

Sabine Doff / Stefan Kipf**„When in Rome, do as the Romans do ...“****Plädoyer und Vorschläge für eine Kooperation der Schulfremdsprachen Englisch und Latein****1. Schule im Umbruch - Die Entwicklung des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts(1)**

Die schulischen Reformen der vergangenen Jahre, die u.a. im Zuge der PISA-Studie, aber auch schon zuvor eingeleitet wurden, stellen wohl einen der bedeutendsten Paradigmenwechsel in der deutschen Schullandschaft seit mehreren Jahrzehnten dar, von dem die Fremdsprachenfächer sowohl auf institutioneller als auch auf inhaltlicher Ebene deutlich tangiert sind. Seit Dezember 2001 fasste die Kultusministerkonferenz Beschlüsse von erheblicher Tragweite, um durch unterschiedliche Maßnahmen wie z.B. durch Schulzeitverkürzung, früh beginnenden Fremdsprachenunterricht und die Einführung von Bildungsstandards die Qualität der schulischen Bildung zu verbessern.

Auswirkungen dieser Maßnahmen sind im Unterricht aller Fremdsprachenfächer inzwischen deutlich spürbar. So sind etwa der Frühbeginn des Fremdsprachen-, d.h. in der Regel des Englischunterrichts in Klasse 1 bzw. 3 und die Vorverlegung des Beginns der zweiten und dritten Fremdsprache mittlerweile in praktisch allen Bundesländern vollzogen, was für das Curriculum und die Folge der Fremdsprachenfächer im Sekundarschulbereich große Bedeutung hat. Ferner kommt es durch die anstehende bzw. eingeführte Verkürzung der Gymnasialzeit auf 12 Jahre zum Teil zu erheblichen Stundenverlusten für die Schulfremdsprachen. Dass sich diese Stundenverluste nicht positiv auf die Unterrichtsergebnisse bei letztlich unveränderten Zielen auswirken können, erscheint einleuchtend. Aber auch wo die Stundenzahl durch Vorverlegung des Fremdsprachenbeginns gehalten wurde, sind Probleme nicht zu übersehen: Durch die insgesamt steigende Wochenarbeitszeit bleibt den Schülern weniger außerschulische Lernzeit, ein gerade für den zeitaufwändigen Spracherwerb nicht zu unterschätzendes Problem. Daneben stellen die veränderte Sozialisation vieler Gymnasiasten sowie komplexer gewordene Lernumfelder und daraus resultierende Lernschwierigkeiten neue Herausforderungen auch für den Fremdsprachenunterricht dar, u.a. vor dem Hintergrund, dass es mittlerweile in deutschen Klassenzimmern nicht mehr die Regel ist, dass die Schülerinnen und Schüler auf eine gemeinsame Muttersprache zurückgreifen können.

Es ist mehr als einleuchtend, dass unter diesen Bedingungen die Notwendigkeit besteht, bisher weitgehend separierte Fächer bzw. Fächergruppen besser als bisher miteinander zu verzahnen – wie nachfolgend ausgeführt wird, bieten sich die Fremdsprachen Englisch und Latein am Gymnasium dafür in herausragender Weise an. Ziel dieser Verzahnung ist es, durch eine sinnvolle Abstimmung einerseits Synergieeffekte zu erzielen, u.a. um Lernzeit zu gewinnen, und andererseits dabei gleichzeitig innovative Perspektiven zu entwickeln, um die übergreifende Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts gemeinsam (neu?) zu definieren und die Qualität und Effektivität des Fremdsprachenunterrichts insgesamt zu

verbessern.

2. Perspektiven

2.1 Perspektiven aus der Sicht des Englischunterrichts

Englisch gilt neben Deutsch und Mathematik an deutschen Schulen als Kernfach, das an allen Schularten und in beinahe allen Schulstufen unterrichtet wird. Durch die Verankerung des Englischen in der Grundschule, teilweise ab Klasse 1, lernen einige Schülerinnen und Schüler mittlerweile die gesamte Schulzeit hindurch Englisch. Dem Englischunterricht kommt damit eine besondere Verantwortung im Hinblick auf die Zielrichtung des Sprachenlernens sowie den Aufbau von Mehrsprachigkeit zu (das gilt nicht nur für Deutschland, sondern für ganz Europa). Das Potential hierfür schöpft der Englischunterricht an deutschen Schulen bisher nicht in vollem Umfang aus; hier besteht in der stärkeren Verknüpfung mit den anderen Fremdsprachenfächern, insbesondere mit dem Fach Latein, eine große, wenn auch bisher noch weitgehend ungenutzte Chance.

- *Englischunterricht: Bildung und Nutzen*

Die Lehrpläne und Richtlinien der einzelnen Bundesländer zählen zwar nominell zu den wichtigsten Bildungszielen des Englischunterrichts u.a. die Bildung mündiger Bürger, das Wecken des Interesses an fremden Kulturen sowie die Förderung der Toleranz. Seit der so genannten kommunikativen Wende zu Beginn der 1970er Jahre steht jedoch im Englischunterricht das funktionale Ziel der Sprachbeherrschung (kommunikative Kompetenz) unbestritten im Vordergrund;

Pegasus-Onlinezeitschrift VII/2 (2007), 3

dies gilt für Praxis und Theorie gleichermaßen: Wenn in neueren englischdidaktischen Veröffentlichungen überhaupt die Notwendigkeit gesehen wird, die Ziele des Englischunterrichts auf der Meta-Ebene zu diskutieren, so gilt als weitgehend unumstrittenes Kernziel die so genannte interkulturelle kommunikative Kompetenz im Sinne einer „Befähigung zum fremdsprachlichen Handeln“ (Timm 1998: 8, vgl. auch Müller-Hartmann / Schocker-v. Dittfurth 2004). Abgesehen davon scheint eine Begründung des Faches oft nicht mehr notwendig, das sich durch die wachsende Bedeutung der Sprachkompetenzen im Englischen in einer globalisierten Welt zumeist in ausreichendem Maße legitimiert sieht.

Die vergleichsweise einseitige Orientierung am Nutzen des Englischunterrichts hat das Nachdenken über den Begriff der sprachlichen Bildung in den Hintergrund treten lassen. Dies spiegelt sich in den 2003 von der KMK beschlossenen „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache“, deren Name schon deshalb irreführend ist, weil sie eben *nicht* auf Bildungsziele, sondern auf funktionale Kompetenzen in den einzelnen Fertigungsbereichen ausgerichtet sind. Der PISA-Schock hat zu dem vergleichsweise raschen Zustandekommen dieser Standards ebenso beigetragen wie das Vorliegen eines geeigneten, wenn auch zum Teil heftig kritisierten Modells (u.a. Bausch et al. 2005) zur Formulierung entsprechender Standards in Form des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Council of Europe 2001).

In den Fachdebatten der neueren Zeit wird häufig übersehen, dass es sich dabei nur um einen Teil der sprachlichen Bildung handelt. Wenn der Englischunterricht auch 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. Diese Neuausrichtung erscheint insbesondere in einer gestärkten Verbindung mit der in hohem Maße reflexionsorientierten Komplementärsprache Latein (Wilhelm 1969: 392f., vgl. dazu genauer Abschnitt 3.1) viel versprechend, die sich in vielerlei Hinsicht zu Englisch komplementär verhält und zudem durch die den Schülerinnen und Schülern abverlangte reflexive Sprachbetrachtung als der Prototyp einer Bildungssprache anzusehen ist.

- *Englisch als Grundlage für den Aufbau von Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit*

Gewöhnlich ist der Englischunterricht in Deutschland der Einstieg in das schulische Weiterlernen von Sprachen; damit kommt ihm die Aufgabe zu, Sprachlernmotivation zu wecken und aufrechtzuerhalten sowie zu Sprachbewusstheit (vgl. Abschnitt 3.2) und zur Freude am Umgang mit Sprache und Texten hinzuzuführen. Wichtig für das Sprachenlernen ist in diesem Zusammenhang die Kontinuität zwischen dem Fremdsprachenlernen in der Primar- und der Sekundarstufe, was dann gewährleistet ist, wenn der weiterführende *Englischunterricht* im Besonderen und der *Fremdsprachenunterricht* im Allgemeinen in inhaltlicher, methodischer und sprachlicher Hinsicht das fortsetzt und erweitert, was in der Grundschule erarbeitet worden ist.

Pegasus-Onlinezeitschrift VII/2 (2007), 4

In institutioneller Hinsicht wird dies durch veränderte Rahmenbedingungen beispielsweise im „Biberacher Modell“ (vgl. Abschnitt 3.1) ermöglicht, das einen gleichzeitigen Beginn von Englisch und Latein in Klasse 5 vorsieht, um einerseits den früh beginnenden Englischunterricht ohne Unterbrechung fortsetzen und andererseits Latein als erste Fremdsprache am Gymnasium beibehalten zu können. Eine inhaltliche Verknüpfung der beiden Sprachfächer Englisch und Latein erscheint in diesem Zusammenhang insbesondere da wirksam, wo besonders große Ähnlichkeiten oder evidente Unterschiede zwischen den beiden Sprachen, Literaturen und Kulturen bestehen.

Das mittel- und langfristige Ziel besteht in einem Gesamtkonzept für den Fremdsprachenunterricht an deutschen Schulen (vgl. Doff / Klippel 2007: 25), auf dessen Grundlage das für die Sprachvermittlung ohnehin schon knapp bemessene und insbesondere durch die Schulzeitverkürzung am Gymnasium in jüngster Zeit deutlich geschrumpfte Stundenkontingent (vgl. Abschnitt 1) effektiv und zielorientiert für die fremdsprachliche Bildung genutzt werden kann. Eine engere Zusammenarbeit der verschiedenen Schulfremdsprachen untereinander ist unabdingbare Voraussetzung für das Erreichen dieses Ziels; innerhalb dieses Gesamtsprachenkonzepts ist das Englische an allen Schulformen in Deutschland vertreten und steht deshalb besonders in der Pflicht, sich in einem weitaus höheren Maße als bisher gegenüber den anderen Sprachfächer öffnen.

2.2 Perspektiven für den Lateinunterricht

Vor dem Hintergrund der unter Abschnitt 1 beschriebenen Entwicklungen kann man ein unter den Fachvertretern des Lateinunterrichts verbreitetes und dokumentiertes Unbehagen feststellen, ob der altsprachliche Unterricht unter diesen veränderten Voraussetzungen seine anspruchsvollen Ziele noch erreichen kann: Der Ruf nach einer Neuorientierung wird trotz unbestreitbarer Erfolge immer lauter. Klaus Westphalen (2005) hat dies treffend umschrieben: „Wohin steuert unser Lateinunterricht? Wird er fortschreiten auf dem Wege der Curriculumreform, d. h. seine Multivalenz in Richtung Universalität ausdehnen? Oder wird er ein neues Zentrum herausbilden, die Vielseitigkeit zugunsten eines Schwerpunkts

einschränken? Oder wird er gar den Rückzug antreten, sich auf seinen herkömmlichen sprachlichen Kern besinnen?“

- *Verknüpfung von Sprache und Inhalt*

Die momentane Fachdiskussion konzentriert sich auf den Sprachunterricht. Der aktuelle Stand der didaktischen Bewertung des Sprachunterrichts lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

Pegasus-Onlinezeitschrift VII/2 (2007), 5

1. Im Lehrbuchunterricht entwickeln die Schülerinnen und Schüler die für die Originallektüre notwendige lateinische und griechische Sprachkompetenz.
2. Im Lehrbuchunterricht werden die Schülerinnen und Schüler in Geschichte, Kultur und Fortleben der griechischen und römischen Antike eingeführt.
3. Im Sprachunterricht beider Fächer werden muttersprachliche Kompetenz und Fähigkeit zur Sprachreflexion entwickelt und vertieft, indem die sprachlichen Erscheinungen selber Gegenstand intensiver Sprachbetrachtung werden. Die Schüler erhalten, wie es Ende der sechziger Jahre Hartmut von Hentig (1966) im Platonischen Lehren praktisch demonstriert und Theodor Wilhelm (1969) in der „Theorie der Schule“ formuliert hat, schon früh am Lateinischen als „Modell von Sprache“ ein grundsätzliches Bewusstsein dafür, wie eine Sprache funktioniert.

Unter den geänderten schulischen Rahmenbedingungen (vgl. Abschnitt 1) wird man jedoch darüber nachdenken müssen, ob diese Ponderierungen neu zu gewichten sind. Zunächst einmal ist wohl klar, dass es keine erquickliche Zukunftsaussicht sein kann, sich ganz auf die Sprachvermittlung zu konzentrieren und in einem gewissermaßen „autonomen Sprachunterricht“ kulturkundliche Inhalte zurückzudrängen bzw. auszublenden. Es ist unbedingt zu vermeiden, wieder in jenen inhaltsleeren sprachlichen Formalismus der fünfziger und sechziger Jahre zu verfallen, der dem Lateinunterricht erst den schlechten Ruf eines Fachs der inhaltlosen Inhalte eingebracht hat. Auch der jüngst geäußerte Vorschlag, mit Schülern wieder anhand von Einzelsätzen wie „Der Bauer pflügt den Acker mit dem Pflug“ (Farbowski 2005) reflexionsorientierte Sprachbetrachtung zu treiben, erscheint nicht sonderlich attraktiv. Es ist kaum vorstellbar, dass „sich Schüler über längere Zeit bereit finden werden, einen inhaltslosen Grammatikunterricht zu ertragen“. Zudem kann es „kein ausschließliches Ziel des Sprachunterrichts sein, nur die Bauformen einer Sprache zu vermitteln und adäquat zu beschreiben“ (Nickel 1974: 77). Der zu recht etablierte Weg, bereits in der Lehrbuchphase Sprache und Inhaltsbetrachtung eng miteinander zu verknüpfen, ist ohne Alternative und darf auf keinen Fall verlassen werden.

- *Lateinunterricht als studium generale für die Fremdsprachenfächer*

Vor dem Hintergrund zum Teil sinkender Stundenzahlen und eingeschränkter Lernzeit wird man noch konsequenter als bisher prüfen müssen, wie der Stoff nicht nur verschlankt, sondern auch neu verteilt und Synergieeffekte in Zusammenarbeit mit anderen Sprachfächern erzielt werden können. In diesem Zusammenhang muss aus der Sicht des Lateinunterrichts dem Aspekt der Sprachreflexion wieder mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden, da hier bisher unerschlossene Möglichkeiten liegen, Aufwand und Nutzen der Spracherwerbsphase in ein günstigeres Verhältnis zu bringen und das Fach in den Gesamtkanon der Sprachenfächer besser zu integrieren:

Dies soll geschehen durch eine weitaus bessere interdisziplinäre Verzahnung des Lateinunterrichts mit dem Deutschunterricht und insbesondere den anderen Fremdsprachen. Hierfür gibt das jüngst erschienene Buch *Sprache und Allgemeinbildung* (Wirth 2006) bedenkenswerte Impulse. Der Verfasser weist zu Recht darauf hin, dass „gymnasialer Sprachunterricht mehr gewährleisten [muss] als 'bloßen' Spracherwerb. Allgemeingültige Erkenntnisse über die Hintergründe von Sprache und Sprachen, Verständnis und Wissen von Sprache und Sprachen [...] müssen ebenso Ziele und Inhalte des Sprachunterrichts sein“ (Wirth 2006: 12). Demnach solle der Lateinunterricht im Zusammenwirken mit den Fächern der Muttersprache und der modernen Fremdsprachen „Sprache grundsätzlich thematisieren“. Darin sieht Wirth nichts anderes als eine logische Konsequenz der heutigen Gegebenheiten an den Gymnasien: Durch den Frühbeginn des Englisch- bzw. (seltener des Französisch)unterrichts kommen die Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Kenntnissen ans Gymnasium und müssen sich zum Teil mit bis zu vier verschiedenen Sprachen beschäftigen, so etwa am Europäischen Gymnasium in Baden-Württemberg. „In dieser Ausrichtung“, so Wirth, „verwirklicht Lateinunterricht ein sprachliches *studium generale*: Offenheit nach allen Seiten, 'Grenzüberschreitungen', welche die Ziele verwirklichen helfen, gehören von Anfang an dazu. Zentral ist die Zusammenarbeit mit den anderen Sprachfächern: Interdisziplinarität. Sie ist immer noch sehr unterentwickelt, das Fach Latein könnte die Initiative und einen beträchtlichen Teil der Verwirklichung im Unterricht übernehmen, [...] zugunsten des eigenen Faches und zugunsten der anderen Sprachfächer, in echter Zusammenarbeit“ (Wirth 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.

Ein so verstandenes Konzept der Interdisziplinarität ist aus vielerlei Gründen interessant: Es bemüht sich systematisch um direkte Anknüpfungen an den modernen Fremdsprachenunterricht, der zwar aktive Kommunikationsfähigkeit erstrebt, Sprachbewusstheit – also das, was im Englischen als *language awareness* und im altsprachlichen Kontext als Sprachreflexion bezeichnet wird – wieder durchaus in den Blick genommen hat (vgl. Abschnitt 2.1). Doff und Klippel (2007: 69) machen dies ebenfalls deutlich und sehen in der Sprachbewusstheit einen Aspekt der Sprachbetrachtung, der Mutter- und Fremdsprache(n) umfasst und ein wichtiges Bindeglied zwischen allen Fremdsprachen darstellt. Zudem weisen sie auf die Möglichkeit zur kontrastierenden Betrachtung verschiedener Sprachen hin, ein Ansatz, der besonders geeignet ist, um Latein und Englisch z.B. in den Bereichen Wortschatz und Grammatik zu verknüpfen.

3. Englisch- und Lateinunterricht in Kooperation

Unter den gegebenen Bedingungen erscheint eine stärkere Verknüpfung des Lateinischen mit dem Englischunterricht unbedingt sinnvoll. Hierfür sprechen sowohl institutionelle als auch inhaltliche Gründe. Erste Schritte dazu insbesondere auf der unterrichtspraktischen Ebene sind bereits getan, für die Zukunft erscheint jedoch ein stärker systematischer und theoriegeleiteter Ansatz sinnvoll, um die Entwicklung eines Gesamtkonzepts des Fremdsprachenunterrichts zu stärken. Dieser Ansatz kann nur dann tragfähig sein, wenn er von den Fachdidaktiken beider Sprachen in Kooperation erarbeitet wird.

3.1 Institutionelle Rahmenbedingungen und inhaltliche Aspekte

Durch den früh beginnenden Fremdsprachenunterricht sind auf institutioneller Ebene Möglichkeiten zu einer fächerübergreifenden Kooperation geschaffen worden, die in den letzten Jahren noch undenkbar erschienen.

Ausgangspunkt war das so genannte „Biberacher Modell“, das im Schuljahr 1997/98 am Wieland-Gymnasium in Biberach an der Riß als Schulversuch eingeführt worden war (vgl. u.a. Reinhart 2002a und 2002b sowie Falk 2002). Latein und Englisch wurden erstmals parallel in der 5. Klasse begonnen. Alarmiert durch stark rückläufige Anmeldezahlen für Latein ab Klasse 5 wurde das Modell entwickelt, um – wie es ein beteiligter Kollege formulierte – „Latein mit seinen vorzüglichen Basisleistungen im Fächerkanon des Gymnasiums in der frühesten Lernphase, also der 5. Klasse, zu erhalten“, und zwar insbesondere in Verbindung mit dem Deutschunterricht und den modernen Fremdsprachen.

Das wissenschaftlich nicht umfassend begleitete und evaluierte, sondern vielmehr nach dem Motto „aus der Praxis für die Praxis“ entwickelte Projekt erwies sich als so erfolgreich, dass nicht nur Dutzende baden-württembergischer Gymnasien dem Beispiel folgten, sondern auch andere Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen, Hessen oder Niedersachsen, und zwar unter dem Begriff „Latein plus“. Die Attraktivität des Angebots liegt auf der Hand: Man kann das eine wählen, ohne das andere zu lassen. Die unselige Alternative Englisch *oder* Latein (vgl. Funke 2002) fällt weg – nun gilt: Englisch *und* Latein, und zwar von Beginn des Gymnasiums an. Auch unter den Bedingungen des nunmehr bundesweit eingeführten Frühbeginns hat sich an dieser Situation nichts geändert, im Gegenteil: Eine Unterbrechung des Englischlernens für ein Jahr in der fünften Klasse erscheint wenig sinnvoll. Durch das Biberacher Modell, das eine Kontinuität des früh beginnenden Englischunterrichts und gleichzeitig das Einsetzen von Latein in Klasse 5 ermöglichte, wurden Ansätze einer neuen Bereitschaft auf beiden Seiten erzeugt, beide Fächer sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Dies hat bundesweit zu einer spürbaren Steigerung der Nachfrage für Latein ab Klasse 5 geführt und dieser seit den 70er Jahren stark geschrumpften Lehrgangsform innovative didaktische und methodische Impulse gegeben.

Entscheidend erscheinen jedoch die inhaltlichen Aspekte dieser Symbiose: Beide Fächer sind in ihrer Anlage und ihren Zielsetzungen so unterschiedlich ausgeprägt, dass durch diese Typusvarianz gute Voraussetzungen für eine vergleichende Sprach- und Kulturbetrachtung gegeben sind.

Pegasus-Onlinezeitschrift VII/2 (2007), 8

Klaus Westphalen hatte durchaus Recht, als er im Jahr 1984 von den beiden Fächern als *den* „kontrastiven Fundamentalsprachen“ (Westphalen 1984: 20) des Gymnasiums sprach und damit den didaktisch ungemein produktiven Kontrast von Kommunikations- und Reflexionssprache meinte.⁽²⁾ Wechselseitige Einflüsse der beiden Sprachenfächer sind auf verschiedenen Ebenen anzunehmen, jedoch noch wenig untersucht.

3.2 Was bisher geschah

In den letzten Jahren wurden in der lateinididaktischen Fachliteratur verschiedene Vorschläge für eine vergleichende englisch-lateinische Sprachbetrachtung gemacht. In der Didaktik der neueren Fremdsprachen werden Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit (beispielsweise in Form einschlägiger Projekte / Sonderforschungsbereiche an den Universitäten Hamburg und Osnabrück, vgl. u.a. Morkötter 2005) als Forschungsschwerpunkte in den vergangenen Jahren beständig weiter ausgebaut, substantielle Arbeiten im Hinblick auf Verknüpfungsmöglichkeiten der beiden Schulfremdsprachenfächer Englisch und Latein gibt es bisher jedoch noch nicht.

Dabei gibt es hierzu zahlreiche Möglichkeiten, wie Praxisberichte zeigen: Etwa im Bereich der sprachlichen Systeme (u.a. Wortschatz und Grammatik) ergeben sich in synchroner wie diachroner Perspektive eine Menge Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen Englisch und Latein. Beispielsweise können durch die zahlreichen englischen Neologismen mit griechisch-lateinischer Quelle die „Schülerinnen und Schüler beider Unterrichtsfächer [...] dort, wo es angeboten wird, erheblich von den Vernetzungen der Lexika

profitieren“ (Thies 2002a: 4f.) und zugleich für das Phänomen der Geschichtlichkeit von Sprache sensibilisiert werden:⁽³⁾ Ein solcher Sprachvergleich ergibt sich aber nicht von selbst; er wird erst dann erlernbar, „wenn der Schüler in der Vielfalt der sprachlichen Querverbindungen Ordnungselemente unterscheidet, also Gesetzmäßigkeiten von Wortbildungen und Lautverschiebungen erkennt“ (Mader 1981: 4), die in beiden Sprachen Anwendung finden. In der Tat ist der Wortschatzvergleich in lateinischen Unterrichtswerken nichts Ungewöhnliches: Zumeist wird die Verwandtschaft lateinischer und englischer Wörter thematisiert, um das Lernen lateinischer Vokabeln zu erleichtern und den Blick auf die Forwirkung des Lateinischen zu öffnen.

Pegasus-Onlinezeitschrift VII/2 (2007), 9

Auch von Seiten der Englischdidaktik werden mitunter sprachgeschichtliche Vergleiche unter Einbeziehung des Lateinischen für den Englischunterricht empfohlen (Doff / Klippel 2007: 71). Auch in methodischer Hinsicht findet bereits vereinzelt Transfer als Ergebnis eines offenbar fruchtbaren Dialogs statt: So existieren dokumentierte Versuche, auf Kommunikation ausgerichtete, im Englischunterricht bereits eingeführte Unterrichtsformen und Lernmethoden im lateinischen Anfangsunterricht einzusetzen (Selz 2001).

Ebenfalls existieren im Bereich der Morphologie und Syntax Vorschläge, beispielsweise zur „Verwendung des Partizips und der Gerund-Formen in der lateinischen und englischen Sprache“ (Thies 2002b). Ein solch exemplarischer Sprachvergleich kann „dem Erlernen und Durchschauen von Sprachstrukturen“ (ebenda) dienen, und zwar zum Vorteil beider Sprachen: Das allgemeine Wissen über Sprache wird vertieft, wodurch das Sprachenlernen bedeutend erleichtert werden kann.

Nicht zu vergessen sind neben sprachlich-systematischen Vergleichen die Bereiche Altertumskunde, Literatur und Kultur (u.a. Distelrath 2002, Eisele 2002, Lobe 2002 sowie Thies 2002a: 8): Die Römer haben in Großbritannien zahlreiche Spuren hinterlassen; antike Texte wurden in großem Umfang in der angelsächsischen Literatur rezipiert, man denke nur an Shakespeare und die römische Komödie, an George Bernhard Shaw und den ovidischen Pygmalion bis hin zu Robert Harris und seinem neuen Cicero-Roman *Imperium*. Eine weitere sinnvolle Verknüpfung kann sich auch im Bereich der Rhetorik ergeben: *Debating clubs* im Englischunterricht können theoretische und praktische Grundlegungen im Lateinunterricht etwa durch die Lektüre Ciceros oder Quintilians erhalten.

3.3 Perspektiven im Rahmen einer systematischen Zusammenarbeit

Zweifelsohne sind diese Vorschläge anregend und von einem begrüßenswerten didaktischen Optimismus und unbestreitbaren praktischen Erfolgen getragen. Dennoch bergen sie ungelöste Probleme: Zu wenig wurde bisher im Bereich des Spracherwerbs das Problem des Transfers zwischen Sprachsystemen beachtet, die den Schülern nur teilweise bekannt sind. Nehmen wir als Beispiel den Wortschatz: Jeder Sprachunterricht beginnt bei den Gegenstandsbereichen, „die für die nachfolgend zu bearbeitenden Texte [...] wichtig sind. Beispielsweise wird im Englischen“, so der Mainzer Latinist Jürgen Blänsdorf, „das Wort *question* [...] in den allerersten Stunden benötigt, aber *quaerere* als Verbum der konsonantischen Konjugation wird kaum vor Ende des ersten Unterrichtsjahres eingeführt; *answer* ist ein germanisches Wort und deshalb ohne Hilfe für ein recht früh einzuführendes *respondere*, wovon sich wiederum [...] *response* ableitet, das als Abstraktum wiederum erst spät benötigt wird. Nicht ohne Grund ist die Didaktik des linguistischen Transfers bisher so wenig gepflegt worden“ (Blänsdorf 2006: 98). Auch eigene Stichproben bestätigen diesen Eindruck.

Beim Vergleich der für Klassenstufe 5 bestimmten, zu den gegenwärtig am weitesten verbreiteten Lehrbücher gehörenden *Englisch G 21* (insgesamt ca. 800 Wörter) und *Prima B1* (insgesamt ca. 500 Wörter) tauchen lediglich 32 Wörter mit gemeinsamen Stämmen in beiden Büchern auf. Von einer theoretisch fundierten Abstimmung kann bisher nicht die Rede sein, die Übereinstimmungen sind rein zufällig.

Des Weiteren sind die in einschlägigen, weit verbreiteten Lehrwerken vorhandenen wenigen Übungen zum Sprachvergleich und zur Sprachreflexion nicht unproblematisch: Wie soll etwa ein Lateinschüler der 5. Klasse Wörter aus dem Lateinischen, Englischen, Französischen und Spanischen sinnvoll miteinander vergleichen, wenn er überhaupt nur zwei dieser Sprachen seit kurzem lernt?⁽⁴⁾ Überdies lässt die Abstimmung grammatischer Termini zwischen den Fächern derzeit noch deutlich zu wünschen übrig, und gymnasiale Englischbücher enthalten in der Regel keinerlei Verweise auf den Lateinunterricht. Völlig unzureichend untersucht ist bisher vor allem, wodurch der Lateinunterricht – egal auf welcher Stufe – vom vorhergehenden Englischunterricht profitieren kann; Wechselwirkungen in die andere Richtung sind bisher zwar angedeutet, aber nicht systematisiert worden.

Insgesamt gibt es also einen eklatanten Mangel an wissenschaftlicher Fundierung: Es fehlt nicht nur eine Auswertung der vorhandenen Unterrichtswerke und Lehrpläne sowie eine empirische Erhebung über die bestehenden Formen der Kooperation zwischen Englisch- und Lateinunterricht, sondern es fehlt vor allem ein interdisziplinär entwickeltes, differenziertes Grundkonzept zur systematischen Zusammenarbeit.

4. Geplante Entwicklungsstufen des Projekts „Englisch und Latein in Kooperation (ELiK)“

In einem Kooperationsprojekt zwischen der HU Berlin (Institut für Klassische Philologie, Didaktik der Alten Sprachen) und der JWG-Universität Frankfurt am Main (Institut für England- und Amerikastudien, Sprachlehrforschung und Didaktik) wird seit dem 01.10.2007 das Projekt „Englisch- und Lateinunterricht in Kooperation (ELiK)“ durchgeführt und wissenschaftlich begleitet (Laufzeit voraussichtlich bis 30.09.2010), das die folgenden vier Entwicklungsstufen umfasst.⁽⁵⁾

4.1. Empirische Erhebung des Status quo

Wie bereits dargelegt, wurden unter dem Eindruck des Biberacher Modells im gesamten Bundesgebiet vielfältige Aktivitäten entfaltet, um den Englisch- und Lateinunterricht besser miteinander zu verzahnen. Allerdings wurden diese Aktivitäten bisher weder systematisch erfasst noch einer wissenschaftlichen Auswertung unterzogen.

Insgesamt ist weitgehend unbekannt, unter welchen Bedingungen, mit welchen Zielsetzungen und mit welchem Erfolg beide Fächer miteinander verknüpft werden. Die Kenntnis darüber ist jedoch für eine systematische und nachhaltige Kooperation der beiden Fremdsprachenfächer unbedingt erforderlich. Zur Klärung dieser elementaren Fragestellungen wird ein detaillierter Fragebogen erstellt und in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Ministerien an entsprechende Schulen im gesamten Bundesgebiet verschickt. Diese Umfrage bildet die Grundlage für die exemplarische Untersuchung und Dokumentation von Einzelprojekten, die in besonders gelungener Weise die beiden Fremdsprachenfächer auf verschiedenen

Ebenen miteinander verknüpfen. Zur Vervollständigung dieser empirischen Untersuchung ist eine Sichtung und Analyse der bestehenden Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien und der vorhandenen didaktisch-methodischen Fachliteratur aus der Sicht beider Fachdidaktiken erforderlich (für eine erste Bestandsaufnahme vgl. Lenz 2007).

4.2 Durchführung einer interdisziplinären wissenschaftlichen Tagung

In beiden Fächern existiert bisher eine kaum entwickelte Fachdiskussion über eine theoretische Konzeption und bereits vorhandene praktische Erfahrungen zur gegenseitigen Abstimmung des Englisch- und Lateinunterrichts. Auf einer interdisziplinären Tagung für Fachvertreter beider Fachdidaktiken, für Englisch- und Lateinlehrkräfte und alle anderen Interessierten werden einerseits die Ergebnisse der empirischen Erhebung präsentiert und diskutiert, sowie andererseits wertvolle Impulse für die Grundlagenforschung gesammelt und reflektiert. Die Tagung dient ferner der Förderung der interdisziplinären Zusammenarbeit sowie dem gegenseitigen Erfahrungsaustausch.

4.3 Entwicklung einer didaktischen und methodischen Konzeption

Auf der Grundlage der ersten beiden Schritte folgt die Erarbeitung einer wissenschaftlich fundierten Konzeption für die Verzahnung des Englisch- und Lateinunterrichts, die empirisch abgesichert werden soll: In enger Zusammenarbeit mit Schulpraktikern werden Versuchsanordnungen entwickelt, in der Praxis erprobt und wissenschaftlich ausgewertet. Zu berücksichtigen sind dabei Verknüpfungsmöglichkeiten der beiden Fremdsprachenfächer und ihrer Fachdidaktiken(6) insbesondere auf den folgenden Ebenen: sprachsystematisch (synchron und diachron), motivational sowie literatur- und kulturgeschichtlich.

Pegasus-Onlinezeitschrift VII/2 (2007), 12

4.4 Erstellung von Materialien für Unterricht und Lehrerfortbildungen

Das Projekt wird bewusst nicht auf eine theoretische Ausrichtung beschränkt, sondern die gewonnenen Erkenntnisse werden für die Unterrichtspraxis nutzbar gemacht. Hierzu werden auf der Basis der wissenschaftlichen Untersuchungen in Zusammenarbeit mit Schulpraktikern Unterrichtsmaterialien sowie Fortbildungsangebote für Lehrkräfte der beiden Schulfremdsprachenfächer Englisch und Latein entwickelt.

Prof. Dr. Sabine Doff, Institut für England- und Amerikastudien, Sprachlehrforschung und Didaktik,
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main
doff@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Stefan Kipf, Institut für Klassische Philologie, Didaktik der Alten Sprachen, Humboldt-Universität
zu Berlin, stefan.kipf@staff.hu-berlin.de

Pegasus-Onlinezeitschrift VII/2 (2007), 13

Bibliographie

- Bausch et al. (Hrsg.) (2005). *Bildungsstandards und Kerncurricula im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Blänsdorf, Jürgen (2006). „Von Englisch und Französisch zu Latein? Grundlagen und Methoden eines linguistischen Transfers.“ *Der altsprachliche Unterricht* 49/2+3, 90-103.
- Council of Europe (Hrsg.) (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. 2. überarb. Aufl. Cambridge.
- Distelrath, Claudia (2002). „Romeo und Julia im Film - Pyramus und Thisbe bei Ovid.“ *Der altsprachliche Unterricht* 45/1, 40-43.
- Doff, Sabine / Klippel, Friederike (2007). *Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Eisele, Manfred (2002). „Spuren der Römer in England. Eine Unterrichtssequenz im Englischunterricht der Klasse 5.“ *Der altsprachliche Unterricht* 45/1, 33f.
- Falk, Walter (2002). „Das Biberacher Modell – ein Erfahrungsbericht.“ *Der altsprachliche Unterricht* 45/1, 20-23.
- Farbowski, Rubert (2005). „Vom Sinn und Zweck des lateinischen Anfangsunterrichts.“ *Forum Classicum* 48/3, 181-191.
- Funke, Hermann (2002). „Latein oder Englisch.“ *Forum Classicum* 45/1, 3-6.
- Hentig, Hartmut von (1966). *Platonisches Lehren, Bd. 1*. Stuttgart: Klett-Cotta, 285-290.
- Klippel, Friederike (2000). „Zum Verhältnis von altsprachlicher und neusprachlicher Methodik im 19. Jahrhundert.“ *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11/2, 41-61.
- Lenz, Annina (2007). *Möglichkeiten der Verschränkung von Englisch- und Lateinunterricht: Vorteile für den Spracherwerb im Fach Englisch?* Unveröffentlichtes Manuskript (Examensarbeit im Fach Englisch, Universität Frankfurt, Herbst 2007).
- Lobe, Michael (2002). „Prudens simplicitas, sine arte mensa. Einladungsgedichte aus dem alten Rom und dem England der Renaissance.“ *Der altsprachliche Unterricht* 45/1, 45-52.
- Mader, Michael (1981). „Berührungen lateinischer und neusprachlicher Wortbildung.“ *Der altsprachliche Unterricht* 24/1, 4-14.
- Morkötter, Steffi (2005). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker v. Ditfurth, Marita (2004). *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett.
- Nickel, Rainer (1974). *Die Alten Sprachen in der Schule*. Frankfurt/M.: Hirschgraben
- Reinhart, Günter (2002a). „Das Biberacher Modell in Baden-Württemberg. Latein und Englisch ab Klasse 5.“ *Forum Classicum* 47/1, 27-29.
- Reinhart, Günter (2002b). „Das Biberacher Modell in Baden-Württemberg – Latein und Englisch parallel ab Klasse 5.“ *Der altsprachliche Unterricht* 45/1, 18 f.

- Selz, Ulrike (2001). „English for two years - deine lingua Latina. Die erste Woche Latein als zweite Fremdsprache.“ *Der altsprachliche Unterricht* 44/3, 43-46.
- Thies, Stefan (2002a). „Englisch und Latein.“ *Der altsprachliche Unterricht* 45/1, 2-12.
- Thies, Stefan (2002b). „Die Verwendung des Partizips und der Gerund-Formen in der lateinischen und englischen Sprache“ *Der altsprachliche Unterricht* 45/1, 35-39.
- Timm, Johannes-Peter (1998). *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Westphalen, Klaus (1984). *Englisch und Latein. Fundamentalsprachen des Gymnasiums*. Stuttgart: Klett.
- Westphalen, Klaus (2005). „Wohin steuert der Lateinunterricht?“ *Forum Classicum* 48/3, 175-181.
- Wilhelm, Theodor (1969). *Theorie der Schule - Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der*

Wissenschaften. 2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler.

Wirth, Theo et al. (2006). *Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

(1) Die Autoren danken Frau Annina Lenz für die kritische Lektüre und die Überarbeitungsvorschläge zu diesem Aufsatz. Der Beitrag erscheint ebenfalls im Forum Classicum 4/2007.

(2) Dies gilt *mutatis mutandis* auch für Französisch mit entsprechenden Perspektiven – in Baden-Württemberg werden derzeit in der Rheinschiene Gymnasialklassen eingerichtet, die ab Klasse 1 mit Französisch beginnen und als zweite Fremdsprache Latein lernen. Da der früh beginnende Französischunterricht jedoch in Deutschland eher die Ausnahme als die Regel ist, dürfte dieses Modell im Wesentlichen regional deutlich begrenzt bleiben.

(3) Das Ergebnis könnte laut Wirth (2006: 99) etwa folgendermaßen aussehen: „Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass jede Sprache sich in ständiger Veränderung befand, befindet und befinden wird; sie können Belege aus der Muttersprache und den Fremdsprachen beibringen, 'unverständliche', 'unlogische' Erscheinungen als historisch erklärbar vermuten und teilweise mit gelernten Verfahren selbstständig erklären.“

(4) So etwa im neuen Lehrbuch *Intra* (2007): 19.

(5) Die beiden Autoren sind zugleich die Projektleiter und stehen bei Rückfragen und / oder Interesse unter doeff@em.uni-frankfurt.de oder stefan.kipf@staff.hu-berlin.de zur Verfügung.

(6) Die Fachdidaktiken der alten und der neuen Sprachen sind erst in jüngerer Vergangenheit aufgrund verschiedener Rezeptionsbedingungen auseinander getreten (vgl. Thies 2002a: 9-11). Zur Verhältnis von altsprachlicher und neusprachlicher Methodik der alten und der neuen Sprachen im 19. Jahrhundert vgl. Klippel 2000.