Katrin Siebel

Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht

Bonn University Press

V&R

V&R Academic

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

Wissenschaft und Lehrerbildung

Band 4

Herausgegeben von
Peter Geiss und Roland Ißler

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

Katrin Siebel

Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht

Überlegungen zum lateinischen Lernwortschatz

Mit 56 Abbildungen

V&R unipress

Bonn University Press

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

universitätbonn

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.

ISSN 2511-5731
ISBN 978-3-8470-0669-5

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: www.v-r.de

Veröffentlichungen der Bonn University Press
erscheinen im Verlag V&R unipress GmbH.

Zgl. Dissertation, Philosophische Fakultät II der Humboldt-Universität zu Berlin, 2016.

© 2017, V&R unipress GmbH, Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen / www.v-r.de
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Titelbild: Pont du Gard, © Ignis, https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Pont_du_Gard_FRA_001.jpg, Open-Access im Sinne der Creative-Commons-Lizenz CC-BY-SA-2.5 and older versions (2.0 and 1.0) (»Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen«).

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis 9

Vorwort 11

Dank 13

1 Einleitung 15
1.1 Ausgangssituation 15
1.2 Problemstellung und Forschungsstand 17
1.3 Untersuchungsgegenstand 22
1.4 Forschungsfrage 23
1.5 Intendierter Beitrag zur Forschung 24
1.6 Methode 27
1.7 Gliederung der Untersuchung 27

2 Sprachenübergreifendes Lernen im Lateinunterricht 31
2.1 Förderung von Mehrsprachigkeit 33
2.1.1 Individuelle Mehrsprachigkeit 34
2.1.1.1 Kategorien der Mehrsprachigkeit 35
2.1.1.2 Faktoren der Mehrsprachigkeit 38
2.1.2 Erforschung des Spracherwerbs 40
2.1.2.1 Spracherwerb: Hypothesen 42
2.1.2.2 Spracherwerb: Modelle 46
2.1.2.3 Potenzial für die Lateindidaktik: Spracherwerbsmodelle und Latein 52
2.1.3 Das mentale Lexikon 54
2.1.3.1 Verarbeitung mehrerer Sprachen 55
2.1.3.2 Umfang und Funktionsweise des multilingualen mentalen Lexikons 57
2.1.3.3 Potenzial für den Fremdsprachenunterricht 58

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

2.1.4 Mehrsprachigkeitsdidaktik 60
2.1.4.1 Entwicklung 60
2.1.4.2 Konzeption 64
2.1.4.3 Methoden, Ziele und Begriffe der Mehrsprachigkeitsdidaktik 66
2.1.5 Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht 81
2.2 Förderung von Deutsch als Zweitsprache 95
2.2.1 Bildungssprache und Sprachbildung 96
2.2.1.1 Konzeptionelle Schriftlichkeit 96
2.2.1.2 Bildungssprache 97
2.2.1.3 Sprachförderung und Sprachbildung 99
2.2.2 Fachsprache und Wortschatzarbeit 103
2.2.2.1 Fachsprache 103
2.2.2.2 Wortschatzarbeit 105
2.2.3 Sprachsensibler Lateinunterricht 106
2.2.3.1 Rolle des Deutschen im Lateinunterricht 107
2.2.3.2 Sprachmittlung 109
2.2.3.3 Sprachsensible Wortschatzarbeit im Lateinunterricht 111
2.3 Zusammenfassung 112

3 Sprachenpolitische Rahmenbedingungen und Lateinunterricht 119
3.1 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GeR) 120
3.1.1 GeR und die Förderung von Mehrsprachigkeit 121
3.1.2 GeR und Lateinkenntnisse 124
3.1.2.1 Beispiel Leseverstehen 126
3.1.2.2 Beispiel Wortschatz 130
3.2 Portfolio-Arbeit 139
3.2.1 Europäisches Portfolio der Sprachen 139
3.2.2 Portfolios für den Lateinunterricht 141
3.3 Zusammenfassung 145

4 Lateinunterricht im Wandel 151
4.1 Schülerzahlen 151
4.2 Selbstverständnis im 19. Jahrhundert 156
4.3 Profil des Lateinunterrichts im 20. Jahrhundert 161
4.3.1 Sprachbildung – auch im Lateinunterricht 163
4.3.1.1 Reflexionssprache, Sprachreflexion, Sprachbewusstsein 164
4.3.1.2 Basissprache, Fundamentalsprache, Brückensprache, Transferbasis 169

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

4.3.1.3 Reflexionsbasierter Umgang mit Sprache im Lateinunterricht . . . 175
4.3.1.4 Fazit . . . 178
4.3.2 Profilvergleich mit dem Unterricht moderner Fremdsprachen . . . 181
4.4 Kompetenzorientierung im Lateinunterricht . . . 184
4.4.1 Kompetenzbereiche . . . 186
4.4.2 Bereich Mehrsprachigkeit . . . 189
4.4.3 Bereich Wortschatz . . . 192
4.4.3.1 Ziele der Wortschatzarbeit im Lateinunterricht . . . 194
4.4.3.2 Lexikalische Kompetenz . . . 196
4.5 Ausblick im 21. Jahrhundert . . . 197

5 Lateinkenntnisse als Forschungsgegenstand . . . 201
5.1 Wortschatzanalysen . . . 201
5.1.1 Wortschatzanalysen von Romanisten . . . 202
5.1.2 Wortschatzanalysen von Latinisten . . . 205
5.1.3 Impulse für die Wortschatzarbeit im Lateinunterricht . . . 207
5.2 Empirische Studien . . . 216
5.2.1 Beginn der interlingualen Transferforschung . . . 218
5.2.2 Interlinguale Transferierbarkeit von Lateinkenntnissen . . . 219
5.2.3 Sprachkompetenz im Deutschen in Abhängigkeit von Lateinkenntnissen . . . 227
5.2.4 Andere sprachgebundene Leistungen in Abhängigkeit von Lateinkenntnissen . . . 229
5.3 Zusammenfassung . . . 232

6 Mehrsprachigkeit und lateinischer Wortschatz . . . 237
6.1 Lehrpläne für das Fach Latein . . . 237
6.1.1 Begriffsanalyse . . . 238
6.1.2 Kompetenzmodelle . . . 244
6.1.3 Vorgaben für den Wortschatz . . . 247
6.2 Wortbildung und Worterschließung . . . 252
6.2.1 Wortbildung . . . 253
6.2.2 Worterschließung durch lexikalische Strategien . . . 258
6.3 Lehrmaterialien für das Fach Latein . . . 261
6.3.1 Analyse der Lehrwerkskonzeption . . . 261
6.3.2 Darbietung des Lernwortschatzes . . . 264
6.3.2.1 Gestaltung . . . 265
6.3.2.2 Möglichkeiten und Grenzen interlingualer Verknüpfungen . . . 268

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

6.3.3 Lexikalische Strategien und Übungen 271
6.3.3.1 Lexikalische Strategien 271
6.3.3.2 Sprachenübergreifende lexikalische Übungen 274
6.3.3.3 Lehrwerkunabhängige didaktische Materialien . . . 282
6.4 Lateinischer Lernwortschatz 285
6.4.1 Umfang des Lernwortschatzes 285
6.4.2 Mindestwortschatz 287
6.4.2.1 Substantive 290
6.4.2.2 Verben 299
6.4.2.3 Adjektive 304
6.4.2.4 Kleine Wörter 307
6.4.3 Bedeutungsangaben 310
6.5 Zusammenfassung 319

7 Fazit und Ausblicke 325
7.1 Beantwortung der Forschungsfragen 325
7.1.1 Förderung von schulischer Mehrsprachigkeit im Lateinunterricht 326
7.1.2 Förderung von Sprachkompetenz im Deutschen im Lateinunterricht 328
7.1.3 Abstimmung mit EU-Publikationen 330
7.1.3.1 GeR und Lateinunterricht 331
7.1.3.2 Europäisches Portfolio der Sprachen und Lateinunterricht 332
7.1.3.3 Fazit 333
7.2 Ausblicke 334
7.2.1 Lehrmaterialien für den lexikalischen Bereich 334
7.2.2 Lehrkräfte und Lehrerausbildung 338
7.2.3 Reihenfolge und Dauer von Lateinkursen 342
7.2.3.1 Beginn von Latein 344
7.2.3.2 Latein und Englisch 345
7.2.3.3 Latein und romanische Sprachen 349
7.2.3.4 Fazit 350
7.3 Desiderate der Datenerhebung für den Lateinunterricht 352

Schlusswort 357

8 Literatur 359

9 Anhang 379

10 Register 393

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Adj.	Adjektiv
Adv.	Adverb
Anm.	Anmerkung
AU	Altsprachlicher Unterricht (Zeitschrift)
AWS	Aufbauwortschatz(es)
BICS	›Basic Interpersonal Communicative Skills‹
BWS	Bamberger Wortschatz(es)
bzw.	beziehungsweise
CALP	›Cognitive Academic Language Proficiency‹
CLIL	*Content and Languages Integrated Learning* (Bilingualer Sachfachunterricht)
DaM	Deutsch als Muttersprache
Dass.	Dasselbe
DAV	Deutscher Altphilologenverband
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
Ders.	Derselbe
DESI	Deutsch-Englisch Schülerleistungen International
d. h.	das heißt
Dies.	Dieselbe(n)
DMM	Dynamisches Modell des Mulitilingualismus
dt.	deutsch
ebd.	ebenda
engl.	englisch
EPA	Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung
EPS	Europäisches Portfolio der Sprachen
EuroCom	Eurocomprehension
EuroComRom	Anleitung für die Erschließung der romanischen Sprachenfamilie
FC	Forum Classicum (Zeitschrift)
FLuL	Fremdsprachen Lehren und Lernen (Zeitschrift)
frz.	französisch
FS	Fremdsprache
FSU	Fremdsprachenunterricht(s) (auch: Zeitschrift)

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

GeR	*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*
GWS	Grundwortschatz(es)
H.i.O.	Hervorhebung im Original
ital.	italienisch
Kap.	Kapitel [dieser Arbeit]
KMK	Kultusministerkonferenz
K.S.	Katrin Siebel
lat.	lateinisch(e/em/en/er/es)
L	L = Sprache; L = Lektion [eines Lehrwerks]
LU	Lateinunterricht(s)
MP	Multilingual Proficiency
Msp-Didaktik	Mehrsprachigkeitsdidaktik
MW	Mindestwortschatz(es)
N.B.	*nota bene*
ndH	nichtdeutscher Herkunftssprache
PegOn	Pegasus-Onlinezeitschrift (Zeitschrift)
PISA	Programme for International Student Assessment
portug.	portugiesisch
roman.	romanisch
s.	siehe
Sek	Sekundarstufe
SLA	*Second Language Acquisition* (Zweitsprachenerwerb)
sog.	sogenannt
span.	spanisch
SuS	Schülerinnen und Schüler
TLA	*Third Language Acquisition* (Tertiärsprachenerwerb/Drittsprachenerwerb)
türk.	türkisch
u. a.	unter anderem
UG	Universalgrammatik
VERA	Vergleichsarbeiten
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche
vs.	*versus* [gegenüber]
vulgärlat.	vulgärlateinisch
zit.	zitiert

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

Vorwort

Lateinunterricht und Mehrsprachigkeit – für viele romanistische Fremdsprachendidaktiker sind diese im Titel der vorliegenden Dissertation verankerten Begriffe diametrale Gegensätze. Schließlich steht in den meisten gymnasialen Curricula das Fach Latein in unmittelbarer Konkurrenz zum Fach Französisch. Wer nach Englisch Latein wählt, hat häufig keine Chance mehr, Französisch oder eine andere romanische Sprache als dritte Fremdsprache zu wählen, und mehr noch: Wer Latein wählt, landet allzu oft automatisch in einem naturwissenschaftlichen Gymnasialzweig. Latein ist für sprachunbegabte Schülerinnen und Schüler also geradezu der Joker, um über Englisch hinaus weitere moderne Fremdsprachen zu vermeiden. Symptomatisch für diese Situation ist, dass in den großen europäischen Mehrsprachigkeitsprojekten wie EUROM 4, GALATEA und EUROCOM Latein keine Rolle spielt. Dasselbe galt für die in den 1990er Jahren entstandene sog. »Mehrsprachigkeitsdidaktik«, die erst seit 2015 mit Daniel Reimann auch die sog. »alten« Sprachen ins Visier nimmt.

Für diese geradezu tragische Rolle des Lateinischen im deutschen Fächerkanon ist aber weder die Sprache selbst verantwortlich noch der Lateinunterricht; vielmehr ist sie das Ergebnis fragwürdiger bildungspolitischer Entscheidungen, bei denen man wesentliche Möglichkeiten des Lateinunterrichts schlicht übersehen hat oder übersehen wollte: Es war ja gerade der Lateinunterricht, der (freilich auch zur Selbstlegitimation) in den 1970er Jahren als erstes Schulfach begann, schülerInnenseitig systematisch ein metasprachliches Bewusstsein aufzubauen und vor allem lexikalische Brücken zu den verschiedenen schulischen Fremdsprachen und dem deutschen Bildungswortschatz zu schlagen. Er hätte ein ideales sprachliches Propädeutikum für sprachbegabte Schülerinnen und Schüler werden können – stattdessen hat man ihn vielerorts zum curricularen Notausgang für Fremdsprachenflüchter umfunktioniert.

Im aktuellen Jahrtausend hat sich die Situation grundlegend geändert: Die Didaktik der modernen Fremdsprachen hat *multilingualism* und *language awareness* als Lernziele entdeckt, und selbst die Englischdidaktik beginnt vorsichtig nach links und rechts auf weitere Sprachen zu schauen und ihrer Ver-

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

antwortung als erster Fremdsprache gerecht zu werden, die darin besteht, z. B. im Verbund mit dem Lateinunterricht ein metasprachliches Fundament für das Erlernen weiterer Fremdsprachen zu legen. Allerdings ist dies in den Lehrbüchern und im Unterricht noch längst nicht flächendeckend angekommen. Projekte wie das *Biberacher Modell*, *Latein Plus* oder *Englisch- und Lateinunterricht in Kooperation* (*ELiK*) sind bisher nicht mehr als erfolgversprechende Avantgarde. Im aktuellen medialen Fokus steht ein anderes Thema: Über die Schulsprachen hinausgehend sollen nun auch die unterschiedlichen Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler in den Fremdsprachenunterricht integriert werden. Gerade der Lateinunterricht bietet hier durch seine speziellen, nicht auf schnelle Kommunikation ausgerichteten Lernziele die Möglichkeit, bildungssprachliche Kompetenzen auch bei den Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache aufzubauen.

Dies ist der bildungspolitische Kontext, in den Katrin Siebel mit ihrer Untersuchung stößt. Sie zeigt in der vorliegenden Arbeit auf, welche Rolle der Lateinunterricht und hier insbesondere die Wortschatzarbeit für schulische Sprachenvernetzung spielen kann. Dabei behandelt sie das Lateinische bewusst nicht als »Übersprache«, sondern als eine von vielen europäischen Sprachen. So überprüft sie beispielsweise die Möglichkeiten der Anwendung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen auf das Lateinische. Auch die Legenden über die besondere intellektuelle Wirkung des Lateinunterrichts enttarnt sie vorurteilslos. Siebel beschreibt detailliert die verschiedenen Ausprägungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik und kontrastiert die Lernziele des Lateinunterrichts, wie in den verschiedenen Lehrplänen der deutschen Bundesländer festgehalten, mit seinen Möglichkeiten im Rahmen der o.g. politischen Ziele. Als konkreten Beitrag zu einem sprachenvernetzenden Lateinunterricht entwickelt sie u. a. einen lateinischen Mindestwortschatz von rund 500 Wörtern, der sich am Transferpotenzial in weitere schulische Fremdsprachen orientiert.

Wer immer sich für die Zukunft des Lateinunterrichts interessiert, findet hier eine anregende Lektüre und ein starkes Plädoyer für einen sprachreflektierenden und mehrsprachenorientierten Lateinunterricht, das sich in wohltuender Weise von vielen Publikationen zu diesem Thema abhebt, die allzu stark von den Interessen bestimmter Sprachenlobbies belastet sind.

Johannes Müller-Lancé

(Professor für Romanische Sprach- und Medienwissenschaft,
Universität Mannheim)

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

Dank

Die vorliegende Publikation ist eine leicht überarbeitete und auf Wunsch der Herausgeber um einige Ausführungen erweiterte Version meiner im Dezember 2015 an der Humboldt-Universität zu Berlin eingereichten Dissertation. Roland Iißler und Peter Geiss danke ich sehr für die Aufnahme in ihre Reihe ›Wissenschaft und Lehrerbildung‹ sowie die Einladung, an der Universität Bonn zum Thema »Lateinunterricht in einem Gesamtsprachencurriculum« vorzutragen.

Dem Lehrstuhlinhaber für die Didaktik der Alten Sprachen an der Humboldt-Universität zu Berlin, Stefan Kipf, gilt mein großer Dank für die lehrreichen und vielseitigen Jahre als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektkoordinatorin am Institut für Klassische Philologie sowie für die Betreuung und Begutachtung meiner Dissertation. Dem Romanisten Johannes Müller-Lancé (Mannheim), der in seiner Forschung immer wieder auch die lateinische Sprache, die Lateindidaktik und den Lateinunterricht berücksichtigt, möchte ich herzlich danken für seine Zusage als Zweitgutachter, den inspirierenden Austausch über mein Dissertationsthema, seine korrigierenden Überlegungen und schließlich sein Vorwort zu diesem Buch.

In der entscheidenden Phase des Promovierens zuverlässig begleitet hat mich Thomas Kurth. Seine konstruktive Kritik am Text prägt auch dieses Buch, das ohne unsere Gespräche an Spree und Rhein in dieser Form nicht vorläge. Ihm gilt mein ausdrücklicher Dank für seine dafür erübrigte Zeit.

Über die Jahre des Entstehens haben viele Kolleginnen und Kollegen zum Gelingen meines Forschungsprojekts beigetragen; an dieser Stelle besonders danken möchte ich Annina Sass, Katrin Schultze, Asmus Kurig und Felix Mundt. Für Aufheiterungen und Zuspruch, zumal in bitteren Momenten des Promovierens, bin ich meiner Familie sowie zahlreichen Freunden, nah und fern, sehr dankbar. Namentlich genannt seien Tobias Bargmann, Sabine Buck, Christine Howald und Klaus Mantze. Besonderen Dank schulde ich meinem Bruder Oliver Siebel, der mit seinem unerschütterlichen Optimismus und dem Refugium seines Büros maßgeblich dazu beigetragen hat, dass meine Dissertation reif zur

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

Abgabe wurde. Unserem Vater, dem Latein immer große Freude bereitete, und meiner Mutter ist dieses Buch gewidmet.

Für die Durchsicht der Literaturangaben und Anmerkungen danke ich Sandra Berges. Herzlich danke ich zudem Jürgen Reinsbach, der das Manuskript schließlich gelesen und hilfreich annotiert hat, seine Hinweise auf Gelb waren Gold wert. Auch war er es, der *quanti anni fa* am Bahnhof von Castel Gandolfo die Idee einer Abiturientin, Latein zu studieren, auf die Spur setzte, die sie an die Technische Universität Berlin führte. Dort hat Werner Dahlheim, nunmehr Emeritus der Alten Geschichte, seine Studenten gerne darauf hingewiesen, dass im Alltag eines Wissenschaftlers nicht nur Rosen gedeihen und Doktoranden viele einsame Stunden blühen – er hat Recht. *Iucundi acti labores.*

Berlin, im März 2017 Katrin Siebel

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

1 Einleitung

1.1 Ausgangssituation

> »Latein und Griechisch sind schon jetzt, mehr noch in Zukunft, auf den ›freien Markt‹ geworfen. Aus dem Schutz staatlicher Subventionspolitik entlassen, müssen sie sich im Konkurrenzkampf bewähren, ihre Daseinsberechtigung erweisen.«[1]

Diese Aussage hat im 21. Jahrhundert an Gültigkeit nicht verloren. Die bildungspolitische Landschaft in Deutschland befindet sich in stetigem Wandel. Hierfür ist die gegenwärtige Diskussion über die Dauer der gymnasialen Schulbildung ein gutes Beispiel: Wurde gerade erst in vielen Bundesländern die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit auf acht Jahre eingeführt (G8), hält man nach nur kurzer Zeit der Erprobung die Rückkehr zum Abitur nach 13 Schuljahren (G9) für die zukunftsträchtigere Variante, lässt die Reform der Reform in Kraft treten – teils wird nur der eine Bildungsgang angeboten, teils an in einer Schule G8 und G9 parallel, teils werden neue Modelle erprobt. Zudem befeuern die Ergebnisse der Vergleichsstudien wie PISA, VERA und DESI kontinuierlich die Debatte um Inhalte und Unterrichtsmethoden. Ebenso wird diskutiert, welche Fremdsprachen erlernt werden sollen, ab wann und wie lange. Daher sollten Lateindidaktiker und ebenso die Fachvertreter im Klassenraum über den möglichen Beitrag von Lateinkenntnissen zum individuellen mehrsprachigen Repertoire Auskunft geben können.

Fremdsprachenunterricht soll möglichst effektiv sein und nachhaltig wirken, weshalb sich die Frage nach Verzahnungs- und Transfermöglichkeiten stellt. Synergieeffekte innerhalb einer Sprachfamilie wie der romanischen könnten den individuellen Lernprozess erleichtern und sogar abkürzen. Zu hinterfragen ist allerdings die praktische Umsetzbarkeit der entsprechenden Konzepte sowie die tatsächliche Erreichbarkeit von nachhaltigen Effekten. Hier geht es um Mehrsprachigkeit.

1 Klaus Westphalen, Prolegomena zum lateinischen Curriculum, in: DASiU 19, 1 (1971), S. 6–14, hier S. 6.

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

Den Wert früherer Sprachlernerfahrungen erkannte bereits Wilhelm von Humboldt (1767–1835). De facto differenzierte er bereits das *Fremdsprachenlernen* vom *Tertiärsprachenlernen* bzw. *rezeptiven Sprachenlernen*, obwohl diese Begriffe erst etwa zwei Jahrhunderte später eingeführt wurden. So schreibt er in *Ueber das Sprachstudium* (1801/02):

> »Jeder, der viel Sprachen erlernt und sich selbst dabei beachtet hat, wird sich erinnern, fast in jeder durch sich selbst auf Bemerkungen gestossen zu seyn, die ihm auf einmal ein helles Licht gaben, und die, früher mitgetheilt, ihm eine grosse Mühe erspart haben würden. […] Es ist eine bekannte Erfahrung, dass wer einmal mehrere Sprachen gründlich erlernt hat, sich in eine neue nicht nur mit Leichtigkeit einstudirt, sondern auch, dem eigentlichen Erlernen mit seinem einmal geübten Sprachgefühl vorausgehend, ihre Eigenthümlichkeiten schon auf halbem Wege erräth.«[2]

Humboldts Erkenntnis, dass man mit Hilfe bekannter Sprachen die Besonderheiten neuer Sprachen schon teils erraten kann, ist ein Grundgedanke der Lehr- und Lernansätze im Rahmen mehrsprachiger Lernkonzepte.[3]

Ein Faktor, der den Unterricht aller Fächer prägt und auch weiterhin prägen wird, ist der wachsende Anteil an Lernenden, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Diese Gegebenheit muss in den Didaktiken aller Schulfächer berücksichtigt werden. Um Lernenden unabhängig vom sprachlichen Hintergrund die erfolgreiche Partizipation am Schulunterricht zu ermöglichen, etabliert sich daher gegenwärtig eine fachintegrierte Zweitsprachenförderung.[4] Hier geht es um Deutsch als Zweitsprache (fortan: DaZ).

In dieser Publikation stehen das Potenzial des Fachs Latein für sprachen- und fächerübergreifenden Unterricht und die Effekte im Mittelpunkt, die lateinische Wortschatzkenntnisse im Rahmen einer individuell aufzubauenden Mehrsprachigkeitskompetenz entfalten können.[5] Um beides auf theoretischer Ebene zu ermitteln, wird das aktuelle Profil des Fachs untersucht (intendierter Kompetenzerwerb; die Relevanz des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen und des Europäischen Portfolios für Sprachen; Rahmenlehrpläne;

2 Wilhelm von Humboldt, Ueber das Sprachstudium, oder Plan zu einer systematischen Encyclopädie aller Sprachen (1801/1802), in: Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften (Hg.), Wilhelm von Humboldt, Gesammelte Schriften, Band 7, Berlin 1908, S. 593–608, hier S. 600.

3 Vgl. Nicole Marx, EuroCom und die Wiederaufnahme früher Einsichten in das Lehren und Lernen von Fremdsprachen, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Band 36 (2010), S. 161–172, hier S. 164f.

4 Vgl. Josef Leisen, Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Bonn 2010.

5 Die Anleitung zum sprachen- und fächerübergreifenden Arbeiten in der Schule ist ein Beitrag zur Lernerautonomie: Entsprechend ausgebildete Lernende können diese Kompetenzen auch in ihrer nachschulischen Sprachenbiografie z. B. beim Erschließen fremder Sprachen durch interlingualen Transfer nutzen.

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

Lehrmaterialien; die Wirkung sprachenübergreifender didaktischer Konzeptionen wie der Mehrsprachigkeitsdidaktik auf den Schulunterricht; Überlegungen zu einer sinnvollen Sprachenfolge) und mit den vorhandenen Ansätzen sowie wesentlichen Zielen der modernsprachlichen Fächer kontrastiert.

Latein und Altgriechisch, die beiden alten Sprachen im gymnasialen Fächerangebot, werden im 21. Jahrhundert nicht wie die modernen Fremdsprachen mit dem Ziel unterrichtet, in ihnen produktive Sprachkompetenzen oder interkulturelle Handlungsfähigkeit zu erlangen, weshalb alt- und neusprachlicher Unterricht in didaktischer und methodischer Hinsicht teilweise konträr zueinander stehen. Der »Nutzen« der oft als ›tot‹ apostrophierten alten Sprachen muss anderswo gesucht werden. Konstruktiv betrachtet, verhält sich das Fachprofil des Lateinunterrichts in einiger Hinsicht komplementär zu den Profilen ›lebender‹ Sprachen: Das Fach Latein bietet Inhalte, die im Kanon der Schulfremdsprachen als Alleinstellungsmerkmal gelten, und auch Lernerfahrungen, die den modernsprachlichen wie den Deutschunterricht[6] ergänzen und produktiv zu erweitern vermögen.

Aktuell lernen in Deutschland über 740.000 Schülerinnen und Schüler[7] Latein. Lateinunterricht (fortan: LU) stellt eine etablierte Größe im Kanon der Schulfremdsprachen dar: Unter den vier meistgewählten Sprachen befindet sich Latein an dritter Stelle. Es gilt, den Beitrag des (zukünftigen) LU zur individuellen Mehrsprachigkeit zu ermitteln und eine entsprechende Ausrichtung des Fachprofils vorzuschlagen. Hier geht es um konkrete didaktische Konzepte, fachintern und fachübergreifend. Ziel dieser Untersuchung ist es, mit der Entwicklung eines lateinischen Mindestwortschatzes zum Auf- und Ausbau von Mehrsprachigkeit beizutragen und damit eine Facette zu fokussieren, die in der Lateindidaktik bisher wenig bedacht wurde.

1.2 Problemstellung und Forschungsstand

Mehrsprachig zu sein bedeutet, weitere Sprachen zusätzlich zur Muttersprache zu beherrschen. Laut einer weiten Definition tritt Mehrsprachigkeit[8] bereits ein, wenn Kompetenzen in nur einer Fremdsprache erworben werden.[9] Eine enger

6 Hier ist der reguläre Deutschunterricht gemeint, aber auch additiver DaZ-Förderunterricht.

7 Seit dem Höhepunkt von gut 830.000 Lernenden vor fünf Jahren haben die Zahlen gegenwärtig eine rückläufige Tendenz, für ausführliche Zahlen vgl. Kap. 4.1.

8 Vgl. zu dem Begriff die einflussreichen Überlegungen von Mario Wandruszka, Die Mehrsprachigkeit des Menschen, München 1979.

9 In diesem Sinne wurde bereits in den *Homburger Empfehlungen* argumentiert: »Der gegebenen Mehrsprachigkeit Europas sollte eine Mehrsprachigkeit seiner Bürger entsprechen; d. h. jeder Europäer soll zumindest eine andere Sprache erlernen; die englische Sprache hat

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

gefasste Definition geht von Mehrsprachigkeit erst dann aus, wenn ein Individuum zusätzlich zur Muttersprache über zumindest partielle Kompetenzen in zwei weiteren Sprachen verfügt, kurz: ›Muttersprache plus zwei‹. Dies entspricht der allgemeinen Sprachenpolitik des Europarats, insbesondere hinsichtlich der Förderung von Mehrsprachigkeit als Reaktion auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas.[10]

Das Ziel des Europarats scheint vom Standpunkt des Gymnasiums nicht neu, kennzeichnet es doch einen jeden Abiturienten, Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen erworben zu haben. Die zentrale Aussage, die die altsprachliche Didaktik herausfordert, liegt aber darin, dass die Sprachenpolitik für die EU auf Kompetenzen in zwei *modernen* Fremdsprachen abzielt, da das Hauptaugenmerk auf effektive Kommunikation gerichtet ist.[11] Latein ist demnach bei den ›plus zwei‹-Sprachen nicht gemeint, erscheint insofern irrelevant als zu erlernende Sprache und könnte in Konkurrenz zu einer zweiten modernen Fremdsprache als Schulfach marginalisiert werden.

Da das Fachprofil des LU nicht auf aktive Kommunikation und Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache ausgerichtet ist, wird es zur Aufgabe der Lateindidaktik, auf die Forderung nach zwei Kommunikationssprachen zu reagieren und das Potenzial von Lateinkenntnissen im Hinblick auf individuelle Mehrsprachigkeitsprofile aufzuzeigen. Dies ist umso dringlicher, als Vertreter moderner Fremdsprachen wie Herbert Christ der Meinung sind, LU dürfe nicht anstelle von Unterricht in den modernen Fremdsprachen durchgeführt werden. Latein sei im schulischen Fächerangebot nicht als Sprache anzusehen, wie er in den *Homburger Empfehlungen* befindet: »Das Lateinische ist eine ganz wichtige historische, aber es ist keine Fremdsprache.«[12]

Wie jede Fremdsprachendidaktik sieht sich auch die Lateindidaktik mit der Frage konfrontiert, ob und ggf. wie sich Schulfremdsprachen effektiver miteinander verzahnen lassen. Angesichts des Umstands, dass in Deutschland die Anzahl der Lernenden steigt, für die Deutsch nicht Erst- bzw. Muttersprache,

bereits in erheblichem Maße lingua-franca-Funktionen« (Herbert Christ / Konrad Schröder / Harald Weinrich / Franz-Josef Zapp, Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft, Augsburg 1980, S. 4).

10 Vgl. Europarat, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin 2001, S. 12.

11 Vgl. ebd., S. 17.

12 Christ / Schröder / Weinrich / Zapp, Homburger Empfehlungen, S. 32. Im selben Kontext konstatiert Christ zum schulpolitischen »Problem des Lateinischen«, Latein sei Muttersprache Europas, die den Zugang zu Antike und Mittelalter eröffne und, da sie an bestimmten kanonischen Texten gelehrt werde, den Vorteil biete, Sprache in einem gleichsam aseptischen Zustand zur Kenntnis nehmen zu können. Damit erlaube Latein einen systematischen Zugriff, wie er in keiner modernen Fremdsprache möglich sei, und der LU habe demnach eine ganz andere Funktion als der Unterricht moderner Fremdsprachen, vgl. ebd., S. 32f.

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

sondern Zweitsprache ist, wird die Förderung von DaZ eine immer wichtigere Aufgabe, und zwar aller Unterrichtsfächer.[13] Damit einher geht die Förderung des Registers der Bildungssprache als eine wissenschaftspropädeutische Leistung der weiterführenden Schule, die alle Lernenden betrifft, die später eine Hochschule besuchen wollen. Eine Reaktion auf die sich verändernden unterrichtlichen Bedingungen, zu denen auch die migrationsbedingt zunehmende Heterogenität der Lerngruppen gehört, ist daher seitens der Didaktik aller Schulfächer erforderlich; eine Konsequenz wird die Etablierung von sprachsensiblem Fachunterricht sein.

Um die Vergleichbarkeit von Sprachkenntnissen auf europäischer Ebene zu erreichen, stellt der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* (fortan: GeR) Skalen und Niveaustufen bereit. Der GeR exkludiert die alten Sprachen, was die Vergleichbarkeit von Lateinkenntnissen mit modernsprachlichen Kenntnissen erschwert. Angesichts der Wirkkraft des GeR in der EU ist aber eine explizite Positionierung der Lateindidaktik unbedingt notwendig. Hier liegen Herausforderungen angesichts der Kompatibilität. Auch ist der die moderne Fremdsprachendidaktik mittlerweile prägende Terminus ›Mehrsprachigkeit‹ in der altsprachlichen Didaktik bisher kaum rezipiert und definiert.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik, vor annähernd zwanzig Jahren von Vertretern der Didaktik der romanischen Sprachen initiiert,[14] zielt beim Spracherwerb auf die Nutzung von Synergien. Lateinkenntnisse werden bei mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzeptionen nur marginal berücksichtigt, da sie als problematische Brücke zu den romanischen Sprachen gelten. Zwar wird der »Großmutter Latein«[15] beim lexikalischen Transfer ein gewisser Nutzen eingeräumt, im Hinblick auf das transferfähige morphosyntaktische Inventar habe aber jede moderne romanische Sprache für den positiven Transfer innerhalb dieser Sprachfamilie mehr zu bieten als das Lateinische. Auch wird gegen die Eignung von Latein für die romanische Interkomprehension argumentiert: Die Sprache könne zwar nützlich sein, werde aber nicht benötigt.[16] Den Lernenden

13 Von ›Zweitsprache‹ und ›Zweitsprachenerwerb‹ ist die Rede, wenn der Spracherwerb innerhalb der Zielkultur stattfindet, von ›Fremdsprache‹ und ›Fremdsprachenerwerb‹, wenn er sich im Kontext der Ausgangskultur vollzieht, vgl. Gabriele Kniffka / Gesa Siebert-Ott, Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen, 3. Aufl., Paderborn 2012, S. 15. Für Lernende mit Migrationshintergrund, die das deutsche Bildungssystem durchlaufen, ist Deutsch demnach als Zweitsprache (DaZ) zu bezeichnen; sie werden in dieser Untersuchung oft als ›DaZ-Lernende‹ apostrophiert.

14 Als erste grundlegende Publikation in diesem Feld ist zu betrachten: Franz-Josef Meißner / Marcus Reinfried (Hg.), Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen, Tübingen 1998.

15 Marcus Bär, Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10, Tübingen 2009, S. 55.

16 Der größte Teil der lateinischen Morphosyntax sei für die Romania nicht verwendbar, auch

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

fehle die für den erfolgreichen Transfer erforderliche aktive Sprachbeherrschung; zudem wird der mühsame Erwerb einer ›toten‹ Sprache als Zugang zur Romania als »merkwürdiges Verfahren« und »Zeitverlust« betrachtet.[17] Akzeptiert man diese Position als Aufforderung, ergibt sich für die Fachdidaktik Latein die strategische Aufgabe, den Nutzen des Lateinischen als Brückensprache herauszuarbeiten, den derselbe Romanist durchaus einräumt:

> »Die Grundelemente des lateinischen Vokabulars freilich sind meistens transferfähig und hier gilt die Regel, dass derjenige, der lateinische Sprachkenntnisse besitzt, sie doch auch zum Transferinventar zählen soll, er kann hierdurch seinen interlingualen Transfer wesentlich bereichern. Je umfangreicher und differenzierter die vorhandenen Sprachkenntnisse sind, desto reichhaltiger ist das Transferinventar und desto größer ist daher der Erschließungserfolg.«[18]

Bei einem Tour d'Horizon zur erfolgversprechenden Transferierbarkeit sprachlichen Wissens fällt der Blick zunächst auf die Wortschatzarbeit, denn im Bereich der Lexik besteht die offensichtlichste Verwandtschaft zwischen Latein und den etablierten Schulfremdsprachen einschließlich Deutsch. Diese Eingrenzung geschieht auch in Übereinstimmung mit einem Fazit seitens der romanistischen Fachdidaktik hinsichtlich aktueller Desiderate: »Es sollte folglich eine vorrangige Aufgabe der Lateindidaktik der kommenden Jahre sein, konkrete Wege zur effektiven Nutzung des dem Lateinischen innewohnenden Potenzials für das Erlernen (insbesondere des Wortschatzes) romanischer Sprachen aufzuzeigen.«[19]

Die Relevanz der Wortschatzarbeit wird von der Lateindidaktik ähnlich gesehen. Fachimmanent besteht der Wert des Wortschatzerwerbs zum einen in der Befähigung zur Lektüre lateinischer Texte. Zum anderen soll er das Verstehen von Fremdwörtern, wissenschaftlicher Terminologie und auch das Erlernen anderer Fremdsprachen unterstützen.

> »Der praktische Nutzen des Lateinlernens beruht hiernach auf dem bleibenden Besitz eines möglichst großen Wortschatzes, der die Gemeinsamkeiten der Sprachen bewusst macht. Die Wort- und Begriffswelt der Griechen und Römer, die von den nachfolgenden

die lexikalischen Transfermöglichkeiten seien im Vergleich zu einer lebenden romanischen Sprache höchst eingeschränkt, vgl. Horst G. Klein, Frequently Asked Questions zur romanischen Interkomprehension, in: Ders. / Dorothea Rutke (Hg.), Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension, Aachen 2004, S. 15–37, hier S. 29.

17 Ebd., S. 28f.

18 Ebd., S. 29.

19 Frank Schöpp, English meets Latin – und darüber hinaus? Überlegungen zur Sprachenfolge Englisch – Latein und ihrem Potenzial für das Erlernen einer romanischen Sprache, in: Sabine Doff / Stefan Kipf (Hg.), English meets Latin. Unterricht entwickeln – Schulfremdsprachen vernetzen, Bamberg 2013, S. 115–133, hier S. 122.

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

> Generationen rezipiert wurde und zum geistigen Besitz der Moderne gehört, ist auch eine Welt der Wörter, d. h. der gelernten Vokabeln mit ihren Vorstellungsinhalten.«[20]

Wortschatzarbeit verfügt insofern über einen hohen didaktischen Wert, als sie auch als eine Propädeutik des Fremdsprachenerwerbs und als ein Mittel zur Erhöhung der muttersprachlichen und der allgemeinen kulturellen Kompetenz wirksam sein kann.[21]

Jedoch belegen Thesen wie die Aussage, Wortschatzarbeit im LU könne »ausgehend von der morphologischen bis hin zur syntaktischen Ebene v. a. durch die Mehrsprachigkeit attraktiver und effektiver werden«,[22] die gegenwärtig teils unreflektierte Herangehensweise an dieses komplexe Thema. Weder wird hier definiert, wie Mehrsprachigkeit zu verstehen ist (als ein Ziel? als eine Gegebenheit?), noch worin die Attraktivität (für wen?) liegt und wie die Effektivität einer entsprechenden Unterrichtsgestaltung nachgewiesen werden könnte.

Transfermöglichkeiten im morphosyntaktischen Bereich werden in dieser Untersuchung weitgehend ausgeklammert, da ein dafür erforderlicher lateinisch-romanisch-englisch-deutscher Strukturvergleich, die Sichtung vorhandener Unterrichtsmaterialien sowie die empirische Untersuchung von deren Wirksamkeit Aufgaben für mehrere eigenständige Dissertationsvorhaben darstellen.[23] Der Forschungsbeitrag dieser Untersuchung liegt primär in der Erarbeitung eines Mindestwortschatzes (fortan: MW), dessen Auswahl an Lemmata theoretisch begründet wird.

An dieser Stelle soll aber einmal exemplarisch auf die unterschiedliche Einschätzung des dem grammatischen Transfer zugesprochenen Potenzials hingewiesen werden. Allzu leicht macht es sich die altsprachliche Didaktik, wenn sie an das weite Feld der Morphosyntax mit geringem Problembewusstsein herangeht:

> »Der Modellcharakter des Lateinischen erstreckt sich vom Vokabular weiter auf die Sprachstruktur; das grammatische Gefüge der meisten europäischen Sprachen baut weitgehend auf dem lateinischen Modell auf. Linguistisch betrachtet ist Latein damit besonders ergiebig: Lateinkenntnisse eröffnen einen direkten Zugang zu sämtlichen romanischen Sprachen, aber auch zum Englischen.«[24]

20 Rainer Nickel, Wortschatzarbeit: Wort – Satz – Text, in: AU 48, 6 (2005), S. 4–11, hier S. 5.
21 Vgl. ebd.
22 Christine Groß, Mutter Lateins Töchter, in: AU 48, 6 (2005), S. 38–44, hier S. 41.
23 Vgl. Peter Kuhlmann, Lateinische Grammatik unterrichten. Didaktik des lateinischen Grammatikunterrichts, Bamberg 2014, S. 6.
24 Michael Mader, Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler. Der lateinische Grundwortschatz im Italienischen, Spanischen, Französischen und Englischen, 4. Aufl., Stuttgart 2008, S. 7.

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

Der Grad sprachlicher Übereinstimmungen wird auch auf romanistischer Seite zur Bedingung für die erfolgreiche Einbeziehung von Lateinkenntnissen beim interlingualen Lernen erklärt. Jedoch sei

> »diese Transfervoraussetzung für den Bereich der Morphosyntax […] angesichts der grundlegenden strukturellen Gegensätze zwischen dem klassischen Latein und den heutigen Sprachrealitäten vor allem des Französischen […] wohl unstrittig als minimal anzusehen.«[25]

Trotz der Fokussierung auf interlinguale Wortschatzarbeit und einen dafür erforderlichen lateinischen MW wird das strikte Ausblenden der Grammatik im Folgenden schwerlich gelingen, da die Formbestände von Sprachen immer auch morphosyntaktisch gebundene Funktionen transportieren. Vom didaktischen Standpunkt ist daher festzustellen, dass Form- und Funktionslernen, vereinfacht gesagt: lexematisches und grammatikalisches Lernen, nicht strikt voneinander trennbar sind.[26]

Bei der möglichen individuellen Aneignung von Mehrsprachigkeit weist die Lateindidaktik vorsorglich auf die Grenzen der Synergien hin:

> »Lateinkenntnisse sind kein Wundermittel, um moderne Fremdsprachen zu lernen. […] Wer wirklich gut moderne Fremdsprachen sprechen will, kann dies ohne den Umweg von Latein tun. […] Auf der anderen Seite können aber für das *rezeptive* Verstehen komplexer schriftsprachlicher Texte in modernen Sprachen solide Lateinkenntnisse einen sehr großen Nutzen haben.«[27]

In dieser Untersuchung soll es nicht um das Verstehen von Texten, sondern um Wörter gehen, deren Verständnis die Grundlage für jegliches Leseverstehen ist.

1.3 Untersuchungsgegenstand

Um das oben von Schöpp angesprochene, dem Lateinischen innewohnende Potenzial für das Erlernen des Wortschatzes verwandter Sprachen aufzuzeigen, sind folgende Aspekte in den Blick zu nehmen:

- sprachenübergreifende Wortschatzanalysen
- vorhandene Studienergebnisse zum Transfer lexikalischer Kenntnisse

25 Arnulf Stefenelli, Die Transferierbarkeit des lateinischen Wortschatzes beim Erwerb romanischer Sprachen, in: französisch heute 23, 3 (1992), S. 379–387, hier S. 379f.

26 Vgl. Franz-Josef Meißner, Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit, in: französisch heute 31, 1 (2000), S. 55–67, hier S. 57.

27 Peter Kuhlmann, Synergie-Effekte zwischen Latein und modernen Fremdsprachen: Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde, in: Forum Schule 58, 1–3 (2011), S. 115–132, hier S. 130.

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

– Einsatzmöglichkeiten von Strategien zur Worterschließung im LU
– Status quo der interlingualen Wortschatzarbeit im LU

Über Schöpps Forderung hinausgehend, werden in dieser Untersuchung nicht nur die romanische Sprachenfamilie berücksichtigt, sondern auch Englisch und Deutsch.

1.4 Forschungsfrage

Die bisher skizzierten Schnittstellen in Bezug auf die Wortschatzarbeit zwischen der Lateindidaktik und der Mehrsprachigkeitsdidaktik, der Förderung von Sprachkompetenz im Deutschen, v. a. als Zweitsprache, sowie den sprachenpolitischen Vorstellungen der EU haben zu folgender übergeordneter Forschungsleitfrage geführt: Welchen Beitrag kann Wortschatzarbeit im Lateinunterricht zur Förderung sprachlicher Kompetenzen leisten?

Da der Auf- und Ausbau eines mehrsprachigen Wortschatzes im LU, einschließlich Wortbildung und Worterschließung, im Fokus dieser Untersuchung steht, schließen sich folgende untergeordnete Forschungsfragen an die Leitfrage an:

1. Inwiefern kann Wortschatzarbeit im Lateinunterricht zur Förderung von schulischer Mehrsprachigkeit beitragen?
2. Inwiefern kann Wortschatzarbeit im Lateinunterricht zur Förderung von Sprachkompetenz im Deutschen beitragen?
3. Inwiefern kann sich die Zielsetzung der Wortschatzarbeit im Lateinunterricht an Publikationen für die EU orientieren?

Die zugehörigen Prämissen und Hypothesen lauten:

1. Zum Kanon der modernen Schulfremdsprachen, die mit dem Lateinischen verwandt sind, gehören Englisch, Französisch, zunehmend Spanisch, aber auch Italienisch. Eine Verzahnung der romanischen Sprachen und des Englischen ist mit dem lateinischen Lernwortschatz aufgrund der sprachlichen Schnittstellen möglich. Durch die Anleitung zur Sprachbetrachtung bzw. zur Reflexion über Sprache am Modell des Lateinischen wird die für den Ausbau von Mehrsprachigkeitskompetenz erforderliche Sprachbewusstheit (*language awareness*) im LU gegenwärtig bereits gefördert.

Hypothesen: Der LU kann zum Auf- und Ausbau von Fertigkeiten beitragen, die die individuelle Mehrsprachigkeit bereichern. Zur Worterschließung rele-

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

vante Strategien, wie in auf rezeptive Fertigkeiten ausgerichteten Konzepten[28] vorgeschlagen, sowie andere, in der Mehrsprachigkeitsdidaktik erprobte, interkomprehensive Verfahren könnten partiell in den LU integriert werden, ohne dabei etwa die Identität des Fachs aus dem Blick zu verlieren. Mit demselben Repertoire an Strategien können außer den Wörtern romanischer Sprachen auch englische Wörter erschlossen werden.

2. Im Fokus der DaZ-Didaktik stehen mehrsprachige Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache eine andere als Deutsch ist; im Fokus des Auf- und Ausbaus von ›Bildungssprache‹ und ›Sprachbildung‹ stehen hingegen alle Schülerinnen und Schüler. Die Förderung von konzeptionell schriftlichem Sprachgebrauch[29] ist im LU im mündlichen wie schriftlichen Bereich möglich, da das Fachprofil sprachlich korrekte Übersetzungen ins Deutsche (Rekodierung) in einem anspruchsvollen Register erfordert. Zudem setzt die Reflexion über Sprache(n) den kompetenten Umgang mit dem bildungs- sowie fachsprachlichen Register voraus.

Hypothesen: Durch interlinguale Wortschatzarbeit im LU können bildungs- sowie fachsprachliche Kompetenzen gefördert werden. Von der Beherrschung fachsprachlicher Terminologie und der Kompetenz, unbekannte Wörter zu erschließen, könnten die Lernenden darüber hinaus in allen anderen Schulfächern sowie individuell lebenslang profitieren.

3. Der GeR, die zentrale Publikation für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen in der EU, berücksichtigt die alten Sprachen nicht. Hinsichtlich der Wortschatzarbeit und des Aufbaus rezeptiver Sprachkompetenzen durch Strategien sind Schnittstellen zwischen dem GeR und dem Fach Latein vorhanden. Für den Bereich Wortschatz ist zu untersuchen, ob eine Formulierung von am GeR orientierten Skalen und Niveaustufen für Latein möglich und wünschenswert ist.

Hypothese: Die im GeR gegebenen Skalen und Niveaustufen könnten zu einem Perspektivwechsel auf das Fach Latein anregen und in der Lateindidaktik zu einer Neubestimmung des Fachprofils im Verhältnis zu den dort genannten Kategorien führen; dies gilt auch für den lexikalischen Bereich.

1.5 Intendierter Beitrag zur Forschung

Bei den schulischen Fremdsprachen in Vernetzungsstrukturen zu denken, hat Zukunft. Im Unterricht der modernen und alten Sprachen liegen sprachlich und medial heterogene Strukturen vor, die – wo es möglich ist – zu verbinden

28 So zum Beispiel Horst G. Klein / Tilbert D. Stegmann, EuroComRom – die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können, Aachen 2000, vgl. Kap. 2.1.4.3.

29 Dieses Forschungsfeld wurde zuerst von Koch / Oesterreicher erschlossen, vgl. Kap. 2.2.1.1.

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

sind, um in sprachenübergreifenden didaktischen Ansätzen Synergien zu erzeugen, die angesichts der Verkürzung der Schulzeit am Gymnasium, aber auch angesichts der Zunahme von DaZ-Lernenden wünschenswert sind. Das Forschungsinteresse in der vorliegenden Untersuchung richtet sich auf das allgemeine sprachbildende Potenzial von Lateinkenntnissen, wobei durch die Erarbeitung eines MW der lexikalische Bereich fokussiert wird. Für die Positionierung der Lateindidaktik gegenüber den Nachbardisziplinen Mehrsprachigkeitsdidaktik (fortan: Msp-Didaktik) und DaZ-Didaktik sowie gegenüber Publikationen wie dem GeR und dem Europäischen Portfolio der Sprachen (fortan: EPS) ist ein Aufzeigen der jeweiligen Schnittstellen notwendig. So kann eine informierte und neu orientierte Lateindidaktik eine erweiterte Selbstdefinition des LU vorschlagen und perspektivisch der LU mit Hilfe der Didaktik verändert werden.

Die interlinguale Schnittmenge im lexikalischen Bereich kann in der Progression des schulischen Lernens genutzt werden. Dafür ist zu untersuchen, inwiefern der in der Schule zu vermittelnde lateinische Wortschatz für das lexikalische Erschließen hilfreich ist. Sprachlicher Gegenstand dieser Untersuchung ist das Klassische Latein. Bei dieser Sprache handelt sich um ein Konstrukt, das nur einen kurzen Ausschnitt der lateinischen Sprachgeschichte repräsentiert.[30]

> »Durch die starke formale wie lexikalische Selektion aus dem sprachlichen Material ist eine Literatursprache entstanden, die in ihrer striktesten Form (dem sogenannten ciceronianischen Latein, das unseren Schulgrammatiken zugrunde liegt) in der Tat einen hohen Grad an Regelhaftigkeit und Präzision aufweist – das bedeutet aber eben keineswegs, dass diese Eigenschaften dem Lateinischen als *Sprache* jemals in besonderem Maße zu eigen gewesen wären.«[31]

Bei sprachen- und fächerübergreifenden Überlegungen vom Fach Latein aus sind neben der Vernetzbarkeit mit den direkt verwandten romanischen Sprachen die bei fast allen Lernenden vorhandenen Englischkenntnisse zu berücksichtigen, insbesondere wenn Latein die zweite Fremdsprache nach Englisch ist. Für den englischen Wortschatz, der ebenfalls stark lateinisch geprägt ist, teils durch direkten sprachlichen Einfluss im römischen sowie später im christianisierten Britannien, teils durch den indirekten Einfluss über das Französische,

30 Insbesondere seit dem 19. Jh. werden diesem Latein bemerkenswerte Eigenschaften zugeschrieben. Dazu gehören auch die Thesen, Latein sei eine logische Sprache sowie eine exakte Sprache.

31 Thorsten Burkard, Vom ›Mythos des logischen Latein‹, in: Liselotte Anderwald (Hg.), Sprachmythen – Fiktion oder Wirklichkeit? Frankfurt am Main Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien 2012, S. 41–66, hier S. 62, H.i.O.

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

ist ebenso zu untersuchen, inwiefern er mit dem lateinischen Lernwortschatz verbunden werden kann.

Für das lexikalische Erschließen ist zu ermitteln, inwiefern die Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit mit den Zielen des LU vereinbar ist, welches Vokabular[32] und welche Erschließungsstrategien sich eignen bzw. schon Gegenstand des LU sind.[33]

Die Offenheit der Lateindidaktik gegenüber der DaZ-Didaktik ist im Hinblick auf die erforderliche sprachsensible Unterrichtsgestaltung aller Schulfächer notwendig. Da der LU nicht auf Kommunikationsfähigkeit im Lateinischen ausgerichtet ist und im Unterrichtsgespräch die Umgebungssprache Deutsch dominiert, können im altsprachlichen Unterricht das Reflektieren über Sprache(n) und der Sprachenvergleich mehr Raum erhalten als im Unterricht der modernen Fremdsprachen. Grundlegend für den generellen schulischen Erfolg der DaZ-Lernenden ist eine solide Sprachkompetenz im Deutschen, zu der der LU möglicherweise in besonderer Weise beitragen kann.

Der GeR ist im Wesentlichen ein Beschreibungsmodell funktionaler fremdsprachlicher Zielsetzungen und Kompetenzen, dessen Kernelement die Definition sprachlicher Kompetenzen in Form von Handlungsfähigkeiten ist.[34] Als europäisches Instrument beansprucht der GeR zwar keine Verbindlichkeit für die nationalen Bildungssysteme, aber in Deutschland hat er de facto diesen Status: So orientieren sich bildungspolitische Maßnahmen im fremdsprachlichen Bereich an den Sprachkompetenzbeschreibungen und -einordnungen.[35] Es ist zu untersuchen, inwiefern der GeR den LU via curriculare Vorgaben bereits beeinflusst und die Lateindidaktik zukünftig beeinflussen könnte; dies wird hier für die Erschließung und Beherrschung des Wortschatzes geleistet.

Unmittelbar verbunden mit dem Potenzial von Lateinkenntnissen für den Auf- und Ausbau einer individuellen Mehrsprachigkeitskompetenz ist die Frage nach der Stellung des Lateinischen innerhalb einer sinnvollen Sprachenfolge. Die Klientel des Fachs, Schüler wie Eltern, möchte wissen, welchen Beitrag der Unterricht in einer oft als ›tot‹ bezeichneten Sprache dazu leisten kann, auch im Hinblick auf das lebenslange Lernen von Fremdsprachen. Solche Fragen kompetent beantworten zu können, gehört in den Bereich der wichtigen fachlichen

32 Für die Terminologie ›Wortschatz‹ vs. ›Vokabular‹ vgl. Kap. 4.4.3.

33 Vokabellernstrategien, wie sie beispielsweise Stork untersucht hat, sind damit nicht Gegenstand dieser Untersuchung. Multilinguale Vokabellernstrategien werden aber im sog. Innsbrucker Modell fokussiert, vgl. Barbara Hinger / Wolfgang Kofler / Andrew Skinner / Wolfgang Stadler, The Innsbruck Model of Fremdsprachendidaktik: Towards an integrated multilingual approach in pre-service teacher education, in: The Teacher Trainer 19,1 (2005), S. 17–20, hier S. 18.

34 Vgl. Helene Decke-Cornill / Lutz Küster, Fremdsprachendidaktik, Tübingen 2010, S. 146f.

35 Vgl. ebd., S. 149. Jedoch hat der GeR kaum Einfluss auf die schulische DaZ-Förderung, außer für Seiteneinsteiger.

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

Legitimation, die den Verbleib des LU im Kanon der Schulfremdsprachen sichern soll.

1.6 Methode

Die vorliegende Untersuchung versteht sich als theoretische Grundlagenarbeit der Fachdidaktik Latein, in der Anschlussmöglichkeiten zu Teilgebieten der didaktischen Nachbardisziplinen sowie die Vereinbarkeit mit sprachenpolitischen Vorgaben der EU ermittelt werden sollen. Solche Überlegungen, die hilfreich sind für die Positionierung des Fachs im Kanon der schulischen Fremdsprachen, sind bisher in der Lateindidaktik vernachlässigt worden.

Zur angestrebten theoretischen Fundierung sucht der analytische Ansatz im Bereich des Wortschatzes nach Schnittstellen der Lateindidaktik mit vorhandenen didaktischen Ansätzen und Theorien sowie mit Vorgaben zur Beurteilung von sprachlichen Kompetenzen, die für die modernen Sprachen verwendet werden. Grundlage für die Theoriebildung ist das Klassische Latein, da es die sprachliche Basis der Lateinlehrwerke bildet.

Angesichts der Komplexität des beschriebenen Forschungsvorhabens trägt diese Untersuchung nicht zur empirischen Fundierung[36] der Lateindidaktik bei. Für eine fundierte wissenschaftliche Auseinandersetzung und anschließende empirische Erforschung ist zuerst der potenzielle Beitrag des Fachs Latein zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit im lexikalischen Bereich zu benennen. Eine solche theoretische, bisher allerdings fehlende Basis kann als Grundlage für zukünftige Datenerhebungen in der Lateindidaktik sowie für die Entwicklung von Lehrmaterialien und Unterricht dienen.

1.7 Gliederung der Untersuchung

Im 2. Kapitel stehen die Mehrsprachigkeit und DaZ im Zentrum. Hier werden Aufgaben und Ziele der Msp-Didaktik (Kap. 2.1) sowie der DaZ-Didaktik (Kap. 2.2) dargestellt und damit dem lateindidaktischen Diskurs zugänglich gemacht. Für diese beiden Felder werden im Hinblick auf die Wortschatzarbeit auch die Schnittstellen mit dem LU analysiert. Überlegungen zur Vereinbarkeit

36 Eine solche Fundierung hätte im Rahmen der Dissertation in einer Interventionsstudie zum Nutzen von Lateinkenntnissen für den lexikalischen Transfer auf andere Sprachen bestehen können. Die aus *einer* Intervention abgeleiteten interlingualen Transferprognosen hätten jedoch den Nachteil, dass sie schwerlich für alle Lateinlernenden verallgemeinerbar sind.

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

der Lateindidaktik mit der Msp-Didaktik und der DaZ-Didaktik und einer sich daran orientierenden Gestaltung von LU runden das Kapitel ab (Kap. 2.3).

Im 3. Kapitel werden sprachenpolitische Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht (fortan: FSU) betrachtet, die der Beschreibung und dem Ausbau sprachlicher Kompetenzen dienen sollen. Hier werden Publikationen untersucht, die für den Sprachenunterricht in der EU sowie in Deutschland grundlegend sind: der GeR (Kap. 3.1) und das EPS (3.2). Dadurch wird insofern Pionierarbeit geleistet, als herausgearbeitet wird, inwiefern der LU auf diese Vorgaben bereits reagiert hat bzw. dazu inspiriert werden kann, insbesondere hinsichtlich der mehrsprachigen Wortschatzarbeit. Eine Zusammenfassung der Möglichkeiten und Grenzen des LU, sich an GeR und EPS zu orientieren, schließt die Ausführungen ab (Kap. 3.3).

Im 4. Kapitel wird die Entwicklung des LU betrachtet. Zuerst wird in diesem Kapitel der quantitative Ist-Zustand im 21. Jahrhundert anhand der Schülerzahlen im LU und FSU der weiterführenden Schulen dargestellt (Kap. 4.1). Anschließend richtet sich der Blick weit zurück, um das aktuell gültige Profil des LU besser nachvollziehen zu können. Das im 19. Jahrhundert entwickelte Selbstverständnis des Fachs hat das Fachprofil nachhaltig geprägt (Kap. 4.2); hier sind verschiedene etablierte, teilweise jedoch obsolet gewordene Annahmen zu Inhalt und Wirkung des LU zu hinterfragen. Bei der Untersuchung des gegenwärtigen Fachprofils steht der sprachbildende Aspekt des LU im Vordergrund, gefolgt von einem Profilvergleich mit den modernen Fremdsprachen (Kap. 4.3). Die Umstellung der Zielbeschreibungen für den LU von Lernzielen auf den Erwerb von Kompetenzen markiert die jüngste Veränderung. Bei einer Analyse der Kompetenzorientierung des LU wird besonderes Augenmerk auf die Bereiche Mehrsprachigkeit und Wortschatz gelegt (Kap. 4.4). Schließlich werden die Erwartungen an den LU und die Lateindidaktik im 21. Jahrhundert zusammengefasst (Kap. 4.5).

Das 5. Kapitel stellt statistische und empirische Untersuchungen zum lateinischen Wortschatz in den Mittelpunkt. Zum einen werden im Hinblick auf den Schwerpunkt dieser Arbeit Potenzialanalysen für den lateinischen Lernwortschatz dargestellt, da diese Ergebnisse relevant sind, um interlinguale Transfermöglichkeiten von Lateinkenntnissen zu benennen (Kap. 5.1). Zum anderen werden die Ergebnisse empirischer Studien präsentiert, deren Forschungsgegenstand die Transferierbarkeit und Wirkung und von Lateinkenntnissen ist; in diesem Zusammenhang werden in zwei Exkursen sprachenübergreifende Kooperationsprojekte der Lateindidaktik mit der Englisch- und der DaZ-Didaktik dargestellt sowie die daraus resultierenden Forschungserkenntnisse (Kap. 5.2). Die in diesem Kapitel zusammengeführten Ergebnisse (Kap. 5.3) dienen der Theoriebildung für den Umgang mit Latein als interlingualer Transferbasis sowie als Grundlage für die Benennung wünschenswerter empirischer Studien,

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

die die Lateindidaktik empirisch weiter fundieren, zumal im lexikalischen Bereich.

Im 6. Kapitel geht es um die Untersuchung des lateinischen Wortschatzes, v. a. des in der Schule zu erlernenden Pensums im Hinblick auf seine Verzahnbarkeit mit modernen Fremdsprachen. Zuerst werden die aktuellen bundesdeutschen Rahmenlehrpläne und Richtlinien für das Fach Latein darauf untersucht, inwieweit sie sprachliche Kompetenzen im LU vorsehen und welche Vorgaben sie für den zu lernenden Wortschatz machen (Kap. 6.1). Auf eine Darstellung für die lateinische Wortbildung typischer Phänomene sowie wichtiger lexikalischer Strategien für die Worterschließung (Kap. 6.2) folgt eine Analyse von Lehrmaterialien für den LU hinsichtlich ihrer Konzeptionen und Darbietung des Lernwortschatzes; auch werden die Materialien auf das Vorhandensein lexikalischer Erschließungsstrategien und exemplarisch auf sprachenübergreifende Übungen untersucht (Kap. 6.3). Auf der Basis dieser Analyse sowie der Überlegungen zur Wortschatzarbeit in Kap. 5.1.3 erfolgt als zentraler Forschungsbeitrag die Benennung eines lateinischen Mindestlernwortschatzes, der Lernende beim interlingualen Erschließen unterstützen kann (Kap. 6.4). Eine Zusammenfassung dieser theoretischen Grundlagen dient als Basis für das Fazit der Untersuchung und gibt der Lateindidaktik Impulse für die Gestaltung mehrsprachigkeitsorientierter Wortschatzarbeit im LU (Kap. 6.5).

Im 7. Kapitel werden schließlich die übergeordneten Forschungsfragen beantwortet. Dazu wird auf die zuvor untersuchten Bereiche rekurriert, um die Möglichkeiten der Förderung sprachlicher Kompetenzen im Fach Latein hinsichtlich des Wortschatzes zu benennen und Schnittstellen mit den Vorgaben bzw. Publikationen in EU (GeR und EPS) im lexikalischen Bereich aufzuzeigen (Kap. 7.1). Ausblicke zum Untersuchungsgegenstand runden die Überlegungen ab (Kap. 7.2): Hier geht es um die Ansprüche an funktionale Lehrmaterialien für den lexikalischen Bereich sowie um Anforderungen an an eine Lehrerausbildung, die die Förderung von Mehrsprachigkeit und sprachsensibles Unterrichten in den Blick nimmt. Zudem erfolgen Einschätzungen zur Reihenfolge und Dauer von LU in Abstimmung mit anderen Sprachkursen. Die Benennung empirischer Desiderata in der Lateindidaktik zur Fundierung der vorangegangenen theoretischen Überlegungen schließt die Untersuchung ab (Kap. 7.3).

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

2 Sprachenübergreifendes Lernen im Lateinunterricht

Die Begriffe ›sprachenübergreifend‹ und ›sprachenverbindend‹ sind beide verbreitet und bezeichnen Ähnliches. In dieser Untersuchung wird im Anschluss an Behr / Kierepka zumeist ›sprachenübergreifend‹ verwendet, um das »Bild der Öffnung und Überschreitung von Sprachgrenzen aufzunehmen und den Bezug zum fächerübergreifenden Lernen zu signalisieren.«[37] Dieser Ansatz wird diesem Kapitel im Hinblick auf den Bereich des Wortschatzes, für die Wortbildung und Worterschließung zugrunde gelegt. Dazu werden die Überschneidungen zwischen der Lateindidaktik und der Förderung von Mehrsprachigkeit (Kap. 2.1) und der Förderung von Deutsch als Zweitsprache (Kap. 2.2) beleuchtet.

Beim sprachenübergreifenden Lernen sind zwei Bezugsebenen zu unterscheiden: zum einen als Konzept zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit im Sinne eines Ziels von Schule, wodurch die Institution und die Konzeption von Sprachunterricht fokussiert werden; zum anderen als Lernstrategie für das Verstehen und Sichverständigen im Sinne eines persönlichen Lernziels zur Gestaltung individueller Lernprozesse, wodurch der Lernende in den Mittelpunkt gestellt wird.[38]

Sprachenübergreifendes Lernen als Konzept hat primär eine bildungspolitische Dimension, die intendiert, dass Lernende möglichst früh neben Englisch eine weitere Fremdsprache erlernen können. Damit wird auch eine sprachendidaktische Dimension impliziert, die Mehrsprachigkeit als Normalsituation erfahrbar machen, den Spracherwerb nicht nur aus der Perspektive einer

37 Ursula Behr / Adelheid Kierepka, Sprachenübergreifendes Lernen und Aspekte einer unterrichtspraktischen Umsetzung in der Primarstufe, in: Erika Werlen / Fabienne Tissot (Hg.), Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung in Europa; Sprachvermittlung und Leistungsmessung im Kontext der Mehrsprachigkeit, Baltmannsweiler 2009, S. 93–116, hier S. 94.

38 Vgl. Ursula Behr, Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung, Tübingen 2007, S. 18.

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

Sprache[39] betrachten, sondern auch im schulischen Kontext nicht gelernte Sprachen einbeziehen möchte.[40] Sprachenübergreifendes Lernen als Lernstrategie hingegen bedeutet für den Lernenden das bewusste Wahrnehmen von Sprache, Reflexion über Sprache, pro- und retroaktive Verknüpfung sowie zwischensprachlichen Transfer von individuell verfügbarem sprachlichen, strategischen und soziokulturellen Wissen in der Muttersprache und der/den erlernten Fremdsprache(n); diese Strategien sind auf verwandte und nicht verwandte, gelernte und nicht gelernte Fremdsprachen zum Zweck des Verstehens und Sichverständigens anzuwenden.[41]

Sprachenübergreifendes Lernen folgt dem inferentiellen Lernbegriff, der von der Interaktion sprachlicher und kultureller Vorkenntnisse mit neuen Lerninhalten und deren Einformung in das deklarative und prozedurale Sprachwissen ausgeht. Sprachenübergreifendes Lernen setzt voraus, dass der Lernende bereits eine Sprache, nämlich seine Muttersprache, beherrscht, und eine erste Fremdsprache sowie eine weitere Fremdsprache lernt. In einem solchen Kontext ist sprachenübergreifendes Lernen gleichermaßen Erhaltungslernen, Vertiefungslernen und Erweiterungslernen.[42]

Dies bringt in hohem Maße kognitives, metakognitives und entdeckendes Lernen[43] mit sich, denn es umfasst die Fähigkeit, sprachliche Phänomene in der Mutter- und Fremdsprache bewusst, d.h. aufmerksam wahrzunehmen, miteinander zu vergleichen und für das Verstehen und Sichverständigen in der Fremdsprache zu nutzen.[44] Nicht zuletzt ist sprachenvergleichendes Lernen auf die Nutzung linguistischer Transferbasen gerichtet, deren Kenntnis die Er-

39 D.h. Muttersprache, erste Fremdsprache, weitere Fremdsprache.

40 Vgl. Behr / Kierepka, Sprachenübergreifendes Lernen, S. 93f.

41 Vgl. Ursula Behr, Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I, in: Praxis Fremdsprachenunterricht 2, 5 (2005), S. 27–30, hier S. 28.

42 Vgl. ebd.

43 Mit Entdeckendem Lernen werden Unterrichtsformen bezeichnet, die sich gezielt auf eigene kognitive Aktivitäten von Lernenden stützen. Dazu gehören Denkoperationen wie das Vergleichen, Unterscheiden und Ordnen, aber auch komplexere strategische Aktivitäten wie das Planen und Überprüfen von Lernzielen und -methoden. Insofern sind kognitive Aktivitäten Instrumente, die gezielt und intentional eingesetzt werden, um Erkenntnisse und fachspezifisches Wissen zu generieren, vgl. Heinz Neber, Entdeckendes Lernen, in: Karl-Heinz Arnold / Uwe Sandfuchs / Jürgen Wiechmann (Hg.), Handbuch Unterricht, 2. Aufl., Bad Heilbrunn 2009, S. 214–217, hier S. 214. Entdeckendes Lernen hat sich in der modernen Fremdsprachendidaktik insbesondere für den lexikalischen Bereich etabliert als eine Strategie bei der Erschließung von Texten in formal bisher nicht gelernten Sprachen, vgl. Marcus Reinfried, Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den FSU, in: Meißner / Ders. (Hg.), Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen, S. 39.

44 Vgl. Behr, Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I (2005), S. 28.

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

werbsleistung in einer nachgeordneten Zielsprache[45] erleichtert; dabei sind sprachenübergreifende Such- und Vergleichsprozesse insbesondere auf das Moment der Ähnlichkeit gerichtet. Schülertätigkeiten sind beim sprachenübergreifenden Lernen v. a. an das Vergleichen gebunden: identifizieren, analysieren, kontrastieren, unterscheiden, ordnen, reflektieren, Analogien bilden, merkmalgestütztes Erraten.[46]

Sprachenübergreifendes Lernen beginnt bei der Wahrnehmung; der Fokus ist auf die gezielte Kontrastierung einzelsprachlicher Phänomene, auf das Erkennen im Gedächtnis bereits vorhandener Konzepte sowie auf den eigenen Lernweg gerichtet. Die beim sprachenübergreifenden Lernen entstehende (und an das Inferieren gebundene) Aufmerksamkeit ist selektiv;[47] sie lenkt den Suchprozess zunächst auf das Wahrnehmen und Erkennen von Bekanntem und Ähnlichem, das sodann für das Verstehen von Unbekanntem genutzt werden kann.[48]

2.1 Förderung von Mehrsprachigkeit

Sprachenübergreifendes Lernen dient dem Auf- und Ausbau von Mehrsprachigkeit. Hier werden zuerst Kategorien und Faktoren der Mehrsprachigkeit vorgestellt, die die individuelle Mehrsprachigkeit beeinflussen können (Kap. 2.1.1); danach ausgewählte Spracherwerbshypothesen und -modelle, die im Hinblick auf den LU relevant sind (Kap. 2.1.2). Zu den zentralen Fragen der

45 Der Begriff ›Zielsprache‹ kann je nach Kontext unterschiedliche Bedeutungen haben: In den Sprachenfächern wird er oft synonym mit den Begriffen ›Fremdsprache‹ oder ›Zweitsprache‹ gebraucht und zugleich in Opposition zu ›Herkunftssprache‹, ›Erstsprache‹ und ›Muttersprache‹. Als Zielsprache wird die Sprache bezeichnet, die ein Lernender erwerben möchte, um sie im Falle einer Kommunikationssprache produktiv anwenden zu können. In der Übersetzungswissenschaft hingegen bezeichnet Zielsprache auch die Sprache, in die von der Ausgangssprache übersetzt werden soll, vgl. Verena Merlingen, Zielsprache, in: Hans Barkowski / Hans-Jürgen Krumm (Hg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Tübingen 2010, S. 364. Im LU in deutschsprachiger Umgebung ist wie bei der Übersetzungswissenschaft die Zielsprache nicht das Lateinische, sondern das Deutsche. Auch der Begriff ›Ausgangssprache‹ wird unterschiedlich verwendet: Er kann die Muttersprache (L1) bezeichnen, aber auch die Sprache, auf die beim Tertiärsprachenlernen rekurriert wird, vgl. Nicole Marx, Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in »DaFnE«, Baltmannsweiler 2005, S. 25. Im selben Sinne verwendet Müller-Lancé die Opposition ›Grundsprache‹ und ›Zielsprache‹, vgl. Müller-Lancé, Wortschatz romanischer Sprachen, S. 34f.

46 Vgl. Behr / Kierepka, Sprachenübergreifendes Lernen, S. 96f.

47 Die selektive Aufmerksamkeit wird den metakognitiven Strategien zugeordnet: »Metacognitive strategies are those involved in planning, monitoring, and evaluating learning. An example is ›selective attention‹, where the learner makes a conscious decision to attend to particular aspects of the input. » (Rod Ellis, Second Language Acquisition, Oxford 2001, S. 77).

48 Vgl. Behr / Kierepka, Sprachenübergreifendes Lernen, S. 99.

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

Erforschung von Mehrsprachigkeit gehören zudem die Verarbeitung, Organisation sowie Trennung der Sprachen im menschlichen Gehirn,[49] weshalb die Funktionsweise des mentalen Lexikons beleuchtet wird (Kap. 2.1.3). Darauf folgen die Entwicklung, Konzeptionen und zentrale Begriffe der Msp-Didaktik (Kap. 2.1.4), bevor schließlich Schnittstellen zwischen der Mehrsprachigkeit, ihrer Didaktik und dem LU aufgezeigt werden (Kap. 2.1.5).

2.1.1 Individuelle Mehrsprachigkeit

Der Erwerb von Kompetenzen in mehreren Sprachen, d. h. von individueller Mehrsprachigkeit wird generell als ein positiver Wert angesehen; die europäische Sprachenpolitik zielt darauf, Mehrsprachigkeit[50] als Reichtum und Ressource zu betrachten.[51] Der ausgeprägt vielsprachigen Situation in Europa steht jedoch nach wie vor die geringe mehrsprachige Kompetenz seiner Bürger gegenüber.[52] Für Deutschland wie für die anderen Länder der EU wird konstatiert: »Unsere nationalen Bildungssysteme produzieren bislang keine Mehrsprachigkeit. Sie setzen allein auf die Welthilfssprache Englisch.«[53]

Staaten können mehrsprachig sein, Individuen können mehrsprachig sein. In Deutschland wie auch in vielen anderen Staaten nimmt die zuwanderungsbedingte Sprachenvielfalt zu, insbesondere in städtischen Regionen.[54] Diese Entwicklung fordert den verbreiteten ›monolingualen Habitus der multilingualen Schule‹[55] heraus zu einer Umgestaltung des schulischen FSU. Gegenwärtig resultiert dies in vielfältigen – didaktisch-theoretischen wie empirisch-praktischen – Bemühungen, den Auf- bzw. Ausbau von Mehrsprachigkeitsprofilen in der Schule zu fördern sowie sprachenübergreifendes Lehren und Lernen umzusetzen und zu etablieren.[56]

49 Vgl. Jörg Roche, Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie, Tübingen 2013, S. 161.

50 Eine Institution kann vielsprachig sein, die Eigenschaft von Menschen wird jedoch als Mehrsprachigkeit bezeichnet. Der Begriff ›Vielsprachigkeit‹ hat sich nicht im allgemeinen Sprachgebrauch durchgesetzt, vgl. Raphael Berthele, Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachdidaktik, in: Franziska Bitter Bättig / Albert Tanner (Hg.), Sprachen lernen – lernen durch Sprache, Zürich 2010, S. 225–239, hier S. 225.

51 Vgl. Alexandra Wojnesitz, »Drei Sprachen sind mehr als zwei«. Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration, Münster 2010, S. 11.

52 Vgl. Bär, Förderung von Mehrsprachigkeit, S. 13.

53 Horst G. Klein, Das Französische: die optimale Brücke zum Leseverstehen romanischer Sprachen, in: französisch heute 33, 1 (2002), S. 34–46, hier S. 35.

54 Vgl. Kniffka / Siebert-Ott, Deutsch als Zweitsprache, S. 14f.

55 Ingrid Gogolin, Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster 1994.

56 Vgl. Wolfgang Hallet / Frank G. Königs, Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachlernen,

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

2.1.1.1 Kategorien der Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit bezeichnet den Umstand, dass eine Person (individuelle Mehrsprachigkeit) oder ein System (gesellschaftliche, lebensweltliche, institutionelle Mehrsprachigkeit) über mehrere Sprachen verfügt. Fasst man den Begriff sehr weit, so ist jeder Mensch mehrsprachig, da schon die Muttersprache mehrere Varietäten aufweist. Eine Definition für ›individuelle Mehrsprachigkeit‹ ist ein Desiderat.[57]

Je nach Zeitpunkt, Art und Stufe des Erwerbs können mehrere Formen individueller Mehrsprachigkeit unterschieden werden: simultane Mehrsprachigkeit, wenn gleichzeitig mehrere Sprachen im Kleinkindalter natürlich und ungesteuert, d. h. ohne formalen Unterricht, erworben werden; sukzessive Mehrsprachigkeit, wenn mehrere Sprachen hintereinander erlernt werden, was sowohl ungesteuert als auch gesteuert erfolgen kann. Hinsichtlich des schulischen Unterrichts wird differenziert in

- retrospektive Mehrsprachigkeit, wenn der Lernende bereits mehrsprachig in den Unterricht kommt und über einen beträchtlichen Umfang an Kenntnissen in seiner ersten Fremdsprache (L2) verfügt, die unterrichtet wird;
- retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit, wenn der Lernende seine Mehrsprachigkeit in den Unterricht mitbringt und daher einen erheblichen Vorsprung an sprachlichem Wissen gegenüber anderen Lernenden besitzt, jedoch weder seine Muttersprache (L1) noch seine L2 Lerngegenstand ist, so dass er durch den FSU seine Mehrsprachigkeitkeit in einer L3 ausbaut;
- prospektive Mehrsprachigkeit, wenn der Lernende noch monolingual ist und erst durch den FSU Mehrsprachigkeit, d. h. zuerst seine L2 auf- und ausbaut. Dies ist bzw. war die oft als typisch angenommene Situation beim Unterricht in der ersten Fremdsprache.[58]

---

in: Dies. (Hg.), Handbuch Fremdsprachendidaktik, Seelze 2010, S. 302–307; Behr, Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I (2007).

57 »Finding a definition of multilingualism can be described as one of the most daunting research questions of current linguistics. […] Since multilingualism is still considered exceptional in our part of the world, it is measured against monolingual standards, that is, a trilingual person is thought to consist of three monolinguals in one, and this view has been accompanied by the belief that a true multilingual never mixes his/her languages. Unfortunately, this monolingual perspective of multilingualism is still prevalent in traditional research on language acquisition. […] The origin of these monolingual norms is based on Chomskyan linguistics, which centers on the competence of the native speaker who, although not expressed explicitly, is monolingual.« (Ulrike Jessner, Teaching third languages: Findings, trends and challenges, in: Language Teaching 41, 1 (2008), S. 15–56, hier S. 20).

58 Vgl. Gerhard Neuner, Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik, in: Britta Hufeisen / Ders., Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch, Strasbourg 2005, S. 13–34, hier S. 15. Für weitere Erläuterungen zu den Bezeichnungen L1, L2, L3, Lx vgl. Kap. 2.1.2.

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

Eine adäquate Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule müsse daher auf einer curricularen Mehrsprachigkeit[59] basieren, in der auch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler von Anfang an berücksichtigt wird.[60]

> »Curriculare im Gegensatz zur additiven Mehrsprachigkeit bedeutet, dass das Sprachenangebot […] systematisch aufeinander abgestimmt wird. Das schließt ein, dass im Sinne einer sprachenteiligen Gesellschaft nicht nur jeder nicht die gleichen Sprachen lernt, sondern auch innerhalb der Sprachen unterschiedliche Schwerpunkte z. B. im Hinblick auf Teilfertigkeiten setzen kann.«[61]

Mit diesem Ansatz vereinbar ist auch die Sprache Latein, die gesteuert in der Schule erworben wird. Breiter Konsens besteht zudem darüber, dass mehrsprachige Individuen in den erlernten Sprachen nicht mehr über Kompetenzen verfügen müssen, die dem muttersprachlichen Niveau entsprechen. Lernende erlangen vielmehr eine funktionale Mehrsprachigkeit, ggf. eine rein rezeptive Mehrsprachigkeit.[62] Dies korrespondiert mit dem politischen und didaktischen Willen, Mehrsprachigkeit zu fördern bzw. multilinguale Bürger auszubilden, die offen sind für weitere Sprachen und beim (produktiven) Kommunizieren sowie beim (rezeptiven) Erschließen von Sprachen zwischen ihren Sprachen hin- und herspringen können.

Das Konzept der rezeptiven Mehrsprachigkeit konzentriert sich beim Umgang mit formal nicht erlernten Sprachen auf die rezeptiven Aspekte. Dabei steht die Vermittlung von Kompetenzen im Mittelpunkt, die das simultane Lesever-

59 Die Anbahnung ›curricularer Mehrsprachigkeit‹ steht auch in Zusammenhang mit der Entwicklung eines Gesamtsprachencurriculums; für Überlegungen zur Rolle, die die Schulfremdsprache Latein darin spielen könnte, vgl. Katrin Siebel (erscheint in der Buchreihe ›Wissenschaft und Lehrerbildung‹), Lateinunterricht in einem Gesamtsprachencurriculum, Vortrag am 24. 11. 2016 im Rahmen der Gastvortragsreihe ›Fremdsprachendidaktik in Bonn‹ am Institut für Klassische und Romanische Philologie.

60 Vgl. Hans-Jürgen Krumm, Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten- und Migrantensprachen, in: Britta Hufeisen / Madeline Lutjeharms, Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung, Tübingen 2005, S. 27–36, hier S. 28–31.

61 Ebd., S. 32.

62 Vgl. Barbara Haider, Mehrsprachigkeit, in: Hans Barkowski / Hans-Jürgen Krumm (Hg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Tübingen 2010, S. 207 f., hier S. 207. Die ›rezeptive Mehrsprachigkeit‹ fokussiert die Entwicklung und Förderung von Kompetenzen, die das Lesen, Hören, Verstehen und generell das Systematisieren einer Zielsprache ermöglichen, vgl. Britta Hufeisen, Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell, in: Rupprecht Baur / Dies. (Hg.), »Vieles ist sehr ähnlich«. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe, Baltmannsweiler 2011, S. 265–282, hier S. 270. Ein Konzept, das insbesondere sprachenerfahrene Lerner zum Lesenlernen von Texten in formal bisher nicht gelernten Sprachen anleitet in einer Sprachenfamilie, in der der Lernende bereits mit einer Sprache vertraut ist, heißt *EuroComprehension* (vgl. Kap. 2.1.4.3).

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

stehen von fremdsprachigen Texten in mehreren Sprachen ermöglichen, die einer Sprachenfamilie angehören.[63] Zur Verbreitung der verschiedenen Ausprägungen der rezeptiven Msp-Didaktik vermutet Hufeisen skeptisch, dass das Konzept zwar seine Anwender finden, sich aber kaum systematisch in reguläre institutionelle Zusammenhänge integrieren oder auf schulische Bedingungen umarbeiten lassen werde, da die derzeitigen Standards und Lehrpläne eine solche Schwerpunktsetzung nicht zuließen.[64] Will das Fach Latein zur Ausbildung rezeptiver Mehrsprachigkeit beitragen, sind entsprechende Fertigkeiten und Strategien im LU auszubilden und zu vermitteln, die insbesondere auf den – interlingual transferierbaren – Wortschatz zielen.

Über lebensweltliche Mehrsprachigkeit verfügen Lerner, die außerschulisch mehrere Sprachen erworben haben bzw. anwenden. Als eine gängige Definition gilt in der Fremdsprachenforschung:

> »*Lebensweltliche Mehrsprachigkeit* betont […] die Faktizität, die sprachliche Praxis im alltäglichen Leben sowie vor allem auch das subjektive Erleben der eigenen Sprachlichkeit. *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit* ist außerdem der Mehrsprachigkeit innerhalb des direkten Kontextes schulischen Fremdsprachenunterrichts entgegengesetzt.«[65]

Oftmals ist diese Mehrsprachigkeit migrationsbedingt und führt zu multilingualen Lerngruppen. Kompetenzen in Sprachen mit geringem Prestige können bei den Sprechern zu »verschämter Mehrsprachigkeit«[66] führen.

Im schulischen Kontext ist zwischen bereits vorhandener lebensweltlicher Mehrsprachigkeit und anzubahnender Mehrsprachigkeit zu unterscheiden. Demnach ist Mehrsprachigkeit im Klassenraum wie in der Gesellschaft einerseits eine Gegebenheit, andererseits ein Desiderat: »Mehrsprachigkeit bezeichnet im Rahmen der Europäischen Union ein Lernziel von hoher Verbindlichkeit.«[67]

Damit sind weniger zuwanderungsbedingte Sprachen gemeint, die gegen-

63 Vgl. ebd.

64 Vgl. ebd. Wünscht man sich von politischer und wirtschaftlicher Seite den mehrsprachigen Sprechertyp, der zwischen Sprachen hin- und herspringt und offen ist für weitere Fremdsprachen, wäre diese Intention ebenfalls in den curricularen Vorgaben zu verankern. Vom Ideal, Kompetenzen wie ein *native speaker* zu erreichen, sowie des koordinierten bilingualen Sprechers ist in diesem Zusammenhang Abschied zu nehmen, vgl. Johannes Müller-Lancé, Tertiärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge, in: Ders. / Claudia Maria Riehl (Hg.), Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung, Aachen 2002, S. 133–149, hier S. 141.

65 Adelheid Hu, Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, Tübingen 2003, S. 39, H.i.O.

66 Ebd., S. 20.

67 Meißner / Reinfried, Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen, S. 11.

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

wärtig ein Schattendasein in den Curricula führen, sondern vielmehr die im schulischen Fächerkanon etablierten Sprachen, die als zukunftsträchtig für die Lernenden erachtet werden. Bei letzteren handelt es sich v. a. um Sprachen der westlichen Welt, die aufgrund der Kolonialisierung eine große Reichweite haben.[68]

2.1.1.2 Faktoren der Mehrsprachigkeit

Sprachliche Fertigkeiten können sich im Laufe des Lebens verändern. Die individuell vorhandenen Kompetenzen korrelieren nicht unbedingt mit der Erwerbsreihenfolge der Sprachen. Dafür sind verschiedene Faktoren verantwortlich, die bei einem mehrsprachigen Individuum interagieren:[69]

– *Sprachlernstrategien* (language learning strategies)
Im Laufe des ersten Spracherwerbsprozesses werden bewusste und unbewusste allgemeine Sprachlernstrategien erworben, auf die die Lernenden zurückgreifen können.

– *Fremdsprachenlernstrategien* (foreign language learning strategies)
Diese Strategien werden erst beim Lernen weiterer Sprachen angelegt und unterscheiden sich qualitativ von den zuvor genannten aufgrund der anderen Erwerbssituation. So ist davon auszugehen, dass sich das Repertoire an Fremdsprachenlernstrategien mit jeder weiteren Fremdsprache erhöht. Je mehr Fremdsprachen sich ein Lernender aneignet, desto häufiger und v. a. zielgerichteter würden diese Strategien eingesetzt.[70]

– *Einzigartigkeit*
Die Wirkung der individuellen Disposition auf den Sprachenerwerb und das Management von Mehrsprachigkeit zeigt sich daran, wie intensiv oder extensiv Lernende Strategien anwenden, wie selbstständig und konstruktiv sie den sprachlichen Input zerlegen, daraus hypothetische Regeln entwickeln bzw. eine ›Spontangrammatik‹ aufstellen und diese erproben. Auch die – ebenso veränderliche – affektive Disposition beeinflusst die Belastbarkeit bei der Aufgabenbewältigung und reguliert den individuellen Einsatz von Ressourcen. Daher kann das System eines Sprechers als einzigartig (*non-replicable*) bezeichnet werden.[71]

68 Vgl. Decke-Cornill / Küster, Fremdsprachendidaktik, S. 143f.
69 Vgl. Roche, Mehrsprachigkeitstheorie, S. 168–170.
70 Vgl. ebd., S. 169.
71 Vgl. ebd., S. 170.

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695

– *Selbsterhaltung und -erweiterung* (self-preservation, self-extension)
Es gibt Modelle, die von einem Zustand der Mehrsprachigkeit ausgehen, der die Identität des Sprechers beeinflusst und diese erweitert. Mit weiteren Sprachen wird die Identität des Selbst gefestigt und ausgebaut.[72]

– *Relevanz*
Entscheidend für die Entfaltung von Mehrsprachigkeit ist zudem, wie wichtig einem Lernenden der Erwerb bestimmter sprachlicher Kompetenzen und der dafür erforderliche Aufwand erscheinen. Wird diese als nicht oder wenig relevant erachtet, findet Erwerb trotz günstiger Disposition und Anlage nur bedingt statt.[73]

> »Die Variablen, die im Sprachenerwerb zusammenwirken, intervenieren in unterschiedlicher Qualität und Quantität und unter unterschiedlichen pragmatischen Bedingungen. Alle Faktoren unterliegen einem ökonomischen Management, in dem Lerner den Aufwand des Erwerbs subjektiv und meist intuitiv in Bezug auf ihre verfügbaren Ressourcen und Interessen beurteilen. So kommt es, dass Lerner mit ähnlichen Biographien zu anderen Ergebnissen im Sprachenerwerb kommen oder Lerner mit unterschiedlichen Biographien gleich gute Ergebnisse erzielen können. Auch lassen sich so Defizite kompensieren.«[74]

– *Dynamik: Variabilität und Inkonsistenz* (variability, inconsistency)
Die in allen Sprachen erworbenen Kompetenzen befinden sich bei jedem Individuum in fortwährender Entwicklung bzw. in konstantem Wandel. Der Sprachentwicklungsverlauf ist in keiner Sprache geradlinig oder gleichförmig, sondern bei Bi- wie Trilingualen kann es stets zu intern oder auch extern ausgelösten Sprüngen oder Brüchen kommen.[75]

– *Sprachverfall* (language attrition)
Der einmal erreichte Sprachstand bleibt nicht konstant auf demselben Niveau erhalten, sondern es kann im Laufe des Lebens auch ein (unter Umständen nur temporärer) Abbau sprachlicher Kompetenzen eintreten.

– *Aufrechterhaltung* (maintenance)
Zur Erhaltung des erreichten Sprachstands bzw. von (Teil-)Systemen sind Anstrengungen nötig. Deshalb sieht das *Dynamic Model of Multilingualism* von

72 Vgl. ebd., S. 169.
73 Vgl. ebd., S. 170.
74 Ebd., S. 170.
75 Vgl. Charlotte Hoffmann, The Status of Trilingualism in Bilingualism Studies, in: Jasone Cenoz / Britta Hufeisen / Ulrike Jessner (Hg.), Looking beyond second language acquisition, Tübingen 2001, S. 13–25, hier S. 19.

© 2017, V&R unipress GmbH, Göttingen
ISBN Print: 9783847106692 – ISBN E-Book: 9783847006695