Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2024, 121–137.
Deutsch als Fremdsprache
DOI: https://doi.org/10.69962/JUG.2025.8

Deutsch als L3 nach Englisch als L2. Eine Analyse der Lernersprache anhand schriftlicher Textproduktion von Deutschlernenden mit Ungarisch als L1*

Viktória Lantos
Universität Szeged
lantosviktoria97@gmail.com

Abstract
In today's multilingual Europe, the ability to use multiple foreign languages has become increasingly important. In Hungary, students must learn two foreign languages during their secondary education. English is typically taught first and functions as a lingua franca, while German is often introduced as a second foreign language. This study explores the acquisition of German as a third language (L3) following English as a second language (L2), a context referred to as DaFnE (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch). The aim is to examine the influence of English on written German language production among Hungarian learners. The research analyzes the interlanguage elicited through written student texts, focusing on errors from a DaFnE perspective. Additionally, a questionnaire highlighted challenges and opportunities in second foreign language acquisition. The study investigates whether English is a bridging language and identifies lexical, grammatical, and orthographic transfer areas in learners' writing.

Keywords
Interlanguage, German as L3, written text production, transfer

1. Einleitung

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik hat in jüngerer Zeit erheblich an Relevanz gewonnen. Die Bedeutung der nutzbaren Fremdsprachenkenntnisse ist unbestritten, vor allem in der Europäischen Union (EU), die ein mehrsprachiges Kollektiv bildet. Der Europarat stellte die Forderung auf, dass die Bürger:innen der EU in drei Sprachen (d. h. neben der Erstsprache auf zwei weitere Fremdsprachen) kommunizieren können (vgl. Neuner et al. 2005: 20).

Die Wichtigkeit des Sprachenlernens wurde auch in Ungarn erkannt, deshalb ist die Förderung des Fremdsprachenunterrichts eine zentrale Aufgabe des ungarischen Schulsystems. Spätestens in der vierten Klasse der Grundschule[1] sollen alle ungarischen Kinder das Lernen der ersten Fremdsprache beginnen und in den Gymnasien ist die Aneignung zweier Fremdsprachen obligatorisch (vgl. Nat 2020). Wegen der weiten Verbreitung der englischen Sprache wird das

* Dieser Beitrag wurde mit fachlicher Unterstützung des vom Nationalen Forschungs-, Entwicklungs- und Innovationsfonds finanzierten Programms des Ungarischen Ministeriums für Kultur und Innovation erstellt.

[1] Die Grundschule in Ungarn dauert gewöhnlich 8 Jahre, unterteilt in die Primastufe (1–4) und die Sekundarstufe (5–8).

Deutsche immer seltener als erste Fremdsprache von ungarischen Lernenden gewählt. Darüber hinaus zeigt sich die Tendenz, dass sich der DaF-Unterricht in Ungarn in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt hat und die meisten Lernenden heute an sog. DaFnE-Unterricht teilnehmen, d. h. erst in der Mittelschule mit dem Lernen des Deutschen anfangen, wenn sie davor Englisch gelernt haben.

Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist es, die Besonderheiten vom Lernen des Deutschen als zweite Fremdsprache (L3) in Ungarn in Bezug auf schriftliche Textproduktion zu erforschen. Der Beitrag untersucht folgende Forschungsfragen: (a) Gibt es Situationen bei der schriftlichen Textproduktion, in denen Englisch als erste Fremdsprache (L2) an die Stelle von Ungarisch als Erstsprache (L1) tritt und als Transferquelle fungiert? (b) Auf welchen sprachlichen Ebenen des Deutschlernens wird der Einfluss des Englischen als L2 deutlich, und an welchen Stellen sind Transferphänomene zu erwarten?

Meine Hypothesen im Sinne der obigen Fragen sind die Folgenden: (a) Beim Erlernen des Deutschen als L3 kann man solche Strukturen in Bezug auf Rechtsschreibung, Lexik oder Grammatik entdecken, in denen die mit dem Deutschen verwandte englische Sprache an die Stelle von Ungarisch als L1 tritt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass das Ungarische, als tatsächliche L1, weder genetisch mit dem Deutschen verwandt noch typologisch nahestehend ist. (b) Der Einfluss des Englischen kann auf allen sprachlichen Ebenen auftreten. Transferphänomene können sowohl in Bezug auf die Lexik als auch in Bezug auf die Grammatik und Rechtschreibung vorkommen. Auch auf der Textebene greifen die Lernenden auf ihre Englischkenntnisse zurück.

Als methodische Basis der Untersuchung gelten die Elizitierung von Lernersprache aufgrund von schriftlichen Schüler:innentexten und eine Fehleranalyse aus der DaFnE-Perspektive. Die Proband:innen der Untersuchung sind 15–18-jährige Lernende mit Ungarisch als L1, die am DaFnE-Unterricht an der Sekundarstufe teilnehmen, und deren Sprachkompetenz im Deutschen dem Niveau A2 entspricht.

Der Beitrag gliedert sich in fünf Teile. Nach der Einleitung werden die wichtigsten Merkmale von Deutsch als Fremdsprache nach Englisch dargestellt. Dann werden die Begriffe der Lernersprache und Fehlerklassifikation umrissen. Daraufhin wird die Forschung vorgestellt, dabei wird auf die Forschungsmethoden, die Forschungsfragen und -hypothesen eingegangen. Auf die Vorstellung der Proband:innen, der Instrumente der Datenerhebung und der Datenanalyse folgt die Reflexion der Forschungsergebnisse.

2. Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE)

Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts lässt sich die Dominanz der englischen Sprache gegenüber anderen wählbaren Fremdsprachen eindeutig feststellen. Es entspricht einem klaren Trend, dass Lernende Englisch als erste zu erlernende Fremdsprache wählen – eine Entwicklung, die kaum überrascht, da Englisch gegenwärtig als die primäre internationale Verkehrssprache gilt. Die überwiegende Mehrheit der medialen und digitalen Inhalte – etwa Fachartikel, Filme, Bücher oder Computerspiele – ist primär in englischer Sprache verfügbar.

Aufgrund der sinkenden Zahl von Schüler:innen, die sich bereits im Grundschulalter für das Deutsche entscheiden, ist der Deutschunterricht in Ungarn vor allem dadurch geprägt, dass die meisten Lernenden erst im Sekundarbereich I oder II nach dem Englischunterricht mit dem Erwerb der deutschen Sprache beginnen. Diese Lernenden nehmen in der Regel am sog. DaFnE-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) teil. Da sie bereits über Erfahrungen im Erlernen einer Fremdsprache verfügen, sollten sie – im Sinne eines sprachendidaktisch reflektierten Ansatzes – anders unterrichtet werden als Lernende, die sich noch in der Phase des Erstfremdsprachenerwerbs befinden (vgl. Hufeisen 2003a: 7).

Die theoretische Grundlage der vorliegenden Untersuchung bildet das Faktorenmodell von Hufeisen (vgl. 2003a, 2003b, 2010; Hufeisen/Gibson 2003, 2019), das – in Übereinstimmung mit der Einschätzung von Berényi-Nagy (vgl. 2017: 1) – als besonders relevant für den Bereich des DaFnE-Unterrichts angesehen werden kann. Innerhalb dieses Modells unterscheidet Hufeisen (vgl. 2003a, 2003b, 2010, 2019; Hufeisen/Gibson 2003) folgende Erwerbsstufen:

(a) den Erwerb der Erstsprache (L1),
(b) den Erwerb der Zweitsprache bzw. ersten Fremdsprache (L2),
(c) den Erwerb der Drittsprache bzw. zweiten Fremdsprache (L3),
(d) sowie den Erwerb weiterer Fremdsprachen (Lx).

Die zentrale Aussage des Faktorenmodells in diesem Zusammenhang besteht darin, dass sich die Faktoren, die den Erwerb der ersten und der zweiten Fremdsprache beeinflussen, sowohl qualitativ als auch quantitativ unterscheiden (vgl. Hufeisen 2010: 201). Beginnen Lernende mit dem Erwerb einer zweiten Fremdsprache, so wiederholen sie zugleich den Prozess des Sprachenlernens (vgl. ebd.: 203). Dabei treten zu den bereits beim Erwerb der ersten Fremdsprache wirksamen Faktoren – wie physiologische, lernerexterne, kognitive, emotionale sowie sprachliche Einflussgrößen – zusätzliche, sog. fremdsprachenspezifische Faktoren hinzu. Die im Rahmen des Erstfremdsprachenerwerbs entwickelten Lernstrategien und -erfahrungen können beim Lernen der zweiten Fremdsprache produktiv genutzt werden. Lernende müssen sich sprachliche Strukturen und Lernmechanismen somit nicht vollständig neu aneignen, sondern können auf bereits vorhandenes Wissen zurückgreifen. Zudem erfolgt die Anbindung neuer sprachlicher Inhalte nicht mehr ausschließlich über die Erstsprache, sondern auch über die bereits erworbene erste Fremdsprache (vgl. Hufeisen/Gibson 2003: 18). Daraus ergibt sich ein klarer positiver Effekt der individuellen Mehrsprachigkeitsentwicklung, der sich lernpsychologisch und didaktisch vorteilhaft auf weitere Spracherwerbsprozesse auswirkt.

3. Umgang mit Fehlern in der Lernersprache

3.1. Lernersprache

Oft wird über die sog. fehlerhafte Lernersprache gesprochen, die eine Menge Fehler beinhaltet und die immer korrigiert und entwickelt werden muss. Lange Zeit wurden Fehler in der Forschung und im schulischen Kontext überwiegend negativ bewertet, und Fehler wurden oft bestraft. „Ein Glück, daß Schüler Fehler machen“ (Krumm 1990: 99) – mit dieser Aussage plädierte Krumm für einen anderen Umgang mit Fehlern und initiierte damit eine neue Diskussion. Heute wird in der Forschung zunehmend eine differenziertere Perspektive eingenommen: Fehler

CC BY

und Abweichungen werden als notwendige Bestandteile individueller Lernprozesse verstanden und gelten als normaler Bestandteil der Entwicklung (vgl. Kast 1999: 170; Kleppin 1995: 37, Sárvári 2024: 107–108).

Die Sprache der Lernenden wird als Lernersprache, als Interlanguage oder auch als Interimsprache bezeichnet (vgl. Kleppin 1995: 36). Nach Vertreter:innen der Interlanguage-Hypothese (vgl. Selinker 1992) enthält diese Sprache sowohl erst- als auch zweitsprachige Merkmale (vgl. Fekete 2014: 31), und steht zwischen Sprachen. Sie ist „nicht etwas, was sich linear und gleichmäßig entwickelt, von einem Nullpunkt an, bis hin zur Perfektion“ (ebd.), sondern sie ist ein spezifisches, von Lernenden entwickeltes Sprachsystem, das neben erst- (beziehungsweise zweit-, dritt- usw.) und zielsprachlichen Merkmalen auch eigene, spezifische Merkmale besitzt, die von beiden unabhängig sind (vgl. Fekete 2014: 31). Dieses System ist im ständigen Wandel und verändert sich in Richtung Zielsprache. Darüber hinaus kann es jedoch auch wieder in ein Stadium zurückfallen, das bereits als überwunden galt (vgl. Kleppin 1995: 36, Sárvári 2022: 26).

Gerade die Fehler verdeutlichen, wie sich die Lernersprache entfaltet und wie sich Lernende dabei ihr eigenes sprachliches System aufbauen, in dem bestimmte Fehler regelmäßig und systematisch auftreten (vgl. Kleppin 1995: 36). Mittlerweile betrachtet die Forschung Fehler in einem anderen Licht: Sie gelten als entwicklungsspezifische Notwendigkeiten und werden als selbstverständlicher Bestandteil des Lernprozesses anerkannt (vgl. Kast 1999: 170). Im Rahmen der Interlanguage-Hypothese werden die Lernenden als kreative und kognitiv aktive Subjekte betrachtet, die sprachliche Informationen bewusst verarbeiten. Die Entwicklung der Lernersprache wird dabei als ein dynamischer Prozess verstanden, in dem Lernende fortlaufend Hypothesen über Strukturen und Regularitäten der Zielsprache aufstellen und diese durch deren Anwendung überprüfen (vgl. Kleppin 1995: 36).

3.2. Fehlerklassifikationen

Bei der Elizitierung der Lernersprache können Fehler als bedeutende Indikatoren für den aktuellen Entwicklungsstand der Interimsprache betrachtet werden. Ihre systematische Klassifikation kann daher aus forschungsbezogener Perspektive von großem Nutzen sein. Obwohl Fehler sehr unterschiedliche Ursachen haben können, ist ihre eindeutige Kategorisierung nicht immer einfach (vgl. Chlosta / Schäfer / Baur 2018: 267). Nach Kleppin (1995: 29-36) lassen sich Fehlerursachen in folgende Kategorien einteilen:

(a) Einfluss der Muttersprache oder anderer (Fremd-)Sprachen: Interferenz
(b) Teile der Fremdsprache selbst als Fehlerursache: Übergeneralisierung, Regularisierung und Simplifizierung
(c) Kommunikationsstrategien
(d) Lernstrategien
(e) Elemente des Fremdsprachenunterrichts
(f) Persönliche (Stör-)Faktoren
(g) Sozio-kulturelle Faktoren.

Interferenzfehler entstehen durch negativen Transfer und können auf allen Sprachebenen auftreten (vgl. Chlosta/Schäfer/Baur 2018: 267). Vertreter einer kontrastiven Erwerbstheorie (vgl. z. B. Lado 1957; Fries 1945) plädierten dafür, dass Fehler voraussagbar wären, wenn man die

CC BY

Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache analysieren würde. Sie gingen davon aus, dass bei Elementen, die in den zwei Sprachen gleich sind, wegen der Wirkung positiven Transfers kaum Fehler aufträten, aber die Unterschiede zwischen den Sprachen zu Lernschwierigkeiten führten (vgl. Kleppin 1995: 30). Obwohl die vorliegende Arbeit in erster Linie auf solche Transfererscheinungen fokussiert, werden auch die anderen Kategorien kurz beschrieben, weil unbedingt darauf hingewiesen werden muss, dass nur ein Teil der Fehler in der Interimsprache auf Interferenzen zurückzuführen ist.

Übertragungen innerhalb der Zielsprache können auch für Fehler verantwortlich sein (vgl. ebd. 31). Zu dieser Kategorie gehören Übergeneralisierungen, Regularisierungen und Simplifizierungen. Übergeneralisierungen sind meist intralinguale Interferenzen, bei denen korrekt gelernte sprachliche Regeln falsch auf andere Strukturen übertragen werden. Typische Beispiele betreffen regelmäßige Formen, die auf unregelmäßige Verben, Pluralformen, Präpositionen, Kasus oder feste Wendungen angewendet werden. Auch der fehlerhafte Gebrauch des Infinitivs mit „zu“ nach Modalverben gehört dazu (vgl. Chlosta/Schäfer/Baur 2018: 268). „Eine Regularisierung liegt dann vor, wenn ein unregelmäßiges Phänomen zu einem regelmäßigen gemacht wird“ (Kleppin 1995: 31). Daneben treten Simplifizierungen vor allem im Bereich Morphologie und Syntax auf. Lernende vereinfachen komplexe Strukturen, z. B. durch Verwendung von Grundformen statt Kasusformen oder durch den Einsatz von Infinitiven statt finiter Verbformen. Auch lexikalisch zeigen sich Vereinfachungen, etwa durch Platzhalterwörter („Ding“, „Sache“) oder durch häufigen Gebrauch einfacher Wendungen wie „machen + Nomen“ (vgl. Chlosta/Schäfer/Baur 2018: 269).

Auch außersprachliche Faktoren können einen Einfluss auf Interimsprache haben, wie z. B. Elemente des Fremdsprachenunterrichts. So kann es vorkommen, dass viel intensiver geübte sprachliche Phänomene in der Interimsprache überrepräsentiert werden (vgl. Kleppin 1995: 35).

Daneben ist auch eine Aufteilung in Kompetenz- und Performanzfehler möglich. Kompetenzfehler (engl. „error“) sind Verstöße, die vom Lernenden nicht selbst erkannt werden können. Performanzfehler (eng. „mistakes“) können die Lernenden dagegen selbst korrigieren, wenn sie ihnen bewusstgemacht werden (vgl. Kleppin 1995: 39, Europarat 2001: 151–152, Sárvári 2024: 112).

In der Fachliteratur wird eine Klassifizierung von Fehlern häufig nach sprachlichen Ebenen vorgenommen (vgl. Kleppin 1995: 40). Demnach lassen sich phonetisch-phonologische Fehler unterscheiden, die sich in der Aussprache oder Orthografie äußern können. Hinzu kommen morpho-syntaktische Fehler, welche die Bereiche Morphologie und Syntax betreffen, sowie lexiko-semantische Fehler, die auf Wortwahl oder Bedeutungszuordnung zurückgehen. Ergänzend werden pragmatische Fehler beschrieben, die sich beispielsweise in Form von Stilbrüchen oder kulturell unangemessenem Sprachgebrauch zeigen. Schließlich wird auch die Kategorie der inhaltlichen Fehler berücksichtigt, die die sachliche Richtigkeit einer Äußerung betreffen.

Diese Kategorien lassen sich auch mit den Erwartungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) (vgl. Europarat 2001) auf Niveau A2 verknüpfen. Laut „Profile deutsch“ (Glaboniat et al. 2017) können Lernende auf A2-Niveau:

(a) mit einfachen Ausdrücken und kurzen Sätzen über alltägliche Themen schreiben,
(b) vertraute Inhalte mit begrenztem Repertoire darstellen,

CC BY

(c) Ereignisse mit einfachen Signalwörtern („zuerst“, „dann“, „zum Schluss“) zeitlich strukturieren,
(d) einfache Sätze mit Konnektoren wie „und“, „aber“, „weil“ verbinden,
(e) orthographische Grundregeln einigermaßen korrekt anwenden,
(f) einfache Strukturen verwenden, wobei sie elementare Fehler machen, aber in der Regel wird klar, was sie ausdrücken wollten,
(g) gelernte Wendungen kombinieren, um Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern.

Fehler auf diesem Niveau gelten also als normal und sind nicht zwangsläufig kommunikationsbehindernd. Vielmehr spiegeln sie typische Phasen des Zweit- oder Fremdsprachenerwerbs wider und sollten differenziert betrachtet werden.

4. Vorstellung der empirischen Untersuchung

4.1. Forschungsmethode

Den Forschungsgegenstand stellt die Lernersprache ungarischer DaFnE-Lernenden dar, die im Rahmen einer fremdsprachendidaktisch angelegten qualitativen Forschung untersucht wurde. Dabei kommt die Fehleranalyse zum Einsatz, bei der Transferfehler und andere Abweichungen systematisch klassifiziert und analysiert werden, um Einsichten in typische Lernerschwierigkeiten sowie in den Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb zu gewinnen. Ergänzend wird eine kontrastive Analyse der beteiligten Sprachsysteme (Deutsch, Englisch, Ungarisch) herangezogen, um strukturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen aufzuzeigen. Auf diese Weise lassen sich potenzielle Transferquellen identifizieren, die zur Entstehung bestimmter Fehler beitragen können, beispielsweise im Bereich der Morphologie, Syntax oder Wortstellung.

4.2. Forschungsfragen

1. Gibt es Situationen bei der schriftlichen Textproduktion, in denen Englisch als L2 an die Stelle von Ungarisch als L1 tritt und als Transferquelle fungiert?
2. An welchen Stellen des Deutschlernens wird der Einfluss des Englischen als L2 deutlich, und an welchen Stellen sind Transferphänomene zu erwarten?

4.3. Hypothesen

1. Beim Erlernen des Deutschen als L3 kann man solche Strukturen in Bezug auf Rechtsschreibung, Lexik oder Grammatik entdecken, in denen die mit dem Deutschen verwandte englische Sprache an die Stelle von Ungarisch als L1 tritt.
2. Der Einfluss des Englischen kann auf allen sprachlichen Ebenen auftreten. Transferphänomene können sowohl in Bezug auf die Lexik als auch in Bezug auf die Grammatik vorkommen. Auch auf der Textebene greifen die Lernenden auf ihre Englischkenntnisse zurück.

4.4. Proband:innen

An der Forschung haben 35 Lernende mit Ungarisch als L1 teilgenommen, die Deutsch als L3 nach Englisch als L2 in einem Gymnasium einer ungarischen Kleinstadt lernen, vier Personen haben keinen Text verfasst. 13 Personen besuchen die 10. Klasse und 22 Personen sind Elfklässler:innen, d. h. die Proband:innen beschäftigen sich seit zwei oder drei Jahren mit der deutschen Sprache. Der Anteil der Geschlechter der Proband:innen war bei der Datenerhebung annähernd ausgeglichen, es gab 19 weibliche und 16 männliche Teilnehmende. Das Durchschnittsalter der Lernenden beträgt 16 Jahre.

4.5. Instrumente

Die Datenerhebung erfolgte mittels einer schriftlichen Textproduktionsaufgabe (vgl. Abb. 1.), die das Verfassen einer mitteilungsbezogenen E-Mail beinhaltete. Nach Profil Deutsch (vgl. Géaboniat et al. 2017) können Lernende auf Niveau A2 „einfach über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete mit einem sehr begrenzten Repertoire an Wörtern und Strukturen schreiben“ (ebd. 125). Daher war es wichtig, dass sich die Schreibaufgabe mit einem Thema beschäftigt, zu dem die Lernenden vermutlich bereits über den entsprechenden Wortschatz und die notwendigen grammatikalischen Kenntnisse verfügen. Das Thema „Sommererlebnisse“ bietet in dieser Hinsicht eine geeignete Grundlage, da es im Fremdsprachenunterricht erfahrungsgemäß häufig thematisiert wird.

Aufgabe:

Dein Freund aus Deutschland hat dir eine E-Mail geschrieben.
Er fragt nach deinen Sommererlebnissen. Antworte ihm.

Bedanke dich für seine letzte E-Mail und drücke deine Freude darüber aus.
Informiere ihn darüber, wo du im Sommer warst und was du dort gemacht hast.
Frage nach seinen Sommerferien.

Schreib 30-60 Wörter.
Schreib zu allen 3 Punkten.

Abb. 1. Aufgabe zur Untersuchung: Mitteilungsbezogene E-Mail (erstellt von der Autorin, V.L.)

4.6. Datenerhebung

Die Datenerhebung fand zwischen dem 4. und dem 28. Februar 2025 statt und erfolgte durch eine von mir erstellte Aufgabe. Die Teilnehmenden bekamen die Aufgabe auf einem Blatt. Deshalb war es möglich, auch die Selbstkorrekturen wahrzunehmen. Die Teilnahme an der Untersuchung war freiwillig und anonym. Wie in der Einleitung dargestellt wurde, setzt sich die Forschung zum Ziel, die Besonderheiten vom Lernen des Deutschen als L3 in Ungarn in Bezug auf schriftliche Textproduktion zu erforschen. Die von Lernenden produzierten Texte wurden digitalisiert, um die Analyse zu erleichtern. Im vorliegenden Beitrag werden die von Schüler:innenaufsätzen erhobenen Daten ausgewertet. Durch die Analyse dieser Daten können

wertvolle Schlussfolgerungen in Bezug auf die Lernersprache ungarischer Deutschlernender, die an einem DaFnE-Unterricht teilnehmen, gezogen werden.

4.7. Datenanalyse

Die Datenanalyse sowie die Darstellung der erhobenen Daten basieren auf einer Fehleranalyse. Aus insgesamt 31 digitalisierten Schüler:innentexten wurden sämtliche Fehler (insgesamt 462 Items) extrahiert und in eine Excel-Tabelle eingetragen. Diese wurden anschließend entsprechend der vermuteten Fehlerursache kategorisiert. Insgesamt lassen sich 71 Fehler auf sprachliche Einflüsse aus der Erstsprache oder der zuerst erlernten Fremdsprache zurückführen – es handelt sich dabei um sogenannte negative Transfers. Dieser Beitrag beschäftigt sich ausschließlich mit Transferphänomenen, weshalb im Rahmen der Analyse nur diese Fehlertypen berücksichtigt und gemäß den sprachlichen Ebenen systematisiert wurden.

5. Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Forschung dargestellt und reflektiert. Diese Untersuchung konzentriert sich ausschließlich auf die Fehler, die auf negativen Transfer zurückzuführen sind, weil dieser Ansatz im Kontext des Lernens von Deutsch als L3 als besonders relevant gilt. Dies lässt sich durch das Faktorenmodell von Hufeisen (vgl. 2003a, 2003b, 2010; Hufeisen/ Gibson 2003, 2019) untermauern, da es darauf hinweist, dass beim Erwerb einer zweiten Fremdsprache neben der Erstsprache auch die zuvor gelernte Fremdsprache – im Sinne der sogenannten linguistischen Faktoren – eine Rolle spielt und somit die Entwicklung der Lernersprache mitprägt.

Die in der Untersuchung betrachteten Transferfehler werden gemäß den linguistischen Ebenen (z. B. Phonetik und Phonologie, Morphologie und Syntax, Lexik und Semantik) kategorisiert. Da die sich die Kategorien nach Kleppin (vgl. 1995: 40) im Rahmen der vorliegenden Analyse als zu eng erweisen und in den Schüler:innenaufsätzen Fehler auftreten, die sich nicht eindeutig der Lexik oder der Grammatik zuordnen lassen, erfolgt die Behandlung dieser Phänomene in einem gesonderten Unterkapitel mit dem Titel „Lexiko-grammatische Transferfehler“. Auf der phonetisch-phonologischen Ebene können Aussprachefehler bei der schriftlichen Textproduktion nicht untersucht werden, deshalb befasst sich die vorliegende Arbeit mit Orthografiefehlern. Transferbedingte Fehler können zwar auch auf der Textebene sowie im Bereich der Pragmatik auftreten. Dieser Beitrag geht jedoch auf deren Analyse nicht ein, da eine detaillierte Untersuchung dieser Aspekte eine umfassende Analyse der gesamten Texte voraussetzen würde, was den hier vorgegebenen Rahmen übersteigen würde. Auf dem Sprachniveau A2 stehen vor allem orthografische, lexikalische und grammatische Fehler im Vordergrund, da sie besonders häufig vorkommen. Für weiterführende Untersuchungen wäre eine vertiefte Analyse textueller und pragmatischer Phänomene jedoch ausdrücklich empfehlenswert.

5.1. Phonetisch-phonologische Transferfehler: Orthografiefehler

Bei der schriftlichen Textproduktion können die Rechtsschreibfehler auf der phonetisch-phonologischen Ebene untersucht werden. Orthografische Transferfehler stellen eine häufige Her-

ausforderung beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache dar, insbesondere bei mehrsprachigen Lernenden. Diese Fehler entstehen, wenn Schreibgewohnheiten oder orthografische Regeln aus bereits bekannten Sprachen – etwa der Erstsprache oder einer zuvor gelernten Fremdsprache – unbewusst auf das Deutsche übertragen werden. In diesem Kapitel werden typische orthografische Transferfehler bei Lernenden untersucht, die an einem sogenannten DaFnE-Unterricht teilnehmen. Ziel ist es, die Einflüsse der ungarischen und englischen Orthografie anhand von Lernenden produzierten Beispielen zu analysieren und aufzuzeigen, wie diese das Schreiben im Deutschen beeinflussen können. Bei der Auswahl der Beispiele war das Hauptkriterium, dass sie repräsentativ sind und den Einfluss des Englischen bzw. des Ungarischen auf die deutsche Rechtschreibung deutlich veranschaulichen.

Das von Hall und Ecke (2003) entwickelte „Parasitic Model“ bietet einen theoretischen Rahmen zur Erklärung von Transferphänomenen in der Rechtschreibung, die insbesondere im Umgang mit Kognaten häufig auftreten. Das Model beschreibt den Erwerb neuer lexikalischer Einheiten in einer weiteren Fremdsprache (z. B. L3) als parasitären Prozess, der auf bereits bestehenden Repräsentationen in L1 oder L2 aufbaut. Der zentrale Gedanke ist, dass Lernende neue Wortformen nicht isoliert abspeichern, sondern sie zunächst an bekannte Strukturen „andocken“. Dadurch entstehen Übergangsverbindungen, die den Abruf erleichtern, jedoch auch fehleranfällig sind. Das Modell erklärt, warum formbasierte Fehler (z. B. falsche Kognaten, Lautähnlichkeiten) besonders in frühen Erwerbsstadien auftreten. Im Rahmen des „Parasitic Model“ verläuft der Erwerb neuer L3-Wörter in mehreren Phasen. Zunächst werden neue Wortformen im Arbeitsgedächtnis gespeichert und mit phonologisch oder orthografisch ähnlichen Einträgen aus L1 oder L2 verknüpft. Diese „Gastgeberwörter“ fungieren als Ankerpunkte im mentalen Lexikon, doch können dabei Unterschiede zwischen der neuen Form und dem Ankerwort unzureichend verarbeitet werden, was zu fossilen Fehlrepräsentationen führt. In einem weiteren Schritt werden syntaktische Strukturen und Bedeutungszuordnungen häufig parasitär von der L1 oder L2 übernommen. Treten dabei Inkonsistenzen auf, greifen Lernende auf alternative Konzepte zurück oder konstruieren vorläufige Strukturen. Mit zunehmender Exposition und Übung entwickeln sich die Verbindungen schließlich zu eigenständigeren Repräsentationen: Parasitäre Zugriffe können durch stabilisierte, autonome Form-Frame-Konzept-Triaden ersetzt werden. Dennoch bleiben häufig Reste der parasitären Strukturen erhalten, die zu Interferenzen oder Transferfehlern führen können.

Einige Wörter in den Schüler:innenaufsätzen werden nach den Regeln der englischen oder der ungarischen Rechtschreibung geschrieben. Das Wort „Program“ (P02) (dt. „Programm“, eng. „program“ oder „programme“, ung. „program“) wird vielleicht mit großem Anfangsbuchstaben wie ein deutsches Wort geschrieben, aber enthält nur ein ‚m‘ am Ende wie im Englischen oder im Ungarischen und kann als Transfererscheinung betrachtet werden.

Die Schreibweise des Wortes „Buck“ (P09) (dt. „Buch“, eng. „book“, ung. „könyv“) sollte eine Transfererscheinung aus dem Englischen sein. Da das ungarische Wort nicht mit dem deutschen verbunden ist, kann hier die Ähnlichkeit zwischen den deutschen und den englischen Varianten eine Hilfe bedeuten und das Englische kann hier die Rolle einer Transferquelle übernehmen, obwohl es zu einem Transferfehler führt. Der Fehler kann auf mehrere Gründe zurückgeführt werden: Entweder haben die Lernenden nur Probleme mit der Schreibweise des Gra-

phems ‚ch' oder ist es auch ein Aussprachefehler, und dies führt zu einer falschen Phonem-Graphem-Zuordnung.

Bei Länder- und Städtenamen, die in den meisten Sprachen ganz ähnlich aussehen, kommt es häufig vor, dass sie mit dem englischen Namen beschrieben werden, z. B. bei dem Wort „Croatien" (P08) (dt. „Kroatien", eng. „Croatien", ung. „Horvátország") steht ein englisches ‚C' statt dem deutschen ‚K'. Entweder haben die Lernenden hier Probleme mit der Phonem-Graphem-Zuordnung wegen des Einflusses der englischen Sprache, oder es wird einfach ein englisches Wort statt des deutschen gewählt, und dieser Fehler gehört zu der lexiko-semantischen Ebene.

Beim Schreiben kommen Buchstabenvertauschungen und Buchstabenauslassungen als temporäre Schwierigkeiten sehr häufig vor. Die Schreibweise der Diphthonge (z. B. „diener" [P15], „Fraunden" [P06]), bzw. der Di- und Trigraphen („Schüss" [P29], „scriben" [P35]) kann zu Schwierigkeiten führen, besonders bei den Anfänger:innen. Der Buchstabe ‚ß' ist auch sehr oft problematisch, weil die Lernenden diesen in anderen Sprachen nicht antreffen (z. B. „Viele Liebe grüse!" (P05), „Viele liebe grüsse" [P07]).

Die meisten orthografischen Fehler stammen aus der Groß- und Kleinschreibung der Substantive. Da die Gattungsnomen sowohl im Ungarischen als auch im Englischen klein geschrieben werden, bedeutet diese Rechtschreibregel ein großes Problem beim Schreiben (z. B. „tag" [P28], „wetter" [P29], „zeit" [P29]). Oft haben die Lernenden Schwierigkeiten mit dem Wort E-Mail, und sie schreiben es so auf: „E-mail" (P20, P21, P29). „E-Mail" ist aber auch im Ungarischen problematisch, weil nach den ungarischen Rechtschreibregeln mehrere Formen erlaubt sind („e-mail", „email", „ímél").

Der regelmäßigste Transferfehler in Bezug auf die Orthografie, der aus dem Englischen stammt, ist die Großschreibung des Personalpronomens „ich", weil in dieser Sprache das Personalpronomen erste Person Singular „I" immer großgeschrieben ist.

Interpunktionsfehler und Fehler bei der Orthografie bestimmter Textsorten (hier: informeller Brief) gehören nicht zu der phonetisch-phonologischen Ebene, deshalb werden sie nicht in diesem Kapitel betrachtet, sondern auf der syntaktischen und auf der Ebene des Textes.

5.2. Lexiko-semantische Transferfehler

Beim Erlernen einer Fremdsprache spielen transferbedingte Fehler eine zentrale Rolle, insbesondere auf der lexikalisch-semantischen Ebene. Der Fokus dieses Kapitels liegt auf der Frage, inwiefern sprachliche Strukturen und Bedeutungszuweisungen aus dem Ungarischen und Englischen die Wortwahl im Deutschen beeinflussen. Ziel der Untersuchung ist es, typische Fehlermuster zu identifizieren und deren Ursachen im Sprachkontakt und in der Mehrsprachigkeit der Lernenden zu analysieren. Bei der Auswahl der Beispiele stand im Vordergrund, dass diese möglichst repräsentativ sind und typische lexikalisch-semantische Transferfehler veranschaulichen, die auf den Einfluss der Erstsprache bzw. der zuvor gelernten Fremdsprache beim Erwerb des Deutschen zurückzuführen sind. Ziel war es, anhand charakteristischer Fehlleistungen aufzuzeigen, wie die Bedeutungszuweisungen und Wortverwendungen der bekannten Sprachen die Wortwahl im Deutschen beeinflussen können.

In den von den Schüler:innen verfassten Texten kommt es wiederholt vor, dass deutsche Wörter durch ungarische oder englische ersetzt werden. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern

es sich in diesen Fällen um bewusste Ersetzungen handelt. Im Fall ungarischer Wörter ist davon auszugehen, dass sich die Lernenden der Unangemessenheit der gewählten Form bewusst sind, da diese nicht zum deutschen Wortschatz gehört. Vermutlich möchten sie einen Begriff ausdrücken, der ihnen gedanklich bereits zur Verfügung steht, für den ihnen jedoch noch die entsprechenden sprachlichen Mittel im Deutschen fehlen, wie bei den folgenden Beispielen:

(1) Wir sehr *sok* schwimmen in den Balaton. (P10)
(2) Hast du lernen *valami* neu? Und hast du gemacht interessant *dolgok*? (P33)

Bei der Verwendung englischer Wörter hingegen ist die Frage der Bewusstheit weniger eindeutig zu klären. Zum einen kann es sich um eine Lernstrategie handeln, bei der die Lernenden hoffen, dass das englische Wort auch im Deutschen verständlich oder korrekt ist – was angesichts der Vielzahl an Anglizismen (z. B. „juice“ [P17]), Internationalismen (z. B. „spezialist“ [P16], „fantastic“ [P30]) sowie lexikalischer Gemeinsamkeiten germanischer Herkunft (z. B. „salad“ [P16] „in Sea“ [P31]) durchaus eine erfolgversprechende Strategie sein kann. Zum anderen ist nicht auszuschließen, dass die Wahl des englischen Wortes unbewusst erfolgt. Dieses Phänomen kann auch bei zusammengesetzten Wörtern vorkommen, wie zum Beispiel „zweizimmer room“ (P16) oder „fußball game“ (P04).

Städte und Ländernamen, z. B. „Venice“ (P09) (dt. „Venedig“, ung. „Velence“) oder „Greek“ (P22) (dt. „Griechenland“, ung. „Görögország“), sind im Allgemeinen sehr ähnlich in den verschiedenen Sprachen. Die Lernenden kennen schon diese Ähnlichkeiten und greifen zu den englischen Varianten, wenn ihnen die Deutschen nicht einfallen.

Beispiel (3) zeigt deutlich, dass die zuvor erlernte englische Sprache den Lernprozess des Deutschen unterstützen kann, da ähnliche Wortformen leichter abgerufen werden können – auch wenn das Ergebnis fehlerhaft ist. Die teilnehmende Person erinnerte sich vermutlich daran, dass das englische Verb „to see“ dem deutschen „sehen“ ähnelt, weshalb sie dieses Verb zunächst korrekt notierte. Später wurde die Form ins Präteritum überführt, jedoch ersetzte sie die korrekte Form „sah“ durch „saß“, das jedoch ein anderes Verb darstellt. Es lässt sich nicht eindeutig klären, ob es sich hierbei um einen rein orthografischen oder auch um einen lexikalischen Fehler handelt. Aber es ist festzustellen, dass Präsensform des Verbes zuerst auf Englisch geschrieben wurde.

(3) Ich ~~*see*~~ *saß* viele *fußball game*. (P03)

Die sogenannten falschen Freunde sind Wörter aus verschiedenen Sprachen, die ähnlich oder gleich aussehen, aber eine unterschiedliche Bedeutung haben. Ein gutes Beispiel für ein solches Transferphänomen ist die Verwendung des deutschen Wortes „also“ anstelle von „auch“. Der Grund dafür liegt häufig in einer fehlerhaften Assoziation mit dem englischen Wort „also“, das lautähnlich ist, jedoch eine andere Bedeutung hat. Diese formale Ähnlichkeit führt dazu, dass Lernende das deutsche „also“ fälschlicherweise als Entsprechung von „auch“ verwenden und es entsprechend falsch im Text einsetzen, wie folgend:

(4) *Also* Ich habe viel in Computer gespielt. (P22)
(5) Ich *also* kann lange geschlafen. (P29)

CC BY

Die Verben „lernen“ und „studieren“ weisen auf den ersten Blick eine große Ähnlichkeit mit den englischen Entsprechungen „learn“ und „study“ auf (vgl. Lantos 2024: 155 f.). Im Ungarischen existiert für beide Konzepte lediglich ein einziges Verb: „tanulni“. Dies lässt zunächst vermuten, dass ungarische Lernende mit Englischkenntnissen keine Schwierigkeiten haben sollten, die beiden deutschen Verben korrekt zu verwenden. Diese Annahme erweist sich jedoch nicht als durchgehend zutreffend. Im Deutschen bezeichnet „lernen“ im Allgemeinen den Prozess des Wissenserwerbs, während „studieren“ überwiegend im Zusammenhang mit dem Hochschulstudium gebraucht wird. Auch im Englischen unterscheiden sich „learn“ und „study“ semantisch: „learn“ drückt in erster Linie den Erwerb von Wissen oder Fähigkeiten aus, während „study“ stärker auf den Lernprozess selbst bezogen ist (vgl. ebd.). Dieses Phänomen kommt auch als Transferfehler bei dem folgenden Beispiel vor:

(6) Ich bin viele *studieren* im Sommer und reiten viele. (P17)

5.3. Lexiko-grammatische Transferfehler

Es ist nicht einfach, die lexiko-semantischen und die morpho-syntaktischen Fehler zu unterscheiden, weil sie oft eine Beziehung haben. Die folgenden Fehler konnten auch in dem vorherigen Kapitel betrachtet werden und werden hier als lexiko-grammatische Fehler dargestellt. Sárvári geht davon aus, „dass sich Lexik und Grammatik nicht eindeutig voneinander trennen lassen“ (2023: 102), und bei der Produktion wohlgeformter Ausdrücke benötigen die Lernenden Wortschatz und Grammatik als lexiko-grammatische Einheiten. Die ausgewählten Beispiele veranschaulichen sprachliche Phänomene, bei denen grammatikalische Fehler auf Lücken im lexikalischen Wissen der Lernenden zurückzuführen sind. Es handelt sich dabei um Fälle, in denen die unzureichende Beherrschung des Wortschatzes grammatische Strukturen beeinträchtigt.

Besonders problematisch ist das deutsche Wort „Ferien“, da es im Ungarischen und Englischen sowohl im Singular als auch im Plural verwendet werden kann, im Deutschen jedoch ausschließlich im Plural vorkommt. Da somit Lernende die Sommerferien gedanklich im Singular konstruieren, kommt es in der Textproduktion zu einem Flexionsfehler (P02) oder zu Fehler bei der Artikeldeklination (P06):

(7) So *wird die Ferien* immer abwechslungsreich und schön. (P02)
(8) *In der ~~Ferinen~~ Ferien* ich und meine Familie ~~gehen~~ zu Balaton gehen. (P06)

Im Ungarischen und Englischen lässt sich die Bedeutung des Fahrradfahrens synthetisch, also mit einem einzigen Verb, ausdrücken – etwa „biciklizik“ im Ungarischen oder „to cycle“ im Englischen. Zwar existiert im Englischen auch die analytische Variante „to ride a bike“, jedoch ist im Deutschen ausschließlich die zweiteilige Konstruktion Fahrrad fahren üblich. Diese strukturelle Abweichung kann bei Lernenden zu Unsicherheiten oder Fehlern in der Verbbildung führen:

(9) Ich *fahrad* mit meine freund. (P03)

CC BY

Bei diesem Beispiel ist es auffällig, dass die teilnehmende Person ein Substantiv in der Stellung des Verbes verwendet, das wie ein Verb klein geschrieben ist (zwar auch andere Substantive werden in diesem Text klein geschrieben), aber nicht konjugiert wird. Wenn sie diesen Satz produziert, stützt sie sich vermutlich auf ihre ungarischen Sprachkenntnisse. Es ist anzunehmen, dass sie den Satz zunächst auf Ungarisch konstruiert, da ihr die entsprechende deutsche analytische Ausdrucksweise nicht einfällt – obwohl diese bereits auf Anfängerniveau vermittelt wird und auf dem Niveau A2 keine Schwierigkeiten mehr bereiten sollte. In diesem Fall könnte der ebenfalls analytisch aufgebaute englische Ausdruck „to ride a bike" ein potenzielles Hilfsmittel sein, um die Logik der deutschen Wendung zu verstehen. Dabei ist jedoch zu betonen, dass im Deutschen – anders als im Englischen – kein unbestimmter Artikel erforderlich ist. Die Lernenden könnten annehmen, dass ein Artikel notwendig sei, da dieser im Englischen häufig verwendet wird, jedoch fehlt er im Deutschen in vielen Fällen – wie auch in diesem Beispiel. Dieser strukturelle Unterschied kann häufig zu Transferfehlern führen.

Auch die Wahl der korrekten Rektionen kann für Sprachlernende erhebliche Schwierigkeiten bereiten, da sich häufig keine direkte Entsprechung zwischen den Sprachen herstellen lässt, welche Präpositionen oder welcher Kasus ein bestimmtes Verb verlangt. Eine der häufigsten Transferfehler resultiert genau aus dieser Problematik. Die Verwendung von Präpositionen wird zwar in der Regel der Grammatik zugeordnet, doch da die Rektion in der Semantik des jeweiligen Kopfes verankert ist und eine zentrale Rolle bei der Bedeutungsbildung spielt, werden solche Fehler im Rahmen der lexiko-grammatischen Phänomene behandelt.

Einer der auffälligsten Transferfehler tritt im Zusammenhang mit dem Verb „treffen" auf. Ungarische Lernende verwenden es häufig fälschlicherweise mit der Präposition mit und dem Dativ, da das ungarische Suffix („-val/-vel") in vielen Fällen mit der deutschen Präposition mit korrespondiert. Das Verb „treffen" regiert jedoch den Akkusativ.

(10) Im Sommer kennte ich Ich *mit meiner Freunde* sehr viel treffen und sprechen. (P19)

Zwar existiert auch die reflexive Konstruktion „sich treffen mit + Dativ", die eine mögliche Alternative darstellen könnte, dennoch ist hervorzuheben, dass die Verwendung reflexiver Verben auf dem Niveau A2 tendenziell problematischer ist als der Gebrauch transitiver Verben.

5.4. Morpho-syntaktische Transferfehler

Morpho-syntaktische Transferfehler zählen zu den häufigsten und zugleich komplexesten Fehlerarten im Fremdspracherwerb. Sie entstehen, wenn Lernende grammatische Strukturen aus ihrer Erstsprache oder einer zuvor gelernten Fremdsprache auf die Zielsprache übertragen. Besonders im Deutschen, das ein ausgeprägtes System von Flexion, Wortstellung und Kasusmarkierung aufweist, kann dies zu typischen Fehlern führen. Diese Untersuchung widmet sich morpho-syntaktischen Transferfehlern bei ungarischsprachigen Deutschlernenden, die Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben. Ziel ist es, wiederkehrende Fehlermuster zu identifizieren und deren Ursachen im Zusammenspiel der beteiligten Sprachsysteme zu analysieren. Zur Veranschaulichung morpho-syntaktischer Transferfehler wurden gezielt solche Beispiele ausgewählt, die charakteristische Fehlermuster auf Wort- und Satzebene repräsentieren. Diese Beispiele ermöglichen nicht nur einen differenzierten Einblick in die Art und Weise, wie struk-

turelle Eigenschaften des Ungarischen oder des Englischen den Erwerb morpho-syntaktischer Strukturen im Deutschen beeinflussen, sondern dienen zugleich als Ausgangspunkt für die qualitative Analyse wiederkehrender Fehlerquellen.

Ein typischer Transferfehler ungarischer Deutschlernender beruht darauf, dass im Ungarischen das Substantiv in quantifizierenden Konstruktionen im Singular steht, während im Deutschen in solchen Fällen ein Substantiv im Plural verwendet werden muss. Das folgende Beispiel veranschaulicht dieses Phänomen deutlich:

(11) Ich lerne nicht viele, und lese *drei Buch*. (P07)

Syntaktische Strukturen werden auch aus L1 oder aus L2 transferiert. Ein prägendes Merkmal der ungarischen Sprache ist, dass ein Prädikat auch durch ein Nomen ausgedrückt werden kann, sodass grammatikalisch korrekte Sätze ohne Verb im Ungarischen existieren. Im Deutschen (ebenso wie im Englischen) ist in solchen Fällen jedoch ein Kopulaverb erforderlich. Wenn Lernende diese Kopula im Deutschen weglassen, geschieht dies vermutlich unter dem Einfluss der ungarischen Sprache:

(12) Wenn die Sonne schein und *das Wetter schön* baden wir viel, liege am Strand uns sonne mich. (P06)
(13) Es langweilig für mich. (P18)

In den von den Lernenden verfassten Texten findet sich auch ein Beispiel, bei dem die syntaktische Struktur aus der zuerst gelernten Fremdsprache – dem Englischen – übernommen wurde. Die Konstruktion „There is… / There are…“ wird von der lernenden Person wie folgt in den deutschen Text übertragen:

(14) Die hotel war gut. *Der war* zweizimmer room. (P16)

Zwar existiert eine vergleichbare Struktur auch im Deutschen („Es gibt…“), jedoch wird sie mit einem anderen Verb gebildet. Besonders hervorzuheben ist, dass das Verb „geben“ im Deutschen mit dem unpersönlichen Subjekt „es“ in der dritten Person Singular verwendet wird.

Die größten Schwierigkeiten hatte die Mehrheit der Lernenden mit der korrekten Bildung der Vergangenheitsformen. 42 Prozent der Proband:innen, die einen Text verfassten, konnten ihre Gedanken nur in Präsens formulieren; eine Person (P12) benutzte nur einmal in der E-Mail das Verb „war“ und keine anderen Vergangenheitsformen erschienen im Text. In 18 Schüler:innenaufsätzen sind Vergangenheitsformen zu finden, aber die Produktion dieser Formen ist sehr fehlerhaft. Die Wortstellung in Perfektsätzen stellt in den Texten der Lernenden häufig ein Problem dar:

(15) Ich *habe gekommen* Croatien, Venice und Balaton. (P08)
(16) Wir *gemacht* Volleyball; ~~Kaffe trunken~~ *getrunkt* Kaffee und sprechte. (P12)
(17) Wir *gefahrt* mit Zug. (P16)
(18) Hast *due gearbeitet* viel auch? (P28)

Zu der syntaktischen Ebene gehörende Interpunktionsfehler kommen sehr oft hervor, obwohl die Regeln im Ungarischen sehr ähnlich sind. (Ich vermute, dass die Lernenden auch im Unga-

CC BY

rischen Probleme mit der Interpunktion haben, weil sie dazu syntaktische Kenntnisse und die Fähigkeit brauchen, Sätze analysieren zu können.) Darüber hinaus sind die Regeln der Interpunktion im Englischen ganz anders: Vor Bindewörter setzt man zum Beispiel kein Komma in der englischen Sprache.

Wenn die Lernenden über fortgeschrittene Englischkenntnisse und Schreibkompetenzen verfügen, kann es vorkommen, dass sich in ihrem Gebrauch der deutschen Sprache auch diejenigen Interpunktionsregeln zeigen, die sie aus dem Englischen gelernt haben. Zu den auffälligsten Transfererscheinungen zählt der Fall, in dem bei der Hervorhebung eines Satzgliedes im Deutschen unmittelbar nach dem hervorgehobenen Element ein Komma gesetzt wird – ein Phänomen, das eindeutig auf den Einfluss der englischen Interpunktionskonventionen zurückzuführen ist, wie bei dem folgenden Beispiel:

(19) *In die Sommerferien,* habe ich zwei Urlaub gemacht. (P23)

Die teilnehmende Person P23 verfügt über ein Sprachdiplom auf dem Niveau C1 in Englisch. Daraus lässt sich ableiten, dass sie über fortgeschrittene Kompetenzen im schriftlichen Textverfassen in dieser Sprache verfügt. Auf diesem Niveau wird von Lernenden erwartet, dass sie regelmäßig nicht eingebettete Nebensätze verwenden – Satzglieder können nämlich im Englischen nicht in derselben Weise hervorgehoben werden wie im Deutschen. Diese satzstrukturelle Transfererscheinung manifestiert sich bei diesem Beispiel in der Interpunktion. Im Übrigen wendet sie die Regel der Verbzweitstellung (V2-Stellung, auch Inversion genannt) im Deutschen korrekt an.

6. Fazit

In den letzten Jahren hat die Didaktik der Mehrsprachigkeit aus sprachenpolitischen Gründen der Europäischen Union an Bedeutung gewonnen. Auch in Ungarn wurde dieser bildungspolitische Anspruch erkannt: Der Fremdsprachenunterricht stellt eine zentrale Säule des nationalen Bildungssystems dar. Dennoch lässt sich beobachten, dass Englisch als dominante Weltsprache häufig die Rolle der ersten Fremdsprache übernimmt, wodurch Deutsch zunehmend in die Position der dritten erlernten Sprache (L3) rückt. In diesem Zusammenhang gewinnt der sog. DaFnE-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) an Relevanz.

Ziel dieser Arbeit war es, den Erwerb des Deutschen als L3 im Kontext ungarischer Lernender zu untersuchen, wobei besonderes Augenmerk auf schriftsprachliche Leistungen gelegt wurde. Die Analyse konzentrierte sich auf mögliche Transfererscheinungen, die aus der Interaktion zwischen Ungarisch (L1), Englisch (L2) und Deutsch (L3) entstehen können. Dabei wurden typische Fehlerphänomene systematisch den jeweiligen Sprachebenen zugeordnet, um so ein differenziertes Bild der zugrunde liegenden Prozesse zu zeichnen.

Es wurde erläutert, wie und in welchen Formen Transferfehler in der Produktion schriftlicher Texte auftreten. Dabei wurden phonetisch/phonologische, lexikalisch-semantische, morphosyntaktische, sowie textpragmatische Fehler separat betrachtet. Diese Einteilung ermöglichte eine präzise Klassifikation der beobachteten Abweichungen und trug dazu bei, den Einfluss des Englischen als L2 auf verschiedenen Ebenen zu identifizieren.

Im empirischen Teil der Arbeit wurde nachgewiesen, dass der Einfluss des Englischen besonders im Bereich des Wortschatzes stark zum Tragen kommt. Lernende greifen häufig auf englische Ausdrücke zurück, entweder als bewusste Ersatzstrategie oder mangels entsprechender Kenntnisse im Deutschen. Auch morpho-syntaktische Strukturen zeigen deutliche Interferenzen mit dem Englischen, insbesondere in der Perfektbildung und in der Wortstellung bei Perfektformen.

Als Ausblick kann festgehalten werden, dass die vorliegende qualitative Untersuchung zwar ein genaues, aber nur begrenztes Bild der DaFnE-Situation in Ungarn bietet. Um ein besseres Verständnis für den Erwerb des Deutschen als L3 zu erhalten, wäre es hilfreich, auch quantitative Methoden einzusetzen. Eine größere Datenerhebung könnte zeigen, wie häufig bestimmte Fehlertypen auftreten, und so neue Impulse für die Gestaltung des DaFnE-Unterrichts geben.

Literatur

Chlosta, Christoph/Schäfer, Andrea/Baur, Rupprecht S. (2008): Fehleranalyse. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9), S. 265–279. [Online]: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/daz-daf/deutschunterricht_dtp_band_9_beitrag_fehleranalyse.pdf (letzter Zugriff: 10.05.2025)

Fekete, Olga (2014): Komplexität und Grammatikalität in der Lernersprache. Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung von Deutschkenntnissen ungarischer Muttersprachler. Münster: Waxmann.

Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul/Schmitz, Helen/Wertenschlag, Lukas (2017): Profile Deutsch. [CD-ROM]. Stuttgart: Ernst Klett.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.

Fries, Charles Carpenter (1945): Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Hall, Christopher J./Ecke, Peter (2003): Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition. In: Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (Hg.): The multilingual lexicon. New York et al.: Kluwer Academic Publishers, S. 71–86.

Hufeisen, Britta/Gibson, Martha (2003): Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. In: Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz) 78, S. 13–33.

Hufeisen, Britta (2003a): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, B./Neuner, G. (Hg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing. S. 7–11. http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf (letzter Zugriff: 10.05.2025)

Hufeisen, Britta. (2003b). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, N./ Böttger, C./ Motz, M./Probst, J. (Hg.): Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum

60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 8 (2/3), S. 97–109. https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/537 (letzter Zugriff: 10.05.2025).

Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 36, S. 200–207.

Hufeisen, Britta (2019): Förderung des DaF-Unterrichts durch Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Ammon, U./Schmidt, G. (Hg.): Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze, Konzepte. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 337–350. https://doi.org/10.1515/9783110479232-020.

Kast, Bernd (1999): Fertigkeit Schreiben. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.

Kleppin, Karin (1995): Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin/Zürich/Leipzig/Wie/Zürich/New York: Langenscheidt.

Krumm, Hans-Jürgen (1990): „Ein Glück, daß Schüler Fehler machen!“. Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Leupold, E./Petter, Y. (Hg.): Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Tübingen: Narr, S. 99–105.

Lado, Robert (1957): Linguistics across Cultures. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lantos, Viktória (2024): Kontrasztív lexigokrammatika a DaFnE-koncepcióban. In: Karlovitz, J. T. (Hg.): Pedagógiai gondolkodásunk a konfliktusokkal terhelt világban. Marcelová: International Research Institute sro. S. 149–162.

Nat (2020): Nemzeti alaptanterv (2020). In: Magyar Közlöny 2020/17, S. 290–446.

Neuner, Gerhard/Hufeisen, Britta/Kursisa, Anta/Koithan, Ute/Erlenwein, Sabine (2005): Deutsch als zweite Fremdsprache. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.

Sárvári, Tünde (2024): Evaluation im Fremdsprachenunterricht. Szeged: JGYFK.

Sárvári, Tünde (2022): Über Sprachaneignung für (angehende) Sprachlehrende. Szeged: JGYFK.

Sárvári, Tünde (2020): Wie könnte die deutsche Grammatik gezähmt werden? Überlegungen zu einer schülerfreundlichen Grammatikvermittlung im DaF-Unterrich in der Sekundarstufe I. In: Dibóné Borbély, Á./Propszt, E./Sárvári, T./Szalai, T. (Hg.): Kulcs a világhoz. Drahota-Szabó Erzsébet köszöntésére. Schlüssel zur Welt. Festschrift für Erzsébet Drahota-Szabó. Szeged. JGYPK, S. 211–230.

Selinker, Larry (1992): Rediscovering interlanguage. New York: Longman Inc.