

Johannes Müller-Lancé

2 Sprachenvernetzung in Kopf und Unterricht

1. Einführung

Romanisten sind von Amts wegen zur Mehrsprachigkeit verpflichtet: In unserem Fach hat niemand eine wissenschaftliche Zukunft, der nicht wenigstens zwei romanische Sprachen auf hohem Niveau, dazu Englisch als internationale Wissenschaftssprache und Latein für den historischen Hintergrund beherrscht. Es liegt also nahe, sich als romanistischer Linguist mit Fragen der Sprachenvernetzung zu beschäftigen. Dabei sind wir mit dieser sprachlichen Ausstattung keinesfalls Exoten: Nach Erhebungen im jüngsten Eurobarometer (EU-KOMMISSION 2005: 3) ist über die Hälfte der Europäer mehrsprachig; in Afrika liegen die Werte deutlich höher.

Dennoch wird in den meisten neurologischen und linguistischen Untersuchungen zu Spracherwerb und -verarbeitung so getan, als sei der Mensch typischerweise einsprachig. Dieses Missverhältnis rührt daher, dass der internationale Forschungsdiskurs von Ländern dominiert wird, in denen Englisch als Muttersprache vorherrscht, und just in diesen Ländern ist tatsächlich Einsprachigkeit noch am stärksten verbreitet.

Analoge Einstellungen finden sich in den Fremdsprachendidaktiken. Auch hier wird, vermutlich mit Blick auf die Bestandssicherung des eigenen Faches und die damit verbundenen Arbeitsplätze, häufig so getan, als sei die jeweils vermittelte Fremdsprache die einzige im Leben eines Lerner. Nach dieser Logik schadet jegliche Integration von Elementen anderer Sprachen in den Unterricht den eigenen Lernzielen. Erfahrungsgemäß fallen dabei Schlagwörter wie „geistige Überforderung der Lerner“, „Gefährdung einer sauberen Sprachen-trennung“, „fehlender Nutzwert“.

Im Folgenden (Abschnitt 2) soll daher aus linguistisch-theoretischer Perspektive die Forschungsentwicklung zur Frage der Verarbeitung und Trennung mehrerer Sprachen im menschlichen Gehirn bzw. Geist zusammengefasst werden. In einem zweiten Schritt (Abschnitt 3) wird speziell auf die Besonderheiten des Erwerbs von Tertiärsprachen eingegangen, bevor diese zum Abschluss (Abschnitt 4) auf die Vernetzung des Lateinischen mit modernen Fremdsprachen angewandt werden.

2.2 Hirnphysiologische und kognitive Verfahren zur Erforschung der Sprachverarbeitung

2.2.1 Vorbemerkungen

Wenn es um die Verarbeitung von Sprachen geht, ist es von zentraler Bedeutung, sauber zwischen Neurophysiologie, d.h. der Ebene des Gehirns (Neurolinguistik), und Kognition, d.h. der Ebene des menschlichen Geistes (Kognitive Linguistik), zu trennen. Im vorliegenden Abschnitt werden beide Ebenen thematisiert, in den folgenden beiden Abschnitten geht es nur noch um die kognitive Verarbeitung.

Neurolinguistik

In der Neurolinguistik kann man seit einigen Jahren über das Elektroenzephalogramm (EEG) oder bildgebende Verfahren mit Computertomographen (PET = Positronen-Emissions-Tomographie, MRT = Magnetresonanztomographie) viele Vorgänge im Gehirn messen und darstellen. Erstens misst man aber recht grob (so z.B. bei PET als kleinste Einheit ein Volumenpixel = Voxel von ca. 5–8 mm Seitenlänge; in MRT ein Voxel von 2–4 mm Seitenlänge) und zweitens misst man Stromfluss, Blutfluss bzw. Sauerstoffgehalt im Blut. Ob damit auch tatsächlich der Informationsfluss zusammenhängt, ist nicht erwiesen. Die vermutlich wichtigere Ebene, nämlich die Ebene der Nervenzellen und Synapsen, ist computertomographisch nicht darstellbar, sondern nur über das Mikroskop, also nach einer Gewebe-Entnahme. Wir bewegen uns hier im Mikrometer-Bereich ($1 \mu\text{m} = 1/1000 \text{ mm}$). Einzelne Nervenzellen während der sprachlichen Verarbeitung können wir also derzeit (noch) nicht beobachten.

Die interindividuellen Unterschiede in der Hirnstruktur sind beträchtlich, so gibt es z.B. bereits große Abweichungen bei Rechts- und Linkshändergehirnen; dabei wurden bisher aus Kostengründen weltweit vergleichsweise wenige Gehirne untersucht. Außerdem ist das menschliche Gehirn extrem flexibel: Bei Schädigungen eines Hirnteils können andere Hirnteile dessen Aufgaben übernehmen. Insgesamt ist also bei allen Angaben zur Lokalisierung von Hirntätigkeiten äußerste Vorsicht geboten.

2.2.2 Einsprachige Verarbeitung

Bis in die 1980er Jahre war man, geprägt von den Forschungen der Pioniere BROCA und WERNICKE, überzeugt, dass sich Sprachverarbeitung hauptsächlich in zwei Sprachzentren abspielen würde, die sich jeweils in der linken Gehirnhälfte befinden und seit dem 19. Jahrhundert die Namen dieser beiden Entdecker tragen. Die modernen bild-

gebenden Verfahren haben dies jedoch teilweise widerlegt und gezeigt, dass durchaus beide Gehirnhälften an der Sprachverarbeitung beteiligt sind, allerdings in unterschiedlicher Weise: Tendenziell werden in der linken Gehirnhälfte eher phonetisch-phonologische, morphosyntaktische, semantische und lexikalische Informationen verarbeitet, in der rechten Gehirnhälfte hingegen eher Phänomene der Prosodie, der sprachlichen Variation und der Pragmatik (u.a. FRANCESCHINI 2002).

Zentral für das Verständnis von Sprachenverarbeitung und Sprachenlernen ist dabei die Vorstellung neuronaler Netzwerke: Man geht heute überwiegend davon aus, dass die mentalen Repräsentationen eines Wortes mit all seinen inhaltlichen und formalen Aspekten über mehrere Nervenzellen verteilt sind. Die folgende Abbildung aus LEVELT; ROELOFS & Meyer (1999) demonstriert dies am Beispiel des englischen Wortes *escorting*. Wird ein solches Wort benutzt oder in Erinnerung gerufen, „feuern“ im Idealfall alle diese Nervenzellen gleichzeitig bzw. werden aktiviert, d.h. ihre Aktionspotenziale überschreiten einen gewissen Schwellenwert. Typisch für das Abrufen ist dabei der Prozess der *spreading activation* (ATTCHISON 2003: 225, 237), d.h., es wird z.B. beim (unvollständigen) Hören eines Wortes nicht gezielt eine bestimmte Zelle aktiviert, sondern gleichzeitig mehrere Zellen, die eine Information repräsentieren, die der gesuchten Information ähnelt. Hört man also im Deutschen beispielsweise die verstümmelte Lautfolge [ˈɛɪtʃ], so werden zugleich die neuronalen Netzwerke der Lexeme *heller*, *schneller*, *Teller* usw. aktiviert – der Kontext entscheidet dann im weiteren Verlauf der Äußerung darüber, welches Netzwerk schlussendlich den Zuschlag bekommt.

Neuronale
Netzwerke

Die Grundstruktur des gesamten neuronalen Netzes ist zunächst einmal weitgehend genetisch bedingt. Lernprozesse funktionieren also nicht etwa über eine Erhöhung der Neuronenzahl – ihre Höchstzahl ist bereits bei der Geburt erreicht (COWAN 1988, MÜLLHAUP 1995). Lernen geschieht vielmehr darüber, dass zwischen den vorhandenen Neuronen neue Synapsen geknüpft werden. Auf diese Weise können Nervenzellen miteinander aktiviert werden, die vorher nicht verbunden waren; z.B. wenn eine weitere Bedeutung zu einem schon bekannten fremdsprachlichen Lexem hinzugelernt wird.

Wichtig für Geschwindigkeit und Zuverlässigkeit dieser Verbindungen ist der sog. Bahnungseffekt (LTP: *long-term potentiation*): Wenn zwei Nervenzellen immer wieder zugleich gezündet werden, dann sinkt ihr Schwellenwert, d.h. es kommt leichter bzw. schneller zu einer

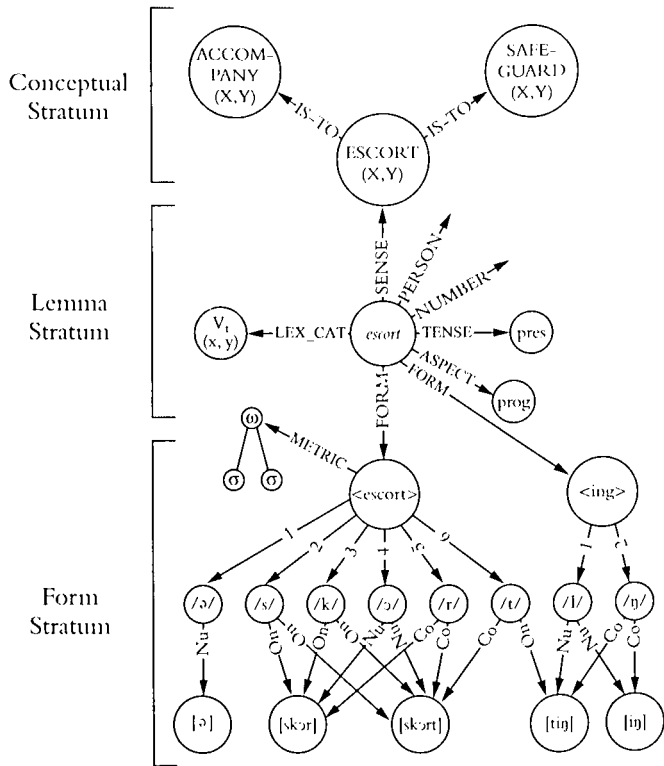


Abb. 1: Ausschnitt eines neuronalen Netzwerks (LEVELT; ROELOFS & MEYER 1999: 4)

gemeinsamen Aktivierung (Hebbsches Gesetz), das dazwischenliegende Axon wird mit einer Myelinschicht ummantelt und damit besser isoliert (BIRBAUMER & SCHMIDT 1996). Für die Geschwindigkeit der Verbindung zweier Neuronen ist nicht die Kürze des sie verbindenden Axons entscheidend, sondern die Qualität der Bahnung. Verwandte oder oft assoziierte Konzepte im Gehirn müssen also lokal nicht einander benachbart sein. Entsprechend müssen mentale Repräsentationen von Elementen einer bestimmten Einzelsprache nicht benachbart liegen, sondern können über das ganze Gehirn verstreut sein. Werden zwei Nervenzellen über einen größeren Zeitraum nicht mehr miteinander aktiviert, dann geht der Bahnungseffekt wieder verloren, und es kommt zu Wortfindungsstörungen bzw. Vergessen.

Das Einprägen und das Abrufen einer Erinnerung sind sehr unterschiedliche Prozesse. In den gängigen Sprachverarbeitungsmodellen der Kognitiven Linguistik werden daher für die sprachliche Produktion

und Rezeption unterschiedliche Verarbeitungskomponenten angenommen. So unterscheidet beispielsweise LEVELT (1993: 2) zwischen einem *formulator* (Produktion) und einem *parser* (Rezeption).

Allen vergleichbaren Modellen eigen ist ein Mentales Lexikon als zentrales Modul jeder Sprachverarbeitung. Es wird in Produktion und Rezeption gleichermaßen genutzt und enthält die lexikalische und grammatische Information zu jedem Wort. Anders als bei einem Buch-Lexikon können Lexeme hier aus allen Richtungen des Wortkörpers, d.h. von vorne, von hinten, oder auch aus der Mitte heraus (z.B. das Simplex zu einem Kompositum), gesucht werden (zur Erläuterung des LEVELT-Modells vgl. ENDER 2007: 78).

Mentales
Lexikon

2.2.3 Mehrsprachige Verarbeitung

Bis in die 1980er Jahre herrschte in der Neurolinguistik die Vorstellung, dass unterschiedliche Sprachen in unterschiedlichen Hirnarealen verortet seien. Als Beleg hierfür wurden Fälle von Aphasikern angesehen, bei denen durch Schlaganfälle nur die Verarbeitung einer von mehreren Sprachen beeinträchtigt war (vgl. WEISEAMP 2007: 51).

Entsprechend wurde zu dieser Zeit auch in der Psycholinguistik (die Kognitive Linguistik etablierte sich als Disziplin erst ab ca. 1980) mit nach Sprachen getrennten Speichermodellen operiert. Die stärkste Verbreitung erfuhr dabei die von WEINREICH (1953) begründete Unterscheidung zwischen koordiniertem, kombiniertem und subordiniertem Bilingualismus. Beim koordinierten Bilingualismus lägen demnach inhaltliche (Konzepte) und formale Elemente für jede Sprache getrennt vor, sodass es dem zweisprachigen Individuum möglich wäre, in einer einzigen Sprache zu denken, ohne die andere Sprache zu tangieren. Beim kombinierten Bilingualismus hingegen würden sich beide Sprachen die Konzepte teilen, sodass über die gemeinsamen (und damit zu wenig differenzierten) Konzepte immer wieder Interferenzen zwischen den Sprachen aufträten. Beim subordinierten Bilingualismus hingegen wäre die schwächere Sprache (L2) auf die stärkere Sprache (L1) quasi „aufgepfropft“, sodass bei jeder Äußerung in der L2 zunächst eine Urfassung in der L1 erstellt werden müsste, die dann in die L2 übersetzt würde.

Speicher-
modelle und
Bilingualismus

ERVIN & OSGOOD (1954) systematisierten WEINREICH'S Typologie und postulierten die Notwendigkeit zweier getrennter Speicher für eine erfolgreiche Sprachentrennung bei Bilingualen (*two-store-hypothesis*). Erreicht werde diese getrennte Speicherung, also koordinierter Bilingualismus, über strikte Sprachentrennung (situativ oder personen-

bezogen) in der Erwerbsphase. Diese Hypothese diente als wissenschaftliche Basis für Fremdsprachenlehrmethoden, die bei der Unterrichtssprache auf strenge Einsprachigkeit setzen. Besonders stark wirken die Thesen bis heute in der Englischdidaktik nach.

In der Psycholinguistik bzw. Kognitiven Linguistik hält man WEINREICH'S Unterscheidung jedoch heute kaum noch aufrecht (u.a. DE GROOT 1993, POULISSE 1999: 57). Empirische Untersuchungen von LARSEN ET AL. (1994) haben gezeigt, dass speziell die Trichotomie der Bilingualismustypen nicht haltbar ist: Sowohl *Priming*-Tests wie auch *Code-Switching*-Phänomene und mehrsprachige Assoziationen zeigen, dass auch vermeintlich koordinierte Bilinguale zwischen ihren Sprachen hin und her springen (hierzu MÜLLER-LANCÉ 2006a: 88ff., 355ff.). Heute geht man davon aus, dass je nach Lernerbiographie Teile der einen oder der anderen Repräsentationsformen überwiegen. Als Organisationsform wird dabei häufig die auf PARADIS (1981) zurückgehende *subset hypothesis* favorisiert,

eine Kombination aus verschmolzenem und koordiniertem Bilingualismus: die einzelnen Sprachen sind in einem einzigen Speichersystem repräsentiert, wobei die zur gleichen Sprache gehörenden Elemente wegen ihres ständigen gemeinsamen Gebrauchs untereinander verbunden sind und ein separates Netzwerk von Verknüpfungen bilden, d.h. eine Art Subsystem (RAUPACH 1997: 30).

Die Elemente der einzelnen Sprachen im gemeinsamen Speicher werden nach GREEN (1986, 1998) durch sog. *tags* als zusammengehörig markiert. Natürlich gibt es in dieser Organisationsform auch Verknüpfungen zwischen Elementen der verschiedenen Sprachen – diese Verknüpfungen sind umso wahrscheinlicher, je häufiger ein fremdsprachliches Wort gebraucht wird bzw. je ähnlicher es einem anderen Wort ist (MÜLLER-LANCÉ 2006a: 89).

Die genannten interlingualen Verknüpfungen auf der Wortschatzebene können dabei sowohl phonetisch-phonologisch, graphisch als auch semantisch basieren. Auf der semantischen Ebene muss zwischen übereinzelsprachlichen und einzelsprachlichen Konzepten unterschieden werden. So ist das übereinzelsprachliche Konzept „Wasser“ beispielsweise durch die chemische Formel H_2O und den prototypischen Aggregatzustand „flüssig“ gekennzeichnet. Einzelsprachlich ist „Wasser“ im Deutschen mit Konnotationen wie „im Überfluss vorhanden“ besetzt, im Spanischen eher mit der Konnotation „kostbar“.

Interlinguale
Verknüpfungen

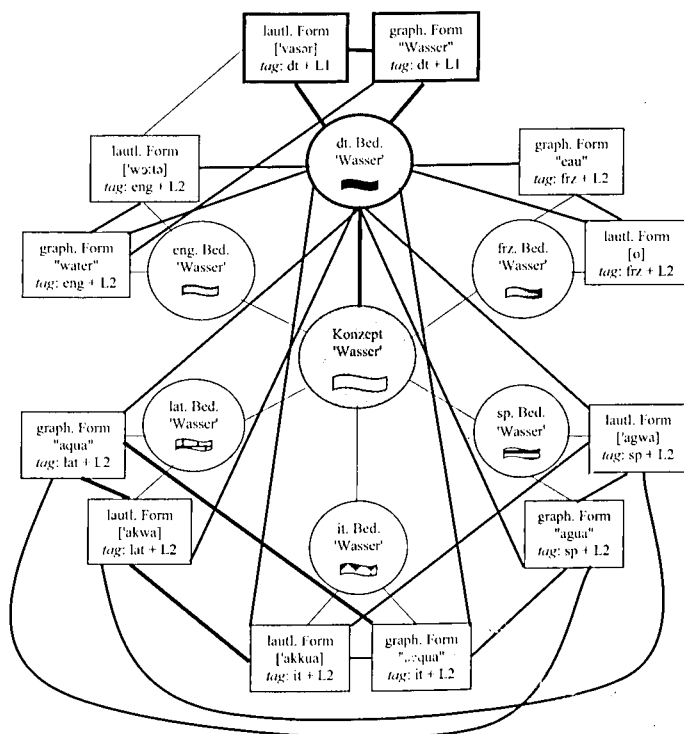


Abb. 2: Modell der Vernetzung multilingualen Wortschatzes (MÜLLER-LANGÉ 2006a: 444)

Dieser modellhafte Ausschnitt eines neuronalen Netzwerks zeigt am Beispiel des Konzepts „Wasser“ die wahrscheinlichen Vernetzungen im Mentalen Lexikon eines idealtypischen Romanisten. Inhaltliche Elemente sind rund dargestellt, formale Elemente eckig, die Entfernung der Elemente ist rein symbolisch. Die Dicke der Verbindungslinien steht symbolisch für die Qualität der Bahnung: je dicker die Linie, desto schneller die Assoziation. Jede einzelsprachliche Komponente enthält einen *tag*, der die Einzelsprache und die Tatsache markiert, ob es sich um die Muttersprache oder eine Fremdsprache handelt.

Was die Rolle der Erwerbsarten für die Form der Speicherung angeht, so kann man sicherlich sagen, dass die ursprünglich berechtigte Unterscheidung von KRASHEN (1981) zwischen *language acquisition* (ungesteuerter Erwerb) und *language learning* (gesteuerter Erwerb bzw. unterrichtliches Lernen) heute in der westlichen Welt künstlich ge-

Formen des
Spracherwerbs:

worden ist. In der Praxis treten überwiegend Mischformen auf, denn fast jeder schulische Fremdsprachenlerner wird gezielt mit Muttersprachlern zusammengebracht (Schüleraustausch, Online-Tandems); auf der anderen Seite werden (ungesteuerte) Zweitspracherwerber, also z.B. erwachsene Migranten, nach Möglichkeit durch ergänzenden Sprachunterricht gefördert. Typischer Fall einer solchen Mischform ist die Koppelung von traditionellem Fremdsprachenunterricht mit bilingualen Sachfachunterricht, in dem streng genommen nur das Sachfach „gesteuert“ vermittelt wird, die Sprache hingegen ungesteuert (vgl. DOFF 2010).

Wissensarten
beim Sprach-
erwerb

Wichtig ist weiterhin, dass beide Erwerbsformen, also Sprachenlernen und Spracherwerb sowohl deklaratives (bewusstes/explizites) als auch prozedurales (unbewusstes/implizites) Wissen umfassen (beim Erwerb tendenziell mehr prozedurales, beim Lernen mehr deklaratives Wissen). Dabei gehen die beiden Wissensarten keinesfalls von alleine ineinander über. Die häufige prozedurale Anwendung einer fremdsprachlichen Formulierung bedeutet also nicht zwangsläufig, dass die ihr zugrunde liegende grammatische Regel dem Lerner irgendwann bewusst wird. Umgekehrt bedeutet die häufige Anwendung deklarativen Wissens nicht, dass dieses Wissen irgendwann rein prozedural wird und damit der Bewusstheitsgrad verloren gehen würde (PARADIS 2004: 41). Ein ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht muss also konsequent die bewusste und die unbewusste Sprachverarbeitung fördern.

Sprach-
speicherung

Von Seiten der Neurolinguistik sind die oben aufgeführten jüngeren Thesen der Psycho- bzw. Kognitiven Linguistik zur mehrsprachigen Speicherung inzwischen bestätigt worden: Untersuchungen mehrsprachiger Probanden mit dem Magnetresonanztomographen haben gezeigt, dass eine einzelne Sprache an völlig unterschiedlichen Orten des Gehirns verarbeitet werden kann, während umgekehrt unterschiedliche Sprachen in denselben Hirnarealen verarbeitet werden können. Es gibt also keine räumliche Sprachentrennung im Gehirn. Man kann allerdings beobachten, dass Sprachen, die bei Frühmehrsprachigen gleichzeitig oder kurz nacheinander gelernt werden, tendenziell eher in denselben Hirnarealen verarbeitet werden. Spät, also nach der Pubertät, gelernte Fremdsprachen hingegen benötigen bei der Verarbeitung generell mehr Hirnsubstrat als früh gelernte Sprachen (FRANCESCHINI 2002).

Wir können zusammenfassend im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht festhalten, dass verschiedene Sprachen weder in unter-

schiedlichen Hirnarealen noch in getrennten Speichern verarbeitet werden, und dass die entsprechenden neuronalen Netzwerke über *spreading activation* in alle möglichen, auch interlingualen Richtungen, verbunden sein können. Es bringt also nichts, sprachübergreifende Assoziationen wegen der Gefahr von Interferenzen im Unterricht zu unterdrücken. Diese Assoziationen werden sich ohnehin einstellen – sinnvoller ist es, ihnen auf allen Ebenen (phonetisch-phonologisch, graphisch, lexikalisch, semantisch, morphosyntaktisch, pragmatisch) offensiv zu begegnen und sie zur vergleichenden Bewusstmachung von Phänomenen zu nutzen.

2.3 Aspekte des Erwerbs und der Anwendung von Tertiärsprachen

2.3.1 Grundlegende Besonderheiten des Tertiärspracherwerbs

Zunächst eine terminologische Vorbemerkung: In der Zweitspracherwerbsforschung ist es üblich, lediglich zwischen der Muttersprache (L1) und sämtlichen zusätzlich erworbenen Zweitsprachen (L2) zu unterscheiden. In der Fremdsprachendidaktik hingegen unterscheidet man differenzierter in Abhängigkeit von der Chronologie der Sprachenfolge: z.B. L1 für Latein als erste, L2 für Latein als zweite und L3 für Latein als dritte Fremdsprache (F1, F2, F3 analog für das Französische). Eine andere Zählweise propagiert die ab etwa 1990 einsetzende Tertiärsprachenforschung. Hier wird davon ausgegangen, dass die Erwerbs- bzw. Lernbedingungen zwischen der ersten (L1), zweiten (L2) und dritten Sprache (L3) eines Individuums so unterschiedlich sind, dass hier eine Differenzierung nötig ist. Ab der vierten Sprache eines Individuums hingegen reduzieren sich die Unterschiede wieder, sodass sich eine weitere terminologische Differenzierung erübrigt. Sowohl die dritte als auch die achte Sprache eines Individuums wird daher als „Tertiärsprache“ (L3) bezeichnet.

Nach HERDINA & JESSNER (2000, 2002) gelten für das multilinguale Sprachsystem eines Individuums allgemein die folgenden Bedingungen:

- Das System ist dynamisch, d.h. es wird ständig hinzugelernt, und zugleich reversibel, d.h. es kann auch etwas vergessen werden. Je mehr Sprachen im System enthalten sind, desto mehr Aufwand muss der Lerner treiben, um das System einigermaßen stabil zu halten.

Tertiärsprachenforschung

Multilinguale Systeme

- Das System ist nicht linear, d.h. im frühen Stadium eines Sprachlernprozesses ist die Progression steiler als im Spätstadium, wo sich z.B. auch Lernplateaus ausbilden.
- Im System herrscht Interdependenz, d.h. jede Einzelsprache des Systems wird durch den Ausbau oder Abbau der anderen Sprachen tangiert.
- Das System ist komplex durch das Zusammenspiel der Faktoren *multilingual language aptitude* (Fremdsprachenbegabung), *language acquisition process* (Spracherwerbsprozess), *motivation* (Motivation), *perceived language competence* (wahrgenommene eigene Sprachkompetenz), *self-esteem* (Selbstwertgefühl), *anxiety* (Ängstlichkeit).

Das Gesamtsystem ist also komplexer als die Summe der vertretenen Einzelsprachen. Dieses Mehr im Vergleich zur Summe der Einzelsprachen wird auch als „M-Faktor“ (Multilingualismus) bezeichnet (vgl. MARX & HUFISEN 2004: 208ff.). So ist z.B. ein multilingualer Monitor Bestandteil des Systems, der nicht nur, wie beim Monolingualen, bewusst die Sprachproduktion überwacht, sondern auch spezielle Kommunikationsstrategien initiiert und die Einzelsprachen auseinander hält (JESSNER 2004: 26f.).

BRITTA HUFISEN hat in mehreren Publikationen (1998, 2000, 2003) genau differenziert, welche Faktoren den Erst-, Zweit- und Drittspracherwerb unterscheiden: Der Erstspracherwerb basiert auf der jedem gesunden Kind angeborenen Spracherwerbsfähigkeit in Kombination mit einem ausreichenden sprachlichen Input. Auf den L2-Erwerb wirken zusätzlich die Faktoren L1, allgemeine Lernerfahrungen und -strategien, Motivation und Fremdsprachenbegabung ein. Den L3-Erwerb hingegen beeinflussen zusätzlich einige Faktoren, die sich erst in Folge des Erwerbs der L2 herausgebildet haben: spezielle Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien, Wissen über den eigenen Sprachlerntyp, die L2-*interlanguage* (d.h. der individuelle Stand der erworbenen Lernervarietät, vgl. SELINKER 1972) und schließlich ein metasprachliches Bewusstsein, das z.B. die Kenntnis grammatischer Kategorien und ihrer Terminologie einschließt. Ab der vierten Sprache ändert sich das System nicht mehr grundlegend, sondern es kommen als zusätzliche Faktoren jeweils nur noch die unmittelbar zuvor gelernte Sprache bzw. deren *interlanguage* hinzu. Außerdem wird natürlich das metasprachliche Bewusstsein weiter ausdifferenziert.

Zentral für den Erfolg beim Lernen sämtlicher Tertiärsprachen ist also die Art des Unterrichts der zuvor erlernten L2. Diese L2 ist in

Erwerbsunter-
schiebe bei L1,
L2, L3

Deutschland für die große Mehrheit der Kinder obligatorisch das Englische. Der Englischunterricht ist also dafür verantwortlich, was für Lernerfahrungen und Strategien ausgebildet werden und wie komplex das metasprachliche Bewusstsein ausfällt. Den Englischlehrkräften kommt damit eine enorme Verantwortung für die weitere Fremdsprachenbiographie ihrer Schüler/innen zu.

Leider wird bisher im Großen und Ganzen die Englischdidaktik dieser Verantwortung nicht gerecht, wenn man einmal von den löblichen Ausnahmen DOFF & KIPF (2007), ALBERTINI & TINNEFELD (2010), DOFF & LENZ (2011) und dem jahrzehntelangen Kampf von HELMUT JOHANNES VOLLMER (z.B. 1992, 2001a, 2001b) für mehr Sprachreflexion im Englischunterricht absieht. Ansonsten sind Englischdidaktik und Englischunterricht einseitig auf Kommunikation und nur minimal auf Kognition ausgerichtet.

Hinzu kommt das innersprachliche Problem, dass das Englische im Vergleich zu den übrigen in Deutschland gelernten schulischen Fremdsprachen die reduzierteste Morphologie aufweist. Es ist also teilweise gar nicht möglich, von dieser Sprache aus interlinguale grammatikalische Brücken zu schlagen, weil z.B. Kategorien wie Genus, Kasus und Modus im Englischen kaum eigene formale Entsprechungen haben. Vom Englischen ausgehende Sprachreflexion wird also zwangsläufig stark lexikalisch orientiert sein müssen.

Genau in dieser Problematik liegt nun die *Win-win*-Situation einer Kooperation von Englisch und Latein: Das Lateinische verfügt über exakt diejenigen grammatischen Kategorien, die dem Englischen „fehlen“, und die Lateindidaktik hat in den letzten Jahrzehnten intensiv auf das Pferd „Sprachreflexion“ gesetzt und dabei hervorragende Ansätze entwickelt. Deutlich eingeschränkt hingegen ist im Lateinunterricht der kommunikative Aspekt, so fehlt z.B. die Möglichkeit, mit gleichaltrigen Muttersprachlern in Kontakt bzw. Austausch zu treten. Eine Koexistenz von Englisch und Latein in Kooperation würde also jeweils die „Schwächen“ der komplementären Didaktik kompensieren.

Latein und
Englisch als
Komplementär-
sprachen

2.3.2 Vernetzung von Tertiärsprachen am Beispiel des Wortschatzes

Wortassoziationstests mit Studierenden der Romanistik (MÜLLER-LANÇÉ 2006a: 355ff.) haben gezeigt, dass Mehrsprachige auf Stimuli aus ihrer Muttersprache oder einer sehr gut beherrschten Fremdsprache überwiegend mit semantisch verwandten Wörtern reagieren, also z.B.

mit Gegensätzen wie *schwarz – weiß, noir – blanc*, zumeist in der Sprache des Stimulus. Zwischensprachliche Assoziationen gab es v.a. dann, wenn aus anderen Sprachen Lexeme bekannt waren, die dem Stimulus semantisch und phonetisch ähnelten, sogenannte *cognates* (z.B. kat. *blanc* – span. *blanco* – frz. *blanc* – it. *bianco* – dt. *blank*), wenn geläufige Übersetzungsäquivalente trainiert waren (z.B. *noir – schwarz*) oder wenn die Sprache des Stimulus so schlecht beherrscht wurde, dass die Probanden nicht zu Reaktionen mit Lexemen aus derselben Sprache in der Lage waren. Insgesamt entstammte etwa jede dritte Assoziation einer Fremdsprache (MÜLLER-LANCÉ 2006a: 403).

Wie nützlich dieses interlinguale Assoziieren sein kann, zeigte sich bei Übersetzungstests mit Laut-Denk-Protokollen. Selbst aus Sprachen, mit denen die Probanden vorher nie zu tun gehabt hatten, konnten sie sinnvoll übersetzen, indem sie ihre Kenntnisse aus anderen Sprachen im Rahmen von Inferenzstrategien einsetzten – vorausgesetzt natürlich, es gab typologische Verwandtschaften zwischen der Testsprache und den jeweils individuell beherrschten Sprachen (für Beispiele siehe u.a. MÜLLER-LANCÉ 2006a: 294ff.).

Multilingualer
Wortschatz

So wie der multilinguale Wortschatz zur Entschlüsselung unbekannter Formen beitragen kann, so kann er auch dabei helfen, neu zu erlernenden Wortschatz leichter zu memorieren. Je mehr Wörter bereits im Mentalen Lexikon abgelegt sind, desto leichter ist es, neuen Wortschatz mit diesen zu verknüpfen. Das mehrsprachige Mentale Lexikon ist also nicht wie ein Speicher zu verstehen, der irgendwann voll ist, sondern eher wie eine unendliche Kletterwand, in der jedes vorhandene oder zusätzliche Wort als Griff zum Vorankommen dient.

In der Nutzung dieser Klettergriffe zeigten sich jedoch große interindividuelle Unterschiede: Obgleich alle 21 Teilnehmer/innen an den oben beschriebenen Tests in etwa vergleichbare Fremdsprachenkompetenzen hatten (häufigste Kompetenzabstufung: Deutsch → Englisch → Französisch → Spanisch → Latein), schöpften einige nicht das gesamte Spektrum ihrer Fremdsprachen für Assoziationen und Inferenzstrategien aus: Zwei Probandinnen nutzten im Rahmen der Tests nur eine einzige Fremdsprache, verhielten sich also wie Bilinguale (ich nenne sie deshalb „Bilinguoid“), zwei andere Probandinnen beschränkten sich auf ihre Muttersprache, verhielten sich also wie Monolinguale („Monolinguido“). Dies kann mit dem Temperament der Probanden zusammenhängen (Vermeidung von Risiko), aber auch mit der Aktivierung und der Art des Erwerbs der jeweiligen

Fremdsprachen. Wer nie geübt hat, zwischen den Sprachen hin- und herzuspringen, bei dem werden sich die interlingualen Verbindungen auch nicht entsprechend bahnen (MÜLLER-LANCÉ 2006a: 458f.).

2.4 Vernetzung des Lateinischen mit modernen Fremdsprachen im Unterricht

2.4.1 Sonderstellung des Lateinischen aus der Tertiärsprachenperspektive

In meinen Untersuchungen wurde das Lateinische signifikant weniger für Assoziationen und Erschließungsstrategien fremdsprachlichen Wortschatzes genutzt als das Deutsche oder die übrigen Fremdsprachen der Probanden. Dies liegt aber nicht am Lateinischen selbst oder daran, dass es nicht zu den „lebenden“ Fremdsprachen zählt, sondern an der Art seiner Vermittlung. Nur Wortschatz, der auch aktiv beherrscht wird, steht als Assoziations- oder Inferenzbasis zur Verfügung. So haben zwei meiner Probandinnen sogar ausgesprochen häufig über das Lateinische assoziiert und inferiert: Die eine war Lateinstudentin, die andere hatte am Gymnasium mit Latein als erster Fremdsprache (L1) begonnen, das Lateinlernen aber nach dem Großen Lateinum wieder eingestellt. Letztere bezeichnete mittlerweile Latein als ihre mit Abstand schlechteste Fremdsprache, hatte aber eben doch, genauso wie die Lateinstudentin, einiges an aktivem Lateinwortschatz parat (MÜLLER-LANCÉ 2006a: 405ff.). Denn traditionellerweise wird in Deutschland, wenn überhaupt, dann nur im L1-Lehrgang und im Studium der Klassischen Philologie systematisch vom Deutschen ins Lateinische übersetzt, entsprechende Wortschatzübungen inklusive.

2.4.2 Vernetzung von Englisch und Latein im Unterricht

Angesichts der in 3.1 geschilderten *Win-win*-Situation, die sich aus einer Vernetzung des Englisch- und Lateinunterrichts ergibt, wie sie seit 1997 im Biberacher Modell (Baden-Württemberg, vgl. FALK 2002) und seit 2002 im Projekt Latein plus (Rheinland-Pfalz, vgl. DOFF & LENZ 2011) praktiziert wird, fragt sich der Außenstehende, warum man nicht früher auf die Idee einer Kooperation gekommen ist. Vermutlich sind die folgenden beiden Faktorenkomplexe für diese Unterlassungssünde verantwortlich:

1. Dadurch, dass die Studienfachkombination Englisch/Latein eher selten ist, fehlt Englischlehrkräften häufig die Lateinkompetenz. Umgekehrt fehlt vielen Lateinlehrkräften dadurch, dass sich die Klas-

Lateinkompetenz und Englischlehrkräfte

sische Philologie in Deutschland traditionell als reine Literaturwissenschaft versteht, die linguistische Kompetenz, um systematisch sprachübergreifende Vergleiche anzustellen. Was die Linguistik angeht, so dominiert im Anglistikstudium nach wie vor die Generative Grammatik, die mit ihrem extrem hohen Abstraktionsgrad erfahrungsgemäß für die Schule kaum nutzbar ist. Auch für Englischlehrkräfte ist es also schwierig, die hochschulseitig erworbenen Linguistikkenntnisse im Sinne eines Sprachvergleichs im gymnasialen Unterricht anzuwenden.

Kommunikations- vs. Bildungssprache

2. Im deutschen Schulwesen sind Englisch und Latein (wenn man von Altgriechisch einmal absieht) in dreifacher Hinsicht die größtmöglichen Kontrastsprachen: Typologisch ist das Englische durch starken Flexionsabbau gekennzeichnet, während das Lateinische ein sehr komplexes Flexionssystem bewahrt hat. Pragmatisch steht eine omnipräsente Kommunikationssprache einer „toten“ Bildungssprache gegenüber. Methodisch-didaktisch prallt die sog. Direkte Methode auf eine stark der Grammatik-Übersetzungsmethode verpflichtete Tradition, die sich v.a. durch Sprachreflexion auszeichnet.

So ist es nur symptomatisch, dass die erste Initiative zur Verknüpfung der beiden Schulfächer nicht etwa auf inhaltlichen, sondern auf fachpolitischen Motiven beruhte: Das Biberacher Modell entstand als Rettungsmodell für den frühbeginnenden Lateinunterricht, in dessen Zentrum die Studententafeln standen (FALK 2002: 20ff.). Für die Zukunft gilt es nun, auch die Lehr- und Lerninhalte stärker zu vernetzen. Vorschläge hierzu liegen aus dem Latein-plus-Kontext bereits vor (Doff & Lenz 2011).

Aus der romanistischen Außenperspektive werden nachfolgend einige Anregungen für den Rahmen dieser Vernetzung gegeben:

Englisch und weitere Sprachen

Englisch ist in Mitteleuropa keine Fremdsprache mehr, sondern längst eine Zweitsprache – in manchen Kontexten von Wirtschaft und Wissenschaft haben wir bereits eine Diglossie-Situation mit Englisch für die offiziellen Anlässe und der jeweiligen Landessprache für die informelle Kommunikation. Es ist daher nicht mehr Hauptaufgabe des Englischunterrichts, maximalen sprachlichen Input und Output zu garantieren. Den können die Schüler/innen auch außerhalb des Unterrichts bekommen. Es gäbe daher Raum, den Englischunterricht im Curriculum einmal zu unterbrechen und so Platz für weitere Sprachen zu schaffen. Während der eigentliche Englischunterricht ausgesetzt wird, bestünde die Möglichkeit, die Englischkompetenz parallel in einer ungesteuerten bzw. immersiven Erwerbssituation zu

verbessern, also z.B. im bilingualen Sachfachunterricht. Wie ein solches Sprachencurriculum mit jeweiligem Wechsel von gesteuerten und ungesteuerten Erverbsphasen aussehen könnte, hat kürzlich BRITTA HUFFEISEN entworfen (HUFFEISEN 2011: 272).

Um im Englischunterricht auf die nachfolgenden Fremdsprachen vorzubereiten, muss in die Englischdidaktik auch Sprachreflexion eingebaut werden (vgl. DOFF & KIPF 2007: 257), d.h., es muss ein multilinguales metasprachliches Bewusstsein als Grundlage für individuelle Mehrsprachigkeit gefördert werden. Englisch hat hier durch seine unbestrittene Dominanz eine große Verantwortung den anderen Sprachen gegenüber (DOFF & LENZ 2011: 144) und darf nicht zum *language killer* werden. Dies gilt umso mehr, wenn mit der Kombination Englisch + Latein schon das Fremdsprachenkontingent vieler Kinder ausgeschöpft ist. Gerade deshalb muss auch der Deutschunterricht mitziehen – die Deutsch-Fachdidaktik denkt in diesem Punkt bereits um (vgl. OOMEN-WELKE 2011). Beginnen könnte eine solche Reflexion bereits in der Grundschule, denn nach WILGERMEIN (1991: 52ff., 94ff.) und NITSCH (2007: 62ff.) setzt in diesem Alter die Entwicklung eines allgemeinen metasprachlichen Bewusstseins ein. Hierzu gehört natürlich auch die Ausbildung einer entsprechenden *teacher language awareness* (DOFF & LENZ 2011: 153, vgl. SASS in diesem Band).

Englisch-
unterricht
und Sprach-
reflexion

Gleichzeitig muss der Englischunterricht als Ziel die (*Near-*) *Native speaker*-Kompetenz aufgeben (die auf bilinguoiden Sprecher abzielt, s.o.) und zu einer realistischen *Interlanguage*-Kompetenz übergehen – aufgeklärte Englischdidaktiker fordern dies bereits (DOFF & LENZ 2011: 143). Denn selbst wenn wir 20 Jahre lang Englisch in der Schule lernten, würden wir dennoch das Englisch, das wir für den Beruf brauchen, erst *on the job* lernen.

Ziel des schulischen Fremdsprachencurriculums sollte ein multilingualer Lerner sein, der sich auch wie ein solcher verhält, und nicht etwa so wie die bilinguoiden oder monolinguoiden Probanden meiner Stichprobe (s.o.). Konkrete Anregungen für den entsprechenden Unterricht gibt es hierzu aus dem Frankfurter EuroCom-Projekt (z.B. KLEIN & STEGMANN 2000), aus der Eurom4- bzw. Eurom5-Gruppe (z.B. BLANCHE-BENVENISTE & VALLI 1997; BONVINO ET AL. 2011) oder aus der von FRANZ-JOSEPH MEISSNER geprägten Rezeptiven Mehrsprachigkeitsdidaktik (z.B. MEISSNER & REINFRIED 1998). Dabei sollten die Strukturen der verschiedenen Sprachen lehrerseitig vor allem dann aufeinander bezogen werden, wenn große Ähnlich-

Multilinguale
Lerner

keiten oder aber starke Kontraste vorliegen (THIES 2002: 8). Beim Sprachenpaar Englisch/Latein wird Letzteres häufiger der Fall sein – hier muss also jeweils aus der einen Sprache das ergänzt werden, was der anderen „fehlt“.

Wortschatz

Ein konkretes Problem stellt sich dabei im Wortschatzbereich, der im Allgemeinen besonders fruchtbar für den Sprachvergleich ist. Ausgerechnet im Englischen ist der hochfrequente Wortschatz, der typischerweise Inhalt des Anfängerunterrichts ist, dominant germanischen Ursprungs und wird dadurch vom Lateinunterricht nicht unbedingt gestützt (DOFF & KIPF 2007: 263f.). Die Wortschatzprogression der beiden Curricula muss also besser aufeinander abgestimmt werden und darf nicht mehr ausschließlich von Frequenzkriterien bestimmt sein. Ebenso wichtig sollte das Kriterium sein, welcher Wortschatz im Hinblick auf Inferenzstrategien, Wortbildungsprozesse und generelle Produktivität das höchste Potenzial aufweist.

Latein und
Mehrsprachig-
keit

Bisher lag der Fokus meiner Anregungen stärker auf dem Englischunterricht. Aber auch im Lateinunterricht ist Umdenken angesagt. Dies ist vielleicht noch schwieriger zu erreichen, da sich der Lateinunterricht in seinem ständigen Zwang zur Selbstlegitimation in einem Dilemma befindet (MÜLLER-LANCÉ 2006a: 468). Er pendelt nämlich zwischen zwei Polen: Auf der einen Seite steht die Text-/Inhaltsorientierung. Sie macht den Lateinunterricht bei Schüler/innen beliebt, aber in gewisser Weise auch beliebig. Denn die hier vermittelten Aspekte antiker Kultur könnte man auch im Rahmen zusätzlicher Stunden in Geschichte, Philosophie oder Deutsch unterbringen. Zur Vernetzung mit anderen Fremdsprachen trägt diese Ausrichtung des Lateins nicht bei. Im Gegenteil: Dadurch, dass das Fach Latein den Schüler(inne)n die Möglichkeit gibt, eine weitere moderne Fremdsprache neben Englisch zu umgehen, ist er so geradezu ein Hindernis für europäische Mehrsprachigkeit und fördert die Monopolstellung des Englischen (vgl. KIPF 2006: 227).

Die andere Ausrichtung des Lateinunterrichts zielt auf Sprach- und Grammatikorientierung. Diese ist zwar hilfreich für das Erlernen weiterer Fremdsprachen, aber unattraktiv für viele der betroffenen Lerner/innen, und zwar gerade für solche, die Latein wählen, um moderne Fremdsprachen zu vermeiden. Auch Versuche in den 1970er Jahren, diese Seite des Lateinunterrichts mit dependenz- oder transformationsgrammatischen Methoden zum Linguistik-Propädeutikum zu erheben, haben sich als wenig fruchtbar und denkbar unattraktiv erwiesen (KIPF 2008: 186).

Es muss also ein Weg für eine fremdsprachliche Orientierung gefunden werden, die auch am Übersetzen als Übung festhält (vgl. KIPP 2008: 184f.). Nur so sichert der Lateinunterricht sein Alleinstellungsmerkmal. Er darf aber trotzdem materiell attraktiver werden, z.B. durch Einbeziehung von bilingualen Textausgaben und Paralleltextrn, im Übrigen auch aus anderen Sprachen, nicht nur aus dem Deutschen. Daneben muss ein Minimum an hochfrequentem und in anderen Sprachen fortgesetztem Wortschatz auch aktiv gelernt werden, damit es für Transferprozesse zur Verfügung steht. Als Ziel wäre hier ebenfalls der Aufbau eines metasprachlichen Bewusstseins anzusehen, zu dem beispielsweise die Behandlung eines Satzmodells gehört. Gerade die in solchen Modellen vollzogene Trennung von Wortklassen und syntaktischen Funktionen war bisher geradezu ein Sondergut des Lateinunterrichts (MÜLLER-LANCIÉ 2001b) und muss nun auch in den Unterricht der anderen Fremdsprachen exportiert werden.

Da man im Lateinunterricht weder das Problem einer möglichen Sprachenvermischung hat (diese tritt als Problem nur in der fremdsprachlichen Produktion auf), noch das Ziel maximaler Kommunikationskompetenz anstrebt, könnte der Lateinunterricht zum Hort des Sprachvergleichs an Schulen werden (vgl. MÜLLER-LANCIÉ 2001a, 2004 und 2006a: 469). Dabei kann dieser sich auf die rezeptiven Kompetenzen und die schriftlichen Texte beschränken.

Ein solcher Sprachvergleich bietet sich zunächst ohnehin auf der Ebene der Graphie an: Viele für den Lerner rätselhafte Phänomene der englischen Orthographie lassen sich ja nur auf Basis der lateinischen Graphie erklären, was im Übrigen auch für die ähnlich kryptische französische Orthographie gilt. Während die Lerner vom Deutschen und Lateinischen her eine phonographische, d.h. nahe an der phonetischen Oberfläche orientierte Graphie gewohnt sind, müssen sie sich in Englisch und Französisch auf eine stark etymologisierende Graphie einstellen, die viel mehr mit der lateinischen Schreibung zusammenhängt als mit der phonetischen Realisierung in den jeweiligen modernen Fremdsprachen: vgl. z.B. die englische und französische Schreibung <nation> für die Lautungen engl. [ˈneɪʃən] und frz. [naʃjɔ̃] mit den einander deutlich ähnlicheren phonetischen und graphischen Kodierungen der Lexeme lat. *natio* und dt. *Nation*. Gerade in der Rezeptiven Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. MEISSNER & REINFRIED 1998), die den Lerner im Anfangsstadium gerne mit authentischen Texten in schriftlicher Form konfrontiert, sind solche interlingualen Lesehilfen von fundamentaler Bedeutung. Überdies ist bei

Übersetzung
als Alleinstellungsmerkmal

Sprachvergleich

einem rezeptiv orientierten und graphiebasierten Sprachvergleich die Gefahr einer Überforderung der Lehrkräfte geringer, als dies bei der Produktion unterschiedlicher Fremdsprachen der Fall wäre.

Varietäten des
Lateinischen

Ein solcher Sprachvergleich kann natürlich auch Varietäten des Lateins betreffen: So könnte man deutlich machen, dass z.B. bestimmte Phänomene des sog. Vulgärlateins sich durch unvollständigen Zweitspracherwerb erklären lassen, also im Sinne einer *interlanguage* (vgl. MÜLLER-LANÇÉ 2006b: 62, 2008) – schließlich hat ja ein Großteil der Bewohner des Imperium Romanum das Lateinische ungesteuert als Zweitsprache erworben. So finden sich z.B. typische Vereinfachungserscheinungen in Deklination, Genus und Konjugation, die von den romanischen Sprachen fortgesetzt werden:

- klass.lat. MATERIES > vulg.lat. MATERIA (vgl. span. *la madera*, it. *la materia*) ⇒ Bevorzugung der regelmäßigeren und damit leichter memorierbaren a-Deklination gegenüber der e-Deklination.
- klass.lat. VINUM > vulg.lat. VINUS (vgl. frz. *le vin*, span. *el vino*, it. *il vino*) ⇒ Wegfall des Neutrums und (hier) Ersetzung durch das Maskulinum.
- klass.lat. ESSE > vulg.lat. ESSERE (vgl. span. *ser*, it. *essere*, frz. *être*) ⇒ Reduktion des extrem unregelmäßigen Formenspektrums und Angleichung an das regelmäßige Formenparadigma der konsonantischen Konjugation.

Diese Vereinfachungen betreffen zwar primär die romanischen Sprachen, können aber auch für Bewusstmachungen bezüglich des Englischen herangezogen werden. So kann z.B. der Deklinationswechsel und der Verlust des Neutrums im Vulgärlatein als Parallele dafür angeführt werden, dass es auch im Englischen einmal unterschiedliche Genera und Kasusformen gegeben hat. Die vulgärlateinische Markierung von ESSE mit dem üblichen Infinitivmarker -RE zeigt das Bedürfnis, genau wie im Englischen alle Infinitive mit demselben Marker zu versehen – entsprechend dem *to* vor jedem englischen Infinitiv (vgl. *to do*). Die Schüler/innen lernen auf diese Weise, dass auch die vermeintlichen Kontrastsprachen Englisch und Latein Gesetzmäßigkeiten unterworfen sind, wie sie für alle Sprachen dieser Welt gelten.

2.5 Fazit

Der Beitrag war lang, das Fazit wird kurz: Es ist an der Zeit, in der Fremdsprachendidaktik die zur Sprachenvernetzung bestehenden Ängste beiseitezuschieben, die auf inzwischen überholten Erkenntnissen des 19. und 20. Jahrhunderts beruhen. Lerner werden aus neurobiologischen und kognitiven Gründen ohnehin immer bestrebt sein, ihre Kenntnisse unterschiedlicher Sprachen aufeinander zu beziehen – Lehrende sollten nicht versuchen, das zu verhindern. Nicht trotz, sondern wegen ihrer vielfachen Komplementarität bieten die Schulsprachen Englisch und Latein ideale Möglichkeiten für eine solche Vernetzung.

Sabine Doff/Stefan Kipf (Hg.)

English meets Latin

Unterricht entwickeln –
Schulfremdsprachen vernetzen

C.C.Buchner

Inhalt

- 1 *Contraria attract – Opposites se attrahunt*: Zur Vernetzung
der Schulfremdsprachen Englisch und Latein
Sabine Doff, Stefan Kipf 5
- 2 Sprachenvernetzung in Kopf und Unterricht
Johannes Müller-Lancé 13
- 3 *Sociolinguistics@school* – Verknüpfungsmöglichkeiten Eng-
lisch-Latein aus soziolinguistischer Perspektive
Antje Wilton 32
- 4 Die systematische Interaktion von Englisch- und Latein-
unterricht aus der Sicht des Englischen
Friedrich Ungerer 50
- 5 »Über den Tellerrand gucken«: Das Modell Latein plus aus
der Perspektive von Lehrkräften
Annina Sass 69
- 6 Überprüfung des Textverständnisses in Latein und Englisch.
Fächerübergreifende Testverfahren und ihre Auswirkung auf
die Texterschließungsmethodik des Lateinunterrichts
Anna Pinter, Simon M. Zuenelli 87
- 7 Wenn Caesar auf Shakespeare trafe: Eine Bestandsaufnahme
des Literaturunterrichts der gymnasialen Oberstufe in Eng-
lisch und Latein
Kerstin Ludwig 99
- 8 *English meets Latin* – und darüber hinaus? Überlegungen
zur Sprachenfolge Englisch – Latein und ihrem Potenzial
für das Erlernen einer romanischen Sprache
Frank Schöpp 115
- 9 Zur Realisierung eines sprachenübergreifenden Schul-
versuchs: Das Projekt Latein plus in Rheinland-Pfalz
Projektgruppe Latein plus/Tamara Choitz, Klaus
Sundermann. 134

10	<i>Latin meets English!</i> : Englische Unterrichtseinstiege für den lateinischen Grammatikunterricht	
	Joanna Siemer	144
11	Vernetzung alter und neuer Schulfremdsprachen: Materialien aus der Praxis des altsprachlichen Unterrichts	
	Michael Mader	157
12	Das bilinguale Unterrichtsmodul <i>Classical Civilization</i> am Goethe-Gymnasium Berlin-Wilmersdorf	
	Peter Danz	165
13	Englisch und Latein als <i>linguae francae</i> : Eine Unterrichtseinheit zum Thema »Verkehrssprachen damals und heute«	
	Jasmin Kaliner	177
14	Bibliographie	193