschen und Tschechischen. Das zentrale Thema stellt der Erwerb

130 Im Jahre 1526 bestiegen die Habsburger unter Ferdinand I. von Habsburg den böhmischen Thron und Böhmen wurde Teil der Habsburgermonarchie. Erst nach dem durch die Niederlage im Ersten Weltkrieg ausgelösten Fall der Österreichisch-Ungarischen Monarchie wurde am 28. Oktober 1918 die autonome Tschechoslowakische Republik gegründet.

131 Die Korpora, die für diese Studie verwendet wurden, sind alle Teil des Tschechischen Nationalkorpus (vgl. auch: <http://ucnk.ff.cuni.cz/english/index.html>).

132 Die Datenerhebung wäre nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung des Goethe-Instituts in Prag. Ich möchte mich herzlich bei der damaligen Direktorin Frau Ute Gräfin Baudissin

des Tschechischen als Fremdsprache dar, der in einer Studie zum Erwerb der temporalen Simultanität von Schmiedtová (2004) empirisch untersucht wurde. Das vorliegende Kapitel bezieht sich auf diese Studie.

In der Erwerbsforschung wird allgemein angenommen, dass typologische Nähe/Distanz eine wichtige Rolle beim Erwerb einer Fremdsprache spielt. Neben der Typologie spielt aber auch die so genannte Psychotypologie (Kellerman 1983a) eine wichtige Rolle.

The exact nature of what does constitute this subset will [...] depend not only on what I have called the learner's psychotypology but also on a second constraining factor, the transferability of the L1 structure, that is, the probability with which this structure will be transferred relative to other structures in the L1. Transferability is to be seen as a theoretical notion, which derives from native speaker's own perception of the structure of their language. If a feature is perceived as infrequent, irregular, semantically or structurally opaque, or in any other way exceptional, what we could in other words call 'psycholinguistically marked', then its transferability will be inversely proportional to its degree of markedness. Transferability is not itself a predictor of performance but it is one of the determinants of whether an L1 structure will be treated as language-specific (not transferable to a given L2) or language-neutral (that is, transferable to a given L2). (ebd.: 117)

Die Psychotypologie ist insbesondere mit Blick auf den Transfer sprachlicher Merkmale aus dem System der Muttersprache in das der Zielsprache relevant. Der Begriff bezieht sich darauf, wie die allgemein angenommene typologische Verwandtschaft zweier Sprachen durch den Lernenden empfunden und wie dieses Empfinden im Prozess des Erwerbs praktisch umgesetzt wird. Mit anderen Worten, das implizite – wenn auch relativ oberflächliche – Wissen des Lerners über die Unterschiede bzw. die Ähnlichkeiten zwischen eigener Muttersprache und der zu lernenden Zielsprache beeinflussen, mit welchen Erwartungen und Haltungen der Lerner an den Erwerb der Zielsprache herangeht. So wird beispielsweise in einem Lehrbuch „Einstieg Tschechisch“ das Tschechische als „eine der schwersten Sprachen in Europa“ (Henßen/Sobkuljak 2005) bezeichnet. Diese Einschätzung hängt wahrscheinlich auch damit zusammen, dass das Tschechische – wie alle anderen slawischen Sprachen – obligatorisch den Aspekt zum Ausdruck bringt (siehe Kap. 2 und 5). Das aspektuelle System gilt für Sprecher von nicht-aspektuellen Sprachen wie dem Deutschen als kaum erlernbar (siehe Kap. 7).

bedanken. Sie hat es möglich gemacht, dass ich für die Dauer von drei Monaten in den Räumen des Goethe-Instituts Aufnahmen machen konnte. Mein Dank geht auch an Angelika Hájková und Monika Valter am Goethe-Institut Prag, die mich bei der Rekrutierung der Lerner und den logistischen Anforderungen des Projektes unterstützt haben.

So behauptet Grekhova (1985), dass deutsche Lerner des Russischen niemals das aspektuelle System des Russischen beherrschen können. Wenn diese Behauptung wahr sein sollte, wären deutsche Lerner auch von einem erfolgreichen Erwerb des Tschechischen ausgeschlossen. Diese Behauptungen werden im späteren Verlauf des Kapitels aufgegriffen und an Hand von empirischen Daten überprüft.

Im Fokus dieses Kapitels steht eine umfangreiche Studie (Schmiedtová 2004), die sich mit dem Verlauf und dem Endzustand des Erwerbs des Tschechischen durch deutsche Muttersprachler beschäftigt. Wir werden in dieser Studie auf die Frage eingehen, wie deutsche Lerner bei dem Erwerb des Tschechischen vorgehen (Verlauf) und inwieweit sie sich dabei dem System der Zielsprache nähern können (Endzustand), d.h. wie erfolgreich sie beim Erwerb des Tschechischen tatsächlich sind. Um diesen beiden Fragestellungen besser nachgehen zu können, wird eine Gruppe von englischen Lernern des Tschechischen – die eine Muttersprache mit ausgebildetem Aspektsystem mitbringen – zum Vergleich herangezogen.

9.2 Deutsche Lerner und englische Lerner des Tschechischen

9.2.1 Fragestellung

Die Ausgangsfrage der diesem Kapitel zugrundeliegenden Studie lässt sich wie folgt umreißen: Wie gehen deutsche und englische Muttersprachler vor, wenn sie in ihrer L2 Tschechisch ‘temporale Gleichzeitigkeit’ ausdrücken? Der Begriff der temporalen Gleichzeitigkeit bezieht sich dabei auf eine Situation, in der zwei Ereignisse zur gleichen Zeit passieren und sich ganz oder zum Teil überlappen. So kann man sich beispielsweise eine Situation vorstellen, in der jemand ein Buch liest und eine andere Person zur gleichen Zeit einen Artikel schreibt (eine vollständige Überlappung). Natürlich ist auch eine andere Situation denkbar, in der jemand ein Buch liest, während eine andere Person in das Zimmer hereinkommt (ein zeitliches Einschließen eines Ereignisses in das andere). Es gibt weitere Möglichkeiten (Simultanitätstypen), wie zwei Ereignisse temporal angeordnet werden können, wenn sie gleichzeitig geschehen (Schmiedtová 2004: 10–15). Auf diese wird hier jedoch nicht näher eingegangen.

9.2.2 Methode der Datenerhebung und Probanden

Bei der Erforschung eines beliebigen linguistischen Phänomens im Kontext des Fremdspracherwerbs ist es wichtig zu wissen, wie das zu erwerbende System der L2 aufgebaut ist und wie es funktioniert. Ebenso wichtig ist es, sich über das System der Ausgangssprache(n) Klarheit zu verschaffen. Diese Ausgangsbasis – die so genannte *baseline* – ist eine unentbehrliche Voraussetzung für die vergleichende empirische Sprachforschung. Als *baseline* können prinzipiell frühere Studien oder Beschreibungen des untersuchten Phänomens in einer gegebenen Sprache dienen. Im Fall der Erforschung der temporalen Simultanität ergeben sich mehrere Probleme. Simultanität und ihr sprachlicher Ausdruck sind so gut wie nicht untersucht worden. Die Studien, die zum Thema der Simultanität zu finden sind, beschränken sich auf den Erstspracherwerb und die Untersuchungssprache – vorwiegend Englisch (Schmiedtová 2004: 1–5). Für die Beschreibung des Deutschen und des Tschechischen liegen nach aktuellem Wissensstand überhaupt keine Arbeiten vor. Aus diesen Gründen mussten für die Studie eigene Produktionsdaten in der Muttersprache erhoben werden. Diese bildeten die *baseline* für die Untersuchung der lernersprachlichen Daten.

Als Methode der Datenerhebung diente die Elizitation. Bei diesem Verfahren werden mit Hilfe von experimentellem Material bestimmte sprachliche Konstruktionen oder Äußerungen gezielt produziert. Den Probanden wurden auf einem Monitor elf kurze Werbefilme präsentiert (Schmiedtová 2004), die zwei simultane Ereignisse zeigten. Um die dargebotene Szene treffend beschreiben zu können, musste das Simultane an der Szene zum Ausdruck gebracht werden. Nach jedem Werbeclip wurde die Darbietung unterbrochen, der Proband sollte in eigenen Worten beschreiben, was er gesehen hatte. Danach wurde das Experiment fortgesetzt. Wenn ein Proband Interpretationsprobleme hatte, konnten die Clips auch mehrfach angesehen werden. Die Verbalisierungen der Probanden wurden mit einem digitalen Kassettenrecorder aufgenommen.

Bei der Datenerhebung der Lerner wurde zusätzlich auf die Reihenfolge der verwendeten Sprachen geachtet (Muttersprache und Zielsprache): Die Hälfte der Lerner führte die Aufgabe in der Reihenfolge 'Muttersprache vor Zielsprache' durch. Bei der anderen Hälfte der Lerner war die Abfolge umgekehrt: Zielsprache vor Muttersprache. Die spätere statistische Auswertung zeigte jedoch, dass die Reihenfolge der Sprachen keine Transfer-Effekte bewirkt hatte (Schmiedtová 2004: 221).

Für die Untersuchung wurden muttersprachliche L1-Daten erhoben. Dafür wurden insgesamt 60 Probanden aufgenommen, die drei Gruppen mit jeweils zwanzig deutschen, englischen und tschechischen Muttersprachlern bildeten. Deutsche und englische Muttersprachler wurden darüber hinaus (mit je 20 Ler-

nern pro Gruppe) als Lerner des Tschechischen aufgenommen. Die Übersicht über die Probandenzahlen pro Gruppe lässt sich Tabelle 16 entnehmen. Die Abkürzung ZS steht für Zielsprache, die Abkürzung AS steht für Ausgangssprache.

Tab. 16: Überblick über Probanden

	Tschechisch (ZS)	Deutsch (AS)	Englisch (AS)
Tschechisch (ZS)	20	–	–
Deutsch (AS)	20	20	–
Englisch (AS)	20	–	20

Alle Probanden füllten einen Fragebogen aus, in dem biografische Daten und soziale Variablen ermittelt wurden. Dabei wurden die sozialen Variablen Alter und Bildung bei den Versuchspersonen kontrolliert. So wurden für das Experiment Erwachsene im Alter von 25 bis 40 Jahren ausgewählt, die ihre Muttersprache in einer monolingualen Umgebung erworben hatten. Der Erwerb aller Fremdsprachen (inklusive des Tschechischen) erfolgte bei allen Probanden erst nach dem abgeschlossenen Erstspracherwerb.

Alle Versuchspersonen waren entweder Studierende oder Mitarbeiter der Karlsuniversität oder des Goethe-Institutes in Prag. Das Durchschnittsalter für deutsche Muttersprachler/Lerner war 37,6 Jahre, für englische Muttersprachler/Lerner 34,2 Jahre und für tschechische Muttersprachler 32,9 Jahre. Alle Daten wurden in Prag erhoben. Die Geschlechterverteilung war nur bei den tschechischen Probanden gleichmäßig. In beiden Lernergruppen waren mehr Versuchspersonen männlich als weiblich: 65% Männer, 35% Frauen.

Auf diese Weise wurden Sprachproduktionsdaten von insgesamt 60 Muttersprachlern und 40 Lernern erhoben. Die Kontrolle über relevante Einflussfaktoren für Spracherwerb und Sprachverwendung stellte sicher, dass vergleichsweise homogene Sprechergruppen dem Vergleich zu Grunde gelegt werden konnten.

9.2.3 Die untersuchten Sprachen

Der folgende Abschnitt befasst sich mit dem jeweiligen Sprachsystem der drei untersuchten Sprachen. Wie in Abschnitt 9.1 erwähnt, gehören das Deutsche und das Tschechische zu unterschiedlichen Sprachfamilien. Das Englische – als die sprecherreichste germanische Sprache – fällt mit dem Deutschen in die Gruppe der germanischen Sprachen.

In Bezug auf die zentrale Fragestellung von Schmiedtová (2004) ist es wichtig zu betonen, dass das Konzept der Simultanität in allen untersuchten Sprachen zum Ausdruck gebracht werden kann. Der Unterschied besteht jedoch darin, mit welchen sprachlichen Mitteln dieses Konzept im Deutschen, Englischen und Tschechischen ausgedrückt wird. Bevor über die wichtigsten Ergebnisse der Studie von 2004 berichtet wird, sollen zuerst die verschiedenen sprachlichen Mittel, die den Sprechern in den jeweiligen Sprachen zum Ausdruck der Simultanität zur Verfügung stehen, betrachtet werden.

Die zwei wichtigsten Mittel sind a) grammatische Kategorien der Verben, z.B. Tempus und insbesondere Aspekt, und b) verschiedene Typen von temporalen Adverbien, einschließlich temporaler Subordinationen. Das Spektrum der temporalen Adverbien ist in allen drei Sprachen vergleichbar. Die markantesten Unterschiede lassen sich in der Art und Weise festmachen, wie die drei untersuchten Sprachen aspektuelle Relationen ausdrücken (siehe Abb. 32 und Kap. 2, 5–7).

Ausgangssprache 1

Englisch

Aspekt ist grammatikalisiert
– Progressiv (-ing)

Ausgangssprache 2

Deutsch

Aspekt ist nicht grammatika-
lisiert



Tschechisch

Aspekt ist grammatikalisiert
– Perfektiv/Imperfektiv
(verbale Präfixe, Suffixe)

Abb. 32: Übersicht über die drei untersuchten Sprachen

Aus Abbildung 32 ergibt sich, dass bezüglich des ± Vorhandenseins der Kategorie des grammatischen Aspekts in den Sprachsystemen der drei Sprachen das Englische mit dem Tschechischen eine Gruppe bildet. Mit anderen Worten, trotz typologischer Nähe zum Deutschen steht das Englische im Bereich des Aspekts dem Tschechischen näher als dem Deutschen.

Anhand dieser relativ oberflächlichen Gegenüberstellung der drei Sprachen, die sich lediglich auf die üblichen grammatischen Beschreibungen stützt, lassen sich die ersten Hypothesen hinsichtlich der Lerner formulieren.

Hypothese 1

Da der Ausdruck der Simultanität eng mit der Aspektmarkierung zusammenhängt, könnte man annehmen, dass englische Lerner des Tschechischen von der Ähnlichkeit des Ausgangs- und des Zielsystems profitieren. Sie werden schnell in der Lage sein, die Ähnlichkeiten zwischen ihrer Muttersprache und der Zielsprache zu identifizieren. Dann werden sie die sich ähnelnden Merkmale aus ihrer L1 in die L2 übertragen. Man spricht in diesem Fall auch vom positiven Transfer.

Hypothese 2

Deutsche Lerner dagegen werden große Lernschwierigkeiten beim Erwerb der aspektuellen Kategorien in L2 Tschechisch haben. Wenn sich dies bestätigt, dann werden sie sich auch schwertun, wenn sie in L2 Tschechisch Simultanität zum Ausdruck bringen müssen. Sie werden nicht zielsprachig vorgehen (können), sondern auf andere Strategien zurückgreifen.

Im Folgenden werden diese Hypothesen anhand von empirischen Daten überprüft und zum Teil auch in Frage gestellt. Zunächst werden die Produktionsdaten der Muttersprachler gesichtet und miteinander verglichen. Im Anschluss daran wird der Fokus auf den Lernerdaten liegen. Dabei werden erneut die Ausgangsfragestellungen aufgegriffen: Wie gehen deutsche Lerner im Erwerb der Fremdsprache Tschechisch vor (Verlauf) und inwieweit können sie die Zielsprache in bestimmten Bereichen erlernen (Endzustand)? Zu diesem Zweck wird die deutsche mit der englischen Lernergruppe des Tschechischen verglichen.

9.2.4 Die Ergebnisse: Muttersprachler

Die Studie ergab folgende Präferenzen für die Muttersprachler der drei untersuchten Sprachen: Sprecher des Tschechischen und Englischen ziehen es vor, primär aspektuelle Mittel in Kombination mit lexikalischen Mitteln zum Ausdruck der Simultanität zu verwenden. Es ist hier wichtig zu betonen, dass diese Präferenzen nicht etwa eine zufällige und subjektive Wahl der Sprecher widerspiegeln, sondern auf den in der Grammatik der jeweiligen Sprache verankerten Strategien beruhen.

Die von tschechischen und englischsprachigen Probanden verwendete Strategie wird am Beispiel (63), das von einem tschechischen Muttersprachler stammt, veranschaulicht.

- (63) *Tak on to slízává* (Impf.Präs), *někdo otevře* (Perf.Präs) *dveře*
 ‘So, er ist dabei es abzulecken, jemand öffnet die Tür’

Wie Beispiel (63) zu entnehmen ist, ergibt sich aus dem Gebrauch von zwei mit verschiedenen Aspekten markierten Verben *ablecken* und *öffnen* eine simultane Interpretation der Gesamtäußerung.¹³³ Mit anderen Worten, die Ereignisse 'jemand leckt etwas ab' und 'ein anderer öffnet die Tür' müssen sich zeitlich überlappen. Ähnliche Beispiele finden wir auch in den Daten der englischen Muttersprachler.

- (64) ... *and he took* (Perf.Verg) *a sip from his juice, she was coming* (Impf.Verg) *back*
 '... und er nahm einen Schluck Saft, sie war zurückgekommen'

Diese auf aspektuellen Mitteln beruhende Strategie, die als *the stonger aspectual style* identifiziert und bezeichnet wird (Schmiedtová 2004: 135), lässt sich mit zusätzlichen lexikalischen Mitteln, wie z.B. temporalen Adverbien, ergänzen. So ergibt sich der so genannte *weaker aspectual style*¹³⁴ (Schmiedtová 2004: 135). Dieser wird in Beispiel (65) veranschaulicht.

- (65) *A začne tu hořiči slízávat* (Impf.Präs) *a v tom* (TAdv) *přijde* (Perf.Präs) *jeho starší brácha*
 'Und er fängt an den Senf abzulecken und in dem Moment kommt sein älterer Bruder herein'

Die schwächere Aspektstrategie wird nicht nur von tschechischen, sondern häufig auch von englischen Muttersprachlern verwendet. Dagegen wählen die deutschen Sprecher, wenn sie in ihrer Muttersprache über simultane Ereignisse sprechen, die adverbiale Strategie (*the adverbial style*, Schmiedtová 2004: 135). Durch diese Strategie wird die Simultanität mittels verschiedener temporaler Adverbien zum Ausdruck gebracht. Dabei spielt die aspektuelle Markierung keine Rolle. Typisch für das Deutsche ist die in Beispiel (66) angeführte Versprachlichung, die von einem deutschen Muttersprachler stammt.

133 Der Begriff Gesamtäußerung bezieht sich auf die Verbalisierung des simultanen Ereignisses. Eine Gesamtäußerung besteht aus mehreren (mindestens zwei) Teiläußerungen.

134 Die schwächere aspektuelle Strategie beruht auf der Kombination von lexikalischen (temporale Adverbien) und aspektuellen Mitteln. Im Gegensatz dazu wird bei der stärkeren aspektuellen Strategie nur der Aspekt gebraucht, um Simultanität auszudrücken. Aus dieser Gegenüberstellung ergeben sich die Bezeichnungen 'stärker' und 'schwächer'.

- (66) *Er geht hin, leckt Ketchup und Soße ab*
In diesem Moment (TAdv) kommt vielleicht der ältere Bruder herein

An dieser Stelle ist anzumerken, dass auch die englischen und tschechischen Muttersprachler die adverbiale Strategie verwenden können. Sie tun es aber viel seltener als die Deutschen und gebrauchen dabei Verben, die entweder keine explizite Aspektmarkierung aufweisen, oder Verben, die explizit nur für den perfektiven Aspekt markiert sind. Wenn das Erste zutrifft, kommen im Tschechischen die so genannten Simplex-Formen vor (Schmiedtová 2004), z.B. *dát* ('geben') oder *psát* ('schreiben'), während das Englische sich der unmarkierten *simple present*- oder *simple past*-Formen, aber nicht der entsprechenden *progressive*-Formen (Markierer *-ing*) bedient (siehe Kap. 2 und 8).

Da nur im Tschechischen und nicht im Englischen eine systematische Markierung des perfektiven Aspekts zur Verfügung steht (Schmiedtová 2004; Kap. 2), kommen zwei aufeinander folgende perfektiv markierte Verben in der adverbialen Strategie nur im Tschechischen vor. In diesem Fall hebt die Präsenz eines temporalen Adverbs die kanonische Interpretation einer temporalen Sequenz auf. Diese kanonische sequenzielle Interpretation wird in (67) gezeigt. Beispiel (68) veranschaulicht die gleiche aspektuelle Kombination wie in (67) mit einem zusätzlichen temporalen Adverb. Die Äußerungen in (68) werden als simultan interpretiert.

- (67) *Přistoupí (Perf.Präs) k plakátu, olízne (Perf.Präs) kečup a hořčici*
 'Er tritt zum Poster, (er) leckt den Ketchup und den Senf ab'
- (68) *Přistoupí (Perf.Präs) k plakátu, přičemž (TAdv) olízne (Perf.Präs)*
kečup a hořčici
 'Er tritt zum Poster, während (er) den Ketchup und den Senf ableckt'

Der Gebrauch der einzelnen Strategien ist von den Sprechern des L1 Tschechischen, L1 Englischen und L1 Deutschen in Tabelle 17 zusammengefasst. Die Prozentwerte geben an, wie häufig eine bestimmte Vorgehensweise in Relation zu der Gesamtzahl der produzierten Äußerungen (n) eingesetzt wurde (Tschechisch n=83, Englisch n=87, Deutsch n=81).

Tab. 17: Die Präferenzen der Muttersprachler für den Simultanitätsausdruck in ihrer jeweiligen Muttersprache (L1) (* weist auf einen statistisch signifikanten Unterschied hin)

	Tschechisch L1	Englisch L1	Deutsch L1
stärkere Aspektstrategie	18%*	8%	0%
schwächere Aspektstrategie	71%	76%	0%
adverbiale Strategie	11%	16%	100%

Anhand von Tabelle 17 kann das folgende Fazit gezogen werden: Die Präferenzen oder die Muster, denen die tschechischen und englischen Muttersprachler in ihrer Muttersprache folgen, weisen starke Ähnlichkeiten auf. Der einzige signifikante Unterschied, der sich bei der statistischen Analyse der Produktionsdaten ergab, bezieht sich auf die Häufigkeit des Gebrauchs des *stronger aspectual style*. Diese Strategie wird im Tschechischen häufiger als im Englischen in Anspruch genommen ($z = 1,75, p < .05$).

Diese Ergebnisse werden in Schmiedtová (2004: 169–174) so interpretiert, dass der Einsatz der aspektuellen Mittel für den Ausdruck der Simultanität im Tschechischen und Englischen nahezu obligatorisch ist: Die Häufigkeit, mit der die stärkere und schwächere Aspektstrategie angewendet wird, erreicht 89% für das Tschechische bzw. 84% für das Englische. Zudem kommt die stärkere Strategie im Tschechischen signifikant öfter vor als im Englischen. Dieses Resultat deutet daraufhin, dass die explizite Aspektmarkierung, die am Verb mit Hilfe von Präfixen und Suffixen zum Tragen kommt, den grundlegenden Ausdruck für Simultanität darstellt. Das unterstreicht die essenzielle Rolle des Aspekts im Sprachsystem des Tschechischen.

Im Vergleich zu den tschechischen und englischen Sprechern geht die Lerngruppe der deutschen Muttersprachler durchgängig anders vor. Den deutschen Sprechern steht kein grammatischer Aspekt in ihrer Muttersprache zur Verfügung und sie greifen deswegen auf diverse lexikalische Mittel zurück, insbesondere auf Adverbien. Diesem Muster folgten ohne Ausnahme alle Sprecher, die an dieser Studie teilgenommen haben. Die adverbiale Strategie ist die Strategie der deutschen Sprecher.

9.2.5 Die Ergebnisse: Deutsche Lerner des Tschechischen

Auf den ersten Blick gehen beide Lernergruppen (20 Versuchspersonen pro Lernergruppe) beim Ausdruck der Simultanität im L2 Tschechisch so vor, dass sie

das dominante Muster ihrer Muttersprache in die Zielsprache übertragen. Dementsprechend verwenden deutsche Lerner im Tschechischen die adverbale Strategie zu 50% und verzichten dabei auf die explizite Aspektmarkierung, während die englischen Lerner eine der zwei Aspektstrategien mit einer Häufigkeit von 90% benutzen und sich so auf die explizite Aspektmarkierung stützen. Eine solche sprachliche Darstellung der Stimuli ist zwar nicht falsch, aber viel zu ungenau.

Der Grund dafür ist, dass die verschiedenen Sprachniveaus¹³⁵ der Lerner hier nicht miteinbezogen sind. Bei Berücksichtigung dieser ergibt sich ein viel detaillierteres Bild, welches mehr Informationen über den Verlauf und den Endzustand des L2-Erwerbs vermittelt.

Zuerst stehen die Vorgehensweisen beim Ausdruck von Simultanität in L2 Tschechisch unter Berücksichtigung der verschiedenen Sprachniveaus der deutschen Lerngruppe im Vordergrund. Die eingesetzten Strategien sind in Tabelle 18 zusammengefasst und dem zielsprachigen Muster gegenübergestellt.

Tab. 18: Der Ausdruck der Simultanität von deutschen Lernern unter Berücksichtigung des Sprachniveaus

deutsche Lerner	Anfänger (N=9)	Zwischenstufe (N=9)	Fortgeschritten (N=8)	tschechische Muttersprachler
stärkere Aspektstrategie	0%	25%	13%	18%
schwächere Aspektstrategie	0%	25%	42%	71%
adverbiale Strategie	100%	50%	45%	11%

Tabelle 18 zeigt, dass deutschsprachige Anfänger ausschließlich die adverbale Strategie verwenden, wenn sie in L2 Tschechisch über simultane Ereignisse sprechen (100%, 18 Äußerungen). Da dies die Hauptstrategie für den Simultanitätsausdruck deutscher Muttersprachler im Deutschen ist, lässt sich annehmen, dass deutsche Lerner sich zu Beginn des Erwerbs der Zielsprache auf die aus der Muttersprache bekannten Strategien stützen. Zur Veranschaulichung dient das folgende Beispiel, das von einem deutschen Anfänger des Tschechischen aus der

¹³⁵ Die Ermittlung der Sprachniveaus ist sehr schwierig, und es herrscht in der einschlägigen Literatur kein Konsens darüber, wie dabei vorgegangen werden soll. Die Methode, mit der das Sprachniveau der Lerner in dieser Studie ermittelt wurde, ist im Detail in Schmiedtová (2004: 107–121) beschrieben (siehe auch Kap. 1, Abschn. 1.3).

Studie stammt. Um die Authentizität zu bewahren, wird dieses Beispiel nicht korrigiert wiedergegeben, sondern in der Form gelassen, in der es produziert wurde.

- (69) *Ten, v ten moment (TAdv) otec tam ten kluk, on jí (Impf.Präs) sendvič*
 ‘Der, in dem Moment, Vater dort, dieser Junge, er isst den Sandwich’

Die erste Äußerung in Beispiel (69) enthält zwar kein Verb, dafür aber ein temporales Adverb: *v ten moment* (‘in diesem Moment’). Durch das Adverb wird signalisiert, dass die Gesamtäußerung simultan interpretiert wird. Diese Interpretation würde auch dann gelten, wenn das in der nächsten Teiläußerung auftretende Verb eine explizite aspektuelle – perfektive oder imperfektive – Markierung tragen würde.

Die nächste Gruppe bilden Lerner, die sich im Erwerb des Tschechischen auf der Zwischenstufe befinden. Tabelle 18 zeigt, dass Lerner dieser Gruppe insofern fortgeschrittener sind, als dass sie im Tschechischen verschiedene Strategien anwenden, um temporale Simultanität zum Ausdruck zu bringen. Ähnlich wie die Anfänger verwenden sie noch häufig die adverbiale Strategie (50%, 20 Äußerungen), woraus zu schließen ist, dass dieser Strategie nach wie vor eine besondere Stellung in der Lernergrammatik zukommt. Hier ein Beispiel aus dem Lernerkorpus:

- (70) *Takže vešel (Perf.Verg) do prostoru*
a s jazykem to zkusil (Perf.Verg) to udělat pryč
a v tomto momentu (TAdv) ten spíš ten, ten starší bratr přišel (Perf.Verg)
 ‘So ist er in den Raum hineingegangen und er versuchte mit der Zunge es wegzumachen und in diesem Moment kam wahrscheinlich der ältere Bruder hinein rein’

Worin besteht der Unterschied zwischen den Anfängern und den Lernern, die sich auf der Zwischenstufe befinden? Bezüglich des Gebrauchs der adverbialen Strategie hat die statistische Analyse keine Signifikanzen gezeigt ($z = 0,56$, *ns*). Wenn man den Gebrauch der anderen beiden Strategien auf diesem Sprachniveau betrachtet, sieht man, dass Lerner den Aspekt durchaus anwenden, wenn Simultanität in der Zielsprache ausgedrückt wird: Die stärkere aspektuelle Strategie wird in 25% (10 Äußerungen) der Fälle gebraucht. Dieselbe Verteilung gilt auch für die schwächere aspektuelle Strategie: 25%, 10 Äußerungen. Der Anstieg im Gebrauch der expliziten aspektuellen Markierung, die für die beiden aspektuellen Strategien nötig ist, deutet auf einen kritischen Entwicklungsschritt hin. Auf diesen Punkt wird in der abschließenden Diskussion im Abschnitt 9.3 näher eingegangen.

Auch die fortgeschrittenen deutschen Lerner gebrauchen die adverbiale Strategie, allerdings weniger häufig (45%, 18 Äußerungen) als die Lerner auf der Zwi-

schenstufe. Diese Differenz ist statistisch jedoch nicht signifikant ($z = 0,48$, *ns*). Der Unterschied zu der vorherigen Erwerbsstufe besteht in der signifikanten Verminderung des Gebrauchs der stärkeren aspektuellen Strategie ($z = 1,68$, $p < .05$). Bemerkenswert ist auch, dass die Häufigkeit der Anwendung der schwächeren aspektuellen Strategie mit der der adverbialen Strategie vergleichbar ist. Die schwächere Aspektstrategie kommt erstaunlich häufig vor: 42%, 17 Äußerungen. Der Gebrauch dieser Strategie bei der fortgeschrittenen Lerngruppe ist signifikant höher als bei den Lernern auf der Zwischenstufe ($z = 2,00$, $p < .05$). Das nächste Beispiel (71) soll einen Eindruck vermitteln, wie ein fortgeschrittener deutscher Lerner des Tschechischen mit Hilfe der schwächeren aspektuellen Strategie eine simultane Situation beschreibt.

- (71) *a vezme* (Perf.Präs) *si nějaký nápoj, double cooler se jmenuje,*
a v tý chvíli (TAdv) *stojí* (Impf.Präs) *dole holka,*
je před nebo pod oknem a mává mu
 ‘und (er) nimmt sich ein Getränk, es heißt double cooler,
 und in diesem Moment steht ein Mädchen unten,
 (sie) ist vor oder unter dem Fenster und winkt ihm zu’

Die Entwicklung, die vom Beginn bis zum Endzustand eines Erwerbsprozesses stattfindet, ist in Abbildung 33 veranschaulicht. Sie stellt die Präferenzen der deutschen Muttersprachler in ihrer L1 (*German Native*) dar, das bevorzugte Muster der tschechischen Muttersprachler (*Czech Native*) und schließlich auch die verschiedenen Strategien, die deutsche Lerner (*German Basic*, *German Intermediate*, *German Advanced*) in L2 Tschechisch anwenden.

Hier stellen sich gleich zwei Fragen: 1) Warum verwenden deutsche Lerner auf der Zwischenstufe neben der schwächeren aspektuellen Strategie (25%) auch die stärkere aspektuelle Strategie (25%)? 2) Warum reduziert sich die stärkere aspektuelle Strategie bei den fortgeschrittenen deutschen Lernern des Tschechischen von 25% auf 13%?

Diese Unterschiede lassen sich so erklären, dass auf der Zwischenstufe die deutsche Lerngruppe den grammatischen Aspekt gewissermaßen ‘entdeckt’ und mit der in der Zielsprache sehr produktiven Markierung ‘experimentiert’. In dieser kritischen Lernphase kommt es auf diese Weise zu einem übermäßigen Gebrauch der aspektuellen Markierung. Dieser schlägt sich auch in der ansteigenden Verwendung der stärkeren aspektuellen Strategie (ohne Verwendung der temporalen Adverbien) nieder.

Für die gleiche Entwicklungsstufe konnte ein übermäßiger Gebrauch auch für die Verwendung des mit Hilfe der Präfigierung gebildeten perfektiven Aspekts gezeigt werden (Schmiedtová 2004: 230–238): Deutsche Lerner auf der Zwischen-

stufe bildeten eine große Anzahl von präfigierten Verben, die eine perfektive aspektuelle Bedeutung hatten. Dabei kombinierten sie die korrekte Form eines Präfixes mit einem Verb, das mit diesem Präfix in der Zielsprache nicht kombinierbar ist.

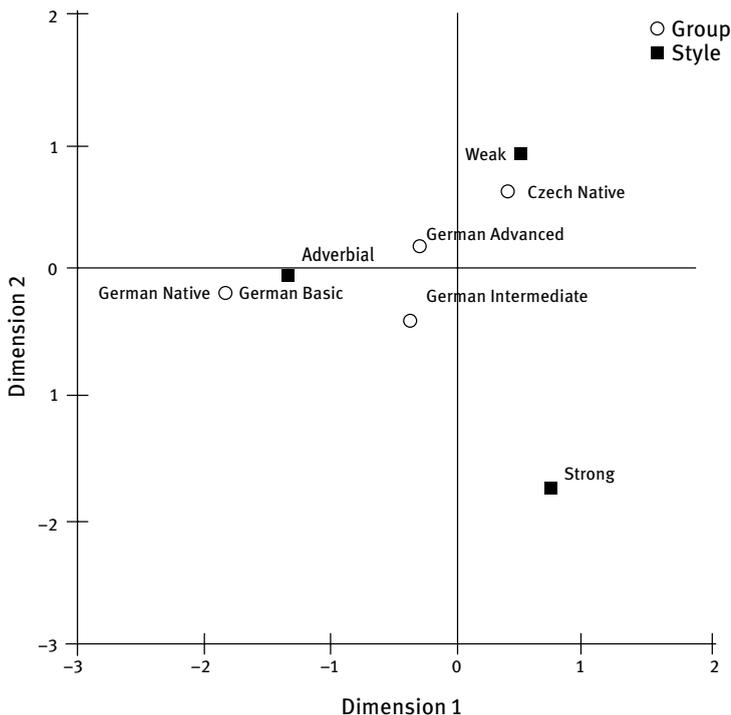


Abb. 33: Die so genannte ‘centroids’-Darstellung¹³⁶ für den Zusammenhang zwischen der verwendeten Strategie und den Sprechergruppen Tschechisch L1, Deutsch L1 und deutschen Lernergruppen L2 Tschechisch

Wie lässt sich Abbildung 33 interpretieren? Klar ist, dass deutsche Lerner zu Beginn des Erwerbs des Tschechischen so wie in ihrer Muttersprache vorgehen: Sie gebrauchen ausschließlich adverbiale Mittel, wenn sie Simultanität ausdrücken wollen. Auf der nächsten Stufe, der Zwischenstufe, wird viel häufiger der Aspekt gebraucht. Dieses fortgeschrittene Stadium bringt eine weitere Differen-

¹³⁶ Die ‘centroids’-Darstellung ist eine statistische Visualisierungsmethode für komplexere Daten. Als Grundlage werden alle Datenwerte einer Gruppe und nicht nur Durchschnittswerte verwendet.

zierung im Bereich Aspekt mit sich: eine starke Präferenz zugunsten der schwächeren Aspektstrategie.

Deutsche Lerner können das Tschechische zu Beginn nur mit Hilfe der ‘deutschen Strategien’ erlernen. Sie transferieren das deutsche Muster, das auf dem Gebrauch der Adverbien beruht, ins Tschechische. Aber bereits auf der Zwischenstufe lernen sie die verbalen Aspektformen und setzen sie zielsprachig zum Ausdruck von Simultanität ein. Festzuhalten ist damit zunächst, dass deutsche Lerner den slawischen Aspekt erlernen und – zumindest in bestimmten Kontexten – zielsprachig korrekt anwenden können.

Dieses Ergebnis widerspricht der Studie von Grekhova (1985), in der die These vertreten wird, dass deutsche Lerner das aspektuelle System des Russischen nie lernen können. Zwar bezieht sich die Untersuchung auf das Russische, aber Tschechisch und Russisch sind in Bezug auf das Aspektsystem durchaus vergleichbar. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass das Tschechische als Aspekt-Sprache durchaus – wenn auch sehr schwer – erlernbar ist. Das gilt auch für Lerner, deren Muttersprache eine Nicht-Aspektsprache ist.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie weit deutsche Lerner in ihrem Erwerb des Tschechischen kommen können? Um die Frage nach dem Endzustand beantworten zu können, müssen zuerst die Daten der englischen Lerner gesichtet werden. Anschließend werden die deutschen Lerner mit den englischen Lernern verglichen.

9.2.6 Die Ergebnisse: Englische Lerner des Tschechischen

Der allgemeine Entwicklungstrend, der in den Daten der englischen Lerngruppe zu beobachten ist, geht von einem dominanten Gebrauch der stärkeren im Vergleich zur schwächeren aspektuellen Strategie aus. Zur Veranschaulichung dient Tabelle 19.

Tab. 19: Der Ausdruck der Simultanität von englischen Lernern unter Berücksichtigung des Sprachniveaus

englische Lerner	Anfänger (N=10)	Zwischenstufe (N=7)	Fortgeschritten (N=9)	tschechische Muttersprachler
stärkere Aspektstrategie	90%	40%	33%	18%
schwächere Aspektstrategie	10%	42%	67%	71%
adverbiale Strategie	0%	18%	0%	11%

Wie Tabelle 19 zu entnehmen ist, verwenden die englischen Lerner von Anfang an die wesentlichen Ausdrucksmittel der Zielsprache im Kontext simultaner Ereignisse. Aspektuelle Morphologie wird auch von Anfängern, die sich zum Zeitpunkt der Aufnahme gerade drei Monate in Tschechien aufhielten, angewendet. Die Bildung der Formen ist nicht immer zielsprachig, aber die Formen lassen sich im gegebenen Kontext interpretieren. Dieses Resultat steht im Gegensatz zu früheren Studien (vgl. Hendriks 1999), die annehmen, dass englische Lerner anfangs ausschließlich temporale Adverbien als eine *fallback strategy* verwenden, um Simultanität in der Zielsprache auszudrücken.

Lerner auf der Zwischenstufe verwenden die anspruchsvollere kombinatorische Strategie – die schwächere aspektuelle Strategie. Zusätzlich wird die adverbiale Strategie eingesetzt. Auffällig ist, dass fortgeschrittene englische Lerner ausschließlich die zwei aspektuellen Strategien verwenden und ganz auf den Gebrauch der adverbialen Strategie verzichten.

Im Vergleich zu der Verteilung der drei Strategien, die die tschechischen Muttersprachler in ihrer Muttersprache anwenden (siehe Tab. 19), zeigen die englischen Lerner eine starke Tendenz, die beiden aspektuellen Strategien viel zu häufig zu gebrauchen. Das trifft vor allem auf die stärkere Aspektstrategie zu, die auf allen Erwerbsstufen von der englischen Lerngruppe in hohem Maße verwendet wird.

An dieser Stelle ist zu betonen, dass der übermäßige Gebrauch der stärkeren aspektuellen Strategie nicht ungrammatisch ist. Die mit Hilfe dieser Strategie geformten Versprachlichungen drücken Simultanität durchaus aus. Trotzdem ist diese Strategie viel mehr mit einer Lernerstrategie assoziiert, da sie von Muttersprachlern nicht nur selten benutzt wird, sondern auch in bestimmten Kontexten unangemessen ist. Mit anderen Worten, die englischen Lerner weichen durchgängig von der Zielsprache ab, indem sie der Distribution der einzelnen Strategien und somit auch den Präferenzen der tschechischen Muttersprachler nicht folgen bzw. sich im Erwerbsverlauf der zielsprachigen Verteilung nicht wirklich nähern. Ob ein Adverb in der Zielsprache verwendet oder nicht verwendet wird, ist keine Frage der subjektiven Wahl, sondern ergibt sich aus den spezifischen temporalen Verhältnissen.

Ähnlich wie in Abbildung 33 für deutsche Lerner zeigt Abbildung 34 die Präferenzen der englischen Muttersprachler in ihrer L1 (*English Native*) sowie das bevorzugte Muster der tschechischen Muttersprachler (*Czech Native*) und schließlich auch die verschiedenen Strategien, die englische Lerner (*English Basic, English Intermediate, English Advanced*) in L2 Tschechisch anwenden.

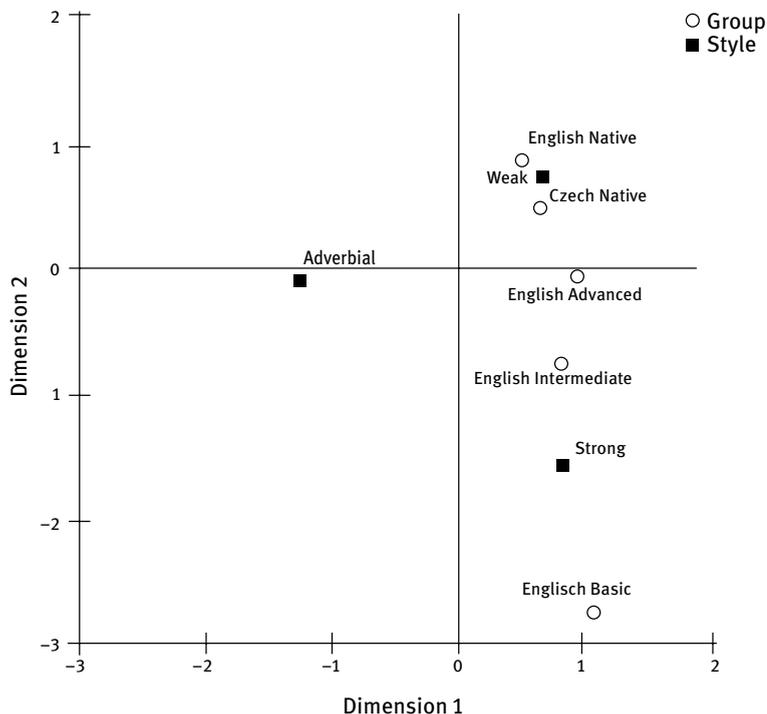


Abb. 34: Die so genannte ‘centroids’-Darstellung für den Zusammenhang zwischen der verwendeten Strategie und der Sprechergruppen Tschechisch L1, Deutsch L1 und den englischen Lernergruppen L2 Tschechisch

Abbildung 34 zeigt, dass alle englischen Lernergruppen eine ausgeprägte Präferenz für die stärkere aspektuelle Strategie haben. Sie bevorzugen diese Strategie häufiger, als es die tschechischen und englischen Muttersprachler tun. Wie schon erwähnt, ermöglicht die Überlappung zwischen dem aspektuellen System des Englischen und des Tschechischen zu Beginn des Erwerbs Transfer-Strategien. Dementsprechend sind englische Anfänger in der Lage, die aspektuelle Markierung als grammatische Kategorie aus L1 Englisch für den Ausdruck der Simultaneität in L2 Tschechisch zu übertragen.

Erstaunlich ist aber, dass die nicht-zielsprachige Präferenz für die stärkere Aspektstrategie im Laufe des Erwerbs von den englischen Lernern nicht in Richtung auf die zielsprachige Verteilung geändert wird. Die englischen Lerner bauen

ihr L2-System graduell aus, indem sie auf der Zwischenstufe die schwächere aspektuelle Strategie und begrenzt auch die adverbiale Strategie in ihr Repertoire aufnehmen. Die adverbiale Strategie fällt aber bei den fortgeschrittenen Lernern ganz weg und die stärkere aspektuelle Strategie wird auch von den sehr fortgeschrittenen Lernern mit sehr guten Tschechisch-Kenntnissen fast doppelt so häufig wie von tschechischen Muttersprachlern gebraucht.

9.2.7 Deutsche und englische Lerner im Vergleich

Die Daten aus Schmiedtová (2004) haben gezeigt, dass englische Lerner schon am Anfang des Erwerbs aspektuelle Markierung für den Ausdruck der Simultaneität in der Zielsprache verwenden. Dieses Ergebnis legt nahe, dass diese Lerner die grundlegende aspektuelle Opposition zwischen der perfektiven und der imperfektiven aspektuellen Form in der Zielsprache erkannt haben müssen. Da englische Probanden mit einer vergleichbaren Opposition aus ihrer Muttersprache (\pm progressive Markierung) vertraut sind, können sie von diesem Wissen profitieren und dieses bereits sehr früh in der Zielsprache anwenden. Dieses spiegelt sich besonders deutlich in dem Gebrauch der stärkeren Aspektstrategie für den Simultaneitätsausdruck bei Lernanfängern in L2 Tschechisch wider. Die Simultaneität auf diese Weise zum Ausdruck zu bringen ist einfach, sehr effizient, informativ und auch zielsprachig.

In den Daten der deutschen Lernanfänger kommt explizite Aspektmarkierung kein einziges Mal vor. Diese Lerner verlassen sich ganz auf die Anwendung der adverbialen Strategie, wenn sie in der Zielsprache Simultaneität ausdrücken. Analog zu der englischen Anfängergruppe ist das Vorgehen der deutschen Lernanfänger durch die Präferenzen der Ausgangssprache motiviert. Als Fazit lässt sich sagen, dass am Erwerbsanfang die englischen Lernanfänger einen Vorteil gegenüber den deutschen Lernanfängern haben, weil sie das zentrale Mittel der Zielsprache, den grammatischen Aspekt, vor dem Hintergrund ihrer muttersprachlichen Grammatik leichter identifizieren und für den Simultaneitätsausdruck verwenden können.

Was passiert aber, wenn Lerner ein höheres Sprachniveau in der Zielsprache erreichen? Welche Rolle spielen dann die aus der L1 in die L2 übertragbaren Eigenschaften auf diesem Sprachniveau?

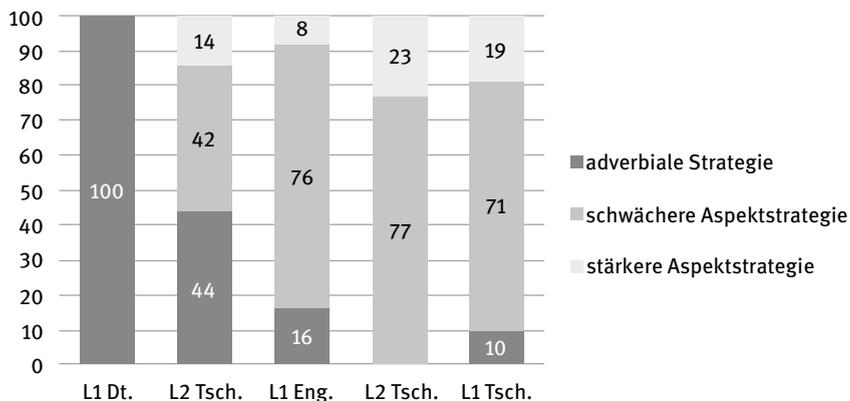


Abb. 35: Simultanitätsausdruck von englischen und deutschen fortgeschrittenen Lernern

Zwei interessante Beobachtungen lassen sich in Abbildung 35 bezüglich der englischen fortgeschrittenen Lerngruppe machen: 1) Sie gebrauchen häufiger als die Muttersprachler die explizite aspektuelle Markierung, wenn sie in L2 Tschechisch Simultanität ausdrücken (der so genannte *overuse*), und 2) entsprechend gebrauchen sie – aus der Perspektive der Zielsprache – die adverbiale Strategie nicht oft genug (der so genannte *underuse*). Auf dem Weg zur Zielsprache folgen die englischsprachigen Lerner weder dem zielsprachigen noch dem muttersprachlichen Muster. So entsteht eine Lernvarietät mit eigenen Gesetzmäßigkeiten.

Die deutschen fortgeschrittenen Lerner hingegen weisen einen ausgewogenen Trend auf: Sie setzen alle drei Strategien für den Simultanitätsausdruck ein, die in der Zielsprache zur Verfügung stehen. Somit nehmen sie das Muster auf, das auch für die tschechischen Muttersprachler typisch ist. Allgemein kann man sagen, dass deutsche Lerner in Bezug auf das Verteilungsmuster der drei Strategien der Zielsprache viel näherstehen, als es die englischen Lerner tun. Abbildung 36 präsentiert alle Sprachen – Lerner und Muttersprachler – im Zusammenhang mit den drei Strategien.

Aus Abbildung 36 wird ersichtlich, dass trotz der stärkeren Ähnlichkeit in der Art der Ausdrucksmittel und der Distribution der Strategien für den Simultanitätsausdruck zwischen L1 Tschechisch und L1 Englisch es gerade die deutschen und nicht die englischen fortgeschrittenen Lerner des Tschechischen sind, die dem zielsprachigen Muster am nächsten kommen.

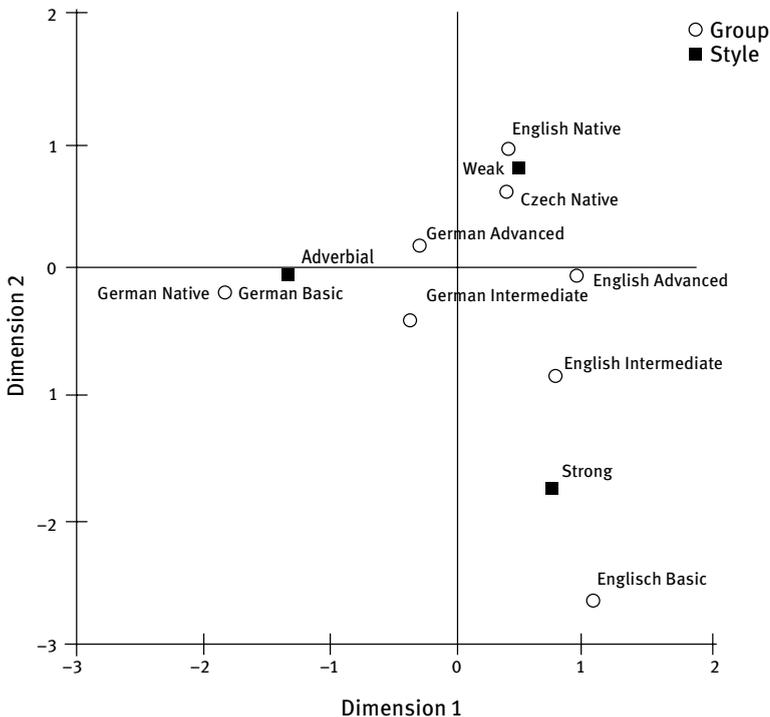


Abb. 36: Die so genannte ‘centroids’-Darstellung für den Zusammenhang zwischen der verwendeten Strategie und der Sprechergruppe Tschechisch L1, Deutsch L1 und englische/deutsche Lernergruppen L2 Tschechisch

9.3 Fazit und Diskussion

Das vorliegende Kapitel befasste sich mit der Frage, wie deutsche Lerner bei dem Erwerb von L2 Tschechisch vorgehen (Verlauf) und inwieweit sie sich dabei dem System der Zielsprache nähern können (Endzustand). Im Fokus standen dabei der Ausdruck der temporalen Simultanität und die Kategorie des grammatischen Aspekts.

Um diesen beiden Fragen besser auf den Grund gehen zu können, wurde eine Gruppe von englischen Lernern zum Vergleich herangezogen. Beide Lernergruppen waren hinsichtlich der Variablen wie sozioökonomischer Hintergrund, Alter und Bildung vergleichbar.

Es wurde gezeigt, dass für englische Lerner der Erwerb des Tschechischen dank der Übereinstimmungen zwischen der L1 und der L2 im Aspektbereich ein-

facher ist. Dieses Bild ändert sich aber signifikant, wenn Lernerpräferenzen auf weiter fortgeschrittenen Sprachniveaus in Betracht gezogen werden. Der anfängliche Vorteil der englischen gegenüber den deutschen Lernanfängern geht verloren: Deutsche fortgeschrittene Lerner haben in der diskutierten Studie annähernd muttersprachliche Präferenzen für den Simultanitätsausdruck in der Zielsprache gelernt und sind somit der Zielsprache sehr nahe gekommen. Englische fortgeschrittene Lerner dagegen zeigten auf dem gleichen Sprachniveau klare Lernermuster.

Wie lassen sich diese Ergebnisse erklären? Es wäre plausibel anzunehmen, dass die aus der Ausgangssprache vertrauten Eigenschaften den Erwerb der Zielsprache nicht immer erleichtern oder beschleunigen, sondern diesen ab einem bestimmten Zeitpunkt erschweren bzw. verlangsamen. Es ist hier hervorzuheben, dass es in dem Prozess des Fremdsprachenlernens nicht nur um die Entdeckung und das Erlernen der Formen geht, sondern auch darum, dass die gelernten Formen angemessen (und das heißt zielsprachig) gebraucht werden. Dies gilt besonders für spätere Entwicklungsstadien des L2-Erwerbs und ist ausschlaggebend für die Diskussion über den Endzustand (fortgeschrittene und sehr fortgeschrittene Lerner). Die in diesem Kapitel vorgestellten Ergebnisse stehen im Einklang mit der Transfer- und Endzustand-Debatte (Dulay/Burt/Krashen 1982; Birdsong 1992; von Stutterheim 2003; Kap. 1 und 10).

Diese Hypothese wirft die folgende Frage auf: Ist es möglich, dass Lerner einer Fremdsprache durch die 'Ähnlichkeit' zwischen den Eigenschaften ihrer Muttersprache und der zu lernenden Zielsprache in die Irre geführt werden? Anhand der besprochenen Arbeit (Schmiedtová 2004) kann man diese Frage mit 'Ja' beantworten: Die englischen Lerner lassen sich insofern in die Irre führen, als sie ihre Anfangshypothese über die zielsprachige Vorgehensweise für den Ausdruck der Simultanität im Laufe des Erwerbs nicht weiter überprüfen bzw. an tatsächliche Muster der Zielsprache anpassen.

Aus den präsentierten Daten der englischen Lerner geht hervor, dass sich die Präferenzen und ihre Verteilung zugunsten des zielsprachigen Musters auf der Zwischenstufe verändert zu haben scheinen. Was hier aber den Ausschlag gibt, ist, dass fortgeschrittene englische Lerner diesem in Richtung Zielsprache gehenden Trend nicht folgen. Im Allgemeinen heißt das, dass die Ähnlichkeiten zwischen der L1 und der L2 diese Lerngruppe daran gehindert haben, die Subtilitäten in L2 Tschechisch zu erlernen, die im Bereich der Simultanität das Englische und das Tschechische unterscheiden.

Die deutschen Lerner gingen nicht nur bei dem Erwerb der sprachlichen Mittel für den Simultanitätsausdruck anders vor, sondern sie haben auch einen anderen Endzustand als die englischen Lerner in der Zielsprache erlangt. Einer der Gründe dafür ist sicherlich die Tatsache, dass deutsche Lerner an die Ziel-

sprache von Anfang an mit der Hypothese herangehen, die Zielsprache sei wesentlich anders als die Muttersprache. Diese Hypothese kommt allen, die das Tschechische oder eine andere slawische Sprache lernen oder gelernt haben, sicherlich bekannt vor. Wie beeinflusst aber diese Haltung den Erwerbsprozess?

Wie die Daten gezeigt haben, führt eine solche Hypothese zu Beginn des Erwerbs zunächst zu einem nicht-zielsprachigen Vorgehen. Man könnte sich auch vorstellen, dass der Erwerb unter diesen Umständen langsamer voranschreitet und auch das persönliche Empfinden über das Lerntempo und den Erfolg eher mäßig sind. Aber ab einem bestimmten Kenntnisstand ändert sich die Lage und der deutsche Lerner ist gerade wegen der fehlenden Übereinstimmungen zwischen L1 und L2 in der Lage, auch die subtilen Unterschiede in der Zielsprache zu identifizieren und zu lernen.

Die Ergebnisse der Studie von 2004 sind ermutigend: Entgegen der allgemeinen Meinung, die viele Deutsche teilen und die auch zum Teil in der Literatur vertreten wird, dass deutsche Muttersprachler eine slawische Sprache wie das Tschechische – insbesondere den Aspekt – kaum lernen können, zeigen unsere Daten, dass deutsche L1-Sprecher das Tschechische nicht nur gut erlernen können, sondern dabei im Endeffekt besser als die Vergleichsgruppe der englischen Muttersprachler abschneiden.

Neuere empirische Studien zum Erwerb von L2 Deutsch von tschechischen und russischen fortgeschrittenen Lernern (Schmiedtová/Sahonenko 2012; Kap. 8) haben zwei wichtige Ergebnisse erbracht: 1) Es konnte gezeigt werden, dass tschechische und russische Muttersprachler trotz der sehr starken Ähnlichkeit der zugrundeliegenden Aspektsysteme verschiedene Präferenzen im Aspektgebrauch haben. 2) Aus den Lernerdaten wurde klar, dass diese Präferenzen sich auch auf den Gebrauch der Zielsprache auswirken. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass die tschechische Lerngruppe in L2 Deutsch ‘muttersprachlicher’ als es die russische Lerngruppe war. Dies hing nicht etwa damit zusammen, dass die tschechischen Sprecher in der Studie ein höheres Sprachniveau als die russischen Sprecher hatten, sondern vielmehr damit, dass in dem untersuchten Bereich die Ausgangssprachen Tschechisch/Deutsch erheblich mehr Gemeinsamkeiten als das Paar Russisch/Deutsch aufwiesen.

Diese Ergebnisse spiegeln sich auch in den informationsverarbeitenden Wahrnehmungsprozessen wider, die mit Hilfe von Augenbewegungsmessung von der psycholinguistischen Forschungsgruppe an der Universität Heidelberg untersucht wurden. Die Ergebnisse der Studien zeigen, dass in Verbindung mit sprachlichen Präferenzen auch visuelle Aufmerksamkeitsstrukturen variieren. Mit anderen Worten, die Muster des Blickbewegungsverhaltens bestätigen die in der sprachlichen Darstellung beobachteten Kontraste.

Abschließend soll noch kurz auf den in der Einleitung erwähnten Sprachkontakt zwischen Deutsch und Tschechisch eingegangen werden. Bereits in Abschnitt 9.1 wurde festgestellt, dass der Einfluss des Deutschen über den Bereich des Lexikons hinausgeht und dass sich dieser sogar im Bereich der tschechischen Syntax niederschlägt. Es liegt nahe, dass der Einfluss des Deutschen noch tiefer greift und sich auch auf sprachliche Bereiche wie Informationsstruktur, Informationsselektion und Perspektivierung ausgewirkt hat. Dass in den Blickbewegungsstudien das Tschechische mit dem Deutschen und nicht mit dem Russischen eine Gruppe bildet, zeigt, dass sich das Deutsche und das Tschechische noch viel näherstehen, als bisher angenommen wurde.

9.4 Zusammenfassung

Kapitel 9 beschäftigt sich mit dem Ausdruck der temporalen Simultanität in längeren Filmnacherzählungen von Muttersprachlern sowie Lernen des Tschechischen mit unterschiedlichem Beherrschungsgrad. Für den Ausdruck der Gleichzeitigkeit spielen aspektuelle Mittel eine wesentliche Rolle. Da das Englische im Unterschied zum Deutschen über ein Aspektsystem verfügt, das in bestimmten Merkmalen dem tschechischen Aspektsystem ähnelt, ist der Vergleich der beiden L2-Gruppen besonders interessant. Die Ergebnisse zeigen, dass zu Erwerbungsbeginn aufgrund der Ähnlichkeiten des englischen und tschechischen Aspektsystems die englischen Lerner einen Vorteil gegenüber den deutschen Lernern haben. Später im Erwerbsprozess jedoch kommen deutsche Sprecher viel näher an das Aspektsystem der Zielsprache als englische Lerner. Diese Befunde werfen neue Fragen im Hinblick auf die kontaktlinguistischen Zusammenhänge zwischen dem Deutschen und dem Tschechischen auf.

10 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse aus den vorgestellten Untersuchungen innerhalb dieser Arbeit zeigen, dass Konzeptualisierungsschemata, die bei der Enkodierung von Ereignissen verschiedene Präferenzen für die Informationsverarbeitung aufweisen, sprachspezifisch sind. Das heißt, dass sich Sprecher verschiedener Sprachen bei der Beschreibung desselben Ereignisses systematisch voneinander unterscheiden. Die in der sprachlichen Darstellung beobachteten Kontraste werden durch Blickbewegungsdaten sowie Messungen der Gedächtnisleistung gestützt. Die Muster der Ereigniskodierung von Bewegungsverläufen spiegeln sich darüber hinaus in textbezogenen Daten wider: Verschiedene Sprachen verwenden unterschiedliche kohärenzstiftende Prinzipien für den Aufbau bzw. die Organisation von Texten (Hennig 2000 für Briefe und Buchbesprechungen; Berman/Verhoeven 2002 für Nacherzählungen; Schmiedtová 2012 für kunsthistorische Texte).

Dabei lassen sich verschiedene Sprachen in Bezug auf die von ihnen verwendeten Konzeptualisierungsschemata gruppieren: Es verbinden sich Sprecher von Sprachen mit gemeinsamen grammatischen Merkmalen zu Gruppen, die den gleichen Strategien bei der sprachlichen Darstellung folgen. Die beobachteten Kontraste korrelieren dabei jedoch nicht mit bestimmten kulturellen Gemeinsamkeiten – wie es vielleicht zu erwarten wäre. So bilden einerseits Sprecher des Deutschen, Tschechischen sowie Sprecher anderer endpunktfokussierter Sprachen, andererseits Sprecher des Russischen und Englischen, die ihrerseits den Verlauf eines Bewegungsereignisses fokussieren, im Hinblick auf die gewählte Zeitstruktur jeweils eine homogene Gruppe.¹³⁷

Diese Unterschiede, die unerwarteterweise auch Sprachen verschiedener Sprachfamilien vereinen (z.B. Deutsch und Tschechisch oder Englisch und Hocharabisch), ergeben sich daraus, wie ein Ereignis in einer Einzelsprache dargestellt werden muss und wie dies mit Hilfe verschiedener grammatischer Kategorien realisiert werden kann. Gleichzeitig wirken sich diese Unterschiede auch auf die Prinzipien der Selektion und Organisation von Informationen sowie die Informationsdichte in Texten aus, die ihrerseits wieder Syntax- und Argumentstruktur beeinflussen (vgl. auch Delucchi 2017).

137 Ergebnisse aus der in Kapitel 5 vorgestellten Studie sowie anderen Studien (Carroll/Lambert 2003, 2006; von Stutterheim/Carroll 2006; Schmiedtová/von Stutterheim/Carroll 2011) zeigen, dass Hocharabisch, Französisch und Spanisch auch in die Sprachgruppe fallen, in der die Verkaufsperspektive bevorzugt wird. Niederländisch, Norwegisch und Schwedisch dagegen gehören in das Cluster von Sprachen, die die holistische Perspektive präferieren.

Wie lassen sich die Befunde aus den hier präsentierten Untersuchungen in die Debatte zur Verbindung von Sprache und Kognition einbetten? Zunächst muss betont werden, dass die Studien, die zu dieser Diskussion beitragen, sehr vielfältig sind und die Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten. Während beispielsweise ältere Studien zum Sprache-Kognition-Verhältnis in erster Linie der Frage nachgehen, ob es überhaupt einen Einfluss gibt (z.B. Whorf 1952; Berlin/Kay 1969; Gipper 1972), untersuchen neuere Studien in erster Linie die Frage nach dem Umfang dieses Einflusses (siehe auch Kap. 1, Abschn. 1.1).

Befassen sich diese beiden Fragestellungen mit dem Einfluss von Sprache auf Kognition, die für Sprachverarbeitung notwendig ist, so deutet eine weitere Frage, die die Debatte prägt, in gewisser Weise über die Grenze der traditionellen Linguistik hinaus: Kann nachweislich belegt werden, dass die Strukturen eines einzelnen Sprachsystems kognitive Repräsentationen nicht nur in sprachlichen, sondern auch in nicht-sprachlichen Aufgaben beeinflussen?

Bezüglich dieser Frage, die auf die Richtung des Einflusses des Zusammenhangs von Sprache und Kognition abzielt, ist die Datenlage durchmischt: Einige der einschlägigen Studien haben systematische, sprachspezifische Präferenzen in linguistisch ausgerichteten Aufgaben (z.B. Erzählungen, Bildbeschreibungen) aufzeigen können, wobei diese Effekte in nicht-sprachlichen Aufgaben verschwanden (z.B. Papafragou/Massey/Gleitman 2002, 2006). Andere Untersuchungen hingegen haben sprachspezifische Unterschiede auch in nicht-sprachlichen Bereichen nachgewiesen, die ohne oder nach einer sprachlichen Aufgabe durchgeführt wurden (z.B. Kategorisierung: Lucy 1992; Wiedererkennen: Billman/Krych 1998; Naigles/Terrazas 1998; Billman/Swilley/Krych 2000; Levinson et al. 2002; Gedächtnis und/oder Ähnlichkeitsurteile: Gennari et al. 2002; Rezeption und Reproduktion musikalischer Tonhöhe: Dolscheid et al. 2013).

Die in dieser Schrift präsentierten Untersuchungen sind mit der Frage nach dem Umfang der Auswirkung von Sprache auf den Teil von Kognition verknüpft, der für Verbalisierungen notwendig ist. Die Arbeit geht nicht vornehmlich der Frage nach der Existenz des Einflusses der Sprache auf Kognition 'ohne Sprache' nach, sondern ist viel mehr in den Rahmen der *Thinking for Speaking*-Theorie (Slobin 1996a, 1996b) eingebettet. Diese Theorie fokussiert die Konzeptualisierungen, die für die geplanten Redehalte rekrutiert werden, also den Einfluss der Sprache auf die Kognition im Rahmen einer übergeordneten sprachlichen Aufgabe. Im Hinblick auf diese Einbettung ist festzuhalten, dass vor dem Hintergrund der aktuellen Forschung das Slobin'sche *Thinking for Speaking* um einen neuen bedeutenden Aspekt erweitert werden muss: Sprache beeinflusst nicht nur, wie wir denken, während wir sprechen, sondern auch die Art und Weise, wie wir unsere visuelle Aufmerksamkeit steuern, bevor und während wir sprechen. In diesem Sinne wird aus *Thinking for Speaking: Seeing for Speaking*.

Ogleich allen in diesem Buch thematisierten Studien eine übergeordnete linguistische Aufgabe als Basis für die Datenerhebung dient, wird in den meisten von ihnen immer auch eine psycholinguistische Methode mitverwendet. Dieser methodische Zugang erlaubt auch unter der Bedingung einer sprachlichen Voraktivierung dennoch Rückschlüsse auf die Existenz einer sprachabhängigen mentalen Repräsentation im Kopf des Sprechers. Die vorliegenden Befunde lassen sich auf eine Gruppe neuerer Studien beziehen, bei denen ebenfalls die Frage nach der Reichweite des Einflusses im Vordergrund steht und die vielfältige Evidenz zur Unterstützung der Ansicht liefern, dass kognitive Repräsentationen der Welt im Wesentlichen auf Sprache basieren (z.B. Gumperz/Levinson (Hgg.) 1996; Gentner/Goldin-Meadow (Hgg.) 2003; Roberson 2005; Roberson/Hanley 2007; Casasanto 2008; Thierry et al. 2009; Regier/Kay 2009; Cook/Bassetti (Hgg.) 2011; Flecken/von Stutterheim/Carroll 2014). Die Befunde des vorliegenden Buches in Zusammenführung mit weiteren Forschungsergebnissen lassen die These zu, dass der Einfluss von Sprache auf Kognition wie Gravitation zu betrachten ist: Die Wirkung ist beständig und allgegenwärtig, lässt sich aber unter besonderen, kontrollierten Umständen außer Kraft setzen.

Wenn einzelne Sprachsysteme also unterschiedliche kognitive Präferenzen aufweisen, die für den Erwerb der muttersprachlichen Kompetenz prägend sind, inwieweit kann diese Kompetenz auch in einer Fremdsprache mit möglicherweise anderen Präferenzmustern erworben werden? Die hier vorgestellten Forschungsergebnisse zeigen, dass der Erwerb in diesem Bereich ausgesprochen schwierig ist. Auch (sehr) fortgeschrittene L2-Sprecher, deren Sprachproduktion formal als muttersprachlich bezeichnet werden kann, fallen im Bereich der konzeptuellen Präferenzen als Nicht-Muttersprachler auf.¹³⁸ Das heißt, sie bedienen sich auch in der L2 ihrer L1-Präferenzen.

Dies wirft die Problematik der sogenannten Restrukturierung auf. Restrukturierung bezieht sich auf die Fähigkeit, muttersprachlich verinnerlichte kognitive Repräsentationen zugunsten der L2 zu modifizieren oder sogar zu verändern¹³⁹ und hängt eng mit dem Verarbeitungsgrad der Automatisierung zusammen: Sie ergänzt und begleitet die Entwicklung von kontrollierter hin zu automatisierter Verarbeitung.

138 Es ist hier wichtig, zu betonen, dass diese Präferenzen in der L2 nicht als ungrammatisch, sondern lediglich als nicht bevorzugt gelten (können).

139 Restrukturierung heißt nicht, dass die Strukturen der Muttersprache durch die Strukturen der L2+ vollständig ersetzt werden. Bisher konnte wissenschaftlich gezeigt werden, dass beide Sprachen in Wechselwirkung stehen und dass die L2+ auch die Muttersprache maßgeblich beeinflussen kann.

Auch in Bezug auf die Erforschung der konzeptuellen Restrukturierung ist die gegenwärtige Datenlage nicht eindeutig. Einige Studien zur konzeptuellen Restrukturierung im Bereich der Ereigniskodierung scheinen zu belegen, dass eine Umstrukturierung der L1-Konzepte in Richtung der L2-Konzepte möglich ist (z.B. Cadierno 2004) und von der Kompetenz der L2-Sprecher in der Zielsprache sowie der sogenannten Psychotypologie¹⁴⁰ (vgl. Kellerman 1983a) abhängig zu sein scheint. Im Gegensatz dazu argumentieren z.B. Hendriks/Hickman/Demagny (2008), dass eine Restrukturierung im konzeptuellen Bereich überwiegend nicht möglich ist und wenn überhaupt, dann nur in Ausnahmefällen von einigen wenigen sprachbegabten L2-Sprechern vollzogen werden kann. Befunde aus L2-Studien, die die Restrukturierung in anderen Bereichen untersuchen, fallen ebenfalls unterschiedlich aus. Konzeptuelle Umstrukturierung in Richtung Zielsprache wurde für Klassifikationspräferenzen in Objektbenennung und -kategorisierung (vgl. Malt/Sloman 2003; Cook et al. 2006; Pavlenko (Hg.) 2011) und im Bereich der Farbkognition (z.B. Andrews 1994) gefunden. Für die Kategorien Zeit und Raum konnte Restrukturierung in Richtung L2 entweder gar nicht oder nur für wenige Lerner festgestellt werden (z.B. Carroll 1993, 1997; Carroll/von Stutterheim 2003; Schmiedtová 2003a, 2003b, 2004, 2010, 2013b; Brown/Gullberg 2011).

Die Heterogenität der L2-Befunde in diesem Bereich hängt einerseits sicherlich mit individuellen Faktoren wie beispielsweise der Sprachbegabung zusammen, andererseits scheint sie auch mit der unterschiedlich starken Komplexität der zu lernenden Domänen/Kategorien zu korrelieren: Je abstrakter eine Kategorie ist und je weniger sie einer Eins-zu-eins-Beziehung zwischen Form und Funktion unterliegt, desto herausfordernder ist es, sie in einer L2 zu erwerben. Konzeptuelle Präferenzen von der Art, wie sie im Rahmen der in dieser Arbeit vorgestellten Studien untersucht wurden, sind aus Sicht der Verfasserin in jene Domänen einzuordnen, in denen Restrukturierung nur selten und bei wenigen L2-Sprechern stattfindet. Es stellt sich übergeordnet jedoch eine grundsätzliche Frage in Anlehnung an Cook (1999): Muss oder soll ein bi- oder multilingualer Sprecher überhaupt Kompetenzen aufweisen, die in den jeweiligen Einzelsystemen mit der sogenannten monolingualen Norm vergleichbar ist? Die eindeutige Antwort darauf lautet 'Nein' und in der Forschung herrscht diesbezüglich auch wenig Unei-

140 Der Begriff bezieht sich darauf, wie die allgemein angenommene typologische Verwandtschaft zweier Sprachen durch den Lernenden empfunden und wie dieses Empfinden im Prozess des Erwerbs praktisch umgesetzt wird. Mit anderen Worten, das implizite – wenn auch relativ oberflächliche – Wissen des Lerner über die Unterschiede bzw. die Ähnlichkeiten zwischen eigener Muttersprache und der zu lernenden Zielsprache beeinflussen, mit welchen Erwartungen und Haltungen der Lerner an den Erwerb der Zielsprache herangeht.

nigkeit. Das sprachliche und kognitive Profil eines bilingualen/multilingualen Sprechers ist sehr besonders und nicht mit der Summe von einzelnen nebeneinanderstehenden Sprachsystemen gleichzusetzen (vgl. Grosjean 1989; Schmiedtová 2013b; Pavlenko 2014). Es bleibt dennoch offen, wie die Restrukturierungsprozesse vor allem im Bereich der Kognition im einzelnen System, aber auch in Verbindung der einzelnen Systeme miteinander funktionieren.

Eine zusätzliche methodologische Schwierigkeit, die im Hinblick auf die extrem uneinheitliche Datenlage dieses Forschungsbereichs erwähnt werden muss, ergibt sich aus der gängigen Auswertungsmethode der erhobenen Daten. Wie bereits in Kapitel 1 kurz angerissen, werden in der Regel Mittelwerte von Gruppen verglichen. Diese statistische Vorgehensweise bringt einen Nachteil mit sich: Extreme Ausreißer in beide Richtungen können und dürfen nicht als Einzelwerte in der Analyse betrachtet und verglichen werden. Sie gehen somit in der Darstellung gemittelter Daten verloren. Eine sehr gute Alternative für die Datenanalyse von Gruppen im L2-Bereich bieten de Bot/Lowie/Verspoor (2007) mit dem Ansatz der *Dynamic Systems Theory*.

Weiter ist hervorzuheben, dass unter Verwendung eines experimentellen Paradigmas als eine Besonderheit des Tschechischen seine erstaunliche und bemerkenswerte Ähnlichkeit zum Deutschen aufgedeckt werden konnte. Alle hier vorgestellten Studien weisen ein wiederkehrendes, stabiles Muster auf: Das Tschechische fällt in allen untersuchten sprachlichen und nicht-sprachlichen Bereichen in die gleiche Gruppe mit dem Deutschen und nicht in die Gruppe der (west)slawischen Sprachen.

Auch neuere Studien zeigen die linguistische Verwandtschaft zwischen dem Tschechischen und dem Deutschen auf (Schmiedtová 2012 zu Merkmalen von kunsthistorischen Texten; Borthen et al. 2012 zu Artikelverwendung). Ein Großteil dieser Befunde ist nach heutigem Kenntnisstand auf den langandauernden deutsch-tschechischen Sprachkontakt bzw. die Beeinflussung des Tschechischen durch das Deutsche zurückzuführen. Diese Befunde stehen dabei teilweise in klarem Widerspruch zu den theorie- sowie korpusgestützten Grammatiken und Beschreibungen des Tschechischen. Die hier festgestellte kontrastive Datenlage beruht auf authentischen Daten von insgesamt mehr als eintausend Probanden unter Einsatz einer außergewöhnlichen Methodenbreite und -kombination. Sie ist daher unbedingt valide und in die Theoriebildung sowie Beschreibung der einzelnen Sprachsysteme einzubeziehen.

Im Hinblick auf die weiterführende Forschung wäre es in diesem Zusammenhang von großem Interesse, wissenschaftlich abzuklären, inwieweit das Deutsche auch die konzeptuellen Präferenzen des Slowenischen oder Sorbischen geformt hat. Die auf Basis der tschechisch-deutschen Daten erkannten Zusammenhänge und Abhängigkeiten könnten demnach weiter für andere Sprachen

überprüft werden, die ebenfalls im engen Kontakt zur deutschen Sprache standen. Dabei wären die potenziell unterschiedlichen Auswirkungen des slawisch-deutschen Sprachkontakts auch vor dem Hintergrund der soziolinguistischen und historischen Forschung systematisch zu überprüfen.

11 Literatur

- Ahissar, Merav et al. (2009): Reverse hierarchies and sensory learning. In: Philosophical transactions of the royal society B: Biological Sciences. England: The Royal Society 364, 1515. 285–299.
- Aitchison, Jean (1987): Words in the mind. An introduction to the mental lexicon. Oxford: Basil Blackwell.
- Alvarado, Nancy/Jameson, Kimberly (2002): The use of modifying terms in the naming and categorization of color appearances in Vietnamese and English. In: Journal of Cognition and Culture 2. 53–80.
- Alvarado, Nancy/Jameson, Kimberly (2011): Shared knowledge about emotion among Vietnamese and English bilingual and monolingual speakers. In: Journal of Cross-Cultural Psychology 42, 6. 963–982.
- Andersen, Roger (1991): Developmental sequences. The emergence of aspect marking in second language acquisition. In: Huebner, Thom/Ferguson, Charles (Hgg.): Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories. (= Language acquisition and language disorders 2). Amsterdam: Benjamins. 305–324.
- Andersen, Roger/Shirai, Yasuhiro (1994): Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. In: Studies in Second Language Acquisition 16. 133–156.
- Andersen, Roger/Shirai, Yasuhiro (1996): The primacy of aspect in first and second language acquisition. The pidgin-creole connection. In: Ritchie, William/Bhatia, Tej (Hgg.): Handbook of Second Language Acquisition. San Diego: Academic Press. 527–570.
- Andrews, David (1994): The Russian color categories sinij and goluboj. An experimental analysis of their interpretation in the standard and émigré languages. In: Journal of Slavic Linguistics 2. 9–28.
- Appel, René/Muysken, Pieter (1987): Language contact and bilingualism. London: Arnold.
- Athanasopoulos, P. (2009): Cognitive representation of colour in bilinguals. The case of Greek blues. In: Bilingualism, Language and Cognition 12, 1. 83–95.
- Babko-Malaya, Olga (2003): Perfectivity and Prefixation in Russian. In: Journal of Slavic Linguistics 11, 1. 5–36.
- Bardovi-Harlig, Kathleen (1992): The relationship of form and meaning. A cross-sectional study 24 of tense and aspect in the interlanguage of learners of English as a second language. In: Applied Psycholinguistics 13. 253–278.
- Bardovi-Harlig, Kathleen (1994): Reverse-order reports and the acquisition of tense. Beyond the principle of chronological order. In: Language Learning 44, 2. 243–282.
- Bardovi-Harlig, Kathleen (1997): Another piece of the puzzle. The emergence of the present perfect. In: Language Learning 47, 3. 375–422.
- Bardovi-Harlig, Kathleen (1999): From morpheme studies to temporal semantics. In: Studies in Second language Acquisition 21. 341–382.
- Bardovi-Harlig, Kathleen/Bergström, Anna (1996): The acquisition of tense and aspect in second language and foreign language learning. Learner narratives in English (SL) and French (FL). In: Canadian Modern Language Review 52, 2. 308–330.
- Bartoš, František (1901): Nová rukověť správné češtiny. Telč: Šolce.
- Behrens, Bergljot/Flecken, Monique/Carroll, Mary (2013): On the use of progressive aspect in Dutch, Norwegian and German. In: Journal of Germanic Linguistics 25, 2. 95–136.

- Behrens, Bergljot et al. (2014): Understanding coordinate clauses. A cross-linguistic experimental approach. In: Hemforth, Barbara/Schmiedtová, Barbara/Fabricius-Hansen, Cathrine (Hgg.). 23–51.
- Beller, Sieghard et al. (2015): Culture or language. What drives effects of grammatical gender? In: *Cognitive Linguistic* 26. 331–359.
- Beneš, Zdeněk/Kural, Václav (Hgg.) (2002): Geschichte verstehen. Die Entwicklung der deutsch-tschechischen Beziehungen in den böhmischen Ländern 1848–1948. Prag: Gallery Prag.
- Ben-Rafael, Miriam (2004): Language contact and attrition. The spoken French of Israeli Francophones. In: Schmid, Monika et al. (Hgg.): *First language attrition, Interdisciplinary perspectives on methodological issues.* (= *Studies in Bilingualism* 28). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. 165–187.
- Berger, Tilman (1993): Das System der tschechischen Demonstrativpronomina, Textgrammatische und stilspezifische Gebrauchsbedingungen. München: Ludwigs-Maximilians-Universität. In: <http://homepages.uni-tuebingen.de/tilman.berger/Texte//texte.html> (Stand: 3.3.2012).
- Berger, Tilman (1999): Der altschechische „Umlaut“ – ein slavisch-deutsches Kontaktphänomen? In: Hansack, Ernst et al. (Hgg.): *Festschrift für Klaus Trost zum 65. Geburtstag.* (= *Die Welt der Slaven* 5). München: Sagner. 19–27.
- Berger, Tilman (2000): Nation und Sprache. Das Tschechische und das Slovakische. In: Gardt, Andreas (Hg.): *Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart.* Berlin/New York: De Gruyter. 825–864.
- Berger, Tilman (2003): Gibt es Alternativen zur traditionellen Beschreibung der tschechischen Lautgeschichte? In: Eichler, Ernst (Hg.): *Selecta Bohemico-germanica, Tschechisch-deutsche Beziehungen im Bereich der Sprache und Kultur.* (= *Erträge böhmisch-mährischer Forschungen* 6). Münster u.a.: Lit. 9–37.
- Berger, Tilman (2008): Einflüsse auf das grammatische System des Tschechischen. In: Berger, Tilman: *Studien zur historischen Grammatik des Tschechischen. Bohemistische Beiträge zur Kontaktlinguistik.* (= *Travaux Linguistiques de Brno* 02). München: Lincom Europa. 57–69.
- Berger, Tilman (2010): Der tschechische Aspekt im Sprachunterricht. Vortrag an der Ludwig-Maximilians-Universität München, 24.4.2010.
- Berger, Tilman (2011): Perfektivierung durch Präfix im Tschechischen. Vermeintliche und tatsächliche Besonderheiten. In: *Wiener Slawistischer Almanach* 67. 33–52.
- Berlin, Brent/Kay, Paul (1969): *Basic color terms. Their universality and evolution.* Berkeley: University of California Press.
- Berman, Ruth/Verhoeven, Ludo (2002): Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities. Speech and writing. In: *Written Language and Literacy* 5, 1. 1–43.
- Bertinetto, Pier Marco et al. (Hgg.) (1995): *Temporal reference, aspect and actionality.* Bd. 1. Semantic and syntactic perspectives. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Bertinetto, Pier Marco/Delfitto, Denis (2000): Aspect vs. actionality. Why they should be kept apart. In: Dahl, Östen (Hg.). 189–225.
- Bhat, Darbhe (1999): *The Prominence of Tense, Aspect and Mood.* (= *Studies in Language Companion Series* 49). Amsterdam: Benjamins.
- Billman, Dorrit/Krych, Meredyth (1998): Path and manner verbs in action. Effects of “skipping” and “exiting” on event memory. In: *Proceedings of the Twentieth Annual Conference of the Cognitive Science Society.* 156–161.

- Billman, Dorrit/Swilley, Angela/Krych, Meredyth (2000): Path and manner priming, verb production and event recognition. In: Proceedings of the 22nd annual meeting of the cognitive science society. 615–620.
- Birdsong, David (1992): Ultimate attainment in SLA. In: *Language* 68, 4. 706–747.
- Birdsong, David (2014a): The Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition. Tailoring the Coat of Many Colors. In: Pawlak, Mirosław/Aronin, Larissa (Hgg.): *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism. (= Second Language Learning and Teaching)*. Heidelberg: Springer. 43–50.
- Birdsong, David (2014b): Dominance and age in bilingualism. In: *Applied Linguistics* 35, 4. 374–392.
- Boduroglu, Aysecan/Shah, Priti/Nisbett, Richard (2009): Cultural differences in allocation of attention in visual information processing. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 40, 3. 349–360.
- Bohnemeyer, Jürgen et al. (2007): Principles of event segmentation. The case of motion events. In: *Language* 83, 3. 495–532.
- Bondarko, Aleksandr (1971): *Vid i vremja russkogo glagola: (značenie i upotreblenie)*. Moskau: Nauka.
- Bondarko, Aleksandr (1995): *Die Semantik des Verbalaspekts im Russischen. (= Beiträge zur Slavistik 24)*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Bondarko, Aleksandr (2003): *Teorija funkcional'noj grammatiki. Vvedenie. Aspektual'nost'. Vremennaja lokalizovannost'*. Taksis. Moskau: Nauka.
- Boogaart, Ronny (1999): *Aspect and temporal ordering. A contrastive analysis of Dutch and English*. PhD dissertation, Amsterdam: Freie Universität.
- Boroditsky, Lera/Schmidt, Lauren A. (2003): Sex, Syntax, and Semantics. In: Gentner, Dedre/Goldin-Meadow, Susan (Hgg.). 61–79.
- Borthen, Kaja et al. (2012): Referring expressions in direct and indirect speech. In: Hemforth, Barbara/Schmiedtová, Barbara/Fabricius-Hansen, Cathrine (Hgg.). 111–142.
- Bowerman, Melissa/Choi, Soonja (2003): Space under construction. Language-specific spatial categorization in first language acquisition. In: Gentner, Dedre/Goldin-Meadow, Susan (Hgg.). 387–428.
- Breu, Walter (2000): *Probleme der Interaktion von Lexik und Aspekt (ILA)*. (= *Linguistische Arbeiten* 412). Tübingen: Niemeyer.
- Brown, Amanda/Gullberg, Marianne (2008): Bidirectional crosslinguistic influence in L1–L2 encoding of manner in speech and gesture. A study of Japanese speakers of English. In: *Studies in Second Language Acquisition* 30, 2. 225–251.
- Brown, Amanda/Gullberg, Marianne (2011): Bidirectional cross-linguistic influence in event conceptualization? Expressions of path among Japanese learners of English. In: *Bilingualism, Language and Cognition* 14, 1. 79–94.
- Brus (1894): *Brus jazyka českého*. Prag: Otto.
- Die Bürgerinitiative Antikomplex (2006): *Zmizelé Sudety. Das verschwundene Sudetenland*. Domažlice: Cesky.
- Die Bürgerinitiative Antikomplex (2010): *Sudetské příběhy/Sudetengeschichten*. Prag: Antikomplex - Augsburg.
- Bußmann, Hadumod (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. (= *Kröners Taschenausgabe* 452). Stuttgart: Kröner.
- Buswell, Guy Thomas (1935): *How People look at Pictures. A study of the psychology of perception in art*. Chicago: University of Chicago Press.

- Bybee, Joan (1992): Entry on tense and aspect. In: Bright, William (Hg.): *International Encyclopedia of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Bybee, Joan/Dahl, Östen (1989): The creation of tense and aspect systems in the languages of the world. In: *Studies in Language* 13, 1. 51–103.
- Bybee, Joan/Perkins, Revere/Pagliuca, William (1994): The evolution of grammar. Tense, aspect and modality in the languages of the world. Chicago: University of Chicago Press.
- Bylund, Emanuel (2008): Procesos de conceptualización de eventos en español y en sueco. Diferencias translingüísticas. In: *Revue Romane* 43, 1. 1–24. [Event conceptualization processes in Spanish and Swedish. Crosslinguistic differences].
- Bylund, Emanuel (2009): Effects of age of L2 acquisition on L1 event conceptualization patterns. In: *Bilingualism, Language and Cognition* 12, 3. 305–322.
- Byrnes, Heidi/Weger-Guntharp, Heather/Sprang, Katherine (Hgg.) (2006): *Educating for Advanced Foreign Language Capacities*. (= Georgetown University Round Table on languages and linguistics series). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Cadierno, Teresa (2004): Expressing motion events in a second language. A cognitive typological perspective. In: Achard, Michel/Niemeier, Susanne (Hgg.): *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. (= SOLA: Studies on Language Acquisition 18). Berlin/New York: De Gruyter. 13–49.
- Cadierno, Teresa (2010): Motion in Danish as a second language. Does the learner's L1 make a difference? In: Han, ZhaoHong/Cadierno, Teresa (Hgg.): *Linguistic relativity in SLA: Thinking for speaking*. (= Second language acquisition 50). Bristol: Routledge. 1–33.
- Cadierno, Teresa/Ruiz, Lucas (2006): Motion events in Spanish L2 acquisition. In: *Annual Review of Cognitive Linguistics* 4. 183–216.
- Carroll, Mary (1993): Deictic and intrinsic orientation in spatial descriptions. A comparison between English and German. In: Altarriba, Jeanette (Hg.): *Cognition and culture, a cross-cultural approach to cognitive psychology*. (= Advances in psychology 103). Amsterdam/New York: Elsevier. 23–44.
- Carroll, Mary (1997): Changing place in English and German. Language specific preferences in the conceptualization of spatial relations. In: Nuyts, Jan/Pederson, Eric (Hgg.): *Language and conceptualization*. (= Language, culture and cognition 1). Cambridge, UK: Cambridge University Press. 137–161.
- Carroll, Mary/Lambert, Monique (2003): Information structure in narratives and the role of grammaticised knowledge. A study of adult French and German learners of English. In: Dimroth, Christine/Starren, Marianne (Hgg.): *Information structure and the dynamics of language acquisition*. (= Studies in Bilingualism 26). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. 267–287.
- Carroll, Mary/Lambert, Monique (2006): Reorganizing principles of information structure in advanced L2s French and German learners of English. In: Byrnes, Heidi/Weger-Guntharp, Heather/Sprang, Katherine (Hgg.). 54–73.
- Carroll, Mary et al. (2008): Subordination in narratives and macrostructural planning. A comparative point of view. In: Fabricius-Hansen, Cathrine/Ramm, Wiebke (Hgg.): *Subordination versus coordination in sentence and text*. (= Studies in language 98). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. 161–184.
- Carroll, Mary/von Stutterheim, Christiane (1993): The representation of spatial configurations in English and German and the grammatical structure of locative and anaphoric expressions. In: *Linguistics* 31, 6. 1011–1042.

- Carroll, Mary/von Stutterheim, Christiane (2003): Typology and information organization, perspective taking and language-specific effects in the construal of events. In: Ramat, Anna (Hg.). 365–402.
- Carroll, Mary/von Stutterheim, Christiane (2010): Event representation, event-time relations and clause structure. A cross-linguistic study of English and German. In: Bohnemeyer, Jürgen/Pederson, Eric (Hgg.): Event representation in language, Encoding events at the language-cognition interface. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Carroll, Mary/von Stutterheim, Christiane/Nüse, Ralf (2004): The language and thought debate. A psycholinguistic approach. In: Habel, Christopher/Pechmann, Thomas (Hgg.): Approaches to language production. (= Trends in linguistics. Studies and monographs 157). Berlin/New York: De Gruyter. 183–218.
- Casasanto, Daniel (2008): Who's afraid of the Big Bad Whorf? Cross-linguistic differences in temporal language and thought. In: *Language Learning* 58, 1. 63–79.
- Comrie, Bernard (1976): Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems. (= Cambridge textbook in linguistics 2). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cook, Vivian (1999): Going beyond the native speaker in language teaching. In: *TESOL Quarterly* 33, 2. 185–209.
- Cook, Vivian (2003): Effect of the Second language on the First. (= Second language acquisition 3). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, Vivian et al. (2006): Do bilinguals have different concepts? The case of shape and material in Japanese L2 users of English. In: *International Journal of Bilingualism* 10, 2. 137–152.
- Cook, Vivian/Bassetti, Benedetta (Hgg.) (2011): Language and bilingual cognition. New York: Taylor & Francis Ltd.
- Cornwall, Mark (1994): The Struggle on the Czech-German Language Border 1880–1940. In: *The English Historical Review* 109, 433. 914–951.
- Cvrček, Václav et al. (Hgg.) (2010): *Mluvnice současné češtiny*. Prag: Univ. Karlova.
- Cziko, Gary A. (1980): Language competence and reading strategies. A comparison of first and second-language oral reading errors. In: *Language Learning* 30, 1. 101–116.
- Dahl, Östen (1985): *Tense and Aspect Systems*. Oxford: Blackwell.
- Dahl, Östen (Hg.) (2000): Tense and aspect in the languages of Europe. (= Empirical approaches to language typology 6). Berlin/New York: De Gruyter.
- Daller, Michael/Treffers-Daller Jeanine/Furman, Reyhan (2011): Transfer of conceptualization patterns in bilinguals. The construal of motion events in Turkish and German. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 14, 1. 95–119.
- Davidson, Douglas J./Zacks, Rose T./Ferreira, Fernanda (2003): Age preservation of the syntactic processor in production. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 32, 5. 541–566.
- De Bot, Kees/Lowie, Wander/Verspoor, Marjolijn (2007): A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 10, 2. 7–21.
- De Houwer, Annick (2009): *Bilingual First Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dell, Gary S. (1986): A spreading-activation theory of retrieval in sentence production. In: *Psychological Review* 93. 283–321.
- Delucchi Danhier, Renate/Mertins, Barbara (2016): Language-specific information structure in German and Spanish route directions. In: *International Journal of Applied Linguistics, VIAL* 13. 55–92.

- Delucchi Danhier, Renate (2017): *Weganweisungen im Deutschen und Spanischen. Eine Vergleichsanalyse unter Anwendung von Visualisierungen*. München: Dr. Hut.
- De Saussure, Ferdinand (1916): *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Dickey, Stephen M. (2000): *Parameters of Slavic Aspect. A cognitive approach*. Stanford: CSLI Publications.
- Dickey, Stephen M. (2007): A Prototype Account of the Development of Delimitative PO- in Russian. In: Divjak, Dagma/Kochanska, Agata (Hgg.): *Cognitive Paths into the Slavic Domain*. (= *Cognitive Linguistics Research* 38). Berlin: De Gruyter. 326–371.
- Dickey, Stephen M. (2011): The Varying Role of po- in the Grammaticalization of Slavic Aspectual Systems, Sequence of Events, Delimitatives, and German Language Contact. In: *Journal of Slavic Linguistics* 19, 2. 175–230.
- Dobrovský, Josef (1791): *Geschichte der böhmischen Sprache und Literatur*. Prag: Haase.
- Dolscheid, Sarah et al. (2013): The thickness of musical pitch. Psychophysical evidence for linguistic relativity. In: *Psychological Science* 24, 5. 613–621.
- Duchowski, Andrew (2007): *Eye Tracking Methodology. Theory and Practice*. London: Springer.
- Dulay, Heidi/Burt, Martina/Krashen, Stephen (1982): *Language Two*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Eisenberg, Peter (2013): *Grundriss der deutschen Grammatik*. Bd. 2: Der Satz. Unter Mitarbeit von Rolf Thieroff. 4., aktual. u. überarb. Aufl. Stuttgart/Weimar: Springer.
- Ellis, R. (2000): The representation and measurement of L2 explicit knowledge. Paper presented at the conference on Language in the Mind. National University of Singapore.
- Ervin, Susan (1962): The connotations of gender. In: *Word* 18, 1–3. 156–172.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (2006) *Tense*. *Encyclopedia of Language and Linguistics* 2. Ausg. Amsterdam: Elsevier. 566–573.
- Favreau, Micheline/Segalowitz, Norman S. (1983): Automatic and controlled processes in reading a second language. In: *Memory and Cognition* 1. 565–574.
- Fedus, Zuzanna (2006): *Ereignisversprachlichung im Polischen und im Deutschen. Eine vergleichende Studie*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität.
- Finkbeiner, Matthew et al. (2002): The role of language in memory for actions. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 31, 5. 447–457.
- Flecken, Monique (2006): *The expression of simultaneity in L1 Dutch*. Unpublished MA thesis. Nijmegen: Radboud University.
- Flecken, Monique (2010): *Event conceptualization in language production in early bilinguals*. Dissertation published in the LOT-series.
- Flecken, Monique (2011): What native speaker judgments tell us about the grammaticalization of a progressive aspectual marker in Dutch. In: *Linguistics* 49, 3. 479–524.
- Flecken, Monique/von Stutterheim, Christiane/Carroll, Mary (2014): Grammatical aspect influences motion event perception. Findings from a cross-linguistic non-verbal recognition task. In: *Language and Cognition* 6, 1. 45–78.
- Földes, Csaba (2005): *Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Foursha, Cass D./Austin, Jennifer B./van de Walle, Gretchen (2006): Is language processing identical in monolinguals and early, balanced bilinguals? In: Bamman, David/Magnitskaia, Tatian/Zaller, Colleen (Hgg.): *BUCLD 30 Proceedings supplement, A supplement to the Proceedings of the 30th Boston University Conference on Language Development*. 1–10.

- Funke, Joachim (1999): Sprache und Denken. Einerlei oder Zweierlei? Einige Überlegungen aus Sicht der Psychologie; Interdisziplinäres Forum, Vortrag in Ringvorlesung „Sprache und Denken“ an der Universität Heidelberg, 18.11.1999.
- Fürst, Renée Christine (2003): Sprachkontakt in Südmähren. In: Greule, Albrecht/Nekula, Marek (Hgg.): Deutsche und tschechische Dialekte im Kontakt. Wien: Praesens. 45–54.
- Gebauer, Jan (1894): Historická mluvnice jazyka českého. Bd. 1. Hlásokosloví. Prag u.a.: Nákladem F. Tempského.
- Gennari, Silvia et al. (2002): Motion events in language and cognition. In: *Cognition* 83, 1. 49–79.
- Gentner, Dedre/Goldin-Meadow, Susan (Hgg.) (2003): Language in mind. Advances in the study of language and thought. Cambridge, MA: Linguistic Society of America.
- Gentner, Dedre et al. (2013): Spatial language facilitates spatial cognition. Evidence from children who lack language input. In: *Cognition* 127, 3. 318–330.
- Gipper, Helmut (1972): Gibt es ein sprachliches Relativitätsprinzip? Untersuchungen zur Sapir-Whorf-Hypothese. (= *Conditio humana*). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Graumann, Carl-Friedrich (Hg.) (1965): Denken. (= Neue wissenschaftliche Bibliothek 3). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Grekhova, Yekaterina (1985): Typical mistakes in the use of Russian aspect made by German speakers. In: Maslov, Jurij (Hg.): Contrastive studies in verbal aspect. (= Studies in descriptive linguistics 14). Heidelberg: Groos. 143–153.
- Griffin, Zeni (2004): Why look? Reasons for eye movements related to language production. In: Henderson, John/Ferreira, Fernanda (Hgg.): The integration of language, vision, and action: Eye movements and the visual world. New York: Psychology Press. 213–247.
- Griffin, Zeni/Bock, Kathryn (2000): What the eyes say about speaking. In: *Psychological Science* 11, 4. 274–279.
- Grosjean, Francois (1982): Life with two languages. An introduction to bilingualism. Cambridge, MA: Harvard University.
- Grosjean, François (1995): A psycholinguistic approach to code-switching. The recognition of guest words by bilinguals. In: Milroy, Lesley/Muysken, Pieter (Hgg.): One speaker, two languages, Cross-disciplinary perspectives on codeswitching. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 259–275.
- Grosjean, François (1989): Neurolinguistics, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. In: *Brain and Language* 36, 1. 3–15.
- Grosjean, François (2001): The bilingual's language modes. In: Nicol, Janet (Hg.): One mind two languages, Bilingual language processing. (= Explaining linguistics 2). Oxford: Blackwell. 1–22.
- Gumperz, John J./Levinson, Stephen C. (Hgg.) (1996): Rethinking linguistic relativity. (= Studies in the Social and Cultural Foundations of Language 17). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Habel, Christopher/Tappe, Heike (1999): Processes of segmentation and linearization in describing events. In: Klabunde, Ralf/von Stutterheim, Christiane (Hgg.). 117–152.
- Hahne, Anja (2001): What's different in second-language processing? Evidence from Event-related brain potentials. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 30, 3. 251–266.
- Hamers, Josiane/Blanc, Michael (1989): Bilinguality and bilingualism. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hausenblas, Karel (1958): Vývoj předmětového genitivu v čeština. Prag: Československá akademie věd.

- Havránek, Bohuslav (1937): *Genera verbi v slovanských jazycích I-II*. Prag: Královská česká společnost nauk.
- Havránek, Bohuslav (1965): Die sprachlichen Beziehungen zwischen dem Tschechischen und Deutschen. In: Havránek, Bohuslav/Fischer, Rudolf (Hgg.). 15–20.
- Havránek, Bohuslav/Fischer, Rudolf (Hgg.) (1965): *Deutsch-tschechische Beziehungen im Bereich der Sprache und Kultur*. (= Abhandlungen der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig: Philosophisch-historische Klasse 57. 2). Berlin: Akademie-Verlag.
- Hemforth, Barbara/Schmiedtová, Barbara/Fabricius-Hansen, Cathrine (Hgg.) (2014): *Psycholinguistic approaches to meaning and understanding across languages*. (= *Studies in Theoretical Psycholinguistics* 44). Berlin: Springer.
- Henderson, John/Hollingworth, Andrew (1998): Eye movements during scene viewing. An overview. In: Underwood, Geoffrey (Hg.): *Eye guidance in reading and scene perception*. Oxford: Oxford University Press. 269–293.
- Henderson, John M./Ferreira, Fernanda (2004): *The Interface of Language, Vision, and Action. Eye Movements and the visual world*. New York: Psychology Press.
- Hendriks, Henriette (1999): The acquisition of temporal reference in first and second language acquisition. What children already know and adults still have to learn and vice versa. In: *Psychology of Language and Communication* 3, 1. 41–59.
- Hendriks, Henriette/Hickmann, Maya/Demagny, Annie-Claude (2008): How English native speakers learn to express caused motion in English and French. In: *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 27. 15–41.
- Hendriks, Henriette/Hickmann, Maya (2011): Space in second language acquisition. In: Cook, Vivian/Bassetti, Benedetta (Hgg.). 315–339.
- Hennig, Mathilde (2000): *Tempus und Temporalität in geschriebenen und gesprochenen Texten*. (= *Linguistische Arbeiten* 421). Tübingen: Niemeyer.
- Henßen, Lubica/Sobkuljak, Martin (2005): *Einstieg Tschechisch*. Ismaning: Hueber.
- Hoffmann, Charlotte (1991): *An introduction to bilingualism*. London: Longman.
- Hohenstein, Jill/Eisenberg, Ann/Naigles, Letitia (2006): Is he floating across or crossing afloat? Cross-influence of L1 and L2 in Spanish-English bilingual adults. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 9. 249–261.
- Holmquist, Kenneth et al. (2011): *Eye Tracking. A comprehensive guide to methods and measures*. Oxford: Oxford University Press.
- Höhne, Steffen/Nekula, Marek (Hgg.) (2003): *Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei; thematischer Schwerpunkt – Sprachwissenschaft*. Prag/Frankfurt a.M.: Nakladatelství Lidové Noviny.
- Huettig, Falk/Rommers, Joost/Meyer, Antje (2011): Using the visual world paradigm to study language processing. A review and critical evaluation. In: *Acta Psychologica* 137. 151–171.
- Hulstijn, Jan (2002): Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. In: *Second Language Research* 18. 193–223.
- Humboldt, Wilhelm von (1820): *Ueber das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung*. Berlin: Reimer.
- Isačenko, Alexander V. (1982): *Die russische Sprache der Gegenwart*. München: Hueber.
- Israeli, Alina (2001): The Choice of Aspect in Russian Verbs of Communication. Pragmatic Contract. In: *Journal of Slavic Linguistics* 9, 1. 49–98.

- Jameson, Kimberly/Alvarado, Nancy (2003): Differences in color naming and color salience in Vietnamese and English. In: *Color Research and Application* 28. 113–138.
- Januška, Jiří (2017): Porovnávání středoevropských jazyků. Za horizont strukturních rysů a lexikálních přejímek. (Comparing Central European languages. Beyond structural features and loanwords). Unpublished PhD Dissertation. Univerzita Karlova. Prag.
- Jarvis, Scott (2003): Probing the effects of the L2 on the L1. A case study. In: Cook, Vivian (Hg.): *The effects of the second language on the first.* (= Second language acquisition 3). Clevedon: Multilingual Matters. 81–102.
- Jespersen, Otto (1949): *A Modern English Grammar. Part IV. Morphology.* Heidelberg: Winter.
- Johnson, Bonnie/Fey, Marc (2006): Interaction of lexical and grammatical aspect in toddlers' language. In: *Journal of Child Language* 33. 419–435.
- Johnston, G.A. (1972): Some effects of acoustic input on reading comprehension. Unpublished MA thesis. Department of Linguistics. Los Angeles: University of California.
- Jungmann, Josef (1843): Napominatel: omylů v písemný jazyk československý se sluzujících sbírka první, s předsluvím. In: *Časopis společnosti Vlastenského muzea v Čechách* 17. 395–414.
- Just, Marcel Adam/Carpenter, Patricia A. (1980): A theory of reading. From eye fixations to comprehension. In: *Psychological review* 87. 329–354.
- Karlík, Petr (1995): *Příruční mluvnice češtiny.* Prag: Nakladatelství Lidové noviny.
- Kaufmann, Doris (2001): Narrative development in Hebrew and English. In: Verhoeven, Ludo/Strömqvist, Sven (Hgg.): *Narrative development in a multilingual context.* Amsterdam: Benjamins. 319–340.
- Kazimlův (1837): Český Kazimlův. Zbírka první. In: *Časopis společnosti Vlastenského muzea v Čechách* 11. 111–114.
- Kellerman, Eric (1983a): Now you see it, now you don't. In: Gass, Susan/Selinker, Larry (Hgg.): *Language transfer in language learning.* (= Issues in second language research). Rowley: Newbury House Publishers. 121–134.
- Kellerman, Eric (1983b): U-shaped behavior in advanced Dutch EFL learners. In: Gass, Susan/Madden, Carolyn (Hgg.): *Input in Second Language Acquisition.* Rowley: Newbury House Publishers. 345–353.
- Kellerman, Eric/van Hoof, Anne-Marie (2003): Manual accents. In: *International Review of Applied Linguistics* 41. 251–269.
- Klabunde, Ralf/von Stutterheim, Christiane (Hgg.) (1999): *Representations and Processes in Language Production.* (= Studien zur Kognitionswissenschaft). Wiesbaden: Springer.
- Klein, Wolfgang (1992): Tempus, Aspekt und Zeitadverbien. In: *Kognitionswissenschaft* 2. 107–118.
- Klein, Wolfgang (1994): *Time in language.* (= Germanic linguistics). London: King's College.
- Klein, Wolfgang (1995): A time-relational analysis of Russian aspect. In: *Language* 71. 669–695.
- Klein, Wolfgang/Li, Ping (Hgg.) (2009): The expression of time. (= The expression of cognitive categories (ECC) 3). Berlin/New York: De Gruyter.
- Klimonow, Wladimir (2000): Paradigmatik und Syntagmatik der aspektuell-temporalen Formen im modernen Russischen. In: *Zeitschrift für Slawistik* 45, 4. 379–403.
- Komárek, Miroslav et al. (Hgg.) (1986): *Mluvnice češtiny. Band 1–3.* Prag: Československá akademie věd.
- König, Ekkehard (2010): Das EUROTYPE Projekt. In: Hinrichs, Uwe (Hg.): *Handbuch der Eurolinguistik.* (= Slavistische Studienbücher 20). Wiesbaden: Springer.

- Kopecka, Anetta (2008): Continuity and change in the representation of motion events in French. In: Guo, Jiansheng et al. (Hgg.): *Crosslinguistic approaches to the study of language*, Research in the tradition of Dan Isaac Slobin. Mahwah: Erlbaum. 415–426.
- Kotz, Sonja (2009): A critical review of ERP and fMRI evidence on L2 syntactic processing. In: *Brain and Language* 109. 68–74.
- Lamprecht, Arnošt (1965): Zur Frage der tschechisch-deutschen Sprachkonvergenz. In: Havránek, Bohuslav/Fischer, Rudolf (Hgg.). 29–33.
- Landis, J. Richard/Koch, Gary G. (1977): The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. In: *Biometrics* 33, 1. 159–174.
- Langacker, Roger W. (2010): *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlin: De Gruyter.
- Lehmann, Christian (1995): *Thoughts on grammaticalization*. (= LINCOS studies in theoretical linguistics 1). München: Hueber.
- Leiss, Elisabeth (1985): Zur Entstehung des neuhochdeutschen analytischen Futurs. In: *Sprachwissenschaft* 10. 250–273.
- Leiss, Elisabeth (2000): *Artikel und Aspekt. Die grammatischen Muster von Definitheit*. (= *Studia linguistica Germanica* 55). Berlin: De Gruyter.
- Levelt, Willem J.M. (1989): *Speaking. From intention to articulation*. (= *ACL-MIT Press series in natural language processing* 1). Cambridge, MA: MIT Press.
- Levelt, Willem/Roelofs, Ardi/Meyer, Antje (2002): A theory of lexical access in speech production. In: Altmann, Gerry T.M. (Hg.): *Psycholinguistics*. London: King's College. 278–377.
- Levinson, Stephen C. (1997): Language and cognition. The cognitive consequences of spatial description in Guugu Yimithirr. In: *Journal of Linguistic Anthropology* 7, 1. 98–131.
- Levinson, Stephen C. et al. (2002): Returning the tables, Language affects spatial reasoning. In: *Cognition* 84. 155–188.
- Li, Ping/Shirai, Yasuhiro (2000): *The Acquisition of Lexical and Grammatical aspect*. (= *Studies on language acquisition* 16). Berlin: De Gruyter.
- Lightbown, Patsy M. (1985): Great expectations. Second-language acquisition research and classroom teaching. In: *Applied Linguistics* 6. 173–189.
- Lucy, John (1992): *Grammatical categories and cognition. A case study of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lucy, John (1996): The scope of linguistic relativity. In: Gumperz, John J./Levinson, Stephen C. (Hgg.). 37–69.
- Macháčková, Eva (1977): Významné jubileum našeho nejstaršího časopisu. In: *Naše řeč* 60, 5. 45–50.
- Machek, Václav (1997): *Etymologický slovník jazyka českého*. Prag: Nakladatelství Lidové noviny.
- Mack, Arien/Rock, Irvin (1998): *Inattention blindness*. (= *MIT Press/Bradford books series in cognitive psychology*). Cambridge, MA: MIT Press.
- Mägiste, Edith (1982): Automaticity and Interference in Bilinguals. In: *Psychological Research* 44. 29–43.
- Majid, Asifa et al. (2007): How similar are semantic categories in closely related languages? A comparison of cutting and breaking in four Germanic languages. In: *Cognitive Linguistics* 18. 179–194.
- Majid, Asifa/Boster, James/Bowerman, Melissa (2008): The cross-linguistic categorization of everyday events. A study of cutting and breaking. In: *Cognition* 109. 235–250.

- Malt, Barbara/Sloman, Steven (2003): Linguistic diversity and object naming by non-native speakers of English. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 6. 47–67.
- Malt, Barbara/Ameel, Eef (2011): The art and science of bilingual object naming. In: Pavlenko, Aneta (Hg.). 170–197.
- Marian, Viorica/Spivey, Michael/Hirsch, Joy (2003): Shared and separate systems in bilingual language processing. Converging evidence from eye-tracking and brain imaging. In: *Brain and Language* 86, 1. 70–82.
- Marian, Viorica/Fausey, Caitlin (2006): Language-dependent memory in bilingual learning. In: *Applied Cognitive Psychology* 20, 8. 1025–1047.
- Maslov, Jurij (1978): Kosnovanijam sopostavitel'noj aspektologii. In: Maslov, Jurij (Hg.): *Voprosy sopostavitel'noj aspektologii*. Leningrad: LGU. 4–44.
- Matras, Yaron (2009): *Language contact*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McLeod, Beverly/McLaughlin, Barry (1986): Restructuring or automatization? Reading in a second language. In: *Language Learning* 36. 109–123.
- Mehlig, Hans (2001): Verbal Aspect and the Referential Status of Predicates. On Aspect Usage in Russian Who-Questions. In: *Journal of Slavic Linguistics* 9, 1. 99–125.
- Mertins, Barbara (2016): The use of experimental methods in linguistic research. Advantages, problems and possible pitfalls. In: Anstatt, Tanja/Clasmeier, Christina/Gattnar, Anja (Hgg.): *Slavic languages in Psycholinguistics. Chances and Challenges for Empirical and Experimental Research*. (= *Tübinger Beiträge zur Linguistik* 554). Tübingen: Francke. 15–33.
- Meyer, Antje/Sleiderink, Astrid/Levelt, Willem (1998): Viewing and naming objects. Eye movements during noun phrase production. In: *Cognition* 66. 25–33.
- Meyer, Antje/van der Meulen, Femke (2000): Phonological priming effects on speech onset latencies and viewing times in object naming. In: *Psychonomic Bulletin & Review* 7. 314–319.
- Montrul, Silvina/Slabakova, Roumyana (2002): Acquiring Morphosyntactic and Semantic Properties of Aspectual Tenses in L2 Spanish. In: Perez-Leroux, Ana Teresa/Muñoz Liceras, Juana (Hgg.): *The acquisition of Spanish morphosyntax, The L1-L2 Connection*. (= *Studies in theoretical psycholinguistics* 31). Dordrecht: Springer. 131–149.
- Myers-Scotton, Carol (2002): *Contact linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Naigles, Letitia/Terrazas, Paula (1998): Motion-verb generalizations in English and Spanish. Influences of language and syntax. In: *Psychological Science* 9. 363–369.
- Nekula, Marek (1993): Sprachbund. Zur Geschichte eines Begriffs. In: *Germanistica Pragensia* 11, 113–124.
- Nekula, Marek (1996): System der Partikeln im Deutschen und Tschechischen. Unter besonderer Berücksichtigung der Abtönungspartikeln. (= *Linguistische Arbeiten* 355). Tübingen: Niemeyer.
- Nekula, Marek (2002): Svaz jazykový. In: *Encyklopedický slovník češtiny*. 470.
- Newerkla, Stefan Michael (2011): Sprachkontakte Deutsch – Tschechisch – Slowakisch. Wörterbuch der deutschen Lehnwörter im Tschechischen und Slowakischen: historische Entwicklung, Beleglage, bisherige und neue Deutungen. (= *Schriften über Sprachen und Texte* 7). Frankfurt a.M.: Lang.
- Nüse, Ralf (2003): Segmenting event sequences for speaking. In: Härtl, Holden/Tappe, Heike (Hgg.): *Mediating between concepts and grammar*. (= *Trends in Linguistics. Studies and Monographs [TiLSM]* 152). Berlin: De Gruyter. 255–276.
- Panzer, Baldur (1991): *Die slavischen Sprachen in Gegenwart und Geschichte*. (= *Heidelberger Publikationen zur Slavistik/A, Linguistische Reihe* 3). Frankfurt a.M.: Lang.

- Papafragou, Anna/Massey, Christine/Gleitman, Lila (2002): Shake, rattle, 'n' roll. The representation of motion in language and cognition. In: *Cognition* 84. 189–219.
- Papafragou, Anna/Massey, Christine/Gleitman, Lila (2006): When English proposes what Greek presupposes. The cross-linguistic encoding of motion events. In: *Cognition* 98. 75–87.
- Papafragou, Anna/Hulbert, Justin/Trueswell, John (2008): Does language guide event perception? Evidence from eye movements. In: *Cognition* 108. 155–184.
- Paradis, Michel (1994): Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory. Implications for bilingualism. In: Ellis, Nick (Hg.): *Implicit and explicit learning of Second Languages*. London. 393–419.
- Pavlenko, Aneta (1996): Bilingualism and cognition. Concepts in the mental lexicon. In: Pavlenko, Aneta/Salaberry, Rafael (Hgg.): *Cornell Working Papers in Linguistics*. Bd. 14: *Papers in Second Language Acquisition and Bilingualism*. Ithaca, NY: Department of Linguistics, Cornell University. 39–73.
- Pavlenko, Aneta (1997): Bilingualism and cognition. Unpublished doctoral dissertation, Cornell University.
- Pavlenko, Aneta (1999): New approaches to concepts in bilingual memory. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 2. 209–230.
- Pavlenko, Aneta (2002): Bilingualism and emotions. In: *Multilingua* 21. 45–78.
- Pavlenko, Aneta (2003): Eyewitness memory in late bilinguals. Evidence for discursive relativity. In: *The International Journal of Bilingualism* 7, 3. 257–281.
- Pavlenko, Aneta (2005): Bilingualism and thought. In: Kroll, Judith/De Groot, Annette (Hgg.): *Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press. 433–453.
- Pavlenko, Aneta (2008): Structural and conceptual equivalence in the acquisition and use of emotion words in a second language. In: *Mental Lexicon* 3. 91–120.
- Pavlenko, Aneta (Hg.) (2011): *Thinking and Speaking in two languages*. (= Bilingual education & bilingualism). Clevedon: Multilingual Matters.
- Pavlenko, Aneta (2012): Now you see it, now you don't. Color categorization in multilingual speakers. Paper presented at the AAAL Conference, Boston.
- Pavlenko, Aneta (2014): *The bilingual mind. And what it tells us about language and thought*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pavlenko, Aneta/Malt, Barbara (2011): Kitchen Russian: Cross-linguistic differences and first-language object naming by Russian-English bilinguals. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 14, 1. 19–45.
- Petr, Jan (1987): *Mluvnice češtiny. Skladba*. Prag: Československá akademie věd.
- Petruchina, Elena V. (2000): *Aspektual'nye kategorii glagola v russkom jazyke, v sopostavlenii s češskim, slovackim, pol'skim i bolgarskim jazykami*. Izd. Moskau: Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta.
- Pienemann, Manfred (1998): *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. (= *Studies in Bilingualism* 15). Amsterdam: Benjamins.
- Pinker, Steven (1996): *Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet*. München: Knauer.
- Placzková, Andrea (2009): Unveröffentlichte Magisterarbeit, Universität Heidelberg.
- Povejšil, Jaromír (1997): Tschechisch-Deutsch. In: Goebel, Hans/Nelde, Peter/Starý, Zdenek/Wölck, Wolfgang (Hgg.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* 2. Berlin/New York: De Gruyter. 1656–1662.
- Ramat, Anna (Hg.) (2003): *Typology and Second Language Acquisition*. (= *Empirical approaches to language typology* 26). Berlin/New York: De Gruyter.

- Rathmayr, Renate (1976): Die perfektive Präsensform im Russischen. (= Veröffentlichungen der Kommission für Linguistik und Kommunikationsforschung 4). Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Rayner, Keith (1978): Eye movements in reading and information processing. In: *Psychological Bulletin* 85. 618–660.
- Regier, Terry/Kay, Paul (2009): Language, thought, and color. Whorf was half right. In: *Trends in Cognitive Sciences* 13. 439–446.
- Riehl, Claudia (2004): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Roberson, Debi (2005): Color categories are culturally diverse in cognition as well as in language. In: *Cross-Cultural Research* 39. 56–71.
- Roberson, Debi et al. (2005): Color categories: Evidence for the cultural relativity hypothesis. In: *Cognitive Psychology* 50. 378–411.
- Roberson, Debi/Hanley, J. Richard (2007): Color categories vary with language after all. In: *Current Biology* 17. 605–606.
- Robinson, Richard (1990): The primacy of aspect: Aspectual marking in English interlanguage. In: *Studies in Second Language Acquisition* 12. 315–330.
- Romaine, Suzanne (1989): *Bilingualism*. (= *Language in society* 13). Oxford: Blackwell.
- Rösler, Karl (1952): Beobachtungen und Gedanken über das analytische Futur im Slavischen. In: *Wiener Slavistisches Jahrbuch* 2. 103–149.
- Sahonenko, Natascha (2004): *Zeitkonzepte in Nacherzählungen. Eine kontrastive Studie zum Russischen und Deutschen*. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Universität Heidelberg.
- Salaberry, Rafael (1997): *The Development of Spanish Past Tense Aspect among Adult Academic L2 Learners*. Unpublished PhD dissertation. Cornell University, Ithaca.
- Salaberry, Rafael (2000): *The development of past tense morphology in L2 Spanish*. (= *Studies in bilingualism*. 22). Amsterdam: Benjamins.
- Sasse, Hans-Jürgen (2002): Recent activity in the theory of aspect. Accomplishments, achievements, or just non-progressive state? In: *Linguistic Typology* 6. 199–271.
- Saunders, Barbara/van Brakel, Jaap (1997): Are there non-trivial constraints on color categorization? In: *Brain and Behavioral Sciences* 20. 167–228.
- Scheljakin, Mihail (1983): *Kategorija vida i sposoby dejstvija ruskogo glagola*. Tallin: Izdatel'stvo Valgus.
- Schlegel, Hans (2000): Der aspektuale Bezugsmoment als linguistische Grundlage für die Beschreibung und Vermittlung des russischen Verbalaspekts. Ein Beitrag zu Temporalität und Aspektualität. München: Sagner.
- Schmiedtová, Barbara (2003a): Aspekt und Tempus im Deutschen und Tschechischen. Eine vergleichende Studie. In: Höhne, Steffen/Nekula, Marek (Hgg.). 185–216.
- Schmiedtová, Barbara (2003b): The use of aspect in Czech L2. In: Bittner, Dagmar/Gagarina, Natalia (Hgg.): *ZAS Papers in Linguistics* 29. 177–194.
- Schmiedtová, Barbara (2004): At the same time. The expression of simultaneity in learner varieties. (= *Studies on language acquisition* 26). Berlin: De Gruyter.
- Schmiedtová, Barbara (2010): Einflüsse des Deutschen auf das Tschechische. Ein Sprachvergleich aus der Lernerperspektive. In: Höhne, Steffen/Udolph, Ludger (Hgg.): *Deutsche - Tschechen - Böhmen : Kulturelle Integration und Desintegration im 20. Jahrhundert*. (= *Bausteine zur Slavischen Philologie und Kulturgeschichte. Reihe A: Slavistische Forschungen* 66). Köln: Böhlau. 91–117.
- Schmiedtová, Barbara (2011a): Do L2 speakers think in the L1 when speaking in the L2? In: *International Journal of Applied Linguistics* 8/2011. 138–179

- Schmiedtová, Barbara (2011b): Seeing for Speaking. Wie Sprache unser Denken formt – psycholinguistische Hintergründe. In: Schulte, Susanne (Hg.): Ohne Wort keine Vernunft – keine Welt. Bestimmt Sprache Denken? Schriftsteller und Wissenschaftler im Wortwechsel mit Johann Georg Hamann. Münster: Waxmann. 97–128.
- Schmiedtová, Barbara (2012): Vergleich von deutschen und tschechischen kunsthistorischen Texten. Eine textlinguistische Untersuchung zum deutsch-tschechischen Sprachkontakt. In: Höhne, Steffen/Nekula, Marek (Hgg.). 221–240.
- Schmiedtová, Barbara (2013a): Zum Einfluss des Deutschen auf das Tschechische. Die Effekte des Zeitdrucks auf die Sprachproduktion. In: Nekula, Marek/Šichová, Kateřina/Valdrová, Jana (Hgg.): Bilingualer Sprachvergleich und Typologie. 177–206.
- Schmiedtová, Barbara (2013b): Traces of L1-patterns in the event construal of Czech advanced speakers of L2-English and L2-German. In: von Stutterheim, Christiane/Flecken, Monique/Caroll, Mary (Hgg.): IRAL. Special issue. 87–116.
- Schmiedtová, Věra/Schmiedtová, Barbara (1996): Lexikalische Germanismen und ihre stilistische Verwendung im heutigen Tschechisch. In: Weigand, Edda/Hundsnuerscher, Franz (Hgg.): Lexical structures and language use: proceedings of the International Conference on Lexicology and Lexical Semantics. Universität Münster, September 1994. Tübingen: Niemeyer. 129–138.
- Schmiedtová, Barbara/Flecken, Monique (2008): Aspectual concepts across languages. Some considerations for second language learning. (= Applications of Cognitive Linguistics (ACL) 9). In: de Knop, Sabine/de Rycker, Teun (Hgg.): Pedagogical Grammar. Berlin: De Gruyter. 357–384.
- Schmiedtová, Barbara/Sahonenko, Natascha (2008): Die Rolle des grammatischen Aspekts in Ereignis-Enkodierung. Ein Vergleich zwischen Tschechischen und Russischen Lernern des Deutschen. In: Gommae, Patrick/Walter, Maik (Hgg.): Fortgeschrittene Lernervarietäten, Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung. (= Linguistische Arbeiten 520). Berlin/Boston: De Gruyter. 45–71.
- Schmiedtová, Barbara/v. Stutterheim, Christiane/Carroll, Mary (2011): Implications of language-specific patterns in event construal of advanced L2 speakers. In: Pavlenko, Aneta (Hg.). 66–107.
- Schmiedtová, Barbara/Sahonenko, Natascha (2012): Acquisition of L2 narrative competence. Tense switching by Russian L2 speakers of German. In: Journal of Slavic Linguistics 20, 1. 35–70.
- Segalowitz, Norman S./Segalowitz, Sidney J. (1993): Skilled performance, practice, and the differentiation of speed-up from automatization effects. Evidence from second language word recognition. In: Applied Psycholinguistics 14. 369–385.
- Segalowitz, Norman S./Segalowitz, Sidney J./Wood, Anthony G. (1998): Assessing the development of automaticity in second language word recognition. In: Applied Psycholinguistics 19. 53–67.
- Segalowitz, Norman S./Poulsen, Catherine/Segalowitz, Sidney J. (1999): RT coefficient of variation is differently sensitive to executive control involvement in an attention switching task. In: Brain and Cognition 38. 255–258.
- Sgall, Petr/Hronek, Jiří (1992): Čeština bez příkras. Prag: Nakladatelství H & H.
- Short, David (1993): Czech. In: Comrie, Bernard/Corbett, Greville (Hgg.): The Slavonic languages. London: Routledge. 455–532.
- Simons, Daniel (2000): Current approaches to change blindness. Visual Cognition. In: Special Issue on Change Detection and Visual Memory 7. 1–16.

- Simons, Daniel/Levin, Daniel (1997): Change Blindness. In: *Trends in Cognitive Science* 1. 261–267.
- Singleton, David/Ryan, Lisa (2004): Language acquisition. The age factor. (= *Second language acquisition* 9). Clevedon.
- Skála, Emil (1966): Das Prager Deutsch. In: *Zeitschrift für deutsche Sprache* 22. 84–91.
- Slabakova, Roumyana (2002): Recent research on the acquisition of aspect. An embarrassment of riches? In: *Second Language Research* 18, 2. 172–188.
- Slabakova, Roumyana (2005): What is So Difficult about Telicity Marking in L2 Russian. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 8, 1. 63–77.
- Slabakova, Roumyana/Montrul, Silvina (2002): On the Semantics of Viewpoint Aspect and Its L2 Acquisition. In: Shirai, Yasuhiro/Salaberry, Rafael (Hgg.): *Tense-Aspect Morphology in L2 Acquisition*. (= *Language acquisition & language disorders* 27). Amsterdam: Benjamins. 363–391.
- Śledzka, Dorota (2007): *Zum Ausdruck der Temporalität im Deutschen und im Polnischen*. Marburg: Tectum.
- Slobin, Isaac Dan (1996a): From “thought to language” to “thinking for speaking”. In: Gumperz, John J./Levinson, Stephen C. (Hgg.). 70–96.
- Slobin, Isaac Dan (1996b): Two ways of travel. Verbs of motion in English and Spanish. In: Shibatani, Masayoshi/Thompson, Sandra (Hgg.): *Grammatical constructions, their form and meaning*. Oxford: Oxford University Press. 195–219.
- Slobin, Dan (1997a): Mind, code, and text. In: Bybee, Joan/Haiman, John/Thompson, Sandra (Hgg.): *Essays on language function and language type*. Amsterdam: Benjamins. 437–467.
- Slobin, Dan (1997b): The origins of grammaticizable notions. Beyond the individual mind. In: Slobin, Dan (Hg.): *The crosslinguistic study of language acquisition*. Bd. 5, *Expanding the contexts*. Mahwah: Erlbaum. 265–323.
- Slobin, Dan (2000): Verbalized events. A dynamic approach to linguistic relativity and determinism. In: Niemeier, Susanne/Dirven, René (Hgg.): *Evidence for linguistic relativity*. (= *Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science* 4, 198). Amsterdam: Benjamins. 107–138.
- Smith, Carlota (1991): *The Parameter of Aspect*. 1st edition. (= *Studies in Linguistics and Philosophy* 43). Dordrecht: Springer.
- Smith, Carlota (1997): *The Parameter of Aspect*. 2nd edition. (= *Studies in Linguistics and Philosophy* 43). Dordrecht: Springer.
- Soroli, Efstathia/Hickmann, Maya (2010): Language and spatial representations in French and in English. Evidence from eye-movements. In: Marotta, Giovanna et al. (Hgg.): *Space in Language*. Pisa: *Proceedings of the Pisa International Conference*. 581–597.
- Stepanova Sachs, Olga/Coley, John (2006): Envy and jealousy in Russian and English. Labeling and conceptualization of emotions by monolinguals and bilinguals. In: Pavlenko, Aneta (Hg.): *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation*. (= *Bilingual education and bilingualism* 56). Clevedon: *Multilingual Matters*. 209–231.
- Stoll, Sabine (1998): The role of Aktionsart in the acquisition of Russian aspect. *First Language* 18. 351–378.
- Stoll, Sabine (2005): Beginning and end in the acquisition of the perfective aspect in Russian. In: *Journal of Child Language* 32. 805–825.
- Talmy, Leonard (1985): Lexicalization Patterns. Semantic Structure in Lexical Forms. In: Shopen, Timothy (Hg.): *Language Typology and Syntactic Description*. Bd. 3. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 57–149.

- Talmy, Leonard (1988): The relation of grammar to cognition. In: Rudzka-Ostyn, Brygida (Hg.): *Topics in Cognitive Linguistics*. (= Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science 4, 50). Amsterdam: Benjamins, 165–205.
- Talmy, Leonard (2000): *Toward a cognitive semantics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tanenhaus, Michael K. et al. (1995): Integration of Visual and Linguistic Information in Spoken Language Comprehension. In: *Science. New Series* 268, 5217. 1632–1634.
- Thierry, Guillaume et al. (2009): Unconscious effects of language-specific terminology on pre-attentive colour perception. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences* 106, 11. 4567–4570.
- Townsend, Charles (2001): An Approach to Describing and Teaching Verbal Aspect. Aspect and the Lexicon. In: *Journal of Slavic Linguistics* 9, 1. 171–183.
- Trost, Pavel (1965): Deutsch-tschechische Zweisprachigkeit. In: Havránek, Bohuslav/Fischer, Rudolf (Hgg.). 21–28.
- van Boxtel, Sonja (2005): *Can the late bird catch the worm? Ultimate attainment in L2 syntax*. PhD dissertation, Nijmegen: Utrecht.
- Vaníček, Vratislav et al. (Hgg.) (1992): *Dějiny zemí koruny české*. Band 1–2. Prag: Nakladatelství Paseka.
- Vendler, Zeno (1967): *Verbs and Times*. In: Vendler, Zeno (Hg.): *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press. 97–121.
- Verkuyl, Henk (1993): *A Theory of Aspectuality*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vinogradov, Viktor (1947): *Russkij jazyk*. Moskau: Gosudarstvennoe Učebno-Pedagogičeskoe Izdatel'stvo Ministerstva Prosvešniâ RSFSR.
- von Stutterheim, Christiane (1999): How language specific are processes in the conceptualiser? In: Meyer-Klabunde, Ralf/von Stutterheim, Christiane (Hgg.). 153–179.
- von Stutterheim, Christiane (2003): Linguistic structure and information organisation. The case of very advanced learners. In: Foster-Cohen, Susan/Pekarek Doehler, Simona (Hgg.): *EUROSLA Yearbook 3*. Amsterdam: Benjamins. 183–206.
- von Stutterheim, Christiane/Nüse, Ralf/Murcia Serra, Jorge (2002): Crosslinguistic differences in the conceptualisation of events. In: Hasselgård, Hilde et al. (Hgg.): *Information structure in a cross-linguistic perspective*. (= Language and computers 39). Amsterdam: Benjamins. 179–198.
- von Stutterheim, Christiane/Carroll, Mary (2003): Typology and information organisation. Perspective taking and language-specific effects in the construal of events. In: Ramat, Anna (Hg.). 365–402.
- von Stutterheim, Christiane/Carroll, Mary/Klein, Wolfgang (2003): Two ways of construing complex temporal structures. In: Lenz, Friedrich (Hg.): *Deictic conceptualization of space, time and person*. (= Pragmatics & beyond 112). Berlin: De Gruyter. 97–133.
- von Stutterheim, Christiane/Nüse, Ralf (2003): Processes of conceptualization in language production. Language-specific perspectives and event construal. In: *Linguistics* 41. 851–881.
- von Stutterheim, Christiane/Lambert, Monique (2005): Cross-linguistic analysis of temporal perspectives in text production. In: Hendriks, Henriëtte. (Hg.): *The Structure of Learner Varieties*. (= SOLA: Studies on language acquisition 28). Berlin: De Gruyter. 203–230.
- von Stutterheim, Christiane/Carroll, Mary (2006): The impact of grammatical temporal categories on ultimate attainment in L2 learning. In: Byrnes, Heidi/Weger-Guntharp, Heather/Sprang, Katherine (Hgg.). 40–53.

- von Stutterheim, Christiane/Carroll, Mary (2007): Durch die Grammatik fokussiert. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 145. 35–60.
- von Stutterheim, Christiane/Carroll, Mary/Klein, Wolfgang (2009): New perspectives in analyzing aspectual distinctions across languages. In: Klein, Wolfgang/Li, Ping (Hgg.). 195–216.
- von Stutterheim, Christiane et al. (2012): How grammaticized concepts shape event conceptualization in language production. Insights from linguistic analysis, eye tracking data and memory performance. In: *Linguistics* 50, 4. 833–867.
- Wagner, Laura (2006): Aspectual bootstrapping in language acquisition. Telicity and transitivity. In: *Language Learning and Development* 2, 1. 51–76.
- Wang, Qi/Shao, Yi/Li, Yexin (2010): „My way or mom’s way?“ The bilingual and bicultural self in Hong Kong Chinese Children and adolescents. In: *Child Development* 81, 2. 555–567.
- Wassmann, Jürg/Dasen, Pierre (1998): Balinese spatial orientation. Some empirical evidence for moderate linguistic relativity. In: *The Journal of the Royal Anthropological Institute* 4, 4. 689–711.
- Whorf, Benjamin Lee (1952): Language, Mind, and Reality. In: *A Review of General Semantics* 9, 3. 167–188.
- Whorf, Benjamin Lee (1956): *Language, Thought, and Reality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Whorf, Benjamin Lee/Carroll, John Bissell (2012): *Language, thought and reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Winford, Donald (2003): *An introduction to contact linguistics*. (= *Language in Society* 33). Oxford: Blackwell.
- Wode, Henning et al. (1978): Developmental sequence. An alternative approach to morpheme order. In: *Language Learning* 28. 175–185.
- Wolfe, Jeremy/Horowitz, Todd (2004): What attributes guide the deployment of visual attention and how do they do it? In: *Nature Reviews Neuroscience* 5. 1–7.
- Wolff, Phillip/Ventura, Tatyana (2009): When Russians learn English. How the semantics of causation may change. In: *Bilingualismus: Language and Cognition* 12. 153–176.
- Yanko, Tanya (2003): The Communicative Effects of the Interaction between the Verbal Aspectual Categories and Temporal Adverbials in Russian. In: *Journal of Slavic Linguistics* 11, 1. 199–217.
- Zaucer, Rok (2005): Slavic Prefixes as State Morphemes. From State to Change-of-State and Perfectivity. In: Dressler, Wolfgang/Kastovsky, Dieter/Pfeiffer, Oskar/Rainer, Franz/Gardani, Francesco/Pöchtrager, Markus (Hgg.): *Morphology and its Demarcations*. (= *Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science* 4, 264). Amsterdam: Benjamins. 277–292.

12 Abkürzungsverzeichnis

Verwendete Abkürzungen / Symbole

Impf	Imperfektiv
Perf	Perfektiv
Präs	Präsens
Verg	Vergangenheit
Prt	Präteritum
Progr	Progressiv
Def	definit
Sek Impf	Sekundärer Imperfektiv
NEG	Negation
MOD	Modal
INF	Infinitiv
PfP-Form	perfektive Präsensform
TT	Topikzeit
TSit	Situationszeit
m	maskulin
f	feminin
Sg	Singular
Pl	Plural
Nom	Nominativ
Gen	Genitiv
Dat	Dativ
Akk	Akkusativ
Lok	Lokativ
Lok _{AUSG}	Ausgangsort
Lok _{ZA}	Zielangabe
Lok _{ZE}	als erreicht versprochenes Ziel
Ins	Instrumental
TAdv	temporale Adverbien
Adj	Adjektiv
Refl	Reflexiv
Poss	Possessiv
ns	nicht signifikant

N	Anzahl der Probanden
<i>n</i>	Anzahl der Stimuli, Äußerungen oder Formen (je nach Kapitel, immer eindeutig gekennzeichnet)
VP	Versuchsperson
StAb	Standardabweichung
M	Arithmetisches Mittel
SOT	Speech Onset Times ('Sprechanfangszeiten')
AoI	Area of Interest ('kritische Region')
END	Endpunkt
[+END]	Endpunkt erreicht
[-END]	Endpunkt nicht erreicht
TRAJ	Trajektorie
AUSG	Ausgangspunkte
dt.	Deutsch
tsch.	Tschechisch
rus.	Russisch
eng.	Englisch
ndl.	Niederländisch
L1	Muttersprache
L2	Zweitsprache
ZSE	Zweitspracherwerb
ZS	Zielsprache
AS	Ausgangssprache

13 Anhang

Anhang A:

1) Fragebogen Tschechisch

Otázky v následujícím dotazníku jsou zaměřeny na Vaše jazykové preference. Nejedná se o žádný test. Všechny odpovědi jsou v principu možné.

Vaším úkolem je přečíst si u každé otázky krátký text popisující určitou situaci a tuto situaci si krátce představit. Pak je třeba, abyste podtrhli tu odpověď, která se Vám zdá pro vyjádření situace **nejvhodnější**--toto je Vaše preferovaná odpověď. Pak se znovu podívejte na další možnosti a křížkem (x) označte, kterou **druhou nejvhodnější** odpověď preferujete. Na škále od jedničky do pětky zakroužkujte, jak hodnotíte vhodnost této druhé možnosti.

výborné (1); dobré (2); ujde (3); nic moc (4); nevyhovující (5)
jednu z možností zakroužkujte, **např:**

1 2 3 4¹⁴¹ 5

1-- Představte si situaci, ve které vidíte někoho na kole, jak se pohybuje po polní cestě. Je to blízko lesa. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Někdo vjel na kole do lesa.
Někdo jede na kole do lesa.
Někdo vjede na kole do lesa.
Někdo jel na kole do lesa.
Někdo zajíždí na kole do lesa.

141 Die graue Worthinterlegung wurde aus dem Originalfragebogen übernommen und begründet sich darin, dass es sich bei diesem Item um einen markierten Beispielsatz für die Probanden/innen handelt.

2-- Představte si situaci, ve které jste na výletě v přírodě a na obloze jsou černé mraky. Vidíte, že začíná bouřka. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Před mými zraky obloha zčerná.
Před mými zraky obloha zčernala.
Před mými zraky obloha černala.
Před mými zraky obloha černá.
Před mými zraky obloha zčernává.

3-- Představte si situaci, ve které malý kluk sedí na stromě a chce se právě dostat dolů. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Kluk sleze ze stromu dolů.
Kluk slezl ze stromu dolů.
Kluk lezl ze stromu dolů.
Kluk slézá ze stromu dolů.
Kluk leze ze stromu dolů.

4-- Představte si situaci, ve které skupina lidí hraje frisbee. Někdo míří na vymezenou branku. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Někdo háže frisbee do branky.
Někdo vhazuje frisbee do branky.
Někdo házel frisbee do branky.
Někdo vhodí frisbee do branky.
Někdo vhodil frisbee do branky.

5-- Představte si, že jste v kavárně a někdo vedle u stolečku má v ruce kávu. S pitím je skoro hotový. Jak to s největší pravděpodobností vyjádříte?

1 2 3 4 5

Někdo vedle u stolečku pije kávu.
Někdo vedle u stolečku dopíjí kávu.
Někdo vedle u stolečku pil kávu.
Někdo vedle u stolečku dopil kávu.
Někdo vedle u stolečku dopije kávu.

6-- Představte si situaci, ve které vidíte psa mizet ve dveřích domu. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

- Pes běží do domu.
Pes vběhl do domu.
Pes vbíhá do domu.
Pes běžel do domu.
Pes vběhne do domu.

7-- Představte si situaci, ve které vidíte holčičku mířící směrem na prolézačky. Už je skoro u prolézačky. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

- Holčička cupitala k prolejačce.
Holčička docupitává k prolejačce.
Holčička cupitá k prolejačce.
Holčička docupitala k prolejačce.
Holčička docupitá k prolejačce.

8-- Představte si situaci, v které nějaký pán stojí u popelnice a cosi dělá. S tím, co dělá, je téměř hotov. Jak to s největší pravděpodobností vyjádříte?

1 2 3 4 5

- Nějaký pán vysypává smetí do popelnice.
Nějaký pán sypal smetí do popelnice.
Nějaký pán vysype smetí do popelnice.
Nějaký pán sype smetí do popelnice.
Nějaký pán vysypal smetí do popelnice.

9-- Představte si situaci ve škole, kdy se žák po zkoušení vrací od tabule na své místo. Už je opět téměř v lavici. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

- Žák se posadí na své místo.
Žák se posazuje na své místo.
Žák sedí na svém místě.
Žák seděl na svém místě.
Žák se posadil na své místo.

10-- Představte si situaci, ve které se nacházíte v jedoucí tramvaji. Jste právě pod mostem. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Tramvaj projíždí pod mostem.

Tramvaj projede pod mostem.

Tramvaj jela pod mostem.

Tramvaj projela pod mostem.

Tramvaj jede pod mostem.

11-- Představte si situaci, ve které vidíte mladou ženu se pohybovat na trampolíně. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Slečna poskočila na trampolíně.

Slečna skáče na trampolíně.

Slečna skákala na trampolíně.

Slečna poskakuje na trampolíně.

Slečna poskočí na trampolíně.

12-- Představte si situaci, ve které jste na obědě u známých. Právě je čas na zákusky, Vaše známá má ale plné břicho a potřebuje si právě odpočinout. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Moje známá ulehává na gauč.

Moje známá ulehne na gauč.

Moje známá si lehá na gauč.

Moje známá ulehla na gauč.

Moje známá si lehla na gauč.

13-- Představte si situaci, ve které vidíte sýkorky na stromě. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Sýkorky přeletnuly z větve na větev.

Sýkorky přelétávají z větve na větev.

Sýkorky přelétnou z větve na větev.

Sýkorky létají z větve na větev.

Sýkorky létaly z větve na větev.

14-- Představte si situaci, ve které vidíte radovat se pejska z příchodu svého pánička. Radování pejska už nějakou dobu trvá a je téměř u konce . Jak to s největší pravděpodobností vyjádříte?

1 2 3 4 5

Pejsek olízl pánovi obličej.
Pejsek olizuje pánovi obličej.
Pejsek lízal pánovi obličej.
Pejsek líže pánovi obličej.
Pejsek olíže pánovi obličej.

15-- Představte si situaci, ve které se nacházíte na atletických závodech. Bežkyně je na trati skoro v cíli. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Běžkyně běžela do cíle.
Bežkyně doběhne do cíle.
Bežkyně dobíhá do cíle.
Bežkyně běží do cíle.

16-- Představte si situaci, ve které jste na jaře ve veřejných sadech. Pozorujete jejich zaměstnance při práci. Právě jsou téměř hotovi se sázením nového stromu. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Pracovníci vysazují strom.
Pracovníci vysadí strom.
Pracovníci vysadili strom.
Pracovníci sázeli strom.
Pracovníci sázejí strom.

17-- Představte si situaci, ve které vidíte jedoucí auto v blízkosti čerpací stanice. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Auto jelo k čerpací stanici.
Auto zajede k čerpací stanici.
Auto jede k čerpací stanici.
Auto zajíždí k čerpací stanici.
Auto zajelo k čerpací stanici.

18-- Představte si situaci, ve které se nacházíte v kanceláři u tiskárny. Právě čekáte na tisk posledních pár stránek Vašeho článku. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Tiskárna tiskla můj článek.
 Tiskárna tiskne můj článek.
 Tiskárna vytiskne můj článek.
 Tiskárna vytiskla můj článek.
 Tiskárna vytiskává můj článek.

19-- Představte si situaci, ve které vidíte lidi se různě pohybovat v parku. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Lidé projdou parkem.
 Lidé procházejí parkem.
 Lidé prošli parkem.
 Lidé šli parkem.
 Lidé jdou parkem.

20-- Představte si situaci, ve které vidíte mladého muž spěchat na nádraží. Je před budovou nádraží. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Mladý muž vbíhá do nádražní budovy.
 Mladý muž běžel do nádražní budovy.
 Mladý muž vběhl do nádražní budovy.
 Mladý muž běží do nádražní budovy.
 Mladý muž vběhne do nádražní budovy.

21-- Představte si situaci, ve které je Vám zima na ruce. Situaci řešíte tak, že už delší dobu stojíte u kamen, ve kterých plápolá oheň. Už je Vám skoro teplo. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Zahřála jsem si ruce u kamen.
 Hřeji si ruce u kamen.
 Hřála jsem si ruce u kamen.
 Zahřeji si ruce u kamen.
 Zahřívám si ruce u kamen.

22-- Představte si situaci, ve které vidíte Vaši kamarádku Ditu ve dveřích školní budovy. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Dita odešla ze školy.
Dita odchází ze školy.
Dita šla ze školy.
Dita odejde ze školy.
Dita jde ze školy.

23-- Představte si situaci, ve které Váš kamarád vaří. K večeři je smažený sýr a brambory. Váš kamarád právě čistí brambory a je s tím skoro hotov. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Martin doškrábal brambory.
Martin doškrábe brambory.
Martin škrábe brambory.
Martin doškrabává brambory.
Martin škrábal brambory.

24-- Představte si situaci, ve které se kajakář nachází na řece. Je už v těsné blízkosti břehu. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Kajakář připluje ke břehu.
Kajakář priplouvá ke břehu.
Kajakář připlul ke břehu.
Kajakář plul ke břehu.
Kajakář pluje ke břehu.

25-- Představte si situaci, ve které nějaký školák sedí u stolu a píše domácí úkoly. Vidíte, že je s prací téměř hotov. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Školák dodělal domácí úkoly.
Školák dodělá domácí úkoly.
Školák dělá domácí úkoly.
Školák dodělává domácí úkoly.
Školák dělal domácí úkoly.

26-- Představte si, že vidíte, jak mladá slečna stojí u poštovní schránky s dopisem a chce ho v tento okamžik poslat. Jak to s největší pravděpodobností vyjádříte tuto situaci?

1 2 3 4 5

Mladá slečna hází dopis do schránky.
 Mladá slečna vhodí dopis do schránky.
 Mladá slečna vhodila dopis do schránky.
 Mladá slečna házela dopis do schránky.
 Mladá slečna vhazuje dopis do schránky.

27-- Představte si situaci, ve které vidíte, jak se děti u rybníka koupají. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Děti plavou v rybníku.
 Děti si zaplavou v rybníku.
 Děti plavalý v rybníku.
 Děti si zaplavávají v rybníku.
 Děti si zaplavaly v rybníku.

28-- Představte si situaci, ve které vidíte skupinu sokolů se připravovat na slet. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Sokolové se na hřišti rozbíhají na všechny strany.
 Sokolové se na hřišti rozběhnou na všechny strany.
 Sokolové na hřišti běhali na všechny strany.
 Sokolové se na hřišti rozběhli na všechny strany.
 Sokolové na hřišti běhají na všechny strany.

29-- Představte si situaci, ve které pozorujete děti na pískovišti. Jedna maminka má koláč, který je určen pro všechny děti na pískovišti. Maminka se má hned k činu. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Maminka dělí koláč na stejné díly.
 Maminka rozděljuje koláč na stejné díly.
 Maminka rozdělila koláč na stejné díly.
 Maminka dělila koláč na stejné díly.
 Maminka rozdělí koláč na stejné díly.

30-- Představte si situaci, ve které vidíte vojáka na manévrech. Je v těsné blízkosti zátarasy. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Voják se pomalu přiblížil k zátarase.

Voják se pomalu blížil k zátarase.

Voják se pomalu blíží k zátarase.

Voják se přibližoval k zátarase.

Voják se přiblíží k zátarase.

31-- Představte si situaci, ve které vidíte dítě hrající si v dešti. Je u kaluže. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Dítě přeskakuje kaluž.

Dítě překočí přes kaluž.

Dítě skáče přes kaluž.

Dítě skočilo přes kaluž.

Dítě přeskočilo přes kaluž.

32-- Představte si situaci, ve které stojí někdo už delší dobu u dřezu s nádobím a je s prací téměř hotov. Jak to s největší pravděpodobností vyjádříte?

1 2 3 4 5

Někdo umývá nádobí.

Někdo umyl nádobí.

Někdo umyje nádobí.

Někdo myl nádobí.

Někdo myje nádobí.

33-- Představte si situaci, ve které vidíte tatínka snažícího se svého syna dát spát. Dítě leží přitom v kolébce. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Tatínek pohoupe synka v kolébce.

Tatínek houpal synka v kolébce.

Tatínek pouhoupal synka v kolébce.

Tatínek pouhoupává synka v kolébce.

Tatínek houpe synka v kolébce.

34-- Představte si situaci, ve které společně s Vaším kolegou u počítače objedná-
váte knížky přes internet. Právě jste u další knižní objednávky. Jak vyjádříte s nej-
větší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Jarda poklikal myší na symbol pro objednávku.

Jarda poklikne myší na symbol pro objednávku.

Jarda kliká myší na symbol pro objednávku.

Jarda klikal myší na symbol pro obejdnávku.

Jarda poklikává myší na symbol pro objednávku.

35-- Představte si situaci, ve které vidíte psa Vašeho souseda, který se kolem Vás
velmi rychle pohybuje. Jak vyjádříte s největší pravděpodobností tuto situaci?

1 2 3 4 5

Pes mého souseda se žene kolem mne.

Pes mého souseda se prohnal kolem mne.

Pes mého souseda se prohání kolem mne.

Pes mého souseda se prožene kolem mne.

Pes mého souseda se hnal kolem mne.

Vyplňte prosím tyto údaje:

Věk

Pohlaví

Místo, kde žijete:

Jaké cizí jazyky jste se učili nebo se učíte ve škole?

Jak dlouho?

VELMI VÁM DĚKUJI ZA SPOLUPRÁCI!

2) Fragebogen Russisch

Данная анкета не является тестом. Вопросы основаны на Вашей языковой интуиции и любой ответ по сути является правильным.

Задание: внимательно прочтите короткий текст, в котором описывается определенная ситуация, и представьте себе данную ситуацию. Основываясь на Вашей интуиции, подчеркните тот ответ, который **максимально точно** описывает эту ситуацию. Из оставшихся вариантов выберите и отметьте крестиком (x) тот, который на Ваш взгляд является тоже подходящим описанием, но не настолько хорошим как первый. На шкале выделите цветом насколько точно второй ответ описывает данную ситуацию:

совсем плохо (1); не очень хорошо (2); удовлетворительно (3); хорошо (4); отлично (5) выделите цветом, **например**:

1 2 3 4¹⁴² 5

 1- Представьте себе ситуацию: Вы видите, как кто-то движется на велосипеде по проселочной дороге. Это происходит рядом с лесом. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Кто-то въехал на велосипеде в лес.

Кто-то едет на велосипеде в лес.

Кто-то въедет на велосипеде в лес.

Кто-то ехал на велосипеде в лес.

Кто-то въезжает на велосипеде в лес.

142 Die graue Worthinterlegung wurde aus dem Originalfragebogen übernommen und begründet sich darin, dass es sich bei diesem Item um einen markierten Beispielsatz für die Probanden/innen handelt.

2-- Представьте себе ситуацию: Вы в лесу. На небе тучи. Вы видите, что скоро начнется гроза. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Небо нахмурится у меня на глазах. хмурится

Небо нахмурилось у меня на глазах.

Небо хмурилось у меня на глазах.

Небо хмурится у меня на глазах.

Небо нахмуривается у меня на глазах.

3-- Представьте себе ситуацию: мальчик сидит на дереве и хочет вниз. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Мальчик слезет с дерева вниз.

Мальчик слез с дерева вниз.

Мальчик лез с дерева вниз.

Мальчик слезает с дерева вниз.

Мальчик лезет с дерева вниз.

4-- Представьте себе ситуацию: группа людей играет в баскетбол. Кто-то целится в корзину. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Кто-то бросает мяч в корзину.

Кто-то забрасывает мяч в корзину.

Кто-то бросал мяч в корзину.

Кто-то забросит мяч в корзину.

Кто-то забросил мяч в корзину.

5-- Представьте себе ситуацию: Вы в кафе и у человека за соседним столом в руках чашка кофе, в которой уже почти ничего нет. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Кто-то за соседним столом пьет кофе.

Кто-то за соседним столом допивает кофе.

Кто-то за соседним столом пил кофе.

Кто-то за соседним столом допил кофе.

Кто-то за соседним столом допьет кофе.

6-- Представьте себе ситуацию: Вы видите, как собака исчезает за дверью дома. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Собака бежит в дом.

Собака забежала в дом.

Собака забегает в дом.

Собака бежала в дом.

Собака забежит в дом.

7-- Представьте себе ситуацию: девочка направляется к качелям. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Девочка шла к качелям.

Девочка доходит до качель.

Девочка идет к качелям.

Девочка доходила до качель.

Девочка дойдет до качель.

8-- Представьте себе ситуацию: мужчина стоит возле мусорки и что-то делает. Эта деятельность приближается к концу. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Мужчина выкидывает мусор в мусорку.

Мужчина кидал мусор в мусорку.

Мужчина выкинет мусор в мусорку.

Мужчина кидает мусор в мусорку.

Мужчина выкинул мусор в мусорку.

9-- Представьте себе ситуацию в школе: ученик возвращается после ответа у доски на свое место. Он уже почти на своем месте. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Ученик усядется на свое место.

Ученик усаживается на свое место.

Ученик садится на свое место.

Ученик сажился на свое место.

Ученик уселся на свое место.

10-- Представьте себе ситуацию: Вы в трамвае, находящемся в движении. Он под мостом. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Трамвай проезжает под мостом.
Трамвай проедет под мостом.
Трамвай ехал под мостом.
Трамвай проехал под мостом.
Трамвай едет под мостом.

11-- Представьте себе ситуацию: девушка упражняется на батуте. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Девушка запрыгнула на батут.
Девушка прыгает на батут.
Девушка прыгала на батут.
Девушка запрыгивает на батут.
Девушка запрыгнет на батут.

12-- Представьте себе ситуацию: Вы в гостях у знакомых. Вы очень плотно поели. Время для десерта. Но Ваша знакомая очень сыта и ей нужно отдохнуть. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Моя знакомая укладывается на диван.
Моя знакомая уляжется на диван.
Моя знакомая ложится на диван.
Моя знакомая улеглась на диван.
Моя знакомая ложилась на диван.

13-- Представьте себе ситуацию: Вы видите воробьев на дереве. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Воробьи перелетели с ветки на ветку.
Воробьи перелетают с ветки на ветку.
Воробьи перелетят с ветки на ветку.
Воробьи летают с ветки на ветку.
Воробьи летали с ветки на ветку.

14-- Представьте себе ситуацию: Вы видите, как собачка радуется приходу своего хозяина. Она радуется уже некоторое время. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию? 1 2 3 4 5

- Собачка облизала лицо хозяина.
- Собачка облизывает лицо хозяина.
- Собачка лизала лицо хозяина.
- Собачка лижет лицо хозяина.
- Собачка оближет лицо хозяина.

15-- Представьте себе ситуацию: Вы находитесь на соревнованиях по легкой атлетике. Бегунья уже почти на финише. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию? 1 2 3 4 5

- Бегунья добежала до финиша.
- Бегунья бежала до финиша.
- Бегунья добежит до финиша.
- Бегунья добегает до финиша.
- Бегунья бежит до финиша.

16-- Представьте себе ситуацию: весна. Вы в общественном парке. Вы наблюдаете за работой сотрудников парка. Посадка дерева почти завершена. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

- Работники высаживают дерево.
- Работники высадят дерево.
- Работники высадили дерево.
- Работники сажали дерево.
- Работники садят дерево.

17-- Представьте себе ситуацию: Вы видите едущую машину вблизи заправочной станции. Как вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

- Машина ехала к заправочной станции.
- Машина подъедет к заправочной станции.
- Машина едет к заправочной станции.
- Машина подъезжает к заправочной станции.
- Машина подъехала к заправочной станции.

18-- Представьте себе ситуацию: Вы находитесь в офисе рядом с принтером и ждете распечатки последних страниц вашей статьи. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Принтер печатал мою статью.
Принтер печатает мою статью.
Принтер допечатает мою статью.
Принтер допечатал мою статью.
Принтер допечатывает мою статью.

19-- Представьте себе ситуацию: Вы видите людей, движущихся в парке. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Люди пройдут через парк.
Люди проходят через парк.
Люди прошли через парк.
Люди шли через парк.
Люди идут через парк.

20-- Представьте себе ситуацию: Вы видите молодого человека, спешащего на вокзал. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Молодой человек вбегает в здание вокзала.
Молодой человек бежал в здание вокзала.
Молодой человек вбежал в здание вокзала.
Молодой человек бежит в здание вокзала.
Молодой человек вбежит в здание вокзала.

21-- Представьте себе ситуацию: зима. Вашим рукам очень холодно, поэтому Вы уже давно стоите у печки, в которой горит огонь. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Я прогрела руки у печки.
Я грею руки у печки.
Я грела руки у печки.
Я прогрею руки у печки.
Я прогреваю руки у печки.

22-- Представьте себе ситуацию: Вы видите Вашу подругу Настю в дверях школы. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Настя уходила из школы.

Настя уходит из школы.

Настя шла из школы.

Настя уйдет из школы.

Настя идет из школы.

23-- Представьте себе ситуацию: Ваш друг готовит на ужин картофельное пюре. Он как раз занимается подготовкой картошки. Эта деятельность почти окончена. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Денис дочистил картошку.

Денис дочистит картошку.

Денис чистит картошку.

Денис почищает картошку.

Денис чистил картошку.

24-- Представьте себе ситуацию: Вы видите мужчину в байдарке на реке. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Мужчина подплывет на байдарке к берегу.

Мужчина подплывает на байдарке к берегу.

Мужчина подплыл на байдарке к берегу.

Мужчина плывет на байдарке к берегу.

Мужчина плывет на байдарке к берегу.

25-- Представьте себе ситуацию: ученик сидит за столом и занимается. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Ученик доделал домашние задания.

Ученик доделает домашние задания.

Ученик делает домашние задания.

Ученик доделывает домашние задания.

Ученик делал домашние задания.

26-- Представьте себе ситуацию: Вы видите, как девушка стоит с письмом у почтового ящика и как раз хочет его отправить. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию? 1 2 3 4 5

- Девушка кидает письмо в почтовый ящик.
 Девушка закинет письмо в почтовый ящик.
 Девушка закинула письмо в почтовый ящик.
 Девушка кидала письмо в почтовый ящик.
 Девушка закидывает письмо в почтовый ящик.

27-- Представьте себе ситуацию: Вы заполняете анкету в интернете и должны выбрать «да» или «нет». Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию? 1 2 3 4 5

- Я жму чаще всего на «да».
 Я нажму чаще всего на «да».
 Я жала чаще всего на «да».
 Я нажимаю чаще всего на «да».
 Я нажимала чаще всего на «да».

28-- Представьте себе ситуацию: футболисты готовятся к игре. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

- Футболисты разбегаются во все стороны по полю.
 Футболисты разбегутся во все стороны по полю.
 Футболисты бежали во все стороны по полю.
 Футболисты разбежались во все стороны по полю.
 Футболисты бегут во все стороны по полю.

29-- Представьте себе ситуацию: Вы наблюдаете за детьми в песочнице. Подходит одна из мам с пирогом для всех детей и принимается за дело. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

- Мама делит пирог на куски.
 Мама разделяет пирог на куски.
 Мама разделила пирог на куски.
 Мама делила пирог на куски.
 Мама разделит пирог на куски.

30-- Представьте себе ситуацию: Вы видите солдат на учениях. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Солдат медленно продвинулся к амбразуре.

Солдат медленно двигался к амбразуре.

Солдат медленно движется к амбразуре.

Солдат медленно продвигается к амбразуре.

Солдат медленно продвинется к амбразуре.

31-- Представьте себе ситуацию: Вы видите ребенка, играющего под дождем. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Ребенок перепрыгивает через лужу.

Ребенок перепрыгнет через лужу.

Ребенок прыгает через лужу.

Ребенок прыгал через лужу.

Ребенок перепрыгнул через лужу.

32-- Представьте себе ситуацию: Вы видите человека, который уже долго стоит возле мойки. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Кто-то домывает посуду.

Кто-то домыл посуду.

Кто-то домоет посуду.

Кто-то мыл посуду.

Кто-то моет посуду.

33-- Представьте себе ситуацию: Вы видите отца, старательно успокаивающего своего сына в кровати. Как Вы наиболее точно опишите данную ситуацию?

1 2 3 4 5

Отец укачает сына в кровати.

Отец качал сына в кровати.

Отец укачал сына в кровати.

Отец укачивает сына в кровати.

Отец качает сына в кровати.

Anhang B:

3) Fragebogen über den Sozial- und Sprachhintergrund der Probanden (auf Deutsch)

Danke, dass Sie sich bereit erklärt haben, an unserer Studie teilzunehmen. Bitte, beantworten Sie alle Fragen in diesem Fragebogen. Ihre Antworten werden streng vertraulich behandelt.

1. Datum:
2. Name (Vorname + erster Buchstabe des Nachnamens; z.B. Maria S.):
3. E-Mail-Adresse (optional):
4. Alter in Jahren: Geschlecht: Männl. / Weibl.
5. Linkshändig / Rechtshändig?
6. Geburtsort (Stadt, Land)
7. Wo sind Sie zur Schule gegangen? (Stadt, Land)
8. Haben Sie in der Schule auch Deutsch gesprochen (z.B. ein deutschsprachiges Gymnasium in Tschechien/Russland besucht)? Wenn ja, wo und wie lange?
9. Studium an einer Universität / einer Fachhochschule (Stadt, Land)?
10. Haben Sie an der Uni Deutsch gesprochen (z.B. Germanistik studiert)?
11. Sprechen Sie andere Sprache(n) als Ihre Muttersprache mit Ihren

Eltern	Geschwistern	Partner/in
Freunden	Kollegen/innen	Kindern
12. Wenn ja, welche Sprache(n)?
13. Welche Sprachen haben Sie in der Schule gelernt? Wie viele Jahre?
14. In welchem Alter haben Sie angefangen, Deutsch zu lernen?
15. Welchen Grad der Ausbildung haben Sie erreicht? (Bitte ankreuzen)

mittlere Reife	Abitur	Bachelor
Magister/Master/Diplom/Staatsexamen		Promotion
16. Falls Sie studieren / studiert haben, was waren / sind Ihre Haupt- und Nebenfächer?
17. In welchem Land haben Sie Ihren Abschluss gemacht?
18. Falls Sie in Deutschland leben oder gelebt haben, wie lange?
19. In welchen anderen Ländern haben Sie schon gelebt oder studiert? Wie lange?
20. Welche Sprachen haben Sie bei Ihren anderen Auslandsaufenthalten gesprochen?
21. Falls Sie schon arbeiten, welchen Beruf üben Sie aus?

22. Welche Fremdsprache (nicht Ihre Muttersprache!) sprechen Sie Ihrer Meinung nach am besten?
 23. Wie würden Sie Ihre Kenntnisse der besten Fremdsprache beurteilen?

Tragen Sie bitte in das entsprechende Kästchen ein X.

	Ausgezeichnet	Sehr gut	Gut	Ausreichend	Schlecht
Lesen					
Schreiben					
Verstehen					
Sprechen					

Danke für Ihre Kooperation!

Anhang C:

Bei der Analyse eingesetzte Stimuli

1) Kritische Bedingung: 10 Videoclips ohne das Erreichen des Endpunkts

Videoclip	Beschreibung
1	a van is driving down a country lane (towards a village/houses) Ein Transportwagen fährt gerade auf einer Landstraße (in Richtung eines Dorfes/ einiger Häuser)
2	a woman is walking across the parking lot (towards a car) Eine Frau läuft gerade durch einen Parkplatz (in Richtung eines Wagens)
3	a woman is walking down an alley (towards a barrier) Eine Frau läuft gerade auf einer Straße (in Richtung einer Schranke)
4	a little boy is walking along a path (towards a playground) Ein Junge läuft gerade einen Weg entlang (in Richtung eines Spielplatzes)
5	a man is climbing up a ladder (to a balcony) Ein Mann steigt gerade auf eine Leiter hoch (in Richtung eines Balkons)
6	a man is crossing a street (towards a car) Ein Mann überquert gerade die Straße (in Richtung eines Wagens)

Videoclip	Beschreibung
7	two girls are walking along a path (towards a house) Zwei Mädchen laufen gerade einen Weg entlang (in Richtung eines Spielplatzes)
8	a girl on a horse is riding (towards an entrance) Ein Mädchen reitet gerade ein Pferd (in Richtung eines Eingangs)
9	a mother and a child are walking through a park (towards a slide) Eine Mutter und ihr Kind laufen gerade durch einen Park (in Richtung einer Rutschbahn)
10	a car is driving down a road (towards a gas station) Ein Wagen fährt gerade auf einer Straße (in Richtung einer Tankstelle)

2) Kontrollbedingung: 10 Videoclips mit dem Erreichen des Endpunkts

Videoclip	Beschreibung
1	a car is driving into a garage Ein Wagen fährt gerade in eine Garage hinein
2	a girl is entering the station Ein Mädchen läuft gerade in den Bahnhof hinein
3	a van is turning into a driveway Ein Transportwagen fährt gerade in einen Fahrweg hinein
4	a man on a bicycle is turning into a gateway Ein Mann auf einem Fahrrad fährt gerade durch eine Toreinfahrt
5	a woman is entering a supermarket Eine Frau tritt gerade in einen Supermarkt ein
6	a dog is running through the door of a building Ein Hund läuft gerade durch die Tür eines Gebäudes
7	a cat is walking into the kitchen Eine Katze läuft gerade in die Küche hinein
8	a child is going through a gate into a playground Ein Kind geht durch ein Tor zu einem Kinderspielplatz
9	a man is walking into a church Ein Mann tritt in eine Kirche
10	a girl on a horse is riding into a barn/stable Ein Mädchen auf einem Pferd reitet gerade in einen Stall hinein

Anhang D:

Bilder

Beispiel 1: kritische Videoclips



Ein Wagen fährt gerade auf einer Landstraße; im Hintergrund sind die ersten Häuser eines Dorfes zu sehen; auf dem Video erreicht das Auto das Dorf nicht.

Beispiel 2: Kontrollvideo



Ein Hund läuft gerade in ein Haus hinein; auf dem Video verschwindet der Hund ins Haus.

Beispiel 3: Gedächtnisaufgabe

Kritischer Videoclip



Kontrollvideoclip



Beispiel 4: AoI: Ein Wagen fährt gerade auf einer Straße (in Richtung eines Dorfes)



Anhang E:

Deutsche Anweisung so verwendet wie in allen Elizitationsstudien

„Sie werden eine Reihe von insgesamt 60 kurzen Videos sehen, die alltägliche Situationen zeigen und nicht in Verbindungen miteinander stehen. Vor jedem Video werden Sie auf dem dunklen Bildschirm einen Fokussierpunkt sehen. Bitte schauen Sie auf diesen Punkt, da es nur dann möglich ist, die nächste Szene abzurufen. Ihre Aufgabe ist es zu sagen, was passiert. Sie können beginnen, sobald Sie erkennen, was in dem Video vor sich geht. Berücksichtigen Sie dabei keine Einzelheiten der Szene (z.B. der Himmel ist blau). Konzentrieren Sie sich auf das, was passiert.“

Anhang F:

1) In den kritischen Stimuli verwendete Verben – nach Verbklassen (I–V)

	Perf. Präs.	Perf. Verg.	Sek. Imperf.	Imperf. Präs.	Imperf. Verg.	Verg.
<u>Imperf.-perf.</u>						
sypat-vysypat	vysype	vysypal	vysypává	sype	sypal	(I)
házet-vhodit	vhodí	vhodil	vhazuje	háže/hází	házel	(I)
lízat-olízat	olíže	olízl	olizuje	líže	lízal	(I)
lehat-ulehnout	ulehne	uleh(nu)l	ulehává si	lehá si	lehal si	(II)
škrábat-oškrábnout	oškrábne	oškrábl	oškrabává	škrábe	škrábal	(II)
tiskat-vytisknout	vytiskne	vytisk(nu)l	vytiskává	tiskne	tiskal	(II)
pít-dopít	dopije	dopil	dopjí	pije	pil	(III)
mýt-umýt	umyje	umyl	umývá	myje	myl	(III)
hřát-zahřát (si)	zahřeje	zahřál	zahřívá	hřeje	hřál	(III)
sázet-vysadit	vysadí	vysadil	vysazuje	sází	sázel	(IV)
sedět-posadit (se)	posadí	posadil	posazuje	sedí	seděl	(IV)
dělit-rozdělit	rozdělí	rozdělil	rozděluje	dělí	dělil	(IV)
klikat-poklíknout	poklikne	poklik(nu)l	poklikává	klíká	klíkal	(V)
černat-zčernat	zčerná	zčernal	zčernává	černá	černal	(V)
dělat-dodělat	dodělá	dodělal	dodělává	dělá	dělal	(V)

2) Vorkommen der PP-Form in den verschiedenen Verbklassen

(N = alle in der jeweiligen Verbklasse gewählten Aspekt-Tempus-Formen;
n = perfektive Präsensformen)

absolute Zahlen	Mittelböhmen N=237	Ostböhmen N=171	Nordböhmen N=75	Nordmähren Ostrava N=120	Nordmähren Třinec N=168
I. Verbklasse	<i>n</i> = 20	<i>n</i> = 15	<i>n</i> = 6	<i>n</i> = 10	<i>n</i> = 11
II. Verbklasse	<i>n</i> = 45	<i>n</i> = 30	<i>n</i> = 14	<i>n</i> = 17	<i>n</i> = 28
III. Verbklasse	<i>n</i> = 3	<i>n</i> = 6	<i>n</i> = 2	<i>n</i> = 1	<i>n</i> = 6
IV. Verbklasse	<i>n</i> = 66	<i>n</i> = 48	<i>n</i> = 19	<i>n</i> = 27	<i>n</i> = 41
V. Verbklasse	<i>n</i> = 15	<i>n</i> = 23	<i>n</i> = 5	<i>n</i> = 8	<i>n</i> = 14

14 Sachregister

- Agentivität 95
- Aktionsart (lexikalischer Aspekt) 14, 35, 37, 38, 40, 41, 44, 45, 46, 55, 59, 61, 189, 191, 194, 195, 196
- Area of Interest (Aoi) 106, 107, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 266, 292
- Artikulator 160
- Aspekt 5, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 55, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 67, 68, 69, 72, 74, 75, 78, 79, 80, 82, 85, 87, 90, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 106, 120, 122, 124, 125, 126, 129, 131, 132, 135, 137, 138, 153, 154, 155, 156, 161, 162, 167, 168, 169, 171, 172, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 201, 202, 203, 205, 208, 214, 215, 218, 219, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239
- Aspekterwerb 40, 60, 199
- Aspektmarkierer 11, 12, 36, 39, 40, 50, 53, 54, 61, 99, 129
- Aspektmarkierung 89, 94, 99, 100, 124, 152, 199, 223, 224, 225, 226, 227, 233, 234, 235
- Aspektsprachen 100, 101, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 132, 162, 168, 190, 201, 231
- Aspektsystem 14, 15, 16, 17, 19, 35, 36, 40, 43, 46, 49, 51, 59, 61, 63, 65, 82, 83, 85, 91, 98, 99, 100, 101, 114, 120, 126, 127, 137, 154, 167, 170, 172, 185, 190, 191, 202, 218, 219, 231, 238, 239
- Aufmerksamkeit 14, 17, 20, 21, 49, 94, 95, 96, 97, 98, 102, 106, 111, 119, 120, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 137, 167, 172, 178, 180, 184, 185, 238, 242
- Automatisierung 20, 159, 161, 163, 164, 166, 185, 243
- Baseline 220
- Beherrschungsgrad 157, 158, 165, 239
- Bewegungsereignis 7, 16, 17, 18, 52, 63, 65, 68, 75, 83, 86, 87, 88, 89, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 108, 109, 111, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 152, 154, 155, 156, 158, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 178, 180, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 209, 241
- Bilingualismus 6, 7, 90, 156, 159, 163, 164, 165, 166, 245
- Code-Switching 8, 164
- Denken 3, 9, 10, 11, 14, 130, 157, 158, 242
- Ein-Zustand-Verben 38, 41, 56, 57
- Elizitation 4, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 91, 100, 106, 134, 144, 158, 168, 187, 188, 220, 292
- Endpunkt 13, 17, 21, 41, 42, 43, 49, 51, 52, 54, 57, 63, 83, 86, 87, 88, 89, 97, 100, 102, 106, 109, 110, 111, 112, 116, 119, 120, 122, 125, 126, 127, 128, 132, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 150, 152, 153, 162, 167, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 191, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214
- Endpunktmarkierung 86, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 153, 155, 196, 198, 202, 210, 212, 214
- Endzustand 11, 19, 157, 163, 189, 219, 223, 227, 229, 231, 236, 237
- Ereignisenkodierung 15, 18, 90, 107, 189, 190, 215, 241, 244
- Ereigniskonzeptualisierung 4, 6, 12, 16, 51, 93, 95, 97, 98, 120, 124, 127, 132, 137, 158, 160, 161, 171, 215
- Ereignisversprachlichung 51, 61, 64, 100, 102, 124, 130, 134, 138, 188, 196, 206
- Erstspracherwerb 38, 159, 200, 220, 221

- Eye-Tracking 4, 20, 21, 49, 93, 95, 97, 103, 106, 108, 111, 112, 119, 125, 126, 158, 159, 162, 174, 177, 180
- Fixation 21, 97, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 128, 178, 180, 181, 182, 183, 184
- Formulator 93, 94, 160
- Gedächtnisleistung 4, 16, 17, 19, 93, 106, 121, 122, 125, 130, 134, 136, 152, 176, 177, 185, 187, 188, 241
- Grammatische Kategorie 10, 15, 40, 41, 43, 46, 127, 135, 167, 185, 222, 233
- Grammatischer Aspekt 11, 14, 35, 36, 40, 44, 125, 137, 189, 192, 196, 202, 213, 226
- Habitualität 12, 40, 42, 137
- Hier-und-jetzt-Bedeutung 15, 52, 64, 65, 67, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 138, 139, 186, 204, 213
- Holistische Perspektive 17, 40, 83, 84, 89, 97, 132, 135, 136, 138, 139, 140, 151, 153, 154, 156, 168, 171, 172, 175, 241
- Imperfektiva 64, 75, 83, 137, 193, 203, 204, 205, 213
- Imperfektivität 12, 15, 35, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 58, 59, 61, 64, 67, 68, 75, 79, 81, 82, 83, 85, 94, 98, 99, 100, 101, 102, 126, 132, 137, 154, 168, 170, 171, 172, 191, 193, 199, 203, 205
- Kognitives Profil 157, 158, 164, 186, 245
- Kompetenz 9, 22, 36, 69, 157, 187, 243, 244
- Konzeptualisierer 93, 159, 160
- Korpusanalyse 5, 23, 81, 82, 133, 217, 228, 245
- Kritische Stimuli 68, 74, 86, 105, 142
- Linguistische Analysen 4, 7, 136
- linguistische Relativität 9
- Lokale Angaben 196, 197, 209, 211, 212
- Multilingualismus 6, 7, 8, 145, 244
- Nicht-sprachliche Aufgaben 5, 96, 135, 158, 165, 187, 188, 242
- Null-Zustand-Verben 37, 56
- Objektbenennung 244
- Offline-Methode 19, 22
- Online-Methode 19, 20, 22
- Perfektivität 15, 35, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 60, 61, 67, 83, 101, 153, 167, 171, 186
- Perspektivenwahl 4, 15, 53
- Präferenz 6, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 22, 23, 36, 46, 50, 51, 52, 53, 59, 60, 61, 63, 70, 75, 83, 86, 88, 95, 96, 97, 98, 106, 109, 122, 124, 129, 130, 131, 135, 136, 137, 138, 145, 147, 148, 152, 153, 154, 161, 162, 166, 167, 168, 171, 172, 175, 178, 180, 185, 186, 194, 198, 202, 204, 205, 208, 210, 211, 213, 214, 215, 223, 226, 229, 231, 232, 233, 237, 238, 241, 242, 243, 244
- Präferenzmuster 51, 52, 53, 59, 60, 95, 120, 127, 129, 161, 166, 182, 183, 184, 188, 189, 192, 243
- Präferenztest 22, 65, 73, 74, 78, 80
- Präfigierung 45, 46, 47, 63, 64, 67, 68, 79, 137, 138, 144, 191, 193, 195, 196, 197, 203, 204, 205, 207, 208, 211, 212, 213, 229
- Priming 44, 105
- Progressivität 15, 39, 40, 42, 43, 46, 49, 53, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 98, 99, 100, 101, 102, 120, 126, 129, 132, 167, 222, 225, 234
- Psycholinguistik 3, 4, 7, 9, 10, 15, 20, 21, 36, 49, 50, 82, 90, 95, 130, 131, 157, 158, 163, 164, 214, 218, 238, 243
- Psychotypologie 19, 218, 244
- Repräsentation 6, 51, 96, 100, 131, 152, 158, 159, 161, 242, 243
- Restrukturierung 6, 7, 22, 159, 164, 165, 166, 186, 187, 188, 243, 244, 245
- Sakkade 21, 108, 179
- Saphir-Whorf-Hypothese 3, 10

- Seeing for Speaking 14, 17, 94, 127, 130, 242
- Selektion 4, 93, 100, 124, 127, 129, 130, 134, 154, 160, 190, 198, 214, 239, 241
- Sprache 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 26, 28, 31, 32, 41, 43, 49, 50, 52, 94, 105, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 138, 145, 152, 161, 164, 166, 167, 168, 172, 173, 176, 177, 186, 187, 215, 221, 238, 243
- Spracherwerbsmuster 39
- Sprache und Kognition 3, 5, 9, 18, 130, 135, 215, 242
- Sprachfamilien 217, 221, 241
- Germanische Sprachfamilie 221
 - Ostslawische Sprachfamilie 16, 17, 82, 85, 91, 101, 138, 221
 - Westslawische Sprachfamilie 80, 82, 85, 89, 90, 91, 101, 138, 217, 221
- Sprachkontakt 4, 5, 7, 8, 15, 16, 19, 25, 32, 33, 82, 84, 89, 90, 91, 133, 155, 185, 239, 245, 246
- Sprachliche Aufgabe 49, 95
- Sprachproduktion 4, 6, 7, 11, 14, 16, 21, 36, 49, 51, 52, 53, 59, 61, 73, 75, 77, 80, 93, 94, 95, 96, 102, 103, 106, 108, 119, 121, 125, 127, 129, 133, 134, 138, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 168, 171, 173, 174, 179, 182, 184, 185, 189, 201, 202, 214, 221, 243
- Sprachrezeption 21, 159, 187
- Sprachvergleich 1, 5, 23, 35, 46, 49, 51, 59, 61, 95, 120, 159, 178, 186, 191, 196, 201, 202, 217
- Sprechanfangszeit 4, 13, 19, 49, 50, 134, 135, 136, 266
- Strukturierung 4, 14, 35, 127, 130, 160, 161, 166, 185, 186, 201, 202
- Telizität 15, 35, 41, 42, 43, 61
- Tempusmarkierung 43
- Thinking for Speaking 10, 94, 98, 124, 127, 134, 242
- Topikzeit 37, 38, 192, 195, 205
- Trajektoriemarkierung 88, 143, 145, 148, 152
- Verarbeitungsgrad 243
- Verbaltyp 35, 55, 56, 57, 99, 193, 194, 195
- Verlaufsmarkierung 43, 168
- Verlaufsperspektive 13, 88, 135, 136, 138, 172, 175, 241
- Voraktivierung 6, 243
- Zeitdruck-Paradigma 14, 17, 20, 23, 89, 133, 134, 139, 140, 141, 145, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156
- Zweitspracherwerb 6, 17, 18, 35, 36, 46, 61, 157, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 189, 190, 198, 199, 200, 208, 212, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239
- Zwei-Zustand-Verben 38, 56

