

aus: Hufeden, Britta / Haix, Nicole (Hrsg.)
(2004): Beim Schwedischlernen sind
Englisch und Deutsch ganz
hülfsvoll. Untersuchungen zum
mehreren Sprachenlernen.
Reihe: Forum angewandte
Linguistik, Band 44.
Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.

Zur Erforschung von Transfererscheinungen

81

Mögliches und Unmögliches: Zur Erforschung von Transfererscheinungen

Lena Heine

1 Untersuchungsansätze zur Erforschung von Transfer

Jeder, der sich mit der Erforschung von Transfererscheinungen beim Fremdsprachenlernen beschäftigt und sich dabei in der bisher geleisteten Forschung umsieht, wird mit der Vielfalt der Ansätze und dem Problem der Aussagekraft der Ergebnisse konfrontiert. Somit stellt sich als erstes die Frage: Wie vorgehen, um zu gültigen und zuverlässigen Aussagen zu gelangen? Wie sind bereits vorhandene Resultate einzuschätzen und sie in Bezug zur eigenen Forschung zu setzen? Kann man überhaupt den Anspruch erheben, allgemeingültige Ergebnisse aus einer Untersuchung zu generieren?

Den Ausgangspunkt einer Untersuchung bildet die generelle Forschungsmethodik, die verschiedene Kriterien erfüllen muss: 1. das Kriterium der Objektivität, also Intersubjektivität der Methode, Nachvollziehbarkeit und Replizierbarkeit der Untersuchung, 2. das Kriterium der Validität, also das Maß der Übereinstimmung zwischen den Ergebnissen und der untersuchten Realität, 3. das Kriterium der Reliabilität, also die Genauigkeit der Datenerhebung und 4. das Kriterium der Generalisierbarkeit.

Die Spracherwerbsforschung muss sich bezüglich dieser Gütekriterien schwerwiegenden methodischen Problemen stellen: Da in jeder Untersuchung höchst komplexe Individuen betrachtet werden, sind die Kriterien der Generalisierbarkeit und Repräsentativität nur sehr bedingt zu erfüllen. Auch die Reliabilität ist nicht befriedigend gegeben, da keine Situation des Fremdsprachenlernens mit einer anderen wirklich identisch ist. Weiterhin ist der Fremdsprachenunterricht als Faktorenkomplex aufzufassen, bei dem es unmöglich ist, sämtliche Variablen zu kontrollieren; so ist eine Übertragung der Ergebnisse einer Untersuchung auf andere Situationen nie wirklich möglich. Und nicht zuletzt ist die Validität schwierig zu bestimmen, was ebenfalls auf die unkontrollierbare Faktorenvielzahl zurückzuführen ist, denn feststellbar ist lediglich, ob bestimmte Variablen miteinander korrelieren – dies sagt jedoch noch nichts darüber aus, ob sie tatsächlich ursächlich miteinander im Bezug stehen oder möglicherweise beide von einer weiteren, nicht erfassten Variable abhängig sind. Schließlich bleibt die

Tatsache, dass viele der zu untersuchenden Faktoren, Prozesse und Produkte (z.B. Angst, der Prozess des Lernens selbst oder das Produkt „Wissen“) nicht direkt beobachtbar sind. Das zu untersuchende Phänomen muss also operational definiert werden, denn beobachtbar sind eben nur Indizien, die lediglich mit einer bestimmten *Wahrscheinlichkeit* auf das eigentliche Phänomen hinweisen.

Wenn aber nun alles Objektive, Zuverlässige und Allgemeingültige auf so dünner Grundlage steht, was bleiben dann überhaupt für Möglichkeiten, um zu Erkenntnissen zu gelangen? Irgendwie muss ja nun einmal mit den vorhandenen Möglichkeiten gearbeitet werden. Aus dieser Problematik heraus entstanden innerhalb der Spracherwerbsforschung zwei verschiedene Forschungsrichtungen, die jedoch nicht scharf voneinander getrennt werden können und nur verschiedene Gewichtungen wiedergeben. Beim Ansatz der analytischen Forschungsrichtung steht eine Theorie oder Hypothese, die durch einen experimentellen Versuchsaufbau getestet wird. Hier soll demnach vom Allgemeinen (der Theorie) auf das Besondere (den Einzelfall) geschlossen werden. Vorgehensweisen, die man tendenziell dieser Forschungsrichtung zuweist, sind quantitative Dateneinmessung, variablenkontrollierende Versuchsaufbauten, Kontrollgruppen, repräsentative Samples, die Sammlung klinisch generierter Daten – also eher experimentelle Attribute. Der typische Untersuchungsgegenstand dieser Forschungsrichtung ist die Lernersprache.

Die holistische Forschungsrichtung versucht dagegen, die Realität zu beobachten, um daraus überhaupt erst Hypothesen zu generieren. Hier wird vom besonderen Fall versucht, auf den allgemeinen zu schließen. Daten werden hier tendenziell eher interpretiert, typische Untersuchungsinstrumente sind Interviews oder subjektive introspektive Einschätzungen der Untersuchungsteilnehmer, Untersuchungsgegenstand oftmals die Lernerpsychologie.

2 Vier Lernerinnen lernen Schwedisch – eine empirische Studie

Diese Vorüberlegungen bieten die Grundlage für das methodische Vorgehen in der im Folgenden umrissenen Studie und ebenso in der Formulierung ihrer Ergebnisse. In ihr wird nach einem Mehrmethodenansatz vorgegangen, um zu überprüfen, welche Faktoren bei vier mehrsprachigen erwachsenen Lernerinnen eine Übernahme von Elementen aus vorher gelernten Sprachen (L1 Deutsch, bisher gelernte Fremdsprachen verschieden und nur z.T. übereinstimmend: Englisch, Latein, Französisch, Spanisch, Niederländisch) in welchem sprachlichen Bereich der neu zu lernenden Sprache Schwedisch bewirken und ob Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen bestehen. Ergänzend zu den Sprachproben wurden introspektive Angaben über Sprachkompetenzen, Sprachlernbiografien und subjektive Einsichten in den Sprachlernprozess der einzelnen Teilnehmerinnen gesammelt, um so die tatsächliche Schwedischproduktion dazu in Bezug setzen zu können und Einflussfaktoren zu isolieren. Aus einer Fokussierung auf die einzelnen Sprachen und ihre Beziehungen zueinander sowie aus individuellen

Verschiedenheiten in deren Beherrschung, der Einstellung der Lernerinnen zu ihnen und der Art des Umgangs mit den jeweiligen Sprachen sollte versucht werden, Schlüsse auf die Einfluss nehmenden Faktoren, die Funktionen von verschiedenen Transferphänomenen und schließlich auf die mentale Organisation der einzelnen Sprachsysteme zu ziehen.

Als eines der ersten methodischen Probleme stellte sich der großen Datenerhebungs- und Transkriptionsaufwand heraus, der eine Untersuchung einer repräsentativen Population stark erschwert. In der dargestellten Studie beschränkt sich die Menge der Versuchspersonen deshalb auf vier Probandinnen, um der tiefen Betrachtung von Individuen und einer Aufnahme von möglichst vielen individuellen Faktoren und Hintergrundinformationen den Vorzug zu geben. Die Untersuchung will das Interventionspotential von Einflussfaktoren an konkreten Fällen verdeutlichen, wobei die Lernerinnen als Subjekte und nicht als generalisierbare Objekte betrachtet werden. Von besonderem Interesse sind dabei individuelle Unterschiede.

Im Folgenden werden das methodische Vorgehen erläutert und ausgehend davon die Ergebnisse kritisch beleuchtet. Für eine eingehende Darstellung der Studie und ihrer Ergebnisse siehe Heine 2002.

3 Lernersprachenanalyse

Zu Beginn der Studie stand die Hypothese, dass sich vorheriges Sprachwissen in unterschiedlicher Weise in der Zielsprachenproduktion zeigt. So war es nahe liegend, sich zunächst eingehend mit dieser Zielsprachenproduktion zu befassen, also Besonderheiten zu fokussieren, deren Ursprung mit hoher Wahrscheinlichkeit in einer bereits beherrschten Sprache zu suchen ist. Derartige Phänomene zeigen sich allerdings vorrangig in Abweichungen von der Zielsprachennorm, will sagen: in fehlerhaften Äußerungen. Der erste Teil der Untersuchung bestand deshalb aus einer Fehleranalyse der Lernersprache – einem typischen Untersuchungsinstrument von Sprachtransfer (vgl. z.B. Stedje 1976; Chamot 1978; Ringbom 1987; Hufeisen 1993; Vogel 1992; Sikogukira 1993; Sjöholm 1995; Williams & Hammarberg 1998). Dahinter steht die Annahme, dass in Abweichungen von der Zielsprachennorm Interferenzen sichtbar werden, die vom Output auf interne Verarbeitungsprozesse schließen lassen. Das Problem dieses viel kritisierten Forschungsdesigns (siehe z.B. Ringbom 1987, 69ff.; Hufeisen 1991, 35ff.; Fouger 1995; Lindemann 1998): Es ist lediglich in der Lage, einen Ausschnitt der Vorgänge zu zeigen. So wird der positive Transfer außer Acht gelassen, also all die korrekten Äußerungen, die ein Lerner auf der Grundlage von fremdsprachlichem Wissen produziert. Auch andere sprachliche Besonderheiten wie Vermeidungs- und Vereinfachungsstrategien sowie Überproduktionen bestimmter Strukturen (vgl. Ellis 1994, 304ff. oder Kellerman 1983, 128) finden keine Berücksichtigung. Außerdem ist es nicht immer möglich, die Fehler genau zu identifizieren, zu klassifizieren und Rückschlüsse aus ihnen zu ziehen (vgl.

hierzu die Diskussion in Edmondson & House 2000, 219ff.). Und schließlich bringt ein mehr oder minder starkes Vertrauen in die kontrastive Analyse als Erklärung für diese Phänomene die Gefahr, andere Faktoren wie Kreativität oder individuelle Faktoren außer Acht zu lassen (als exemplarisch hierfür ist die Untersuchung von Chamot 1978 zu nennen). Anders herum betrachtet lassen korrekte lernersprachliche Äußerungen in noch geringerem Maße Interpretationen bezüglich der Rolle von Transfer beim Sprachenlernen zu, denn eine Äußerung ist möglicherweise richtig, weil das Zielsprachliche System bereits verinnerlicht wurde, und nicht, weil sie auf einen Transfer aus vorigem Wissen zurückzuführen ist. Leider werden selten Lösungsvorschläge zu dieser Problematik angeboten (z.B. Fousser 1995 versäumt dies in seiner umfassenden Kritik). Lindemann 1998 fordert zwar über die traditionelle Fehleranalyse hinaus Untersuchungsdesigns, die eindeutige Aussagen darüber treffen lassen, ob eine L2 auf die Zielsprache Einfluss austübt oder nicht und schlägt hierfür vor, Sprachenkombinationen zu untersuchen, bei denen sich die Einzelsprachen eindeutig unterscheiden (Lindemann 1998, 163). Allerdings steht hier die Frage im Raum, zu welchen Erkenntnissen solche Versuchsanordnungen führen sollen. „[D]en eindeutigen Einfluss der L2 auf den Erwerb der L3 entweder nachzuweisen oder als nicht zutreffend auszuschließen“ (ebd.) ist grundsätzlich nicht möglich, da man auch bei sprachlichen Merkmalsparallelen zwischen L2 und L3, die nicht in der L1 aufzufinden sind, immer noch nicht mit Gewissheit sagen kann, woher sie wirklich stammen. Möglicherweise ist die Ähnlichkeit nur zufällig und durch andere Faktoren bedingt. Hier können lediglich Parallelen konstatiert werden, um danach durch Vergleiche festzustellen, wie groß die Wahrscheinlichkeit für einen Transfer von Sprachwissen ist – für „eindeutige Nachweise“ ist eine solche Grundlage jedoch zu dünn. Fazit: Die Fehleranalyse ist als Untersuchungsinstrument natürlich nicht geeignet, sämtliche ablaufenden Prozesse beim Fremdspracherwerb zu erhellten. Deshalb ist sie allerdings noch lange nicht ungeeignet als Analyseinstrument überhaupt, solange ihre Aussagekraft kritisch hinterfragt und durch andere Ansätze getestet wird.

Auf diese Überlegungen aufbauend wurde ein Datenkorpus untersucht, das sich aus über einem Zeitraum von ca. 10 Monaten gesammelten Lernersprachendaten aus der Anfangslemphase der Zielsprache (insgesamt ca. 11 Stunden) zusammensetzt; einerseits aus natürlichen Sprachproduktionsdaten (Interviews in der Zielsprache), andererseits aus elizitierten Sprachdaten anhand eines Stimulus (Bildergeschichten). Für die Analyse von freien Gesprächen sprach, dass hierbei authentische Sprachproduktion dokumentiert werden konnte, in der Strategien zur Bewältigung kompetenzbedingter Kommunikationsprobleme sichtbar wurden. Bei gesteuerten Sprachproduktionsdaten (Erzählens von Bildergeschichten) ist dagegen unklar, inwiefern die Lernersprache authentisch ist, allerdings kommen die Lernerinnen so gerade in der Anfangsphase zu mehr eigenständiger Produktion bewegt werden.

Um auf die potenziellen Ursprünge der sprachlichen Auffälligkeiten eingehen zu können war es notwendig, die übrigen Sprachkompetenzen der Lernerinnen

festzustellen. Hierbei stößt man auf die ersten Probleme, denn die Identifizierung von Spracheinflüssen konnte nicht widerspruchsfrei vorgenommen werden. Lediglich einige auffällige Fehlerarten ließen mit hoher Wahrscheinlichkeit indirekt auf das Einwirken eines anderen Sprachsystems auf die Zielsprache schließen, etwa wenn eine einzelne Konjunktion aus dem Englischen in einen schwedischen Satz eingebaut wurde, deren Bedeutung im Zusammenhang die entsprechende ist und die aufgrund ihrer Unähnlichkeit mit dem schwedischen Äquivalent und dem aller anderen vorhandenen Sprachsysteme auffällt. Was aber, wenn zwar Besonderheiten festgestellt werden, die sowohl aus der einen wie aus der anderen bereits beherrschten Sprache herrühren können (z.B. aus dem Deutschen *oder* aus dem Englischen)? Dies ist z.B. der Fall, wenn das Verb mit der Bedeutung „schwimmen“ in der schwedischen Lernersprache mit „svimma“ konstruiert wird. Korrekt wäre „svimma“, unklar ist jedoch, ob das englische „to swim“ oder das an das schwedische Lautsystem angepasste deutsche „schwimmen“ hinter der Annahme stehen, im Schwedischen könne „svimma“ das benötigte Wort sein (vgl. den Beitrag von Anton Nät im vorliegenden Band). Eine genaue quantitative Einschätzung der Verteilung der unterschiedlichen beherrschten Sprachen im Bereich der Zielsprache ist also nicht möglich. Als Beurteilungsmaßstab kommen lediglich „plausible Interpretationen“ dienen, die sich zu einem großen Teil auf individuelle Besonderheiten bei den einzelnen Probandinnen gründeten. Anzeiger hierfür waren Kommentare der Spracherrinner, deutlicher Codewechsel im einen anderen Sprache oder metasprachliche Anzeichen für Planungsindikatoren und Konstruktionsversuche. Auch eindeutige Trends konnten eine Zuordnung begründen: So ist es in oben genanntem Fall sehr wahrscheinlich, dass das deutsche „Schwimmen“ die Quelle für „svimma“ war, da in fast allen anderen Fällen von lexikalischen Übernahmen aus dem Deutschen und nicht aus dem Englischen transferiert wurde. Durch diese Indizien konnte allerdings nur ein grobes Abbild der tatsächlich ablaufenden Prozesse bei der Zielsprachenproduktion geliefert werden. Eine Zuordnung der identifizierten Transferfälle geschicht wie im o.g. Fall nach Kriterien der Ähnlichkeit: Die Auffälligkeiten werden danach ausgewählt, ob sie Merkmale mit Einheiten aus einer der bereits beherrschten Sprachen teilen, wobei diese Feststellung zwangsläufig einem subjektiven Maßstab unterliegt. Eine Identifizierung von sprachlichen Einflüssen muss weiterhin interpretativ sein, da es nicht möglich war, die Probandinnen zu befragen, was sie in speziellen Fällen genau ausdrücken wollten. So bleibt kein anderer Weg als der, sich auf den Standpunkt eines Gesprächspartners zu stellen, der versucht, den anderen zu verstehen und „plausible Interpretationen“ bzw. „plausible Rekonstruktionen“ (vgl. Corder 1972, 42) vornimmt. Eine Definition sollte allerdings weniger strikt formuliert werden als Michiels 1999, 66 dies vornimmt: Er untersucht „diejenigen Abweichungen, deren Entstehungen (teilweise oder ganz) auf die schon vorhandenen [Sprach]kenntnisse zurückgeführt werden kann [sic!] und bei deren Erklärung sich ein ‚mental‘er Umweg‘ des Lerners über [die L2] nachweisen lässt.“ Da ein direkter Nachweis wie oben bereits angesprochen nicht möglich ist, wird statt dessen die *Wahrscheinlichkeit*, dass ein „mental“er Um-

weg“ über eine Hintergrundsprache genommen wird, als Kriterium angesetzt (vgl. hierzu Allwright & Bailey 1991, 51).

Aber auch die Fehlerklassifikation bringt Probleme mit sich, eben aus dem Grund, dass der eigentliche Zweck der Untersuchung ja eine Untersuchung von Transfererscheinungen und nicht von zielprachlichen Abweichungen war. Dadurch wird die Möglichkeit begrenzt, bestimmte Klassifizierungen überhaupt vorzunehmen: Wenn, wie im vorliegenden Fall, Annahmen sowie nicht-sichtbare Transfermechanismen in den Köpfen der Lernerinnen im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, ist es schwierig, bestimmte Äußerungen eindeutig einer Kategorie zuzuordnen. In einer kontrastiven Gegenüberstellung kann man zwar feststellen, ob eine Übernahme theoretisch z.B. einer Phrasenableitung entspricht (für ein detailliertes Klassifizierungsmodell von Transfererscheinungen siehe Hufeisen 1991 und 1998), bezüglich der Lernerperspektive kann das jedoch völlig irrelevant sein, da es so gesehen für die Lernerin möglicherweise eine Einzellexemübertragung darstellt (da ja anzunehmen ist, dass ihr nicht bewusst war, dass auch die Umgebung des Lexems verändert werden muss). Schwierig bei einer Kategorisierung ist weiterhin, dass erstens nur Hypothesen eine Zuordnung begründen können und zweitens die Unterscheidungskriterien nicht genau von einander abgrenzbar sind, denn einige Fälle können in mehrere Kategorien eingruppiert werden (in einer Phrasenableitung sind etwa immer auch Ableitungen von Einzellexemen zu finden). Um die Lernersprachlichen Äußerungen weiterhin qualitativ beurteilen zu können, ist eine Beherrschung von allen beteiligten Sprachen notwendig. Ich selbst als auswertende Person besitze in einigen der von den Lernerinnen beherrschten Fremdsprachen – und somit potenziellen Transferquellen – gar keine bzw. lediglich Grundkenntnisse. Hier können also möglicherweise nicht sämtliche Übernahmefälle erfasst werden, weshalb eine absolute Zuverlässigkeit nicht gegeben ist.

Auch wenn also klare und eindeutige Methoden fehlen, ist es jedoch sinnvoll, die vorliegenden Fälle nach einem System zu ordnen, um sie überhaupt diskutieren zu können. Die Fehleranalyse der Lernersprache wurde deshalb so interpretiert, dass Fehler als ein Resultat von Hypothesen des Lerners zu betrachten sind und daraus generallisiert werden kann, dass Annahmen, die sich in fehlerhaften Äußerungen offenbaren, auch hinter korrekten Äußerungen stehen. Die Lernersprachanalyse ist also im Grunde als quantitative Messung angelegt, die jedoch, da die auftretenden Phänomene qualitativ interpretiert werden müssen, lediglich statistische Tendenzen widerspiegeln kann – dass sie es kann, ist jedenfalls sehr plausibel, vorausgesetzt, die Tendenzen sind deutlich.

4 Ergebnisse der Lernersprachenanalyse

Aus den auftretenden Phänomenen wurden Kategorien generiert, nach denen die Sprachproben in verschiedene Formen von Transfererscheinungen klassifiziert wurden. Zum einen zeigen sich Interaktionen in Einfüssen auf das Lernerspra-

chensystem, etwa indem offensichtlich beim Versuch, kommunikative Probleme zu überwinden, vorheriges Sprachwissen abgewandelt und in das Zielsprachensystem einge passt wird, z.B. wenn Vokabeln aus einer der Zielsprache ähnlichen Sprache umgeformt werden, bis sie für die Probandinnen „schwedisch klingen“ (vgl. Bsp. „svimma“), eine Annahme, die dadurch bekräftigt wird, dass diese Fälle oftmals von mehrfachen Versuchen, Frageintonation und Kommentaren begleitet sind. Hier wurden solche Fälle aufgenommen, die in einer groben Ein teilung in Lexikalisierungen und syntaktische Lehnübertragungen zu unterscheiden sind. Da von primärem Interesse ist, welche Annahmen und Strategien der Lernerinnen hinter diesen Phänomenen stehen, subsummiert die Lexikalisierungs-Klasse verschiedene Formen von Übernahmen im Semantik-, Morpholo gie- und Lexikbereich, die erkennen lassen, welche Annahmen bezüglich der Übertragbarkeit bestimmter Konstruktionen vorhanden sind und wie sprachliche Kenntnisse ausgenutzt werden, um Kompetenzmängel zu überwinden. Hier ist nochmals darauf hinzuweisen, dass weniger eine genaue schematische Abgrenzung zwischen den einzelnen Fällen das Ziel war und deshalb die einzelnen Unterkategorien bewusst sehr weit definiert wurden. Prinzipiell wurden so viele aussagekräftige Elemente wie möglich berücksichtigt, also auch Kommentare, Aussprachebesonderheiten u.dgl. Wichtig ist hierbei, dass jeder einzelne Fall eingehend für sich betrachtet und interpretiert werden muss. Erst danach lässt sich seine Verwandtschaft zu anderen Fällen einschätzen, um ihn in eine Katego rie einzurorden. Diese eingehende Betrachtung lässt es oftmals schwer fallen, sicher in der Einordnung zu sein – es geht auch hierbei um eine ganzheitliche und tiefe Betrachtung, die versucht, dem besonderen Gegenstand gerecht zu werden.

Lexikalische Lehnübertragungen lassen sich in Übertragungen von Einzel lexemen, Übertragungen von Kollokationen und Phrasen sowie semantische Eins-zu-Zwei-Übertragungen unterteilen (damit gemeint sind Übertragungen, bei denen der weitere semantische Gehalt der Quellsprache unzulässigerweise in die Zielsprache übertragen wird, also eine Eins-zu-Eins-Entsprechung einer Vo kabellgleichung angenommen wird – etwa bei dt. „Frau“ = schw. „fru“, was auch z.T. übereinstimmt, allerdings wäre die unmarkierte Bedeutung „Frau“ in diesem Fall mit schw. „kvina“ korrekt übersetzt). Um die einzelnen Fälle individuell und möglichst plausibel zu erklären, werden auch Fälle, in denen Besonderheiten in der Aussprache auf einen Einfluss einer bestimmten Sprache rückschließen lassen, unter der Kategorie „lexikalische Lehnübertragungen“ behandelt. Sie sind eher mit diesen verwandt, weil sie auf besondere und sehr interessante Weise erkennen lassen, woher ein gewisses Wort in der Lernersprache stammt. Unter syntaktische Lehnübertragungen fallen dagegen nur Fälle, bei denen die Wortstellung betroffen ist, was sich beinahe ausschließlich in Topikalisierungen von Zeitadverbien realisiert und ans Englische denken lässt; im Schwedischen wie im Deutschen ist hierbei eine Inversion von Subjekt und finitem Verb erforderlich. Die Lernerinnen bevorzugen allerdings eine SVO-Stellung.

Außer diesen lexikalisch-semantisch-syntaktischen Übertragungen treten im Sprachproben aber auch morphologisch und phonetisch nicht an die Ziel-

sprache angepasste Sprachelemente aus vorher gelernten Sprachen auf. Neben verschiedenen Phänomenen, deren Funktionen sich in Kommunikationsstrategien und soziopsychologisch motivierten Ursachen finden lassen (zu allgemeinen Übersichten zum Thema *code switching* vgl. etwa Grosjean 1982 oder Myskew 2000), sind dabei Sprachwechsel zu finden, die offensichtlich unbeabsichtigt und spontan in die Schwedischproduktion hineingerauschen, ersichtlich an der Lerneraktion: Meist folgt eine sofortige Verbesserung oder ein Kommentar. Andemors werden solche Formen als „non-intentional language switches“ (Poulisse & Bongaerts 1994), „automatischer Kodewechsel“ (Vogel 1992) oder auch WIPP für „Without Identified Pragmatic Purpose“ (Williams & Hammarberg 1998) bezeichnet. Sie sind nicht als lexikalische Lehnübertragungen anzusehen, da sie unbeabsichtigt und vor allem ohne augenfälligen Zweck in der Lernersprache auftreten. Ihnen ist wesenhaft, dass sie eben nicht durch ihren lexikalischen Gehalt bestimmt sind, sondern durch Aktivierungsprobleme der einzelnen Sprachsysteme verursacht werden. Obwohl sie also ihrer Erscheinung nach z.B. Lexikübertragungen ähneln (es wird ein Lexem aus einer anderen Sprache in die Zielsprache übernommen), ist ihr pragmatischer Gehalt relevant, eben ihr unwillentlicher und ungesteuerter Einsatz. Das Problem hierbei besteht darin, dass man sich bei der Einordnung nur auf augenfällige Lerneraktionen und Trends beziehen kann – denn woher soll man wissen, ob ein Wort bewusst oder ungewollt in der Zielsprache verwendet wird?

Die Lernersprachenanalyse zeigt nun eine auffällige Verteilung: Jeweils unterschiedliche der bei den einzelnen Lernerinnen vorhandene Sprachsysteme treten in den einzelnen Kategorien verschieden stark hervor. Überdurchschnittlich viele lexikalische Übertragungen werden aus bereits beherrschten germanischen Sprachen vorgenommen, während die Kategorie der unbeabsichtigten Übernahmen von jeweils einer vorher gelernten Fremdsprache belegt wurde und die restlichen Sprachsysteme hier nicht in Erscheinung traten. So wechselten die Probandinnen A, B und C ausschließlich aus dem Englischen, während bei Probandin D Spanisch die Quelle für diese sprachlichen Ausrutscher war – obwohl alle Kompetenzen in diversen anderen Sprachen aufweisen konnten.

Subjektive Daten

Die aus den im ersten Teil der Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse können – wie oben dargelegt – nur unter Vorbehalt Tendenzen einer Quantifizierung wiedergeben und müssen gewisse Fragen unbeantwortet lassen – sie liefern etwa nur wenige Angaben darüber, welche Annahmen der Lernerinnen hinter einem bestimmten Verhalten stehen oder was geschieht, wenn z.B. Pausen in der Sprachproduktion der Lernerinnen auftreten: Ganz offensichtlich passiert in einem solchen Fall nicht etwa „nichts“, sondern es laufen im Gegenteil genau dann für ein Verstehen der Prozesse wichtige Vorgänge ab. Gerade bei einer Untersuchung von individuellen Sprachlernhintergründen mit einer Zentrierung auf dem Lerner

liegt es darum auf der Hand zu versuchen, sich dessen individueller Sichtweise zu nähern. Notwendig ist also über die quantifizierende Methodik hinaus ein Ansatz, der sich ganz anderer Mittel bedient und ersetzen somit ergänzt.

Studien, die nach derartigen Forschungsdesigns vorgehen, sind bedauerlicherweise selten. Einige Forscher stellen interessante alternative Untersuchungsinstrumente vor, verknüpfen diese aber meist nicht mit anderen: Kallenbach 1998 und Edmondson 2001 fokussieren introspektive Lernerdaten, Raabe 1986 versucht mit Hilfe der Analyse von Schülerfragen Rückschlüsse auf die dahinter stehenden Hypothesen der Sprachenlerner und auf ihre Theorien bezüglich Transfertmöglichkeiten zu ziehen, Missler 1999 untersucht die Strategien, die erfahrene Sprachenlerner anwenden, Lindemann 2000 möchte durch Leseverständnistests Einsichten in die ablaufenden Prozesse gewinnen. Aufgrund des immensen Arbeitsaufwandes, den eine Sprachanalyse erfordert, sind die meisten Studien gezwungen, bei den von ihnen untersuchten Populationen lediglich Teilbereiche zu betrachten. So können zwangsläufig nicht alle potenziell Einfluss ausübenden Variablen erfasst werden, was wiederum den Bezug zu Ergebnissen aus anderen Studien erschwert. Insgesamt ist es dennoch erstaunlich, zum Beispiel den Grad der L2- und L3-Beherrschung, vorige Sprachlernerfahrung, die Einstellung zur jeweiligen Sprache, Alter etc. zu erfassen.

Eine überraschend einfache Forschungsstrategie, die helfen soll, individuelle Theorien, Lernprozesse und andere mentale Vorgänge zu erhellen, besteht darin, die Lernenden selbst zu fragen, wie sie mit dem Fremdsprachenerwerb umgehen. Die Ergebnisse solcher Befragungen sind als ‚subjektive Daten‘ zu bezeichnen, da die Daten über das Subjekt selbst stammen (vgl. Kallenbach 1996, Edmondson 1996, 70ff.). Dieses Konzept bietet einen möglichen Erklärungsansatz für die Art und Weise der mentalen Repräsentation von Sprachwissen. Die Annahme, dass Lerner selbst Einsichten in ihre eigenen Sprachverarbeitungsprozesse liefern können (vgl. hierzu auch Allwright & Bailey 1991, 4), basiert dabei auf der Grundlage zweier Zugriffsmöglichkeiten (nach Edmondson 2001, Teil 3): 1. Transfer wird als strategisches Mittel eingesetzt. Die Prozesse, über die Lerner berichten, laufen bewusst ab: Der Lerner steuert selbst das eigene sprachliche Verhalten und ist somit in der Lage, darüber zu berichten, welches strategische Verhalten er unter bestimmten Umständen einsetzt bzw. anstrebt, und welche Faktoren er bei seinem Handeln als relevant erachtet. 2. Der Lerner fungiert als Selbstbeobachter. Die Prozesse, über die berichtet wird, werden nicht bewusst in Gang gesetzt. Der Lerner hat jedoch durch externes Feedback und/oder durch Selbstbeobachtung und ‚Selbstmonitoring‘ bemerkt, dass bestimmte Merkmale in seinem sprachlichen Verhalten häufig vorkommen und stellt hierzu eine Erklärungshypothese auf. Diese Beobachtungen haben aus der Forschungsperspektive keinen Sonderstatus, außer dem, dass der Lerner einen privilegierten Zugang zu den Daten hat, da er seine Sprachproduktion nicht, wie ein Außenseitender, in einem begrenzten Ausschnitt betrachten muss. Hierbei ist allerdings nicht festzustellen, ob sie tatsächlich zuverlässig sind und Validität be-

sitzen. Subjektive Theorien zeichnen sich jedoch wesentlich dadurch aus, dass sie umfassende Sinnzusammenhänge herstellen, deren zeitlicher und räumlicher Rahmen über die Untersuchung einer Sprachanalyse hinausgehen. Aus diesem Grund ist zwar auf der einen Seite nicht eindeutig zu klären, ob sie einfach von einer Situation in eine andere übertragen werden können, auf der anderen Seite können sie aber in der Praxis festgestellte Tendenzen manifestieren. Fazit: Subjektive Einschätzungen allein sind nicht als sichere Grundlage für weitere Entscheidungen anzusehen, können aber durchaus dazu dienen, andere Ansätze zu ergänzen (vgl. dazu Grotjahn 1991, 199).

In der hier dargestellten Studie wurden in einer kommunikativen Validierung introspektive Aussagen fokussiert, in denen die subjektiven Theorien und retrospektive Einsichten in die Sprachproduktionsprozesse der Lernerinnen sichtbar wurden. Die Daten wurden aus halbstrukturierten Interviews bezogen, denen ein relativ offener Fragebogen zugrunde lag, der Raum für individuelle Gedanken und Präferenzen ließ. Dieser wurde von der jeweiligen Probandin ausgefüllt und das sich dabei ergebende Zwiegespräch mit mir mit allen Fragen, Kommentaren und Zweifeln auf Band aufgenommen. Dies führt zwar zu individuell ziemlich unterschiedlichen Ergebnissen, lässt allerdings recht tiefre Einblicke in die Annahmen der einzelnen Probandinnen zu.

5 Ergebnisse der introspektiven Datenerhebung

Die Befragten registrieren ein deutliches Vorhandensein anderer sprachlicher Systeme bei der Verwendung des Schwedischen und weisen auch auf Interaktionen hin: Vorher gelernte Sprachen helfen ihnen bei der Rezeption und beim Erlernen von Lexemen, erleichtern das konzeptionelle Begreifen, behindern andererseits aber auch die Produktion, indem sie das Schwedische blockieren. Die Lernerinnen selbst haben lediglich eine vage Vorstellung davon, welche Faktoren dabei eine Rolle spielen und welche sprachlichen Bereiche betroffen sind. Die methodischen Probleme, die bezüglich einer subjektiven Befragung vorab angesprochen wurden, bestätigen sich also: Die Probandinnen sind selbst bemüht, plausible Erklärungen für die von ihnen festgestellten Einflüsse aus anderen Sprachen zu finden, und unterscheiden sich darin nicht wesentlich von einem außen stehenden Beobachter. Methodisch positiv an dieser Datenehebung sind dagegen Einsichten, die über die der Lernersprachenanalyse hinausgehen und sie damit komplizieren, wie Angaben zu affektiven und kognitiven Einflussfaktoren. Außerdem werden so Strategien sichtbar, also Faktoren, die in der Sprachproduktion nicht festzustellen sind (z.B. Eselsbrücken und Analogiebildung). Auch introspektive Aussagen, wie die Angabe, bestimmte L2s blockieren die Schwedischproduktion, tragen neue Aspekte zur Interpretation bei. Ein Bezug zwischen den Probandinnen und damit eine Vergleichbarkeit und Faktorendentifizierung ist bei diesem Vorgehen natürlich erschwert, da bei ihrer Selbstbewertung eben kein einheitlicher oder objektiver Maßstab vorliegen kann. Bei der Er-

hebung von introspektiven Daten konnten jedoch durch die kommunikative Validierung bestimmte Hypothesen, die sich aus der Lernersprachenanalyse ergaben, bestärkt werden (z.B. dass eine bestimmte Sprache Quelle für unbeabsichtigte Sprachwechsel wird, dass Lexikherleitungen vorrangig aus der Zielsprache ähnlichen Sprachen stammen). Durch die Betrachtung der individuellen Sprachlernbiografien und die eigenen Kompetenzeinschätzungen der Probandinnen konnten den in verschiedenen sprachlichen Bereichen der Lernersprache Einfluss austübenden Sprachen gewisse Eigenschaften zugeordnet werden. Mit ihrer Hilfe wurde der Schluss auf einen Zusammenhang zwischen bestimmten Eigenschaften und einer bestimmten Rolle im Zielsprachensystem gezogen: Die Sprache, aus der unbedacht gewechselt wird, ist jeweils genau die Fremdsprache, die mit den höchsten Werten in den Kategorien „Grad der Beherrschung“, „Präsenz“ (recency) und „aktive Nutzung“ (ein Leseverständnis reicht offenbar nicht aus) abschneidet. Die typologische Ähnlichkeit zur Zielsprache spielt dagegen keine Rolle. Übernahmen im lexikalisch-semantischen Bereich stammen dagegen sogar wie ausschließlich aus einer dem Schwedischen sehr ähnlichen Sprache, wo bei hier die Muttersprache Deutsch bzw. Niederdeutsch eine große Rolle spielt.

6 Bezugsetzung zur Forschung

In einem letzten Schritt wurden die so generierten Hypothesen mit den in der Forschung vorgefundenen Hypothesen und Modellen in Bezug gesetzt. Dies ist nun nicht im eigentlichen Sinne eine methodische Entscheidung, da natürlich in jeder wissenschaftlichen Untersuchung der Forschungsstand einzubeziehen ist. Eine Durchsicht der Literatur hatte hier jedoch Rückwirkungen auf die Betrachtung der angewandten Methodik, die ohne den Forschungsbezug zu anderen Resultaten hätte führen müssen, denn die in der Untersuchung intern generierten Hypothesen wurden so getestet und konnten z.T. falsifiziert werden (z.B. ist wohl nicht Englisch für Besonderheiten beim Satzbau der Lernersprache Ausschlag gebend, die vielmehr auf ein allgemeines lernersprachliches Phänomen unabhängig von den involvierten Sprachen zurückgehen – anhand der „plausiblen Interpretationen“ wäre ein Transferphänomen als Ursache hierbei durchaus schlüssig gewesen, was die Problematik bei dieser Beurteilungsmethode einmal mehr hervorhebt). In gleicher Weise dienen die empirischen Daten dazu, die in der Literatur vorgefundenen Hypothesen zu testen; auch hier konnte sowohl verifiziert als auch falsifiziert und in einer Synthese von eigenen Daten und Forschungsliteratur Ergebnisse formuliert werden: Es finden sich Belege für verschiedene Transferkategorien, die Edmondsons 2001 Typologie bestärken:

1. Transfer als kommunikative Strategie, um sprachliche Defizite zu kompensieren (z.B. durch Lexikübernahmen).
2. Transfer als Lernstrategie, bei dem einerseits strukturelle Ähnlichkeiten zwischen der Zielsprache und bereits beherrschten Sprachen festgestellt werden, was zur Annahme führt, dass die neue Sprache nach dem gleichen Schema

- funktioniert; andererseits in Lernerfahrungen und Sprachlernstrategien, die auf das Lernen der neuen Sprache übertragen werden.
3. Transfer als Kompensation, bei dem aufgrund noch nicht automatisierten Zielsprachenwissens auf automatisiertes Wissen aus anderen Sprachen zurückgegriffen wird (z.B. phonetischer Transfer). Auch ein Zurückgreifen auf bestimmte allgemeinestrukturelle, semantische und pragmatische Prinzipien, die in den kognitiven Strukturen des Lerners tief verwurzelt und ihm unbewusst sind, gehören hierher. Dies trifft vor allem unter der auf der Universalgrammatik basierenden theoretischen Annahme zu, dass solche Prinzipien sich aus dem Erwerb der Muttersprache ergeben.
 4. Transfer als Überlagerung, also unbeabsichtigte Sprachwechsel. Eine intensive kommunikative Auseinandersetzung mit Sprache X hat dabei negative Auswirkungen auf die kommunikativen Fähigkeiten in Sprache Y. Der 'Switch-Mechanismus', über den man von Sprache X auf Sprache Y springt, funktioniert nicht reibungslos und die bis vor kurzem sehr aktiv benutzte Sprache bleibt aktiviert, wodurch Interferenzen zustande kommen.

Nach allen vorangegangenen Betrachtungen stößt man außer dem Ort des Transfers (phonologisch, syntaktisch, lexikalisch etc.) und den Faktoren, die diesen Transfer bedingen (Ähnlichkeit, Präsenz, Beliebtheit, Bewertung bzw. Status), noch auf ein weiteres relevantes Kriterium, will man Übersicht in diesem Themenkomplex gewinnen: Einerseits werden gewisse Formen der sprachlichen Übernahmen bewusst in das neue Sprachsystem integriert und sind damit das Ergebnis einer strategischen Ausnutzung von bereits Bekanntem, andere dagegen unbewusst bzw. sogar ungewollt. So bleiben schließlich zwei grundsätzlich verschiedene Formen von Transfer:

1. Der Einsatz von sprachlichem Wissen, beruhend auf Analogiebildung und dem Erkennen bzw. der Annahme von Ähnlichkeiten. Mit dieser Kategorie haben wir es zum Beispiel im Falle eines lexikalischen Transfers zu tun, bei dem ein Sprecher mit Hilfe seiner sprachlichen Vorkenntnisse und dem Wissen, dass viele Ähnlichkeiten zwischen einem bestimmten Sprachenspaar bestehen, Wörter herleitet. Diese Art der Übernahme erfüllt also einen eindeutigen Zweck, und Wissen wird methodisch eingesetzt, um zu kommunizieren. Die Bereiche, in denen eine solche Art Transfer vorkommt, sind Lexik und Semantik, Syntax, sowie Strategien beim Sprachenlernen. Es ist anzunehmen, dass auch bei der Sprachrezeption vorrangig eine solche Form von Einsatz vorliegenden Sprachwissens zum Tragen kommt, wobei der erfahrene Sprachenlerner im Vorteil ist. Merkmal der Transfererscheinungen dieser Kategorie ist, dass sie auf einem eher bewussten Prozess beruhen. Hierbei geht der Lerner davon aus, dass in der Zielsprache gewisse Analogien zu bereits vorhandenen sprachlichen Repräsentationen zu finden sind, so dass er die Elemente der neuen Sprache nach dem Prinzip der Ähnlichkeit dazu speichert und abruft. Dieses Prinzip kann als ‚Prinzip der Ökonomie‘ angesehen werden oder als ‚parasitäre Strategie‘, wie Ecke & Hall 2000 es formulieren. Hierbei wird versucht, so wenig neue Repräsentationen und Verbindungen

- wie möglich zu schaffen und stattdessen durch Assoziation an ähnliche Wörter einer bereits beherrschten Sprache anzuknüpfen. Die beiden Sprachcodes werden also parallelisiert, so dass so wenig neue Regeln wie möglich gelernt werden müssen.
2. Die Automatisierung von sprachlichem Vorwissen. Sie resultiert in einer Fehlschaltung, wobei den mental bereits vorhandenen Sprachsystemen eine jeweils eigene Rolle zugewiesen wird. Ist bei einer von ihnen der Aktivierungstevel hoch genug, ist sie in der Lage, die Sprachproduktion in der Zielsprache zu blockieren oder zu intervenieren. Der Lerner ist in diesem Fall nicht oder nur sehr schwer in der Lage, Kontrolle über diese Form des Einflusses auszuüben. Derartige Übernahmen sind kein Anzeichen für eine Strategie, die der Lerner anwendet, sondern weisen vielmehr indirekt auf die mentale Struktur und die Speichermechanismen im mehrsprachigen Gehirn hin.

7 Erforschung von Spracherwerb – was ist möglich, was nicht?

Bei der Erforschung mentaler Vorgänge handelt es sich um einen verhältnismäßig schwierigen Forschungsgegenstand. Deshalb sollte die Darstellung der Studie über die vier Schwedischlernerrinnen Grenzen, aber auch Möglichkeiten von zur Verfügung stehender Methodik verdeutlichen. Die Vorgehens- und Interpretationsweise deutet an, welche Probleme unterwegs unumgänglich sind; um trotzdem nicht in völliger Beliebigkeit zu enden, sondern zu plausiblen und methodisch akzeptablen Ergebnissen zu gelangen, bedarf es für diesen und ähnlichen Untersuchungsgegenstände ziemlich umfassender Arbeiten. Die Lektüre anderer Studien bleibt dabei ein wichtiger Bestandteil, der hilft, die eigenen Ergebnisse zu betrachten, einzurunden, zu bewerten und schließlich Erkenntnisse daraus zu gewinnen. Daraus ergibt sich erstens: Reine Beschreibungen der Lernersprache ohne Berücksichtigung der damit verbundenen Verarbeitungsprozesse sind zwar interessant, in der Tat aber nicht besonders weiterführend. Eine Beschreibung, und mag sie noch so ausführlich und innovativ kategorisierend sein, kann immer nur der Beginn einer Formulierung von Resultaten sein. Das für die wissenschaftliche Erkenntnis notwendige Interpretieren fängt also hier erst an. Bevor man zu Empfehlungen für den Sprachunterricht schreitet, sollte also immer der Schritt der Interpretation und die Beschäftigung mit mentalen Modellen stehen.

Zweitens sollte man nicht versuchen, Dinge zu erreichen, die nicht erreichbar sind: Natürlich ist im Fremdsprachenerwerb nicht alles zuverlässig und eindeutig messbar. Eine mathematische und schematische Vorgehensweise, die das individuelle und dynamische Wesen des Fremdsprachenlernens ignoriert und verschlägt alle Daten zu vereinheitlichen, kann dem Gegenstand nicht gerecht werden. Forschungsdesigns, denen man methodische Mängel nachweisen kann, sind deshalb nicht zwangsläufig unbrauchbar, denn alle Forschungsdesigns, die einer kogni-

tiven Wissenschaft zur Verfügung stehen, weisen methodische Mängel auf – eben weil es um individuelle, kognitive Fragen geht. Ziel der Forschung muss hier weniger der unumstößliche Beweis als die Annäherung an zuverlässige Aussagen sein. Diese muss sich der Tendenz, der Wahrscheinlichkeit eines Zusammenhangs, der Plausibilität bedienen. Wichtig ist hierbei die Art der methodischen Mängel: Oberflächlichkeit oder Undurchsichtigkeit haben hier natürlich keinen Raum. Drittens lässt sich die Wahrscheinlichkeit, Tendenz oder Plausibilität von Zusammenhängen durch Datentriangulierungen erhöhen; ein solches Abgleichen von Datenkorpora ist äußerst sinnvoll und erhöht den Nutzen für weitere Forschung immens.

Die Studie über die vier Schwedischlernerinnen zeigt exemplarisch, wie schwierig es ist, Ergebnisse aus vergleichbaren Untersuchungen einzurordnen. Die methodische Diskussion kann als Plädoyer für eine interpretative und ganzheitliche Herangehensweise gesehen werden, um nach dem „was geschieht?“ auch noch das „warum geschieht es?“ angemessen behandeln zu können.

Literatur

- Allwright, Dick/Bailey, Kathleen (1991), *Focus on the language classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge, CUP.
- Chamot, Anna (1978), Phonological problems in learning English as a third language. *IRAL* 11: 3, 243-250
- Corder, Stephan Pit (1972), Die Rolle der Interpretation bei der Untersuchung von Schülerfehlern. In: Nickel, Gerhard (Hg.) (1972), *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Berlin, Cornelsen und Klasing, 38-50
- Ecke, Peter/Hall, Christopher (2000), Lexikalische Fehler in Deutsch als Drittssprache. Translexikalischer Einfluss auf drei Ebenen der mentalen Repräsentation. *Deutsch als Fremdsprache* 1, 30-36
- Edmondson, Willis (1996), Was Lerner über ihr Fremdsprachenlernen berichten. In: House, Juliane (Hg.) (1996), *Wie lernt man Sprachen – wie lehrt man Sprachen?* (Arbeitsberichte 12, ZFI Hamburg), 68-82.
- Edmondson, Willis (2001), Transfer beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache: Die L1-Transfer-Vermiedungsstrategie. In: Aguado, Karin/Riemer, Claudia (Hg.) (2001), *Wege und Ziele. Zur Theorie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderen Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrich zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler, Schneider, 137-154.
- Edmondson, Willis/House, Julianne (2000), *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel, Franke (2., überarbeitete Auflage).
- Ellis, Rod (1994), *The study of second language acquisition*. Oxford, OUP.
- Fouser, Robert (1995), Problems and prospects in third language acquisition research. *Language Research* 31: 2, 387-414.
- Grosjean, François (1982), *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Grotjahn, Rüdiger (1991), The research programme subjective theories. A new approach in second language research. *Studies in Second Language Acquisition* 13, 187-214.
- Heine, Lena (2002), Der Einfluss vorher gelernter Sprachen auf das aktuelle Sprachenlernen. Ergebnisse einer empirischen Studie. Auf: *Interactive CD-ROM L3 Conference*,

- Papers presented at the 2nd International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism, 13-15 September 2001 in Ljouwert/Leeuwarden, Frysk Akademie*.
- Hufeisen, Britta (1991), *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache: empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt, Lang.
- Hufeisen, Britta (1993), Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3. *IRAL* 31: 3, 242-256.
- Hufeisen, Britta (1998), L3-Stand der Forschung – was bleibt zu tun? In: Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Hg.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen, Stauffenburg, 169-184.
- Kallenbach, Christiane (1996), *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenunterricht denken*. Tübingen, Narr.
- Kallenbach, Christiane (1998), ‚Da weiß ich schon, was auf mich zukommt‘. L3-Spezifika aus Schülervisicht. In: Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Hg.) (1998), *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen, Stauffenburg, 47-55.
- Kellerman, Eric (1983), Now you see it, now you don't. In: Gass, Susan/Selinker, Larry (Hg.) (1983), *Language transfer in language learning*. Rowley, Newbury House, 113-134.
- Kellermann, Eric (1995), Crossing linguistic influence: Transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics* 15, 123-150.
- Lindemann, Beate (1998), L2 – L3 und ihre zwischensprachlichen Interaktionen. Probleme und Herausforderungen in Bezug auf Untersuchungsdesigns. In: Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Hg.) (1998), *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen, Stauffenburg, 159-168.
- Lindemann, Beate (2000), Zum Einfluß der L1 und L2 bei der Rezeption von L3-Texten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online)* 5: 1, 9 pp. <http://www.ulbmeta.ca/german/ejournal/lindenm1.htm>.
- Michiels, Bruno (1999), Die Rolle der Niederländischkenntnisse bei französischsprachigen Lernern von Deutsch als L3: Eine empirische Untersuchung. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online)* 3: 3, 111 pp. <http://www.ulbmeta.ca/german/ejournal/mich.htm>
- Missler, Bettina (1999), *Fremdsprachenerlernervahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen, Stauffenburg.
- Muysken, Pieter (2000), *Bilingual speech. A typology of code-mixing*. Cambridge, CUP.
- Poulisse, Nanda/Bongaerts, Theo (1994), First language use in second language production. *Applied Linguistics* 15, 1, 36-57.
- Rasbe, Horst (1986), The influence of L1 on L3 in the foreign language classroom: An analysis of learner's questions. In: Kasper, Gabriele (Hg.) (1986), *Learning, teaching, and communication in the foreign language classroom*. Århus, Århus University Press, 59-69.
- Ringbom, Håkan (1987), *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- Sikogukira, Matutin (1993), Influence of languages other than the L1 on a foreign language: A case of transfer from L2 to L3. In: *Edinburg Working Papers in Applied Linguistics* 4, 110-132.
- Sjöholm, Kai (1995), *The influence of crossingistic, semantic, and input factors on the acquisition of English phrasal verbs. A comparison between Finnish and Swedish learners at an intermediate and advanced level*. Åbo, Åbo Akademi University Press.
- Stedje, Astrid (1976), Interferenz von Muttersprache und Zweitsprache auf eine dritte Sprache beim freien Sprechen – ein Vergleich. *Zweisprache Deutsch* 1, 15-21.

Vogel, Thomas (1992), 'English und Deutsch gibt es immer Krieg': Sprachverarbeitungsprozesse beim Erwerb des Deutschen als DrittSprache. *ZielSprache Deutsch* 23: 2, 95-99.

Williams, Sarah/Hammarberg, Björn (1998), Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19: 3, 295-333.