

Lukas Eibensteiner

Transfer im schulischen Drittpracherwerb des Spanischen

Wie L2-Kenntnisse des Englischen, Französischen
und Lateinischen den L3-Erwerb von perfektivem und
imperfektivem Aspekt im Spanischen beeinflussen

Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung

Herausgegeben von Daniel Reimann (Duisburg-Essen)
und Andrea Rössler (Hannover)

Band 17

Lukas Eibensteiner

Transfer im schulischen Drittpracherwerb des Spanischen

Wie L2-Kenntnisse des Englischen, Französischen
und Lateinischen den L3-Erwerb von perfektivem und
imperfektivem Aspekt im Spanischen beeinflussen

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

© 2021 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede
Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und
Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 2197-6384
ISBN 978-3-8233-8435-9 (Print)
ISBN 978-3-8233-9435-8 (ePDF)
ISBN 978-3-8233-0250-6 (ePub)




Inhalt

Danksagung und Widmung	9
1 Einleitung	11
2 Tempus und Aspekt	15
2.1 Tempus und Aspekt aus einer typologischen Perspektive	15
2.1.1 Lexikalischer Aspekt	15
2.1.2 Grammatikalischer Aspekt	18
2.1.3 Unterscheidung von grammatikalischem und lexikalischem Aspekt	24
2.2 Der zeitrelationale Ansatz von Klein (1994)	28
2.3 Tempus und Aspekt im Deutschen, Englischen, Lateinischen, Französischen und Spanischen	33
2.3.1 Das Deutsche	34
2.3.2 Das Englische	39
2.3.3 Das Lateinische	42
2.3.4 Die romanischen Sprachen	44
2.3.5 Konklusion: Tempus und Aspekt aus einer sprachvergleichenden Perspektive	54
3 Grundlegende Theorien, Modelle und Hypothesen des Zweit- und Drittspracherwerbs	59
3.1 Kognitivistische Ansätze der Zweitspracherwerbsforschung	59
3.2 Die Rolle von explizitem und implizitem Wissen	62
3.3 Deklarativ-prozedurale Modelle des Zweitspracherwerbs	65
3.4 Unterschiede zwischen dem L2- und dem L3-Erwerb	68
3.5 Konklusion: L2- ≠ L3-Erwerb	72
4 Transfereffekte im Zweit- und Drittspracherwerb	73
4.1 Transfer als kognitiver Prozess	74
4.2 Faktoren, die Transfer beeinflussen	75
4.2.1 Der Einfluss von genetischer Verwandtschaft, sprachstruktureller Ähnlichkeit und (Psycho-)Typologie ...	75
4.2.2 Der Einfluss von Form-Bedeutungs-Paaren	80

4.2.3	Der Einfluss von Sprachniveau, <i>recency of use</i> und weiteren Faktoren	83
4.3	Transfermodelle	85
4.3.1	Holistische Mehrsprachigkeitsmodelle	86
4.3.2	L2-Status-Faktor-Modelle	90
4.3.3	Generativistische Transfermodelle	94
4.3.4	Modelle des konzeptuellen Transfers	100
4.4	Konklusion: Transfer als komplexes Phänomen	104
5	Der Erwerb von perfektivem und imperfektivem Aspekt im Zweit- und Drittpracherwerb des Spanischen	105
5.1	Faktoren, die den Erwerb von perfektivem und imperfektivem Aspekt beeinflussen	105
5.1.1	Semantische Ansätze: <i>Lexical Aspect Hypothesis</i> und <i>Default Past Tense Hypothesis</i>	105
5.1.2	Diskursive Ansätze: Die Diskurshypothese	111
5.1.3	Syntaktische Ansätze: Über den Erwerb von syntaktischen Merkmalen	113
5.1.4	Kognitive Ansätze: Frequenz, Salienz und Prototypikalität	118
5.1.5	Zwischenfazit: Interaktion diverser Variablen	121
5.2	Einfluss von sprachlichem Vorwissen	122
5.2.1	L1-Transfer in Studien zum Zweitspracherwerb	122
5.2.2	L1-/L2-Transfer in Studien zum Drittpracherwerb	127
5.3	Konklusion: L2-Einfluss als kaum berücksichtigte Variable – Darstellung der Forschungsdesiderata	133
6	Methodologie	135
6.1	Forschungsfragen und Hypothesen	135
6.1.1	Theoretische Annahmen der Hypothesen	136
6.1.2	Hypothesenblock 1: Der Einfluss von Aspektwissen in der L2 Englisch	138
6.1.3	Hypothesenblock 2: Der Einfluss der schulischen Sprachenfolge	140
6.1.4	Hypothesenblock 3: Der Einfluss von Aspektwissen in der L2 Französisch	143
6.2	Untersuchungsmaterial	144
6.2.1	Pilotstudie	145
6.2.2	C-Test	148
6.2.3	Bildgeschichten	150
6.2.4	Semantische Interpretationsaufgaben	158

6.2.5	Fragebogen	170
6.2.6	Reflexionsaufgabe	172
6.3	Probanden	176
6.3.1	Gruppierungsvariable <i>Aspektwissen Englisch</i>	178
6.3.2	Gruppierungsvariable <i>Schulische Sprachenfolge</i>	181
6.3.3	Gruppierungsvariable <i>Aspektwissen Französisch</i>	183
6.3.4	Muttersprachliche Kontrollgruppe	184
6.4	Vorgehensweise	185
6.5	Datenkodierung und Analyseverfahren	187
6.5.1	C-Test	188
6.5.2	Bildgeschichten	188
6.5.3	Semantische Interpretationsaufgaben	197
6.5.4	Fragebogen	199
6.5.5	Reflexionsaufgabe	199
7	Darstellung der Ergebnisse	207
7.1	Der Einfluss von Aspektwissen in der L2 Englisch	208
7.1.1	Ergebnisse der Nacherzählung der Bildgeschichten	208
7.1.2	Ergebnisse der Interpretationsaufgabe	212
7.1.3	Der Einfluss von Aspektwissen in der L2 Englisch: Ein Fokus auf Gruppe A	217
7.1.4	Exemplarische Darstellung ausgewählter Probanden (Gruppe A)	223
7.2	Der Einfluss der schulischen Sprachenfolge	229
7.2.1	Ergebnisse der Nacherzählung der Bildgeschichten	230
7.2.2	Ergebnisse der Interpretationsaufgabe	234
7.2.3	Der Einfluss von Aspektwissen in der L2 Französisch: Ein Fokus auf Gruppe B	238
7.2.4	Exemplarische Darstellung ausgewählter Probanden (Gruppe B)	253
7.3	Eine qualitative Darstellung des metasprachlichen Bewusstseins der Lernenden	258
7.3.1	Explizites Regelwissen: Welche Faustregeln verwenden Lernende, um über (im-)perfektiven Aspekt zu sprechen?	259
7.3.2	Nützlichkeit von Sprachvergleichen: Welche Sprachen empfinden die Lernenden als hilfreich und welche Sprachvergleiche stellen sie an?	274

8	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	293
8.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	293
8.1.1	Ergebnisse des quantitativen Teils	293
8.1.2	Ergebnisse des qualitativen Teils	296
8.2	Form-Bedeutungs-Assoziationen zwischen den Zweitsprachen Englisch und Französisch und der Drittsprache Spanisch	297
8.2.1	Die <i>Extended Default Past Tense Hypothesis</i>	298
8.2.2	Der Einfluss von sprachstruktureller Nähe und Sprachtypologie	307
8.3	Der Einfluss von lexikalischem Aspekt und Prototypikalität	311
8.4	Ausblicke auf das Lateinische	312
8.5	Limitationen und zukünftige Studien	314
8.5.1	Theoretische Herausforderungen	314
8.5.2	Methodische Herausforderungen	315
8.5.3	Herausforderungen im Hinblick auf das Sampling	317
8.5.4	Zusätzliche Möglichkeiten für zukünftige Studien	318
8.6	Didaktische Implikationen	319
8.7	Fazit	324
9	Bibliographie	327
9.1	Print	327
9.2	Internet	352
	Abkürzungsverzeichnis	353
	Tabellenverzeichnis	355
	Abbildungsverzeichnis	357

Anhang mit ausgewählten Untersuchungsmaterialien (online auf )

Danksagung und Widmung

Die vorliegende Monographie wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität Mannheim als Dissertation angenommen. Sie wäre ohne die Unterstützung zahlreicher Menschen nicht möglich gewesen.

An erster Stelle möchte ich meinen beiden Betreuern danken, die mich in den letzten Jahren begleitet haben und mir immer mit gutem Rat zur Seite gestanden sind. Lieber Peter, dank dir konnte ich in einem vertrauten Umfeld meine ersten wissenschaftlichen Schritte tätigen. Dir verdanke ich auch die Stoßrichtung gen Mehrsprachigkeitsdidaktik und Drittspracherwerb sowie meine Liebe zu den kleineren romanischen Sprachen. Dafür möchte ich dir vielmals danken! Lieber Hannes, du hast mich in meiner Zeit in Mannheim wissenschaftlich großgezogen. Du hast mich bei meinen ersten Tagungen begleitet, meine ersten PowerPoint-Folien und Artikel Korrektur gelesen sowie meine ersten methodischen Entwürfe kritisch begutachtet und mit mir diskutiert. Du hast all meine Projekte ständig wertgeschätzt und bestmöglich gefördert. Dir verdanke ich meine psycholinguistische und empirische Ausrichtung sowie die Möglichkeit, mich wissenschaftlich voll entfalten zu können. Du hast mich in allen Belangen unterstützt und bist immer für mich da gewesen. Dafür bin ich dir zu unendlichem Dank verpflichtet!

Darüber hinaus möchte ich allen Kolleg*innen danken, die mit mir Fragen diskutiert haben, die mich im Rahmen dieser Arbeit beschäftigt haben. Auch dem Research und Study Centre und dem Romanischen Seminar der Universität Mannheim sowie den dort tätigen wissenschaftlichen Hilfskräften danke ich für ihre Unterstützung. Des Weiteren sei allen Lehrer*innen und Schüler*innen, ohne die die vorliegende Arbeit nicht hätte durchgeführt werden können, mein Dank ausgesprochen. ¡Muchas gracias!

Schließlich möchte ich mich noch bei meiner Familie bedanken, die mir in all den Jahren eine unglaubliche Stütze war. Ihr habt mich in all meinen Entscheidungen unterstützt und seid mir in allen Lebenslagen zur Seite gestanden. Das Vertrauen, das ich euch entgegenbringe, und der Rückhalt, den ich bei euch habe, sind unbezahlbar. Ich danke euch für die unendliche Liebe, die ihr mir Tag für Tag entgegenbringt. Euch soll diese Arbeit gewidmet sein.

1 Einleitung

In Deutschland haben im Schuljahr 2018/19 fast 500.000 Schülerinnen und Schüler¹ allein an allgemeinbildenden Schulen fremdsprachlichen Unterricht im Fach Spanisch erhalten (vgl. Statistisches Bundesamt 2019). Spanisch ist damit nach Englisch, Französisch und Latein diejenige Fremdsprache, die in dieser Schulform am meisten unterrichtet wird – Tendenz steigend. An deutschen Schulen wird Spanisch in der Regel als Dritt- oder Viertsprache angeboten (vgl. Bär 2012: 37). Dies bedeutet, dass Spanischlernende nicht bei null anfangen, sondern auf zahlreiche sprachliche Wissensressourcen zurückgreifen können. „Es wäre [daher] in höchstem Maße unvernünftig und unökonomisch, diese Wissensressourcen nicht im Fremdsprachenunterricht zu verwerten – ignorieren läßt sich vorhandenes Sprachwissen ohnehin nicht“ (Müller-Lancé 2006b: 462). Die Didaktiken der romanischen Sprachen plädieren deshalb nicht umsonst für eine Implementierung sprachvernetzender Ansätze in den Fremdsprachenunterricht (vgl. Fernández Ammann et al. 2015; Leitzke-Ungerer et al. 2012; Meißner/Reinfried 1998a; Klein/Stegmann 1999; Reimann 2016; Rückl 2016). Mehrsprachigkeitsdidaktische Lehrwerke (vgl. Holzinger et al. 2012) und die Integration solcher Ansätze in die meisten Lehrpläne (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz 2012) sind diesbezüglich wichtige Meilensteine, auch wenn weitere Maßnahmen ergriffen werden müssen.

Ein wesentliches Merkmal dieser sprachvernetzenden Ansätze stellt das Ziel dar, das Transferpotential der Lernenden optimal zu nutzen. Obwohl es Studien im Bereich der romanistischen Fremdsprachendidaktik gibt, die sich unter anderem mit Transfer befassen (vgl. beispielsweise Bär 2009), findet sich kaum Grundlagenforschung, die Transferphänomene zwischen den im deutschsprachigen Raum häufigsten Schulfremdsprachen aus einer (psycho-)linguistischen Perspektive untersucht. Diesem Forschungsdesiderat wird sich das vorliegende Werk widmen.

Die Unterscheidung der beiden spanischen Vergangenheitstempora *perfecto simple* und *imperfecto* stellt ein großes Problem für deutschsprachige Lernende des Spanischen dar. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass es die

1 Im Folgenden werden der Lesbarkeit halber keine gegenderten Personenbezeichnungen verwendet. Alle personenbezogenen formal maskulinen Formen schließen jedoch stets beide Geschlechter ein sowie auch Menschen, die sich in ihrer geschlechtlichen Identität nicht zugeordnet wissen wollen.

Opposition von perfektivem und imperfektivem Aspekt im Deutschen nicht gibt. Obwohl zahlreiche Untersuchungen vorhanden sind, die sich mit dem Zweitspracherwerb dieser beiden Tempora beschäftigt haben (vgl. Comajoan 2014; Salaberry 2008), finden sich kaum Studien, die explizit deutschsprachige Lernende oder den schulischen Kontext erforschen (vgl. Hinger 2016, 2017 und Diaubalick/Guijarro-Fuentes 2016, 2017, 2019 für zwei Ausnahmen). Darüber hinaus gibt es keine Studien, welche das Spanische als Drittsprache fokussieren und den Einfluss von sprachlichem Vorwissen auf den Erwerb des *perfecto simple* und des *imperfecto* analysieren. Gerade dieses sprachliche Vorwissen stellt aber eine große Hilfe beim Erwerb des Spanischen dar. Während es im Deutschen die Unterscheidung zwischen perfektiv und imperfektiv nicht gibt, können die Lernenden prinzipiell sowohl auf das Englische (*progressive*-Form) als auch auf das Französische (*passé composé*, *passé simple*, *imparfait*) oder das Lateinische (Perfekt, Imperfekt) zurückgreifen. Inwiefern germanophone Spanischler von diesem Vorwissen beeinflusst werden bzw. es für den Erwerb der Unterscheidung von *perfecto simple* und *imperfecto* nutzen können, stellt die Leitfrage der vorliegenden Arbeit dar.

Zur Beantwortung dieser übergeordneten Forschungsfrage werden quantitative und qualitative Methoden trianguliert. Das Untersuchungssetting beinhaltet einen C-Test, mündliche Sprachproduktionsdaten, semantische Interpretationsaufgaben in drei Sprachen, einen Fragebogen sowie eine *stimulated-recall*-Reflexionsaufgabe. Die Studie wurde mit 109 germanophonen, schulischen Lernenden des Spanischen als Drittsprache (L3) durchgeführt. Die Ergebnisse der Untersuchung deuten darauf hin, dass der sogenannte L2-Status sowie sprachstrukturelle und typologische Faktoren für die Wahl der Transferbasis entscheidend sind. Da zwischen dem Deutschen und dem Spanischen hinsichtlich der Unterscheidung von perfektiv/imperfektiv keine sprachstrukturellen Ähnlichkeiten bestehen, transferieren die Lernenden ihr aspektuelles Wissen aus einer Zweitsprache (L2), das heißt aus dem Englischen oder dem Französischen. Dieses Resultat, dass im L3-Erwerb primär das L2-System transferiert wird bzw. dass typologische Faktoren eine wichtige Rolle spielen, steht im Einklang mit zahlreichen Studien und Modellen, wie beispielsweise dem Rollen-Funktions-Modell (vgl. Williams/Hammarberg 1998), dem L2-Status-Faktor-Modell (vgl. Bardel/Falk 2007) oder dem *Typological Primacy Model* (vgl. Rothman 2010a). Diese gängigen Transfermodelle werden mit der *Default Past Tense Hypothesis* von Salaberry (2000, 2008), die den L2-Erwerb von perfektiv/imperfektiv im Spanischen beschreibt, verknüpft. Die Verzahnung von Salaberrys Hypothese mit den Transfermodellen ermöglicht eine Ausweitung derselben, wodurch sie den Bedürfnissen des L3-Erwerbs gerecht wird. Diese erweiterte Form wird als *Extended Default Past Tense Hypothesis* bezeichnet.

Für die Fremdsprachendidaktik bedeuten diese Ergebnisse einerseits, dass das gesamte sprachliche Repertoire der Lernenden ausgeschöpft werden sollte und dass sprachliches Vorwissen vor allem dann zu positivem Transfer führt, wenn sprachstrukturelle Ähnlichkeiten zwischen zwei Sprachen vorhanden sind. Diese in der Theorie durchaus schon lange vorhandenen Annahmen werden durch die empirische Evidenz der vorliegenden Studie untermauert.

Die Arbeit gliedert sich neben der Einleitung in sieben weitere Kapitel, von denen die ersten vier theoretischer Natur sind. Die letzten drei befassen sich mit dem Untersuchungsdesign, den Ergebnissen und der Interpretation derselben. In Kapitel 2 werden einige Grundbegriffe der Tempus- und Aspektforschung eingeführt und mithilfe von Beispielen veranschaulicht. Dies betrifft vor allem die Abgrenzung von lexikalischem/grammatikalischem Aspekt und Tempus. Im Anschluss werden die Vergangenheitssysteme der in der vorliegenden Arbeit behandelten Einzelsprachen näher erläutert. Es wird zuerst auf die beiden germanischen Sprachen, Deutsch und Englisch, eingegangen, bevor im Anschluss daran das Lateinische beschrieben wird. Im letzten Teil des Kapitels werden die romanischen Sprachen, Französisch und Spanisch, dargestellt.

Kapitel 3 beschreibt grundlegende Begrifflichkeiten der Zweit- und Drittspracherwerbsforschung. Es wird auf die Explizit-implizit-Debatte eingegangen und die deklarativ-prozeduralen Modelle von Ullman (2001) und Paradis (2009) werden vorgestellt. Darauf folgend wird in Anlehnung an das Faktorenmodell von Hufeisen (2000) dargelegt, warum sich der Erwerb einer Zweit- von jenem einer Drittsprache unterscheidet.

Kapitel 4 beschäftigt sich mit Transfereffekten im Zweit- und Drittspracherwerb und geht dabei auf verschiedene Einflussfaktoren, wie beispielsweise die Sprachtypologie, die Psychotypologie oder das Sprachniveau ein. In der Folge werden unterschiedliche Transfermodelle erörtert. Zu diesen zählen sowohl holistische Mehrsprachigkeitsmodelle (vgl. Herdina/Jessner 2002) als auch Transfermodelle aus dem Bereich der kognitiven Linguistik (vgl. Jarvis 2011) sowie der generativistischen Zweit- und Drittspracherwerbsforschung (vgl. Flynn et al. 2004). Des Weiteren werden die L2-Status-Faktor-Modelle beschrieben (vgl. Bardel/Falk 2007).

Studien, die sich mit dem Erwerb von perfektiv/imperfektiv in einer Zweit-/Drittsprache beschäftigen, werden schließlich in Kapitel 5 behandelt. Im ersten Teil werden unterschiedliche Hypothesen besprochen (z. B. *Lexical Aspect Hypothesis* (vgl. Andersen 1986), *Default Past Tense Hypothesis* (vgl. Salaberry 2000)) und es wird auf Untersuchungen eingegangen, die empirische Evidenz für die entsprechenden Hypothesen liefern. Der zweite Teil beschäftigt sich mit L1- und L2-Transfer im Bereich des L3-Erwerbs von perfektivem und imperfektivem Aspekt.

Mit Kapitel 6 beginnt der empirische Teil der Arbeit. Es geht zuerst auf die Forschungsfragen und Hypothesen der Hauptstudie ein. Im Anschluss daran wird das Untersuchungsmaterial vorgestellt und kritisch diskutiert, worauf eine Charakterisierung der Probanden folgt. Am Ende steht eine kurze Beschreibung der Vorgehensweise sowie der Datenkodierung und -auswertung.

In Kapitel 7, das sich in einen quantitativen und einen qualitativen Abschnitt untergliedert, werden schließlich die Ergebnisse der Hauptstudie präsentiert. Im quantitativen Teil wird der Einfluss des englischen und französischen Aspektwissens sowie der schulischen Sprachenfolge auf den Erwerb von perfektiv/imperfektiv im Spanischen dargestellt. Im qualitativen Teil werden die Aussagen der Lernenden bezüglich expliziten Regelwissens als auch im Hinblick auf eine sprachvergleichende Herangehensweise analysiert.

Schließlich werden in Kapitel 8 die Ergebnisse zusammengefasst und unter Rückgriff auf die bestehende Forschungsliteratur diskutiert. Am Ende des Kapitels steht eine Auflistung der Limitationen der Studie und es werden Handreichungen für zukünftige Untersuchungen gegeben. Ein Abschnitt zu didaktischen Implikationen sowie ein kurzes Fazit beschließen die vorliegende Arbeit.

2 Tempus und Aspekt

Die (Zeit-)Linguistik beschäftigt sich mit der Frage, wie das physikalische Phänomen der Zeit versprachlicht werden kann. Laut Klein (2009b: 40–41) greifen die diversen Einzelsprachen dafür auf sechs Möglichkeiten zurück: Tempus, (grammatikalischer) Aspekt, lexikalischer Aspekt, Temporaladverbien, Temporalpartikeln und Diskursprinzipien. Die nachstehenden Ausführungen fokussieren die ersten drei Möglichkeiten und konzentrieren sich dabei primär auf die temporale Domäne der Vergangenheit und die aspektuelle Unterscheidung von perfektiv/imperfektiv. Das Kapitel gliedert sich in drei Teile: Zuerst werden die Unterschiede zwischen lexikalischem und grammatikalischem Aspekt diskutiert. Im Anschluss wird ein System zur Tempusanalyse vorgestellt (vgl. Klein 1994), das schließlich dazu verwendet wird, die Vergangenheitsformen des Deutschen, Englischen, Lateinischen, Französischen und Spanischen zu beschreiben und voneinander abzugrenzen.

2.1 Tempus und Aspekt aus einer typologischen Perspektive

2.1.1 Lexikalischer Aspekt

Beim lexikalischen Aspekt (en. *lexical aspect*) handelt es sich um die inhärente Semantik des Verbs und dessen Argumente.² In Anlehnung an Vendler (1957) spricht man von vier sogenannten Zeitschemata (en. *time schemata*) oder Aspektklassen, die mithilfe folgender Taxonomie zusammengefasst werden können:

2 In der vorliegenden Arbeit wird eine breite Definition von lexikalischem Aspekt gewählt und es wird im Unterschied zu Filip (2012: 724–726) terminologisch nicht zwischen lexikalischem Aspekt (nur Verb) und Aspektklasse (en. *aspectual class*; Verb + Argumente) unterschieden. Diese beiden Termini werden demnach gleichbedeutend verwendet.

Aspektklassen	dynamisch	telisch	durativ	Beispiel
Zustände (en. <i>states</i>)	-	-	+	sein
Aktivitäten (en. <i>activities</i>)	+	-	+	(Lieder) singen
<i>Accomplishments</i> ³	+	+	+	ein Lied singen
<i>Achievements</i>	+	+	-	den Gipfel erreichen

Tab. 1: Klassifikation lexikalischer Aspektklassen (in Anlehnung an Vendler 1957)

Diese Taxonomie beruht im Wesentlichen auf drei aspektuellen Unterschieden: (1) Zustandswechsel (statisch vs. dynamisch), (2) inhärente(s) Ende/Limit/Grenze (telisch vs. atelisch) und (3) zeitliche Ausdehnung (punktuell vs. durativ) (vgl. Filip 2012). Diese drei aspektuellen Unterschiede werden im Folgenden voneinander abgegrenzt:

(1) Der wesentliche Unterschied zwischen statischen und dynamischen Prädikaten liegt darin, dass die Semantik eines Zustands keinen Zustandswechsel nach sich zieht, jene einer Aktivität hingegen schon (vgl. ebd.: 728). Laut Comrie (1976: 48–51) müssen dynamische Prädikate einer ständigen Zufuhr von Energie unterliegen, um fortgesetzt zu werden. Wenn beispielsweise eine Person keine Energie aufwendet, um die Aktivität des Singens aufrechtzuerhalten, wird die Handlung abrupt ein Ende nehmen. Zustände hingegen benötigen Energie, um in den Zustand gebracht zu werden. Haben sie diesen aber erreicht, verweilen sie darin und benötigen keine Energie für die Aufrechterhaltung desselben (z. B. das Buch, das ins Regal gestellt wird, bleibt dort stehen – es ist/verweilt in dem Regal):

With a state, unless something happens to change that state, then the state will continue [...]. With a dynamic situation, [...] the situation will only continue if it is continually subject to a new input of energy (ebd.: 49).

(2) Der wesentliche Unterschied zwischen telischen und atelischen Prädikaten liegt darin, dass die Semantik von telischen Prädikaten einen inhärenten Endpunkt besitzt. Sie beschreiben also Aktionen, die sich in Richtung eines Endpunktes bewegen und erst dann wahr sind, wenn dieser erreicht wurde. Atelische Situationen hingegen sind schon in dem Moment wahr, in dem sie beginnen (vgl. Garey 1957: 106). Diesen Unterschied veranschaulicht Comrie

³ Da die Übersetzung der beiden englischen Begrifflichkeiten *accomplishments* und *achievements* nur bedingt möglich ist, werden die englischen Termini verwendet.

(1976: 44–48) anhand der Sätze *John singt* und *John singt ein Lied*. Obwohl beide Prädikate eine gewisse Dauer ausdrücken und dynamisch sind, gibt es einen wichtigen Unterschied hinsichtlich der Telizität. Egal zu welchem Zeitpunkt John mit dem Singen aufhört, ist die Aussage, dass er gesungen hat, wahr, was auf die Atelizität des Prädikats zurückzuführen ist. Beim zweiten Satz hingegen ist dies nicht der Fall. Wenn John das Singen eines Liedes in der Mitte abbricht und beispielsweise noch die letzte Strophe fehlt, ist die Aussage, dass John ein Lied gesungen hat, nicht wahr, sondern nur dann, wenn John das Lied (inkl. der letzten Strophe) tatsächlich fertig gesungen hat. Dies ist auf den inhärenten Endpunkt von telischen Prädikaten wie bei *ein Lied singen* zurückzuführen. Wie dieses Beispiel zeigt, interagiert die Semantik der Verben mit den Argumenten derselben. Das atelischen Verb *singen* in *John singt* erhält erst durch das Hinzufügen des Akkusativobjektes *ein Lied* einen inhärenten Endpunkt (= das Ende des Liedes) und wird somit zu einem telischen Prädikat (vgl. auch Comrie 1976: 45).

Die Aspektklasse hängt allerdings nicht nur von der Präsenz oder Nichtpräsenz eines Objekts ab, sondern auch davon, ob es sich um eine gequantelte oder eine kumulative Nominalphrase handelt (vgl. Krifka 1989).⁴ Beispielsweise wird ein Prädikat als telisch interpretiert, wenn die Nominalphrase gequantelt ist und als atelisch, wenn sie kumulativ ist:

- | | | |
|-----|----------------------|------------------------|
| (1) | John singt ein Lied. | (gequantelt → telisch) |
| (2) | John singt Lieder. | (kumulativ → atelisch) |

(3) Der dritte aspektuelle Unterschied, auf dem die oben genannte Taxonomie beruht, ist derjenige zwischen Durativität und Punktualität. Im Gegensatz zu punktuellen Prädikaten nehmen durative eine gewisse Zeitspanne ein:

[D]urativity simply refers to the fact that the given situation lasts for a certain period of time [...], [whereas] punctuality [...] means the quality of a situation that does not last in time (Comrie 1976: 41–42).

Die oben diskutierte Verbalphrase *ein Lied singen* drückt eindeutig eine gewisse zeitliche Ausdehnung aus, weshalb ihr das Merkmal [+ durativ] zukommt und sie in der Vendlerschen Taxonomie den *accomplishments* zugeordnet wird.

4 Krifka (1989: 228) beschreibt die kumulative und gequantelte Nominalreferenz folgendermaßen: „Wenn auf zwei Entitäten das Prädikat *Äpfel* [...] angewendet werden kann, dann kann dies auch auf die Zusammenfassung angewendet werden (kurz: Äpfel und Äpfel ergibt wieder Äpfel; [...]). Dies ist bei Ausdrücken wie *drei Äpfel* [...] nicht der Fall: wenn dieses Prädikat auf zwei Entitäten angewendet werden kann, so ist es auf deren Zusammenfassung nicht mehr anwendbar (drei Äpfel und drei Äpfel ergeben mehr als drei Äpfel [...]).“ Ersteres bezeichnet er als kumulative, Letzteres als gequantelte Nominalreferenz.

Achievements unterscheiden sich insofern von dieser Kategorie, als sie durch das Merkmal [+ punktuell] zu charakterisieren sind. Dies trifft prinzipiell auf das in Tabelle 1 genannte Prädikat *den Gipfel erreichen* zu. Das Problem, das mit der Opposition durativ/puntuell einhergeht, ist, dass eigentlich jede Handlung eine gewisse Dauer hat. Comrie (1976: 41–44) veranschaulicht dies folgendermaßen: Wenn man sich einen Film ansieht, in welchem eine Person hustet, und diese Szene in Zeitlupe abspielt, dann wird das vermeintlich punktuelle Verb *husten* in die Länge gezogen und dadurch durativ. Dieses Beispiel veranschaulicht, dass die Semantik der Punktualität nur schwer zu fassen ist. Aufgrund dieser Problematik, und in Anlehnung an zahlreiche dreiteilige Taxonomien, werden in der vorliegenden Arbeit die Kategorien der *accomplishments* und *achievements* zusammengefasst und unter den Begriff der *telics* subsumiert (vgl. De Swart 1998; Klein 1994; Salaberry 2011; Verkuyl 1999; für einen Überblick vgl. Tatevosov 2002: 320–321):

Aspektklassen	dynamisch	telisch
Zustände (statisch)	-	-
Aktivitäten (aktivisch)	+	-
<i>Telics</i> (telisch)	+	+

Tab. 2: Dreigliedrige Einteilung von lexikalischem Aspekt

Nachdem in diesem Kapitel über lexikalischen Aspekt gesprochen und dieser in Zustände, Aktivitäten und *telics* eingeteilt wurde, wird das nächste Kapitel von der grammatischen Kategorie des Aspekts handeln.

2.1.2 Grammatikalischer Aspekt

Im Unterschied zum lexikalischen Aspekt handelt es sich bei Tempus und Aspekt⁵ um grammatikalische Kategorien des Verbs. Tempus wird als grammatikalisierte Zeitreferenz verstanden, die das Ereignis, über das gesprochen wird, zu einer anderen Zeit, meist dem Jetzt des Sprechens, in Bezug setzt (vgl. Comrie 1976: 1–2; Comrie 1985: 9). Im Unterschied zur Kategorie *Tempus* wird Aspekt oft metaphorisch als ein Scheinwerfer, der die entsprechende Situation fokussiert, dargestellt. Dies ist mit der auf Holt (1943: 6) basierenden und von Comrie (1976: 3; Hervorhebung durch den Verfasser) leicht überarbeiteten Definition gemeint, dass es sich bei Aspekt um die unterschiedlichen Möglichkeiten

5 Aspekt wird auch als grammatikalischer Aspekt oder *viewpoint aspect* bezeichnet (vgl. Smith 1997).

handelt, die interne temporale Beschaffenheit einer Situation zu betrachten: „[A]spects are *different ways of viewing* the internal temporal constituency of a situation“. Auch Klein (1994: 16; Hervorhebung durch den Verfasser) spricht von unterschiedlichen Perspektiven, die ein Sprecher einnehmen kann, um eine Situation zu beschreiben: „[Aspects are] *different perspectives* which a speaker can take and express with regard to the temporal course of some event, action, process“. Beide Definitionen betonen, dass Aspekt mit der Perspektivnahme des Sprechers zu tun hat und daher bis zu einem gewissen Grad subjektiv ist (vgl. Baudot 2004: 31; Comrie 1976: 4; Lindschouw 2017: 412; Salaberry 2008: 22–25).

Tempus und Aspekt bilden demnach den grammatischen Kern der funktional-semanticen Kategorien der Temporalität bzw. jener der Aspektualität. Eine funktional-semantiche Kategorie wird nicht nur durch morphologische oder syntaktische, sondern auch mithilfe von „wortbildenden und lexikalischen Mitteln[,] [...] durch die Kombination all dieser Mittel oder kontextuell ausgedrückt“ (Haßler 2016: 7). Es ist wichtig, diese Trennung zwischen einer grammatischen und einer funktional-semanticen Kategorie vorzunehmen. Beispielsweise haben Sprachen, die keinen Aspekt im Sinne einer grammatischen Kategorie besitzen, trotzdem die Möglichkeit, aspektuelle Unterscheidungen mithilfe von beispielsweise lexikalischen Mitteln auszudrücken.

Im Hinblick auf die grammatische Kategorie des Aspekts wird üblicherweise zwischen perfektivem und imperfektivem Aspekt unterschieden. Perfektive Verbformen stellen die Situation in ihrer Totalität dar

without reference to its internal temporal constituency: the whole of the situation is presented as a single unanalyzable whole, with beginning, middle, and end rolled into one (Comrie 1976: 3).

Demnach wird durch die Verwendung perfektiver Verbformen die Handlung als ein begrenztes Ganzes betrachtet, deren Anfang und Ende in die Perspektive des Sprechers mit eingeschlossen sind (vgl. Dahl 1985: 78; Smith 1997). Im Russischen beispielsweise wird der perfektive Aspekt mithilfe von Präfixen markiert (vgl. Klein 2009b: 55–56; De Swart 2012: 756–758):

- (3) Ivan **na**-pisa-l pis'mo.
 Ivan PERF.schreiben.PAST Brief.
 ‚Ivan schrieb einen Brief (fertig).‘

In Beispiel 3 wird durch das Anfügen des Präfixes {*na-*} das Schreiben des Briefes als in sich abgeschlossenes Ganzes betrachtet, was impliziert, dass der Brief fertig geschrieben wurde. Bei Sprachen, die einen perfektiven Aspekt besitzen, ist es nicht möglich, diese Abgeschlossenheit kontextuell zu negieren.

Die Semantik der Habitualität bezieht sich auf regelmäßige, sich wiederholende Situationen (vgl. Bertinetto/Lenci 2012: 852), die eine charakteristische Eigenschaft einer Zeitspanne widerspiegeln (vgl. Comrie 1976: 27–28).⁶ Demnach beschreibt Habitualität eine Situation

which is characteristic of an extended period of time, so extended in fact that the situation referred to is viewed [...] as a characteristic feature of a whole period (ebd.).

Die Frage, was eine charakteristische Eigenschaft ist, lässt Comrie offen und verweist darauf, dass es sich dabei um keine linguistische, sondern um eine konzeptuelle Frage handelt. Die Zeitspanne, in welcher die betrachtete Situation wiederholt wird, ist an sich unbegrenzt, weshalb die Einteilung der Habitualität als Subkategorie der Imperfektivität prinzipiell gerechtfertigt ist (vgl. Carlson 2012: 835).

Vom Begriff der Habitualität müssen diejenigen der Generizität und Iterativität abgegrenzt werden. Eine generische Lesart entsteht, wenn der Satz als Subjekt eine generische Nominalphrase besitzt, die sich nicht auf einzelne Individuen oder bestimmte Gruppen von Individuen bezieht, sondern auf die Klasse an sich. Carlson (2012: 830–831) veranschaulicht den Unterschied zwischen einer generischen und einer habituellen Lesart anhand von zwei Beispielsätzen, die ins Deutsche übersetzt wurden und im Folgenden in leicht veränderter Form dargestellt werden. Bezieht sich die Nominalphrase auf einen bestimmten Löwen (= ein einzelnes Individuum, beispielsweise im Tiergarten Schönbrunn), dann entsteht eine habituelle Interpretation (Beispielsatz 6); verweist sie auf die gesamte Spezies der Löwen, kommt dem Satz eine generische Lesart zu (Beispielsatz 7). Wie die beiden Beispielsätze veranschaulichen, wird die jeweilige Interpretation vom Kontext evoziert bzw. erst durch diesen deutlich:

(6) Der Löwe im Tiergarten Schönbrunn brüllt für gewöhnlich.

(7) Löwen brüllen.

Iterativität hingegen bezieht sich auf die Wiederholung spezifischer Sachverhalte, die als in sich abgeschlossenes Ganzes betrachtet werden (vgl. Bertinetto/

6 Auch hier muss zwischen der grammatikalischen Kategorie des habituellen Aspekts und der funktional-semantischen Kategorie der Habitualität unterschieden werden. Eine Sprache besitzt einen habituellen Aspekt, wenn sie über grammatikalische Mittel verfügt, die entsprechende Semantik auszudrücken. Laut Thieroff (2000: 295–296) trifft dies nur auf sehr wenige Sprachen der Welt zu. Lexikalische Ausdrücke (z. B. *für gewöhnlich etwas tun*) sind demnach nicht Teil der grammatikalischen Kategorie des habituellen Aspekts (vgl. Carlson 2012: 832). Sie tragen aber sehr wohl dazu bei, das funktional-semantische Konzept der Habitualität auszudrücken.

Lenci 2012: 854–860). Man kann das Konzept der Iterativität anhand des folgenden Satzes veranschaulichen:

- (8) El lector se levantó, tosió cinco veces y dijo...

Beim fünfmaligen Husten handelt es sich um einen räumlich und zeitlich spezifischen Sachverhalt, der als begrenzte und in sich abgeschlossene Situation interpretiert wird. Iterativität bezeichnet demnach eine bestimmte Iteration, die in einem begrenzten zeitlichen Rahmen stattfindet. In Sprachen, die über eine aspektuelle Opposition von perfektiv/imperfektiv verfügen, wird die iterative Semantik daher üblicherweise mithilfe von perfektiven Verbformen ausgedrückt (vgl. Salaberry 2008: 49).

In Comries Gliederung wird der habituellen Subkategorie die kontinuierliche⁷ gegenübergestellt, welche Comrie (1976: 26) als Imperfektivität, die keine Habitualität ist, definiert. Kontinuität wird überdies in eine progressive und eine nicht progressive Komponente untergliedert, wobei erstere als die Kombination von progressiver und nicht statischer Bedeutung definiert wird (vgl. ebd.: 35). Im Allgemeinen wird eine Situation als progressiv bezeichnet, wenn die entsprechende Handlung zu einem bestimmten (Referenz-)Zeitpunkt als im Verlauf befindlich dargestellt und ihr dynamischer Charakter betont wird (vgl. Bybee/Dahl 1989: 55; Mair 2012: 803–807; für weitere Informationen zum Begriff des Referenzzeitpunktes siehe Kapitel 2.2). Dieser Referenzzeitpunkt kann durativ oder punktuell sein. Wenn eine Sprache über eine entsprechende Progressivperiphrase verfügt, wird Ersteres auch als duratives, Letzteres als fokussierendes Progressiv bezeichnet (vgl. Bertinetto et al. 2000: 527). Im Unterschied zum durativen Progressiv, bei welchem die Handlung während eines länger andauernden Zeitintervalls als im Verlauf befindlich dargestellt wird (z. B. *from 2 to 4*), greift das fokussierende Progressiv einen bestimmten Zeitpunkt heraus (z. B. *at 7 p.m.*):

- (9) At 7 p.m. I was still working. (fokussierend)

- (10) From 2 to 4 I was reading a book. (durativ)
(Beispielsätze aus Declerck 2006: 33)

7 Die Übersetzung des englischen Terminus *continuousness* ins Deutsche ist nicht unproblematisch, da sowohl die beiden Termini ‚Kontinuität‘/‚kontinuativ‘ als auch ‚Kontinuerlichkeit‘/‚kontinuierlich‘ denkbar wären. Haßler (2016: 206–207) beispielsweise verwendet beide Termini. In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe Kontinuität und kontinuativ bevorzugt. Sie weisen allerdings eine gewisse Ähnlichkeit zu einer Lesart des (zusammengesetzten) Perfekts auf ([+ Gegenwartsbezug]). Es sei deshalb an dieser Stelle betont, dass sich die beiden Begriffe explizit *nicht* auf eine Lesart des Perfekts, sondern auf einen semantischen Bestandteil des Imperfekts beziehen.

Die Comriesche Definition, dass Progressivität die Kombination von progressiver mit nicht statischer Bedeutung ist, ist insofern problematisch, als sich die Sprachen der Welt dahingehend unterscheiden, in welchen Kontexten bzw. mit welchen Verben eine progressive Form angewandt werden kann (vgl. Bertinetto et al. 2000: 537; Bertinetto 2000: 583–585; Comrie 1976: 35; Mair 2012: 812–813). Bestimmte Verben besitzen die Möglichkeit, sowohl als statisch als auch als dynamisch interpretiert zu werden. Als Beispiel nennt Comrie (1976: 35) die Verwendung der Progressivperiphrase mit Verben der (passiven) Sinneswahrnehmung (en. *verbs of inert perception*). Während im Englischen eine Kombination dieser Verben mit einer Progressivperiphrase in den meisten Fällen seltsam klingt, ist dies im Spanischen problemlos möglich:

(11) ?I am seeing you there under the table.

(12) Te estoy viendo debajo de la mesa.

Trotz solcher sprachspezifischen Unterschiede gilt diese Restriktion bezüglich statischer Prädikate als definitorisches Merkmal von Progressivität (vgl. ebd.: 12; Deo 2012: 165; Mair 2012: 806). Damit unterscheidet sie sich von der kontinuativen Semantik, welcher bezüglich der Kombination mit lexikalischem Aspekt keine Einschränkungen unterliegen (vgl. Comrie 1976: 25; Mair 2012: 806). Darüber hinaus ist bei der Kontinuität der (Referenz-)Zeitpunkt durativ (vgl. García Fernández 2004: 43; Pérez Saldanya 2004: 215–216; Real Academia Española 2009: 1689). Ein Überblick über die beiden gerade besprochenen Semantiken findet sich in Tabelle 3:

	Progressivität		Kontinuität
	fokalisierend	durativ	
Kombination mit lexikalischem Aspekt	nicht statisch	nicht statisch	frei
Referenzzeitintervall	punktuell	durativ	durativ

Tab. 3: Abgrenzung von Progressivität und Kontinuität

Auch wenn es aus typologischer Sicht sinnvoll erscheinen mag, die Semantiken des progressiven und kontinuativen Aspekts getrennt zu behandeln (vgl. Mair 2012: 806–807), ist eine solche Trennung bei Sprachen, die nicht über unterschiedliche Marker, sondern beispielsweise nur über ein Imperfekt verfügen, schwierig (vgl. Arche 2014: 811). Es sei deshalb an dieser Stelle schon vorweggenommen, dass im empirischen Teil der Arbeit die Restriktionen bezüglich der Kombinierbarkeit mit lexikalischem Aspekt herangezogen werden,

um Progressivität und Kontinuität voneinander abzugrenzen. Eine Handlung, die als unbegrenzt betrachtet wird, nicht habituell ist und in Kombination mit nicht statischen Prädikaten auftritt, wird als progressiv bezeichnet; wird sie ausschließlich mit statischen Prädikaten kombiniert, wird von (nicht progressiver) Kontinuität gesprochen.⁸

2.1.3 Unterscheidung von grammatikalischem und lexikalischem Aspekt

Das Verhältnis von lexikalischem und grammatikalischem Aspekt ist Mittelpunkt zahlreicher Debatten. Vertreter des unidimensionalen Ansatzes nehmen an, dass grammatikalischer und lexikalischer Aspekt auf semantischer Ebene dasselbe ausdrücken (vgl. De Swart 1998; Verkuyl 1972, 1999). Befürworter des bidimensionalen Ansatzes hingegen sind der Meinung, dass lexikalischer und grammatikalischer Aspekt getrennt betrachtet werden müssen und unterschiedliche aspektuelle Informationen kodieren (vgl. Depraetere 1995; Smith 1997, 2012). Im Folgenden wird ein Überblick über die verschiedenen Positionen geliefert.

Depraetere (1995) nimmt das *imperfective paradoxon* (vgl. Dowty 1979: 133–138) als Ausgangspunkt, um die Wichtigkeit der Unterscheidung von (A-)Telizität und (Un-)Begrenztheit (en. (*un*)*boundedness*) zu betonen. Sie definiert beide Konzepte folgendermaßen:

(A)telicity has to do with whether or not a situation is described as having an inherent or intended endpoint; (un)boundedness relates to whether or not a situation is described as having reached a temporal boundary (Depraetere 1995: 2–3).

Demnach kann eine Situation als begrenzt oder unbegrenzt dargestellt werden, und zwar unabhängig davon, ob sie einen inhärenten Endpunkt besitzt. Das Prädikat *write a nursery rhyme* in Beispielsatz 13 ist zwar telisch, wird aber durch die Verwendung der *progressive*-Form als unbegrenzt dargestellt:

8 Diese Einteilung greift eigentlich zu kurz, weil sie die Kontinuität auf die Kombinierbarkeit mit statischen Prädikaten beschränkt, obwohl diese mit allen lexikalischen Aspektklassen verwendet werden kann. Es ist allerdings fraglich, inwiefern sich – semantisch gesehen – die durative Progressivität von der Kontinuität unterscheidet, außer dass letztere zusätzlich zu dynamischen Prädikaten auch mit statischen auftreten kann. Die Unterscheidung wird also im Wesentlichen nur beibehalten, um den Unterschied zwischen Prädikaten, die mit einer Progressivperiphrasen auftreten können (= dynamische), und solchen die dies normalerweise nicht tun (= statische), zu betonen (vgl. Arche 2014: 811). Diese Tatsache kann zur Rechtfertigung der oben getroffenen Entscheidung herangezogen werden.

- (13) She is writing a nursery rhyme. (telisch, unbegrenzt)
 (Beispielsatz aus Depraetere 1995: 3)

Auch Smith (2012: 2581) unterscheidet zwei Arten aspektueller Information, die zwar miteinander interagieren, aber voneinander unabhängig sind. Die Situation selbst hat ihre inhärente Semantik, welche durch den grammatikalischen Aspekt semantisch sichtbar gemacht werden kann. Grammatikalischer Aspekt operiert gewissermaßen auf der inhärenten Semantik der Verbalphrase. Im Gegensatz zu Vendlers (1957) Zeitschemata verwendet Smith eine fünfteilige Gliederung und spricht von sogenannten Situationstypen,⁹ die vom Verb und dessen Argumenten bestimmt werden. Die aspektuelle Grundbedeutung dieser Situationstypen kann durch zusätzliche Information, wie beispielsweise Adverbien oder grammatikalische Morpheme, geändert werden (vgl. Smith 2012: 2585–2586).¹⁰ Dieses Phänomen, das in der Literatur als *situation type shift* oder *coercion* bezeichnet wird, wird nach einem kurzen Überblick über Vertreter des unidimensionalen Ansatzes näher beschrieben. Diese sind der Meinung, dass grammatikalischem und lexikalischem Aspekt dieselben aspektuellen Konzepte zugrunde liegen (vgl. De Swart 1998; Verkuyl 1972, 1999). Im Unterschied zu Depraetere (1995) unterscheiden sie also beispielsweise nicht zwischen (A-)Telizität und (Un-)Begrenztheit.

Verkuyl (1999) geht von zwei aspektuellen Grundbedeutungen aus, die er als durativ und terminativ bezeichnet.¹¹ Für die aspektuelle Interpretation eines Satzes schlägt er eine kompositionelle Analyse vor. Ein Verb kann prinzipiell den Wert [+/- ADD TO] haben, je nachdem ob es statisch [- ADD TO] oder dynamisch [+ ADD TO] ist. Im ersten Schritt verbindet sich das Verb mit seinen Argumenten, die wiederum die Werte für eine spezifische oder unspezifische Quantität ausdrücken, das heißt, die Werte [+/- SQA] haben können. Ist das Verb statisch, so ist der [SQA]-Wert der Argumente belanglos und der aspektuelle Wert des Satzes bleibt durativ. Wenn das Verb hingegen dynamisch ist, hängt die Interpretation von den entsprechenden [SQA]-Werten ab. Damit ein Satz als terminativ interpretiert werden kann, müssen sowohl [ADD TO]- als auch [SQA]-Werte positiv sein. Dies wird von Verkuyl (1999: 131) als *plus principle* bezeichnet. Aus dieser kompositionellen Analyse ergeben sich drei grundlegende aspektuelle Kategorien, die in Tabelle 4 zusammengefasst sind:

9 Smith (1997: 17–38) fügt der Klassifikation von Vendler noch die Kategorie des semelfaktiven Situationstyps hinzu. In ihrem Ansatz haben Semelfaktiva die semantischen Merkmale [+ dynamisch], [- telisch] und [- durativ] (vgl. Smith 1997: 20).

10 Für Beispiele, welche die Interaktion von lexikalischem Aspekt und Adverbien veranschaulichen, siehe Remberger (2016: 216–217).

11 Die Begriffe *durativ/terminativ* können im weitesten Sinne mit der oben eingeführten Unterscheidung von imperfektiv/perfektiv gleichgesetzt werden.