

Barbara Schmiedtová

Einflüsse des Deutschen auf das Tschechische: Ein Sprachvergleich aus der Lernerperspektive

1. Einleitung

Die Tschechische Republik ist für viele Deutsche und Österreicher nur einen Katzensprung entfernt. Für viele ist dieses Land ein beliebtes Urlaubsziel. Jeder – ob Geschäftsmann, Student oder Tourist - merkt bald nach seiner Einreise in Tschechien, dass man sich näher steht, als man vielleicht denkt: Viele Namen klingen Deutsch, die gemeinsame Vorliebe für gutes Bier und Mehlspeisen ist offensichtlich. Zudem haben Deutsche, Österreicher und Tschechen eine lange gemeinsame Geschichte, die verbindet und in vielen Bereichen immer noch prägend ist.

Nur die Sprache – zumindest auf den ersten Blick – ist anders. 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 aber jahrhundertlang aufeinander gewirkt¹ 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 corpusbelegtem² Sprachmaterial gezeigt, dass Germanismen einen festen Status im Lexikon des Tschechischen haben und dass sie von tschechischen Muttersprachlern produktiv gebraucht werden.

1 Im Jahre 1526 bestiegen die Habsburger unter Ferdinand I. von Habsburg den böhmischen Thron und Böhmen wurde Bestandteil der Habsburgermonarchie. Erst nach dem durch die Niederlage im Ersten Weltkrieg verursachten Fall der Österreichisch-Ungarischen Monarchie entstand am 28. Oktober 1918 die autonome Tschechoslowakische Republik.

2 Die Corpora, die für diese Studie verwendet wurden, sind alle Teil des Tschechischen Nationalen Corpus (siehe auch: <http://ucnk.ff.cuni.cz/english/index.html>).

Aus weiteren Arbeiten ist ersichtlich, dass der Einfluss des deutschen auf das tschechische System nicht auf den lexikalischen Bereich beschränkt bleibt: Es zeigt sich (Schmiedtová 2003a, b), dass verbale Präfixe im Deutschen und Tschechischen überraschend viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Aber auch in Bezug auf die Verwendung von Partikeln (Nekula 1996), Demonstrativpronomina (Berger 1993) und 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 geographische Nähe – Faktoren, deren Rolle in der sprachvergleichenden Linguistik eher unterschätzt wird – 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 der vorliegenden Arbeit liegt aber nur indirekt auf dem Sprachvergleich zwischen Deutsch und Tschechisch. Das zentrale Thema stellt der Fremdspracherwerb dar. In der Erwerbsforschung wird allgemein angenommen, dass typologische Nähe/Distanz eine wichtige Rolle beim Erwerb einer Fremdsprache spielt. Neben der Typologie ist aber auch die so genannte *Psychotypologie* (Kellerman 1983) ausschlaggebend.

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). (Kellerman 1983: 117).

Die Psychotypologie ist im Besonderen für den so genannten *Transfer* linguistischer 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 Lernalters 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 Aspekt³ zum Ausdruck bringt. Das aspektuelle System gilt für Sprecher von nicht aspektuellen Sprachen, so wie es das Deutsche ist, als kaum erlernbar.

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. Auf diese Behauptungen kommen wir später zurück und werden sie an Hand von empirischen Daten herausfordern.

Im Fokus der vorliegenden Arbeit 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. Im Abschluss werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie im allgemeinen Kontext des Fremdsprachenlernens diskutiert.

3 Wenn im Folgenden der Begriff Aspekt gebraucht wird, wird auf den grammatischen Aspekt Bezug genommen. Mit anderen Worten, nur aspektuelle Relationen, die mit Hilfe von Flexionsmorphemen am Verb ausgedrückt werden, gelten als grammatischer Aspekt. Der Begriff Aktionsart wird in dieser Arbeit als synonym mit dem so genannten lexikalischen Aspekt verwendet. Aktionsart im Gegensatz zum grammatischen Aspekt drückt inhärente semantische Verbeigenschaften aus (Klein 1994; Schmiedtová 2003, 2004, 2008a, 2008b).

2. Deutsche Lerner und englische Lerner des Tschechischen

2.1. Forschungsfrage

Die Forschungsfrage, mit der sich diese Studie beschäftigte, ist die folgende: Wie gehen deutsche und englische Muttersprachler vor, wenn sie in L2⁴ Tschechisch in ‚temporaler Gleichzeitigkeit‘ sprechen? 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 vollkommene 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 ff.). Auf diese müssen wir hier aber nicht näher eingehen, sondern wir werden uns zunächst mit dem Aufbau der Studie befassen.

2.2. Methode der Datenerhebung⁵ und Probanden

Bei der Erforschung eines beliebigen linguistischen Phänomens im Kontext des Fremdsprachenerwerbs 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

4 L1: Muttersprache

L2: jede weitere erlernte Fremdsprache.

5 Die Datenerhebung wäre nicht möglich ohne die Unterstützung des Goethe-Instituts in Prag. Ich möchte mich herzlich bei der damaligen Direktorin Frau Ute Gräfin Baudissin 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.

– 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 Schwierigkeiten. 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 unserem Wissen nach überhaupt keine Arbeiten vor. Aus diesen Gründen mussten für die vorliegende Studie eigene Produktionsdaten in der Muttersprache erhoben werden. Diese bildeten die *baseline* für die Untersuchung der lernersprachlichen Daten.

Als Methode der Datenerhebung dient die so genannte *Elizitation*. Bei diesem Verfahren werden mit Hilfe von experimentellem Material bestimmte sprachliche Konstruktionen oder Äußerungen hervorgerufen (*elizitiert*). Dabei wurden Probanden 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. Die Filme wurden den Probanden auf einem Monitor präsentiert. 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 (Schmiedtova 2004: 221ff.).

Für die vorliegende 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 Sprecher wurde darüber hinaus als Lerner des Tschechischen aufgenommen gedient, also je 20 Lerner pro Gruppe. Die Übersicht über die Probandenzahlen pro Gruppe lässt sich der Tabelle 1 entnehmen. Die Abkürzung ZS steht für Zielsprache, die Abkürzung AS steht für Ausgangssprache.

	Tschechisch (ZS)	Deutsch (AS)	Englisch (AS)
Tschechisch (ZS)	20	---	---
Deutsch (AS)	20	20	---
Englisch (AS)	20	---	20

Tabelle 1: Überblick über Probanden

Alle Probanden füllten einen Fragebogen aus, in dem biographische 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 herangezogen, die ihre Muttersprache in einer monolingualen Umgebung erworben haben. Der Erwerb aller Fremdsprachen (inklusive des Tschechischen) erfolgte bei allen Probanden erst nach dem abgeschlossen 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 Geschlechtsverteilung war nur bei den tschechischen Probanden gleichmäßig. In beiden Lernergruppen waren mehr Versuchspersonen männlich als weiblich: 65 % Männer, 35 % Frauen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass so Sprachproduktionsdaten von insgesamt 60 Muttersprachlern und 40 Lernern erhoben wurden. Die Kontrolle über relevante Einflussfaktoren für Spracherwerb und Sprachverwendung stellte sicher, dass vergleichsweise homogene Sprechergruppen, dem Vergleich zu Grunde gelegt werden konnten.

2.3. Die untersuchten Sprachen

In diesem Abschnitt werden wir uns mit den linguistischen Systemen der drei untersuchten Sprachen beschäftigen. Wie bereits in der Einleitung 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 der vorgestellten Studie (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 linguistischen 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 Simultaneität 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: Das Englische hat ein sehr reguläres Aspektsystem und drückt mit Hilfe des progressiven Aspekts den Verlauf aus. Das Deutsche dagegen verfügt nicht über einen grammatischen Aspekt. Tschechisch als eine aspekt-dominante Sprache verfügt auch über einen grammatischen Aspekt, der mit verschiedenen Morphemen systematisch und obligatorisch am Verb markiert wird (zur Illustration, siehe Abbildung 1).

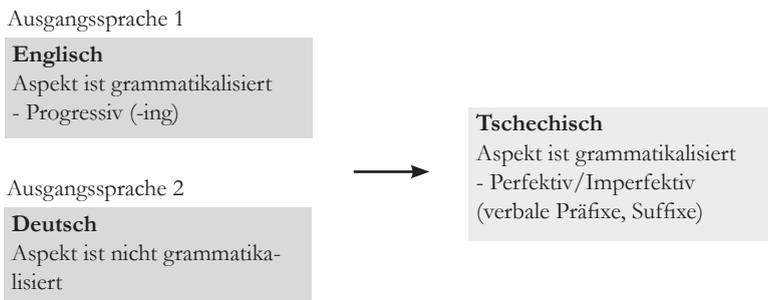


Abbildung 1: Übersicht über die drei untersuchten Sprachen

Aus Abbildung 1 ergibt sich, dass bezüglich des \pm Vorhandenseins der Kategorie des grammatischen Aspekts in den Sprachsystemen der drei Sprachen, dass 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 generieren.

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 schwer tun, 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 an Hand von empirischen Daten überprüft und zum Teil auch herausgefordert. Zunächst sollten die Produktionsdaten der Muttersprachler angeschaut und miteinander verglichen werden. Im Anschluss daran wird der Fokus auf den Lernerdaten liegen. Dabei werden erneut die Anfangsfragestellungen aufgegriffen: Wie gehen deutsche Lerner im Erwerb der Fremdsprache Tschechisch vor (Verlauf) und inwieweit können sie die Zielsprache in bestimmten Bereichen erlernen (Endzustand)? Hier wird ein Vergleich zu der englischen Lernergruppe gezogen.

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 sie beruhen auf den in der Grammatik der jeweiligen Sprache verankerten Strategien.

Die von tschechischen und englischsprachigen Probanden verwendete Strategie wird am Beispiel von einem tschechischen Muttersprachler veranschaulicht (1). (Die Abkürzung Imperf steht für den imperfektiven Aspekt, während die Abkürzung Perf für den perfektiven Aspekt steht.)

- (1) Tak on to *slížívá* (Imperf, Präsens), někdo *otevře* (Perf, Präsens) dveře.

So, er ist dabei es abzulecken, jemand öffnet die Tür.

Wie (1) zu entnehmen ist, ergibt sich aus dem Gebrauch von zwei mit verschiedenen Aspekten markierten Verben *ablecken* und *öffnen* eine simultane Interpretation der Gesamtäußerung.⁶ Mit anderen Worten, die Ereignisse *jemand leckt etwas ab* und *ein anderer öffnet die Tür* müssen zeitlich überlappen. Ähnliche Beispiele finden wir auch in den Daten der englischen Muttersprachler.

- (2) ... and he *took* (Perf, Vergangenheit) a sip from his juice,
she *was coming* (Imperf, Vergangenheit) back.

Diese auf aspektuellen Mitteln beruhende Strategie, die als *the stronger 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*⁷ (Schmiedtová 2004: 135). Dieser wird im Beispiel (3) veranschaulicht.

- (3) A *začne* tu hořiči *slížívat* (Imperf, Präsens)
a v tom (TAdv⁸) *přijde* (Perf, Präsens) 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 Muttersprachlern, sondern häufig auch von englischen Muttersprachlern verwendet. Und welche Strategie wählen die deutschen Sprecher, wenn sie in ihrer Muttersprache über simultane Ereignisse sprechen? Es ist die adverbiale Strategie (Schmiedtová 2004: 135 *the adverbial style*). 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 im Beispiel (4) aufgeführte Versprachlichung, die von einem deutschen Muttersprachler kommt.

- (4) Er geht hin,
leckt Ketchup und Soße ab.
In diesem Moment (TAdv) kommt vielleicht der ältere Bruder herein.

6 Der Begriff Gesamtäußerung bezieht sich auf die Verbalisierung des simultanen Ereignisses. Eine Gesamtäußerung besteht aus mehreren (mindestens zwei) Teiläußerungen.

7 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 Aspekt gebraucht, um Simultanität auszudrücken. Aus dieser Gegenüberstellung ergeben sich die Bezeichnungen stärker und schwächer.

8 Die Abkürzung TAdv steht für temporale Adverbien.

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 tragen 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, ohne den Gebrauch der progressiven Markierung *-ing*, bedient.

Da nur im Tschechischen und nicht im Englischen eine systematische Markierung des perfektiven Aspekts zur Verfügung steht (Schmiedtová 2004; Schmiedtová/Flecken 2008), 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 sequentielle Interpretation wird in (5) gezeigt. Beispiel (6) veranschaulicht die gleiche aspektuelle Kombination wie in (5) mit einem zusätzlichen temporalen Adverb. Die Äußerungen in (6) werden als simultan interpretiert.

- (5) *Přistoupí* (Perf, Präsens) k plakátu,
olízne (Perf, Präsens) kečup a hořčici.

Er tritt zum Poster,
(er) leckt den Ketchup und den Senf ab.

- (6) *Přistoupí* (Perf, Präsens) k plakátu,
přičemž (TAdv) *olízne* (Perf, Präsens) 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 2 zusammengefasst. Die Prozentwerte geben an, wie häufig eine bestimmte Vorgehensweise in Gebrauch in Relation zu der genommenen Gesamtzahl der produzierten Äußerungen (N) benutzt wurde (N für Tschechisch =83, N für Englisch =87, N für Deutsch N=81).

	Tschechisch L1	Englisch L1	Deutsch L1
<i>The stronger aspectual style</i>	18%* ⁹	8%	0%
<i>The weaker aspectual style</i>	71%	76%	0%
<i>The adverbial style</i>	11%	16%	100%

Tabelle 2: Die Präferenzen der Muttersprachler für den Simultanitätsausdruck in der jeweiligen Muttersprache (L1)

Anhand der Tabelle können wir das folgende Fazit ziehen: 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: 169ff.) 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 aspektuelle Strategie angewendet wird, erreicht 89 % für das Tschechische bzw. 84 % für das Englische. Zudem kommt die stärkere aspektuelle Strategie im Tschechischen signifikanter 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, und somit wird die essentielle Rolle des Aspekts im tschechischen Sprachsystem unterstrichen.

Im Vergleich zu den tschechischen und englischen Sprechern, geht die deutsche Muttersprachlergruppe durchgängig anders vor. Den deutschen Sprechern steht kein grammatischer Aspekt in ihrer Muttersprache zur Verfügung und sie greifen deswegen auf diverse lexikalische Mittel, im Besonderen auf die Adverbien zu. Diesem Muster folgten ohne Ausnahme alle Sprecher, die an dieser Studie teilgenommen haben. Die adverbiale Strategie ist die Strategie der Deutschen.

9 Das Sternchen (*) weist auf einen statistisch signifikanten Unterschied hin.

Im Folgenden soll betrachtet werden, wie deutsche und englische Lerner vorgehen, wenn sie über Simultanität in der Zielsprache Tschechisch sprechen. Der Fokus wird dabei auf der deutschen Lernergruppe liegen. Anschließend werden die in Sektion 2.3 aufgestellten Hypothesen überprüft und einige zusätzliche allgemeine Schlussfolgerungen bezüglich des Fremdsprachenlernens formuliert.

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 adverbiale Strategie zu 50 % und verzichten dabei auf die explizite Aspektmarkierung, während die englischen Lerner einen der zwei aspektuellen Strategien mit einer Häufigkeit von 90 % benutzen und sich so auf die explizite Aspektmarkierung stützen.

Dieses Bild ist zwar nicht falsch, aber es ist viel zu ungenau. Der Grund dafür ist, dass wir in diesem Bild die verschiedenen Sprachniveaus¹⁰ der Lerner nicht berücksichtigt haben. Wenn wir dies tun, ergibt sich ein viel detaillierteres Bild, das uns mehr Informationen über den Verlauf und den Endzustand des Erwerbs vermittelt.

Zuerst stehen die Vorgehensweisen beim Ausdruck von Simultanität in L2 Tschechisch unter Berücksichtigung der verschiedenen Sprachniveaus der deutschen Lernergruppe im Vordergrund. Die eingesetzten Strategien sind in Tabelle 3 zusammengefasst und dem zielsprachigen Muster gegenübergestellt. N steht für die Probandenzahl.

10 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.

<i>deutsche Lerner</i>	Anfänger (N=9)	Zwischenstufe (N=9)	Fortgeschrittene (N=8)	tschechische Muttersprachler
<i>The stronger aspectual style</i>	0%	25%	13%	18%
<i>The weaker aspectual style</i>	0%	25%	42%	71%
<i>The adverbial style</i>	100%	50%	45%	11%

Tabelle 3: Der Ausdruck der Simultanität von deutschen Lernern unter Berücksichtigung des Sprachniveaus

Der Tabelle 3 kann man entnehmen, dass deutsche Anfänger ausschließlich die adverbiale Strategie verwenden, wenn sie in L2 Tschechisch über simultane Ereignisse sprechen (100 %, 18 Äußerungen). Da diese Vorgehensweise die Hauptstrategie für den Simultanitätsausdruck deutscher Muttersprachlern im Deutschen repräsentiert, ist es plausibel anzunehmen, dass deutsche Lerner sich zu Beginn des Erwerbs der Zielsprache auf die aus der Muttersprache bekannten Strategien stützen. Zur Veranschaulichung dient das folgende Beispiel, welches von einem deutschen Anfänger aus unserer Studie stammt.

- (7) Ten, v ten moment (TAdv) otec tam
ten kluk, on jí (Imperf. Present) *sendvič*

[Dieser, in dem Moment, Vater dort,
dieser Junge, er isst den Sandwich.]

Im Beispiel (7) ist die erste Äußerung zwar ohne Verb, aber sie beinhaltet ein temporales Adverb: *v ten moment* [in diesem Moment]. Das Vorhandensein dieses lexikalischen Mittels signalisiert, dass die Gesamtäußerung simultan interpretiert wird. Diese Interpretation würde auch dann gültig sein, wenn das in der nächsten Teiläußerung folgende Verb eine explizite aspektuelle – perfektive oder imperfektive Markierung – tragen würde.

Die nächste Gruppe bilden Lerner, die sich in ihrem Erwerb des Tschechischen auf der Zwischenstufe befinden. Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass Lerner in dieser Gruppe dazugelernt haben, da sie im Tschechischen verschiedene Strategien anwenden, um temporale Simultanität zum Ausdruck zu bringen. Ähnlich wie die Anfänger verwenden diese Sprecher noch stark die adverbiale Strategie (50 %, 20 Äußerungen), woraus wir schließen, dass

dieser Strategie nach wie vor eine besondere Stellung in der Lernergrammatik zukommt. Hier ein Beispiel aus unserem Lernerkorpus:

- (8) Takže vešel (Perf, Vergangenheit) do prostoru
 a s jazykem to zkusil (Perf, Vergangenheit) to udělat pryč
a v tomto momentu (TAdv) ten spíš ten, ten starší bratr přišel (Perf, Vergangenheit)

[So ist er in den Raum hineingegangen
 und er versuchte mit der Zunge es wegzumachen
 und in diesem Moment, kam wahrscheinlich der ältere Bruder 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 ($z = 0.56$, n.s.¹¹). 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) 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 klar auf einen kritischen Entwicklungsschritt hin. Auf diesen Punkt wird in der abschließenden Diskussion in Sektion 4 eingegangen werden.

Auch die fortgeschrittenen deutschen Lerner gebrauchen die adverbiale Strategie, allerdings weniger häufig (45 %, 18 Äußerungen) als die Lerner auf der Zwischenstufe. Dieser Unterschied ist aber nicht statistisch signifikant ($z = 0.48$, n.s.). 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 Lernergruppe ist signifikant höher als bei den Lernern auf der Zwischenstufe ($z = 2.00$, $p < .05$). Das nächste Beispiel (9) soll einen Eindruck vermitteln, wie ein fortgeschrittener deutscher Lerner des Tschechischen mit Hilfe der schwächeren aspektuellen Strategie eine simultane Situation beschreibt.

- (9) a vezme (Perf, Präsens) si nějaký nápoj,
 double cooler se jmenuje,
a v té chvíli (TAdv) stojí (Imperf, Präsens) dole holka,

11 Die Abkürzung n.s. steht für nicht signifikant.

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 des Erwerbs bis zum Endzustand eines Erwerbsprozesses stattfindet, ist in der Abbildung 2 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 auf von 25 % auf 13 %?

Diese Unterschiede lassen sich so erklären, dass auf der Zwischenstufe die deutsche Lernergruppe den grammatischen Aspekt sozusagen entdeckt und mit der in der Zielsprache sehr produktiven Markierung „experimentiert“. In dieser kritischen Lernphase kommt es so zu einem übermäßigen Gebrauch der aspektuellen Markierung. Dieser schlägt sich auch in der ansteigenden Verwendung der stärkeren aspektuellen Strategie (ohne Verwendung der TAdv) 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 ff.): Deutsche Lerner auf der Zwischenstufe bildeten eine große Anzahl von präfigierten Verben, die eine perfektive aspektuelle Bedeutung hatten. Dabei haben sie ein richtig gebildetes Präfix an einem Verb gebraucht, das mit dem verwendeten Präfix in der Zielsprache nicht kombinierbar ist.

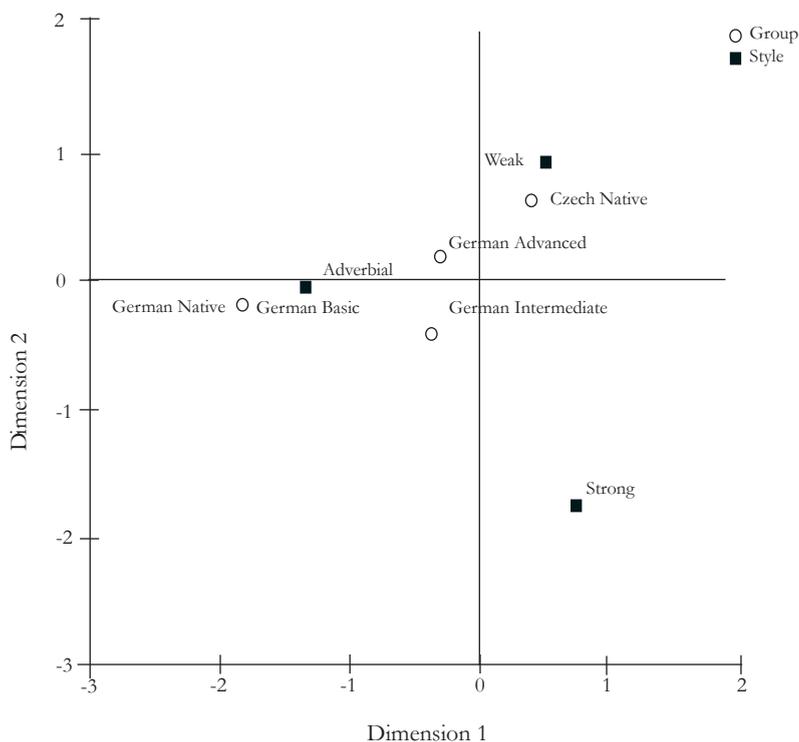


Abbildung 2: Die so genannte ‚centroids‘-Darstellung für den Zusammenhang zwischen der verwendeten Strategie und den Sprechergruppen Tschechisch L1, Deutsch L1 und deutschen Lernergruppen L2 Tschechisch.

Wie lässt sich die Abbildung 2 interpretieren? Es ist eindeutig, 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 Differenzierung 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“ lernen. Sie transferieren das deutsche Muster, das auf dem Gebrauch der Adverbien beruht, ins Tschechische. Aber bald, schon in der

Mittelstufe, lernen sie die verbalen Aspektformen und setzen sie zielsprachig für den Ausdruck der Simultanität ein. Was sich bereits in diesem Augenblick festhalten lässt, ist, dass deutsche Lerner den slawischen Aspekt erlernen und - auf jeden Fall in gewissen Kontexten - zielsprachig anwenden können.

Dieses Ergebnis widerspricht der Studie von Grekhova (1985), in der die These aufgestellt wird, dass deutsche Lerner das aspektuelle System des Russischen nie lernen können. Zwar ist die Rede vom Erwerb des Russischen, aber Tschechisch und Russisch sind in Bezug auf das Aspektsystem sehr wohl vergleichbar. Unsere Ergebnisse zeigen, dass das Tschechische, obwohl eine Aspekt-Sprache (und daher sehr schwer), lernbar ist. Das gilt auch für Lerner, deren Muttersprache eine Nicht-Aspekt-Sprache ist.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie weit kommen deutsche Lerner in ihrem Erwerb des Tschechischen? Also, wie sieht der Endzustand der deutschen Lernergruppe in dieser Studie aus? Um diese Frage beantworten zu können, müssen zuerst die Daten der englischen Lerner angesehen werden. Dann werden die deutschen Lerner mit den englischen Lernern verglichen.

2.6. Die Ergebnisse: Englische Lerner des Tschechischen

Der allgemeine Entwicklungstrend, der in den Daten der englischen Lernergruppe zu beobachten ist, geht von einem dominanten Gebrauch des stärkeren im Vergleich zu schwächeren aspektuellen Strategie aus. Zur Veranschaulichung dient Tabelle 4. N steht für die Probandenzahl.

<i>englische Lerner</i>	Anfänger (N=10)	Zwischenstufe (N=7)	Fortgeschrittene (N=9)	tschechische Muttersprachler
<i>The stronger aspectual style</i>	90%	40%	33%	18%
<i>The weaker aspectual style</i>	10%	42%	67%	71%
<i>The adverbial style</i>	0%	18%	0%	11%

Tabelle 4: Der Ausdruck der Simultanität von englischen Lernern unter Berücksichtigung des Sprachniveaus

Wie der Tabelle 4 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 Tabelle 4), 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 Lernergruppe im hohen Maße verwendet wird.

An dieser Stelle sei betont, 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 es ergibt sich aus den spezifischen temporalen Verhältnissen.

Ähnlich wie in der Abbildung 2 für deutsche Lerner zeigt die Abbildung 3 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.

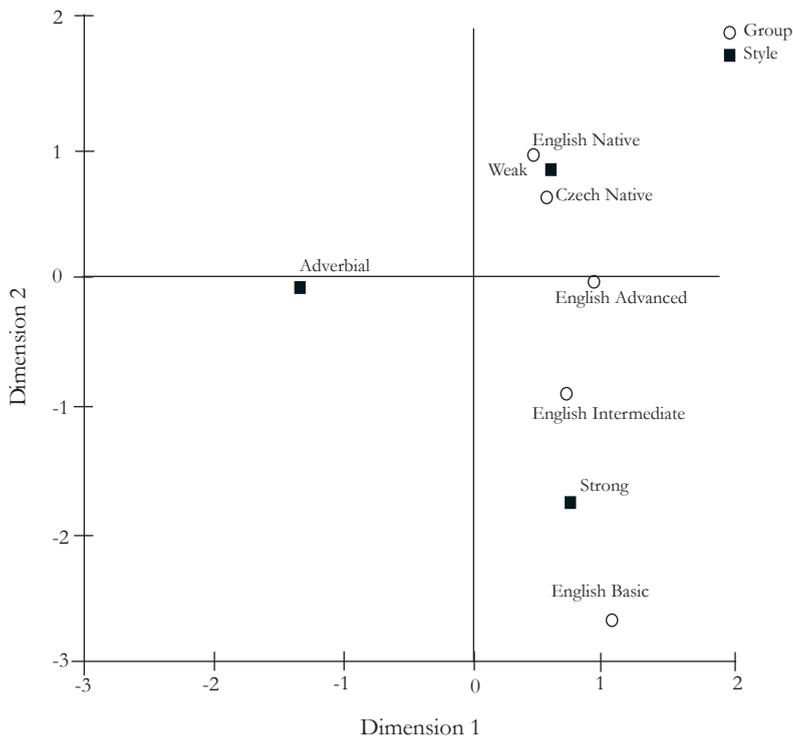


Abbildung 3: Die so genannte ‚centroids‘-Darstellung für den Zusammenhang zwischen der verwendeten Strategie und der Sprechergruppen Tschechisch L1, Deutsch L1 und den englischen Lernergruppen L2 Tschechisch.

Aus der Abbildung 3 geht hervor, dass alle englischen Lernergruppen eine ausgeprägte Präferenz für die stärkere aspektuelle Strategie haben. Sie bevorzugen diese Strategie viel stärker, als es die tschechischen Muttersprachler und die 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 Simultanität 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 Ler-

ner 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 Tschechischkenntnissen fast doppelt so häufig als von tschechischen Muttersprachlern gebraucht.

2.7. Deutsche und Englische Lerner im Vergleich

Die Daten (Schmiedtová 2004) haben gezeigt, dass englische Lerner schon am Anfang des Erwerbs aspektuelle Markierung für den Ausdruck der Simultanität 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 Simultanitätsausdruck bei Lernanfängern in L2 Tschechisch wieder. Die Simultanität 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 Simultanität 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 Simultanitätsausdruck 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? Also, wie sieht der Endzustand aus, den unsere Lernergruppen in L2 Tschechisch erreichen?

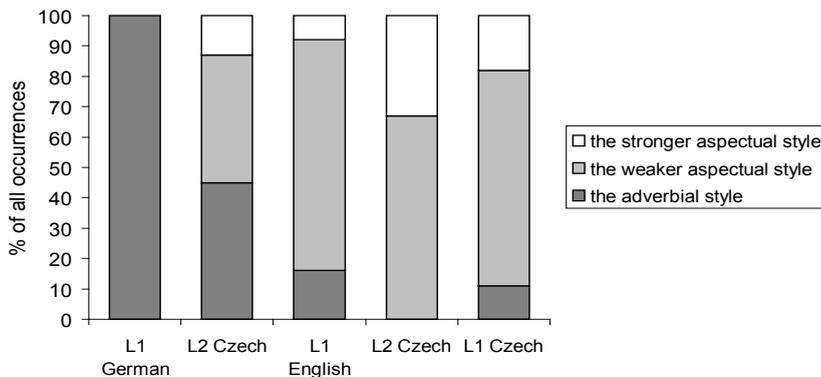


Abbildung 4: Simultanitätsausdruck von englischen und deutschen fortgeschrittenen Lernern

Zwei interessante Beobachtungen lassen sich in Abbildung 4 bezüglich der englischen fortgeschrittenen Lernergruppe machen: (1) Sie gebrauchen häufiger als die Muttersprachler (der so genannte ‚overuse‘) die explizite aspektuelle Markierung, wenn sie in L2 Tschechisch Simultanität ausdrücken, 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 Muster 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 näher stehen, als es die englischen Lerner tun. Die Abbildung 5 präsentiert alle Sprachen – Lerner und Muttersprachler – im Zusammenhang mit den drei Strategien.

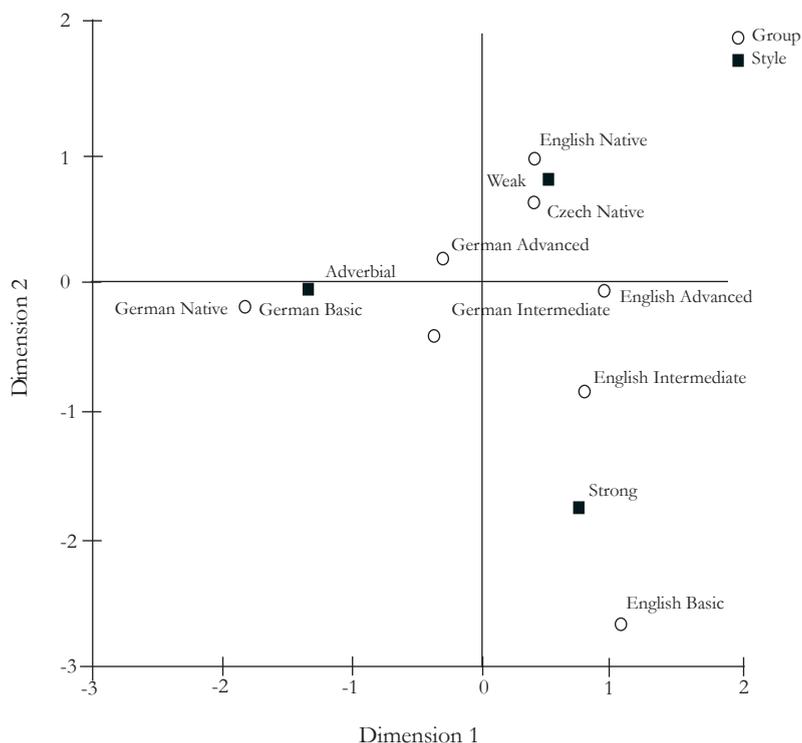


Abbildung 5: Die so genannte ‚centroids‘-Darstellung für den Zusammenhang zwischen der verwendeten Strategie und der Sprechergruppe Tschechisch L1, Deutsch L1 und englische/deutsche Lernergruppen L2 Tschechisch.

Aus der Abbildung 4 kann man ersehen, dass trotz der viel stärkeren Ähnlichkeit in der Art der Ausdrucksmittel und der Distribution der Strategien für den Simultanitätsausdruck zwischen L1 Tschechisch und L1 Englisch es die deutschen fortgeschrittenen Lerner und nicht die englischen fortgeschrittenen Lerner sind, die dem Zielsprachigen Muster viel näher kommen.

3. Fazit und Diskussion

Die vorliegende Arbeit beschäftigt 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 Fragestellungen besser auf den Grund gehen zu können, wurde eine Gruppe von englischen Lernern zum Vergleich herangezogen. Beide Lernergruppen waren hinsichtlich der sozialen Variablen 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 einfacher ist. Das Bild ändert sich aber dramatisch, wenn Lernerpräferenzen auf weiter fortgeschrittenen Sprachniveaus in Betracht gezogen werden. Der anfängliche Vorteil der englischen Lerneranfänger gegenüber den deutschen 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 nah 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). Unsere Ergebnisse stehen im Einklang mit der Transfer- und Endzustanddebatte (Dulay/Krashen 1982; Birdsong 1992; v. Stutterheim 2003).

Was den Transfer von aspektuellen Eigenschaften betrifft, zeigt die vorliegende Studie deutlich, dass Aspekt, sogar zu Beginn des Zweitspracherwerbs, aus der Mutter- in die Zielsprache übertragen und erfolgreich angewendet werden kann. Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu anderen Studien, die

behaupten, dass Aspekt so gut wie nicht dem Transfer-Mechanismus unterliegt (vgl. Hendriks 1999; Bardovi-Harlig 2000) 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 (Schmiedtova 2004) kann man diese Frage mit ‚ja‘ beantworten: Die englischen Lerner lassen sich insofern in die Irre führen, dass sie ihre Anfangshypothese über die zielsprachige Vorgehensweise für den Ausdruck der Simultanität im Laufe des Erwerbs nicht weiter überprüfen bzw. an das tatsächliche Muster der Zielsprache anpassen.

Aus den präsentierten Daten der englischen Lerner geht hervor, dass eine Art Veränderung der Präferenzen und ihrer Verteilung zugunsten des zielsprachigen Musters auf der Zwischenstufe geschehen zu sein scheint. Was hier aber den Ausschlag gibt ist, dass fortgeschrittene englische Lerner diesem in Richtung Zielsprache gehenden Trend nicht folgen. Im Allgemeinen heißt dieses, dass die Ähnlichkeiten zwischen der L1 und der L2 diese Lernergruppe 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 von Anfang an an die Zielsprache mit der Hypothese herangehen, die Zielsprache sei diametral 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 deutlich gezeigt haben, führt eine solche Hypothese zu Beginn des Erwerbs erstmal 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, und besonders den Aspekt, kaum lernen können, zeigen unsere Daten, dass Deutsche 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 2008) haben zwei wichtige Ergebnisse erbracht: (1) Es konnte gezeigt werden, dass tschechische und russische Muttersprachler trotz der sehr starken Ähnlichkeit der zugrunde liegenden 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 Lernergruppe in L2 Deutsch ‚muttersprachlicher‘ als die russische Lernergruppe war. Dies hing nicht etwa damit zusammen, dass die Tschechen in der Studie ein höheres Sprachniveau als die Russen hatten, sondern vielmehr damit, dass in dem untersuchten Bereich die Ausgangssprachen Tschechisch/Deutsch viel mehr Gemeinsamkeiten als das Paar Russisch/Deutsch aufwiesen!

Diese Ergebnisse spiegeln sich auch in den informationsverarbeitenden Wahrnehmungsprozessen wieder, die mit Hilfe von Augenbewegungsmessung von unserer Forschungsgruppe an der Universität Heidelberg untersucht werden. 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 Sektion 1 wurde argumentiert, 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 linguistische Bereiche wie Informationsorganisation, Informationsselektion, Perspektivierung, ausgewirkt hat. Die Tatsache, 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 näher stehen, als bisher angenommen wurde.

Literatur

- Bardovi-Harlig, Kathleen (2000): *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use*. Malden/MA: Blackwell Publishers.
- Birdsong, David (1992): Ultimate attainment in SLA. *Language* 68, 4: 706-747.
- Berger, Tilman (1993): *Das System der tschechischen Demonstrativpronomina. Textgrammatische und stilspezifische Gebrauchsbedingungen*. Unveröff. Dulay, Heidi/Burt, Martina/Kraschen, Stephen (1982): *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Grekhova, Yekaterina (1985): Typical mistakes in the use of Russian aspect made by German speakers. – In: Maslov, Jurij (Hg.), *Contrastive studies in verbal aspect*. Heidelberg: Groos, 143-153.
- Hendriks, Henriëtte (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.
- Henßen, Lubica/Sobkuljak, Martin (2005): *Einstieg Tschechisch*. Ismaning: Max Hueber.
- Kellerman, Eric (1983): Now you see it, now you don't. – In: Gass, Susan/Selinker, Larry (Hgg.), *Language transfer in language learning*. Rowley/Mass.: Newbury House, 121-134.
- Klein, Wolfgang (1994): *Time in language*. London: Routledge.
- Nekula, Marek (1996): *System der Partikel im Deutschen und Tschechischen: unter besonderer Berücksichtigung der Abtönungspartikel*. Tübingen: Niemeyer.
- Schmiedtová, Barbara/Sahonenko, Natascha (2008a): Die Rolle des grammatischen Aspekts in Ereignis-Enkodierung: Ein Vergleich zwischen tschechischen und russischen Lernern des Deutschen. – In: Grommes, Patrick/Walter, Maik (Hgg.), *Fortgeschrittene Lernervarietäten: Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung. Linguistische Arbeiten*. Tübingen: Max-Niemeyer, 45-71.
- Schmiedtová, Barbara/Flecken, Monique (2008b): Aspectual concepts across languages: Some considerations for second language learning. – In: de Knop, Sabine/De Rycker, Teun (Hgg.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, 357-384.
- Schmiedtová, Barbara (2004a): *At the same time: The expression of simultaneity in learner varieties*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Schmiedtová, Barbara (2003a): The use of aspect in Czech L2. – In: Bittner, Dagmar/Gagarina Natalia (Hgg.), *ZAS Papers in Linguistics*, Volume 29, 177-194.
- Schmiedtová, Barbara (2003b): Aspekt und Tempus im Deutschen und Tschechischen: eine vergleichende Studie. – In: *brücken*, Neue Folge 11, 185-216.

- Schmiedtová, Věra/Schmiedtová, Barbara (1996): Lexikalische Germanismen und ihre stilistische Verwendung im heutigen Tschechisch. – In: Weigand, Edda/Hundsnurscher, Franz (Hgg.), *Proceedings of the International Conference on Lexicology and Lexical Semantics*. Universität Münster, September 1994, 129-138.
- Stutterheim, Christiane v. (2003): Linguistic structure and information organisation. The case of very advanced learners. – In: Foster-Cohen, Susan/Pekarek Doehler, Simona (Hgg.), *EUROSLA Yearbook 3*. Amsterdam: John Benjamins, 183-206.

