

Redaktioneller Beirat:

Priv.-Doz. Dr. Jens Bahns (Kiel)
Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Essen)
Prof. Dr. Wilfried Brusch (Hamburg)
Prof. Dr. Daniela Caspari (Berlin)
Prof. Dr. Rüdiger Grotjahn (Bochum)
Prof. Dr. Gabriele Kasper (Honolulu)
Prof. Dr. Friederike Klippel (München)
Prof. Dr. Frank G. Königs (Marburg)
Prof. Dr. Claire Kramsch (Berkeley)
Prof. Dr. Michael Legutke (Gießen)
Prof. Dr. Gudula List (Berlin)
Prof. Dr. Manfred Raupach (Kassel)
Priv.-Doz. Dr. Gerhard W. Schnaitmann (Heidelberg)
Prof. Dr. Helmut J. Vollmer (Osnabrück)
Prof. Dr. Günther Zimmermann (Braunschweig)

Anschrift der Redaktion (verantwortlich):

Redaktion ZFF
c/o Prof. Dr. Claudia Riemer
Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
Postfach 10 01 31
D-33501 Bielefeld
Fax: 0521/106-2996
E-Mail: zff@uni-bielefeld.de

Technische Redaktion:

Dipl.-Wirtsch.-Ing. Peter Leitner (Darmstadt)

Erscheinungsweise: Jährlich zwei Hefte, Umfang je Heft ca. 160 Seiten

Bezugsbedingungen: Der Preis für das Jahresabonnement ist im Mitgliedsbeitrag der DGFF enthalten. Für Nichtmitglieder beträgt das Jahresabonnement € 26,00. Einzelhefte kosten € 15,00. Alle Preise zzgl. Versandkosten.

Bestellungen: Abonnement- und Einzelheftbestellungen bei der Schneider-Verlag-Hohengehren GmbH, Wilhelmstr. 13, D - 73666 Baltmannsweiler, Fax: 0 71 53 - 4 87 61, Tel.: 0 71 53 - 4 12 06.

Anzeigenverwaltung (verantwortlich): Renate Kienzler, Anzeigenagentur ConTex, Pater-Kolbe-Straße 3, 71638 Ludwigsburg, Tel. 07141/871-670, Fax -753, www.contexte.de. Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 5, gültig ab 1.1.2005.

ZFF

Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Organ der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung
herausgegeben von

Eva Burwitz-Melzer (Gießen)
Britta Hufeisen (Darmstadt)
Karin Kleppin (Bochum)
Jürgen Kurtz (Karlsruhe)
Claudia Riemer (Bielefeld)

2007
Band 18
Heft 1

ISSN 0939-7299

Verlag: Schneider-Verlag-Hohengehren, Wilhelmstraße 13, D - 73666 Baltmannsweiler, www.paedagogik.de

Druck: Druckerei Hofmann, Schorndorf

© 2007 Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

- Seidlhofer, Barbara (2005a), Standard future or half-baked quackery? Descriptive and pedagogic bearings on the globalization of English. In: Gnutzmann, Claus & Intemann, Frauke (eds.), *The Globalization of English and the English Language Classroom*. Tübingen: Narr, 159-173.
- Seidlhofer, Barbara (2005b), Language variation and change: The case of English as a lingua franca. In: Dzinbalska-Kotaczyk, Katarzyna & Przedlacka, Joanna (eds.): *English Pronunciation Models: A Changing Scene*. Bern: Lang, 59-75.
- Selinker, Larry (1972), Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 2, 209-231.
- Skudlik, Sabine (1990), *Sprachen in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, Robert (eds.) (1995), *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Smith, Larry E. (1981), *English for Cross-Cultural Communication*. S.I.: Macmillan.
- Smith, Larry E. & Forman, Michael L. (1997), *World Englishes 2000*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Spieckermann, Marie-Louise (2005), Zur Verbreitung des Englischen im 18. Jahrhundert im Spiegel von Buchmarkt und Bibliotheken. In: Hüllen, Werner & Klippel, Friederike (eds.), *Sprachen der Bildung. Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts*. Wiesbaden: Harrassowitz, 29-46.
- Stickel, Gerhard (2000), Englisch-Amerikanisches in der heutigen deutschen Lexik und was die Leute davon halten. In: Herberg, Dieter & Tellenbach, Ellen (eds.), *Sprachhistorie(n). Hartmut Schmidt zum 65. Geburtstag*. Mannheim (amades): Institut für Deutsche Sprache, 137-150.
- Stickel, Gerhard (ed.) (2002), *Europäische Hochsprachen und mehrsprachiges Europa*. Mannheim: Institut für deutsche Sprache.
- Stevens, Peter (1988), Language teaching contributes to and is influenced by the spread of languages. In: Lowenberg (1988), 320-330.
- Trudgill, Peter (2002), *Sociolinguistic Variation and Change*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Viereck, Wolfgang & Bald, Wolf-Dietrich (1986) (eds.), *English in Contact with Other Languages. Studies in Honour of Broder Carstensen on the Occasion of his 60th Birthday*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Viereck, Wolfgang (1980), *Studien zum Einfluss der englischen Sprache auf das Deutsche. Studies on the Influence of the English Language on German*. Tübingen: Narr.
- Volmert, Johannes (1996), Die Rolle griechischer und lateinischer Morpheme bei der Entstehung von Internationalismen. In: Munske and Kirkness (1996), 219-235.
- Widdowson, Henry G. (2003), *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Deutsch als eine dritte Sprache lernen

Überlegungen zur Tertiärsprachenproblematik aus Sicht der Psycholinguistik und der Fehleranalyse

Martha Gibson & Britta Hufeisen¹

In this paper we describe and then discuss our initial attempts at using a triangulation investigatory method to bring together results from a variety of studies into third language acquisition. Our goal was to provide further empirical evidence in support of third language learning theory and research. We combine results obtained using psycholinguistic instrumentation, methods of error analysis, and learner questionnaires. During this process, certain results seemed to contradict each other – especially those from the psycholinguistic and error analysis perspectives. It remains to be evaluated whether the underlying causes of these results lie in the participant group sizes, the data collection methods, and/or in the various research questions and approaches. Our groups of participants consisted of learners with various language backgrounds. The target group was made up of learners of German as a third language (i.e. L3 = second or later foreign language). The experimental stimuli focussed on prepositional constructions, especially phrasal and prepositional verbs (e.g. denken an). In two pilot studies, we first collected the data and then performed error analyses, empirical statistical analyses and compiled learner profiles.

1. Zur Einführung in die Tertiärsprachenproblematik

Die jüngere Forschung hat den grundsätzlichen quantitativen und qualitativen Unterschied zwischen dem Lernen einer ersten Fremdsprache (L2) und dem Lernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache (L3) nachgewiesen. So stellte Thomas (1985, 1988 und 1992) in ihren Untersuchungen fest, dass die ProbandInnen mit bereits einer Fremdsprache ihre weitere Fremdsprache L3 schneller und umfassender lernten als die monolingualen Versuchspersonen ihre erste Fremdsprache L2. Stedje (1976) hatte sich in einer ähnlichen Studie (Vergleich der Lernerfolge von monolingualen Lernenden mit Lernenden, die bereits eine Fremdsprache gelernt hatten, beim Lernen einer gemeinsamen Zielsprache) noch auf die negative Seite dieser Konstellation konzentriert: Sie kam zu dem Schluss, dass die finnischen ProbandInnen (Finnisch = L1), die beim

¹ Korrespondenzadresse: Dr. Martha Gibson, TU Darmstadt, Sprachenzentrum, Hochschulstr. 1, 64289 Darmstadt, E-Mail: mgibson@spz.tu-darmstadt.de; Prof. Dr. Britta Hufeisen, TU Darmstadt, Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft, Hochschulstr. 1, 64289 Darmstadt, E-Mail: hufeisen@spz.tu-darmstadt.de.

Beginn des Deutschlernens (Deutsch = L3) bereits Schwedisch (Schwedisch = L2) gelernt hatten, Interferenzen aus dem Schwedischen in ihrem Deutsch aufwiesen, welche die monolingualen finnischen Lernenden, für die Deutsch die L2 war, nicht produzierten.

Damit sind bereits die beiden Pole der L3-Forschung abgesteckt: Wer eine zweite oder weitere Fremdsprache lernt, hat sich bereits eine erste Fremdsprache angeeignet bzw. ist noch dabei, hat entsprechende Fremdsprachenlernerfahrungen gemacht und ist älter als zum Zeitpunkt des Lernens der ersten Fremdsprache. Diese Person geht souveräner mit den verschiedenen Sprachen um. Sie produziert aber möglicherweise auch mehr Interferenzen. Während man anfangs also in erster Linie die negativen Seiten dieses Tertiärsprachenlernens, einer speziellen Unterform der Mehrsprachigkeit, betrachtete, konzentriert man sich in jüngster Zeit mehr auch auf die positiven Seiten (zur Genese des Forschungsgegenstandes vgl. Hufeisen 2000a, zu einem Modell dieses multiplen Sprachenlernens vgl. Hufeisen & Gibson 2003).

Es zeichnen sich hierbei drei größere Wissenschaftsgebiete ab, die das Thema Drittspracherwerb, Tertiärsprachenlernen und Mehrsprachigkeit abdecken: die Psycholinguistik (vgl. z.B. jüngst Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001a und 2003, die Soziolinguistik (vgl. z.B. das Sonderheft "Third Language Acquisition in the School Context" der Zeitschrift *International Bilingual Education and Bilingualism* 2001) und die Angewandte Linguistik - im Englischen kann man spezifischer noch von "Educational Linguistics" sprechen - (vgl. z.B. Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001b). Während im Rahmen der Soziolinguistik drei- und mehrsprachige Familien beobachtet und drei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder - zum Teil in ihrer schulischen Lernumgebung - untersucht werden, testet die Psycholinguistik mit Individualstudien den Verlauf und den Prozess des Tertiärsprachenlernens einzelner Lernender in Langzeitbeobachtungen, oder es werden in Laborstudien Einzelphänomene reproduzierbar abgefragt. Im Bereich der Angewandten Linguistik werden Fehleranalysen und Einzelfallstudien durchgeführt. Ein neuerer Bereich kommt mit der Lernerbefragung hinzu (vgl. Kallenbach 1996 und 1998, Mißler 1999 und 2000 sowie Hufeisen 2000b). Gerade solche Interviews sind einerseits äußerst wichtige und interessante Komplemente der anderen Studien, andererseits verleihen sie aber auch dem gesamten Komplex "Lernereinstellung und Motivation" überhaupt erst Kontur.

Bislang zeichneten sich die Studien in der Regel durch ihre saubere Abgrenzung zu Nachbardisziplinen aus, und es wäre nun ein nächster Schritt, verschiedene Untersuchungsrichtungen zusammen zu bringen, um in einer Triangulation die Forschungsergebnisse miteinander abzugleichen. Dies haben wir versucht, und darüber werden wir in den folgenden Abschnitten berichten.

Es gibt verschiedene Prinzipien, die sprachunenabhängig für das Lernen einer L3 zu gelten scheinen: wie bereits oben angedeutet z.B. das höhere Alter beim Beginn des Lernens, damit verbunden die umfangreicheren Vorerfahrungen, eine größere Bewusstheit dem neuen Lerngegenstand gegenüber und die Anwendung von individuellen Lernstrategien. Sprachenspezifische L3-Überlegungen - seien es wissenschaftstheoretische Studien, empirische Untersuchungen oder didaktisch-methodische Überlegungen - gibt es mittlerweile z.B. für das Englische als L3 (vgl. z.B. Cenoz & Jeßner 2000), verschiedene romanische Sprachen (vgl. z.B. Bahr et al. 1996, Meißner & Reinfried 1998) und auch immer mehr für das Deutsche als zweite Fremdsprache (vgl. z.B. Bausch & Heid 1990 sowie das Themenheft "Deutsch als zweite Fremdsprache" (1999) der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* und die Themenausgabe "Trilingualism - Tertiary Languages - German in a Multilingual World" (2000) der Zeitschrift für *Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*).

Die Erkenntnis, dass es einen Unterschied zwischen dem Lernen einer ersten, zweiten oder dritten Fremdsprache gibt, hat sich gerade im didaktisch-methodischen Bereich der romanischen Sprachen durchgesetzt: Hier gibt es unterschiedliche Lehrwerke für Französisch oder Spanisch als zweite und sogar als dritte oder weitere Fremdsprache. Für das Deutsche als zweite oder weitere Fremdsprache gibt es inzwischen einige deutsche Lehrwerke (vgl. z.B. "Deutsch International - Deutsch als zweite Fremdsprache für Jugendliche" 1999 oder "Dimensionen" 2002) und einige Initiativen für spezielle Lehrwerke in den Ausgangsländern (vgl. die Literaturliste unter *Lehrwerke* sowie Dimova & Kamburova 1999 und Grucza et al. 1999). Curricular und bildungspolitisch ist die Debatte nach ersten vereinzelt Anfängen (vgl. z.B. Krumm 1995 und Neuner 1996) inzwischen im Rahmen von Gesamtsprachencurriculum und Mehrsprachigkeitskonzept in Gang gekommen (vgl. u.a. Hufeisen & Lutjeharms 2005 und Bausch et al. 2004).

Wir sind weit von einer schlüssigen Theorie der Mehrsprachigkeit entfernt, aber es gibt mehrere Ansätze für Modelle, wie wir uns die Entstehung und Entwicklung der Tertiärsprachen und Mehrsprachigkeit vorstellen können. Im folgenden möchten wir die derzeit wichtigsten nennen, weil sie sich als tragfähig für weitere Untersuchungen erwiesen haben. So geht Jessner (1997 und 1999) von einer dynamischen Entwicklung der Mehrsprachigkeit bzw. vom Multilingualismus als einem dynamischen System aus (vgl. auch Herdina & Jessner 2000a und b). Williams & Hammarberg (1998) weisen in ihrem Modell den vorgängigen Sprachen unterschiedliche Funktionen zu: Die Muttersprache Englisch (L1) hat eine meta-linguistische Funktion, während die erste Fremdsprache Deutsch (L2) bei einer Lernerin des Schwedischen (L3) eine

"default supplier role" als eine Art Steinbruch für Sprachproduktionen übernimmt. Dies hat allerdings nur Bestand für Fälle, in denen die anderen Gesprächsteilnehmenden über die gleichen Sprachen verfügen wie die sprechende Person. In der Studie von Williams & Hammarberg (1998) war Sarah Williams selbst die Probandin, d.h. eine linguistisch geschulte Person mit einem Arbeitsschwerpunkt in der Erforschung des Spracherwerbs beobachtet sich selbst im Gespräch mit dem Kollegen Björn Hammarberg beim Erwerb des Schwedischen als L3. Beide hatten sehr gute Kenntnisse in den beiden vorgängigen Sprachen Englisch und Deutsch, und die Probandin konnte darauf vertrauen, dass ihre erfolgreichen und auch ihre erfolglosen Übertragungen aus entweder der L1 oder der L2 von ihrem Gesprächspartner verstanden werden würden. Ein weiteres Modell (vgl. Hufeisen 2000a) geht von verschiedenen sprachlichen, umgebungsbezogenen und individuellen Faktoren aus, die den Lernprozess und -verlauf beeinflussen und modulieren, und zwar in unterschiedlichen Maßen. Die sprachlichen Faktoren umfassen die generelle Spracherwerbsfähigkeit, die L1 und die L2, die umgebungsbezogenen Faktoren sind die Lebens- und Lernumwelt (Input), und die individuellen Faktoren sind die Lern- und Fremdsprachenlernerfahrungen, persönliche Strategien und die Einstellung zur L3. Auch Cenoz (2000) geht von einer Faktorenkomplexion aus.

2. Deutsch als zweite oder weitere Fremdsprache

Deutsch ist eine ganz typische zweite Fremdsprache. Nur noch an wenigen Orten wird es sogleich als erste Fremdsprache gelernt. Zuerst wird in der Regel Englisch, seltener Französisch gelernt, dann Deutsch. Zur Beschreibung dieses Komplexes sind inzwischen einige Studien vorgelegt worden, meist Fehleranalysen. Aus dem Bereich der Psycholinguistik und der Lernerbefragung liegen bislang einige wenige Arbeiten vor (vgl. die Literaturliste unter der URL www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_L3, welche ständig aktualisiert wird).

Im Folgenden beschreiben wir unsere zwei Versuche, die wir mit psycholinguistischem Instrumentarium durchgeführt haben. Wir werden über die zwei Experimente nur zusammenfassend berichten. Die statistischen Details zu Experiment 1 können in Gibson; Hufeisen & Libben (2001) nachgelesen werden; statistische Einzelheiten zu Experiment 2 findet man in Gibson & Hufeisen (2001). Wir möchten abschließend die Lernerdaten aus den drei Bereichen Fehleranalyse, Psycholinguistik und Lernerbefragung kurz zusammenbringen und in dem vorliegenden Beitrag diskutieren.

3. Zwei Experimente und ihre Ergebnisse

3.1 Experiment 1

3.1.1 Arbeitsfragen

In Experiment 1 haben wir uns mit drei Fragestellungen auf erwachsene Lernende des Deutschen als L3 konzentriert. Testgegenstand waren Präpositionalkonstruktionen (hier: Verben mit obligatorischen Präpositionen wie z.B. *glauben an*, *warten auf*):

1. Wir wollten wissen, ob eine L2 bei der Produktion von Deutsch als L3 eher eine Hilfe oder eher ein Hindernis darstellt. (Beide Möglichkeiten sind durch Fehleranalysen und Lernerbefragungen nachweisbar.) Wir erwarteten, dass die Lernenden, die bereits eine Fremdsprache als L2 vor Deutsch als L3 gelernt hatten, besser abschneiden würden als diejenigen, für die Deutsch die L2 war.

2. Unsere zweite Frage ging auf die Struktur der L1 ein: Hat die Tatsache, dass die L1 in diesem Bereich strukturell dem Deutschen als L3 ähnlich ist (eine Sprache mit oder ohne - obligatorische - Präpositionen) einen fördernden oder hemmenden Einfluss auf die Produktion des Deutschen? Man könnte erwarten, dass SprecherInnen mit Chinesisch als L1 und Englisch als L2 weniger korrekte Äußerungen produzieren als SprecherInnen mit einer L1, die dem Deutschen in Bezug auf die Struktur der Präpositionen ähnelt wie z.B. Schwedisch. Oder würden sich sehr ähnliche Sprachen eher negativ auf die Produktion der Zielfremdsprache auswirken, so dass SprecherInnen mit z.B. Finnisch als L1 bessere Resultate erzielen würden?

3. Unsere dritte Arbeitsfrage konzentrierte sich auf die Rolle des Englischen, welches die überwältigende Mehrheit der ProbandInnen in ihrem Sprachrepertoire, meist vor Deutsch, aufwies. Würde die Kenntnis des Englischen ein Vorteil bei der Produktion von Präpositionspaaren wie *gehören zu* - *belong to* sein, im Gegensatz zu Paaren wie *warten auf* - *wait for*?

3.1.2 Vorgehen

3.1.2.1 ProbandInnen

Insgesamt nahmen 64 ProbandInnen, 33 Männer und 31 Frauen, an unserer Studie teil; ihr Durchschnittsalter betrug 25 Jahre. Alle verfügten über gute Mittelstufenkenntnisse im Deutschen. Wir befragten sie nach ihrem Sprachhintergrund, ließen sie selbst ihre Kenntnisse im Sprechen, Verstehen, Lesen und Schreiben bewerten (auf einer 5-Punkte-Skala) und kennzeichneten die Sprachen streng chronologisch.

Als L1 wurden 20 verschiedene Sprachen genannt: Armenisch, Bulgarisch, Chinesisch, Englisch, Finnisch, Französisch, Georgisch, Griechisch, Koreanisch,

Kurdisch, Mongolisch, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Serbo-Kroatisch, Schwedisch, Spanisch, Tagalog, Türkisch und Ukrainisch. Als L2 wurden deutlich weniger Sprachen aufgelistet: Deutsch, Englisch, Französisch, Lateinisch, Mazedonisch, Russisch, Türkisch und Ukrainisch. Als L3 und weitere Fremdsprachen wurden Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Japanisch und Schwedisch genannt.

Die 64 ProbandInnen wurden in 6 Gruppen eingeteilt, je nach dem ob sie eine L3 hatten oder nicht und ob ihre L1 und / oder ihre L2 strukturell dem Deutschen ähnlich war(en) oder nicht:

Gruppe Nr.	L1	L2	L3
1	wie Deutsch (z.B. Französisch)	Deutsch	
2	nicht wie Deutsch (z.B. Türkisch)	Deutsch	
3	wie Deutsch (z.B. Schwedisch)	wie Deutsch (z.B. Englisch)	Deutsch
4	wie Deutsch (z.B. Russisch)	nicht wie Deutsch (z.B. Finnisch)	Deutsch
5	nicht wie Deutsch (z.B. Tagalog)	wie Deutsch (z.B. Englisch)	Deutsch
6	nicht wie Deutsch (z.B. Koreanisch)	nicht wie Deutsch (z.B. Chinesisch)	Deutsch

Tabelle 1: Sprachenkonstellationen in Bezug auf die Ähnlichkeit bzw. Unähnlichkeit zum Deutschen bei Präpositionen

3.1.2.2 Aufgabenstellung

Die Stimuli bestanden aus einer Liste mit 33 Verben, denen ihre obligatorischen Präpositionen beigegeben werden sollten. Dabei gab es zwei Arten von Verben:

1. Verben, deren Präpositionen die gleichen wie im Englischen waren (*danken für - thank for*), und
2. Verben, bei denen die Präpositionen sich in den beiden Sprachen unterschieden (*sich fürchten vor - be afraid of*).

3.1.2.3 Durchführung

Die ProbandInnen (alle in UniCERT III-Kursen) füllten in die Lücke hinter die gegebenen Verben die fehlende Präposition ein, z.B. "sich interessieren ____". Es wurden notwendige Kontexte gegeben, so dass Ambiguitäten ausgeschlossen werden konnten. Die ProbandInnen hatten für das Ausfüllen der Liste so viel Zeit, wie sie wollten bzw. benötigten, und sie wurden ermuntert zu raten, wenn sie das Ergebnis nicht wussten (diese Information wurde allerdings nicht auf dem Fragebogen vermerkt).

3.1.3 Ergebnisse

Die durchschnittliche Anzahl korrekter Antworten war 25 (von 33) oder 77%; die Bandbreite korrekter Antworten lag bei den 64 Teilnehmenden zwischen 39% und 94%.

Die ProbandInnen mit Deutsch als L2 erzielten zwar nur insignifikant bessere Ergebnisse als die ProbandInnen mit Deutsch als L3, aber trotz allem wurden unsere Erwartungen nicht bestätigt, dass die vorherige Kenntnis einer Fremdsprache bei der Produktion des Deutschen helfen würde (vgl. Arbeitsfrage 1). Statt dessen schien sich die vorherige Fremdsprache hier sogar negativ auf die Produktion des Deutschen auszuwirken. Eine Wiederholung dieser Untersuchung mit umfangreicheren Probandengruppen - besonders in den beiden zahlenmäßig bislang recht kleinen Gruppen mit Deutsch als L2 - und weiteren Aufgabenstellungen (z.B. zur Syntax und / oder zur Lexik) ist zur Verifizierung dieser Ergebnisse dringend geboten.

Die ProbandInnen mit einer L1, die strukturell dem Deutschen gleich bzw. ähnlich ist, erzielten praktisch identische Ergebnisse wie die ProbandInnen mit einer L1, die strukturell anders als das Deutsche ist. Dieses Ergebnis bestätigt unsere Annahme, dass die L1 bei einer strukturell ähnlichen L2 (gegenüber dem Deutschen als L3) keinen wesentlichen Einfluss auf die Produktion des Deutschen ausübt, sondern dass die vorgängigen Fremdsprachen einflussreicher sind (dies würde die Annahmen von Williams & Hammarberg (1998) bestätigen).

Bei der Abfrage des Korrektheitsgrades der Verben, deren Präpositionen im Englischen und Deutschen gleich sind, stellten wir fest, dass die ProbandInnen, die Englisch als vorgängige Fremdsprache in ihrem Repertoire hatten, die Verben fast genau so häufig fehlerhaft produzierten (75%) wie die Verben, die im Englischen und Deutschen unterschiedlich sind (80%). Es scheint also fast so zu sein, dass unterschiedliche Präpositionen als Interferenzen tatsächlich übertragen werden (*abhängen *auf - (be) dependent on*), gleiche bzw. gleichartige aber vermieden werden (*sich entschuldigen *über - excuse oneself for*). Dieses erstaunliche statistische Ergebnis wird weder von der Fehleranalyse noch von den Lernerbefragungen bestätigt, und zum jetzigen Zeitpunkt können wir hier nur eine Hyperkorrektur bei den Präpositionen in Präpositionalkonstruktionen annehmen, die eigentlich im Deutschen und Englischen gleich sind. Der häufigste Präpositionalfehler war *an*: Für 11 der 21 vorkommenden unterschiedlichen L1 war *an* die Standardantwort, wenn eine Abweichung konstatiert wurde. In 50% aller abweichenden Antworten waren *an*, *über* und *für* die Standardantworten. Wir vermuten, dass *an* die Standardantwort sein kann, weil es opak ist, und zwar in einem sehr viel stärkeren Maße als z.B. *über* oder *auf*. Abweichungen ließen sich in den meisten Fällen auf intralinguale (*sprechen *über jemandem*) oder

interlinguale - meist englische - Einflüsse (*abhängen *auf, sich interessieren *in, sich verlieben *mit*) zurückführen.

3.2 Experiment 2

3.2.1 Vorgehen

3.2.1.1 Zur Einführung

In Experiment 2 haben wir die Aufgaben von Experiment 1 etwas modifiziert. Wir wollten die Entscheidungsgrundlage für oder gegen eine Präposition herausfinden und stellten daher Aufgaben zusammen, bei denen die ProbandInnen zum einen entscheiden mussten, welche der vier gegebenen Optionen korrekt war, und bei denen sie zum anderen angeben mussten, warum sie sich für eine bestimmte Variante entschieden hatten. Mit dieser Vorgehensweise wollten wir - im Gegensatz zu der vorangegangenen Aufgabe, bei der die Lernenden zum Nachdenken (bzw. Raten) aufgefordert worden waren - einerseits einen größeren Grad an Automatisiertheit sicher stellen; andererseits erhofften wir uns einen besseren Einblick in die Subjektivität der Entscheidung.

3.2.1.2 Stimuli

- A. Er konzentrierte sich auf seine Hausaufgaben.
- B. Er konzentrierte sich an seine Hausaufgaben.
- C. Er konzentrierte sich über seine Hausaufgaben.
- D. Er konzentrierte sich für seine Hausaufgaben.

Ich habe ____ gewählt, weil

- a. ich weiß, dass es richtig ist.
- b. es gut klingt.
- c. es richtig aussieht.
- d. andere Gründe _____

Die zweite Modifikation betraf also den ausführlicheren syntaktischen und semantischen Kontext. Die inkorrekten Versionen bestanden aus den Präpositionen, die in Experiment 1 als die häufigsten Fehler festgestellt worden waren. Die leichtesten und schwierigsten Verben wurden komplett aus diesem Experiment herausgenommen, und es gab je 5 Verben, deren Präpositionen im Englischen und Deutschen gleich bzw. ungleich waren.

Präpositionalkonstruktion	Präposition im Englischen	Entscheidungsfaktor für Ähnlichkeit
<i>sich konzentrieren auf</i>	On	semantisch
<i>sich entschuldigen für</i>	For	semantisch-phonologisch
<i>sich sorgen um</i>	About	semantisch
<i>überzeugt sein von</i>	Of	semantisch
<i>flüchten nach</i>	To	semantisch

Tabelle 2: Präpositionalkonstruktionen, die im Deutschen und Englischen ähnlich sind

Präpositionalkonstruktion	Präposition(en) im Englischen
<i>sich fürchten vor</i>	of (be afraid)
<i>hören auf</i>	Ø (obey)
<i>verhandeln über</i>	Ø (negotiate)
<i>sich interessieren für</i>	in (be interested)
<i>sich bemühen um</i>	to / out (go to any trouble / put oneself out for)

Tabelle 3: Präpositionalkonstruktionen, die im Deutschen und Englischen verschieden sind

1. Er konzentrierte sich <i>auf</i> seine Hausaufgaben.
2. Sie fürchtet sich <i>vor</i> den Ameisen.
3. Sie hört <i>auf</i> ihren Lehrer.
4. Wir haben uns <i>für</i> den Fehler entschuldigt.
5. Ich sorge mich <i>um</i> meinen Bruder.
6. Die zwei Manager verhandeln <i>über</i> das Projekt.
7. Sie hat mich <i>von</i> ihrer Idee überzeugt.
8. Wir interessieren uns <i>für</i> Fußball.
9. Mein Onkel flüchtet <i>nach</i> Deutschland.
10. Er bemüht sich <i>um</i> niemanden.

Tabelle 4: Liste der Zielkonstruktionen

3.2.1.3 ProbandInnen

16 erwachsene ProbandInnen mit Mittelstufenkenntnissen (B1 GeR) in Deutsch füllten unseren Fragebogen aus. Als L1 wurden Russisch (5mal), Chinesisch (3mal) und je einmal Arabisch, Estnisch, Französisch, Marati, Persisch, Polnisch und Rumänisch genannt. Bis auf eine Versuchsperson gaben alle Englisch als eine ihrer Fremdsprachen an. In ihrer Selbstbewertung (auf einer 5-Punkte-Skala mit 1 als höchstem und 5 als niedrigstem Wert) stuften sie ihre Deutschkenntnisse als etwas besser ein (2,3) als ihre Englischkenntnisse (2,7), was mit dem Hintergrund, dass sie sich in Deutschland befanden und Deutschkurse belegten, um in Deutschland studieren zu können, erklärbar ist.

3.2.2 Ergebnisse

Die allgemeine Trefferquote lag bei 78%; für die Verben, deren Präpositionen im Deutschen und Englischen gleich sind, lag die Trefferquote bei 85% und für die Verben, deren Präpositionen im Englischen und Deutschen unterschiedlich sind, bei 70%. Die Bandbreite für die beiden Kategorien war sehr unterschiedlich: Für die Verben mit gleichen Präpositionen lag sie zwischen 56 und 100%, für die Verben mit unterschiedlichen Präpositionen dagegen zwischen 19 und 100%. Die 19% gingen auf das Konto des Verbs *hören auf jemanden*, dem alle bis auf drei ProbandInnen die Präposition *zu* gaben (trotz des Kontextes Akkusativobjekt). Bei den beiden Verben *sich fürchten vor* und *flüchten nach* erzielten die ProbandInnen 100% korrekte Ergebnisse.

Wie zu erwarten war, führte der erweiterte lexikalische und semantische

Kontext zu korrekteren Resultaten bei 9 von 10 Verben. Die Ausnahme hiervon waren die Ergebnisse für *hören auf*, dessen Korrektheitsgrad von 47% in Experiment 1 auf 19% in Experiment 2 sank. Interessanterweise geht dieses Ergebnis einher mit der Einschätzung *a. ich weiß, dass es richtig ist*, wofür sich 9 der 16 ProbandInnen (also 60%) entschieden. Im Gegensatz dazu waren sich nur 6% sicher, dass *verhandeln* über die richtige Präposition war; die anderen vermuteten nur, dies aber trotzdem bei einem respektablem Korrektheitsgrad von 69% für dieses Verb. In diesem Fall führte ihr unsicheres Raten zu einem korrekten Ergebnis, während ihre Zuversicht bei *hören *zu jemanden* fehlte.

Die Korrektheitsgrade für die Verben mit gleichen Präpositionen im Englischen und Deutschen (85%) im Vergleich zu den Verben mit verschiedenen Verben (70%) wurde durch die niedrigen Korrektheitswerte für das Verb *hören auf* verschoben. Wenn dieses Verb aus der Berechnung heraus genommen würde, lägen die Werte bei 85% und 83%.

3.2.3 Fehler

Die Fehlerrate lag insgesamt bei 21%, für die Präpositionen, die im Englischen und Deutschen gleich sind, lag sie bei 15% und für die Präpositionen, die im Deutschen und Englischen verschieden sind, bei 23%. *Hören auf* schien für 10 ProbandInnen das schwierigste Verb bzw. die problematischste Präposition zu sein; **zu* war die am häufigsten gewählte Abweichung, vermutlich wegen des intralingualen Einflusses von *zuhören*. *Sich sorgen um* lag an zweiter Stelle; hier war die am häufigsten gewählte abweichende Präposition *für* (in 6 von 7 Fällen). Der Fehler kann intralingual oder interlingual begründet werden: Eine intralinguale Übertragung läge vor bei der semantisch (und grammatisch-syntaktisch) verschiedenen Konstruktion *sorgen für*, eine interlinguale bei der englischen Konstruktion *care for*, was nah an der Konstruktion *care about* liegt. Die drittschwierigste Konstruktion war *verhandeln über*, dem die ProbandInnen **um* bzw. **mit* hinzu fügten, die beide im Deutschen möglich (*verhandeln um ein Stück Land*, *verhandeln mit jemandem*) in diesem Kontext (*verhandeln über einen Vertrag / einen Geldbetrag*) jedoch unangemessen sind.

Bei den vorkommenden Abweichungen kann es sich um interlinguale Einflüsse aus dem Englischen (als einer weiteren Fremdsprache im Sprachenrepertoire der ProbandInnen) handeln. Bei den 5 gegebenen Verben lassen sich 3 gewählte Abweichungen als Interferenzen aus dem Englischen klassifizieren:

- *hören *zu* (engl. *listen to* - im Gegensatz zu *zuhören*, das ein anderes Verb, verständlicherweise mit unterschiedlicher Semantik, ist),
- *verhandeln *um* (engl. *discuss / talk about* - in Analogie zu *verhandeln um etwas* i.S. eines konkreten Gegenstandes) und
- *sich interessieren *in* (engl. *be interested in*).

Präpositionalkonstruktion	D = E D ? E	Häufigste Abweichungen	Übereinstimmung mit Experiment 1?
<i>sich konzentrieren auf</i>	=	an, über	ja
<i>sich entschuldigen für</i>	=	um	nein (<i>über</i>)
<i>sich sorgen um</i>	=	für	ja
<i>überzeugt sein von</i>	=	für / auf	ja
<i>flüchten nach</i>	=	keine Abw.	nein (<i>in</i>)
<i>sich fürchten vor</i>	?	keine Abw.	nein (<i>von</i>)
<i>hören auf</i>	?	zu	ja
<i>verhandeln über</i>	?	um	ja
<i>sich interessieren für</i>	?	an, in	nein (<i>über</i>)
<i>sich bemühen um</i>	?	auf	nein (<i>für</i>)

Tabelle 5: Die häufigsten Abweichungen

4. Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf vorherige Studien und Ausblick auf weitere Fragen und Studien

Wir waren überrascht über den starken Einfluss des Englischen auf die Produktion des Deutschen - selbst bei ProbandInnen, die ihre Englischkenntnisse als nicht sehr hoch eingeschätzt hatten - und über das generelle häufige Auftreten der Präposition *an* als Standardantwort in beiden Experimenten. Hier sind auf jeden Fall weitere Untersuchungen notwendig, um festzustellen, ob die Wahl der Präposition *an* Teil einer bewussten Strategie war, wenn die ProbandInnen die korrekte Antwort nicht wussten und einfach rieten.

Des Weiteren geben die Daten nähere Auskunft über Abweichungsart und möglicherweise -herkunft. Leider sind die statistischen Ergebnisse nicht signifikant, d.h. aussagekräftig in Bezug auf den hemmenden oder fördernden Einfluss von L1 und / oder L2. Deshalb sind auch hier weitere Untersuchungen angezeigt, deren Aufgaben den ProbandInnen noch weniger Zeit geben, über ihre Entscheidung nachzudenken.

Es sieht so aus, als hätte die vorgängige Kenntnis des Englischen vor dem Deutschen einen zweifachen Einfluss auf das Lernen des Deutschen und die Performanz im Deutschen: Interferenzquellen werden im wahrsten Sinne des Wortes *wahrgenommen*. Wo sich die Möglichkeit einer Interferenz ergibt, besteht die große Wahrscheinlichkeit, dass diese Interferenz auch wirksam und tatsächlich produziert wird. Dort, wo Parallelen zwischen den Sprachen bestehen, helfen sie bei der Entschlüsselung z.B. von Texten. Bei der Produktion scheint es aber auch zu passieren, dass hier die einfachste Lösung, nämlich die korrekte

Übertragung vom Englischen ins Deutsche, vermieden wird in der Annahme, dass Englisch und Deutsch nicht deckungsgleich sein können. Für den Bereich der Rezeption (Hör- und Leseverstehen) sehen diese Ergebnisse anders aus (vgl. Marx 2005).

Relevant, in welche Richtung das Ergebnis der Lernerüberlegungen geht, scheint die Einstellung der Lernenden zu ihrem eigenen Lernen und zu ihrer Mehrsprachigkeit zu sein (vgl. Hufeisen 2000b): Lernende, die sich ihrer Mehrsprachigkeit bewusst sind, die sie akzeptieren und konstruktiv nutzen, d.h. solche, die sich Gedanken über ihre verschiedenen Sprachen und ihr Miteinanderwirken machen, gehen souveräner mit dem Lernprozess des Deutschen um, entwickeln ihre individuellen Lernstrategien und Lernweisen und sind dann tatsächlich auch erfolgreichere Lernende. Lernende, die ängstlich oder ärgerlich auf ihr Chaos der verschiedenen Fremdsprachen im Kopf verweisen, produzieren tatsächlich auch zahlreiche Interferenzen und nutzen das Potenzial ihrer prinzipiellen Mehrsprachigkeit nicht, sondern ignorieren es oder machen es sich nicht bewusst, um es in konstruktiver Weise zu nutzen. Dies muss man ihnen keineswegs vorwerfen; oft wissen sie es gar nicht, weil sie nicht darauf hingewiesen bzw. angeleitet werden, ihr persönliches Mehrsprachigkeitsprofil mit einem Set an Strategien, die für sie funktionieren, zu entwickeln und diese dann gezielt einzusetzen.

Eingang des revidierten Manuskripts 13.03.2007

Literaturverzeichnis

- Bahr, A.; Bausch, K.-R.; Helbig, B.; Kleppin, K.; Königs, F.G. & Tönshoff, W. (1996) *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenprojekt. Ergebnisse eines empirischen Projektes* (= Manuskripte zur Sprachlehrforschung, 37). Bochum: Universitätsverlag Dr. Norbert Brockmeyer
- Bausch, K.-R. & Heid, M. (Hg.) (1990) *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven* (= Manuskripte zur Sprachlehrforschung, 32). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer
- Bausch, K.-R.; Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hg.) (2004) *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr
- Cenoz, J. (2000) Research on multilingual acquisition. In: Cenoz, J. & Jessner, U. (eds.) *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 39-53
- Cenoz, J.; Hufeisen, B. & Jessner, U. (eds.) (2001a) *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters
- Cenoz, J.; Hufeisen, B. & Jessner, U. (eds.) (2001b) *Looking beyond second language acquisition: Studies in tri- and multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg
- Cenoz, J.; Hufeisen, B. & Jessner, U. (eds.) (2003) *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Cenoz, J. & Jessner, U. (eds.) (2000) *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters
- Deutsch als zweite Fremdsprache. *Themenheft der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch* 20/ 1999
- Dimova, A. & Kamburova, I. (1999) Expertise Bulgarien. In: Krumm, H.-J. (Hg.) *Sprachen - Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa. Dokumentation der Wiener Konferenz 17.-21.02. 1998*. Wien: eviva-Verlag, 55-91
- Gibson, M.; Hufeisen, B. & Libben, G. (2001) Learners of German and their production of German prepositional verbs. In: Cenoz, J.; Hufeisen, B. & Jessner, U. (eds.) *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 219-234
- Gibson, M. & Hufeisen, B. (2001) "Sich konzentrieren *an": Prepositional verb errors by L2 vs. L3 learners of German. In: Björklund, Siv (ed.) *Language as a Tool. Immersion Research and Practices*. Vaasa: Proceedings of the University of Vaasa Reports 83.
- Grucza, F. (et. al.) (1999) Expertise Polen. In: Krumm, H.-J. (Hg.) *Sprachen - Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa. Dokumentation der Wiener Konferenz 17.-21.02. 1998*. Wien: eviva-Verlag, 114-152
- Herdina, P. & Jessner, U. (2000a) The dynamics of third language acquisition. In: Cenoz, J. & Jessner, U. (eds.) *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 84-98
- Herdina, P. & Jessner, U. (2000b) *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters
- Hufeisen, B. (2000a) A European Perspective - Tertiary Languages With a Focus on German as L3. In: Rosenthal, Judith W. (ed.) (2000) *Handbook of Undergraduate Second Language Education: English as a Second Language, Bilingual, and Foreign Language Instruction for a Multilingual World*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 209-229
- Hufeisen, B. (2000b) How do foreign language learners evaluate various aspects of their multilingualism? In: Dentler, S.; Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hg.) (2000) *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg, 23-56.
- Hufeisen, B. & Gibson, M. (2003) Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. In: Francheschini, R.; Hufeisen, B.; Jessner, U. & Lüdi, G. (Hg.) *Gehirn und Sprache: Psycho- und neurolinguistische Ansätze*. Sondernummer 78 des VALS-ASLA-Bulletins, 13-33.
- Hufeisen, B. & Lutjeharms, M. (Hg.) (2005) *Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachendidaktik - Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Gunter Narr (ersch. Frühjahr 2005)
- Jessner, U. (1997) Towards a dynamic view of multilingualism. In: Pütz, M. (ed.) *Language Choices: Conditions, Constraints, and Consequences*. Amsterdam / Phil.: John Benjamins, 17-30
- Jessner, U. (1999) Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Languages Learning. In: *Language Awareness* 8/ 3-4, 201-209
- Kallenbach, C. (1996) *Subjektive Theorien - Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Gunter Narr
- Kallenbach, C. (1998) "Da weiß ich schon, was auf mich zukommt" - L3-Spezifika aus Schülersicht. In: Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hg.) *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 47-57

- Krumm, H.-J. (1995) Das Erlernen einer zweiten oder dritten Fremdsprache im Rahmen von Mehrsprachigkeitskonzepten. In: Wodak, R. & de Cillia, R. (Hg.) *Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa*. Wien: Passagen-Verlag, 195-208
- Marx, Nicole (2005) *Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in Deutsch als Tertiärsprache im Bereich des Hörverstehens*. Dissertation Technische Universität Darmstadt
- Mavrodiëva, L.; Dikova, W. & Kudlinska-Stankulova, K. (2000) *Deutsch ist in. 1. Stufe*. So-fia: Lettera
- Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (Hg.) (1998) *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr
- Mißler, B. (1999) *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg
- Mißler, B. (2000) Previous experience of foreign language learning and its contribution to the development of learning strategies. In: Dentler, S.; Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hg.) *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg, 7-22
- Neuner, G. (1996) Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die "Drittsprache Deutsch". In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, 211-217
- Stedje, A. (1976) Interferenz von Muttersprache und Zweitsprache auf eine dritte Sprache beim freien Sprechen - ein Vergleich. In: *Zielsprache Deutsch* 1, 15-21
- Thomas, J. (1985) The role played by prior linguistic experience in second and third language learning. In: Hall, R. Jr. (ed.) *The eleventh linguistic association of Canada and United States Forum 1984*. Columbia, South Carolina: Hornbeam Press, 531-518
- Thomas, J. (1988) The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, 235-247
- Thomas, J. (1992) Metalinguistic awareness in second- and third-language learning. In: Harris, R.J. (ed.) *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North Holland, 531-545
- Trilingualism - Tertiary Languages - German in a Multilingual World. Themenausgabe der *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ejournal.html> (05.02.2000)
- Weigmann, J.; Bieler, K.-H. & Schenk, S. (1999) *Deutsch International 1. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*. Berlin: Cornelsen Verlag
- Williams, S. & Hammarberg, B. (1998) Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. In: *Applied Linguistics* 19/ 3, 295-333

DaF-Lehrwerke, die sich (auch) auf Deutsch als zweite oder weitere Fremdsprache beziehen

- Berger, Maria Cristina/Curci, Anna Maria/Gasparro, Antonia (2003), *Deutsch nach Englisch: good + gut = ottimo. Ein Modul für die ersten 30 Unterrichtsstunden. Deutsch als 2. Fremdsprache an italienischen Schulen*. Rom, Italien: Goethe Institut Inter Nationes.
- Dikova, Ventsislava/Mavrodiëva, Ljubov/Kudlinska-Stankulova, Krystyna (2000), *Deutsch ist IN*. Plovdiv, Bulgarien: Lettera.
- Elfving-Vogel, Margot/Rydén, Kerstin/Mertens, Harriet (1998), *Lust auf Deutsch*. Stockholm, Schweden: Bonnier.
- Jenkins, Eva-Maria/Fischer, Roland/Hirschfeld, Ursula/Hirtenlehner, Maria/Clalüna, Monika (2002), *Dimensionen*. München, Deutschland: Max Hueber.

- Orešic, Herta/Kacjan, Birgita (1999), *Wegweiser*. Maribor, Slowenien: Obzorja (2. Aufl. 2001).
- Reymont, Elzbieta/Sibiga, Agnieszka/Jezierska-Wiejak, Malgorzata (2001), *DACHfenster*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne.
- Weigmann, Jürgen/Bieler, Karl Heinz/Schenk, Sylvie (1999), *Deutsch international*. Berlin, Deutschland: Cornelsen.