

**Schulische Mehrsprachigkeit  
bei türkisch-deutsch bilingualen Schülern:  
Eine Analyse von transferinduzierten Wortstellungsmustern**

---

**Dissertation**  
zur Erlangung des Grades der Doktorin der Philosophie  
an der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Hamburg  
im Promotionsfach Englische Sprache, Literatur und Kultur

vorgelegt  
von  
**Yasemin Şahingöz**

Hamburg  
2014

**Vorsitzender der Prüfungskommission:**

Prof. Dr. Peter Siemund

**Gutachter:**

Prof. Dr. Peter Siemund

Prof. Dr. Bernhard Brehmer

**Tag der Disputation:**

3. Juni 2015

*Für*

*meine Nichte Laila*

*und*

*meine Neffen Emmet und Malik*

# Danksagung

Die vorliegende Dissertation ist im Rahmen des Forschungsclusters LiMA (*Linguistic Diversity Management in Urban Areas*) der Landesexzellenzinitiative Hamburg entstanden. Dem Koordinator dieses Forschungsclusters, Prof. Dr. Peter Siemund, der gleichzeitig die Betreuung dieser Arbeit übernommen hat, gilt mein besonderer Dank. Durch ein Promotionsstipendium hat er mir das Verfassen dieser Dissertation ermöglicht und stand mir auch darüber hinaus stets unterstützend zur Seite. Großer Dank geht auch an meinen zweiten Betreuer, Prof. Dr. Bernhard Brehmer, dessen Rat ich jederzeit in Anspruch nehmen durfte. Ebenfalls großen Dank möchte ich Prof. Dr. Dr. h.c. Ingrid Gogolin (Vize-Koordinatorin von LiMA) für ihre großzügige Hilfe in allen Belangen aussprechen.

Bei den Schülern, die sich dazu bereit erklärt haben, an dieser Studie mitzuwirken und die entsprechenden Daten zu produzieren, möchte ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken. Ein großer Dank geht auch an Christine Hellwig, Martha Ehlers, Cornelia Cords, Gaby Sternberg und Semra Aldağ.

Ohne Tatiana Perevozchikova hätte ich keine russisch-deutsche Kontrollgruppe und auch keine russischsprachigen C-Tests, vor allem aber hätte ich ohne sie keine Kollegin und Freundin gehabt, mit der ich Probanden suchen, Daten erheben und von der ich hätte lernen können. Danke für alles.

Prof. Dr. Anatol Stefanowitsch danke ich für seine kompetente Hilfe bei der Konzipierung der C-Tests. Des Weiteren möchte ich mich herzlich bei Dr. Marina Trebbels, Thorsten Klinger und Birger Schnoor dafür bedanken, dass ich mich jederzeit mit Fragen statistischer Natur an sie wenden durfte.

Recht herzlich bedanken möchte ich mich auch bei Benedikt Bonhag, der mich bei der Erhebung, der Digitalisierung und der Aufbereitung der Daten tatkräftig unterstützt und entlastet hat. Da ich selbst nicht des Russischen mächtig bin, habe ich oft die Hilfe von Svitlana Shakh und Irina Usanova in Anspruch nehmen dürfen, die mir jederzeit und immer mit einem Lächeln behilflich gewesen sind – vielen Dank dafür.

Besonderen Dank gilt es meiner Familie auszusprechen: meinem Bruder Alpay – für inspirierende und motivierende Gespräche – und meinen Eltern, Azime und Ali Şahingöz – für ihre fortwährende Unterstützung und dafür, dass sie meinen Bruder und mich nicht haben sprachlich verwahrlosen lassen.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung</b> .....	<b>1</b>
1.1 Gegenstand, Fragestellungen und Ziele der Studie.....	3
1.2 Stand der Forschung.....	6
1.3 Aufbau der Studie .....	8
1.4 Terminologisches .....	10
<b>2 Fremdspracherwerb und Sprachtransfer</b> .....	<b>18</b>
2.1 Entwicklungswege der Transferforschung.....	18
2.2 Zwischensprachlicher Transfer .....	22
2.3 Zwischensprachlicher Transfer und seine Einflussfaktoren .....	24
2.3.1 Lerner spezifische Faktoren.....	25
2.3.1.1 Sprachkenntnisse ( <i>proficiency</i> ).....	25
2.3.1.2 Dauer und Intensität des Kontakts zur Zielsprache.....	27
2.3.1.3 Sprachmodus und Sprachenstatus .....	28
2.3.1.4 Sprachbewusstheit ( <i>metalinguistic awareness</i> ).....	30
2.3.1.5 Motivation.....	31
2.3.1.6 Alter .....	32
2.3.1.7 <i>recency of use</i> (Aktualität) .....	32
2.3.2 Sprachspezifische Faktoren .....	34
2.3.2.1 Typologie .....	34
2.3.2.2 Häufigkeit des Vorkommens linguistischer Elemente und Strukturen .....	38
2.3.2.3 Kontext.....	39
2.4 Transfer und Wortstellung .....	39
<b>3 Wortstellung</b> .....	<b>44</b>
3.1 Wortstellungstypologie .....	44
3.2 Wortstellungsmerkmale der relevanten Sprachen.....	48
3.2.1 Grundwortstellung .....	48
3.2.1.1 Englisch.....	49
3.2.1.2 Französisch.....	50
3.2.1.3 Deutsch.....	51
3.2.1.4 Türkisch .....	52
3.2.2 Objektplatzierung.....	53
3.2.2.1 Englisch.....	54
3.2.2.2 Französisch.....	55
3.2.2.3 Deutsch.....	56
3.2.2.4 Türkisch .....	57
3.2.3 Adverbiale.....	58
3.2.3.1 Englisch.....	58
3.2.3.2 Französisch.....	60
3.2.3.3 Deutsch.....	62
3.2.3.4 Türkisch .....	63
3.2.4 Komplementsätze.....	64
3.2.4.1 Englisch.....	65
3.2.4.2 Französisch.....	66
3.2.4.3 Deutsch.....	68
3.2.4.4 Türkisch .....	69
3.2.5 Topikalisierung .....	70
3.2.5.1 Englisch.....	70
3.2.5.2 Französisch.....	70
3.2.5.3 Deutsch.....	72

3.2.5.4 Türkisch .....	72
3.2.6 Wortstellungsmerkmale des Russischen.....	73
<b>4 Methodische Vorgehensweise.....</b>	<b>75</b>
4.1 Datenerhebung .....	75
4.1.1 Stichprobenbeschreibung: Hauptuntersuchungsgruppe.....	78
4.1.2 Stichprobenbeschreibung: Kontrollgruppen .....	79
4.2 Erhebungsinstrumente.....	82
4.2.1 Der Fragebogen.....	82
4.2.2 Der C-Test (Sprachleistungstest).....	83
4.2.2.1 Gütekriterien des C-Tests.....	85
4.2.2.2 Konstruktion der C-Tests .....	88
4.2.2.2.1 Textauswahl .....	88
4.2.2.2.2 Tilgungsprinzip .....	90
4.2.2.2.3 Feedback von Muttersprachlern und Studenten .....	94
4.2.2.2.4 Testauswertung und Gütekriterien .....	95
4.2.3 Sprachlernautobiographie .....	99
4.2.4 Bildergeschichte.....	100
4.3 Auswertungsverfahren der Sprachproduktionsdaten .....	100
4.3.1 Die kontrastive Fehleranalyse.....	101
4.3.2 Umsetzung der kontrastiven Fehleranalyse in der aktuellen Studie .....	103
4.3.3 Die kontrastive Fehleranalyse – das Prozedere .....	103
4.3.3.1 Identifikation von Fehlern.....	104
4.3.3.2 Klassifikation und Beschreibung von Fehlern .....	105
4.3.3.3 Erforschen von Fehlerursachen.....	106
4.3.2 Statistische Auswertungsverfahren.....	107
<b>5 Datenanalyse und Ergebnisse.....</b>	<b>109</b>
5.1 Auswertung der Sprachleistungstests (C-Tests).....	109
5.1.1 Gibt es einen Unterschied in den sprachlichen Leistungen von simultan und sukzessiv Bilingualen?.....	114
5.2 Analyse der englischsprachigen Daten .....	115
5.2.1 Konstruktionen mit der Präposition <i>with</i> .....	120
5.2.2 Adverbiale.....	124
5.2.3 Objektsätze.....	130
5.2.4 Topikalisierung & V2 .....	132
5.2.5 Deutsche Satzklammer .....	137
5.2.6 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	140
5.3 Analyse der französischsprachigen Daten .....	143
5.3.1 Konstruktionen mit der Präposition <i>avec</i> .....	146
5.3.2 Adverbiale.....	148
5.3.3 Deutsche Satzklammer .....	150
5.3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	151
5.4 Ergänzende statistische Auswertungen .....	153
5.4.1 Zum Zusammenhang zwischen den Kenntnissen in den Ausgangs- und Zielsprachen.....	154
5.4.2 Zum Zusammenhang zwischen den Sprachkenntnissen und den Wortstellungsfehlerquotienten.....	156
5.4.3 Zum Zusammenhang zwischen den schriftlichen und mündlichen Wortstellungsfehlerquotienten.....	160
5.5 Addenda zu den schriftlich produzierten Texten .....	162
5.5.1 Türkischsprachige Texte der Hauptuntersuchungsgruppe.....	163
5.5.2 Deutschsprachige Texte der Hauptuntersuchungsgruppe.....	165

5.5.3 Deutschsprachige Texte der Kontrollgruppe A .....	165
5.5.4 Deutschsprachige Texte der Kontrollgruppe B .....	166
5.5.5 Russischsprachige Texte der Kontrollgruppe B .....	167
5.6 Beantwortung der Forschungsfragen .....	168
<b>6 Diskussion und Schlussbetrachtung .....</b>	<b>182</b>
6.1 Zusammenfassung und Ergebnisse .....	182
6.2 Methodische und praktische Implikationen .....	188
6.3 Limitierungen und Ausblick .....	189
<b>7 Literatur .....</b>	<b>190</b>
<b>Anhang A: C-Tests .....</b>	<b>208</b>
<b>Anhang B: Erhebungsinstrumente .....</b>	<b>213</b>
<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>234</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>236</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>238</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>240</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>241</b>

# 1 Einleitung

Die sprachliche Vielfalt in Deutschland stellt eine besondere Situation dar, da sich hier – ausgelöst durch Arbeitsmigration und durch zunehmende Migrationsdynamiken – ein komplexer multikultureller und vor allem auch ein multilingualer Kontext herausgebildet hat, dessen Auswirkungen das Leben der Menschen sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf privater Ebene betreffen. Vor diesem Hintergrund besitzt die Schule einen speziellen Stellenwert als ein Ort, an dem Schüler<sup>1</sup>, die zusätzlich zum Deutschen eine Herkunftssprache<sup>2</sup> sprechen, den Umgang mit bis zu vier verschiedenen Sprachen bewältigen (müssen). Zu diesen Schülern zählen insbesondere jene, die einen türkischsprachigen Hintergrund besitzen, da sie zu einer der größten Gruppen von Menschen mit Migrationshintergrund innerhalb Deutschlands gehören.

Nach dem Zweiten Weltkrieg herrschte in Deutschland ein großer Arbeitskräftemangel, welcher eine Einwanderungswelle ausländischer Arbeitskräfte auslöste. Als Resultat der Gastarbeiteranwerbung trafen Ende der 1950er Jahre die ersten türkischen Arbeiter in Deutschland ein. Nach dem Anwerbestopp im Jahr 1973 entschied sich die Mehrzahl von ihnen, in Deutschland zu bleiben und ihre bis dato in der Türkei zurückgebliebenen Angehörigen im Zuge der Familienzusammenführung nach Deutschland zu holen, wo sie sesshaft und zu einem festen Bestandteil der Gesellschaft geworden sind (vgl. Muysken & Rott 2013: 180 f.; Backus 2013: 771 ff.).

Die Gymnasialschüler, die sich als Probanden für die vorliegende Studie zur Verfügung gestellt haben, sind die Enkelkinder der einstigen Gastarbeiter. Während ihre Großeltern als Mitbegründer des Gastarbeiterdeutschen gelten, sind sie in Deutschland geboren,

---

<sup>1</sup> Mit *Schüler*, später auch mit *Proband/Probanden* und *Lerner*, sind hier – wie im Folgenden – selbstverständlich auch die *Gymnasialschülerinnen* gemeint. Allerdings wird, um den Lesefluss dieser Arbeit nicht zu beeinträchtigen, stets das generische Maskulinum verwendet.

<sup>2</sup> Als *Herkunftssprache* werden „die mitgebrachten Sprachen eingewanderter Familien bezeichnet“ (Fürstenau 2011: 31), welche neben der umgebenden Mehrheitssprache von einem Individuum von Geburt an und im Kontext der Familie erworben werden (siehe auch Benmamoun et al. 2013: 133 zu *heritage language*).

wachsen als türkisch-deutsch Bilinguale auf und lernen in der Schule Englisch sowie eine weitere Fremdsprache – in diesem Fall Französisch. Der tägliche Gebrauch von bis zu vier verschiedenen Sprachen bedeutet für diese Schüler, dass sie sich mit vier verschiedenen sprachlichen Regelsystemen auseinandersetzen müssen. Manchmal gelingt es, diese Systeme sauber voneinander zu trennen, doch gelegentlich kommt es vor, dass beispielweise die syntaktischen Regeln einer Sprache auf eine andere Sprache übertragen werden und somit zielsprachenuntypische Äußerungen entstehen.

Dass bereits erworbene bzw. gelernte Sprachen eines Individuums Einfluss auf den Erwerbsprozess einer weiteren Sprache ausüben und sich in Form von Transferphänomenen erkenntlich machen können, wird heute als natürliche Begleiterscheinung des Fremdsprachenlernprozesses angesehen und besonders im Kontext der Drittspracherwerbsforschung untersucht (vgl. Jessner 2008: 31). Das, was in der Fachliteratur als *sprachübergreifender Einfluss* oder als *zweisprachlicher Transfer* (auch *cross-linguistic influence* bzw. *transfer*) bekannt ist, kann sich auf verschiedene Arten und Weisen im Sprachgebrauch von Mehrsprachigen manifestieren. Odlin (1989: 36 ff.) unterscheidet daher zwischen negativem Transfer (Überproduktion; Unterproduktion; Missinterpretation; generelle Sprachproduktionsfehler wie z.B. Tilgungen oder Lehnübersetzungen) und positivem Transfer als mögliche Folgen des sprachübergreifenden Einflusses und definiert Sprachentransfer wie folgt:

Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired. (Odlin 1989: 27)

Das Anliegen der vorliegenden Studie ist es, die englischen und französischen Lernaltersprachen von 26 türkisch-deutsch bilingualen Jugendlichen hinsichtlich zweisprachlichen Transfers im Bereich der Syntax zu untersuchen.

Da das Türkische, Deutsche, Englische und Französische unterschiedliche wortstellungstypologische Eigenschaften aufweisen, wird angenommen, dass sich Sprachentransfer in Form von Wortstellungsfehlern in den englischen und französischen Textproduktionen der Probanden bemerkbar machen wird. Englisch hat eine relativ starre SVO Wortstellung, was zur Folge hat, dass Satzglieder nicht beliebig umgestellt werden können. Auch das Französische besitzt die Grundwortstellung SVO in deklarativen Sätzen, jedoch ändert sich diese zu SOV, sobald Objekte durch Pronomen ausgedrückt werden. Was die Umstrukturierung von Satzelementen anbelangt ist die französische Wortstellung im Vergleich zur englischen toleranter und variationsreicher.

Deutsch und Türkisch dagegen sind Kasus Sprachen und ermöglichen ihren Sprechern einen flexibleren Umgang mit Satzgliedern – je nach pragmatischer Absicht (vgl. Erguvanlı 1984: 5 f). Doch auch diese beiden Sprachen unterscheiden sich in ihrer Wortstellungstypologie: Während das Deutsche eine SVO Grundwortstellung mit Verbzweitstellung (V2) besitzt, weist Türkisch eine verbfinale SOV Wortstellung auf. Unter Berücksichtigung der Definition von Transfer nach Odlin (vgl. 1989: 27) und unter Berücksichtigung des von den Probanden mitgebrachten Spektrums an sprachlicher und syntaktischer Variation bietet die in dieser Studie zu untersuchende Sprachkonstellation eine vielversprechende Grundlage für die Analyse der Interaktion von Wortstellungsregeln im Fremdspracherwerbsprozess.

## **1.1 Gegenstand, Fragestellungen und Ziele der Studie**

Das Hauptaugenmerk der Studie liegt auf der Untersuchung des Einflusses des Türkischen und Deutschen auf die Schulfremdsprachen Englisch und Französisch bei 26 bilingualen Schülern der gymnasialen Sekundarstufen I und II. Diese Hauptuntersuchungsgruppe wird von zwei weiteren Kontrollgruppen ergänzt, die sich aus Probanden zusammensetzen, die mit Deutsch (n=26) und mit Russisch und Deutsch (n=18)<sup>3</sup> aufgewachsen sind. Vergleiche zwischen verschiedenen Probandengruppen sollen helfen, ein komplexeres Bild von der Funktionsweise des zwischensprachlichen Transfers im Bereich der Syntax zu erhalten, und sollen gleichzeitig eine differenzierte Interpretation der Ergebnisse ermöglichen.

Für die Untersuchung wurden schriftliche Daten in allen relevanten Sprachen mittels einer Schreibaufgabe (Sprachlernautobiographie) erhoben. Zusätzlich wurden anhand einer mündlich zu bewältigenden Aufgabe (Nacherzählen einer Bildergeschichte) Daten auf Englisch und Französisch erhoben. Weitere Daten wurden mit Hilfe eines Fragebogens und speziell für diese Studie entwickelten Sprachleistungstests (C-Tests) in den Sprachen Deutsch, Türkisch, Russisch, Englisch und Französisch erhoben.

Folgende Fragestellungen stehen im Fokus der Untersuchung:

---

<sup>3</sup> Im ursprünglichen Studiendesign war diese zweite Kontrollgruppe nicht vorgesehen. Allerdings wurden im Rahmen eines anderen Dissertationsprojekts die gleichen Erhebungsinstrumente benutzt wie in der vorliegenden Studie, um englischsprachige Daten von russisch-deutsch Bilingualen zu erheben. Diese zusätzlichen Daten wurden freundlicherweise für die vorliegende Arbeit zur Verfügung gestellt. Hierin liegt auch begründet, weshalb sich die Kontrollgruppe B aus 18 Probanden zusammensetzt und weshalb keine französischsprachigen Daten von dieser Untersuchungsgruppe vorliegen.

1. Gibt es Unterschiede in den allgemeinen Sprachleistungen zwischen den jeweiligen Probandengruppen in den Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch?
2. Existiert ein Zusammenhang zwischen den allgemeinen Sprachkompetenzen in den Ausgangssprachen und den Leistungen in den schulischen Fremdsprachen?
3. Lassen sich die ermittelten Wortstellungsfehler in den zielsprachlichen Textproduktionen der Probanden durch kontrastive Sprachvergleiche auf eine oder mehrere Transfersprache/n zurückführen?
4. Gibt es quantitative Unterschiede im Vorkommen von transferinduzierten Wortstellungsfehlern in den zielsprachlichen Daten der unterschiedlichen Probandengruppen?
5. Ist ein Zusammenhang zwischen den ermittelten schriftlichen und mündlichen Wortstellungsfehlerquotienten in den jeweiligen Zielsprachen und den allgemeinen Sprachleistungen sowohl in den Ziel- als auch in den Ausgangssprachen gegeben?

Für die Beantwortung der Fragen 1, 2 und 5 sollen die Ergebnisse der Sprachleistungstest herangezogen werden. Um zu beantworten, ob es einen Zusammenhang zwischen den allgemeinen Sprachkompetenzen in den Ausgangssprachen und den Leistungen in den schulischen Fremdsprachen gibt (Frage 2), werden die Ergebnisse der C-Tests in den Ausgangs- und Zielsprachen miteinander korreliert. Für die Beantwortung der Forschungsfragen 1 und 4 werden varianzanalytische Verfahren, hier der parameterfreie Kruskal-Wallis-Test für mehr als zwei unabhängige Stichproben und der Mann-Whitney-U-Test für zwei unabhängige Stichproben, eingesetzt. Weitere Korrelationen zwischen Wortstellungsfehlerquotienten und C-Test-Ergebnissen sollen der Beantwortung von Frage 5 dienen.

Durch den Einsatz einer kontrastiven Fehleranalyse sollen die von den Probanden in den Zielsprachen schriftlich und mündlich produzierten Wortstellungsfehler dahingehend untersucht werden, ob und auf welche der beiden Ausgangssprachen diese Fehler zurückgeführt werden können. Auf diese Weise soll der Versuch unternommen werden, jene Sprache zu identifizieren, die den Probanden beim schulischen Fremdspracherwerb als Transfer- bzw. Hilfssprache assistiert (Frage 3).

Folgende Hypothesen werden zur Überprüfung in Anlehnung an die oben präsentierten Forschungsfragen aufgestellt:

1. Es wird ein Unterschied in den allgemeinen Sprachleistungen im Deutschen, Englischen und Französischen zwischen den bilingual- und monolingual aufgewachsenen Probanden vermutet.
2. Davon ausgehend, dass das Deutsche die von allen Probanden am besten beherrschte Sprache darstellt, wird ein Zusammenhang zwischen den allgemeinen Deutschkompetenzen und den zielsprachlichen Kompetenzen angenommen.
3. Es wird davon ausgegangen, dass transferinduzierte Wortstellungsfehler in den Schulfremdsprachen auf den Einfluss einer zur Zielsprache typologisch nahen und gleichzeitig besser beherrschten Sprache zurückgeführt werden können.
4. Es wird vermutet, dass die bilingualen Probanden mehr Wortstellungsfehler in den Zielsprachen produzieren werden als die einsprachig deutsch aufgewachsenen Probanden, weil sie die Wortstellungsflexibilität ihrer Herkunftssprachen Türkisch und Russisch in die Zielsprachen übertragen werden.
5. Es wird angenommen, dass Probanden mit allgemein besseren C-Test-Ergebnissen weniger Wortstellungsfehler in den Zielsprachen produzieren werden, leistungsschwache Probanden hingegen mehr Fehler.

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Querschnittsstudie, die sich auf den Ist-Zustand der sprachlichen Leistungen der von den Probanden beherrschten Sprachen fokussiert. Folglich können im Rahmen dieser Studie keine sprachlichen Entwicklungsverläufe des schulischen Fremdspracherwerbs der beteiligten Probanden untersucht werden. Darüber hinaus wird die Einbeziehung und Erfassung kultureller und soziologischer Faktoren, die Einfluss auf den Fremdspracherwerbsprozess ausüben können, in dieser Studie nicht beabsichtigt. Anspruch der vorliegenden Studie ist es zudem nicht, den Mechanismen des Fremdspracherwerbsprozesses oder des sprachübergreifenden Transfers in ihrer Komplexität gerecht zu werden, dies schließt die explizite Erforschung von positivem Transfer im Bereich der Wortstellung mit ein. Die Ergebnisse dieser Studie sollen vielmehr zu einem besseren Verständnis dessen beitragen, wie sich der Erwerb von Fremdsprachen in einem schulischen Kontext *in puncto* Wortstellung und allgemeiner Sprachkompetenz bei Schülern mit unterschiedlichen sprachlichen Konfigurationen gestaltet und unterscheidet. Bisher ist wenig darüber bekannt, welche Rolle die sprachlichen Ressourcen von Gymnasialschülern mit Türkisch als Herkunftssprache beim Erwerb schulischer Fremdsprachen spielen.

## 1.2 Stand der Forschung

In diversen Studien wurde der Effekt der Zweisprachigkeit auf den Prozess des Lernens einer dritten Sprache untersucht, wobei der Fokus hauptsächlich auf allgemeinen sprachlichen Kompetenzen in den Bereichen Schreiben, Sprechen, Hörverstehen und Leseverstehen lag (siehe Cenoz 2003 für einen ausführlichen Überblick). Cenoz (2003: 79) bemerkt hierzu:

The studies on specific areas of language proficiency tend to evidence mixed results, and their comparability is severely limited by their diversity regarding the specific areas of language proficiency tested and their different research techniques.

Tatsächlich lässt sich die Ergebnislage als widersprüchlich bezeichnen: Studien, die in den Niederlanden durchgeführt wurden (vgl. Jaspaert & Lemmens 1990; Sanders & Meijers 1995; Van Gelderen *et al.* 2003), konnten weder einen Vorteil, noch einen konkreten Nachteil von Bilingualen gegenüber einsprachig aufgewachsenen Probanden im Erwerb einer Drittsprache feststellen. Dagegen haben Studien, die in Kanada (vgl. Bild & Swain 1989; Swain *et al.* 1990), Spanien (vgl. u.a. Cenoz & Valencia 1994; Sanz 1997; Muñoz 2000; Lasagabaster 2000), in den USA (vgl. Thomas 1988) und der Schweiz (vgl. Brohy 2001) durchgeführt wurden, dargelegt, dass Bilinguale, die eine weitere Fremdsprache lernen, einen Vorteil gegenüber einsprachig aufgewachsenen Drittsprachenlernern vorweisen. Diese unterschiedlichen Befunde sind, laut Cenoz (2001), auf externe Umstände des bilingualen Erstspracherwerbs zurückzuführen. Cenoz (2001) betont daher, dass ein Vorteil von Bilingualen gegenüber Einsprachigen nur in additiven<sup>4</sup> Zweitspracherwerbskontexten gegeben sei. Der Erwerb der Zweisprachigkeit in einem subtraktiven Kontext würde keine derartigen Vorteile mit sich bringen.

Neben jenen Studien, in denen allgemeine Sprachkompetenzen untersucht wurden, existieren auch Untersuchungen zum Drittspracherwerb bei Bilingualen, die sich auf bestimmte linguistische Teilbereiche konzentrieren (vgl. Davine, Tucker & Lambert 1971 und Werker 1986 für den Bereich der Phonetik; vgl. Safont 2003 für den Bereich der Pragmatik; vgl. Zobl 1993 und Klein 1995 für den Bereich der Syntax). Die Studie von Zobl (1993), in der Probanden Grammatikalitätsurteile abgeben sollten, hat gezeigt,

---

<sup>4</sup> *Additiver Zweitspracherwerb* findet dann statt, wenn trotz des Erwerbs einer zweiten Sprache die Entwicklung der zuerst gelernten Sprache nicht beeinträchtigt wird. Von *subtraktivem Zweitspracherwerb* ist die Rede, wenn die Entwicklung der zuerst gelernten Sprache durch das Lernen einer zweiten Sprache gehemmt wird. Die zweite Sprache setzt sich als dominantere Sprache durch, wobei der Erwerb der ersten Sprache beeinträchtigt wird. Diese Einteilung geht auf Lambert (1977) zurück. In der vorliegenden Studie wird nicht näher auf die Unterscheidung zwischen additiver und subtraktiver Zweisprachigkeit eingegangen, da nicht eindeutig zu klären ist, welche Art genau bei den bilingualen Probanden dieser Studie vorliegt.

dass bilinguale Lerner des Englischen als dritte Sprache toleranter gegenüber Fehlern im Bereich der Syntax sind als einsprachig aufgewachsene Lerner. Klein (1995) testete den Gebrauch von Präpositionen im Zusammenhang mit bestimmten Verben und das sogenannte *prepositional stranding* und konnte zeigen, dass zweisprachig aufgewachsene Lerner des Englischen als dritte Sprache in den relevanten Tests bessere Leistungen erzielten als Drittsprachenlerner, die einsprachig aufgewachsen sind. Allerdings konnte kein Unterschied in der Art der produzierten Fehler zwischen den Subgruppen festgestellt werden.

Während eine Vielzahl von Studien zum Deutscherwerb von Schülern mit einem türkischsprachigen Hintergrund vorliegt<sup>5</sup>, mangelt es an Studien, in denen der schulische Fremdspracherwerb dieser Schülerschaft untersucht wird (vgl. Reich 2009a: 76 ff.; Thee 2006: 84). Özdemir (2006), Wanders (2006), Thee (2006) und Elsner (2010) haben die Englischleistungen von Schülern mit unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen an verschiedenen deutschen Grundschulen untersucht und sind zu gegensätzlichen Ergebnissen gekommen: Während Özdemir und Wanders bessere Englischleistungen bei zweisprachigen Schülern (Herkunftssprache und Deutsch) im Vergleich zu ihren einsprachig aufwachsenden Schulkameraden feststellen konnten, ziehen Thee und Elsner das Fazit, dass zweisprachig aufwachsende Grundschüler bei weitem nicht die gleichen Leistungen im Englischunterricht der Grundschule erbringen können wie ihre einsprachig aufwachsenden Mitschüler. Die Gruppe von Schülern mit einem türkischsprachigen Hintergrund scheint sogar besonders benachteiligt zu sein, da die Mehrheit dieser Gruppe im Grundschulalter nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügt und sich somit in einer schlechteren Ausgangssituation für das Fremdsprachenlernen befindet.

Zu ähnlich gemischten Ergebnissen sind Studien mit Sekundarschülern gekommen: Nachdem in der DESI-Studie (Hesse *et al.* 2008) ein Vorteil im Leseverständnis im Englischen für zweisprachig aufwachsende Schüler nachgewiesen werden konnte<sup>6</sup>, haben Rauch *et al.* (2010) und Göbel *et al.* (2011) dieses Ergebnis zum Anlass genommen, den relevanten Sachverhalt in eigenen Studien und Reanalysen der DESI-Daten nachzuprüfen, allerdings konnten beide Studien die Ergebnisse der DESI-Studie nicht bestätigen. Die Untersuchung von Göbel *et al.* (2011: 61) hat ergeben, dass

---

<sup>5</sup> Hier einige ausgewählte Studien: Tunç (2012), Özdil (2010), Gümüšoğlu (2010), Reich (2009), Eckhardt (2008).

<sup>6</sup> Hierzu Stanat *et al.* (2010: 201): „Weder in der DESI-Studie noch im Ländervergleich wurde jedoch das Herkunftsland der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund berücksichtigt. Differenzierte Analysen der DESI-Daten weisen drauf hin, dass auch das Befundmuster für Kompetenzen in Englisch als Fremdsprache in Abhängigkeit von der Herkunftssprache variiert“.

Schüler mit einem türkischsprachigen Hintergrund – verglichen mit ihren einsprachig aufgewachsenen Mitschülern – keinen Vorteil, aber auch keinen Nachteil im Hinblick auf die Englischkompetenz vorweisen. Auch die Studie von Rauch *et al.* konnte weder einen Vorteil, noch einen Nachteil in der Lesekompetenz von Schülern mit Türkisch als Herkunftssprache ermitteln.

Neben den hier erwähnten Studien, die sich primär auf die allgemeinen sprachlichen Kompetenzen im Englischen konzentrieren, liegt eine weitere Studie vor, die sich mit der Thematik des Englischerwerbs bei türkisch-deutsch bilingualen Schülern im Bereich der Wortstellung befasst. In ihrer Dissertation hat Sağın-Şimşek (2005) schriftlich und mündlich produzierte englischsprachige Daten von 14 türkisch-deutsch bilingualen Siebtklässlern einer Hamburger Gesamtschule und 25 Neuntklässlern eines anatolischen Gymnasiums in der Nähe von Ankara untersucht. In der Diskussion ihrer Ergebnisse thematisiert Sağın-Şimşek (2005: 19) die Entstehung einer Mischsprache bei türkisch-deutschen Bilingualen. Sie zieht folgendes Fazit:

Wenn sie [die türkisch-deutsch Bilingualen] schließlich Englisch lernen, tendieren sie dazu, die von ihnen sowohl im Deutschen als auch im Türkischen befolgten Diskursmuster auf das Englische zu übertragen. So ist die Basis des interlingualen Transfers beim Erlernen des Englischen diese neue türkische Mischsprache, zusammengesetzt aus türkischer Grammatik und diskurs-orientierter grammatischer Organisation im Deutschen.

Abgesehen von den oben erwähnten Studien, in denen hauptsächlich die allgemeinen Englischleistungen von ein- und zweisprachig aufwachsenden Schülern miteinander verglichen wurden, bleibt der Forschungsstand zum Erwerb der ersten und zweiten Schulfremdsprache bei Schülern mit einem türkischsprachigen Hintergrund ernüchternd<sup>7:8</sup>.

### 1.3 Aufbau der Studie

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel: Neben dem Forschungsanliegen werden im ersten Kapitel die Ziele und Hypothesen dieser Studie dargelegt. Darüber hinaus wird der Forschungsstand zusammengefasst und Arbeitsdefinitionen für die in dieser Studie verwendeten Fachtermini festgelegt.

---

<sup>7</sup> Bis auf eine Studie von Volgger (2010), die mittels Schülerinterviews der Frage nachgeht, wie migrationsbedingt mehrsprachige Lerner des Französischen in Deutschland die Bedeutung ihrer Mehrsprachigkeit beim Französischlernen einschätzen, ergab die Literaturrecherche keine weiteren Ergebnisse.

<sup>8</sup> Im Rahmen des Forschungsclusters LiMA (*Linguistic Diversity Management in Urban Areas*) der Landesexzellenzinitiative Hamburg (2009-2013), der der Fragestellung gewidmet war, wie Mehrsprachigkeit als Ressource in gesellschaftlichen Prozessen genutzt werden kann, sind neben mehreren Teilprojekten (siehe z.B. Lechner & Siemund 2014), auch diverse Dissertationsvorhaben und Masterarbeiten entstanden, die sich mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext auseinandersetzen.

Das zweite Kapitel widmet sich thematisch gänzlich dem Fremdspracherwerb und dem Sprachentransfer. Nach einem kurzen historischen Rückblick auf die Entwicklung der Erforschung des Sprachentransfers wird die dieser Arbeit zugrundeliegende Theorie zum zwischensprachlichen Transfer dargelegt. Dabei werden nicht nur die Meilensteine der Fremdspracherwerbsforschung zusammengetragen, auch die in der Fachliteratur diskutierten lerner- und sprachspezifischen Parameter, die das Aufkommen und das Ausmaß zwischensprachlichen Transfers beeinflussen, werden vorgestellt. Da in der vorliegenden Studie schwerpunktmäßig transferinduzierte Wortstellungsfehler untersucht werden, wird abschließend der Stand der Forschung zur Untersuchung zwischensprachlichen Transfers im Bereich der Wortstellung präsentiert und somit gleichzeitig eine thematische Brücke zum nächsten Kapitel geschlagen.

Im dritten Kapitel werden die unterschiedlichen Wortstellungstypologien der in dieser Studie relevanten Sprachen behandelt. Zunächst werden die wichtigsten theoretischen Grundlagen zur Wortstellungstypologie allgemein dargelegt. Anschließend werden die wortstellungstypologischen Merkmale der Sprachen Englisch, Französisch, Deutsch, Türkisch und Russisch unter jenen Gesichtspunkten betrachtet, welche sich im Rahmen der Analyse der elizitierten Sprachdaten als relevant und somit als geeignete Vergleichsbasis herausgestellt haben.

Kapitel 4 umfasst den empirischen Teil dieser Arbeit. Zunächst werden die Hauptuntersuchungsgruppe ( $n = 26$ ) und die zwei zusätzlichen Kontrollgruppen A ( $n = 26$ ) und B ( $n = 18$ ) vorgestellt. Im Anschluss werden die verschiedenen Datenerhebungsinstrumente präsentiert, mit deren Hilfe sowohl qualitative als auch quantitative Daten erhoben wurden. Schließlich wird auf die kontrastive Fehleranalyse als Auswertungsmethode der schriftlichen und mündlichen Daten eingegangen.

Das anknüpfende fünfte Kapitel beinhaltet sowohl die linguistische als auch die statistische Auswertung der erhobenen Daten. In einem ersten Schritt erfolgt die Auswertung der Sprachleistungstests. Anschließend werden die englischsprachigen Daten der Hauptuntersuchungsgruppe und beider Kontrollgruppen analysiert. Nachfolgend werden die französischsprachigen Daten der Hauptuntersuchungsgruppe und der Kontrollgruppe A untersucht. Ergänzt werden diese linguistischen Untersuchungen durch statistische Tests wie Varianzanalysen und Korrelationen. Bevor die Forschungsfragen beantwortet und die Hypothesen unter Einbezug der Forschungsergebnisse diskutiert werden, werden einige interessante Beobachtungen zusammengetragen, die bei der Durchsicht der schriftlich verfassten Texte auf Deutsch und in den Herkunftssprachen gemacht werden konnten.

Den Abschluss bildet Kapitel 6. Hier werden die zu Beginn der Studie präsentierten Forschungsziele wiederaufgegriffen, die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst, die Limitierungen der Studie und die aus den Ergebnissen resultierenden Implikationen für die Fremdspracherwerbsforschung benannt.

## **1.4 Terminologisches**

Nachfolgend werden die elementaren terminologischen Begrifflichkeiten definiert. Da primär der Fremdspracherwerbsprozess bei Bilingualen untersucht wird, basiert diese Studie hauptsächlich auf Methoden und Konzepten, die im Rahmen der Fremdspracherwerbsforschung (Zweit- und Drittspracherwerbsforschung miteingeschlossen) entwickelt und angewandt wurden bzw. werden. Allerdings werden Fachtermini in diesen Forschungsgebieten nicht immer einheitlich verwendet, sodass es notwendig ist, bestimmte theorierelevante und häufig auftretende Begriffe gemäß der Stichprobe, den Daten und den Zielen eines jeweiligen Forschungsvorhabens anzupassen und diese zu definieren.

### **Lernen versus Erwerb**

Krashen (1982) unterscheidet zwischen dem Konzept des *Erwerbs* und dem des *Lernens*: Mit *Erwerb* bezieht er sich auf das unbewusste, ungesteuerte und natürliche Aneignen einer Sprache – ein Prozess, der den Merkmalen des Erstspracherwerbs entspricht. Dahingegen stellt das *Lernen*, laut Krashen, das bewusste, gesteuerte und regelbasierte Verwenden einer Sprache, meist einer Fremdsprache, dar, die beispielsweise in einem schulischen Kontext unterrichtet und gelernt wird. Da es – besonders bei mehrsprachigen Individuen – oft nicht eindeutig zu bestimmen ist, ob bestimmte Strukturen erlernt oder erworben worden sind, wird in vielen Studien auf die Differenzierung dieser beiden Konzepte verzichtet. Die hier vorliegende Studie stellt in dieser Hinsicht keine Ausnahme dar: Die Begriffe *lernen* und *erwerben* bzw. *Lernen* und *Erwerb* werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

### **Bilingual bzw. Art der Bilingualität**

Da in der vorliegenden Studie schwerpunktmäßig der schulische Fremdspracherwerb bei bilingualen Jugendlichen untersucht wird, ist es notwendig zu klären, was genau unter dem Begriff *bilingual* verstanden wird. Die bestehenden Modelle zum Erst- und Zweitspracherwerb werden dabei nicht behandelt, weil der kindliche Spracherwerb der Probanden keinen expliziten Gegenstand dieser Studie darstellt (für eine ausführliche

Übersicht der relevanten Modelle siehe Eckhardt 2008: 19 ff.). Es werden lediglich jene Forschungsergebnisse aufgegriffen, deren Kenntnisse im Zusammenhang mit *Bilingualität*<sup>9</sup> zwingend erforderlich sind.

Im Verlauf der Zweitspracherwerbsforschung bzw. der Bilingualismusforschung wurden diverse Versuche unternommen, zu definieren, was genau unter einem *bilingualen* Individuum zu verstehen ist. Während einige Forscher wie Bloomfield (1933) strikt voraussetzen, dass man beide Sprachen in muttersprachlicher Qualität beherrschen muss, um als *bilingual* zu gelten, relativieren andere Forscher wie Haugen (1953), Weinreich (1953) oder Grosjean (2010) das Kriterium der Sprachbeherrschung insofern, als dass sie einem bilingualen Individuum lediglich den täglichen oder gelegentlichen Gebrauch von zwei verschiedenen Sprachen zuschreiben. Diese relativ tolerante und eher vage Definition basiert auf der Tatsache, dass es sich bei dem Konzept der Bilingualität um einen komplexen Sachverhalt handelt, der – je nach Individuum und äußeren Umständen und Anforderungen – unterschiedliche Formen und Ausmaße annimmt. Spricht man von *Bilingualen*, bezieht man sich folglich auf eine äußerst heterogene Gruppe von Menschen.

Nichtsdestotrotz wurden weitere Versuche unternommen, die verschiedenen Ausprägungen und Arten der Bilingualität zu erfassen und zu klassifizieren. Diese Klassifizierungen<sup>10</sup> beruhen auf bestimmten Kriterien. Hier die wichtigsten drei Kriterien zur Klassifikation der Art der Bilingualität (vgl. Butler 2013: 112):

- allgemeine Kompetenz in beiden Sprachen
- Erwerbsreihenfolge und Erwerbssalter (*age of onset*)
- Funktionen, die die jeweiligen Sprachen im Leben einer Person einnehmen

In diesem Zusammenhang fallen in der Regel dichotome Begriffspaare wie *ausgeglichen/unausgeglichen* (die Kompetenzen betreffend), *simultan/sukzessiv* (die Erwerbsreihenfolge betreffend) und *additiv/subtraktiv* (besonders die gesellschaftlichen Funktionen betreffend). Neben diesen drei Begriffspaaren gibt es noch viele weitere, allerdings bilden diese drei am häufigsten die Grundlage für eine grobe Definition der Art der Bilingualität. Zu beachten ist jedoch, dass diese Begriffspaare beinahe nie separat, sondern stets in Abhängigkeit zueinander betrachtet werden: So wird beispielsweise der Erwerb einer *ausgeglichenen* respektive *unausgeglichenen*

---

<sup>9</sup> Ein allumfassender Forschungsüberblick zum Konzept *Bilingualität* wird hier nicht angestrebt.

<sup>10</sup> Siehe Butler (2013: 113 f.) oder Wei (2007: 6 f.) für entsprechende Klassifizierungen.

Bilingualität stets in Relation zu der Erwerbsreihenfolge (*simultan* oder *sukzessiv*<sup>11</sup>) und dem Erwerbssalter gesetzt. Dieser spezielle Zusammenhang, auf den an dieser Stelle kurz eingegangen werden soll, wird oftmals auf die *Hypothese der Kritischen Periode*<sup>12</sup> zurückgeführt:

Mit der Hypothese der kritischen Periode ist die Behauptung verbunden, dass späte L2-LernerInnen grundsätzlich keinen muttersprachlichen Endzustand (*native-like attainment*) erreichen können, frühe L2-LernerInnen hingegen schon. (Czinger 2014: 17, Hervorhebungen im Original)

Die Ursache hierfür liegt in der Entwicklung des Gehirns: Man geht davon aus, dass die Plastizität des Gehirns bis zum vierten Lebensjahr stark durch sprachliche Reize geprägt wird, diese Eigenschaft jedoch ab dem vierten Lebensjahr langsam nachlässt und die Formbarkeit des Gehirns mit Eintreten der Pubertät kaum noch, oder nur noch in einem sehr geringen Maß, durch linguistische und äußere Stimuli beeinflusst wird (vgl. Czinger 2014: 26). Erhält das Gehirn vor dem vierten Lebensjahr oder bis zum Einsetzen der Pubertät, der kritischen Grenze, keinen oder lediglich einen unzureichenden sprachlichen Input, wird davon ausgegangen, dass die Folgen dieser sprachlichen Unterversorgung im Verlauf des weiteren Lebens nicht mehr kompensiert werden können (vgl. Czinger 2014: 14).

Während die *Hypothese der Kritischen Periode* für den Erstspracherwerb als allgemein akzeptiert gilt, ist sie im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung umstritten, da man sich zum einen auf keine konkrete Altersgrenze einigen konnte, und zum anderen widersprüchliche Forschungsergebnisse vorliegen (vgl. Czinger 2014: 16; Eckhardt 2008: 31). Czinger (2014: 27) zieht bezüglich des Erst- und Zweitspracherwerbs vor dem Hintergrund der *Hypothese der Kritischen Periode* folgendes Fazit:

Wird die Erstsprache innerhalb dieser kritischen Periode erworben, so baut der Erwerb jeder weiteren Sprache auf den Gehirnstrukturen auf, die während des L1-Erwerbs gebildet wurden. Es ist also naheliegend, dass auch der Zweitspracherwerb während der kritischen Phase von der höheren Plastizität des Gehirns und der erhöhten Sensibilität für sprachlichen Input profitiert. Je geringer der Abstand zwischen L1- und L2-Erwerb ist, umso leichter schreiben sich auch die Strukturen ins Gehirn ein.

Je früher also beide Sprachen erworben werden, umso größer sind die Chancen, dass sie im Erwachsenenalter in einer muttersprachlichen Qualität beherrscht werden<sup>13</sup>. Gemäß

---

<sup>11</sup> Siehe McLaughlin (1984).

<sup>12</sup> Die *Hypothese der Kritischen Periode* geht zurück auf Penfield und Roberts (1959), allerdings war es Lenneberg (1967), der wesentlich zu der Verbreitung dieser Hypothese beitrug.

<sup>13</sup> Czinger berücksichtigt neben dem Erwerbssalter noch viele weitere Faktoren, die zur Qualität der Sprachbeherrschung maßgeblich beitragen (vgl. Czinger 2014: 26 ff.)

McLaughlin (1984: 10) handelt es sich in diesem Zusammenhang um einen *simultanen* Erwerb beider Sprachen, wenn der Erwerb noch vor dem dritten Lebensjahr eingesetzt hat. Wenn die zweite Sprache nach dem dritten Lebensjahr erworben wird, spricht sie von *sukzessivem* Erwerb (ebd.). Bei der Abgrenzung des Erwerbsalters für den simultanen und sukzessiven Erwerb von zwei Sprachen herrscht noch Unstimmigkeit: Beispielsweise setzt Meisel (2008: 59) die Altersgrenze für einen simultanen Erwerb von zwei Sprachen bei drei Jahren an; die Altersspanne für den kindlichen L2-Erwerb, also den sukzessiven Erwerb, setzt er zwischen vier bis acht Jahren an. Dahingegen spricht Cziglar (2014: 28) von einem *(2)L1-* oder *frühen L2-Erwerb* (simultaner Erwerb beider Sprachen), wenn der Erwerb beider Sprachen noch vor dem vierten Lebensjahr eingesetzt hat. Wenn die zweite Sprache zwischen dem fünften und elften Lebensjahr erworben wird, spricht sie von *kindlichem L2-Erwerb* (sukzessiver Erwerb). Darüber hinaus herrscht ebenfalls Unstimmigkeit darüber, „ob sich Erwerbsprozesse bei simultanem und sukzessivem sowie gesteuertem und ungesteuertem Zweitspracherwerb unterscheiden“ (Eckhardt 2008: 30)<sup>14</sup>. Auch was die Organisation beider Sprachen eines bilingualen Individuums im Gehirn angeht, herrscht kein Konsens: Während Meisel (2000) im Rahmen seiner *seperate development theory* argumentiert, dass sich schon sehr früh zwei voneinander separate Sprachsysteme ausbilden, sprechen Volterra und Taeschner (1978) im Zuge ihrer *fusion theory* davon, dass das Lexikon und die Grammatik beider Sprachen eine Zeit lang nicht voneinander getrennt sind. Laut der *Subsystem Hypothesis* von Paradis (2004) hingegen, sind beide Sprachen Teil eines übergeordneten sprachlichen und kognitiven Systems, das darüber hinaus noch andere, nicht abgegrenzte Subsysteme enthält.

Was die Art der Bilingualität von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland angeht, wird beinahe ausnahmslos argumentiert, dass diese zuerst ihre Herkunftssprache und anschließend im Kindergartenalter mit ca. drei Jahren oder sogar später Deutsch lernen würden und dass ihre sprachlichen Fähigkeiten in beiden Sprachen von nicht muttersprachlicher Qualität seien (vgl. Eckhard 2008; Reich 2009b). Speziell zu türkischen Kindern merkt Jenny (2011: 11) Folgendes an:

---

<sup>14</sup> Speziell auf den Erwerb der Syntax in der Zweitsprache bezogen, fasst Eckhard (2008: 40) den Stand der Forschung zusammen und stützt sich auf Studien von Meisel, Romaine und Bialystok: „In der Literatur zum Zweitspracherwerb dominiert die Annahme, dass der Syntaxerwerb bei Kindern, die mehr als eine Sprache lernen, mit dem Erwerbsprozess bei monolingualen Kindern weitgehend vergleichbar ist (vgl. Meisel, 1990; Romaine, 1995). Allerdings benötigen Kinder, die mehr als eine Sprache lernen, in der Regel für den Erwerb der Syntax in der Zweitsprache mehr Zeit als Kinder, die einsprachig aufwachsen (vgl. auch Bialystok, 2001, S.69)“.

Türkische Kinder lernen das Deutsche meist durch natürlichen, impliziten und sukzessiven Zweitspracherwerb im Kindergarten. Allerdings dauert ihr Erwerb des Deutschen etwas länger, da Türkisch eine typologisch distante Sprache im Vergleich zum Deutschen ist.

Ungefähr ein Drittel der türkisch-deutsch bilingualen Probanden der DESI-Studie haben angegeben, als Erstsprache sowohl Türkisch als auch Deutsch gelernt zu haben (vgl. DESI-Konsortium 2008: 210).

Montrul (2013: 185) macht darauf aufmerksam, dass die Tatsache, dass ein Individuum eine Herkunfts- und eine Mehrheitssprache spricht, nicht immer bedeutet, dass die Herkunftssprache besser beherrscht wird. Sie geht zwar nicht auf die Erwerbsreihenfolge ein, macht allerdings deutlich, dass sich Kinder und Jugendliche anders und intensiver mit der Mehrheitssprache auseinandersetzen müssen als Erwachsene, was in den meisten Fällen einen höheren Beherrschungsgrad dieser Sprache zur Folge hat:

A bilingual, by virtue of being bilingual, will receive less input in each language than a monolingual. Yet, a heritage language speaker receives more input in the second language than in the home language during an important time of their language development (ages 6-17), ultimately tipping the scale in favor of the second and majority language.

Auch Reich (2009a: 78) weist vor dem Hintergrund der Befunde der DESI-Studie darauf hin, dass die Ergebnisse „insofern interessant [sind], als sie nahe legen, die Auswirkungen der Zweisprachigkeit differenzierter zu betrachten, als es gemeinhin geschieht“.

### **L1/L2/L3/(Lx/Ln) – (2)L1/L2/L3/(Lx/Ln) – oder doch etwas anderes?**

Beschäftigt man sich mit der Thematik des Spracherwerbs, ist es grundsätzlich sinnvoll, genau zu definieren, welches die Erst-, Zweit- oder Drittsprache einer Testperson ist – sofern mehrere Sprachen gleichzeitig Gegenstand der Untersuchung sind. Eine in der Zweit- und Drittspracherwerbsforschung gängige Herangehensweise ist die chronologische Zählweise der involvierten Sprachen, sodass die Erstsprache als L1, die Zweitsprache als L2, die Drittsprache als L3 und eine eventuell vorhandene vierte Sprache als L4 usw. bezeichnet wird. Das *L* steht dabei für *lingua* und die Zahl drückt die Erwerbsreihenfolge aus (vgl. Hammarberg 2010: 93). An dieser Zählweise kritisiert Hammarberg (2010: 93) jedoch, dass es nicht möglich sei, die Sprachen eines mehrsprachigen Individuums in eine lineare Reihenfolge zu bringen. Gleichzeitig weist er auf die Problematik der Darstellung von simultan erworbenen Sprachen durch dieses Modell hin, obwohl dieses Problem in Studien mit simultan Bilingualen durch die Verwendung des Ausdrucks 2L1 umgangen wird (siehe hierzu auch De Angelis 2007:

10). Eine weitere Alternative, die dieses spezielle Problem betrifft, ist Wölcks (1988) Ansatz, die Gleichrangigkeit der Sprachen eines simultan bilingualen Individuums mit den Begriffen *Language Alpha* und *Language A* auszudrücken. Hufeisen (2003: 100) fügt des Weiteren hinzu, „dass eine rein chronologische Zählweise relevante Aspekte wie *proficiency* oder *recency of use* außer Acht lässt“. Mit dem Ziel, eine Terminologie festzulegen, die sich an den jeweiligen Gegebenheiten und Besonderheiten des Erst-, Zweit- und Drittspracherwerbs orientiert, schlägt Hammarberg (2010: 96) folgende dreigliedrige Aufteilung vor: „(i) the acquisition of an L1, (ii) the acquisition of the first L2 and (iii) language acquisition at a stage when the learner has experience of both L1 and prior L2 acquisition“. Auf diese Weise möchte er Termini wie L4 oder L5 umgehen, da nicht die Anzahl der Sprachen *per se* entscheidend ist, um die sprachlichen Besonderheiten eines Individuums zu untersuchen, sondern vielmehr die Umstände, unter denen Sprachen gelernt werden bzw. wurden (vgl. Hammarberg 2010: 96 ff.).

Diese bestehenden Konventionen zur Bestimmung der einzelnen Sprachen werden für die Zwecke der hier vorliegenden Arbeit als nicht explizit genug erachtet. Aus diesem Grund wird im Folgenden eine neue Terminologie vorgeschlagen, die sowohl die Erwerbsreihenfolge als auch den jeweiligen Grad der Beherrschung der Sprachen berücksichtigt und auf diese Weise die zentralen sprachlichen Charakteristika eines jeden Probanden aufzeigt.

Die hier vorgeschlagene Terminologie orientiert sich am Ist-Zustand der Sprachkompetenzen in den jeweiligen Sprachen. Basierend auf den C-Test-Leistungen, genauer auf den Worterkennungswerten<sup>15</sup>, wurde den einzelnen Sprachen der Grad der jeweiligen Beherrschung in Form von griechischen Buchstaben (von  $\alpha$  bis maximal  $\delta$ ) zugewiesen. Wie das Verhältnis der Sprachen zu einem früheren Zeitpunkt, beispielsweise im Kindergarten- oder Vorschulalter, gewesen sein mag, kann hier nicht berücksichtigt werden.

Auf Gruppenebene werden die Mediane der jeweiligen Worterkennungswerte für die Ableitung einer Hierarchie herangezogen. Diese Herangehensweise bedeutet jedoch gleichzeitig, dass es innerhalb der Gruppen, also auf individueller Ebene, in manchen

---

<sup>15</sup> Der sogenannte Worterkennungswert drückt aus, dass ein Punkt für die Vervollständigung eines Wortes im C-Test vergeben wird, obwohl das Wort orthografisch nicht korrekt umgesetzt wurde. Im Gegensatz zum Richtig-Falsch-Wert ist der Worterkennungswert toleranter gegenüber Fehlern, solange die vom Probanden aufgeschriebene Lösung semantisch und grammatisch angemessen ist. Die Verwendung des Worterkennungswertes ist in diesem Zusammenhang wichtig, da besonders in den Herkunftssprachen keine ausgeprägten schriftsprachlichen Kompetenzen vorliegen und die Probanden teilweise nur deshalb Fehler verursachen, weil sie es nie gelernt haben, in ihren Herkunftssprachen zu schreiben, wofür sie nicht sanktioniert werden sollten.

Fällen zu unterschiedlichen Gewichtungen der sprachlichen Kompetenzen kommen kann.

Während der Grad der Beherrschung einer Sprache durch griechische Buchstaben ausgedrückt wird, wird die in der Fachliteratur gängige chronologische Zählweise aufgegriffen, die die Erstsprache als L1, die erste Fremdsprache als L2 und die zweite Fremdsprache als L3 betitelt – allerdings in leicht abgewandelter Form: Da es sich bei den meisten Probanden um Bilinguale handelt, sollte sich diese Tatsache in der verwendeten Terminologie widerspiegeln. Dies geschieht jedoch nicht, indem eine der beiden Erstsprachen als L2 gekennzeichnet wird. Vielmehr werden beide Sprachen als L1sen gewertet und erhalten neben den griechischen Buchstaben noch ein Präfix in Form der Zahl 2, die das Vorhandensein von zwei Erstsprachen signalisiert ( $2L1^{\alpha}/2L1^{\beta}$ ). Auf diese Weise können bilingual aufgewachsene Probanden von einsprachig aufgewachsenen Probanden unterschieden werden. Darüber hinaus kann ausgedrückt werden, dass für alle beteiligten Probanden das Englische die erste und das Französische die zweite Schulfremdsprache darstellt, auch wenn für die bilingualen Probanden aus rein chronologischer und quantitativer Sichtweise heraus das Englische die dritte und das Französische die vierte gelernte Sprache repräsentiert. Zusätzlich wird gewährleistet, dass anhand der griechischen Buchstaben der durchschnittliche Grad der Beherrschung der einzelnen Sprachen deutlich gemacht werden kann.

Mit Hilfe dieser Terminologie wird die Erwerbsreihenfolge der von den Probanden beherrschten Sprachen widergespiegelt, der allgemeine Beherrschungsgrad der einzelnen Sprachen wird durch eine Hierarchie mit griechischen Buchstaben von  $\alpha$  bis  $\delta$  gekennzeichnet und durch die Verwendung der Kennzeichnung  $2L1^{\alpha}/2L1^{\beta}$  oder  $L1$  wird die Art des Erstspracherwerbs (ein- oder zweisprachig) signalisiert.

### **Ausgangssprache**

Als *Ausgangssprachen* werden jene Sprachen bezeichnet, die die Probanden vor dem Erwerb der ersten Fremdsprache, also Englisch, gelernt haben. Dabei kann es sich entweder – wie bei den einsprachig aufgewachsenen Probanden – um das Deutsche als alleinige Ausgangssprache handeln, oder – wie bei den zweisprachig aufgewachsenen Probanden – um die jeweilige Herkunftssprache und das Deutsche. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Verwendung der Begriffe *Muttersprache*, *Erstsprache* und *Zweitsprache* (wenn das Deutsche gemeint ist) weitestgehend vermieden werden und stattdessen die Begriffe *Ausgangssprache* oder auch speziell

*Herkunftssprache* (wenn konkret das Türkische oder das Russische gemeint sind) verwendet werden.

### **Zielsprache**

Als *Zielsprache* wird in dieser Studie die erste Fremdsprache der Probanden, nämlich das Englische, und die zweite Fremdsprache, das Französische, bezeichnet. Da der Fokus der Untersuchung von transferinduzierten Wortstellungsfehlern im Englischen und Französischen liegt und die Probanden zum Zeitpunkt der Erhebung beide Sprachen aktiv im schulischen Fremdsprachenunterricht gelernt haben, gelten diese beiden Sprachen als *Zielsprachen*.

### **Transfersprache**

Unter dem Begriff *Transfersprache* wird jene Sprache verstanden, auf deren Regelsystem die von den Probanden in den Zielsprachen produzierten transferinduzierten Strukturen basieren. Es handelt sich demnach um jene Sprache, die den Probanden beim Fremdspracherwerb als eine Art *Brückensprache* assistiert, auch wenn dadurch Strukturen entstehen können, die von der zielsprachlichen Norm abweichen.

### **Interlanguage, Lernersprache, Lernervarietät**

Der Begriff *Interlanguage* geht zurück auf Selinker (1972) und bezieht sich auf das mentale grammatische System, das ein Lerner zu einem bestimmten Zeitpunkt im Sprachlernprozess aufweist. In der deutschsprachigen Fachliteratur wird der Begriff *Interlanguage* oft auch synonym mit den Begriffen *Lernersprache*, *Interimsprache* oder *Lernervarietät* verwendet. In der vorliegenden Arbeit wird der Terminus *Interlanguage* häufig mit *Lernersprache* oder *Lernervarietät* ersetzt.

## **2 Fremdspracherwerb und Sprachentransfer**

Dieses Kapitel befasst sich mit der Thematik des zwischensprachlichen Transfers im Fremdsprachenlernprozess. Zunächst wird eine kurze Zusammenfassung der historischen Entwicklung der Transferforschung präsentiert. Anknüpfend daran wird auf Sprachentransfer und seine verschiedenen Erscheinungsformen und Wirkweisen eingegangen. Im Anschluss werden lerner- und sprachspezifische Faktoren vorgestellt, welche das Auftreten und das Ausmaß von zwischensprachlichem Transfer lenken und bestimmen können. Abschließend wird speziell der Bereich der Wortstellung als in dieser Studie relevantes Manifestationsgebiet des Sprachentransfers näher betrachtet.

### **2.1 Entwicklungswege der Transferforschung**

Es steht außer Frage, dass Menschen in der Lage sind, mehr als eine Sprache zu lernen und zu sprechen. Es steht ebenfalls außer Frage, dass zwischensprachlicher Transfer eine mehr oder weniger unvermeidbare Begleiterscheinung von Mehrsprachigkeit ist, die viele verschiedene Formen und Ausmaße annehmen kann. Was für uns heute selbstverständlich ist, galt jedoch vor noch gar nicht allzu langer Zeit als eine Art geistige Störung. Die negative Sichtweise auf mehrsprachige Individuen und deren eventuell fehlerhafter und akzentbelasteter Gebrauch von Sprache wurde von der Antike bis in das zwanzigste Jahrhundert hinein aufrechterhalten, nicht zuletzt durch die von der Globalisierung angetriebene Migration und die damit verbundene Angst vor der Verunreinigung der Majoritätssprachen durch Migrantensprachen (vgl. De Angelis & Dewaele 2009: 65). Die negative Sichtweise auf Mehrsprachigkeit wurde zusätzlich durch Wissenschaftler wie Epstein (1915) und Jespersen (1922) bestärkt, die behaupteten, dass der Einfluss von einer Sprache auf die andere den gesunden menschlichen Verstand bedrohe, und eine nicht-muttersprachliche Aussprache auf Faulheit und mangelndes Interesse auf Seiten des Sprachenlerner zurückzuführen sei.

Erst ab den 1940er Jahren wurden Mehrsprachigkeit und Sprachentransfer Mittelpunkt seriöser wissenschaftlicher Untersuchungen: Mit den Veröffentlichungen der Arbeiten von Charles Fries (1945), Uriel Weinreich (1953), Einar Haugen (1953), und Robert Lado (1957)<sup>16</sup> hat sich die Sichtweise auf Mehrsprachige und deren Sprachgebrauch maßgeblich gewandelt, sodass Transfererscheinungen als zwangsläufige und naturgemäße Eigentümlichkeiten des Fremdsprachenerwerbs anerkannt wurden (vgl. Odlin 1989: 6 ff.). Unter den oben genannten Werken gilt Uriel Weinreichs *Languages in Contact* (1953) bis heute als die umfangreichste und auch einflussreichste Arbeit zum Sprachentransfer. Weinreich hat nicht nur verschiedene Arten von Interferenzen<sup>17</sup> dokumentiert und beschrieben, er hat darüber hinaus auch verschiedene methodische Herangehensweisen für das Identifizieren und Quantifizieren von eben diesen entwickelt und präsentiert (vgl. Odlin 2005: 438).

Allgemein kennzeichnend für diese erste Phase der Transferforschung ist zum einen die Sichtweise, dass Probleme und Hindernisse im Sprachlern- und -produktionsprozess durch strukturelle Unterschiede zwischen den betroffenen Sprachen verursacht werden, und zum anderen der Wunsch, genau diesen Problemen und Hindernissen mit Hilfe zielgruppenrelevanter Lehrmaterialien vorzubeugen und Sprachenlernen durch kontrastive Analysen zu vereinfachen und zu optimieren<sup>18</sup>.

Nachdem das Interesse in den Anfängen der Transferforschung hauptsächlich auf der Identifikation und der Quantifizierung von Transferphänomenen lag, begannen Linguisten wie Vildomec (1963), Selinker (1969, 1972), Schachter (1974), Kellerman (1978) und Ringbom (1978) in den 1960er Jahren das Forschungsfeld zu erweitern: Von großem Interesse waren nun auch das Überprüfen und das Bestätigen von

---

<sup>16</sup> Auf Robert Lado (1957) und auf die mit ihm assoziierte *Contrastive Analysis* wird in Kapitel 4 genauer eingegangen.

<sup>17</sup> Weinreich verwendete den Begriff *Interferenz* anstelle von *Transfer*, bezog sich damit aber primär auf negativen Transfer. Seine genaue Definition des Begriffs *Interferenz* lautet: „[I]nstances of language deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language“ (Weinreich 1953: 1).

<sup>18</sup> Weinreich (1953) wird fälschlicherweise oft mit einer behavioristischen Sichtweise auf Spracherwerb in Zusammenhang gebracht, obwohl seine Studien zum Transfer und ebenfalls die von ihm zitierten Quellen in keinerlei Verbindung zum Behaviorismus stehen (Odlin 2005: 439). Vielmehr waren es Fries (1945) und Lado (1957), die eine behavioristisch geprägte Sichtweise vertraten und eine Anpassung der Lehrmaterialien – basierend auf kontrastiven Analysen der Ausgangs- und Zielsprachen – auf individuelle Lernergruppen verlangten und somit die erste Phase der Transferforschung maßgeblich prägten. Dass sich diese Art von theoretischer Grundlage jedoch nicht für die Erklärung und Verbesserung von Spracherwerbsprozessen eignete, zeigte Chomskys Kritik am Behaviorismus. Chomsky (1959) legte dar, dass Spracherwerb nicht ausschließlich auf Reiz-Reaktions-Ketten (vgl. Skinner 1957, *Verbal Behaviour*) basieren konnte, sondern vielmehr eine konstruktive Komponente enthalte, die es Lernern ermöglichen würde, durch den Einsatz verschiedener Wissensressourcen Sprache zwar kreativ, aber nicht immer zwangsläufig der Zielgrammatik entsprechend zu produzieren. Aus dieser Denkweise heraus entstanden neue theoretische Ansätze wie Selinkers (1972) *Interlanguage Theory*.

Transfereffekten sowie das Erforschen der Richtung (*directionality*) von Transfer. Darüber hinaus wurde den Möglichkeiten, Grenzen und Problemen der Transferforschung und der Untersuchung der unterschiedlichen Funktionen von Transfer in den Sprachproduktionen einzelner Lerner aktiv nachgegangen.

Die bis Ende der 1970er Jahre erschienenen Studien entstanden beinahe ausschließlich im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung (*Second Language Acquisition*, auch SLA), was bedeutete, dass die Erstsprache, also die L1, eines Lerners als einzige Bezugssprache im Lern- und Produktionsprozess der Zielsprache in Frage kam. Vildomec (1963) hat als erster die Möglichkeit in Betracht gezogen, dass Lerner anstelle, oder sogar neben ihrer Erstsprache, auf eine weitere Sprache als Transfersprache zurückgreifen können, sofern sie mindestens drei Sprachen beherrschen. Vildomecs zukunftsweisende Hypothese wurde lange Zeit ignoriert. Erst durch Terence Odlin's Definition des Begriffs *Transfer*, die er in seinem Buch *Language Transfer* (1989) präsentierte, wurde die bereits von Vildomec erwähnte Möglichkeit, dass zwischensprachlicher Transfer bei Mehrsprachigen nicht immer aus der Erstsprache erfolgen muss, bewusst wahrgenommen.

Aus diesem neuen Standpunkt heraus erwuchs die Erkenntnis, dass eine differenziertere Herangehensweise an die Analyse von Transferphänomenen unerlässlich ist und dass alle Sprachen, die ein Lerner mit sich bringt, als potentielle Quellen für Sprachentransfer in Betracht gezogen werden müssen.

Seit dem Ende der 1980er Jahre, einhergehend mit den Veröffentlichungen der Studien von u. a. Ringbom (1986, 1987), Schmidt & Frota (1986), Singleton (1987) und Möhle (1989), hat sich durch das rege Interesse am Erforschen von Transferphänomenen in Sprachkombinationen mit mindestens drei oder mehr Sprachen die Drittspracherwerbsforschung entwickelt (vgl. De Angelis & Dewaele 2009: 66 ff.). Der Übergang von der Zweit- zur Drittspracherwerbsforschung war insofern notwendig, als dass Mehrsprachigkeit, besonders die durch Migration bedingte Mehrsprachigkeit, weltweit keinen Sonderfall mehr darstellte, sondern vielmehr zur Norm geworden war.

Vor dem Hintergrund, dass sich die Untersuchung des zwischensprachlichen Einflusses im Drittspracherwerb weitaus komplexer gestaltet als in der Zweitspracherwerbsforschung, hat sich die Transferforschung auf die Untersuchung des Zusammenspiels bestimmter Faktoren fokussiert, die zwischensprachlichen Transfer steuern und beeinflussen können (vgl. Jarvis & Pavlenko 2010: 174 ff.; De Angelis 2007: 21). Der Schwerpunkt hat sich demnach von der reinen Dokumentation von Sprachentransfer unter anderem auf die Frage nach der ‚Übertragbarkeit‘

(*transferability*<sup>19</sup>) bestimmter Elemente und Faktoren verlagert. Dennoch sind diejenigen Themen, mit denen sich die Transferforschung bereits ab den 1950er Jahren befasst hat, auch heute noch zentraler Gegenstand zahlreicher linguistischer Studien.

Eine nähere Betrachtung der Forschungsaktivitäten der vergangenen Jahre zeigt, dass sich bestimmte Bereiche der Linguistik – wie die Sprachlehrforschung, die Sozio-, die Psycho-, die Neurolinguistik und die Angewandte Linguistik – besonders stark mit der Untersuchung des zwischensprachlichen Transfers befasst haben (vgl. Aronin & Hufeisen 2009: 3 f.). Unter den oben genannten Teildisziplinen gilt die Neurolinguistik als die jüngste, aber gleichzeitig auch als die fortschrittlichste: Durch den Einsatz bildgebender Verfahren aus der Nuklearmedizin wie der Positron-Emission-Tomographie (PET) und der funktionellen Magnetresonanztomographie (fMRI) erhoffen sich Forscher, neue Erkenntnisse über die exakten neurolinguistischen und neurophysiologischen Prozesse im menschlichen Gehirn gewinnen zu können, die wesentlich am Sprachlern- und -produktionsprozess beteiligt sind.

Trotz dieser großen technischen Fortschritte und der Fülle an Studien sind die zentralen Anliegen der Transferforschung noch nicht beantwortet. Jarvis und Pavlenko (2010: 8) fassen den aktuellen Forschungsstand zusammen:

In a word, we are at the point where we have amassed a truly extensive amount of knowledge about the phenomenon, but we also know that we have a long way to go before we have explained it fully.

Nachfolgend acht Meilensteine der bisherigen Transferforschung, die Jarvis und Pavlenko (2010: 10 ff.) zusammengetragen haben:

1. Die Produktion von Fehlern in der Zielsprache ist nicht ausschließlich auf sprachübergreifenden Transfer zurückzuführen. Sprachübergreifender Transfer macht sich vielmehr darin deutlich, dass eine bestimmte sprachliche Form von dem jeweiligen Sprecher bevorzugt wird.
2. Sprachübergreifender Transfer kann nicht nur einen Einfluss auf den Lernerfolg einer Zielsprache haben, sondern auch auf die Erwerbssequenzen.
3. Unterschiede in der Ausgangs- und Zielsprache führen nicht zwangsläufig zu Schwierigkeiten im Sprachlernprozess, so wie es in der *Contrastive Analysis Hypothesis* (Lado 1957) postuliert wird.

---

<sup>19</sup> Der Begriff *transferability* wurde von Kellerman (1983) geprägt. Kellerman unterscheidet zwischen zwei Bedingungen, die das Auftreten von Transfer bestimmen: *psychotypology* und *transferability*.

4. Sprachübergreifender Transfer nimmt nicht linear im Verhältnis zur steigenden Sprachleistung ab. Es kann sogar vorkommen, dass bestimmte Fehlertypen mit zunehmender Sprachleistung vermehrt vorkommen.
5. Die Richtung des sprachübergreifenden Einflusses beschränkt sich nicht auf Transfer von der Ausgangs- zur Zielsprache (*forward transfer*). Transfer kann auch von der L2 auf die L3 ausgeübt werden (*lateral transfer*), und von der L2 auf die L1 (*reverse transfer*).
6. Sprachübergreifender Einfluss interagiert mit anderen Faktoren, welche zusammen das Ausmaß und die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Transfererscheinungen bestimmen.
7. Transfer beschränkt sich nicht nur auf sprachliche Formen, sondern kann darüber hinaus auch auf Bedeutungsebene stattfinden.
8. Individuelle Sprachkonstellation führen zu individuellen Resultaten in Bezug auf Transfererscheinungen.

## 2.2 Zwischensprachlicher Transfer

Wenn man zusätzlich zu seiner Erstsprache eine zweite Sprache lernt, oder mit zwei Sprachen aufgewachsen ist, ist es möglich, dass beide Sprachen miteinander interagieren (vgl. Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001: 1; De Angelis 2007: 2). Diese zwischensprachliche Interaktion kann unauffällig auf kognitiver Ebene erfolgen, sie kann sich aber auch in der gesprochenen und/oder schriftlichen Sprache offen in Form von Transferphänomenen manifestieren (vgl. De Angelis 2007: 7).

Lernt man noch eine zusätzliche Sprache, können weitere (auch bi-direktionale) Wege der zwischensprachlichen Interaktion entstehen: Die L1 könnte nun die L3 beeinflussen und von ihr beeinflusst werden, ebenfalls könnte die L2 die L3 beeinflussen und gleichzeitig von ihr beeinflusst werden (vgl. Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001: 2). Eine weitere Möglichkeit ist, dass zwei Sprachen gleichzeitig Einfluss auf eine andere nehmen (vgl. De Angelis 2007: 21 ff.). In solchen Fällen spricht De Angelis vom sogenannten *combined transfer*<sup>20</sup>. Die Möglichkeit des *combined transfer* ist besonders vor dem Hintergrund der Bilingualität interessant, nämlich genau dann, wenn ein bilingual aufgewachsenes Individuum eine Fremdsprache lernt.

Die hier dargelegten Möglichkeiten der zwischensprachlichen Interaktionen sind in der Fachliteratur allgemein als *Transfer* oder *Interferenz* bekannt. Da die beiden Begriffe

---

<sup>20</sup> De Angelis nennt dieses Phänomen *combined transfer*, da noch kein allgemein anerkannter Begriff für diese Option des zwischensprachlichen Transfers existiert.

von vielen Wissenschaftlern Ende der 1980er Jahre mit dem Behaviorismus und somit ausschließlich mit negativem Transfer in Verbindung gebracht und als unangemessen empfunden wurden, schlugen Sharwood Smith und Kellerman (1986) erstmals den Terminus *crosslinguistic influence* (zu Deutsch: sprachübergreifender oder zwischensprachlicher Einfluss; abgekürzt CLI) als Alternative vor. Die von Sharwood Smith und Kellerman eingeführte Bezeichnung umfasst alle bekannten Arten und Formen, die zwischensprachlicher Einfluss annehmen kann. Folglich ist der Terminus *crosslinguistic influence* weder auf negativen Transfer begrenzt, noch einem bestimmten wissenschaftstheoretischen Konzept zuzuordnen. Obwohl sich *crosslinguistic influence* als häufig verwendete Alternative etablieren konnte, werden die Begriffe *Transfer* und *Interferenz* heute noch von vielen Wissenschaftlern verwendet.

In der vorliegenden Arbeit werden die Termini *Transfer* und *zwischen sprachlicher* oder *sprachübergreifender Einfluss/Transfer* (für *crosslinguistic influence*) synonym verwendet, um sich auf jedwede Form der Übertragung zwischen verschiedenen Sprachen durch ein mehrsprachiges Individuum zu beziehen. Hierbei soll Odlin's (1989: 27) bereits zitierte Definition des Begriffs *Transfer* als Grundlage dienen:

Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.

Während Odlin (1989: 36 ff.) grob zwischen positivem und negativem Transfer (hierunter fallen Überproduktionen, Unterproduktionen, Missinterpretationen oder generelle Sprachproduktionsfehler wie z.B. Tilgungen oder Lehnübersetzungen) unterscheidet, haben Jarvis und Pavlenko (2010: 20) eine Übersicht über zehn Dimensionen erstellt, welche die unterschiedlichen Erscheinungsformen von Transfer zusammenfasst, die in bisherigen Studien identifiziert werden konnten. Die unten dargestellte Übersicht ermöglicht es, jede Form von zwischensprachlichem Transfer mit Hilfe der zehn Dimensionen detailliert zu charakterisieren.

<b>Characterization of CLI Types Across Ten Dimensions</b>	
<p><b>1 AREA OF LANGUAGE KNOWLEDGE</b>            phonological            orthographic            lexical            semantic            morphological            syntactic            discursive            pragmatic            sociolinguistic</p> <p><b>2 DIRECTIONALITY</b>            forward (L1→L2; L1→L3)            reverse (L1←L2; L1←L3)            lateral (L2→L3; L2←L3)            bi- or multi-directional (L1↔L2; L2↔L3)            combined (2L1+2L1→L2; L1+L2→L3)</p> <p><b>3 COGNITIVE LEVEL</b>            linguistic            conceptual</p> <p><b>4 TYPE OF KNOWLEDGE</b>            implicit            explicit</p>	<p><b>5 INTENTIONALITY</b>            intentional            unintentional</p> <p><b>6 MODE</b>            productive            receptive</p> <p><b>7 CHANNEL</b>            aural            visual</p> <p><b>8 FORM</b>            verbal            nonverbal</p> <p><b>9 MANIFESTATION</b>            overt            covert</p> <p><b>10 OUTCOME</b>            positive            negative</p>

**Abbildung 1:** „Characterization of CLI Types Across Ten Dimensions“<sup>21</sup> übernommen von Jarvis und Pavlenko (2010: 20)

Welche Arten und Charakteristika des zwischensprachlichen Transfers in bisherigen Studien dokumentiert werden konnten, wurde nun kurz skizziert; durch welche Faktoren zwischensprachlicher Transfer jedoch gesteuert, aktiviert oder gehemmt wird, soll im Folgenden näher erläutert werden.

### **2.3 Zwischensprachlicher Transfer und seine Einflussfaktoren**

Die Forschung im Bereich der Mehrsprachigkeit und des Sprachentransfers hat dazu beigetragen, dass diverse Einflussgrößen identifiziert werden konnten, deren Zusammenspiel bestimmen kann, welche Hintergrundsprache während des Sprachproduktionsprozesses in der Zielsprache aktiviert und eventuell als Transfersprache eingesetzt wird. Diese Einflussgrößen können grob in *lerner-* und *sprachspezifische Faktoren* gruppiert werden.

Zu den *lernerspezifischen Faktoren*<sup>22</sup> werden die Kenntnisse in der Ziel-, aber auch in den Ausgangssprachen, die Intensität und das Ausmaß des Kontakts zur Zielsprache,

<sup>21</sup> Die Nummerierungen und Angaben in Klammern und der Punkt combined transfer unter 2 DIRECTIONALITY sind nicht im Original vorhanden und wurden nachträglich ergänzt

der Sprachenmodus, das Sprachbewusstsein, das Alter, die sogenannte *recency of use* (Neuheit/Häufigkeit des Gebrauchs einer Sprache) und die Motivation gezählt. Zu den *sprachspezifischen Faktoren* gehört die typologische Nähe bzw. Distanz zwischen den beteiligten Sprachen, die Häufigkeit des Vorkommens bestimmter linguistischer Elemente und Strukturen (vgl. Cenoz 2001: 8 ff.; De Angelis 2007: 21 ff.; Hammarberg 2001: 22 f.; Odlin 1989: 129 ff.). Der Faktor *Kontext* kann keiner der beiden Kategorien eindeutig zugeordnet werden, wird hier jedoch unter den sprachspezifischen Faktoren behandelt.

### **2.3.1 Lernalterspezifische Faktoren**

Im Folgenden werden die lernalterspezifischen und anschließend die sprachspezifischen Faktoren vorgestellt. Es soll ein besonderes Augenmerk auf jene wissenschaftlichen Erkenntnisse gerichtet werden, die im Rahmen der Drittspracherwerbsforschung gewonnen wurden.

#### **2.3.1.1 Sprachkenntnisse (*proficiency*)**

Der Einflussfaktor *Sprachkenntnisse* zählt zu den wichtigsten Faktoren, die entscheidend für das Auftreten, die Art und das Ausmaß des zwischensprachlichen Transfers sein können. Studien haben gezeigt, dass dieser Faktor aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet werden muss: Nicht nur die Kenntnisse in der Zielsprache können in einem Zusammenhang mit dem Auftreten von zwischensprachlichem Transfer stehen, auch das Leistungsniveau in der/den Ausgangssprache(n) kann ausschlaggebend sein.

Generell wird angenommen, dass Sprachenlerner, die sich auf einem fortgeschrittenen Leistungsniveau befinden, weniger anfällig gegenüber Transfer aus einer ihrer Ausgangssprachen sind. Dies liegt daran, dass fortgeschrittene Lerner die grammatischen Regeln der Zielsprache weitestgehend beherrschen und dementsprechend sicher im Gebrauch der Sprache sind. Somit können sie sprachliche Probleme selbst durch Korrekturen und das bewusste Anwenden von Regeln lösen, anstatt negativen Transfer aus der L1 und/oder der L2 als Problemlösestrategie einzusetzen. Sind jedoch die Kenntnisse in der Zielsprache gering, so ist die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Transfereffekten – laut Odlin (1989: 22) vor allem in Form von negativem Transfer – hoch (vgl. De Angelis 2007: 33 ff.:

---

<sup>22</sup> Die hier präsentierten lerner- und sprachspezifischen Faktoren stellen zwar nur eine Auswahl an möglichen Faktoren dar, die in bisherigen Studien behandelt wurden, allerdings haben sich diese Faktoren auch als jene herausgestellt, die den größten Einfluss auf Sprachentransfer ausüben können.

Hammarberg 2001: 23; Ringbom 1987). Besonders häufig kann negativer Transfer in den frühen Phasen des Fremdspracherwerbs beobachtet werden, da Lernenden oft das nötige sprachliche Wissen fehlt, um sich sicher ausdrücken zu können und sie mehr oder weniger gezwungen sind, auf Strukturen und Elemente einer Sprache zurückzugreifen, die sie bereits beherrschen (vgl. De Angelis 2007: 33; Falk & Bardel 2010: 196). Es sollte an dieser Stelle betont werden, dass es sich hierbei lediglich um generelle Tendenzen handelt. Jarvis und Pavlenko (vgl. 2010: 201) machen auf die Möglichkeit einer Fehleinschätzung aufmerksam und warnen davor, Sprachenlerner, deren Sprachproduktionen wenig oder gar keine Spuren von Transfer aufweisen, als fortgeschritten einzustufen und jenen Lernern geringe Sprachkenntnisse zuzuweisen, die mehr transferinduzierte Abweichungen von der zielsprachlichen Norm produzieren.

Mit Hinblick auf die Kenntnisse in den Ausgangssprachen lässt sich festhalten, dass diejenige Sprache, die sich durch ein sehr hohes Kompetenzniveau auszeichnet, mit großer Wahrscheinlichkeit die Rolle der Transfersprache/Hilfssprache übernehmen wird (vgl. Falk & Bardel 2010: 196; Jarvis & Pavlenko 2010: 201; De Angelis 2007: 34). Die Entscheidung, welche Sprache als Transfersprache aktiviert wird, hängt selbstverständlich weiterhin von dem Zusammenspiel zusätzlicher Faktoren ab, allerdings gelten die Sprachkenntnisse – neben der typologischen Nähe bzw. Distanz – als ein Hauptentscheidungskriterium (vgl. Falk & Bardel 2010: 193).

In der Regel gilt die L1 als die dominanteste Sprache eines Individuums, zum einen, weil sie als Erstsprache erworben wurde und zum anderen, weil sie in den meisten Fällen auch die Sprache der Alphabetisierung darstellt. Besonders bei Bilingualen, die zwei L1sen mitbringen und eine dritte oder vierte Sprache lernen, ist daher die Feststellung der *schwächeren* und der *dominanteren* Erstsprache wichtig.

Ein weiterer Aspekt, der die Sprachkenntnisse in den Ausgangssprachen betrifft, ist die Möglichkeit, dass ein Lerner in seiner L2, also in seiner ersten Fremdsprache, ein so hohes Leistungsniveau erreicht, dass es mit dem Niveau der L1 vergleichbar ist (vgl. Falk & Bardel 2010: 197). Bardel (2006) hat in einer Studie mit schwedischen Jugendlichen durch die Analyse introspektiver Kommentare feststellen können, dass diese eine eindeutige Unterscheidung zwischen ihrer ersten Fremdsprache Englisch und ihren weiteren Fremdsprachen treffen. Laut Angaben der Probanden sei Englisch für sie keine Fremdsprache mehr. Diese Aussagen könnten darauf hindeuten, dass das Englische in diesem Fall durch langjährigen intensiven Unterricht und Gebrauch möglicherweise den Status einer Fremdsprache verloren hat und den Automatisierungsprozessen einer L1 unterliegt.

Des Weiteren konnte Lindqvist (2010) beobachten, dass die Interaktion zwischen dem Sprachleistungsniveau in der Zielsprache und jenem in der L2 ausschlaggebend dafür ist, welche Hintergrundsprache als Transfersprache in Frage kommt. Sie konnte feststellen, dass Lernende mit geringen Sprachkenntnissen in der L3 dazu neigen, eine ebenfalls schwächere Hintergrundsprache als Transfersprache zu aktivieren. Dagegen neigen Lerner mit hohen Sprachkenntnissen in der L3 dazu, eine starke Hintergrundsprache, meistens die L1, zu aktivieren.

Damit lateraler Transfer aus der L2 in die L3 erfolgen kann, müssen Lerner – laut Hammarberg (2001) – ein gewisses Leistungsniveau in der L2 erreicht haben. Bardel und Falk (2007) und Schmidt und Frota (1986) konnten diesbezüglich bestätigen, dass besonders syntaktischer Transfer aus der L2 in die L3 ein relativ hohes Leistungsniveau in der L2 voraussetzt. Im Widerspruch hierzu steht die Beobachtung von Shanon (1991), demzufolge in der Regel die zuletzt gelernte und somit schwächste Sprache als Transfersprache im Erwerbsprozess einer weiteren Fremdsprache aktiviert wird und lateralen Vorwärts-Transfer verursacht. Shanon bezieht sich hierbei vornehmlich auf lexikalischen Transfer aus der zuletzt gelernten Sprache in die Zielsprache, wobei es sich hier um eine L2 oder um eine L3 handeln kann.

Die Antwort auf die Frage, wie gut man eine Sprache beherrschen muss, damit diese theoretisch als Transfersprache im Erwerb einer neuen Sprache aktiviert werden kann, ist nicht eindeutig geklärt. Laut De Angelis (2007: 34), die sich auf zahlreiche Studien bezieht, würden ein bis zwei Jahre formalen Unterrichts in einer Sprache ausreichen, damit dieser Einfluss auf die Sprachproduktion in der neu zu lernenden Sprache ausüben kann.

### **2.3.1.2 Dauer und Intensität des Kontakts zur Zielsprache**

Die Dauer und die Intensität des Gebrauchs der Zielsprache sowie der Kontakt zu ihr sind insofern für die Analyse des zwischensprachlichen Transfers relevant, als dass ein intensiverer Kontakt zur Zielsprache das Auftreten von Transfer verringert und schnellere Lernerfolge bewirkt (De Angelis 2007: 37; Murphy 2003: 8).

Studien mit Probanden, die eine Fremdsprache in einem schulischen Kontext lernen und in dem Land ihrer Erstsprache leben, orientieren sich an der Dauer, der Häufigkeit und der Intensität des zielsprachlichen Unterrichts, den die Probanden erhalten haben, um deren Sprachkenntnisse zu operationalisieren (vgl. Jarvis & Pavlenko 2010: 199; Murphy 2003: 8). Jarvis und Pavlenko (2010: 199) fassen zusammen, auf welche Art dieser Faktor in Studien üblicherweise gemessen wird:

Length of exposure is normally measured in relation to the number of years of instruction a person has received in the L2 [...], and frequency and intensity of exposure are usually measured in terms of the number of hours per day or per week of L2 instruction [...] or in terms of the cumulative hours of contact they had with the L2 [...].

Studien mit Probanden, die im Zielsprachenland leben oder gelebt haben, richten sich nach der Dauer des Aufenthalts in dem jeweiligen Land. Je öfter der Kontakt zur und je intensiver die Verwendung der Zielsprache sind, desto geringer wird die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von negativem Transfer – dies gilt sowohl für den Erwerbsprozess einer L2, als auch für den einer L3 oder einer weiteren Sprache (vgl. Jarvis & Pavlenko 2010: 200; Murphy 2003: 8). Denn je intensiver sich die Auseinandersetzung mit der Zielsprache gestaltet, beispielsweise in Form von schulischem Fremdsprachenunterricht, umso effektiver wird diese gelernt.

An dieser Stelle muss verdeutlicht werden, wie stark dieser Faktor von der Persönlichkeit eines Sprachenlerner abhängt: Es ist stark anzunehmen, dass Sprachunterricht und somit der Kontakt und der Gebrauch der Zielsprache von einem motivierten Schüler, der eine gewisse Begeisterung für das Sprachenlernen aufweist, im Gegensatz zu einem unmotivierten Schüler, der kein Interesse am Lernen einer weiteren Sprache hat, effizienter genutzt werden wird. Damit also der hier behandelte Faktor einen positiven Einfluss auf den Prozess des Fremdsprachenlernens ausüben kann, muss sowohl die persönliche Einstellung des Lernenden zur Zielsprache als auch der zielsprachliche Input angemessen sein.

### **2.3.1.3 Sprachmodus und Sprachenstatus**

Grosjean (2001: 2) definiert *Sprachmodus* folgendermaßen:

[The language mode is] the state of activation of the bilingual's languages and language processing mechanisms at a given point in time.

Die Aktivierung des jeweiligen Modus – monolingual oder bilingual – steht laut Grosjean in einem direkten Zusammenhang mit zwischensprachlichem Transfer und der Wahl einer Transfersprache. Grosjeans Modell, das ursprünglich im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung entstanden ist, lässt sich ebenfalls an die Sprachproduktionsprozesse von Drittsprachenlernern anpassen: Während die Basissprache (L1 = Erstsprache) bei einem L3-Lerner permanent aktiviert ist, befinden sich L2 (L2 = erste Fremdsprache) und L3 (L3 = zweite Fremdsprache) jeweils in unterschiedlich stark ausgeprägten Aktivierungsgraden. Der mehrsprachigen Person ist es somit möglich, sowohl im bilingualen als auch im trilingualen Modus die Sprachen

zu wechseln und Sprachmischungen zu produzieren (vgl. Grosjean 2001: 18 f.)<sup>23</sup>. Was die Transferaktivität im trilingualen Modus betrifft, scheinen Drittsprachenlerner dazu zu neigen, ihre L1 zu unterdrücken und ihre L2 – sofern die Sprachkenntnisse in der L3 gering sind – als Transfersprache einzusetzen (Falk & Bardel 2010; De Angelis 2007: 28; Williams & Hammarberg 1998). Aus dieser Beobachtung heraus konnte der sogenannte *talk-foreign* Modus (Selinker & Baumgartner-Cohen 1995) als ein besonderes Merkmal des Drittspracherwerbs bestimmt werden. Es sind vorwiegend lexikalische Elemente, besonders Funktionswörter, die anfällig für negativen Transfer aus der L2 in die L3 sind. Die gleichzeitige Aktivierung der L2 und der L3 scheint jedoch ein unbewusster Prozess und keine absichtliche Kommunikationsstrategie zu sein, da Testpersonen in retrospektiven Interviews berichtet haben, dass ihnen die Verwendung von L2 Vokabeln in der L3 selbst nicht explizit aufgefallen sei (vgl. Fuller 1999; Hammarberg 2001).

Hammarberg (2001: 36 f.), der dieses Phänomen in seiner L2-Status-Faktor-Theorie aufgreift, versucht die Aktivierung der L2 als Transfersprache dadurch zu begründen, dass ein mehrsprachiges Individuum einen grundlegenden Unterschied zwischen den Spracherwerbsmechanismen seiner L1 und denen der L2 sieht und somit die Aktivierung der L2 während des Drittspracherwerbs bevorzugt. Da sowohl die L2 als auch die L3 im Vergleich zur L1 als ‚fremd‘ empfunden werden, könnte hierin eine Ursache für die Bevorzugung der L2 liegen.

Weshalb es L3-Lernen nicht gelingt, ihre L2 komplett zu unterdrücken, und weshalb der negative Transfer aus der L2 in die L3 oft vollkommen unbewusst passiert, konnte noch nicht eindeutig geklärt werden. Falk und Bardel (2010: 195) vermuten, dass das Zusammenspiel der Variablen *Typologie*, *Sprachkenntnisse* und *recency of use* ein ausschlaggebender Faktor für die Bevorzugung einer L2 anstelle einer L1 als Transfersprache sein könnte. De Angelis (2007: 29) ist der Ansicht, dass zwei unterschiedliche psycholinguistische Vorgänge, nämlich *perception of correctness* und *association of foreignness*, die Ursache für die Bevorzugung der L2 als Transfersprache sind:

Perception of correctness predicts that multilinguals resist incorporating L1 information into the target language as L1 information is perceived to be incorrect from the start [...]. Association of foreignness refers to the cognitive association that learners establish between non-native languages, which are assigned to the common status of ‘foreign languages’.

---

<sup>23</sup> Wie sich Grosjeans Konzept auf die Sprachproduktionsprozesse bei Mehrsprachigen, die als Bilinguale aufgewachsen sind, eine L2, eine L3 und eventuell noch eine weitere Sprache lernen, übertragen lässt, ist nicht geklärt.

Ähnlich wie De Angelis vermuten auch Williams und Hammarberg (2009), ausgehend von dem L2-Status-Faktor, dass die L2 verglichen zu der L1 einem höheren Aktivierungsgrad während des Sprachproduktionsprozesses in der L3 unterliegt. Ihre Beobachtungen beruhen auf introspektiven Erklärungen ihrer Testperson. Jarvis und Odlin (2000) dagegen behaupten, dass der Faktor *Sprachtypologie* dem Einfluss des L2-Status Faktors übergeordnet sei. Demnach müssten L3-Lerner eher eine typologisch verwandte L1 als Transfersprache bevorzugen als eine typologisch distante L2. Die besondere Rolle, welche der ersten Fremdsprache durch den L2-Status zugeschrieben wird, würde somit aufgehoben werden.

Neben dem L2-Status konnte noch eine weitere Besonderheit des *talk-foreign* Modus identifiziert werden: der sogenannte *last language effect*. Dieser besagt, dass die zuletzt erworbene Sprache verstärkt als Transfersprache in Betracht gezogen wird (Cenoz 2001; Hammarberg 2001; Williams & Hammarberg 1998; Selinker & Baumgartner-Cohen 1995; Shanon 1991). Bedingt durch den *talk-foreign* Modus neigen Sprachenlerner dazu, sich an ihrer zuletzt gelernten Fremdsprache als Quelle für negativen Transfer zu orientieren, um Wissenslücken in der Zielsprache zu kompensieren. Dieses Phänomen betrifft, ähnlich wie der L2-Status-Faktor, primär den Bereich der Lexik.

#### **2.3.1.4 Sprachbewusstheit (*metalinguistic awareness*)**

Unter Sprachbewusstheit, oder *metalinguistic awareness*, wird die Fähigkeit eines Individuums verstanden, sein explizites Wissen über Sprache so einzusetzen, dass es seine Sprachverarbeitung und -produktion bewusst durch metasprachliche Analysen kontrolliert (vgl. Jarvis & Pavlenko 2010: 194). Der Faktor *Sprachbewusstheit* kann sich gleichermaßen auf linguistisches, semantisches, phonologisches, pragmatisches und soziolinguistisches Wissen auswirken.

Jessner (2006) betont, dass ein hohes Maß an Sprachbewusstheit nicht nur die konkrete Sprachproduktion reguliert, sondern auch den Lernprozess einer weiteren Sprache beschleunigen kann. Die Ergebnisse einiger Studien, die Jessner in ihrem Buch diskutiert (dazu gehören u.a. unveröffentlichte Dissertationen), liefern Hinweise darauf, dass Sprachbewusstheit dazu führt, dass Lerner willentlich nach zwischensprachlichen Gemeinsamkeiten suchen und somit ihr metasprachliches Wissen so effizient wie möglich einsetzen, um ihren Sprachlernprozess zu optimieren. Dieses Vorgehen, also das bewusste Zurückgreifen auf das eigene metasprachliche Wissen, ist die Grundlage für positiven Transfer – eine Beobachtung, die auch von Odlin (1989: 152) gemacht

wurde. Was den Vergleich von L2-Lernern zu L3-Lernen hinsichtlich dieses Faktors anbetrifft, vertreten manche Wissenschaftler die Ansicht, dass sich das Sprachbewusstsein eines L3-Lerners grundsätzlich von dem eines L2-Lerners unterscheidet (vgl. Cook 1995; Grosjean 2001; De Angelis und Selinker 2001: 45). L3-Lernern wird ein erhöhtes metalinguistisches Bewusstsein, ein größeres Maß an sprachlicher Kreativität und kognitiver Flexibilität, und breiter gefächerte mentale Fähigkeiten zugeschrieben (vgl. Cook 1995).

In bisherigen Studien wurde *Sprachbewusstheit* durch spezielle Testbatterien, *Think-Aloud*-Protokolle oder durch *grammaticality judgement tests* gemessen (vgl. Jessner 2006: 52 ff.). Das Erfassen einer kognitiven Fähigkeit, die sich in dem konkreten Sprachgebrauch äußern kann, gestaltet sich dennoch bis dato als ein sehr komplexes und kontroverses Unterfangen.

### **2.3.1.5 Motivation**

Sowohl aus erziehungswissenschaftlicher als auch aus linguistischer Sicht spielt der Faktor Motivation eine wichtige Rolle, wenn es um das Lernen geht:

Motivation has been widely accepted by both teachers and researchers as one of the key factors that influence the rate and success of second/foreign language (L2) learning. Motivation provides the primary impetus to initiate learning the L2 and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process; indeed, all the other factors involved in L2 acquisition presuppose motivation to some extent. (Dörnyei 1998: 117)

Betrachtet man den schulischen Fremdspracherwerb und die Bedingungen unter denen Sprache/n in der Schule gelehrt/gelernt werden, kann man festhalten, dass nicht jeder Schüler die zu lernende/n Sprache/n auch tatsächlich lernen möchte. Allein der Umstand, dass man eine oder mehrere Fremdsprachen lernen muss, kann dazu führen, dass ein Schüler kaum Antrieb (Motivation) für das Lernen einer Sprache mitbringt und der Lernerfolg demnach ausbleibt (vgl. Hufeisen 2003: 103; Odlin: 1989: 129). Im Umkehrschluss verspricht ein intrinsisch motiviertes Lernvorhaben bessere Lernergebnisse. Dieser Denkansatz führt zur Annahme, dass ein motivierter und somit leistungsstarker Sprachenlerner weniger transferinduzierte Fehler in der Zielsprache produzieren wird als ein unmotivierter und leistungsschwacher Schüler.

Da es sich hierbei um ein komplexes psychologisches Konstrukt handelt, versuchen Forscher *Motivation* mit Hilfe von umfangreichen Testbatterien (vgl. Gardner 1985) und statistischen Auswertungsverfahren zu operationalisieren und zu analysieren.

### **2.3.1.6 Alter**

Der Altersfaktor kann aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden: So kann man das Alter zum Erwerbszeitpunkt (*age of onset* oder *age of arrival* bei Migranten), das Alter zum Zeitpunkt der Datenerhebung (*age of task*) oder Altern an sich als Variable behandeln (vgl. Jarvis & Pavlenko 2010: 197). Im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung wurde festgestellt, dass junge Lerner einer L2 im Vergleich zu älteren weniger phonologischen Vorwärtstransfer produzieren. Odlin (1989: 138) deutet darauf hin, dass Kinder zwar einen sehr geringen phonologischen L1-Einfluss aufweisen mögen, sie aber im Alter von vier bis zehn Jahren dazu neigen, in einem bestimmten syntaktischen Muster zu verharren und dieses Muster in beiden Sprachen zu verwenden. Erwachsene Lerner hingegen verfügen, laut Odlin, über mehr Variationsmöglichkeiten im Bereich der Syntax – bedingt durch mehr Erfahrung im Gebrauch der Sprache. In den Bereichen Lexik und Morphologie liegen unterschiedliche Ergebnisse vor: Was lateralen Transfer anbetrifft (L2→L3 oder L2←L3), konnte beobachtet werden, dass ältere L3-Lerner vermehrt lexikalischen Transfer produzieren als jüngere L3-Lerner, sofern eine typologische Ähnlichkeit zwischen der L2 und der L3 gegeben ist. Cenoz (2001) hat in einer Untersuchung zeigen können, dass ältere Lerner mehr negativen Sprachentfernung produziert haben, obwohl durch einen Sprachleistungstest nachgewiesen werden konnte, dass die älteren L3-Lerner die leistungsstärkste Gruppe in der Studie darstellte. Im Bereich des Rückwärtstransfers scheinen jüngere L2-Lerner mehr Transfer – besonders phonologischen Transfer – zu generieren als ältere Lerner einer L2. Diese Beobachtung wird auf den Entwicklungsstand der L1 zum Erwerbszeitpunkt der L2 zurückgeführt: Je fortgeschrittener die Kenntnisse in der L1 zum Erwerbszeitpunkt der L2 sind, desto stärker wird der Einfluss der L1 auf die L2 sein. Je schwächer die L1-Kenntnisse zum Erwerbszeitpunkt der L2 sind, desto schwächer wird der Einfluss der L1 auf die L2 ausfallen und desto größer wird der Einfluss der L2 auf die L1 sein (vgl. Guion *et al.* 2000: 207).

### **2.3.1.7 recency of use (Aktualität)**

Ein weiterer Faktor, der Einfluss auf das Auftreten und die Art des zwischensprachlichen Transfers ausüben kann, ist die Aktualität einer Sprache (*recency of use*). Je häufiger und je aktueller der Gebrauch, beispielsweise der L2, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese Sprache beim Erwerb der L3 als Transfersprache aktiviert wird. Der Grund hierfür liegt darin, dass ein häufiger und aktiver Gebrauch

einer Sprache einen schnelleren Zugang zu linguistischen Informationen gewährleistet, die im Gehirn gespeichert sind (vgl. Jarvis & Pavlenko 2010: 184; De Angelis 2007: 35 f.; Cenoz 2001: 10; Hammarberg 2001: 23). Die Grundannahme, dass aktive Sprachen mehr Transfer verursachen als passive Sprachen, wurde in einer umfangreichen Studie von Mägiste (1986) untersucht. Sie hat in einer landesweiten Untersuchung die Englischkompetenzen von Lernenden mit Schwedisch als L1 und bilingualen Lernenden mit Finnisch als L1 und Schwedisch als L2 miteinander verglichen. Innerhalb dieser zwei Untersuchungsgruppen konnten keine signifikanten Unterschiede in der Englischkompetenz festgestellt werden. Ein signifikanter Unterschied konnte jedoch innerhalb der bilingualen Testgruppe beobachtet werden: Die Aufteilung dieser Gruppe in zwei weitere Subgruppen – (1) Bilinguale, die zu Hause Schwedisch sprechen und ihre L1 Finnisch nicht aktiv gebrauchen, und (2) Bilinguale, die zu Hause ihre L1 Finnisch aktiv gebrauchen – machte deutlich, dass diejenigen, die einen passiven Gebrauch ihrer L1 Finnisch pflegten, allgemein bessere Leistungen in der L3 Englisch erzielten. Daraus folgte Mägiste, dass passives sprachliches Wissen bei Bilingualen den Erwerb einer dritten Sprache begünstigt, während der aktive Gebrauch beider Ausgangssprachen einen verzögernden Effekt auf den Drittspracherwerb zu haben scheint.

Eine weitere Studie, die oft im Zusammenhang mit dem Faktor *recency of use* erwähnt wird, ist eine Studie von Williams und Hammarberg (1998). In einer Langzeitstudie dokumentierte Hammarberg den L3-Schwedischerwerb seiner Probandin (Sarah Williams), welche Englisch als L1 und Deutsch als L2 gelernt hat (wobei Hammarberg Französisch und Italienisch jeweils als ‚zusätzliche L2en‘ auflistet, aber das Deutsche als die am stärksten ausgeprägte Fremdsprache der Probandin einstuft) (vgl. Hammarberg 2001: 24 f.). Hammarberg konnte in den Interviews, die er mit seiner Probandin auf Schwedisch geführt hatte, beobachten, dass diese beim Erwerb und bei der Sprachproduktion des Schwedischen ihre zuletzt gelernte L2 Deutsch aktivierte, obwohl sie einen allgemein häufigeren Gebrauch von ihrer L1 Englisch während ihres Aufenthalts in Schweden und zum Zeitpunkt der Erhebungen machte. Hammarberg (2001) selbst, Cenoz, Hufeisen und Jessner (2001) führen das sprachliche Verhalten von Sarah Williams auf den L2-Status-Faktor zurück, jedoch weisen Jarvis und Pavlenko (2010: 185) darauf hin, dass Hammarbergs Probandin vor ihrem Umzug nach Schweden sechs Jahre in Deutschland gelebt und dort ihre Deutschkenntnisse vertieft hatte, und dass dies der Grund für die Aktivierung des Deutschen als Transfersprache sei.

It appears not to be the language that has been acquired most recently – from the perspective of the present moment – that matters as much as which language was acquired just before the target language. (Jarvis & Pavlenko 2010: 185)

Lernende scheinen während der Sprachproduktion in einer Fremdsprache auf jene Sprache zurückzugreifen, die in der chronologischen Reihenfolge direkt vor der Zielsprache gelernt und/oder am aktivsten verwendet wurde.

### **2.3.2 Sprachspezifische Faktoren**

Im Folgenden werden die sprachspezifischen Faktoren vorgestellt, welche die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Transferphänomenen während des Fremdspracherwerbs entweder erhöhen oder schmälern können.

#### **2.3.2.1 Typologie**

Das Vorhandensein oder das Nichtvorhandensein von typologischen Gemeinsamkeiten zwischen der Transfer- und der Zielsprache zählt zu den wohl ausschlaggebendsten Faktoren, die das Vorkommen und die Art des zwischensprachlichen Transfers bestimmen (vgl. Jarvis & Pavlenko 2010: 177; De Angelis 2007: 22 ff.; Cenoz 2001: 8; Hammarberg 2001: 22 f.; Ringbom 1987, 2007). De Angelis (2007: 22) definiert diesen Faktor als „the distance that a linguist can objectively and formally define and identify between languages and language families“. Grundsätzlich wird angenommen, dass das Vorhandensein von typologischen Gemeinsamkeiten Sprachentransfer begünstigt. Die allgemeine Erkenntnis, die aus jenen Studien gezogen werden kann, die explizit den Zusammenhang dieses Faktors mit sprachübergreifendem Transfer untersucht haben, lässt sich wie folgt resümieren: Transfer tritt zwar auch zwischen – aus rein objektiver Sicht – typologisch distanten Sprachen auf, ist jedoch am häufigsten in denjenigen sprachlichen Bereichen sichtbar, in denen sich die Transfer- und die Zielsprache aus dem rein subjektiven Empfinden des Sprachenlerner heraus ähnlich sind (vgl. Jarvis & Pavlenko 2010: 176; Falk & Bardel 2010: 193 f.; De Angelis 2007: 22 ff.). Dies bedeutet, dass objektive Ähnlichkeiten (oder Unterschiede) nicht immer mit den subjektiven Ähnlichkeiten (oder Unterschieden), die ein Sprachenlerner wahrnimmt, konvergieren müssen. Eine Differenzierung zwischen dem Vorhandensein (oder Nichtvorhandensein) von wissenschaftlich belegbaren Gemeinsamkeiten und subjektiv wahrgenommenen Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen ist folglich erforderlich: Kellerman (1978), der die Relevanz dieser Differenzierung für die Analyse des

Sprachentransfers erkannte, führte den Terminus *Psychotypologie* ein, um sich auf die vom Sprachenlerner ‚gefühlte‘ Nähe bzw. Distanz zwischen zwei Sprachen zu beziehen. Aus Kellermans Untersuchungen geht hervor, dass nur bestimmte objektiv feststellbare Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen auch von Lernern als solche wahrgenommen werden, und dass die jeweilige subjektive Beurteilung maßgebend dafür ist, ob diese Elemente und Strukturen für den Transfer in die Zielsprache geeignet sind.

Crucially, it is also not subjective differences but rather subjective similarities that generally lead to CLI<sup>24</sup>. This is because learners are normally oriented toward looking for similarities – not differences – between what they already know and what they are currently learning. The subjective crosslinguistic similarities they find (or assume to exist) are the basis on which they form interlingual identifications, which serve as the genesis of most types of CLI. Subjective differences, by contrast, typically lead learners to try to avoid transfer because these are differences that learners already recognize, though not necessarily completely or accurately. [...] Objective similarities and objective differences, on the other hand, do not result in CLI, but they often do determine whether an instance of CLI that has occurred is positive or negative (i.e., acceptable or erroneous).

(Jarvis & Pavlenko 2010: 179)

Je mehr ähnliche Strukturen ein Lernender zwischen der Ziel- und seiner/n Ausgangsprache(n) entdeckt zu haben scheint, umso größer wird die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Transfereffekten in der Zielsprache. Weshalb aber Sprachenlerner dazu neigen, Gemeinsamkeiten zwischen zwei Sprachen zu sehen, die aus rein objektiver Sicht nicht gegeben sind, führen Jarvis und Pavlenko (2010: 178) auf drei Ursachen zurück:

Subjective similarities are often not the same as objective similarities, and this results from three general conditions: (a) the L2 user's failure to recognize some of the objective similarities that actually exist, (b) the L2 user's misperception of the nature of some of the similarities that exist across languages, and (c) the L2 user's assumption that there exist some similarities between the two languages that really do not exist.

Dass sich Sprachenlerner beim Erkennen von Gemeinsamkeiten zwischen zwei Sprachen oft irren, ist demnach allgemein darauf zurückzuführen, dass sich ihr Sprachbewusstsein (*language awareness*) auf einem niedrigen Niveau befindet. Mit Hinblick auf die Psychotypologie kann hieraus schlussgefolgert werden, dass diese sich – je nach Intensität des Kontakts zur Zielsprache und in Abhängigkeit vom Lernfortschritt – umstrukturieren und ändern kann, während rein objektive typologische Gemeinsamkeiten (oder Unterschiede) stets konstant bleiben (vgl. Jarvis & Pavlenko 2010: 178). Je besser die Sprachkenntnisse werden, desto stabiler wird das Sprachbewusstsein und desto realistischer werden die subjektiven Beurteilungen, die

---

<sup>24</sup> CLI = *Cross-Linguistic Influence*

das Vorhandensein (oder Nichtvorhandensein) von typologischen Gemeinsamkeiten zwischen den relevanten Sprachen betreffen.

Wie in dem obigen Zitat (Jarvis & Pavlenko 2010: 179) angedeutet wird, gibt es nicht nur *subjektiv wahrgenommene* Gemeinsamkeiten, sondern auch *subjektiv angenommene*: Eine *subjektiv wahrgenommene* Gemeinsamkeit beruht auf der bewussten oder unbewussten Beurteilung eines Fremdsprachenlernalers, ähnliche Eigenschaften zwischen (einer) seiner Ausgangssprache(n) und der Zielsprache identifiziert zu haben. Dahingegen stellen *subjektiv angenommene* Gemeinsamkeiten bewusste oder unbewusste Annahmen über die Existenz bestimmter korrespondierender Eigenschaften zwischen der Zielsprache und (einer) der Ausgangssprache(n) dar, vollkommen ungeachtet dessen, ob diese Gemeinsamkeiten tatsächlich existieren oder nicht. Sobald Sprachenlerner eine bestimmte Menge an *wahrgenommenen* Gemeinsamkeiten zwischen zwei Sprachen registriert haben, neigen sie dazu, beide Sprachen als grundsätzlich ähnlich zu empfinden und infolgedessen stets weitere Gemeinsamkeiten anzunehmen. Diese Entwicklung verursacht in der Regel vermehrt negativen Vorwärtstransfer (vgl. Jarvis & Pavlenko 2010: 182).

Um den Einflussfaktor *Typologie* im Rahmen der Drittspracherwerbsforschung näher zu untersuchen, hat es sich als effektiv herausgestellt, die zu untersuchenden Sprachkonstellationen so auszuwählen, dass Lernende einer L3 mit einer verwandten L1 und einer nicht verwandten L2 mit anderen Lernenden derselben L3 mit einer nicht verwandten L1 und einer verwandten L2 verglichen werden können. Cenoz (2001) hat L3-Lernende des Englischen mit den Hintergrundsprachen L2 Baskisch und L1 Spanisch untersucht und festgestellt, dass die L1 Spanisch vermehrt als Transfersprache aktiviert wurde, weil sie – im Gegensatz zu Baskisch – aus typologischer Sicht mehr Gemeinsamkeiten mit dem Englischen vorweist. Des Weiteren haben Bardel (2006), Bardel und Lindqvist (2007) und De Angelis (2005) darlegen können, dass im L3-Erwerb einer romanischen Sprache eine ebenfalls zur romanischen Sprachfamilie angehörende L2 einer nicht verwandten L1 als Transfersprache vorgezogen wird. Odlin und Jarvis (2004) und Ringbom (1987) haben in ihren jeweiligen Studien gezeigt, dass – aufgrund der typologischen Nähe – Schwedisch (als L1 oder L2) als Transfersprache anstelle von Finnisch (als L1 oder L2) im Erwerbsprozess des L3 Englischen aktiviert wurde. Die Ergebnisse dieser Studien deuten darauf hin, dass die Wahrnehmung der Probanden, was die typologische Nähe zwischen den relevanten Sprachen angeht, einen direkten Einfluss auf die Auswahl der Transfersprache im L3-Erwerbsprozess hat. Das *Typological Primacy Model* von Rothman (2011) beruht zum Teil auf dieser

Beobachtung und besagt, dass entweder die typologischen Eigenschaften innerhalb einer gegebenen Sprachkonstellation oder die vom Subjekt generierte Psychotypologie ausschlaggebend dafür ist, welche der Ausgangssprachen als primäre Transferquelle im Erwerb einer Drittsprache fungiert. Im Rahmen einer Studie zur Platzierung von Adjektiven hat Rothman zwei Probandengruppen mit den Sprachkonstellationen L1 Italienisch/L2 Englisch/L3 Spanisch und L1 Englisch/L2 Spanisch/L3 Portugiesisch getestet. Das untersuchte Phänomen, das sogenannte *noun-raising*, ist in allen betroffenen (romanischen) Sprachen präsent und obligatorisch, außer im Englischen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass alle Probanden die Regeln für die Platzierung von Adjektiven in den jeweiligen Zielsprachen fehlerfrei beherrschen. Diese Tatsache führt Rothman auf positiven Transfer aus einer typologisch nahen L1 oder L2 zurück.

Initial State transfer for multilingualism occurs selectively, depending on the comparative perceived typology of the language pairings involved, or psychotypological proximity. Syntactic properties of the closest (psycho)typological language, either the L1 or L2, constitute the initial state hypotheses in multilingualism, whether or not such transfer constitutes the most economical option. (Rothman 2011: 112)

Demzufolge wird entweder die zugrundeliegende Syntax der L1 oder die der L2 komplett transferiert. Laut Rothman wägt ein Individuum auf der Suche nach der ‚bestmöglichen‘ Transfersprache vier Faktoren ab: (1) das Lexikon, (2) phonologische Besonderheiten, (3) die Morphologie (Form; Funktion; semantische Besonderheiten) und (4) grundlegende syntaktische Strukturen (vgl. Garcia-Mayo & Rothman 2012: 20). Diejenige Ausgangssprache (L1 oder L2), die innerhalb dieser vier Bereiche die meisten Gemeinsamkeiten mit der Zielsprache vorweisen kann, wird als Transfersprache eingesetzt (vgl. ebenda). In Abhängigkeit von der Wahl der Transfersprache kann der zwischensprachliche Transfer positiv oder negativ ausfallen.

Laut Rothman kann das *Typological Primacy Model* auch in Studien mit bilingualen Probanden eingesetzt werden:

[A]ll successful bilinguals irrespective of the timing of their bilingual acquisition should theoretically be able to transfer properties from more than one system in the process of L3/Ln interlanguage development. (Rothman 2011: 109)

Da Rothmans Modell auf Daten basiert, die mit Hilfe von *grammaticality judgement tests* erhoben wurden, bleibt es offen, ob sich dieses Modell auch auf freie Produktionsdaten anwenden lassen kann und dabei ähnliche Ergebnisse liefern würde. Unklar ist ebenfalls, ob dieses Modell verlässliche Vorherhersagen in Bezug auf die

Transfersprache treffen kann, wenn alle Sprachen in einer zu untersuchenden Sprachkonstellationen aus unterschiedlichen Sprachfamilien stammen und sich typologisch deutlich voneinander unterscheiden.

### **2.3.2.2 Häufigkeit des Vorkommens linguistischer Elemente und Strukturen**

Je häufiger ein linguistisches Merkmal in der Ausgangssprache (oder in einer der Ausgangssprachen) vorkommt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass dieses Merkmal in die Zielsprache transferiert wird. Selinker (1969) konnte nachweisen, dass Fremdsprachenlerner ihre bevorzugten und oft verwendeten Wortstellungsmuster in die L2 übertragen. So haben Selinkers Probanden diejenigen Wortstellungsmuster aus ihrer L1 Hebräisch in ihre L2 Englisch transferiert, die sie in ihrem täglichen Sprachgebrauch statistisch am häufigsten verwendet haben. In anderen Studien konnte weiterhin beobachtet werden, dass die Häufigkeit des Vorkommens bestimmter linguistischer Merkmale in der Zielsprache einen Einfluss auf die Art und das Vorkommen von Transfereffekten ausüben kann. Wenn ein linguistisches Merkmal sowohl in der Transfer- als auch in der Zielsprache frequent ist, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass dieses Merkmal in die Lernersprache integriert wird (vgl. Jarvis & Pavlenko 2010: 184). Es wird generell angenommen, dass die häufige Verwendung und damit einhergehend die ebenso häufige mentale Aktivierung bestimmter linguistischer Elemente und Strukturen in der jeweiligen Transfersprache derartig automatisiert ist, dass die Unterdrückung dieser Merkmale während des Gebrauchs der Zielsprache äußerst schwierig bzw. nicht möglich zu sein scheint (vgl. Jarvis & Pavlenko 2010: 184). Dagegen werden linguistische Elemente oder Strukturen, die sehr selten vorkommen und somit als Spezifika einer Sprache gelten, von Sprachenlernern als markiert und somit als ein für den Transfer ungeeignetes Merkmal angesehen. Studien im Bereich der Morphosyntax haben dargelegt, dass markierte Strukturen aus der L1 (z.B. *preposition stranding*) in den seltensten Fällen in die Zielsprache übertragen werden. Dies trifft vor allem dann zu, wenn die korrespondierenden Strukturen in der Zielsprache unmarkiert sind (vgl. Ellis 1994: 319 ff.). Eine Studie von Bardovi-Harlig (1987) berichtet jedoch davon, dass unmarkierte Strukturen aus der L1 nicht in die L2 übertragen wurden, obwohl die entsprechenden Strukturen in der L2 markiert waren. Diese Tendenz wird damit begründet, dass – obwohl ein Merkmal als markiert gilt – es dennoch ein besonders frequentes und prominentes Merkmal der L2 darstellen kann und somit der Faktor *frequency* die Markiertheit einer bestimmten grammatischen Struktur in seinem Einfluss auf Transfer einschränkt.

### **2.3.2.3 Kontext**

Befinden sich Lernende in einer eher formellen Situation (wie beispielsweise in einer Prüfungssituation), so kann dieser Umstand dazu führen, dass sie ihre Sprachproduktion, besonders die in einer Fremdsprache, derartig kontrollieren, dass die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Transfer verringert wird (vgl. De Angelis 2007: 39 f.; Odlin 1989: 147 f.). Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Lernende in formellen Situationen besonders darauf bedacht sind, Fehler in der Zielsprache zu vermeiden, indem sie ihre Sprachwahl an die Formalität des Kontextes anpassen.

In informellen Kontexten ist prinzipiell mehr Transfer zu erwarten, besonders wenn es sich um mehrsprachige Kontexte handelt (vgl. Odlin 1989: 148 f.). Wenn sich Lernende dessen bewusst sind, dass ihre sprachlichen Äußerungen nicht durch Noten (z. B. in der Schule) oder durch die Meinung anderer Mitmenschen negativ bewertet werden, können sie einen ungezwungeneren Umgang mit ihren Sprachen pflegen, weil sie wissen, dass in derartigen Kontexten sprachliche Fehler entweder überhört und verziehen werden, oder vollkommen irrelevant sind.

Da in der vorliegenden Studie primär die Wortstellung im Fokus steht, soll im Folgenden der aktuelle Stand der Forschung zur Untersuchung des Transfers im Bereich der Wortstellung, insbesondere in Sprachproduktionen von bilingual aufgewachsenen Jugendlichen, die mindestens eine weitere Fremdsprache in einem schulischen Kontext lernen, zusammengetragen werden.

## **2.4 Transfer und Wortstellung**

In der Transferforschung herrschte bis Ende der 1980er Jahre die allgemeine Überzeugung, dass der Bereich der Syntax resistent gegenüber Sprachtransfer sei (vgl. Kellerman 1995; Odlin 1989). Nachdem Odlin (1989: 23) jedoch beweisen konnte, dass Transfer in allen linguistischen Bereichen – und somit auch im Bereich der Syntax – auftritt, haben sich seither zahlreiche Studien auf die Untersuchung von Transferphänomenen im Bereich der Syntax (u.a. Wortstellung, Nullsubjekte, Relativsätze, Präpositionen, Artikel) bei Mehrsprachigen konzentriert. Die jeweiligen Herangehensweisen reichen von Grammatikalitätsurteilen im Rahmen der generativen Grammatik (z.B. Zobl 1993; Jarvis 2003; White 1987), über Studien im Kontext des *Competition Models*<sup>25</sup> von Bates und MacWhinney (1982) (siehe z.B. Gass 1987;

---

<sup>25</sup> Das *Competition Model* von Bates und MacWhinney (1982) ist ein sprachübergreifendes psycholinguistisches Satzverarbeitungsmodell. Das Modell basiert auf der Grundannahme, dass

Harrington 1987), bis hin zu Studien, in denen konkrete Sprachproduktionsdaten untersucht wurden (z.B. Selinker 1969; Alonso 2002). Die Ergebnisse dieser Studien legen dar, dass sowohl syntaktischer Vorwärts- als auch Rückwärtstransfer gleichermaßen in der Sprachverarbeitung und -produktion möglich ist. Eine besonders handfeste Erkenntnis scheint die Tatsache zu sein, dass Sprachenlerner – je nachdem welche Ausgangssprachen sie mitbringen – eine starke Präferenz für bestimmte syntaktische Strukturen aufweisen, welche sie vermehrt in der zu lernenden Sprache produzieren (vgl. Jarvis & Pavlenko 2010: 102). Eine derartige Beobachtung wurde von Heine (2006) gemacht: Heine hat dokumentierte Fälle von Veränderungen von Wortstellungsmustern untersucht, die durch Sprachkontakt entstanden sind. Im Zuge dieser Untersuchung hat sich das, was ursprünglich als Veränderungen in den gegebenen Wortstellungen betrachtet wurde, als etwas Anderes herausgestellt:

In the survey data discussed [...] we have not come across a single case where speakers produced an entirely new word order – hence, there is not really a change from one word order to an entirely new order. [...] What [speakers], do [...] is to recruit existing structures, redefine them, and create new structures that mirror the word order characterizing the model language. (Heine 2006: 19)

Sprache R (*replica*) ‚übernimmt‘ Wortstellungsmuster aus Sprache M (*model language*), obwohl diese Muster auch in Sprache R selbst gegeben sind. Die ‚übernommenen‘ Muster werden dann in hochfrequenter Art und Weise in Kontexten verwendet, in denen sie eigentlich (in der Sprache R) nicht angewandt werden. Ausgelöst durch Sprachkontakt entsteht so eine Veränderung in der Wortstellung der Sprache R, ohne dass neue Wortstellungsmuster entstehen. Diese Ergebnisse bestätigen die oben aufgeführte Beobachtung, dass Sprachenlerner eine starke Präferenz für bestimmte Wortstellungsmuster entwickeln.

Die Vielzahl der Studien zu Sprachentransfer im Bereich Wortstellung ist im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung entstanden, wobei primär der L2-Erwerb bei Kindern und Erwachsenen untersucht wurde. Im Kontext der Drittspracherwerbsforschung werden derzeit drei theoretische Modelle diskutiert, mit deren Hilfe genauere Vorhersagen bezüglich zwischensprachlichen Transfers im Bereich der Wortstellung getroffen werden können. Der Bereich der Wortstellung wird mittlerweile als einer der aufschlussreichsten linguistischen Systembereiche betrachtet, um psycholinguistische Mechanismen, die den Drittspracherwerb und zwischensprachlichen Transfer

---

Sprachenlerner mit Hilfe des sprachlichen Inputs entschlüsseln können, welche Formen welche Funktionen innerhalb eines Satzes erfüllen (z.B. durch Wortstellung oder Inflektionsmorphologie).

maßgeblich steuern, zu erklären, weil dieser sich auf einer tieferen sprachlichen Kompetenzebene befindet als beispielsweise die Lexik.

Das *Cumulative Enhancement Model for Language Acquisition* von Flynn, Foley und Vinnistkaya (2003, 2004) basiert auf der Annahme, dass Fehler in der zu lernenden L3 auf die gleichen Ursachen zurückzuführen sind wie Fehler in der L1 und der L2, da davon ausgegangen wird, dass auch im Drittspracherwerb Zugang zur *Universal Grammar* gewährleistet ist. Des Weiteren wird angenommen, dass der L3-Erwerb von jeder zuvor gelernten Sprache positiv oder gar nicht beeinflusst werden kann. Das Auftreten negativen Transfers wird in diesem Modell ausgeschlossen. Das Modell basiert auf einer Studie, in der bestimmte Typen von Relativsätzen bei Probanden (Kinder und Erwachsene) mit unterschiedlichen Ausgangssprachen (L1 Japanisch; L1 Spanisch; L1 Kasachisch/L2 Russisch) mit der Zielsprache Englisch (L2 oder L3) untersucht wurden. Obwohl in der untersuchten Sprachkonstellationen sowohl rechts- als auch linksverzweigende Sprachen vertreten sind, waren die Probanden in der Lage, unterschiedliche Typen von Relativsätzen im Englischen zu rekonstruieren, indem sie auf ihre eigenen sprachlichen Ressourcen (L1 oder L2) zurückgegriffen und Regeln für das Englische abgeleitet haben. Da das *Cumulative Enhancement Model for Language Acquisition* die Möglichkeit negativen Transfers im Drittspracherwerb gänzlich ausschließt, wurde es von vielen Linguisten kritisiert. Alternative Modelle wie die *L2 Status Factor Hypothesis* von Bardel und Falk (2007) oder das bereits erwähnte *Typological Primacy Model* von Rothman (2011) wurden vorgeschlagen, um eine allumfassendere Herangehensweise an den Drittspracherwerb und Sprachentransfer zu gewährleisten.

Die *L2 Status Factor Hypothesis* (2007) basiert auf der *L2-Status-Factor* Theorie von Williams und Hammarberg (1998). Bardel und Falk (2007) haben dieses Modell auf den Bereich der Morphosyntax übertragen und behaupten, dass die L2 eine besonders privilegierte Rolle im L3-Erwerb innehat. In einer Studie, in der die Negation in L3 Niederländisch und L3 Schwedisch (beides Sprachen mit einer V2-Stellung) untersucht wurde, konnten Bardel und Falk zeigen, dass Probanden mit einer L2, die sich ebenfalls durch eine V2-Stellung kennzeichnet, bessere Ergebnisse erzielt haben als jene Probanden, die eine L2 ohne V2-Stellung, aber eine L1 mit V2-Stellung beherrschen. Es wird argumentiert, dass ein Transfer von L1-Strukturen unterdrückt wird, weil die L1 im Vergleich zur L2 als 'zu wenig fremdsprachlich' empfunden wird. Aus diesem Grund neigen L3-Lerner dazu, eine L2 zu aktivieren, die zeitlich nach der Erstsprache in einem kontrollierten Kontext erworben wurde und deren Erwerbsmechanismen denen

einer L3 gleicht. Dadurch, dass sowohl die zu lernende L3 als auch die L2 auf deklarativem Wissen basiert, wird eine L2 als Transfersprache präferiert, weil sich der kognitive Zugang zu ihr ‚einfacher‘ gestaltet. Eine L1 wird über prozedurales Wissen abgerufen und unterscheidet sich somit von einer L2 und einer L3. Bardel und Falk (2012: 13) weisen explizit darauf hin, dass die Rolle des *L2 Status Factors* von ihnen bisher nur in Studien mit Erwachsenen getestet wurde. Deshalb bleibt es unklar, welche Rolle der *L2 Status Factor* in Studien mit Probanden spielt, die noch vor der Pubertät eine L2 gelernt haben und zu einem späteren Zeitpunkt eine L3 lernen. In Bezug auf Bilinguale (beide Sprachen noch vor der Pubertät gelernt) erwähnen sie, dass Sprachkenntnisse in der L2 die Kenntnisse der L1 überholen können und die L2 somit den Status der L1 übernehmen kann. In einem derartigen Szenario ließe sich nicht mehr mit der *L2 Status Factor Hypothesis* argumentieren (Bardel & Falk 2012).

Rothmans (2011) *Typological Primacy Model* soll an dieser Stelle noch einmal aufgegriffen werden. Dieses Modell unterscheidet sich vom *Cumulative Enhancement Model* und von der *L2 Status Factor Hypothesis* insofern, als dass es die Möglichkeit von positivem und negativem Transfer anerkennt und keiner der Ausgangssprachen einen eindeutigen Status als Transfersprache zuschreibt. In Rothmans Theorie spielt die Typologie respektive Psychotypologie eine ausschlaggebende Rolle als Anhaltspunkt für die Wahl einer geeigneten Transfersprache im Erwerb einer L3. Es wird davon ausgegangen, dass beide Ausgangssprachen (L1 oder L2) als Transfersprachen aktiviert werden können – abhängig davon, welche der beiden Sprachen vom Subjekt als die typologisch optimalste für die L3 eingestuft wird. Rothmans Modell gilt als das jüngste der hier vorgestellten Modelle. Ob diese Modelle auch auf andere Systembereiche der Linguistik übertragbar sind, ob sie in Studien mit bilingualen Lernern und anderen (als bisher untersuchten) Sprachkonstellationen ähnliche Ergebnisse liefern und ob sie in Studien mit freien Produktionsdaten implementiert werden können, ist noch nicht geklärt<sup>26</sup>.

Wie bereits deutlich wurde, arbeiten diejenigen Studien, die zur relevanten Thematik vorliegen und zugänglich sind, hauptsächlich mit erwachsenen Probanden – in den meisten Fällen handelt es sich um Studenten (z.B. Jarvis 2003; Jiang 2009; Angelovska & Hahn 2012). Neben den eingangs erwähnten Studien, die sich auf den Vergleich der Englischleistungen von Schülern mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen konzentrieren (vgl. Göbel *et al.* 2011; Elsner 2010; Rauch *et al.* 2010; Özdemir 2006;

---

<sup>26</sup> Da sowohl die theoretische Modellentwicklung als auch –überprüfung nicht zu den Zielen dieser Arbeit gehören, wird im Verlauf der Studie nicht mehr auf die hier vorgestellten Modelle eingegangen.

Wanders 2006)<sup>27</sup>, stellt Sağın-Şimşeks (2005) Studie die einzige Studie dar, die gezielt sprachübergreifenden Transfer im Erwerb der englischen Wortstellung bei türkisch-deutschen bilingualen Jugendlichen untersucht. In ihrer Dissertation hat Sağın-Şimşek schriftlich und mündlich produzierte Daten auf Englisch von 14 türkisch-deutsch bilingualen Siebtklässlern einer Hamburger Gesamtschule und 25 Neuntklässlern eines anatolischen Gymnasiums in der Nähe von Ankara untersucht. Die Ergebnisse ihrer Untersuchung zeigen, dass die türkisch-deutsch bilingualen Probanden beim Verfassen englischsprachiger Sätze auf Wortstellungsregeln des Deutschen und nicht des Türkischen zurückgreifen. Die Probanden produzierten insgesamt 465 Sätze, von denen 146 transferinduzierte Wortstellungsfehler aus dem Deutschen aufweisen. Bei diesen Fehlern handelt es sich vornehmlich um V2-Mechanismen, die fehlerhafte Anordnung von Adverbien, Adverbialphrasen und Objekten, und die Verwendung der deutschen Satzklammer. Sağın-Şimşek verweist zudem auf die häufige Anwendung des deutschen Topikalisierungsprozesses im Englischen, welcher von den Probanden in vielen Fällen gleichzeitig als Anlass zur Positionierung des Verbs an die zweite Stelle im Satz betrachtet wurde. Die Daten der Kontrollgruppe aus der Türkei weisen dagegen gänzlich andere Wortstellungsfehler auf: Auslassungen von Subjekten, Präpositionen und Artikeln; Endposition des Prädikats und generell die Implementierung von Wortstellungsregeln des Türkischen. Sie schlussfolgert, dass die türkisch-deutsch Bilingualen ein Türkisch sprechen, welches bereits durch den Einfluss des Deutschen gefärbt wurde. Die Regeln dieser neuen Mischsprache würden sie dann auch auf das Englische übertragen, wodurch Strukturen entstehen, die von der zielsprachlichen Norm abweichen.

Nachdem die Theorie zum Sprachentransfer und die Variablen, die das Ausmaß und das Auftreten von Transfer bestimmen können, diskutiert wurden, sollen im anschließenden Kapitel die verschiedenen Wortstellungstypologien der für diese Studie relevanten Sprachen (Englisch, Französisch, Deutsch, Türkisch und Russisch) vergleichend dargestellt werden.

---

<sup>27</sup> In den Studien von Göbel *et al.* (2011), Elsner (2010), Özdemir (2006) und Wanders (2006) geht es um den Englischenerwerb von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, die eine deutsche Grundschule besuchen. Die Studie von Rauch *et al.* (2010) arbeitet mit Neuntklässlern mit und ohne Migrationshintergrund.

## 3 Wortstellung

Das Anliegen dieses Kapitels ist es, die unterschiedlichen Wortstellungsmerkmale der in dieser Studie relevanten Sprachen zu betrachten. Für diesen Zweck wird *Wortstellung* als Untersuchungsgegenstand zunächst aus typologischer Sicht behandelt. Im Anschluss erfolgt eine deskriptive Darstellung der syntaktischen Eigenschaften und Besonderheiten der hier relevanten Sprachen.

### 3.1 Wortstellungstypologie

If I wish to communicate an intelligible idea about a farmer, a duckling, and the act of killing, it is not enough to state the linguistic symbols for these concrete ideas in an order, higgledy-piggledy, trusting that the hearer may construct some kind of a relational pattern out of the general probabilities of the case. The fundamental syntactic relations must be unambiguously expressed. (Sapir 1921: 94)

Um eine reibungslose und unmissverständliche Kommunikation zwischen Sprecher und Hörer gewährleisten zu können, unterliegt die Wortfolge innerhalb eines Satzes bestimmten Regeln – wobei sich diese Regeln, je nachdem um welche Sprache es sich handelt, auf einem Kontinuum von starr bis flexibel befinden (vgl. Haarmann 2004: 3). Mit Hilfe dieser Wortstellungsregeln kann unzweideutig ausgedrückt werden, *wer wem was antut* (vgl. Song 2012: 17).

Betrachtet man das von Sapir vorgeschlagene obige Szenario, welches einen Bauern, ein Entenküken und die Handlung des Tötens beinhaltet, so kann man feststellen, dass in den folgenden englischen Sätzen zwei gänzlich unterschiedliche Situationen beschrieben werden:

- (1) *The farmer kills the duckling.*
- (2) *The duckling kills the farmer.*

Folglich ist es im Englischen primär die Stellung der einzelnen Elemente innerhalb eines Satzes, die bestimmt, wie welche Informationen vom Hörer aufgefasst werden sollen (vgl. Song 2012: 2).

Bußmann (1990: 859) definiert *Wortstellung* als „die Elementfolge innerhalb von Satzgliedern, d.h. [...] die Reihenfolge der Wörter innerhalb des Nominal-, Präpositional-, Verbal- oder Adverbialkomplexes [...]“. Dahingehen bezieht sich die *Satzgliedstellung* auf „die Anordnung der syntaktischen Einheiten Subjekt, Objekt, Adverbial u.a. innerhalb des Gesamtsatzes“ (ebd.). In vielen Studien wird nicht explizit zwischen Wort- und Satzgliedstellung unterschieden, auch in dieser Studie soll der Begriff *Wortstellung* allgemein als die lineare Abfolge von Wörtern innerhalb von Sätzen, Satzgliedern und Phrasen definiert werden.

Ausgelöst durch Greenbergs (1963) Studie *Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements*<sup>28</sup> zur Klassifikation von Sprachen basierend auf der Positionierung der Hauptkonstituenten Subjekt (S), Verb (V) und Objekt (O), herrscht noch heute ein reges Interesse am Untersuchen unterschiedlicher Wortstellungstypologien (vgl. Song 2012: 10; Dryer 1995: 1050; Siewierska 1988: 8). Das allgemeine Ziel dabei ist es, das Ausmaß der strukturellen Variation in allen natürlichen Sprachen zu erforschen und aus dieser Bandbreite an Variation Sprachenuniversalien abzuleiten und diese zu erklären (vgl. König & Siemund 2013: 867; Siemund 2004: 1; Song 2012: 12). Von besonderer Relevanz sind hierbei sprachübergreifende Vergleiche. Studien im Bereich der Syntax legen ihren Fokus daher auf die Gegenüberstellung der unterschiedlichen Grundwortstellungsmuster in den gegebenen Sprachen. Um den Terminus *Grundwortstellung* zu konkretisieren, wird in der gängigen Fachliteratur üblicherweise folgende Definition von Siewierska (1988: 8) herangezogen:

[T]he term ‚basic order‘ is typically identified with the order that occurs in stylistically neutral, independent, indicative clauses with full noun phrase (NP) participants, where the subject is definite, agentive and human, the object is a definite semantic patient, and the verb represents an action, not a state or an event.

Greenbergs (1963) Studie, in der die Stellung des Verbs als Orientierungspunkt gilt, hat gezeigt, dass von den sechs theoretisch möglichen Serialisierungsformen der Hauptkonstituenten – SOV, SVO, VSO, VOS, OVS und OSV – drei am häufigsten unter den Sprachen der Welt vertreten sind, nämlich SOV, SVO und VSO. Darüber

---

<sup>28</sup> Lediglich die essentiellen Kernaspekte dieser und die im weiteren Verlauf des Kapitels erwähnten Modelle und Theorien sollen hier vorgestellt werden.

hinaus hat seine Studie zu der Erkenntnis beigetragen, dass die jeweilige Grundwortstellung einer Sprache in einem statistisch signifikanten Zusammenhang zu der Anordnung voneinander abhängiger Elemente – wie beispielsweise Nomen und Adjektiv – steht. Die Ergebnisse seiner statistischen Analysen und die Beobachtungen aus den Sprachvergleichen, die er gezogen hat, hat Greenberg in Form von 45 Sprachuniversalien zusammengefasst.

Basierend auf Greenbergs Klassifizierung schlagen Lehmann (1973, *Fundamental Principal of Placement*) und Vennemann (1974, *Principal of Natural Serialization*) jeweils ein alternatives Klassifizierungsmodell vor: Beide Modelle gehen davon aus, dass das Subjekt als ein für die Klassifikation von Sprachen irrelevantes Kriterium betrachtet wird, und gehen konform in der Behauptung, dass es die beiden Hauptkonstituenten Verb und Objekt sind, welche die grundlegenden syntaktischen Konstruktionen bestimmen. Infolgedessen werden die von Greenberg vorgeschlagenen drei Hauptkonstituenten, Subjekt – Verb – Objekt, auf Verb und Objekt reduziert, woraus sich für Lehmann (1973) und Vennemann (1974) alle Sprachen entweder als OV oder als VO Sprachen kategorisieren lassen und sich gleichzeitig die Anzahl der von Greenberg formulierten Universalien verringern lässt. Hawkins (1983) – mit der Absicht einen Mittelweg zwischen diesen Modellen zu finden – sieht davon ab, das Verb als zentralen Orientierungspunkt zu behandeln<sup>29</sup> und schlägt vor, das Vorkommen von Prä- oder Postpositionen als Prädiktor für weitere Wortstellungseigenschaften einer Sprache zu betrachten. Laut Hawkins (1983) lassen sich demnach alle Sprachen in zwei unterschiedliche Typen aufteilen: in präpositionale und in postpositionale Sprachen. Diese Aufteilung beruht auf der Beobachtung, dass Sprachen mit einer SVO Grundwortstellung (z.B. Englisch, Französisch, Deutsch, und Russisch) Präpositionen besitzen, während Sprachen mit einer SOV Grundwortstellung (z.B. Türkisch) dazu neigen, eher Postpositionen aufzuweisen.

Dryer (1992), der die Einteilung der Sprachen in OV und VO wiederaufgegriffen und diese beiden Sprachtypen mit verschiedenen Wortstellungsmustern korreliert hat, stellt eine alternative Herangehensweise zur Klassifikation von Sprachen vor: Seine *Branching Direction Theory* geht nicht nur von den Hauptkonstituenten aus, sondern berücksichtigt die Tatsache, dass in einem Satz auch Adjektive, Adverbien, Relativsätze usw. vorkommen können. Mit Hilfe dieser Theorie gelingt es Dryer, die von ihm errechneten Korrelationen und Nicht-Korrelationen zu erklären und somit alle Sprachen

---

<sup>29</sup> Hawkins begründet dies damit, dass es Sprachen mit einer SVO Grundwortstellung gibt, die seiner Meinung nach jedoch nicht die typischen Eigenschaften einer VO Sprache vorweisen.

in rechtsverzweigende Sprachen, in denen phrasale Kategorien (unabhängige Kategorien wie Objekte) den Köpfen (abhängigen Kategorien wie Verben oder Artikel) folgen, und linksverzweigende Sprachen, in denen phrasale Kategorien den Köpfen vorangehen, aufzuteilen. Dass Sprachen die Tendenz aufweisen, entweder rechts- oder linksverzweigend zu sein, führt Dryer darauf zurück, dass eine konsistente Verzweigungsrichtung die kognitive Verarbeitung des sprachlichen Inputs vereinfacht. Neben den bisher vorgestellten typologischen Faktoren, gibt es weiterhin noch informationsstrukturelle und pragmatische Aspekte, die die Stellung der Konstituenten innerhalb eines einfachen Satzes beeinflussen können. In diesem Zusammenhang wurde von Li und Thompson (1976) ein weiterer typologischer Ansatz entworfen. Ausgehend von den grammatischen Verhältnissen zwischen *Subjekt/Prädikat* und *Topik/Kommentar* differenzieren Li und Thompson (1976: 460) zwischen vier verschiedenen Sprachtypen: subjekt-prominente Sprachen, topik-prominente Sprachen, subjekt- und topik-prominente Sprachen und Sprachen, die weder subjekt-, noch topik-prominent sind. Das Verhältnis zwischen Topik und Kommentar kann als die „Gliederung von Sätzen in Satzgegenstand (>das, worüber etwas ausgesagt wird<) und Satzaussage (>das, was darüber ausgesagt wird<)“ (Bußmann 1990: 794) definiert werden. Mit anderen Worten gilt das *Topik* als eine informationsstrukturelle Kategorie, die für die Interpretation der im Satz nachfolgenden Informationen (*Kommentar*) eine Art Ausgangspunkt darstellt. Mit der Bezeichnung *prominent* beziehen sich Li und Thompson darauf, dass manche Sprachen die Kategorie Topik bzw. Subjekt durch bestimmte grammatische Mittel wie beispielsweise durch Suffigierung oder durch eine bestimmte Position der relevanten Kategorie innerhalb des Satzes markieren. Auf Grundlage der Theorien von Greenberg (1963), Hawkins (1983), Dryer (1992) und Li und Thompson (1976) sollen die wortstellungstypologischen Eigenschaften der in dieser Studie relevanten Sprachen in der nachfolgenden Tabelle dargestellt werden:

	<b>Englisch</b>	<b>Französisch</b>	<b>Deutsch</b>	<b>Türkisch</b>	<b>Russisch</b>
<b>Grundwortstellung</b>	SVO	SVO	SVO/V2	SOV	SVO
<b>Flexibilität</b>	starr	flexibel	flexibel	flexibel	flexibel
<b>Verzweigung</b>	rechts	rechts	rechts	links	rechts
<b>Prä-/Postposition</b>	Präpositionen	Präpositionen	Präpositionen	Postpositionen	Präpositionen
<b>topik-/subjekt-prominent</b>	subjekt-prominent	subjekt-prominent	subjekt-prominent	topik-prominent	topik-prominent

**Tabelle 1:** Vergleich wortstellungstypologischer Eigenschaften

Die Tabelle enthält zusätzliche Aussagen über die Flexibilität der jeweiligen Grundwortstellungen. Jakobsen (1963) hat auf die Relevanz des Konzepts der

Dominanz bei der Bestimmung der Grundwortstellung einer Sprache hingewiesen, da es nicht unüblich ist, dass innerhalb einer Sprache mehrere verschiedene Wortstellungsmuster vorkommen. Allerdings ist es die Stellung der Hauptkonstituenten in einem stilistisch neutralen Satz, die als dominant und somit als Grundwortstellung definiert wird (vgl. Haarmann 2004: 1; Odlin 1989: 86 f.). Je größer das Repertoire einer Sprache an flexivischen Elementen ist, um die elementaren syntaktischen Funktionen auszudrücken, umso variantenreicher und flexibler ist in der Regel die Positionierung der Satzglieder in dieser Sprache (vgl. Haarmann 2004: 3; Odlin 1989: 87). Odlin (1989: 87) weist darauf hin, dass die Starrheit bzw. die Flexibilität der Wortstellung eine Eigenschaft ist, die im Fremdsprachenlernprozess in die Zielsprache übertragen werden kann:

Rigidity appears to be a transferable property. Speakers of a flexible language, for example, may use several word orders in English even though English word order is quite rigid.

Da die in dieser Studie relevanten Sprachen unterschiedliche Eigenschaften im Hinblick auf die Starrheit bzw. die Flexibilität der jeweiligen Wortstellungen vorweisen, wurde diese Eigenschaft in die obige Tabelle aufgenommen.

## **3.2 Wortstellungsmerkmale der relevanten Sprachen**

Für die Absichten und Ziele dieser Studie reicht es nicht aus, lediglich die grundlegendsten wortstellungstypologischen Eigenschaften der einzelnen Sprachen tabellarisch miteinander zu vergleichen (wie oben geschehen). Um eine differenziertere Gegenüberstellung der hier relevanten Sprachen im Bereich der Wortstellung ermöglichen zu können, werden im Folgenden die in Tabelle 1 aufgelisteten Eigenschaften sowie weitere syntaktische Besonderheiten pro Sprache beschrieben.

Die im Folgenden vorgestellten Kriterien *Grundwortstellung*, *Objektplatzierung*, *Anordnung von Adverbialen*, *Wortstellung in Komplementsätzen* und *Topikalisierung* leiten sich zum einen aus den oben dargestellten Theorien ab, zum anderen aus den von den Probanden produzierten Fehlertypen.

### **3.2.1 Grundwortstellung**

Mit Hilfe der in dieser Studie verwendeten Erhebungsinstrumente sollten primär deklarative Sätze evoziert werden. Demzufolge beschränkt sich die nachfolgende Beschreibung der wortstellungstypologischen Eigenschaften der Sprachen Englisch, Französisch, Deutsch, Türkisch und Russisch ausschließlich auf deklarative Sätze.

### 3.2.1.1 Englisch

Das Englische gehört zum westgermanischen Zweig der indoeuropäischen Sprachfamilie und wird als flektierende Sprache charakterisiert (vgl. Siemund 2004: 1). Seit Mitte des 19. Jahrhunderts wird Englisch als Fremdsprache an deutschen Schulen gelehrt (vgl. Lehberger 2007: 610). Anfangs wurde es als dritte Fremdsprache unterrichtet, da Sprachen wie Latein und Altgriechisch Vorrang hatten, doch mittlerweile ist es deutschlandweit die erste schulische Fremdsprache, die von jeder Schülerin und jedem Schüler gelernt werden muss (vgl. Lehrberger 2007: 610 f.).

Aus wortstellungstypologischer Sicht wird das Englische als eine starre SVO-Sprache klassifiziert (vgl. Quirk *et al.* 2005: 51; Siemund 2004: 5; König & Gast 2007: 160; Hawkins 1986: 40). Diese Anordnung ist für fast alle Typen von Deklarativsätzen – hierzu zählen sowohl Haupt- als auch Nebensätze – obligatorisch. Da die englische Sprache im Verlauf ihrer Entwicklung einen großen Anteil ihrer Flexionsmorphologie verloren hat, werden grammatische Relationen mit Hilfe der Wortstellung ausgedrückt (vgl. König & Gast 2007: 160). Die englische Wortstellung sieht vor, dass das Subjekt vor dem Verb stehen muss. Dies wird besonders in solchen Sätzen deutlich, in denen ein sogenanntes *dummy subject*, nämlich *it*, zwingend ist, damit die Position des Subjekts stets besetzt bleibt. Aus diesem Grund wird Englisch auch als subjekt-prominente Sprache betrachtet. Hierzu merkt Hawkins (1986: 48 f.) an:

Subjects and objects have to maintain their fixed positions in order to be clearly recognisable as such. And verb position is the particular vehicle which most conveniently enables these basic grammatical relations to be expressed by means of word order: the subject occurs to the immediate left, and the object to the immediate right of the verb. I.e. the verb acts as an anchor, with the most frequent and important grammatical relations fixed in their position relative to it.

Der folgende Beispielsatz ist nach der englischen Grundwortstellung SVO aufgebaut:

(3) *Malik plays a game.*  
SBJ    V    OBJ

Wortstellungsmuster, die von der Abfolge SVO – wie in Beispiel (3) demonstriert – abweichen, werden als markiert oder als ungrammatisch angesehen. Trotz seiner relativ starren Wortstellung, gewährt das Englische seinen Sprechern ein gewisses Maß an Flexibilität, wenn es sich um die Positionierung von Adverbialen oder direkten und indirekten Objekten handelt. Als ein weiteres typologisches Merkmal gilt die rechtsverzweigende Struktur der englischen Sprache. Relativsätze folgen im Englischen

prinzipiell ihren nominalen Köpfen – dies gilt auch für untergeordnete Nebensätze (vgl. Dryer 1992).

### **3.2.1.2 Französisch**

Das Französische entstammt aus der romanischen Gruppe des italischen Zweigs der indogermanischen Sprachen und steht somit in enger Verwandtschaft mit Sprachen wie Spanisch, Italienisch und Portugiesisch. Es kennt zwei grammatische Geschlechter, verfügt über zwei Artikel und gilt als eine rechtsverzweigende Sprache mit Präpositionen statt Postpositionen (vgl. Bauer 1995: 216). Seit Ende des 18. Jahrhunderts wird Französisch fakultativ als Unterrichtsfach an deutschen Schulen unterrichtet. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts ist es zum Pflichtfach an Gymnasien geworden (vgl. Lehberger 2007: 610). Heutzutage kann Französisch ab der 6. Klasse als zweite Schulfremdsprache von Schülern gewählt werden, die ein Gymnasium, eine Gesamt- oder eine Realschule besuchen.

Ein neutraler deklarativer Satz wird im Französischen nach der Grundwortstellung SVO gebildet. Die neutrale Abfolge der Hauptkonstituenten unterliegt in einem Nebensatz ebenfalls dem Grundwortstellungsmuster SVO.

(4) *Elle mange une pomme.*  
SBJ V OBJ  
,Sie isst einen Apfel‘

Handelt es sich bei dem Objekt jedoch um ein Pronomen, so ändert sich die Wortstellung zu SOV:

(5) *Elle la mange.*  
SBJ OBJ V  
,Sie isst ihn (den Apfel)‘

Das Objekt wird, wie in Beispiel (5) demonstriert, zwischen Subjekt und Verb platziert. Aus stilistischen Gründen kann das Subjekt unter bestimmten Umständen hinter das Verb verschoben werden. Darüber hinaus ist es zum Zwecke der Akzentuierung gewisser Satzelemente möglich, diese durch die Verschiebung an den Satzanfang oder an das Satzende besonders hervorzuheben (vgl. Dethloff & Wagner 2002: 661).

### 3.2.1.3 Deutsch

Die deutsche Sprache entstammt wie die Englische aus der westgermanischen Gruppe der indoeuropäischen Sprachfamilie und zählt zu dem Typ der flektierenden Sprachen. Das Deutsche hat drei grammatische Geschlechter und verfügt über drei Artikel. Da das Deutsche eine Kasusprache ist, gewährt sie ihren Sprechern ein gewisses Maß an Wortstellungsflexibilität, zumal grammatische Beziehungen durch Kasusmarkierungen nachverfolgt werden können (vgl. König & Gast 2007: 159). Die Stellung der Hauptkonstituenten ist von der Satzart abhängig, wie in den Beispielen (6) und (7) deutlich wird:

(6) *Soner malt ein Bild.*  
SBJ V OBJ

(7) *Soner malt ein Bild, während er Musik hört.*  
SBJ OBJ V

Handelt es sich um einen stilistisch neutralen Hauptsatz (vgl. Beispiel 6), so werden die Hauptkonstituenten in der Reihenfolge SVO angeordnet. Handelt es sich jedoch um einen Nebensatz (vgl. Beispiel 7), so gilt SOV<sup>30</sup>.

Eine Besonderheit des Deutschen ist die sogenannte *V2-Stellung*, dies bedeutet, dass das finite Verb immer an zweiter Stelle in einem Hauptsatz positioniert wird, auch wenn ein anderes Element als das Subjekt die initiale Satzposition einnimmt.

Deutsche Sätze werden in drei topologische Felder aufgeteilt: in das Vorfeld, das Mittelfeld und das Nachfeld. Je nach Position des finiten Verbs wird die Anordnung dieser drei Felder bestimmt: Steht das finite Verb in satzinitialer Position, so spricht man von einem *Stirnsatz*; steht es an zweiter Position, handelt es sich um einen *Kernsatz*; steht es an satzfinaler Position, wie in einem Nebensatz, so spricht man von einem *Spannsatz* (vgl. Pafel 2011: 53; König & Gast 2007: 166 f.; Grewendorf 1995: 1289).

Eine weitere Besonderheit des Deutschen sind sogenannte *Klammerkonstruktionen*. Sie kommen dann zum Einsatz, wenn das Verb aus mehr als einem Element besteht. Dabei

---

<sup>30</sup> Ob es sich beim Deutschen um eine Sprache mit einer SVO- oder mit einer SOV-Grundwortstellung handelt, ist Gegenstand einer jahrzehntelangen Debatte zwischen Sprachwissenschaftlern wie Greenberg (1963), Hawkins (1983) und Mithun (1987). Greenberg stuft das Deutsche als eine SVO-Sprache ein, Hawkins als eine SOV-Sprache. Auch König und Gast (2007: 181) definieren die Grundwortstellung des deutschen als SOV. Mithun bezweifelt wiederum grundsätzlich das Betrachten der Grundwortstellung als eine Sprachuniversalie.

nimmt der finite Teil des verbalen Elements, der nach Person, Numerus und Tempus konjugiert ist, die zweite Position im Satz ein, wobei das Partizip am Ende des Satzes steht (vgl. König & Gast 2007: 167; Fox 2005: 266; Grewendorf 1995: 1289).

(8) *Soner* hat *Chips* gegessen.

SBJ    AUX   OBJ   V

(9) *Emmet* möchte *Chips* essen.

SBJ    AUX   OBJ   V

Ähnlich wie das Englische, Französische und Russische gilt das Deutsche als eine prinzipiell rechtsverzweigende Sprache. Aus diesem Grund folgen beispielsweise Relativsätze dem Nomen, welches sie näher bestimmen. Anders als Adverbial- oder Komplementsätze können Relativsätze jedoch nicht vor dem Hauptsatz stehen; sie können nicht topikalisiert werden.

### **3.2.1.4 Türkisch**

Türkisch gehört zu der oghusischen Gruppe der Familie der Turksprachen und ist eine Kasusprache mit sechs Fällen. Das heutige Türkei-türkisch stammt von dem osmanischen Türkisch ab (vgl. Kornfilt 2006: xxii f.). Erguvanlı (1984: 5) fasst die wesentlichen wortstellungstypologischen Merkmale des Türkischen zusammen:

Turkish can briefly be characterized as a verb final agglutinative language (exclusively suffixing) with postpositions, a regular case-marking system, and modifier-head constructions. Word order in Turkish, then, has no ‘primary’ grammatical function, such as signaling grammatical relations (as is often the case in languages that have no case system), because the morphological markings signal such necessary grammatical information.

Türkische Sätze sind nach dem Muster SOV aufgebaut (vgl. Haarmann 2004: 7; Erguvanlı 1984: 5). Obwohl die türkische Wortstellung von manchen Linguisten als starr charakterisiert wird (vgl. Erguvanlı 1984: 2), wurde in neueren Studien betont, dass das Türkische seinen Sprechern einen relativ hohen Grad an Flexibilität für die Positionierung von Satzelementen gewährt (vgl. Göksel & Kerslake 2011; Erdal 1999). Ausgehend von der Grundwortstellung SOV sieht ein neutraler türkischer Hauptsatz wie folgt aus:

(10)	<i>Soner</i>	<i>derslerini</i>	<i>yaptı.</i>
	SBJ	OBJ	V
	Soner-NOM	Hausaufgabe-PL.ACC.POSS	machen-3SG.PST
	,Soner hat seine Hausaufgaben gemacht‘		

Möchte man etwas anderes als die Tatsache betonen, dass Soner seine Hausaufgaben gemacht hat, könnte man diesen Satz in fünf unterschiedlichen Wortstellungsmustern wiedergeben:

- |         |                                |       |
|---------|--------------------------------|-------|
| (11) a. | <i>Soner yaptı derslerini.</i> | [SVO] |
| b.      | <i>Derslerini Soner yaptı.</i> | [OSV] |
| c.      | <i>Derslerini yaptı Soner.</i> | [OVS] |
| d.      | <i>Yaptı Soner derslerini.</i> | [VSO] |
| e.      | <i>Yaptı derslerini Soner.</i> | [VOS] |

Einen türkischen Satz mit vier Komponenten könnte man in 24 verschiedenen Wortstellungsmustern ausdrücken. Der hohe Grad an Wortstellungsflexibilität, den die türkische Sprache bietet, ist eng mit der Intonation verknüpft, mit der ein Satz gesprochen wird (vgl. Göksel & Kerslake 2011: 230). Aus diesem Grund ist geschriebenes Türkisch nicht so variationsreich in seiner Wortstellung wie gesprochenes Türkisch.

Als weitere Eigenschaft des Türkischen kann genannt werden, dass es sich hierbei um eine linksverzweigende Sprache handelt, welche weder Relativsätze, noch Relativpronomina kennt. Des Weiteren besitzt das Türkische keinen Genus und keine Artikel, und ist eine *pro-drop* Sprache, was bedeutet, dass die Verwendung von Personalpronomen nicht immer obligatorisch ist. Die Vokalharmonie gilt als ein weiteres Charakteristikum der türkischen Sprache.

### 3.2.2 Objektplatzierung

Die Anzahl der Objekte in einem Satz hängt von der Valenz des Verbes ab. Wie das einzelne Objekt im Rahmen der Grundwortstellung positioniert wird, wurde pro Sprache bereits besprochen. Enthält ein Satz jedoch mehr als ein Objekt, wird die grammatische Funktion jedes dieser Objekte – je nachdem, um welche Sprache es sich handelt – durch die Stellung im Satz, durch Kasusmorphologie oder durch Präpositionen gekennzeichnet (vgl. Dürscheid 2010: 36 f.). Das Akkusativobjekt (in der

Regel das direkte Objekt) wird aus semantischer Sicht als diejenige Entität betrachtet, die unmittelbar von der Verbhandlung betroffen ist; das Dativobjekt (in der Regel das indirekte Objekt) gilt wiederum als diejenige Entität, die von der Verbhandlung nur mittelbar betroffen ist (vgl. Dürscheid 2010: 36). Die Tatsache, dass nur Akkusativobjekte durch Passivierung zum Subjekt werden können, zählt als ein wichtiges Kriterium, um Akkusativ- von Dativobjekten abzugrenzen.

### **3.2.2.1 Englisch**

In einem englischen Satz werden die Positionen des Akkusativ- und des Dativobjekts anhand der Wortstellung und/oder durch Präpositionen bestimmt. Das Dativobjekt wird in einem neutralen unmarkierten Satz vor das Akkusativobjekt platziert (vgl. König & Gast 2007: 162; Kreyer 2010: 112). Beispiel (12) veranschaulicht die neutrale Anordnung der beiden Objekte:

(12) *Julian gave Magdalena a present.*  
 SBJ    V        Dat.-OBJ    Akk.-OBJ

Wird ein Dativobjekt in einer Präpositionalphrase kodiert, so folgt es dem Akkusativobjekt und steht am Satzende (vgl. Berk 1999: 36). Dies ist auch dann der Fall, wenn beide Objekte pronominal sind. In solchen Fällen wird das Dativobjekt als Präpositionalphrase ausgedrückt und steht somit am Satzende:

(13) a.    *He handed it to her.*  
           SBJ    V                    Akk.-OBJ    Präp.-OBJ

          b.    *He handed it her.*  
           SBJ    V                    Akk.-OBJ    Dat.-OBJ

          c.    *He handed her it.*  
           SBJ    V                    Dat.-OBJ    Akk.-OBJ

Das Beispiel (13a) stellt die neutrale Stellung der relevanten Konstituenten dar. Beispiele (13b) und (13c) sind Alternativen, die nicht zwangsläufig als ungrammatisch einzustufen sind, jedoch als markiert gelten.

### 3.2.2.2 Französisch

Enthält ein unmarkierter deklarativer Satz im Französischen ein Akkusativ- und ein Dativobjekt, so steht das Akkusativobjekt vor dem Dativobjekt (vgl. Graff 2010: 344; Dethloff & Wagner 2002: 653 f.). Wenn das Akkusativobjekt jedoch länger ist, sich also aus mehr Wörtern zusammensetzt als das Dativobjekt, wird die Abfolge umgekehrt:

(14) *Georges*      *donne*      *un livre*      *à son frère.*  
SBJ                  V                  Akk.-OBJ      Dat.-OBJ  
,Georges gibt seinem Bruder ein Buch.‘

(15) *Georges*      *donne* *à son frère*      *un livre de 1200 pages.*  
SBJ                  V      Dat.-OBJ      Akk.- OBJ  
,Georges gibt seinem Bruder ein Buch mit 1200 Seiten.‘

Je nachdem, welche Präposition vom jeweiligen Verb verlangt wird, werden im Französischen Dativobjekte von Präpositionen wie *à, de, avec, par, sans, etc.* begleitet. Die französische Grundwortstellung ändert sich von SVO auf SOV, wenn ein Objekt durch ein Pronomen realisiert wird. Enthält also ein französischer Satz ein Akkusativ- und ein Dativobjekt, welche jeweils durch ein Pronomen ausgedrückt werden, ergibt sich das Wortstellungsmuster, welches in Beispiel (17) präsentiert wird:

(16) *Georges*      *donne*      *le livre*      *à son frère.*  
SBJ                  V                  Akk.-OBJ      Dat.-OBJ  
,Georges gibt das Buch seinem Bruder.‘

(17) *Georges*      *le*      *lui*      *donne.*  
SBJ                  Akk.-OBJ      Dat.- OBJ      V  
,Georges gibt es ihm.‘

Das Subjekt wird nicht mehr von dem Verb gefolgt. Dieses wird an das Satzende verschoben, da das Akkusativ- und das Dativobjekt die Positionen nach dem Subjekt besetzen.

### 3.2.2.3 Deutsch

Im Deutschen wird die Anordnung der Objekte durch das Kasussystem geregelt. Wenn in einem deutschen Satz ein direktes und ein indirektes Objekt vorhanden sind, steht das Dativobjekt in der Regel vor dem Akkusativobjekt (vgl. König & Gast 2009: 100 f.; Fox 2005: 259):

(18) *Kerem gibt Levent den Autoschlüssel.*  
SBJ V Dat.-OBJ Akk.-OBJ

(19) *Kerem gibt ihm den Autoschlüssel.*  
SBJ V Dat.-OBJ Akk.-OBJ

Sofern das Akkusativ- und das Dativobjekt definit und nicht pronominal sind, kann das Akkusativobjekt auch vor dem Dativobjekt stehen (siehe Beispiel 20), allerdings wird die Variante in (18) als natürlicher empfunden (vgl. Pafel 2011: 65):

(20) a. *Kerem gibt den Autoschlüssel Levent.*  
SBJ V Akk.-OBJ Dat.-OBJ

b. *\*Kerem gibt einen Autoschlüssel Levent.*  
SBJ V Akk.-OBJ Dat.-OBJ

c. *Kerem gibt Levent einen Autoschlüssel.*  
SBJ V Dat.-OBJ Akk.-OBJ

Die obigen Beispiele verdeutlichen, dass die Definitheit ein wichtiges Kriterium für die Regelung der Abfolge von Objekten zu sein scheint. Während (20b) wohl kaum als grammatisch akzeptabel erachtet werden kann, ist der Satz in (20c), in dem das definite indirekte Objekt vor dem indefiniten direkten Objekt steht, grammatisch einwandfrei. Werden jedoch sowohl das Dativ- als auch das Akkusativobjekt durch Pronomina realisiert, gilt die Abfolge AKKUSATIVOBJEKT vor DATIVOBJEKT als unmarkiert:

(21) a. *Kerem gibt sie ihm.*  
SBJ V Akk.-OBJ Dat.-OBJ

b.	<i>*Kerem</i>	<i>gibt</i>	<i>ihm</i>	<i>sie.</i>
	SBJ	V	Dat.-OBJ	Akk.-OBJ

Die Abfolge DATIVOBJEKT vor AKKUSATIVOBJEKT erscheint hier als gänzlich ungrammatisch.

### **3.2.2.4 Türkisch**

Die Abfolge SOV stellt im Türkischen die unmarkierte Grundwortstellung dar. Enthält ein Satz mehr als ein Objekt, so spielt die Definitheit nicht nur für die Kasusmarkierungen dieser Objekte eine wichtige Rolle, sondern auch für deren Stellung im Satz (vgl. Göksel & Kerslake 2011: 56; Erguvanlı 1984: 33 f.). Definite Akkusativobjekte erhalten eine Akkusativmarkierung, indefinite werden wiederum gar nicht markiert. Das Dativobjekt erhält – ungeachtet dessen, ob es definit oder indefinit ist – immer eine Dativmarkierung. Die neutrale Anordnung der Elemente in einem Satz mit einem definiten direkten und einem definiten indirekten Objekt lautet SUBJEKT – (definites) AKKUSATIVOBJEKT – (definites) DATIVOBJEKT – VERB. Allerdings können in solch einem Fall direktes und indirektes Objekt ihre Positionen tauschen, ohne dass die Wortstellung dadurch als markiert gilt.

- (22) a. *Kerem*      *anahtar-t*      *Levent- 'e*      *ver-di.*  
 Kerem-NOM   Schlüssel-AKK      Levent-DAT      geben-3SG.PST  
 ‚Kerem hat Levent den Schlüssel gegeben.‘
- b. *Kerem*      *Levent- 'e*      *anahtar-t*      *ver-di.*  
 Kerem-NOM   Levent-DAT   Schlüssel-AKK      geben-3SG.PST  
 ‚Kerem hat Levent den Schlüssel gegeben.‘

Wenn das Akkusativobjekt nicht definit ist und somit keine Akkusativmarkierung trägt, ergibt sich folgende Wortstellung: SUBJEKT – (definites) DATIVOBJEKT – (indefinites) AKKUSATIVOBJEKT – VERB.

- (23) *Kerem*      *Levent- 'e*      *anahtar-*      *ver-di.*  
 Kerem-NOM   Levent-DAT   Schlüssel-(AKK)      geben-3SG.PST  
 ‚Kerem hat Levent den Schlüssel gegeben.‘

In solch einem Fall verliert das direkte Objekt seine Akkusativmarkierung und wird vor das Verb platziert. Andere Wortstellungsvarianten sind zwar möglich, würden jedoch als markiert empfunden werden.

Grundsätzlich ist es im Türkischen schwierig, sich auf eine neutrale Anordnung der direkten und indirekten Objekte festzulegen, unabhängig davon, ob sie definit oder indefinit sind. Als Faustregel lässt sich jedoch festhalten, dass indefinite direkte Objekte, also solche, die keine Kasusmarkierung aufweisen, direkt vor dem finiten Verb stehen (vgl. Göksel & Kerslake 2011: 56; Erguvanlı 1984: 24 ff.). In allen anderen Szenarien, in denen Subjekt, direktes und indirektes Objekt mal definit, mal indefinit sind, unterliegt die Anordnung dieser Elemente einer gewissen Bandbreite an Variation.

### **3.2.3 Adverbiale**

*Adverbial* ist ein Oberbegriff für diverse syntaktische Funktionen. Unter *Adverbial* versteht man kontextspezifizierende und quantifizierende Angaben, das heißt, dass Adverbiale einen „verbalen Vorgang oder einen Sachverhalt hinsichtlich Zeit, Ort, Art und Weise u.a.“ (Bußmann 1990: 50) charakterisieren. Adverbiale können durch Adverbien, durch Präpositionalphrasen, durch Nominalphrasen und sogar durch ganze Nebensätze realisiert werden. Die Stellung von Adverbialen ist oft von den pragmatischen Absichten des Sprechers abhängig und kann – je nach Sprache – sehr variationsreich sein.

*Adverbien* wiederum stellen eine Wortart dar und dienen dazu Verben, Adjektive, Adverbiale oder gar ganze Sätze semantisch zu modifizieren. Man unterscheidet zwischen temporalen, lokalen, modalen und kausalen Adverbien. Darüber hinaus können mit Hilfe von bestimmten Adverbien Grad- oder Maßangaben ausgedrückt werden (vgl. Bußmann 1990: 49). Wo genau ein gegebenes Adverb innerhalb eines Satzes positioniert wird, hängt von der jeweiligen Funktion ab, die dieses Adverb übernimmt.

#### **3.2.3.1 Englisch**

Die Kategorie der Adverbiale stellt im Englischen diejenige Kategorie dar, die einer gewissen syntaktischen Flexibilität unterliegt (vgl. Kryer 2010: 115 ff.). So werden adverbiale Bestimmungen häufig an den Satzanfang oder an das Satzende platziert (vgl. Quirk *et al.* 2005: 50 ff.). Nimmt ein Adverbial die satzinitiale Position ein, so steht das Verb an dritter Stelle:

(24) *Yesterday she was in London.*  
 ADV SBJ V ADV-LOC

(25) *Last weekend we played tennis.*  
 ADV SBJ V OBJ

Stehen mehrere Adverbiale am Satzende, lautet deren unmarkierte Anordnung wie folgt: ADVERBIAL DER ART UND WEISE vor ORTSADVERBIAL vor ZEITADVERBIAL (vgl. König & Gast 2007: 177).

(26) *He painted it with a brush in the garden this morning.*  
 SBJ V OBJ ADV-INSTR ADV-LOC ADV-TEMP

Das Adverbial, welches sich in unmittelbarer Nähe des Verbs befindet, steht in einem engeren semantischen Verhältnis zu diesem als die übrigen Adverbiale (vgl. König & Gast 2007: 177).

Sollten Zeit- und Ortsadverbiale gleichzeitig am Anfang eines Satzes stehen, so gilt die Reihenfolge ZEITADVERBIAL vor ORTSADVERBIAL (vgl. König & Gast 2007: 176 f.):

(27) *Last week in Hamburg, I met her.*  
 ADV-TEMP ADV-LOC SBJ V OBJ

Eine besondere Unterkategorie der Modaladverbiale stellen Komitative dar. Sie drücken eine Art der Begleitung aus (vgl. Pittner 1999: 101) und werden im Englischen in der Regel mit der Präposition *with* ausgedrückt. Wenn in einem englischen Satz ein Komitativ und eine lokale adverbiale Bestimmung gegeben sind, ergibt sich folgende Abfolge:

(28) *She went to the cinema with her daughter.*  
 SBJ V ADV-LOC ADV-COM

Komitative wie *with her daughter* folgen lokalen adverbialen Bestimmungen und stehen wie in Beispiel (28) an letzter Stelle im Satz. Ähnlich verhält es sich, wenn Gerundien oder Infinitive zusammen mit Komitativem auftreten:

(29) *She went dancing with her new friend.*  
 S V GER ADV-COM

In Konstruktionen mit mehreren verschiedenen Adverbialen sind alternative Wortstellungsmuster möglich, wobei diese jedoch in den meisten Fällen als markiert gelten.

Im Englischen gibt es bestimmte Adverbiale, die bevorzugt zwischen Subjekt und Verb auftauchen. Hierzu zählen verstärkende oder abschwächende Adverbiale (z.B. *really, just, completely, totally, rather, only, merely*), unbestimmte Zeitadverbiale (z.B. *often, seldom, sometimes*) und fokussierende Adverbiale (z.B. *also, only, even*) (vgl. Berk 1999: 186).

(30) *Emmet completely forgot about that party.*  
 SBJ ADV V O

(31) *Benedikt often goes to the gym.*  
 SBJ ADV V ADV

(32) *Emmet had completely forgotten about that party.*  
 SBJ AUX ADV V O

Sollte das Verb – wie in Beispielsatz (32) – aus mehr als einem Element bestehen, so werden verstärkende bzw. abschwächende Adverbiale zwar zwischen Subjekt und Verb platziert, allerdings steht das Adverbial dann hinter dem Hilfsverb.

### **3.2.3.2 Französisch**

Wird ein unmarkierter deklarativer Satz im Französischen durch Adverbialergänzungen erweitert, werden diese im Regelfall an den Satzanfang oder an das Satzende platziert. Die Positionierung von Adverbialen zwischen Subjekt und Verb ist unter bestimmten Gegebenheiten ebenfalls möglich (vgl. Graff 2010: 345; Dethloff & Wagner 2002: 654).

(33) a. *En ce moment, elle est dans le jardin.*  
 ADV-TEMP SBJ V ADV-LOC  
 In diesem Moment sie ist im Garten  
 ‚In diesem Moment ist sie im Garten‘

- b. *Elle est dans le jardin en ce moment.*  
 SBJ V ADV-LOC ADV-TEMP  
 Sie ist im Garten in diesem Moment.
- c. *Elle est, en ce moment, dans le jardin.*  
 SBJ V ADV-TEMP ADV-LOC  
 Sie ist in diesem Moment im Garten.

Wenn mehrere Adverbiale aufeinander folgen, wird jenes, welches den wichtigsten Informationsgehalt trägt, hinter alle anderen gestellt und steht somit in der Regel am Satzende.

Komitative werden im Französischen von der Präposition *avec* begleitet. Treten sie in Kombination mit einer lokalen adverbialen Bestimmung auf, so stehen sie – wie es auch im Englischen der Fall ist – am Satzende:

- (34) *Elle va au cinéma avec son amie.*  
 SBJ V ADV-LOC ADV-COM

Diese Abfolge wird auch dann beibehalten, wenn Gerundien oder Infinitive zusammen mit Komitativem auftreten.

Adverbiale, die ein Verb näher bestimmen, folgen in der Regel dem Verb. Treten Adverbiale wie *bien* ‚gut‘, *encore* ‚noch‘, *mieux* ‚besser‘, *moins* ‚weniger‘, *peu* ‚etwas‘, *plus* ‚mehr‘, *toujours* ‚immer‘, *très* ‚sehr‘ und *trop* ‚zu/zus sehr‘ mit einem Infinitiv auf, so stehen diese meist vor dem Infinitiv (vgl. Dethloff & Wagner 2002: 94 f.). Sonderfälle stellen *toujours* ‚immer‘, *souvent* ‚oft‘, *beaucoup* ‚viel‘ und *bien* ‚gut‘ dar, wenn diese mit zusammengesetzten Verbformen auftauchen:

- (35) *J' ai toujours travaillé dans ce bureau.*  
 SBJ AUX ADV V ADV-LOC  
 Ich habe immer gearbeitet in diesem Büro.  
 ‚Ich habe immer in diesem Büro gearbeitet.‘

- (36) *Il a bien joué.*  
 SBJ AUX ADV V  
 Er hat gut gespielt.

Wie aus den obigen Beispielsätzen hervorgeht, stehen solche Adverbien dann zwischen Hilfsverb und Partizip. Festzuhalten bleibt jedoch, dass „die Stellung des Adverbs im Französischen [...] in den meisten Fällen von stilistischen Kriterien wie Ausgewogenheit des Satzes, Satzrhythmus, Hervorhebung/Betonung, usw. beeinflusst [wird]“ (Dethloff & Wagner 2002: 94).

### **3.2.3.3 Deutsch**

Im Deutschen ist die Stellung der Adverbiale weitestgehend flexibel. Je nach Absicht des Sprechers können sie für den Zweck der Betonung bestimmter Elemente umpositioniert werden. Valenzfreie Adverbiale – solche, die vom Verb nicht gefordert sind – stehen vor valenznotwendigen Adverbialen:

(37) *Ines muss heute nach Lübeck fahren.*  
 SBJ AUX ADV-TEMP ADV-LOC V

Befindet sich ein Adverbial in einem untergeordneten Nebensatz, so wird es vor das Verb positioniert, da das Verb in einem deutschen Nebensatz die finale Position einnimmt. Die unmarkierte Reihenfolge von valenzfreien Adverbialen lautet wie folgt: ZEIT vor GRUND vor ART UND WEISE vor ORT. Für Zeitadverbiale gilt der Richtsatz, dass unbestimmte Zeitangaben vor bestimmten stehen:

(38) *Tina ist letztes Jahr im Juni verreist.*  
 SBJ AUX ADV-TEMP ADV-TEMP V

Konjunkionaladverbien stehen vor anderen Adverbialen.

(39) *Balou wird trotzdem morgen um 9 Uhr abgeholt.*  
 SBJ AUX ADV-CAUS ADV-TEMP ADV-TEMP V

Komitative, die eine Art der Begleitung ausdrücken, stehen vor adverbialen Bestimmungen des Ortes und ebenfalls vor nominalisierten Infinitiven:

(40) *Andrea geht mit Balou in den Park.*  
 SBJ V ADV-COM ADV-LOC

- (41) *Er geht mit ihr Tanzen.*  
 SBJ V ADV-COM INF-NMLZ

Eine Vertauschung der adverbialen Bestimmungen wäre in beiden Fällen möglich, allerdings stellen die Abfolgen in den Beispielen (40) und (41) neutrale Abfolgen dar. Grundsätzlich gilt, dass Adverbiale – je nach pragmatischen oder semantischen Absichten des Sprechers – innerhalb eines deutschen Satzes relativ flexibel umpositioniert werden dürfen.

### 3.2.3.4 Türkisch

Im Türkischen unterliegt die Anordnung der unterschiedlichen Adverbiale prinzipiell folgender Reihenfolge: ZEIT vor ORT vor ART UND WEISE (vgl. Moser-Weithmann 2001: 199). Allerdings muss auch hier erwähnt werden, dass für Zwecke der Betonung die Positionen der Adverbiale geändert werden können (vgl. Göksel & Kerslake 2011: 235). Modal-, Zeit- und Kausaladverbiale sowie flektierte Adverbiale der Art und Weise stehen in der Regel am Satzanfang oder am Satzende. Ortsadverbiale werden vor das jeweilige Verb platziert, sind jedoch – was ihre Stellung angeht – etwas flexibler als Adverbiale der Art und Weise, welche direkt vor dem Verb stehen müssen (vgl. Göksel & Kerslake 2011: 235).

- (42) a. *Cüzdän-ı-mı ev-de unut-tum.*  
 Geldbörse-DAT.POSS Haus-LOC vergessen-1SG.PST  
 OBJ ADV-LOC V  
 ‚Ich habe meine Geldbörse zu Hause vergessen.‘

- b. *Ev-de unut-tum cüzdän-ı-mı.*  
 Haus-LOC vergessen-1SG.PST Geldbörse-DAT.POSS  
 ADV-LOC V OBJ  
 ‚Ich habe meine Geldbörse zu Hause vergessen.‘

- (43) *Nisa ders-ler-i-ni hızlı yap-ıyor.*  
 Nisa-NOM Aufgabe-PL.ACC.POSS schnell machen-3SG.PRS  
 SBJ OBJ ADV-MOD V  
 ‚Nisa erledigt ihre Hausaufgaben schnell.‘

Abweichungen von den oben dargestellten Beispielen sind zwar möglich, würden jedoch als markiert erachtet und tendenziell eher im gesprochenen Türkisch akzeptiert werden.

Komitative werden im Türkischen von der Konjunktion *-ile* begleitet, welche eine ähnliche Bedeutung wie die Präpositionen *mit*, *with* und *avec* hat (vgl. Göksel & Kerslake 2011: 53). Treten Komitative in einem unmarkierten türkischen Satz in Kombination mit einer adverbialen Bestimmung des Ortes auf, so ergibt sich folgende Abfolge:

(44)	<i>Teyzem</i>	<i>anneannem ile</i>	<i>pazara</i>	<i>gitti.</i>
	SBJ	ADV-COM	ADV-LOC	V

‚Meine Tante ist mit meiner Großmutter auf den Markt gegangen‘

Der Komitativ steht noch vor der adverbialen Bestimmung des Ortes, ein Vertauschen beider adverbialen Bestimmungen wäre möglich, würde jedoch als markiert empfunden werden. Ähnlich verhält es sich, wenn Komitative in Kombination mit nominalisierten Infinitiven auftreten.

Adverbiale wie *mutlaka* ‚definitiv‘, *her zaman* ‚immer‘, *bazen* ‚manchmal‘, *hiç korkmadan* ‚ohne Angst‘ und *emin olmak için* ‚um sicher zu sein‘ können in einem Satz mit SOV-Stellung am Satzanfang, am Satzende, zwischen Subjekt und Objekt oder direkt vor dem Verb platziert werden. Je nach Stellung kann der Sprecher bestimmen, welches Element betont werden soll.

### 3.2.4 Komplementsätze

Entweder handelt es sich bei einem komplexen Satz um eine Satzreihe (Parataxe), bei der mindestens zwei Teilsätze mit oder ohne Konjunktion verknüpft werden, oder es handelt sich um ein Satzgefüge (Hypotaxe), welches aus einem Hauptsatz und mindestens einem dem Hauptsatz untergeordneten Nebensatz besteht (vgl. Pafel 2011: 78; Dürscheid 2010: 57). Nebensätze werden ihrer syntaktischen Funktion nach in Attribut-, Adverbial- und Komplementsätze unterteilt. *Komplementsätze* werden wiederum in *Subjekt-* und *Objektsätze* gegliedert, welche entweder die syntaktische Funktion eines Subjekts oder eines Objekts erfüllen. Sie sind von der Valenz eines Elements im Hauptsatz abhängig und somit essentiell für die Grammatikalität und Sinnhaftigkeit des Hauptsatzes (vgl. Pafel 2011: 86 f.).

### 3.2.4.1 Englisch

Im Englischen können Komplementsätze durch verschiedene Arten von Sätzen ausgedrückt werden (vgl. Berk 1999: 227 f.). Subjekt- und Objektsätze werden durch Subjunktionen wie *that*, *who*, *why*, *what*, *how*, *when*, *whoever* etc. eingeleitet und können jeweils als *that*-Sätze, indirekte Fragesätze, Relativsätze, Infinitivsätze oder Sätze mit Gerundien realisiert werden (vgl. Quirk *et al.* 2005: 1047 ff.; Berk 1999: 227 ff.). In manchen Fällen, hauptsächlich in *that*-Sätzen, kann das Einleitungswort weggelassen werden. In den folgenden Beispielen wird deutlich, welche Formen Subjektsätze im Englischen annehmen können:

- (45) a. *That you stole the money* *disappoints me.* [that-Satz]
- b. *It disappoints me* *that you stole the money.* [that-Satz]
- c. *How everything will turn out* *is unclear.* [indirekter Fragesatz]
- d. *It is unclear* *how everything will turn out.* [indirekter Fragesatz]
- e. *What happened* *made him happy.* [Relativsatz]
- f. *To be a teacher* *is not easy.* [Infinitivsatz]
- g. *It is not easy* *to be a teacher.* [Infinitivsatz]
- h. *Playing chess* *is boring.* [ing-Satz]

Zunächst einmal kann beobachtet werden, dass die Abfolge der Hauptkonstituenten innerhalb eines Subjektsatzes der englischen Grundwortstellung SVO entspricht, wobei das Einleitungswort noch vor dem Subjekt stehen muss. Steht ein Subjektsatz – wie in Beispiel (45a), (45c), (45e), (45f) und (45h) – an satzinitialer Position, nämlich dort, wo normalerweise das Subjekt steht, dessen Funktion der jeweilige Subjektsatz übernimmt, wird die Grundwortstellung nicht modifiziert, sondern einfach beibehalten. Dies bedeutet, dass auf den Subjektsatz in satzinitialer Position sofort das Verb und schließlich – wenn vorhanden – noch das Objekt folgt.

In anderen Fällen wiederum – Beispiele (45b), (45d) und (45g) – ist zu beobachten, dass die satzinitiale Position des Subjekts durch das Pronomen *it* besetzt wird, und sich der Subjektsatz rechtsverzweigend an den Hauptsatz anschließt. In derartigen Fällen wird durch Extraposition des Subjektsatzes – nämlich dadurch, dass das Pronomen *it* als Platzhalter für das Subjekt im Hauptsatz fungiert – dafür gesorgt, dass die rigide englische Wortstellung eingehalten wird und die Positionen aller Hauptkonstituenten besetzt sind.

Objektsätze verhalten sich – was die interne Anordnung ihrer Konstituenten angeht – ähnlich wie Subjektsätze:

- (46) a. *She noticed that he is an excellent student.* [that-Satz]  
b. *He thinks Maggie is beautiful.* [that-Satz]  
c. *I can't imagine what he will say to her.* [indirekter Fragesatz]  
d. *He should contact whoever is responsible.* [Relativsatz]  
e. *Balou loves to sleep.* [Infinitivsatz]  
f. *She wants everybody to calm down.* [Infinitivsatz]  
g. *Balou enjoys sleeping all day.* [ing-Satz]

Im Gegensatz zu Subjektsätzen, spielt die Extraposition für Objektsätze eine untergeordnete Rolle. In Sätzen wie in Beispiel (47) ist die Extraposition jedoch zwingend:

- (47) *She considers **him** her best friend.*

Quirk *et al.* (2005: 1062) erklären dies wie folgt: „Object clauses are obligatorily extraposed when they occur with an object complement“.

### **3.2.4.2 Französisch**

Subjekt- und Objektsätze werden im Französischen durch die Subjunktion *que* eingeleitet, welche dem englischen *that* oder dem deutschen *dass* entspricht. Im Französischen können Subjekt- und Objektsätze entweder einem Hauptsatz angeschlossen, oder diesem vorangestellt werden. Sowohl im Subjekt- als auch im Objektsatz wird die französische Grundwortstellung SVO nach der einleitenden Subjunktion beibehalten. Neben *que*-Sätzen können auch Infinitivsätze die Funktion eines Subjektsatzes übernehmen (vgl. Klein & Kleineidam 2006: 219).

- (48) a. ***Il** est important qu' elle vienne.* [que-Satz]  
Es ist wichtig dass sie kommt  
,Es ist wichtig, dass sie kommt.'

- b. *Ou' elle vienne* *est importante.* [que-Satz]  
 Dass sie kommt ist wichtig  
 ‚Dass sie kommt, ist wichtig.‘
- c. *C'est important* *de manger des fruits.* [Infinitivsatz]  
 Es ist wichtig zu essen Früchte  
 ‚Es ist wichtig, Früchte zu essen.‘

Ähnlich wie im Englischen, wird die satzinitiale Position des Subjekts durch Extraposition mit den unpersönlichen Pronomen *il*, *ce* und *cela* besetzt (vgl. Klein & Kleineidam 2006: 186 f.). Objektsätze können neben *que*-Sätzen, auch durch Infinitivsätze (vgl. 49c) und durch indirekte Fragesätze (vgl. 49d) ausgedrückt werden:

- (49) a. *J' espère* *que tout ira bien.* [que-Satz]  
 Ich hoffe dass alles geht gut  
 ‚Ich hoffe, dass alles gut geht.‘
- b. *Je doute* *qu' elle vienne.* [que-Satz]  
 Ich bezweifle dass sie kommt  
 ‚Ich bezweifle, dass sie kommt.‘
- c. *Seda aime beaucoup* *lire des livres.* [Infinitivsatz]  
 Seda mag sehr lesen Bücher  
 ‚Seda mag es sehr, Bücher zu lesen.‘
- d. *J' aimerais savoir* *si elle vient.* [ind. Fragesatz]  
 Ich würde gerne wissen ob sie kommt  
 ‚Ich würde gerne wissen, ob sie kommt.‘

Zur Extraposition von Objektsätzen merken Klein und Kleineidam (2006: 186) an, dass es „nach direkt transitiven Verben, die eine Gefühlsäußerung ausdrücken“ möglich ist, einen Objektsatz durch Extraposition zu formulieren.

### 3.2.4.3 Deutsch

Subjekt- und Objektsätze folgen oft – wie andere Nebensätze auch – dem Hauptsatz, allerdings können sie im Deutschen auch topikalisiert, also an den Satzanfang bewegt werden. *Subjektsätze* werden meist durch Wörter wie *dass*, *ob*, *wer* oder *wie* eingeleitet und können als Relativsätze oder als indirekte Fragesätze realisiert werden (vgl. Pafel 2011: 85):

- (50) a. *Dass das Paket da ist*, freut mich. [dass-Satz]  
b. *Es ist fraglich*, *ob er überleben wird*. [indirekter Fragesatz]  
c. *Mir gefällt*, *was er tut*. [Relativsatz]

Wie in den Beispielen (50a), 50b) und (50c) deutlich wird, steht in eingeleiteten Subjektsätzen das Subjekt an zweiter Stelle und folgt somit dem subjunktionalen Einleitungswort. Das finite Verb steht am Ende des Subjektsatzes.

*Objektsätze* werden ähnlich wie Subjektsätze durch *dass*, *ob* oder durch ein Interrogativpronomen eingeleitet. Sie können des Weiteren durch Relativsätze, durch indirekte Fragesätze oder durch Konjunktionalsätze ausgedrückt werden (vgl. Pafel 2011: 85; Wegener 2013: 421 ff.; Pittner 2013: 442 ff.). Objektsätze – sowohl eingeleitete, als auch uneingeleitete – folgen in der Regel den sogenannten *verba dicendi et sentiendi*:

- (51) a. *Sie hat gesagt*, *dass sie nach Berlin fährt*. [dass-Satz]  
b. *Sie hat nicht gesagt*, *ob sie mit ihm fährt*. [Konjunktionalsatz]  
c. *Es ist unglaublich*, *wie oft sie verreist*. [indirekter Fragesatz]  
d. *Sie hat gesagt*, *sie fährt nach Berlin*. [dass-Satz ohne dass]

In den obigen Beispielsätzen – außer in (51d) – steht am Anfang des Objektsatzes jeweils ein subjunktionales oder ein pronominales Einleitungswort, welches dazu dient, die Verknüpfung zum übergeordneten Satz zu etablieren. An zweiter Stelle steht das Subjekt gefolgt vom finiten Verb, welches in den meisten Fällen die satzfinale Position einnimmt. Zu beachten ist, dass in subjunktionslosen, also in uneingeleiteten Objektsätzen, wie in Beispiel (51d), das finite Verb nicht am Satzende steht, sondern an zweiter Stelle (V2). Damit ergibt sich das gleiche Wortstellungsmuster wie in einem Hauptsatz.

### 3.2.4.4 Türkisch

Komplementsätze besetzen im Türkischen diejenige Position im Satz, welche sie ihrer Funktion nach ausdrücken sollen: Ein Subjektsatz steht demnach dort, wo in einem neutralen türkischen Satz (Grundwortstellung SOV) normalerweise das Subjekt steht, nämlich an erster Stelle; ein Objektsatz besetzt demzufolge die zweite Stelle, zwischen Subjekt und Verb (vgl. Kornfilt 2006: 49 f.). Beispiel (52) zeigt einen Subjektsatz und Beispiel (53) einen Objektsatz:

- (52) *Esra'nın çarşı-ya yalnız gitme-si Alpay'ı şaşırttı.*  
Esra-GEN Stadt-LOC alleine gehen-NMLZ Alpay-ACC überrascht-3SG.PST  
,Es hat Alpay überrascht, dass Esra alleine in die Stadt gegangen ist.'

- (53) *Alpay Esra'nın çarşı-ya yalnız gitme-si-ne şaşırdı.*  
Alpay-NOM Esra-GEN Stadt-LOC alleine gehen-NMLZ.ACC überrascht-3SG.PST  
,Alpay war überrascht darüber, dass Esra alleine in die Stadt gegangen ist.'

Innerhalb des Subjekt- oder Objektsatzes unterliegt die Anordnung der Konstituenten der türkischen Grundwortstellung SOV. Besonders deutlich wird dies in Beispiel (53), in dem das Subjekt des Objektsatzes (*Esra*) unmittelbar dem Subjekt des Hauptsatzes (*Alpay*) folgt.

Aufgrund der linksverzweigenden Struktur des Türkischen werden Subjekt- und Objektsätze nicht wie im Englischen, Französischen oder Deutschen durch Wörter wie *that*, *que* oder *dass* eingeleitet. Stattdessen wird diese Funktion durch subordinierende Suffixe wie *-mek*, *-me*, *-diği/-(y)eceği*, oder *-(y)iş* übernommen, welche an das jeweilige Verb im Subjekt- bzw. Objektsatz angeheftet werden (vgl. Göksel & Kerslake 2011: 252 f.; Csató 2010: 107 ff.; Kornfilt 2006: 50 ff.). Allerdings verfügt das Türkische über das Partikel *ki*, welches aus dem Persischen übernommen wurde und eine ähnliche syntaktische Funktion wie *that*, *que* oder *dass* ausübt: Komplementsätze, die durch das Partikel *ki* eingeleitet werden, folgen ausnahmsweise dem Verb des Hauptsatzes. Derartige Sätze mit *ki* werden jedoch seltener verwendet als jene, die mit Hilfe eines Verbs zusammen mit den oben genannten Suffixen gebildet werden (vgl. Göksel & Kerslake 2011: 265).

### **3.2.5 Topikalisierung**

Als *Topikalisierung* wird die Bewegung einer Konstituente an den Satzanfang bezeichnet, wobei diese Konstituente nicht die Funktion des Subjekts übernimmt, sondern lediglich dessen Position innerhalb der Grundwortstellung besetzt (Bußmann 1990: 796). Die Topikalisierung ermöglicht es, einen bestimmten Teil einer Aussage durch deren Verschiebung an den Satzanfang diskurspragmatisch hervorzuheben.

#### **3.2.5.1 Englisch**

In einem neutralen englischen Satz wird die Position des Topiks durch das Subjekt besetzt. Obwohl das Englische als eine subjekt-prominente Sprache gilt, ist es dennoch möglich, bestimmte Elemente wie Adverbiale, Nominalphrasen und Präpositionalphrasen zu topikalieren. Nennenswert ist zudem, dass das topikalisierte Element definit sein muss (vgl. Li & Thompson 1976: 461):

- (54) a. *Last week, I visited my parents.*
- b. *In New York, I ate the best burgers.*
- c. *That cocktail, I won't drink.*
- d. *That book I'd rather not read.*
- e. *To Charlie, she gave the letter.*

In den obigen Beispielen folgt das Subjekt dem topikalisierten Element und das Verb rückt an die dritte Stelle. Auf diese Weise kann die starre SVO Konstituentenfolge des Englischen beibehalten werden. Ebenfalls wird deutlich, dass topikalisierte Elemente oft durch ein Komma vom Rest des Satzes getrennt werden, was allerdings nicht immer obligatorisch ist.

Während Sätze mit topikalisierten Elementen wie in Beispiel (54a) und (54b) als durchaus unmarkiert gelten, werden solche wie in Beispiel (54c), (54d) und (54e) oft als markiert betrachtet.

#### **3.2.5.2 Französisch**

Die Position des Topiks wird in einem neutralen französischen Satz durch das Subjekt besetzt. Topikalisiert werden können u.a. Nominalphrasen, Adverbiale, Infinitive, Demonstrativpronomen, prädikativ verwendete Adjektive und komplette *que*-Sätze.

- (55) a. *Hier, il pleuvait.*  
 Gestern es regnete  
 TOP SBJ V  
 ‚Gestern regnete es.‘
- b. *Aux États-Unis, j' ai fait sa connaissance.*  
 In den USA ich habe gemacht seine Bekanntschaft  
 TOP SBJ V OBJ  
 ‚In den USA habe ich seine Bekanntschaft gemacht.‘
- c. *Pour cette raison, il veut acheter une nouvelle voiture.*  
 Aus diesem Grund er möchte kaufen ein neues Auto  
 TOP SBJ V O  
 ‚Aus diesem Grund möchte er ein neues Auto kaufen.‘

Die Hervorhebung von bestimmten Satzelementen durch deren Bewegung an den Satzanfang ist im Französischen sehr gängig. Nach dem topikalisierten Element wird die Grundwortstellung SVO beibehalten (vgl. Dethloff & Wagner 2002: 661; Klein & Kleineidam 2006: 282 ff.). Oft ist es im Französischen so, dass ein Element – beispielsweise ein Subjekt oder ein Objekt – zwecks Betonung aufgegriffen, an den Satzanfang oder an das Satzende gestellt und durch ein Komma vom übrigen Satz getrennt wird:

- (56) a. *Aykut, il veut rester à la maison.*  
 Aykut er möchte bleiben zu Hause  
 ‚Aykut möchte zu Hause bleiben.‘
- b. *Il veut rester à la maison, Aykut.*  
 Er möchte bleiben zu Hause Aykut  
 ‚Aykut möchte zu Hause bleiben.‘

Dabei hinterlässt das herausgelöste Element allerdings keine Lücke im Satz, stattdessen wird dessen Position von dem entsprechenden Personalpronomen besetzt (vgl. Dethloff & Wagner 2002: 661 f.).

### 3.2.5.3 Deutsch

Das Subjekt nimmt in einem neutralen deutschen Satz die Position des Topiks ein – jene Position, die sich vor dem finiten Verb befindet. Das Deutsche erlaubt es seinen Sprechern, Adverbiale, Präpositionalphrasen, Nominalphrasen, eingebettete Verbphrasen und prädikative Adjektive an den Satzanfang zu stellen und diese zu topikalieren (vgl. König & Gast 2007: 166). Dabei wird die Topikposition, die normalerweise das Subjekt innehat, von einem dieser Elemente besetzt. Dies bedeutet gleichzeitig, dass das finite Verb weiterhin an zweiter Stelle bleibt (V2) und das Subjekt dem Verb folgt (vgl. Pafel 2011: 155). Folgende Beispiele enthalten Sätze, in denen bestimmte Elemente topikalisiert wurden:

- (57) a.     Letztes Wochenende   war   Ines   im Schwimmbad.  
          TOP                           V2    SBJ    ADV
- b.     In Hamburg   wird   die Olympiade 2024         stattfinden.  
          TOP           AUX   SBJ                                   V
- c.     Mit Sezen       war   ich   noch nie         auf dem Dom.  
          TOP           V2    SBJ    ADV            ADV
- d.     Den Kindern   habe   ich   nur Süßigkeiten         gegeben.  
          TOP           AUX   SBJ   OBJ                           V

In den obigen Beispielsätzen steht das finite Verb jeweils an zweiter Stelle, gefolgt von dem Subjekt. Das topikalisierte Element – in den Beispielen handelt es sich um Adverbiale (57a und 57b), um eine Präpositionalphrase (57c) und um eine Nominalphrase (57d) – steht jeweils an satzinitialer Position.

### 3.2.5.4 Türkisch

Der Topikalierungsprozess beinhaltet im Türkischen, wie im Englischen, Französischen und Deutschen auch, die Bewegung der zu topikalierenden Konstituente an den Satzanfang. Normalerweise wird die satzinitiale Position durch das Subjekt besetzt, welches das unmarkierte natürliche Topik im Türkischen darstellt. Trotz seiner äußerst ausgeprägten agglutinierenden Struktur verfügt das Türkische über

keine Suffixe (auch keine Partikeln), die das Topik als solches kennzeichnen (vgl. Kornfilt 2006: 200 ff.; Erguvanlı 1984: 37).

Die türkische Sprache erlaubt es, Nominalphrasen, Verbphrasen, Adjektive und Adverbien zu topikalieren. Es ist ebenfalls möglich, mehr als nur ein Element zu topikalieren. Ein topikalisierendes Element zeichnet sich im Türkischen dadurch aus, dass es an satzinitialer Position steht, definit, diskursabhängig und in jedem Fall ein Argument des Verbs ist (vgl. Erguvanli 1984: 37 f.). In dem folgenden Beispiel sind all diese Kriterien erfüllt:

(58) <i>Hediye-yi</i>	<i>Orhan</i>	<i>Serra- 'ya</i>	<i>ver-di.</i>
Geschenk-ACC	Orhan-NOM	Serra-DAT	geben-3SG.PST
TOP	SBJ	OBJ	V
,Das Geschenk hat Orhan Serra gegeben‘			

In Beispiel (58) stellt das direkte Objekt *hediyeyi* das Topik dar und befindet sich deshalb an satzinitialer Position. Das topikalisierte Element ist definit, da es eine Akkusativmarkierung mit dem Suffix *-yi* aufweist. Darüber hinaus stellt es ein Argument des Verbs *vermek* (zu Deutsch *geben*) dar. In einem unmarkierten Satz würde das direkte Objekt *hediyeyi* vor dem Verb stehen.

### 3.2.6 Wortstellungsmerkmale des Russischen

Die russische Sprache gehört zum slawischen Zweig der indoeuropäischen Sprachfamilie und gilt als eine flektierende und prinzipiell rechtsverzweigende Sprache mit Präpositionen statt Postpositionen (vgl. Bailyn 2012: 240 f.). Neben drei grammatischen Geschlechtern kennt das Russische sechs Fälle und verfügt über keine Artikel. Aufgrund seines stark flektierenden Sprachbaus zeichnet sich das Russische durch eine sehr flexible Wortstellung aus. In einem neutralen russischen Satz gilt die Grundwortstellung SVO, allerdings können die drei Hauptkonstituenten beliebig umgestellt werden, ohne dass der Satz ungrammatisch wird (vgl. Bailyn 2012: 237).

Die Positionierung von direkten und indirekten Objekten erfolgt nach der unmarkierten Reihenfolge: SUBJEKT – VERB – DATIVOBJEKT – AKKUSATIVOBJEKT (vgl. Mulisch 1993: 321).

Adverbien, die ein Verb näher bestimmen, werden im Russischen vor das Verb platziert. Die Positionen von Zeit-, Ort-, Umstandsadverbialen usw. können variieren. Je nach diskurspragmatischen Absichten können sie am Satzanfang, am Satzende oder vor

dem Verb stehen (vgl. Mulisch 1993: 321). Komitative werden im Russischen von der Präposition *c* begleitet, wobei der Begleiter im Instrumentalis steht. Sie können an verschiedenen Positionen innerhalb des Satzes auftauchen (vgl. Dalrymple et al. 1998: 597 f.).

Die Wortfolge in einem stilistisch neutralen russischen Nebensatz weicht nicht von der Grundwortstellung SVO ab – dies gilt auch für Subjekt- und Objektsätze (vgl. Mulisch 1993: 326 ff.). Darüber hinaus kann ein Nebensatz im Russischen topikalisiert werden, oder auch in einen anderen Satz eingeschoben werden.

Da das Russische eine pragmatische Wortstellung besitzt, ist es durchaus gängig, dass Sprecher des Russischen bestimmte Elemente durch Topikalisierung hervorheben. Im Normalfall besetzt das Subjekt die natürliche Topikposition in einem neutralen russischen Satz, allerdings werden direkte Objekte, Adverbiale oder ganze Nebensätze oft an diese satzinitiale Position verschoben (vgl. Bailyn 2012: 266 ff.).

## 4 Methodische Vorgehensweise

In diesem Kapitel werden die Probandengruppen und die Datenerhebungsmethode vorgestellt. Im Anschluss daran werden die verschiedenen Datenerhebungsinstrumente und Auswertungsmethoden präsentiert, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Entwicklung der C-Tests und die kontrastive Fehleranalyse als Auswertungsmethode gerichtet werden soll.

### 4.1 Datenerhebung

Die Erhebung von Daten für die vorliegende Forschungsarbeit erfolgte in dem Zeitraum zwischen Mitte Juni 2011 bis Oktober 2012. Die Rekrutierung der insgesamt 70 Probanden erfolgte durch das *friend-of-a-friend* Konzept und durch Kontakte zu Elternvereinen, die wiederum den Kontakt mit entsprechenden Jugendlichen herstellen konnten. Vertreten sind 26 türkisch-deutsch bilinguale, 26 deutsch-monolinguale und 18 russisch-deutsch bilinguale Gymnasialschüler aus Hamburg und einem Hamburger Vorort.

Die Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe besuchten zum Zeitpunkt der Erhebung vier verschiedene Gymnasien, die der deutsch-monolingualen Kontrollgruppe besuchten drei dieser vier Gymnasien. Die Probanden der russisch-deutsch bilingualen Kontrollgruppe sind allesamt Schüler einer russischen Privatschule, welche sie (im Durchschnitt einmal pro Woche) neben dem regulären Schulunterricht besucht haben. Der Großteil dieser Probandengruppe besuchte zum Zeitpunkt der Erhebung drei der vier Gymnasien, die auch von den Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe besucht wurden.

Die große Mehrheit der beteiligten Probanden hat ab der dritten Klasse (ca. ab dem neunten Lebensjahr) durchgehend schulischen Englischunterricht erhalten, einige wenige ab der fünften Klasse. Darüber hinaus haben die Probanden ab der sechsten Klasse (manche erst ab der siebten Klasse) am schulischen Französischunterricht

teilgenommen<sup>31</sup>. Die nachfolgende Tabelle stellt die verschiedenen Probandengruppen<sup>32</sup> im Vergleich dar:

	Hauptuntersuchungsgruppe	Kontrollgruppe A	Kontrollgruppe B
Ausgangssprachen	Türkisch, Deutsch	Deutsch	Russisch, Deutsch
Stichprobengröße	26	26	18
Medianalter	16	16	16
Geschlechterverteilung	weiblich (n = 19) männlich (n = 7)	weiblich (n = 20) männlich (n = 6)	weiblich (n = 14) männlich (n = 4)
Schulform	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium
Klassenstufe	9. Kl. (n = 12) 10. Kl. (n = 12) 11. Kl. (n = 1) 12. Kl. (n = 1)	9. Kl. (n = 9) 10. Kl. (n = 13) 11. Kl. (n = 2) 12. Kl. (n = 2)	9. Kl. (n = 3) 10. Kl. (n = 13) 11. Kl. (n = 2)
Welche Sprache wurde zuerst gelernt?	Deutsch (n = 1) Türkisch (n = 10) beide Sprachen (n = 15)	Deutsch (n = 26)	Deutsch (n = 2) Russisch (n = 12) beide Sprachen (n = 4)

**Tabelle 2:** Übersicht der Probandengruppen

Die Spannweite der Klassenstufen impliziert auf den ersten Blick, dass Schüler aus höheren Klassenstufen bessere Leistungen in den jeweiligen Fremdsprachen vorweisen müssten, weil sie länger am schulischen Fremdsprachenunterricht teilgenommen haben und vielleicht auch privat (durch die mediale Omnipräsenz des Englischen) mehr Erfahrung im Umgang mit Fremdsprachen gesammelt haben könnten. Um zu überprüfen, ob ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter und den mittels C-Tests erhobenen Sprachkenntnissen in den Sprachen Englisch und Französisch vorliegt, wurden Korrelationen durchgeführt. Nachfolgend die Ergebnisse:

		Alter (n=70)	Englisch WE-Wert (n=70)
<b>Alter</b>	Pearson-Korrelation Signifikanz (2-seitig)	1	,098 ,421
<b>Englisch WE-Wert</b>	Pearson-Korrelation Signifikanz. (2-seitig)	,098 ,421	1

**Tabelle 3:** Korrelationsmatrix Alter und C-Test-Ergebnisse Englisch

WE-Wert = Worterkennungswert

<sup>31</sup> Von der russisch-deutsch bilingualen Gruppe liegen keine Daten auf Französisch vor.

<sup>32</sup> Um eventuelle Verständnisprobleme zu vermeiden, soll an dieser Stelle die Kodierung der Probandennamen erläutert werden, da besonders im Analyseteil viele Beispiele präsentiert werden und jedes Beispiel mit dem Kodennamen des jeweiligen Probanden ausgewiesen wird. Die Probanden erhalten entweder die Abkürzung ‚TD‘ (für Türkisch-Deutsch), ‚D‘ (für Deutsch) oder ‚RD‘ (für Russisch-Deutsch), um die Zuordnung eines jeden Probanden in die entsprechende Gruppe zu gewährleisten. Ergänzend wird ein ‚e‘ oder ein ‚f‘ (für Englisch oder Französisch) an die entsprechende Abkürzung angehängt – je nachdem, in welcher Sprache die Probanden ihren ersten Text verfasst bzw. den ersten Test ausgefüllt haben. Schließlich wird jedem Kodennamen noch eine Nummerierung zugeteilt (von 1 bis max. 26), sodass ein Kodename für einen Probanden aus der Hauptuntersuchungsgruppe beispielsweise ‚TDf\_18‘ lautet (‚De\_04‘ für einen Probanden aus der Kontrollgruppe A und ‚RDe\_11‘ für einen Probanden aus der Kontrollgruppe B).

		Alter (n=52)	Französisch WE-Wert (n=52)
Alter	Pearson-Korrelation Signifikanz (2-seitig)	1	,166 ,240
Französisch WE-Wert	Pearson-Korrelation Signifikanz. (2-seitig)	,166 ,240	1

**Tabelle 4:** Korrelationsmatrix Alter und C-Test-Ergebnisse Englisch

WE-Wert = Worterkennungswert

Laut Bühl (2012: 171) ist die Korrelation mit  $Sig. = ,421$  nicht signifikant, das heißt, dass kein bedeutsamer Zusammenhang zwischen dem Alter der Probanden und ihren Englischkenntnissen gegeben ist. Die Korrelation zwischen dem Alter und den Französischkenntnissen ist mit  $Sig. = ,240$  ebenfalls als nicht signifikant zu bezeichnen.

Der Datenpool setzt sich aus insgesamt 234 schriftlich und 122 mündlich produzierten Texten zusammen. Die Erhebungen erfolgten in Gruppen von fünf bis fünfzehn Probanden. Aus organisatorischen Gründen war es nicht möglich, Daten in den jeweiligen Sprachen an unterschiedlichen Tagen zu erheben<sup>33</sup>. Somit mussten besonders der *talk-foreign* und der *last-language effect* bei der Planung der Datenerhebung berücksichtigt werden. Um den Einfluss dieser Effekte zu minimieren und zu kontrollieren, wurde beschlossen, dass eine Hälfte der türkisch-deutschen Hauptuntersuchungsgruppe (n=13) die Aufgaben zunächst auf (1.) Englisch, dann auf (2.) Französisch und anschließend auf (3.) Türkisch und (4.) Deutsch bearbeiten sollte. Die zweite Hälfte (n=13) hat die Aufgaben zuerst auf (1.) Französisch, dann auf (2.) Englisch und schließlich auf (3.) Türkisch und (4.) Deutsch bearbeitet. Diese Methode wurde ebenfalls in der Kontrollgruppe A angewandt. Da in der russisch-deutschen Kontrollgruppe keine französischen Sprachdaten erhoben wurden, galt hier folgende Reihenfolge: (1.) Englisch, (2.) Russisch, (3.) Deutsch. Dieses Vorgehen wurde für die Erhebung der mündlichen Daten beibehalten: Jeder Proband wurde gebeten, die Bildergeschichte zuerst in der Sprache mündlich wiederzugeben, in der auch zuerst die schriftlichen Tests bearbeitet wurden.

Um zu überprüfen, ob ein statistisch signifikanter Unterschied im Vorkommen von Wortstellungsfehlern innerhalb der Subgruppen gegeben ist, wurde ein Signifikanztest durchgeführt. Dafür wurde sowohl die Hauptuntersuchungsgruppe als auch die deutsch-

<sup>33</sup> Zum einen hat sich die die Terminfindung für die einzelnen Erhebungen als äußerst kompliziert herausgestellt, zum anderen haben sich die Probanden einheitlich gegen eine Erhebung an mehreren Tagen ausgesprochen und hätten in solch einem Fall ihre Zusagen zurückgezogen.

monolinguale Kontrollgruppe in zwei Subgruppen unterteilt: (1) Probanden, welche die Aufgaben zuerst auf Englisch und dann auf Französisch bearbeitet haben und (2) Probanden, welche die Aufgaben zuerst auf Französisch und dann auf Englisch bearbeitet haben. Anschließend wurde mit Hilfe des parameterfreien Mann-Whitney-U-Tests überprüft, ob durch die Erhebungsmethode in der einen oder anderen Gruppe mehr Wortstellungsfehler in den schriftlichen und mündlichen Sprachproduktionen auf Englisch und Französisch provoziert wurden.

		<b>n</b>	<b>MR</b>	<b>Mann-Whitney-U</b>	<b>Sig.</b>
<b>WStF Englisch schriftl.</b>	Englisch/Französisch	25	30,28	243,000	,065
	Französisch/Englisch	27	23,00		
<b>WStF Englisch mdl.</b>	Englisch/Französisch	25	29,12	272,500	,202
	Französisch/Englisch	27	24,07		
<b>WStF Französisch schriftl.</b>	Englisch/Französisch	25	25,84	321,000	,751
	Französisch/Englisch	27	27,11		
<b>WStF FranzösischF mdl.</b>	Englisch/Französisch	25	28,60	285,000	,301
	Französisch/Englisch	27	24,56		

**Tabelle 5:** Gruppenvergleich nach Mann-Whitney (Erhebungsreihenfolge der Sprachen)

WStF = Wortstellungsfehler  
MR = Mittlerer Rang

schriftl. = schriftlich  
mdl. = mündlich

Laut den Ergebnissen des Mann-Whitney-U-Tests liegt nach Bühl (2012: 171) kein statistisch signifikanter Unterschied mit *Sig.* = ,065 und *Sig.* = ,202 im Vorkommen von Wortstellungsfehlern sowohl in den schriftsprachlichen als auch in den mündlich produzierten Texten auf Englisch vor. Nicht signifikant sind außerdem die Unterschiede in der Verteilung der Wortstellungsfehler im Französischen mit *Sig.* = ,751 für das Schriftliche und *Sig.* = ,301 für das Mündliche.

#### **4.1.1 Stichprobenbeschreibung: Hauptuntersuchungsgruppe**

Die Hauptuntersuchungsgruppe setzt sich aus 26 Probanden zusammen, die zum Zeitpunkt der Erhebung im Durchschnitt 16 Jahre alt waren. Die 26 Probanden teilen sich in 19 weibliche und 7 männliche Probanden auf. Sämtliche Probanden dieser Gruppe wurden in Deutschland geboren und haben einen deutschen Kindergarten und eine deutsche Grundschule besucht. Alle Probanden waren zum Zeitpunkt der Erhebung Schüler eines Gymnasiums in Hamburg oder eines Gymnasiums in einem Hamburger Vorort.

Auf die Frage „Welche Sprache hast du in deiner Familie zuerst gelernt“ haben 10 Probanden mit ‚Türkisch‘ geantwortet, ein Proband mit ‚Deutsch‘ und 15 Probanden

mit ‚Türkisch und Deutsch‘. Diese Aussagen lassen sich – sofern explizit von den Probanden thematisiert – mit Hilfe der von den Probanden selbst verfassten Sprachlernautobiographien bestätigen. Die Ergebnisse der Sprachleistungstest von 25 der 26 Probanden zeigen, dass ihre dominante Sprache Deutsch ist. Ausgehend von diesen Ergebnissen wird das sprachliche Profil dieser Probanden mit der in dieser Arbeit vorgeschlagenen Terminologie wie folgt definiert:

$2L1^{\alpha} \triangleq$  Deutsch (MD-WE<sup>34</sup> = 92 Punkte)

$2L1^{\beta} \triangleq$  Türkisch (MD-WE = 90 Punkte)

$L2^{\gamma} \triangleq$  Englisch (MD-WE = 77 Punkte)

$L3^{\delta} \triangleq$  Französisch (MD-WE = 62 Punkte)

Da die türkisch-deutsch bilingualen Probanden nicht auf Türkisch alphabetisiert wurden und sie sich – als in Deutschland lebende Menschen – selten in einer Situation befinden, in der sie sich mit der türkischen Bildungssprache auseinandersetzen müssen, fällt es ihnen schwer, Türkisch in Schriftform zu verstehen und selbst auf Türkisch zu schreiben. Die Mehrheit dieser Probanden gibt an, im Alltag mit Familienangehörigen, Freunden und Bekannten vorwiegend Türkisch zu sprechen.

#### **4.1.2 Stichprobenbeschreibung: Kontrollgruppen**

Um zu vermeiden, dass bilinguale Lerner einer Fremdsprache ausschließlich mit einsprachigen Lernern derselben Fremdsprache verglichen werden, – ein sonst unfairer Vergleich, auf den bereits Grosjean (1989) hingewiesen hat: „[L]inguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person“ – gibt es in dieser Studie zwei Kontrollgruppen: eine bestehend aus Gymnasialschülern, die mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind und in der Schule Englisch und Französisch lernen, und eine bestehend aus Gymnasialschülern, die mit Russisch und Deutsch aufgewachsen sind und in der Schule Englisch und eine weitere Fremdsprache lernen.

Auf eine türkisch-monolinguale Kontrollgruppe wurde in der vorliegenden Studie aus verschiedenen Gründen verzichtet: Zwar stellt das Türkische die Herkunftssprache der Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe dar, allerdings wurde es mehr oder weniger parallel zum Deutschen erworben. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob der Spracherwerbsprozess und ebenfalls die Türkischkenntnisse der bilingualen

---

<sup>34</sup> ‚MD-WE‘ steht für ‚Median-Worterkennungswert‘.

Probanden mit dem Spracherwerbsprozess und den Türkischkenntnissen eines in der Türkei monolingual aufwachsenden Kindes verglichen werden können und sollten. Da es in der vorliegenden Studie nicht schwerpunktmäßig um monolingualen oder bilingualen Erstspracherwerb geht, sondern um schulischen Fremdspracherwerb, welcher stark von dem jeweiligen Schulsystem gelenkt und gesteuert wird, sollte dieser Aspekt auch bei der Wahl der Kontrollgruppen beachtet werden. Das türkische Bildungssystem unterscheidet sich von dem deutschen besonders im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht: In der Türkei wird die erste Fremdsprache Englisch verpflichtend für alle Schüler ab der vierten Klasse mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche gelehrt. Von der sechsten bis zur 11. Klasse erhalten die Schüler vier Stunden Englischunterricht pro Woche. In der sechsten Klasse können die Schüler optional eine zweite Fremdsprache (Deutsch oder Französisch) im Wahlbereich wählen, die dann mit zwei Stunden pro Woche unterrichtet wird (vgl. Genç 2004: 107 ff.). Wer ab der neunten Klasse das Fremdsprachenprofil wählt, erhält zwischen acht bis zehn Stunden pro Woche Unterricht in der ersten Fremdsprache Englisch und zusätzlich vier Stunden in der zweiten Fremdsprache (vgl. Genç 2004: 109 ff.). Der große Unterschied zum deutschen Bildungssystem liegt darin, dass die zweite Fremdsprache nicht obligatorisch ist, was bedeutet, dass nicht jeder Schüler eine zweite Fremdsprache vorweisen kann. Zudem fällt die Wahl zwischen Deutsch und Französisch als zweite Fremdsprache in den allermeisten Fällen zugunsten des Deutschen aus, weshalb das Französische kaum noch gelehrt wird (vgl. Özbay 2008).

### **Kontrollgruppe A**

Die Kontrollgruppe A besteht aus 26 Schülern (20 weibliche und 6 männliche Probanden), die ausschließlich mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind und zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 15 und 17 Jahre alt waren. Von den 26 Probanden haben 25 angegeben, einen deutschen Kindergarten besucht zu haben; ein Proband hat keinen Kindergarten besucht. Alle 26 Probanden haben in Deutschland eine Grundschule und anschließend ein Gymnasium besucht. Ähnlich wie die Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe waren die Probanden der Kontrollgruppe A zum Zeitpunkt der Erhebung entweder Schüler einer 9., 10., 11. oder 12. Klasse eines Gymnasiums in Hamburg oder Umgebung. Alle Probanden haben zum Zeitpunkt der Erhebung Französisch als zweite Schulfremdsprache gelernt. Das Englische hat sich auch in dieser Gruppe als leistungstärkere Fremdsprache herausgestellt:

L1<sup>α</sup> ≙ Deutsch (MD-WE = 97 Punkte)

L2<sup>β</sup> ≙ Englisch (MD-WE = 86 Punkte)

L3<sup>γ</sup> ≙ Französisch (MD-WE = 63 Punkte)

Erwartungsgemäß haben alle Probanden dieser Gruppe angegeben, mit ihren Familienangehörigen, Freunden und Bekannten nur Deutsch zu sprechen.

### **Kontrollgruppe B**

Die Gruppe der Menschen mit einem russischsprachigen Hintergrund gilt als eine der größten sprachlichen Minderheiten in Deutschland und zeichnet sich – im Vergleich zu der Gruppe der Menschen mit einem türkischsprachigen Hintergrund – durch einen höheren Grad an kultureller, geschichtlicher, religiöser und linguistischer Heterogenität aus (vgl. Brehmer 2007: 163 ff.).

Bei der Kontrollgruppe A handelt es sich um 18 Probanden (14 weiblich und 4 männlich), die zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 15 und 18 Jahre alt waren und entweder die 9., 10. oder 11. Klasse eines Gymnasiums in Hamburg besucht haben. Zehn der 18 Probanden haben als Geburtsort ‚Deutschland‘ angegeben, die übrigen acht Probanden sind in ihren Herkunftsländern zur Welt gekommen. Diese acht Probanden sind entweder als Säuglinge oder als Kleinkinder im Alter von ein bis vier Jahren nach Deutschland gekommen und weisen somit eine eigene Migrationserfahrung auf. Die übrigen zehn Probanden besitzen ebenfalls einen Migrationshintergrund, jedoch ohne eigene Migrationserfahrung. Insgesamt haben neun der 18 Probanden einen Kindergarten in Deutschland besucht; vier haben einen Kindergarten in ihrem Herkunftsland und in Deutschland besucht; ein Proband hat einen Kindergarten lediglich im Herkunftsland und nicht in Deutschland besucht; weitere vier Probanden haben gar keinen Kindergarten besucht. Von den 18 Probanden haben 12 angegeben, als erste Sprache Russisch gelernt zu haben, zwei haben angegeben, zuerst Deutsch gelernt zu haben und weitere vier haben angegeben, Russisch und Deutsch parallel gelernt zu haben. Die C-Test-Ergebnisse dieser Gruppe zeigen, dass die deutsche Sprache ihre dominante Sprache ist:

2L1<sup>α</sup> ≙ Deutsch (MD-WE = 95 Punkte)

2L1<sup>γ</sup> ≙ Russisch (MD-WE = 52 Punkte)

L2<sup>β</sup> ≙ Englisch (MD-WE = 85 Punkte)

Die russisch-deutsch bilingualen Probanden haben im Durchschnitt weitaus bessere Leistungen im englischen C-Test erzielt als im Russischen. Aus diesem Grund gilt das Russische als ihre 2L1<sup>γ</sup> und das Englische als ihre L2<sup>β</sup>. Im Durchschnitt haben die Probanden angegeben, im Alltag mit Familienangehörigen, Freunden und Bekannten vorwiegend Deutsch zu sprechen.

## 4.2 Erhebungsinstrumente

Nachfolgend werden die unterschiedlichen Datenerhebungsinstrumente und Auswertungsmethoden vorgestellt, die in dieser Studie zum Einsatz gekommen sind.

### 4.2.1 Der Fragebogen

Für die Erhebung von soziodemographischen Daten wurden die Probanden gebeten, einen Fragebogen auszufüllen. Dieser setzt sich größtenteils aus Items zusammen, die entweder in der LiPS Mini-Panel Studie<sup>35</sup> im Rahmen des *Landesexzellenzclusters LiMA* oder im *FörMig*-Projekt (Gogolin *et al.* 2011) in den entsprechenden Fragebögen zum Einsatz gekommen sind. Zusätzlich zu den soziodemographischen Informationen wurden mit Hilfe des Fragebogens Detailinformationen zu bestimmten ausgewählten Faktoren erhoben, die Einfluss auf sprachübergreifenden Transfer ausüben können und die für die Ziele des vorliegenden Untersuchungsvorhabens operationalisiert werden konnten. Dabei handelt es sich um folgende Faktoren: *Sprachkenntnisse* (sowohl in den Ausgangs- als auch in den Zielsprachen) und *recency of use* bzw. die Häufigkeit des Gebrauchs einer Sprache. Um den Faktor *Sprachkenntnisse* zu spezifizieren, wurden die Probanden gebeten, ihre Noten aus dem letzten Schulzeugnis für die Fächer Deutsch, Englisch und Französisch anzugeben. Da kein bilingualer Proband herkunftssprachlichen Schulunterricht an einer deutschen Schule erhalten hat und somit keine tatsächlichen Schulnoten für Türkisch oder Russisch vorliegen, wurden die Probanden dazu aufgefordert, ihre Sprachkenntnisse für die Sprachen Türkisch bzw. Russisch (aber auch Englisch, Französisch, Deutsch) in Form von Schulnoten von 1 – 6 selbst einzuschätzen. Dabei sollten sie sich zunächst eine Gesamtnote geben und anschließend Teilfertigkeiten wie Lesen, Sprechen, etc. ebenfalls mit einer Note bewerten. Mit dem Ziel, diese Noten zu einer Gesamtnote pro Sprache zusammenzufassen, wurde die innere Konsistenz der einzelnen Noten mit Hilfe des

---

<sup>35</sup> Mit freundlicher Genehmigung von Thorsten Klinger. Näheres zur LiPS Mini-Panel-Studie unter folgender Internetadresse: [http://www.gesis.org/sofiswiki/LiPS\\_Mini-Panel](http://www.gesis.org/sofiswiki/LiPS_Mini-Panel).

Cronbachs Alpha Reliabilitätskoeffizienten ( $\alpha$ ) geschätzt<sup>36</sup>. Wie man der nachfolgenden Tabelle entnehmen kann, weisen alle Reliabilitätskoeffizienten auf eine sehr hohe innere Konsistenz der Noten mit Werten von  $\alpha \geq ,83$  hin:

	n	Items	$\alpha$
Englisch	70	6	,97
Französisch	52	6	,91
Deutsch	70	6	,83
Herkunftssprache <sup>37</sup>	44	6	,93

Tabelle 6: Reliabilitätskoeffizienten für die Selbsteinschätzungsnoten

Die Schul- sowie die Selbsteinschätzungsnoten sollen für die Außenvalidierung der speziell für diese Studie entwickelten Sprachleistungstests herangezogen werden (siehe Grotjahn & Tönshoff 1992).

#### 4.2.2 Der C-Test (Sprachleistungstest)

Um die allgemeinen Sprachkompetenzen<sup>38</sup> der an dieser Studie teilnehmenden Probanden zu erfassen, wurden C-Tests eingesetzt, die speziell für diese Studie entwickelt wurden. C-Tests stellen eine Variante des Lückentextes (*Cloze*<sup>39</sup>-Test) dar, da in C-Tests – anders als in Lückentexten – nicht ganze Wörter, sondern nur Worthälften getilgt werden. Lückentexten und C-Tests liegt das gleiche informationstheoretische Konzept zugrunde, nämlich das Prinzip der *reduzierten Redundanz*. Hierbei wird angenommen, dass sprachliche Nachrichten mehr Informationen enthalten als für die eigentliche Interpretation der Nachrichten erforderlich sind (vgl. Klein-Braley 2002: 76; Stemmer 1991: 15; Feldmann *et al.* 1986: 326). Spolsky (1973) übertrug dieses Prinzip erstmals auf Fremdsprachentests, um in diesen – neben Grammatik, Lexik, Lese- und Hörverständnis – auch den kreativen Aspekt von Sprache zu berücksichtigen, und darüber hinaus, den Vorteil von Muttersprachlern beim Entschlüsseln von verzerrten Nachrichten im Vergleich zu Sprachlernern näher zu erforschen (vgl. Stemmer 1991: 15f.). Seine Idee basierte auf folgender Grundannahme:

<sup>36</sup> Die statistischen Tests wurden mit dem Programm IBM SPSS 20 durchgeführt.

<sup>37</sup> Unter ‚Herkunftssprache‘ wurden die Selbsteinschätzungsnoten für Türkisch und Russisch zusammengefasst.

<sup>38</sup> Eckes und Grotjahn (2006: 291) definieren *allgemeine Sprachkompetenzen* als „underlying ability comprising both knowledge and skills and manifesting itself in all kinds of language use“.

<sup>39</sup> *Cloze* geht auf den Terminus *closure* aus der Gestaltpsychologie zurück und bedeutet „the natural human tendency to close or complete an incomplete circle or similar familiar pattern“ (Wainman 1979: 122).

[T]he non-native's ability to function with reduced redundancy, evidence that he cannot supply from his knowledge of the language the experience on which to base his guesses as to what is missing. In other words, the thing missing is the richness of knowledge of probabilities – on all levels, phonological, lexical, and semantic – in the language. (Spolsky 1973: 170)

Nachdem vermehrt Schwachpunkte am Cloze-Verfahren deutlich wurden und unter anderem dessen Validität, Reliabilität, Schwierigkeitsgrad, Auswertungs- und Tilgungsmethode<sup>40</sup> unter Kritik geraten sind, haben Raatz und Klein-Braley (1983) das bestehende Cloze-Verfahren modifiziert und den C-Test entwickelt. Um ein Übertragen der Schwachpunkte des Cloze-Verfahrens auf das neue Testformat auszuschließen, musste der C-Test bestimmten Bedingungen entsprechen (vgl. Raatz & Klein-Braley 2002: 78):

- Das neue Testformat sollte viel kürzer als ein durchschnittlicher Cloze-Test sein, aber gleichzeitig mindestens 100 Items bzw. Lücken vorweisen.
- Die Tilgungsrate und der Startpunkt der Tilgung sollten festgelegt sein.
- Die getilgten Wörter sollten eine repräsentative Auswahl der Textelemente darstellen.
- Um eine Bevorzugung von Prüflingen mit Spezialwissen durch eine bestimmte Textauswahl zu vermeiden, sollte ein C-Test aus mehreren kurzen, thematisch unterschiedlichen Texten bestehen.
- Um einen hohen Grad an Objektivität zu gewährleisten, sollte jede korrekte und exakte (dem Original entsprechende) Antwort einen Punkt ergeben.
- Muttersprachler sollten im besten Fall 90% - 100% eines Tests lösen können. Sollten sie weniger als 90% erreichen, sollte der Test nicht für Sprachlerner eingesetzt werden.
- Das neue Testformat sollte reliabel, valide und einfach zu entwickeln sein.

Tatsächlich wurde im Jahr 1982 anhand erster Ergebnisse bewiesen, dass ein gut konstruierter C-Test den oben genannten Bedingungen entsprechen konnte. Somit etablierte sich der C-Test im Lauf der Jahre als ein „integratives Meßinstrument zur weitgehend globalen Erfassung der mit Lesen und Schreiben verbundenen Sprachkompetenz in Fremd-, Zweit- und – mit Einschränkungen – auch in Erstsprachen“ (Grotjahn 1993: 77f.). Bislang wurden C-Tests in mehr als 20 Sprachen

---

<sup>40</sup> Da in einem Cloze-Test ganze Wörter getilgt werden, können pro Lücke theoretisch mehrere unterschiedliche Lösungsvarianten als korrekt gelten. Hierin – in der Bandbreite an theoretisch möglichen Lösungswörtern – liegt der große Schwachpunkt des Cloze-Test-Verfahrens, weil dadurch das Einhalten einer objektiven und einheitlichen Auswertung der Tests nur in den seltensten Fällen gegeben ist.

entwickelt und getestet, unter anderem für Englisch, Deutsch, Russisch, Französisch und Türkisch (vgl. Eckes und Grotjahn 2006: 290). Der C-Test hat sich nicht nur als verlässliches wissenschaftliches Untersuchungsinstrument in der Linguistik und der Psychologie bewährt, er findet mittlerweile auch an vielen Universitäten Anwendung als Einstufungstest. Der Grund hierfür mag darin liegen, dass C-Tests „linguistisch fundiert, leicht zu entwickeln und durchzuführen, [...] objektiv, hoch reliabel und im Vergleich zu Schulnoten und Sprachtestbatterien valide“ sind (Raatz & Klein-Braley 1983: 135).

Bei der Bearbeitung eines C-Tests werden zwei unterschiedliche kognitive Informationsverarbeitungsprozesse in Gang gesetzt: *bottom-up processing* und *top-down processing*. Feldmann *et al.* (1986: 332) fassen die Abläufe des *bottom-up processing* zusammen:

Beim *bottom-up* [sic!] processing [...] identifiziert die Lernerin/der Lerner z.B. beim Lesen des ersten Wortes eines C-Test-Textes auf der untersten Ebene visuell zunächst kleine Einheiten wie Grapheme oder Graphemfolgen, die anschließend in Phoneme oder Phonemfolgen kodiert werden. Diese wiederum werden zu größeren Einheiten wie Silben und Wörter zusammengesetzt. Auf der nächst höheren Ebene wird eine semantisch-syntaktische Analyse durchgeführt, die möglicherweise zur Identifizierung von Satzkonstituenten führt und schließlich eine erste semantische Interpretation eines größeren Textsegmentes ermöglicht. Auf der dritten Ebene wird schließlich eine Text- und Pragmatikanalyse durchgeführt, die letztendlich zum Textverständnis führen kann.

*Top-down processing* hat eine höhere Ebene als Ausgangspunkt, beispielsweise die allgemeine Bedeutung eines Textes, und erfolgt demnach in umgekehrter Reihenfolge als *bottom-up processing*. Die Testperson versucht hierbei, Unklarheiten und unterschiedliche Interpretationen der gegebenen Daten aufzuklären und zu verstehen (vgl. Feldmann *et al.* 1986: 332f.). Diese beiden Prozesse der kognitiven Informationsverarbeitung laufen bei Muttersprachlern gleichzeitig ab, allerdings können besonders bei Sprachlernern nicht bekannte oder vergessene Elemente einer Fremdsprache zu einer Störung der beiden Prozesse führen (vgl. Feldmann *et al.* 1986: 333).

#### **4.2.2.1 Gütekriterien des C-Tests**

Um sicherstellen zu können, dass mit einem Test exakt diejenigen Daten erhoben werden, für deren Erhebung der jeweilige Test konzipiert wurde, muss ein Test bestimmten Gütekriterien entsprechen. Zu den Hauptgütekriterien von Tests zählen die *Objektivität*, die *Validität* und die *Reliabilität*. Im Folgenden sollen diese

Hauptgütekriterien vorgestellt und deren konkrete Anwendung auf den C-Test näher beleuchtet werden.

In Bezug auf die *Objektivität* eines Tests unterscheidet man zwischen der *Durchführungs-* und *Auswertungsobjektivität* (vgl. Roos 1995: 35). Um *Durchführungsobjektivität* zu gewährleisten, können die Rahmenbedingungen einer Erhebung vergleichbar gestaltet werden, das heißt, dass beispielsweise jede Versuchsperson dieselben schriftlichen Arbeitsanweisungen bekommt und der Versuchsleiter stets darauf bedacht ist, Abschreiben der Versuchspersonen untereinander zu vermeiden (vgl. Roos 1995: 35; Raatz & Klein-Braley 2002: 79f.). *Auswertungsobjektivität* ist bei C-Tests dadurch gegeben, dass pro Lücke – im Gegensatz zu Cloze-Tests – fast immer nur eine Lösung in Frage kommt. In seltenen Fällen kommt es vor, dass Prüflinge eine andere akzeptable Lösung für eine Lücke finden, die nicht exakt der Originallösung entspricht (vgl. Roos 1995: 35; Raatz & Klein-Braley 2002: 80). Die Auswertungsobjektivität kann in solchen Fällen von der auswertenden Person beeinflusst werden, die entscheiden muss, ob ein alternativer Lösungsvorschlag korrekt ist oder nicht. Sollte eine alternative Lösungsvariante als akzeptabel eingestuft werden, so wird diese Lösungsvariante in den Auswertungsschlüssel aufgenommen, um die Auswertungsobjektivität nicht zu manipulieren.

Bei der *Validität* von Tests gibt es – wie auch bei der Objektivität – verschiedene Kategorien. Man unterscheidet zwischen der *inhaltlichen Validität*, der *Konstruktvalidität* und der *Kriteriumsvalidität* (vgl. Roos 1995: 35f.; Raatz & Klein-Braley 2002: 81 f.). Grundsätzlich gilt, dass ein Test dann valide ist, wenn er das misst, was er messen soll (vgl. Raatz & Klein-Braley 2002: 81). Damit ein Test als *inhaltsvalide* gelten kann, „müssen die Testaufgaben so konstruiert sein, daß sie genau das zu bestimmende Merkmal erfassen [...], d.h. sie sind *lehrzielorientiert*“<sup>41</sup> (Roos 1995: 35). Da C-Tests aus verschiedenen Texten bestehen, die den Versuchspersonen in der Regel nicht bekannt sind, gelten sie nicht als lehrzielorientiert. Ein C-Test erfasst inhaltlich demnach mehr als das Lehrziel und kann somit nicht dem Kriterium der *Inhaltsvalidität* entsprechen (vgl. Roos 1995: 35). *Konstruktvalidität* liegt dann vor, wenn ein Test das erfasst, was planmäßig erfasst werden soll (vgl. Roos 1995: 36; Raatz & Klein-Braley 2002: 81). Übertragen auf C-Tests bedeutet dies, dass sie in dem Fall konstruktvalide sind, wenn sie – wie behauptet – tatsächlich allgemeine Sprachkompetenzen in einer bestimmten Sprache messen. Um im Fall des C-Tests

---

<sup>41</sup> Hervorhebung im Original.

Konstruktvalidität nachzuweisen, wurden C-Test-Ergebnisse mit Ergebnissen anderer konstruktvalider und etablierter Tests<sup>42</sup>, die ebenfalls Aussagen über allgemeine Sprachkompetenzen geben, korreliert (vgl. Raatz & Klein-Braley 2002: 81; Eckes & Grotjahn 2006: 294 ff.). Bisher wurde die Konstruktvalidität von C-Tests in zahlreichen Studien hauptsächlich für die Sprachen Englisch, Deutsch und Französisch untersucht (vgl. Raatz & Klein-Braley 2002: 81 f.; Grotjahn *et al.* 2002: 101 f.; Eckes & Grotjahn 2006: 294ff.). Es wurde festgestellt, dass C-Tests ähnlich positive psychometrische Eigenschaften aufweisen wie andere etablierte Tests zur Bestimmung allgemeiner Sprachkompetenzen (vgl. Eckes & Grotjahn 2006: 295). Zudem konnte gezeigt werden, dass C-Tests positiv mit Ergebnissen von Diktaten und sogar mit Ergebnissen von mündlichen Sprachtests korrelieren (vgl. Eckes & Grotjahn 2006: 298). Eckes und Grotjahn (2006: 300) fassen die Ergebnisse dieser Korrelationsstudien zusammen: „Taken together, the results of the correlational studies [...] seem to provide converging evidence for the suitability of C-tests as measures of general language proficiency“.

Um herauszufinden, wie hoch der Grad der Genauigkeit und die Konsistenz eines Messinstrumentes sind, wird das Gütekriterium der *Reliabilität* ausgewertet (vgl. Roos 1995: 36; Raatz & Klein-Braley 2002: 80). Je höher die Genauigkeit eines Messinstrumentes ist, desto höher ist dessen Reliabilität. Der geschätzte Reliabilitätskoeffizient kann zwischen 0 und 1 variieren, wobei Tests mit einem Koeffizienten von 0 als *inakzeptabel* und Tests mit 1 als *exzellent* gelten (vgl. Raatz & Klein-Braley 2002: 80). Zur Schätzung der Reliabilität gibt es verschiedene Vorgehensweisen: die Retest-Methode, die Paralleltest-Methode, die Split-Half-Methode und die Konsistenzanalyse (vgl. Raatz & Klein-Braley 2002: 80). Um die Reliabilität von C-Tests zu schätzen, wird in der Regel eine Konsistenzanalyse durchgeführt und dabei der Cronbachs-Alpha-Koeffizient berechnet. Grotjahn *et al.* (2002: 99) berichten, dass in der Vielzahl der C-Test-Studien bewiesen werden konnte, dass sich C-Tests durch eine sehr hohe Reliabilität auszeichnen. Diese positiven Ergebnisse konnten sowohl für kleine als auch für größere Testgruppen mit mehr als 800 Testpersonen ermittelt werden.

Die Wahl von C-Tests zur Erfassung allgemeiner Sprachkompetenzen im Rahmen dieser Untersuchung liegt darin begründet, dass sich das C-Test-Format in zahlreichen

---

<sup>42</sup> Hierzu zählen u.a. folgende Tests: TOEFL, TOEIC, English Language Battery (ELBA), Communicative Use of English as a Foreign Language Test of the Royal Society of Arts, Michigan Test, English Placement Test (ELP), Test of German as a Foreign Language (TestDaF), Duisburg English Language Test for Advanced Students (DELTA), Bochum Diagnostic Test for French (BDF) (vgl. Eckes und Grotjahn 2006: 295 ff.).

Studien als verlässlich, ökonomisch und objektiv herausgestellt hat (vgl. Grotjahn 1993: 77f.). Obwohl man in Bezug auf C-Tests auch einige Defizite feststellen konnte, zum Beispiel, dass sie für fortgeschrittene Lerner teilweise zu einfach sind (vgl. Grotjahn *et al.* 2002: 97), überzeugen sie dennoch nicht nur durch ihre in vielen Untersuchungen belegten und als positiv eingestuften Testgütekriterien, sie korrelieren auch mit weitaus komplexeren und zeitaufwendigeren Sprachtests zur Bestimmung globaler Sprachkompetenz positiv (vgl. Eckes und Grotjahn 2006: 300f.). Ein weiterer Vorteil des Arbeitens mit C-Tests ist die Tatsache, dass ihre Bearbeitung kein Spezialwissen auf Seiten der Testpersonen voraussetzt. Als besonders positiv hervorzuheben ist die geringe Ratewahrscheinlichkeit, die bei der Bearbeitung von C-Tests gegeben ist. Anders als in herkömmlichen Lückentests kommt in den meisten Fällen nur eine richtige Lösung in Frage, was für die Objektivität und Validität von C-Tests spricht.

Nachdem die dem C-Test Format zugrundeliegende Theorie erläutert und die Wahl dieses Formats als Messinstrument allgemeiner Sprachkompetenz begründet wurde, soll im Folgenden die Konstruktion der C-Tests, die in dieser Studie eingesetzt wurden, näher erklärt werden.

#### **4.2.2.2 Konstruktion der C-Tests**

Die Entwicklung der C-Tests in den Sprachen Englisch, Französisch, Deutsch, Türkisch und Russisch<sup>43</sup> erfolgte in vier Schritten (1. Textauswahl, 2. Tilgungsprinzip, 3. Feedback von Muttersprachlern und Studenten, 4. Gütekriterien und Testauswertung) und orientierte sich dabei an den gängigen Vorgaben zur Konstruktion von C-Tests (vgl. Grotjahn 2002: 222). Nachfolgend werden diese vier Schritte erläutert, dabei werden besonders die typologischen Eigenschaften der jeweiligen Sprachen und die damit zusammenhängenden Modifikationen des üblichen Tilgungsprinzips berücksichtigt<sup>44</sup>.

##### **4.2.2.2.1 Textauswahl**

Da insgesamt fünf C-Tests für diese Studie entwickelt werden sollten, mussten für jeden Test mindestens vier kurze, authentische und non-dialogische Texte ausgewählt werden. Die anfängliche Überlegung, Texte aus Schulbüchern als Grundlage zu verwenden,

---

<sup>43</sup> Der russische C-Test wurde von Tatiana Perevozchikova erstellt, ausgewertet und freundlicherweise auch für die Verwendung in dieser Studie zur Verfügung gestellt. Frau Perevozchikova war ebenfalls an der Entwicklung der C-Tests in den Sprachen Deutsch und Englisch beteiligt.

<sup>44</sup> Ziel war es nicht, standardisierte C-Tests zu entwickeln. Vielmehr wurde versucht, ein Instrument zu entwickeln, mit dessen Hilfe man einen Richtwert für die allgemeinen Sprachkompetenzen der Probanden in den jeweiligen Sprachen bestimmen konnte.

wurde schnell verworfen. Zum einen wurde befürchtet, dass dem einen oder anderen Probanden Texte aus dem Schulunterricht bekannt sein könnten, zum anderen bestehen Schulbuchttexte zu einem großen Teil aus Dialogen und eignen sich somit nicht als Grundlage für C-Tests. Nachdem sich auch Artikel aus Online-Zeitungen als entweder zu trivial, oder viel zu schwierig herausgestellt hatten, schien es plausibel, Texte aus der Online-Enzyklopädie *Wikipedia* als Grundlage für die C-Test-Konstruktion zu verwenden. Entgegen der Gefahr, dass *Wikipedia*-Einträge nicht ausschließlich von Muttersprachlern verfasst werden, wurde dennoch dieses Vorgehen bevorzugt, da *Wikipedia* eine beträchtliche Auswahl an Texten in vielen verschiedenen Sprachen bietet. Bei der Wahl der Texte wurde jedoch besonders darauf geachtet, dass grammatikalisch korrekte Texte und Texte mit einem angemessenen sprachlichen Register ausgewählt wurden.

Für jeden C-Test wurden maximal acht *Wikipedia*-Einträge ausgewählt. Begonnen wurde mit der Textauswahl für den deutschen C-Test. Die ausgewählten deutschen Texte wurden jeweils auf ungefähr 150 Wörter gekürzt, dabei wurde berücksichtigt, dass keine für das Gesamtverständnis der Texte notwendigen Informationen gelöscht wurden und jeder Text in sich stimmig blieb. Während dieses Prozesses erwiesen sich bereits einige Texte als ungeeignet, sodass schließlich vier Texte für die Testkonstruktion in Frage kamen. Es handelte sich hier um Texte mit folgenden Inhalten: *Bruce Lee*, *Bermuda Dreieck*, *EHEC*, *McDonald's Burger*.

Bevor mit der Tilgung der Worthälften begonnen wurde, wurde die Auswahl der übrigen Texte vorgenommen. Obwohl *Wikipedia* eine sehr umfangreiche Auswahl an Artikeln bietet, stellte sich die Suche nach geeigneten Texten als sehr mühsam heraus. Deshalb, und weil gerade zwei der bereits ausgesuchten *Wikipedia*-Artikel sich in allen relevanten Sprachen besonders gut eigneten, wurden die Texte mit den Themen *Bruce Lee* und *Bermuda Dreieck* für alle fünf Sprachen übernommen. Die Texte behandeln zwar die gleichen Themen, sind aber keinesfalls Übersetzungen voneinander – sie unterscheiden sich im Inhalt und in der sprachlichen Schwierigkeit. Vor diesem Hintergrund sollte die Möglichkeit minimiert werden, dass Probanden bereits angelesenes Wissen von einem Test in den nächsten transferieren konnten.

Letztendlich wurden für die Sprachen Englisch, Französisch, Türkisch und Russisch noch weitere Texte ausgesucht, bis schließlich für jede Sprache – zusätzlich zu *Bruce Lee* und *Bermuda Dreieck* – zwei weitere Texte gefunden werden konnten. Ebenso wie die Texte für den deutschen C-Test wurden auch diese auf eine Länge von circa 150 Wörtern gekürzt. Zusätzlich wurden Spezialvokabeln durch Synonyme ersetzt.

Der nachfolgenden Tabelle kann entnommen werden, welche Inhalte für welchen C-Test verwendet wurden, und in welcher Reihenfolge (Schwierigkeitsgrad von einfach bis schwer, festgelegt von den Probanden der Pilotierung) diese in den jeweiligen Tests vorkommen:

	<b>Deutsch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Französisch</b>	<b>Türkisch</b>	<b>Russisch</b>
<b>Text 1</b>	<i>McDonald's Burger</i>	<i>Charlie</i>	<i>Bruce Lee</i>	<i>Robbie Williams</i>	<i>Брюс Ли (Bruce Lee)</i>
<b>Text 2</b>	<i>EHEC</i>	<i>Bob Dylan</i>	<i>Triangle des Bermudes</i>	<i>Steve Jobs</i>	<i>Саудовская Аравия (Saudi Arabien)</i>
<b>Text 3</b>	<i>Bruce Lee</i>	<i>Bruce Lee</i>	<i>Shi Weihan</i>	<i>Bruce Lee</i>	<i>Space Adventures</i>
<b>Text 4</b>	<i>Bermuda Dreieck</i>	<i>Bermuda Triangle</i>	<i>Cycliste</i>	<i>Bermuda Üçgeni</i>	<i>Бермудский треугольник (Bermuda Dreieck)</i>

Tabelle 7: Übersicht der C-Test-Textauswahl<sup>45</sup>

#### 4.2.2.2.2 Tilgungsprinzip

Um die Darstellung der C-Test-Konstruktionsprozesse so verständlich wie möglich zu gestalten, werden zunächst diejenigen sprachtypologischen Eigenschaften, die bei der Konstruktion der C-Tests berücksichtigt werden mussten, vorgestellt. Im Anschluss daran wird das angewandte Tilgungsprinzip näher erläutert.

Das klassische Tilgungsprinzip<sup>46</sup> von C-Tests besagt, dass beginnend mit dem zweiten Satz die zweite Hälfte jedes zweiten Wortes getilgt werden soll (vgl. Grotjahn *et al.* 2002: 75). Am Ende jedes Textes soll ein unversehrter (Teil)-Satz verbleiben. Von der Tilgung ausgenommen sind Eigennamen, Abkürzungen, Wörter, die nur aus einem Buchstaben bestehen und rekurrente Wörter (vgl. Grotjahn *et al.* 2002: 75). Auf diese Weise entstehen C-Tests bestehend aus vier bis fünf kurzen Texten und insgesamt 100 Lücken.

Aus sprachtypologischer Sicht zählen Deutsch, Englisch, Französisch und Russisch zur Gruppe der flektierenden Sprachen. Diese Gruppe zeichnet sich durch folgende Merkmale aus: „Grammatical relations are expressed by changing the internal structure of the words – typically by the use of inflectional endings“ (Crystal 1987: 293). In Bezug auf die Anwendbarkeit des C-Test-Prinzips wurden flektierende Sprachen am gründlichsten untersucht (vgl. Roos 1995: 19; Grotjahn *et al.* 2002: 96). Da C-Tests ursprünglich für Englisch und Deutsch entwickelt wurden, funktioniert das klassische

<sup>45</sup> Die genauen Quellenangaben für die einzelnen Texte können Anhang B oder dem Literaturverzeichnis entnommen werden.

<sup>46</sup> Die klassische Tilgungsmethode wird in der gängigen Literatur auch als *second-half* Methode bezeichnet.

Tilgungsprinzip für diese Sprachen problemlos. Lediglich für das Deutsche wird empfohlen nicht die gesamte zweite Hälfte von Komposita zu tilgen, sondern zumindest den Anfangsbuchstaben der zweiten Hälfte unbeschädigt zu lassen, um somit die Anzahl von Alternativlösungen so gering wie möglich zu halten (vgl. Grotjahn *et al.* 2002: 96).

Mit der Konstruktion von französischen C-Tests haben sich Grotjahn (1986), Stemmer (1991), Schiffler (1992) und Cronjäger *et al.* (2010) auseinandergesetzt und sind zu dem Ergebnis gekommen, dass sich das C-Test-Prinzip mit dem klassischen Tilgungsverfahren problemlos auf diese Sprache übertragen lässt. Speziell für das Französische schlägt Grotjahn (1986) vor, Wörter mit einem Apostroph (z.B. *c'est*) und solche mit einem Bindestrich (z.B. *celui-ci*), als ein Wort zu zählen.

In Bezug auf das Russische ergab eine Untersuchung von Steurer (1986), dass das klassische Tilgungsprinzip ebenfalls problemlos auf das Russische übertragen werden kann.

Türkisch zählt zur Gruppe der agglutinierenden Sprachen, die folgende Eigenschaften aufweist: „Words are build up out of a long sequence of units, with each unit expressing a particular grammatical meaning“ (Crystal 1987: 293). Mit der Anwendung des C-Test-Prinzips auf das Türkische befasste sich erstmalig Raatz (1985). Allerdings musste er feststellen, dass das klassische Tilgungsprinzip zu Tests mit einem zu hohen Schwierigkeitsgrad führte, da es selbst Muttersprachlern nicht gelang, diese Tests annähernd vollständig zu lösen (vgl. Raatz 1985: 17 f.). Daher entschied er sich dazu, die klassische Tilgungsmethode leicht abzuwandeln und nur jedes dritte Wort zu tilgen<sup>47</sup>. Darüber hinaus wurde jeder zu ergänzende Buchstabe durch eine extra Linie angedeutet, anstatt – wie üblich – eine durchgezogene Linie zu wählen, die die Anzahl der fehlenden Buchstaben nicht verrät. Baur und Meder (1989, 1994) weisen ebenfalls darauf hin, dass das klassische Tilgungsverfahren für eine agglutinierende Sprache wie dem Türkischen nicht die optimalste Methode darstellt, da durch die hochfrequent auftretenden Lücken zu viele essentielle grammatische Informationen verloren gehen, die auch durch Muttersprachler nicht mehr rekonstruiert werden können. Um den typologischen Besonderheiten der türkischen Sprache gerecht zu werden, teilen sie den gesamten Text zunächst in Silben auf und tilgen über die Wortgrenzen hinaus anschließend jede dritte Silbe.

Durch die Modifikationen, die von Raatz (1985) und Baur und Meder (1989, 1994) an der klassischen Tilgungsmethode unternommen worden sind, konnte das C-Test-Prinzip

---

<sup>47</sup> Dieses Tilgungsverfahren ist bekannt als das sogenannte *third-half principle*.

erfolgreich auf das Türkische übertragen werden. Diese beiden alternativen Tilgungsverfahren und noch zwei weitere (*morpheme* und *middle deletion*)<sup>48</sup> wurden erneut in einer Untersuchung von Daller *et al.* (2002) auf ihre Anwendbarkeit auf das Türkische überprüft. Die Ergebnisse der Untersuchung deuten darauf hin, dass sich das Prinzip der *morpheme deletion* am wenigsten für türkische C-Tests eignet, da es Muttersprachlern nicht gelang, die von Raatz und Klein-Braley festgelegte Punktzahl von 90% - 100 % zu erreichen (vgl. Daller *et al.* 2002: 198). Diejenigen C-Tests, die nach dem *third-half* Prinzip erstellt wurden, erbrachten durchweg positive Resultate (vgl. Daller *et al.* 2002: 195). Die Silbentilgung und das *middle deletion* Verfahren erwiesen sich auch als praktikable Alternativen zur klassischen Tilgungsmethode (vgl. Daller *et al.* 2002: 198).

Eine weitere Studie zur Anwendbarkeit des C-Test-Prinzips auf die türkische Sprache wurde von Caprez-Krompæk und Gönc (2006) durchgeführt. Erneut wurde versucht, eine alternative Tilgungsmethode zur klassischen *second-half* Tilgung zu entwickeln. Caprez-Krompæk und Gönc (2006: 153 f.) entschieden sich dazu, zwei unterschiedliche, nämlich die Silben- und die Morphemtilgung, zu einer Mischform (genannt *explorative Methode*) zu kombinieren. Darüber hinaus entwickelten sie ausgehend von der *explorativen Methode* das *first suffix-Prinzip*<sup>49</sup>. Beide Tilgungsverfahren stellten sich als mögliche Alternativen für die Konstruktion von türkischen C-Tests heraus (vgl. Caprez-Krompæk und Gönc 2006: 254 ff.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es durchaus möglich ist, C-Tests in türkischer Sprache zu entwickeln, sei es entweder durch geringere (vgl. Raatz 1985) oder durch komplexere Modifikationen (vgl. Baur und Meder 1989, 1994; Daller *et al.* 2002; Caprez-Krompæk und Gönc 2006) der klassischen *second-half* Tilgung. Da für die aktuelle Studie insgesamt fünf C-Tests in unterschiedlichen Sprachen erstellt werden sollten, musste ein Tilgungsschema gewählt werden, welches für alle involvierten Sprachen funktionieren würde. Die Entscheidung, dasselbe Tilgungsprinzip für alle Sprachen zu verwenden, liegt darin begründet, durch einheitlich getilgte Tests, eine mögliche Verwirrung der Probanden bei der Bearbeitung der C-Tests zu vermeiden.

Die Wahl des Tilgungsprinzips fiel auf die *third-half* Tilgung. Das oben beschriebene klassische Tilgungsprinzip wurde demnach nur einer leichten Modifizierung

---

<sup>48</sup> Bei der *morpheme deletion* findet eine fortlaufende Tilgung jedes dritten Morphems statt, während bei der *middle deletion* die Mitte jedes zweiten Wortes getilgt wird (vgl. Daller *et al.* 2002: 193 f.).

<sup>49</sup> Bei Wörtern mit mehreren Suffixen wird das erste Suffix nach der Wortwurzel gelöscht, bei einsilbigen Wörtern die letzten beiden Buchstaben, bei zwei- und mehrsilbigen Wörtern die zweite Silbe. Für genauere Tilgungsregeln für das *first suffix-Prinzip* siehe Caprez-Krompæk und Gönc (2006: 253 f.).

unterzogen. Anstatt die Hälfte jedes zweiten Wortes zu tilgen, wurde die Hälfte jedes dritten Wortes getilgt. Da dieses Tilgungsprinzip bereits für das Türkische – als einzige nicht flektierende Sprache in der vorliegenden Untersuchung – erfolgreich erprobt (vgl. Raatz 1985; Daller *et al.* 2002) und auch für die Fächer Englisch<sup>50</sup> und Französisch<sup>51</sup> angewendet und untersucht wurde, schien dieses Tilgungsverfahren als das angemessenste. Zusätzlich hat diese Methode den Vorteil, dass die ausgewählten Texte nicht allzu sehr gekürzt werden mussten und somit mehr Bereitstellung von Kontext bewirkt werden konnte. Dementsprechend blieben mehr sprachliche Informationen erhalten, wodurch die Erschließung der fehlenden Informationen besonders für Fremdsprachenlerner vereinfacht wurde.

Nachfolgend werden die allgemeinen und die sprachspezifischen Tilgungsregeln aufgeführt, die bei der Konstruktion der fünf C-Tests im Rahmen dieser Studie entstanden sind:

### **Allgemeine Prinzipien**

- Jeder C-Test besteht aus 4 Texten mit jeweils 25 Lücken (100 Lücken insgesamt).
- Die getilgten Wortteile werden durch konstant lange Linien ersetzt.
- Beginnend ab dem zweiten Satz wird die Hälfte jedes dritten Wortes getilgt.
- Von der Tilgung ausgenommen sind Eigennamen, Abkürzungen, Zahlen, Wörter, die nur aus einem Buchstaben bestehen, und rekurrente Wörter.
- Ein Satz/Teilsatz am Ende jedes Textes bleibt unversehrt.

### **Englisch und Deutsch**

- Bei Komposita wird der erste Buchstabe der zweiten Hälfte nicht gelöscht, um zu viele Alternativlösungen zu vermeiden.

### **Französisch**

- Wörter mit einem Apostroph (z.B. *c'est*) und solche mit einem Bindestrich (z.B. *celui-ci*) werden als ein Wort gezählt.

---

<sup>50</sup> Die *third-half* Tilgung wurde in der DESI Studie bei fortgeschrittenen Lernen des Englischen eingesetzt (vgl. Harsch und Schröder 2007).

<sup>51</sup> Für die Konstruktion von französischen C-Tests für Lernanfänger entschieden sich Cronjäger *et al.* (2010) ebenfalls für die *third-half* Tilgung.

## **Russisch**

- Es wurden keine speziellen Modifikationen am Tilgungsschema vorgenommen, jedoch wurde eine Version des C-Tests in lateinischen Buchstaben angefertigt, weil davon ausgegangen wurde, dass einige Probanden das kyrillische Alphabet weder lesen, noch schreiben können.

## **Türkisch**

- Aufgrund der agglutinierenden Struktur des Türkischen, müssen so viele Buchstaben unversehrt gelassen werden, wie für die Erschließung der Lücke tatsächlich notwendig sind, auch wenn dabei mehr als die Hälfte des Wortes unversehrt bleibt. Eine konsequente Tilgung der zweiten Hälfte jedes dritten Wortes, würde dazu führen, dass die meisten Lücken nicht zu lösen wären.

Das Tilgungsschema konnte nicht immer konsequent eingehalten werden, sodass in manchen Fällen mehrere Wörter übersprungen werden mussten, bis sich ein geeignetes Wort zum Tilgen ergab. Der Grund hierfür lag entweder darin, dass Eigennamen, Abkürzungen, Zahlen, bereits getilgte Wörter oder Wörter mit einem Buchstaben von der Tilgung ausgenommen sind und somit übersprungen werden mussten, oder sich bestimmte Lücken bereits während der Pilotierung als problematisch herausgestellt hatten und daher das nächste oder übernächste Wort getilgt werden musste. Allerdings werden gelegentliche Abweichungen vom Tilgungsschema toleriert, da es zu den Konstruktionsprinzipien des C-Tests zählt, dass Eigennamen, Daten, usw. übersprungen werden müssen, ohne Qualitätseinbußen zu befürchten.

### 4.2.2.2.3 Feedback von Muttersprachlern und Studenten

Die C-Tests wurden jeweils fünf Muttersprachlern und/oder Studenten (Alter variiert von 16 bis 52 Jahre) als *Paper-Pencil* Version zusammen mit einer Instruktion und einem Übungsbeispiel dargeboten. Die Bearbeitungszeit pro Test betrug 15 Minuten. Die freiwilligen Testteilnehmer wurden gebeten, während der Bearbeitung des C-Tests Lücken zu markieren, deren Erschließung ihnen besonders schwerfiel. Außerdem sollten sie die Texte auf Druck- und Rechtschreibfehler überprüfen. Darüber hinaus war es ihre Aufgabe, die Texte nach Schwierigkeit zu sortieren, wobei der einfachste Text die Note ‚1‘ und der schwierigste die Note ‚4‘ bekommen sollte.

Bei der Durchsicht der ausgefüllten Tests, fiel auf, dass bestimmte Lücken von mehreren Testteilnehmern nicht gelöst und/oder als besonders schwierig markiert

worden waren. Ausgehend von den Markierungen der Testteilnehmer und den vorliegenden Lösungen, wurden die betroffenen Lücken dahingehend geändert, dass pro Lücke weniger Buchstaben getilgt wurden. Darüber hinaus wurden Lösungsvarianten, die inhaltlich und sprachlich akzeptabel waren, in den Auswertungsschlüssel aufgenommen. Schließlich wurde die Reihenfolge, in der die Texte innerhalb eines C-Tests aufgeführt werden, gemäß den Benotungen der Teilnehmer nach aufsteigender Schwierigkeit geordnet.

Die durch die Testteilnehmer erzielten Ergebnisse schwankten zwischen 94% und 100% und befanden sich somit in dem von Raatz und Klein-Braley (2002: 78) festgelegten Grenzbereich für Muttersprachler. Demzufolge könnten die Tests in ihrem Schwierigkeitsgrad als gleichwertig eingestuft werden. Auch haben alle Testteilnehmer die Texte in ihrer Zielgruppenadäquatheit als angemessen eingeschätzt.

#### 4.2.2.2.4 Testauswertung und Gütekriterien

Um einen gewissen Grad an Durchführungsobjektivität sicherzustellen, wurde darauf geachtet, dass die Rahmenbedingungen der jeweiligen Erhebungen vergleichbar gestaltet wurden, dies bedeutet, dass zum einen jeder Proband die gleichen mündlichen und schriftlichen Testinstruktionen bekommen hat, und dass zum anderen bei auftretenden Fragen von Seiten der Probanden keine zusätzlichen Informationen gegeben wurden, die auch nicht bereits den übrigen Probanden bekannt waren. Darüber hinaus wurde stets versucht, Rede- und Abschreibversuche zu unterbinden.

Da bei der Auswertung von C-Tests pro Lücke in der Regel immer nur eine richtige Lösung in Frage kommt, ist ein hoher Grad an Auswertungsobjektivität gegeben. Es kann jedoch durchaus vorkommen, dass Probanden eine andere grammatikalisch und inhaltlich akzeptable Lösung für eine Lücke finden, die nicht exakt der Originallösung entspricht. In solchen Fällen wurden Alternativlösungen in den Auswertungsschlüssel übernommen.

Für die Auswertung der C-Tests wurden für jeden Probanden Tabellen mit den richtigen Lösungen und möglichen Lösungsvarianten angelegt. Diese Tabellen wurden anschließend mit den tatsächlichen Lösungen der Probanden gefüllt und ausgewertet. Die Auswertung erfolgte prinzipiell nach der kanonischen Auswertungsmethode, das heißt, dass jede dem Original/Auswertungsschlüssel entsprechende Wortergänzung mit

einem Punkt bewertet wurde. Für fehlerhafte Wortergänzungen wurden keine Punkte vergeben (vgl. Grotjahn 2002: 224)<sup>52</sup>. Schließlich wurden diese Punkte addiert, sodass

umgerechnet in Prozent den RF-Wert, der Auskunft über den Grad der allgemeinen sprachlichen Kompetenz eines Probanden im Lesen und Textverstehen, sowie hinsichtlich der grammatikalischen und orthografischen Fähigkeiten gibt, [ermittelt werden konnte]. (Baur & Spettmann 2007: 98)

Neben diesem *Richtig-Falsch-Wert* (RF-Wert) wurde zusätzlich noch der sogenannte *Worterkennungswert* (WE-Wert) bestimmt. Baur und Spettmann (2007: 99 f.) merken hierzu Folgendes an:

Um differenzierte Ergebnisse zu erhalten, wird in Ergänzung zum RF-Wert, welcher das absolute Testergebnis repräsentiert, für jede Testperson ein weiterer Wert ermittelt, der Worterkennungswert (WE-Wert). Dieser ergibt sich aus der Menge der semantisch korrekt ergänzten Wörter und erfasst somit die rezeptive sprachliche Kompetenz der Testperson. [...] Auch wenn die formsprachliche Umsetzung nicht korrekt ist, das Wort aber erkannt wurde, gibt es einen Worterkennungspunkt (WE-Punkt).

In einem weiteren Schritt wurde aus dem RF-Wert und dem WE-Wert ein Differenzwert (Dif-Wert) errechnet. Der Dif-Wert

spiegelt das Verhältnis zwischen den produktiven und rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten eines Schülers wieder und ermöglicht so Interpretationen hinsichtlich der individuellen Leistungen und ggf. des Förderbedarfs. (Baur & Spettmann 2007: 100)

Um den Grad der Auswertungsobjektivität so hoch wie möglich zu halten, wurden die Fehler, die als ‚richtig‘ gewertet werden durften, genau festgelegt. Grundsätzlich wurden Buchstabendopplungen (z.B. Behhörden) nicht als Fehler gewertet. Da jeder Proband mindestens drei C-Tests bearbeiten musste, ist es nicht unwahrscheinlich, dass Flüchtigkeitsfehler in Form von Buchstabendopplungen auftreten. Diese Art von Fehler ist daher vielmehr auf einen Mangel an Konzentration, oder auf die Unvertrautheit mit dem Testformat zurückzuführen.

Für die teilnehmenden Probanden ist Französisch die zweite Schulfremdsprache. Die meisten von ihnen haben mehr als drei Jahre Französischunterricht in der Schule erhalten und würden somit nicht mehr als Lernanfänger angesehen werden. Da allerdings die orthographisch korrekte Akzentsetzung im Französischen für viele Lerner ein Problem darstellt, wurden Akzentfehler bei der Auswertung der C-Tests nicht als Fehler gewertet, solange die Lösung an sich korrekt war.

---

<sup>52</sup> Es ist jedoch gerade bei Lernanfängern legitim, orthographisch falsche Lösungen als ‚richtig‘ zu werten (vgl. Grotjahn 2002: 224).

Obwohl Türkisch eine wichtige Rolle im Alltag der türkisch-deutschen bilingualen Jugendlichen spielt, werden sie selten mit Situationen konfrontiert, in denen sie dazu aufgefordert sind, auf Türkisch zu schreiben. Da die türkische Schriftsprache aus lateinischen Buchstaben besteht und dem Grundsatz ‚ein Phonem – ein Graphem‘ folgt, sollte das Schreiben auf Türkisch für die Probanden prinzipiell kein Problem darstellen. Die Tatsache, dass sie es jedoch nicht gewohnt sind, auf Türkisch zu schreiben, wird bei der Realisierung jener Buchstaben deutlich, die im deutschen Alphabet nicht vorkommen. Zu diesen zählen: ç, ğ, ş und ı. Während sich viele Probanden strikt an die korrekte türkische Orthographie hielten, vergaßen andere wiederum die Diakritika bei den Buchstaben ç, ğ und ş. Im Fall des Buchstaben ı tendierten viele dazu, einen i-Punkt zu setzen. Oft konnte beobachtet werden, wie zu Beginn jedes Tests die korrekte türkische Orthographie eingehalten wurde, ab der Mitte jedoch viele Diakritika vergessen wurden. Außerdem ist aus Unterhaltungen mit den Probanden, die auf Türkisch geführt wurden, bekannt, dass sie die betroffenen türkischen Buchstaben und Laute phonetisch korrekt realisieren, und beispielsweise ein ı nicht wie ein i aussprechen. Daher konnte man bei dieser Art von Fehler, ähnlich wie bei den Buchstabendopplungen, von Flüchtigkeitsfehlern ausgehen. Würden diese Flüchtigkeitsfehler konsequent als ‚falsch‘ bewertet werden, hätte dieses Vorgehen eine drastische Verfälschung der Ergebnisse zur Folge. Aus diesem Grund wurde entschieden, Wörter, die als richtige Lösungen in Frage kommen, bei denen aber das Hinzufügen/Weglassen von Diakritika vergessen wurde, als ‚richtig‘ zu bewerten.

Da der russische C-Test in zwei Versionen angeboten wurde (kyrillische und lateinische Schreibweise), wurden bei der Auswertung der Version mit Lateinschrift nur jene Lösungen als ‚richtig‘ anerkannt, wenn die phonetischen Formen auch mit den entsprechenden orthographisch korrekten Formen übereinstimmten. Dies liegt darin begründet, dass nicht genau gesagt werden kann, ob ein Proband eine richtige Endung kennt, diese aber – wie im Mündlichen – in einer reduzierten Form schriftlich wiedergibt oder ob dem Probanden die grammatikalisch und orthographisch richtige Endung nicht bekannt ist und er deshalb Lösungen in der phonetischen Schreibweise präsentiert.

Die C-Tests in den Sprachen Deutsch und Englisch<sup>53</sup> wurden strikt nach der kanonischen Auswertungsmethode ausgewertet.

---

<sup>53</sup> Die Auswertung der russischen C-Tests erfolgte durch die freundliche Hilfe von Tatiana Perevozchikova.

In der Regel wird eine Konsistenzanalyse durchgeführt, um die Reliabilität – genauer „das Maß der Genauigkeit, mit der ein Merkmal durch den Test erfasst wird“ (Bühl 2012: 581) – zu schätzen. Für die in dieser Studie zum Einsatz gekommen C-Tests erfolgte die Berechnung der Reliabilität mit Hilfe des Cronbachs Alpha Koeffizienten. Tabelle 8 gibt einen Überblick über die geschätzten Reliabilitätskoeffizienten (Cronbachs  $\alpha$ ) für die jeweiligen C-Tests:

C-Test	n	Probanden	Items	$\alpha$ RF	$\alpha$ WE
Englisch	70	Hauptuntersuchungsgruppe; Kontrollgruppe A und B	4	,89	,87
Französisch	52	Hauptuntersuchungsgruppe; Kontrollgruppe A	4	,87	,87
Deutsch	70	Hauptuntersuchungsgruppe; Kontrollgruppe A und B	4	,91	,94
Türkisch	26	Hauptuntersuchungsgruppe	4	,94	,84
Russisch	18	Kontrollgruppe B	4	,99	,98

**Tabelle 8:** Reliabilitätskoeffizienten der C-Tests

Die Reliabilitätsschätzungen bewegen sich insgesamt auf einem hohen Niveau. Reliabilitätswerte, die sich zwischen  $\alpha = ,87$  und  $\alpha = ,99$  befinden, weisen auf eine hohe Reliabilität hin (vgl. Bortz & Schuster 2010: 88).

Des Weiteren wurden pro Test Trennschärfekoeffizienten berechnet. Die Trennschärfen aller C-Tests sind mit  $r_{it} \geq ,61$  ausreichend hoch (vgl. Bühl 2012: 420).

Um Aussagen über die Validität der verschiedenen C-Tests machen zu können, ist es im Rahmen der vorliegenden Studie nur möglich, die Schulnoten und die Selbsteinschätzungsnoten jedes einzelnen Probanden für die unterschiedlichen Sprachen mit den tatsächlichen C-Test-Ergebnissen zu korrelieren. Dabei handelt es sich um ein gängiges Verfahren, welches in vielen Studien, die sich mit der Validität von C-Tests befassen, zum Einsatz kommt (vgl. Grotjahn & Tönshoff 1992).

Da es sich bei den Schul- und Selbsteinschätzungsnoten um ordinalskalierte Variablen handelt, wurden Rangkorrelationen nach Kendalls Tau<sup>54</sup> durchgeführt (vgl. Bühl 2012: 420). Die C-Test-Ergebnisse und die jeweiligen Schul- und Selbsteinschätzungsnoten korrelieren allesamt negativ miteinander, dies bedeutet, dass ein gegenläufiger Zusammenhang vorliegt: Je größer die Werte der C-Test Ergebnisse werden, umso geringer werden die Werte der Noten. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass gute

<sup>54</sup> Rangkorrelationen nach Kendalls oder Spearmans sind im Gegensatz zu Pearson-Korrelationen parameterfreie Verfahren, die sich besonders für die Berechnung von Korrelationen zwischen nicht-normalverteilten Variablen eignen.

Leistungen im C-Test guten Schul- bzw. Selbsteinschätzungsnoten entsprechen. Sämtliche Korrelationen sind auf einem Niveau von *Sig.* = ,01 sehr signifikant (vgl. Bühl 2012: 171).

### **4.2.3 Sprachlernautobiographie**

Für die Erhebung qualitativer Daten wurden die Probanden gebeten, ihre persönlichen Sprachlernbiographien zu verfassen. Diese stellen den Hauptbestandteil des Datenpools dar. Inspiriert durch das Europäische Sprachenportfolio (Europarat 2001) entstand die Idee, die Verschriftlichung von Sprachlernbiographien als Datenerhebungsmethode einzusetzen.

Bei der Sprachlernautobiographie handelt es sich um ein halb offenes, schriftliches Aufgabenformat. Um den Probanden die Rekonstruktion ihrer Sprachlernerlebnisse zu vereinfachen, erhielten sie eine Bildersequenz<sup>55</sup>, die die verschiedenen Etappen des Lebens darstellt und somit als visuelle Anregung fungieren sollte. Gleichzeitig war es auf diese Weise möglich, den Inhalt der einzelnen Texte zu einem gewissen Grad zu lenken. Um ein Nacherzählen der Bildersequenz zu vermeiden, wurde in der Arbeitsanweisung ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Bildersequenz verschiedene Lebensabschnitte ins Gedächtnis rufen und somit lediglich als Inspirationsquelle betrachtet werden sollte. Zusätzlich wurde mit Hilfe eines Pfeils die erwünschte Mindesttextlänge auf den Aufgabenbögen markiert, um Texte mit einem vergleichbaren Umfang zu erhalten.

Da jeder die Freiheit besitzt, seinen sprachlichen Werdegang so zu rekonstruieren wie er möchte, ohne ein Richtig oder Falsch zu befürchten, eignet sich dieses Aufgabenformat dafür, schriftliche Daten zu elizitieren. Die Probanden sind nicht an strikte Vorgaben gebunden, ebenso wenig müssen sie Gelerntes wiedergeben. Der Umstand, dass sie frei aus ihrem Leben erzählen konnten, motivierte und führte somit in den meisten Fällen zu einer ambitionierten Bearbeitung der Aufgabe.

Die Sprachlernautobiographie wurde von allen türkisch-deutschen bilingualen Probanden zunächst auf Englisch und Französisch (oder in umgekehrter Reihenfolge) und anschließend auf Türkisch und Deutsch verfasst<sup>56</sup>. Diese Reihenfolge wurde auch von den Probanden der Kontrollgruppen eingehalten, wobei die deutsch-monolingual

---

<sup>55</sup> Aufgrund der Tatsache, dass trotz langer Recherche keine geeignete Bildersequenz oder -geschichte als Grundlage für eine Sprachlernbiographie gefunden werden konnte, entschied sich die Verfasserin der vorliegenden Arbeit dazu, selbst eine Zeichnung anzufertigen.

<sup>56</sup> Angeregt durch das methodische Vorgehen in der Studie von Sağın-Şimşek (2005) wurde diese Form der Datenerhebung auch in der vorliegenden Studie angewandt.

aufgewachsenen Probanden den deutschen Text an dritter Stelle, und die russisch-deutsch bilingualen Probanden keinen französischen Text und somit als zweiten Text einen russischen Text verfasst haben.

#### **4.2.4 Bildergeschichte**

Ergänzend zu den schriftlichen Daten wurden auch mündliche Daten erhoben. Hierfür wurden die Probanden gebeten, eine aus insgesamt sechs Bildern bestehende Bildergeschichte (Ohser 2003: 133) mündlich nachzuerzählen. Es handelte sich hierbei um die Bildergeschichte mit dem Titel „Gut gemeint“<sup>57</sup>, welche zu den klassischen *Vater und Sohn* Geschichten zählt, die an vielen Grundschulen im Deutschunterricht zum Einsatz kommen und für ihren amüsanten Inhalt bekannt sind. Bei der Wahl der Bildergeschichte wurde davon ausgegangen, dass die auf den Bildern sichtbaren Gegenstände und Sachverhalte den Probanden als englische und französische Vokabeln bekannt sind, weil sie erfahrungsgemäß in den ersten Lernjahren des schulischen Fremdsprachenunterrichts behandelt werden.

Bevor die Probanden mit ihrer Erzählung beginnen konnten, wurde eine imaginäre Situation erzeugt, in der Testleitung und Proband gute Freunde darstellen, und man sich gegenseitig vom vergangenen Wochenende erzählt. Auf die Frage *So, what did you do last weekend?* bzw. *Qu'est-ce que tu as fait le week-end dernier?* konnten die Probanden schließlich mit ihrer Erzählung aus der Sicht des Vaters beginnen.

Da es den Probanden gestattet war, sich den Ablauf der Bildergeschichte vor dem Erzählen nur einmal anzusehen, war es auf diese Weise möglich, spontane mündliche Daten zu erheben. Bei dringenden Vokabelproblemen wurde Hilfe geleistet (hauptsächlich bei der Erzählung auf Französisch). Die Erzählungen wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

### **4.3 Auswertungsverfahren der Sprachproduktionsdaten**

Im Folgenden wird die kontrastive Fehleranalyse als eine der Auswertungsmethoden für die von den Probanden produzierten schriftlichen und mündlichen Daten vorgestellt. Um ein besseres Verständnis für die Bedeutung und den Stellenwert der Fehleranalyse im Rahmen der Mehrsprachigkeitsforschung gewährleisten zu können, wird kurz die

---

<sup>57</sup> Die Bildergeschichte „Gut gemeint“ von o.e. Plauen (Ohser 2003: 133) wurde ebenfalls in einer Studie von Tunç (2012) zur Erhebung von schriftlichen Daten auf Deutsch, Türkisch, Griechisch und Kroatisch verwendet. Da die Datenerhebung für die hier vorliegende Studie im Jahr 2011 geplant und begonnen wurde, der Erhebungszeitraum für Tunçs Daten von 2009 bis 2011 stattgefunden hat (vgl. Tunç 2012: 119) und ihre Studie im Jahr 2012 veröffentlicht wurde, ist es dem Zufall zuzuschreiben, dass in beiden Studien die gleiche Bildergeschichte zum Einsatz gekommen ist.

Genese der Fehleranalyse und ihr Bezug zur heutigen Transferforschung betrachtet. Schließlich wird der genaue methodische Ablauf einer kontrastiven Fehleranalyse geschildert. Abschließend werden die statistischen Auswertungsverfahren vorgestellt.

### **4.3.1 Die kontrastive Fehleranalyse**

Die Anfänge der Spracherwerbsforschung waren stark durch Skinners (1957) behavioristische Lerntheorie geprägt. Die Vertreter des Behaviorismus waren der Annahme, dass Sprache wie eine Angewohnheit durch Imitation, Verstärkung und Wiederholung gelernt werden würde (vgl. Littlewood 1984: 17). Schließlich wurde dieser theoretische Ansatz auch auf den Zweitspracherwerb übertragen. In diesem Zusammenhang entstand die *kontrastive Analyse*, die ursprünglich durch Fries (1945) entwickelt und schließlich durch Lado (1957) im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung intensiv eingesetzt wurde.

Eine *kontrastive Analyse* beinhaltet das Vergleichen zweier grammatischer Systeme, in der Regel das der Erst- und das der Zweit- oder Fremdsprache, um Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen eben diesen sprachlichen Systemen herauszuarbeiten (vgl. Ellis & Barkhuizen 2009: 54; James 1986: 2 f.). Die Grundannahme ist folgende: Für einen Sprachenlerner sollte es einfacher sein, Strukturen, die in beiden Sprachen ähnlich sind, schneller zu bewältigen und zu lernen; Unterschiede würden zu Problemen beim Sprachlernprozess führen und somit vermehrt Fehler verursachen. Mit Hilfe der kontrastiven Analyse sollten demnach potenzielle Schwierigkeiten und Problembereiche im Fremdsprachenlernprozess im Voraus bestimmt und durch speziell entwickelte und angepasste Lehrmethoden umgangen werden. Empirische Studien haben jedoch gezeigt, dass Sprachenlerner nicht zwangsläufig sämtliche Strukturen, die sich in der Ausgangs- und Zielsprache ähneln, problemlos lernen, und dass divergierende Strukturen nicht immer Probleme und Fehler verursachen. Diese Erkenntnisse führten zu einem Umdenken, sodass lernersprachliche Produktionen grundsätzlich nicht mehr als „faulty version of the target language“ (Littlewood 1984: 22) betrachtet wurden, sondern vielmehr als ein kreativer Prozess, in dem Lerner aktiv Regeln konstruieren und weitere Regeln aus dem ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Input ableiten und sich auf diese Weise dem System der Zielsprache annähern (vgl. Littlewood 1984: 22). Aus dieser neuen Sichtweise heraus wurde der Schwerpunkt von potentiell möglichen Fehlern auf die tatsächlich begangenen Fehler von Sprachenlernern gerichtet, um die Beschaffenheit und die Entwicklung der *Interlanguage* zu erforschen (vgl. Ellis & Barkhuizen 2009: 54 f.).

Der Terminus *Interlanguage* geht zurück auf Selinker (1972) und bezieht sich auf das mentale grammatische System, das ein Lerner zu einem bestimmten Zeitpunkt im Sprachlernprozess aufweist<sup>58</sup>. „Beim Erwerb einer [Fremdsprache] bilden Lerner ein Kontinuum von progressiv komplexer werdenden Zwischensprachen aus, die Züge der [Ausgangs]- und [Ziel]sprache[/n] aufweisen, aber auch völlig neue Merkmale“<sup>59</sup> (Meixner 2009: 146).

Im Kontext der *Interlanguage*-Forschung wurde die kontrastive Analyse als Untersuchungsinstrument kritisiert, weil sie nicht dazu geeignet war, als verlässliche Grundlage für die Analyse von lernersprachlichen Produktionen eingesetzt zu werden. Dies führte dazu, dass die kontrastive Analyse von der Fehleranalyse ‚abgelöst‘ wurde. Unter *Fehleranalyse* verstehen Ellis und Barkhuizen (2009: 51) „the study of the errors that learners make in their speech and writing“. James (1998: 1) definiert die Fehleranalyse als „the process of determining the incidence, nature, causes and consequences of unsuccessful language“. Die kontrastive Analyse kann – unter besonderer Berücksichtigung der Ursachenforschung von Fehlern und mit Hinblick auf den Aspekt des Sprachentransfers im Sinne von Odlin (1989) – bereits als ein Teil der Fehleranalyse betrachtet werden. Fisiak (1981: 7) führt diesen Gedanken fort:

Psychological and pedagogical, as well as other extralinguistic factors contribute to the formation of errors; therefore error analysis as a part of applied linguistics cannot replace contrastive studies but only supplement them. Contrastive studies predict errors, error analysis verifies contrastive predictions, *a posteriori*, explaining deviations from the predications.<sup>60</sup>

Obwohl sich die Fehleranalyse als ein zuverlässiges Untersuchungsinstrument in der Zweitspracherwerbsforschung etabliert hatte, verlor sie in den späten 70er Jahren an Popularität. Unter anderem wurde der zu enge Fokus auf Fehler und die damit verbundene Beschränkung auf nur einen Aspekt von lernersprachlichen Produktionen bemängelt (vgl. Ellis & Barkhuizen 2009: 70; Gass & Selinker 2001; Larsen-Freeman & Long 1991; Schachter 1974, 1986, 1992; Schachter & Celce-Murcia 1977; Corder 1974; Ellis 1994). Laut James (1998) bezieht sich diese Kritik auf die Art von Fehleranalyse, wie sie in den 60er Jahren als einzige Untersuchungsmethode im Bereich der Zweitspracherwerbsforschung eingesetzt wurde, um ein Gesamtbild der

---

<sup>58</sup> Noch vor Selinker bezog sich Corder (1967) auf dasselbe Konstrukt, jedoch unter der Verwendung des Begriffs *idiosyncratic dialect*. Allerdings hat sich der von Selinker geprägte Terminus *Interlanguage* in der Zweit- und Mehrsprachigkeitsforschung durchgesetzt.

<sup>59</sup> Damit diese Definition auch auf bilinguale Personen anzuwenden ist, mussten einige Begriffe angepasst werden.

<sup>60</sup> Hervorhebung in Original.

sprachlichen Entwicklung eines Lerners zu bieten. Strenggenommen handelt es sich bei diesen Kritikpunkten und Beschränkungen jedoch um Problembereiche, mit denen die Mehrsprachigkeitsforschung in ihren frühen Entwicklungsstadien zu kämpfen hatte. Im Zuge der immer populärer werdenden Mehrsprachigkeitsforschung erlebte die Fehleranalyse jedoch einen Neuaufschwung Anfang der 90er Jahre. Das seither wiedererweckte Interesse ist auf den Wunsch zurückzuführen, die kognitiven, pragmatischen und linguistischen Prozesse, die im Fremdsprachenlernprozess zum Zuge kommen, besser zu verstehen und besonders das Fremdsprachenlernen zu verbessern.

### **4.3.2 Umsetzung der kontrastiven Fehleranalyse in der aktuellen Studie**

Da sich die aktuelle Studie schwerpunktmäßig auf Transferphänomene während des Fremdspracherwerbs konzentriert, ist eine reine Fehleranalyse nicht ausreichend, um Aufschluss über die Ursachen eventuell auftretender Interferenzen in den englischen und französischen Lernaltersprachen der Probanden zu geben. Daher ist es notwendig, die Ausgangssprachen in die Analyse der Zielsprachen mit einzubeziehen und die Transferphänomene kontrastiv zu analysieren (vgl. Ringbom 1987: 71).

### **4.3.3 Die kontrastive Fehleranalyse – das Prozedere**

Der Prozess der Fehleranalyse vollzieht sich nach Corder<sup>61</sup> (1974) in fünf Schritten: 1. Erhebung von Sprachproben; 2. Identifikation von Fehlern; 3. Klassifikation und Beschreibung von Fehlern; 4. Erforschung von Fehlerursachen; 5. Evaluation von Fehlern.

Die Schritte 2 – 4 sollen im Folgenden näher betrachtet werden. Schritt 1 betreffend wurden bereits Informationen bezüglich der Probandengruppen, der Datenerhebung und der Datenerhebungsinstrumente präsentiert (siehe dieses Kapitel). Schritt 5 wird in der aktuellen Studie nicht behandelt, da dieser für gewöhnlich als separate und ergänzende Prozedur zur eigentlichen Fehleranalyse angesehen wird (Ellis & Barkhuizen 2009: 67).

---

<sup>61</sup> Corder (1967, 1973, 1974 und 1981) hat einen starken Einfluss auf die Entwicklung einer systematischen Herangehensweise für Fehleranalysen ausgeübt. Zum einen hat er dazu beigetragen, dass die vom Behaviorismus geprägte Sichtweise auf Fehler geändert wurde: Fehler wurden fortan nicht mehr als störende Begleiterscheinungen des Fremdsprachenlernprozesses angesehen, sondern vielmehr als etwas Positives und als Marker des Spracherwerbsstandes. Zum anderen hat er eine besondere methodische Vorgehensweise für das Ausführen einer Fehleranalyse vorgeschlagen.

### **4.3.3.1 Identifikation von Fehlern**

Um Fehler identifizieren zu können, ist es notwendig, eine Definition dessen, was man unter *Fehler* versteht, festzulegen. Tatsächlich aber ist dies kein einfaches Unterfangen, da es sogar unter Muttersprachlern oft zu Unstimmigkeiten bei der Identifikation von Fehlern kommt (vgl. James 1998: 62 ff.; Lennon 1991: 181 f.). Welche Kriterien für die Definition eines Fehlers ausschlaggebend sind, wird im Folgenden geklärt.

*Grammatikalität* ist laut James (1998: 65) mit *Wohlgeformtheit* gleichzusetzen. Nicht wir selbst, sondern die Grammatik einer Sprache sagt uns, ob eine lernersprachliche Äußerung grammatisch ist oder nicht. Bei Äußerungen von Lernern, die mit dem grammatischen System der Zielsprache im Widerspruch stehen, handelt es sich infolgedessen um *Ungrammatikalität*. *Ungrammatikalität* ist nicht kontextgebunden, das heißt, dass eine ungrammatische Äußerung in keinem erdenklichen Kontext grammatisch sein kann (vgl. James 1998: 65). Die *Akzeptabilität* (oder auch die Angemessenheit) einer lernersprachlichen Äußerung ist dahingegen jedoch kontextabhängig (vgl. James 1998: 66 f.). Akzeptabilitätsurteile werden in der Regel nicht basierend auf grammatischen Regeln gefällt; sie hängen vielmehr davon ab, ob die zu bewertende Äußerung in bestimmten Kontexten von einem Muttersprachler produziert werden würde (vgl. James 1998: 67).

Für diese Studie gilt, dass Abweichungen von der geltenden zielsprachlichen Norm – sowohl in den schriftlich als auch mündlich produzierten Daten – als Fehler angesehen werden (vgl. Kleppin 1998: 20).

Eine Differenzierung zwischen *errors* und *mistakes* (vgl. Corder 1967: 166 f.) konnte insofern vorgenommen werden, als dass bei der Transkription der Daten Rücksicht auf die Selbstkorrektur der Probanden genommen wurde. Haben die Probanden ihre Äußerungen selbst korrigiert, wurde die korrigierte Version der jeweiligen Äußerung transkribiert, da laut Theorie eine Selbstkorrektur nur bei *mistakes* möglich ist (vgl. Ellis 1994: 51 f.; James 1998: 79). Auch wenn in der gesprochenen Sprache eine höhere Toleranz gegenüber Fehlern gegeben ist, weil die spontane mündliche Produktion von Sprache u. a. durch Faktoren wie Zeitdruck, Nervosität, Übermittlung von Inhalten und der Bewältigung der sprachlichen Anforderungen (besonders bei Sprachenlernern) gekennzeichnet ist, kann im Fall der Probanden dieser Studie nicht gänzlich ausgeschlossen werden, ob es sich bei den gegebenen Wortstellungsfehlern im Mündlichen um Kompetenzfehler handelt oder nicht. Daher wurden Wortstellungsmuster, welche nicht durch Selbstkorrektur geändert wurden, als Kompetenzfehler angesehen und wie Fehler im Schriftlichen behandelt.

Diejenigen Sätze aus dem Datenpool dieser Studie, in denen Wortstellungsfehler identifiziert werden konnten, wurden jeweils englischen und französischen Muttersprachlern zur Überprüfung und Korrektur vorgelegt.

#### **4.3.3.2 Klassifikation und Beschreibung von Fehlern**

Die nächste Phase der Fehleranalyse beinhaltet die Klassifikation der Fehler. James (1998: 96 f.) fasst die drei Hauptabsichten der Fehlerklassifikation zusammen:

The first is to make explicit what otherwise would be tacit and on the level of intuition, so as to justify one's intuition. [...] A second purpose of description is that it is a prerequisite for **counting** errors: in order to ascertain how many instances of this or that type you have, it is necessary to gather tokens into types. [...] The third function of description and labelling is to create **categories**.<sup>62</sup>

Indem verschiedene Fehler zusammengefasst und kategorisiert werden, entsteht eine Fehlertaxonomie. Es werden hauptsächlich zwei verschiedene Arten der Fehlertaxonomie gebildet: (1) die *surface structure taxonomy* und (2) die *linguistic category taxonomy*, wobei eine Kombination dieser beiden Arten nicht ausgeschlossen ist (vgl. Ellis und Barkhuizen 2009: 60). Die *surface structure taxonomy* ist auf Dulay *et al.* (1982) zurückzuführen und konzentriert sich auf die Art und Weise, wie Lerner die Oberflächenstruktur der Zielsprache durch Weglassungen oder Stellungsfehler ändern. In Anlehnung an Corders (1981: 36) Aussage, dass die deskriptive Taxonomie eine oberflächliche Fehlerklassifikation und somit nur der Ausgangspunkt für eine systematische Analyse sei, wird diese Taxonomie auch in der vorliegenden Studie als ein zunächst basisschaffender Arbeitsschritt behandelt.

Die *linguistic category taxonomy* spezifiziert Fehler gemäß linguistischer Kategorien wie der Phonologie oder der Syntax, und beschreibt, wo genau sich ein Fehler im System der Zielsprache befindet (vgl. James 1998: 104). Diese recht allgemeinen linguistischen Kategorien sollen weiter in Subkategorien unterteilt werden, um eine präzisere Fehlerbeschreibung und –klassifikation zu ermöglichen (vgl. James 1998: 105). Die letztendlich entstandenen Kategorien basieren ausschließlich auf den Fehlern, die in den lernersprachlichen Produktionen ermittelt werden konnten und nicht auf im Voraus festgelegte Kategorien.

Dem Prinzip der *linguistic category taxonomy* wird – aufgrund der engen Orientierung an den Fehlern in den lernersprachlichen Texten – in der vorliegenden Studie nachgegangen. Diese Taxonomie berücksichtigt, zu einem gewissen Grad, die Variation

---

<sup>62</sup> Hervorhebungen im Original.

und die Komplexität, die der Lernaltersprache inhärent sind und versucht nicht, lernaltersprachliche Fehler in ein bereits etabliertes Muster zu zwingen; sie entspricht somit der explorativen Natur der vorliegenden Studie. In der aktuellen Studie sollen dementsprechend Subkategorien in der Oberkategorie ‚Wortstellungsfehler‘ für die englischen, respektive französischen, Sprachproduktionen der Probanden gebildet werden.

#### **4.3.3.3 Erforschen von Fehlerursachen**

Diese Phase gilt als die wichtigste der insgesamt fünf Phasen der Fehleranalyse. Ziel ist es, die Ursache von Fehlern zu bestimmen bzw. näher einzugrenzen.

Während in den 1950ern, den Anfangsjahren der Spracherwerbsforschung, nur die Muttersprache eines Fremdsprachenlernalters als Fehlerquelle in Betracht gezogen wurde, hat der vermehrte Einsatz von Fehleranalysen im Verlauf der Jahre dazu beigetragen, dass drei verschiedene Fehlerquellen identifiziert und anerkannt werden konnten (vgl. James 1998: 137 f.; Palmberg 1980):

1. die L1<sup>63</sup> eines Sprachlernalters → interlinguale (transferinduzierte) Fehler
2. die Strukturen der Zielsprache → intralinguale Fehler
3. der Sprachunterricht selbst → unterrichtsinduzierte Fehler

In der vorliegenden Studie werden interlinguale bzw. transferinduzierte Fehler näher untersucht. Versuche von Seiten der Probanden, syntaktische Eigenschaften einer Sprache in eine der Zielsprachen zu transferieren und dabei Satzbaumuster zu verursachen, die nicht der zielsprachlichen Norm entsprechen, werden als transferinduzierte Fehler kategorisiert, die Differenzierung zwischen einem inter- und einem intralingualen Fehler kann jedoch lediglich auf Vermutungen basieren, da intralinguale Einflüsse auch bei interlingualen Fehlern nicht komplett ausgeschlossen werden können und *vice versa*.

Sprachvergleiche können einen Beitrag dazu leisten, die Suche nach der Ursache von Fehlern weiter einzugrenzen und eine klarere Linie zwischen intra- und interlingualen Fehlern zu ziehen. Solch eine kontrastive Herangehensweise ist für die Analyse der schriftlich produzierten Texte in dieser Studie von besonderer Wichtigkeit, da die

---

<sup>63</sup> An dieser Stelle soll noch einmal die Tatsache betont werden, dass die Probanden, die an dieser Studie teilgenommen haben, bilingual aufgewachsen sind. Wie jedoch in der obigen Auflistung der Fehlertypen zu entnehmen ist, werden bilinguale Fremdsprachenlernalters in der relevanten Literatur noch nicht speziell behandelt.

Mehrzahl der Probanden zweisprachig aufgewachsen ist und ihnen somit mehr Sprachen zur Verfügung stehen, aus denen syntaktische Strukturen in die Zielsprachen transferiert werden können. Da jeder Proband seine Sprachlernautobiographie sowohl in den Ziel- als auch in den Ausgangssprachen verfasst hat, können die ermittelten Wortstellungsfehler in den englischen und französischen Texten mit den Satzstrukturen in jenen Texten verglichen werden, die in den Ausgangssprachen verfasst wurden. Sollten die Texte eines Probanden jedoch im Inhalt und im Aufbau gänzlich voneinander abweichen, werden die englischen und französischen Sätze auf Türkisch, Deutsch oder Russisch rekonstruiert.

Um das Verhältnis zwischen Textlänge und produzierten Wortstellungsfehlern vergleichbar darzustellen, wird für jeden einzelnen Probanden ein Fehlerindex berechnet<sup>64</sup>. Für diesen Zweck wird die Summe der transferinduzierten Wortstellungsfehler durch die Summe der Textzeichen dividiert, aus denen sich die jeweiligen schriftlichen oder mündlichen Textproduktionen zusammensetzen. Anschließend wird der berechnete Quotient mit 1000 multipliziert. Auf diese Weise kann ermittelt werden, wie viele transferinduzierte Wortstellungsfehler auf 1000 Textzeichen anfallen (1000 Zeichen  $\cong$  ca. 150 Wörter).

### 4.3.2 Statistische Auswertungsverfahren

Die Ergebnisse der kontrastiven Fehleranalyse werden operationalisiert und dienen als Grundlage für weitere statistische Analysen: Die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen unterschiedlichen Variablen soll mittels Korrelationen erfolgen (z. B. der Zusammenhang zwischen den schriftlichen und mündlichen Wortstellungsfehlerquotienten in den jeweiligen Zielsprachen und dem Faktor *Sprachkenntnisse*). Varianzanalytische Verfahren<sup>65</sup>, hier der parameterfreie Kruskal-

---

<sup>64</sup> Dieses Vorgehen wurde in der Studie von Jiang (2009) zum Erwerb der chinesischen Wortstellung angewandt.

<sup>65</sup> Ursprünglich sollte mit Hilfe einer Regressionsanalyse geprüft werden, ob das Auftreten von transferinduzierten Wortstellungsfehlern in den englischen und französischen Lernersprachen der Probanden abhängig von den Faktoren *Sprachkenntnisse* (in allen Sprachen), *recency* und *Dauer und Intensität des Kontakts zur Zielsprache* ist. Dabei sollten die schriftlichen und mündlichen Wortstellungsfehlerquotienten für Englisch und Französisch als abhängige Variablen behandelt werden. Die genannten Faktoren sollten die unabhängigen erklärenden Variablen (Prädiktoren) darstellen. Da die Auswahl eines geeigneten Regressionsmodells von der Verteilung der abhängigen Variablen bestimmt werden sollte, wäre es angebracht gewesen, eine Poisson-Regression (Zähldatenregression) statt einer linearen Regression mit den gegebenen abhängigen Variablen zu rechnen, weil bei keiner abhängigen Variable eine Normalverteilung gegeben ist, da die relevanten Verteilungen vielmehr Charakteristika einer Poisson-Verteilung aufweisen (vgl. Bortz *et al.* 2000: 20 f.), jedoch mit einem Überschuss von Nullen. Allerdings stellte sich auch dieses Regressionsmodell aufgrund eben dieses Überschusses an Nullen (auch genannt *Überdispersion*) als unpassend dar (vgl. Windzio & Baier 2007:

Wallis-Test für mehr als zwei unabhängige Stichproben und der Mann-Whitney-U-Test für zwei unabhängige Stichproben, werden eingesetzt, um Unterschiede in den Verteilungen bestimmter Variablen (Sprachkenntnisse, Fehlerquotienten) zwischen den unterschiedlichen Probandengruppen zu ermitteln. Besonders bei kleinen Stichprobenumfängen bietet es sich an, verteilungsfreie Verfahren anzuwenden (vgl. Bortz & Schuster 2010: 130). Sowohl der Kruskal-Wallis-Test als auch der Mann-Whitney-U-Test sind jeweils parameterfreie varianzanalytische Verfahren, die mit Rangsummen anstelle von Mittelwerten (wie der parametrische t-Test) operieren (vgl. Rasch *et al.* 2010: 167).

---

177). Um den Überschuss an Nullen in der Analyse zu berücksichtigen, wäre es angebracht gewesen, entweder eine *zero-inflated* Poisson-Regression oder eine negativ binomiale Regression zu rechnen (vgl. Windzio 2013: 201 ff.; Agresti 2007: 74 ff.; Windzio & Baier 2007: 177). Letztendlich wurde jedoch – aufgrund zu starker Korrelationen zwischen den Prädiktoren, und aufgrund der zu hohen Anzahl an Prädiktoren im Verhältnis zur Stichprobengröße (minimal drei und maximal 5 Prädiktoren auf maximal 26 Fälle) und der daraus resultierenden Instabilität des jeweiligen Regressionsmodells – die Idee einer Regressionsanalyse zu Gunsten der Berechnung von Korrelationen verworfen.

## 5 Datenanalyse und Ergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt zunächst die Auswertung der Sprachleistungstests (C-Tests). Im Anschluss werden die schriftlichen und mündlichen Daten auf Englisch in Form einer kontrastiven Fehleranalyse untersucht. Anknüpfend daran erfolgt die Analyse der französischsprachigen Daten. Ergänzt werden diese Analysen durch verschiedene statistische Tests (Varianzanalysen und Korrelationen). Abgeschlossen wird dieses Kapitel durch die Beantwortung der Forschungsfragen und die Diskussion der Hypothesen.

### 5.1 Auswertung der Sprachleistungstests (C-Tests)

Für die Auswertung der C-Tests in den Sprachen Englisch, Französisch, Deutsch, Türkisch und Russisch wurden drei unterschiedliche Werte errechnet:

- (1) der Richtig-Falsch-Wert (RF),
- (2) der Worterkennungswert (WE) und
- (3) der Differenzwert (Dif)<sup>66</sup>.

In der nachfolgenden Tabelle werden Gruppenergebnisse für jede erhobene Sprache zusammenfassend und im Vergleich dargestellt:

---

<sup>66</sup> Um Aussagen über die Art der Verteilungen der Messwerte zu treffen, wurde ein Test auf Normalverteilung durchgeführt. Für diesen Zweck wurde der Shapiro-Wilk-Test gewählt, da dieser im Vergleich zum Kolmogorov-Smirnov-Test besonders bei kleineren Stichproben genauere und zuverlässigere Ergebnisse liefert (vgl. Razali & Wah 2011: 32). Laut Testergebnissen liegen weder bei den Variablen der RF-, noch bei denen der WE-Werte Normalverteilungen vor.

		Hauptuntersuchungs- gruppe (n = 26)			Kontrollgruppe A (n = 26)			Kontrollgruppe B (n = 18)		
		MD	M	SD	MD	M	SD	MD	M	SD
Englisch	WE	77	77	11	86	83	12	85	85	11
	RF	65	65	13	76	73	15	71	75	15
	Dif.	13	12	-	10	10	-	15	10	-
Französisch	WE	62	61	11	63	59	13	-	-	-
	RF	44	45	12	47	43	14	-	-	-
	Dif.	18	16	-	16	16	-	-	-	-
Deutsch	WE	92	91	7	97	96	3	95	94	5
	RF	83	82	10	90	90	5	89	87 <sup>67</sup>	8
	Dif.	9	9	-	7	6	-	6	7	-
Türkisch	WE	90	85	14	-	-	-	-	-	-
	RF	64	59	19	-	-	-	-	-	-
	Dif.	26	26	-	-	-	-	-	-	-
Russisch	WE	-	-	-	-	-	-	52	56	34
	RF	-	-	-	-	-	-	29	40	34
	Dif.	-	-	-	-	-	-	23	16	-

**Tabelle 9:** Gesamtergebnisse der Sprachleistungstests (C-Tests)

RF = Richtig-Falsch-Wert (von max. 100 Punkten bzw. 100 %)  
 WE = Worterkennungswert (von max. 100 Punkten bzw. 100 %)  
 Dif. = Differenzwert ( $WE - RF = Dif.$ )

MD = Median  
 M = Mittelwert  
 SD = Standardabweichung

In der obigen Tabelle werden zwei Kennwerte der zentralen Tendenz angegeben, der Median und der Mittelwert. Im Nachfolgenden wird hauptsächlich näher auf die Mittelwerte der Richtig-Falsch-Werte (RF) eingegangen, allerdings werden die Medianwerte ebenfalls mit aufgeführt<sup>68</sup>.

Mit einem durchschnittlichen RF-Wert von  $M = 65\%$  ( $MD = 65\%$ ) haben die türkisch-deutschen bilingualen Probanden die niedrigste Leistung im englischen C-Test erbracht. Der höchste Durchschnittswert für den englischen C-Test wurde durch die russisch-deutschen bilingualen Probanden der Kontrollgruppe B mit  $M = 75\%$  erreicht, wobei der Medianwert für diese Gruppe mit  $MD = 71\%$  deutlich unter dem errechneten Mittelwert liegt. Die Probanden der Kontrollgruppe A haben im Durchschnitt  $M = 73\%$  erreicht.

<sup>67</sup> Für den Probanden RDe\_15 liegen keine C-Test-Ergebnisse auf Deutsch vor, weil sich der Proband geweigert hat, den Test zu bearbeiten. Somit konnten für den deutschen C-Test lediglich 17 gültige Fälle berücksichtigt werden. Dies gilt selbstverständlich auch für den WE-Wert des deutschen C-Tests.

<sup>68</sup> Dies liegt zum einen darin begründet, dass der Median – im Gegensatz zum Mittelwert – kaum von Ausreißern und Extremwerten beeinflusst wird und auf diese Weise, besonders für kleine Stichprobengrößen, als angemessenere Alternative für die Darstellung zentraler Tendenzen von Daten angesehen werden kann (vgl. Bortz & Schuster 2010: 27). Die Robustheit des Medianwerts gegenüber Ausreißern und Extremwerten äußert sich gelegentlich in Form von deutlichen Abweichungen vom Mittelwert. Zum anderen werden im Nachfolgenden nicht-parametrische statistische Verfahren verwendet, die sich in ihren Berechnungen an den Medianwerten orientieren, was ebenfalls die zusätzliche Berücksichtigung der Medianwerte nahelegt.

Allerdings weicht auch hier der Medianwert mit  $MD = 76\%$  vom Mittelwert ab, sodass die Kontrollgruppe A einen höheren Medianwert vorweist als die Kontrollgruppe B.

Ein allgemeiner Vergleich der Gesamtergebnisse des englischen und des französischen C-Tests deutet darauf hin, dass alle Probanden im Französischen durchschnittlich leistungsschwächer sind. Dieser Unterschied war zu erwarten, da es sich bei dem Fach Französisch um die zweite Schulfremdsprache handelt. Da die große Mehrheit der Probanden seit der dritten Klasse Englischunterricht erhalten hat, schlägt sich die zeitlich längere Auseinandersetzung mit der englischen Sprache in diesem Leistungsunterschied nieder. Der Mittelwert für den französischen C-Test liegt für die Hauptuntersuchungsgruppe bei  $M = 45\%$  ( $MD = 44\%$ ), für die Kontrollgruppe A bei  $M = 43\%$  ( $MD = 47\%$ ).

Diejenigen Probanden, die ausschließlich mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind (Kontrollgruppe A), haben im deutschen C-Test den höchsten Mittelwert mit  $M = 90\%$  ( $MD = 90\%$ ) erzielt. Der Mittelwert für die türkisch-deutsch bilingualen Probanden im deutschen C-Test beträgt  $M = 82\%$  ( $MD = 83\%$ ), wohingegen die russisch-deutsch bilingualen Probanden einen Mittelwert von  $M = 87\%$  ( $MD = 89\%$ ) vorweisen. Laut Raatz und Klein-Braley (2002: 78), den Erfindern des C-Tests, sollten Muttersprachler in der Lage sein, 90 – 100% eines C-Tests zu lösen, der in der jeweiligen Muttersprache konzipiert wurde. Mit einem Mittelwert von  $M = 90\%$  (für die RF-Werte) haben die Probanden der Kontrollgruppe A diesen Richtwert knapp erreicht, wohingegen sich die Ergebnisse der bilingual aufgewachsenen Probanden nur im Rahmen der Worterkennungswerte in diesem vorgegebenen Spektrum befinden.

Die C-Test-Ergebnisse in den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch fallen sehr unterschiedlich aus: Die türkisch-deutsch bilingualen Probanden haben mit einem Mittelwert von  $M = 59\%$  ( $MD = 64\%$ ) einen mittelmäßigen RF-Wert für Muttersprachler erzielt. Anhand des relativ hohen Differenzwertes ( $Dif. = 26\%$ ) wird deutlich, dass die Probanden die zu ergänzenden Wörter in vielen Fällen semantisch richtig erkannt haben ( $M = 85\%$  und  $MD = 90\%$  für die WE-Werte), jedoch nicht immer in der Lage waren, diese auch orthographisch korrekt zu realisieren. Dieses Ergebnis kann darauf zurückgeführt werden, dass die große Mehrheit der türkisch-deutsch bilingualen Probanden es nicht systematisch gelernt hat, auf Türkisch zu lesen und vor allem zu schreiben. Interessant ist weiterhin, dass diese Probanden im englischen C-Test höhere Ergebnisse erzielt haben als im Türkischen, zumindest was die RF-Werte anbetrifft.

Die Ergebnisse des russischen C-Tests zeigen, dass die russisch-deutsch bilingualen Probanden im Durchschnitt ein noch niedrigeres Sprachleistungsniveau mit einem Mittelwert von  $M = 40\%$  ( $MD = 29\%$ ) in ihrer Herkunftssprache vorweisen als die türkisch-deutsch bilingualen Probanden. Auch in dieser Gruppe liegt ein erhöhter Differenzwert mit  $Dif. = 16\%$  für die Mittelwerte und  $Dif. = 23\%$  für die Medianwerte vor, ähnlich wie in der Hauptuntersuchungsgruppe. Erneut wird anhand des Differenzwertes deutlich, dass nicht alle Probanden dieser Gruppe das Lesen und Schreiben in ihrer Herkunftssprache auf einem muttersprachlichen Niveau beherrschen. Die Probanden der Kontrollgruppe B haben im englischen C-Test weitaus bessere sprachliche Leistungen erzielt als im russischen Test.

Festzuhalten ist, dass die türkisch-deutsch und die russisch-deutsch Bilingualen weder in ihren Herkunftssprachen, noch im Deutschen Ergebnisse in den jeweiligen C-Tests erbracht haben, die sich in dem für Muttersprachler angemessenen Spektrum von 90 – 100% befinden.

## VARIANZANALYSE

Mit Hilfe eines parameterfreien varianzanalytischen Tests (Kruskal-Wallis-Test) für mehr als zwei unabhängige Stichproben soll untersucht werden, ob statistisch signifikante Unterschiede zwischen den RF-Werten der unterschiedlichen Gruppen in den Sprachen Englisch, Deutsch und Französisch vorliegen.

		n	MR	x <sup>2</sup>	df	Sig.
<b>Englisch RF</b>	Hauptuntersuchungsgruppe	26	27,67	6,271	2	,043
	Kontrollgruppe A	26	39,15			
	Kontrollgruppe B	18	41,53			
<b>Deutsch RF</b>	Hauptuntersuchungsgruppe	26	24,58	12,058	2	,002
	Kontrollgruppe A	26	43,46			
	Kontrollgruppe B	17	38,00			
<b>Französisch RF</b>	Hauptuntersuchungsgruppe	26	26,88	,034	1	,855
	Kontrollgruppe A	26	26,12			

**Tabelle 10:** Gruppenvergleich nach Kruskal-Wallis (C-Test-Werte)

MR = Mittlerer Rang

Die Ergebnisse der statistischen Analyse haben ergeben, dass – gemäß Bühl (2012: 171) – ein signifikanter Unterschied in der Verteilung der englischen C-Test-Ergebnisse der drei betroffenen Probandengruppen vorliegt ( $Sig. = ,043$ ). Darüber hinaus besteht ein hoch signifikanter Unterschied in der Verteilung der deutschen C-Test-Ergebnisse mit

$Sig. = 0,002$ . Mit einem Signifikanzwert von  $Sig. = ,855$  ist kein statistisch signifikanter Unterschied in der Verteilung der französischen C-Test-Ergebnisse gegeben. Zur genauen Bestimmung jener Probandengruppen, zwischen denen signifikante Unterschiede in der Verteilung der englischen und deutschen C-Test-Ergebnisse gegeben sind, wurde ein Signifikanztest für zwei unabhängige Stichproben (Mann-Whitney-U-Test) durchgeführt.

		<b>n</b>	<b>MR</b>	<b>Mann-Whitney-U</b>	<b>Sig.</b>
<b>Englisch RF-Werte</b>	Hauptuntersuchungsgruppe	26	22,35	230,00	,048
	Kontrollgruppe A	26	30,65		
	Hauptuntersuchungsgruppe	26	18,83	138,500	,023
	Kontrollgruppe B	18	27,81		
	Kontrollgruppe A	26	22,00	221,000	,756
	Kontrollgruppe B	18	23,22		

**Tabelle 11:** Gruppenvergleich nach Mann-Whitney (C-Test-Werte Englisch)

MR = Mittlerer Rang

Laut Ergebnissen des Mann-Whitney-U-Tests liegt nach Bühl (2012: 171) ein statistisch signifikanter Unterschied mit  $Sig. = ,023$  in der Verteilung der englischen C-Test-Ergebnisse der Hauptuntersuchungsgruppe und der Kontrollgruppe B vor. Der Unterschied hinsichtlich der Verteilung der englischen C-Test-Ergebnisse der Hauptuntersuchungsgruppe und der Kontrollgruppe A kann mit einem Signifikanzwert von  $Sig. = ,048$  laut Bühl (2012: 171) als *noch signifikant* bezeichnet werden. Nicht signifikant ist hingegen der Unterschied in der Verteilung der englischen C-Test-Ergebnisse der beiden Kontrollgruppen mit  $Sig. = ,756$ . Diese Ergebnisse sagen aus, dass die türkisch-deutsch bilingualen Probanden signifikant niedrigere sprachliche Leistungen im englischen C-Test erbracht haben als die Probanden beider Kontrollgruppen. Der nachfolgenden Tabelle können die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests für die Verteilungen der deutschen C-Test-Ergebnisse entnommen werden:

		<b>n</b>	<b>MR</b>	<b>Mann-Whitney-U</b>	<b>Sig.</b>
<b>Deutsch RF</b>	Hauptuntersuchungsgruppe	26	19,50	156,000	,001
	Kontrollgruppe A	26	33,50		
	Hauptuntersuchungsgruppe	26	18,58	132,000	,027
	Kontrollgruppe B	17	27,24		
	Kontrollgruppe A	26	23,46	183,000	,344
	Kontrollgruppe B	17	19,76		

**Tabelle 12:** Gruppenvergleich nach Mann-Whitney (C-Test-Werte Deutsch)

MR = Mittlerer Rang

Ein statistisch höchst signifikanter Unterschied ist – gemäß Bühl (2012: 171) – in der Verteilung der deutschen C-Test-Werte der Hauptuntersuchungsgruppe und der Kontrollgruppe A mit einem Signifikanzwert von *Sig.* = ,001 gegeben. Ebenfalls signifikant sind die Unterschiede in der Verteilung der C-Test-Ergebnisse im Deutschen zwischen der Hauptuntersuchungsgruppe und der Kontrollgruppe B mit *Sig.* = ,027. Nicht signifikant sind die Unterschiede zwischen den Ergebnissen beider Kontrollgruppen mit *Sig.* = ,344. Es kann festgehalten werden, dass die türkisch-deutsch bilingualen Probanden ein signifikant niedrigeres Sprachleistungsniveau im Deutschen vorweisen als die Probanden der Kontrollgruppen A und B.

### 5.1.1 Gibt es einen Unterschied in den sprachlichen Leistungen von simultan und sukzessiv Bilingualen?

Um zu testen, ob ein Unterschied in den globalen sprachlichen Leistungen zwischen den sukzessiv und den simultan bilingual aufgewachsenen Probanden vorliegt, wurden die Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe und die der Kontrollgruppe B auf Grundlage der Antworten auf die Frage *Welche Sprache hast du in deiner Familie zuerst gelernt?* in zwei Gruppen aufgeteilt: in simultan und in sukzessiv Bilinguale. Anschließend wurden die jeweiligen C-Test-Ergebnisse (RF-Werte<sup>69</sup>) in den relevanten Sprachen mit Hilfe eines Signifikanztests für zwei unabhängige Stichproben (Mann-Whitney-U-Test) dahingehend geprüft, ob ein statistisch signifikanter Unterschied in den Sprachleistungen auszumachen ist. Nachfolgend die Testergebnisse in tabellarischer Form zunächst für die Hauptuntersuchungsgruppe und anschließend für die Kontrollgruppe B:

	Hauptuntersuchungsgruppe	n	MR	Mann-Whitney-U	Sig.
<b>Englisch RF</b>	sukzessiv bilingual	11	13,05	77,500	,795
	simultan bilingual	15	13,83		
<b>Französisch RF</b>	sukzessiv bilingual	11	12,32	69,500	,499
	simultan bilingual	15	14,37		
<b>Deutsch RF</b>	sukzessiv bilingual	11	11,41	59,500	,232
	simultan bilingual	15	15,03		
<b>Türkisch RF</b>	sukzessiv bilingual	11	13,82	79,000	,856
	simultan bilingual	15	13,27		

**Tabelle 13:** Gruppenvergleich nach Mann-Whitney (C-Tests Hauptuntersuchungsgruppe)

MR = Mittlerer Rang

<sup>69</sup> Diese varianzanalytischen Tests wurden zudem mit den WE-Werten der jeweiligen C-Tests durchgeführt. Zwischen den Ergebnissen der Tests mit den RF- und den WE-Werten liegen nur geringe Unterschiede in den ermittelten Werten vor, die keine Auswirkungen auf die errechneten Signifikanzniveaus ausüben, sodass die Tests mit den RF- und den WE-Werten im Prinzip die gleichen Ergebnisse liefern.

Laut Testergebnissen liegen keine statistisch signifikanten Unterschiede in den C-Test-Leistungen der simultan und sukzessiv türkisch-deutsch bilingual aufgewachsenen Probanden vor. Festzuhalten ist jedoch, dass der Signifikanzwert für die Ergebnisse des C-Tests auf Deutsch mit *Sig.* = ,232 deutlich niedriger ist als die anderen errechneten Werte und sich somit die Tendenz andeutet, dass sich etwaige Unterschiede zwischen den zwei Typen von Bilingualen vermutlich am ehesten in den allgemeinen Deutschleistungen bemerkbar machen würden.

	<b>Kontrollgruppe B</b>	<b>n</b>	<b>MR</b>	<b>Mann-Whitney-U</b>	<b>Sig.</b>
<b>Englisch RF</b>	sukzessiv bilingual	14	9,00	21,000	,457
	simultan bilingual	4	11,25		
<b>Deutsch RF</b>	sukzessiv bilingual	13 <sup>70</sup>	8,42	18,500	,412
	simultan bilingual	4	10,88		
<b>Russisch RF</b>	sukzessiv bilingual	14	10,14	19,000	,339
	simultan bilingual	4	7,25		

**Tabelle 14:** Gruppenvergleich nach Mann-Whitney (C-Tests Kontrollgruppe B)

MR = Mittlerer Rang

Es lassen sich ebenfalls keine statistisch signifikanten Unterschiede in den C-Test-Leistungen der simultan und sukzessiv russisch-deutsch bilingual aufgewachsenen Probanden feststellen. Ob ein Proband zuerst seine Herkunftssprache bzw. Deutsch und dann ca. ab dem dritten Lebensjahr zusätzlich noch Deutsch bzw. seine Herkunftssprache gelernt hat, oder ob ein Proband seine Herkunftssprache und gleichzeitig dazu noch Deutsch gelernt hat, scheint keine statistisch relevanten Unterschiede auf die sprachlichen Leistungen der Probanden dieser Studie auszuüben.

## 5.2 Analyse der englischsprachigen Daten

Die 26 türkisch-deutsch bilingualen Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe haben insgesamt 284 englischsprachige Sätze (davon 125 komplexe Sätze) bei der Bearbeitung der schriftlichen Aufgabe *Sprachlernautobiographie* produziert. In diesen schriftlichen Daten konnten insgesamt 50 Fälle identifiziert werden, die als transferinduzierte Wortstellungsfehler kategorisiert wurden. Prozentual betrachtet enthalten 17,6% der schriftlich produzierten Sätze transferinduzierte Wortstellungsfehler.

<sup>70</sup> Proband RDe\_15 nicht eingeschlossen, da keine Werte für den C-Test auf Deutsch vorliegen.

Der nachfolgenden Tabelle kann entnommen werden, wie viele Sätze, Textzeichen und transferinduzierte Wortstellungsfehler insgesamt und im Durchschnitt von der türkisch-deutsch bilingualen Hauptuntersuchungsgruppe im Schriftlichen produziert wurden.

<b>Hauptuntersuchungsgruppe (n=26)</b>	<b>Sätze</b>	<b>Zeichen</b>	<b>transferinduzierte Wortstellungsfehler</b>	<b>Fehlerindex</b>
Summe	284	17078	50,00	75,32
Mittelwert	11	657	1,92	2,90
Median	12	625	1,00	1,62

**Tabelle 15:** Englisch schriftlich (Hauptuntersuchungsgruppe)

Der durchschnittliche Fehlerindex sagt aus, dass die türkisch-deutsch bilingualen Probanden pro 1000 schriftlich produzierte Textzeichen 2,90 ( $MD = 1,62$ ) transferinduzierte Wortstellungsfehler produziert haben.

Die von dieser Probandengruppe produzierten mündlichen Daten setzen sich aus insgesamt 160 Sätzen (davon 46 komplexe Sätze) zusammen. Insgesamt wurden 26 Fehler auf den Transfer von Wortstellungsmustern zurückgeführt. Prozentual betrachtet enthalten 16,25% der mündlich produzierten Sätze transferinduzierte Wortstellungsfehler.

<b>Hauptuntersuchungsgruppe (n=26)</b>	<b>Sätze</b>	<b>Zeichen</b>	<b>transferinduzierte Wortstellungsfehler</b>	<b>Fehlerindex</b>
Summe	160	7906	26,00	83,51
Mittelwert	6	304	1,00	3,21
Median	6	295	1,00	3,18

**Tabelle 16:** Englisch mündlich (Hauptuntersuchungsgruppe)

Der durchschnittliche Fehlerindex besagt, dass die türkisch-deutsch bilingualen Probanden in den mündlichen englischsprachigen Textproduktionen 3,21 ( $MD = 3,18$ ) transferinduzierte Wortstellungsfehler pro 1000 Textzeichen produziert haben.

Bei der mündlichen Wiedergabe der Bildergeschichte haben von den insgesamt 26 Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe 11 Probanden keinerlei Wortstellungsfehler produziert. Dabei haben fünf Probanden weder im Schriftlichen, noch im Mündlichen Wortstellungsmuster verursacht, die von der zielsprachlichen Norm des Englischen abweichen.

### Kontrollgruppe A

Die 26 Probanden der Kontrollgruppe A haben bei der Verschriftlichung ihrer persönlichen Sprachlernautobiographien insgesamt 275 Sätze (davon 115 komplexe Sätze) formuliert. In diesen schriftlichen englischsprachigen Textproduktionen wurden insgesamt 16 Wortstellungsfehler als transferinduziert eingestuft. Somit weisen insgesamt 5,8% der schriftlich produzierten Sätze transferbedingte Wortstellungsfehler auf.

Kontrollgruppe A (n=26)	Sätze	Zeichen	transferinduzierte Wortstellungsfehler	Fehlerindex
Summe	275	16181	16,00	28,01
Mittelwert	11	622	0,62	1,08
Median	11	589	0,00	0,00

**Tabelle 17:** Englisch schriftlich (Kontrollgruppe A)

Von 26 deutsch einsprachig aufgewachsenen Probanden haben 17 gar keine Wortstellungsfehler im Schriftlichen produziert. Somit ergibt sich ein weitaus niedrigerer Fehlerindex als für die Hauptuntersuchungsgruppe: Auf 1000 Textzeichen produzieren die Probanden der Kontrollgruppe A im Schnitt 1,08 ( $MD = 0,00$ ) transferinduzierte Wortstellungsfehler.

Während des mündlichen Nacherzählens der Bildergeschichte auf Englisch haben die 26 Probanden der Kontrollgruppe A insgesamt 142 Sätze (davon 37 komplexe Sätze) produziert. Es konnten 13 Abweichungen von der zielsprachlichen Wortstellung festgestellt werden, welche als transferinduziert klassifiziert wurden. Prozentual betrachtet enthalten 9,15% der mündlich produzierten Sätze transferinduzierte Wortstellungsfehler.

Kontrollgruppe A (n=26)	Sätze	Zeichen	transferinduzierte Wortstellungsfehler	Fehlerindex
Summe	142	7660	13,00	49,14
Mittelwert	5	295	0,50	1,89
Median	6	272	0,00	0,00

**Tabelle 18:** Englisch mündlich (Kontrollgruppe A)

Der Fehlerindex für die gesamte Kontrollgruppe A sagt aus, dass pro 1000 Textzeichen durchschnittlich 1,89 ( $MD = 0,00$ ) transferinduzierte Wortstellungsfehler im

Mündlichen anfallen. Von den 26 Probanden haben 14 keinerlei Wortstellungsfehler bei der mündlichen Wiedergabe der Bildergeschichte verursacht.

Insgesamt sieben Probanden haben weder in den schriftlichen, noch in den mündlichen Texten Wortstellungsfehler produziert.

### **Kontrollgruppe B**

Die Einsicht in die schriftlichen englischsprachigen Daten der russisch-deutsch bilingualen Kontrollgruppe B hat ergeben, dass die 18 Probanden dieser Gruppe 223 Sätze (davon 82 komplexe Sätze) formuliert haben. Insgesamt konnten für die Kontrollgruppe B im Schriftlichen 39 Wortstellungsfehler ermittelt werden, die als transferinduziert eingestuft wurden. Prozentual betrachtet enthalten 17,49% der schriftlich produzierten Sätze transferinduzierte Wortstellungsfehler.

<b>Kontrollgruppe B (n=18)</b>	<b>Sätze</b>	<b>Zeichen</b>	<b>transferinduzierte Wortstellungsfehler</b>	<b>Fehlerindex</b>
Summe	223	13428	39,00	61,08
Mittelwert	12	746	2,17	3,39
Median	11	650	1,50	1,91

**Tabelle 19:** Englisch schriftlich (Kontrollgruppe B)

Unter den 18 Probanden der russisch-deutschen Kontrollgruppe gibt es zwei Probanden, die keinerlei Wortstellungsfehler im Schriftlichen produziert haben. Der für diese Gruppe errechnete Fehlerindex drückt aus, dass im Schnitt 3,39 ( $MD = 1,91$ ) transferinduzierte Wortstellungsfehler auf 1000 Zeichen anfallen.

Die Kontrollgruppe B hat bei der mündlichen Wiedergabe der Bildergeschichte 133 Sätze (davon 39 komplexe Sätze) produziert. Insgesamt ließen sich 15 Fehler im Bereich der Wortstellung feststellen, die durch den Einfluss einer anderen Sprache entstanden sind. Somit enthalten insgesamt 11,28% der mündlich produzierten Sätze transferbedingte Wortstellungsfehler.

<b>Kontrollgruppe B (N=18)</b>	<b>Sätze</b>	<b>Zeichen</b>	<b>transferinduzierte Wortstellungsfehler</b>	<b>Fehlerindex</b>
Summe	133	6298	15,00	39,56
Mittelwert	7	350	0,83	2,20
Median	6	334	0,00	0,00

**Tabelle 20:** Englisch mündlich (Kontrollgruppe B)

Der für die Kontrollgruppe B errechnete Fehlerindex drückt aus, dass pro 1000 mündlich produzierte Textzeichen im Schnitt 2,20 ( $MD = 0,00$ ) transferinduzierte

Wortstellungsfehler vorliegen. Eine nähere Betrachtung der Einzelleistungen zeigt, dass in den 18 mündlich produzierten Texten der russisch-deutsch bilingualen Probanden sieben Texte ohne jegliche Art von Wortstellungsfehlern vorhanden sind. Innerhalb dieser Gruppe gibt es einen Probanden, der weder im Schriftlichen, noch im Mündlichen Wortstellungsfehler produziert hat.

## VARIANZANALYSE

Mit Hilfe eines nicht-parametrischen Varianzanalyseverfahrens soll ermittelt werden, ob statistisch signifikante Unterschiede zwischen den drei Probandengruppen in der Verteilung der Variable *Fehlerquotient* im Schriftlichen und Mündlichen vorliegen. Für diesen Zweck wird der parameterfreie Kruskal-Wallis-Test für drei unabhängige Stichproben angewendet. Nachfolgend die Ergebnisse in tabellarischer Form:

		n	MR	$\chi^2$	df	Sig.
<b>FQ schriftlich</b>	Hauptuntersuchungsgruppe	26	37,90	8,049	2	,018
	Kontrollgruppe A	26	27,35			
	Kontrollgruppe B	18	43,81			
<b>FQ mündlich</b>	Hauptuntersuchungsgruppe	26	39,71	2,075	2	,354
	Kontrollgruppe A	26	32,63			
	Kontrollgruppe B	18	33,56			

**Tabelle 21:** Gruppenvergleich nach Kruskal-Wallis (FQ für englische Daten)

MR = Mittlerer Rang

In der Verteilung der Variable *Fehlerquotient schriftlich* ist – gemäß Bühl (2012: 171) – ein signifikanter Unterschied mit einem Signifikanzwert von *Sig.* = ,018 gegeben. Um bestimmen zu können, zwischen welchen der drei betroffenen Probandengruppen dieser signifikante Unterschied gegeben ist, wurden auch hier zusätzliche parameterfreie Signifikanztests für jeweils zwei unabhängige Stichproben (Mann-Whitney-U-Test) durchgeführt.

		n	MR	Mann-Whitney-U	Sig.
<b>FQ schriftlich</b>	Hauptuntersuchungsgruppe	26	30,27	240,000	,057
	Kontrollgruppe A	26	22,73		
	Hauptuntersuchungsgruppe	26	21,13	198,500	,392
	Kontrollgruppe B	18	24,47		
	Kontrollgruppe A	26	18,12	120,000	,005
	Kontrollgruppe B	18	28,83		

**Tabelle 22:** Gruppenvergleich nach Mann-Whitney (FQ für schriftliche englische Daten)

MR = Mittlerer Rang

Die in der obigen Tabelle dargestellten Ergebnisse zeigen, dass hinsichtlich der Verteilung der transferinduzierten Wortstellungsfehler in den schriftlich produzierten englischsprachigen Daten ein sehr signifikanter Unterschied zwischen der Kontrollgruppe A und der Kontrollgruppe B mit einem Signifikanzwert von  $Sig. = ,005$  vorliegt. Dieses Ergebnis kann dahingehend interpretiert werden, dass die Probanden der Kontrollgruppe B signifikant mehr transferinduzierte Wortstellungsfehler im Schriftlichen produziert haben als die der Kontrollgruppe A.

Es konnte kein statistisch signifikanter Unterschied ( $Sig. = ,354$ ) in der Verteilung der Variable *Fehlerquotient mündlich* ermittelt werden. Dieses Ergebnis deutet an, dass sich die Bilingualität der Probanden der Hauptuntersuchungs- und der Kontrollgruppe B im Vergleich zu den deutsch-monolingual aufgewachsenen Probanden der Kontrollgruppe A nicht negativ auf den Bereich der auf Englisch stattfindenden mündlichen Sprachproduktion auszuwirken scheint.

### 5.2.1 Konstruktionen mit der Präposition *with*

Die Analyse der von der Hauptuntersuchungsgruppe produzierten 50 schriftlichen und 26 mündlichen englischsprachigen Sätze mit transferinduzierten Wortstellungsfehlern hat gezeigt, dass bestimmte syntaktische Konstruktionen auf Englisch öfter durch sprachübergreifenden Transfer gekennzeichnet sind als andere. Einigen Probanden ist es nicht immer gelungen, Konstruktionen mit der Präposition *with* zielsprachengerecht zu formulieren. In solchen Fällen wurde die Präposition *with* entweder in Kombination mit dem Verb *to speak* verwendet oder mit dem Verb *to go*. In den nachfolgenden Beispielen wurden die Komitative, welche eine Unterkategorie der Modaladverbiale darstellen und eine Form der Begleitung ausdrücken, stets zwischen Verb und Komplement platziert:

(59)[...]	<i>I</i>	<i>spoke</i>	<b><i>with my friends</i></b>	<i>german</i> [...] (TDf_16)
	SBJ	V	COM	CPL
	ICH	SPRACH	MIT MEINEN FREUNDEN	<u>DEUTSCH</u>
	BEN		ARKADAŞLARIMLA	<u>ALMANCA</u> KONUŞTUM

(60) <i>But</i>	<i>I</i>	<i>speak</i>	<b><i>with my sisters</i></b>	<i>german.</i> (TDe_22)
	SBJ	V	COM	CPL
	ICH	SPRECHE	MIT MEINEN SCHWESTERN	<u>DEUTSCH</u>
	BEN		KIZ KARDEŞLERİMLE	<u>ALMANCA</u> KONUŞURUM

(61) *I fly to turkey and speak with my family turkisch.* (TDe\_24)  
 V COM CPL  
 SPRECHE MIT MEINER FAMILIE TÜRKISCH  
 AİLEMLE TÜRKÇE KONUŞURUM

Die Abfolge der Satzglieder in den Beispielsätzen (59) bis (61) weicht insofern von der englischen Zielsprachengrammatik ab, als dass die jeweiligen Komitative *with my friends/sister/family* noch vor dem Komplement stehen. Ähnlich wie es das Deutsche und das Türkische erlauben, haben die Probanden die Komitative vor das entsprechende Komplement positioniert. Um dies zu veranschaulichen, sollen ein deutsch- und ein türkischsprachiger Originalsatz aus den Textproduktionen des Probanden TDe\_22 beispielhaft aufgeführt werden:

(62) *Dort sprach ich mit meinen Freund nur deutsch.* (TDe\_22)  
 ADV V SBJ COM CPL

(63) *İki büyük ablamlar var, onlarla almança konuşuyorum.* (TDe\_22)  
 COM CPL V

‘Ich habe zwei ältere Schwestern, ich spreche mit ihnen Deutsch.’

Anders als im Englischen und im Deutschen steht das türkische Äquivalent der Präposition *with* nicht an erster Stelle der Präpositionalphrase, sondern wird als Postposition in Form der Suffixe *-la/-le* an die dativische Nominalphrase *onlar-* (zu Deutsch: ihnen) angehängt. Obwohl es das Deutsche sogar erlauben würde, den Komitativ hinter das Komplement zu platzieren (so, wie es im Englischen die Regel ist), scheinen einige Probanden die Abfolge KOMITATIV – KOMPLEMENT zu bevorzugen. Eine Vertauschung dieser Elemente im Türkischen wäre hingegen nicht möglich. Die Präferenz der Abfolge KOMITATIV – KOMPLEMENT, welche sowohl im Deutschen als auch im Türkischen möglich ist, scheint von einigen Probanden auch auf das Englische übertragen worden zu sein.

Ein scheinbar ähnlicher Wortstellungsfehler lässt sich in den mündlich produzierten Daten der Hauptuntersuchungsgruppe finden:

(64) *Then I go with my son to the river.* (TDe\_24)

(65) *Yesterday I go with my son to the river [...]* (TDe\_22)

(66) *At first we went **with my son** to the sea [...]* (TDF\_06)

Die Präposition *with* bildet hier zusammen mit *my son* erneut einen Komitativ. Die Komitative in den Beispielen (64) bis (66) stehen unmittelbar hinter dem Verb – ähnlich wie jene in den Beispielsätzen (59) bis (61). Tritt das englische Verb *to go* in Verbindung mit einer Direktivergänzung wie *to the sea/river/lake* auf, muss diese Direktivergänzung unmittelbar hinter dem Verb stehen, was zur Folge hat, dass der Komitativ am Satzende stehen muss.

Würde man die Wortstellungen aus den Beispielen (64) bis (66) ins Deutsche übertragen, wären die deutschen Versionen bezüglich der Anordnung des Komitativs und der Direktivergänzung grammatisch. Die Direktivergänzung würde an das Ende des Satzes verschoben werden, der Komitativ würde dem Verb folgen. Auch im Türkischen würde die Abfolge KOMITATIV – DIREKTIVERGÄNZUNG eine neutrale Abfolge darstellen – das Verb würde jedoch die finale Position im Satz einnehmen. Die Abfolge DIREKTIVERGÄNZUNG – KOMITATIV wäre markiert und würde, je nach Kontext, der Hervorhebung eines Satzteils dienen.

Manche Probanden scheinen die Abfolge KOMITATIV – DIREKTIVERGÄNZUNG im Englischen zu bevorzugen. Da diese Abfolge sowohl im Deutschen als auch im Türkischen als neutral angesehen werden kann, könnte man annehmen, dass manche Probanden zu einer Generalisierung dieses Wortstellungsmusters tendieren.

---

## IM VERGLEICH

### Kontrollgruppe A

Die Einsicht in die schriftlich und mündlich produzierten Daten der Kontrollgruppe A hat ergeben, dass ähnlich fehlerhafte Satzstellungsmuster im Umgang mit der Präposition *with* von den deutsch-monolingual aufgewachsenen Probanden produziert wurden.

(67) [...]	<i>my family</i> [...]	<i>started to speak</i>	<b><i>with me</i></b>	<i>German.</i> (De_20)
SBJ		V	COM	CPL
MEINE FAMILIE		BEGANN	MIT MIR	DEUTSCH ZU SPRECHEN.

„Zuerst lernte meine Familie **mit mir** Deutsch zu sprechen“. (De\_20)<sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> Dieser Satz stammt aus dem deutschen Originaltext, den der Proband selbst verfasst hat.

(68) [...]	<i>the little children</i>	<i>spoke</i>	<b>with me</b>	<u>German, too.</u> (De_20)
	SBJ	V	COM	CPL
	DIE KLEINEN KINDER	SPRACHEN	MIT MIR	<u>DEUTSCH</u>

Wie auch in den mündlich produzierten Daten der Hauptuntersuchungsgruppe konnten in den mündlichen Daten der Kontrollgruppe A Sätze mit einer fehlerhaften Anordnung von Komitativem in Kombination mit Direktivergänzungen gefunden werden:

(69) <i>Yesterday</i>	<i>I</i>	<i>was</i>	<b>with my son</b>	<u>on the water.</u> (De_04)
	SBJ	V	COM	ADV-LOC
	ICH	WAR	MIT MEINEM SOHN	<u>AM WASSER</u>

(70) <i>I</i>	<i>was</i>	<b>with my son</b>	<u>at a lake.</u> (Df_26)	
	SBJ	V	COM	ADV-LOC
	ICH	WAR	MIT MEINEM SOHN	<u>AN EINEM SEE</u>

Insgesamt konnten in den mündlichen Daten fünf Sätze ermittelt werden, die nach dieser Struktur aufgebaut sind. Das Kopulaverb *to be* müsste in den obigen Sätzen von der lokalen Adverbialbestimmung *on the water* respektive *at a lake* gefolgt werden, um einen grammatisch korrekten Satz zu bilden. Allerdings haben auch diese Probanden die Komitative, die in der Präpositionalphrase *with my son* kodiert sind, direkt hinter das Verb positioniert – so wie es im Deutschen üblich wäre.

### Kontrollgruppe B

In den schriftlichen Daten der Kontrollgruppe B konnten insgesamt vier Sätze ermittelt werden, in denen Formulierungen mit der Präposition *with* als fehlerhaft kategorisiert werden mussten. Diese Sätze entsprechen dem gleichen Muster, welches in den schriftlichen Daten der Hauptuntersuchungsgruppe und der Kontrollgruppe A beobachtet werden konnte:

(71) <i>My parents</i>	<i>speak</i>	<b>with me</b>	<u>German [...]</u> (RDe_03)	
	SBJ	V	COM	CPL
	MEINE ELTERN	SPRECHEN	MIT MIR	<u>DEUTSCH</u>
	MOI RODITELI	GOVORJAT	SO MNOJ	<u>PO-NEMETSKI</u>

(72) [...]	<i>all people around me</i>	<i>were spoken</i>	<b><i>with me</i></b>	<u>German.</u> (RDe_10)
	SBJ	V	COM	CPL
	DIE LEUTE UM MICH HERUM	SPRACHEN	MIT MIR	DEUTSCH
	LJUDI VOKRUG MENJA	GOVORILI	SO MNOJ	PO-NEMETSKI

Die Analyse der mündlichen Daten, welche von den russisch-deutsch bilingual aufgewachsenen Probanden produziert wurden, hat ergeben, dass drei weitere Sätze ermittelt werden konnten, die den gleichen Typ von Wortstellungsfehler aufweisen.

Auf der Suche nach einer Transfersprache innerhalb einer Sprachkonstellation, in der das Russische als eine von zwei Ausgangssprachen agiert, wird Russisch wegen seiner ausgeprägten Wortstellungsfreiheit beinahe in jedem Zusammenhang als Kandidat für die Rolle der Transfersprache in Frage kommen. Auch wenn gewisse russischsprachige Äquivalente nicht immer der neutralen Wortstellung entsprechen, weisen sie dennoch syntaktisch mögliche und korrekte Strukturen auf, die analog zu denen aus den englischsprachigen Originalen sind. Hieraus entsteht ein Problem für die Suche nach der Quelle der gegebenen fehlerhaften syntaktischen Strukturen im Englischen. Das Deutsche steht für die Rolle der Transfersprache in ständiger Konkurrenz mit dem Russischen.

### 5.2.2 Adverbiale

Die Positionierung von Adverbialen hat sich als jener syntaktische Bereich herausgestellt, in dem die größte Anzahl an transferinduzierten Wortstellungsfehlern ermittelt werden konnte, obwohl, oder vielleicht gerade weil, die englische Wortstellung in diesem Bereich einen gewissen Grad an Flexibilität zulässt.

Was die ermittelten Wortstellungsfehler aus den schriftlichen Textproduktionen der Hauptuntersuchungsgruppe anbetrifft, konnten diese grob in drei Kategorien aufgeteilt werden: Die erste Kategorie beinhaltet Temporaladverbien, welche von den Probanden jeweils an vorletzter Stelle platziert wurden, anstatt – wie im Englischen üblich – an den Satzanfang oder an das Satzende.

(73) [...]	<i>I</i>	<i>learned</i>	<b><i>at the sixth class</i></b>	<u>French.</u> (TDf_01)
	SBJ	V	ADV-TEMP	OBJ
	ICH	LERNTE	IN DER SECHSTEN KLASSE	FRANZÖSISCH
	BEN	ALTINCI SINIFTA	FRANSIZCA	ÖĞRENDİM

(74) [...]	<i>my mother</i>	<i>spoke</i>	<i>most of the times</i>	<i>Turkish</i> [...] (TDe_26)
	SBJ	V	ADV-TEMP	CPL
	MEINE MUTTER	SPRACH	DIE MEISTE ZEIT	TÜRKISCH
	ANNEM	ÇOĞU ZAMAN	TÜRKÇE	KONUŞURDU

Betrachtet man die Übersetzungen der Originalsätze, stellt sich heraus, dass im Deutschen und Türkischen die jeweilige Adverbialbestimmung direkt hinter dem Verb steht. Des Weiteren kann beobachtet werden, dass die Struktur des englischen Satzes eins-zu-eins auf die Struktur des deutschen Satzes zurückgeführt werden kann, außer in solchen Fällen, in denen das Subjekt aufgrund der Topikalisierung eines anderen Satzelements an dritte Stelle verschoben wurde – ähnlich wie in den türkischen Übersetzungen, wobei hier das Verb die finale Position besetzt. Die Abfolge der hier relevanten Elemente – ADVERBIALBESTIMMUNG vor OBJEKT/ERGÄNZUNG – ist sowohl im Deutschen, als auch im Türkischen mit jener Abfolge kongruent, die im englischsprachigen Originalsatz gegeben ist. Im Deutschen und im Türkischen sind Umpositionierungen der jeweiligen Adverbialbestimmungen innerhalb des Satzes möglich, ohne dass die resultierenden Wortstellungsmuster ungrammatisch wären. Da sich aber der syntaktische Aufbau der deutschen und türkischen Äquivalente stark an den englischen Originalsätzen orientiert, stellen die Wortstellungsmuster in diesen Sätzen jeweils nur eine mögliche, aber dennoch grammatisch akzeptable Anordnung der relevanten Satzelemente dar. Es wäre durchaus möglich, die relevanten Adverbialbestimmungen sowohl im Deutschen als auch im Türkischen an das Satzende oder durch Topikalisierung an den Satzanfang zu verschieben, also an jene Positionen, an denen man die Adverbialbestimmungen im Englischen erwarten würde. Nichtsdestotrotz scheinen manche Probanden die in den Beispielen (73) und (74) gegebene Anordnung zu präferieren.

Die zweite Kategorie beinhaltet die fehlerhafte Positionierung von Grad-, Fokus- und Modalpartikeln. Diese werden im Englischen in der Regel zwischen Subjekt und Verb (oder zwischen dem Hilfs- und dem Vollverb) positioniert. Es konnte allerdings in einer Vielzahl von Sätzen beobachtet werden, dass das jeweilige Adverb hinter das Vollverb gestellt wurde.

(75) <i>At home</i>	<i>I</i>	<i>speak</i>	<i>never</i>	<i>french.</i> (TDe_23)
ADV-LOC	SBJ	V	ADV	CPL
ZU HAUSE	SPRECHE	ICH	NIEMALS	CPL
EVDE	(BEN)	HİC	FRANSIZCA	KONUSMAM

(76) <i>At the school I</i>		<u>speak</u>	<i>often</i>	<i>German [...]</i> (TDe_24)
ADV-LOC	SBJ	V	ADV	CPL
IN DER SCHULE	<u>SPRECHE</u>	ICH	<b>OFT</b>	DEUTSCH
OKULDA	(BEN)	<b>ÇOĞU ZAMAN</b>	ALMANCA	<u>KONUŞURUM</u>

(77) <i>So</i>	<i>you</i>	<u>can speak</u>	<i>only</i>	<i>türkish.</i> (TDe_07)
ADV	SBJ	V	ADV	CPL
ALSO	<u>KANN</u>	MAN	<b>NUR</b>	TÜRKISCH <u>SPRECHEN</u>
O YÜZDEN	<b>SADECE</b>	TÜRKÇE	<u>KONUŞULABİLİR</u>	

Prinzipiell könnte die Struktur der englischen Sätze eins-zu-eins ins Deutsche zurückverfolgt werden. Dieser Eins-zu-eins-Transfer ist jedoch nicht konkret in den obigen Beispielsätzen ersichtlich, da in jedem Satz ein Adverbial topikalisiert wurde, was zur Folge hat, dass die zweite Position von dem jeweiligen Verb besetzt wird. Aus diesem Grund treten die betroffenen Partikeln in den deutschsprachigen Äquivalenten nach dem Subjekt auf. Was das Türkische anbetrifft folgen derartige Partikeln in einem neutralen Satz dem Subjekt.

Unter der dritten Kategorie wurden jene englischsprachigen Sätze zusammengefasst, in denen Modaladverbien fehlerhaft positioniert wurden. Im Englischen stehen Modaladverbien in der Regel am Satzende, können jedoch in Ausnahmefällen auch zwischen Subjekt und Verb auftauchen. In den schriftlichen Daten der Hauptuntersuchungsgruppe konnten insgesamt fünf Sätze identifiziert werden, in denen das jeweilige Modaladverb hinter das Verb platziert wurde:

(78) <i>I</i>	<u>learned</u>	<i>very fast</i>	<i>german.</i> (TDf_12)
SBJ	V	ADV	OBJ
ICH	<u>LERNTE</u>	<b>SEHR SCHNELL</b>	DEUTSCH
(BEN)	<b>ÇOK ÇABUK</b>	ALMANCA	<u>ÖĞRENDİM</u>

(79) [...]	<i>I'</i>	<i>m talking</i>	<i>perfectly</i>	<i>german [...]</i> (TDe_10)
	SBJ	V	ADV	CPL
	ICH	SPRECHE	<b>PERFEKT</b>	DEUTSCH
	(BEN)	<b>KUSURSUZ</b>	ALMANCA	KONUŞURUM

In diesen beiden Fällen ist es möglich, die Wortstellung in den englischen Sätzen auf die Wortstellung in den deutschen Sätzen zurückzuführen. Es wäre im Deutschen durchaus möglich, das jeweilige Modaladverb hinter das Objekt/Komplement zu stellen.

Im Vergleich zu den schriftlichen Daten konnten in den mündlich produzierten Daten nur vereinzelt Sätze ermittelt werden, in denen Adverbiale fehlerhaft positioniert wurden. Insgesamt haben die 26 Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe während der mündlichen Wiedergabe der Bildergeschichte vier Sätze produziert, in denen jeweils ein Temporaladverb hinter das Verb an vorletzter Stelle im Satz platziert wurde, statt an den Satzanfang oder an das Satzende.

---

## IM VERGLEICH

### Kontrollgruppe A

Verglichen mit den Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe haben die Probanden der Kontrollgruppe A weitaus weniger transferinduzierte Wortstellungsfehler bei der Positionierung von Adverbialen produziert. Dennoch lassen sich die ermittelten Sätze in die gleichen Fehlerkategorien aufteilen wie auch die Sätze der türkisch-deutsch bilingualen Probanden. Nachfolgend ein Beispielsatz zu jeder Kategorie:

(80) <i>My mark in English</i>	<u>was</u>	<i>in the 6<sup>th</sup> class</i>	<i>so bad</i> [...]	(De_02)
SBJ	V	ADV-TEMP	PRED	
MEINE ENGLISCHNOTE	<u>WAR</u>	IN DER SECHSTEN KLASSE	SO SCHLECHT	

Der oben aufgeführte englischsprachige Satz und dessen Übersetzung ins Deutsche zeigen, dass sich der Proband bei der Positionierung der temporalen Adverbialbestimmung an der deutschen Wortstellung orientiert hat. Statt am Anfang oder am Ende des Satzes taucht die Adverbialbestimmung im englischen Satz zwischen dem Kopulaverb und dem Prädikativum auf.

Die zweite Kategorie stellen Sätze mit einer fehlerhaften Positionierung von Grad-, Fokus- und Modalpartikeln dar:

(81) <i>If I met friends</i>	<i>we</i>	<u>spoke</u>	<i>always</i>	<i>German.</i>	(De_02)
	SBJ	V	ADV	ADV	
WENN ICH FREUNDE TREFFE	<u>SPRECHEN</u>	WIR	IMMER	DEUTSCH	
	WIR	<u>SPRECHEN</u>	IMMER	DEUTSCH	

Aufgrund der Subjekt-Verb Inversion steht das Adverb im deutschen Satz hinter dem Subjekt. In einem Satz mit einer neutralen Wortstellung würde das Adverb jedoch dem

Verb folgen. Geht man von der neutralen deutschen Wortstellung aus, kann man einen Eins-zu-eins-Transfer aus dem Deutschen ins Englische beobachten.

Im nächsten Beispiel wurde das Modaladverb zwischen Verb und Infinitiv platziert. Um jedoch der zielsprachlichen Grammatik zu entsprechen, müsste es am Satzende auftauchen.

(82) *But I haven't told much and started **very late** to speak.* (De\_03)

V	ADV	INF
<u>BEGANN</u>	<b>SEHR SPÄT</b>	ZU SPRECHEN

Die Übersetzung ins Deutsche zeigt, dass der Proband während des Formulierens des englischen Satzes eine Klammerkonstruktion bestehend aus einem Verb und einem Infinitiv konstruiert hat, um – wie im Deutschen – das Modaladverb zu umrahmen.

Im Mündlichen haben die Probanden der Kontrollgruppe A insgesamt zwei Sätze mit einer fehlerhaften Positionierung von Adverbialen produziert. Zum einen handelt es sich um einen Satz, in dem ein Gradpartikel fehlerhaft platziert wurde. Zum anderen wurde ein Modaladverb hinter das Verb gesetzt, statt an das Satzende.

### Kontrollgruppe B

Die Probanden der Kontrollgruppe B haben, was die Positionierung von Adverbialen angeht, ähnlich viele Fehler produziert wie die türkisch-deutsch bilingualen Probanden. Auch hier lassen sich die Fehler in die gleichen drei Kategorien einteilen:

- fehlerhafte Positionierung von Temporaladverbien
- fehlerhafte Positionierung von Grad-, Fokus- und Modalpartikeln und
- fehlerhafte Positionierung von Modaladverbien.

Hier ein Beispiel für die fehlerhafte Positionierung eines Temporaladverbs:

(83) [...] *my parents brought me **every Sunday** to a special school.* (RDe\_14)

SBJ	V	OBJ	ADV-TEMP	ADV-LOC
MEINE ELTERN	BRACHTEN	MICH	<b>JEDEN SONNTAG</b>	IN EINE BESONDERE SCHULE
MOI RODITELI	VODILI	MENJA	<b>KAŽDOE VOSKRESEN'JE</b>	V SPETSIAL'NUJU ŠKOLU

Die sogenannte *Ort vor Zeit Regel* wurde im englischen Satz gebrochen, stattdessen wurde die *Zeit vor Ort Regel*, welche in der deutschen Sprache Gültigkeit findet, angewandt. Im Russischen würde ein Temporaladverb, das zusammen mit einem

Lokaladverb in einem Satz auftaucht, tendenziell noch vor dem Lokaladverb stehen – wie im Deutschen auch. Grundsätzlich haben die Probanden der Kontrollgruppe B – ähnlich wie die Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe und der Kontrollgruppe A – Temporaladverbien stets vor das direkte Objekt, respektive die Adverbialergänzung, platziert.

Auch der Umgang mit den englischen Grad-, Fokus- und Modalpartikeln scheint für die russisch-deutsch bilingualen Probanden ein Bereich zu sein, der anfällig für Sprachentransfer ist:

(84) [...]	<i>but</i>	<i>I</i>	<i><u>knew</u></i>	<i><b>already</b></i>	<i>a few words and sentences.</i>	(RDe_14)
	SBJ	V	ADV	CPL		
	ICH	<u>KANNT</u>	<b>BEREITS</b>	EINIGE WÖRTER UND SÄTZE		
	JA	<u>ZNAL</u>	<b>YŽE</b>	NEKOTORYE SLOVA I PREDLOŽENIJA		

Sätze, in denen Grad-, Fokus- und Modalpartikeln hinter dem Verb stehen, statt zwischen Subjekt und Verb, konnten in den schriftlichen Daten der Kontrollgruppe B vermehrt beobachtet werden. In allen relevanten Fällen kann die Struktur des englischen Satzes eins-zu-eins auf die Satzstruktur des Deutschen übertragen werden. Im Russischen würde die Position derartiger Partikeln je nach Betonung variieren. Ein Adverb – wie in Beispiel (84) – würde im russischen Satz eher zwischen Subjekt und Verb stehen, also an zweiter Stelle, so wie es im Englischen die unmarkierte Wortstellung darstellen würde.

Darüber hinaus konnten drei Sätze ermittelt werden, in denen Modaladverbien zwischen Verb und Adverbialergänzung positioniert wurden, obwohl man sie an letzter Stelle im Satz erwarten würde.

Was die mündlichen Daten der Kontrollgruppe B anbetrifft, konnten hier insgesamt zwei Sätze ermittelt werden, in denen Adverbiale fehlerhaft angeordnet wurden. Während in einem der beiden Sätze die *Ort vor Zeit Regel* des Englischen vertauscht wurde, kann in dem anderen Satz beobachtet werden, dass ein Temporaladverb zwischen Subjekt und Verb auftaucht:

(85) [...]	<i>I</i>	<i><b>last Sunday</b></i>	<i><u>go fishing</u></i>	<i>with my son.</i>	(RDe_14)
	SBJ	ADV-TEMP	V + GER	ADV-MOD	
	ICH	<u>GING</u>	LETZTEN SONNTAG	MIT MEINEM SOHN	<u>ANGELN</u>
	JA	V PROŠLOE VOSKRESEN'JE	<u>HODIL(A) NA RYBALKU</u>	SO SVOIM SYNOM	

Wie ein Vergleich zwischen dem Originalsatz und der deutschen Übersetzung verdeutlicht, scheint der zwischensprachliche Transfer nicht aus dem Deutschen erfolgt zu sein. Vielmehr deutet die Stellung der Adverbialbestimmung darauf hin, dass hier ein Transfer aus dem Russischen stattgefunden hat: Das Russische erlaubt es, Adverbiale zwischen Subjekt und Verb zu positionieren.

Es kann festgehalten werden, dass in allen drei Probandengruppen im Schriftlichen auffällig mehr Sätze mit einer fehlerhaften Positionierung von Adverbialen produziert wurden als im Mündlichen. Bis auf den Satz aus Beispiel (85) lassen sich keine Unterschiede in der Art des fehlerhaften Umgangs mit Adverbialen im Englischen innerhalb der drei Probandengruppen erkennen.

Vergleicht man jedoch die Anzahl der Fehler im Umgang mit den Adverbialen innerhalb der verschiedenen Gruppen, lässt sich feststellen, dass die Hauptuntersuchungsgruppe und die Kontrollgruppe B im Schriftlichen weitaus mehr Fehler in diesem Bereich produziert haben als die Probanden der Kontrollgruppe A. Während also kein Unterschied (bis auf Beispielsatz 85) im fehlerhaften Umgang mit den Adverbialen ersichtlich ist, gibt es einen auffallend großen Unterschied in der Anzahl der produzierten Fehler zwischen den zweisprachig und einsprachig aufgewachsenen Probanden.

### 5.2.3 Objektsätze

In den schriftlichen und mündlichen Daten der Hauptuntersuchungsgruppe konnten insgesamt acht Sätze ermittelt werden, in denen die Struktur eines deutschen Objektsatzes – genauer eines *dass*-Satzes – in das Englische übertragen wurde. In jedem dieser Sätze versuchen die Probanden, einen sogenannten *nominal to-infinitive clause* der folgenden Art zu formulieren:

(86) *She wants him to be quiet.*

Eine Übersetzung dieses Satzes ins Deutsche würde folgende syntaktische Struktur erfordern:

(87) *Sie will, dass er ruhig ist.*

Wie deutlich wird, unterscheiden sich die Sätze in den beiden Sprachen darin, dass der Objektsatz im Deutschen durch die Konjunktion *dass* eingeleitet wird, wohingegen im

Englischen das Subjekt des Objektsatzes – in diesem Fall das Pronomen *him* – zu Beginn des Objektsatzes stehen muss. Demnach wird im Englischen die entsprechende Konjunktion *that* nicht verwendet, um den Objektsatz einzuleiten.

Den englischen Objektsatz haben manche Probanden mit der Konjunktion *that* eingeleitet, welche von dem Subjekt des Objektsatzes gefolgt wird. Hier ein Beispiel aus den schriftlichen Daten:

(88) [...] *I want that my children learn also many languages [...]* (TDf\_06)

Proband TDf\_06 hat einen ähnlichen Satz auf Deutsch formuliert:

(89) *In Zukunft würde ich gerne wollen, dass meine Kinder auch so viele Sprachen lernen [...]* (TDf\_06)

Vergleicht man die beiden Sätze, wird deutlich, dass der Proband, trotz des sprachübergreifenden Transfers, darauf achtet, das Verb im Englischen hinter das Subjekt des Objektsatzes *my children* zu platzieren, statt wie im Deutschen an das Satzende, ansonsten jedoch die deutsche Wortstellung beibehält.

In den mündlich produzierten Daten konnten insgesamt vier Objektsätze ermittelt werden, die dem oben beschriebenen Schema entsprechen. Hier zwei Beispiele:

(90) [...] *and want that we bring the fish back to the sea.* (TDf\_06)

(91) [...] *because he don't want that I kill the fish.* (TDf\_14)

Ein Objektsatz würde in einem türkischen Satz an jener Position auftreten, welche in einem neutralen Satz durch das Objekt besetzt wird, nämlich an zweiter Stelle, zwischen Subjekt und Verb (vgl. Kornfilt 2006: 49 f.). Aufgrund der linksverzweigenden Struktur des Türkischen werden Objektsätze nicht wie im Englischen oder Deutschen durch Wörter wie *that* oder *dass* eingeleitet. Diese einleitende Funktion wird durch subordinierende Suffixe wie *-mek*, *-me*, *-diği/-(y)eceği*, oder *-(y)iş* übernommen, welche an das jeweilige Verb im Objektsatz angeheftet werden (vgl. Göksel & Kerslake 2011: 252 f.; Csató 2010: 107 ff.; Kornfilt 2006: 50 ff.).

**Kontrollgruppe A**

Die Einsicht in die Daten der Kontrollgruppe A hat dazu geführt, dass genau ein fehlerhafter Objektsatz ermittelt werden konnte:

(92) [...] *but my son didn't want that I cut the fish.* (De\_22)

Dieser Satz ist während der mündlichen Wiedergabe der Bildergeschichte entstanden und unterscheidet sich in der Art des Fehlers nicht von denjenigen fehlerhaften Objektsätzen, die von den türkisch-deutsch bilingualen Probanden produziert wurden.

**Kontrollgruppe B**

Die Kontrollgruppe B betreffend konnten weder in den schriftlichen, noch in den mündlichen Daten fehlerhafte Strukturen innerhalb von Objektsätzen gefunden werden.

**5.2.4 Topikalisierung & V2**

Dass die Flexibilität der Wortstellung einer Sprache ein übertragbares Merkmal darstellt, lässt sich besonders gut anhand bestimmter Satzkonstruktionen aus dem Pool der englischsprachigen Daten demonstrieren. In den schriftlichen Daten der Hauptuntersuchungsgruppe konnten drei Sätze ermittelt werden, in denen ein Komplement oder Objekt topikalisiert wurde:

(93) *English*    *I*    *just*    *spoke*    *at school* [...] (TDf\_01)  
 TOP            SBJ    ADV    V            ADV-LOC

(94) *English*    *I*    *had to learn*    *in class* [...] (TDf\_02)  
 TOP            SBJ    V            ADV-LOC

(95) *The first German word*    *i*    *learn*    *in the kindergarden* [...] (TDe\_07)  
 TOP                            SBJ    V            ADV-LOC

Die satzinitiale Position wird im Englischen normalerweise durch das Subjekt besetzt. Bedingt durch den Topikalisierungsprozess ist das jeweilige Subjekt an die zweite Stelle versetzt wurden. Das Verb taucht in allen drei Sätzen an dritter Stelle auf. Das

Besondere an diesen Sätzen ist, dass sie nicht zwangsläufig ungrammatisch sind, da es das Englische erlaubt, bestimmte Satzelemente durch die Verschiebung an den Satzanfang diskurspragmatisch hervorzuheben (vgl. Quirk *et al.* 1973: 945 f.). Quirk *et al.* (1973: 945 f.) und Siemund (2004: 5) merken an, dass die Voranstellung bestimmter Satzelemente entweder im gesprochenen Englisch zwecks Betonung geschieht, oder als rhetorisches Mittel in der gehobenen englischen Sprache eingesetzt wird.

Nun drängt sich die Frage auf, ob die Probanden sich beim Verfassen der jeweiligen Sätze der Tatsache bewusst waren, dass sie eine eher ungewöhnliche respektive markierte syntaktische Struktur verwenden, oder ob sie beim Verfassen der jeweiligen Sätze von den informationsstrukturellen Prinzipien aus einer ihrer Ausgangssprachen beeinflusst wurden. Da es sich bei diesen Probanden um Lernende des Englischen mit mittelmäßigen Ergebnissen im Sprachleistungstest handelt, könnte dahingehend argumentiert werden, dass sie beim Verfassen dieser Sätze Strukturen aus den von ihnen bereits beherrschten Sprachen übernommen haben. Um dieser Vermutung nachzugehen, soll zunächst einer der Sätze ins Deutsche und ins Türkische übersetzt werden:

- (96) a. **English**     *I*     *just*     *spoke*     *at school* [...] (Tdf\_01)  
           TOP            SBJ    ADV    V        ADV-LOC
- b. **English**     *sprach*     *ich*     *nur*     *in der Schule*.  
           TOP            V        SBJ    ADV    ADV-LOC
- c. **İngilizceyi**     *(ben)*     *sadece okulda*     *konusurdum*.  
           TOP            SBJ    ADV    ADV-LOC    V

Das Deutsche und das Türkische erlauben Topikalisierung, ohne dass den betroffenen Sätzen die Eigenschaft verliehen wird, ungewöhnlich oder markiert zu sein. Die Position des Verbs variiert in allen drei Sätzen und verkompliziert die Suche nach der Quelle des Sprachentransfers. Da es sich bei den Probanden um Sprachenlerner handelt, deren Ausgangssprachen als solche mit einer pragmatischen und flexiblen Wortstellung gelten, ist der sprachübergreifende Transfer möglicherweise nicht in einer Übertragung von syntaktischen Strukturen aus einer konkreten Sprache, sondern vielmehr in dem übergeordneten Prinzip einer flexiblen Wortstellung zu suchen. Tatsächlich kann mit Hilfe der oben aufgeführten Übersetzungen keine der beiden Ausgangssprachen als eindeutige Transfersprache identifiziert werden. Dass in türkischen Sätzen das Objekt

oft an erster Stelle im Satz auftaucht, liegt in vielen Fällen jedoch auch daran, dass Türkisch eine *pro-drop* Sprache ist und Pronomina unter bestimmten Umständen weggelassen werden können. Da die Grundwortstellung des Türkischen SOV lautet, beginnt somit der Satz in derartigen Fällen – aufgrund der Weglassung des betroffenen Pronomens – mit dem Objekt.

Neben den drei oben aufgeführten Sätzen konnten in den schriftlichen Daten drei weitere Sätze ermittelt werden, in denen Adverbialbestimmungen topikalisiert wurden:

(97) *At the first time*      was      *french very funny.* (TDe\_21)

TOP                              V2      SBJ  
 ZU BEGINN                      WAR      FRANZÖSISCH SEHR LUSTIG

(98) *In the town where i live*                      are      *many afghan people [...]* (TDe\_07)

TOP    V2      SBJ  
 IN DER STADT, IN DER ICH LEBTE              WAREN      VIELE AFGHANISCHE LEUTE

(99) *In the town were i live first*                      were      *many turkish people.* (TDe\_07)

TOP    V2      SBJ  
 IN DER STADT, IN DER ICH ZUERST LEBTE WAREN      VIELE AFGHANISCHE LEUTE

Da in diesen drei Sätzen das Verb an zweiter Stelle auftaucht – ähnlich wie in den deutschen Übersetzungen –, liegt die Vermutung nahe, dass sich die Probanden bei der Formulierung dieser Sätze stark am deutschen Satzbau orientiert haben. Die V2-Stellung ist ein hervorstechendes und für das Deutsche sehr charakteristisches Merkmal. Es ist schwierig, in diesen Fällen das Türkische als potentielle Transfersprache zu betrachten, zumal es nicht über ein Kopulaverb wie *to be* verfügt. Das Fehlen des Kopulaverbs *to be* wird unter anderem durch Verben wie *olmak* (geschehen), *bulunmak* (sich befinden) oder *var olmak* (existieren) kompensiert. Diese Verben würden konjugiert und an satzfinaler Position auftauchen.

Auch in den mündlichen Daten konnten Sätze mit topikalisierten Adverbien und einer Verbzweitstellung identifiziert werden:

(100) *Then*                      come                      *a big fish [...]* (TDe\_07)

TOP                              V2                      SBJ  
 DANN                              KAM                      EIN GROßER FISCH

(101) <i>Then</i>	<u>comes</u>	<i>another fish [...]</i> (TDe_24)
TOP	V2	SBJ
DANN	<u>KOMMT</u>	EIN ANDERER FISCH

(102) <i>There</i>	<u>are</u>	<i>we fishing a fish [...]</i> (TDe_21)
TOP	V2	SBJ
DORT	<u>WAREN</u>	WIR ANGELN

Im Englischen können Subjekt und Verb invertiert werden, sofern der Satz in seiner neutralen Form dem Typ SVA oder SVC<sup>72</sup> entspricht und das Subjekt kein Pronomen ist (vgl. Quirk *et al.* 1973: 948 f.). Erneut stellt sich die Frage, ob die Probanden diese Art von Satzstruktur bewusst konstruiert haben, oder ob sie unter dem Einfluss der deutschen Sprache Sätze mit einer V2-Stellung produziert haben, welche zufälligerweise auch so im Englischen formuliert werden können.

---

## IM VERGLEICH

### Kontrollgruppe A

Die Probanden der Kontrollgruppe A haben insgesamt vier englischsprachige Sätze mit topikalisierten Elementen produziert. Die ersten beiden Beispiele stammen aus den schriftlichen und die letzten beiden Beispiele aus den mündlichen Daten:

(103) <i>On some signs</i>	<u>are</u>	<i>sentences [...]</i> (De_23)
TOP	V2	SBJ
AN MANCHEN SCHILDERN	<u>SIND</u>	SÄTZE

(104) [...]	<i>that</i>	<u>sais</u>	<i>my English-teacher to me.</i> (De_05)
TOP	V2		
DAS	<u>SAGT</u>		MEIN ENGLISCHLEHRER ZU MIR

(105) <i>but then</i>	<u>came</u>	<i>a big fish [...]</i> (De_06)
TOP	V2	SBJ
ABER DANN	<u>KAM</u>	EIN GROßER FISCH

---

<sup>72</sup> C steht für *complement*.

(106) *but then*     come    *big fish* [...] (De\_03)

TOP	V2	SBJ	
ABER DANN	<u>KAM</u>	EIN GROßER FISCH	

Wie der Vergleich der Originalsätze mit den deutschen Übersetzungen verdeutlicht, wurde in den englischsprachigen Sätzen das Verb direkt hinter das topikalisierte Satzelement gestellt – so wie es im Deutschen der Fall wäre. Während in solchen Fällen die V2-Stellung im Deutschen obligatorisch ist, ist sie im Englischen fehlerhaft, da im Englischen das Topik vom Subjekt gefolgt wird und das Verb somit an dritter Stelle positioniert wird.

### Kontrollgruppe B

Die Einsicht in die schriftlichen Daten der russisch-deutsch bilingualen Probanden hat gezeigt, dass diese Probanden Sätze produziert haben, in denen ein Element topikalisiert wurde, ohne dass dabei das Verb an zweiter Stelle steht. Insgesamt konnte eine solche Wortstellung innerhalb der schriftlichen Daten in zehn Fällen beobachtet werden. Hier einige Beispiele:

(107) *My first word*     *i*     said     *in Russia* [...] (RDe\_07)

TOP	SBJ	V	ADV-LOC
MEIN ERSTES WORT	<u>SPRACH</u>	ICH	IN RUSSLAND
MOJO PERVOE SLOVO	JA	<u>SKAZAL(A)</u>	V ROSSII

(108) *German*     *I*     speak     *since I was born;*  
*Russian*     *I*     speak     *since I as ten and*  
*English*     *I*     began speaking     [...] (RDe\_10)

TOP	SBJ	V	ADV-TEMP
DEUTSCH	<u>SPRECHE</u>	ICH	SEIT MEINER GEBURT
PO-NEMETSKI	JA	<u>GOVORJU</u>	S ROŽDENIJA

„*Englisch, Spanisch und Latein lernte ich ausschließlich in der Schule*“. (RDe\_10)

Die oben dargestellten Sätze unterscheiden sich strukturell nicht von jenen Sätzen, welche in den schriftlichen Daten der türkisch-deutsch bilingualen und der deutsch-monolingualen Probanden ermittelt werden konnten. Wie in den Beispielsätzen zu beobachten ist, steht das Verb nicht an zweiter Stelle, so wie es in den jeweiligen deutschen Übersetzungen der Fall ist. Das syntaktische Topik wird in allen Sätzen von dem jeweiligen Subjekt gefolgt, wobei das Verb an dritter Stelle auftaucht – eine

Struktur, wie sie auch im Russischen vorkommen kann. Die Möglichkeit eines Transfers aus dem Russischen wäre hier gegeben.

In den mündlichen Daten konnten vier weitere Sätze ermittelt werden, in denen eine temporale Adverbialbestimmung topikalisiert und das Verb an zweiter Stelle positioniert wurde. Hier zwei Beispiele:

(109) <i>And then</i>	<u>was</u>	<i>my son</i>	<i>very happy</i> [...] (RDe_10)
TOP	V2	SBJ	PRED
UND DANN	<u>WAR</u>	MEIN SOHN	SEHR GLÜCKLICH
I TOGDA	MOJ SYN	<u>BYL</u>	OČEN' ŠČASTLIV

(110) <i>But then</i>	<u>happened</u>	<i>something terrible.</i> (RDe_14)
TOP	V2	SBJ
ABER DANN	<u>PASSIERTE</u>	ETWAS SCHRECKLICHES
NO POTOM	<u>SLUČILOS'</u>	ČTO-TO STRAŠNOE

Obwohl die Probanden im Schriftlichen darauf achten, das Verb nicht an die zweite Stelle zu setzen, gelingt ihnen dies im Mündlichen nicht. Die gleiche Beobachtung konnte auch für die Hauptuntersuchungsgruppe gemacht werden. Wie aus den Übersetzungen ersichtlich wird, kann die Struktur der jeweiligen englischen Sätze genauso im Deutschen und im Russischen wiedergegeben werden: In beiden Sprachen folgt das Verb dem topikalisierten Element und steht somit an zweiter Stelle, gefolgt von dem Subjekt. Ob die Probanden in diesem Fall ausschließlich russische Satzstrukturen ins Englische übertragen haben, oder ob das Russische und das Deutsche gleichermaßen Einfluss ausgeübt haben, ist nicht eindeutig zu klären.

### 5.2.5 Deutsche Satzklammer

Die Satzklammer – auch Satzrahmen, Rahmenkonstruktion oder Verbalklammer genannt – gilt als ein besonderes Merkmal der deutschen Sprache und betrifft die Zerlegung des zusammengesetzten Verbalkomplexes: Besteht das Prädikat in einem deutschsprachigen Hauptsatz aus zwei Teilen – einem finiten und einem infiniten Verb, oder einem finiten Verb und einem nichtverbalen Zusatz wie einer Präposition –, tritt das finite Verb an zweiter Stelle auf, wobei das infinite Verb oder der nichtverbale Verbzusatz am Satzende aufzufinden ist (vgl. Hentschel & Weydt 2013: 390 ff.).

In den schriftlichen und mündlichen Daten der türkisch-deutsch bilingualen Probanden konnten insgesamt neun Sätze bestimmt werden, in denen eine Klammerkonstruktion

im Englischen angewandt wurde. Insgesamt konnten zwei verschiedene Typen von Satzklammern in den Daten beobachtet werden: Klammerkonstruktionen, die aus einem finiten Verb und einem nichtverbalen Verbzusatz gebildet werden, und solche, die aus einem finiten Verb und einem Infinitiv zusammengesetzt sind. Es soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass das Türkische in diesem Kontext als potentielle Transfersprache nur von geringer Relevanz ist, da es derartige Konstruktionen nicht kennt.

In den Sprachlernautobiographien, die auf Englisch verfasst wurden, konnten zwei Sätze mit jeweils einer Satzklammer entdeckt werden:

(111) *I also grew there up* [...] (TDf\_19)

SBJ	ADV-MOD	V	ADV-LOC	PREP
ICH		WUCHS (AUCH)	DORT	AUF

(112) [...] *I begin it to like.* (TDe\_22)

SBJ	V	OBJ	INF
ICH	BEGANN	ES	ZU MÖGEN

In Beispiel (111) hat der Proband das englische Partikelverb *to grow up* getrennt und den nichtverbalen Teil des Verbs *up* an das Satzende verschoben. Daraus resultiert, dass die adverbiale Bestimmung des Ortes *there* von der Satzklammer umschlossen wird.

Das gleiche Muster ist in Beispiel (112) wiederzufinden, allerdings besteht die Satzklammer hier aus dem finiten Verb *begin* und dem Infinitiv *to like*. Das Objekt *it* wird von der Klammerkonstruktion umschlossen – ähnlich wie in der deutschen Übersetzung.

In den mündlichen Daten konnten sieben englischsprachige Sätze ermittelt werden, die eine Klammerkonstruktion vorweisen. Während einer dieser Sätze dem in Beispiel (111) beschriebenen Muster entspricht, enthalten die verbleibenden sechs Sätze Satzklammern, die jener aus Beispiel (112) entsprechen. Nachfolgend zwei Beispiele:

(113) *I go with my son fishing* [...] (TDe\_23)

SBJ	V	COM	GER
ICH	GEHE	MIT MEINEM SOHN	ANGELN

(114) <i>So first</i>	<i>I</i>	<i>go</i>	<i>with my son</i>	<i>fishing</i>	[...] (Tdf_17)
			└──────────────────────────┘		
	SBJ	V	COM		GER
	ICH	GEHE	MIT MEINEM SOHN		ANGELN

Die Probanden haben den englischen Verbalkomplex ‚go + Verb-ing‘ in zwei Teile zerlegt und somit die Grundlage für die Konstruktion einer Satzklammer geschaffen. Letztendlich wurden im Mündlichen insgesamt sechs Sätze konstruiert, in denen entweder eine finite Form des Verbs *to go* oder *to be* die linke Satzklammer darstellt und das Gerundium *fishing* die rechte Klammer ausmacht. In allen sechs Sätzen wird der Komitativ *with my son* von der Satzklammer umrahmt.

## IM VERGLEICH

### Kontrollgruppe A

Die Probanden der Kontrollgruppe A haben im Schriftlichen einen englischsprachigen Satz mit einer Klammerkonstruktion produziert:

(115) [...]	<i>I</i>	<i>learned</i>	<i>simple words</i>	<i>to say</i>	[...] (De_20)
			└──────────────────────────┘		
	SBJ	V	CPL		INF
	ICH	LERNTE	EINFACHE WÖRTER		ZU SAGEN

Das Komplement *simple words* wurde zwischen das finite Verb *learned* und dem Infinitiv *to say* positioniert – eine Struktur, die auch in der deutschen Übersetzung gegeben ist.

Bei der mündlichen Wiedergabe der Bildergeschichte sind drei weitere Sätze mit jeweils einer Satzklammer entstanden.

### Kontrollgruppe B

In den Sprachlernautobiographien, die von den Probanden der Kontrollgruppe B verfasst wurden, konnten keine Sätze mit Klammerkonstruktionen identifiziert werden. In den mündlichen Daten konnten jedoch sechs Sätze ermittelt werden, von denen einer eine Satzklammer bestehend aus einem finiten Verb und einem nichtverbalen Verbzusatz vorweist. Die verbleibenden fünf Sätze entsprechen dem nachfolgenden Beispiel:

(116) <i>Today</i>	<i>I</i>	<i>was</i>	<i>with my son</i>	<i>fishing.</i> (RDe_16)
		┌──────────────────────────┐		
	SBJ	V	ADV-MOD	GER
	ICH	WAR	MIT MEINEM SOHN	ANGELN
	JA	BYL	SO SVOIM SYNOM	NA RYBALKE

Die in Beispiel (116) gegebene Satzstruktur kann so auch im Russischen wiedergegeben werden. Anders als in der Hauptuntersuchungsgruppe kommt hier neben dem Deutschen auch die Herkunftssprache Russisch der Probanden als Transfersprache in Frage.

### 5.2.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Innerhalb der schriftlich produzierten Daten der Hauptuntersuchungsgruppe konnten insgesamt 50 transferinduzierte Wortstellungsfehler ermittelt werden. Im Schnitt hat jeder türkisch-deutsch bilinguale Proband pro Text 1,92 Wortstellungsfehler im Englischen verursacht, die durch den Einfluss einer anderen Sprache entstanden sind. Der für diese Gruppe errechnete Fehlerindex besagt, dass auf 1000 schriftlich produzierte Textzeichen 2,90 transferinduzierte Wortstellungsfehler im Englischen anfallen.

Die deutsch-monolingual aufgewachsenen Probanden haben im Rahmen des schriftlichen Verfassens ihrer persönlichen Sprachlernautobiographien insgesamt 16 transferinduzierte Wortstellungsfehler produziert. Im Schnitt hat jeder dieser Probanden 0,62 Wortstellungsfehler pro Text verursacht. Der Fehlerindex besagt, dass durch diese Probanden pro 1000 Textzeichen 1,08 transferinduzierte Wortstellungsfehler entstehen. In den schriftlichen Daten der russisch-deutsch bilingualen Probanden konnten 39 Wortstellungsfehler ausfindig gemacht werden, welche durch die Übertagung von syntaktischen Strukturen aus einer anderen Sprache in das Englische entstanden sind. Im Schnitt hat jeder russisch-deutsch bilinguale Proband 2,17 transferinduzierte Wortstellungsfehler pro Text produziert. Der für diese Gruppe errechnete Fehlerindex sagt aus, dass die Probanden auf 1000 Textzeichen 3,39 transferinduzierte Wortstellungsfehler verursachen.

Mittels eines nicht-parametrischen Varianzanalyseverfahrens konnte berechnet werden, dass allein der Unterschied in der Verteilung der Variable *Fehlerquotient Englisch schriftlich* zwischen der Kontrollgruppe A und der Kontrollgruppe B als statistisch signifikant bezeichnet werden kann, was bedeutet, dass die Probanden der Kontrollgruppe B signifikant mehr transferinduzierte Wortstellungsfehler auf 1000

Textzeichen im geschriebenen Englisch produzieren als die Probanden der Kontrollgruppe A.

Die ermittelten Wortstellungsfehler ließen sich in fünf Fehlerkategorien aufteilen: (1) Konstruktionen mit der Präposition *with*, (2) Adverbiale, (3) Objektsätze, (4) Topikalisierung/V2-Stellung und (5) Deutsche Satzklammer. Tabelle 23 stellt die Distribution der transferinduzierten Wortstellungsfehler innerhalb dieser fünf Kategorien dar.

Zusätzlich kann der Tabelle entnommen werden, wie oft und von wie vielen Probanden innerhalb der jeweiligen Gruppen Versuche unternommen wurden, eine entsprechende syntaktische Konstruktion zu bilden, und in wie vielen Fällen diese Versuche der zielsprachlichen Norm entsprachen oder auch nicht.

	Hauptuntersuchungsgr. n=26			Kontrollgruppe A n=26			Kontrollgruppe B n=188		
	Versuche	✓	x	Versuche	✓	x	Versuche	✓	x
<b>Präposition <i>with</i></b>	66	57	9	46	45	5	45	41	4
Prozentsatz	100%	86,4%	13,6%	100%	89,1%	10,9%	100%	91,1%	8,9%
n Probanden	24 (von 26)	23	5	19 (von 26)	19	4	15 (von 18)	15	4
<b>Adverbiale</b>	495	465	29	454	446	8	458	434	24
Prozentsatz	100%	93,9%	6,1%	100%	98,2%	1,8%	100%	94,8%	5,2%
n Probanden	26 (von 26)	26	14	26 (von 26)	26	5	18 (von 18)	18	13
<b>Objektsatz</b>	10	6	4	1	1	0	2	2	0
Prozentsatz	100%	60%	40%	100%	100%	-	100%	100%	-
n Probanden	5 (von 26)	3	2	1 (von 26)	1	-	2 (von 18)	2	-
<b>Topikalisierung/V2</b>	203	197	6	154	152	2	154	143	11
Prozentsatz	100%	97%	3%	100%	98,7%	1,3%	100%	92,9%	7,1%
n Probanden	26 (von 26)	26	4	26 (von 26)	26	2	18 (von 18)	18	3
<b>Deutsche Satzklammer</b>	2	-	2	1	-	1	0	-	0
Prozentsatz	100%	-	100%	100%	-	100%	100%	-	-
n Probanden	2 (von 26)	-	2	1 (von 26)	-	1	0 (von 26)	-	-

**Tabelle 23:** Distribution der schriftlich produzierten Wortstellungsfehler (Englisch)

✓ = korrekter Versuch

x = fehlerhafter Versuch

Objektsatz: gezählt wurden *dass*-Sätze mit einem direkten Objekt und einer Infinitivkonstruktion

Die Auswertung der mündlich produzierten Daten hat ergeben, dass die türkisch-deutsch bilingualen Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe insgesamt 26 transferinduzierte Wortstellungsfehler produziert haben. Im Schnitt hat jeder dieser Probanden 1,0 Wortstellungsfehler pro Text im Mündlichen verursacht, der durch den Einfluss einer anderen Sprache entstanden ist. Der für diese Gruppe errechnete

Fehlerindex besagt, dass auf 1000 mündlich produzierte Textzeichen 3,32 transferinduzierte Wortstellungsfehler im Englischen anfallen.

Die deutsch-monolingual aufgewachsenen Probanden haben bei der mündlichen Wiedergabe der Bildergeschichte insgesamt 13 transferinduzierte Wortstellungsfehler produziert. Im Schnitt hat jeder dieser Probanden 0,50 Wortstellungsfehler pro Text verursacht. Laut Fehlerindex entstehen durch diese Probanden pro 1000 mündlich produzierte Textzeichen 1,89 transferinduzierte Wortstellungsfehler.

In den mündlichen Daten der russisch-deutsch bilingualen Probanden der Kontrollgruppe B konnten 15 transferinduzierte Wortstellungsfehler ermittelt werden. Im Schnitt hat jeder russisch-deutsch bilinguale Proband 0,83 Wortstellungsfehler pro Text im Mündlichen produziert. Der für diese Gruppe errechnete Fehlerindex sagt aus, dass die Probanden auf 1000 mündlich produzierte Textzeichen 2,20 transferinduzierte Wortstellungsfehler verursachen. Es konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede in den Verteilungen der Variablen *Fehlerquotient mündlich* zwischen den drei Untersuchungsgruppen ermittelt werden. Die mündlich produzierten Daten ließen sich ebenfalls in die bereits oben dargestellten fünf Fehlerkategorien einteilen:

	Hauptuntersuchungsgr. n=26			Kontrollgruppe A n=26			Kontrollgruppe B n=18		
	Versuche	✓	x	Versuche	✓	x	Versuche	✓	x
<b>Präposition <i>with</i></b>	10	2	8	8	3	5	5	2	3
Prozentsatz	100%	20%	80%	100%	37,5%	62,5%	100%	40%	60%
<i>n</i> Probanden	7 (von 26)	1	7	7 (von 26)	3	5	5 (von 18)	2	3
<b>Adverbiale</b>	306	302	4	279	277	2	216	214	2
Prozentsatz	100%	98,7%	1,3%	100%	99,3%	0,7%	100%	99,1%	0,9%
<i>n</i> Probanden	26 (von 26)	26	3	26 (von 26)	26	2	18 (von 18)	18	2
<b>Objektsatz</b>	6	2	4	3	2	1	4	4	0
Prozentsatz	100%	33,3%	66,6%	100%	66,6%	33,3%	100%	100%	-
<i>n</i> Probanden	5 (von 26)	2	3	2 (von 26)	1	1	4 (von 18)	4	-
<b>Topikalisierung bzw. V2</b>	104	101	3	86	84	2	65	51	4
Prozentsatz	100%	97,2%	2,8%	100%	97,7%	2,3%	100%	78,5%	21,5%
<i>n</i> Probanden	26 (von 26)	26	3	26 (von 26)	26	2	18 (von 18)	18	3
<b>Deutsche Satzklammer</b>	7	-	7	3	-	3	6	-	6
Prozentsatz	100%	-	100%	100%	-	100%	100%	-	100%
<i>n</i> Probanden	7 (von 26)	-	7	3 (von 26)	-	3	6 (von 18)	-	6

**Tabelle 24:** Distribution der mündlich produzierten Wortstellungsfehler (Englisch)

✓ = korrekter Versuch

x = fehlerhafter Versuch

Objektsatz: gezählt wurden *dass*-Sätze mit einem direkten Objekt und einer Infinitivkonstruktion

Im Verlauf der Datenanalyse wurde ersichtlich, dass die Identifizierung einer Transfersprache nicht immer klar und eindeutig sein kann, da sich aufgrund bestimmter syntaktischer Eigenschaften mehr als eine der Ausgangssprachen als potentielle Transfersprache anbietet. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn beide Ausgangssprachen eine gewisse Schnittmenge für bestimmte Wortstellungsmuster vorweisen, welche jedoch in der Zielsprache Englisch nicht der grammatikalischen Norm entsprechen. Diese Beobachtung gilt sowohl für die Daten der Hauptuntersuchungs- als auch für die der Kontrollgruppe B.

### 5.3 Analyse der französischsprachigen Daten

Die von den 26 türkisch-deutsch bilingualen Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe schriftlich produzierten Daten auf Französisch setzen sich insgesamt aus 225 Sätzen (davon 64 komplexe Sätze) zusammen. Prozentual betrachtet enthalten 8% der schriftlich produzierten Sätze transferinduzierte Wortstellungsfehler.

Hauptuntersuchungsgruppe (n=26)	Sätze	Zeichen	transferinduzierte Wortstellungsfehler	Fehlerindex
Summe	225	12664	18,00	37,81
Mittelwert	11	487	0,69	1,45
Median	9	470	0,00	0,00

**Tabelle 25:** Französisch schriftlich (Hauptuntersuchungsgruppe)

Der errechnete Fehlerindex besagt, dass die türkisch-deutsch bilingualen Probanden beim Verfassen ihrer Sprachlernautobiographien auf Französisch durchschnittlich 1,45 ( $MD = 0,00$ )<sup>73</sup> transferinduzierte Wortstellungsfehler produziert haben. Innerhalb dieser Gruppe wurden von den insgesamt 26 Probanden keinerlei Wortstellungsfehler im Schriftlichen verursacht.

Bei der mündlichen Wiedergabe der Bildergeschichte haben die 26 Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe 121 Sätze (davon 30 komplexe Sätze) produziert. Insgesamt ließen sich 17 transferinduzierte Wortstellungsfehler ermitteln. Somit weisen insgesamt 14,05% der mündlich produzierten Sätze transferbedingte Wortstellungsfehler auf.

<sup>73</sup> Die Diskrepanzen zwischen Mittel- und Medianwert sind auf Ausreißer und Extremwerte zurückzuführen.

Hauptuntersuchungs- gruppe (n=26)	Sätze	Zeichen	transferinduzierte Wortstellungsfehler	Fehlerindex
Summe	121	7439	17,00	57,44
Mittelwert	5	286	0,65	2,21
Median	5	277	0,00	0,00

**Tabelle 26:** Französisch mündlich (Hauptuntersuchungsgruppe)

Laut durchschnittlichem Fehlerindex haben die türkisch-deutsch bilingualen Probanden im Mündlichen 2,21 ( $MD = 0,00$ ) transferinduzierte Wortstellungsfehler produziert.

Bei der Bewältigung der mündlichen Aufgabe haben neun Probanden keinerlei Wortstellungsfehler verursacht. Drei Probanden haben weder im Schriftlichen, noch im Mündlichen fehlerhafte Wortstellungsmuster produziert.

## IM VERGLEICH

### Kontrollgruppe A

Die 26 Probanden der Kontrollgruppe A haben für das Verfassen ihrer persönlichen Sprachlernautobiographien insgesamt 242 Sätze (davon 71 komplexe Sätze) formuliert. Es konnten neun transferinduzierte Wortstellungsfehler in den französischsprachigen Texten der deutsch-monolingual aufgewachsenen Probanden identifiziert werden. Prozentual betrachtet enthalten 3,72% der schriftlich produzierten Sätze transferinduzierte Wortstellungsfehler.

Kontrollgruppe A (n=26)	Sätze	Zeichen	transferinduzierte Wortstellungsfehler	Fehlerindex
Summe	242	13137	9,00	21,83
Mittelwert	9	505	0,35	0,84
Median	9	470	0,00	0,00

**Tabelle 27:** Französisch schriftlich (Kontrollgruppe A)

Der errechnete Fehlerindex sagt aus, dass die Probanden der Kontrollgruppe A beim schriftlichen Verfassen der französischsprachigen Texte im Schnitt 0,84 ( $MD = 0,00$ ) transferinduzierte Wortstellungsfehler produziert haben. Unter den 26 Probanden der Kontrollgruppe A sind 13 Probanden vertreten, die keine Wortstellungsfehler im Schriftlichen verursacht haben.

Bei der mündlichen Wiedergabe der Bildergeschichte sind durch die deutsch-monolingual aufgewachsenen Probanden insgesamt 111 Sätze (davon 20 komplexe Sätze) entstanden. Es konnten sieben transferinduzierte Wortstellungsfehler identifiziert

werden. Prozentual betrachtet bedeutet dies, dass insgesamt 6,31% der mündlich produzierten Sätze transferinduzierte Wortstellungsfehler enthalten.

Kontrollgruppe A (n=26)	transferinduzierte			
	Sätze	Zeichen	Wortstellungsfehler	Fehlerindex
Summe	111	6551	7,00	26,09
Mittelwert	4	252	0,27	1,00
Median	4	249	0,00	0,00

**Tabelle 28:** Französisch mündlich (Kontrollgruppe A)

Laut Fehlerindex produzieren die Probanden der Kontrollgruppe A im Mündlichen im Schnitt 1,0 ( $MD = 0,00$ ) transferinduzierte Wortstellungsfehler.

Eine nähere Betrachtung der Einzelleistungen hat ergeben, dass in den 26 mündlich produzierten Texten dieser Probanden elf Texte vertreten sind, die keinerlei Wortstellungsfehler aufweisen. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass von den 26 Probanden der Kontrollgruppe A sechs Probanden weder im Mündlichen, noch im Schriftlichen Texte produziert haben, in denen Wortstellungsfehler ermittelt werden konnten.

## VARIANZANALYSE

Ähnlich wie in der vorhergehenden Analyse der englischsprachigen Daten soll auch die Verteilung der transferinduzierten Wortstellungsfehler im Französischen durch ein parameterfreies Varianzanalyseverfahren dahingehend untersucht werden, ob statistisch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Probandengruppen hinsichtlich eben dieser vorhanden sind. Für dieses Vorhaben wurde der nicht-parametrische Mann-Whitney-U-Test für zwei unabhängige Stichproben gewählt. Nachfolgend die Ergebnisse in tabellarischer Form:

		n	MR	Mann-Whitney-U	Sig.
FQ schriftlich	Hauptuntersuchungsgruppe	26	28,08	297,000	,377
	Kontrollgruppe A	26	24,92		
FQ mündlich	Hauptuntersuchungsgruppe	26	29,75	253,500	,065
	Kontrollgruppe A	26	23,25		

**Tabelle 29:** Gruppenvergleich nach Mann-Whitney (Fehlerquotienten Französisch)

MR = Mittlerer Rang

Gemäß Bühl (2012: 171) drücken die Werte  $Sig. = ,377$  und  $Sig. = ,065$  aus, dass kein statistisch signifikanter Unterschied in der Verteilung der Variablen *Fehlerquotient*

*schriftlich* und *Fehlerquotient mündlich* der beiden Probandengruppen vorliegt. Der Unterschied in der Verteilung der transferinduzierten Wortstellungsfehler im Französischen ist zwischen der Hauptuntersuchungsgruppe und der Kontrollgruppe A demnach sowohl im Schriftlichen als auch im Mündlichen nicht signifikant.

### 5.3.1 Konstruktionen mit der Präposition *avec*

Ähnlich wie in den englischsprachigen Daten konnte auch in den französischsprachigen Daten der Hauptuntersuchungsgruppe mehrfach beobachtet werden, dass einige Probanden Komitative mit der Präposition *avec* (zu Deutsch: *mit*) nicht zielsprachengerecht anwenden können. Nachfolgend zwei typische Beispiele:

(117) [...]	<i>j'</i>	<i>ai parlé</i>	<b><i>avec mes amis</i></b>	<u><i>turque</i></u> . (TDf_14)
	SBJ	V	COM	CPL
	ICH	HABE	MIT MEINEN FREUNDEN	<u>TÜRKISCH</u> GESPROCHEN
	(BEN)	ARKADAŞLARIMLA	<u>TÜRKÇE</u>	KONUŞURDUM

(118) <i>Mon parents</i>	<i>parlé</i>	<b><i>avec moi</i></b>	<u><i>turque</i></u> . (TDe_24)	
	SBJ	V	COM	CPL
	MEINE ELTERN	SPRECHEN	MIT MIR	<u>TÜRKISCH</u>
	ANNEM BABAM	<b>BENİMLE</b>	<u>TÜRKÇE</u>	KONUŞURLAR

Die Komitative *avec mes amis* und *avec moi* müssten am Satzende stehen, um einen wohlgeformten französischen Satz zu ergeben, stattdessen tauchen sie direkt hinter dem Verb auf – so, wie es im Deutschen und im Türkischen möglich wäre.

Auch in den mündlich produzierten Daten wurden Komitative fehlerhaft angeordnet:

(119) [...]	<i>j'</i>	<i>ai allé</i>	<b><i>avec mon fils</i></b>	<u><i>à le lac</i></u> [...] (TDf_06)
	SBJ	V	COM	ADV-LOC
	ICH	BIN	MIT MEINEM SOHN	<u>AN DEN SEE</u> GEGANGEN
	(BEN)	<b>OĞLUMLA</b>	<u>GÖLE</u>	GİTTİM

(120) [...]	<i>j'</i>	<i>allé</i>	<b><i>avec ma fils</i></b>	<u><i>dans le lac</i></u> [...] (TDf_13)
	SBJ	V	COM	ADV-LOC
	ICH	BIN	MIT MEINEM SOHN	<u>AN DEN SEE</u> GEGANGEN
	(BEN)	<b>OĞLUMLA</b>	<u>GÖLE</u>	GİTTİM

(121) [...]	<i>j'</i>	<i>ai allé</i>	<i>avec mon fils</i>	<i>au lac.</i> (TDe_22)
	SBJ	V	COM	ADV-LOC
	ICH	BIN	MIT MEINEM SOHN	<u>AN DEN SEE</u> GEGANGEN
	(BEN)	<b>OĞLUMLA</b>	<u>GÖLE</u>	GİTTİM

In den betroffenen Sätzen stehen die Komitative stets vor den lokalen Adverbialbestimmungen, obwohl sie am Satzende stehen und somit den Direktivergänzungen folgen müssten.

---

## IM VERGLEICH

### Kontrollgruppe A

Ähnlich wie die Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe haben die deutsch-monolingual aufgewachsenen Probanden in den französischen Sätzen die Komitative jeweils vor das Objekt gestellt, obwohl das Französische genau die umgekehrte Abfolge erfordert:

(122)	<i>Mes parents apprennent</i>	<i>avec moi</i>	<i>allemand</i> [...]	(De_20)
	SBJ	V	COM	OBJ
	MEINE ELTERN	ÜBTEN <sup>74</sup>	MIT MIR	<u>DEUTSCH</u>
	„Zuerst lernte meine Familie <b>mit mir</b> <u>Deutsch</u> zu sprechen.“ (De_20) <sup>75</sup>			

(123)	[...] <i>mes professeurs</i>	<i>apprennent</i>	<i>avec moi</i>	<i>lire et écrire.</i> (De_20)
	SBJ	V	COM	OBJ
	MEINE LEHRER	ÜBTEN	MIT MIR	<u>DAS LESEN UND SCHREIBEN</u>

In den mündlichen Daten ließen sich zudem Sätze ermitteln, in denen Komitative zwischen Verb und einer Direktivergänzung platziert wurden – ein Vorgehen, wie es auch in den mündlichen Daten der Hauptuntersuchungsgruppe beobachtet werden konnte:

(124)	[...] <i>je</i>	<i>suis allé</i>	<i>avec mon fille</i>	<i>à l'eau</i> (De_04)
	SBJ	V	COM	ADV-LOC
	ICH	BIN	MIT MEINEM SOHN	<u>AN DEN SEE</u> GEGANGEN

<sup>74</sup> Das französische Verb *apprendre* bedeutet auf Deutsch *lernen*. In diesem Kontext wurde es allerdings im Sinne von *üben* benutzt – jedoch nicht der zielsprachlichen Norm entsprechend, da der Satz sonst wie folgt hätte lauten müssen: *Mes parents m'ont appris à parler allemand.*

<sup>75</sup> Dieser Satz stammt aus dem deutschen Originaltext, den der Proband selbst verfasst hat.

(125)	<i>Je suis été</i>	<i>avec mon fille</i>	<i>à un rivière.</i> (Df_26)	
	SBJ V	COM	ADV-LOC	
	ICH BIN	MIT MEINEM SOHN	<u>AN EINEM FLUSS</u>	GEWESEN

Auch hier verdeutlichen die deutschen Übersetzungen, dass die Anordnung der relevanten Satzelemente in den Originalsätzen *avec mon fille* und *à l'eau/à une rivière* analog zum Satzbau der deutschen Sätze sind. Während die Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe insgesamt 16 (acht schriftliche und acht mündliche) Wortstellungsfehler dieser Art produziert haben, haben die Probanden der Kontrollgruppe A insgesamt acht (zwei schriftliche und sechs mündliche) Sätze produziert, in denen die Anordnung der Komitative nicht der zielsprachlichen Norm des Französischen entspricht.

### 5.3.2 Adverbiale

Die Einsicht in die französischsprachigen Daten hat weiterhin gezeigt, dass die Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe in der Kategorie Adverbiale die meisten transferinduzierten Wortstellungsfehler verursacht haben. Schon während der Analyse der englischsprachigen Daten hatte sich diese Kategorie als besonders transferanfällig herausgestellt.

Adverbiale Bestimmungen werden im Französischen im Regelfall an den Satzanfang, an das Satzende, oder hinter das Partizip Perfekt gestellt. Adverbiale wie *toujours* ‚immer‘ und *souvent* ‚oft‘ stellen Ausnahmen dar und werden – sofern sie in einem Satz mit einer zusammengesetzten Verbform auftreten – zwischen Hilfsverb und Partizip positioniert.

In den nachfolgenden Beispielen tauchen die temporalen und die modalen Adverbialbestimmungen jeweils an vorletzter Position auf, obwohl sie im Französischen entweder am Satzanfang oder am Satzende stehen müssten:

(126)	[...]	<i>mes parents parlent</i>	<i>tout les jours</i>	<i>en turqui.</i> (TDf_06)
		SBJ V	ADV-TEMP	CPL
		MEINE ELTERN SPRECHEN	JEDEN TAG	<u>TÜRKISCH</u>
		ANNEM BABAM HER GÜN	<u>TÜRKÇE</u>	KONUŞURLAR

(127)	[...]	<i>j' ai parlé</i>	<i>toute de suite</i>	<i>allemand.</i> (TDf_14)
		SBJ V	ADV-MOD	CPL
		ICH HABE	SOFORT	<u>DEUTSCH</u> GESPROCHEN
		(BEN) HEMEN	<u>ALMANCA</u>	KONUŞTUM

Wie ein Vergleich der Originalsätze mit den Übersetzungen verdeutlicht, könnten die Wortstellungsmuster aus den französischen Sätzen auf die Wortstellung der deutschen Sätze zurückgeführt werden. Die türkischsprachigen Übersetzungen zeigen, dass die Abfolge der relevanten Konstituenten auch im Türkischen dem Muster in den französischen Sätzen entspricht.

Fehlerhafte Positionierungen von Adverbialen konnten ebenfalls in den mündlichen Daten der Hauptuntersuchungsgruppe ermittelt werden. Bei den ermittelten Sätzen handelt es sich ausschließlich um die Platzierung von temporalen Adverbialbestimmungen vor lokalen. Nachfolgend ein Beispielsatz:

(128) [...]	<i>on</i>	<i>venait</i>	<i>encore une fois</i>	<i>au lac</i> (Tdf_11)
	SBJ	V	ADV-TEMP	ADV-LOC
	WIR	GINGEN	NOCH EINMAL	<u>AN DEN SEE</u>
	(BİZ)	<b>BİR DAHA</b>	<u>GÖLE</u>	GİTTİK

Ähnlich wie im Englischen gilt auch im Französischen die Faustregel *Ort vor Zeit* für die Anordnung von Adverbialbestimmungen. In dem obigen Beispielsatz wurde diese Anordnung umgekehrt – eine Abfolge, die sowohl im Deutschen als auch im Türkischen möglich ist.

---

## IM VERGLEICH

### Kontrollgruppe A

Die Probanden der Kontrollgruppe A haben ebenfalls Sätze produziert, in denen die Anordnung von Adverbialen nicht mit der französischen Zielgrammatik übereinstimmt. Die fehlerhaften Platzierungen von Adverbialen, die in den schriftlichen Daten gegeben sind, konnten grob in zwei Fehlertypen aufgeteilt werden: Bei dem ersten Typ von Fehler handelt es sich um die Platzierung von temporalen und lokalen Adverbialbestimmungen direkt im Anschluss an das Verb, wie in dem nachfolgenden Beispiel:

(129) [...]	<i>nous</i>	<i>parle</i>	<i>le plus temps</i>	<i>allemend.</i> (De_02)
	SBJ	V	ADV-TEMP	CPL
	WIR	SPRECHEN	DIE MEISTE ZEIT	<u>DEUTSCH</u>

Obwohl die temporale Adverbialbestimmung *le plus temps* (eigentlich: *la plupart du temps*) am Satzende auftauchen müsste, taucht sie an vorletzter Stelle auf. Diese Satzstruktur ist kongruent mit jener aus der deutschsprachigen Übersetzung.

Des Weiteren liegen Sätze vor, in denen die *Zeit vor Ort Regel* aus dem Deutschen auch im Französischen angewendet wurde. Nachfolgend ein Beispiel:

(130)	[...]	<i>je</i>	<i>suis allée</i>	<b><i>la première fois</i></b>	<i>à l'école.</i>	(De_03)
		SBJ	V	ADV-TEMP	ADV-LOC	
		ICH	BIN	ZUM ERSTEN MAL	<u>IN DIE SCHULE</u>	GEGANGEN

Im Französischen müsste die temporale Adverbialbestimmung am Satzende stehen und somit der lokalen Adverbialbestimmung folgen.

In den mündlich produzierten Daten der Kontrollgruppe A ließ sich insgesamt ein Satz ermitteln, in dem eine lokale Adverbialbestimmung fehlplatziert wurde.

### 5.3.3 Deutsche Satzklammer

In der Analyse der englischsprachigen Daten wurde gezeigt, dass die Probanden der türkisch-deutsch bilingualen Hauptuntersuchungsgruppe Klammerkonstruktionen – wie sie im Deutschen vorkommen – im Englischen konstruiert haben. Auch in den französischsprachigen Daten ließen sich Konstruktionen dieser Art wiederfinden, jedoch nur in jenen Daten, die durch die mündliche Wiedergabe der Bildergeschichte entstanden sind.

Insgesamt ließen sich drei Sätze ermitteln, in denen eine Klammerkonstruktion gebildet wurde, die sich aus einem finiten Verb und einem Infinitiv zusammensetzt.

(131)	<i>Je</i>	<b><i>suis allé</i></b>	<i>avec me fils</i>	<b><i>pêcher</i></b>	[...]	(TDf_17)
		┌──────────────────────────┐				
		SBJ	V	COM	INF	
		ICH	BIN	MIT MEINEM SOHN	ANGELN	GEGANGEN
		,Je suis allé pêcher avec mon fils.'				

(132)	[...]	<i>je</i>	<b><i>va</i></b>	<i>avec mon fille</i>	<b><i>pêcher</i></b>	[...]	(TDe_09)
		┌──────────────────────────┐					
		SBJ	V	COM	INF		
		ICH	GEHE	MIT MEINEM SOHN	ANGELN		
		,Je vais pêcher avec mon fils.'					

In Beispiel (132) wurde der Verbalkomplex ‚aller + pêcher‘ zerlegt und somit die Basis für eine Klammerkonstruktion geschaffen: Der finite Teil des Verbalkomplexes belegt die zweite Position im Satz, der Infinitiv wurde an das Satzende verschoben, wodurch gewährleistet wird, dass der Komitativ *avec mon fille* von der Verbalklammer umrahmt wird – ein Muster, welches analog zu jenem aus den deutschen Übersetzungen ist. Etwas anders wurde in Beispiel (131) vorgegangen: Der Verbalkomplex steht in der Vergangenheitsform (*passé composé*) und besteht somit aus drei Elementen (*je suis allé pêcher* – ich bin angeln gegangen). Lediglich der Infinitiv wurde abgetrennt und an das Satzende und somit hinter den Komitativ verschoben. Dieses Muster weicht von der deutschen Übersetzung insofern ab, als dass das Auxiliar an zweiter Stelle und das Partizip Perfekt noch nach dem Infinitiv an letzter Stelle auftaucht.

---

## IM VERGLEICH

### **Kontrollgruppe A**

In den französischsprachigen Daten der Kontrollgruppe A konnten keine Sätze ermittelt werden, in denen die Probanden versucht haben, Klammerkonstruktion im Französischen zu konstruieren.

### **5.3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Die Analyse der schriftlich produzierten französischsprachigen Daten hat ergeben, dass die 26 Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe insgesamt 18 transferinduzierte Wortstellungsfehler produziert haben. Der für diese Gruppe errechnete Fehlerindex sagt aus, dass im Schnitt 1,45 transferinduzierte Wortstellungsfehler auf 1000 Textzeichen anfallen.

In den schriftlichen Daten der deutsch-monolingual aufgewachsenen Probanden konnten insgesamt neun transferinduzierte Wortstellungsfehler ermittelt werden. Laut Fehlerindex entstehen durch diese Probanden 0,84 transferbedingte Wortstellungsfehler auf 1000 Textzeichen.

Es konnten keine statistisch relevanten Unterschiede in den Verteilungen der Variablen *Fehlerquotient schriftlich* ermittelt werden.

Die ermittelten Wortstellungsfehler lassen sich in drei Kategorien gruppieren: (1) Präposition *avec*, (2) Adverbiale und (3) Deutsche Satzklammer. In Tabelle 30 wird die Verteilung der transferinduzierten Wortstellungsfehler innerhalb der genannten drei Fehlerkategorien dargestellt. Um einen Vergleich mit der Verteilung der

transferinduzierten Wortstellungsfehler im Englischen gewährleisten zu können, wurden diese drei Kategorien zusätzlich um die Kategorien *Objektsatz* und *Topikalisierung* ergänzt, obwohl keine transferinduzierten Fehler in diesen Bereichen ermittelt werden konnten.

	Hauptuntersuchungsgruppe n=26			Kontrollgruppe A n=18		
	Versuche	✓	x	Versuche	✓	x
<b>Präposition avec</b>	35	27	8	23	21	2
Prozentsatz	100%	77,1%	22,9%	100%	91,3%	8,7%
n Probanden	18 (von 26)	17	5	13 (von 26)	13	1
<b>Adverbiale</b>	375	365	10	338	331	7
Prozentsatz	100%	97,3%	2,7%	100%	97,9%	2,1%
n Probanden	26 (von 26)	26	7	26 (von 26)	26	7
<b>Deutsche Satzklammer</b>	-	-	-	-	-	-
Prozentsatz	-	-	-	-	-	-
n Probanden	-	-	-	-	-	-
<b>Objektsatz</b>	2	2	-	1	1	-
Prozentsatz	100%	100%	-	100%	100%	-
n Probanden	2 (von 26)	2	-	1 (von 26)	1	-
<b>Topikalisierung</b>	132	132	-	112	112	-
Prozentsatz	100%	100%	-	100%	100%	-
n Probanden	26 (von 26)	26	-	26 (von 26)	26	-

**Tabelle 30:** Distribution der schriftlich produzierten Wortstellungsfehler (Französisch)

✓ = korrekter Versuch  
x = fehlerhafter Versuch

Die Auswertung der mündlich produzierten Daten zeigt, dass innerhalb der Gruppe der 26 türkisch-deutsch bilingualen Probanden insgesamt 17 transferinduzierte Wortstellungsfehler entstanden sind. Der für diese Gruppe errechnete Fehlerindex besagt, dass die Probanden im Mündlichen im Durchschnitt 2,21 transferbedingte Wortstellungsfehler produziert haben.

Die Probanden der Kontrollgruppe A haben bei der mündlichen Wiedergabe der Bildergeschichte auf Französisch insgesamt sieben transferinduzierte Wortstellungsfehler produziert. Laut Fehlerindex entstehen in dieser Gruppe 1,00 transferbedingte Wortstellungsfehler auf 1000 mündlich produzierte Textzeichen. Es liegen keine statistisch relevanten Unterschiede in den Verteilungen der Variablen *Fehlerquotient Französisch mündlich* vor. Die mündlich produzierten französischsprachigen Daten wurden ebenfalls in die oben erwähnten Fehlerkategorien eingeteilt:

	Hauptuntersuchungsgruppe n=26			Kontrollgruppe A n=18		
	Versuche	✓	x	Versuche	✓	x
<b>Präposition avec</b>	17	9	8	16	10	6
Prozentsatz	100%	52,9%	47,1%	100%	62,5%	37,5%
n Probanden	14 (von 26)	8	7	13 (von 26)	8	5
<b>Adverbiale</b>	194	188	6	140	139	1
Prozentsatz	100%	96,1%	3,1%	100%	99,3%	0,7%
n Probanden	26 (von 26)	26	5	26 (von 26)	26	1
<b>Deutsche Satzklammer</b>	3	-	3	-	-	-
Prozentsatz	100%	-	100%	-	-	-
n Probanden	3 (von 26)	-	3	-	-	-
<b>Objektsatz</b>	1	1	-	2	2	-
Prozentsatz	100%	100%	-	100%	100%	-
n Probanden	1 (von 26)	1	-	2 (von 26)	2	-
<b>Topikalisierung</b>	72	72	-	42	42	-
Prozentsatz	100%	100%	-	100%	100%	-
n Probanden	22 (von 26)	22	-	23 (von 26)	23	-

**Tabelle 31:** Distribution der mündlich produzierten Wortstellungsfehler (Französisch)

✓ = korrekter Versuch

x = fehlerhafter Versuch

Auch im Verlauf der Analyse der französischsprachigen Daten hat sich gezeigt, dass die Identifizierung einer Transfersprache nicht immer eindeutig sein kann, weil sich mehr als eine der Ausgangssprachen als potentielle Transfersprache anbietet.

## 5.4 Ergänzende statistische Auswertungen

Im Nachfolgenden werden die Ergebnisse jener statistischen Analysen zusammengetragen, welche nicht nur die vorausgehende linguistische Analyse ergänzen sollen, sondern auch zu einem besseren Verständnis des Zusammenhangs zwischen sprachübergreifendem Transfer und dem Faktor *Sprachkenntnisse* beitragen sollen. Für diesen Zweck sollen Korrelationen durchgeführt werden. Dies bedeutet, dass der Zusammenhang zwischen verschiedenen Variablen (hier beispielsweise der Zusammenhang zwischen den schriftlichen Wortstellungsfehlerquotienten für das Englische und den C-Test-Ergebnissen in Englisch) durch die Berechnung eines Korrelationskoeffizienten dargestellt wird.

Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Korrelationen vorgestellt. Um eine übersichtliche Darstellung gewährleisten zu können, werden unter jedem Gesichtspunkt zunächst die Ergebnisse für die Hauptuntersuchungsgruppe und anschließend die Ergebnisse für die Kontrollgruppen dargelegt.

### 5.4.1 Zum Zusammenhang zwischen den Kenntnissen in den Ausgangs- und Zielsprachen

Um zu ermitteln, ob Zusammenhänge zwischen den Sprachkenntnissen in den von den Probanden sowohl im familiären als auch im schulischen Kontext gelernten Sprachen vorliegen, wird ein Signifikanztest nach Pearson durchgeführt. Für diesen Zweck wurden zunächst die jeweiligen C-Test-Ergebnisse<sup>76</sup> der türkisch-deutsch bilingualen Hauptuntersuchungsgruppe miteinander korreliert.

Wie der nachfolgenden Korrelationsmatrix zu entnehmen ist, konnten verschiedene Zusammenhänge zwischen den C-Test-Leistungen in den unterschiedlichen Sprachen nachgewiesen werden. Zwischen den C-Test-Ergebnissen in den Sprachen Englisch und Französisch liegt eine Korrelation von  $r = ,743$  vor. Darüber hinaus liegen Korrelationen zwischen den C-Test-Leistungen in Deutsch und Englisch ( $r = ,634$ ) und Deutsch und Französisch ( $r = ,685$ ) vor. Sämtliche Korrelationen sind auf einem Niveau von  $Sig. < ,000$  höchst signifikant. Diese positiven Zusammenhänge deuten darauf hin, dass mit hohen bzw. niedrigen C-Test-Ergebnissen in einer Sprache ebenfalls hohe bzw. niedrige C-Test-Ergebnisse in der jeweils anderen Sprache einhergehen.

		Englisch (n=26)	Französisch (n=26)	Türkisch (n=26)	Deutsch (n=26)
<b>Englisch</b>	Pearson-Korrelation	1	,743***	,237	,634***
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,243	,001
<b>Französisch</b>	Pearson-Korrelation	,743***	1	,344	,685***
	Signifikanz (2-seitig)	,000		,085	,000
<b>Türkisch</b>	Pearson-Korrelation	,237	,344	1	,308
	Signifikanz (2-seitig)	,243	,085		,126
<b>Deutsch</b>	Pearson-Korrelation	,634***	,685***	,308	1
	Signifikanz (2-seitig)	,001	,000	,126	

\*\*\*. Korrelation ist bei Niveau 0,001 signifikant (zweiseitig).

Tabelle 32: Korrelationsmatrix C-Test-Ergebnisse (Hauptuntersuchungsgruppe)

Die Berechnungen haben keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Leistungen im türkischen C-Test und den Leistungen in den anderen Sprachen ergeben.

<sup>76</sup> Bei den verwendeten C-Test-Ergebnissen für die Berechnungen der Korrelationskoeffizienten handelt es sich um die Richtig-Falsch-Werte.

### Kontrollgruppe A

Die C-Test-Ergebnisse der Probanden der Kontrollgruppe A wurden ebenfalls miteinander korreliert. Auch hier hat sich der Zusammenhang zwischen den Leistungen im englischen und im französischen C-Test mit einem Korrelationswert von  $r = ,748$  als höchst signifikant herausgestellt.

Des Weiteren haben sich signifikante Zusammenhänge zwischen den deutschen C-Test-Leistungen und denen in Englisch und Französisch ergeben. Mit einem Korrelationswert von  $r = ,706$  zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen den allgemeinen Sprachleistungen im Deutschen und im Englischen. Auch zwischen den C-Test-Ergebnissen im Deutschen und Französischen zeigt sich ein positiver Zusammenhang mit einem Korrelationswert von  $r = ,717$ .

		Englisch (n=26)	Französisch (n=26)	Deutsch (n=26)
<b>Englisch</b>	Pearson-Korrelation	1	,748***	,706***
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,000
<b>Französisch</b>	Pearson-Korrelation	,748***	1	,717***
	Signifikanz (2-seitig)	,000		,000
<b>Deutsch</b>	Pearson-Korrelation	,706***	,717***	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	

\*\*\*. Korrelation ist bei Niveau 0,001 signifikant (zweiseitig).

**Tabelle 33:** Korrelationsmatrix C-Test-Ergebnisse (Kontrollgruppe A)

Die für die C-Test-Werte der Kontrollgruppe A berechneten Korrelationen sind allesamt auf einem Niveau von  $Sig. = ,000$  höchst signifikant.

### Kontrollgruppe B

Die Berechnungen der Korrelationskoeffizienten für die C-Test-Ergebnisse der Kontrollgruppe B haben ergeben, dass zum einen ein höchst signifikanter Zusammenhang zwischen den C-Test-Leistungen im Englischen und Deutschen vorliegt ( $r = ,717$ ), zum anderen ein ebenfalls signifikanter Zusammenhang zwischen den C-Test-Leistungen im Englischen und Russischen gegeben ist ( $r = ,545$ ). Somit besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen den allgemeinen Sprachleistungen in den Ausgangssprachen Russisch und Deutsch und der Zielsprache Englisch.

		Englisch (n=18)	Russisch (n=18)	Deutsch (n=17) <sup>77</sup>
<b>Englisch</b>	Pearson-Korrelation	1	,545*	,717***
	Signifikanz (2-seitig)		,024	,001
<b>Russisch</b>	Pearson-Korrelation	,545*	1	,523*
	Signifikanz (2-seitig)	,024		,031
<b>Deutsch</b>	Pearson-Korrelation	,717***	,523*	1
	Signifikanz (2-seitig)	,001	,031	

\*\*\*. Korrelation ist bei Niveau 0,001 signifikant (zweiseitig).

\*. Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (zweiseitig).

**Tabelle 34:** Korrelationsmatrix C-Test-Ergebnisse (Kontrollgruppe B)

Wie aus der obigen Korrelationsmatrix hervorgeht, zeigt sich auch zwischen den C-Test-Ergebnissen im Deutschen und Russischen ein positiver und signifikanter Zusammenhang mit einem Korrelationswert von  $r = ,523$ .

### 5.4.2 Zum Zusammenhang zwischen den Sprachkenntnissen und den Wortstellungsfehlerquotienten

Um den Zusammenhang zwischen den Sprachkenntnissen in den jeweiligen Ziel- und Ausgangssprachen und den Wortstellungsfehlerquotienten, die für die schriftlichen und mündlichen Textproduktionen in beiden Zielsprachen errechnet wurden, zu untersuchen, wurden weitere Korrelationen durchgeführt.

Zunächst wurden die Wortstellungsfehlerquotienten, die für die englischsprachigen Sprachproduktionen der Hauptuntersuchungsgruppe berechnet wurden, mit den C-Test-Leistungen in den Sprachen Englisch, Französisch, Türkisch und Deutsch korreliert.

Gemäß der nachfolgenden Korrelationsmatrix kann ein negativer Zusammenhang zwischen den mündlichen und schriftlichen Wortstellungsfehlerquotienten (FQ) und den allgemeinen Sprachleistungen im Englischen beobachtet werden.

		Englisch (n=26)	Französisch (n=26)	Türkisch (n=26)	Deutsch (n=26)
<b>FQ schriftlich Englisch</b>	Pearson-Korrelation	-,507**	-,350	-,298	-,261
	Signifikanz (2-seitig)	,008	,080	,140	,198
<b>FQ mündlich Englisch</b>	Pearson-Korrelation	-,482*	-,243	-,100	,021
	Signifikanz. (2-seitig)	,013	,232	,627	,920

\*\* . Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (zweiseitig).

\*. Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (zweiseitig).

**Tabelle 35:** Korrelationsmatrix FQ Englisch und C-Test-Ergebnisse (Hauptuntersuchungsgruppe)

<sup>77</sup> Proband RDe\_15 hat den deutschsprachigen C-Test nicht ausgefüllt. Da somit kein Wert für diesen Probanden vorliegt, wurde dieser Fall von den statistischen Analysen, die die C-Test-Ergebnisse auf Deutsch mit einbeziehen, ausgeschlossen.

Zwischen den schriftlichen Wortstellungsfehlerquotienten und den englischen C-Test-Ergebnissen liegt eine Korrelation von  $r = -,507$  vor, welche auf einem Niveau von  $\text{Sig.} < ,01$  sehr signifikant ist. Der Zusammenhang zwischen den mündlichen Wortstellungsfehlerquotienten und den englischen C-Test-Leistungen weist einen Korrelationswert von  $r = -,482$  auf und ist auf dem Niveau  $\text{Sig.} < ,05$  signifikant.

Ein negativer Korrelationskoeffizient deutet auf einen gegenläufigen Zusammenhang hin (vgl. Bühl 2012: 420): Für den Zusammenhang zwischen den schriftlichen und mündlichen Wortstellungsfehlerquotienten und den englischen C-Test-Leistungen können diese Ergebnisse dahingehend interpretiert werden, dass mit steigenden Englischsprachkenntnissen die Anzahl der transferinduzierten Wortstellungsfehler abnimmt, oder umgekehrt, dass mit schwächer werdenden Englischsprachkenntnissen die Anzahl an transferinduzierten Wortstellungsfehlern steigt.

Wie aus der oben dargestellten Korrelationsmatrix hervorgeht, konnten keine weiteren signifikanten Zusammenhänge festgestellt werden. Erwartungsgemäß fallen auch die übrigen Zusammenhänge negativ aus, bis auf den Zusammenhang zwischen den mündlichen Fehlerquotienten und den Deutschleistungen – hier zeigt sich ein sehr geringer positiver, allerdings auch nichtsignifikanter Zusammenhang.

Auch die schriftlichen und mündlichen Wortstellungsfehlerquotienten, die für die französischsprachigen Texte berechnet wurden, mit den C-Test-Leistungen in den Sprachen Französisch, Englisch, Türkisch und Deutsch korreliert.

		<b>Französisch</b> (n=26)	<b>Englisch</b> (n=26)	<b>Türkisch</b> (n=26)	<b>Deutsch</b> (n=26)
<b>FQ schriftlich</b> <b>Französisch</b>	Pearson-Korrelation	-,177	-,298	-,276	-,229
	Signifikanz (2-seitig)	,386	,140	,172	,260
<b>FQ mündlich</b> <b>Französisch</b>	Pearson-Korrelation	-,131	-,323	-,048	-,052
	Signifikanz (2-seitig)	,524	,107	,817	,801

**Tabelle 36:** Korrelationsmatrix FQ Französisch und C-Test-Ergebnisse (Hauptuntersuchungsgruppe)

Anders als bei den Wortstellungsfehlerquotienten, die für die englischsprachigen Daten ermittelt wurden, liegen keine statistisch relevanten Zusammenhänge zwischen den schriftlichen und mündlichen Wortstellungsfehlerquotienten für die französischsprachigen Daten und den C-Test-Leistungen vor. Zu beobachten sind lediglich geringe negative Zusammenhänge zwischen den schriftlichen und mündlichen Wortstellungsfehlerquotienten und den C-Test-Leistungen in den Sprachen Französisch, Englisch, Türkisch und Deutsch. Die Richtung der zu beobachtenden Zusammenhänge deutet darauf hin, dass auch hier die Tendenz besteht, dass mit steigenden

Sprachkenntnissen in allen betroffenen Sprachen weniger transferinduzierte Wortstellungsfehler im Französischen produziert werden.

## IM VERGLEICH

### Kontrollgruppe A

Die für die Kontrollgruppe A berechneten Wortstellungsfehlerquotienten wurden ebenfalls mit den C-Test-Leistungen in den relevanten Sprachen korreliert. Wie der Korrelationsmatrix zu entnehmen ist, kann hier kein signifikanter Zusammenhang zwischen den schriftlichen und mündlichen Wortstellungsfehlerquotienten im Englischen und den C-Test-Leistungen in den Sprachen Englisch, Französisch und Deutsch beobachtet werden.

		Englisch (n=26)	Französisch (n=26)	Deutsch (n=26)
<b>FQ schriftlich Englisch</b>	Pearson-Korrelation	-,058	-,178	,045
	Signifikanz (2-seitig)	,778	,384	,827
<b>FQ mündlich Englisch</b>	Pearson-Korrelation	-,324	-,191	-,156
	Signifikanz. (2-seitig)	,106	,350	,445

**Tabelle 37:** Korrelationsmatrix FQ Englisch und C-Test-Ergebnisse (Kontrollgruppe A)

Bis auf eine Ausnahme fallen alle Korrelationskoeffizienten negativ aus und deuten auch hier auf einen gegenläufigen Zusammenhang zwischen der Anzahl der transferinduzierten Wortstellungsfehler und den allgemeinen Sprachkenntnissen in den betroffenen Sprachen hin.

Die Berechnungen von Korrelationen zwischen den schriftlichen und mündlichen Wortstellungsfehlerquotienten im Französischen und den C-Test-Leistungen in den Sprachen Französisch, Englisch und Deutsch konnten ebenfalls keine signifikanten Zusammenhänge aufzeigen.

		Französisch (n=26)	Englisch (n=26)	Deutsch (n=26)
<b>FQ schriftlich Französisch</b>	Pearson-Korrelation	-,235	-,062	-,017
	Signifikanz (2-seitig)	,249	,765	,934
<b>FQ mündlich Französisch</b>	Pearson-Korrelation	,104	-,091	,195
	Signifikanz. (2-seitig)	,612	,660	,339

**Tabelle 38:** Korrelationsmatrix FQ Französisch und C-Test-Ergebnisse (Kontrollgruppe A)

Bis auf zwei Ausnahmen ist grundsätzlich auch hier ein gegenläufiger Zusammenhang zwischen den betroffenen Variablen zu beobachten, der darauf hindeutet, dass die Anzahl der transferinduzierten Wortstellungsfehler sowohl in den schriftlich als auch in den mündlich produzierten französischsprachigen Textproduktionen der Probanden bei geringer werdenden Sprachleistungen in den relevanten Sprachen zu steigen scheint – oder umgekehrt. Ein jeweils positiver jedoch nicht signifikanter Zusammenhang besteht zwischen den mündlichen Wortstellungsfehlerquotienten und den C-Test-Leistungen im Französischen und Deutschen, was darauf hindeutet, dass mit steigenden Sprachleistungen im Französischen und Deutschen die Probanden dazu neigen, mehr transferinduzierte Wortstellungsfehler im gesprochenen Französisch zu produzieren.

### Kontrollgruppe B

Da von den Probanden der Kontrollgruppe keine Daten auf Französisch vorliegen, werden die Wortstellungsfehlerquotienten, die für die schriftlich und mündlich produzierten Sprachdaten in der Zielsprache Englisch berechnet wurden, mit den C-Test-Leistungen in den Sprachen Englisch, Russisch und Deutsch korreliert.

Sämtliche Korrelationskoeffizienten fallen negativ aus. Auch hier scheint die Tendenz vorzuherrschen, dass mit steigenden sprachlichen Leistungen in den betroffenen Sprachen weniger transferinduzierte Wortstellungsfehler im Schriftlichen und Mündlichen produziert werden.

		Englisch (n=18)	Russisch (n=18)	Deutsch (n=17)
<b>FQ schriftlich Englisch</b>	Pearson-Korrelation	-,189	-,409	-,169
	Signifikanz (2-seitig)	,469	,103	,517
<b>FQ mündlich Englisch</b>	Pearson-Korrelation	-,566*	-,436	-,248
	Signifikanz. (2-seitig)	,018	,080	,337

\*. Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (zweiseitig).

**Tabelle 39:** Korrelationsmatrix FQ Englisch und C-Test-Ergebnisse (Kontrollgruppe B)

Allein der Zusammenhang zwischen den mündlichen Fehlerquotienten und den C-Test-Leistungen im Englischen hat sich mit einem Wert von  $r = -,566$  auf einem Niveau von  $Sig. < ,05$  als signifikant herausgestellt.

### 5.4.3 Zum Zusammenhang zwischen den schriftlichen und mündlichen Wortstellungsfehlerquotienten

Um zu untersuchen, ob und inwiefern die Wortstellungsfehlerquotienten, die für die jeweiligen schriftlichen und mündlichen Textproduktionen in beiden Zielsprachen berechnet wurden, miteinander zusammenhängen, wurden weitere Korrelationen berechnet. Dabei wurden nicht nur die schriftlichen und mündlichen Wortstellungsfehlerquotienten innerhalb einer Zielsprache miteinander korreliert, sondern auch die Fehlerquotienten, die für die englisch- und französischsprachigen Textproduktionen ermittelt wurden.

		FQ schriftl. Englisch (n=26)	FQ mündl. Englisch (n=26)	FQ schriftl. Französisch (n=26)	FQ mündl. Französisch (n=26)
<b>FQ schriftlich Englisch</b>	Pearson-Korrelation Signifikanz (2-seitig)	1	,138 ,500	,149 ,466	-,177 ,569
<b>FQ mündlich Englisch</b>	Pearson-Korrelation Signifikanz. (2-seitig)	,138 ,500	1	,449* ,021	,488* ,011
<b>FQ schriftlich Französisch</b>	Pearson-Korrelation Signifikanz (2-seitig)	,149 ,466	,449* ,021	1	,103 ,616
<b>FQ mündlich Französisch</b>	Pearson-Korrelation Signifikanz (2-seitig)	-,177 ,569	,488* ,011	,103 ,616	1

\*. Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (zweiseitig).

**Tabelle 40:** Korrelationsmatrix FQ (Hauptuntersuchungsgruppe)

Festzuhalten ist zunächst, dass weder im Englischen, noch im Französischen signifikante Korrelationen zwischen den schriftlichen und mündlichen Wortstellungsfehlerquotienten vorliegen. Allerdings korrelieren jeweils die schriftlichen und mündlichen Wortstellungsfehlerquotienten im Französischen positiv mit den mündlichen Wortstellungsfehlerquotienten im Englischen. Die Korrelationswerte belaufen sich auf  $r = ,449$  (für FQ mündl. Englisch mit FQ schriftl. Französisch) und  $r = ,488$  (für FQ mündl. Englisch mit FQ mündl. Französisch) und sind auf dem Niveau  $Sig. = ,05$  signifikant. Diese Zusammenhänge deuten darauf hin, dass mit einer steigenden bzw. geringer werdenden Anzahl an transferinduzierten Wortstellungsfehlern in den mündlichen Textproduktionen auf Englisch die Tendenz mit einhergeht, auch in den französischen schriftlichen und mündlichen Textproduktionen mehr bzw. weniger transferinduzierte Wortstellungsfehler zu produzieren.

Während beinahe alle oben aufgeführten Korrelationskoeffizienten positiv sind, fällt auf, dass der Zusammenhang zwischen den mündlichen Fehlerquotienten für

Französisch und den schriftlichen Fehlerquotienten für Englisch durch einen negativen Korrelationskoeffizienten gekennzeichnet ist. Zwar ist dieser Zusammenhang nicht signifikant, dennoch weist er darauf hin, dass Probanden, die weniger transferinduzierte Wortstellungsfehler in den schriftlichen englischsprachigen Textproduktionen produziert haben, dazu neigen, während der mündlichen Wiedergabe der Bildergeschichte auf Französisch mehr Wortstellungsfehler zu verursachen – oder umgekehrt.

## IM VERGLEICH

### Kontrollgruppe A

Die Wortstellungsfehlerquotienten, die für die schriftlich und mündlich produzierten Texte der Kontrollgruppe A für beide Zielsprachen berechnet wurden, wurden ebenfalls miteinander korreliert. Wie aus der nachfolgenden Korrelationsmatrix hervorgeht, weichen die Ergebnisse zum Teil deutlich von denen der Hauptuntersuchungsgruppe ab.

		FQ schriftl. Englisch (n=26)	FQ mündl. Englisch (n=26)	FQ schriftl. Französisch (n=26)	FQ mündl. Französisch (n=26)
<b>FQ schriftlich Englisch</b>	Pearson-Korrelation Signifikanz (2-seitig)	1	-,216 ,289	,737*** ,000	-,126 ,541
<b>FQ mündlich Englisch</b>	Pearson-Korrelation Signifikanz. (2-seitig)	-,216 ,289	1	-,245 ,227	,124 ,547
<b>FQ schriftlich Französisch</b>	Pearson-Korrelation Signifikanz (2-seitig)	,737*** ,000	-,245 ,227	1	-,052 ,802
<b>FQ mündlich Französisch</b>	Pearson-Korrelation Signifikanz (2-seitig)	-,126 ,541	,124 ,547	-,052 ,802	1

\*\*\*. Korrelation ist bei Niveau 0,001 signifikant (zweiseitig).

**Tabelle 41:** Korrelationsmatrix FQ (Kontrollgruppe A)

Es fällt auf, dass mehrere negative, allerdings nicht signifikante Zusammenhänge vorliegen. Dabei besteht nicht nur ein negativer Zusammenhang zwischen den schriftlichen und mündlichen Fehlerquotienten im Englischen, sondern auch zwischen den schriftlichen und mündlichen Fehlerquotienten im Französischen. Dies bedeutet, dass mit weniger transferinduzierten Wortstellungsfehlern im Schriftlichen mehr transferinduzierte Wortstellungsfehler im Mündlichen in den jeweiligen Sprachen einhergehen – oder umgekehrt. Darüber hinaus kann beobachtet werden, dass die schriftlichen Fehlerquotienten für Englisch und Französisch jeweils negativ mit den mündlichen Fehlerquotienten in der jeweils anderen Sprache korrelieren. Dies kann

dahingehend interpretiert werden, dass mit mehr transferinduzierten Wortstellungsfehlern im Schriftlichen in einer Sprache weniger transferinduzierte Wortstellungsfehler im Mündlichen in der anderen Sprache korrespondieren – oder umgekehrt.

Die schriftlichen Wortstellungsfehlerquotienten für Englisch und Französisch korrelieren positiv miteinander. Der Korrelationswert beträgt  $r = ,737$  und ist auf dem Niveau  $Sig. = ,000$  höchst signifikant. Dieser positive Zusammenhang deutet darauf hin, dass mit mehr bzw. weniger transferinduzierten Wortstellungsfehlern im Schriftlichen in der einen Sprache auch mehr bzw. weniger transferinduzierte Wortstellungsfehler im Schriftlichen in der anderen Sprache einhergehen.

### Kontrollgruppe B

Auch die Wortstellungsfehlerquotienten, die für die englischsprachigen schriftlichen und mündlichen Textproduktionen der Kontrollgruppe B berechnet wurden, wurden miteinander korreliert. Nachfolgend die Ergebnisse in tabellarischer Form:

		FQ schriftl. Englisch (n=18)	FQ mündl. Englisch (n=18)
FQ schriftlich Englisch	Pearson-Korrelation Signifikanz (2-seitig)	1	,570* ,013
FQ mündlich Englisch	Pearson-Korrelation Signifikanz. (2-seitig)	,570* ,013	1

\*. Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (zweiseitig).

**Tabelle 42:** Korrelationsmatrix FQ (Kontrollgruppe B)

Es liegt eine positive Korrelation zwischen den schriftlichen und den mündlichen Wortstellungsfehlerquotienten im Englischen mit einem Korrelationswert von  $r = ,570$  vor. Die Korrelation ist auf dem Niveau  $Sig. = ,05$  signifikant. Dieser positive Zusammenhang deutet darauf hin, dass diejenigen Probanden der Kontrollgruppe B, die im Schriftlichen mehr bzw. weniger transferinduzierte Wortstellungsfehler produziert haben, auch dazu neigen, im Mündlichen mehr bzw. weniger transferinduzierte Wortstellungsfehler zu produzieren.

## 5.5 Addenda zu den schriftlich produzierten Texten

Da es in den meisten Fällen nicht möglich war, ein Äquivalent aus den Originaldaten der Probanden für die jeweiligen Beispielsätze mit transferinduzierten Wortstellungsfehlern auf Englisch oder Französisch zum Vergleich zu präsentieren,

sollen die Texte, die in den Ausgangssprachen verfasst wurden, nicht unberücksichtigt bleiben. Interessante Beobachtungen, die bei der Durchsicht jener Texte gemacht werden konnten, die in den Ausgangssprachen Deutsch, Türkisch und Russisch verfasst wurden, sollen daher an dieser Stelle zusammengetragen werden.

### **5.5.1 Türkischsprachige Texte der Hauptuntersuchungsgruppe**

Es gibt zwei Besonderheiten, die die türkischsprachigen Texte, welche von den Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe schriftlich verfasst wurden, maßgeblich charakterisieren: Vokabellücken und eine fehlerhafte Orthographie, die in manchen Fällen schon fast einer Lautschrift ähnelt.

Dass viele der türkisch-deutschen Probanden keine ausgeprägten schriftsprachlichen Leistungen im Türkischen vorweisen können, wurde auf der einen Seite durch die entsprechenden C-Test-Ergebnisse dargelegt und war – auf der anderen Seite – nicht anders zu erwarten, da die große Mehrheit der Probanden nie explizit das Lesen und Schreiben auf Türkisch gelernt hat. Aus diesem Grund ist es auch nicht verwunderlich, dass vielen dieser Probanden die geläufigsten Vokabeln aus dem schulischen Alltag nicht auf Türkisch bekannt sind. Hierzu zählen Vokabeln wie *Kindergarten*, *Französisch*, *Englisch*, *Spanisch* und *Grundschule*. Derartige Vokabeln wurden von einigen Probanden entweder einfach auf Deutsch aufgeschrieben, oder orthografisch falsch auf Türkisch wiedergegeben.

Einen visuell auffallenden Einfluss des Deutschen stellt die Übertragung der Groß- und Kleinschreibung auf das Türkische dar. Eigentlich werden im Türkischen – wie auch im Englischen und Französischen – lediglich alle Eigennamen großgeschrieben, allerdings neigen einige Probanden dazu, Substantive im Türkischen gelegentlich groß zu schreiben – wie in dem folgenden Beispiel: „böylece Gündemimde mühim bir payı oldu“ (Tdf\_06) („Somit hatte es einen maßgeblichen Einfluss auf meinen Alltag“, *gündem* bedeutet auf Deutsch *Alltag*). Ähnliche Beobachtungen bezüglich der Groß- und Kleinschreibung konnten in einer Studie von Şahiner (2012) gemacht werden.

Auffällig ist darüber hinaus, dass die Texte umgangssprachliches Türkisch aufweisen. Auch wenn einige wenige Probanden sich besonders viel Mühe beim Verfassen der Texte gegeben haben (dies wird deutlich durch das verwendete Vokabular und durch komplexere syntaktische Strukturen), produzieren diese Probanden innerhalb des gleichen Textes Stilbrüche oder grammatisch inkorrekte Strukturen, die so nur im gesprochenen Türkisch vorkommen. Oftmals handelt es sich dabei um falsche Wortendungen (falscher Kasus oder fehlende Kongruenz zwischen Subjekt und Verb).

Es wird deutlich, dass manche Probanden versuchen, den Standards des geschriebenen Türkisch gerecht zu werden, es ihnen jedoch an den nötigen sprachlichen Mitteln und an der nötigen Erfahrung mangelt, um dieses Vorhaben erfolgreich umzusetzen.

Einen besonders markanten Einfluss des gesprochenen Türkisch stellt die Verwendung der Suffixe dar, die den Instrumentalis ausdrücken. Es handelt sich hierbei um die Endungen *-le/-la*, oder *-yle/-yla* (wenn sie nach Vokalen auftreten). Diese Endungen können auch als eigenständiges Wort auftreten und nehmen dann die Form *ile* an. In den türkischsprachigen Texten der Probanden findet man jedoch vermehrt die Endungen *-lan/-len*: „benlen“ statt *benimle* (mit mir), „arkadaşlarımlan“ statt *arkadaşlarımla* (mit meinen Freunden), „çocuklarılan“ statt *çocuklarla* (mit den Kindern) (alle Beispiele aus dem Text von TDe\_17).

Des Weiteren konnten zwei Sätze identifiziert werden, welche nach deutschen Wortstellungsregeln gebildet wurden:

(133) [...] *ailem sadece türkçe benimle konuşuyorlardı.* (TDe\_03)  
 SBJ ADV CPL ADV-MOD V  
 MEINE FAMILIE HAT NUR TÜRKISCH MIT MIR GESPROCHEN  
 ‚... *ailem benimle sadece Türkçe konuşurdu.*‘  
 ‚... *ailem sadece Türkçe konuşurdu benimle.*‘

(134) [...] *almançayı daha iyi [...] konuşabiliyorum türkceden.* (TDe\_26)  
 CPL ADJ-COMP V CPL  
 DEUTSCH SPRECHE ICH BESSER ALS TÜRKISCH  
 ‚... *Almançayı türkceden daha iyi [...] konuşabiliyorum.*‘

In Beispiel (133) verdeutlicht die deutsche Übersetzung, dass die Abfolge der Satzglieder im türkischen Satz aus dem Deutschen transferiert wurde. In Beispiel (134) wird ebenfalls ersichtlich, dass deutsche Satzstrukturen ins Türkische übertragen wurden: Werden im Türkischen Personen oder Sachverhalte miteinander verglichen, stehen die miteinander zu vergleichenden Satzelemente nebeneinander. Jenes Satzelement, welches im Deutschen dem Vergleichspartikel ‚als‘ folgen würde, erhält im Türkischen das Suffix *-den/-dan*. Demnach würde man *Türkceden* mit ‚als Türkisch‘ übersetzen. In dem Originalsatz sollen *almanca* (Deutsch) und *türkçe* (Türkisch) miteinander verglichen werden, was zur Folge hätte, dass beide Komplemente nebeneinanderstehen müssten (siehe Korrektur in einfachen Anführungszeichen), allerdings steht *almançayı* am Satzanfang (eigentlich an zweiter

Position nach dem Topik), *türkceden* steht am Satzende. Anhand der deutschen Übersetzung wird deutlich, dass auch im deutschen Satz die Entsprechung für *türkceden*, nämlich ‚als Türkisch‘, am Satzende auftaucht.

Die hier geschilderten Auffälligkeiten treffen nicht auf alle türkischsprachigen Texte zu. Es liegen auch Texte vor, in denen lediglich Flüchtigkeitsfehler begangen wurden.

### **5.5.2 Deutschsprachige Texte der Hauptuntersuchungsgruppe**

Zunächst soll festgehalten werden, dass in den deutschsprachigen Texten der türkisch-deutsch bilingualen Probanden keinerlei Art von negativem sprachlichem Transfer aus dem Türkischen ins Deutsche identifiziert werden konnte. Auch konnten keinerlei Wortstellungsfehler beobachtet werden. Stattdessen konnte eine Vielzahl von Groß- und Kleinschreibungsfehlern beobachtet werden. Darüber hinaus konnten vereinzelt fehlerhafte Verwendungen von Präpositionen festgestellt werden. Hier einige Beispiele: „kam ich ins Kindergarten“ (TDe\_03), „in einem niedrigen Niveau“ (TDf\_06), „Als ich mit drei Jahren zu einem Kindergarten ging“ (TDf\_13).

In einem anderen Beispiel wurde das Verb *fahren* fehlerhaft konjugiert: „fährte meine Entwicklung fort“ (TDe\_09). Generell enthalten viele Texte das, was man allgemein hin als Flüchtigkeits- oder Konzentrationsfehler beschreiben würde.

### **5.5.3 Deutschsprachige Texte der Kontrollgruppe A**

Auch in den deutschsprachigen Texten der Kontrollgruppe A stellt die Groß- und Kleinschreibung das größte Problem dar. Es kommt auffallend oft vor, dass ein Proband innerhalb eines Textes das Wort *Deutsch* zunächst groß- und im weiteren Verlauf des Textes kleinschreibt, es in beiden Fällen aber um die Sprache Deutsch geht. Des Weiteren konnten vereinzelt umgangssprachliche Strukturen identifiziert werden. In dem folgenden Beispiel

(135) *Weil ich nie in Kindergarten gehen wollte [...]* (De\_02)

fehlt der Artikel *den* – eine Weglassung und somit eine Vereinfachung der Sprache, die man aus der Umgangssprache kennt. In dem folgenden Beispiel hat ein Proband das Verb *beibringen* fehlerhaft konjugiert:

(136) [...] *da mein Umfeld, wie Familie etc. mir dies beibrach.* (De\_07)

Darüber hinaus konnte im Text eines anderen Probanden ein Kongruenzfehler bzw. ein Kasusfehler entdeckt werden:

(137) [...] *mit dem Kindern auf dem Spielplatz.* (De\_20)

Eine weitere interessante Beobachtung stellt der folgende orthographische Fehler dar: „komplizierte Sprache“ (Df\_16). Es ist anzunehmen, dass der Proband – unter dem Einfluss der Schreibweise des englischen Wortes *complicated* oder des französischen Wortes *compliqué* – auch das deutsche Wort *kompliziert* statt mit einem *k*, mit einem *c* geschrieben hat. Ansonsten muss auch hier festgehalten werden, dass keinerlei Wortstellungsfehler beobachtet werden konnten.

#### 5.5.4 Deutschsprachige Texte der Kontrollgruppe B

Wie auch in den deutschsprachigen Texten der anderen Probanden, war es die Menge an Groß- und Kleinschreibungsfehlern in den deutschen Texten der russisch-deutsch bilingualen Probanden, die am auffälligsten war. Vereinzelt konnten Kongruenzfehler entdeckt werden. So schreibt ein Proband „in meinen Berufsleben“ (RDe\_03) anstelle von *in meinem Berufsleben*. Ein weiteres Beispiel ist „für ein Monat“ (RDe\_18) statt *für einen Monat*.

In dem nachfolgenden Beispiel wurden die Präposition *in* und der Artikel *das* zusammengezogen, sodass die umgangssprachliche Form *ins* entstanden ist; das Nomen *Kindergarten* verlangt jedoch die Form des maskulinen Artikels *der* im Akkusativ, also *den*. Außerdem ist eine Kontraktion in diesem Fall ohnehin nicht angemessen:

(138) [...] *fing ich an ins Kindergarten zu gehen* (RDe\_06)

In einem weiteren Beispiel wurde statt des Verbs *aufbauen* das Verb *ausbauen* verwendet, welches mit der Präposition *auf* semantisch nicht zusammenpasst:

(139) *In der Zukunft werde ich versuchen auf den Sprachen auszubauen* [...] (RDe\_10)

Eine eher umgangssprachliche Formulierung stellt das nächste Beispiel dar: „Ich find [...]“ (RDe\_12). Hier handelt es sich mit Sicherheit um keinen Konjugationsfehler *per se*, sondern um die unbewusste Anwendung von informellen Formulierungen in einem eher formellen Kontext. Vielleicht spielt hier die emotionale Verbundenheit zu dem

Thema eine wichtige Rolle und sorgt dafür, dass manche Probanden ihren Texten mit derartigen Formulierungen einen persönlichen Ton verleihen – ohne, dass ihnen dies bewusst ist. Abschließend kann auch hier festgehalten werden, dass keinerlei Wortstellungsfehler in den deutschsprachigen Texten der russisch-deutsch bilingualen Probanden ermittelt werden konnten.

### **5.5.5 Russischsprachige Texte der Kontrollgruppe B<sup>78</sup>**

Neben orthographischen Fehlern konnten in den russischsprachigen Texten der Kontrollgruppe B eine Vielzahl von Kasusfehlern, Aspektfehlern und die fehlerhafte Positionierung von Adverbialen beobachtet werden. Des Weiteren konnte in einigen wenigen Texten beobachtet werden, dass manche Satzverknüpfungen durch die Verwendung falscher Konnektoren realisiert wurden. Die Wahl eines nicht adäquaten Konnektors hat zur Folge, dass in vielen Fällen der gesamte Satz und somit auch die beabsichtigte Satzaussage in ihrer Logik fraglich werden. Proband RDe\_03 hat in dem Satz „Я учид Джерман тагда я радился“ (Ich lernte Deutsch als ich geboren wurde.) die Konjunktion „тагда“ (eigentlich *тогда*), zu Deutsch *dann/damals*, verwendet. Allerdings wäre es in diesem Kontext angebracht gewesen, die russische Version der Konjunktion *als* zu gebrauchen.

Auch konnte beobachtet werden, dass einige Probanden der Kontrollgruppe B zur Kompensation von Vokabellücken im Russischen Wörter aus dem Englischen verwendet haben. So schreibt Proband RDe\_08:

(140) *Патом в скул и ани мина учили мина англиски.*  
          *‚school‘*

Ein weiterer Proband benutzt zwei Mal das englische Wort *German*, um Bezug auf die deutsche Sprache zu nehmen.

Nachdem sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Daten analysiert und ausgewertet wurden, werden im Folgenden die Forschungsfragen und Hypothesen unter Heranziehung der Ergebnisse beantwortet und diskutiert.

---

<sup>78</sup> An dieser Stelle geht ein herzlicher Dank an Irina Usanova für die Untersuchung der russischsprachigen Texte der Probanden auf besondere Merkmale und Fehler.

## 5.6 Beantwortung der Forschungsfragen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen und zur Überprüfung der Hypothesen werden sowohl die Resultate der kontrastiven Fehleranalysen der englisch- und französischsprachigen Daten als auch die Ergebnisse der statistischen Analysen (Varianzanalysen und Korrelationen) herangezogen.

### Forschungsfrage 1

*Gibt es Unterschiede in den allgemeinen Sprachleistungen zwischen den jeweiligen Probandengruppen in den Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch?*

#### Hypothese 1

Es wird ein Unterschied in den allgemeinen Sprachleistungen im Deutschen, Englischen und Französischen zwischen den bilingual- und monolingual aufgewachsenen Probanden vermutet.

Mit Hilfe von parameterfreien varianzanalytischen Verfahren wurde überprüft, ob statistisch bedeutsame Unterschiede in den Verteilungen der C-Test-Ergebnisse der drei Probandengruppen in den Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch vorliegen. Die statistischen Analysen haben ergeben, dass signifikante Unterschiede in den Verteilungen der C-Test-Ergebnisse auf Deutsch und Englisch existieren, jedoch keine in den Ergebnissen der französischsprachigen C-Tests.

Für die Ergebnisse der deutschsprachigen C-Tests gilt, dass jeweils ein signifikanter Unterschied zwischen den C-Test-Leistungen der Hauptuntersuchungsgruppe und der Kontrollgruppe A und zwischen denen der Hauptuntersuchungsgruppe und der Kontrollgruppe B vorliegt. In beiden Fällen bedeutet dies, dass die türkisch-deutsch bilingualen Probanden signifikant niedrigere Leistungen im deutschen C-Test erbracht haben als die Probanden beider Kontrollgruppen. Betrachtet man die durchschnittlichen RF- und WE-Werte der Hauptuntersuchungsgruppe, wird deutlich, dass diese mit 82% deutlich unter dem für Muttersprachler festgelegten Niveau von 90-100% liegen und die türkisch-deutsch Bilingualen dieses Niveau lediglich im Bereich der WE-Werte mit 91% erreicht haben. Auch wenn die Probanden der Kontrollgruppe B dieses Niveau ebenfalls nur im Bereich der WE-Werte erreichen, erzielten sie mit Werten von 87% für den RF- und 94% für den WE-Wert durchschnittlich höhere Leistungen im deutschen C-Test als die türkisch-deutsch bilingualen Probanden.

Für die Ergebnisse der englischsprachigen C-Tests gilt ebenfalls, dass jeweils signifikante Unterschiede in den C-Test-Leistungen zwischen der

Hauptuntersuchungsgruppe und der Kontrollgruppe A und zwischen der Hauptuntersuchungsgruppe und der Kontrollgruppe B gegeben sind. Auch in diesen Fällen drücken die Ergebnisse aus, dass die türkisch-deutsch bilingualen Probanden durchschnittlich signifikant niedrigere Leistungen im englischen C-Test erbracht haben als die Probanden beider Kontrollgruppen.

Es zeigt sich, dass sich die allgemeinen sprachlichen Leistungen der Hauptuntersuchungsgruppe im Deutschen und Englischen in einem bedeutenden Maß von denen der Kontrollgruppe A und B unterscheiden. Auch wenn die Probanden der Kontrollgruppe B ebenfalls zweisprachig aufgewachsen sind, erzielen sie in den betroffenen Sprachen höhere Leistungen als die bilingual aufgewachsenen Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe. Hieraus ergibt sich die Frage, inwiefern die unterschiedlichen sprachlichen Konfigurationen der jeweiligen Probandengruppen für diese Leistungsunterschiede verantwortlich sind.

Betrachtet man die typologische Nähe der Herkunftssprachen Türkisch und Russisch im Verhältnis zum Deutschen, kann objektiv konstatiert werden, dass sich das Russische und Deutsche – durch ihre Zugehörigkeit zur indogermanischen Sprachfamilie – aus typologischer Sicht näher sind als das Türkische und das Deutsche, auch wenn das Russische aufgrund seiner stark flektierenden Struktur ein deutlich komplexeres Kasussystem besitzt und somit weitaus mehr syntaktische Variation gewährt als das Deutsche (vgl. Brehmer 2007: 170). Als agglutinierende Sprache, die der Familie der Turksprachen entstammt, zeichnet sich das Türkische im Vergleich zum Russischen und Deutschen durch gänzlich andere sprachstrukturelle Merkmale und Mittel aus. Unter Berücksichtigung der Auswirkungen des Faktors *typologische Nähe/Distanz* auf den Spracherwerbsprozess liegt die Annahme nahe, dass es die sprachgenetische Verwandtschaft zwischen dem Deutschen und Russischen ist, die den Erwerb des Deutschen für die Probanden mit russischer Herkunftssprache begünstigt, und es wiederum die typologische Distanz zwischen dem Deutschen und Türkischen gewesen sein mag, die den Erwerb des Deutschen für die Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe verkompliziert haben könnte. Diese Annahme kann durch Ergebnisse von Studien gestützt werden, die darauf hindeuten, dass Kinder mit einem türkischsprachigen Hintergrund länger für den Erwerb des Deutschen benötigen als Kinder mit einer Herkunftssprache, die dem Deutschen aus typologischer Sicht näher ist (vgl. Jenny 2011: 11). Ein etwaiger retardierender Effekt auf den Erwerb des Deutschen, ausgelöst durch die typologische Distanz zwischen den zu erlernenden Sprachen, könnte sich auch indirekt auf den Englischerwerb übertragen haben, weil zum

Erwerbsbeginn der ersten schulischen Fremdsprache Englisch das Leistungsniveau in der 2L1<sup>a</sup> der meisten türkisch-deutsch bilingualen Probanden vermutlich noch nicht auf dem gleichen Stand war wie das der gleichaltrigen Probanden der Kontrollgruppen A und B. Sowohl die unterschiedlichen Erwerbsvoraussetzungen als auch die typologischen Gegebenheiten in der Hauptuntersuchungsgruppe können als Ursachen für die geringeren allgemeinen Sprachleistungen angesehen werden. Die typologische Nähe zwischen dem Deutschen und dem Englischen könnte bei den deutsch-monolingual aufgewachsenen Probanden zu einer Entlastung im Erwerb des Englischen geführt haben. Dies gilt ebenso für die Probanden der Kontrollgruppe B, die von der – aus typologischer Sicht – günstigeren Sprachkombination profitiert haben könnten. Wie genau sich jedoch die sprachliche Entwicklung der unterschiedlichen Probandengruppen, speziell im Kindesalter, gestaltet hat, kann im Rahmen dieser Studie nicht eindeutig nachvollzogen und beantwortet werden. Festzuhalten bleibt, dass sich das Deutsche für beinahe alle Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe zur dominanten Schul- und Denksprache entwickelt hat, obwohl ihr bilingualer Erstspracherwerb unterschiedlichen Voraussetzungen ausgesetzt war.

Ein Vergleich der herkunftssprachlichen Leistungen beider bilingualer Probandengruppen zeigt deutliche Unterschiede im durchschnittlichen Grad der Beherrschung der jeweiligen Herkunftssprache: Zwar erreichen die Probanden beider Gruppen nicht das für Muttersprachler angemessene Niveau von 90-100%, jedoch erzielen die Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe deutlich höhere Werte (RF-Wert 59% und WE-Wert 85%) als die Probanden der Kontrollgruppe B (RF-Wert 40% und WE-Wert 56%). Das Gefälle zwischen dem durchschnittlichen Beherrschungsgrad des Deutschen und der Herkunftssprache ist in der Kontrollgruppe B deutlich ausgeprägter als in der Hauptuntersuchungsgruppe – trotz typologischer Nähe zwischen dem Russischen und dem Deutschen. Für die russisch-deutsch bilingualen Probanden gilt das Deutsche zwar ebenfalls als dominanter Ausgangssprache, allerdings ist hier auffällig, dass die Probanden in ihrer Herkunftssprache durchschnittlich sogar schwächere Leistungen erbringen als in ihrer ersten Schulfremdsprache Englisch. Sollte die typologische Nähe zwischen dem Deutschen und Russischen als eine Art Katalysator im Erwerb des Deutschen fungiert haben, wie oben vermutet, wäre weiterhin anzunehmen, dass auch der Erwerb des Russischen von einem solchen vorantreibenden Effekt profitiert haben müsste. Da sich ein etwaiger positiver Effekt jedoch nicht in den durchschnittlichen russischen C-Test-Leistungen zeigt und das Sprachleistungsniveau vielmehr dem einer Fremdsprache gleicht, muss der Einfluss weiterer Faktoren

berücksichtigt werden, der den Erwerb des Russischen beeinträchtigt haben könnte. Zu vermuten ist, dass es sich hierbei um die Häufigkeit des Gebrauchs (*recency of use*) der relevanten Sprachen handelt. Mit dem Erwerbsbeginn des Deutschen muss für viele Probanden der Kontrollgruppe B der Russischin- und -output abrupt eingeschränkt worden sein, sodass diese ihre Russischkenntnisse nicht weiter ausbauen konnten. Eine intensive Auseinandersetzung mit der Mehrheitssprache Deutsch, vermutlich ab dem Eintritt in einen deutschen Kindergarten, könnte als möglicher Erklärungsansatz für die schwachen Leistungen im Russischen C-Test in Betracht gezogen werden. Bestätigt wird diese Annahme durch die Angaben, die von den Probanden bezüglich ihres täglichen Sprachgebrauchs getätigt wurden: Die große Mehrheit der russisch-deutsch bilingualen Probanden hat angegeben, im Alltag vorwiegend Deutsch zu sprechen, wohingegen die türkisch-deutsch bilingualen Probanden, laut eigenen Angaben, vorwiegend Türkisch sprechen. Während die türkisch-deutschen Bilingualen auch als junge Erwachsene einen aktiven Gebrauch ihrer Herkunftssprache pflegen und/oder einem größeren Umfang sprachlichen Inputs auf Türkisch ausgesetzt sind, scheinen die russisch-deutsch Bilingualen das Russische nur gelegentlich zu verwenden, wodurch für viele Probanden die Herkunftssprache Russisch zu einer Art Fremdsprache geworden ist, die nur in einem limitierten Maß beherrscht und benötigt wird. So könnte der reduzierte sprachliche In- und Output auf Russisch zu einer stärkeren Konzentration auf eine Ausgangssprache und dadurch zu einer effektiveren Entwicklung des Deutschen beigetragen haben, wodurch sich die Probanden der Kontrollgruppe B im Bereich der allgemeinen Sprachkompetenz auf Deutsch und Englisch von denen der Hauptuntersuchungsgruppe in bedeutender Weise abheben.

Unter der zusätzlichen Berücksichtigung der Sprachtypologien könnte sich der aktivere und regelmäßige Gebrauch von zwei voneinander typologisch distanten Sprachen und dem damit einhergehenden Operieren in zwei strukturell unterschiedlichen sprachlichen Systemen, nämlich der Herkunftssprache Türkisch und der Mehrheitssprache Deutsch, möglicherweise auch noch im Jungendalter ungünstig auf die mentale Sprachverarbeitung und somit die allgemeinen sprachlichen Leistungen in den verwendeten Sprachen auswirken<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> Eine ähnliche Beobachtung wurde von Mägiste (1986) gemacht, welche in einem Vergleich der allgemeinen sprachlichen Leistungen im Englischen von Schülern mit Schwedisch als L1 und eingewanderten Schülern mit Finnisch als L1 und Schwedisch als L2 feststellen konnte, dass zwischen der monolingualen und der bilingualen Gruppe zunächst keine bedeutsamen Unterschiede in den Englischleistungen vorlagen. Innerhalb der Gruppe der finnisch-schwedisch bilingualen Schüler konnte sie jedoch feststellen, dass jene Schüler signifikant bessere Leistungen als die monolingualen Schüler im Englischen erzielten, die zu Hause aktiv ihre L2 Schwedisch verwendeten und somit ein eher passives Wissen ihrer L1 Finnisch pflegten. Diejenigen Schüler, die zu Hause weiterhin aktiv das Finnische

Die Abwesenheit von signifikanten Unterschieden in den Französischleistungen könnte zum einen darin begründet liegen, dass der Erwerbsbeginn des Französischen als zweite Schulfremdsprache im Alter von ungefähr 12 Jahren (in der 6. Klasse) eingetreten und somit für viele Probanden zeitlich mit dem Beginn der Pubertät zusammengetroffen ist. Betrachtet man diesen Umstand vor dem Hintergrund der *Hypothese der Kritischen Periode*, könnte argumentiert werden, dass mit dem Einsetzen der Pubertät die sogenannte *kritische Grenze* erreicht und der Spracherwerb (monolingual oder bilingual) zum größten Teil abgeschlossen wird und das Gehirn somit nicht mehr über den gleichen Grad an Plastizität verfügt wie im Kindesalter. Sprachenlernen wird durch das Erreichen der kritischen Grenze und durch den Eintritt in die Pubertät nicht nur aus psycholinguistischer Sicht unter andere Umstände gestellt, sondern auch aus psychischer Sicht: Bei der Durchsicht der von den Probanden eigens verfassten Sprachlernautobiographien ist deutlich zu erkennen, dass das Lernen des Französischen für viele Probanden kein erstrebenswertes Ziel darstellt, und sie weder einen Sinn, noch einen Nutzen im Lernen dieser Sprache für ihre schulische und persönliche Entwicklung sehen – dementsprechend gering ist der Aufwand, den sie für das Lernen dieser Sprache aufzubringen bereit sind. Es hat sogar den Anschein, als hätte die Mehrheit der Probanden eine offene Abneigung gegenüber dem Französischlernen entwickelt. Diese Beobachtung trifft gleichermaßen auf die Probanden der Hauptuntersuchungs- und der Kontrollgruppe A zu (Hier einige Beispiele: „And than french – I hate french and I never want to learn it, it was the choise of my mother.“ Df\_10; „But I hate French.“ TDf\_05; „Französisch habe ich seit der 6. Klasse und seit dem hasse ich Französisch“ De\_02; „Je deteste french et je ne compris rien“ Df\_10; „Je n’aime pas français, parce que je ne comprend rien“ TDe\_22). Es gibt jedoch auch einige wenige Probanden, denen das Französischlernen Spaß bereitet und die einen Mehrwert im Lernen einer zweiten Schulfremdsprache sehen. Für die große Mehrheit gilt trotzdem, dass sie wenig bis gar kein Interesse am Lernen der französischen Sprache zeigt. Da die Probanden der Hauptuntersuchungs- und der Kontrollgruppe A im gleichen Maße unmotiviert zu sein scheinen, Französisch zu lernen und sprachliches Material auf Französisch zu produzieren, wird die Abwesenheit von Leistungsunterschieden im französischen C-Test hauptsächlich auf mangelnde Motivation und mangelndes Interesse am Lernen dieser Sprache zurückgeführt.

---

verwendeten, konnten im Englischen keine besseren Leistungen erzielen als die schwedischen Muttersprachler.

Unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse kann Hypothese (1) nur mit Einschränkungen bestätigt werden: In den Leistungen der deutsch- und englischsprachigen C-Tests lassen sich zwar statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen der türkisch-deutsch bilingualen Hauptuntersuchungsgruppe und den Kontrollgruppen A und B erkennen, allerdings gibt es keine derartigen Unterschiede zwischen den Leistungen der deutsch-monolingualen Kontrollgruppe A und der russisch-deutsch bilingualen Kontrollgruppe B. Hypothese (1) kann speziell dahingehend bestätigt werden, dass ein signifikanter Unterschied in den Deutsch- und Englischleistungen zwischen ein- und zweisprachig aufwachsenden Jugendlichen gegeben ist, allerdings nur zwischen der Hauptuntersuchungs- und der Kontrollgruppe A. Abzulehnen ist Hypothese (1) vor dem Hintergrund, dass keine statistisch bedeutsamen Gruppenunterschiede in den allgemeinen Französischleistungen existieren.

## **Forschungsfrage 2**

*Existiert ein Zusammenhang zwischen den allgemeinen Sprachkompetenzen in den Ausgangssprachen und den Leistungen in den schulischen Fremdsprachen?*

### Hypothese 2

Davon ausgehend, dass das Deutsche die von allen Probanden am besten beherrschte Sprache darstellt, wird ein Zusammenhang zwischen den allgemeinen Deutschkompetenzen und den zielsprachlichen Kompetenzen angenommen.

Um zu überprüfen, ob Zusammenhänge zwischen den allgemeinen Sprachkompetenzen in den Ausgangssprachen Türkisch (oder Russisch) und Deutsch, und den Leistungen in den Zielsprachen Englisch und Französisch vorliegen, wurden die RF-Werte der C-Tests in den jeweiligen Sprachen miteinander korreliert. Die Ergebnisse für die Hauptuntersuchungsgruppe sagen aus, dass hochsignifikante und positive Zusammenhänge zwischen den allgemeinen sprachlichen Leistungen in der Ausgangssprache Deutsch und denen der Zielsprachen Englisch und Französisch vorliegen, wobei keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den C-Test-Leistungen in der Ausgangssprache Türkisch und den beiden Zielsprachen gegeben sind. Darüber hinaus liegt zwischen den Englisch- und Französischergebnissen eine positive und signifikante Korrelation vor. Es hat sich kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang zwischen den Türkisch- und Deutschkompetenzen ergeben.

Ebenfalls positiv und höchst signifikant korrelieren die Zusammenhänge zwischen den C-Test-Leistungen der Kontrollgruppe A im Deutschen und Englischen und im Deutschen und Französischen. Ähnlich wie in der Hauptuntersuchungsgruppe herrscht auch hier ein positiver und hoch signifikanter Zusammenhang zwischen den Leistungen in beiden Schulfremdsprachen.

Die Korrelationsergebnisse der Daten der Kontrollgruppe B zeigen einen positiven und höchst signifikanten Zusammenhang zwischen der Ausgangssprache Deutsch und der Zielsprache Englisch und einen positiven und noch signifikanten Zusammenhang zwischen der Ausgangssprache Russisch und der Zielsprache Englisch. Es ist weiterhin ein positiver und noch signifikanter Zusammenhang zwischen beiden Ausgangssprachen gegeben.

Forschungsfrage (2) kann im Allgemeinen dahingehend bejaht werden, als dass es positive und statistisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen den Ausgangssprachen und den Zielsprachen gibt. Diese Ergebnisse bestätigen gleichzeitig die in Hypothese (2) aufgestellte Annahme, dass ein Zusammenhang zwischen den Deutsch- und Englisch- respektive Französischleistungen besteht. Diese Zusammenhänge sind ein Indiz dafür, dass mit höheren Leistungen in einer Ausgangssprache auch höhere Leistungen in einer Fremdsprache einhergehen (vgl. Cummins 1979, *threshold hypothesis*). Was speziell die bilingualen Probanden an betrifft, sind die Zusammenhänge zwischen der dominanteren Ausgangssprache, hier dem Deutschen als 2L1<sup>a</sup>, und den jeweiligen Zielsprachen am stärksten. Dieses Ergebnis bestätigt die besondere Rolle, die das Deutsche innerhalb der jeweiligen Sprachkonstellationen innehat: Ob die Probanden ein- oder zweisprachig aufgewachsen sind, ändert nichts an der Tatsache, dass das Deutsche beinahe für alle Probanden – bis auf insgesamt drei Ausnahmen – die am besten beherrschte Sprache darstellt und somit auch diejenige Sprache zu sein scheint, deren Beherrschungsgrad den Erfolg im Lernen weiterer Sprachen bestimmt.

Zusätzlich konnte festgestellt werden, dass in der bilingualen Kontrollgruppe B ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Leistungen in der Herkunftssprache Russisch und den Leistungen in der Zielsprache Englisch vorliegt. Dieser Zusammenhang ist ein Indiz dafür, dass mit hohen bzw. niedrigen Russischleistungen auch hohe bzw. niedrige Englischleistungen einhergehen. Ein möglicher Erklärungsansatz hierfür könnte in der typologischen Nähe/Distanz zwischen den betroffenen Sprachen liegen. Während der Beherrschungsgrad des Russischen und des Deutschen in einem direkten Zusammenhang mit dem Beherrschungsgrad des

Englischen zu stehen scheint, scheint der Beherrschungsgrad des Türkischen keine direkten Auswirkungen auf die Englisch- oder Französischleistungen zu haben, auch wenn die Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe höhere herkunftssprachliche Leistungen vorweisen als die der Kontrollgruppe B.

### **Forschungsfrage 3**

*Lassen sich die ermittelten Wortstellungsfehler in den zielsprachlichen Textproduktionen der Probanden durch kontrastive Sprachvergleiche auf eine oder mehrere Transfersprache/n zurückführen?*

#### Hypothese 3

Es wird davon ausgegangen, dass transferinduzierte Wortstellungsfehler in den Schulfremdsprachen auf den Einfluss einer zur Zielsprache typologisch nahen und gleichzeitig besser beherrschten Sprache zurückgeführt werden können.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage (3) werden die Ergebnisse der kontrastiven Fehleranalysen der englisch- und französischsprachigen Daten herangezogen. Im Verlauf dieser Fehleranalysen hat sich gezeigt, dass die in den jeweiligen zielsprachlichen Textproduktionen als fehlerhaft eingestuften Wortstellungsstrukturen nicht immer eindeutig auf die syntaktischen Regeln einer einzigen Sprache zurückzuführen sind. Da die in dieser Studie relevanten Sprachkonstellationen Sprachen mit einer hohen Wortstellungsflexibilität beinhalten, konnten manche syntaktischen Strukturen nicht immer eindeutig von den grammatischen Regeln einer einzigen Sprache hergeleitet werden, weil sich, neben dem Türkischen, auch das Russische aufgrund seiner ausgeprägten Wortstellungsflexibilität in vielen Fällen als potentielle Transfersprache angeboten hat.

Auch wenn die Analysen ergeben haben, dass die Probanden aller Gruppen sowohl im Englischen als auch im Französischen Wortstellungsfehler produziert haben, die auf die syntaktischen Regeln des Deutschen zurückgeführt werden können (hierzu zählen V2-Mechanismen und Klammerkonstruktionen), ist dies keine ausreichende Beweislage dafür, dass auch die Wortstellungsfehler in den übrigen Fehlerkategorien auf den Einfluss des Deutschen zurückzuführen sind. Selbst wenn das Deutsche als die von den Probanden am besten beherrschte Sprache gilt und zudem aus typologischer Sicht den ‚optimalen Kandidaten‘ für die Rolle der Transfersprache im Erwerb des Englischen und Französischen darstellt, darf nicht übersehen werden, dass in vielen Fällen auch das Türkische bzw. das Russische gleichermaßen als potentielle Transfersprache in Frage kommt. Zu beachten ist weiterhin, dass es kaum qualitative Unterschiede in den

Wortstellungsfehlern gibt, die von den deutsch-monolingual und türkisch- respektive russisch-deutsch bilingual aufgewachsenen Probanden produziert worden sind. Unter Berücksichtigung dieser Umstände kann weder das Deutsche, noch das Türkische oder Russische als alleinige Transfersprache bestimmt werden.

Bei der Tatsache, dass eine Vielzahl der von den Probanden produzierten Wortstellungsfehlern sowohl auf die syntaktischen Regeln des Deutschen als auch auf die der jeweiligen Herkunftssprachen zurückgeführt werden können, könnte es sich um eine spezielle Form des von Heine (2006) beschriebenen Phänomens des *contact-induced word order change without word order change* handeln: Der Kontakt zwischen dem Deutschen und dem Türkischen oder Russischen könnte ausschlaggebend dafür gewesen sein, dass die türkisch-deutsch und russisch-deutsch Bilingualen bestimmte Diskursmuster (Positionierung von Komitativen und Adverbialen) präferieren bzw. vermehrt anwenden, die in beiden Ausgangssprachen (Herkunftssprache und Deutsch) gegeben sind. Durch die Übertragung dieser präferierten Diskursmuster ins Englische und Französische entstehen jedoch Wortstellungsmuster, die von der zielsprachlichen Norm abweichen. In diesen Fällen könnte man nicht mehr von einem *contact-induced word order change without word order change* sprechen, sondern von einem *contact-induced word order change with word order change*.

De Angelis (2007: 49) beschreibt den gleichzeitigen Einfluss von zwei Sprachen auf eine dritte als sogenannten *combined transfer*:

[C]ombined CLI is a type of transfer that occurs when two or more languages interact with one another and concur in influencing the target language, or whenever one language influences another, and the already influenced language in turn influences another language in the process of being acquired.

Auch diese Möglichkeit muss als Ursache für das Entstehen von bestimmten Wortstellungsmustern im Englischen und Französischen in Betracht gezogen werden.

Hypothese (3) kann nicht verifiziert werden, da eine Vielzahl von transferinduzierten Wortstellungsfehlern nicht eindeutig auf den Einfluss einer Ausgangssprache zurückgeführt werden konnte.

#### **Forschungsfrage 4**

*Gibt es quantitative Unterschiede im Vorkommen von transferinduzierten Wortstellungsfehlern in den zielsprachlichen Daten der unterschiedlichen Probandengruppen?*

#### Hypothese 4

Es wird vermutet, dass die bilingualen Probanden mehr Wortstellungsfehler in den Zielsprachen produzieren werden als die einsprachig deutsch aufgewachsenen Probanden, weil sie die Wortstellungsflexibilität ihrer Herkunftssprachen Türkisch und Russisch in die Zielsprachen übertragen werden.

Die Beantwortung der Forschungsfrage (4) erfordert die Betrachtung und das Vergleichen der Anzahl der produzierten Wortstellungsfehler innerhalb der einzelnen Probandengruppen. Dabei wird nicht die reine Anzahl der produzierten Wortstellungsfehler in den Zielsprachen Englisch und Französisch berücksichtigt, es werden vielmehr die errechneten Wortstellungsfehlerquotienten herangezogen, die Auskunft darüber geben, wie viele transferinduzierte Wortstellungsfehler auf 1000 Textzeichen anfallen. Diese Daten sollen durch Ergebnisse von varianzanalytischen Tests ergänzt werden, mit deren Hilfe überprüft wurde, ob signifikante Unterschiede in den Verteilungen der Wortstellungsfehlerquotienten innerhalb der drei Probandengruppen gegeben sind.

Ein quantitativer Vergleich der ermittelten Wortstellungsfehler in den englischsprachigen Daten der drei Untersuchungsgruppen zeigt, dass die Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe im Schriftlichen 50, die der Kontrollgruppe A 16 und die der Kontrollgruppe B 39 transferinduzierte Wortstellungsfehler produziert haben. Bei der mündlichen Wiedergabe der Bildergeschichte sind durch die Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe 26, durch die der Kontrollgruppe A 13 und durch die der Kontrollgruppe B 15 transferinduzierte Wortstellungsfehler entstanden. Auch nach der Berechnung der Wortstellungsfehlerquotienten zeichnet sich deutlich ab, dass die bilingualen Probanden vor allem in den schriftlichen Textproduktionen auf Englisch weitaus mehr transferinduzierte Wortstellungsfehler produziert haben als die deutschmonolingual aufgewachsenen Probanden: Während innerhalb der Kontrollgruppe A durchschnittlich 1,08 Wortstellungsfehler im Schriftlichen und 1,89 im Mündlichen auf 1000 Textzeichen anfallen, entstehen durch die Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe im Schnitt 2,90 Wortstellungsfehler im Schriftlichen und 3,21 im Mündlichen, und durch die Probanden der Kontrollgruppe B durchschnittlich 3,39 im Schriftlichen und 2,20 im Mündlichen.

Diese Wortstellungsfehlerquotienten wurden durch den Einsatz varianzanalytischer Tests daraufhin geprüft, ob statistisch relevante Unterschiede in den Verteilungen der Variablen *Wortstellungsfehlerquotienten* vorhanden sind: Die Tests haben ergeben, dass

im Mündlichen keine bedeutsamen Unterschiede in den Verteilungen der Wortstellungsfehlerquotienten zwischen den drei Probandengruppen vorliegen, dass jedoch signifikante Unterschiede in den Verteilungen der schriftlichen Wortstellungsfehlerquotienten zwischen der Kontrollgruppe A und der Kontrollgruppe B gegeben sind. Dagegen ist der Unterschied in der Verteilung der schriftlichen Fehlerquotienten zwischen der Hauptuntersuchungsgruppe und der Kontrollgruppe A statistisch als nicht signifikant zu bezeichnen, gleichwohl augenscheinlich ein deutlicher Unterschied zu erkennen ist.

Ein quantitativer Vergleich der ermittelten Wortstellungsfehler in den französischsprachigen Daten zeigt, dass die Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe im Schriftlichen 18 und die der Kontrollgruppe A neun transferinduzierte Wortstellungsfehler produziert haben. Bei der mündlichen Wiedergabe der Bildergeschichte sind durch die Probanden der Hauptuntersuchungsgruppe 17 und durch die der Kontrollgruppe A sieben transferinduzierte Wortstellungsfehler entstanden. Die Berechnungen der Wortstellungsfehlerquotienten haben ergeben, dass innerhalb der Hauptuntersuchungsgruppe durchschnittlich 1,45 Wortstellungsfehler im Schriftlichen und 2,21 im Mündlichen auf 1000 Textzeichen auf Französisch anfallen, während durch die Probanden der Kontrollgruppe A im Schnitt 0,84 Wortstellungsfehler im Schriftlichen und 1,00 im Mündlichen auf 1000 Textzeichen entstehen. Die Verteilungen der schriftlichen und mündlichen Wortstellungsfehlerquotienten für die französischen Daten wurden ebenfalls auf Unterschiede geprüft. Die Tests haben ergeben, dass weder in den Verteilungen der schriftlichen, noch in denen der mündlichen Wortstellungsfehlerquotienten signifikante Unterschiede existieren.

In Anbetracht dieser Ergebnisse muss Hypothese (4) für die französischsprachigen Daten verworfen werden. Dass in den französischsprachigen Daten keine, in den englischsprachigen Daten jedoch deutliche Unterschiede zu erkennen sind, könnte darauf zurückgeführt werden, dass die allgemeinen Französischkenntnisse der Probanden beider Gruppen homogener sind als ihre Englischkenntnisse und sie aufgrund ihrer geringen Sprachkenntnisse im Französischen allgemein kurze oder gar rudimentäre Texte und Sätze produziert haben.

Hypothese (4) kann mit Hinblick auf die englischsprachigen Daten insofern bestätigt werden, als dass die bilingualen Probanden deutlich mehr transferinduzierte Wortstellungsfehler produziert haben. Betrachtet man die einzelnen Fehlerkategorien, stellt sich heraus, dass die bilingualen Probanden im Englischen nicht nur mehr

Versuche unternehmen, Adverbiale zu verwenden, sondern auch prozentual gesehen weitaus mehr Fehler im Bereich der Platzierung der Adverbiale verursachen als die deutsch-monolingual aufgewachsenen Probanden. Eine ähnliche Beobachtung konnte im Bereich der Konstruktionen mit der Präposition *with* und der Topikalisierung/V2-Stellung gemacht werden. Grundsätzlich kann auch für die französischsprachigen Daten festgehalten werden, dass durch die türkisch-deutsch bilingualen Probanden mehr Konstruktionen mit Adverbialen im Schriftlichen und im Mündlichen gebildet wurden. Dies gilt – jedoch nicht in demselben Ausmaß wie für den Bereich der Adverbiale – ebenfalls für den Bereich der Topikalisierung.

Ein möglicher Erklärungsansatz für das vermehrte Auftreten von transferinduzierten Wortstellungsfehlern in den Daten der bilingualen Probanden könnte sein, dass diese jene syntaktischen Strukturen ins Englische transferieren, welche sie aufgrund ihrer Praktikabilität sowohl in den Herkunftssprachen als auch im Deutschen verwenden und präferieren. Dieser Erklärungsansatz würde der in Hypothese (4) aufgestellten Behauptung, dass durch die bilingualen Probanden vermehrt Wortstellungsfehler entstehen, weil diese die Wortstellungsflexibilität ihrer Herkunftssprachen in die Zielsprachen übertragen, widersprechen: Ein Transfer von bevorzugten Wortstellungsmustern impliziert, dass einige Probanden in bestimmten ‚bewährten‘ Mustern verharren und von diesen auch nicht abweichen, wenn sie englischsprachige Texte produzieren.

Die Wortstellungsflexibilität der Herkunftssprachen könnte für die Frequenz, in der die Wortstellungsfehler in den Daten der bilingualen Probanden auftreten, insofern relevant sein, als dass die Probanden toleranter gegenüber syntaktischer Variation sind und somit mehr von der neutralen Satzstellung abweichende Muster produzieren und als akzeptabel empfinden.

Ein weiterer Erklärungsansatz für den Unterschied in der Anzahl der produzierten Wortstellungsfehler könnte in den allgemeinen zielsprachlichen Leistungen gegeben sein. In welchem Zusammenhang dieser Faktor mit der Anzahl der transferinduzierten Wortstellungsfehler in den Zielsprachen steht, wird nachfolgend unter Forschungsfrage (5) behandelt.

### **Forschungsfrage 5**

*Ist ein Zusammenhang zwischen den ermittelten schriftlichen und mündlichen Wortstellungsfehlerquotienten in den jeweiligen Zielsprachen und den allgemeinen Sprachleistungen sowohl in den Ziel- als auch in den Ausgangssprachen gegeben?*

### Hypothese 5

Es wird angenommen, dass Probanden mit allgemein besseren C-Test-Ergebnissen weniger Wortstellungsfehler in den Zielsprachen produzieren werden, leistungsschwache Probanden hingegen mehr Fehler.

Um den Zusammenhang zwischen dem Aufkommen an transferinduzierten schriftlichen und mündlichen Wortstellungsfehlern in den Zielsprachen Englisch und Französisch und dem in der Fachliteratur diskutierten Faktor *Sprachkenntnisse* zu überprüfen, wurden die Wortstellungsfehlerquotienten mit den C-Test-Ergebnissen in allen beteiligten Sprachen korreliert.

Die Ergebnisse der Korrelationen für die englischsprachigen Daten der türkisch-deutsch bilingualen Hauptuntersuchungsgruppe zeigen – sowohl im Schriftlichen als auch im Mündlichen – einen negativen und signifikanten Zusammenhang zwischen dem Aufkommen an transferinduzierten Wortstellungsfehlern und den allgemeinen Englischleistungen. Dieser gegenläufige Zusammenhang bedeutet, dass mit steigenden Englischkompetenzen weniger transferinduzierte Wortstellungsfehler produziert werden, bzw. dass mit einer hohen Anzahl an transferinduzierten Wortstellungsfehlern schwache Englischkompetenzen verbunden sind. Mittels Korrelationen konnten ebenfalls negative, jedoch keine bedeutsamen, Zusammenhänge zwischen den allgemeinen sprachlichen Leistungen im Deutschen, Türkischen und Französischen und dem Aufkommen an Wortstellungsfehlern im Englischen ermittelt werden<sup>80</sup>.

In den Korrelationsergebnissen der Kontrollgruppe A fallen, bis auf den Zusammenhang zwischen den allgemeinen Deutschleistungen und dem Aufkommen an Wortstellungsfehlern im Schriftlichen, alle Korrelationskoeffizienten negativ und nicht signifikant aus.

In den Daten der Kontrollgruppe B fallen die Korrelationskoeffizienten ausnahmslos negativ aus. Als signifikant hat sich der Zusammenhang zwischen den C-Test-Leistungen im Englischen und den Wortstellungsfehlerquotienten im Mündlichen herausgestellt.

In den französischsprachigen Daten der Hauptuntersuchungsgruppe fallen sämtliche Korrelationskoeffizienten negativ und nicht signifikant aus. Ein ähnliches Bild zeichnet sich in den Korrelationsergebnissen der französischsprachigen Daten der Kontrollgruppe A ab: Während hier ebenfalls keine bedeutsamen statistischen

---

<sup>80</sup> In den Daten der Hauptuntersuchungsgruppe liegt ein positiver Zusammenhang zwischen den C-Test-Ergebnissen auf Deutsch und dem Aufkommen an transferbedingten Wortstellungsfehlern in den mündlich produzierten englischsprachigen Texten vor.

Zusammenhänge zwischen dem Aufkommen an transferinduzierten Wortstellungsfehlern im Schriftlichen respektive Mündlichen und den allgemeinen Sprachleistungen in den relevanten Sprachen gegeben sind, fallen zwei Korrelationskoeffizienten nicht negativ, sondern positiv aus. Es handelt sich hierbei jeweils um die Zusammenhänge zwischen den Deutsch- und Französischleistungen und dem Aufkommen an transferinduzierten Wortstellungsfehlern im Mündlichen. Unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse muss Hypothese (5) mit Hinblick auf die französischsprachigen Daten verworfen werden.

Den Ergebnissen der Korrelationsberechnungen der englischsprachigen Daten zufolge kann Hypothese (5) nur teilweise bestätigt werden: Während in der Hauptuntersuchungsgruppe das Aufkommen an Wortstellungsfehlern sowohl in den schriftlichen als auch in den mündlichen Textproduktionen auf Englisch in einem negativen und signifikanten Zusammenhang zu den allgemeinen Englischleistungen steht, liegt ein ähnlicher Zusammenhang lediglich in den mündlichen Daten der Kontrollgruppe B vor. Dieser Unterschied könnte auf die Differenzen in den allgemeinen Englischleistungen zurückgeführt werden, da die Englischleistungen der türkisch-deutsch bilingualen Probanden signifikant niedriger sind als die der Probanden der Kontrollgruppe A und B, welche sich in ihren durchschnittlichen Englischleistungen nicht wesentlich unterscheiden (siehe Forschungsfrage 1). Im Hinblick auf die Anzahl der ermittelten Wortstellungsfehler in den mündlichen Textproduktionen auf Englisch unterscheiden sich die drei Probandengruppen allerdings nicht. Daher herrscht in allen Gruppen ein Zusammenhang zwischen dem Aufkommen an transferbedingten Wortstellungsfehlern in den mündlichen englischsprachigen Textproduktionen und den Englischleistungen. Weshalb sich die Ergebnislage zwischen den schriftlichen und mündlichen Daten unterscheidet, mag daran liegen, dass es sich beim Produzieren von geschriebener und gesprochener Sprache um voneinander grundlegend unterschiedliche kognitive Prozesse handelt: Während geschriebene Sprache grammatische Korrektheit und ein gehobenes Register voraussetzt, geplant, korrigiert und auf einem Medium festgehalten wird, entsteht gesprochene Sprache spontan und meist ungeplant, weswegen Versprecher und grammatische Fehler auftreten können, diese allerdings nicht denselben Stellenwert wie grammatische Fehler in der geschriebenen Sprache haben. Dass geschriebenen und gesprochenen Textproduktionen unterschiedliche kognitive Prozesse zugrunde liegen, wird daran deutlich, dass – außer in den Daten der Kontrollgruppe B – die schriftlichen und mündlichen Wortstellungsfehlerquotienten in den jeweiligen Zielsprachen nicht miteinander korrelieren.

## **6 Diskussion und Schlussbetrachtung**

Nachdem sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Daten analysiert und mit Hinblick auf die Forschungsfragen und Hypothesen interpretiert und diskutiert wurden, werden in diesem abschließenden Kapitel die zu Beginn der Studie präsentierten Forschungsziele wiederaufgenommen, die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst, die Limitierungen der Studie und die aus den Ergebnissen resultierenden Implikationen für den Schulunterricht und die Fremdspracherwerbsforschung benannt und diskutiert.

### **6.1 Zusammenfassung und Ergebnisse**

Gegenstand dieser Studie ist der schulische Fremdspracherwerb des Englischen und Französischen von türkisch-deutsch bilingualen Gymnasiasten. Ziel ist es gewesen, die Auswirkungen zwischensprachlicher Interaktionen auf den Bereich der Wortstellung in beiden schulischen Fremdsprachen zu untersuchen.

Zu Beginn der Studie wurde auf die in Deutschland herrschende sprachliche Vielfalt und auf die aktuelle Forschungslage zum Fremdspracherwerb bei Bilingualen eingegangen. Zusätzlich wurde eine neue Terminologie zur Klassifizierung der Erst-, Zweit- oder Drittsprache eines (bilingualen) Individuums vorgeschlagen, welche die Erwerbsreihenfolge, den jeweiligen Beherrschungsgrad der Sprachen und die Art des Erstspracherwerbs (ein- oder zweisprachig;  $L1^a$  oder  $2L1^a/2L1^b$ ) berücksichtigt. Diese neue Terminologie basiert auf der klassischen und in zahlreichen Studien verwendeten chronologischen Zählweise (L1, L2, L3, L4, Lx), wurde jedoch um zusätzliche und essentielle Informationen erweitert, die für eine präzise Darstellung der sprachlichen Konfiguration eines mehrsprachigen Individuums notwendig sind.

Das anschließende Kapitel widmete sich thematisch gänzlich dem Fremdspracherwerb und dem Sprachentransfer. Sowohl die historische Entwicklung der Erforschung des Sprachentransfers als auch eine Auswahl an der in der Fachliteratur diskutierten lerner- und sprachspezifischen Parameter, die das Aufkommen und das Ausmaß zwischensprachlichen Transfers beeinflussen können, wurden vorgestellt. Nachfolgend wurden die wortstellungstypologischen Eigenschaften der in dieser Studie relevanten Sprachen präsentiert. Anknüpfend daran wurde die methodische Vorgehensweise in dieser Studie dargelegt: Zunächst wurden die türkisch-deutsch bilinguale Hauptuntersuchungsgruppe (n = 26) und die zwei Kontrollgruppen A (n = 26) und B (n = 18) vorgestellt. Danach erfolgte die Präsentation der Datenerhebungsinstrumente. Für die Untersuchung wurden schriftliche und mündliche Daten in den relevanten Sprachen mittels Schreibaufgaben (Sprachlernautobiographie) und Tonaufnahmen (Nacherzählen einer Bildergeschichte) erhoben. Zusätzlich wurden Informationen mit Hilfe eines Fragebogens und von Sprachleistungstests erhoben. In diesem Zusammenhang wurde detailliert auf den Entstehungsprozess der speziell für die vorliegende Studie konstruierten Sprachleistungstests, den sogenannten C-Tests, eingegangen. Auch die kontrastive Fehleranalyse wurde – als Auswertungsmethode der schriftlichen und mündlichen Daten – ausführlich behandelt.

In dem darauffolgenden fünften Kapitel erfolgte sowohl die linguistische als auch die statistische Analyse der erhobenen qualitativen und quantitativen Daten. Nach der Auswertung der Sprachleistungstests, wurden die englisch- und französischsprachigen Daten in Form von kontrastiven Fehleranalysen untersucht. Die ermittelten Wortstellungsfehler wurden kategorisiert, quantifiziert und zwecks der Vergleichbarkeit in Relation zur Länge des jeweiligen Textes gesetzt, aus dem sie extrahiert wurden. Auf diese Weise konnten für jeden Probanden und für jede Untersuchungsgruppe Wortstellungsfehlerquotienten berechnet werden. Ergänzt wurden die Fehleranalysen durch statistische Tests in Form von Varianzanalysen und Korrelationen, mit deren Hilfe Gruppenunterschiede und Zusammenhänge zwischen den allgemeinen Sprachleistungen und den Wortstellungsfehlerquotienten berechnet werden konnten.

Im Bereich der Wortstellung, dem das Hauptinteresse dieses Forschungsvorhabens gewidmet ist, hat sich sprachübergreifender Transfer in Form von Wortstellungsfehlern in den Zielsprachen Englisch und Französisch kenntlich gemacht. Diese Beobachtung trifft für alle drei Probandengruppen zu.

Die ermittelten transferinduzierten Wortstellungsfehler in den englischsprachigen Daten konnten in fünf Fehlerkategorien eingeteilt werden: *Konstruktionen mit der Präposition*

,with', *Adverbiale*, *Objektsatz*, *Topikalisierung/V2-Stellung* und *Klammerkonstruktionen*. Diese Fehlerkategorien sind in allen Gruppen vertreten, jedoch in unterschiedlicher Häufigkeit. Hier einige typische Beispiele:

- (141) *But I speak with my sisters german.* (TDe\_22)
- (142) *There we go one week to a hotel [...]* (TDe\_07)
- (143) *[...] because he don't want that I kill the fish.* (Tdf\_14)
- (144) *At the first time was french very funny.* (TDe\_21)
- (145) *[...] I begin it to like.* (TDe\_22)

Die Wortstellungsfehler in den französischsprachigen Daten ließen sich in die Kategorien *Konstruktionen mit der Präposition ,avec'*, *Adverbiale* und *Klammerkonstruktionen* einteilen. Nachfolgend drei Beispiele:

- (146) *Mon parents parlé avec moi turque.* (TDe\_24)
- (147) *[...] j'ai parlé toute de suite allemand.* (Tdf\_14)
- (148) *[...] je va avec mon fille pêcher [...]* (TDe\_09)

Nicht immer konnten die ermittelten Wortstellungsfehler auf eine einzige Ausgangssprache zurückgeführt werden, sodass in manchen Fällen beide von den bilingualen Probanden beherrschten Ausgangssprachen als Transfersprache in Betracht gezogen werden mussten. In den Fehlerkategorien *Konstruktionen mit der Präposition ,with' bzw. ,avec'* und *Adverbiale* konnte beobachtet werden, dass manche Probanden Wortstellungsmuster präferieren, die sowohl im Deutschen als auch in der Herkunftssprache praktikabel und grammatisch sind, und diese dann in der jeweiligen Zielsprache anwenden. Darüber hinaus hat sich herausgestellt, dass die Anzahl an transferinduzierten Wortstellungsfehlern in den englischsprachigen Daten der türkisch-deutsch und russisch-deutsch bilingualen Probanden in einem deutlichen Maß höher ist als die der Probanden, die ausschließlich mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind. Die Tatsache, dass die bilingualen Probanden im Englischen mehr Wortstellungsfehler produziert haben, könnte auf eine Übergeneralisierung bestimmter syntaktischer Muster zurückgeführt werden, welche in den Ausgangssprachen (Deutsch und Herkunftssprache) durchaus praktikabel, aber nicht mit den Wortstellungsregeln der Zielsprache Englisch vereinbar sind. Jenes Phänomen, welches De Angelis (2007: 49)

als *combined transfer* beschreibt, könnte die Ursache hinter den hier angesprochenen Wortstellungsfehlern sein. Bei dem sogenannten *combined transfer* handelt es sich um den simultanen Einfluss von zwei Sprachen auf eine dritte:

[C]ombined CLI is a type of transfer that occurs when two or more languages interact with one another and concur in influencing the target language, or whenever one language influences another, and the already influenced language in turn influences another language in the process of being acquired.

Heines (2006) Theorie des *contact-induced word order change without word order change* könnte ebenfalls erklären, weshalb manche Probanden bestimmte Wortstellungsmuster im Englischen bevorzugt anwenden. Die Tatsache, dass das Türkische bzw. Russische und Deutsche eine Schnittmenge für die Anordnung bestimmter Satzglieder aufweisen, könnte manche Probanden dazu verleitet haben, diese Strukturen ins Englische und auch ins Französische zu übertragen, wodurch letztendlich transferinduzierte Wortstellungsmuster entstanden sind. Diese Beobachtungen und Vermutungen stimmen mit dem ersten Meilenstein der Transferforschung überein, welcher besagt, dass sich sprachübergreifender Transfer oft darin kenntlich macht, dass eine bestimmte sprachliche Form von einem Sprecher bevorzugt wird (vgl. Jarvis & Pavlenko 2010: 10 ff.).

Was speziell die Ergebnisse der englischsprachigen Daten betrifft, stimmen diese größtenteils mit den Ergebnissen der Studie von Sağın-Şimşek (2005) überein: Auch sie hat negativen Vorwärtstransfer aus dem Deutschen in den englischsprachigen Textproduktionen von türkisch-deutsch bilingualen Schülern (Siebtklässler einer Gesamtschule) ermitteln können. Während die Fehlerkategorien in beiden Studien weitestgehend identisch sind, haben die Probanden in Sağın-Şimşeks Studie eine zusätzliche Art von Wortstellungsfehler produziert, die in den Daten der hier vorliegenden Studie nicht vorzufinden ist. Es handelt sich hierbei um die Kategorie *VI-Stellung in englischen Nebensätzen*. Anders als in der vorliegenden Studie sind in ihren Daten keine transferinduzierten Wortstellungsfehler in Objektsätzen gegeben. Sağın-Şimşek deutet in ihrer Studie an, dass die Wortstellungsfehler im Englischen, die von ihren türkisch-deutsch bilingualen Probanden produziert wurden, Ähnlichkeiten mit Fehlern aufweisen, die von Schülern mit Deutsch als Erstsprache produziert werden würden – allerdings fehlt es ihrer Studie an einer entsprechenden Kontrollgruppe. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie beweisen, dass es keinen qualitativen Unterschied in der Art der transferinduzierten Wortstellungsfehler auf Englisch gibt, die von Schülern produziert wurden, die entweder mit Türkisch und Deutsch, Deutsch oder mit

Russisch und Deutsch aufgewachsen sind. Dieses Ergebnis trifft ebenfalls auf diejenigen Wortstellungsfehler zu, die in den französischsprachigen Daten ermittelt werden konnten.

Abgesehen von Transferphänomenen im Bereich der Wortstellung, konnten in den Daten weitere Formen von sprachübergreifendem Transfer festgestellt werden: Sowohl in den schriftlich als auch in den mündlich produzierten Daten auf Französisch konnte der Einfluss anderer Sprachen auf lexikalischer Ebene beobachtet werden. Es handelt sich hierbei zum einen um Rückwärtstransfer von lexikalischen Elementen aus dem Spanischen<sup>81</sup> zurück ins Französische – im C-Test und auch in den schriftlichen Sprachproduktionsdaten – und zum anderen um Vorwärtstransfer von lexikalischen Elementen aus dem Englischen ins Französische bei der mündlichen Wiedergabe der Bildergeschichte. Nachfolgend einige Beispiele:

(149) *Mes parents, ma famille y des copins [...]* (Df\_21)

(150) *Dans le dixième classe **to** le ence classe [...]* (De\_22)

(151) *[...] nous avons allés à le fleuve y nous avons libéré [...]* (TDe\_03)

Das Französische scheint durch die dominantere Fremdsprache Englisch und sogar durch die letztgelernte Fremdsprache Spanisch in Form von lexikalischem Transfer beeinflusst zu werden. Da Französisch von den in dieser Studie getesteten Fremdsprachen die am schwächsten ausgebildete Sprache darstellt, versuchen die Probanden Vokabellücken durch die Verwendung von Begriffen aus einer anderen ihnen bekannten Fremdsprache zu füllen. Diejenigen Probanden, die in der Schule zusätzlich Spanisch lernen, scheinen die typologische Nähe zwischen dem Französischen und Spanischen erkannt zu haben und verwenden dementsprechend spanische Wörter, um ihre Vokabellücken im Französischen zu kompensieren. Probanden, die nicht am Spanischunterricht teilgenommen haben, greifen auf ihre Englischkenntnisse zurück, um fehlende Vokabeln im Französischen zu ersetzen.

Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen, dass sprachübergreifender Transfer unterschiedliche sprachliche Ebenen beeinflussen und in verschiedene Richtungen verlaufen kann. Diese Befunde bestätigen den fünften Meilenstein der Transferforschung: Die Richtung des sprachübergreifenden Einflusses beschränkt sich nicht auf Transfer von der Ausgangs- zur Zielsprache (forward transfer); Transfer kann

---

<sup>81</sup> Manche Probanden haben zum Zeitpunkt der Erhebung Spanisch als dritte Schulfremdsprache gelernt.

auch von der L2 auf die L3 ausgeübt werden (lateral transfer), und von der L2 auf die L1 (reverse transfer) (vgl. Jarvis & Pavlenko 2010: 10 ff.).

Um ein genaueres Verständnis über das Verhältnis der von den Probanden beherrschten Sprachen zu bekommen, wurden die Ergebnisse der Sprachleistungstests miteinander korreliert und zusätzlich durch Mittelwertsvergleiche auf Unterschiede geprüft. Die Korrelationsergebnisse für die Hauptuntersuchungsgruppe zeigen, dass die Englisch- und Französischleistungen in einem positiven und signifikanten Zusammenhang mit den Deutschleistungen stehen, ähnlich wie in den Kontrollgruppen. Darüber hinaus korrelieren die Leistungen in beiden Fremdsprachen positiv miteinander: Je besser/schlechter die Englischleistungen sind, umso besser/schlechter sind die Französischleistungen. Im Gegensatz zu den Daten der Kontrollgruppe B, gibt es keinen Zusammenhang zwischen den herkunftssprachlichen und den fremdsprachlichen Leistungen in den Daten der Hauptuntersuchungsgruppe.

Des Weiteren hat sich herausgestellt, dass die türkisch-deutsch bilingualen Probanden im deutschen und englischen Sprachleistungstest wesentlich niedrigere Leistungen erzielt haben als die Probanden beider Kontrollgruppen, wohingegen in den Französischleistungen keine bedeutsamen Unterschiede ermittelt werden konnten. Da die Sprachkonstellation in der Hauptuntersuchungsgruppe mit dem Türkischen eine – im Vergleich zu den übrigen Sprachen – typologisch distante Sprache enthält, wurde das Leistungsdefizit im Deutschen und auch indirekt im Englischen auf die ungünstigere Kombination der beiden Ausgangssprachen zurückgeführt. Eine ähnliche Beobachtung konnte in einer Studie von Tunç (2012) gemacht werden, in der gezeigt wurde, dass kroatisch-deutsch bilinguale Schüler aufgrund der typologischen Nähe zwischen dem Kroatischen und dem Deutschen bessere Leistungen im Deutschen erzielen als türkisch-deutsch und griechisch-deutsch bilinguale Schüler.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Studie stellt sich die Frage, ob Bilingualität oder das Aufwachsen mit zwei Sprachen Vorteile für den Erwerb weiterer Sprachen mit sich bringt, oder den Fremdspracherwerbsprozess verkompliziert. Zur Beantwortung dieser Frage sollen nicht die Gesamtleistungen der einzelnen Untersuchungsgruppen herangezogen werden, sondern die Sprachlernautobiographien jener Probanden näher studiert werden, die sowohl in den Ausgangs- als auch in den Zielsprachen überdurchschnittlich hohe Leistungen erbracht haben, um herauszufinden, ob Parallelen und Gemeinsamkeiten in ihren Werdegängen gegeben sind, die als begünstigende Umstände für ihren sprachlichen Erfolg betrachtet werden können. Dass man von seiner Bilingualität bzw. Mehrsprachigkeit für das Lernen weiterer Sprachen profitiert, ist

keine Selbstverständlichkeit, die automatisch mit der Tatsache einhergeht, dass ein Individuum mehrere Sprachen spricht. Bestimmte Faktoren müssen gegeben sein, bestimmte Umstände müssen geschaffen werden, Mehrsprachigkeit muss kultiviert werden, damit aus mehr Sprache auch mehr Erfolg wird. Die genauere Einsicht in die Sprachlernautobiographien jener Probanden, die zweisprachig aufgewachsen sind und in allen relevanten Sprachen überdurchschnittlich hohe Leistungen (C-Test-Ergebnisse) erzielt haben, hat zu folgenden Beobachtungen geführt: Bis auf einen haben alle weiteren betroffenen Probanden zunächst ihre Herkunftssprache in Rahmen der Familie gelernt und erst nach dem Eintritt in den Kindergarten mit dem Erwerb des Deutschen begonnen. Dass die Probanden im Rahmen ihrer Familien ‚nur‘ ihre Herkunftssprache gelernt haben, begründen die Probanden damit, dass ihre Eltern selbst nicht über muttersprachliche Deutschkompetenzen verfügten bzw. verfügen und vermeiden wollten, ihren Kindern ‚schlechtes Deutsch‘ beizubringen. Sämtliche Probanden weisen explizit darauf hin, dass sie zu Hause weiterhin nur die Herkunftssprache sprechen und das Deutsche in der Schule und mit Freunden verwenden. Die Trennung der Sprachen seit dem Kindesalter wird auch noch im Jugendalter beibehalten. Des Weiteren wird anhand der Schilderungen der betroffenen Probanden deutlich, dass sie Urlaubsreisen in die Türkei oder nach Russland bewusst als Gelegenheiten zum Sprechen und zum Verbessern ihrer jeweiligen Herkunftssprachen wahrnehmen. Auch erwähnen sie, dass ihnen das Wechseln zwischen sämtlichen Sprachen, die sie beherrschen – sei es zu Hause oder in der Schule –, kaum als solches bewusst ist und ihnen keine geistigen Anstrengungen abverlangt. Alle betroffenen Probanden weisen explizit darauf hin, dass ihnen das Sprechen und Lernen verschiedener Sprachen sehr wichtig ist und ihnen ebenfalls viel Freude bereitet, wie folgendes Zitat unterstreicht: „It’s great to speak different languages“ (TDe\_20). Einige Probanden ziehen in ihren Sprachlernautobiographien sogar Sprachvergleiche und erklären, dass sie Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen erkennen und sich diese beim Lernen zunutze machen.

## **6.2 Methodische und praktische Implikationen**

Um zu vermeiden, dass Sprachdaten von zweisprachig aufgewachsenen Probanden ausschließlich mit Sprachdaten von einsprachig aufgewachsenen Probanden verglichen werden, wurde eine zweite Kontrollgruppe bestehend aus 18 russisch-deutsch bilingualen Probanden in die Studie aufgenommen. Dieses Vorgehen war für die Untersuchung des zwischensprachlichen Transfers und für die Interpretation der

Ergebnisse insofern aufschlussreich, als dass hierdurch Gemeinsamkeiten im sprachlichen Verhalten der bilingualen Probanden festgestellt werden konnten. Auch wenn ein derartiges methodisches Vorgehen gewiss nicht jede Facette des Fremdsprachenerwerbs von Bilingualen aufklären kann, ermöglicht es durch ein breiteres Spektrum an Daten eine differenzierte Interpretation der Ergebnisse.

Des Weiteren hat sich die Erfassung der allgemeinen Sprachleistungen in den betroffenen Sprachen durch spezielle Sprachleistungstests als besonders hilfreich und richtungsweisend für die Interpretation der Ergebnisse erwiesen, da auf der einen Seite der Faktor *Sprachkenntnisse* genau gemessen werden konnte und auf der anderen Seite die Möglichkeit geschaffen wurde, das Verhältnis dieses Faktors mit anderen Variablen, wie den Wortstellungsfehlerquotienten, zu berechnen. Die Erhebung der allgemeinen Sprachleistung hat auch dazu beigetragen, für jeden Probanden und jede Untersuchungsgruppe ein präzises sprachliches Profil zu erstellen, indem der Beherrschungsgrad der betroffenen Sprachen ermittelt und in die Terminologie zur Bestimmung der L1, L2, usw. aufgenommen wurde.

### **6.3 Limitierungen und Ausblick**

Für die vorliegende Studie wurden keine französischsprachigen Daten erhoben, die von einer weiteren bilingual aufgewachsenen Probandengruppe produziert wurden. Das Vorhandensein einer derartigen Kontrollgruppe hätte es ermöglicht, die französischsprachigen Textproduktionen der türkisch-deutsch bilingualen Probanden mit denen von anderen Bilingualen hinsichtlich transferinduzierter Wortstellungsfehler und allgemeiner Sprachleistung zu vergleichen. Darüber hinaus gibt es in dieser Studie keine Kontrollgruppe, die sich aus Probanden zusammensetzt, die nur mit Türkisch als Erstsprache aufgewachsen sind und in der Türkei am schulischen Englisch- und Französischunterricht teilgenommen haben.

Es wäre im Sinne der Forschung, die Befunde dieser Studie durch Untersuchungen mit Schülern anderer Altersklassen und Schulformen zu erweitern und zu vergleichen.

## 7 Literatur

Agresti, A. (2007). *An introduction to categorical data analysis*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Alonso, M.R. (2002). *The role of transfer in second language acquisition*. Vigo, Spanien: University of Vigo Press.

Angelovska, T. & Hahn, A. (2012). Written L3 (English): Transfer phenomena of L2 (German) lexical and syntactic properties. In: *Cross-linguistic influences in multilingual language acquisition* (Hrsg. Gabrys-Barker, D.), 23-40. Heidelberg: Springer.

Aronin, L. & Hufeisen, B. (2009). Introduction: On the genesis and development of L3 research, multilingualism and multiple language acquisition: About this book. In: *The Exploration of Multilingualism - Development of L3 research, multilingualism and multiple language acquisition* (Hrsg. Aronin, L. & Hufeisen, B.), 1-10. Amsterdam: Benjamins.

Backus, A. (2013). Turkish as an immigrant language in Europe. In: *The handbook of bilingualism and multilingualism* (Hrsg. Bhatia, T.K. & Ritchie, W.C.), 770-790. Malden, Massachusetts: Wiley-Blackwell.

Bailyn, J.F. (2012). *The syntax of Russian*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bardel, C. & Falk, Y. (2012). The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. In: *Third language acquisition in adulthood* (Hrsg. Cabrelli, A., Flynn, S. & Rothman, J.), 61-78. Amsterdam: John Benjamins.

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), 459-484.

Bardel, C. & Lindqvist, Ch. (2007). The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3. In: *Atti del VI Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata* (Hrsg. Hyldenstam, K.), x 123-145. Perugia: Guerra Editore.

- Bardel, C. (2006). „La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane? Influences translinguistiques dans la syntaxe d'une L3“. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24, 149-180.
- Bardovi-Harlig, K. (1987). „Markedness and salience in second language acquisition“. *Language Learning*, 37, 385-407.
- Bates, E. & MacWhinney, B. (1982). Functionalist approaches to grammar. In: *Language acquisition: The state of the art* (Hrsg. Wanner, E. & Gleitman, L.), 173-218. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bauer, B.L.M. (1995). *The emergence and development of SVO patterning in Latin and French*. New York: Oxford University Press.
- Baur, R.S. & Spettmann, M. (2007). Screening - Diagnose - Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ. In: *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (Hrsg. Ahrenholz, B.), 95-110. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Baur, R.S. & Meder, G. (1994). C-Tests zur Ermittlung der globalen Sprachfähigkeit im Deutschen und in der Muttersprache bei ausländischen Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (Hrsg. Grotjahn, R.), 151-178. Bochum: Brockmeyer.
- Baur, R.S. & Meder, G. (1989). „Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder“. *Diskussion Deutsch*, 20, 119-135.
- Benmamoun, E. et al. (2013). „Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics“. *Theoretical Linguistics*, 39 (3-4), 129-181.
- Berk, L.M. (1999). *English syntax: From word to discourse*. New York: Oxford University Press.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Bild, E.R. & Swain, M. (1989). „Minority language students in a French immersion programme: Their French proficiency“. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10, 255-274.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt and Company.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler: mit 163 Tabellen*. Berlin: Springer.
- Bortz, J., Lienert, G.A. & Boehnke, K. (2000). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik: mit 247 Tabellen*. Berlin: Springer.
- Brehmer, B. (2007). Sprechen Sie Qwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland. In: *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung* (Hrsg. Anstatt, T.), 163-185. Tübingen: Attempto.

- Brohy, C. (2001). „Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland)“. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (1), 38-49.
- Bühl, A. (2012). *SPSS 20: Einführung in die moderne Datenanalyse*. München: Pearson.
- Bußmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Butler, Y.G. (2013). Bilingualism/multilingualism and second-language acquisition. In: *The handbook of bilingualism and multilingualism* (Hrsg. Bhatia, T. K. & Ritchie, W. C.), 109-136. Malden, Mass.: Wiley-Blackwell.
- Caprez-Krompæk, E. & Gönc, M. (2006). Der C-Test im Albanischen und Türkischen: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In: *Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen* (Hrsg. Grotjahn, R.), 243-260. Frankfurt am Main: Lang.
- Cenoz, J. (2003). „The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review“. *The International Journal of Bilingualism*, 7 (1), 71-87.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In: *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (Hrsg. Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U.), 8-20. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (2001). Introduction. In: *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (Hrsg. Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U.), 1-7. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. & Valencia, J. (1994). „Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country“. *Applied Psycholinguistics*, 15, 197-209.
- Chomsky, N. (1959). „A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior“. *Language*, 35 (1), 26-58.
- Cook, V. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. In: *Language, Culture and Curriculum* (Hrsg. Bensoussan, M., Kreindler, I. & Aogáin, E.), 93-98. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corder, S.P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S.P. (1974). Idiosyncratic dialects and error analysis. In: *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (Hrsg. Richards, J.C.), 158-171. London: Longman.
- Corder, S.P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Corder, S.P. (1967). „The significance of learner's errors“. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.

- Cronjäger, H., Klapheck, K., Krätzschar, M. & Walter, O. (2010). Entwicklung eines C-Tests für Lernanfänger der Sek. I mit Methoden der klassischen und probabilistischen Testtheorie. In: *Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung/The C-Test: Contributions from Current Research* (Hrsg. Grotjahn, R.), 71-100. Frankfurt am Main: Lang.
- Csató, E.A. (2010). Two types of complement clauses in Turkish. In: *Turcology in Mainz/Turkologie in Mainz* (Hrsg. Rentzsch, J.), 107-122. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Cummins, J. (1979). „Linguistic interdependence and educational development of bilingual children“. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: University Press.
- Czinglar, C. (2014). *Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät: Eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutschen als Zweitsprache*. Berlin: De Gruyter.
- Dalrymple, M. et al. (1998). „The semantics of the Russian comitative construction“. *Natural Language & Linguistic Theory*, 16 (3), 597-631.
- Davine, M., Tucker, R. & Lambert, W.E. (1971). „The perception of phoneme sequences by monolingual and bilingual elementary school children“. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 3, 72-76.
- Daller, H., Treffers-Daller, J., Ünaldi-Ceylan, A. & Yıldız, C. (2002). The development of a Turkish C-Test. In: *University language testing and the C-Test* (Hrsg. Coleman, J., Grotjahn, R. & Raatz, U.), 187-199. Bochum: AKS-Verlag.
- De Angelis, G. & Dewaele, J.M. (2009). The development of psycholinguistic research on crosslinguistic influence. In: *The Exploration of Multilingualism - Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition* (Hrsg. Aronin, L. & Hueisen, B.), 63-78. Amsterdam: Benjamins.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, G. (2005). „Interlanguage transfer of function words“. *Language Learning*, 55 (3), 379-414.
- De Angelis, G. & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In: *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (Hrsg. Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U.), 42-58. Clevedon: Multilingual Matters.
- DESI-Konsortium (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Dethloff, U. & Wagner, H. (2002). *Die französische Grammatik*. Tübingen: Francke.
- Dörnyei, Z. (1998). „Motivation in second and foreign language learning“. *Language Teaching*, 31 (3), 117-135.

- Dryer, M.S. (1995). Word order typology. In: *Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (Hrsg. Jacobs, J., von Stechow, A., Sternfeld, W., Vennemann, T.), 1050-1064. Berlin: de Gruyter.
- Dryer, M.S. (1992). „The Greenbergian word order correlations“. *Language*, 68, 81-138.
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Dürscheid, C. (2010). *Syntax: Grundlagen und Theorien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eckes, T. & Grotjahn, R. (2006). „A closer look at the construct validity of C-tests“. *Language Testing*, 23, 290-325.
- Eckhardt, A.G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg: potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2009). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elsner, D. (2010). 'Ich habe was, das du nicht hast...' – oder, welchen Mehrwert hat die Mehrsprachigkeit für das Fremdsprachenlernen? In: *Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht* (Hrsg. Weth, C.), 99-120. IMIS Beiträge 37.
- Epstein, I. (1915). *La pensée et la polyglossie: Essai psychologique et didactique*. Lausanne: Librairie Payot et Cie.
- Erdal, M. (1999). Das Nachfeld im Türkischen und im Deutschen. In: *Türkisch und Deutsch im Vergleich* (Hrsg. Johanson, L. & Rehbein, J.). Wiesbaden: Harrassowitz.
- Erguvanlı, E. (1984). *The function of word order in Turkish grammar*. Berkeley: University of California Press.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/80402.htm>, zuletzt aufgerufen am 03.06.2012.
- Falk, Y. & Bardel, C. (2010). „The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art“. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48 (2-3), 185–219.

- Feldmann, U., Grotjahn, R. & Stemmer, B. (1986). Was messen Sprachtests eigentlich? Überlegungen zur introspektiven Validierung von C-Tests. In: *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre* (Hrsg. Bochum, Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität), 325-338. Frankfurt am Main: Scriptor.
- Fisiak, J. (1981). Some introductory notes concerning contrastive linguistics. In: *Contrastive linguistics and the language teacher* (Hrsg. Fisiak, J.), 1-11. Oxford: Pergamon Press.
- Flynn, S., Foley, C. & Vinnitskaya, I. (2004). „The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition and relative clauses“. *International Journal of Multilingualism*, 1 (1), 3-16.
- Flynn, S., Foley, C. & Vinnitskaya, I. (2003). The acquisition of relative clauses in a third language: Comparing adults and children. In: *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002)* (Hrsg. Liceras, J.M., Zobl, H. & Goodluck, H.), 340-345. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Fox, A. (2005). *The structure of German*. Oxford: Oxford University Press.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (Hrsg. Fürstenau, S. & Gomolla, M.), 25-50. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuller, J. (1999). „Between three languages: Composite structure in interlanguage“. *Applied Linguistics*, 20 (4), 534-561.
- García Mayo, M.P. & Rothman, J. (2012). L3 morphosyntax in the generative tradition: From the initial state and beyond. In: *Third Language Acquisition in Adulthood* (Hrsg. Cabrelli, A., Flynn, S. & Rothman, J.), 9-32. Amsterdam: John Benjamins.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gass, S.M. & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course*. Mahwah, N. J.: L. Erlbaum Associates.
- Gass, S. (1987). „The resolution of conflicts among competing systems: A bidirectional perspective“. *Applied Linguistics*, 8, 239-350.
- Genç, A. (2004). „Türkiye'de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi“. *Kırgızistan-Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 107-111.

- Göbel, K., Rauch, D. & Vieluf, S. (2011). „Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprache“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 16 (2), 50-65.
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H.H., Roth, H.J. & Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. (=FÖRMIG-Edition Bd. 7)*. Münster: Waxmann.
- Göksel, A. & Kerslake, C. (2011). *Turkish - An essential grammar*. London: Routledge.
- Graff, H. (2010). *Neue französische Grammatik*. Nürtingen: dnf-Verlag.
- Greenberg, J.H. (1963). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In: *Universals of language* (Hrsg. Greenberg, J.H.). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Grewendorf, G. (1995). German. In: *Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (Hrsg. Jacobs, J., von Stechow, A., Sternfeld, W. & Vennemann, T.), 1288-1318. Berlin: de Gruyter.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In: *One mind, two languages: Bilingual language processing* (Hrsg. Nicol, J.), 1-22. Oxford: Blackwell.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.
- Grotjahn, R. (2002). Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis. In: *Der C-Test: theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (Hrsg. Grotjahn, R.), 211-225. Bochum: AKS-Verlag.
- Grotjahn, R., Klein-Braley, C. & Raatz, U. (2002). C-Tests: An overview. In: *University language testing and the C-Test* (Hrsg. Coleman, J., Grotjahn, R. & Raatz, U.), 93-114. Bochum: AKS-Verlag.
- Grotjahn, R. (1993). „Der C-Test. Grundlagentheoretische und anwendungsbezogene Untersuchungen“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 4 (2), 77-87.
- Grotjahn, Rüdiger & Tönshoff, Wolfgang (1992). Textverständnis bei der C-Test-Bearbeitung. Pilotstudien mit Französisch- und Italienischlernern. In: *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (Hrsg. Grotjahn, R.), 19-95. Bochum: Brockmeyer.
- Grotjahn, R. (1986). Der Bochumer Einstufungstest 'Französisch'. In: *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre* (Hrsg. Bochum, Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität), 313-324. Frankfurt am Main: Scriptor.

- Guion, S.G., Flege, J.E., Liu, S.H. & Yeni-Komshian, G.H. (2000). „Age of learning effects on the duration of sentences produced in a second language“. *Applied Psycholinguistics*, 21, 205-228.
- Gümüsoğlu, T. (2010). *Sprachkontakt und deutsch-türkisches Code-Switching: Eine soziolinguistische Untersuchung mündlicher Kommunikation türkischer MigrantInnen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Haarmann, H. (2004). *Elementare Wortordnung in den Sprachen der Welt: Dokumentation und Analysen zur Entstehung von Wortfolgemustern*. Hamburg: Buske.
- Hammarberg, B. (2010). „The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues“. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48 (2-3), 91-104.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (Hrsg. Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U.), 21-41. Clevedon: Multilingual Matters.
- Harrington, M. (1987). „Processing transfer. Language-specific strategies as a source of interlanguage variation“. *Applied Psycholinguistics*, 8, 351-378.
- Harsch, C. & Schröder, K. (2007). Textrekonstruktion: C-Test. In: *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung - DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (Hrsg. Beck, B. & Klieme, E.), 212-225. Weinheim: Beltz.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hawkins, J.A. (1986). *A comparative typology of English and German*. London: Croom Helm.
- Hawkins, J.A. (1983). *Word order universals*. New York: Academic Press.
- Heine, B. (2006). „Contact-induced word order change without word order change“. *Working Papers in Multilingualism (Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit, Universität Hamburg)*, 76, 1-24.
- Hentschel, E. & Weydt, H. (2013). *Handbuch der Deutschen Grammatik*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Hesse, H.G., Göbel, K. & Hartig, J. (2008). Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (Hrsg. DESI-Konsortium), 208-230. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hufeisen, B. (2003). „L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8 (2-3), 97-109.

- Jakobson, R. (1963). Implications of language universals for linguistics. In: *Universals of Language* (Hrsg. Greenberg, J.H.), 263-278. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. London: Longman.
- James, C. (1986). *Contrastive analysis*. London: Longman.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2010). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York, NY: Routledge.
- Jarvis, S. (2003). Probing the effects of the L2 on the L1: A case study. In: *The effects of the second language on the first* (Hrsg. Cook, V.), 81-102. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Jarvis, S. & Odlin, T. (2000). „Morphological type, spatial reference, and language transfer“. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 535-556.
- Jaspaert, K. & Lemmens, G. (1990). Linguistic evaluation of Dutch as third language. In: *Bicultural and trilingual education: The Foyer model in Brussels* (Hrsg. Byram, M. & Leman, J.), 30-56. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jenny, C. (2011). *Sprachauffälligkeiten bei zweisprachigen Kindern: Ursachen, Prävention, Diagnostik und Therapie*. Bern: Huber.
- Jespersen, O. (1922). *Language: Its nature, development and origin*. New York: Holt.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2008). „Teaching third languages: Findings, trends and challenges“. *Language Teaching*, 41 (1), 15-56.
- Jessner, U. (1999). „Metalinguistic Awareness in multilinguals. Cognitive aspects of third language learning“. *Language Awareness*, 8 (3,4), 201-209.
- Jiang, W. (2009). *Acquisition of word order in Chinese as a foreign language*. New York: Mouton de Gruyter.
- Kellerman, E. (1995). „Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere?“. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-150.
- Kellerman, E. (1983). The imperfect conditional. In: *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss* (Hrsg. Hyltenstam, K. & Obler, L.), 87-115. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kellerman, E. (1978). „Giving learners a break: Native language intuitions as a source of predictions about transferability“. *Working Papers on Bilingualism*, 15, 59-92.
- Klein, E.C. (1995). „Second versus third language acquisition: Is there a difference?“. *Language Learning*, 45, 419-465.

- Klein, H.W., Kleineidam, H. (2006). *Grammatik des heutigen Französisch*. Stuttgart: Klett.
- Klein-Braley, C. (2002). Psycholinguistics of C-Test taking. In: *University language testing and the C-Test* (Hrsg. Coleman, J., Grotjahn, R. & Raatz, U.), 131-142. Bochum: AKS-Verlag.
- Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
- Klinger, T. (2011-2012). *LiPS Mini-Panel*. [http://www.gesis.org/sofiswiki/LiPS\\_Mini-Panel](http://www.gesis.org/sofiswiki/LiPS_Mini-Panel), zuletzt aufgerufen am 18.08.2013.
- König, E. & Siemund, P. (2013). Satztyp und Typologie. In: *Satztypen des Deutschen* (Hrsg. Meibauer, J., Steinbach, M. & Altmann, H.), 846-873. Berlin: de Gruyter.
- König, E., Gast, V. (2007). *Understanding English-German contrasts*. Berlin: Schmidt.
- Kornfilt, J. (2006). *Turkish*. London: Routledge.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Sydney: Pergamon.
- Kreyer, R. (2010). *Introduction to English syntax*. Frankfurt am Main: Lang.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Lambert, W.E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences. In: *Bilingualism: Psychological, social and educational implications* (Hrsg. Hornby, P.A.), 15-27. New York: Academic Press.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Lasagabaster, D. (2000). Three languages and three linguistic models in the Basque educational system. In: *English in Europe: The acquisition of a third language* (Hrsg. Cenoz, J. & Jessner, U.), 179-197. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lechner, S. & Siemund, S. (2014). „Double threshold in bi- and multilingual contexts: Preconditions for higher academic attainment in English as an additional language“. *Frontiers in Psychology*, 5 (546), 1-8.
- Lehmann, W.P. (1973). „A structural principle of language and its implications“. *Language*, 49, 47-66.
- Lehrberger, R. (2007). Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Hrsg. Bausch, K. R., Christ, H. & Krumm, H. J.), 609-613. Tübingen: Francke.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lennon, P. (1991). „Error: some problems of definition, identification, and distinction“. *Applied Linguistics*, 12 (2), 180-196.

- Li, C. N. & Thompson, S.A. (1976). Subject and topic: A new typology of language. In: *Subject and topic* (Hrsg. Li, C.N.), 457-490. New York: Academic Press.
- LiMA, Linguistic Diversity Management in Urban Areas (2009–2013). Projektkoordination Prof. Dr. Peter Siemund & Prof. Dr. Dr. h.c. Ingrid Gogolin: ©LiMA 2013 (Hamburg: LiMA).
- Lindqvist, C. (2010). „Inter- and intralingual lexical influences in advanced learners' French L3 oral production“. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48 (2-3), 131-157.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mägiste, E. (1986). Selected issues in second and third language learning. In: *Language processing in bilinguals: Psycholinguistic and neuropsychological perspectives* (Hrsg. Vaid, J.), 97-122. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLaughlin, B. (1984). *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale/NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meisel, J. (2008). Child second language acquisition or successive first language acquisition? In: *Current trends in child second language acquisition: A generative perspective* (Hrsg. Haznedar, B. & Gavruseva, E.), 55-80. Amsterdam: John Benjamins.
- Meisel, J.M. (2000). *The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars*. Hamburg: Universität Hamburg, Sonderforschungsbereich 538 (Mehrsprachigkeit).
- Meisel, J.M. (1990). *Two first languages. Early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht, Holland: Foris Publications.
- Meixner, J. (2009). *Konstruktivistische Schulpraxis: Beispiele für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Mithun, M. (1987). Is basic word order universal? In: *Coherence and grounding in discourse* (Hrsg. Tomlin, R.S.), 281-328. Amsterdam: Benjamins.
- Möhle, D. (1989). Multilingual interaction in foreign language production. In: *Interlingual processes* (Hrsg. Dechert, W.H. & Raupach, M.), 179-194. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Montrul, S. (2013). Bilingualism and the heritage language speaker. In: *The handbook of bilingualism and multilingualism* (Hrsg. Bhatia, T.K. & Ritchie, W.C.), 168-190. Malden, Massachusetts.: Wiley-Blackwell.
- Moser-Weithmann, B. (2001). *Türkische Grammatik*. Hamburg: Buske.
- Mulisch, H. (1993). *Handbuch der russischen Gegenwartssprache*. Leipzig: Langenscheidt, Verlag Enzyklopädie.

- Muñoz, C. (2000). Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In: *English in Europe. The acquisition of a third language* (Hrsg. Cenoz, J. & Jessner, U.), 157-178. Clevedon: Multilingual Matters.
- Murphy, S. (2003). „Second language transfer during third language acquisition“. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 3 (2), 1-21.
- Muysken, P. & Rott, J. (2013). Ethnolect studies in the German and the Netherlandic area. In: *Multilingualism and language diversity in urban areas* (Hrsg. Siemund, P., Gogolin, I., Schulz, M.E. & Davydova, J.), 177-208. Amsterdam: Benjamins.
- Odlin, T. (2005). Cross-linguistic influence. In: *The handbook of second language acquisition* (Hrsg. Doughty, C.J.S. & Long, M.H.), 436-486. Malden, Mass.: Blackwell.
- Odlin, T. & Jarvis, S. (2004). „Same source, different outcomes: A study of Swedish influence on the acquisition of English in Finland“. *International Journal of Multilingualism*, 1, 123-140.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ohser, E. (o.e. plauen) (2003). *Vater und Sohn. Sämtliche Streiche und Abenteuer (Schmuckausgabe)*. Konstanz: Südverlag.
- Özbay, F. (2008). „Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihi geçmişi ve Türkiye’nin günümüzdeki yabancı dil politikası“. [www.onlinearabic.net/sizden\\_gelenler\\_dosya/8043444.doc](http://www.onlinearabic.net/sizden_gelenler_dosya/8043444.doc), zuletzt aufgerufen am 06.12.2016.
- Özdemir, B. (2006). Bilinguale Kinder im Englischunterricht. In: *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch* (Hrsg. Pienemann, M., Keßler, J.-U. & Roos, E.), 110-121. Paderborn: Schöningh.
- Özdil, E. (2010). *Codeswitching im zweisprachigen Handeln: Sprachpsychologische Aspekte verbalen Planens in türkisch-deutscher Kommunikation*. Münster: Waxmann.
- Pafel, J. (2011). *Einführung in die Syntax: Grundlagen - Strukturen - Theorien*. Stuttgart: Metzler.
- Palmberg, R. (1980). *A select bibliography of error analysis and interlanguage studies*. Abo: Abo Akademi.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam und Philadelphia: John Benjamins.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and brain-mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Pittner, K. (2013). Akkusativobjektsätze. In: *Satztypen des Deutschen* (Hrsg. Meibauer, J., Steinbach, M. & Altmann, H.), 441-457. Berlin: de Gruyter.

- Pittner, K. (1999). *Adverbiale im Deutschen. Untersuchungen zu ihrer Stellung und Interpretation*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Quirk, R. et al. (2005). *A comprehensive grammar of the English language*. Harlow, Essex: Longman, Pearson Education.
- Quirk, R. (1973). *A grammar of contemporary English*. London: Longman.
- Raatz, U. & Klein-Braley, C. (2002). Introduction to language testing and to C-Tests. In: *University Language Testing and the C-Test* (Hrsg. Coleman, J., Grotjahn, R. & Raatz, U.), 75-91. Bochum: AKS-Verlag.
- Raatz, U. (1985). Tests of reduced redundancy - The C-Test, a practical example. In: *Fremdsprachen und Hochschule (FuH). AKS-Rundbrief 13/14* (Hrsg. Klein-Braley, C. & Raatz, U.), 14-19. Bochum: AKS.
- Raatz, U. & Klein-Braley, C. (1983). Ein neuer Ansatz zur Messung der Sprachleistung. Der C-Test: Theorie und Praxis. In: *Tests und Trends 3. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (Hrsg. Horn, R., Ingenkamp, K. & Jäger, R.S.), 107-138. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rasch, B., Frieze, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2010). *Quantitative Methoden: Band 1: Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Rauch, D., Jurecka, A. & Hesse, H. (2010). Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache. Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern. In: *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (Hrsg. Allemann-Ghionda, C., Stanat, P., Göbel, K. & Röhner, C.), 78-100. Weinheim: Beltz.
- Razali, N.M. & Wah, Y.B. (2011). „Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests“. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2 (1), 21-33.
- Reich, H.H. (2009a). Entwicklungswege türkisch- deutscher Zweisprachigkeit. In: *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen* (Hrsg. Neumann, U. & Reich, H.H.). Münster: Waxmann.
- Reich, H.H. (2009b). *Zweisprachige Kinder: Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Münster: Waxmann.
- Ringbom, H. (2007). *The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning: Comprehension, learning and production*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (1986). Crosslinguistic influence and the foreign language learning process. In: *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (Hrsg. Kellerman, E. & Sharwood Smith, M.), 150-162. Oxford: Pergamon Press.

- Ringbom, H. (1978). „On learning related and unrelated languages“. *Moderna Språk*, 72, 21-25.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Roos, U. (1995). *Ein C-Test für Lerner der japanischen Sprache: Entwicklung, Erprobung und Validierung*. Bochum: AKS-Verlag.
- Rothman, J. (2011). „L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model“. *Second Language Research*, 27 (1), 107-127.
- Safont, M. (2003). „Metapragmatic awareness and pragmatic production of third language learners of English: A focus on request acts realisations“. *The International Journal of Bilingualism*, 7 (1), 43-69.
- Şahiner, P. (2012). Phasen und Besonderheiten des Schriftspracherwerbs bei bilingual deutsch-türkischen Grundschulkindern. In: *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern* (Hrsg. Griebhaber, W. & Kalkavan, Z.), 233-252. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Sağın-Şimşek, Ç.S. (2005). *Turkish-German bilingual students' acquisition of English word order in a German educational setting*. Münster: Waxmann.
- Sanders, M. & Meijers, G. (1995). „English as L3 in elementary school“. *ITL Review of Applied Linguistics*, 107 (8), 59-78.
- Sanz, C. (1997). L3 acquisition and the cognitive advantages of bilingualism: Catalans learning English. In: *Views on the acquisition and use of a L2* (Hrsg. Diaz, L. & Pérez, C.), 449-456. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Sapir, E. (1921). *Language*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Schachter, J. (1992). A new account of language transfer. In: *Language transfer in language learning* (Hrsg. Gass, S. M. & Selinker, L.), 32-46. Amsterdam: John Benjamins.
- Schachter, J. (1986). „In search of systematicity in interlanguage production“. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 119-134.
- Schachter, J. & Celce-Murcia, M. (1977). „Some reservations concerning error analysis“. *TESOL Quarterly*, 11, 441-451.
- Schachter, J. (1974). „An error in error analysis“. *Language Learning*, 24, 205-214.
- Schiffler, L. (1992). Ein französischer C-Test für das erste Lernjahr. In: *Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (Hrsg. Grotjahn, R.), 257-262. Bochum: Brockmeyer.
- Schmidt, R.W. & Frota, S.N. (1986). Developing basic conversation ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In: *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (Hrsg. Day, R.), 237-326. Rowley, MA: Newbury House.

- Selinker, L. & Baumgartner-Cohen, B. (1995). „Multiple language acquisition: 'Damn it, why can't I keep these two languages apart?'“. *Language, Culture and Curriculum*, 8 (2), 115-121.
- Selinker, L. (1972). „Interlanguage“. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), 209-231.
- Selinker, L. (1969). „Language Transfer“. *General Linguistics*, 9, 67-92.
- Shanon, B. (1991). „Faulty language selection in polyglots“. *Language and Cognitive Processes*, 6 (4), 339-350.
- Sharwood Smith, M. & Kellerman, E. (1986). Crosslinguistic influence in second language acquisition: An introduction. In: *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (Hrsg. Sharwood Smith, M. & Kellerman, E.), 1-9. Oxford: Pergamon Press.
- Siemund, P. (2004). English. In: *Variationstypologie* (Hrsg. Roelcke, T.), 1-29. Berlin: Walter de Gruyter.
- Siewierska, A. (1988). *Word order rules*. London: Croom Helm.
- Singleton, D. (1987). „Mother and other tongue influence on learner French: A case study“. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 327-346.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Song, J.J. (2012). *Word order*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (1973). What does it mean to know a language or how do you get someone to perform his competence? In: *Focus on the learner* (Hrsg. Oller, J.W. & Richards, J.C.), 164-176. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (Hrsg. Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P.), 200-230. Münster: Waxmann.
- Stemmer, B. (1991). *What's on a C-test taker's mind? Mental processes in C-test taking*. Bochum: Brockmeyer.
- Steurer, V. (1986). „Ein neues Testverfahren beim 'Bundeswettbewerb Fremdsprachen': der C-Test. Auch im schulischen Russischunterricht einsetzbar?“. *Zielsprache Russisch*, 7 (3), 83-90.
- Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N. & Hart, D. (1990). „The role of mother tongue literacy in third language learning“. *Language, Culture and Curriculum*, 3, 65-81.
- Thee, I.L. (2006). *Englischunterricht in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl-von-Ossietzky Universität.

Thomas, J. (1988). „The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning“. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 235-246.

Tunç, S. (2012). *Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache: Eine empirische Untersuchung zum Einfluss erstsprachlicher Strukturen bei zweisprachig türkisch-deutschen, kroatisch-deutschen und griechisch-deutschen Hauptschülern und Gymnasiasten*. Münster: Waxmann.

Van Gelderen, A., Schoonen, R., de Glopper, K., Hulstijn, J., Snellings, P., Simis, A. & Stevenson, M. (2003). „Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension“. *The International Journal of Bilingualism*, 7 (1), 7-25.

Vennemann, T. (1974). Analogy in Generative Grammar: The origin of word order. In: *Proceedings of the Eleventh International Congress of Linguistics* (Hrsg. Heilmann, L.), 79-83. Il Mulino, Bologna.

Vildomec, V. (1963). *Multilingualism*. Leiden: A.W. Sythoff.

Volgger, M.-L. (2010). „Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen...“ Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15 (2), 169-198.

Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). „The acquisition and development of language by bilingual children“. *Journal of Child Language*, 5 (2), 311-326.

Wainman, H. (1979). „Cloze testing of second language learners“. *English Language Teaching Journal*, 33 (2), 122-125.

Wanders, A. (2006). Die Rolle des Transfers. In: *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch* (Hrsg. Pienemann, M., Keßler, J.-U. & Roos, E.), 97-109. Paderborn: Schöningh.

Wegener, H. (2013). Dativobjektsätze. In: *Satztypen des Deutschen* (Hrsg. Meibauer, J., Steinbach, M. & Altmann, H.), 419-440. Berlin: de Gruyter.

Wei, L. (2007). *The bilingualism reader*. London: Routledge.

Weinreich, U. (1953). „Languages in contact: Findings and Problems“. *Publications of the Linguistic Circle of New York*, 1.

Werker, J. (1986). „The effect of multilingualism on phonetic perceptual flexibility“. *Applied Psycholinguistics*, 7, 141-156.

White, L. (1987). „Markedness and second language acquisition: The question of transfer“. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 261-285.

Wikipedia. (2011a). *McDonald's: Burger verwest nicht*.

[http://de.wikinews.org/w/index.php?title=McDonald%27s:\\_Burger\\_verwest\\_nicht&oldid=566479](http://de.wikinews.org/w/index.php?title=McDonald%27s:_Burger_verwest_nicht&oldid=566479), zuletzt aufgerufen am 09.06.2011.

Wikipedia. (2011b). *Spanische Gurken sind nicht die Ursache der EHEC-Erkrankungen in Deutschland*.

[http://de.wikinews.org/w/index.php?title=Spanische\\_Gurken\\_sind\\_nicht\\_die\\_Ursache\\_der\\_EHEC-Erkrankungen\\_in\\_Deutschland&oldid=597355](http://de.wikinews.org/w/index.php?title=Spanische_Gurken_sind_nicht_die_Ursache_der_EHEC-Erkrankungen_in_Deutschland&oldid=597355),  
zuletzt aufgerufen am 09.06.2011.

Wikipedia. (2011c). *Bruce Lee (Deutsche Version)*.

[http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Bruce\\_Lee&oldid=89979535](http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Bruce_Lee&oldid=89979535),  
zuletzt aufgerufen am 17.06.2011.

Wikipedia. (2011d). *Bermuda Dreieck*.

<http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Bermudadreieck&oldid=89347571>,  
zuletzt aufgerufen am 17.06.2011.

Wikipedia. (2011e). *Charlie the smoking chimpanzee dies aged 52*.

[http://en.wikinews.org/wiki/Charlie\\_the\\_smoking\\_chimpanzee\\_dies\\_aged\\_52](http://en.wikinews.org/wiki/Charlie_the_smoking_chimpanzee_dies_aged_52),  
zuletzt aufgerufen am 20.06.2011.

Wikipedia. (2011f). *Bob Dylan plays first concert in Vietnam*.

[http://en.wikinews.org/wiki/Bob\\_Dylan\\_plays\\_first\\_concert\\_in\\_Vietnam](http://en.wikinews.org/wiki/Bob_Dylan_plays_first_concert_in_Vietnam),  
zuletzt aufgerufen am 20.06.2011.

Wikipedia. (2011g). *Bruce Lee (English version)*.

[http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Bruce\\_Lee&oldid=434631693](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Bruce_Lee&oldid=434631693),  
zuletzt aufgerufen am 17.06.2011.

Wikipedia. (2011h). *Bermuda Triangle*.

[http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Bermuda\\_Triangle&oldid=434702654](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Bermuda_Triangle&oldid=434702654),  
zuletzt aufgerufen am 17.06.2011.

Wikipedia. (2011i). *Bruce Lee (version française)*.

[http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Bruce\\_Lee&oldid=66268680](http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Bruce_Lee&oldid=66268680),  
zuletzt aufgerufen am 15.06.2011.

Wikipedia. (2011j). *Triangle des Bermudes*.

[http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Triangle\\_des\\_Bermudes&oldid=66103004](http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Triangle_des_Bermudes&oldid=66103004),  
zuletzt aufgerufen am 15.06.2011.

Wikipedia. (2011k). *Un chrétien chinois condamné pour avoir imprimé des bibles*.

[http://fr.wikinews.org/w/index.php?title=Un\\_chrétien\\_chinois\\_condamné\\_pour\\_avoir\\_imprimé\\_des\\_bibles&oldid=185729](http://fr.wikinews.org/w/index.php?title=Un_chrétien_chinois_condamné_pour_avoir_imprimé_des_bibles&oldid=185729), zuletzt aufgerufen am 17.06.2011.

Wikipedia. (2011l). *Cyclisme: Wouter Weylandt trouve la mort sur le Tour d'Italie*.

[http://fr.wikinews.org/w/index.php?title=Cyclisme:\\_Wouter\\_Weylandt\\_trouve\\_la\\_mort\\_sur\\_le\\_Tour\\_d%27Italie&oldid=317569](http://fr.wikinews.org/w/index.php?title=Cyclisme:_Wouter_Weylandt_trouve_la_mort_sur_le_Tour_d%27Italie&oldid=317569), zuletzt aufgerufen am 17.06.2011.

Wikipedia. (2011m). *Williams, erkeklik hormonu aliyor*.

[http://tr.wikinews.org/w/index.php?title=Williams,\\_erkeklik\\_hormonu\\_aliyor&oldid=61055](http://tr.wikinews.org/w/index.php?title=Williams,_erkeklik_hormonu_aliyor&oldid=61055), zuletzt aufgerufen am 17.06.2011.

- Wikipedia. (2011n). *Apple i-bulut teknolojisine geçiyor*.  
[http://tr.wikinews.org/w/index.php?title=Apple\\_i-bulut\\_teknolojisine\\_geçiyor&oldid=61795](http://tr.wikinews.org/w/index.php?title=Apple_i-bulut_teknolojisine_geçiyor&oldid=61795), zuletzt aufgerufen am 17.06.2011.
- Wikipedia. (2011o). *Bruce Lee (Türkçe versiyonu)*.  
[http://tr.wikipedia.org/w/index.php?title=Bruce\\_Lee&oldid=9543739](http://tr.wikipedia.org/w/index.php?title=Bruce_Lee&oldid=9543739), zuletzt aufgerufen am 15.06.2011.
- Wikipedia. (2011p). *Bermuda Şeytan Üçgeni*.  
[http://tr.wikipedia.org/w/index.php?title=Bermuda\\_Şeytan\\_Üçgeni&oldid=9506986](http://tr.wikipedia.org/w/index.php?title=Bermuda_Şeytan_Üçgeni&oldid=9506986), zuletzt aufgerufen am 15.06.2011.
- Wikipedia. (2011q). *Брюс Ли (Bruce Lee)*.  
[https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Ли,\\_Брюс&oldid=48200372](https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Ли,_Брюс&oldid=48200372), zuletzt aufgerufen am 15.06.2011.
- Wikipedia. (2011r). *Саудовская Аравия (Saudi Arabien)*.  
[http://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Саудовская\\_Аравия&oldid=35185279](http://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Саудовская_Аравия&oldid=35185279), zuletzt aufgerufen am 17.06.2011.
- Wikipedia. (2011s). *Space Adventures*.  
[http://ru.wikinews.org/wiki/Активный\\_отпуск\\_в\\_космосе](http://ru.wikinews.org/wiki/Активный_отпуск_в_космосе), zuletzt aufgerufen am 16.06.2011.
- Wikipedia. (2011t). *Бермудский треугольник (Bermuda Dreieck)*.  
[https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Бермудский\\_треугольник&oldid=35977254](https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Бермудский_треугольник&oldid=35977254), zuletzt aufgerufen am 17.06.2011.
- Williams, S. & Hammarberg, B. (2009). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. In: *Processes in third language acquisition* (Hrsg. Hammarberg, B.), 28-73. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Williams, S. & Hammarberg, B. (1998). „Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model“. *Applied Linguistics*, 19 (3), 295-333.
- Windzio, M. (2013). *Regressionsmodelle für Zustände und Ereignisse: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Windzio, M. & Baier, D. (2007). Soziale Netzwerke, Persönlichkeit und Jugendgewalt in der multiethnischen Gesellschaft: Wie einflussreich ist die informelle soziale Kontrolle gegenüber der „Kultur der Ehre“ und der Selbstkontrolle? In: *Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften* (Hrsg. Lüdicke, J. & Diewald, M.), 163-200. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Wölck, W. (1988). „Types of natural bilingual behavior: A review and revision“. *The Bilingual Review*, 14, 3-16.
- Zobl, H. (1993). Prior linguistic knowledge and the conservation of the learning procedure: Grammaticality judgments of unilingual and multilingual learners. In: *Language transfer in language learning* (Hrsg. Gass, S.M. & Selinker, L.), 176-196. Amsterdam: John Benjamins.

## Anhang A: C-Tests

### A.1 Test auf Normalverteilung C-Test-Ergebnisse

Mit Hilfe des Shapiro-Wilk Tests wurden die Variablen für die C-Test-Werte (RF - und WE -Werte) auf Normalverteilung untersucht. Die Verteilungen wurden nicht für die einzelnen Probandengruppen separat geprüft, sondern jeweils für die maximale Anzahl an Probanden, die den jeweiligen Test bearbeitet haben.

		Shapiro-Wilk								
		M	SD	Min	Max	Schiefe	Kurtosis	Statistik	df	Sig.
<b>Englisch</b>	<b>RF</b>	70,63	14,45	38	97	,02	-,84	,98	70	,17
	<b>WE</b>	81,36	11,66	45	100	-,57	,10	,97	70	,05
<b>Franz.</b>	<b>RF</b>	44,27	13,36	18	77	,467	,32	,97	52	,25
	<b>WE</b>	59,67	13,81	26	93	-,14	,27	,98	52	,56
<b>Deutsch</b>	<b>RF</b>	86,51	7,95	51	98	-1,25	4,72	,90	69	,000
	<b>WE</b>	94,01	5,42	66	100	-2,48	10,02	,80	69	,000
<b>Türkisch</b>	<b>RF</b>	58,65	18,54	13	81	-,90	,01	,91	26	,03
	<b>WE</b>	84,62	13,94	40	99	-1,68	3,06	,83	26	,000
<b>Russisch</b>	<b>RF</b>	40,44	33,97	2	94	,50	-1,32	,88	18	,02
	<b>WE</b>	55,61	34,22	7	99	-,01	-1,57	,89	18	,04

(Sig. = .000  $\hat{=}$  keine Normalverteilung)

**Tabelle 43:** Ergebnisse der Tests auf Normalverteilung für die C-Test-Werte

Die Ergebnisse zeigen, dass bei fast keiner der relevanten Variablen eine Normalverteilung vorliegt. Allein die Variable für die WE-Werte der französischen C-Tests deutet eine Normalverteilung an.

## A.2 Trennschärpen der C-Tests

C-Test Englisch (N=4)		M	SD	Fit
<b>Englisch</b>	RF 1	18,90	3,84	,75
	RF 2	16,53	4,45	,80
	RF 3	18,81	3,55	,77
	RF 4	16,34	4,64	,75
<b>Englisch</b>	WE 1	21,34	2,84	,66
	WE 2	19,74	3,77	,80
	WE 3	21,07	2,72	,76
	WE 4	19,20	4,18	,76

Tabelle 44: Trennschärpen für den englischsprachigen C-Test

C-Test Französisch (N=4)		M	SD	Fit
<b>Französisch</b>	RF 1	13,37	4,06	,66
	RF 2	8,65	4,06	,80
	RF 3	12,21	3,32	,71
	RF 4	10,04	4,18	,77
<b>Französisch</b>	WE 1	17,81	4,28	,66
	WE 2	12,40	4,56	,84
	WE 3	15,83	2,99	,72
	WE 4	13,56	4,53	,72

Tabelle 45: Trennschärpen für den französischsprachigen C-Test

C-Test Deutsch (N=4)		M	SD	Fit
<b>Deutsch</b>	RF 1	20,90	3,55	,79
	RF 2	22,40	3,52	,83
	RF 3	21,01	3,43	,79
	RF 4	20,94	4,12	,78
<b>Deutsch</b>	WE 1	23,61	3,19	,85
	WE 2	23,70	3,31	,92
	WE 3	23,24	3,07	,91
	WE 4	22,16	3,88	,79

Tabelle 46: Trennschärpen für den deutschsprachigen C-Test

<b>C-Test Türkisch (N=4)</b>		<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Fit</b>
<b>Türkisch</b>	RF 1	16,15	5,05	,88
	RF 2	14,73	5,50	,91
	RF 3	16,23	5,19	,89
	RF 4	11,54	4,32	,77
<b>Türkisch</b>	WE 1	22,85	3,75	,79
	WE 2	20,62	4,23	,77
	WE 3	21,58	2,96	,68
	WE 4	18,54	5,68	,61

**Tabelle 47:** Trennschärfen für den türkischsprachigen C-Test

<b>C-Test Russisch (N=4)</b>		<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Fit</b>
<b>Russisch</b>	RF 1	11,11	8,22	,98
	RF 2	11,28	8,71	,97
	RF 3	10,28	9,40	,97
	RF 4	7,78	8,15	,97
<b>Russisch</b>	WE 1	14,28	7,87	,97
	WE 2	14,83	8,43	,97
	WE 3	14,22	8,60	,96
	WE 4	12,44	9,89	,94

**Tabelle 48:** Trennschärfen für den russischsprachigen C-Test

### A.3 Außenvalidierung der C-Tests

#### Korrelationen der C-Test-Werte mit Schul- und Selbsteinschätzungsnoten

		<b>C-Test Englisch</b> (n=70)	<b>Zeugnisnote Englisch</b> (n=70)	<b>Selbsteinschätzungs- note Englisch</b> (n=70)
<b>C-Test Englisch</b>	Kendall- Tau-b	1	-,353** ,000	-,365** ,000
<b>Zeugnisnote Englisch</b>	Kendall- Tau-b	-,353** ,000	1	,529** ,000
<b>Selbsteinschätzungsnote Englisch</b>	Kendall- Tau-b	-,365** ,000	,529** ,000	1

\*\* . Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (zweiseitig).

**Tabelle 49:** Korrelationen, C-Test Englisch mit Schul- und Selbsteinschätzungsnote Englisch

		<b>C-Test Franz.</b> (n=52)	<b>Zeugnisnote Franz.</b> (n=52)	<b>Selbsteinschätzungs- note Franz.</b> (n=52)
<b>C-Test Französisch</b>	Kendall- Tau-b	1	-,427** ,000	-,392** ,000
<b>Zeugnisnote Französisch</b>	Kendall- Tau-b	-,427** ,000	1	,639** ,000
<b>Selbsteinschätzungsnote Französisch</b>	Kendall- Tau-b	-,392** ,000	,639** ,000	1

\*\* . Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (zweiseitig).

**Tabelle 50:** Korrelationen, C-Test Französisch mit Schul- und Selbsteinschätzungsnote Französisch

		<b>C-Test Deutsch</b> (n=69)	<b>Zeugnisnote Deutsch</b> (n=70)	<b>Selbsteinschätzungs- note Deutsch</b> (n=70)
<b>C-Test Deutsch</b>	Kendall- Tau-b	1	-,337** ,000	-,376** ,000
<b>Zeugnisnote Deutsch</b>	Kendall- Tau-b	-,337** ,000	1	,450** ,000
<b>Selbsteinschätzungsnote Deutsch</b>	Kendall- Tau-b	-,376** ,000	,450** ,000	1

\*\* . Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (zweiseitig).

**Tabelle 51:** Korrelationen, C-Test Deutsch mit Schul- und Selbsteinschätzungsnote Deutsch

		<b>C-Test Türkisch</b> (n=26)	<b>Selbsteinschätzungsnote Türkisch</b> (n=26)
<b>C-Test Türkisch</b>	Kendall-Tau-b	1	-,474** ,001
<b>Selbsteinschätzungsnote Türkisch</b>	Kendall-Tau-b	-,474** ,001	1

\*\* . Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (zweiseitig).

**Tabelle 52:** Korrelationen, C-Test Türkisch mit Selbsteinschätzungsnote Türkisch

		<b>C-Test Russisch</b> (n=18)	<b>Selbsteinschätzungsnote Russisch</b> (n=18)
<b>C-Test Russisch</b>	Kendall-Tau-b	1	-,603** ,001
<b>Selbsteinschätzungsnote Russisch</b>	Kendall-Tau-b	-,603** ,001	1

\*\* . Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (zweiseitig).

**Tabelle 53:** Korrelationen, C-Test Russisch mit Selbsteinschätzungsnote Russisch

# Anhang B: Erhebungsinstrumente

## B.1 Fragebogen<sup>82</sup>

---

### 1 Dein Geschlecht?

---

weiblich

männlich

---

### 2 Wann bist du geboren?

---

Geburtsmonat:

*Bitte nur Geburtsmonat  
und Geburtsjahr eintragen*

.....  
*(Monat bitte in Druckbuchstaben eintragen)*

Geburtsjahr:

--	--	--	--

---

### 3 Wurden folgende Mitglieder deiner Familie in Deutschland geboren?

*Bitte nur ein Kästchen pro Zeile ankreuzen*

ja                      nein

a Mein Großvater mütterlicherseits (der Vater meiner Mutter)

b Meine Großmutter mütterlicherseits (die Mutter meiner Mutter)

c Mein Großvater väterlicherseits (der Vater meines Vaters)

d Meine Großmutter väterlicherseits (die Mutter meines Vaters)

e Mein Vater

f Meine Mutter

g Meine Geschwister (1)

h Meine Geschwister (2)

i Meine Geschwister (3)

j Ich selbst

---

<sup>82</sup> Bei dem hier dargestellten Fragebogen handelt es sich um die Version, die für die bilingual ausgewachsenen Probanden erstellt wurde und somit mehr Items enthält als jener Fragebogen, der für die einsprachig aufgewachsenen Probanden der Kontrollgruppe A entworfen wurde.

**Wenn du nicht in Deutschland geboren bist, wo bist du geboren?**

Ich bin in \_\_\_\_\_ geboren.

(Hier bitte Geburtsland eintragen)

**Seit wann bist du in Deutschland?**

Ich bin in Deutschland seit

--	--	--	--

(Bitte Jahr angeben)

---

**4 Welche Staatsangehörigkeit(en) hast du?**

---

.....

---

**5 Welche Schule besuchst du zurzeit?**

---

Hauptschule

Realschule

Gymnasium

Gesamtschule

Stadtteilschule

---

**6 In der wievielten Klasse bist du?**

---

.....

---

**7 Wo bist du in den Kindergarten gegangen?**

**Schreib daneben, wie viele Jahre das jeweils waren**

	nein	ja	Bitte Jahre eintragen
in Deutschland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
in einem anderen Land	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

**Wo war das?**

.....  
( bitte Land eintragen)

---

**8 Wo bist du bisher schon zur Schule gegangen?**

**Schreib daneben, wie viele Schuljahre das jeweils waren**

	nein	ja	Bitte Schuljahre eintragen
in Deutschland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
in einem anderen Land	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

**Wo war das?**

.....  
( bitte Land eintragen)

---

**9 Welche Sprache hast du in deiner Familie zuerst gelernt?**

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen

Deutsch

Deutsch und eine andere Sprache, und zwar:

.....  
(Bitte Sprache eintragen)

eine andere Sprache, und zwar:

.....  
(Bitte Sprache eintragen)

---

**10 Welche Sprache spricht ihr überwiegend zu Hause?**

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen

Herkunftssprache

Deutsch

eine andere Sprache, und zwar:

---

**11 Welche Sprache sprechen deine Eltern untereinander?**

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen

nur Deutsch

meistens Deutsch, aber manchmal auch

.....  
(Bitte Sprache eintragen)

meistens

....., aber manchmal auch Deutsch

(Bitte Sprache eintragen)

nur

.....  
(Bitte Sprache eintragen)

---

**12a Welche Sprache sprichst du mit deiner Mutter?**

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen

nur Deutsch

meistens Deutsch, aber manchmal auch

.....  
(Bitte Sprache eintragen)

meistens

....., aber manchmal auch Deutsch

(Bitte Sprache eintragen)

nur

.....  
(Bitte Sprache eintragen)

---

**12b Welche Sprache sprichst du mit deinem Vater?**

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen

nur Deutsch

meistens Deutsch, aber manchmal auch

.....  
(Bitte Sprache eintragen)

meistens

....., aber manchmal auch Deutsch

(Bitte Sprache eintragen)

nur

.....  
(Bitte Sprache eintragen)

### 13 Welche Sprachen sprichst du mit folgenden Personen?

Bitte nur ein Kästchen pro Zeile ankreuzen

	nur Deutsch	meistens Deutsch	meistens Herkunfts- sprache	nur Herkunfts- sprache
Mit deinem/er besten Freund/Freundin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit deinen Mitschülern in der Pause	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Jugendlichen in der Nachbarschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Jugendlichen in der Sportgruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit deinen Geschwistern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit deinen Großeltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

### 14 Gibt es Orte, an denen du vermeidest, deine Herkunftssprache oder eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen?

nein      ja  
     

Wenn ja, welche Orte sind das?

.....

---

### 15 Du hast im Alltag in verschiedenen Situationen die Möglichkeit, in deiner Herkunftssprache oder einer anderen Sprache zu sprechen. Kurz zusammengefasst, wovon hängt deine Sprachwahl in erster Linie ab?

Bitte alles ankreuzen, was zutrifft!

Von den Personen, mit denen ich rede	<input type="checkbox"/>
Vom Ort, an dem ich mich aufhalte	<input type="checkbox"/>
Vom Thema, über das geredet wird	<input type="checkbox"/>
Von meinen Sprachkenntnissen	<input type="checkbox"/>
Von meiner persönlichen Stimmung und der Atmosphäre	<input type="checkbox"/>
Von einem anderen Grund	<input type="checkbox"/>

und zwar: \_\_\_\_\_

**16 Wenn du im Beisein von Deutschen deine Herkunftssprache manchmal aufgibst, warum tust du das?** *Bitte alles ankreuzen, was zutrifft!*

Ich spreche meine Sprache in der Öffentlichkeit überhaupt nicht	<input type="checkbox"/>
Passiert automatisch, ganz unbewusst	<input type="checkbox"/>
Damit wir eine Sprache sprechen, in der wir uns verstehen können	<input type="checkbox"/>
Weil es höflicher ist und sich so gehört	<input type="checkbox"/>
Weil es die Deutschen von uns verlangen oder erwarten	<input type="checkbox"/>
Weil es mir peinlich ist, vor anderen diese Sprache zu sprechen	<input type="checkbox"/>
Aus einem anderen Grund	<input type="checkbox"/>

und zwar: \_\_\_\_\_.

**17 Hast du muttersprachlichen Unterricht in einer anderen Sprache als Deutsch erhalten?**

**Wenn ja, wie viele Stunden in der Woche?**

	nein	ja	<i>Bitte Stunden pro Woche eintragen</i>	
innerhalb der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/> Stunden/Woche
außerhalb der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/> Stunden/Woche
seit wann	<i>Bitte das Jahr eintragen</i>		<input type="text"/>	<input type="text"/>

**18 Hast du Unterricht in „Deutsch als Fremdsprache“ oder Förderunterricht im Fach „Deutsch“ erhalten?**

**Wenn ja, wie viele Stunden in der Woche?**

	nein	ja	<i>Bitte Stunden pro Woche eintragen</i>	
innerhalb der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/> Stunden/Woche
außerhalb der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/> Stunden/Woche

**19 Wie würdest du dein Deutsch beurteilen?**

**Gib dir selber Schulnoten von 1 bis 6 (1- sehr gut, 6- sehr schlecht)**

allgemein	Note	<input type="text"/>
Sprechen	Note	<input type="text"/>
Schreiben	Note	<input type="text"/>
Hörverstehen	Note	<input type="text"/>
Lesen	Note	<input type="text"/>
Aussprache	Note	<input type="text"/>

---

**20** Wie würdest du deine herkunftssprachlichen Fähigkeiten beurteilen?**Gib dir selber Schulnoten von 1 bis 6 (1- sehr gut, 6- sehr schlecht)**

allgemein	Note	<input type="checkbox"/>
Sprechen	Note	<input type="checkbox"/>
Schreiben	Note	<input type="checkbox"/>
Hörverstehen	Note	<input type="checkbox"/>
Lesen	Note	<input type="checkbox"/>
Aussprache	Note	<input type="checkbox"/>

---

**21** Welche Sprachen außer Deutsch lernst Du in der Schule?*Bitte alles angeben, was zutrifft!*

	1. Sprache	2. Sprache	3. Sprache	4. Sprache
Englisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Französisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Latein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spanisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Sprache 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

**22** Welche Note hattest du im letzten Zeugnis in den folgenden drei Fächern?

Deutsch	Note	<input type="checkbox"/>
1. Fremdsprache	Note	<input type="checkbox"/>
2. Fremdsprache	Note	<input type="checkbox"/>

---

**23** Wie würdest du dein Englisch beurteilen?**Gib dir selber Schulnoten von 1 bis 6 (1- sehr gut, 6- sehr schlecht)**

allgemein	Note	<input type="checkbox"/>
Sprechen	Note	<input type="checkbox"/>
Schreiben	Note	<input type="checkbox"/>
Hörverstehen	Note	<input type="checkbox"/>
Lesen	Note	<input type="checkbox"/>
Aussprache	Note	<input type="checkbox"/>

---

**24 Hast du irgendwann einmal bezahlten Nachhilfeunterricht für Englisch bekommen?**

	nein	ja
innerhalb der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
außerhalb der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

---

**25 Wie würdest du dein Französisch beurteilen?  
Gib dir selber Schulnoten von 1 bis 6 (1- sehr gut, 6- sehr schlecht)**

allgemein	Note	<input type="checkbox"/>
Sprechen	Note	<input type="checkbox"/>
Schreiben	Note	<input type="checkbox"/>
Hörverstehen	Note	<input type="checkbox"/>
Lesen	Note	<input type="checkbox"/>
Aussprache	Note	<input type="checkbox"/>

---

**26 Hast du irgendwann einmal bezahlten Nachhilfeunterricht für Französisch bekommen?**

	nein	ja
innerhalb der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
außerhalb der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

## B.2 C-Tests

## ENGLISCH

Charlie, a chimpanzee in a South African zoo who became addicted to cigarettes, has died at the age of 52. He li\_\_\_\_\_ 12 years lon\_\_\_\_\_ than a usu\_\_\_\_\_ chimpanzee. After a vi\_\_\_\_\_ of Charlie smo\_\_\_\_\_ cigarettes that we\_\_\_\_\_ thrown away b\_\_\_\_\_ visitors appeared o\_\_\_\_\_ the Internet, the ani\_\_\_\_\_ and the zo\_\_\_\_\_ gained international atte\_\_\_\_\_ and some visi\_\_\_\_\_ threw him addit\_\_\_\_\_ cigarettes. According t\_\_\_\_\_ his keepers, Charlie w\_\_\_\_\_ an occasional smo\_\_\_\_\_ and even tri\_\_\_\_\_ to hide his habit fr\_\_\_\_\_ his keepers, wh\_\_\_\_\_ wanted him to st\_\_\_\_\_ smoking and gave h\_\_\_\_\_ medical care a\_\_\_\_\_ a special diet. Resear\_\_\_\_\_ found that on\_\_\_\_\_ seven percent o\_\_\_\_\_ chimpanzees in captivity live beyond forty years of age. It is believed that Charlie learned to smoke during his time in a US circus before being transferred to the zoo. Zookeepers say that the animal died of old age and not because of his smoking habits.

Wikipedia. (2011e). *Charlie the smoking chimpanzee dies aged 52*.  
[http://en.wikinews.org/wiki/Charlie\\_the\\_smoking\\_chimpanzee\\_dies\\_aged\\_52](http://en.wikinews.org/wiki/Charlie_the_smoking_chimpanzee_dies_aged_52).

Bob Dylan, the U.S. musical artist and songwriter, performed his first concert ever in Vietnam on Sunday night, forty years after his 1960s protest songs of the anti-Vietnam War movement. The concert sta\_\_\_\_\_ after he pla\_\_\_\_\_ two shows i\_\_\_\_\_ China. Dylan played outd\_\_\_\_\_ on a wa\_\_\_\_\_ evening on t\_\_\_\_\_ grassy grounds o\_\_\_\_\_ a university. The audi\_\_\_\_\_ was a mixt\_\_\_\_\_ of young a\_\_\_\_\_ old; both forei\_\_\_\_\_ and Vietnamese we\_\_\_\_\_ present. He played in a Vietnam at peace wh\_\_\_\_\_ half the popul\_\_\_\_\_ is under 30, too yo\_\_\_\_\_ to have memo\_\_\_\_\_ of the war. Dre\_\_\_\_\_ in a whi\_\_\_\_\_ shirt, black jac\_\_\_\_\_ and wearing a hat, h\_\_\_\_\_ was welcomed with lo\_\_\_\_\_ applause by an enthus\_\_\_\_\_ audience. His song list incl\_\_\_\_\_ a selection of h\_\_\_\_\_ 1960s and 1970s hits along wi\_\_\_\_\_ more recent songs. The vice president of the Vietnam Composers' Association said that the significance of Dylan's performance was recognized by his Vietnamese fans.

Wikipedia. (2011f). *Bob Dylan plays first concert in Vietnam*.  
[http://en.wikinews.org/wiki/Bob\\_Dylan\\_plays\\_first\\_concert\\_in\\_Vietnam](http://en.wikinews.org/wiki/Bob_Dylan_plays_first_concert_in_Vietnam).

Bruce Lee was born on 27 November 1940 in San Francisco but was raised in Hong Kong until his late teens. His mother was \_\_\_\_\_ from one of \_\_\_\_\_ the wealthiest and \_\_\_\_\_ most powerful families \_\_\_\_\_ in Hong Kong. Despite this advancement \_\_\_\_\_ of his family's status \_\_\_\_\_, the Hong Kong neighbourhood \_\_\_\_\_ where Lee grew up in became \_\_\_\_\_ dangerous. Hong Kong was a tough place \_\_\_\_\_ to grow up in. Gangs ruled the \_\_\_\_\_ city streets and Lee was often \_\_\_\_\_ forced to fight \_\_\_\_\_ them. After being \_\_\_\_\_ involved in many \_\_\_\_\_ street fights, Lee's parents \_\_\_\_\_ decided that he \_\_\_\_\_ needed to be \_\_\_\_\_ trained in the martial arts. His first introduction \_\_\_\_\_ to martial arts was through his \_\_\_\_\_ father. In 1954 Lee began \_\_\_\_\_ training in Wing Chun after \_\_\_\_\_ losing a fight. At the age \_\_\_\_\_ of 18, Lee returned \_\_\_\_\_ to the United States and entered the University of Washington to study philosophy. Lee's film career started in 1964 when the television producer William Dozier invited him for an audition. Still today, he is widely considered to be the most influential martial artist of modern times.

Wikipedia. (2011g). *Bruce Lee (English version)*.

[http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Bruce\\_Lee&oldid=434631693](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Bruce_Lee&oldid=434631693).

The Bermuda Triangle, also known as the Devil's Triangle, is a region in the western part of the North Atlantic Ocean where a number of airplanes and ships disappeared under mysterious circumstances. Some people try \_\_\_\_\_ to explain these \_\_\_\_\_ events with supernatural \_\_\_\_\_ concepts such as \_\_\_\_\_ UFOs or the lost \_\_\_\_\_ continent of Atlantis. A scientific explanation \_\_\_\_\_ for some of \_\_\_\_\_ the disappearances has \_\_\_\_\_ focused on large \_\_\_\_\_ amounts of methane gas on \_\_\_\_\_ the sea floor. Different \_\_\_\_\_ experiments in Australia show \_\_\_\_\_ that gas bubbles can \_\_\_\_\_ sink a model ship because \_\_\_\_\_ they decrease the water \_\_\_\_\_ density. This could cause \_\_\_\_\_ a ship to sink \_\_\_\_\_ very rapidly and \_\_\_\_\_ without warning. Although \_\_\_\_\_ the Bermuda Triangle is \_\_\_\_\_ considered one of the most \_\_\_\_\_ dangerous areas in the world \_\_\_\_\_, numerous official agencies \_\_\_\_\_ have stated that \_\_\_\_\_ the number of disappearances \_\_\_\_\_ in this region is similar to that in any other area of the ocean.

Wikipedia. (2011h). *Bermuda Triangle*.

[http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Bermuda\\_Triangle&oldid=434702654](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Bermuda_Triangle&oldid=434702654).

Bruce Lee est né dans le quartier de Chinatown à San Francisco aux États-Unis le 27 novembre 1940. Il est consi\_\_\_\_\_ comme le pl\_\_\_\_\_ grand maître d'ar\_\_\_\_\_ martiaux dans l\_\_\_\_\_ cinéma mondial d\_\_\_\_\_ XX<sup>e</sup> siècle. S\_\_\_\_\_ père, Lee Hoi Chuen ét\_\_\_\_\_ comédien et chan\_\_\_\_\_ de l'opéra. C'e\_\_\_\_\_ à l'âge d\_\_\_\_\_ 13 ans, q\_\_\_\_\_ Bruce Lee com\_\_\_\_\_ à étudier u\_\_\_\_\_ art martial chin\_\_\_\_\_, le Wing Chun. E\_\_\_\_\_ 1959, il ent\_\_\_\_\_ au lycée à Seattle po\_\_\_\_\_ valider sa natio\_\_\_\_\_ américaine et pa\_\_\_\_\_ que ses par\_\_\_\_\_ voulaient l'éloigner d\_\_\_\_\_ gangs de ru\_\_\_\_\_ chinois, puis i\_\_\_\_\_ poursuit des étu\_\_\_\_\_ de philosophie à l'uni\_\_\_\_\_ de Washington. A cette époque, Bruce Lee commence à enseigner sérieusement les arts martiaux, en ouvrant une école. Grâce à ses rôles dans plusieurs films, Bruce Lee devient célèbre.

Wikipedia. (2011i). *Bruce Lee (version française)*.

[http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Bruce\\_Lee&oldid=66268680](http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Bruce_Lee&oldid=66268680).

Le Triangle des Bermudes est une zone de l'océan Atlantique qui serait le théâtre d'un grand nombre de disparitions de bateaux et d'avions. De nombreuses lége\_\_\_\_\_ existent à pro\_\_\_\_\_ de cette zo\_\_\_\_\_. Parmi les hypot\_\_\_\_\_ scientifiques, on a souv\_\_\_\_\_ considéré des trou\_\_\_\_\_ magnétiques et d\_\_\_\_\_ gazes océaniques, p\_\_\_\_\_ exemple des émis\_\_\_\_\_ sous-marines d'u\_\_\_\_\_ gaz hautement inflam\_\_\_\_\_ comme le méth\_\_\_\_\_. La présence d\_\_\_\_\_ méthane sous fo\_\_\_\_\_ de bulles da\_\_\_\_\_ l'eau réduit forte\_\_\_\_\_ la masse de l'e\_\_\_\_\_ jusqu'à prov\_\_\_\_\_ une perte d\_\_\_\_\_ flottabilité pour l\_\_\_\_\_ bateaux. La prés\_\_\_\_\_ de méthane dans l'a\_\_\_\_\_ diminue l\_\_\_\_\_ masse volumique e\_\_\_\_\_ explique alors la per\_\_\_\_\_ de l'aérodynamique des avions; si la concentration est suffisante, cela explique alors l'arrêt des moteurs.

Wikipedia. (2011j). *Triangle des Bermudes*.

[http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Triangle\\_des\\_Bermudes&oldid=66103004](http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Triangle_des_Bermudes&oldid=66103004).

Shi Weihang a été condamné le 10 juin à 3 ans de prison et 15700 euros d'amende par le tribunal de Pékin. Son crime? Il aurait imprimé des bibles et de la littérature chrétienne. Ce chrétien chinois âgé de 39 ans est marié et père de deux enfants. Il est considéré comme un citoyen qui aime son pays. Il possède une société d'import-export qui compte plusieurs affaires, par exemple une librairie et un imprimerie. La librairie professionnelle du village olympique de Pékin, a trouvé les documents nécessaires et agit en toute légalité. La famille de Shi est très inquiète pour sa santé: il souffre de diabète et ne reçoit pas les soins médicaux nécessaires en prison. Depuis le début de sa détention, il a perdu 20 kg.

Wikipedia. (2011k). *Un chrétien chinois condamné pour avoir imprimé des bibles*. [http://fr.wikinews.org/w/index.php?title=Un\\_chrétien\\_chinois\\_condamné\\_pour\\_avoir\\_imprimé\\_des\\_bibles&oldid=185729](http://fr.wikinews.org/w/index.php?title=Un_chrétien_chinois_condamné_pour_avoir_imprimé_des_bibles&oldid=185729).

Le cycliste belge Wouter Weylandt a perdu la vie aujourd'hui lors de la troisième étape du *Giro*, le Tour d'Italie, après une chute dans la descente du Passo del Bocco, à 25 kilomètres de l'arrivée. Selon la police, le scénario du drame est le suivant: la pédale gauche du cycliste belge accroche le muret situé sur le long de la route. Il tombe sur une vingtaine de mètres avant de s'arrêter. Ce terrible accident lui fait perdre connaissance. Alors qu'il perd beaucoup de sang, le service médical lui fait un massage cardiaque. Un hélicoptère médical arrive sur place, mais ne peut se poser à proximité du lieu de l'accident à cause du relief de la région. Wouter Weylandt avait 26 ans et allait devenir père.

Wikipedia. (2011l). *Cyclisme: Wouter Weylandt trouve la mort sur le Tour d'Italie*. [http://fr.wikinews.org/w/index.php?title=Cyclisme:\\_Wouter\\_Weylandt\\_trouve\\_la\\_mort\\_sur\\_le\\_Tour\\_d%27Italie&oldid=317569](http://fr.wikinews.org/w/index.php?title=Cyclisme:_Wouter_Weylandt_trouve_la_mort_sur_le_Tour_d%27Italie&oldid=317569).

Die McDonald's-Burger sind anscheinend „unkaputtbar“. Diese Erfahrung machte jetzt die New Yorker Fotokünstlerin Sally Davies. Sie wollte den Verwesungsprozess eines Burgers fotografisch dokumentieren. Und sie fand da: kein Schimmel, keine Verwesung. Davies hat den Burger und eine Portion Pommes und frites in einer der zahllosen McDonald's-Filialen in New York gekaufte. Ihre Beobachtungen an dem Kunstobjekt erbrachten jedoch keine gravierende Veränderung an dem Aushängeschild der Fastfoodkette. Der Burger wurde lediglich etwas kleiner, dann taugte sich nichts mehr. Er „versteinerte“ ohne jegliche Schimmelbildung. Selbst die Hunde der Fotografin beschnüffelten den Burger hin und wieder, jedoch ohne auf die Idee zu kommen, da hineinzubeißen. In den USA wurde der gescheiterte Versuch der Fotokünstlerin bereits zum Medienereignis.

Wikipedia. (2011a). *McDonald's: Burger verwest nicht*.

[http://de.wikinews.org/w/index.php?title=McDonald%27s:\\_Burger\\_verwest\\_nicht&oldid=566479](http://de.wikinews.org/w/index.php?title=McDonald%27s:_Burger_verwest_nicht&oldid=566479).

Die Quelle der EHEC-Erkrankungen liegt weiter im Dunkeln. Der Stamm der Bakterien bei den Patienten stimmt laut Forschern nicht mit dem Stamm auf den spanischen Gurken überein. Die Behörden warnen trotzdem weiterhin vor dem Verzehr von Gurken, Tomaten und Blattsalat. In Hamburg waren mehrere Salatgurken entdeckt worden, auf denen sich die Erreger befanden. Drei der Gurken waren aus Spanien, einer vermutlich aus den Niederlanden. Die Ergebnisse auf zwei der spanischen Gurken stehen fest; für die bei anderen liegen noch keine Ergebnisse vor. Seit Dienstag ist das erste Todesopfer der Krankheit außerhalb Deutschlands zu beklagen. Es handelt sich um eine 50-jährige Frau aus Schweden. Auch sie dürfte sich in Deutschland infiziert haben. Der Schwerpunkt der Infektionen liegt weiter in Norddeutschland.

Wikipedia. (2011b). *Spanische Gurken sind nicht die Ursache der EHEC-Erkrankungen in Deutschland*.

[http://de.wikinews.org/w/index.php?title=Spanische\\_Gurken\\_sind\\_nicht\\_die\\_Ursache\\_der\\_EHEC-Erkrankungen\\_in\\_Deutschland&oldid=597355](http://de.wikinews.org/w/index.php?title=Spanische_Gurken_sind_nicht_die_Ursache_der_EHEC-Erkrankungen_in_Deutschland&oldid=597355).

Am 27. November 1940 wurde Bruce Lee in San Francisco als Sohn eines Chinesen und einer Deutsch-Chinesin geboren. Nach Absolvierung d\_\_\_\_\_ Grundschule wurde Lee m\_\_\_\_\_ zwölf Jahren i\_\_\_\_\_ Hongkong auf ei\_\_\_\_\_ katholischen Knabenschule zugel\_\_\_\_\_. Auf Grund der vorherrs\_\_\_\_\_ Rivalität zwischen chin\_\_\_\_\_ und britischen Schü\_\_\_\_\_ kam es na\_\_\_\_\_ der Schule oftm\_\_\_\_\_ zu Schlägereien. Sch\_\_\_\_\_ bald bat Lee se\_\_\_\_\_ Mutter, Kampfkunstunterricht neh\_\_\_\_\_ zu dürfen, u\_\_\_\_\_ sich verteidigen z\_\_\_\_\_ können. Er trai\_\_\_\_\_ bei Yip Man, ei\_\_\_\_\_ Meister des Wing Chun. Um zu gewäh\_\_\_\_\_, dass Lee weit\_\_\_\_\_ die amerikanische Staatsb\_\_\_\_\_ behalten konnte, beschl\_\_\_\_\_ seine Eltern, i\_\_\_\_\_ nach San Francisco zu schi\_\_\_\_\_. So fuhr e\_\_\_\_\_ 1959 an Bo\_\_\_\_\_ eines Dampfers in die Vereinigten Staaten. Dort qualifizierte er sich für die Universität und studierte Philosophie. Durch den Fernsehproduzenten William Dozier kam Bruce Lee zur Schauspielerei und gilt heute noch als Ikone des Martial-Arts-Film.

Wikipedia. (2011c). *Bruce Lee (Deutsche Version)*.

[http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Bruce\\_Lee&oldid=89979535](http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Bruce_Lee&oldid=89979535).

Das Bermudadreieck, auch Teufelsdreieck genannt, ist die Bezeichnung eines Seegebietes, das sich im westlichen Atlantik nördlich der Karibik befindet. Durch mehrere m\_\_\_\_\_ der Gegend zusammenh\_\_\_\_\_ Schiffs- oder Flugzeugka\_\_\_\_\_ erhielt das Bermudadreieck d\_\_\_\_\_ Ruf, die Ursache f\_\_\_\_\_ das Verschwinden vie\_\_\_\_\_ Schiffe und Flug\_\_\_\_\_ zu sein. Da\_\_\_\_\_ wurden zum Te\_\_\_\_\_ Unglücke gezählt, d\_\_\_\_\_ sich direkt i\_\_\_\_\_ Bermudadreieck abges\_\_\_\_\_ hatten, zum Teil ab\_\_\_\_\_ auch Vorgänge, die n\_\_\_\_\_ in der Nä\_\_\_\_\_ stattfanden oder b\_\_\_\_\_ denen Schiffe das Drei\_\_\_\_\_ nur zuvor durchf\_\_\_\_\_ hatten. Einige d\_\_\_\_\_ Vorfälle, bei denen Schi\_\_\_\_\_, Flugzeuge oder ih\_\_\_\_\_ Besatzungen spurlos versch\_\_\_\_\_ sein sollen, kon\_\_\_\_\_ nicht restlos aufge\_\_\_\_\_ werden. Sie inspi\_\_\_\_\_ verschiedene Autoren zu teilweise recht bizarren Erklärungsversuchen, die Grundlage für eine Vielzahl literarischer Werke, Filme und Internetseiten wurden.

Wikipedia. (2011d). *Bermuda Dreieck*.

<http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Bermudadreieck&oldid=89347571>.

37 yaşındaki İngiliz şarkıcı Robbie Williams, The Sun gazetesine yaptığı açıklamalarda haftada iki kez erkeklik hormon iğnesi aldığını belirtti. Büyüme hormonu alm\_\_\_\_\_ için doktora gi\_\_\_\_\_ Williams, doktorun yap\_\_\_\_\_ testler sonucu b\_\_\_\_\_ hormona ihtiyacı olmad\_\_\_\_\_ farkına vardı. Bu hor\_\_\_\_\_ orta yaşlı insan\_\_\_\_\_ yaşlılığı geciktirmek amac\_\_\_\_\_ aldığı bir hormondur. Test\_\_\_\_\_ sonucunda ise baş\_\_\_\_\_ bir durum fa\_\_\_\_\_ edildi. Doktor, Williams'ın erkek\_\_\_\_\_ hormonlarının düşük sevi\_\_\_\_\_ olduğu tespit et\_\_\_\_\_. Ve Williams'a sür\_\_\_\_\_ uyku durumu ol\_\_\_\_\_ letarji teşhisi koy\_\_\_\_\_. Williams, doktorun açıkl\_\_\_\_\_ ile birlikte b\_\_\_\_\_ aydınlanma yaşadığını beli\_\_\_\_\_. Ve artık es\_\_\_\_\_ enerjisini topladığını v\_\_\_\_\_ hayatının değiştiğini d\_\_\_\_\_ ekledi. Testesteron iğn\_\_\_\_\_, spor yapan erkek\_\_\_\_\_ kasları korumak için kullanılıyor. Ancak bu tedavi kalp krizi riskini artırıyor.

Wikipedia. (2011m). *Williams, erkeklik hormonu alıyor*.

[http://tr.wikinews.org/w/index.php?title=Williams,\\_erkeklik\\_hormonu\\_alıyor&oldid=61055](http://tr.wikinews.org/w/index.php?title=Williams,_erkeklik_hormonu_alıyor&oldid=61055).

Apple bilgisayar şirketi başkanı Steve Jobs yaptığı son açıklamada, Apple PC ve Mac'leri, iPad, iPhone ya da bir iPod Touch gibi sadece bir cihaz haline getirecek olan iCloud teknolojisini tanıttı. Sağlık sorunları ol\_\_\_\_\_ ve bir süre\_\_\_\_\_ şirketteki görevini dışar\_\_\_\_\_ yürüten Steve Jobs, Mart ayı\_\_\_\_\_ iPad 2 tanıtımını yapm\_\_\_\_\_. Son olarak Steve Jobs iCloud teknolo\_\_\_\_\_ anlatmak için bas\_\_\_\_\_ mensuplarının karşısına geç\_\_\_\_\_ ve açıklama yap\_\_\_\_\_. Yapılan açıklamalarda ayr\_\_\_\_\_ iCloud sisteminin bed\_\_\_\_\_ olacağı belirtildi. Geçti\_\_\_\_\_ yıl Aralık ayında Google taraf\_\_\_\_\_ Chrome Os yük\_\_\_\_\_ notebooklar Amerika'da den\_\_\_\_\_ amaçlı olarak ücre\_\_\_\_\_ bir şekilde beli\_\_\_\_\_ sayıda dağıtılmıştı. Bilindiği gi\_\_\_\_\_ Chrome Os işletim sist\_\_\_\_\_ de benzer mantık il\_\_\_\_\_ çalışıyor. Bilgisayardaki he\_\_\_\_\_ kullanıcı internet üzer\_\_\_\_\_ bir kullanıcı ad\_\_\_\_\_ ve şifre sahi\_\_\_\_\_ oluyor. Kulla\_\_\_\_\_ istediği takdirde istediği tüm cihazlardan program, bilgi ve belgelerine ulaşabiliyor.

Wikipedia. (2011n). *Apple i-bulut teknolojisine geçiyor*.  
[http://tr.wikinews.org/w/index.php?title=Apple\\_ibulut\\_teknolojisine\\_geçiyor&oldid=61795](http://tr.wikinews.org/w/index.php?title=Apple_ibulut_teknolojisine_geçiyor&oldid=61795).

Lee Jun-Fan 27 Kasım 1940 senesinde San Francisco'da doğdu, ama annesi ona Amerikan ismi vermeyi düşünmüyordu. Hastane görevlilerinden birine bebeğe Bruce demesi başladı, bu yüzden annesi de bu ismi değiştirmeyip Bruce adını verdi. Babası ve annesi Çin opera oyuncuydu. Lee doğduktan sonra, bir turne için Birleşik Devletlerde bulunuydu. Aile çok kısa bir süre sonra Hong Kong'a geldi ve döndü. Bruce Hong Kong'da film kariyerine 8 yaşında başladı. Düşme korkusunu yenebilmek için dövme sanatları eğitimi aldı. Zaman geçtikçe Bruce Lee'nin dövme sanatları ile ilgisi de arttı ve Wing Chun'un temel kungfu dersleri almaya başladı. 1959'da ailesi onu liseyi bitirmesi için Amerika'daki arkadaşlarına yanına göndermeye karar verdi. Amerikan sinemasında ve Uzakdoğu film sanayinde süper starlığa yükselen Lee *Ölüm Oyunu* adlı filmini tamamlayamadan öldü.

Wikipedia. (2011o). *Bruce Lee (Türkçe versiyonu)*.

[http://tr.wikipedia.org/w/index.php?title=Bruce\\_Lee&oldid=9543739](http://tr.wikipedia.org/w/index.php?title=Bruce_Lee&oldid=9543739).

Bermuda Şeytan Üçgeni, Atlantik Okyanus'unda çok sayıda uçak ve geminin kaybolduğu bölgenin adıdır. Kiminin açıklama getiremediği bu fenomen, bilim adamlarından ve pek çok insan tarafından doğaüstü bir olay olarak algılandı. Son iddiaya göre tüm bu garip olaylar aslında basit bir doğal gaz cilvesi idi. Yeryüzü altından fışkıran doğal gazlar, sadece yüksek kara parçaları değil, deniz ve okyanus tabanları da çıkarlar. Çünkü deniz tabanları derin üstü suyla kaplı alçak kara parçalarıdır. Ancak, okyanusların derinlikli bölgelerden çıkmak istediği doğal gazlar, orada çok düşük ısıda etkisiyle katı hâle dönüşürler ve "hidrat" denilen beyaz bir madde hâline gelirler. Çok derinlere dalabilen robot kameraları şu bilimsel açıklama getirilmiştir: Tabanın ısınması yüzünden, bu "tebeşir gazlar" erir ve sudan hafif oldukları için yüzeye doğru yükselirler. O anda, tabandan yüzeye kadar suyun yoğunluğu azalır ve o sırada oradan geçen ne varsa, hızla okyanusun dibine batar.

Wikipedia. (2011p). *Bermuda Şeytan Üçgeni*.

[http://tr.wikipedia.org/w/index.php?title=Bermuda\\_Şeytan\\_Üçgeni&oldid=9506986](http://tr.wikipedia.org/w/index.php?title=Bermuda_Şeytan_Üçgeni&oldid=9506986).

Брюс Ли, мастер восточных единоборств, киноактёр и кинорежиссёр, родился в 1940 году в семье актера китайской оперы. Брюс с дет\_\_\_\_\_ интересовался восточными единобор\_\_\_\_\_, но серьёзно им\_\_\_\_\_ не занимался. В юно\_\_\_\_\_ Брюс Ли выиг\_\_\_\_\_ чемпионат по бальным тан\_\_\_\_\_ в Гонконге. Тог\_\_\_\_\_ же он реш\_\_\_\_\_ серьёзно заняться кунг-фу. С то\_\_\_\_\_ времени Брюс ник\_\_\_\_\_ надолго не остав\_\_\_\_\_ занятия кунг-фу и пост\_\_\_\_\_ тренировался. В девятнадцать л\_\_\_\_\_ Брюс Ли перее\_\_\_\_\_ в США, где он окон\_\_\_\_\_ Техническую школу Эдиссона и посту\_\_\_\_\_ в Вашингтонский университет. В США Брюс на\_\_\_\_\_ сниматься в телесе\_\_\_\_\_. Поз\_\_\_\_\_ он открыл св\_\_\_\_\_ собственную школу бое\_\_\_\_\_ искусств, где препо\_\_\_\_\_ свой собст\_\_\_\_\_ стиль кунг-фу. Брюс стал попу\_\_\_\_\_, у него начали появ\_\_\_\_\_ ученики, в числе которых были и многие известные люди. В то же время Брюс Ли очень много времени уделял съёмкам, пытаясь усовершенствовать каждое своё движение на экране.

Wikipedia. (2011q). *Брюс Ли (Bruce Lee)*.

[https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Ли,\\_Брюс&oldid=48200372](https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Ли,_Брюс&oldid=48200372).

Группа женщин в Саудовской Аравии решила сесть за руль в пятницу 17 июня в знак протеста против запрета на вождение автомобилей женщинами. Утром некоторые жен\_\_\_\_\_ выехали в магаз\_\_\_\_\_ за покупками или реш\_\_\_\_\_ просто поездить п\_\_\_\_\_ улицам Эр-Рияда н\_\_\_\_\_ автомобиле. Неясно, бу\_\_\_\_\_ ли эта акц\_\_\_\_\_ протеста популярной. Неко\_\_\_\_\_ женщин может отпуг\_\_\_\_\_ история активистки Манал Шериф. Е\_\_\_\_\_ посадили в тюрь\_\_\_\_\_ на две нед\_\_\_\_\_ после того, к\_\_\_\_\_ она села з\_\_\_\_\_ руль и размес\_\_\_\_\_ в интернете видеоза\_\_\_\_\_ своей поездки. Религ\_\_\_\_\_ традиции ислама запре\_\_\_\_\_ женщинам водить автом\_\_\_\_\_. Сторонники это\_\_\_\_\_ запрета говорят, что ес\_\_\_\_\_ женщина получит закон\_\_\_\_\_ право водить маш\_\_\_\_\_, то она смо\_\_\_\_\_ покидать дом и обща\_\_\_\_\_ с незнакомыми мужчинами. Этот запрет вынуждает семьи нанимать водителей и предоставлять им место для проживания в доме или обращаться за помощью к родственникам-мужчинам.

Wikipedia. (2011r). *Саудовская Аравия (Saudi Arabien)*.

[http://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Саудовская\\_Аравия&oldid=35185279](http://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Саудовская_Аравия&oldid=35185279).

Фирма «Спейс Адвенчес», которая занимается космическим туризмом, предлагает клиентам космический полёт с выходом в открытый космос. Цена такого пол\_\_\_\_\_ — 35 миллионов долларов. Фир\_\_\_\_\_ «Спейс Адвенчес» уже органи\_\_\_\_\_ полёты трёх косми\_\_\_\_\_ туристов. В насто\_\_\_\_\_ момент готовится к сво\_\_\_\_\_ космическому приключению четвёр\_\_\_\_\_ турист — японец Дайсукэ Эномото. Со следу\_\_\_\_\_ года туристам бу\_\_\_\_\_ также предлагать вых\_\_\_\_\_ в открытый кос\_\_\_\_\_ . Для этого тур\_\_\_\_\_ должны пройти допол\_\_\_\_\_ тренировки в теч\_\_\_\_\_ шести месяцев. Продолжительность косми\_\_\_\_\_ полёта составит шестнадцать су\_\_\_\_\_, при этом в откры\_\_\_\_\_ космосе турист будет нахо\_\_\_\_\_ девяносто минут. Во вре\_\_\_\_\_ выхода в кос\_\_\_\_\_ можно будет од\_\_\_\_\_ раз наблюдать вос\_\_\_\_\_ и заход солн\_\_\_\_\_. Том Джоунс, консуль\_\_\_\_\_ фирмы «Спейс Адвенчес», гово\_\_\_\_\_, что во время выхода в открытый космос всегда присутствует доля риска. Но, если человек идёт на это с полным пониманием опасности, то все не так страшно.

Wikipedia. (2011s). *Space Adventures*.

[http://ru.wikinews.org/wiki/Активный\\_отпуск\\_в\\_космосе](http://ru.wikinews.org/wiki/Активный_отпуск_в_космосе).

Бермудский треугольник — район в Атлантическом океане, в котором якобы происходят таинственные исчезновения морских и воздушных судов. Существуют различные тео\_\_\_\_\_ для объяснения эт\_\_\_\_\_ исчезновений. Среди н\_\_\_\_\_ предположение о похи\_\_\_\_\_ кораблей пришельцами и\_\_\_\_\_ космоса или жите\_\_\_\_\_ Атлантиды, а так\_\_\_\_\_ перемещения во вре\_\_\_\_\_ или пространстве. Учён\_\_\_\_\_ объясняют загадочное исчез\_\_\_\_\_ кораблей и самол\_\_\_\_\_ выбросами газа н\_\_\_\_\_ дне моря. П\_\_\_\_\_ их мнению, в райо\_\_\_\_\_ Бермудского треугольника образу\_\_\_\_\_ большие пузыри с газ\_\_\_\_\_, из-за которых кораб\_\_\_\_\_ не могут пла\_\_\_\_\_ и мгновенно тон\_\_\_\_\_. Противники этой тео\_\_\_\_\_ утверждают, что все сообщ\_\_\_\_\_ о загадочных событ\_\_\_\_\_ в Бермудском треу\_\_\_\_\_ преувеличены и что исчезн\_\_\_\_\_ судов там происх\_\_\_\_\_ не чаще, чем в других районах мирового океана.

Wikipedia. (2011t). *Бермудский треугольник (Bermuda Dreieck)*.

[https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Бермудский\\_треугольник&oldid=35977254](https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Бермудский_треугольник&oldid=35977254).

Bruce Lee, master wostotschnyh edinoborstw, kinoakter i kinoreschisser, rodilsja w 1940 godu w semje aktjera kitajskoj opery. Bruce s det\_\_\_\_\_ interesowalsja wostotschnymi edinobor\_\_\_\_\_, no serjesno im\_\_\_\_\_ ne sanimalsja. W junu\_\_\_\_\_ Bruce Lee wyig\_\_\_\_\_ tschampionat po balnym tants\_\_\_\_\_ w Gonkonge. Tog\_\_\_\_\_ sche on resch\_\_\_\_\_ serjesno sanjatsja kung-fu. S to\_\_\_\_\_ wremeni Bruce nik\_\_\_\_\_ nadolgo ne ostaw\_\_\_\_\_ sanatija kung-fu i post\_\_\_\_\_ trenirowalsja. W 19 l\_\_\_\_\_ Bruce Lee perece\_\_\_\_\_ w USA, gde on okon\_\_\_\_\_ Tekhnitscheskiju schkolu Edisona i postu\_\_\_\_\_ w Waschingtonskij uniwersitet. W USA Bruce na\_\_\_\_\_ snimatjsja w telese\_\_\_\_\_. Pos\_\_\_\_\_ on otkryl sw\_\_\_\_\_ sobstwennuju schkolu boe\_\_\_\_\_ iskusstw, gde prep\_\_\_\_\_ swoj sobst\_\_\_\_\_ stil kung-fu. Bruce stal popu\_\_\_\_\_, u nego natschali pojav\_\_\_\_\_ utscheniki, w tschisle kotorykh byli mnogije iswestnye ljudi. W to sche wremja Bruce Lee otschen mnogo wremeni udeljal sjemkam, pytajasj usowerschenstwowatj kaschdoje swoje dwischenije na ekrane.

Gruppa schenschin w Saudowskoj Arawii reschila sestj sa rulj 17 ijunja w snak protesta protiv sapreta na woschdenije awtomobilej schenschinami. Utrom nekotoryje schen\_\_\_\_\_ wyekhali w magas\_\_\_\_\_ sa pokupkami ili resch\_\_\_\_\_ prosto poesditj p\_\_\_\_\_ ulitsam stolitsy n\_\_\_\_\_ awtomobile. Nejasno, bu\_\_\_\_\_ li eta akts\_\_\_\_\_ protesta populjarnoj. Neko\_\_\_\_\_ schenschin moschet otpug\_\_\_\_\_ istorija aktivistki Manal Scherif. Ej\_\_\_\_\_ posadili w tjur\_\_\_\_\_ na dve ned\_\_\_\_\_ posle togo, k\_\_\_\_\_ ona sela s\_\_\_\_\_ rulj i raskest\_\_\_\_\_ w internete wideosa\_\_\_\_\_ swojej poesdki. Relig\_\_\_\_\_ traditsii islama sapre\_\_\_\_\_ schenschinam woditj awtom\_\_\_\_\_. Storonniki eto\_\_\_\_\_ sapreta goworjat, tschto es\_\_\_\_\_ schenschina polutschit sakon\_\_\_\_\_ prawo woditj masch\_\_\_\_\_, to ona smo\_\_\_\_\_ pokidatj dom i obscha\_\_\_\_\_ s nesnakomymi muschtschinami. Etot sapret wynuschdaet semji nanimatj woditelej i predostawljatj im mesto dlja proschiwanija w dome ili obraschatjsja sa pomoschju k rodstwennikam-muschtschinam.

Firma «Space Adventures», kotoraja sanimaetsja kosmitscheskim turismom, predlagaet klientam kosmitscheskij polet s vykhodom w otkrytyj kosmos. Tsena takogo pol\_\_\_\_\_ — 35 millionow dollarow. Firma «Space Adventures» usche organis\_\_\_\_\_ poljety trjekh kosmi\_\_\_\_\_ turistow. W nast\_\_\_\_\_ moment gotowitsja k swo\_\_\_\_\_ kosmitscheskomu prikljutscheniju tschetw\_\_\_\_\_ turist — japonets Dajsuke Enomoto. So sleduju\_\_\_\_\_ goda turistam bu\_\_\_\_\_ taksche predlagatj wykh\_\_\_\_\_ w otkrytyj kos\_\_\_\_\_. Dlja etogo tur\_\_\_\_\_ dolschny projti dopol\_\_\_\_\_ trenirowki w tetsch\_\_\_\_\_ schesti mesjatsew. Prodolschitelnostj kosm\_\_\_\_\_ poljeta sostawit 16 — 18 sut\_\_\_\_\_, pri etom w otkr\_\_\_\_\_ kosmose turist budet nakho\_\_\_\_\_ 90 minut. Wo wre\_\_\_\_\_ wykhoda w kos\_\_\_\_\_ moschno budet od\_\_\_\_\_ ras nabljudatj wos\_\_\_\_\_ i sakhod soln\_\_\_\_\_. Tom Jones, konsul\_\_\_\_\_ firmy «Space Adventures», gowo\_\_\_\_\_, tschto wo wremja wykhoda w otkrytyj kosmos wsegda prisutstwujet dolja riska. No esli tschelowek idjet na eto s polnym pomimaniem opasnosti, to wsje ne tak straschno.

Bermudskij treugolnik — rajon w Atlantitschiskom okeane, w ktorom jakoby proiskhodjat tainstwennyje istschesnowenija morskikh i wosduschnykh sudow. Suschestwujut raslitschnyje teo\_\_\_\_\_ dlja objasnenija et\_\_\_\_\_ istschesnowenij. Sredi ni\_\_\_\_\_ predpoloschenije o pokhi\_\_\_\_\_ korablej prischeltsami i\_\_\_\_\_ kosmosa ili schite\_\_\_\_\_ Atlantidy, a tak\_\_\_\_\_ peremeschenija wo wre\_\_\_\_\_ ili prostranstwe. Utsche\_\_\_\_\_ objasnjajut sagadotschnoje istsches\_\_\_\_\_ korablej i samo\_\_\_\_\_ wybrosami gaza n\_\_\_\_\_ dne morja. P\_\_\_\_\_ ikh mneniju, w rajo\_\_\_\_\_ Bermudskogo treugolnika obrasu\_\_\_\_\_ bolschije pusyri s gas\_\_\_\_\_, is-sa kotorykh korab\_\_\_\_\_ ne mogut pla\_\_\_\_\_ i mgnowenno ton\_\_\_\_\_. Protiwniki etoj teo\_\_\_\_\_ utwerschdajut, tschto wse soobsch\_\_\_\_\_ o sagadotschnykh sobyt\_\_\_\_\_ w Bermudskom treu\_\_\_\_\_ preuwelitscheny i tschto isschesn\_\_\_\_\_ sudow tam proiskh\_\_\_\_\_ ne tschasche, tschem w drugikh rajonakh mirowogo okeana.

## B.3 Sprachlernautobiographie

Schreibe einen zusammenhängenden Text darüber, wie du all deine Sprachen gelernt hast.

Die Bilder sollen dir dabei helfen, dich an die verschiedenen Abschnitte deines Lebens zu erinnern.

Achte darauf, dass du nicht die Bilder nacherzählst,  
sondern dich nur an ihnen orientierst und  
**DEINE EIGENE Sprachlernbiographie verfasst.**



## B.4 Bildergeschichte<sup>83</sup>



Ohser, E. (o.e. plauen). (2003). Gut gemeint. In: *Vater und Sohn. Sämtliche Streiche und Abenteuer (Schmuckausgabe)*, 133. Konstanz: Südverlag.

<sup>83</sup> Die Nummerierungen in den einzelnen Bildern wurden nachträglich ergänzt und sind im Originalbild nicht enthalten.

## Zusammenfassung

Die sprachliche Vielfalt in Deutschland stellt eine besondere Situation dar, da sich hier – ausgelöst durch Arbeitsmigration und zunehmende Migrationsdynamiken – ein komplexer multikultureller und multilingualer Kontext herausgebildet hat. Dabei besitzt die Schule einen besonderen Stellenwert als ein Ort, an dem Schüler, die zusätzlich zum Deutschen eine Herkunftssprache sprechen, den Umgang mit vielen verschiedenen Sprachen bewältigen müssen. Zu diesen Schülern zählen insbesondere jene, die einen türkischsprachigen Hintergrund besitzen, da sie zu einer der größten Gruppen von Menschen mit einem Migrationshintergrund innerhalb Deutschlands gehören. Diese Studie soll einen Beitrag zu einem besseren Verständnis der sprachlichen Konfiguration von türkisch-deutsch bilingualen Gymnasialschülern leisten, zumal sich deren Mehrsprachigkeit nicht auf die Herkunfts- und Majoritätssprache beschränkt, sondern auch Fremdsprachenlernen im schulischen Kontext bedeutet.

Das vorliegende Dissertationsvorhaben geht der Frage nach, wie sich der schulische Fremdspracherwerb in den Sprachen Englisch und Französisch von 26 türkisch-deutsch bilingualen Gymnasiasten hinsichtlich sprachübergreifenden Transfers im Bereich der Wortstellung gestaltet. Dabei soll der Einfluss der beiden Ausgangssprachen auf die beiden Schulfremdsprachen näher untersucht werden. Die türkisch-deutsch bilinguale Hauptuntersuchungsgruppe wird von zwei Kontrollgruppen ergänzt, die sich aus Probanden zusammensetzen, die mit Deutsch (n=26) und mit Russisch und Deutsch (n=18) aufgewachsen sind. Unter Berücksichtigung des von den Probanden mitgebrachten Spektrums an sprachlicher und syntaktischer Variation bietet die in dieser Studie zu untersuchende Sprachkonstellation eine ideale Grundlage für die Untersuchung der Interaktion von Wortstellungsregeln im Fremdspracherwerbsprozess. Für die Untersuchung wurden sowohl schriftliche als auch mündliche Daten in allen relevanten Sprachen mittels Schreibaufgaben (Sprachlernautobiographie) und Tonaufnahmen (Nacherzählen einer Bildergeschichte) erhoben. Zusätzlich wurden mit

Hilfe eines Fragebogens und speziell für diese Studie entwickelten Sprachleistungstests (C-Tests) weitere Daten erhoben. Durch den Einsatz einer kontrastiven Fehleranalyse wurden die schriftlich und mündlich produzierten Daten in den Zielsprachen Englisch und Französisch hinsichtlich transferinduzierter Wortstellungsfehler untersucht. Ergänzend wurden statistische Tests in Form von Varianzanalysen und Korrelationen durchgeführt.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass sich sprachübergreifender Transfer in Form von Wortstellungsfehlern in den Zielsprachen Englisch und Französisch in allen Probandengruppen bemerkbar macht. Die ermittelten transferinduzierten Wortstellungsfehler in den englischsprachigen Daten konnten in fünf Fehlerkategorien eingeteilt werden: *Konstruktionen mit der Präposition ‚with‘*, *Adverbiale*, *Objektsatz*, *Topikalisierung/V2-Stellung* und *Klammerkonstruktionen*. Die Wortstellungsfehler in den französischsprachigen Daten ließen sich in die Kategorien *Konstruktionen mit der Präposition ‚avec‘*, *Adverbiale* und *Klammerkonstruktionen* einteilen.

Nicht immer konnten die ermittelten Wortstellungsfehler auf eine einzige Ausgangssprache zurückgeführt werden, sodass in manchen Fällen beide von den bilingualen Probanden beherrschten Ausgangssprachen als Transfersprachen in Betracht gezogen werden mussten. Darüber hinaus hat sich herausgestellt, dass die Anzahl an transferinduzierten Wortstellungsfehlern in den schriftlich produzierten englischsprachigen Daten der türkisch-deutsch und russisch-deutsch bilingualen Probanden in einem deutlichen Maß höher ist als die der Probanden, die ausschließlich mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind. Es konnten keine bedeutsamen Gruppenunterschiede in den mündlich produzierten Daten auf Englisch und Französisch ermittelt werden.

Es hat sich weiterhin herausgestellt, dass die türkisch-deutsch bilingualen Probanden im deutschen und englischen Sprachleistungstest wesentlich niedrigere Leistungen erzielt haben als die Probanden beider Kontrollgruppen, wohingegen in den Französischleistungen keine bedeutsamen Unterschiede ermittelt werden konnten.

## Abstract

In view of linguistic diversity, Germany represents quite an interesting case: As a result of the recruitment of guest-workers after World War II and of increased migration dynamics, many cases of language contact have been initiated. Today, there is barely a classroom in Germany without at least a couple of pupils who speak a heritage language in addition to German. In big cities like Hamburg, though, there are school classes in which almost every pupil has a migration background. In terms of foreign language learning at school, this means that some pupils learn English and French on the basis of one or two first languages – a fact that especially applies to Turkish-German bilinguals, with the Turks representing one of the biggest immigrant groups in Germany. Given this linguistic and cultural diversity, it is almost inevitable to ask whether the English and French learner varieties of pupils with different linguistic backgrounds exhibit different characteristics. This study aims at exploring the ways in which Turkish-German bilingual adolescents cope with their multilingual resources in the process of acquiring foreign languages at school.

More specifically, this study assesses the role of cross-linguistic influence in the domain of word order in the English and French learner varieties of 26 Turkish-German pupils by paying special attention to the influence that the source languages exert on the target languages. In addition to the data obtained by this main research group, the study relies on data produced by two control groups consisting of pupils who either grew up speaking German (n=26) or German and Russian (n=18). The inclusion of data produced by pupils with varying linguistic backgrounds makes it possible to observe differences in the quality and quantity of word order errors between all three test groups. Considering the spectrum of linguistic and syntactic variation brought along by the different subject groups, the language constellation to be examined here offers an

ideal research ground to investigate the interaction of word order rules in the process of acquiring foreign languages.

Written as well as spoken data have been elicited in all relevant languages with the help of a writing task (Language Learning Autobiography) and audio recordings (re-narration of a picture story). Furthermore, questionnaires and language proficiency tests (C-Tests) were used to obtain additional data. A contrastive error analysis was conducted to examine transfer-induced word order errors in the written and spoken data in English and French. Moreover, statistical tests (correlations and analyses of variance) were run to provide a detailed analysis of the data.

The results of the study indicate that language transfer is marked in word order errors in the target languages English and French. The transfer-induced word order errors identified in the English data fell into five categories: *constructions with the preposition 'with', adverbials, object clauses, topicalisation/V2 and bracket constructions*. Transfer-induced word order errors identified in the French data categorised fell into three categories: *constructions with the preposition 'avec', adverbials and bracket construction*. Tracing back the errors to the syntactic rules of one of the source languages was not always possible. In some cases, both source languages had to be considered.

The number of transfer-induced word order errors in the written data in English turned out to be significantly higher in the Turkish-German and in the Russian-German bilingual group in comparison to the German-monolingual group. However, there are no significant differences in the distribution of word order errors in the spoken English and French data.

Furthermore, the Turkish-German bilingual group features significantly lower scores in the German and English language proficiency tests compared to both control groups. There are no significant differences concerning the results of the French proficiency test.

# Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vergleich wortstellungstypologischer Eigenschaften.....	47
Tabelle 2: Übersicht der Probandengruppen .....	76
Tabelle 3: Korrelationsmatrix Alter und C-Test-Ergebnisse Englisch.....	76
Tabelle 4: Korrelationsmatrix Alter und C-Test-Ergebnisse Englisch.....	77
Tabelle 5: Gruppenvergleich nach Mann-Whitney (Erhebungsreihenfolge der Sprachen) .....	78
Tabelle 6: Reliabilitätskoeffizienten für die Selbsteinschätzungsnoten .....	83
Tabelle 7: Übersicht der C-Test-Textauswahl .....	90
Tabelle 8: Reliabilitätskoeffizienten der C-Tests .....	98
Tabelle 9: Gesamtergebnisse der Sprachleistungstests (C-Tests).....	110
Tabelle 10: Gruppenvergleich nach Kruskal-Wallis (C-Test-Werte).....	112
Tabelle 11: Gruppenvergleich nach Mann-Whitney (C-Test-Werte Englisch).....	113
Tabelle 12: Gruppenvergleich nach Mann-Whitney (C-Test-Werte Deutsch).....	113
Tabelle 13: Gruppenvergleich nach Mann-Whitney (C-Tests Hauptuntersuchungsgruppe) .....	114
Tabelle 14: Gruppenvergleich nach Mann-Whitney (C-Tests Kontrollgruppe B) .....	115
Tabelle 15: Englisch schriftlich (Hauptuntersuchungsgruppe) .....	116
Tabelle 16: Englisch mündlich (Hauptuntersuchungsgruppe).....	116
Tabelle 17: Englisch schriftlich (Kontrollgruppe A).....	117
Tabelle 18: Englisch mündlich (Kontrollgruppe A) .....	117
Tabelle 19: Englisch schriftlich (Kontrollgruppe B) .....	118
Tabelle 20: Englisch mündlich (Kontrollgruppe B) .....	118
Tabelle 21: Gruppenvergleich nach Kruskal-Wallis (FQ für englische Daten) .....	119
Tabelle 22: Gruppenvergleich nach Mann-Whitney (FQ für schriftliche englische Daten).....	119
Tabelle 23: Distribution der schriftlich produzierten Wortstellungsfehler (Englisch) .	141
Tabelle 24: Distribution der mündlich produzierten Wortstellungsfehler (Englisch) ..	142
Tabelle 25: Französisch schriftlich (Hauptuntersuchungsgruppe) .....	143
Tabelle 26: Französisch mündlich (Hauptuntersuchungsgruppe) .....	144
Tabelle 27: Französisch schriftlich (Kontrollgruppe A).....	144
Tabelle 28: Französisch mündlich (Kontrollgruppe A).....	145
Tabelle 29: Gruppenvergleich nach Mann-Whitney (Fehlerquotienten Französisch)..	145
Tabelle 30: Distribution der schriftlich produzierten Wortstellungsfehler (Französisch) .....	152
Tabelle 31: Distribution der mündlich produzierten Wortstellungsfehler (Französisch) .....	153
Tabelle 32: Korrelationsmatrix C-Test-Ergebnisse (Hauptuntersuchungsgruppe) .....	154
Tabelle 33: Korrelationsmatrix C-Test-Ergebnisse (Kontrollgruppe A).....	155
Tabelle 34: Korrelationsmatrix C-Test-Ergebnisse (Kontrollgruppe B).....	156
Tabelle 35: Korrelationsmatrix FQ Englisch und C-Test-Ergebnisse (Hauptuntersuchungsgruppe).....	156
Tabelle 36: Korrelationsmatrix FQ Französisch und C-Test-Ergebnisse (Hauptuntersuchungsgruppe).....	157
Tabelle 37: Korrelationsmatrix FQ Englisch und C-Test-Ergebnisse (Kontrollgruppe A) .....	158
Tabelle 38: Korrelationsmatrix FQ Französisch und C-Test-Ergebnisse (Kontrollgruppe A) .....	158
Tabelle 39: Korrelationsmatrix FQ Englisch und C-Test-Ergebnisse (Kontrollgruppe B) .....	159

Tabelle 40: Korrelationsmatrix FQ (Hauptuntersuchungsgruppe) .....	160
Tabelle 41: Korrelationsmatrix FQ (Kontrollgruppe A).....	161
Tabelle 42: Korrelationsmatrix FQ (Kontrollgruppe B).....	162

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Characterization of CLI Types Across Ten Dimensions“ übernommen von Jarvis und Pavlenko (2010: 20) ..... 24

# Abkürzungsverzeichnis

ACC	Akkusativ
ADV	Adverbial
AUX	Auxiliar
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CLI	<i>cross-linguistic influence</i>
COM	Komitativ
COMP	Komparativ
CONJ	Konjunktion
d.h.	das heißt
DAT	Dativ
DEUT	Deutsch
dir.	direkt
ebd.	ebenda
ENG	Englisch
etc.	et cetera
FQ	Fehlerquotient
FRANZ	Französisch
GEN	Genitiv
GER	Gerundium
ggf.	gegebenenfalls
ind.	indirekt
INF	Infinitiv
INSTR	instrumental
LOC	lokal
MOD	modal
NMLZ	Nominalisierung
NOM	Nominativ
NP	Noun Phrase
OBJ	Objekt
PL	Plural
POSS	Possessiv
PRED	Prädikativum
PREP	Präposition
PRS	Präsens
PST	Vergangenheit
RUS	Russisch
SBJ	Subjekt
SG	Singular
SVO	Subjekt-Verb-Objekt
TEMP	temporal
TOP	Topik
TÜRK	Türkisch
u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter
WstF	Wortstellungsfehler
z.B.	zum Beispiel