


*Tomasz Maras**

 <https://orcid.org/0000-0002-1752-333X>

DIE RELATION ZWISCHEN DEM ZIELSPRACHLICHEN NIVEAU UND DER WAHL DER BEVORZUGTEN TEMPORALEN UND GRAMMATIKALISCHEN STRUKTUREN SOWIE DER ASPEKTUELLEN PERSPEKTIVE BEI NICHTMUTTERSPRACHLERN IN ENGLISCH UND DEUTSCH

RELACJA POMIĘDZY POZIOMEM ZNAJOMOŚCI JĘZYKA
DOCELOWEGO A WYBOREM PREFEROWANYCH STRUKTUR
GRAMATYCZNYCH I TEMPORALNYCH ORAZ PERSPEKTYWY
ASPEKTUALNEJ W PRZYPADKU OSÓB NIEBĘDĄCYCH RODZIMYMI
UŻYTKOWNIKAMI JĘZYKA ANGIELSKIEGO I NIEMIECKIEGO

Keywords: Second Language Acquisition, fossilisation, stabilisation, aspect, event

Słowa kluczowe: nauka drugiego języka, fosylizacja, stabilizacja, aspekt, wydarzenie

1. EINLEITUNG

Die im Beitrag dargestellte Untersuchung hatte zum Ziel, die Beziehung zwischen dem Niveau der L2-Kenntnisse in Englisch und Deutsch und der Wahl der bevorzugten temporalen und grammatikalischen Strukturen bei den Studienteilnehmern-Nichtmuttersprachlern beider Sprachen zu analysieren. Darüber hinaus wurde untersucht, ob die Ausgangssprache (aspektuelle und nichtaspektuelle) die Wahl der aspektuellen Perspektive beeinflusst. Die Teilnehmer der Studie waren Mitarbeiter eines BPO-Bankenunternehmens mit Sitz in Łódź.

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Zakład Językoznawstwa Niemieckiego, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź, e-mail: tomasz.maras@uni.lodz.pl.

Der erste Teil des Beitrags konzentriert sich auf einige theoretische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs, um einen theoretischen Rahmen für die empirische Untersuchung zu schaffen und Hypothesen über den Grad des Erwerbs des englischen und deutschen Aspekt-Systems durch polnische Nichtmuttersprachler beider Sprachen zu formulieren.

Bei der Untersuchung der Charakteristika der Lernersprache werden vorwiegend die Rolle der kontrastiven Analyse und der Fehleranalyse in der Zweitsprachenforschung sowie ihre Relevanz für die Arbeit berücksichtigt.

Die einleitenden Abschnitte des zweiten, empirischen Teils geben Informationen über Ziel, Kontext, Teilnehmer und Instrumente der Studie. Die letzten Abschnitte enthalten die Schlussfolgerungen und die Zusammenfassung des Forschungsteils.

2. KONTRASTIVE ANALYSE IM ZWEITSPRACHERWERB ALS FEHLERPRÄDIKATOR

Die kontrastive Hypothese geht davon aus, „[...] dass die Aspekte, bei denen die Sprachen [die verglichen werden] unterschiedlich sind, auch die schwierigsten Lernprobleme mit sich bringen würden und im Unterricht besonders betont werden müssten, während es nicht notwendig wäre, die ähnlichen Muster zu unterrichten“ [Ringbom, 1994, S. 737–738 – Übersetzung: T. M.].

Bei der kontrastiven Analyse gilt der Transfer von der Erstsprache des Lernenden in die Zielsprache als primäre Fehlerquelle. Nach dem behavioristischen Ansatz des Spracherwerbs werden die erworbenen Gewohnheiten aus L1 auf den Erwerb der Zielsprache übertragen, wodurch der Zweitsprachenerwerb eine Imitation des Muttersprachenerwerbs ist. Somit wird eine Interferenz von L1 in Richtung einer Zweitsprache immer dann prognostiziert, wenn sich die Gewohnheiten der Muttersprache des Lerners von denen der Zielsprache unterscheiden.

Obwohl Lado [1957] versuchte, Bereiche mit Sprachlernschwierigkeiten zu identifizieren, wurde die kontrastive Analyse in der Praxis zur Fehlerprognose verwendet. Dies setzt voraus, dass Fehler und Schwierigkeit gleichgesetzt werden können, was möglicherweise nicht stimmt, da Sprachschwierigkeiten ein psycholinguistisches Konzept und Fehler Teil des Sprachprodukts sind. Die Lernenden können viel Aufmerksamkeit auf die Aspekte der Sprache richten, die sie als schwierig empfinden, um keine Fehler zu machen, und sie können tatsächlich Fehler in Bereichen machen, in denen sie keine großen Schwierigkeiten wahrnehmen. Dies sind die Flüchtigkeitsfehler im traditionellen Sprachunterricht. Bei der kontrastiven Analyse wird der Lernende eher als passiver Empfänger von Sprachinterferenzen wahrgenommen, der auf mechanistische Weise außerhalb der Kontrolle des Lernenden agiert, ohne die Möglichkeit zu erhalten, die Lernaufgabe aktiv anzugehen.

Nach den Annahmen der kontrastiven Analyse ist der Fehler ausschließlich auf Sprachstörungen zurückzuführen. Bestimmte Fehler treten bei Sprachlernern mit unterschiedlichem L1-Hintergrund immer wieder auf und hängen eher mit der intrinsischen Schwierigkeit des beteiligten Subsystems als mit dem sprachübergreifenden Einfluss zusammen. Unabhängig von der ersten Sprache und ihrer eventuellen Präpositionen (oder auch wenn die L1 die Kategorie des verbalen Aspekts hat) wird es dem Lerner schwer fallen, keine Fehler im Gebrauch der englischen Präpositionen oder bei der Wahl zwischen einfachen und progressiven Verbformen im Englischen zu machen. Diese Fehler, die der Lerner unabhängig von seinem erstsprachlichen Hintergrund zu machen neigt, werden als *Entwicklungsfehler* bezeichnet und können mit Hilfe der kontrastiven Analyse nicht vorhergesagt werden. Beispielsweise treffen deutsche Englischlernende eine Zeit lang immer wieder die falsche Wahl zwischen *much* und *many*, obwohl das Deutsche auch formal zwischen Singular *viel* und Plural *viele* unterscheidet. Dies konnte durch die kontrastive Analyse von Englisch und Deutsch nicht vorhergesagt werden.

Die kontrastive Analyse sieht nicht nur einige Fehler nicht voraus, sondern sieht auch einige zwischensprachliche Fehler vor, die nicht auftreten. Zobl [1980] zum Beispiel fand heraus, dass Unterschiede zwischen Englisch und Französisch nicht unbedingt Fehler sowohl für Englisch- als auch für Französischlernende voraussagen können. Ein Beispiel ist die Position von direkten Pronomen-Objekten, die im Französischen vor dem Verb (*le chien le mange*), im Englischen aber nach dem Verb (*the dog eats it*) stehen. Englische Französischlernende sagen eher *le chien mange le* als französische Englischlernende *the dog it eats*. Dies liegt möglicherweise daran, dass englische Französischlernende viele Beispiele für SVO hören (wo das Objekt keine Präposition ist), während französische Englischlernende niemals SOV-Ordnung hören und daher weniger dazu tendieren, der Wortstellung ihrer Muttersprache zu folgen [vgl. Lightbown, Spada, 2006, S. 79].

Darüber hinaus sind fortgeschrittene Lerner in der Lage, vorherzusagen, welche Elemente ihrer Sprache übertragbar sind. Kellerman [Kellerman, Sharwood Smith, 1986], der mit sehr fortgeschrittenen niederländischen Englischlernern arbeitete, fand heraus, dass sie eher bereit waren, Muster aus ihrer Muttersprache ins Englische zu übertragen, wenn die Bedeutung wörtlich gemeint war, und nicht bereit waren, dies in idiomatischen oder metaphorischen Umgebungen zu tun. Lennon [2008] erwähnt fortgeschrittene Deutschlernende, die nicht bereit sind, Idiome wie *You have a screw loose* zu akzeptieren, denn Deutsch verwendet die gleiche Metapher. Die Kenntnis der allgemeinen Muster der Fremdsprache kann zu Fehlern führen, wenn die Fremdsprache ungewöhnlich dem Muster der Muttersprache folgt. So kann ein fortgeschrittener englischsprachiger Deutschler fehlerhafte Pluralformen wie *Streike* für *Streiks* erzeugen, obwohl das Deutsche in diesem Fall (ausnahmsweise) dem Muster der englischen Pluralmorphologie folgt.

3. KRITIK AN DER FEHLERANALYSE IM ZWEITSPRACHERWERB

Die Fehleranalyse zielt auf das Verständnis des Spracherwerbsprozesses ab. Zuerst wird ein Sprachlerner näher beschrieben, dann wird versucht, die Fehlerquellen zu finden, und diese werden untersucht und je nach der Quelle klassifiziert. Während die kontrastive Analyse auf der Fehleranalyse als erklärendem Element basiert, liefert die Fehleranalyse für den Sprachunterricht relevante Informationen, da zukünftige Fehler vorhergesagt werden können.

Aus psycholinguistischer Sicht können Fehler aufgrund von mangelndem Wissen, d.h. von mangelnder Sprachkompetenz, und aufgrund von Leistung, d.h. wie die Kompetenz eingesetzt wird, gemacht werden. Es gibt Unterkategorien dieser Unterscheidung: Kompetenzfehler werden unterteilt in Übertragungsfehler von der Muttersprache in die Zielsprache und intralinguale Fehler. Ellis führt auch Entwicklungsfehler ein, die definiert werden als solche, die „auftreten, wenn der Lerner versucht, auf der Grundlage begrenzter Erfahrung Hypothesen über die Zielsprache aufzustellen“ [Ellis, 1998, S. 58 – Übersetzung: T. M.]. Performanz-Fehler können als Verarbeitungsprobleme und Kommunikationsstrategien auftreten. Interferenzfehler sind Verwechslungen von L1-Mustern mit zielsprachlichen Strukturen, intralinguale Fehler „spiegeln die allgemeinen Merkmale des Regellernens wider, wie fehlerhafte Generalisierung, unvollständige Anwendung von Regeln und Unfähigkeit, Bedingungen zu lernen, unter denen Regeln gelten“ [Ellis, 1998, S. 58 – Übersetzung: T. M.]. Kommunikationsstrategien können zu Fehlern führen, wenn der Lernende eine Kompensation für seine Unwissenheit sucht und Ersatzkonstruktionen verwendet. Ellis weist jedoch darauf hin, dass eine Unterscheidung zwischen Leistungs- und Kompetenzfehlern nicht immer so eindeutig ist wie die theoretischen Definitionen, da die Einstufung von ausgeprägten Fehlern oft persönlichen Vorurteilen und der Meinung des Forschers unterliegt. Fehler können aus soziolinguistischen Gründen auftreten, z.B. aufgrund der mangelnden Anpassungsfähigkeit der Sprache an den sozialen Kontext. Diese Art von Fehlern kann sich in pragmatischen Fehlern, wie z.B. unangemessenem Register oder Stil, widerspiegeln.

4. WAS IST INTERIMSSPRACHE?

Eine Systematizität der zuvor erwähnten Fehler und die Tatsache, dass bestimmte Fehler auf konkreten Entwicklungsstufen des Lernenden auftreten, führen zur Schlussfolgerung, dass Zweitspracherwerb ein Prozess ist, in dem der Lernende mehrere Entwicklungsstufen durchläuft. Während dieses Prozesses setzt der Lernende Strategien ein, um den zielsprachlichen Input zu verstehen und den zielsprachlichen Output zu produzieren, daher treten Fehler nicht zufällig als

Fehlkonstruktionen auf, sondern sie sind ein Beweis für das strategische Streben des Lernenden, den zielsprachlichen Output zu produzieren [Schönpflug, 1995, S. 54]. Selinker, der die Fossilisierung erstmals in die Literatur zum Zweitsprachenerwerb eingeführt hat, sieht diese Versuche als ein intermediäres Sprachsystem zwischen der L1 des Lernenden und der eigentlichen Zielsprache, das er als Interimssprache bezeichnet. Er definiert sie wie folgt:

Sie ist nicht identisch mit der hypothetischen entsprechenden Menge an Äußerungen, die ein Muttersprachler in der Zielsprache produziert hätte, wenn er versucht hätte, dieselbe Bedeutung wie der Lernende auszudrücken. [...] Die Existenz eines separaten linguistischen Systems, das auf dem beobachtbaren [L2-Lerner-] Output basiert, der aus dem Versuch eines Lerners resultiert, eine zielsprachliche Norm zu produzieren [...] nennen wir „Interimssprache“ [Selinker, 1972, S. 34–35 – Übersetzung: T. M.].

Mit anderen Worten, die Zwischensprache, auch als approximatives System [vgl. Nemser, 1971, S. 116], idiosynkratischer Dialekt oder Übergangsdialekt bezeichnet, ist ein in sich geschlossenes und sowohl von der Erstsprache des Lernenden als auch vom zielsprachlichen Sprachsystem, das von Zweit- oder Fremdsprachenlernenden entwickelt wurde, sich unterscheidendes Sprachsystem [vgl. Corder, 1971, S. 147].

Nemser äußert sich zur Interimssprache in folgenden Worten:

Ein approximatives System ist das abweichende Sprachsystem, das der Lerner tatsächlich verwendet, um die Zielsprache zu benutzen. Solche approximativen Systeme variieren in ihrem Charakter je nach Kenntnisstand; Variation wird auch eingeführt durch Lernerfahrungen [...] Kommunikationsfunktion, persönliche Lernmerkmale usw. [Nemser, 1971, S. 55 – Übersetzung: T. M.].

Obwohl Nemser die individuellen Fähigkeiten von Zweit- oder Fremdsprachenlernenden betont, werden die Linguisten in diejenigen unterteilt, die glauben, dass die zugrunde liegende und von Lernern produzierte Grammatik heterogen ist, und diejenigen, die Interimssprache als ein homogenes System betrachten [vgl. Ellis, 1990, S. 51]. Ellis veranschaulicht die Entwicklung der Interimssprache und nennt sie *Komplexifizierung*, da Interimssprache kein variables System zu sein scheint.

Fehler in der Sprache des Lernenden können daher als offensichtliche Ergebnisse der für die Sprachentwicklung notwendigen Hypothesentests des Lernenden wahrgenommen werden, die durch die Neuformulierung der Hypothesen erreicht werden. Es erscheint eher natürlich, dass sich die Lernenden auf die positiven Aspekte, d.h. auf die erfolgreiche Kommunikation, konzentrieren. Dennoch kann eine solche Herangehensweise an das Sprachenlernen ein Grund für die Beendigung der Entwicklung von Interimssprache sein, die als Fossilisierung beschrieben wird.

5. FOSSILISIERUNG VERSUS STABILISIERUNG BEIM SPRACHENLERNEN

Fossilisierung wird wahrscheinlich am besten als Deckbegriff für eine Vielzahl von Faktoren verstanden, die in diesem Fall zur Beendigung des Lernens führen. Er kann definiert werden als „Der Punkt, an dem kein weiteres Lernen möglich erscheint, wobei die Leistung des Schülers sowohl für die Exposition gegenüber dem Englischen als auch für eine explizite Fehlerkorrektur scheinbar unempfindlich ist (d.h.: ‚in Stein gemeißelt‘)“ [Barros – Übersetzung: T. M.].

Fossilisierte Sprachbenutzer haben zwei wichtige Eigenschaften. Die eine ist, dass sie bereits ein gewisses Maß an kommunikativer Flüssigkeit erworben haben. Sie können Äußerungen in der Zielsprache erzeugen, ohne kognitive Planung zu betreiben und ohne bewusst Strukturen aufzubauen. Sie zögern weniger, wenn sie sich in einer Unterhaltung befinden, daher ist ihre Sprache fließend. Ein weiteres Charakteristikum von fossilisierten Zweitsprachlern ist, dass ihr Lernen aufgehört hat oder sich radikal verlangsamt hat. Ihre typischen Äußerungsstrukturen und ihre Phonetik verbessern sich nicht im Laufe der Zeit, obwohl sie der zielsprachlichen Umgebung ständig ausgesetzt sein können [vgl. Selinker, 1972; Harley, Swain, 1978].

Selinker definiert Fossilisierung als Prozess, der das Produkt des Zweitspracherwerbs, nämlich den relativen Fehler, sowohl charakterisiert als auch erklärt:

Fossilisierbare linguistische Phänomene sind linguistische Gegenstände, Regeln und Subsysteme, die Sprecher einer bestimmten Muttersprache in ihrer Interimssprache in Bezug auf eine bestimmte Zielsprache behalten, unabhängig vom Alter des Lernenden oder dem Umfang der Erklärung und Instruktion, die er in der Zielsprache erhält [...]. Eine entscheidende Tatsache, die jede adäquate Theorie des Zweitspracherwerbs erklären muss, ist dieses regelmäßige Wiederauftauchen von linguistischen Strukturen in der produktiven Leistung in der Interimssprache, von denen man annahm, dass sie ausgerottet wurden. Das Wiederauftauchen der Verhaltensweise ist es, was mich dazu gebracht hat, die reale Existenz der Fossilisierung und der Interimssprache zu postulieren [Selinker, 1972, S. 215 – Übersetzung: T. M.].

Der Endzustand wird als eine Grammatik angesehen, die sich von der zielsprachlichen Vielfalt u.a. dadurch unterscheidet, dass trotz ausreichender Verbesserungsmöglichkeiten abweichende Regeln und Formen dauerhaft beibehalten werden – Formen, die bei L2-Leistungen lange nach dem vermeintlichen Erwerb immer wieder auftauchen – ein Phänomen, das Selinker als *Rückfall* bezeichnet.

Selinker [1972] stellte zunächst die Hypothese auf, dass Fossilisierung nur bei der Sprachübertragung auftritt, entdeckte jedoch in einer empirischen Studie, dass eingeschränkter Input zu einer frühen Fossilisierung führt und dass bestimmte Strukturen im Lernenden früher versteinern als andere.

6. FAKTOREN, DIE DIE WAHL DER LERNSTRATEGIEN BESTIMMEN

Die Lernenden wenden bestimmte Strategien beim Sprachenlernen nicht in gleicher Weise an; sie können sich sowohl in der Wahl der Strategien als auch in der Häufigkeit, mit der sie bestimmte Strategien anwenden, unterscheiden. Mehrere Faktoren können die Präferenzen der Lernstrategien beeinflussen, z.B. das sprachliche Niveau, soziale und situationsbedingte Faktoren, der persönliche Lernstil und das Alter.

Lernende mit einem hohen Beherrschungsgrad der Zielsprache verwenden mehr Strategien als Lernende mit einem geringeren Beherrschungsgrad in der Zielsprache. Soziale und situationsbedingte Faktoren, wie das Umfeld, in dem die Sprache gelernt wird, und die Aufgaben, die die Lernenden zu erfüllen haben, beeinflussen das Sprachenlernen direkt. Ob eine Sprache als Zweit- oder Fremdsprache gelernt wird, beeinflusst das letztendliche Sprachniveau des Lernenden, daher wirken sich soziale und affektive Faktoren auf den Weg sowie auf die Geschwindigkeit und den Erfolg des Spracherwerbs aus.

Da die bewusste Anwendung der Lernstrategie eine kognitive Reife des Lernenden erfordert, ist das Alter einer der entscheidenden Faktoren, der die Wahl der Lernstrategien beeinflusst. Die umstrittenste Theorie von Krashen ist, dass bei Erwachsenen das erlernte Wissen separat vom sprachlichen Wissen gesammelt und verfügbar ist; das sprachliche Wissen ist nur der Kontrolle (Monitor) und Modifizierung zugänglich. Er formuliert es folgendermaßen:

[...] ein signifikanter Einsatz des Monitors ist erst möglich, nachdem der Lernende formale Operationen durchlaufen hat, eine Phase der kognitiven Entwicklung, die im Allgemeinen etwa in der Pubertät stattfindet [...]. Die Verfügbarkeit der bewussten Grammatik, des Monitors, ermöglicht es Erwachsenen, formal akzeptable Äußerungen mit Hilfe von Regeln der ersten Sprache, die vom Monitor repariert werden, zu produzieren [...]. Obwohl die Verwendung dieses Modus keine verständlichen Eingaben erfordert, hilft er dem Lerner, früh zu sprechen, an Gesprächen teilzunehmen und dadurch Eingaben zu erhalten, die zumindest teilweise verständlich sind [Krashen, 1981, S. 44 – Übersetzung: T. M.].

Mit anderen Worten, das Alter allein ist nicht verantwortlich für den erfolgreichen Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache, da der Lernende ohne Input nicht in der Lage sein wird, sich sprachliche Strukturen der Zielsprache anzueignen. Erwachsene sind in der Lage, zielsprachliche Strukturen schneller zu verstehen und zu erfassen, da sie ihre sprachlichen Vorkenntnisse einsetzen können, während Kinder in der Regel ein höheres Niveau an Endkenntnissen erreichen können als erwachsene Lerner. Die Unterschiede zwischen kindlichem und erwachsenem Lernen sind

in der Regel auf die unterschiedlichen Ansätze beim Sprachenlernen zurückzuführen; während Erwachsene metakognitive, kognitive und soziale/affektive Strategien anwenden, setzen Kinder bis zu einem gewissen Alter ihr Spracherwerbsgerät zum Spracherwerb ein. Alles in allem wirkt sich das Alter auf den Spracherwerb in zweifacher Weise aus: Erwachsene setzen Sprachlernstrategien eher bewusst ein, besitzen aber nicht die Fähigkeit, eine Fremdsprache so zu verstehen, wie die erste Sprache erworben wird; Kinder hingegen sind in der Lage, schnell, auf natürliche, aber unbewusste Weise, auf eine Zielsprache zuzugreifen.

7. DIE BESCHREIBUNG UND ERGEBNISSE DER STUDIE

Dieser Teil stellt eine Beschreibung der Studie dar, die vom Autor durchgeführt wurde. Es wurde versucht herauszufinden, ob das Sprachniveau von erwachsenen Nichtmuttersprachlern der englischen und deutschen Sprache die Wahrnehmung progressiver Ereignisse beeinflusst und die Wahl eines bestimmten grammatikalischen Aspekts bestimmt, wenn entweder Englisch oder Deutsch die erlernte Zweitsprache ist und folglich die Sprache, in der die Teilnehmer ein höheres Niveau erreicht haben. Darüber hinaus wurde anhand der gesammelten Ergebnisse untersucht, ob die Sprache, die bei der visuellen Beschreibung benutzt wird, die Wahl des grammatikalischen Aspekts beeinflusst.

8. DAS ZIEL DER STUDIE

Das Ziel der Studie war es, zu vergleichen, wie erwachsene polnische Englisch- und Deutschlernende bei der Konstruktion verschiedener Arten von Ereignissen die aspektuelle Perspektive in Verbindung mit spezifischen verbalen Aspektformen verwenden. Im Rahmen der Studie betrachten wir die Beschreibungen von Aussagen der Nichtmuttersprachler und vergleichen die Verwendung verschiedener Arten von morphosyntaktischen Formen, die alle die aspektuelle Unterscheidung kodieren (versuchsweise als *fortlaufendes Ereignis* beschrieben). In der linguistischen Literatur zum Aspekt werden diese Formen als Indikatoren des progressiven Aspekts bezeichnet. Nach den oben erwähnten Ergebnissen von Untersuchungen zum Fremdsprachenerwerb [Carroll, 1997; 2000; Flecken, 2011a] neigen deutsche Englischlernende dazu, sich beim Erzählen auf den Endpunkt zu konzentrieren und allgemein begrenzte (perfektive) Ereignisse zu konstruieren. Die vorliegende Studie analysiert die Beziehung zwischen dem Gebrauch von der Aspekt-Perspektive in beiden Sprachen und dem Niveau der Englisch- und Deutschkenntnisse von Nichtmuttersprachlern.

Die Studie wurde in einer BPO-Firma in Łódź durchgeführt. Ein detaillierterer Überblick über die spezifischen Ziele der Studie wird im folgenden Abschnitt zu den Forschungsfragen gegeben.

9. TEILNEHMERINNEN

Am Experiment nahmen 20 englisch- und deutschsprechende Erwachsene teil, die in einem internationalen Bank- und Finanzunternehmen arbeiten und beide Sprachen im Arbeitsalltag verwenden. Keine(r) von ihnen hat einen linguistischen Hintergrund. Alle TeilnehmerInnen waren polnische Muttersprachler.

Die TeilnehmerInnen wurden aufgrund des sprachlichen Niveaus in beiden Sprachen in zwei unabhängige Gruppen eingeteilt, die vor der Einstellung mit einem Einstufungstest durch eine externe Sprachschule getestet wurden. Gruppe 1 bestand aus 10 fortgeschrittenen Englischsprachigen mit Deutschkenntnissen auf Mittelstufe und Gruppe 2 bestand aus 10 fortgeschrittenen Deutschsprachigen mit Englischkenntnissen auf Mittelstufe.

10. INSTRUMENTE DER STUDIE

Die für das Experiment verwendeten Illustrationen stellten reale Alltagssituationen unterschiedlicher Art dar. Die Situationen variierten in Bezug auf bestimmte Eigenschaften, die als relevant für den sprachübergreifenden Vergleich betrachtet wurden. Zunächst wurden 20 verschiedene Szenen aus der Arbeit von Monique Flecken *Progressive Attraction: On the Use and Grammaticalization of Progressive Aspect in Dutch, Norwegian, and German* [2013] ausgewählt. Alle Bilder stellen die Zwischenstadien der Situationen dar, die in Bezug auf den Typus ausgewählt wurden.

Situationen des Typs 1 mit Zustandswechsel zeigen die Schaffung eines Objekts mit einem inhärenten Endpunkt, z.B. den Bau eines Kartenhauses. Sie bieten ein Maß für den Fortschritt und haben eine progressive Komponente, da sie einen wahrnehmbaren Kontrast zwischen den Zuständen zeigen, die zum inhärenten Endpunkt des Ereignisses führen. Bei Typ 2 der Zustandswechsel-Situationen mit geringer Dynamik ist der Initiator des Zustandswechsels in allen Fällen unsichtbar, z.B. eine Zigarette, die in einem Aschenbecher brennt, ohne dass eine Person gezeigt wird, die sie angezündet hat. Situationen vom Typ 3 beinhalten keine Zustandsänderung, so dass der Kontrast zwischen der Aktivität und ihrem Endpunkt minimal ist. Situationen wie z.B. Joggen involvieren einen aktiven Teilnehmer und dienen aufgrund ihrer Kontinuität dazu, die Verwendung von Aspekt-Markern zu testen. Zu den Situationen vom Typ 4 gehören Bewegungsereignisse, bei denen sich

eine Person, ein Fahrzeug oder ein Tier auf einem Weg von Punkt A nach Punkt B bewegt. Diese Gruppe wurde in zwei Untergruppen unterteilt: die eine mit Bewegungsereignissen mit erreichtem Endpunkt, wie z.B. das Betreten eines Supermarktes, und die zweite mit nicht erreichtem Endpunkt, z.B. ein Auto, das auf einer Straße auf ein Haus zufährt. Die letzte Gruppe von Situationen enthält Füllelemente, die Unterpunkte des Ereignisses darstellen, die ähnlich sind und sich wiederholen, aber nicht zu Zustandsänderungen führen, und der Hauptreferent ist nicht menschlich, z.B. Hundegebell.

11. VORGEHENSWEISE

Die Studie bestand aus zwei Tests. Erstens haben beide Gruppen den Test im Forced-Choice Antwortformat absolviert. Sie wurden darüber informiert, dass der Test in englischer Sprache durchgeführt wird. Jeder Teilnehmer erhielt 20 Zettel mit der Frage „Was haben Sie auf dem Foto gesehen?“ und jeweils drei Sätze in englischer Sprache. Jede Zusammenstellung von Sätzen enthielt eine Antwort im Present Progressive, eine Antwort im Simple Past und eine Antwort im Present Perfect in zufälliger Reihenfolge, um verschiedene Konzeptualisierungen einer gegebenen Situation zu konstruieren. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhielten etwa fünf Sekunden lang ein Bild, das ein Ereignis in der Zwischenphase (also ein laufendes Ereignis) darstellte, und mussten dann einen Satz wählen, der die im Bildmaterial dargestellte Situation beschreibt. Sie hatten zehn Sekunden Zeit, um den Satz zu wählen. Für alle Bilder wurde das gleiche Verfahren verwendet.

Das Verfahren für den zweiten Test, der in deutscher Sprache durchgeführt wurde, war dasselbe. Beide Gruppen erhielten 20 Zettel mit Sätzen in deutscher Sprache. Jeder Satz enthielt eine Aussage, die in einer der deutschen Grammatikstrukturen konstruiert wurde, die für den Ausdruck der Dauer von Ereignissen verwendet wurden, eine Antwort im Perfekt, dem Äquivalent des englischen Present Perfect, und eine Antwort im Präteritum, die die Durchführung des Ereignisses impliziert.

12. ERKENNTNISSE UND AUSWIRKUNGEN

Die Ergebnisse zeigten, dass es nur unbedeutende Unterschiede zwischen den Konzepten von Bewegungsereignissen und den Erkenntnissen von Sprechern auf verschiedenen Ebenen der Sprachbeherrschung gibt. Dennoch kann festgestellt werden, dass geübtere Benutzer der aspektuellen Sprache (Englisch) dazu neigen, sich auf die Dauer zu konzentrieren und laufende Ereignisse häufiger mit Hilfe des progressiven Aspekts zu beschreiben. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass die

Kenntnis bestimmter Sprachkategorien eine Rolle spielt, um die Aufmerksamkeit der Sprecher von Anfang an auf bestimmte Aspekte eines Ereignisses im Produktionsprozess zu lenken. Um Beispiel zu nennen: Den Probanden wurde ein Bild gezeigt, auf dem eine Frau zu sehen ist, die eine unfertige Torte dekoriert (Typ 1). Der Forced-Choice-Test wurde in 2 Gruppen durchgeführt, die auf unterschiedlichem Niveau in den 2 Sprachen (Deutsch und Englisch) waren. Die auszuwählenden Antworten lauteten: „A woman was decorating a cake“, „A woman decorated a cake“ und „A woman has decorated a cake“ (deutsche Versionen: „Eine Frau war dabei, eine Torte zu dekorieren“, „Eine Frau hat eine Torte dekoriert“ und „Eine Frau dekorierte eine Torte“). Bei Beschreibung des Ereignisses in Englisch wählten 87% der in Englisch Fortgeschrittenen (Gruppe 1) und 73% der Probanden auf Mittelstufe (Gruppe 2) den progressiven Aspekt aus. Die Ereignisse in Deutsch wurden als „laufend“ durch 38% der Probanden in beiden Gruppen beschrieben. Bei englischen Bewegungsverbren (Typ 4) wählten 80% der Probanden den progressiven Aspekt aus („A cat was walking into the kitchen“). Im Deutschen waren es 38%, die die Antwort „Eine Katze war dabei, Küche zu betreten“ markierten, wohingegen 62% die Option „Eine Katze hat Küche betreten“ auswählten und sich damit auf den Endpunkt konzentrierten.

Ein weiterer Punkt war die Untersuchung, ob die Ausgangssprache das bevorzugte Zeitkonzept beeinflusst. Die Ergebnisse zeigten, dass beide Gruppen von Fremdsprachennutzern während des Arbeitens in einer Aspektsprache entsprechende Aspekte einer dynamischen Situation, in diesem Fall der laufenden Phase des Ereignisses, konzeptualisieren und vermitteln. Im Englischen ist die Spezifität des Ereignisses durch eine progressive aspektuelle Morphologie gekennzeichnet, während das Deutsche nur lexikalische Mittel zur Vermittlung derselben Art von Information bietet. Es geht um Konstruktionen wie „am Klavierspielen“, „am Radfahren“, „Ein Mann war dabei, auf eine Leiter zu steigen“, „beim Kartenspielen“. Man kann davon ausgehen, dass Benutzer nichtaspektueller Sprachen sich nicht auf die Dauer des Ereignisses konzentrieren, aber sie liefern eine genaue Information, indem sie einen Endpunkt im spezifischen Fall von Bewegungsereignissen markieren. Unterschiedliche Arten der Kodierung von Zeit und Aspekt sind das Ergebnis unterschiedlicher sprachlicher Mittel, die verwendet werden, um Ereignisse in zeitliche Strukturen einzubetten und sie in der Zeit zu verankern.

13. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Die Häufigkeit der Wahl des progressiven Aspekts bei der Beschreibung von Bildern, die das Zwischenstadium eines Ereignisses darstellen, war in beiden Gruppen für das Englische und für das Deutsche vergleichbar. Diese Ergebnisse bedeuten,

dass die Dominanz einer der Sprachen keinen Einfluss auf die sprachliche Kodierung im Falle von englischen und deutschen Nichtmuttersprachlern hat. Die Studie zeigte auch, dass es Arten von Ereignissen gibt, die in beiden Sprachen häufiger als fortlaufend beschrieben werden. Es handelt sich dabei um Zustandswechsel mit betroffenem Objekt (z.B. das Dekorieren eines Kuchens) und Bewegungsereignisse mit nicht erreichtem Endpunkt (z.B. Sonnenbaden). Daraus lässt sich schließen, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Erwerb grammatikalischer Aspekte durch mehr oder weniger geübte Benutzer beider Sprachen gibt.

Die gleichen Ergebnisse wurden auch untersucht, um zu prüfen, ob die Beziehung zwischen der Ausgangssprache (Englisch vs. Deutsch) und der bevorzugten aspektuellen Perspektive (progressiv vs. nichtprogressiv) beobachtet werden kann. Die Studie bestätigt die Hypothese, dass die Ausgangssprache und die grammatikalischen Muster die Art und Weise beeinflussen können, wie Menschen solche Ereignisse wahrnehmen. Die Teilnehmer waren Nichtmuttersprachler beider Sprachen, und die muttersprachliche Interferenz mit der Zielsprache wurde nicht untersucht. Wie aus den erhaltenen Ergebnissen hervorgeht, konzentrierten sich die Teilnehmer im Deutschen hauptsächlich auf den Endpunkt des Ereignisses, während sie im Englischen durch die Wahl des progressiven Aspekts die Aufmerksamkeit häufiger auf die Dauer des Ereignisses richteten. Dies mag daran liegen, dass die englische Sprache die Aspektsprache ist und das Deutsche nur Äquivalente für den Ausdruck der Fortdauer eines Bewegungsereignisses hat.

BIBLIOGRAPHIE

- BARROS Luiz Ottávio, *Fossilization in language learning*, <https://www.luizotavio-barros.com/fossilization-language-learning/> (Zugriff: 2.11.2020).
- CARROLL Mary, 1997, *Changing place in English and German: language specific preferences in the conceptualization of spatial relations*, in: J. Nuyts, E. Pederson (Hrsg.), *Language and conceptualization*, Cambridge University Press, Cambridge, S. 137–161.
- CARROLL Mary, 2000, *Representing path in language production in English and German: alternative perspectives on Figure and Ground*, in: Ch. Habel, Ch. Stutterheim (Hrsg.), *Räumliche Konzepte und sprachliche Strukturen*, Man Niemeyer Verlag, Tübingen, S. 97–118.
- CORDER Stephen Pit, 1971, *Idiosyncratic dialects and error analysis*, „International Review of Applied Linguistics“, Vol. 9(2), S. 147–160.
- ELLIS Rod, 1990, *Instructed second language acquisition*, Basil Blackwell, Oxford.
- ELLIS Rod, 1998, *SLA Research And Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

- FLECKEN Monique, 2011a, *Event conceptualization by early Dutch–German bilinguals: Insights from linguistic and eye-tracking data*, „Bilingualism: Language and Cognition“, Vol. 14(1), S. 61–77.
- FLECKEN Monique, 2011b, *What native speaker judgements tell us about a progressive aspectual marker in Dutch*, „Linguistics“, No. 49, S. 479–524.
- FLECKEN Monique, 2013, *Progressive Attraction: On the Use and Grammaticalization of Progressive Aspect in Dutch, Norwegian, and German*, „Journal of Germanic linguistics“, Vol. 25(2), S. 95–136.
- HARLEY Birgit, SWAIN Merrill, 1978, *An analysis of the verb system used by young learners of French*, „Interlanguage Studies Bulletin“, No. 3, S. 35–59.
- KELLERMAN Eric, SHARWOOD SMITH Michael, 1986, *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford.
- KRASHEN Stephen, 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford.
- LADO Robert, 1957, *Linguistics across cultures; applied linguistics for language teachers*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- LENNON Paul, 2008, *Contrastive analysis, error analysis, interlanguage*, in: S. Gramley, V. Gramley (Hrsg.), *Bielefeld introduction to applied linguistics: A course book*, Aisthesis Verlag, Bielefeld, S. 51–62.
- LIGHTBOWN Patsy, SPADA Nina, 2006, *How Languages Are Learned*, Oxford University Press, Oxford – New York.
- NEMSER William, 1971, *Approximative systems of foreign language learners*, „International Review of Applied Linguistics“, Vol. 9(2), S. 115–124.
- RINGBOM Hakan, 1994, *Contrastive Analysis*, in: R. Asher, J. Simpson (Hrsg.), *Encyclopedia of Linguistics*, Vol. 2, Pergamon Press, Oxford, S. 737–738,
- SCHÖNPFLUG Ute, 1995, *Lerntheorie und Lernpsychologie*, in: K.R. Bausch, H. Christ, H.J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, A. Francke, Tübingen – Basel, S. 52–58.
- SELIGER Herbert, 1984, *Processing universals in second language acquisition*, in: F. Eckman, L. Bell, D. Nelson (Hrsg.), *Universals of Second Language Acquisition*, Newbury House Publishers, Rowley, S. 36–47.
- SELINKER Larry, 1972, *Interlanguage*, „International Review of Applied Linguistics“, Vol. 10(3), S. 219–231.
- ZOBL Helmut, 1980, *The Formal and Developmental Selectivity of L1 Influence on L2 Acquisition*, „Language Learning“, No. 30, S. 43–57.

Tomasz Maras

RELACJA POMIĘDZY POZIOMEM ZNAJOMOŚCI JĘZYKA
DOCELOWEGO A WYBOREM PREFEROWANYCH STRUKTUR
GRAMATYCZNYCH I TEMPORALNYCH ORAZ PERSPEKTYWY ASPEKTUALNEJ
W PRZYPADKU OSÓB NIEBĘDĄCYCH RODZIMYMI UŻYTKOWNIKAMI
JĘZYKA ANGIELSKIEGO I NIEMIECKIEGO

Streszczenie

Celem artykułu jest analiza preferowanych przez uczestników badania sposobów konstruowania wydarzeń i perspektywy aspektualnej w językach angielskim oraz niemieckim. Przedstawiono w nim teoretyczne aspekty nauki drugiego języka, takie jak analiza błędów, analiza kontrastywna, fosylizacja, stabilizacja, interjęzyk. Zagadnienia te zostały uwzględnione w niniejszym badaniu. Badanie to skupia się na relacjach pomiędzy poziomem znajomości języka docelowego w przypadku języka angielskiego oraz niemieckiego a wyborem preferowanych konstrukcji temporalnych i struktur gramatycznych przez uczestników badania, którzy nie są rodzimymi użytkownikami tych języków. Ponadto w artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, czy język wyjściowy (aspektualny i nie-aspektualny) wpływa na wybór perspektywy aspektualnej.

THE RELATION BETWEEN THE LEVEL OF TARGET LANGUAGE PROFICIENCY
IN ENGLISH AND GERMAN AND THE CHOICE OF PREFERRED TEMPORAL
CONCEPTS, GRAMMATICAL STRUCTURES AND ASPECTUAL PERSPECTIVE
AMONG NON-NATIVE SPEAKERS OF BOTH LANGUAGES

Summary

The aim of this article is to examine event construals and aspectual perspective in English and German preferred by the study participants. There are presented and discussed selected theoretical aspects of Second Language Acquisition, such as error analysis, contrastive analysis, fossilization, stabilization and interlanguage, which were taken into consideration in terms of the present study. The research investigates relations between the level of L2 proficiency in English and German and the choice of preferred temporal concepts and grammatical structures among the study participants – non-native adult speakers of both languages. Moreover, it attempts to examine whether the output language (aspectual and non-aspectual) influences the choice of aspectual perspective.