

Grit Mehlhorn

Lebenslanges Lernen und Mehrsprachigkeit: Deutsch als Fremdsprache nach Englisch im russischsprachigen Kontext

1. DaFnE im Lichte der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Im schulischen Fremdsprachenunterricht werden die Grundlagen für das lebenslange selbstständige Weiterlernen von Sprachen geschaffen. Menschen, die neben ihrer Muttersprache (L1, L steht für *language*) eine erste Fremdsprache (L2) und weitere Fremdsprachen (L3) lernen, gelten als mehrsprachig, auch wenn sie nicht in jeder neuen Sprache dasselbe Sprachniveau erlangen.

Parallel zur Entwicklung von Modellen zur Mehrsprachigkeit und zu multiplem Lernen in der Linguistik und Spracherwerbsforschung zeichnet sich eine curriculare Trendwende ab, die wir mit Begriffen wie Gesamtsprachencurriculum oder integrierter Sprachendidaktik umschreiben können. Damit ist gemeint, dass wir die verschiedenen Sprachen in einem Lernumfeld, in Individuen, in Curricula nicht mehr getrennt betrachten, sondern – den Forschungsergebnissen der Spracherwerbsforschung folgend – sie als Teile eines Ganzen, einer Einheit wahrnehmen. (Hufeisen 2005: 9)

Deutsch als Fremdsprache nach Englisch – DaFnE – ist inzwischen weltweit wesentlich mehr verbreitet als Deutsch als erste (und einzige) Fremdsprache. Auch in russischsprachigen Ländern¹ wird die deutsche Sprache immer häufiger als L3 (Tertiärsprache, Folgefremdsprache) nach Englisch (L2) gelernt.² Deutschlehrkräfte und Germanisten beklagen vor allem das damit verbundene geringere sprachliche Niveau der Deutschlernenden, da für die zweite Fremdsprache in der Schule weniger Unterrichtszeit zur Verfügung steht und manche Studierende erst an der Hochschule mit dem Deutschlernen beginnen. Andererseits ist der Vormarsch des Englischen als erste Fremdsprache nicht aufzuhalten und es lohnt, sich die Vorteile des Deutschen als L3 bewusst zu machen.

¹ Allein in Russland beläuft sich die Zahl der DaF-Lernenden auf ca. 4,7 Millionen. Deutsch als zweite Fremdsprache lernen hier 34,5% aller Schüler (vgl. Troshina 2010: 1777 f.).

² Ich betrachte hier die Sprachenkonstellation L1 Russisch, L2 Englisch, L3 Deutsch, bin mir aber dessen bewusst, dass zusätzliche Sprachen die Biographie der Lernenden bereichern können, z.B. eine simultan erworbene L1 wie Tatarisch oder eine Zweitsprache wie Kasachisch. In den GUS-Staaten hat das Russische auch häufig den Status einer L2. Alle zuvor gelernten Sprachen gehören zum Sprachenschatz eines Lernenden und sollten idealerweise bei der Vermittlung der Zielsprache berücksichtigt werden.

Wer mit dem Erlernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache beginnt, ist meist etwas älter, kognitiv reifer und verfügt über höhere intellektuelle Fähigkeiten als beim Erlernen der ersten Fremdsprache. Aufgrund ihrer Fremdsprachenlernerfahrungen wissen solche Lernenden z.B. schon, wie man Vokabeln lernt. Sie kennen das Gefühl, einen neuen Text zu lesen und nicht gleich jedes Wort zu verstehen oder in der Fremdsprache nicht alles ausdrücken zu können (vgl. Hufeisen/Marx 2005). In diesem Alter sind sie selbstständiger und haben eine andere Eigenverantwortlichkeit als jüngere Lerner; aber auch ihre Motivation für das Erlernen einer zweiten Fremdsprache ist zum Teil eine andere, genauso wie ihre Kommunikationsbedürfnisse sowie Interessen für bestimmte Themen und Inhalte. DaFnE-Lernende haben bereits Kenntnisse, Wissensstrukturen, Fertigkeiten, Kommunikations- und Sprachlerngewohnheiten, Strategien und Lerntechniken beim Erlernen und Gebrauch des Englischen erworben; sie wissen, wie man mit einer Fremdsprache umgehen kann (vgl. Mißler 1999). Meist sind sie sich auch kultureller Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern bewusst und mit grammatischen Phänomenen (Termini, Strukturmustern), Übungstypen und dem Umgang mit Wörterbüchern vertraut. Wenn man eine zweite oder weitere Fremdsprache lernt, fängt man also nicht „bei Null“ an, sondern erweitert den schon vorhandenen Sprachbesitz durch die neue Zielsprache. Längst ist es Konsens, dass man nicht in jeder Fremdsprache das Ideal der Sprachkompetenz eines Muttersprachlers erreichen muss, sondern dass das Kompetenzniveau in den einzelnen gelernten Sprachen durchaus unterschiedlich sein kann.

In der Tertiärsprachendidaktik wird Transfer nicht mehr nur als Fehlerquelle (Interferenz) betrachtet, sondern auch positiv, als Aktivierung von sprachlichem Vorwissen aus anderen Sprachen und Anwendung beim Erlernen einer neuen Sprache. Es ist bekannt, dass das Lernen erleichtert werden kann, wenn es gelingt, neues Wissen in bereits vorhandenes zu integrieren. Hufeisen (1991) hat in einer detaillierten Untersuchung Einflüsse der zuvor gelernten Fremdsprache Englisch auf nahezu allen Sprachebenen (Syntax, Semantik, Rechtschreibung, Morphologie) im Deutsch von DaFnE-Lernenden nachgewiesen. In ihrer Monographie von 1994 erläutert sie konkrete Vorschläge, wie man Englisch im DaFnE-Unterricht gewinnbringend einsetzen könnte. Ein großer Teil ihrer Ideen wurde bereits in neuere DaF-Lehrwerke aufgenommen.

Aus der Mehrsprachigkeitsforschung ist bekannt, dass Lernende ständig – bewusst und unbewusst – Ähnlichkeiten zwischen ihren Sprachen suchen (vgl. Ringbom 2007). Die Tertiärsprachenforschung unterbreitet Vorschläge, wie bereits bekannte Sprachen genutzt werden können, um das Erlernen der L3 zu erleichtern. Sprache wird unter dem Blickwinkel betrachtet, was die Lernenden bereits über ihre Sprachen wissen. Es geht um konstruktivistisches Lernen: neue Formen sollen auf der Basis bereits bekannter Formen gelernt werden. Der Lernprozess der L3 kann z.B. durch das schnellere Lernen ähnlicher Wörter ökonomisiert werden, insbesondere im Bereich der Rezeption, d.h. des Lese- und Hörverstehens (vgl. Marx 2005). Weitere wichtige Prinzipien des Tertiärsprachenlernens sind Neuner et al. (2009) zufolge eine erweiterte Inhalts- und Textorientierung

und die Förderung von Lernerautonomie. Im Tertiärsprachenunterricht geht es allerdings nicht darum, ein völlig neues didaktisch-methodisches Konzept zu entwickeln, sondern das fremdsprachendidaktische Gesamtkonzept im Hinblick auf die Besonderheiten des Lehrens und Erlernens von Folgefremdsprachen zu präzisieren und zu differenzieren. Dabei wird nicht mehr ausschließlich *ein* theoretischer Lernhintergrund und *eine* Lehrmethode bevorzugt, sondern je nach Lerngruppe und Lernzielen ausgewählt, wie in der jeweiligen Situation unterrichtet werden soll (vgl. Marx 2008: 21).

2. Brücken zwischen Englisch und Deutsch

Da Englisch und Deutsch beide zur Familie der germanischen Sprachen gehören, können die Ähnlichkeiten zwischen beiden Sprachen für das Erlernen des Deutschen als zweite Fremdsprache nach Englisch genutzt werden. Im Folgenden möchte ich exemplarisch darstellen, wie DaF-Lernende in den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Orthographie und Aussprache unterstützt werden können, an ihr Vorwissen aus der zuvor (und parallel) gelernten Fremdsprache Englisch anzuknüpfen. Da sich dieser Artikel hauptsächlich auf einen russischsprachigen Kontext bezieht, werde ich dort, wo es sich aus meiner Sicht anbietet, auch das Russische als Muttersprache in die Überlegungen einbeziehen.

2.1 Wortschatzbrücken

Lernende, die bereits eine erste Fremdsprache gelernt haben, verfügen über ein Grundwissen an Wortbildung, d.h. sie können z.B. verschiedene Wörter Wortfamilien zuordnen, Wortarten erkennen und aufgrund dieses Wissens neue Vokabeln in der Zielsprache erschließen. Sie haben schon Erfahrung mit Nachschlagewerken (alphabetischen Vokabelverzeichnissen, Print- und Online-Wörterbüchern) und verfügen über Vokabellernstrategien. Sie wissen, dass es ähnliche Wörter in verschiedenen Sprachen gibt und können diese häufig erkennen. So dürfte es russischsprachigen Deutschlernern recht leicht fallen, die Monatsnamen oder auch Bezeichnungen von Schulfächern im Deutschen zu lernen, da es sich dabei zum größten Teil um Internationalismen handelt, die auch ins Russische Eingang gefunden haben. Der ähnliche Klang dieser Wörter im Russischen und Deutschen kann helfen, sich diese Vokabeln wesentlich schneller einzuprägen als völlig unbekannte Wörter. Zieht man zusätzlich die Englischkenntnisse der Lernenden in Betracht, kann man auf einen gemeinsamen Wortschatz Englisch-Deutsch von bis zu 600 Wörtern zurückgreifen, der z.B. die Wochentage, Himmelsrichtungen, Farben, Berufsbezeichnungen, Körperteile, Speisen und Getränke, Länder- und Nationalitätenbezeichnungen und Fachschatz aus den Bereichen Sport, Musik, Kunst, Politik, Finanzen, Computer und Internet umfasst (vgl. die ausführlichen Listen mit gemeinsamem

Wortschatz in Neuner et al. 2009: 136 ff.). Im DaF/E-Anfangsunterricht bieten sich Wortschatzübungen an, in denen die Lernenden bspw. deutsche Bezeichnungen von Speisen und Getränken entsprechenden Abbildungen zuordnen sollen. Durch die Ähnlichkeiten in der Schreibung der betreffenden englischen Begriffe dürfte es leicht sein, die Wörter zu identifizieren. In einem zweiten Schritt könnte man die Lernenden diese „neuen-alten“ Wörter aussprechen lassen, damit sie das neue Schriftbild gleich mit dem entsprechenden Lautbild verknüpfen können. Sinnvoll ist es die Lernenden zu ermutigen, von Beginn an das Substantiv mit dem dazugehörigen Artikel zu lernen. Das erspart ihnen später viele Unsicherheiten in der Sprachproduktion.

Durch den Einsatz von Erschließungsübungen wie in Abb. 1 kann man Lernenden zeigen, dass sie mit Hilfe ihrer Englischkenntnisse schon viele deutsche Wörter verstehen können. Im Anfangsunterricht DaF/E kann aufgrund dieses Vorwissens eine viel größere Menge an Wortschatz in kürzerer Zeit vermittelt werden, als wenn es sich um Deutsch als erste Fremdsprache handeln würde. Diese Chance sollte man schon aus Motivationsgründen ergreifen.

1 Bilden Sie Paare aus den Wörtern im Kasten. Die englischen Bezeichnungen helfen.

~~die Mutter~~ · der Onkel · der Cousin · die Kinder · der Großvater
 die Nichte · die Cousine · die Enkelkinder · der Neffe · die Tante
 der Bruder · die Eltern · die Frau · der Sohn · die Großmutter
 die Großeltern · die Schwester · die Tochter · ~~der Vater~~ · der Mann

die Mutter – der Vater

husband · wife · father
 mother · sister · brother
 daughter · son · children
 parents · uncle · aunt
 grandfather · grandmother
 grandparents · grandchildren
 niece · nephew · cousin

Kursisa/Neuner (2006), 34

Abb. 1: Übung zur Erschließung deutscher Verwandtschaftsbezeichnungen über das Englische (Kursiša/Neuner 2006: 34, zit. nach Neuner et al. 2009: 58)

Das Wortbildungswissen der Lernenden aus dem Englischen könnte man nutzen, um sie deutsche Komposita bilden zu lassen, indem man bspw. zusammengesetzte englische Wörter wie *the football*, *the homework*, *the weekend* und einzelne deutsche Wörter (*der Fuß*, *die Aufgabe*, *das Ende*, *das Haus*, *der Ball*, *die Woche/-n*) vorgibt. Hier hilft der Hinweis, dass Wortzusammensetzungen von rechts nach links gebildet werden. Das Genus des Kompositums wird vom Grundwort bestimmt, das als letzter Teil rechts steht, z.B. *der Schulbus*, *das Schulbuch*, *die Schulklingel* (vgl. Neuner et al. 2009: 57).

Durch die Globalisierung nimmt der Anteil an Internationalismen und Amerikanismen ständig zu, auch in russischsprachigen Ländern. Im Deutschen bezeichnet man die (oft als übertrieben empfundene) Vermischung von Englisch und Deutsch scherzhaft als „Denglish“. *Denglish* begegnet uns in deutschsprach-

chigen Ländern auf Schritt und Tritt: auf Schildern von Geschäften, in der Bahn, in den Massenmedien und selbst in der gesprochenen Sprache deutscher Muttersprachler. Ohne Englischkenntnisse ist es oft schwierig, manche Aufschriften überhaupt richtig zu verstehen. So werden in einem Laden mit der Aufschrift „Boot Store“ nicht etwa Boote verkauft, sondern Schuhe. Wortspiele wie „For you. Vor Ort“ (Werbung für eine Drogeriekette) oder „Bürgermeister – Der Grill“ (Aufschrift auf einem Imbiss, in dem Hamburger und Cheeseburger verkauft werden) kann man nur mit entsprechenden Englischkenntnissen verstehen. In der Werbung wird Englisch bewusst verwendet, um den beworbenen Produkten dadurch mehr Prestige zu verleihen. So konnte man im Otto-Katalog für den Sommer 2011 z.B. die folgenden Kleidungsstücke bewundern:

- Running-Schuhe
- Sweatjacke „Prepared“ von ONLY im Collegestil mit Flockprint
- Neckholder-Top mit toller Frontstickerei
- One-Shoulder-Shirt in legerer Form
- Triple-Gel-Push-up
- Multiway-BH
- stylish Pumphosen
- Longshirt in trendiger Form
- Hipster aus natural cotton
- Stretch-Jeansrock im 5-Pocket-Style, light blue mit Destroyed-Effekt
- Must-Haves in je 3 Farben

Neben eventuellen Verständnisschwierigkeiten, die hier auch Deutsche ohne ausreichende Englischkenntnisse haben dürften, stellt sich für DaF-Lernende vermutlich die Frage, welche Bestandteile hier englisch, welche deutsch sind und wie solche Kontaminationen auszusprechen sind.³

Weniger zahlreich, aber doch für die DaF-Vermittlung hilfreich sind deutsche Lehnwörter im Russischen. Die meisten sind schon vor einigen Jahrhunderten ins Russische gelangt und haben im Laufe der Zeit auch Bedeutungsveränderungen erfahren. So ist es für russischsprachige DaF-Lernende sicher interessant zu erfahren, dass das *бѳмепбѳод* ursprünglich ein deutsches Kompositum (*das Butter+Brot*) war, das im Deutschen auch heute noch die Bedeutung einer mit Butter bestrichenen Brotscheibe hat, während das russische *бѳмепбѳод* korrekt als „belegtes Brot“ ins Deutsche übersetzt werden müsste. Neben der Thematisierung der Semantik und Verwendung der Lehnwörter im Russischen und Deut-

³ Die deutschsprachige Musikgruppe „Die Prinzen“ hat 2009 das *Denglish*-Phänomen in einem Schlager „Be cool, speak Deutsch!“ ironisch aufs Korn genommen. Mit diesem amüsanten Liedtext, in dem es von Anglizismen nur so wimmelt, könnte man auch im DaFnE-Unterricht arbeiten, wobei eine Aufgabe für die Lernenden darin bestehen könnte, die (unpassenden) „Denglishmen“ zu identifizieren, zu erklären und nach Möglichkeit durch passende deutsche Lexik zu ersetzen. Der Liedtext ist im Internet abrufbar unter: <http://www.onlylyrics.com/hits.php?grid=12&id=1030349> [09.01.2012].

schen lohnt auch ein Aussprachevergleich. Wenn man den Lernenden die Wörter kontrastiv präsentiert und jeweils das deutsche und russische Äquivalent vor-spricht, werden sie vielleicht selbst erkennen, dass sich diese Wörter v.a. in der Betonung unterscheiden. Während der Hauptakzent⁴ in deutschen Komposita in der Regel auf das Bestimmungswort (genauer: die erste Silbe des Wortstamms des Bestimmungsworts) fällt, besteht im Russischen die Tendenz, mehrsilbige Wörter weiter rechts als die deutschen Äquivalente zu betonen, z.B.

- das Butterbrot – бутербро́д
- das Wunderkind – вундерки́нд
- die Landschaft – ландша́фт
- der Kurort – куро́рт
- der Rucksack – рюкза́к
- das Leitmotiv – лейтмоти́в

Im Zusammenhang mit Fremd- und Lehnwörtern denken viele Lehrende an Interferenzen aufgrund der sog. „falschen Freunde des Übersetzers“ (*ложные друзья переводчика*), d.h. Wörter in der Zielsprache und einer zuvor gelernten Sprache, die eine ähnliche lautliche und graphische Form aufweisen, oft Entlehnungen aus einer dritten Sprache sind und unterschiedliche Bedeutung haben. Allerdings wird die Rolle der sog. „falschen Freunde“ oft überbewertet. Tatsächlich sind sie besser als ihr Ruf, zumal mehrere sprachliche Informationen zu diesen Vokabeln (z.B. Aussprache, Orthografie, Wortart, Flexionsklasse usw.) schon bekannt sind. Dieses Wissen kann genutzt werden, um sich diese „falschen Freunde“ schneller einzuprägen als völlig unbekannte Vokabeln. Wenn Lernende versuchen, die „falschen Freunde“ im Kontext (als feste Wortverbindungen) zu lernen, können sie auf diese Weise einem falschen Gebrauch vorbeugen.⁵ Neuner et al. (2009: 146 ff.) präsentieren eine ausführliche Liste mit englisch-deutschen *false friends*, die für DaF/E-Lernende relevant sein können. Aufgrund des ausgedehnten deutsch-russischen Sprachkontakts in der Geschichte stellt ein Teil dieser englisch-deutschen *false friends* (vgl. die grauen Spalten in Tab. 1) aus russisch-deutscher Sicht „wahre Freunde“ dar (vgl. die erste und zweite Spalte):

⁴ In DaF-Wörterbüchern wird oft die Vokallänge innerhalb betonter Silben angegeben: ein Punkt unter einem betonten kurzen Vokal und ein Strich unter einem langen betonten Vokal. Die Hauptakzentmarkierung in russischen Wörtern erfolgt dagegen durch einen Akzentstrich auf dem betonten Vokal.

⁵ Die totalen „falschen Freunde“ wie engl. *gift* (dt. Geschenk) – dt. *das Gift* (engl. poison) sind weniger gefährlich, da ihre unterschiedliche Bedeutung meist offensichtlich ist. Schwieriger auseinanderzuhalten sind die partiellen „falschen Freunde“, die sich in mindestens einer Bedeutung ähneln und in mindestens einer Bedeutung abweichen wie engl. *bank* (dt. Kreditinstitut; Möbelstück) – dt. *die Bank* (engl. Kreditinstitut; Ufer).

russ. Entsprechung	deutsches Wort	engl. Übersetzung	engl. falscher Freund	deutsche Übersetzung
аргумент	Argument	argument	argument	Streit
фабрика	Fabrik	factory, mill, plant	fabric	Gewebe, Stoff
гимназия	Gymnasium	secondary school	gymnasium	Turnhalle
коллега	Kollege	colleague	college	Teil einer Universität
конкурировать	konkurrieren	compete	concur	zusammentreffen
марка	Marke	make, brand	mark	Markierung
мнение	Meinung	opinion, view	meaning	Bedeutung, Sinn
физик	Physiker	physicist	physician	Arzt
реализовать	realisieren	fulfil(l)	realize	erkennen
рецепт	Rezept	prescription, recipe	receipt	Quittung
стул	Stuhl	chair	stool	Schemel, Hocker
циркуль	Zirkel	compass	circle	Kreis

Tab. 1: „Falsche“ und „wahre Freunde“ Englisch-Deutsch-Russisch

Im Unterricht können die Lernenden angeregt werden, sich eine persönliche *false friends*-Sammlung anzulegen und kurze Anekdoten über Missverständnisse aufgrund falscher Freunde aufzuschreiben (zu weiteren Lernhilfen vgl. Chlopek 2011: 135 f.). Mit Hilfe dieser Eselsbrücken können diese potenziell missverständlichen Vokabeln gut gemerkt und behalten werden.⁶ Sind sich die Lernenden des semantischen Unterschieds zu einer Fremdsprache bewusst, benötigen sie in der nächsten Fremdsprache meist weniger kognitiven Aufwand, um dem *false friend* die richtige Bedeutung zuzuordnen.

2.2 Grammatikbrücken

Lernende, die bereits eine erste Fremdsprache gelernt haben, verfügen über ein größeres metalinguistisches Bewusstsein, d.h., sie wissen über den Aufbau von Sprache(n) Bescheid, können darüber reflektieren und ihre eigene(n) Sprache(n) entsprechend analysieren und kreativ verändern (Hufeisen 2003: 104). Aus dem

⁶ Im Internet gibt es unter <http://www.ego4u.de/de/chill-out/games/false-friends> ein Lernspiel, dessen Ziel im Erwerb der richtigen Bedeutung von englisch-deutschen *true friends* und *false friends* besteht und das informatives Feedback zu jeder Lernerantwort liefert [10.01.2012].

Englischen kennen sie bereits eine Reihe grammatischer Termini und die dahinter stehenden Konzepte, z.B. *participle, modal verb, infinitive, direct object, relative pronouns*. Zum Teil aus dem muttersprachigen Unterricht, zum Teil aus dem Englischunterricht sind ihnen Wortarten, Satzglieder und Tempora bekannt. Durch den Vergleich mit ihren Fremdsprachen vertiefen die Lernenden auch gewisse Vorstellungen über das System ihrer Muttersprache. Außerdem wissen sie, dass die Übertragung muttersprachlicher Strukturen zu Fehlern in der Fremdsprache führen kann.

Das Deutsche hat im Vergleich zum Englischen eine reichere Morphologie, was oft als Beleg für die angebliche Schwierigkeit der deutschen Sprache dient. Für russischsprachige Lernende, deren Muttersprache eine ebenfalls sehr komplexe Morphologie aufweist, sollte dieses Argument jedoch nicht im selben Maße gelten wie für Lernende mit einer flexionsarmen Muttersprache. Dass Verben konjugiert, Adjektive und Substantive dekliniert werden müssen, ist ihnen nicht neu. Das Russische verfügt über sechs Kasus, das Deutsche nur über vier. Die Phänomene der Kongruenz, Rektion und Komparation sind ebenfalls aus dem Russischen bekannt. Das Verständnis für diese grammatischen Kategorien erleichtert das Deutschlernen sehr, wenn es auch nicht vom Erlernen der entsprechenden deutschen Flexionsformen entbindet.

Grammatische Ähnlichkeiten zwischen dem Englischen und Deutschen gibt es bspw. in Bezug auf die Stammformen der starken Verben, z.B. engl. *drink – drinks – drank – drunk*, dt. *trinken – trinkt – trank – getrunken* (vgl. auch die englischen Verben *find, give, hold, spring* – dt. *finden, geben, halten, springen*). Dass im Deutschen wie im Englischen – im Gegensatz zum Russischen – das Verb *sein* (russ. *быть*, engl. *to be*) auch im Präsens ausgedrückt werden muss, zeigt ein einfacher Vergleich auf Satzebene: russ. *Я Мухомов*, engl. *I'm Michael*, dt. *Ich bin Michael*. Außerdem sind englische und deutsche Sätze ohne Subjekt ungrammatisch, während im gesprochenen Russisch das Personalpronomen in der Subjektposition weggelassen werden kann, wenn aus dem Kontext klar ist, um wen es sich handelt.

Neben den englisch-deutschen Gemeinsamkeiten gibt es auch Beispiele, bei denen das Russische für das Verstehen mehr Hilfe bietet als das Englische. So kann bei der Einführung der deutschen Anredepronomen der Unterschied zwischen *du, ihr* und *Sie* mithilfe des Russischen erschlossen werden (vgl. Tab. 2):⁷

⁷ Um eine muttersprachliche Interferenz handelt es sich, wenn russische Muttersprachler im Deutschen mehrere Personen, die sie sonst duzen, in der gemeinsamen Anrede aus Versehen siezen (z.B. *Sie wissen* statt *ihr wisst*), da im Russischen die Verbformen von *есть* und *быть* zusammenfallen (2. Ps. Pl.), während es sich im Deutschen bei *ihr* um die 2. Ps. Pl. und bei *Sie* um die 3. Ps. Pl. handelt. Dieser grammatische Fehler kann von Deutschen pragmatisch als persönliche Distanz missverstanden werden. Um ihn zu überwinden, bietet es sich an, im DaF-Unterricht häufiger Situationen zu schaffen, in denen die Lernenden miteinander interagieren und bei Bedarf von der Lehrkraft korrigiert werden.

Russisch	Deutsch	Englisch
ТЫ	du	you
ВЫ	ihr	you
Вы	Sie	you

Tab. 2: Personalpronomen der Anrede im Russischen, Deutschen, Englischen

Erfahrungsgemäß haben viele Deutschlernende Schwierigkeiten mit dem Pronomen „es“ als formale Verbergänzung. In den slawischen Sprachen benötigen die Verben keine formale Ergänzung bzw. kein formales Subjekt. Sie können im Satz allein stehen. Das Englische mit seinem *empty subject* „it“ kann daher das Verstehen des parallelen Grammatikphänomens im Deutschen erleichtern (vgl. Neuner et al. 2009: 81):

Russisch	Englisch	Deutsch
Холодно.	It is cold.	Es ist kalt.
Пора идти.	It is time to leave.	Es ist Zeit zu gehen.
Сейчас полтретьего.	It is half past two.	Es ist halb drei.
Идёт дождь.	It is raining.	Es regnet.

Tab. 3: Formale Verbergänzungen im Englischen und Deutschen

Die Wortart Artikel gibt es nicht im Russischen, dafür im Englischen und Deutschen. Die Unterscheidung von definiten und indefiniten Artikeln teilen beide germanische Sprachen, z.B. engl. *a man, a bread, a street*, dt. *ein Mann, ein Brot, eine Straße*, engl. *the man, the bread, the street*, dt. *der Mann, das Brot, die Straße*. Im Deutschen kommt noch eine Differenzierung des Artikels nach dem Genus hinzu. Diese grammatische Information steckt im Russischen in den Endungen der Substantive – noch ein Grund mehr, neue Substantive im Deutschen stets als Einheit mit dem (definiten) Artikel zusammen zu lernen.

Neben den bereits genannten Aspekten gibt es eine Reihe weiterer Phänomene, bei denen Sprachvergleiche mit dem Englischen das Verstehen und Erlernen der deutschen Form erleichtern können (vgl. ausführlich Neuner et al. 2009: 150 f.):

- Komparation, z.B. engl. *smart/smarter* – dt. *klug/klüger*; engl. *the strongest* – dt. *am stärksten*
- Suffixe, z.B. *teacher – Lehrer, doctor – Doktor, countless – zahllos*
- Präpositionen, z.B. *seit – since, von – from, für – for, bei – by*
- Futurformen, z.B. engl. *I will go* – dt. *ich werde gehen*
- Form des Perfekts, z.B. engl. *he has done* – dt. *er hat getan*

- SVO-Wortfolge, z.B. *He reads the book.* – *Er liest das Buch.*⁸
- Imperativsätze, z.B. *Come here!* – *Komm her!*
- Entscheidungsfragen mit *be/sein*, z.B. *Are you German?* – *Bist du Deutscher?*
- Komparationssätze, z.B. *Cats are cuter than dogs.* – *Katzen sind niedlicher als Hunde.*
- Artikelgebrauch in vielen Fällen

Neuner et al. (2009) stellen anhand konkreter Beispiele vor, wie nach dem Prinzip „Sammeln – Ordnen – Systematisieren“ (SOS) Phänomene in beiden Sprachen so präsentiert werden können, dass die Lernenden formale Ähnlichkeiten und Analogien zwischen Englisch und Deutsch sowie Besonderheiten in der Zielsprache selbst herausfinden können. Dieses induktive Vorgehen hat den großen Vorteil, dass die Lernenden selbst aktiv sind und sich die entdeckten Regeln besser einprägen können. Sicher bereitet es auch vielen Lernenden Freude, sich als „Sprachdetektive“ zu betätigen.

2.3 Orthographiebrücken

Lernende mit Vorwissen im Englischen haben schon eine große Hürde zum Deutschlernen genommen: die Kenntnis der lateinischen Schrift. Durch die Ähnlichkeiten in der englischen und deutschen Orthographie wird es leichter sein, ein *geschriebenes* englisches Wort als verwandtes Wort zu erkennen als ein gesprochenes. Auf die folgenden Regelmäßigkeiten können die Lernenden hingewiesen werden (vgl. auch Hufeisen/Marx 2007):

- engl.<c> entspricht oft dt. <k> (z.B. *cold* – *kalt*; *infection* – *Infektion*)
- engl.<th> entspricht oft dt. <d> (z.B. *bath* – *Bad*; *three* – *drei*)
- engl.<t> entspricht oft dt. <s> / <z> (z.B. *water* – *Wasser*; *ten* – *zehn*)
- engl.<tw> entspricht oft dt. <zw> (z.B. *two* – *zwei*; *twelve* – *zwölf*)
- engl.<v> entspricht oft dt. / <f> (z.B. *seven* – *sieben*; *five* – *fünf*)
- engl.<d> entspricht oft dt. <t> (z.B. *drink* – *trinken*; *dry* – *trocken*)
- engl.<sh> entspricht oft dt. <sch> (z.B. *shame* – *Scham*; *shoe* – *Schuh*)

Berger/Colucci (1999: 24) haben das „Sprachrad“ (*speech-bike*) entwickelt – eine kognitiv reizvolle Aufgabe zum Selbstentdecken dieser Graphemunterschiede anhand vorgegebener englisch-deutscher Beispiele, die von den Lernenden vervollständigt und anschließend systematisiert werden sollen. Das Wissen

⁸ Die jeweiligen Phänomene sind selten komplett und mit allen Regeln vom Englischen ins Deutsche übertragbar. So besteht eine Besonderheit deutscher Hauptsätze in der festen Verbzweit-Position. Bei Strukturen mit satzinitialen Adverbialbestimmungen wie engl. *Yesterday she had an exam* ist daher in der deutschen Entsprechung eine Inversion von Subjekt und Verb notwendig: *Gestern hatte sie eine Prüfung.*

über diese Muster kann beim Lesen und Erschließen deutschsprachiger Texte genutzt werden. Allerdings sind auch interlingual bedingte Rechtschreibfehler möglich, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- Problem mit dem Vokalbuchstaben <e> (z.B. **wacklen* statt *wackeln*)
- Ersetzung der Umlaute <ä, ö, ü> durch <a, o, u>⁹
- statt <v> wird <w> geschrieben, statt <s>: <z>, statt <z>: <ts>
- falsche Getrennschreibung bei Komposita (z.B. *computer lab* – **Computer Labor*)

Da es auch einige Buchstabenentsprechungen im kyrillischen und lateinischen Alphabet sowie gleiche Buchstaben mit unterschiedlicher Lautzuordnung gibt, kann es zu transferbedingten Vertauschungen der Buchstaben bzw. der ihnen zugeordneten Laute kommen. Böttger (2008: 65) zufolge sind besonders die Grapheme <y>, <x>, <ck>, <g>, <m> davon betroffen, z.B. **Minyten* statt *Minuten*, **Staugamm* statt *Staudamm*. Konsonantendopplung, die im Russischen die doppelte Lautlänge anzeigt, wird von russischen Deutschlernern oft unterproduziert, z.B. in **genomen*, *du *kanst* (ebd.: 64). Die fälschliche Kleinschreibung von deutschen Substantiven kann sowohl auf das Russische als auch das Englische zurückgeführt werden. Die Großschreibung von Nationalitätsadjektiven ist dagegen offensichtlich eine Interferenz aus dem Englischen, z.B. *a German car* – *ein *Deutsches Auto*. Anglizisierte Fehlschreibungen liegen wohl auch bei *das *House*, *die *Shule* und *die *Velt* vor (Neuner et al. 2009: 89). Des Weiteren ist es sinnvoll, auf die unterschiedliche Verwendung des Apostrophs im Englischen und Deutschen hinzuweisen, z.B. engl. *Britta's house* – dt. *Brittas Haus*. Bei produktiven Übungen sollte an Stellen, wo Interferenzen drohen, nicht auf das Englische Bezug genommen werden. Bei Fehlerkorrekturen hingegen ist es empfehlenswert, die Lernenden auf eventuelle interlinguale Einflüsse aufmerksam zu machen, damit die Lernenden sie das nächste Mal bewusst vermeiden können.

2.4 Aussprachebrücken

Lernende, die bereits eine erste Fremdsprache gelernt haben, wissen, dass ähnliche Laute in ihrer Muttersprache und der Fremdsprache nicht immer identisch ausgesprochen werden, z.B. das /r/ (apikal im Russischen, retroflex im Englischen, uvular im Standarddeutschen). Sie kennen bestimmte phonetische Begriffe und die dahinter stehenden Konzepte, z.B. *vowel* (Vokal), *consonant* (Konso-

⁹ Zu Beginn des Deutschlernens werden Punkte auf <ä, ö, ü> von russischen Deutschlernenden oft weggelassen, vielleicht weil die Punkte auf dem betonten russischen <e> (ë) auch nur in Wörterbüchern und Kinderbüchern auftauchen, von Erwachsenen aber in der Regel nicht geschrieben werden. Hier lohnt es sich, durch intralinguale lexikalische Vergleiche wie *Bar* – *Bär*, *konnte* – *könnte*, *drucken* – *drücken* zu verdeutlichen, dass diese Punkte im Deutschen eine bedeutungsunterscheidende Funktion haben.

nant), *syllable* (Silbe), *intonation* (Intonation), *aspiration* (Aspiration), *word accent* (Wortakzent), *minimal pairs* (Minimalpaare). Sie haben bereits fremde Artikulationsbewegungen ausprobiert, z.B. um das englische <th> zu produzieren. Sie wissen, dass die automatische Übertragung muttersprachlicher Besonderheiten zu einem fremdsprachigen Akzent führen kann (vgl. Marx/Mehlhorn 2010). Außerdem kennen sie rezeptiv die internationale Lautschrift. Schon anhand weniger diakritischer Zeichen, z.B. [:] für einen langen Vokal oder ['] für die Wortakzentposition, können sie sich wichtige Merkmale der Aussprache von englischen und deutschen Wörtern erschließen.

Bereiche für positiven Transfer aus dem Englischen ins Deutsche sind einzelne Laute, die es im Russischen nicht gibt, z.B. der velare Nasal [ŋ] (orthographisch realisiert als <ng>) oder der Hauchlaut [h]. Die Bedeutungsunterscheidung der Vokalquantität in betonten Vokalen spielt sowohl im Englischen (vgl. z.B. *ship* vs. *sheep*) als auch im Deutschen (z.B. *Mitte* vs. *Miete*) eine wichtige Rolle. Wer bereits im Englischen gelernt hat, die stimmlosen Plosive [p^h, t^h, k^h] zu aspirieren (behauchen), dem wird das sicher auch im Deutschen gelingen. Auch Koartikulationsphänomene wie die progressive Assimilation im Englischen findet sich im Deutschen wieder.

Auf suprasegmentaler Ebene bestehen Ähnlichkeiten zwischen dem Russischen, Englischen und Deutschen im akzentzählenden Rhythmus: der Abstand zwischen zwei akzentuierten Silben ist ungefähr gleich; unbetonte Silben unterliegen der Reduktion. Zur informationsstrukturellen Kennzeichnung von Satzmodus und Kontrast verwenden alle drei Sprachen sehr ähnliche Strategien. Im Bereich der Wortbetonung haben russischsprachige Deutschlernende Vorteile gegenüber Deutschlernenden mit einer silbenzählenden Muttersprache, da sie im Gegensatz zu letzteren Wortakzent perzeptiv gut wahrnehmen können, weil dieser im Russischen eine wichtige grammatische Funktion hat. Wenn sie es aus dem Englischunterricht gewöhnt sind, auch in der Fremdsprache auf die Wortakzentposition zu achten (z.B. *'record*, Substantiv – *re'cord*, Verb), kann sie diese Sensibilisierung zudem bei der korrekten Wahrnehmung und Produktion der Wortbetonung im Deutschen unterstützen. Allerdings müssen russische Muttersprachler lernen, dass im Deutschen meist nur nachtonige Silben mit einem <e> reduziert werden. Die Reduktion von unbetontem <o> zu einem a-ähnlichen Laut (*аканье*) ist ein typisches Akzentmerkmal russischer Sprecher im Deutschen (z.B. **Prajekt* statt *Projekt*, **Kammunikation* statt *Kommunikation*) – ebenso wie die durch große Tonhöhen sprünge auf betonten Silben charakterisierte Intonation (für eine ausführliche Darstellung von phonetischem positivem Transfer bei DaF/E-Lernenden vgl. Marx/Mehlhorn 2010).

Die Auslautentstimmlichung am Ende deutscher Wörter sollte für russischsprachige Deutschlernende nicht schwierig zu realisieren sein, da diese Regel auch im Russischen existiert, z.B. russ. *лоб* [lop], *сад* [sat], *рок* [rok]; dt. *ab* [ap], *Lied* [li:t], *Weg* [ve:k]. Sie müssen lediglich auf diese Regel hingewiesen werden, falls sie die stimmhafte Realisierung wortfinaler Plosive aus dem Englischen (z.B. *feed* [fi:d]) ins Deutsche übertragen wollen.

Aus der Mehrsprachigkeitsforschung ist bekannt, dass Ausspracheinterferenzen aus der Muttersprache häufiger und beständiger sind als solche aus gelernten Fremdsprachen (vgl. Ringbom 2007). Nichtsdestotrotz bemerken DaF-Lehrkräfte häufig, dass ihre Lernenden bestimmte deutsche Wörter – v.a. zu Beginn des Deutschlernens – auf englische Weise aussprechen. Zu ihrer Beruhigung sei gesagt, dass ein englisch ausgesprochenes Wort im Zielsprachenland nicht unbedingt die Verständlichkeit des Gesagten beeinträchtigt, da die meisten deutschen Muttersprachler über Englischkenntnisse verfügen. Mit zunehmender zielsprachiger Kompetenz verlieren sich auch die phonetischen Interferenzen aus zuvor gelernten Fremdsprachen.

Von Vorteil sind bereits erprobte Lernstrategien und -techniken aus dem Englischen, z.B. das laute Lesen, das Nutzen der internationalen Lautschrift und Nachschlagen der Aussprache unbekannter Vokabeln in einem Wörterbuch, das Lernen mit auditiven Medien (z.B. mit CDs, Lernsoftware und sprechenden Wörterbüchern) sowie eine im Rahmen der zuvor gelernten Fremdsprachen erworbene Aussprachebewusstheit, die den Lernenden hilft, sich auf die Beziehungen von Lauten und Buchstaben zu konzentrieren, neue Artikulationsmuster zu fokussieren und gezielt auf die Aussprache von Muttersprachlern zu achten.

3. Textarbeit

Im Unterricht der zweiten und folgenden Fremdsprachen kann man schon in frühen Phasen des Fremdsprachenlernens mit authentischen Texten arbeiten, auch wenn noch nicht alle im Text vorkommenden Vokabeln und grammatischen Strukturen beherrscht werden. Von Wörtern aus dem Englischen, aber auch aus bereits bekannten Vokabeln der neuen Zielsprache Deutsch können oft die Bedeutungen neuer deutscher Wörter abgeleitet werden, sodass das globale und detaillierte Lesen durch dieses aktive Vergleichen und Ableiten erleichtert wird. Vorteile haben Deutschlernende mit guten Englischvorkenntnissen besonders im rezeptiven Bereich. Das Projekt *EurocomGerm* (Europäische Interkomprehension der germanischen Sprachen) konzentriert sich vor allem auf die Teilkompetenz des Leseverstehens und stellt sieben transferfähige Bereiche (die sog. sieben Siebe) vor, die bei der Entschlüsselung eines Textes in einer neuen germanischen Zielsprache hilfreich sein können (vgl. Hufeisen/Marx 2007): 1. internationaler und germanischer Wortschatz, 2. Profilwörter, 3. Lautentsprechungen, 4. Graphien und Aussprachen, 5. Syntax und Satzstruktur, 6. Morphosyntax, 7. Prä- und Suffixe. Dabei kann man sich vorstellen, dass man einen Text in einer neuen L3 (Deutsch), die typologisch nahe verwandt mit der L2 (Englisch) ist, siebenmal nach diesen Prinzipien mental „durchsieben“ muss, um das Bekannte herauszufiltern und zu einem Textverstehen zusammenzufügen. Idealerweise bleiben dann nur noch einige Restwörter übrig, die man durch intelligentes Raten oder auch Nachschlagen im Wörterbuch erschließen kann.

Eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Texterschließungen im Anfangsunterricht sind geeignete Texte mit einer großen Zahl an Internationalismen bzw. interkomprehensibler Lexik. Weitere Kriterien für die Textauswahl sind ein für die Lerngruppe ansprechendes Thema, der Schwierigkeitsgrad (z.B. nicht zu komplexer Satzbau), die Zielsetzung der Textarbeit (globales, selektives oder Detailverstehen), die Textlänge und der Durchführungsaufwand. So wäre es z.B. von Vorteil, wenn der Text gegliedert ist bzw. eine abschnittsweise Bearbeitung erlaubt, die Schlüsselbegriffe verständlich sind und wenn der Text Möglichkeiten für eine systematische Spracharbeit und Eigenaktivitäten der Lernenden erlaubt. Entspricht der Text nicht ganz den gewünschten Anforderungen, sollte er eventuell verändert werden, bevor er der Lerngruppe präsentiert wird.

Wichtige Ziele der Textarbeit sind Neuner et al. (2009: 94) zufolge Verstehensorientierung, kognitive Orientierung und Inhaltsorientierung. Den Lernenden soll immer wieder bewusst gemacht werden, dass sie in der L3 Deutsch erheblich mehr verstehen, wenn sie ihre Englischkenntnisse zu Hilfe nehmen. Daher sind sprachlich anspruchsvolle Texte ein wichtiger Bestandteil des L3-Unterrichts. Bei der vergleichenden Erarbeitung der Sprachsysteme des Deutschen sollen sowohl die Strukturen der L1 als auch der L2 mit herangezogen werden. Schließlich kann ein Text auch zur Auseinandersetzung mit landeskundlicher Information aus drei Perspektiven – der muttersprachlichen Welt, der Welt der ersten Fremdsprache und der Welt der zweiten Fremdsprache beitragen.

Moderne DaF-Lehrwerke wie „Dimensionen“ und „Ausblicke“ bieten bereits eine Fülle an geeigneten Texten und Anregungen für die Textarbeit. Am Anfang wird es sicher nötig sein, dass die Lehrkraft die Lerngruppe gezielt auf Elemente aufmerksam macht, die das Textverständnis unterstützen, z.B. das Layout des Textes, Fotos und Bilder, das Eingerahmte, Großschreibung, Zahlen, Anführungszeichen, Internationalismen und den „gemeinsamen englisch-deutschen Wortschatz“. Hilfreich ist es auch, wenn die Lernenden ihre Vorgehensweisen während der Texterschließung erläutern. Mit zunehmender Rezeptionserfahrung werden die Lernenden auch selbstsicherer in der Anwendung von Lesestrategien.

Schließlich wurde der Sprachmittlung (Übersetzen, Dolmetschen) ein neuer Stellenwert in der Mehrsprachigkeitsdidaktik eingeräumt. Statt im Fremdsprachenunterricht zwischen L1 und L3 hin- und herzuübersetzen, sollte die schriftliche und mündliche Sprachmittlung als Brücke zwischen den verschiedenen Sprachen auch Sprachvergleiche ermöglichen (vgl. Krumm 2008: 27). Dazu kann man im Unterricht auch mit mehrsprachigen Paralleltexten arbeiten, z.B. mit Bedienungsanleitungen, Werbetexten oder interessanten (Wikipedia-)Artikeln aus dem Internet, und auf schon bekannte Lernstrategien und -techniken zurückgreifen, z.B. Paraphrasieren, Simplifizieren, Kodewechsel, Mimik und Gestik (vgl. Agafonova 1997).

4. Ausblick

Das kognitive Potenzial von DaFnE-Lernenden kann durch hilfreiche Sprachvergleiche mit der zuvor gelernten Fremdsprache Englisch, aber auch mit der Muttersprache in den Bereichen Lexik, Grammatik, Aussprache und Rechtschreibung, aber auch durch Kulturvergleiche und anspruchsvolle Arbeit mit Lese- und Hörtexten genutzt werden. Indem an das Vorwissen der Lernenden angeknüpft wird, werden sie auch gleichzeitig in ihrer Lernerautonomie gefördert. Dieses Vorwissen nicht zu nutzen, wäre Verschwendung der kognitiven Lernressourcen und würde die Lernenden mit ihren individuellen Fähigkeiten nicht ausreichend fördern.

Lebenslanges Lernen bedeutet auch, dass sich Lehrkräfte ständig fortbilden und weiterhin Sprachen lernen. Man kann von seinen Lernenden nicht gute Kenntnisse in einer zweiten, dritten oder vierten Fremdsprache erwarten und sich selbst nur mit einer Fremdsprache auskennen. Deutschlehrende müssen nicht über perfekte Englischkenntnisse verfügen, um das Englische in Sprachvergleiche im DaFnE-Unterricht einbeziehen zu können. Es wäre jedoch schon viel gewonnen, wenn sie die lernerleichternden Effekte von Kenntnissen der zuvor gelernten Sprachen (einschließlich des Russischen) für das Deutschlernen anerkennen, sich für die im Englischunterricht eingesetzten Materialien und Lehrwerke, die behandelten Themen, die verwendete Terminologie, den Umgang mit Grammatik und Wortschatz interessieren würden und diese Informationen, wo es sich anbietet, in ihren DaF-Unterricht einfließen ließen. Sie unterstützen ihre Lernenden damit nicht nur im Lernprozess des Deutschen als L3, sondern fördern auch generell das Erlernen weiterer Fremdsprachen in der zukünftigen Sprachbiographie ihrer Lernenden.

Literatur

Agafonova, Lidia (1997): Zur Frage des Lehrens und Lernens vom Deutschen als zweiter Fremdsprache nach dem Englischen in den neuen Schultypen in Rußland (Oberstufe), in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2(3). Online im Internet: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/navigation/startbei.htm> [eingesehen am 08.01.2012].

Berger, Maria Christina / Colucci, Alfredo (1999): Übungsvorschläge für „Deutsch nach Englisch“, in: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 1. 22-25.

Böttger, Katharina (2008): *Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner. Ein Handbuch für Lehrende*. Münster u.a.

- Chłopek, Zofia (2011): Das Lehren von Deutsch als Drittsprache in Polen: Methodologische Hinweise. In: Bialek, Edward / Huszcza, Krzysztof / Lipiński, Cezary (Hrsg.) (2005): *Texte in Bewegung setzen. Aufsätze zur Literatur- und Fremdsprachendidaktik*. Dresden / Wrocław. 127-140.
- Hufeisen, Britta (1991): *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt am Main.
- Hufeisen, Britta (1994): *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München.
- Hufeisen, Britta (2003): L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 8(2/3). Online im Internet:
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm> [eingesehen am 07.01.2012]
- Hufeisen, Britta (2005): Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, Britta / Lutjeharms, Madeline (Hrsg.) (2005): *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen. 9-18.
- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (2005): Auf dem Wege von einer allgemeinen Mehrsprachigkeitsdidaktik zu einer spezifischeren DaFnE-Didaktik, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34. 146-155.
- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.) (2007): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen.
- Krumm, Hans-Jürgen (2008): Ziele, Wirkungen und Nebenwirkungen. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 38. 26-28.
- Marx, Nicole (2005): *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaFnE“*. Baltmannsweiler.
- Marx, Nicole (2008): Wozu die Modelle? Sprachlernmodelle in neueren Deutsch-Lehrwerken am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 38. 19-25.

Marx, Nicole / Mehlhorn, Grit (2010): Pushing the Positive: Encouraging Phonological Transfer from L2 to L3, in: *International Journal of Multilingualism*, Vol. 7, No. 1, Febr. 2010. 4-18.

Mißler, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen.

Neuner, Gerhard / Hufeisen, Britta / Kursisa, Anta / Marx, Nicole / Koithan, Ute / Erlenwein, Sabine (2009): *Deutsch im Kontext anderer Sprachen* (= Fernstudieneinheit, 26). Berlin.

Ringbom, Håkan (2007): *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon, UK.

Troshina, Natalia (2010): Deutsch in Russland. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 2. Berlin / New York. 1775-1781.

Internetseiten

Die Prinzen (2009): Liedtext "Be Cool, Speak Deutsch!" Online im Internet <http://www.onlylyrics.com/hits.php?grid=12&id=1030349> [eingesehen am 09.01.2012]

Interaktives Lernspiel zu False Friends. Online im Internet: <http://www.ego4u.de/de/chill-out/games/false-friends> [eingesehen am 10.01.2012].