



Interferenz in der deutschen Syntax

*Von den Problemen beim Erwerb der deutschen Syntax im niederländischen
Sekundarunterricht*

Hr. Daan Willebrands

Masterstudent „Educatie en Communicatie”

Duitse Taal en Cultuur

Studentnummer: 3508420

E-Mail: D.Willebrands@students.uu.nl

Abgabedatum: 26. Oktober 2015

Wörterzahl: 14.005

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	5
2. Interferenz und Transfer	7
2.1 Zum Begriff	7
2.2 Zu den Ursachen	8
3. Syntaktische Unterschiede zwischen Englisch, Deutsch und Niederländisch	15
3.1 Einfache Sätze und Verbstellung	16
3.2. Komplexe Sätze mit Adverbialen	18
3.3 Fehlerhafte Äußerungen bei den Schülern	22
4. Fragen und Hypothesen	25
4.1 Haupt- und Teilfragen	25
4.2 Begründung aus der Theorie	25
4.3 Hypothesen	26
5. Methode	29
5.1. Zielgruppe	29
5.2. Instrumente	30
5.2.1. Datensammlung	30
5.2.2 Satzklassifizierung	34
5.2.3 Gestaltung des Tests	37
5.2.4. Reihenfolge der Satzteile im Test	39
5.3 Datenanalyse	39
6. Resultate	42
6.2. Resultate der 2VWO-Gruppe	42
6.3. Resultate der 5VWO-Gruppe	47
6.4 Vergleiche zwischen den Zielgruppen	49
7. Schlussfolgerungen	52
7.1 Beantwortung der Teilfragen	52
7.2 Beantwortung der Hauptfrage	54
8. Diskussion	56
9. Zusammenfassung	59
10. Quellenverzeichnis	61
11. Anlagen	63
11.1: Test,	63
11.1.1. Version 1	63
11.1.2. Version 2	67
11.1.3. Version 3	69
11.2: Fehleranalyse pro Version (2VWO)	71
11.3: Fehleranalyse pro Version (5VWO)	73

1. Einführung

Diese Masterarbeit wird sich Interferenz im niederländischen Sekundarunterricht widmen. Im niederländischen Sekundarunterricht lernen Schüler durchschnittlich zwei, in manchen Fällen aber auch drei oder vier Fremdsprachen. Selten erreichen die Schüler das muttersprachliche Niveau oder ein Niveau, das die Schüler in die Lage bringt, sich einigermaßen problemlos mit Fremdsprachlern zu unterhalten. Dazu sind mehrere Gründe zu nennen. Eines dieser Probleme stellt Interferenz dar.

Jeder Mensch, der nicht zweisprachig erzogen wurde, zum Beispiel weil die Eltern unterschiedliche Muttersprachen haben, kennt die Probleme des Zweitspracherwerbs. Darüber hinaus kennt jeder Mensch, der jemals nicht-Muttersprachlern begegnet ist, den bekannten Akzent aus der Muttersprache und die fehlerhaften Äußerungen der Fremdsprachensprecher. Wir sind uns dessen bewusst, dass Fremdwörter nicht immer in Form und Klang übereinstimmen, die fremde Satzstruktur unterschiedlich sein könnte und wir uns der Aussprache nur schwer zureichend annähern können. In diesen Situationen ist von Interferenz aus der Muttersprache die Rede.

Eine Erklärung, die Interferenz zu Grunde liegt und die im besonderen Sinne für den niederländischen Sekundarunterricht gilt, ist die große Menge an Fremdsprachen, die gelernt werden. Es ist nicht undenkbar, so wird diese Arbeit darstellen, dass diese Fremdsprachen sich bei ihrem Erwerb gegenseitig beeinflussen. Schüler könnten nämlich bereits erworbene Sprachkenntnisse in den weiteren Erwerb einer neuen Fremdsprache übernehmen und ihre Einsichten für die Muttersprache mit Hilfe dieser Fremdsprachen vergrößern. Es ist für diese Arbeit interessant, wenn Strukturen aus anderen Fremdsprachen in eine weitere Fremdsprache übernommen werden.

Der niederländische Sekundarunterricht bietet die Fächer Niederländisch (als Muttersprache), Englisch, Französisch und Deutsch (alle als Fremdsprache) an. Daneben nehmen immer mehr Schulen auch Spanisch oder Italienisch in ihr Portfolio auf. Da sich diese Arbeit im Bereich der germanistischen Sprachwissenschaft befindet, wird von Interferenz bei Deutsch als Fremdsprache ausgegangen. Untersucht wird der Einfluss von Englisch auf Deutsch. Hier sind einige Gründe zu nennen. Zuerst wird Englisch als Fach

schon im ersten Jahr des niederländischen Sekundarunterrichts angeboten, Deutsch dahingegen erst im zweiten Jahr. Französisch als Fremdsprache wird auch im ersten Jahr angeboten. Diese Sprache wird aber nicht in dieser Arbeit behandelt. Der Grund dafür ist, dass diese Sprache im niederländischen Sprachraum eine kleinere Rolle spielt als Englisch. Zweitens wird in den Niederlanden häufig Englisch gesprochen und, im Gegensatz zu Deutsch oder Französisch, einfacher erworben, da bereits viele Medien auf Englisch vermittelt werden. Bei einer Untersuchung des Englischen und Deutschen sind demnach genauere Resultate zu erwarten. Drittens ist eine genaue Betrachtung anderer moderner Fremdsprachen für diese Masterarbeit zu umfangreich. Es wird trotzdem versucht, für weitere Untersuchungen Vorschläge zu machen.

Diese Arbeit wird von Interferenz in der deutschen Syntax ausgehen. Der Grund ist das überwiegend übereinstimmende Syntaxsystem des Deutschen und Niederländischen. Deutsch, Englisch und Niederländisch entstammen derselben Sprachfamilie und haben demnach viele Übereinstimmungen. Wenn aber das Syntaxsystem des Englischen betrachtet wird, so kann man sehen, dass es mehrere Unterschiede gibt in Vergleich zu Deutsch und Niederländisch. In den übrigen linguistischen Bereichen sind selbstverständlich weitere Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen diesen drei Sprachen zu finden. Sie können aber nicht so deutlich abgegrenzt werden wie die der Syntax, deren mögliche Interferenzprobleme mit schriftlichen Aufgaben einfacher ans Licht zu bringen sind. Diese Arbeit wird sich deshalb ausschließlich der Syntax widmen.

2. Interferenz und Transfer

2.1 Zum Begriff

Interferenz kann in der Wissenschaft mehrere Bedeutungen haben. Der Begriff in dieser Arbeit bezieht sich auf ein linguistisches Phänomen, das sich auf sprachwissenschaftliche Gebiete des Zweitspracherwerbs, die Psycholinguistik und sogar die Soziolinguistik bezieht. Interferenz wird in dieser Arbeit aus kontrastiv-linguistischer Sicht behandelt. Saville-Troike (2012: S.36) formuliert Interferenz im Rahmen der kontrastiven Analyse der Sprachwissenschaft. Die kontrastive Analyse setzt sich die Vergrößerung der Effizienz des Fremdspracherwerbs zum Ziel (Saville-Troike 2012: S.36). Interferenz als sprachliches Phänomen ist gerade darum im Bereich der kontrastiven Analyse einer der wichtigen Teile der Transfertheorie und für den Fremdsprachenunterricht besonders relevant.

Interferenz wird in der kontrastiven Linguistik nicht als neues Problem betrachtet. Schon vor neunzig Jahren haben Saer, Smith und Hughes (1924) die Phänomene Interferenz und Transfer beschrieben. Die Auswirkung von Interferenz wird von Juhász (1970: S.25) umschrieben:

Beim Kontakt zweier Sprachen gelangen die beiden einander gegenüberstehenden Systeme der Opposition im Denken des Sprechenden miteinander in eine Wechselwirkung, von denen jedes sein Spezifikum besitzt.

Die Interpretation des Begriffs Interferenz heißt hier eine misslungene Übertragung sprachlicher Sprachelemente in die Fremdsprache. Der Begriff *Transfer* ist mit dem Begriff der Interferenz verbunden, was schon in meiner Bachelorarbeit (Willebrands 2013) gesagt wurde. Transfer ist als der Oberbegriff zu verstehen, zu dem der Begriff Interferenz auch gehört. Bei *positivem Transfer* ist von einer erfolgreichen Übertragung sprachlicher Elemente die Rede. Hier sind Elemente aus der einen Sprache problemlos in die Fremdsprache zu übernehmen. Bei *negativem Transfer*, auch *Interferenz* genannt, werden sprachliche Elemente aus der einen Sprache in die Fremdsprache übertragen, wobei der Übertrag in der Fremdsprache aber falsch ist. Interferenz lässt sich demzufolge in der Verlängerung als die andere Seite derselben Medaille erklären. Interferenz wäre so ein größeres Problem als Transfer, da bei diesem Phänomen die Äußerung nicht (unbedingt)

richtig übertragen wird. Logischerweise könnte sie deswegen besonderen fehlerhaften Äußerungen in der Fremdsprache zugrundeliegen. Die Fehler wären dann auf eine andere Sprache, entweder auf die Muttersprache oder, so in dieser Arbeit, auf eine andere Fremdsprache, zurückzuführen. Das gilt als großes Problem beim Erwerb dreier Sprachen (Kleppin 2004: S. 88).

Interferenz wird hier als Begriff immer deutlicher abgegrenzt. Bisher wurde aber von ‚sprachlichen Phänomenen‘, in denen Interferenz vorkommen kann, gesprochen. Diese Phänomene sind mit den verschiedenen linguistischen Bereichen gleichzusetzen. Saville-Troike (2012) sagt, dass Interferenz und Transfer in allen sprachwissenschaftlichen Gebieten erscheinen, dass heißt im Vokabular, in der Aussprache, in der Grammatik usw. Von diesen Bereichen wird in dieser Arbeit die Syntax näher untersucht.

2.2 Zu den Ursachen

Die Frage bleibt dann, wie Interferenz und Transfer zustande kommen. Eine interessante Frage im Bereich der Interferenz wäre dann auch, warum sie entsteht. Interferenz geht von einer fehlerhaften Übertragung muttersprachlicher Elemente in eine Fremdsprache aus. In der Wissenschaft wird ein wichtiger Grund für einen solchen Versuch genannt, ‘bekannte’ sprachliche Elemente während des Spracherwerbprozesses in die Fremdsprache mitzunehmen. So wäre der Spracherwerb bei der Berücksichtigung bekannter sprachlicher Elemente viel einfacher und effizienter. Immerhin brauchen diese schon bekannten Elemente nicht gelernt oder erworben zu werden. Für den Fremdsprachenunterricht ist eine solche Auffassung besonders interessant, so untersagt Imider in ihrer Dissertation. Die linguistischen Vergleiche zwischen Mutter- und Fremdsprache könnten dann nämlich Lernschwierigkeiten vorhersagen und sogar verhüten (Imider 2010: S.16).

Bisher ist anzunehmen, dass jeder Sprecher einer Fremdsprache versucht, bereits bekannte sprachliche Phänomene in die Fremdsprache umzusetzen. Interferenz äußert sich gerade deswegen unterschiedlich beim Vergleich verschiedener Sprachen. Dieses Element wird in einem jüngeren Artikel von Odlin (2008: S.307) betont:

Apart from the attainment question, there is also a need to understand just how different the binding power of two typologically distinct languages may be when the meaning system of one of the languages more closely resembles the system of the target language. For instance, Spanish has a tense system rather similar to that in English, whereas Burmese is analyzed as having no tense system at all (Comrie 1985).

Laut Odlin ist also eine Beziehung zwischen dem Maße von Interferenz und der Ähnlichkeit zweier Sprachen zu erkennen. Obwohl er keine genauen Forschungen nach dieser Beziehung nennt, beschreibt er die Schwierigkeit für Sprecher einer Fremdsprache, die typologisch unterschiedlich sind:

Although there does not yet seem to be any research directly addressing this hypothetical example, such an investigation is warranted, and there does exist research on the relative difficulty that speakers of typologically different languages encounter with tense and other verb categories. (Odlin 2008: S. 307)

Bei typologisch unterschiedlichen Sprachen sei also die Chance auf Interferenz größer, da mehrere muttersprachliche Elemente mit der Fremdsprache interferieren. Man könnte deswegen davon ausgehen, dass bei sich ähnelnden Sprachen die Transferchance viel größer ist und deshalb der Fremdspracherwerb einfacher. Bei der Untersuchung von Interferenz in dieser Arbeit wäre dann als Hypothese anzunehmen, dass Interferenz beim Erwerb von Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden kein großes Problem wäre, da das deutsche Sprachsystem dem des Niederländischen ähnelt. Diese Hypothese kann aber nicht problemlos angenommen werden.

Der Grund dafür, dass die obgenannte Hypothese nicht einfach angenommen werden kann ist, dass Deutsch als Fremdsprache nicht als zweite, sondern als dritte, ja sogar als vierte Fremdsprache im niederländischen Sekundarunterricht angeboten wird. Erst im zweiten Lehrjahr der Realschule oder des Gymnasiums wird Deutsch angeboten. Im diesem Lehrjahr wurde Schülern schon Englisch und Französisch unterrichtet. Diese Untersuchung sollte sich deswegen nicht auf Interferenz der Muttersprache in der ersten Fremdsprache beziehen, sondern auf die Interferenz der zweiten und dritten Fremdsprache Rücksicht nehmen.

Cenoz (2003: S.72) erklärt dieses Problem. Wenn neben der Muttersprache eine weitere Sprache erworben wird, könnte dieser Erwerb auf zwei Weisen stattfinden, nämlich simultan (bei Zweisprachigkeit, also Lx/Ly) oder konsekutiv (bei Fremdsprachenerwerb, L1 -> L2):

Werden aber mehrere Sprachen erworben, dann sind andere Transfer- und Interferenzwirkungen zu berücksichtigen. Im Falle dreier Sprachen kann der Erwerb auf vier Weisen zustande kommen.

1. Simultan als Dreisprachigkeit: Lx/Ly/Lz
2. Zweisprachiger Erwerb, dann konsekutiv: Lx/Ly -> L3
3. Konsekutive Zweisprachigkeit nach der Muttersprache: L1 -> Lx/Ly
4. Konsekutiv: L1 -> L2 -> L3

In der niederländischen Realschule und dem Gymnasium werden in insgesamt drei Fremdsprachen unterrichtet. Ausgegangen wird von Niederländisch als Muttersprache ohne Zweisprachigkeit. Die Situation sieht dann so aus:

L1 (Niederländisch) -> Lx (z.B. Englisch)/Ly (z.B. Französisch)

Muttersprache *erstes Jahr des Sekundarunterrichts*

-> L4 (Deutsch)

zweites Jahr des Sek.Un.

Anzumerken ist hier nochmals, dass Englisch höchstwahrscheinlich die dominanteste Fremdsprache der Schüler ist, da sie im Alltag häufiger mit dieser Sprache in Kontakt kommen. Diese Arbeit wird deswegen vom englischen Einfluss auf Deutsch ausgehen.

Wenn man also von dieser Reihenfolge des Fremdsprachenerwerbes ausgeht, dann wäre eine mögliche Interferenz- und Transferwirkung des Englischen auf den deutschen Fremdsprachenerwerb plausibel. Zu beachten ist nämlich, dass Schüler in vielen Fällen bestenfalls wenige Male mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen. Selbstverständlich hängt dies mit der Anwendung authentischer Sprache während der Unterrichtsstunde zusammen. Das betonen Grimm&Engelskamp (1981: S. 221): Konfrontiert man Schüler

nicht mit der Fremdsprache, so können die sprachlichen Merkmale dieser Fremdsprache nie in den Vordergrund treten.

Hier sind also zwei Probleme zu nennen. Einerseits könnte die Menge angebotener Fremdsprachen nachteilig sein. Andererseits gilt eine mangelhafte Konfrontation mit der deutschen Sprache als problematisch. Warum niederländische Schüler aber auf andere Fremdsprachen zurückfallen, anstatt die Muttersprache als wichtigstes Beispiel beim Deutschlernen anzuwenden, bleibt noch die Frage. Man würde nämlich im Falle niederländischer Sprecher erwarten, dass die Übereinstimmungen im niederländischen und deutschen sprachlichen System evident wären. Appel&Vermeer (1981: S. 63) fragen sich, ob der Grund dieser Interferenzwirkung in den mangelhaften Sprachkenntnissen über die Muttersprache zu finden wären. Interessant ist auch ihre Frage, ob zureichende Kenntnisse über die eigene Muttersprache vor dem Anfang des Fremdsprachenerwerbs erforderlich wären. Die Muttersprache sollte dann auf 'fremdsprachliche' Weise oder mindestens aus ihrer Perspektive behandelt werden.

Hier entsteht das Problem der *homogenen Hemmung*. Brdar-Szabó (2001: S. 201) führt das Problem an und greift auf Juhasz (1970) zurück. Juhasz beschreibt in diesem Werk, dass Lerner nicht nur bei den sprachlichen Unterschieden, sondern *auch* bei den sprachlichen Übereinstimmungen Fehler begehen (Juhasz 1970: S. 92). Der Grund dafür ist, dass die Lerner sich beim Fremdsprachenerwerb dermaßen auf die Unterschiede zwischen der bekannten Sprache und der Fremdsprache fokussieren, dass mögliche sprachliche Ähnlichkeiten aus den Augen verloren werden. Die Folge ist dann, dass sprachliche Unterschiede an den Stellen 'angebracht' werden, wo man keine Unterschiede erwarten würde.

Damit ist eine wichtige begriffliche Übereinstimmung zwischen homogener Hemmung und Interferenz zu nennen: Beide Phänomene sorgen für eine falsche Äußerung in der Zielsprache.

Die Nuance besteht aber darin, dass Interferenz entsteht, weil bestimmte Elemente in der Muttersprache richtig, in der Fremdsprache aber falsch sind. Homogene Hemmung entsteht

dahingegen, weil Phänomene in der Fremdsprache in der Muttersprache überhaupt nicht bestehen.

Interferenzfehler im Deutschen, die von niederländischen Muttersprachler gemacht werden könnten, könnten zum Beispiel im Satzbau entstehen. Das hat mit der Verbstellung zu tun, die in der englischen Sprache hinsichtlich der des Deutschen und des Niederländischen stark abweicht.

Hemmungsfehler könnten dahingegen bei der Anwendung des deutschen Genus entstehen; obwohl Niederländisch ein *Genus utrum* (männlich und weiblich) und *sächlich* unterscheidet, gibt es im Deutschen noch einen zusätzlichen Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Substantiven. Bekanntlich unterscheidet das Englische bei den Artikeln kein Genus. Der Kontrastmangel besteht in der bereits bekannten Sprache, und so kommt ein Hemmungsfehler in der Zielsprache zustande. Homogene Hemmung darf deshalb eine besondere Auffälligkeit genannt werden.

Die Nuance zwischen Interferenz und homogener Hemmung ist bei Deutsch und Niederländisch im niederländischen Sekundarunterricht dermaßen klein, dass der Einfluss homogener Hemmung nicht einfach geprüft werden kann. Betrachtet man die deutsche und niederländische Syntax, dann könnte nur in einigen Fällen homogene Hemmung statt Interferenz nachweisbar auftreten. Dies wird im nächsten Kapitel genauer erklärt.

Augenscheinlich kann nicht einfach angenommen werden, dass sprachliche Elemente, die in der einen Sprache richtig benutzt werden, in einer weiteren Sprache ebenfalls korrekt angewendet werden. An erster Stelle wäre es aus dieser Sicht dann auch zweifelhaft, dass bereits erworbene Elemente in der Muttersprache für richtige Fremdsprachenverwendung Voraussetzung sind; immerhin wenden Muttersprachler sprachliche Phänomene in der Muttersprache intuitiv richtig an.

Appel&Vermeer, Brdar-Szábo und Juhász (1970: S. 30) gehen auf eine Problemstellung von Fries (1963) ein, der bereits glaubte, dass die Schwierigkeiten des Fremdsprachenlernens in erster Linie nicht im Zeichen der Fremdsprache, sondern in der Überwindung der muttersprachlichen Fertigkeiten zu finden sind. Die Resultate aus Fries' Untersuchung sind positiv: Eine frühere Bewusstwerdung des muttersprachlichen Sprachsystems sorgt für einen

besseren Fremdsprachenerwerb. Damit ist aber noch nicht der Rückgriff auf eine andere Fremdsprache als mögliche Lösung muttersprachlicher Kenntnismängel begründet. Geht man nämlich auf den Erwerb einer dritten Sprache ein, dann verlassen sich Fremdsprachenlerner nicht *nur* auf ihre Muttersprache, sondern auch auf die erworbenen Kenntnisse der an erster Stelle gelernten Fremdsprache.

Erst Ellis (2008) geht auf dieses Problem ein. Er meint, dass diese Interferenzfehler aus anderen Fremdsprachen nicht nur ein Mangel muttersprachlicher Kenntnisse sind, sondern ein Gedächtnisproblem beim Spracherwerb. Dieses Problem im Lernen wird in der Psychologie als das *Ranschburger Phänomen*, nach Paul Ranschburg, gedeutet (Fervers 1983: S. 34). Von Ellis wird es im Bereich der Linguistik als *proactive inhibition* erklärt:

Quite simply, when multiple traces are associated to the same cue, they tend to compete for access to conscious awareness, and it is not just new memories that interfere with old; the competition runs both ways. So it is harder to learn a new phone number, car registration, or what-have-you because the old ones tend to compete and come to mind instead—this effect of prior learning inhibiting new learning is called proactive inhibition. (Ellis 2008: S. 384)

Diese Aussage könnte im Falle des deutsch-englischen Kontrasts und der deutsch-niederländischen Übereinstimmung breit interpretiert werden. Es gäbe zwei Möglichkeiten. Zuerst könnte es so sein, dass sich Schüler eben auf die Kenntnisse des englischen Sprachsystems verlassen, weil sie mehr explizite fremdsprachliche Kenntnisse dieser Sprache erworben haben. Die niederländischen Kenntnisse wurden nämlich nicht so ausführlich behandelt wie das Englische, denn niederländische Muttersprachler wenden diese Kenntnisse im Grunde genommen intuitiv richtig an. Gründliche Kenntnisse sorgen aber für sicheres Handeln.

Die andere Möglichkeit wäre, dass Schüler sich der Muttersprache und deren Elemente ebenfalls bewusst sind, aber nicht wissen, auf welche andere gelernte oder erworbene Sprache sie sich verlassen sollten.

Ellis introduziert hier zwei Begriffe, die das Gedächtnisproblem der *proactive inhibition* mit der homogenen Hemmung verbinden lassen. Der erste ist *overshadowing*, bei dem die

sprachlichen Kenntnisse einer Fremdsprache die sprachlichen Kenntnisse der anderen Sprache 'überschatten'. In einer solchen Situation hätte der Schüler zum Beispiel die englische Syntax über die deutsche Syntax bevorzugt. Dies würde, so Ellis, hypothetisch zum zweiten Begriff, nämlich *blocking*, führen. Bei Blocking erreicht der Schüler eine Endstation des Sprachenlernens, die sogenannte *fossilisation*.

Terrell characterized explicit grammar instruction as "the use of instructional strategies to draw the students' attention to, or focus on, form and/or structure" (Terrell, 1991), with instruction targeted at increasing the salience of inflections and other commonly ignored features by firstly pointing them out and explaining their structure, and secondly by providing meaningful input that contains many instances of the same grammatical meaning-form relationship. (Ellis 2008: S. 389)

Diese Erhöhung der Auffälligkeit sorgt auf ihre Weise nicht nur für Vergrößerung der sprachlichen Kenntnisse über die Fremdsprache, sondern auch über Funktionen sprachlicher Elemente und Phänomene der Muttersprache. Immerhin wird die Struktur anhand bereits erworbener Einsichten erklärt. Die sprachliche Erfahrung der Schüler ist hier also ein evidenter Faktor. Hier ist die Hypothese anzunehmen, dass das Interferenzproblem sich umso mehr verkleinern wird, je mehr sich die Schüler mit dem deutschen Sprachsystem beschäftigen und deswegen bessere Einsichten in die Sprache bekommen. Das vorherzusehende Problem bilden hier aber immer noch die anderen Fremdsprachen, die im Unterricht angeboten werden.

3. Syntaktische Unterschiede zwischen Englisch, Deutsch und Niederländisch

Im vorigen Kapitel wurden die sprachlichen Phänomene Interferenz, Transfer und homogene Hemmung behandelt. Nicht nur wurden die Begriffe näher gedeutet. Auch wurde ihre Verhältnisse zueinander und ihre Relevanz beim Fremdsprachenerwerb im niederländischen Sekundarunterricht geklärt.

Ein möglicher Grund für die Erscheinung von Interferenz und homogene Hemmung wäre unzureichende Kenntnisse über das niederländischen Sprachsystem, das in vielen Bereichen mit dem deutschen Sprachsystem übereinstimmt. Als Kompensation führt der Schüler andere bekannte Sprachsysteme an, in diesem Fall das englische Sprachsystem, in der Hoffnung, sich richtig zu äußern. Dies heißt *proactive inhibition*. Das Lernproblem bei Deutsch könnte dadurch entstehen, weil das früheren Englischlernen den Deutscherwerb hemmt.

Um dieses Problem in einer Untersuchung darstellen zu können, sollte deswegen eine Analyse gemacht werden, welche Äußerungen möglicherweise falsch gemacht werden könnten. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass Schüler in der deutschen Sprache Fehler machen bei sprachlichen Strukturen, die im Niederländischen gleich sind. In diesem Kapitel sollten deswegen niederländische, deutsche und englische Strukturen dargestellt werden, die für diese Untersuchung interessant sein könnten.

Den genannten Beispielen wird anhand von Klammern Struktur gegeben, damit Übereinstimmungen und Unterschiede verdeutlicht werden. So werden die möglichen fehlerhaften Strukturen für die Untersuchung dargelegt.

Im Bereich der Syntax sind einige Unterschiede zwischen Englisch einerseits und Deutsch und Niederländisch andererseits zu nennen, die in diesem Abschnitt erläutert werden sollten. Jeweils werden Sätze oder Satzteile in Englisch, Deutsch und Niederländisch gegeben, damit die unterschiedlichen Elemente deutlich werden.

3.1 Einfache Sätze und Verbstellung

Den größten Unterschied zwischen Englisch einerseits und Deutsch und Niederländisch andererseits, bildet die syntaktische Struktur der Sprachen. Englisch unterscheidet sich von den meisten germanischen Sprachen, weil es eine SVO-Sprache ist. Kretzenbacher (2009; S. 89) erklärt:

Syntaktisch ist es vor allem die im Wesentlichen rigide SVO-Stellung des Englischen, die von den Prinzipien der deutschen Syntax abweicht. Das Deutsche teilt die Verbzweitstellung im Hauptsatz (ohne obligatorische Subjekterststellung) mit allen anderen germanischen Sprachen außer dem Englischen; und es hat die unterschiedliche Haupt- und Nebensatzstellung mit anderen germanischen Sprachen wie Afrikaans, Niederländisch und Schwedisch gemein.

Die einzigen Übereinstimmungen findet man bei diejenigen Sätzen, die nur ein finites Verb haben. Die Beispiele (1a;b;c) zeigen die syntaktischen Übereinstimmungen zwischen den drei Sprachen.

(1a): Ich	sehe	den Nachbarn.
(1b): Ik	zie	de buurman.
(1c): I	see	the neighbour
Sub.	Prä.	Obj.

Da diese ziemlich einfachen Sätze in allen Sprachen dieselbe Struktur haben, sind sie für diese Untersuchung nicht relevant. Interessant wird es aber, wenn mehrere Verben, zum Beispiel Infinitive oder Partizipien im Hauptsatz vorkommen. Bei der Verbzweitstellung werden die finite Verbform und infinite Verbformen getrennt. Dieses Phänomen sieht man schon, wenn relativ einfache Sätze im Perfekt gebraucht werden.

(2a): Ich	habe	den Nachbarn	<u>gesehen</u> .
(2b): Ik	heb	de buurman	<u>gezien</u> .
(2c): I	<u>have seen</u>	the neighbour.	

Dieser Unterschied äußert sich aber nicht konsequent, wenn Modalverben gebraucht werden. Hier weicht die niederländische Syntax in manchen Fällen vom Deutschen ab:

- (3a): Ich muss den Nachbarn gesehen haben.
 (3b): Ik moet de buurman gezien hebben / hebben gezien.
 (3c): I must have seen the neighbour.

Niederländisch bietet dem Sprecher die Möglichkeit, zwischen zwei Satzkonstruktionen zu wählen. Beide Satzkonstruktionen sind genauso richtig und dürfen nebeneinander benutzt werden: Man kann entweder mit dem Finitum oder dem Infinitum enden. Der deutsche Satz sollte dahingegen jeweils mit dem Finitum enden. Im Englischen bleibt das ganze Prädikat aber in der zweiten Position des Satzes. Diese Regel gilt auch bei Nebensätzen:

- (4a): Ich weiß, dass ich *den Nachbarn* gesehen habe
 (4b): Ik weet, dat ik *de buurman* gezien heb / heb gezien.
 (4c): I know, that I have seen *the neighbour.*

Die Beispiele (3) und (4) sind für diese Untersuchung sehr relevant. Wenn man von der Ausgangssituation ausgeht, dass Englisch mit Deutsch in der Syntax interferiert, dann würden Schüler sich eher für die englische Satzstruktur entscheiden als für die Niederländische. Würde die englische Satzstruktur mit der deutschen Satzstruktur interferieren, dann würde diese Interferenz so aussehen:

- (5c): I must have seen the neighbour
 (5d): *ich muss haben gesehen den Nachbarn
 (6c): I know, that I have seen the neighbour
 (6d): *ich weiß, dass ich habe gesehen den Nachbarn

Es ist hier auch interessant zu wissen, ob die Verbmenge für eine Äußerung relevant wäre. In der Schule wird immer versucht, ein Sprachgefühl bei den Schülern zu entwickeln, wenn sie sich länger mit der Fremdsprache beschäftigen. In manchen Fällen weiß der Schüler nicht, ob eine Äußerung richtig wäre; ein Satz sehe einfach komisch oder merkwürdig aus und solle deshalb anders formuliert werden. Im Niederländischen und Deutschen steht nie mehr als ein Verb in der zweiten Position, geschweige denn drei Verben in der zweiten Position. Die Frage wäre dann, ob Schüler einen Satz mit zwei Verben in der zweiten Position als 'richtiger' bezeichnen, als Sätze mit drei Verben in der zweiten Position.

Die Verbzweitstellung ist für die Satzkonstruktion des Deutschen im Vergleich zum Englischen unterscheidend. Englisch hat sowohl in Hauptsätzen als in Nebensätzen alle Verbformen in der zweiten Satzposition. Deutsch (und Niederländisch) hat in Hauptsätzen nur ein Prädikat in der zweiten Position. Die übrigen Verben gelten immer als "Grenze" zwischen Mittelfeld und Nachfeld. Hier entsteht der für germanische Sprachen typische verbale Klammer. Im Englischen ist von Vor-, Mittel- und Nachfeldern überhaupt nicht die Rede.

3.2. Komplexe Sätze mit Adverbialen

Weitere Unterschiede gibt es bei den komplexeren Sätzen, die Adverbiale enthalten. Das deutsche Sprachsystem unterscheidet viele Bestimmungen (u.A. Temporalbestimmungen, Lokalbestimmungen, Modalbestimmungen, Kausalbestimmungen usw.). Das niederländische Sprachsystem kennt diese grammatische Konstruktion als *bijwoordelijke bepaling* (die in *bijwoordelijke bepaling van tijd-, plaats-, modaliteit* oder *gevolg* usw. kategorisiert werden). Das Englische kennt diese Konstruktion als *adverbials*. Das Ziel dieser Bestimmungen ist die Vermittlung zusätzlicher Informationen zu der Handlung.

Problematisch ist, dass eine eindeutige Position der Adverbialen nicht einfach zu nennen ist. Im Englischen begeben sich diese Adverbiale in selbstständige Satzteile, die eine andere Position in Bezug auf den anderen Satzteil einnehmen können. Angemerkt soll werden, dass der Hauptsatz immer das Subjekt in der ersten, die Verben in der zweiten und das Objekt in der dritten Position hat. Die Beispielsätze (8a) und (9a) zeigen diese Situation anhand des temporalen Adverbialen *yesterday*:

(7a): Yesterday, [I went to school].

(8a): [I went to school] yesterday.

Im Deutschen und Niederländischen ist eine Bestimmung im Vorfeld jeweils richtig.

Unterschiedlich zum Englischen ist dann die Position des finiten Verbes in Bezug auf das Subjekt: Das steht in diesem Beispiel nämlich hinter dem Finitum:

(7b): Gestern [ging ich zur Schule]

(7c): Gisteren [ging ik naar school]

Im Deutschen und Niederländischen kann die Positionen der Adverbiale und des Hauptsatzes aber nicht problemlos geändert werden.

(8b): *[Ging ich zur Schule] gestern.

(8c): *[Ging ik naar school] gisteren

Eine oberstehende Satzkonstruktion könnte aber als Fragesatz in der gesprochenen Sprache richtig sein. Aus pragmatischer Sicht könnte noch diskutiert werden, ob dieser Satz dann auch benutzt werden könnte.

Wenn man eine dem Satz (8a) ähnliche Konstruktion geben möchte, sollte das Adverbiale in den Hauptsatz integriert werden:

(9a): Ich ging [gestern] zur Schule.

(9b): Ik ging [gisteren] naar school.

Wenn Englisch mit dem Deutschen interferieren würde, dann wären die unterstehenden falschen Äußerungen bei der Untersuchung zu erwarten:

(7a): Yesterday, [I went to school].

(8d): *Gestern [ich ging zur Schule].

(8a): [I went to school] yesterday.

(8e): ?[Ich ging zur Schule] gestern.¹

¹ In der gesprochenen Sprache könnte auch dieser Satz korrekt sein. Er würde aber als stark umgangsprachlich umschrieben. In der Schriftsprache wäre diese Aussage dahingegen falsch.

Diese Satzkonstruktion ist auch bei anderen Adverbialen zu erkennen. Werden mehrere Adverbiale benutzt, dann ist der Unterschied zwischen Englisch einerseits und Deutsch und Niederländisch andererseits die geänderte Position des Finitums in Bezug auf das Subjekt und die Integration des Adverbialen. Die unterstehenden Beispiele sollten dies verdeutlichen, wenn, neben dem temporalen Adverbiale auch das lokale Adverbiale betrachtet werden:

- (10a): I ate my dinner at home
 (10b): Ich aß mein Abendessen zu Hause
 (10c): Ik at mijn avondeten thuis

Das lokale Adverbiale kommt im Englischen auch vor, wenn die Bestimmung topikalisiert wird. Diese Konstruktion ist aber eher kontextabhängig, also dann, wenn die Bestimmung zu Missverständnissen führen würde.

Der Hauptsatz fängt im Englischen immer mit dem Subjekt an, hat in der zweiten Position das Finitum und in der dritten Position ein Objekt. Bei Deutsch und Niederländisch wäre diese Satzkonstruktion falsch. Das Finitum und das Subjekt sollten, genauso wie bei den Sätzen ohne Bestimmung, den Platz wechseln:

- (11a): At home, I ate my dinner.
 (11b): *Zu Hause, ich aß mein Abendessen
 (11c): Zu Hause aß ich mein Abendessen.
 (11d): *Thuis, ik at mijn avondeten
 (11e): Thuis, at ik mijn avondeten.

Es wird noch interessanter, wenn mehrere Verben (Prädikat mit Partizipien) gebraucht werden. Hier wird wieder eine Konstruktion mit Verbzweitstellung angewendet.

- (12a): I have eaten my dinner at home
 (12b): Ich habe mein Abendessen zu Hause gegessen
 (12c): Ik heb mijn avondeten thuis gegeten.

Auffallend ist hier, dass Englisch viel konsequenter in der Anwendung der Satzkonstruktion S-V-O ist als Deutsch oder Niederländisch. Aus dem ersten Kapitel ist logischerweise anzunehmen, dass Schüler beim weiteren Spracherwerb andere Sprachen betrachten.

Die Berücksichtigung des Englischen könnte bei niederländischen Schülern als ein sprichwörtliches Fangnetz bei den Äußerungen im Deutschen dienen. Die oberstehenden Beispiele legen dar, dass Deutsch bei den Satzstrukturen weniger strukturiert ist als Englisch und dadurch möglicherweise schwieriger zu lernen. Die deutsche Satzstruktur ähnelt aber der niederländischen Satzstruktur, so haben die oberstehenden Beispiele ebenfalls gezeigt. Die Frage bleibt dann, inwiefern die Kenntnisse der englischen Syntax der Schüler als Fangnetz dient.

3.3 Fehlerhafte Äußerungen bei den Schülern

Die Beispielsätze (13a) bis einschließlich (15b) zeigen einige Sätze aus einer Übersetzungsaufgabe in der sechsten Klasse der Realschule (in den Niederlanden: 2HAVO). Schüler sollten die gelernten Wörter und die vom Lehrer erklärten Grammatikregeln ‘zusammenfügen’ zu einem “Redemittel”. Der jeweilige Satz (a) gibt den niederländischen Satz, der jeweilige Satz (b) den von den Schülern übersetzten deutschen Satz.

(13a): Ja, maar in de ijssalon kan ik niet pinnen.

(13b): *Ja, aber in der Eisdiele ich kann nicht mit Bankkarte zahlen.

(14a): Ik laat je Kodi in de Schulstraße zien.

(14b): *Ich lasse du sehen Kodi in der Schulstraße.

(15a): Ik heb nog een broek bij het T-Shirt nodig.

(15b): *Ich habe noch nötig eine Bruch zum T-Shirt.

Diese Beispielsätze verdienen Aufmerksamkeit. Satz (13b) könnte eine deutliche englische Satzkonstruktion zeigen, da der Hauptsatz mit dem Subjekt anfängt. Diese Konstruktion ist für den deutschen Satzbildung ungewöhnlich. Das Problem ist hier das Lokaladverbiale. Hier könnte deshalb von syntaktischer Interferenz aus dem Englischen die Rede sein.

In Satz (14b) sind mehrere Arten von Interferenz zu entdecken. Nicht nur interferieren hier der niederländische Wortschatz mit dem des Deutschen ('laten zien' ist nämlich nicht als 'lassen sehen' oder 'sehen lassen', sondern als 'zeigen' zu übersetzen), auch fehlt eine richtige Anwendung der Verbzweitstellung. Außerdem wird das Dativobjekt (im Niederländischen 'meewerkend voorwerp') falsch übersetzt, weil es hier als 'dir' anstatt 'du' zu übersetzen ist. Hier ist deshalb nicht nur von syntaktischer Interferenz, sondern auch von homogener Hemmung aus dem Niederländischen die Rede.

Der interessanteste Satz ist hier (15b), weil verschiedene sprachliche Elemente über die Fremdsprache hinaus miteinander interferieren. Auch hier ist zuerst von einer falschen Übersetzung die Rede: 'nodig hebben' soll nämlich 'brauchen' sein. Auch ist die Verbstelle falsch. Logisch bei einer Transferwirkung aus dem Niederländischen wäre anzunehmen, dass 'nötig' am Ende des Satzes aufgeschrieben würde. Letzten Endes ist von Wortschatzinterferenz die Rede. Das Wort 'broek' wird hier phonetisch 'verdeutscht' und als 'Bruch' übersetzt. Ginge man bei diesen drei Sätzen davon aus, dass Transferwirkung aus dem Niederländischen die Ausgangssituation ist, dann wären diese Fehler, mit als einziger Ausnahme dem Wortschatzfehler in Satz (15b), unlogisch. Immerhin ähnelt das deutsche Sprachsystem in vielen Bereichen, zum Beispiel in der Syntax, Morphologie, dem des Niederländischen.

4. Fragen und Hypothesen

4.1 Haupt- und Teilfragen

Diese Arbeit wird versuchen, die obenstehenden Phänomenen miteinander zu verbinden. Die Hauptfrage lautet dann:

Inwiefern ist von Interferenz aus dem Englischen auf das Deutsche im niederländischen Sekundarunterricht im Bereich der Syntax die Rede?

Diese Frage soll selbstverständlich graduiert beantwortet werden. Zur Beantwortung dieser Hauptfrage werden folgende Teilfragen formuliert:

1. Bei welchen Sätzen tritt Interferenz auf?
2. Wie häufig kompensieren Schüler Kenntnismangel mit Hilfe der englischen Sprache?
3. Löst sich das syntaktische Interferenzproblem im Laufe der Schuljahre?

4.2 Begründung aus der Theorie

Interferenz, so wurde behandelt, ist ein sprachliches Phänomen, das beim Spracherwerb auftritt. Begründet wurde, dass es für Fremdsprachler viel einfacher und effizienter ist, von bereits bekannten Sprachsystemen auszugehen, als neue Theorien zu formulieren. Gehen Fremdsprachler von dieser Situation aus, dann ist die Chance auf erfolgreiches sprachliches Vorgehen größer.

In der Theorie wurden zwei dominanten Sichten, warum Interferenz auftreten könnte, genannt. Die erste Sicht geht davon aus, dass sich Schüler auf ihre Sprachkenntnisse anderer Sprachen verlassen, weil sie mehr explizite Kenntnisse über diese Fremdsprachen als über ihre Muttersprache (also Niederländisch) hätten. Die zweite Sicht könnte sein, dass sich Schüler genauso des Englischen und des Niederländischen bewusst sind, aber nicht wissen, auf welche Sprache sie sich beim Deutscherwerb verlassen sollten.

Weiterhin behandelt die Theorie potenzielle dominante Kompensationsstrategien aus dem Englischen. Englisch gilt als die wichtigste Fremdsprache in den Niederlanden und besonders im niederländischen Sekundarunterricht. Es wäre daher anzunehmen, dass Schüler sich auf die

englische Sprache verlassen, wenn versucht wird, Kenntnismangel im Deutschen zu beseitigen. Es könnte aber auch um Transfer aus dem Niederländischen gehen, oder letztenfalls um homogene Hemmung aus entweder der englischen oder niederländischen Sprache. Die zweite Teilfrage sollte zu Einsichten führen, ob der Anteil der englischen Sprache bei Interferenz im Deutschen evident ist.

Mit Hilfe der Beispiele im dritten Kapitel kann angenommen werden, dass Interferenz aus dem Englischen für den DaF-Erwerb der niederländischen Schüler ein Problem bilden könnte. Es gibt ausreichend sprachliche Übereinstimmungen zwischen Deutsch und Niederländisch, die gerade im Englischen anders zustandekommen. Die Beispiele im letzten Absatz des dritten Kapitels bestätigen diese Möglichkeit zum größten Teil. Hier könnte es aber auch um homogene Hemmung gehen: Hier werden nämlich Fehler gemacht, weil keine Übereinstimmung zwischen Deutsch und Niederländisch besteht.

Behandelt wurde, dass es sehr schwer ist, morphologische Interferenz zu beweisen. Es könnte hier, eben wegen der vielen angebotenen Fremdsprachen, um vielfältige Interferenzfehler gehen. Um den Anfang für Interferenzuntersuchung im niederländischen Fremdsprachenunterricht zu machen, beschränkt sich diese Masterarbeit nur auf die Syntax. Hier können nämlich stabilere Beweise und Einsichten geliefert werden.

4.3 Hypothesen

Geht man von der Theorie aus, dann sind für die Teilfragen einige Erwartungen zu formulieren. Die Untersuchung soll herausfinden, ob diese Erwartungen der Theorie erfüllt werden und, wenn ja, welche Anmerkungen zu diskutieren sind.

1. Bei welchen Sätzen tritt Interferenz auf?

Aus der Theorie kann entnommen werden, dass Interferenz dann auftritt, wenn Schüler einem unbekanntem sprachlichen Problem im Deutschen begegnen. Sie würden sich dann auf alternative Kenntnisse aus anderen Sprachen verlassen. Die explizite Behandlung dieser sprachlichen Themen im Unterricht (die sogenannte Bewusstmachung) kann dieses Problem beseitigen. Die Voraussetzung sollte dann sein, dass diese Themen tatsächlich im Unterricht behandelt werden. Die komplexeren Sätze mit Adverbialen wären daher schwieriger zu lösen, weil dieses Phänomen im niederländischen Deutschunterricht nicht immer explizit behandelt wird. Darum würde bei diesen Satzarten Interferenz eher auftreten als bei den einfacheren einverbigen Sätzen.

Die Syntax wird somit in dieser Interferenzuntersuchung auf die Weise geprüft, dass Schüler sich für eine ihrer Meinung nach richtige Reihenfolge unterschiedlicher Satzteile entscheiden müssen. Die Sätze, von denen bisher gesprochen wird, sind in ihrer Länge, in der Wortwahl und in der Verbzahl unterschiedlich. So vergrößert sich die Chance, dass Schüler bei bestimmten sprachlichen Phänomenen Fehler begehen.

Die Sätze werden so gewählt, dass die Antworten richtig sind, wenn auf das niederländische Sprachsystem zurückgegriffen wird. Hier könnte es deswegen aus theoretischer Sicht keine Interferenzfehler geben. Begehen die Schüler diese Fehler nicht, dann ist von Interferenz aus dem Englischen nicht die Rede. So vergrößert sich dann die Chance auf homogene Hemmung: Fehler werden gemacht, weil vielleicht von Unterschieden zwischen Deutsch und Niederländisch die Rede ist.

2. Wie häufig kompensieren Schüler Kenntnismangel mit Hilfe der englischen Sprache?

Die Dominanz der englischen Sprache wurde bereits besprochen. Schüler fangen früher mit dem Englischerwerb in der Schule an als mit dem Deutscherwerb. Deshalb ist von einem Kenntnissvorsprung bei Englisch die Rede. Dann kann angenommen werden, dass die englische Sprache als Leitfaden für die beabsichtigte Lösung sorgen könnte.

3. Verringert sich das syntaktische Interferenzproblem im Laufe der Schuljahre?

Interferenz, so wurde behauptet, tritt als Kompensationsstrategie gegen Kenntnismangel für eine bestimmte Fremdsprache auf. Folglich ist die Erwartung, dass sich das Interferenzproblem im Laufe der Schuljahre verringern wird.

Eine Bestätigung dieser Verringerung ist die Annahme, dass Schüler mehr mit dem deutschen Sprachsystem bekannt werden und die ihnen unbekannteren Satzstrukturen deshalb besser erkennen als in der Anfängerperiode. Das syntaktische Interferenzproblem kann sich hinsichtlich der gefragten Satzstrukturen aus rein theoretischer Sicht nicht perfekt lösen, weil die Schüler keine Muttersprachler des Deutschen sind.

Als Widerlegung der Verringerung gilt, dass das syntaktische Interferenzproblem sich gerade nicht lösen wird, weil das Sprachgefühl für andere Fremdsprachen sich stärker als das deutsche Sprachgefühl entwickelt.

Die Hypothese für die Hauptfrage, inwiefern von Interferenz aus dem Englisch auf Deutsch im niederländischen Sekundarunterricht im Bereich der Syntax die Rede wäre, lautet dann, dass Interferenz an erster Stelle hauptsächlich in den ersten Lehrjahren auftreten wird, sich aber tatsächlich verringern wird. Die englische Sprache würde hier eine evidente Rolle spielen, weil sie als die dominante Fremdsprache in den Niederlanden gilt. Je länger die Schüler aber Deutsch lernen, umso stärker vergrößern sich ihre Einsichten in dieser Sprache. Die Interferenz wird sich deswegen verringern, wonach von immer weniger syntaktischen Interferenzproblemen die Rede ist. Sollte es dann immer noch zu Fehlern kommen, wären sie eher homogener Hemmung zuzuschreiben.

5. Methode

Im zweiten Kapitel wurden Interferenz und Transfer beim Spracherwerb besprochen. Auch wurde die Plausibilität der englischen Interferenz auf den Erwerb der deutschen Syntax im niederländischen Sekundarunterricht besprochen. Die Frage ist dann, ob dieses Phänomen tatsächlich erscheint und wenn ja, in welchen Situationen. Die Daten könnten am besten mittels eines Tests gesammelt werden. Dieser Test wird Schülern gegeben, damit nicht nur ein möglicher Einfluss des Englischen auf das Deutsche ans Licht kommt, sondern auch, ob dieser Einfluss sich im Laufe der Schuljahre von alleine lösen wird.

5.1. Zielgruppe

Die Untersuchung versucht an erster Stelle herauszufinden, ob und wenn ja, inwiefern die Sprachkenntnisse aus dem Englischen den Erwerb der deutschen Syntax bei niederländischen Muttersprachlern im niederländischen Sekundarunterricht beeinflussen. An zweiter Stelle versucht sie zu entdecken, bei welchen Sätzen diese Interferenz möglicherweise häufiger auftritt. Drittens will sie darstellen, ob dieses syntaktische Interferenzproblem im Laufe der Schuljahre gelöst wird.

Die Zielgruppe besteht deswegen aus zwei Schülergruppen. Die Befragten in der ersten Schülergruppe befinden sich im Lernniveau 2VWO (das deutsche Äquivalent ist die achte Klasse des Gymnasiums). Sie sind im ersten Lernjahr für Deutsch (als Fremdsprache) und im zweiten Lernjahr für Englisch (als Fremdsprache). Sie sind dreizehn bis fünfzehn Jahre alt.

Die zweite Schülergruppe befindet sich im Lernniveau 5VWO (das deutsche Äquivalent ist die 11. Klasse des Gymnasiums). 5VWO ist die Vorabiturklasse im niederländischen Schulsystem. Diese Schüler sind im vierten Lernjahr für DaF und im fünften Lernjahr für EaF. Die Schüler sind sechzehn bis achtzehn Jahre alt.

Der Test wird in der Gymnasiumabteilung von drei niederländischen Sekundarschulen² in der Nähe von Utrecht abgenommen, damit der Lehrer an einer Schule einen kleineren

² Die Schulen haben explizit gebeten, in der Untersuchung anonym zu bleiben. Der Grund dazu sei der linguistische Bereich in dem sich diese Arbeit befinde. Da Schüler nur als Input dienen würden, benötige die Untersuchung keine Schulnamen.

Einfluss auf die Resultate der Befragten ausüben kann. Pro Schule beteiligte sich eine Klasse der beiden Lernniveaus an den Test. Insgesamt wurden die Daten in sechs Klassen gesammelt. Für die erste Gruppe (2VWO) gilt N= 44, für die zweite Gruppe (5VWO) gilt N= 47.

5.2. Instrumente

5.2.1. Datensammlung

Der Test sollte untersuchen, ob bei niederländischen Schülern im Sekundarunterricht die englische Sprache den Erwerb deutscher Satzkonstruktionen beeinflusst. Er wird so gestaltet, dass die syntaktischen Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch überprüft werden, bei denen aber auch die Übereinstimmungen zwischen der niederländischen und deutschen Syntax berücksichtigt werden.

Der Test kann auf dreierlei Weisen gestaltet werden. Es ist von großer Wichtigkeit, die Vorteile sowie die Nachteile der drei Arten von Test zu besprechen.

Die erste Variante wäre ein Test, bei dem Schüler niederländische Sätze ins Deutsche übersetzen würden. Eine Beispielfrage würde dann so aussehen:

(16): „Vertaal de onderstaande Nederlandse zinnen naar het Duits [Übersetze den unterstehenden Satz ins Deutsche]:

Mijn moeder heeft gisteren een nieuwe fiets gekocht.

Als Antwort sollte dann *Meine Mutter hat gestern ein neues Fahrrad gekauft* gegeben werden. Selbstverständlich könnten auch Varianten gegeben werden (z.B. *Gestern hat meine Mutter ein neues Fahrrad gekauft* oder *Ein neues Fahrrad hat meine Mutter gestern gekauft*). Da Schüler, so wurde in den vorigen Kapiteln hypothetisiert, von bereits erworbenen Sprachkenntnissen ausgehen, wäre die Chance auf diese Varianten kleiner. Nichtsdestotrotz sollte jeweils die Position der Verben in Bezug auf das Adverbiale berücksichtigt werden.

Der größte Vorteil ist hier, dass die gesammelten Daten sehr genau sind. Es gibt bei dieser Testart die Möglichkeit, individuelle Unterschiede in der Sprache zu untersuchen. Außerdem kann der Erwerb mehrerer Sprachfertigungsaspekte ans Licht kommen, zum Beispiel Übersetzungsfähigkeit, Wortschatzerwerb und die Anwendung verschiedener grammatischen Elemente wie Kasus und Verbkonjugation im Laufe der Schuljahre.

Trotzdem sind auch einige Nachteile zu nennen. Wenn niederländische Schüler in unterschiedlichen Lehrjahren- und Stufen dieselben Sätze übersetzen sollten, könnte eine niedrige Spracheinsicht in den früheren Lehrjahren zu Problemen führen. Die Sätze im Test müssen so gewählt werden, dass möglichst viele Schüler sie übersetzen können. Die jüngeren Schüler könnten so Probleme mit dem Wortschatz und der Grammatik haben, die eine Analyse der Satzkonstruktion negativ beeinflussen könnten. Beachtet man den Beispielsatz (19), dann müssten Schüler sich neben der Satzkonstruktion schon mit den Elementen Possessivpronomen, Adjektiven, Temporaladverbialen, Verbkonjugation, Genus und den richtigen Übersetzungen der Substantive im Deutschen auskennen.

Darüber hinaus ist eine Übersetzungsaufgabe sehr arbeitsintensiv und zeitraubend. Dann muss auch die Konzentration der Schüler betrachtet werden: Je länger die Befragung dauern würde, umso unsorgfältiger würden die Sätze übersetzt.

Ein weiterer Nachteil ist die Analyse der Daten. Tatsächlich wären die Daten genauer zu interpretieren, das Ziel dieser Arbeit ist aber nicht die Analyse vieler sprachlichen Elemente, sondern die Analyse möglicher englischer Interferenz auf den Erwerb deutscher Satzkonstruktionen. Die Befragung mit detaillierten Übersetzungsaufgaben wäre dann zu umfangreich und könnte ablenkend wirken. Die Probleme, die Übersetzungsaufgaben mit sich bringen, sollten daher beseitigt werden.

Eine zweite Variante eines Tests kann dann auf jene Art und Weise gestaltet werden, dass Schüler überhaupt nicht zu übersetzen brauchen. So kann ein niederländischer Satz mit möglichen deutschen Übersetzungen gegeben werden. Schüler sollten sich dann einfach für die "beste" Übersetzung entscheiden. Beispiel (17) zeigt eine mögliche Frage im Test.

(17): Welke Duitse zin is de juiste vertaling van de Nederlandse zin? [Welcher deutsche Satz ist die richtige Übersetzung des niederländischen Satzes?]

Mijn moeder heeft gisteren een nieuwe fiets gekocht.

- A. Meine Mutter hat gestern gekauft ein neues Fahrrad.
- B. Meine Mutter hat gestern ein neues Fahrrad gekauft.
- C. Gestern meine Mutter hat ein neues Fahrrad gekauft.
- D. Gestern hat gekauft meine Mutter ein neues Fahrrad.

Die Vorteile sind hier, dass bestimmte Fehler in unterschiedlichen Sätzen vorkommen können. So kann entweder das Adverbiale, das Prädikat oder das Akkusativobjekt zu Problemen führen. Hier kann sehr genau bestimmt werden, welches sprachliche Element möglicherweise falsch angewendet wird. Außerdem ist ein Multiple-Choice-Test für eine Analyse sehr übersichtlich. Weiterhin brauchen Schüler nicht zu übersetzen, was zu einem evidenten Zeitgewinn führen wird.

Dahingegen sind drei Nachteile zu nennen. Zuerst könnten Schüler vom richtigen deutschen Satz beeinflusst werden. Beim Lesen der Möglichkeiten werden Schüler hier in die Lage gebracht, kompensierende Strategien wie zum Beispiel Lesen, Sprechen und Hören bei der Wahl der richtigen Antwort anzuwenden. Zweitens werden bei dieser Art keine Entwicklungen im Spracherwerb überprüft, sondern rezeptiv abgefragt. Die Schüler brauchen bei den Multiple-Choice-Fragen keine produktive sprachliche Leistung zu erbringen, die für diese Untersuchung gerade sehr relevant ist. Drittens kann ein Multiple-Choice-Test zum Glücksspiel werden. Schüler müssen bei dieser Variante einfach die Antworten auszufüllen, ohne sich über die Ergebnisse Gedanken zu machen. Beachtet man das Alter der Zielgruppe, könnte eine derartige einfache Arbeit nicht zu den gewünschten Resultaten führen.

Eine rezeptive Überprüfung entspricht einer unzureichenden Möglichkeit zu einer detaillierten Analyse der sprachlichen Einsichten. Es wäre trotzdem interessant herauszufinden, ob Schüler einen falschen Satz rezeptiv als falsch bezeichnen würden. Dann besteht bei der oberstehenden Aufgabe noch das Problem, dass die Befragten von den deutschen Übersetzungen eines niederländischen Satzes abgelenkt werden.

Eine mögliche Lösung wäre, die Übersetzung außer Betracht zu lassen. Dann würde nur ein deutscher Satz gegeben, der als richtig oder falsch angekreuzt werden muss. Dieses Beispiel gibt (18):

(18): „Kruis aan, of de onderstaande Duitse zin *goed* of *fout* is.“ [Kreuz an, ob der unterstehende Satz *richtig* oder *falsch* ist]:

- | | |
|---|-------------|
| a. <i>Gestern, die Mutter ging einkaufen.</i> | goed / fout |
| b. <i>Wir gehen jeden Tag in die Schule.</i> | goed / fout |

Hier entsteht aber ein neues Problem. Die Befragten werden indirekt auf andere sprachliche Kenntnisse geprüft. Wenn der Befragte bestimmte sprachliche Strukturen nicht kennt, könnte der Satz inkorrekt als falsch angekreuzt werden. Satz (b) ist nämlich korrekt, der Befragte könnte aber den Satz als inkorrekt ankreuzen. Vielleicht weiß der Befragte in diesem Fall nicht, dass „in“ eine Wechselpräposition ist und in diesem Fall ein Akkusativobjekt regiert. Wenn auch der Befragte nicht von der deutschen Verbkonjugation Bescheid weiß, könnte eben das Finitum für Probleme bei der Beantwortung sorgen. Mit einem einfachen Zusatz kann dies aber gelöst werden: Der Befragte sollte, wenn der Satz seiner Ansicht nach *falsch* wäre, auch angeben, *was falsch* ist.

Für diese Untersuchung sollten aber auch die *produktiven* Einsichten in die Satzkonstruktion des Deutschen überprüft werden, aber immer noch ohne viele Übersetzungsarbeiten erledigen zu müssen. Der Test besteht deshalb auch aus Sätzen, die in kleinere Satzteile aufgeteilt werden. Die Befragten sollten dann die Satzteile in die richtige Reihenfolge bringen. Einen Beispielsatz zeigt (19).

(19): “Zet de onderstaande zinsdelen in de juiste volgorde, zodat een goedlopende Duitse zin ontstaat” [Bringe die untenstehenden Satzteile in die richtige Reihenfolge, so dass ein richtiger deutscher Satz entsteht]:

sehen - wir - müssen - am Bahnhof - ,wann - fährt - der Zug.

Für diese Art von Test sind einige große Vorteile zu nennen. Diese Aufgabe räumt zuerst das Problem der Einfachheit aus, da die Befragten eine sprachliche Leistung erbringen sollten.

Zweitens brauchen sie keine echten, zeitraubenden Übersetzungen zu schreiben. Der dritte Vorteil ist, dass immer noch mehrere sprachliche Aspekte analysiert werden können.

Die Sätze, die gewählt werden, sollen bestimmten Voraussetzungen entsprechen. Zuerst müssen die Sätze für die Sprachanfänger, die Befragten in 2VWO, verständlich sein, aber für die Befragten in 5VWO nicht zu einfach. Darum werden Sätze gewählt, die nicht buchstäblich einem Lehrwerk oder der Unterrichtspraxis entstammen. Das sollte dafür sorgen, dass die Befragten zum größten Teil auf ihre sprachlichen Kenntnisse angewiesen sind. Die zweite Voraussetzung ist, dass das benutzte Vokabular so gewählt wird, dass die deutschen Wörter dem niederländischen Vokabular ähneln. Der Grund ist, dass das Verständnis der Äußerung nicht zu lange dauert und die Befragten nicht von der Aufgabe abgelenkt werden. Die dritte Voraussetzung ist, außer in Bezug auf die Satzkonstruktion, totale Korrektheit, damit die Befragten den Test ernst nehmen und nicht von der Aufgabe abgelenkt werden.

Im nächsten Abschnitt wird auf die Einteilung der Sätze detaillierter eingegangen.

5.2.2 Satzklassifizierung

Im Teilabschnitt *Syntaktische Unterschiede* wurden verschiedene Arten von Sätzen besprochen, die möglicherweise zu Interferenz aus dem Englischen auf das Deutsche führen könnten. Behandelt wurde, dass die Verbstellung sowie Adverbialstellung für die englische Satzkonstruktion im Vergleich zur deutschen und niederländischen Satzkonstruktion unterschiedlich ist. Bei den Sätzen wird nur von Temporaladverbialen ausgegangen. Der Grund dafür ist, so wurde im Abschnitt *Adverbiale* besprochen, dass verschiedene Adverbiale auf unterschiedliche Weise in Sätzen vorkommen. Diese inkonsequente Anwendung könnte die Ergebnisse beeinflussen. Wenn also von Adverbialen gesprochen wird, werden nur Temporaladverbiale gemeint (vgl. Tabelle 1).

Die Befragten können hier diejenigen Fehler machen, die hinsichtlich des niederländisch-deutschen Kontrasts merkwürdig sind, aber in der englischen Syntax sehr logisch wären. Die gewählten Sätze für den Test sollten laut der Aussagen in diesem Teilabschnitt klassifiziert werden. Die Klassifizierung geht auf vier Satzklassen zurück. Tabelle 1 zeigt die Einteilung der Klassifizierung und gibt Beispielsätze.

Klassifizierung	Beschreibung
A	Sätze mit einem finiten Verb im Prädikat <i>Der Sohn <u>spielt</u> Fußball.</i>
B 1.	Sätze mit einem finiten Verb und einer Infinitivform im Prädikat <i>Die Schüler <u>müssen</u> die Hausaufgaben <u>machen</u>.</i>
2.	Sätze mit einem finiten Verb und Partizip Perfekt im Prädikat <i>Mein Bruder <u>hat</u> das Auto <u>gepark</u>t.</i>
C	Sätze mit Adverbialen <i>Der Henker schlägt jede Stunde.</i>
D	Sätze, die aus einem Hauptsatz und Nebensatz bestehen. <i>Ich weiß nicht, ob wir Unterricht haben.</i>

Tabelle 1: Klassifizierung der Sätze und Beispiele für den Test.

Zu der obenstehenden Klassifizierung sollen einige Anmerkungen gemacht werden. Die obenstehende Einteilung ist ziemlich basal, da jeder ganze Satz, bekanntlich, aus mindestens einem Verb besteht. Weiterhin brauchen nicht alle Sätze Adverbiale oder Nebensätze zu enthalten. Schließlich sind nicht alle oberstehenden Sätze genauso relevant. Im Abschnitt *Syntaktische Unterschiede* wurde bereits behauptet, dass einfachere Sätze, wie bei A., keine Interferenz auslösen würden, weil hier Englisch und Deutsch übereinstimmend sind. A wird deswegen immer mit C und D kombiniert.

Interessant wird es, wenn B mit C und D kombiniert wird. Hier wird nämlich die für die deutsche Sprache wichtige Verbzweitstellung überprüft. Auch wurde behandelt, dass die Klassen A und B, wenn sie mit C, und D kombiniert werden, häufiger zu Interferenz führen könnten. Logischerweise sollten dann Kombinationen zwischen diesen Satzklassen im Test gemacht werden, damit eine möglichst genaue Analyse der sprachlichen Leistungen der Befragten stattfinden kann. Tabelle 2. zeigt diese weitere Differenzierung.

Klassifizierung	Beschreibung
AC	Sätze mit einem finiten Verb und einem Adverbiale <i>Mein Freund <u>kommt</u> jedes Wochenende</i>
AD	Sätze mit einem finiten Verb im Hauptsatz und Nebensatz <i>Der Ball <u>rollt</u>, weil er rund <u>ist</u>.</i>
B1C	Sätze mit einem finiten Verb und einem Infinitum im Prädikat und einem Adverbiale <i>Der Förster <u>kann</u> die Tiere morgens anschauen.</i>
B2C	Sätze mit einem finiten Verb und Partizip Perfekt im Prädikat und einem Adverbiale <i>Sein Onkel <u>hat</u> seine Tante vor zwanzig Jahren getroffen</i>
B1D	Haupt- und Nebensätze mit einem finiten Verb und Infinitivform im Prädikat <i>Wir <u>müssen</u> <u>gucken</u>, wie spät der Zug <u>fährt</u>.</i>
B2D	Haupt- und Nebensätze mit einem finiten Verb und Partizip Perfekt im Prädikat <i>Die Mädchen <u>sind</u> <u>gegangen</u>, weil sie genug <u>hatten</u>.</i>

Tabelle 2: Kombinierte Klassifizierung der Sätze und Beispiele für den Test.

Die Klassifizierung sorgt im Test für ein wichtiges Muster. Sie setzt bestimmte Bedingungen für die Sätze voraus. Im nächsten Abschnitt wird eine konkrete Gestaltung des Tests besprochen.

5.2.3 Gestaltung des Tests

In diesem Abschnitt wird das Zustandekommen des Tests behandelt. Eine Kopie des Tests ist in Anlage 1. zu finden.

Zuerst müssen die Befragten einige Personalangaben ausfüllen. Der Test ist anonym. Die gefragten Informationen haben nur bestimmte Ziele für die Analyse.

1. Die Klasse und das Lernniveau (also 2VWO oder 5VWO). Diese Informationen sind für den Vergleich des Sprachgefühls relevant, weil sie versuchen, die zweite Teilfrage zu beantworten.
2. Das Alter. Diese Angaben werden in die Analyse miteinbezogen, wenn die Daten auffällig sind, also weil zum Beispiel Schüler sitzengeblieben sind. Ihr Sprachgefühl wäre wegen der Wiederholung des Lernstoffes schließlich weiter entwickelt und könnte zu Missverständnissen bei der Analyse führen.
3. Das Geschlecht des Befragten (männlich oder weiblich). Die Analyse geht nicht auf die individuelle Sprachentwicklung ein. Die Frage nach dem Geschlecht wird nur gestellt, so dass später eventuelle Unterschiede besprochen werden können, wenn die Resultate innerhalb eines Lernniveaus stark abweichen.
4. Die (Zahl der) Muttersprache(n). Diese Untersuchung geht von der möglichen Interferenz beim Syntaxerwerb aus dem Englischen auf das Deutsche bei Muttersprachlern des Niederländischen aus. Würde ein Befragter zweitsprachig erzogen, dann sind mehrere Interferenz- oder Transferfaktoren zu betrachten, die einer konsequenten Analyse entgegenwirken könnten. Wenn die Muttersprache nicht *nur* Niederländisch ist, dann sind die Daten dieses Befragten für diese Untersuchung nicht relevant.

Die Aufgabe gilt als Hauptteil der Untersuchung. Die Befragten erbringen hier eine sprachliche Leistung, weil Satzteile in eine richtige Reihenfolge gebracht werden müssen. Hier sind die Satzteile in allen Bereichen korrekt. Die Befragten sollten nur einen korrekten deutschen Satz bilden.

Die gefragten Satzklassen sind unterschiedlich schwierig. Bei der Beschreibung der Unterschiede zwischen der englischen und deutschen Sprache wurde die Plausibilität der Interferenz bei hauptsächlich Sätzen mit Adverbialen und komplexeren Sätzen mit Haupt-

und Nebensatzeinteilung genannt. Je mehr Satzteile miteinander kombiniert werden, so wurde in der Hypothese behauptet, umso größer wäre die Chance auf Interferenz, sowohl bei den Anfängern als auch bei den erfahrenen Sprechern. Diese Arten von Sätzen stellen die Klassen AD, B1C, B2C, B1D und B2D dar; Hier kann auf die für die deutsche Sprache bezeichnende Verbzweitstellung verzichtet werden. Die Klasse AC entspricht einem Satzbau, der im Englischen und Deutschen gleich ist. Diese Klasse ist deswegen als Kontrolle geeignet.

Tabelle 3. gibt die Zahl der unterschiedlichen Satzklassen im Test wieder. Insgesamt werden zwölf Sätze gegeben. Bei der Entscheidung der Satzzahl muss auch die Motivation und

Klasse	Zahl der Sätze
AC	3
AD	3
B1C	3
B2C	3
B1D	3
B2D	3

Tabelle 3: Zahl der Satzklassen im Test

Konzentration der Befragten beachtet werden: Eine zu kurze Untersuchung entspricht keiner zureichenden Datensammlung. Eine längere Untersuchung sorgt für Langeweile bei den Befragten. Die Sätze würden dann inkonsequenter beantwortet, was eine ungenaue Analyse der Daten zur Folge hat.

Die Klassifizierung der Sätze wird in der ersten Anlage bei den Sätzen wiedergegeben.

Weiterhin werden drei verschiedene Versionen des Tests angeboten. Bereits wurde die Konzentration und Motivation der Schüler besprochen. Für eine gründliche Untersuchung sollten diese Aspekte miteinbezogen werden, damit die Resultate nicht von Konzentrations- oder Motivationsverlust beeinflusst werden. Die drei angebotenen Versionen sind inhaltlich identisch, das heißt, die Sätze sind dieselben. Es wird von der ersten Version ausgegangen. Die achtzehn Sätze wurden in drei Gruppen von jeweils sechs Sätzen eingeteilt. Diese drei Teile wurden in jeder Version verschoben. Die Gruppierung zeigt Tabelle 4.

Es ist noch anzumerken, dass die Klassifizierung bei der Abnahme der Untersuchung entfernt wird. Der Grund ist, dass die Befragten keine Regelmäßigkeiten und

Satzeinteilung in Gruppen	Version	Reihenfolge der Sätze
1-6 (Gruppe A)	1	A-B-C
7-12 (Gruppe B)	2	B-C-A
13-18 (Gruppe C)	3	C-A-B
38		

Tabelle 4: Gliederung der Satzgruppen in den verschiedenen Versionen

Übereinstimmungen in den Sätzen erkennen würden. Außerdem wissen die Befragten nicht, welche Version ihnen genau gegeben wird und ob die verschiedenen Versionen übereinstimmende Sätze enthalten.

5.2.4. Reihenfolge der Satzteile im Test

Die Befragten sollten auf die Art und Weise Satzteile in eine richtige Reihenfolge bringen, damit der deutschen Satzstruktur entsprochen wird. Hier gäbe es die Schwierigkeit, die Reihenfolge der Satzteile im Test so zu gestalten, dass keine Hinweise zu irgendeiner Satzstruktur gegeben werden. Das soll konkret heißen, dass schon bei den Fragen keine deutliche Satzkonstruktion anwesend ist. Darüber hinaus sollte die Reihenfolge der Satzglieder auch nicht zu Missverständnissen führen.

Die Reihenfolge der Satzglieder ist deswegen so gestaltet, dass keiner der englischen, deutschen und niederländischen Satzstrukturen entsprochen wird. Damit die Schüler trotzdem die Möglichkeit haben, die Fragen richtig zu beantworten, wird bei jedem Hauptsatz das erste Satzglied gegeben.

Diese Angaben verdienen einige Anmerkungen. Es geht jeweils um die Verbzweitstellung, die für die deutsche Sprache von großer Wichtigkeit ist. Besprochen wurde, dass Temporaladverbiale in der Umgangssprache schon im Nachfeld deutscher Sätze erscheinen können. Das sollte heißen, dass hier keine Interferenz auftreten würde. Damit die Daten konsequent sind, immerhin wird von der hochdeutschen geschriebenen Sprache ausgegangen, sollte diese Möglichkeit beseitigt werden. Wenn von Sätzen mit Temporaladverbialen die Rede ist, wird immer das Temporaladverbial als erstes Satzglied gegeben. Hier könnten immer noch Interferenzfehler auftreten, wenn der Befragte nach dem Adverbialen mit dem Subjekt anstatt mit dem finiten Verb anfängt.

5.3 Datenanalyse

Der Test sollte dazu dienen, dass die Teilfragen beantwortet werden können. Die Resultate der zwei Lernniveaus werden miteinander verglichen.

Jeder Satz wird auf die Verbstellung in Vergleich zur Position der Objekte und Adverbiale bewertet. In die Analyse werden Fehler in der Rechtschreibung nicht miteinbezogen, weil

die Befragten die Satzteile einfach übernehmen müssen. Diese Schreibfehler sind zu erwarten, nicht nur weil es Schüler mit Dyslexie gibt, sondern auch, weil Deutsch eine Fremdsprache ist und Wörter somit falsch gelesen und übernommen werden könnten. Die Antworten der Befragten werden schließlich in drei Gruppen eingeteilt:

1. *Korrekt-Gruppe*: die deutsche Satzkonstruktion wird angewendet. Hier tritt keine Interferenz auf. Der Befragte hat den Satz *korrekt* konstruiert.
2. *Interferenz-Gruppe*: die englische Satzkonstruktion wird angewendet. Es gibt keine Verbzweitstellung, das Subjekt steht in der ersten Position, das Prädikat in der zweiten Position, die Objekte in der dritten Position. Adverbiale stehen entweder im Vorfeld oder im Nachfeld. Hier könnte Interferenz aufgetreten haben. Der Befragte hat den Satz *falsch* formuliert, weil konsequent die englische Satzkonstruktion berücksichtigt wird.
3. *Falsch-Gruppe*: Es kann sein, dass der Befragte die Satzteile nicht verstanden hat oder nicht weiß, wie der Satz aufgeschrieben werden sollte. Hier entsteht eine Kombination verschiedener Sprachsysteme, weil die Befragten nicht wüssten, auf welches System sie sich verlassen sollten. Der Befragte den Satz *falsch* formuliert. Eine genaue Betrachtung soll herausfinden, ob von homogener Hemmung die Rede ist.

Der Fehlerprozentatz wird mit den Satzklassen verbunden, damit verdeutlicht werden kann, bei welchen Satzarten Fehler häufiger erscheinen. Außerdem werden die Fehlerprozentätze zwischen den Lernniveaus verglichen. Wenn eine Senkung in diesen Zahlen auftritt, kann gefolgert werden, dass Interferenz in den späteren Lernklassen abnimmt. Tritt dahingegen eine Erhöhung des Fehlerprozentatzes auf, dann gilt Interferenz aus dem Englischen auf das Deutsche in Bezug auf die Satzkonstruktion als größeres Problem, das sich nicht von alleine lösen wird.

6. Resultate

Dieses Kapitel soll schließlich dazu führen, dass die gesammelten Daten die Teilfragen sowie die Hauptfrage dieser Untersuchung beantworten können. Dazu werden die Test aus verschiedenen Perspektiven betrachtet.

Im vorigen Kapitel wurde erklärt, dass mehrere Versionen angewendet werden sollten. Alle Test wurden zuerst beurteilt. Jeder Satz wurde in eine der drei Gruppen (für jeweils *Richtig*, *Falsch* oder *Zweifel*) eingeteilt³. Danach wurden die verschiedenen Satzklassen zusammengesetzt. So kann gesagt werden, bei welcher Satzkategorie möglicherweise Transfer, Interferenz oder Hemmung auftritt. Diese Gesamtzahlen werden drittens in Prozentsätze umgerechnet, damit an vierter Stelle die zwei Gruppen miteinander verglichen werden können.

Transfer, so wurde bereits dargelegt, findet in diesem Test dann statt, wenn sich Schüler auf ihre Kenntnisse des Niederländischen verlassen. Der Test wurde auch so gestaltet, dass Transfer hätte stattfinden sollen, wenn Schüler das niederländische Sprachsystem in Acht nehmen würden.

Die Schulen wurden so gewählt, dass die Schüler, neben Deutsch, noch die Sprachen Niederländisch (als Muttersprache), Französisch und Englisch (beide als Fremdsprachen) lernen. Somit brauchen mehr Sprachen nicht betrachtet zu werden, was eine Analyse stark erleichtern wird.

6.2. Resultate der 2VWO-Gruppe

Die 2VWO-Gruppe besteht aus ursprünglich 47 Befragten. In dieser Gruppe gab es ursprünglich drei Befragte, die nicht Muttersprachler des Niederländischen sind, sondern Muttersprachler anderer Fremdsprachen oder bilinguale Sprecher. Die bilingualen Sprecher wurden, neben Niederländisch, in noch einer anderen Sprache erzogen. Die Resultate dieser Befragten wurden, um denselben Grund als der der Fremdsprachen an der Schule, nicht in die Analyse miteinbezogen, weil sie die Resultate möglicherweise inkonsequenter machen.

³ In der zweiten und dritten Anlage sind Übersichten mit den genauen Resultaten per Version zu finden.

Alle 44 weiteren Befragten in dieser Gruppe sollten pro Person achtzehn Aufgaben, drei Aufgaben pro Satzklasse, ausfüllen.

Insgesamt wurden also 792

Aufgaben gemacht. Die

Verteilung dieser Aufgaben in die drei Gruppen gibt Tabelle 5.

wieder. Die Zahl der Sätze jeder

Gruppe wurde schließlich in

Prozentsätzen umgerechnet. Diese

Umrechnung gibt Tabelle 6.

wieder.

Satzklasse	I. Korrekt	II. Interferenz	III. Falsch	
AC	120	7	5	132
AD	55	41	36	132
B1C	93	5	34	132
B1D	77	35	20	132
B2C	125	3	4	132
B2D	68	50	14	132
Gesamtzahl				792

Tabelle 5: 2VWO - Verteilung der Satzklassen in die T-, I-, und H-Gruppe in absoluten Werten

Eine genauere Betrachtung dieser Zahlen gibt an, dass Interferenz aus dem Englischen in den Satzklassen AD, B1D und B2D auftritt. Diese Satzklassen enthalten jeweils einen Haupt- und einen Nebensatz. Die Befragten empfinden dann Probleme bei der richtigen Formulierung der Reihenfolge in diesen Teilsätzen. Bei diesen Satzklassifikationen werden die meisten Fehler gemacht.

Satzklasse	I. Korrekt	II. Interferenz	III. Falsch	
AC	91%	5%	4%	100%
AD	42%	31%	27%	100%
B1C	70%	4%	26%	100%
B1D	58%	27%	15%	100%
B2C	95%	2%	3%	100%
B2D	52%	37%	11%	100%

Tabelle 6: 2VWO - Verteilung der Satzklassen in die R-, F-, und Z-Gruppe in Prozentsätzen

Interessant sind die Resultate bei der Satzklasse AD. Hier wird jeweils gefragt, einen Haupt- und Nebensatz mit *nur* einem finiten Verb in die richtige Reihenfolge zu bringen. Fast die Hälfte (42%) der Befragten hat auf die niederländische Sprache geachtet. Transfer aus dem

Niederländischen könnte dafür gesorgt haben, dass diese Befragten den Satz korrekt formuliert haben. Etwa ein Drittel der Schüler hat bei der Formulierung auf die englische Sprache geachtet, wahrscheinlich darum, weil sie nicht von den Übereinstimmungen zwischen dem Niederländischen und Deutschen Bescheid wussten. Ein Viertel der Gruppe (27%) hat eine unlogische Satzstruktur konstruiert. Diese Befragten wissen also, dass Englisch jedenfalls *nicht* für eine korrekte Äußerung

sorgen würde. Sie wissen aber auch nicht, dass das deutsche Sprachsystem sich dem Niederländischen ähneln könnte.

Interessant sind die Resultate darum, weil hypothetisiert wurde, dass die Satzklasse AD ziemlich einfach zu beantworten wäre, weil die Satzkonstruktion der des Niederländischen ähnelt. Die Resultate zeigen aber, dass mehr als die Hälfte der Befragten nicht von dieser Situation ausgegangen ist.

Die Fehler wurden bei allen drei Sätzen der Satzklasse AD gemacht. Beispiel (20a) gibt die Aufgabe, mit der Lösung (20b), die Antwort für die “Interferenz”-Gruppe (20c) und die Antwort für die “Falsch”-Gruppe (20d). Beispiele (21a, b, c, d) und (22a, b, c, d) übernehmen dieselbe Reihenfolge für die anderen Sätze. Die fettgedruckten Wörter wurden, so ist den Test in der Anlage zu entnehmen, im vorhinein gegeben.

(20a): viel Geld – der Bankdirektor – verdient | weil – viel – arbeitet – er

(20b): **Der Bankdirektor verdient viel Geld, weil er viel arbeitet.**

(20c): ***Der Bankdirektor verdient viel Geld, weil er arbeitet viel.**

(20d): ***Der Bankdirektor verdient viel Geld, weil arbeitet er viel.**

(21a): sagt – sein bester Freund - mir | dass – dahin – geht – er

(21b): **Sein bester Freund sagt mir, dass er dahin geht.**

(21c): ***Sein bester Freund sagt mir, dass er geht dahin.**

(21d): ***Sein bester Freund sagt mir, dass dahin er geht.**

(22a): alle Schüler – gut – lernen | weil – haben – morgen – sie – einen Test

(22b): **Alle Schüler lernen gut, weil sie morgen einen Test haben.**

(22c): ***Alle Schüler lernen gut, weil morgen sie haben einen Test.**

(22d): ***Alle Schüler lernen gut, weil sie haben morgen einen Test.**

Aufmerksamkeit verdient (22d). Im dritten Kapitel wurde die Position des Adverbialen in Bezug auf das Finitum und Subjekt als wichtiger Unterschied zwischen Englisch und Deutsch erklärt. Die Position des Finitums in Bezug auf das Subjekt ist hier dem Englischen ähnlich (*‘because they have a test’*). Die Position des Adverbialen *morgen* ist hier aber in Bezug auf das Englische unlogisch: Man würde sich eher für *‘because tomorrow, they have a test’* oder *‘because they have a test tomorrow’* entscheiden. Beachtet man deshalb Satz (22d) in Vergleich zu (20d) und (21d), dann ist

eine Kombination zwischen dem deutschen und englischen Sprachsystem zu sehen. Schüler zeigen hier augenscheinlich, dass ihnen die beiden Sprachsystemen bekannt sind.

Darüber lässt sich aber streiten; Im dritten Kapitel wurde nämlich auch dargelegt, dass ein solcher Satz in der gesprochenen Sprache richtig sein könnte und deswegen in dieser Struktur vorkommen kann. Es ist aber die Frage, ob diese ziemlich große Zahl von Schülern nach kaum einem Lernjahr DaF je einem solchen Satz begegnet ist und dessen Struktur so erworben hat.

Dass es schließlich nicht ein dermaßen großes Problem im Spracherwerbprozess ist, wird im nächsten Abschnitt bei den Resultaten der 5VWO-Gruppe behauptet. Diese Gruppe begeht diesen Fehler nämlich nicht.

Besonders auffällig sind die Angaben bei der Satzklasse B1C. Diese Klasse besteht aus nur einem Hauptsatz mit zwei Verben (einem finiten Verb und einer Infinitivform) und einem Adverbiale. Hier wurde hypothetisiert, dass das Adverbiale zu Probleme führen könnte. Somit sollte hier Interferenz auftreten. In dieser Satzklasse haben aber nur sehr wenige Befragte tatsächlich deutliche Interferenzfehler gemacht. Ein Viertel der Befragten hat Fehler begangen.

Der zweiten Anlage kann entnommen werden, dass die Fehler bei diesen Sätzen begangen wurden und so für homogene Hemmung verantwortlich sind. Beispiele (23d1, 2) und (24d1, 2) machen diese Fehler anschaulich. Die Beispiele (23c) und (24c) geben mögliche Interferenzfehler wieder.

(23a): anschauen – wird – der Förster – die Tiere – morgens

(23b): **Morgens** wird der Förster die Tiere anschauen.

(23c): ***Morgens** der Förster wird die Tiere anschauen.

(23d1): ***Morgens** der Förster die Tiere wird anschauen.

(23d2): ***Morgens** die Tiere wird anschauen der Förster.

(24a): sehen – du – deine Freundin – wirst – morgen

(24b): **Morgen** wirst du deine Freundin sehen.

(24c): ***Morgen** du wirst deine Freundin sehen.

(24d1): ***Morgen** du deine Freundin sehen wirst.

(24d1): ***Morgen** sehen du deine Freundin wirst.

Es ist hier anzunehmen, dass die Befragten nicht die Bedeutung eines oder mehrerer Satzteile kannten (z.B. *der Förster*, *anschauen* und *werden*). Dies kann dann schließlich zu Undeutlichkeiten in der Formulierung geführt haben.

Das ist für diese Untersuchung relevant. An dieser Stelle könnte dann behauptet werden, dass der Gebrauch bekannter und unbekannter Wörter einen Zusammenhang mit der Erscheinung von entweder Interferenz oder homogener Hemmung hat: Je mehr unbekannte Wörter benutzt werden, umso größer ist die Chance, dass homogene Hemmung auftritt.

Weitere Aufmerksamkeit verdienen zwei Sätze aus den unterschiedlichen Satzklassen B2D und B1D, die von drei Befragten zusammen falsch gemacht wurden. Die falschen Antworten geben (25c) und (26c):

(25a): Der Fahrgast – gefragt – hat – den Busfahrer | warum – nicht – kommt – sein Bus (B2D)

(25b): **Der Fahrgast** hat den Busfahrer gefragt, **warum** sein Bus nicht fährt.

(25c): ***Der Fahrgast** hat den Busfahrer gefragt, **warum** fährt sein Bus nicht.

(26a): gucken – wir – müssen | wie spät – fährt – der Zug (B1D)

(26b): **Wir** müssen gucken, **wie spät** der Zug fährt.

(26c): ***Wir** müssen gucken, **wie spät** fährt der Zug.

Die Befragten haben sich hier augenscheinlich auf eine „pragmatische“ Konstruktion verlassen.

Weil sie glaubten, dass die zwei Sätze als Fragen betrachtet werden sollten, wurde diese Fragesatzkonstruktion auch angewendet. Verbindet man diese Äußerungen mit der Theorie, dann könnte gestellt werden, dass hier homogene Hemmung aufgetreten hat, weil die Schüler zuerst die Schwierigkeiten in der Muttersprache überwinden sollten. Wenn die Schüler gewusst hätten, dass die Sätze (25a) und (26a) *keine* Fragesätze im Niederländischen sind, dann würden vielleicht auch keine Fehler gemacht.

Diese Angaben sollten an dieser Stelle mit den Angaben der 5VWO-Gruppe verglichen werden.

Dazu werden sie zuerst im nächsten Abschnitt dargelegt.

6.3. Resultate der 5VWO-Gruppe

Die 5VWO-Gruppe besteht aus 47 Befragten, die alle Muttersprachler des Niederländischen sind.

Auch diese Befragten füllten pro

Person achtzehn Aufgaben aus.

Insgesamt wurden somit 846

Aufgaben gemacht. Die Daten

kommen auf dieselbe Art und Weise

wie bei der 2VWO-Gruppe zustande.

Die absoluten Werte sind in Tabelle 7.

zu finden. Die Umrechnung in

Prozentsätze findet man in Tabelle 8.

Hier kann deutlich gesehen werden, dass eine enorme Abnahme der Fehler stattgefunden hat.

Trotzdem sind zwei Satzklassen zu erkennen, die schließlich zu mehr Fehlern geführt haben als die anderen Klassen. Diese Klassen sind die AD und B2D. Zu folgern wäre hier dass, obwohl die meisten Befragten mit der deutschen Syntax bekannt sind, die Satzstruktur der Haupt- und

Nebensätze immer noch einigermaßen schwierig bleibt. Es geht in diesen Fällen um die Nebensätze mit dem Bindewort "weil". Die Sätze (27a, b) und (28a, b) geben die Aufgabe und die richtige Antwort. (27c) und (28c) geben die Antworten der Befragten.

(27a): die Mädchen – gekommen – vorige Woche - sind | weil – finden – sie – das – toll (B2D)

(27b): **Die Mädchen** sind vorige Woche gekommen, weil sie das toll finden.

(27c): ***Die Mädchen** sind vorige Woche gekommen, weil finden sie das toll.

(28a): alle Schüler – gut – lernen | weil – haben – morgen – sie – einen Test(AD)

(28b): **Alle Schüler** lernen gut, weil sie morgen einen Test haben.

(28c): ***Alle Schüler** lernen gut, weil morgen haben sie einen Test.

Satzklasse	I. Korrekt	II. Interferenz	III. Falsch	
AC	139	1	1	141
AD	134	7	0	141
B1C	133	4	4	141
B1D	133	3	5	141
B2C	140	1	0	141
B2D	132	8	1	141
Gesamtsätze				846

Tabelle 7: 5VWO - Verteilung der Satzklassen in die T-, I-, und H-Gruppe in absoluten Werten

Satzklasse	I. Korrekt	II. Interferenz	III. Falsch	
AC	98%	1%	1%	100%
AD	95%	5%	0%	100%
B1C	94%	3%	3%	100%
B1D	94%	2%	5%	100%
B2C	99%	1%	0%	100%
B2D	93%	7%	1%	100%

Tabelle 8: 5VWO - Verteilung der Satzklassen in die T-, I-, und H-Gruppe in Prozentsätzen

Eine Erklärung wäre hier der Bedeutungsunterschied zwischen 'weil' ('omdat' auf Niederländisch) und 'denn' ('want' auf Niederländisch). Das letzte Bindewort bewirkt nämlich eine dem Englischen ähnliche Satzstruktur. Die Bedeutungen sind im Niederländischen ähnlich und könnten, genauso wie im Deutschen, problemlos getauscht werden:

(27d): **Die Mädchen** sind vorige Woche gekommen, **denn** sie finden das toll.

(28d): **Alle Schüler** lernen gut, **denn** sie haben morgen einen Test.

Es ist deswegen anzunehmen, dass die Befragten sich in der Übersetzung getäuscht haben und deshalb den Satz falsch formuliert haben. Hier ist also nicht unbedingt von Interferenz aus dem Englischen die Rede, sondern von pragmatischer Interferenz aus dem Niederländischen.

Die einzelnen Fälle sind nicht von großer Wichtigkeit. Da alle Satzklassen dreimal wiederholt wurden, wäre nicht konsequent von Interferenz oder Hemmung die Rede. Man könnte hier von entweder Unverständlichkeit des jeweiligen Satzes oder Nachlässigkeit sprechen. Als Schlussfolgerung wäre Nachlässigkeit logisch: Die Prozentsätze sind die Gesamtleistungen aller Befragten. Sie haben nur in einzelnen Fällen Fehler begangen. Die Aufgaben unterschiedlicher Satzklassen wurden nicht konsequent falsch gemacht.

6.4 Vergleiche zwischen den Zielgruppen

An dieser Stelle sollten die zwei Gruppen miteinander verglichen werden. Tabelle 9. legt den Vergleich zwischen den Prozentsätzen pro Satzklasse der zwei Gruppen dar.

Achtet man auf die Prozentsätze, dann ist eine deutliche Abnahme der Fehler zu sehen. Es gibt trotzdem einige Anmerkungen, die hinsichtlich dieser Resultate gemacht werden sollten.

Satzklasse	I. Korrekt		II. Interferenz		III. Falsch	
	2VWO	5VWO	2VWO	5VWO	2VWO	5VWO
AC	91%	98%	5%	1%	4%	1%
AD	42%	95%	31%	5%	27%	0%
B1C	70%	94%	4%	3%	26%	3%
B1D	58%	94%	27%	2%	15%	5%
B2C	95%	99%	2%	1%	3%	0%
B2D	52%	93%	37%	7%	11%	1%

Tabelle 9: Vergleiche der Satzklassen zwischen den Zielgruppen in Prozentsätzen

Die 2VWO-Gruppe macht bei den schwierigen Satzstrukturen deutlich mehr Fehler als die 5VWO-Gruppe. Es muss hinzugefügt werden, dass diese Tabelle nicht die individuellen Test betrachtet, sondern Gesamtangaben der Gruppen. Die Befragten in der 2VWO-Gruppe zeigen, so ist der zweiten Anlage zu

entnehmen, deutliche Übereinstimmungen in den falschen Äußerungen. Die Befragten in der 2VWO-Gruppe begehen bei denselben Sätzen sehr konsequent dieselben Fehler.

Es ist auffällig, dass die meisten Fehler bei den Satzklassen mit Nebensätzen (Satzklassen mit "D") gemacht werden. In all den Fällen wenden die Befragten eine dem Englischen ähnliche Satzstruktur an. Eine etwas geringere Zahl der Befragten macht aber eine Kombination des deutschen und englischen Sprachsystems.

Das ist in der 5VWO-Gruppe aber nicht der Fall: Im vorigen Abschnitt wurde besprochen, dass hier höchstwahrscheinlich von Nachlässigkeit oder Unterschätzung der Aufgabe die Rede ist. Die Befragten begehen nämlich bei einem Satz einer jeweiligen Satzklasse Fehler, die sie bei einem anderen Satz derselben Satzklasse nicht begehen. Es ist deswegen anzunehmen, dass die 5VWO-Gruppe vielmehr vom deutschen Syntaxsystem weiß als die 2VWO-Gruppe.

Ob in der 2VWO-Gruppe dann von harten Fehlern die Rede wäre, lässt sich diskutieren. Eher könnte von einer Sprachentwicklung der beiden Fremdsprachen gesprochen werden: Die

Kenntnisse vom Englischen sind tatsächlich etwas besser entwickelt, die Kenntnisse des Deutschen aber auch. Eher könnte von einer Sprachentwicklung der beiden Fremdsprachen gesprochen werden: Schüler wissen von beiden Sprachstrukturen, aber vermengen sie.

7. Schlussfolgerungen

Nach der Untersuchung, die in den letzten zwei Kapiteln beschrieben wurde, können die Teilfragen beantwortet werden. Diese Antworten werden zuerst mit dem theoretischen Rahmen im zweiten und dritten Kapitel und den Hypothesen im vierten Kapitel verbunden. Schließlich soll dies zur Beantwortung der Hauptfrage dieser Masterarbeit führen.

Diese versuchte darzulegen, inwiefern von Transfer, Interferenz und homogener Hemmung beim Deutscherwerb im niederländischen Sekundarunterricht die Rede ist. Die Untersuchung bat Schüler aus zwei Lehrjahre- und Niveaus, deutsche Sätze auf eine ihrer Meinung nach richtige Weise zu konstruieren. Diese Sätze wurden analysiert und die Fehler im Rahmen der Interferenz- und homogener Hemmung interpretiert.

7.1 Beantwortung der Teilfragen

1. Bei welchen Satzarten tritt Interferenz auf?

Im vierten Kapitel wurde hypothetisiert, dass Interferenz bei den den Schülern unbekanntem Satzarten auftreten würde. Die Chance auf Interferenz würde größer, wenn die Satzstrukturen komplexer werden. Diese Satzstrukturen enthalten, im Gegensatz zu den einfacheren Sätzen, mehr Verben und/oder Adverbiale. Je mehr zusätzliche Elemente kombiniert werden, umso häufiger würde Interferenz auftreten.

Die schwierigen Sätze mit mehreren Elementen werden von sowohl der 2VWO- als auch der 5VWO häufiger falsch gemacht. Einfache Satzklassen mit nur Verben (entweder mit oder ohne Infiniten) und einem Adverbialsatz zeigen die besten Resultate. Wenn dahingegen Nebensätze hinzugefügt werden, dann werden die Resultate auch in den beiden Gruppen schlechter.

Einiges sollte dazu genannt werden. Obwohl die 5VWO-Schüler auch Fehler bei den schwierigeren Satzklassen machen, würden diese Fehler eher aus Nachlässigkeit gemacht. Nur etwa 7% der B2D-Sätze werden falsch gemacht, was auch die größte aufzuweisende Prozentzahl der Fehler ist.

Außerdem werden *nicht* mehrere Sätze derselben Satzklasse von diesen Schülern falsch gemacht, wo es sich in der 2VWO-Klasse vielmehr um konsequente Fehler in denselben Satzklassen handelt. Die Hypothese kann deshalb nur teilweise angenommen werden: Bei den schwierigeren Sätzen ist

die Chance auf Interferenz tatsächlich höher, bei der die Schüler mit weniger Erfahrung konsequenter dieselben Fehler aufweisen.

Hier ist anzumerken, dass nicht nur Interferenz auftritt. Mögliche homogene Hemmung durch die Mischung des deutschen und englischen Sprachsystems ist in der 2VWO-Gruppe evident.

2. Wie häufig kompensieren Schüler Kenntnismangel mit Hilfe der englischen Sprache?

Die ursprüngliche Hypothese war, dass Schüler bei fehlerhaften Äußerungen zum größten Teil in der englischen Sprache Hilfe suchen würden. Der Grund war, dass Englisch in den Niederlanden als dominanteste Fremdsprache gilt und Schüler daher in dieser Sprache einen Vorsprung haben. Somit wurde geahnt, dass in mehr als die Hälfte der fehlerhaften Sätze das englische Sprachsystem als Leitfaden angewendet würde. Ein kleinerer Teil würde dann homogener Hemmung zugeschrieben.

Hier gibt es eine Widerlegung der ursprünglichen Hypothese. Bisher galt Interferenz als das größte Problem bei den schwierigen Satzklassen. Wenn diese Klassen aber beachtet werden, dann sorgen sowohl Interferenz aus dem Englischen als homogene Hemmung aus dem Englischen und dem Niederländischen für ebenso große Probleme. Es gibt genauso viele Schüler, die bei der Formulierung deutscher Sätze auf die englische Sprache achten als Schüler, die Kombinationsfehler aus dem Niederländischen und Englischen machen.

Das könnte als eine positive Entwicklung interpretiert werden: Es ist anzunehmen, dass Schüler ihre Kenntnisse der beiden Sprachsysteme sehr gut entwickeln, aber sie in der Anfängerphase des Lernprozesses nicht deutlich unterscheiden.

3. Verringert sich das syntaktische Interferenzproblem im Laufe der Schuljahre?

Die Hypothese war, dass sich tatsächlich die sprachlichen Probleme im Bereich der Interferenz verringern würde. Aus der Theorie wurde gefolgert, dass Schüler immer mehr mit dem deutschen Sprachsystem bekannt werden, was für wenige Fehler sorgen würde. Die Resultate sind hier eindeutig für sowohl das Interferenzproblem als das Hemmungsproblem. Je länger Schüler sich an die deutsche Sprache beteiligen, umso korrekter werden ihre Formulierungen.

Aus dieser Untersuchung lässt sich folgern, dass homogene Hemmung oder Interferenz mögliche Zwischenschritte im Sprachlernen wären. In welcher Reihenfolge im Lernprozess diese Phänomene erscheinen, lässt sich nach dieser Untersuchung diskutieren.

Als Widerlegung dieser Hypothese wurde gesagt, dass sich das Interferenzproblem nicht lösen würde, weil sich das Sprachgefühl für andere Sprachen stärker entwickeln würde. Diese Arbeit hat nicht versucht, solche Resultate für die anderen Fremdsprachen zu finden. Für den deutschen Syntaxerwerb kann man nach dieser Untersuchung sagen, dass die Schüler in der Lage sind, nach einigen Lernjahren verschiedene Sprachsysteme auseinander zu halten und korrekt anzuwenden.

7.2 Beantwortung der Hauptfrage

Die im vorigen Abschnitt beantworteten Teilfragen können jetzt helfen, die Hauptfrage dieser Masterarbeit zu beantworten.

Die Hauptfrage dieser Masterarbeit lautet:

Inwiefern ist von Interferenz aus dem Englisch auf Deutsch im niederländischen Sekundarunterricht im Bereich der Syntax die Rede?

Hypothetisiert wurde der Einfluss der englischen Sprache auf den Syntaxerwerb des Deutschen in hauptsächlich den früheren Lehrjahren. Die Menge von Einfluss würde eine umso weniger evidente Rolle spielen, je länger die Schüler die beiden Fremdsprachen lernen. Ihre Einsichten vergrößern sich nämlich mit der Erfahrung.

Interessant ist aber die Menge von Einfluss von Englisch auf den deutschen Syntaxerwerb. Eine große Gruppe von Schülern weiß bereits schnell, so haben die Daten gezeigt, dass sich das englische und deutsche Sprachsystem weniger ähneln als das deutsche und niederländische Sprachsystem. Es gibt für die Satzklassen durchaus eine ebenso große Gruppe von Schülern, die in ihren Kenntnissen des Englischen Hilfe suchen als Schüler, die in anderen Sprachen Hilfe suchen, bei der die beiden Formulierungen falsch sind.

Als einzige Konsequente kann gesagt werden, dass sich die Anfänger in der 2VWO-Klasse bei der Formulierungen im Deutschen nicht unbedingt auf ihre bereits erworbenen Kenntnisse des niederländischen Sprachsystems verlassen.

8. Diskussion

Diese Masterarbeit hat versucht deutlich zu machen, in welchen Bereichen der deutschen Syntax ein möglicher englischer Einfluss auftreten könnte. Imider (2010) hat die Wichtigkeit einer solchen Untersuchung schon genannt, da solche Informationen bestimmten Lernschwierigkeiten aus dem Weg gehen könnten. Odlin (2008) hat darüber hinaus schon behauptet, dass typologisch unterschiedliche Sprachen für größere Lernschwierigkeiten sorgen würden.

Bisher gab es nur wenige bis keine sämtlichen Untersuchungen, die Interferenz fremdsprachlicher Elemente auf den Erwerb einer weiteren Fremdsprache forschen. Die Theorie (Cenoz 2003, Appel&Vermeer 1981 und Brdar-Szabo 2009) sagt, dass die Chance auf Interferenz zwischen diesen Fremdsprachen größer wird, wenn mehrere Variablen dazukommen.

Das stellt sich in dieser Arbeit nur teilweise heraus: Es gibt eine fast ebenso große Chance, dass Schüler versuchen, ein ganz neues System für eine neue Fremdsprache zu entwickeln, aber dabei scheitern. Homogene Hemmung tritt laut dieser Untersuchung beim Erwerb der deutschen Syntax im niederländischen Sekundarunterricht genauso häufig auf wie Interferenz aus dem Englischen.

Ob das mit Fries' (1963) Problem über die Überwindung der Muttersprache zusammenhängt, hat sich hier nicht zureichend herausgestellt: Nur in drei Fällen gab es pragmatische Probleme, die dafür sorgten, dass Schülern nicht in der Lage waren, eine korrekte deutsche Formulierung mit Hilfe des Niederländischen zu machen. Eine Untersuchung, in der nach den expliziten Muttersprachkenntnissen der Schüler gefragt wird, könnte hier Auskunft geben.

Als eine andere Möglichkeit wurde erwähnt, dass Schüler nicht wissen, auf welche Fremdsprache sie sich verlassen sollten. Ellis (2008) schließt der Theorie von Terrell (1991) an, dass eine Erhöhung der Auffälligkeit sprachlicher Übereinstimmungen und Unterschiede schon zureichend wäre für einen erfolgreichen Spracherwerb. Diese Untersuchung hat sich damit zu wenig beschäftigt, um korrekte Aussagen zu machen. Eine weitere Untersuchung im Bereich der Sozialwissenschaften und Unterrichtswissenschaften könnte hier Lösungen bieten.

Aus dieser Sicht können Interferenz und homogene Hemmung auch als Zwischenschritt im Sprachenlernen interpretiert werden. Diese Untersuchung hat bewiesen, dass, mit oder ohne Hilfe

des Lehrers, die Zahl der Interferenz- und Hemmungsfehler sich im Laufe der Jahre jedenfalls verkleinert. Es könnte sein, dass Schüler in 2VWO bestimmte Hemmungsfehler begehen, weil sie beide Sprachsysteme kennen, aber sie vermischen. Die Untersuchung galt als Momentaufnahme in zwei unterschiedlichen Klassen. Wenn Interferenz und homogene Hemmung als Zwischenschritte betrachten würden, dann wäre eine Längsschnittstudie eine Lösung.

Solche Studien werden im Bereich des Spracherwerbs bei Kindern häufig gemacht, aber bisher nicht im Bereich des Fremdspracherwerbs. So können die Sprachentwicklungen der Schüler genauer analysiert werden. Dann könnten eben kürzere Test ausreichen. Jetzt sind die Resultate derselben Sätze sehr unterschiedlich, so ist der Anlage zu entnehmen. Das liegt höchstwahrscheinlich daran, dass Schüler sich an bestimmten Momenten im Test weniger konzentrierten.

Weiterhin wurde der Test so gestaltet, dass die deutschen Äußerungen korrekt waren, wenn Schüler auf das niederländische Sprachsystem zurückgreifen würden. Selbstverständlich gibt es zwischen dem deutschen und niederländischen Sprachsystem noch Unterschiede, sei es weniger als bei den anderen Fremdsprachen. Inwiefern Schüler Interferenz- oder Hemmungsfehler begehen, wenn sie sich diesen Aspekten widmen, wurde aus dieser Untersuchung nicht deutlich. Auch hier gibt es Möglichkeiten zur weiteren Untersuchung.

Eine andere Beschränkung liegt darin, dass natürlich nicht nur Englisch, sondern auch Französisch und, wie in der Einführung erwähnt wurde, immer mehr Fremdsprachen wie Spanisch, Italienisch, ja, sogar Chinesisch im niederländischen Sekundarunterricht angeboten werden. Diese Sprachen gelten als Variable, die wichtiger werden, wenn sie mehr im Unterricht angeboten werden. Als die zweite Seite derselben Medaille soll genannt werden, dass diese Untersuchung nur die Resultate der Muttersprachler des Niederländischen analysiert hat. Betrachtet wurde nicht, inwiefern Bilingualismus auf die Resultate Einflüsse ausübt. In dieser Untersuchung wurde ihre Relevanz für die Resultate nicht betrachtet.

Schließlich sollte noch angemerkt werden, dass die Resultate der 5VWO-Gruppe nicht im ganzen realistisch sind. Die Deutsch-Lehrer dieser Schüler haben bei der Nachbesprechung der Untersuchung gesagt, dass das Thema der deutschen Syntax relativ kürzlich bei der Behandlung

deutscher Schreibfertigkeit behandelt wurde. Demzufolge waren die Schüler in 5VWO besonders gut, die korrekte Formulierung der Sätze im Test auszufüllen.

Somit kann auch die Nachlässigkeit (die einzelnen Fehlerfälle in den Resultaten) geklärt werden: Weil die Schüler glaubten, die Aufgaben im Test besonders leicht ausfüllen zu können, haben sie trotzdem einige Fehler begangen. Hätte die Untersuchung am Anfang des Schuljahres stattgefunden, so wären die Resultate viel weniger konsequent als jetzt. Inwiefern die Schüler also von alleine die sprachlichen Probleme lösen, ist noch undeutlich.

Letzten Endes bedarf die Schlussfolgerung der zweiten Teilfrage einen Zusatz. Im Allgemeinen wird gestellt, dass viele Schüler nicht wissen, dass das deutsche und niederländische Sprachsystem in mehreren Bereichen gleich sind. Aus der Theorie kann entnommen werden, dass dies einem Gehirnproblem zugeschrieben werden kann. Wenn Schüler viele Sprache lernen, könnten ihre Kenntnisse zu einem Durcheinander werden. Die Schüler wenden in dieser Untersuchung aber viel weniger Elemente aus anderen Sprachen an, als vorher angenommen wird. Es könnte hier zum Beispiel sein, dass Schüler nicht glauben, dass sich Fremdsprachen tatsächlich ähneln könnten. Eine andere Möglichkeit wäre, dass Schüler nicht von den übereinstimmenden linguistischen Elementen in anderen Sprachen auf der Höhe sind; Schüler lernen wohl die Begriffe *finites Verb*, *Indikative*, *Substantive* usw. in der Muttersprache kennen. Genau das geschieht aber nicht immer in der Fremdsprache, sicherlich nicht mit dem modernen *Zielsprache im Unterricht-Prinzip*, bei dem die Anwendung der Fremdsprache im Vordergrund steht (Willebrands 2013). Hier könnte es noch Möglichkeiten zur weiteren Untersuchung im Bereich der Psycholinguistik geben.

Diese Diskussion kann mit einer Empfehlung zur weiteren Untersuchung abgeschlossen werden. Die hier vorgelegte Untersuchung hat nur in der VWO-Abteilung des niederländischen Sekundarunterrichts stattgefunden. Damit auch die Schwierigkeiten in unterschiedlichen Lernniveaus dargestellt werden können, sollte eine ähnliche Untersuchung auch in den anderen Lehrstufen abgenommen werden. Auch wäre an eine Fortschrittsuntersuchung zu denken. Dann ist zum Beispiel an die Abnahme des in dieser Masterarbeit vorgelegten Tests in allen Lehrjahren eines Niveaus zu denken, eventuell in Zusammenhang mit mehreren sprachlichen Elementen oder Fertigkeiten. So könnten mehrere Aussagen über Interferenzentwicklung beim Fremdsprachenerwerb gemacht werden.

9. Zusammenfassung

Der Fremdsprachenerwerb im niederländischen Sekundarunterricht gilt als besonders, da Schülern die Möglichkeit geboten wird, mehrere Fremdsprachen zu lernen. Hier entsteht das Problem der Interferenz mehrerer Fremdsprachen auf den Erwerb weiterer Sprachen. Es ist dabei nicht unlogisch, dass Schüler sich auf die Kenntnisse einer nicht-ähnlichen Sprache verlassen und den Erwerb entgegengewirkt wird.

Diese Masterarbeit setzt sich zum Ziel, den Einfluss des Englischen auf den Erwerb der deutschen Syntax darzulegen. Der Test wurde in zwei Gruppen abgenommen; einer 2VWO-Gruppe und einer 5VWO-Gruppe. Die Daten zeigen, dass Interferenz aus dem Englischen nicht als größtes Problem gilt. Andere Aspekte wie die Berücksichtigung der Muttersprache und der Zweifel, auf welche sprachlichen Elemente sich Schüler bei der Formulierung korrekter deutscher Sätze verlassen sollten, sorgen möglicherweise für homogene Hemmung.

Es wird behauptet, dass Interferenz und homogene Hemmung im niederländischen Sekundarunterricht als Zwischenschritte beim deutschen Syntaxerwerb zu interpretieren wären. Im Laufe der Jahre, so sagen die Daten der Untersuchung, werden nämlich immer weniger Fehler in der Formulierung korrekter deutscher Sätze gemacht.

Als wichtigstes Resultat kann gesagt werden, dass sich Schüler nicht unbedingt auf das richtige Sprachsystem verlassen. Eine weitere Lenkung des Deutschlehrers oder des Lehrwerks könnte, insbesondere bei den Anfängern der Deutschlerner, Rettung bringen.

Das Thema des Interferenzproblems beim deutschen Syntaxerwerb im niederländischen Sekundarunterricht wird in dieser Masterarbeit nicht zureichend geklärt und weitere Untersuchungen sind für konkretere Aussagen nötig.

10. Quellenverzeichnis

- Appel, R., Hubers, G., Meijer, G. (1976): *Sociolinguïstiek*. Utrecht: Het Spectrum Verlag
- Appel, R., Vermeer, A. (1994): *Tweede taalverwerving en tweede taalonderwijs*. Bussum: Coutinho Verlag
- Brdar-Szabó, R. (2001): *Kontrastivität in der Grammatik*. In: Helbig, G. (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. New York: De Gruyter Verlag.
- Cenoz, J. (2003): *The additive effect of bilingualism on third language acquisition*. In: International Journal of Bilingualism 2003, Volume 7, issue 1
- Ellis, N.C. (2008): *Usage-based and form-focused language acquisition. The associative learning of constructions, learned attention and the limited L2 endstate*. In: Robinson, P., Ellis, N.C. (2008): *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Taylor and Francis
- Fervers, H. (1983): *Fehlerlinguistik und Zweitsprachenerwerb; wie Franzosen Deutsch lernen*. Genf: Librairie Droz.
- Fries, C. C. (1963). *Linguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Grimm, H., & Engelkamp, J. (1981). *Sprachpsychologie: Handbuch und Lexikon der Psycholinguistik* (Vol. 1). Erich Schmidt Verlag GmbH & Co KG.
- Imider, M. (2010); *Interferenz und Transfer im DaF-Unterricht*. Brno: Masaryk-Universität
- Juhász, J. (1970): *Probleme der Interferenz*. München: Max Hueber Verlag
- Kellerman, E. (1995): *Crosslinguistic Influence; Transfer to nowhere?* In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 15.
- Kleppin, K. (2004): *Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachdidaktik?* In: Bausch, K. R., Königs, F. G., & Krumm, H. J. (2004). *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der*, 24.
- Kretzenbacher, H. L. (2009): *Deutsch nach Englisch; Didaktische Brücken für syntaktische Klammern*. In: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), S. 88-99.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*.
- Odlin, T. (2008): *Conceptual Transfer and Meaning Extension*. In: Robinson, P., & Ellis, N. C. (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Routledge.
- Saer, D. J., Smith, F., & Hughes, J. (1924). *The Bilingual Problem: A Study Based Upon Experiments and Observations in Wales*. Hughes and Son, for UCW, Aberystwyth.
- Willebrands, D. (2013): *Kontrastivität in der Grammatik*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

11. Anlagen

11.1: Test,

11.1.1. Version 1⁴

Beste leerling,

*Voor mijn afstudeerwerkstuk onderzoek ik het leren van Duits op de middelbare school. Deze vragenlijst onderzoekt **je taalgevoel voor Duits**.*

*Het onderzoek begint met het invullen van een paar algemene gegevens. De vragenlijst is **volledig anoniem**. De uitkomsten worden voor wetenschappelijke doeleinden gebruikt.*

De vragenlijst bestaat uit een aantal zinnen. Lees de instructie en het voorbeeld goed door.

*Er zijn geen goede of foute antwoorden. Vul de vragen **naar waarheid en je eigen intuïtie** in.*

Alvast bedankt voor je medewerking,

*Daan Willebrands
Masterstudent Duitse Taal en Cultuur,
Educatie en Communicatie*

⁴ Die ersten zwei Seiten sind für jede Version gleich. Die Befragten wussten die Satzklassifizierung nicht.

Algemene gegevens

Klas en niveau: _____

Geslacht: m / v

Leeftijd: _____

Welke taal / talen is of zijn je moedertaal? _____

Welke talen leer je op de middelbare school nog? (meerdere antwoorden mogelijk)

Uitleg

- Op de volgende pagina's staan 18 zinnen. De zinsdelen van iedere zin staan door elkaar.
- Zet de zinsdelen in de juiste volgorde, zodat een goedlopende Duitse zin ontstaat.
- Er zijn **geen vraagzinnen**.
- Om je op weg te helpen, is er al een begin met de zin gemaakt (het zinsdeel waar de zin mee moet beginnen).
- Sommige zinnen bestaan uit *hoofd-* en *bijzinnen*. Deze zinnen zijn opgedeeld.

Zie de onderstaande twee voorbeelden.

Voorbeeld 1.

1. liegt – auf dem Schreibtisch – der Brief.

Der Brief _____

Antwoord:

1. liegt – auf dem Schreibtisch – der Brief.

Der Brief liegt auf dem Schreibtisch.

Voorbeeld 2

2. weiß – nicht – ich | ob – kommt – er

Ich _____, **ob** _____

Antwoord:

2. weiß – nicht – ich | ob – kommt – er

Ich weiß nicht, ob er kommt.

1. uns – der Vater – besucht - morgen AC

Der Vater _____

2. Sport – meine Schwester – hat – dreimal in der Woche – gemacht B2C

Meine Schwester _____

3. gestern – bezahlen – ich – nicht– konnte B1C

Gestern _____

4. gucken – wir – müssen | wie spät – fährt – der Zug B1D

Wir _____, **wie spät** _____

5. sehen – du – deine Freundin – wirst – morgen B1C

Morgen _____

6. sagt – sein bester Freund - mir | dass – dahin – geht – er AD

Sein bester Freund _____, **dass** _____

7. am Sonntagabend – gegangen – die ganze Familie – ins Restaurant – ist B2C

Am Sonntagabend _____

8. alle Schüler – gut – lernen | weil – haben – morgen – sie – einen Test AD

Alle Schüler _____, **weil** _____

9. die Mädchen – gekommen – vorige Woche - sind | weil – finden – sie – das – toll B2D

Vorige Woche _____

,weil _____

10. glücklicherweise – verletzt – niemand – wurde. AC

Glücklicherweise _____

11. fragen – die Mädchen – wollen – die Jungs | ob – sie – zur Party – kommen B1D

Die Jungs _____, **ob** _____

12. Der Fahrgast – gefragt – hat – den Busfahrer | warum – nicht – kommt – sein Bus B2D

Der Fahrgast _____
, warum _____

13. viel Geld – der Bankdirektor – verdient | ,weil – viel – arbeitet – er AD

Der Bankdirektor _____, **weil** _____

14. anschauen – wird – der Förster – die Tiere – morgens B1C

Morgens _____

15. Die Schüler – aufgehört – haben | ,weil – sich gelangweilt – sie - haben B2D

Die Schüler _____, **weil** _____

16. Mein Bruder und ich – nach Deutschland – gingen – vorigen Sommer AC

Vorigen Sommer _____

17. getroffen – sein Onkel – hat – seine Tante – vor zwanzig Jahren B2C

Vor zwanzig Jahren _____

18. muss – der Lehrer – nachgucken – die Prüfungen | bevor – gibt – die Noten - er B1D

Der Lehrer _____ **bevor** _____

11.1.2. Version 2

1. am Sonntagabend – gegangen – die ganze Familie – ins Restaurant – ist B2C
Am Sonntagabend _____

2. alle Schüler – gut – lernen | weil – haben – morgen – sie – einen TestAD
Alle Schüler _____, **weil** _____

3. die Mädchen – gekommen – vorige Woche - sind | weil – finden – sie – das – toll B2D
Vorige Woche _____
, weil _____

4. glücklicherweise – verletzt – niemand – wurde. AC
Glücklicherweise _____

5. fragen – die Mädchen – wollen – die Jungs | ob – sie – zur Party – kommen B1D
Die Jungs _____, **ob** _____

6. Der Fahrgast – gefragt – hat – den Busfahrer | warum – nicht – kommt – sein Bus B2D
Der Fahrgast _____
, warum _____

7. viel Geld – der Bankdirektor – verdient | , weil – viel – arbeitet – er AD
Der Bankdirektor _____, **weil** _____

8. anschauen – wird – der Förster – die Tiere – morgens B1C
Morgens _____

9. Die Schüler – aufgehört – haben | , weil – sich gelangweilt – sie - haben B2D
Die Schüler _____, **weil** _____

10. Mein Bruder und ich – nach Deutschland – gingen – vorigen Sommer AC

Vorigen Sommer _____

11. getroffen – sein Onkel – hat – seine Tante – vor zwanzig Jahren B2C

Vor zwanzig Jahren _____

12. muss – der Lehrer – nachgucken – die Prüfungen | bevor – gibt – die Noten - er B1D

Der Lehrer _____ **bevor** _____

13. uns – der Vater – besucht - morgen AC

Der Vater _____

14. Sport – meine Schwester – hat – dreimal in der Woche – gemacht B2C

Meine Schwester _____

15. gestern – bezahlen – ich – nicht– konnte B1C

Gestern _____

16. gucken – wir – müssen | wie spät – fährt – der Zug B1D

Wir _____, **wie spät** _____

17. sehen – du – deine Freundin – wirst – morgen B1C

Morgen _____

18. sagt – sein bester Freund - mir | dass – dahin – geht – er AD

Sein bester Freund _____, **dass** _____

11.1.3. Version 3

1. viel Geld – der Bankdirektor – verdient | , weil – viel – arbeitet – er AD
Der Bankdirektor _____, **weil** _____

2. anschauen – wird – der Förster – die Tiere – morgens B1C
Morgens _____

3. Die Schüler – aufgehört – haben | , weil – sich gelangweilt – sie - haben B2D
Die Schüler _____, **weil** _____

4. Mein Bruder und ich – nach Deutschland – gingen – vorigen Sommer AC
Vorigen Sommer _____

5. getroffen – sein Onkel – hat – seine Tante – vor zwanzig Jahren B2C
Vor zwanzig Jahren _____

6. muss – der Lehrer – nachgucken – die Prüfungen | bevor – gibt – die Noten - er B1D
Der Lehrer _____ **bevor** _____

7. uns – der Vater – besucht - morgen AC
Der Vater _____

8. Sport – meine Schwester – hat – dreimal in der Woche – gemacht B2C
Meine Schwester _____

9. gestern – bezahlen – ich – nicht– konnte B1C
Gestern _____

10. gucken – wir – müssen | wie spät – fährt – der Zug B1D

Wir _____, **wie spät** _____

11. sehen – du – deine Freundin – wirst – morgen B1C

Morgen _____

12. sagt – sein bester Freund - mir | dass – dahin – geht – er AD

Sein bester Freund _____, **dass** _____

13. am Sonntagabend – gegangen – die ganze Familie – ins Restaurant – ist B2C

Am Sonntagabend _____

14. alle Schüler – gut – lernen | weil – haben – morgen – sie – einen Test AD

Alle Schüler _____, **weil** _____

15. die Mädchen – gekommen – vorige Woche - sind | weil – finden – sie – das – toll B2D

Vorige Woche _____

, **weil** _____

16. glücklicherweise – verletzt – niemand – wurde. AC

Glücklicherweise _____

17. fragen – die Mädchen – wollen – die Jungs | ob – sie – zur Party – kommen B1D

Die Jungs _____, **ob** _____

18. Der Fahrgast – gefragt – hat – den Busfahrer | warum – nicht – kommt – sein Bus

B2D

Der Fahrgast _____

, **warum** _____

11.2: Fehleranalyse pro Version (2VWO)

2VWO, Version 1

Aufgabe	Satzklasse	Kor.	Int.	Fal.
1	AC	14	0	0
2	B2C	13	0	1
3	B1C	14	0	1
4	B1D	5	3	5
5	B1C	9	1	4
6	AD	2	12	0
7	B2C	13	0	1
8	AD	2	4	8
9	B2D	4	8	2
10	AC	11	2	1
11	B1D	12	2	0
12	B2D	10	1	3
13	AD	9	3	2
14	B1C	6	1	7
15	B2D	2	10	2
16	AC	14	0	0
17	B2C	14	0	0
18	B1D	7	5	1

2VWO, Version 2

Aufgabe	Satzklasse	Kor.	Int.	Fal.
1	B2C	13	2	1
2	AD	5	1	10
3	B2D	6	9	1
4	AC	11	1	4
5	B1D	11	4	1
6	B2D	12	2	3
7	AD	9	0	7
8	B1C	10	1	6
9	B2D	5	11	0
10	AC	14	2	0
11	B2C	16	0	0
12	B1D	8	6	2
13	AC	15	1	0
14	B2C	15	1	0
15	B1C	16	0	0
16	B1D	8	2	4
17	B1C	8	1	7
18	AD	6	7	3

2VWO, Version 3

Aufgabe	Satzklasse	Kor.	Int.	Fal.
1	AD	10	1	3
2	B1C	8	0	6
3	B2D	7	7	0
4	AC	13	1	0
5	B2C	14	0	0
6	B1D	9	5	0
7	AC	14	0	0
8	B2C	14	0	0
9	B1C	14	0	0
10	B1D	6	4	4
11	B1C	8	1	5
12	AD	2	11	1
13	B2C	13	0	0
14	AD	10	2	2
15	B2D	10	3	1
16	AC	14	0	0
17	B1D	11	2	1
18	B2D	12	0	2

11.3: Fehleranalyse pro Version (5VWO)

5VWO, Version 1

Aufgabe	Satzklasse	Kor.	Int.	Fal.
1	AC	16	0	0
2	B2C	16	0	0
3	B1C	16	0	0
4	B1D	15	0	1
5	B1C	16	0	0
6	AD	16	0	0
7	B2C	16	0	0
8	AD	15	1	0
9	B2D	16	0	0
10	AC	16	0	0
11	B1D	15	1	0
12	B2D	16	0	0
13	AD	16	0	0
14	B1C	15	0	1
15	B2D	15	1	0
16	AC	15	0	1
17	B2C	16	0	0
18	B1D	15	0	1

5VWO, Version 2

Aufgabe	Satzklasse	Kor.	Int.	Fal.
1	B2C	14	0	0
2	AD	12	2	0
3	B2D	11	3	0
4	AC	14	0	0
5	B1D	13	1	0
6	B2D	14	0	0
7	AD	12	2	0
8	B1C	12	2	0
9	B2D	13	1	0
10	AC	14	0	0
11	B2C	13	1	0
12	B1D	13	0	1
13	AC	13	1	0
14	B2C	14	0	0
15	B1C	13	1	0
16	B1D	14	0	0
17	B1C	13	0	1
18	AD	14	0	0

5VWO, Version 3

Aufgabe	Satzklasse	Kor.	Int.	Fal.
1	AD	16	1	0
2	B1C	15	0	1
3	B2D	15	1	0
4	AC	17	0	0
5	B2C	17	0	0
6	B1D	16	1	0
7	AC	17	0	0
8	B2C	17	0	0
9	B1C	15	1	0
10	B1D	15	0	2
11	B1C	16	0	1
12	AD	17	0	0
13	B2C	17	0	0
14	AD	16	1	0
15	B2D	16	1	0
16	AC	17	0	0
17	B1D	17	0	0
18	B2D	15	1	1