

Bachelorarbeit

Gutachter: Dr. Ewout van der Knaap

Zweitgutachter: Dr. Stefan Sudhoff

Universiteit Utrecht



Deutsch-niederländischer Transfer

*Eine kontrastive Analyse zur Übertragbarkeit syntaktischer
Strukturen bei DaF-Lernern*

Vorgelegt von: Laura Vollebregt

4122410

L.y.vollebregt@students.uu.nl

Bachelorstudiengang Duitse Taal en Cultuur

Abgabedatum: 28.06.2016

Wörterzahl: 7.908

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	3
1. Einleitung	4
2. Theoretische Grundlagen	5
2.1. Die kontrastive Linguistik	5
2.2. Transfer beim Zweitspracherwerb	6
2.2.1. Transfer als Forschungsgegenstand	6
2.2.2. Bidirektionaler Transfer.....	7
2.2.3. Negativer Transfer (Interferenz).....	8
2.2.4. Faktoren des Transfers.....	8
2.2.5. Syntaktischer Transfer	10
2.3. Komplexität der Sätze und Verbstellung im Deutschen und im Niederländischen	11
2.3.1. Der einfache Satz	11
2.3.2. Der komplexe Satz.....	12
2.3.3. Stellung des Verbs im Nebensatz	12
3. Fragestellung und Hypothesen	13
3.1. Fragestellung	13
3.2. Hypothesen	14
4. Methode	14
4.1. Probandengruppe	14
4.2. Das Erhebungsverfahren	15
4.3. Beurteilungskriterien	16
4.3.1. Verbstellung im Niederländischen und im Deutschen	16
4.3.2. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER).....	16
5. Ergebnisse: Data-Analyse	18
5.1. Das Beurteilungsverfahren	18
5.2. Exkurs: Reflexion zu den Probanden	19
5.3. Die Bewertungen der deutschen und niederländischen Essays	20
5.4. Verbstellung im Niederländischen	20
5.5. Verbstellung im Deutschen	21
5.5. Zusammenhang zwischen GER-Niveaus und Syntaxfehlern	23
5.6. Verhältnis einfacher und komplexer Sätze im Deutschen und im Niederländischen	24
5.7. Zusammenhang zwischen GER-Niveaus und Komplexität	25
5.8. Verhältnis Parataxen und Hypotaxen im Deutschen und im Niederländischen	25
6. Schlussfolgerungen	26
7. Fazit	28
Literaturverzeichnis	30
Anhang	32
1. Persönliche Informationen der Probandengruppe	32
2. Einladung zur Studie	33
3. Schreibaufgabe des niederländischen Essays	34
4. Schreibaufgabe des deutschen Essays	34
5. Geheimhaltung	35
6. Self Assessment Task	35

7. Beurteilungsformular: Wortschatz.....	40
8. Beurteilungsformular: Grammatik.....	40
9. Beurteilungsformular: Rechtschreibung und Interpunktion	41
10. Beurteilungsformular: Struktur	41
11. Beurteilungsformular: Syntax.....	42
12. Beurteilungsformular: Kohäsion	42
13. Beurteilungsformular: Stil	43
14. Beurteilungsformular: Globale Endnote	43

Zusammenfassung

In dieser Arbeit geht es um die Übertragbarkeit syntaktischer Strukturen niederländischer DaF-Lerner. Es wird der Frage nachgegangen, ob bestimmte Strukturen in der niederländischen Sprache das Schreiben auf Deutsch beeinflussen und umgekehrt. Dieses Phänomen lässt sich als bidirektionaler Transfer bezeichnen. Sowohl positiver als auch negativer Transfer beziehungsweise Interferenz ist auf der Satzebene am einfachsten nachweisbar. Bachelor-Studierende der Universität Utrecht haben sich an der Studie beteiligt und haben einen niederländischen und einen deutschen Text verfasst. Mit diesem umfangreichen Korpus wird eine quantitative Analyse unternommen. Anhand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens werden die geschriebenen Texte bewertet und analysiert. Einerseits wird die Verbstellung im Niederländischen und im Deutschen unter die Lupe genommen und andererseits wird Komplexität in beiden Sprachen untersucht.

1. Einleitung

Das Thema der vorliegenden Abschlussarbeit bezieht sich auf Transfer. Mit Transfer wird die Übernahme bestimmter Elementen, Merkmale und Regeln aus einer anderen Sprache gemeint. Wenn die Übernahme eine negative Auswirkung auf die Zweitsprache (L2) hat, ist von Interferenz die Rede (Clyne 1980: 641). Die Konzeptualisierung von Transfer und Interferenz im Rahmen des Zweitspracherwerbs ist schon Jahrzehnte ein zentraler Forschungsgegenstand und ihr wird immer mehr Bedeutung zugemessen. So ist das relativ große Interesse für die sprachliche Interferenz wissenschaftsgeschichtlich und- theoretisch bedingt: „die internationalen Kontakte werden intensiver und die Wissenschaften haben komplexe Erscheinungen zum Gegenstand. Insofern ist die Problematik der Interferenz-Forschung für zahlreiche Disziplinen von Interesse.“ (Juhász, 1980: 651) Bei jeglichem Sprachkontakt trete notwendigerweise Interferenz auf.

Die enge Verwandtschaft des Niederländischen mit dem Deutschen ist für die meisten evident. Als europäische Sprachen gemeinsamer westgermanischer Herkunft weisen sie in typologischer Hinsicht viele Gemeinsamkeiten auf. Erwartungs- sowie erfahrungsgemäß wird die deutsche Sprache außerhalb der Niederlande als eine für Sprecher des Niederländischen leicht zu lernende Sprache betrachtet. Jedoch ist es nicht unvermeidlich, dass zwischen diesen Sprachen auch Interferenz auftritt. Lutjeharms (2010: 644) hebt insbesondere die Interferenz auf der lexikalischen Ebene hervor, so kommen Interferenzfehler vor allem bei Syntagmen und Idiomen vor. Die syntaktische Interferenz scheint eine untergeordnete Rolle zu spielen. Wegen verwandter Entwicklungstendenzen im Deutschen und im Niederländischen seien die syntaktischen Transferenzen im Deutschen schwer nachweisbar. In dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, inwiefern bidirektionaler syntaktischer Transfer in geschriebenen Texten niederländischer DaF-Lerner auftritt. Diese Untersuchung sollte zur Vertiefung der herkömmlichen Einsichten in das Phänomen Schreibkompetenz führen. Einerseits wird die Komplexität der deutschen und niederländischen Sätze analysiert. Andererseits wird die Verbstellung in beiden Sprachen untersucht.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil wird die Thematik eingeführt und werden Beiträge aus den linguistischen Bereichen des Transfers und Syntax beim Zweitspracherwerb in Betracht gezogen. Der zweite Teil der Arbeit widmet sich der empirischen Untersuchung. Zuerst wird die Methode, mit u.a. dem Erhebungsverfahren und

den Beurteilungskriterien, ausführlich beschrieben. Darauf aufbauend werden die von den Probanden geschriebenen Texte zur Analyse herangezogen.

2. Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden die Theorien, auf denen die spätere Textanalyse beruht, vorgestellt. Da in dieser Arbeit eine kontrastive Analyse durchgeführt wird, werden zuerst einige Begriffe der kontrastiven Linguistik erläutert. Danach wird die Definition von Transfer erörtert. Abschließend werden die Komplexität und die Verbstellung in den deutschen und niederländischen Sätzen behandelt.

2.1. Die kontrastive Linguistik

Die kontrastive Linguistik befasst sich mit dem zielsprachengerichteten Sprachvergleich und beschränkt sich nicht auf einzelne linguistische Disziplinen. Charakteristisch für die kontrastive Linguistik sind grenzüberschreitende Prozesse, die als Untersuchungsmethoden dienen, wie erstens „die Feststellung, Systematisierung und Erklärung von interlingualen Gemeinsamkeiten und Unterschieden,“ zweitens „die Überprüfung der Annahmen von sprachtheoretischen Modellen“ und drittens „die Überprüfung und Präzisierung der Deskription von Einzelsprachen zugrunde gelegten Kategorien“ (Brdar-Szabó, 2010: 518). Diese Prozesse interagieren eng miteinander und daraus ergeben sich nicht nur neue Perspektiven für die kontrastive Analyse im Allgemeinen, sondern im Besonderen auch für ihre Anwendung im DaF-Unterricht. Im DaF-Unterricht spielt der Begriff Kontrastivität eine zentrale Rolle. Trotz der Bedeutungsvielfalt von „Kontrastivität“ wird vor allem vor dem Hintergrund der Fragestellung dieser Arbeit an die Definition Hesskys orientiert: „Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache“ (Hessky, 1994: 20 in Brdar-Szabó, 2010: 519), das heißt, dass das Konzept alle Kontraste zwischen den Sprachen identifizieren möchte.¹

Nach der sogenannten Kontrastivhypothese werden die Mechanismen des Zweitspracherwerbs hauptsächlich durch die Struktur der L1 des Lernalters gesteuert. Relevant ist allerdings auch ob und wie der Kontakt zwischen diesen Sprachen den Sprachlernprozess beeinflusst. Dies führt zu einer Steigerung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit

¹ Brdar-Szabó (2010: 519) versteht allerdings vielmehr unter Kontrastivität, wie etwa das Verhältnis zwischen der Erstsprache (L1) und der Zweitsprache (L2) im interlingualen Vergleich, das Verhältnis zwischen der Erstsprache, der Lernaltersprache und der Zweitsprache im Zweitspracherwerbsprozess und schließlich das Verhältnis zwischen interlingualem Vergleich und Zweitspracherwerbsprozess.

Transfer- und Interferenzprozessen. Nach Brdar-Szabó (2010: 519) wird die positive Beeinflussung des Sprachlernprozesses durch „Eigentümlichkeiten einer anderen oder der gleichen Sprache“ als *positiver Transfer* bezeichnet. Wenn dahingegen die Beeinflussung von einer anderen oder der gleichen Sprache, die sprachliche Norm nachteilig beeinflusst beziehungsweise verletzt, so ist von *negativem Transfer* die Rede.

2.2. Transfer beim Zweitspracherwerb

2.2.1. Transfer als Forschungsgegenstand

Die Konzeptualisierung von Transfer im Rahmen des Zweitspracherwerbs ist schon Jahrzehnte ein umfangreicher Forschungsgegenstand (siehe z.B. Ellis, 1994; Gas & Selinker, 1994; Kellerman, 1995; Odlin, 1989). Ursprünglich ist Transfer ein Konzept der Lernpsychologie, in der man mit Transfer die Auferlegung zuvor gelernter Muster auf eine neue Lernsituation meinte. Auch beim Zweitspracherwerb können die muttersprachlichen Kenntnisse tatsächlich einen erleichternden oder hemmenden Effekt auf den Lernprozess einer neuen Sprache erzeugen (Isurin, 2005: 1115). Im Anschluss daran behauptet Kohn (1986: 21), Transfer sei heutzutage einer der wichtigsten Faktoren, der die interlinguale Kompetenz (und Performanz) eines Zweitsprachlers prägt. Die Frage sei jedoch nicht, ob Transfer für das Lernen einer Zweitsprache wirklich notwendig ist, denn das Auftreten von Transfer sei von bestimmten Kombinationen linguistischer, entwicklungs- und soziopsychologischer Faktoren abhängig.

Zur gleichen Zeit haben auch die Fragen, welche linguistischen Aspekte am meisten transfer-empfindlich sind und wie Transfer genau funktioniert, seit dem Ende des 20. Jahrhunderts immer mehr an Bedeutung gewonnen. Dazu wurden unterschiedliche linguistische Modelle und Hypothesen entworfen. Eine dieser Hypothesen ist die sogenannte „Contrastive Analysis Hypothesis.“ (Isurin, 2005: 1116) Mit der Hypothese wurde der Versuch unternommen, die Wahrscheinlichkeit des Transfers, der sowohl auf Ähnlichkeiten als auch auf Unterschiede zwischen verschiedenen Aspekten der L1 und L2 basiert, vorherzusagen. Zu signifikanten Resultaten hat die Hypothese bisher nicht geführt. Außerdem wurde die Validität von mehreren Wissenschaftlern in Frage gestellt (siehe z.B. Gas & Selinker, 1983; McLaughlin, 1984).

Kohn (1986: 21f) beschäftigt sich in seiner Untersuchung mit Transfer und mit der Frage, wie dieses Phänomen linguistisch zu analysieren ist. Transfer erscheine auf drei Ebenen der linguistischen Analyse. Die erste Ebene sei die des *strukturellen*

Transferpotenzials. Hier wird vor allem auf die Voraussetzungen für das Auftreten von Transfer hingewiesen. Diese Ebene überschneidet sich mit der Kontrastivhypothese, die im letzten Teilkapitel erwähnt wurde. Auf der zweiten Ebene befasst die Analyse sich mit der sprachlichen Erscheinungsform des Transfers, das heißt, mit dem *strukturellen Transfermuster*, das zwischen der L1 und der L2 auftritt. Dieses Muster hängt sehr stark mit der kontrastiven Fehleranalyse zusammen, die in den letzten zwanzig Jahren maßgeblich war. Die Fehleranalyse ist immer noch wirksam und Forschungsgegenstand, obwohl der dritten Ebene der Analyse auch mehr Relevanz zugeschrieben wird. Die dritte Ebene beschäftigt sich mit dem *Prozess des Transfers*. Die Schwierigkeit liegt darin, dass die Prozesse nur innerhalb der Transfermuster sichtbar sind, weswegen Informationen über die linguistische Entwicklungs- und Handlungsbereitschaft des Lernenden, zusammen mit einer sorgfältigen Analyse der Transfermuster, zur empirischen Grundlage konstituiert werden.

2.2.2. Bidirektionaler Transfer

Viele Wissenschaftler gehen beim linguistischen Transfer von der Beeinflussung der L2 auf die L1 aus. Obwohl es auf der Hand liegt, dass die L1 in der L2 den meisten Einfluss hat, können die L1 und L2 sich auch gegenseitig beeinflussen (Clyne, 1980: 641). Die gegenseitige Beeinflussung wird als *bidirektionaler Transfer* definiert und obschon dieser kein neuer Begriff in der Zweitsprachforschung ist, hat er sich erst seit den 90-er Jahren als Forschungsgegenstand etabliert (Pavlenko & Jarvis 2000: 191). Derzeit gibt es noch Forschungsbedarf rundum die Frage, ob und in welcher Hinsicht die L2 die L1 beeinflusst. Im Bereich der Zweisprachigkeit hat man sich insbesondere Personen im jungen Alter und zweisprachigen Aufwachsenden gewidmet. Bei etwa erwachsenen Personen wurde immer gedacht, ihre L1 könne sich nicht mehr verändern. Wie die L2 die L1 erwachsener Personen beeinflussen könnte, genießt erst seit Anfang des 21. Jahrhunderts Aufmerksamkeit (Pavlenko & Jarvis 2000: 191).

Kecskes & Papp (2003: 248) beschränken sich in ihrer Untersuchung auf die Unterrichtssituation: „instructed foreign language in a relatively homogeneous language community.“ Dies heißt, dass die Fremdsprache im Klassenzimmer unterrichtet wird und die Fremdsprachler keinen direkten Zugang zur Kultur der Zielsprache haben. Kecskes & Papp behaupten ebenfalls, der Einfluss der L2 auf die L1 sei ziemlich schwer nachzuweisen. Während sie postulieren, dass es diesen Einfluss unbedingt gebe, versichert Juhász (1980: 647), dass „beim Lernen fremder Sprachen [...] der Einfluß der fremden Sprache auf die Muttersprache ein praktisch zu vernachlässigender Faktor“ ist.

2.2.3. Negativer Transfer (Interferenz)

Der erleichternde Effekt den die L1 auf die L2 hat, wird als positiver Transfer betrachtet, während Hemmung als negativer Transfer betrachtet wird. Eine Fehlleistung beziehungsweise Verletzung in der L2, die auf Einschränkungen, die in der L1 vorhanden sind, beruht, ist wohl das einfachste Beispiel von negativem Transfer (Isurin, 2005: 1115). Dieses linguistische Phänomen hat ebenfalls den Namen *Interferenz* und sie ist schon lange Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen. (Juhász, 1977: 1).

Der Kontakt zwischen der L1 und der Unterrichtssprache könnte möglicherweise zur Interferenz führen (Juhász, 1980: 646). Ebenfalls könnte beim Fremdspracherwerb in beide Richtungen Interferenz auftreten. Es ist ein großes Problem, dass selbst nach längerem Lernen einer Fremdsprache, der Einfluss der Muttersprache immer noch hervortritt. Juhász (1980: 647) unterscheidet drei Erscheinungsformen der Interferenz: die phonetische, die grammatische und die lexikalisch-semantische Form. Diese Arbeit beschränkt sich nur auf die grammatische Interferenz. Diese erfolgt, wenn „eine [...] syntaktische Eigentümlichkeit der Ausgangssprache in der Zielsprache nicht vorhanden oder die entsprechende Funktion anders strukturiert ist.“ Am folgenden Beispiel wird deutlich, dass die deutsche Verbstellung im Nebensatz anders ist als die niederländische Verbstellung im Nebensatz.²

- (1a) Ik denk, dat ik hem morgen *kan* ontmoeten/ ontmoeten *kan*.
- (1b) *Ich denke, dass ich ihn morgen *kann* treffen.
- (1c) Ich denke, dass ich ihn morgen treffen *kann*.

2.2.4. Faktoren des Transfers

Faktoren, die den Transfer beeinflussen können, sind linguistisch sowie soziolinguistisch orientiert. Wichtige Faktoren sind zum Beispiel „Phonemlücken“ und „das Prestige einer Sprache,“ „unterschiedliche Relationsregeln,“ „Morphemfunktionsänderung“, „größere [syntaktische] Explizität,“ „lexikalische Unzulänglichkeit,“ „niedrige Frequenz des entsprechenden Wortes der Empfängersprache,“ „Synonymbedürfnis und komplexere Syntax der Empfängersprache“ (Clyne 1980: 642). Faktoren, die in der Untersuchung von Pavlenko & Jarvis (2002: 208f) behandelt werden, wie kontextuelle, externe Faktoren³, treffen in

² Trotz der engen genealogischen Verwandtschaft hat Deutsch im niederländischen Sprachgebiet, im Gegensatz zu etwa dem Englischen, das Image einer schweren Sprache. Es wird oftmals angenommen, dass im Deutschen vielmehr Nebensätze und Appositionen als im Niederländischen benutzt werden. Meines Wissens existieren keine wissenschaftlichen Ausführungen, die diese These explizit untermauern.

³ Im Artikel handelt es sich um Faktoren, die mit dem Alter und der Länge des Aufenthalts im fremdsprachigen Land zu tun haben.

diesem Rahmen nicht ganz zu. Kecskes & Papp (2003: 248) setzen sich dahingegen mit den Ursachen „level of proficiency“ und „nature of transfer“ auseinander.⁴

Der erste, logische Faktor ist also der Kenntnisstand in der L2. Eine Person, die beispielweise erst seit einem Jahr Deutschunterricht hat, wird bestimmte Elemente, Merkmale und/oder Regeln aus dem Niederländischen auf das Deutsche übertragen. Jenes Element oder Merkmal kann abweichen von der Norm im Deutschen, hier könnte also viel Interferenz auftreten. Umgekehrt wäre es nicht plausibel, dass bereits ein deutsches System entwickelt wurde, das das Niederländische beeinflusst. Die L1 ist meistens insofern flexibel, als dass sie eine zusätzliche Sprache hinzufügen kann: „If the exposure to the foreign language is not intensive enough, the L1 conceptual base may remain practically unaffected because students usually learn only new labels for existing concepts.“ (Kecskes & Papp, 2003: 248). Wenn eine Person die L2 schon ziemlich gut beherrscht, wird die Chance einer CUCB-Existenz⁵ erheblich höher:

“The greater the fluency in the foreign language, the less the learner has to rely on L2 association because the growth of foreign language proficiency brings about changes in the conceptual system, which starts to accommodate knowledge and concepts gained through the foreign language. Consequently, it gradually ceases to be an L1 conceptual base and changes into a CUCB, which is responsible for the operation of two language channels. The emerging CUCB makes it possible to establish a direct connection between the foreign language word and the appropriate concept in the CUCB.” (Kecskes & Papp, 2003: 250)

Der zweite Faktor ist die Art des Transfers. Bei einer Sprachentwicklung einer zwei- oder mehrsprachigen Person ist Transfer immer vorhanden und verändert auch ständig. Der Transfer kann entweder erleichternd oder hemmend sein und der Transfer kann beide Sprachen beeinflussen. Solche Situationen führen zu strukturellen und lexikalischen Schwierigkeiten in der ersten Phase der mehrsprachigen Entwicklung. Nennenswert ist hier, dass je weniger man sich mit der L2 beschäftigt und man sich in einer L2-Umgebung befindet, desto mehr die Chance erhöht wird, dass es L1-Transferenz auf die L2 gibt: „depending on this up-and-down movement on the multilingual developmental continuum and the dynamic change in transfer phenomena, *the effect of L2 on L1 can be more or less*

⁴ Kecskes & Papp (2003) beschäftigen sich in ihrem Artikel nur mit dem L2 ⇒ L1 Transfer.

⁵ Eine intensive Auseinandersetzung mit der L2 führt zur „Common Underlying Conceptual Base (CUCB).“ (Kecskes & Papp, 2003: 248) Der Zweitsprachler lernt zwei unterschiedliche ‘Sprachkanäle’ an. Untersuchungen in diesem Bereich sind von großer Bedeutung, denn auf diese Weise bekommen wir ein Allgemeinbild der konzeptuellen Entwicklung zwei- oder mehrsprachiger Personen.

significant. Low proficiency and relatively rare use of the [L2] result in linguistic transfer from the L1 to the L2 [...]. High proficiency in de [L2], however, results in conceptual rather than linguistic transfer, and the strengthening of the L2 ⇒ L1 influence.“ (Kecskes & Papp, 2003: 251, 252)

Zum Schluss erwähnen sie, wenn die Beeinflussung der L2 auf die L1 nachgewiesen werden sollte, kann am besten geschaut werden, ob es konzeptuelle Veränderungen in der L1-Produktion gibt. Laut Kecskes & Papp (2003: 251) und Pavlenko (2000) sollte sie in erster Linie beim Wortschatz und Satzbau⁶ gesucht werden, denn der Transfer auf der syntaktischen Ebene ist hier als Erste erkennbar. Die Wortfolge im Satz kann von der L2 verursachten Verlust oder Umstrukturierung unterliegen.

2.2.5 Syntaktischer Transfer

Es gibt schon viele Studien im Zweitspracherwerb, in denen Transfer untersucht wurde. In diesem Bereich wurde insbesondere die Syntax unter die Lupe genommen (Gass, 1996). In solchen Studien handelte es sich um die Frage, inwiefern die Wortfolge der L2 von den strukturellen Unterschieden in der L1 beeinflusst wird (Isurin, 2005: 1116). Während manche Studien Beweise dafür heranzuführen, dass der Zweitspracherwerb von der SVO-Reihenfolge beeinflusst wird (siehe z.B. Zobl, 1982), suggerieren andere Wissenschaftler, dass die Formulierung einfacher Aussagesätzen im Englischen nicht stark von der L1 beeinflusst wird (siehe z.B. Fathman, 1976 in Isurin, 2005). Des Weiteren beschreibt Isurin (2005: 1116), dass es eine Meinungsverschiedenheit gab, ob die Wortfolge überhaupt in eine andere Sprache transferiert werden kann, in der es solche Wortfolgen gar nicht gibt. Auch wird behauptet, dass der Erwerb der Wortfolge durch universelle Prinzipien geleitet wird und nicht von Besonderheiten anderer Kontaktsprachen (siehe z.B. Klein & Perdue, 1993 in Isurin, 2005).

Wie Pavlenko (2000) in seiner Untersuchung nachweist, gibt es schon einige Studien in diesem Bereich wie etwa von Waas (1996) über den deutsch-englischen Transfer in Australien; von Seliger & Vago (1991b) über den englischen Transfer bei ungarischen und deutschen Informanten; von Boyd & Andersson (1991) über den schwedisch-finnischen Transfer in den USA; und Pavlenko (1997) zwischen dem Englischen und Russischen.

⁶ Wegen verwandter Entwicklungstendenzen im Deutschen und im Niederländischen sind die syntaktischen Transferenzen im Deutschen jedoch schwer nachweisbar.

2.3 Komplexität der Sätze und Verbstellung im Deutschen und im Niederländischen

2.3.1. Der einfache Satz

Sätze bestehen aus Satzgliedern. Neben dem verbalen Satzglied, dem sogenannten Prädikat, gibt es zwei nominale Satzglieder beziehungsweise Hauptglieder: das Subjekt und Objekt.⁷ Diese Satzglieder erfüllen also syntaktische Funktionen (ten Cate et al., 2008: 17). Ein einfacher Satz ist ‚einfach‘, weil er nur ein Prädikat enthält (Florijn & Lalleman, 2010: 186). Außerdem können die Satzglieder an unterschiedlichen Stellen im Satz stehen. Dies gilt sowohl für das Deutsche als auch für das Niederländische:

- (2a) Maria hat im Juli ihr Zeugnis von ihrem Dozenten bekommen.
- (2b) Maria heeft in Juli haar diploma van haar docent gekregen.
- (2c) Im Juli hat Maria von ihrem Dozenten ihr Zeugnis bekommen.
- (2d) In juli heeft Maria van haar docent haar diploma gekregen.

In Hauptsätzen steht das Subjekt entweder direkt vor oder direkt nach dem finiten Verb: Es gibt das Wortstellungsmuster SVO im Aussagesatz, bei dem das finite Verb an zweiter Position im Satz steht (ten Cate, Lodder und Kootte, 2008: 36). In (3a,b) ist die Rede von Verbzweitstellung:

- (3a) Ich *habe* das Buch gestern gelesen.
- (3b) Ik *heb* dat boek gisteren gelezen.

Wenn ein komplexes Prädikat⁸ vorliegt, gibt es neben dem finiten Verb auch Infinitive und Partizipien im Satz. Zusammen mit dem finiten Verb (linker Satzklammer) bilden diese nicht-finiten Bestandteile (rechte Satzklammer) zusammen die verbale Klammer. Wenn Elemente, die im Mittelfeld zu erwarten sind, im Nachfeld vorkommen, spricht man von *Ausklammerung*. Während im Deutschen diese Ausklammerung vermieden werden sollte, ist sie im Niederländischen fast die Regel (ten Cate et al., 2008: 36f). So stehen Präfixe trennbarer Verben im Deutschen immer am Ende, während sie im Niederländischen auch vor der Präpositionalphrase stehen können (Florijn & Lalleman, 2010: 105):

- (4a) Er stellte mich seiner Freundin vor.

⁷ In ten Cate, Lodder & Kootte (2008) werden die Satzglieder Prädikat, Subjekt Objekt, Prädikativ, Adverbiale und das Attribut unterschieden. Die werden hier nicht allen im Einzelnen behandelt.

⁸ Die Bildung erfolgt durch trennbare Verben, Hilfsverben, Infinitivkonstruktionen oder Reflexivpronomina (ten Cate et al., 2008: 19).

- (4b) Hij stelde me aan zijn vriendin voor.
- (4c) *Er stellte mich vor seiner Freundin.
- (4d) Hij stelde me voor aan zijn vriendin.

Außerdem steht das „direkt mit dem Finitum verbundene Element“ im Allgemeinen am Satzende, im Niederländischen stehen diese Elemente möglichst nah beieinander. Des Weiteren stehen Partizipien im Deutschen immer vor Infinitiven; im Niederländischen ist auch die umgekehrte Reihenfolge möglich (ten Cate et al., 2008: 37):

- (5a) Soll ich dir *suchen* *helfen*?
- (5b) Moet ik je *helpen* *zoeken*?
- (5c) Maria muss mich *gesehen* *haben*.
- (5d) Maria moet me *hebben* *gezien*/ *gezien* *hebben*.

2.3.2. Der komplexe Satz

Ein komplexer Satz ist aus mehreren Teilsätzen aufgebaut. Diese Teilsätze beziehen sich syntaktisch aufeinander und sie lassen sich als einfache Sätze analysieren. Laut ten Cate (2008: 30) ist ein Teilsatz entweder ein Hauptsatz oder ein Nebensatz. Der Nebensatz soll in einen anderen Teilsatz eingebettet sein, indem er als Attribut oder als Satzglied funktioniert. Hinsichtlich der Verknüpfung dieser Teilsätze gibt es die *Parataxe* beziehungsweise Nebenordnung und die *Hypotaxe* beziehungsweise Unterordnung. Man spricht von einer Parataxe, wenn gleichrangige Teilsätze miteinander verbunden sind. Es werden nebenordnenden (koordinierenden) Konjunktionen wie *und*, *aber*, *denn* und *sondern* benutzt (siehe (5a,b)). Dementsprechend werden im Niederländischen die Wörter *en*, *maar*, *want* und *of* benutzt. Man spricht von einer Hypotaxe, wenn ungleichrangige Teilsätze miteinander verbunden sind. Hier werden unterordnenden (subordinierenden) Konjunktionen wie *dass*, *weil* und *wenn* benutzt (siehe (5c,d)). Im Niederländischen werden *dat*, *of*, *als*, *dan* oder Fügewörter, die mit Präpositionen verknüpft sind verwendet, beispielsweise *voordat*, *nadat*, *omdat*, *doordat*, *ondanks*, *alsof*, *zoals* usw. (Florijn & Lalleman, 2010: 172).

- (5a) Peter spielt Fußball *und* Maria liest eine Zeitschrift. (Hauptsatz + Hauptsatz)
- (5b) Peter speelt voetbal *en* Maria leest een tijdschrift. (Hauptsatz + Hauptsatz)
- (5c) Maria kocht, *weil* Peter keine Zeit hat. (Hauptsatz + Nebensatz)
- (5d) Maria kookt, *omdat* Peter geen tijd heeft. (Hauptsatz + Nebensatz)

2.3.3. Stellung des Verbs im Nebensatz

Das Deutsche hat keine dominante Wortstellung, denn typische Haupt- und Nebensätze sind unterschiedlich aufgebaut. In den Hauptsätzen steht das finite Verb, wie in 2.3.1. erwähnt, an

erster oder zweiter Stelle. Nebensätzen liegt in den westgermanischen Sprachen Deutsch, Friesisch und Niederländisch dieselbe Satzstruktur zugrunde, nämlich die Nebensatzstruktur SOV:

- (6a) Ich habe alles, was ich nötig *habe*.
- (6b) Ik heb alles wat ik nodig *heb*.

Wenn es mehrere Verben im Nebensatz gibt, ist im Niederländischen auch die umgekehrte Reihenfolge möglich: sowohl finites Verb + Partizip als auch Partizip + finites Verb (Florijn & Lalleman, 2010: 120):

- (7a) Weißt du, ob er mich *gesehen hat?*/ **hat gesehen?*
- (7b) Weet jij of hij mij *gezien heeft?*/ *heeft gezien?*

Obwohl die zweite Reihenfolge sich komisch anhört, sind auch hier beide Reihenfolgen im Niederländischen möglich: sowohl finites Verb + Infinitiv als auch Infinitiv + finites Verb (Florijn & Lalleman, 2010: 121).

- (8a) Ich weiß, dass du das wohl *probieren könntest*/ **könntest probieren*.
- (8b) Ik vind dat je het wel *proberen kunt*/ *kunt proberen*.

3. Fragestellung und Hypothesen

3.1. Fragestellung

Aus den obigen theoretischen Überlegungen sollte deutlich werden, dass Transfer auftritt, bei dem die L2 von der L1 beeinflusst wird. Ob es auch Transfer in die andere Richtung gibt, ist noch die Frage. Im Bereich des syntaktischen Transfers wurde schon sehr viel untersucht. Jedoch unterblieb bisher eine empirische Untersuchung der Schreibkompetenz niederländischer DaF-Lerner. Hierzu ist es nötig, die bisherigen Ansätze miteinander zu verbinden und anhand dieser Kenntnisse zu schauen, ob beim Schreiben niederländischer DaF-Lerner ebenfalls syntaktischer Transfer auftritt. Die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung ist deswegen: Inwiefern tritt bidirektionaler syntaktischer Transfer in geschriebenen Texten niederländischer DaF-Lerner auf?

Um diese Frage zu beantworten, wird eine Zweiteilung vorgenommen. Einerseits wird die Verbstellung des Niederländischen und Deutschen berücksichtigt. Im vorigen Kapitel wurde dies schon erwähnt. Die dazugehörigen Teilfragen können folgendermaßen formuliert

werden:

1. Welche Tendenz gibt es bei der Verbstellung in den niederländischen Sätzen? Welcher Kategorie können die nicht-optimalen Varianten zugeordnet werden?
2. Welche Tendenz gibt es bei der Verbstellung in den deutschen Sätzen? Welcher Kategorie können die unkorrekt formulierten Sätze zugeordnet werden?

Andererseits wird analysiert, ob die niederländischen DaF-Lerner in beiden Sprachen hinsichtlich der Satzstruktur eine gleich gute Schreibkompetenz haben. Hierzu gehören die folgenden Teilfragen:

3. Wie sieht das Verhältnis zwischen einfachen Sätzen und komplexen Sätzen in sowohl dem niederländischen Essay als auch im deutschen Essay aus?
4. Wie sieht das Verhältnis zwischen Parataxen und Hypotaxen in sowohl dem niederländischen Essay als auch im deutschen Essay aus?

3.2. Hypothesen

Aus den Erkenntnissen lassen sich für die empirische Fallstudie folgende zu überprüfende Hypothesen ableiten:

- H1: In den niederländischen Essays gibt es kaum Einfluss vom Deutschen. Die nicht-optimalen Varianten stützen auf das Deutsche.
- H2: In den deutschen Essays gibt es manchmal bis meistens Einfluss vom Niederländischen. Die unkorrekt formulierten Sätze stützen auf das Niederländische.
- H3: Im deutschen Essay gibt es eine größere Anzahl komplexer Sätze.

4. Methode

Um die Forschungsfrage beantworten zu können und die Hypothesen überprüfen zu können, wurde ein empirischer Forschungsansatz gewählt. Die Übertragbarkeit syntaktischer Strukturen wurde mittels Aufsätze untersucht. In diesem Kapitel werden sowohl die Probandengruppe als auch das Erhebungsverfahren und die Beurteilungskriterien beschrieben.

4.1. Probandengruppe

Insgesamt haben 24 Studierende des Bachelors ‚Duitse Taal en Cultuur‘ an der Universität Utrecht sich an der Studie beteiligt. Das durchschnittliche Alter ist 22 Jahre (SD = 0,702). Elf Studierende sind männlich und dreizehn weiblich. Es gibt zwei Studierende aus dem ersten Studienjahr, elf Studierende aus dem zweiten Studienjahr, zehn Studierende aus dem dritten

Studienjahr und einen Pre-Master Studenten. Sechzehn Studierende haben aufgrund ihrer Wahl der Wahlmodule eher ein linguistisches Profil und sechs Studierende ein literarisches Profil. Alle zusätzlichen Informationen über die Probanden befinden sich im Anhang.

4.2. Das Erhebungsverfahren

Die empirische Untersuchung erfolgt an Daten, die an der Universität Utrecht gewonnen wurden. Die Übertragbarkeit der Schreibkompetenz wurde mittels Aufsätze untersucht und die Probanden, die diese Aufsätze geschrieben haben, wurden mittels einer Anzeige gesammelt und entgeltet. Die Probanden haben zweimal ein Essay von einer Länge von 500 Wörtern innerhalb eines Zeitraums von zwei Stunden geschrieben, jeweils an unterschiedlichen Tagen. Um eventuelle Reihenfolge-Effekte ausschließen zu können, hat etwa die Hälfte der Probanden in der anderen Sprache angefangen. So haben dreizehn Probanden zuerst ein Essay auf Niederländisch geschrieben und die übrigen elf Probanden haben zuerst ein Essay auf Deutsch verfasst. Die Essays wurden auf dem Textverarbeitungsprogramm Word verfasst, auf dem die Rechtschreib- und Grammatikprüfung ausgeschaltet waren. Sowohl die niederländische als die deutsche Schreibaufgabe befinden sich im Anhang. Am Ende wurden den Studierenden mittels einer Erklärung Geheimhaltung des Themas aufgelegt. Diese Erklärung befindet sich ebenfalls im Anhang.

Nach dem Schreiben des zweiten Essays haben die Studierenden einen Fragebogen ausgefüllt. Der Fragebogen enthält 24 Fragen, die in drei Kategorien unterteilt werden können. Erstens werden persönliche Daten⁹ über die Probanden abgefragt. Der zweite Teil befasst sich mit Fragen über das Lesen, denn das Leseverhalten könnte tatsächlich eine bedeutende Wirkung auf die Schreibfertigkeit haben. Der letzte Teil umfasst Fragen über das Schreiben. In beiden Teilen werden Fragen über die Häufigkeit des Lesens und Schreibens, die Selbsteinschätzung und die Haltung gegenüber dem Lesen und Schreiben gestellt. Zum Schluss wurden die Probanden gefragt, ob ihnen das Thema gefallen hat und ob sie genügend Kenntnisse über das Thema hatten. Der Fragebogen befindet sich im Anhang.

Die Übertragbarkeit der Schreibkompetenz kann am besten analysiert werden, wenn die Probanden beide Essays über dasselbe Thema schreiben. Das Thema sollte aktuell sein und die Studierenden sollten sich bereits mit dem Thema auskennen. Das Thema beider Essays bezieht sich auf die Abschaffung der finanziellen Ausbildungsförderung.

⁹ Frage 7 des Fragebogens ist nicht zuverlässig, denn es gibt Studierende, die 1-2 und 3-4 Jahre ausgefüllt haben. Wenn dies der Fall wäre, hätten diese Studierenden gar keine Erlaubnis bekommen, das Bachelorstudium zu studieren. Es wäre möglich, dass sie diese Frage falsch interpretiert haben.

4.3. Beurteilungskriterien

Dieser Untersuchung liegt ein bidirektionaler Ansatz zugrunde; das heißt, dass die syntaktische Struktur sowohl in der L1 als auch in der L2 unter die Lupe genommen wird. Auf Grund dessen wurden die unterteilten Kategorien ‚einfacher Satz‘, ‚komplexer Satz‘, ‚Verbstellung‘, ‚Parataxe‘, ‚Hypotaxe‘ und ‚Konjunktionen‘ sowohl für die deutsche Grammatik als auch für die niederländische Grammatik anhand ten Cate, Lodder & Kootte (2008) und Florijn & Lalleman (2010) im Teilkapitel 2.3. erläutert. Die Probandengruppe wurde ebenfalls mit diesem Grammatikbuch von ten Cate et al. (2008) unterrichtet. Zunächst werden die Beurteilungskriterien, die auf 2.3. stützen, kurz erweitert und danach werden die Aufsätze anhand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) analysiert. Im 5.1. wird das Beurteilungsverfahren erklärt.

4.3.1. Verbstellung im Niederländischen und im Deutschen

Im 2.3. wurde erwähnt, dass Ausklammerung im Deutschen vermieden werden sollte, während sie im Niederländischen fast die Regel ist. Im Niederländischen sind beide Verbstellungsvarianten möglich. In der vorliegenden Analyse wird die sogenannten ‚deutsche‘ Ausklammerung im Niederländischen als die nicht-optimale Variante bezeichnet. Mit dieser Unterscheidung zwischen ‚optimal‘ und ‚nicht-optimal‘ werden die Texte auf den Einfluss der deutschen Verbstellung auf die niederländische Verbstellung hin analysiert (siehe die Beispielsätze 4a, 4b, 4c und 4d). Die Ausklammerung im Niederländischen ist eine der zwei Kategorien der nicht-optimalen Varianten, die in den niederländischen Essays unterschieden werden.

Die zweite nicht-optimale Variante im Niederländischen hat mit dem Partizip am Ende des Satzes zu tun. Während es im Deutschen nur eine richtige Möglichkeit gibt, sind im Niederländischen beide Verbstellungsvarianten am Ende des Satzes möglich. Jedoch wird die zweite Möglichkeit bevorzugt und klingt sie besser. In der Analyse wird die ‚deutsche‘ Verbstellungsvariante im Niederländischen als die nicht-optimale Variante bezeichnet, damit geschaut werden kann, ob es einen Einfluss der deutschen Verbstellung auf die niederländische Verbstellung gibt (siehe die Beispielsätze 7a und 7b).

4.3.2. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER)

Nicht nur die syntaktischen Strukturen in den Aufsätzen wurden analysiert, sondern es wurde auch eine globale Note gegeben. Um eine objektive Aussage über die Schreibfertigkeit der Studierenden machen zu können, ist es wichtig ein zuverlässiges Beurteilungsformular zu

haben. Für diese Untersuchung ist ein Beurteilungsformular, das sich an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen¹⁰ orientiert hat, entwickelt. Anhand dieses ausführlichen Beurteilungsformulars wurden sieben verschiedene Fertigkeiten und die Essays in ihrer Ganzheit beurteilt.

Beeker et al. (2011) beschreiben drei Möglichkeiten um Texte zu beurteilen: Mittels einer nominativen oder deskriptiven Beurteilung oder mit Hilfe von Beispieltexten. Wenn mit Hilfe von Beispieltexten beurteilt werden würde, dann wäre es nötig, pro GER-Niveau und später nochmal pro Fertigkeit und die dazugehörigen Niveaus einen Beispieltext zu entwickeln. Weil diese Aufgabe weniger objektiv wäre und den Zeitrahmen dieser Untersuchung sprengen würde, wurde stattdessen ein deskriptives Beurteilungsformular¹¹ entwickelt. Hier gibt es also pro Fertigkeit sechs Niveaus mit jeweils einer Beschreibung, in der deutlich wird, was von den Probanden auf einem Niveau erwartet wird.

Laut Beeker et al. (2011: 87) ist es am zuverlässigsten, zuerst eine globale Endnote zu geben. Aus diesem Grund wurde ebenfalls ein zusätzliches Beurteilungsformular entwickelt, indem es pro Niveau eine Gesamtbeschreibung gibt. Demnach werden hier nicht nur linguistische sondern auch inhaltliche Elemente berücksichtigt. Insgesamt hat dieses Formular vier GER-Niveaus¹²: B1, B2, C1 und C2, mit jeweils einer Notenskala (4 – 4,5 – 5 – 5,5 und so weiter bis 10). Zusätzlich gibt es pro Fertigkeit ein dafür geeignetes deskriptives Formular, in dem es für alle sechs Niveaus eine Notenskala und Beschreibungen gibt. Die Notenskala enthält pro Niveau eine Anzahl Punkte. Dies hat als Grund, dass beispielsweise nicht jede Person im Bereich der Grammatik gleich gut zur dazugehörigen Beschreibung passt. Die Notenskala enthält pro Niveau maximal vier verschiedene Punkte, weil eine Skala mit mehr als sieben Punkten nicht mehr zuverlässig ist (Beeker et al., 2011: 87). Wenn beispielsweise eine Person im Bereich der Grammatik das Niveau C1 hat, muss geschaut werden, inwiefern die Grammatik des Essays der Beschreibung dieses Niveaus entspricht. Wenn die Beschreibung sehr gut übereinstimmt, kann in diesem Fall eine 9 oder 9,5 gegeben werden und wenn sie weniger gut übereinstimmt, kann eine 8 oder 8,5 gegeben werden (siehe beispielsweise Tabelle 1 und Beeker et al., 2011: 94, 95)

¹⁰ Der GER besteht aus sechs Niveaus: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

¹¹ In manchen Fällen ist ein deskriptives Formular auch nicht völlig objektiv, insbesondere im Bereich des Wortschatzes und der Grammatik könnte verschiedene Beurteiler eine etwa andere Auffassung von einer bestimmten Beschreibung haben. So findet nicht jeder Beurteiler, dass der Lernende die Grammatik ‚gut‘ beherrscht (Beeker et al., 2011: 88).

¹² Da von den BA-Studierenden erwartet wird, dass sie ein B2, C1 oder C2 Niveau haben, sind die Niveaus A1 und A2 bei der Endnote zu vernachlässigen. Jedoch sind sie bei den anderen Formularen enthalten, denn es könnte sein, dass ein Student nur bei Wortschatz B1 Niveau hat und den Rest gut schafft.

Tabelle 1

Beispiel Beurteilungsf formular

Fertigkeit X																		
A1		A2				B1				B2				C1				C2
1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10
<i>Beschreibung, die dem A1 Niveau entspricht</i>		<i>Beschreibung, die dem A2 Niveau entspricht</i>				<i>Beschreibung, die dem B1 Niveau entspricht</i>				<i>Beschreibung, die dem B2 Niveau entspricht</i>				<i>Beschreibung, die dem C1 Niveau entspricht</i>				<i>Beschreibung, die dem C2 Niveau entspricht</i>

Wie erwähnt werden insgesamt sieben verschiedene Fertigkeiten beurteilt: Wortschatz, Grammatik, Rechtschreibung und Interpunktion, Struktur, Syntax, Kohäsion und Stil. Die Beschreibungen, die bei diesen Formularen benutzt wurden, stützen sich auf *Taalprofielen 2015* (Beeker et al., 2015). Hier wurde jeweils von einer ‚can do‘ Beschreibung ausgegangen, das heißt, dass es eine deutliche Beschreibung gab, was die Probanden können sollten, um ein bestimmtes Niveau zugeordnet zu werden. Sowohl das Beurteilungsf formular der Endnote als auch die Beurteilungsf formulare pro Fertigkeit befinden sich im Anhang.

5. Ergebnisse: Data-Analyse

5.1. Das Beurteilungsverfahren

Vor der Beurteilung wurden alle Essays anonymisiert - das heißt, dass alle Essays dieselbe Schrifttype und Schriftgröße erhielten. Zudem wurden alle Matrikelnummern gelöscht und in Nummern, von 1 bis 24 geändert. Alle 48 Essays wurden jeweils von zwei Beurteilern beurteilt. Jeder hat zuerst eine globale Endnote gegeben und danach nochmals eine Note pro Fertigkeit. Anschließend wurden die Noten pro Fertigkeit und die globale Endnote miteinander verglichen, damit die globale Endnote eventuell angepasst werden konnte. Nachdem der ICC (Interclass Correlation Coefficient) des Statistikprogramms „Superior Performing Software Systems (SPSS)“ für die Reliabilitätsüberprüfung verwendet wurde, ist das Ergebnis so zu interpretieren, dass die mittelten Bewertungen beider Beurteiler (Average Measure ICC) sehr überzeugend ist. Der Reliabilitäts-Koeffizient der Bewertungen der deutschen Essays beträgt .951 und der niederländischen Essays .897 und ist damit ausgezeichnet.

Zunächst wurde die syntaktische Struktur unter die Lupe genommen. Die Essays wurden nochmals von einem Beurteiler beurteilt. Zuerst wurde nach der Frequenz einfacher

und komplexer Sätze geschaut. Danach wurde die Fehlerfrequenz hinsichtlich der Verbstellung in den einfachen Sätzen festgestellt. Es wurde analysiert, wie viel Parataxen und Hypotaxen es gibt und wie viel Fehler hier, vor allem in den Nebensätzen, gemacht werden.¹³ Alle Fehler werden kategorisiert und die Ergebnisse der deutschen Essays werden mit den Ergebnissen der niederländischen Essays verglichen. Zum Schluss werden die Daten, die sich daraus ergeben haben, mit den GER-Niveaus der Probanden verglichen, um zu schauen, ob bestimmte Fehler beziehungsweise Varianten für ein bestimmtes Niveau prägend sind.

5.2. Exkurs: Reflexion zu den Probanden

Die Gesamtnoten und die persönlichen Daten der Probanden wurden mit SPSS verarbeitet. Es sind einige konkrete Ergebnisse bei den *1-tailed Pearson Korrelation*-Tests rausgekommen, die hier unten kurz beschrieben werden.

Es gibt eine signifikante Korrelation ($r = .438$, $p = .016$) zwischen der Gesamtnote des deutschen Essays und der Herangehensweise beim Schreiben in der L2. Wenn das deutsche Essay zuerst auf Niederländisch geschrieben und danach erst ins Deutsche übersetzt wird, dann ist die Note niedriger ($M = 6,583$, $SD = 0,764$) als wenn das Essay direkt auf Deutsch verfasst wird ($M = 7,881$, $SD = 0,934$). Beim niederländischen Essay gibt es einen ähnlichen nicht-signifikanten Zusammenhang.

Nicht nur die Herangehensweise beim Schreiben in der L2, sondern auch der Prozess beim Schreiben in der L2 hat eine Auswirkung auf die Gesamtnote. Zwischen diesem Prozess und der Endnote des deutschen Essays gibt es eine sehr signifikante Korrelation ($r = -.571$, $p = .002$). Wenn das Schreiben in der L2 mühsam und nicht automatisch geht, und wenn noch ständig Wörter im Wörterbuch oder im Internet nachgeschlagen werden müssen ($M = 6,964$, $SD = 1,140$), bekommt man eine niedrigere Note als wenn das Schreiben in der L2 schnell und automatisch geht und wenn der Verfasser noch kaum nachdenken muss ($M = 8,750$, $SD = 0,433$). Sogar die Noten der niederländischen Essays werden von diesem Prozess beeinflusst, denn hier gibt es auch eine, zwar weniger, signifikante Korrelation ($r = -.377$, $p = .035$).

Die Anzahl der Bücher, die man im Monat liest, hat einen deutlichen Einfluss auf die Endnote. So hat sich beim *1-tailed Pearson Korrelation*-Test eine signifikante Korrelation ($r = -.437$, $p = .016$) zwischen dem Lesen auf Deutsch und der Gesamtnote des deutschen Essays ergeben. Wenn man nie deutsche Bücher liest ($M = 7,094$, $SD = 0,954$), bekommt man eine niedrigere Note als wenn man drei bis sechs Bücher im Monat liest ($M = 8,250$, $SD = 0$). Diese signifikante Korrelation ($r = -.362$, $p = .041$) gibt auch zwischen dem Lesen auf

¹³ Da nicht alle Essays gleich lang sind, werden die Ergebnisse prozentuell wiedergegeben.

Niederländisch und der Endnote des niederländischen Essays. Wenn man nie niederländische Bücher liest ($M = 8,500$, $SD = 0,535$), bekommt man eine niedrigere Note als wenn man drei bis sechs Bücher im Monat liest ($M = 9,750$, $SD = 0$). Bei der Frage, wie viel die Probanden durchschnittlich im Monat schreiben, gibt es allerdings keine signifikante Korrelation.

Schließlich hat das Interesse für das Thema eine erhebliche Auswirkung auf die Bewertung. Während es bei den deutschen Essays eine signifikante Korrelation gibt ($r = .437$, $p = .016$), gibt es diese bei den niederländischen Essays nicht ($r = .250$, $p = .120$). Ein Grund könnte dafür sein, dass die Lerner einen erweiternden Wortschatz im Niederländischen haben und somit, auch wenn das Thema ihnen nicht gefällt, ein gutes Essay schreiben können. Wenn das Thema dem Studenten nicht gefallen hat, wurde das Essay schlechter bewertet ($M = 6,750$, $SD = 0$) als wenn das Thema dem Studenten sehr gut gefallen hat ($M = 8,250$, $SD = 0,433$).

5.3. Die Bewertungen der deutschen und niederländischen Essays

Im Teilkapitel 5.1. wurde das Beurteilungsverfahren beschrieben. Nach der Beurteilung wurden die quantitativen und quantifizierten Daten mit SPSS verarbeitet. In den nächsten Abschnitten werden die Daten analysiert.

Ein *1-tailed Pearson Korrelation-Test* wurde durchgeführt, um die Gesamtnoten der niederländischen ($N=24$) und deutschen Essays ($N = 24$) miteinander zu vergleichen. Es gibt eine signifikante Korrelation ($r = .546$, $p = .002$), das heißt, dass es einen klaren Zusammenhang zwischen der Schreibfertigkeit im Niederländischen und der Schreibfertigkeit im Deutschen gibt.

5.4. Verbstellung im Niederländischen

Dieser Abschnitt befasst sich mit der ersten Teilfrage und zeigt also, welche Tendenz es bei der Verbstellung im niederländischen Essay gibt. Ein *1-tailed Pearson Korrelation-Test* wurde durchgeführt, um die Gesamtnoten der niederländischen Essays ($M = 8,656$, $SD = 0,612$) und die Benutzung der nicht-optimalen Varianten ($M = 13,542\%$, $SD = 7,089$) zu vergleichen. Es gibt keine signifikante Korrelation ($r = -.105$, $p = .313$), das heißt, dass die Gesamtnote nicht beeinflusst wird, wenn nicht-optimale Varianten im niederländischen Text eines DaF-Lernenden benutzt werden. Wenn allerdings die Verben in einem komplexen Satz ganz am Ende stehen ($M = 4,62\%$, $SD = 4,873$) und also keine Ausklammerung vorliegt, beeinflusst dies die Bewertung des niederländischen Essays schon ($r = -.286$, $p = .008$). Schließlich gibt es auch keine signifikante Korrelation ($r = .238$, $p = .132$) zwischen der

Gesamtnote und der Stellung des Partizips am Ende im (komplexen) Hauptsatz ($M = 12,67\%$, $SD = 10,846$). Dies heißt, dass die Gesamtnote nicht dadurch beeinflusst wird, wenn im niederländischen Essay das Partizip am Ende des Hauptsatzes steht. Die schlechteste Gesamtnote der niederländischen Essays ist eine 7,5 (B2 Niveau), während die beste Gesamtnote der niederländischen Essays eine 9,75 (C1/C2) ist.

Zusätzlich wurde ein *two way ANOVA*-Test durchgeführt, um zu analysieren, ob es einen Zusammenhang zwischen den gemachten Fehlern im komplexen Satz, dem gewählten Profil und dem Studienjahr gibt. Es gibt hier keine signifikante Korrelation ($F = 849$, $p = .446$). Das heißt, dass das gewählte Profil und das Studienjahr keinen Einfluss auf die gemachten Syntaxfehler im komplexen Satz haben.

Tabelle 2

Korrelation zwischen den Gesamtnoten der niederländischen Essays und der Anzahl verwendeter ‚nicht-optimalen Varianten‘

	Syntaxfehler (insgesamt)	Ausklammerung im einfachen Satz	Ausklammerung im komplexen Satz	Ausklammerung im komplexen (Haupt)satz	Ausklammerung im komplexen (Neben)satz
Bewertung der deutschen Essays	-.358	.079	-.521	-.473	-.323
Signifikanz	.042	.357	.004	.010	.062

5.5. Verbstellung im Deutschen

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Verbstellung der deutschen Essays analysiert. Diese sollten die zweite Teilfrage beantworten. Ein *1-tailed Pearson* Korrelation-Test wurde durchgeführt, um die Gesamtnoten der deutschen Essays ($M = 7,719$, $SD = 1,001$) und die gemachten Syntaxfehler ($M = 4,896\%$, $SD = 4,952$) miteinander zu vergleichen. Dieser Zusammenhang ist signifikant ($r = -.358$, $p = .042$). Dies heißt, dass die Gesamtnote negativ beeinflusst wird, wenn Syntaxfehler im deutschen Text auftreten. Derselbe Test wurde durchgeführt, um die Beeinflussung der Verbstellungsfehler im Haupt- und Nebensatz in den komplexen Sätzen auf die Gesamtnote zu untersuchen. Es gibt eine signifikante Korrelation ($r = -.521$, $p = .004$) zwischen der Ausklammerung im Hauptsatz ($M = 2,150\%$, $SD = 4,101$) und der Gesamtnote, während es keine signifikante Korrelation ($r = -.323$, $p = .062$) bei der Ausklammerung im Nebensatz ($M = 2,980\%$, $SD = 3,731$) gibt. Zusätzlich gibt es auch keine

Korrelation zwischen der falschen Verbstellung im einfachen Satz ($M = 3,37\%$, $SD = 6,645$) und der Gesamtnote ($r = .079$, $p = .357$). Der Zusammenhang im (komplexen) Hauptsatz ist durchaus plausibel, da auch am meisten Syntaxfehler¹⁴ im komplexen Satz gemacht wurden. Die schlechteste Note der deutschen Essays ist eine 5,5 (B1), während die beste Note der deutschen Essays eine 9 (C1) ist.

Zusätzlich wurde ein *two way ANOVA*-Test durchgeführt, um zu analysieren, ob es einen Zusammenhang zwischen den gemachten Fehler im komplexen Satz, dem gewählten Profil und dem Studienjahr gibt. Es gibt hier keine signifikante Korrelation ($F = .773$, $p = .478$). Das heißt, dass das gewählte Profil und das Studienjahr keinen Einfluss auf die gemachten Syntaxfehler im komplexen Satz haben.

Tabelle 3

Korrelation zwischen den Gesamtnoten der deutschen Essays und der Anzahl gemachter Fehler

	Nicht-optimale Variante (insgesamt)	Keine Ausklammerung im einfachen Satz	Keine Ausklammerung im komplexen Satz	Partizip nicht am Ende im einfachen Satz	Partizip nicht am Ende im komplexen Satz
Bewertung der niederländischen Essays	-.105	-.002	-.286	.117	.238
Signifikanz	.313	.496	.008	.294	.132

Ein *1-tailed Pearson Korrelation*-Test wurde durchgeführt um sowohl die Korrelation zwischen den korrekten komplexen deutschen Sätzen und der Gesamtnote des deutschen Essays als auch die Korrelation zwischen den nicht-korrekten komplexen deutschen Sätzen und der Gesamtnote des deutschen Essays zu untersuchen. In beiden Fällen gibt es eine sehr signifikante Korrelation ($r = (-).521$, $p = .004$). Im Konkreten heißt das, dass, wenn die deutsche Verbstellung im komplexen Satz verwendet wird, auch eine höhere Note erzielt wird.

¹⁴ Die Syntaxfehler, die sowohl in den Hauptsätzen als in den Nebensätzen vorkamen, haben mit Ausklammerung zu tun. In den meisten Fällen wurde die Präpositionalphrase, manchmal die Apposition ausgeklammert.

Tabelle 4

Korrelation zwischen den Gesamtnoten der deutschen Essays und der (nicht-)korrekten Verbstellung im komplexen Satz

	Anzahl korrekte komplexe Sätze im deutschen Essay	Anzahl nicht-korrekte komplexe Sätze im deutschen Essay
Bewertung der deutschen Essays	.521	-.521
Signifikanz	.004	.004

5.5. Zusammenhang zwischen GER-Niveaus und Syntaxfehlern

Dieser Abschnitt befasst sich mit der Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen den gemachten Syntaxfehlern und den GER-Niveaus der Probanden gibt. Diese Frage ist nicht in den Teilfragen mit enthalten, doch kann sie interessante Ergebnisse liefern. Insgesamt gibt es innerhalb der Probandengruppe drei Niveaus: B1, B2 und C1. Es wird hier nicht zwischen Probanden mit einem besseren B2 Niveau und einem schlechteren B2 Niveau unterschieden.

Wie in Tabelle 6 zu sehen ist, gibt es nicht zwischen allen Kategorien einen Zusammenhang. Jedoch sieht man hier, dass es einen Unterschied zwischen dem B2 und C1 Niveau gibt: Je höher das GER-Niveau, desto weniger Syntaxfehler. Ein *One way ANOVA*-Test wurde durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen den Syntaxfehlern beziehungsweise nicht-optimalen Varianten und den GER-Niveaus zu untersuchen. Beide Korrelationen sind nicht signifikant ($F = 2.493, p = .107$) und ($F = 1,282, p = .298$).

Tabelle 5

Korrelation zwischen den GER-Niveaus der Probandengruppe und dem Prozentsatz der gemachten Syntaxfehler

	Nicht-optimale Variante im niederländischen Essay	Syntaxfehler im deutschen Essay	Syntaxfehler im deutschen Hauptsatz	Syntaxfehler im deutschen Nebensatz	Keine Ausklammerung im niederländischen Hauptsatz
B1	21,00	5,50	6,50	3,00	4,00
B2	10,73	6,50	2,91	4,09	2,27
C1	15,00	3,18	0,59	1,86	2,18

5.6. Verhältnis einfacher und komplexer Sätze im Deutschen und im Niederländischen

Dieser Abschnitt gewährt einen Einblick in das Verhältnis einfacher und komplexer Sätze in den deutschen und niederländischen Essays, anhand derer die dritte Teilfrage beantwortet werden kann. Ein *2-tailed Pearson Korrelation*-Test wurde durchgeführt, um die einfachen Sätze in den niederländischen Essays ($M = 31,29\%$, $SD = 9,959$) mit den einfachen Sätzen in den deutschen Essays ($M = 30,58\%$, $SD = 11,773$) zu vergleichen. Es gibt keine signifikante Korrelation ($r = .303$, $p = .150$), das heißt, dass die DaF-Lernenden nicht mit Absicht weniger einfache Sätze im niederländischen Essay verwenden. Es wurde ebenfalls ein *2-tailed Pearson Korrelation*-Test durchgeführt um die komplexen Sätze in den niederländischen Essays ($M = 68,71\%$, $SD = 9,959$) mit den komplexen Sätzen in den deutschen Essays ($M = 69,42\%$, $SD = 11,773$) zu vergleichen. Auch hier gibt es keine signifikante Korrelation ($r = .303$, $p = .150$), das heißt, dass die DaF-Lernenden nicht absichtlich weniger komplexe Sätze im niederländischen Essay verwenden.

Tabelle 6

Korrelation zwischen den Prozentsatz der einfachen und komplexen Sätze im deutschen und niederländischen Essay

	Einfache Sätze im niederländischen Essay	Komplexe Sätze im niederländischen Essay
Einfache/Komplexe Sätze im deutschen Essay	.303	.303
Signifikanz	.150	.150

Ein *2-tailed Pearson Korrelation*-Test wurde durchgeführt, um sowohl die Anzahl komplexer Sätze im deutschen Essay mit der Gesamtnote des deutschen Essays als auch die Anzahl komplexer Sätze im niederländischen Essay mit der Gesamtnote des niederländischen Essays zu vergleichen. Sowohl die Korrelation im deutschen Essay ($r = .263$, $p = .214$) als auch die Korrelation im niederländischen Essay ($r = -.074$, $p = .730$) ist nicht signifikant. Dies heißt, dass die Anzahl komplexer Sätze die Gesamtbewertung des Essays nicht beeinflusst.

Tabelle 7

Korrelation zwischen den Gesamtnoten der deutschen und niederländischen Essays und der Anzahl komplexer Sätze

	Komplexe Sätze im deutschen Essay	Komplexe Sätze im niederländischen Essay
Bewertung der deutschen/niederländischen Essays	.263	-.074
Signifikanz	.214	.730

5.7. Zusammenhang zwischen GER-Niveaus und Komplexität

Genau wie im Abschnitt 5.5. wird hier der Zusammenhang zwischen den GER-Niveaus und der Komplexität der Sätze analysiert. Wie Tabelle 8 zeigt, hängt das Niveau mit dem Prozentsatz der komplexen Sätze im deutschen Essay zusammen. Im niederländischen Essay ist dies nicht der Fall.

In Tabelle 8 ist zu sehen, dass der Prozentsatz komplexer Sätze im deutschen Essay zunimmt, wenn ein höheres GER-Niveau erreicht wird. Beim Prozentsatz im niederländischen Essay ist dies nicht der Fall. Ein 1-tailed Pearson Korrelation-Test wurde durchgeführt, um die Anzahl komplexer Sätze im deutschen und im niederländischen Essay mit den GER-Niveaus zu vergleichen. Diese Korrelationen sind nicht signifikant ($F = 1,503$, $p = .245$) und ($F = 0,210$, $p = .812$).

Tabelle 8

Korrelation zwischen den GER-Niveaus der Probandengruppe und dem Prozentsatz komplexer Sätze

	Komplexe Sätze im deutschen Essay	Komplexe Sätze im niederländischen Essay
B1	56,00	68,00
B2	70,09	70,18
C1	71,18	67,36

5.8. Verhältnis Parataxen und Hypotaxen im Deutschen und im Niederländischen

In diesem Abschnitt wird die Verwendung der zwei Satztypen in den deutschen und in den niederländischen Essays analysiert. Diese sollte die vierte Teilfrage beantworten. Ein *2-tailed*

Pearson Korrelation-Test wurde durchgeführt, um die Hypotaxen in den niederländischen Essays ($M = 70,38\%$, $SD = 7,795$) mit den Hypotaxen in den deutschen Essays ($M = 74,29$, $SD = 9,558$) zu vergleichen. Es gibt keine signifikante Korrelation ($r = -.069$, $p = .748$), das heißt, dass die DaF-Lernenden nicht mit Absicht weniger Hypotaxen im niederländischen Essay verwenden. Es wurde ebenfalls ein *2-tailed Pearson Korrelation*-Test durchgeführt um die Parataxen in den niederländischen Essays ($M = 29,63\%$, $SD = 7,795$) mit den Parataxen in den deutschen Essays ($M = 25,71\%$, $SD = 9,558$) zu vergleichen. Auch hier gibt es keine signifikante Korrelation ($r = -.069$, $p = .748$), das heißt, dass die DaF-Lernenden nicht mit Absicht mehr Parataxen im niederländischen Essay verwenden.

Tabelle 9

Korrelation zwischen *Korrelation zwischen dem Prozentsatz der Hypotaxen und dem Prozentsatz der Parataxen im deutschen und niederländischen Essay*

	Hypotaxen im niederländischen Essay	Parataxen im niederländischen Essay
Hypotaxen/Parataxen im deutschen Essay	-.069	-.069
Signifikanz	.748	.748

6. Schlussfolgerungen

Der Schlussteil dieser Arbeit behandelt die folgenden Themengebiete: Zuerst erfolgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse. Diese werden im Zusammenhang mit den Hypothesen diskutiert, mit denen die verschiedenen Teilfragen beantwortet werden können. Anschließend wird die zentrale Forschungsfrage beantwortet und bewertet.

Aus der Analyse der deutschen und niederländischen Texte der niederländischer DaF-Lerner haben sich etliche Tabellen ergeben, durch die Aussagen über die Verbstellung im Deutschen und im Niederländischen und das Verhältnis zwischen einfachen und komplexen Sätzen in sowohl dem deutschen als auch im niederländischen Essay gemacht werden können. Bei der Verbstellung in den niederländischen Essays wurden keine Fehler gemacht, dennoch wurde oftmals die ‚weniger-niederländische Variante‘ benutzt. Im Niederländischen ist Ausklammerung fast die Regel, jedoch wiesen, wie die Analyse gezeigt hat, die komplexen

Sätze manchmal Ausklammerung auf. Diese Tatsache hat die Beurteilung beeinflusst und hat Effekt auf die Lesbarkeit eines Textes. Die andere ‚weniger-niederländische‘ Variante bezieht sich darauf, dass das Partizip nicht am Ende des Satzes steht. Obwohl diese Variante oft benutzt wurde, hat sie die Lesbarkeit des Textes nicht beeinflusst. Man könnte hier behaupten, dass das Deutsche das Niederländische hinsichtlich der Verbstellung nicht negativ beeinflusst hat. Besonders nennenswert, dass die Essays von sogenannten ‚Insidern‘ beurteilt wurden. Der Insider-Blick könnte ein weniger scharfes Bewusstsein für bestimmte Verbstellungsvarianten mit sich bringen. Forschertriangulation könnte dazu beitragen, die Objektivität der Aussagen zu fördern.

Im Gegensatz zu den niederländischen Essays wurden in den deutschen Essays sehr wohl Verbstellungsfehler gemacht. Man kann diese Abweichungen deswegen als Fehler betrachten, weil sie im direkten Zusammenhang mit der Endnote stehen. Sowohl in den Haupt- und Nebensätzen wurden Präpositionalphrasen und manchmal Appositionen ausgeklammert. Scheinbar hatte nur die Ausklammerung in den Hauptsätzen eine Auswirkung auf die Lesbarkeit des Textes, so zeigt die Analyse. Die niederländischen DaF-Lerner könnten diese Fehler unter dem Einfluss vom Niederländischen gemacht haben, weil Ausklammerung im Niederländischen der Normalfall ist. Hier könnte behauptet werden, dass das Niederländische tatsächlich Einfluss auf die Verbstellung in geschriebenen deutschen Texten hat. Hier sollte allerdings berücksichtigt werden, dass die Studierenden keine Note für das Schreiben der Essays bekommen haben, was dazu führen könnte, dass sie sich weniger Mühe gegeben haben, ein gutes und fehlerfreies Essay zu schreiben. So wäre es möglich, dass manche Probanden ihr Essay deshalb nicht mehr zur Kontrolle nochmals gelesen haben.

Im zweiten Teil der Analyse wurde die Komplexität der deutschen und niederländischen Sätze untersucht. Sowohl im deutschen als im niederländischen Essay ist die Mehrheit der Sätze aus mehreren Teilsätzen aufgebaut. Im deutschen Essay ist dieser Prozentsatz ein wenig höher, aber dieser Unterschied ist zu vernachlässigen. Aus dem Grund, dass diese ähnlichen Verhältnisse zwischen den einfachen und komplexen Sätzen nicht signifikant sind, kann festgestellt werden, dass das Deutsche den Satzbau im Niederländischen möglicherweise beeinflusst hat. Die Tatsache, dass niederländische Studierende die ‚komplexere‘ deutsche Sprache lernen, könnte dazu führen, dass deren niederländische Textproduktionen ebenfalls höhere Komplexität aufweisen. Dass im Niederländischen auch so viele komplexe Sätze benutzt werden, hat keinen Einfluss auf die Gesamtnote. Im Bezug auf die Komplexität im Niederländischen, können weitere Untersuchungen zu neuen Erkenntnissen und verlässlicheren Aussagen führen. Man könnte

Niederländisch-sprachige ohne Deutschkenntnisse unter denselben Bedingungen Essays auf Niederländisch schreiben lassen, sodass untersucht werden kann, ob die Komplexität des Deutschen wirklich dafür sorgt, dass DaF-Lerner im Niederländischen komplexer schreiben. Zweitens behaupten Kecskes & Papp (2003: 255), dass die Beeinflussung der L2 auf die L1 nur untersucht werden kann, wenn Texte in der L1, die vor dem Lernen der L2 verfasst worden sind, vorhanden sind. So kann analysiert werden, ob bestimmte Formulierungen aus der L2 kommen oder bereits benutzt wurden.

Das Verhältnis zwischen Parataxen und Hypotaxen in sowohl den niederländischen als auch in den deutschen Essays ist gleich. Hervorzuheben ist, dass in beiden Fällen mehr Hypotaxen gebildet werden - was aber wiederum aufgrund der engen Verwandtschaft zwischen dem Deutschen und Niederländischen zu erwarten war. Es erscheint hier nicht plausibel, anzunehmen, dass die eine Sprache die andere Sprache beeinflusst hat.

7. Fazit

In dieser Arbeit wurde versucht, die syntaktischen Strukturen in deutschen und niederländischen Texten zu untersuchen. Es wurde die übergeordnete Frage gestellt, inwiefern bidirektionaler syntaktischer Transfer in geschriebenen Texten niederländischer DaF-Lerner auftritt. Die Analyse wurde unter besonderer Berücksichtigung der Verbstellung durchgeführt. Hinsichtlich der Verbstellung kann man tatsächlich von Interferenz sprechen, denn es wurde in den deutschen Essays öfter die falsche beziehungsweise niederländische Verbstellung benutzt. Wenn die Probanden diese falsche Verbstellung benutzt haben, haben sie auch weniger Punkte bei der Beurteilung erhalten. Umgekehrt tritt in beschränktem Maß Transfer auf. Die niederländischen DaF-Lerner an der Universität Utrecht klammern bestimmte Teilsätze aus, wie das im Deutschen üblich ist. Außerdem setzen sie das Partizip nicht immer am Ende des Satzes – Allerdings bleibt die Frage offen, ob hier von Interferenz (aus dem Deutschen) die Rede ist. Angesichts der Komplexität in beiden Sprachen könnte man erstmals davon ausgehen, dass hier Transfer auftritt. Weil die niederländischen DaF-Lerner sich viel mit der deutschen Sprache beschäftigen, übertragen sie die Komplexität der Satzstruktur auf die niederländische Satzstruktur und bauen mehr Teilsätze in einen Satz ein. Jedoch fehlen bisher wissenschaftliche Arbeiten, die diese Aussage untermauern.

Zukünftige Untersuchungen können sich der Satzlänge des Deutschen im Vergleich zu dem Niederländischen widmen. Zudem könnte diese Untersuchung auch an anderen Universitäten in den Niederlanden angestellt werden, damit bisherige Einblicke in die

Schreibfertigkeit der DaF-Lerner in den Niederlanden vertieft werden. Letztens wäre es vom Interesse, nicht nur rein quantitative, sondern auch qualitative Forschungsmethoden zur Analyse von Transfer und Schreibfertigkeit zu verwenden.

Literatuurverzeichnis

- Beeker, A., Fasoglio, D., Van Til & Trimbos, B. (2011). *Toetsen en beoordelen met het ERK*. Arnhem/Enschede: Cito/SLO, Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Beeker, A., Fasoglio, D., de Jong, K., Tuin, D. & Trimbos, B. (2015). *Taalprofielen 2015. Herzienie versie van Taalprofielen 2004*. Enschede: SLO, Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Betz, W. (1977). *Sprachliche Interferenz: Festschrift für Werner Betz zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer.
- Brdar-Szabó, R. (2010). „Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.“ In: Krumm, H., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter. S. 518-531.
- Cook, V. (2003). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Florijn, A. & Lalleman, J. (2010). *De regels van het Nederlands. Grammatica voor anderstaligen*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Gass, S. & Selinker, L. (1983). *Language transfer in language learning*. Rowley: Newbury House.
- Gass, S. & Selinker, L. (1994). *Second language acquisition: An introductory course*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. (1996). “Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer.” In Ritchie, W. & Bhatia, T. (Hg.): *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press.
- Isurin, L. (2005). “Cross Linguistic Transfer in Word Order: Evidence from L1 Forgetting and L2 Acquisition.” In: Cohen, J., McAlister, K., Rolstad, K. & MacSwan, J. (Hg.): *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Sommerville: Cascadilla Press. S. 1115-1130.
- Keckes, I. & Papp, T. (2003). „How to Demonstrate the Conceptual Effect of L2 on L1? Methods and Techniques.“ In: Cook, V. (eds.): *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual
- Kellerman, E. (1995). *Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere?* In: Annual review of

- applied linguistics, 15. S. 125-150.
- Kohn, K. (1986). „The Analysis of Transfer.“ In: Kellerman, E. & Sharwood Smith, M. (Hg.): *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lutjeharms, M. (2010). „Kontrastive Analyse Niederländisch-Deutsch.“ In: Krumm, H., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter. S. 641-647.
- McLaughlin, B. (1984). *Second language acquisition in childhood*, Heft 1: Preschool children. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University press.
- Pavlenko, A. & Jarvis, S. (2002). „Bidirectional transfer“ In: *Applied Linguistics*. Jg. 23. H.2. S. 190-214.
- Ten Cate, A. Lodder, H., & Kootte, A. (2008). *Deutsche Grammatik. Eine kontrastiv deutsch-niederländische Beschreibung für den Fremdspracherwerb*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Zoble, H. (1982). *A direction for contrastive analysis. The comparative study of developmental sequences*. TESOL Quarterly. Jg. 16. H. 2. S 183-196.

Anhang

1. Persönliche Informationen der Probandengruppe

Kategorie	Anzahl
<i>Geschlecht:</i>	
Mann	11
Frau	13
<i>Alter:</i>	
18-19 Jahr	5
20-21 Jahr	9
22-23 Jahr	3
24-25 Jahr	5
26-27 Jahr	2
<i>Studienjahr:</i>	
1. Studienjahr	2
2. Studienjahr	11
3. Studienjahr	10
Pre-Master	1
<i>Eventuelles zweites Studium:</i>	
Franse Taal en Cultuur	2
Spaanse Taal en Cultuur	1
Italiaanse Taal en Cultuur	1
Geschiedenis	1
Sociologie	1
<i>Vorbildung:</i>	
Middelbare school VWO	19
Middelbare school + HAVO + HBO/HBO propedeuse	5
<i>Welche Sprachen beherrscht du?</i>	
Niederländisch, Deutsch, Englisch	16
Niederländisch, Deutsch, Englisch, Französisch	5
Niederländisch, Deutsch, Englisch, Italienisch	1
Niederländisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch	2
<i>Wie lange lernst du schon Deutsch?</i> ¹⁵	
1-2 Jahr(e)	2
2-3 Jahre	2
3-4 Jahre	2
4-5 Jahre	3

¹⁵ Die Antworten dieser Multiple-Choice-Frage sind falsch formuliert. Infolgedessen sind die ausgefüllten Antworten nicht korrekt und zu vernachlässigen.

5-6 Jahre	7
7-8 Jahre	4
9 Jahre	4
<i>Bist du schon mal länger im Ausland gewesen?</i>	
Nein	15
In einem deutschsprachigen Land	7
In einem nicht-deutschsprachigen Land	2
<i>Profil</i>	
Das literarische Profil	6
Das linguistische Profil	16
Kein Profil	2

2. Einladung zur Studie



Universiteit Utrecht

Euer Beitrag zur Wissenschaft

An alle BA-Studierenden,

im Rahmen eines Projektes, an dem wir uns für unsere **Bachelorarbeit** beteiligen, führen wir eine Studie durch. Betreut wird die Arbeit von Dr. Ewout van der Knaap und Dr. Aaju Chen. Wir bitten euch sehr, an dieser Studie teilzunehmen. Damit könnt ihr nicht nur die Wissenschaft ein bisschen weiterbringen, sondern auch **Geld verdienen**.

Ziel der Studie

Wir untersuchen die Schreibfertigkeit von Germanistikstudenten in der L1 und L2.

Euer Beitrag

Ihr, als Versuchspersonen, schreibt ein Essay auf Niederländisch und auf Deutsch, beide jeweils aus 500 Wörtern. Datum und Ort werden anhand eurer Verfügbarkeit festgelegt. Da einige von euch im vierten Block im Ausland sind, wird die Untersuchung wahrscheinlich Mitte März stattfinden. Die Essays werden selbstverständlich anonymisiert und es wird vertraulich mit den Daten umgegangen. Das Thema des Essays wird am Tag der Untersuchung bekannt gegeben.

Belohnung

Pro Essay bekommt ihr 10€, unter der Bedingung, dass ihr beide Essays schreibt.

Die Ergebnisse werden bei Bedarf mit euch geteilt und die größte Belohnung ist natürlich, dass ihr der Wissenschaft ein bisschen weiterhelft.

Anmeldung

Falls ihr auf eine einfache Art und Weise Geld verdienen wollt, könnt ihr euch per E-Mail bei

uns anmelden. Schreibt bitte dazu, welches Verdiepingspaket ihr gewählt habt. Die Deadline der Anmeldung ist am 1. März.

Wir würden uns riesig über eure Beteiligung freuen, da der Erfolg unserer Studie von euch abhängig ist. Wenn ihr noch Fragen habt, könnt ihr euch gerne an uns wenden.

Viele Grüße,

Stef Slager und Laura Vollebregt

(s.slager@students.uu.nl; l.y.vollebregt@students.uu.nl)

3. Schreibaufgabe des niederländischen Essays

Beste deelnemer,

Schrijf een kort betoog over het volgende onderwerp in het **Nederlands**:

Het afschaffen van de studiefinanciering

Het betoog wordt geacht ongeveer 500 woorden lang te zijn en moet voorzien zijn van een duidelijke structuur. Met andere woorden; een korte inleiding, argumenten voor of tegen en een korte conclusie.

Sla je bestand op onder de naam: Je studentnummer + A +
Bijvoorbeeld: 123456A1

Veel succes!

4. Schreibaufgabe des deutschen Essays

Liebe(r) Teilnehmer(in),

schreibe einen kurzen Aufsatz **auf Deutsch** über das Thema:

Das Abschaffen der finanziellen Ausbildungsförderung (Studienunterstützung)

Der Aufsatz sollte eine Länge von ca. 500 Wörtern haben und muss eine deutliche Struktur haben. Das heißt, dass der Aufsatz auf jeden Fall eine kurze Einleitung, einen Hauptteil mit Für- oder Gegenargumenten und ein Fazit enthalten soll.

Speicher die Datei unter dem Namen: Deine Matrikelnummer + B +
Zum Beispiel: 123456A1

Viel Erfolg!

5. Geheimhaltung

Door het ondertekenen van dit formulier verklaar ik alle informatie die ik bij deze test heb opgedaan, zoals vragen en het essay thema, geheim te houden. Ik zal hierover niet met mijn medestudenten praten.

Studentnummer: _____

Datum: _____

Handtekening: _____

6. Self Assessment Task

Self Assessment Task & achtergrond Duits

Voor het analyseren van de resultaten hebben we van jullie wat extra informatie nodig. Daarom verzoeken we jullie deze vragen na het schrijven van het essay in te vullen. Het studentnummer gebruiken we alleen zodat we de antwoorden van bepaalde vragen kunnen relateren aan jullie essay.

Mijn studentnummer is: _____

1. Ik ben

- Man
- Vrouw

2. Mijn leeftijd is: ____

3. Ik ben

- Eerstejaars Bachelor Duitse Taal en Cultuur.
- Tweedejaars Bachelor Duitse Taal en Cultuur.
- Derdejaars of hoger Bachelor Duitse Taal en Cultuur.

4. Indien je een tweede opleiding volgt, geef deze dan hier aan: _____

5. Mijn vooropleiding is

- Middelbare school VWO
- Middelbare school HAVO + HBO/HBO propedeuse
- Anders, namelijk: _____

6. Ik spreek de volgende talen

- Nederlands
- Duits
- Engels

- Frans
- Anders, namelijk: _____

7. Hoeveel jaar leer je al Duits?

- 1-2 jaar
- 2-3 jaar
- 3-4 jaar
- 4-5 jaar
- 5-6 jaar
- 7-8 jaar
- 9 jaar

8. Als je een tijd in het buitenland hebt gewoond, gewerkt of gestudeerd, geef dan hieronder aan waar dat was en voor hoe lang

9. Ik heb het volgende verdiepingspakket gekozen of ga volgend jaar dit verdiepingspakket volgen:

- Literatur und Kultur.
- Sprache und Kommunikation.

De volgende vragen hebben betrekking op je lees- en schrijfvaardigheid in je L1 (Nederlands) en L2 (Duits).

10. In mijn moedertaal lees ik gemiddeld naast mijn studieboeken:

(alle boeken die voor studie gelezen moeten worden tellen niet mee)

- Meer dan 6 boeken per maand in het Nederlands.
- 3 tot 6 boeken per maand in het Nederlands.
- 1 tot 3 boek(en) per maand in het Nederlands.
- Ik lees nooit boeken in het Nederlands, alleen als het moet.

11. In mijn tweede taal (Duits), lees ik gemiddeld:

(alle boeken die voor studie gelezen moeten worden tellen niet mee)

- Meer dan 6 boeken per maand in het Duits.
- 3 tot 6 boeken per maand in het Duits.
- 1 tot 3 boek(en) per maand in het Duits.
- Ik lees nooit boeken in het Duits, alleen als het moet.

12. Als ik mezelf een cijfer zou moeten geven voor mijn leesvaardigheid in het **Nederlands**, dan zou ik mezelf het volgende cijfer geven:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

13. Als ik mezelf een cijfer zou moeten geven voor mijn leesvaardigheid in het **Duits**, dan zou ik mezelf het volgende cijfer geven:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

14. Op een schaal van 1 tot 5, hoeveel plezier haal je dan uit het lezen?

- 1 ik lees niet graag.
- 2
- 3
- 4
- 5 ik lees erg graag.

15. Ik schrijf gemiddeld in mijn moedertaal:

- Meer dan 25 uur per week.
- Tussen 15 en 25 uur per week.
- Tussen 5 en 15 uur per week.
- Minder dan 5 uur per week.

16. Ik schrijf gemiddeld in mijn tweede taal (Duits):

- Meer dan 25 uur per week.
- Tussen 15 en 25 uur per week.
- Tussen 5 en 15 uur per week.
- Minder dan 5 uur per week.

17. Als ik een essay moet schrijven in mijn tweede taal

- Dan schrijf ik hem eerst in het Nederlands en vertaal hem daarna naar het Duits.

- Dan schrijf ik hem in een mix van Nederlands en Duits en vertaal daarna de Nederlandse stukken naar het Duits
- Dan schrijf ik hem gelijk in het Duits.

18. Bij het schrijven van een tekst of essay in mijn tweede taal

- Gaat het snel en automatisch en hoef ik bijna niet na te denken wat ik wil zeggen. Bovendien denk ik ook in mijn tweede taal.
- Gaat het snel en automatisch, maar denk ik regelmatig nog in het Nederlands als ik naar woorden zoek.
- Gaat het langzaam en niet automatisch, ik denk in het Nederlands en moet regelmatig woorden opzoeken in een woordenboek of online.
- Gaat het langzaam en niet automatisch, ik krijg vaak niet veel op papier en doe er lang over.

19. Na of tijdens het schrijven van mijn essay

- Kijk ik nooit terug naar mijn tekst, ik blijf meestal bij mijn eerste poging.
- Kijk ik af en toe terug en verbeter kleine stukjes.
- Kijk ik vaak terug en schrap en verbeter stukken tekst.
- Kijk ik altijd terug naar mijn tekst en laat ook vaak anderen mijn tekst lezen.

20. Als ik mezelf een cijfer zou moeten geven voor mijn schrijfvaardigheid in het **Nederlands**, dan zou ik mezelf het volgende cijfer geven:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

21. Als ik mezelf een cijfer zou moeten geven voor mijn schrijfvaardigheid in het **Duits**, dan zou ik mezelf het volgende cijfer geven:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

22. Op een schaal van 1 tot 5, hoeveel plezier haal je dan uit het schrijven van teksten?

- 1 ik schrijf niet graag.
- 2
- 3
- 4
- 5 ik schrijf erg graag.

23. Ik wist genoeg van het onderwerp af om er over te schrijven.

- 1. Ik wist te weinig
- 2
- 3
- 4
- 5. Ik had voldoende kennis

Onderwerp evaluatie:

24. Schrijven over het afschaffen van de studiefinanciering vind ik

0 niet leuk 0 gaat wel 0 neutraal 0 best leuk 0 leuk

7. Beurteilungsformular: Wortschatz

I. Woordenschat																			
1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10	
De schrijver beschikt over een beperkte woordenschat. De gebruikte woorden hebben betrekking op de schrijver zelf en op specifieke, concrete situaties.		De schrijver maakt gebruik van standaarduitdrukkingen om zich in eenvoudige, alledaagse situaties uit te kunnen drukken. Er is weinig variatie in het woordgebruik. De tekstsoort heeft betrekking op vertrouwde situaties en onderwerpen.				De schrijver beschikt over de meest noodzakelijke vocabulaire om zichzelf m.b.t. bekende en alledaagse thema's uit te drukken, al kunnen er grove fouten in het gebruik van idiomatische uitdrukkingen optreden. De schrijver maakt gebruik van omschrijvingen om hiaten in de woordkennis op te vangen.				De schrijver heeft een brede woordenschat om duidelijk stelling te nemen over bekende en algemene onderwerpen. De schrijver kan zich over het algemeen bondig uitdrukken, zonder omslachtige zinnen te gebruiken om <i>to the point</i> te komen. Er worden een aantal fouten in het gebruik van idiomatische uitdrukkingen en betekenisconnotaties gemaakt, maar dit staat de begrijpelijkheid niet in de weg. Bovendien kan de schrijver variatie inbrengen om te veel herhaling te voorkomen.				De schrijver beschikt over een brede woordenschat, die hem/haar erbij helpen om zichzelf duidelijk uit te drukken, passend bij de tekstsoort en het publiek. De schrijver hoeft geen omslachtige formuleringen te gebruiken om zichzelf uit te drukken en kan direct <i>to the point</i> komen. Er is in geringe mate sprake van het zichtbaar zoeken naar uitdrukkingen. Er worden geen storende fouten in het gebruik van idiomatische uitdrukkingen en betekenisconnotaties gemaakt.				Er is sprake van veel variatie in het woordgebruik. De schrijver gebruikt verschillende idiomatische uitdrukkingen om hetzelfde concept te beschrijven, weet nuances te leggen en maakt geen fouten in het gebruik van idiomatische uitdrukkingen. De schrijver toont zich bewust van betekenisconnotaties.	

8. Beurteilungsformular: Grammatik

II. Grammaticale correctheid																			
1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10	
De schrijver toont slechts beperkte kennis van eenvoudige grammaticale constructies. Deze hebben vaak betrekking op geleerd repertoire. Er worden grove grammaticale fouten gemaakt, die soms ook tot onduidelijkheden kunnen leiden.		De schrijver gebruikt een aantal eenvoudige constructies correct, maar maakt ook stelselmatig elementaire fouten, bijvoorbeeld door niet te letten op de congruentie of door verschillende tijden door elkaar te gebruiken. Het is echter meestal wel duidelijk wat de schrijver wil uitdrukken.				In bekende en gestandaardiseerde constructies maakt de schrijver niet tot nauwelijks grammaticale fouten. In andere, minder vertrouwde situaties, worden er meer fouten gemaakt die ook stelselmatig kunnen zijn. Er is sprake van een merkbare invloed van de moedertaal. Indien ondanks de fouten duidelijk is wat de schrijver wil uitdrukken, moeten er 5 punten toegekend worden. Indien dit niet het geval is, kunnen er 4 of 5 punten toegekend worden.				De schrijver toont een grote beheersing van de grammatica. De grammaticale fouten die optreden leiden niet tot misverstanden. Indien de grammaticale fouten zeldzaam en niet stelselmatig zijn, moeten er 7 punten toegekend worden. Indien dit niet het geval is, kunnen er 6 of 7 punten toegekend worden.				Er is sprake van een hoge mate van grammaticale correctheid. Fouten zijn zeldzaam en moeilijk aan te wijzen.				De schrijver past de grammatica consequent correct toe en maakt dus geen grammaticale fouten. Ook maakt de schrijver gebruik van gecompliceerde grammaticale constructies, zonder fouten te maken.	

9. Beurteilungsformular: Rechtschreibung und Interpunktion

III. Spelling en interpunctie																			
1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10	
De schrijver kan vertrouwde woorden overschrijven, bijvoorbeeld namen van alledaagse dingen en namen van winkels. De schrijver kan zijn/haar adres, nationaliteit, en andere persoonlijke gegevens spellen.		De schrijver kan fonetisch in beperkte mate correct korte woorden opschrijven uit zijn/haar gesproken woordenschat. Dit hoeft noodzakelijkerwijs niet helemaal in de standaardspelling te zijn.				De schrijver toont aan dat hij/zij de spelling en het leestekengebruik correct genoeg kan toepassen in het essay. Ondanks dat er fouten gemaakt worden kan het verhaal goed gevolgd worden.				De spelling en het leestekengebruik in het essay zijn in zekere mate correct maar kunnen eventueel invloeden van moedertaal verraden.				De schrijver heeft een essay geschreven waarbij de lay-out, alinea-indeling en het leestekengebruik consistent zijn en de leesbaarheid bevorderen. De spelling is correct, afgezien van een enkele verschrijving.				De schrijver heeft een tekst geproduceerd die in orthografisch opzicht geheel foutloos is.	

10. Beurteilungsformular: Struktur

VI. Structuur van de tekst																			
1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10	
Een schrijver met het niveau A1 kan formulieren invullen en korte boodschappen, zoals een ansichtkaart, schrijven. Een schrijver met het niveau A1 zal dus niet in staat zijn een goed essay te schrijven.		Een schrijver op het niveau A2 kan korte en eenvoudige boodschappen opschrijven en zeer eenvoudige, persoonlijke teksten schrijven. Een schrijver met het niveau A2 zal dus niet in staat zijn een goed essay te schrijven.				De schrijver heeft een samenhangende tekst kunnen schrijven, mede omdat het onderwerp reeds vertrouwd of van persoonlijk belang was. De schrijver heeft een kort en eenvoudig essay opgesteld, volgens vaste richtlijnen. Indien de schrijver zijn/haar standpunten voldoende onderbouwd heeft, moeten er 5 punten toegekend worden. Indien dit niet het geval is, moeten er 4 punten toegekend worden.				De schrijver heeft een duidelijke en gestructureerde tekst kunnen schrijven, mede omdat hij/zij reeds bekend was met en geïnteresseerd in het onderwerp. De schrijver heeft zijn standpunten met voor- en tegenargumenten onderbouwd. Indien de juiste punten werden benadrukt en de argumenten met relevante informatie werden ondersteund, moeten er 7 punten worden toegekend. Indien dit niet het geval is, kunnen er 6 of 7 punten worden toegekend.				De schrijver heeft een heldere en gestructureerde tekst opgesteld, waarin de belangrijkste elementen van de tekst worden benadrukt. De schrijver heeft zijn standpunten redelijk uitvoerig onderbouwd en uitgewerkt met argumenten. De tekst is wellicht niet altijd even vloeiend, maar dit is niet storend. Ook zal de gekozen structuur niet altijd gehandhaafd worden, maar ook dit zorgt niet voor onduidelijkheden.				De schrijver heeft een heldere, vloeiend lopende tekst opgesteld waarin een kritisch oordeel over het behandelde thema wordt gegeven. De structuur is logisch en helpt de lezer om belangrijke punten te onderscheiden en de kernboodschap van de schrijver te vatten. De structuur van de tekst past bij het gekozen genre (essay). De opbouw van de tekst is overzichtelijk en bewust gekozen.	

11. Beurteilungsformular: Syntax

V. Syntactische structuur																			
1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10	
De schrijver heeft korte zinsdelen overgeschreven. Dit zijn bijvoorbeeld eenvoudige aanwijzingen of instructies, namen van alledaagse dingen, namen van winkels en regelmatig gebruikte standaardzinnestjes. De geschreven zinnen zijn kort en bevatten grove fouten wat betreft de volgorde van subject, werkwoord en object. De schrijver is hier niet in staat een essay te schrijven.		De schrijver heeft korte, eenvoudige zinnen over alledaagse onderwerpen overgeschreven en heeft vertrouwde zaken beschreven. Er is hier al gebruik gemaakt van voegwoorden zoals 'en', 'omdat' en 'maar'. Hoewel eenvoudige constructies syntactisch correct geformuleerd zijn, bevatten andere zinnen wel grove fouten wat betreft de woordvolgorde. De schrijver is hier niet in staat een essay te schrijven.				De schrijver heeft een heldere doorlopende tekst geproduceerd die over het algemeen helemaal te begrijpen is. Zinnen waarbij bekende en gestandaardiseerde constructies gebruikt zijn maakt de schrijver niet tot nauwelijks nog syntactische fouten. In andere, meer complexe situaties worden er meer fouten gemaakt die stelselmatig kunnen zijn. Bij het formuleren van deze zinnen heeft de moedertaal een duidelijke invloed gehad. Wanneer er ondanks de foutieve zin(nen) duidelijk wordt wat de schrijver met deze zin(nen) bedoeld, kunnen er 5 punten gegeven worden.				De schrijver toont een grote beheersing van de syntactische structuur die de vreemde taal heeft. De syntactische fouten die nog optreden leiden niet tot misverstanden. De complexe zinnen bevatten soms stelselmatige fouten in woordvolgorde. Indien dit alleen het geval is bij bijzinnen kunnen er 7 punten gegeven worden. Wanneer deze ook voorkomen in de hoofdzinnen moeten er 6 punten toegekend worden.				De schrijver heeft nagenoeg syntactisch foutloze en complexe zinnen geformuleerd. De zinnen zijn opgebouwd uit hoofd- en bijzinnen die zijn verbonden door middel van cohesie bevorderende elementen en andere voegwoorden. Waar de hoofdzinnen syntactisch goed zijn, is de woordvolgorde in de bijzinnen zelden niet helemaal in orde.				De schrijver toont een volledige beheersing van de syntactische structuur die de vreemde taal heeft. De zinnen zijn syntactisch foutloos en complex geformuleerd. De zinnen zijn opgebouwd uit hoofd- en bijzinnen die zijn verbonden door middel van cohesie bevorderende elementen en andere voegwoorden. Zowel de hoofd- als bijzinnen zijn wat betreft de woordvolgorde foutloos.	

12. Beurteilungsformular: Kohäsion

VI. Samenhang																			
1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10	
De schrijver heeft woorden of woordgroepen met elkaar verbonden en heeft daarbij gebruik gemaakt van heel elementaire lineaire verbindingswoorden als 'en' of 'dan'.		De schrijver heeft woordgroepen met elkaar verbonden door eenvoudige verbindingswoorden als 'en', 'maar' en 'omdat' te gebruiken. Hierdoor ontstaat een zeer eenvoudige tekst				De schrijver heeft een reeks kortere, op zichzelf staande eenvoudige elementen verbonden tot een samenhangende lineaire opeenvolging van punten. Indien de schrijver hier de meest voorkomende verbindingswoorden heeft gebruikt om een samenhangend verhaal te vertellen, kunnen er 5 punten gegeven worden.				De schrijver heeft gebruik gemaakt van een beperkt aantal cohesie bevorderende elementen om zijn/haar uitingen te verbinden tot een helder, coherent betoog. In een langere tekst kan er eventueel sprake zijn van 'springerigheid'. Er is een duidelijk, gedetailleerde tekst geschreven.				De schrijver heeft een duidelijke, vloeiende, goed gestructureerde tekst geschreven. Er is een groot aantal verbindingswoorden doelmatig gebruikt om verhoudingen tussen ideeën duidelijk aan te geven. Uit de tekst blijkt dat de schrijver de ordeningspatronen, verbindingswoorden en cohesie bevorderende elementen goed beheerst. Indien dit niet het geval is kunnen er 8 punten gegeven worden.				De schrijver heeft een samenhangende tekst geproduceerd en heeft daarbij volledig en gepast gebruik gemaakt van uiteenlopende ordeningspatronen en een breed scala van cohesie bevorderende elementen. De schrijver kan hierdoor een duidelijke en vloeiend lopende tekst in een gepaste stijl schrijven.	

13. Beurteilungsformular: Stil

VII. Stijl(middelen)																						
1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10				
De schrijver is niet in staat stijlmiddelen te gebruiken, hiervoor beschikt hij/zij nog te weinig over kennis van de vreemde taal.		De schrijver is niet in staat stijlmiddelen te gebruiken, hiervoor beschikt hij/zij nog te weinig over kennis van de vreemde taal.				De schrijver heeft in vertrouwde en gestandaardiseerde situaties gebruik gemaakt van de meest eenvoudige stijlmiddelen. Indien deze pragmatisch en grammaticaal correct geformuleerd worden kunnen er 5 punten gegeven worden. Wanneer dit niet het geval is moeten er 4 punten toegekend worden.					De schrijver heeft zichzelf op de juiste wijze uitgedrukt in vertrouwde maar ook onbekende situaties. De schrijver weet grove fouten in de formulering te voorkomen. Indien de gebruikte stijlmiddelen correct geformuleerd worden kunnen er 7 punten gegeven worden. Wanneer dit niet het geval is moeten er 6 punten toegekend worden.				De schrijver toont aan dat hij/zij flexibel en effectief met de taal kan omgaan. Dit is voor sociale doeleinden, waarbij emotioneel, dubbelzinnig en humoristisch taalgebruik inbegrepen zijn.				De schrijver waardeert de socio-linguistische en sociaal-culturele implicaties van de taal volledig. De schrijver kan deze implicaties en de daarbij behorende stijlmiddelen geheel foutloos en gepast toepassen in het essay.			

14. Beurteilungsformular: Globale Endnote

Eindoordeel																
<i>In het globale oordeel meenemen: woordenschat, grammaticale correctheid, spelling en interpunctie samenhang, stijl(middelen), structuur.</i>																
4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10				
De schrijver heeft een eenvoudig essay kunnen produceren, mede omdat er sprake was van een vertrouwd onderwerp. In gestandaardiseerde formuleringen maakte de schrijver niet tot nauwelijks fouten. In de niet-gestandaardiseerde formuleringen maakte de schrijver soms stelselmatige fouten, deze waren echter niet storend voor de begrijpelijkheid van de tekst.				De schrijver wist zich zo uit te drukken, dat de boodschap van zijn/haar essay goed overgebracht werd. De schrijver heeft zijn/haar standpunten goed onderbouwd met voor- en tegenargumenten. De gemaakte fouten hebben geen gevolgen voor de begrijpelijkheid van het essay en waren niet per se stelselmatig. De schrijver toont al met al een goede taalbeheersing.				De schrijver heeft zichzelf vloeiend uit kunnen drukken, zonder aantoonbaar naar uitdrukkingen te moeten zoeken. De schrijver is flexibel met taal omgegaan en heeft zijn/haar taalgebruik aan de doelgroep aangepast. De tekst was duidelijk en goed gestructureerd, waarbij van verschillende verbindingswoorden gebruik werd gemaakt. Er werden geen storende fouten gemaakt.				De schrijver kan informatie uit verschillende bronnen samenvatten, argumenten reconstrueren en hiervan samenhangend verslag doen. De schrijver heeft zichzelf vloeiend en precies uitgedrukt en fijnere nuances in betekenis onderscheiden. De schrijver heeft gebruik gemaakt van complexe formuleringen en zichzelf ook hier vloeiend, precies en genuanceerd uitgedrukt. De schrijver heeft geen fouten gemaakt.				