

Beurteilung der Muttersprachlichkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck von L2-Sprechern durch L1-Sprecher

Schriftliche Hausarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts

im gemeinsamen Masterstudiengang „Empirische Mehrsprachigkeitsforschung“
an der Ruhr-Universität Bochum und der Technischen Universität Dortmund
(Gemeinsame Prüfungsordnung für den gemeinsamen Masterstudiengang
„Empirische Mehrsprachigkeitsforschung“ mit dem Abschluss Master of Arts an der
Ruhr-Universität Bochum und der Technischen Universität Dortmund
vom 6. Januar 2020)

Vorgelegt von

Song, Peitong

Fakultät für Kulturwissenschaft
Institut für Diversitätsstudien
Technische Universität Dortmund

[30.11.2023]

Prof. Dr. Barbara Mertins

Dr. Renate Delucchi Danhier

Danksagung

An erster Stelle bedanke ich mich bei meinen beiden Betreuerinnen Prof. Dr. Barbara Mertins und Dr. Renate Delucchi Danhier. Sie haben mich mit ihrer Expertise sehr inspiriert und mir spannende Denkanstöße gegeben. Sie waren während dieser Arbeit stets für mich da und standen mir bei jeder Frage mit gutem Rat zur Seite.

Anschließend bedanke ich mich bei dem gesamten Team der *psycholinguistics laboratories* der TU Dortmund für die Unterstützung bei der Aufbereitung des Materials und der Rekrutierung der Probanden. Insbesondere möchte ich He erwähnen und danke ihm für seine Beratung bei der Auswertung des statistischen Teils.

Ohne die Teilnehmer an meiner Studie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Ich bin ihnen allen sehr dankbar für ihre Zeit und Mühe. Sie haben meine Arbeit mit sehr guten Daten versorgt.

Als Nächstes möchte ich mich bei meiner Kommilitonin und guten Freundin Carmen bedanken. Die fachlichen Diskussionen mit ihr waren immer sehr wertvoll und hilfreich für mich und haben mich in diesem Studiengang von Anfang an sehr motiviert.

Auch bei meinen Freunden Oliver, Philip und Tim bedanke ich mich für ihre freundliche Unterstützung.

Abschließend gilt der Dank meinen lieben Eltern, die mich nicht nur während dieser Arbeit, sondern während meines gesamten Studiums unterstützt haben, so dass ich meinen Wünschen folgen konnte. Sie stehen mir immer zur Seite und müssen im Gegenzug schon lange auf mich verzichten.

Abstract

Seit Langem werden Muttersprachler als Norm und Standard für den Sprachgebrauch und für den Spracherwerb von L2-Lernenden verwendet (Bloomfield, 1927; Chomsky, 1965; Davies, 2003, 2004). In den neueren empirischen Forschungen besteht jedoch Konsens darüber, dass Muttersprachler nicht in allen Sprachbereichen perfekt sind (Delucchi Danhier & Mertins, 2018; Hulstijn, 2015; Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000). Daraus lässt sich die Fragestellung ableiten, ob auch ein L2-Sprecher als Muttersprachler wahrgenommen werden kann. Dies ist in zahlreichen Studien mit unterschiedlichen Ansätzen untersucht worden und stellt auch die Basis dieser Forschungsarbeit dar. Zur Beurteilung der Muttersprachlichkeit wird hierbei zwischen sprecherbezogenen, sprachmodalitätsbezogenen und bewerterbezogenen Faktoren unterschieden (Hayes-Harb & Watzinger-Tharp, 2012; Jesney, 2004; Poljak, 2019).

Ziel der vorliegenden Studie ist es, die wahrgenommene Muttersprachlichkeit von L2-Sprechern im mündlichen und schriftlichen Ausdruck mit L1-Sprechern zu vergleichen. Zu diesem Zweck wurden 30 Testpersonen und 94 Bewerter rekrutiert. Die 20 monolingualen Deutschen (L1-Sprecher) und die 10 chinesischen Deutschlernenden (L2-Sprecher) bekamen eine mündliche Lautleseaufgabe und eine freie Schreibaufgabe. Die mündlichen und schriftlichen Aufgaben wurden von 94 Personen (L1-Sprecher) bewertet. Die Bewerter unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Expertise und ihres Mehrsprachigkeitsgrades. Anschließend wurden die Sprecher-, Modalitäts- und Bewertereffekte analysiert.

Die Studie hat dabei folgende Ergebnisse hervorgebracht:

1. L1-Sprecher mit künstlich eingebauten grammatikalischen Fehlern in der Lautleseaufgabe wurden niedriger, aber immer noch viel höher als die L2-Spätlernenden bewertet. Daraus lässt sich ableiten, dass die Aussprache/der Akzent bei der Bewertung des Sprechens ein wichtigerer Faktor als die Grammatik ist.
2. Es besteht eine große individuelle Varianz bei der Schreibaufgabe. Einige L2-Spätlernende werden bei der Schreibaufgabe als Muttersprachler wahrgenommen.
3. L1-Sprecher schneiden beim Sprechen signifikant besser ab als beim Schreiben. Genau das Gegenteil wurde bei L2-Spätlernenden beobachtet – sie schreiben signifikant besser als sie sprechen.

4. Die Bewerter mit höherer sprachlicher Expertise geben konsistentere und positivere Bewertungen zu den L2-Texten ab als die Laien. Es wird kein wesentlicher Unterschied zwischen monolingualen und 2L1-bilingualen Bewertern in Bezug auf die Nachsicht und die Konsistenz der Bewertung festgestellt.

I. Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Forschungsüberblick.....	4
2.1 Das Konzept der Muttersprachlichkeit.....	4
2.2 Beurteilung der Muttersprachlichkeit der L2-Sprecher	8
2.2.1 Sprecherbezogene Einflussfaktoren	10
2.2.2 Vergleich vom mündlichen und schriftlichen Ausdruck.....	22
2.2.3 Bewerterbezogene Einflussfaktoren	31
2.3 Fazit.....	36
3. Forschungsfragen und Methodik	38
3.1 Forschungsfragen und Hypothesen	38
3.2 Stichprobe.....	39
3.2.1 Testperson	39
3.2.2 Bewerter.....	40
3.3 Aufgaben und Materialien	41
3.3.1 Sprechaufgabe für Testpersonen	42
3.3.2 Schreibaufgabe für Testpersonen.....	43
3.3.3 Bewertung der Testpersonen durch L1-Sprecher	45
3.3.4 Fragebögen für Testpersonen und Bewerter	45
3.4 Datenerhebung und -auswertung.....	47
4. Ergebnisse	50
4.1 Sprechereffekte in der Beurteilung.....	50
4.2 Sprachmodalitätseffekte in der Beurteilung	53
4.3 Bewertereffekte in der Beurteilung	59
4.3.1 Vergleich der Nachsicht der Bewertergruppen	59
4.3.2 Vergleich der Konsistenz der Bewertergruppen	65
5. Diskussion.....	69

5.1 Sprechereffekte.....	69
5.2 Sprachmodalitätseffekte	72
5.3 Bewertereffekte	76
6. Schlussfolgerung und Ausblick.....	79
7. Literaturverzeichnis	84
8. Eidesstattliche Versicherung	101
9. Anhangsverzeichnis	102
Anhang 1: Information zu L2-Lernenden	102
Anhang 2: Einverständniserklärung	103
Anhang 3: Materialien der Lautleseaufgabe	104
Anhang 4: Materialien der Schreibaufgabe.....	105
Anhang 5: Fragebogen für deutsche Testperson	106
Anhang 6: Fragebogen für chinesische Testperson.....	107
Anhang 7: Bewertungsbogen und Fragebogen der Bewerter.....	108
Anhang 8: Audiodateien und Texte	138
Anhang 9: Datensatz	139

II. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Basic-Language-Competence-Modell von Hulstijn (2015) (entnommen aus Delucchi Danhier & Mertins, 2018).....	8
Abbildung 2: Verwendete Stimuli und Beispielstudien zur Akzentuiertheitsbeurteilung (entnommen aus Jesney, 2004).....	26
Abbildung 3: Verteilung der Testpersonen nach ihrer Wahl der Schreibthemen	44
Abbildung 4: Boxplot der erzielten Punkte der Testgruppen in der Sprech- und Schreibaufgabe	51
Abbildung 5: Verteilung der 94 Bewertungen nach Testperson (Testgruppe 3) beim Sprechen	52
Abbildung 6: Verteilung der 94 Bewertungen von der Testperson Nr. 16 beim Sprechen	52
Abbildung 7: Boxplot der erzielten Punkte der deutschen Monolingualen (Testgruppe 1) in der Sprech- und Schreibaufgabe.....	54
Abbildung 8: Boxplot der erzielten Punkte der deutschen Monolingualen (Testgruppe 2) in der Sprech- und Schreibaufgabe.....	56
Abbildung 9: Boxplot der erzielten Punkte der chinesischen Deutschlernenden (Testgruppe 3) in der Sprech- und Schreibaufgabe.....	57
Abbildung 10: Vergleich der Bewertergruppen bei der Sprechaufgabe	59
Abbildung 11: Vergleich der Bewertergruppen bei der Schreibaufgabe	62
Abbildung 12: Vergleich der Varianz der Bewertung für die Testgruppe 1 in der Sprechaufgabe	66
Abbildung 13: Vergleich der Varianz der Bewertung für die Testgruppe 2 in der Sprechaufgabe	66
Abbildung 14: Vergleich der Varianz der Bewertung für die Testgruppe 3 in der Sprechaufgabe	66
Abbildung 15: Vergleich der Varianz der Bewertung für die Testgruppe 1 und 2 in der Schreibaufgabe	67
Abbildung 16: Vergleich der Varianz der Bewertung für die Testgruppe 3 in der Schreibaufgabe	67

III. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Informationen zu Testpersonen.....	39
Tabelle 2: Informationen zu Bewertern.....	41
Tabelle 3: Beispiele für die schwierigsten Laute im Deutschen für chinesische Deutschlernende	42
Tabelle 4: Aufbau des Fragebogens für deutsche und chinesische Testpersonen.....	46
Tabelle 5: Aufbau des Fragebogens für Bewerber	47
Tabelle 6: Übersicht der erzielten Punkte der Testgruppen in der Sprech- und Schreibaufgabe	50
Tabelle 7: Übersicht der erzielten Punkte der L2-Lernenden im Bereich der Muttersprachler in der Schreibaufgabe	53
Tabelle 8: Übersicht der erzielten Punkte der deutschen Monolingualen in der Sprech- und Schreibaufgabe (Testgruppe 1).....	54
Tabelle 9: Übersicht der erzielten Punkte der deutschen Monolingualen mit regionalem Akzent bei der Sprechaufgabe.....	55
Tabelle 10: Übersicht der erzielten Punkte der deutschen Monolingualen (Testgruppe 2) in der Sprech- und Schreibaufgabe.....	55
Tabelle 11: Übersicht der erzielten Punkte der chinesischen Deutschlernenden (Testgruppe 3) in der Sprech- und Schreibaufgabe.....	57
Tabelle 12: Angegebene Bewertungskriterien der 93 Bewerber bei der Sprech- und Schreibaufgabe	58
Tabelle 13: Ergebnisse des ANOVA-Tests zu Bewertereffekten in der Sprechaufgabe	60
Tabelle 14: Der Eta-Quadrat Koeffizient zu Bewertereffekten in der Sprechaufgabe	60
Tabelle 15: Ergebnisse des ANOVA-Tests zu Bewertereffekten in der Schreibaufgabe	62
Tabelle 16: Der Eta-Quadrat Koeffizient zu Bewertereffekten in der Schreibaufgabe	63
Tabelle 17: Ergebnisse des ANOVA-Tests zu Bewertereffekten bei der Bewertung von L2- Texten	64
Tabelle 18: Der Eta-Quadrat Koeffizient zu Bewertereffekten bei der Bewertung von L2- Texten	64
Tabelle 19: Übersicht der abgegebenen Punkte der Bewerber für die L1- und L2-Texte	65

1. Einleitung

Seit Langem wird über den Erwerb einer weiteren Sprache geforscht und darüber diskutiert, ob es möglich ist, das Niveau eines Muttersprachlers zu erreichen. In vielen Studien werden Muttersprachler als Maßstab angesehen (Bloomfield, 1927; Chomsky, 1965; Davies, 2003, 2004). Allerdings halten viele Forscher die Vorstellung, dass Muttersprachler ihre Muttersprache perfekt beherrschen, eher für fragwürdig (Mertins & Delucchi, 2022; Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000). In den realen Gegebenheiten sind viele Muttersprachler weit von der Vorstellung eines idealen Sprechers entfernt (Hulstijn, 2015; Mertins & Delucchi, 2022; Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000). Bislang gibt es jedoch wenige empirische Studien, welche die Sprachkompetenz von Muttersprachlern analysieren. In der vorliegenden Arbeit werden daher sowohl die Sprachkompetenz der Muttersprachler als auch die der L2-Sprecher untersucht und miteinander verglichen.

Die Faktoren, die sich auf die Beurteilung der Muttersprachlichkeit auswirken, können in drei Kategorien eingeteilt werden, nämlich sprecherbezogene, sprachmodalitätsbezogene und bewerterbezogene Faktoren (Hayes-Harb & Watzinger-Tharp, 2012; Jesney, 2004; Poljak, 2019). Um ein umfassendes Bild von der Beurteilung der Muttersprachlichkeit zu gewinnen, werden in der vorliegenden Arbeit alle drei Aspekte berücksichtigt und erörtert.

Diese Studie setzt die wahrgenommene Muttersprachlichkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck von L2-Spätlernenden in einen Vergleich zu monolingualen L1-Sprechern. Für diese Studie haben 30 Testpersonen, darunter 20 monolinguale Deutsche (L1-Sprecher) und 10 chinesische Deutschlernende (L2-Sprecher), eine mündliche Lautleseaufgabe und eine freie Schreibaufgabe durchgeführt. Diese gesprochenen und geschriebenen Stücke werden daraufhin von L1-Sprechern bewertet.

Diese Arbeit untersucht dabei die drei folgenden Forschungsgegenstände:

- 1) **Sprecherbezogene Faktoren:** Es wird untersucht, ob und inwieweit L2-Spätlernende die Sprachkompetenz aufweisen können, die innerhalb der Bandbreite von Monolingualen der Zielsprache liegt.
- 2) **Sprachmodalitätsbezogene Faktoren:** Es wird untersucht, ob und inwieweit

die Beurteilungen der Muttersprachlichkeit eines Sprechers im mündlichen und schriftlichen Ausdruck übereinstimmen.

- 3) **Bewerterbezogene Faktoren:** Es wird untersucht, ob und inwieweit bewerterbezogene Faktoren wie deren linguistische Expertise und/oder deren Mehrsprachigkeitsgrad ihre Beurteilung beeinflussen.

Die Arbeit ist wie folgt gegliedert: Im Anschluss an dieses einleitende Kapitel wird in Kapitel 2 das Konzept der Muttersprachlichkeit und die Studien zur Beurteilung der Muttersprachlichkeit der L2-Sprecher vorgestellt. Der Schwerpunkt von Kapitel 2.1 liegt auf der Diskussion der muttersprachlichen Kompetenz. In Kapitel 2.2 werden die Studien zur Beurteilung der Muttersprachlichkeit vorgestellt und im Hinblick auf sprecherbezogene, sprachmodalitätsbezogene und bewerterbezogene Faktoren erläutert. In Kapitel 2.2.1 werden sprecherbezogene Faktoren wie Erwerbssalter, Aufenthalt im Zielland sowie Sprachgebrauch und Instruktion besprochen. Das Kapitel 2.2.2 stellt die wichtigsten Forschungsergebnisse der Sprech- und Schreibkompetenz der L2-Lernenden vor und diskutiert diese. Kapitel 2.2.3 befasst sich mit den Faktoren, welche die Bewerter betreffen, d. h. vor allem mit der Rolle der Expertise und des Mehrsprachigkeitsgrades der Bewerter bei ihrer Beurteilung.

In Kapitel 3 wird die durchgeführte Studie zur Beurteilung der Muttersprachlichkeit im Detail vorgestellt. Zunächst werden die Forschungsfragen und Hypothesen erläutert, dann wird die Stichprobe der Studie präsentiert. Danach werden die Aufgaben und Materialien gezeigt. Am Ende folgen Informationen zur Datenerhebung und -auswertung.

Kapitel 4 stellt die Ergebnisse vor und diese werden anschließend in Kapitel 5 im Hinblick auf die Forschungsfragen und Hypothesen diskutiert.

In Kapitel 6 werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst und kritisch reflektiert. Es wird auf die Einschränkungen der Arbeit hingewiesen und ein Ausblick auf mögliche Erweiterungen gegeben.

Wenn es keine zusätzlichen spezifischen Erklärungen gibt, werden diese Begriffe in der vorliegenden Arbeit wie folgt verwendet:

- **Monolinguale Sprecher:** Sprecher, die nur mit einer Sprache (vor der Einschulung) aufgewachsen sind.

- **Bilinguale Sprecher:** 2L1-Sprecher, die mit mehr als einer Sprache (vor der Einschulung) aufgewachsen sind (z. B., wenn mindestens ein Elternteil oder eine Bezugsperson eine andere Sprache spricht).
- **L1-Sprecher:** Sprecher, die mit der Zielsprache aufgewachsen sind, einschließlich 2L1-Sprecher.
- **L2-Sprecher:** Spätlernende einer weiteren Sprache ($AO^1 > 16$).

Diese Erklärungen beziehen sich nur auf den Geltungsbereich in dieser Arbeit und dienen der Erleichterung der Diskussion, schließen aber andere Definitionen dieser Begriffe nicht aus.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird bei Personenbezeichnungen und personenbezogenen Hauptwörtern in der vorliegenden Arbeit die männliche Form verwendet. Entsprechende Begriffe gelten im Sinne der Gleichbehandlung grundsätzlich für alle Geschlechter. Die verkürzte Sprachform hat nur redaktionelle Gründe und beinhaltet keine Wertung.

¹ Erwerbsalter (Age of Onset)

2. Forschungsüberblick

Warum ist es notwendig, über die Begriffe *Muttersprachler* oder *Muttersprachlichkeit* nachzudenken? Aus soziolinguistischer Sicht ist die Muttersprachlichkeit nicht nur ein linguistisches Konzept, sondern hängt auch mit Zugehörigkeit und Identität zusammen. Bei der Frage, ob man Muttersprachler ist, geht es oft darum aufzuzeigen, wie sich der Sprachgebrauch von Nicht-Muttersprachlern von dem der Muttersprachler unterscheidet. Ob man ein Muttersprachler oder Nicht-Muttersprachler ist, zeigt sich am häufigsten an der Aussprache (Long, 1990; Schmid et al., 2014; Singleton, 2005; Zhang, 2009). Die Ergebnisse legen nahe, dass die Aussprache mit einem nicht-muttersprachlichen Akzent negative kognitive, affektive und verhaltensbezogene Erfahrungen auslöst. Die Voreingenommenheit gegenüber nicht-muttersprachlichen Akzenten ist auf die allgemeine abwertende Wahrnehmung eines Akzents, die Verständlichkeit des Akzents und der Aussprache der Sprecher zurückzuführen (Gluszek & Dovidio, 2010; Huang et al., 2013; Russo et al., 2016; Tan et al., 2021). Dies motiviert auch viele Sprachlernende das muttersprachliche Niveau zu erreichen, möglichst authentische Sprachmittel zu verwenden und vor allem einen ausländischen Akzent zu vermeiden.

Das folgende Unterkapitel 2.1 befasst sich zunächst mit dem Konzept der Muttersprachlichkeit. Auf die Frage, ob auch ein erwachsener L2-Lernender als Muttersprachler wahrgenommen werden kann, wird im nächsten Unterkapitel 2.2 näher eingegangen.

2.1 Das Konzept der Muttersprachlichkeit

Die Literatur bzgl. des Konzeptes der Muttersprachlichkeit lässt sich anhand folgender Stichpunkte/Fragestellungen klassifizieren:

- 1) Die Idealisierung der Muttersprachler
- 2) Die intuitive Sprachkompetenz der Muttersprachler
- 3) Wer ist Muttersprachler?
- 4) Beherrschen Muttersprachler ihre Muttersprache perfekt?

Der Begriff Muttersprachler wird häufig für verschiedene Zwecke verwendet, beispielsweise als Beschäftigungskriterium. Er wird auch als Norm und Standard für die Bewertung von L2-Leistungen benötigt und dient als Maßstab für die Ziele des

L2-Unterrichts (Davies, 2003). Obwohl er als Maßstab für die Kenntnis einer Sprache verwendet wird, ist der Begriff *Muttersprachler* nicht einfach zu definieren (Davies, 2004).

Die Idealisierung des Muttersprachlers hat ihre Wurzeln in der theoretischen Linguistik. Sprachwissenschaftler haben lange Zeit den Muttersprachlern, als einzige wahre und zuverlässige Quelle für Sprachdaten, einen besonderen Platz eingeräumt (Ferguson, 1983). Nach Bloomfield (1927) und Chomsky (1965) ist ein Muttersprachler ein idealisierter Träger der L1-Kompetenz trotz der individuellen Variation (Bloomfield, 1927; Chomsky, 1965).

Die Forschung ist sich weitestgehend einig, dass Muttersprachler eine Intuition für ihre Muttersprache haben (Chomsky, 1965; Coppieters, 1987; Davies, 2004). Muttersprachler bieten zuverlässige Beurteilungen in Bezug auf die Sprache und grammatikalische Angemessenheit der Ausdrücke, oft ohne den Grund zu wissen (Davies, 2003). Anhand der empirischen Ergebnisse einer Grammatikbeurteilungsaufgabe argumentiert Coppieters (1987), dass Muttersprachler über eine früh erworbene Generalisierungsfähigkeit verfügen während Nicht-Muttersprachler diese nicht aufweisen.

Darüber hinaus zeigen Muttersprachler ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz, die es ihnen ermöglicht, fließend und spontan zu sprechen und kreativ zu schreiben. Sie verwenden sie auf kreative Weise, ohne die Akzeptanz in der Sprachgemeinschaft zu verlieren. Diese intuitive Kompetenz lässt einen Muttersprachler auch andere Muttersprachler wiedererkennen. Dies ist zum Teil auch auf eine Reihe von sprachlichen und pragmatischen Indikatoren sowie auf die Annahme eines gemeinsamen kulturellen Wissens zurückzuführen (Davies, 2004).

Das dritte o.g. Literaturfeld adressiert die Definition des Muttersprachlers, also die Frage, wer Muttersprachler ist. Nach Bloomfield (1927) kann man nur dann Muttersprachler werden, wenn man die Sprache von seiner Mutter lernt (Bloomfield, 1927). Dies impliziert auch, dass ein L2-Lernender nicht zu einem Muttersprachler werden kann. Nach Chomsky (1965) ist jeder ein Muttersprachler der jeweiligen Sprache, die in seinem Kopf/Gehirn „gewachsen“ ist. Nach Davies (2004) kann man Muttersprachler in mehreren Sprachen sein, wenn der Erwerbsprozess früh genug bzw. vor der Pubertät beginnt. Nach der Pubertät (Felix, 1987) wird es sehr schwierig

— aber nicht unmöglich (Birdsong, 1992, 2006). Hyltenstam und Abrahamsson (2000) weisen auf noch weitere Auffassungen hin. Dazu gehört, dass man als außergewöhnlicher Lerner durch intensiven Unterrichtsbesuch oder einen längeren Aufenthalt im Zielland zu einem Muttersprachler (oder muttersprachähnlich) werden kann (Hyltenstam & Abrahamsson, 2000).

Aus den vorstehenden Ausführungen geht hervor, dass in vielen Studien Muttersprachler als „Bewahrer und Hüter der wahren Sprache“ und „Setzer der Standards“ der Sprache betrachtet werden (Davies, 2003, 2004). Obwohl sie angeblich eine Intuition für die Korrektheit der Sprache haben, bedeutet dies, dass Muttersprachler die Sprache fehlerfrei verwenden oder die Sprache perfekt beherrschen, insbesondere wenn L2-Lernende sie als Modell für den Sprachgebrauch verwenden?

Im Folgenden wird der vierte oben genannte Schwerpunkt auf die Diskussion über die Sprachkompetenz von Muttersprachlern gelegt. Die Vorstellung von einem perfekten monolingualen Sprecher wurde sowohl in der wissenschaftlichen Linguistik als auch in der allgemeinen Wahrnehmung über viele Jahre hinweg als selbstverständlich angesehen. Jedoch ist diese monolinguale Norm in Bezug auf ihre demografische und geografische Validität nicht stützbar (Delucchi Danhier & Mertins, 2018). Ob global oder in Deutschland zeigt sich heutzutage vorwiegend Mehrsprachigkeit. Ein erheblicher Anteil der globalen mündlichen Kommunikation findet in Sprachen statt, die nicht die Erstsprache der Sprecher sind, sondern ihre zweite, dritte oder weitere Sprache, die sie auf unterschiedliche Weise erworben haben und bei Bedarf einsetzen.

Demografisch gesehen gibt es in Deutschland im Jahr 2023 etwa 12,31 Millionen Menschen (14 Jahre und älter), die ihre Sprachkompetenz in einer anderen Sprache (Englisch) als sehr gut einschätzen (Statista Research Department, 2023a). Im Jahr 2017 sprachen 55 Prozent der Haushalte, in denen alle Personen einen Migrationshintergrund hatten, eine andere Sprache als Deutsch (Statista Research Department, 2023b). Dieser Sprachgebrauch verdient die Aufmerksamkeit von Linguisten genauso wie die traditionelleren Themen ihrer Forschung (Davies, 2003).

Die Vorstellung, dass die vermeintlichen Monolingualen ihre Muttersprache perfekt beherrschen, ist auch nicht haltbar. Sprache hat vier Modalitäten: Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben. Linguistisch gesehen gibt es verschiedene Ebenen, wie

Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Pragmatik. Generell lässt sich sagen, dass nicht alle Muttersprachler in allen Sprachmodalitäten und -ebenen perfekt sind. Laut einer Umfrage von Statista in Deutschland aus dem Jahr 2008 mit 1,820 Befragten ist mehr als die Hälfte der Meinung, dass heutzutage weniger auf die Rechtschreibung geachtet wird, viele Menschen weniger von Grammatik verstehen und die Ausdrucksweise für schlechter halten (Statista Research Department, 2008).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die umfassende Beherrschung nicht die sprachliche Kompetenz von Muttersprachlern beschreiben kann. Die sprachliche Norm muss als monolinguale Fiktion anerkannt werden (Delucchi Danhier & Mertins, 2018; Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000).

Das Modell der Basissprachkompetenz (BLC) von Hulstijn (2015) bietet eine Definition von Sprachkompetenz und Muttersprachler, die durch empirische Forschung gestützt wird (Delucchi Danhier & Mertins, 2018). Das Modell unterscheidet zwischen grundlegender und höherer Sprachkognition, sowie zwischen Kern- und Peripheriesprachkognition. Die Kernsprachkognition umfasst Wissen in den Bereichen der Sprache sowie situatives Wissen, einschließlich Pragmatik, während die periphere Sprachkognition kommunikative Strategien und metalinguistisches Wissen umfasst. Zu der Kernsprachkognition gehört die grundlegende Sprachkognition. Die hochautomatisierte grundlegende Sprachkognition ist auf die mündliche Sprache, häufige lexikalische Einträge und morphosyntaktische Strukturen beschränkt. Nach dieser Auffassung beherrscht ein Muttersprachler die grundlegende Sprachkognition der Sprache vollständig. Elemente der höheren Sprachkognition wie Schriftsprache, niederfrequenter Wortschatz und grammatikalische Strukturen sind nicht bei allen Muttersprachlern vorhanden (Hulstijn, 2015).

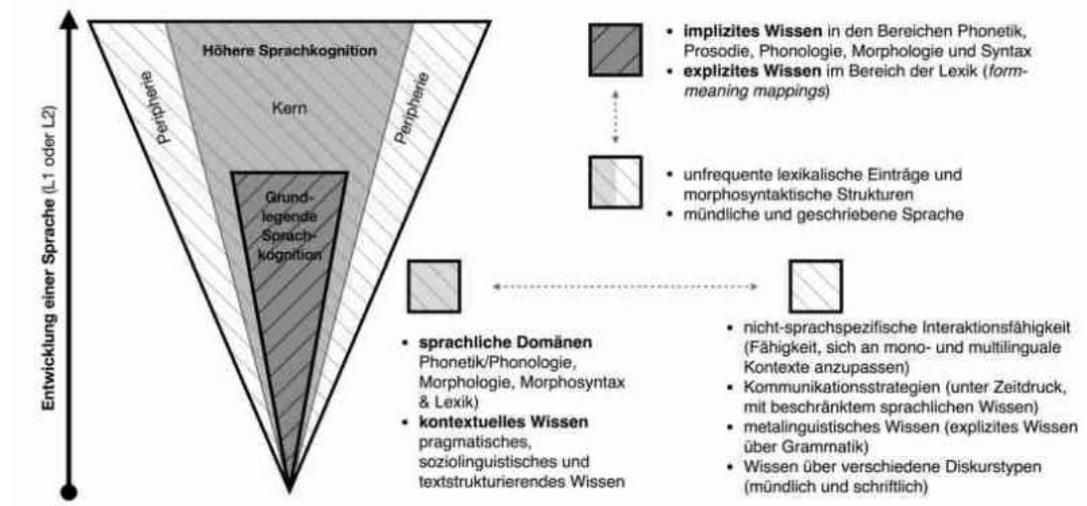


Abbildung 1: Basic-Language-Competence-Modell von Hulstijn (2015) (entnommen aus Delucchi Danhier & Mertins, 2018)

Aus der bisherigen Diskussion über die Muttersprachlichkeit geht hervor, dass es einen perfekten Muttersprachler und einen idealen Monolingualen nicht gibt. Nach dem Modell von Hulstijn (2015), das empirisch gestützt wird, beherrscht ein Muttersprachler nur die grundlegende Sprachkognition perfekt, aber bei weitem nicht die gesamte Sprachkognition (vgl. Abbildung 1). Darüber hinaus glauben viele Forscher, dass Muttersprachler eine intuitive Sprachkompetenz haben und andere Muttersprachler erkennen.

Nach der Erörterung des Konzeptes der Muttersprachlichkeit geht es im folgenden Teil um die Frage, ob ein sehr fortgeschrittener L2-Sprecher als Muttersprachler wahrgenommen werden kann. Im Folgenden wird nun ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben und die wichtigsten Studien und Auffassungen vorgestellt. Die Gliederung erfolgt nach Sprecher, Modalität und Bewerter.

2.2 Beurteilung der Muttersprachlichkeit der L2-Sprecher

Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass Lernende einer Zweitsprache (L2) mindestens zwei Ziele verfolgen: erfolgreich in der L2 zu kommunizieren und sich den Standards von Muttersprachlern so weit wie möglich anzunähern (Maastricht et al., 2016). Lange Zeit wurde der Muttersprachler als Referenz und Standard für die Beurteilung von Leistungen in der zweiten Sprache (L2) in der Zweitspracherwerbsforschung herangezogen und bildete den Maßstab für die Zielsetzungen im L2-Unterricht (Davies, 2003).

Es gibt zahlreiche Studien über das Ergebnis des L2-Erwerbs. In der Literatur wird das Ergebnis des L2-Erwerbs mit vielen verschiedenen Begriffen wie *Endzustand* (end/final state), *stabiler Zustand* (steady state) und *endgültiges Erreichen* (ultimate attainment) bezeichnet. Es ist jedoch zu beachten, dass diese Begriffe nicht mit der muttersprachlichen Kompetenz gleichzusetzen sind. Das Endprodukt des L2-Erwerbs ist nämlich unabhängig davon, ob es das muttersprachliche Niveau oder ein anderes Ergebnis ist (Birdsong, 2006). Besondere Aufmerksamkeit sollte aber dem Endzustand geschenkt werden. Die Erkenntnisse aus dem Endzustand bestimmen nicht nur die oberen Grenzen des L2-Erwerbs, sondern erlauben auch Rückschlüsse auf die Art der mutmaßlichen Beschränkungen des Erwerbs (Long, 1990).

Es stellt sich die Frage, ob L2-Sprecher dasselbe Niveau wie Muttersprachler erreichen können. Historisch gesehen hat sich die Forschung im Bereich Zweitspracherwerb am sogenannten Defizitmodell orientiert. Viele L2-Lernende, insbesondere Erwachsene, können keine vergleichbaren Leistungen wie beim L1-Erwerb erzielen (Bley-Vroman, 1989). Andererseits argumentieren viele Forscher, dass es zwar nicht typisch für die Spätlernenden ist, ein muttersprachliches Niveau zu erreichen, aber es ist auch nicht unmöglich (Birdsong, 2006). Verschiedene Studien kommen hier zu unterschiedlichen Ergebnissen, was neben den oben erwähnten Sprecherfaktoren auch mit den untersuchten Modalitäten und den Bewertern zusammenhängt.

Die Literatur über die Beurteilung der Muttersprachlichkeit lässt sich anhand folgender Fragestellungen klassifizieren:

- 1) Ob und inwiefern beeinflussen die sprecherbezogenen Faktoren wie Erwerbsalter, Aufenthalt im Zielland, Sprachgebrauch und Instruktion die Sprachkompetenz der L2-Sprecher?
- 2) Wie sieht die Muttersprachlichkeitsbeurteilung beim mündlichen und schriftlichen Ausdruck der L2-Sprecher aus? Welche Kriterien werden dabei berücksichtigt?
- 3) Ob und wie beeinflussen die bewerterbezogenen Faktoren wie die Expertise und/oder der Mehrsprachigkeitsgrad der Bewerter ihre Beurteilung?

Im Folgenden erfolgt ein kurzer Forschungsüberblick über die Einflussfaktoren in Bezug auf Sprecher, Modalität und Bewerter. Die folgende Diskussion beginnt mit

dem Forschungsstand zu sprecherbezogenen Einflussfaktoren in der Beurteilung der Muttersprachlichkeit.

2.2.1 Sprecherbezogene Einflussfaktoren

2.2.1.1 Erwerbssalter

Die Literatur über das Erwerbssalter lässt sich anhand folgender Fragestellungen klassifizieren:

- 1) Gibt es einen Alterseffekt? Unterscheidet sich der höchstmöglich erreichbare Sprachstand älterer Lernender von jüngeren Lernenden?
- 2) Unterscheidet sich das erreichte L2-Sprachniveau in der Regel vom Sprachniveau der L1-Sprecher? Wie könnte man altersbedingte Effekte beim L2-Erwerb erklären?
- 3) Ist es möglich, dass erwachsene L2-Lernende ein ähnliches Sprachniveau wie monolinguale L1-Sprecher erreichen?

Bezüglich des Alterseffektes gibt es in der wissenschaftlichen Literatur die Ansicht, dass das Alter, in dem man zum ersten Mal mit einer Zweitsprache (L2) in Berührung kommt, der stärkste Prädiktor für den Erfolg beim Zweitspracherwerb (SLA) ist (Birdsong, 2006; DeKeyser & Larson-Hall, 2005; DeKeyser, 2000; Granena & Long, 2013; Johnson & Newport, 1989).

In der Erforschung des L2-Erwerbs in Bezug auf das Erwerbssalter steht zuerst die Frage im Mittelpunkt, ob es einen Alterseffekt gibt, bzw. ob sich der höchstmögliche erreichbare Sprachstand älterer Lernender von jüngeren Lernenden unterscheidet. Eine große Anzahl von Studien hat die L2-Kenntnisse von jungen und älteren Lernenden verglichen. Dabei werden verschiedene Verfahren angewendet. Hierzu zählen:

- Mündliche oder schriftliche Grammatikbeurteilungsaufgabe in Bezug auf die Fehlerrate oder Reaktionszeit (Bialystok & Miller, 1999; Birdsong & Molis, 2001; DeKeyser, 2003; Flege et al., 1995b; Johnson & Newport, 1989; Kim, 1993; McDonald, 2000)
- Mündliche oder/und schriftliche Produktion (Asher & Garcia, 1969; Flege et al., 1995b; Flege et al., 1999; Hyltenstam, 1992; Munro & Mann, 2005)
- Neurologische Zugänge (Guo et al., 2009; Hahne, 2001; Kim et al., 1997;

Meulman et al., 2014; Weber-Fox & Neville, 1996; für einen Überblick: Antonicelli & Rastelli, 2023).

Die meisten Studien haben einen negativen Zusammenhang zwischen dem Erwerbssalter und den L2-Kenntnissen festgestellt – grammatikalisch, phonologisch oder sogar beides. Es gab einen starken Rückgang bis zu einem bestimmten Alter, wobei es innerhalb der Gruppen der Kinder und der Erwachsenen weniger Unterschiede gab (DeKeyser & Larson-Hall, 2005).

Die nächste bzw. zweite Frage ist, ob sich das erreichte L2-Sprachniveau in der Regel vom Sprachniveau der L1-Sprecher unterscheidet. Wie könnte man altersbedingte Effekte beim L2-Erwerb erklären?

Coppieters (1987) untersuchte eine Gruppe von fortgeschrittenen L2-Lernenden von Französisch als Fremdsprache, die alle keinen erkennbaren ausländischen Akzent hatten. Trotz ihrer scheinbaren muttersprachlichen Beherrschung des Französischen zeigten die Ergebnisse eines semantisch-syntaktischen Bewertungstests, dass ihre Gesamtpunktzahl signifikant niedriger war als die einer muttersprachlichen Kontrollgruppe. Die spontan verwendete Sprache zeigte, dass die Lernenden Fehler bei Merkmalen produzierten, die sie im Beurteilungstest beherrschten. Diese Studie gehört zu den ersten Studien, die argumentieren, dass sich die Sprachkompetenz von L2-Sprechern von der der Muttersprachler unterscheidet.

Johnson und Newport (1989) haben nicht nur die Ergebnisse von verschiedenen L2-Gruppen mit der L1-Kontrollgruppe verglichen, sondern auch die Unterschiede innerhalb der verschiedenen Gruppen in Bezug auf das Erwerbssalter untersucht. Die Intuition für die englische Grammatik wurde mit Hilfe des Grammatikalitätsbewertungstests ermittelt. Die Ergebnisse zeigen, dass die sehr frühen Lerner (AO: 3–7 Jahre) die gleichen Leistungen erbrachten wie die monolingualen L1-Sprecher, und dass es eine starke negative Korrelation bei den frühen Lernern (AO: 3–15 Jahre) mit geringen individuellen Unterschieden gab. Eine Reanalyse der erhobenen Daten der Studie hat Bialystok und Hakuta (1994) durchgeführt. Sie bestätigten, dass es die Testpersonen mit AO ≤ 7 genauso gut wie die getesteten monolingualen L1-Sprecher im Grammatikalitätsbewertungstest abschneiden (Bialystok & Hakuta, 1994). Aus diesen Studien argumentieren viele die Gültigkeit der Hypothese „je früher, desto besser“ für L2-Erwerb. Außerdem wurde es

in den vorherigen Studien gezeigt, dass der negative Zusammenhang zwischen dem Erwerbssalter und dem Lernerfolg bei den Spätlernern (Johnson & Newport, 1989: AO>15; Bialystok und Hakuta, 1994: AO>20) nicht mehr vorhanden ist (Bialystok & Hakuta, 1994; Johnson & Newport, 1989). Stattdessen wurden große individuelle Unterschiede bei den Spätlernenden festgestellt (Birdsong & Molis, 2001; DeKeyser, 2000; Heine, 2017; Johnson & Newport, 1989).

Das Erwerbssalter hat also einen erheblichen Einfluss auf das Endprodukt des L2-Lernens. Erstens hat sich gezeigt, dass sich das Ergebnis des Zweitspracherwerbs bei älteren Lernenden in vielerlei Hinsicht von den jüngeren Lernenden unterscheidet. Zweitens: Bis zu einem bestimmten Alter (oft um die Pubertät herum) steht Erwerbssalter in einem negativen Zusammenhang mit dem Lernerfolg der L2. Daher werden jüngere Lernende mit größerer Wahrscheinlichkeit als Muttersprachler bewertet und die Varianz innerhalb der Gruppe ist geringer. Dementgegen zeigen erwachsene L2-Lernende eine größere interindividuelle Varianz der Sprachkompetenz.

Auf der Grundlage dieser Beobachtungen versuchen viele Forscher, die verschiedenen Gründe für altersbedingte Effekte beim L2-Erwerb zu verstehen. Die Klärung des Zusammenhangs zwischen Erwerbssalter bzw. der kritischen Periode und des Spracherwerbs wurde 2005 von dem Science Magazine zu den 125 größten Fragen der Wissenschaft für die nächsten 25 Jahren gezählt (Heine, 2017).

Der Begriff *kritische Periode* für den Spracherwerb wurde zum ersten Mal 1967 von Lenneberg in seinem Buch *Biological Foundations of Language* verwendet. Nach der Theorie der kritischen Periode (Lenneberg, 1967) muss der Spracherwerb vor der *kritischen Periode* beginnen. Andernfalls ist ein vollständiger Spracherwerb nicht mehr möglich. In Lennebergs spezifischer Hypothese wurden 12–13 Jahre als kritisches Alter festgelegt, weil man glaubt, dass die Pubertät mit der Reifung des Gehirns zusammenfällt und die Flexibilität oder Plastizität des Gehirns nach der Pubertät deutlich abzunehmen scheint. Zahlreiche Studien haben die neurologischen Unterschiede zwischen Kindheit und Jugend/Erwachsenenalter aufgezeigt (Hensch, 2005; Kim et al., 1997; Li et al., 2014; Weber-Fox & Neville, 1996).

Andererseits ist die *kritische Periode* auch auf großen Widerstand gestoßen, sowohl theoretisch als auch empirisch. Theoretisch fehlt erstens die nachgewiesene Kausalität

zwischen neurologischen Veränderungen und Sprachentwicklung. Zweitens weisen viele Studien darauf hin, dass es sich nicht um einen scharfen Cut-Off-Punkt in der kritischen Periode handelt, sondern um eine allmähliche Veränderung (Heine, 2017). Stattdessen werden daher auch oft andere Begriffe wie *Optimalphase* oder *Sensible Phase* verwendet. Darüber hinaus gibt es mehrere kritische oder sensible Perioden in Bezug auf verschiedene Aspekte der Sprache (Phonetik, Morphosyntax, Lexik usw.). Es gibt aber auch empirische Studien, die zeigen, dass einige erwachsene L2-Lerner ähnliche Sprachkenntnisse wie Frühlerner oder sogar muttersprachliche Kenntnisse aufweisen können. Die abweichenden Erkenntnisse, Konzeptualisierungen und Erklärungsansätze wurden als Gegenbeweis für die Existenz einer kritischen Periode herangezogen (Singleton, 2005; Singleton & Leśniewska, 2021).

Die dritte Frage ist, ob es möglich ist, dass erwachsene L2-Lernende ein ähnliches Sprachniveau wie monolinguale L1-Sprecher erreichen.

Es gibt bereits eine Reihe von Studien, die dies empirisch belegen. Birdsong (1992) führte als Erster eine Replikationsstudie von Coppieter (1987) durch. Das Ergebnis von Birdsong (1992) zeigt, dass 15 von 20 Spätlerner in einem Beurteilungstest der Grammatikalität im Bereich der Muttersprachler lagen, obwohl sich die L2-Sprecher signifikant von den L1-Sprechern unterschieden. Dies steht im Gegensatz zu Coppieters Studie (1987), in der keiner der Spätlerner im Bereich der Muttersprachler lag. Es wurde auch eine Replikationsstudie Birdsong und Molis (2001) für die Studie von Johnson und Newport (1989) durchgeführt. Die Studie von Birdsong und Molis (2001) hat auch einige Spätlernende in einem Grammatikalitätsbeurteilungstest identifiziert, deren Ergebnisse in den Bereich der Muttersprachler fallen. Die widersprüchliche Schlussfolgerung könnte auf die unterschiedlichen Verfahren (binäre oder skalare Beurteilung, Kriterien für die Probandenauswahl, Datenauswertung usw.) zurückzuführen sein. Birdsong und Molis verwendeten eine skalare Beurteilung, während Coppieter (1987) und Johnson und Newport (1989) eine binäre Beurteilung verwendeten. Andererseits wurden in der Replikationsstudie von Birdsong und Molis (2001) dieselbe Methode, dieselben Stimuli und dieselbe Datenauswertung wie bei Johnson und Newport (1989) verwendet, der einzige Unterschied ist die Stichprobe, was ebenfalls dazu beigetragen haben könnte, dass es zu einer anderen Schlussfolgerung führte.

Es folgten viele weitere empirische Studien aus anderen Sprachebenen, die ein hohes Niveau der Sprachbeherrschung bei L2-Lernenden zeigen. Im Bereich der Phonologie zielten die vier Studien von Bongaerts und seinen Kollegen auf fortgeschrittene erwachsene L2-Lernende ab (Bongaerts, 1999; Bongaerts et al., 1995; Bongaerts et al., 1997; Bongaerts et al., 2000). Sie untersuchen Englisch- oder Französischlerner mit Niederländisch als L1. Die verwendeten Methoden sind u.a. phonetische Leseaufgaben von Texten, Sätzen und Wörtern und freies Sprechen. Die Bewerter verfügen über unterschiedliche linguistische und pädagogische Fachkenntnisse. Ihre Ergebnisse haben gezeigt, dass in allen durchgeführten Teilstudien einige der erwachsenen L2-Lernenden in der Aussprache als Muttersprachler wahrgenommen wurden. Sie vermuten, dass eine Kombination von Input-, Motivations- und Unterrichtsfaktoren die neurologischen Nachteile eines späten Lernbeginns kompensieren kann und dass Spätlernende einen muttersprachlichen Akzent erwerben können.

Ähnliche Ergebnisse wurden von anderen Forschern erzielt. In der Studie von Heine (2017) wurde die Sprachkompetenz von drei Gruppen von Probanden verglichen, und zwar von deutschen monolingualen (Anzahl: 88), 2L1-Sprechern (Anzahl: 50) und deutschen L2-Sprechern (Anzahl: 99). Es wurde eine Skala von 5 verwendet. Die Bewerter bestehen aus sieben Personen mit heterogenem Sprachhintergrund. Die Studie identifizierte einzelne Spätlernende (AO>16, Aufenthaltsdauer \geq 5 Jahre), deren Leistungen in allen untersuchten Tests im Bereich von monolingualen und 2L1 bilingualen deutschen Sprechern (AO=1–3) lagen. Diese Tests umfassten eine Reihe von schriftlichen Aufgaben wie den S-C-Test, den C-Test, die Bewertung der Grammatikalität und auch mündliche Aufgaben wie die Bewertung der Akzentuierung und der Verständlichkeit. Der Anteil der Überschneidungen betrug in verschiedenen Tests bis zu 15 %. Bei der Bewertung der Akzentuierung ist die Überschneidung zwischen Spätlernern und anderen Gruppen bei den analysierten Aufgaben am geringsten. Gleichzeitig sind die individuellen Unterschiede zwischen Spätlernenden im Allgemeinen größer (Heine, 2017).

Die Studie von Abrahamsson und Hyltenstam (2009) hat auch ähnliche Ergebnisse erzielt. Die Forscher haben eine Studie mit 195 schwedisch-spanischen Bilingualen mit dem Erwerbsalter von 1 bis 47 Jahren durchgeführt. Das Ergebnis des Phonetik-

Tests zeigt, dass 6 % der Spätlernenden (AO=12–17) von neun der zehn Bewerter als muttersprachlich eingeschätzt wurden. Des Weiteren konnten fünf der 88 älteren Lerner (AO=12–17) in allen Tests (Produktion und Wahrnehmung der Einsetzzeit der Stimme, Sprachwahrnehmung im Lärm, Beurteilung der Grammatikalität, grammatikalische, lexikalische und semantische Inferenz, formelhafte Sprache) wie Muttersprachler abschneiden. Allerdings betonten die Forscher, dass diese erwachsenen L2-Lerner vielleicht nur nahmuttersprachlich sind.

Viele Studien zum Erwerbsalter zeigen also, dass mit zunehmendem Alter die Unterschiede in den Lernergebnissen größer werden. Ein hohes Kompetenzniveau in allen oder mehreren Sprachbereichen und Fertigkeiten ist unwahrscheinlicher, aber nicht unmöglich, selbst wenn der Spracherwerb nach der Pubertät beginnt.

2.2.1.2 Aufenthalt im Zielland und Sprachgebrauch

Neben dem Erwerbsalter spielen aber auch viele andere Faktoren beim L2-Spracherwerb eine wichtige Rolle. Der L2-Erwerb hängt von verschiedenen Faktoren ab, sowohl von externen (z.B. Aufenthalt im Zielland, Instruktion) als auch von internen Faktoren (z.B. Alter, Sprachlerneignung, Motivation, Persönlichkeit) sowie von den persönlichen Erfahrungen der Lernenden mit der Sprache (z.B. L1, Sprachgebrauch).

Da der Schwerpunkt in dieser Arbeit nicht auf den individuellen Unterschieden bei L2-Lernern liegt, konzentriert sich die folgende Diskussion der Literatur nur auf individuelle Faktoren, die enger mit dem empirischen Teil zusammenhängen. In diesem und den folgenden Teilen wird die Rolle des Aufenthalts im Zielland und des Sprachgebrauchs sowie der Instruktion erläutert.

Die Literatur über Aufenthalt im Zielland und Sprachgebrauch beschäftigt sich mit folgenden Fragestellungen:

- 1) Ob und wie beeinflusst ein Aufenthalt im Zielland die Sprachkompetenz der L2-Sprecher? Welche Sprachbereiche wurden dabei untersucht?
- 2) Ob und wie beeinflusst der L1- und L2-Sprachgebrauch die L2-Sprachkompetenz der L2-Sprecher? Welche Sprachbereiche wurden dabei untersucht?

Die Aufenthaltsdauer im Zielland gibt an, wie lange man in einer Gemeinschaft lebt,

in der die L2 die vorherrschende Sprache ist. Ein Aufenthalt im Zielland scheint viele Möglichkeiten zu bieten, die Zielsprache zu üben. Er ermöglicht den Lernenden, sich mit dem realen Sprachgebrauch auseinanderzusetzen, über das traditionelle Klassenzimmer hinauszugehen und authentische Sprachlernerfahrungen zu machen (Kinginger, 2008). Der Aufenthalt im Zielland gilt als einer der wichtigsten Kontexte für das Erlernen einer zweiten Sprache (L2) (Borràs & Llanes, 2021).

Was die erste oben genannte Frage nach dem Einfluss eines Aufenthalts im Zielland auf die Sprachkompetenz von L2-Sprechern betrifft, so haben sich die Studien oder die sogenannte *Study Abroad Research* (SA-Forschung) eingehend damit befasst. Die SA-Forschung hat sich auf die Messung der Fortschritte konzentriert, die Lernende im Ausland machen. Freed (1995) ist der erste Versuch, die SA-Forschung mit der Veröffentlichung *Second language acquisition in a study abroad context* (Freed, 1995) zusammenzufassen. Hinter der Idee, dass der Wohnort für das Sprachenlernen relevant ist, steht die Annahme, dass der Sprachinput für den Spracherwerb wichtig ist. Der Zweitspracherwerb kann nicht stattfinden, ohne dass die Lernenden die Zielsprache durch Input kennenlernen (Mackey & Gass, 2016; Shimanskaya, 2018; Van Patten & Benati, 2010; Van Patten et al., 2020).

Es stellt sich zuerst die Frage, ob ein Aufenthalt im Zielland beim Sprachlernen hilft. Juan-Garau (2014) untersuchte eine Gruppe von 43 fortgeschrittenen Englischlernenden, die zunächst zu Hause formalen Unterricht erhielten und dann drei Monate lang an einem SA-Programm im Ausland teilnahmen. Sie vergleicht die Leistung derselben Probanden in einer Aufgabe des Rollenspiels vor und nach dem Aufenthalt von drei Monaten. Die Ergebnisse zeigten, dass die Sprechgenauigkeit und die Annäherung an die Muttersprachlichkeit der L2-Sprecher nach ihren Aufenthalten in den Zielländern besser waren, obwohl die Unterschiede zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern auch nach ihren Aufenthalten signifikant blieben (Juan-Garau, 2014). Ähnliche Ergebnisse wurden in der Studie von Valls-Ferrer und Mora (2014) erzielt. Beim Vergleich der Sprechfertigkeit von 27 katalanisch-spanischen Englischlernenden, vor und nach dem dreimonatigen Aufenthalt, zeigte sich eine signifikante Verbesserung der Flüssigkeit des Sprechens. Sie kommen zu dem Schluss, dass ein formaler Unterricht im Heimatland, gefolgt von einem Aufenthalt im Zielland, die meisten Vorteile bringt (Valls-Ferrer & Mora, 2014).

Auf der anderen Seite gibt es auch mehrere Studien, die weniger positive Ergebnisse durch einen Aufenthalt im Zielland festgestellt haben. Avello, Mora und Pérez-Vidal (2012) untersuchten die L2 englische phonologische Entwicklung von 23 katalanisch-spanischen Sprechern in Bezug auf die mündliche Genauigkeit und Akzentuierung. Während die Forscher eine Verbesserung der mündlichen Genauigkeit der Teilnehmer feststellten, wurden keine signifikanten Fortschritte beim Grad des ausländischen Akzents festgestellt. Dies bedeutet, dass ein Aufenthalt von drei bis vier Monaten einen möglichen positiven Einfluss auf die Aussprache hat, aber nicht bei der Akzentuierung (Avello et al., 2012; Zaytseva, 2016).

Andere argumentieren, dass ein Aufenthalt im Zielland in verschiedenen Sprachbereichen eine unterschiedliche Wirkung hat (Borràs & Llanes, 2021; Collentine, 2009). Die Lernenden scheinen sich in einigen Bereichen der Sprache zu verbessern, wie oben erwähnt bei der Aussprache und außerdem auch bei den lexikalischen Fähigkeiten. Die Studien von Barquin (2012) und Zaytseva (2016) zeigten, dass die Lernenden nach dem Aufenthalt im Zielland eine größere Vielfalt in ihrer Wortwahl entwickelten (Barquin, 2012; Zaytseva, 2016). Die Auswirkungen von Aufenthalt im Zielland auf die Entwicklung der L2-Grammatik sind wenig erforscht, und die wenigen vorhandenen Studien scheinen gemischte Ergebnisse zu liefern (Borràs & Llanes, 2021). Die Studie von Granena und Long (2013) untersucht unter Verwendung einiger Sprachtests und heterogener Probanden den Zusammenhang zwischen Aufenthalt im Zielland und dem L2-Erwerb. Die Ergebnisse zeigten keinen Zusammenhang zwischen Aufenthalt im Zielland und Leistung in der Morphosyntax (Granena & Long, 2013). Hirakawa, Shibuya und Endo (2019) untersuchten, ob ein Aufenthalt im Zielland einen positiven Einfluss auf den Erwerb von Adjektivordnungsrestriktionen² in einer Gruppe von 56 japanischen Schülern haben würde. Die Autoren verglichen die Ergebnisse einer Präferenzaufgabe und kamen zu dem Schluss, dass expliziter Unterricht in der Heimat für den Erwerb von Adjektivordnungsrestriktionen vorteilhafter war als natürliche Exposition bzw. Aufenthalt im Zielland von drei bis fünf Wochen (Hirakawa et al., 2019).

Die Diskrepanzen zwischen den Studien könnten zum Teil darauf zurückzuführen sein, dass ein Aufenthalt im Zielland nur einen groben Index der gesamten L2-

² Bevorzugte Reihenfolge bei Adjektiven

Erfahrung darstellt. Der Input allein kann den L2-Erwerb nicht fördern, bzw. die L2-Sprachkompetenz der Lernenden kann nicht entwickelt werden, wenn sie nicht in die Interaktion einbezogen werden. Da der Wohnsitz keine Garantie für den Kontakt mit der L2 und deren Verwendung ist, quantifizieren die Forscher den tatsächlichen Umfang des Kontakts der L2-Lernenden mit der L2 (in gesprochener und schriftlicher Form) und die relative Verwendung der L1 gegenüber der L2 in alltäglichen Aktivitäten (Birdsong, 2006).

Dies knüpft an die zweite oben gestellte Frage an, nämlich ob und inwieweit der L1- und L2-Sprachgebrauch die L2-Sprachkompetenz von L2-Sprechern beeinflusst.

In der Studie von O'Brien (2004) wurde festgestellt, dass sich die untersuchte Gruppe im Zielland während ihres einjährigen Aufenthalts deutlich ähnlicher wie Muttersprachler anhörte als ihre Kommilitonen an der Heimatuniversität. Er versuchte den Unterschied im Zusammenhang mit ihrer Motivation und ihrem Sprachgebrauch zu erörtern. Allerdings konnte keiner dieser Faktoren allein den Unterschied erklären. (O'Brien, 2004). Ähnliche Ergebnisse haben die Studien von Flege & Fletcher (1992) und Elliott (1995) geliefert, die keinen offensichtlichen Einfluss von L2-Nutzung oder -Input feststellten. Flege & Fletcher (1992) berichteten, dass der Grad des ausländischen L2-Akzents bei spanischen Muttersprachlern nicht signifikant mit dem prozentualen täglichen Gebrauch der L2 (Englisch) korreliert war (Flege & Fletcher, 1992). Dies wurde durch die Studie von Elliott (1995) bestätigt. In der Studie wurde festgestellt, dass Reisen in spanischsprachige Länder und die Anzahl der spanischsprachigen Verwandten bei 66 Lernenden, die an der Heimatuniversität studierten, nur geringe oder keine Auswirkungen auf die Aussprache des Spanischen hatten (Elliott, 1995).

Weitere Studien untersuchten einen möglichen Einfluss der L1-Nutzung auf die L2-Aussprache. In der Studie von Thompson (1991) sollten die russischen Probanden ihren alltäglichen Sprachgebrauch einschätzen (bei der Arbeit, zu Hause und mit Freunden). Es wurde kein Einfluss des L2-Gebrauchs auf die Aussprache des Englischen bei russischen Muttersprachlern festgestellt. Stattdessen wies der Forscher auf einen möglichen Einfluss des L1-Gebrauchs auf die L2-Aussprache hin. Der Erwerb von akzentfreiem Sprechen in der L2 sei nicht möglich, wenn die L1 auf einem hohen Sprachniveau gehalten wird (Thompson, 1991). Die Studie von Flege et

al. (1999) zeigt ähnliche Ergebnisse. Die koreanischen Muttersprachler, die häufig Englisch (L2) und selten Koreanisch (L1) benutzten, hatten eine signifikant bessere Aussprache des Englischen als die anderen koreanischen L1-Sprecher, die seltener die L2, sondern oft die L1 benutzten. Die Forscher kamen zu dem Schluss, dass die Sprachgebrauchsmuster einen signifikanten Einfluss auf den Grad des L2-Fremdakzents ausüben.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im Bereich der SA-Forschung ein möglicher Einfluss des Aufenthaltes im Zielland auf die Aussprache und den Wortschatz oft nachgewiesen wurde, während die Grammatik noch wenig erforscht ist und gemischte Ergebnisse zeigt. Die Wohnsitzdauer sagt nicht unbedingt etwas über die sprachliche Interaktion aus. Obwohl häufig kein Zusammenhang zwischen dem L2-Gebrauch und der L2-Aussprache festgestellt wurde, haben einige Studien gezeigt, dass der L1-Gebrauch einen Einfluss hat. Das Sprachgebrauchsmuster hat also einen Einfluss auf den Grad des L2-Akzents.

Abschließend wird noch darauf hingewiesen, dass die unterschiedlichen Ergebnisse möglicherweise von unterschiedlichen Maßen der Operationalisierung vom Aufenthalt im Zielland und dem Sprachgebrauch abhängen. Ein Aufenthaltseffekt ist wahrscheinlicher, wenn sich die untersuchten Gruppen von L2-Lernern in Bezug auf die Aufenthaltsdauer stark unterscheiden. Die Studie von Flege & Fletcher (1992) zeigte, dass ein Aufenthaltseffekt festgestellt wurde, wenn man eine Gruppe von Probanden mit einer Aufenthaltsdauer von weniger als einem Jahr mit einer Gruppe mit einer mehrjährigen Aufenthaltsdauer vergleicht. Außerdem wird der Sprachgebrauch meist durch Selbsteinschätzung bestimmt, die nicht unbedingt den tatsächlichen Sprachgebrauch widerspiegelt. Auch können die einzelnen Faktoren wie Aufenthalt im Zielland und Sprachgebrauch oft nicht getrennt voneinander untersucht werden, da sie häufig miteinander verbunden sind.

2.2.1.3 Instruktion

Ein großer Teil des Sprachvermögens wird durch einen Aufenthalt im Zielland und den Sprachgebrauch vermittelt, dies ist häufig implizites Lernen. Ein weiterer Faktor ist die Instruktion. Dieser Faktor ist wichtig für L2-Spätler, die eine Sprache oft durch den Besuch von Sprachkursen erwerben. L2-Lernende haben aber nicht notwendigerweise eine lange Aufenthaltsdauer im Zielland und ihre L2-

Sprachverwendung ist ebenfalls häufig begrenzt. In diesem Kapitel bezieht sich der Begriff Instruktion sowohl auf Sprachunterricht als auch auf spezifisches Training, z. B. in einem experimentellen Rahmen.

Folgende Fragen werden bzgl. der Instruktion beim L2-Spracherwerb in der Literatur behandelt:

- 1) Ob und wie beeinflusst Instruktion die Sprachkompetenz der L2-Sprecher?
- 2) Welche Sprachbereiche wurden dabei untersucht?

Die Forschungssynthese und Metaanalyse von Norris und Ortega (2001) bietet einen Überblick über die Ergebnisse experimenteller und quasi-experimenteller Studien zur Wirksamkeit der Instruktion, die zwischen 1980 und 1998 veröffentlicht wurden. Die einbezogenen Studien wurden sowohl im L2-Unterricht als auch in Laborsituationen in verschiedenen Sprachdomänen wie Grammatik und Sprechen durchgeführt. Der Vergleich der durchschnittlichen Effektstärken aus 49 Einzelstudien mit ausreichenden Daten ergab, dass fokussierte L2-Instruktion zu großen gezielten Lernzuwächsen führt und dass explizite Instruktionsformen effektiver sind als implizite Formen.

Darauf folgten Thomson und Derwing (2015), die 75 Studien zur L2-Aussprache untersucht haben. Die eingesetzten Methoden sind vor allem das Vorlesen (Hardison, 2004; Lord, 2008; Munro & Derwing, 1995; Saito, 2011), die Satzimitationsaufgabe (Gordon et al., 2013; Trofimovich et al., 2009), und die spontane Sprachproduktion (Derwing et al., 1998; Henderson, 2008; Saito & Lyster, 2012). Für fast die Hälfte der positiven Ergebnisse, die für eine Verbesserung gesorgt haben, wurde die Vorleseaufgabe verwendet (Thomson & Derwing, 2015). Aus den untersuchten Studien geht hervor, dass Unterricht oder Training im Klassenzimmer und computergestütztes Aussprachetraining effektiv sind und in der Regel zu erheblichen Verbesserungen führen. Aus den beiden Forschungsübersichten kann man entnehmen, dass sich L2-Unterricht auf die L2-Kompetenz und insbesondere positiv auf die L2-Aussprache auswirken kann.

Zur Erklärung der Verbesserung bzw. Beantwortung der Frage, welche Aspekte der L2-Aussprache in einer Instruktion wichtig sind, gibt es ebenfalls eine Reihe von Studien. Zum erfolgreichen späteren Erwerb eines L2-Akzents bemerkt Bongaerts

(1999), dass seine Probanden ein intensives Wahrnehmungstraining erhalten hatten, das ihre Aufmerksamkeit auf subtile phonetische Kontraste zwischen den Sprachlauten der Zielsprache und denen ihrer L1 lenkte, und dass dies ein Faktor für ihren Erfolg gewesen sein könnte. Moyers (1999) Studie mit englischen Deutschlernenden zeigt, dass Probanden, die sowohl suprasegmentales als auch segmentales Training erhalten hatten, Ergebnisse erzielten, die näher an denen deutscher Muttersprachler lagen (Moyer, 1999). Andererseits verglich Missaglia (1999) zwei Gruppen erwachsener italienischer Deutschlerner mit unterschiedlichen Trainingsinhalten zur Aussprache, um die Rolle des prosodiezentrierten phonetischen Trainings und des segmentzentrierten Trainings zu vergleichen. Es wurde ermittelt, dass die Gruppe, die prosodiezentriertes Training erhalten hatte, ihre deutsche Aussprache signifikant stärker verbesserte als die Gruppe, die segmentzentriertes Training erhalten hatte. Darüber hinaus zeigte die Gruppe, die ein prosodieorientiertes Training erhalten hatte, bessere Leistungen sowohl bei der suprasegmentalen als auch bei der segmentalen Produktion (Missaglia, 1999).

In den oben angeführten Studien erfolgt die Instruktion häufig in Form eines speziellen Trainings. Andererseits zeigen viele Studien auch keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Umfang des allgemeinen formalen Unterrichts und den Ergebnissen der Fremdakzentbewertung. Zu den Studien, die Instruktionsvariablen nicht als signifikante Prädiktoren für den Grad des L2-Fremdakzents identifiziert haben, gehören Thompson (1991), Elliott (1995), Flege et al. (1995a) und Flege et al. (1999). Flege & Fletcher (1992) identifizierten die Anzahl der Jahre des englischen Sprachunterrichts als einen signifikanten Prädiktor für den Grad des L2-Fremdakzents, der jedoch nur einen kleinen Teil der Varianz (5 %) in den Fremdakzentbewertungen spanischer Muttersprachler erklärte. In der Studie von Suter (1976) war der Gesamtumfang des formalen Unterrichts in Englisch sogar umgekehrt proportional zur korrekten L2-Aussprache.

Die unterschiedlichen Ergebnisse der Instruktion deuten darauf hin, dass es einen größeren Einfluss auf den Grad des L2-Fremdakzents hat, wenn die Probanden spezielles Training auf segmentaler und suprasegmentaler Ebene in der L2-Aussprache erhalten. Im Gegensatz dazu ist die Anzahl des formalen Unterrichts für die Verbesserung des L2-Fremdakzents von geringerer Bedeutung.

Auch in anderen Sprachbereichen wie Grammatik und Pragmatik gibt es positive Ergebnisse. Literaturüberblicke über die Auswirkungen der gezielten Instruktion von Pragmatik und Grammatik (Grammatik: Boivin, 2018; Fisher & Nadeau, 2014; Shintani et al., 2014; Pragmatik: Jeon & Kaya, 2006; Rose, 2005; Taguchi, 2011; Takahashi, 2010) weisen auf den Einfluss der Instruktion hin. Fisher & Nadeau (2014) verglichen den Einsatz von expliziten und impliziten Lehrmethoden für die grammatikalische Rechtschreibung und ihre Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler. Ihre zweijährige Studie umfasste 40 Klassen, 27 in Grundschulen und 13 in weiterführenden Schulen mit durchschnittlichem bis niedrigem sozioökonomischem Profil. Ihre Ergebnisse zeigten eine Korrelation zwischen explizitem grammatikalischem Wissen und erfolgreicher grammatikalischer Rechtschreibung (Fisher & Nadeau, 2014).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass viele Studien zeigen, dass eine Instruktion im Klassenzimmer und eine labor- bzw. computergestützte Methode die Sprachkompetenz in verschiedenen Bereichen wie Aussprache, Grammatik und Pragmatik im Vergleich zur natürlichen Exposition verbessern kann. Die zentrale Frage ist derzeit nicht, ob die Instruktion einen positiven Einfluss ausüben kann, sondern was für eine Art der Instruktion am effizientesten ist. Im Bereich der L2-Aussprache zeigt es sich, dass wenn ein spezielles Training die Wahrnehmung und die Produktion von L2-Lauten beinhaltet, dies einen großen Einfluss auf die Genauigkeit der L2-Produktion haben könnte. Im Bereich der Pragmatik und Grammatik scheint Konsens darüber zu bestehen, dass es möglich ist, Pragmatik und Grammatik zu unterrichten. Die Debatte geht darüber weiter, ob ein größerer Nutzen durch explizite oder implizite Maßnahmen erzielt werden kann. Diese Diskussion liegt außerhalb des Rahmens der vorliegenden Studie, weshalb sie an dieser Stelle nicht weiter vertieft wird.

2.2.2 Vergleich vom mündlichen und schriftlichen Ausdruck

Aus der vorangegangenen Betrachtung geht hervor, dass die Forschungsergebnisse zur Sprachkompetenz von L2-Sprechern in Bezug auf verschiedene Sprachebenen unterschiedlich sind. Darüber hinaus untersuchen die Studien unter diesen Sprachebenen auch einen bestimmten Aspekt, wie die Kollokation im Wortschatz. Obwohl ein Lernender in einem bestimmten Aspekt als äußerst kompetenter L2-

Sprecher angesehen werden kann, erweist sich das scheinbar muttersprachliche Verhalten bei näherer Betrachtung, bzw. unter anderen Aspekten, oft als weniger muttersprachlich.

Die erste Studie, die dies deutlich veranschaulicht, ist die Studie von Ioup et al. (1994). In der Studie wurde die Sprachkompetenz von zwei äußerst erfolgreichen erwachsenen L2-Lernern des ägyptischen Arabisch im Hinblick auf spontane, mündliche Produktion, Dialektdifferenzierung und grammatische Intuition untersucht. Bei der Produktionsaufgabe und den Tests zur arabischen Dialektdifferenzierung lagen beide Lernende im Bereich der muttersprachlichen Kontrollgruppe. Obwohl beide Lernende in den Tests zur grammatikalischen Intuition hohe Werte erzielten, lagen ihre Leistungen trotzdem deutlich unter denen der muttersprachlichen Kontrollgruppe. In ähnlicher Weise zeigten Hyltenstam und Abrahamsson (2003) und Abrahamsson und Hyltenstam (2009), dass zwar einige erwachsene schwedisch lernende L2-Lerner als Muttersprachler wahrgenommen werden können, aber bei der detaillierten Untersuchung ihrer phonologischen, wahrnehmungsbezogenen, grammatikalischen, lexikalischen und anderen L2-Fähigkeiten trotzdem deutlich unter dem Niveau der Muttersprachler lagen.

Bisher konnte noch keine Studie, die sich auf ein multivariates Testdesign stützt, einen erwachsenen L2-Lerner beschreiben, der in jeder relevanten Hinsicht eine L2-Kompetenz aufweist, die vollständig mit der von Muttersprachlern vergleichbar ist (Abrahamsson, 2012). Meistens werden unterschiedliche Sprachbereiche diskutiert und verglichen. In diesem Kapitel wird genauer analysiert, wie der Forschungsstand zur Beurteilung der Muttersprachlichkeit in der Sprachproduktion, also Sprechen und Schreiben, ist.

2.2.2.1 Beurteilung des mündlichen Ausdrucks

In diesem Unterkapitel wird der Stand der Forschung zur Beurteilung der Muttersprachlichkeit beim Sprechen wiedergegeben. Die folgenden Fragestellungen werden dabei genauer untersucht:

- 1) Welche Rolle spielt die Aussprache in der Beurteilung der Muttersprachlichkeit beim Sprechen?
- 2) Was ist ein ausländischer Akzent?

- 3) Wie wird die Aussprache (der Akzent) untersucht? Können L2-Lernende in der Aussprache ein muttersprachliches Niveau erreichen?
- 4) Was sind andere mögliche Faktoren bei der Beurteilung der Muttersprachlichkeit beim Sprechen?

Die erste oben benannte Frage der Literatur betrifft die Rolle der Aussprache in der Beurteilung der Muttersprachlichkeit beim Sprechen. Aussprache ist ein wichtiges Merkmal der Beurteilung der Muttersprachlichkeit beim Sprechen. Sie hat einen wichtigen sozialen Wert (Gelvanovsky, 2002) und kann auch Aufschluss über die geografische und soziale Herkunft des Sprechers geben (Zhang, 2009). Lernende mit begrenzten Aussprachefähigkeiten verlieren ihr Selbstvertrauen und dadurch hat es auch einen negativen Einfluss auf ihre Glaubwürdigkeit und ihre eingeschätzten Fähigkeiten (Morley, 1998).

Aussprache ist in den meisten Fällen das auffälligste Merkmal von Nicht-Muttersprachlern (Zhang, 2009). Viele fortgeschrittene L2-Sprecher scheinen selbst komplexe Aspekte der L2-Grammatik zu beherrschen, sprechen aber mit einem offensichtlich fremden Akzent (Long, 1990; Schmid et al., 2014; Singleton, 2005).

Die Akzentuiertheit wurde oft im Zusammenhang mit Verständlichkeit untersucht. Die Frage, inwieweit ein Akzent mit der Verständlichkeit zusammenhängt, bzw. inwieweit ein Hörer die Sprache tatsächlich versteht, war Gegenstand einer Reihe empirischer Studien (Isbell & Lee, 2022; Saito et al., 2016). Im Allgemeinen haben diese Studien ergeben, dass Akzentuierung und Verständlichkeit nur teilweise zusammenhängen, da Sprache, die von den Hörern als stark akzentuiert beurteilt wird, für dieselben Hörer dennoch verständlich sein kann. Außerdem fällt die Beurteilung der Akzentuiertheit härter aus als die Beurteilung der Verständlichkeit (del Puerto et al., 2007).

Die Antwort auf die zweite oben genannte Frage erklärt den Begriff des Akzents. Der Begriff *Ausländischer Akzent* (Foreign Accent) wird verwendet, um die Aussprache einer Sprache zu bezeichnen, die Abweichungen von den muttersprachlichen Normen aufweist. Diese Abweichungen treten sowohl auf der phonetischen und phonemischen als auch auf der segmentalen und prosodischen Ebene auf und kennzeichnen den Nutzer einer Zweitsprache (L2) als Nicht-Muttersprachler (del Puerto et al., 2007). Es wurde nachgewiesen, dass mehrere Faktoren aus dem Bereich der Phonologie zur Wahrnehmung eines ausländischen Akzents durch die Hörer beizutragen scheinen

(Trofimovich & Isaacs, 2012). Hayes-Harb und Watzinger-Tharp (2012) präsentierten die Evidenz für die Beziehung zwischen Akzentbeurteilungen und den Beiträgen von segmentalen Eigenschaften, mit Schwerpunkt auf der Produktion von zusammengesetzten Segmenten, Segment-Substitution, Vokalqualität und -dauer sowie Voice Onset Time (VOT); und nicht-segmentalen Eigenschaften, einschließlich Sprechgeschwindigkeit, Pausen, Wortdauer, zusammengesetzte, lexikalische und phrasale Betonung, Intensität, Tonhöhe und Tonhöhenbereich sowie Silbenstruktur.

Dabei betonen viele Studien die Wichtigkeit der nicht-segmentalen Eigenschaften bei der Beurteilung des Akzents. Muttersprachler konzentrierten sich bei der Bewertung der Sprachproben mehr auf Betonung, Rhythmus und Intonation als auf die Produktion einzelner Laute (Chela-Flores, 2001; Fraser, 2001; O'Brien, 2004; Tanner & Landon, 2009). Anhand von 26 Sprachproben fanden Kang et al. (2010) heraus, dass suprasegmentale Merkmale allein zusammen etwa 50 % der Varianz in den Leistungs- und Verständlichkeitsbewertungen ausmachen können. Auch die Studie von Isaacs und Trofimovich (2012) mit 40 Englischlernenden deutet darauf hin, dass die Wortbetonung das hervorstechendste Merkmal der Unterscheidung der unterschiedlichen Niveaus unter 19 quantitativen Sprachmessungen war. Es wurden segmentale, suprasegmentale, lexikalische, grammatikalische und diskursive Variablen beobachtet.

Das dritte oben benannte Feld der Literatur befasst sich mit der Frage, wie Aussprache und Akzent untersucht werden. Die Ansätze vieler Studien zur Akzentbewertung lassen sich im Wesentlichen in zwei Arten unterteilen: Vorlesen und freies Sprechen. Hierzu gibt es jedoch unterschiedliche Meinungen. Viele argumentieren, dass das Vorlesen besser geeignet ist, da es den Einfluss von Aspekten wie Grammatik und Wortschatz ausschaltet und sich die Untersuchung besser auf die Aussprache konzentrieren kann (z.B. McDermott, 1986). Allerdings gibt es auch eine Reihe von Kritikern des Vorleseansatzes. Es wird angeführt, dass formal elizitierte Inhalte eher sprachähnliches Verhalten als L2-Kenntnisse widerspiegeln können. Außerdem ist es wahrscheinlicher, dass ein Hörer, der sich an die wiederholten Inhalte gewöhnt hat, die späteren als muttersprachlich einstuft (Flege, 1984). Viele Studien zur Bewertung des Akzents haben sich für das Vorlesen entschieden, insbesondere für das Vorlesen von Sätzen (s. Abbildung 2). Einige Studien haben sich dafür entschieden, Stimuli zu verwenden, die schwierige Segmente der Zielsprache für die untersuchte Gruppe

enthalten (Asher & Garcia, 1969; Granena & Long, 2013; Moyer, 1999), während andere sowohl schwierige als auch einfache Stimuli verwendet haben (Bongaerts et al., 1997). Für einen Überblick siehe Poljak (2019) und Jesney (2004).

Stimuli Length	Example studies
30ms	Flege (1984)
Syllable	Flege (1984)
Word	Olson & Samuels (1973); Snow & Hoefnagel-Höhle (1977); Major (1987); Flege & Munro (1994); Bongaerts, Planken & Schils (1995); González-Bueno (1997); Moyer (1999)
Phrase	Flege (1984); Major (1986); Major (1987); Derwing & Munro (1997); Magen (1998)
Sentence	McDermott (1986); Thompson (1991); Flege & Fletcher (1992); Bongaerts, Planken & Schils (1995); Flege, Munro & MacKay (1995); Munro (1995); Munro & Derwing (1995a); Munro & Derwing (1995b); Bongaerts, van Summeren, Planken & Schils (1997); Flege, Frieda & Nozawa (1997); Munro & Derwing (1998); Riney & Flege (1998); Flege, Yeni-Komshian & Liu (1999); Moyer (1999); Munro & Derwing (1999); Riney & Takagi (1999); Southwood & Flege (1999); Guion, Flege & Loftin (2000); Jilka (2000); Yeni-Komshian, Flege & Liu (2000); Munro & Derwing (2001); Piske, MacKay & Flege (2001); MacKay & Flege (to appear)
2 Sentences	Brennan, Ryan & Dawson (1975)
4 Sentences	Asher & García (1969)
Paragraph	Oyama (1976); Brennan & Brennan (1981a); Tahta, Wood & Loewenthal (1981); Anderson-Hsieh & Koehler (1988); Thompson (1991); Anderson-Hsieh, Johnson & Koehler (1992); Bongaerts, Planken & Schils (1995); Moyer (1999)
Clip – 10 seconds	Munro, Derwing & Flege (1999)
Clip – 20 seconds	Piper & Cansin (1988); Munro & Derwing (1994); Bongaerts, Planken & Schils (1995); Munro (1995)
Clip – 45 seconds	Oyama (1976); Derwing & Rossiter (2003)
Clip – 90 seconds	Brennan & Brennan (1981b); Elliott (1995)
Clip – 2 minutes	Suter (1976)

Abbildung 2: Verwendete Stimuli und Beispielstudien zur Akzentuiertheitsbeurteilung (entnommen aus Jesney, 2004)

Zu der Frage, ob L2-Lernende in Aussprache ein muttersprachliches Niveau erreichen können, deuten einige Forschungsergebnisse darauf hin, dass die Muttersprachlichkeit im Bereich der Aussprache seltener attestiert wird als in anderen Leistungsbereichen (Long, 1990; Schmid et al., 2014; Singleton, 2005; Zhang, 2009). Jedoch wurde in Kapitel 2.2.1.1 unter Erwerbssalter bereits erklärt, dass ein Spätlernender als Muttersprachler wahrgenommen werden könnte, wie die Studien von Birdsong (2003) und Bongaerts und Kollegen (Bongaerts, 1999; Bongaerts et al., 1995; Bongaerts et al., 1997; Bongaerts et al., 2000) gezeigt haben. Die Wahrnehmungsfähigkeiten, die der akzentfreien L2-Aussprache zugrunde liegen, haben sich in einigen Studien als trainierbar erwiesen (vgl. Kapitel 2.2.1.3 Instruktion), in anderen jedoch als

trainingsresistent (Takagi, 2002).

Die vierte Frage adressiert andere Faktoren als die Aussprache, welche bei der Bewertung der Muttersprachlichkeit beim Sprechen berücksichtigt werden. In der Studie von Hayes-Harb & Watzinger-Tharp (2012) wurden die Zuhörer gebeten, sich zur Bedeutung der Aussprache, Morphologie, Grammatik, Wortschatz, Diskurs und Sprachfluss bzgl. ihrer Bedeutung bei der Beurteilung zu äußern. Aussprache ist dabei sehr wichtig bei der Bewertung einer Vorleseaufgabe. Eine Bewerterin, welche die Aussprache als weniger wichtig angesehen hat, begründete dies damit, dass die Kommunikationsfähigkeit anstatt der muttersprachlichen Aussprache das oberste Ziel für L2-Lernende sein sollte. Allerdings spiegelten sich die Unterschiede in den Vorstellungen der Hörer über die Aussprache nicht in den Ergebnissen zur Beurteilung der Akzentuierung wider (Hayes-Harb & Watzinger-Tharp, 2012).

Viele argumentieren, dass Aspekte, wie z. B. Grammatik und Wortschatz, beim L2-Sprechen mit der Verständlichkeit enger verbunden sind als die Akzentuiertheit (Trofimovich & Isaacs, 2012). Ajioka (2010) argumentierte, dass die funktionalen Linguisten sich auf die Verwendung fester Phrasen und die Stellen von Pausen oder Zögern als wichtigste Faktoren für „muttersprachliche“ Sprache konzentriert haben, aber nicht auf Grammatik oder Aussprache. Außerdem unterscheidet Ajioka (2010) die „offene“ und „verdeckte“ Unnatürlichkeit. Offene Unnatürlichkeit umfasst offensichtliche Fehler in Grammatik, Wortwahl, Aussprache usw., während verdeckte Unnatürlichkeit verschiedene Arten von Unflüssigkeiten umfasst und eng mit der Sprachinteraktion zusammenhängt.

Die Aussprache spielt demnach also eine entscheidende Rolle bei der Beurteilung der Muttersprachlichkeit. Sie umfasst verschiedene Aspekte und gilt als der schwierigste Teil des Sprechens, um als Spätlerner ein muttersprachliches Niveau zu erreichen. Hervorzuheben ist auch die Rolle von nicht segmentalen Merkmalen wie Betonung, Rhythmus und Intonation (O'Brien, 2004). Neben der Aussprache sind weitere Faktoren, wie z. B. die Grammatik und die Verwendung von festen Phrasen aus dem Wortschatz, von Bedeutung.

Auch diese Aspekte werden in der vorliegenden Studie weiter untersucht. Nämlich, welche Faktoren bei der Beurteilung des Sprechens eine wichtige Rolle spielen und ob und wie der regionale Akzent die Beurteilung beeinflusst.

2.2.2.2 Beurteilung des schriftlichen Ausdrucks

Im Vergleich zum mündlichen Ausdruck gibt es weniger Studien, welche die Muttersprachlichkeit bzgl. des Schreibens untersuchen. Schreiben ist für Fremdsprachenlernende eine komplexe Tätigkeit, weil es ein sicheres Niveau in Bezug auf Schreibkonventionen, Sprachkenntnisse, Grammatik und Wortschatz erfordert und Denkstrategien benötigt (Erkan & Saban, 2011). L2-Schreiben wird häufig in verschiedenen Fachgebieten wie Fremdsprachenstudien und Kompositionsstudien diskutiert (Javadi-Safa, 2018).

In diesem Unterkapitel wird ein kurzer Überblick über die Bewertung der Schreibkompetenz der L2-Sprecher gegeben. Dabei wird auf folgende Fragen eingegangen:

- 1) Welche Schreibaufgaben wurden bei den Untersuchungen zum Schreiben durchgeführt?
- 2) Welche Bewertungsskalen wurden verwendet?
- 3) Welche Sprachelemente wurden bei den Bewertungen beim Schreiben berücksichtigt? Können L2-Lernende in diesen Aspekten ein muttersprachliches Niveau erreichen?

In Anerkennung der engen Beziehung zwischen Schreiben und Sprechen gingen Mullany und Stockwell (2010) jedoch von signifikanten Unterschieden zwischen beiden aus. Das Schreiben ist meistens geplant und visuell, während das Sprechen eher spontan und auditiv ist. Des Weiteren hat das Schreiben eher standardisierte und gesellschaftlich akzeptierte Formen, während das Sprechen offener für unterschiedliche Akzente ist (Mullany & Stockwell, 2010). Schreibfähigkeit wird auch für den akademischen Erfolg von großer Bedeutung angesehen (Tan, 2011).

Zunächst stellt sich, wie oben erwähnt, die Frage, welche Schreibaufgaben in den Untersuchungen durchgeführt wurden. Es gibt eine Reihe von Ansätzen in den Studien, welche die Schreibfähigkeiten von Fremdsprachenlernern untersuchen, wie z. B. deskriptive Aufgaben, wie Erzählung der Handlung eines Filmclips (Cranshaw, 1996), die Beschreibung von Bildern (Lapkin et al., 2002; Yang & Zhang, 2010) sowie argumentative Aufgaben (Larios et al., 2006; Schaefer, 2008). Die verschiedenen Ansätze wurden in den Studien zum Teil auch gemeinsam verwendet

(Chon & Shin, 2009; Johnson & Lim, 2009; Yoon, 2018). Zuletzt kann man auch durch den Korpus der Lernenden die L2-Schreibfertigkeiten bewerten (Li & Schmitt, 2009; Pérez-Llantada, 2014; Weigle, 1999).

Nachdem die L2-Texte verfasst wurden, wurden diese anschließend bewertet. Hierbei kamen unterschiedliche Bewertungsskalen zum Einsatz. Es gibt grundsätzlich zwei verschiedene Arten von Bewertungsskalen: analytische und holistische. Mit einer analytischen Skala wird nicht nur eine einzige Punktzahl vergeben, sondern die Kompositionen werden anhand mehrerer Kriterien oder Schreibmerkmale wie Inhalt, Organisation, Kohäsion, Register, Wortschatz, Grammatik oder Mechanik bewertet (Weigle, 1999). Im Gegensatz dazu wird bei einer holistischen Skala eine einzige Note für den gesamten Aufsatz vergeben. Die zugrundeliegende Annahme ist, dass sich die Bewerter beim holistischen Ansatz auf eine Reihe von Bewertungskriterien stützen, die sie bei der Bewertung der Aufsätze berücksichtigen (Weigle, 2002).

Im Folgenden wird zunächst auf die analytische Bewertung näher eingegangen. Seit den 1970er Jahren haben Studien einen Zusammenhang zwischen bestimmten sprachlichen Elementen des geschriebenen Textes und der Schreibkompetenz/-entwicklung hergestellt (Crossley, 2020). Dies führt dann auch zu den letzten beiden der oben erwähnten Fragen, nämlich, welche der sprachlichen Elemente bei der Bewertung der Schreibaufgaben berücksichtigt werden und ob L2-Lernende in diesen Aspekten das Niveau eines Muttersprachlers erreichen können.

Lexikalische Elemente werden oft als das am häufigsten verwendete linguistische Merkmal zur Analyse der Qualität von Texten betrachtet (Crossley, 2020). Die Vielfalt der Wortwahl und die Korrektheit der lexikalischen Form haben einen wesentlichen Einfluss auf die Beurteilung der Qualität eines Aufsatzes (Engber, 1995). Auch eine höhere Anzahl von Kollokationstypen steht im Zusammenhang mit positiveren Bewertungen der Kompositionen (Chon & Shin, 2009; Vo, 2019). Li und Schmitt (2009) betrachteten die Verwendung von Phrasen durch L2-Lernende oft als problematisch, da sie in der Regel eine begrenzte Anzahl bekannter Phrasen übermäßig verwenden und nicht über ein ausreichend vielfältiges Repertoire an Phrasen verfügen (Li & Schmitt, 2009).

Ein weiterer Ansatz zur Bewertung der schriftlichen Texte ist die Untersuchung der syntaktischen Eigenschaften, was zur Sprachgenauigkeit und Angemessenheit viel

beiträgt. Zu den grammatikalischen Merkmalen, die in den Qualitätsaufsätzen untersucht wurden, gehören Substantive, Nominalisierungen, Präpositionen, Pronomen, Adjektive, Adverbien und Adverbiale, Artikel und Verben (Jarvis et al., 2003). Studien zu zeitlich begrenzten Texten von L2-Sprechern haben ähnliche Schlussfolgerungen ergeben. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Anzahl der verwendeten Nominalisierungen, Präpositionen, Passiva, Konjunktionen und der Bewertung (Connor, 1990; Grant & Ginther, 2000; Kyle & Crossley, 2018). Ein weiterer Aspekt ist syntaktische Komplexität, was meistens durch die Satzlänge und Anzahl der T-Einheiten ermittelt wird. Eine T-Einheit ist die kürzeste zulässige grammatikalische Einheit, die auf der Satzebene interpunktiert ist. So kann eine T-Einheit aus einem Hauptsatz und zusätzlichen eingebetteten Nebensätzen bestehen (Crossley, 2020). Dahinter steht die Auffassung, dass komplexere syntaktische Strukturen als Indikator für fortgeschrittenere Schreibfähigkeiten dienen können (Crossley, 2020).

Zur Frage, ob L2-Sprecher ein muttersprachliches Niveau in der Lexik und Grammatik erreichen können, liegen gemischte Ergebnisse. Granena und Long (2013) beschreiben, dass es für L2-Lerner nur sehr schwer möglich ist, in den Bereichen Lexik und Kollokation (wenn AO > 12) und in der Morphosyntax (wenn AO > 15) den Muttersprachlerbereich zu erreichen.

In Studien zum Grammatikerwerb stützten sich viele Forscher auf Aufgaben zur Grammatikalitätsbeurteilung und Untersuchungen der Echtzeitverarbeitung. Viele Studien zeigen, dass fortgeschrittene L2-Lernende bei der Grammatikalitätsbeurteilung selten oder nie im muttersprachlichen Bereich abschneiden (DeKeyser, 2000; Johnson & Newport, 1989). Auf der anderen Seite lieferte Hopp (2010) andere Ergebnisse und zeigte, dass postadoleszente Lerner eine muttersprachliche Beherrschung der L2-Flexion in Bezug auf die L2-Grammatik und die L2-Verarbeitung erreichen können (Hopp, 2010). Bei Experimenten zur Echtzeitverarbeitung zeigen fortgeschrittene L2-Lerner oft nicht die gleichen Verarbeitungsmerkmale wie Muttersprachler (Jiang, 2004, 2007; Silva & Clahsen, 2008). Mithilfe ereigniskorrelierter Potenziale (ERPs) untersuchten Bowden et al. (2013) die Neurokognition von spanischen Spätlernern und zeigten, dass Spätlerner eine muttersprachliche Verarbeitung der Syntax im Gehirn zeigen können (Bowden et al., 2013). Bei mehreren quantitativen Messungen des Wortschatzes (z. B. lexikalische

Fehler, lexikalische Variation, lexikalische Komplexität, Anzahl der Verbtypen, lexikalische Fehlerraten) wurde ein Unterschied zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern festgestellt (Crossley & McNamara, 2009; Harley & King, 1989).

Neben dem analytischen Ansatz wird auch der holistische Ansatz häufig verwendet. Bei einer holistischen Bewertung wird ein Gesamteindruck von den L2-Texten vermittelt. Die holistischen Skalen sind für die Entscheidungsfindung einfacher und schneller (Chuang, 2009), denn die Bewerter sollen nur eine Punktzahl vergeben. Außerdem könnten die Bewerter es verwirrend finden, wenn sie viele Aspekte gleichzeitig berücksichtigen müssen (Kim, 2005).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Bewertung des Schreibens eher auf die Sprachkompetenz von L2-Lernenden konzentriert als auf die Bewertung der Muttersprachlichkeit. Sowohl der analytische als auch der holistische Ansatz kommen bei der Bewertung zum Einsatz. Der Schwerpunkt der Forschung bei der Bewertung liegt auf der lexikalischen Auswahl, gefolgt von der Grammatik. Der Stand der Forschung zeigt gemischte Ergebnisse zu der Frage, ob L2-Lernende in diesen Aspekten als Muttersprachler wahrgenommen werden können.

2.2.3 Bewerterbezogene Einflussfaktoren

Neben dem Sprechereffekt und dem Unterschied im mündlichen und schriftlichen Ausdruck in der Beurteilung der Muttersprachlichkeit ist noch ein weiterer Aspekt zu berücksichtigen, nämlich die Effekte der Bewerter. Selbst bei den jeweils selben Sprechern und Materialien werden verschiedene Bewerter anders bewerten. Shaw und Weir (2007) unterteilen die Merkmale der Bewerter in drei Kategorien: physische/physiologische (z. B. Alter, Geschlecht, kurz- oder langfristige Beschwerden oder Behinderungen), psychologische (z. B. Persönlichkeit, kognitiver Stil, emotionaler Zustand) und erfahrungsbezogene (z. B. Ausbildung, Erfahrung).

Viele Studien untersuchten den Einfluss der Erfahrung der Bewerter auf ihre Beurteilung der Akzentuiertheit und der L2-Texte. Die oft untersuchten erfahrungsbezogenen Faktoren sind die Expertise und der Mehrsprachigkeitsgrad.

2.2.3.1 Expertise

Die Literatur über die Rolle der Expertise in der Muttersprachlichkeitsbeurteilung

lässt sich anhand folgender Fragestellungen klassifizieren:

- 1) Was ist die Expertise in der Muttersprachlichkeitsbeurteilung?
- 2) Ob und inwieweit beeinflusst die Expertise der Bewerter ihre Beurteilung?
Welche Aspekte wurden dabei untersucht?

Als Erstes soll der Begriff Expertise näher erläutert werden. In den Studien im Bereich der Beurteilung der Sprachkompetenz der L2-Sprecher wird Experte oft definiert als jemand, der eine Ausbildung in relevanten Bereichen hat und/oder seit mehreren Jahren die L2 unterrichtet während Laien keine Ausbildung und Lehrerfahrung in relevanten Bereichen haben (Barkaoui, 2010; Johnson & Lim, 2009; Kennedy & Trofimovich, 2008; Kim, 2009; Thompson, 1991).

Als Nächstes wird der Einfluss der Expertise der Bewerter auf ihre Bewertung und die untersuchten Aspekte thematisiert. Ob die Expertise der Bewerter ihre Beurteilung beeinflusst, zeigt gemischte Ergebnisse. Viele Studien untersuchen die Beurteilung der Akzentuiertheit und Verständlichkeit eines Sprechsamples. Es wurde berichtet, dass die Bewerter mit linguistischem Hintergrund und pädagogischer Erfahrung im Vergleich zu unerfahrenen Bewertern bei der Verständlichkeit positivere Beurteilungen vergeben (Bradlow & Bent; Saito, 2019; Saito et al., 2016).

In der Studie von Saito et al. (2016) wurden fünf Studierende im Fach Linguistik mit Lehrerfahrung im Englischen als Expertengruppe rekrutiert, während die anderen fünf Bewerter ohne fachlichen Hintergrund und Lehrerfahrung als Laiengruppe betrachtet wurden. Sie bekamen 40 Aufnahmen der Erzählung eines kurzen Films von französischen Englischlernenden. Um die Verständlichkeit zu untersuchen, sollten die Bewerter die Erzählung transkribieren und die Verständlichkeit auf einer Skala 0–1000 zu bewerten. Das Ergebnis zeigte, dass die Expertengruppe im Allgemeinen dieselben Aufnahmen deutlich positiver bewertete als die Laiengruppe.

Hingegen finden viele Studien keine Auswirkung der Expertise auf die Beurteilung. Nämlich die erfahrenen und unerfahrenen Bewerter unterscheiden sich nicht bei der Bewertung der Verständlichkeit, Akzentuiertheit und Schreibkompetenz (Barkaoui, 2010; Shohamy et al., 1992). Dazu argumentierte Shohamy et al. (1992), dass das Training einen signifikanten Unterschied ausmachen sollte, nicht aber der professionelle Hintergrund. Die Studie ergab, dass die trainierten Bewerter etwas

höhere Koeffizienten der Zuverlässigkeit erzielten als die untrainierten Bewerter und dass insgesamt kein Unterschied zwischen den Experten- und den Laienbewertern bestand (Shohamy et al., 1992).

Zudem berichten eine Reihe der Studien, dass die Experten konsistenter bewerten als die Laien (Thompson, 1991; Derwing et al., 2004). Es hat sich gezeigt, dass Experten länger für die Bewertung brauchten und eine größere Vielfalt an sprachlichen Merkmalen berücksichtigten als die Laien (Isaacs & Thomson, 2013).

2.2.3.2 Mehrsprachigkeitsgrad

Der zweite untersuchte Faktor ist der Mehrsprachigkeitsgrad. Crowther et al. (2016) argumentieren, dass ein Nachteil vieler Studien darin liegt, sich ausschließlich auf muttersprachliche Bewerter zu konzentrieren. Die Dimensionen der Sprache, die von nicht-muttersprachlichen Bewerter als wichtig erachtet werden, wurden kaum berücksichtigt (Crowther et al., 2016). Eine primäre Fokussierung auf muttersprachliche Bewerter ist unvereinbar mit dem weltweit wachsenden Trend zur L2-Nutzung von Nicht-Muttersprachlern (Jenkins, 2014; May, 2014). Dennoch gibt es außer Muttersprachler und Nicht-Muttersprachler noch 2L1-Sprecher, die mit mehreren Sprachen aufgewachsen sind.

Mehrsprachige Bewerter haben meistens mehr Erfahrungen mit anderen Sprachen und leben z.B. in sprachlich vielfältigen Gemeinschaften und haben daher mehr Zugang zu nicht-muttersprachlichen Sprechern (Long, 1990). Die Rolle des sprachlichen Hintergrunds der Bewerter bei der Bewertung von Sprache ist von zunehmendem Interesse für die Forschung (Carey et al., 2011; Kennedy & Trofimovich, 2008; Winke et al., 2013).

Die Literatur über die Rolle des Mehrsprachigkeitsgrades in der Muttersprachlichkeitsbeurteilung lässt sich anhand folgender Fragestellungen klassifizieren:

Ob und inwieweit beeinflusst der Mehrsprachigkeitsgrad der Bewerter ihre Beurteilung? Welche Aspekte wurden dabei untersucht?

Die Studien haben gemischte Ergebnisse erbracht. Eine Reihe von Studien untersuchte den Einfluss der Erstsprache (L1) des Bewerter auf die Verständlichkeitsbeurteilung (Carey et al., 2011; Major et al., 2002; Winke et al.,

2013). Diese Studien haben gezeigt, dass Bewerter dazu neigen, die Verständlichkeit des L2-Sprechens positiver zu bewerten, wenn sie die gleiche L1 wie der Sprecher haben. Des Weiteren haben Saito und Shintani (2016) untersucht, wie monolinguale L1-Sprecher in Kanada und mehrsprachige L1-Sprecher in Singapur die Verständlichkeit von unvertrautem L2-Sprechen beurteilen. In diesen Studien sollten zwei Gruppen von Bewertern, 10 monolinguale Muttersprachler des kanadischen Englisch und 10 mehrsprachige Sprecher des singapurischen Englisch, die L2-Verständlichkeit von Sprechern des japanischen Englisch mit unterschiedlichen Sprachniveaus beurteilen. Die Ergebnisse zeigten, dass die singapurischen Bewerter bei der Beurteilung der Verständlichkeit deutlich positiver waren als die kanadischen. Bei der Diskussion belegten sie, dass Bewerter, die mehrsprachig sind, eine größere Vielfalt an Ressourcen nutzen, einschließlich lexiko-grammatischer Informationen sowie phonetischer Informationen, um die Verständlichkeit zu beurteilen, als solche, die weniger mehrsprachig sind, und eher auf die phonologische Genauigkeit achten (Saito & Shintani, 2016).

Auf der anderen Seite zeigen andere Studien negativere Bewertungen der mehrsprachigen Bewerter in Bezug auf die Verständlichkeit und Akzentuiertheit. Die Studie von Ikeno & Hansen (2007) zeigt, dass der Akzent-Hintergrund der Hörer ihre Fähigkeit, Akzente zu kategorisieren, beeinflusst. In der Studie von Shintani et al. (2019) beurteilten sechs mehrsprachige Bewerter aus Singapur die Akzentuierung und Verständlichkeit von 50 ungewohnten akzentuierten Sprachproben, die von japanischen Englischlernern mit unterschiedlichen Sprachniveaus produziert wurden. Die Ergebnisse deuteten darauf hin, dass Personen, die in ihrer frühen Kindheit Englisch besser als andere Sprachen beherrschten, die Verständlichkeit und Akzentuierung von L2-Sprache strenger beurteilten.

Im Gegensatz dazu zeigen viele weiteren Studien Ähnlichkeit zwischen muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Bewertern bei der Beurteilung von Verständlichkeit (Crowther et al., 2016; Derwing & Munro, 2013; Jun & Li, 2010) und Akzentuierung (Crowther et al., 2016; Derwing & Munro, 2013; Flege & Fletcher, 1992; Jun & Li, 2010; Mackay et al., 2006). Über die Bewertung hinaus fanden Jun und Li (2010) mithilfe eines *Think-Aloud-Protokolls* Unterschiede in den Überlegungen der beiden Zuhörergruppen bei der Bewertung von Verständlichkeit und Akzentuiertheit. Nichtmuttersprachliche Hörer merkten häufiger die segmentalen

Fehler und suprasegmentale Merkmale wie Intonation während muttersprachliche Hörer mehr auf globalen Aspekten, wie die allgemeine Verständlichkeit der Äußerung achteten. Obwohl beide Gruppen von Zuhörern am Ende in ihren Gesamtbewertungen übereinstimmen, können sich ihre Bewertungsprozesse in Bezug auf die sprachlichen Merkmale, die zu den von ihnen vergebenen Punkten beitragen (Crowther et al., 2016).

Darüber hinaus gibt es viele Studien über die Bewertung von L2-Texten im Hinblick auf die Rolle des Mehrsprachigkeitsgrades der Bewerter, da es auch viele Nicht-Muttersprachler als Lehrende gibt. Die Studie von Lee (2009) untersuchte das Bewertungsverhalten von L2-Texten durch koreanische und muttersprachliche Bewerter. Die Ergebnisse zeigten, dass koreanische Bewerter Grammatik, Satzstruktur und Organisation strenger bewerteten, während muttersprachliche Bewerter den Inhalt und die Gesamtnote strenger bewerteten. Darüber hinaus betrachteten die nicht-muttersprachlichen (koreanischen) Bewerter Inhalt und Grammatik als die am schwierigsten zu bewertenden Merkmale, während alle muttersprachlichen Bewerter den Inhalt als das schwierigste Merkmal betrachteten (Lee, 2009). Neben Inhalt und Grammatik gibt es weitere Bewertungsaspekte, bei denen sich muttersprachliche und nicht-muttersprachliche Bewerter unterscheiden, z. B. die Organisation der Texte. Shi (2001) fand heraus, dass die muttersprachlichen Englischlehrer positiver auf Inhalt und Sprache reagierten, während die chinesischen nicht-muttersprachlichen Lehrenden die Organisation und Länge des Aufsatzes strenger beurteilten als ihre Kollegen. Es ist daher anzunehmen, dass die Unterschiede zwischen den Bewertern auch mit ihrer Bewertungstradition und sogar ihrem kulturellen Hintergrund zusammenhängen könnten.

Alles in allem zeigen frühere Studien sehr unterschiedliche Ergebnisse zur Rolle von Expertise und Mehrsprachigkeit. Viele Studien deuten auf ähnliche Bewertungen zwischen Experten und Laien sowie zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern hin, während andere Studien Unterschiede feststellen. Die Erklärung für diese unterschiedlichen Forschungsergebnisse liegt möglicherweise in anderen Faktoren wie den verwendeten Bewertungsskalen und der Stichprobe. Andererseits stimmen viele Studien darin überein, dass Experten konsistenter als Laien bewerten und dass Experten und mehrsprachige Bewerter unterschiedliche oder mehr Bewertungsstrategien verwenden. In der vorliegenden Studie werden auch die

beiden Faktoren untersucht. Da es bereits mehr Studien über nicht-muttersprachliche Bewerter, aber kaum Studien über 2L1 bilinguale Bewerter gibt, wird in der vorliegenden Studie ein genauerer Blick auf 2L1 bilinguale Bewerter geworfen.

2.3 Fazit

In dem Forschungsüberblick wurden das Konzept der Muttersprachlichkeit und die Beurteilung der Muttersprachlichkeit eingehender erörtert. In den neueren empirischen Forschungen besteht Konsens darüber, dass ein Muttersprachler nicht in allen Sprachbereichen perfekt ist. Die Frage, ob ein L2-Sprecher als Muttersprachler wahrgenommen werden kann, wurde in zahlreichen Studien mit unterschiedlichen Ansätzen untersucht. Es lassen sich sprecherbezogene, sprachmodalitätsbezogene und bewerterbezogene Faktoren bei der Beurteilung der Muttersprachlichkeit unterscheiden.

Die Bewertung der L2-Sprecher hängt insbesondere vom Alter des L2-Erwerbs ab. Darüber hinaus gibt es weitere wichtige Einflussfaktoren, wie Aufenthalt im Zielland, Sprachgebrauch und Instruktion. In der obigen Analyse zur Rolle des Aufenthalts im Zielland, des Sprachgebrauchs und der Instruktion wurde vor allem festgestellt, dass ein Aufenthalt im Zielland einen stärkeren Zusammenhang mit dem Lernerfolg bei der Aussprache und dem Wortschatz als bei der Grammatik aufweist. Zudem zeigt sich ein Einfluss des L1-Sprachgebrauchs und der Instruktion, insbesondere des Spezialtrainings, auf den L2-Spracherwerb.

Da in den verschiedenen Sprachbereichen unterschiedliche Ergebnisse des L2-Erwerbs erzielt wurden, werden die Ergebnisse im mündlichen und schriftlichen Ausdruck in dieser Arbeit verglichen. Die Aussprache spielt eine sehr wichtige Rolle bei der Beurteilung der Muttersprachlichkeit. Die Aussprache umfasst verschiedene Aspekte und gilt als der schwierigste Teil des Sprechens, um als Spätlerner das muttersprachliche Niveau zu erreichen. Neben der Aussprache gibt es weitere Faktoren wie Grammatik und Wortschatz. In dieser Studie wird auch genauer untersucht, welche Faktoren bei der Bewertung eine wichtige Rolle spielen und ob Dialektmerkmale auch als akzentuierte Sprache bezeichnet werden. Bei der Bewertung von L2-Schreiben werden verschiedene Bewertungsansätze verwendet, wie z.B. die analytische und holistische Bewertung. Der Schwerpunkt der Bewertungsforschung liegt auf der lexikalischen Auswahl, ein weiterer Faktor ist

unter anderem die Grammatik.

Die letzten Faktoren sind die Faktoren, die sich auf die Bewerter beziehen. Die bisherigen Forschungsergebnisse sind sich wenig einig darüber, ob die Bewertung durch den Grad der Expertise und Mehrsprachigkeit der Bewerter beeinflusst wird. Es besteht jedoch Einigkeit darüber, dass Experten konsistenter bewerten als Nicht-Experten. Außerdem verwenden Experten und Nicht-Muttersprachler ein größeres und vielseitigeres Repertoire an Bewertungsstrategien als Laien und Muttersprachler.

Anhand des Forschungsüberblicks wurde die Forschungslücke identifiziert und umrissen, welche die Grundlage für die vorliegende Arbeit bildet. In der Literatur wird die Muttersprachlichkeit oft als Maßstab oder Norm für den L2-Erwerb herangezogen, was oft einen idealen Muttersprachler voraussetzt. Daher wird die Sprachkompetenz der Muttersprachler in dieser Arbeit genauer untersucht. Außerdem gibt es viel mehr Studien über die Muttersprachlichkeit beim Sprechen, aber welche Kriterien wichtig sind, nämlich ob die Aussprache entscheidend ist, müsste weiter untersucht werden. Im Vergleich dazu gibt es deutlich weniger Studien zur Muttersprachlichkeitsbeurteilung beim Schreiben. Darüber hinaus gibt es nur sehr wenige Studien, in denen Sprech- und Schreibfähigkeiten mit derselben Stichprobe verglichen werden. In diesem Beitrag wird die Rolle von Aussprache und Grammatik beim Sprechen ausführlicher beleuchtet, und die Muttersprachlichkeit beim Schreiben wird diskutiert und mit ihrer Leistung beim Sprechen verglichen. Was schließlich die Rolle der Expertise auf die Bewertung angeht, so wurden sehr unterschiedliche Ergebnisse vorgelegt. Außerdem gibt es nur sehr wenige Studien, die 2L1-Sprecher untersuchen, obwohl es bereits viele Studien mit Nicht-Muttersprachlern als Bewerter gibt. In der vorliegenden Studie werden bilinguale 2L1-Sprecher als Bewerter rekrutiert und ihre Bewertungen mit monolingualen L1-Sprechern verglichen.

3. Forschungsfragen und Methodik

Dieses Kapitel detailliert die adressierten Forschungsfragen, benennt Hypothesen und gibt einen Überblick über die Methodik des Forschungsablaufs.

3.1 Forschungsfragen und Hypothesen

Die Muttersprachlichkeit wird oft als Norm und Standard für die Bewertung der L2-Kompetenz verwendet. Es ist jedoch nur wenig über die Sprachkompetenz von Muttersprachlern bekannt. Außerdem gibt es immer noch sehr wenige Forschungsarbeiten, welche die Sprech- und Schreibkompetenz parallel vergleichen. Beim L2-Sprechen konzentriert sich die Forschung auf die Akzentuierung und die Verständlichkeit. Es wäre aber auch interessant zu erfahren, nach welchen Kriterien die Muttersprachlichkeit beim Sprechen beurteilt wird — nämlich, ob die Aussprache statt der Grammatik der wichtigste Faktor ist. Beim Schreiben wird die Bewertung eines L2-Texts oft unter pädagogischen Erwägungen betrachtet, d. h. sie betrifft eher die Lernfortschritte der L2-Sprecher als die Muttersprachlichkeitsbeurteilung. Nicht zuletzt gibt es nur sehr wenige Studien, die sich mit 2L1-bilingualen Bewertern befassen.

Aus dem bisherigen Forschungsstand werden folgende Forschungsfragen und Hypothesen abgeleitet:

- 1) *Können L2-Spätlernende die Sprachkompetenz aufweisen, die innerhalb der Bandbreite von Monolingualen der Zielsprache liegen?*

Hypothese 1: Bei der mündlichen Aufgabe (Lautleseaufgabe) schneiden die akzentuierten L2-Spätlernenden signifikant schlechter als die monolingualen Sprecher ab, auch wenn die Sätze der Monolingualen Grammatikfehler enthalten.

Hypothese 2: Bei der schriftlichen Aufgabe schneiden L2-Spätlernende schlechter als Monolinguale ab.

- 2) *Stimmen die Beurteilungen der Muttersprachlichkeit eines Sprechers im mündlichen und schriftlichen Ausdruck überein?*

Hypothese 3: Die Beurteilungen des Muttersprachlichkeitsgrades eines Sprechers im mündlichen und schriftlichen Ausdruck weichen nicht signifikant voneinander ab.

- 3) *Beeinflussen die Faktoren wie die linguistische Expertise und der*

Mehrsprachigkeitsgrad der L1-Sprecher ihre Beurteilung der Muttersprachlichkeit?

Hypothese 4: L1-Sprecher mit höherem Grad der linguistischen Expertise und Mehrsprachigkeit geben vergleichbare, aber konsistentere Bewertungen als die Bewerter mit einem geringeren Grad.

3.2 Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus zwei Gruppen, nämlich 30 Testpersonen und 94 Bewertern.

3.2.1 Testperson

Zuerst werden die Testgruppen vorgestellt. Es werden 30 Testpersonen rekrutiert und die Informationen zu Testpersonen sind in Tabelle 1 aufgeführt.

Tabelle 1: Informationen zu Testpersonen

<i>Testgruppe</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>Anmerkungen</i>	<i>Anzahl</i>
1	Deutsche Monolinguale	Ohne gefälschte morphosyntaktische Fehler beim Sprechen	10
2	Deutsche Monolinguale	Gefälschte morphosyntaktische Fehler beim Sprechen	10
3	Chinesische L2- Deutschlernende	Ohne gefälschte morphosyntaktische Fehler beim Sprechen	10

Die erste und zweite Testgruppe besteht aus jeweils 10 deutschen Monolingualen. Deutsche Monolinguale sind hier so definiert, dass sie Deutsch als L1 sprechen und eine L2 erst nach der Einschulung erworben haben. Vor dem Alter von 25 Jahren haben sie nur in Deutschland gelebt. Um die Rolle der Morphosyntax bei der Sprechaufgabe zu untersuchen, werden die deutschen Monolingualen der zweiten Gruppe beim Lautlesen gefälschte Fehler in der Morphosyntax vorlesen. Alle 20 rekrutierten deutschen Monolinguale sind zwischen 20 und 27 Jahre alt (Mittelwert: 21,2). Drei von ihnen sind männlich und 17 weiblich. Alle studieren an der TU Dortmund im Bachelorstudiengang Lehramt (Anzahl: 18) oder Linguistik (Anzahl: 2). Sie leben alle in Nordrhein-Westfalen und zwei von ihnen gaben an, dass sie beim Sprechen einen sauerländischen Akzent haben.

Die dritte Testgruppe besteht aus 10 chinesischen L2-Deutschlernenden (AO = 17/18). Davon ist einer männlich und neun sind weiblich. Das Alter liegt zwischen 24 und 30

Jahren (Mittelwert: 26,9). Fünf von ihnen haben ihren Master- oder Bachelorabschluss in Germanistik oder Dolmetschen in China und fünf ihren Master- oder Bachelorabschluss in Germanistik oder Übersetzung Deutsch/Chinesisch in Deutschland. Darüber hinaus promovieren zwei L2-Lernende in Germanistik in Deutschland. Ihre Aufenthaltsdauer in Deutschland liegt zwischen 1 und 8 Jahren (Durchschnitt: 3,4 Jahre). Ihre Deutschlernzeit liegt zwischen 4 und 10 Jahren (Mittelwert: 8,2 Jahre). Alle haben eine Deutschprüfung bestanden und die Ergebnisse entsprechen mindestens dem Niveau C1 nach dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* für Sprachen (GeR). Sie leben derzeit entweder in Deutschland (Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Niedersachsen) oder in China. Nach eigenen Angaben haben sie keinen regionalen deutschen Akzent. Ihr Sprachgebrauch besteht hauptsächlich aus drei Sprachen: Chinesisch, Deutsch und Englisch. Alle sprechen täglich Chinesisch und Deutsch, wobei ihr Englischgebrauch zwischen täglicher Verwendung und seltener als ein paar Mal im Monat schwankt (s. Anhang 1).

3.2.2 Bewerter

Die zweite Gruppe der Stichprobe sind die Bewerter. Alle sind deutsche L1-Sprecher. Ein deutscher L1-Sprecher ist dabei wie folgt definiert: Sprecher, die Deutsch als einzige oder eine ihrer Erstsprachen sprechen. Es nahmen ursprünglich 98 Bewerter an der Befragung teil. Von diesen wurden vier aufgrund von zu kurzer Bearbeitungsdauer (weniger als 1000 Sekunden) von der Auswertung ausgeschlossen, sodass nur 94 Bewertungen in die Studie eingeschlossen wurden.

Um die Rolle der Expertise und des Mehrsprachigkeitsgrades zu untersuchen, werden die Bewerter nach folgenden zwei Faktoren unterschieden. Der erste Faktor ist die linguistische Expertise: Er definiert, ob der Bewerter einen linguistischen Fachhintergrund und/oder Lehrerfahrung im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache hat. Laien sind die Bewerter aus anderen Fächern außerhalb des Lehramts oder der Linguistik und haben keine Lehrerfahrung im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache. Der zweite Faktor ist der Mehrsprachigkeitsgrad. Hier wird zwischen monolingualen und 2L1 bilingualen Bewertern unterschieden. Monolinguale Sprecher sind Sprecher, die nur Deutsch als Muttersprache haben. 2L1 bilinguale Sprecher dagegen bezieht sich auf Sprecher, die neben Deutsch eine weitere Muttersprache haben und somit zwei L1-Sprachen

beherrschen (2L1).

Unter den 94 Bewertern sind 70 Experten und 24 Laien bzw. 60 monolinguale und 34 bilinguale 2L1-Deutschsprecher (Albanisch, Aramäisch, Berbisch, Ewe, Französisch, Kurdisch, Kroatisch, Marokkanisch, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Slowakisch, Tamilisch, Tschechisch, Türkisch und Vietnamesisch als eine weitere angegebene Muttersprache neben Deutsch). Die Informationen zu Bewertern lassen sich in der folgenden Tabelle 2 zusammenfassen.

Tabelle 2: Informationen zu Bewertern

<i>Experten</i>	<i>Laien</i>
70	24
<i>Monolinguale</i>	<i>2L1 Bilinguale</i>
60	34

Unter den 94 Bewertern sind 69 weibliche Bewerber und 25 männliche Bewerber. Das Alter liegt zwischen 19 und 73 Jahren. Vier von ihnen haben einen mittleren Schulabschluss, 57 Abitur, 18 Bachelor- und sechs Masterabschlüsse, drei Staatsexamen, fünf Dokortitel. Die meisten Bewerber sind in NRW wohnhaft, andere leben in Niedersachsen, Hessen und Baden-Württemberg. 73 Bewerber sind Studierende an der TU Dortmund oder der Ruhr-Universität Bochum und 21 sind berufstätig.

Die Teilnahme an der Studie war für alle Probanden freiwillig. Im Vorfeld wurden die Probanden über die Studie informiert und haben eine Einverständniserklärung unterschrieben, dass die Daten anonym für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden dürfen (s. Anhang 2).

3.3 Aufgaben und Materialien

Die Forschungsfragen (s. Kapitel 3.1) wurden mittels des folgenden Prozesses analysiert:

1) Alle drei Testgruppen erhielten vom 1. Mai bis 15. Juni 2023 die Aufgabe Sprech- und Schreibstücke zu erstellen (s. Kapitel 3.3.1 für die Sprechaufgabe, 3.3.2 für die Schreibaufgabe).

2) Im Anschluss daran erhielten die Bewerber die Aufgabe, vom 15. Juni bis 24. September 2023 die Sprech- und Schreibstücke anhand einer 9-Punkte-Skala einzuschätzen, wie wahrscheinlich es ist, dass sie von einem deutschen Muttersprachler vorgelesen oder geschrieben wurden (s. Kapitel 3.3.3).

3.3.1 Sprechaufgabe für Testpersonen

Alle 30 Testpersonen haben jeweils fünf deutsche Sätze vorgelesen. Die Sätze enthalten die schwierigsten Konstruktionen der deutschen Aussprache für chinesische L1-Sprecher (s. Tabelle 3) (Asher & Garcia, 1969; Moyer, 1999). Die Aufnahme dauert ca. 20 Sekunden. Die Testpersonen wurden gebeten, die Sätze in einem neutralen Ton und in einem natürlichen Tempo laut vorzulesen und die beste Lesung aufzunehmen. Der Hintergrund sollte so geräuschlos wie möglich sein. Die Aufzeichnung erfolgte selbstständig von zu Hause aus mit dem Mobiltelefon der jeweiligen Testperson.

Tabelle 3: Beispiele für die schwierigsten Laute im Deutschen für chinesische Deutschlernende

<i>Schwierige Laute</i>	<i>Beispiele der Wörter</i>
„R“ [ʀ]	reparieren, Schraubenzieher, Rhabarberkuchen
„-er“ [ɐ]	Schraubenzieher
„CH“ [ç] (vs. [x])	Tschechien, Eichhörnchen, Brötchen,
Umlaute „Ä“ [ɛ], „Ü“ [y:] „Ö“ [ø:],	Brötchen, Rührei
Lang- und Kurzvokale	Schlittschuhe
Das deutsche „Z“ [ts] (vs. [z])	letzten, Schraubenzieher
Der Unterschied zwischen „[n]“ und „[l]“	Schlittschuhe
Konsonanten-Cluster, wie „tsch“ [tʃ] und „pf“ [pf]	Tschechien, liebsten, Pfefferminztee
„w“ [v]	war, weil
„ei“ [ai]	meine, Rührei

Diese Laute bzw. Wörter sind in den Sätzen enthalten, die bei den Sprecheraufgaben vorgelesen wurden. Die Sätze lauten wie folgt:

- 1) *Letzten Monat war ich in Tschechien.*
- 2) *Im Wald habe ich viele Eichhörnchen gesehen.*
- 3) *Ich habe keinen Hunger, weil ich gerade ein Brötchen mit Rührei gegessen habe.*
- 4) *Ich repariere meine Schlittschuhe mit einem Schraubenzieher.*
- 5) *Meine Oma mag am liebsten Rhabarberkuchen und Pfefferminztee.*

Wie eingangs erklärt sind die 30 Testpersonen in je drei Testgruppen klassifiziert:

- 1) Die erste Testgruppe der monolingualen L1-Sprecher (DE) erhielt die Aufgabe, die fünf Sätze richtig vorzulesen.
- 2) Die zweite Testgruppe der monolingualen L1-Sprecher (DE*) erhielt dagegen fünf Sätze, von denen jedoch zwei falsch formuliert sind: einmal bei der Kasusform und einmal bei der Verbform. Die restlichen drei Sätze sind richtig. Jede Person in der zweiten Gruppe der monolingualen Sprecher hat andere Fehler als die anderen.
- 3) Die dritte Testgruppe der chinesischen L2-Lernenden (CN) erhielt die Aufgabe die fünf Sätze richtig vorzulesen, ebenso wie die erste Testgruppe der monolingualen Sprecher.

Die Reihenfolge der Sätze in allen Gruppen ist zufällig gewählt. Die genauen Materialien sind im Anhang 3 zu finden.

3.3.2 Schreibaufgabe für Testpersonen

In den schriftlichen Aufgaben sollten die Probanden einen argumentativen Text (Schaefer, 2008) verfassen. Ein argumentativer Text wurde ausgewählt, weil dieser höhere Anforderungen an die Komplexität des Wortschatzes und der Grammatik hat. Anders als in der Studie von Schaefer (2008) wurden in dieser Studie mehrere Themen vorgeschlagen, damit jeder Sprecher ein Thema auswählen konnte, in welchem er über einen sichereren Wortschatz verfügt. Außerdem bietet es Abwechslung für die Bewerter. Jede Testperson durfte aus je einem der folgenden Themen wählen:

- 1) *Soll die Zeitungstellung abgeschafft werden?*

2) Ist das 49-Euro-Ticket eine gute Idee?

3) Welche Vor- und Nachteile bietet das Internet seinen Nutzern?

4) Soll die Handynutzung in Lehrveranstaltungen an der Uni verboten werden?

5) Soll das Bargeld abgeschafft werden?

Die Verteilung der Themen nach der Wahl der Testpersonen ist in der folgenden Abbildung 3 dargestellt.

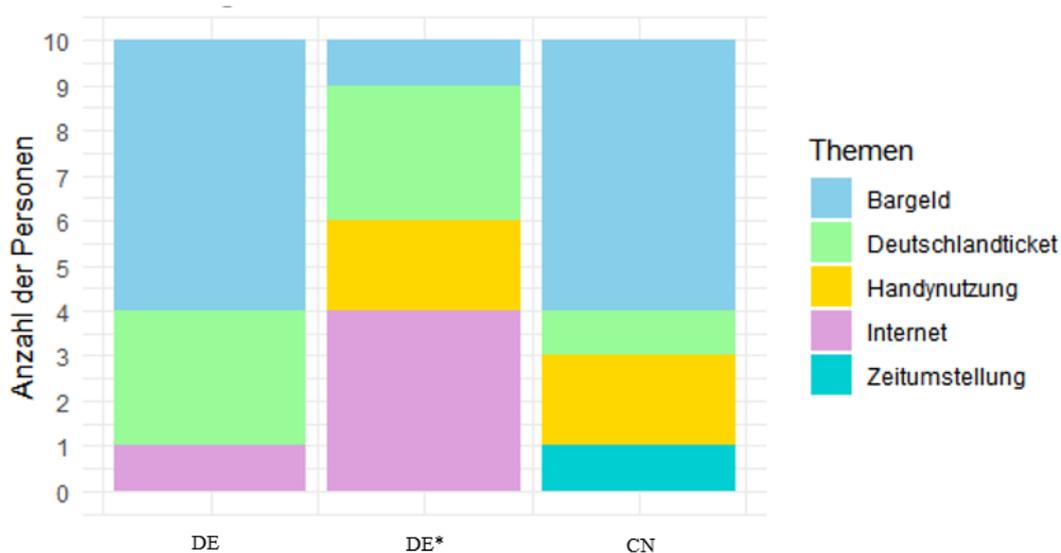


Abbildung 3: Verteilung der Testpersonen nach ihrer Wahl der Schreibthemen

Die Grafik zeigt, wie die Anzahl der Personen in den verschiedenen Gruppen und deren gewählte Themen verteilt. Bargeld und Internetnutzung sind die beliebtesten Themen. Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen der Wahl von monolingualen L1-Sprechern (Testgruppen 1 und 2) und chinesischen L2-Deutschlernern (Testgruppe 3).

Bestimmte Elemente der Grammatik (Passiv, Nominalisierung, Präposition mit Genitiv) wurden in der Anweisung der Schreibaufgabe vorgegeben und sollten von den Testpersonen eingearbeitet werden. Dadurch sollte die Komplexität der Texte gewährleistet werden. Die Testpersonen sollten einen freien Text (100–150 Wörter) zu einem bestimmten Thema schreiben. Von zusätzlichen Hilfen wie Korrekturen durch Programme wird abgeraten.

Die genauen Anweisungen für die Schreibaufgabe sind in Anhang 4 zu finden.

3.3.3 Bewertung der Testpersonen durch L1-Sprecher

Anhand einer Skala von 1 bis 9 bewerten die Bewerter, allesamt L1-Sprecher (s. Kapitel 3.2.2), die Sprachaufnahmen und die geschriebenen Texte der Testpersonen (s. Anhang 8). Sie füllen dabei einen Bewertungsbogen aus (s. Anhang 7). Der Prozess der Bewertung durch L1-Sprecher wird in Kapitel 3.4 ausführlicher erläutert.

3.3.4 Fragebögen für Testpersonen und Bewerter

Zusätzlich zu den gestellten Aufgaben werden in der Spracherwerbsforschung häufig Fragebögen ausgefüllt, um die Verhältnisse zwischen der Leistung der Aufgaben und den Faktoren der untersuchten Personen zu analysieren. In der vorliegenden Studie wurden insgesamt drei Fragebögen erstellt. Zwei Fragebögen wurden für die Testpersonen erstellt, einer für monolinguale L1-Sprecher und einer für chinesische L2-Sprecher. Der dritte Fragebogen wurde durch die Bewerter ausgefüllt.

Der Fragebogen für die deutschen monolingualen Sprecher (Testgruppe 1 und 2) besteht aus drei Teilen und 13 Unterpunkten, davon sieben zu den persönlichen Daten (Abkürzung der Namen, Alter, Geschlecht, Muttersprache(n), Geburtsort, Wohnort und Aufenthalt im Ausland), drei zur Ausbildung (Beruf, Bildungsniveau und Fachrichtung) und drei zum Sprachprofil (Dialekt, Akzent und erworbene Sprachen und deren Erwerbssalter und Sprachgebrauch).

Der Fragebogen für die chinesischen L2-Sprecher (Testgruppe 3) besteht aus drei Teilen und 13 Unterpunkten, davon sieben zu den persönlichen Daten (Abkürzung der Namen, Alter, Geschlecht, Muttersprache(n), Geburtsort, Wohnort und Aufenthaltsdauer in Deutschland), drei zur Ausbildung (Beruf, Bildungsniveau und Fachrichtung) und drei zum Sprachprofil (Lernzeit der Sprache Deutsch, Sprachnachweise und erworbene Sprachen sowie deren Erwerbssalter und Sprachgebrauch).

Der Aufbau des Fragebogens für deutsche und chinesische Testpersonen ist in Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4: Aufbau des Fragebogens für deutsche und chinesische Testpersonen

<i>Teile</i>	<i>Kategorien</i>	<i>Nr.</i>	<i>Informationen</i>	
<i>Teil 1</i>	Persönliche Daten	1	Abkürzung der Namen	
		2	Alter	
		3	Geschlecht	
		4	Muttersprache (n)	
		5	Geburtsort	
		6	Wohnort	
		7	Aufenthalt im Ausland	
	(für deutsche Testpersonen)	7	Aufenthalt im Deutschland	
	(für chinesische Testpersonen)			
<i>Teil 2</i>	Ausbildung	8	Beruf	
		9	Bildungsniveau	
		10	Fachrichtung	
<i>Teil 3</i>	Sprachprofil (für deutsche Testpersonen)	11	Dialekt	
		12	Akzent	
			13	Erworbene Sprachen und deren Erwerbssalter und Sprachgebrauch
	Sprachprofil (für chinesische Testpersonen)	11	Lernzeit von Deutsch	
		12	Sprachnachweise	
		13	Erworbene Sprachen sowie deren Erwerbssalter und Sprachgebrauch	

Der Fragebogen für die Bewerber besteht aus vier Teilen und 14 Unterpunkten, davon sieben zu den persönlichen Daten (Name, Alter, Geschlecht, Muttersprache(n), Geburtsort und Schulort sowie Wohnort), drei zur Ausbildung (Beruf, Bildungsniveau und Studienrichtung) und drei zur bestimmten Erfahrung (Kursbesuch für das Lehren im DaF/DaZ-Bereich, Erfahrung als Deutschlehrende, chinesische Sprachkenntnisse und -kontakte). Optional können die Bewerber ihr Feedback und Anregungen zu der Studie hinterlassen.

Der Aufbau des Fragebogens für die Bewerber ist in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5: Aufbau des Fragebogens für Bewerter

<i>Teile</i>	<i>Kategorien</i>	<i>Nr.</i>	<i>Informationen</i>
<i>Teil 1</i>	Persönlichen Daten	1	Name
		2	Alter
		3	Geschlecht
		4	Muttersprache(n)
		5	Geburtsort
		6	Schulort
		7	Wohnort
<i>Teil 2</i>	Ausbildung	8	Beruf
		9	Bildungsniveau
		10	Studienrichtung
<i>Teil 3</i>	Erfahrung	11	Kursbesuch für das Lehren im DaF/DaZ Bereich
		12	Erfahrung als Deutschlehrende
		13	chinesische Sprachkenntnisse und - kontakte
<i>Teil 4</i>	Feedback (optional)	14	Kommentare und Anregungen

Die Fragebögen sind in Anhang 5, 6 und 7 zu finden.

3.4 Datenerhebung und -auswertung

Die Datenerhebung fand im Zeitraum vom 1. Mai bis 24. September 2023 statt. Es gab zwei Phasen der Datenerhebung, nämlich die Testphase und die Bewertungsphase.

Die deutschen monolingualen Testpersonen sind Studierende der TU Dortmund in den Fächern Linguistik oder Lehramt. Sie haben die Schreibaufgabe vor Ort im Seminarraum bearbeitet und die Bearbeitungszeit betrug etwa 20–30 Minuten inkl. des Fragebogens. Es wurde sichergestellt, dass weder Internet noch anderweitige Hilfe zur Verfügung stand. Den mündlichen Teil gaben sie innerhalb einer Woche nach dem schriftlichen Teil per E-Mail zurück. Die Teilnahme wurde als Teil der Studienleistung angerechnet. Die L2-Lernenden bzw. die chinesischen Testpersonen

haben entweder in Deutschland oder in China an der Studie teilgenommen. Im Vorfeld wurde betont, dass keine zusätzliche Hilfe in Anspruch genommen werden sollte. Innerhalb einer Woche wurden die Aufnahmen und die Texte per E-Mail zurückgeschickt.

Im Rahmen dieser Studie wurden alle Audiodateien und Texte individuell geprüft. Die Audiodateien sind laut subjektivem Ermessen von sehr guter Tonqualität. Fast alle geschriebenen Texte sind gut lesbar. Die Testpersonen haben sich grundsätzlich an die Aufgabenstellung gehalten. Aufnahmen und Texte, welche die angegebenen Kriterien nicht erfüllten, wurden nicht in die Studie aufgenommen.

Die Daten der Testpersonen wurden anonymisiert. Die Audiodateien wurden in Ziffern umbenannt und randomisiert. Alle Texte wurden transkribiert, so dass die Handschrift keine Rolle spielte. Die Texte wurden ebenfalls in Ziffern umbenannt und randomisiert. Dann wurden die Audios und Texte in LimeSurvey übertragen. Um den Ermüdungseffekt so weit wie möglich zu reduzieren, wurden alle Audios und Texte in drei Teile aufgeteilt. Jeder Teil enthält den gleichen Anteil der Testgruppen. Die Reihenfolge der Teile bei der Bewertung wurde ebenfalls randomisiert. Jeder Bewerter erhielt eine andere Reihenfolge als die anderen.

Die Bewerter nahmen über den Link von LimeSurvey an der Studie teil. Unter den Bewertern mit Expertise sind viele Studierende der Fächer wie Linguistik und Lehramt an der TU Dortmund, die sich von den Gruppen der Testpersonen unterscheiden. Die anderen Bewerter ohne Expertise wurden über Freundeskreise rekrutiert. Dabei wurde weiter zwischen monolingualen und 2L1 bilingualen Bewertern unterschieden. Für die Teilnahme erhielten die Studierenden einen Leistungsnachweis oder einen Gutschein.

Die Studie besteht aus zwei Teilen. Zunächst wurde der Bewertungsteil gezeigt, in dem die Aufnahme und die Texte gezeigt wurden und die Bewerter nach ihrem Intuitionsvermögen mit einer 9-Punkte-Skala über die Muttersprachlichkeit entschieden. Sie gaben eine 1, wenn sie der Meinung sind, dass die Aufnahmen und Texte höchstwahrscheinlich nicht von einem deutschen Muttersprachler produziert wurden. Andererseits gaben sie 9 ein, wenn sie es für sehr wahrscheinlich halten. Optional konnten sie auch ihre Kriterien nach der Bewertung angeben. In dem zweiten Teil gab es einen Fragebogen zum Ausfüllen (s. Kapitel 3.3.4). Die

Bearbeitungszeit dauerte ca. 25–35 Minuten. Der Bewertungsbogen und der Fragebogen sind im Anhang 7 zu finden.

Jede Testperson wurde von den 94 Bewertern hinsichtlich ihrer Muttersprachlichkeit bewertet. Jede Testperson erhält somit 94 Werte auf der Skala von 1 bis 9, dann wird daraus der Median berechnet und dieser ergibt die Punktzahl der jeweiligen Testperson. Diese Anmerkung wird im Folgenden nicht wiederholt. Es wurde der Median anstelle des Mittelwertes ermittelt, da der Median den Einfluss der Extremwerte besser ausschließen kann. Außerdem wurde bei der Auswertung kein signifikanter Unterschied zwischen Mittelwert und Median der 94 Werte festgestellt.

Die Daten wurden kodiert und in das Programm R übertragen. Methodologisch wurden die statistischen Verfahren Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test, ANOVA (Varianzanalyse) und Eta-Quadrat zur Prüfung der Signifikanz genutzt.

Da die Beurteilung auf einer Skala von 1 bis 9 erfolgte und es sich um ordinale Daten handelt, wird in der Arbeit der Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test als nichtparametrischer Test verwendet. Mit dem Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test kann festgestellt werden, ob es signifikante Unterschiede zwischen zwei abhängigen gepaarten Stichproben gibt. Der Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test wurde in Bezug auf die Unterschiede in der angestrebten Punktzahl bei verschiedenen Aufgaben durch eine Testperson verwendet (Forschungsfrage 2).

ANOVA (Varianzanalyse) wird verwendet, um statistische Unterschiede in den Mittelwerten zwischen drei oder mehr Gruppen oder Bedingungen zu analysieren. In der Studie wurde ANOVA verwendet, um festzustellen, ob es signifikante Unterschiede in den erzielten Punkten in Bezug auf den Einfluss der verschiedenen unabhängigen Variablen (Gruppenzugehörigkeit der Testperson, Expertise und Mehrsprachigkeitsgrad der Bewerter) gibt (Forschungsfrage 3).

Der Eta-Quadrat-Koeffizient wird in der ANOVA-Analyse berechnet, um anzuzeigen, wie viel der Gesamtvarianz der erzielten Punktzahl der Testpersonen durch die unabhängigen Variablen (Gruppenzugehörigkeit der Testperson, Expertise und Mehrsprachigkeitsgrad der Bewerter) erklärt wird. Er misst die Effektstärke.

Für die folgende Datenanalyse wird das Konfidenzintervall auf 95 % festgelegt.

4. Ergebnisse

Dieses Kapitel untersucht jeden der wesentlichen Effekte auf Sprech- und Schreibebewertungen (4.1: Sprechereffekte, 4.2: Sprachmodalitätseffekte, 4.3: Bewertereffekte) individuell vor und geht anhand grafischer und deskriptiver Darstellungen sowie statistischer Methoden näher darauf ein.

4.1 Sprechereffekte in der Beurteilung

Die erste und zweite Hypothese lauten:

- H1: Bei der mündlichen Aufgabe (Lautleseaufgabe) schneiden die akzentuierten L2-Spätlernenden signifikant schlechter als die monolingualen Sprecher ab, auch wenn die Sätze der Monolingualen Grammatikfehler enthalten.
- H2: Bei der schriftlichen Aufgabe schneiden L2-Spätlernende schlechter als Monolinguale ab.

In der Tabelle 6 und der Abbildung 4 ist die Verteilung der erzielten Punktzahlen bzw. der Mediane der 94 Bewertungen von zehn Testpersonen aller Testgruppen dargestellt.

Tabelle 6: Übersicht der erzielten Punkte der Testgruppen in der Sprech- und Schreibaufgabe

	<i>Sprechaufgabe</i>			<i>Schreibaufgabe</i>		
	DE (n=10)	DE* (n=10)	CN (n=10)	DE (n=10)	DE* (n=10)	CN (n=10)
<i>Max.</i>	9	8	1	8	9	7,5
<i>Min.</i>	8	4	1	5	5	2
<i>Mittelwert</i>	8,5	6,5	1	6,7	6,8	4,5
<i>Median</i>	8,5	6,5	1	7	7	4
<i>Varianz</i>	0,3	2,3	0	0,9	1,7	4,4

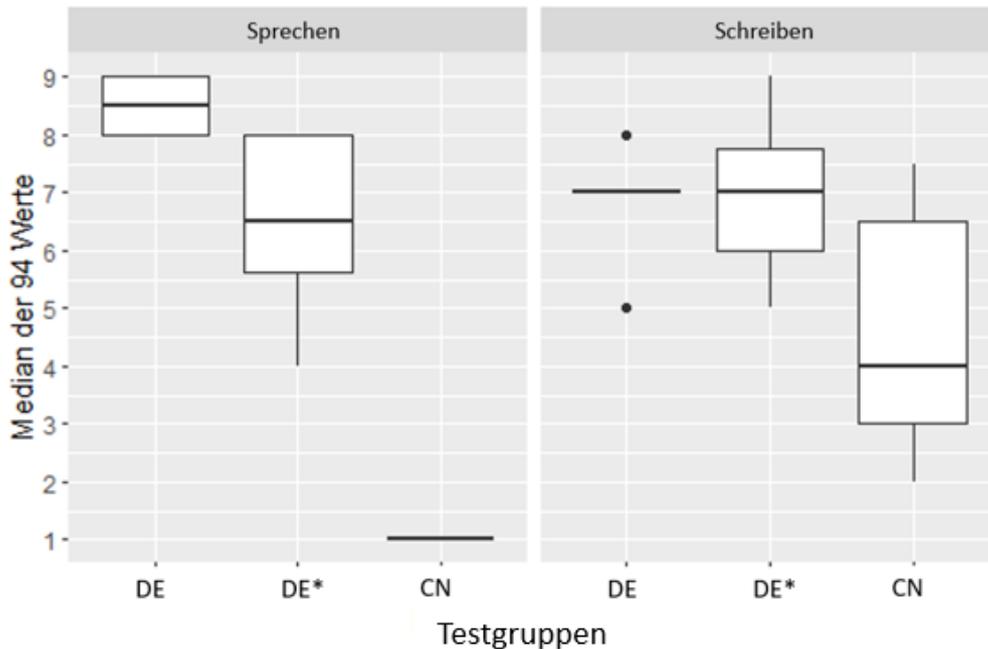


Abbildung 4: Boxplot der erzielten Punkte der Testgruppen in der Sprech- und Schreibaufgabe

In Bezug auf die Sprechaufgabe ist aus den Grafiken eine klare Ordnung von Testgruppe 1 (höchste Bewertung) hin zu Testgruppe 3 (niedrigste Bewertung) zu erkennen:

- Testgruppe 1 (DE): Die monolingualen deutschen Sprecher ohne gefälschte Fehler beim Sprechen erhalten die höchsten Punktzahlen. Der Median der Punktzahlen liegt bei 8,5 (Mittelwert: 8,5).
- Testgruppe 2 (DE*): Die monolingualen L1-Sprecher mit gefälschten Fehlern haben einen Median von 6,5 (Mittelwert: 6,3). Zu bemerken ist auch, dass die Gruppe der monolingualen deutschen Sprecher mit gefälschten Fehlern beim Sprechen die größte Streuung aufweist (Varianz: 2,3).
- Testgruppe 3 (CN): Alle chinesischen L2-Deutschlernenden haben den Median 1 (Mittelwert: 1).

Anmerkung zu Testgruppe 3: Obwohl die Mediane von 94 Bewertungen bei allen zehn Testpersonen in der Testgruppe 3 bei 1 liegen, gibt es Variation in den 94 Bewertungen (s. Abbildung 5).

Verteilung der 94 Bewertungen nach Testpersonen (Testgruppe 3) beim Sprechen

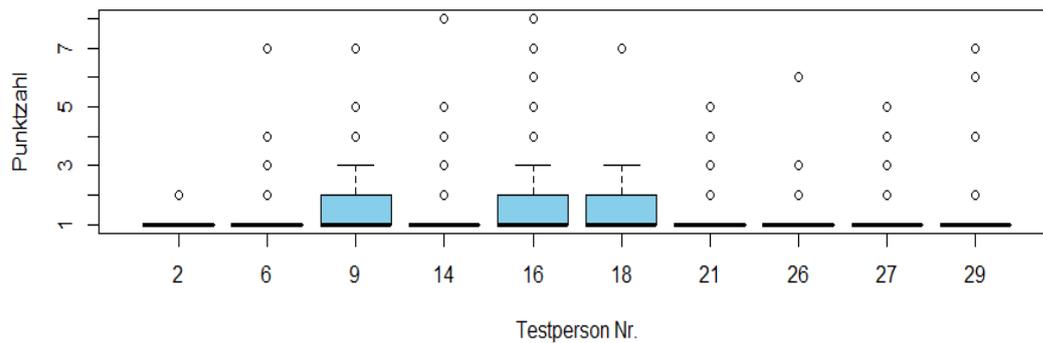


Abbildung 5: Verteilung der 94 Bewertungen nach Testperson (Testgruppe 3) beim Sprechen

In der Abbildung 5 ist zu erkennen, dass die Mediane aller Testpersonen in Testgruppe 3 bei 1 liegen. Allerdings erhielten viele Testpersonen in der Testgruppe 3 jedoch auch höhere Werte von bis zu 7 oder 8 auf der Skala von 1 bis 9, z. B. die Testpersonen Nr. 6, 9, 14, 16, 18 und 29.

Die Testperson Nr. 16 hat die besten Bewertungen als L2-Spätlernende erhalten, und die Bewertungen von ihr werden in der folgenden Abbildung dargestellt.

Verteilung der 94 Bewertungen von der Testperson Nr. 16 beim Sprechen

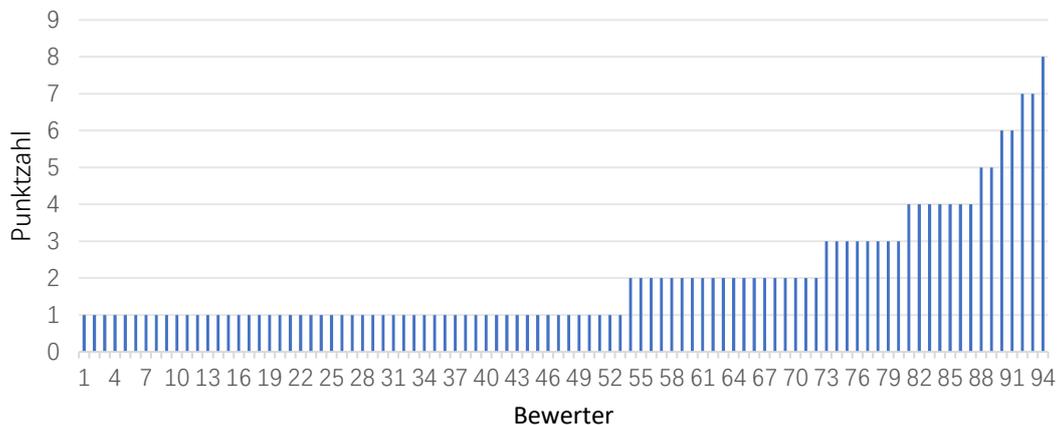


Abbildung 6: Verteilung der 94 Bewertungen von der Testperson Nr. 16 beim Sprechen

Aus Abbildung 6 ist zu entnehmen, dass etwa 44 % der Bewerter bei dieser Testperson eine höhere Bewertung als 1 (bis zu 8) abgaben. Anscheinend waren sich viele Bewerter nicht ganz sicher, ob es sich bei der Testperson Nr. 16 um einen deutschen Muttersprachler handelt, obwohl ihr Median genau wie der der anderen

Testpersonen bei 1 lag.

In Bezug auf die Schreibaufgabe lassen sich folgende Beobachtungen feststellen.

- 1) Testgruppe 1 und 2: Es gibt keinen Unterschied zwischen den beiden monolingualen deutschen Gruppen. Der Median der Testgruppe 1 beim Schreiben liegt bei 7 (Mittelwert: 6,7) und Testgruppe 2 bei 7 (Mittelwert: 6,8). Diese Werte liegen höher als bei Testgruppe 3.
- 2) Testgruppe 3: Die chinesischen L2-Deutschsprecher haben den Median 4 (Mittelwert: 4,5). Die maximale Punktzahl (Median) der chinesischen Deutschlernenden liegt bei 7,5. Die Testgruppe der chinesischen Deutschlernenden weist die größte Streuung auf (Varianz: 4,4).
- 3) Die Punktzahl der Spannweite der deutschen Monolingualen (Testgruppe 1 und 2) liegt zwischen 5 und 9. Vier von zehn der chinesischen Deutschlernenden liegen im Bereich der Muttersprachler beim Schreiben (s. Abbildung 4 und Tabelle 7).

Tabelle 7: Übersicht der erzielten Punkte der L2-Lernenden im Bereich der Muttersprachler in der Schreibaufgabe

<i>Testperson-ID.</i>	<i>Schreiben</i>
14	7
21	7
27	5
29	7,5

4.2 Sprachmodalitätseffekte in der Beurteilung

Als Nächstes wurde im Rahmen der Hypothese 3 geprüft, ob die Beurteilungen der Muttersprachlichkeit eines Sprechers im mündlichen und schriftlichen Ausdruck übereinstimmen. Die dritte Hypothese lautet: Die Beurteilungen des Muttersprachlichkeitsgrades eines Sprechers im mündlichen und schriftlichen Ausdruck weichen nicht signifikant voneinander ab.

Im Folgenden werden die erhaltenen Bewertungen der einzelnen Testgruppen bei der Sprechaufgabe und der Schreibaufgabe dargestellt und verglichen.

24 lässt sich der Unterschied gut erkennen (s. Tabelle 8 oben). Bei der schriftlichen Aufgabe liegt die Punktzahl der beiden deutschen Monolingualen bei 5, während ihre Punktzahl bei der mündlichen Aufgabe viel höher ist, nämlich 9 und 8.

Bei der Auswertung der Bewertung in der Sprechaufgabe fällt außerdem auf, dass einige Testpersonen (Nr. 11, 20 und 24) eine größere Streuung bei den 94 Bewertungen aufweisen, obwohl ihre vorgelesenen Sätze grammatikalisch korrekt sind (s. Tabelle 9). Die meisten Testpersonen der Testgruppe 1 haben eine Varianz zwischen 1,34 und 2,08. Mit dem Fragebogen wurde festgestellt, dass die Testperson Nr. 11 und 24 angegeben haben, dass sie einen regionalen Akzent in der deutschen Sprache haben, nämlich Sauerländisch. Einige Bewerter gaben zur Testperson 20 an, dass die Satzmelodie nicht ganz richtig sei.

Tabelle 9: Übersicht der erzielten Punkte der deutschen Monolingualen mit regionalem Akzent bei der Sprechaufgabe

<i>ID</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Median</i>	<i>Varianz</i>	<i>Akzent</i>
11	7,62	8	2,65	Sauerländisch
20	7,16	8	3,26	Nicht angegeben
24	7,49	8	4,72	Sauerländisch

Testgruppe 2: Deutsche Monolinguale (mit gefälschten Fehlern beim Sprechen)

Zum Vergleich hat die andere Gruppe der deutschen Monolingualen beim Sprechen die Sätze bekommen, die gefälschte Fehler in der Morphosyntax enthalten. Beim Schreiben sollten sie möglichst fehlerfrei schreiben. Die Ergebnisse dieser Gruppe werden hier dargestellt und analysiert.

Tabelle 10: Übersicht der erzielten Punkte der deutschen Monolingualen (Testgruppe 2) in der Sprech- und Schreibaufgabe

<i>ID</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>10</i>	<i>13</i>	<i>15</i>	<i>19</i>	<i>22</i>	<i>25</i>	<i>30</i>
<i>Sprechen</i>	5	8	8	8	6	7	6	5	8	4
<i>Schreiben</i>	5	6	8	7	6	7	7	5	8	9

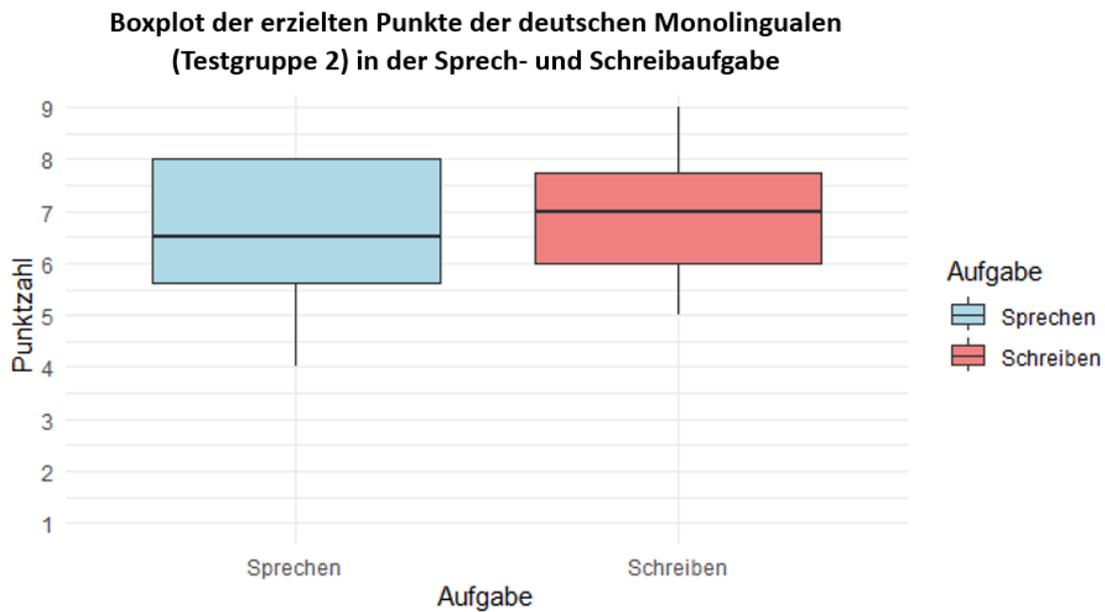


Abbildung 8: Boxplot der erzielten Punkte der deutschen Monolingualen (Testgruppe 2) in der Sprech- und Schreibaufgabe

In Tabelle 10 und Abbildung 8 sind die erzielten Punktzahlen beider Aufgaben der jeweiligen Testpersonen der Testgruppe 2 aufgeführt. Es ist zu erkennen, dass die erreichten Punktzahlen der deutschen Monolingualen dieser Gruppe in der Sprechaufgabe zwischen 4 und 8 liegen und der Median 6,5 beträgt. Bei der schriftlichen Aufgabe liegen die erzielten Punktzahlen zwischen 5 und 9, und der Median beträgt 7.

Der Unterschied zwischen den beiden Punktzahlen der jeweiligen Testperson in der Sprech- und Schreibaufgabe wurde mit dem Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test getestet. Das Ergebnis zeigt, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen der Sprech- und Schreibaufgabe gibt. Das bedeutet, dass sich die von den jeweiligen Testpersonen (Testgruppe 2) erzielten Punktzahlen in der Schreibaufgabe (Median: 6,5) nicht signifikant von denen in der Sprechaufgabe (Median: 7) unterscheiden ($V = 7,5$, $p = 1$).

Testgruppe 3: chinesische Deutschlernende

Zuletzt wurden die Ergebnisse der chinesischen Deutschlernenden dargestellt und analysiert.

Tabelle 11: Übersicht der erzielten Punkte der chinesischen Deutschlernenden (Testgruppe 3) in der Sprech- und Schreibaufgabe

ID	2	6	9	14	16	18	21	26	27	29
Sprechen	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Schreiben	2	3	4	7	4	3	7	2	5	7,5

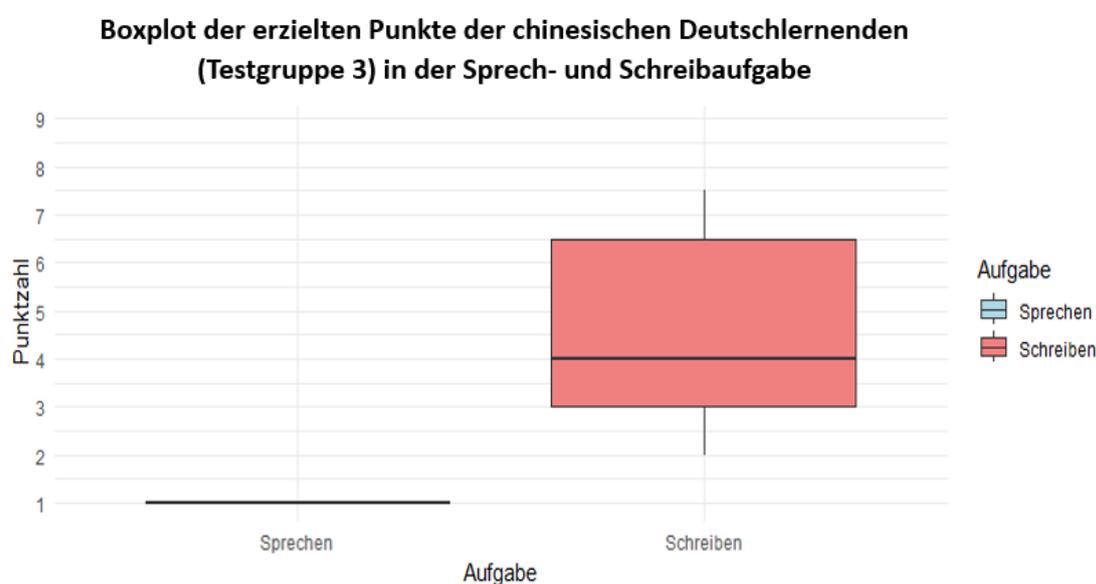


Abbildung 9: Boxplot der erzielten Punkte der chinesischen Deutschlernenden (Testgruppe 3) in der Sprech- und Schreibaufgabe

In Tabelle 11 und Abbildung 9 sind ebenfalls die erzielten Punktzahlen beider Aufgaben der jeweiligen Testpersonen der Testgruppe 3 dargestellt. Es ist zu erkennen, dass die erreichten Punktzahlen der chinesischen Deutschlernenden in der Sprechaufgabe ausschließlich beim 1 liegen. Das heißt, die Mediane der 94 Bewertungen von allen 10 Deutsch L2-Sprechern betragen 1. Bei der schriftlichen Aufgabe liegen die erzielten Punktzahlen zwischen 2 und 7,5 und der Median beträgt 4.

Der Unterschied zwischen Sprechen und Schreiben wurde durch den Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test geprüft. Das Ergebnis zeigt, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den Ergebnissen der Deutschlernenden in der Sprech- und

Schreibaufgabe gibt. Die Punktzahl der Schreibaufgabe (Median: 4) ist signifikant höher als die der Sprechaufgabe (Median: 1) ($V=0$, $p=0.005825$).

Bewertungskriterien in der Sprech- und Schreibaufgabe

Um die gegebenen Unterschiede der Bewertung in der Sprech- und Schreibaufgabe zu beleuchten, wurden die Bewerter nach ihren Bewertungskriterien gefragt. 93 von 94 Bewertern gaben ihre Bewertungskriterien jeweils in Form von Stichworten zum Sprechen und Schreiben an. Die Kriterien wurden kategorisiert und die häufigsten Kriterien sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 12: Angegebene Bewertungskriterien der 93 Bewerter bei der Sprech- und Schreibaufgabe

<i>Sprechen</i>		<i>Schreiben</i>	
<i>Kriterien</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Kriterien</i>	<i>Häufigkeit</i>
Aussprache	74	Grammatik (Artikel, Satzbau usw.)	103
Grammatik (Artikel, Satzbau usw.)	43	Wortschatz (z.B. Nutzung des Begriffs oder Redewendung)	65
Akzent	38	Orthografie (Rechtschreibung, Zeichensetzung)	55
Intonation/Melodie/Prosodie	37	Länge der Sätze/Texte	11
Redefluss/Geschwindigkeit	25	Umgangssprache/Schriftsprache	6

Aus der Tabelle 12 geht hervor, dass bei der Bewertung des Sprechens die Aussprache das wichtigste Kriterium ist, gefolgt von Grammatik. Weitere Aspekte sind Akzent, Intonation/Melodie/Prosodie sowie Redefluss/Geschwindigkeit.

Bei schriftlichen Texten ist die Grammatik der wichtigste Aspekt. Grammatik beinhaltet hier vor allem die Nutzung der korrekten Artikel und den Satzbau. Wortschatz und Orthografie werden ebenfalls von vielen als wichtige Kriterien

angesehen. Weitere Aspekte sind die Länge von Sätzen/Texten und die korrekte Verwendung der Schriftsprache.

4.3 Bewertereffekte in der Beurteilung

4.3.1 Vergleich der Nachsicht der Bewertergruppen

In der letzten Forschungsfrage geht es um die Einflüsse der Faktoren wie die linguistische Expertise und der Mehrsprachigkeitsgrad der L1-Sprecher auf die Beurteilung der Muttersprachlichkeit. Die vierte Hypothese lautet: L1-Sprecher mit höherer linguistischer Expertise und höherem Mehrsprachigkeitsgrad geben vergleichbare, aber konsistentere Bewertungen als die mit einem geringeren Grad.

Sprechaufgabe

Zuerst wird dargestellt, wie die verschiedenen Bewertergruppen bei der Sprechaufgabe bewerten. Die Bewertungen der Experten und der Laien sind in der Abbildung 10 gegenübergestellt.

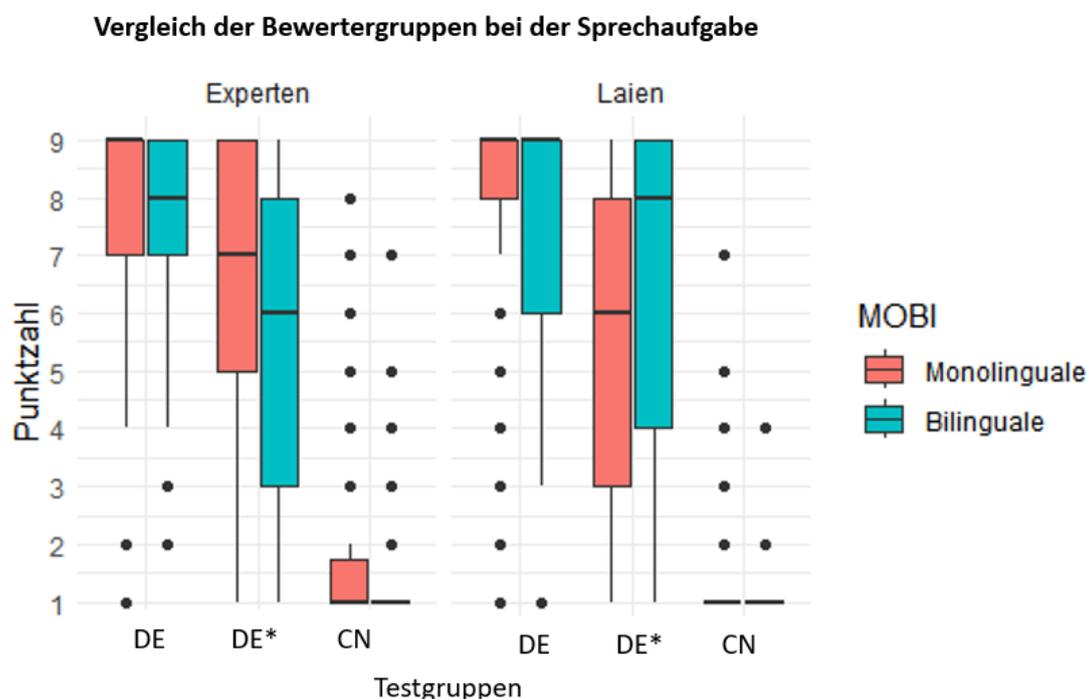


Abbildung 10: Vergleich der Bewertergruppen bei der Sprechaufgabe

In dieser Datenanalyse wurden die Auswirkungen der Faktoren Expertise (Experte vs. Laien) und Mehrsprachigkeitsgrad (monolinguale vs. bilinguale L1-Sprecher) auf die Bewertungen der Testpersonen untersucht.

Es wurde eine Varianzanalyse (ANOVA) durchgeführt, um die Unterschiede zwischen den verschiedenen Bewertergruppen zu untersuchen.

Tabelle 13: Ergebnisse des ANOVA-Tests zu Bewertereffekten in der Sprechaufgabe

	<i>Df</i>	<i>Quadrat- summe</i>	<i>Mittel der Quadrate</i>	<i>F-Wert</i>	<i>Signifikanz</i>
<i>Testgruppe</i>	2	21041	10521	3012.808	< 0.00000000000000 002 ***
<i>Expertise</i>	1	25	25	7.151	0.00753 **
<i>Mehrsprachig- keitsgrad</i>	1	67	67	19.069	0.0000131***
<i>Alter</i>	1	6	6	1.655	0.19841
<i>Residuen</i>	2814	9826	3		

*Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1*

Am Ende wurde der Eta-Quadrat Koeffizient berechnet.

Tabelle 14: Der Eta-Quadrat Koeffizient zu Bewertereffekten in der Sprechaufgabe

	<i>Eta-Quadrat</i>
<i>Testgruppe</i>	0.6795175972
<i>Expertise</i>	0.0002654626
<i>Mehrsprachigkeitsgrad</i>	0.0026539420
<i>Alter</i>	0.0001866128

Die Ergebnisse des ANOVA-Tests zeigen signifikante Effekte der Faktoren Expertise ($p < 0,05$) und Mehrsprachigkeitsgrad ($p < 0,05$). Eine genauere Betrachtung der Effektgrößen zeigt, dass die Faktoren Expertise ($\eta^2 = 0,03\%$) und Mehrsprachigkeitsgrad ($\eta^2 = 0,27\%$) einen sehr geringen Einfluss auf die Bewertung haben. Der Faktor Testgruppe hat den größten Einfluss auf die Bewertung ($p < 0,05$, $\eta^2 = 67,95\%$). Das bedeutet, dass die Testgruppenzugehörigkeit einen viel größeren Beitrag zur Varianz der Bewertungen leistet als die anderen Faktoren.

Anhand der Abbildung 10 lassen sich diese Ergebnisse ebenfalls bestätigen. Die Testgruppe 1 (DE) erhielt nämlich häufig höhere Werte, die Testgruppe 2 (DE*)

mittlere Werte und die Testgruppe 3 (CN) meist die Punktzahl 1, unabhängig vom Grad der Expertise und Mehrsprachigkeit der Bewerter.

Außerdem ist anzumerken, dass die Bewerter-Gruppe eine große Altersspanne (19–73 Jahre) aufweist (s. Kapitel 3.2.2) und daher auch der mögliche Alterseffekt analysiert wurde. Nämlich, ob das Alter der Bewerter ihre Beurteilung beeinflusst. Aus den Ergebnissen (s. Tabelle 13) ist zu erkennen, dass der Alterseffekt nicht signifikant ist ($p > 0.05$). Es kann also davon ausgegangen werden, dass das Alter der Bewerter keinen signifikanten Einfluss auf die Beurteilung hat.

In der Abbildung 10 ist ersichtlich, dass die Bewertung der Testgruppe 2 die größte Streuung hat. Mit dem ANOVA-Test wurde geprüft, ob die verschiedenen Bewertergruppen die Testgruppe 2 in der Sprechaufgabe unterschiedlich bewerten. Die Ergebnisse zeigen, dass es keinen signifikanten Unterschied in der Bewertung der Testgruppe 2 in der Sprechaufgabe zwischen den verschiedenen Bewertergruppen in Bezug auf Expertise ($F = 2,605$, $p = 0,6308$) und Grad der Mehrsprachigkeit ($F = 2,582$, $p = 0,1865$) gibt.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass sowohl Expertise als auch Mehrsprachigkeitsgrad einen Einfluss auf die Bewertungen haben. Aber dieser Einfluss ist im Vergleich zu dem Faktor Testgruppe sehr gering. Das bedeutet, dass die Bewertung deutlich mehr von der Testperson selbst, als von der Expertise oder Mehrsprachigkeit der Bewerter abhängt. Bei der Bewertung für die Testgruppe 2 (Deutsche Monolinguale mit gefälschten Fehlern beim Sprechen) wurde kein signifikanter Unterschied der Bewerter in Bezug auf die Faktoren Expertise und Mehrsprachigkeitsgrad festgestellt.

Schreibaufgabe

Im Folgenden wird auf den Vergleich der Bewertergruppen bei der Schreibaufgabe eingegangen. Die Bewertungen der unterschiedlichen Gruppen bei der Schreibaufgabe sind in der Abbildung 11 dargestellt.

Vergleich der Bewertergruppen bei der Schreibaufgabe

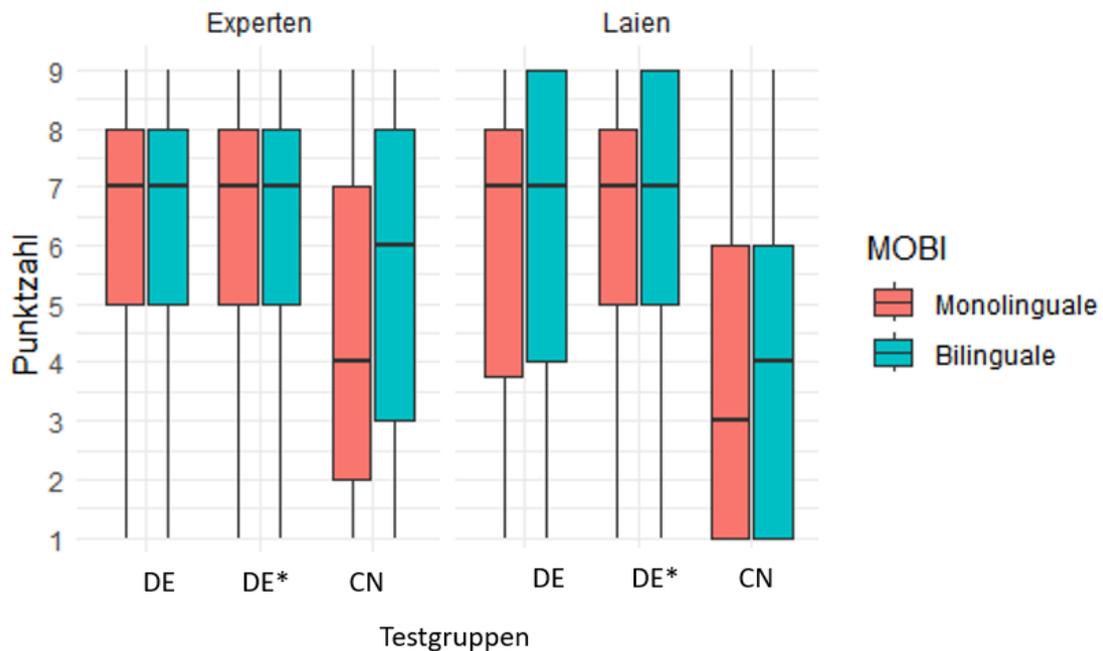


Abbildung 11: Vergleich der Bewertergruppen bei der Schreibaufgabe

Zunächst wurde eine Varianzanalyse (ANOVA) durchgeführt, um die Unterschiede zwischen den verschiedenen Bewerter-Gruppen zu untersuchen.

Tabelle 15: Ergebnisse des ANOVA-Tests zu Bewertereffekten in der Schreibaufgabe

	<i>Df</i>	<i>Quadrat- summe</i>	<i>Mittel der Quadrate</i>	<i>F-Wert</i>	<i>Signifikanz</i>
<i>Testgruppe</i>	2	1955	977.4	166.117	< 2e-16 ***
<i>Expertise</i>	1	191	191.1	32.470	1.34e-08 ***
<i>Mehrsprachigkeits- grad</i>	1	32	32.0	5.431	0.0199 *
<i>Alter</i>	1	4	3.8	0.653	0.4192
<i>Residuen</i>	2814	16557	5.9		

*Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1*

Dann wurde der Eta-Quadrat Koeffizient berechnet.

Tabelle 16: Der Eta-Quadrat Koeffizient zu Bewertereffekten in der Schreibaufgabe

	<i>Eta-Quadrat</i>
<i>Testgruppe</i>	0.1043191623
<i>Expertise</i>	0.0085277309
<i>Mehrsprachigkeitsgrad</i>	0.0008667223
<i>Alter</i>	0.0002049558

Die Varianzanalyse (ANOVA) zeigt, dass der Faktor Expertise signifikante Auswirkungen auf die Punktzahlen im Schreiben hat ($p < 0,05$). Das bedeutet, dass Personen mit unterschiedlichen Graden an Expertise signifikant unterschiedliche Bewertungen bei Schreibaufgaben abgeben. Der Eta-Quadratwert zeigt an, dass etwa 0,85% der Variation in den Ergebnissen auf Unterschiede in der Expertise zurückzuführen sind. Dies deutet darauf hin, dass die Auswirkungen der Expertise auf die Punktzahlen gering sind und nur einen kleinen Teil der Gesamtvariation erklären können.

Darüber hinaus zeigt die Varianzanalyse (ANOVA) auch signifikante Auswirkungen des Mehrsprachigkeitsgrades auf die Punktzahl in der Schreibaufgabe ($p < 0,05$). Der Eta-Quadratwert von 0,09% zeigt, dass die Unterschiede des Mehrsprachigkeitsgrades nur einen geringen Einfluss auf die Variation der Punktzahlen haben. Dies deutet darauf hin, dass der Einfluss des Grades der Mehrsprachigkeit (monolinguale vs. bilinguale L1-Bewerter) auf die abgegebenen Beurteilungen sehr begrenzt ist.

Ähnlich wie bei der Sprechaufgabe hat sich gezeigt, dass die Testgruppe eine signifikante Rolle bei der Bewertung spielt ($p < 0,05$, $\eta^2 = 10,43\%$). Daraus lässt sich schließen, dass ein signifikanter Unterschied zwischen den Testgruppen besteht, der eine mittelgroße Varianz erklärt.

Wie bei der Sprechaufgabe wurde auch der Alterseffekt untersucht, wobei die Ergebnisse ebenfalls zeigten, dass es keinen signifikanten Einfluss des Alters der Bewerter gibt ($p > 0,05$).

Aus den vorstehenden Ergebnissen geht hervor, dass die Testgruppe eine bedeutende Rolle bei den Bewertungen spielen. Um diesen Gruppeneffekt auszuschließen, wird der Unterschied zwischen den L1-Texten und den L2-Texten näher betrachtet.

Es wurde geprüft, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Grad der Expertise und Mehrsprachigkeit und der Bewertung der L2-Texte gibt. Zunächst wurden die Mediane der Bewertungen jedes Bewerter für die L2-Texte berechnet. Es wird untersucht, ob die Mediane der abgegebenen Bewertungen und die Faktoren, Expertise und Mehrsprachigkeitsgrad, zusammenhängen. Dazu wurde ein ANOVA-Test durchgeführt. Die Ergebnisse sowie die Eta-Quadrat Koeffizienten sind in den Tabellen 17 und 18 aufgeführt.

Tabelle 17: Ergebnisse des ANOVA-Tests zu Bewertereffekten bei der Bewertung von L2-Texten

	<i>Df</i>	<i>Quadrat- summe</i>	<i>Mittel der Quadrate</i>	<i>F-Wert</i>	<i>Signifikanz</i>
<i>Expertise</i>	1	38.1	38.07	10.086	0.00205 **
<i>Mehrsprachigkeits- grad</i>	1	13.3	13.25	3.510	0.06423 .
<i>Expertise: Mehrsprachigkeits- grad</i>	1	0.6	0.59	0.157	0.69280
<i>Residuen</i>	90	339.7	3.77		

*Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1*

Tabelle 18: Der Eta-Quadrat Koeffizient zu Bewertereffekten bei der Bewertung von L2-Texten

	<i>Eta-Quadrat</i>
<i>Expertise</i>	0.080566582
<i>Mehrsprachigkeitsgrad</i>	0.033832887
<i>Expertise: Mehrsprachigkeitsgrad</i>	0.001513964

Die Ergebnisse zeigen, dass die Expertise einen signifikanten Unterschied macht ($p < 0,05$). Der Eta-Quadrat Koeffizient von 8,05% verdeutlicht, dass die Expertise einen mittleren Effekt aufweist. Die Expertengruppe (Median: 4,50, Mittelwert: 4,40) bewertet die L2-Texte positiver als die Laiengruppe (Median: 3,25, Mittelwert: 3,35). Aber der Mehrsprachigkeitsgrad hat keinen signifikanten Einfluss auf die Bewertung ($p > 0,05$).

Anschließend wird geprüft, ob ein solcher Effekt auch in L1-Texten zu finden ist. Da Testgruppe 1 und 2 in der Schreibaufgabe als eine Gruppe zu betrachten sind, werden die Daten auch hier zusammengefasst. In ähnlicher Weise wie oben wurde ein ANOVA-Test durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass es keinen signifikanten Unterschied in Bezug auf Expertise und Mehrsprachigkeitsgrad gibt (Expertise: $df=1$, $F=1.215$, $p=0.273>0.05$; Mehrsprachigkeit: $df=1$, $F=0.164$, $p=0.686>0.05$).

Die oben genannten Ergebnisse lassen sich in der folgenden Tabelle 19 zusammenfassen.

Tabelle 19: Übersicht der abgegebenen Punkte der Bewerter für die L1- und L2-Texte

	<i>Median der L1- Texte</i>	<i>ANOVA P-Wert</i>	<i>Median der L2- Texte</i>	<i>ANOVA P-Wert</i>
<i>Experten</i>	7.00	$P > 0.05$	4.50	$P < 0.05$, $\eta^2 = 8.05\%$
<i>Laien</i>	7.00		3.25	
<i>Monolinguale</i>	7.00	$P > 0.05$	4.50	$P > 0.05$
<i>Bilinguale</i>	7.00		4.50	

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Expertise und der Mehrsprachigkeitsgrad einen signifikanten Einfluss auf die Bewertung der Schreibaufgabe haben. Der Einfluss der beiden Faktoren ist jedoch sehr begrenzt. Die Testgruppe erklärt einen Großteil der Variation. Bei den L2-Texten spielt die Expertise eine wichtigere Rolle, und die Experten geben positivere Bewertungen ab als die Laien. Dieser Effekt ist mittelstark. Bei den L1-Texten ist dieser Effekt jedoch nicht zu beobachten.

4.3.2 Vergleich der Konsistenz der Bewertergruppen

Als Nächstes wird untersucht, ob L1-Sprecher mit einem höheren Niveau an Expertise und Mehrsprachigkeit konsistentere Bewertungen abgeben als die mit einem niedrigeren Grad. Hier wird die Varianz der Bewertergruppen nach Testgruppen in der Sprech- und Schreibaufgabe berechnet. Um Gruppeneffekte zu vermeiden, wird der Vergleich in einzelnen Gruppen durchgeführt. Zunächst wird die Varianz der Bewertungen für die Sprechaufgabe dargestellt.

Sprechaufgabe

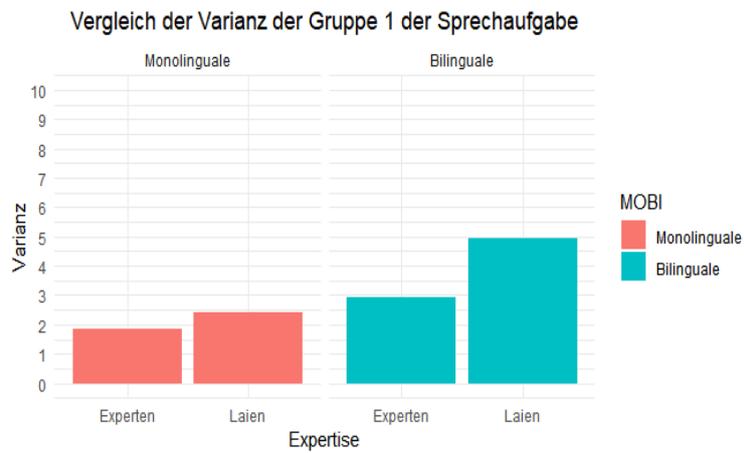


Abbildung 12: Vergleich der Varianz der Bewertung für die Testgruppe 1 in der Sprechaufgabe

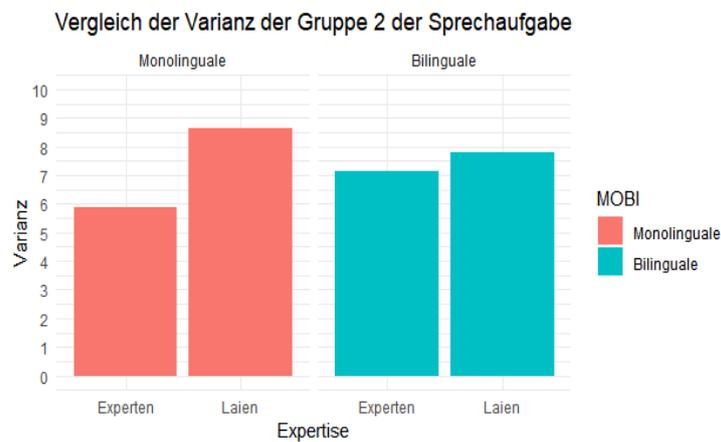


Abbildung 13: Vergleich der Varianz der Bewertung für die Testgruppe 2 in der Sprechaufgabe

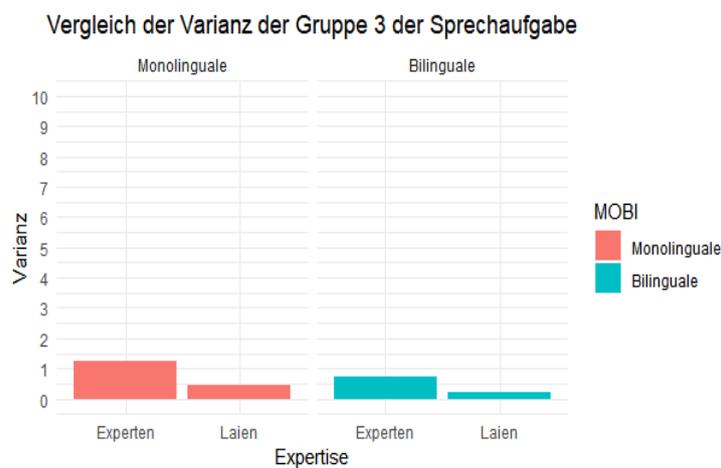


Abbildung 14: Vergleich der Varianz der Bewertung für die Testgruppe 3 in der Sprechaufgabe

Anhand der Abbildungen 12, 13 und 14 kann man folgende Aussagen treffen:

1. Bei der Testgruppe 2 (deutsche Monolinguale mit gefälschten Fehlern beim Sprechen) ist die Streuung am größten, gefolgt von Testgruppe 1 (deutsche Monolinguale ohne gefälschte Fehler beim Sprechen), und bei der Testgruppe 3 (chinesische Deutschlernende) ist die Streuung am geringsten.
2. Generell ist die Streuung bei Laien-Bewertern höher als bei Experten-Bewertern, außer bei der Testgruppe 3 (chinesische Deutschlernende).

Schreibaufgabe

Beim Schreiben sind die Testgruppen 1 und 2 als eine Gruppe zu betrachten, da beide Gruppen vergleichbare deutsche Monolinguale sind. Lediglich bei der Sprechaufgabe erhielt Testgruppe 2 andere Sätze als Testgruppe 1, bei der Schreibaufgabe erhielten sie keine anderen Anweisungen als die andere Gruppe. Als Nächstes wird die Varianz der Bewertungen der Schreibaufgabe präsentiert.

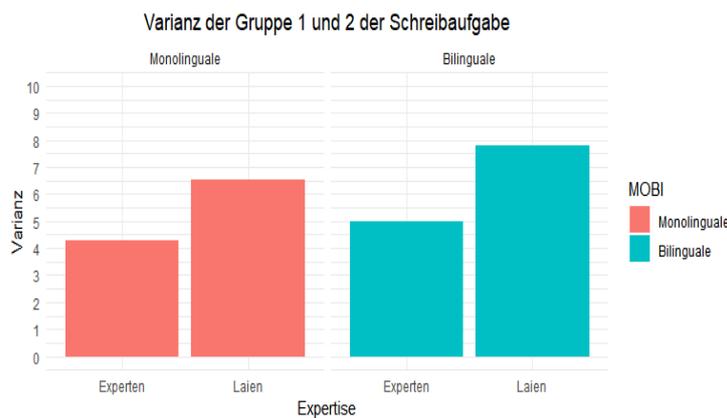


Abbildung 15: Vergleich der Varianz der Bewertung für die Testgruppe 1 und 2 in der Schreibaufgabe

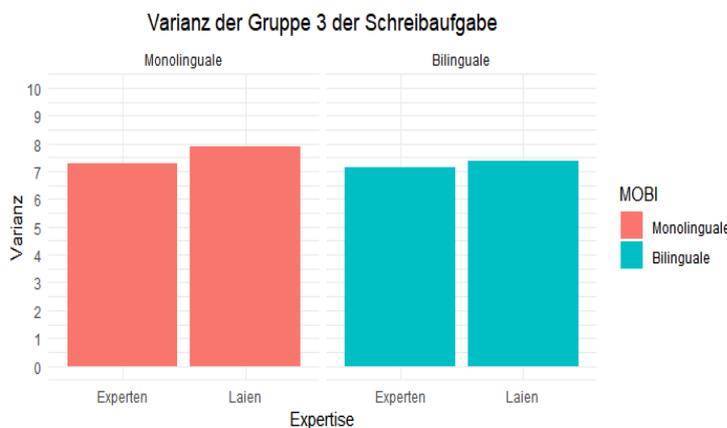


Abbildung 16: Vergleich der Varianz der Bewertung für die Testgruppe 3 in der Schreibaufgabe

Anhand der Abbildungen 15 und 16 kann man die folgenden Aussagen treffen.

1. Die Variation der chinesischen Deutschlernenden (Testgruppe 3) ist größer als die der deutschen Monolingualen (Testgruppe 1 und 2).
2. In allen Gruppen ist die Variation der Laien größer als die der Expertengruppe.

Zusammenfassend kann man sagen, dass fast in allen Aufgaben und Testgruppen die Laiengruppe eine größere Streuung aufweist. Bei der Sprechaufgabe hat die Testgruppe 3 bzw. die L2-Sprecher die geringste Streuung und bei der Schreibaufgabe die größte Streuung. Bei der Sprechaufgabe weist Testgruppe 2 (deutsche Monolinguale mit gefälschten Fehlern beim Sprechen) die größte Streuung auf.

Als Fazit dieses Kapitels über die Bewertereffekte in der Beurteilung lassen sich die folgenden Ergebnisse feststellen.

- 1) Expertise und Mehrsprachigkeitsgrad haben zwar einen signifikanten, aber sehr geringen Einfluss auf die Bewertung. Vielmehr spielt die Testgruppe eine wesentlich wichtigere Rolle. Das heißt, die Bewertung hängt sehr stark von dem Sprecher selbst ab. Bei der Bewertung von L2-Texten hat die Expertise einen signifikanten und mittelgroßen Einfluss auf die Bewertung. Die Expertengruppe bewertet die L2-Texte positiver als die Laiengruppe.
- 2) Der Varianzvergleich zeigt, dass die Laiengruppe eine größere Varianz aufweist. Das heißt, die Expertengruppe gibt konsistentere Bewertungen ab als die Laiengruppe. Insgesamt wurde kein signifikanter Unterschied zwischen monolingualen und bilingualen L1-Bewertern in Bezug auf die Varianzdifferenz festgestellt.

5. Diskussion

In diesem Kapitel werden die in Kapitel 4 vorgestellten Ergebnisse diskutiert und mit bereits vorliegenden Studienergebnissen verglichen.

5.1 Sprechereffekte

Forschungsfrage 1: Können L2-Spätlernde die Sprachkompetenz aufweisen, die innerhalb der Bandbreite von Monolingualen der Zielsprache liegen?

In dem empirischen Teil der Arbeit zeigt sich, dass bei der mündlichen Aufgabe (Lautleseaufgabe) die akzentuierten L2-Spätlernden signifikant schlechter als die monolingualen Sprecher abschneiden. Dies ist selbst dann der Fall, wenn die Sätze der Monolingualen Grammatikfehler enthalten. Bei der schriftlichen Aufgabe schneiden die L2-Spätlernden ebenfalls schlechter als die Monolingualen ab. Die Hypothesen 1 und 2 (s. Kapitel 3.1) können somit bestätigt werden. Es ist aber erwähnenswert, dass es L2-Spätlernde gibt (4 von 10), die bei der schriftlichen Aufgabe innerhalb der Bandbreite der Muttersprachler (oder monolingualen Testpersonen) liegen.

Für die muttersprachliche Kompetenz gibt es nur wenige empirische Untersuchungen. In der vorliegenden Studie wurde auch die Leistung von monolingualen L1-Sprechern bei der Lautleseaufgabe und der Schreibaufgabe untersucht und verglichen. Die deutschen monolingualen L1-Sprecher erreichen bei der Sprechaufgabe einen Medianwert von 8 bis 9 (auf einer 9-Punkte-Skala von 94 Bewertungen) und die individuellen Unterschiede sind gering. Allerdings gibt es bei einigen Sprechern mit regionalem deutschem Akzent eine größere Varianz in den Bewertungen, obwohl auch bei diesen Sprechern der Median zwischen 8 und 9 liegt. Das bedeutet: Der regionale deutsche Akzent führt nicht zu einer negativeren Bewertung der Muttersprachlichkeit, sondern nur zu einer größeren Streuung.

Bei der Sprechaufgabe liegen alle erwachsenen L2-Lerner außerhalb des Bereichs der Muttersprachler. Alle rekrutierten L2-Lerner haben im Alter von 17–18 Jahren angefangen Deutsch zu lernen. Einige (6 von 10) der L2-Sprecher erhielten von einigen (6 von 94) Bewertern aber auch 7 oder 8 Punkte. Die beste Bewertung hat die Testperson Nr. 16 (Median: 1, Mittelwert: 1,99). Etwa 44 % der Bewerter gaben bei dieser Testperson eine höhere Bewertung als 1 bis zu 8 ab. Anscheinend waren sich

mehrere L1-Bewerter nicht mehr ganz sicher bei der Bewertung dieser Testperson. Wie die anderen L2-Lernenden gab sie an, dass sie ihre L1 (Chinesisch) und L2 (Deutsch) täglich spricht. Es ist allerdings anzumerken, dass sie im Vergleich zu anderen L2-Lernenden ihre andere L2 (Englisch) weniger häufig im Alltag verwendet. Es lässt sich vermuten, dass das Muster des Sprachgebrauchs einen Einfluss auf den Grad ihres L2-Fremdakzents hat (Thompson, 1991; Flege et al., 1999) und dass nicht nur der Sprachgebrauch der L1 einen Einfluss auf den Fremdakzent der L2 hat, sondern auch der Sprachgebrauch der anderen L2. Dazu sind in Zukunft noch weitere Untersuchungen erforderlich.

In der Studie wurde der Median als statistischer Wert gewählt, um Extremfälle in den Bewertungen auszuschließen und ein zuverlässiges Ergebnis zu erzielen. Im Median erhielten alle L2-Lernenden auf der 9-Punkte-Skala bei der Sprechaufgabe eine 1. Auch die Studien von Munro und Derwing (1995) und Moyer (1999) sowie Kennedy und Trofimovich (2008) zeigen ähnliche Ergebnisse, dass keine oder nur sehr wenige Spätlernende als Muttersprachler wahrgenommen werden. In ihren Studien wurde ebenfalls die phonologische Leistung von erwachsenen L2-Sprechern mit Lautleseaufgaben untersucht. Die Studien von Bongaerts (1999), Moyers (1999) und Birdsong (2003) zeigen, dass Aussprachetraining wichtig ist, damit sich Spätlerner in Richtung Muttersprachler entwickeln können.

In dieser Untersuchung wurde im Vorfeld kein spezielles Aussprachetraining durchgeführt. Eine interessante Fragestellung wäre in diesem Zusammenhang aber, inwieweit sich die untersuchten L2-Sprecher infolgedessen in den Bewertungen verbessern könnten. Hier besteht Raum für Folgeuntersuchungen.

Die Ergebnisse stehen im Einklang mit früheren Untersuchungen zur Rolle des Erwerbalters. Das Erwerbalter ist der stärkste Prädiktor für den Erfolg beim L2-Erwerb (Birdsong, 2006; DeKeyser & Larson-Hall, 2005; DeKeyser, 2000; Granena & Long, 2013; Johnson & Newport, 1989). Es gibt einen negativen Zusammenhang zwischen dem Erwerbalter des L2-Lerners in den grammatikalischen und phonologischen Bereichen (Abrahamsson, 2012). Das heißt, die L2-Sprachkompetenz der erwachsenen Lernenden unterscheiden sich in der Regel vom Sprachniveau der monolingualen L1-Sprecher (Bialystok & Hakuta, 1994; Coppieters, 1987). Die vorliegende Studie bestätigt diese Ergebnisse dadurch, dass die untersuchten L2-

Lernenden sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben deutlich schlechter abgeschnitten haben als monolinguale L1-Sprecher.

Als Nächstes werden die Ergebnisse der Schreibaufgabe diskutiert. Die deutschen Monolingualen erreichten einen Medianwert von 7. Die Spanne reicht von 4,5 bis 9. Die deutschen Monolingualen haben beim Schreiben ebenfalls besser als die L2-Lernenden abgeschnitten. Die individuellen Unterschiede zwischen monolingualen Deutsch L1-Sprechern sind beim Schreiben etwas größer als beim Sprechen.

Allerdings können einige L2-Lernende in bestimmten Bereichen als Muttersprachler wahrgenommen werden (Abrahamsson & Hyltenstam, 2009; Birdsong, 1992; Birdsong & Molis, 2001; Bongaerts, 1999; Heine, 2017), wie auch in der vorliegenden Studie bei der Schreibaufgabe gezeigt wurde. Vier von zehn der rekrutierten L2-Sprecher lagen im Bereich der Muttersprachler (Spannweite: 5–7,5). Im Gegensatz zu den meisten früheren Studien, die die Methode der Grammatikalitätsbeurteilung verwendeten, wurde in der vorliegenden Studie eine freie Schreibaufgabe verwendet. Drei der L2-Sprecher (Nr. 14, 21 und 29) haben den Median 7 oder 7,5, was auf ein sehr hohes Sprachniveau hindeuten kann. Die drei Spätlerner sind 28–30 Jahre alt und haben vor ca. 10 Jahren im Rahmen eines Germanistikstudiums an der Universität in China begonnen, Deutsch zu lernen. Sie haben 4–8 Jahre in Deutschland gewohnt.

Betrachtet man ihren täglichen Sprachgebrauch, so schreiben sie viel auf Deutsch. Zwei von ihnen sind Doktoranden der Germanistik und eine Testperson schreibt beruflich häufig auf Deutsch. Der Zusammenhang zwischen den Faktoren (Sprachgebrauch und Aufenthaltsdauer) und der Schreibkompetenz wurde in dieser Arbeit nicht untersucht, aber die Vermutung liegt nahe, dass es sich positiv auf die Schreibkompetenz auswirkt, wenn Lernende im Alltag in akademischen oder beruflichen Bereichen viel in der zu erlernenden Fremdsprache schreiben.

Schreiben ist eine umfassende Sprachfertigkeit, die nicht nur die Grammatik, sondern auch den Wortschatz und die Kohärenz betrifft (die Bewertungskriterien werden später in diesem Kapitel erläutert). Ebenso wurde durch die Spannweite von 2 bis 7,5 der erzielten Punkte der Testgruppe 3 diese These bestätigt, dass die Schreibkompetenz von L2-Sprechern eine große Streuung aufweist (Birdsong & Molis, 2001; DeKeyser, 2000; Heine, 2017; Johnson & Newport, 1989).

Zusammenfassend kann man aber sagen, dass die erwachsenen Lernenden eine sehr hohe sprachliche Kompetenz beim Schreiben aufweisen und sogar als Muttersprachler wahrgenommen werden können. Die sprachliche Kompetenz ist dabei zwar breiter gestreut als bei den monolingualen L1-Sprechern — im Gegensatz dazu wurde aber beim Sprechen keiner der untersuchten Testpersonen als Muttersprachler wahrgenommen.

5.2 Sprachmodalitätseffekte

Um die Sprachmodalitätseffekte genauer zu untersuchen, wurde die zweite Forschungsfrage gestellt: *Stimmen die Beurteilungen über die Muttersprachlichkeit eines Sprechers im mündlichen und schriftlichen Ausdruck überein?* Zudem lässt sich auch fragen, was die wichtigsten Kriterien bei der Bewertung der jeweiligen Modalität sind.

Die Ergebnisse zeigen, dass Monolinguale (Testgruppe 1) bei der Schreibaufgabe signifikant schlechter abschneiden (Median: 7; Mittelwert: 6,7) als beim Sprechen (Median/Mittelwert: 8,5). Im Gegensatz dazu schneiden L2-Sprecher bei der Schreibaufgabe signifikant besser ab (Median: 4; Mittelwert: 4,5) als beim Sprechen (Median/Mittelwert: 1). Folglich unterscheiden sich die Beurteilungen über die Muttersprachlichkeit eines Sprechers im mündlichen und schriftlichen Ausdruck erheblich voneinander. Die Hypothese 3 (s. Kapitel 3.1) kann daher verworfen werden.

Bisher hat sich die Forschung hauptsächlich mit der Sprachkompetenz von L2-Sprechern und kaum mit monolingualen L1-Sprechern beschäftigt. Die Studien über L2-Sprecher haben gezeigt, dass es signifikante Unterschiede in der Sprachbeherrschung in verschiedenen Sprachfertigkeiten gibt (Abrahamsson & Hyltenstam, 2009; Ioup et al., 1994). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen diese Erkenntnisse, da die L2-Sprecher in der vorliegenden Studie beim Schreiben deutlich besser abgeschnitten haben als beim Sprechen. Im Gegensatz dazu erzielten die monolingualen L1-Sprecher bessere Ergebnisse beim Sprechen als beim Schreiben.

Bei den untersuchten deutschen Monolingualen handelt es sich um Lehramts- oder Linguistikstudierende, die Deutsch als L1 sprechen und erst nach der Einschulung

eine L2 erworben haben. Vor ihrem 25. Lebensjahr haben sie nur in Deutschland gelebt. Sie werden in dieser Studie als „typische“ Muttersprachler betrachtet. Muttersprachler galten lange Zeit als „Bewahrer und Hüter der wahren Sprache“ und „Setzer der Standards“ der Sprache (Davies, 2003, 2004). Durch Intuition kann ein Muttersprachler zuverlässige Urteile über die sprachliche und grammatikalische Angemessenheit von Ausdrücken abgeben und die anderen Muttersprachler erkennen (Chomsky, 1965; Coppieters, 1987; Davies, 2004).

Die Ergebnisse der Schreibaufgabe der monolingualen L1-Sprecher in der vorliegenden Studie weichen jedoch davon ab. Vier von 20 der L1-Sprecher (Nr. 1, 17, 22, 24, vgl. Tabelle 8 und 10) wurden nicht mit Gewissheit als Muttersprachler erkannt, nämlich sie haben den Median von 5 auf der Skala 1–9.

Dies zeigt zum einen, dass die L1-Bewerter die Muttersprachler nicht ohne Weiteres erkennen konnten, zum anderen wurde auch eine größere Varianz in der Schreibfertigkeit als bei der Sprechaufgabe festgestellt. Die Vorstellung eines idealisierten Muttersprachlers mit einem in jeder Hinsicht perfekten Sprachgebrauch ist also nicht haltbar. Ebenso wie Hulstijn (2015) argumentiert, dass die Elemente der Schriftsprache, der Wortschatz und die grammatikalischen Strukturen mit geringer Häufigkeit nicht bei allen Muttersprachlern vorhanden sind. Muttersprachler beherrschen die grundlegenden Sprachkenntnisse perfekt, aber bei weitem nicht die gesamte Sprachkognition. Es ist daher fraglich, ob es angemessen ist, den Sprachgebrauch von Muttersprachlern als Norm und Standard für die Beurteilung von L2-Lernenden festzulegen.

Um den Unterschied zwischen den Bewertungen beim Sprechen und beim Schreiben zu verdeutlichen, wurden die Bewerter anschließend nach ihren Bewertungskriterien gefragt. Wie im Kapitel 4.2 (vgl. Tabelle 12) dargestellt, sind die Aspekte wie Aussprache, Grammatik (Artikel, Satzbau usw.), Akzent, Intonation/Melodie/Prosodie beim Sprechen am wichtigsten. Die Aussprache ist entscheidend für die Akzentuierung und Verständlichkeit (del Puerto et al., 2007; Derwing et al., 1998; Hayes-Harb & Watzinger-Tharp, 2012; Munro & Derwing, 1995). Diese liefert auch Informationen über den geografischen und sozialen Hintergrund eines Sprechers (Zhang, 2009).

Eine Abweichung der Aussprache von L2-Sprechern von der muttersprachlichen Norm wird als ausländischer Akzent bezeichnet. Diese Abweichungen sind sowohl auf segmentaler als auch auf nicht-segmentaler Ebene zu finden. Die Aussprache ist in den meisten Fällen das auffälligste Merkmal von Nicht-Muttersprachlern (Long, 1990; Schmid et al., 2014; Singleton, 2005; Zhang, 2009). Dies wird auch durch die vorliegende Studie bestätigt, in der die L2-Sprecher beim Sprechen alle aus dem Bereich der Muttersprachler herausfallen, da bei allen L2-Sprechern in dieser Studie ein ausländischer Akzent zu erkennen ist.

Wie die Ergebnisse gezeigt haben, sind die nicht-segmentalen Merkmale bei der Beurteilung der Muttersprache wichtig. Viele Bewerter haben Intonation/Melodie/Prosodie als Bewertungskriterien angegeben. Dies steht im Einklang mit vielen früheren Studien (Chela-Flores, 2001; Fraser, 2001; Isaacs & Trofimovich, 2012; Kang, 2010; O'Brien, 2004; Tanner & Landon, 2009). Bei der Datenauswertung wurde festgestellt, dass auch der regionale Akzent die Bewertung beeinflusst. Bei zwei monolingualen Deutschen mit regionalem Akzent ist die Varianz der Bewertung nämlich deutlich höher als bei den anderen ohne einen vorhandenen Akzent. Dies führt jedoch nicht zu insgesamt niedrigen Bewertungen.

Um die Rolle der grammatikalischen Korrektheit bei den Bewertungen der Sprecheraufgabe zu erklären, las eine Gruppe deutscher Monolingualer die Sätze mit gefälschten morphosyntaktischen Fehlern vor. Vergleicht man die Bewertungen dieser Gruppe mit denen der L2-Sprecher, so zeigt sich, dass die deutschen Monolingualen, obwohl sie Sätze mit grammatikalischen Fehlern vorgelesen haben, immer noch signifikant viel positiver bewertet wurden (Median: 6,5) als die L2-Sprecher (Median: 1). Dies deutet darauf hin, dass die Aussprache/der Akzent bei der Bewertung eine wichtigere Rolle spielt als die Grammatik. Aspekte wie Grammatik und Wortschatz sind beim L2-Sprechen enger mit der Verständlichkeit verbunden als mit der Akzentuiertheit (Trofimovich & Isaacs, 2012).

Obwohl in dieser Studie die „unauffälligen“ morphosyntaktischen Fehler eingebaut wurden (s. Anhang 3 für die verwendeten Stimuli), beeinträchtigten sie die Verständlichkeit sowie den Muttersprachlichkeitsgrad nur wenig. Viel wichtiger sind die Aspekte Aussprache/Akzent. Dies zeigt sich auch daran, dass sich viele Studien in der Muttersprachlichkeitsforschung auf die Beurteilung der Aussprache konzentrieren.

Die Rolle der Aussprache ist bei der Beurteilung der Muttersprache nahezu ausschlaggebend, obwohl Sprache viele andere Ebenen wie Grammatik und Wortschatz umfasst, deren Rolle unterschätzt wird. Ein Bewerter drückte es in seinem Feedback folgendermaßen aus: „Kleine Fehler wie bspw. *geessen* habe ich eher ignoriert und als Sprechfehler gesehen“.

Für die Bewertung der Schreibstücke wurde eine holistische Skala verwendet, und am Ende wurden Fragen zu den Bewertungskriterien gestellt. Die am häufigsten genannten Faktoren sind Grammatik, Wortschatz, Orthografie (Rechtschreibung und Zeichensetzung). Dies bestätigt die Ansicht, dass sich die Bewertung von L2-Texten auf sprachliche Fähigkeiten und Kenntnisse (z. B. Wortschatz, Satzstruktur, Morphologie) konzentriert (Crossley, 2020), während rhetorische Fähigkeiten und sogar Inhalte nicht erwähnt wurden, die in vielen früheren Studien als einer der wichtigsten Aspekte angesehen wurden. Dies liegt möglicherweise daran, dass es in der vorliegenden Studie um die Bewertung der Muttersprachlichkeit geht, während die meisten Studien sich mit der Bewertung von L2-Texten befassen.

Aus der Literaturanalyse im Kapitel 2.2.2 geht hervor, dass syntaktische Komplexität und Genauigkeit als Indikatoren für fortgeschrittene Schreibfähigkeiten gelten (Connor, 1990; S. Crossley, 2020; Grant & Ginther, 2000; Kyle & Crossley, 2018). Viele der Bewerter in der vorliegenden Studie halten grammatikalische Genauigkeit für wichtig, wobei sie grammatikalische Fehler, Satzstellung, Artikel, Pluralform und auch grammatikalische Komplexität durch Satzlänge und die Anzahl der Nebensätze berücksichtigen. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Bewertung ist die lexikalische Auswahl, wie die Korrektheit und Vielfalt der Wortwahl und die Verwendung von Kollokationen und Phrasen (Chon & Shin, 2009; Crossley, 2020; Engber, 1995). Entsprechend achteten die Bewerter der vorliegenden Studie auf die Verwendung von Fachbegriffen, Idiomen, Redewendungen und auf eine angemessene Wortwahl. Nicht zuletzt ist auch die Orthografie ein wichtiger Aspekt, der von rund der Hälfte der Bewerter genannt wurde.

Die vorliegende Studie weist darauf hin, dass die syntaktische Komplexität und Genauigkeit sowie die lexikalische Auswahl nicht nur für die Bewertung von L2-Texten, sondern auch für die Bewertung der Muttersprachlichkeit wichtige Aspekte sind. Unter dem Gesichtspunkt der muttersprachlichen Bewertung der Texte wird

vornehmlich nicht der Inhalt als Kriterium genannt, sondern die Orthografie. Andererseits merkte jedoch ein Bewerter an, dass er mehr auf die Wortschatzauswahl und weniger auf die Grammatik geachtet hat. Zitat: „... da viele Muttersprachler nicht vernünftig schreiben können“. Insgesamt finden viele Bewerter, dass Schreiben schwieriger zu bewerten ist als Hören/Sprechen, „... da viele Muttersprachler auch sehr fehlerhaft schreiben“ und sie deshalb „intuitiver“ bewerten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Bewertung des Schreibens im Vergleich zum Sprechen eher komplexer empfunden wird, und dass die Bewertungskriterien beim Schreiben individuell sehr unterschiedlich sind. Die wichtigsten Kriterien betreffen meist Grammatik, Wortschatz und Orthografie.

5.3 Bewertereffekte

Zuletzt wurde die dritte Forschungsfrage gestellt über die Unterschiede zwischen den Bewertern in Bezug auf die Expertise und den Mehrsprachigkeitsgrad. Die letzte Forschungsfrage lautet: *Beeinflussen die Faktoren wie die linguistische Expertise und der Mehrsprachigkeitsgrad der L1-Sprecher ihre Beurteilung der Muttersprachlichkeit?*

Die Ergebnisse im Kapitel 4.3 zeigen, dass der Grad der Expertise und Mehrsprachigkeit einen signifikanten, aber sehr geringen Einfluss auf die Bewertung hat. Obwohl die Signifikanzniveaus hinsichtlich der Rolle von Expertise und Mehrsprachigkeitsgrad unter 5 % liegen, zeigen die Eta-Quadrat-Koeffizienten (<1%) nur einen sehr geringen Einfluss der beiden Faktoren. Vielmehr spielt die Testgruppe ($\eta^2 = 67,43\%$ in der Sprechaufgabe und $\eta^2 = 10,43\%$ in der Schreibaufgabe) eine wesentlich wichtigere Rolle. Das heißt, die Bewertung hängt stark von den Testpersonen selbst ab.

Um die Gruppeneffekte auszuschließen, wurde die Bewertung von L2-Texten genauer untersucht. Bei der Bewertung von L2-Texten hat Expertise einen signifikanten und mittelgroßen Einfluss auf die Bewertung. Die Expertengruppe bewertet L2-Texte positiver als die Laiengruppe. Aus dem Vergleich der Varianzen in den Bewertergruppen ergibt sich, dass die Laiengruppe eine größere Varianz aufweist. Das heißt, die Expertengruppe gibt konsistentere Bewertungen ab als die Laiengruppe.

Daher kann die letzte Hypothese (s. Kapitel 3.1) nicht vollständig bestätigt werden.

Für die Sprechaufgabe und die Schreibaufgabe ergeben sich unterschiedliche Ergebnisse.

L1-Sprecher mit höherer sprachlicher Expertise gaben vergleichbare (außer bei der Bewertung der L2-Texte) und konsistentere Bewertungen ab als solche mit weniger Expertise. Bei der Bewertung der L2-Texte gab die Expertengruppe positivere Bewertungen als die Laiengruppe ab. Es wurde kein wesentlicher Unterschied zwischen monolingualen und 2L1-bilingualen Bewertern in Bezug auf Nachsicht und Konsistenz der Bewertung festgestellt.

Frühere Ergebnisse in Bezug auf Expertise und Mehrsprachigkeit zeigen sehr unterschiedliche Ergebnisse. Dies hängt, wie in der vorliegenden Studie gezeigt wurde, stark davon ab, was bewertet wird. Viele Studien argumentieren, dass es keinen Einfluss der Expertise auf die Bewertung der Akzentuierung und der Schreibkompetenz gibt (Barkaoui, 2010; Shohamy et al., 1992). Was die Mehrsprachigkeit betrifft, so wurden in früheren Studien häufig nicht-muttersprachliche und muttersprachliche Bewerter verglichen. Dabei sind die Ergebnisse gemischt, wie in dem Forschungsüberblick erörtert wurde, ob Nicht-Muttersprachler vergleichbare, positivere oder negativere Bewertungen abgeben. Die gemischten Ergebnisse sind auch auf die verwendeten Skalen und die Stichprobe zurückzuführen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass zwar ein signifikanter Unterschied in Bezug auf Expertise und Mehrsprachigkeitsgrad in den Bewertungen sowohl der Sprech- als auch der Schreibaufgaben besteht, dieser aber sehr gering ist und eher vom Sprecher selbst abhängt. Aus dem Vergleich der Varianzen in den Bewertergruppen geht hervor, dass erfahrene Bewerter konsistentere Bewertungen mit geringerer Interrater-Varianz abgeben. Dieses Ergebnis bestätigt frühere Befunde zur L2-Bewertung (Calloway, 1980; Flege, 1984; Isaacs & Thomson, 2013; Saito et al., 2017; Thompson, 1991).

Hinsichtlich der Bewertung der L2-Texte zeigte sich, dass Experten positivere Bewertungen abgaben als die Laiengruppe. In Bezug auf die L1-Texte wurde dieser Unterschied nicht festgestellt. Es ist anzunehmen, dass es daran liegt, dass die Experten mehr oder andere Bewertungsstrategien anwenden als die Laiengruppe und dies daher zu anderen Bewertungen führt (Cumming, 1990; Barkaoui, 2010; Sakyi,

2004; Lee, 2009). Es könnte sein, dass die Laiengruppe sich mehr auf die Korrektheit der Grammatik und der Wortwahl konzentriert bzw. weniger Kriterien verwendet hat und daher die L2-Texte in dieser Hinsicht strenger bewertete. Diesbezüglich sind weitere Studien erforderlich.

6. Schlussfolgerung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit zum Thema *Beurteilung der Muttersprachlichkeit der L2-Sprecher im mündlichen und schriftlichen Ausdruck durch L1-Sprecher* hatte zum Ziel, die wahrgenommene Muttersprachlichkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck von L2-Sprechern mit L1-Sprechern zu vergleichen und dabei die Rolle der Expertise und des Mehrsprachigkeitsgrades der Bewerter zu untersuchen.

Hierzu wurde eine Studie mit insgesamt 30 Testpersonen und 94 Bewertern durchgeführt. Die 30 Testpersonen bilden drei Testgruppen: monolinguale Deutsche mit oder ohne gefälschte Fehler beim Sprechen (jeweils 10 Testpersonen) und 10 chinesische L2-Deutschlernende. Die Bewerter wurden in Bezug auf die Expertise und den Mehrsprachigkeitsgrad unterschieden. Alle Testgruppen erledigten eine Lautleseaufgabe und eine Schreibaufgabe in deutscher Sprache. Anhand der Audioaufnahmen der Lautleseaufgabe und der geschriebenen Texte wurden von den Bewertern auf einer 9-Punkte-Skala der eingeschätzte Muttersprachlichkeitsgrad bewertet. Wichtige Hintergrundinformationen zu den Testpersonen und Bewertern wurden durch Fragebögen erfasst.

Das **erste wichtige Ergebnis** der Studie ist, dass die L2-Spätlernenden in der mündlichen Aufgabe (Lautleseaufgabe) signifikant schlechter abschneiden als die monolingualen L1-Sprecher, selbst dann, wenn die Sätze der Monolingualen grammatikalische Fehler enthalten. Alle untersuchten L2-Spätlernenden wurden als sehr unwahrscheinliche deutsche Muttersprachler eingestuft, obwohl einige von ihnen höhere Punktzahlen bekamen. Sogar die L1-Sprecher mit künstlich eingebauten grammatikalischen Fehlern in der Lautleseaufgabe wurden niedriger, aber immer noch viel höher als die L2-Spätlernenden bewertet. Demnach ist beim Sprechen die Aussprache/der Akzent ein wichtigeres Bewertungskriterium als die Grammatik. L2-Spätlernende mit ausländischem Akzent wurden nicht als Muttersprachler anerkannt. Der regionale Akzent der monolingualen L1-Sprecher führte insgesamt nicht zu einer negativeren Bewertung, sondern nur zu einer größeren Streuung in den Bewertungen. Bei der Schreibaufgabe schnitten L2-Spätlernende zwar schlechter als Monolinguale ab, trotzdem ist es möglich, dass die L2-Spätlernenden ohne Schreibtraining als Muttersprachler wahrgenommen werden können. Einige L2-Spätlernende in der Studie haben bessere oder gleich gute Leistungen wie die deutschen Monolingualen

erzielt. Gleichzeitig wiesen die L2-Spätlernenden aber eine größere Varianz auf als die monolingualen L1-Sprecher. Die wichtigsten Kriterien bei der Bewertung des Schreibens sind Grammatik, Wortschatz und Orthografie.

Insgesamt zeigt der Vergleich der Ergebnisse der drei Testgruppen, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen monolingualen Sprechern und L2-Spätlernenden gibt. Dies könnte auf das Erwerbsalter zurückzuführen sein. Dennoch lässt sich aus der individuellen Betrachtung ableiten, dass es in einzelnen Fällen nicht unmöglich ist als L2-Spätlernender muttersprachliches Niveau zu erreichen – zumindest im Schreiben.

Das **zweite wichtige Ergebnis** der Studie ist, dass es signifikante Unterschiede bei der Bewertung der Muttersprachlichkeit eines Sprechers im mündlichen und schriftlichen Ausdruck gibt. Die L2-Spätlernenden schnitten im schriftlichen Ausdruck signifikant besser ab als im mündlichen Ausdruck, während Monolinguale im schriftlichen Ausdruck signifikant schlechter abschnitten als im mündlichen Ausdruck. Dies bedeutet, dass L2-Spätlernenden unterschiedliche Kompetenzen in verschiedenen Modalitäten zugeschrieben werden. In einzelnen Fällen werden sie anhand der Texte als Muttersprachler wahrgenommen, wohingegen dies beim Sprechen nicht der Fall ist. Da auch L1-Sprecher in unterschiedlichen Modalitäten unterschiedlich stark als Muttersprachler wahrgenommen werden, rückt diese Studie den Begriff des *Muttersprachlers* stärker in den Fokus, da er nicht auf ein perfektes Sprachniveau hinweist.

Die **dritte und letzte wichtige Schlussfolgerung** der vorliegenden Studie ist, dass die Expertise und der Mehrsprachigkeitsgrad der Bewerter einen signifikanten, aber sehr geringen Einfluss auf ihre Bewertungen haben. Vielmehr spielt die Testgruppe eine wesentlich wichtigere Rolle. Das heißt, die Bewertung hängt sehr stark vom Sprecher selbst ab. Bei der Bewertung von L2-Texten hat die Expertise einen signifikanten und mittelgroßen Einfluss auf die Bewertung. Eine positivere Bewertung der L2-Texte durch die Expertengruppe kann evtl. darauf zurückzuführen sein, dass sie mehr oder andere Kriterien zur Bewertung anwenden als die andere Gruppe. Dieser Effekt findet sich jedoch nur bei der Bewertung der L2-Texte, nicht aber bei der Bewertung der Sprechaufgabe und der L1-Texte. Das kann bedeuten, dass sich Bewerter-, Modalitäts- und Sprechereffekte überschneiden, was die unterschiedlichen Ergebnisse

in der bisherigen Literatur teilweise erklären kann. Darüber hinaus zeigt die Laiengruppe generell eine größere Streuung bei ihrer Bewertung. Das heißt, die Bewertungen der Experten sind konsistenter als die der Laien. Es wird allerdings kein wesentlicher Unterschied zwischen monolingualen und 2L1-bilingualen Bewertern in Bezug auf die Nachsicht und die Konsistenz der Bewertung festgestellt.

Ausblick

Die Möglichkeiten dieser Studie sind im Rahmen einer Masterarbeit natürlich begrenzt. Einige wesentliche Einschränkungen werden im Folgenden aufgeführt und zugleich ein Ausblick auf weitere Optimierungsmöglichkeiten gegeben.

1. Anzahl und Auswahl der Testpersonen und Bewerter

- Für jede Testgruppe wurden 10 Testpersonen rekrutiert, um die Bewertergruppe zu entlasten. Allerdings zeigt die Auswertung (Abbildungen 10 und 11 in Kapitel 4.3.1), dass die erhobenen Daten bzw. die von den Testpersonen erzielten Punktzahlen (vor allem in der dritten Testgruppe) eine große Varianz aufweisen. Es würde mehr Testpersonen bzw. eine größere Stichprobe erfordern, um die Repräsentativität der Stichprobe zu gewährleisten.
- Die Bewertergruppen enthalten eine unterschiedliche Anzahl von Bewertern in Bezug auf Expertise und Mehrsprachigkeit. Es wären mehr Laienbewerter und 2L1 bilinguale Bewerter erforderlich gewesen. Dies ist der begrenzten Vorbereitungszeit für diese Masterarbeit geschuldet.
- Die deutschen Testpersonen und Bewerter sind überwiegend Studenten aus dem Bereich der Sprachwissenschaften oder des Lehramtes. Durch eine vielfältigere Auswahl der Alters- und Fachbereiche könnten die Ergebnisse ggf. noch repräsentativer werden.

2. Umfang der Studie

- Eine interessante Fragestellung wäre, ob man mit einer noch kompetenteren L2-Stichprobe, z.B. mit längerer Aufenthaltsdauer oder speziellem Aussprachetraining zu anderen Ergebnissen kommen kann und ob ein L2-Sprecher in der Sprechaufgabe daraufhin auch als Muttersprachler wahrgenommen würde. Ferner wäre es interessant zu erforschen, wie sich die

Aufenthaltsdauer, der Sprachgebrauch von L1 und L2 und andere Faktoren wie die Motivation auf die Sprachkompetenz der L2-Sprecher auswirken.

- Die Experten in dieser Studie mit dem Hintergrund aus dem Bereich Linguistik/Lehramt verfügen über einen unterschiedlichen Grad an Lehrerfahrung. Würde eine Erhöhung der Anzahl erfahrener Sprachlehrer zu anderen Ergebnissen führen? Außerdem wurden in der Studie andere Faktoren der Bewerter wie Persönlichkeit, Erfahrung mit der chinesischen Sprache und Spracheinstellungen außer Acht gelassen, die ihre Bewertung ebenfalls beeinflussen könnten. Es bleibt ebenfalls unklar, wie Nicht-Muttersprachler bewerten würden und ob es einen Unterschied zu den beiden Bewertergruppen in der Studie gäbe.

3. Technische Beschränkungen

- Aufgrund technischer Beschränkungen konnte nicht festgestellt werden, wie lange die Bewerter für ihre Bewertungen benötigten, dies gilt insbesondere für die Sprechaufgabe.
- Eine weitere mögliche technische Optimierung wäre, die Teile der Texte zu markieren, welche für die Bewerter auffällig waren. Hierdurch ließen sich Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen von Bewertern darstellen und evtl. Rückschlüsse auf die Bewertung ziehen, welche durch verschiedene Bewertungskriterien entstehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine explorative Arbeit in Bezug auf die Muttersprachlichkeit von monolingualen Sprechern handelt. Die Methodik kann aber auch als Grundlage für weitere Forschungen verwendet werden, in denen die Sprachkompetenz von L2-Sprechern beim Sprechen und Schreiben und die Beurteilung von L1-Sprechern mit unterschiedlichem Hintergrund verglichen werden, um den L2-Erwerb und die Beurteilung der Sprachkompetenz auf möglichst vielseitige Weise darzustellen.

Die Bewertung der Muttersprachlichkeit wurde in dieser Arbeit mit chinesischen Muttersprachlern durchgeführt, welche Deutsch gelernt haben und auch noch lernen. In diesem Zusammenhang sollte zu guter Letzt noch auf die besonders hohe Sprachdistanz zwischen den beiden Sprachen Deutsch und Chinesisch hingewiesen werden. Mit der hier aufgezeigten Methodik lassen sich auch Sprachen vergleichen,

die eine geringere Sprachdistanz zueinander haben. Dies würde möglicherweise zu anderen Ergebnissen führen, wenn man die Frage nach der Möglichkeit über den Erwerb einer L2 mit muttersprachlichem Niveau im Erwachsenenalter stellt.

7. Literaturverzeichnis

- Abrahamsson, N. (2012). Age of Onset and nativelike L2 Ultimate Attainment of morphosyntactic and phonetic intuition. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(2), 301-324. <https://doi.org/10.1017/S0272263112000022>
- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2009). Age of Onset and Nativelikeness in a Second Language: Listener Perception Versus Linguistic Scrutiny. *Language Learning*, 59(2), 249–306. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00507.x>
- Ajioka, M. (2010). Grammar, Pronunciation, or Something Else? Native Japanese Speakers' Judgments of "Native-Like" Speech. *Issues in Applied Linguistics*, 18(2). <https://doi.org/10.5070/L4182005333>
- Antonicelli, G. & Rastelli, S. (2023). Event-related potentials in the study of L2 sentence processing: A scoping review of the decade 2010–2020. *Language Acquisition*, 30(2), 163–200. <https://doi.org/10.1080/10489223.2022.2141633>
- Asher, J. J. & Garcia, R. (1969). The Optimal Age to Learn a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 53(5), 334. <https://doi.org/10.2307/323026>
- Avello, P., Mora, J. C., & Pérez-Vidal, C. (2012). Perception of FA by Non-native Listeners in a Study Abroad Context. *Research in Language*, 10(1), 63–78. <https://doi.org/10.2478/v10015-011-0050-9>
- Barkaoui, K. (2010). Variability in ESL Essay Rating Processes: The Role of the Rating Scale and Rater Experience. *Language Assessment Quarterly*, 7(1), 54–74. <https://doi.org/10.1080/15434300903464418>
- Barquin, E. L. (2012). *Writing development in a study abroad context* [Doctoral dissertation, Universitat Pompeu Fabra]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/96196>
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). *In other words.: The Science and Psychology of Second-Language Acquisition*. Basic Books.
- Bialystok, E. & Miller, B. (1999). The problem of age in second-language acquisition: Influences from language, structure, and task. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2(2), 127–145. <https://doi.org/10.1017/s1366728999000231>
- Birdsong, D. (1992). Ultimate Attainment in Second Language Acquisition. *Language*, 68(4), 706–755.
- Birdsong, D. (2006). Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview. *Language Learning*, 56(s1), 9–49.

- <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00353.x>
- Birdsong, D. & Molis, M. (2001). On the Evidence for Maturational Constraints in Second-Language Acquisition. *Journal of Memory and Language*, 44(2), 235–249. <https://doi.org/10.1006/jmla.2000.2750>
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass & J. Schachter (Hrsg.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (S. 41–68). University Press.
- Bloomfield, L. (1927). Literate and Illiterate Speech. *American Speech*, 2(10), 432. <https://doi.org/10.2307/451863>
- Boivin, M.-C. (2018). A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, Running Issue (Running Issue), 1–48. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.03>
- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late L2 learners. In D. Birdsong (Hrsg.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* (S. 133–159). Routledge.
- Bongaerts, T., Planken, B. C. & Schils, E. (1995). *Can Late Learners Attain a Native Accent in Foreign Language? A Test of the Critical Period Hypothesis*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://repository.uhn.ru.nl/handle/2066/255278>
- Bongaerts, T., Mennen, S. & van der Slik, F. (2000). Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: The case of very advanced late learners of Dutch as a second language. *Studia Linguistica*, 54(2), 298–308. <https://doi.org/10.1111/1467-9582.00069>
- Bongaerts, T., van Summeren, C., Planken, B. & Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(4), 447–465. <https://doi.org/10.1017/s0272263197004026>
- Borràs, J. & Llanes, À. (2021). Re-examining the impact of study abroad on L2 development: a critical overview. *The Language Learning Journal*, 49(5), 527–540. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1642941>
- Bowden, H. W., Steinhauer, K., Sanz, C. & Ullman, M. T. (2013). Native-like brain processing of syntax can be attained by university foreign language learners.

- Neuropsychologia*, 51(13), 2492–2511.
<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2013.09.004>
- Bradlow, A. R. & Bent, T. (2003). Listener adaptation to foreign-accented English. In *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences* (S. 2881–2884). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Spanien.
- Calloway, D. R. (1980). Accent and the evaluation of ESL oral proficiency. In K. Perkins (Hrsg.), *Research in language testing*. Newbury House Publishers.
- Carey, M. D., Mannell, R. H. & Dunn, P. K. (2011). Does a rater's familiarity with a candidate's pronunciation affect the rating in oral proficiency interviews? *Language Testing*, 28(2), 201–219.
<https://doi.org/10.1177/0265532210393704>
- Chela-Flores, B. (2001). Pronunciation and language learning: An integrative approach. *1613-4141(2)*, 85–101.
<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/iral.39.2.85/html>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Chon, Y. V. & Shin, D. (2009). Collocations in L2 Writing and Rater's Perceived Collocations in L2 Writing and Rater's Perceived Writing Proficiency.
- Chuang, Y. Y. (2009). Foreign language speaking assessment: Taiwanese college English teachers' scoring performance in the holistic and analytic rating methods. *Asian EFL Journal*, 11(1), 150–173. https://asian-efl-journal.com/march_2009.pdf#page=150
- Collentine, J. (2009). Study abroad research: Findings, implications, and future directions. In M. H. Long & C. Doughty (Hrsg.), *Blackwell handbooks in linguistics. The handbook of language teaching* (1 Aufl., S. 218–233). Wiley-Blackwell.
- Connor, U. (1990). Linguistic/rhetorical measures for international persuasive student writing. *Research in the Teaching of English*, 67–87.
<https://www.jstor.org/stable/40171446>
- Coppieters, R. (1987). Competence Differences between Native and Near-Native Speakers. *Language*, 63(3), 544–573.
- Cranshaw, A. (1996). *A Study of Anglophone Native and Near-Native Linguistic and Metalinguistic Performance* [Doctoral dissertation, Université de Montréal]. Ottawa: National Library of Canada.

- Crossley, S. (2020). Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research*, 11(3), 415–443.
<https://doi.org/10.17239/jowr-2020.11.03.01>
- Crossley, S. A. & McNamara, D. S. (2009). Computational assessment of lexical differences in L1 and L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(2), 119–135. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2009.02.002>
- Crowther, D., Trofimovich, P. & Isaacs, T. (2016). Linguistic dimensions of second language accent and comprehensibility. *Journal of Second Language Pronunciation*, 2(2), 160–182. <https://doi.org/10.1075/jslp.2.2.02cro>
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Multilingual Matters.
<https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781853596247/html>
- Davies, A. (2004). The Native Speaker in Applied Linguistics. In A. Davies & C. Elder (Hrsg.), *The handbook of applied linguistics* (S. 431–450). Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9780470757000.ch17>
- DeKeyser, R. & Larson-Hall, J. (2005). What does the critical period really mean. In J. F. Kroll & A. De Groot (Hrsg.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (S. 88–108).
- DeKeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* (22), 499–533.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. In C. Doughty & M. H. Long (Hrsg.), *Blackwell handbooks in linguistics. The handbook of second language acquisition* (S. 312–348). Blackwell Pub.
<https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch11>
- del Puerto, F. G. d., Lacabex, E. G. & Lecumberri, M. L. G. (2007). The assessment of foreign accent by native and non-native judges. *PTLC Proceedings*.
- Delucchi Danhier, R. & Mertins, B. (2018). Psycholinguistische Grundlagen der Inklusion Schwerpunkt Bilingualismus. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 161–178). Waxmann.
- Derwing, T. M. & Munro, M. J. (2013). The Development of L2 Oral Language Skills in Two L1 Groups: A 7-Year Study. *Language Learning*, 63(2), 163–185.
<https://doi.org/10.1111/lang.12000>
- Derwing, T. M., Munro, M. J. & Wiebe, G. (1998). Evidence in Favor of a Broad

- Framework for Pronunciation Instruction. *Language Learning*, 48(3), 393–410. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00047>
- Derwing, T. M., Rossiter, M. J., Munro, M. J., & Thomson, R. I. (2004). Second language fluency: Judgments on different tasks. *Language learning*, 54(4), 655-679.
- Elliott, A. R. (1995). Field Independence/Dependence, Hemispheric Specialization, and Attitude in Relation to Pronunciation Accuracy in Spanish as a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 79(3), 356–371. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb01112.x>
- Engber, C. A. (1995). The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL compositions. *Journal of Second Language Writing*, 4, 139–155.
- Erkan, D. & Saban, A. (2011). Writing Performance Relative to Writing Apprehension, Self-Efficacy in Writing, and Attitudes towards Writing: A Correlational Study in Turkish Tertiary-Level EFL. <https://www.asian-efl-journal.com/pdf/march-2011.pdf#page=163>
- Felix, S. (1987). *Cognition and Language Growth*. Berlin, Boston: De Gruyter. Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110871678>
- Ferguson, C. (1983). Language planning and language change. In J. Cobarrubias & J. Fishman (Hrsg.), *Progress in Language Planning: international perspectives* (S. 29–40). Mouton Publishers.
- Fisher, C. & Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* (49), 169–191. <https://doi.org/10.4000/reperes.742>
- Flege, J. E. (1984). The detection of French accent by American listeners. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 76(3), 692–707. <https://doi.org/10.1121/1.391256>
- Flege, J. E. & Fletcher, K. L. (1992). Talker and listener effects on degree of perceived foreign accent. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 91(1), 370–389. <https://doi.org/10.1121/1.396876>
- Flege, J. E., Munro, M. J. & MacKay, I. R. (1995a). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 97(5 Pt 1), 3125–3134. <https://doi.org/10.1121/1.413041>

- Flege, J. E., Munro, M. J. & Mackay, I. R. (1995b). Effects of age of second-language learning on the production of English consonants. *Speech Communication*, 16(1), 1–26. [https://doi.org/10.1016/0167-6393\(94\)00044-B](https://doi.org/10.1016/0167-6393(94)00044-B)
- Flege, J. E., Yeni-Komshian, G. H. & Liu, S. (1999). Age Constraints on Second-Language Acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41(1), 78–104. <https://doi.org/10.1006/jmla.1999.2638>
- Fraser, H., & Department of Education, Training and Youth Affairs (DETYA). (2001). *Teaching pronunciation: A handbook for teachers and trainers. Three frameworks for an integrated approach*. New South Wales.
- Freed, B. F. (1995). Language learning and study abroad. In B. Freed (Hrsg.), *Second language acquisition in a study abroad context* (Vol. 9, S. 1–35). John Benjamins Publishing.
- Gelvanovsky, G. V. (2002). Effective pronunciation teaching: principles, factors, and teachability. *Identity, culture, and language teaching. USA: CREEES*.
- Gluszek, A., & Dovidio, J. F. (2010). The way they speak: A social psychological perspective on the stigma of nonnative accents in communication. *Personality and social psychology review*, 14(2), 214-237. <https://doi.org/10.1177/1088868309359288>
- Granena, G. & Long, M. H. (2013). Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research*, 29(3), 311–343. <https://doi.org/10.1177/0267658312461497>
- Grant, L. & Ginther, A. (2000). Using Computer-Tagged Linguistic Features to Describe L2 Writing Differences. *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 123–145. [https://doi.org/10.1016/s1060-3743\(00\)00019-9](https://doi.org/10.1016/s1060-3743(00)00019-9)
- Guo, J., Guo, T., Yan, Y., Jiang, N. & Peng, D. (2009). ERP evidence for different strategies employed by native speakers and L2 learners in sentence processing. *Journal of Neurolinguistics*, 22(2), 123–134. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2008.09.001>
- Hahne, A. (2001). What's different in second-language processing? Evidence from event-related brain potentials. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30(3), 251–266. <https://doi.org/10.1023/A:1010490917575>
- Hardison, D. M. (2004). Generalization of Computer-Assisted Prosody Training:

- Quantitative and Qualitative Findings. *Language Learning & Technology*, 8(1), 34–52. <https://eric.ed.gov/?id=ej848012>
- Harley, B. & King, M. L. (1989). Verb Lexis in the Written Compositions of Young L2 Learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(4), 415–439. <https://doi.org/10.1017/s0272263100008421>
- Hayes-Harb, R. & Watzinger-Tharp, J. (2012). Accent, Intelligibility, and the Role of the Listener: Perceptions of English-Accented German by Native German Speakers. *Foreign Language Annals*, 45(2), 260–282. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01190.x>
- Heine, S. (2017). *Fremd- und Zweitsprachenerfolg und seine Erklärung durch Erwerbsalter, kognitive, affektiv-motivationale und sozio-kulturelle Variablen: Eine empirische Studie*. Kassel University Press GmbH.
- Henderson, A. (2008). Towards intelligibility: Designing short pronunciation courses for advanced field experts. *ASp. la revue du GERAS* (53–54), 89–110. <https://doi.org/10.4000/asp.369>
- Hensch, T. K. (2005). Critical period plasticity in local cortical circuits. *Nature Reviews Neuroscience*, 6(11), 877–888. <https://doi.org/10.1038/nrn1787>
- Hirakawa, M., Shibuya, M. & Endo, M. (2019). Explicit instruction, input flood or study abroad: Which helps Japanese learners of English acquire adjective ordering? *Language Teaching Research*, 23(2), 158–178. <https://doi.org/10.1177/1362168817752377>
- Hopp, H. (2010). Ultimate attainment in L2 inflection: Performance similarities between non-native and native speakers. *Lingua*, 120, 901–931. doi: 10.1016/j.lingua.2009.06.004
- Huang, L., Frideger, M. & Pearce, J. L. (2013). Political skill: explaining the effects of nonnative accent on managerial hiring and entrepreneurial investment decisions. *The Journal of applied psychology*, 98(6), 1005–1017. <https://doi.org/10.1037/a0034125>
- Hulstijn, J. H. (2015). *Language proficiency in native and non-native speakers: Theory and research*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.41>
- Hyltenstam, K. (1992). Non-native features of near-native speakers: On the ultimate attainment of childhood L2 learners. In *Advances in psychology* (Vol. 83, S.

- 351-368). North-Holland. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61505-8](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61505-8)
- Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2000). Who can become native-like in a second language? All, some, or none? On the maturational constraints controversy in second language acquisition. *Studia Linguistica*, 54(2), 150–166. <https://doi.org/10.1111/1467-9582.00056>
- Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). Age of onset and ultimate attainment in near-native speakers of Swedish as a second language. In K. Fraurud, K. Hyltenstam (Hrsg), *Multilingualism in global and local perspectives* (S. 319–340).
- Ioup, G., Boustagui, E., El Tigi, M., & Moselle, M. (1994). Reexamining the critical period hypothesis: A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in second language acquisition*, 16(1), 73-98.
- Isaacs, T., & Trofimovich, P. (2012). Deconstructing comprehensibility: Identifying the linguistic influences on listeners' L2 comprehensibility ratings. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(3), 475-505.
- Isaacs, T. & Thomson, R. I. (2013). Rater Experience, Rating Scale Length, and Judgments of L2 Pronunciation: Revisiting Research Conventions. *Language Assessment Quarterly*, 10(2), 135–159. <https://doi.org/10.1080/15434303.2013.769545>
- Isbell, D. R. & Lee, J. (2022). Self-Assessment of Comprehensibility and Accentedness in Second Language Korean. *Language Learning*, 72(3), 806–852. <https://doi.org/10.1111/lang.12497>
- Jarvis, S., Grant, L., Bikowski, D. & Ferris, D. (2003). Exploring multiple profiles of highly rated learner compositions. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), 377–403. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2003.09.001>
- Javadi-Safa, A. (2018). A Brief Overview of Key Issues in Second Language Writing Teaching and Research. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(2), 12. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.2p.15>
- Jenkins, J. (2014). *English as a Lingua Franca in the International University: The politics of academic English language policy*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Jeon, E. H., & Kaya, T. (2006). Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development. In J. M. Norris & L. Ortega (Hrsg.), *Synthesizing research on*

- language learning and teaching* (S. 165–211). Amsterdam: John Benjamins.
- Jesney, K. (2004). *The use of global foreign accent rating in studies of L2 acquisition* [Doctor's Thesis, University of Calgary, Calgary]. RIS.
- Jiang, N. (2004). Morphological insensitivity in second language processing. *Applied Psycholinguistics*, 25(4), 603–634.
<https://doi.org/10.1017/s0142716404001298>
- Jiang, N. (2007). Selective Integration of Linguistic Knowledge in Adult Second Language Learning. *Language Learning*, 57(1), 1–33.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00397.x>
- Johnson, J. S. & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99.
[https://doi.org/10.1016/0010-0285\(89\)90003-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90003-0)
- Johnson, J. S. & Lim, G. S. (2009). The influence of rater language background on writing performance assessment. *Language Testing*, 26(4), 485–505.
<https://doi.org/10.1177/0265532209340186>
- Gordon, J., Darcy, I., & Ewert, D. (2013). Pronunciation Teaching and Learning: Effects of Explicit Phonetic Instruction in the L2 Classroom. *Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Proceedings*, 4(1).
<https://www.iastatedigitalpress.com/psllt/article/id/15215/>
- Juan-Garau, M. (2014). Oral accuracy growth after formal instruction and study abroad. In C. Pérez-Vidal (Hrsg.), *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts* (S. 87–111). John Benjamins B.V.
- Jun, H. G. & Li, J. (2010). Factors in raters' perceptions of comprehensibility and accentedness. In J. Levis & K. LeVelle (Hrsg.), *Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. Ames.
- Kang, O. (2010). Relative salience of suprasegmental features on judgments of L2 comprehensibility and accentedness. *System*, 38(2), 301–315.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2010.01.005>
- Kennedy, S. & Trofimovich, P. (2008). Intelligibility, Comprehensibility, and Accentedness of L2 Speech: The Role of Listener Experience and Semantic Context. *The Canadian Modern Language Review*, 64(3), 459–489.
<https://doi.org/10.3138/cmlr.64.3.459>

- Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2003). Age of onset and ultimate attainment in near-native speakers of Swedish as a second language. In K. Fraurud (Hrsg.), *Multilingualism in global and local perspectives: Selected papers from the 8th Nordic Conference on Bilingualism, November 1-3, 2001, Stockholm - Rinkeby* (S. 319–340). Centre for Research on Bilingualism.
- Kim, H. J. (2005). *World Englishes and language testing: The influence of rater variability in the assessment process of English language oral proficiency*. The University of Iowa.
- Kim, K. H., Relkin, N. R., Lee, K. M. & Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 388(6638), 171–174. <https://doi.org/10.1038/40623>
- Kim, R. (1993). A Sensitive Period for Second Language Acquisition: A Reaction-Time Grammaticality Judgement Task with Korean-English Bilinguals. *IDEAL*, 6, 15–27. <https://eric.ed.gov/?id=ej464156>
- Kim, Y.-H. (2009). An investigation into native and non-native teachers' judgments of oral English performance: A mixed methods approach. *Language Testing*, 26(2), 187–217. <https://doi.org/10.1177/0265532208101010>
- Kinginger, C. (2008). Language Learning in Study Abroad: Case Studies of Americans in France. *The Modern Language Journal*, 92(s1), 1–124. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00821.x>
- Kyle, K. & Crossley, S. A. (2018). Measuring Syntactic Complexity in L2 Writing Using Fine-Grained Clausal and Phrasal Indices. *The Modern Language Journal*, 102(2), 333–349. <https://doi.org/10.1111/modl.12468>
- Lapkin, S., Swain, M. & Smith, M. (2002). Reformulation and the Learning of French Pronominal Verbs in a Canadian French Immersion Context. *The Modern Language Journal*, 86(4), 485–507. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00157>
- Larios, J. R. de, Manchon, R. M. & Murphy, L. I. (2006). Generating Text in Native and Foreign Language Writing: A Temporal Analysis of Problemsolving Formulation Processes. *The Modern Language Journal*, 90(1), 100–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00387.x>
- Lee, H.-K. (2009). Native and nonnative rater behavior in grading Korean students' English essays. *Asia Pacific Education Review*, 10(3), 387–397. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9030-3>

- Lenneberg, E. H. (1967). The Biological Foundations of Language. *Hospital Practice*, 2(12), 59–67. <https://doi.org/10.1080/21548331.1967.11707799>
- Li, J. & Schmitt, N. (2009). The acquisition of lexical phrases in academic writing: A longitudinal case study. *Journal of Second Language Writing*, 18(2), 85–102. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2009.02.001>
- Li, P., Legault, J. & Litcofsky, K. A. (2014). Neuroplasticity as a function of second language learning: anatomical changes in the human brain. *Cortex*, 58, 301–324. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2014.05.001>
- Long, M. H. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251–285.
- Lord, G. (2008). Podcasting Communities and Second Language Pronunciation. *Foreign Language Annals*, 41(2), 364–379. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03297.x>
- Maastricht, L. v., Krahmer, E. & Swerts, M. (2016). Native speaker perceptions of (non-)native prominence patterns: Effects of deviance in pitch accent distributions on accentedness, comprehensibility, intelligibility, and nativeness. *Speech Communication*, 83, 21–33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.specom.2016.07.008>
- Mackay, I. R. A., Flege, J. E. & Imai, S. (2006). Evaluating the effects of chronological age and sentence duration on degree of perceived foreign accent. *Applied Psycholinguistics*, 27(2), 157–183. <https://doi.org/10.1017/S0142716406060231>
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2016). *Second language research: Methodology and design* (Second Edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315750606>
- Major, R. C., Fitzmaurice, S. F., Bunta, F. & Balasubramanian, C. (2002). The Effects of Nonnative Accents on Listening Comprehension: Implications for ESL Assessment. *TESOL Quarterly*, 36(2), 173. <https://doi.org/10.2307/3588329>
- May, S. (Hrsg.). (2014). *The multilingual turn*. Routledge.
- Mcdonald, J. L. (2000). Grammaticality judgments in a second language: Influences of age of acquisition and native language. *Applied Psycholinguistics*, 21(3), 395–423. <https://doi.org/10.1017/s0142716400003064>
- Mertins, B. & Delucchi, R. (2022). Warum Mehrsprachigkeit einfach mehr ist: Die Rolle von individuellen Überzeugungen im Mehrsprachigkeitsdiskurs. In B.

- Mertins & P. Ronan (Hrsg.), *ankommen//angekommen* (S. 41–55). Athena Verlag.
- Meulman, N., Stowe, L. A., Sprenger, S. A., Bresser, M. & Schmid, M. S. (2014). An ERP study on L2 syntax processing: When do learners fail? *Frontiers in Psychology*, 5, 1072. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01072>
- Moyer, A. (1999). Ultimate Attainment in L2 Phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 81–108. <https://doi.org/10.1017/S0272263199001035>
- Mullany, L. & Stockwell, P. (2010). *Introducing English Language: A Resource Book for Students*. Routledge.
- Munro, M. & Mann, V. (2005). Age of immersion as a predictor of foreign accent. *Applied Psycholinguistics*, 26(3), 311–341. <https://doi.org/10.1017/s0142716405050198>
- Munro, M. J. & Derwing, T. M. (1995). Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. *Language Learning*, 45(1), 73–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>
- O'Brien, M. G. (2004). Pronunciation matters. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 37(1), 1-9.
- Pérez-Llantada, C. (2014). Formulaic language in L1 and L2 expert academic writing: Convergent and divergent usage. *Journal of English for Academic Purposes*, 14, 84–94. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2014.01.002>
- Piske, T. e. a. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review. *Journal of Phonetics*, 29, 191–215. doi:10.006/jpho.2001.0134
- Poljak, L. (2019). Trends in Accentedness and Comprehensibility Research, with Respect of L2 Speech Ratings. *SFU Educational Review*, 12(2), 36–63. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i2.929>
- Purcell, E. T. & Suter, R. W. (1980). Predictors of pronunciation accuracy: A Re-examination. *Language Learning*, 30(2), 271–287. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00319.x>
- Rose, K. R. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. *System*, 33(3), 385–399. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.06.003>
- Russo, M., Islam, G., & Koyuncu, B. (2017). Non-native accents and stigma: How self-fulfilling prophecies can affect career outcomes. *Human Resource Management Review*, 27(3), 507–520.

- Saito, K., Trofimovich, P., Isaacs, T. & Webb, S. (2016) Re-Examining phonological and lexical correlates of second language comprehensibility: The Role of Rater Experience. In T. Isaacs & P. Trofimovich (Hrsg.), *Second Language Pronunciation Assessment: Interdisciplinary Perspectives* (S. 141–156). Multilingual Matters: Bristol, UK.
- Saito, K. (2011). Examining the role of explicit phonetic instruction in native-like and comprehensible pronunciation development: an instructed SLA approach to L2 phonology. *Language Awareness*, 20(1), 45–59.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2010.540326>
- Saito, K., Tran, M., Suzukida, Y., Sun, H., Magne, V., & Ilkan, M. (2019). How do second language listeners perceive the comprehensibility of foreign-accented speech? Roles of first language profiles, second language proficiency, age, experience, familiarity, and metacognition. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(5), 1133-1149.
- Saito, K. & Lyster, R. (2012). Effects of Form-Focused Instruction and Corrective Feedback on L2 Pronunciation Development of /ɪ/ by Japanese Learners of English. *Language Learning*, 62(2), 595–633. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00639.x>
- Saito, K. & Shintani, N. (2016). Do Native Speakers of North American and Singapore English Differentially Perceive Comprehensibility in Second Language Speech? *TESOL Quarterly*, 50(2), 421–446.
<https://doi.org/10.1002/tesq.234>
- Saito, K., Trofimovich, P. & Isaacs, T. (2017). Using Listener Judgments to Investigate Linguistic Influences on L2 Comprehensibility and Accentedness: A Validation and Generalization Study. *Applied Linguistics*, amv047.
<https://doi.org/10.1093/applin/amv047>
- Saito, K., Webb, S., Trofimovich, P. & Isaacs, T. (2016). Lexical correlates of comprehensibility versus accentedness in second language speech. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(3), 597–609.
<https://doi.org/10.1017/s1366728915000255>
- Schaefer, E. (2008). Rater bias patterns in an EFL writing assessment. *Language Testing*, 25(4), 465–493. <https://doi.org/10.1177/0265532208094273>
- Schmid, M. S., Gilbers, S. & Nota, A. (2014). Ultimate attainment in late second

- language acquisition: Phonetic and grammatical challenges in advanced Dutch-English bilingualism. *Second Language Research*, 30(2), 129–157.
- Shaw, S. D., & Weir, C. J. (2007). *Examining writing: Research and practice in assessing second language writing* (Vol. 26). Cambridge University Press.
- Shi, L. (2001). Native- and nonnative-speaking EFL teachers' evaluation of Chinese students' English writing. *Language Testing*, 18(3), 303–325.
<https://doi.org/10.1177/026553220101800303>
- Shimanskaya, E. (2018). On the Role of Input in Second Language Acquisition: The Case of French Strong Pronouns. *Language Learning*, 68(3), 780–812.
<https://doi.org/10.1111/lang.12298>
- Shintani, N., Ellis, R. & Suzuki, W. (2014). Effects of Written Feedback and Revision on Learners' Accuracy in Using Two English Grammatical Structures. *Language Learning*, 64(1), 103–131. <https://doi.org/10.1111/lang.12029>
- Shintani, N., Saito, K. & Koizumi, R. (2019). The relationship between multilingual raters' language background and their perceptions of accentedness and comprehensibility of second language speech. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(7), 849–869.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1320967>
- Shohamy, E., Gordon, C. M. & Kramer, R. (1992). The Effect of Raters' Background and Training on the Reliability of Direct Writing Tests. *The Modern Language Journal*, 76(1), 27–33.
- Silva, R. & Clahsen, H. (2008). Morphologically complex words in L1 and L2 processing: Evidence from masked priming experiments in English. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 245–260.
<https://doi.org/10.1017/s1366728908003404>
- Singleton, D. (2005). The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(4), 269–285. <https://doi.org/10.1515/iral.2005.43.4.269>
- Singleton, D. & Leśniewska, J. (2021). The Critical Period Hypothesis for L2 Acquisition: An Unfalsifiable Embarrassment? *Languages*, 6(3), 149.
<https://doi.org/10.3390/languages6030149>
- Statista Research Department. (2008, 12. Juni). *Woran liegt es Ihrer Meinung nach, dass die deutsche Sprache verkommt?* [Pressemitteilung].

- <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/917/umfrage/gruende-fuer-den-verfall-der-deutschen-sprache/>
- Statista Research Department. (2023a, 18. Oktober). *Bevölkerung in Deutschland nach Einschätzung der eigenen Englischkenntnisse von 2019 bis 2023* [Pressemitteilung].
- <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/170896/umfrage/einschaetzung-zu-eigenen-englischkenntnissen/>
- Statista Research Department. (2023b, 5. Mai). *Verteilung der Haushalte mit Migrationshintergrund* in Deutschland nach der Zuhause gesprochenen Sprache im Jahr 2017* [Pressemitteilung].
- <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/911138/umfrage/gesprochene-sprache-in-haushalten-mit-migrationshintergrund/>
- Suter, R. W. (1976). Predictors of pronunciation accuracy in second language learning 1. *Language learning*, 26(2), 233-253. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00275.x>
- Taguchi, N. (2011). Teaching Pragmatics: Trends and Issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 289–310. <https://doi.org/10.1017/s0267190511000018>
- Takagi, N. (2002). The limits of training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: eight case studies. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 111(6), 2887–2896. <https://doi.org/10.1121/1.1480418>
- Takahashi, S. (2010). The effect of pragmatic instruction on speech act performance. *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues*, 26, 127-144. <https://doi.org/10.1075/llt.26.08tak>
- Tan, B. H. (2011). Innovating writing centers and online writing labs outside North America. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(2), 390–417. https://asian-efl-journal.com/pdf/june_2011.pdf#page=390
- Tan, K. H., Jospa, M. E. A. W., Mohd-Said, N.-E. & Awang, M. M. (2021). Speak like a Native English Speaker or Be Judged: A Scoping Review. *International journal of environmental research and public health*, 18(23). <https://doi.org/10.3390/ijerph182312754>
- Tanner, M. & Landon, M. (2009). The effects of computer-assisted pronunciation readings on ESL learners' use of pausing, stress, intonation, and overall comprehensibility. *Language Learning & Technology*, 13(3), 51–65.

- Thompson, I. (1991). Foreign Accents Revisited: The English Pronunciation of Russian Immigrants *Language Learning*, 41(2), 177–204.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00683.x>
- Thomson, R. I. & Derwing, T. M. (2015). The Effectiveness of L2 Pronunciation Instruction: A Narrative Review. *Applied Linguistics*, 36(3), 326–344.
<https://doi.org/10.1093/applin/amu076>
- Tracy, R. & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Bedingungen und Risiken. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 495–535). Hogrefe.
- Trofimovich, P. & Isaacs, T. (2012). Disentangling accent from comprehensibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(4), 905–916.
<https://doi.org/10.1017/S1366728912000168>
- Trofimovich, P., Lightbown, P. M., Halter, R. H., & Song, H. (2009). Comprehension-based practice: The development of L2 pronunciation in a listening and reading program. *Studies in second language acquisition*, 31(4), 609–639.
<https://doi.org/10.1017/S0272263109990040>
- Valls-Ferrer, M. & Mora, J. C. (2014). L2 fluency development in formal instruction and study abroad. In C. Pérez-Vidal (Hrsg.), *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts* (S. 111–136). John Benjamins B.V.
- Van Patten, B. & Benati, A. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*. London: Continuum.
- VanPatten, B., Keating, G. D., & Wulff, S. (Eds.). (2020). *Theories in second language acquisition: An introduction*. Routledge.
- Vo, S. (2019). Use of lexical features in non-native academic writing. *Journal of Second Language Writing*, 44, 1–12.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.11.002>
- Weber-Fox, C. M. & Neville, H. J. (1996). Maturation Constraints on Functional Specializations for Language Processing: ERP and Behavioral Evidence in Bilingual Speakers. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 8(3), 231–256.
<https://doi.org/10.1162/jocn.1996.8.3.231>
- Weigle, S. C. (1999). Investigating rater/prompt interactions in writing assessment: Quantitative and qualitative approaches. *Assessing writing*, 6(2), 145–178.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge language assessment series.

Cambridge University Press.

- Winke, P., Gass, S. & Myford, C. (2013). Raters' L2 background as a potential source of bias in rating oral performance. *Language Testing*, 30(2), 231–252.
<https://doi.org/10.1177/0265532212456968>
- Yang, L. & Zhang, L. (2010). Exploring the role of reformulations and a model text in EFL students' writing performance. *Language Teaching Research*, 14(4), 464–484. <https://doi.org/10.1177/1362168810375369>
- Yoon, H.-J. (2018). The Development of ESL Writing Quality and Lexical Proficiency: Suggestions for Assessing Writing Achievement. *Language Assessment Quarterly*, 15(4), 387–405.
<https://doi.org/10.1080/15434303.2018.1536756>
- Zaytseva, V. (2016). *Vocabulary acquisition in study abroad and formal instruction: an investigation on oral and written lexical development* [Doctoral dissertation, Universitat Pompeu Fabra]. www.tdx.cat.
<https://www.tdx.cat/handle/10803/387120>
- Zhang, Q.-M. (2009). Affecting Factors of Native-Like Pronunciation: A Literature Review.

8. Eidesstattliche Versicherung

Eidesstattliche Versicherung

(Affidavit)

Song, Peitong

Name, Vorname
(surname, first name)

215908

Matrikelnummer
(student ID number)

Bachelorarbeit
(Bachelor's thesis)

Masterarbeit
(Master's thesis)

Titel
(Title)

Beurteilung der Muttersprachlichkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck von L2-Sprechern durch L1-Sprecher

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Abschlussarbeit mit dem oben genannten Titel selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe erbracht habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

I declare in lieu of oath that I have completed the present thesis with the above-mentioned title independently and without any unauthorized assistance. I have not used any other sources or aids than the ones listed and have documented quotations and paraphrases as such. The thesis in its current or similar version has not been submitted to an auditing institution before.

Düsseldorf, 29.11.2023

Ort, Datum
(place, date)

Peitong Song
Unterschrift
(signature)

Belehrung:

Wer vorsätzlich gegen eine die Täuschung über Prüfungsleistungen betreffende Regelung einer Hochschulprüfungsordnung verstößt, handelt ordnungswidrig. Die Ordnungswidrigkeit kann mit einer Geldbuße von bis zu 50.000,00 € geahndet werden. Zuständige Verwaltungsbehörde für die Verfolgung und Ahndung von Ordnungswidrigkeiten ist der Kanzler/die Kanzlerin der Technischen Universität Dortmund. Im Falle eines mehrfachen oder sonstigen schwerwiegenden Täuschungsversuches kann der Prüfling zudem exmatrikuliert werden. (§ 63 Abs. 5 Hochschulgesetz - HG -).

Die Abgabe einer falschen Versicherung an Eides statt wird mit Freiheitsstrafe bis zu 3 Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

Die Technische Universität Dortmund wird ggf. elektronische Vergleichswerkzeuge (wie z.B. die Software „turnitin“) zur Überprüfung von Ordnungswidrigkeiten in Prüfungsverfahren nutzen.

Die oben stehende Belehrung habe ich zur Kenntnis genommen:

Official notification:

Any person who intentionally breaches any regulation of university examination regulations relating to deception in examination performance is acting improperly. This offense can be punished with a fine of up to EUR 50,000.00. The competent administrative authority for the pursuit and prosecution of offenses of this type is the Chancellor of TU Dortmund University. In the case of multiple or other serious attempts at deception, the examinee can also be unenrolled, Section 63 (5) North Rhine-Westphalia Higher Education Act (*Hochschulgesetz, HG*).

The submission of a false affidavit will be punished with a prison sentence of up to three years or a fine.

As may be necessary, TU Dortmund University will make use of electronic plagiarism-prevention tools (e.g. the "turnitin" service) in order to monitor violations during the examination procedures.

I have taken note of the above official notification.*

Düsseldorf, 29.11.2023

Ort, Datum
(place, date)

Peitong Song
Unterschrift
(signature)

*Please be aware that solely the German version of the affidavit ("Eidesstattliche Versicherung") for the Bachelor's/ Master's thesis is the official and legally binding version.

9. Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Information zu L2-Lernenden

ID	Geschlecht	Alter	Aktueller Wohnort	Fachrichtung	Ausbildung		Aufenthalt in DE (im Jahr)	Instruktion		Sprachgebrauch		
					Studienort	Bildungsniveau		Lernzeit (im Jahr)	(im Chinesisch Häufigkeit)	Englisch Häufigkeit	Deutsch Häufigkeit	
2	w	27	DE (Nordrhein-Westfalen)	Germanistik, Übersetzung Deutsch-Chinesisch	DE	Master	4	8	täglich	ein paar Mal im Monat	im	täglich
6	w	27	CN	Germanistik	CN	Master	1	7	täglich	ein paar Mal im Monat	im	täglich
9	w	27	CN	Germanistik, Dolmetschen Deutsch-Chinesisch	CN	Master	3	10	täglich	ein paar Mal pro Woche	pro	täglich
14	w	28	DE (Baden-Württemberg)	Germanistik	DE	PhD-Kandidatin	4	10	täglich	ein paar Mal pro Woche	pro	täglich
16	w	27	DE (Niedersachsen)	Germanistik, DaF	DE	Master	6	10	täglich	seltener		täglich
18	w	24	CN	Germanistik	CN	Master	1	7	täglich	täglich		täglich
21	w	28	DE (Nordrhein-Westfalen)	Germanistik	CN	Master	4	10	täglich	täglich		täglich
26	w	26	DE (Nordrhein-Westfalen)	Germanistik	DE	Bachelor	2	4	täglich	ein paar Mal pro Woche	pro	täglich
27	m	25	DE (Nordrhein-Westfalen)	Germanistik, DaF	CN	Bachelor	1	6	täglich	ein paar Mal pro Woche	pro	täglich
29	w	30	DE (Nordrhein-Westfalen)	Germanistik	DE	PhD-Kandidatin	8	10	täglich	ein paar Mal pro Woche	pro	täglich

Anhang 2: Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

(Name, Vorname)

- Ich wurde ausreichend über die Untersuchung informiert.
- Ich erkläre mich bereit, dass im Rahmen der Studie Daten über mich gesammelt und anonymisiert aufgezeichnet werden. Es wird gewährleistet, dass meine personenbezogenen Daten nicht an Dritte weitergegeben werden. Meine persönlichen Daten unterliegen dem Datenschutzgesetz.
- Ich weiß, dass ich jederzeit meine Einverständniserklärung, ohne Angabe von Gründen, widerrufen kann, ohne dass dies für mich nachteilige Folgen hat.
- Mit der vorstehend geschilderten Vorgehensweise bin ich einverstanden und bestätige dies mit meiner Unterschrift.

(Ort, Datum)

(Unterschrift)

Anhang 3: Materialien der Lautleseaufgabe

Sätze (Richtig)	Sätze (Falsch)	Kategorien
1. Letzten Monat war ich in Tschechien.	1. <u>Letzter</u> Monat war ich in Tschechien. 2. Letzten Monat war ich <u>im</u> Tschechien.	1) Rot steht für Fehler von Kasustypen (3) oder Kasusmarkierung (2) 2) Blau steht für Fehler von Verbstellung (2) oder Verbformen (3) 3) Schwierige Laute sind grün markiert
2. Im Wald habe ich viele Eichhörnchen gesehen.	3. <u>In</u> Wald habe ich viele Eichhörnchen gesehen. A. Im Wald ich <u>habe</u> viele Eichhörnchen gesehen.	
3. Ich habe keinen Hunger, weil ich gerade ein Brötchen mit Rührei gegessen habe.	4. Ich habe keinen Hunger, weil ich gerade <u>einem</u> Brötchen mit Rührei gegessen habe. B. Ich habe keinen Hunger, weil ich <u>habe</u> gerade ein Brötchen mit Rührei gegessen. C. Ich habe keinen Hunger, weil ich gerade ein Brötchen mit Rührei <u>geessen</u> habe. D. Ich habe keinen Hunger, weil ich gerade ein Brötchen mit Rührei gegessen <u>haben</u> .	
4. Ich repariere meine Schlittschuhe mit einem Schraubenzieher.	5. Ich repariere meine Schlittschuhe mit <u>einen</u> Schraubenzieher.	
5. Meine Oma mag am liebsten Rhabarberkuchen und Pfefferminztee.	E. Meine Oma <u>magt</u> am liebsten Rhabarberkuchen und Pfefferminztee.	

Anhang 4: Materialien der Schreibaufgabe

Wählen Sie **eines** der folgenden Themen, über das Sie einen kurzen Text (**100 -150 Wörter**) schreiben möchten.

1. Thema (Bitte nur eines auswählen):

- Soll die Zeitumstellung abgeschafft werden?
- Ist das 49-Euro-Ticket eine gute Idee?
- Welche Vor- und Nachteile bietet das Internet seinen Nutzern?
- Soll die Handynutzung in Lehrveranstaltungen an der Uni verboten werden?
- Soll das Bargeld abgeschafft werden?

2. Bitte beziehen Sie die folgenden Punkte in Ihr Schreiben ein.

(Bitte überprüfen Sie am Ende, ob Sie alle Punkte berücksichtigt haben.)

- Beschreiben Sie zunächst die Problemsituation nach Ihrem Kenntnisstand.
- Was denken Sie? Was denken die anderen?
- Haben Sie Vorschläge, wie man die Situation verbessern könnte?

3. Verwenden Sie bitte alle folgenden Grammatikenelemente.

(Bitte überprüfen Sie am Ende, ob Sie alle Punkte berücksichtigt haben.)

- 1 Passiv
- 1 Nominalisierung
- 1 Präposition mit Genitiv

*Bitte bearbeiten Sie die Aufgabe selbstständig und nutzen Sie das Internet nicht für Zwecke jeglicher Art.

Anhang 5: Fragebogen für deutsche Testperson

Fragebogen

Angaben zur Person

Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens und Nachnamens (z.B. Anna Schmidt als „anSc“): _____

Alter: _____ Geschlecht: weiblich/ männlich/ divers

Muttersprache(n): _____ Geburtsort:

Falls nicht in Deutschland geboren, mit welchem Alter **kamen** Sie nach Deutschland?

Wohnort: _____ Wie lange wohnen Sie schon dort?
_____ Jahre

Haben Sie **außerhalb** von Deutschland gewohnt? Nein. Ja. Wo _____ Wie lange? _____

Angaben zur Ausbildung

Beruf: Student:in _____

Welchen Grad der Ausbildung haben Sie erreicht?

Mittlere Reife Abitur Bachelor Master Staatsexamen

Berufliche Ausrichtung bzw. Studienrichtung: _____

Angaben zum Sprachprofil

Sprechen Sie einen Dialekt? Nein Ja, _____

Haben Sie auf der deutschen Sprache ein Akzent? Nein Ja, _____

Welche Sprachen (**auch Ihre Muttersprache**) haben sie erlernt? In welchem Alter haben Sie begonnen, diese zu lernen? Nennen Sie außerdem das Umfeld, in dem Sie die Sprache erlernt haben.

Sprache	Alter	Umfeld (Familie, Schule, Universität, Sprachkurs, Arbeit usw.)

Anhang 6: Fragebogen für chinesische Testperson

Fragebogen

Angaben zur Person

Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens und Nachnamens (z.B. Anna Schmidt als „ansc“): _____

Alter: _____ Geschlecht: weiblich/ männlich/ divers

Muttersprache(n): _____ Geburtsort: _____

Wohnort: _____ Wie lange wohnen Sie schon dort? _____ Jahre

Wie lange haben Sie in Deutschland insgesamt gewohnt? _____ Jahre

Angaben zur Ausbildung

Beruf: Student:in _____

Welchen Grad der Ausbildung haben Sie erreicht?

Mittlere Reife Abitur Bachelor Master Staatsexamen

Berufliche Ausrichtung bzw. Studienrichtung:

(bitte benennen Sie alle, falls es mehrere gibt.)

Angaben zum Sprachprofil

Wie lange haben Sie sich an einem Deutschkurs teilgenommen (in China + in Deutschland + ggf. in anderen Ländern)? _____ Jahre

Haben Sie sich an einem offiziellen Deutshtest teilgenommen

(DaF/Goethe/TELC/DSH/PGH/PGG, Einstufungstest an einer Uni, usw.)?

A. Ja. Und der Name ist _____ und das Ergebnis/die Stufe ist _____

B. Nein.

Welche Sprachen (**auch Ihre Muttersprache**) haben sie erlernt? In welchem Alter haben Sie begonnen, diese zu lernen? Nennen Sie außerdem das Umfeld, in dem Sie die Sprache erlernt haben.

Sprache	Alter	Umfeld (Familie, Schule, Universität, Sprachkurs, Arbeit)	Häufigkeit der Verwendung (täglich, ein paar Mal pro Woche, ein paar Mal im Monat, seltener)

Anhang 7: Bewertungsbogen und Fragebogen der Bewerter

Erhebung der Muttersprachlichkeits-Studie

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

hiermit laden wir Sie herzlich ein, an unserem Forschungsprojekt und der anschließenden Befragung teilzunehmen! In unserem Forschungsprojekt geht es um die Beurteilung der muttersprachlichen Kompetenz. Sie können sich auf Ihre erste Intuition verlassen und es gibt keine richtige oder falsche Antwort.

Es gibt insgesamt 30 Aufnahmen und 30 Texte, die in 3 Gruppen (A, B, C) zu je 10 Fragen unterteilt sind. Die Reihenfolge der Aufgaben ist **zufällig**. Es gibt **kein Zeitlimit** für die Bearbeitung der Aufgaben, und die Aufgaben sollten etwa 30 Minuten dauern. Es ist wichtig, die Aufgaben mit einem **Rechner (nicht auf einem Handy)** zu Hause **in Ruhe** zu bearbeiten.

Schließlich bitten wir Sie um einige Informationen, die wir für die Analyse der Bewertungsdaten benötigen. Die Erhebung ist anonym — die Daten werden nicht auf Sie als Person zurückgeführt.

In dieser Umfrage sind 80 Fragen enthalten.

Audiogruppe A

In diesem Teil finden Sie 10 Aufnahmen. Bitte hören Sie zu und entscheiden Sie, wie wahrscheinlich es ist, dass Sie eine/einen deutsche(n) MuttersprachlerIn hören?

Bitte hören Sie das Audiodatei bis zu Ende an.

Audio1



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich									Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte hören Sie das Audiodatei bis zu Ende an.

Audio2



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich									Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte hören Sie das Audiodatei [bis zu Ende](#) an.

Audio 3



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte hören Sie das Audiodatei [bis zu Ende](#) an.

Audio 4



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte hören Sie das Audiodatei [bis zu Ende](#) an.

Audio 5



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte hören Sie das Audiodatei bis zu Ende an.

Audio 6



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte hören Sie das Audiodatei bis zu Ende an.

Audio 7



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte hören Sie das Audiodatei bis zu Ende an.

Audio 8



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte hören Sie das Audiodatei bis zu Ende an.

Audio9



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte hören Sie das Audiodatei bis zu Ende an.

Audio10



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Textgruppe A

In diesem Teil finden Sie 10 Texte. Bitte lesen Sie sie und entscheiden Sie, wie wahrscheinlich es ist, dass sie von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurden?

Bitte lesen Sie den Text.

Text 1

Viele Lehrende denken, dass die Handynutzung während des Unterrichts ein Problem darstellt. Weiterhin wird es öfter als Störfaktor angesehen und nicht toleriert.
Ich denke, dass die Handynutzung den Studierenden Vorteile geben kann aber auch bei Missbrauch mehr kontra produktiv ist. Durch die Nutzung kann man auf Notizen zurückgreifen oder Kleinigkeiten überprüfen. Auch für den Unterricht kann es von Vorteil sein, wenn die Studierenden offene Fragen nachschlagen dürfen. Auch viele Kommilitonen greifen gerne darauf zurück ihr Handy zu nutzen. Ob es ein Austausch ist. Oder zur Informationsbeschaffung. Um die Situation auflockern zu können müsste gegenüber den Studierenden mehr Vertrauen und die Freiheit gegeben werden.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte lesen Sie den Text.

Text 2

Die Zeitumstellung ist ein kontroverses Thema, was man in Deutschland auch in viele anderen Ländern, die Sommerzeit eingeführt haben, das sich um die Frage dreht, ob sie abgeschafft werden sollte.
Persönlich tendiere ich dazu, die Zeitumstellung abzuschaffen. Zweimal im Jahr die Uhrenumstellung führt möglicherweise zu Schlafstörung und behinderte Rhythmus. Befürworter der Zeitumstellung argumentieren, dass sie Energieeinsparungen ermöglicht, weil das Tageslicht besser nutzen zu können.
Jahrelang wurde dieses Thema diskutiert. Um eine fundierte Entscheidung zu treffen, sollten umfassende Forschungsstudien durchgeführt werden, um die Auswirkungen auf verschiedene Bereiche zu bewerten.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte lesen Sie den Text.

Text 3

Ab Mai 2023 wurde das 49-Euro-Ticket eingeführt. Im letzten Jahr gab es für drei Monate das 9-Euro-Ticket. Mit diesem war es möglich den Regionalbahnverkehr deutschlandweit zu nutzen. Viele nutzten dieses Angebot. Auf der einen Seite wurde es als gut angesehen, da die Menschen die Möglichkeit hatten, günstig und nachhaltig von einem Ort zum anderen zu kommen. Doch auf der anderen Seite führte es zu viel Chaos, da so viele Menschen, die zuvor die Bahn nicht nutzen, nun auch mit der Bahn unterwegs waren. Das Einführen des 49-Euro-Tickets soll eine Art Kompromiss darstellen. Allerdings sind viele nicht bereit für den Preis von 49 Euro komplett auf den Bahnverkehr umzusteigen. Ich halte die Einführung des 49-Euro-Tickets für eine gute Lösung mit dessen Hilfe mehr Menschen die Bahn nutzen können, um so nachhaltiger zu sein. Um das Bahnfahren noch attraktiver zu gestalten und mehr Menschen vom nachhaltigen Transport zu überzeugen, sollte die deutsche Bahn aber noch an sich arbeiten, um ihnen schlechten Ruf wegen Verspätungen und Ausfällen zu verbessern.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte lesen Sie den Text.

Text 4

Das Internet gibt fast allen Menschen die Möglichkeit, Informationen über eine sehr große Spannweite an Themen zu bekommen. Aber mit dieser enormen Masse an Information kommen auch Probleme wie zum Beispiel Fake-News oder Hate Speech auf. Das Nutzen vom Internet ist also nicht Vorsicht zu genießen, denn oft weiß man auch nicht, von wem die Informationen kommen, die einem vorgeschlagen werden. Trotz dieser Herausforderungen kann man lernen, auf den richtigen Interseiten nach Informationen zu suchen. In der Schule und Universität wird beispielsweise Google Scholar vorgeschlagen, was ich auch persönlich gerne für Recherchen nutze. Mein Vorschlag ist, mehr Kindern und Jugendlichen beizubringen, wie man das Internet gut und korrekt nutzen kann, ohne falsche Informationen zu bekommen und Hate Speech zu verbreiten.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte lesen Sie den Text.

Text 5

Jeder Student kennt dieses Problem. Eigentlich möchte man aufmerksam der Vorlesung folgen und wird dann immer wieder durch die Nutzung des Handys abgelenkt. Meiner Meinung nach lenkt die Nutzung des Handys während der Lehrveranstaltung ab und führt zur Unkonzentriertheit. Auf der anderen Seite gibt es Positionen, die die Ansicht vertreten, dass das Nutzen von Handys während der Vorlesung hilfreich ist, da schnell Inhalte nachgeschlagen werden können und beim Verständnis des Inhaltes helfen. Die Situation könnte verbessert werden, in dem die Nutzung des Handys nur für Studenten erlaubt wird, dessen Anliegen sich auf die Vorlesungsinhalte beziehen.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte lesen Sie den Text.

Text 6

Die Handynutzung ist in Lehrveranstaltung an vielen Uni verboten. Viele Befürsager denken, dass das Handy uns nicht auf Lehren oder Lernen konzentrieren lässt. Die Studierenden und die Lehrenden sind zu viel abhängig von der Handynutzung. Auf der anderen Seite sind die anderen gegen das Verbot und benutzen Handys in Lehrveranstaltung. Wegen der Entwicklung der Technik und Informatik, ändert die Handynutzung unser Leben in allen Bereichen. Man kann durch Handy sehr schnell viele Lern- und Lehrinformationen bekommen und sammeln. Die Situation ist kompliziert, ob die Handynutzung in Lehrveranstaltung an der Uni ganz verboten wird. Nach meiner Meinung kommt das darauf an. Man kann auf nötigen Fall Handys benutzen, um die Lehrveranstaltung zu fördern, aber wir sollen nicht süchtig auf Handy sein und die Fähigkeit zum Denken und Nachfragen verlieren.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte lesen Sie den Text.

Text 7

Seit den letzten Jahren wird Bargeld immer weniger genutzt und EC-Karten-Zahlung wird immer prominenter. Meiner Meinung nach kann die Zahlung des Bargelds abgeschafft werden. Ich persönlich habe kaum noch Bargeld dabei und zahle mittlerweile fast alles mit EC-Karte. Auch kleine Beträge beim Bäcker oder im Supermarkt zahle ich meistens mit Karte, sofern das möglich ist. Diejenigen, die gegen die Abschaffung des Bargelds sind, befürworten häufig das Zahlen mit Bargeld, weil dadurch die Anonymität bestehen bleibt. Zahlungen, die kontaktlos mit der Karte getätigt werden, können schließlich immer zurückverfolgt werden. Außerdem hätten Obdachlose, welche auf den Straßen Kleingeld sammeln, ein Problem, weil sie ihre Einnahmequelle verzerren würden. So wie die Situation mit Bargeld und EC-Karte gerade ist, ist nie vermutlich am besten, da an vielen Orten sowohl Bargeld-Zahlungen, als auch kontaktlose Zahlungen möglich sind.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte lesen Sie den Text.

Text 8

Durch die fortschreitende Digitalisierung wird immer mehr auf Bargeld verzichtet. Bargeldzahlung kann viele Bakterien übertragen und ist lästig aufgrund des Kopfrechnens. Viele junge Leute beschwerten sich, wenn es keine Option des bargeldlosen Zahlens gibt, ältere Generationen präferieren dies. Ich denke nicht, dass das Bargeld abgeschafft werden sollte, da es vielen ein Gefühl der Sicherheit bietet. Außerdem ist es für Bettler und Bettlerinnen sonst unmöglich, etwas einzunehmen. Ohne Bargeld sind diese Leute aufgeschmissen. Ein Argument gegen Bargeld ist die Einfachheit, die der Prozess des bargeldlosen Bezahlers mit sich bringt. Mit Hilfe von digitalen Geräten ist es möglich, schneller zu Zahlen, Rechenfehler zu vermeiden und selbst einen besseren Überblick über die eigene Finanzlage zu haben. Außerdem reduziert bargeldloses Bezahlen das Risiko für Überfälle zu reduzieren, da Diebe/Diebinnen nichts mitnehmen können. Meiner Meinung nach ist die Abschaffung des Bargelds ein langsames Prozess, den man nicht von jetzt auf gleich durchsetzen sollte. Irgendwann sollte aber das digitale Bezahlen die Norm sein.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte lesen Sie den Text.

Text 9

Bargeld gehört nicht zu einer hochmodernen Gesellschaft und wird selbst ohne aktives Eingreifen früher oder später automatisch von unserem Leben ausscheiden. Digitalisierung findet auf der ganzen Welt statt. Diejenige Länder, die über die Kerntechnologie einer digitalen Gesellschaft verfügen, werden die Richtung der Zukunft entscheiden können. Bereits vor 10 Jahren wurden schon große Aufmerksamkeit und Anerkennung auf dieses Gebiet geschenkt. Entsprechend sind viel neue Technik geboren, darunter das elektronische Zahlen. Dem zu verdanken war das gesellschaftliche Leben in den vergangenen 10 Jahren hocheffektiv. Allerdings gibt es immer noch Sicherheitsbedenken gegen elektronisches Zahlen. Besonders unter den älteren Generationen ist die Angst spürbar. Trotzdem ist dieses Trend nicht zu kehren. Es muss nur an verlässliche Lösungen gearbeitet werden. Und in vielen Ländern gibt es schon erfolgreiche Beispiele.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte lesen Sie den Text.

Text 10

Das 49-Euro-Ticket ist eine gute Erfindung. Mit diesem Ticket kann man für 49 € im Monat den deutschen Nahverkehr nutzen und sich durch Deutschland fahren lassen. Anstelle des teuren Taxis kann man nun preiswert von der Party nach Hause fahren. Kritiker bemängeln, dass das deutsche Nahverkehrsnetz nicht ausreichend ausgebaut ist und die Bahnen nicht pünktlich fahren. Das Gute an dem Ticket ist, dass viele Leute CO2 einsparen durch die Nutzung des ÖPNVs, und Deutschland somit die Klimaziele erreichen kann. Man könnte die Situation noch verbessern, indem die Streckennetze durch zusätzliche Züge ausgeweitet werden und sich somit die Verspätungen und vollen Züge verringern.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Audiogruppe B

In diesem Teil finden Sie 10 Aufnahmen. Bitte hören Sie zu und entscheiden Sie, wie wahrscheinlich es ist, dass Sie eine/einen deutsche(n) MuttersprachlerIn hören?

Bitte hören Sie das Audiodatei bis zu Ende an.

Audio11



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte hören Sie das Audiodatei bis zu Ende an.

Audio12



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte hören Sie das Audiodatei bis zu Ende an.

Audio13



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte hören Sie das Audiodatei bis zu Ende an.

Audio14



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte hören Sie das Audiodatei bis zu Ende an.

Audio15



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte hören Sie das Audiodatei bis zu Ende an.

Audio16



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte hören Sie das Audiodatei [bis zu Ende](#) an.

Audio17



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte hören Sie das Audiodatei [bis zu Ende](#) an.

Audio18



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte hören Sie das Audiodatei [bis zu Ende](#) an.

Audio19



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte hören Sie das Audiodatei bis zu Ende an.

Audio20



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Textgruppe B

In diesem Teil finden Sie 10 Texte. Bitte lesen Sie sie und entscheiden Sie, wie wahrscheinlich es ist, dass sie von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurden?

Bitte lesen Sie den Text.

Text 11

Die Abschaffung des Bargeldes wird schon seit einigen Jahren kontrovers diskutiert. Besonders die ältere Generation in Deutschland steht diesem Thema sehr kritisch gegenüber. Viele jüngere Menschen zahlen jedoch nur noch ausschließlich mit ihrer Kreditkarte. Auch in der Universität hat sich das kontaktlose Bezahlen mit dem Handy oder der Bankkarte längst durchgesetzt. Meiner Meinung nach ist die Abschaffung des Bargeldes jedoch kritisch zu sehen. Ich zahle zwar auch sehr häufig kontaktlos, jedoch sollte jeder so zahlen dürfen, wie er/sie möchte. Verbessern könnte man die Situation, indem man zwar das Bezahlen mit der Karte weitestgehend etabliert, jedoch besonders beim Bäcker oder in Geschäften, in denen kleine Summen bezahlt werden, die Option des Zahlens mit Bargeld beibehält

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte lesen Sie den Text.

Text 12

Die Problemsituation rund um das Thema, ob Bargeld abgeschafft werden soll, bezieht mit ein, dass kaum noch jemand keine Karte zum bezahlen besitzt. Gerade junge Menschen führen nur noch selten Bargeld mit sich. Bargeld kann man verlieren und es kann einem leicht geklaut werden. Es gibt nur noch wenige Situationen, in denen man nicht mit Karte zahlen kann. Bargeld wird häufiger schneller ausgegeben und als größerer Verlust empfunden. Ich denke, dass diese Veränderung dem Zeitgeist angemessen ist und es ist unausweichlich, dass Menschen vermehrt die Karte zum Zahlen nutzen. Allerdings könnten gerade ältere Menschen Probleme mit dieser Umstellung haben und sich Gedanken wegen des digitalen Geldes machen. Man könnte die Situation verbessern, indem man weiterhin die Zahlung über beide Wege ermöglicht und zwar überall.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte lesen Sie den Text.

Text 13

Meiner Meinung nach sollte Barzahlung nicht abgeschafft werden. Es sollte zwar die Kartenzahlung ausgeweitet werden, jedoch die Barzahlung noch in essenziellen Bereichen im Leben möglich sein. Diese Bereiche sind für mich z.B. Supermärkte. Bei Supermärkten, welche nur Kartenzahlung akzeptieren droht eine Ladenschließung für eine entsprechende Zeit, wenn alle Lesegeräte ausfallen oder bei einem Teilausfall kommt es zu langen Schlangen. Auch Senioren benutzen vorzugsweise Barzahlung. Sie dürfen vom System nicht ausgeschlossen werden. Ein weiterer Ort ist die Gastronomie, die profitiert nicht zwingend von der Zahlung mit Karte. Es entstehen nämlich unnötige Gebühren für Sie durch diese Bezahlmethode. Bei der Barzahlung sparen sie sich diese. Barzahlung sollte also in essenziellen Lebensbereichen bleiben, auch wenn nach meinem Kenntnisstand die Mehrheit der Deutschen die Kartenzahlung wählen würde.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte lesen Sie den Text.

Text 14

In der Zeit der Digitalisierung sind immer mehr Leute daran gewöhnt, mit der Karte oder sogar per App aufs Handy zu bezahlen. Ich stimme der Tendenz zu, bin allerdings dafür, dass das Bargeld nicht abgeschafft werden sollte, sondern als Alternative zum Bezahlen erhalten bleibt. Es besteht immer noch die Möglichkeit, dass technische Probleme beim Bezahlen auftreten. Mit der Möglichkeit des Bargeld-Bezahlens kann man sich auf solche Fälle gut vorbereiten. Zweitens ist das Bezahlen mit Bargeld für ältere Leute freundlicher, da manche davon noch keinen Zugang zum E-Bezahlen haben. Darüber hinaus würde ich weiterhin Trinkgeld als Bargeld geben, um deutlich zu machen, dass die Bedienung für ihre bestimmte Bemühung belohnt wird.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte lesen Sie den Text.

Text 15

In den letzten Wochen stand die Diskussion über die Einführung des 49-Euro-Tickets im Mittelpunkt der Nachrichten. Die Einen vertreten die Meinung, dass der Bund nicht das Geld für die entstehenden Kosten übrig hat. Dieses Ticket würde Zugfahrten allerdings deutlich attraktiver machen. Gerade Pendlern würde die Einführung des Tickets deutlich vereinfachen. Auch bezüglich der Klimakrise, welche nach wie vor nicht an Aktualität verloren hat, lohnt es sich, dass Bahnfahrten attraktiver zu gestalten. Die Deutsche-Bahn hat aber auch andere Schwierigkeiten. Das 49-Euro-Ticket löst nicht alle Probleme. Es braucht Geld für die Sanierung der Gleise und den Streckenausbau allgemein, um die immensen Verspätungen der Bahn beheben zu können. Nichtsdestotrotz, war die Entscheidung, richtig, dass das 49-Euro-Ticket eingeführt wurde.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte lesen Sie den Text.

Text 16

Zusammen mit der Digitalisierung und den innovierten Techniken sind kontaktlose Zahlungsmittel langsam der neue Trend geworden. In einigen Ländern werden seit langem verschiedene Apps entwickelt, damit der Alltag viel vereinfacht werden kann. Man sagt immer, dass das Handy nun das allerwichtigste ist.

In Deutschland sieht die Situation anders aus. Der Anteil vom Bargeldgebrauch wirkt größer als der von mobilen Zahlungsmethoden. Die jüngeren Generationen bevorzugen natürlich Kartenzahlung und Apple Pay, während die Älteren lieber das Bargeld fest in ihren Hand nehmen. Außerdem kann in manchen Geschäften immer nur mit Bargeld bezahlt werden.

Kontaktlose Zahlungsmethoden bringen selbstverständlich ein entspanntes Leben, allerdings ist hier zu merken, dass viele Betrugsfälle dadurch ermöglicht werden.

Nicht zuletzt glauben viele Menschen, dass die echten Scheine ihnen viel mehr Geborgenheit als Bankkarten bieten können, welches meineserachtens auch wahr ist. Daher würde ich Bargeld ungern abschaffen lassen, sondern den Geschäften empfehlen, mehrere moderne Zahlungsmethoden anzubieten.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte lesen Sie den Text.

Text 17

In der heutigen Zeit, in der alles digitalisiert wird, wird auch die Verwendung von Geld verändert. Häufig gibt es Orte, an denen nur mit Karte gezahlt werden kann, wie z.B. der Uni-Mensa. Aber hier besteht ein Problem. Trotz des deutschlandweiten Besitzes jeder Person eines Bankkontos ab mind. 18 Jahren, hat man die Karte vielleicht nicht immer dabei. Auch kleinere Läden wie Kiosks, Döner-Läden oder kleiner Supermärkte, benötigen das Bargeld. Hier heisst sich auch der Wochenmarkt anführen. Es ist unmöglich, dass jeder Stand ein Kartenlesegerät mit sich führt, weil es teuer ist, Strom benötigt usw. Aufgrund des Stromverbrauchs würden mehr Kosten für die Verkäufer anfallen. Auch private Geschäfte oder Geldgeschenke profitieren stark vom Bargeld, weil es viel umständlicher ist, alles zu überweisen. Deshalb ist es sinnvoll, Bargeld weiterhin zu benutzen.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte lesen Sie den Text.

Text 18

In den letzten Jahren wurde die Mobilzahlung per Smartphone im alltäglichen Leben eingesetzt. Traditionell bezahlt man mit Bargeld und dies hat seinen Vorteil: die Barzahlung ist eine einfache und sichere Zahlungsart und bietet eine Möglichkeit, anonym zu bezahlen, damit die privaten Daten des Zahlers beim Zahlen geschützt werden. Aber sie hat auch einige Nachteile: zuerst sind die Münzen schwer bei sich mitzubringen. Zweitens muss der Zahler das Risiko eingehen, das Geld mit falscher Anzahl zurück zu bekommen. Im Vergleich dazu kann die Mobilzahlung solche Probleme vermeiden.

Allerdings soll das Bargeld meiner Meinung nach nicht abgeschafft werden. Es gibt noch Alten und Kinder, die die Fähigkeit nicht besitzen, die Payment Applikationen auf dem Handy herunterzuladen und zu verwenden.

Hierzu möchte ich einen Vorschlag geben. Wenn es möglich ist, sollen die beiden Zahlungsarten, nämlich die Mobilzahlung und die Barzahlung für die Kunden offen stehen. Der Verkäufer darf nicht, das Bargeld abzulehnen.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte lesen Sie den Text.

Text 19

Im Folgenden wird ein kurzer Text zu der Fragestellung verfasst, welche Vor- und Nachteile das Internet seinen Nutzern bietet.

Das Internet ermöglicht und vereinfacht zwar vieles, dennoch entstehen durch dieses auch viele Probleme, da es die Anonymität ermöglicht.

Ich glaube, dass man für weniger Anonymität im Internet sorgen muss. Viele Eltern haben die Sorge, dass ihre Kinder zunehmend gemobbt werden, da man sich im Internet verstecken kann. Allerdings wird das Internet auch für die Erleichterung des Alltags genutzt und bietet viele Vorteile, beispielsweise zum Online-Shopping. Man sollte in Zukunft einführen, dass während der Benutzung von social-media Angaben zur Person gemacht werden müssen und diese auch durch den Personalausweis etc. geprüft werden.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte lesen Sie den Text.

Text 20

Im Folgenden beschäftige ich mich mit der Frage, ob und inwiefern das 49-Euro-Ticket eine gute Idee ist. Unter Betrachtung dieser Frage ergeben sich einige Vor- sowie Nachteile, die diese Idee mit sich bringt. Gerade in der heutigen Zeit ist es wichtig Umweltbewusster zu leben und sich zunehmend mehr Gedanken über unsere Zukunft zu machen und dementsprechen mehr auf Nachhaltigkeit zu setzen. Somit finde ich die Einführung des 49-Euro-Tickets eine gute Alternative, um den ÖPNV-Verkehr für einige Leute attraktiver zu gestalten. Des Weiteren nutzen mehr Leute nun den ÖPNV-Verkehr und weniger das Auto. Dennoch ergibt sich auch für die bisherigen ÖPNV-Nutzer*innen, dass es nun deutlich voller in den Verkehrsmitteln wird. Auch zu verbessern ist das ÖPNV-Netz sowie die Verlässlichkeit.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Audiogruppe C

In diesem Teil finden Sie 10 Aufnahmen. Bitte hören Sie zu und entscheiden Sie, wie wahrscheinlich es ist, dass Sie eine/einen deutsche(n) MuttersprachlerIn hören?

Bitte hören Sie das Audiodatei bis zu Ende an.

Audio21



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte hören Sie das Audiodatei [bis zu Ende](#) an.

Audio22



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich									Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte hören Sie das Audiodatei [bis zu Ende](#) an.

Audio23



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich									Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte hören Sie das Audiodatei [bis zu Ende](#) an.

Audio24



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich									Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte hören Sie das Audiodatei bis zu Ende an.

Audio25



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte hören Sie das Audiodatei bis zu Ende an.

Audio26



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte hören Sie das Audiodatei bis zu Ende an.

Audio27



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte hören Sie das Audiodatei bis zu Ende an.

Audio28



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte hören Sie das Audiodatei bis zu Ende an.

Audio29



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte hören Sie das Audiodatei bis zu Ende an.

Audio30



Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie eine(n) **deutsche(n) MuttersprachlerIn** hören?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Textgruppe C

In diesem Teil finden Sie 10 Texte. Bitte lesen Sie sie und entscheiden Sie, wie wahrscheinlich es ist, dass sie von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurden?

Bitte lesen Sie den Text.

Text 21

Heutzutage wird das Bargeld viel weniger verwendet als früher. Dementsprechend sind die digitalen Zahlungsmittel deutlich häufiger im Einsatz. Ohne Bargeld zu wechseln wird der Zahlungsprozess in meisten Fällen effizienter. Neben der Vereinfachung und Beschleunigung des Zahlungsverfahrens können die Verfälschung der Geldscheine, die Geldwäsche und weitere ähnliche wirtschaftliche Verbrechen dadurch viel besser in Kontrolle gebracht werden. Deswegen vertreten viele die Meinung, dass das Bargeld abgeschafft werden soll. Ich bin aber nicht der Auffassung. Die Währung ist im Kern Träger der Kreditwürdigkeit des souveränen Staates. Die Form der Währung spielt dabei keine entscheidende Rolle. Aber das Bargeld im Umlauf kann gewissermaßen gewährleisten, dass die Zentralbank die Zins nicht unbegrenzt steuern kann. Hinzu kommt die Tatsache, dass eine bestimmte Gruppe der Bevölkerung weitergehend keinen oder nur sehr beschränkten Zugriff auf digitale Zahlungsmittel hat. Darüber hinaus leistet Bargeld in seiner materiellen Form laut zahlreicher Politikwissenschaftler von Anfang an Beitrag dazu, kulturelle und ideologische Botschaften an die Benutzer zu übermitteln. Zusammenfassend lässt sich ablesen, dass das Bargeld nicht abgeschafft werden soll.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte lesen Sie den Text.

Text 22

Das Internet bietet viele Vor- und Nachteile, welche stark diskutiert werden. Das Gute am Internet ist die Möglichkeit der weltweiten Vernetzung. Diese Vernetzung sorgt dafür, dass Wissen besser geteilt werden kann und Ungerechtigkeiten schneller aufgedeckt werden können. Es sorgt jedoch auch dafür das aufgrund der Vernetzung sich Menschen kontaktieren und organisieren, welche radikales Gedankengut weitertragen. Des Weiteren ermöglicht das Internet, das sammeln vieler persönlicher Daten. Dadurch werden viele Persönlichkeitsrechte verletzt. Für mich überwiegt der positive Nutzen des Internets. Aufgrund der Vernetzung konnten viele wichtige Themen präsentiert und die Diskurse intensiviert werden. Die Probleme mit der Datensicherheit können durch besser Gesetze zum Datenschutz gelöst werden.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich	1	2	3	4	5	6	7	8	Höchstwahrscheinlich
	<input type="radio"/>								

Bitte lesen Sie den Text.

Text 23

Letzten Sommer gab es drei monatelang das 9-Euro-Ticket, um die Bürger*innen, aufgrund der steigenden Kosten durch die Inflation zu entlasten. Danach wurde viel über ein Nachfolgemodell diskutiert. Von vielen Seiten wird kritisiert, dass die dauerhafte Finanzierung des 49-Euro-Tickets zu teuer sei. Allerdings bietet es meiner Meinung nach viele neue Möglichkeiten und hat viele Vorteile. So wird dadurch der Straßenverkehr entlastet. Wenn durch das 49-Euro-Ticket weniger Menschen Auto fahren, wird der CO₂-Ausstoß in Deutschland gesenkt, was besser für die Umwelt ist. Wegen des 49-Euro-Tickets, könnte die Verkehrsunternehmen allerdings Schwierigkeiten haben. Der Haushalt der Bürger*innen wird dadurch entlastet. Dies ist von Vorteil für viele Menschen, die durch die Inflation in finanzielle Schwierigkeiten geraten und so entlastet werden. Zudem könnte die Menschen zu einem umweltfreundlichen und klimafreundlicherem Handeln bewegen.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte lesen Sie den Text.

Text 24

Meiner Meinung nach ist es keine gute Idee das Bargeld komplett abzuschaffen. Trotzdem denke ich, ist es wichtig, dass es in Deutschland zukünftig mehr Möglichkeiten gibt, mit einer EC-Karte zu bezahlen. Durch Corona gibt es mittlerweile schon viel mehr Möglichkeiten mit einer EC-Karte anstatt bar zu bezahlen. Einige Beispiele dafür wären die Bäckereien oder Blumengeschäfte. Außerdem ist es eine gute Idee denke ich Aufklärungsarbeit über bargeldloses Zahlen zu tätigen, um in der Bevölkerung mehr Akzeptanz zu schaffen, denn in Deutschland herrscht der Konsens, dass das Bargeld noch nicht abgeschafft werden soll.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte lesen Sie den Text.

Text 25

Nach dem mehr oder minder großen Erfolg des 9-Euro-Tickets, das den Nutzer*innen das unentgeltliche Fahren mit ÖPNV und Regionalverkehr im gesamten Bund erlaubte, wird dieses Jahr nun das 49-Euro-Ticket eingeführt.
Als regelmäßige Nutzer*in des öffentlichen Nah- und Fernverkehrs erlebe ich die Schwierigkeiten, die sich dabei ergeben, tagtäglich am eigenen Leib.
Während die erschwingliche Nutzung vom ÖPNV- und Regionalverkehr vor allem in den Sommermonaten spürbar positiv zur Allgemeinstimmung im Freizeitverhalten vieler beiträgt, leiden diejenigen – die wie ich – grundsätzlich auf ÖPNV- und Regionalverkehr angewiesen sind, unter der Überlastung des (insbesondere) Regionalverkehrs.
Meiner Meinung nach muss der öffentliche Nah- und Fernverkehr als systemische Grundversorgung grundüberholt werden. Wenn sein nachloses Funktionieren gewährleistet ist, sollte dann statt eines 49-Euro-Tickets ein vom Bund finanziertes Ticket für alle eingeführt werden.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte lesen Sie den Text.

Text 26

Heutzutage wird intensiv über das Thema die Abschaffung von Bargeld in Deutschland diskutiert. Die Befürworter behaupten, dass digitale Bezahlung effizienter und sicher ist, da man einfach das Geld digital in seine elektronischen Geräte behalten kann, was den Verlust von Bargeld reduziert. Auf der anderen Seite, die Gegner sind davon skeptisch, da die digitale Bezahlung eine Bankkarte und deren Verknüpfung mit digitalen Zahlungseingängen erfordert, was ein höheres Risiko bringen könnte. Ich bin in der Meinung, dass es nicht möglich ist, das Bargeld komplett abzuschaffen. Ältere Menschen würden mit Sicherheit Schwierigkeiten haben, sich an die neuen Regeln zu gewöhnen. Wir können nicht die Nachfrage an dieser Gruppe ignorieren. Die beste Lösung für die Gesellschaft ist in einer schrittweisen Reduzierung des Bargeldumschlages liegen.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte lesen Sie den Text.

Text 27

Ob die Studentinnen und Studenten in Lehrveranstaltungen das Handy benutzen dürfen, wird seit Jahren zumindest innerhalb der Uni heftig diskutiert. Hinsichtlich der Dozentinnen und Dozenten soll die Handynutzung im Unterricht natürlich verboten werden, weil dies zum einen der Respekt vor Lehrer:innen und Lehrumgebung zeigt, zum anderen können die Lehrende rechtzeitig Rückmeldungen von den Zuhörern erhalten und besser einschätzen, ob die Lehrmethoden Wirksamkeit aufweisen und ob sich die Studierende Aufmerksamkeit auf den Kurs schenken. Hinsichtlich der Studierenden, sowie an meiner Stelle, gilt das aber anders. Es sollte erlaubt werden, dass wir uns wegen des langweiligen Lehrinhalts und des trockenen Lehrstils manchmal ablenken. Außerdem kommt es auch häufig vor, dass die Inhalte den Kursteilnehmer:innen schwerfallen und sie müssen mit dem Handy googeln, einige davon machen damit sogar Notizen wenn sie kein Heft mitbringen. Überall sollte die Situation ausführlich analysiert werden. Die Lehrende können nach Vereinbarung mit den Kursteilnehmer:innen eigene Unterrichtsordnung erstellen, die die Handynutzung im Kurs deutlich verbietet. Sonst haben die Studierende immer die Freiheit, nach Bedarf im Kurs zuzugreifen.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte lesen Sie den Text.

Text 28

Das Internet wird von dem Großteil der Menschen täglich genutzt, sei es zum Arbeiten, Chatten oder Surfen. Auf der einen Seite bietet das Internet seinen Nutzern viele Vorteile, wie die schnelle Beschaffung von Informationen oder die Möglichkeit neue Leute auf der ganzen Welt kennenzulernen. Auf der anderen Seite bietet das Internet auch eine Plattform für Menschen, die anonym kriminell tätig werden. Ich denke, dass das Internet trotz des Bereitstellens einer Plattform, wo Menschen potentiell etwas kriminelles machen können, einen Vorteil für die Menschen bringt. Auch viele andere Menschen sind meiner Meinung, dass das Internet mehr Vorteile bietet, als Nachteile. Es wird bereits daran gearbeitet das Internet sicherer zu machen. Es ist wichtig besonders Kinder im Internet zu schützen, deswegen sollte besonders am Kinder- und Jugendschutz gearbeitet werden.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte lesen Sie den Text.

Text 29

Das 49-Euro-Ticket ermöglicht es Reisenden, ausgewählte öffentliche Verkehrsmittel deutschlandweit für nur 49 € pro Monat zu nutzen. Das Ziel besteht darin, die hohen Bahnpreise zu reduzieren und den durch die Epidemie verursachten Rückgang des Reiseaufkommens abzufedern. Diese Idee führt jedoch vom ersten Moment an zu kontroversen Diskussionen. Als Fahrgast halte ich das 49-Euro-Ticket für eine großartige Maßnahme, weil ich damit kostengünstig zwischen verschiedenen Orten pendeln und reisen kann. Dennoch bestehen Bedenken, dass es die Wirtschaft belastet und zu überfüllten Zügen führt. Um diese Sorgen zu mindern, sollte zunächst eine sorgfältige Überlegung zum Preis angestellt werden. Angesichts der möglichen Überlastung können Fahrpläne verdichtet werden, wobei die grundlegenden Interessen der Eisenbahner gewahrt bleiben müssen. Insgesamt überwiegen die Vorteile des 49-Euro-Tickets die Nachteile, sofern man die Ausgestaltung und Umsetzung dieser Idee gründlich bedenkt.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte lesen Sie den Text.

Text 30

Das Internet bietet seinen Nutzern einige Vor- und Nachteile. Dank des Internets haben Menschen heutzutage Zugang zu einer riesigen und stetig wachsenden Menge an Information, was durch neuartige KI-Technologie noch schneller denn je vorangetrieben wird. Gerade unter jungen Leuten genießt das Internet große Beliebtheit, während sich unter älteren Leuten noch eine gewisse Skepsis hält. Das ständige Kritisieren der jüngeren Generationen stößt meist auf taube Ohren, ist jedoch wie in den meisten Fällen auch hier nicht unbegründet. Da jeder in der Lage ist, Informationen im Internet zu veröffentlichen, ohne seine Quellen zu verifizieren, ist dies ein Problem, das die Leute mit den nötigen Fähigkeiten auszustatten, um Informationen zu verifizieren bevor man sie für bare Münze nimmt.

Wie wahrscheinlich ist es, dass es von einer/einem deutschen MuttersprachlerIn geschrieben wurde?

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

Höchstunwahrscheinlich								Höchstwahrscheinlich
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bewertungskriterien

Bitte geben Sie die Kriterien für Ihre Bewertungen in Stichworten an.

Welche Kriterien haben Sie bei der Bewertung berücksichtigt?

Bitte geben Sie Ihre Antwort(en) hier ein:

Audios/Sprechen

Texte/Schreiben

Fragebogen

Schließlich bitten wir Sie um einige Informationen, die wir für die Analyse der Bewertungsdaten benötigen.

Nachname: *

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Vorname: *

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Alter: *

● In dieses Feld dürfen nur Zahlen eingegeben werden.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Geschlecht: *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- weiblich
 männlich

Muttersprache(n): *

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Bitte nennen Sie alle Muttersprachen unabhängig von dem Beherrschungsgrad.

Sind Sie in Deutschland geboren und zur Schule gegangen? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja
 Nein

Falls nicht in Deutschland geboren, mit welchem Alter kamen Sie nach Deutschland? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Nein' bei Frage ' [F4]' (Sind Sie in Deutschland geboren und zur Schule gegangen?)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Wohnort: *

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Beruf: *

● Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Student:in

Sonstiges

Welchen Grad der Ausbildung haben Sie erreicht?

*

● Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Mittlere Reife

Abitur

Bachelor

Master

Staatsexamen

Sonstiges

Berufliche Ausrichtung bzw. Studienrichtung: *

● Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Grundschullehramt

Lehramt für Sekundarstufe I/II (Deutsch+Anderes)

Lehramt für berufliche Schulen und Sonderpädagogik

Linguistik/Sprachwissenschaft

Sonstiges

Haben Sie ein DaF/DaZ-Lehrerzertifikat? *

*

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja
 Nein

DaF/DaZ-Lehrerzertifikat: Lehrerzertifikat Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache

Versuchen Sie derzeit, ein DaF/DaZ-Zertifikat zu erlangen (z. B. durch die Teilnahme an Kursen/Praktika)? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Nein' bei Frage ' [F11]' (Haben Sie ein DaF/DaZ-Lehrerzertifikat?)

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja
 Nein

Haben Sie Erfahrung als DaF/DaZ-Lehrende(r)? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja
 Nein

Wenn ja, wie viele Jahre? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Ja' bei Frage ' [F12]' (Haben Sie Erfahrung als DaF/DaZ-Lehrende(r)?)

● In dieses Feld dürfen nur Zahlen eingegeben werden.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Lernen/Sprechen Sie Chinesisch? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja
 Nein

Haben Sie chinesische Kontakte (z.B. Familie, Freunde, Bekannte, Kommilitone, Kollegen..)? *

*

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja
 Nein

Wie oft sprechen/schreiben Sie mit den chinesischen Kontakten auf **Deutsch**?

*

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Ja' bei Frage '[F14]' (Haben Sie chinesische Kontakte (z.B. Familie, Freunde, Bekannte, Kommilitone, Kollegen..)?)

● Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

täglich

ein paar Mal pro Woche

ein paar Mal im Monat

seltener

Sonstiges

(Optional) Sie können hier gerne Ihre Kommentare/Bemerkungen/Ergänzungen hinterlassen, z.B. wenn Sie etwas im Fragebogen nicht beantworten können oder es keine Auswahlmöglichkeit gibt.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Noch einmal herzlichen Dank!

Übermittlung Ihres ausgefüllten Fragebogens:
Vielen Dank für die Beantwortung des Fragebogens.

Anhang 8: Audiodateien und Texte

In diesem Anhang befinden sich die Audiodateien der Sprechaufgabe und die Texte der Schreibaufgabe aller 30 Testpersonen, die an der Studie teilgenommen haben. Die jeweilige Zugehörigkeit zu den drei Testgruppen ist farblich gekennzeichnet.

- **Testgruppe 1 (DE)**

Deutsche Monolinguale ohne eingebaute gefälschte morphosyntaktische Fehler beim Sprechen

- **Testgruppe 2 (DE*)**

Deutsche Monolinguale mit eingebauten gefälschten morphosyntaktischen Fehlern beim Sprechen

- **Testgruppe 3 (CN)**

Chinesische L2-Deutschlernende

Durch Doppelklick auf das entsprechende Symbol wird die jeweilige Audiodatei abgespielt, bzw. der Text angezeigt³.

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30

³ **Hinweis:** Diese Funktion wird nicht von allen PDF-Viewern unterstützt. Adobe Acrobat Reader unterstützt diese Funktion.

Anhang 9: Datensatz

Die Ergebnistabelle mit den Gesamtbewertungen der Testpersonen sowie die gesammelten Informationen zu den Faktoren der Testpersonen und Bewerter ist hinter dem nachstehenden Symbol als Excel Tabelle verfügbar und kann durch Doppelklick auf das Symbol angezeigt werden.⁴

⁴ **Hinweis:** Diese Funktion wird nicht von allen PDF-Viewern unterstützt. Adobe Acrobat Reader unterstützt diese Funktion.