

Sprachenvernetzung: Neuronale, kognitive und didaktische Implikationen für das Projekt "Latein plus"

Johannes Müller-Lancé (Mannheim)

1. Einleitung: Die Perspektive eines Fachfremden¹

Es ist zu vermuten, dass das Sprachen vernetzende Schulprojekt "Latein plus", das in Rheinland-Pfalz den parallelen und aufeinander bezogenen Unterricht von Latein (5 Wochenstunden) und Englisch (3 Wochenstunden) ab Klasse 5 vorsieht, sowohl in Kreisen der Klassischen wie auch der Anglistischen Philologie gewisse Widerstände zu überwinden hat. Aus Sicht der Romanischen Philologie jedoch, der disziplinarischen Heimat des Verfassers der vorliegenden Zeilen, gehört dieses Projekt (ebenso wie das baden-württembergische "Biberacher Modell") zu den Ideen, bei denen man sich fragt, warum niemand schon früher darauf gekommen ist.

Die besondere Affinität der Romanisten zur Sprachenvernetzung hat ganz pragmatische Gründe: Wir stehen gewissermaßen am Ende der schulischen bzw. universitären Nahrungskette, allerdings ohne die Vorgänger aufzufressen. Romanisten treten ja zumeist erst dann mit Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden in Kontakt, wenn diese zuvor Englisch oder Latein – oder in besonders glücklichen Fällen Englisch und Latein – gelernt haben. Pessimisten würden formulieren, dass wir von den Schülergehirnen (und Lehrdeputaten) nur das bekommen, was Englisch- und Lateinlehrkräfte übrig gelassen haben. Optimisten wie ich würden hingegen sagen, dass wir auf den Fundamenten aufbauen können, die diese Kolleginnen und Kollegen gelegt haben.

Für uns Romanisten ist also Sprachenvernetzung der Normalfall, auch wenn das im Unterricht und in den entsprechenden Lehrwerken unserer romanischen Sprachen leider nicht immer entsprechend berücksichtigt wird. Gerade an den Universitäten sind wir jedoch förmlich dazu gezwungen, die Synergie-Effekte

¹ Dieser Beitrag wurde bereits veröffentlicht in Sundermann, Klaus. ed. 2013. *Handreichungen zum Schulprojekt „Latein Plus“*, Band 3: *Didaktische Ansätze*, Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, 62-84. Darüber hinaus weist er inhaltliche Überlappungen mit Müller-Lancé (2013) auf.

zu nutzen, die aus der strukturellen Ähnlichkeit der romanischen Sprachen resultieren. Professionelle Romanisten müssen hier mindestens zwei bis drei romanische Sprachen aktiv abdecken, das Lateinische am besten noch mit dazu, und ohne Englisch geht sowieso nichts. In weiteren romanischen Sprachen werden von uns rezeptive Kompetenzen erwartet. Wir sind also sprachliche Multitasker, auf die Kompetenz in den einzelnen Sprachen bezogen aber auch in gewissem Sinne Minimalisten, denn unsere Arbeitstage sind nicht länger als die unserer germanistischen und anglistischen Kolleginnen und Kollegen, die nur eine einzige Sprache zum Gegenstand haben.

Der internationale linguistische Forschungsdiskurs wird jedoch von Ländern dominiert, wo Englisch entweder Muttersprache oder zumindest erste Fremdsprache ist. Von daher hat es lange gedauert, bis Sprachenvernetzung in den Fokus der Betrachtungen gerückt ist. Bis heute wird in den meisten neurologischen und linguistischen Untersuchungen so getan, als sei der Mensch mehrheitlich einsprachig, obwohl dies nachgewiesenermaßen falsch ist.²

Stellen wir uns nur einmal vor, dass das Englische gerade wegen seiner Dominanz überall auf der Welt immer erst als letzte schulische Fremdsprache unterrichtet werden dürfte, z.B. um die "kleineren" Sprachen zu schützen – Sprachenvernetzung wäre dann sicherlich seit vielen Jahrzehnten das Standardthema der Fremdsprachendidaktik, und die Direkte Methode hätte es im Englischunterricht vielleicht nie gegeben.

So aber waren es eher äußere Zwänge, die die Sprachenvernetzung ins Blickfeld von linguistischer Forschung und Didaktik gerückt haben: Die EU-Kommission hat die Beherrschung zweier Fremdsprachen europaweit zum Ziel gesetzt, der Europäische Referenzrahmen für Sprachen hat Teilfertigkeiten und Lernstrategien ins Zentrum der Betrachtung gerückt, und in Deutschland wurde die Gymnasialzeit um ein Jahr verkürzt. Die dadurch verkürzten Fremdsprachencurricula legen es nahe, das immer schon vorhandene Synergie-Potenzial nun endlich systematisch über die Fächergrenzen hinweg zu nutzen. Und ganz nebenbei ergibt sich aus der Vernetzung mit dem Englischen eine zusätzliche

² So ist z.B. nach Auskunft des Eurobarometers 2005 über die Hälfte der Europäer mehrsprachig (EU-Kommission 2005, 3).

Legitimationsstrategie für das Fach Latein, das traditionell um seine Existenz im schulischen Fächerkanon kämpfen muss.

Entscheidend für die effektive Nutzung zwischensprachlicher Synergien ist jedoch das Wissen darüber, wie eigentlich Mehrsprachigkeit im menschlichen Gehirn und Geist organisiert ist. Entsprechend befasst sich das folgende Kapitel (2) mit allgemeinen Fragen der neuronalen und kognitiven Sprachvernetzung, wonach Kapitel 3 die Besonderheiten der Vernetzung sogenannter "Tertiärsprachen" fokussiert. Kapitel 4 thematisiert zum Abschluss Spezifika der unterrichtlichen Vernetzung von Latein mit modernen Fremdsprachen, insbesondere dem Englischen.

Der vorliegende Beitrag enthält keine fertigen Unterrichtskonzepte. Als Wissenschaftler möchte ich mir nicht anmaßen zu beurteilen, was in einer konkreten Lernergruppe möglich ist und was nicht. Ziel des Beitrags ist es vielmehr, durch Aufklärung über neuronale und kognitive Fakten Ängste vor der Sprachvernetzung abzubauen, auf deren Möglichkeiten hinzuweisen und nicht zuletzt den Vertretern von "Latein plus" Argumente an die Hand zu geben, um zögerliche Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern von den Vorteilen des vernetzten Englisch- und Lateinunterrichts zu überzeugen.

2. Neurophysiologische und kognitive Voraussetzungen der Sprachvernetzung

2.1 Vorbemerkungen

Untersucht man die Verarbeitung von Sprachen, so ist es wichtig, sauber zwischen Neurophysiologie, d.h. der Ebene des Gehirns (engl. *brain*; zuständige Fachdisziplin: Neurolinguistik), und Kognition, d.h. der Ebene des menschlichen Geistes (engl. *mind*; zuständig: Kognitive Linguistik), zu unterscheiden. Im vorliegenden Kapitel werden beide Ebenen thematisiert, in den Kapiteln 3 und 4 geht es nur noch um die kognitive Verarbeitung.

In der Neurolinguistik kann man seit einigen Jahrzehnten über das Elektroenzephalogramm (EEG) Hirnströme messen bzw. seit den 1990er Jahren über sog. bildgebende Verfahren mit Computertomografen (PET = Positronen-Emissions-Tomografie, MRT = Magnetresonanztomografie) aktuell aktivierte Areale im

Gehirn darstellen. Dabei ist aber die Darstellung recht grob (so z.B. bei PET als kleinste Einheit ein Volumenpixel = "Voxel" von ca. 5-8mm Seitenlänge, was in etwa einer großen Erbse entspricht; in der höher auflösenden und deshalb inzwischen bevorzugten MRT hat ein Voxel immer noch 2-4mm Seitenlänge). Auf der vermutlich wichtigeren Ebene, nämlich der Ebene der Nervenzellen (Neuronen) und Synapsen, bewegen wir uns jedoch im Micrometer-Bereich ($1\mu\text{m} = 1/1000\text{mm}$): Ein Axon kann von $1\mu\text{m}$ bis hin zu 1m lang sein, ein Zellkörper weist Durchmesser von $5-100\mu\text{m}$ auf. Diese Ebene ist deshalb computertomografisch nicht darstellbar, sondern nur über das Mikroskop, also nach einer Gewebe-Entnahme. Einzelne Nervenzellen während der sprachlichen Verarbeitung können wir derzeit noch nicht beobachten.

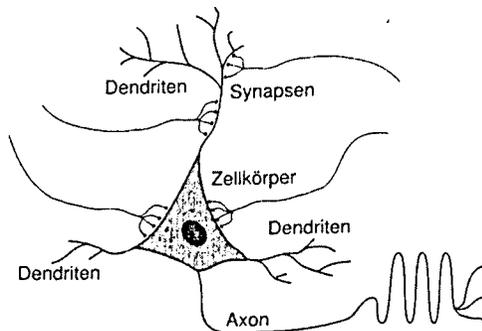


Abb. 1: Schematische Darstellung eines Neurons nach Spitzer (1996, 19)

Ein zweites Problem kommt hinzu: Bei allen genannten Methoden wird Stromfluss, Blutfluss oder Sauerstoffgehalt im Blut gemessen. Ob damit auch tatsächlich der (sprachliche) Informationsfluss zusammen hängt, ist nicht erwiesen.

Einschränkend ist weiterhin zu bemerken, dass das Gehirn niemals nur Sprache verarbeitet. Beim Artikulieren müssen z.B. zugleich die Artikulationsorgane gesteuert werden, also auch die entsprechenden Muskeln. Um diese Störquellen auszuschalten, werden die Probanden bei Untersuchung der Sprachverarbeitung im Computertomografen typischerweise zum sog. *silent speech* in einer bestimmten Sprache aufgefordert, d.h. sie sprechen nur in Gedanken (z.B. Frances-

chini 2002). Eine objektive Kontrolle ihrer gedachten "Äußerungen" ist also unmöglich. Und dennoch sind damit nicht alle Fremdfaktoren für Hirnaktivität ausgeschaltet: Sitzt oder steht der Proband beim Sprechen, dann muss gleichzeitig das Gleichgewicht gehalten werden, und selbst wenn der Patient liegt, bewegen sich unter Umständen die Augen parallel zur Sprachverarbeitung, so dass zugleich Augenmuskeln aktiviert und visuelle Reize verarbeitet werden.

Abschließend sind die interindividuellen Unterschiede in der Hirnstruktur beträchtlich; so gibt es z.B. bereits große Abweichungen bei Rechts- und Linkshändergehirnen. Dies wiegt umso schwerer, als bisher weltweit vergleichsweise wenig Gehirne untersucht wurden, weil dies doch ein recht kostspieliges Verfahren darstellt. Außerdem ist das menschliche Gehirn extrem flexibel: Bei Schädigungen eines Hirnteils können andere Hirnteile dessen Aufgaben übernehmen, was den Transfer der Untersuchungsergebnisse von einem Gehirn auf andere zusätzlich erschwert.

Insgesamt ist also bei allen Angaben zur Lokalisierung und Interpretation von Hirntätigkeiten äußerste Vorsicht geboten.

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. Jh. die Namen dieser beiden Entdecker tragen.

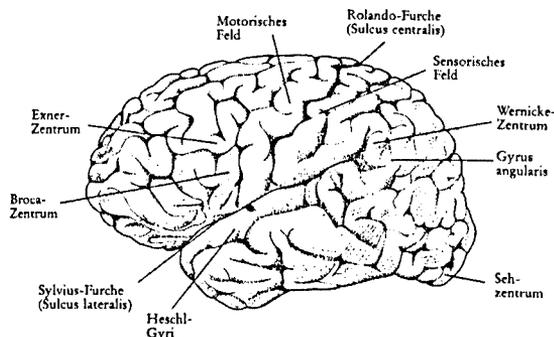


Abb.2: Schematische Darstellung des Gehirns nach Crystal (1995, 261)

Die modernen bildgebenden Verfahren haben die große Bedeutung des Broca-Zentrums (zuständig v.a. für die Sprachproduktion) und des Wernicke-Zentrums (Sprachrezeption) für die Sprachverarbeitung zwar bestätigt, aber zugleich deutlich gemacht, dass noch weitere, über beide Gehirnhälften verteilte Areale an der Sprachverarbeitung beteiligt sind: 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 (Franceschini 2002; Weskamp 2007, 51). Die rechte Gehirnhälfte liegt also keinesfalls brach, wie manche kommerzielle Sprachlehrmethoden uns weismachen wollen, die exklusiv für sich beanspruchen, gezielt auch die rechte Gehirnhälfte zu nutzen.

Zentral für das Verständnis von Sprachenverarbeitung und Sprachenlernen ist 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 miteinander verbundene Nervenzellen verteilt sind. Die folgende Abbildung aus Levelt & Roelofs & Meyer 1999 demonstriert dies am Beispiel von engl. *escorting* (unterschieden werden dabei die inhaltliche Ebene: *conceptual stratum*, die Ebene der grammatischen Informationen: *lemma stratum* und die formale Ebene: *form stratum* – bei letzterer Ebene werden metrische, grafische, phonologische und phonetische Informationen, zu denen z.B. die Silbenstruktur gehört, getrennt aufgeführt):

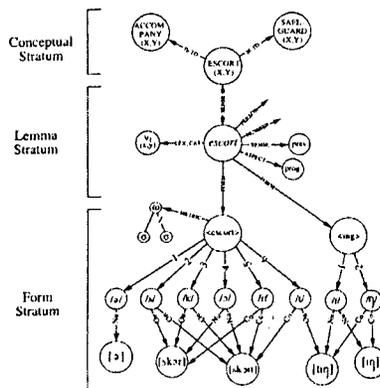


Abb.3: Ausschnitt eines Neuronalen Netzwerks (Levelt & Roelofs & Meyer 1999, 4)

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 Schwellwert. Typisch für das Abrufen ist dabei der Prozess der *spreading activation* (Aitchison 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 [ˈelər], 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.

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; Multhaup 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 miteinander verbunden waren; z.B., wenn eine weitere Bedeutung zu einem schon bekannten fremdsprachlichen Lexem hinzu gelernt wird.

Wichtig für Geschwindigkeit und Zuverlässigkeit dieser Verbindungen ist der sog. "Bahnungseffekt" (*Long Term Potentiation: LTP*): Wenn zwei Nervenzellen immer wieder zugleich gezündet werden, dann sinkt ihr Schwellwert, d.h. es kommt leichter bzw. schneller zu einer gemeinsamen Aktivierung (Hebbsches Gesetz), und 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 – ein starkes wenn auch triviales Argument für regelmäßige Vokabelwiederholung.

Das Einprägen und das Abrufen einer Erinnerung sind sehr unterschiedliche Prozesse, und entsprechendes gilt für Sprachproduktion und Rezeption. Nicht nur in der Fremdsprache sondern auch in der Muttersprache ist sprachliche Produktion häufig die anspruchsvollere Fertigkeit: Was man einmal gehört hat, kann man nicht automatisch sofort selbst produzieren. In den gängigen Sprachverarbeitungsmodellen der Kognitiven Linguistik werden daher für die sprachliche Produktion und Rezeption unterschiedliche Verarbeitungskomponenten angenommen: So unterscheidet beispielsweise Levelt (1993) zwischen einem *formulator* (Produktion: linke Hälfte des Modells) und einem *parser* (Rezeption: rechte Hälfte des Modells):

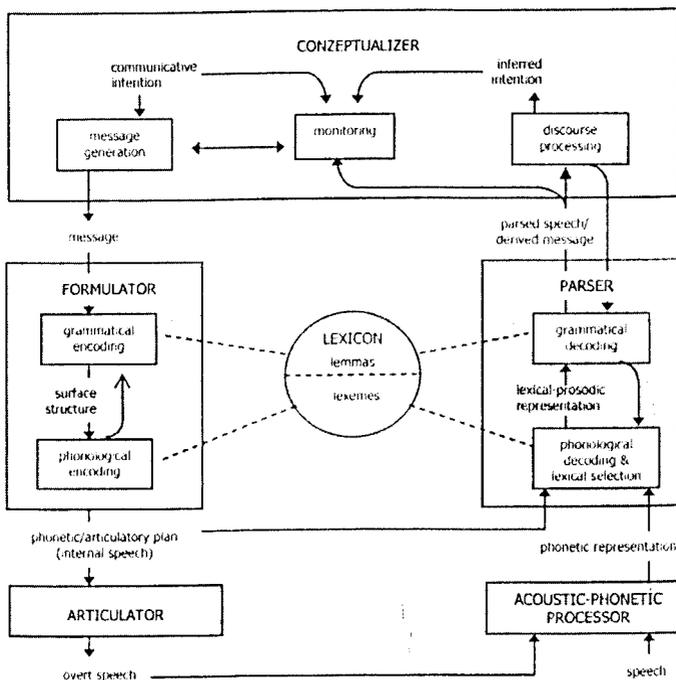


Abb.4: Modell der sprachlichen Produktion und Rezeption (Levelt 1993, 2)

Allen vergleichbaren Modellen zu eigen ist ein "Mentales Lexikon" als zentrales Modul jeglicher Sprachverarbeitung. Es wird in Produktion und Rezeption gleichermaßen genutzt und enthält die lexikalische und grammatische Information (bei Levelt: *lemmas*) 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 Verbum Kompositum), gesucht werden (zur Erläuterung des Levelt-Modells vgl. Ender 2007, 78). Dies ermöglicht dem Sprecher beispielsweise das gezielte Bilden von Alliterationen, das Reimen am Wortende oder das Ausfüllen von Lücken in der Wortmitte.

2.3 Mehrsprachige Verarbeitung

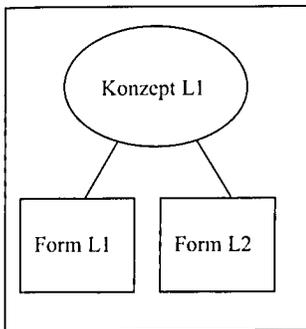
Bis in die 1980er Jahre herrschte in der Neurolinguistik die Vorstellung, dass unterschiedliche Sprachen in unterschiedlichen Hirnarealen verortet seien. Als Beleg hierfür wurden Fälle von Aphasikern angesehen, bei denen durch Schlaganfälle nur die Verarbeitung einer von mehreren Sprachen beeinträchtigt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

Entsprechend wurde damals 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 im mentalen Lexikon inhaltliche Elemente (*concepts*) und formale Elemente (*forms*) für jede Sprache getrennt vor, so dass es dem zweisprachigen Individuum möglich wäre, in einer einzigen Sprache zu denken, ohne die andere Sprache zu tangieren (ein koordinierter russisch-amerikanischer Bilingualer würde demnach beim Konzept 'Buch' im Russischen eher an einen Autoren wie Tolstoj denken, im Englischen eher an Hemingway). Beim kombinierten Bilingualismus hingegen würden sich beide Sprachen die Konzepte teilen, so dass 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, so dass bei jeder Äußerung in der L2 zunächst eine

Urfassung in der L1 erstellt werden müsste, die dann in die L2 übersetzt würde (ein Beleg wäre z.B. das vom ehemaligen Bayern-Trainer Louis van Gaal kreierte **Feierbiest*, eine Lehnübersetzung von *feestbeest* aus seiner niederländischen L1 in die deutsche L2).

Ervin & Osgood (1954) systematisierten Weinreichs 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 personenbezogen) in der Erwerbsphase. Diese Hypothese diene als wissenschaftliche Basis für Fremdsprachenlehrrmethoden, die bei der Unterrichtssprache auf strenge Einsprachigkeit setzten, um Lernern die Fähigkeit zu vermitteln, sogar in der Zielsprache zu denken. Besonders stark wirken die Thesen bis heute in der Fremdsprachendidaktik des Englischen nach.

kombinierter Bilingualer: 1 Speicher



koordinierter Bilingualer: 2 Speicher

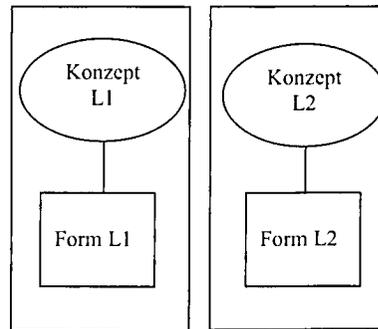


Abb.5: Kombiniertes und koordiniertes Bilingualismus (eigene Darstellung)

In der Psycholinguistik bzw. Kognitiven Linguistik hält man Weinreichs Unterscheidung jedoch heute kaum noch aufrecht (vgl. bereits Albert 1998, 97; de Groot 1993; Grosjean 1982, 240ff; Kroll 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 belegen,

dass auch vermeintlich koordinierte Bilinguale zwischen ihren Sprachen hin und her springen, was eher für einen gemeinsamen Speicher spricht (hierzu Müller-Lancé 2006, 88ff & 355ff). Heute geht man davon aus, dass je nach Lernerbiografie 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*, also Markierungen (z.B. "L1", "L2"), 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 2006, 89).

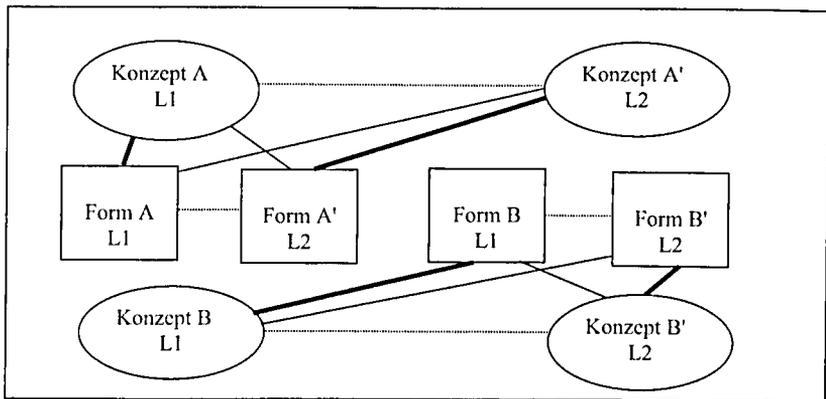


Abb.6: Subset Hypothesis nach Paradis incl. Markierungen nach Green (eigene Darstellung)

Die genannten interlingualen Verknüpfungen auf der Wortschatzebene (also solche, die Elemente der L1 mit Elementen der L2 verbinden) können dabei sowohl phonetisch-phonologisch, grafisch als auch semantisch basiert sein.

Auf der semantischen Ebene ist eine weitere Differenzierung nötig, die ebenfalls gegen nach Sprachen getrennte Speicher spricht: Neben den oben dargestellten einzelsprachlichen Konzepten von L1 und L2 müssen zusätzlich über-einzelsprachliche Konzepte unterschieden werden (Blank 2001, 9). 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'.

Der folgende 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. Bei den Formen wird zwischen der phonetischen und grafischen Ebene differenziert, denn es gibt interlinguale Wortentsprechungen, die sich grafisch deutlich stärker ähneln als lautlich (vgl. dt. *Nation* vs. frz. *nation* vs. engl. *nation* vs. lat. *natio[nem]*). 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:

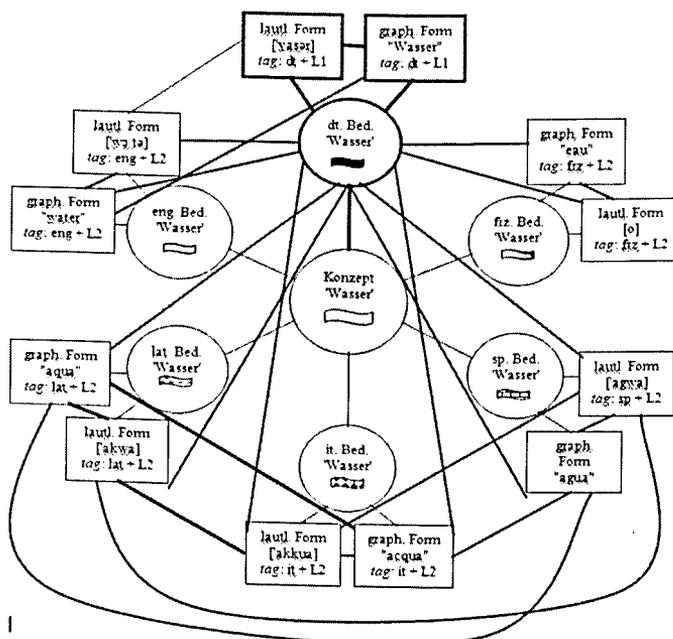


Abb.7: Modell der Vernetzung multilingualen Wortschatzes (Müller-Lancé 2006, 444)

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 geworden ist. In der Praxis treten überwiegend Mischformen auf, denn fast jeder schulische Fremdsprachenlerner wird im Rahmen seines Lehrprogramms 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 einem bilingualen Sachfachunterricht, in dem streng genommen nur das Sachfach "gesteuert" vermittelt wird, die Sprache hingegen ungesteuert (vgl. Doff 2010). Das zu Hochzeiten der Grammatik-Übersetzungs-Methode beobachtete

Phänomen, dass gesteuerte Lerner ihren Wortschatz vor allem in Vokabelgleichungen, also als Übersetzungsäquivalente abspeichern, während ungesteuerte Erwerber eher einsprachige Syntagmen abspeichern, gilt heute also durch den fremdsprachendidaktischen Fortschritt nur noch sehr bedingt.

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 Bewusstseitsgrad verloren gehen würde (Paradis 2004, 41). Ein ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht muss also konsequent die bewusste und die unbewusste Sprachverarbeitung fördern.

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 Magnetresonanztomografen haben gezeigt, dass eine einzelne Sprache an völlig unterschiedlichen Orten des Gehirns verarbeitet werden kann, während umgekehrt unterschiedliche Sprachen an 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 an denselben Hirnarealen verarbeitet werden. Spät, also nach der Pubertät, gelernte Fremdsprachen hingegen benötigen bei der Verarbeitung generell mehr Hirnsubstrat als früh gelernte Sprachen; die Areale ihrer Verarbeitung sind also weiter verteilt (Franceschini 2002).

Wir können zusammenfassend im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht festhalten, dass verschiedene Sprachen weder in unterschiedlichen Hirnarealen noch in getrennten Speichern verarbeitet werden, und dass die entsprechenden neuronalen Netzwerke über *spreading activation* in alle möglichen, auch inter-

lingualen 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, grafisch, lexikalisch, semantisch, morphosyntaktisch, pragmatisch) offensiv zu begegnen und sie zur vergleichenden Bewusstmachung von Phänomenen zu nutzen.

3. Aspekte des Erwerbs und der Anwendung von Tertiärsprachen

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 (und im vorliegenden Beitrag angewandte) 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, so dass eine weitere terminologische Differenzierung sich erübrigt. Sowohl die dritte als auch die achte Sprache eines Individuums wird daher als "Tertiärsprache" (L3) und ihr Erwerb als "Tertiär-" oder "Drittpracherwerb" bezeichnet.

Britta Hufeisen hat in mehreren Publikationen (1998, 2000, 2003) genau differenziert, welche Faktoren den Erst-, Zweit- und Drittpracherwerb unterscheiden:

Der Erstspracherwerb basiert auf der jedem gesunden Kind angeborenen Spracherwerbsfähigkeit in Kombination mit einem ausreichenden sprachlichen Input. Ist beides gewährleistet, dann wird jedes Kind seine erste Sprache (die nicht die seiner Mutter sein muss) perfekt lernen. Für das Kind ist dies jedoch

kein Sprachenlernen im engeren Sinne, sondern ein Begreifen und Kategorisieren der außersprachlichen Wirklichkeit. Das Kind lernt nicht nach dem Muster "auf deutsch heißt dieses Tier *Hund*", sondern es lernt "das ist ein Hund".

Auf den L2-Erwerb wirken zusätzlich die Faktoren L1 (bei interlingualen Transfers bzw. Interferenzen), allgemeine Lernerfahrungen und -strategien, Motivation und Fremdsprachenbegabung ein. Hier erfährt sich der Lerner selbst erstmals bewusst als Sprachenlerner, der u.U. auch mit Versagensängsten konfrontiert ist. Er merkt, was ihm gut liegt, was schlecht, und er erhält einen groben Eindruck davon, was alles zu einer Sprache gehören kann (z.B. Kategorien wie Genus und Kasus).

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)³ und schließlich ein metasprachliches Bewusstsein, das z.B. die Kenntnis grammatischer Kategorien und ihrer Terminologie mit einschließt und im Zuge des L2-Erwerbs ausgebildet wurde.

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 Deutschland für die große Mehrheit der Kinder obligatorisch das Englische.⁴ Der Englisch-Unterricht ist also dafür verantwortlich, welche Lernerfahrungen und Strategien ausgebildet werden und wie komplex das metasprachliche Bewusstsein ausfällt. Den Englischlehrkräften kommt damit eine enorme Verantwortung für die weitere Fremdsprachenbiografie ihrer Schülerinnen und Schüler zu.

Leider wird bisher im Großen und Ganzen die Englisch-Didaktik dieser Verantwortung nicht gerecht, wenn man einmal von den löblichen Ausnahmen Doff

³ Zum *Interlanguage*-Begriff vgl. Selinker 1972.

⁴ Zum gescheiterten Versuch, in Baden-Württemberg das Französische zur obligatorischen L2 zu machen, vgl. Müller-Lancé 2008.

& Kipf (2007), Doff & Lenz (2011), Albertini & Tinnefeld (2010) und dem jahrzehntelangen Kampf von Helmut Johannes Vollmer (z.B. 1992, 2001a, 2001b) für mehr Sprachreflexion im Englischunterricht absieht. Ansonsten sind Englisch-Didaktik und Englisch-Unterricht 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 wie im Rahmen des Programms "Latein plus": 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. Die Koexistenz von Englisch und Latein in Kooperation kompensiert also jeweils die "Schwächen" der komplementären Didaktik.

In diesem Kontext stellt sich aus Sicht der Tertiärsprachenforschung allerdings ein terminologisches Problem: Da im Rahmen von "Latein plus" Englisch und Latein zeitgleich, nämlich in der 5. Jahrgangsstufe, gestartet werden, wäre es ein Akt der Willkür, eine der beiden Sprachen als L2 und die andere als L3 zu bezeichnen. Rein chronologisch käme diese Rolle sicher eher dem Englischen zu, denn diese Sprache wird vielerorts bereits in der Grundschule unterrichtet. Ein "echter" L2-Unterricht, der Fremdsprachenlernerfahrungen und ein metasprachliches Bewusstsein ausbildet, ist dies aber üblicherweise nicht. Faktisch geht es eher um das spielerische Gewöhnen an die Lautung einer anderen Sprache. Die höchst komplexe englische Orthografie wird in der Grundschule typischerweise ausgeblendet, im Lateinunterricht hingegen ist die Orthografie völlig

unproblematisch, wird also in Klasse 5 von Anfang an eingesetzt. Hier kann sich die Lateindidaktik auf die in der Grundschule erworbenen Lerner-Erfahrungen mit der deutschen Orthografie stützen, die ja in ihren Phonem-Grafem-Korrespondenzen der lateinischen sehr ähnlich ist. Der Lateinunterricht profitiert hier von der Tatsache, dass das Erlernen der muttersprachlichen Orthografie im Gegensatz zum Erlernen der Muttersprache ein höchst bewusster Vorgang ist, wodurch Regelmäßigkeiten der Phonem-Grafem-Korrespondenzen tatsächlich in transferierbarer Form bekannt sind. Blickt man nun auf Orthografie und Morphosyntax des Englischen, bereitet also eher der Lateinunterricht dem Englischunterricht den Boden als umgekehrt. Hier profitiert das Englische in gewisser Weise als Tertiärsprache von den (parallel absolvierten) Vorleistungen des Lateinunterrichts. Auf der anderen Seite weist der Englischunterricht kommunikative Lernziele auf, die den Erwerb von Lernstrategien mit sich bringen (z.B. beim Vokabellernen oder bei Umschreibungstechniken) und entsprechend auch im Lateinunterricht genutzt werden können. Aus dieser Perspektive wäre also Latein die Tertiärsprache, die von Englisch als L2 profitiert.

Kurzum: In "Latein plus" sind die Rollen von L2 und L3 nicht klar verteilt. Sicher ist aber, dass der Erwerb einer anschließenden vierten Sprache enorm von der beschriebenen Flexibilität der Rollen profitieren wird.

Überhaupt darf Mehrsprachigkeit nicht als lineares Phänomen aufgefasst werden, in dem eine Sprache der anderen folgt. Nach Herdina & Jessner (2000, 2002) müssen die verschiedenen Sprachen eines Individuums als komplexes Gesamtsystem betrachtet werden. Für dieses multilinguale Sprachsystem gelten allgemein die folgenden Bedingungen:

- Das System ist dynamisch, d.h. es wird ständig hinzugelehrt, 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.
- 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 mit tangiert.

- Das System ist komplex durch das Zusammenspiel der Faktoren Fremdsprachenbegabung, Art des Spracherwerbsprozesses, Motivation, Wahrnehmung der eigenen Sprachkompetenz, Selbstwertgefühl, Angst.

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 & Hufeisen 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).

3.2 Vernetzung von Tertiärsprachen am Beispiel des Wortschatzes

Am auffallendsten sind die interlingualen Querverbindungen von Tertiärsprachenlernern im Bereich des Wortschatzes. Dieser ist daher besonders gut untersucht. So haben beispielsweise multilinguale Wortassoziationstests mit Studierenden der Romanistik (Müller-Lancé 2006, 355ff) 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, sog. *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. Ein Sprachwechsel bei der Assoziation war also umso wahrscheinlicher, je schlechter die Sprache des Stimulus beherrscht wurde. Dies bedeutete keineswegs automatisch einen Wechsel in die Muttersprache: Insgesamt entstammte etwa jede dritte Assoziation einer Fremdsprache (Müller-Lancé 2006, 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 Inferenz- bzw. Erschließungsstrategien einsetzen – vorausgesetzt natürlich, es gab typologische Verwandtschaften zwischen der Testsprache und den jeweils individuell beherrschten Sprachen.

Im Folgenden die Übersetzung eines katalanischen Textauszugs durch eine deutsche Romanistikstudentin mit Kompetenzen in Englisch, Latein, Französisch und Spanisch, aber ohne Katalanisch-Kenntnisse:

Una dona intenta enverinar el marit: Un home de 37 anys, veí de Badajoz, ha denunciat la seva dona, a qui acusa d'intentar enverinarlo i d'abandonar el domicili conjugal. [...] (Avui, 18.1.1998, S. 26)

Lautdenkprotokoll Probandin CE (Müller-Lancé 2006, 315)

Also eine Frau versucht, ihren **Gatten** zu vergiften: *el marit, le mari*, ... ein **37jähriger Mann**, *home* von *l'homme* oder **l'hombre*, *em anys* ja von *años* oder *ans*, *veí de Badajoz* wöh, *em veí*, ... *veí de Badajoz* bdbdbd, *em*, ja vielleicht (3 sec.) der in Badajoz °wohnt oder aus Badajoz °kommt von ... von *vivre* oder von *venir*, weiß ich nicht. *Ha denunciat la seva dona*, hat also *denunciat* hat **denunziert**, *em* (5 sec.) *em denounce*, *em la seva dona* heißt wohl **seine eigene** Frau, ... also *denunciat* hat sie **beschuldigt**, ja hat sie beschuldigt, *em* oder ange-...klagt?, ja, *em*, seine eigene Frau, der er **vorwirft** oder die er **anklagt**, *accuser* oder *accuse* *em intentar*, **vorzuhaben** von *intend*, *em enverinar-lo* ihn zu vergiften und *abun-abandonar* von *abandonner* und *abandon* *em* und das **eheliche Haus** zu **verlassen**, *le domicile* und *em ... ja conjugal* ist von *coniunx* auf Lateinisch, Gatt-e oder Gattin.

Legende:

- **Fettdruck:** Inferenzergebnisse
- °Kringel: Falsches Inferenzergebnis (Wort existiert aber in Zielsprache)
- *Asterisk: Form, die in der Zielsprache nicht existiert
- Unterstrichen: interlinguale Inferenzbasen

So wie der multilinguale Wortschatz hier zur Entschlüsselung unbekannter Formen beitrug, 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 zusätzlich erlernte Wort als Griff zum Vorankommen dient.

In der Nutzung dieser Klettergriffe zeigten sich jedoch große interindividuelle Unterschiede: Obgleich alle 21 Teilnehmer 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 "Bilinguoiden"), zwei andere Probandinnen beschränkten sich auf ihre Muttersprache, verhielten sich also wie Monolinguale ("Monolinguide"). 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 2006, 458f).

4. Vernetzung des Lateinischen mit modernen Fremdsprachen im Unterricht

Geht es um die Abfolge schulischer Fremdsprachen im Unterricht, so ist zunächst einmal vorzuschicken, dass nach meinen Studien mit etwa 200 Probanden an unterschiedlichen Bildungseinrichtungen die Reihenfolge des Erwerbs dieser Fremdsprachen für die später erreichte Zielkompetenz in einer bestimmten Sprache nebensächlich ist (Müller-Lancé 2006, 460ff). Der studierende oder berufstätige Erwachsene beherrscht diejenige Fremdsprache am besten, die er am häufigsten benutzt bzw. für deren Erwerb er die höchste Motivation mitbringt, nicht etwa zwangsläufig diejenige, die am Anfang seiner Schulkarriere stand.

Entsprechendes gilt für die Vernetzung von Sprachen: Lerner ziehen allgemein diejenigen Sprachen für Erschließungsstrategien heran, die sie besonders gut beherrschen, die momentan stark aktiviert sind oder die der Zielsprache typologisch am ähnlichsten sind, und nicht etwa die Sprachen, die sie zuerst gelernt haben.

Am Gymnasium herrschen allerdings in gewisser Weise Sonderbedingungen, weil die Lerner vergleichsweise jung sind und – von Migrationssprachen einmal abgesehen – für Vernetzungsstrategien nur diejenigen Sprachen zur Verfügung haben, die der jeweiligen Zielsprache im Curriculum voraus gehen oder zumindest parallel laufen. Aus dieser Perspektive kommt der Abfolge der Sprachen dann doch eine gewisse Bedeutung zu, und damit entsteht auch das Dilemma, durch das die gymnasiale Sprachenwahl jahrzehntelang charakterisiert war: Beginnt man das Fremdsprachencurriculum mit einer morphosyntaktisch komplexen Sprache wie dem Lateinischen, dann bestehen durch die Ausbildung eines differenzierten metasprachlichen Bewusstseins optimale Vernetzungsmöglichkeiten zu später gelernten weiteren Fremdsprachen, aber das Kommunikationsbedürfnis wird nicht gestillt; beginnt man hingegen mit einer morphosyntaktisch einfachen Sprache wie dem Englischen, dann stellt sich sehr schnell ein motivierender Kommunikationserfolg ein, aber Sprachreflexion und -vernetzung bleiben auf der Strecke.

Der mit "Latein plus" eingeschlagene Königsweg, den Beginn beider Sprachen miteinander zu kombinieren, schafft dieses Dilemma aus der Welt. Damit die Kombination von Latein und Englisch aber tatsächlich fruchtbar wird, müssen die Vermittlungstraditionen beider Sprachen überdacht werden.

4.1 Sonderstellung des Lateinischen aus der Tertiärsprachenperspektive

Vorhandene Kompetenz in einer bestimmten Sprache führt nicht zwangsläufig zu deren Nutzung im Rahmen des Erwerbs weiterer Sprachen: 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-1 begonnen, das Lateinlernen aber nach dem Großen Latinum 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 2006, 405ff). Dieses Sondergut ist dem Umstand zu verdanken, dass traditionellerweise in Deutschland nur im Latein-1-Lehrgang und im Studium der Klassischen Philologie Wert auf aktive lateinische Sprachkompetenz gelegt wird. Es geht dabei zwar nicht um Kommunikation, aber es wird doch mehr oder weniger systematisch auch vom Deutschen ins Lateinische übersetzt, entsprechende Wortschatzübungen inclusive. Man wird sich also im Rahmen von "Latein plus" Gedanken machen müssen, wie man auf attraktive Weise auch zumindest aktive lateinische Wortschatzkompetenz vermittelt.

4.2 Anregungen zur Vernetzung von Englisch und Latein im Unterricht

Englisch ist in Mitteleuropa keine Fremdsprache im eigentlichen Sinne mehr, sondern längst eine Zweitsprache – in manchen Kontexten von Wirtschaft und Wissenschaft konstatieren wir bereits eine Diglossie-Situation mit Englisch für die offiziellen Anlässe und der jeweiligen Landessprache für die informelle Kommunikation. Es sollte daher nicht mehr Hauptaufgabe des Englisch-Unterrichts sein, maximalen sprachlichen Input und Output zu garantieren. Den können die Schülerinnen und Schüler auch außerhalb des Unterrichts bekommen. Auf diese Weise gäbe es Raum, den Englisch-Unterricht im Curriculum einmal zu unterbrechen und so Platz für weitere Sprachen zu schaffen. Damit aber im multilingualen System des Lernerindividuums (s.o.) die Englischkompetenz nicht zurückgeht, während der Englisch-Unterricht ausgesetzt wird, müsste sie parallel in einer ungesteuerten bzw. immersiven Erwerbssituation erhalten bzw. verbessert werden, also z.B. im bilingualen Sachfachunterricht. Wie ein solches Sprachcurriculum mit jeweiligem Wechsel von gesteuerten und ungesteuerten Erwerbsphasen aussehen könnte, hat kürzlich Britta Hufeisen entworfen (Hufeisen 2011, 272).

Um im Englischunterricht Brücken zum parallel verlaufenden Lateinunterricht zu schlagen bzw. auf die nachfolgenden Fremdsprachen vorzubereiten, muss in die englische Didaktik auch Sprachreflexion eingebaut werden (vgl. Doff & Kipf 2007, 257), d.h. es muss ein multilinguales metasprachliches Bewusstsein als Grundlage für individuelle Mehrsprachigkeit gefördert werden.

Hierzu gehört natürlich auch die Ausbildung einer entsprechenden *teacher language awareness* (Doff & Lenz 2011, 153). Englisch hat hier durch seine unbestrittene Dominanz eine große Verantwortung den anderen Sprachen gegenüber bekommen (Doff & Lenz 2011, 144) und darf nicht zum *language killer* werden. Dies gilt umso mehr, wenn mit der Kombination Englisch + Latein schon das schulische Fremdsprachenkontingent vieler Kinder ausgeschöpft ist.

Gleichzeitig muss der Englisch-Unterricht als Ziel die (*near-*)*native speaker*-Kompetenz aufgeben (die auf bilinguoiden Sprecher abzielt, s.o.) und zu einer realistischen *interlanguage*-Kompetenz übergehen – aufgeklärte Englisch-Didaktiker fordern dies bereits (Doff & Lenz 2011, 143). Denn selbst wenn wir 20 Jahre lang Englisch auf 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 monolinguiden Probanden meiner Stichprobe (s.o.). Er soll durchaus in der- oder denjenigen Sprachen, die er beruflich oder in der Freizeit am meisten benötigt, ein bedarfsgerechtes Kompetenzniveau erreichen. Er sollte aber auch in der Lage sein, systematisch zwischen seinen verschiedenen Sprachen hin und her zu springen und jeweils diejenige Sprache für Erschließungs- oder Memorierungsstrategien heranzuziehen, die sich im konkreten Falle besonders gut dafür eignet. Anregungen für den entsprechenden Unterricht gibt es hierzu aus dem Frankfurter EuroCom-Projekt (z.B. Klein & Stegmann 2000), aus der Eurom4-Gruppe (z.B. Blanche-Benveniste et al. 1997) oder aus der von Franz-Joseph Meißner geprägten Rezeptiven Mehrsprachigkeitsdidaktik (z.B. Meißner & Reinfried 1998).

Alle genannten didaktischen Ansätze fokussieren zunächst einmal die Teilkompetenz des Leseverstehens, weil diese zwei große Vorteile bietet: Erstens entfällt der Stressfaktor "Zeit", d.h. der Lernende kann sich einen fremdsprachlichen Textauszug so oft und so lange anschauen, wie er will. Zweitens bietet die Grafie, zumindest in den Sprachen, die sich der lateinischen Schrift bedienen, üblicherweise mehr Hilfen zur Wiedererkennung von Wortverwandtschaften als die Phonic, schon deshalb weil in der genormten Orthografie viele phonetische Varianten, die in der gesprochenen Kommunikation zu Verständnisschwierig-

keiten führen können (z.B. dialektale oder spontansprachliche Phänomene), gar nicht abgebildet werden. Auch historische Verwandtschaften (z.B. zwischen Englisch, älteren Sprachstufen des Französischen und dem Lateinischen oder Altgriechischen) werden in der Grafie besser ersichtlich als in der Phonic, weil die geschriebene Sprache in ihrer Entwicklung der gesprochenen Sprache immer hinterher hinkt. So ist beispielsweise die Buchstabenkombination <rh> im Deutschen und Englischen ein Indikator dafür, dass das entsprechende Wort mit hoher Wahrscheinlichkeit aus dem Altgriechischen stammt. In der Phonic wird dies nicht deutlich, weil sich die Aussprache des Buchstaben <r> in beiden Sprachen nicht von der Aussprache der Buchstabenkombination <rh> unterscheidet.

Da die genannten Lehriansätze sich typischerweise an altersmäßig schon fortgeschrittene Lerner richten, wird auch deren Weltwissen systematisch zur Erschließung fremdsprachlicher Texte genutzt. Und schließlich werden gleich am Anfang der Fremdsprachenlehrgänge authentische Texte verwendet, was den Leseanreiz bzw. die Motivation steigert und damit einen der wichtigsten Faktoren des Lernerfolgs.

Die zentrale Neuerung der genannten Fremdsprachenlehrmethoden besteht aber darin, dass mehrere typologisch verwandte Fremdsprachen zugleich als Ziel erfasst werden. Damit bestehen große Übereinstimmungen mit dem Projekt "Latein plus", das ja in ähnlicher Weise versucht, das gleichzeitige Lernen zweier Fremdsprachen aufeinander abzustimmen.

Für das Vernetzen mehrerer Sprachen bedarf es zunächst einmal eines *tertium comparationis*, also einer Art Vergleichsmatrix, einhergehend mit einem entsprechenden kategoriellen bzw. terminologischen Apparat. Ein Vergleich der festen Wortstellung im Englischen mit der relativ freien Wortstellung im Lateinischen kann nur gelingen, wenn zuvor eine metasprachliche Beschreibungsgrundlage eingeführt wurde, wozu 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-Lancé 2001a) und sollte nun auch in den Unterricht des Englischen bzw. der anderen Fremdsprachen exportiert werden:

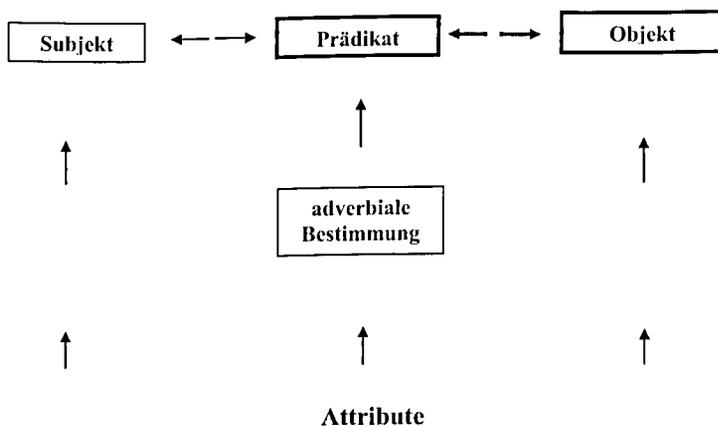


Abb.8: Vereinfachtes Satzmodell aus Lateinlehrbuch *Ostia Altera*
(*Cursus Grammaticus*, Siewert et al. 1995, 5)

Um das Englische im Vergleich mit anderen Sprachen zu charakterisieren, muss man im Englisch-Unterricht auch einmal all das thematisieren, was das Englische nicht aufweist, also z.B. auf Kategorien der Nominal- und Verbalflexion eingehen (Genus, Kasus, Modi, Personalflexion), wie sie das Deutsche und das Lateinische besitzen.

Hingewiesen werden sollte weiterhin auf englisch-lateinische Entsprechungen im Wortbildungsbereich. Vor allem Präfixe und Suffixe bieten sich für einen systematischen Vergleich an, weil hier mit einem sehr begrenzten aktiv zu lernenden Morphem-Inventar ein riesiger Wortschatzbereich in beiden Sprachen zumindest teilweise erschlossen bzw. bei der Neueinführung semantisch vorentlastet werden kann. Anzusprechen wären hier beispielsweise

- Fortsetzungen der lateinischen Präfixe

- | | | |
|----------------------|-----------------|---|
| ○ <i>a-/ab-/abs-</i> | 'weg' | (lat. <i>absentia</i> / engl. <i>absence</i>) |
| ○ <i>cum-/con-</i> | 'mit, zusammen' | (lat. <i>connectio</i> / engl. <i>connection</i>) |
| ○ <i>de-</i> | 'herunter' | (lat. <i>descendere</i> / engl. <i>to descend</i>) |
| ○ <i>dis-</i> | 'auseinander' | (lat. <i>distribuere</i> / engl. <i>to distribute</i>) |
| ○ <i>ex-</i> | 'hinaus' | (lat. <i>exitus</i> / engl. <i>exit</i>) |
| ○ <i>in-/im-</i> | 'hincin' | (lat. <i>infusio</i> / engl. <i>infusion</i>) |
| ○ <i>inter-</i> | 'dazwischen' | (lat. <i>interiectio</i> / engl. <i>interjection</i>) |

- *prae-* 'vor(hcr)' (lat. *praedicere* / engl. *to predict*)
- *post-* 'nach' (lat. *postmeridianus* / engl. *postmeridian*)
- Fortsetzungen der lateinischen Adjektivsuffixe
 - *-bilis* 'machbar' (lat. *impossibilis* / engl. *impossible*)
 - *-osus* 'reich an etwas' (lat. *gloriosus* / engl. *glorious*)
- Fortsetzungen der lateinischen Substantivsuffixe
 - *-iol/-sio/-tio* 'Handlung' (lat. *vacatio* / engl. *vacation*)⁵
 - *-mentum* 'Mittel' (lat. *instrumentum* / engl. *instrument*)
 - *-tor* 'tätige Person' (lat. *instructor* / engl. *instructor*)
 - *-tudo* 'Eigenschaft' (lat. *altitudo* / engl. *altitude*)

Dabei kann die Frage vernachlässigt werden, ob die jeweiligen Wörter direkt aus dem Lateinischen oder auf dem Umweg über das (Alt-)Französische ins Englische gelangt sind. Dennoch würde es sicher nicht schaden, sondern im Gegenteil zum Erwerb weiterer Fremdsprachen motivieren, wenn man z.B. bei engl. *impossible* nicht nur auf die Verwandtschaft zu den lateinischen Bausteinen des Wortes, sondern auch auf das als Überlieferungsbrücke fungierende (alt-)französische Wort *impossible* oder weitere romanische Entsprechungen aufmerksam machte. Falls Englischlehrkräften die fachlichen Grundlagen hierfür fehlen, so sei ihnen der Kompaktkurs *Latein für Romanisten* (Müller-Lancé 2012, hier findet sich z.B. S.105ff eine ausführliche Übersicht der Suffixe mit ihren romanischen Entsprechungen) oder die *Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler* von Mader (2008) empfohlen.

Die Lernenden sollten also ermutigt werden, sich in beiden Sprachen sowohl über *top down*-Prozesse (z.B. Leitfragen wie: "Was könnte das für eine Textsorte sein?" "Um welche Orte, Personen, Themen geht es?") wie auch über *bottom up*-Prozesse ("Welche Wörter oder Wortbestandteile kenne ich schon aus anderen Sprachen?" "Welche Orthografiemuster kommen mir bekannt vor?" "Welche syntaktische Funktion könnte dieses Element haben?" "Welcher Wortklasse könnte es angehören?") an den Inhalt eines unbekanntes Textes anzunähern, ganz ähnlich wie in dem Lautdenkprotokoll aus Abschnitt 3.2 (s.o.). Die Sprachvernetzung sollte aber auch eingesetzt werden, um neuen Wortschatz

⁵ mit Hinweis darauf, dass das *-n* der englischen Entsprechung sich über den lateinischen Akkusativ *vacationem* erklärt, der sich bei den meisten lateinischen Substantiven als unmarkierte Standardform durchgesetzt hat.

einzuführen oder bekannten Wortschatz zu vertiefen bzw. auszubauen bzw. zuhause zu repetieren.

Grundsätzlich sollten im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik die Strukturen der verschiedenen Sprachen lehrerseitig vor allem dann aufeinander bezogen werden, wenn große Ähnlichkeiten oder aber starke Kontraste vorliegen (Thies 2002, 8). Beim Sprachenpaar Englisch / Latein wird allerdings – vom Wortschatz einmal abgesehen – Letzteres häufiger der Fall sein. Hier muss also jeweils aus der einen Sprache das ergänzt werden, was der anderen "fehlt".

Im Wortschatzbereich, der im Allgemeinen besonders fruchtbar für den Sprachvergleich ist, stellt sich allerdings ein konkretes Problem: Ausgerechnet im Englischen ist der hochfrequente Wortschatz, der typischerweise den Anfängerunterricht ausmacht, 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.

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 2006, 468). Er pendelt nämlich zwischen zwei Polen: Auf der einen Seite steht die Text- / Inhaltsorientierung. Sie macht den Lateinunterricht bei Schülerinnen und Schülern 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 Schülerinnen und Schülern 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 betroffenen Lernenden, 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. Kipf 2008, 184f). Nur so sichert der Lateinunterricht sein Alleinstellungsmerkmal. Er sollte aber materiell attraktiver werden, z.B. durch Einbeziehung von bilingualen Textausgaben und Paralleltexten, 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.

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-Lancé 2001, 2004 und 2006, 469).

Ein solcher Sprachvergleich sollte auch die Ebene der Grafie ansprechen: Viele für den Lernenden rätselhafte Phänomene der englischen Orthografie lassen sich ja nur auf Basis der lateinischen Grafie erklären, was im Übrigen auch für die ähnlich kryptische französische Orthografie gilt. Während die Lerner vom Deutschen und Lateinischen her eine phonografische, d.h. nahe an der phonetischen Oberfläche orientierte Grafie gewohnt sind, müssen sie sich in Englisch und Französisch auf eine stark etymologisierende Grafie einstellen, die viel mehr mit der lateinischen Schreibung zusammen hängt 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.

[nasj'ʒ] mit den einander deutlich ähnlicheren phonetischen und grafischen Kodierungen der Lexeme lat. *natio[nem]* und dt. *Nation*.

Das Französische sollte ohnehin, auch wenn die Lernenden noch keinen Französisch-Unterricht genießen, mit in den Sprachvergleich hineingenommen werden. Denn nur auf dem Umweg über die französische Laut- und Orthografie-Entwicklung lässt sich z.B. erklären, warum so viele lateinische [k]-Anlaute im Englischen als [tʃ]-Laut realisiert und mit <ch> geschrieben werden: vgl. lat. *camera* > engl. *chamber* (über altfrz. *chambre*); lat. *Carolus* > engl. *Charles* (über altfrz. *Charles*); lat. *capitulum* > engl. *chapter* (über afrz. *chapitre*); lat. *cappella* > engl. *chapel* (über altfrz. *chapele*). Das Englische bewahrt hier also alte französische Aussprachetraditionen aus der Epoche des 11. bis 15. Jahrhunderts, in der der englische Königshof stark normannisiert bzw. französisiert worden war, während sich im Neufranzösischen für diese Anlaute längst das [ʃ] durchgesetzt hat (bei unveränderter Schreibung).

Gerade in der rezeptiven Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Meißner & Reinfried 1998), die den Lernenden im Anfangsstadium gerne mit authentischen Texten in schriftlicher Form konfrontiert, sind solche interlingualen Lesehilfen von fundamentaler Bedeutung. Überdies ist bei einem rezeptiv orientierten und grafiebasierten Sprachvergleich die Gefahr einer Überforderung der Lehrkräfte geringer, als dies bei der Produktion unterschiedlicher Fremdsprachen der Fall wäre.

Ein solcher Sprachvergleich kann natürlich auch Varietäten des Lateins betreffen: Zunächst einmal müsste man deutlich machen, dass das sog. "Klassische Latein" bei weitem nicht das einzige Latein darstellte, sondern lediglich von einer begrenzten Anzahl von Autoren in einer zeitlich begrenzten Epoche produziert worden war. Das Lateinische, das sich in den romanischen Sprachen und damit indirekt auch im Englischen fortgesetzt hat, weist jedoch starke Charakteristika von gesprochenen Lateinvarietäten auf, die man in der Linguistik der Einfachheit halber unter dem Begriff "Vulgärlatein" zusammenfasst (hierzu ausführlich Müller-Lancé 2012, 24ff). Man könnte nun deutlich machen, dass bestimmte Phänomene des Vulgärlateins sich durch unvollständigen Zweitspracherwerb erklären lassen, also im Sinne einer *interlanguage* (vgl. Müller-Lancé 2008a und 2006a, 62) – schließlich hat ja ein Großteil der Bewohner des Imperi-

um 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 und die jeder Lateinlerner selbst schon einmal fälschlich angewandt hat (hier kann an die eigenen Sprachlernerfahrungen der Lernenden erinnert werden):

- klass.lat. *materies* > vulg.lat. *materia* (vgl. sp. *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*, sp. *el vino*, it. *il vino*) => Wegfall des Neutrums und (hier) Ersetzung durch das Maskulinum
- klass.lat. *esse* > vulg.lat. *essere* (vgl. sp. *ser*, it. *essere*, fr. *être*) => Reduktion des extrem unregelmäßigen Formenspektrums von *esse* 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 im Laufe der Sprachentwicklung aufgegeben wurden. Dies hatten wir bereits am englischen Beispiel *vacation* gesehen, das auf den lat. Akkusativ *vacationem* zurückgeht, der wiederum als späterer Universalkasus in den romanischen Sprachen die anderen Kasusformen verdrängt 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 Schülerinnen und Schüler lernen auf diese Weise, dass selbst die vermeintlichen Kontrastsprachen Englisch und Latein in ihrer Funktionsweise und in ihrem Wandel Gesetzmäßigkeiten unterworfen sind, wie sie für alle Sprachen dieser Welt gelten.

Für alle Sprachenlernenden dieser Welt gilt zuletzt und als Fazit, dass sich die lernerseitige Vernetzung verschiedener Sprachen aus neurologischen und kognitionspsychologischen Gründen gar nicht verhindern lässt. Wir sollten diese Ver-

netzungen also lieber systematisch nutzen anstatt zu versuchen, sie künstlich zu verhindern.

Bibliografie

- AITCHISON, Jean. ³2003. *Words in the mind – an introduction to the mental lexicon*. Malden / Mass.: Blackwell.
- ALBERTINI, A. Flavio & Tinnefeld, Thomas. 2010. „Englisch plus X – für eine nachhaltige, institutionalisierte Mehrsprachigkeit in Europa“, in: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 49, 3-15.
- BIRBAUMER, Niels & Schmidt, Robert F. ³1996. *Biologische Psychologie*. Berlin & Heidelberg & New York: Springer.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire et al. edd. 1997. *EuRom 4: Metodo de ensino simultâneo das linguas românicas – Metodo para la enseñanza simultánea de las lenguas románicas – Metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze – Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze: La Nuova Italia Editrice (& by Université de Provence & Universidad de Salamanca & Università degli studi di Roma Tre & Universidade de Lisboa).
- BLANK, Andreas. 2001. *Einführung in die lexikalische Semantik*. Tübingen: Niemeyer.
- BÖRNER, Wolfgang & Vogel, Klaus edd. ²1997a. *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb*. Tübingen: Narr (*Tübinger Beiträge zur Linguistik*; 375).
- COWAN, W. Maxwell. ⁹1988. „Die Entwicklung des Gehirns“, in: *Gehirn und Nervensystem* (o. ed.). Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft (Verständliche Forschung), 100-110.
- CRYSTAL, David. 1998. *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. Köln: Parkland (Übersetzung des engl. Originals von 1987).
- DE GROOT, Annette M.B. 1993. „Word-Type Effects in Bilingual Processing Tasks: Support for a Mixed-Representational System“, in: Schreuder, Robert & Weltens, Bert. edd. *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins (*Studies in Bilingualism* 6), 27-51.
- DOFF, Sabine & Lenz, Annina. 2011. „Ziele und Voraussetzungen eines fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts am Beispiel von Englisch und Latein“, in: Elsner, Daniela & Wildemann, Anja. edd. *Sprachen lernen – Sprachen lehren. Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, 141-156.
- DOFF, Sabine. 2010. „Theorie und Praxis des bilingualen Sachfachunterrichts. Forschungsfelder, Themen, Perspektiven“, in: ead. ed. *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 11-25.
- DOFF, Sabine & Kipf, Stefan. 2007. „‘When in Rome, do as the Romans do ...’ Plädoyer und Vorschläge für eine Kooperation der Schulfremdsprachen Englisch und Latein“, in: *Forum Classicum* 50/4, 256-266.
- ENDER, Andrea. 2007. *Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider.

- ERVIN, S.M. & Osgood, C.E. 1954. „Second Language Learning and Bilingualism“, in: *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 49, Suppl., 139-149.
- FALK, Walter. 2002. „Das „Biberacher Modell“ – ein Erfahrungsbericht“, in: *Altsprachlicher Unterricht* Jg. XLV, Heft 1, 20-24.
- FRANCESCHINI, Rita & Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike & Lüdi, Georges. edd. 2003. *Gehirn und Sprache. Psycho- und neurolinguistische Ansätze*. Neuchâtel: Bulletin suisse de linguistique appliquée, numéro 78.
- FRANCESCHINI, Rita. 2002. „Das Gehirn als Kulturinskription“, in: Müller-Lancé, Johannes & Richl, Claudia 2002, edd. *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker (*Editiones EuroCom*; 9), 45-62.
- GREEN, David W. 1986. „Control, Activation, and Resource: A Framework and a Model for the Control of Speech in Bilinguals“, in: *Brain and Language*. 27, 210-223.
- GREEN, David W. 1998. „Mental Control of the Bilingual Lexico-Semantic System“, in: *Bilingualism: Language and Cognition*. 1, 67-81.
- HERDINA, Philip & Jessner, Ulrike. 2000. „The dynamics of third language acquisition“, in: Cenoz, Jasone & Jessner, Ulrike. edd. *English in Europe. The acquisition of a third language*, Clevedon: Multilingual Matters, 84-98.
- HERDINA, Philip & Jessner, Ulrike. 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HUFEISEN, Britta. 1998a. „L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun?“, in: Hufeisen & Lindemann, 169-183.
- HUFEISEN, Britta. 2011. „Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell“, in: Baur, Rupprecht S. & Hufeisen, Britta edd. *„Vieles ist sehr ähnlich“: Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Hohengehren: Schneider, 265-282.
- HUFEISEN, Britta & Lindemann, Beate. edd. 1998. *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- HUFEISEN, Britta & Marx, Nicole. 2007. *EuroComGerm - die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- JESSNER, Ulrike. 2004. „Zur Rolle des metalinguistischen Bewusstseins in der Mehrsprachigkeitsforschung“, in: Hufeisen, Britta & Marx, Nicole. edd. *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt et al.: Peter Lang, 17-32.
- KIPF, Stefan. 2006. *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Bamberg: Buchner.
- KIPF, Stefan. 2008. „Schule im Umbruch – Perspektiven für den altsprachlichen Unterricht“, in: Doff, Sabine. ed. *Visions of languages in education*. Berlin et al.: Langenscheidt, 181-193.
- KLEIN, Horst G. & Stegmann, Tilbert D. 2000. *EUROCOMrom - Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker (*Editiones EuroCom*; 1).
- KRASHEN, Stephen. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford & New York: Pergamon Press.
- LEVELT, Willem J.M. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- LEVELT, Willem. 1993. „Language Use in Normal Speakers and its Disorders“, in: Blanken, Gerhard & Dittmann, Jürgen & Grimm, Hannelore & Marshall, John C. & Wallech, Claus W. edd. *Linguistic Disorders and Pathologies. An International Handbook*. Berlin, de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 8), 1-15.
- LEVELT, Willem J. M. & Roelofs, Ardi & Meyer, Antje S. 1999. „A theory of lexical access in speech production“, in: *Behavioral and Brain Sciences*; 22, 1-75.
- MADER, Michael. ²2008. *Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler. Der lateinische Grundwortschatz im Italienischen, Spanischen, Französischen und Englischen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- MARX, Nicole & Hufeisen, Britta. 2004. „Multilingualism: Theory, Research, Methods, and Didactics“, in: Bräuer, Gerd & Sanders, Karen. edd. *New Visions in Foreign and Second Language Education*. San Diego: LARC Press, 199-225.
- MEIBNER, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus. edd. 1998. *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr (*Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*). Vgl. hierzu die Rezension von J. Müller-Lancé in *französisch heute* 2, 1999, 211-214.
- MÜLLER-LANCÉ, Johannes. 2001. „Thesen zur Zukunft des Lateinunterrichts aus der Sicht eines romanistischen Linguisten“, in: *Forum Classicum* 2, 100-106.
- MÜLLER-LANCÉ, Johannes. 2001a. „Grammatikmodelle in modernen Fremdsprachenlehrwerken“, in: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus. edd. *Grammatik lehren und lernen. Didaktisch-methodische und unterrichtspraktische Aspekte*. Bochum: AKS (Fremdsprachen in Lehre und Forschung; 29), 114-136.
- MÜLLER-LANCÉ, Johannes & Richl, Claudia. edd. 2002. *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker (*Editiones EuroCom*; 9).
- MÜLLER-LANCÉ, Johannes. 2004. „Latein als Zielsprache im Rahmen mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte“, in: Klein, Horst & Rutke, Dorothea. edd. *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker (*Editiones EuroCom*; 21), 83-94.
- MÜLLER-LANCÉ, Johannes. ²2006. *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg (Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit; 7).
- MÜLLER-LANCÉ, Johannes. 2008. „Französisch und Englisch im Übergang zum Gymnasium – Chronologie einer Tragödie im deutschen Südwesten“, in: Frings, Michael & Vetter, Eva. edd. *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Stuttgart: ibidem, 109-131.
- MÜLLER-LANCÉ, Johannes. 2008a. „Le latin vulgaire en tant que variété d'apprentissage“, in: Wright, Roger. ed. *Latin vulgaire, latin tardif VIII. Actes du VIII^e colloque international sur le latin vulgaire et tardif. Oxford, 6-9 septembre 2006*. Hildesheim & Zürich & New York: Olms-Weidmann, 92-102.
- MÜLLER-LANCÉ, Johannes. ²2012. *Latein für Romanisten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- MÜLLER-LANCÉ, Johannes. 2013. „Sprachenvernetzung in Kopf und Unterricht“, in: Doff, Sabine & Kipf, Stefan. edd. *English meets Latin*. Bamberg: Buchner, 13-31.
- MULTHAUP, Uwe. 1995. *Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen: Von Lehrplänen zu Lernprozessen*. München: Hueber (*Forum Sprache*).

- OOMEN-WELKE, Ingelore. 2011. „Sprachen vergleichen auf eigenen Wegen: Der Beitrag des Deutschunterrichts“, in: Rothstein, Björn. ed. *Sprachvergleich in der Schule*. Hohengehren: Schneider, 49-70.
- PARADIS, Michel. 1981. „Neurolinguistic organization of a Bilingual's Two Languages“, in: Copeland, J.E. & Davis, P.W. cdd. *The Seventh LACUS Forum*. Columbia, SC: Hornbeam Press, 486-494.
- PARADIS, Michel. 2004. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- POULISSE, Nanda. 1999. *Slips of the tongue. Speech errors in first and second language production*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins (*Studies in Bilingualism*; 20).
- RAUPACH, Manfred ²1997. „Das mehrsprachige mentale Lexikon“, in: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus. cdd. *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Narr (*Tübinger Beiträge zur Linguistik*; 375), 19-37.
- SELINKER, Larry. 1972. „Interlanguage“, in: *International Review of Applied Linguistics*. 10, 209-231.
- STEWERT, Walter & Steinmeyer, Angela & Tischleder, Hermann & Weddigen, Klaus. 1995. *OSTIA ALTERA. Texte und Übungen und Cursus grammaticus/Lesevokabular*. Stuttgart: Klett.
- SPITZER, Manfred. 1996. *Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln*. Heidelberg & Berlin & Oxford: Spektrum.
- THIES, Stephan. 2002. „Englisch und Latein“, in: *Altsprachlicher Unterricht* Jg. XLV, Heft 1, 2-12.
- WEINREICH, Uriel. 1953. *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

Französischdidaktik im Dialog (FDD)

Herausgegeben von Michael Frings und Jens F. Heiderich

ISSN 2191-8155

- 1 *Michael Frings & Frank Schöpp (edd.)*
Varietäten im Französischunterricht
I. Französische Fachdidaktiktagung (Gutenberg-Gymnasium, Mainz)
ISBN 978-3-8382-0224-2
- 2 *Michael Frings & Jens F. Heiderich (edd.)*
Ökonomische Bildung im Französischunterricht
II. Französische Fachdidaktiktagung (Gutenberg-Gymnasium, Mainz)
ISBN 978-3-8382-0244-0
- 3 *Christophe Losfeld & Eva Leitzke-Ungerer (edd.)*
Hundert Jahre danach ... *La Grande Guerre*:
Konzepte und Vorschläge für den Französischunterricht
und den bilingualen Geschichtsunterricht
ISBN 978-3-8382-0795-7
- 4 *Michael Frings, Sabine E. Paffenholz & Klaus Sundermann (edd.)*
Vernetzter Sprachunterricht
Die Schulfremdsprachen Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Latein, Russisch
und Spanisch im Dialog
Akten einer Fortbildungsreihe des Bildungsministeriums und des Pädagogischen
Landesinstituts Rheinland-Pfalz
ISBN 978-3-8382-0850-3

*Michael Frings,
Sabine E. Paffenholz & Klaus Sundermann (edd.)*

VERNETZTER SPRACHUNTERRICHT
**DIE SCHULFREMDSPRACHEN ENGLISCH,
FRANZÖSISCH, GRIECHISCH, ITALIENISCH, LATEIN,
RUSSISCH UND SPANISCH IM DIALOG**

Akten einer Fortbildungsreihe des Bildungsministeriums und des
Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz

ibidem-Verlag
Stuttgart

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

∞

Gedruckt auf alterungsbeständigem, säurefreiem Papier
Printed on acid-free paper

ISSN 2194-8155

ISBN-13: 978-3-8382-0850-3

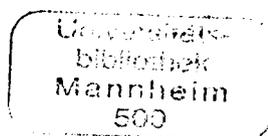
© *ibidem*-Verlag
Stuttgart 2017

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electrical, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Printed in the EU



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Sprachen vernetzen – Synergien nutzen	11
FRANK SCHÖPP (Würzburg)	
Sprachen vernetzen – aber wie?	13
WOLFGANG HALLET (Gießen)	
Vernetzendes Sprachlernen und integrative Mehrsprachigkeit im Fremd- sprachenunterricht	31
JOHANNES MÜLLER-LANCÉ (Mannheim)	
Sprachenvernetzung: Neuronale, kognitive und didaktische Implikationen für das Projekt „Latein Plus“	55
MARTIN BLAWID (Freigericht)	
<i>Onora la famiglia!</i> Corleone und seine Spuren aus transatlantischer Perspektive. Ansätze einer fächerverbinden Didaktik zwischen Englisch und Italienisch.....	91
TAMARA CHOITZ (Andernach) & SUSANNE GIPPERT (Bad Neuenahr-Ahrweiler)	
Griechische Mythen in lateinischen Lehrwerken	103
THOMAS BRUNS (Trier)	
Von „Nathalie“ bis „Okno v Paříž“ – Fremdsprachenunterricht zwischen drei Kulturen	115
Lesen – Lernen – Leben: Verbindendes in den Literaturen	127
PETER RIEMER (Saarbrücken)	
Die griechische Komödie in Rom – die römische Komödie in Europa	129
SUSANNE GIPPERT (Bad Neuenahr-Ahrweiler)	
„Star quality“ – <i>Antony and Cleopatra</i> bei Shakespeare, Plutarch und Vergil	145
RICARDA MÜLLER (Bad Kreuznach)	
Die Ringparabel als europäisches Thema: <i>Gesta Romanorum</i> – Boccaccio – Lessing	157
JOHANNES KRAMER (Trier)	
Liebe entsteht beim Lesen von der Liebe	175
KURT ROESKE (Ober-Olm)	
Iphigenie in Orem und in Aulis – Neil LaBute, Aischylos und Euripides	195
KURT ROESKE (Ober-Olm)	
Der Tod für das Vaterland – Zwei Gefallenreden: Perikles und Abraham Lincoln	205

Andere Länder – andere Sitten?! Sprachen erschließen, Kulturen verbinden	215
DANIEL REIMANN (Duisburg-Essen)	
Inter- und transkulturelles Lernen im romanischen Tertiärsprachen- und im altsprachlichen Unterricht (Fokus: Spanisch, Italienisch, Griechisch)	217
NORBERT BECKER (Mainz)	
Frankophone Autoren zwischen zwei Kulturen am Beispiel Maghreb – Frankreich	237
TAMARA CHIOITZ (Andernach) & HILDEGARD HERSCHBACH (Neuerburg)	
Homophobie vom Altertum bis in die Gegenwart	249
REBECCA KRUG (Mainz)	
Mehr als Mord und Totschlag – Kriminalliteratur im Russischunterricht	261
NATALIA FELD (Frankfurt a.M.)	
Texte der Migration als Erfahrungsprotokoll und Experimentierfeld	273
Non solo lingue – Vernetzung von sprachlichen und nichtsprachlichen Fächern ..	285
WOLFGANG HALLET (Gießen)	
Mehrsprachigkeit durch thematische Vernetzung von Sprachunterricht und Fachunterricht	287
JENS F. HEIDERICH (Mainz)	
Materialgestütztes Schreiben. Wissenschaftspropädeutisches Perspektiven eines vernetzten Sprachenlernens am Beispiel des Praktikantenromans	303
CORINNA KOCH (Paderborn)	
<i>English-Physics, Français-Histoire, Español-Arte: Comics als Ausgangspunkt</i> für fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht	317
EVA-TABEA MEINEKE (Mannheim) & ANDREAS SCHÜRSMANN (Mainz)	
Impressionismus in Kunst und Literatur	331
Abendveranstaltungen	367
JOHANNES KRAMER (Trier) & SYLVIA THIELE (Mainz)	
Dolomitenladinisch – Papiamentu – Sardisch	369
Autoren- und Herausgeberverzeichnis	393