

INTERLINGUALE INTERFERENZEN IN DEUTSCHSPRACHIGEN AUFSÄTZEN SLOWENISCHER DAF-LERNENDER – EINE KORPUSBASIERTE FEHLERANALYSE

ABSTRACT:

Interferenzen in der Sprachproduktion werden im Kontext des Spracherwerbs auch als negativer Transfer aus einer Sprache – oder auch aus dem gesamten sprachlichen Repertoire eines Lernenden – in die Zielsprache bezeichnet. Sie werden von den Kommunikationspartnern, oder im Falle der vorliegenden Untersuchung, von den Bewertern der schriftlich verfassten Wettbewerbsaufsätze als Fehler erkannt und dementsprechend bewertet, den Fehlerursprüngen wird aber nicht weiter nachgegangen. Obwohl die Textproduktionsbedingungen aufgrund des Wettbewerbscharakters für alle Probandengruppen identisch waren (Zeitbegrenzung), postuliert man, dass die Spracherwerbs- und Sprachlernsituation bei den gymnasialen Textverfassern erfolversprechender sei als bei den Lernenden der Fachmittelschulen, denen meist eine kürzere Spracherwerbs- bzw. Sprachlernzeit zuteilwird.

Der theoretische Teil greift nur kurz einige relevante theoretische Ansätze auf. Darauf aufbauend erfolgt eine gezielte Eingrenzung der Untersuchung auf interlinguale Interferenzen. Der empirische Teil ist eine Fallstudie, in der nicht-randomisiert ausgewählte deutschsprachige Aufsätze von Lernenden an Gymnasien und Fachmittelschulen am Ende der Sekundarstufe II, die zur Teilnahme am Deutschwettbewerb auf nationaler Ebene eingeladen wurden, verglichen und analysiert werden. Es wird untersucht, welche interlingualen Interferenzen in welchem Umfang identifiziert werden können und ob der Fehlerursprung (welche Sprache des Sprachenrepertoires des Textproduzenten die Interferenz verursacht haben könnte) bestimmt werden kann.

SCHLÜSSELWÖRTER:

intersprachliche Interferenzen, Deutsch als Fremdsprache, Rechtschreibfehler, Grammatikfehler, semantische Fehler, schriftliche Textproduktion

ABSTRACT:

Interferences in language production are referred to in the context of language acquisition as negative transfer from one language – or from the entire linguistic repertoire of a learner – into the target language. These interferences are perceived by communication partners, or in the case of the present study, by the evaluators of the written competition essays, as errors and are assessed accordingly. However, the origins of these errors are not further investigated. Although the conditions for text production were identical for all participant groups due to the competitive nature of the task (time constraints), it is postulated that the language acquisition and learning environment of grammar school students is more conducive to success than that of vocational secondary school students, who typically have had a shorter period of language acquisition or instruction.

The theoretical section briefly outlines several relevant theoretical approaches. Building on this, the study is deliberately narrowed to focus on interlingual interference. The empirical section presents a case study in which non-randomly selected German-language essays written by students from grammar schools and vocational secondary schools at the end of upper secondary education – who were invited to participate in the national German language competition – are compared and analyzed. The study investigates which interlingual interferences can be identified, to what extent they occur, and whether the origin of the error (i.e., which language from the writer's linguistic repertoire may have caused the interference) can be determined.

KEYWORDS:

interlingual interference, German as a foreign language, upper secondary education, grammatical errors, semantic errors, written text production

Einleitung

Fehler: nicht normal?

Wer lernt, macht Fehler – jedes Kind weiß das, jeder Erwachsene auch. Trotzdem fällt es schwer, mit Fehlern zu leben: Oft machen sie uns wütend oder frustriert, sie schleichen sich ein, wenn wir gar nicht mit ihnen rechnen, überraschen uns, weil wir sie längst geannt glaubten und entziehen sich überhaupt immer wieder unserer Kontrolle. (*At work* 2008: 3)

Dieses Zitat aus dem Englisch-Magazin *At work*, das 2008 für Englischlehrkräfte (Sienkamp et al. 2008) herausgegeben wurde, verweist darauf, dass Fehler ein normaler Bestandteil jedes Lernprozesses sind. Sobald aber die Frage gestellt wird, was unter einem Fehler verstanden werden soll, oder, wie Fehler in den unterschiedlichsten wissenschaftlichen Fachbereichen definiert werden, bekommt man keine eindeutige Antwort, sondern eine ganze Palette unterschiedlichster Antworten, je nach Fachbereich sogar sich widersprechende Definitionen oder Beschreibungen. Auch innerhalb einzelner Fachrichtungen finden sich meist verschiedene Interpretationen davon, was man unter Fehlern versteht (Imider 2010; Cenoz 2003). Dieses Thema wird in Kapitel 2 etwas näher angesprochen, ehe sich der Beitrag dann auf eine ganz spezifische Form von Fehlern, die interlingualen Interferenzen – den eigentlichen Untersuchungsgegenstand – fokussiert. Interlinguale Interferenzen in der Sprachproduktion werden im Kontext des Spracherwerbs (aber auch im Bereich des Sprachenlernens) als negativer Transfer aus einer Sprache – oder auch aus dem gesamten sprachlichen Repertoire eines Lernenden – in die Zielsprache bezeichnet. Sie werden von Kommunikationspartnern in der Oberflächenstruktur als Fehler erkannt, eventuell auch korrigiert, den Fehlerursachen wird aber in der Regel nicht weiter nachgegangen, obwohl diese sehr viel über den Ist-Zustand der Lernersprache aussagen und ein guter Ausgangspunkt für erforderliche Verbesserungen wären.

Der theoretische Teil greift skizzenhaft einige relevante Theorien (bspw. aus den Bereichen Spracherwerb, Tertiärsprachendidaktik, Kontrastive Linguistik u. a.) auf, worauf aufbauend verschiedene systematische Fehlerklassifikationen aufgezeigt und die gezielte Eingrenzung der Untersuchung auf interlinguale Interferenzen begründet werden. Außerdem werden einige spezifische äußere Einflüsse (bspw. festgelegte Wettbewerbsbedingungen, Textverfassen ohne jegliche Hilfsmittel, verschiedene Probandengruppen usw.) auf die Entstehung von interlingualen Interferenzen angesprochen. Im empirischen Teil werden die Ergebnisse einer Fallstudie einschließlich Analyse und Vergleich von nicht-randomisiert ausgewählten deutschsprachigen

Aufsätzen von Gymnasiasten und Fachmittelschülern aus Slowenien am Ende der Sekundarstufe II, die zu den 180 besten Teilnehmenden des Deutschwettbewerbs auf nationalem Niveau gehören, beschrieben, diskutiert und analysiert. Es wird untersucht, welche interlingualen Interferenzen in welchem Umfang in dem Textkorpus identifiziert werden können, und ob der Fehlerursprung (welche Sprache des Sprachenrepertoires des Textproduzenten die Interferenz verursacht haben könnte) bestimmt werden kann. Eine weitere bedeutende Fragestellung ist, ob und welche Unterschiede bei den beiden Probandengruppen festgestellt werden können. Ob sich dieser vermutete Unterschied auch tatsächlich belegen lässt und welches Bild sich konkret im Bereich der interlingualen Interferenzen ergibt, wird im Weiteren genauer erörtert.

Die in der durchgeführten Fallstudie herausgearbeiteten Erkenntnisse werden außerdem mit den Ergebnissen einer ähnlichen Studie von Kacjan aus dem Jahr 2010 verglichen und in Beziehung gesetzt, um der synchronen Studie eine sich anbietende, diachrone Dimension hinzuzufügen.

Theoretische Grundlagen der Untersuchung

Untersuchungsgegenstand und Forschungsstand

Der Schreibprozess als solcher ist ein komplexes und kompliziertes System, das – um das allgemeine Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980) als das vermutlich wichtigste Modell anzusprechen – grundlegend aus drei Schritten besteht (Planen, Formulieren und Überarbeiten). Diese interagieren laut Vongries (2023) „in einem komplexen Gefüge“ und werden von einem weiteren Element, dem „Monitor“ gesteuert, überwacht und kontrolliert. Der Schreibprozess wurde bereits 1980 von Hayes und Flower in einem verständlichen Schema dargestellt, das hier in der deutschsprachigen Version von Vongries (2003) wiedergegeben wird:

Dieser komplexe Schreibprozess ist auch für den Spracherwerbsprozess und Sprachenlernprozess weiterer Sprachen relevant und kann folglich bei nicht ausreichend verinnerlichtem Sprachwissen in einer weiteren Sprache (Fremdsprache) oder als natürlicher Prozessverlauf zu falschen bzw. fehlerhaften Sprachbildungen führen.

Fehler sind laut Corder (1971) ein natürlicher Bestandteil des Spracherwerbsprozesses und ermöglichen einen Einblick in die sog. „Lernersprache“, die den momentanen Beherrschungsgrad der zu erlernenden Sprache bzw. Fremdsprache bezeichnet.

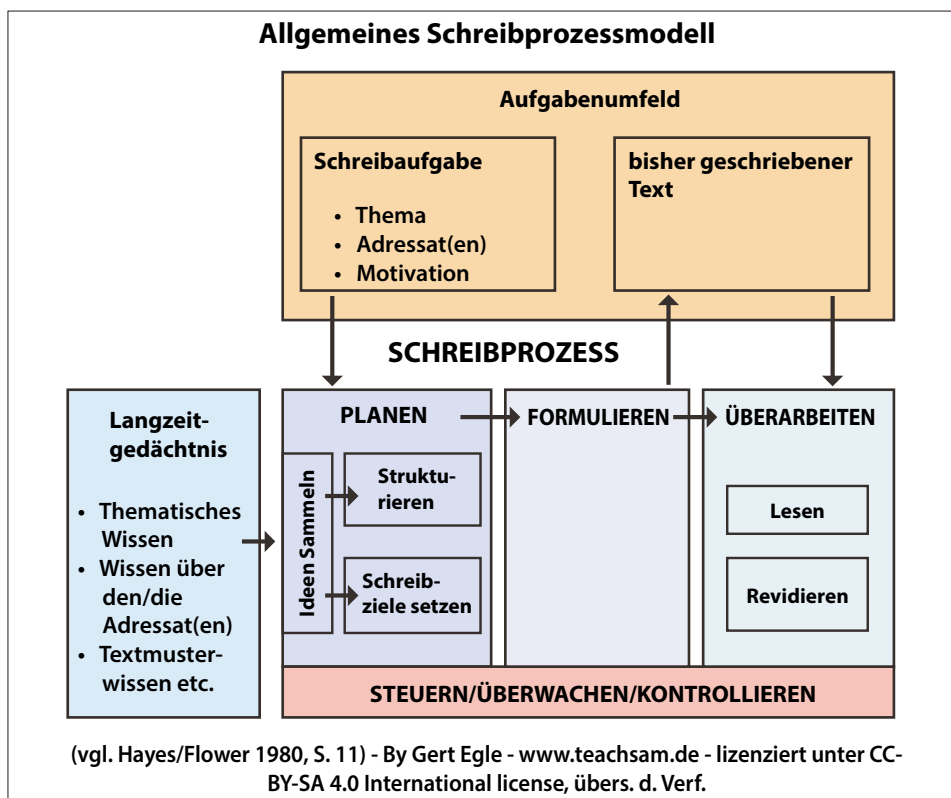


Bild 1: Allgemeines Schreibprozessmodell von Hayes/Flower (1980) nach Vongries (2023: 2)

Wlosowicz (2010: 162–163) bezieht sich auf Herdina und Jessners (2002: 28–29) Verständnis des positiven und negativen Transfers und beschreibt sie als

le transfert, c'est le phénomène relativement prévisible de transférer des structures d'une langue dans une autre. Si le résultat est correct, le transfert est positif, alors qu'il est négatif quand il mène à des erreurs. En revanche, les interférences constituent des phénomènes d'interaction dynamiques, non réductibles à une seule langue et liés au traitement plutôt qu'à la structure des langues. (Wlosowicz 2010: 162–163)¹

¹ Herdina und Jessner (2002: 28–29) zufolge ist die Übertragung ein relativ vorhersehbares Phänomen bei der Übertragung von Strukturen einer Sprache in eine andere. Wenn das Ergebnis korrekt ist, ist die Übertragung positiv, und wenn es negativ ist, bedeutet dies, dass es zu Fehlern kommt. Im Gegenzug sind die Interferenzen, aus denen dynamische Interaktionsphänomene bestehen, nicht auf eine einzige Sprache reduzierbar und hängen eher von der Behandlung ab als von der Struktur der Sprachen. (Übersetzung B. K.)

An dieser Stelle muss allerdings angefügt werden, dass aufgrund oder gerade trotz des immer noch existierenden Terminologie-Chaos, im vorliegenden Beitrag von Interferenzen gesprochen wird, wenn es sich um fehlerhafte Übertragungen aus einer anderen Sprache handelt, auch wenn das Zitat auf etwas andere Definitionen von Interferenzen abzielt. Außerdem darf die Tatsache nicht außer Acht gelassen werden, dass sich die Definitionen von bestimmten Termini in den verschiedenen Fachbereichen durchaus unterscheiden können:

Je nach Fachbereich, der sich mit dem Phänomen Fehler auseinandersetzt, unterscheidet sich der Fokus, der Fehlern gewidmet wird: Die Kontrastive Linguistik betrachtet Fehler als Folge sprachlicher Interferenzen, d. h., vor allem dort, wo es Unterschiede zwischen den Strukturen der Ausgangssprache und der Zielsprache gibt (Ringbom 2001). Die Fehlerlinguistik beschäftigt sich mit der Klassifizierung und Beschreibung von Fehlern, die zwar Abweichungen von einer vorgegebenen Norm sind, aber auch Hinweise auf laufende Lernprozesse geben (Kleppin 2009; Cherubim 1980). Die Zweitspracherwerbsforschung (Krashen 1981) betrachtet Fehler als Teil der Interlanguage und postuliert, sie seien Ausdruck der Hypothesenbildung des Lernenden (Heyd 1991; Krashen 1981). In der Psycholinguistik versteht man unter Fehlern kognitive Prozesse, die die Verarbeitungskapazität des Gehirns widerspiegeln (Herdina und Jessners (2002: 29), während die Korpuslinguistik davon ausgeht, dass Fehler, die sie empirisch erfassen, eine systematische Auswertung von Lernschwierigkeiten ermöglichen (Lüdeling/Walter 2009; Granger 2002). Schließlich betrachtet die Sprachdidaktik Fehler als didaktisches Werkzeug, da die Fehleranalyse ein zentrales Instrument zur Optimierung des Fremdsprachenlernens sein kann (Bausch et al. 1990).

Für die Untersuchung ist noch ein weiterer, spezialisierterer Fachbereich von Bedeutung, und zwar die Tertiärsprachendidaktik (Hufeisen 1999 und 2005; Königs 2000; Hufeisen/Neuner 2005; Christ 2001; Riemer 1997 und zahlreiche weitere aus den vergangenen Jahren), die postuliert, dass die erste Fremdsprache laut Hufeisen (2005) eine „Brückenfunktion“ erfülle und damit das Lernen weiterer Sprachen aufgrund bereits erworbener Lerntechniken, Lernstrategien und kommunikativen Strategien vereinfache. In diesem Kontext ist auch Neuners Erklärungsversuch zu verstehen, „dass sprachtypologische Nähe zweier Sprachen ein wichtiger Faktor für die Entscheidung ist, auf welche Sprache man im Bedarfsfall zurückgreift“ (Hufeisen/Neuner 2005: 25). Auch Wei spricht von einer relativen Nähe, allerdings nicht im Sinne der sprachtypologischen Ähnlichkeit der Sprachen, sondern der relativen Nähe der Speicherung aller Fremdsprachenkenntnisse in einem „einzigen mentalen Lexikon“ (Wei 2003: 62f.), was auch die Grundannahme des *Dynamic Model of Multilingualism* (SMM) ist (Jessner 2003: 48). In diesem Kontext treten positiver und negativer

ver Transfer bzw. Interferenzen, Codeswitching (gezielter Wechsel der verwendeten Sprache) und Borrowing (Benutzen nur einzelner Begriffe aus einer anderen Sprache) als normale Erscheinungen des Spracherwerbs- und -lernprozesses auf. Codeswitching und Borrowing werden in der weiteren Untersuchung als für die Fallstudie weniger relevante Transferphänomene nicht weiterverfolgt.

In den vergangenen Jahren haben sich einige WissenschaftlerInnen und Fachleute der unterschiedlichsten Fachrichtungen dem Thema gewidmet, allerdings stand meistens der Sprachlernprozess, also das Fremdsprachenlernen im Vordergrund. Da dieses Gebiet zwar äußerst wichtig, aber viel zu umfangreich ist, um es innerhalb dieses Beitrags genauer anzusprechen, werden die didaktisch-methodischen Aspekte, aber auch weitere terminologische und definitionsgebundene Charakteristiken und Eigenheiten als Desiderata belassen, um sich speziell um die linguistische bzw. spracherwerbsrelevante Seite des Phänomens zu kümmern, bzw. den diesbezüglichen Ist-Zustand aufzuzeigen und mit einer ähnlichen Untersuchung von vor 15 Jahren zu vergleichen.

Der Deutlichkeit halber soll noch einmal Folgendes festgehalten werden:

Die Übertragung sprachspezifischer Phänomene aus einer Sprache in eine Zielsprache – beide Sprachen gehören dabei zum persönlichen Sprachenrepertoire eines Individuums – wird in zahlreichen Teilbereichen der Linguistik als sprachlicher Transfer zwischen verschiedenen Sprachen verstanden (Weinreich 1953, Selinker 1969, Hellinger 1980, Karbe und Piepho 2005, Siegel 2020, Elis 2015, Maras 2021). Dabei kann es sowohl zum positiven (fehlerloses Einfügen in das zielsprachliche System) als auch zum negativen Transfer kommen, also einer Übertragung aus der Ausgangssprache in die Zielsprache, bei der der Zieltext aufgrund anderer Sprachbildungsregeln fehlerhaft gebildet wird. Diese auf ausgangssprachlichen Wort-, Satz- oder Textbildungsregeln basierende und deshalb in der Zielsprache fehlerhafte oder zumindest ungewöhnliche Erscheinungsform der transferierten sprachlichen Elemente wird auch als interlinguale Interferenz bezeichnet. Surkamp definiert Interferenz als „nicht beabsichtigte Übertragung von Strukturen, Funktionen und Merkmalen aus einer Sprache in eine andere“, wobei es zu einer „Verletzung [der] sprachlichen Norm“ kommt (2017: 144).

Untersuchung

Untersuchungsdesign

Die Fallstudie wurde an einem Korpus von nicht-randomisiert ausgewählten deutschsprachigen Texten von slowenischen Lernenden des 3. bzw. 4. Jahrgangs an

Gymnasien und Fachmittelschulen, das aus Wettbewerbstexten aus dem Jahr 2024 besteht, durchgeführt. Es wurden nur Texte zu einem von zwei vorgegebenen Themen ausgewählt, um eine möglichst konstante Arbeitsumgebung zu gewährleisten. So mussten die Lernenden an Gymnasien einen Aufsatz zum Thema „Benimmregeln – ein Muss für Touristen“ (4. Jahrgang, 200–250 Wörter) verfassen, die Lernenden der Fachmittelschulen hatten die Themen „Reisen soll klug machen – Kennst du persönlich Beispiele dafür oder denkst du anders darüber?“ (4. Jahrgang, 180–210 Wörter) bzw. „Was sind deine Erfahrungen mit nervigen Touristen oder als nerviger Tourist und wo war das?“ (3. Jahrgang, 150–180 Wörter). Die Texte wurden gezielt unter den Wettbewerbsteilnehmern ausgewählt, da auf diese Weise gewährleistet werden konnte, dass alle Texte unter komplett gleichen Bedingungen (gleiche räumliche Umgebung, identische Zeitvorgaben und Anweisungen usw.) und nicht speziell für die Untersuchung verfasst wurden. Damit war auch die Motivation der Lernenden, möglichst gut abzuschneiden, sehr hoch. Erwähnt werden muss auch, dass es sich um Lernende handelt, die unter allen in Slowenien teilnehmenden Lernenden der Mittelschulen (ca. 600 Teilnehmende auf Schulebene) zu den besten 180 Lernenden gehörten, die zum nationalen Wettbewerb eingeladen wurden. Schon aus diesem Grunde kann von keiner randomisierten Auswahl gesprochen werden.

Der sprachpolitische Kontext der heutigen jungen Generation hat sich im Vergleich zur im Jahr 2010 untersuchten Generation relevant verändert. Während 2010 die Lernenden noch nicht so stark dem täglichen Einfluss des Englischen ausgesetzt waren, kann man heute bei Englisch nicht mehr von einer Fremdsprache sprechen, sondern eher von einer Zweitsprache, die die Lernenden außerhalb der Schule ständig umgibt und in der sie häufig agieren. Dies hat zur Folge, dass das Englisch der Lernenden größtenteils auf einem relativ hohen Niveau ist, während sie die deutsche Sprache außerhalb des Unterrichts in den meisten Fällen kaum noch oder sogar gar nicht mehr antreffen (das slow. Kabelfernsehen bietet so gut wie keine zugänglichen deutschsprachigen Programme an, die jungen Leute konsumieren kaum noch klassische deutschsprachige Medien, das Angebot für Jugendliche im Netz ist zum allergrößten Teil auf Englisch verfasst usw.). Diesen Kontext muss man bei einer solchen, auf die Sprache Deutsch fokussierten Untersuchung unbedingt berücksichtigen, was sich auch in den Hypothesen in Kapitel 3.2 widerspiegelt.

Der in diesem Beitrag beschriebenen Untersuchung liegt eine linguistische Fehlertaxonomie zugrunde, Dulay, Burt und Krashen (1982: 145) nennen sie eine „deskriptive Taxonomie“, da auf beobachtbare Oberflächenmerkmale zurückgegriffen wird (Kacjan 2010). Die für den gegebenen Kontext passendste Klassifizierung von Fehlern basiert auf linguistischen Kategorien, wobei die phonologische Kategorie

aufgrund der schriftlichen Form entfällt, obwohl sie teilweise indirekte Auswirkungen auf die verschiedenen Kategorien hat (bspw. im Bereich der Rechtschreibung). So werden in der Untersuchung die linguistischen Kategorien Semantik/Lexik, Grammatik und Rechtschreibung genutzt, außerdem die Kategorie sprachentypische Ausdrucksweisen. Die vier erwähnten Fehlerkategorien werden weiter jeweils nach den postulierten Transfersprachen Slowenisch und Englisch unterteilt. Zu den so etablierten acht Fehlerkategorien wird eine neunte hinzugefügt, bei der Fehler nicht eindeutig einer der Transfersprachen zugeordnet werden können: Die Kleinschreibung von Substantiven im Deutschen kann drei Fehlerursachen haben: die englische Schreibnorm der Substantive (klein, außer Namen und ein paar andere Ausnahmen), die slowenische Schreibnorm (klein, außer Namen) oder eine fehlende Genauigkeit beim Verschriftlichen des geplanten deutschsprachigen Textes, wobei der letztere Grund wegen des vorhandenen Entstehungskontextes nicht weiter berücksichtigt werden wird.

Die erwähnten Kategorien bilden in der Fallstudie die untersuchten neun linguistischen Fehlerkategorien, wobei die Interferenzbereiche 1 bis 4 der slowenischen Sprache, die Interferenzbereiche 5 bis 8 dem Englischen und der Interferenzbereich 9 beiden Sprachen zugeordnet werden.

Bei den *Interferenzbereichen 1 – slowenische Rechtschreibung* und *5 – englische Rechtschreibung* geht es um die slowenische bzw. englische Schreibweise von deutschen Wörtern, worauf auch die slowenische oder englische Aussprache einen Einfluss haben können (bspw.: (slow.) *zehr für sehr, (engl.) *Music für Musik).

Die *Interferenzbereiche 2 – slowenische Lexik oder Semantik* und *6 – englische Lexik und Semantik* beziehen sich auf die Verwendung eines offensichtlich slowenischen oder englischen Wortes oder einer offensichtlich falschen Übersetzung aus diesen Sprachen (bspw.: (slow.) *klobas für Wurst oder (engl.) *Croatia für Kroatien).

Die *Interferenzbereiche 3 – slowenische Grammatik* und *7 – englische Grammatik* beziehen sich auf eine fehlerhafte Übertragung von grammatischen Aspekten ins Deutsche (bspw. (slow.) ..., wo *kriegt man ..., statt ..., wo man ... kriegt, oder (engl.) *gelösed statt gelöst).

Die *Interferenzbereiche 4 – slowenische Ausdrucksweise* und *8 – englische Ausdrucksweise* beziehen sich auf etwas längere Wortgruppen oder Satzteile, bei denen die Ausdrucksweise aus dem Slowenischen oder Englischen erkennbar ist (bspw.: (slo) in Urlaub *gehen statt fahren).

Der letzte *Interferenzbereich 9 – Kleinschreibung der Substantive* kann keiner der beiden Ausgangssprache eindeutig zugesprochen werden, weswegen sie einen eigenen Interferenzbereich bildet (bspw.: (slow. oder engl.) *hund für Hund).

Je nach gestellter Hypothese und dem Untersuchungskontext kann auch von nur drei großen Interferenzbereichen, gesprochen werden, dann geht es um alle slowenischen Interferenzen zusammen, um die englischen Interferenzen zusammen und um die nicht-zuzuordnende Kleinschreibung der Substantive.

Forschungsfrage und -hypothesen

Die Untersuchung dient dazu, einen Einblick in die Interlanguage, also die Lerner-sprache der Probanden zu ermöglichen, um feststellen zu können, inwieweit die Schul-art (Gymnasium oder Fachmittelschule) und das damit verknüpfte zeitliche Lernan-gebot einen offensichtlichen Einfluss auf die Beherrschung der deutschen Sprache am Ende der Sekundarstufe II haben. Interessant – wenn auch eher zweitrangig – ist aber, diese Untersuchung mit einer sehr ähnlichen Untersuchung von vor 15 Jahren zu ver-gleichen, da sich die lernkontextuellen Bedingungen in dem vergangenen Zeitraum sehr stark verändert haben. Auf der Basis der theoretischen Feststellungen wurden im Rahmen der Untersuchung folgende drei Hypothesen aufgestellt:

- H1: Die Lernenden des 4. Jahrgangs der Gymnasien machen aufgrund des umfang-reicheren Fremdsprachenlernpensums weitaus weniger Interferenzfehler als die Lernenden der Fachmittelschulen, die halb so viel oder noch weniger DaF-Un-terricht genossen haben.
- H2: Die Interferenzarten beider Probandengruppen unterscheiden sich stark von-einander, wobei bei den Lernenden der Fachmittelschulen eher Interferenzen der Muttersprache sowie eine fehlerhaftere Groß-Kleinschreibung zu erwarten sind.
- H3: In den Texten der Lernenden aus der Untersuchung aus dem Jahr 2025 werden aufgrund des veränderten sprachenpolitischen Kontexts vergleichsweise weni-ger Interferenzen erkennbar sein, die auf das Englische zurückzuführen sind, als in den Texten aus dem Jahr 2010.

Untersuchungsergebnisse

Obwohl der Vergleich der Resultate von 2010 und 2025 nicht im Vordergrund steht, macht es Sinn mit der Hypothese 3, die einen konkreten Vergleich fordert, anzufan-gen, und sich auch im weiteren Verlauf auf die Ergebnisse aus der Untersuchung 2010

zu beziehen.

In der Untersuchung von 2010 (Kacjan 2010) wurden Texte von Lernenden der Gesamtschule (Sekundarstufe I) und solcher der Sekundarstufe II (Lernende an Gymnasien) untersucht. Da für die vorliegende Untersuchung nur die Sekundarstufe II von Interesse ist, werden im Diagramm 1 nur die Texte dieser Lernenden berücksichtigt sowie die erste und zweite Fremdsprache zusammengefasst, da auch in der Untersuchung von 2025 nur eine gemeinsame Probandengruppe vorhanden war, bei der aufgrund der gewährleisteten Anonymität der Textverfasser nicht nachvollziehbar ist, welche Probanden Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache gelernt haben. Allerdings gibt es für das Jahr 2025 dennoch zwei Probandengruppen, da auch untersucht werden soll (H1 und H2), ob es Unterschiede zwischen den Schularten Gymnasium und Fachmittelschule gibt.

Die Hypothese 3 besagt, dass in den Texten der Lernenden aus dem Jahr 2025 aufgrund des veränderten sprachpolitischen Kontexts weniger Interferenzen erkennbar sein werden, die auf das Englische zurückzuführen sind, als in den Texten aus dem Jahr 2010.

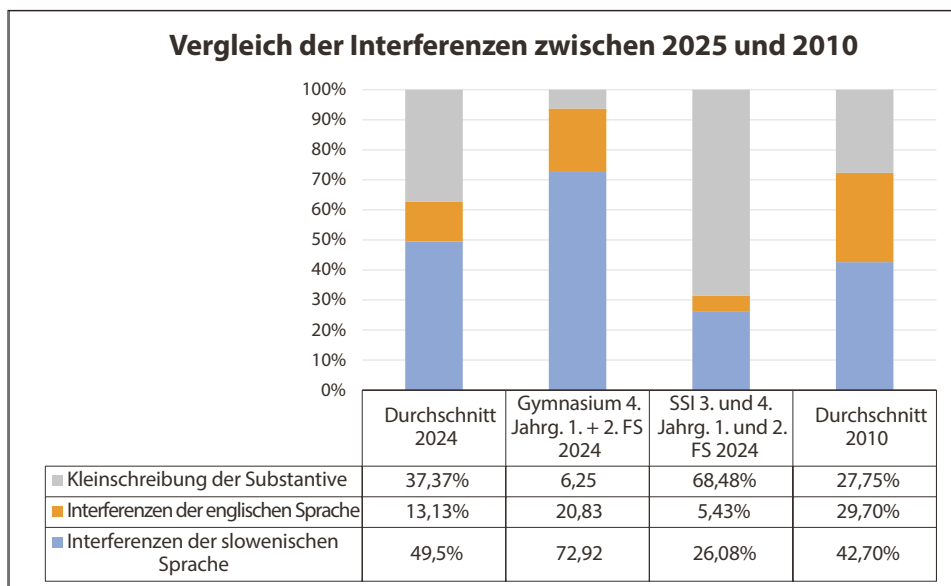


Diagramm 1: Vergleich des Ursprungs der Interferenzen in den Untersuchungen von 2010 und 2025.

Im Diagramm 1 wird deutlich, dass sich im Vergleich zu den Ergebnissen aus dem Jahr 2010 die Ergebnisse aus dem Jahr 2024 sehr stark verändert haben. Wenn man die Durchschnittswerte vergleicht, ist der Rückgang der Interferenzen aus der slowe-

nischen Sprache um 6,8 % eher gering, während sich der Anteil der englischen Interferenzen im Durchschnitt um mehr als 16 % verringert hat. Allerdings hat sich der Anteil der Kleinschreibung der Substantive, wozu auch das gegenteilige Phänomen Großschreibung der anderen Wortarten gerechnet wird, durchschnittlich um fast 10 % erhöht. Sehr auffällig ist die extrem unterschiedliche Verteilung aller drei Interferenzbereiche bei den Gymnasien und Fachmittelschulen. Tatsächlich zeigt sich, dass die Interferenzen aus dem Englischen in der Untersuchung 2024 im Vergleich zum Jahr 2010 deutlich geringer ausfallen. Die unter den heutigen Jugendlichen allgemein sehr hohe Kompetenz der englischen Sprache könnte durchaus ein Grund für diesen Rückgang sein, insbesondere, da der Anteil der englischen Interferenzen bei den Lernenden der Fachmittelschulen, die bedeutend weniger DaF-Unterricht erhalten haben als die Lernenden an den Gymnasien, mit nur etwa einem Fünftel des Umfangs aus dem Jahr 2010 viel geringer ist.

Überraschend hoch ist dagegen der Anteil der Interferenzen aus der slowenischen Sprache im gymnasialen Bereich, der sich im Vergleich zur älteren Untersuchung fast verdoppelt hat. Die von Hufeisen und Neuner (2005) sowie Wei (2003) postulierte sprachtypologische Nähe der Sprachen, bei denen es häufiger zu Interferenzen kommen sollte, kann hier nicht als Grund aufrechterhalten werden, da es sich um zwei sprachtypologisch nicht verwandte Sprachen handelt. M. E. ist hier eher der Effekt des Englischen als Zweitsprache der Jugendlichen von Bedeutung, aber auch die Tatsache, dass sie im gymnasialen Bereich intensiver den Instruktionen der Lehrkräfte ausgesetzt sind, die kurz vor dem allgemeinen Abitur versuchen, die Lernenden dahingehend zu drillen, keine oder kaum Fehler im Bereich der Groß- bzw. Kleinschreibung zu machen. Dagegen ist die Kleinschreibung der Substantive und die Großschreibung von anderen Wortarten im Fachmittelschulbereich extrem hoch, was auf weniger Nachdruck seitens der Lehrkräfte in diesem Schulbereich, aber auch auf einen weniger konzentrierten Einsatz der Lernenden der Fachmittelschulen hindeuten kann. Es stellt sich zwar die Frage, ob die fehlerhafte Groß- bzw. Kleinschreibung tatsächlich als Interferenz angesehen werden kann, oder eher als Flüchtigkeits- oder oberflächliche Fehler bezeichnet werden sollte (die Kleinschreibung von Substantiven ist sowohl für die slowenische als auch die englische Sprache typisch, weswegen dieses Phänomen trotzdem hier bewusst thematisiert wird). Im Sinne der Unschuldsvermutung wird in der vorliegenden Untersuchung aber davon ausgegangen, dass es sich tatsächlich um ein Interferenzphänomen handelt, insbesondere, da die Texte unter Wettbewerbsbedingungen verfasst wurden, weswegen von einer hohen Motivation ausgegangen werden sollte.

Aufgrund der Untersuchungsergebnisse kann festgehalten werden, dass sich die

Hypothese 3, im Vergleich zu den Resultaten aus dem Jahr 2010, bestätigt hat, da bei den Lernenden im Jahr 2024 aufgrund des veränderten sprachpolitischen Kontexts weniger Interferenzen erkennbar sind, die auf das Englische zurückzuführen sind. Die Tatsache, dass der Anteil bei den Lernenden der Fachmittelschulen mit nur 5,43 % nur ein Fünftel des Wertes aus dem Jahr 2010 beträgt, eröffnet ein weites Feld für Spekulationen, ermöglicht aber auch weiterführende Untersuchungen, die sich speziell dieser Probandengruppe und den Hintergründen für derartige Veränderungen auseinandersetzen. Leider muss diese interessante Frage im vorliegenden Kontext ein Desideratum bleiben.

Die *Hypothese 1*, die besagt, dass die Lernenden des 4. Jahrgangs der Gymnasien aufgrund der umfangreicheren Fremdsprachenlernpensums weitaus weniger Interferenzfehler machen als die Lernenden der Fachmittelschulen, die halb so viel oder noch weniger DaF-Unterricht genossen haben, ist eine synchrone Fragestellung, zu deren Beantwortung andere eruierte Daten analysiert und interpretiert werden müssen.

Interferenzbereiche	Gymnasium	Fachmittelschule
1 – Slow. Rechtschreibung	0	16
2 – Slow. Lexik/Semantik	22	0
3 – Slow. Grammatik	47	2
4 – Slow. Ausdrucksweise	13	6
5 – Engl. Rechtschreibung	0	1
6 – Engl. Lexik/Semantik	8	0
7 – Engl. Grammatik	0	0
8 – Engl. Ausdrucksweise	2	4
9 – Kleinschreibung der Substantive	3	63
Gesamtzahl der Interferenzen	95	92
Durchschnitt pro Text	9,5	11,5

TABELLE 1: Anzahl der verschiedenen Interferenzen in den verschiedenen Interferenzbereichen

Aus Tabelle 1 ist ersichtlich, dass die durchschnittliche Anzahl an festgestellten Interferenzen in den Texten der Lernenden an Gymnasien nicht sehr stark von denen der Lernenden an Fachmittelschulen abweicht. Aufgrund der geringen Größe der Korpora in der durchgeführten Fallstudie bedeutet die durchschnittliche Abweichung von 2 Interferenzen einen Unterschied von ca. 20 %, was allerdings nicht zu vernachlässigen ist. Wenn man zusätzlich noch berücksichtigt, dass die Texte aus den Gymnasien mit durchschnittlich 271,9 Wörtern pro Text um 41,4 Wörter pro Text umfangreicher

waren als die Texte aus den Fachmittelschulen (230,5 Wörter pro Text), kann man feststellen, dass die Hypothese 1 (bedeutend weniger Interferenzfehler in Gymnasien als in Fachmittelschulen) bestätigt wurde.

Die Hypothese 2 geht davon aus, dass sich die Interferenzarten der beiden Probandengruppen stark voneinander unterscheiden werden, wobei bei den Lernenden der Fachmittelschulen eher Interferenzen der Muttersprache sowie eine fehlerhaftere Groß-Kleinschreibung erwartet werden.

Die Diagramme 2 und 3 bestätigen diese Hypothese, denn schon allein die grafische Darstellung der verschiedenen Interferenzbereiche und deren stark unterschiedliches Vorhandensein bei den beiden Probandengruppen zeigen signifikant große Unterschiede.

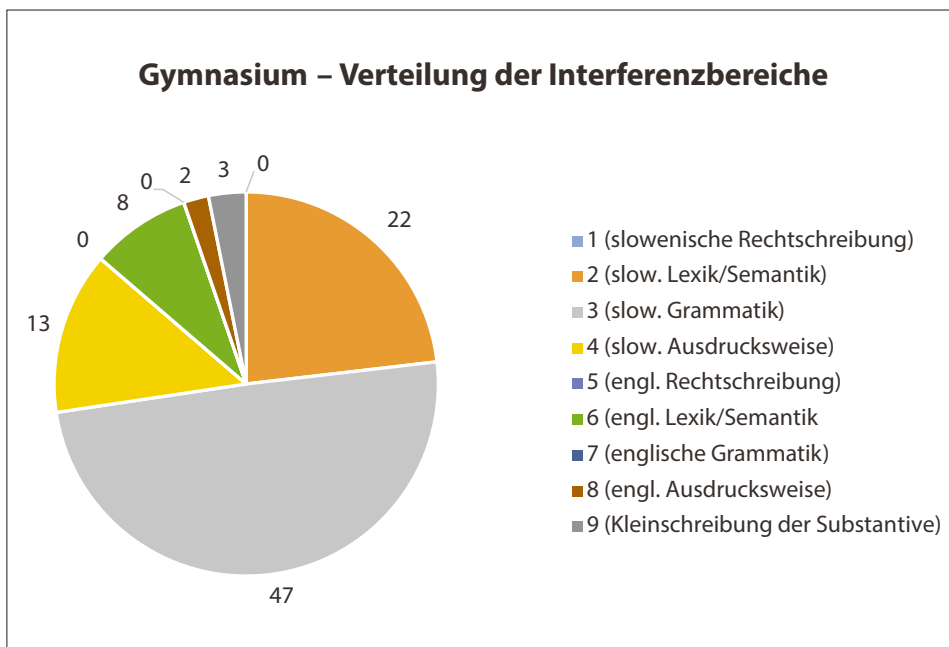


Diagramm 2: Verteilung der Fehler auf die Interferenzbereiche – Gymnasium

Während bei den Texten aus den Gymnasien (siehe Diagramm 2) Interferenzen aus dem *Interferenzbereich 3 – slowenische Grammatik* (49 %), dem *Interferenzbereich 2 – slowenische Lexik/Semantik* (23 %) und dem *Interferenzbereich 4 – slowenische Ausdrucksweise* (7 %) die ersten drei Plätze belegen, sind dies bei den Texten aus den Fachmittelschulen (siehe Diagramm 3) der *Interferenzbereich 9 – Kleinschreibung der Substantive* (68 %), der *Interferenzbereich 1 – die slowenische Rechtschreibung*

(17 %) und der *Interferenzbereich 4 – slowenische Ausdrucksweise* (7 %).

Bei den Texten aus den Gymnasien ist in erster Linie die Aufschlüsselung der Interferenzen des *Interferenzbereichs 3 – slowenische Grammatik* (47 Belege) interessant.

Grammatisches Phänomen	Anzahl gesamt	Unterschiedliche Fehler	Anzahl
Artikel	19	Art. fehlt	18
		Art. zuviel	1
Konjunktion falsch	4		4
Passiv falsch	3	Vorgangspassiv	2
		Zustandspassiv	1
Präposition	6	Präp. fehlt	3
		Präp. falsch	2
		Präp. an falscher Stelle	1
Genus falsch	2		2
Verbstellung im Nebensatz falsch	7		
Pronomen	6	Pron. fehlt	4
		Pron. falsch	2
	47		47

TABELLE 2: Interferenzbereich 3 – slowenische Grammatik (Gymnasien)

An den in Tabelle 2 angeführten Zahlen kann man sehr gut erkennen, dass der Artikelgebrauch in deutschsprachigen Texten für die slowenischen Textverfasser auch am Ende der Sekundarstufe 2 immer noch eine große Herausforderung darstellt. Der Grund dafür ist zweifelsohne die Tatsache, dass im Slowenischen die Artikel nicht verwendet werden, da die Kasuszuordnung bei Substantiven und Adjektiven stets anhand unterschiedlicher Endungen erfolgt (Duden 2022). Die identifizierten Verwechslungen des Zustands- und Vorgangspassivs sind darauf zurückzuführen, dass es im Slowenischen nur eine Passivform gibt. Auch die Fehler bei den Präpositionen basieren darauf, dass im Slowenischen teilweise andere oder keine Präpositionen verwendet werden. Die fehlerhafte Verbstellung im Nebensatz ist häufig und erwartet, da dies eine Eigenheit der deutschen Sprache ist, die es im Slowenischen in der Form gar nicht gibt und es deshalb sehr häufig zu fehlerhaftem Transfer kommt. Dazu kommt es insbesondere dann, wenn die Textverfasser komplexere Gedankengänge auf Deutsch

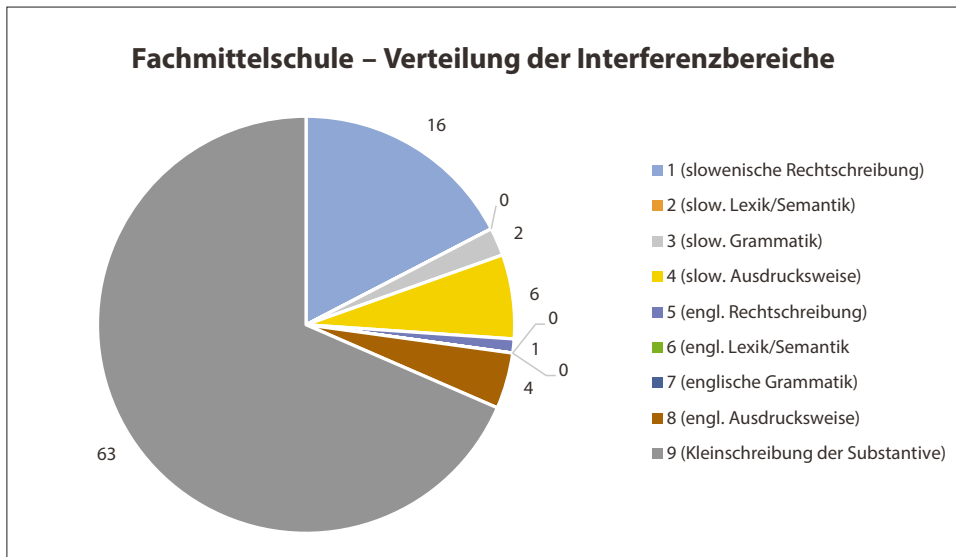


Diagramm 3: Verteilung der Fehler auf die Interferenzbereiche – Fachmittelschulen vermitteln wollen und sich in ihren Formulierungen verlieren.

In den Texten aus den Fachmittelschulen (Diagramm 3) wurden 63 Belege für den *Interferenzbereich 9 Kleinschreibung der Substantive* gefunden, es wurden 44-mal Substantive kleingeschrieben, aber auch 19-mal wurden Wortarten großgeschrieben, die normalerweise kleingeschrieben werden: 10 Verben, 6 Adjektive, 2 Pronomen und 1 Adverb. Die Großschreibung der nicht großzuschreibenden Wortarten wird hier miteinbezogen, da dies ein Zeichen dafür ist, dass die Verfasser nicht ganz korrekt zwischen Substantiven und anderen Wortarten unterscheiden können. Offensichtlich sind sich die Textverfasser bewusst, dass man deutsche Substantive großschreiben muss, aber wenn sie sich nicht sicher sind, ob ein verwendetes Wort ein Substantiv ist oder nicht, schreiben sie es vorsichtshalber groß, was zu diesen etwas unerwarteten Fehlern führt. In dieser Probandengruppe ist der *Interferenzbereich 1 slowenische Rechtschreibung* mit 16 Belegen am zweithäufigsten vertreten. Dabei handelt es sich um typisch slowenische Schreibweisen, also von der slowenischen Orthographie und Orthoepie induzierte Fehler/Interferenzen: Von 16 Belegen geht es bei 10 um eine fehlende Verdoppelung eines Konsonanten (9-mal *wen statt wenn und 1-mal *dan statt dann), 3-mal wurde das deutsche /w/ mit dem slowenischen /v/ geschrieben (*vie, *veder, *vollte), 2-mal ein deutscher Umlaut mit einem ähnlich lautenden Vokal ersetzt (*were, *endern) und einmal das deutsche /sch/ durch ein slowenisch inspiriertes /s/ (aber ohne Häkchen!) ersetzt. In letzterem Fall zeigt sich, dass klar war, dass es im

Deutschen keine Häkchen bzw. Hatscheks gibt. Also muss ein einfaches /s/ reichen.

Abschließend soll noch ein kurzer Vergleich einiger ausgewählter Ergebnisse der Untersuchungen 2010 und 2025 gezogen werden, der einige interessante Einblicke in das sprachpolitische Bild von heute und von vor 15 Jahren gibt, auch wenn die untersuchten Probandengruppen nicht ganz die gleichen sind:

2010 Gymn. 1. FS	2010 Gymn. 2. FS	2010 Durch- schnitt	Interferenzbereiche	2025 Durch- schnitt	2025 Gymn. 1. + 2. FS	2025 Fachmittel- schule 1. + 2. FS
67 %	51 %	59 %	Slowenische Interferenzen	55,5 %	85 %	26 %
46 %	37 %	41,5 %	3 – Slowenische Grammatik	25,5 %	49 %	2 %
20 %	0 %	10 %	2/4 – Slowenische Schreibung/ Ausdrucksweise	10,5 %	14 %	7 %
21 %	41 %	31 %	9 – Kleinschreibung von Substantiven	35,5 %	3 %	68 %

TABELLE 3: Vergleich einiger ausgewählter Interferenzerscheinungen aus 2010 und 2025

Die Durchschnittswerte der Untersuchungen 2010 und 2025 in Tabelle 3 sind mit Ausnahme des *Interferenzbereichs 3 – slowenischen Grammatik*, wo es einen Unterschied von 16 % gibt, ziemlich ähnlich. Dass es Unterschiede zwischen den beiden Gruppen aus dem Jahr 2010, und auch zwischen den beiden Gruppen aus dem Jahr 2025 gibt, ist aufgrund der unterschiedlichen Grundvoraussetzungen (mehr oder weniger Lernjahre und den dementsprechend unterschiedlichen Beherrschungsniveaus) erwartet und auch erwartbar.

Wenn man die einzelnen Probandengruppen einer Untersuchung miteinander vergleicht, sind die Unterschiede teilweise sehr groß. Das ist der Fall bei den slowenischen Interferenzen in der Untersuchung 2025, wo sich ein Unterschied von 59 % zeigt, bei dem *Interferenzbereich 3 – slowenischen Grammatik* beträgt der Unterschied 47 % und bei dem *Interferenzbereich 9 – Kleinschreibung von Substantiven* sogar ganze 65 %, letzteres allerdings zugunsten der Texte aus den Gymnasien. Auch im Jahr 2010 betrugen die Unterschiede zwischen der 1. und 2. Fremdsprache Deutsch zwischen 9 % und 20 %. Theoretisch nicht wirklich erklärbar ist allerdings in beiden Untersuchungen, dass die Probandengruppe mit den umfangreicheren Vorkenntnissen insgesamt mehr slowenische Interferenzen zeigte (gilt auch für die *Interferenzberei-*

che 3 – slowenische Grammatik und *4/2 – slowenische Ausdrucksweise/Schreibung*, während die Kleinschreibung von Substantiven eindeutig denjenigen größere Schwierigkeiten bereitete, die weniger Sprachbeherrschung hatten. M. E. könnte beides damit zusammenhängen, dass Lernende mit einem größeren Wortschatz eher versuchen etwas auszudrücken, was sie (noch) nicht wirklich beherrschen, während diejenigen mit weniger Vorkenntnissen sich eher an das bereits erworbene Wissen halten und keine größeren Unwägbarkeiten eingehen.

Aufgrund der Wettbewerbssituation (anonyme Bewertung der verfassten Texte ohne Namensangaben, Angaben zur Schulart oder Lernjahren (DaF und/oder Englisch) können keine tiefgreifenderen Analysen der Gründe für diese Unterschiede durchgeführt werden, aus den theoretischen Ausführungen und Kenntnissen der sprachpolitischen und alltäglichen Situation zur jeweiligen Zeit kann allerdings geschlossen werden, dass sich (1) das grundlegend veränderte Sprachenrepertoire der Lernenden und (2) die ebenfalls grundlegend veränderten Schulgesetze und Richtlinien auf unterschiedliche Art und Weise auf die Performanz der Lernenden ausgewirkt haben. Um dies zu belegen, müssten die Texte allerdings inhaltlich und ganzheitlich genauer untersucht und miteinander verglichen werden. Außerdem müssten zahlreiche weitere außersprachliche Informationen gesammelt werden, um konkrete Rückschlüsse ziehen zu können. Da dies im Wettbewerbskontext allerdings nicht möglich war und ist, muss die Beantwortung dieser interessanten Frage im Moment ein Desideratum bleiben.

Schlussfolgerungen

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass interlinguale Interferenzen ein aufschlussreiches Fenster in die Lernaltersprache slowenischer DaF-Lernender am Ende der Sekundarstufe II darstellen. Die Analyse der unter Wettbewerbsbedingungen verfassten Texte erlaubt nicht nur Rückschlüsse auf die sprachliche Kompetenzentwicklung, sondern auch auf die kognitive Organisation und die sprachsystemischen Übergangsphänomene im Spracherwerbsprozess.

Die Ergebnisse bestätigen die Hypothese, dass sich die Interferenzmuster zwischen den Schulformen signifikant unterscheiden: Während bei Fachmittelschülern vermehrt Interferenzen aus der slowenischen Orthographie und eine auffällige Kleinschreibung von Substantiven auftreten, dominieren bei Gymnasiasten grammatikalische Interferenzen aus dem Slowenischen. Diese Verteilung verweist auf unterschiedliche sprachliche Kontrollmechanismen und Verarbeitungsstrategien, die durch das Ausmaß des

Fremdsprachenunterrichts und die metasprachliche Bewusstheit beeinflusst werden.

Besonders hervorzuheben ist der Rückgang englischer Interferenzen im Vergleich zur Untersuchung von 2010. Die veränderte Rolle des Englischen – zunehmend als Zweitsprache mit hoher rezeptiver und produktiver Kompetenz – scheint zu einer stabileren mentalen Repräsentation geführt zu haben, wodurch fehlerhafte Transfers seltener auftreten. Gleichzeitig zeigt sich, dass sprachtypologische Nähe allein nicht ausschlaggebend für die Interferenzhäufigkeit ist; vielmehr scheinen funktionale Dominanz und Alltagsverfügbarkeit der Sprachen eine entscheidende Rolle zu spielen.

Die Kleinschreibung von Substantiven stellt einen ambivalenten Fehlerbereich dar, der sowohl auf Interferenzen aus dem Slowenischen und Englischen als auch auf orthographische Unsicherheiten zurückgeführt werden kann. Im Sinne der Spracherwerbsforschung wird dieses Phänomen dennoch als Interferenz gewertet, da es unter kontrollierten Bedingungen auftritt und somit nicht als bloßer Flüchtigkeitsfehler interpretiert werden sollte.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass interlinguale Interferenzen nicht nur als normabweichende Erscheinungen, sondern als Ausdruck dynamischer Interlanguage-Prozesse zu verstehen sind. Sie geben Aufschluss über die sprachliche Entwicklung, die kognitive Verarbeitung und die systemische Integration der Zielsprache im individuellen Sprachenrepertoire. Die Ergebnisse der Untersuchung leisten somit einen Beitrag zur empirisch fundierten Beschreibung von Lernersprache und zur Weiterentwicklung theoretischer Modelle des Mehrsprachenerwerbs.

LITERATUR

- BAUSCH, Karl-Richard et al. (1990): Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache. In: Bausch, Karl-Richard/Heid, Manfred (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. (2. Auflage 1992). Bochum: Brockmeyer, S. 11–8.
- CENOZ, Jasone (2003): Cross-linguistic influence in third language acquisition: Implications for the organization of the multilingual mental lexicon. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 78, 2003, 1-11. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/44097920_Cross-linguistic_influence_in_third_language_acquisition_Implications_for_the_organization_of_the_multilingual_mental_lexicon (Zugriff am 25.10.2025).
- CHERUBIM, Dieter (Hrsg.) (1980): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer.
- CORDER, Stephen Pit (1971): Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), S. 147–160. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.147> / (Zugriff am 2.11.2025).
- CHRIST, Herbert (2001): *Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert*. Fachverband Moderne Fremdsprachen, Landesverband Niedersachsen, Mitteilungsblatt 2, S. 2–9.
- DUDEN (2022): *Duden – Die Grammatik*. 10., völlig neu verfasste Auflage. Berlin: Dudenverlag (Digitale Version).
- DULAY, Heidi/BURT, Martina/KRASHEN, Stephen (1982): *Language two*. New York: OUP.
- ELIS, Franziska (2015): Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern. In: Hallet, Wolfgang/Surkamp, Carola (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, S. 89–115.
- GRANGER, Sylviane (2002): A bird's-eye view of learner corpus research. In: Granger, Sylviane/Hung, Joseph/Petch-Tyson, Stephanie (Hrsg.): *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, S. 3–33.
- HAYES, John/FLOWER, Linda (1980): Identifying the organisation of writing processes. In: Gregg, Lee/Steinberg, Erwin (Hrsg.) (1980): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates, Publishers, S. 3–30.

- HELLINGER, Marlis (1980): Zum Begriff der sprachlichen Interferenz. *AAA: Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik*, 1980, Vol. 5, Nr. 2 (1980), Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH Co. KG. S. 187–199. Verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/43023205> (Zugriff am 15.10.2025).
- HERDINA, Philip/Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Multilingual Matters, Nr. 121. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. Verfügbar unter: Queue | A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics 9781853595547 - DOKUMEN.PUB (Zugriff am 7.1.2026).
- HEYD, Gertraude (1991): *Deutsch lehren*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- HUFEISEN, Britta (Hrsg.) (1999): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Themenheft Fremdsprache Deutsch 20 (1999).
- HUFEISEN, Britta (Hrsg.) (2005): Mehrsprachigkeit. Fit für Babel. *Gehirn und Geist*, 6, S. 28–33.
- HUFEISEN, Britta/NEUNER, Gerhard (2005): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- IMIDER, Martina (2010): *Interferenz und Transfer im DaF-Unterricht*. Doctoral theses, Dissertations. Brno: Masaryk University, Faculty of Arts. 2011. Verfügbar unter: <https://theses.cz/id/g2etah/> (Zugriff am 30.10.2025).
- JESSNER, Ulrike (2003): The Nature of Cross-Linguistic Interaction in the Multilingual System. In: Cenoz, Jasone/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Hrsg.), *The Multilingual Lexicon* (S. 45–56). Dordrecht: Kluwer. Verfügbar unter: http://dx.doi.org/10.1007/978-0-306-48367-7_4 (Zugriff am 24.10.2025).
- KACJAN, Brigita (2010): Sprachen übergreifender Transfer im DaF-Unterricht als Lernchance und Lehrverpflichtung – Bestandsaufnahme in Slowenien. *Germano-Slavica: a Canadian journal of Germanic and Slavic comparative and interdisciplinary studies*, Vol. 17, S. 71–103.
- KARBE, Ursula/PIEPHO, Hans-Eberhard (2005): *Fremdsprachenunterricht von A-Z: Praktisches Begriffswörterbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- KLEPPIN, Karin (2009): Fehler und Fehlerkorrektur. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, Nr. 6, S. 60–61.
- KÖNIGS, Frank G. (2000): *Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit*. X. Lateinamerikanischer Germanistenkongress. Caracas, S. 1–17 (Publikation auf CD).
- KRASSEN, Stephen (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Lear-*

- ning, Oxford et al.: Pergamon.
- LÜDELING, Anke/WALTER, Maik (2009): *Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung*. Verfügbar unter: <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/mitarbeiterinnen/anke/pdf/LuedelingWalterDaF.pdf/view> (Zugriff am 3.11.2025).
- MARAS, Tomasz (2021): Die sprachliche Interferenz als vielschichtige Ursache für Fehler in der Übersetzung. Lodz: Verlag der Universität Lodz. Verfügbar unter: [Maras_Die sprachliche Interferenz.pdfhttps://dspace.uni.lodz.pl/bitstream/handle/11089/40448/Maras_Die%20sprachliche%20Interferenz.pdf](https://dspace.uni.lodz.pl/bitstream/handle/11089/40448/Maras_Die%20sprachliche%20Interferenz.pdf) (Zugriff: 15.10.2025).
- RIEMER, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- RINGBOM Henrik (2001): Lexical transfer in L3 production. In: Cenoz, Jasone (Hrsg.): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 59–68.
- SELINKER, Larry (1969): Language Transfer. *General Linguistics*, 9, S. 67–92.
- SIEGEL, Daniel J. (2020): The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we (3rd ed.). *The Guilford Press*. Verfügbar unter: The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we, 3rd ed. (Zugriff am 20.10.2025).
- SIENKAMP, Nicole/GIERA, Berenike/MANKARIOS Alexandra (Hrsg.) (2008): Im Fokus. Fehler: nicht normal? *At work* Nr. 15, Herbst/Winter 2008. Braunschweig: Diesterweg. Verfügbar unter: [1-4-2_MD_At_work_15_Fehler.pdf](#) (Zugriff am 20.10.2025).
- SURKAMP, Carola (2017): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., aktual. u. erweit. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler.
- VONGRIES, Caroline Rose-Marie (2023): *Modelle und Zusammenhänge des Schreibprozesses*. Workshop „Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“, Hochschule Magdeburg-Stendal. Verfügbar unter: [Schreibprozess_Modelle_.pdf](#). (Zugriff am 26.10.2025).
- WEI, Longxing (2003): Activation of lemmas in the multilingual mental lexicon and transfer in third language learning. In: Cenoz, Jasone/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Hrsg.): *The Multilingual Lexicon* (S. 57–70). Dordrecht: Kluwer. Verfügbar unter: http://dx.doi.org/10.1007/978-0-306-48367-7_4 (Zugriff am 24.10.2025).

- WEINREICH, Uriel (1953): *Languages in Contact: Findings and Problems*. Den Haag: Mouton.
- WLOSOWICZ Teresa Maria (2010): Le transfert et les interférences entre L1, L2 et L3 dans la production des cognates aux terminaisons différentes. *Synergies Espagne*, Nr. 3, S. 159–170.