

Laura Dominick

Chancen und Grenzen übergreifender Grammatikarbeit Englisch / Latein¹

Die Europäische Kommission hat es zum Bildungsziel erhoben, dass alle EU-Bürger mehrsprachig sein sollen, also neben der Muttersprache über zwei weitere europäische Sprachen sowie die Fähigkeit zum lebenslangen Sprachenlernen verfügen sollen. Deutschland hat dieses Ziel, laut der letzten Erhebung 2010, mit durchschnittlich 1,3 beherrschten Sprachen noch nicht erreicht.² Neben diesen ambitionierten Zielen wirken auch veränderte Rahmenbedingungen stark auf den Fremdsprachenunterricht ein. Zu nennen wären hierbei insbesondere die Verkürzung der Schulzeit, die mit einer höheren Wochenstundenzahl und damit weniger Lernzeit außerhalb der Schule einhergeht, sowie der frühbegin nende Fremdsprachenunterricht. Zwischen den neuen Zielen und den angedeuteten Reformen sind Mehrsprachigkeit, Lernökonomisierung, Sprachbewusstheit, Sprachlernbewusstheit (im Sinne einer Befähigung zum lebenslangen Lernen) und Lernerautonomie zu Schlüsselthemen der Fremdsprachendidaktik avanciert. Sprachbewusstheit umfasst dabei „explizites Wissen über Struktur, Systemhaftigkeit und Geschichtlichkeit von Sprache. In diesem Sinne wird Sprachenbewusstheit als ‚Wert an sich, als Teil der Allgemeinbildung und als ein Kulturgut‘ verstanden.“³

Ein Ansatz, der sich in den Dienst dieser veränderten Ziele stellt und gleichsam die jüngsten Erkenntnisse der Neurolinguistik berücksichtigt, ist der des sprachenübergreifenden Lernens. Während die Tertiärsprachendidaktik schon seit Längerem in Forschung und Praxis auf Interkomprehension und Sprachvernetzung setzt, wird diesbezüglich vor allem der Englischunterricht seiner Schlüsselrolle als fremdsprachlicher Initialunterricht noch nicht gerecht, da er Sprachbewusstheit seinem Haupt-

1 Der vorliegende Beitrag basiert auf einer Abschlussarbeit im Studiengang „Master of Education“, Fach Latein, an der Humboldt-Universität zu Berlin, eingereicht am 17. Juli 2014.

2 Cf. SCHÖPP (2013), 116.

3 GNUTZMANN / KIFFE (2005), 319.

Laura Dominick: Chancen und Grenzen übergreifender Grammatikarbeit Englisch / Latein**Seiten 1 bis 47**

ziel, der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, deutlich unterordnet und auf aufgeklärte Einsprachigkeit setzt, wodurch die sprachliche Bildung in den Hintergrund tritt. Die alten Sprachen wiederum begreifen Sprachbewusstheit als ein zentrales Ziel ihres Unterrichts und praktizieren tagtäglich sprachenübergreifendes Lernen beim Übersetzen ins Deutsche.

Das Fach Latein leistet einen wichtigen Beitrag zum wissenschaftspropädeutischen Lernen und Arbeiten innerhalb der Qualifikationsstufe, indem die Schülerinnen und Schüler grundlegende sprachliche und kognitive Fähigkeiten erwerben sowie sich Lern- und Arbeitsstrategien aneignen, die ihnen in anderen Fächern – besonders in den modernen Fremdsprachen – sowie in Studium und Beruf zugute kommen. Latein ist eine ausgezeichnete Basis für Mehrsprachigkeit und lebenslanges Fremdsprachenlernen.⁴

Englisch / Latein, also Kommunikations- / Reflexionssprache, stellt dementsprechend eine vielfach diskutierte Kombination zum übergreifenden Lernen von Sprachen dar. WESTPHALEN hat sie als „komplementäre Fundamentalsprachen des Gymnasiums“ charakterisiert und den Reiz ihrer Verbindung in ihrer Gegensätzlichkeit verortet.⁵ Selbstredend liegt die Verbindung auch aufgrund institutioneller Gründe nahe. Die überwiegende Mehrheit der Literatur zum Thema beschäftigt sich mit integrierter Wortschatzarbeit. Weitere Möglichkeiten der Verzahnung, zum Beispiel hinsichtlich des Literaturunterrichts, der Landes- beziehungsweise Altertumskunde und Grammatikarbeit, werden ebenso häufig genannt, aber seltener erörtert oder gar untersucht. Insbesondere die kontrastierende Grammatikarbeit ist ein komplexes Forschungsfeld.

Nichtsdestoweniger stellt der linguistische Transfer den Fokus des vorliegenden Artikels dar. Dabei sind folgende Teilfragen von besonderem Interesse: Welche Synergieeffekte können hinsichtlich welcher grammatischen Themen durch sprachenübergreifende Grammatikarbeit Englisch / Latein erzielt werden? Wie lässt sich eine Verknüpfung gestalten? Und welchen Schülerinnen und Schülern nützt dieses Vorgehen vor

4 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006), 11.

5 Cf. WESTPHALEN (1984).

allem? Ferner soll erörtert werden, welches Unterrichtsfach dabei welchem zuarbeitet beziehungsweise ob sich eine Verzahnung symbiotisch verhält.

Diesen Fragen kann natürlich nur im Hinblick auf ausgewählte grammatische Phänomene nachgegangen werden. Daher sollen drei möglichst verschiedene Phänomene diskutiert werden. Vorgesehen sind der AcI, die Funktion der Vergangenheitstempora und lateinische Affixe in englischen Wortneuschöpfungen. Die Phänomene werden zunächst im Sinne einer Sachanalyse in ihrer englischen, lateinischen und gegebenenfalls deutschen Konstitution verglichen. Des Weiteren soll ein Blick auf die Bedeutung der Phänomene innerhalb der jeweiligen Sprache und ihre Position und Prominenz in der Progression des schulischen Erwerbs Probleme einer Kontrastierung beziehungsweise Thematisierung aufdecken. Zusammenfassend sollen daraus konzeptionelle Überlegungen zur übergreifenden Grammatikarbeit Englisch / Latein abgeleitet werden, die vor allem die Voraussetzungen, die für eine erfolgreiche Zusammenarbeit auf diesem Gebiet vorhanden sein müssen, herausstellen.

1. Ziele des Englisch- vs. Lateinunterrichts und die Rolle der Grammatik

Es wurde bereits angedeutet, dass sich Englisch und Latein komplementär verhalten. Das gilt auch für ihr jeweiliges Bildungsziel und ihren jeweiligen Sprachbegriff. Dies soll für die Zwecke dieses Artikels kurz gegenübergestellt werden.

Das Kernziel des Englischunterrichts besteht in der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, die „Befähigung zum fremdsprachlichen Handeln“⁶. Es regiert demnach das funktionale Ziel der Sprachbeherrschung. Der „Begriff der sprachlichen Bildung [hat] heute keine Konjunktur.“⁷ Das Ziel des englischen Anfangsunterrichts besteht darin, schnell zur *code competence* unter möglichst geringem Theorieaufwand und größtmöglichen Motivationserhalt zu gelangen. Grammatische Be-

6 TIMM (1998), 8.

7 DOFF / KLIPPEL (2007), 23f.

**Laura Dominick: Chancen und Grenzen übergreifender
Grammatikarbeit Englisch / Latein**

Seiten 1 bis 47

wusstmachungen gelten dabei als Lernhilfe und haben keinen Selbstzweck.⁸ Auch im englischen Oberstufenunterricht gibt es immer weniger Grammatikunterricht. Er gestaltet sich primär remedial.⁹

Die konkrete Rolle der Grammatik ist in der Englischdidaktik heftig umstritten. Affektiv ist sie weitgehend negativ belegt. Insgesamt präferiert man nunmehr einen *funktionalen* Grammatikbegriff:

In der Englischdidaktik hat sich in den vergangenen Jahrzehnten ein weitreichender Wandel von der formalen zur funktionalen Grammatik vollzogen [...] In diesem Konzept von Englischunterricht kommt der Grammatik zwar eine dienende, aber dennoch wichtige Rolle zu; sie wird mitteilungsbezogen gelehrt und gelernt.¹⁰

Die Formel lautet: so viel Grammatik wie nötig, so wenig wie möglich. Eine zu starke grammatische Ausrichtung führt, so glaubt man, zur Überbetonung sprachlicher Richtigkeit, während implizites Lernen Fossilierungen begünstigt. Aber der Englischunterricht verfolgt durchaus mit dem Ziel der *language awareness* Sprachbewusstheit, das aber der kommunikativen und interkulturellen Handlungsfähigkeit untergeordnet wird. Der Grammatikstoff und die -terminologie werden dementsprechend stark reduziert, das Übersetzen ist verpönt, wobei es gemeinsam mit verstärkter Kognitivierung von ausgewählten Didaktikern wieder gefordert wird.¹¹ Insgesamt wird Grammatik aber von Schülerinnen und Schülern und – bedauerlicherweise – Englischlehrerinnen und -lehrern oft mit Besorgnis beäugt und als langweilige Notwendigkeit angesehen.¹²

Ganz anders dagegen im Lateinunterricht: er begreift sich als allgemeinbildendes Unterrichtsfach und zielt damit auf sprachliche Bildung samt Metasprache, Sprachreflexion etc. sowie literarische Bildung, historisch-politische Bildung und (inter)kulturelle Kompetenz.¹³ KUHLMANN schreibt: „Letztlich zielt der Lateinunterricht auf eine PASSIVE

8 Cf. SCHWARZ (2000), 74f.

9 Cf. GNUTZMANN / KIFFE (2005), 323.

10 DOFF / KLIPPEL (2007), 58.

11 Cf. KUHLMANN (2011), 118.

12 Cf. KEBLER / PLESSER (2011), 11.

13 Cf. KUHLMANN (2009), 17.

SPRACHKOMPETENZ.¹⁴ Es wird sich nicht vor der Explizierung grammatischer Formen und Regeln gescheut, sondern man ist bemüht um Sprachreflexion und typologische Sprachvergleiche und forciert den Erwerb grammatischer Metasprache.¹⁵ In sprachbildender Hinsicht „verwirklicht Lateinunterricht [also] ein *studium generale*“¹⁶. Lateinunterricht ist *per se* mehrsprachig und sprachmittelnd.¹⁷ Nichtsdestoweniger hat der lateinische Grammatikunterricht Reserven in seiner Effizienz.

[...] dem Aspekt der Sprachreflexion [muss] wieder mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden, da hier bisher unerschlossene Möglichkeiten liegen, Aufwand und Nutzen der Spracherwerbsphase in ein günstigeres Verhältnis zu bringen und die Position des Faches als Sprachunterricht und Serviceleister für andere Fächer zu stärken. Dies soll geschehen durch eine verbesserte interdisziplinäre Verzahnung des Lateinunterrichts mit dem Deutschunterricht und insbesondere den anderen Fremdsprachen.¹⁸

2. Kontrastierung englischer und lateinischer Grammatikphänomene

Um der Sprachreflexion wieder größere Aufmerksamkeit zu schenken, die Serviceleistung des Lateinunterrichts deutlicher zu akzentuieren und die Fremdsprachen im grammatischen Bereich besser zu verzahnen, bietet sich das Gegenüberstellen beziehungsweise Parallelisieren, also die Kontrastierung an. Dabei handelt es sich um eine denkbar alte Methode.

Für die folgende Diskussion wurden der AcI, die Funktionen der Vergangenheitstempora sowie die im Englischen genutzten lateinischen Affixe ausgewählt. Der AcI soll dabei als syntaktisches Beispiel dienen, das zudem, wie kaum eine andere Konstruktion, als typisch lateinisch gilt und kontinuierlich für Vergleiche vorgeschlagen wird. Die Vergangenheitstempora sollen ein funktionales Thema exemplifizieren und die an den englischen Wortneuschöpfungen beteiligten Morpheme sollen

14 KUHLMANN (2009), 72.

15 Cf. KUHLMANN (2011), 118.

16 WIRTH et al. (2006), 13; cf. KIPF (2008), 188.

17 Cf. HALLET (2013), 10.

18 KIPF (2008), 187.

aufzeigen, welche Möglichkeiten sich neben der bloßen Kontrastierung noch bieten. Thematisiert man nämlich diese, geht es nicht um einen Vergleich, sondern vielmehr um einen Transfer und Kognitivierung. Doch begonnen werden soll mit der traditionellen Kontrastierung des Klassikers AcI.

2.1 AcI

Der AcI stellt ein typisches Merkmal der lateinischen Sprache dar. THIES weist am deutlichsten darauf hin, dass sich im Englischen mehr Parallelen zum Lateinischen finden als im Deutschen und dass deshalb eine Einführung in Analogie zum Englischen ergiebiger sei.¹⁹ Wie groß die Übereinstimmungen zwischen Latein und Englisch tatsächlich sind, gilt es zunächst in einer kompakten Sachanalyse zu eruieren.

2.1.1 Sachanalyse im Vergleich²⁰

Bei RUBENBAUER / HOFMANN / HEINE kann man lesen, dass im Lateinischen der AcI nach den *verba sentiendi, dicendi, affectus* sowie nach unpersönlichen Ausdrücken wie *constat, apparet, verisimile est, perspicuum est, manifestum est, apertum est, me fugit, me fallit, me praeterit, opinio est, spes est, proverbium est* etc. und nach *velle, nolle, malle, cupere, (studere)* bei Subjektswechsel steht. Der AcI gilt als Satzglied. Sein Subjekt tritt in den Akkusativ und sein Prädikat in den Infinitiv. Da es sich nicht um einen Nebensatz handelt, werden bei einem Bezug zum Subjekt des Matrixsatzes Reflexivpronomina gesetzt. Der Infinitiv Präsens drückt aus, dass die Handlung des AcI zu der des Matrixsatzes gleichzeitig ist beziehungsweise dass sie noch andauert, der Infinitiv Futur bezeichnet eine nachzeitige, der Infinitiv Perfekt eine vorzeitige Handlung. Der Infinitiv Futur kann mit *fore ut* oder *posse* paraphrasiert werden und steht nach den Verben des Hoffens, Versprechens und Drohens.²¹ Bei den *verba sentiendi* kann anstelle des AcI auch ein AcP (*accusativus cum parti-*

19 Cf. THIES (2003), 45ff.

20 Vergangenes kann auch ohne Vergangenheitstempora, etwa mit dem historischen Präsens, ausgedrückt werden, was im Folgenden jedoch ausgespart werden wird.

21 RUBENBAUER et al. (1995), 191–199.

cipio) stehen, wobei der AcI etwas eher als faktisch und der AcP etwas eher als Vorgang beschreibt.

Auch das Englische kennt den AcI. „Zwar hat sich der AcI im Englischen nicht ausschließlich aus dem lateinischen Modell entwickelt, doch wurde seine Verwendung durch die lateinischen (Quasi-)Analoga stark gestützt und blieb bis heute valide.“²² Im Englischen findet sich die Bezeichnung AcI insgesamt selten, gebräuchlicher ist (*verb* +) *object* + *infinitive construction* – ein Phänomen, das FENN prägnant darstellt. Nach ausgewählten Verben setzt sich diese Konstruktion aus einem indirekten Objekt, also einem Rezipienten, und einer *infinitive clause* als *object complement*, gegebenenfalls als direktes Objekt zusammen:

	indirect object	direct object
<i>She asked</i>	<i>us</i>	<i>to help her.</i> ²³

Die möglichen auslösenden Verben lassen sich in vier grobe Kategorien einteilen: *volitional verbs* (*want, expect, encourage, intend, like, mean, need, prefer, require, tempt, let, help* etc.), *causative verbs* (*cause, force, make, compel, lead, oblige* etc.), *mental verbs* (*consider, expect, assume, believe, feel, know, presume, suppose, think, understand* etc.) und *verbs of perception* (*see, hear, feel* etc.).²⁴ Letztere treten FENN zufolge auch mit dem *present participle* auf (AcP), was einen Prozess betont (a), während der Infinitiv die gesamte Handlung von Anfang bis Ende fokussiert (b):

(a) *We saw the man swimming across the river.*

(b) *We saw the man swim across the river.*²⁵

BAUER betont jedoch zu Recht, dass sich dieser Gegensatz abschafft: „Wie die heutige Sprachverwendungspraxis zeigt, beginnt aber die se-

22 BAUER (1991), 464.

23 Cf. FENN (2010), 564.

24 Cf. FENN (2010), 564–567.

25 Cf. FENN (2010), 567.

mantische Opposition von AcI- und AcP-Struktur im modernen Englisch zunehmend zu schwinden [...]”²⁶. FENN weist ferner darauf hin, dass diese Dichotomie mit einem Unterschied in der funktionalen Analyse einhergeht. Während der Infinitiv nämlich als Objekt gilt, stellt die *present participle clause* ein Adverbial dar.²⁷ Zudem führt er *object + past participle clauses* als Ausnahmeerscheinungen an, zum Beispiel: *Mary would like the walls painted pink*.²⁸ VISSER führt darüber hinaus noch aus, dass das „to“ lediglich bei den Verben der sinnlichen Wahrnehmung entfällt.²⁹

Vergleicht man nun den lateinischen und englischen AcI, findet man doch deutliche Parallelen. Die *verba sentiendi* korrespondieren mit den *verbs of perception*. Auch zwischen den *volitional verbs*, bei denen der AcI obligat ist, und dem AcI nach *velle, nolle, malle* etc. besteht ein Zusammenhang. Die *mental verbs* speisen sich aus den *verba dicendi* und *affectus*. Die Entsprechungen sind selbstredend nicht perfekt. Auch kann man im Englischen nicht alle Zeitverhältnisse ausdrücken. KUHLMANN führt aus, dass das Englische lediglich aktiv-gleichzeitig, aktiv-vorzeitig und passiv-gleichzeitig ausdrücken kann.³⁰ Die prägnantesten Parallelen finden sich bei den Verben der sinnlichen Wahrnehmung, bei denen übrigens auch im Deutschen ein AcI stehen kann und bei denen im Englischen sogar die unterschiedlichen Bedeutungsnuancen zwischen AcI und AcP entlehnt wurden, und nach Ausdrücken des Wünschens, Wollens und (nicht) Mögens.

2.1.2 Progression im Vergleich

KUHLMANN betont, dass satzwertige Konstruktionen wie der AcI im Lateinunterricht in der Regel im ersten Lernjahr eingeführt werden.³¹ Dies bestätigt sich mit einem Blick in aktuelle Lehrwerke. Allesamt beschränken sie sich auf die Zeitverhältnisse der Gleichzeitigkeit- und Vorzeitigkeit.

26 BAUER (1991), 464.

27 Cf. FENN (2010), 567.

28 Cf. FENN (2010), 567.

29 Cf. VISSER (1995), 44.

30 Cf. KUHLMANN (2011), 127.

31 KUHLMANN (2011), 127f.

Die Lehrbücher, die im Rahmen der Einführung des AcI einen Verweis auf das Englische beziehungsweise eine andere Sprache bieten, sind *Lumina Nova*, bezeichnenderweise ein Lehrwerk für Latein als dritte Fremdsprache, und *Actio*, das laut Klappentext Frühfremdsprachenkenntnisse miteinbezieht.



Sprachvergleich

11. Übersetze »suas res« im folgenden Satz dreimal mit wechselnden Subjekten. Was fällt dir auf?
- Consul
Uxor consulis servum res suas bene custodire iube(n)t.
Consul et uxor
12. Welche grammatischen Phänomene, die du in dieser Lektion gelernt hast, erkennst du hier im Englischen wieder?
- billions of mosquitoes, one of my brothers, a glass of water
 - I heard him call my name. My mother wants me to clean my room.

Abbildung 1: Übung zum Sprachvergleich, *Lumina Nova*

Die Aufgabe 12 aus *Lumina Nova* bietet zwei englische Sätze, die einen AcI enthalten, der einmal durch ein Verb der sinnlichen Wahrnehmung und einmal durch *want* in Analogie zu *velle* ausgelöst wird. Dass als Subjektsakkusative Pronomen gewählt wurden, lässt die Tatsache, dass es sich auch im Englischen um Akkusative handelt, deutlicher hervortreten. Diese Sätze regen schlicht dazu an, das im Lateinischen als AcI kennengelernte Phänomen retroaktiv auf das Englische zu übertragen.

Die Übung in *Actio* ist schon komplexer. Es werden lateinische und deutsche Übersetzungen englischer AcI-Konstruktionen verlangt. Während alle Sätze auch im Lateinischen mit einem AcI wiedergegeben werden können, können lediglich e) und unter Umständen a) und d) im Deutschen mit einem AcI konstruiert werden. Die Schülerinnen und Schüler können also den Schluss ziehen, dass es den AcI auch im Eng-

lischen und Deutschen gibt und dass das Englische dem Lateinischen in diesem Fall näher steht.

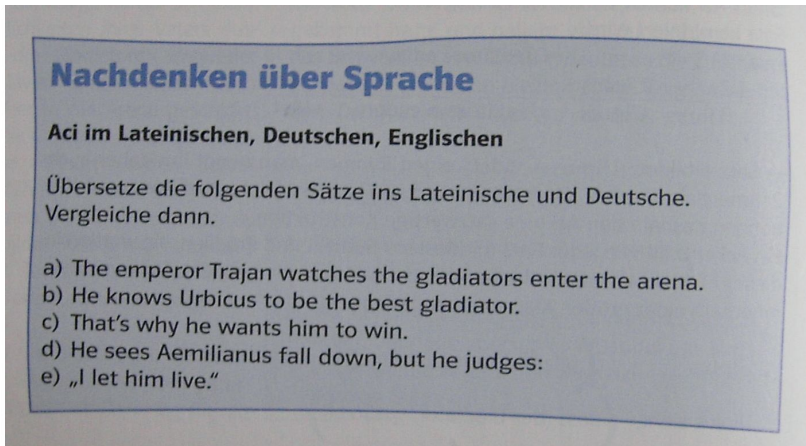


Abbildung 2: Nachdenken über Sprache – ACI im Lateinischen, Deutschen, Englischen, *Actio 1*

Wie verhält es sich nun überhaupt mit der Thematisierung des ACI im Englischunterricht? – KUHLMANN geht davon aus, dass diese Konstruktion im Englischen eher schriftsprachlich und daher später relevant ist, wobei er eine Explizierung in jedem Fall für fraglich hält.³² Diese vornehmlich schriftsprachliche Relevanz des englischen ACI lässt sich jedoch nicht halten. Konsultiert man nämlich zum Beispiel die beiden Sätze aus *Lumina Nova* (Abbildung 1), „I heard him call my name. My mother wants me to clean my room.“, wird deutlich, dass es sich bei einigen Kollokationen um sehr gebräuchliche und vor allem im mündlichen Sprachgebrauch genutzte Ausdrücke handelt. Dass man jedoch nicht auf eine Systematisierung des englischen ACI, erst recht in der lateinischen Terminologie, bauen kann, wird auch von anderen Autoren angesprochen. So schreibt THIES: „In keinem schulischen Kontext (Sek. I oder II) kann im Lateinunterricht davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler

32 Cf. KUHLMANN (2011), 127f.

den AcI im Englischen als ein syntaktisches Muster besprochen haben.“³³ Eine Durchsicht von Englischlehrwerken hat ergeben, dass die *object + infinitive*-Konstruktion in der achten oder neunten Klasse jedoch ziemlich reduziert und nur in Hinblick auf sehr wenige auslösende Verben thematisiert wird. In *Camden Market 5* für die neunte Klasse heißt es, „Nach bestimmten Verben, die eine Erlaubnis, einen Wunsch oder einen Willen ausdrücken (*ask, allow, tell, want / would like*), kannst du den *Infinitiv mit to* verwenden. *To* steht in diesen Fällen nach dem Objekt.“³⁴ In *Green Line 4* für die achte Klasse findet sich eine ähnliche Auswahl an Verben und eine sprachvergleichende Übung (Abbildung 3). In 2a) wird eine Übersetzung einer *object + infinitive*-Konstruktion ins Deutsche verlangt, was schon andeutet, dass es sich hierbei um einen Problembe- reich und eine Quelle negativen Transfers vom Deutschen ins Englische handelt. Natürlich ist hier kein Verweis auf das Lateinische zu erwarten, da die Herausgeber von Englischlehrbüchern nicht von Lateinkenntnis- sen der Schülerinnen und Schüler ausgehen können.

2 Expressing wishes or expectations

a) Translate the first sentence of the text into German and compare the German and English constructions. Find two more sentences like this in the first paragraph.

b) How can an instructor tell his students' parents what he wants or expects the students to do?

Example: He likes it better if they call him Ed.
→ "I prefer them to call me Ed."

1. Ed hopes they'll have fun. 2. Rob should try all the activities. 3. He doesn't have to be good at everything. 4. Ed thinks it's better if Amy works with lots of different partners. 5. Of course she won't become best friends with everyone in the group. 6. But she should learn to be part of a team. 7. Adam has to remember the safety rules. 8. It's better to finish the course safely!

GRAMMAR			
	verb	object	to + infinitive
I	want	my summer	to be ...
Ich	will

(→ G14)

I'd like	them	
I want	him	
I prefer	+	her
I (don't) expect	+	to ...

WB p. 49/6

Abbildung 3: Sprachvergleichende Übung zur *object + infinitive* Konstruktion, *Green Line 4*

33 THIES (2003), 48.

34 BÖRNER / EDELHOFF (2009), 144.

2.2 Funktion der Vergangenheitstempora

THIES geht hinsichtlich des Tempusgebrauchs für Vergangenes davon aus, dass die Einführung im Lateinunterricht nicht zusätzlich durch eine Reflexion des Englischen belastet werden sollte, da verwirrende Teilüberschneidungen und unscharfe Trennlinien vorherrschen würden.³⁵ Auch SCHWARZ meint, dass bei den Vergangenheitstempora Verweise auf das Lateinische wenig hilfreich seien, weil sich der Gebrauch grundlegend unterscheide.³⁶

CLAUSEN hingegen konstatiert, dass Schülerinnen und Schülern vor allem die Differenzierung von *Simple Past* und *Past Progressive* im Englischen schwerfällt, da dazu keine deutsche Entsprechung vorhanden sei. Deshalb rät sie zu einem kontrastiven Ansatz Englisch / Latein, weil sich diese Dichotomie in den lateinischen Tempora Perfekt und Imperfekt wiederfände.³⁷ Ob dem tatsächlich so ist, oder ob den Kritikern Recht zu geben ist, und wie groß die Schnittmengen unter den Sprachen sind, soll nun kurz zusammengetragen werden.

2.2.1 Sachanalyse im Vergleich

Das Deutsche kennt die Vergangenheitstempora Präteritum, Perfekt und Plusquamperfekt, deren Gebrauch GLINZ folgendermaßen unterscheidet:

Mit dem *Präteritum* kennzeichnet man etwas als *vergangen*, als *früher passiert* und jetzt schon vorbei, als *früher vorhanden* und jetzt nicht mehr. Das Präteritum ist daher die weitaus häufigste grammatische Zeit in *Erzählungen* aller Art. [...] Mit dem *Perfekt* stellt man ebenfalls fast immer etwas *Vergangenes* dar, man kann daher auch im Perfekt erzählen. [...] Man kann aber durch das Perfekt auch etwas darstellen, was erst kommt („Jetzt hast du es dann bald *erreicht*“). Das *Futur zum Perfekt* ist sehr selten [...]; man kennzeichnet damit fast immer eine Vermutung über etwas Vergangenes: „Er *wird es vergessen haben*“ [...] Mit dem *Plusquamperfekt* macht man eine *Abstufung innerhalb* von Vergangenen deutlich. Das im Plusquamperfekt Dargestellte war schon vorbei, als das im Präteritum oder Perfekt Dargestellte eintrat [...]. Zwischen Präteritum und Perfekt besteht also *kein fester Bedeutungsunterschied*, wohl aber ein *wichtiger stilistischer Unterschied*; oft kann

35 Cf. THIES (2002a), 8.

36 Cf. SCHWARZ (2000), 76.

37 Cf. CLAUSEN (2011), 92.

**Laura Dominick: Chancen und Grenzen übergreifender
Grammatikarbeit Englisch / Latein**

Seiten 1 bis 47

man beim Erzählen zwischen Präteritum und Perfekt (und manchmal auch Präsens) *wählen*. Das *Perfekt* kann *gewichtiger* wirken [...], man braucht es daher vor allem für einzelne Feststellungen oder Fragen, für den ersten Satz beim Erzählen, für einen besonders hervorzuhebenden Satz im Erzählablauf, auch für den letzten Satz. Das *Präteritum* wirkt dagegen *knapper* [...]. Wenn man eine Reihe von vergangene Ereignissen oder Zuständen darstellen möchte, tut man das meistens mit dem Präteritum, weil eine Folge von Propositionen im Perfekt umständlich, ja unbeholfen klingen kann.³⁸

Ferner weist GLINZ darauf hin, dass das Präteritum in Schweizerdeutsch und süddeutschen Mundarten unüblich ist, im Spracherwerb lange nach dem Perfekt kommt und sich in der Umgangssprache häufig noch das Doppelperfekt findet.³⁹

Das Englische bietet *Past, Perfect* (auch *Present Perfect* genannt) und *Past Perfect* jeweils in der simplen und sogenannten *progressive* beziehungsweise *continuous* Form. GLINZ führt aus:

Das System der grammatischen Zeiten ist im Englischen einerseits einfacher als in den andern [...] Sprachen, andererseits ist es feiner ausgebaut. Das System ist *einfacher* als im Französischen und im Lateinischen, weil *nur zwei einwortige* grammatische Zeiten vorhanden sind und man für die Darstellung von Vergangenem einheitlich und durchgehend „past tense“ verwenden kann, gegenüber der Differenzierung [...] zwischen perfectum und imperfectum im Lateinischen.⁴⁰

Mit dem feineren Ausbau spielt GLINZ auf die zwei Formen an, die es für alle Verben in den Zeitformen gibt. Die Funktionen der einzelnen Zeiten trennt er wie folgt:

Das simple past kann man als die *Normalform*, die *neutrale Form* für die Darstellung von Vergangenem betrachten; es wird oft auch in längeren Serien verwendet, in gesprochener wie in geschriebener Sprache. [...] Man kann aber etwas Vergangenes auch durch *perfect* darstellen, und zwar auch *ohne* daß dadurch notwendigerweise eine besondere Beziehung zur Gegenwart geschaffen wird. [...] Eine solche besondere Beziehung des im perfect Dargestellten *kann* bestehen [...].⁴¹

38 GLINZ (1994), 130.

39 Cf. GLINZ (1994), 132.

40 GLINZ (1994), 160.

41 GLINZ (1994), 163f.

Relativ häufig ist dagegen das *past perfect*, sein Gebrauch entspricht ziemlich genau dem Gebrauch des Plusquamperfekts im Deutschen.⁴²

Zudem gibt er Auskunft über die Bedeutungsunterschiede, die sich durch den Gebrauch der simplen beziehungsweise progressiven Form ergeben:

Durch *past progressive* oder (etwas seltener) *perfect progressive* betont man, daß das dargestellte Vergangene einige Zeit dauerte – oft ist es dann Hintergrund für andere vergangene Handlungen zu betrachten oder als Ausgangspunkt für einen neuen Teil der Darstellung. [...] Durch *past perfect progressive* betont man die Dauer des vergangenen (schon vor etwas anderem vergangenen) Vorgangs, Zustandes etc.⁴³

Im Lateinischen wird Vergangenes mit dem Perfekt, Imperfekt und Plusquamperfekt ausgedrückt. Dabei gilt:

Das neutrale und generelle Tempus für die Darstellung von Vergangenem ist im Lateinischen das *Perfekt*. Dabei kommt es noch gar nicht darauf an, ob ein vergangenes *Ereignis* (also etwas Momentanes) darzustellen ist oder ein vergangener *Zustand*, ein Stück Vergangenheit von einiger Dauer.⁴⁴

Durch Imperfekt *kann* der *Vorgangs-Charakter*, die *Dauer* (hie und da auch: der bloße Versuch – englisch, „we were going to ...“) *besonders betont* werden [...]. Für den Gebrauch des Plusquamperfekts sind kaum besondere Erklärungen erforderlich, weil dieses Tempus im Lateinischen weitgehend gleich gebraucht wird wie im Deutschen [...].⁴⁵

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass jede der drei Sprachen ein Tempus hat, das für Vergangenes als neutral gelten kann. Im Deutschen ist es das Präteritum, im Englischen *Past* und im Lateinischen Perfekt. Für Erzählungen nutzt das Deutsche auch vornehmlich Präteritum und das Englische *Past*, wobei in beiden Sprachen Perfekt möglich, jedoch mit einem stilistischen Unterschied verbunden ist. Im Lateinischen wird für das Erzählen vor allem Perfekt, für die Betonung von Vorgängen, durativen, konativen und iterativen Aspekten Imperfekt genutzt. Das

42 GLINZ (1994), 166.

43 GLINZ (1994), 165f.

44 GLINZ (1994), 187.

45 GLINZ (1994), 193.

Englische unterscheidet beim Erzählen zwischen Vordergründigem und Hintergründigem inklusive durativen Aspekten, wobei für Letzteres vor allem *Past progressive* genutzt wird. In der Funktion des Plusquamperfekts stimmen die drei Sprachen überein, mit der Einschränkung, dass das Englische wiederum durative Aspekte durch die progressive Form zu betonen vermag.

Was im Zuge dieser Sachanalyse auffällt, ist, dass schon innerhalb und erst recht unter den drei Sprachen unterschiedliche Termini für die Tempora genutzt werden – ein Problem, auf das beispielsweise auch SCHWARZ hinweist.⁴⁶

2.2.2 Progression im Vergleich

Anhand eines Blickes in ausgewählte Lehrbücher lässt sich bestätigen, dass alle drei Tempora der Vergangenheit in der Spracherwerbsphase des Lateinunterrichts gelehrt werden. Zwar wird mal erst Imperfekt und mal erst Perfekt – je nachdem, ob die Progression unter morphologischen oder funktionalen Gesichtspunkten aufgebaut wird – eingeführt, beide Zeiten folgen jedoch in der Regel dicht aufeinander. Das Plusquamperfekt kommt hingegen erst später hinzu. In allen Lehrwerken wird zudem, sobald Imperfekt und Perfekt eingeführt sind, die jeweilige Verwendung, also das Tempusrelief, und deutsche Übersetzungsmöglichkeiten thematisiert. Verweise auf das Englische finden sich aber nur sehr selten, beispielsweise in einer Übung in *Prima A* sowie *Actio* Lektion 13. In *Prima Nova* wird zudem in Lektion 22 die Analogie in der Verwendung des lateinischen Plusquamperfekts zum Deutschen und Englischen herausgestellt.

Die Übung in *Actio* ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, die Analogie zwischen dem *Simple Past* und lateinischen Perfekt sowie dem *Past Progressive* und Imperfekt zu erschließen. Die Übung in *Prima A* zielt ebenfalls darauf ab. Allerdings erwartet sie von vornherein eine adäquate englische Übersetzung mit *Simple Past* und *Past Progressive*. Es ist jedoch nicht davon auszugehen, dass alle Schülerinnen und Schüler den zweiten Satz, *omnes quiescebant*, ohne Weiteres im *Past Progres-*

46 Cf. SCHWARZ (2000), 76.

sive wiedergeben. Dafür stellt der Gebrauch des *Past Progressive* in der Regel ein zu großes Problem dar.

Nachdenken über Sprache

Unterbrochene Handlungen

Eine Handlung, die länger dauert, kann durch eine andere unterbrochen werden. Wie wird so etwas im Lateinischen, wie im Englischen ausgedrückt?


Perseus diū in lectō iacēbat, cum subitō Minerva dea apparuit.

While Perseus was lying in his bed, the goddess Minerva suddenly appeared.


Abbildung 4: Nachdenken über Sprache – Unterbrochene Handlungen, *Actio 1*

b Mit dem Perfekt und dem Imperfekt hast du gleich zwei **Vergangenheits-Tempora** gelernt. Obwohl es im Deutschen diese Tempora ebenfalls gibt, stellt man doch Unterschiede bei der Verwendung fest.


Erläutere an folgenden Sätzen den Tempusgebrauch im Lateinischen im Vergleich zum Deutschen:



Nox erat.



Omnes quiescebant.



Subito vocem audivi ...

Versuche die Sätze auch im Englischen wiederzugeben.

Abbildung 5: Sprachvergleichende Übung zum Tempusgebrauch, *Prima A*

3. Kognitivierung lateinischer Affixe in englischen Wortneuschöpfungen

Selbstverständlich ergeben sich im grammatischen Bereich noch weitere Möglichkeiten nebst Kontrastierung. Beispielsweise bietet es sich an, lateinische beziehungsweise aus dem Lateinischen entlehnte Wortbausteine, WIRTH et al. nennen sie Formantien⁴⁷, im Englischen zu thematisieren. Dieser Ansatz kommt übergreifender Wortschatzarbeit sehr nahe, unterscheidet sich aber insofern, als dass nicht ganze Lexeme sondern lediglich Morpheme, beispielsweise Prä- und Suffixe systematisiert werden. Und Morphologie gehört in den Bereich der Wortgrammatik.

Im Folgenden sollen einmal lediglich (Lehn)Affixe, die für englische Wortneuschöpfungen genutzt werden, diskutiert werden. Dass das Wissen um lateinische Bausteine dem englischen Vokabular zuträglich sein kann, darauf haben schon einige Autoren verwiesen. GIANGRANDE etwa hat ein Lateinlehrbuch für englischsprachige Studentinnen und Studenten verfasst und den Nutzen folgendermaßen auf den Punkt gebracht: „If you wish to improve your vocabulary systematically, you study the Latin and Greek elements in your language.“⁴⁸

3.1 Sachanalyse

Denkt man an Neologismen lateinischen oder griechischen Ursprungs im Englischen, kommt einem zuvörderst Shakespeare in den Sinn. Und tatsächlich werden Shakespeare, der insgesamt ungefähr 29.066 Wörter gebrauchte,⁴⁹ mehr als 600 lateinstämmige Neologismen zugeschrieben, von denen es sich bei vielen um sehr seltene – *corresponsive*, *concupy*, *deceptious*, *untent*, *multipotent* etc. – und bei einem Fünftel um mittlerweile gewöhnliche Ausdrücke handelt: *assassination*, *denote*, *compulsive*, *educate*, *exhale*, *frugal*, *generous*, *hostile*, *impair*, *negotiate*, *obscene*, *savagery*, *survivor*, *tranquil* etc.⁵⁰ Zwischen 1600 und 1609

47 Cf. WIRTH et al. (2006), 111f.

48 GIANGRANDE (1987), iii.

49 Cf. HUGHES (2000), 177.

50 Cf. HUGHES (2000), 181f.

beispielsweise waren etwa 38,5% aller Wortneuschöpfungen lateinischen oder griechischen Ursprungs.⁵¹

Heutzutage kommt es aber tatsächlich zu noch mehr lateinischen Ableitungen als zur Zeit Shakespeares. Aufgrund des durch den technischen Fortschritt bedingten sprachlichen Bedarfs prägt Latein das zeitgenössische Englisch wesentlich.

Gerade dadurch, dass Englisch in den letzten hundert Jahren in einer Welt sich explosionsartig vermehrenden Wissens zur Wissenschaftssprache geworden ist, war es gezwungen, Wortschöpfungen in hoher Zahl zu integrieren. Dabei wurde aber intensiv auf das Lexikon der lateinischen (und griechischen) Sprache zurückgegriffen.⁵²

In absoluten Zahlen gestaltet sich die Verteilung der Quellen entlehnter Wörter im Englischen folgendermaßen:

- Latein: 50.725
- Französisch: 37.032
- Griechisch: 18.675
- Deutsch: 12.322⁵³

Anders ausgedrückt lässt sich sagen, dass 12% des lexikalischen Kerns lateinisch und etwa 2% griechisch sind.⁵⁴

Von besonderem Interesse sind nun aber die (Lehn)Affixe, die auch nach wie vor produktiv sind. WELLER weist darauf hin, dass sich lateinische Prä- und Suffixe nicht nur im Englischen, sondern auch anderen Sprachen finden und bezeichnet sie daher als „Euromorpheme“⁵⁵. Als Präfixe lassen sich dabei folgende auflisten:

51 Cf. HUGHES (2000), 153.

52 THIES (2002a), 4.

53 Cf. HUGHES (2000), 370.

54 Cf. HUGHES (2000), 393.

55 WELLER (1998), 79.

**Laura Dominick: Chancen und Grenzen übergreifender
Grammatikarbeit Englisch / Latein****Seiten 1 bis 47**

- ab-
- ad-
- ante-
- com- / con- / co- / cor- / coll-
- contra-
- de-
- dis-
- ex- / e-
- extra-
- il- / im- / in-
- inter-
- intra-
- ob-
- per-
- prae- / pre-
- pro-
- re-
- se-
- sub-
- super-
- trans-
- ultra-
- ...⁵⁶

HUGHES betont, dass diese traditionellen Präfixe heutzutage sehr innovativ und kreativ gebraucht werden, etwa in der Werbeindustrie. So stellt es eine beliebte Marketingstrategie dar, die Größe eines Produktes mithilfe der Vorsilben *ultra-*, *extra-*, *super-* oder den griechischen *mega-* oder *hyper-* hervorzuheben. In den Naturwissenschaften geht es dahingegen

56 Cf. GIANGRANDE (1987), 63f.

**Laura Dominick: Chancen und Grenzen übergreifender
Grammatikarbeit Englisch / Latein**
Seiten 1 bis 47

mit dem extensiven Gebrauch von *micro-*, *mini-*, *nuclear-* etc. in die entgegengesetzte Richtung. Im politisch-ideologischen Bereich finden sich vor allem *eco-* und *pro-*.⁵⁷

Die Welt der lateinischen beziehungsweise aus dem Lateinischen entlehnten Suffixe ist deutlich unübersichtlicher. Deshalb muss sich im Folgenden auf Beispiele beschränkt werden. Bei den Adjektiven korrespondieren etwa folgende Suffixe:

Latein	Englisch	Beispiel
-bilis / -ilis	-ible / -able	terribilis – terrible
-anus	-an / -ane	urbanus – urban / urbane
-osus	-ious / -ous / -iose	copiosus – copious
-aris	-ar / -ary	militaris – military
... ⁵⁸

Bei den Substantiven finden sich beispielsweise diese Entsprechungen:

Latein	Englisch	Beispiel
-itas	-ity	dignitas – dignity
-itudo	-itude	altitudo – altitude
-monium	-mony	matrimonium – matrimony
-culus	-cle	musculus – muscle

57 Cf. HUGHES (2000), 346ff.

58 Cf. GIANGRANDE (1987), 27f.

...

...

...⁵⁹

All diese und noch viele Affixe mehr können nicht nur genutzt werden, um unbekannte Wörter abzuleiten, sondern auch, um neue zu bilden. In Auflistungen zu englischen Neologismen finden sich dementsprechend massig lateinische Elemente: *binarisation, pre-evolutionary, post-sun-bathing, semi-fastened, dis-invested, non-expatriots, re-included, retro-rumor, re-icing, semi-entertaining, semi-immortality, eco-renovate, ultra-materialistic* etc.⁶⁰

H Wortbildung und Sprachenvergleich nutzen

Was bedeuten die Adjektive in den folgenden Wendungen? Wenn du die Adjektive dir bekanntesten lateinischen Verben zuordnest, kannst du die Ausdrücke leicht übersetzen:

1. hostis terribilis 2. aedes stabiles 3. amica amabilis 4. periculum incredibile

Was bedeutet also das Suffix -bilis bzw. -ilis?

Du findest es in vielen Fremdwörtern (Stabilität,

Immobilien), auch in unserer Adjektivendung -bel, z.B. passabel, plausibel, praktikabel, miserabel, akzeptabel.

Auch in Fremdsprachen taucht das Suffix auf:

Italienisch: *portabile, incredibile, terribile, impossibile*

Englisch: *portable, incredible, terrible, impossible*

Finde mindestens drei weitere Fremdwörter bzw. fremdsprachliche Vokabeln, die so gebildet sind.

Abbildung 6: Wortbildung und Sprachenvergleich nutzen, *Prima Nova*

3.2 Position im Unterricht

Trotzdem das Wissen um lateinische Wortbausteine im Englischen sehr nützlich ist, sind Übungen zur vergleichenden Wortbildungslehre Mangelware. Im Lateinlehrbuch *Prima Nova* hat sich eine Übung gefunden, die dezidiert auf eine Verwandtschaft hinweist:

Zwar sind in Englisch- und Lateinbüchern jeweils Übersichten zu englischen beziehungsweise lateinischen Affixen und deren verallgemeinerten Bedeutungen zu finden – wie gut diese im Einzelnen auch sein mögen –, jedoch fehlt es an sprachübergreifenden Darstellungen. Außerdem hat die Wortbildungslehre noch keinen festen Platz im Curriculum.

59 Cf. GIANGRANDE (1987), 37 f.

60 Cf. Birmingham City University (2014).

4. Mögliche Synergieeffekte

Nachdem nun erörtert wurde, inwieweit sich die sprachlichen Phänomene im Englischen und Lateinischen überschneiden beziehungsweise wie groß der Einfluss des Lateinischen jeweils ist und wie sich eine Thematisierung im Unterricht gewöhnlich darstellt, sollen nun mögliche Synergien, die Chancen, die in der übergreifenden Grammatikarbeit liegen, diskutiert werden.

Für den AcI hat sich gezeigt, dass die größten Parallelen bei den Verben der sinnlichen Wahrnehmung sowie nach Ausdrücken des Wünschens, Wollens und (nicht) Mögens vorhanden sind. Wie könnte man nun eine Kontrastierung aufziehen und welches Unterrichtsfach profitiert dann davon? – Im Grunde ergeben sich zwei Möglichkeiten. Zum einen kann man zu einem beliebigen Zeitpunkt – die Grammatikprogression im Englischunterricht verläuft spiralförmig, zudem ist eine vorhergegangene Auseinandersetzung mit dem englischen AcI, der ohnehin reduktionistisch wäre, dafür nicht unbedingt erforderlich – vom Lateinischen einen Retro-Transfer aufs Englische ermöglichen. Die abgebildeten Übungen (Abbildung 1 und 2) stellen Beispiele dar. Verstehen die Schülerinnen und Schüler, dass es sich beim AcI nicht nur um ein Phänomen im Lateinischen handelt, bilden sie ein sprachenübergreifendes Konjunkt aus, wodurch die Konstruktion besser verankert wird. „Wie viel leichter wird dem Englischschüler das Verständnis des sogenannten a.c.i. (accusativus cum infinitivo wie in: I know *him to be* a good man), wenn ihm die entsprechende Konstruktion bereits vom Lateinischen her vertraut ist.“⁶¹ Eine übergreifende Thematisierung des AcI birgt so die Chance eines positiven Transfers beziehungsweise die Möglichkeit, einen negativen Transfer aus dem Deutschen zu verhindern. Denn insbesondere in diesem Bereich finden sich im Englischen viele Standardfehler à la „She wants that I go there.*“, wie BAUER zum Beispiel anführt.⁶² „Einen einzigartigen Beitrag leistet der Lateinunterricht deshalb dort, wo er durch den kontrastiven Vergleich [...] die befremdlichen Phänomene bewusst

61 VOSSEN (1992), 125.

62 Cf. BAUER (1984), 83f.

macht.⁶³ Und so bewahrheitet sich, was BLÄNSDORF andeutet, nämlich, dass sich ein Retro-Transfer auf das Englische vor allem im Bereich der Syntax bezahlt macht.⁶⁴ Andersherum könnte man bei der Einführung im Lateinunterricht zunächst auch vom Verstehen, einer Analyse und Übersetzung englischer Sätze ausgehen⁶⁵ und so das intuitive Vorverständnis aus der ersten Fremdsprache nutzen.

Hinsichtlich der Vergangenheitstempora ist aufgefallen, dass sich Latein, Englisch und Deutsch im Plusquamperfekt entsprechen, dass das englische *Simple Past* am ehesten dem lateinischen Perfekt sowie das *Past Progressive* dem lateinischen Imperfekt entspricht. Es hat sich außerdem gezeigt, dass die Entsprechungen zwischen Latein und Deutsch diffiziler sind. CLAUSEN, die eine Reihe zum Vergleich der Tempusverwendungen vorschlägt, konstatiert:

Den Schülern fällt insbesondere die Differenzierung von Haupt- und Hintergrund- oder Rahmenhandlung im Englischen schwer, da sie die Regeln des Tempusgebrauchs des *Simple Past* für Haupthandlungen und des *Past Progressive* für die Hintergrund- oder Rahmenhandlung nicht ohne weiteres aus ihrer Muttersprache ableiten können. [...] Der komparistische Ansatz kann den Schülern ein Gespür für den Tempusgebrauch vermitteln, der auch im Lateinischen für sich genommen oft nicht klar wird, da die Schüler nie aktiv entscheiden müssen, ob an einer bestimmten Stelle ein lateinisches Perfekt oder Imperfekt vonnöten wäre, [...]. Insofern ist dieser dreifache Sprachvergleich für das Englische wie für das Lateinische nützlich [...].⁶⁶

Ferner muss man herausstellen, dass es sich bei Tempus- beziehungsweise Aspektfunktionen um sprachliche Allgemeinbildung handelt, die gegebenenfalls zu einem späteren Zeitpunkt beim Erlernen einer weiteren Sprache, etwa einer romanischen, hilfreich sein kann. So gesehen handelt es sich um eine Maßnahme zur Förderung von Sprachbewusstheit und damit curricularer Mehrsprachigkeit.

Auch das Explizieren lateinischer Affixe im Englischen (und / oder Deutschen) steht im Dienste der Sprachbewusstheit und damit der cur-

63 SIEMER (2013), 144.

64 Cf. BLÄNSDORF (2006), 102.

65 Cf. THIES (2003), 48.

66 CLAUSEN (2011), 92f.

ricularen Mehrsprachigkeit. Es hat sich gezeigt, dass die (Lehn)Affixe im Englischen omnipräsent sind und eine bedeutende Rolle in der Fach- und Werbesprache, also vor allem auch in Neologismen, spielen. Die Thematisierung lateinischer Prä- und Suffixe ist dementsprechend lohnend, wie auch KUHLMANN ausführt.⁶⁷ Ist man darin geschult, unbekannte Wörter anhand ihrer Affixe abzuleiten, erhöht sich zumindest der passive Wortschatz erheblich. Außerdem erleichtert es bestenfalls das Vokabellernen.

Angesichts der Schwierigkeiten, die sich dem Vokabellernen und -repetieren auf allen Stufen entgegenstellen (Vielzahl der zu lernenden Wörter vs. Zeitnot und Motivation), sind wir davon überzeugt, dass Einsichten in das Funktionieren von Wortbildungsmechanismen nur schon in diesem Bereich wertvolle Hilfe leisten können.⁶⁸

Da es sich um Affixe handelt, die so in vielen Sprachen vorkommen – WELLER nennt sie nicht umsonst „Euromorpheme“⁶⁹ – kann hier eine sehr nützliche Sprachlernstrategie und sehr ökonomisch gelehrt werden. WIRTH et al. werfen dabei außerdem noch ein, dass die Affixe umso interessanter werden,

wenn die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass fremde Elemente sich in einigen, aber wichtigen Fällen aus ihrem ursprünglichen lateinischen Verband gelöst haben und zu stark sich ausbreitenden Formantien von u. a. *deutschen* Wörtern, also zu Lehnpräfixen und Lehnsuffixen geworden sind.⁷⁰

WIRTH et al. sehen den größten Nutzen einer Thematisierung der Wortbildungslehre übrigens in der Lehrbuchphase.⁷¹

Trotz all dieser Chancen, die sich aus der übergreifenden Grammatikarbeit Englisch / Latein ergeben können, birgt sie aber auch Probleme – „Nicht ohne Grund ist die Didaktik des linguistischen Transfers bislang so wenig gepflegt worden.“⁷²

67 Cf. KUHLMANN (2011), 121.

68 WIRTH et al. (2006), 159.

69 WELLER (1998), 79.

70 WIRTH et al. (2006), 111.

71 Cf. WIRTH et al. (2006), 160.

72 BLÄNSDORF (2006), 98.

5. Probleme

5.1 Inhaltliche Probleme

Zunächst einmal hat sich gezeigt, dass der Latein- und Englischunterricht deutlich unterschiedliche Progressionen haben.⁷³ Sachgemäß beginnen die jeweiligen Fächer an verschiedenen Stellen des Sprachsystems.⁷⁴ Während der AcI im Lateinunterricht ein prominentes grammatisches Thema darstellt, ist er im Englischunterricht nur von nebensächlicher Bedeutung und wird dementsprechend nur reduktionistisch und vergleichsweise spät gelehrt. UNGERER weist darauf hin, dass die Perspektive der lateinischen Grammatik eben nicht blind übertragen werden kann, weil es globale und lokale Phänomene gibt. Der AcI beispielsweise ist ein lokales Phänomen, das im Lateinunterricht eine Erklärung im größeren Zusammenhang erfordert, im Englischen aber nicht systemrelevant ist.⁷⁵ Die Tempusfunktionen und Affixe hingegen sind eher globaler Natur.

Weiterhin hat sich deutlich gezeigt, dass die grammatische Terminologie nicht einheitlich ist.⁷⁶ Der AcI beispielsweise wird im Englischen nicht einmal als solcher bezeichnet und im Deutschen wie Lateinischen gibt es das Perfekt, irritierenderweise jedoch nicht in identischer Funktion.

Zudem ist zu bedenken, dass sich Sprachvergleiche für Lehrende und Lernende unterschiedlich darstellen.⁷⁷ Anstatt dass positiver Transfer ermöglicht wird, könnte die gesteigerte sprachliche Aktivierung auch überfordern.⁷⁸ Wenn übergreifender Grammatikunterricht bedeutet, zu ökonomisieren und die Progression steiler zu gestalten, können viele Schülerinnen und Schüler auf der Strecke bleiben. Noch dazu begeistern sich viele Schülerinnen und Schüler eventuell nur für eine bestimmte

73 Cf. KIPF (2013), 26.

74 Cf. BLÄNSDORF (2006), 98.

75 Cf. UNGERER (2013), 58f.

76 Cf. KIPF (2008), 190; MEIBNER et al. (2008), 167; THIES (2002a), 7; DOFF / KIPF (2007), 264.

77 Cf. BLÄNSDORF (2006), 92.

78 Cf. GNUTZMANN / JAKISCH (2010), 17.

Sprache und nicht für sprachliche Exkurse.⁷⁹ MORKÖTTER musste dahingehend im Rahmen ihrer Studie Desinteresse an Übungen zur *word formation* von Seiten einiger Schülerinnen und Schüler feststellen.⁸⁰ Andersherum könnte Sprachvergleich für die Schülerinnen und Schüler natürlich auch ein großes, richtungsweisendes Ereignis sein.⁸¹ Der Verdacht der einseitigen Förderung leistungsstarker beziehungsweise sprachbegabter Schülerinnen und Schüler steht allerdings im Raum.⁸²

Insgesamt stößt man deutlich auf methodische Fragezeichen, also den Umstand, dass es bislang noch keine Didaktik des linguistischen Transfers gibt,⁸³ was zu den institutionellen Problemen überleitet.

5.2 Institutionelle Probleme

Das größte Problem, das sich hinsichtlich der Rahmenbedingungen für sprachenübergreifendes Lernen und Sprachbewusstseitsförderung ergibt, sind die Lehrerinnen und Lehrer, denn „Language Awareness begins with teacher awareness“⁸⁴. Lehrerseitig offenbaren sich jedoch eklatante Ausbildungsdefizite.⁸⁵ Einerseits fehlt es an sprachlichem Wissen. Lehrerinnen und Lehrer moderner Fremdsprachen, die unter dem Einfluss des kommunikativen Ansatzes studiert haben, lassen oftmals explizites Wissen zur Zielsprache vermissen.⁸⁶ Andererseits fehlt es aber auch am methodischen *know-how*.⁸⁷ Dies ist auf die Ausbildung zurückzuführen, denn die „*crux of language awareness programs lies in adequate teacher education schemes*“⁸⁸. LUCHTENBERG bemängelt, dass das Angebot zur *Language Awareness* in der Ausbildung unkoordiniert ist,⁸⁹ „interdisziplinär

79 Cf. GNUTZMANN / JAKISCH (2010), 21.

80 Cf. MORKÖTTER (2005), 289.

81 Cf. Projektgruppe Latein plus / CHOITZ / SUNDERMANN (2013), 135.

82 Cf. KIPF (2013), 26.

83 Cf. KIPF (2013), 26.

84 ANDERSON (1991), 133; cf. LUCHTENBERG (1997), 112.

85 Cf. MEIßNER (2010), 384.

86 Cf. JAMES / GARRETT (1992), 11.

87 Cf. MEIßNER (2005), 130ff.

88 LUCHTENBERG (1997), 111.

89 Cf. LUCHTENBERG (1997), 116.

linäre linguistische Seminare gehören [beispielsweise] zu den Raritäten des akademischen Lehrbetriebs.⁹⁰ LUCHTENBERG listet auf, dass es an linguistischer Kenntnis, Begeisterung für Grammatik, Sensibilisierung, Neugier, Interesse, *cultural awareness* und Wissen um Sprachlernprozesse fehlt.⁹¹ Auch MEIßNER stimmt darin überein, dass die Unterrichtenden in der Breite noch nicht auf das sprachenübergreifende Vorgehen vorbereitet sind, da das Fachprinzip noch vorherrschend und Lehrer und Studenten, um Dilettantismus vorzubeugen, dazu tendieren würden, ihre Kompetenz zu unterschätzen.⁹²

Außerdem fehlt es noch an geeigneten Unterrichtsmaterialien,⁹³ wie nicht zuletzt die spärliche Auswahl an Übungen beweist, die in der Diskussion herangezogen worden sind. Für das sprachenübergreifende Lernen Englisch / Latein gibt es zwar schon spezialisierte Materialsammlungen, das Angebot ist aber noch nicht umfassend erprobt und insgesamt ausbaufähig.⁹⁴ KIPF erklärt ein Lateinisch-Englisches Unterrichtswerk zur Utopie. Stattdessen rät auch er zu Materialsammlungen, deren Materialien möglichst unaufgeregt in den Unterricht passen sollten.⁹⁵ Während Lateinlehrwerke sich schon um Sprachvergleiche bemühen – wie gut und sinnvoll diese im Einzelnen auch sein mögen –, finden sich in Englischbüchern keine Verweise auf das Lateinische, wie DOFF und KIPF feststellen.⁹⁶ Während nämlich Lateinlehrwerke Englischkenntnisse voraussetzen können, können oder möchten die Herausgeber von Englischlehrbüchern weder Lateinkenntnisse erwarten noch auf später zu erwerbende spekulieren.

90 BLÄNSDORF (2006), 97.

91 Cf. LUCHTENBERG (1997), 113; 116.

92 Cf. MEIßNER (2005), 130 ff.

93 Cf. MEIßNER (2010), 384; FALK (2002), 21; DOFF / LENZ (2011), 36.

94 Zu nennen sind hier beispielsweise BEHR (Hrsg.) (2007), BIERMANN / BOSENIUS / FENSKE (2005), HILLE-COATES (2013), UNGERER (2014), Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2008) sowie das Cornelsen Forum Englisch – Latein, das unter der Web-Adresse <http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/1.c.2091070.de> (letzter Zugriff: 09.01.2015) zu finden ist.

95 Cf. KIPF (2013), 31.

96 Cf. DOFF / KIPF (2007), 264.

Die Sprachenfolge ist insgesamt nicht unproblematisch im Hinblick auf sprachenübergreifendes Lernen. Es wurde schon angedeutet, dass der Englischunterricht seiner Schlüsselrolle als erste Fremdsprache noch nicht gerecht wird. Der Lateinunterricht ist im Vergleich sehr bemüht, sprachenübergreifend und sprachreflexiv zu arbeiten. Es darf aber auch nicht vergessen werden, dass Latein immer später gelernt wird. Als Transferbasen werden jedoch vor allem mental stark repräsentierte Sprachen, also Sprachen, die aktiv genutzt werden, herangezogen, was für den aktuellen Lateinunterricht kaum zutrifft.

Dass das Lateinische eine hervorragende Transferquelle darstellen kann, ist unbestritten. Dafür, dass das Lateinische aber auch als Transferquelle wirksam wird, ist die in dieser Sprache erreichte Kompetenz entscheidend. Wenn Latein also gezielt als Transfersprache gelernt werden soll, dann muss dies früh und intensiv geschehen – aktive Sprachbeherrschung inklusive. Es dürfte aber schwierig werden, für diese Einsicht Mehrheiten bei Schülern, Eltern und Politikern zu finden.⁹⁷

Insgesamt erweisen sich also etwaige Überforderung, fehlende Abstimmung, fehlende institutionelle Hilfe sowie das anhaltende Konkurrenzdenken der Fächer und ihre Vorurteile als Problembereiche.⁹⁸ Nichtsdestoweniger soll abschließend von der Diskussion noch einmal verallgemeinert und konzeptionelle Überlegungen für die Zusammenarbeit der Schulfremdsprachen Englisch / Latein im grammatischen Bereich geäußert werden.

6. Fazit: Konzeptionelle Überlegungen für die sprachenübergreifende Grammatikarbeit Englisch / Latein

Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit der Schulfremdsprachen Englisch und Latein müssen einige Voraussetzungen erfüllt werden. Zum Einen muss sich die Englischdidaktik öffnen und seinen monolingualen Habitus ablegen, denn „[e]in Englischunterricht, der *gateway to languages*

97 MÜLLER-LANCÉ (2002), 140.

98 Cf. KIPF (2013), 26.

sein will, öffnet, wo immer dies sinnvoll erscheint, Fenster zu anderen Sprachen.“⁹⁹ Der Englischunterricht befindet sich schließlich in einer besonderen Verantwortung. „[Er] muss daher darauf zielen, in sprachlicher, in motivationaler und in methodischer Hinsicht tragfähige Grundlagen für das spätere Weiterlernen zu schaffen.“¹⁰⁰ Nicht zuletzt auch aus Eigennutz sollte der Englischunterricht die Zusammenarbeit mit den anderen Fremdsprachen suchen und seine Inhalte wieder mehr zugunsten der Sprachreflexion ausbalancieren. Dementsprechend fordert nicht nur MÜLLER-LANCÉ die Inkorporation von Sprachreflexion in den Unterricht.¹⁰¹

Wenn der Englischunterricht weiterhin bildend wirken und damit der Gefahr entgegentreten will, dass sich Englisch als *lingua franca* zu einem inhalts- und kulturlosen Werkzeug entwickelt, muss er neben dem sprachlichen Können und der Handlungsfähigkeit dem Wissen über Sprache, Sprachgebrauch, Literatur und Kultur der Zielländer sowie der Wertschätzung von Sprache und Kultur insgesamt wieder erhöhte Aufmerksamkeit schenken.¹⁰²

Dabei gilt, dass

[d]as Engagement der Lehrenden für Sprachen und Literatur [...] der Schlüssel zu Lern- und Bildungserfolgen der Lernenden [ist]. Diese wirklich triviale Einsicht aber sollte stärkere Konsequenzen haben. [...] Schon im Studium und in Lehramtsprüfungen sollten wir fragen: Für welche Inhalte oder Projekte im Englischunterricht könnten Sie sich begeistern? Welche Inhalte würden Sie besonders motiviert unterrichten?¹⁰³

„Wie sich hier abzeichnet, ist die Vernetzung des Englisch- und Lateinunterrichts entscheidend von lehrerseitigen Voraussetzungen abhängig, ohne die die Chancen [...] nicht umgesetzt werden können.“¹⁰⁴ Um Sprachbewusstheit zu lehren, müssen die Lehrerinnen und Lehrer zunächst einmal selbst sprachbewusst sein. ANDREWS schlüsselt auf, dass *teacher language awareness knowledge of subject matter, language pro-*

99 SCHRÖDER (2009), 76.

100 DOFF / KLIPPEL (2007), 38.

101 Cf. MÜLLER-LANCÉ (2013), 76.

102 DOFF / KIPF (2007), 257; cf. KIPF (2008), 191.

103 SAUER (2008), 124.

104 SASS (2013a), 85.

iciency, reflective ability und *meta-cognitive awareness* umfasst.¹⁰⁵ Zu einer hohen allgemeinen sprachlichen Kompetenz kommen noch Interesse, Motivation und diagnostische Fähigkeiten hinzu.¹⁰⁶ BÄR führt aus, dass *teacher language awareness, subject matter knowledge*, Kenntnisse in anderen Schulfremdsprachen, zu interlingualen Bezügen, zu kulturgeschichtlichen Erklärungsansätzen, zu spracherwerbstheoretischen Grundlagen erforderlich sind, kurzum, dass die Lehrerinnen und Lehrer, „Sprachenexperten“ sein müssen.¹⁰⁷ SASS verweist auf Diagnostik, das Wecken von Interesse, die Darstellung eines Sprach- und Lernmodells, Unterrichtsplanung sowie spontane Handlungsfähigkeit, persönliches Interesse, Offenheit, Teamfähigkeit, Innovationsbereitschaft und die Relativierung der eigenen Wissenshoheit als Erfordernisse.¹⁰⁸

Um all dies zu erreichen, müssen die Lehrerinnen und Lehrer entsprechend ausgebildet werden. LUCHTENBERG postuliert, dass bei einer fundierten linguistischen Ausbildung anzusetzen sei,¹⁰⁹ die einen holistischen Sprachzugang, fächerübergreifende Sprachsensibilisierung, den Zusammenhang von Sprache und Kultur, Pragmatik, Textverstehen und Sprachkunde beinhaltet.¹¹⁰ WESKAMP betont, dass Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer über kognitive Prozesse beim Spracherwerb Bescheid wissen und zu Beginn des Studiums ihre eigenen Schullernerfahrungen kritisch reflektieren sollten.¹¹¹ HUFEISEN fügt hinzu, dass gemeinsame fachdidaktische und methodische Veranstaltungen sowie Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte vonnöten sind.¹¹² Eine Einsicht, der zudem große Wichtigkeit zukommt, ist, dass Lehrerinnen und Lehrer verstehen müssen, dass eine Sprache zu lehren, Sprachen lehren bedeutet.¹¹³ Insbesondere die Mentalität von Englischlehrerinnen und -lehrern muss sich

105 Cf. ANDREWS (2007), 28; 164.

106 Cf. DOFF / LENZ (2011), 45f.

107 Cf. BÄR (2009), 83.

108 Cf. SASS (2013a), 73f.

109 Cf. LUCHTENBERG (1997), 114.

110 Cf. LUCHTENBERG (1997), 116.

111 Cf. WESKAMP (2007), 163.

112 Cf. HUFEISEN (2005), 10f.

113 Cf. GNUTZMANN / JAKISCH (2010), 24.

dabei ändern, hin zu mehr Solidarität und eigener Mehrsprachigkeit.¹¹⁴ Tatsächlich scheint es im Hinblick auf diese Ausbildungsinhalte sinnvoll, mehr als eine Fremdsprache zu studieren.¹¹⁵ Mehrsprachige Lehrkräfte sind gute Sprachlernvorbilder, können Verstehensschwierigkeiten voraussehen, kennen gute Sprachlernstrategien, verfügen über grammatisches Wissen und Erklärungskompetenz, arbeiten oft kontrastiv und zeigen Empathie und Verständnis.¹¹⁶ In jedem Fall sind Lehrkräfte mit einer Fakultas für mehrere Fremdsprachen, hier konkret für Englisch und Latein, klar im Vorteil und gefragt.¹¹⁷ Alternativ wäre auch über eine Lehrerausbildung mit mehrsprachigkeitsdidaktischem Profil nachzudenken.¹¹⁸ Unterm Strich bedarf es innovationsfreudiger Lehrerinnen und Lehrer, „gelehrte, motivierte, pädagogisch agile Generalisten“¹¹⁹.

Als weiteres Desiderat hat sich eine gemeinsame grammatische Terminologie erwiesen.¹²⁰ SASS weist darauf hin, dass dabei auch etwaige farbliche Kennzeichnungen von Satzgliedern etc. mitbedacht werden und der Deutschunterricht kooperieren sollte.¹²¹ Die Terminologie zwischen Englisch und Latein aneinander anzupassen, gestaltet sich dabei wesentlich schwieriger als zwischen Deutsch und Latein. Ferner wären auch Synopsen zu Lehrwerken hilfreich und sinnvoll.¹²² Um solche Vorhaben zu realisieren, bedarf es auf schulischer Ebene fächerübergreifender Konferenzen, wie sie u. a. HUFEISEN fordert.¹²³ CHRIST schlägt ferner eine Fachkonferenz „Sprachen / Mehrsprachigkeit“ vor.¹²⁴

Selbst in Anbetracht dieser Voraussetzungen, die längst noch nicht erfüllt sind, lohnt es sich schon zu hinterfragen, welche Phänomene sich

114 Cf. SCHRÖDER (2009), 74f.

115 Cf. LUTJEHARMS (2005), 144.

116 Cf. DOFF / KLIPPEL (2007), 217.

117 Cf. SASS (2013a), 84.

118 Cf. KÖNIGS (2006), 223.

119 SCHRÖDER (2009), 83.

120 Cf. THIES (2002a), 7; HUFEISEN (2005), 13.

121 Cf. SASS (2013a), 78.

122 Cf. Projektgruppe Latein plus / CHOITZ / SUNDERMANN (2013), 136.

123 Cf. HUFEISEN (2005), 13.

124 Cf. CHRIST (2010), 14.

denn nun für einen Transfer, für eine Kontrastierung anbieten? – Zum einen hat sich anhand der Vergangenheitstempora und Affixe gezeigt, dass globale Phänomene gut zu übertragen sind und Synergien entfalten können. Aber auch die Auseinandersetzung mit lokalen Phänomenen, wie dem AcI, hat ihren Nutzen, denn „[e]inen einzigartigen Beitrag leistet der Lateinunterricht deshalb dort, wo er durch den kontrastiven Vergleich der (drei) Sprachen die befremdlichen Phänomene bewusst macht.“¹²⁵ In beiden Fällen jedoch gilt: „Das Übergreifende muss sich am Spezifischen bewähren.“¹²⁶ Denn die Schulfremdsprachen können sich kein Kontrastieren um seiner selbst willen leisten. Ob es sich nun insgesamt eher lohnt, Gemeinsamkeiten oder Differenzen zu untersuchen, kann hier leider nicht restlos geklärt werden. BLÄNSDORF argumentiert beispielsweise für Letzteres:

Denn mögen auch die Äquivalenzen dem Lernen und Übersetzen hilfreich sein, die Differenzen sind es, die den Übersetzern und den inzwischen gar nicht mehr so schlechten Übersetzungsprogrammen das Leben schwer machen und deshalb der Hauptgegenstand der Übersetzungstheorien sind.¹²⁷

Auch KIPF empfiehlt gerade die Thematisierung von Kontrastivem.¹²⁸ Zudem fehlen der englischen Sprache schlichtweg viele Transferbasen, worauf auch MÜLLER-LANCÉ hinweist:

Um das Englische im Vergleich mit anderen Sprachen zu charakterisieren, muss man im Englischunterricht 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.¹²⁹

Es hat sich ohnehin gezeigt, dass Englisch und Latein innerhalb von komplexen grammatischen Phänomenen kaum perfekte Parallelen aufweisen. Hinsichtlich des AcI und der Vergangenheitstempora und auch in der Bedeutung der Affixe finden sich immer auch Unterschiede.

125 SIEMER (2013), 144.

126 BREDELLA (2008), 30.

127 BLÄNSDORF (2006), 95.

128 Cf. KIPF (2013), 31.

129 MÜLLER-LANCÉ (2013), 78.

Hat sich ein Phänomen gefunden, das mehrsprachig thematisiert werden soll, ergeben sich mehrere Möglichkeiten des Verfahrens. Zum Einen kann man das Grammatikthema von vornherein kontrastiv einführen. Ebenso besteht die Möglichkeit, nach der Einführung kontrastive Übungen einzubauen oder nur zur Wiederholung eines Phänomens zu kontrastieren. Auch schlichte Verweise auf eine andere Sprache, die zu Analogieschlüssen anregen, sind denkbar. Die aus *Lumina Nova* entnommene Übung zum AcI (Abbildung 1) funktioniert auf diese Weise. THIES schlägt zudem vor, mal vom Lateinischen ins Englische übersetzen zu lassen,¹³⁰ was zum Beispiel die aus *Prima A* entnommene Übung zum Tempusgebrauch abverlangt (Abbildung 5). Im Rahmen der Bestandsaufnahme zu sprachenübergreifenden Übungen zum AcI ist auf *Actio* verwiesen worden (Abbildung 2). In dieser Übung wird sogar eine Übersetzung vom Englischen ins Lateinische verlangt. Und CLAUSENS Unterrichtsreihe, auf die während der Diskussion der Vergangenheitstempora Bezug genommen worden ist, basiert auf einem Übersetzungsvergleich,¹³¹ Dasselbe gilt für die aus *Actio* entnommene Übung zu den unterbrochenen Handlungen (Abbildung 4). Einen weiteren Vorschlag unterbreitet UNGERER in Form der „revisit tasks“¹³². In jedem Fall muss überlegt werden, ob nur Englisch und Latein oder darüber hinaus auch noch Deutsch und etwaige Herkunftssprachen einbezogen werden sollen. Es werden immerhin vor allem stark repräsentierte Sprachen transferiert, das heißt vor allem die Muttersprache oder aktiv genutzte Sprachen. Allerdings ist der Umfang zu bedenken. Auch müsste sich eine Lehrkraft darauf einlassen, die Wissenshoheit bezüglich der Herkunftssprachen abzugeben.

Anhand dieser methodischen Möglichkeiten zeigt sich schon, dass sowohl vom Lateinischen als auch vom Englischen ausgegangen werden kann. VISSER ist hierbei der Meinung:

Sinnvollerweise sollte bei den Vergleichen jeweils mit der modernen Sprache begonnen werden, eben weil dort die Schüler mit dem entsprechenden grammatischen Phänomen schon vertraut sind; erst dann, wenn dieses

130 Cf. THIES (2002b), 38.

131 Cf. CLAUSEN (2011).

132 Cf. UNGERER (2013), 65.

in seiner grammatischen Struktur durchschaut ist, sollte das vergleichende Phänomen im Lateinischen hinzugezogen werden.¹³³

Allerdings hat sich vor allem im Hinblick auf den AcI gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler möglicherweise mit dem Phänomen aus dem Englischen zwar schon *intuitiv* vertraut sind, es aber noch nicht behandelt haben beziehungsweise es gegebenenfalls schon behandelt haben, aber in stark reduzierter Form. Daher kann zu der methodischen Ausgangsrichtung keine pauschale Aussage getroffen werden.

Was weiterhin ganz allgemein überlegt sein will, ist, ab wann, wie oft und zu welchen Zeitpunkten übergreifend gearbeitet werden soll. Ab wann sprachenübergreifend gearbeitet werden kann, wurde schon andernorts erörtert. Die klare Empfehlung lautet: so früh wie möglich.¹³⁴ Zur Häufigkeit reichen die Vorschläge vom kontinuierlichen zum modulartigen Vorgehen. THIES fordert für sprachenübergreifendes Lernen grundsätzlich Kontinuität und Systematik.¹³⁵ Auch KUHLMANN betont die Wichtigkeit der Systematik, denn, „[u]m den synergetischen Lernprozess zu optimieren, müssen Schüler das Erkennen der Parallelen im Unterricht – wie THEO WIRTH zu Recht hervorhebt – auch systematisch üben.“¹³⁶ WIRTH selbst spricht sich nämlich am Beispiel der Wortbildungslehre gegen das einmalige Einstreuen aus: „Ein erratischer Block ‚Wortbildung‘, der später im Unterricht nie mehr auftaucht, ist [...] sinnlos und Zeitverschwendung.“¹³⁷ In diesem Sinne sind sprachenübergreifende Inhalte auch für Vertretungsstunden sowie Stunden vor den Ferien etc. ambivalent. In diesem Kontext laufen die Inhalte Gefahr, irrelevant zu wirken. Ein Vorschlag hingegen, der immer wieder zu lesen ist, ist der der Modularisierung. Hierbei kann zwischen Vorschaltmodulen, Schnuppermodulen, Beschleunigungsmodulen, Vertiefungsmodulen, Lernkompetenzmodulen und mehrsprachigen Sachfachmodulen diffe-

133 VISSER (1995), 31.

134 LUCHTENBERG (cf. (1997), 115) und LUTJEHARMS (cf. (2005), 140) beispielsweise diskutieren die Frage und kommen zu diesem Ergebnis.

135 Cf. THIES (2002a), 6.

136 KUHLMANN (2011), 124.

137 WIRTH (2006), 159

renziert werden.¹³⁸ Im Rahmen von Latein plus wird etwa ein Modul zur vergleichenden Betrachtung des Befehlssatzes im Deutschen, Englischen und Lateinischen vorgeschlagen.¹³⁹ Auch KIPF spricht sich für modulartige Inseln aus, deren Verknüpfungen wohldosiert und didaktisch passend sein müssen und wenige, dafür aber interessante Beispiele enthalten sollten.¹⁴⁰ Keinesfalls sind permanente explizite Verknüpfungen im Sinne des sprachenübergreifenden Lernens, was auch, worauf FALK hinweist, Lehrkräfte mit doppelter Fakultas erfordern¹⁴¹ und selbst diese wahrscheinlich noch *überfordern* würde. Werden sprachreflexive oder sprachvergleichende Inhalte zudem überbetont, besteht die Gefahr, dass dies zu Ungunsten der Sprachlernaktivitäten geht,¹⁴² woran vor allem dem Englischunterricht nicht gelegen sein kann. Natürlich gibt es auch die Möglichkeit des spontanen Sprachvergleichs. Dieser erhält im Rahmen von Latein plus folgendes Resümee: „[...] wenig spektakulär und ebenso wenig arbeitsintensiv, ihre Wirkung darf aber nicht unterschätzt werden:“ immerhin haben 78% der Schülerinnen und Schüler Verweise auf das Englische wahrgenommen, 98% auf das Deutsche und 90% auf das Lateinische, wobei 60% dies als hilfreich empfunden haben.¹⁴³

Da gerade von Schülerinnen und Schülern, vor allem solchen, die Sprachvergleiche wahrgenommen und als hilfreich empfunden haben, gesprochen worden ist, ergibt sich die legitime Frage, welchen Schülerinnen und Schülern beziehungsweise welchem Lerntyp diese Methodik eigentlich zuträglich ist. JAMES und GARRETT unterstreichen zunächst einmal die egalisierende Wirkung von Sprachbewusstheitsförderung: „It must be stressed that LA [i. e. language awareness] is neither the privilege of the very able nor a palliative for the less able.“¹⁴⁴ Der Verdacht der einseitigen Förderung leistungsstarker beziehungsweise sprachbe-

138 Cf. CHRIST (2010), 17.

139 Cf. Projektgruppe Latein plus / CHOITZ / SUNDERMANN (2013), 141.

140 Cf. KIPF (2013), 31.

141 Cf. FALK (2002), 22.

142 Cf. CHRIST (2010), 11.

143 Cf. Projektgruppe Latein plus / CHOITZ / SUNDERMANN (2013), 142f.

144 JAMES / GARRETT (1992), 12.

gabter Schüler ist aber bereits zuvor angesprochen worden.¹⁴⁵ Im Sinne des *Modern Language Aptitude Test* setzt sich Sprachbegabung aus der *phonemic coding ability*, *grammatical sensitivity*, *inductive language learning ability* und *rote learning ability* zusammen.¹⁴⁶ *Grammatical sensitivity* und *inductive language learning ability* stehen dabei dem sprachenübergreifendem Lernen sehr nahe. Im Hinblick auf die verschiedenen Lernstile ist es wohl der analytische Lerner, der den größten Nutzen davonträgt,¹⁴⁷ der sonst allerdings im modernen Fremdsprachenunterricht am wenigsten berücksichtigt wird.

Nachdem nun hinterfragt worden ist, welchen Schülerinnen und Schülern das übergreifende Arbeiten nützt, bleibt es noch zu erörtern, welches der beiden Fächer mehr profitiert. Traditionellerweise geht man wie MÜLLER-LANCÉ davon aus, dass Latein eher dem Englischunterricht den Boden bereitet als umgekehrt.¹⁴⁸ Denn es

[...] zielen die didaktischen Grundthesen und methodischen Überlegungen doch in erster Linie auf das Lateinische als Quelle der Basis- und Strukturkenntnisse in Grammatik, Wortschatz und Terminologie für den Englischunterricht und die zusätzliche Reflexion über die Strukturen der eigenen Muttersprache.¹⁴⁹

Es darf aber nicht vergessen werden, dass Latein oft als dritte Fremdsprache gelernt wird, weswegen sich auch die modernen Fremdsprachen für Latein als nützlich erweisen können (cf. VISSER (1995), 30). Während die Wirkung des Latein- auf den Englischunterricht wiederholt unsystematisch angedeutet worden ist, hat man sich über den umgekehrten Einfluss bislang noch nicht all zu viele Gedanken gemacht.¹⁵⁰

[...] Selz macht die umgekehrte Reihenfolge und damit den Transfer vom Englischen zum Lateinischen ausdrücklich zu ihrem Thema: Sie empfiehlt für den Beginn des Lateinunterrichts die Übernahme von Formen des Englischunterrichts wie spielerisches Lernen z.B. bei der täglichen Begrüßung, die

145 Cf. KIPF (2013), 26.

146 Cf. DOFF / KLIPPEL (2007), 238f.

147 Cf. DOFF / KLIPPEL (2007), 241.

148 Cf. MÜLLER-LANCÉ (2013), 73.

149 BLÄNSDORF (2006), 91.

150 Cf. DOFF / KIPF (2007), 264.

**Laura Dominick: Chancen und Grenzen übergreifender
Grammatikarbeit Englisch / Latein**

Seiten 1 bis 47

Fortführung von dort erworbenen Informations- und Lerntechniken wie der Benützung von Lexikon und Grammatik und anderer Lernhilfsmittel. In den weiteren Stunden kommt sie auf Gleichheit und Unterschiede von Schrift, Aussprache, Betonung und auf vorerst vergleichbare grammatische Kategorien wie Substantiv und Infinitiv, Singular und Plural zu sprechen.¹⁵¹

Auch KUHLMANN geht davon aus, dass im Anfangsunterricht der Englischlehrer dem Lateinunterricht nützt.¹⁵²

SASS schließlich betont, dass schlussendlich nicht die Fächer, sondern die Lernenden profitieren sollen und zwar im lernstrategischen Bereich und durch die Kombination von Kommunikations- und Reflexions-sprache.¹⁵³ Da das Ziel darin bestehe, dass *cross-linguistic awareness* ausgebildet wird, wodurch weiteres Sprachenlernen begünstigt wird, „geht [es] dabei nicht darum, dass lediglich ein Fach dem anderen Fach zuarbeitet.“¹⁵⁴

Nichtsdestoweniger ist es derzeit der Lateinunterricht, der die besser gesicherten grammatischen Kategorien liefert, von welchen Englisch profitieren kann. Der Lateinunterricht kann allerdings enorm von dieser Serviceleistung profitieren, denn

[...] das Fach Latein könnte die Initiative und einen beträchtlichen Teil der Verwirklichung im Unterricht übernehmen: Im Unterschied zu den modernen Fremdsprachen muss der Lateinunterricht keine Kommunikationsfähigkeit entwickeln und könnte dafür im Sinne einer Arbeitsteilung – über das bisher Geleistete hinaus – wesentliche Bereiche der sprachlichen Allgemeinbildung zu seiner Aufgabe erklären, zugunsten des eigenen Faches und zugunsten der anderen Sprachfächer, in echter Zusammenarbeit.

Ein solches Sprachenkonzept in nuce hätte auch die Chance, bei der Wahl von Latein als Sprachfach ein bildungspolitisches Argument zuhanden der Schüler und ihrer Eltern zu sein; es würde, wohl zum ersten Mal, auch nicht als Angriff auf andere Sprachfächer verstanden werden können, da sich Latein explizit in den Kontext der anderen Schulsprachen eingliedert und der Fokus auf den Nutzen aller gerichtet ist.¹⁵⁵

151 BLÄNSDORF (2006), 91.

152 Cf. KUHLMANN (2011), 121.

153 Cf. SASS (2013a), 86.

154 SASS (2013b), 48.

155 WIRTH et al. (2006), 13.

„Durch den Beitrag, den das Fach Latein damit zum allgemeinen Sprachenlernen leistet, erhält es die Chance, sich im gymnasialen Bildungsgang neu zu legitimieren.“¹⁵⁶ PRÜNTE und STEINBERG gehen noch weiter. Sie meinen, dass Latein über eine Kooperation mit Englisch erst die Chance erhält, als Fremdsprache am Gymnasium zu bestehen.¹⁵⁷ In diesem Licht sowie aus den diskutierten inhaltlichen Gründen scheint es sinnvoll, den Lateinunterricht zum Hort des Sprachvergleichs an Schulen zu machen, wie es MÜLLER-LANCÉ vorschlägt.¹⁵⁸ In jedem Fall empfiehlt sich die Förderung einer dezidiert reflexionsbasierten Mehrsprachigkeit im Lateinunterricht, wie sie KIPF anregt.¹⁵⁹

Was dazu jedoch nach wie vor fehlt, ist eine passende Didaktik. Im Rahmen von ELIK wird an einer didaktischen Konzeption gearbeitet, deren weitere Ergebnisse ebenso wie die weiteren Rückmeldungen aus den Kooperationsprojekten gespannt zu erwarten sind. Das übergreifende Arbeiten ist insgesamt, wie SASS betont, noch unüblich, steckt doch die empirische Erforschung noch in den Kinderschuhen.¹⁶⁰ GNUTZMANN und JAKISCH, die für das sprachenübergreifende Lernen einstehen, resümieren, dass die Wirksamkeit dieses Vorgehens bislang leider unbewiesen bleibt,¹⁶¹ was auf einen Mangel an empirischer Forschung zur Sprachbewusstheit zurückzuführen ist.¹⁶²

Zu den Aspekten, die zu untersuchen wären, zählt KUHLMANN den motivationalen Aspekt des sprachenübergreifenden Lernens.¹⁶³ Des Weiteren wären sicherlich Untersuchungen zu Zusammenhängen mit Sprachbegabung und Lernstilen interessant. Natürlich gilt es auch noch der Frage schlechthin nachzugehen, ob mit sprachenübergreifendem Lernen bessere Fremdsprachenkenntnisse erzielt werden können.

156 DOFF / KIPF (2007), 260.

157 Cf. PRÜNTE / STEINBERG (2002), 13.

158 Cf. MÜLLER-LANCÉ (2013), 80.

159 Cf. KIPF (2013), 23.

160 Cf. SASS (2013b), 35.

161 Cf. GNUTZMANN / JAKISCH (2010), 16.

162 Cf. GNUTZMANN (2010), 119.

163 Cf. KUHLMANN (2011), 131.

Schlussendlich ist es das vornehmliche Anliegen gewesen, aufzuzeigen, welches Potential in der übergreifenden Arbeit Englisch / Latein auch im unbeliebten grammatischen Bereich liegt. In der Schule werden Fremdsprachen schließlich immer parallel gelernt, was Lehrende noch viel besser lernen müssen auszubeuten. „In uns allen ist [nämlich] Mehrsprachigkeit angelegt, ein Schatz, den wir nutzen können und sollten.“¹⁶⁴ Dabei können vor allem diese beiden komplementären Fächer voneinander profitieren: „Die Römer waren, auch für den Anglisten, nicht umsonst in Britannien.“¹⁶⁵ Genauso wenig wie die Schülerinnen und Schüler für den Lateinlehrer umsonst im Englischunterricht saßen.

7. Bildnachweise

Abbildung 1:

„Übung zum Sprachvergleich“, in: INGE MOSEBACH-KAUFMANN / HUBERT MÜLLER / MARTINA STEINKÜHLER (Hrsg.), *Lumina Nova. Texte und Übungen*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2010, 37.

Abbildung 2:

„Nachdenken über Sprache – AcI im Lateinischen, Deutschen, Englischen“, in: MARTIN HOLTERMANN / IRMGARD MEYER-EPPLER (Hrsg.), *Actio 1*, Leipzig (Ernst Klett Schulbuchverlag) 2009, 70.

Abbildung 3:

„Sprachvergleichende Übung zur ‚object + infinitive‘-Konstruktion“, in: HARALD WEISSHAAR (Hrsg.), *Green Line 4*, Stuttgart (Ernst Klett Verlag) 2008, 71.

Abbildung 4:

„Nachdenken über Sprache – Unterbrochene Handlungen“, in: MARTIN HOLTERMANN / IRMGARD MEYER-EPPLER (Hrsg.), *Actio 1*. Leipzig (Ernst Klett Schulbuchverlag) 2009, 124.

164 WESKAMP (2007), 5.

165 SCHWARZ (2000), 78.

Abbildung 5:

„Sprachvergleichende Übung zum Tempusgebrauch“, in: CLEMENT UTZ (Hrsg.), *prima. Gesamtkurs Latein. Textband. Ausgabe A*, Bamberg (C. C. Buchners) ³2012, 102.

Abbildung 6:

„Wortbildung und Sprachenvergleich nutzen“, in: CLEMENT UTZ / ANDREA KAMMERER (Hrsg.), *Prima Nova. Latein Lernen*, Bamberg (C. C. Buchners) ²2012, 111.

8. Literaturverzeichnis

ANDERSON, JIM, „The Potential of Language Awareness as a focus for cross-curricular work in the secondary school“, in: CARL JAMES / PETER GARRETT (ed.), *Language Awareness in the Classroom*, London / New York (Longman) 1991, 133–139.

ANDREWS, STEPHEN, *Teacher language awareness*, Cambridge (University Press) 2007.

BÄR, MARCUS, *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz: Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klasse 8–10*, Tübingen (Narr) 2009.

BAUER, ANTON, „‚Mutter‘ Latein und ihre englische Stieftochter. Wechselseitige Hilfestellung der Fundamentalsprachen des Gymnasiums: Kann das lateinische Substrat im modernen Englisch zum effektiveren Erlernen von Latein als zweiter Fremdsprache nutzbar gemacht werden?“, in: *Gymnasium* 5 (1991), 454–473.

BAUER, ANTON, „Das Wissen um die Bedeutung des Lateinischen für die englische Sprache“, in: *AU* 2 (1984), 79–93.

BEHR, URSULA (Hrsg.), *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen: Kopiervorlagen zum sprachenübergreifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein*, Berlin (Cornelsen) 2005.

BIERMANN, GÜNTHER / PETRA BOSENIUS / UTE FENSKE, *Kopiervorlagen Deutsch – Englisch – Latein*, Berlin (Cornelsen) 2005.

**Laura Dominick: Chancen und Grenzen übergreifender
Grammatikarbeit Englisch / Latein****Seiten 1 bis 47**

Birmingham City University (Hrsg.), „Neologisms in Journalistic Text“, in: *Research and Development Unit for English Studies*, 2014. <http://rdues.bcu.ac.uk/neologisms.shtml>. Letzter Zugriff: 11.07.2014.

BLÄNSDORF, JÜRGEN, „Von Englisch und Französisch zu Latein? Grundlagen und Methoden eines linguistischen Transfers“, in: *AU* 49/2+3 (2006), 90–103.

BÖRNER, OTFRIED / CHRISTOPH EDELHOFF (Hrsg.), *Camden Market 5*, Braunschweig (Diesterweg) 2009.

BREDELLA, LOTHAR, „Ist die Trennung zwischen sprachenübergreifenden und sprachspezifischen Konzepten in der Fremdsprachendidaktik sinnvoll?“, in: KARL-RICHARD BAUSCH / E. BURWITZ-MELZER / FRANK G. KÖNIGS / HANS-JÜRGEN KRUMM (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahreskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen (Narr) 2008, 25–31.

CHRIST, INGEBORG, „Auf dem Weg zum ‚Lernziel Mehrsprachigkeit‘“, in: *Die Neueren Sprachen* 2 (2010), 6–20.

CLAUSEN, MARION, „Sprachenvernetztes Unterrichten – Ideen zu einem effizienteren Fremdsprachenerwerb mit *Harrius Potter*“, in: *Forum Schule* 1–3 (2011), 86–114.

DOFF, SABINE / STEFAN KIPF, „Contraria attract – Opposites se attrahunt: Zur Vernetzung der Schulfremdsprachen Englisch und Latein“, in: SABINE DOFF / STEFAN KIPF (Hrsg.), *English meets Latin. Unterricht entwickeln – Schulfremdsprachen vernetzen*, Bamberg (C. C. Buchners) 2013, 5–12.

DOFF SABINE / STEFAN KIPF, „When in Rome, do as the Romans do... Plädoyer und Vorschläge für eine Kooperation der Schulfremdsprachen Englisch und Latein“, in: *Forum Classicum* 4 (2007), 256–266.

DOFF, SABINE / FRIEDERIKE KLIPPEL, *Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin (Cornelsen-Scriptor) 2007.

DOFF, SABINE / ANNINA LENZ, „Ziele und Voraussetzungen eines fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts am Beispiel von Englisch und Latein“, in: *PegOn* XI/1 (2011), 31–49.

**Laura Dominick: Chancen und Grenzen übergreifender
Grammatikarbeit Englisch / Latein****Seiten 1 bis 47**

FALK, WALTER, „Das Biberacher Modell – ein Erfahrungsbericht“, in: *AU* 45,1 (2002), 20–23.

FENN, PETER, *A student's advanced grammar of English (SAGE)*, Tübingen (Francke) 2010.

GIANGRANDE, LAWRENCE, *Latin in the service of English*, Lanham, Md. (Univ. Press of America) 1987.

GLINZ, HANS, *Grammatiken im Vergleich: Deutsch – Französisch – Englisch – Latein; Formen – Bedeutungen – Verstehen*, Tübingen (Niemeyer) 1994.

GNUTZMANN, CLAUS / JENNY JAKISCH, „Sprachenübergreifendes oder sprachspezifisches Fremdsprachenlernen – eine berechtigte Fragestellung?“, in: *Die Neueren Sprachen* 1 (2010), 15–26.

GNUTZMANN, CLAUS, „Language Awareness“, in: WOLFGANG HALLET (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze 2010.

GNUTZMANN, CLAUS / MARION KIFFE, „Language Awareness und Bewusstmachung auf der Sekundarstufe II“, in: JOHANNES-P. TIMM (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*, Berlin (Cornelsen) 2005, 319–327.

HALLET, WOLFGANG, „Vernetzendes Sprachenlernen und integrative Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht“, in: Rheinland-Pfalz Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (Hrsg.), *Handreichungen zum Schulprojekt „Latein Plus“*. Bd. 3: *Didaktische Ansätze*, 2013, 6–20.

HILLE-COATES, GABRIELE, *Crossover Englisch – Latein. Anregungen für das Fach Latein aus dem Englischunterricht*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2013.

HUFEISEN, BRITTA, „Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge“, in: BRITTA HUFEISEN / MADELINE LUTJEHARMS (Hrsg.), *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*, Tübingen (Narr) 2005, 9–18.

HUGHES, GEOFFREY, *A History of English Words*, New York (Blackwell) 2000.

**Laura Dominick: Chancen und Grenzen übergreifender
Grammatikarbeit Englisch / Latein****Seiten 1 bis 47**

JAMES, CARL / PETER GARRETT, „The scope of Language Awareness“, in: CARL JAMES / PETER GARRETT (ed.), *Language Awareness in the Classroom*, London / New York (Longman) 1992, 3–20.

KEBLER, JÖRG-U. / ANJA PLESSER, *Teaching Grammar. StandardWissen Lehramt*, Paderborn (Schöningh) 2011.

KIPF, STEFAN, „English meets Latin – Perspektiven und Probleme einer Fächer übergreifenden Zusammenarbeit“, in: Rheinland-Pfalz Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (Hrsg.), *Handreichungen zum Schulprojekt „Latein Plus“*. Bd. 3: *Didaktische Ansätze*, 2013, 21–33.

KIPF, STEFAN, „Schule im Umbruch – Perspektiven für den altsprachlichen Unterricht“, in: SABINE DOFF / WERNER HÜLLEN / FRIEDERIKE KLIPPEL (Hrsg.), *Visions of Languages in Education – Visionen der Bildung durch Sprachen*, München 2008 (= Münchener Arbeiten zur Fremdsprachenforschung, 22), 181–193.

KUHLMANN, PETER, „Grammatikmodelle und Sprachunterricht. Synergieeffekte zwischen Latein und modernen Fremdsprachen: Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde“, in: *Forum Schule* 1–3 (2011), 115–133.

KUHLMANN, PETER, *Fachdidaktik Latein kompakt*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2009.

KÖNIGS, FRANK G., „Mehrsprachigkeit und Lehrerbildung: Zum Spannungsfeld zwischen inhaltlicher Notwendigkeit und struktureller Machbarkeit“, in: HÉLÈNE MARTINEZ / MARCUS REINFRIED (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*, Tübingen (Narr) 2006, 215–225.

LUCHTENBERG, S., „Language Awareness: Anforderungen an Lehrkräfte und ihre Ausbildung“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26 (1997), 111–126.

**Laura Dominick: Chancen und Grenzen übergreifender
Grammatikarbeit Englisch / Latein****Seiten 1 bis 47**

LUTJEHARMS, MADELINE, „Mehrsprachigkeit, integrierte Sprachendidaktik und schulischer Fremdsprachenunterricht“, in: BRITTA HUFEBISEN / MADELINE LUTJEHARMS (Hrsg.), *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*, Tübingen (Narr) 2005 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 137–146.

MEIBNER, FRANZ-JOSEPH, „Interkomprehensionsforschung“, in: WOLFGANG HALLET / FRANK G. KÖNIGS, *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber (Klett Kalmeyer) 2010.

MEIBNER, FRANZ-JOSEPH, „Vorläufige Erfahrungen mit autonomen Lernen qua Mehrsprachenunterricht“, in: BRITTA HUFEBISEN / MADELINE LUTJEHARMS (Hrsg.), *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*, Tübingen (Narr) 2005 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 129–135.

MEIBNER, FRANZ-JOSEPH / CHRISTINE BECKMANN / ANNA SCHRÖDER-SURA, *Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES)*, Tübingen (Narr) 2008.

MORKÖTTER, STEFFI, *Language Awareness und Mehrsprachigkeit: eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*, Frankfurt am Main (Lang) 2005.

MÜLLER-LANCÉ, JOHANNES, „Sprachenvernetzung: neuronale, kognitive und didaktische Implikationen für das Projekt ‚Latein Plus‘“, in: Rheinland-Pfalz Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (Hrsg.), *Handreichungen zum Schulprojekt „Latein Plus“*. Bd. 3: *Didaktische Ansätze*, 2013, 62–84.

MÜLLER-LANCÉ, JOHANNES, „Tertiärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge“, in: JOHANNES MÜLLER-LANCÉ / CLAUDIA RIEHL (Hrsg.), *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*, Aachen (Shaker) 2002, 133–149.

Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Handreichung zum Schulprojekt „Latein plus“ Rheinland Pfalz*. Bd. 2: *Materialien*, Bad Kreuznach 2008 (= PZ-Informationen, 5).

**Laura Dominick: Chancen und Grenzen übergreifender
Grammatikarbeit Englisch / Latein****Seiten 1 bis 47**

Projektgruppe Latein plus / TAMARA CHOITZ / KLAUS SUNDERMANN, „Zur Realisierung eines sprachenübergreifenden Schulversuchs: Das Projekt *Latein plus* in Rheinland-Pfalz“, in: SABINE DOFF / STEFAN KIPF (Hrsg.), *English meets Latin. Unterricht entwickeln – Schulfremdsprachen vernetzen*, Bamberg (C. C. Buchners) 2013, 134–143.

PRÜNTE, MICHAEL / DIRK STEINBERG, „Latein unter veränderten Rahmenbedingungen“, in: *AU* 45,1 (2002), 13–17.

RUBENBAUER, HANS / J. B. HOFMANN / R. HEINE, *Lateinische Grammatik*, Bamberg (C. C. Buchners) / München (J. Lindauer) / München (Oldenbourg) ¹²1995.

SASS, ANNINA, „Über den Tellerrand gucken: Das Modell Latein plus aus der Perspektive von Lehrkräften“, in: SABINE DOFF / STEFAN KIPF (Hrsg.), *English meets Latin. Unterricht entwickeln – Schulfremdsprachen vernetzen*, Bamberg (C. C. Buchners) 2013, 69–86. (= 2013a)

SASS, ANNINA, „Schulpraktisches Beispiel für sprachenübergreifendes Lehren und Lernen – Ergebnisse eines Schulbegleitforschungsprojekts“, in: Rheinland-Pfalz Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (Hrsg.), *Handreichungen zum Schulprojekt „Latein Plus“*. Bd. 3: *Didaktische Ansätze*, 2013, 34–50. (= 2013b)

SAUER, HELMUT, „Von der Lernerorientierung zur Lehrerorientierung: Die Lehrkraft als Schlüssel zu ‚Bildung durch Sprachen‘“, in: SABINE DOFF / WERNER HÜLLEN / FRIEDERIKE KLIPPEL (Hrsg.), *Visions of Languages in Education*, Berlin / München / Wien / Zürich / New York (Langenscheidt) 2008 (= Münchner Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung, 22), 117–128.

SCHÖPP, FRANK, „English meets Latin – und darüber hinaus? Überlegungen zur Sprachenfolge Englisch – Latein und ihrem Potential für das Erlernen einer romanischen Sprache“, in: SABINE DOFF / STEFAN KIPF (Hrsg.), *English meets Latin. Unterricht entwickeln – Schulfremdsprachen vernetzen*, Bamberg (C. C. Buchners) 2013, 115–133.

**Laura Dominick: Chancen und Grenzen übergreifender
Grammatikarbeit Englisch / Latein****Seiten 1 bis 47**

SCHRÖDER, KONRAD, „English as Gateway to Languages“, in: CHRISTIANE FÄCKE (Hrsg.), *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension*, Frankfurt am Main (Lang) 2009 (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 35), 69–85.

SCHWARZ, DOLF, „Latein und die modernen Fremdsprachen“, in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), *Symposium Latein*, 2000, 74–87.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.), *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Latein*, Berlin 2006.

SIEMER, JOANNA, „Latin meets English!: Englische Unterrichtseinstiege für den lateinischen Grammatikunterricht“, in: SABINE DOFF / STEFAN KIPF (Hrsg.), *English meets Latin. Unterricht entwickeln – Schulfremdsprachen vernetzen*, Bamberg (C. C. Buchners) 2013, 144–156.

THIES, STEFAN, „„Money makes the world go round!‘: Der AcI im Englischen, Lateinischen und Deutschen“, in: *AU* 46,4+5 (2003), 45–48.

THIES, STEFAN, „Englisch und Latein“, in: *AU* 45/1 (2002), 2–12. (= 2002a)

THIES, STEFAN, „Die Verwendung des Partizips und der Gerund-Formen in der lateinischen und englischen Sprache“, in: *AU* 45/1 (2002), 35–39. (= 2002b)

TIMM, JOHANNES-PETER, *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*, Berlin 1998.

UNGERER, FRIEDRICH, *Salve & hello. Aufgaben für den parallelen Fremdsprachenunterricht in Latein und Englisch ab Jahrgangsstufe 5*, Bamberg (C. C. Buchners) 2014.

UNGERER, FRIEDRICH, „Die systematische Interaktion von Englisch- und Lateinunterricht aus der Sicht des Englischen“, in: SABINE DOFF / STEFAN KIPF (Hrsg.), *English meets Latin. Unterricht entwickeln – Schulfremdsprachen vernetzen*, Bamberg (C. C. Buchners) 2013, 50–68.

VISSER, T., „Moderne Sprachen und Latein. Eine Unterrichtsreihe für Latein III“, in: *AU* 38,4+5 (1995), 30–46.

**Laura Dominick: Chancen und Grenzen übergreifender
Grammatikarbeit Englisch / Latein****Seiten 1 bis 47**

VOSSEN, CARL, *Mutter Latein und ihre Töchter: Europas Sprachen und ihre Herkunft*, Düsseldorf (Stern-Verlag Janssen) ¹³1992.

WEISSHAAR, HARALD (Hrsg.), *Green Line 4*, Stuttgart (Ernst Klett Verlag) 2008.

WELLER, FRANZ RUDOLF, „Über Möglichkeiten und Grenzen praktizierter Mehrsprachigkeit im Unterricht und außerhalb“, in: *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, Tübingen (Narr) 1998, 69–80.

WESKAMP, RALF, *Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenerwerb*, Braunschweig (Schroedel / Diesterweg / Klinkhardt) 2007.

WESTPHALEN, KLAUS, *Englisch und Latein. Fundamentalsprachen des Gymnasiums*, Stuttgart (Klett) 1984.

WIRTH, THEO / CHRISTIAN SEIDL / CHRISTIAN UTZINGER, *Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium*, Zürich (Lernmittelverlag des Kantons Zürich) 2006.

Laura Dominick
laura.dominick@gmx.de