

oder genommenen Materialien gehören den kategorischen und idealischen Wäldern, peripatetischen und akademischen Vorratskammern. Die Analyse ist nichts mehr als jeder Zchnitt nach der Mode, wie die Synthese die Kunstnaht eines zünftigen Leder- oder Zeugschneiders. Was die Transzendentalphilosophie metagrabolisiert⁵, habe ich um der schwachen Leser willen auf das Sakrament der Sprache, den Buchstaben ihrer Elemente, den Geist ihrer Einsetzung gedeutet und überlasse es einem jeden, die geballte Faust in eine flache Hand zu entfalten. – –

Vielleicht ist aber ein ähnlicher Idealismus die ganze Scheidewand des Judentums und Heidentums. Der Jude hatte das Wort und die Zeichen; der Heide die Vernunft und ihre Weisheit – – (Die Folge war eine μεταβασις εις αλλο γενο⁶, davon das vornehmste in das kleine Gulgatha verpflanzte⁸⁹).

Metakritik über den Purismus der Vernunft (1784). Hamann III: 281–289

- 5 Das Wort übernimmt Hamann von Rabelais, „matagrabolisieren“ heißt „schreibend Leeres ausloten“, vgl. Bayer 2002: 414.
- 6 „Metabasis eis állo génos“, dt. „Wechsel in eine andere Gattung, Übergreif in ein anderes Gebiet“ ist die nicht angezeigte Verschiebung der Bedeutung eines Begriffs durch seine Verwendung in einem fremden Kontext.

Barbara Schmiedtová

Seeing for Speaking. Wie Sprache unser Denken formt – psycholinguistische Hintergründe¹

Wie hängen Sprache und Denken zusammen? Sind unsere Gedanken von unserer Sprache abhängig? Wenn ja, wie äußert sich eine solche Abhängigkeit? Könnte man beispielsweise annehmen, dass deutsche Muttersprachler² anders denken als Muttersprachler des Englischen oder des Japanischen? Oder sollen wir eher davon ausgehen, dass unsere Gedanken von Sprache unabhängig sind, sprich: als eine wortlose Gedankensprache zu betrachten sind, die erst in der Kommunikationshandlung in eine konkrete, sprachliche Wortabfolge übersetzt wird?³ Die Erforschung dieser Fragen hat eine lange Tradition in verschiedenen Wissenschaftsrichtungen, die in den Bereich der Linguistik, Anthropologie, Psychologie, Philosophie und in letzter Zeit auch in den Bereich der Psycholinguistik und Kognitionswissenschaft fallen. Es soll gleich zu Beginn betont werden, dass die langjährige, zum Teil sehr intensive und zunehmend auch interdisziplinär angelegte Erforschung der Beziehung von Sprache und Denken bislang keinen Konsensus unter den Wissenschaftlern erbracht hat. Ich meine, dass unsere Sprache, genauer die Grammatik unserer Muttersprache, für unser Denken insofern relevant ist, als sie die Selektion und Organisation von Informationen aus der Außenwelt, die zum Zweck der Versprachlichung von den Sprechern ausgewählt werden, maßgeblich mitsteuert. Mit anderen Worten: ich plädiere dafür, dass kognitive Pla-

- 1 Ich danke Regina Keil-Sagawe herzlich für das Lektorat des Aufsatzes.
- 2 Die in diesem Artikel verwendete maskuline Form steht stellvertretend ebenso für die feminine Form und stellt keine Diskriminierung dar.
- 3 Steven Pinker, der einer der Vertreter dieser Position ist, nennt diese Art von Gedankenkonstrukt „mentalesisch“ (1996: 188).

nungsprozesse (auch „Konzeptualisierung“ genannt), die unmittelbar vor der Produktion der Sprache aktiviert werden, durch bestimmte sprachstrukturelle Merkmale unserer Muttersprache beeinflusst werden. Um diese Position zu stützen, präsentiere und diskutiere ich Ergebnisse aus drei psycholinguistischen Studien, die linguistische, Blickbewegungs- und Sprechzeitmessungen sowie Gedächtnisuntersuchungen umfassen. Neben Daten von muttersprachlichen Sprechern (L1) werden auch Daten von sehr fortgeschrittenen Zweitsprachlern⁴ (L2) herangezogen. Dabei stellt sich die Frage, ob es für fortgeschrittene Lerner, die eine Fremdsprache auf einem sehr hohen Niveau beherrschen, möglich ist, in einer Fremdsprache so wie Muttersprachler zu denken. Um diese Frage zu beantworten, werden L2-Daten präsentiert, die zeigen, dass das Erlernen der Denkschemata in einer Nicht-Muttersprache eine extrem große Herausforderung an die Lerner darstellt und dass sich die meisten von ihnen auf die Schemata aus ihrer L1 stützen, wenn sie in der L2 sprechen. Die Erkenntnisse aus den Lernerdaten erlauben einen Rückschluss darauf, wie tief L1-Präferenzen in der Grammatik der Muttersprache verankert sind.

Zunächst werde ich die Begriffe „Sprache“ und „Denken“ kurz erläutern und so definieren, wie sie in diesem Beitrag gebraucht werden, außerdem die hier relevanten Theorien – den „linguistischen Relativismus“ (vor allem die Sapir-Whorf-Hypothese) sowie die „thinking for speaking“-Hypothese (Slobin 1996) – vorstellen. Danach werde ich die Forschungsfrage formulieren und die zu untersuchende Kategorie des „grammatischen Aspekts“ erörtern. Das vierte Kapitel umfasst Informationen über die Durchführung aller drei Untersuchungen sowie über die Probanden, die daran teilgenommen haben. Abschließend werde ich die Ergebnisse der Experimente darstellen und diskutieren.

4 Die Begriffe „Zweitsprachler“ und „Zweitsprache“ verwende ich synonym mit den Begriffen „L2-Sprecher“ und „Fremdsprache“.

Begrifflichkeit und Hypothesen

Der zuerst zu klärende Begriff ist „Sprache“. Was ist Sprache? Im Lexikon der Sprachwissenschaft von Bußmann (1990: 699f) lautet die allgemeine Definition von Sprache wie folgt:

[Sprache ist] auf kognitiven Prozessen basierendes, gesellschaftlich bedingtes, historischer Entwicklung unterworfenes 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 künstlichen 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 diesem Beitrag 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 (die sogenannte *langue*), auf dessen Basis ein konkreter, individueller Sprechvorgang (die sogenannte *parole*) vollzogen wird. Mit anderen Worten, der hier verwendete Begriff „Sprache“ bezieht sich einerseits auf ein System, das aus verschiedenen Komponenten (z.B. Morphemen oder Wörtern) und Regeln (z.B. der Position der Verben im Satz⁵) besteht, die miteinander kombiniert werden, um größere Einheiten (z.B. Sätze oder Texte) zu bilden, andererseits auf den konkreten Akt der Versprachlichung, d.h. auf den tatsächlichen Gebrauch eines solchen Systems. In diesem Kontext ist

5 In einem deutschen Nebensatz etwa muss in der Regel das finite Verb an letzter Stelle stehen: „Ich weiß, dass Maria heute ins Kino geht“ ist grammatisch richtig, während der Satz * „Ich weiß, dass Maria geht heute ins Kino“ grammatisch falsch ist. Im Englischen dagegen gibt es eine solche Regel nicht: „I know that Maria goes to the movies tonight.“

es sehr interessant, kurz darüber zu reflektieren, wie einfach es uns in unserer Muttersprache fällt, das zugrunde liegende System – z.B. die grammatischen Regeln – anzuwenden. Ganz mühelos, man könnte sagen automatisch, können die meisten Muttersprachler den Weg zum Bahnhof beschreiben, einem Freund den gestern gesehenen Kinofilm nacherzählen, den Hergang eines Unfalls schildern oder das Aussehen einer Person wiedergeben. Ob in der Sprachproduktion oder im Sprachverständnis, in unserer Muttersprache können wir solche Aufgaben (fast immer) ohne größere Anstrengung und auch ziemlich fehlerlos ausführen. Bei näherer Betrachtung jedoch sind solche alltäglichen Aufgaben von erstaunlicher Komplexität. Dies wird jedem von uns spätestens dann deutlich, wenn wir eine Fremdsprache zu lernen beginnen, in der sich uns die grammatischen Regeln nicht mehr „einfach so“ erschließen, oder wenn wir von einem Nicht-Muttersprachler nach den expliziten Regeln unserer Muttersprache gefragt werden und diese noch nicht einmal annähernd aufstellen können. Diese Überlegungen werde ich im Abschlusskapitel erneut aufgreifen und in Bezug auf die Ergebnisse der Zweitsprachstudien diskutieren.

Und wie steht es mit dem zweiten Begriff, dem „Denken“? Auch er wird auf verschiedene Weise verwendet. In der Psychologie (z.B. Graumann 1965) wird er u.a. als ein besonderer Zugang zu uns selbst verstanden, d.h. Denken ermöglicht Reflexion und Selbstreflektion – Nachdenken über unser Denken (vgl. Funke 1999). Ich gebrauche hier den Begriff „Denken“ im Sinne von „Kognition“. Er bezieht sich auf unsere Fähigkeit, Vorstellungen (Konzepte) von Objekten, Personen, etc. zu entwickeln, zu speichern oder 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 Sprache und Denken, Sprache und Kognition, ein sehr enger Zusammenhang besteht, wird noch deutli-

cher beim Blick auf die beiden Theorien, die den Rahmen für diesen Beitrag bilden. Die erste, der „linguistische Relativismus“, die vor allem mit den Namen Franz Boas (1858–1942), Edward Sapir (1984–1939) und Benjamin Lee Whorf (1897–1941) verbunden ist, führt die Humboldtsche Idee⁶ der gegenseitigen Abhängigkeit von Sprache und Denken weiter. Der Ethnologe Boas geht 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 Potential zur Verfügung stehe⁷. 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 heute zusammenfassend als Sapir-Whorf-Hypothese bezeichnet. Von dieser Hypothese gibt es verschiedene Versionen und Interpretationen, im Prinzip besagt sie Folgendes:

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. (Whorf 1956: 221)

Mit anderen Worten, es wird angenommen, dass bestimmte sprachliche Merkmale einer Sprache eine entscheidende Auswirkung auf die Wahrnehmung der Außenwelt und so auf deren sprachliche Beschrei-

6 Wilhelm von Humboldt formulierte es so: „Die Sprache ist das bildende Organ des Gedankens“ (1988: 426).

7 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) nicht sprachlich realisiert wurden, als minderwertig bezeichnete. Solche Vorurteile existieren in wissenschaftlichen Kreisen nicht mehr, sind aber durchaus in der Politik anzutreffen (siehe z.B. die Debatte um den „Status“ der Aborigines-Sprachen in Australien).

bung 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 Dan Slobins „thinking for speaking“-Hypothese (1996: 76). In Anlehnung an Humboldt, Boas, Sapir und Whorf vertritt auch Slobin die These, dass Sprache – d.h. obligatorische⁸ grammatische Kategorien – eine wichtige Rolle bei der Konzeptualisierung von Redeeinhalten spielt. Anders aber als seine Vorgänger 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 „Weltansicht“ (von Humboldt) und „Denken im Allgemeinen“ („thought“ bei Whorf) hin zu *dynamischen Prozessen*, zur Konzeptualisierung von Inhalten, die unmittelbar vor der Versprachlichung stattfindet („thinking for speaking“). Der Fokus auf die Dynamik der zugrunde liegenden, tatsächlich verlaufenden online-Prozesse ist auch die Perspektive der Psycholinguistik, in die dieser Beitrag gehört.

Hypothesen

Der theoretische Ansatz von Sapir und Whorf sowie die Hypothese von Slobin bilden den Ausgangspunkt für die hier vorgestellten Studien. Darüber hinaus beziehe ich mich 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 und Lam-

bert 2003; Carroll und von Stutterheim 2003; von Stutterheim und 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. Außerdem gehe ich der Frage nach, ob und inwieweit fortgeschrittene L2-Sprecher solche Präferenzen in der zu lernenden Sprache (= Zielsprache) erkennen und lernen können bzw. inwieweit die Zweitsprachler ihrer L1 verhaftet bleiben, wenn sie in der Zielsprache sprechen bzw. denken.

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. Am Beispiel des englischen Suffixes „-ing“ wollen wir veranschaulichen, wie das funktioniert. Der Verlauf einer Situation im Englischen muss obligatorisch mit dem Suffix „-ing“ markiert werden. Das heißt, auf die Frage „What are you doing right now?“ sollte in der Regel die Antwort kommen „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 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 Deutschen⁹ Situationen markieren, die im Verlauf sind. Dafür gibt es im Englischen eine aspektuelle Form, die wohl jedem Leser vom Schulunterricht her vertraute Progressivform bzw. *continuous form*.

9 Im Deutschen gibt es die periphrastische Form „am + V-INF sein“, die den Verlauf ausdrückt. Im Vergleich zum englischen Suffix „-ing“ wird sie aber nicht obligatorisch verwendet (vgl. Carroll und von Stutterheim 2003; für den Vergleich mit einer analogen Konstruktion im Niederländischen siehe Schmiedtová und Flecken 2008).

8 „Obligatorisch“ heißt in der Sprachwissenschaft, dass man etwas markieren bzw. zum Ausdruck bringen muss. Zum Beispiel muss bei deutschen Verben das Tempus angegeben werden. Sprachen unterscheiden sich darin, welche Merkmale bzw. Konzepte obligatorisch gekennzeichnet werden müssen (s.u.).

Dadurch können Verlaufssituationen von Nicht-Verlaufssituationen (z.B. habituellen Situationen¹⁰) unterschieden werden.

Ich möchte nun das Russische und das Tschechische untersuchen und mit dem Deutschen vergleichen. Charakteristisch für beide 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 Aspektformen, die markieren können, ob sich ein Ereignis wiederholt oder ob es habituell ist. Wie schon oben erwähnt, verfügt das Deutsche über keine grammatische Aspektkategorie¹¹. Dabei sollte aber betont werden, dass das Deutsche, so wie alle anderen Sprachen der Welt, natürlich zum Ausdruck bringen kann, ob ein Ereignis abgeschlossen, im Verlauf ist oder sich wiederholt, z.B. mit lexikalischen Mitteln (z.B. „Holger hat das Essen fertig gemacht“; „Ich bin gerade dabei, etwas zu schreiben“; „Jeden Abend geht sie rudern“). Der springende Punkt hier ist, dass es – wie bereits von Sapir-Whorf postuliert – für die Konzeptualisierung, sprich: für die Planung einer Verbalisierung, einen Unterschied macht, ob ein bestimmtes Konzept in der Sprache obligatorisch, durch grammatische Mittel, markiert wird, so wie das Konzept von +/- Abgeschlossenheit 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 Merkma-

len (z.B. Aspekt) und der Konzeptualisierung eines Ereignisses (z.B. Verlauf vs. abgeschlossen).

In den bahnbrechenden Studien von Carroll, von Stutterheim und Nüse (vgl. 2003, 2004, 2006, 2009) wurde gezeigt, dass sich Sprachen im Hinblick auf die Enkodierung von Ereignissen erheblich unterscheiden und dass diese Unterschiede damit korrelieren, ob eine Sprache über den grammatischen Aspekt verfügt. Dies spiegelt sich in den unterschiedlichen Perspektiven wider, welche Sprecher systematisch einnehmen, wenn sie ein- und dasselbe Ereignis versprachlichen. Beispielsweise wird ein Clip, in dem zwei Frauen auf einem Weg laufen – im Hintergrund 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, wir nennen es „Endpunkt“, das von den zwei Protagonistinnen im Clip nicht erreicht wird, wird im Deutschen fokussiert und zum Ausdruck gebracht. Im Englischen dagegen liegt der Fokus mehr 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. Von Stutterheim und Carroll sprechen von zwei unterschiedlichen „Perspektiven“, die Sprecher verwenden, wenn sie Ereignisse dieser Art konzeptualisieren und verbalisieren. Die im Deutschen bevorzugte Perspektive heißt „holistische Perspektive“; die für englischsprachige Sprecher typische Perspektive ist die „Verlaufsperspektive“.

Die unterschiedlichen Perspektiven hängen mit dem Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein der grammatischen 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, und somit schließt die Enko-

10 Der Begriff „habituell“ kommt vom lateinischen „habitus“ – Gewohnheit – und bedeutet ‚gewohnheitsmäßig‘. Das englische Beispiel „I read a paper on linguistic relativity because it is an exciting topic and there are so many to be read“ drückt Habitualität aus.

11 Zum Vergleich deutscher und tschechischer Tempus-Aspekt-Systeme siehe Schmiedtová 2003, 2004.

dierung den Endpunkt¹² mit ein. Solche sprachspezifischen Konzeptualisierungsschemata spiegeln sich nicht nur in linguistischen (vgl. Carroll und Lambert 2003) und nicht-linguistischen Daten (von Stutterheim et al., im Druck), sondern auch in Sprechanfangszeiten (von Stutterheim und Carroll 2006; Schmiedtová et al. 2011) und Blickbewegungsmessungen wider (von Stutterheim et al. i. Dr.).

Dieser Beitrag fokussiert auf den Vergleich zweier slawischer Aspektsprachen, Russisch und Tschechisch, und einer germanischen Nicht-Aspektsprache, Deutsch. Das Tschechische und das Russische haben im Vergleich zum Deutschen einen grundsätzlich verschiedenartigen Zugang zu zeitlichen Einordnungen und Qualifizierungen von Ereignissen, der durch die Opposition zwischen dem perfektiven und dem imperfektiven Aspekt gekennzeichnet ist. Es soll untersucht werden, wie Ereignisse in Sprachen wie dem Russischen und dem Tschechischen konzeptualisiert und verbalisiert werden, die zwei grammatische Aspekte zur Verfügung haben und somit beide oben dargestellten Perspektiven (holistische und Verlaufsperspektive) verwenden können. Darüber hinaus wollen wir herausfinden, welche Strategien Sprecher der beiden Aspektsprachen verwenden, wenn sie Ereignisse in einer Nicht-Aspektsprache, dem Deutschen, konzeptualisieren und versprachlichen. Die methodische Vorgehensweise für die Erforschung dieser Fragen ist Thema des nächsten Kapitels.

Experimente

Für die Überprüfung der oben formulierten Forschungsfragen wurde eine Reihe empirisch gestützter Studien durchgeführt. Über drei deutscher Studien (1. Schmiedtová und Sahonenko 2008; 2. Schmiedtová

2011¹³; 3. von Stutterheim et al., im Druck) will ich im Folgenden berichten. Die erste Untersuchung bestand aus einer linguistischen Aufgabe, in der Muttersprachler und L2-Lerner kurze Videoclips nacherzählen sollten. Die zweite und dritte Studie umfasste neben einer linguistischen Sprachproduktions- und einer Gedächtnisaufgabe auch Messungen der Blickbewegungen. In der zweiten Studie wurden Sprecher verschiedener Muttersprachen miteinander verglichen; die dritte Studie befasste sich ausschließlich mit fortgeschrittenen Lernern des Deutschen. In den beiden ersten Studien wurden außerdem die Sprechanfangszeiten erfasst.

Probanden. – Für alle Untersuchungen wurden muttersprachliche L1-Daten verwendet. Dafür wurden mehr als 153 Probanden aufgenommen, die drei Gruppen mit russischen, tschechischen und deutschen Sprechern bildeten. Alle Probanden füllten einen Fragebogen aus, in dem biographische Daten und soziale Variablen ermittelt wurden. Dabei sollten die sozialen Variablen „Alter“ und „Bildung der Versuchspersonen“ konstant gehalten werden. Aus diesem Grund wurden für das Experiment Erwachsene im Alter von 20 bis 35 Jahren (in allen drei Studien meist Studierende, Durchschnittsalter 25 Jahre) herangezogen, deren Erstspracherwerb (selbstverständlich) bereits abgeschlossen war. Die Geschlechterverteilung war beinahe gleichmäßig, mit etwas mehr weiblichen als männlichen Probanden. Für die erste Studie wurden sämtliche L1-Daten in dem jeweiligen Land erhoben (d.h. in Tschechien, Russland und Deutschland), für die zweite Studie lediglich in Heidelberg, da diese Studie auch die Erfassung der Blickbewegungen beinhaltete, was aus technischen Gründen nur in Heidelberg geschehen konnte. Daher wurden für diese Studie russische und tschechische Probanden aus den Anfängerkursen des Internationalen

¹² 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.

¹³ Diese Studie fokussiert auf fortgeschrittene Lerner. Die L1-Daten für diese Studie wurden aus von Stutterheim et al. i. Dr. übernommen.

Sommerkurses der Universität Heidelberg rekrutiert. Diese Probanden hatten zum Zeitpunkt des Experiments nur sehr rudimentäre oder gar keine Deutschkenntnisse. Es wurden nichtsdestotrotz Maßnahmen getroffen, um den potentiellen Einfluss des Deutschen möglichst ganz auszuschließen: Zum einen wurden alle Aufnahmen in der ersten Woche des Sommerkurses, unmittelbar nach der Ankunft der Studierenden in Heidelberg durchgeführt; zum anderen wurden alle Probanden von einem Muttersprachler des Russischen bzw. des Tschechischen aufgenommen, so dass während des ganzen Experiments nur in der getesteten Muttersprache kommuniziert wurde.

In einem zweiten Schritt wurden L2-Daten von sehr fortgeschrittenen russischen und tschechischen Lernern des Deutschen erhoben. Für die erste Studie wurden die Daten der russischen Lerner des Deutschen in Deutschland erhoben, während die tschechischen Lerner in Tschechien¹⁴ aufgenommen wurden. Für die zweite Studie wurden alle L2-Daten an der Universität Heidelberg erhoben. Für beide Studien war es von großem Belang, dass alle teilnehmenden L2-Sprecher fortgeschrittene Lerner des Deutschen waren. Als „fortgeschritten“ wurden diejenigen Lerner eingestuft, die folgende vier Kriterien erfüllten, wobei die ersten zwei Kriterien als die wichtigsten zu erachten sind:

- 1) Ausgezeichnete Sprachkenntnisse: korrekter Satzbau, Deklination- und Verflexionsfehler kommen kaum vor, d.h. die Lerner waren formal gesehen vollkommen unauffällig;

¹⁴ Die tschechischen Probanden waren allesamt Germanistikstudenten und hatten bereits längere Zeit, mindestens ein Jahr, in einem deutschsprachigen Land verbracht. An der Karls-Universität in Prag, wo die Aufnahmen stattfanden, wird zudem üblicherweise in der Germanistik auf Deutsch unterrichtet und kommuniziert. Auch waren die tschechischen Lerner des Deutschen, die an dieser Studie teilnahmen, alle in höheren Semestern (mindestens Zwischenprüfung) und wurden als Sprachniveau C2 eingestuft.

- 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) längerer bzw. dauerhafter Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land.

Nach Maßgabe dieser vier Kriterien wurden für jede Sprache jeweils 30 (1. Studie) bzw. 21 (2. Studie) 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. Alle in Deutschland aufgenommenen Probanden waren entweder Studierende bzw. Mitarbeiter der Universität Heidelberg oder Berufstätige, wie Übersetzer oder Dolmetscher. Das Durchschnittsalter der Lerner betrug 27 Jahre. So wie bei der Erhebung der L1-Daten wurden auch bei den L2-Lernern biographische Daten und soziale Variablen mittels eines Fragebogens erfasst.

Experimentablauf. – Als Stimulusmaterial dienten für die erste Studie 40, für die zweite Studie 60 kurze Videoclips, die alltägliche Situationen aus dem realen Leben darstellten. Das Stimulusmaterial bestand zum einen aus „kritischen Stimuli“, bei denen Unterschiede zwischen den getesteten Sprachen erwartet wurden; zum anderen aus „Kontrollstimuli“, bei denen keine Unterschiede auftreten sollten; und schließlich aus den so genannten „Fillers“, die zur Ablenkung dienten¹⁵. Die Stimuli wurden als Videoclips in einem Durchgang dargeboten. Die Probanden wurden aufgefordert, die Fragen „Èto se-jàs proischodit?, Co se dije?“ bzw. „Was passiert gerade?“ zu beantworten, sobald sie die Antwort aufgrund des Wahrgenommenen geben konnten. Ein Experimentdurchgang dauerte ungefähr 20 Minuten und

¹⁵ Vgl. die Beispiele für kritische und für Kontrollstimuli im Anhang (Beispiel 1).

begann mit einer kurzen Trainingsphase. Für die Datenerhebungen wurden die Stimuli randomisiert, so dass sich für jeden Probanden eine individuelle Stimulusabfolge ergab. Zwischen den Videoclips bestanden 5- bzw. 8-sekündige Pausen (1. bzw. 2. Studie). Das akustische Signal wurde zunächst digital aufgenommen und transkribiert. Anschließend wurden die transkribierten Daten kodiert und analysiert.

Während der Audioaufnahme wurden in der 1. Studie die Sprechanfangszeiten, in der 1. und 2. Studie zusätzlich die Blickbewegungen erfasst. Bei der 1. und 2. Studie wurden darüber hinaus noch Gedächtnisdaten erhoben. Dem lag die Hypothese zugrunde, dass Sprecher, die in kritischen Szenen die holistische Perspektive bevorzugen und somit Endpunkte erwähnen, sich später auch besser an diese würden erinnern können. In dem Gedächtnistest wurden den Probanden fünfzehn Standbilder aus zuvor gesehenen Videoclips gezeigt, bestehend aus acht kritischen und sieben Kontrollstimuli. Bei allen Standbildern war ein Teil der Szene abgeschnitten – bei den Kontrollstimuli wahlweise ein Gegenstand auf der linken oder rechten Seite des Standbildes; bei den kritischen Stimuli immer der Bereich, der den potentiellen Endpunkt darstellte (z.B. in der oben besprochenen Szene das Gebäude im Hintergrund)¹⁶. Die Probanden wurden nach Ablauf des Experiments und Ausfüllen des Fragebogens gebeten, kurz zu notieren, was in dem Standbild fehlte. Sie sollten dabei so schnell wie möglich, ohne zurückzublätern, vorgehen. Keiner der Probanden wusste zu Beginn des Experiments, dass am Ende des Durchlaufs ein Gedächtnistest folgte.

Sprechanfangszeiten und Blickbewegungsmessungen. – Die Messung von Sprechanfangszeiten und Blickbewegungen gehört zu den häufig verwendeten psycholinguistischen Methoden. Ich möchte kurz erläutern, unter welchen Annahmen diese Methoden angewandt werden.

¹⁶ Vgl. die Beispiele für Gedächtnisaufgaben im Anhang (Beispiel 2).

Sprechanfangszeiten beziehen sich auf den Zeitpunkt, an dem wir zu sprechen beginnen. Dabei wird die Zeit gemessen, die der Proband vom Beginn des Stimulus („stimulus onset“) bis zur Sprechzeit braucht. Sprechanfangszeiten können als Indiz für den Zeitpunkt gelten, an dem die für die Versprachlichung relevanten Konzeptualisierungsprozesse ‚soweit abgeschlossen‘ sind, dass das Gesehene in Worte gefasst werden kann. Es lässt sich nun die Hypothese aufstellen, dass Sprecher von Sprachen wie dem Deutschen längere Sprechanfangszeiten aufweisen als Sprecher, die Sprachen wie das Russische sprechen. Warum dem so ist? Weil Sprecher bei Verwendung der holistischen Perspektive (z.B. Deutsch) offenbar buchstäblich abwarten müssen, wie sich das Ereignis hinsichtlich des Endpunktes entfaltet, während Sprecher, die die Verlaufsperspektive (z.B. Russisch) gebrauchen, zu sprechen beginnen können, sobald sie erkannt haben, um welche Situation es sich in dem Clip handelt (z.B. laufende Frauen).

Bei der Messung von Blickbewegungen wird generell angenommen, dass sie einen ‚Einblick‘ in die Planungsprozesse ermöglichen, da das Verweilen, die „Fixation“ des Auges auf einem bestimmten Bereich, der „kritischen Region“¹⁷, eine erhöhte kognitive Verarbeitung reflektiert, die wiederum mit der Lenkung unserer Aufmerksamkeit zusammenhängt. Bei unserer Studie wurde des weiteren angenommen, dass sprachspezifische Konzeptualisierungsmuster Auswirkungen auf Muster visueller Aufmerksamkeit haben. Das heißt, dass unsere visuelle Aufmerksamkeit nicht etwa frei ist, sondern vielmehr durch die Grammatik unserer Muttersprache auf bestimmte Elemente einer Szene fokussiert wird (z.B. auf Endpunkte, wenn man Deutsch als Muttersprache hat).

¹⁷ Vgl. ein Beispiel für die kritische Region im Anhang (Beispiel 3).

Ergebnisse

Ich präsentiere zunächst linguistische, dann Gedächtnisdaten. Danach diskutiere ich die Sprechanfängszeiten und stelle schließlich die Blickbewegungsdaten aus der 2. Studie vor. Wir beginnen mit den Ergebnissen aus der Analyse der muttersprachlichen Daten, gefolgt von jenen der Lernerdaten.

L1-Daten: Unterschiede im Aspektgebrauch. – Die 1. Studie (Schmiedtová und Sahonenko 2008) ergab, dass das Tschechische und das Russische – trotz vieler Gemeinsamkeiten im zugrunde liegenden aspektuellen System – wesentliche Unterschiede im Gebrauch des Aspekts aufweisen. Welcher Aspekt gebraucht wird, hängt stark von der dargebotenen Szene ab. Imperfektive Verbformen werden von tschechischen Sprechern unabhängig vom dargebotenen Stimulus 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.: „Eine junge Frau trinkt ein Glas Wasser ganz aus“ – Man sieht sie das Glas heben, dann das Wasser trinken und schließlich das Glas wieder auf der Tischoberfläche abstellen.). Perfektive Verbformen 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 potentiell 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 perfektiven Aspektform ausdrücken, verwenden die russischen Sprecher diese 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 perfektiven Präsensformen, die im Tschechischen auch für die online-Darstellung der hier und jetzt ablaufenden Ereignisse gebraucht werden. Im Russischen dagegen werden perfektive Präsensformen in Verbindung mit der hier und jetzt-Bedeutung nie verwendet. Diese Aspektform hat immer eine Zukunftsbedeutung.

L1-Daten: Endpunkte. – Schmiedtová und Sahonenko (2008) konnten auch zeigen, 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 (da, wo ein Endpunkt inferiert werden muss) in der Mehrheit der Äußerungen verbalisieren. Die russischen Muttersprachler dagegen scheinen in diesem Bereich eine andere Vorgehensweise zu haben: Sie erwähnen erst dann die Endpunkte, wenn diese in einem Clip auch tatsächlich als erreicht gezeigt werden. Auch deutsche Muttersprachler erwähnen in allen kritischen Szenen mehr Endpunkte als russische Muttersprachler. Die Endpunktmarkierung der deutschen und tschechischen Muttersprachler ist somit vergleichbar. Für Szenen, in denen der Endpunkt als erreicht dargestellt wird (Kontrollszenen), wurden für die L1-Daten keine statistisch relevanten Unterschiede festgestellt.

Diese Befunde wollen wir nun anhand eines Beispiels veranschaulichen. Dieses bezieht sich auf die Szene „Nonnen“ mit folgender Situation: 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).

1) L1 Deutsch

Zwei Nonnen gehen auf ein Haus zu

2) L1 Russisch

Dve monaški idut po doroge

Zwei Nonnen gehen eine Straße entlang

3) L1 Tschechisch

Dvě jeptišky jdou po cestě k nějakému stavení

Zwei Nonnen gehen eine Straße entlang zu einem Gebäude

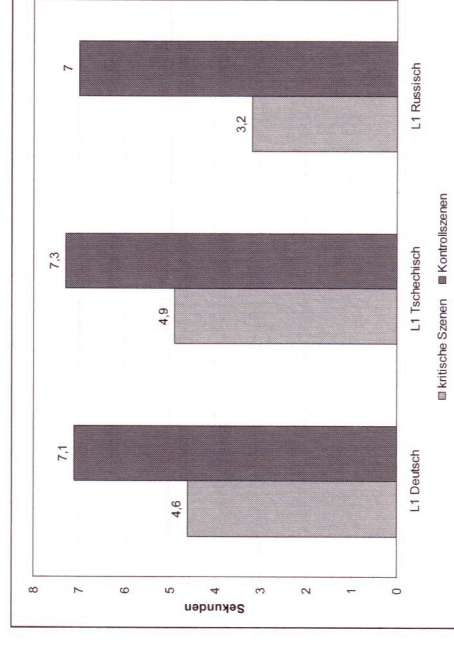
Tschechische und deutsche Sprecher erwähnen interessanterweise in der Mehrheit der Äußerungen Zielangaben und gehen dabei, wie in Beispiel 3) bzw. 1) gezeigt, vor. Beispiel 2) zeichnet sich durch das Fehlen jeglicher Zielangaben aus und stellt prototypische Äußerungen für die Sprecher des Russischen dar.

Die Ergebnisse der linguistischen Analysen von Schmiedrová und Sahonenko (2008) wurden in einer weiteren Studie zur Endpunktmarkierung (von Stutterheim et al., im Druck) bestätigt. Auch diese Studie hat gezeigt, dass deutsche und tschechische Muttersprachler eine klare Präferenz haben, Endpunkte in Ereignissen vom Typ (-END) zu markieren. Muttersprachler des Russischen bevorzugen es dagegen, solche Szenen im Verlauf darzustellen. Mit anderen Worten, deutsche und tschechische Sprecher geben Ereignisse systematisch unter der holistischen Perspektive wieder, während russische Sprecher – für den gleichen Ereignistyp – die Verlaufsperspektive verwenden.

L1-Gedächtnisaufgabe. – Die Ergebnisse des Gedächtnistests haben Folgendes gezeigt: Im Vergleich zu russischen Sprechern haben deutsche und tschechische Sprecher bei den kritischen Stimuli eine bessere Erinnerung für die Endpunkte bewiesen als russische Sprecher. Das bedeutet, dass das *thinking for speaking* sich nicht nur darin äußert, wie ein Ereignis versprachlicht, sondern auch wie es erinnert wird. 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.

L1-Sprechanfangszeiten. – Die Ergebnisse aus der linguistischen und der Gedächtnisaufgabe wurden durch die Befunde aus der Messung der Sprechanfangszeiten, die für die L1-Sprecher in der zweiten Studie erfasst wurden, weiter gestützt. Es hat sich für kritische (-END)-Szenen ergeben, dass deutsche und tschechische Muttersprachler signifikant länger als russische Muttersprachler brauchen, bevor sie anfangen zu sprechen. In den Kontrollszenen konnte dazu kein Unterschied festgestellt werden.

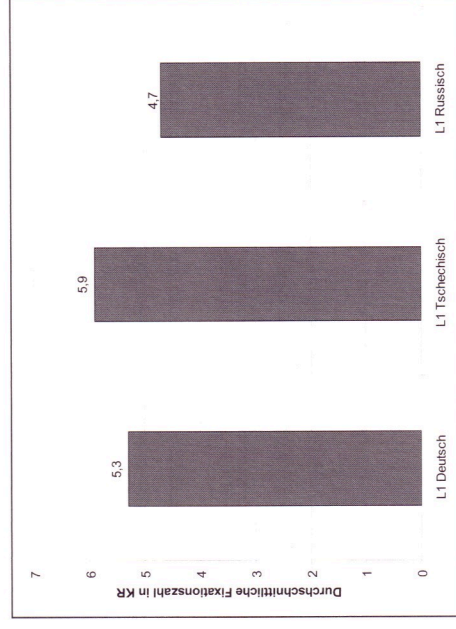


Sprechanfangszeiten der Muttersprachler

Die Unterschiede in den Sprechanfangszeiten deuten darauf hin, dass die Planung im Sinne von *thinking for speaking* mehr Zeit unter holistischer als bei der Verlaufsperspektive in Anspruch nimmt. Mit anderen Worten, die gewählten Konzeptualisierungsschemata – ho-

listisch vs. Verlauf – beeinflussen die Dauer der zugrunde liegenden Planungsprozesse¹⁸.

L1-Blickbewegungen. – Die Messung der Augenbewegungen in der 3. Studie (von Stutterheim et al., im Druck) zeigte, dass russische und tschechische Sprecher unterschiedliche Muster visueller Aufmerksamkeit aufweisen: Während die Muster der tschechischen Muttersprachler mit denen der deutschen Muttersprachler vergleichbar sind, weichen sie von jenen der russischen Muttersprachler interessanterweise ab. Diesen Befund wollen wir uns anhand des Maßes „durchschnittliche Fixationszahl in der kritischen Region“¹⁹ (KR) näher anschauen.



Durchschnittliche Fixationszahl der Muttersprachler in der kritischen Region

¹⁸ Ein vergleichbarer Unterschied wurde auch für das Paar Deutsch-Englisch herausgefunden. Deutsche Sprecher produzieren deutlich längere Sprechanfängszeiten als Muttersprachler des Englischen (vgl. von Stutterheim und Carroll 2006).

¹⁹ Dieses Maß gibt an, wie oft in allen kritischen Stimuli Probanden einer Sprachgruppe (Deutsch, Russisch, Tschechisch) den Blick in die kritische Region (Endpunkt) gerichtet haben.

Statistische Analysen haben gezeigt, dass Sprecher des Tschechischen und des Deutschen den Blick viel häufiger in die kritische Region richten, als Sprecher des Russischen dies tun. Diese Ergebnisse wurden durch Befunde aus anderen, für die Blickbewegungsmessungen relevanten Größen untermauert, wie z.B. Fixationen in der ersten und zweiten Messphase, Fixationsdauer sowie Prozentzahl der Probanden, die zur kritischen Region hingeblickt haben.

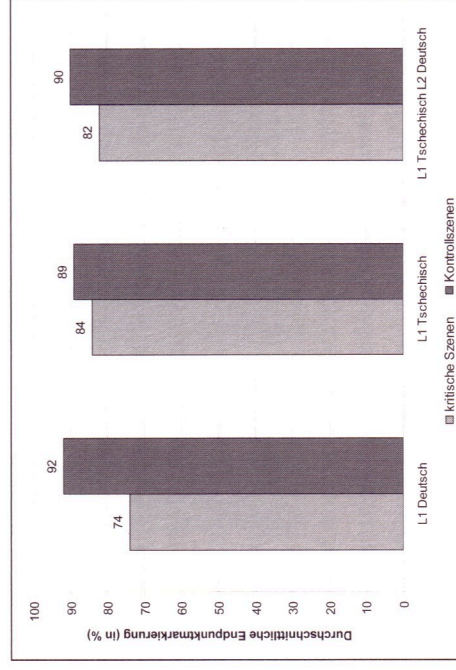
Zusammenfassend können wir festhalten, dass die vorgestellten Studien deutlich zeigen, dass trotz der typologischen Nähe tschechische und russische Muttersprachler bei der Enkodierung von Ereignissen anders vorgehen: Die tschechischen Muttersprachler legen ihren Aufmerksamkeitsfokus auf die Abgeschlossenheit einer Situation (und zwar auch dann, wenn das Ereignis im Videoclip nicht zu Ende geht) und bedienen sich, soweit es das sprachliche System und der Stimulus möglich machen, der perfektiven Aspektform. Diese wird auch im Präsens (hier und jetzt-Interpretation) gebraucht. Die russischen Muttersprachler dagegen fokussieren den Verlauf einer Situation und bringen diese Bedeutung mit Hilfe des imperfektiven Aspekts zum Ausdruck. 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), und verwenden dabei die holistische Perspektive. Bei russischen Muttersprachlern besteht die Präferenz, solche Szenen unter der Verlaufsperspektive wiederzugeben. Die unterschiedlichen Konzeptualisierungsschemata bewirken Unterschiede nicht nur in der linguistischen Enkodierung, sondern auch in puncto Gedächtnisleistung und Sprechanfängszeiten.

L2-Daten: Endpunkte. – Aus beiden Studien (Schmiedtová und Sahonenko 2008; Schmiedtová 2011) geht hervor, dass alle Lerner ihren L1-Mustern folgen. Die erste Studie ergab, dass beide Lerner-

gruppen Angaben zu Endpunkten entweder weglassen – das „russische Muster“ (Beispiel 4) – oder zu häufig erwähnen²⁰: das „tschechische Muster“ (Beispiel 5).

- 4) L1 Russisch / L2 Deutsch
Ich sehe zwei Nonnen, die einen Weg entlang gehen
- 5) L1 Tschechisch / L2 Deutsch
Zwei Nonnen gehen zu einem Kloster

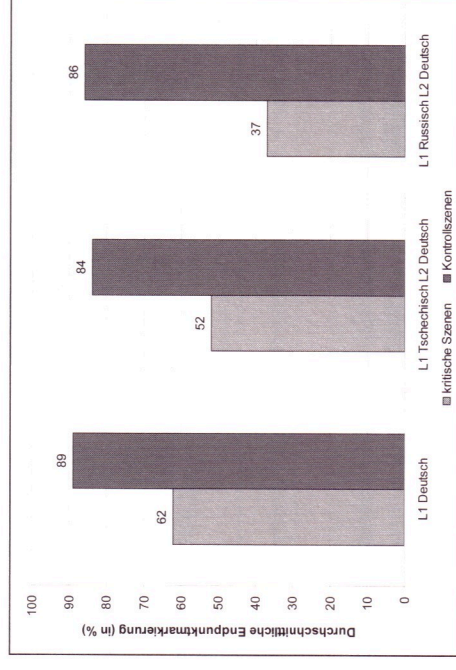
Das heißt, dass russische Lerner des Deutschen, wenn sie auf Deutsch sprechen, eine nicht-zielsprachige Präferenz für die Verlaufsperspektive zeigen. Die tschechischen Lerner des Deutschen können vom Prinzip her von der Zielsprache nicht abweichen, da beide Sprachen holistisch vorgehen, wenn es um die Versprachlichung von temporalen Ereignissen geht.



Durchschnittliche Endpunktmarkierung – deutsche und tschechische Muttersprachler im Vergleich zu tschechischen Lernern des Deutschen

Dennoch zeigen auch tschechische Lerner des Deutschen ein nicht-zielsprachiges Muster, indem sie in der L2 Endpunkte etwas häufiger erwähnen, als dies deutsche Muttersprachler tun.

Diese Ergebnisse wurden überwiegend in der 2. Studie bestätigt:



Durchschnittliche Endpunktmarkierung – deutsche Muttersprachler im Vergleich zu russischen und tschechischen Lernern des Deutschen

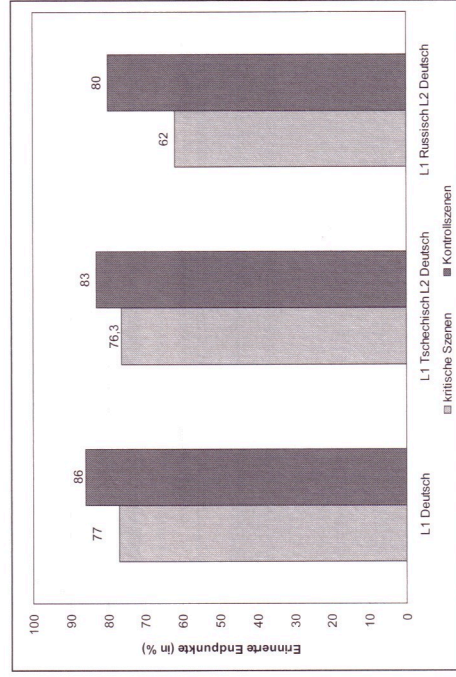
Auch hier zeigt sich eindeutig, dass russische Lerner anders als deutsche Sprecher vorgehen, indem sie in der L2-Deutsch viel weniger Endpunkte markieren. Das heißt, russische Lerner folgen dem russischen Muster (Fokus auf Verlauf) und erwähnen Endpunkte nur selten. Die Daten der tschechischen Lerner ähneln den Daten der deutschen Sprecher – beide Gruppen enkodierten Endpunkte vergleichbar häufig. Anders als in Schmiedtová und Sahonenko (2008) ergab die statistische Analyse diesbezüglich keinen signifikanten Unterschied.

Zusammenfassend kann man also sagen, dass in beiden Studien sowohl russische als auch tschechische Lerner in L2-Deutsch dem mut-

²⁰ Die entsprechenden quantitativen Auszählungen inklusive statistischer Analyse sind dem Artikel von Schmiedtová und Sahonenko (2008: 65 ff) zu entnehmen.

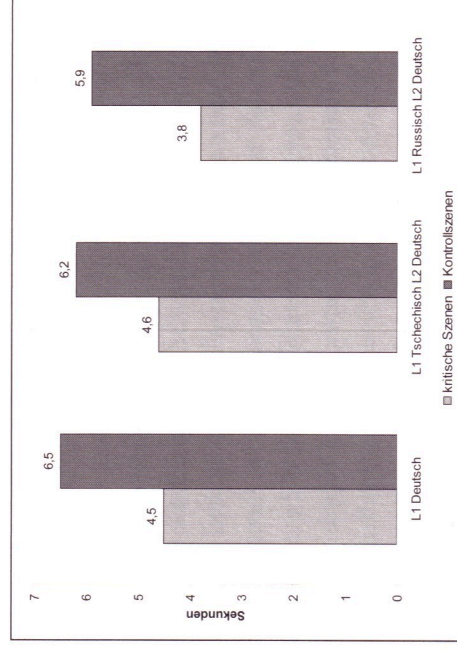
tersprachlichen Muster folgen, indem sie bevorzugt die Verlaufs- bzw. die holistische Perspektive wählen. Im Unterschied zur ersten Studie aber markieren tschechische Lerner in der zweiten Studie die Endpunkte weniger häufig.

L2-Gedächtnisaufgabe. – Die Ergebnisse aus dem Gedächtnistest der L2-Sprecher waren konform mit den Ergebnissen aus den L1-Daten: Russische L2-Lerner haben sich in kritischen Szenen an signifikant weniger Endpunkte erinnert als tschechische L-erner des Deutschen, die den deutschen Muttersprachlern vergleichbar waren. Mit anderen Worten, auch in dieser Aufgabe haben sich Lerner auf die L1-Muster gestützt.



Erinnerte Endpunkte

L2-Sprechanfangszeiten. – Sprechanfangszeiten, die in Schmiedtová und Sahonenko (2008) erfasst wurden, deuten ebenfalls darauf hin, dass Lerner in der L2 analog zu ihrer L1 vorgehen: In der Zielsprache produzieren russische Lerner des Deutschen wesentlich kürzere Sprechanfangszeiten als tschechische Lerner des Deutschen.



Sprechanfangszeiten Lerner im Vergleich mit deutschen Muttersprachlern

L2-Blickbewegungen. – Die Blickbewegungsdaten der Lerner (Schmiedtová 2011) bestätigen die in den linguistischen, Gedächtnis- und Sprechanfangszeitendaten beobachteten Kontraste. Ob in Bezug auf das Maß „durchschnittliche Fixationszahl in der kritischen Region“, „Fixationsdauer“ oder „Prozentzahl der Probanden, die den Blick in die kritische Region gerichtet haben“, das Muster ist stets dasselbe: Die Blickbewegungsdaten der russischen Lerner differieren von jenen der tschechischen Lerner sowie jenen der deutschen Muttersprachler. Die Mehrheit der russischen L2-Sprecher blickt bei kritischen Stimuli viel weniger und kürzer in die kritische Region als die tschechischen L2-Sprecher. Die Blickbewegungsmuster der tschechischen Lerner des Deutschen sind wiederum ähnlich den Blickbewegungsmustern der Deutschen. Dieses gilt sowohl für die erste als auch die zweite Messphase der Aufnahme, sprich: die Lerner zeigen während der gesamten Aufzeichnung ein konsistentes Blickverhalten. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass L2-Sprecher, wenn sie in der Zielsprache konzept-

tualisieren bzw. Inhalte für die Versprachlichung planen, dies „durch die Brille“ ihrer Muttersprache tun.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den meisten Fällen bei der Verwendung einer Fremdsprache die sehr abstrakten Konzeptualisierungsschemata aus der Muttersprache beibehalten werden – auch wenn das formale System der Fremdsprache im Grunde vollständig beherrscht wird. Außerdem lässt sich sagen, dass die aus den Vergleichen der Muttersprachen hervorgegangene Gruppierung der Sprachen – Tschechisch mit Deutsch in einer Gruppe, Russisch separat – durch die Daten der Lerner vollständig bestätigt wurde.

Fazit und Diskussion

Die Ergebnisse aus den vorgestellten Untersuchungen zeigen, dass sich Sprecher unterschiedlicher Sprachen bei der Beschreibung desselben Ereignisses systematisch unterscheiden. Des weiteren konnte gezeigt werden, dass die Muster des Blickbewegungsverhaltens die in der sprachlichen Darstellung beobachteten Kontraste bestätigen: Sprecher des Deutschen oder des Tschechischen betrachten die Region um das Zielobjekt (das Kloster im o.g. Beispiel) länger und häufiger als Russischsprachige. Auch die Analysen der Gedächtnisdaten bestätigen dieses Muster. Wenn Sprecher einer Sprache bestimmte Komponenten einer Szene in der Versprachlichung systematisch zum Ausdruck bringen bzw. bringen müssen, so erinnern sie sich auch besser an diese Bestandteile. Auch beim Gedächtnistest ergeben sich also die uns bereits vertrauten Cluster: So erinnern sich die Sprecher des Deutschen und des Tschechischen viel häufiger an die im Gedächtnistest überprüften Endpunkte eines Bewegungsereignisses als die Sprecher des Russischen.

Die beobachteten Kontraste korrelieren nicht – wie vielleicht zu erwarten wäre – mit bestimmten kulturellen Gemeinsamkeiten. Viel-

mehr verbinden sich hier Sprecher von Sprachen mit gemeinsamen grammatischen Merkmalen zu Gruppen, die den gleichen Strategien bei der sprachlichen Darstellung folgen. So bilden Sprecher des Russischen und anderer auf den Verlauf fokussierter Sprachen, wie z.B. des Englischen, im Hinblick auf die gewählte Zeitstruktur gegenüber Sprechern des Deutschen und Tschechischen eine homogene Gruppe.²¹ Diese Unterschiede, welche auf unerwartete Weise auch Sprachen verschiedener Sprachfamilien vereinen, ergeben sich daraus, wie spezifisch ein Ereignis in einer Einzelsprache dargestellt werden muss und wie dies grammatikalisch mit Hilfe verschiedener Kategorien direkt am Verb realisiert werden kann.

Die Befunde aus den vorgestellten Studien stehen im Einklang mit neueren Untersuchungen zur Beziehung zwischen Sprache und Denken, die vielfältige Evidenz zur Unterstützung der Ansicht liefern, dass kognitive Repräsentationen der Welt im wesentlichen auf Sprache basieren (vgl. Casasanto, 2008; Gentner und Goldin-Meadow, 2003; Gumperz und Levinson, 1996; Regier und Kay, 2009; Roberson, 2005; Roberson und Hanley, 2007).

Wie steht es nun mit dem Erlernen solcher kognitiven Präferenzen in einer Fremdsprache? Die hier berichteten Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass dies ausgesprochen schwierig ist. Auch (sehr) fortgeschrittene Lerner, deren Sprachproduktion formal und grammatisch als muttersprachlich bezeichnet werden kann, fallen im Bereich Enkodierung von Ereignissen als Nicht-Muttersprachler auf²².

21 Ergebnisse aus der hier vorgestellten Studie von von Stutterheim et al. (im Druck) sowie anderen Studien (Carroll und Lambert 2003, 2006; Bylund 2011; von Stutterheim und Carroll 2006; Schmiedtová et al. 2011) zeigen, dass Hocharabisch, Französisch und Spanisch auch in die Sprachgruppe fallen, in der die Verlaufsperspektive bevorzugt wird. Niederländisch, Norwegisch und Schwedisch dagegen gehören in den Cluster von Sprachen, die die holistische Perspektive präferieren.

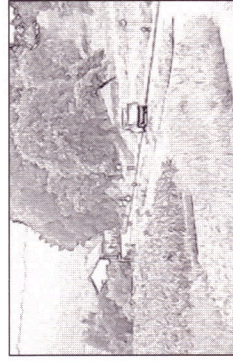
22 Es ist wichtig, hier zu betonen, dass diese Präferenzen in der L2 nicht als ungrammatisch, sondern lediglich als nicht-bevorzugt gelten (können).

Das heißt, sie bedienen sich auch in der L2 ihrer L1-Präferenzen. Mithin lässt sich abschließend sagen, dass das Slobinsche *thinking for speaking* um einen neuen Aspekt erweitert werden kann: Sprache beeinflusst nicht nur, wie wir denken, während wir sprechen, sondern auch die Art und Weise, wie wir unsere Aufmerksamkeit steuern, bevor und während wir sprechen. In diesem Sinne wird aus *thinking for speaking*: *seeing for speaking*²³.

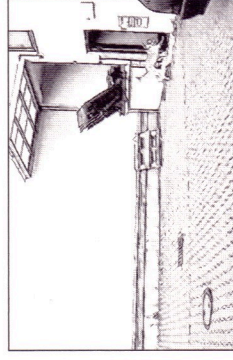
Anhang

Beispiel 1): Produktionsaufgabe

Kritische Szene (-END): Ein Auto fährt auf einer Landstraße. Im Hintergrund sind die ersten Häuser eines Dorfes zu sehen. Während des Clips wird das Auto das Dorf nicht erreichen.



Kontrollszene (+END): Ein Hund läuft in ein Haus. Am Ende des Clips verschwindet der Hund in der Haustür.



Beispiel 2): Gedächtnisaufgabe

Kritischer Stimulus



Kontrollstimulus



Beispiel 3): Kritische Region (im Rechteck)

Stimulus: ein Auto fährt auf der Straße (Richtung Dorf)



Bilder: Universität Heidelberg & Center for Advanced Study, Oslo

²³ Der Begriff „seeing for speaking“ kommt ursprünglich von Ralf Ntise.

Literatur

- Bußmann, H. (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart.
- Bylund, E. (2011): Language-specific Patterns in Event Conceptualization: Insights from Bilingualism. In: *Thinking and Speaking in Two Languages*. Hg. von A. Pavlenko. Clevedon, UK, 108–142.
- Carroll, M. and M. Lambert (2003): Information structure in narratives and the role of grammaticised knowledge. A study of adult French and German learners of English. In: Ch. Dimroth und M. Starren (Eds.): *Information structure and the dynamics of language acquisition*. Amsterdam, 267–287.
- Carroll, M. und M. Lambert (2006): Reorganizing principles of information structure in advanced L2s. A study of French and German learners of English. In: *Educating for Advanced Foreign Language Capacities*. Hg. von H. Byrnes, H. Weger-Guntharp und K. Sprang. Georgetown, 54–73.
- Carroll, M. und Ch. von Stutterheim (2003): Typology and information organisation. Perspective taking and language-specific effects in the construal of events. In: *Typology and Second Language Acquisition*. Hg. von A. G. Ramat. Berlin, 365–402.
- Carroll, M., von Stutterheim, Ch. und R. Nüse (2004): The language and thought debate. A psycholinguistic approach. In: *Approaches to language production*. Hg. von C. Habel und T. Pechmann. Berlin, 183–218.
- Casasanto, D. (2008): Who's afraid of the Big Bad Whorf? Cross-linguistic differences in temporal language and thought. In: *Language Learning*, 58, 63–79.
- De Saussure, F. (1916): *Cours de linguistique générale*. Paris.
- Funk, J. (1999): *Sprache und Denken: Einerlei oder Zweierlei? Einige Überlegungen aus Sicht der Psychologie*. Interdisziplinäres Forum – Ringvorlesung Wintersemester 1999/2000 „Sprache und Denken“. Gefördert von der Studienstiftung des Deutschen Volkes und der Universität Heidelberg, Vortrag, 18.11.1999.
- Gentner, D. und S. Goldin-Meadow (Hg.) (2003): *Language in mind: Advances in the study of language and thought*. Cambridge, MA.
- Graumann, C. F. (Hg.) (1965): *Denken*. Kiepenheuer und Witsch.
- Gumperz, J. J. und S. C. Levinson (Hg.) (1996): *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge.
- Humboldt, W. von: *Schriften zur Sprachphilosophie*. Darmstadt 1988.
- Pinker, Steven (1996). *Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet*. München.
- Regier, T. und P. Kay (2009): Language, thought, and color. Whorf was half right. In: *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 439–446.

- Roberson, D. (2005): Color categories are culturally diverse in cognition as well as in language. In: *Cross-Cultural Research*, 39, 56–71.
- Roberson, D. und J. R. Hanley (2007): Color categories vary with language after all. In: *Current Biology*, 17, 605–606.
- Schmiedtová, B. (2003): Aspekt und Tempus im Deutschen und Tschechischen. Eine vergleichende Studie. In: *Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei. Schwerpunkt Sprachwissenschaft*. Hg. von S. Höhne und M. Nekula. Prag, 185–216.
- Schmiedtová, B. (2004): *At the same time. The expression of simultaneity in learner varieties*. Berlin.
- Schmiedtová, B. (2011): Do L2 speakers think in the L1 when speaking in the L2? In: *VIAI, International Journal of Applied Linguistics*, 8, 97–122.
- Schmiedtová, B. und M. Flecken (2008): The role of aspectual distinctions in event encoding. Implications for second language acquisition. In: *Cognitive approaches to pedagogical grammar*. Hg. von S. de Knop und T. de Rycker. Berlin, 357–384.
- Schmiedtová, B. und N. Sahonenko (2008): Die Rolle des grammatischen Aspekts in Ereignis-Enkodierung. Ein Vergleich zwischen tschechischen und russischen Lernern des Deutschen. In: *Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*. Hg. von P. Gommers und M. Walter. Tübingen, 45–71.
- Schmiedtová, B., von Stutterheim, Ch. und M. Carroll (2011): Implications of language-specific patterns in event construal of advanced L2 speakers. In: *Thinking and Speaking in Two Languages*. Hg. von A. Pavlenko. Clevedon, UK, 66–107.
- Slobin, D. (1996): From “thought to language” to “thinking for speaking”. In: *Rethinking linguistic relativity*. Hg. von J. Gumperz und S. Levinson. Cambridge, 70–96.
- von Stutterheim, Ch., Bastin, D., Carroll, M., Flecken, M. und B. Schmiedtová (im Druck): How grammaticized concepts shape event conceptualization in the early phases of language production: Insights from linguistic analysis, eye tracking data and memory performance. (*Linguistics*).
- von Stutterheim, Ch. und M. Carroll (2006): The impact of grammatical temporal categories on ultimate attainment in L2 learning. In: *Educating for Advanced Foreign Language Capacities*. Hg. von H. Byrnes, H. Weger-Guntharp und K. Sprang. Georgetown, 40–53.
- von Stutterheim, Ch., Carroll, M. und W. Klein (2009): New perspectives in analyzing aspectual distinctions across languages. In: *The Expression of Time*. Hg. von W. Klein und P. Li. Berlin, 195–216.

von Stutterheim, Ch. und R. Nüse (2003): Processes of conceptualisation in language production. Language-specific perspectives and event construal. In: *Linguistics (Special Issue: Perspectives in language production)*, 41, 851–881.

Whorf, Benjamin Lee (1956): *Language, Thought, and Reality*. Cambridge, MA. Dt.: *Sprache, Denken, Wirklichkeit*. Reinbek bei Hamburg 1963.

■ Die Psycholinguistin Barbara Schmiedtová ist wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl von Prof. Dr. Christiane von Stutterheim am Seminar für Deutsch als Fremdsprache der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.

Johann Georg Hamann

Nichts ist in unserm Verstande, ohne vorher in unsern Sinnen gewesen zu sein

Vermutlich verhalten sich die Sinne zum Verstande wie der Magen zu den Gefäßen, welche die feinem und höhern Säfte des Bluts absondern, ohne deren Kreislauf und Einfluss der Magen selbst sein Amt nicht verwalteten könnte. Nichts ist also in unserm Verstande, ohne vorher in unsern Sinnen gewesen zu sein: so wie nichts an unserm ganzen Leibe ist, was nicht einst unsren eigenen Magen oder unsrer Eltern ihren durchgegangen. Die *stamina* und *menstrua* [Lebensfäden und Lebensmittel; S. Sch.] unserer Vernunft sind daher im eigentlichsten Verstande Offenbarungen und Überlieferungen, die wir zu unser Eigentum aufnehmen, in unsre Säfte und Kräfte verwandeln und dadurch unsrer Bestimmung gewachsen werden, die kritische und archontische Würde eines politischen Tiers teils zu offenbaren, teils zu überliefern.

Die Analogie der tierischen Haushaltung ist die einzige Leiter zur analogischen Erkenntnis der geistigen Ökonomie, welche sehr wahrscheinlich allein die Phänomene und *Qualitates occultas* jener sichtbaren verkürzten Hälfte aufzulösen und zu ergänzen vermag.

Gesetzt also auch, dass der Mensch wie ein leerer Schlauch auf die Welt käme: so macht doch eben dieser Mangel ihn zum Genuss der Natur durch Erfahrungen und zur Gemeinschaft seiner Geschlechts durch Überlieferungen desto fähiger. Unsere Vernunft wenigstens entspringt aus diesem zwiefachen Unterricht sinnlicher Offenbarungen und menschlicher Zeugnisse, welche sowohl durch ähnliche Mittel, nämlich Merkmale, als nach ähnlichen Gesetzen mitgeteilt werden.

Die Philosophen haben von jeher der Wahrheit dadurch einen Scheidebrief gegeben, dass sie dasjenige geschieden, was die Natur zusammengefügt hat und umgekehrt [...].

Weil das Geheimnis der Ehe zwischen so entgegen gesetzten Naturen als der äußere und innere Mensch, oder Leib und Seele, groß ist: so

Ohne Wort keine Vernunft – keine Welt
Bestimmt Sprache Denken?

Schriftsteller und Wissenschaftler im Wortwechsel
mit Johann Georg Hamann

Herausgegeben von Susanne Schulte



Waxmann 2011

Münster / New York / München / Berlin

Inhalt

SCHERFLEIN

<i>Johann Georg Hamann</i> Sprache, die Mutter der Vernunft und Offenbarung	14
<i>Jürgen Triaubant</i> Sprache: Weltansicht oder Zeichen?	15
<i>Johann Georg Hamann</i> Versuch über eine akademische Frage	33
<i>Sabine Marienberg</i> Die Verkörperung des Denkens als Nachahmung des Unsichtbaren	39
<i>Johann Georg Hamann</i> Der Vortrag macht eben so oft die Sache als das Kleid den Mann	52
<i>Johann Georg Hamann</i> Adams Sprache im Paradies	54
<i>Johann Georg Hamann</i> Allen Sprachen liegt eine allgemeine zum Grunde, Natur	55
<i>Elisabeth Leiss</i> Hamanns Programm einer nicht-cartesischen Betrachtung von Sprache	57
<i>Johann Georg Hamann</i> Metakritik über den Purismus der Vernunft	89
<i>Barbara Schmiedtoud</i> Seeing for Speaking. Wie Sprache unser Denken formt – psycholinguistische Hintergründe	97
<i>Johann Georg Hamann</i> Nichts ist in unserm Verstande, ohne vorher in unsern Sinnen gewesen zu sein	129
<i>Johann Georg Hamann</i> Geselligkeit ist das wahre Principium der Vernunft und Sprache	131

Jutta Mueller

Neuronenfeuer im Kopf. Wie unser Gehirn Sprache verarbeitet und erwirbt	133
--	-----

FLIEGENDE BLÄTTER

<i>Johann Georg Hamann</i> Gedanken über meinen Lebenslauf	156
<i>Johann Georg Hamann</i> Selbstbiografie	165
<i>Sibylle Levitscharoff</i> Jot Ge Ha	171
<i>Johann Georg Hamann</i> AESTHETICA. IN. NUCE. Eine Rhapsodie in Kabbalistischer Prose	176
<i>Johann Georg Hamann</i> Sensus ist das Principium alles Intellectus	181
<i>Christian Lehnert</i> Kreuzzüge oder Sieben Tafeln für Johann Georg Hamann	185
<i>Johann Georg Hamann</i> Eine so wunderbare Verbindung von Marmor und Unflat	195
<i>Peter Waterhouse</i> Der König von Saudi-Arabien der Präsident von Syrien der Bundespräsident und E und E	201
<i>Johann Georg Hamann</i> Ohne Wort, keine Vernunft – keine Welt	235
<i>Sabine Scho</i> Die verkehrte Seite der Tapete	238