

K.M. Zoutendijk-Rijksen

# Intersprachlicher Einfluss beim Tertiärsprachenlernen: eine syntaktische und lexikalische Studie

Masterarbeit Linguistics,  
Modern Languages, German linguistics  
Universiteit Leiden, Faculteit Geesteswetenschappen  
Dr. J. Audring  
16-12-2020

## Inhalt

Einleitung.....	2
1 Einführung und Definitionen.....	3
1.1 Natürlicher Spracherwerb und gesteuertes Fremdsprachenlernen .....	3
1.2 Zweitsprachen, Tertiärsprachen und Fremdsprachen .....	4
1.3 Das Eigene vom Tertiärsprachenlernen .....	5
2 Transfer oder intersprachlicher Einfluss .....	8
2.1 Modelle und Hypothesen.....	8
2.1a Das <i>Cumulative Enhancement Model</i> (CEM).....	9
2.1b Die <i>L2 Status Factor-Hypothese</i> (LSFH) .....	9
2.1c Das <i>Typology Primacy Model</i> (TPM).....	10
2.2 Das germanische Sandwich .....	11
3 Die Methodologie.....	12
3.1 Hintergrund .....	13
3.2 Syntaktischer Teil .....	15
3.2.a Aufgaben im syntaktischen Teil.....	15
3.3 Lexikalischer Teil.....	19
3.3.a Aufgaben im lexikalischen Teil .....	19
4 Ergebnisse und Diskussion .....	22
4.1 Ergebnisse des syntaktischen Teils.....	23
4.2 Ergebnisse des lexikalischen Teils .....	29
4.3 Diskussion: intersprachlicher Einfluss, Syntax und Lexik .....	33
Exkurs: Neurolinguistische Notizen.....	37
Fazit .....	40
Quellenverzeichnis .....	42
Anlage I Das Faktorenmodell nach Hufeisen.....	46
Anlage II Fragebogen für Teilnehmer.....	47
Anlage III.a Ergebnisse der 3-vwo-Gruppe .....	50
Anlage III.b Ergebnisse der 3-havo-Gruppe.....	52
Anlage III.c Ergebnisse der 2-vwo-Gruppe .....	54
Anlage III.d Ergebnisse der 2-havo-Gruppe.....	56
Anlage IV Übersicht der Ergebnisse.....	58

## Einleitung

Intersprachlicher Einfluss, auch Transfer oder *cross linguistic influence* genannt, ist in der Linguistik ein beliebtes Forschungsthema.<sup>1</sup> Mit dem in den letzten Jahrzehnten stark gewachsenen Interesse an Tertiärsprachenlernen ist eine Vielfalt an Studien veröffentlicht worden, die Transfer in verschiedenen Bereichen der Sprache, wie Lexik, Syntax und Phonologie, zum Thema haben. Diese Arbeit fokussiert auf den Effekt von intersprachlichem Einfluss bei den eng verwandten Sprachen Deutsch, Niederländisch und Englisch.

Abschnitt 1 definiert die Begriffe, die hier eine Rolle spielen: Spracherwerb, Sprachenlernen, Erstsprache, Fremdsprache und Tertiärsprache. Auch wird in diesem Abschnitt erklärt, was der Unterschied zwischen *second language acquisition* und *third language acquisition* ist. Mehrere Linguisten haben dazu Theorien aufgestellt, von denen das Faktorenmodell von Hufeisen eine der am breitesten akzeptierten ist.

Abschnitt 2 beschreibt drei wichtige Modelle für intersprachlichen Einfluss, und zwar das *Cumulative Enhancement Model*, die *L2 Status Factor-Hypothese* und das *Typology Primacy Model*. Diese Modelle sind in einer kombinierten syntaktisch-lexikalischen Studie unter 82 niederländischen SchülerInnen mit L2-Englisch und L3-Deutsch getestet worden.

Abschnitt 3 stellt die Methodologie dieser Studie dar und erklärt wie der Fragebogen, sowohl des syntaktischen als des lexikalischen Teils, zustande gekommen ist. Im syntaktischen Teil wird Transfer bei der Reihenfolge im deutschen Satz untersucht, der lexikalische Teil hat *cross linguistic influence* bei den deutschen Präpositionalverben zum Thema.

Abschnitt 4 zeigt die Ergebnisse des Tests und versucht diese anhand der linguistischen Theorien zu erklären. Dazu werden mehrere Studien im Fachgebiet zu Rate gezogen; auch die Neurolinguistik liefert hier relevante Einsichten, die in einem Exkurs beschrieben werden. Zum Schluss werden im Fazit alle Hauptsachen und Schlussfolgerungen dieser Arbeit zusammengefasst.

---

<sup>1</sup> Intersprachlicher Einfluss (Einfluss einer Sprache auf eine andere Sprache) unterscheidet sich von intrasprachlichem Einfluss (Einfluss aus einem Bereich einer Sprache auf einen anderen derselben Sprache).

## 1 Einführung und Definitionen

In der Psycholinguistik sind Spracherwerb, Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit seit vielen Jahren wichtige Themen. Lange Zeit wurde Tertiärsprachenlernen dabei dem Bereich des Fremdsprachenlernens zugerechnet. In den letzten fünfzig Jahren hat sich jedoch die Idee durchgesetzt, dass es zwischen *third language acquisition* (TLA) und *second language acquisition* (SLA) qualitative Unterschiede gibt; sie haben dazu geführt, dass sich Tertiärsprachenlernen allmählich als ein eigenständiges Forschungsgebiet entwickelt hat. In dieser Einführung wird beschrieben, was die verschiedenen Begriffe beinhalten und worin sie sich unterscheiden.

### 1.1 Natürlicher Spracherwerb und gesteuertes Fremdsprachenlernen

Sprachen können auf unterschiedliche Weisen gelernt werden (Rösler 2012: 17). Die Art, wie zum Beispiel ein deutsches Kind seine Muttersprache erwirbt, unterscheidet sich grundsätzlich vom Fremdsprachenlernen in der Schule, wo das Kind einige Jahre später Englisch lernt. Die prototypische Unterscheidung ist hier, laut Rösler, die zwischen einem **natürlichen Spracherwerb** und einem **gesteuerten Lernen** an Institutionen, wie Schulen und Universitäten (2012: 18). Selbstverständlich gibt es neben den beiden prototypischen Formen viele Zwischenformen, worin unterscheiden sich jedoch diese Prozesse eigentlich? Beim **natürlichen Spracherwerbsprozess**, der normalerweise gleich mit der Geburt anfängt, wird aus der Interaktion mit der Umgebung die Sprache gelernt. Lernende werden zunächst mit der Form (den Sprachlauten) konfrontiert und erst später werden damit Inhalte und Bedeutungen verbunden; die so erworbene Sprache wird als L1<sup>2</sup> bezeichnet. Der Sprachinput, mit dem der Lernende konfrontiert wird, und die **kommunikativen** Notwendigkeiten bestimmen den Erwerbsprozess (Rösler 2012: 18). Gleichzeitiger Erwerb mehrerer Erstsprachen tritt auf, wenn Kinder in einer bi- oder multilingualen Umgebung aufwachsen, zum Beispiel wenn die Mutter eine andere Sprache als der Vater benutzt. Natürlicher Spracherwerb kann ebenfalls in späterem Alter auftreten, zum Beispiel in einer Migrationssituation, wenn der Lernende die Sprache im Kontakt mit der einheimischen Bevölkerung erwirbt; hier wird auch von **konsekutivem** Spracherwerb gesprochen. Auch

---

<sup>2</sup> L1: *first language* oder Erstsprache; umgangssprachlich: Muttersprache. Als Erstsprache kann diejenige Sprache bezeichnet werden, die als erstes, und zwar bis zum Alter von drei Jahren, gelernt wird (Harr u.a. 2018: 8).

eine Zweitsprache (L2) oder, im Allgemeinen, eine andere Fremdsprache (Lx) kann also in einem natürlichen Erwerbsprozess gelernt werden.

In vielen Fällen werden Fremdsprachen (L2, L3 oder Lx) jedoch in einem gesteuerten Prozess gelernt, meistens in Bildungsinstitutionen. Dieser **gesteuerte Prozess des Sprachenlernens** verläuft wesentlich anders als der obengenannte Spracherwerb, erstens weil er nicht ab der Geburt, sondern nach einigen oder vielen Jahren beginnt. In diesem gesteuerten Lernprozess werden Form (das heißt hier: grammatische Merkmale) und Inhalt (hier: kommunikative Bedeutung) der Sprachmittel von Anfang an gleichzeitig angeboten; den Lernenden werden also nicht nur kommunikative Sprachmittel, sondern auch explizite grammatische Informationen präsentiert (Rösler 2012: 21). Die Lernsituation ist nicht der Alltag, mit seinem natürlichen, interaktiven Charakter, sondern eine **institutionelle Situation** mit unterrichtlicher Vermittlung (Harr u.a. 2018: 7). Während Kinder sich ihre Erstsprache anscheinend ohne große Mühe aneignen, empfinden Fremdsprachenlernende den Prozess manchmal als anstrengend und schwierig, abhängig von Motivation, L1 und anderen persönlichen und sozialen Faktoren, wie vor allem Alter des Lernenden (Krumm u.a. 2010: 739).<sup>3</sup> Außerdem wird in der erworbenen Erstsprache im Allgemeinen eine deutlich größere Kompetenz als in den gelernten Fremdsprachen erreicht (Krumm u.a. 2010: 739).

## 1.2 Zweitsprachen, Tertiärsprachen und Fremdsprachen

Leider werden die Begriffe **Zweitsprache** (L2) und **Fremdsprache** manchmal unterschiedlich verwendet, daher ist es wichtig, eindeutige Umschreibungen zu definieren. Eine nach dem Alter von drei Jahren erworbenen oder gelernten Sprache wird in dieser Arbeit als Zweitsprache bezeichnet; jede weitere Sprache wird **Tertiärsprache** oder Drittsprache (L3) genannt (Hufeisen, zitiert in Harr u.a. 2018: 8). Die Bezeichnung Tertiärsprache trifft also nicht allein zu auf die Sprache, die – nach der L1 und L2 – als dritte gelernt wird, sondern auf *jede* Fremdsprache, die nach der L2 noch dazu gelernt wird, auch wenn sie tatsächlich die vierte oder x-te Sprache für eine Person ist (Falk 2010: 25). Die Terminologie ist hier also

---

<sup>3</sup> Das Alter des Lernenden spielt vor allem eine große Rolle in der Hypothese der 'kritischen Periode', die Lenneberg in den 1960er Jahren formulierte; er betrachtet die frühe Kindheit als einen besonders sensitiven und geeigneten Zeitraum für die Sprachentwicklung eines Kindes (Höhle 2012: 175). Die Annahme einer solchen kritischen Periode für Spracherwerb ist nicht unumstritten.

**chronologisch**, das heißt: nach Erwerbs- oder Lernzeitpunkt, zu verstehen, und nicht nach Kompetenz.<sup>4</sup>

Oft wird auch zwischen Deutsch als Zweitsprache (**DaZ**) und Deutsch als Fremdsprache (**DaF**) unterschieden; hier liegt der Unterschied im **Ort**: DaZ kann entweder natürlich erworben, oder gesteuert gelernt werden, der Prozess findet jedoch immer im deutschsprachigen Raum statt, während DaF außerhalb des deutschen Sprachraums angeeignet wird, meistens in einem gesteuerten Lernprozess (Rösler 2012: 31). Von DaZ ist meistens die Rede in Migrationssituationen.

### 1.3 Das Eigene vom Tertiärsprachenlernen

Wurde vorher kein Unterschied zwischen L2- und L3-Lernen (*second language acquisition* oder SLA beziehungsweise *third language acquisition* oder TLA) gemacht, so hat sich in den letzten Jahrzehnten das Thema Tertiärsprachen zu einem eigenständigen Forschungsgebiet entwickelt. Fragen, wie zum Beispiel: Was ist das Spezifische an L3 und Tertiärsprachenlernen?, erfreuen sich eines wachsenden Interesses (Hufeisen & Lindemann 1998: 169). Aus mehreren Blickwinkeln sind die Unterschiede zwischen SLA und TLA beschrieben, und daraus sind verschiedene Modelle für den Prozess des Fremdsprachenlernens entstanden (Hufeisen & Neuner 2003: 8).

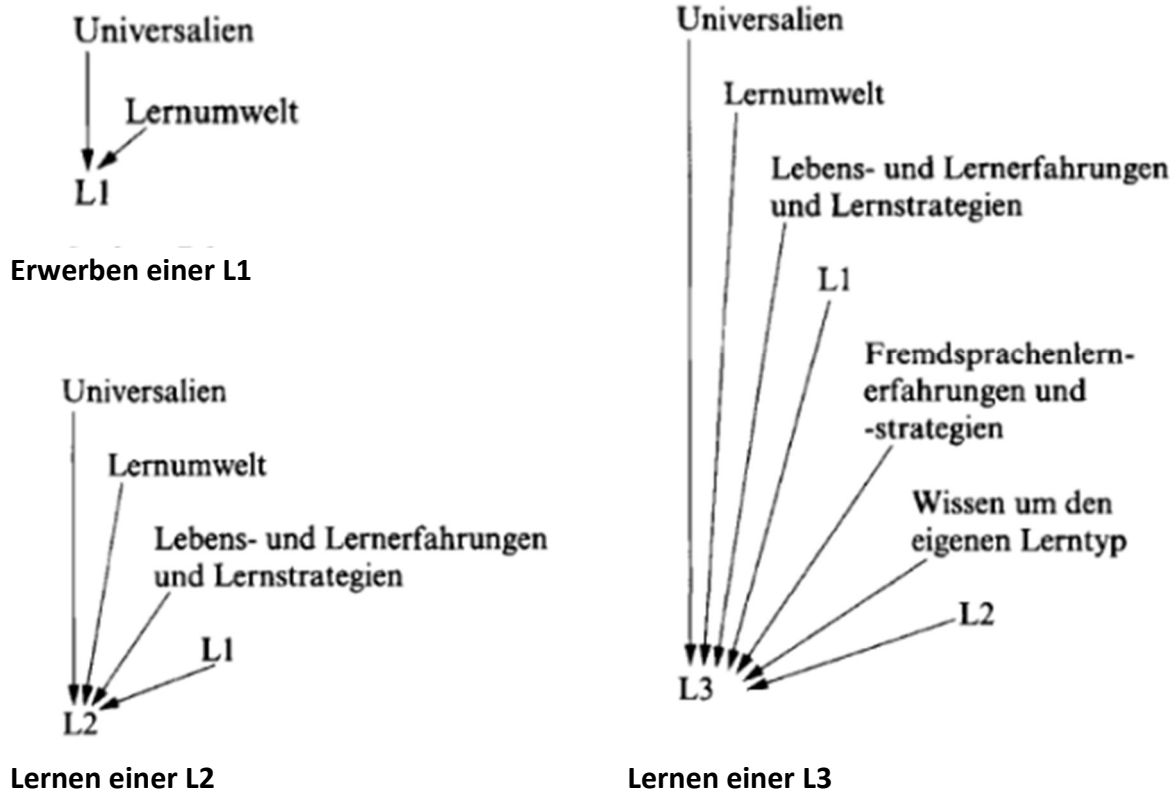
Ein bekanntes und einflussreiches Modell in diesem Bereich ist das **Faktorenmodell** von Hufeisen (1998: 171-172). Es stellt die Faktoren, die den Erwerbs- bzw. Lernprozess einer Sprache beeinflussen, schematisch dar und zeigt, wie bei jeder zusätzlichen Sprache andere Faktoren hinzukommen, die den Aneignungsprozess dieser neuen Sprache beeinflussen.<sup>5</sup>

*Abbildung 1 Das Faktorenmodell von Hufeisen (Version 1998, Helbig 2008: 649; überarbeitete Version: Anlage I)*

---

<sup>4</sup> Ein Definitionssystem nach Kompetenz weist mehrere Nachteile auf: So können sich die Kompetenzen einer Person im Laufe der Zeit ändern und ist es nicht so einfach, Kompetenzen eindeutig einzustufen (Hufeisen & Lindemann 1998: 169-170).

<sup>5</sup> Hufeisen hat das Faktorenmodell erstmals 1998 präsentiert; 2010 wurde eine überarbeitete Version veröffentlicht (bzw. Hufeisen & Lindemann 1998: 171 und Hufeisen 2010: 202-205). Das in diesem Abschnitt gezeigte Modell ist die ursprüngliche Version, Anlage I enthält die Neufassung des Modells. Die beiden Versionen unterscheiden sich nicht wesentlich: Sie zeigen, dass es einen qualitativen Unterschied zwischen L1-Erwerb, L2-Lernen und L3-Lernen gibt.



Die ‚Universalien‘ in diesem Modell sind die persönlichen, neurophysiologischen Merkmale einer Person, wie zum Beispiel Alter und generelle Spracherwerbsfähigkeit; mit dem Begriff ‚Lernumwelt‘ werden externe Faktoren angegeben, wie zum Beispiel Art und Umfang des Inputs und Lernumgebung (Hufeisen & Lindemann 1998: 171-172).

Wie das Modell zeigt, spielen bei der Aneignung einer Zweitsprache, neben diesen Universalien und der Lernumwelt, auch neuere Lebens- und Lernerfahrungen eine Rolle: Der Lernende ist älter und hat mehr Erfahrung mit Lernprozessen im Allgemeinen, zum Beispiel in der Schule. Außerdem stehen dem Lernenden natürlich die Kenntnisse der L1 zur Verfügung.

Das Faktorenmodell zeigt ebenfalls, dass – im Vergleich zum Lernen einer L2 – beim Lernen einer L3 weitere zusätzliche Faktoren eine Rolle spielen, und zwar die Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien, das Wissen um den eigenen Lerntyp und auch die L2 selbst. Der Lernende hat ja schon eine Fremdsprache (L2) gelernt und kennt seine Stärken und Schwächen dabei; er weiß, zum Beispiel, wie er sich am besten Wortschatz oder Grammatik aneignet, Hör- oder Leseverstehen übt oder die Sprache

schriftlich oder mündlich trainiert. All diese kognitiven und emotionalen **Vorerfahrungen und Metakenntnisse** helfen ihm beim Lernen einer weiteren Fremdsprache (L3).<sup>6</sup>

„Deutsch als Fremdsprache ist eine typische Tertiärsprache, da sie selten als L2 und oft oder häufig als L3 oder L<sub>x</sub> (x>3) gelernt wird“, so schreibt Hufeisen, denn die meisten Deutschlernenden haben bereits Englisch als L2 gelernt (Helbig 2008: 648). In den Niederlanden fangen alle SchülerInnen schon in der Grundschule mit dem Englischunterricht an; Deutsch ist L3, L4 oder sogar L5 (nach Französisch, Lateinisch und/oder Griechisch). Die SchülerInnen sind dann nicht nur älter und haben mehr Lebenserfahrung, sondern können auch auf ihre Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen zurückgreifen (Helbig 2008: 648). Diese Faktoren können den L3-Lernprozess beeinflussen, so haben mehrere Studien in den letzten Jahrzehnten gezeigt (Helbig 2008: 648).

Im vorigen Jahrhundert wurde lange angenommen, dass mehrere Fremdsprachen vor allem negativ aufeinander einwirkten, denn nicht nur die Erstsprache interagiere mit der Tertiärsprache, sondern auch die L2. Stedje (1976) war eine der ersten Linguisten, die nachwies, dass frühere Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen weitere Sprachlernprozesse fördern können. Im Jahre 1988 führte Thomas eine ähnliche Untersuchung durch, und fand, dass zweisprachige Lernende sich eine weitere Fremdsprache besser, schneller und effektiver als Monolinguale aneigneten (Hufeisen & Lindemann 1998: 172).

Ein neueres Modell für das Tertiärsprachenlernen liefert Meißner (2004), und zwar das *multilingual processing* Modell; es beschreibt, wie ein L3-Lernender aufgrund früherer Erfahrungen mit einer anderen, verwandten Fremdsprache ein spontanes, hypothetisches und multilinguales Modell zur Rezeption der Tertiärsprache aufbaut (Jessner 2008: 24). Zum Schluss sind hier Herdina und Jessner (2008) wichtig, die in ihrem *Dynamic Model of Multilingualism* (DMM) versuchen, die Prinzipien der *dynamic systems* Theorie auf ein Sprachmodell anzuwenden.<sup>7</sup> Das DMM basiert darauf, dass Multilingualismus ein kompliziertes, variables, nicht-lineares System, darstellt, dem im Laufe der Zeit Sprachen hinzugefügt, aber auch entzogen werden können (Jessner 2008: 25).

---

<sup>6</sup> Dieser positive Einfluss von Metakenntnissen wird manchmal kontrovers beurteilt; so basiert das Fremdsprachenlernen durch Immersion darauf, dass Erfahrungen und Metawissen den Lernprozess eher behindern als unterstützen. Immersion zielt darauf, eine Fremdsprache nach den Prinzipien des Mutterspracherwerbs, in natürlichem Kontext, anzueignen; als Sprachlernmethode bleibt sie in dieser Arbeit weiterhin außer Betracht.

<sup>7</sup> Die *dynamic systems theory* wird auch als 'Chaostheorie' bezeichnet und meint, dass bestimmte Prozesse grundlegend unvorhersehbar verlaufen.



Die Tertiärsprachenforschung hat, unter anderem in diesen Modellen, in den letzten Jahren überzeugend gezeigt, dass Tertiärsprachenlernen sich wesentlich vom L2-Lernen unterscheidet und neben Komplikationen auch Chancen mit sich bringt.

## 2 Transfer oder intersprachlicher Einfluss

Der Begriff **Transfer** lässt sich definieren als „der Einfluss von Elementen der Ausgangssprache oder anderer bereits erworbener Sprachen“ auf den Aneignungsprozess einer neuen Sprache (Rösler 2012: 242). Positiver Transfer tritt auf, wenn dieser Einfluss den Spracherwerb oder das Fremdsprachenlernen erleichtert. Negativer Transfer wird meistens als **Interferenz** bezeichnet und bedeutet einen störenden Einfluss einer erworbenen oder gelernten Sprache auf diesen Aneignungsprozess (Rösler 2012: 242). In der wissenschaftlichen Literatur wird für den Begriff Transfer seit den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts auch die englische Umschreibung **cross-linguistic influence** benutzt (Cenoz u.a. 2001: 1).

### 2.1 Modelle und Hypothesen

In den letzten Jahrzehnten hat es zahlreiche Studien in unterschiedlichen Bereichen (Lexik, Morphologie usw.) gegeben, die den Begriff Transfer näher definieren oder quantifizieren wollten, und sind verschiedene Theorien über intersprachlichen Einfluss, insbesondere beim Tertiärsprachenlernen, erarbeitet worden. Welche Sprache ist zum Beispiel die meist benutzte Quelle für Transfer: die als erste erworbene Sprache (L1) oder die als letzte gelernte Sprache? Beeinflusst vielleicht die am meisten oder am rezentesten benutzte Sprache (nicht notwendigerweise die L1!) am stärksten den Transfer? Es gibt unterschiedliche Meinungen zu dieser Frage. Im Rahmen dieser Arbeit werden drei einflussreiche Theorien charakterisiert, und zwar (nach Falk 2010: 40-41):

- a) das *Cumulative Enhancement Model*;
- b) die *L2 Status Factor-Hypothese*;
- c) das *Typology Primacy Model*.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Es gibt andere Modelle und Hypothesen zur Rolle von Transfer, die drei hier genannten Modelle stützen jedoch auf stärkere empirische Evidenz und werden noch heute als die wichtigsten Denkrichtungen angesehen (vgl. Bardel & Sanchez 2020: 51).

### 2.1a Das Cumulative Enhancement Model (CEM)

Das CEM ist 2004 von Flynn, Foley und Vinnitskaya veröffentlicht worden; es stellt die Frage nach der Rolle der L1 beim späteren Fremdsprachenlernen. Hat die Erstsprache eine besondere Rolle in diesem Prozess, oder tragen alle bereits erworbenen oder vorher gelernten Sprachen dazu bei? Flynn, Foley und Vinnitskaya untersuchen diese Frage bei einer Gruppe von L3-Englisch-Lernenden, die als L1 Kasachisch und als L2 Russisch haben. Das Thema ihrer Studie ist der englische Relativsatz; die Struktur der L2 und der L3 stimmen in solchen Sätzen überein, während die L1 eine andere Struktur aufweist (Flynn u.a. 2004: 10). Aufgrund der Ergebnisse stellen die Untersucher fest, dass Tertiärsprachenlernen ein kumulativer Prozess ist, der von allen vorher erworbenen oder gelernten Sprachen beeinflusst wird. Die Erstsprache fungiert dabei als erste Transferquelle; gibt es ein bestimmtes Phänomen hier nicht, dann wird die L2 zu Rate gezogen (Falk 2010: 89). Die in der Sprachbiografie vorhandenen Sprachen haben entweder einen neutralen, oder einen positiven Einfluss auf das Tertiärsprachenlernen und Transfer könne sowohl zwischen L1 und L3, als zwischen L2 und L3 auftreten (Flynn u.a. 2004: 5; Bardel & Sanchez 2020: 51).

### 2.1b Die L2 Status Factor-Hypothese (LSFH)

Die LSFH betont, dass in manchen Fällen die Zweitsprache, eher als die L1, als Transferquelle beim Fremdsprachenlernen benutzt wird (Bardel & Falk 2007: 460). Bardel und Falk untersuchen die sogenannte Verbzweitstellung<sup>9</sup> bei Niederländisch- und Schwedischlernenden mit unterschiedlichen Erst- und Zweitsprachen; die Forschungsdaten unterstützen die prominente Rolle der L2 beim Tertiärsprachenlernen, und zeigen, dass die L2 den Transfer aus der L1 sogar blockieren kann (Wenzel 2010: 246). Auch Hammarberg bestätigt den besonderen Status der L2 beim Tertiärsprachenlernen und er meint, dass es dafür zwei Erklärungen gebe (2009: 63). Erstens unterschieden sich SLA und TLA einerseits vom Erstspracherwerb andererseits; das führe dazu, dass bei TLA ähnliche Gehirnteile als bei SLA aktiviert werden, wodurch auch die L2 und L3 gleichzeitig aktiviert würden (Hammarberg 2009: 63). Zweitens verursache der spezielle Status der L2 als erste Fremdsprache die Unterdrückung der L1 bei TLA: Beim Lernen einer Tertiärsprache

---

<sup>9</sup> Verbzweitstellung (V2) oder *verb-second word order* bedeutet, dass das finite Verb an zweiter Stelle im Satz erscheint. Das Niederländische ist eine V2-Sprache, sowie auch das Deutsche und das Schwedische; Englisch dagegen, als einzige germanische Sprache, kennt diese Regel für die Wortreihe nicht.

erscheine die Aktivierung der ‚gewohnten‘ (das heißt hier: nicht-fremden) Erstsprache nicht als eine richtige Strategie (Hammarberg 2009: 63). Andere Bezeichnungen für den L2 Status Faktor sind denn auch *foreign language effect* oder Fremdspracheneffekt (Bardel & Falk 2012: 62).

### 2.1c Das *Typology Primacy Model* (TPM)

Rothman hat die Validität des CEM und der LSFH in einer syntaktischen Studie geprüft und aufgrund seines Befunds das TPM vorgeschlagen. Die Frage, die Rothman untersucht, ist, ob sich vorhersagen lässt, welche der zur Sprachbiografie gehörenden Sprachen eine Person als Transferquelle für die L3 benutzen wird und warum. Das TPM hält den psychotypologischen Abstand zwischen den Sprachen für ausschlaggebend beim Auftreten von intersprachlichem Einfluss<sup>10</sup>; der Lernende benutzt entweder die L1, oder die L2 als Transferquelle, abhängig von den erfahrenen typologischen Ähnlichkeiten (Rothman 2010: 122). Rothman sieht das TPM als eine Variante des CEM, weil das TPM Einfluss der L1 nicht ausschließt (wie die LSFH), sondern Transfer sowohl aus der L1 als L2 für möglich halte (2010: 121).

Die Frage nach dem Ursprung und der Wirkung von intersprachlichem Einfluss ist auch heute noch nicht eindeutig beantwortet. Dass mehrere Faktoren (wie typologische Ähnlichkeit, Kompetenz in der L2, Sprachbereich) dabei eine Rolle spielen, ist auf jeden Fall klar (Hammarberg 2009: 18-19). Aufgrund des andauernden wissenschaftlichen Interesses an Tertiärsprachenlernen sind weitere Theorien und Untersuchungen in diesem Bereich veröffentlicht und auch künftig noch zu erwarten.<sup>11</sup>

In mehreren der genannten Modelle spielt der Abstand zwischen den Sprachen eine Rolle beim Auftreten von intersprachlichem Einfluss, darum wird im nächsten Abschnitt auf dieses Thema näher eingegangen, insbesondere bezüglich der Sprachen Niederländisch, Englisch und Deutsch, weil sie in dieser Arbeit eine Hauptrolle spielen.

---

<sup>10</sup> Der psychotypologische Abstand ist der typologische Abstand, wie er vom Lernenden selbst erfahren wird (Kellermann 1983, zitiert in Rothman 2010: 112).

<sup>11</sup> Ein Beispiel für ein neueres Modell ist das Scalpelmodell von Slabakova (2017).

## 2.2 Das germanische Sandwich

Die Sprachen Deutsch, Niederländisch und Englisch gehören alle zum germanischen Zweig der indogermanischen Sprachfamilie und sind also eng verwandt.<sup>12</sup> Bereits 1956 veröffentlichte Van Haeringen das Buch *Nederlands tussen Duits en Engels*, in dem er feststellte, dass die Niederlande sich nicht nur geographisch zwischen Deutschland und England befänden, sondern dass die niederländische Sprache ebenfalls in der Mitte zwischen Deutsch und Englisch liege, wobei sie im grammatischen Bereich manchmal dem Englischen näher verwandt sei, während sie lexikalisch deutlich mehr mit dem Deutschen übereinstimme (Van Haeringen 1956: 74).

Es gibt inzwischen mehrere Studien, die versuchen den **Abstand** zwischen den germanischen Sprachen zu definieren oder vermessen.

So klassifiziert Gooskens anhand der sogenannten Levenshtein-Abstände die germanischen Sprachen hinsichtlich des Niederländischen (Gooskens & Heeringa 2004).<sup>13</sup> Die Levenshtein-Distanz zwischen dem Deutschen und dem Niederländischen ist deutlich geringer als zwischen dem Englischen und dem Niederländischen.

Abbildung 2 Levenshtein-Distanzen  
(Gooskens & Heeringa 2004)

<i>Levenshtein-afstanden tot het Nederlands</i>	
Fries	38,7
Duits	53,3
Zweeds	60,9
Noors	61,4
(47 dialecten)	(58,6 - 64,3)
Deens	63,4
Engels	64,7
Faeröers	66,1
IJslands	69,2

<sup>12</sup> *Das germanische Sandwich* ist der Titel einer internationalen Konferenzreihe zur kontrastiven Linguistik des Deutschen, Englischen und Niederländischen und ist mittlerweile als eigenständiger, linguistischer Begriff eingebürgert.

<sup>13</sup> Die Levenshtein-Distanz definiert den Abstand zwischen zwei Reihen von Zeichen als die benötigte Anzahl der Änderungen, um eine gegebene Reihe in eine andere umzuwandeln.

Obwohl Gooskens und Heeringa nur phonologische Merkmale untersuchten und semantische oder grammatikalische Aspekte nicht in Betracht zogen, haben Vismans und Wenzel gezeigt, dass die Levenshtein-Distanzen in hohem Maß mit den von Sprachbenutzern wahrgenommenen Abständen übereinstimmen (Vismans & Wenzel 2012: 8-9).

Vismans und Wenzel haben die psychotypologischen Abstände der drei verwandten westgermanischen Sprachen – Deutsch, Niederländisch und Englisch – untersucht und ließen dabei L1-Sprecher die erfahrenen Ähnlichkeiten und Unterschiede einordnen.<sup>14</sup> Sowohl die Probanden mit Englisch als L1, als die mit Deutsch als L1, stuften das Deutsche als die am engsten mit dem Niederländischen verwandte Sprache ein, vor allem wegen der lexikalischen Ähnlichkeiten, und positionierten das Niederländische zwischen Deutsch und Englisch (Vismans & Wenzel 2012: 13-18).

Schepens hat versucht, neue Modelle für den Abstand zwischen Sprachen im lexikalischen, morphologischen und phonologischen Bereich zu entwickeln, und gefunden, dass die Distanz zum Niederländischen ein elementarer Faktor ist bei der Lernbarkeit einer Fremdsprache; die deutsche Sprache erscheint auch hier als diejenige mit dem kleinsten Abstand zum Niederländischen (2015: 223, 265).

Im Rahmen dieser Arbeit liegt besonders die Frage vor, ob der geringe Abstand zwischen diesen beiden Sprachen das Risiko auf Interferenzfehler vergrößert, oder das Tertiärsprachenlernen möglich fördert.

### 3 Die Methodologie

Die deutsche Sprache ist für niederländische SchülerInnen eine typische Tertiärsprache: Bereits in der Grundschule wird Englisch als Fremdsprache unterrichtet, und erst an den weiterführenden Schulen folgen andere Fremdsprachen, wie Deutsch, Französisch, Lateinisch, Griechisch, Spanisch und so weiter. Die meisten SchülerInnen haben dementsprechend Niederländisch als L1, Englisch als L2 und Deutsch als L3. Dass die Sprachen eng verwandt sind, ist nicht nur ein Vorteil, es kann auch zu Problemen führen,

---

<sup>14</sup> Dieser psychotypologische Abstand ist die Basis des *Typology Primacy Model* von Rothman (vgl. Abschnitt 2.1).

zum Beispiel bei den sogenannten ‚falschen Freunden‘.<sup>15</sup> Wie immer beim Fremdsprachenlernen, kann negativer Transfer oder Interferenz hier eine Rolle spielen. In dieser Arbeit wird eine Untersuchung beschrieben, in der niederländischen (L1) Deutschlernenden (L3), die Englisch als erste Fremdsprache (L2) gelernt haben, zwei verschiedene Aufgaben vorgelegt werden, und zwar eine syntaktische und eine lexikalische; das Ziel der Untersuchung ist, Transfer aus der L1 oder der L2 festzustellen.

### 3.1 Hintergrund

Wenzel (2018) hat untersucht, ob bei einer Gruppe von Niederländischlernenden eher die Erstsprache, oder vielmehr die Zweitsprache als **Transferquelle** auftritt; sie basiert diese Studie auf eine vergleichbare Untersuchung von Falk bei Schwedischlernenden (Falk 2010: 47-64). Dazu hat sie eine Untersuchung mit zwei Gruppen von Probanden durchgeführt:

- (a) Teilnehmer mit L1-Deutsch, L2-Englisch und L3-Niederländisch und
- (b) Teilnehmer mit L1-Englisch, L2-Deutsch und L3-Niederländisch.

Die L1, L2 und L3 sind hier alle eng verwandt und gehören zum ‚germanischen Sandwich‘. Das Thema der Untersuchung ist ein **syntaktisches** Problem, nämlich die Verbstellung in Haupt- und Nebensätzen. Im Englischen (E) gibt es eine feste Reihenfolge im Satz: SVO (*subject-verb-object*). Im Deutschen (D) und im Niederländischen (N) dagegen ist die Reihenfolge in einigen Fällen anders: In Nebensätzen wird das finite Verb ans Ende gestellt (SOV), während in Hauptsätzen Verbzweitstellung (V2) die Regel ist.

Beispiele für die typische Reihenfolge im Satz sind (Wenzel 2018: 248):

Hauptsatz	D	<i>Ich sah sie.</i>
	N	<i>Ik zag haar.</i>
	E	<i>I saw her.</i>
Nebensatz	D	<i>... dass ich sie sehe.</i>
	N	<i>... dat ik haar zie.</i>
	E	<i>... that I see her.</i>
nach einer Adverbialbestimmung	D	<i>Gestern sah ich sie.</i>
	N	<i>Gisteren zag ik haar.</i>

<sup>15</sup> Falsche Freunde sind Wortpaare aus verschiedenen Sprachen, die sich zwar nach der äußeren Form stark ähneln, jedoch eine unterschiedliche Bedeutung haben; zum Beispiel: *bellen D = blaffen N <> bellen N = anrufen D*.

Wenzel legte den Teilnehmern einen Test vor, in dem sie Sätze als grammatisch oder ungrammatisch beurteilen mussten; die Probanden müssen die syntaktische Struktur dazu rezeptiv beherrschen.<sup>16</sup> Sie werden nicht gebeten, die inkorrekten Stimuli zu verbessern; produktive Beherrschung ist also nicht erforderlich. Bei den von ihnen als ungrammatisch eingestuften Sätzen müssen die Teilnehmer den inkorrekten Teil der Aufgabe unterstreichen, um auszuschließen, dass sie den Satz aufgrund anderer Aspekte als inkorrekt beurteilten.

Wenzel stellte fest, dass die zweite Gruppe (L2-Deutsch) signifikant besser abschnitt als die erste (L2-Englisch): Transfer aus der L2 hatte in der ersten Gruppe signifikant mehr Fehler herbeigeführt, wobei übrigens die Signifikanz bei einem höheren GER-Niveau der Teilnehmer abnahm.<sup>17</sup> Die Ergebnisse dieser Forschung unterstützen also die L2 Status Faktor-Hypothese, die beinhaltet, dass die L2 eine besondere Rolle im Sprachlernprozess spielt, auch wenn L1 (Deutsch) und L3 (Niederländisch) in einem bestimmten Aspekt der Sprache übereinstimmen (Wenzel 2018: 257).

Die Ergebnisse von Wenzel liegen an der Basis der in dieser Arbeit beschriebenen Untersuchung, die ebenfalls als Ziel hat, die Quelle des möglichen Transfers festzustellen in zwei unterschiedlichen Sprachbereichen, nämlich Syntax und Lexik.

Die Probanden sind niederländische Schüler<sup>18</sup> (L1-Niederländisch) zweierlei Niveaustufen: 3. Klasse havo/vwo und 2. Klasse havo/vwo.<sup>19</sup> Die Zweitsprache der Teilnehmer ist Englisch, während Deutsch für sie die L3 ist.<sup>20</sup> In dieser Schule fängt der Deutschunterricht bereits in der ersten Klasse an; die Drittklässler haben also beim Ablegen des Tests circa 26 Monate Deutsch gelernt und lassen sich auf GER-Niveau A2/B1 einstufen. Die Zweitklässler haben etwa 14 Monate Deutschunterricht gehabt und sind als GER-Niveau A1/A2 zu klassifizieren.

---

<sup>16</sup> Dieser Test wird als 'grammaticality judgement task' bezeichnet.

<sup>17</sup> Der GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen ist eine Einteilung in standardisierten Kompetenzniveaus, und zwar A1 und A2 (elementare Sprachverwendung), B1 und B2 (selbstständige Sprachverwendung), C1 und C2 (kompetente Sprachverwendung).

<sup>18</sup> Die Probanden sind sowohl Jungen als Mädchen, sie werden hier jedoch zur Vereinfachung nur mit der männlichen Bezeichnung angedeutet.

<sup>19</sup> Die niederländische 3. Klasse entspricht der deutschen 9. Klasse, während die niederländische 2. Klasse mit der deutschen 8. Klasse übereinstimmt. Das niederländische vwo-Niveau ist mit dem deutschen Gymnasium vergleichbar, während das havo-Niveau der deutschen Realschule entspricht.

<sup>20</sup> Alle Teilnehmer lernen in der Schule neben Englisch und Deutsch auch Französisch, während eine kleinere Gruppe der vwo-Schüler zusätzlich Lateinisch und Griechisch lernt.

Obwohl die Probanden in der Untersuchung von Wenzel älter sind – die Probanden sind als ‚heranwachsende Studenten‘ gekennzeichnet – stimmen die GER-Niveaus der Teilnehmer in beiden Untersuchungen überein (Wenzel 2018: 251).

## 3.2 Syntaktischer Teil

Im ersten Teil meiner Forschung habe ich, so wie Wenzel, die **Verbstellung in Haupt- und Nebensätzen** untersucht. Ich habe hier einen ähnlichen Test, in dem die Probanden Stimuli als grammatisch oder ungrammatisch einordnen müssen, benutzt. **Die Hypothese ist, dass hier Transfer aus der L2 (Englisch) auftreten wird.** Wenn kein Transfer aus dem Englischen aufträte, dann würden die Schüler hier keine Fehler machen, denn das Niederländische (L1) und das Deutsche (L3) stimmen in diesem syntaktischen Aspekt überein.

### 3.2.a Aufgaben im syntaktischen Teil

Die Aufgaben im ersten Teil des Tests beziehen sich auf die Verbstellung im Satz. Wie schon im Abschnitt 3.1 beschrieben, stimmen die deutsche und niederländische Sprache hier überein, während das Englische in bestimmten Fällen eine andere Position des Verbs anwendet. Hauptregel in den drei Sprachen ist die Reihenfolge Subjekt-Verb-Objekt (SVO). Das Englische handhabt die SVO-Regel streng, im Deutschen und im Niederländischen wird aber in den folgenden Situationen von der Regel abgewichen:

#### (1) in Hauptsätzen, die mit einer Adverbialbestimmung anfangen;

Im Englischen ist die Reihenfolge auch hier Subjekt-Verb-Objekt, in den beiden anderen Sprachen ist Zweitstellung des Verbs die Regel, so dass hier Inversion von Subjekt und Verb auftritt.

Beispiele:	D	<i>Gestern sah ich sie.</i>	<i>Adverbial (A)-V-S-O: Inversion</i>
	N	<i>Gisteren zag ik haar.</i>	<i>A-V-S-O: Inversion</i>
	E	<i>Yesterday I saw her.</i>	<i>A-S-V-O</i>

In dieser Kategorie werden den Probanden acht Aufgaben in der Form einer *grammaticality judgement task* angeboten; das heißt, dass die Teilnehmer die Grammatikalität der vorgelegten deutschen Sätze beurteilen müssen. In vier Stimuli ist die Reihenfolge richtig und stimmt sie im deutschen Satz mit der im entsprechenden niederländischen Satz (L1) überein; in den vier ungrammatischen



deutschen Stimuli (weiterhin mit \* markiert) ist die englische Reihenfolge (L2) benutzt. In den acht Testaufgaben werden vier unterschiedliche Adverbialbestimmungen angewendet, jeweils einmal korrekt und einmal inkorrekt. Die Stimuli werden in willkürlicher und pro Person unterschiedlicher Reihenfolge angeboten. Ein Beispiel des Testformulars, so wie ein beliebiger Teilnehmer es erhalten hat, enthält Anlage II dieser Arbeit.

Die Aufgaben werden den Teilnehmern übrigens nur auf Deutsch gezeigt; in diesem Abschnitt werden jedoch die niederländische und englische Übersetzung hinzugefügt, um die grammatikalische Struktur der Sätze darzustellen.

1	L3	D	<i>Gestern war ich nicht zu Hause.</i>	...V-S...
	L1	N	<i>Gisteren was ik niet thuis.</i>	...V-S...
	L2	E	<i>Yesterday I was not at home.</i>	...S-V...
2	L3	D	<i>* Gestern wir gingen zum Zahnarzt.</i>	* ...S-V...
	L1	N	<i>Gisteren gingen wij naar de tandarts.</i>	...V-S...
	L2	E	<i>Yesterday we went to the dentist.</i>	...S-V...
3	L3	D	<i>Vorige Woche war Lukas leider krank.</i>	...V-S...
	L1	N	<i>Vorige week was Lukas helaas ziek.</i>	...V-S...
	L2	E	<i>Last week Lukas was unfortunately ill.</i>	...S-V...
4	L3	D	<i>* Vorige Woche Walter besuchte seine Oma.</i>	* ...S-V...
	L1	N	<i>Vorige week bezocht Walter zijn oma.</i>	...V-S...
	L2	E	<i>Last week Walter visited his grandmother.</i>	...S-V...
5	L3	D	<i>Übermorgen fahren wir nach Berlin.</i>	...V-S...
	L1	N	<i>Overmorgen gaan wij naar Berlijn.</i>	...V-S...
	L2	E	<i>The day after tomorrow we will go to Berlin.</i>	...S-V...
6	L3	D	<i>* Übermorgen Leonie wird 14 Jahre alt.</i>	* ...S-V...

	L1	N	Overmorgen wordt Leonie 14 jaar oud.	...V-S...
	L2	E	The day after tomorrow Leonie becomes 14 years old.	...S-V...
7	L3	D	Am Wochenende schläft Lotte gern aus.	...V-S...
	L1	N	In het weekeinde slaapt Lotte graag uit.	...V-S...
	L2	E	On weekends Lotte likes to sleep late.	...S-V...
8	L3	D	* Am Wochenende ich spiele Fußball.	* ...S-V...
	L1	N	In het weekend speel ik voetbal.	...V-S...
	L2	E	On weekends I play football.	...S-V...

**(2) in untergeordneten Nebensätzen, die mittels einer subordinierenden Konjunktion mit dem Hauptsatz verbunden sind.**

Hier benutzt das Englische ebenfalls die Reihenfolge Subjekt-Verb-Objekt (SVO); im Gegensatz dazu wechseln das Deutsche und das Niederländische hier die Reihenfolge und schreiben hier Subjekt-Objekt-Verb (SOV).

Den Teilnehmern werden wiederum acht deutsche Sätze – ohne niederländische oder englische Übersetzung – angeboten, von denen vier grammatisch korrekt und vier inkorrekt sind. In den ungrammatischen Stimuli wird die englische SVO-Struktur angewendet, statt der im Deutschen vorgeschriebenen SOV-Reihenfolge. Hinter den Aufgaben, die hierunter mit den entsprechenden Übersetzungen aufgelistet sind, wird zur Verdeutlichung die Struktur der Nebensätze erwähnt. Es handelt sich auch hier um vier unterschiedliche Konjunktionen, die sowohl in einem grammatischen Satz als in einem ungrammatischen Satz, angeboten werden.

1	L3	D	Du weißt, dass ich sie liebe.	...S-O-V
	L1	N	Je weet dat ik van haar houd.	...S-O-V
	L2	E	You know that I love her.	...S-V-O
2	L3	D	* Ich weiß, dass Sie bestellen es.	* ...S-V-O
	L1	N	Ik weet dat u het bestelt.	...S-O-V

	L2	E	<i>I know that you order it.</i>	...S-V-O
3	L3	D	<i>Susi fragt, ob du Thimo sehen willst.</i>	...S-O-V
	L1	N	<i>Susi vraagt, of jij Thimo zien wilt.</i>	...S-O-V
	L2	E	<i>Susi asks if you want to see Thimo.</i>	...S-V-O
4	L3	D	<i>* Tom fragt, ob ich kaufe die Tickets.</i>	* ...S-V-O
	L1	N	<i>Tom vraagt of ik de kaartjes koop.</i>	...S-O-V
	L2	E	<i>Tom asks if I buy the tickets.</i>	...S-V-O
5	L3	D	<i>Wir machen es, wenn die Kinder uns helfen.</i>	...S-O-V
	L1	N	<i>Wij doen het, als de kinderen ons helpen.</i>	...S-O-V
	L2	E	<i>We'll do it, if the children help us.</i>	...S-V-O
6	L3	D	<i>* Alle Kinder kommen, wenn Sie bezahlen alles.</i>	* ...S-V-O
	L1	N	<i>Alle kinderen komen, als u alles betaalt.</i>	...S-O-V
	L2	E	<i>All children will come, if you pay everything.</i>	...S-V-O
7	L3	D	<i>Ich gehe zum Arzt, wenn ich Bauchschmerzen habe....</i>	S-O-V
	L1	N	<i>Ik ga naar de dokter als ik buikpijn heb.</i>	...S-O-V
	L2	E	<i>I go to the doctor when I have stomach ache.</i>	...S-V-O
8	L3	D	<i>* Merle ist böse, wenn ich vergesse sie.</i>	* ...S-V-O
	L1	N	<i>Merle is boos als ik haar vergeet.</i>	...S-O-V
	L2	E	<i>Merle is angry when I forget her.</i>	...S-V-O

Zum Schluss sind dem syntaktischen Teil des Fragebogens noch einige Aufgaben hinzugefügt, in denen die Reihenfolge im Satz in allen drei Sprachen übereinstimmt; diese fungieren als Kontrollsätze. Insgesamt umfasst der syntaktische Teil also zwanzig Stimuli, die jedem Teilnehmer in willkürlicher und pro Person unterschiedlicher Reihenfolge vorgelegt werden.

1	L3	D	<i>Ich besuche meine Großeltern jede Woche.</i>	S-V-O
	L1	N	<i>Ik bezoek mijn grootouders elke week.</i>	S-V-O

	L2	E	<i>I visit my grandparents every week.</i>	S-V-O
2	L3	D	<i>Alle Schüler in unserer Klasse benutzen Whatsapp.</i>	S-V-O
	L1	N	<i>Alle leerlingen in onze klas gebruiken whatsapp.</i>	S-V-O
	L2	E	<i>All pupils in our class use whatsapp.</i>	S-V-O
3	L3	D	<i>Der Arzt untersuchte meine Augen und Ohren.</i>	S-V-O
	L1	N	<i>De dokter onderzocht mijn ogen en oren.</i>	S-V-O
	L2	E	<i>The doctor checked my eyes and ears.</i>	S-V-O
4	L3	D	<i>Wir essen Pizza mit Salat.</i>	S-V-O
	L1	N	<i>Wij eten pizza met salade.</i>	S-V-O
	L2	E	<i>We eat pizza with salat.</i>	S-V-O

### 3.3 Lexikalischer Teil

Im zweiten Teil der Forschung wird den selben Teilnehmern ein **lexikalischer** Test vorgelegt, in dem sie die Richtigkeit von **Verb-Präpositionskombinationen** beurteilen müssen. Dazu wird als Ausgangsquelle die Liste von Präpositionalverben, die von Gibson u.a. aufgestellt wurde, benutzt (2001: 145). Es handelt sich hier um Verbkombinationen, bei denen die Präpositionen im Deutschen und Niederländischen übereinstimmen, während im Englischen eine andere Präposition benutzt wird. **Die Hypothese ist, dass hier ebenfalls Transfer aus der L2 stattfindet, genauso wie im ersten Teil des Tests.** Sollte das nicht so sein, so muss den abweichenden Ergebnissen eine andere Erklärung zugrunde liegen.

#### 3.3.a Aufgaben im lexikalischen Teil

Auch in diesem Teil des Fragebogens werden den Teilnehmern Stimuli vorgelegt, von denen sie beurteilen müssen, ob sie korrekt oder inkorrekt sind, aber hier ist die Lexik das Thema der Untersuchung. In all diesen Sätzen handelt es sich um Präpositionalverben, bei denen die deutsche und niederländische Präposition übereinstimmen, jedoch die englische Präposition des entsprechenden Verbs abweicht.

1	L3	D	<i>Hast du 20 Minuten auf das Taxi gewartet?</i>	<i>warten auf</i>
	L1	N	<i>Heb je 20 minuten op de taxi gewacht?</i>	<i>wachten op</i>
	L2	E	<i>Have you been waiting 20 minutes for the taxi?</i>	<i>wait for</i>
2	L3	D	<i>* Ich warte schon 30 Minuten für den Bus.</i>	<i>warten * für</i>
	L1	N	<i>Ik wacht al 20 minuten op de bus.</i>	<i>wachten op</i>
	L2	E	<i>I've been waiting for the bus for 20 minutes.</i>	<i>wait for</i>
3	L3	D	<i>Ich hoffe auf eine positive Antwort.</i>	<i>hoffen auf</i>
	L1	N	<i>Ik hoop op een positief antwoord.</i>	<i>hopen op</i>
	L2	E	<i>I hope for a positive answer.</i>	<i>hope for</i>
4	L3	D	<i>* Wir hoffen für eine schnelle Verbesserung.</i>	<i>hoffen * für</i>
	L1	N	<i>Wij hopen op een snelle verbetering.</i>	<i>hopen op</i>
	L2	E	<i>We hope for a rapid improvement.</i>	<i>hope for</i>
5	L3	D	<i>Suchst du nach deinem Handy?</i>	<i>suchen nach</i>
	L1	N	<i>Zoek jij naar je mobieltje?</i>	<i>zoeken naar</i>
	L2	E	<i>Are you searching for your phone?</i>	<i>search for</i>
6	L3	D	<i>* Lotte sucht für ihre Autoschlüssel.</i>	<i>suchen * für</i>
	L1	N	<i>Lotte zoekt naar haar autosleutels.</i>	<i>zoeken naar</i>
	L2	E	<i>Lotte is searching for her car keys.</i>	<i>search for</i>
7	L3	D	<i>Nehmt ihr auch an diesem Spiel teil?</i>	<i>teilnehmen an</i>
	L1	N	<i>Nemen jullie ook aan deze wedstrijd deel?</i>	<i>deelnemen aan</i>
	L2	E	<i>Do you also take part in this match?</i>	<i>take part in</i>
8	L3	D	<i>* Die Kinder nehmen in diesem Kurs teil.</i>	<i>teilnehmen * in</i>
	L1	N	<i>De kinderen nemen deel aan deze cursus.</i>	<i>deelnemen aan</i>
	L2	E	<i>The children take part in this course.</i>	<i>take part in</i>

9	L3	D	<i>Wilhelm reagiert nicht auf meine Kritik.</i>	<i>reagieren auf</i>
	L1	N	<i>Wilhelm reageert niet op mijn kritiek.</i>	<i>reageren op</i>
	L2	E	<i>Wilhelm doesn't react to my critics.</i>	<i>react to</i>
10	L3	D	<i>* Reagier bitte schnell zu meinem Plan.</i>	<i>reagieren * zu</i>
	L1	N	<i>Reageer alsjeblieft snel op mijn plan.</i>	<i>reageren op</i>
	L2	E	<i>Please react to my plan soon.</i>	<i>react to</i>
11	L3	D	<i>Simon denkt an die Sommerferien.</i>	<i>denken an</i>
	L1	N	<i>Simon denkt aan de zomervakantie.</i>	<i>denken aan</i>
	L2	E	<i>Simon thinks about the summer holiday.</i>	<i>think about</i>
12	L3	D	<i>* Er denkt nur noch über seine Arbeit.</i>	<i>denken * über</i>
	L1	N	<i>Hij denkt alleen nog aan zijn werk.</i>	<i>denken aan</i>
	L2	E	<i>He only thinks about his job.</i>	<i>think about</i>
13	L3	D	<i>Schreibst du eine E-Mail an deine Freundinnen?</i>	<i>schreiben an</i>
	L1	N	<i>Schrijf jij een e-mail aan je vriendinnen?</i>	<i>schrijven aan</i>
	L2	E	<i>Are you writing an e-mail to your friends?</i>	<i>write to</i>
14	L3	D	<i>* Ich schreibe eine Nachricht zu meinen Eltern.</i>	<i>schreiben * zu</i>
	L1	N	<i>Ik schrijf een bericht aan mijn ouders.</i>	<i>schrijven aan</i>
	L2	E	<i>I'm writing a message to my parents.</i>	<i>write to</i>
15	L3	D	<i>Wir bitten um Ihr Verständnis.</i>	<i>bitten um</i>
	L1	N	<i>Wij vragen om uw begrip.</i>	<i>vragen om</i>
	L2	E	<i>We ask for your understanding.</i>	<i>ask for</i>
16	L3	D	<i>* Ich bitte für deine Hilfe.</i>	<i>bitten * für</i>
	L1	N	<i>Ik vraag om jouw hulp.</i>	<i>vragen om</i>
	L2	E	<i>I ask for your help.</i>	<i>ask for</i>

Auch dieser Teil des Tests wird um einige Kontrollsätze ergänzt, in denen Deutsch, Niederländisch und Englisch dieselbe Präposition benutzen; der lexikalische Teil des Tests umfasst also insgesamt ebenfalls zwanzig Aufgaben, die den Probanden in zufälliger Reihenfolge vorgelegt werden (Gibson u.a. 2001: 145).

1	L3	D	<i>Diese Länder gehören auch zu den EU-Staaten.</i>	<i>gehören zu</i>
	L1	N	<i>Deze landen behoren ook tot de EU-staten.</i>	<i>behoren tot</i>
	L2	E	<i>These countries belong to the EU-nations too.</i>	<i>belong to</i>
2	L3	D	<i>Wir danken Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.</i>	<i>danken für</i>
	L1	N	<i>Wij danken u voor uw aandacht.</i>	<i>danken voor</i>
	L2	E	<i>We thank you for your attention.</i>	<i>thank for</i>
3	L3	D	<i>Die Schüler konzentrieren sich auf den Text.</i>	<i>konzentrieren auf</i>
	L1	N	<i>De leerlingen concentreren zich op de tekst.</i>	<i>concentreren op</i>
	L2	E	<i>The pupils concentrate on the text.</i>	<i>concentrate on</i>
4	L3	D	<i>Ich habe heute mit meiner Freundin gesprochen.</i>	<i>sprechen mit</i>
	L1	N	<i>Ik heb vandaag met mijn vriendin gesproken.</i>	<i>spreken met</i>
	L2	E	<i>I've spoken with my friend today.</i>	<i>speak with</i>

Zum Schluss haben alle Teilnehmer einige allgemeine Fragen beantwortet und Information zu ihrer Muttersprache und ihren Fremdsprachkenntnissen ausgefüllt, so dass Teilnehmer mit anderen oder mehreren Muttersprachen wegen der Vergleichbarkeit der Ergebnisse ausgeschlossen werden konnten. Der Fragebogen, in der Form wie er definitiv vorgelegt wurde, ist dieser Arbeit als Anlage hinzugefügt (Anlage II).

## 4 Ergebnisse und Diskussion

Insgesamt haben **82 Schüler** der Driestar College in Leiden den Fragebogen ausgefüllt; die Klassen und Niveaus der Teilnehmer sind auf nachfolgende Weise verteilt.

**3-vwo-Gruppe (3V)** : 20 Probanden

**2-vwo-Gruppe (2V)** : 22 Probanden

**3 havo-Gruppe (3H)** : 20 Probanden

**2-havo-Gruppe (2H)** : 20 Probanden

Die Anlagen III.a (3V), III.b (3H), III.c (2V) und III.d (2H) zeigen die rohen Daten aller vier Teilnehmergruppen. Die Probanden wurden übrigens gebeten, bei all den von ihnen als inkorrekt beurteilten Sätzen, den ungrammatischen Teil des Satzes zu unterstreichen. Als sie einen anderen Teil des Satzes unterstrichen, wurden diese Ergebnisse nicht als richtig gezählt.

Bei der Klassifizierung der Ergebnisse werden die von u.a. Leung dazu vorgeschlagenen Kriterien als Ausgangspunkt genommen, um festzustellen, ob Teilnehmer eine Struktur beherrschen oder nicht: Mehr als 75% *hits* bedeutet *satisfactory performance* (Beherrschungsniveau, grün in den Tabellen), 60% bis 75% wird als ‚teilweise beherrscht‘ (*partial*) angesehen, 40% bis 60% als *optional* (präsent, jedoch nicht effektiv) und weniger als 40% meint, dass eine Struktur beim Teilnehmer nicht funktioniert (rot in den Tabellen; Leung 2006, Eubank 1997, Neeleman & Weerman 1997, nach Falk 2010: 110).<sup>21</sup>

#### 4.1 Ergebnisse des syntaktischen Teils

Der syntaktische Teil des Fragebogens enthält zwanzig deutsche Sätze, von denen insgesamt zwölf Stimuli grammatisch korrekt und acht inkorrekt sind. In den nachfolgenden Übersichten werden pro Stimulus die Ergebnisse der vier Teilnehmergruppen dargestellt.

Abbildung 3 Ergebnisse des syntaktischen Teils: Nr 1, 2, 3, 4 (Anlage III.abcd)

<u>Syntaktischer Teil</u>		3V	3H	2V	2H	durchschn.
<i>richtige Antworten (hits)</i>		%	%	%	%	%
1	Ich besuche meine Großeltern jede Woche.	80	95	100	100	94
2	Alle Schüler in unserer Klasse benutzen Whatsapp.	100	95	100	100	99
3	Der Arzt untersuchte meine Augen und Ohren.	95	95	100	100	98
4	Wir essen Pizza mit Salat.	95	90	100	100	96

Die ersten vier Stimuli sind korrekte einfache Sätze, ohne Nebensätze, und sind von allen Teilnehmern überwiegend richtig beurteilt (= *hits*). Aus den Antworten geht hervor, dass

<sup>21</sup> Leung schreibt über die Kategorie von 60% bis 75%: “a feature is present but is not operating perfectly (owing to some unknown reasons, e.g. continued influence from L1, proficiency level not advanced enough to process the interlanguage grammar/resources in a native-like manner” (2006: 184).



einige Schüler in der 3V-Gruppe beim ersten Satz über die Stelle der Adverbialbestimmung (*jede Woche*) gezweifelt haben, dadurch ist das Ergebnis hier ein wenig schlechter.

Abbildung 4 Ergebnisse des syntaktischen Teils: Nr 5, 6, 7, 8 (Anlage III.abcd)

<u>Syntaktischer Teil</u>		3V	3H	2V	2H	<i>durchschn.</i>
<i>richtige Antworten (hits)</i>		%	%	%	%	%
5	Gestern war ich nicht zu Hause.	95	80	100	100	94
6	Vorige Woche war Lukas leider krank.	100	85	95	90	93
7	Übermorgen fahren wir nach Berlin.	100	90	100	100	98
8	Am Wochenende schläft Lotte gern aus.	100	95	95	80	93

Bei den Stimuli 5 bis einschließlich 8 handelt es sich ebenfalls um einfache Sätze, jedoch fangen sie alle mit einer Adverbialbestimmung an, was wegen der Verbzweitstellung im Deutschen Inversion von Subjekt und Verb zur Folge hat. Diese syntaktische Konstruktion entspricht der im Niederländischen, weicht aber von der vorgeschriebenen Reihenfolge im Englischen (SVO) ab. Dennoch haben die Probanden hier die korrekten deutschen Sätze überwiegend auf Beherrschungsniveau beurteilt und sich anscheinend also nicht stark vom englischen Subjekt-Verb-Muster beeinflussen lassen.

Es fällt auf, dass es bisher keine großen Unterschiede zwischen den Klassen und Niveaustufen gibt. Die Ergebnisse bei den grammatischen Stimuli (1 bis einschließlich 8) entsprechen außerdem den von Wenzel, die ein *hit*-Score von 95% feststellte (Wenzel 2018: 256).

Abbildung 5 Ergebnisse des syntaktischen Teils: Nr 9, 10, 11, 12 (Anlage III.abcd)

<u>Syntaktischer Teil</u>		3V	3H	2V	2H	<i>durchschn.</i>
<i>richtige Antworten (hits)</i>		%	%	%	%	%
9	Du weißt, dass ich sie liebe.	85	75	45	70	69
10	Susi fragt, ob du Thimo sehen willst.	85	60	64	75	71
11	Wir machen es, wenn die Kinder uns helfen.	85	60	86	90	80
12	Ich gehe zum Arzt, wenn ich Bauchschmerzen habe.	100	60	91	70	80

Die Nummern 9 bis einschließlich 12 sind Satzgefüge und weisen eine Struktur von Haupt- und Nebensatz auf. Hier haben die Probanden bei der Beurteilung mehr Mühe gehabt und hat die 3V-Gruppe besser als die anderen Gruppen abgeschnitten: Die 3V-Gruppe beherrscht diese syntaktische Struktur, während die anderen Gruppen meistens in der Kategorie ‚teilweise beherrscht‘ scoren. Der Prozentsatz der richtigen Antworten (= *hits*) ist aber bei diesen Stimuli überall niedriger als bei den vorhergehenden Sätzen.

Die Teilnehmer haben den neunten Satz relativ oft als inkorrekt beurteilt; hier könnte die Assoziation mit dem Englischen einen stärkeren Einfluss ausgeübt haben. Die englische Übersetzung (*lieben <> love*) liegt vielleicht mehr auf der Hand als der niederländische Kognat (*lieben <> liefhebben*), was Transfer der englischen Reihenfolge (SVO) unbewusst gefördert haben könnte.<sup>22</sup>

Der zehnte Satz hat sich bei näherer Betrachtung als weniger geeignet erwiesen; es wäre besser, wenn im Nebensatz nur ein Verb, statt Verb plus Hilfsverb (*sehen willst*), benutzt wäre. Im Niederländischen gibt es hier nämlich zwei mögliche Formulierungen (*of je Thimo zien wilt <> of je Thimo wilt zien*), was hier verwirrend wirken könnte. Die Ergebnisse könnten dadurch beeinflusst sein und werden deshalb als nicht verlässlich betrachtet.

Die Stimuli 11 und 12 weisen ein etwa 10 Prozentpunkte höheres Ergebnis auf; dennoch ist das Ergebnis deutlich schlechter als bei den Nummern 1 bis einschließlich 8. Eine logische Erklärung für den Unterschied ist Transfer aus dem Englischen, denn das Englische benutzt in diesen Fällen tatsächlich eine andere Satzstruktur als das Deutsche und das Niederländische.

Es gibt einen relativ großen Unterschied in *hits* zwischen den korrekten und inkorrekten Stimuli. Das Gesamtergebnis bei den syntaktisch grammatischen Stimuli (Nr 1-12) ist insgesamt 89% *hits*, während das Score bei den ungrammatischen Stimuli (Nr 13-20) nur 60% *hits* beträgt. Auch Wenzel und Falk haben in ihren Studien diesen Unterschied festgestellt. Wenzel (2018: 256) fand bei den ungrammatischen Stimuli ein *hit*-Score von 63%, gegen 95% bei den grammatischen; das Ergebnis bei Falk (2010: 81) war 49% *hits* bei den ungrammatischen, gegen 85% bei den grammatischen Stimuli. Die Teilnehmer können also korrekte Aufgaben gut beurteilen, haben allerdings Probleme bei der Ermittlung inkorrekt syntaktischer Konstruktionen: Sie lesen einfach über die Fehler hinweg, weil ihre

---

<sup>22</sup> Vgl. Abschnitt 4.3 (S.33) dieser Arbeit.

Fremdsprachkenntnisse noch unzureichend entwickelt sind, um auch diese zu identifizieren (Falk 2010: 85). Auch andere Studien haben gezeigt, dass es für Fremdsprachenlernende einfacher ist grammatische als ungrammatische Sätze richtig zu beurteilen: „learners of a non-native language tend to accept not only grammatical sentences, but also ungrammatical ones, because of a not fully developed intuition [for the target language]“ (White 1989, Flege, Yeni-Komshian & Liu 1999, nach Falk 2010: 85). Niedrigere *hit*-Scores bei den ungrammatischen Stimuli (als bei den grammatischen) gehören also bei anfangenden Tertiärsprachenlernenden zwangsläufig zu dieser Testform (Falk 2010: 100-101).

Abbildung 6 Ergebnisse des syntaktischen Teils: Nr 13, 14, 15, 16 (Anlage III.abcd)

<u>Syntaktischer Teil</u>		3V	3H	2V	2H	durchschn.
<i>richtige Antworten (hits)</i>		%	%	%	%	%
13	Gestern wir gingen zum Zahnarzt.	85	50	82	10	57
14	Vorige Woche Walter besuchte seine Oma.	95	40	82	25	60
15	Übermorgen Leonie wird 14 Jahre alt.	75	35	73	55	59
16	Am Wochenende ich spiele Fußball.	70	25	73	15	46

Die Stimuli 13 bis einschließlich 16 enthalten die ungrammatischen Pendants der Nummern 5, 6, 7 und 8. Es handelt sich hier um einfache deutsche Sätze, die mit einer Adverbialbestimmung anfangen. Die Reihenfolge in diesen Stimuli ist jedoch ungrammatisch, denn sie entspricht dem englischen SVO-Muster, das vom im Deutschen und im Niederländischen vorgeschriebenen Muster der Verbzweitstellung abweicht. Prägnant ist der relativ große Unterschied zwischen den Niveaustufen der Teilnehmergruppen: Die beiden vwo-Gruppen schneiden deutlicher besser ab als die havo-Gruppen, wobei die Drittklässler höhere *hit*-Scores als die Zweitklässler aufweisen, was sich selbstverständlich aus ihrer längeren Erfahrung mit der Fremdsprache erklären lässt. Es wäre interessant zu untersuchen, ob die besseren Ergebnisse der vwo-Probanden vor allem bei den Schülern, die zusätzlich Lateinisch und Griechisch lernen, oder bei allen vwo-Teilnehmern gleichermaßen vorkämen; aufgrund der vorhandenen Daten lässt sich jedoch keine Schlussfolgerung zu dieser Frage ziehen. Klar wird auf jeden Fall, dass mehr Erfahrung mit der L3 (Deutsch) zu besseren Ergebnissen führt, und dass auch die Niveaustufe der

Teilnehmer hier eine Rolle spielt. Transfer der syntaktischen Struktur aus der L2 (Englisch) ist für das höhere *miss*-Score eine logische Ursache.

Abbildung 7 Ergebnisse des syntaktischen Teils: Nr 17, 18, 19, 20 (Anlage III.abcd)

Syntaktischer Teil		3V	3H	2V	2H	durchschn.
<i>richtige Antworten (hits)</i>		%	%	%	%	%
17	Ich weiß, dass Sie bestellen es.	85	60	82	55	70
18	Tom fragt, ob ich kaufe die Tickets.	85	65	86	40	69
19	Alle Kinder kommen, wenn Sie bezahlen alles.	85	55	68	35	61
20	Merle ist böse, wenn ich vergesse sie.	85	65	59	10	55

Die ungrammatischen Stimuli 17 bis einschließlich 20 entsprechen den grammatischen Satzgefügen der Nummern 9, 10, 11 und 12. Die ungrammatischen deutschen Sätze weisen die im englischen benutzte SVO-Struktur auf, statt der Verbendstellung (SOV), die in deutschen Nebensätzen vorgeschrieben, und auch im Niederländischen üblich ist. Wiederum sind die Ergebnisse der beiden vwo-Gruppen deutlich besser als die der havo-Teilnehmer. Der Unterschied zwischen den 3H-Klässlern und den 2H-Klässlern ist jedoch relativ groß: Die *hit*-Scores der 3H-Gruppe liegen näher zu den der vwo-Gruppen, als zu den der 2H-Probanden. Das fortgeschrittene Niveau der Drittklässler führt logischerweise bessere Kenntnisse der deutschen Satzstrukturen herbei; den schlechteren Ergebnissen der 2H-Gruppe könnte stärkerer Transfer aus dem Englischen zugrunde liegen. Das ließe sich daraus erklären, dass die Teilnehmer sich aus Mangel an Kenntnissen der deutschen Strukturen stärker an eine ihnen bekannte Fremdsprache (und zwar: das Englische) anlehnen.<sup>23</sup> Warum die Nummer 20 bei den H2-Probanden so viele *miss*-Scores aufweist, kann aus den Formularen nicht erklärt werden.

Die **Hypothese**, die für diesen Teil des Tests aufgestellt wurde, lautet, dass Transfer aus der Zweitsprache (Englisch) auftreten wird.<sup>24</sup> Wenn hier kein Transfer aus dem Englischen aufträte, dann würden die Schüler hier keine Fehler machen, weil das Niederländische (L1) und das Deutsche (L3) in der Verbstellung übereinstimmen. Die Ergebnisse in allen Gruppen zeigen, dass intersprachlicher Einfluss von der L2 tatsächlich eine Rolle spielt, obwohl die 3V-

<sup>23</sup> Vgl. zu dieser Erklärung auch die im Abschnitt 4.3 genannten Studien.

<sup>24</sup> Vgl. dazu Abschnitt 3.2 (S.15) dieser Arbeit.

Gruppe erheblich höhere Scores als die anderen Gruppen aufweist. Der Transfereffekt nimmt bei wachsenden Kenntnissen der Tertiärsprache deutlich ab, so lässt sich daraus schließen.

Im vorigen Kapitel (Abschnitt 2.1) wurden drei mögliche Modelle für intersprachlichen Einfluss erwähnt: (a) das **Cumulative Enhancement Model** (CEM), (b) die **L2 Status Factor-Hypothese** (LSFH) und (c) das **Typology Premacy Model** (TPM). Jetzt kann festgestellt werden, welche(s) von diesen Modellen den obengenannten Ergebnissen entsprechen (entspricht).

(ad a) Das CEM meint, dass alle Sprachen in der Sprachbiografie als Transferquelle für die L3 auftreten können; sie haben entweder einen neutralen oder einen positiven Einfluss auf den Prozess von Tertiärsprachenlernen. Erst wenn eine bestimmte Struktur nicht in der L1 vorhanden sei, werde die L2 als Transferquelle benutzt, so behauptet das CEM (Falk & Bardel 2007: 474). Die Testergebnisse stimmen nur in beschränktem Maß mit diesem Modell überein. Die untersuchte Reihenfolge im Satz ist eine syntaktische Struktur, die in der Erstsprache mit der L3 übereinstimmt. Nach dem CEM müsste hier darum die Erstsprache als Transferquelle benutzt werden, und würde negativen Einfluss aus der L2 nicht auftreten. Bei den grammatischen Stimuli gilt, dass die Struktur in den Hauptsätzen, auch wenn sie mit einer Adverbialbestimmung anfangen, tatsächlich von einem großen Teil der Probanden beherrscht wird. Die Satzgefüge sind vor allem für die havo-Gruppen problematischer; hier tritt häufig Transfer aus der L2 auf. Bei den inkorrekten Stimuli gibt es einen großen Unterschied zwischen den Aufgaben und den einzelnen Teilnehmergruppen; während die vwo-Gruppen hier überwiegend gut abschneiden, sind die Scores bei den Probanden aus den havo-Gruppen niedriger, besonders bei den Hauptsätzen, die mit einer Adverbialbestimmung anfangen. Die viele *miss*-Scores bei den ungrammatischen Stimuli sind jedoch ein Signal für erheblichen Einfluss des Englischen (L2) und widersprechen darum dem *Cumulative Enhancement Model*.

(ad b) Die *L2 Status Factor-Hypothese* meint, dass die L2 eine privilegierte Rolle als Transferquelle beim Tertiärsprachenlernen hat; L3-Lernende ließen sich also eher von der L2 als von der L1 beeinflussen wegen des ‚Fremdspracheffekts‘ der Zweitsprache (Hammarberg 2009: 63).

Bei der syntaktischen Struktur, die im Test geprüft wird, stimmt die L1 mit der L3 überein, während die L2 von diesen beiden anderen Sprachen abweicht. Unter (ad a) wurde

festgestellt, dass vor allem bei den ungrammatischen Stimuli und bei den korrekten Satzgefügen in relativ vielen Fällen Transfer aus dem Englischen aufgetreten ist; hier wird die LSFH also bestätigt. Die Ergebnisse der 3V-Gruppe, die deutlich besser als die der anderen Gruppen sind, zeigen, dass der Effekt der LSFH bei fortgeschrittenen Kenntnissen der L3 erheblich nachlässt, und also vor allem stark bei Anfängern in der L3 auftritt.

(ad c) Das *Typology Premacy Model* geht davon aus, dass die am meisten verwandte Sprache als Transferquelle für die Tertiärsprache angewendet wird. Die L1 und L3 sind im Test am engsten verwandt, darum liege Transfer aus der L2 nach diesem Modell nicht auf der Hand. Dennoch weisen die Ergebnisse in den (ad a) angegebenen Situationen auf Einfluss aus der L2; sie widersprechen denn auch dem TPM.

## 4.2 Ergebnisse des lexikalischen Teils

Der lexikalische Teil des Fragebogens enthält ebenfalls 20 Stimuli: 12 grammatische und 8 ungrammatische deutsche Sätze. Die Frage liegt hier vor, ob die Wortwahl richtig ist: Sind die korrekten Präpositionen in Kombination mit den benutzten Verben gewählt? In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der vier Teilnehmergruppen pro Stimulus dargestellt. Im Allgemeinen gilt dabei die Bemerkung, dass beim Ablegen des Tests festgestellt wurde, dass einige Schüler den kompletten Fragebogen ziemlich lang fanden; das könnte die Ergebnisse, vor allem im zweiten Teil, einigermaßen beeinflusst haben, obwohl dieser Effekt nicht zu quantifizieren ist.

Abbildung 8 Ergebnisse des lexikalischen Teils: Nr 1, 2, 3, 4 (Anlage III.abcd)

<u>Lexikalischer Teil</u>		3V	3H	2V	2H	durchschn.
<i>richtige Antworten (hits)</i>		%	%	%	%	%
1	Diese Länder gehören auch zu den EU-Staaten.	80	90	95	80	86
2	Wir danken Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.	100	95	95	95	96
3	Die Schüler konzentrieren sich auf den Text.	95	95	100	90	95
4	Ich habe heute mit meiner Freundin gesprochen.	95	90	100	90	94

Die ersten vier Aufgaben betreffen korrekte Sätze, die als Kontrollsätze fungieren. Es hat sich herausgestellt, dass für einige das Verb *gehören (zu)* unbekannt war, aber die Probanden in allen Gruppen haben diese Stimuli überwiegend richtig beurteilt.

Abbildung 9 Ergebnisse des lexikalischen Teils: Nr 5 bis einschließlich 12 (Anlage III.abcd)

<u>Lexikalischer Teil</u>		3V	3H	2V	2H	durchschn.
<i>richtige Antworten (hits)</i>		%	%	%	%	%
5	Hast du 20 Minuten auf das Taxi gewartet?	95	90	100	95	95
6	Ich hoffe auf eine positive Antwort.	100	80	91	95	92
7	Suchst du nach deinem Handy?	100	95	100	100	99
8	Nehmt ihr auch an diesem Spiel teil?	100	80	86	80	87
9	Wilhelm reagiert nicht auf meine Kritik.	85	95	100	95	94
10	Simon denkt an die Sommerferien.	85	85	100	95	91
11	Schreibst du eine E-Mail an deine Freundinnen?	85	75	86	95	85
12	Wir bitten um Ihr Verständnis.	100	75	100	85	90

In den obenstehenden Aufgaben handelt es sich um korrekte Kombinationen von Verben und Präpositionen; außerdem entsprechen diese Präpositionalverben auch den niederländischen Äquivalenten. Mit *hit*-Scores von durchschnittlich mehr als 85% haben die Probanden diese Stimuli im Allgemeinen richtig beurteilt und kann – gemäß den Kategorien von Leung – festgestellt werden, dass sie diese Verben beherrschen. Es fällt hier auf, dass die 3H-Gruppe nicht nur deutlich schlechter als die 3V-Gruppe abgeschnitten hat, aber auch als die beiden Gruppen von Zweitklässlern. Dafür gibt es leider keine genaue Erklärung, obwohl die Tatsache, dass sie den Test erst am Ende des Schultags ablegten, ihre Ergebnisse negativ beeinflusst haben könnte.

Abbildung 10 Ergebnisse des lexikalischen Teils: Nr 13 bis einschließlich 20 (Anlage III.abcd)

<u>Lexikalischer Teil</u>		3V	3H	2V	2H	durchschn.
<i>richtige Antworten (hits)</i>		%	%	%	%	%
13	Ich warte schon 30 Minuten für den Bus.	85	30	18	0	33
14	Wir hoffen für eine schnelle Verbesserung.	95	20	27	5	37
15	Lotte sucht für ihre Autoschlüssel.	75	15	14	10	29

16	Die Kinder nehmen in diesem Kurs teil.	70	40	23	20	<b>38</b>
17	Reagier bitte schnell zu meinem Plan.	85	25	36	10	<b>39</b>
18	Er denkt nur noch über seine Arbeit.	85	10	5	5	<b>26</b>
19	Ich schreibe eine Nachricht zu meinen Eltern.	85	10	5	15	<b>29</b>
20	Ich bitte für deine Hilfe.	85	10	27	10	<b>33</b>

In den letzten acht Stimuli handelt es sich um inkorrekte Verbindungen von Verben und Präpositionen. Die benutzten Präpositionen stimmen zwar mit den englischen (L2) Präpositionalverben überein, weichen jedoch von den im Deutschen (L3) und im Niederländischen (L1) vorgeschriebenen Kombinationen ab. Hier lassen sich relativ große Unterschiede zwischen den verschiedenen Teilnehmergruppen feststellen. Die 3V-Probanden erreichen ein *hit*-Score, das nur ein wenig niedriger als bei den korrekten Sätzen (Nummern 1-12) ist; mit Ausnahme der neunten Aufgabe (70%) scoren sie auf Beherrschungsniveau (75% und mehr). Die Zweitklässler dagegen, vor allem die 2H-Gruppe, beurteilen die große Mehrheit der Aufgaben als richtig und erkennen also die inkorrekten Präpositionen nicht; ihre Scores liegen in der niedrigsten Kategorie (40% und weniger), das heißt, dass es hier eine Differenz von drei Kategorien mit der 3V-Gruppe gibt. Eine weitere Feststellung ist, dass die Ergebnisse in den beiden niedrigsten Kategorien starke individuelle Schwankungen aufweisen, so lässt sich den Formularen entnehmen.

Einerseits liegt die Schlussfolgerung auf der Hand, dass der Einfluss längerer Erfahrung mit der L3 und besserer Kenntnisse der deutschen Vokabeln zu erheblich höheren Ergebnissen führen, andererseits wird diese Schlussfolgerung in den 3H-Scores nicht deutlich bestätigt, denn die Ergebnisse der 3H-Probanden liegen näher bei den der Zweitklässler als den der 3V-Gruppe.

Eine logische Ursache für das relativ hohe *miss*-Score bei den Zweitklässlern und, in geringerem Maß, bei der 3H-Gruppe, ist Transfer aus dem Englischen, der dazu führt, dass die Probanden unbewusst über die inkorrekten Präpositionen hinweg lesen, weil sie mit den englischen Äquivalenten übereinstimmen. Wie im Abschnitt 4.1 schon bemerkt wurde, gilt im Allgemeinen, dass Probanden auf Anfänger-Niveau schneller *hits* in grammatischen Sätzen scoren, als in ungrammatischen Stimuli; dieser Effekt ist inhärent an der benutzten Methodologie (Wenzel 2018: 255).



Die **Hypothese**, die für den lexikalischen Teil des Tests aufgestellt wurde, lautet, dass hier ebenfalls Transfer aus der Zweitsprache auftritt, so wie im syntaktischen Teil des Fragebogens.<sup>25</sup> Diese Hypothese wird vor allem bei den ungrammatischen Stimuli sehr deutlich bestätigt: Im Fall, da kein Transfer aus dem Englischen aufgetreten wäre, hätten die Probanden nicht solche hohe *miss*-Scores gezeigt, denn L1 und L3 stimmen bei den lexikalischen Stimuli miteinander überein. Transfer aus der L2 muss hier also eine Rolle gespielt haben.

Zum Schluss wird nun für den lexikalischen Teil die Frage besprochen, ob die Testergebnisse mit den drei Modellen für intersprachlichen Einfluss übereinstimmen: a) das CEM, b) die LSFH und c) das TPM.

(ad a) In den korrekten Aufgaben stimmen L1 und L3 überein und weicht die L2 davon ab. Hier entsprechen die Ergebnisse überwiegend dem **Cumulative Enhancement Model**, da aufgrund des CEM kein Transfer aus der Zweitsprache stattfindet, weil die Erstsprache der L3 hier wegen der Ähnlichkeit behilflich ist. Die Ergebnisse der ungrammatischen Stimuli widersprechen dem CEM jedoch, da sie auf erheblichen Einfluss aus der L2 hinweisen (mit Ausnahme von der 3V-Gruppe).

(ad b) Die **L2 Status Factor-Hypothese** meint, dass L3-Lernende sich, wegen des besonderen Status der L2, beim Tertiärsprachenlernen vielmehr von der L2 als von der L1 beeinflussen lassen. Besonders die Ergebnisse bei den ungrammatischen Aufgaben, die der Lexik der L2 entsprechen, bestätigen diese Hypothese; bei den grammatischen Stimuli ist der L2-Status-Effekt nur in geringerem Maß sichtbar. Im Allgemeinen sind die Ergebnisse ein Signal dafür, dass die Schüler die korrekten Präpositionen noch nicht aktiv beherrschen.

(ad c) Das **Typology Primacy Model** geht davon aus, dass die am engsten verwandte Sprache als Transferquelle für die Tertiärsprache angewendet wird. Die L1 und L3 sind im Test am engsten verwandt, darum liege Transfer aus der L2 nach dem TPM nicht auf der Hand. Dennoch weisen die Ergebnisse vor allem bei den ungrammatischen Stimuli auf Einfluss aus der L2; sie widersprechen denn auch dem TPM, während die Scores bei den grammatischen Aufgaben dem Modell größtenteils entsprechen.

---

<sup>25</sup> Vgl. Abschnitt 3.3 dieser Arbeit (S.19).

### 4.3 Diskussion: intersprachlicher Einfluss, Syntax und Lexik

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse des syntaktischen Teils des Tests mit denen des lexikalischen Teils verglichen; auch werden andere, vergleichbare Studien, die möglicherweise eine (teilweise) Erklärung für die Ergebnisse bieten, beschrieben.

In der nachfolgenden Tabelle werden die Daten aller Gruppen in den Bereichen Syntax und Lexik schematisch dargestellt.

Abbildung 11 Ergebnisse des syntaktischen versus des lexikalischen Teils pro Teilnehmergruppe

Ergebnisse Syntax versus Lexik		3V	3H	2V	2H	durchschn.
<i>richtige Antworten (hits)</i>		%	%	%	%	%
<b>Syntax</b>	Kontrollsätze	93	94	100	100	97
<b>Syntax</b>	Grammatische Sätze	94	76	85	84	85
<b>Syntax</b>	Ungrammatische Sätze	83	49	76	31	60
<i>Syntax durchschn.</i>		90	73	87	72	
<b>Lexik</b>	Kontrollsätze	93	93	98	89	93
<b>Lexik</b>	Grammatische Sätze	94	84	95	93	92
<b>Lexik</b>	Ungrammatische Sätze	83	20	19	9	32
<i>Lexik durchschn.</i>		90	66	71	64	

Aus der Tabelle geht hervor, dass in der Gruppe mit dem höchsten Sprachniveau in der L3 (3V) die *hit*-Scores des lexikalischen und syntaktischen Teils des Tests exakt gleich sind. In den anderen Gruppen, mit niedrigerem Sprachniveau und kürzerer Erfahrung in der Tertiärsprache, lassen sich größere Unterschiede zwischen den beiden Teilen des Tests feststellen. Es ist wichtig zu erkennen, dass im Allgemeinen bei Anfängern stärkere Schwankungen in den individuellen Ergebnissen üblich sind; das hat zum Beispiel auch Wenzel in ihrer Studie festgestellt (Wenzel 2018: 257).

Bei den grammatischen Sätzen haben die Probanden in beiden Bereichen mehr als 75% *hits* erreicht, während sie, mit Ausnahme der 3V-Teilnehmer (Syntax und Lexik) und der 2V-Teilnehmer (nur Syntax) bei den ungrammatischen Stimuli viel mehr *misses* scores. Das Phänomen, dass bei ungrammatischen Stimuli die Scores niedriger sind, passt zu dieser Testform, jedenfalls wenn es sich um Anfänger in einer Fremdsprache handelt. In anderen

Untersuchungen mit grammatischen und ungrammatischen Stimuli ist Ähnliches festgestellt worden (u.a. White, Falk & Bardel nach Falk 2010: 103, 106).

Kompetenz (*proficiency*) in der L3 wird als ein Schlüsselfaktor beim Auftreten von intersprachlichem Einfluss angesehen, so schreiben Bardel und Sanchez (2020: 2). Die Probanden der 3V-Gruppe sind nicht nur ein Jahr länger als die Zweitklässler in der Tertiärsprache unterrichtet worden, für die vwo-Teilnehmer gilt außerdem, dass sie im Allgemeinen ein stärkeres Sprachbewusstsein und besser entwickeltes Sprachgefühl als die havo-Gruppen haben. So sind 25% der 3V-Gruppe Gymnasiasten, die zusätzlich Lateinisch und Griechisch lernen; ihre Fremdspracherfahrungen und die damit verbundenen Metakennnisse sind logischerweise größer als die der anderen Probanden. Die besseren Ergebnisse der 3V-Gruppe im Vergleich zu den anderen Gruppen lassen sich somit gut erklären.

In der 3H-Gruppe und den beiden Zweitklässlergruppen stimmen die Ergebnisse aus dem syntaktischen und dem lexikalischen Testteil bei den Kontrollätzen und den grammatischen Stimuli im Großen und Ganzen miteinander überein; sie befinden sich alle in der Kategorie ‚Beherrschungsniveau‘ (> 75% *hit*-Score). Die Ergebnisse unterscheiden sich jedoch sehr stark bei den ungrammatischen Stimuli: Hier variieren die Scores im syntaktischen Teil zwischen 31% und 76%, während die *hit*-Scores im lexikalischen Teil höchstens 20% sind. Transfer aus der L2 scheint also in den inkorrekten Sätzen eine viel größere Rolle in der Lexik als in der Syntax gespielt zu haben.

Deshalb liegt jetzt die Frage vor, was die **Ursache für die unterschiedlichen Ergebnisse bei Syntax und Lexik** – vor allem in den Anfängergruppen der Teilnehmer – sein könnte.

Es ist interessant, hier eine Studie von **Gibson, Hufeisen und Libben** miteinzubeziehen, die auch die Präpositionalverben bei Deutschlernenden zum Thema hat (Gibson u.a. 2001: 138-148). Gibson u.a. haben die Produktion von deutschen Präpositionalverben bei L3-Deutschlernenden untersucht und dabei die Frage gestellt, ob Kenntnisse einer mit Deutsch verwandten L1 oder L2 diese Produktion gefördert oder gehemmt haben. Ein Produktionstest ist zwar anders als die in dieser Arbeit benutzte *grammaticality judgement task*, die Schlussfolgerungen von Gibson u.a. sind dennoch interessant. Gegen die Erwartungen haben sie gefunden, dass eine mit Deutsch verwandte Sprache, wie Englisch, die Produktion der deutschen Präpositionalverben nicht erleichtert hat, sogar nicht wenn die englischen und deutschen Präpositionen übereinstimmen (Gibson u.a. 2001: 146). Die

Ergebnisse der Deutschlernenden mit einer nicht-verwandten Sprache (L1 oder L2) waren nicht schlechter als die von denen mit einer germanischen L1 oder L2. Merkwürdigerweise hatten die Probanden mit Englisch in ihrer Sprachbiografie sogar mehr Mühe bei den Präpositionen, die im Deutschen und im Englischen übereinstimmen (Gibson u.a. 2001: 146). Gibson u.a. führen das auf *over correcting* zurück: Die Teilnehmer wollen Ähnlichkeit mit dem Englischen gerade vermeiden und wählen darum bewusst andere Präpositionen zu den Verben (2001: 146-147). Die Tatsache, dass, bei einer Aufgabe im Bereich von Sprachproduktion, verwandte Sprachen eher Verwirrung verursachen als hilfreich sind, wie Gibson u.a. feststellten, könnte die Ergebnisse beim Test in dieser Arbeit beeinflusst haben. Ein negativer Effekt auf die *hit*-Scores, vor allem bei den Zweitklässlern, ist ebenfalls aufgrund einer anderen Studie zu erwarten, und zwar die von **Vildomec** aus dem Jahr 1963, über die De Angelis und Selinker berichten (2001: 42-58). Vildomec hat gefunden, dass Anfänger in einer Tertiärsprache Funktionswörter, wie zum Beispiel Präpositionen, eher der L2 als der L1 entnehmen, auch wenn die L1 und L3 eng verwandt sind. Vildomecs Erkenntnisse können eine Erklärung dafür sein, dass so viele Probanden die inkorrekten, mit dem Englischen (L2) übereinstimmenden, Präpositionen nicht als solche erkannt haben. Auch **Hammarberg** hat einen Unterschied zwischen Transfer aus der L1 und der L2 mit den spezifischen Rollen der Transferquellen in Verbindung gebracht: Er unterscheidet *instrumental roles* und *supplier roles* bei den Ausgangssprachen (Falk 2010: 27). In einer zweijährigen Fallstudie hat Hammarberg den Aneignungsprozess des Schwedischen von Sarah **Williams** (L1 Englisch, L2 Deutsch) beschrieben; sie hat sich in einem nicht-institutionellen Kontext, das heißt im schwedischen Alltagsleben, die schwedische Sprache angeeignet (Hammarberg 2009: 19). Hammarberg stellt fest, dass die L2 vor allem als lexikalische Transferquelle funktioniert; er spricht hier von der *default supplier role* der L2 (2009: 39, 63-64). Diese Rolle weist darauf hin, dass die L2 ebenfalls aktiviert wird, wenn die L3 benutzt wird. Neben dieser *supplier* Rolle unterscheidet er die *instrumental role*; diese beinhaltet metalinguistische Bemerkungen, Fragen und Erklärungen und wird im Allgemeinen von der L1 übernommen. Bei zunehmenden Kenntnissen der L3 lässt der Einfluss sowohl der L2, als der L1 allmählich nach (Hammarberg 2009: 64). Es gibt auch andere Studien, die zeigen, dass lexikalischer Transfer vor allem die L2 als Quelle hat und weniger die L1, so zum Beispiel eine Studie von **Ringbom** (2001: 59-68). Ringbom studiert den intersprachlichen Einfluss bei der Produktion einer Tertiärsprache und stellt

fest, dass dieser Einfluss in den verschiedenen Bereichen der L3 unterschiedlich groß ist. Er fand, dass Transfer aus der L2 besonders stark auftritt, wenn der psychotypologische Abstand als gering erfahren wird. Den stärksten Transfereffekt hat er in seiner Studie im Bereich der Lexik festgestellt. „*L3-learners at an early stage of learning will frequently make use of L2-words in their L3-production if the L2 and L3 are related and have a number of common cognates*“, so Ringbom (2001: 60). Er schließt sich hier Hammarberg an, der fand, dass in der Anfangsphase des Tertiärsprachenlernens der intersprachliche Einfluss der verwandten L2 am stärksten präsent ist, und dass er, je nach der weiteren Entwicklung der L3, allmählich nachlässt (Hammarberg, zitiert in Ringbom 2001: 62). Dieser Befund entspricht auf jeden Fall dem deutlich besseren Ergebnis der 3V-Gruppe bei den ungrammatischen Sätzen im lexikalischen Teil des Tests. Übrigens spielt, nach Hammarberg, auch die Kompetenz in der L2 eine Rolle bei dieser Form von intersprachlichem Einfluss (Ringbom 2001: 65).

**Dentler** ist der gleichen Meinung, denn sie schreibt, dass die Einwirkung der L1 und L2 auf die Tertiärsprache u.a. von der genetischen Verwandtschaft und der Kompetenz der Sprachen abhängt (1998: 32-33). Die Möglichkeit des Transfers sei am größten, wenn es eine enge Verwandtschaft zwischen L1, L2 und L3 gebe. Bei niedriger L3-Kompetenz nehme außerdem der Einfluss einer gut beherrschten L2 auf Kosten der L1 zu, falls die L2 häufig verwendet werde (Dentler 1998: 32-33).

Wie bereits erwähnt, handelt es sich in den Studien von Hammarberg und Ringbom um Produktion einer Tertiärsprache, während in dieser Arbeit von Sprachrezeption die Rede ist. Dennoch lässt sich der Effekt von intersprachlichem Transfer zwischen L2 und L3 auf dem Gebiet der Lexik kaum überschätzen, auch beim Verstehen (das heißt: der Rezeption) eines Texts, so Ringbom (2001: 66). Obwohl falsche Freunde bei verwandten Sprachen manchmal verwirrend wirken können, kommen in der Regel bei solchen Sprachen viel mehr lexikalische Gemeinsamkeiten vor, die den Tertiärsprachenlernenden beim Verstehen helfen und sie dazu veranlassen, ihre L2-Kenntnisse gern bei der Fremdsprachrezeption einzusetzen. Zum Schluss ist besonders die Studie von **Falk** (2010) interessant, weil sie ebenfalls das Thema des intersprachlichen Einflusses in den Bereichen Lexik und Syntax studiert hat.<sup>26</sup> Für beide Bereiche betrachtet sie die drei in dieser Arbeit genannten Modelle (CEM, LSFH, TPM)

---

<sup>26</sup> Syntaktischer Transfer ist übrigens ein neuerer Forschungsbereich als lexikalischer Einfluss (Falk 2010: 36)

als die wichtigsten Hypothesen (Falk 2010: 30, 40).<sup>27</sup> Ihre Ergebnisse bestätigen den Fremdspracheneffekt (die LSFH) beim Tertiärsprachenlernen und widersprechen dem CEM und dem TPM (Falk 2010: 118-119).

Falk hat übrigens auf einige wichtige Schwächen der ersten Tertiärsprachenstudien hingewiesen, zum Beispiel, dass es sich manchmal um Fallstudien ohne Kontrollgruppen handele. Dadurch lasse sich schwer der Einfluss einer Hypothese von anderen Faktoren abtrennen; dazu brauche es nämlich Studien mit mehreren Gruppen von Probanden, die eine vergleichbare L1, L2 und L3 hätten, sich jedoch nur in einem Aspekt voneinander unterscheiden (Falk 2010: 44). Eine andere Schwäche liege darin, dass auch gegenseitiger Einfluss der Sprachbereiche Lexik und Syntax auftreten könne, aber nicht messbar ist, das heißt: „*is it the Dutch word [...] that triggers the Dutch-like word order?*“ (Falk 2010: 46).<sup>28</sup>

### Exkurs: Neurolinguistische Notizen

Die im vorigen Abschnitt genannten Studien bestätigen zwar den stärkeren Transfereffekt aus der L2 im Bereich der Lexik, aber erklären ihn inzwischen noch nicht. Bardel und Falk versuchen den Unterschied zwischen L1- und L2-Transfer aus der Wirkung des Gehirns zu erklären und ziehen dazu die neurolinguistische Theorie von Paradis zu Rate (Bardel & Falk 2012: 61).

Die L1 wird normalerweise bereits als junges Kind erworben, während die Fremdsprachen (L2, L3, Ln) meistens später in einem gesteuerten Lernprozess an einer Institution gelernt werden. In neurolinguistischer Hinsicht stimmen die Lernprozesse von L2 und L3 deshalb stark überein, und unterscheiden sich beide vom Erwerbsprozess der L1 (Bardel & Falk 2012: 68). Dieser Unterschied lässt sich aus der Struktur des Gedächtnisses erklären.

Das Langzeitgedächtnis besteht aus zwei Bestandteilen: das prozedurale und das deklarative Gedächtnis. Das **prozedurale Gedächtnis** (*competence/knowing how*) speichert automatisierte Handlungsabläufe und wird auch als implizit bezeichnet, weil die gespeicherten Prozeduren unbewusst ablaufen. Im **deklarativen Gedächtnis** (*knowledge/knowing that*) dagegen werden Tatsachen und Ereignisse gespeichert, die explizit, das heißt hier: bewusst, wiedergegeben werden können. Paradis hält „*the*

---

<sup>27</sup> Vgl. Abschnitt 2.1 dieser Arbeit.

<sup>28</sup> Ein Beispiel solches Einflusses wird im Abschnitt 4.1 dieser Arbeit, S.25, (*love – lieben – liefhebben*) erwähnt.

*procedural/declarative dimension [for] a critical element in the appropriation, use and loss of languages“ (Paradis 2009: x-xi).*

Spracherwerb (L1) ist hauptsächlich ein unbewusster Prozess, dessen Ergebnisse also im prozeduralen Gedächtnis gespeichert werden; so werden phonologische, morphologische und syntaktische Kenntnisse der L1 implizit aufgeschlagen.<sup>29</sup> Im Gegensatz dazu ist Fremdsprachenlernen (L2, L3, Ln) ein bewusster Prozess, in dem explizite Kenntnisse im deklarativen Gedächtnis gespeichert werden. Zu diesen expliziten Kenntnissen gehören nicht nur alle Bereiche der Fremdsprachenkenntnisse, die in gesteuerten Lernprozessen bewusst angeeignet werden, sondern auch die Vokabeln der L1, die – ebenfalls zum Teil – explizit gespeichert werden, und metalinguistische Kenntnisse.<sup>30</sup> Die Konsequenz dieser Gehirnstruktur ist, dass sich die Kenntnisse der L1 und der Fremdsprachen in unterschiedlichen Teilen des Gehirns befinden (Bardel & Falk 2012: 71). Bei fortgeschrittenen Fremdsprachenkenntnissen können Teile der Fremdsprache übrigens automatisiert werden und sich somit ins prozedurale Gedächtnis verlegen (Paradis 2009: 63).

Für den Gebrauch der Fremdsprache bedeutet diese doppelte Gedächtnisstruktur, dass je weniger Information einer Person unbewusst im prozeduralen Gedächtnis zur Verfügung steht, desto mehr muss sie ihr deklaratives Gedächtnis bewusst zu Rate ziehen. Anfänger in einer Fremdsprache benutzen fast ausschließlich das deklarative Gedächtnis: Sie denken bewusst über die Sprache nach, und suchen das richtige Wort oder die richtige Struktur im deklarativen Gedächtnis, in dem sich die Fremdsprachen- und metalinguistischen Kenntnisse befinden. Das erklärt, warum sie vor allem die L2 als Transferquelle für die L3 benutzen. Die L1-Kenntnisse, die sich hauptsächlich im prozeduralen Gedächtnis befinden, werden normalerweise implizit aktiviert; die unzulänglichen Fremdsprachenkenntnissen erlauben jedoch bei Anfängern in der L3 die automatische Aktivierung der L1 nicht (Paradis 2009: 24-25; Falk 2010: 119; Bardel & Falk 2012: 73, 75; Bardel & Sanchez 2020: 53, 60).

In der Neurolinguistik wird auch versucht, mittels neuerer Techniken (zum Beispiel: MRI, PET)<sup>31</sup> die Aktivierung von bestimmten Gehirnteilen bei der Benutzung von Sprache (sowohl

---

<sup>29</sup> Paradis nennt die Periode bis ungefähr 5 Jahre als optimal für Spracherwerb; nach diesem Alter sei auch in der L1 eher die Rede von Lernen als Erwerben (Paradis 2009: 113, zitiert in Bardel & Falk 2012: 72).

<sup>30</sup> Relevant ist hier, dass die grammatischen, morphosyntaktischen Merkmale der Vokabeln nach Paradis zum implizitem Gedächtnis gehören (Paradis 2009: 14-17).

<sup>31</sup> PET = Positron Emission Tomography; MRI = Magnetic Resonance Imaging.

Erstsprache als Fremdsprachen) sichtbar zu machen und dabei relevante Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen darzustellen.<sup>32</sup> Weitere Entwicklungen sind in diesem neueren Fachgebiet in Zukunft zu erwarten (Falk 2010: 41-44).<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> Im Gehirn lassen sich *Broca's area* und *Wernicke's area* als Zentren für motorische beziehungsweise sensorische Sprache definieren.

<sup>33</sup> Die in diesem Abschnitt beschriebene Theorie von Paradis bezüglich der Funktionen vom prozeduralen versus deklarativen Gehirn bei der Benutzung von Erst- versus Fremdsprache wird durch diese neueren Techniken bestätigt, vieles ist jedoch in diesem Bereich noch unklar.



## Fazit

Das Thema dieser Arbeit ist intersprachlicher Einfluss bei Tertiärsprachenlernen. Dieses Thema wird sowohl praktisch (anhand der Ergebnisse durchgeführter Tests in den Bereichen der Syntax und der Lexik) als theoretisch (anhand anderer veröffentlichter Studien im Fachgebiet) ausgearbeitet.

Der erste Abschnitt bietet eine Einführung und definiert wichtige Begriffe zum Thema. Eine Tertiärsprache ist in dieser Arbeit jede Fremdsprache, die nach der ersten Zweitsprache angeeignet wird. Eine relevante Frage ist die nach dem Unterschied zwischen *second* und *third language acquisition*; das Faktorenmodell von Hufeisen bietet hier eine mögliche Erklärung.<sup>34</sup>

Im zweiten Abschnitt steht das Thema *cross linguistic influence* (die in der internationalen Literatur übliche Bezeichnung für Transfer oder intersprachlichen Einfluss) im Mittelpunkt. In den letzten Jahrzehnten sind verschiedene Modelle vorgeschlagen worden, um die Wirkung von Transfer zu beschreiben. Drei einflussreiche Theorien werden näher erklärt: (a) das CEM (*Cumulative Enhancement Model*) betrachtet alle vorher erworbenen oder gelernten Sprachen als mögliche Transferquelle für die Tertiärsprache; (b) die LSFH (*L2 Status Factor-Hypothese*) sieht hier eine privilegierte Rolle für die Zweitsprache wegen deren besonderen Status; (c) das TPM (*Typology Primacy Model*) hält den (psycho-)typologischen Abstand für den entscheidenden Faktor beim Auftreten von intersprachlichem Einfluss.

Der dritte Abschnitt stellt die Methodologie der bei einer Gruppe von niederländischen Deutschlernenden durchgeführten Untersuchung dar. Die Probanden haben Englisch als L2 und lassen sich betreffs ihrer Tertiärsprache auf zwei Sprachniveaus einstufen: GER-Niveau A1/A2 bzw. A2/B1. Der vorgelegte Fragebogen ist ein *grammaticality judgement task* und besteht aus zwei Teilen, einem syntaktischen und einem lexikalischen. Im syntaktischen Teil wird intersprachlicher Transfer bei der Reihenfolge im deutschen Satz untersucht; die deutsche und die niederländische Sprache unterscheiden sich in dieser Hinsicht vom Englischen mit seiner strikten Subjekt-Verb-Objekt-Struktur. Die Hypothese ist, dass hier Transfer aus der L2 (Englisch) auftreten wird. Der lexikalische Teil hat feste Verbindungen von Verben mit Präpositionen zum Thema; es gibt mehrere Verben, die sich im Deutschen

---

<sup>34</sup> Anlage I enthält die neueste Version dieses Modells. Obwohl das Faktorenmodell breit akzeptiert wird, ist es nicht völlig unumstritten, wie im Abschnitt 1.3 dieser Arbeit beschrieben ist.

und im Niederländischen mit den entsprechenden Präpositionen verbinden, im Englischen jedoch eine andere Präposition brauchen. Die Hypothese lautet, dass hier ebenfalls Transfer aus der L2 stattfindet.

Im vierten Abschnitt werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und anhand anderer wissenschaftlicher Studien im Fachgebiet diskutiert.<sup>35</sup> Die Ergebnisse weisen im Allgemeinen auf Transfer aus der L2 hin und bestätigen deshalb beide Hypothesen und somit die LSFH. Trotzdem gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Niveaugruppen und den Sprachbereichen. Die Ergebnisse der Probanden auf dem höchsten Sprachniveau sind beim syntaktischen und lexikalischen Teil des Tests genau gleich, während bei den anderen Teilnehmern die Scores im lexikalischen Teil deutlich niedriger als im syntaktischen Teil sind. Daraus lässt sich schließen, dass intersprachlicher Einfluss bei Anfängern in der Tertiärsprache in den Bereichen Syntax und Lexik nicht auf gleiche Weise stattfindet. Neurolinguistische Theorien über die Wirkung des deklarativen und prozeduralen Gedächtnisses im Gehirn bieten eine mögliche Erklärung für diesen Unterschied. Eine erworbene L1 wird danach im prozeduralen Gedächtnis gespeichert und unbewusst aktiviert, während die später gelernten Fremdsprachen (L2, L3 usw.) im deklarativen Gedächtnis gespeichert und daraus bewusst abgerufen werden. Bei Anfängern in der Tertiärsprache funktioniert die unbewusste Aktivierung der Sprache noch nicht, und verläuft die Aktivierung also über das deklarative Gedächtnis, in dem sich außer der L3 auch die L2-Kenntnisse befinden; die L2 sei deshalb eine logische Transferquelle beim Tertiärsprachenlernen.

---

<sup>35</sup> Anlage IV enthält eine Übersicht der Ergebnisse nach Teilnehmergruppe (3-vwo, 3-havo, 2-vwo, 2-havo), Fachbereich (Syntax, Lexik) und nach Kategorie der Aufgaben (Kontrollfragen, grammatische und ungrammatische Stimuli).

## Quellenverzeichnis

- Angelis, Gessica de & Larry Selinker. 2001. Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In: *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*, 42-58. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bardel, Camilla & Ylva Falk. 2007. The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. In: *Second Language Research* 23 (4), 459-484.
- Bardel, Camilla & Ylva Falk. 2012. The L2 Status Factor and the declarative/procedural distinction. In: Cabrelli Amaro, Jennifer, Suzanne Flynn & Jason Rothman (Hgg.). *Third Language Acquisition in Adulthood*, 61-78. Amsterdam: John Benjamins.
- Bardel, Camilla & Laura Sanchez (Hgg.) 2020. *Third language acquisition. Age, proficiency and multilingualism*. Berlin: Language Science Press.
- Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen & Ulrike Jessner. 2001. *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Dentler, Sigrid. 1998. Zur Systematizität und Prognostizierbarkeit lexikalischer Interferenzen. In: *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Ecke, Peter & Christopher Hall. 2000. Lexikalische Fehler in Deutsch als Drittsprache. Translexikalischer Einfluss auf drei Ebenen der mentalen Repräsentation. In: *Deutsch als Fremdsprache* 37 (1), 30-36.
- Falk, Ylva. 2010. *Gingerly Studied Transfer Phenomena in L3 Germanic Syntax. The Role of the second language in third language acquisition*. Nijmegen: Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap.
- Flynn, Suzanne, Claire Foley & Inna Vinnitskaya. 2004. The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses. In: *International Journal of Multilingualism* 1 (1), 3-16.

- Gibson, Martha, Britta Hufeisen & Gary Libben. 2001. Learners of German as an L3 and their Production of German Prepositional Verbs. In: *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*, 138-148. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Gooskens, C. & W. Heeringa. 2004. The position of Frisian in the Germanic Language Area. In: Gilbers, D., M. Schreuder & N. Knevel (Hgg.) *On the boundaries of phonology and phonetics*, 61-87. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Haeringen, C.B. van. 1956. *Nederlands tussen Duits en Engels*. Den Haag: Servire.
- Håkansson, Gisela, Manfred Pienemann & Susan Sayehli. 2002. Transfer and typological proximity in the context of second language processing. In: *Second Language Research* 18 (3), 250-273.
- Hammarberg, Björn (Hg.). 2009. *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Helbig, Gerhard (Hg.) 2008. *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Herwig, Anna. 2001. Plurilingual lexical organisation: Evidence from lexical processing in L1-L2-L3-L4 translation. In: *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*, 115-137. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Höhle, Barbara (Hg.) 2012. *Psycholinguistik*. 2. Auflage. Berlin: Akademie Verlag.
- Hufeisen, Britta. 2010. Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* Band 36, 200-207.
- Hufeisen, Britta & Beate Lindemann (Hgg.). 1998. *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Hufeisen, Britta & Gerhard Neuner. 2003. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Europarat.
- Hufeisen, Britta & Nicole Marx. 2007. How can DaFnE and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. In: Thije, Jan. D. ten, & Ludger Zeevaert (Hgg.). *Receptive Multilingualism: Linguistic Analyses, Language Policies and Didactic Concepts*, 307-321. Amsterdam: John Benjamins.

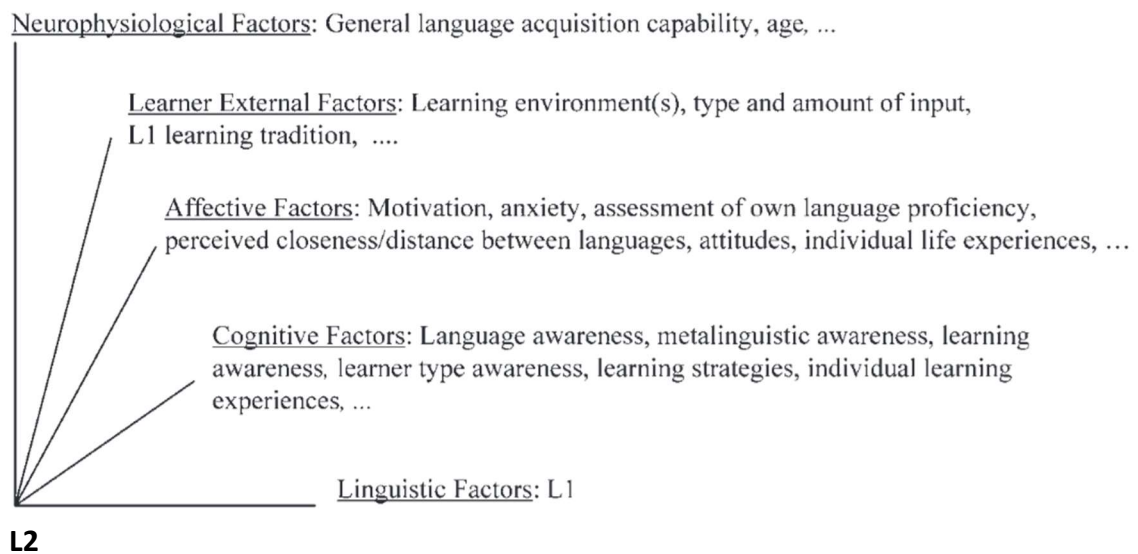
- Hüning, Matthias, Ulrik Vogl, Ton van der Wouden & Arie Verhagen (Hgg.). 2006. *Nederlands tussen Duits en Engels. Handelingen van de workshop op 30 september en 1 oktober 2005 aan de Freie Universität Berlin*. Leiden: SNL.
- Jessner, Ulrike. 2006. *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, Ulrike. 2008. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. In: *Language teaching* 41 (1), 15-56.
- Klein, Wolfgang. 1984. *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Königstein: Athenäum Verlag.
- Krumm, Hans-Jürgen, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hgg.). 2010. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Leung, Yan-kit Ingrid. 2006. Full transfer vs partial transfer in L2 and L3 acquisition. In: *Inquiries in Linguistic Development. In honor of Lydia White*, 157-187. Amsterdam: John Benjamins.
- Meisel, Jürgen. 1983. Transfer as a second language strategy. In: *Language and communication* 3 (1), 11-46.
- Paradis, Michel. 2009. *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ringbom, Håkan. 1987. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ringbom, Håkan. 2001. Lexical Transfer in L3 Production. In: *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*, 59-68. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Rösch, Heidi. 2011. *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- Rösler, Dietmar. 2012. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Rothman, Jason. 2010. L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. In: *Second language research* 27 (1), 107-127.

- Schepens, Job. 2015. *Bridging Linguistic Gaps: The Effects of Linguistic Distance on the Adult Learnability of Dutch as an Additional Language*. Dissertation. Utrecht: Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap.
- Vismans, Roel & Veronika Wenzel. 2012. Dutch between English and German: language learners' perceptions of linguistic distance. In: *Leuvense Bijdragen* 98, 4-26.
- Wenzel, Veronika. 2002. *Relationelle Strategien in der Fremdsprache. Pragmatische und interkulturelle Aspekte der niederländischen Lernersprache von Deutschen*. Münster: agenda Verlag.
- Wenzel, Veronika. 2012. Meertaligheid: Nederlands na Duits en Engels. In: *Internationale Neerlandistiek* 50 (3), 100-128.
- Wenzel, Veronika. 2018. L2 status factor en netwerken binnen de Germaanse taalfamilie. In: *Internationale Neerlandistiek* 56 (3), 243-263.
- Williams, Sarah & Bjorn Hammarberg. 1998. Language Switches in L3 Production: Implications of a polyglot speaking model. In: *Applied Linguistics*, 19 (3), 295-333.

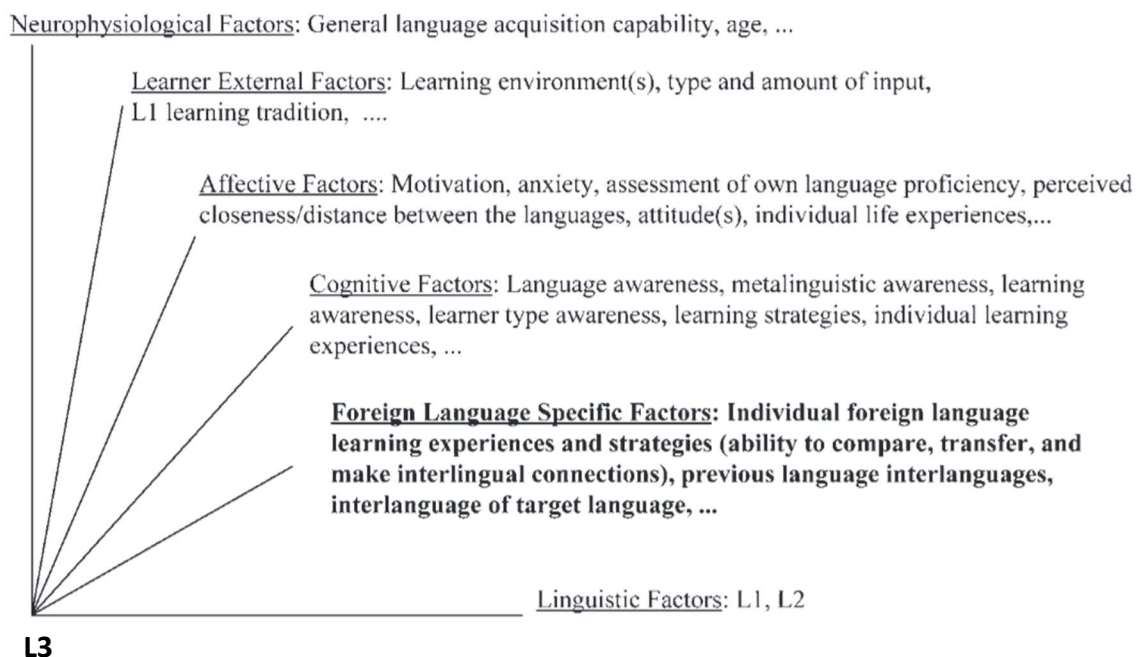
## Anlage I Das Faktorenmodell nach Hufeisen

Abschnitt 1.3 zeigt das ursprüngliche Modell, das 1998 veröffentlicht wurde. Hufeisen hat das Modell nachher überarbeitet und erweitert. Diese Anlage enthält die Neufassung des Modells (Hufeisen & Marx 2007: 314). Das Faktorenmodell macht den Unterschied zwischen L2- und L3-Lernen einsichtig.

### **Learning of an L2**



### **Learning of an L3**



## Anlage II Fragebogen für Teilnehmer

### A      Algemeen

Hoe oud ben je?                                  \_\_\_\_\_

In welke klas zit je?                              \_\_\_\_\_

Welk niveau volg je?                                  gymnasium

     atheneum

     havo

     vmbo-gt

     vmbo-bk

Wat is je moedertaal?                                  Nederlands

     een andere taal, namelijk .....

Welke talen heb je nog meer geleerd of leer je nog steeds? Geef bij elke taal ook aan of die op school leert/geleerd hebt, of op een andere manier (bijvoorbeeld doordat je in het buitenland hebt gewoond of doordat je familie hebt die deze taal spreekt).

     Engels                                          op school                                          \_\_\_\_\_

     Frans          op school                                          \_\_\_\_\_

     Duits          op school                                          \_\_\_\_\_

     Spaans           op school                                          \_\_\_\_\_

     Latijn          op school                                          \_\_\_\_\_

     Grieks          op school                                          \_\_\_\_\_

     \_\_\_\_\_



## B Zinsvolgorde

Lees de Duitse zinnen aandachtig en kruis aan of de **volgorde** in deze zinnen naar jouw idee **juist** of **onjuist** is. Onderstreep bij de onjuiste zinnen het woord of de woorden, waarin de fout zit. Je hoeft de onjuiste zinnen niet te verbeteren!

		<b>juist</b>	<b>onjuist</b>
1	Gestern war ich nicht zu Hause.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Du weißt, dass ich sie liebe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Tom fragt, ob ich kaufe die Tickets.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Der Arzt untersuchte meine Augen und Ohren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Vorige Woche Walter besuchte seine Oma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Übermorgen fahren wir nach Berlin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Susi fragt, ob du Thimo sehen willst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Merle ist böse, wenn ich vergesse sie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Übermorgen Leonie wird 14 Jahre alt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Vorige Woche war Lukas leider krank.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Am Wochenende ich spiele Fußball.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Wir machen es, wenn die Kinder uns helfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Am Wochenende schläft Lotte gern aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Gestern wir gingen zum Zahnarzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Wir essen Pizza mit Salat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Ich besuche meine Großeltern jede Woche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Ich weiß, dass Sie bestellen es.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Ich gehe zum Arzt, wenn ich Bauchschmerzen habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Alle Schüler in unserer Klasse benutzen Whatsapp.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Alle Kinder kommen, wenn Sie bezahlen alles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C Woordkeuze

Lees de Duitse zinnen aandachtig en kruis aan of de **gebruikte woorden** in deze zinnen naar jouw idee **juist** of **onjuist** zijn (het gaat dus niet om spelfouten of naamvallen!). Onderstreep bij de onjuiste zinnen het woord dat fout is. Je hoeft de onjuiste woorden niet te verbeteren!

		<b>juist</b>	<b>onjuist</b>
1	Die Schüler konzentrieren sich auf den Text.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Wir bitten um Ihr Verständnis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Reagier bitte schnell zu meinem Plan!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Schreibst du eine E-Mail an deine Freundinnen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Ich warte schon 30 Minuten für den Bus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Simon denkt an die Sommerferien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Ich schreibe eine Nachricht zu meinen Eltern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Ich habe heute mit meiner Freundin gesprochen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Ich hoffe auf eine positive Antwort.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Er denkt nur noch über seine Arbeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Nehmt ihr auch an diesem Spiel teil?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Lotte sucht für ihre Autoschlüssel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Wir hoffen für eine schnelle Verbesserung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Diese Länder gehören auch zu den EU-Staaten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Ich bitte für deine Hilfe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Suchst du nach deinem Handy?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Hast du 20 Minuten auf das Taxi gewartet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Die Kinder nehmen in diesem Kurs teil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Wilhelm reagiert nicht auf meine Kritik.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Wir danken Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Anlage III.a Ergebnisse der 3-vwo-Gruppe

<u>Allgemein</u>	<b>3 vwo</b>
Anzahl der Probanden:	20
Alter:	13 Jr: 2, 14 Jr: 16, 15 Jr: 2
Muttersprache Niederländisch:	20
Fremdsprachen:	Englisch/Deutsch/Französisch 20 + Lateinisch/Griechisch 5

r/r Satz ist korrekt, richtig beurteilt (= hit).

r/f Satz ist korrekt, falsch beurteilt (= miss).

f/r Satz ist inkorrekt, richtig beurteilt(= hit).

f/f Satz ist inkorrekt, falsch beurteilt (= miss).

<u>Teil A Zinsvolgorde</u>		<b>3V</b>				<b>20</b>
		<b>r/r</b>	<b>r/f</b>	<b>f/r</b>	<b>f/f</b>	
1	Ich besuche meine Großeltern jede Woche.	16	4			20
2	Alle Schüler in unserer Klasse benutzen Whatsapp.	20				20
3	Der Arzt untersuchte meine Augen und Ohren.	19	1			20
4	Wir essen Pizza mit Salat.	19	1			20
5	Gestern war ich nicht zu Hause.	19	1			20
6	Vorige Woche war Lukas leider krank.	20				20
7	Übermorgen fahren wir nach Berlin.	20				20
8	Am Wochenende schläft Lotte gern aus.	20				20
9	Du weißt, dass ich sie liebe.	17	3			20
10	Susi fragt, ob du Thimo sehen willst.	17	3			20
11	Wir machen es, wenn die Kinder uns helfen.	17	3			20
12	Ich gehe zum Arzt, wenn ich Bauchschmerzen habe.	20				20
13	Gestern wir gingen zum Zahnarzt.			17	3	20
14	Vorige Woche Walter besuchte seine Oma.			19	1	20
15	Übermorgen Leonie wird 14 Jahre alt.			15	5	20
16	Am Wochenende ich spiele Fußball.			14	6	20
17	Ich weiß, dass Sie bestellen es.			17	3	20
18	Tom fragt, ob ich kaufe die Tickets.			17	3	20
19	Alle Kinder kommen, wenn Sie bezahlen alles.			17	3	20
20	Merle ist böse, wenn ich vergesse sie.			17	3	20

r/r Satz ist korrekt, richtig beurteilt (= hit).

r/f Satz ist korrekt, falsch beurteilt (= miss).

f/r Satz ist inkorrekt, richtig beurteilt (= hit).

f/f Satz ist inkorrekt, falsch beurteilt (= miss).

Teil B woordkeuze		3V				20
		r/r	r/f	f/r	f/f	
1	Diese Länder gehören auch zu den EU-Staaten.	17	3			20
2	Wir danken Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.	20				20
3	Die Schüler konzentrieren sich auf den Text.	20				20
4	Ich habe heute mit meiner Freundin gesprochen.	20				20
5	Hast du 20 Minuten auf das Taxi gewartet?	20				20
6	Ich hoffe auf eine positive Antwort.	19	1			20
7	Suchst du nach deinem Handy?	19	1			20
8	Nehmt ihr auch an diesem Spiel teil?	19	1			20
9	Wilhelm reagiert nicht auf meine Kritik.	20				20
10	Simon denkt an die Sommerferien.	19	1			20
11	Schreibst du eine E-Mail an deine Freundinnen?	19	1			20
12	Wir bitten um Ihr Verständnis.	13	7			20
13	Ich warte schon 30 Minuten für den Bus.			6	14	20
14	Wir hoffen für eine schnelle Verbesserung.			7	13	20
15	Lotte sucht für ihre Autoschlüssel.			13	7	20
16	Die Kinder nehmen in diesem Kurs teil.			5	15	20
17	Reagier bitte schnell zu meinem Plan.			5	15	20
18	Er denkt nur noch über seine Arbeit.			2	18	20
19	Ich schreibe eine Nachricht zu meinen Eltern.			4	16	20
20	Ich bitte für deine Hilfe.			1	19	20

## Anlage III.b Ergebnisse der 3-havo-Gruppe

<u>Allgemein</u>	<b>3 havo</b>
Anzahl der Probanden:	20
Alter:	14 Jahre: 15, 15 Jahre: 5
Muttersprache Niederländisch:	20
Fremdsprachen:	Englisch/Deutsch/Französisch 20

r/r Satz ist korrekt, richtig beurteilt (= hit).

r/f Satz ist korrekt, falsch beurteilt (= miss).

f/r Satz ist inkorrekt, richtig beurteilt (= hit).

f/f Satz ist inkorrekt, falsch beurteilt (= miss).

<u>Teil A Zinsvolgorde</u>		<b>3H</b>				<b>20</b>
		<b>r/r</b>	<b>r/f</b>	<b>f/r</b>	<b>f/f</b>	
1	Ich besuche meine Großeltern jede Woche.	19	1			20
2	Alle Schüler in unserer Klasse benutzen Whatsapp.	19	1			20
3	Der Arzt untersuchte meine Augen und Ohren.	19	1			20
4	Wir essen Pizza mit Salat.	18	2			20
5	Gestern war ich nicht zu Hause.	16	4			20
6	Vorige Woche war Lukas leider krank.	17	3			20
7	Übermorgen fahren wir nach Berlin.	18	2			20
8	Am Wochenende schläft Lotte gern aus.	19	1			20
9	Du weißt, dass ich sie liebe.	15	5			20
10	Susi fragt, ob du Thimo sehen willst.	12	8			20
11	Wir machen es, wenn die Kinder uns helfen.	12	8			20
12	Ich gehe zum Arzt, wenn ich Bauchschmerzen habe.	12	8			20
13	Gestern wir gingen zum Zahnarzt.			10	10	20
14	Vorige Woche Walter besuchte seine Oma.			8	12	20
15	Übermorgen Leonie wird 14 Jahre alt.			7	13	20
16	Am Wochenende ich spiele Fußball.			5	15	20
17	Ich weiß, dass Sie bestellen es.			12	8	20
18	Tom fragt, ob ich kaufe die Tickets.			13	7	20
19	Alle Kinder kommen, wenn Sie bezahlen alles.			11	9	20
20	Merle ist böse, wenn ich vergesse sie.			13	7	20

r/r Satz ist korrekt, richtig beurteilt (= hit).

r/f Satz ist korrekt, falsch beurteilt (= miss).

f/r Satz ist inkorrekt, richtig beurteilt (= hit).

f/f Satz ist inkorrekt, falsch beurteilt (= miss).

Teil B woordkeuze		3H				20
		r/r	r/f	f/r	f/f	
1	Diese Länder gehören auch zu den EU-Staaten.	18	2			20
2	Wir danken Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.	19	1			20
3	Die Schüler konzentrieren sich auf den Text.	19	1			20
4	Ich habe heute mit meiner Freundin gesprochen.	18	2			20
5	Hast du 20 Minuten auf das Taxi gewartet?	18	2			20
6	Ich hoffe auf eine positive Antwort.	16	4			20
7	Suchst du nach deinem Handy?	19	1			20
8	Nehmt ihr auch an diesem Spiel teil?	16	4			20
9	Wilhelm reagiert nicht auf meine Kritik.	19	1			20
10	Simon denkt an die Sommerferien.	17	3			20
11	Schreibst du eine E-Mail an deine Freundinnen?	15	5			20
12	Wir bitten um Ihr Verständnis.	15	5			20
13	Ich warte schon 30 Minuten für den Bus.			6	14	20
14	Wir hoffen für eine schnelle Verbesserung.			4	16	20
15	Lotte sucht für ihre Autoschlüssel.			3	17	20
16	Die Kinder nehmen in diesem Kurs teil.			8	12	20
17	Reagier bitte schnell zu meinem Plan.			5	15	20
18	Er denkt nur noch über seine Arbeit.			2	18	20
19	Ich schreibe eine Nachricht zu meinen Eltern.			2	18	20
20	Ich bitte für deine Hilfe.			2	18	20

## Anlage III.c Ergebnisse der 2-vwo-Gruppe

<u>Allgemein</u>	<b>2 vwo</b>
Anzahl der Probanden:	22
Alter:	12 Jr: 2, 13 Jr: 18, 14 Jr: 2
Muttersprache Niederländisch:	22
Fremdsprachen:	Englisch/Deutsch/Französisch 22 + Lateinisch/Griechisch 7

r/r Satz ist korrekt, richtig beurteilt (= hit).

r/f Satz ist korrekt, falsch beurteilt (= miss).

f/r Satz ist inkorrekt, richtig beurteilt (= hit).

f/f Satz ist inkorrekt, falsch beurteilt (= miss).

<u>Teil A Zinsvolgorde</u>		<b>2V</b>				<b>22</b>
		<b>r/r</b>	<b>r/f</b>	<b>f/r</b>	<b>f/f</b>	
1	Ich besuche meine Großeltern jede Woche.	22				22
2	Alle Schüler in unserer Klasse benutzen Whatsapp.	22				22
3	Der Arzt untersuchte meine Augen und Ohren.	22				22
4	Wir essen Pizza mit Salat.	22				22
5	Gestern war ich nicht zu Hause.	22				22
6	Vorige Woche war Lukas leider krank.	21	1			22
7	Übermorgen fahren wir nach Berlin.	22				22
8	Am Wochenende schläft Lotte gern aus.	21	1			22
9	Du weißt, dass ich sie liebe.	10	12			22
10	Susi fragt, ob du Thimo sehen willst.	14	8			22
11	Wir machen es, wenn die Kinder uns helfen.	19	3			22
12	Ich gehe zum Arzt, wenn ich Bauchschmerzen habe.	20	2			22
13	Gestern wir gingen zum Zahnarzt.			18	4	22
14	Vorige Woche Walter besuchte seine Oma.			18	4	22
15	Übermorgen Leonie wird 14 Jahre alt.			16	6	22
16	Am Wochenende ich spiele Fußball.			16	6	22
17	Ich weiß, dass Sie bestellen es.			18	4	22
18	Tom fragt, ob ich kaufe die Tickets.			19	3	22
19	Alle Kinder kommen, wenn Sie bezahlen alles.			15	7	22
20	Merle ist böse, wenn ich vergesse sie.			13	9	22

r/r Satz ist korrekt, richtig beurteilt (= hit).

r/f Satz ist korrekt, falsch beurteilt (= miss).

f/r Satz ist inkorrekt, richtig beurteilt (= hit).

f/f Satz ist inkorrekt, falsch beurteilt (= miss).

Teil B woordkeuze		2V				22
		r/r	r/f	f/r	f/f	
1	Diese Länder gehören auch zu den EU-Staaten.	21	1			22
2	Wir danken Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.	21	1			22
3	Die Schüler konzentrieren sich auf den Text.	22				22
4	Ich habe heute mit meiner Freundin gesprochen.	22				22
5	Hast du 20 Minuten auf das Taxi gewartet?	22				22
6	Ich hoffe auf eine positive Antwort.	20	2			22
7	Suchst du nach deinem Handy?	22				22
8	Nehmt ihr auch an diesem Spiel teil?	19	3			22
9	Wilhelm reagiert nicht auf meine Kritik.	22				22
10	Simon denkt an die Sommerferien.	22				22
11	Schreibst du eine E-Mail an deine Freundinnen?	19	3			22
12	Wir bitten um Ihr Verständnis.	22				22
13	Ich warte schon 30 Minuten für den Bus.			4	18	22
14	Wir hoffen für eine schnelle Verbesserung.			6	16	22
15	Lotte sucht für ihre Autoschlüssel.			3	19	22
16	Die Kinder nehmen in diesem Kurs teil.			5	17	22
17	Reagier bitte schnell zu meinem Plan.			8	14	22
18	Er denkt nur noch über seine Arbeit.			1	21	22
19	Ich schreibe eine Nachricht zu meinen Eltern.			1	21	22
20	Ich bitte für deine Hilfe.			6	16	22



## Anlage III.d Ergebnisse der 2-havo-Gruppe

<u>Allgemein</u>	<b>2 havo</b>
Anzahl der Probanden:	20
Alter:	13 Jahre: 18, 14 Jahre: 2
Muttersprache Niederländisch:	20
Fremdsprachen:	Englisch/Deutsch/Französisch 20 + Friesisch: 1

r/r Satz ist korrekt, richtig beurteilt (= hit).

r/f Satz ist korrekt, falsch beurteilt (= miss).

f/r Satz ist inkorrekt, richtig beurteilt (= hit).

f/f Satz ist inkorrekt, falsch beurteilt (= miss).

<u>Teil A Zinsvolgorde</u>		<b>2H</b>				<b>20</b>
		<b>r/r</b>	<b>r/f</b>	<b>f/r</b>	<b>f/f</b>	
1	Ich besuche meine Großeltern jede Woche.	20				20
2	Alle Schüler in unserer Klasse benutzen Whatsapp.	20				20
3	Der Arzt untersuchte meine Augen und Ohren.	20				20
4	Wir essen Pizza mit Salat.	20				20
5	Gestern war ich nicht zu Hause.	20				20
6	Vorige Woche war Lukas leider krank.	18	2			20
7	Übermorgen fahren wir nach Berlin.	20				20
8	Am Wochenende schläft Lotte gern aus.	16	4			20
9	Du weißt, dass ich sie liebe.	14	6			20
10	Susi fragt, ob du Thimo sehen willst.	15	5			20
11	Wir machen es, wenn die Kinder uns helfen.	18	2			20
12	Ich gehe zum Arzt, wenn ich Bauchschmerzen habe.	14	6			20
13	Gestern wir gingen zum Zahnarzt.			2	18	20
14	Vorige Woche Walter besuchte seine Oma.			5	15	20
15	Übermorgen Leonie wird 14 Jahre alt.			11	9	20
16	Am Wochenende ich spiele Fußball.			3	17	20
17	Ich weiß, dass Sie bestellen es.			11	9	20
18	Tom fragt, ob ich kaufe die Tickets.			8	12	20
19	Alle Kinder kommen, wenn Sie bezahlen alles.			7	13	20
20	Merle ist böse, wenn ich vergesse sie.			2	18	20

r/r Satz ist korrekt, richtig beurteilt (= hit).

r/f Satz ist korrekt, falsch beurteilt (= miss).

f/r Satz ist inkorrekt, richtig beurteilt (= hit).

f/f Satz ist inkorrekt, falsch beurteilt (= miss).

Teil B woordkeuze		2H				20
		r/r	r/f	f/r	f/f	
1	Diese Länder gehören auch zu den EU-Staaten.	16	4			20
2	Wir danken Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.	19	1			20
3	Die Schüler konzentrieren sich auf den Text.	18	2			20
4	Ich habe heute mit meiner Freundin gesprochen.	18	2			20
5	Hast du 20 Minuten auf das Taxi gewartet?	19	1			20
6	Ich hoffe auf eine positive Antwort.	19	1			20
7	Suchst du nach deinem Handy?	20				20
8	Nehmt ihr auch an diesem Spiel teil?	16	4			20
9	Wilhelm reagiert nicht auf meine Kritik.	19	1			20
10	Simon denkt an die Sommerferien.	19	1			20
11	Schreibst du eine E-Mail an deine Freundinnen?	19	1			20
12	Wir bitten um Ihr Verständnis.	17	3			20
13	Ich warte schon 30 Minuten für den Bus.				20	20
14	Wir hoffen für eine schnelle Verbesserung.			1	19	20
15	Lotte sucht für ihre Autoschlüssel.			2	18	20
16	Die Kinder nehmen in diesem Kurs teil.			4	16	20
17	Reagier bitte schnell zu meinem Plan.			2	18	20
18	Er denkt nur noch über seine Arbeit.			1	19	20
19	Ich schreibe eine Nachricht zu meinen Eltern.			3	17	20
20	Ich bitte für deine Hilfe.			2	18	20

## Anlage IV Übersicht der Ergebnisse

Ergebnisse Syntax versus Lexik		3V	3H	2V	2H	durchschn.
<i>richtige Antworten (hits)</i>		%	%	%	%	%
<b>Syntax</b>	Kontrollsätze	93	94	100	100	97
<b>Syntax</b>	Grammatische Sätze	94	76	85	84	85
<b>Syntax</b>	Ungrammatische Sätze	83	49	76	31	60
<i>Syntax durchschn.</i>		90	73	87	72	
<b>Lexik</b>	Kontrollsätze	93	93	98	89	93
<b>Lexik</b>	Grammatische Sätze	94	84	95	93	92
<b>Lexik</b>	Ungrammatische Sätze	83	20	19	9	32
<i>Lexik durchschn.</i>		90	66	71	64	

Diese Übersicht ist eine Kopie von Abbildung 11 (Abschnitt 4.3).