

Deutsch als L3 in Ungarn

Eine Online-Befragung unter Deutschlehrenden

Viktória Lantos

SUPPORTED BY THE ÚNKP-21-2 NEW NATIONAL EXCELLENCE PROGRAM OF THE MINISTRY FOR INNOVATION AND TECHNOLOGY FROM THE SOURCE OF THE NATIONAL RESEARCH, DEVELOPMENT AND INNOVATION FUND.



1. Einleitung

Mehrsprachigkeit wird heutzutage immer intensiver diskutiert. Man braucht nutzbare Fremdsprachenkenntnisse, um in der heutigen, modernen, globalisierten Welt zurechtzukommen. Auf dem Arbeitsmarkt gehören die Fremdsprachenkenntnisse zu den wichtigsten Werten. Viele Firmen erwarten von ihren Mitarbeiter*innen, mehrere Sprachen produktiv verwenden zu können. Diese Tendenz wurde auch von dem ungarischen Bildungswesen erkannt, deshalb ist die Förderung des Fremdsprachenlernens in den ungarischen Schulen so wichtig: In der Grundschule beginnt jedes Kind spätestens in der vierten Klasse die erste Fremdsprache zu lernen und in den Gymnasien müssen sich die Lernenden zwei Fremdsprachen aneignen.

Um die Lage der deutschen Sprache als Fremdsprache in Ungarn zu verstehen, muss man sehen, dass „lingua franca“ der modernen Welt Englisch ist (Marx 2000: 1), deshalb wählen die meisten Lernenden (besser gesagt die Eltern der Lernenden) Englisch als erste Fremdsprache (im Weiteren: L2). Die meisten ungarischen Lernenden treffen demzufolge auf das Deutsche erst in der Mittelschule, wenn sie schon Erfahrung mit einer anderen Fremdsprache (dementsprechend meistens mit dem Englischen) haben. Sie lernen also Deutsch als zweite Fremdsprache (im Weiteren: L3) und in ihrem Fall spricht man vom sog. DaFnE-Unterricht, d. h. Deutsch wird als L3 nach Englisch als L2 unterrichtet. Aus der Perspektive des Lernens und Lehrens der deutschen Sprache

als L3 ist es sehr nützlich zu untersuchen, wie das Englische als L2 das Lernen der deutschen Sprache als L3 beeinflusst, vor allem bei Lernenden mit Ungarisch als Erstsprache, weil Ungarisch zu einer anderen Sprachfamilie gehört und sich vom Englischen und vom Deutschen auch sprachtypologisch unterscheidet.

Das Thema hat mein Interesse geweckt, weil ich später auch in einer Mittelschule Deutsch als Fremdsprache (im Weiteren: DaF) unterrichten möchte. Wenn ich aus der aktuellen Lage des Fremdsprachenunterrichts in den ungarischen Mittelschulen ausgehe, bin ich mir sicher, dass ich überwiegend auch in solchen Klassen DaF lehren werde, die Deutsch als L3 nach Englisch als L2 lernen. Diese Lernenden werden schon Kenntnisse über die englische Sprache und Erfahrungen über den Prozess des Fremdsprachenlernens haben. Der bewusste und geplante Einbau des DaFnE-Konzeptes in den DaF-Unterricht kann den Prozess des Lernens und Lehrens des Deutschen wirksamer machen.

In einer früheren Untersuchung (Lantos 2021) habe ich mich mit dem DaFnE-Konzept aus der Perspektive der Lehrwerke befasst. Das Lehrwerk gilt als eine Seite des didaktischen Dreiecks (die drei Seiten des Dreiecks sind Lernende, Lehrende und Lehrwerke/Lerninhalte). Ich ging davon aus, dass die Lehrwerke im Unterricht als wichtigste Inputquellen gelten (Sárvári 2019), und wenn die Deutschlehrenden keine Englischkenntnisse haben, wären DaFnE-Lehrwerke eine große Hilfe beim Lehren solcher Lernenden, die Deutsch als L3 nach Englisch als L2 lernen. Zielsetzung der Arbeit ist, die angefangene Untersuchung weiterzuführen und sie um einen weiteren Aspekt des didaktischen Dreiecks zu erweitern. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Seite der Lehrenden, weil ich im Einklang mit Sárvári (2020) davon überzeugt bin, dass die Lehrenden in dem Prozess des Lernens eine Schlüsselrolle spielen.

In diesem Aufsatz werden Antworten auf die folgenden Forschungsfragen gesucht:

- Kennen die Deutschlehrenden an den ungarischen Mittelschulen das DaFnE-Konzept?
- Wie beurteilen die Deutschlehrenden an den ungarischen Mittelschulen die Wirkung der englischen Sprachen auf das Deutsche?

- Bieten die in den ungarischen Mittelschulen benutzten DaF-Lehrwerke nach der Meinung der Deutschlehrenden eine wirkliche Hilfe beim DaFnE-Unterricht?
- Beziehen sich die Deutschlehrenden bei der Planung und Gestaltung ihres Deutschunterrichts auf das DaFnE-Konzept?
- Wenn ja, in welchen sprachlichen Bereichen bauen sie dann darauf?

2. Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE)

Die ungarischen Grundschullernenden wählen immer seltener Deutsch als erste Fremdsprache (L2), weil die als „lingua franca“ geltende englische Sprache viel beliebter unter ihnen ist. Deshalb beginnt die Mehrheit der Deutschlernenden die deutsche Sprache erst in der Mittelschule zu lernen, wenn man schon Erfahrungen mit einer anderen Sprache (im Allgemeinen mit dem Englischen) hat. Ich teile die Ansicht von Hufeisen (2003a: 7), dass die Lernenden, die eine Fremdsprache schon gelernt haben, anders unterrichtet werden könnten und sollten als diejenigen, die die erste Fremdsprache kennen lernen. Es wäre sehr nützlich, im Unterricht nicht nur auf die Erstsprachenkenntnissen der Lernenden zu bauen, sondern auch auf die vorhandenen Englischkenntnisse, weil die früheren Erfahrungen das Lernen der neuen Fremdsprache erleichtern könnten (Marx 2000: 1).

Die DaFnE-Didaktik gehört zum Gebiet der Tertiärsprachendidaktik (Wypusz 2015: 82). Man spricht über eine Tertiärsprache, wenn diese Sprache nach einer anderen Fremdsprache erlernt wird (Hufeisen 2003a: 5). Beim sog. DaFnE-Unterricht ist Deutsch eine Tertiärsprache, weil die Lernenden schon Erfahrungen mit dem Englischen haben. Auch aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD) ist das DaFnE-Konzept sehr bedeutend. Das Ziel der MSD ist „die Vermittlung einer Ln ($n \geq 3$)“ (Berényi-Nagy 2013: 229). Der Begriff Mehrsprachigkeit bedeutet einen Umstand, in dem man sich gleichzeitig in mehreren Sprachen ausdrücken kann (Feld-Knapp 2014: 15).

Ich bin mit der Ansicht von Berényi-Nagy (2017: 51) einverstanden, die behauptet, dass das Faktorenmodell von Hufeisen (2003a, 2003b, 2010, 2019, Hufeisen/Gibson 2003,) das relevanteste im Bereich der Fremdsprachenlehrforschung ist. Hufeisen (2003a, 2003b, 2010, 2019, Hufeisen/Gibson 2003) geht davon aus, dass das Fremdsprachenlernen von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Das Faktorenmodell stellt diese Faktoren dar und beschreibt sie chronologisch. Die vier Stufen des Spracherwerbs nach Hufeisen (2003a, 2003b, 2010, 2019, Hufeisen/Gibson 2003) sind der Erstspracherwerb (L1), das Lernen einer ersten Fremdsprache (L2), das Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3) und das Lernen weiterer Fremdsprachen (Lx).

Unter Erstsprache (L1) versteht man die Muttersprache, die in natürlicher Umgebung erworben wird (Feld-Knapp 2014: 15). Der Erwerb der Erstsprache wird durch die neurophysiologischen Faktoren (z. B. Alter, generelle Spracherwerbsfähigkeit) und durch die lernerexternen Faktoren (z. B. Lernumwelt, Art und Umfang des Inputs) beeinflusst (Hufeisen 2010: 201–202).

Beim Lernen der ersten Fremdsprache hat man schon Erfahrungen mit seiner Erstsprache, diese Erfahrungen gelten als die linguistischen Faktoren (Hufeisen / Gibson 2003: 16–17). Neurophysiologische und lernerexterne Faktoren (z. B. Stundenzahl, Art und Umfang des Inputs) erscheinen auch bei den Lernenden der ersten Fremdsprache (Hufeisen 2010: 202). Zu den auch beim Erstsprachenerwerb vorkommenden Faktoren kommen noch weitere Faktoren: die emotionalen Faktoren (z. B. Motivation oder Angst) und die kognitiven Faktoren (z. B. Sprachliches und metalinguistisches Bewusstsein) (Hufeisen / Gibson 2003: 16–17).

Beim Lernen einer zweiten Fremdsprache geht es auch um die Wiederholung selbst des Prozesses, eine Fremdsprache zu lernen, deshalb ist das Lernen einer ersten und einer zweiten Fremdsprache unterschiedlich (Hufeisen 2010: 203). Die vorher erwähnten Faktoren spielen auch beim Lernen einer zweiten Fremdsprache eine wichtige Rolle, und unter den linguistischen Faktoren wird neben der L1 auch die L2 beeinflussend. Die fünf Faktoren des Sprachenlernens (neurophysiologische, lernerexterne, kognitive, emotionale und linguistische Faktoren) ergänzen sich durch fremdsprachenspezifische Faktoren (Hufeisen / Gibson 2003: 18). Die Lernenden, die frühere Erfahrungen mit einer anderen Fremdsprache haben, beherrschen schon

Fremdsprachlernstrategien, die auch beim Lernen der neuen Fremdsprache sehr nützlich sind (Hufeisen 2010: 204).

Das Faktorenmodell zeigt, dass es zwischen dem Lernen einer ersten Fremdsprache und dem Lernen einer zweiten Fremdsprache sowohl qualitative als auch quantitative Unterschiede gibt (Hufeisen 2010: 201) und die Erfahrungen mit einer Fremdsprache das Lernen der neuen Fremdsprache positiv beeinflussen können (Hufeisen / Gibson 2003: 18).

Die Lernenden, die am DaFnE-Unterricht teilnehmen, haben also Lernvorteile, nicht nur wegen der Wiederholung des Lernprozesses, sondern auch wegen der Ähnlichkeiten der zwei Sprachen. Englisch und Deutsch sind verwandte Sprachen, deshalb haben sie ähnliche Strukturen.

3. Umfrage unter den Deutschlehrenden über den DaFnE-Unterricht in Ungarn

Wie erwähnt, gehört Ungarn zu den Ländern, in denen die Deutschlehrenden Deutsch vor allem als L3 für Lernende unterrichten, die vorher Englisch lernten. Ich habe deshalb eine Online-Umfrage zusammengestellt. Ziel dieser Umfrage ist, zu erfahren, ob die Deutschlehrenden in Ungarn das DaFnE-Konzept kennen, und was sie von den wichtigsten Prinzipien des Konzepts halten. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dieser Umfrage und stellt die Ergebnisse der Untersuchung dar.

3.1. Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte durch einen von mir erstellten Google-Fragebogen. Die Ausfüllung des Fragebogens war freiwillig und anonym. In der Umfrage wurden insgesamt 10 Fragen zum Thema „DaFnE-Konzept“ gestellt, und darüber hinaus noch 4 Fragen über die demographischen Daten der Befragten. Die Befragung operiert mit geschlossenen Fragen, weil die Daten so weniger subjektiv analysiert werden können. Die Umfrage hat nur eine offene Frage, die optional ist. Bei dieser Frage *Irgendetwas*,

was Sie noch mitteilen würden konnten die befragten Deutschlehrenden ihre sonstigen Anmerkungen angeben.

Thematisch können die Fragen in zwei größere Gruppen eingeteilt werden: Einerseits sollten die Lehrenden ihre eigenen Kenntnisse und Erfahrungen über den DaFnE-Unterricht mitteilen, andererseits sollten sie die von ihnen angewandten kurstragenden Lehrwerke nach dem DaFnE-Konzept bewerten.

3.1.1. Eigene Kenntnisse und Erfahrungen der Deutschlehrenden in Bezug auf das DaFnE-Konzept

Die im Folgenden betrachteten Fragen beziehen sich darauf, wie die Befragten über das DaFnE-Konzept denken. Ziel der ersten Frage *Haben Sie von das DaFnE-Konzept schon gehört?* ist, die Bekanntheit des DaFnE-Konzepts unter den Deutschlehrenden zu eruieren. Die zweite Frage *Sprechen Sie Englisch?* beschäftigt sich mit den eigenen Englischkenntnissen der Befragten, was eine wichtige Information aus der Perspektive des DaFnE-Konzepts ist, weil die Lehrenden auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede der zwei Sprachen hinweisen können, wenn sie Erfahrungen mit beiden Sprachen haben.

Mit der nächsten Frage *Ist es Ihrer Erfahrung nach leichter oder schwieriger mit solchen Lernenden zusammenzuarbeiten, die früher Englisch lernten?* wollte ich erfahren, was die Deutschlehrenden über die Wirkung der früheren Fremdsprachenlernerfahrungen der Lernenden auf das L3-Lernen glauben. Die Befragten sollten die Schwierigkeit des Zusammenarbeitens mit Lernenden, die Deutsch nach Englisch lernen, auf einer Likert-Skala eingeben.

In der Umfrage wurde die folgende Multiple-Choice-Frage gestellt:

Mit welcher Aussage sind Sie einverstanden?

- 1. Die Lehrenden können wegen ihrer früheren Englischkenntnisse die deutsche Sprache leichter lernen.*
- 2. Die Lehrenden machen Fehler während der Verwendung der deutschen Sprache wegen ihrer früheren Englischkenntnisse.*
- 3. Ich stimme beiden Aussagen zu.*
- 4. Ich stimme keiner dieser Aussagen zu.*

Mit dieser Frage ist es möglich zu entdecken, wie die Deutschlehrenden die Wirkung der englischen Sprache beurteilen, ob sie sich eher auf die positive oder auf die negative Interferenz konzentrieren. Auch solche Befragten konnten antworten, die beide Seiten der Interferenzerscheinungen wahrnehmen, und auch solche, die glauben, dass die englische Sprache das Lernen des Deutschen nicht wirklich beeinflusst.

Ziel der nächsten Frage (*Wie bauen Sie in dem Unterricht darauf, dass die Lernenden frühere Englischkenntnisse haben? Geben Sie Ihre Antwort in den folgenden Themenbereichen an!*) war, wahrzunehmen, wie das DaFnE-Konzept in der Wirklichkeit bei den Grund- und Teilfertigkeiten der kommunikativen Fremdsprachendidaktik erscheint.

Die untersuchten Themenbereiche sind die Grundfertigkeiten wie Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen, beziehungsweise die Teilfertigkeiten wie Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Rechtsschreibung und Landeskunde. Die sind Bereiche, die im Fokus der kommunikativen Didaktik stehen, und im institutionellen Fremdsprachenunterricht entwickelt und gefördert werden sollen.

Die letzte Frage zu dieser Thematik war die folgende: *Wie wichtig ist Ihrer Meinung nach, dass die Deutschlehrenden auf die früheren Englischkenntnisse der Lernenden bauen?* Mit dieser Frage wollte ich erfahren, ob die Verwirklichung des DaFnE-Konzepts in dem Unterricht nach Meinung der Befragten die Aufgabe der Lehrenden ist.

3.1.2. Das DaFnE-Konzept in den von den Deutschlehrenden angewandten kurstragenden Lehrwerken

Die hier dargestellten Fragen beschäftigen sich mit den DaF-Lehrwerken, die am meisten im Unterricht benutzt werden. Die erste Frage *Welche Lehrwerke benutzen Sie in den Deutschstunden?* bezieht sich darauf, welche Lehrwerke die Deutschlehrenden im Unterricht als kurstragendes Lehrwerk anwenden.

Die Lehrenden sollten in der folgenden Frage (*Wie bauen die von Ihnen gewählten Lehrwerke darauf, dass die Lernenden frühere Englischkenntnisse haben? Geben Sie*

Ihre Antwort in den folgenden Themenbereichen an!) darauf eingehen, ob bzw. inwieweit die Lehrwerke auf das DaF/E-Konzept bauen. Die untersuchten Themenbereiche sind auch hier die o. g. Grund- und Teilfertigkeiten.

Die Frage *Für wie wichtig halten Sie es, dass die Lehrwerke auf die vorherigen Englischkenntnisse der Lernenden reflektieren?* hilft bei der Erkennung, ob die Verbindung der zwei Sprachen die Aufgabe der Lehrwerke ist.

3.2. Datenanalyse

52 Personen haben den Fragebogen ausgefüllt. Die Mehrheit der Antwortgebenden waren Frauen, nur ein Mann beantwortete die Fragen. Es repräsentiert die Lage des Unterrichtswesens gut, was den Anteil der Geschlechter betrifft. Die Mehrheit der Befragten (49 Personen) unterrichtet an ungarischen Mittelschulen, 2 Personen an Sprachschulen und eine Person in der Grundschule Deutsch. 9 Befragte hatten auch in mehreren Schultypen Erfahrungen gesammelt, deshalb erscheinen in Abbildung 1 mehr Zahlen als die Anzahl der Befragten. 43 Personen von 49, die in Mittelschulen lehren, hatten Erfahrungen im Gymnasium und 4 Personen davon in einem zweisprachigen Gymnasium.

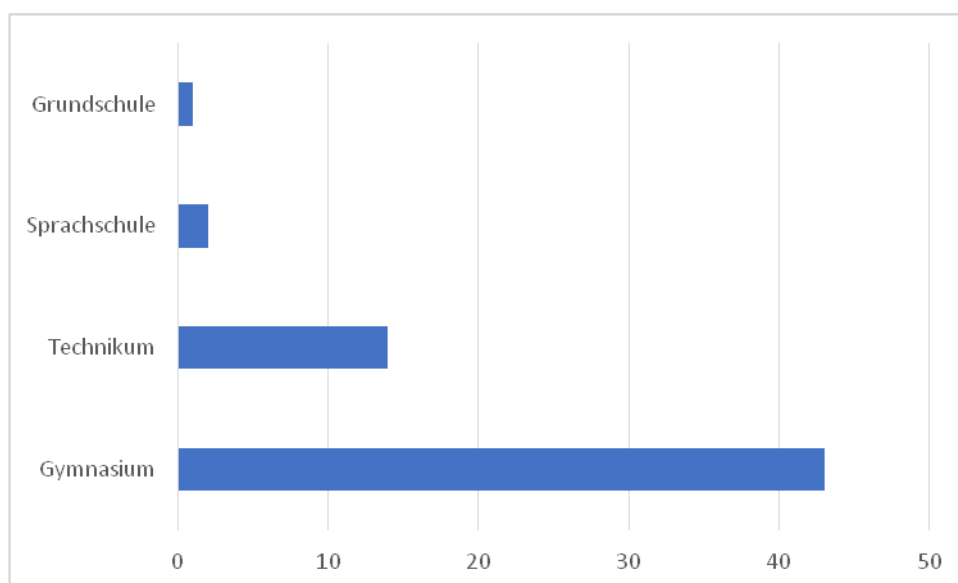


Abbildung 1: Schultypen, wo die Lehrenden ihre Erfahrungen machten

In der Umfrage wurde danach gefragt, in welchem Siedlungstyp die Lehrenden ihre Erfahrungen mit Lernenden, die Deutsch als L3 lernen, machten. Da Mittelschulen sich nur in Städten befinden, kamen kleinere Siedlungstypen wie Dörfer oder Gemeinden hier nicht als Option vor. Die Lehrenden konnten aus folgenden Siedlungstypen wählen: Kleinstadt (bis 45 000 Einwohner), Stadt mit mittelmäßiger Einwohnerzahl (mehr als 45 000 Einwohner), Kreisstadt (Großstadt, Verwaltungszentrum) und Hauptstadt, Budapest. Der Anteil der Siedlungstypen, wo die Deutschlehrenden arbeiteten, ist grafisch in Abbildung 2 dargestellt.

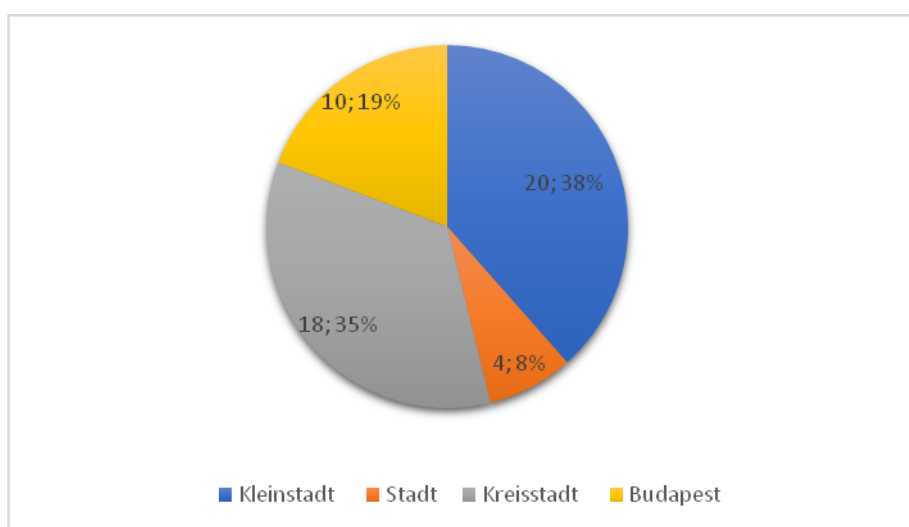


Abbildung 2: Siedlungstypen

Mehr als ein Drittel der Befragten arbeitet in einer Kleinstadt. Die meisten Deutschlehrenden, die antworteten, machten ihre Erfahrungen in einer Kreisstadt, also in einer Großstadt, die als Verwaltungszentrum gilt. Es gibt auch 10 Personen, die in Budapest lehren.

Nur ein Drittel der Befragten gehört zu den jüngsten und zu den ältesten Generationen der Deutschlehrenden: 6 % der Lehrenden sind Berufsanfänger*innen (0–3 Jahren), 11 % arbeiten seit 4–9 Jahren und der Anteil der am meisten erfahrenen Lehrenden, die seit mehr als 35 Jahren im Beruf sind, liegt bei 17 %. Zweidrittel der Befragten gehört zu den Gruppen, die seit 10–20 oder 21–34 im Unterrichtswesen arbeiten. Die Daten werden in Abbildung 3 gezeigt.

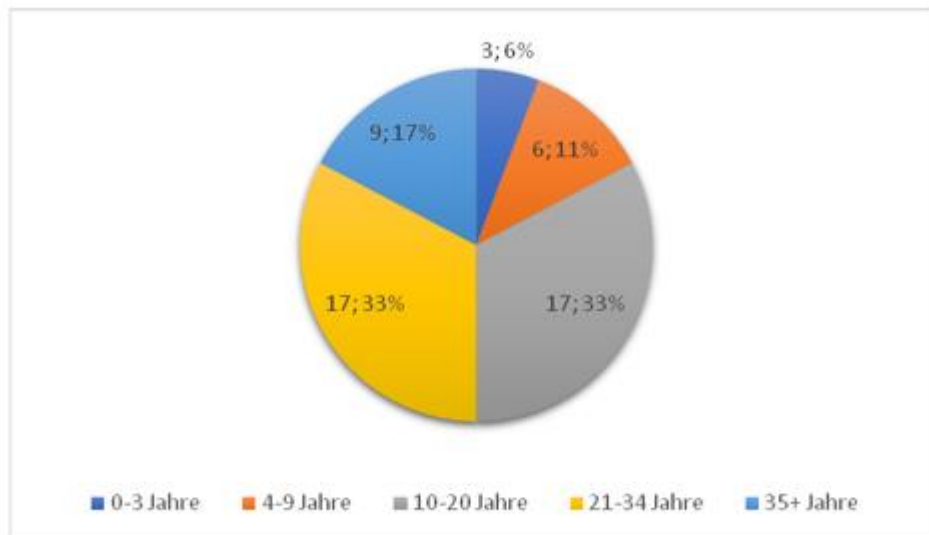


Abbildung 3: Erfahrungen der Befragten in Jahren

3.2.1. Lage des DaFnE-Konzeptes in Ungarn nach der Umfrage

80,8 % der Befragten (43 Lehrende aus 52) sprechen Englisch, also die Mehrheit der Deutschlehrenden könnte auch die eigenen Englischkenntnisse im Deutschunterricht benutzen. Der Anteil der Deutschlehrenden, die von dem DaFnE-Konzept schon gehört haben, lag bei 17,3 %, das bedeutet, dass nur 9 Personen aus den 52 dieses Konzept kennen. Es ist festzustellen, dass die Mehrheit der Deutschlehrenden Deutsch als L3 nach Englisch ohne Kenntnisse über die DaFnE-Didaktik unterrichtet.

3.2.2. Wirkung der englischen Sprache auf das Deutsche in Ungarn

Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie die Deutschlehrenden in Ungarn die Wirkung der englischen Sprache auf das Lernen des Deutschen als L3 beurteilen. In der Online-Umfrage wurde danach gefragt, ob sich die englische Sprache positiv oder negativ auf das Deutsche auswirkt. Das Ergebnis der Datenerhebung wird in Abbildung 4 dargestellt.

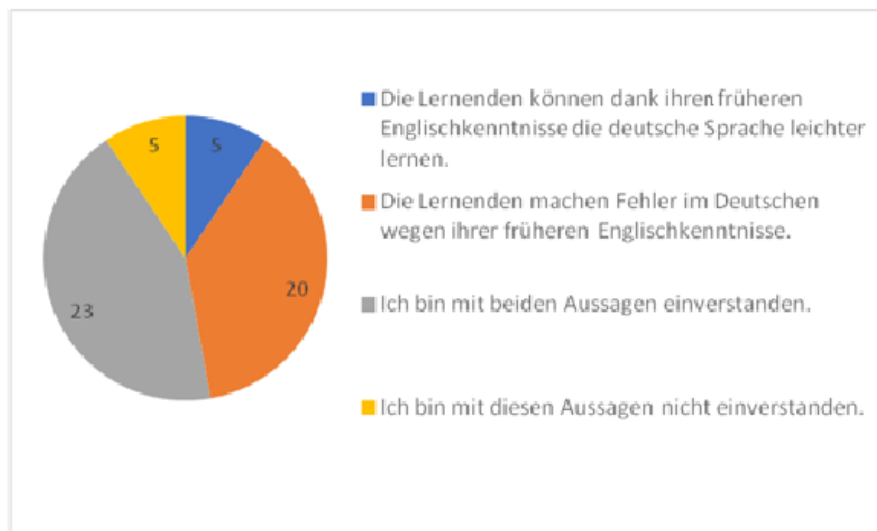


Abbildung 4: Wirkung der englischen Sprache auf das Lernen des Deutschen
Antworten auf die Frage ‚Mit welcher Aussage sind Sie einverstanden?‘

Die absolute Mehrheit der Befragten (fast 90 %) meint, dass das Englische das Lernen der deutschen Sprache als L3 irgendwie beeinflusst und nur 5 Personen glauben, dass diese Sprache keine Rolle beim Deutschlernen spielt. Die meisten Deutschlehrenden haben bereits erfahren, dass der DaFnE-Unterricht anders ist. Fast die Hälfte der Befragten sieht es so, dass die Wirkung des Englischen sowohl positiv als auch negativ sein kann. Viele (ca. 38 % der Befragten) sehen nur die negative Seite der Interferenzerscheinungen. Sie glauben, dass das Englische ein Hindernis beim Deutschlernen ist. Ein geringer Anteil, ca. 10 % der Befragten fokussieren eher nur auf die positiven Interferenzen und sehen eine Möglichkeit in der englischen Sprache, um Deutsch leichter lernen zu können.

Die Lehrenden sollten darauf antworten, ob es ihrer Erfahrung nach leichter oder schwieriger ist, mit solchen Lernenden zusammenzuarbeiten, die früher Englisch lernten. Nur ein bisschen mehr als die Hälfte der Befragten glaubt, dass es leichter ist. Abbildung 5 stellt die Ergebnisse der Datenerhebung dar. Es ist zu sehen, dass sowohl die positive als auch die negative Seite des DaFnE-Unterrichts wahrgenommen werden.

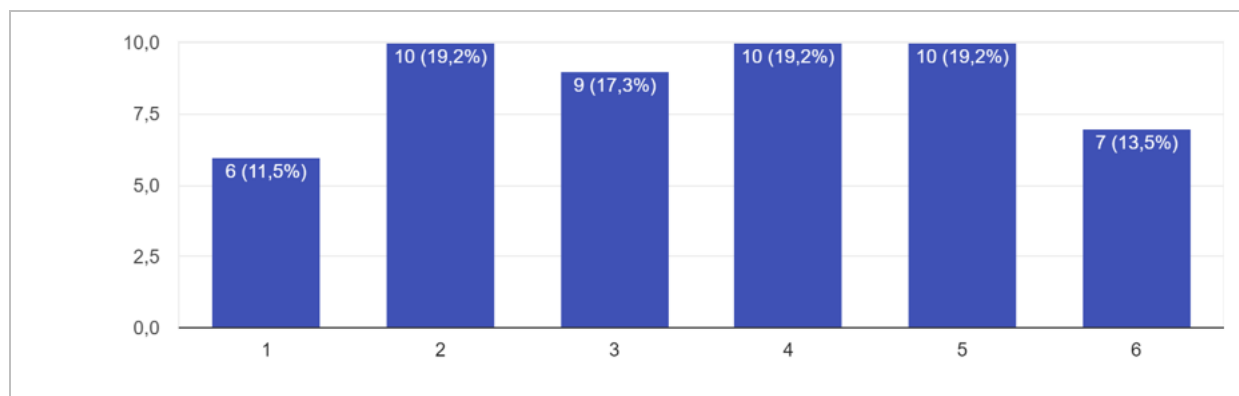


Abbildung 5: Wirkung der englischen Sprache auf das Lernen des Deutschen
 Antworten auf die Frage „Ist es Ihrer Erfahrung nach leichter oder schwieriger mit solchen Lernenden zusammenzuarbeiten, die früher Englisch lernten?“
 (1 – viel schwieriger; 6 – viel leichter)

Es ist aufschlussreich, die Ergebnisse der vorher erwähnten zwei Fragen in ihren Zusammenhängen zu betrachten. In Abbildung 6 ist das Gesamtergebnis von Abbildung 4 und 5 zu sehen.

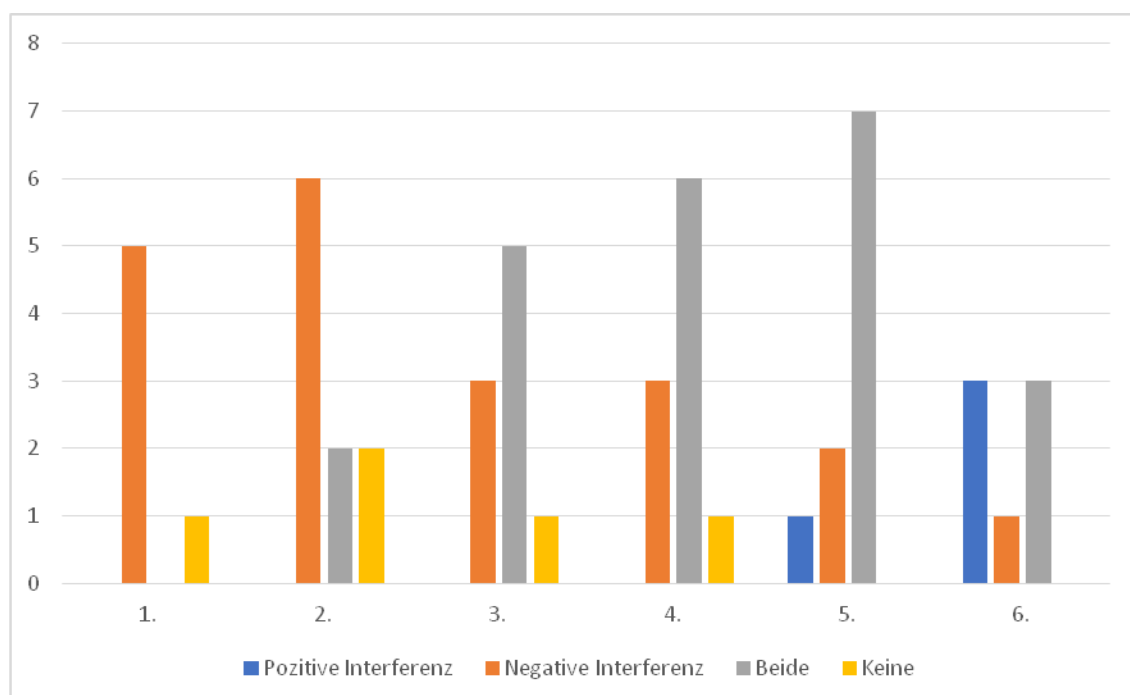


Abbildung 6: Wirkung der englischen Sprache auf das Lernen des Deutschen
 Gesamtergebnis von Abbildungen 4 und 5
 (1 – viel schwieriger; 6 – viel leichter)

Es ist nicht zu überraschend, dass die Lehrenden, die in der englischen Sprache eher eine Hilfe sehen, es für einfacher halten, mit Lernenden zusammenzuarbeiten, die an einem DaFnE-Unterricht teilnehmen. Die Befragten, die auf die negative Interferenz konzentrieren, sind der Meinung, dass der DaFnE-Unterricht schwieriger ist. Die

Lehrenden, die keiner dieser zwei Aussagen zustimmen, halten das Lehren nach Englisch eher für schwieriger, und diejenigen, die beiden Aussagen zustimmen, glauben, dass es eher leichter ist.

3.2.3. Sonstige Anmerkungen der Befragten zum Thema

Die Befragten hatten die optionale Möglichkeit, ihre Meinung über das Thema anzugeben. Die Deutschlehrenden gehen von der Motivation der Lernenden, von der Struktur der zwei Sprachen oder von den Sprachfähigkeiten der Lernenden aus. Die Motivation der Lernenden beim Sprachenlernen ist relevant. Demotivierte Lernende können nicht so wirksam gelehrt werden. Die Lernmotivation ist nach Spinath (2011: 46) „ein Sammelbegriff für mehrere Motivationsarten“, die die Antwort auf die Frage ‚Warum lernen die Lernenden?‘ geben. Diese Motivationstypen sind extrinsische und intrinsische Motivation, Interesse, Ziele und Leistungsmotiv beziehungsweise Erwartungen und Werte. Der Motivationstyp ist von dem Alter der Lernenden bestimmt. Während Kinder extrinsisch gut zu motivieren sind und lernen, um gute Note zu bekommen, ist es mit dem Lernenden in der Mittelschule ein bisschen schwieriger. Für sie ist es wichtig, das eigene Interesse in dem Thema zu finden und oft konzentrieren sie sich auf die Fächer, deren Nützlichkeit sie erkennen. Ihre eigenen Ziele spielen eine große Rolle in der Motivation.

Drei Lehrende haben bei der optionalen offenen Frage darüber geschrieben, dass es schwierig sei, die Lernenden nach Englisch für Deutsch zu motivieren. Eine Lehrende formulierte wie folgt:

A két nyelv tanítása szerintem máshogy épül fel. A német az elején jóval nehezebb, angolból viszonylag könnyű elérni egy csevegő szintet, aztán nehezedik. Ez a motiváció szempontjából szerintem kulcsfontosságú adalék.

[Meiner Meinung nach wird das Lehren der zwei Sprachen anders aufgebaut. Das Deutsche ist am Anfang viel schwieriger, im Englischen kann man ein Unterhaltungsniveau relativ schnell erreichen, und es wird erst dann schwieriger. Ich meine, dass es aus der Sicht der Motivation entscheidend ist.] (übersetzt von V. L.)

Die Befragte weist darauf hin, dass die Schwierigkeit der zwei Sprachen am Anfang ganz anders ist. Während die Lernenden schon am Anfang des Englischlernens Erfolg haben können, haben die Anfänger*innen in der deutschen Sprache viele Schwierigkeiten, und deshalb werden sie demotivierter.

Die Zahl der erfolgreichen Sprachprüfungen ist auch vielsagend. Eine Befragte betont, dass die Lernenden, die Deutsch als L2 lernen, oft Sprachprüfung auch in Englisch haben, aber mit Deutsch als L3 ist die Zahl der deutschen Sprachprüfungen geringer.

Iskolánkban angol nyelvet és német nyelvet is tanulnak a diákok. A nyelvvizsgák száma országosan is magasnak mondható. Azokban a csoportokban, ahol az első idegen nyelv a német, a két idegen nyelvből magasabb a nyelvvizsgák száma. Aki németből vizsgázik, angoltól is. Fordítva ez nem igaz.

[In unserer Schule lernen die Lernenden sowohl Englisch als auch Deutsch. Die Zahl der abgelegten Sprachprüfungen an meiner Schule kann auch landesweit hoch genannt werden. In den Gruppen, wo die erste Fremdsprache Deutsch ist, ist die Zahl der Sprachprüfungen in zwei Sprachen höher. Wer in Deutsch eine Prüfung macht, macht eine Sprachprüfung auch in Englisch. Umgekehrt ist es aber nicht der Fall.] (übersetzt von V. L.)

Eine andere Deutschlehrende betont, dass es wegen der aus dem Englischen übernommenen Wörter nützlich ist, als Deutschlehrende auch Englisch zu können.

Mivel a mai német nyelv sok szót sajátított ki az angoltól, jó, ha a tanár is tud angolul.

Angol után nehéz motiválni a tanulókat a német, mint második idegen nyelvre.

[Da die heutige deutsche Sprache viele Wörter aus dem Englischen übernommen hat, ist es gut, wenn auch die Deutschlehrenden Englisch sprechen können. Nach Englisch ist es schwierig, die Lernenden für das Lernen des Deutschen als zweite Fremdsprache zu motivieren.] (übersetzt von V. L.)

Diese Lehrende erwähnt auch, dass die Motivierung der Deutsch-als-L3-Lernenden schwierig ist.

Akik angolt tanulnak első nyelvként, nehezebben tanulnak második nyelvet, mint akik némettel vagy franciával kezdik.

[Wer Englisch als erste Fremdsprache gelernt hatte, lernt eine zweite Fremdsprache schwieriger als diejenigen, die mit dem Deutschen oder mit dem Französischen angefangen hatten.] (übersetzt von V. L.)

Mehr Befragte sagten, dass die Wirksamkeit des DaFmE-Unterrichts von den Fähigkeiten der Lernenden abhängig ist. Ihrer Meinung nach können die Hinweise auf die englische Sprache nur dann helfen, wenn die Lernenden gut in Englisch sind. Die vier folgenden Aussagen zeigen ein pessimistisches Bild über den Fremdsprachenunterricht in Ungarn. Eine Lehrende meint, dass oft auch die muttersprachlichen Kenntnisse der Lernenden mangelhaft sind.

Azok a diákok, akik az angol nyelv iránt fogékonyabbak, jó alapokkal rendelkeznek, képesek a németet második idegen nyelvként is jól elsajátítani. Viszont azok, akik az angollal is küszködnek, általában a némettel is kudarcot vallanak.

[Die Lernenden, die für die englische Sprache sensibler sind, haben eine gute Basis, sind fähig, die deutsche Sprache als zweite Fremdsprache gut zu erlernen. Diejenigen, die aber auch mit dem Englischen kämpfen, versagen auch beim Deutschlernen.] (übersetzt von V. L.)

Az angol nyelvtudás azon diákoknál nagy előny, akik angolból jók. Sokszor a magyar nyelvre is tudnék hivatkozni, de a magyar nyelvi alapjaik is egyre gyengébbek.

[Die Englischkenntnisse sind bei solchen Lernenden vorteilhaft, die gut im Englischen sind. Oft könnte ich auch auf die ungarische Sprache hinweisen, aber ihre ungarische Basis ist immer schwächer.] (übersetzt von V. L.)

Sajnos a mai gyerekek többsége az angol nyelvet sem birtokolja teljesen. Nem szívesen tanul idegen nyelvet, de igazából semmit sem. Hiába utalok órán az angol nyelvre, csak néz rám ijedten.

[Leider beherrscht die Mehrheit der heutigen Jugendlichen die englische Sprache auch nicht gut. Sie lernen nicht gern Fremdsprachen, sie lernen im Allgemeinen nichts gern. Ich weise auf die englische Sprache in der Stunde umsonst hin, sie sehen mich nur erschreckt an.] (übersetzt von V. L.)

Sajnos egyre több angol nyelvet 1. idegen nyelvként tanuló diák angol nyelvből is szerény nyelvtudással rendelkezik, így alapvető ismeretek hiányában nem tudok rá hivatkozni.

[Leider haben viele Lernende, die Englisch als L2 lernen, auch in der englischen Sprache geringe Kenntnisse, so kann ich ohne diese grundsätzlichen Kenntnisse nicht darauf hinweisen.] (übersetzt von V. L.)

Eine Lehrende sieht aber die positive Seite der früheren Englischkenntnisse. Sie glaubt, dass das Englische den Deutschunterricht fördern kann:

Sokat segít az angol ismerete, jó háttértudás, hiszen már megismertek egy agglutináló nyelvtől merőben eltérő nyelvet.

[Die Englischkenntnisse helfen viel, sie geben ein gutes Hintergrundwissen, weil die Deutschlernenden mit Englisch als L2 schon eine von den agglutinierenden Sprachen abweichende Sprache kennengelernt haben.] (übersetzt von V. L.)

3.2.4. Anwendung des DaFnE-Konzepts in Ungarn

Im Folgenden wird der Einsatz des DaFnE-Konzepts im Deutschunterricht untersucht. Die Deutschlehrenden sollten auf die Frage antworten, wie wichtig es ist, als Lehrende im DaF-Unterricht auf die früheren Englischkenntnisse der Lernenden zu bauen. Die Mehrheit der Befragten (ca. 73 %) hält diese Herangehensweise eher für wichtig (Abbildung 7).

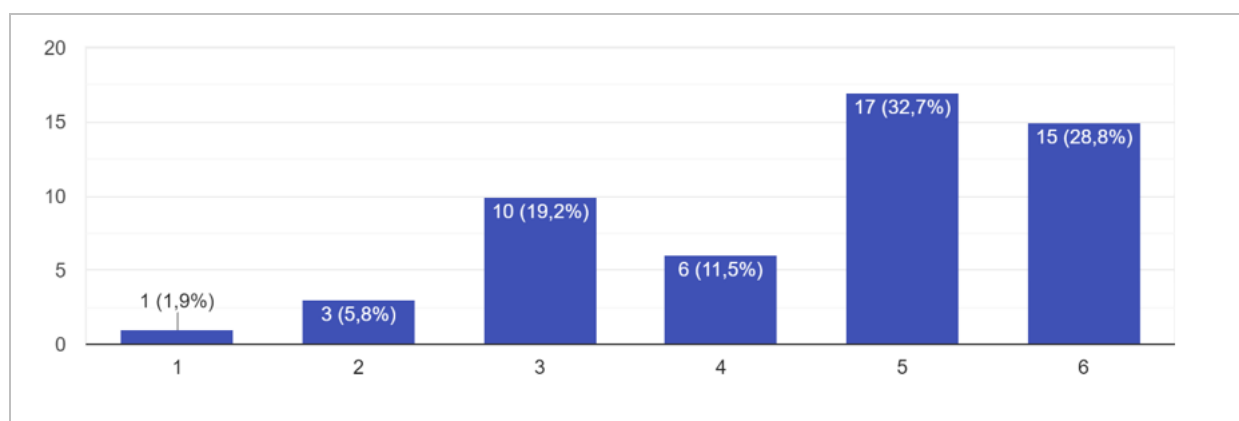


Abbildung 7: Antworten auf die Frage ‚Wie wichtig ist Ihrer Meinung nach, dass die Deutschlehrenden auf die früheren Englischkenntnisse der Lernenden bauen?‘
1 – überhaupt nicht; 6 – besonders wichtig

Im Weiteren wurde untersucht, ob die Lehrenden im Deutschunterricht auf dieses Konzept wirklich bauen können. Die folgende Abbildung (Abbildung 8) zeigt, wie die Befragten bei der Förderung der verschiedenen kommunikativen Kompetenzen das

DaF/E-Konzept verwenden können. Die kommunikative Sprachkompetenz einer/eines Lernenden wird in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert, deshalb bezieht sich die Analyse auf die Grundfertigkeiten (schriftliche und mündliche Textrezeption, schriftliche und mündliche Textproduktion) und auf die Teilfertigkeiten (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Rechtschreibung und Landeskunde).

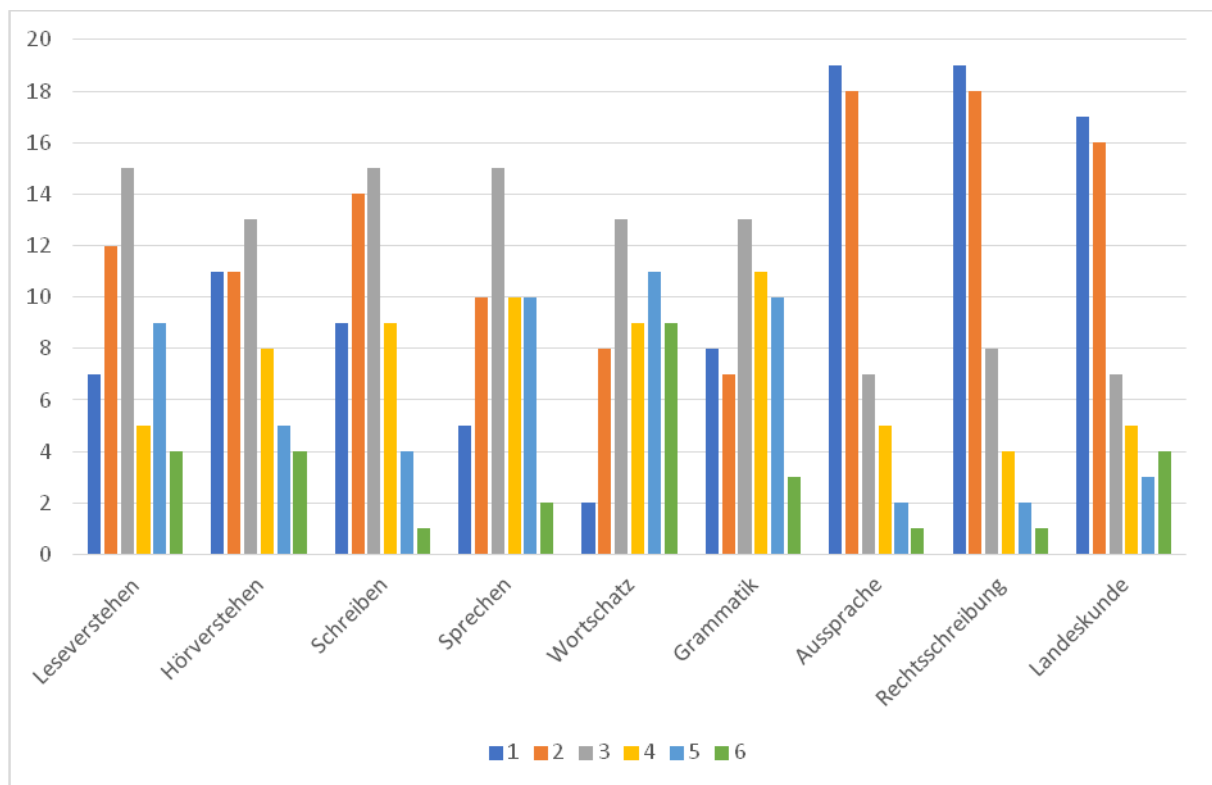


Abbildung 8: Antworten auf die Frage ‚Wie bauen Sie im Unterricht darauf, dass die Lernenden frühere Englischkenntnisse haben?‘
(1 – überhaupt nicht; 6 – sehr)

Die Mehrheit der Befragten baut auf die früheren Englischkenntnisse der Lernenden eher nicht. Nur bei der Teilfertigkeit ‚Wortschatz‘ ist der Anteil der Deutschlehrenden, die in dem Unterricht auf die englische Sprache bauen, ein bisschen größer als die Hälfte (ca. 56 %). Beim Sprechen und bei der Grammatik war diese Zahl auch in der Nähe von 50 % (ca. 48 % und ca. 47 %). Die Grundfertigkeiten (außer der mündlichen Textproduktion) liegen bei ca. 35 %, 33 % und 28 %. Die Lehrenden benutzen das Konzept bei der Förderung der Teilfertigkeiten wie Aussprache, Rechtschreibung und Landeskunde eher nicht.

Zwei Lernende weisen auf die Anwendung des DaFnE-Konzepts in der Wirklichkeit hin. Eine skizziert die schwierige Lage des Deutschunterrichts an ihrer Schule:

Nálunk ezt tönkretették, amióta a gazdaságosság jegyében nem osztályszinten, hanem évfolyamszinten tanulják a németet 2. idegen nyelvként. Így minimum 20 vagy attól több diák ül az órán és semmire sem lehet jutni.

Bei uns wurde es kaputt gemacht, seitdem die Lernenden – aus ökonomischen Gründen – nicht nach den Klassen, sondern nach Jahrgängen Deutsch als L3 lernen. Mindestens 20 oder mehr Lernende sitzen so in der Stunde und man kann nichts erreichen. (übersetzt von V. L.)

Nur eine Lehrende schreibt darüber bei dieser optionalen Frage, dass sie positive Erfahrungen mit dem DaFnE-Unterricht hat:

Tapasztalataim szerint az angol nyelv tanulása nyelvi hídként szolgál a további idegen nyelv elsajátításában. Ha a tudatos nyelvtanár és tanuló összehasonlítja a 2 idegen nyelv egyezéseit és különbségeit, segítséget jelent a nyelvtanulásban. Befolyásoló tényező az anyanyelv szintje, az életkor, motiváció szintje. A nyelvi hibák és az azok tudatos javítása a nyelvtanuló tudatos nyelvszemléletét erősíti. A DaFnE hibák a nyelvtanár további munkájának tervezésében nyújtanak segítséget, képet, mi az, amiben erősíteni kell a nyelvtanulót még.

A nyelvvóráimon bátorítom a tanulóimat, hogy használják a szókincsben a nemzetközi szavakat. A német nyelvben az utóbbi évtizedekben gyorsan terjed az angol szavak megjelenése, integrálása. A kommunikáció erősítése a cél, sokszor a szó angol megfelelője jut a tanulók eszébe. Néha megbeszéljük, hogy mondanak egy szót/kifejezést, nyelvi strukturát az angolban.

[Meiner Erfahrung nach dient das Lernen der englischen Sprache als sprachliche Brücke für Erlernen einer weiteren Fremdsprache. Wenn der/die bewusste Lehrende und der/die Lernende die Ähnlichkeiten und die Unterschiede der zwei Sprachen vergleichen, bedeutet das eine Hilfe beim Sprachenlernen. Beeinflussende Faktoren sind die Stufe der Muttersprache, das Alter und die Motivation. Die sprachlichen Fehler und deren Korrektur verstärken die Sprachbewusstheit der Lernenden. Die DaFnE-Fehler helfen bei dem Planen der weiteren Arbeit der Lehrenden und dabei, wo die Lernenden noch Hilfe brauchen.

In meinen Sprachstunden ermutige ich meine Lernenden, Internationalismen zu benutzen. In der deutschen Sprache verbreiten sich die Erscheinung und die Integration der englischen Wörter in den letzten Jahrzehnten schnell. Das Ziel ist, die Kommunikation

stärker zu machen. Oft fällt den Lernenden das englische Äquivalent der Wörter ein. Manchmal besprechen wir zusammen, wie man ein Wort/einen Ausdruck, eine sprachliche Struktur auf Englisch sagt.] (übersetzt von V.L.)

In dieser Äußerung erscheinen mehrere Aspekte des DaFnE-Unterrichts. Die Lehrende betont die Wichtigkeit der Bewusstheit beim Sprachenlehren und erwähnt, dass die Fehler auch positiv werden können, weil sie die Sprachbewusstheit stärken können. Diese Lehrende zeigt, dass der DaFnE-Unterricht auch aus der Perspektive der Kommunikation sehr nützlich sein kann.

3.2.5. DaFnE-Konzept in DaF-Lehrwerken nach Meinung der Befragten

In einer früheren Untersuchung (Lantos 2021) analysierte ich sieben in den Mittelschulen häufig benutzte DaF-Lehrwerke: *studio d A1*, *Kon-Takt 1*, *Kekse 1*, *Start! Neu*, *Direkt 1*, *Schritte international* und *Ideen 1*. Diese Lehrwerke stammen aus der offiziellen Lehrwerkliste des ungarischen Bildungswesens im Schuljahr 2020/2021 (Köznevelési Tankönyvjegyzék a 2020/2021. tanévre). Unter den von mir analysierten Lehrwerken fand ich nur ein DaFnE-Lehrwerk: *Kekse*. In den anderen Lehrwerken erscheint das Konzept nur in der Wortschatzarbeit, oft mit den Internationalismen (wie zum Beispiel in *studio d*, in *Kon-Takt* und in *Ideen*) oder überhaupt nicht (wie zum Beispiel in *Start! Neu*, in *Direkt* und in *Schritte international*). Aus diesem Grund richtete sich mein Interesse besonders darauf, welche Lehrwerke die Befragten in dem Deutschunterricht benutzen und wie das DaFnE-Konzept in diesen Lehrwerken erscheint.

Die Lehrenden wurden befragt, für wie wichtig sie es halten, dass die Lehrwerke auf die vorherigen Englischkenntnisse der Lernenden reflektieren. Ein bisschen mehr als die Hälfte der Befragten hält es eher für wichtig. Abbildung 9 zeigt die Antworten der Lehrenden auf der Likert-Skala.

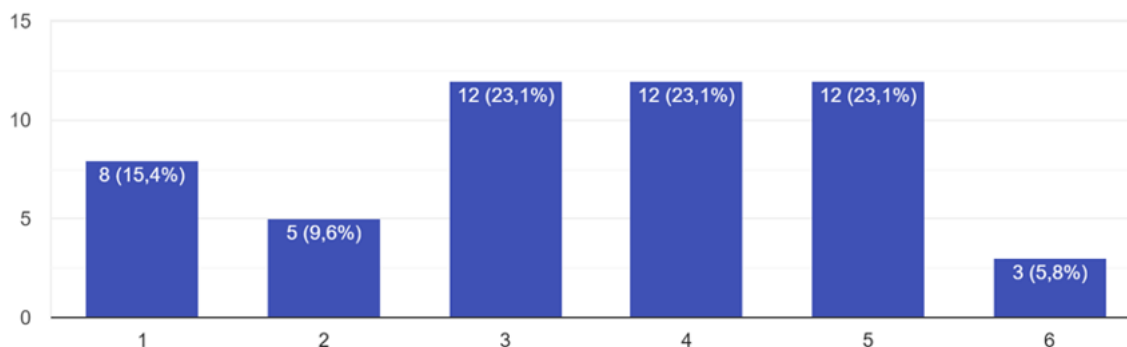


Abbildung 9: Antworten auf die Frage ‚Für wie wichtig halten Sie es, dass die Lehrwerke auf die vorherigen Englischkenntnisse der Lernenden reflektieren?‘
(1 – überhaupt nicht wichtig; 6 – sehr wichtig)

Die Befragten haben die folgenden Lehrwerke angegeben: *Beste Freunde*, *Ideen*, *Kon-Takt*, *Menschen*, *studio d*, *Start! Neu*, *Direkt*, *Welttour*, *Klasse!*, *Schritte*, *Pass auf!*, *Aspekte Junior*, *Kekse*, *Delfin*, *DaF leicht*, *Die Deutschprofis*, *Mit uns*, *Wir*. Abbildung 10 stellt den Anteil der von den Befragten benutzten Lehrwerke dar:

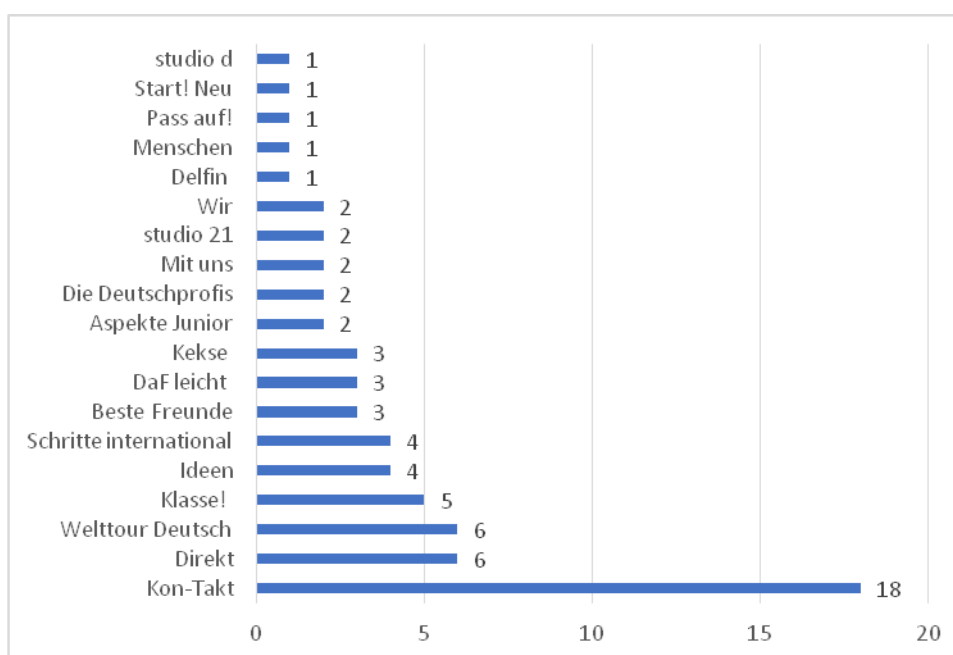


Abbildung 10: Von den Befragten benutzte Lehrwerke

Die Mehrheit der Befragten (18 Personen) benutzt *Kon-Takt* im Deutschunterricht. Die Lehrwerke *Direkt*, *Welttour Deutsch*, *Klasse!*, *Ideen* und *Schritte international* sind unter den Deutschlehrenden auch beliebt.

Da die meisten Befragten auch unterschiedliche Lehrwerke angegeben haben, ist eine präzise Analyse ohne weitere diesbezügliche Forschungen nicht möglich. Die

folgende Abbildung (Abbildung 11) zeigt aber, wie das DaFnE-Konzept in den am meisten benutzten Lehrwerken nach der Meinung der Deutschlehrenden erscheint.

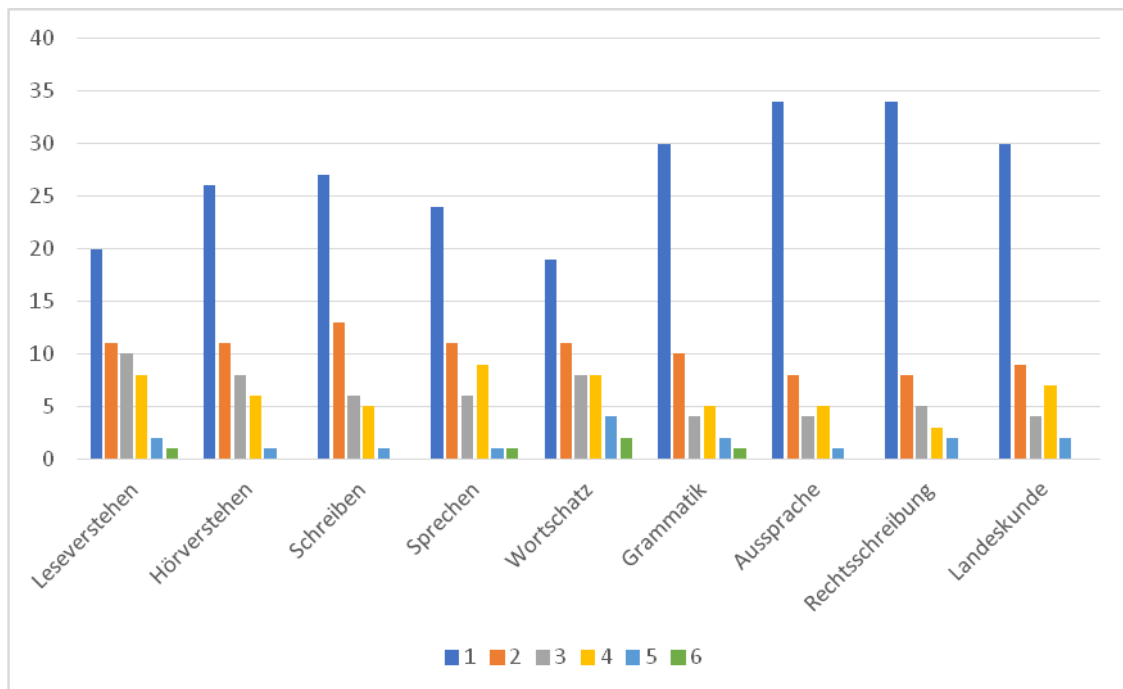


Abbildung 11: Antworten auf die Frage ‚Wie bauen die von Ihnen gewählten Lehrwerke darauf, dass die Lernenden frühere Englischkenntnisse haben?‘
(1 – überhaupt nicht; 6 – sehr)

Mit Hilfe dieser Grafik ist gut zu sehen, dass die befragten Deutschlehrenden es so sehen, dass das DaFnE-Konzept in den benutzten Lehrwerken im Allgemeinen überhaupt nicht oder nur gering erscheint.

3.3. Erkenntnisse der Datenerhebung

Die Analyse der Daten zeigt, dass die meisten Lehrenden keine oder nur wenig Informationen über das DaFnE-Konzept haben. Sie fühlen, dass der Unterricht von Lernenden, die früher Englisch als L2 lernten, anders ist und erfahren es Tag für Tag, dass die englische Sprache großen Einfluss auf das Deutschlernen hat. Die Mehrheit der Befragten (auch im Falle der optionalen Meinungsäußerung) sieht eher die Schwierigkeiten des DaFnE-Unterrichts. Viele konzentrieren sich eher auf die negativen Interferenzen.

Meine frühere Hypothese war, dass die heute aktiven Deutschlehrenden in Ungarn nicht Englisch sprechen können, aber diese Umfrage hat meine Annahme widerlegt. Einerseits könnte dies den folgenden Grund haben: Weil die Bedeutung der englischen Sprache heute so groß ist, dass fast jeder Mensch diese Sprache braucht. Andererseits ist es möglich, dass ich wegen der gewählten Forschungsmethode meiner Umfrage dieses Ergebnis bekommen habe: Durch eine Online-Umfrage werden eher die jüngeren Generationen erreicht, die soziale Medien besser kennen und da die Teilnahme an der Umfrage völlig freiwillig war, haben eher solche Lehrenden die Fragen beantwortet, die am Thema ‚Didaktik des Deutschen als Fremdsprache‘ mehr Interesse haben.

Es ist unverkennbar, dass, während die Zahl der DaFnE-Kenner*innen relativ niedrig ist, der Anteil der Englischsprechenden hoch ist. Ich vermute, dass die Lehrenden, die Englisch sprechen können, fähig sind, die eigenen Erfahrungen mit dem Englischen in den Unterricht einzubringen. Es wäre aber besser, wenn sie es nicht nur intuitiv machen könnten, sondern das DaFnE-Konzept bewusst und geplant Teil ihrer Lehrstrategie wäre. Ein gutes Beispiel dafür ist die Befragte, die auf die optionale Frage die Antwort gab, dass sie das DaFnE-Konzept in ihren Stunden bewusst und geplant verwirklicht. Ihr Beispiel zeigt, dass der DaFnE-Unterricht wirklich umgesetzt werden kann.

Es war überraschend, dass ein paar Lehrende, die auf die negative Seite der Interferenz konzentrierten, das Deutschlernen nach Englisch leichter fanden. Der Grund dafür kann sein, dass diese Befragten bei der ersten Frage eher an die oft vorkommenden Fehlererscheinungen in der Grammatik oder im Wortschatz und bei der zweiten Frage eher an die Fähigkeiten der Lernenden dachten.

Die Mehrheit der Befragten glaubt, dass es wichtig wäre, auf die früheren Englischkenntnisse der Lernenden zu bauen, aber im Unterricht wird das DaFnE-Konzept nicht oder nur gering verwirklicht. Ich vermute, die Lehrenden erkannten schon, dass Lehren und Lernen des Deutschen als L3 anders als Lehren und Lernen des Deutschen als L2 ist und sie wollen etwas dafür tun, aber sie bekommen dabei keine Hilfe und deshalb können sie das DaFnE-Konzept in den Unterricht nicht bewusst einbauen. Wie es auch die Daten der Untersuchung zeigen, bieten die Lehrwerke auch

keine wirkliche Lösung. In der Zukunft wäre es gut, die Lehrwerke, die ich bisher nicht analysierte, die aber jetzt angeführt wurden, auch zu untersuchen, um eine vollständige Liste von DaF-Lehrwerken zu erstellen, die das Lehren und Lernen des Deutschen aus der Perspektive des DaFnE-Konzepts betrachten.

Wie erwähnt, wählt die Mehrheit der Lernenden Englisch als L2 in der Grundschule, und trifft Deutsch erst in der Mittelschule. Diese Lernenden nehmen also am DaFnE-Unterricht teil, deshalb wäre es wichtig, dass die Deutschlehrenden in der Mittelschule mehr Informationen über das Thema und mehr Hilfe beim DaFnE-Unterricht bekämen.

4 Fazit

Im 21. Jahrhundert steigt die Bedeutung der Mehrsprachigkeit immer mehr. Die Fremdsprachen stellen eine Brücke zu anderen Kulturen und zu anderen Menschen dar, deshalb ist es so wichtig, in der heutigen Zeit der Globalisierung, Fremdsprachen zu lernen. Auch das ungarische Bildungswesen erkannte den Bedarf der modernen Welt, deshalb sollen die Lernenden in der Grundschule ab der 4. Klasse eine Fremdsprache lernen, und im Gymnasium ist das Lernen von zwei Fremdsprachen obligatorisch. Vermittlungssprache unserer Zeit ist ohne Zweifel Englisch, deshalb wählen die meisten Lernenden die englische Sprache in der Grundschule. Aus diesem Grund treffen sich die ungarischen Lernenden mit dem Deutschen erst in der Mittelschule. In ihrem Fall ist vom sogenannten DaFnE-Unterricht die Rede.

In diesem Beitrag wurde erläutert, worin der Unterschied zwischen dem L2-Lernen und dem L3-Lernen besteht. In der Untersuchung ging ich vom didaktischen Dreieck aus, das drei Faktoren im Prozess des Lernens unterscheidet, nämlich: der/die Lernende, der/die Lehrende und der Lerninhalt. In einer früheren Untersuchung analysierte ich die Seite der Lehrwerke. Dieser Beitrag ist die Weiterführung der Untersuchung. Hier beschäftigte ich mich mit der Seite der Lehrenden. Im empirischen Teil meiner Arbeit wurde auf eine aus zehn Fragen bestehende Online-Befragung gebaut. In diesem Aufsatz wurde erläutert, dass die Bekanntheit des DaFnE-Unterrichts

unter Deutschlehrenden, trotz seiner wichtigen Bedeutung und hohen Aktualität in Ungarn, gering ist. Aufgrund der Ergebnisse der von mir durchgeführten Online-Befragung lässt sich sagen, dass die meisten Befragten (ca. 17 %) von diesem Begriff leider noch nie hörten. Viele Deutschlehrende (ca. 73 % der Befragten) sind aber der Meinung, dass es wichtig wäre, im Deutschunterricht auf die früheren Englischkenntnisse der Lernenden zu bauen, aber das könne in dem Unterricht nicht verwirklicht werden. Die Zahl der Lehrenden, die das DaFnE-Konzept benutzen, übersteigt den Anteil von 50 % nur in Bezug auf den Wortschatz. Die DaF-Lehrwerke könnten eine mögliche Lösung bieten, wenn sie auch DaFnE-Hinweise und DaFnE-Aufgaben enthalten würden, aber leider beschäftigen sich die meisten Lehrwerke mit dem DaFnE-Konzept überhaupt nicht oder nur gering.

In einer weiteren Untersuchung wäre es nützlich, auch die dritte Ecke des didaktischen Dreiecks herauszunehmen und die Seite der Lernenden unter diesem Aspekt zu beobachten.

Literatur

- Berényi-Nagy, Tímea (2013): Transferbrücken bauen: Lexikalische Interkomprehensionsfähigkeit im Falle von L3-Deutschlernenden. In: Backes, Johanna / Szendi, Zoltán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2013. S. 229–248.
- Berényi-Nagy, Tímea (2017): Lass mich erschließen! – Mehrsprachigkeitsdidaktik binnendifferenziert. In: Boócz-Barna, Katalin / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Reder, Anna / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 28. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 50–68.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex Kiadó. S. 15–31.

- Hufeisen, Britta (1991): Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache – Empirische Untersuchung zur zwischensprachlichen Interaktion. Frankfurt et al.: Peter Lang.
- Hufeisen, Britta (2003a): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing. S. 7–11. <http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf> (gesehen am 20. 10. 2020)
- Hufeisen, Britta (2003b): L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, Nicole / Böttger, Claudia / Motz, Markus / Probst, Julia (Hrsg.): 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> (gesehen am 20. 10. 2020)
- 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, Ulrich / Schmidt, Gabriele (Hrsg.): Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze, Konzepte. Berlin / Boston: de Gruyter, S. 337–350.
- 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.
- Köznevelési tankönyvjegyzék a 2020/2021. tanévre: https://www.oktatas.hu/kozneveles/tankonyv/jegyzek_es_rendeles/tankonyvjegyzek_2020_2021 (gesehen am 25. 05. 2020)

- Lantos, Viktória (2021): DaFnE-Konzept in den DaF-Lehrwerken für die Sekundarstufe in Ungarn. In: Kovács, Kálmán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2020. S. 101–124.
- Marx, Nicole (2000): Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern? In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 5 (1). S. 1–16. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/630/606> (gesehen am 20. 10. 2020)
- Marx, Nicole (2018): Deutsch nach Englisch. Wenn mehr doch besser ist. In: Magazin Sprache. <https://www.goethe.de/ins/mk/de/spr/mag/21477814.html> (gesehen am 22. 10. 2020)
- Nemzeti alaptanterv (2012). In: Magyar Közlöny. 2012/66./ S. 10635–10847. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (gesehen am 20. 10. 2020)
- Nemzeti alaptanterv (2020). In: Magyar Közlöny. 2020/ 17. S. 290–446.
- Sárvári, Tünde (2019): Zur Rolle des sprachlichen Inputs beim frühen Fremdsprachenlernen. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen. Sonderheft [= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 30]. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 79–102.
- Sárvári, Tünde (2020): Schlüsselfiguren des frühen Deutschunterrichts: Deutschsprachige PrimarstufenlehrerInnenausbildung in Szeged. In: Klein, Ágnes / Márkus, Éva / Meier, Jörg (Hrsg.): „Auf die Lehrenden kommt es an“. Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrerbildung in Ungarn (= Beiträge zur Fachdidaktik 5). Wien: Praesens Verlag. S. 76–93.
- Spinath, Birgit (2011): Lernmotivation. In: Reinders, Heinz / Ditton, Hartmut / Gräsel, Cornelia / Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Gegenstandsbereiche. Empirische Bildungsforschung. S. 45–55.
- Wypusz, Joanna (2015): Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) – Notwendigkeit oder Wunschvorstellung? Empirische Untersuchung in Grundschulen in Großpolen. In: Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics. 42/1. S. 81–91.