



Radboud University Nijmegen

*Die elizitierte Produktion von Genus und
Adjektivdeklinaton bei niederländischen
Deutschlernern: Eine Analyse zu
Kongruenz und Korrektheit*

Radboud Universität Nijmegen – Faculteit der Letteren

German Linguistics

Masterarbeit Dean Hermans – s4240693

Thaalpad 12 – 6102 EG – Echt (NL)

dean.hermans@student.ru.nl

Betreuerin: Dr. S. Jentges

Zweitgutachter: Dr. A. Farhidnia

25.06.2016

Abstract

(D) Diese Studie hat versucht zu überprüfen, wie und inwiefern niederländische Deutschlerner das deutsche Genus und die deutsche Adjektivdeklination völlig erworben haben und weiterhin, ob die dazugehörige Artikel-Adjektiv-Kongruenz auch von ihnen beherrscht wird. Forschung konnte bereits nachweisen, dass Lernende, die später in ihrem Leben anfangen, eine Fremdsprache zu lernen, nicht gänzlich dazu in der Lage sind, solche sprachlichen Phänomene wie Genus, Adjektivdeklination und Artikel-Adjektiv-Kongruenz völlig erwerben zu können. 84 niederländische Schüler haben eine schriftliche elizitierte Sprachproduktionsaufgabe gemacht, wobei später analysiert worden ist, ob die Artikel-Adjektiv-Kongruenz vorhanden war oder nicht, also auch in inkorrekten Antworten, bei denen das Genus falsch zugewiesen war, aber vielleicht das Adjektiv richtig daran angepasst wurde. Es wurde aber erwartet, dass solche Lerner Kongruenz nicht immer produzieren würden, weil vorangehende Studien dies nachgewiesen haben. Außerdem gab es drei verschiedene Versionen des Sprachtests, wobei in der ersten Version das Genus jedes Wortes schon zugewiesen war, in der zweiten Version die Adjektivdeklinationsendungen für die Teilnehmer aufgelistet waren und in der dritten Version keine zusätzliche Information bereitgestellt wurde. Es wurde erwartet, dass die Versuchsteilnehmer der ersten Version die meisten korrekten Antworten geben würden, weil hierbei nicht auf Genus geachtet werden musste. Das Experiment hat gezeigt, dass die Lernenden mit spätem Fremdspracherwerbsbeginn die Artikel-Adjektiv-Kongruenz nicht völlig erworben haben, da diese nicht immer in ihren Antworten realisiert wurde. Außerdem zeigte sich, aufgrund der Tatsache, dass die meisten Fehler in der Genuszuweisung gemacht wurden, dass die Teilnehmer der ersten Version die meisten korrekten Antworten produziert haben.

Stichwörter:

Fremdspracherwerb L2	Genus Deutsch	Adjektivdeklination späterer Erwerbsbeginn	Kongruenz
-------------------------	------------------	---	-----------

(EN) This study has investigated, whether Dutch learners of German have a complete acquisition of the German grammatical gender and the adjective inflection system. This study also wanted to know whether the relationship between those two is acquired, also known as article-adjective-congruency. Studies have shown, that late L2-learners, so learners that begin learning a second language later in life are not able to acquire such linguistic features. 84 Dutch high school students have undergone a elicited language writing task, where has been analysed, whether the article-adjective-congruency was present or not. This means that also has been looked at incorrect answers, where there was a gender-error but the adjective ending has been adapted to that incorrect gender. It was expected, that the participants wouldn't use this congruency in all or their answers, because previous studies have found out, that this congruency is often absent. Furthermore there were 3 different versions of the task. In the first one grammatical gender was already given away as an extra information, in the second one all the adjective endings were listed and in the third one there was no extra information given. It was expected that the group with the first version would perform significantly better because they didn't have to be aware of the correct grammatical gender. This study has shown, that late L2-learners don't always use article-adjective-congruency because this was not always present in their answers and that most errors are caused by assigning the wrong grammatical gender, because the first group performed better than the other two groups regarding correct answers.

Key words:

Second language acquisition L2	Grammatical gender German	Adjective inflection Age of onset	Congruency Late learners
-----------------------------------	------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------

Inhaltverzeichnis

Einleitung	S. 4
Kapitel 1.1: Der Erwerb von Genus und Adjektivdeklination in der L1	S. 7
Kapitel 1.2: Eine Fremdsprache lernen	S. 9
Kapitel 1.3: L2-Theorien	S. 12
Kapitel 1.4: Genus in der deutschen Sprache	S. 14
Kapitel 1.5: Die deutsche Adjektivdeklination	S. 15
Kapitel 1.6: Forschungsstand: Blom et al. (2008)	S. 17
Kapitel 1.7: Forschungsfrage & Hypothesen	S. 21
Kapitel 2: Methode & Material	S. 24
Kapitel 3: Analyse & Ergebnisse	S. 29
Kapitel 4: Diskussion & Fazit	S. 40
Kapitel 5: Literaturverzeichnis	S. 46
Kapitel 6: Anhang	S. 50

Einleitung

Heutzutage gibt es auf der Welt mehr Bilinguale als Monolinguale. Mit dem Begriff „Bilinguale“ wird nicht nur bezeichnet, wenn Menschen zweisprachig aufgewachsen sind, weil diese zum Beispiel Eltern mit verschiedenen Muttersprachen bzw. Eltern mit verschiedenen L1s haben, aber auch Menschen, die als Kind oder auch später im Leben eine (oder mehrere) Zweit- oder Fremdsprache(n) gelernt haben. Allerdings ist es immer etwas anderes, eine Zweit- oder Fremdsprache zu erwerben bzw. zu lernen als das Lernen der L1 (Myles, 2013).

Außerdem gibt es auch noch einen Unterschied zwischen den Begriffen „Fremdsprache“ und „Zweitsprache“. Eine Zweitsprache lernt man zum Beispiel, wenn man in ein Land emigriert, wo eine andere Sprache gesprochen wird. Diese Sprache will bzw. sollte man dann dort lernen, um mit den Menschen dort einfach kommunizieren zu können. Man lernt also diese Sprache in dem Land, in dem die jeweilige Sprache gesprochen wird. Das Lernen dieser Sprache wird dann als das Lernen einer Zweitsprache bezeichnet. Wenn man aber eine Sprache in seinem eigenen Land lernt, wird die Sprache als eine Fremdsprache bezeichnet. Ein bekanntes Beispiel hierfür ist der Fremdsprachenunterricht von Schülern. Sie lernen zum Beispiel Englisch oder Französisch in der Schule. In diesem Kontext gibt es auch noch viele Begriffe und Theorien in Bezug auf explizites und implizites Lernen, aber die sind für diese Arbeit nicht von Bedeutung.

In der Forschung wird aber nicht immer konsequent zwischen beiden Begriffen unterschieden, während es doch häufig von Bedeutung ist, diesen Unterschied anzugeben (Muñoz, 2008). Im Rahmen dieser Arbeit geht es um die Erforschung des Lerner des Deutschen als Fremdsprache und deswegen werden hier im Folgenden die Begriffe „Fremdsprache“ und „Fremdsprachenunterricht“ benutzt. Weiterhin ist es wichtig zu wissen, wann über Fremdsprachenlerner, mit frühem Erwerbsbeginn, und Fremdsprachenlerner, mit späterem Erwerbsbeginn, gesprochen wird, und was diese Begriffe bedeuten. Fremdsprachenlerner mit einem frühen Erwerbsbeginn sind Lerner, die früh im Leben angefangen haben (im Alter von 4-7 Jahren), eine Fremdsprache zu lernen. Der Spracherwerb ähnelt in vielen Bereichen dem Spracherwerb von L1-Lernern. Fremdsprachenlerner mit einem späteren Erwerbsbeginn haben erst später im Leben angefangen, eine Fremdsprache zu lernen (im Alter von >7 Jahren). Um diese letztgenannte Gruppe geht es in dieser Arbeit. Die Probanden sind alle Fremdsprachenlerner mit späterem Erwerbsbeginn, die in etwa einem Alter von 12 bis 13 Jahren angefangen haben, Deutsch zu lernen.

Zum Thema Fremdsprachenerwerb gibt es zahlreiche Untersuchungen und Forschungsprojekte, dies auch, weil es so viele verschiedene Teilbereiche beim Thema Fremdsprachenerwerb gibt. Fremdsprachenerwerb wird als Forschungsgegenstand immer beliebter in der Sprachwissenschaft und dadurch entwickeln sich wiederum Ansätze und Theorien darüber, wie Sprachen von Menschen erworben werden.

In dieser Arbeit geht es um den Erwerb von Genus und Adjektivdeklination durch Fremdsprachenlerner des Deutschen. In den nächsten Kapiteln wird dies genauer erläutert. Diese Arbeit nimmt vor allem die Studie von Blom et al. aus dem Jahr 2008 (Blom, 2008) als Ausgangspunkt, da in dieser Studie der Erwerb von Genus und Adjektivdeklination im Niederländischen überprüft worden ist. Details zu dieser Studie werden in den folgenden Kapiteln präsentiert. Im Rahmen dieser Arbeit wird zunächst vom Erwerb der L1 ausgegangen, wobei der Fokus auf dem Genus- und Adjektivdeklinationserwerb liegt. Danach wird behandelt, was von Bedeutung ist, wenn man eine zweite Sprache lernt und dazu werden verschiedene Theorien und Erklärungen dargestellt. Dann wird das Genus der deutschen Sprache behandelt und hieran anschließend auch die Adjektivdeklination im Deutschen. Im theoretischen Hintergrund der Arbeit wird abschließend die Studie von Blom et al. (2008) ausführlich diskutiert, womit der Ausgangspunkt und die Basis dieser Arbeit deutlich werden. Letztendlich wird dann auch die Relevanz dieser Arbeit für die angewandte Sprachwissenschaft und auch für den Fremdsprachenunterricht diskutiert.

Diese Arbeit untersucht den Genus- und Adjektivdeklinationserwerb von Deutschlernern, die später in ihrem Leben, angefangen haben, die deutsche Sprache zu lernen. Der von diesen Lernenden produzierte inkorrekte Gebrauch bei der Genuszuweisung und Adjektivdeklination wird analysiert, wobei untersucht wird, inwiefern Artikel- und Adjektivkongruenz beibehalten wird. Das heißt, es wird erhoben, ob sich bei der o.g. Lernergruppe überhaupt inkorrekt Gebrauch zeigt und falls, wie dieser genau aussieht. Wenn die Genuszuweisung inkorrekt ist, wird auch überprüft, ob die Adjektivdeklination daran angepasst wird und dadurch Kongruenz erhalten bleibt. Außerdem wird auch überprüft, ob es häufiger bei der Zuweisung von Genus oder bei der Adjektivdeklination zu inkorrektem Gebrauch kommt. Das methodische Vorgehen und das bei der Untersuchung eingesetzte Material werden in Kapitel 2 detailliert erläutert.

Diese Arbeit stellt also die Frage, ob bei älteren Deutschlernern Kongruenz zwischen Artikeln und Adjektiven vorhanden ist, auch wenn der Genus- und Adjektivdeklinationsgebrauch inkorrekt ist. Außerdem wird versucht zu überprüfen, ob es in der Genuszuweisung oder in der Adjektivdeklination mehr Fehler gibt.

Es wird erwartet, dass die Deutschlerner mit späterem Erwerbsbeginn inkonsequente Fehler machen. Dies heißt, dass Kongruenz nicht vorhanden ist oder auf jeden Fall nicht völlig erworben ist. Wenn die Genuszuweisung inkorrekt ist, wird die Adjektivendung nicht daran angepasst. Dies ist basiert worden auf die Ergebnisse von der Studie von Blom et al. (2008). In dieser Arbeit wurde ein Vergleich zwischen Muttersprachlern des Niederländischen, Zweitsprachenlerner mit frühem Erwerbsbeginn und Zweitsprachenlerner, welche später das Niederländische gelernt haben, gemacht. Diese letzte Gruppe bzw. die L2-Lerner mit spätem Fremdsprachenerwerbsbeginn zeigten keine Kongruenz, wenn sie Fehler machten, und deswegen wird das in dieser Arbeit für die Deutschlerner mit späterem Erwerbsbeginn ebenfalls erwartet. Außerdem wird erwartet, dass es in der Genuszuweisung mehr Fehler als in der Adjektivdeklination gibt. Mehr Erläuterungen dazu im Kapitel 1.7 „Hypothesen und Forschungsfrage“.

1.1 Der Erwerb von Genus und Adjektivdeklination in der L1

Der Erwerb der L1 scheint ganz mühelos zu geschehen. Viele Forscher gehen davon aus, dass alle Sprachen auf der Welt denselben grundlegenden Strukturgesetzen folgen und dies heißt, dass laut dem Ansatz der Generativen Grammatik von u.a. Chomsky bzw. die Universalgrammatik jeder Mensch eine Naturanlage für Sprache haben müsse. Diese Anlage ist der Schlüssel zum Verständnis aller Sprachen der Welt. Allerdings sind Faktoren wie Input und soziale Interaktion genauso wichtig. Über die Wichtigkeit verschiedener Faktoren gibt es aber heutzutage noch immer verschiedene Theorien. Das Lernen der L1 bezeichnet man als Erstspracherwerb und für diesen Erwerb wird die Naturanlage für Sprache benutzt. Die Erst- bzw. Muttersprache wird nämlich offensichtlich mühelos erworben. (Dittmann, 2002). So auch Phänomene wie Genus und Morphologie oder Morphosyntax wie Adjektivdeklination. Diese und auch andere sprachliche Phänomene werden im Allgemeinen implizit erworben. Im Bereich des Erstspracherwerbs kommt es dann zu der Frage, wie das Kind trotzdem ein komplexes Sprachsystem erwerben kann. Diese Frage wird als Lernbarkeitsproblem bezeichnet. Wie Genus und Adjektivdeklination von Erstsprachlernern erworben werden, gehört auch zu diesem „Problem“. Wie sich solche sprachlichen Fertigkeiten im Verlauf des Erstspracherwerbs verändern und erweitern, wird außerdem zum „Entwicklungsproblem“, das sich mehr auf die Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten fokussiert, geordnet. Die Art und Weise, wie Lerner Genus und Adjektivdeklination erwerben, gehört also zum Lernbarkeitsproblem, und wie sich der Erwerb von Genus und Adjektivdeklination entwickelt, gehört zum Entwicklungsproblem. Die Unterschiede zwischen Erstspracherwerbern und Zweitspracherwerbern in Bezug auf die Lernbarkeits- und Entwicklungsprobleme sind für die verschiedenen Bereiche der Sprachwissenschaft sehr interessant (Dittmann, 2002)

Wenn über Spracherwerb gesprochen wird, kann auf verschiedene linguistische Ebenen eingegangen werden. Der Spracherwerb besteht nämlich aus den Ebenen der Phonologie, der Morphologie, der Syntax, der Semantik und der Pragmatik. Diese Ebenen des Spracherwerbs werden im Verlauf der ersten Lebensjahre eines Kindes bereits erworben. Dies passiert nicht alles gleichzeitig, sondern in verschiedenen Stufen, welche im Allgemeinen bei allen Menschen ähnlich sein sollen (Tracy, 2007). Genus und Adjektivdeklination gehören zur Ebene der Morphologie. In dieser Arbeit wird deswegen desweiteren nur noch auf die Ebene der Morphologie eingegangen und dann vor allem mit dem Fokus auf Genus- und Adjektivdeklinationserwerb. Artikel im Deutschen, bei denen das Genus sichtbar ist

(der/die/das + Nomen), werden ziemlich früh erworben. Es kann auch festgehalten werden, dass unbestimmte Artikel etwas früher als bestimmte Artikel erworben werden (Gillis & Schaerlaekens, 2000). Der Unterschied zwischen diesen Artikeln wird erst später verstanden. Beim Erwerb der Flexions- bzw. Deklinations- und Konjugationsregeln üben Kinder sehr viel. Sie machen häufig noch Fehler und allmählich wird eine bestimmte Gesetzmäßigkeit und Struktur in der Sprache entdeckt. Die Kinder imitieren also nicht nur die Sprache, die sie jeden Tag hören, sondern wenden auch selber ihre Kenntnisse an. Das kann man bemerken, wenn auf den Sprachgebrauch von Kindern geachtet wird. Die Kinder machen nämlich bestimmte Fehler, bei denen sie ihre Kenntnisse dennoch richtig anwenden, aber sie sich nicht davon bewusst sind, dass es sich bei diesen bestimmten Fällen um Ausnahmen oder unregelmäßige Fälle handelt. Sie verwenden also die regelmäßigen Regeln in unregelmäßigen Fällen (Gillis & Schaerlaekens, 2000). Fremdsprachenlerner machen auch solche Übergeneralisierungen, aber trotzdem besteht im Vergleich zu jungen Muttersprachlern ein Unterschied. Für Fremdsprachenlerner scheint es so zu sein, dass sie beim Lernen solcher Regeln mehr Schwierigkeiten als Muttersprachler haben.

Lexikalisierte Phänomene wie Genus und Adjektivdeklination sind für L1er automatische Sprachprozesse, welche sie gar nicht bewusst erleben. Corbett (1991) schreibt, dass Kinder die morphologischen Regeln von u.a. Gender erwerben und die Ausnahmen im Laufe des Erwerbs allmählich gelernt werden. Alles, was mit einander zu tun hat und was vom L1ern erworben wird, wird zusammen im mentalen Lexikon gespeichert. Wörter und ihr dazugehöriger Artikel mit sichtbarem Genus und die Adjektivdeklinationsendungen sind miteinander im mentalen Lexikon verbunden. Diese Einheiten sind gleichsam lexikalisiert. Bei Menschen, die früh eine Fremdsprache gelernt haben, ist dies auch meist noch der Fall, aber für Fremdsprachenlerner, welche erst später damit anfangen, eine Fremdsprache zu lernen, meistens nicht. (Abrahamsson & Hyltenstam, 2008; Herschensohn, 2013; Myles, 2013)

Dies konnten zum Beispiel Lew-Williams & Fernald (2010) für Genus nachweisen. Mit spanischen Muttersprachlern, Spanischlernern, die relativ früh im Leben angefangen haben, das Spanische zu lernen, und Spanischlernern, welche erst später angefangen haben, die spanische Sprache zu lernen, als Versuchsteilnehmer, wollten sie herausfinden, ob Lerner anhand des Artikels vorhersagen konnten, welches Wort ausgesprochen werden würde. Im Experiment gab es verschiedene Bilder von Objekten, die sprachlich ein anderes Genus enthielten und gleichzeitig gab es auditiven Input, wobei ein Satz ausgesprochen wurde, der über eines der dargestellten Objekte einen Satz äußerte. Die Augenbewegungen der

Teilnehmer wurden dann gemessen. Aus diesem Experiment kam heraus, dass die Muttersprachler und Fremdsprachenlerner mit frühem Erwerbsbeginn schon bei den Artikeln wussten, welches Wort ausgesprochen werden würde, weil ihre Augen sich schon beim Hören des Artikels zum korrekten Objekt bewegten, während die Lerner mit späterem Fremdsprachenerwerbsbeginn immer warteten, bis das Wort bzw. Nomen ausgesprochen wurde.

Auch Hopp (2013) schreibt, dass ältere L2-Lerner im Gegensatz zu L1ern und frühe L2-Lerner fast nie lexikalische Phänomene wie Genus und die Kongruenz mit Adjektivdeklination völlig erwerben, dies ist nur der Fall, wenn die Lerner ein sehr hohes Sprachniveau erreichen. Vor allem L1er haben Genus und Adjektivdeklination im mentalen Lexikon als lexikalischen Knoten gespeichert (Hopp, 2013, S. 34).

Diese Ergebnisse lassen annehmen, dass Muttersprachler und Lerner, welche früh damit angefangen haben, eine Fremdsprache zu lernen, Genus zum Wort miteinbeziehen, während Lerner, die später im Leben eine Fremdsprache lernen oder gelernt haben, das nicht machen.

Über den Erwerb von Genus und Adjektivdeklination kann also gesagt werden, dass Muttersprachler einer Sprache im Bereich des Genus, aber auch im Bereich der Deklination von Adjektiven, nahezu niemals Fehler machen, weil diese Wörter als eine Phrase gebildet werden, und auch im mentalen Lexikon verbunden sind. Dass Muttersprachler solche Fehler kaum machen, haben Blom et al. (2008) ebenfalls belegen können. Wenn Muttersprachler trotzdem Fehler machen, sind diese kongruent, das heißt, dass alle Teile der Phrase aneinander angepasst sind. Wenn sie zum Beispiel denken, dass ein bestimmtes Wort Genus X hat, während es eigentlich Genus Y haben sollte, sind das Adjektiv und mögliche andere dazugehörige Wörter als Genus X flektiert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Muttersprachler Genus und morphologische Phänomene wie Adjektivdeklination und Pluralbildung automatisch verarbeiten und diese Wörter und Kenntnisse im mentalen Lexikon miteinander verknüpft sind. Bei Fremdsprachenlernern mit spätem Erwerbsbeginn ist dies aber nicht der Fall. Wie Fremdsprachenlerner eine neue Sprache lernen und was es genau für verschiedene Fremdsprachenlerner gibt, wird im nächsten Kapitel erläutert.

1.2 Eine Fremdsprache lernen

Es gibt sehr viele verschiedene Gründe, eine Fremdsprache zu lernen. Allerdings sind die Prozesse, welche die Lerner erleben, im Allgemeinen ganz ähnlich. Für das Lernen einer

neuen Sprache gibt es immer bestimmte Aspekte, die einen sehr großen Einfluss auf den Erwerbsprozess der Fremdsprache haben. Diese wichtigen Einflüsse sind (i) welche Muttersprache der Lerner hat und wie diese Sprache sich zu der Fremdsprache verhält, (ii) das Alter, in dem der Lerner angefangen hat, die Fremdsprache zu lernen, und (iii) wie lange der Lerner schon mit der Fremdsprache in Kontakt ist. Dieser letztgenannte Punkt wird für Lerner einer Zweitsprache meistens als die Dauer bezeichnet, wie lange der Lerner sich schon im neuen Land aufhält. Weiterhin sind vor allem für Fremdsprachenlerner die Qualität und Quantität des Fremdspracheninputs auch noch sehr wichtig. Studien haben gezeigt, dass diese einen großen Einfluss auf die Sprachkompetenz der Lerner haben (Muñoz, 2008; Unsworth, 2014; Larson-Hall, 2008). Beim Begriff „Qualität“ geht es um die Sprachqualität der Personen, mit denen der Lerner sprachlichen Kontakt hat. Es geht hier also vor allem um die Sprachqualität der Lehrer, weil Lehrer in aller Regel die größte Rolle im Fremdsprachenunterricht außerhalb des Zielsprachenlandes haben, zumindest wenn tatsächlich Unterrichtsstunden in der Fremdsprache stattfinden. Wenn die Qualität des Inputs, der von der Lehrperson kommt, qualitativ nicht gut ist, ist das Sprachangebot vielleicht nicht ausreichend, damit sich der Spracherwerb der Lerner völlig entwickeln kann. Unter dem Begriff „Quantität“ wird verstanden, wie viel Kontakt der Lerner mit der Fremdsprache hat, also Input. Die Anzahl von Fremdsprachenunterrichtsstunden gehört also hierzu. Außerdem sind Faktoren wie Motivation und Sprachlernbegabung auch sehr wichtig (Abrahamsson & Hyltenstam, 2008).

Also hat jeder Fremdsprachenlerner immer mit bestimmten Aspekten zu tun. Trotzdem wird ein Unterschied zwischen verschiedenen Lernern gemacht. Hier wird der Unterschied zwischen Zweit- und Fremdsprachenlerner, der schon in der Einleitung erklärt worden ist, nicht weiter vertieft, verwiesen sei aber darauf, dass es auch innerhalb dieser Lerner kategorien verschiedene Lerner gibt. Es gibt natürlich L1er bzw. Muttersprachler, welche in der Forschung häufig als Vergleichskategorie benutzt werden. Es gibt 2L1er bzw. Menschen, die schon von Geburt an, mit zwei Sprachen, also zwei Muttersprachen, aufgewachsen sind. Dann gibt es L2er mit frühem Erwerbsbeginn bzw. Menschen, die früh im Leben angefangen haben, eine Sprache zu lernen. Desweiteren gibt es noch L2er mit spätem Erwerbsbeginn bzw. Menschen, die erst später im Leben mit dem Lernen einer Fremdsprache angefangen haben.

Die Unterschiede zwischen diesen zwei letztgenannten sind für die Forschung sehr wichtig. Es gibt nämlich eine bestimmte Altersgrenze, die bestimmt, ob ein Lerner zu der frühen- oder späteren Erwerbsbeginn-kategorie gehört. Die Forschung spricht dann immer über eine

sogenannte „critical period“ bzw. kritische Periode. Manche Forscher sprechen allerdings über eine sensitive Periode, die weniger strikt ist und wobei Ausnahmen möglich sind (Herschensohn, 2013). Die Definition einer kritischen Periode ist, dass Lerner vor einem bestimmten Alter eine zweite Sprache nahezu perfekt lernen können und diese Sprache auf eine ähnliche Weise erwerben, wie Muttersprachler dieser Sprache das können. Diese Lerner werden als Lerner mit frühem Erwerbsbeginn bezeichnet. Es soll durchaus Unterschiede zwischen L1ern, 2L1ern und L2ern mit frühem Erwerbsbeginn geben, aber diese sind nicht so groß wie Unterschiede zu L2ern mit späterem Fremdspracherwerbsbeginn. Ab dem bestimmten Alter, also sobald die kritische Periode vorbei ist, soll der Erwerb einer Sprache auf Muttersprachenniveau nicht mehr möglich sein und erwerben Lerner die neue Sprache immer anders als Muttersprachler und Lerner mit frühem Erwerbsbeginn. Diese Lerner werden dann als Lerner mit spätem Erwerbsbeginn bezeichnet. Außerdem sei es für diese Lerner mit spätem Erwerbsbeginn nahezu unmöglich ein „native-like“ Sprachniveau zu erreichen, während dies für die Lerner mit früherem Erwerbsbeginn viel einfacher sei (Herschensohn, 2013). Über die Altersgrenze der kritischen/sensitiven Periode gibt es verschiedene Diskussionen und Theorien. Meistens liegt die Altersgrenze irgendwo zwischen einem Alter von 4 bis 7 Jahren. Außerdem gibt es für verschiedene Sprachen und sprachliche Phänomene unterschiedliche Altersgrenze, also unterschiedliche kritische Perioden (Ågren et al., 2014; Herschensohn, 2013; Abrahamsson & Hyltenstam, 2008; Myles, 2013; Slabakova, in press; Unsworth & Blom, 2010; Unsworth, 2013). Je schwieriger das sprachliche Phänomen laut Forschungen sein sollte, desto früher sei die kritische Periode. Dies haben zum Beispiel Ågren et al. (2014) nachgewiesen. Weil Genus und Adjektivdeklination beide als morphogrammatische Aspekte betrachtet werden, können diese laut Slabakova (in press) von Lernern mit späterem Erwerbsbeginn nicht völlig erworben werden. Unter anderem auch Hopp schreibt, dass Genus und Adjektivdeklination und vor allem das Verhältnis zwischen beiden Phänomenen für diese Lerner sehr schwierig zu lernen ist, und es nicht sehr oft vorkommt, dass solche Lerner dies völlig oder sehr gut erwerben.

Die Annahme einer kritischen Periode bezieht aber den Einfluss der Muttersprache nicht mit ein. Laut dieser Theorie wäre es für eine Chinesin genauso schwierig die deutsche Sprache zu lernen wie für einen Niederländer oder einen Engländer. Auch wenn jemand, der Sprache A spricht, in der es Phänomen X gibt und jemand, der Sprache B spricht, in der es Phänomen X nicht gibt, sei es genauso schwierig, Sprache C, in der es Phänomen X auch gibt, zu lernen. Dies kann in Frage gestellt werden, und es gibt auch Studien dazu, die etwas anderes zeigen.

Mehr über mögliche Einflüsse der Muttersprache wird deswegen im nächsten Kapitel besprochen.

1.3 L2-Theorien

Es gibt einige Theorien, welche versuchen, zu erklären, was der Einfluss der Muttersprache auf andere Sprachen, die von Lernern gelernt werden, sein könnte. Hierbei geht es zum Beispiel darum, was überhaupt erworben werden kann, wenn man eine bestimmte Muttersprache hat und eine Fremdsprache lernt. Es gibt zum Beispiel zwei bekannte Hypothesen in Bezug auf den Erwerb von grammatikalischen Phänomenen, wie zum Beispiel Genus. Die erste Hypothese wird in der englischen Literatur „Failed Functional Features Hypothesis“ genannt, abgekürzt FFFH. Diese Hypothese behauptet, dass Lerner mit einem späteren Erwerbsbeginn, also Lerner, welche nach der kritischen Periode angefangen haben, eine Sprache zu lernen, nicht dazu fähig sind, grammatikalische Phänomene, die es in ihrer Muttersprache nicht gibt, erwerben zu können. Diese Hypothese behauptet, dass ein Deutschler mit Englisch als Muttersprache nicht dazu fähig sei, das deutsche Genus zu erwerben, weil die englische Sprache kein Genus enthält. Für einen Niederländer, einen Franzosen oder einen Spanier wäre es wohl möglich, das deutsche Genus zu erwerben, weil diese Sprachen auch Genus enthalten (Corbett, 1991; White, Valenzuela, Kozłowska-MacGregor & Leung, 2004). Wenn folglich ein sprachliches Phänomen nicht in der Muttersprache anwesend ist, kann dieses von Lernern mit späterem Erwerbsbeginn laut dieser Hypothese nicht völlig erworben werden. Außerdem gibt es Studien, die nachgewiesen haben, dass es für Lerner, die kein Genus in ihrer Muttersprache haben, schwieriger ist, Genus sehr gut zu erwerben (Hopp, 2013).

Die zweite Hypothese bezüglich des Einflusses der Muttersprache auf den Fremdspracherwerb wird in der Literatur „Full Transfer Full Access“ genannt, abgekürzt FT/FA. Diese Hypothese behauptet, dass Lerner sprachliche Phänomene einer Fremdsprache lernen können, auch wenn dieses Phänomen nicht in ihrer Muttersprache anwesend ist. Dies ist also das Gegenteil der FFFH. Lerner sind also nicht in ihrem Fremdspracherwerb von ihrer Muttersprache beschränkt. Ein Engländer und ein Niederländer wären also beide dazu fähig, das deutsche Genus völlig zu erwerben. Trotzdem behaupten beide Hypothesen, dass der Erwerb einer Fremdsprache unter großen Einfluss der Muttersprache stattfindet. (Foley & Flynn, 2013; White et al.,2004).

Der Einfluss der Muttersprache auf den Erwerb von Zweit- und Fremdsprachen wird „Transfer“ genannt. Es kann sein, dass die Muttersprache bei dem Erwerb einer Fremdsprache in bestimmten Fällen förderlich ist, weil sich Muttersprache und Fremdsprache eines Lerners in einem bestimmten Bereich ähneln. Dann wäre der Erwerb dieses Phänomens in diesem Fall einfacher, weil etwas aus der Muttersprache übernommen werden kann, und es für den Lerner nicht völlig unbekannt und neu ist. Dies wird positiver Transfer genannt. Dies kann auf allen Ebenen des Spracherwerbs vorkommen, zum Beispiel in der Phonologie, wobei es für einen Niederländer einfacher wäre, das deutsche Lautinventar zu erwerben als für eine Chinese oder sogar einen Spanier, weil das niederländische und deutsche Lautinventar sich stärker ähneln. Auf der Ebene der Morphologie wäre es zum Beispiel für einen Spanier einfacher, das französische Adjektivdeklinationssystem zu lernen, als für einen Niederländer oder einen Engländer. Ein Beispiel auf der Ebene der Semantik wären zwei Sprachen, die viele Wörter haben, welche sich ähneln oder sogar identisch sind.

Neben positivem Transfer gibt es dann auch negativen Transfer. Dies heißt, dass die Muttersprache die Fremdsprache negativ beeinflusst. Mit anderen Worten werden hierbei Elemente in der Fremdsprache aus der Muttersprache übernommen, während dies in der Fremdsprache eigentlich nicht möglich ist. Ein Beispiel bezüglich des Syntax hierfür wäre, dass der niederländische Satzbau auch im Deutschen verwendet wird, wodurch die Verbstellung im Deutschen nicht immer richtig ist. Ein anderes bekanntes Beispiel auf der phonologischen Ebene ist, dass Niederländer den /u/-Laut im Deutschen auch als /uu/ aussprechen, während es wie /oe/ ausgesprochen werden sollte (Foley & Flynn, 2013; Rothman & Halloran, 2013).

Es gibt verschiedene Erklärungsmodelle bezüglich Transfer, welche Forscher versucht haben, darzustellen. Es gibt nämlich vier verschiedene Möglichkeiten von Transfer in Richtung der Fremdsprache. Auch gibt es Transfer in Richtung der Muttersprache, aber das ist hier nicht von Bedeutung. Es kann vorkommen, dass es gar keinen Transfer gibt. Es kann sein, dass es nur Transfer aus der Muttersprache gibt. Eine dritte Möglichkeit ist, dass es nur Transfer aus einer schon gelernten Fremdsprache gibt. Eine weitere Möglichkeit ist, dass es Transfer aus sowohl der Muttersprache als auch der schon gelernten Fremdsprache gibt. Diese Fremdsprache, die schon gelernt worden ist, ist in den meisten Fällen für Europäer Englisch, wenn dies nicht die Muttersprache ist (Rothman & Halloran, 2013).

Das erste Erklärungsmodell wird CUM genannt (Cumulative Enhance Model). Dieses Model behauptet, dass es nie negativen Transfer geben würde und dass es also nur positiven Transfer

gibt. Dieser positive Transfer kann sowohl aus der Muttersprache als auch aus einer Fremdsprache herkommen.

Das zweite Erklärungsmodell wird L2-Status-Faktor genannt (L2 status factor). Dieses Modell behauptet, dass Transfer sowohl positiv als auch negativ sein kann, aber nur aus der Fremdsprache, die vom Lerner schon gelernt worden ist, resultiert. Für Niederländer, die Deutsch lernen, würde es also um Transfer aus dem Englischen gehen.

Das dritte Erklärungsmodell heißt TPM (Typology Proximity Model). Dieses Modell geht davon aus, dass es positiven und negativen Transfer gibt, aber nur aus der Sprache, die der Zielsprache am meisten ähnelt. Dies kann pro sprachlichem Phänomen variieren. Hier hat also die Sprachtypologie den größten Einfluss auf den Transfer.

Tabelle 1.31 zeigt nochmal eine Übersicht bezüglich verschiedener Erklärungsmodelle.

Transfer	L1		andere L2	
	Positiv	Negativ	Positiv	Negativ
CUM	X		X	
L2-status Factor			X	X
TPM	X	& X	oder X	& X

Tabelle 1.31 – Verschiedene Erklärungsmodelle in Bezug auf Transferherkunft

Während verschiedene Studien nachgewiesen haben, dass das CUM richtig sei, haben andere Studien, wie zum Beispiel Falk & Bardel (2011) nachgewiesen, dass das L2-Status-Faktor-Modell richtig sei, während es außerdem auch noch Studien gibt, welche Ergebnisse haben, die mit dem TMP übereinstimmen, wie zum Beispiel Rothman (2011). Allerdings sind die verschiedenen Studien sich über die Tatsache einig, dass es oft Transfer beim Fremdspracherwerb gibt. (Falk & Bardel, 2011; Foley & Flynn, 2013; Rothman & Halloran, 2013; Rothman, 2011).

1.4 Genus in der deutschen Sprache

Die deutsche Sprache hat drei verschiedene Genera. Diese Generaformen sind nur im Singular unterscheidbar, weil es im Plural nur eine Form gibt, die für alle drei Genera gilt. Romanische Sprachen wie zum Beispiel Spanisch oder Französisch machen im Plural auch einen Genusunterschied (Corbett, 1991). Weil das Deutsche nur eine Pluralform bezüglich des Genus hat, wird im Weiteren nur über Singularfälle gesprochen. Pluralformen werden deswegen auch nicht im Experiment miteinbezogen. Die Generaformen der deutschen

Sprache sind in Tabelle 1.41 und 1.42 dargestellt. In dieser Arbeit werden nur die Nominativformen überprüft, weil es hier nicht um den Kasuserwerb der Deutschlerner geht. Sowohl die anderen Kasusformen als auch die Pluralformen sind nur der Gesamtheit der Formen halber dargestellt worden.

	Maskulin	Feminin	Neutrum	Plural
Nominativ	der	die	das	die
Genitiv	des	der	des	der
Dativ	dem	der	dem	den
Akkusativ	den	die	das	die

Tabelle 1.41: Generaformen des definiten Artikels der deutschen Sprache in jeder Kasusform

	Maskulin	Feminin	Neutrum	Plural
Nominativ	ein	eine	ein	keine
Genitiv	eines	einer	eines	keiner
Dativ	einem	einer	einem	keinen
Akkusativ	einen	eine	ein	keine

Tabelle 1.42: Generaformen des indefiniten Artikels der deutschen Sprache in jeder Kasusform

In der deutschen Sprache gibt es keine Generaform, die deutlich häufiger als die anderen Formen ist, wie zum Beispiel das Niederländische wohl hat. Die niederländische Sprache hat bei den definiten Artikeln zwei Generaformen, wobei „de“ viel häufiger als „het“ ist (Blom et al., 2008; Corbett, 1991). Außerdem hat das Deutsche Genus, das sowohl ein semantisches als auch ein formales bzw. morphologisches System hat. Ein semantisches System heißt, dass Wörter wie „Mann“, „Frau“ und „Löwin“ tatsächlich auch ihr entsprechendes Genus enthalten. Ein formales System heißt, dass Wörter ein bestimmtes Genus haben, weil sie eine bestimmte Form haben. Es geht hierbei um das Nomen statt der Bedeutung des Nomens, wie das beim semantischen System der Fall ist (Corbett, 1991). Es gibt für Nomina, deren Genus formal bestimmt worden ist, viele Eselsbrücke, um das Genus zu behalten. Allerdings gibt es hier auch wieder viele Ausnahmen, wodurch das deutsche Genus für Fremdsprachenlerner ziemlich schwierig ist (Duden, 2009).

1.5 Die deutsche Adjektivdeklination

Die Adjektive der deutschen Sprache haben für jede Generaform und Kasus andere Endungen. Einige Endungen sind in verschiedenen Fällen aber trotzdem identisch, aber dann

ist der Artikel meistens anders. Die Adjektivendungen kongruieren in der deutschen Sprache nämlich mit den vorstehenden Artikeln. Das heißt, dass sie aufeinander abgestimmt sind. Die Adjektivendungen werden von dem Genus, dem Numerus und der Artikelform bestimmt. Also kann anhand des Artikels schon abgeleitet werden, welche Endung das Adjektiv bekommt (Duden, 2009).

	Maskulin	Feminin	Neutrum	Plural
Nominativ	der kleine Mann	die kleine Frau	das kleine Auto	die kleinen Kinder
Genitiv	des kleinen Mannes	der kleinen Frau	des kleinen Autos	der kleinen Kinder
Dativ	dem kleinen Mann	der kleinen Frau	dem kleinen Auto	den kleinen Kindern
Akkusativ	den kleinen Mann	die kleine Frau	das kleine Auto	die kleinen Kinder

Tabelle 1.51: Adjektivdeklinationsendungen nach den definiten Artikeln in jeder Kasusform

	Maskulin	Feminin	Neutrum	Plural
Nominativ	ein kleiner Mann	eine kleine Frau	ein kleines Auto	keine kleinen Kinder
Genitiv	eines kleinen Mannes	einer kleinen Frau	eines kleinen Autos	keiner kleinen Kinder
Dativ	einem kleinen Mann	einer kleinen Frau	einem kleinen Auto	keinen kleinen Kindern
Akkusativ	einen kleinen Mann	eine kleine Frau	ein kleines Auto	keine kleinen Kinder

Tabelle 1.52: Adjektivdeklinationsendungen nach den indefiniten Artikeln in jeder Kasusform

	Maskulin	Feminin	Neutrum	Plural
Nominativ	kleiner Mann	kleine Frau	kleines Auto	kleine Kinder
Genitiv	kleines Mannes	kleiner Frau	kleines Autos	kleiner Kinder
Dativ	kleinem Mann	kleiner Frau	kleinem Auto	kleinen Kindern
Akkusativ	kleinen Mann	kleine Frau	kleines Auto	kleine Kinder

Tabelle 1.53: Adjektivdeklinationsendungen ohne vorherige Artikel in jeder Kasusform

1.6 Forschungsstand – Blom, Polißenká & Weerman (2008) – Artikel, Adjektive und „Age of onset“: Der Erwerb von niederländischem Genus

Der Ausgangspunkt dieser Studie bezüglich des Forschungsthemas ist vor allem die Studie „*Articles, adjectives and age of onset: acquisition of Dutch grammatical gender*“ von Elma Blom, Daniela Polißenká und Fred Weerman aus dem Jahr 2008 (Blom et al., 2008). In dieser Studie wurde eine Vergleichsanalyse von Fehlern verschiedener Lernergruppen gemacht. Diese Lernergruppen waren Muttersprachler des Niederländischen, marokkanische Kinder, also Lerner, die das Niederländische früh im Leben gelernt haben bzw. Lerner mit frühem Erwerbsbeginn, und marokkanische Erwachsenen, die erst später im Leben die niederländische Sprache gelernt haben und deswegen als Lerner mit spätem Erwerbsbeginn bezeichnet werden. Die Fehler¹, um die es ging, waren Genuszuweisung und Adjektivdeklination und das Verhältnis zwischen beiden Phänomenen. Artikel und Adjektiv stimmen nämlich im Niederländischen genauso wie im Deutschen immer überein und das heißt, dass sie kongruieren bzw. Kongruenz haben.

Genus erwerben in einer Fremdsprache wird als sehr schwierig empfunden und sogar nach intensivem Kontakt mit der bestimmten Sprache sei es noch immer ein problematisches Phänomen (Carol, 1989; Roger, 1987). Allerdings scheint Genus beim Erstspracherwerb im Allgemeinen weniger problematisch zu geschehen und passiert dies außerdem relativ früh im Erstspracherwerb, ohne große Schwierigkeiten (Bottari et al. 1993/4; Karmiloff-Smith, 1977; Mills, 1986; Pérez-Pereira, 1991). Etwas später im Spracherwerb wird die Adjektivdeklination dann unlösbar mit dem Genus verbunden, weil Genus anhand der Artikel geäußert wird und Artikel und Adjektiv zusammen mit dem Nomen in vielen Fällen eine Phrase bilden. Hierbei wird also auch die Kongruenz zwischen Artikel und Adjektiv erworben, welche vom Genus, Numerus, also Singular oder Plural, und Kasus bestimmt wird.

Für Fremdsprachenlerner mit frühem Erwerbsbeginn, also Kinder, scheint es außerdem auch weniger schwierig, Genus und die Kongruenz mit den Adjektiven zu lernen, als für Erwachsene der Fall ist (Scherag, 2004).

In der jeweiligen Studie von Blom et al. (2008) wurde dann auch davon ausgegangen, dass es einen großen Unterschied gibt, zwischen dem Erstspracherwerb, dem Erwerb einer neuen

¹ In dieser Arbeit (und auch in der Arbeit von Blom et al. (2008)) wird der Begriff „Fehler“ nicht im negativen Sinn benutzt, sondern geht es um inkorrekte Äußerungen, die für Fremdsprachenlerner ganz üblich sind.

Sprache der Lerner mit frühem Erwerbsbeginn und dem Erwerb der Lerner mit spätem Erwerbsbeginn. Vor allem die Lerner mit spätem Fremdspracherwerbsbeginn würden laut Blom et al. (2008) eine Sprache anders gelernt haben als Muttersprachler und Lerner mit frühem Erwerbsbeginn, somit auch ein sprachliches Phänomen wie Genus oder Adjektivdeklination. Dies alles habe mit der kritischen Periode zu tun. Lerner mit spätem Fremdspracherwerbsbeginn, die eine Sprache lernen und ein sehr hohes Niveau erreichen, bekommen trotzdem niemals ein native-like Niveau, sicherlich nicht, wenn man das jeweilige sprachliche Phänomen in der Muttersprache nicht erworben hat. In Blom et al. (2008) wird also von der FFFH (siehe Kapitel 1.3) ausgegangen. Außerdem wird von Blom et al. (2008, S. 299.) ein neues Modell bzw. eine neue Hypothese vorgestellt, nämlich das deklarative-prozedurale Modell. Deklaratives Wissen hat mit explizitem Wissen sprachlicher Tatsachen und Information zu tun und dieses Wissen werde Blom et al. (2008) zufolge als eigenständige Information im Gehirn gespeichert. Prozedurales Wissen hat mehr mit impliziten Tatsachen und impliziter sprachlicher Information zu tun. Hierzu gehören das Lernen und der Prozess motorischer, perzeptiver und kognitiver Fähigkeiten. Beide Arten von Wissen werden von Lernern beim Erwerb einer Sprache laut diesem Modell benutzt, aber es gebe einen Unterschied in Bezug auf, welches Wissen mehr von Lernern benutzt wird. In der Arbeit von Blom et al. (2008) werden daran anschließend mit Hilfe von Ergebnissen vorhergehender Studien zwei unterschiedliche Erklärungsansätze bezüglich des Erwerbs von Genus und Adjektivdeklination, und wie dies im mentalen Lexikon gespeichert ist, dargestellt. Diese Erklärungsansätze beziehen sich auf den Erwerb von Genus und Adjektivdeklination und versuchen die Fehler, welche von Lernern gemacht werden, zu erklären. Auf diese Weise wird auch deutlich, wie Kongruenz erworben sein könnte.

Der erste Erklärungsansatz bezieht sich vor allem auf das deklarative Wissen. Demnach gebe es keine Repräsentationen von Genus und Adjektivdeklination im mentalen Lexikon, sondern diese Repräsentationen werden vom Lerner explizit gelernt. Inkonsequente Fehler, also Fehler, bei denen Artikel und Adjektiv nicht aneinander angepasst sind und dadurch keine Kongruenz beibehalten wird, sind hierbei möglich, weil Genus und Adjektivendungen separat gelernt werden und separat im mentalen Lexikon gespeichert worden sind und diese darin keine sehr starke Verbindung haben. Laut diesem Ansatz gibt es also keine erworbene Kongruenz. Dieser Erklärungsansatz wird auch lexikalische Repräsentation genannt. Beim zweiten Erklärungsansatz handelt es sich um das prozedurale Wissen. Die sprachlichen Fertigkeiten sind implizit erworben worden und syntaktische Repräsentation sich im mentalen Lexikon gespeichert worden. In der niederländischen Sprache ist es so, dass das „de“-Genus

häufiger als das „het“-Genus ist und deswegen gehen Lerner in dieser Sprache im Allgemeinen von der frequentesten Form aus, außer wenn sie eine andere Form erworben haben. Dies heißt, dass Lerner im Allgemeinen von der „de“-Form ausgehen und nur „het“ benutzen, wenn sie dies im Lexikon gespeichert haben. In Tabelle 1.61 sind die verschiedenen Formen des Niederländischen dargestellt worden, wodurch der Unterschied zwischen beiden Genera deutlich wird, hierzu in Tabelle 1.62 auch dargestellt, was für Fehler laut beiden Erklärungsansätzen möglich sind. Bei diesem zweiten Erklärungsansatz gibt es wohl eine Repräsentation im Lexikon, wodurch es auch eine stärkere Verbindung zwischen Artikel und Adjektiv geben müsste und deswegen die Artikel-Adjektiv-Kongruenz erworben wird. Hierbei würde es also keine inkonsequenten Fehler geben. Wenn nämlich das falsche Genus zugewiesen wird, dann wird die Adjektivendung automatisch daran angepasst. Dieser Erklärungsansatz wird auch grammatikalische Repräsentation genannt, weil es demnach tatsächlich eine grammatikalische Repräsentation im Lexikon gibt (Blom et al., 2008).

Genus	Singular		Plural	
	Indefinit	Definit	Indefinit	Definit
Common	een kleine	de kleine	kleine	de kleine
Neutrum	een klein Ø	het kleine	kleine	de kleine

Tabelle 1.61 – Unterschied in Bezug auf Genus-Adjektiv-Kongruenz

Lexikalische Repräsentation (deklaratives Wissen)	Grammatikalische Repräsentation (prozedurales Wissen)
Kongruenz fehlend Genus und Adjektivendungen werden nicht aneinander angepasst, wodurch viele verschiedene Fehler möglich sind	Kongruenz vorhanden Nur Fehler in der Genuszuweisung der markierten Form
- *een grote huis - een grote fiets - een groot huis - *een groot fiets	- *een grote huis - een grote fiets - een groot huis - *een groot fiets

Tabelle 1.62 – Produktionsmöglichkeiten des Niederländischen für beide Erklärungsansätze

Anhand der Tabelle wird deutlich, dass Lerner mit deklarativem Wissen, also mit einer lexikalischen Repräsentation verschiedene Fehler machen können, vor allem weil sie Artikel

und Adjektiv als separate Teile betrachten, während Lerner mit prozeduralem Wissen nur dadurch Fehler machen können, weil sie davon ausgegangen sind, dass ein Nomen mit „het“-Genus (huis), also nicht mit der frequentesten Form, tatsächlich „de“-Genus hat, weil dies die häufigste Form ist und das Wort „huis“ noch nicht im Lexikon gespeichert haben. Sie betrachten Artikel und Adjektiv aber im Allgemeinen als eine Phrase. Hierbei können also nur Fehler vorkommen, welche durch falsche Genuszuweisung verursacht werden, während mit deklarativem Wissen auch Fehler vorkommen werden, welche von falschem „Gender Agreement“, also Inkongruenz, verursacht werden (siehe Tabelle 1.62).

Blom et al. erwarteten (2008), dass die Muttersprachler des Niederländischen und die marokkanischen Lerner mit frühem Erwerbsbeginn der niederländischen Sprache vor allem das Genus und die Adjektivdeklination als prozedurales Wissen äußern würden, während die marokkanischen Lerner mit spätem Erwerbsbeginn das niederländische Genus und Adjektivdeklination als deklaratives Wissen äußern würden. Laut dieser Hypothese würden Muttersprachler und Lernende mit frühem Erwerbsbeginn also nur Fehler machen, welche von falscher Genuszuweisung abzuleiten sind, und Lernende mit späterem Erwerbsbeginn sowohl Fehler durch Genuszuweisung als auch fehlende Kongruenz produzieren würden. Die Fehler der letztgenannten Gruppen wären also nicht eindeutig zu erklären. Blom et al. (2008) gingen davon aus, dass Muttersprachler und Lernende mit frühem Fremdspracherwerbsbeginn grammatikalische Repräsentationen von Genus und Adjektivendungen im mentalen Lexikon haben und dadurch auch die Kongruenz erworben hätten, während Lernende mit späterem Fremdspracherwerbsbeginn die lexikalische Repräsentation haben.

In ihrer Arbeit ist dies mittels einer „sentence-completion“-Aufgabe überprüft worden, das heißt, die Versuchsteilnehmer sollten sprachlich Sätze beenden. Dies wurde durchgeführt anhand von Bildern und die Versuchsteilnehmer sollten dann jedes Mal den Unterschied zwischen zwei Bildern beschreiben. Der Unterschied war so gestaltet, dass die Versuchsteilnehmer Adjektive und Artikel benutzen würden. Die Artikel- und Adjektivproduktion waren also elizitierte Produktion, das heißt, dass die Produktion von Artikeln und Adjektiven hervorgerufen wurde.

Aus den Ergebnissen der Studie von Blom et al. (2008) ist zu ersehen, dass es in der Tat einen Unterschied zwischen L2-Lernern mit frühem und spätem Erwerbsbeginn bezüglich der Fehler in Genuszuweisung und Adjektivdeklination gibt. Auf den ersten Blick scheint es so zu sein, dass die Kinder bzw. die Lernende mit frühem Erwerbsbeginn und die Erwachsenen bzw. die Lernende mit späterem Erwerbsbeginn einfach beide inkorrekten Gebrauch geäußert haben, aber wenn die Art der Inkorrektheit analysiert wird, wird deutlich, dass die Fehler der

Lerner mit frühem Erwerbsbeginn als Übergeneralisierungen interpretiert werden können. Das heißt, dass sie nur für Nomina mit neutralem Genus das „common“ Genus zugewiesen haben. Dies war bei den Lernern mit spätem Erwerbsbeginn nicht der Fall. Die Fehler dieser letztgenannten Lerner waren auch nicht anhand von L1-Transfer oder anderen Faktoren zu erklären (Blom et al., 2008). Die Kongruenz der Fehler ist außerdem analysiert worden und dabei stellte sich heraus, dass diese Lerner ein inkonsequentes Fehlermuster haben. Aus diesem Grund kann die Hypothese der Arbeit bestätigt und geschlussfolgert werden, dass Lerner mit frühem Erwerbsbeginn grammatikalische Repräsentationen von Genus und Adjektivendungen haben, während Lerner mit spätem Erwerbsbeginn lexikalische Repräsentationen haben (prozedural \diamond deklarativ).

Jetzt wäre es auch interessant zu untersuchen, ob Lernende des Deutschen, die einen späteren Fremdsprachenerwerbsbeginn haben, auch vor allem lexikalische Repräsentationen haben, was im nächsten Kapitel erläutert wird.

1.7 Forschungsfrage & Hypothesen

Wie im vorangehenden Kapitel deutlich geworden ist, haben Fremdsprachenlerner mit einem späteren Erwerbsbeginn ihre Fremdsprache(n) anders im mentalen Lexikon strukturiert als zum Beispiel die Lerner, welche früher im Leben angefangen haben, eine Fremdsprache zu lernen. Blom et al. (2008) haben nachgewiesen, dass Lerner mit spätem Erwerbsbeginn das niederländische Genus und die niederländische Adjektivdeklination nicht völlig erworben haben und außerdem die dazugehörige Kongruenz zwischen Artikel und Adjektiv nicht durchgängig korrekt anwenden. Es wäre von daher interessant zu untersuchen, ob dies auch für andere Sprachen gilt. Die hier vorliegende Studie untersucht, wie der Gebrauch von Artikeln und Adjektivdeklination und die Kongruenz der deutschen Sprache bei Lernern mit spätem Erwerbsbeginn aussieht. Weiterhin wird auch überprüft, ob es bei der Genuszuweisung oder bei der Adjektivdeklination häufiger inkorrekten Gebrauch gibt. Dies wurde anhand schriftlicher Tests, welche von Schülern abgelegt wurden, überprüft. Anhand drei verschiedener Versuchsteilnehmergruppen, wobei in einer Gruppe das Genus jedes Wortes mit angegeben wurde, einer Gruppe, die die Adjektivdeklinationsregeln beim Experiment enthalten hatte, und einer Gruppe ohne zusätzliche Information, wurde dies versucht zu beantworten. Die genaue Durchführung des Experiments wird in Kapitel 2.1 präsentiert.

Somit geht es in dieser Arbeit um die folgende Forschungsfrage: *„Inwiefern wird die Artikel- und Adjektivkongruenz der deutschen Sprache bei niederländische Deutschlernern mit späterem Erwerbsbeginn beibehalten und wird von diesen Lernern mehr inkorrekt Gebrauch in der Genuszuweisung oder in der Adjektivdeklination produziert?“*

Es wird erwartet, dass die Deutschlerner in dieser Studie, falls sie inkorrekten Gebrauch produzieren, vor allem inkonsequente Fehler machen, dass die Kongruenz also fehlt, genauso wie in der Arbeit von Blom et al. der Fall war (2008). Wenn die Genuszuweisung inkorrekt ist, wird die Adjektivendung nicht daran angepasst. Eine andere Möglichkeit ist, dass die Deutschlerner wohl die Adjektivendungen anpassen, auch wenn die Zuweisung von Genus inkorrekt ist, und dadurch die Kongruenz beibehalten wird. Diese zwei Fehlermöglichkeiten werden in Tabelle 1.71 dargestellt. Diese zwei Möglichkeiten werden von unter anderem Blom et al. (2008) und Hopp (2013) ebenfalls vorgestellt und in ihren Studien als Erläuterung benutzt. Außerdem wird auch erwartet, dass es mehr inkorrekten Gebrauch in der Genuszuweisung als in der Adjektivdeklination gibt. Dies ist auf die Tatsache basiert, dass Genus im Fremdspracherwerb als sehr schwierig empfunden wird und von Fremdsprachenlernern mit späterem Erwerbsbeginn meistens nicht völlig erworben wird. (Corbett, 1991; Hopp, 2006; Hopp, 2013). Außerdem sind als zusätzlicher Aufbau der Hypothese einige Schüler, welche nicht an dem Experiment teilgenommen haben, mittels eines mündlichen Fragebogens befragt worden, ob sie das deutsche Genus oder die deutsche Adjektivdeklination schwieriger finden. Darauf gab es immer „Genus“ als Antwort und manche bemerkten noch, dass man, wenn man das Genus nicht wisse sich nicht über die korrekte Adjektivendung sicher sein kann. Die Versuchsteilnehmergruppe, die das Genus als zusätzliche Information bei der Überprüfung enthalten hat, würde laut dieser Hypothese deswegen am geringsten inkorrekten Gebrauch haben, während dann logischerweise erwartet wird, dass die Gruppe ohne zusätzliche Information am häufigsten inkorrekten Gebrauch produzieren wird. Von Fremdsprachenlernern mit spätem Erwerbsbeginn werden außerdem laut Hopp (2013) mehr Genuszuweisungsfehler als Kongruenzfehler gemacht.

Lernende mit spätem Erwerbsbeginn sind sich also der Kongruenz bewusst, aber die Frage, ob sie das in ihrer Produktion auch umsetzen können, wird in dieser Arbeit zu überprüfen versucht.

Genuszuweisung	Kongruenz
<p>Fehler in der Genuszuweisung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - der große → die große - der große → das große - die große → der große - die große → das große - das große → der große - das große → die große - ein großer → eine große - ein großer → ein großes - eine große → ein großer - eine große → ein großes - ein großes → ein großer - ein großes → eine große <p>also: Genus im Artikel und Adjektivendung aneinander angepasst</p>	<p>Fehler in „Gender Agreement“ (& Genderzuweisung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - der große → die große / er / es / en - der große → das große / er / es / en - die große → der große / er / es / en - die große → das große / er / es / en - das große → der große / er / es / en - das große → die große / er / es / en - ein großer → eine große / er / es / en - ein großer → ein großes / er / e / en - eine große → ein großer / e / es / en - eine große → ein großes / er / e / en - ein großes → ein großer / e / es / en - ein großes → eine große / er / es / en <p>also: Genus im Artikel und Adjektivendung nicht aneinander angepasst</p>
<p>Folge: Kongruenz wird behalten!</p>	<p>Folge: verschiedene Arten von Fehler möglich und Kongruenz fehlt. Dadurch ist nicht abzuleiten, ob der Fehler durch falsche Genuszuweisung oder falsche Adjektivdeklination verursacht wird.</p>

Tabelle 1.71: Zwei mögliche Fehlerquellen im Gebrauch von deutschen Artikeln und Adjektiven im Nominativ

In der Studie von Blom et al. (2008) wurden Fehler in der Produktion der niederländischen Sprache untersucht, wodurch einfach zu erklären war, dass vor allem von den L1ern als auch den Lernern mit frühem Erwerbsbeginn von der meist frequentesten Form ausgegangen wurde, wenn sie das Genus nicht korrekt angeben konnten. Dies ist in der deutschen Sprache eigentlich nicht möglich, weil es, wie schon erwähnt, in dieser Sprache keine dominierende Generaform gibt. Auch wenn die Lernenden mit spätem Erwerbsbeginn in dieser Studie

trotzdem Kongruenz beibehalten, wäre eine falsche Genuszuweisung nicht eindeutig zu erklären.

Die Ergebnisse dieser Studie können wichtige Erkenntnisse für u.a. die Sprachwissenschaft liefern, und dann vor allem im Bereich des Fremdspracherwerbs. Sie können Ergebnisse von Studien, wie zum Beispiel die Studien von Blom et al. (2008) und Hopp (2006; 2013) unterstützen oder widerlegen, oder sie können als Ausgangspunkt für zukünftige Studien dienen, wodurch mehr darüber bekannt wird, wie sprachliche Fertigkeiten und der Spracherwerb der Lerner mit späterem Erwerbsbeginn aussieht.

Weiterhin können die Ergebnisse für den Fremdsprachenunterricht relevant sein, nämlich bezüglich der Frage, ob mehr Fokus auf die Kongruenz zwischen Artikel und Adjektiv gelegt werden sollte oder verstärkt Genuszuweisung geübt werden sollte. Es könnte auch sein, dass vor allem die Adjektivdeklination geübt werden sollte.

2 Methode & Material

Teilnehmer

Für diese Studie gab es 84 Versuchsteilnehmer (M: 55, F: 29), mit einem Durchschnittsalter von 15,71 Jahren (Alter: 15,71). Weil es drei verschiedene Gruppen in diesem Experiment gab, sind diese Teilnehmer außerdem auch noch in eine der drei Gruppen eingeteilt worden. Die erste Gruppe enthielt 28 Teilnehmer (M: 19, F: 9), mit einem Durchschnittsalter von 15,79 Jahren (Alter: 15,79; M: 15,79; F: 15,77). Die zweite Gruppe bestand auch aus 28 Personen (M: 22, F: 6) und das Durchschnittsalter war 15,57 Jahre (Alter: 15,57; M: 15,59; F: 15,50). Die dritte Gruppe bestand ebenfalls aus 28 Teilnehmern (M: 14, F: 14) und war durchschnittlich 15,79 Jahre alt (Alter: 15,79; M=15,79; F=15,79).

Diese Versuchsteilnehmer waren alle Schüler einer weiterführenden Schule aus Sittard, eine Stadt im Süden der Niederlande. Alle Teilnehmer hatten das gleiche Niveau bezüglich der Schulausbildung, nämlich VWO-4, noch spezifischer: Atheneum 4. Dies ist das vierte Jahr einer Schulausbildung einer weiterführenden Schule in den Niederlanden, wobei die Schüler außerdem meistens ab dem zweiten oder ersten Jahr Deutsch als Schulfach haben. Die durchschnittliche Jahranzahl, welche die Versuchsteilnehmer Deutsch als Schulfach hatten war 3,1 Jahre (Deutsch als Schulfach: M= 3,1 Jahre). Diese Schüler sind also alle Fremdsprachenlernende des Deutschen mit spätem Erwerbsbeginn, welche jedes Jahr ungefähr 2 bis 3 Stunden pro Woche Deutschunterricht haben. In diesen Deutschstunden wird

von den Lehrern meistens Niederländisch gesprochen, mit einigen Ausnahmen, wodurch diese Fremdsprachenlerner also nicht sehr viel Input der deutschen Sprache bekommen.

Stimuli

Für diese Studie ist eigenes Testmaterial aufgestellt worden. Dieses Material ist im Anhang dargestellt. Es gab 30 Nomina, mit dazugehörigen Artikeln und ausgedachten Adjektiven. Die Endungen der Artikel und die Endungen der Adjektive waren aber gelöscht und die Teilnehmer sollten diese schriftlich ausfüllen. Es gab 10 maskuline Nomina, 10 feminine Nomina und 10 Neutrum-Nomina. Diese Nomina waren anhand der Lehrwerke, mit denen in der Schule gearbeitet wird, ausgewählt, womit man mit Sicherheit sagen konnte, dass die Schüler die Wörter schon öfter gesehen und gehört hatten und deren Bedeutung auch kannten. Weiterhin waren die Artikel auch aufgeteilt in 15 definite und 15 indefinite Formen. Die Nomina und Adjektive sind danach noch von einem deutschen Muttersprachler kontrolliert worden. Weiterhin gab es auch 30 Filler-Items, um die Teilnehmer davon abzuleiten, worum es in diesem Experiment ging. Diese Items waren deutsche Verben, welche sie konjugieren sollten. Die richtige Form (z.B. „er“, „sie“ oder „ihr“) war schon vorgegeben. Alles in allem gab es also 30 Nomina mit 30 Artikeln und 30 Adjektiven, wobei es 5 maskuline indefinite Fälle, 5 maskuline definite Fälle, 5 feminine indefinite Fälle, 5 feminine definite Fälle, 5 neutrale indefinite Fälle, 5 neutrale definite Fälle und noch 30 Verbkonjugationen gab. In der Tabelle 2.1 ist dies zusammengefasst.

Nominativ	Maskulinum	Femininum	Neutrum
Definit	5	5	5
Indefinit	5	5	5

Tabelle 2.1 – Übersicht der Nomina des Experiments

Welche Nomina die indefinite Form bekamen, wurde willkürlich aufgeteilt. Außerdem waren alle Formen im Nominativ, weil es nur um den Genus- und Adjektiverwerb ging. Kasus ist natürlich unlösbar mit Genus und Adjektivdeklination verbunden, aber diese Studie testete nicht, ob die L2-Lerner mit spätem Erwerbsbeginn das deutsche Kasussystem erworben haben und deswegen wurde nur die Nominativform im Experiment berücksichtigt, damit Kasus keine Störvariable sein konnte. Weiterhin ist die Reihenfolge der Items völlig willkürlich aufgeteilt worden. Ein Beispiel für ein Test-Item ist:

X) d ____ lang ____ Text

Jeder Artikel, zusammen mit dem Adjektiv und Nomen, waren untereinander aufgestellt, wodurch eine Liste von 60 Items (30 Items + 30 Filler-Items) entstand.

Aber nicht jeder Versuchsteilnehmer bekam das gleiche Material. Das Material bestand aus drei verschiedenen Versionen. Nicht nur die Frage, ob die Kongruenz bei Lernern mit spätem Fremdspracherwerbsbeginn beibehalten würde, sollte mittels des Experiments beantwortet werden, sondern auch die Frage, ob es in der Genuszuweisung oder in der Kongruenz mehr Fehler geben würde, sollte anhand dieser Überprüfung deutlich werden. Deswegen bekamen Teilnehmer verschiedene Versionen, wodurch nach Durchführung dann die Fehleranzahl und Fehlerart verglichen werden konnte. Bei der ersten Version waren alle Genera der Nomina mit angegeben, z.B.:

X) d ____ lang ____ Text (m)

In dieser Gruppe wurde dann erwartet, dass es keine Fehler in Bezug auf Genuszuweisung geben würde.

In der zweiten Version waren die Nominativendungen der Adjektivdeklination in der Einführung dargestellt, wodurch erwartet wurde, dass in Bezug auf Adjektivdeklination keine Fehler gemacht würden.

Die Teilnehmer der dritten Version bekamen keine zusätzliche Information. Das Material dieser Studie ist also schriftliches Material. Blom et al. (2008) haben in ihrer Studie gesprochene Sprache der Teilnehmer aufgenommen und analysiert, was jedoch für diese Studie nicht realisierbar war. Hopp (2013) schreibt, dass Versuchsteilnehmer im Allgemeinen eine bessere Leistung in schriftlicher Produktion haben. In der Einführung des Materials, das die Teilnehmer auch vorher lesen sollten und einige Fragen beantworten sollten (siehe Anhang), wurde auch nochmal betont, dass es um ihren ersten Eindruck bzw. ihr erstes Gefühl ging und deswegen ihre Antworten nicht mehr verändern werden durften oder sie sich keine Zeit nehmen sollten, hierüber nachzudenken, genauso wie es bei gesprochener Sprache der Fall wäre. Das Verfahren wird im folgenden Absatz erläutert.

Verfahren

Die Versuchsteilnehmer haben am Anfang einer regulären Deutschstunde die Überprüfung für dieses Experiment gemacht. Es wurde ihnen mitgeteilt, dass es um eine Analyse ihres Deutscherwerbs ging und dass sie dazu eine kleine Prüfung machen würden. Sie hätten ungefähr 10 bis 15 Minuten Zeit, alle Items auszufüllen, aber mit dem Hinweis, dass es besser wäre, wenn dies schneller erfolgen würde. In der Einführung standen auch weitere Informationen über die Aufgabe und die zur Verfügung stehende Zeit. Es wurde nochmals

betont, dass es um ihren ersten Eindruck gehen sollte. Die Prüfungen wurden nach dieser mündlichen Einführung ausgeteilt. Die Schüler lasen zuerst alle die erste Seite, auf die die Einführung dargestellt war, mit einigen Fragen, welche sie beantworten sollten. Auf der zweiten, dritten und vierten Seite standen dann alle Testitems, die sie erledigen sollten. Es war ganz still im Klassenraum und jeder Teilnehmer war sehr konzentriert. Als jeder fertig war, wurden die ausgefüllten Überprüfungen wieder eingesammelt. In der ersten Klasse, die die Prüfung machte, ist die dritte Version ausgeteilt worden. In der zweiten Klasse wurde die zweite Version ausgeteilt und in der dritten Klasse wurde die erste Version ausgeteilt. Dann gab es noch eine vierte Klasse, bei der alle Versionen verteilt wurden. Dies erfolgte aus dem Grund, dass, wenn die Schüler nach dem Experiment mit anderen Schülern, die die Prüfung noch nicht gemacht hatten, sprechen würden, die Daten dieser Studie minimal beeinflusst würden. Man kann nämlich davon ausgehen, wenn die Schüler miteinander sprechen würden, sie einzelne Wörter (und Verben) benennen und dadurch hätten andere Schüler möglicherweise das Genus nachschlagen und lernen können. Dies wäre für die erste Version, die also als Drittes an der Reihe war weniger relevant, weil hier das Genus immerhin als zusätzliche Information vorgegeben war. Die zweite Version war als Zweites daran, weil die Schüler auch vielleicht die Adjektivendungen hätten nachschlagen können und dies für diese Version kein Problem darstellte. Die dritte Version war von daher als Erstes daran, weil diese Version dann schon durchgeführt worden war, bevor ein möglicher Kontakt zwischen den verschiedenen Schülergruppen stattfinden konnte und somit auch diese Version nicht beeinflusst werden konnte.

Analyse

Alle Prüfungen, welche von den Schülern gemacht worden sind, sind anschließend ausgewertet und analysiert worden. Vorher war die Art und Weise dieser Auswertung bereits festgestellt worden. Als Erstes wurden alle Fehler insgesamt gezählt und dann wurde analysiert, wie viele Fehler ein Versuchsteilnehmer insgesamt gemacht hatte und wie viele Artikel-Adjektiv-Nomen-Phrasen korrekt flektiert waren. Von jedem Versuchsteilnehmer wurde aber auch festgehalten, ob und in wie vielen Fällen die Kongruenz beibehalten wurde. Bei der Analyse von der Kongruenz in Antworten, welche eine falsche Genuszuweisung zeigten, wurde analysiert, ob bei diesem Fehler die Kongruenz trotzdem vorhanden war. Wenn dies tatsächlich der Fall war, sollte dieser Fehler gestrichen werden. Beispiele für verschiedene ausgefüllte Möglichkeiten sind in Tabelle 2.3 dargestellt und außerdem auch, wie diese beurteilt werden sollten.

Definit – d ___ lang ___ Text	Indefinit – ein ___ schwierig ___ Satz
- der lange Text → korrekt	- ein schwieriger Satz → korrekt
- der langen/langer Text → inkorrekt	- ein schwierige/es Satz → inkorrekt
Kongruenz? Nein	Kongruenz? Nein
- die langer Text → inkorrekt	- eine schwieriger Satz → inkorrekt
Kongruenz? Nein	Kongruenz? Nein
- den langen Text → inkorrekt	- einen schwierigen Satz → inkorrekt
(falscher Kasus)	(falscher Kasus)
Kongruenz → Ja	Kongruenz → Ja
- die/das lange Text → inkorrekt	- ein schwieriges Satz → inkorrekt
Kongruenz? Ja	Kongruenz? Ja
	- eine schwierige Satz → inkorrekt
	Kongruenz? Ja

Tabelle 2.3 – Antwortmöglichkeiten der Versuchsteilnehmer und die Beurteilung

Wie schon erwähnt worden ist, ging es um den ersten Eindruck der Versuchsteilnehmer. Wenn bei der Analyse festgestellt wurde, dass bestimmte Antworten der Teilnehmer gestrichen und verbessert waren, wurde trotzdem die Antwort genommen, die durchgestrichen war, weil dies der erste Eindruck bzw. die erste produzierte Antwort war. Die Artikel-Adjektiv-Nomen-Phrase wurde als ein Ganzes betrachtet und deswegen gab es bei einer korrekten Antwort auch nur einen Punkt bzw. dies wurde als eine korrekte Antwort gezählt. War eine Phrase inkorrekt, also entweder der ausgefüllte Artikel inkorrekt oder das ausgefüllte Adjektiv inkorrekt oder beide, dann wurde der Fehler als ein Fehler betrachtet. Alle Fehler wurden aber noch genauer analysiert, damit überprüft werden konnte, ob beim jeweiligen Fehler die Kongruenz beibehalten war. Dann wurde dies korrigiert, das heißt, der Fehler wurde nicht mehr als Fehler notiert. Nach jeder Analyse eines Versuchsteilnehmers wurden die Daten folgendermaßen festgehalten:

Teilnehmer X:

- Korrekt: *XX*

- Inkorrekt: *XX*

- Inkorrekt (ohne Fehler, wobei Kongruenz beibehalten war): *XX*

- Verhältnis: *XX:XX / XX:XX*

Also ein Teilnehmer, der 25 der 30 Items korrekt beantwortet hatte, wobei für 3 inkorrekte Antworten die Kongruenz noch vorhanden war, wurde folgendermaßen notiert:

- Korrekt: 25

- Inkorrekt: 05

- Inkorrekt (ohne Fehler, wobei Kongruenz beibehalten war): 02

- Verhältnis: 25 : 28 / 05 : 02

Von jeder Gruppe mit den verschiedenen Versionen des Experiments wurden dann alle Daten (Durchschnittsergebnisse usw.) mittels eines Statistikprogramms (SPSS) berechnet. Als Erstes sollte analysiert werden, ob Lerner mit spätem Erwerbsbeginn überhaupt inkorrekten Gebrauch bei Genuszuweisung und bei Adjektivdeklination äußern und falls, wie dieser inkorrekte Gebrauch aussieht. Das heißt, wenn es inkorrekten Gebrauch geben würde, wovon ausgegangen wird, ob die Kongruenz zwischen Artikel und Adjektiv trotzdem beibehalten wird. Hiervon wird allerdings auch nicht ausgegangen, weil es hier um Lerner mit spätem Fremdspracherwerbsbeginn geht.

Weiterhin sollten dann die Durchschnittsergebnisse der verschiedenen Gruppen verglichen werden. Es sollte überprüft werden, ob es signifikante Unterschiede bezüglich der korrekten Antworten gab. Auch sollte analysiert werden, ob es bei jeder Version die gleichen Effekte bezüglich der Kongruenz gab.

3 Analyse der Daten & Ergebnisse

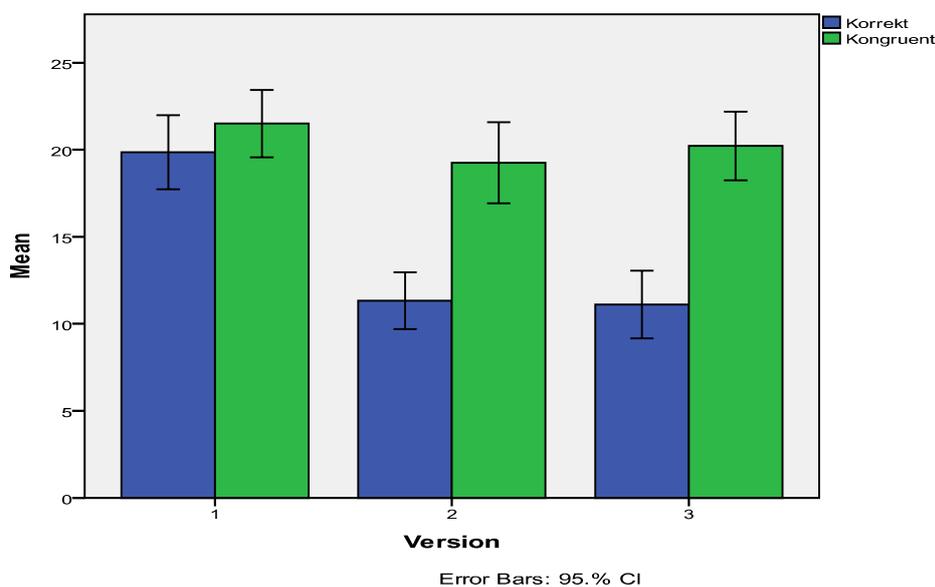
Anhand der Daten wird versucht, die zwei Forschungsfragen dieser Arbeit zu beantworten, nämlich, ob es Artikel-Adjektivkongruenz bei Deutschlernern mit spätem Erwerbsbeginn gibt und außerdem wie diese aussieht und ob es mehr inkorrekten Gebrauch in der Genuszuweisung oder in der Adjektivdeklination gibt.

Kongruenz

Aus den Daten geht hervor, dass die Versuchsteilnehmer dieses Experiments durchaus Kongruenz in ihrem Artikel- und Adjektivgebrauch miteinbeziehen. Wenn die Lerner die Artikel- und Adjektivendungen inkorrekt ausgefüllt haben, haben sie in vielen Fällen trotzdem Artikel und Adjektiv aneinander angepasst. Dies ist deutlich sichtbar in Tabelle 3.1 und Figur 3.2, worin für jede Version alle Durchschnittsergebnisse des einzelnen Versuchsteilnehmers zusammengerechnet worden sind, wodurch sich für jede Versionsgruppe das Durchschnittsergebnis ergibt. In Figur 3.2 stellt die linke Säule (blau) das Durchschnittsergebnis korrekter Antworten jeder Gruppe dar und die rechte Säule (grün) repräsentiert das Durchschnittsergebnis korrekter Antworten und der inkorrekten Antworten, wobei die Kongruenz aber beibehalten worden ist.

Descriptive Statistics					
	Version	Mean	Std. Deviation	N	%
Korrekt	1	19,86	5,469	28	66,20
	2	11,32	4,208	28	37,73
	3	11,11	4,991	28	37,03
	Total	14,10	6,356	84	47,00
Kongruent	1	21,50	4,978	28	71,67
	2	19,25	5,998	28	64,17
	3	20,21	5,094	28	67,37
	Total	20,32	5,391	84	67,73

Tabelle 3.1: Durchschnittsergebnisse



Figur 3.2 – Durchschnittsergebnisse jeder Gruppe

Deutlich wird, dass in jeder Gruppe Kongruenz realisiert wird, auch wenn die Genuszuweisung inkorrekt ist. Es ist aber auch sichtbar, dass von den Lernern auch inkorrekten Gebrauch produziert wird, wobei die Kongruenz fehlt. Die spezifischen Durchschnittsergebnisse jeder Gruppe und andere dazugehörige relevante Daten sind in Tabelle 3.3 dargestellt worden. Hier kann man sehen, dass die erste Gruppe durchschnittlich 19,86 der Items korrekt beantwortet hat (Mean: 19,86 ; SD: 5,469 ; 95% CI: 17,97 , 21,96). Wenn die inkorrekten Antworten, die trotzdem kongruent sind, dazu gerechnet werden, hat diese Gruppe ein Durchschnittsergebnis von 21,50 (Mean: 21,50 ; SD: 4,978 ; 95% CI: 19,71 , 23,36). Die Versuchsteilnehmer der zweiten Gruppe haben für die korrekten Antworten ein Durchschnittsergebnis von 11,32 (Mean: 11,32 ; SD: 4,208 ; 95% CI: 9,71 , 12,82) und für die korrekten und kongruenten Antworten ein Durchschnittsergebnis von 19,25 (Mean: 19,25 ; SD: 5,998 ; 95% CI: 17,00 , 21,29). Die dritte Gruppe hat durchschnittlich 11,11 korrekte

Antworten gegeben (Mean: 11,11 ; SD: 4,991 ; 95% CI: 9,32 , 13,07) und 20,21 korrekte und kongruente Antworten gegeben (Mean: 20,21 ; SD: 5,094 ; 95% CI: 18,39 , 22,07). Auf den Unterschied zwischen verschiedenen Gruppen wird im Folgenden noch fokussiert. Alle Gruppen zeigen somit eine bestimmte Steigerung der Durchschnittsergebnisse, wenn die inkorrekten Antworten mit beibehaltener Kongruenz dazu gerechnet werden. Kongruenz war also bei allen drei Gruppen deutlich vorhanden.

Paired Samples Statistics

Version			Statistic	Bias	Std. Error	Bootstrap ^a		
						Lower	Upper	
1	Pair 1	Korrekt	Mean	19,86	,04	1,03	17,97	21,96
			N	28				
			Std. Deviation	5,469	-,146	,624	3,982	6,460
			Std. Error Mean	1,033				
		Kongruent	Mean	21,50	,02	,94	19,71	23,36
			N	28				
			Std. Deviation	4,978	-,122	,536	3,792	5,828
			Std. Error Mean	,941				
2	Pair 1	Korrekt	Mean	11,32	,03	,77	9,71	12,82
			N	28				
			Std. Deviation	4,208	-,134	,499	3,097	5,040
			Std. Error Mean	,795				
		Kongruent	Mean	19,25	,03	1,09	17,00	21,29
			N	28				
			Std. Deviation	5,998	-,220	,887	4,106	7,488
			Std. Error Mean	1,133				
3	Pair 1	Korrekt	Mean	11,11	,02	,95	9,32	13,07
			N	28				
			Std. Deviation	4,991	-,124	,660	3,543	6,101
			Std. Error Mean	,943				
		Kongruent	Mean	20,21	-,01	,96	18,39	22,07
			N	28				
			Std. Deviation	5,094	-,118	,542	3,945	6,063
			Std. Error Mean	,963				

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples

Tabelle 3.3

Im Folgenden wird pro Gruppe analysiert, ob diese Steigerung eine signifikante Bedeutung hat. Um die Unterschiede der Durchschnittsergebnisse pro Gruppe anhand eines T-Tests, der

misst ob zwei Durchschnittsergebnisse sich signifikant unterscheiden, analysieren zu können, musste zunächst eine Repeated-Measures-ANOVA durchgeführt werden, damit analysiert wird, ob es überhaupt einen signifikanten Effekt zwischen Korrekt-Kongruent (within-Kondition) und Version (between-Kondition) gibt. Danach können dann T-Tests jeder Gruppe durchgeführt werden. Der Repeated-Measures-ANOVA-Test hat tatsächlich ergeben, dass es einen signifikanten Effekt gibt. Dieser Test besteht aus vielen verschiedenen Tabellen, von denen einige im Anhang zu finden sind. Im Folgenden wird zuerst pro Gruppe auf den Effekt zwischen dem Korrektergebnis und Kongruentergebnis fokussiert.

Version 1

Wie schon in Figur 3.2 sichtbar war, ist der Unterschied zwischen beiden Ergebnissen in dieser Gruppe der kleinste Unterschied. Trotzdem weist der T-Test nach, dass diese zwei Durchschnittsergebnisse 19,86 (Mean: 19,86 ; N:28 ; SD: 5,469) und 21,50 (Mean: 21,50 ; N:28 ; SD: 4,978) sich signifikant unterscheiden, wie in Tabelle 3.4 und 3.5 zu sehen ist ($p = 0.001$).

Paired Samples Statistics^a

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Korrekt	19,86	28	5,469	1,033
	Kongruent	21,50	28	4,978	,941

a. Some or all bootstrap sample results are missing, so no bootstrap estimation has been performed for this table.

Tabelle 3.4 – T-Test erster Version

Paired Samples Test^a

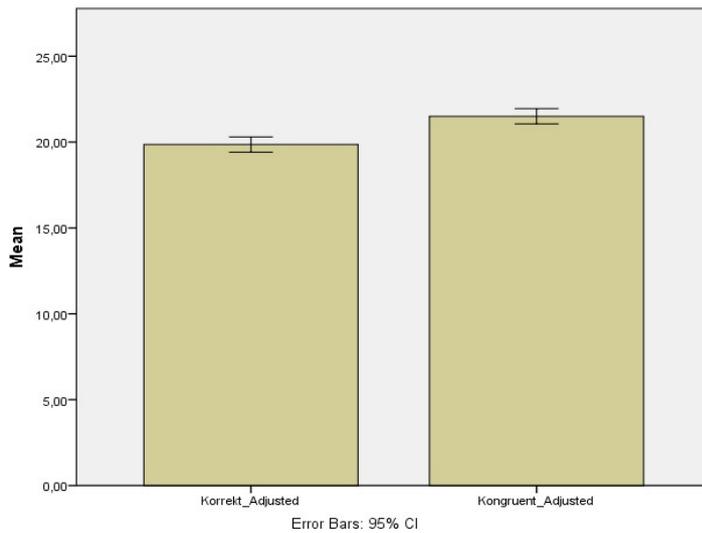
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Korrekt - Kongruent	-1,643	2,281	,431	-2,527	-,759	-3,812	27	,001

a. Some or all bootstrap sample results are missing, so no bootstrap estimation has been performed for this table.

Tabelle 3.5 – T-Test erster Version

In Figur 3.6 wird noch ein Säulendiagramm der ersten Version dargestellt, wobei nochmal sichtbar wird, dass die zwei Durchschnittsergebnisse sich signifikant unterscheiden. Die Daten dieses Diagramms sind außerdem mit SPSS korrigiert, damit die „Error Bars“ richtig

dargestellt wurden. Wieder ist deutlich sichtbar, dass der Unterschied nicht sehr groß ist, aber der T-Test und die „Error Bars“ zeigen, dass der Unterschied signifikant ist.



Figur 3.6 – Unterschied Durchschnittsergebnisse korrekter und korrekter&kongruenten Antworten erster Version

Version 2

Die Gruppe, welche die zweite Version im Experiment gemacht hat, zeigt eine deutliche Steigerung, wenn die inkorrekten kongruenten Antworten zu den korrekten Antworten gezählt werden. Der Unterschied zwischen den korrekten Antworten bzw. 11,32 (Mean: 11,32 ; N:28 ; SD: 4,208) und den kongruenten Antworten bzw. 19,25 (Mean: 19,25 ; N:28 ; SD: 5,998) ist auch genau wie in der ersten Gruppe überprüft worden und der T-Test weist ebenfalls einen signifikanten Unterschied nach ($p=0.000$, siehe Tabelle 3.7 & 3.8).

Paired Samples Statistics^a

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Korrekt	11,32	28	4,208	,795
Kongruent	19,25	28	5,998	1,133

a. Some or all bootstrap sample results are missing, so no bootstrap estimation has been performed for this table.

Tabelle 3.7 – T-Test zweiter Version

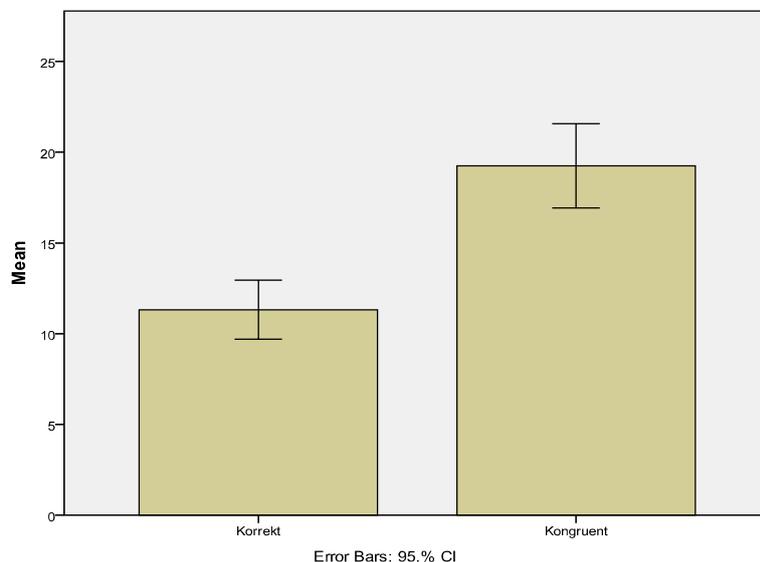
Paired Samples Test^a

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 Korrekt - Kongruent	-7,929	3,219	,608	-9,177	-6,680	-13,031	27	,000

a. Some or all bootstrap sample results are missing, so no bootstrap estimation has been performed for this table.

Tabelle 3.8 – T-Test zweiter Version

Auch für die Gruppe der zweiten Version ist ein Säulendiagramm dargestellt worden, worin die Steigerung dargestellt wird. Für diese Gruppe war es nicht nötig, die Daten für das Säulendiagramm in SPSS zu korrigieren, weil die beeinflussten „Error Bars“ schon einen signifikanten Unterschied zeigten.



Figur 3.9 – Unterschied Durchschnittsergebnisse korrekter und korrekter&kongruenten Antworten zweiter Version

Laut dem T-Test und dem Säulendiagramm haben die Versuchsteilnehmer Kongruenz in vielen Fällen beibehalten und ist dies kein Zufall, genauso wie bei der ersten Gruppe.

Version 3

Auch die dritte Gruppe bzw. die Versuchsteilnehmer, welche die dritte Version des Experiments gemacht haben, zeigt eine deutliche Steigerung in ihren Durchschnittsergebnissen von korrekten Antworten zu kongruenten Antworten. Auch in dieser letzten Gruppe weist ein T-Test nach, dass diese Steigerung eine signifikante Bedeutung hat, also der Unterschied zwischen 11,11 (Mean: 11,11 ; N:28 ; SD: 4,991) und 20,21 (Mean: 20,21 ; N:28 ; SD: 5,094) signifikant ist ($p=0,000$). Der T-Test der dritten Version ist in Tabelle 3.10 & 3.11 dargestellt worden. Auch ist für diese Version ein Säulendiagramm aufgestellt worden (siehe Figur 3.12), damit der Unterschied anhand Säulen mit ihren „Error Bars“ dargestellt wird. Auch für diese Gruppe war es nicht nötig, die beeinflussten Daten mit SPSS zu korrigieren, weil schon diese „Error Bars“ den signifikanten Unterschied nachweisen.

Paired Samples Statistics^a

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Korrekt	11,11	28	4,991	,943
Kongruent	20,21	28	5,094	,963

a. Some or all bootstrap sample results are missing, so no bootstrap estimation has been performed for this table.

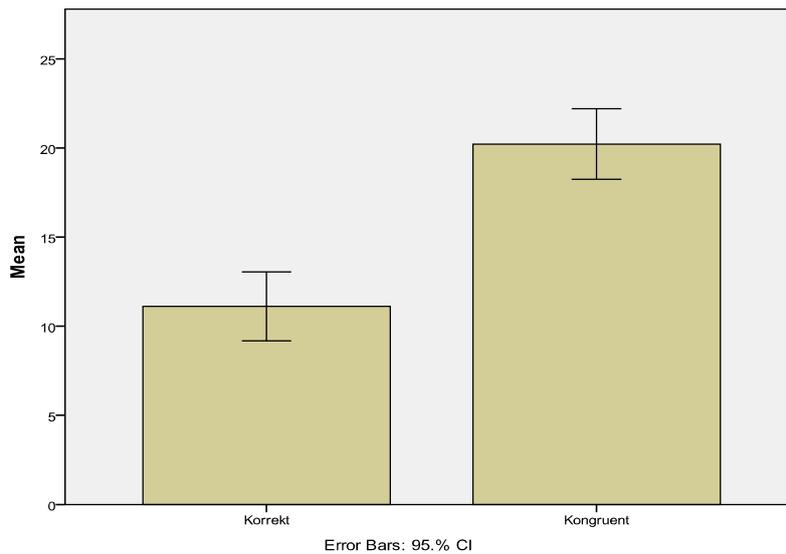
Tabelle 3.10 – T-Test dritter Version

Paired Samples Test^a

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 Korrekt - Kongruent	-9,107	2,973	,562	-10,260	-7,954	-16,208	27	,000

a. Some or all bootstrap sample results are missing, so no bootstrap estimation has been performed for this table.

Tabelle 3.11 – T-Test dritter Version



Figur 3.12 – Unterschied Durchschnittsergebnisse korrekter und korrekter&kongruenten Antworten dritter Version

In allen Versionen ist also Kongruenz vorhanden. Allerdings war die Kongruenz in der Produktion der Versuchsteilnehmer im Experiment dieser Studie inkonsequent und wird diese nicht immer miteinbezogen. Die Lerner mit spätem Erwerbsbeginn haben also die Kongruenz nicht völlig erworben, sonst wäre die Durchschnittsergebnisse der kongruenten Antworten 30 oder fast 30.

Unterschied zwischen den verschiedenen Gruppen

Die Analyse hat schon nachgewiesen, dass die Lerner in vielen Fällen trotzdem kongruente Antworten produziert haben. Im Folgenden werden aber die Ergebnisse der verschiedenen Gruppen analysiert und wird überprüft, wie sich die Unterschiede der verschiedenen Versionen zueinander verhalten und in welcher Version sich der häufigste inkorrekte Gebrauch befindet.

Korrektheit

Anhand der Figur 3.2 wurde schon sichtbar, dass es deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Versionen gibt. Um zu überprüfen, ob die Unterschiede der drei Versionen sich signifikant voneinander unterscheiden, ist mittels SPSS ein ANOVA-Test durchgeführt worden. Dieser Test vergleicht das Durchschnittsergebnis der ersten Version mit sowohl dem der zweiten als auch dem der dritten Version. Das Durchschnittsergebnis der zweiten Version wurde mit den Durchschnittsergebnissen der ersten und dritten Version verglichen und das Durchschnittsergebnis der dritten Version wurde dann auch mit sowohl dem der ersten als auch dem der zweiten Version verglichen. Bei jedem Vergleich wurde dann überprüft, ob

diese Durchschnittsergebnisse sich signifikant unterscheiden. Der ANOVA-Test der korrekten Durchschnittsergebnisse ist in Tabelle 3.13, 3.14 und 3.15 dargestellt worden.

Descriptives								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1	28	19,86	5,469	1,033	17,74	21,98	9	30
2	28	11,32	4,208	,795	9,69	12,95	2	20
3	28	11,11	4,991	,943	9,17	13,04	3	23
Total	84	14,10	6,356	,694	12,72	15,47	2	30

Tabelle 3.13 – Daten der korrekten Durchschnittsergebnisse jeder Gruppe

ANOVA					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1395,024	2	697,512	28,852	,000
Within Groups	1958,214	81	24,175		
Total	3353,238	83			

Tabelle 3.14. – ANOVA-Test der Durchschnittsergebnisse der korrekten Antworten jeder Gruppe

Multiple Comparisons						
LSD						
(I) Version	(J) Version	Mean	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
		Difference (I-J)			Lower Bound	Upper Bound
1	2	8,536*	1,314	,000	5,92	11,15
	3	8,750*	1,314	,000	6,14	11,36
2	1	-8,536*	1,314	,000	-11,15	-5,92
	3	,214	1,314	,871	-2,40	2,83
3	1	-8,750*	1,314	,000	-11,36	-6,14
	2	-,214	1,314	,871	-2,83	2,40

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tabelle 3.15 – Vergleich der Durchschnittsergebnisse der korrekten Antworten jeder Gruppe

In diesen Tabellen ist zu sehen, dass das Durchschnittsergebnis der ersten Version (19,86) sich von sowohl der zweiten als auch der dritten Version signifikant unterscheidet ($p=0,000$ & $p=0,000$). Das Durchschnittsergebnis der zweiten Version (11,32) unterscheidet sich also von dem Durchschnittsergebnis der ersten Version ($p=0,000$), aber nicht von dem Durchschnittsergebnis der dritten Version ($p=0,871$, $p < 0,05$). Das Durchschnittsergebnis der dritten Version (11,11) unterscheidet sich also von dem der ersten Version ($p=0,000$), wie

schon erwähnt, aber nicht von dem der zweiten Version ($p=0,871$). Der einzige signifikante Unterschied, der aus diesem ANOVA-Test hervorkommt, ist das Durchschnittsergebnis der korrekten Antworten der ersten Version im Vergleich zu den Durchschnittsergebnissen der korrekten Antworten der zweiten und dritten Version. Dies ist auch anhand der „Error Bars“ der blauen Säulen in Figur 3.2 deutlich zu sehen.

Die Versuchsteilnehmer mit der ersten Version haben also eine bessere Leistung als die der anderen zwei Gruppen gezeigt.

Kongruenz

In Figur 3.2 war schon sichtbar, dass es im Gegensatz zu den korrekten Antworten kleinere Unterschiede bezüglich der Durchschnittsergebnisse im Bereich Kongruenz verschiedener Gruppen gab. Auch für diese Durchschnittsergebnisse ist wieder ein ANOVA-Test durchgeführt worden, wobei wieder alle Durchschnittsergebnisse miteinander verglichen worden sind. Dieser ANOVA-Test der kongruenten Durchschnittsergebnisse ist in Tabelle 3.16, 3.17 und 3.18 dargestellt worden.

Descriptives								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1	28	21,50	4,978	,941	19,57	23,43	12	30
2	28	19,25	5,998	1,133	16,92	21,58	4	29
3	28	20,21	5,094	,963	18,24	22,19	11	29
Total	84	20,32	5,391	,588	19,15	21,49	4	30

Tabelle 3.16. – Daten der Durchschnittsergebnisse der kongruenten Antworten jeder Gruppe

ANOVA					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	71,357	2	35,679	1,235	,296
Within Groups	2340,964	81	28,901		
Total	2412,321	83			

Tabelle 3.17 – ANOVA-Test der Durchschnittsergebnisse der kongruenten Antworten jeder Gruppe

Multiple Comparisons

LSD

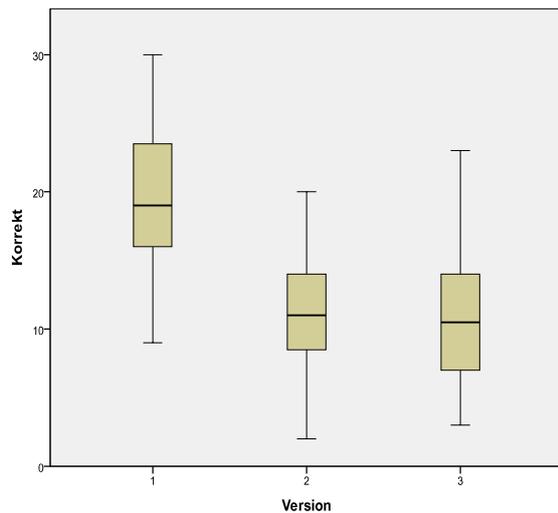
(I) Version	(J) Version	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	2,250	1,437	,121	-,61	5,11
	3	1,286	1,437	,374	-1,57	4,14
2	1	-2,250	1,437	,121	-5,11	,61
	3	-,964	1,437	,504	-3,82	1,89
3	1	-1,286	1,437	,374	-4,14	1,57
	2	,964	1,437	,504	-1,89	3,82

Tabelle 3.18 – Vergleich der Durchschnittsergebnisse der kongruenten Antworten jeder Gruppe

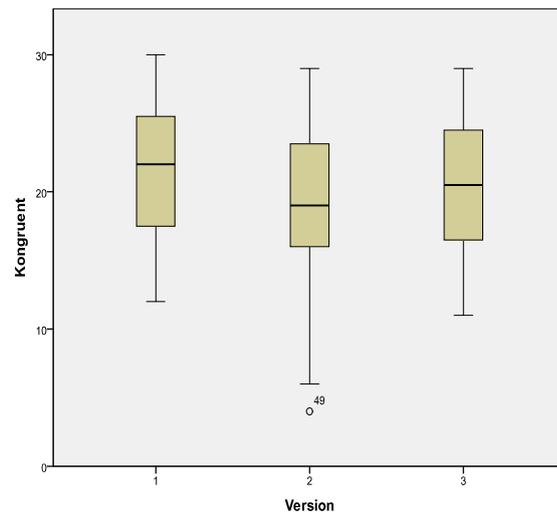
Aus diesen Tabellen des ANOVA-Tests der kongruenten Antworten geht hervor, dass die Versionen sich nicht voneinander unterscheiden. Dies stellt Tabelle 3.17 schon dar ($p=0,296$, $p < 0,05$). Es ist im Allgemeinen deswegen nicht nötig, die Daten von Tabelle 3.18 zu analysieren. Das Durchschnittsergebnis der ersten Version (21,50) unterscheidet sich nicht signifikant von dem Durchschnittsergebnis der zweiten Version (19,25), ($p=0,121$, $p < 0,05$), und auch nicht von dem Durchschnittsergebnis der dritten Version (20,21), $p=0,373$, $p < 0,05$). Auch die Durchschnittsergebnisse der zweiten und dritten Version unterscheiden sich nicht signifikant voneinander ($p=0,504$, $p < 0,05$).

In der Produktion der kongruenten Antworten gibt es also zwischen den verschiedenen Versionen keine signifikanten Unterschiede. Es kann deswegen auch nicht behauptet werden, dass eine Gruppe mehr kongruente Antworten als eine andere Gruppe gegeben hat. In Bezug auf kongruente Antworten haben die Versuchsteilnehmer der drei verschiedenen Versionen eine vergleichbare Leistung erbracht.

In Figur 3.19 und 3.20 sind nochmals die korrekten und kongruenten Antworten anhand „Error Bars“-Graphiken dargestellt worden, wobei deutlich wird, dass es nur signifikante Unterschiede zwischen der ersten Version und der zweiten und dritten Version bei den korrekten Antworten gab.



Figur 3.19 – „Error Bars“ korrekter Antworten



Figur 3.20 – „Error Bars“ kongruenter Antworten

4: Diskussion & Fazit

Diskussion

Kongruenz

Aus den Ergebnissen geht also hervor, dass die Versuchsteilnehmer in allen Gruppen kongruente Antworten schriftlich produziert haben. Die Kongruenz ist also im Teile beibehalten worden, nämlich in den korrekten Antworten und dann auch in manchen inkorrekten Antworten. Ein vollständiger Erwerb dieser Kongruenz kann aber nicht nachgewiesen werden, weil sonst die Durchschnittsergebnisse der kongruenten Antworten in der Nähe von 30 Punkten liegen sollten. Für die erste Gruppe war sogar schon für die korrekten Antworten ein Durchschnittsergebnis in der Nähe von 30 Punkten erwartet worden, weil erwartet wurde, dass die Genuszuweisung in dieser Gruppe nicht falsch sein könnte, und dadurch alle möglichen inkorrekten Antworten durch die Adjektivdeklination hätten verursacht werden müssen. Diese Gruppe zeigt aber, dass dies nicht der Fall ist und dass es tatsächlich inkongruenten Antworten gegeben hat, bei denen das Genus wohl korrekt war. Die Studie von Blom et al. (2008) hat weniger Kongruenz in der Sprachproduktion von Lernenden mit einem späteren Erwerbsbeginn als diese Studie gefunden. Eine Erklärung hierfür wäre, dass das Experiment aus der Studie von 2008 (Blom et al., 2008) ein elizierter gesprochener Test war und das Experiment in dieser Studie ein elizierter schriftlicher Test. Studien haben nachgewiesen (Hopp, 2013, S. 35), dass Fremdsprachenlerner in ihrer L2 eine signifikant bessere Leistung erbringen, wenn sie an schriftlichen Produktionsaufgaben teilnehmen statt an gesprochenen Produktionsaufgaben. Es könnte deswegen sein, dass in dieser Studie auch weniger Kongruenz in der Sprachproduktion der L2er gefunden worden wäre, wenn das

Experiment aus einer gesprochenen Produktionsaufgabe bestanden hätte. Eine andere Erklärung für den Unterschied der Anzahl gefundener Kongruenz im Vergleich zu der Studie von Blom et al. (2008) könnte einfach von der Zielsprache verursacht worden sein. Um diese Erklärung zu unterstützen, wäre aber mehr Forschung nötig.

Eine andere Erklärung für die gefundene Kongruenz ist die Tatsache, dass die Versuchsteilnehmer alle in der Nähe von Deutschland oder sogar in Deutschland wohnen. Niederländer aus einer Provinz wie Limburg, die südlichste Provinz der Niederlande, haben im Allgemeinen mehr Sprachkontakt mit dem Deutschen im Vergleich zu Niederländern aus zum Beispiel den westlichen Provinzen der Niederlande. Eine relativ hohe Anzahl der Versuchsteilnehmer hat dann auch in der Einführung schriftlich angegeben (für die Fragen in der Einführung: siehe Anhang), dass sie an der Grenze zu Deutschland oder in Deutschland wohnen. Vielleicht haben sie dann das Deutsche besser erworben, weil sie so nah an der Grenze oder sogar im Land der Fremdsprache wohnen.

Die Studie von Blom et al. (2008) hat mit der niederländischen Sprache gearbeitet und diese Sprache hat ein sogenanntes „Default“-Genus, dies heißt, dass eine bestimmte Generaform häufiger als der Rest ist. Das Deutsche hat keine dominierende Generaform, wie schon erwähnt worden ist. Vielleicht gab es durch diesen Grund mehr produzierte Kongruenz, weil in diesem Fall dann nicht die Regeln für das häufigste Genus sofort angewendet werden. Desweiteren könnte es sein, dass die relativ hohe Anzahl von Kongruenz in dieser Studie durch die Überschneidungen der Adjektivendungen verschiedener Genera in den definiten Fällen zu erklären ist. Maskulines Genus, feminines Genus und Neutrum haben im Nominativ alle drei ein „e“ als Endung in der Adjektivdeklination nach definiten Artikeln: „*der-die-das große X/Y/Z*“. Dadurch besteht eine Möglichkeit, dass einige inkorrekte Antworten der Versuchsteilnehmer als kongruent beurteilt worden sind, während dies nur reiner Zufall war, weil die Adjektivendungen für die definiten Fällen gleich sind und deswegen die Chance, dass bei den definiten Items inkongruenten Antworten gegeben worden sind, sehr gering ist. In zukünftigen Studien sollte deswegen in der Analyse auch ein möglicher Unterschied zwischen definiten und indefiniten Items berücksichtigt werden. Dies wurde in dieser Studie leider nicht berücksichtigt, da im Vorhinein kein Unterschied erwartet wurde und dies von daher außer Acht gelassen wurde. Es könnte aber auch sein, dass dies gar nicht der Fall wäre, und es also keinen Unterschied zwischen definit und indefinit gegeben hat. Es ist nämlich auch aufgefallen, dass einige Fehler wie zum Beispiel „*das + adj-es*“ oft vorkamen, ein inkongruenter Fehler beim definiten Gebrauch. Eine Kombination der oben genannten

Aussagen kann außerdem auch noch als eine mögliche Erklärung dienen. Zukünftige Studien bezüglich dieses Themas sollten darauf achten.

Wenn der Kongruenzerwerb der Lernenden mit einem späteren Erwerbsbeginn dieser Studie mit den Lernenden, mit einem späteren Erwerbsbeginn der Studie von Blom et al. (2008) verglichen wird, gibt es Ähnlichkeiten. Obwohl die Lerner aus der Studie von 2008 (Blom et al., 2008) weniger Kongruenz als die Lerner dieser Studie produziert haben, gibt es in beiden Studien keinen völligen Erwerb von Artikel-Adjektiv-Kongruenz und Lerner aus beiden Studien machen inkonsequente Fehler, welche nicht eindeutig zu erklären sind. Die Lernende in der Studie von Blom et al. (2008), mit einem späteren Erwerbsbeginn, sind mit dem deklarativen Erklärungsansatz bzw. mit der lexikalischen Repräsentation verbunden worden. Dies heißt, dass diese Lerner keine Repräsentation von Genus und Adjektivdeklination im mentalen Lexikon haben und dass inkonsequente Fehler, also Fehler ohne, dass die Kongruenz immer beibehalten wird, möglich sind. Auch bei den L2ern dieser Studie konnte ein ähnliches Verhalten nachgewiesen werden. Obwohl Kongruenz in inkorrekten Antworten gefunden worden ist, war diese nicht immer vorhanden und hat es somit inkonsequente Fehler gegeben. Dies sei nur möglich, wenn die Deutschlerner eine lexikalische Repräsentation von Genus und Adjektivdeklination haben (siehe Kapitel 1.6 & 1.7). Diese zwei sind also nicht miteinander verbunden und sind nicht konsequent im mentalen Lexikon gespeichert worden. Die Ergebnisse der Lernenden mit späterem Erwerbsbeginn aus dieser Studie können also auch mit dem Erklärungsansatz aus Blom et al. (2008), der sich vor allem auf das deklarative Wissen bezieht, erklärt werden. Hierbei sind also Repräsentationen von Genus und Adjektivdeklination nicht im mentalen Lexikon gespeichert und diese Repräsentationen sind vom Lerner vor allem explizit und separat gelernt worden. Inkonsequente Fehler, also Fehler ohne Kongruenz sind hierbei normal, weil der Artikel und das Adjektiv in der mentalen Repräsentation keine starke Verbindung miteinander haben, vor allem weil die gemeinsame Speicherung fehlt. Die Kongruenz ist also nicht erworben. Auch gab es für die Endungen der Adjektivdeklination keine inkorrekten Ersetzungen, die immer auftraten, dies heißt, dass eine Endung immer von einer anderen inkorrekten Endung ersetzt wurde. Das dies nicht der Fall war, kann mit der Tatsache, dass die deutsche Sprache keine dominierende Generaform hat, verbunden werden. Das sprachliche Verhalten der Versuchsteilnehmer dieser Studie war also nicht konsequent und dies ist für einen Lernenden mit spätem Fremdspracherwerbsbeginn sehr typisch. Auch das Genus der Nomina oder sogar die korrekten Endungen der Adjektivdeklination als zusätzliche Information dazu, worauf dann nicht mehr geachtet

werden sollte, helfen den Lernern nicht, ihre Sprachproduktion bezüglich der Artikel-Adjektiv-Kongruenz zu verbessern, weil die Versuchsteilnehmer der drei verschiedenen Gruppen keinen Unterschied in Bezug auf die Anzahl kongruenter Antworten gezeigt haben. Die Lerner dieser Studie haben also laut den Ergebnissen und den Ergebnissen vorhergehender Untersuchungen eine lexikalische Repräsentation von Genus und Adjektivdeklination, genau wie die Hypothese dieser Studie erwartete.

Der Einfluss der Muttersprache

Es hat sehr wahrscheinlich einige Einflüsse der Muttersprache gegeben, weil einige mögliche Fälle von negativem Transfer bzw. Interferenz vom Niederländischen zum Deutschen gefunden worden sind. Zum Beispiel gibt es einige Nomina, denen von den Versuchsteilnehmern sehr oft das falsche Genus zugewiesen wurde, zum Beispiel Nomina wie „die Antwort“ und „die Figur“. Wenn man dann das Genus dieser Nomina mit dem Genus des Niederländischen vergleicht, sieht man, dass diese Wörter im Niederländischen Neutrum sind (*het antwoord, het figuur*). Es gab auch deutsche Wörter mit Neutrumgenus, welche im Niederländischen das Common-Genus enthalten. Auch bei solchen Fällen gab es Interferenz, nämlich dass diesen Wörtern das maskuline oder feminine Genus zugewiesen wurden.

In Bezug auf den Genus- und Adjektivdeklinationserwerb sollten laut beiden Hypothesen (FFFH & FT/FA), welche im Kapitel 1.3 besprochen worden sind, die niederländischen Lerner, die Fähigkeit haben, das deutsche Genus und die deutsche Adjektivdeklination zu erwerben. Die niederländische Sprache enthält nämlich selber auch Genus und auch ein Adjektivdeklinationssystem mit verschiedenen Endungen ist in dieser Sprache anwesend. Lange schreibt in seinem Buch „Fehlergrammatik Niederländisch – Deutsch“ (1993), dass das umfassende Adjektivdeklinationssystem des Deutschen für Fremdsprachenlerner, so auch Niederländer, ziemlich schwierig zu erwerben sei. Es wäre für niederländische Lerner schwierig zu verstehen, wann es um die starke, wann es um die schwache Deklination geht und die Unterschiede (siehe Kapitel 1.4 & 1.5) zwischen diesen beiden zu verstehen (Lange, 1993). Es besteht also eine Möglichkeit, dass Lernende, mit späterem Fremdspracherwerbsbeginn, nicht mehr fähig sind, dies vollständig zu lernen bzw. erwerben. Weil die Ergebnisse dieser Studie nachweisen, dass dieser Erwerb nicht vollständig ist, stimmen die Ergebnisse mit der FFF-Hypothese (FFFH) überein (siehe Kapitel 1.3). Die Lernenden, mit späterem Erwerbsbeginn, sind nach der kritischen Periode nicht mehr dazu fähig, die deutsche Adjektivdeklination vollständig zu erwerben, weil es ein solch

umfassendes System in ihrer Muttersprache nicht gibt. Für den nicht-völlständigen Genuserwerb haben beide Hypothesen (FFFH & FT/FA) keine eindeutige Erklärung, weil Genus auch in der Muttersprache besteht. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass Genus ein sehr schwieriges sprachliches Phänomen ist und deswegen von Fremdsprachenlernenden, mit späterem Erwerbsbeginn, nicht völlig erworben werden konnte, wie vorherige Studien schon nachgewiesen haben (u.a. Blom et al., 2008 ; Hopp, in press ; Lew-Williams & Fernald, 2010).

Version 1

Die Gruppe, welche die erste Version gemacht hat, hat bezüglich ihrer Leistung der Sprachprüfung die meisten korrekten Antworten gegeben. Die Erklärung hierfür ist sehr wahrscheinlich, dass das Genus als zusätzliche Information vorgegeben war und somit hierbei keine Fehler gemacht werden konnte. Wenn nicht auf die Genuszuweisung geachtet werden sollte, wird eine Artikel-Adjektivdeklinations-Aufgabe möglicherweise vereinfacht. In dieser Gruppe zeigt sich außerdem noch ein signifikanter Unterschied zwischen korrekten und kongruenten Antworten, was nicht erwartet wurde, weil diesen Lernern das Genus schon bekannt war. Trotzdem sind inkorrekte Antworten produziert worden, welche schon kongruent waren, also falsches Genus wurde zugewiesen, aber die Adjektivendung hieran angepasst. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass einige Teilnehmer sich die Genusinformation einfach nicht angeschaut haben. Auch ist es möglich, dass sie gedacht haben, dass diese Information falsch sein könnte und somit gedacht haben, dass einige Nomina ein anderes Genus enthielten, zum Beispiel verursacht von negativem Transfer.

Version 2 & Version 3

Die Versuchsteilnehmer aus den Gruppen, welche die zweite und dritte Version gemacht haben, haben keinen signifikanten Unterschied bezüglich ihrer Leistung der Sprachprüfung gezeigt. Dies heißt, dass die Adjektivdeklinationsregeln als zusätzliche Information die Leistung nicht verbessert haben. Wohl haben diese Teilnehmer eine deutliche Steigerung in ihren Antworten gezeigt, wenn inkorrekte, aber kongruente Antworten, zu den korrekten Antworten gezählt wurden.

Es kann behauptet werden, dass von Fremdsprachenlernern mehr Fehler in der Genuszuweisung als in der Adjektivdeklination gemacht werden, weil die erste Gruppe eine bedeutend höhere Anzahl korrekter Antworten als die anderen zwei Gruppen produziert hat und für diese Gruppe diese sprachliche Information bekannt war. Dies stimmt überein mit

demjenigen, dass von u.a. Hopp (2013) behauptet wird, nämlich, dass Fremdsprachenlerner mehr Fehler in der Genuszuweisung als in „Gender Agreement“ also Artikel-Adjektiv-Kongruenz machen.

Zukünftige Studien können die Ergebnisse dieser Studie und Ergebnisse anderer Studien aus dem gleichen Forschungsbereich, wie zum Beispiel die Studie von Blom et al. (2008) als Grundlage neuer Studien benutzen. Diese Studie konnte dazu beitragen, die Hypothese, dass Fremdsprachenlernende mit späterem Erwerbsbeginn ihre Fremdsprache(n) anders als L1-Sprecher und L2-Sprecher mit frühem Erwerbsbeginn erwerben, zu unterstützen. Auch kann mit den Ergebnissen dieser Studie unterstützt werden, dass Lernende mit spätem Fremdspracherwerbsbeginn die Artikel-Adjektiv-Kongruenz nicht völlig erwerben oder dass es für sie jedenfalls schwierig ist, die Kongruenz völlig zu beherrschen.

Auch wäre es interessant zu untersuchen, ob Deutschlernende, mit späterem Erwerbsbeginn, mit einer anderen Muttersprache ähnliche oder vergleichbare bzw. andere Leistungen erbringen.

Die Ergebnisse dieser Studie haben darüber hinaus auch Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. Vielleicht wäre es eine Möglichkeit, Genus und Kongruenz intensiver im Unterricht zu behandeln. Es wäre auch plausibel, dass Kongruenz besser erworben werden kann, wenn Artikel und Adjektive von den Lernenden durch Phrasen gelernt werden statt separat, damit sie vielleicht schneller einsehen oder unbewusst erkennen, dass solche sprachlichen Elemente immer aufeinander abgestimmt sind. Wenn intensiver auf solche sprachlichen Elemente fokussiert wird, wäre es noch immer schwierig für die Lernenden, dies auch wirklich in ihrer eigenen Sprachproduktion anzuwenden, weil Forschung nachgewiesen hat, dass solche sprachlichen Phänomene einfach schwierig sind, völlig zu erwerben.

Fazit

Die Hypothese bezüglich der Artikel-Adjektiv-Kongruenz kann anhand der Ergebnisse bestätigt werden. Die Lernenden, mit späterem Erwerbsbeginn, haben die deutsche Artikel-Adjektiv-Kongruenz nicht völlig erworben und ihre sprachliche Produktion bezüglich der Artikel und Adjektive ist inkonsequent. Diese Ergebnisse stimmen mit vorhergehender Literatur bzw. Forschung überein und bestätigen die Annahme, dass Lernende mit späterem Fremdspracherwerbsbeginn beim Erwerb eines sprachlichen Phänomen wie Artikel-Adjektiv-Kongruenz bei deren Erwerb Schwierigkeiten haben. Weiterhin darf behauptet werden, dass

die meisten inkorrekten Äußerungen wahrscheinlich durch falsche Genuszuweisung verursacht wurden, weil die Gruppe, welche die erste Version beim Experiment gemacht hat, die meisten korrekten Antworten gegeben hat und diese also nicht auf die richtige Zuweisung von Genus achten mussten. Die zweite Hypothese, dass die Versuchsteilnehmer der ersten Version die Sprachprüfung die beste Leistung erbringen würden, kann damit ebenfalls bestätigt werden.

Die Artikel-Adjektiv-Kongruenz ist bei niederländischen Deutschlernern mit späterem Erwerbsbeginn nicht völlig erworben und die meisten Fehler, welche dies bezüglich von ihnen gemacht werden, bestehen in der Genuszuweisung.

5. Literaturverzeichnis

- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2008). The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 481-509.
- Ågren, M., Granfeldt, J., & Thomas, A. (2014). Combined effects of age of onset and input on the development of different grammatical structures: A study of simultaneous and successive bilingual acquisition of French. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4, 462-493. doi: 10.1075/lab.4.4.03agr
- Blom, E., Polisenská, D. & Weerman, F. (2008). Articles, adjectives and age of onset: the acquisition of Dutch grammatical gender. *Second Language Research*, 24, 297-331.
- Bordag D., Opitz A., Pechmann T. (2006). Gender processing in first and second languages: The role of noun termination. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 2006;32:1090– 1101.
- Brooks P.J., Braine M.D.S., Catalano L., Brody R.E., Sudhalter V. (1993). Acquisition of gender-like noun subclasses in an artificial language: The contribution of phonological markers to learning. *Journal of Memory and Language* 1993;32:76–95.
- Corbett, G.G. (1991): *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbett, G.G. (2014): *The Expression of Gender*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499-533.
- Dittmann, J. (2002). *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen*. München: C.H. Beck oHG.
- Duden (2009). *Band 4 – Die Grammatik*. Mannheim – Zürich: Dudenverlag

- Falk, Y. & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27, 59-82.
- Foley, C. & Flynn, S. (2013). The role of the native language. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.). *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (97-113). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillis, S. & Schaerlakens, A. (2000). *Kindertaalverwerving – Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Hahne A. (2001). What's different in second-language processing? Evidence from event related brain potentials. *Journal of Psycholinguistic Research* 2001;30:251–266.
[PubMed: 11523274]
- Haznedar, B. (2013). Child second language acquisition. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3, 48-72.
- Herschensohn, J. (2013). Age-related effects. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.). *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (317-337). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hopp, H. (in press). Learning (not) to predict: Grammatical gender processing in adult L2 acquisition. *Second Language Research*.
- Hopp, H. (2006). Syntactic features and reanalysis in near-native processing. *Second Language Research* 22: 369-397.
- Hopp, H. (2013). Grammatical gender in adult L2 acquisition: Relations between lexical and syntactic variability. *Second Language Research*, 29, 33-56.
- Lange, K.P. (1993). *Fehlergrammatik Niederländisch – Deutsch*. Den Haag: Coutinho BV.
- Larson-Hall, J. (2008). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research*, 24, 35-63. doi: 10.1177/0267658307082981
- Lew-Williams, C. & Fernald, A. (2010). Real-time processing of gender-marked articles by native and non-native Spanish speakers. *Journal of Memory and Language*, 63, 447-464.
- MacWhinney B., Leinbach J., Taraban R., McDonald J. (1989). Language learning: Cues or rules? *Journal of Memory and Language* 1989;28:255–277.
- McDonald J.L. (2000). Grammaticality judgments in a second language: Influences of age of acquisition and native language. *Applied Psycholinguistics* 2000;21:395–423.

- Montrul, S. (in press, 2015). Dominance and proficiency in early and late bilingualism. In C. Silva-Corvalán and J. Treffers-Daller (Eds.). *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
Available on Blackboard
- Muñoz, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics*, 29, 578-596.
- Myles, F. (2013). Theoretical approaches. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.). *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (46-70). Cambridge: Cambridge University Press. Available on Blackboard.
- Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: the Typological Primacy Model. *Second Language Research*, 27, 107-27.
- Rothman, J., & Halloran, B. (2013). Formal linguistic approaches to L3/Ln acquisition: A focus on morphosyntactic transfer in adult multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 51-67. <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190513000032>
- Sabourin, L. & Stowe, L.A. (2008). Second language processing: when are first and second languages processed similarly? *Second Language Research*, 22, 1-29.
- Thierhoff, R., Vogel, P.M. (2009). *Flexion*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Tracy, R. (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie man sie dabei unterstützen kann*. Tübingen: Francke.
- Scherag A., Demuth L., Rösler F., Neville H.J., Röder B. (2003). The effects of late acquisition of L2 and the consequences of immigration on L1 for semantic and morpho syntactic language aspects. *Cognition* 2004;93:B97–B108. [PubMed: 15178380]
- Segalowitz, N. (2003). Automaticity and second languages. In: Doughty, C.; Long, M., editors. *The handbook of second language acquisition*. Blackwell; Oxford, UK: 2003. 382-388
- Slabakova, R. (in press). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Unsworth, S. (2008). Age and input in the acquisition of grammatical gender in Dutch. *Second Language Research*, 24, 365-396.
- Unsworth, S. (2013). Assessing age of onset effects in (early) child L2 acquisition. *Language Acquisition*, 20: 74-92.
- Unsworth, S. & Blom, E. (2010). Comparing L1 children, L2 children and L2 adults. In E. Blom, and S. Unsworth (Eds.) *Experimental Methods in Language Acquisition Research* (483-492). Amsterdam: John Benjamins.

- Unsworth, S., Persson, L., Prins, T. & de Bot, K. (to appear, 2014). An investigation of factors affecting early foreign language learning in the Netherlands. *Applied Linguistics*. doi: 10.1093/applin/amt052
- White, L., Valenzuela, E., Kozłowska-MacGregor, M., & Leung, Y-K. I. (2004). Gender and number agreement in nonnative Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 25, 105-33.
- Zwicky, A. (1986). German adjective agreement in GPSG. *Linguistics*24: 957–990.

6: Anhang

- Testmaterial

Versie 1

Dit is een korte test om je Duitse vaardigheden te testen. Je resultaten worden anoniem beoordeeld en verwerkt, en het is niet erg als je deze test niet goed maakt. Het gaat puur om je eigen taalgebruik, dus kijk alsjeblieft niet af bij je buurman of -vrouw.

Vul, voordat je met de test begint, een paar vragen in:

Geslacht: M/V

Moedertaal/-talen: _____

Leeftijd: _____

Hoeveel jaren Duits onderwijs?: _____

Heb je in je omgeving veel contact met de Duitse taal (denk aan Duitse familie of vrienden, in Duitsland op vakantie etc.), zo ja, wat?: _____

Handtekening voor toestemming anoniem gebruik van je ingevulde gegevens:

De test bestaat uit 60 onderdelen. Je hebt 15 minuten de tijd.

Vul alle opengelaten lijnen in. Wanneer je denkt, dat er op de lijn niets hoeft te staan, zet dan een schuine streep. Als je denkt dat er meerdere mogelijkheden zijn, kies er eentje! Ga op je gevoel af en denk niet te veel na! Je leest de hele regel en probeert meteen een beslissing te maken, je vult vervolgens de regel in. Geen antwoorden meer veranderen, het gaat om je eerste gevoel.

enkv = enkelvoud mv = meervoud

Succes!

→ Let op: het woordgeslacht staat achter het zelfstandig naamwoord!

(m)= mannelijk (f)= vrouwelijk (n) = neutraal/onzijdig

Vul de lijnen in:

- 1) d _____ lang _____ Text (m)
- 2) ich wohn _____
- 3) er fotografier _____
- 4) ich verlier _____
- 5) d _____ richtig _____ Antwort (f)
- 6) ein _____ schwierig _____ Aufgabe (f)
- 7) du arbeit _____
- 8) du trink _____
- 9) er schreib _____
- 10) Sie lauf _____
- 11) wir fahr _____
- 12) ihr such _____
- 13) er rechn _____
- 14) sie (enkv) red _____
- 15) d _____ schön _____ Foto (n)
- 16) ein _____ gut _____ Frage (f)
- 17) ein _____ groß _____ Firma (f)
- 18) d _____ wunderbar _____ Name (m)
- 19) ein _____ klein _____ Land (n)
- 20) ihr kauf _____
- 21) d _____ deutsch _____ Musik (f)
- 22) er will _____
- 23) ein _____ chinesisch _____ Produkt (n)
- 24) d _____ groß _____ Wert (m)
- 25) d _____ schön _____ Wetter (n)
- 26) ein _____ italienisch _____ Stadt (f)

- 27) ein _____ hell _____ Farbe (f)
- 28) ein _____ schwierig _____ Satz (m)
- 29) sie (mv) schwimm _____
- 30) sie (enkv) geh _____
- 31) ein _____ langsam _____ Zug (m)
- 32) d _____ blöd _____ Spiel (n)
- 33) ein _____ teuer _____ Auto (n)
- 34) Sie sprech _____
- 35) er find _____
- 36) du denk _____
- 37) d _____ rot _____ Ampel (f)
- 38) ein _____ grün _____ Fahrrad (n)
- 39) d _____ hoch _____ Berg (m)
- 40) wir brauch _____
- 41) ihr reis _____
- 42) ich komm _____
- 43) ein _____ weiß _____ Haus (n)
- 44) ein _____ stressvoll _____ Tag (m)
- 45) d _____ blau _____ Wagen (m)
- 46) d _____ falsch _____ Wahl (f)
- 47) d _____ auffällig _____ Schild (n)
- 48) sie (mv) bezahl _____
- 49) du schließ _____
- 50) sie (mv) ess _____
- 51) ich präsentier _____
- 52) sie (enkv) sitz _____
- 53) d _____ viereckig _____ Figur (f)

54) ein_____ braun_____ Koffer (m)

55) du leb_____

56) wir seh_____

57) wir wasch_____

58) sie (mv) sterb_____

59) d_____ groß_____ Fest (n)

60) ein_____ schmutzig_____ Park (m)

Dit waren alle oefeningen. Bedankt voor je deelname!

Versie 2

Dit is een korte test om je Duitse vaardigheden te testen. Je resultaten worden anoniem beoordeeld en verwerkt, en het is niet erg als je deze test niet goed maakt. Het gaat puur om je eigen taalgebruik, dus kijk alsjeblieft niet af bij je buurman of -vrouw.

Vul, voordat je met de test begint, een paar vragen in:

Geslacht: M/V

Moedertaal/-talen: _____

Leeftijd: _____

Hoeveel jaren Duits onderwijs?: _____

Heb je in je omgeving veel contact met de Duitse taal (denk aan Duitse familie of vrienden, in Duitsland op vakantie etc.), zo ja, wat?: _____

Handtekening voor toestemming anoniem gebruik van je ingevulde gegevens:

De test bestaat uit 60 onderdelen. Je hebt 15 minuten de tijd.

Vul alle opengelaten lijnen in. Wanneer je denkt, dat er op de lijn niets hoeft te staan, zet dan een schuine streep. Als je denkt dat er meerdere mogelijkheden zijn, kies er eentje! Ga op je gevoel af en denk niet te veel na! Je leest de hele regel en probeert meteen een beslissing te maken, je vult vervolgens de regel in. Geen antwoorden meer veranderen, het gaat om je eerste gevoel.

enkv = enkelvoud mv = meervoud

Succes!

→ Let op: alle bijvoeglijke naamwoord uitgangen van de eerste naamval staan hier weergegeven en gebruik deze dan ook:

der großee Mann die großee Frau das großee Kind

ein großeer Mann eine großee Frau ein großees Kind

Vul de lijnen in:

- 1) d _____ lang _____ Text
- 2) ich wohn _____
- 3) er fotografier _____
- 4) ich verlier _____
- 5) d _____ richtig _____ Antwort
- 6) ein _____ schwierig _____ Aufgabe
- 7) du arbeit _____
- 8) du trink _____
- 9) er schreib _____
- 10) Sie lauf _____
- 11) wir fahr _____
- 12) ihr such _____
- 13) er rechn _____
- 14) sie (enkv) red _____
- 15) d _____ schön _____ Foto
- 16) ein _____ gut _____ Frage
- 17) ein _____ groß _____ Firma
- 18) d _____ wunderbar _____ Name
- 19) ein _____ klein _____ Land
- 20) ihr kauf _____
- 21) d _____ deutsch _____ Musik
- 22) er will _____
- 23) ein _____ chinesisich _____ Produkt
- 24) d _____ groß _____ Wert
- 25) d _____ schön _____ Wetter
- 26) ein _____ italienisch _____ Stadt

- 27) ein _____ hell _____ Farbe
- 28) ein _____ schwierig _____ Satz
- 29) sie (mv) schwimm _____
- 30) sie (enkv) geh _____
- 31) ein _____ langsam _____ Zug
- 32) d _____ blöd _____ Spiel
- 33) ein _____ teuer _____ Auto
- 34) Sie sprech _____
- 35) er find _____
- 36) du denk _____
- 37) d _____ rot _____ Ampel
- 38) ein _____ grün _____ Fahrrad
- 39) d _____ hoch _____ Berg
- 40) wir brauch _____
- 41) ihr reis _____
- 42) ich komm _____
- 43) ein _____ weiß _____ Haus
- 44) ein _____ stressvoll _____ Tag
- 45) d _____ blau _____ Wagen
- 46) d _____ falsch _____ Wahl
- 47) d _____ auffällig _____ Schild
- 48) sie (mv) bezahl _____
- 49) du schließ _____
- 50) sie (mv) ess _____
- 51) ich präsentier _____
- 52) sie (enkv) sitz _____
- 53) d _____ viereckig _____ Figur

54) ein_____ braun_____ Koffer

55) du leb_____

56) wir seh_____

57) wir wasch_____

58) sie (mv) sterb_____

59) d_____ groß_____ Fest

60) ein_____ schmutzig_____ Park

Dit waren alle oefeningen. Bedankt voor je deelname!

Versie 3

Dit is een korte test om je Duitse vaardigheden te testen. Je resultaten worden anoniem beoordeeld en verwerkt, en het is niet erg als je deze test niet goed maakt. Het gaat puur om je eigen taalgebruik, dus kijk alsjeblieft niet af bij je buurman of -vrouw.

Vul, voordat je met de test begint, een paar vragen in:

Geslacht: M/V

Moedertaal/-talen: _____

Leeftijd: _____

Hoeveel jaren Duits onderwijs?: _____

Heb je in je omgeving veel contact met de Duitse taal (denk aan Duitse familie of vrienden, in Duitsland op vakantie etc.), zo ja, wat?: _____

Handtekening voor toestemming anoniem gebruik van je ingevulde gegevens:

De test bestaat uit 60 onderdelen. Je hebt 15 minuten de tijd.

Vul alle opengelaten lijnen in. Wanneer je denkt, dat er op de lijn niets hoeft te staan, zet dan een schuine streep. Als je denkt dat er meerdere mogelijkheden zijn, kies er eentje! Ga op je gevoel af en denk niet te veel na! Je leest de hele regel en probeert meteen een beslissing te maken, je vult vervolgens de regel in. Geen antwoorden meer veranderen, het gaat om je eerste gevoel.

enkv = enkelvoud mv = meervoud

Succes!

Vul de lijnen in:

- 1) d _____ lang _____ Text
- 2) ich wohn _____
- 3) er fotografier _____
- 4) ich verlier _____
- 5) d _____ richtig _____ Antwort
- 6) ein _____ schwierig _____ Aufgabe
- 7) du arbeit _____
- 8) du trink _____
- 9) er schreib _____
- 10) Sie lauf _____
- 11) wir fahr _____
- 12) ihr such _____
- 13) er rechn _____
- 14) sie (enkv) red _____
- 15) d _____ schön _____ Foto
- 16) ein _____ gut _____ Frage
- 17) ein _____ groß _____ Firma
- 18) d _____ wunderbar _____ Name
- 19) ein _____ klein _____ Land
- 20) ihr kauf _____
- 21) d _____ deutsch _____ Musik
- 22) er will _____
- 23) ein _____ chinesisich _____ Produkt
- 24) d _____ groß _____ Wert
- 25) d _____ schön _____ Wetter
- 26) ein _____ italienisch _____ Stadt

- 27) ein _____ hell _____ Farbe
- 28) ein _____ schwierig _____ Satz
- 29) sie (mv) schwimm _____
- 30) sie (enkv) geh _____
- 31) ein _____ langsam _____ Zug
- 32) d _____ blöd _____ Spiel
- 33) ein _____ teuer _____ Auto
- 34) Sie sprech _____
- 35) er find _____
- 36) du denk _____
- 37) d _____ rot _____ Ampel
- 38) ein _____ grün _____ Fahrrad
- 39) d _____ hoch _____ Berg
- 40) wir brauch _____
- 41) ihr reis _____
- 42) ich komm _____
- 43) ein _____ weiß _____ Haus
- 44) ein _____ stressvoll _____ Tag
- 45) d _____ blau _____ Wagen
- 46) d _____ falsch _____ Wahl
- 47) d _____ auffällig _____ Schild
- 48) sie (mv) bezahl _____
- 49) du schließ _____
- 50) sie (mv) ess _____
- 51) ich präsentier _____
- 52) sie (enkv) sitz _____
- 53) d _____ viereckig _____ Figur

54) ein_____ braun_____ Koffer

55) du leb_____

56) wir seh_____

57) wir wasch_____

58) sie (mv) sterb_____

59) d_____ groß_____ Fest

60) ein_____ schmutzig_____ Park

Dit waren alle oefeningen. Bedankt voor je deelname!

Korrektur

- 1) Der lange Text
- 2) Ich wohne
- 3) Er fotografiert
- 4) Ich verliere
- 5) Die richtige Antwort
- 6) Eine schwierige Aufgabe
- 7) Du arbeitest
- 8) Du trinkst
- 9) Er schreibt
- 10) Sie (Hoofdletter!) laufen
- 11) Wir fahren
- 12) Ihr sucht
- 13) Er rechnet
- 14) Sie redet
- 15) Das schöne Foto
- 16) Eine gute Frage
- 17) Eine große Firma
- 18) Der wunderbare Name
- 19) Ein kleines Land
- 20) Ihr kauft
- 21) Die deutsche Musik
- 22) Er will
- 23) Ein chinesisches Produkt
- 24) Der große Wert
- 25) Das schöne Wetter
- 26) Eine italienische Stadt
- 27) Eine helle Farbe
- 28) Ein schwieriger Satz
- 29) Sie (mv) schwimmen
- 30) Sie (enkv) geht
- 31) Ein langsamer Zug
- 32) Das blöde Spiel
- 33) Ein teures Auto
- 34) Sie (hoofdletter) sprechen
- 35) Er findet
- 36) Du denkst
- 37) Die rote Ampel (enkv)
- 38) Ein grünes Fahrrad
- 39) Der hohe Berg
- 40) Wir brauchen
- 41) Ihr reist
- 42) Ich komme
- 43) Ein weißes Haus

- 44) Ein stressvoller Tag
- 45) Der blaue Wagen
- 46) Die falsche Wahl
- 47) Das auffällige Schild
- 48) Sie (mv) bezahlen
- 49) Du schließt
- 50) Sie (mv) essen
- 51) Ich präsentiere
- 52) Sie (enkv) sitzt
- 53) Die viereckige Figur
- 54) Ein brauner Koffer
- 55) Du lebst
- 56) Wir sehen
- 57) Wir waschen
- 58) Sie (mv) sterben
- 59) Das große Fest
- 60) Ein schmutziger Park

- Versuchsteilnehmerliste

Versuchsteilnehmer	Alter	M/F	Length of exposure	Version	Korrekt	Kongruent	Fehler	Fehler2
A01	16	M	3	1	19	22	11	8
A02	15	M	3	1	21	23	9	7
A03	16	M	3	1	20	20	10	10
A04	16	M	3	1	19	19	11	11
A05	16	M	3	1	27	29	3	1
A06	15	M	3	1	16	17	14	13
A07	16	F	3	1	22	22	4	4
A08	15	F	3	1	26	26	4	4
A09	16	M	3	1	30	30	0	0
A10	16	F	3	1	18	23	12	7
A11	16	F	3	1	25	26	5	4
A12	16	F	4	1	20	20	10	10
A13	17	M	4	1	30	30	0	0
A14	16	M	3	1	27	27	3	3
A15	16	M	3	1	22	22	8	8
A16	15	M	3	1	15	16	15	14
A17	16	F	3	1	13	17	17	13
A18	15	M	3	1	16	16	14	14
A19	15	M	3	1	27	29	3	1
A20	15	F	3	1	21	21	9	9
A21	16	M	3	1	18	22	12	8
A22	16	M	3	1	9	12	21	18
A23	15	M	3	1	13	16	17	14
A24	17	M	3	1	18	18	1	12
A25	16	F	3	1	19	25	11	5
A26	17	M	4	1	13	22	17	8
A27	15	M	3	1	13	13	17	17
A28	16	F	3	1	19	19	11	11
B01	15	F	3	2	15	29	15	1
B02	16	M	3	2	16	24	14	6
B03	15	M	3	2	10	17	20	13
B04	15	M	3	2	8	18	22	12
B05	15	M	3	2	13	20	17	10
B06	16	M	3	2	9	18	21	12
B07	16	M	4	2	6	18	24	12
B08	15	M	4	2	7	15	23	15
B09	16	F	3	2	11	23	19	7
B10	16	M	4	2	12	21	18	9
B11	15	F	3	2	14	20	16	10
B12	15	M	2	2	17	28	13	2

B13	15	M	3	2	14	24	16	6
B14	15	M	3	2	13	24	17	6
B15	16	M	3	2	13	15	17	15
B16	15	M	3	2	5	6	25	24
B17	16	M	3	2	6	13	24	17
B18	15	M	2	2	8	19	22	11
B19	16	M	3	2	11	14	19	16
B20	17	M	4	2	9	15	21	15
B21	17	M	4	2	2	4	28	26
B22	15	M	3	2	9	19	21	11
B23	16	M	3	2	11	18	19	12
B24	16	F	3	2	20	28	10	2
B25	15	M	3	2	16	22	14	8
B26	16	F	3	2	11	17	19	13
B27	15	F	3	2	13	22	17	8
B28	16	M	3	2	18	28	12	2
C01	16	M	3	3	7	14	23	16
C02	16	F	3	3	7	15	23	15
C03	16	F	3	3	15	24	15	6
C04	15	F	3	3	3	12	27	18
C05	15	F	3	3	11	19	19	11
C06	16	M	3	3	23	29	7	1
C07	17	F	3	3	8	20	22	10
C08	16	F	3	3	11	25	19	5
C09	16	F	3	3	6	11	24	19
C10	15	M	2	3	6	12	24	18
C11	15	F	4	3	17	19	13	11
C12	15	M	3	3	9	19	21	11
C13	16	M	3	3	10	23	20	7
C14	16	M	3	3	13	21	17	9
C15	15	M	3	3	15	26	15	4
C16	17	M	4	3	11	21	19	9
C17	15	M	3	3	13	19	17	11
C18	16	F	3	3	6	16	24	14
C19	16	F	3	3	13	21	17	9
C20	16	F	3	3	19	29	11	1
C21	15	F	3	3	10	22	20	8
C22	16	F	3	3	9	19	21	12
C23	16	F	3	3	4	14	26	16
C24	16	M	3	3	12	21	18	9
C25	16	M	3	3	9	25	21	5
C26	16	M	3	3	21	26	9	4
C27	16	M	3	3	7	17	23	13
C28	16	M	3	3	16	27	14	3

- Repeated-Measures-ANOVA**Multivariate Tests^a**

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Conditie	Pillai's Trace	,832	400,265 ^b	1,000	81,000	,000
	Wilks' Lambda	,168	400,265 ^b	1,000	81,000	,000
	Hotelling's Trace	4,942	400,265 ^b	1,000	81,000	,000
	Roy's Largest Root	4,942	400,265 ^b	1,000	81,000	,000
Conditie * Version	Pillai's Trace	,578	55,421 ^b	2,000	81,000	,000
	Wilks' Lambda	,422	55,421 ^b	2,000	81,000	,000
	Hotelling's Trace	1,368	55,421 ^b	2,000	81,000	,000
	Roy's Largest Root	1,368	55,421 ^b	2,000	81,000	,000

a. Design: Intercept + Version

Within Subjects Design: Conditie

b. Exact statistic

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Conditie	Sphericity Assumed	1628,149	1	1628,149	400,265	,000
	Greenhouse-Geisser	1628,149	1,000	1628,149	400,265	,000
	Huynh-Feldt	1628,149	1,000	1628,149	400,265	,000
	Lower-bound	1628,149	1,000	1628,149	400,265	,000
Conditie * Version	Sphericity Assumed	450,869	2	225,435	55,421	,000
	Greenhouse-Geisser	450,869	2,000	225,435	55,421	,000
	Huynh-Feldt	450,869	2,000	225,435	55,421	,000
	Lower-bound	450,869	2,000	225,435	55,421	,000
Error(Conditie)	Sphericity Assumed	329,482	81	4,068		
	Greenhouse-Geisser	329,482	81,000	4,068		
	Huynh-Feldt	329,482	81,000	4,068		
	Lower-bound	329,482	81,000	4,068		

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

Source	Conditie	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Conditie	Linear	1628,149	1	1628,149	400,265	,000
Conditie * Version	Linear	450,869	2	225,435	55,421	,000
Error(Conditie)	Linear	329,482	81	4,068		

Tests of Between-Subjects Effects

Measure: MEASURE_1

Transformed Variable: Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	49749,292	1	49749,292	1015,114	,000
Version	1015,512	2	507,756	10,361	,000
Error	3969,696	81	49,009		

Pairwise Comparisons

Measure: MEASURE_1

(I) Version	(J) Version	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	5,393*	1,323	,000	2,761	8,025
	3	5,018*	1,323	,000	2,386	7,650
2	1	-5,393*	1,323	,000	-8,025	-2,761
	3	-,375	1,323	,778	-3,007	2,257
3	1	-5,018*	1,323	,000	-7,650	-2,386
	2	,375	1,323	,778	-2,257	3,007

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

b. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

Univariate Tests

Measure: MEASURE_1

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Contrast	507,756	2	253,878	10,361	,000
Error	1984,848	81	24,504		

The F tests the effect of Version. This test is based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

Pairwise Comparisons

Measure: MEASURE_1

(I) Conditie	(J) Conditie	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-6,226*	,311	,000	-6,845	-5,607
2	1	6,226*	,311	,000	5,607	6,845

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

b. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

Multivariate Tests

	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Pillai's trace	,832	400,265 ^a	1,000	81,000	,000
Wilks' lambda	,168	400,265 ^a	1,000	81,000	,000
Hotelling's trace	4,942	400,265 ^a	1,000	81,000	,000
Roy's largest root	4,942	400,265 ^a	1,000	81,000	,000

Each F tests the multivariate effect of Conditie. These tests are based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

a. Exact statistic

3. Version * Conditie

Measure: MEASURE_1

Version	Conditie	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
1	1	19,857	,929	18,008	21,706
	2	21,500	1,016	19,479	23,521
2	1	11,321	,929	9,473	13,170
	2	19,250	1,016	17,229	21,271
3	1	11,107	,929	9,258	12,956
	2	20,214	1,016	18,193	22,236

Bootstrap for Paired Samples Test

Version			Bootstrap ^a					95% Confidence Interval	
			Mean	Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	Lower	Upper	
1	Pair 1	Korrekt - Kongruent	-1,643	,016	,418	,007	-2,500	-,894	
2	Pair 1	Korrekt - Kongruent	-7,929	,001	,580	,001	-9,036	-6,750	
3	Pair 1	Korrekt - Kongruent	-9,107	,031	,543	,001	-10,142	-7,929	

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 1000 bootstrap samples