

Der Einfluss des Transfers des Englischen auf das Deutsche

Eine Untersuchung der Wortstellung niederländischer SchülerInnen des vwo

Vorgelegt von:

Leone Versteeg
Studiengang Duitse Taal en Cultuur
3. Studienjahr
Stud.Nr: 5628261

 Houten

Tel.: 
E-Mail: l.e.versteeg@students.uu.nl

Abgabedatum: 15.02.2018

Vorwort

Die vorliegende Bachelorarbeit ist im Rahmen des Studiums *Duitse Taal en Cultuur* an der Universität Utrecht geschrieben worden. Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Grenzgebiet der Sprachen Niederländisch, Deutsch und Englisch wegen meiner persönlichen Interessen und Ausbildung. Ich interessiere mich schon länger für diese Sprachen, da ich alle drei sowohl akademisch als persönlich verwende. Die gemeinsame Sprachfamilie, zu der diese drei Sprachen gehören, bietet viele Möglichkeiten für interessante Forschungsthemen. Im Zeitraum von November 2017 bis Februar 2018 habe ich mich mit dieser Arbeit beschäftigt.

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei meinem Betreuer Dr. Stefan Sudhoff für die gute Begleitung, Vorschläge und Mitarbeit bedanken. Des Weiteren danke ich allen Lehrkräften und SchülerInnen, die zu dieser Forschung beigetragen haben. Insbesondere Ineke Blokzijl und Bart van Nuland für die Mitarbeit an den Forschungsfragen und Paul Adamsky, Tibor de Witte, Magda Lijftogt – Jansen und Sheila Lamers für ihre Zeit während ihres Unterrichts an vwo-3 Klassen. Auch den vwo-3 SchülerInnen selbst möchte ich gern nochmals herzlich danken für ihre Mitarbeit.

Letztlich möchte ich mich gern bei meinen Freunden und meiner Familie für die andauernde Unterstützung und Ermutigung bedanken.

Leone Versteeg

Houten, Februar 2018

Zusammenfassung

Diese Arbeit befasst sich mit dem Einfluss des Transfers des Englischen auf das Deutsche. Transfer ist das Übernehmen von sprachspezifischen Phänomenen einer Sprache in eine andere Sprache. Diese Arbeit versucht herauszufinden, in welchem Maße der Transfer des Englischen auf das Deutsche bei niederländischen SchülerInnen zwischen 14 und 15 Jahren stattfindet. Mithilfe einer empirischen Untersuchung der Wortstellung ist herausgefunden worden, dass die untersuchten SchülerInnen tatsächlich die englische Wortstellung in deutschen Sätzen verwenden. Vor allem bei der Wortstellung in Nebensätzen war der Einfluss des Transfers des Englischen erheblich. Weiterhin ist gezeigt worden, dass es bedeutend mehr Transfer des Englischen gibt, wenn die SchülerInnen zuerst ins Englische und erst danach ins Deutsche übersetzt haben. Deshalb ist geschlussfolgert worden, dass die untersuchten SchülerInnen die Verbstellungsregeln des Englischen auf ihr Deutsch anwenden.

Inhalt

Vorwort	1
Zusammenfassung	2
1. Einleitung	5
2. Theoretischer Rahmen.....	6
2.1 Syntaktische Unterschiede zwischen Deutsch, Englisch und Niederländisch.....	6
2.1.1 SOV vs. SVO	6
2.1.2 Verbstellung der deutschen und niederländischen Hauptsätze und niederländische Unregelmäßigkeit.....	7
2.1.3 Verbstellung in Kombination mit Temporaladverbien	8
2.2 Transfer und Interferenz: wie kann Englisch als L2 Deutsch als L3 beeinflussen?.....	9
2.3 Deutsch im niederländischen Schulsystem und der niederländische DaF-Unterricht....	10
3. Fragestellung und Hypothesen	11
3.1 Fragestellung	11
3.2 Hypothesen	12
3.3 Hypothese der Hauptfrage	12
4. Methodik	13
4.1 Die Probanden	13
4.2 Materialien.....	13
4.3 Verfahrensweise	15
5. Analyse.....	16

5.1 Analyse der Unterrichtsqualität	17
5.1.1 Unterrichtsqualität: Schule, Lehrkraft und Lehrwerk	17
5.1.2 Mögliche Einfluss anderer Sprachen außerhalb der weiterführenden Schule	18
5.2 Fehler in Version A und Version B	19
5.3 Verbphänomene	21
5.3.1 Hilfsverb und Vollverb	22
5.3.2 Verbzweitstellung kombiniert mit einem Temporaladverb	23
5.3.3 Nebensätze	23
6. Diskussion	23
7. Fazit	26
8. Literaturverzeichnis	27
Anhang	29
A: Übersetzungsaufgaben	29
B. Fragebogen Lehrer und Lehrerinnen	33

1. Einleitung

„Am Donnerstag, wir haben meistens Deutsch.“ Ein nicht-deutscher, nicht-niederländischer Satz, der schon von niederländischen Deutschlernenden verwendet wird. Dieser Satz ist eine Folge des Transfers vom Englischen auf das Deutsche. Transfer ist das Übernehmen von sprachspezifischen Phänomenen einer Sprache in eine andere Sprache, so kann zum Beispiel das Englische den Deutscherwerb niederländischer Schüler und Schülerinnen beeinflussen. Transfer kann in fast allen Teilen des Spracherwerbs auftreten, wie bei dem Wortschatz oder der Wortreihenfolge. Diese Arbeit macht es sich zur Aufgabe diesen Transfer bezüglich der Sprachen Niederländisch, Deutsch und Englisch zu analysieren und herauszufinden, inwieweit das Englische das Lernen des Deutschen erschwert.

Niederländisch, Deutsch und Englisch sind typologisch ähnliche Sprachen. Sie ähneln sich deshalb in verschiedenen Bereichen, aber unterscheiden sich auch. In dieser Arbeit wird auf den Unterschied zwischen Englisch gegenüber Deutsch und Niederländisch bezüglich der Verbstellung eingegangen. Da Englisch eine Subjekt-Verb-Objekt-Sprache (SVO-Sprache) ist, steht diese Wortstellung mit der deutschen Subjekt-Objekt-Verb-Wortstellung (SOV-Wortstellung) im Kontrast. Obwohl auch Niederländisch eine SOV-Sprache ist, verwenden SchülerInnen genauso wie andere Deutschlernende, wie auch von Tsai (2015) festgestellt worden ist, trotzdem zuweilen die englische Wortstellung, bezogen auf die genaue Stelle der Verben innerhalb des Satzes. Die Verbstellung ist deshalb ein geeignetes Forschungsthema für das Untersuchen des Einflusses vom Englischen auf das Deutsche bei niederländischen SchülerInnen.

Die Arbeit besteht aus einem theoretischen Rahmen, in welchem sowohl der Hintergrund des Transfers und der Interferenz als auch die genauen Unterschiede der Verbstellung zwischen dem Niederländischen, Deutschen und Englischen erörtert werden, auch das niederländische Schulsystem und der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (DaF-Unterricht) werden erklärt. Im dritten Kapitel wird die Fragestellung der Arbeit mit den zugehörigen Teilfragen und Hypothesen erwähnt. Im vierten Kapitel wird die Methodik der empirischen Untersuchung erörtert, die Analyse der Ergebnisse dieser Forschung wird in Kapitel 5 erwähnt. Diese Arbeit wird mit einem Fazit beendet.

2. Theoretischer Rahmen

Dieses Kapitel widmet sich den Unterschieden in der Verbstellung der Sprachen Deutsch, Englisch und Niederländisch. Die drei in dieser Forschung zentralen Phänomene werden erläutert. Auch werden die Möglichkeiten für Interferenz zwischen Englisch und Deutsch besprochen und wird auf den niederländischen DaF-Unterricht eingegangen.

2.1 Syntaktische Unterschiede zwischen Deutsch, Englisch und Niederländisch

2.1.1 SOV vs. SVO

In dieser Bachelorarbeit stehen die unterschiedlichen Verbstellungen der Sprachen Deutsch, Englisch und Niederländisch im Mittelpunkt. Die drei Sprachen haben unterschiedliche Regeln und Ausnahmen bezüglich der Verben. Eines der drei dieser Arbeit zugrundeliegenden Phänomene ist die Verbstellung in Nebensätzen.

Englisch ist grundsätzlich eine Subjekt-Verb-Objekt-Sprache (SVO-Sprache), die mit Deutsch und Niederländisch als Subjekt-Objekt-Verb-Sprachen (SOV-Sprachen) in Kontrast steht (Jäger, 2012). Eine Sprache ist eine SVO-Sprache, wenn in dem Satzbau die Reihenfolge Subjekt-Verb-Objekt verwendet wird. Im Englischen wird diese Reihenfolge in sowohl Haupt- als auch Nebensätzen verwendet, wie in Beispiel (1) gezeigt wird.

- | | | | | |
|-----|-----------------------------------|--------------|---------------------|----------------------|
| (1) | a. ... <i>that he has a dog</i> | <i>S: he</i> | <i>V: has</i> | <i>O: a dog</i> |
| | b. <i>I have seen your Email.</i> | <i>S: I</i> | <i>V: have seen</i> | <i>O: your email</i> |

In deutschen und niederländischen Nebensätzen hingegen steht das Verb in der finalen Position, wie in Beispiel (2) und (3) zu beobachten ist. In diesen Sprachen ist die SOV-Wortstellung nicht dominant, da Hauptsätze und Nebensätze unterschiedlich aufgebaut sind. Auf die niederländische und deutsche Wortstellung in Hauptsätzen wird in Kapitel 2.1.2 eingegangen. Wenn es in einem niederländischen Nebensatz mehrere Verben gibt, kann die Reihenfolge der Verben am Ende variiert werden, so wie es in (3) zu sehen ist. Diese Möglichkeit gibt es im Deutschen und Englischen nicht.

- | | | | | |
|-----|---|---------------|----------------------|-----------------|
| (2) | a. ... <i>dass er einen Hund hat.</i> | <i>S: er</i> | <i>O: einen Hund</i> | <i>V: hat</i> |
| | b. ... <i>dat hij een hond heeft.</i> | <i>S: hij</i> | <i>O: een hond</i> | <i>V: heeft</i> |
| (3) | a. <i>dat hij een hond gehad heeft.</i> | | | |
| | b. <i>dat hij een hond heeft gehad.</i> | | | |

2.1.2 Verbstellung der deutschen und niederländischen Hauptsätze und niederländische Unregelmäßigkeit

Ein anderer Unterschied zwischen Englisch, Deutsch und Niederländisch ist die Verbstellung in deutschen Hauptsätzen. Deutsche und niederländische Hauptsätze folgen nicht der zugrundeliegenden SOV-Reihenfolge. Alle Konstituenten können in die erste Position des Satzes gestellt werden, so wie in König & Gast (2012) anhand dieses Beispiels gezeigt wird:

(4) *Hat Karl gestern seinem Sohn ein Fahrrad geschenkt?*

Karl hat ____ gestern seinem Sohn ein Fahrrad geschenkt.

Gestern hat Karl ____ seinem Sohn ein Fahrrad geschenkt.

Seinem Sohn hat Karl gestern ____ ein Fahrrad geschenkt.

Ein Fahrrad hat Karl gestern seinem Sohn ____ geschenkt.

Geschenkt hat Karl gestern seinem Sohn ein Fahrrad ____.

(König & Gast, 2012, S.195)

Dieses Beispiel zeigt auch, wie die deutsche Satzstruktur in der Form der *topologischen Felder* aufgebaut ist. Die Wörter im Satz sind über das Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld verteilt. Wie in Beispiel (4) gezeigt wird, können alle Konstituenten vorangestellt werden, aber das finite Verb *hat* bleibt immer in der zweiten Position stehen (König & Gast, 2012). Verben haben also in deutschen Hauptsätzen eine feste Position. Diese Regel wird auch Verbzweitstellung genannt. Weitere Verben müssen in der letzten Position des Satzes stehen, was als Verbletzstellung bezeichnet wird. So wird unter anderem das Perfekt gebildet, was auch in (5) zugrunde liegt (siehe Ramers (2006) und/oder König/Gast (2012) für weitere Informationen über topologische Felder).

(5) *VF [SK MF SK] NF*
Ich habe das Buch gelesen -

Erläuterungen: VF = Vorfeld, [SK = linke Satzklammer, MF = Mittelfeld, SK] = rechte Satzklammer, NF = Nachfeld.

Das Hilfsverb und das Vollverb, in (5) *haben* und *gelesen*, bilden zusammen das Prädikat. Sie bestimmen auch die verbalen Klammern des Satzes, die im Deutschen das Mittelfeld umschließen (Ten Cate, Lodder & Kootte, 2013). In der Regel steht ein Subjekt, Objekt oder Adverbial im Vorfeld, die Satzklammern umschließen übrige Informationen im Mittelfeld und es gibt meistens nichts im Nachfeld. Nur Vergleiche oder Relativsätze werden eventuell ausgeklammert (Ten Cate, Lodder & Kootte, 2013), was bedeutet, dass sie hinter den

Satzklammern im Nachfeld positioniert werden. Im Niederländischen hingegen ist Ausklammerung fast die Regel, was (6a) und (6b) zeigen. Auch Sätze ohne Ausklammerung sind möglich, wie in (6c) deutlich wird. Im Niederländischen gibt es also sowohl in Haupt- als auch in Nebensätzen mehrere mögliche Verbstellungen.

- (6) a. *Gisteren heeft hij ons bezocht met zijn nieuwe vriendin.*
 b. *Hij heeft ons gisteren bezocht met zijn nieuwe vriendin.*
 c. *Gisteren heeft hij ons met zijn nieuwe vriendin bezocht.*
 (Ten Cate, Lodder & Kootte, 2013, S. 37 angepasst)

2.1.3 Verbstellung in Kombination mit Temporaladverbien

Das dritte Verbphänomen, das in dieser Hausarbeit untersucht wird, ist die Verbstellung in Sätzen mit Temporaladverbien. Im Englischen werden Temporaladverbien entweder an den Anfang oder das Ende des Satzes gestellt (Tsai, 2015). In deutschen Sätzen mit einem Objekt hingegen können Temporaladverbien nicht am Satzende stehen. Deshalb funktionieren (7a), (8a) und (8b), aber (7b) nicht. Genauso wie im Englischen können im Niederländischen Temporaladverbien sowohl an die Anfangs- als auch die Endposition gestellt werden, wie in (9) gezeigt wird. In (9b) ist zu sehen, dass die Endposition des Temporaladverbs wieder durch Ausklammerung zustande kommt.

- (7) a. *Gestern bin ich ins Schwimmbad gegangen*
 b. **Ich bin ins Schwimmbad gegangen gestern.*
- (8) a. *Yesterday, I went to the swimming pool*
 b. *I went to the swimming pool yesterday.*
- (9) a. *Gisteren ben ik naar het zwembad geweest.*
 b. *Ik ben naar het zwembad geweest gisteren.*

Ein weiterer Unterschied zwischen deutschen, englischen und niederländischen Sätzen mit Temporaladverbien ist die Stellung des Verbs. Im Englischen wird das Subjekt in sowohl (8) a. als auch (8) b. vor das Verb gestellt. Im Deutschen hingegen wird laut Verbzweitstellung das Verb vor das Subjekt gestellt, wenn das Temporaladverb am Satzanfang steht. Im Deutschen und Niederländischen gibt es auch die Möglichkeit, die Temporaladverbien hinter das finite Verb zu stellen, wie in (10a) und (10b) zu sehen ist. Im Englischen ist das nicht möglich, deshalb wird diese Verbstellung in dieser Arbeit nicht weiter verwendet.

- (10) a. *Ich bin gestern ins Schwimmbad gegangen.*
 b. *Ik ben gisteren naar het zwembad geweest.*
 c. **I went yesterday to the swimming pool.*

2.2 Transfer und Interferenz: wie kann Englisch als L2 Deutsch als L3 beeinflussen?

Bei dem Lernen einer Fremdsprache hat die Erstsprache (L1) immer Einfluss auf die zu lernende Sprache. Auch beim Lernen anderer Fremdsprachen kann sowohl die L1 als auch die erste Fremdsprache Einfluss haben. Dieser Einfluss der einen Sprache auf die andere wird in der Fachliteratur oft als Transfer oder Interferenz bezeichnet. Im breitesten Sinne wird Transfer als Sammelname für „de[n] Abruf und Einsatz vorheriger Sprachenkenntnisse, Sprachenlernerfahrungen sowie vorherigen Sprachwissens (deklaratives und prozedurales Wissen) in einer kognitiven Auseinandersetzung mit Aspekten einer weiteren zu erlernenden Sprache“ (Merkelbach, 2011, S. 127) definiert. Transfer wird meistens in zwei Klassen unterteilt, nämlich in positiven und negativen Transfer. Positiver Transfer kann auftreten, wenn die Muttersprache und die Zielsprache ähnliche Elemente innerhalb eines definierten Bereichs haben, die fehlerfrei von der Muttersprache aus in die Zielsprache kopiert werden können (Imider, 2010). Negativer Transfer entsteht, wenn syntaktische Elemente aus der Muttersprache in der Zielsprache übernommen werden, die kein Teil der Zielsprache sind. Negativer Transfer und die Fehler, die daraus entstehen, werden Interferenz (Merkelbach, 2011) oder Interferenzfehler (Imider, 2010) genannt.

Nicht nur der Einfluss der L1 auf L2, sondern auch der Einfluss von L2 auf eine andere Fremdsprache kann zu Interferenzfehlern führen. Forsyth (2014) bestimmt anhand ihrer Forschung über das geschriebene Englisch einer zweisprachigen deutsch-italienischen Population, dass ein syntaktischer Transfer der L2 auf die dritte Sprache (L3) stattfindet. Bei dieser zweisprachigen Population werden L1 und L2 als gleichzeitig erworbene Sprachen betrachtet. Andere Forscher (Merkelbach, 2011; Tsai, 2015) haben auch bei Lernern ohne zweisprachiger Hintergrund Einfluss der L2 auf die L3 nachgewiesen. Transfer wird deshalb auftreten können, wenn die grundlegende Sprache und die Zielsprache, wie oben besprochen ist, syntaktisch gleiche Elemente haben.

Deshalb kann erwartet werden, dass bei niederländischen Testpersonen mit Englisch als L2 und Deutsch als L3 Interferenzfehler auftreten können. Anhand der vorher

besprochenen Wortstellung ist gezeigt worden, dass die drei Sprachen Deutsch, Niederländisch und Englisch klare Unterschiede im Bereich der Verbstellung haben. Die Forschung in dieser vorliegenden Arbeit wird nur auf die Unterschiede eingehen, die einen Kontrast zwischen Englisch auf der einen Seite und Deutsch und Niederländisch auf der anderen Seite bilden. Auf diese Weise wird der mögliche Einfluss des Niederländischen auf das Deutsche ausgeschlossen.

2.3 Deutsch im niederländischen Schulsystem und der niederländische DaF-Unterricht

Im niederländischen Schulsystem werden die Fremdsprachen Deutsch und Französisch in den weiterführenden Schulen unterrichtet. Niederländische Kinder sind ab fünf Jahren schulpflichtig. Die meisten Eltern schicken ihre Kinder schon ab vier Jahren in der Grundschule. Die Kinder durchlaufen acht sogenannte Gruppen in acht Jahren. Wenn die Kinder 12 Jahre alt sind und die Grundschule absolviert haben, gehen sie zur weiterführenden Schule auf unterschiedlichen Niveaus. Die berufsbildende Sekundarbildung, vmbo, fordert, dass die SchülerInnen schon in der ersten Klasse zumindest eine der beiden Sprachen wählen. Die Schüler, die der allgemeinen Sekundarbildung, havo, oder der vor-universitären Bildung, vwo, folgen, lernen beide Sprachen bis zur dritten Klasse. In der vierten Klasse des havo ist es nicht mehr verpflichtend, eine Fremdsprache zu lernen. Die vwo-SchülerInnen hingegen müssen zumindest eine Fremdsprache wählen. Die Ausnahme bilden Gymnasiasten, die entweder Latein oder Griechisch wählen können und deswegen nicht mehr verpflichtet sind, Deutsch oder Französisch zu wählen.

Oft wird Deutsch von den vwo-SchülerInnen nur gewählt, weil sie Deutsch einfacher finden als Französisch, da Niederländisch mit Deutsch verwandt ist und es deswegen viele Ähnlichkeiten gibt (Jengtes, 2015). Was die SchülerInnen aber nicht abwägen, ist der Einfluss des Englischen auf den Erwerb des Deutschen. Obwohl der Einfluss von L2 auf L3 von mehreren Forschern (Forsyth, 2014; Merkelbach, 2011; Tsai, 2015) belegt ist, spielt dieser Aspekt sowohl bei den SchülerInnen als auch bei den Lehrmethoden fast keine Rolle. Deswegen bietet eine Forschung über den Einfluss von Englisch auf Deutsch eine neue Lehrperspektive für den niederländischen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht (DaF-Unterricht).

3. Fragestellung und Hypothesen

3.1 Fragestellung

Aus den obigen theoretischen Überlegungen sollte deutlich werden, dass Transfer von L2 auf L3 auftreten kann. Im Bereich der Wortstellung unterscheidet sich das Englische klar vom Deutschen und Niederländischen. Jedoch ist noch nicht untersucht worden, in welchem Maße dieser Transfer von L2 auf L3 bei niederländischen Lernenden des Deutschen anwesend ist. Deswegen ist es relevant, eine empirische Untersuchung an drei Sprachen anzuwenden, damit herausgefunden werden kann, wie sie sich zu einander verhalten. Die drei Sprachen Deutsch, Niederländisch und Englisch sind wegen ihres klaren Unterschiedes im Bereich der Wortstellung dafür sehr geeignet. Die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung lautet deswegen: Wie beeinflusst die erste Fremdsprache Englisch die zweite Fremdsprache Deutsch in Bezug auf die Wortstellung bei niederländischen SchülerInnen und welche Bedeutung hat das für den DaF-Unterricht?

Um diese Frage zu beantworten, wird eine Zweiteilung vorgenommen. Im vorigen Kapitel wurde bereits die Verbstellung des Niederländischen, Deutschen und Englischen erwähnt, damit die Unterschiede deutlich kontrastiert werden können. Aufbauend auf diesen Unterschieden wird anhand einer empirischen Untersuchung analysiert, in welchem Maße Transfer bei niederländischen DaF-LernerInnen auftritt. Die dazugehörigen Teilfragen können folgendermaßen formuliert werden:

1. In welchem Maße verwenden niederländische SchülerInnen in deutschen Sätzen die englische Wortstellung?
 - a. Wie viele Fehler machen SchülerInnen, wenn sie direkt vom Niederländischen ins Deutsche übersetzen und bei welchen syntaktischen Phänomenen treten diese Fehler auf?
 - b. Wie viele Fehler machen SchülerInnen, wenn sie zuerst vom Niederländischen ins Englische und danach vom Niederländischen ins Deutsche übersetzen und bei welchen syntaktischen Phänomenen gibt es diese Fehler?

Die syntaktische Phänomene sind Sätze mit Hilfsverben und Vollverben, Sätze mit Temporaladverbien und deshalb Verbzweitstellung im Deutschen und Nebensätze. Diese Verteilung ist auch im zweiten Kapitel erörtert worden.

3.2 Hypothesen

Aus den Erkenntnissen lassen sich für die empirische Untersuchung folgende zu prüfende Hypothesen ableiten:

H1. Es wird erwartet, dass des Öfteren die Englische Wortstellung in den deutschen Sätzen verwendet wird.

H2. Es wird erwartet, dass die SchülerInnen, welche zuerst Niederländisch-Englisch und danach Niederländisch-Deutsch übersetzen, mehr Fehler machen als die SchülerInnen, die zuerst Niederländisch-Deutsch und danach Niederländisch-Englisch übersetzen.

Für alle SchülerInnen gilt, dass sie von dem syntaktischen Phänomenen einer Perfekt-Konstruktion Gebrauch machen. Somit sind sie mit dem Satzbau durch Hilfsverben und Vollverben vertraut. Deshalb wird erwartet, dass sie diese Sätze in beiden Versionen der Aufgabe richtig übersetzen werden. Die SchülerInnen haben Sätze mit Temporal-Adverbien schon gelernt. Nichtsdestotrotz bemerken ihre Lehrkräfte, dass diese Sätze oft falsch gebildet werden. Die SchülerInnen scheinen mit der Reihenfolge unsicher zu sein. Daraus folgt die Erwartung, dass die SchülerInnen, welche bei der Aufgabe zuerst ins Deutsche übersetzen, die niederländische Verbstellung übernehmen werden. Ebenfalls wird erwartet, dass die SchülerInnen, welche zuerst ins Englische übersetzen die englische Verbstellung verwenden werden. Deshalb werden bei diesem Phänomen von den SchülerInnen, die zuerst Niederländisch-Englisch und danach Niederländisch-Deutsch übersetzen, mehr Fehler erwartet. Die SchülerInnen haben Nebensätze am letzten gelernt und damit nicht völlig erworben. Deshalb werden sie bei diesen Sätzen mehr Fehler machen und sich auch wieder vom Niederländischen oder Englischen beeinflussen lassen. Daraus folgt die Erwartung, dass die SchülerInnen, die zuerst Niederländisch-Deutsch und danach Niederländisch-Englisch übersetzen, die niederländische Verbstellung übernehmen werden. Von den SchülerInnen, die zuerst Niederländisch-Englisch und danach Niederländisch-Deutsch übersetzen werden, dahingegen erwartet, dass sie die englische Verbstellung übernehmen. Von dieser zweiten Gruppe der SchülerInnen wird also erwartet, dass sie mehr Fehler machen.

3.3 Hypothese der Hauptfrage

Anhand der Hypothesen der Teilfragen kann die Hypothese der Hauptfrage folgendermaßen formuliert werden: Der Einfluss des Englischen in Bezug auf die Wortstellung bei niederländischen SchülerInnen wird, wenn Englisch kurz zuvor aktiviert ist, in bedeutend höherem Maße anzutreffen sein.

4. Methodik

Für das Beantworten der Kernfrage mit allen dazugehörigen Teilfragen und Hypothesen wird eine empirische Untersuchung als Herangehensweise verwendet. Die Untersuchung versucht herauszufinden, in welchem Maße das Englische bei niederländischen SchülerInnen, die in beiden Sprachen unterrichtet werden, Einfluss auf das Deutsche hat. Im vorliegenden Kapitel wird die methodische Vorgehensweise der Forschung beschrieben.

4.1 Die Probanden

Für diese Untersuchung werden Schülerinnen und Schüler im Alter von 14 bis 15 im dritten Jahr des vwo beauftragt, eine Übersetzungsaufgabe zu machen. Insgesamt werden 88 SchülerInnen aus vier Klassen von drei unterschiedlichen Schulen untersucht. Die SchülerInnen in der dritten Klasse haben schon anderthalb Jahre Deutsch gelernt, deshalb können sie auch komplexe Sätze übersetzen und haben einen größeren Wortschatz als zum Beispiel vwo-2 SchülerInnen, die nur einige Monate Deutsch gelernt haben. Sie haben zumindest seit der ersten Klasse des vwo Englisch gelernt, manche aber auch bereits in der Grundschule. Die überprüften SchülerInnen sind niederländische Muttersprachler, haben im Unterricht Englisch als L2 und Deutsch als L3. Sowohl das Geschlecht der LehrerInnen als auch das der SchülerInnen wird in dieser Forschung nicht beachtet. Da die SchülerInnen schon für eine längere Zeit Englisch gelernt haben, kann erwartet werden, dass sie ihre Kenntnisse des Englischen ins Deutsche mitnehmen werden.

Drei SchülerInnen sind von der Forschung ausgeschlossen worden, da sie Version B umgekehrt übersetzt haben. Sie wurden beauftragt zuerst Niederländisch-Englisch und danach Niederländisch-Deutsch zu übersetzen, aber haben die Sprachen gewechselt oder nachher verbessert. Da deshalb nicht deutlich ist, in welcher Sprache sie zuerst übersetzt haben, sind diese Ergebnisse nicht brauchbar.

4.2 Materialien

In der Übersetzungsaufgabe werden die SchülerInnen beauftragt niederländische Sätze ins Deutsche bzw. Englische zu übersetzen. Die Aufgabe wird schriftlich präsentiert und von den SchülerInnen gelöst. Obwohl syntaktische Interferenz bei gesprochenem Deutsch vielleicht eher zu erwarten ist, ist sie auch bei geschriebenem Deutsch zu beobachten, so wie es auch von Tsai (2015) beschrieben ist. Eine geschriebene Aufgabe ist für diese Forschungsaufgabe praktischer, da mehrere SchülerInnen gleichzeitig die Aufgabe erledigen können und die Datenbasis deswegen größer ist. Des Weiteren werden die SchülerInnen bei einer

geschriebenen Aufgabe mehr Zeit haben darüber nachzudenken, welche Wortstellung sie verwenden. Wenn sie trotzdem die englische Wortstellung im geschriebenen Deutsch verwenden, deutet es darauf hin, dass der Einfluss des Englischen erkennbar ist.

Die Sätze in der Übersetzungsaufgabe umfassen drei auf die Verbstellung bezogene Phänomene, die im Deutschen und im Englischen unterschiedlich sind. Die drei Phänomene sind die Verbstellung bei Sätzen mit einem Hilfs- und Vollverb, wie in (11) zu sehen ist, die deutsche Verbzweitstellung kombiniert mit Temporaladverbien, siehe Beispiel (12), und die Verbstellung in Nebensätzen, wie in (13) präsentiert wird. Diese Verbstellungen sind schon im theoretischen Kapitel 2.1 besprochen worden.

- (11) a. *We zijn met de auto gegaan*
 b. *Wir sind mit dem Auto gefahren*
 c. *We have gone by car / we went by car*
- (12) a. *Gisteren ben ik naar het zwembad gegaan.*
 b. *Gestern bin ich ins Schwimmbad gegangen*
 c. *Yesterday, I went to the swimming pool*
- (13) a. *Ik weet dat hij ziek is.*
 b. *Ich weiß, dass er krank ist*
 c. *I know that he is ill.*

Von jedem Phänomen sind vier Sätze in abwechselnder Reihenfolge in die Aufgabe aufgenommen worden, so dass die Phänomene gleichmäßig über die Aufgabe verteilt sind. In sowohl der deutschen als auch der englischen Variante der Aufgabe stehen die Sätze in der gleichen Reihenfolge. Deshalb stehen die deutsche und englische Übersetzung pro Satz im gleichen Abstand zueinander. Auf diese Weise wird versichert, dass der eventuelle Einfluss des Englischen bei jedem Satz gleich sein wird, und nicht nur die ersten Sätze beeinflusst werden. Die Übersetzungsaufgabe ist in zwei Versionen verfasst; in Version A werden die SchülerInnen beauftragt, in Teil 1 zuerst Niederländisch-Deutsch und in Teil 2 Niederländisch-Englisch zu übersetzen. In Version B ist die Aufgabe umgekehrt und die SchülerInnen werden beauftragt, zuerst Niederländisch-Englisch und im Anschluss Niederländisch-Deutsch zu übersetzen. So kann beobachtet werden, ob die SchülerInnen, die Version B machen, mehr Verbstellungsfehler machen als die SchülerInnen, die Version A übersetzt haben, also welchen direkten Einfluss das Englische in dieser Aufgabe hat. Die beiden Versionen der Übersetzungsaufgabe sind in Anhang A zu finden.

Jeder Satz besteht aus circa sechs Wörtern. Die Sätze sind anhand online verfügbarer Redemittel der zweiten und dritten vwo-Klassen auf das Niveau der SchülerInnen abgestimmt worden. Es ist auch auf die Bedeutung der Wörter aller Sprachen geachtet worden, so dass beim Übersetzen keine Unklarheit über die sprachlichen Unterschiede im Bereich der Semantik entsteht. Die niederländischen Sätze sind so formuliert worden, dass sie der deutschen Übersetzung bezüglich der Wortstellung entsprechen, damit der niederländische Satz keinen negativen Transfer verursacht. Die Sätze sind sowohl durch einen einzelnen Schüler als auch durch eine Lehrerin von nicht an der Forschung teilnehmenden vwo-3 Klassen überprüft worden. So wurde versichert, dass die verwendeten Wörter tatsächlich dem vwo-3 Niveau entsprechen.

4.3 Verfahrensweise

Bevor die SchülerInnen mit dem Übersetzen anfangen, werden sie gefragt, wie alt sie sind, welche Muttersprache sie sprechen und, ob sie noch über andere außergewöhnliche sprachliche Fähigkeiten verfügen. Der Fragebogen ist in Anhang A zu finden. Auch der Lehrer oder die Lehrerin wird gebeten, einen kurzen Fragebogen auszufüllen. Sie werden gefragt, in welcher Sprache, Niederländisch oder Deutsch, sie ihren Unterricht anbieten, also welche Unterrichtsweise verwendet wird und welches Lehrbuch, also welche Lehrwerke, dazu verwendet wird. So können die SchülerInnen pro Schule, pro Lehrer und pro Lehrwerk verglichen werden, damit alle Faktoren, die möglicherweise Einfluss auf ihren Spracherwerb haben, berücksichtigt werden können. Dieser Fragebogen ist in Anhang B zu finden.

Bei der Untersuchung wird jede Klasse in zwei Hälften aufgeteilt. Eine Hälfte der Klasse bekommt Version A der Untersuchungsaufgabe, die andere Hälfte bekommt Version B. Den SchülerInnen wird keine Information bezüglich der Untersuchung gegeben. Sie werden nur gebeten, die Sätze in die Zielsprache zu übersetzen. Zuerst Deutsch und dann Englisch oder umgekehrt. Sie bekommen 20 Minuten für beide Teile der Aufgabe. Nach 10 Minuten werden sie aufgefordert, mit der zweiten Seite anzufangen, damit sie eine gleiche Anzahl von Sätzen in beiden Sprachen übersetzt haben.

Beim Überprüfen der ausgefüllten Sätze wird nur auf die Wortstellung geachtet. Schreib- und Wortschatzfehler sind für diese Forschung nicht relevant. Die Sätze werden als richtig markiert, wenn die Wörter in der richtigen Reihenfolge stehen. Die Sätze werden als falsch markiert, wenn die falsche Reihenfolge verwendet worden ist. Das heißt, dass in

deutschen Sätzen die englische Reihenfolge als falsch markiert wird. Diese Fehler können in deutschen Sätzen folgendermaßen aussehen:

- (14) a. **Sie sagte, dass er ist nett.*
 b. **Am Donnerstag, wir haben meistens Deutsch.*
 c. ** Wir sind gefahren mit dem Auto.*

Sätze werden als unbrauchbar markiert, wenn sie zu stark von dem erfragten Satz abweichen oder nicht ausgefüllt worden sind. Ein Satz weicht ab, wenn das Perfekt gemieden wird durch z.B. die Verwendung des Präteritums oder, wenn das Temporaladverb nicht am Anfang des Satzes steht. Solche Sätze können folgendermaßen aussehen:

- (15) a. *Wir fahren mit dem Auto*
 b. *Ich bin gestern ins Schwimmbad gegangen*

Die Wortstellungsfehler werden gezählt, so dass die gesamte Fehlerzahl pro Version pro Klasse berechnet werden kann. Wenn die vier Klassen überprüft worden sind, kann die durchschnittliche Fehlerzahl pro Version und pro Lehrer und deswegen auch pro Schule, Unterrichtsweise und Lehrwerk berechnet werden. Auch werden die Fehler pro verbbezogenes Phänomen berechnet. Anhand dieser Berechnungen können die Hypothesen der Haupt- und Teilfragen geprüft werden. Sowohl die SchülerInnen, als auch die Lehrkräfte und die Klassen sind wegen der Privatsphäre anonymisiert worden und werden deshalb als Zahl bezeichnet.

5. Analyse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Forschungsaufgabe besprochen und analysiert. Von den 88 befragten SchülerInnen haben über beide Versionen der Aufgabe verteilt 22 SchülerInnen die relevanten Wortstellungsfehler gemacht, was 25% der gesamten SchülerInnen sind. In Tabelle 1 wird gezeigt, wie viele SchülerInnen wie viele Fehler gemacht haben und in welcher Version diese Fehler gemacht worden sind. In Version A haben nur 7 SchülerInnen 1 oder 2 Fehler gemacht, in Version B haben 15 SchülerInnen 1 bis 4 Fehler gemacht. Das bedeutet, dass es in Version B, in welcher die SchülerInnen zuerst ins Englische und danach ins Deutsche übersetzt haben, nicht nur mehr SchülerInnen gibt, die

Fehler machen, sondern auch mehrmals mehrere Fehler pro Schüler beziehungsweise Schülerin gibt.

Anzahl Fehler	0	1	2	3	4	Insgesamt
SchülerInnen	66	11	4	4	3	88
	75,0%	12,5%	4,5%	4,5%	3,4%	
Version A D-E	39	4	3	0	0	46
	84,8%	8,7%	6,5%	0	0	
Version B E-D	27	7	1	4	3	42
	64,3%	16,7%	2,4%	9,5%	7,1%	

Tabelle 1. Total SchülerInnen mit Fehlern und Fehlertotal pro Version

D-E = Die SchülerInnen haben zuerst ins Deutsche und danach ins Englische übersetzt.

E-D = Die SchülerInnen haben zuerst ins Englische und danach ins Deutsche übersetzt.

5.1 Analyse der Unterrichtsqualität

Es gibt verschiedene Faktoren, welche die Ergebnisse beeinflussen können. Nicht nur die Version der Aufgabe kann das Ergebnis beeinflussen, sondern auch die Unterrichtsqualität der Schule und Lehrkräfte. Weiterhin können die Lehrwerke und andere Sprachen, die vielmals von den SchülerInnen verwendet werden, Einfluss haben. Deswegen wird zuerst auf diese Faktoren eingegangen.

5.1.1 Unterrichtsqualität: Schule, Lehrkraft und Lehrwerk

Insgesamt sind vier Klassen von drei unterschiedliche Schulen untersucht worden. Jede Klasse hat eine andere Lehrkraft. Deshalb können nicht mehrere Klassen einer Lehrkraft verglichen werden und ist es unmöglich richtige Schlussfolgerungen über die didaktischen Fähigkeiten der Lehrkräfte zu ziehen. Dieser Einfluss ist also für diese Forschung nicht relevant.

In Tabelle 2. ist zu sehen, dass von einer Schule zwei Klassen untersucht worden sind, die aber eine unterschiedliche Lehrkraft hatten. Diese zwei Klassen sind auffallend, da bei K1 nur 4 Fehler gemacht worden sind und bei K2 schon 18. Die durchschnittliche Fehlerzahl pro Schüler beziehungsweise Schülerin und Schule variiert zwischen 0,3 und 0,5, die durchschnittliche Fehlerzahl pro Klasse aber zwischen 0,15 und 1. Durch den großen

Unterschied zwischen K1 und K2 wird gezeigt, dass es innerhalb einer Schule große Unterschiede geben kann. Deshalb ist der Einfluss der Schule für diese Forschung unbedeutend.

Des Weiteren ist auch die Fehlerzahl pro Lehrwerk berechnet. Wie in Tabelle 2 zu sehen ist, gibt es bei den SchülerInnen, die mit dem Buch *Neue Kontakte* arbeiten, durchschnittlich 0,5 Fehler pro Schüler beziehungsweise Schülerin und bei den SchülerInnen, die mit dem Buch *Trabitour* arbeiten, 0,48 Fehler pro Schüler beziehungsweise Schülerin. Dieser Unterschied ist also unbedeutend.

Die großen Unterschiede zwischen den Klassen sind also nicht durch die Schule oder durch das Lehrwerk zustande gekommen. Sie können sowohl durch die Qualität des Unterrichts dieser Lehrkraft verursacht werden, sondern auch zufälligerweise durch die individuellen Fähigkeiten der SchülerInnen zustande gekommen sein. Diese Unterschiede haben für die Ergebnisse dieser Forschung aber keine Bedeutung.

Schule	S1			S2	S3
Klasse	K1	K2	Insgesamt S1	K3	K4
Lehrwerk	Trabitour	Trabitour	Trabitour	Neue Kontakte	Neue Kontakte
Anzahl Fehler	4	18	22	10	11
Schülerzahl	26	18	44	22	22
Fehler pro Schüler	0,15	1	0,5	0,45	0,5
Durchschnittlicher Fehler pro Lehrwerk			0,5		0,48

Tabelle 2. Fehlerzahl jeder Klasse pro Schule und Lehrwerk

S = Schule

K = Klasse

5.1.2 Mögliche Einfluss anderer Sprachen außerhalb der weiterführenden Schule

Einige SchülerInnen haben bei der Aufgabe angegeben auch noch andere Sprachen außerhalb der Schule zu verwenden. Insgesamt gaben 28 SchülerInnen an, dass sie Englisch, Spanisch, Französisch oder Arabisch oft sprechen und/oder schreiben. Der Unterschied zwischen den SchülerInnen, die keinen weiteren Spracheinfluss angegeben haben, und diesen 28 SchülerInnen, die Spracheinfluss angaben, ist berechnet worden. Wie in Tabelle 3. zu sehen

ist, gibt es bei beiden Gruppen pro Schüler beziehungsweise Schülerin zwischen 0,46 und 0,54 Fehler mit einer Standardabweichung von 0,96. Die Standardabweichung ist größer als der Unterschied zwischen den Fehlerzahlen. Diese anderen, von den SchülerInnen angegebenen Sprachen, haben also keinen Einfluss auf ihr Deutsch. Einen präzisen Überblick der Fehlerzahl pro Sprache ist in Tabelle 4 zu finden.

	Keine weiteren Sprachen außerhalb der weiterführenden Schule	Sprachen außerhalb der weiterführenden Schule
SchülerInnen	61	27
Anzahl Fehler	28	15
Fehler pro Schüler	0,46	0,54

Tabelle 3. Weitere Sprachverwendung der SchülerInnen

	Keine	Englisch	Französisch	Spanisch	Arabisch
Anzahl Fehler	28	13	0	2	0
SchülerInnen	61	22	3	1	1

Tabelle 4. Von den SchülerInnen angegebene Sprachen, die außerhalb der weiterführenden Schule von ihnen verwendet werden.

5.2 Fehler in Version A und Version B

Insgesamt 88 SchülerInnen wurden befragt, 46 von ihnen haben Version A, zuerst Niederländisch-Deutsch und danach Niederländisch-Englisch, übersetzt und 42 SchülerInnen haben Version B, zuerst Niederländisch-Englisch und danach Niederländisch-Deutsch, bearbeitet. Ihre Fehler werden in Grafik 1. in Prozentsätzen wiedergegeben, damit ein objektives Bild der Fehler pro Klasse gezeigt wird, unbeeinflusst von der Anzahl der Sätze oder Anzahl der SchülerInnen.

Die niederländischen SchülerInnen jeder Klasse haben unterschiedliche Ergebnisse. Eine Klasse hat in Version A keine Fehler gemacht. Die anderen drei Klassen haben in 2% bis 4% der Sätze die falsche Wortstellung verwendet. 3 der 4 Klassen haben in Version B mehr Fehler gemacht als in Version A, wie in Tabelle 5. und Grafik 1. zu sehen ist.

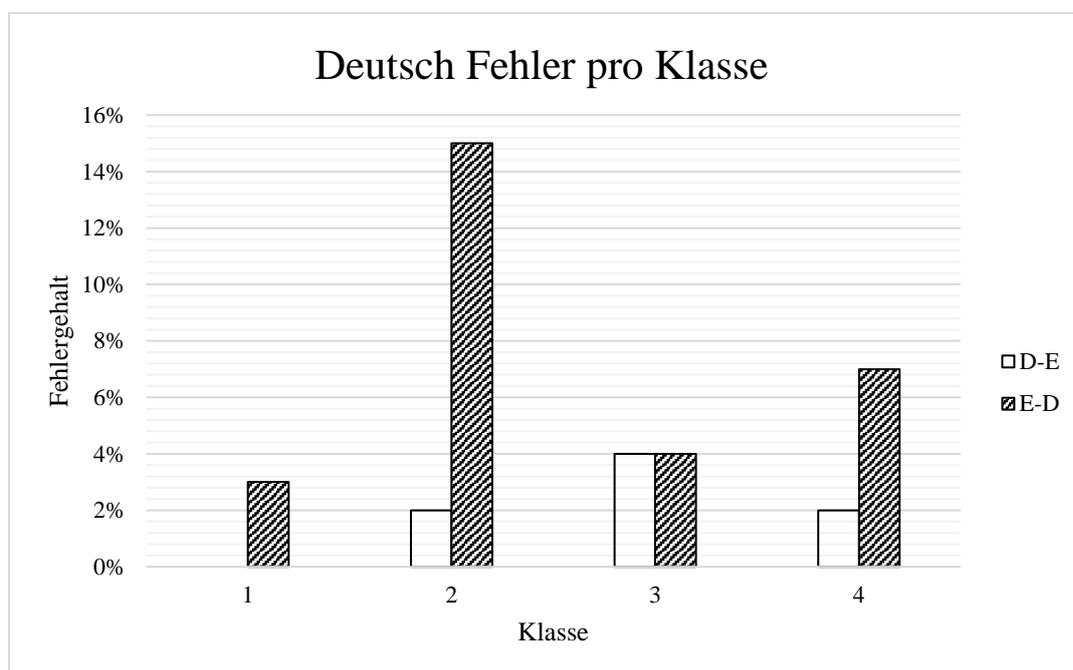
Deutsch Fehler pro Version		
K1	D-E	0%
	E-D	3%
K2	D-E	2%
	E-D	15%
K3	D-E	4%
	E-D	4%
K4	D-E	2%
	E-D	7%

Tabelle 5. *Prozentsatz der Fehler pro Klasse*

K = Klasse

D-E = Die SchülerInnen haben zuerst ins Deutsche und danach ins Englische übersetzt.

E-D = Die SchülerInnen haben zuerst ins Englische und danach ins Deutsche übersetzt.



Grafik 1. *Prozentsatz der Fehler pro Klasse*

D-E = Die SchülerInnen haben zuerst ins Deutsche und danach ins Englische übersetzt.

E-D = Die SchülerInnen haben zuerst ins Englische und danach ins Deutsche übersetzt.

In Version A, bei welcher die SchülerInnen zuerst ins Deutsche und danach ins Englische übersetzt haben gab es von den 46 SchülerInnen 7, die beim Übersetzen die englische Wortstellung verwendet haben. Diese 7 SchülerInnen haben insgesamt 10 Fehler in der Wortstellung gemacht. Die restlichen 39 SchülerInnen haben keine Fehler gemacht.

In Version B, bei welcher die SchülerInnen zuerst ins Englische und danach ins Deutsche übersetzt haben, haben 15 der 45 beim Übersetzen die englische Wortstellung verwendet. Sie haben insgesamt 33 Fehler gemacht. Die anderen 30 SchülerInnen haben keine Fehler in der Wortstellung gemacht. Das bedeutet, dass die Anzahl der SchülerInnen, die Fehler machen, verdoppelt und die Zahl der Fehler in Version B verdreifacht ist. Es bedeutet aber auch, dass es viele SchülerInnen gibt, die keine Fehler im Bereich der Wortstellung machen.

5.3 Verbphänomene

Die in Kapitel 2 besprochenen Verbphänomene haben unterschiedliche Ergebnisse. In Tabelle 6 und Grafik 3 sind die Zahlen der Fehler pro Phänomen in Prozentsätzen wiedergegeben. So können die unterschiedlichen Verbstellungsphänomene pro Version kontrastiert und verglichen werden. Wie vorher erwähnt worden ist, ist Version A von 46 SchülerInnen erledigt worden und Version B durch 42 SchülerInnen übersetzt worden.

Fehlerhafte Sätze pro Verbphänomen	D-E (Version A)		E-D (Version B)		Insgesamt	
	Zahl	Prozent	Zahl	Prozent	Zahl	Prozent
H/V	0	0,00%	1	0,60%	1	0,28%
V2	1	0,54%	7	4,17%	8	2,27%
Neben	9	4,89%	25	14,88%	34	9,66%

Tabelle 6. *Prozentsatz der Fehler pro Phänomen und pro Version*

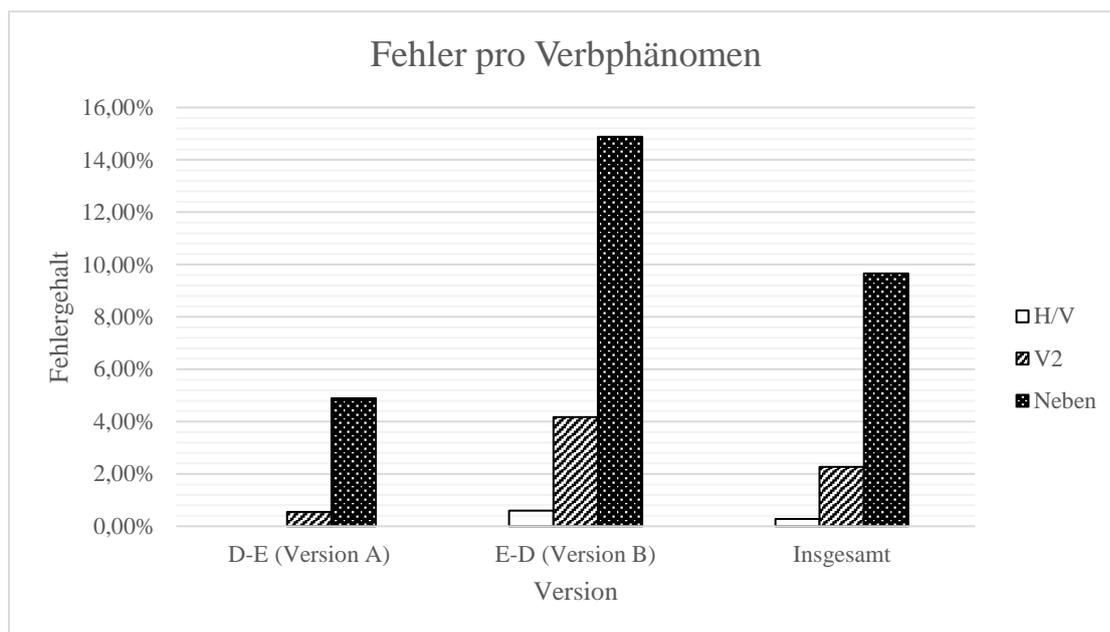
H/V = Sätze mit Hilfs- und Vollverb

V2 = Sätze mit Verbzweitstellung kombiniert mit einem Temporaladverb

Neben = Nebensätze

D-E = Die SchülerInnen haben zuerst ins Deutsche und danach ins Englische übersetzt.

E-D = Die SchülerInnen haben zuerst ins Englische und danach ins Deutsche übersetzt.



Grafik 2. Zahl der Fehler pro Verbphänomen (N=43)

H/V = Sätze mit Hilfs- und Vollverb

V2 = Sätze mit Verbzweitstellung kombiniert mit einem Temporaladverb

Neben = Nebensätze

D-E = Die SchülerInnen haben zuerst ins Deutsche und danach ins Englische übersetzt.

E-D = Die SchülerInnen haben zuerst ins Englische und danach ins Deutsche übersetzt.

5.3.1 Hilfsverb und Vollverb

Bei den Sätzen mit Hilfs- und Vollverben, mussten die SchülerInnen Sätze wie (16a) übersetzen, mit (16b) als beabsichtigtes Ergebnis. In Grafik 2 wird deutlich, dass die Fehlerquote bei diesem Verbphänomen am kleinsten ist. Bei Version A sind keine Fehler in diesen Sätzen gemacht worden, bei Version B sind nur 0,60% dieser Sätze falsch gemacht worden. Das bedeutet, dass nur ein Schüler oder Schülerin die Wortstellung in genau einem Satz falsch verwendet hat. Dieser Fehler ist nur ein Einzelfall, deshalb kann bei den Sätzen mit Hilfs- und Vollverben keinen Einfluss des Englischen gezeigt werden.

- (16) a. *Wij zijn met de auto gegaan.*
 b. *Wir sind mit dem Auto gefahren.*
 c. *We have gone by car.*

5.3.2 Verbzweitstellung kombiniert mit einem Temporaladverb

Die Sätze mit Verbzweitstellung in der Aufgabe werden wie (17) übersetzt. Die Fehlerquote der Sätze mit diesem Phänomen ist, wie in Grafik 2. zu sehen ist, viel größer als der Fehlergehalt der Sätze mit Hilfs- und Vollverben. Bei Version A sind nur 0,54% dieser Sätze mit diesem Phänomen falsch übersetzt worden, bei Version B sind das schon 4,17%. Das ist eine Zunahme von 1 fehlerhaftem Satz nach 7 fehlerhaften Sätzen, was darauf verweist, dass das Englische die Verwendung der Verbzweitstellung kombiniert mit einem Temporaladverb bei diesen SchülerInnen weitgehend beeinflusst hat.

- (17) a. *Gisteren ben ik naar het zwembad geweest.*
 b. *Gestern bin ich ins Schwimmbad gegangen.*
 c. *Yesterday, I went to the swimming pool.*

5.3.3 Nebensätze

In den Nebensätzen wie (18) sind schon in Version A 4,89% der Sätze fehlerhaft übersetzt, und in Version B ist das mehr als verdreifacht (14,88%). Die Fehlerquote dieses Phänomens ist bedeutend größer als beide anderen Verbphänomenen und betrifft in beiden Versionen zusammen 9,66% der fehlerhaften Sätze. Die Nebensätze sind also das Phänomen, bei welchem möglichem Transfer des Englischen stattgefunden hat.

- (18) a. *Ik weet, dat hij ziek is.*
 b. *Ich weiß, dass er krank ist.*
 c. *I know that he is ill.*

6. Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus dem vorhergegangenen Kapitel diskutiert. Zuerst folgt eine Diskussion der Analyse der Unterrichtsqualität. Danach werden die Ergebnisse der Forschung und ihrer Bedeutung für diese Arbeit im Zusammenhang mit den Hypothesen diskutiert. Danach können die Teilfragen beantwortet werden. Anschließend wird die zentrale Forschungsfrage beantwortet und bewertet. Letztendlich werden die Beschränkungen der Methodik dargestellt.

In 5.1 ist die Unterrichtsqualität analysiert worden. Es ist gezeigt worden, dass der Einfluss der Lehrkräfte und der Schule vernachlässigt werden kann. Auch der Einfluss des Lehrwerks und möglicher Einfluss anderer Sprachen außerhalb der weiterführenden Schule sind ausgeschlossen worden. Wichtig ist aber, dass die Klassen sich deutlich unterscheiden, da alle SchülerInnen Individuen sind und deshalb individuelle Kenntnisse und Fähigkeiten haben. Aus keinem einzigen Argument geht hervor, dass die SchülerInnen von irgendetwas anderem beeinflusst wurden. Deshalb können alle SchülerInnen miteinander verglichen werden und der wirkliche Einfluss des Englischen kann beobachtet werden.

Die Zahl der SchülerInnen, welche Fehler beim Übersetzen machen, haben sich von Version A (N=7) nach Version B (N=15) mehr als verdoppelt. Das kann beweisen, dass die SchülerInnen, die Version B gemacht haben, vom Englischen beeinflusst worden sind. Anhand der gemachten Fehler kann die gleiche Konklusion gezogen werden. Die gemachten Fehler in Version A (N=10) sind in Version B mehr als verdreifacht (N=33). Das bedeutet, dass die SchülerInnen ohne direkten Einfluss des Englischen 10 Fehler machen und dass die SchülerInnen mit direktem Einfluss des Englischen 23 mehr Fehler in Version B machen. Die erste Hypothese über die Erwartung, dass sowohl in Version A als auch in Version B gelegentlich die englische Wortstellung in den deutschen Sätzen verwendet wird, kann bestätigt werden. Die Fehler werden aber immerhin sehr selten gemacht. Weiterhin ist gezeigt worden, dass es einige SchülerInnen gibt, die in Version A Fehler machen, aber dass es mehr SchülerInnen gibt, die in Version B Fehler machen. Die Fehler in Version B sind das Ergebnis des Transfers des Englischen.

Die SchülerInnen lernen die Grammatik der Fremdsprachen anhand von Regeln. Wenn sie die deutschen oder aus dem Niederländischen entnommenen Regeln systematisch anwenden, werden die Ergebnisse dieser Forschung nicht beeinflusst, da die Regeln des Niederländischen in dieser Aufgabe auch die richtige deutsche Wortstellung bilden. Wenn sie die englischen Regeln eines syntaktischen Phänomens systematisch auf das Deutsche anwenden, anhand des Prinzips des Transfers wie in Kapitel 2 erläutert worden ist und vorausgesetzt, dass sie Fehler machen, werden 4 oder mehr Fehler pro Person erwartet, da von jedem syntaktischen Phänomen vier Sätze in der Aufgabe aufgenommen sind. Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass die Fehlerzahl sich von Version A nach Version B fast verdreifacht hat, obwohl die Zahl der fehlermachenden Personen sich nur verdoppelt hat. Das ist nicht genügend Beweis dafür, dass die SchülerInnen die Regeln des englischen systematisch anwenden. Wie auch in den Hypothesen erläutert worden ist, scheinen die SchülerInnen die englische Regeln nur anzuwenden, wenn sie sich über die deutsche Regeln

unsicher sind. Diese Unsicherheit ist aber pro Schüler beziehungsweise Schülerin unterschiedlich und ist deshalb in dieser Untersuchung nicht statistisch nachzuweisen. Weitere Untersuchungen können den Zusammenhang zwischen diesen Fehlern und die systematischen Regeln genauer ausweisen.

Das wird auch durch die Ergebnisse der unterschiedlichen Verbphänomene gezeigt. Die Fehlerzahlen bei Sätzen mit Hilfs- und Vollverben und Sätzen mit einem Temporaladverb sind viel geringer als die Fehlerzahl bei Nebensätzen. Deshalb kann geschlussfolgert werden, dass die SchülerInnen die deutschspezifischen Regeln für Nebensätze am wenigsten richtig anwenden und deshalb nicht völlig erworben haben. Deshalb wenden die SchülerInnen die Regeln einer anderen Sprache an, was den Transfer des Englischen ermöglicht. Diese Ergebnisse bekräftigen den Teil der Hypothese, in dem erwartet wurde, dass die SchülerInnen bei Nebensätzen in Version B mehr Fehler machen als in Version A. Auch die Hypothese angehend der Sätze mit Hilfs- und Vollverben ist bekräftigt, da bei diesen Sätzen fast keine Fehler gemacht worden sind. Die Hypothese der Sätze mit Temporaladverbien ist nicht bekräftigt, da schon einige Fehler bei diesem Phänomen gemacht worden sind, aber nicht genügend für eine bedeutungsvolle Schlussfolgerung.

Da die gemachten Fehler systematisch scheinen und in Version B mehr Fehler gemacht worden sind als in Version A, kann schlussgefolgert werden, dass die Fehler tatsächlich die Folge des Transfers sind. Der Einfluss des Englischen in Bezug auf die Wortstellung bei niederländischen SchülerInnen ist deshalb anwesend wenn Englisch kurz zuvor aktiviert worden ist. Bei der mit Deutsch anfangenden Version der Aufgabe sind aber viel weniger Fehler gemacht worden. Diese Version ist die Simulation des Unterrichts, da die SchülerInnen während ihres deutschen Unterrichts kein Englisch verwenden. Weitere Forschungen können zeigen, inwieweit Transfer des Englischen Einfluss auf den DaF-Unterricht hat.

In dieser Arbeit ist eine schriftliche Aufgabe gewählt worden. Für weitere Untersuchungen könnte eine mündliche Aufgabe interessant sein, da die SchülerInnen dann weniger bewusst die Wortstellung erwägen, da sie vor allem auf der Suche nach richtigen Wörtern und Ausdrücken sind. Die spontane Sprachproduktion könnte mehr Transfer des Englischen erlauben, eben wenn Englisch nicht kurz zuvor verwendet worden ist. Weiterhin könnte ein anderes Teilgebiet der Grammatik untersucht werden, in dieser Forschung ist nur auf Wortstellung geachtet worden, aber die Wortschatz kann auch ein Bereich des Transfers sein.

7. Fazit

Die vorliegende Arbeit hat sich mit der Frage beschäftigt, wie die erste Fremdsprache Englisch die zweite Fremdsprache Deutsch in Bezug auf die Wortstellung bei niederländischen Schülern beeinflusst und welche Bedeutung die für den DaF-Unterricht hat. Die Analyse wurde unter besonderer Berücksichtigung der Verbstellung durchgeführt.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass die unterschiedlichen Verbstellungen der Sprachen Deutsch, Englisch und Niederländisch im Mittelpunkt stehen. Die drei, der Forschung zugrundeliegende syntaktischen Phänomene sind die Verbletzstellung in Nebensätzen, Verbzweitstellung in Sätzen mit einem Hilfs- und einem Vollverb und in Sätzen mit einem Temporaladverbial. Diese drei Phänomene werden im Niederländischen und Deutschen anhand der gleichen Regeln gebildet, im Englischen aber gibt es andere Regeln. Erwartet wurde, dass die SchülerInnen mehrmals die englische Wortstellung in deutschen Sätzen verwenden werden, vor allem wenn sie zuerst ins Englische übersetzen und erst danach ins Deutsche, so dass ihr L2 Englisch zuerst aktiviert wurde.

Dementsprechend hat die Arbeit sich zum Ziel gesetzt, anhand einer empirischen Untersuchung die Leistungen der 3 vwo-SchülerInnen zu analysieren. Bei dieser Analyse ist deutlich geworden, dass 25% der SchülerInnen mehrmals die englische Wortstellung in deutschen Sätzen verwenden. Weiterhin ist gezeigt worden, dass mehr SchülerInnen die englische Wortstellung verwenden, wenn sie zuerst Niederländisch-Englisch und danach Niederländisch-Deutsch übersetzt haben. Deshalb ist schlussgefolgert worden, dass die untersuchten SchülerInnen die Verbstellungsregeln des Englischen auf ihr Deutsch anwenden. Der Transfer des Englischen ist anwesend, wenn die SchülerInnen zuerst niederländisch-Englisch übersetzt haben, was aber nicht der Fall ist beim niederländischen DaF-Unterricht. Obwohl die vorliegende Arbeit sich mit dem Thema ausgiebig und detailliert beschäftigt hat, müsste für die genauere Bedeutung des Transfers im DaF-Unterricht weiter untersucht werden.

8. Literaturverzeichnis

- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46, 71-86. doi:10.1017/S0261444811000218
- Forsyth, H. (2014). The influence of L2 transfer on L3 English written production in a bilingual German/Italian population: A study of syntactic errors. *Open Journal of Modern Linguistics*, 4, 429-456. doi:10.4236/ojml.2014.43036
- Haider, H. (2010). Wie wurde Deutsch OV: Zur diachronen Dynamik eines Strukturparameters der germanischen Sprachen. In: Ziegler, A. (Hrsg.), *Historische Textgrammatik und historische Syntax des Deutschen: Traditionen, Innovationen, Perspektiven* (S. 11-32). Berlin: Walter de Gruyter.
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, Lernerinterne und Lernerexterne Faktoren in Modellen zum Multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), 97-109. Abgerufen von <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/537>
- Imider, M. (2010). *Interferenz und Transfer im DaF-Unterricht* (Dissertation). Abgerufen von https://is.muni.cz/th/45184/ff_d/
- Jäger, A. (2012). Syntax. In: Drügh, H. & Komfort-Hein, S. & Kraß, A. & Meier, C. & Rohowski, G. & Seidel, R. & Weiß, H. (Hrsg.), *Germanistik: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Schlüsselkompetenzen* (S. 64-79). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Jentges, S. (2016). Deutsch lernt man meistens auf Niederländisch. Zielsprachengebrauch im schulischen Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden. *Glottodidactica, An International Journal of Applied Linguistics*, 43(1), 107-122. doi:10.14746/gl.2016.43.1.8
- König, E. Gast, V. (2012). *Understanding English-German Contrasts*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Lee, M.Y. (2012). Das Rätsel von SVO beim Erlernen des Deutschen - Warum ist SVO so leicht, SOV dagegen so schwer produzierbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17(1), 75-92. Abgerufen von <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/107/102>
- Merkelbach, C. (2011). Wie unterscheiden sich die Lernstrategien beim Erlernen von L2 und L3? Ergebnisse einer empirischen Studie bei taiwanischen Deutsch-als-L3-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 16(2), 126- 146. Abgerufen von <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/123/118>

- Ramers, K.H. (2006). Topologische Felder: Nominalphrase und Satz im Deutschen. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 25, 95-127. doi:10.1515/ZFS.2006.003
- Reis, M. (1974). Syntaktische Hauptsatz-Privilegien und das Problem der deutschen Wortstellung. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 2, 299-327. Abgerufen von https://bibliographie.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/46989/pdf/Reis_Hauptsatz.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ten Cate, A.P. Lodder, H.G. Kootte, A. (2013). *Deutsche Grammatik: Eine kontrastiv deutsch-niederländische Beschreibung für den Fremdspracherwerb*. Bussum: Coutinho.
- Tsai, W.L. (2015). English interferences in German sentences. *Linguistics and Literature Studies*, 3, 278-283. doi:10.13189/lls.2015.030604

Anhang

A: Übersetzungsaufgaben

Vertaalopdracht

Versie A

Vragen vooraf:

1. Hoe oud ben je?
2. Wat is je moedertaal? _____
3. Zijn er talen die je (buiten de middelbare school om) vaak spreekt, en zo ja, welke?

Deel 1

Vertaal deze zinnen van het Nederlands naar het Duits

1. We zijn met de auto gegaan.

2. Gisteren ben ik naar het zwembad gegaan.

3. Ik weet dat hij ziek is.

4. Ik heb een glas water gedronken.

5. Op donderdag hebben we meestal Duits.

6. Ze zeiden dat hij aardig is.

7. Ik heb nieuwe schoenen gekocht

8. Vorig jaar waren we ook hier.

9. Hij denkt dat zij Lisa heet.

10. Ik heb al wiskunde geleerd

11. Volgende week heb ik een toets

12. Wij zien dat zij naar links loopt.

Deel 2

Vertaal deze zinnen van het Nederlands naar het Engels

1. We zijn met de auto gegaan.

2. Gisteren ben ik naar het zwembad gegaan.

3. Ik weet dat hij ziek is.

4. Ik heb een glas water gedronken.

5. Op donderdag hebben we meestal Duits.

6. Ze zeiden dat hij aardig is.

7. Ik heb nieuwe schoenen gekocht

8. Vorig jaar waren we ook hier.

9. Hij denkt dat zij Lisa heet.

10. Ik heb al wiskunde geleerd.

11. Volgende week heb ik een toets.

12. Wij zien dat zij naar links loopt.

Vragenlijst – Vertaalopdracht**Versie B**

Vragen vooraf:

1. Hoe oud ben je?
2. Wat is je moedertaal? _____
3. Zijn er talen die je (buiten de middelbare school om) vaak spreekt, en zo ja, welke?

Deel 1

Vertaal deze zinnen van het Nederlands naar het Engels

1. We zijn met de auto gegaan.

2. Gisteren ben ik naar het zwembad gegaan.

3. Ik weet dat hij ziek is.

4. Ik heb een glas water gedronken.

5. Op donderdag hebben we meestal Duits.

6. Ze zeiden dat hij aardig is.

7. Ik heb nieuwe schoenen gekocht.

8. Vorig jaar waren we ook hier.

9. Hij denkt dat zij Lisa heet.

10. Ik heb al wiskunde geleerd.

11. Volgende week heb ik een toets.

12. Wij zien dat zij naar links loopt.

Deel 2

Vertaal deze zinnen van het Nederlands naar het Duits

1. We zijn met de auto gegaan.

2. Gisteren ben ik naar het zwembad gegaan.

3. Ik weet dat hij ziek is.

4. Ik heb een glas water gedronken.

5. Op donderdag hebben we meestal Duits.

6. Ze zeiden dat hij aardig is.

7. Ik heb nieuwe schoenen gekocht.

8. Vorig jaar waren we ook hier.

9. Hij denkt dat zij Lisa heet.

10. Ik heb al wiskunde geleerd.

11. Volgende week heb ik een toets.

12. Wij zien dat zij naar links loopt.

B. Fragebogen Lehrer und Lehrerinnen

Vragenlijst voor de docent

Hartelijk dank voor het beschikbaar stellen van uw klas voor mijn scriptieonderzoek! Graag zou ik van u het volgende willen weten:

1. Aan welke klas geeft u les en op welke school?

2. Welk lesboek gebruikt u hiervoor?

3. In welke taal geeft u de lessen?
