

„Vandaag ze hebben alweer die fout gemaakt“

L2-Status im Erwerb des Niederländischen als L3

Veronika Wenzel

Wer kennt es nicht, dieses seltsame Phänomen: Schülerinnen und Schüler, die Niederländisch lernen – möglicherweise gilt das auch für Studierende – behalten diesen Fehler erstaunlich lange bei: Wo Inversion gefragt wäre, bilden sie Sätze nach dem Muster Subjekt – Verb – Objekt. Dabei könnte es so einfach sein! „Das ist doch wie im Deutschen“, kann man als Lehrkraft nicht oft genug sagen. Warum orientieren sich die Lernenden hier offensichtlich an der englischen Syntax? Wie ist dieser häufige Fehler zu erklären, und ist es überhaupt ein häufiger Fehler? In diesem Artikel gehe ich diesen Fragen nach und richte mich ausdrücklich an die Lehrkräfte im Lesepublikum: an diejenigen, die tagtäglich die kleinen und größeren Produkte des Sprachenlernens hören und lesen, aber nicht die Gelegenheit haben, theoriebasierte Erklärungen für ihre Beobachtungen zu suchen¹.

Im ersten Teil stelle ich darum zunächst den Niederländischerwerb in den Kontext der Tertiärsprachen- und Mehrsprachigkeitsforschung. Es gibt eine Reihe Hypothesen, die die Bedeutung früher gelernter Sprachen für eine später gelernte Sprache zu erklären versuchen. Vier davon stelle ich vor. Daran schließt eine kurze kontrastive Darstellung des oben kurz umrissenen syntaktischen Phänomens an, um das es im Weiteren gehen soll. Im Mittelpunkt des Aufsatzes steht eine kleine Untersuchung, die ich mit Hilfe einiger freundlicher Kolleginnen und Kollegen im Niederländischunterricht an nordrhein-westfälischen Gymnasien durchführen durfte². Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der vier Hypothesen diskutiert. So viel sei verraten: Sie weisen tatsächlich auf die besondere Rolle der ersten Fremdsprache hin. Ich schließe mit einigen didaktischen Schlussfolgerungen zum aufgabenorientierten Niederländischunterricht und zum Umgang mit Fehlern ab.

1 Dieser Artikel basiert größtenteils auf einer 2018 erschienen Publikation in Internationale Neerlandistiek (Vgl. Wenzel 2018) und ist um die didaktischen Schlussüberlegungen erweitert.

2 An dieser Stelle der ausdrückliche Dank an die hilfsbereiten Kolleginnen und Kollegen an Gymnasien und Gesamtschulen im Münsterland, deren Namen aus Gründen der Anonymität hier nicht genannt werden.

Niederländisch als Tertiärsprache

Weltweit dürfte die Fremdsprache Niederländisch vorwiegend als sogenannte Tertiärsprache gelernt werden. Gemeint ist damit, dass Fremdsprachenlerner zuvor mindestens eine andere Fremdsprache gelernt haben, so dass Niederländisch mindestens deren dritte Sprache (L3) ist, wobei die Muttersprache als L1 mitgezählt wird (vgl. Hufeisen 1998). Erst- Zweit und Drittsprachenerwerb unterscheiden sich. Vereinfacht dargestellt, spielen beim Erstsprachenerwerb neben individuellen neuropsychologischen Bedingungen für das Sprachenlernen als externe Faktoren Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs eine Rolle. Beim Erwerb der zweiten Sprache (oder eben der ersten Fremdsprache) gelten diese Faktoren auch, es liegen aber auch Kenntnisse in der Erstsprache vor, sowie ein im Aufbau befindliches Weltwissen. Diese bestimmenden Faktoren werden im Drittsprachenerwerb nun nicht nur um die Kenntnisse einer weiteren Sprache erweitert, sondern auch um Sprachlernerfahrungen und Sprach(lern)bewusstheit. Lernende haben mit dem Erwerb von Wortschatz oder Grammatik – und selbstverständlich nicht nur damit – Erfahrungen gemacht: Sie haben z.B. Techniken des Vokabellernens erprobt, Kompensationsstrategien entwickelt und ein Grundverständnis von der Struktur von Sprachen erlangt. In diesem Punkt unterscheidet sich auch der Erwerb einer vierten, fünften oder sechsten Sprache nicht prinzipiell, selbst wenn natürlich die Zahl der Sprachen zunimmt und das prozedurale und deklarative Wissen zunimmt. Daher fällt unter den Tertiärsprachenerwerb auch der Erwerb weiterer Sprachen³.

Wolfgang Butzkamm wies in seinen Publikationen immer wieder darauf hin, dass der Mensch gar nicht anders kann, als an sein Vorwissen anzuknüpfen (Vgl. Butzkamm 2007). Längst wissen wir, dass der Fremdsprachenunterricht gut daran tut, das aktiv zu fördern. Der Tertiärsprachenunterricht wiederum tut gut daran, Kenntnisse in den und Wissen über die bereits erlernten Sprachen zu aktivieren und zu nutzen. Bei der Sprachenkonstellation, Niederländisch nach Deutsch und Englisch, kommt daher dem Aufbau der Sprachbewusstheit eine besondere Rolle zu. Lernende vergleichen die Sprachen, sei es explizit im Unterricht oder auch eigeninitiativ. Es liegt es auf der Hand, dass Sprachverwandtschaft den Transfer vereinfachen kann, und tatsächlich kann man trotz *falscher Freunde* kaum leugnen, dass die Lernprogression im Niederländischen von Deutschen besonders hoch ist und das erreichte Leistungsniveau schnell über dem der Lerner mit anderer Sprachenbiografie liegt⁴. Die Frage, wie, in

3 Selbstverständlich vereinfacht diese modellhafte Darstellung die Wirklichkeit: der simultane Erwerb mehrerer Sprachen ist hier ebenso wenig berücksichtigt wie Sprachverlust oder die Dominanz von Sprachen in bestimmten Domänen.

4 Das zeigt sich auch in einigen wenigen Forschungsarbeiten: Schepens e.a. (2018) untersuchten die Ergebnisse des NT2-Examins und stellten fest, dass Lernende mit den Sprachen Deutsch und Englisch in ihrer Sprachlernbiografie die besten Ergebnisse erzielten. Auch kann man im Schulkontext beobachten, dass beim Erlernen des Niederländischen im Vergleich zu anderen Tertiärsprachen (z.B. Spanisch) komplexere Lernaufgaben früher bewältigt werden können.

welchem Maße früher gelernten Sprachen den Erwerb der Drittsprache beeinflussen und welche genau wann genutzt wird, ist eine zentrale Frage in der Tertiärsprachenforschung. Bestimmt das die Sprachenfolge? Oder ist es die Sprache, die tatsächlich der Zielsprache am meisten ähnelt?

Die Rolle der L2 im L3-Erwerb

Um es vorweg zu nehmen: Es ist keineswegs abschließend geklärt, welche Sprache welchen Einfluss auf eine Tertiärsprache hat. Die nachfolgend skizzierten vier Modelle oder Theorien könnten alle in diesem Zusammenhang interessant sein. Angesichts eines dynamischen Geschehens, wie es meiner Auffassung nach das Sprachenlernen eines Individuums ist, können wir möglicherweise kaum behaupten, dass eine der Thesen immer stimme und eine andere unter gar keinen Umständen. Der Prozess des Sprachenlernens ist von einer Reihe interner und externer Variablen geprägt, die untereinander verwoben sind und er verläuft zu Beginn bestimmt anders als später. Wie ein dynamisches Spracherwerbsmodell aussehen kann, ist erst in jüngerer Zeit Diskussionsgegenstand der Spracherwerbsforschung geworden (vgl. Herdina & Jessner 2002 und De Bot, Lowie & Verspoor 2017). Bis dahin begnügen wir uns mit erprobten Modellen, die in etwa so beschrieben werden können:

Anhänger des *Cumulative Enhancement Model* (CEM, Flynn e.a. 2004) gehen davon aus, dass nicht nur die Erstsprache (L1), sondern auch alle anderen Sprachen für den Transfer hinzugezogen werden können, zumindest dann, wenn es strukturelle Übereinstimmungen zwischen den Sprachen und der Zielsprache gibt. Jede erlernte Sprache ergänze diese positive Wirkung.

Kurz nach Flynn e.a. 2004 behaupteten Bardel & Falk (2007) mit ihrer *L2-Statusfactor-Hypothese* (LSFH), dass die zweite Sprache (L2), wenn diese im Sinne eines sukzessiven Sprachenlernens deutlich später als die Erstsprache gelernt wurde, aufgrund der anderen, expliziteren Lernumstände im L3-Erwerb als Transfersprache bevorzugt werde. Sie könne sogar die Erstsprache blockieren (Bohnacker 2006).

Das *Typology Primacy Model* (TPM, Rothman 2011) betont die (psycho)typologische Beziehung zwischen den Sprachen. Lerner würden eben genau die Sprache einsetzen, die am stärksten der L3 ähnele. Das geschehe unabhängig davon, ob das Resultat stimme oder nicht und die L1 habe hier keine andere Rolle als eine L2.

Der *additive L1 and L2 distance Effect* (Schepens e.a. 2016) bedeutet schließlich, dass die Wirkung des Sprachabstands zwischen L1 und L3 stärker sei als der zwischen L2 und L3. Eine zweite ähnliche Sprache kann zwar etwas hinzufügen, jedoch nicht den Transfer begünstigenden Effekt der Erstsprache ersetzen oder diesen verändern.

Auf den ersten Blick scheinen mir alle vier Vorstellungen den Niederländisch-erwerb von Deutschen in der Schule zu begünstigen. In Bezug auf das im

Titel meines Aufsatzes fokussierte Phänomen interessiert die L2-Statusfactor-Hypothese (LSFH) in besonderem Maße, da der bei deutschen Muttersprachlern zu beobachtende Fehler ja die englische Syntax (L2) und nicht die deutsche (L1) aufweist. Das erste Modell, CEM, bietet keine Erklärung für eine Bevorzugung des Englischen als Transferquelle und die beiden letztgenannten würden ihr sogar widersprechen. In ihrer Dissertation testete Falk 2010 die LSFH in Zusammenhang mit syntaktischen Phänomenen. Es ging ihr um den Erwerb des Deutschen als L3, und sie untersuchte zwei Gruppen: die eine hatte Französisch als L1 und Englisch als L2 und bei der anderen war es umgekehrt: Englisch war L1 und Französisch L2. Der L2-Erwerb fand in einem schulischen Kontext statt. Ein Item, das sie untersuchte, war die Objektplatzierung in Haupt- und Nebensätzen: (*Ich sehe ihn*, also Subjekt-Verb-Objekt, bezeichnet als SVO, und ... *dass ich ihn sehe*, also SOV). Im Hauptsatz stimmt die L3 überein mit dem Englischen und nicht mit dem Französischen, im Nebensatz mit dem Französischen, jedoch nicht mit dem Englischen. Die Ergebnisse zeigten eine entscheidende Bedeutung der L2 für den Erwerb der L3-Syntax: die Lerner mit Englisch als L2 favorisierten die englische Syntax und diejenigen mit Französisch als L2 die französische und zwar auch in den Satztypen, in denen die L1 mit der L3 übereinstimmte.

Diese Ergebnisse laden förmlich dazu ein, die Untersuchung mit der für uns bedeutsamen Sprachenfolge und einem ähnlichen Syntax-Phänomen zu dublizieren. Diese Einladung spricht Falk gegen Ende ihrer Dissertation auch selber aus: “Eén van de vragen is of en op welke wijze de LSFH van toepassing is wanneer de L2 in typologisch opzicht meer verschilt van de L3 dan van de L1.”

Bevor ich dieser Einladung nachkomme, kontrastiere ich kurz die L1 (Deutsch), L2 (Englisch) und L3 (Niederländisch) in Bezug auf die Platzierung des Verbs in Haupt- und Nebensätzen.

Verbstellung

Englisch ist eine SVO-Sprache und unterscheidet sich in dieser Hinsicht vom Deutschen und vom Niederländischen, die beide auch SOV-Merkmale aufweisen. Der Kontrast ist gut zu erkennen in (1). In (2) sehen wir Inversion nach adverbialer Bestimmung.

(1) im Nebensatz:

“... that I see her.” (E) “... dat ik haar zie.” (N) und “... dass ich sie sehe.” (D)

(2) im Hauptsatz nach adverbialer Bestimmung:

“Yesterday I saw her.” (E) “Gisteren zag ik haar” (N) und “Gestern sah ich sie.” (D)

Im Hauptsatz hingegen verhalten sich die drei Sprachen gleich. Es gibt keine Inversion.

“I see her” (E) - “Ik zie haar” (N) - “Ich sehe sie (D)”

Untersuchungsmethode

Falk (2010) und Falk & Bardel (2011) arbeiteten mit Satzbeurteilungen. Dieses Verfahren sieht vor, dass die Probanden Sätze, die ihnen vorgelegt werden, unter Zeitdruck als richtig oder falsch identifizieren müssen. Im Großen und Ganzen duplizierte ich die Methodik von Falk, und zwar aus folgendem Grund: Es ist offensichtlich, dass dieses Verfahren keine Sprachproduktion eliziert, und wir daher genaugenommen keine Aussagen darüber machen können, ob beim Sprechen (oder Schreiben) ein bestimmter Fehler gemacht wird. Wir können jedoch Aussagen darüber machen, was – intuitiv, daher der Zeitdruck – für richtig bzw. falsch gehalten wird. Das kann ein Indikator dafür sein, was als sprachliches Wissen verfügbar ist und beim Monitoring der eigenen Sprachproduktion zur Korrektur herangezogen werden kann.

Es wurden 36 Sätze für die Beurteilung angeboten, wovon zwölf, die die Grundlage für die Untersuchung darstellten (Stimuli). Die Satzbeurteilung geschah auf Papier. Ähnlich wie Falk & Bardel (2011) mussten die Nachteile von Satzbeurteilungen weitmöglichst ausgeräumt werden: Es musste verhindert werden, dass die Probanden aufgrund anderer Kriterien als den hier im Mittelpunkt stehenden Untersuchungsgegenstand einen Satz als falsch identifizieren, dass sie gegen Ende der Zeit nicht aus reiner Ermüdung willkürlich vorgehen oder klar erkennen konnten, worum es in der Untersuchung geht.

Daher wurde einerseits das Ankreuzen der binären Optionen (Der Satz ist korrekt vs. Der Satz ist nicht korrekt) ergänzt um die Aufgabe, den Satz zu korrigieren. Das geschah durch Notieren der korrekten Version oder aber auch durch eindeutige Pfeile oder andere Hinweise.

Andererseits wurden die zwölf Stimuli für jeden Probanden einzeln in willkürlicher Reihenfolge zwischen 24 Sätze (Distraktoren) gemischt, die andere sprachliche Phänomene enthielten, so dass die Aufmerksamkeit vom Untersuchungsgegenstand abgelenkt wurde und ein Nachlassen der Konzentration nicht zu einseitigen Ergebnissen führte. Die Distraktoren kommen hier nicht zur Sprache. Alle vorgelegten Sätze sind komplexe Sätze und ähnlich lang, wobei für alle enthaltenen Phänomene ebenso viele grammatisch korrekte wie falsche Sätze angeboten wurde.

Die Untersuchung fand im Rahmen des Niederländischunterrichts statt. Die Aufgabe wurde als Test angekündigt, um die Leistungsbereitschaft zu erhöhen und die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Korrektheit zu richten, ohne jedoch eines der sprachlichen Phänomene zu nennen. Die durchführende Kurslehrkraft war gehalten, den Schülerinnen und Schülern von vorneherein Zeitdruck zu vermitteln. Die Menge der Sätze war auf die gegebene Zeit abgestimmt, was zuvor mehrmals getestet wurde. In die Untersuchung flossen nur vollständig ausgefüllte Stimuli ein. Der Wortschatz wurde mithilfe des von allen Schülerinnen und Schülern verwendeten Lehrwerks (Taal Vitaal) überprüft.

Stimuli

Aus diversen Gründen ist die Zahl der Sätze, die hier untersucht werden, kleiner als die in Falk & Bardel (2011). Die zwölf Sätze bestehen aus sechs Hauptsätzen und sechs Nebensätzen. Beide oben bereits skizzierten Satztypen kommen im vorgelegten Bogen in korrekten und inkorrekten Varianten vor.

Hier je zwei Beispiele aus dem Fragebogen, je ein korrekter und ein inkorrektter Satz:

- (1) Beispiele Nebensatz (jeweils im zweiten Teil der nachfolgenden Sätze):

We gaan naar het strand als het weer in de vakantie goed is.

☐ ja, der Satz ist korrekt ; ☐ nein, der Satz ist nicht korrekt. Korrekt wäre:

Ze helpt andere mensen graag omdat ze is aardig.

☐ ja, der Satz ist korrekt ; ☐ nein, der Satz ist nicht korrekt. Korrekt wäre:

- (2) Beispiel Hauptsatz mit adverbialer Bestimmung (jeweils im ersten Teil der nachfolgenden Sätze):

Gisteren was ik niet thuis en jij stond voor gesloten deuren.

☐ ja, der Satz ist korrekt ; ☐ nein, der Satz ist nicht korrekt.
Korrekt wäre:

Tine gaat graag naar school, maar op maandag ze blijft liever thuis.

☐ ja, der Satz ist korrekt ; ☐ nein, der Satz ist nicht korrekt.
Korrekt wäre:

Für Typ (1) wurden als Konjunktionen *omdat*, *als* und *dat* verwendet und der Nebensatz folgt in allen Fällen dem Hauptsatz, nicht umgekehrt, um eine Doppelung des Phänomens zu vermeiden.⁵ Die in Typ (2) verwendeten adverbialen Bestimmungen waren *op* + Wochentag, *in* + Städtenamen und *gisteren*.

Probanden

Die hier im Mittelpunkt stehende Probandengruppe bestand aus nordrhein-westfälischen Niederländischschülerinnen und -schülern. Weit über 70 Probanden nahmen an dem "Test" teil. Letztlich konnten die Daten von 65 von ihnen Verwendung finden.

⁵ Vgl.: *Omdat ze aardig is, helpt Tine graag andere mensen.*

Analog zur Untersuchung von Falk & Bardel (2011) war es das Ziel, zwei Probandengruppen zu vergleichen, die in ihrer L1 und ihrer L2 komplementär zueinander sind und Niederländisch als Tertiärsprache lernen. Die günstigste Vergleichsgruppe sind daher englische Lerner des Niederländischen mit Deutsch als L2. Diese Probanden sind allerdings nicht so ohne Weiteres in größerer Zahl zu finden, da in englischsprachigen Ländern Niederländisch nicht zum Kanon der Schulfremdsprachen gehört. Es musste daher ausgewichen werden auf eine kleine Zahl von nur 17 englischer Studierender, die einen Sprachkurs Niederländisch machten und zuvor Deutsch gelernt hatten.

Merkmale

Wenn es darum geht, zu erforschen, ob sich die beiden Sprachengruppen hinsichtlich der Satzbeurteilungen unterscheiden und ob die L2 hier ausschlaggebend ist, so versucht man, alle anderen Merkmale möglichst konstant zu halten. An dieser Stelle muss klar auf die Grenzen quantitativer Forschung hingewiesen werden. Erfolg und Misserfolg von Sprachenlernprozessen steht im Spannungsfeld zahlreicher Faktoren, so dass man hier allenfalls Tendenzen ermitteln kann.

Es wurde angestrebt, für beide Probandengruppen nachfolgende Merkmale gelten zu lassen: Alle haben ausschließlich Deutsch bzw. Englisch als L1 und Englisch bzw. Deutsch als ihre stärkste L2 angegeben und sie lernen Niederländisch im schulischen Setting, also auch mit explizitem Unterricht zu sprachlichen Strukturen.⁶ Am Ende der Untersuchung gaben die Probanden nämlich grundlegende Information zu ihrer Sprachlernbiografie. Diese betraf ihre Muttersprache, die bereits gelernten Sprachen in ihrer Lernreihenfolge und eine Selbsteinschätzung ihres Sprachniveaus in Form eines sehr einfachen Rankings.⁷ Die Lehrkräfte machten Angaben zum Unterricht.

Die Gruppen wurden jeweils in zwei Niveaugruppen unterteilt, die sich am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) orientieren: Die eine Teilgruppe hat das Niveau A1 erreicht und befindet sich in einem auf A2 ausgerichteten Kurs und die andere liegt zwischen A2 und B1.⁸ Diese beiden Niveaus sind interessant, da dort noch Fehler zu erwarten sind. Andererseits sind Nebensätze und Inversion im Unterricht auf A1-Niveau längst thematisiert

6 Hiermit sollten (eher unwahrscheinliche) Unterrichtsverfahren ausgeschlossen werden, die völlig auf expliziten Grammatik-, Rechtschreibungs- oder Wortschatzunterricht verzichten, für den Fall, dass das andere Ergebnisse erzielt als ‚herkömmlicher‘ Unterricht, in dem Sprache auch thematisiert wird.

7 Es ist unbestritten, dass eine Überprüfung des tatsächlichen Lernniveaus für das Ergebnis aussagekräftiger gewesen wäre. Aus organisatorischen Gründen war das jedoch nicht möglich. Zwei- oder mehrsprachig aufgewachsene Jugendliche wurden jedoch nachträglich ausgenommen.

8 Erneut müssen wir uns mit der curricularen Kursbeschreibung, den Angaben im Unterrichtsmaterial sowie durch die Lehrkraft begnügen, wohl wissend dass dies ungenau ist. Eine tatsächliche Überprüfung des Sprachniveaus war jedoch nicht möglich.

worden. Beides kommt im Unterricht im ersten Lernjahr vor, was über das Lehrwerk und durch die Angaben der Lehrkraft überprüft wurde.

Angesichts ihrer Gesamtzahl unterscheidet sich die Kontrollgruppe der englischen Probandengruppe in den beiden Teilgruppen quantitativ: es geht um deutlich weniger untersuchte Lerner als in der Gruppe der deutschen Lerner. Es gibt aber auch einen qualitativen Unterschied in Bezug auf den Zeitpunkt, zu dem sie die L2 erlernten: Während die deutschen üblicherweise Englisch bereits im Kindesalter lernen, besuchen Deutsch lernende Engländer erst im jungen Erwachsenenalter einen Kurs. Sie sind auch älter, wenn sie mit dem Niederländischen in Berührung kommen, was ja ohnehin seltener der Fall ist als im nordrhein-westfälischen Grenzraum.

Wie Tabelle 1 zeigt, haben jedoch alle Probanden bereits Sprachlernerfahrung mit weiteren Sprachen gemacht. Die Beschaffenheit der Sprachen und die Reihenfolge, in der sie gelernt wurden, sind keineswegs unbedeutend. Im beschränkten Rahmen dieser Untersuchung kann das nur oberflächlich berücksichtigt werden. Es wurde darauf geachtet, dass Niederländisch mindestens die dritte Sprache der Probanden ist und dass sie mindestens eine romanische Sprachen in ihrer Sprachenbiografie aufweisen. Romanische Sprachen haben keine Inversion, so dass die Satztypen (1) und (2) der englischen Syntax entsprechen.

L1	Niveau Niederländisch	n	L2
Deutsch	A1 – A2	30	Englisch, Italienisch, Spanisch (1) Englisch, Französisch (17) Englisch, Latein (7) Englisch (5)
	A2 – B1	35	Englisch, Französisch, Latein (1) Englisch, Französisch, Spanisch (1) Englisch, Französisch, (12) Englisch, Latein (20) Englisch (1)
gesamt		65	
Englisch	A1 – A2	10	Deutsch, Französisch, Spanisch (5) Deutsch, Französisch, Italienisch (1) Deutsch, Französisch, (3) Deutsch, Spanisch (1)
	A2 – B1	7	Deutsch, Französisch, Spanisch (2) Deutsch, Französisch, andere Sprache (3) Deutsch, Französisch (2)
gesamt		17	

Tab. 1

Hypothesen

Was genau kann nun als Ergebnis des Satzbeurteilungs- und –korrekturtests erwartet werden? Zunächst einmal, dass die Probanden nicht alles korrekt beurteilen, da ihr Sprachlernprozess noch nicht abgeschlossen ist. Der Test ermittelt, was für richtig und was für falsch gehalten wird. Ist eine Struktur erworben, so geht Falk von treffenden Entscheidungen in 75% der Fälle aus. In Bezug auf die zu Beginn dieses Artikels geschilderte Alltagsbeobachtung formulieren wir folgende grundlegende Hypothese:

(a) Probanden mit Deutsch als L1 und Englisch als L2 beherrschen das in den Beispielsätzen (1) und (2) illustrierte syntaktische Phänomen noch nicht. Das gilt für das A1/A2- Niveau und auch für das A2/B1-Niveau, wenngleich dort in minderm Maße.

In Bezug auf die zwei Probandengruppen und die oben skizzierten Modelle und Theorien zur Rolle der L2 wird Folgendes vermutet:

(b) Probanden mit Deutsch als L1 und Englisch als L2 machen in den Satzbeurteilungen mehr Fehler als Probanden mit Englisch als L1 und Deutsch als L2.

Darüberhinaus vermuten wir, dass zwischen den beiden Satztypen (1) und (2) keine auffälligen Unterschiede bestehen:

(c) Die Ergebnisse für die beiden Satztypen sind vergleichbar.

Analyse

Es werden die treffenden und die nicht treffenden Entscheidungen gezählt (*Hits* und *Misses*). *Hits* sind als richtig identifizierte richtige Sätze und als fehlerhaft identifizierte fehlerhafte Sätze, wobei der Fehler den Untersuchungsgegenstand treffen muss und daher auch in erkennbar treffender Weise korrigiert sein muss. Als *Misses* gelten nicht erkannte Fehler oder als falsch bezeichnete korrekte Sätze, wenn es dem Probanden um die Wortstellung im besagten Phänomen ging. Korrekturen, die sich zu Unrecht auf irgendetwas anderes bezogen, zum Beispiel die Rechtschreibung, zählen nicht dazu. Es gab auch Auslassung oder uneindeutige Angaben (*Skips*). Jedoch wurden nur Test mit weniger als zwei ausgelassenen Items berücksichtigt.

Beim Vergleich der Daten muss der Nachweis erbracht werden, dass der Unterschied statistisch signifikant ist. Dafür gibt es eine Reihe von Tests, deren Wirksamkeit immer wieder zu Diskussion und weitere Forschung führt. In Übereinstimmung mit Falk (2010) verwende ich den Exakte Fischer-Test⁹. Er ist eine Variante des Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest, der aber auch die Anwendung bei kleineren Stichproben zulässt.

9 Dank gebührt Phillip Gäbelein, der mich bei der Statistik unterstützte.

Ergebnisse

Betrachtet man zunächst einmal alle Probanden gemeinsam, so stellt man fest, dass mehr als 75% der Satzbeurteilungen treffend waren. In 78,5% der Fälle entscheiden die Probanden richtig. Das bedeutet, dass die Niederländischlerner das hier untersuchte Syntaxphänomen beherrschen.

	hit	miss	skip
12 Stimuli x 82 Probanden n=984 (abs.) ; 100 %	769; 78.2%	181; 18.4%	34; 3.5%

Tab. 2

Dabei ist kein statistisch relevanter Unterschied zwischen den Satztypen (1) und (2) zu finden ($p=0.61$, Tabelle 3). Da das auch in den nachfolgenden Analysen der Teilmengen der Fall ist, können wir die beiden Satztypen zusammenfassen und Hypothese (c) bestätigen.

	Typ (1): Nebensatz (als het weer goed is)		Typ (2): Hauptsatz (gisteren was ik)	
	hit	miss	hit	miss
6 Stimuli x 82 Probanden n= 492 (abs.) ; 100 %	386; 78.5%	90; 18.3%	392; 79.6%	83; 16.9%

Tab. 3

Wie zu erwarten war, gaben die fortgeschritteneren Lerner häufiger treffende Antworten als diejenigen des niedrigeren Lernniveaus. Leserinnen und Leser, die als Lehrkräfte tätig sind, kann dieses Ergebnis beruhigen: Ganz offensichtlich sind die Bemühungen nicht umsonst: die richtige Syntax wird doch irgendwann erlernt. Andererseits bestätigt das Ergebnis die Befürchtung, dass, wenn ein Sprachphänomen im Unterricht “dran war“, dies nicht bedeutet, dass es auch erworben wurde. Auf A1/A2-Niveau beläuft sich die Trefferquote auf 68% (<75%). Die Struktur gilt als nicht erworben. Wenn erst im A2/B1-Niveau diese vermeindlich einfache grammatische Struktur erworben wurde, ist sie vielleicht doch weniger einfach als gedacht.

Auffällig – und statistisch hoch signifikant – ist der Unterschied in der Trefferquote zwischen korrekten und nicht korrekten Sätzen in Tabelle 5 ($p=9.51 \times 10^{-52}$). Es ist ganz offensichtlich so, dass es den Lernern leichter fällt, korrekte Sätze als solche zu erkennen, als Fehler in grammatisch falschen Sät-

	hit	miss	skip
A1 – A2 12 Stimuli x 40 Probanden n= 480 (abs.) ; 100%	330; 68.8%	122; 25.41	28; 5.8%
A2 – B1 12 Stimuli x 42 Probanden n= 504 (abs.); 100%	439; 87,1%	59; 11,7%	6; 1.2%

Tab. 4

zen zu finden. Dieses Ergebnis hatte Falk (2010) auch gefunden. Auch wenn es nicht die Forschungsfrage war, scheint mir diese Ergebnis didaktisch brisant: Überarbeitungsphasen in Schreibprozessen sind gang und gäbe und in der Schreibdidaktik völlig unstrittig. Die Hoffnung, dass dabei auch sprachliche Fehler gefunden und korrigiert werden können, kann man damit vielleicht nicht ohne Weiteres hegen.

	hit	miss	skip
Grammatisch korrekte Sätze: 6 Stimuli x 82 Probanden n= 492	469; 95.3%	4; 0.8%	19; 3.9%
Fehlerhafte Sätze: 6 Stimuli x 82 Probanden n= 492	308; 62.6%	167; 33.9%	17; 3.5%

Tab. 5

In Zusammenhang mit der zu testenden Frage nach der Bedeutung der ersten Fremdsprache (LSFH) ist sicherlich der Vergleich zwischen den beiden Sprachengruppen am interessantesten. Die Annahme (b) war, dass die deutschen Lerner mit Englisch als L2 mehr unzutreffende Satzbeurteilungen machen würden als die Kontrollgruppe mit Deutsch als L2. Und tatsächlich schneiden erstere signifikant schlechter ab als die letztgenannten ($p < 0.001$, siehe Tabelle 6). Der Unterschied bleibt auch beim Vergleich der beiden Sprachniveaus bestehen, wobei in Tabelle 8 sogar zu erkennen ist, dass die englischen Probanden mit Deutsch als L2 bereits im ersten Sprachniveau (A1-A2) den Satzbau beherrschen ($> 75\%$), die deutsche Probanden mit Englisch als L2 hingegen noch nicht

	hit	miss	skip
L1 Deutsch, L2 Englisch 12 Stimuli x 65 Probanden n= 780	607; 77.8%	150; 19.2%	23; 2.9%
L1 Englisch, L2 Deutsch 12 Stimuli x 17 Probanden n= 204	171; 83.8%	23; 11.3%	10; 4.9%

Tab. 6

(< 75%, Tabelle 7). Hier ist der Unterschied zwischen den Probandengruppen signifikant ($p < 0.01$). Die größte Sicherheit zeigen die englischen Probanden im A2-B1-Niveau, die in 92,9% der Fälle zutreffende Satzbeurteilungen abliefern und auch kaum Sätze ausließen.

L1 Deutsch, L2 Englisch	hit	miss	skip
A1 – A2 12 Stimuli x 30 Probanden n= 360	241; 66.6%	108; 30.0%	11; 3.1%
A2 – B1 12 Stimuli x 35 Probanden n= 420	366; 87,1%	42; 10.0%	12; 2.9%

Tab. 7

Diskussion der Ergebnisse

Welche Schlussfolgerungen kann man nun aus den Ergebnissen ziehen? Welchen Beitrag liefert die kleine Untersuchung für die Theorie des Tertiärspracherwerbs, welchen für den Niederländischunterricht?

Der Vergleich der beiden Sprachengruppen legt zunächst einmal theoretische Schlussfolgerungen nahe. So kann es sein, dass Deutsch als L2 den Erwerb des Niederländischen – zumindest in dem besagten Aspekt – stärker begünstigt, als Deutsch als L1. Betrachten wir die Ergebnisse im Licht der oben genannten vier Modelle:

Wäre das CEM zutreffend, so spielte die Reihenfolge, mit der die Probanden die beiden anderen germanischen Sprachen gelernt haben, keine Rolle und hätte der Erwerb der jeweiligen L2 in jedem Fall einen positiven Effekt. Beide Sprachengruppen hätten in etwa diesselbe Trefferquote haben müssen.

L1 Englisch, L2 Deutsch	hit	miss	skip
A1 – A2 12 Stimuli x 10 Probanden n= 120	93; 77.5%	20; 16.7%	7; 5.8%
A2 – B1 12 Stimuli x 7 Probanden n= 84	78; 92.9%	3; 3.6%	3; 3.6%

Tab. 8

Auch für das *TPM* liefern die Ergebnisse keinen Beweis, denn es ist nicht so, dass immer die (psycho)typologisch verwandtere Sprache als Transferquelle gewählt wurde. Das wäre für beide Gruppen das Deutsche gewesen und wiederum hätte es keinen signifikanten Unterschied in den Ergebnissen geben dürfen.

Der *additive L1 and L2 distance Effect* hätte – anders als beobachtet – zu einer höheren Trefferquote der deutschen Probandengruppe führen müssen. Wenn die Übereinstimmung zwischen L3 und L1 entscheidend wäre und die L2 diesen begünstigenden Effekt nicht hätte beeinträchtigen können, hätten die englischen Probanden einen Nach- und die deutschen Probanden einen Vorteil haben müssen.

Die LSFH hingegen prophezeit einen besonderen Einfluss der L2 auf die L3. Man kann die hier vorliegenden Ergebnisse so interpretieren, dass den englischen Probanden ihre L2 beim Erwerb des Niederländischen als L3 nutzten. Die deutschen Probanden akzeptierten unzutreffenderweise in höherem Maße die englische Syntax, nämlich die der L2. Sie profitieren nicht von ihrer L2, aber auch nicht von ihrer L1. Die LSFH wird dadurch erklärt, dass später erlernte Sprachen auf eine andere Art und Weise erlernt und im Gehirn in anderen Arealen abgespeichert werden als die in früher Kindheit gelernte Muttersprache, die nun als implizites Wissen stark automatisiert ist. Explizites, metasprachliches Wissen könnte hier ein Schlüsselfaktor sein (Vgl. Bardel & Sanches 2017). Gerade im Schulunterricht wird die Grammatik der Fremdsprache hingegen – und damit auch der Satzbau – explizit erklärt. Bei der Aktivierung der einen Fremdsprache seien dann die anderen Fremdsprachen sozusagen unschwellig mit aktiviert und leichter abrufbar als die Muttersprache.

Im Falle der englischen Probanden, die vor relativ kurzer Zeit Deutsch und nun Niederländisch lernten, kann man sich also vorstellen, dass die Regeln des Satzbaus von einer Fremdsprache (Deutsch) auf die andere (Niederländisch) übertragen werden. Einschränkend kann man aber behaupten: Ob das jedoch am L2-Status liegt oder doch eher am sogenannten ‘recency-Faktor’ ist schwer zu sagen. Der Erwerb des Deutschen lag noch nicht solange zurück, das Wissen war sozusagen noch frisch, was die Behaltensleistung und Abrufbarkeit eventu-

ell beeinflusst haben mag. Jedoch lernten auch die deutschen Probanden später noch andere Fremdsprachen, vor allem solche romanischen Ursprungs die in den beiden Satztypen dieselbe Syntax aufweisen wie das Englische. Zu diesen Sprachen und deren Erwerbsprozessen liefert die vorliegende Untersuchung sicher zu wenig Datenmaterial.

Methodische Bedenken sollen hier sicher nicht verschwiegen werden. Offensichtlich ist ja, dass die Zahl der englischen Probanden deutlich kleiner ist als die der deutschen Probanden. Zudem entstanden die hier diskutierten Modelle auf sehr verschiedenen Grundlagen: Es wurde freie Sprachproduktion aufgenommen und ausgewertet, es wurden in Versuchen bestimmte Phänomene elizitiert, Bedeutungszuordnungen oder Prüfungsnoten verglichen oder eben Satzbeurteilungen untersucht. Mal ging es um gesprochene, mal um geschriebene Sprache. Die Sprachenkonstellationen und der Verwandtschaftsgrad zwischen den Sprachen unterschieden sich. Ich selber habe die Untersuchung von Falk (2010) dupliziert (wenn auch in verkleinerter Form) und komme nun zu einem ähnlichen Ergebnis. Liegt es an der Untersuchungsmethode? Sicherlich ist zu hinterfragen, ob es nicht Interdependenzen in den so erhobenen Daten gibt, die die quantitativen Ergebnisse verfälschen können¹⁰.

Gehen wir mit Blick auf den Unterricht trotz der Bedenken davon aus, dass die Untersuchung maß, was sie messen sollte, dann liefert sie zunächst einmal nicht mehr als einen Beweis dafür, dass die eingangs geschilderte Alltagsbeobachtung stimmte. Sie tut aber auch nicht weniger als das. Der Satzbau in den beiden untersuchten Satztypen ist für deutsche Lerner des Niederländischen trotz Übereinstimmung mit dem Deutschen kein einfaches Phänomen. Schon 1991 beklagte übrigens Jaegers in einer der ersten Publikationen zur Didaktik des Niederländischen in Deutschland überhaupt, „noch einige englische und französische Satzbaumuster“ im fortgeschrittenen Lernprozess des Niederländischen.

Für den Unterricht bedeutet das: Tertiärsprachenunterricht sollte zwar dem Erwerb bereits erlernter Sprachen Rechnung tragen, davon, dass durch sprachliches Vorwissen alles einfacher ist, muss jedoch offensichtlich nicht automatisch die Rede sein. Es ist keineswegs so, dass alles, was dem Deutschen entspricht, keiner Erklärung bedarf. Viele in der L1 ist automatisiert und benötigt kaum Aufmerksamkeit in der Sprachproduktion, wie zum Beispiel der Satzbau, dessen Regeln in der L1 weitgehend unbewusst angewendet werden.¹¹ Er ist als implizites Wissen verankert, daher weiß man allenfalls, dass etwas seltsam oder eben richtig klingt, ohne dass man immer explizit erklären kann, warum. In der Fremdsprache hingegen wird nach Regeln und Mustern gesucht, sie basiert auf explizitem Wissen, auf das man zugreifen kann. Wenn dieser Zugriff leichter

10 Dank an Jan Vanhove für diesen Hinweis. An dieser Stelle kann das nicht weiter vertieft werden.

11 Zugrunde liegt hier das Bewusstseinskonzept von Bialystok bestehend aus Aufmerksamkeit (attention) und Explizität (explicitity). An dieser Stelle kann darauf nicht näher eingegangen werden.

zwischen den Fremdsprachen erfolgt als von der Fremd- auf die Muttersprache, spricht vieles für kontrastierende Unterrichtsverfahren.

Auf der lexikalischen Ebene kann Transferverhalten durchaus anders sein. Alle Unterrichtenden kennen Transfer aus dem Deutschen als durchaus frequentes Verfahren im Bereich des Wortschatzes. Wir dürfen von einem hohen Maß an positivem lexikalischen Transfer ausgehen, da zwischen dem Niederländischen und dem Deutschen viele Kognaten existieren. Hier schätzen wir den L1-Transfer sicher höher ein, als den aus der L2, möglicherweise weil es nicht um Regelwissen geht. Lexikalischer Transfer ließe sich dann mit der (psycho)typologischen Nähe zwischen den Sprachen erklären¹², denn angesichts des französischen Einflusses auf den englischen Wortschatz liegt hier lexikalischer Transfer selten nahe. Die Vermutung drängt sich auf, dass Sprachenlernen weitaus komplexer und dynamischer ist, als es eines der Modelle zeigen kann.

Eine in der Sprachlehrforschung oft und lange diskutierte Frage ist, ob explizites Wissen überhaupt in implizites, automatisiertes Wissen überführt werden kann. Da der Satzbau in Nebensätzen und nach adverbialer Bestimmung im Unterricht der Probanden explizit unterrichtet wurde, wir dieses Wissen aber in der Untersuchung als nur unvollständig abrufbar entlarven, regen sich hier Zweifel. Wie sinnvoll ist Grammatikunterricht dann überhaupt? So frustrierend es ist, der Nutzen von Regelwissen für den Spracherwerb ist noch immer unklar (Hulstijn 2018: 196). Wenn es jedoch im deutschen Schulsystem üblich ist, dass auf Grammatik auch explizit eingegangen wird, dann zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass man sprachliche Strukturen nicht übergehen sollte, nur weil sie so sind wie in der L1. Letzlich haben wir auch die Aufgabe, Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit zu fördern¹³. Letzteres muss hier auch das Bewusstsein über die L1 einschließen.

Eine weitere Schlussfolgerung für den Niederländischunterricht ist oben bereit zu Tage getreten: Die Fehlentscheidungen bei fehlerhaften Sätzen waren signifikant höher als bei korrekten Sätzen. Es fällt Schülerinnen und Schülern offensichtlich schwer, Fehler in Sätzen zu finden. Für Schreibaufgaben bedeutet es, dass Überarbeitungsschleifen mit dem üblichen Hinweis, dass nun sprachlich zu korrigieren sei, nicht ausreichen. Die Fehlersuche muss angeleitet und unterstützt werden. Dazu näheres im Folgenden.

Didaktische Schlussfolgerungen

Zwischensprachliche Einflüsse gelten als natürlicher Teil eines (dynamischen) Spracherwerbsprozesses, und man kann aus den Ergebnissen auch ablesen, dass syntaktischer Transfer aus der L2 mit ansteigendem Sprachniveau deutlich zurückgeht. Einmal abgesehen von diesem tröstlichen Gedanken stellt sich die Frage, wie im Unterricht dem Phänomen zu begegnen ist.

¹² Vgl. Wenzel (2012) und (2017) und Vismans & Wenzel (2012)

¹³ Siehe die entsprechenden Kompetenzerwartungen in den Lehrplänen.

Könnten oder sollten wir dieses Phänomen einfach auf später verschieben? Wohl eher nicht. Dafür gibt es zwei ganz praktische Gründe, nämlich erstens die Kompetenzbeschreibungen des Lehrplans und zweitens das verwendete Lehrwerk.

Für den Blick in den Lehrplan verwende ich an dieser Stelle exemplarisch den Kernlehrplan für Gymnasien und Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, genauer die Kompetenzerwartungen in der Einführungsphase (EF) des neu einsetzenden Kurses. Dieser schließt mit dem Niveau A2 ab. Wollen unsere Schülerinnen und Schüler dieses Niveau erreichen, dann müssen sie u.a.

- einfache Kontaktgespräche führen, fortführen und beenden (Kompetenz Sprechen, an Gesprächen teilnehmen lt. KLP GyGe S. 46)¹⁴
- von Erfahrungen, Erlebnisse und Vorhaben mit sprachlich einfach strukturierten Sätzen berichten (Kompetenz Sprechen, zusammenhängend Sprechen, KLP GyGe S. 47)¹⁵
- elementare grammatische Strukturen zur Realisierung ihrer Kommunikationsabsicht funktional verwenden, um alltägliche Grundbedürfnisse verständlich auszudrücken (u. a. Abläufe beschreiben, Information erfragen und geben, Erlebnisse und Pläne wiedergeben, vergleichen (Kompetenz Verfügen über sprachliche Mittel, KLP GyGe S.48)

Was genau “einfach strukturierte Sätze” sind, bleibt hier unklar. Ein Gespräch ohne Nebensätze, ein Bericht über Erfahrungen, Erlebnisse und Abläufen ohne Zeit- und Ortsangaben und die Wiedergabe von Plänen ohne Bedingungssätze – die ja alle Inversion nach sich ziehen – sind aber kaum vorstellbar.

Interessanterweise ist die Fähigkeit, eigene Positionen zu vertreten und etwas zu begründen, erst im B1-Niveau verlangt, also z.B. im neu einsetzenden Kurs zum Zeitpunkt des Abiturs. Gängige Unterrichtsarrangements und Lernaufgaben¹⁶ sehen den Anforderungsbereich III – also eben jedes Stellungbeziehen und Begründen – deutlich früher vor, nämlich im ersten Jahr der Qualifikationsstufe (Q1) und oft auch bereits in der EF. Das Schreiben einfacher Bewerbungen (als Brief oder Mail wie in zwei Lernaufgaben auf A2-Niveau in Lücke & Hobbelinek 2018) etwa, wird durchaus in der EF praktiziert und umfasst in der Regel auch Zeitangaben zur eigenen Person und Begründungen für das Interesse an der Tätigkeit. Außerdem fordert der Kernlehrplan in der EF die Produktion von Textsorten ein, die es nahezu unmöglich machen, auf Nebensätze und Ortsadverbien zu verzichten.

14 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014) S. 46

15 Ebd.S.47

16 Gut umsetzbare Beispiele für den Niederländischunterricht finden sich in Lücke & Hobbelinek 2018.

Blicken wir in gängige Niederländischlehrwerke, so finden wir auch dort Übungen zur Bildung komplexerer Sätze bereits im Material für Abschlussniveau A1. Hier ein Beispiel aus *Welkom in de klas!* Band 1 (A1), Tussenstop 3, im Anschluss an Lektion 6 (Werkboek, S. 78):

Maak zinnen. Let op de juiste persoonsvorm en de tijd van de werkwoorden.

1. als - niet regenen – wandelen – we - met z'n allen – bos

2. na school – ik – altijd - huiswerk maken

[...]

Bereits in Lektion 5 dieses ersten Bandes werden mit dem Perfekt zeitliche Abfolgen beschrieben, natürlich mit Zeitadverbien (Eine zeitliche Abfolge beschreiben: *Eerst sta ik op. Dan douch ik. Daarna kleed ik me aan. Ten slotte ontbijt ik*, S.78) In Lektion 3 werden Zeitangaben erworben (*Morgen viert Elise met haar familie Sinterklaas*. S. 41). Auch hier sehen wir also, dass das Lehrwerk die in dieser Untersuchung problematisierte Syntax zu einem frühen Zeitpunkt anbietet.

Als Lehrkraft sollte man sich dessen bewusst sein, dass eine frühzeitige Einführung der syntaktischen Strukturen nicht bedeutet, dass ihr Erwerb auch frühzeitig abgeschlossen werden kann. Die Untersuchung legt nahe, dass der Satzbau in den beiden Satztypen einer längerfristigen Aufmerksamkeit im Unterricht bedarf und dass hier die Fehlertoleranz höher liegen sollte, als man aufgrund der Übereinstimmung mit dem Deutschen erwarten kann. Damit plädiere ich keineswegs für eine Nichtbeachtung der Problematik bis zum Ende der Schullaufbahn, sondern im Gegenteil für nachhaltiges Unterrichten und kluges Ineinandergreifen diverser Aufgaben zu verschiedenen Zeitpunkten. Im Sinne des spiralcurricularen Lernens kann so der Satzbau-Erwerb im Laufe der Schuljahre mehrmals auf jeweils höherem Niveau und in differenzierterer Form wiederkehren. Leitend können jeweils die Prinzipien des gebrauchsbasierten Sprachenlernens (*usage-based language acquisition*, vgl. Tomasello 2003) sein, denen zufolge erst die Anwendung einer Struktur zum Erwerb führt. Unter Berücksichtigung des Tertiärsprachenansatzes schlage ich folgende modellhafte Schritte vor, die sich durch mindestens ein Schuljahr, vielleicht auch zwei Schuljahre ziehen können:

1. Schritt: Rezeptive Einführung ohne Sprachreflexion

Die frühzeitige Konfrontation mit Sätzen der hier genannten Satztypen (1) und (2) ist ohne Weiteres möglich, da das Verstehen solcher Sätze wenig problematisch sein dürfte. Hulstijn plädiert für eine stärkere Beachtung impliziter Lernprozesse durch die Schulung rezeptiver Kompetenzen (Vgl. Hulstijn 2018). Explizite Erklärung der Struktur ist nicht notwendig, so lange die Schülerinnen und Schüler nicht selber die Sätze produzieren. Darauf sollte man bei der Konzeption der ersten Lernaufgaben und Übungen achten. Sicher lässt es sich nicht verhindern, dass Schülerinnen und Schüler komplexe Sätze produzieren wollen. Hier ist eine besonders umsichtige Fehlerkorrektur gefragt, s.u.

2. Schritt: Kontrastiv-produktive Einführung in induktiver Form

Im Rahmen einer Lernaufgabe sollte zu einem späteren Zeitpunkt der Einführung des Phänomens Zeit gewidmet werden, um diesen im Sinne eines induktiven Vorgehens gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren. Oft finden sich dafür in Lehrwerken Texte mit dem Phänomen der Inversion in ausreichend frequentem Auftreten für eine induktive Grammatikbetrachtung (vgl. Braam & Wenzel 2014, S. 149 f.), allerdings oft gemeinsam mit anderen Phänomenen. So wird z.B. in Zusammenhang mit Zeitangaben das Perfekt geübt (Taal Vitaal op school; ähnlich in Welkom in de klas 1, Lesboek, S. 65). Hier bietet sich eine Entzerrung an, so dass auch der Inversion Rechnung getragen wird. Das induktiv-kontrastive Vorgehen der Regelerarbeitung erfolgt üblicherweise so: Nach der inhaltlichen Auseinandersetzung (z.B. mit geschilderten Tagesabläufen) ist es ratsam, mit den Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage ihres sprachlichen Vorwissens in den drei Sprachen die syntaktischen Übereinstimmung mit dem Deutschen explizit zu machen, sie vom Englischen abzugrenzen und in geeigneter Form zu visualisieren. Man kann nun entscheiden, ob eine Regelformulierung noch notwendig ist. Hulstijn 2018 formuliert es unter Nennung gerade dieses Beispiels so: “Het leren van regels moet beperkt blijven tot die regels die vrijwel altijd opgaan (persoonsvorm op de tweede plaats in de hoofdzin en achteraan in de bijzin)”. Möglicherweise kann man es für Tertiärsprachlerner mit deutscher Muttersprache sogar bei der Formulierung von interlingualen Gemeinsamkeiten und Unterschieden belassen. Bei der ersten Produktion empfiehlt es sich, mit Mustersätzen (z.B. aus dem Textmaterial für die induktive Erarbeitung) zu arbeiten und die Anwendung der Syntax zunächst bewusst zu machen.

3. Schritt: Focus on Form in der Lernaufgabe

Use it or lose it! Nur die häufige Anwendung führt zu einem nachhaltigen Lernerfolg. Wir benötigen daher nicht nur eine, sondern mehrere, im Laufe des Schullebens wiederkehrende Lernaufgaben und Übungen, in denen beispielsweise Begründungen und Zeit- oder Ortsangaben vorgenommen werden sollen. Hier ist es ratsam, an geeigneter Stelle¹⁷ kurzzeitig die Aufmerksamkeit auf den Satzbau zu legen. Bei diesem *Focus on Form* (Long 1991) kann es um eine wiederholende, explizite Übung gehen, in der mittels themenorientierten Wortschatzes zum Satzbau gearbeitet wird. Sinnvoll ist eine interaktive Übung in Partnerarbeit, um Unterstützung durch *Peers* zu erlauben und gemeinsam das Vorwissen zu reaktivieren.

4. Schritt: Lernaufgaben mit *Scaffolding*

Zu späteren Zeitpunkten ist es auch in anderen Lernaufgaben hilfreich, den Satzbau in das *Scaffolding* einzubeziehen. Unter *Scaffolding* versteht man ein

17 Hier kann man denken an Phase III „Kompetenzen anbahnen“ im Phasierungsmodell in Lücke & Hobbelinek 2018, die im Schülermaterial unter *Fase A: oriënteren en voorbereiden* fällt.

helfendes ‘Gerüst’, das den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, eine Lernaufgabe zu bewältigen. Dieses Bild von einem Gerüst zeigt auf, dass es sich um eine temporäre Hilfestellung handelt. In der Regel steht in der Lernaufgabe etwas ganz anderes im Vordergrund, und das Scaffolding unterstützt parallel dazu die Vernetzung mit dem sprachlichen Vorwissen. Je nach individuellem Leistungsstand oder Lerntyp kann ein Hinweis, ein Mustersatz, sprachenvergleichendes Schema oder eine in Partnerarbeit zu erörternde Frage gegeben werden, die die Sprachproduktion reflektiv steuert.

Hier kann Scaffolding auch auf die Phase der Lernevaluation und Fehler-suche beschränkt werden, um gemeinsam zu erkennen, ob diese sprachliche Struktur noch weiterer Aufmerksamkeit bedarf oder ob früher zurückliegende Schritte in gemeinsamer oder individueller Form wiederholt werden müssen. Dazu eignen sich Schreibaufgaben besonders gut. Vor der Überarbeitungsphase des Schreibprodukts stellt das Scaffolding - in dem lerngruppenspezifisch ggf. auch andere sprachliche Phänomene enthalten sind - eine Art Filter dar, mit dessen Hilfe die Schülerinnen und Schüler ihre individuelle erreichte Leistungsstände erkennen und ihren Lernbedarf artikulieren können. Zu denken ist hier an Hinweise zum Satzbau auf einem Rückmeldebogen für schüleraktivierendes Peer-Feedback oder für die Selbstevaluation oder auf einem lehrergesteuerten Arbeitsblatt für eine Überarbeitungsphase.

5. Schritt: Differenzierende Hilfen

Anstelle von Scaffolding für alle, sollten später Hilfestellungen für diejenigen gegeben werden, die sie benötigen. Hier sind die diagnostische Beobachtung oder auch andere Diagnose-Instrumente im Unterricht unerlässlich, um Differenzierung funktional einsetzen zu können. So erkennt die Lehrkraft, wer in Bezug auf den Satzbau noch Unterstützung bedarf und wer nicht. Schülerinnen und Schüler, die eine Lernaufgabe ohne diese Hilfe bewältigen können, sollten das auch tun und es ist zu prüfen, wer sich selbst gut genug einschätzen kann, um das für sich passende Differenzierungsangebot zu wählen. Wer eine wiederholende Konstrastierung und Bewusstmachung benötigt, kann am besten mit einem Schema arbeiten (z.B. indem ein teilgefülltes Schema zu ergänzen ist), anderen reicht ein Blick auf einen Beispielsatz oder der Verweis auf die Notizen zu diesem Thema. Letztlich ist es das Ziel, dass alle möglichst selbstgesteuert arbeiten.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass die Übergänge in diesem Fünfschritte-Schema durchaus fließend sind. Zwischen den Schritten können Unterrichtseinheiten oder auch Halbjahre liegen. Welche Zeiträume es sein müssen ist lerngruppenspezifisch und auch unter Berücksichtigung individueller Lernstände unterschiedlich. Die Arbeit mit Modellsätzen, Schemata, Bewusstmachung von Regeln kooperativem Sprachvergleich und kooperativen Übungen bietet Variationen für verschiedene Lerner und deren bevorzugten Lernstrategien. Dem liegt das noch immer vielzitierte Konzept einer individuellen Phase der nächsten Entwicklung (*zone of proximal development*, ZPD, vgl. Vygotskij 1978) zugrunde: der Lernende soll mit einer für ihn passenden Hilfe den poten-

tiell nächsten erreichbaren Entwicklungsstand erreichen können. Dabei nimmt der Grad der Aufmerksamkeit, der dem hier diskutierten Phänomen geschenkt wird ab, die Individualisierung des Lernens nimmt zu, da Lerntempo, Leistungskapazität und Sprach(lern)bewusstheit unterschiedlich sind. Letztlich ist das Schema übertragbar auf andere sprachliche Inhalte.

Fehlerkorrektur

Treten im Laufe des Unterrichts Satzbaufehler auf, stellt sich die heikle Frage der mündlichen Fehlerkorrektur. Klar dürfte sein: Korrektur allein führt nicht zum Lernen. Vor allem dann nicht, wenn keine Bewusstmachung stattfindet. Hier ein kleines Beispiel aus einem fiktiven Unterrichtsgespräch:

L: „En jullie, wat doen jullie na school?“

S. meldet sich: „Na school ik maak altijd mijn huiswerk.“

L: „Na school maak je altijd je huiswerk?“

S: „Ja. Altijd!“

Hier findet implizites korrekatives Feedback¹⁸ statt. Die Lehrkraft korrigiert, ohne jedoch die Rolle als Informant völlig zu verlassen: In ihrer Nachfrage verbessert sie den Satz und hält durch diese Umformulierung die Kommunikation aufrecht. Man spricht hier von Reparatur. Aus kommunikativer Sicht ganz bestimmt eine sehr sinnvolle Korrekturform, ist es doch angesichts des im System Schule etablierten Rollenverhältnisses zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler ohnehin schwierig, authentische Interaktion zu betreiben. Fraglich ist jedoch, ob hier S. ihren Fehler bemerkt hat und aus der Nachfrage die Fehlerkorrektur entnehmen kann. Gehen wir mit Hattie (2007) davon aus, dass Lehrer-Feedback nur dann ertragreich ist, wenn Schülerinnen und Schüler dieses auch als Feedback wahrnehmen und die enthaltene Information aufnehmen und interpretieren, dann wird der Ertrag hier nicht groß sein. Die Lehrkraft muss abwägen: Mache ich dieses Gespräch zu einer Lerngelegenheit zum Satzbau oder stelle ich in dieser Situation andere Lerninhalte voran?

Das Problem bei oben skizzierten impliziten korrektiven Feedback ist, dass sie in zweierlei Hinsicht die eigentlich intendierte Fehlerkorrektur verschleiern könnte: Erstens fordert die Umformulierung seitens der Lehrkraft beim Adressaten in kommunikativer Hinsicht eine Bestätigung ein, die S. auch gibt („Ja. Altijd“). Eine eigene Korrektur findet nicht statt, es kann sein, dass S. die Umformulierung als ungläubige oder provozierende Nachfrage auffasst: Wirklich? Du machst immer gleich Hausaufgaben? Zweitens ergibt sich in grammatischer Hinsicht bei der Umformulierung ein Fragesatz, der ja ohnehin eine Inversion

18 Fehlerkorrektur wird hier als Rückmeldung (Feedback) zur sprachlichen Qualität der Schüleräußerung verstanden. Gleichwohl ist nicht jede Rückmeldung mit einer Korrektur verbunden, da mitunter nur der Fehler angezeigt, aber nicht korrigiert wird (korrekatives Feedback), um dem Lerner die Möglichkeit zur Selbstkorrektur zu geben.

nach sich zieht, vgl. “Maak je altijd je huiswerk?”. Es ist möglich, dass dadurch S. nicht erkennt, dass auch der eigene Satz mit Inversion hätte gebildet werden müssen: Die Überformung als solche ist nicht transparent und die Korrektur ist nicht als Korrektur erkennbar.

Soll das Feedback jedoch zum Lernen führen, dann muss S. die Diskrepanz zwischen dem Ziel (dem richtigen Satzbau), der eigenen Sprachproduktion (dem fehlerhaften Satzbau) mit einem geeigneten Lernschritt (Anwendung der Inversion) verbinden. Wie oben bereits angeführt, geht es um die individuelle Phase der nächsten Entwicklung (ZPD): der Lernende soll ja mit Hilfe der Fehlerkorrektur den potentiell nächsten erreichbaren Entwicklungsstand erreichen. Hilft ein implizites Verfahren nicht, so könnten etwas explizitere Verfahren vielleicht helfen, die Rückmeldung zur Verbesserung des Satzbaus zu nutzen. Implizite und explizite Fehlerkorrektur ist keine Option eines Entweder-Oders, sondern ein Kontinuum. In Ergänzung zu oben beschriebenen Umformung seien folgende Fehlerkorrekturbeispiele von implizit nach explizit gelistet:

- Nonverbale Optionen (z.B. eine verabredete Geste, die Mimik oder ein stummer Verweis auf ein temporär angebrachtes Schema an der Wand im Klassenraum) können trotz Aufmerksamkeitslenkung den Gesprächsfluss wahren helfen und zu weniger gesteuerten Selbstkorrektur verhelfen (vgl. Kleppin 2016: 415). Bedingung ist, dass das Phänomen explizit erläutert wurde und das nonverbale Signal transparent ist.
- Gelingt hier die Selbstkorrektur nicht, so kann die Wiederholung der fehlerhaften Äußerung mit Frageintonation: “Na school ik...?” eine Option sein, die sich auch paraverbal unterstützen lässt. Hier ist eine angeleitete Selbstkorrektur intendiert, da der Satz korrigiert werden muss.
- Expliziter noch ist es, wenn der von der Lehrkraft vorgesprochene Satz bereits die Teillösung andeutet oder enthält: “Na school ...?” bzw. “Na school maak...?” Hier wird die richtige Form beim Schüler herausgelockt, so dass er sich auch hier selber verbessert (Vgl. Shirkhani & Tajeddin 2016).
- Ein ausgesprochen explizites korrektives Feedback wäre etwa: “De zin was fout, het moet zijn: Na school maak ik altijd mijn huiswerk”. Das quasi-authentische Gespräch über die Tagesgestaltung ist nicht mehr aufrechtzuerhalten.

Authentische Aushandlungsprozesse, in denen die Lehrkraft durch Nachfragen in einem dynamischen, interaktiven Prozess mit dem Lernenden Missverständnisse aus dem Weg räumt, scheinen mir gerade im Niederländischunterricht oft etwas gekünstelt, wenn es im Grunde völlig klar ist, was gemeint war. Viele Fehler, die die Schülerinnen und Schüler machen, führen ja gar nicht zu Missverständnissen. Wie oben angedeutet, ist abzuwägen, ob es um eine eher mitteilungsbezogene Kommunikationssituation geht, in dem der Fehler zu tolerieren ist, oder ob der Fokus gerade auf dem Satzbau liegt. Dann liegt es am

individuellen Lerner, welchen Grad an Explizität das Feedback aufweisen muss, um im Besten Fall eine Selbstkorrektur nach sich zu ziehen.

Ausblick

Die hier beschriebene Untersuchung weist auf eine besondere Rolle der Fremdsprache Englisch auf den Erwerb des niederländischen Satzbaus in den Satztypen (1) Nebensatz: „... dat ik haar zie“ und (2) Hauptsatz nach adverbialer Bestimmung: „Gisteren zag ik haar“. Beide Satzbaumuster stimmen mit der Muttersprache Deutsch der Probanden überein, aber nicht mit dem Englischen. Ähnliche Ergebnisse fanden Falk & Bardel (2011), deren Untersuchung hier in kleinerem Stil und mit den für uns relevanten Sprachen dubliziert wurde. Auch andere Untersuchungen weisen in diese Richtung (z.B. Johansson & Nieuweboer 2018 für Niederländisch als L3 für Schweden und Finnen).

Für den Unterricht kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass man nicht nur die Kontraste mit der Muttersprache, sondern auch die Übereinstimmungen in den Unterricht explizit einbezogen werden sollen. Angesichts des automatisierten und oft wenig expliziten Wissens über die Muttersprache, ist das oft erhellend. Der Vergleich mit dem Englischen – und/oder weiteren Sprachen – ist hier für den Teriärsprachunterricht äußerst hilfreich, ebenso eine häufige Wiederkehr der (stehts weniger gesteuerten) Anwendung im Laufe der Schullaufbahn und auf Diagnostik beruhende, individuelle Hilfe. Und auch wenn jeweils der unterrichtliche Zeitaufwand für eine Bewusstmachung für das hier angesprochenen Phänomen in Lernaufgaben oder in der Fehlerkorrektur nicht sehr hoch sein muss, verzichten sollte man darauf nicht.

Bibliographie

- Bardel C. & Falk, Y. (2007): The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. *Second Language Research* 23 (4). S. 459–484.
- Bardel, C. & Sanchez, L. (2017): The L2 status factor hypothesis revisited: The role of metalinguistic knowledge, working memory, attention and noticing in third language learning. Angelovska, T. & Hahn, A. (Hrsg.): *L3 Syntactic Transfer Models, new developments and implications. [Bilingual Processing and Acquisition 5]*, Amsterdam: Benjamins. S. 85–101.
- Bohnacker, U. (2006): When Swedes begin to learn German: from V2 to V2. *Second Language Research* 22, (4). S. 443–486.
- Braam, M. & Wenzel, V. (2014): Verfügen über sprachliche Mittel. V. Wenzel (Hrsg.): *Fachdidaktik Niederländisch*. Münster: LIT. S. 138–158.
- Butzkamm, W. (2007): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. (2. Auflage), Tübingen/Basel: Francke.

- Byalistok, E. (2001): Bilingualism in development. Cambridge: UP.
- Falk, Y. (2010): Gingerly studied transfer phenomena in L3 Germanic syntax. The role of second language in third language acquisition. Utrecht [Diss.]
- Falk, Y. & C. Bardel (2011): Object pronouns in German L3 syntax. Evidence for the L2 status factor, *Second Language Research* 27, (1). S. 59–82.
- Flynn S., I. Vinnitskaya, & C. Foley (2004): The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism* 1, (1). S. 3–16.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007): The power of feedback. *Review of Educational Research* 77 (1) 1. 81–112.
- Hufeisen, B. (1991): *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache – empirische Untersuchung zur zwischensprachlichen Interaktion*. Frankfurt: Lang.
- Kleiwitz, B. (2017): *Scaffolding im Fremdsprachenunterricht: Unterrichtseinheiten Englisch für authentisches Lernen*. Tübingen: Narr.
- Kleppin, K. (2016): Prozesse mündlicher Fehlerkorrektur. Burwitz-Melzer, E. e.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen/Basel: Francke. S. 412–416.
- Long, M. (1991): Focus on form: A design feature in language teaching methodology. De Bot, K., Ginsberg, R. & Kramsch, C. (Hrsg.): *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam. S. 39–52.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Niederländisch*. Düsseldorf.
- Rothman, J. (2001): L3 syntactic transfer selectivity and typological determinancy: The typological primacy model. *Second Language Research* 27, (1). S. 107–127.
- Schepens, J., Slik, F. van der & Hout, R. van (2016): L1 and L2 Distance Effects in Learning L3 Dutch. *Language Learning* 66, (1). S. 214–256.
- Schepens, J., Slik, F. van der & Hout, R. van (2018): The L2 Impact on Learning L3 Dutch: The L2 Distance Effect. Speelman, D., Heylen, K. & Geeraerts, D. (Hrsg.): *Mixed-Effects Regression Models in Linguistics*. Cham: Springer. S. 29–47.
- Schetters, P. (2018): Hoe en wanneer werken indirecte correctieve feedback en reflectie bij vergevorderde NVT-leerders? Vortrag auf dem IVN-Colloquium in Leuven 27.-31.8.
- Shirkhani, S. & Tajeddin, Z. (2016): L2 Teachers' Explicit and Implicit Corrective Feedback and Its Linguistic Focus. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)* 19,1. S. 181–2015.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Vismans, R. & Wenzel, V. (2012): Dutch between English and German: language learners' perceptions of linguistic distance. *Leuvense Bijdragen* 98. S. 4–26.
- Vygotskij, L.S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA.
- Wenzel, V. (2012): Meertaligheid na Duits en Engels. *Internationale Neerlandistiek* 50, (2). S. 100–128.
- Wenzel, V. (2018): L2 status factor en netwerken binnen de Germaanse taalfamilie. *Internationale Neerlandistiek* 56 (3). S.243–263.