

LMU

LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

DISSERTATIONEN DER LMU

UB

73

STEFAN ALTINGER

**„Partner“ Latein – Chancen und
Grenzen sprachenvergleichender
Grammatikarbeit im Englisch-
unterricht**

„Partner“ Latein – Chancen und Grenzen sprachenvergleichender Grammatikarbeit im Englischunterricht

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von
Stefan Altinger
aus München
2024

Referentin: Prof. em. Dr. Dr. h.c. Friederike Klippel
Korreferent: Prof. Dr. Stefan Kipf
Tag der mündlichen Prüfung: 22. November 2023

Stefan Altinger

„Partner“ Latein – Chancen und Grenzen sprachvergleichender
Grammatikarbeit im Englischunterricht

Dissertationen der LMU München

Band 73

„Partner“ Latein – Chancen und Grenzen sprachenvergleichender Grammatikarbeit im Englischunterricht

von
Stefan Altinger



Universitätsbibliothek
Ludwig-Maximilians-Universität München

Mit **Open Publishing LMU** unterstützt die Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der LMU dabei, ihre Forschungsergebnisse parallel gedruckt und digital zu veröffentlichen.

Text © Stefan Altinger 2024

Diese Arbeit ist veröffentlicht unter Creative Commons Licence BY 4.0. (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Abbildungen unterliegen ggf. eigenen Lizenzen, die jeweils angegeben und gesondert zu berücksichtigen sind.

Erstveröffentlichung 2024

Zugleich Dissertation der LMU München 2023

Druck und Vertrieb:

Buchschmiede von Dataform Media GmbH, Wien

www.buchschmiede.at



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Open-Access-Version dieser Publikation verfügbar unter:

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:19-330849>

<https://doi.org/10.5282/edoc.33084>

ISBN 978-3-99165-214-4

Danksagung

Als erstes möchte ich mich ganz herzlich bei meiner Betreuerin, Prof. em. Dr. Dr. h.c. Friederike Klippel, bedanken, die mit konstruktiven Rückmeldungen, inspirierenden Anregungen und umfassender Expertise mein Dissertationsprojekt maßgeblich unterstützt hat.

Mein besonderer Dank gilt außerdem meiner Familie und meiner Freundin, die mich durch sämtliche Höhen und Tiefen des gesamten Forschungsprojekts begleitet haben und niemals müde wurden, motivierende Worte zu finden und Unterstützung zu geben.

Schließlich möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Kipf für die Anfertigung des Zweitgutachtens bedanken. Frau Prof. Dr. Kersten und Frau Prof. Dr. Wolf danke ich herzlich für ihre Bereitschaft, in der Disputation als Zweit- bzw. Drittprüferin zu fungieren.

Dezember 2023

Stefan Altinger

Inhalt

| | | |
|---------|--|----|
| 1 | Einleitung | 1 |
| 1.1 | Forschungsstand..... | 2 |
| 1.2 | Forschungsfragen..... | 6 |
| 1.3 | Struktur der Arbeit..... | 7 |
| 1.4 | Begriffe..... | 8 |
| 2 | Wissenschaftliche Perspektiven auf grammatische Vergleiche... 11 | |
| 2.1 | Die historische Perspektive..... | 12 |
| 2.1.1 | Überblick über die deutsche Geschichte des Englisch- lernens ab dem 18. Jahrhundert | 13 |
| 2.1.1.1 | Sprachmeister und Selbstlernmethoden..... | 14 |
| 2.1.1.2 | Grammatik-Übersetzungsmethode (Ende 18. Jahrhundert – Ende 19. Jahrhundert)..... | 15 |
| 2.1.1.3 | Direkte bzw. vermittelnde Methode (ab 1880)..... | 19 |
| 2.1.1.4 | Kommunikativer Fremdsprachenunterricht (ab 1970)..... | 24 |
| 2.1.2 | Grammatische Vergleiche in historischer Perspektive..... | 26 |
| 2.1.2.1 | Zur Entwicklung des deutschen Schulwesens im 19. Jahrhundert | 27 |
| 2.1.2.2 | Sprachlehren des 18. und 19. Jahrhunderts | 31 |
| 2.1.2.3 | Der Zweck grammatischer Vergleiche..... | 36 |
| 2.1.2.4 | Implikationen für den Englischunterricht | 42 |
| 2.1.3 | Zum lateinischen Einfluss auf die Entwicklung der englischen Sprache..... | 43 |
| 2.1.3.1 | Phasen der sprachlichen Interferenz..... | 44 |
| 2.1.3.2 | Einflüsse auf die englische Grammatik..... | 49 |
| 2.1.3.3 | Implikationen für den Englischunterricht | 61 |
| 2.2 | Die kognitionswissenschaftliche Perspektive | 62 |
| 2.2.1 | Zur Funktionsweise des menschlichen Gehirns | 63 |
| 2.2.1.1 | Theorien zu Speichersystemen im menschlichen Gehirn | 63 |
| 2.2.1.2 | Sprachlicher Transfer und <i>Crosslinguistic Influence</i> | 67 |
| 2.2.1.3 | Lernpsychologische Erkenntnisse zum Vorwissen | 73 |

| | |
|---|-----|
| 2.2.2 Modelle multiplen Sprachenlernens..... | 76 |
| 2.2.2.1 <i>Dynamic Model of Multilingualism</i> | 77 |
| 2.2.2.2 Faktorenmodell..... | 79 |
| 2.2.2.3 Modelle multiplen Sprachenlernens und grammatische Vergleiche..... | 82 |
| 2.3 Sprachliche Allgemeinbildung..... | 84 |
| 2.3.1 <i>Language awareness</i> | 84 |
| 2.3.1.1 Definitionen..... | 85 |
| 2.3.1.2 Befunde empirischer Forschung..... | 89 |
| 2.3.1.3 Sprachenvergleichende Verfahren und <i>language awareness</i> | 94 |
| 2.3.2 Metalinguistische Konstrukte..... | 97 |
| 2.3.2.1 Metalinguistische Terminologie..... | 97 |
| 2.3.2.2 Befunde empirischer Forschung..... | 100 |
| 2.3.2.3 Grammatische Vergleiche und metalinguistische Konstrukte... | 103 |
| 2.3.3 Sprachlernkompetenz und Sprachlernbewusstheit..... | 104 |
| 2.3.3.1 Definitionen..... | 105 |
| 2.3.3.2 Grammatische Vergleiche und Sprachlernkompetenz..... | 106 |
| 2.3.4 Interkomprehensionskompetenz..... | 108 |
| 2.3.4.1 Definition..... | 108 |
| 2.3.4.2 Transfer und Interkomprehension..... | 109 |
| 2.3.4.3 Die Sieben Siebe..... | 111 |
| 2.3.4.4 Grammatische Vergleiche und interkomprehensiv Kompetenzen..... | 114 |
| 2.4 Zwischenfazit..... | 115 |
| | |
| 3 Didaktische, methodische und pädagogische Überlegungen.. | 119 |
| 3.1 Grammatisches Vergleichen – eine Kompetenz?..... | 120 |
| 3.2 Lernstile..... | 125 |
| 3.3 Die Perspektive der Lehrenden..... | 131 |
| 3.3.1 Lehrseitige Voraussetzungen für grammatische Vergleiche.. | 131 |
| 3.3.2 <i>Teacher Language Awareness</i> | 133 |
| 3.4 Zur Relevanz des Deutschen für grammatische Vergleiche..... | 138 |
| 3.5 Möglichkeiten für die didaktisch-methodische Gestaltung..... | 142 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 3.5.1 | Integration grammatischer Vergleiche in den Englischunterricht..... | 143 |
| 3.5.1.1 | Systematische Integration in den Regelunterricht..... | 143 |
| 3.5.1.2 | Spontane Erläuterungen | 144 |
| 3.5.1.3 | Projektarbeit | 145 |
| 3.5.2 | Methodisch-didaktische Grundsätze..... | 146 |
| 3.5.2.1 | Konstruktivismus..... | 148 |
| 3.5.2.2 | Instruktivismus..... | 152 |
| 3.5.2.3 | Empirische Studien..... | 153 |
| 3.5.2.4 | Methodische Grundsätze sprachenvergleichender Unterrichtsszenarien..... | 155 |
| 3.5.2.5 | Elemente einer sprachenvergleichenden Unterrichtseinheit ... | 158 |
| 3.6 | Zwischenfazit | 162 |
| 4 | Die bildungspolitische Perspektive | 167 |
| 4.1 | Europäische und nationale Bildungsrichtlinien | 167 |
| 4.2 | Regionale Bildungsrichtlinien | 170 |
| 4.3 | Grammatische Vergleiche in bayerischen Englischlehrbüchern.... | 175 |
| 4.4 | Gesamtsprachendidaktische Überlegungen..... | 179 |
| 4.4.1 | Integrierte Sprachendidaktik..... | 180 |
| 4.4.2 | Hufeisens Gesamtsprachencurriculum..... | 181 |
| 4.4.3 | Integrierte Sprachendidaktik und grammatische Vergleiche..... | 184 |
| 4.4.4 | Das Schulprojekt LateinPlus..... | 186 |
| 4.5 | Zwischenfazit | 189 |
| 5 | Praxisbeispiele..... | 191 |
| 5.1 | Sachanalyse..... | 193 |
| 5.1.1 | Adjektivische Komparation..... | 194 |
| 5.1.1.1 | Englische Steigerungsformen | 195 |
| 5.1.1.2 | Lateinische Steigerungsformen..... | 196 |
| 5.1.1.3 | Interlingualer Vergleich | 200 |
| 5.1.2 | Relativpronomen und -sätze..... | 203 |
| 5.1.2.1 | Englische Relativsätze | 204 |
| 5.1.2.2 | Lateinische Relativsätze..... | 206 |
| 5.1.2.3 | Interlingualer Vergleich | 207 |

| | |
|--|-----|
| 5.1.3 Absolut gebrauchte Partizipien..... | 211 |
| 5.1.3.1 Das englische absolut gebrauchte Partizip..... | 211 |
| 5.1.3.2 Der lateinische <i>ablativus absolutus</i> | 213 |
| 5.1.3.3 Interlingualer Vergleich..... | 215 |
| 5.2 Vorschlag zur Umsetzung des sprachenvergleichenden Ansatzes.. | 217 |
| 5.2.1 Jahrgangsstufe..... | 219 |
| 5.2.2 Umfang..... | 221 |
| 5.2.3 Textgrundlage..... | 222 |
| 5.2.4 Unterrichtssprache..... | 224 |
| 5.2.5 Interkomprehension..... | 225 |
| 5.2.6 Der Zweck grammatischer Vergleiche..... | 230 |
| 5.2.7 Vorschlag für den Ablauf einer sprachenvergleichenden Unterrichtseinheit..... | 231 |
| 5.2.8 Methodische Varianten..... | 237 |
| 5.2.9 Weitere Optionen für kontrastive Grammatikarbeit..... | 239 |
| 5.2.10 Thematische Möglichkeiten für eine „Sprachenwoche“..... | 241 |
| 5.3 Zwischenfazit..... | 242 |
| | |
| 6 Zusammenfassung und Ausblick..... | 245 |
| | |
| Abbildungsverzeichnis..... | 255 |
| | |
| Tabellenverzeichnis..... | 257 |
| | |
| Literaturverzeichnis..... | 259 |

1 Einleitung

Englischunterricht wird an deutschen weiterführenden Schulen seit vielen Jahrzehnten überwiegend einsprachig erteilt. Im Mittelpunkt steht das sprachliche Handeln in realen oder fiktiven Kommunikationssituationen und damit die Anwendung von Sprache (Schumann 2010). Ein tiefgehendes Verständnis für (fremd)sprachliche Strukturen ist mit diesem überwiegend funktionalen Umgang mit Sprache nur unzureichend verbunden. Sprachliche Analysen und Reflexionen scheinen angesichts der weitgehend am Nutzen orientierten Ausrichtung des Englischunterrichts vernachlässigt zu werden. Es mangelt an einer aktiveren, erkenntnisorientierten Auseinandersetzung mit Sprache, in deren Rahmen Wissen durch Einsicht, also durch detailliertes Verständnis und durch das Verbalisieren struktureller Zusammenhänge erworben wird (Juchem-Grundmann 2010), also an einem Umgang mit Sprache, der auf die Herstellung logischer und sinnhafter sprachlicher Verknüpfungen „unter Beteiligung des bewußt gliedernden und beziehungsstiftenden Verstandes“ (Butzkamm 1977: 7) fokussiert wird mit dem Ziel der besseren Übertragbarkeit bereits erworbenen Wissens auf neue sprachliche Kontexte im Englischen selbst oder anderen Fremdsprachen. Auf der Grundlage dieser Überlegungen stellt sich die Frage, wie sprachstrukturellen Reflexionen im Englischunterricht mehr Gewicht verliehen werden kann. Eine viel versprechende Möglichkeit, dieses Ziel zu erreichen, stellen grammatische Vergleiche zwischen zwei Fremdsprachen im Allgemeinen und zwischen dem Englischen und Lateinischen im Besonderen dar (Fandrych 2016; Gnutzmann 2016; Ungerer 2013), weil sie eine detaillierte Untersuchung und Analyse der Grammatik und der Regeln zweier unterschiedlicher sprachlicher Systeme erfordern sowie auf die metasprachliche Benennung von grammatischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden abzielen. Das Lateinische erweist sich vor allem deshalb als sinnvolle Vergleichssprache, weil es mit dem Englischen sprachgeschichtlich verbunden ist (vgl. dazu Kap. 2.1.3), weil es mit einem besonderen Fokus auf Sprachreflexion und

Grammatik unterrichtet wird (vgl. dazu Kap. 4.2), und weil es die am dritthäufigsten gewählte Fremdsprache in Deutschland¹ ist.

Damit das Potenzial grammatischer Vergleiche zwischen dem Englischen und Lateinischen auf sinnvolle Weise herausgearbeitet werden kann, beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf den Englischunterricht an deutschen und insbesondere bayerischen Gymnasien. Die Ausdehnung auf weitere Schularten erscheint angesichts der regionalen Bildungsrichtlinien, die insbesondere in den Diskurs zur Umsetzbarkeit grammatischer Vergleiche in der Unterrichtsrealität einbezogen werden müssen, nicht zielführend. Das Gymnasium wurde vor allem deshalb ausgewählt, weil an dieser Schulart in ganz Deutschland und insbesondere in Bayern Lateinunterricht erteilt wird.

Im Folgenden wird zunächst der aktuelle Stand der Forschung zu sprachenvergleichenden Ansätzen erläutert, die auf die Vergleichen der englischen und lateinischen Sprache fokussiert sind (Kap. 1.1). Dazu werden einschlägige Forschungsarbeiten und Praxisbeiträge zu diesem Thema vorgestellt mit dem Ziel, einen Überblick über bereits behandelte Fragen und Themen zu geben. Darüber hinaus sollen Forschungslücken aufgezeigt werden, auf deren Basis die vorliegende Arbeit und ihre Forschungsfragen (Kap. 1.2) entstanden sind. Anschließend wird die Struktur der Arbeit beschrieben (Kap. 1.3). Schließlich werden Begriffe festgelegt, die für die Untersuchung zentral sind, aber in der Forschungsliteratur nicht einheitlich definiert werden (Kap. 1.4).

1.1 Forschungsstand

Das Interesse meiner Untersuchung zur Vergleichen grammatischer Strukturen der englischen und lateinischen Sprache im Englischunterricht wurde durch die Erkenntnis genährt, dass bisher überwiegend lexikalische Schwerpunkte in diesem Forschungsbereich gesetzt worden sind. Dies mag mit der Auffassung zusammenhängen, dass sich die Vernetzung des grammatischen Bereichs angesichts des unterschiedlichen Sprachbaus der englischen und lateinischen Sprache deutlich

¹ Vgl. <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?language=de&sequenz=Tab.Ergebnis&selectionname=21111-0006#abreadcrumb> (aufgerufen am 13.05.2023).

komplexer gestaltet (Sass 2014: 9). Lexikalische Vernetzungsmöglichkeiten scheinen aufgrund der Tatsache, dass unter 4000 häufig verwendeten englischen Wörtern 48 % auf romanisch-lateinische Wurzeln zurückzuführen sind (Leisi / Mair 1999: 46), naheliegender zu sein. Das Potenzial grammatischer Vernetzungsmöglichkeiten scheint bisher insbesondere aus der Perspektive des Englischunterrichts, in dem angesichts seiner stark kommunikativen Ausrichtung grammatische Vergleiche eher gemieden werden, unterschätzt worden zu sein. Dies belegt ein Blick auf den Forschungsdiskurs zu der gemeinsamen Betrachtung der englischen und lateinischen Sprache im Unterricht. Der Forschungsdiskurs lässt sich in drei übergeordnete Kategorien einteilen: Wissenschaftliche Beiträge in Form von Doktorarbeiten und Buchveröffentlichungen, Praxisideen für den Unterricht und bildungspolitische Initiativen.

Der Kategorie wissenschaftliche Beiträge, die einen lexikalischen Schwerpunkt erkennen lässt, ist eine qualitativ-interpretative Studie zur Vernetzung der Fächer Englisch und Latein zuzurechnen, in der die Möglichkeiten einer sprachenübergreifend angelegten Vokabelarbeit untersucht wurden (Sass 2014). Im Zentrum der Studie stand die Frage, inwiefern aus der Sicht der Englischdidaktik das Vokabellernen und -lernen in sog. LateinPlus-Klassen (es handelt sich dabei um Klassen, die im Rahmen eines Schulversuchs in Rheinland-Pfalz zur Erprobung des gemeinsamen Einsetzens des Englisch- und Lateinunterrichts in der fünften Jahrgangsstufe eingerichtet wurden, vgl. dazu auch Kap. 4.4.4) in der unteren Sekundarstufe systematisch sprachenübergreifend angelegt werden kann. Von Seiten der Lateindidaktik liegt eine umfangreiche Untersuchung vor, in der Möglichkeiten lateinischer Wortschatzarbeit zur Förderung von Mehrsprachigkeit erforscht wurden (Siebel 2017). Dabei wurde u.a. die Hypothese aufgestellt, dass der Lateinunterricht zum Auf- und Ausbau von Fertigkeiten beitragen kann, die die individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden bereichern. Schließlich liegt eine Publikation zu der Verknüpfung des gymnasialen Unterrichts der alten und neuen Fremdsprachen und dessen Möglichkeiten zur Förderung der sprachlichen Allgemeinbildung der Lernenden vor (Seidl / Utzinger / Wirth 2006). Das Autorenteam plädiert dafür, Sprache(n) als „Großbereich *sui generis*“ (Seidl / Utzinger / Wirth 2009: 10) im Rahmen der gymnasialen Allgemeinbildung interdisziplinär anzu-

erkennen und zu thematisieren. Im Zusammenwirken der Sprachenfächer sollen die Lernenden während ihrer Zeit am Gymnasium gleichsam ein „sprachliches *studium generale*“ absolvieren, das sich durch „Offenheit nach allen Seiten“ und fächerübergreifende „Grenzüberschreitungen“ auszeichnet (Seidl/Utzinger/Wirth 2009: 10). Als primärer Ort der Verwirklichung dieses Ziels wird der Lateinunterricht vorgesehen, weil er im Gegensatz zum Unterricht der modernen Fremdsprachen keine umfassende Kommunikationsfähigkeit entwickeln müsse.

Neben diesen Publikationen wird die Vernetzung der Schulfremdsprachen Englisch und Latein in Kuhlmanns (2014) grammatischer Fachdidaktik Latein thematisiert; im Mittelpunkt steht dort eine eher allgemeine Betrachtungsweise, die sich auf grundlegende Erkenntnisse wie das Problem der unterschiedlichen Progressionen im Latein- und Englischunterricht oder die Notwendigkeit fächerübergreifender Absprachen beschränkt. Des Weiteren existiert eine geringe Anzahl von Praxisbeiträgen zu der Vernetzung von Englisch- und Lateinunterricht, die überwiegend aus der Perspektive der Lateindidaktik verfasst wurden. Hier lässt sich wiederum zwischen dem Fokus Wortschatz und dem Fokus Grammatik differenzieren. Kleinere Beiträge zu sprachenübergreifender Wortschatzarbeit finden sich u.a. bei Lenz (2009) und Eisele (2002) (vgl. auch den Überblick von Kipf 2013: 27–33). Beiträge, die sich auf die Vernetzung von alt- und neusprachlichem Grammatikunterricht beziehen, beschränken sich bisher überwiegend auf Praxisideen für den Lateinunterricht: Beispielsweise hat Thies (2002b) eine Liste von Grammatikphänomenen veröffentlicht, die sich für einen englisch-lateinischen Vergleich eignen (ähnlich Bauer 1991, der dieselben und noch weitere Vergleichsmöglichkeiten aufzählt). Clausen (2011) hat einen Lernzirkel zu Harry Potter bzw. Harrius Potter vorgelegt, in dessen Mittelpunkt die Tempusverwendung im Englischen, Lateinischen und Deutschen steht. Außerdem hat Thies (2002a) das lateinische und englische Gerund und Partizip gegenübergestellt und dabei ein paar wenige grundsätzliche Überlegungen zur unterrichtlichen Realisierung angestellt. Ein ähnliches Vorgehen ist bei Thies' Kontrastierung des lateinischen *AcI* mit dem englischen Infinitiv nach bestimmten Verben (z.B. der sinnlichen Wahrnehmung) in Verbindung mit einem Objekt

feststellbar (Thies 2003). Darüber hinaus hat Ungerer (2014) in einem Portfolio mit dem Titel „Salve & hello“ Aufgaben zusammengestellt, die den Spracherwerb in Latein und Englisch begleiten. Behandelt werden dort Alltagsthemen wie Begrüßung, Haus und Familie, Schule und Spiele, Einkaufen, Tiere und Landgut, Mahlzeiten und Reisen in antiker und heutiger Zeit. In Zusammenhang mit diesen Inhalten werden auch grammatische Strukturen gegenübergestellt. Ein weiterer Praxisbeitrag, der auf die Vernetzung alt- und neusprachlicher Unterrichtsmethodik zielt, sind Hille-Coates' (2013) „Anregungen für das Fach Latein aus dem Englischunterricht“. Die Autorin zeigt in dieser Praxishandreichung auf, welche Methoden aus dem Englischunterricht auch für den Lateinunterricht nutzbar gemacht werden können (vgl. in diesem Zusammenhang auch den kurzen Praxisbeitrag von Selz 2001, wo ein Vorschlag für die methodische Anbindung der ersten Lateinstunden an die ersten Stunden im Englischunterricht erläutert wird). Die Anregungen richten sich an praktizierende Englisch- und Lateinlehrkräfte und sind als Vorschläge für einen methodisch ökonomischen Fremdsprachenunterricht intendiert. Ein etwas längerer Praxisbeitrag zur Vernetzung der Schulfremdsprachen Englisch und Latein stammt von Dominick (2015). Die Autorin diskutiert darin das didaktische Potenzial von drei ausgewählten grammatischen Strukturen, wobei u.a. das Problem der unterschiedlichen Progressionen im Englisch- und Lateinunterricht thematisiert wird.

Die Vernetzung von Englisch- und Lateinunterricht wurde nicht nur im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten und Praxisbeiträge, sondern auch politischer Initiativen untersucht. Beispielsweise wurde in dem rheinland-pfälzischen, ministeriell betreuten Schulprojekt LateinPlus (Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz 2006; Sundermann 2013) der gemeinsame Einsatz der Fächer Englisch und Latein in der fünften Jahrgangsstufe an Gymnasien mit altsprachlichem Profil erprobt. Ziel war es, die Attraktivität des altsprachlichen Bildungsgangs als Alternative zu anderen Sprachenfolgen zu erhöhen. Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts wurde von dem interdisziplinären Netzwerk ELiK (Englisch- und Lateinunterricht in Kooperation) übernommen, das 2007 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) gegründet wurde und Vernetzungsmöglichkeiten der Fächer Englisch und Latein erforschte. Ein ähnliches Projekt wurde ab dem Schuljahr 2009/2010 unter dem Namen „Latein / Französisch + Englisch ab Jahrgangsstufe 5“ in Bayern eingerichtet. Ähnlich wie bei LateinPlus sollte durch den Schulversuch ein vergleichendes und vernetzendes Fremdsprachenlernen durch den zeitgleich einsetzenden gymnasialen Unterricht in zwei Fremdsprachen in Jahrgangsstufe 5 ermöglicht werden.²

Der Überblick über den Forschungsstand zu der Vernetzung des Englisch- und Lateinunterrichts verdeutlicht, dass bisher noch keine eingehende Untersuchung des Potenzials grammatischer Vergleiche aus der Perspektive des Englischunterrichts vorliegt. Das mag u.a. damit zusammenhängen, dass das Hauptziel des Englischunterrichts in der Ausbildung umfassender kommunikativer Kompetenzen besteht und grammatische Vergleiche, die das sprachreflektorische Denken anregen, den Systemcharakter von Sprachen herausstellen und eine weniger am Nutzen orientierte Ausrichtung haben, keinen Mehrwert zu haben scheinen. Mit Blick auf übergeordnete Ziele wie die Förderung von Sprachlernkompetenzen oder Mehrsprachigkeit, die in einer immer globaler werdenden Welt keineswegs zu ignorieren sind, muss diese restriktive Sichtweise überdacht werden.

1.2 Forschungsfragen

Angesichts der Tatsache, dass bisherige Forschungs- bzw. Praxisbeiträge zu der Vernetzung des Englisch- und Lateinunterrichts überwiegend aus der Perspektive der LateinDidaktik bzw. des Lateinunterrichts verfasst wurden und grammatische Vergleiche zwischen dem Englischen und Lateinischen bisher nicht eingehend untersucht worden sind, wird für die vorliegende Arbeit die folgende Forschungsfrage festgelegt:

2 Vgl. https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVV_2235_1_1_1_UK_508/ true (aufgerufen am 14.05.2023).

1. Warum und zu welchem Zweck sollten im weiterführenden Englischunterricht in Deutschland grammatische Vergleiche der englischen und lateinischen Sprache angestellt werden?

Mit dieser ersten Frage sind noch keine didaktischen Implikationen verbunden. In der vorliegenden Arbeit soll nicht nur die theoretische Auseinandersetzung, sondern auch die praktische Umsetzung grammatischer Vergleiche thematisiert werden. Aus diesem Grund wird zusätzlich die folgende zweite Forschungsfrage festgelegt:

2. Mit welchen didaktischen, methodischen und pädagogischen Überlegungen sind grammatische Vergleiche der englischen und lateinischen Sprache im weiterführenden Englischunterricht verbunden?

1.3 Struktur der Arbeit

Um die Forschungsfragen schlüssig zu beantworten, werden zunächst drei relevante wissenschaftliche Perspektiven erläutert (Kap. 2): Nach der Thematisierung einer historischen Perspektive wird eine kognitionswissenschaftliche Betrachtungsweise vorgenommen. Die dritte Perspektive wurde in Anlehnung an Wirth, Seidl und Utzinger (2006: 12) als vertiefte „sprachliche Allgemeinbildung“ bezeichnet. Die drei Perspektiven begründen den Einsatz sprachenvergleichender Verfahren im gymnasialen Englischunterricht und bereiten die nachfolgenden praktischen Überlegungen vor. Durch die historische Perspektive wird belegt werden, dass grammatische Vergleiche bereits im Fremdsprachenunterricht des 19. und 20. Jahrhunderts angestellt wurden, um den Sprachlehrgang einerseits ökonomischer zu gestalten und andererseits die Reflexion über Sprachen anzuregen. Die historische Perspektive umfasst ferner ein Kapitel zur englischen Sprachgeschichte, in dem die historischen Beziehungen zwischen dem Englischen und Lateinischen und die damit verbundenen strukturellen Ähnlichkeiten zwischen diesen beiden Sprachen erklärt werden. Diese bilden eine wertvolle Grundlage, wenn grammatische Analogien zwischen dem Englischen und Lateinischen erarbeitet werden sollen. Im Rahmen der zweiten Perspektive, die sich auf kognitionswissenschaftliche Forschungsbe-

funde bezieht, werden kognitive Prozesse im menschlichen Gehirn erläutert, die grammatische Vergleiche nicht nur nahelegen, sondern geradezu fordern. Dadurch werden grammatische Vergleiche als kognitionswissenschaftlich sinnvolle Praxis herausgestellt. Die letzte wissenschaftliche Perspektive ist der Frage nach dem Zweck grammatischer Vergleiche gewidmet, der sich in einer vertieften „sprachlichen Allgemeinbildung“ (Wirth / Seidl / Utzinger 2006: 12) widerspiegelt. Die drei Perspektiven (historisch, kognitionswissenschaftlich, vertiefte sprachliche Allgemeinbildung) bilden das dreigeteilte theoretische Fundament dieser Untersuchung und stehen im Zeichen der Beantwortung der ersten Forschungsfrage. Sie stellen eine Rechtfertigung und Voraussetzung für die nachfolgenden Kapitel dar, in denen Möglichkeiten der Umsetzung eines sprachenvergleichenden Englischunterrichts diskutiert werden. Bei dieser Umsetzung müssen wiederum zwei grundlegende Dimensionen berücksichtigt werden. Einerseits stellt sich die Frage, mit welchen didaktischen, methodischen und pädagogischen Überlegungen grammatische Vergleiche in der Unterrichtsrealität verbunden sein müssen (Kap. 3), andererseits müssen bildungspolitische Richtlinien beachtet werden, die den Rahmen für die Möglichkeiten sprachenvergleichender Verfahren im gymnasialen Englischunterricht definieren (Kap. 4). Auf der Grundlage dieser Überlegungen werden abschließend Praxisbeispiele diskutiert (Kap. 5).

1.4 Begriffe

Aufgrund der Tatsache, dass bestimmte Begriffe in der Forschungsliteratur zur Fremdsprachendidaktik nicht einheitlich verwendet werden bzw. definiert sind, ist es notwendig, ihren Bedeutungsrahmen für die vorliegende Arbeit festzulegen:

1. Grammatische Vergleiche: Unter grammatischen Vergleichen verstehe ich das Aufzeigen bzw. die Erarbeitung oder Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden grammatischer Strukturen in mindestens zwei Sprachen. In der vorliegenden Arbeit beziehe ich mich mit diesem Begriff vor allem auf grammatische Vergleiche zwischen der englischen und lateinischen Sprache.

2. Unterrichtsmethodik/ Unterrichtsmethoden: Unter Methodik verstehe ich in Anlehnung an Klippel (2010: 219) die „Zusammenfassung der Methoden, die im Unterricht zur Erreichung bestimmter Ziele eingesetzt werden“. Im Gegensatz zur Didaktik, die sich mit den Inhalten des Unterrichts („was?“) beschäftigt, fragt die Methodik nach dem „wie?“. Aufgrund der gemeinsamen fachlichen Basis besteht eine enge Verbindung zwischen diesen beiden Bereichen. Diese resultiert aus den Fachzielen, die bestimmte Unterrichtsmethoden bereits vorgeben oder zumindest nahelegen. Unterrichtsmethoden werden als die „von der Lehrkraft ausgewählten und praktizierten Handlungsweisen, die die Prozessstruktur des Unterrichts verkörpern,“ definiert (Klippel 2010: 219).
3. Fremdsprachen- / Englisch- / Lateinunterricht: In der vorliegenden Arbeit werden diese Begriffe als dem schulischen Kontext zugehörig betrachtet. Gemeint ist ein institutionelles und politisch initiiertes Lehr-Lern-Verhältnis im Rahmen der deutschen Schulpflicht mit einer Lehrkraft, die den Lernprozess ihrer Schüler:innen mithilfe von Unterrichtsmethoden steuert. Bei der Verwendung des Wortes Unterricht gehe ich in nicht-historischen Kontexten automatisch von einem gymnasialen Schulunterricht des 21. Jahrhunderts aus. Was die Sprachenfolge angeht, beziehe ich mich – sofern nicht explizit anders formuliert – stets auf einen gymnasialen Englischunterricht, der in der fünften Jahrgangsstufe einsetzt (E1). Wann immer ich von Lateinunterricht spreche, gehe ich davon aus, dass dieser ein Jahr nach dem Englischunterricht eingesetzt hat (L2). Diese Sprachenfolge ist beispielsweise typisch für Bayern.
4. L1, L2, L3, Ln: Die Begriffe Erstsprache, Muttersprache und L1 werden synonym verwendet. Falls nicht explizit anders formuliert, bezeichnet L2 die im Leben eines Individuums erlernte erste Fremdsprache. L3 bezeichnet die zweite Fremdsprache usw.³ Die Unterscheidung zwischen Lernen, das in der Regel auf die gesteuerte Aneignung einer Fremdsprache bezogen wird, und Erwerb, der

3 Für eine kurze Zusammenfassung der Problematik, wie die von einem Individuum erworbenen Sprachen nummeriert werden können, vgl. Jessner (2008a: 271f.) und Steinhauer (2006: 16, Fn. 35).

sich in der Regel auf die natürliche Aneignung einer Zweitsprache in einem zielsprachlichen Umfeld bezieht (dazu Riemer 2002: 52), gilt in der vorliegenden Arbeit nicht. Die beiden Begriffe werden synonym verwendet.

5. Lehrplan: In der gesamten Arbeit wird der Begriff Lehrplan stellvertretend für andere geläufige Bezeichnungen von innerdeutschen regionalen Bildungsrichtlinien wie Bildungsplan, Fachanforderungen oder Kerncurriculum verwendet. Hinsichtlich des Begriffs selbst orientiere ich mich an der Definition von Müller (2017: 28), der Lehrpläne als eine „rechtsverbindliche Kodifikation von Bildungsvorstellungen und Lehrinhalten, die über einen bestimmten Zeitraum, an einer bestimmten Schulart und in einer bestimmten Jahrgangsstufe zu vermitteln sind“, beschreibt. Sie dienen Lehrkräften als Orientierungsrahmen für ihre Unterrichtsplanung, beschreiben staatlich gewollte und verbindliche Lehrinhalte, gewährleisten eine Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse und bilden die Grundlage für Leistungsbeurteilungen, wodurch sie die schulische Auslese regulieren. Lehrpläne werden von den Kultusministerien der einzelnen Bundesländer erlassen. Welche Kompetenzen bzw. Bildungsinhalte dabei als verbindlich definiert werden, hängt von vorher festgelegten Kriterien ab, deren Gültigkeitsanspruch prinzipiell zu hinterfragen ist (vgl. Müller 2017: 28f.).

2 Wissenschaftliche Perspektiven auf grammatische Vergleiche

Grammatische Vergleiche sind in der Englischdidaktik nichts vollkommen Neues. Sie stehen in Verbindung mit der Grammatik-Übersetzungsmethode (vgl. Kap. 2.1.1.2), die vor allem im Englischunterricht des 18. und 19. Jahrhunderts praktiziert und erst mit Beginn der Neusprachlichen Reformbewegung (vgl. Kap. 2.1.1.3) zurückgedrängt wurde. Aufgrund ihres inhärenten Ziels der Übersetzung fremd- oder erstsprachiger Sätze oder Texte in die jeweils andere Sprache lief die Grammatik-Übersetzungsmethode zwangsläufig auf eine Gegenüberstellung, also Vergleichung sprachlicher Strukturen hinaus, und konnte deshalb eine kontrastive Komponente enthalten (Klippel 1994: 233). Die damit verbundene Fokussierung auf sprachstrukturelle Aspekte findet im modernen Englischunterricht seit mehreren Jahrzehnten weniger Beachtung. Auch Vergleiche mit anderen (Fremd)Sprachen werden im heutigen Englischunterricht in der Regel nicht angestellt (vgl. dazu Kap. 4), obwohl die Argumente, die für diese Vergleiche sprechen und schon zu Beginn des frühen 20. Jahrhunderts geäußert wurden (z.B. Ökonomisierung des Fremdsprachenerwerbs durch die „Konzentration des Sprachunterrichts“, Schweigel 1904: 1), keineswegs an Bedeutung verloren haben. Wenn man sich also mit der Frage beschäftigt, warum und zu welchem Zweck grammatische Vergleiche mit anderen Fremdsprachen wie dem Lateinischen im Englischunterricht angestellt werden sollten, ist zuvorderst eine historische Perspektive auf das Englischlernen aufschlussreich.

Im Anschluss an die historische Perspektive wird der Blick auf Forschungserkenntnisse im Bereich der Kognitionswissenschaft gerichtet (Kap. 2.2). Diese legen nahe, dass Sprachen im menschlichen Gehirn nicht isoliert verarbeitet werden, sondern (auch ungewollt) in Interaktion treten. Die Nicht-Beachtung dieses Automatismus kann sich in einer Retardierung des Sprachlernprozesses äußern, die auf lexikalischer Ebene z.B. in der Manifestation von sog. *false friends* zutage treten kann. Das dritte Argument, das grammatische Vergleiche nahelegt, ist die Förderung einer Vielzahl von sprachlichen Bewusstseitsarten und

Kompetenzen (Kap. 2.3). Dazu gehören *language awareness*, metalinguistische Konstrukte (z.B. metalinguistisches Bewusstsein), Sprachlernbewusstheit bzw. -kompetenz sowie Interkomprehensionskompetenz. Angesichts der Tatsache, dass diese Konstrukte mit einer vertieften „sprachlichen Allgemeinbildung“ (Wirth / Seidl / Utzinger 2006: 12) in Zusammenhang stehen, werden sie in der gesamten Arbeit unter diesem Begriff subsumiert.

2.1 Die historische Perspektive

Es lässt sich nachweisen, dass grammatische Vergleiche zwischen dem Englischen und Lateinischen im Englischunterricht des 18., 19. und auch noch des frühen 20. Jahrhunderts stattgefunden haben, und zwar an Schulen, an denen diese beiden Fremdsprachen zusammen unterrichtet werden konnten. Das betrifft preußische Realgymnasien und (seltener) Gymnasien (Paulsen 1921: 477f.). Seit der stärkeren Fokussierung auf die gesprochene Sprache im Verlauf des 20. Jahrhunderts wurden und werden grammatische Strukturen der englischen und lateinischen Sprache seltener verglichen. Fraglich bleibt meines Erachtens, wie sinnvoll die Vernachlässigung dieser vergangenen Praxis ist, aus welchen Gründen sie zu jener Zeit überhaupt Teil des Englischunterrichts war und ob diese Gründe auch heute noch genügend Relevanz haben, um die Vergleichen grammatischer Strukturen der englischen und lateinischen Sprache im Englischunterricht zu rechtfertigen (Kap. 2.1.2). Diese Fragen lassen sich nur vor dem Hintergrund der (jüngeren) Geschichte des Englischlernens sowie der mit ihr verbundenen Methoden zur Vermittlung der englischen Sprache beantworten (Kap. 2.1.1). Warum gerade die lateinische Sprache ein sinnvoller Anknüpfungspunkt für grammatische Vergleiche im Englischunterricht war und ist, lässt sich schließlich mit einem Blick auf die englische Sprachgeschichte nachvollziehen (Kap. 2.1.3).

2.1.1 Überblick über die deutsche Geschichte des Englischlernens ab dem 18. Jahrhundert

Der Beginn des folgenden Überblicks über die Geschichte des Englischlernens wurde auf das 18. Jahrhundert festgelegt (Kap. 2.1.1.1), als „der Siegeszug der englischen Sprache in Deutschland begann“ (Klippel/Doff 2015: 17), denn „bis zum Ende des 17. Jahrhunderts können wir von einer nennenswerten Beschäftigung mit der englischen Sprache in Deutschland nicht sprechen“ (Hübner 1969: 6). Der Schwerpunkt liegt auf der Grammatik-Übersetzungsmethode (Kap. 2.1.1.2) und ihrer Zurückdrängung durch die direkte bzw. vermittelnde Methode (Kap. 2.1.1.3). Diese beiden Methoden verdienen besondere Aufmerksamkeit, weil sie eine Zeitenwende oder einen Übergang markieren, und zwar von synthetischen Methoden, die aufgrund ihrer Fokussierung auf Wissen über Sprache grammatischen Vergleichen nahestehen, zu analytischen Methoden, die Wissen durch Sprache zu generieren versuchen und das Ideal eines einsprachigen Unterrichts anstreben. Die audiolinguale Methode und die audiovisuelle Methode, die um die Mitte des 20. Jahrhunderts dominierten, werden nicht berücksichtigt, weil ihr Ziel in dem Aufbau von Sprechgewohnheiten (*speech habits*) mittels Imitation und Repetition besteht (Doff 2016; Grünewald 2010a; Grünewald 2010b). Grammatische Vergleiche mit einer anderen Fremdsprache wie dem Lateinischen sind dabei nicht vorgesehen. Der Kommunikative Fremdsprachenunterricht wird angesichts der Tatsache, dass er gegenwärtig einen Standard an deutschen Schulen darstellt, abschließend thematisiert (Kap. 2.1.1.4).

Vor Beginn des historischen Überblicks über die Geschichte des Englischlernens möchte ich auf die historisch bedingten Bedeutungen des Begriffs Grammatik hinweisen, der im modernen Sinn „meist die Gesamtheit der morphologischen und syntaktischen Beschreibungen einer Sprache“ (Hentschel/Weydt 2021: 6) bezeichnet. Im 18. Jahrhundert verstand man unter einer Grammatik etwas anderes, nämlich ein Lehrbuch, das neben dem Regelwerk auch Übungen und Texte enthielt (Klippel 1994: 29f.). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Grammatik nur in seiner heutigen Bedeutung verwendet. Grammatiken im Verständnis des 18. und 19. Jahrhunderts werden ohne Berücksichti-

gung des Titels, in dem gegebenenfalls ein anderes Wort verwendet wird, als Sprachlehren oder Lehrbücher bezeichnet.

2.1.1.1 Sprachmeister und Selbstlernmethoden

Der Stellenwert der englischen Sprache war im „Deutschland“ des 18. Jahrhunderts ein vollkommen anderer als in unserer heutigen Welt: In den ersten beiden Dritteln des 18. Jahrhunderts waren es hauptsächlich Gelehrte und Kaufleute, die Englischkenntnisse aufgrund ihres Berufes erwarben: Gelehrte lasen englische, in der Regel nicht in Übersetzung vorliegende Fachliteratur, und Kaufmänner waren auf englische Grundkenntnisse als Mittel zur Kommunikation in Handelssituationen angewiesen. Eine dritte Gruppe Lernender bestand aus kulturell Interessierten oder Englandreisenden, die sich vor ihrer Ankunft am Zielort mit der fremden Sprache befassen wollten (vgl. Klippel 1994: 46f., 52).

Was die Möglichkeiten für den Erwerb des Englischen anbelangt, gab es nur wenige Alternativen: Gelehrte konnten den (nicht fakultätsgebundenen) englischen Unterricht eines Sprachmeisters besuchen. Alternativ war es möglich, Unterricht bei einem privaten Sprachmeister zu nehmen oder auf die Hilfe eines englischkundigen Bekannten oder Freundes zu hoffen. Dem Rest blieb nur das Selbststudium mittels Sprachlehren, die mit einem Grammatikteil, Wörterbuch, Gesprächen, Sprichwörtern und kurzen Lesetexten ausgestattet sein konnten (vgl. Klippel 1994: 51). Erklärungen und Regeln waren dabei in deutscher Sprache verfasst und wurden durch Beispielsätze illustriert. Die gebotenen Gespräche spiegelten häufige Kommunikationssituationen wie Einkäufe oder auch Tischgespräche wider; auch mögliche Antworten auf Einladungen in Form von Musterbriefen waren üblich (vgl. Klippel/ Doff 2015: 18).

Was den Erwerb des Englischen in einem institutionalisierten Rahmen anbelangt, lassen sich bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts nur Vermutungen aufstellen: „Wir können heute nicht vollständig rekonstruieren, wo, wann, wie und von wem die englische Sprache an Erziehungsinstitutionen in Deutschland gelehrt wurde“ (Klippel 1994: 53). Es existieren zahlreiche Belege für Englischunterricht vor 1770 (Klippel 1994: 458f.), die allerdings keine Auskunft darüber geben, wie lange der Englischunterricht andauerte und wie viele Lernende daran teilnahmen. Klippel (1994: 54) geht davon aus, dass der Englischunterricht in den ersten

zwei Dritteln des 18. Jahrhunderts überwiegend sporadisch abgehalten wurde. Gessinger (1985: 106) weist darauf hin, dass „das institutionalisierte Lernen in Schulen [...] nur eine der möglichen Ausbildungsformen [war], [es] konkurrierte mit dem Privatunterricht durch Hofmeister, der Ausbildung auf Reisen oder der Unterweisung zunächst durch den Hausvater, später im praktischen Berufsleben“.

2.1.1.2 Grammatik-Übersetzungsmethode (Ende 18. Jahrhundert – Ende 19. Jahrhundert)

Ab dem Ende des 18. Jahrhunderts stieg das Interesse an der englischen Sprache. Vermehrte Forderungen nach Englischunterricht an Schulen und Universitäten sowie eine zunehmende Reiselust wiesen auf die Popularität der englischen Sprache hin und förderten die Entstehung von neuen Lehrbüchern (Klippel 1994: 93f.). Auch die Anzahl der Englischlehrenden vermehrte sich. Diese konzipierten mit der Begründung, dass bisherige Publikationen für ihren Unterricht nicht passend seien, häufig ihr eigenes Lehrbuch:

Es sind bereits so viele englische Chrestomathien und Lesebücher vorhanden, daß vielleicht die Frage aufgeworfen werden möchte: warum ich diese ansehnliche Zahl noch durch gegenwärtige Schrift vermehrt habe? Hierauf muß ich antworten, dass ich bei einem langjährigen Unterricht in der englischen Sprache, und bei einer beständig starken Anzahl von Lernenden, durchaus kein Buch fand, welches meinen Unterricht durch eine bequeme und zweckmäßige Einrichtung zur eigenen Vorbereitung und Wiederholung des Lernenden unterstützen konnte. (Fick 1809: Vorwort)

Ob die neuen Lehrbuchveröffentlichungen, deren Anzahl in dem Zeitraum von 1780 bis 1840 „sprunghaft“ (Klippel 1994: 92) anstieg, mit einer unterschiedlichen methodischen Herangehensweise an das Sprachenlernen verbunden waren, wird kontrovers diskutiert. Einerseits findet sich die Annahme, dass der englische Sprachunterricht die methodischen Präferenzen der Lehrperson widerspiegelte:

Bis ins frühe 19. Jahrhundert hinein hat praktisch jeder Fremdsprachenlehrer seine Methode, die sich an seinem Können, seiner Persönlichkeit,

den Zielen seines Kurses und seiner Zielgruppe ausrichtet. Verfaßt ein Lehrer Lehrmaterialien — [...] —, so diskutiert er in einem ausführlichen Vorwort seinen Standpunkt. (Butzkamm et al. 1977: 158)

Andererseits wird davon ausgegangen, dass sich ab dem Ende des 18. Jahrhunderts verschiedene methodische Strömungen oder Schulen herausbildeten, die mit Namen wie Meidinger, Hamilton, Jacotot oder Seidenstücker verbunden sind (Butzkamm et al. 1977). Eine dritte Meinung lautet, dass ein großer Teil des 19. Jahrhunderts von der Grammatik-Übersetzungsmethode, also nur einer Methode, geprägt war:

Bedingt durch das bildungspolitische Gewicht der Altphilologie ist bis in die späten 70er Jahre des 19. Jahrhunderts im gesamten staatlichen Schulwesen die Grammatik-Übersetzungsmethode unangefochten. (Schröder 1984: 23; vgl. auch Richards / Rodgers 2001: 4).

Die Grammatik-Übersetzungsmethode wurde in Anlehnung an den Unterricht in den klassischen Sprachen entwickelt. Howatt beschreibt sie anschaulich auf die folgende Weise:

Teaching was obsessed with the written language to the exclusion of speech, and concentrated all its attention on the rote-learning of grammatical rules and their application to isolated and often incredibly silly sentences. Later, there might be some drearily worthy texts. There were endless lists to memorize, giving new words, exceptions by the score, fussy minor rules, etc., etc. It was, of course, a popular method with many teachers because it was easy (for them). The children had to do all the work, memorizing, preparing texts at home, doing their sentences and translations, and so on. All the teacher had to do was test and criticize. He did not even have to pronounce the language properly. (Howatt 1982: 265)

Hüllen (2005: 92) stößt sich an dem Begriff Grammatik-Übersetzungsmethode.⁴ Dieser Terminus sei nur insofern richtig, als der Einstieg

⁴ Eine ausführliche Beschreibung zur Entstehung des Begriffs im deutsch- und englischsprachigen Raum findet sich bei Klippel / Kemmler (2021).

in eine fremde Sprache über die grammatische Regel erfolge, die auswendig gelernt und anschließend mithilfe von Beispielsätzen oder kurzen Texten geübt werde. Die Bezeichnung sei aber insofern unrichtig, als sie eine methodische Einheitlichkeit über 180 Jahre suggeriere, die weder das damalige Angebot noch die Unterrichtsrealität widerspiegeln könne. Damit positioniert sich Hüllen auch hinsichtlich der Frage, wie einheitlich die Grammatik-Übersetzungsmethode verwendet wurde. Er geht davon aus, dass es eine Vielzahl von methodischen Variationen gab, die großenteils die Bedeutung von Grammatik und Übersetzung anerkannten, aber keineswegs uneingeschränkt praktiziert wurden. Dies sei ohnehin nur schwer nachweisbar, weil die Methoden des Unterrichts in den lebenden Sprachen auf der Basis (noch) vorhandener schriftlicher Überlieferungen rekonstruiert würden. Die Erkenntnisse, die daraus gewonnen werden könnten, seien nicht ausreichend, um eindeutige Aussagen über die Unterrichtspraxis zu treffen: „Es ist bekanntlich so gut wie unmöglich, verlässlich zu rekonstruieren, wie der Unterricht in den beiden wichtigsten neuen Fremdsprachen, dem Französischen und Englischen, in den vergangenen Jahrhunderten genau erteilt wurde“ (Hüllen 2005: 92). Hüllens Fazit ist, dass man allenfalls von vielen Grammatik-Übersetzungsmethoden oder (etwas allgemeiner) synthetischen, also deduktiven Methoden sprechen könne (vgl. auch Christ 2005: Fu. 14; Christ 2020: 172). Dieser Auffassung ist auch Klippel:

Die Ansicht, daß im 18. und 19. Jahrhundert generell die Grammatik-Übersetzungsmethode geherrscht habe, weist auf den ‚approach‘ jener Zeit hin, in der man weithin glaubte, Sprachkönnen durch das Erlernen grammatischer Regeln zu erwerben. Der vielfältigen methodischen Realität der Zeit wird diese Reduzierung auf einen, wenn auch wesentlichen, Gedanken zum Sprachenlernen jedoch nicht gerecht. (Klippel 1994: 103)

Das richtungsweisende Lehrbuch des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts, das auf dem Prinzip der Grammatik-Übersetzungsmethode basierte, war die von Johann Valentin Meidinger verfasste und erstmals 1783 erschienene „Praktische Französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann“ (Meidinger 1802). Die nach ihm benannte

Meidinger'sche Methode war in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sowohl für das Erlernen des Französischen als auch des Englischen führend. Meidingers Lehrwerk präsentiert sukzessive das in Wortklassen unterteilte Regelwerk (Artikel, Nomen, Pronomen, Verb, Partizipien, Adverbien, Präpositionen, Konjunktionen, Interjektionen) und bietet jeweils anschließend kurze Übungsaufgaben. Die Lösung der Aufgaben ist nur möglich, weil Meidinger die nötigen sprachlichen Bezeichnungsmittel (z.B. Wörter, Phrasen) auflistet. Die Darbietung aller Vokabeln und Phrasen führt dazu, dass sich die Eigenleistung der Lernenden auf ein Minimum reduzieren kann. Mihm (1972: 15, erwähnt in Christ 2005: 11) schreibt dazu: „[D]ie Schüler gaben sich der Illusion hin, zu übersetzen, während sie in Wirklichkeit nur die Fußnoten ablasen.“ Auch Viëtor hält sich mit Kritik nicht zurück:

Aber wie ist diese verbesserte Grammatik- und Übersetzungsmethode so bequem und sicher! Der eigentliche Lehrer ist der papierene, das Buch. Der lebendige Lehrer, ist so gut wie tot. Daß er die Sprache kennt, ist gar nicht nötig, er braucht dem Schüler nicht einmal um eine Lektion voraus zu sein. Seine wichtigste Tätigkeit ist das Korrigieren der schriftlich übersetzten Stücke. Doch dafür gibt es den gedruckten „Schlüssel“, der dem Lehrer – und wohl auch einmal dem Schüler – seine Arbeit erleichtert. (Viëtor 1902: 24)

Die Lektüre und das Studium des grammatischen Regelwerks vor der Bearbeitung der anschließenden Aufgaben bezeichnen einen deduktiven Grammatikunterricht. Auch dafür findet Viëtor deutliche Worte. Seine Kritik enthält Zitate des Seminaroberlehrers V. H. Günther, der sich zur Grammatik-Übersetzungsmethode in einem Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Methodik (1881) geäußert hat:

Auf das Wörtermemorieren folgt in der Schule nach vorheriger „Durchnahme“ oder auch ohne solche meistens das Auswendiglernen der Regeln der betreffenden Lektion. Daß dies Beginnen ein sprachliches Vergehen ist, darüber sind wir uns wohl klar; aber auch seinerseits wieder ist es zugleich eine pädagogische Sünde. Was der Schüler durch eigene Kraft und selbständiges Nachdenken hätte suchen und finden können,

das wird ihm, wie Günther [...] sich ausdrückt, gleichsam auf dem Präsentirteller entgegengebracht. „Nie wird er aufjauchzen: Ich hab's gefunden! — denn er hat — nie suchen gelernt!“ Er interessiert sich nicht im geringsten für diese Regel, er weiß nicht einmal, daß dies wirklich eine Tatsache ist — „man sagt oder druckt es ihm vor, er hört oder liest es geduldig und plappert es rein mechanisch dem Lehrer oder dem Buche nach, ohne seinen Geist in anderer Weise anstrengen zu müssen, als dazu, Unverstandenes in sklavischem Gehorsam sich einzuprägen. Noch viel weniger kann er natürlich einsehen, warum diese Regel Gültigkeit haben müsse, kann er die innere Notwendigkeit, d.h. also das Wesen der Regel erfassen. — Er lese nur gedankenlos seine Regel, gedankenlos lerne er sie auswendig, und gedankenlos übersetze er dann die nach ihrer Schablone verfassten Übungssätze!“ (Viëtor 1882: 27)

Viëtors Auffassung über die Missstände des Englischunterrichts, die er in der eben zitierten Streitschrift „Der Sprachunterricht muss umkehren!“ (1882) niedergeschrieben hatte, trug dazu bei, dass sich eine andere Herangehensweise an das Lehren und Lernen moderner Fremdsprachen entwickeln konnte. Diese Herangehensweise wird in ihrer extremen Form heute als direkte Methode bezeichnet.

2.1.1.3 Direkte bzw. vermittelnde Methode (ab 1880)

Die Kritik an synthetischen Methoden zum Erwerb fremder Sprachen leitete eine Reformbewegung ein, die eine grundlegende Veränderung des modernen Fremdsprachenunterrichts anstrebte. Die Bewegung wurde durch aktuelle sprachwissenschaftliche Erkenntnisse begünstigt: Bisher hatte die Sprachwissenschaft aufgrund ihrer Fokussierung auf Grammatik und mittelalterliche Literatur keine unmittelbare Relevanz für den Fremdsprachenunterricht gehabt. Das änderte sich ab der Mitte des 19. Jahrhunderts, als es sich eine Gruppe von Linguisten (sog. Junggrammatiker) zum Ziel setzte, die Sprachwissenschaft neu zu begründen und in die Nähe der Naturwissenschaften zu rücken (Murray 2017). Unter den Junggrammatikern, deren Fokus die Erforschung von Lautgesetzen und damit die gesprochene Sprache war, stehen der französische Linguist Paul Édouard Passy († 1940), der die *International Phonetic Association* (API) gründete und an der Ausarbeitung des Inter-

nationalen Phonetischen Alphabets (IPA) beteiligt war, sowie der schon erwähnte Wilhelm Viëtor, der zum Präsidenten der API gewählt wurde und von 1888 an die „Phonetischen Studien“, den Vorläufer der Zeitschrift „Die Neueren Sprachen“ herausgab, besonders hervor.

Das Ansinnen der Reformer, den modernen Fremdsprachenunterricht grundlegend zu verändern, bedeutete nicht, dass ein neues unterrichtsmethodisches Gesamtkonzept bereitlag. Vielmehr war die neusprachliche Reformbewegung der Beginn einer Grundsatzdiskussion, die auf ganz unterschiedlichen Ebenen geführt wurde: in Vorträgen, in den Seminaren der Universitäten, auf Kongressen, auf Tagungen, in Zeitschriften, in Schulprogrammen, in Büchern und Broschüren, auf dem Lehrbuchsektor, in Richtlinien und Programmdiskussionen (vgl. dazu die neusprachliche Reformliteratur von Breymann, die in vier Bänden in den Jahren 1895, 1900, 1905 und 1909 veröffentlicht wurde).

Einer der vielleicht eifrigsten Diskutanten war Wilhelm Viëtor. In seiner Streitschrift „Der Sprachunterricht muss umkehren!“ stellt er erstens fest, dass die Schulaussprache des Englischen „grauenvoll“ (Viëtor 1882: 16) ist:

Es folgt nun die Lehre von der Aussprache hinterher. Nun wird denn wohl der Schüler über die Natur der englischen Sprachlaute, über ihr Verhältnis zu einander und zu denjenigen seiner eignen Mundart belehrt? Es wird ihm wohl gesagt, dass die seither unserm eh, oh u. s. w. gleichgesetzten „langen Vokale“ im Englischen vielmehr Diphthonge (ei, ou) sind, daß die Sprache streng unterscheidet zwischen tonlosen oder stimmlosen und tönenden oder stimmhaften Konsonanten, welch letztere in süd- und mitteldeutscher Aussprache ganz unbekannt sind, u. s. w. u. s. w. ? Gott bewahre, nichts von alledem. (Viëtor 1882: 14)

Er kritisiert zweitens, dass die bisherige Darstellung der Grammatik ungeeignet sei, um die neueren Sprachen zu beschreiben:

Beginnen wir wieder mit der einfachsten und durchsichtigsten dieser Sprachen, dem Englischen. Da der „bestimmte und unbestimmte Artikel“ an der Spitze der Redeteile stehen und die Deklination der Nomina nach Ansicht der Schulgrammatik wunderbarer Weise vorwiegend auf der Vorsetzung des bestimmten Artikels und der Präpositionen *of* und *to*

beruht, so ist zehn gegen eins zu wetten, daß die Flexionslehre mit folgender „Deklination des bestimmten Artikels“ [...] eröffnet wird:

| | | | |
|------------|------------------------|---------|--------------------------|
| „Singular. | Nominativ: <i>the</i> | Plural. | Nominativ: <i>the</i> |
| | Genitiv: <i>of the</i> | | Genitiv: <i>of the</i> |
| | Dativ: <i>to the</i> | | Dativ: <i>to the</i> |
| | Accusativ: <i>the</i> | | Accusativ: <i>the.</i> “ |

Es gehört wahrlich die ganze Verblendung gedankenloser Traditionsgläubigkeit dazu, nicht zu merken, daß hier aber auch absolut gar nichts flektiert ist. (Viëtor 1882: 19)

Drittens erklärt er, dass „das Übersetzen in fremde Sprachen eine Kunst [ist], welche die Schule nichts angeht“ (Viëtor 1882: 37). Und viertens plädiert Viëtor für eine stärkere Betonung von Texten im Gegensatz zu kontextlosen Sätzen: „Tod den Regeln und Sätzen! Der Schwerpunkt des Unterrichts muß in die zusammenhängende Lektüre verlegt werden“ (Viëtor 1882: 34)!

Viëtors Streitschrift enthält kein unterrichtsmethodisches Gesamtkonzept, sondern nährte eine Diskussion, in der sich Traditionalisten und Verfechter einer gänzlich neuen Methode, der sog. direkten Methode, gegenüberstanden. Es ist erwähnenswert, dass die neue Methode nicht ausschließlich mit dem Attribut „direkt“ kursierte. Geläufig waren auch die Bezeichnungen natürliche, imitative, induktive und Reformmethode. In Deutschland setzte sich der Begriff direkte Methode deshalb durch, weil er die mit ihm verbundene methodische Neuausrichtung im Unterschied zur Grammatik-Übersetzungsmethode radikal benennt (Butzkamm 2010; Howatt 1982).

Wodurch zeichnete sich die direkte Methode aus? Nathalie Wickerhauser beschreibt sie wie folgt:

Éviter la langue maternelle n'est pas la seule particularité de la méthode directe. Nous allons appeler nouvelle méthode ou méthode directe celle qui évite:

- le détour par la langue maternelle,
- le détour par l'orthographe,
- le détour par des règles de grammaire superflues. (Wickerhauser 1907, zitiert in Puren 1988: 95)

Charakteristisch für die direkte Methode ist also die Vermeidung des „Umwegs“ (*détour*) über die Muttersprache, die Orthographie und überflüssige grammatische Regeln, und zwar in allen Phasen des Unterrichts. Damit ist auch die Abkehr von den bisher so hoch gehaltenen Übersetzungen verbunden (Butzkamm 2010).

Die direkte Methode wurde nicht von allen Reformern bedingungslos gefordert, wie die Wiener Thesen von Gustav Wendt (1898/99a und 1898/99b) für den Unterricht in der Oberstufe zeigen. Wendt beschreibt darin einen Unterricht,

- dessen erklärtes Ziel die praktische Beherrschung der Fremdsprache ist,
- der in der Fremdsprache abgehalten wird,
- der kulturelle Aspekte berücksichtigt,
- der auf der Grundlage von Texten erteilt wird,
- in dem nur gelegentlich in die Mutter- oder Fremdsprache übersetzt wird.

Wendts (eigentlich versöhnliche) Thesen machen deutlich, dass nur ein Kompromiss eine zufriedenstellende Lösung für alle Parteien herbeiführen konnte:

Wie es kaum noch einen Anhänger der alten Methode gibt, der nicht auch die Sprechübungen im gewissen Grade als notwendig anerkennt, so sollten die extremen Reformen nicht aus eitler Rechthaberei an ihren übertriebenen Forderungen festhalten. (Baumann 1902, zitiert in Steinmüller 1903: 22)

Dieser Kompromiss hat sich in Form der sog. vermittelnden Methode durchgesetzt, und das, obwohl anfänglich die Unvereinbarkeit der verschiedenen Positionen betont wurde:

Eine vermittelnde Methode zwischen der grammatischen und der Reformmethode kann es aus inneren Gründen überhaupt niemals geben, ebenso wenig wie es z.B. zwischen Segelschiff und Dampfschiff einen „vermittelnden“ Typus gibt. (Klinghardt 1903, zitiert in Steinmüller 1903: 20)

Wie sah der Mittelweg nun aus? Steinmüller (1903: 20–35) äußert sich zu nicht weniger als 18 Aspekten des Fremdsprachenlernens gemäß der vermittelnden Methode. Am Ende seiner Ausführungen stellt er fest:

Die *vermittelnde Methode*, welche die Einseitigkeiten sowohl der Übersetzungs- wie der Reformmethode verurteilt, hält das systematische, aber womöglich von der Induktion ausgehende Studium der Grammatik sowie die Übersetzungsübungen für den Klassen- und Massenunterricht für unumgänglich notwendig, sie erkennt ausdrücklich an, dass durch die Reformbewegung so manches wertvolle Mittel gefunden worden ist, um den Unterricht lebensfrischer, anregender und auch gewinnbringender zu machen, sie stellt sich aber im Gegensatz zur Reform auf den Standpunkt des **wirklich Erreichbaren**, sie stellt nur Forderungen, die von seiten des Durchschnittslehrers und -Schülers auch wirklich geleistet werden können, sie hält sich vor Augen, dass die zu erlernende Fremdsprache nicht der erste und einzige Unterrichtsgegenstand, sondern nur einer der vielen für die allgemeine Bildung gleichwichtigen Disziplinen ist, sie lässt auch schliesslich der Individualität des Lehrers einen gewissen Spielraum und bindet ihn nicht durch rigorose Vorschriften, so dass derselbe mit Lust und Liebe seinem schweren Berufe obliegen kann. (Steinmüller 1903: 35)

Einleitend erklärt Steinmüller, dass die Einführung neuer Grammatik gemäß der vermittelnden Methode analytisch erfolgt; die Formulierung von Regeln – gemäß der direkten Methode verboten – bleibt davon unberührt: „Die induktive Behandlung dient also nur als Vorbereitung auf das eigentliche systematische Studium der Grammatik, nicht als Ersatz dafür, wie die Reformer wollen“ (Steinmüller 1903: 25). Übersetzungen sind gestattet: „Das Übersetzen von der Fremdsprache in die Muttersprache, das von den Reformern als Krücke oder Umweg gleichfalls über Bord geworfen wird, ist zur Erschliessung eines klaren Verständnisses des gelesenen Textes *in der Regel* notwendig“ (Steinmüller 1903: 30). Das Prinzip der Einsprachigkeit – ebenfalls eine Forderung der direkten Methode – wird nicht uneingeschränkt aufrechterhalten. Außerdem soll der Unterricht in den modernen Fremdsprachen mithilfe von (Kon)Texten vermittelt werden; einzelne Sätze sind sparsam

einzusetzen: „Der französische Text des Schulbuches, von dem die meisten schriftlichen und mündlichen Übungen ihren Ausgang nehmen müssen, soll in der Regel ein zusammenhängendes Lesestück sein, weil in diesem die Bedeutung der einzelnen Wörter und Sätze klarer zum Ausdruck kommt und die Vokabeln sich leichter dem Gedächtnis einprägen“ (Steinmüller 1903: 27). Die vermittelnde Methode blieb bis in die sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts dominant. Einige ihrer Prinzipien sind auch für den heutigen Unterricht der modernen Fremdsprachen konstitutiv (Kap. 2.1.1.4).

2.1.1.4 Kommunikativer Fremdsprachenunterricht (ab 1970)

Mit Beginn der 1970er Jahre zeichnete sich eine weitere Neuorientierung des Unterrichts der modernen Fremdsprachen ab: Es war nun die Auffassung vorherrschend, dass in einem Unterricht, dessen Ziel das erfolgreiche Kommunizieren in einer Fremdsprache ist, die Kommunikationsbedürfnisse der Lernenden und der Gebrauch von Sprache in bestimmten Situationen im Vordergrund stehen müssten (Savignon 2002: 1). Diese sog. „kommunikative Wende“ basiert auf der Theorie der kommunikativen Kompetenz, die ihren Ursprung in soziolinguistischen und sozialphilosophischen Untersuchungen im Bereich des kommunikativen Handelns hat (Habermas 1971; Hymes 1972). Im Rahmen dieser Theorie wurde Kommunikation als eine Form des sozialen Handelns beschrieben und Sprache als soziales Phänomen begriffen. Eine kommunikative Kompetenz muss demnach über die Fähigkeit des Menschen, sich in realen Kommunikationssituationen sprachlich korrekt auszudrücken, hinausgehen und auch sozial-kulturelle Dimensionen berücksichtigen (Savignon 2002: 6; Schumann 2010: 137). Gemäß einer Definition von Canale und Swain (1980: 29f.), deren Überlegungen auf die Grundlagenarbeit von Hymes (1972) zurückgehen, besteht kommunikative Kompetenz aus den folgenden drei Komponenten:

1. Grammatische Kompetenz, die lexikalisches, morphologisches, syntaktisches, satzgrammatisches, satzsemantisches und phonologisches Wissen einschließt;
2. Soziolinguistische Kompetenz, die sich aus soziokulturellen Regeln und Diskurs-Regeln zusammensetzt: Soziokulturelle Regeln bezie-

- hen sich auf die kontextuelle Angemessenheit einer bestimmten Aussage in einer Kommunikationssituation, die beispielsweise durch ein bestimmtes Register zum Ausdruck gebracht wird und sich u.a. auf das Thema, die Rolle der Kommunikationspartner, den Ort oder Umgangsnormen beziehen kann. Diskursregeln beziehen sich auf die Relevanz von Kohärenz und Kohäsion in einer Kommunikationssituation, wobei es hier um die Kombination einzelner Aussagen in einem Gesamtgefüge geht und nicht um eine einwandfreie grammatische Formulierung und damit grammatische Kompetenz;
3. Strategische Kompetenz, die sich aus verbalen und non-verbalen Kommunikationsstrategien zusammensetzt und zur Verhinderung eines Kommunikationszusammenbruchs eingesetzt wird: Es wird zwischen Strategien unterschieden, die aufgrund unzureichenden grammatischen Wissens eingesetzt werden, und solchen, deren Verwendung auf einen Mangel an soziolinguistischer Kompetenz zurückzuführen ist;

Die Theorie der kommunikativen Kompetenz wurde in den bildungspolitischen Diskurs aufgenommen und löste einen Paradigmenwechsel aus, der eine Abkehr von der Lehrerzentrierung im Unterricht bewirkte und dem lernenden Individuum mit seinen individuellen Lernbedürfnissen, -interessen und -prozessen eine aktivere Rolle im Unterrichtsgeschehen zuwies (Doff 2016: 324). Die Entwicklung kommunikativer Kompetenz, die über die Perfektionierung produktiver und rezeptiver Fertigkeiten hinausgeht und die Bewusstmachung der linguistischen, soziolinguistischen und pragmalinguistischen Komplexität kommunikativer Prozesse umfasst, wurde als das neue übergeordnete Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts deklariert (Schmenk 2010: 136; Schumann 2010: 138). Im Fokus stand das sprachliche Handeln in realen oder fiktiven Kommunikationssituationen: „It is essential that learners be engaged in doing things with language — that is, that they use language for a variety of purposes in all phases of learning“ (Savignon 2002: 6). Auch die Rolle der Grammatik wurde neu definiert. Die Annahme, dass sie in einem Szenario, in dem die erfolgreiche Kommunikation im Mittelpunkt steht, unwichtig sei oder vernachlässigt werden dürfte, ist jedoch falsch:

While involvement in communicative events is seen as central to language development, this involvement necessarily requires attention to form. Communication cannot take place in the absence of structure, or grammar, a set of shared assumptions about how language works, along with a willingness of participants to cooperate in the negotiation of meaning. (Savignon 2002: 7)

Vielmehr geht es darum, die dienende Funktion von Grammatik zu betonen und ihren kommunikativen Nutzen herauszustellen. Dabei spielen gemäß der Einteilung von Canale und Swain auch andere Faktoren als morphosyntaktische Korrektheit auf der Satzebene eine Rolle, nämlich Diskursregeln, soziolinguistische Angemessenheit und Kommunikationsstrategien.

2.1.2 Grammatische Vergleiche in historischer Perspektive

Der historische Überblick zeigt, dass moderne Fremdsprachen auf der Basis unterschiedlicher Prinzipien und mit unterschiedlichen Zielen gelehrt und gelernt wurden. Sie befanden sich schon immer in einem Spannungsverhältnis, das auf der Gegensätzlichkeit ihres formalen Bildungswerts einerseits, der insbesondere über die Vermittlung von Grammatikkenntnissen und die Lehre von Sprache als ein System mit Regeln bestimmt wurde, und andererseits ihres tatsächlichen Nutzens durch ihre Funktion als lebende Fremdsprachen und (vor allem mündliches) Kommunikationsmittel beruht (Klippel/Kemmler 2021: 139). Die Fokussierung auf das erste dieser beiden Extreme hat ihren Ursprung in der Lehre der klassischen Sprachen. Diese waren im Englischunterricht aus zwei Gründen ständig präsent: der Ausbildung der Englischlehrkräfte im 19. Jahrhundert, die nur mit lateinischen Vorkenntnissen begonnen werden durfte, und der im Englischunterricht zugrunde gelegten Sprachlehren, deren Aufbau auf der lateinischen Wortklassengrammatik basierte. Beide Aspekte legen die Vermutung nahe, dass Englischunterricht nicht vollkommen isoliert, sondern (zumindest stellenweise) unter Zuhilfenahme der lateinischen Sprache erteilt wurde. In diesem Rahmen dürften auch grammatische Ver-

gleiche angestellt worden sein, und zwar vor allem am Realgymnasium, wo Englisch gemäß der Lehrpläne von 1882 zusammen mit Französisch und Latein unterrichtet wurde (Paulsen 1921: 582). An den traditionellen Gymnasien spielte der Englischunterricht eine untergeordnete Rolle und konnte allenfalls fakultativ gewählt werden (Paulsen 1921: 582; Tosch 2014: 90).

Bevor im Folgenden der Aufbau englischer Sprachlehren und ihre Bezüge zur lateinischen Sprache (Kap. 2.1.2.2) eingehender thematisiert werden, wird das Schulwesen im 19. Jahrhundert betrachtet, um die zu dieser Zeit konkurrierenden Schultypen einzuführen und die Entwicklung des alt- und neusprachlichen Unterrichts zu beleuchten (Kap. 2.1.2.1). Vor diesem Hintergrund kann anschließend der Zweck grammatischer Vergleiche in historischer Perspektive erläutert (Kap. 2.1.2.3) und die Frage in den Mittelpunkt gerückt werden, ob auch der heutige Englischunterricht von grammatischen Vergleichen profitieren kann (Kap. 2.1.2.4).

2.1.2.1 Zur Entwicklung des deutschen Schulwesens im 19. Jahrhundert

Der Vormarsch der modernen Sprachen zeichnete sich mit Beginn des 18. Jahrhunderts ab, als das Lateinische selbst an Universitäten weniger präsent war und von der deutschen Sprache zunehmend verdrängt wurde (Apel / Raeburn / Fornaro 2006). Die Fortexistenz des Schulfachs Latein, das weiterhin an Lateinschulen und Gymnasien unterrichtet wurde, war dadurch nicht bedroht. Mit der Etablierung der lateinlosen Oberrealschulen und Höheren Bürgerschulen im 19. Jahrhundert traten jedoch zwei neue konkurrierende Schularten hinzu, die eine praxisnahe Ausbildung und deshalb stärkere Fokussierung auf die lebenden Sprachen vorsahen. Daneben entstand das neunjährige Realgymnasium, an dem Latein, Französisch und Englisch unterrichtet wurden (Klippel 2000; Paulsen 1921: 570). Die alten Sprachen (Latein und Griechisch) wurden weiterhin schwerpunktmäßig am Gymnasium gelehrt und standen in der Wertschätzung einer Öffentlichkeit, die der praktischen Realbildung weniger Bedeutung zuschrieb (vgl. Klippel 2000; Paulsen 1921: 581f.). Es ist bemerkenswert, dass die neuen Schularten hinsichtlich der Wertigkeit ihrer Abschlüsse und dem damit verbunde-

nen Zugang zu einer Universität hinter den traditionellen Gymnasien zurückstanden. Es dauerte bis 1870, bis man mit einem Realabitur an einer Universität eine kleine Auswahl von Fächern studieren durfte. Eine völlige Gleichstellung mit dem gymnasialen Abitur erfolgte erst 1901 (Klippel 2022; Paulsen 1921: 567).

Die Inhalte des schulischen Englischunterrichts waren im 19. Jahrhundert nicht einheitlich. Dies resultierte aus der Tatsache, dass Direktoren und Kollegien bis fast in die Mitte des 19. Jahrhunderts den Lehrplan ihrer Schule weitgehend selbst festlegen konnten. Vielerorts herrschten besondere, wenn nicht sogar einzigartige Bedingungen, die mit den knappen staatlichen Verordnungen der Zeit nicht zwangsläufig in Einklang stehen mussten; beispielsweise konnte es durchaus sein, dass Englischunterricht an einem Gymnasium erteilt wurde, obwohl dieses Fach dort erst wesentlich später verbindlich eingeführt wurde. In Preußen zeichnete sich ein Ende dieses uneinheitlichen Vorgehens mit den Lehrplänen und Prüfungsordnungen des Jahres 1882 ab. Moderne Fremdsprachen wurden fortan von allen Schultypen angeboten, konzentrierten sich jedoch nach wie vor in den Realanstalten. Die alten Sprachen wurden weiterhin schwerpunktmäßig am Gymnasium gelehrt und standen in der Wertschätzung einer Öffentlichkeit, die der praktischen Realbildung skeptisch gegenüberstand (vgl. Klippel 2000; Paulsen 1921: 581f.).

Diese Skepsis war eine Nachwirkung des sog. Neuhumanismus. Man glaubte, dass der Zweck des lateinischen und vor allem griechischen Sprach- und Literaturunterrichts nicht in der praktisch-beruflichen Brauchbarkeit, sondern in dem Erwerb einer allgemeinen Menschenbildung und in der harmonischen Entfaltung eines selbstständigen, selbsttätigen und selbstverantwortlichen Individuums liegen müsse (Paulsen 1921: 204). Das war auch der Grund, warum man fortan weniger die Kommunikationsfunktion der alten Sprachen, sondern ihre humanisierende Wirkung hervorhob, die sich durch die Interpretation (und nicht mehr Imitation) der antiken Schriften entfalte (Kipf / Liebsch 2015: 41). Dabei wurde insbesondere die griechische Sprache, Kunst und Philosophie als historisches Modell höchster menschlicher Vollendung hervorgehoben (Hüllen 2005: 79):

Nur im alten Griechenland findet sich, was wir anderswo fast überall vergeblich suchen, Völker und Staaten, die in ihrer Natur die meisten solcher Eigenschaften besaßen, welche die Grundlage eines zu echter Menschlichkeit vollendeten Charakters ausmachen; Völker von so allgemeiner Reizbarkeit und Empfänglichkeit, daß nichts von ihnen unversucht gelassen wurde, wozu sie auf dem natürlichen Wege ihrer Ausbildung irgendeine Anregung fanden [...]; die über den beengten und beengenden Sorgen des Staatsbürgers den Menschen zu wenig vergaßen, dass die bürgerlichen Einrichtungen selbst zum Nachtheil Vieler und unter sehr allgemeinen Aufopferungen die freie Entwicklung menschlicher Kräfte überhaupt bezweckten; die endlich mit einem außerordentlich zarten Gefühle für das Edle und Anmutige in den Künsten nach und nach einen so großen Umfang und so viel Tiefe in wissenschaftlichen Untersuchungen verbanden, daß sie unter ihren Überresten neben dem lebendigen Abdrucke jener seltenen Eigenschaft zugleich die ersten bewundernswürdigsten Muster von idealen Spekulationen aufgestellt haben. In diesen und andern Rücksichten ist dem Forscher der Geschichte der Menschheit unter allen Nationen keine so wichtig, ja man darf sagen, so heilig, als die griechische. (Wolf 1807: 132–135)

Der Aufschwung des altsprachlichen Unterrichts wurde neben den Impulsen durch die neuhumanistische Bewegung von politischen Entwicklungen begünstigt: Nachdem Preußen in der Schlacht bei Jena und Auerstedt eine vernichtende Niederlage gegen Napoleon erfahren hatte, war das Ende des bisherigen altpreußischen Staates besiegelt. Preußen musste im Frieden von Tilsit (1807) ungefähr die Hälfte seines Territoriums aufgeben und hatte damit seine Großmachtstellung verloren (Fehrenbach 2008: 52). Die politischen Veränderungen gingen mit dem Zusammenbruch des ständisch-absolutistischen Gesellschaftssystems einher: Es stand ein politischer Neustart bevor, den man mit einer liberaleren Neuordnung (z.B. Aufhebung der Leibeigenschaft) sowie der Vermittlung von Werten als Brücke zu einer gemeinsamen nationalen Identität einleiten wollte. Diese Werte verband man mit dem antiken Hellenentum, das folglich die Lehrinhalte des neu zu entwickelnden Bildungssystems maßgeblich prägte: Im Lehrplan für das preußische Gymnasium, der 1816 als Richtschnur für die Unterrichtsverwaltung

vorgelegt, aber niemals als allgemein verpflichtende Verordnung publiziert wurde (Paulsen 1921: 291), waren Latein und Griechisch mit den meisten Stunden vorgesehen (Paulsen 1921: 292). Durch diese Entwicklungen erfuhr der altsprachliche Unterricht einen Aufschwung, der sich ungünstig auf das Ansehen und vor allem den Wert des Abschlusses an den praxisnahen Realanstalten auswirken musste: Bis weit über die Mitte des 19. Jahrhunderts hinaus war es allein das gymnasiale Abitur, das ein Universitätsstudium ermöglichen konnte; ein preußisches Realabitur erlaubte den Absolventen erst 1870 das Studium der neueren Sprachen, der Mathematik und Naturwissenschaften (Klippel 2000). Das bedeutete wiederum, dass Englischlehrende, die bis 1870 ihren Universitätsabschluss machten, ihr sprachliches Wissen ausschließlich durch ein Studium an der Philosophischen Fakultät erwerben und (wenn überhaupt) nur wenig englisches Vorwissen aus dem (latein- und griechischlastigen) Schulunterricht mitbringen konnten. Ihr Bildungsgang war dem anderer Philologen sehr ähnlich (Gymnasium und Universität mit Betonung der alten Sprachen), sodass sich Alt- und Neuphilologen, die oft mehrere Sprachen unterrichteten (in der Regel konnten das Englisch, Französisch, Deutsch, Latein und/oder Altgriechisch sein) und zum alt- wie neusprachlichen Unterricht publizierten, als einer Gruppe und Fachrichtung zugehörig fühlen mussten (vgl. Klippel 2000). Diese Wahrnehmung wurde durch das Ideal des Gymnasiallehrers als ganzheitlich gebildeter Philologe, der zumindest bis zum Ende der Mittelstufe im Prinzip alle Fächer zu unterrichten in der Lage sein sollte, noch verstärkt (Klippel 2022). Die vielleicht naheliegende Vermutung, dass sich Alt- und Neuphilologen in einer Art Gegnerschaft zu einander befanden, ist also falsch.

Die mangelhafte Ausbildung der Englischlehrkräfte, deren Qualität auch angesichts der Tatsache litt, dass es bis zum letzten Drittel des 19. Jahrhunderts nur sehr wenige Universitäten gab, an denen Englisch als neuphilologische Wissenschaft durch einen Professor (meist in Kombination mit Germanistik oder Romanistik) vertreten war (Klippel 2000; Klippel 2022), wirkte sich wiederum auf die Entwicklung des Englischunterrichts aus. Dieser stand in einem Gegensatz zum Latein- und Griechischunterricht, der auf kulturkundliche und philologisch-textkritische Aspekte fokussiert war, wissenschaftspropädeutische Bestre-

bungen hatte, das Humboldt'sche Bildungsideal erfüllen musste und dadurch weniger Spielraum für eine innovative Methodik hatte. Ein vergleichbares Problem hatten die neueren Sprachen nicht. Sie konnten aufgrund der Tatsache, dass sie an keine etablierte Wissenschaft gebunden waren, methodisch vielfältiger unterrichtet werden. Eine völlige Unabhängigkeit von den alten Sprachen lässt sich aber auch mit Beginn der neusprachlichen Reformbewegung nicht feststellen (vgl. Klippel 2000): Reinfried (2019: 164) formuliert in diesem Zusammenhang vorsichtig: „Um 1900 dürfte [...] immer noch eine gewisse Abhängigkeit von der altsprachlichen Unterrichtsmethodik bestanden haben.“

2.1.2.2 Sprachlehren des 18. und 19. Jahrhunderts

Die Selbstwahrnehmung der polyglotten Lehrpersonen als Philologen legt in Verbindung mit der Tatsache, dass Schüler:innen am (Real)Gymnasium immer lateinische Vorkenntnisse besaßen (Klippel 1994: 294; Paulsen 1921: 582), den Schluss nahe, dass grammatische Vergleiche mit dem Lateinischen in den Englischunterricht einbezogen wurden. Ein weiterer Grund für diese These ist die Darstellung der englischen Grammatik in englischen Sprachlehren, die seit dem 18. Jahrhundert auf der Grundlage der lateinischen Wortarten (Hübner 1969: 9) – meist in Verbindung mit Regeln auf Deutsch sowie englisch-deutschen Beispielen in Form von einzelnen Wörtern oder Sätzen – beschrieben wurde. Die Ausführlichkeit der gebotenen Regeln konnte stark variieren (Klippel 1994: 68). Auch die Anzahl der behandelten Wortarten war nicht immer gleich groß. Beispielsweise werden bei Heinrich Christoph Albrecht, dessen Sprachlehre 1784 erschien, neun Wortarten erläutert (Artikel, Nomen, Pronomen, Adjektiv, Verb, Adverb, Präposition, Konjunktion, Interjektion). In der „Kurzgefaßten englischen Sprachlehre“ von Friedrich Theodor Kühne (1815) hingegen werden zehn Wortarten betrachtet, wobei Substantiv und Artikel zusammen und die Zahlwörter und das Partizip jeweils eigens beschrieben werden. Abgesehen von den Wortarten bestanden auch für die Behandlung der Syntax keine einheitlichen Regeln: Teilweise wurde nicht zwischen Wort- und Satzlehre differenziert, teilweise wurden die Wortarten und die Syntax getrennt (so. z.B. in Albrechts Sprachlehre), aber in unterschiedlich großem Umfang erklärt (vgl. dazu Klippel 1994: 126).

Obwohl die Anlehnung an die lateinische Wortklassengrammatik insofern sinnvoll erscheinen mag, als im (real)gymnasialen Englischunterricht lateinische Vorkenntnisse vorausgesetzt werden konnten, ist sie aufgrund des unterschiedlichen Sprachbaus der englischen und lateinischen Sprache wenig vorteilhaft. Dies zeigt sich besonders deutlich bei der Darstellung der Substantive und Adjektive, die im Lateinischen erstens in verschiedene Deklinationsklassen unterteilt werden und zweitens kasusbedingt gebeugt werden. Das flexionsarme Englische kennt weder unterschiedliche Deklinationsklassen noch werden die Kasus (abgesehen vom Genitiv) dekliniert. Wie die beiden folgenden Auszüge aus Johann Matthias Kramers „Kurzverfaßten Anleitung zur Englischen Sprache“ (1746) und Friedrich Theodor Kühnes „Kurverfassten Englischen Sprachlehre“ (1815) zeigen, ist der Rückgriff auf die lateinische Tradition sowohl in Lehrbüchern des 18. als auch 19. Jahrhunderts zu finden:

| Singulariter. | | Pluraliter. | |
|---------------------|---|---------------------|--|
| <i>Nominativus,</i> | Rex, a King, or the King, ein König, oder der König. | <i>Nominativus,</i> | Reges, Kings, or the Kings, Könige, oder die Könige. |
| <i>Genitivus,</i> | Regis, of a King, or of the King, eines Königes, oder des Königes. | <i>Genitivus,</i> | Regum, of Kings, or of the Kings, der Könige. |
| <i>Dativus,</i> | Regi, to a King, or to the King, zu einem Könige, zu dem Könige, oder dem Könige. | <i>Dativus,</i> | Regibus, to Kings, or to the Kings, zu Königen, oder zu den Königen. |
| <i>Accusativus,</i> | Regem, a King, or the King, einen König, oder den König. | <i>Accusativus,</i> | Reges, Kings, or the Kings, Könige, oder die Könige. |
| <i>Vocativus,</i> | O Rex, o King, o König. | <i>Vocativus,</i> | O Reges, o Kings, o Könige. |
| <i>Ablativus,</i> | Rege, from a King, or from the King, von einem Könige, oder von dem Könige. | <i>Ablativus,</i> | Regibus, from Kings, or from the Kings, von Königen, oder von den Königen. |

Abb. 1: Die Deklination des Substantivs in Kramer (1746: 39f.)

| Singular. | | Plural. | |
|-----------|---|---------|---|
| Nom. | a young horse ein junges Pferd. | Nom. | young horses junge Pferde. |
| Gen. | of a young horse eines jungen Pferdes. | Gen. | of young horses junger Pferde. |
| Dat. | to a young horse einem jungen Pferde. | Dat. | to young horses jungen Pferden. |
| Acc. | a young horse ein junges Pferd. | Acc. | young horses junge Pferde. |
| Abl. | of oder from a young horse von einem jungen Pferde. | Abl. | of oder from young horses von jungen Pferden. |

Abb. 2: Die Deklination des Substantivs in Kühne (1815: 66)

Beide Autoren haben ihre Beispielwörter gemäß den lateinischen Kasus dekliniert, obwohl diese im Englischen überhaupt nicht existieren. In Kramers Sprachlehre ist das Lateinische stärker präsent als bei Kühne. Dort werden die englischen Substantive nicht nur in sechs Kasus dekli-

niert (bei Kühne sind es nur fünf), sondern auch ein lateinisches Beispielwort (*rex*) hinzugefügt, das jeweils vergleichend mitdekliniert wird.

Die lateinische Tradition wird auch in späteren Sprachlehren aufrechterhalten, und das, obwohl sich die Autoren durchaus bewusst waren, dass diese Vorgehensweise in linguistischer Hinsicht wenig hilfreich ist:

So giebt es, eigentlich gesprochen, im Englischen keine Deklination oder Biegung des Hauptwortes, und da ferner alle Verhältnisse der Hauptwörter mit andern durch Hilfe der Vorwörter (als of, to, from, by etc.) ausgedrückt werden, so würde es hinreichend sein nur diese gründlich abzuhandeln. Allein zur Bequemlichkeit derjenigen, welche an die alten Formen zu sehr gewöhnt sind, sind die Benennungen der Fälle [...] beibehalten worden. (Schulze 1834: 255f.)

Die Aufnahme des Ablativs in dieses Schema, der konsequenterweise genau wie der Vokativ hinzuzufügen wäre, um der lateinischen Tradition Genüge zu tun, lehnt Schulze interessanterweise ab:

Einen Ablativ in der englischen Sprache anzunehmen, ist noch weit unrichtiger, als in der unsrigen. Der Begriff des Ablativs kann einzig und allein mittelst mehrern Vorwörtern ausgedrückt werden, als of, from, thro', by, with, in u.s.w. Das Hauptwort leidet an und für sich selbst durchaus keine Veränderung, und kann auch nie, ohne ein dem Sinne der Rede entsprechendes Vorwort, gebraucht werden. Dies aber ist nicht der Fall mit dem zweiten, dritten und vierten Fall. Sollte man einen Ablativ annehmen, so müßte man auch eben so viele Ablative festsetzen, als es Vorwörter giebt, die – dem Geiste unserer Sprache nach – den Dativ regieren. (Schulze 1834: 271f.)

Was dieser Kommentar auf bemerkenswerte Weise zeigt, ist die Omnipräsenz des Lateinischen in Schulzes Sprachlehre selbst dann, wenn es als unpassend für einen Vergleich erachtet wird. Ferner festigt sich der Eindruck, dass die Anzahl der deklinierten Kasus willkürlich festgelegt wird. Dies wird auch durch einen Vergleich mit anderen Sprachlehren deutlich. Teilweise werden dort nur zwei Kasus unterschieden, teilweise

ist von keinem oder einem einzigen Kasus, dem Genitiv, die Rede (Klippel 1994: 128). Letzteres ist z.B. bei Albrecht belegt:

Der einzige Casus, den die Engländer haben, ist die Hinzufügung des s mit einem vorhergehenden Apostroph am Ende eines Substantivs, um das Verhältniß des Besizes auszudrücken. Diese Endungs-Veränderung entspricht unserm Genitiv. (Albrecht 1784: 180)

Albrechts Darstellung, die wesentlich älter und – so könnte man meinen – weniger fortschrittlich ist – liegt eine richtige Betrachtungsweise zugrunde, die auch in heutigen Grammatiken zu finden ist.

Dass nicht nur bei der Deklination der Kasus, sondern auch bei der Darstellung von Verben der Vergleich zum Lateinischen gezogen wird, zeigen die folgenden Beispiele, die wiederum aus unterschiedlichen Jahrhunderten stammen und dadurch verdeutlichen, wie hartnäckig die lateinische Tradition aufrechterhalten wurde: Albrecht diskutiert in seinem „Versuch einer critischen englischen Sprachlehre“ (1784) bei der Behandlung der Pronomen das Problem der Genus-Kongruenz im Plural, das nur im Lateinischen, nicht aber im Englischen und Deutschen existiert:

[W]enn der Plural des Pronomens der dritten Person das Geschlecht allemal bestimmte: So würde das, in dem Fall, wenn er mehrere Personen von verschiedenem Geschlecht bezeichnen sollte, – ein Fall, der nicht selten eintritt – allemal, entweder der Richtigkeit, oder der Kürze des Ausdrucks schaden. Wir sehen diese Unvollkommenheit – denn das ist sie natürlich, weil sie dem Ausdruck Gewalt anthut – an der lateinischen Sprache. Wenn ich in dieser Sprache z.B. fragen wollte: da waren mein Freund und seine Frau, aber ich habe sie nicht gesehen: so kann ich das Pronomen sie in dieser Sprache nicht ausdrücken, ohne die Personen, für welche es steht, in Rücksicht auf ihr Geschlecht zu bestimmen. Dieß ist aber in diesem Fall zweierley; die eine Person gehört zum männlichen, die andere zum weiblichen Geschlecht. Wie soll ich mir nun helfen? Ich kann nicht anders, als entweder zwey Pronomina, das männliche und das weibliche, im Singular gebrauchen, (welches sehr weitläufig ist) oder ich muß im Plural Eins gebrauchen, welches zu einem von den beiden

Geschlechtern gehört, und also den Ausdruck zwingt unrichtig zu seyn. Der Lateiner wählt, statt des erstern weitläuftigen, den letztern unrichtigen Ausweg, und sagt: *ibi erant amicus meus et uxor sua, sed ego illos* (statt *illum et illam*) *non vidi*. (Albrecht 1784: 227f.)

Der Autor vergleicht dieses lateinische Phänomen anschließend mit dem Englischen, wo *they* bzw. *them*, genau wie das deutsche *sie*, beide Geschlechter einschließt und nicht zwischen Männern und Frauen unterschieden wird.

Das folgende zweite Beispiel ist aus Schulzes Sprachlehre entnommen. Der Autor bezieht das Lateinische im Hinblick auf das Hilfsverb *to be* ein. Er zieht einen Vergleich zu *esse*, das genau wie *to be* im Singular und im Plural eine eigene Form bildet:

Auch das Hilfszeitwort *to be* wird als ein unpersönliches Zeitwort gebraucht, und verdient besonders deshalb unsere Aufmerksamkeit, weil man es (wie im Lateinischen das *esse*) in der Einheit und in der Mehrheit gebraucht. (Schulze 1834: 217)

Ein ähnliches vergleichendes Vorgehen ist auch bei Schulzes Erläuterung der Verben zu beobachten: Einleitend beschreibt der Autor bei deren Betrachtung die drei Modi Indikativ, Imperativ und Konjunktiv und knüpft damit erneut an die Vorgehensweise in lateinischen Grammatiken an, wo diese Untergliederung aufgrund der großen Bedeutung des Konjunktivs in dieser Sprache und der zahlreichen Flexionen, die mit ihm verbunden sind, äußerst sinnvoll ist. Im Englischen hingegen wird der Konjunktiv (überwiegend) mithilfe von Modalverben ausgedrückt (z.B. *would*, *could*), sodass der Autor selbst einräumt, dass er im Englischen eigentlich nicht existiert:

In der Englischen Sprache giebt es eigentlich keine besondere wünschende Form (Konjunktiv) des Zeitworts so wie in der lateinischen und andern Sprachen. Man bedient sich dazu der Hilfszeitwörter: *I may* und *I might*, *I should*, *I could* und *I would*. (Schulze 1834: 171)

Alle genannten Beispiele machen deutlich, dass allein die Präsentation der englischen Grammatik zu (wenn auch nicht ständigen) Vergleichen mit der lateinischen Sprache verleitet. Dass diese im Englischunterricht vollkommen unterblieben sind, ist nur schwer vorstellbar.

Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass es durchaus Fälle gibt, in denen die Anlehnung an die lateinische Tradition bewusst unterblieb. Beispielsweise lässt eine Abhandlung des Schuldirektors Christian Friedrich Falkmann, die bereits 1839 als Schulprogramm seines Gymnasiums in Detmold erschien, eine gänzlich neusprachliche Betrachtungsweise ohne Berücksichtigung der alten Sprachen erkennen. Diese spiegelt sich in seiner Differenzierung von vier – als aktiv bzw. passiv bezeichneten – fremdsprachlichen Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) sowie der Anerkennung der Tatsache wider, dass diese Fertigkeiten in einer Stufenfolge erworben werden. Insbesondere die Berücksichtigung des Hörverstehens als eigenständige Kompetenz, deren Relevanz im Fremdsprachenunterricht erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts anerkannt wurde, ist neuartig (vgl. Klippel 1994: 250f.). Hinsichtlich grammatischer Vergleiche schließt Falkmann die alten Sprachen aus:

Ferner möchten wir eine Grammatik haben, in welcher neben einer kurzen deutschen die jedesmal entsprechenden französischen und englischen Formen sich gestellt fänden, es dürfte aber natürlich nur die Quintessenz aus den dreien geliefert werden. [...] Endlich würde noch ein sehr brauchbares Buch seyn: eine Sammlung französischer, englischer, italienischer Stylstücke, zum Uebersetzen ins Deutsche bestimmt und mit allen Hülfen dazu, aber auch nicht Mehr! versehen. (Falkmann 1839: 37)

2.1.2.3 Der Zweck grammatischer Vergleiche

Grammatische Vergleiche wurden im Englischunterricht des 18., 19. und auch noch 20. Jahrhunderts nicht grundlos durchgeführt. Mit welchen Vorteilen sie für die Lernenden verbunden sein können, wusste man schon damals:

[I]m gelehrten Gymnasium wird das Französische mit dem Lateinischen, das Griechische mit dem Lateinischen und Französischen, das Englische mit dem Lateinischen, Französischen und Griechischen, und (etymolo-

gisch) mit dem Deutschen verglichen, und zwar in allen Fällen, wo die Vergleichung dem Schüler Nutzen bringt, wo sie ihm die Auffassung oder den Gebrauch der fremden Sprache erleichtert. Diese Fälle zu bestimmen, gebührt dem Lehrer; das Urtheil darüber wird aber bei Verschiedenen immer sehr verschieden sein. (Mager 1846: 200)

Das Ziel, den „Gebrauch der fremden Sprache zu erleichtern“, also bereits bekannte (Fremd)Sprachen als Brücke zu noch unbekanntem zu nutzen, wird auch noch 60 Jahre später formuliert: Schweigel schreibt im Jahres-Bericht der Städtischen Oberrealschule zu Wiesbaden über das Schuljahr 1903/1904, welche Beziehungen am Reform-Realgymnasium zwischen dem Englischen und Lateinischen hergestellt werden können. Im Vorwort äußert er sich zu der Chance, die die Einbeziehung des Lateinischen in den Englischunterricht darstellt:

Auf dieses verknüpfende Lernen wird also ganz besonders auch der Neuphilologe Wert zu legen haben, der am Reformrealgymnasium nach Frankfurter System das Englische zu lehren hat. Dadurch, daß er bei der grammatischen Belehrung Fäden vom Englischen zu der Muttersprache, zum Französischen und auch zum Lateinischen hinüberspinnt, das er seine Schüler auf Ähnlichkeiten und auch auf Abweichungen in diesen Sprachen aufmerksam macht oder sie besser diese Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten selbst finden läßt, wird er nicht nur den englischen Unterricht selbst erheblich fördern, sondern auch die Kenntnisse der Schüler im Lateinischen und Französischen befestigen helfen und so zur Konzentration des Sprachunterrichts wesentlich beitragen. (Schweigel 1904: 1)

Auch Max Walter, der ehemalige Direktor des Realgymnasiums Muster-schule in Frankfurt a. M. wünscht sich diese Konzentration des Sprachunterrichts. In einer Schrift, die dem vom 24.–28. Juli 1900 in Paris tagenden *Congrès international de l'Enseignement des langues vivantes* gewidmet war, fordert er den „Nachweis der grammatischen Kenntnisse“ sowie „Vergleiche mit anderen Sprachen nach Formenlehre, Syntax, Etymologie, Synonymik“ (Walter 1901: 18). Von entscheidender Bedeutung ist das Erkennen „grammatische[r] Beziehungen, die sich zwischen den

einzelnen dem Schüler bekannten Sprachen ergeben“ (Walter 1910: 155). Dass die damit verbundenen grammatischen Vergleiche und Kontrastierungen nicht immer zielführend sind und mit Bedacht eingesetzt werden müssen, erklärt wiederum Schweigel:

Ich möchte in bezug auf diesen sprachvergleichenden grammatischen Unterricht aber nicht mißverstanden werden. Auch hierin wird der Lehrer Maß zu halten haben. Manches wird bei der ersten Durchnahme besser unerwähnt bleiben oder doch nur gestreift werden, um erst bei Repetitionen zur Vertiefung des grammatischen Verständnisses zu dienen. (Schweigel 1904: 2)

Dass sich sowohl Schweigel als auch Walter auf Schulen in Frankfurt am Main beziehen, ist kein Zufall. Dort wurden ab 1892 drei Schulen höherer Bildung (ein Gymnasium und zwei Realgymnasien) nach einem neuen System strukturiert, das sich durch einen gemeinsamen lateinlosen Unterbau zugunsten eines gemeinsam einsetzenden Französischunterrichts ab der Sexta auszeichnete (Tosch 2014). Dies bedeutete insbesondere für das traditionelle städtische Gymnasium, das gemäß der Lehrordnung von 1892 in der Sexta, Quinta und Quarta acht bzw. sieben Stunden Latein zu unterrichten hatte (Paulsen 1921: 601), einen gravierenden Einschnitt in die bestehenden Verhältnisse. Um diese Umstrukturierung zu rechtfertigen, wurden verschiedene Argumente angeführt: Einerseits war man der Auffassung, dass ein früh einsetzender Französischunterricht angesichts der Tatsache, dass Latein seinen Status als mündliches Kommunikationsmittel verloren hatte, vertretbar sei (Tosch 2014: 71). Andererseits wurde das „Frankfurter System“ insofern als vorteilhaft angesehen, als es eine verzögerte Sprachenwahl zur Folge hatte: Wenn sowohl am Gymnasium als auch am benachbarten Realgymnasium zunächst Französischunterricht erteilt würde, könne die Wahl der zweiten Fremdsprache auf ein späteres Lebensjahr verschoben und „die Schwierigkeit der Wahl der Schulform [...] für Eltern und Städte gemindert“ (Paulsen 1921: 622) werden. Als drittes Argument wurde betont, dass der Einstieg in fremde Sprachen durch das Französische im Unterschied zum Lateinischen kindgerechter sei:

Daß die lateinische Grammatik für den kleinen neunjährigen Menschen gerade die allerzutrüglichsste und Verdaulichste geistige Kost sei, das will mir doch gar nicht recht einleuchten; es geht ja bei manchen ganz gut, aber bei manchen auch nicht; der Strom roter Tinte, der sich über so viele Extemporalien unserer Sextaner, Quintaner und Quartaner täglich ergießt, schreit doch geradezu gen Himmel. Daß die Elemente einer modernen Sprache meist leichter eingehen, namentlich wenn man sie durch Ohr und Zunge, für die denn die Sprachen doch ursprünglich gebildet sind, einübt, daran wird kein Zweifel sein. (Paulsen 1921: 623)

So einleuchtend die Argumente der Reformer auch sind, die erfolgreiche Umsetzung des Frankfurter Systems ist sicherlich auch auf gesellschaftliche Zwänge zurückzuführen:

[I]m Mittelalter und so noch im 16. und 17. Jahrhundert konnte ja niemand daran denken, in der Schule mit etwas anderem als dem Lateinischen zu beginnen; und so geschah es denn, daß man gleich vom ersten Tage ab dem sechsjährigen Kinde lateinische Wörter vorsprach und lateinische Buchstaben vormalte. Davon haben uns die veränderten Kulturverhältnisse allmählich zurückgebracht; wir fangen mit Deutsch lesen und schreiben an. Geblieben ist uns aber die Gewohnheit, den Unterricht in fremden Sprachen mit der lateinischen Grammatik zu beginnen. Ich glaube, der wachsende Abstand vom Mittelalter und die zunehmende Bedeutung der modernen Sprachen werden auch uns von dieser Gewohnheit abdrängen, wie sie unsere Nachbarn davon schon abgedrängt haben. (Paulsen 1921: 623)

Man war sich in Frankfurt bewusst darüber, dass nur mithilfe einer angepassten Fremdsprachendidaktik die neue Schulreform zu einem erfolgreichen Abschluss geführt werden konnte. Dazu musste eine wirkungsvolle schulinterne sprachenübergreifende Methodik entwickelt werden, umgesetzt in neuen Lehr- und Hilfsbüchern, die den bisher nur „von außen“ geplanten strukturellen Umbau der höheren Bildung begleitete. Zu diesem Zweck wurden für alle (Fremd)Sprachen parallele Satzgrammatiken konzipiert, die so aufeinander abgestimmt waren, dass neu hinzuzulernende Fremdsprachen auf der Grundlage

der grammatischen Vorbildung durch bereits bekannte unterrichtet werden konnten. Ein Beispiel für eine parallele Satzgrammatik ist die lateinische Satzlehre von Karl Reinhardt, der an der Realisierung des „Frankfurter Systems“ maßgeblich beteiligt war (Tosch 2014: 66–68). Sie wurde speziell mit Blick auf einen Lateinunterricht mit vorangegangenen Französischunterricht entwickelt, wie der Autor im Vorwort bemerkt:

Den Schulen, in denen der Beginn des lateinischen Unterrichts dem des französischen folgt, ist die Aufgabe gestellt, einen möglichst engen Zusammenhang in der grammatischen Belehrung der verschiedenen Sprachen herzustellen. Also musste eine gemeinsame Grundlage für die Einteilung und Gliederung der Syntax gefunden werden. Diese Grundlage konnte keine andere sein, als die allgemeine Satzlehre, wie sie besonders im deutschen Unterricht gelehrt wird [...]. Auf diesem Wege ist es möglich geworden, zunächst die französische und lateinische Satzlehre in der Anordnung des Stoffes völlig gleichmäßig zu gestalten; nicht wenige Regeln haben in beiden Satzlehren denselben Wortlaut. (Reinhardt 1896: III)

Dass die Vergleichung zweier (Fremd)Sprachen in Reinhardts Satzlehre beinahe unvermeidbar ist, belegt der folgende Auszug über reale „Behauptungssätze“:

A. Reale Behauptungssätze.

Gebrauch der Tempora des Indikativs.

(Franz. Satzl. § 111.)

§ 147. § 147. Der Modus der Wirklichkeit (Modus realis) ist, wie im Deutschen und Französischen, der Indikativ. Die indikativischen Formen bezeichnen:

1) die Zeitstufe des Vorgangs: Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft;

2) die Entwicklungsstufe des Vorgangs: Eintreten (Geschehen an sich), Dauer (Nichtvollendung, Wiederholung, Gleichzeitigkeit des Geschehens) und Vollendung (Abschluss des Geschehens).

Reinhardts „Lateinische Satzlehre“ enthält einerseits Verweise auf die entsprechenden Paragraphen der im „Frankfurter System“ genutzten französischen Parallelgrammatik. Andererseits werden bereits bekannte (Fremd)Sprachen, also das Deutsche und Französische, die genau wie das Lateinische den „Modus der Wirklichkeit“ kennen, explizit in die grammatische Erklärung einbezogen und als Vorwissensquelle herangezogen.

Der Zweck einer vergleichenden Betrachtung fremdsprachlicher grammatischer Strukturen ist oben bereits angeklungen. Mit Blick auf einen später einsetzenden altsprachlichen Unterricht besteht er nicht nur darin, dass eine fremdsprachliche Vorschule „die größere oder geringere Leichtigkeit der späteren Einführung in die alten Sprachen“ (Programm Gymnasium Frankfurt am Main 1892/93: 69, zitiert in Tosch 2014: 84) maßgeblich bestimmt, sondern auch darin, dass die Lernenden „ein wohlbegründetes Verständnis für die Ausdrucksformen der Gedanken und einen tieferen Einblick in das wunderbare Gebäude der Sprache [erlangen], der sie befähigt, sowohl schärfer zu urteilen über sprachliche Erscheinungen, als auch selbst sich genauer und besser auszudrücken“ (Programm Goethe Gymnasium Frankfurt am Main 1897/98: 26–28, zitiert in Tosch 2014: 88–89). Diese Ziele sind auch heute noch erstrebenswert und sollten für den modernen Englisch- bzw. Fremdsprachenunterricht wieder stärker in den Blick genommen werden. Besonders hervorzuheben ist das zweite Argument, die Erlangung eines „tieferen Einblicks in das wunderbare Gebäude der Sprache“. Dieser Zweck wird in der vorliegenden Arbeit unter dem Begriff sprachliche Allgemeinbildung (vgl. Kap. 2.3) zusammengefasst. Mit Blick auf den Lateinunterricht verstehen Wirth, Seidl und Utzinger (2006: 16–23) in einer modernen Betrachtungsweise sprachliche Allgemeinbildung einerseits als einen Bestandteil der gymnasialen Schulbildung im Sinn von „Erkenntnis und Verständnis sprachlicher Phänomene [...], im Sinn von [...] Kenntnissen wichtiger sprachtheoretischer Begriffe und Grundtatsachen, Fähigkeiten zur Erklärung sprachlicher Phänomene, aber auch im Sinn von Offenheit und Interesse, von Angewandtheit von diesem unerhörten Ding Sprache“ (Wirth/Seidl/Utzinger 2006: 17). Sie definieren sie ferner als Grundlage für die Beschäftigung mit Sprache, Literatur, Denken und Logik, wobei die Autoren

explizit darauf hinweisen, dass damit nicht die Vorbereitung auf Lektüreunterricht bzw. Kommunikation im engeren Sinn gemeint ist, sondern grundlegende Funktionsweisen und Gesetzmäßigkeiten von Sprache(n), deren Kenntnis eine Grundlage für das Verständnis und die Aneignung von Literatur, Denkformen und Logik bildet. Sprachliche Allgemeinbildung wird darüber hinaus als „Hilfe zum Verständnis von sprachlichen Grundtatsachen des Lateins, des Deutschen und der modernen Fremdsprachen“ (Wirth/Seidl/Utzinger 2006: 18) ausgewiesen. Die Autoren beziehen sich damit auf die Notwendigkeit der Zusammenarbeit der Sprachenfächer mit dem Ziel, sprachliche Zusammenhänge aufzuzeigen. Obschon sprachliche Allgemeinbildung gemäß dieser Definition detaillierter und im Rahmen der weiteren Ausführungen von Wirth, Seidl und Utzinger wesentlich wissenschaftlicher betrachtet wird, lassen sich Parallelen zu den Zielen der abgestimmten Fremdsprachendidaktik des „Frankfurter Systems“ erkennen.

2.1.2.4 Implikationen für den Englischunterricht

Grammatische Vergleiche der englischen und lateinischen Sprache, wie sie beispielsweise von Mager (1846), Schweigel (1904) und Walter (1901) gedacht wurden, sind im gymnasialen Englischunterricht des 21. Jahrhunderts nicht vorgesehen (vgl. Kap. 4.2). Sie stehen mit der im schulischen Englischunterricht nicht mehr praktizierten Grammatik-Übersetzungsmethode in Verbindung, die McArthur (1991: 96) in einen Zusammenhang mit der sog. *monastery tradition* bringt. Gemäß dieser Tradition hat Sprachenlernen einen kulturellen, meist religiösen Ursprung (McArthur 1991: 93) und kommt einem auf das Schriftliche fixierte „literary training“ (McArthur 1991: 13) gleich. Im Gegensatz dazu kann Sprachenlernen auch stark anwendungsbezogen und praxisnah erfolgen; es steht dann in Zusammenhang mit der sog. *marketplace tradition*, einer Tradition, gemäß der fremde Sprachen zum Zweck der (mündlichen) Verständigung in Handelssituationen erworben wurden und werden (McArthur 1991: 12). Ausgehend von diesen beiden Traditionen lassen sich weitere Gegensätze nennen, die das Lernen fremder Sprachen in den letzten Jahrhunderten geprägt haben, z. B. Übung vs. Theorie, Sprachkönnen vs. Sprachwissen, Fokussierung auf mündliche vs. schriftliche Fertigkeiten (Klippel/Kemmler 2021: 139). Der heutige Englisch-

unterricht neigt dazu, die mit der *monastery tradition* in Zusammenhang stehenden Aspekte (z.B. sprachanalytische Fertigkeiten, Sprachwissen) eher zu vernachlässigen, weil sie mit den Zielen eines kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenerwerbs (vgl. Kap. 2.1.1.4) nur schwer vereinbar seien. Unabhängig davon, dass die fremdsprachliche Kommunikation weiterhin das wichtigste Ziel im Englischunterricht sein muss, dürfen sprachstrukturelle Aspekte nicht allzu stark in den Hintergrund gedrängt werden, und zwar aus zwei Gründen: Erstens steht fest, dass der (auf Kommunikation fokussierte) Englischunterricht nicht nur einen Beitrag zur (mündlichen und schriftlichen) Kommunikationsfähigkeit der Lernenden leisten muss, sondern gerade mit Blick auf bestimmte Berufsfelder auch die Fähigkeit zu sprachstrukturellem Denken und die Fertigkeit, Sprache(n) zu analysieren, schulen sollte. Zweitens ist die Gegenüberstellung grammatischer Strukturen mit einer vertieften sprachlichen Allgemeinbildung verbunden, die nicht nur ein Bildungswert an sich ist, sondern auch auf die kommunikativen Fertigkeiten der Lernenden positiv zurückwirken kann und somit die kommunikativen Ziele des Englischunterrichts indirekt fördert (vgl. dazu Kap. 2.3). Beiden Aspekten wird im heutigen Englischunterricht seit der Verbannung der Übersetzung sicherlich weniger Bedeutung beigemessen. Erstrebenswert ist deshalb ein Englischunterricht, in dem die praktische Anwendbarkeit sprachlichen Wissens zwar fokussiert, aber um sprachreflektorische Elemente ergänzt wird mit dem Ziel, Sprache(n) verstärkt auf einer Metaebene zu betrachten, ein tiefgehendes Verständnis für unterschiedliche sprachliche Systeme zu schaffen und dadurch einen wesentlichen Beitrag zur sprachlichen Allgemeinbildung der Lernenden zu leisten. Grammatische Vergleiche zwischen dem Englischen und Lateinischen stellen eine Möglichkeit dar, diesem Ziel näherzukommen.

2.1.3 Zum lateinischen Einfluss auf die Entwicklung der englischen Sprache

Es ist bereits erwähnt worden, dass die Entwicklung der englischen Sprache maßgeblich durch die lateinische Sprache beeinflusst wurde. Der Grund dafür ist die Ausdehnung des antiken *Imperium Romanum*, in deren Zuge das Lateinische in ganz Europa verbreitet wurde. Die

Ausdehnung des Lateinischen hat sich im Wortschatz der europäischen und insbesondere romanischen Sprachen niedergeschlagen: 18,2 % der 2000 gebräuchlichsten Wörter der französischen Sprache, die Lindauer (1978: 152) als „weitergesprochenes, freilich stark verändertes Latein“ bezeichnet, und etwa 27 % von 2000 Wörtern des spanischen Grundwortschatzes weisen lateinische Stämme auf. Ungefähr 20 % von etwa 8000 italienischen Wörtern im Langenscheidt-Lexikon werden genauso geschrieben wie im Lateinischen (jeweils Vossen 1983, zitiert in Westphalen 1992: 22).

Hinsichtlich des heutigen englischen Wortschatzes bemerkt Mader (1979: IX), dass etwas mehr als die Hälfte lateinisch-romanischen Ursprungs ist. Leisi und Mair (1999: 46) geben an, dass unter 4000 häufig verwendeten englischen Wörtern 48 % auf romanisch-lateinische Wurzeln zurückzuführen sind. Diese hohen prozentualen Anteile erklären sich durch die historischen Phasen der Interferenz oder des sprachlichen Kontakts zwischen der englischen und der lateinischen Sprache (Kap. 2.1.3.1). Sie sind auch der Grund dafür, dass diese beiden Sprachen (zumindest stellenweise) analoge grammatische Strukturen aufweisen (Kap. 2.1.3.2). Es sind eben diese Analogien, die grammatische Vergleiche besonders lohnend für den fremdsprachlichen Lernprozess bzw. die sprachliche Allgemeinbildung der Lernenden machen können (vgl. dazu Kap. 2.1.3.3).

2.1.3.1 Phasen der sprachlichen Interferenz

Die Darstellung der Phasen des sprachlichen Kontakts zwischen der englischen und lateinischen Sprache erfolgt mithilfe der Nummerierung von Baugh und Cable (2002: 72–217), die fünf verschiedene Zeitabschnitte unterscheiden.

1. *Latin influence of the zero period: Kontinentale Lehnwörter*

Die früheste Beeinflussung des englischen Wortschatzes durch die lateinische Sprache lässt sich auf den kulturellen Zusammenstoß der Römer und der (später in England siedelnden) Germanen auf dem Kontinent zurückführen. Der Großteil der germanischen Völker lebte an der nördlichen Grenze des römischen Reiches, die durch die Donau und den Rhein bestimmt wurde. In der Nähe der Grenze befand sich die florie-

rende Stadt Trier, die den Luxus der römischen Zivilisation zur Schau stellte und sich aufgrund ihrer zahlreichen Militärstraßen zu einem beliebten Handelsort für Römer und die nicht weit entfernt lebenden germanischen Stämme jenseits der Grenze entwickelt hatte. Ein solcher Kontakt musste sich auf die germanische Sprache auswirken. Der Effekt verstärkte sich noch, als Caesar Mitte des 1. Jahrhunderts v. Chr. Gallien erobert hatte und römische Kaufleute bald auf dem gesamten germanischen Territorium Handel trieben. Die germanischen Völker handelten auch untereinander und verbreiteten den sich etablierenden römischen Wortschatz dadurch noch mehr (vgl. Baugh / Cable 2002: 72–74). Die Wörter, die in der Phase dieses Kontakts in den germanischen und dadurch auch den zukünftigen englischen Wortschatz aufgenommen wurden, spiegeln das Verhältnis der beiden Völker wider:

The adopted words naturally indicate the new conceptions that the Germanic peoples acquired from this contact with a higher civilization. Next to agriculture the chief occupation of the Germanic tribes in the empire was war, [...] trade, [...] wine trade, [...] domestic life [...]. (Baugh / Cable 2002: 73)

2. *Latin influence of the first period: Keltische Lehnwörter*

Diese Periode hängt mit dem Versuch der Römer zusammen, sich dauerhaft in Britannien niederzulassen. Nachdem Caesar zweimal damit gescheitert war (55 und 54 v. Chr.), gelang es Claudius ab 43 n. Chr. Südengland zu erobern. Dadurch wurde die dauerhafte Besetzung durch die Römer (ca. 80–410 n. Chr.) und die Romanisierung Englands eingeleitet (vgl. Bauer 1991). Der lateinische Einfluss dieser langen Periode ist erstaunlicherweise der unwesentlichste hinsichtlich seiner Auswirkungen auf die englische Sprache:

At best, however, the Latin influence of the First Period remains much the slightest of all the influences that Old English owed to contact with Roman civilization. [...] It would be hardly too much to say that not five words outside of a few elements found in placenames can be really proved to owe their presence in English to the Roman occupation of Britain. (Baugh / Cable 2002: 74f.)

Der Grund für den geringen lexikalischen Einschlag liegt in der Tatsache, dass sich die lateinische Sprache nach dem Abzug der Römer als gesprochene Sprache nicht etablierte und der größte Teil der sprachlichen Überreste wenig später, als die Germanen die Insel befielen, verloren ging. Diese traten mit den Römern nicht direkt in Kontakt, sodass lateinisches Sprachmaterial allenfalls indirekt – durch die keltische Urbevölkerung – ihren Weg in die (alt)englische Sprache hätte finden müssen. Dies ist trotz der Übernahme von mehreren hundert lateinischen Wörtern durch die Kelten während der Zeit der römischen Besetzung nicht geschehen. Abgesehen von einigen Ortsnamen sind deshalb im heutigen Englisch fast keine Latinismen aus dieser Phase des sprachlichen Kontakts zu finden (vgl. Baugh / Cable 2002: 74f.).

3. *Latin influence of the second period: Die Phase der Christianisierung*

Bei der Phase der Christianisierung handelt es sich um die einflussreichste im Hinblick auf die Übernahme lateinischer Wörter. Ihre Anfänge können auf 597 n. Chr. zurückdatiert werden (Horobin 2016: 23). In diesem Jahr bekam der römische Prior Augustinus von Papst Gregor dem Großen den Auftrag, die Bewohner von England zu missionieren – eine Aufgabe, die angesichts der Unterschiede zwischen der germanischen Philosophie und dem christlichen Glauben keine leichte war:

Germanic philosophy exalted physical courage, independence even to haughtiness, loyalty to one's family or leader that left no wrong unavenged. Christianity preached meekness, humility, and patience under suffering and said that if a man struck you on one cheek you should turn the other. Clearly it was no small task that Augustine and his forty monks faced in trying to alter the ageold mental habits of such a people. (Baugh / Cable 2002: 75f.)

Augustinus' Mission wurde allerdings durch einen glücklichen Zufall maßgeblich begünstigt: Im Königreich Kent, wo er mit seiner Gruppe von Mönchen landete, lebte eine geringe Anzahl von Christen. Zu dieser gehörte die Gattin des Königs Æthelberht, Bertha, die als fränkische Prinzessin ihrer Vermählung mit dem kentischen König erst zuge-

stimmt hatte, als man ihr die Ausübung ihres christlichen Glaubens auch in der neuen Heimat garantiert hatte. Æthelberht ließ nach der Ankunft seiner Braut eine Kapelle in der Nähe seines Palastes in Canterbury errichten, wo der Priester, der Prinzessin Bertha nach England begleitet hatte, regelmäßig einen Gottesdienst abhielt. Nachdem sich Æthelberht und viele seiner Untertanen hatten taufen lassen, dauerte es nicht lange, bis ganz Kent dem neuen Glauben anhing. Die Christianisierung des restlichen Teils von England war fortan eine Frage der Zeit (vgl. Baugh / Cable 2002: 75–79).

Die Etablierung des christlichen Glaubens von Kent aus führte zu der Errichtung von Kirchen und Klöstern und somit auch Schulen. Diese waren der Ausgangspunkt für die Verbreitung lateinischer Wörter, die angesichts des Lateinischen als Sprache des Gottesdienstes und der kirchlichen Lehre überwiegend dem Themenfeld der Religion entstammten (z.B. kirchliche Institutionalismen, Begriffe aus dem Schulleben und der Theologie, vgl. Bauer 1991). Der Grund für die Übernahme dieser Wörter liegt in der Tatsache, dass sie im Altenglischen bis zu diesem Zeitpunkt nicht existierten: „They are adopted because they express ideas that are new or because they are so intimately associated with an object or a concept that acceptance of the thing involves acceptance also of the word“ (Baugh / Cable 2002: 78).

4. *Latin influence of the third period: Die normannische Besetzung*

Im Rahmen der vierten Transmissionsphase wurde der englische Wortschatz mit zahlreichen Begriffen einer französischen Variante aus der Normandie und Picardie angereichert (Bauer 1991). Da das Französische aus dem Lateinischen hervorgegangen war, kann hier von einer indirekten Beeinflussung der englischen Sprache durch die lateinische gesprochen werden. Die Anfänge dieser Beeinflussung gehen auf die Eroberung Englands durch die Normannen unter ihrem Anführer *William the Conqueror* zurück, der seinen Anspruch auf den englischen Thron geltend gemacht hatte. Mit Beginn seiner Regierungszeit nach dem *Battle of Hastings* im Jahr 1066 erfuhr die englische Sprache eine enorme Veränderung (Baugh / Cable 2002: 98). Diese wurde durch die Entstehung einer neuen Oberschicht eingeleitet, die über meh-

rere Generationen hinweg eine neue Nobilität konstituierte, und diese kommunizierte auf Französisch. Infolgedessen bemühten sich auch die oberen Gesellschaftsschichten der englischen Bevölkerung, die sich als Teil der Nobilität begriffen, die neue Sprache kennenzulernen und zu erwerben. Sie wurde fortan mit der Oberschicht assoziiert; außerdem war sie u.a. die Sprache des Parlaments, der Gerichte und die einzig anerkannte Verwaltungssprache (Bauer 1991). Die Sprache der unteren Bevölkerungsschicht blieb Englisch (Baugh / Cable 2002: 103f.); damit war eine Vermischung der beiden Sprachen unumgänglich: „Where two languages exist side by side for a long time and the relations between the people speaking them are as intimate as they were in England, a considerable transference of words from one language to the other is inevitable“ (Baugh / Cable 2002: 156).

Der französische Einschlag macht sich vor allem im Bereich der Lexik bemerkbar (Burnley 1992: 423): Betroffen waren vor allem Begriffe aus den Bereichen Regierung und Verwaltung, Kirche (der hohe Klerus bestand überwiegend aus Normannen), Jura, Armee, Mode, Speisen, soziales Leben, Kunst, Medizin u.a. (Baugh / Cable 2002: 155–160). Der Ursprung dieser Begriffe dürfte nicht nur auf das Französische, sondern auch direkt auf das Lateinische zurückgehen, das zu dieser Zeit die Sprache des Klerus war. Es lässt sich nicht immer eindeutig sagen, aus welcher Sprache eine bestimmte Entlehnung stammt: „Because French is itself derived from Latin, it is not always possible to determine whether a word entered English directly from Latin or via French“ (Horobin 2016: 29).

5. *Latin influence of the fourth period: Der Einfluss des Renaissance-Humanismus*

Mit dem Begriff Humanismus wird eine Bildungsbewegung verbunden, die sich im 15. und 16. Jahrhundert über den größten Teil Europas ausbreitete und sowohl kirchliche und soziale als auch politische und wirtschaftliche Entwicklungen der (damaligen) Gegenwart mit der klassischen Vergangenheit verglich und an den Idealen des frühen Christentums maß (Kohler 2011: 22). Das humanistische Ideal prägte die englischen *grammar schools* und die Universitäten, an denen fortan Griechisch und das klassische Latein gelehrt wurden. Das Ergebnis:

„By the middle of the sixteenth century humanist education had won a complete victory“ (Gordon 1966: 74). Die Folge dieser Entwicklung war die Anreicherung des englischen Wortschatzes mit zahlreichen Entlehnungen aus dem Lateinischen:

Humanist Latinity has left its most abiding mark on English in the enormous expansion of vocabulary that took place in the sixteenth century. Thousands of Latin words were adapted into English to meet the needs of religious and political discussion and the far-ranging expansion of ideas that was a feature of the whole European renaissance. (Gordon 1966: 75)

Der englische Wortschatz wurde selbst dann ergänzt, wenn ein bedeutungsgleiches Wort schon durch das Französische Einzug erhalten hatte. Dazu ein Beispiel: Das englische Wort *compute* wurde von lat. *computare* entlehnt, nachdem es in der mittellenglischen Periode über das Französische (*conter*) als engl. *count* in Erscheinung getreten war (Horobin 2016: 31). Die englische Sprache wurde mit so vielen Latinismen angereichert, dass sich ein Streit über die sog. *inkhorn terms* entwickelte, die ohne Lateinkenntnisse nicht mehr zu verstehen waren (Burnley 1992: 435). Letzten Endes gelangten zahlreiche neue Begriffe in den englischen Wortschatz, die aus dem heutigen Sprachgebrauch nicht mehr wegzudenken sind: „Many of them are in such common use today that it is hard for us to realize that to the Elizabethan they were so strange and difficult as to be a subject of controversy“ (Baugh / Cable 2002: 208). Die folgenden Beispiele belegen diese Aussage: *assassinate, benefit, consolidate, disregard, exist, extinguish, harass* u. v. m. (Baugh / Cable 2002: 208).

2.1.3.2 Einflüsse auf die englische Grammatik

Die fünf Interferenzphasen haben sich hauptsächlich in der englischen Lexik niedergeschlagen (Hogg / Denison 2006: 8). Grammatische Strukturen wurden im Rahmen von Analogiebildungen, Direktübernahmen oder Anpassungen übernommen (Bauer 1991: 458). Sie werden prinzipiell seltener übertragen als einzelne Wörter. Dies gilt insbesondere für syntaktische Strukturen: „[T]he way words are put together in phrases and clauses – what we call syntax – is something

in which languages less often influence one another than in matters of vocabulary“ (Baugh/ Cable 2002: 94).

Rissanen stellt fest, dass sich die englische Syntax nach Ende des 18. Jahrhunderts nicht mehr maßgeblich verändert hat (Rissanen 1999: 189). Diese Aussage könne allerdings aufgrund der Tatsache, dass linguistische Untersuchungen, die sich auf die sprachgeschichtliche Entwicklung vor diesem Zeitpunkt (und auch noch danach) beziehen, ausschließlich auf schriftlichen Quellen beruhen, nur hinsichtlich der geschriebenen Sprache getroffen werden. Die gesprochene Sprache sei weitaus vielfältiger und habe dem Standardisierungsprozess, der ab 1500 allmählich einsetzte, in wesentlich geringerem Ausmaß unterlegen (Rissanen 1999: 187f.).

Dieser Standardisierungsprozess wurde maßgeblich durch fremde Sprachen (darunter auch das Lateinische) unterstützt. Wie und wann sich fremdsprachliche Einflüsse bemerkbar machen, ist nicht immer eindeutig feststellbar. Das gilt vor allem dann, wenn die beeinflussende und die beeinflusste Sprache ähnliche Strukturen aufweisen. Traugott weist darauf hin, dass dieses Problem vor allem hinsichtlich des lateinischen Einflusses auf das Altenglische besteht:

Furthermore, in the case of Old English (OE), much of the prose is dependent on Latin (this is particularly true of the interlinear glosses). Where the OE is similar to Latin we do not always know whether this is a result of the Latin or of the OE; however, when the two are distinctly different, we may assume that we have fairly clear evidence of OE rather than of Latin structure. [...] In all cases, it is difficult to know whether differences in texts are due to changes in the language, influence of other languages (especially Latin and, in the North, Scandinavian), dialect differences, stylistic preferences, effects of literacy, etc. (Traugott 1992: 169)

In der frühen Neuzeit hatte der lateinische Einfluss vor allem unterstützenden Charakter. Dieser offenbarte sich durch die Verbreitung und Etablierung bestimmter syntaktischer Elemente, die in der englischen Sprache bereits existierten: „Classical ideals no doubt exercised an important influence on stylistic developments in renaissance English writing, and this increased the popularity of certain constructions“

(Rissanen 1999: 189). Zu nennen ist hier u.a. die Übernahme des lateinischen hypotaktischen Satzbaus, die auf den Einfluss des Renaissance-Humanismus zurückgeführt werden kann. Die Nachahmung des klassischen Ideals, das sich durch die kunstvolle Platzierung der einzelnen Wörter auszeichnet, deren Abfolge bewusst so gewählt ist, dass sich der Sinn eines Satzes (möglicherweise) erst ganz zuletzt ergibt, stellte in Verbindung mit Unterordnungen, längeren Satzperioden und der Endposition des Verbs eine Herausforderung für die englischen Schriftsteller dar (Gordon 1966: 77). Dass diese das klassische Ideal dennoch umgesetzt haben, zeigt das folgende eindrucksvolle Beispiel aus Thomas Elyots Werk *The Boke named the Governour*:

Amonge the romanes, Caius Julius Cesar, whiche firste toke upon him the perpetuall rule and gouernaunce of the empire, is a noble example of industrie, for in his incomparable warres and busynesse incredible (if the autoritie and faithe of the writers were nat of longe tyme approued) he dyd nat onely excogitate moste excellent policies and deuises to vainquisshe or subdue his enemies, but also prosecuted them with suche celeritie and effecte, that diuers and many tymes he was in the campe of his enemies, or at the gates of their townes or fortresses, whan they supposed that he and his hoste had ben two days iournay from thens, leauing to them no tyme or layser to consulte or prepare agayne hym sufficient resistance. (Elyot 1531, Buch 1, Kapitel 23)

Der Einfluss der lateinischen Sprache auf die englische Syntax lässt sich auch anhand von weiteren Beispielen belegen. Dies soll nun mithilfe von drei ausgewählten syntaktischen Elementen gezeigt werden, und zwar (1) der periphrastischen Steigerung des Adjektivs mit *more* und *most*, (2) der Relativpronomen und (3) der absolut gebrauchten Partizipien. Die Entstehung dieser Phänomene wurde auf die alt- bzw. mittelenglische Periode zurückdatiert. In Anlehnung an Ross (1893: 245) wird die altenglische Periode auf den Zeitraum bis 1150, die mittelenglische auf den Zeitraum von 1150 bis 1500 und die neuzeitliche Periode auf den Zeitraum von 1500 bis heute festgelegt. Für die Auswahl der grammatischen Strukturen war entscheidend, dass sie sich für einen Vergleich mit den entsprechenden lateinischen Strukturen im Englischunterricht

eigenen. Ich äußere mich dazu genauer in Kapitel 5, wo die Steigerung des Adjektivs (und Adverbs), der Gebrauch der Relativpronomen bzw. -sätze und absolut gebrauchte Partizipien in ihrer heutigen Verwendung erstens im Rahmen einer kurzen Sachanalyse grammatisch beschrieben, zweitens mit dem Lateinischen verglichen und drittens hinsichtlich ihrer Eignung für einen Vergleich im Unterricht untersucht werden.

Die periphrastische Steigerung des Adjektivs

Die Steigerung des Adjektivs erfolgte im Altenglischen hauptsächlich durch Suffigierung. Zur Bildung des Komparativs wurde *-ra*, zur Bildung des Superlativs *-ost*, *-ast* oder *-est* an den Wortstamm des Adjektivs gehängt (Mustanoja 1960: 278). Die periphrastische Steigerung mit *more* und *most* wurde erst im Mittelenglischen wahrnehmbar (Markus 1988: 105; Mustanoja 1960: 279). Mustanoja (1960: 279) datiert das Phänomen genauer auf die frühe mittelenglische Periode zurück, räumt aber ein, dass es bis zum 14. Jahrhundert nur selten in Erscheinung trat. Ein Beleg für die periphrastische Steigerung findet sich schon in der altenglischen Periode, wenn man ihren Vorläufer in der Kombination der verstärkenden Adverbien *swiðor*, *ma* und *bet* mit einem Partizip (z.B. *swiþor geangsumod – more vexed*, *ma gyldende – more rewarded*) oder – das war nur gelegentlich der Fall – mit einem Adjektiv anerkennt: „The beginnings of periphrastic comparison are probably to be seen in OE [Old English] examples like [...] *bet...gelærede*, [...] *ma...gelæred*, and [...] *betst gelæred*. [...] There are occasional examples with adjectives; they include [...] *bet wyrðe* and [...] *ma gode*“ (Mitchell 1985: 84f.). Was die Entstehung der periphrastischen Steigerung des Adjektivs angeht, kommt González-Díaz (2008: 29) auf der Grundlage einer korpuslinguistischen Analyse zu dem Schluss, dass es eine Verbindung zwischen der von Mitchell beschriebenen partizipialen und adjektivi-schen Variante geben muss. Letztere sei auf der Grundlage der partizipialen Variante entstanden, weil jene chronologisch gesehen zuerst auftrat. Die Grenze der beiden Varianten sei fließend, was die Etablierung der periphrastischen Steigerung der Adjektive begünstigt habe:

The lack of a clear boundary between the two constructions involved [...] may have over time favoured the gradual reanalysis of past participles as

(more) adjectival elements. This, in its turn, may have led to the analogical spread of the periphrastic construction from (adjectival) participles to prototypical adjectives. (González-Díaz 2008: 30)

Die periphrastische Steigerung, die zunächst überwiegend bei Adjektiven mit einer oder zwei Silben wahrnehmbar war (z.B. *more hard*), wurde erst mit Beginn des 15. Jahrhunderts geläufig; die synthetische Variante war weiterhin vorherrschend (Mustanoja 1960: 279) und wurde teilweise mit der analytischen kombiniert (Baugh / Cable 2002: 226): Ein eindrucksvolles Beispiel für die doppelte Komparativform findet sich in Shakespeares „Julius Caesar“ (1598), wo Antonius die Worte *This was the most unkindest cut of all* (III, 2) spricht.

Über die Bedingungen, die darüber entscheiden, auf welche Art ein bestimmtes Adjektiv gesteigert wird (analytisch oder synthetisch), bestand schon damals Uneinigkeit. Daran hat sich bis heute nichts geändert, wie der folgende vage formulierte Auszug aus Michael Swans (2016: 204) „Practical English Usage“ zeigt: „One-syllable adjectives normally have comparatives and superlatives ending in *-er*, *-est*. Some two-syllable adjectives are similar; others have *more* and *most*. Longer adjectives have *more* and *most*.“ Die Unsicherheit bei Formulierungsversuchen, eine Regel für die Steigerung des Adjektivs zu finden, zeigt sich auch in Bezug auf das Mittelenglische, wie das folgende Zitat von Mustanoja (1960: 279) zeigt: „In contrast to presentday usage periphrastic comparison seems to be preferred in words of one or two syllables (both native and French) and is relatively rare in words of three syllables or more.“ Pound (1901: 18) hingegen erkennt überhaupt kein Muster: „Throughout the century when both methods are used, the form of comparison is governed by no such fixed principle, such as length, ending, accent, or the source of the word. Instead the two methods are used quite indiscriminately, according to the author’s choice.“ Knüpfer (1921: 388) formuliert unspezifisch, dass die Zunahme der periphrastischen Komparation im 14. Jahrhundert mit Rhythmus und Reim in Verbindung stehe. Markus (1988: 119) kommt auf der Grundlage eines „zweckdienlich ausgewählten Textkorpus“ zu dem Ergebnis, dass „die Distribution von synth[etischer] und an[alytischer] St[eigerung] jedenfalls in den ersten drei Jahrhunderten des Bestehens dieser Opposition

so gut wie ausschließlich vom Wortakzent abhing. Das einfache Prinzip des alternierenden Rhythmus, das ja auch sonst im Me. [Mittelenglischen] zur Geltung kam, etwa in der Metrik, war entscheidend.“

Eine Kontroverse hat sich auch darüber entwickelt, ob und wenn ja auf welchen fremdsprachlichen Einfluss die Steigerung mit *more* und *most* zurückgeht. Einerseits wird das Französische, das seine Adjektive ebenfalls mithilfe zweier Adverbien steigert (z.B. *plus beau, le plus beau*), andererseits das Lateinische, wo Adjektive sowohl mittels Suffigierung (z.B. *longior, longissimus*) als auch Adverbien (z.B. *magis idoneus, maxime idoneus*) gesteigert werden, als wahrscheinlich erachtet:

It is not easy to assess the influence of Latin and French on the development of English comparison. It is perhaps not altogether impossible that Latin influence has played a part in this process, particularly in the earlier stages. And considering the fact that periphrastic comparison begins to gain ground in English at a time when French influence is particularly strong, it seems reasonable to assume that the influence of this language has considerably strengthened the position of *more* and *most* in the English system of comparison. (Mustanoja 1960: 280)

Ein Grund, der für einen fremdsprachlichen Einfluss sprechen könnte, ist die geringe Verbreitung der periphrastischen Variante in der englischen Bevölkerung bis zum 15. Jahrhundert. Sie wird gegenüber der Steigerung mit *-er* und *-est* nicht bevorzugt, sondern allenfalls um diese ergänzt:

The comparison of adjectives is formed in the dialects by adding the comparative suffix *-er* and the superlative *-est* to practically all adjectives, polysyllabic as well as monosyllabic. *More* and *most* are as a rule only used to supplement or intensify the regular comparison, as: *more beautifuller, most worst*. (Wright 1913: 145)

Neben der Möglichkeit, dass die Steigerung mit *more* und *most* ein fremdsprachliches Vorbild hat, wird vermutet, dass ihr Ursprung in der (alt)englischen Sprache selbst liegt. Mustanoja (1960: 280) nennt dafür drei Gründe: den Wunsch nach einer expressiveren Steigerungsmöglichkeit mithilfe eines separaten Adverbs, rhythmische Vorteile (z.B. in

einem Gedicht) sowie die allgemeine Entwicklung des Englischen von einer synthetischen zu einer analytischen Sprache. Auch González-Díaz (2008: 41) kommt in ihrer Untersuchung der englischen Steigerungsformen zu dem Ergebnis, dass die periphrastische Variante aus der englischen Sprache selbst hervorgegangen sei. Der Grund dafür liege in der Tatsache, dass sie schon im Altenglischen existiert habe, und zwar nicht nur in Übersetzungen aus dem Lateinischen, in denen die Konstruktion analog nachgeahmt wurde, sondern auch in umgangssprachlichen Texten. Den Einfluss des Lateinischen reduziert González-Díaz auf die Verbreitung der periphrastischen Variante: „Without denying the possibility of an influence of Latin on their relative frequency of the forms towards the end of the OE period, [this chapter] suggested that periphrastic comparison in OE was, ultimately, a native construction“ (González-Díaz 2008: 71).

Relativpronomen

Im Altenglischen gab es keine Relativpronomen. Um einen Relativsatz einzuleiten, wurden die bestimmten Artikel *se*, *seo* und *þæt* benutzt. Diese konnten um die undeklinierbare Partikel *þe* ergänzt werden (z. B. *se þe*), die sowohl in prosaischen als auch poetischen Texten seit Beginn der altenglischen Periode verwendet wurde (Traugott 1992: 224–226). Die Tatsache, dass *þe* auch ohne die bestimmten Artikel benutzt wurde, führte dazu, dass es am Ende der altenglischen Periode zum geläufigsten Relativpronomen geworden war (Baugh / Cable 2002: 229). Dieser Status hielt allerdings nicht lange an. Zu Beginn der mittenglischen Periode wurde *þe* zunehmend durch *þæt* (*that*) verdrängt, vermutlich weil es aufgrund seiner zusätzlichen Funktionen als bestimmter Artikel und Konjunktion immer weniger eindeutig war (Fischer 1992: 293). Im 13. Jahrhundert war *þæt* schließlich zu einem universellen Relativpronomen avanciert: „All this means that in the thirteenth century *that* stood practically alone as a relativizer. It was used in restrictive as well as non-restrictive clauses, with animate as well as inanimate antecedents“ (Fischer et al. 2004: 91). *That* konnte sich darüber hinaus auf einen kompletten vorangehenden Teilsatz beziehen (*sentential relative clause*). In dieser Verwendung wurde es in der frühneuenglischen Periode durch *what* und in der spätneuenglischen durch das bisher nur sel-

ten verwendete Relativpronomen *which* ersetzt (Fischer et al. 2004: 91). Rissanen sieht einen zweiten Grund für die Etablierung von *which* bzw. allen *wh*-Formen als Relativpronomen darin, dass sie im Gegensatz zu *that*, das in mehreren Funktionen, z.B. auch als Konjunktion (vgl. dazu Fischer 1992: 343; Traugott 1992: 250) eingesetzt wurde, syntaktische Klarheit schaffen, und zwar vor allem dann, wenn mehrere Wörter zwischen dem Relativpronomen und seinem Bezugswort stehen:

There is little doubt that the spread of the *wh*-forms was supported by the heavy functional load of *that*. When the connection between the antecedent and the relative link was loose, the likelihood of ambiguity and misunderstanding of the meaning of *that* increased. Consequently, the *wh*-forms seem to be first established in contexts of loose relative link – in continuative and sentential relative clauses. (Rissanen 1999: 295)

Die beiden Relativpronomen *whom* und *whose*, die meist in Bezug auf eine Person in nicht-bestimmenden Relativsätzen verwendet wurden, waren selbst im 13. Jahrhundert noch wenig geläufig (Fischer et al. 2004: 92); *who* etablierte sich als Relativpronomen erst im 16. Jahrhundert (Baugh / Cable 2002: 229), vermutlich weil es in einer zu starken Konkurrenz zu *that* stand, das genau wie *who* ohne eine vorangestellte Präposition und überwiegend in der Funktion des Subjekts innerhalb des Relativsatzes benutzt wurde (Fischer et al. 2004: 93).

Die Entwicklung von *who*, *whom* und *whose* als Relativpronomen geht auf deren frühere Verwendung als Indefinitpronomen (z.B. *Who hath ears to hear, let him hear. Who steals my purse, steals trash.*) und Interrogativpronomen in indirekten Fragesätzen zurück. Letzteres war für die neue Verwendung der *wh*-Formen als Relativpronomen vermutlich entscheidender. Das wird deutlich, wenn man den Beispielsatz *whom do you want* (direkte Frage) betrachtet, dessen Übergang zu *they asked whom you wanted* (indirekte Frage) und schließlich *I know the man whom you wanted* (Relativsatz) äußerst naheliegend ist (Baugh / Cable 2002: 229). Im 16. Jahrhundert waren die *wh*-Formen in allen Arten von nicht-bestimmenden, im Lauf des 17. Jahrhunderts dann auch in bestimmenden Relativsätzen geläufig; sie existierten par-

allel zu *that*, das dem mündlichen Sprachgebrauch vorbehalten war (Rissanen 1999: 293).

Die Entwicklung und Verwendung der Relativpronomen geht möglicherweise auf den Einfluss der lateinischen Sprache zurück, obwohl sich auch hier keine eindeutige Aussage treffen lässt. Rissanen (1999: 295) weist auf den Einfluss der lateinischen Relativpronomen *qui*, *quae*, *quod* hin, die wie die *wh*-Formen kasusbedingt gebeugt werden. Ein Grund für die Etablierung und Verbreitung der *wh*-Formen sei die Hinwendung zu klassischer Literatur und die Nachahmung stilistischer Ideale im Zuge der Renaissance. Diesen Einfluss bewertet Rissanen allerdings als nicht ausschlaggebend:

It seems, however, that Latin influence may only have had a supporting role. *Which*, and the inflected forms *whom*, *whose*, were in frequent use even in the Middle English period, and the same was true of the generalising *who*. (Rissanen 1999: 295)

Dieser Auffassung ist auch Rydén. Er stellt fest, dass sich der Einfluss der lateinischen Sprache auf die Nachahmung komplexer Sätze beschränkt, in denen das Bezugswort in weiter Entfernung vom Relativpronomen steht. In Verbindung mit dem Wunsch nach syntaktischer Klarheit könnte sich diese stilistische Anpassung auf die Etablierung der *wh*-Formen ausgewirkt haben (Rydén 1966: 356).

Mustanoja (1960: 191–196) führt die Entwicklung der Relativpronomen auf den Einfluss des Lateinischen zurück. Bevor sie sich auf ein einzelnes Substantiv bezogen hätten, sei ihr Gebrauch verallgemeinert gewesen, wie in dem Beispielsatz *he... wite... hwæt he dyde*. Diese Möglichkeit kennt das Lateinische auch: *noscit (id) quod egit*. Mustanoja vermutet zweitens, dass die Wiederholung des Bezugswortes innerhalb des Relativsatzes, wie sie in der späten mittellenglischen Periode geläufig war, ein lateinisches Vorbild gehabt haben könnte (vgl. auch Rissanen 1999: 296). Auch für diese Behauptung zitiert er einen Beispielsatz: *But what shal I seie of delyces of body. of whic[h]e delices be desiringes ben ful of anguisse* (Hervorhebungen: Stefan Altinger). Das lateinische Äquivalent wäre: *Quid autem de corporis voluptatibus loquar, quarum voluptatum appetentia quidem plena est anxietatis*. Mustanoja ergänzt,

dass der Grund für diese Doppelung in dem Wunsch nach sprachlicher Eindeutigkeit liegen könnte. Er stellt fest, dass dieser Grund ausschlaggebend für die Entwicklung, und zwar ganz unabhängig vom lateinischen Vorbild, gewesen sein könnte.

Absolut gebrauchte Partizipien

Absolute Partizipialkonstruktionen gab es nicht nur im Altgriechischen (*genitivus absolutus*) und Lateinischen (*ablativus absolutus*), sondern auch im Englischen. Dort regierte diese Konstruktion zunächst der Dativ (Rissanen 1999: 322; Ross 1893: 282). Sie war im Altenglischen nicht sehr verbreitet und allenfalls in Übersetzungen aus dem Lateinischen in Anlehnung an den *ablativus absolutus* zu sehen. Ihre Popularität stieg ab der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts: In der Wyclif-Bibel (es handelt sich dabei um eine Übersetzung der Bibeltexte ins Mittelenglische von John Wyclif oder seinen Anhängern in den Jahren 1380 bis 1388) wurden alle *ablativi absoluti* als absolute Partizipialkonstruktionen wiedergegeben (Ross 1893: 256). Auch in Chaucers Gedichten (nicht so in seinen Prosatexten) werden absolute Partizipien regelmäßig verwendet (Ross 1893: 261).

Es ist umstritten, ab welchem Zeitpunkt der absolute Dativ durch den noch heute gebräuchlichen Nominativ bzw. *common case* ersetzt wurde. Morris (1886: 103) datiert die Kasusverschiebung auf die Mitte des 14. Jahrhunderts. Oliphant (1878: 408) geht davon aus, dass der absolute Dativ bis 1400 verwendet wurde. Ross (1893: 284) ist der Auffassung, dass sich ein genauer Zeitpunkt nur schwer feststellen lässt. Eine Aussage hinsichtlich des Beginns der Verwendung des Nominativs und seiner (beinahe) vollständigen Etablierung könne hingegen durchaus getroffen werden: „I conclude that the change in form of the absolute case from dative to nominative began before the close of the thirteenth century, and was most likely thoroughly effected during the second quarter of the fifteenth century“ (Ross 1893: 287; vgl. auch Mustanoja 1960: 115). Rissanen (1999: 322) ergänzt, dass die Ursache für die Etablierung des Nominativs auf den Wegfall der Kasusendungen in der mittenglischen Periode zurückzuführen sei. Insofern könnte man die absolute Partizipialkonstruktion im Nominativ auch als *dative absolute in disguise* bezeichnen, wie Kellner bemerkt:

Let us look at the history of the absolute construction in English. We begin with the dative absolute in Anglo-Saxon (in origin a translation of the Latin ablative absolute); as inflections break down we come upon the transition or 'crude' type, in which the pronoun remains dative in form while the participle has lost all signs of inflection. But all nouns, as well as the participle, came to lose the inflectional signs of the dative case; we then obtained the 'crude' type, in which both noun and participle, though absolute, were without any trace of inflection. The final act in the history was the admission of the nominative personal pronouns into this crude absolute construction – a dative absolute in disguise. (Kellner 1892: 125)

Ihren Höhepunkt hat die absolute Partizipialkonstruktion womöglich im Elisabethanischen Zeitalter (Blake 1992: 21). Shakespeare benutzte sie regelmäßig: *We may, each wreathed in the other's arms, / Our pastimes done, possess a golden slumber* (Titus Andronicus II, 3). Er entwickelte daraus – zusammen mit anderen Schriftstellern seiner Zeit – eine absolute „Nominativkonstruktion“, in der dem Sinn nach ein persönliches Fürwort zu ergänzen ist: *I may not be too forward / Lest, being seen [if we are seen], thy brother, tender / George, / Be executed in his father's sight* (Richard III v, 3).

Die auch heute häufig anzutreffende Variante des absolut gebrauchten Partizips mit *with* (altengl. *mid*) war sowohl im Alt- als auch Mittelenglischen geläufig. Die Hinzufügung dieser Präposition ist laut Mustanoja (1960: 116f.) leicht nachvollziehbar, wenn man auf den Inhalt blickt, der durch diese Konstruktion ausgedrückt werden kann. Im Lateinischen erscheint keine Präposition:

| | |
|--------|--|
| AltEng | <i>mid gebegdum heafde gesealde þone gast.</i> |
| LAT | <i>inclinato capite tradidit spiritum.</i> |
| DEU | <i>Mit geneigtem Haupt verschied er.⁵</i> |

5 Der Beispielsatz stammt aus dem Evangeliar von Lindisfarne (Johannes xix, 30) aus dem späten 7. oder frühen 8. Jahrhundert, das von Eadfrith, Bischof von Lindisfarne, illustriert und geschrieben wurde.

Die Entwicklung und Etablierung des absolut gebrauchten Partizips wird in der altenglischen Periode auf den Einfluss des Lateinischen zurückgeführt. Callaway (1889: 344) argumentiert für den lateinischen Einfluss aufgrund der Tatsache, dass altenglische Übersetzungen immer dann ein absolut gebrauchtes Partizip aufwiesen, wenn es eine lateinische Grundlage gab. In nativen Werken tritt die Konstruktion so gut wie nie in Erscheinung:

To sum up the matter, a study of the statistics reveals the fact that no absolute participle occurs in Anglo-Saxon without having a prototype in Latin, either directly or indirectly; in most cases directly, a Latin ablative absolute lying immediately before the eyes of the A. S. [= Anglo-Saxon] translator. (Callaway 1889: 344; vgl. auch Mustanoja 1960: 114)

Callaway (1889: 344) stellt außerdem fest, dass sich die Verwendung von altenglischen absolut gebrauchten Partizipien zumindest in „the less dependent literature“ auf bestimmte „favorite phrases“ beschränkt (vgl. auch Ross 1893: 251). Gleichzeitig räumt Callaway (1889: 345) ein, dass es zahlreiche altenglische Übersetzungen gibt, in denen der lateinische *ablativus absolutus* bewusst vermieden wurde. Er verweist auf King Alfreds angelsächsische Version von Boethius' *De Consolatione Philosophiae* (Fox 1864), wo die absoluten Konstruktionen im Lateinischen nicht absolut wiedergegeben werden. Sein Fazit, dass absolut gebrauchte Partizipien eine Entlehnung aus dem Lateinischen sind, bleibt davon unberührt.

Der fremdsprachliche Einfluss auf die Entwicklung des absolut gebrauchten Partizips in der mittenglischen Periode wird kontrovers diskutiert. Rissanen betont die wichtige Rolle des Lateinischen in dieser Epoche: „In so-called absolute clauses the *ing-* or *ed-* form has an expressed subject. The origin of these constructions is somewhat uncertain; yet it can be safely said that Latin influence has played a considerable role in their establishment“ (Rissanen 1999: 322). Ross (1893: 260) blickt auf die Entwicklung der Konstruktion differenzierter, indem er die mittenglische Periode in zwei Abschnitte unterteilt. Er erklärt, dass bis zur Mitte des 14. Jahrhunderts absolut gebrauchte Partizipien so selten verwendet wurden, dass man hinsichtlich des fremdsprach-

lichen Einflusses auf die Entwicklung dieser Konstruktion nur schwer eine Aussage treffen kann. Ihr Ursprung liege deshalb im Altenglischen:

In this period, as is seen by the infrequency of occurrence, the construction is practically non-existent, especially in the poetry; and where it does occur in the prose, it is so sporadic that we must, I think, trace this occurrence [...] to a survival of the Anglo-Saxon construction. [...] It is, therefore, safe to conclude that in our first period of Middle English we have an absolute participial construction that is most likely a survival of the Anglo-Saxon dative absolute. (Ross 1893: 260)

Im 14. und 15. Jahrhundert, erklärt Ross weiter, seien absolut gebrauchte Partizipien häufiger verwendet worden; sie seien aber noch weit davon entfernt gewesen, sich im Mittelenglischen fest zu etablieren: „But as in Anglo-Saxon the construction was a stranger“ (Ross 1893: 261). Sie würden einzig in Chaucers Gedichten und den *Paston Letters* regelmäßig eingesetzt. In diesen Texten sei der Einfluss des Lateinischen durchaus wahrscheinlich.

2.1.3.3 Implikationen für den Englischunterricht

Die fünf Phasen der sprachlichen Interferenz geben Aufschluss darüber, warum die lateinische Sprache die endgültige Gestalt der englischen Syntax beeinflussen haben könnte. Unabhängig von der Stärke dieses Einflusses lässt sich insbesondere anhand der periphrastischen Steigerung der Adjektive und der absolut gebrauchten Partizipien erkennen, dass die englische und lateinische Sprache analoge Strukturen aufweisen. Sie sind sich teilweise strukturell ähnlicher als die englische und die deutsche Sprache. Die Analogien zwischen dem Englischen und Lateinischen stellen eine wertvolle und sinnvolle Grundlage für grammatische Vergleiche im Englischunterricht dar. Sie machen das Lateinische zu einer umfassend nutzbaren Kontrastsprache, mit deren Hilfe ein schnelles Verständnis für eine (in den Augen der Lernenden) gänzlich unbekannt grammatikale Struktur der englischen Sprache erzeugt werden kann. Eine Voraussetzung dafür ist, dass die Progressionen der Spracherwerbsphasen sinnvoll aufeinander abgestimmt sind (vgl. dazu Kap. 5.2.1). Darüber hinaus ist das Lateinische als Kontrastspra-

che für grammatische Vergleiche im Englischunterricht auch deshalb geeignet, weil es hinsichtlich seiner Strukturen auch deutliche Unterschiede zur englischen Sprache aufweist. Dies tritt insbesondere mit Blick auf den synthetischen Sprachbau des Lateinischen im Gegensatz zum analytischen Sprachbau des Englischen zutage. Die Gegenüberstellung der beiden Sprachen und die Herausarbeitung von strukturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden vermitteln den richtigen Eindruck, dass (europäische) Sprachen durch ähnliche „Baugesetze“ miteinander verbunden sein, aber auch sehr individuelle Züge aufweisen können. Letzteres wird beispielsweise im Hinblick auf die englischen und lateinischen Relativpronomen deutlich, die zwar in beiden Sprachen entsprechend ihrer Satzgliedfunktion eine eigene Form bilden bzw. bilden können, aber im Englischen nicht nach Genus und Numerus (und meist auch nicht Kasus) unterschieden werden wie im Lateinischen. Sowohl die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten als auch die Thematisierung von Unterschieden tragen dazu bei, ein allgemeines Verständnis für die Struktur von Sprachen und dadurch eine vertiefte sprachliche Allgemeinbildung zu entwickeln (vgl. Kap. 2.3). Damit verbunden ist wiederum eine erhöhte Motivation, fremde Sprachen zu lernen, zu vergleichen, sie hinsichtlich ihrer Verwandtschaftsverhältnisse neu zu beurteilen und sie in einen Zusammenhang mit der eigenen Muttersprache zu bringen.

Unabhängig von der Tatsache, dass sich die lateinische Sprache angesichts ihrer gemeinsamen Geschichte mit der englischen Sprache als Kontrastsprache im Englischunterricht eignet, sind grammatische Vergleiche ganz allgemein, also unabhängig von einem bestimmten „Sprachenpaar“, aus einer kognitionswissenschaftlichen Perspektive sinnvoll. Dies wird im Folgenden erläutert (Kap. 2.2).

2.2 Die kognitionswissenschaftliche Perspektive

Im Hinblick auf Forschungserkenntnisse im Bereich der Kognitionswissenschaft, die als ein interdisziplinärer Ansatz zur Erforschung des menschlichen Wissens und Denkens mit Beiträgen aus den Bereichen Linguistik, Neuropsychologie und Kognitive Psychologie anzusehen

ist (Edelmann / Wittmann 2019: 108), erweisen sich Untersuchungen zur Funktionsweise des menschlichen Gehirns (Kap. 2.2.1) und Theorien bzw. Modelle zur wechselseitigen Beeinflussung bereits erworbener und aktuell gelernter Sprachen (Kap. 2.2.2) als aufschlussreich. Sie konstituieren das zweite Argument für grammatische Vergleiche im Englischunterricht.

2.2.1 Zur Funktionsweise des menschlichen Gehirns

Bei der Betrachtung der Funktionsweise des menschlichen Gehirns verdienen die folgenden drei Aspekte besondere Aufmerksamkeit, weil sie den Einsatz sprachenvergleichender Verfahren im Englischunterricht kognitionswissenschaftlich begründen: Theorien zu Speichersystemen im menschlichen Gehirn (Kap. 2.2.1.1), empirische Befunde zu sprachlichem Transfer und *crosslinguistic influence* (Kap. 2.2.1.2) und lernpsychologische Erkenntnisse zu Vorwissen in Lernprozessen (Kap. 2.2.1.3).

2.2.1.1 Theorien zu Speichersystemen im menschlichen Gehirn

Theorien zu Speichersystemen im menschlichen Gehirn versuchen zu erklären, wie sprachliches Wissen im menschlichen Gehirn abgespeichert wird. Ein früher Beitrag zur Beantwortung dieser Frage stammt von Uriel Weinreich (1953). Er beschäftigte sich mit der kognitiven Verarbeitung, dem Abruf und der Repräsentation verschiedener Sprachen eines mehrsprachigen Individuums und unterschied dabei zwischen koordiniertem, kombiniertem und subordiniertem Bilingualismus: Koordinierter Bilingualismus unterliegt der Vorstellung, dass Konzepte der Erst- und Zweitsprache und ihre Begriffe für jede Sprache getrennt voneinander, also ohne die Nutzung gemeinsamen Sprachenwissens, gespeichert werden. Demnach ist es einem (zweisprachigen) Individuum möglich, in einer einzigen Sprache zu denken und dabei die andere Sprache vollständig auszublenden. Beim kombinierten Bilingualismus sind Konzepte sprachenübergreifend und nicht einzelkulturell verankert, es gibt also nur eine gemeinsame bzw. vermischte „Konzeptquelle“ (Roche 2020: 93). Sobald ein bestimmter Begriff aus einer der beteiligten Sprachen genannt wird, aktiviert sich ein semantisches Feld, das über die Grenzen dieser Sprache hinausgeht und den kulturel-

len Bereich der anderen Sprache tangiert. Durch diesen Prozess kommt es zu konzeptuellen Übertragungen und Interferenzen, die sich auch im grammatischen Bereich bemerkbar machen können. Beim subordinierten Bilingualismus schließlich dominiert die stärkere Sprache (in der Regel die L₁): Beim Sprechen in der Fremdsprache wird zunächst eine Urfassung in der L₁ formuliert, die in einem zweiten Schritt in die Fremdsprache übersetzt wird (vgl. Müller-Lancé 2013: 17). Weinreichs Typologie wurde von Ervin und Osgood (1954) um die sog. *two-store-hypothesis* ergänzt, nach der die Sprachverarbeitung bei (koordinierten) Bilingualen in zwei voneinander getrennten Speichern stattfindet. Dieser angenommene getrennte Speicherungsprozess sei auf eine strikte Sprachentrennung in der Erwerbsphase (situativ oder personenbezogen) zurückzuführen.

Nach dem heutigen Stand der Wissenschaft erweist sich Weinreichs Bilingualismus-Trichotomie als nicht haltbar (Neuner 2003: 16): Empirische Untersuchungen mit *Priming*- und Assoziationstests (z.B. Larsen / Fritsch / Grava 1994) haben gezeigt, dass je nach Lernbiografie Teile der einen oder anderen sprachindividuellen Repräsentationsform überwiegen (Müller-Lancé 2013: 18). Als Vorstellung für die Organisation einer Sprache im menschlichen Gehirn wird heute ein mentales Lexikon (Aitchison 2012) angenommen, das Hutz (2018: 138) folgendermaßen definiert: „The mental lexicon is the human word store, i.e. that part of our longterm memory where the words are linked systematically in terms of conceptual, semantic and phonological similarity.“ Dieser systematisch angelegte, zentrale Wortspeicher wird heute im Allgemeinen als sprachenübergreifend betrachtet (Lutjeharms 2019: 312; Möller / Zeevaert 2010: 241), wobei die individuelle Lernbiografie entscheidet, welche einzelsprachliche Repräsentationsform überwiegt. Wenn ein Individuum mehrere Sprachen erworben hat, sind diese gemäß der auf Paradis (z.B. 2004) zurückgehenden *subset hypothesis* im Gehirn so organisiert, dass „die zur gleichen Sprache gehörenden Elemente wegen ihres ständigen gemeinsamen Gebrauchs untereinander verbunden sind und ein separates Netzwerk von Verknüpfungen bilden, d.h. eine Art Subsystem“ (Raupach 1997: 30). Die Elemente der einzelnen Sprachen werden nach Green (1986, 1998) im zentralen Wortspeicher durch sog. *tags* als zusammengehörig markiert. Sobald ein Wort im

Gehirn verarbeitet wird (z. B. durch mündliche Produktion), wird nach der *spreading activation theory* automatisch eine ganze Reihe von verwandten Wörtern mitaktiviert, und zwar nicht nur in ihren semantischen, sondern auch grammatischen Dimensionen (Nation 2013: 63). Schmid (2005: 293) formuliert in diesem Zusammenhang bildlich: „Metaphorically speaking, words do not surface from the mental lexicon alone, but bring along their peers.“ Natürlich entstehen so auch sprachenübergreifende Verbindungen, die umso stärker sind, je öfter ein bestimmtes fremdsprachliches Wort gebraucht wird bzw. je ähnlicher es einem anderen Wort im zentralen Speicher ist (Libben 2017: 50; Müller-Lancé 2013: 18). Unser Gedächtnis ist demnach nicht in „wasserdicke Schubladen“ aufgeteilt, sondern „es lässt sich viel eher mit einem Netzwerk vergleichen, in dem die einzelnen Wissens Elemente („Knoten im Netz“) auf vielfältige Weise miteinander verbunden sind“ (Neuner 2003: 16).

Die Theorie des mehrsprachigen mentalen Lexikons bezieht sich gemäß ihres Namens auf Lexik und nicht (explizit) auf Grammatik. Es lässt sich trotzdem eine Verbindung zwischen diesen beiden Bereichen herstellen, und zwar vor allem dann, wenn Lexik und Grammatik miteinander verschmelzen und nicht mehr klar voneinander getrennt werden können:

Traditionally, there has been a clear-cut distinction between vocabulary and grammar in foreign language teaching. The prevailing attitude has been that vocabulary is about learning words, whereas grammar is about learning rules and generalisable patterns based on sentences. [...] However, this sharp distinction is misleading in many ways since there is a much greater closeness between both domains than is often perceived. (Hutz 2018: 133)

Die Verbindung von Lexik und Grammatik offenbart sich z. B. in *collocations*, also syntaktischen Mustern, die aus mehr als einem Wort bestehen. Diese syntaktischen Muster werden im mentalen Lexikon als sog. *combinatorial properties* (Emmorey / Fromkin 1988: 144) abgespeichert. Dazu ein Beispiel: Das Wort *good* wird im mentalen Lexikon nicht nur hinsichtlich seiner semantischen Bedeutung, sondern u. a. mit den

folgenden syntaktischen und morphologischen Möglichkeiten (*colligations*) abgespeichert:

- *to be + good + at + noun* (z.B. *to be good at maths / sports*);
- *to be + good + at + V-ing* (z.B. *to be good at skiing / keeping appointments / making friends*);
- *in + a + good + noun* (z.B. *in a good mood / state / way / condition etc.*);
- Komparativ: *better*;
- Superlativ: *best*;

Wortschatz und Grammatik dürfen demnach nicht losgelöst voneinander betrachtet werden, sondern markieren die Eckpunkte auf einem Kontinuum:

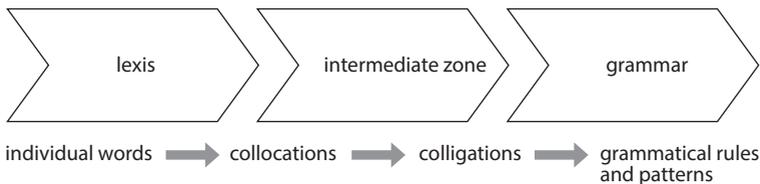


Abb. 4: Das lexiko-grammatische Kontinuum. Aus: Hutz (2018: 135)

An einem Ende dieses Kontinuums befinden sich Wörter von großer semantischer Aussagekraft (z.B. *Caution! Stop!*). Auf der anderen Seite finden sich rein grammatische Muster (z.B. die Verwendung des *present continuous*, um den Ablauf einer momentanen Handlung auszudrücken). In der Mitte dieser beiden Extreme befindet sich eine neutrale Zone, in der die Grenze zwischen Lexik und Grammatik verschwimmt. Zu der neutralen Zone zählen z.B. Wörter, die eine rein grammatische Funktion haben (vgl. Hutz 2018: 134). Diese Wörter (nach Payne [2011: 66] sog. *grammatical functors*) haben wenig semantische Aussagekraft. Als Beispiel lässt sich das Hilfsverb *to do* nennen: Das Hilfsverb *do* wird in Sätzen wie *do you play the guitar* oder *I don't play rugby* als Hilfsverb verwendet, um Fragen und Verneinungen zu konstruieren. Es ist lediglich eine Ergänzung des Vollverbs, das den Inhalt der Aussage bestimmt. Ein weiteres Beispiel sind Präpositionen. Diese können beispielsweise eine temporale oder lokale Bedeutung haben, werden aber

trotzdem als dem Bereich der Grammatik zugehörig betrachtet (Payne 2011: 79). Eine weitere Gruppe von Wörtern oder Zusammensetzungen von Wörtern, die in der neutralen Zone positioniert werden müssen, sind Kollokationen, also „habitual co-occurrence[s] of words“ (Hutz 2018: 134), *chunks*, also „longer combinations of words that are typically used together as if they were a single item“ (Scrivener 2011: 186) und die schon erwähnten *colligations*. Sie werden als lexikalische Einheiten gelernt, enthalten aber grammatische Informationen und können deshalb weder dem Bereich der Lexik noch dem der Grammatik zugeordnet werden (vgl. Hutz 2018: 135).

Wenn man die Theorie des lexiko-grammatischen Kontinuums anerkennt und auch grammatischen Strukturen lexikalische Anteile zugesteht, lässt sich auch die Theorie des mehrsprachigen mentalen Lexikons anwenden. Wenn dort ein bestimmtes Wort in mehreren Sprachen abgespeichert wird, können auch die mit ihm verbundenen grammatischen Informationen übertragen werden. Das kann wiederum zu Fehlvorstellungen führen, die entweder zu einem inkorrekten fremdsprachlichen Output oder zu einer unzulässigen Verallgemeinerung grammatischer Regeln führen. Grammatische Vergleiche erweisen sich deshalb als sinnvolle Ergänzung des Englischunterrichts, weil sie eine Möglichkeit darstellen, diesen Fehlvorstellungen entgegenzuwirken.

2.2.1.2 Sprachlicher Transfer und *Crosslinguistic Influence*

Neben Theorien zu Speichersystemen im menschlichen Gehirn stellen sprachliche Transfers bzw. *crosslinguistic influence* eine kognitionswissenschaftliche Rechtfertigung für grammatische Vergleiche im Englischunterricht dar. Ein Unterschied zwischen diesen beiden bedeutungsähnlichen Begriffen ist der Kontext ihrer Verwendung: Transfer existiert auch außerhalb seiner sprachlichen Dimensionen. *Crosslinguistic influence* ist auf sprachliche Kontexte beschränkt und in Untersuchungen zu Multilingualismus die anerkanntere terminologische Variante. Beide Begriffe werden im Folgenden ausführlich erläutert und mit grammatischen Vergleichen in Zusammenhang gebracht.

Definition und Formen sprachlichen Transfers

Der Transferbegriff ist aufgrund der Fülle der Beiträge, die zu diesem (sprachlichen) Phänomen entstanden sind, nicht so durchsichtig, wie man vielleicht meinen könnte, „so dass bisweilen nicht mehr klar ist, ob die Forscher sich in ihren Betrachtungen auf das gleiche Phänomen beziehen“ (Steinhauer 2006: 15). Dieselbe Beobachtung macht auch Fisiak (1993: 319): „When applied to language learning [...] the term transfer becomes ambiguous and refers to a number of sometimes different phenomena.“ Die folgenden Definitionen verdeutlichen das: „Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired“ (Odlin 1989: 27). In einer noch allgemeineren Definition stellt Hu (2013: 732) fest: „Transfer refers to how previous learning influences current and future learning.“ Und Lüdi und Py (2009: 155) konstatieren: „In the case of languages, transfer [...] consists of using an element of one language in another.“ In keiner dieser Definitionen wird die Wechselwirkung mehrerer Fremdsprachen ausgeschlossen, was eine Relativierung der exponierten Stellung der L₁ (vgl. dazu auch Odlin 1989: 27) bedeutet; auch die gegenseitige Beeinflussung zweier Fremdsprachen wie Englisch und Latein ist demnach möglich.

Hinsichtlich der Möglichkeiten für die sprachliche Verortung eines Transfers oder seiner potenziellen Richtungen kann zwischen einem interlingualen und einem intralingualen Transfer unterschieden werden. Beide Begriffe beziehen sich laut Reinfried (2010: 307) auf die „Übertragung von Ausdrücken, Bedeutungen, affektiven Konnotationen, grammatischen Funktionen oder pragmatischen Konzepten“. Bei einem interlingualen Transfer findet diese Übertragung zwischen zwei Sprachen statt, bei einem intralingualen Transfer findet sie innerhalb derselben Sprache statt.

Problematisch im Transferdiskurs ist die Frage, ob es sich bei diesem Phänomen um eine Strategie, einen Zwang oder einen Prozess handelt, wann und unter welchen Umständen ein Transfer geleistet wird und ob der Einsatz bewusst oder unbewusst geschieht. Steinhauer (2006: 18) löst dieses Problem, indem sie Transfer einerseits als bewusste metakognitive Strategie beim Fremdsprachenerwerb und andererseits als einen unbewusst ablaufenden Prozess ansieht, der beispielsweise dann eintritt,

wenn Lernende eine bisher ungelernete fremdsprachliche Struktur mit Hilfe bereits bekannten Sprachenwissens produzieren wollen.

Bei der Frage, wie sich Sprachen gegenseitig beeinflussen können, ist die Unterscheidung zwischen offenem und verstecktem Transfer sinnvoll. Steinhauer (2006: 21) zählt sprachliche Einflüsse, die durch Sprachkontakt entstehen (z.B. *borrowing*, Substitution, *code-switching*, Calque, *blend*) zum offenen, Vermeidungen (*avoidance*) und Hyperkorrekturen zum versteckten Transfer.⁶ Auch Ringbom (1992: 104) benutzt diese Unterscheidung (*overt* und *covert transfer*). Für ihn liegt der Unterschied darin, dass beim offenen Transfer der Bezug zur Muttersprache bewusst hergestellt wird, weil die Ähnlichkeit eines bestimmten L2-Items erkannt wurde. Dabei können u.a. lexikalische, phonologische, morphologische und syntaktische Elemente betroffen sein. Von einem versteckten Transfer spricht er, wenn Elemente der L1 auf die Zielsprache übertragen werden, ohne dass entsprechende interlinguale Analogien wahrgenommen wurden: „This is covert transfer, which has a negative effect and means that L1-based procedures are used in the absence of appropriate L2-based procedures, to compensate for gaps of knowledge“ (Ringbom 1992: 105).

Wesentlich bekannter als offene und versteckte Transfers ist die Differenzierung zwischen positivem und negativem Transfer; letzterer wird häufig auch als Interferenz bezeichnet und kann als eine unzulässige Übertragung aus einer bekannten Sprache, die zu einem Fehler in der Zielsprache führt, definiert werden. Bei einem positiven Transfer wird eine bekannte erst- oder fremdsprachliche Struktur ohne Fehler übertragen, wodurch korrekter fremdsprachlicher *output* entsteht. Ein positiver Transfer ist insbesondere bei zwei typologisch ähnlichen Sprachen nur schwer erkennbar. Interferenzen hingegen treten deutlich zu Tage, wenn Sprache inkorrekt verwendet wird (vgl. Allgäuer-Hackl/Jessner 2019: 326).

⁶ Ausführliche Erläuterungen zu diesen Phänomenen finden sich bei Ammon (2016), Grzega (2003: 25–27), Haugen (1950: 212f.), Steinhauer (2006: 23) und Winford (2010).

Crosslinguistic Influence

Crosslinguistic influence hängt eng mit Transfer zusammen, wie die folgende Definition zeigt: „CLI [Crosslinguistic influence] [...] denotes the influence that linguistic systems exert on each other and includes phenomena such as transfer, interference, borrowing, and avoidance“ (Allgäuer-Hackl / Jessner 2019: 327). Ursprünglich wurde *crosslinguistic influence* als der (unidirektionale) Einfluss der L1 auf den Erwerb einer Fremdsprache angenommen. Mittlerweile belegen Studien, dass alle Einflussrichtungen möglich sind, also eine L2 auch auf eine L1 zurückwirken kann (z.B. Cook 2016b: 26; Jessner 2008a: 271; Pavlenko / Jarvis 2002). Sind mehr als zwei Sprachen involviert, ergeben sich zusätzliche Möglichkeiten für interlinguale Einflüsse in alle Richtungen (Cook 2016b: 26; Hufeisen / Jessner 2018: 72). Diese sind dynamisch, veränderbar und nicht vorhersehbar: „Consequently, CLI in multilinguals is multidirectional, meaning that all language systems influence each other and this influence can take any direction“ (Allgäuer-Hackl / Jessner 2019: 327; vgl. auch Jessner 2008a: 271).

Wie ein multilinguales Sprachsystem im menschlichen Gehirn beeinflusst wird (vgl. dazu auch den Forschungsüberblick von De Angelis / Jessner / Kresić 2015), wurde von Hammarberg (2001) empirisch erforscht: Seiner Untersuchung zufolge hängt der Einfluss vorher gelernter Sprachen auf eine L3-Produktion⁷ u.a. von der L2 ab. Er spricht in diesem Zusammenhang vom *L2 status factor*. Hammarberg geht davon aus, dass eine L2 insbesondere deshalb transferiert wird, weil Lernende sie – im Gegensatz zu ihrer Muttersprache – als „fremde Sprache“ wahrnehmen (*foreign language effect*) und deshalb beim Erlernen jedweder Fremdsprache aktivieren (vgl. auch Bono 2011: 29 und Meisel 1983). Ecke und Hall (2000) bestätigen diesen Fremdspracheneffekt. De Angelis und Selinker sprechen von einem *foreign language mode*, also einem Zustand, in dem man „ausländisch“ klingen will und deshalb ausländische Sprachen aktiviert: „[L]earners do not want to sound as if they are speaking their native language. The use of an inter-

7 Hammarberg verzichtet auf die herkömmliche Nummerierung der verschiedenen Sprachen und sieht die Sprache, die aktuell gelernt wird, als die L3 an; alle zuvor gelernten Fremdsprachen werden als L2 bezeichnet (Hammarberg 2001: 22).

language, perceived by the speaker as ‘foreign’, may well be preferred over the use of the native language because it ‘sounds’ more foreign than the native language does“ (De Angelis/Selinker 2001: 56). Hammarberg sieht einen Beweis für die Relevanz einer L2 beim Fremdsprachenlernen auch darin, dass seine Probandin, Sarah Williams, eine ihrer L2s (Deutsch) als Grundlage für einen lexikalischen Transfer in ihre L3 (Schwedisch) benutzte; er bezeichnete die L2 deshalb als *default supplier*. Die L1 der Probandin wurde hingegen überwiegend für metalinguistische Reflexionen (z.B. Fragenstellen, Kommentieren) benutzt; ihr wurde deshalb eine instrumentelle Rolle (*instrumental role*) zugewiesen (Williams/Hammarberg 1998: 295; vgl. auch Bono 2011: 29).

Neben dem *L2 status factor* ist der Einfluss vorher gelernter, typologisch verwandter Sprachen (dazu Falk/Bardel 2010: 193) unabhängig von dem Zeitpunkt, zu dem sie gelernt wurden, intensiv untersucht worden (Allgäuer-Hackl/Jessner 2019: 328; Rothman 2011). Die Ergebnisse legen nahe, dass Lernende sowohl aus der L1 als auch der L2 transferieren, wenn es sich bei der L3 um eine verwandte Sprache handelt. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Sprachen tatsächlich verwandt sind oder von den Lernenden lediglich als verwandt angenommen werden: „Typological proximity and psychotypology have been strong topics in CLI research for decades and have been shown to be robust predictors of language transfer [...]“ (De Angelis/Jessner/Kresić 2015: 2). Darüber hinaus werden auch Phänomene transferiert, die nicht auf Sprachverwandtschaft, sondern formale Ähnlichkeit zurückgeführt werden können: „It could thus be justifiable to claim that formal similarity, *tout court*, is an important factor for learners [...]“ (Falk/Bardel 2010: 194).

Ein weiterer Faktor, der die Wahrscheinlichkeit eines interlingualen Transfers erhöht, ist die Sprachbeherrschung: Empirischen Befunden zufolge ist der Einfluss bereits erworbener Sprachen unabhängig von dem Niveau, auf dem diese Sprachen beherrscht werden, umso größer, je geringer die Kompetenzen in der Zielsprache sind (De Angelis/Jessner/Kresić 2015: 2f.; Falk/Bardel 2010: 196f.). Bezüglich der Frage, welches sprachliche (Vor)Wissen beim Fremdsprachenlernen übertragen wird, lassen Allgäuer-Hackl und Jessner (2019: 328) keine Einschränkungen erkennen: „Phenomena of CLI have been identified at all linguistic levels.“ Die Autorinnen belegen diese Aussage mit dem

Verweis auf Untersuchungen zu phonologischen, morphologischen und lexikalischen Transfers (vgl. dazu auch den Forschungsüberblick von De Angelis 2007, 41–63 und De Angelis/Dewaele 2011). Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf Untersuchungen zu syntaktischen Transfers (Falk/Bardel 2010: 186), was die Entwicklung von drei unterschiedlichen Modellen hervorbrachte:

1. das *Cumulative Enhancement Model* von Flynn, Foley und Vinnitskaya (2004), nach dem sich alle vorhandenen Sprachen auf den Erwerb weiterer Sprachen auswirken und die Rolle der L₁ keine besondere Rolle einnimmt;
2. das *L2 Status Factor Model* von Bardel und Falk (2007), nach dem beim Erwerb einer L₃ ein L₁-Transfer durch das Vorhandensein einer L₂ blockiert wird, und zwar sowohl in positiver wie auch negativer Weise;
3. das *Typological Proximity Model* (Rothman 2011), nach dem es vor allem die typologische Ähnlichkeit zwischen Sprachen ist, die für einen L₁- oder einen L₂-Transfer verantwortlich ist (vgl. auch Rothman/Cabrelli Amaro/De Bot 2013: 385f.);

Es ist auffallend, dass sich ein Großteil der Studien zu sprachlichem Transfer auf die Einflüsse bereits bekannter auf später erlernte Sprachen bezieht. Die Auswirkungen später erlernter Sprachen auf bereits bekannte werden seltener exploriert, liegen aber beispielsweise durch eine Untersuchung von Cheung, Matthews und Tsang (2011) vor. Erforscht wurde der Einfluss grammatischer Kenntnisse in einer L₃ (Deutsch) auf eine L₂ (Englisch) bei L₁ Kantonesisch. Dabei zeigte sich, dass diejenigen Proband:innen, die gerade Deutsch lernten, englische Sätze mit inkorrektem Perfekt-Gebrauch zu einem höheren Prozentsatz für richtig befanden als die Kontrollgruppe. Das Ergebnis wird auf einen Transfer aus der L₃ zurückgeführt, in der der Unterschied zwischen Präteritum und Perfekt weniger gravierend ist als im Englischen.

***Crosslinguistic influence* und grammatische Vergleiche**

Im Forschungsdiskurs zu *crosslinguistic influence* sind es überwiegend die modernen (Fremd)Sprachen, die im Zentrum des Interesses stehen.

Das hängt damit zusammen, dass alte Sprachen wie das Lateinische in der Regel überwiegend gelesen werden und produktive Fertigkeiten wie das freie Sprechen oder Schreiben, die *crosslinguistic influence* besonders gut erkennbar machen können, nur wenig trainiert werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass die klassischen Fremdsprachen in einem multilingualen System keinen Platz hätten. Gemäß dem *Dynamic Model of Multilingualism* (vgl. Kap. 2.2.2.1) stellen sie genau wie die modernen Fremdsprachen ein eigenes Sprachsystem im psycholinguistischen System eines Menschen dar (Hufeisen / Jessner 2018: 73). Die lateinische Sprache beeinflusst demnach genau wie eine moderne Fremdsprache aktuelles und zukünftiges Sprachenlernen bzw. das gesamte psycholinguistische System eines Menschen, wobei sich die Beeinflussung angesichts der Tatsache, dass nur wenige produktive Fertigkeiten zur Verfügung stehen, eher in Form von einer zunehmenden Anzahl von Momenten der sprachlichen Reflexion, aufwendigen sprachlichen Vergleichen und linguistischen Analysen unter Verwendung der entsprechenden Metasprache bemerkbar machen dürfte. In diesem Zuge ist es möglich, dass grammatische Regeln der lateinischen Sprache auf die englische übertragen werden. Sofern diese Übertragung unzulässig ist, resultieren grammatische Fehler bei der Produktion der englischen Sprache. Grammatische Vergleiche stellen eine Möglichkeit dar, andernfalls stille Momente der Reflexion in eine Diskussion über inter- und einzelsprachliche Grammatikregeln zu überführen, wodurch der Bildung von falschen subjektiven Theorien über die Funktionsweise von (europäischen) Sprachen entgegengewirkt werden kann.

2.2.1.3 Lernpsychologische Erkenntnisse zum Vorwissen

Ein weiteres Argument, das für grammatische Vergleiche im Englischunterricht spricht, sind Forschungsbefunde zu Vorwissen in Lernsituationen. Lehrkräfte sind sich der großen Bedeutung von Vorwissen bewusst, wenn sie an das (fremd)sprachliche Wissen ihrer Schüler:innen (z.B. aus anderen Sprachenfächern) anknüpfen, um einen Lernprozess einzuleiten. Das Ziel dabei ist, die neuen Lerninhalte mit dem dauerhaft abrufbaren (Vor)Wissen im Langzeitgedächtnis der Lernenden zu verknüpfen. Das ist vor allem deshalb notwendig, weil eine subjektive Interpretation und Einordnung neuer Informationen über-

haupt erst möglich ist, wenn das Gehirn auf der Basis bekannter Wissensbestände die neuen Informationen bewertet. Daraus folgt: Lernen ist umso erfolgreicher, je mehr relevantes, d.h. inhaltsbezogenes Vorwissen zur Verfügung steht (vgl. Brünken / Münzer / Spinath 2019: 92f., 105; Hasselhorn 2017: 21). Dieses ist als individuelle Lernvoraussetzung kaum zu überschätzen, wie das folgende Zitat von Ausubel (1968: vi) verdeutlicht: „If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor in influencing learning is what the learner already knows.“ James (1996: 146) kommentiert in diesem Zusammenhang: „[N]ote that a defining feature of explanation is that the new and unfamiliar is presented in terms of the known and familiar.“

Für den Lernerfolg entscheidend ist, dass den neuen Informationen während oder nach der Vorwissensaktivierung Bedeutung zugeschrieben wird und eine bewusste Verarbeitung erfolgt. Nur dann gelingt die Abspeicherung im Langzeitgedächtnis (Brünken / Münzer / Spinath 2019: 93, 105; Mietzel 2017: 318), denn es gilt: Verständnis kann nicht von außen aufgezwungen werden, sondern muss in aufwendigen kognitiven Prozessen selbst erschaffen werden. Während des Speicherprozesses muss das mit einer nur geringen Kapazität ausgestattete Arbeitsgedächtnis die Hauptarbeit leisten, damit die neuen Informationen nicht sofort oder nach kurzer Zeit wieder gelöscht werden (Mietzel 2017: 318). Tobias (1982: 6) ist der Auffassung, dass die Initialisierung dieser Aufarbeitungsprozesse das oberste Ziel von Lehrenden sein muss. Äußere Unterschiede bei der Gestaltung der Lehr-Lern-Situation (z.B. Methodenauswahl, Organisation des Klassenzimmers, technologische Hilfsmittel) seien von geringerer Bedeutung, solange sie die Schüler:innen zu einer aktiven Verarbeitung des Lerngegenstandes anhalten.

Für die lernpsychologische Bedeutung von Vorwissen liegen empirische Studien vor. In einer bekannten Untersuchung von Chi (1978, erwähnt in Wild / Möller 2020: 33) wurden Kinder-Schachexpert:innen mit erwachsenen Schachnovizen hinsichtlich ihrer Fähigkeit verglichen, kurzzeitig präsentierte Schachstellungen zu rekonstruieren. Dabei zeigte sich, dass die Gedächtnisleistung maßgeblich vom schachbezogenen Vorwissen abhängig war: Die Kinder-Expert:innen, deren kognitive Fähigkeiten aufgrund ihres Alters insgesamt als geringer einzu-

schätzen sind, waren beim Abrufen der Schachstellungen erfolgreicher als die erwachsenen Proband:innen, die die Schachstellungen aufgrund ihres Mangels an Vorwissen schlechter memorierten.

Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen eines Experiments von Peeck (1982), in dem die Untersuchungsteilnehmer:innen in drei Gruppen aufgeteilt wurden und möglichst viele Beispiele für eine bestimmte vorgegebene Kategorie aufzählen sollten (entweder amerikanische Präsidenten oder amerikanische Bundesstaaten oder Tierarten). Nach dieser Vorwissens-Aktivierung wurde allen Proband:innen eine Liste mit allen Präsidenten und Bundesstaaten zum Einprägen gegeben, von denen am nächsten Tag so viele wie möglich aufzuzählen waren. Dabei zeigte sich, dass die Behaltensleistung derjenigen Proband:innen am größten war, die tags zuvor das Vorwissen ihrer Kategorie aktiviert hatten.

Die positiven Effekte von Vorwissen lassen sich auch im Bereich des problemlösenden Denkens feststellen: In Studien mit Aufgaben, die in Form von Problemen mit eindeutiger Lösung präsentiert wurden, zeigte sich, dass Anfänger:innen häufiger eine Rückwärtssuchstrategie anwandten, also immer wieder Vergleiche zwischen ihrer vermuteten Lösung und der Aufgabenstellung zogen und somit „rückwärts“ arbeiteten. Anders verhielt es sich bei Expert:innen, die häufiger eine Vorwärtssuchstrategie nutzten, also aufgrund ihres Vorwissens die Richtung der korrekten Lösung vorhersagen und das Problem von der Aufgabenstellung ausgehend („vorwärts“) bearbeiteten (vgl. Wild/Möller 2020: 33).

Die Gesamtheit der genannten Befunde weist Vorwissen als maßgebliche Determinante für Lernerfolg und damit die Leistung in allen schulischen Fächern aus. In Bezug auf den Englischunterricht können die Forschungsbefunde als Aufruf interpretiert werden, sprachliches Wissen aus anderen (Sprachen)Fächern aktiv und intensiv in den Unterricht zu integrieren. Eine solche Integration kann sich beispielsweise auf die Nutzung einer grammatischen Struktur der lateinischen Sprache als Vorwissensquelle und Anknüpfungsmöglichkeit für den Erwerb einer neuen grammatischen Struktur der englischen Sprache beziehen.

2.2.2 Modelle multiplen Sprachenlernens

Die Einbeziehung grammatischer Vergleiche in den Englischunterricht legen nicht nur wissenschaftliche Erkenntnisse zu Speichersystemen im menschlichen Gehirn, *crosslinguistic influence* und Vorwissen in Lernsituationen, sondern auch zwei Modelle multiplen Sprachenlernens nahe. Es handelt sich dabei um das *Dynamic Model of Multilingualism (DMM)* von Herdina und Jessner (2002) bzw. Jessner (1997) sowie das Faktorenmodell von Hufeisen (z.B. 2010). Beide Modelle erlauben nicht nur die Berücksichtigung toter Sprachen, sondern befürworten sprachenvergleichende Verfahren explizit. Sie dienen neben den bisher genannten Aspekten (vgl. Kap. 2.2.1) als Begründung für grammatische Vergleiche im Englischunterricht. Bevor die beiden Modelle ausführlich erläutert werden (Kap. 2.2.2.1 und Kap. 2.2.2.2) und in einen Zusammenhang mit grammatischen Vergleichen gebracht werden (Kap. 2.2.2.3), möchte ich drei weitere Modelle multiplen Sprachenlernens erwähnen, die in dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden:

1. das Rollen-Funktions-Modell von Williams und Hammarberg (1998) bzw. Hammarberg (2001), das den verschiedenen Sprachen eines Individuums unterschiedliche Funktionen im L3-Erwerb zuteilt;
2. das *Ecological Model of Multilinguality* (Aronin / Ó Laoire 2001), das soziolinguistisch ausgerichtet ist und kulturelle sowie lernumweltliche Einflussfaktoren hervorhebt und dabei den Fokus auf identitäre Aspekte legt;
3. das *Multilingual Processing Model* (Meißner 2004a), das für die Entwicklung von rezeptiven Fertigkeiten entwickelt wurde;

All diese Modelle berücksichtigen beim Sprachenlernen Aspekte, die sich für die vorliegende Untersuchung als unpassend erweisen: Das Rollen-Funktions-Modell gibt Aufschluss darüber, welche Rolle einer bestimmten (Fremd)Sprache beim Lernen einer neuen Fremdsprache zukommt. Es werden dabei nur gesprochene Sprachen berücksichtigt, sodass sich keine Anknüpfungspunkte für Latein ergeben. Das *Ecological Model of Multilinguality* berücksichtigt kulturelle Aspekte und das

Umfeld, in dem eine Sprache gelernt wird. Da Latein beinahe ausschließlich im Kontext der Schule gelernt wird und nicht in einer authentischen Umgebung erworben wird, kann auch dieses Modell in der vorliegenden Untersuchung nicht als theoretische Basis dienen. Das *Multilingual Processing Model* ist auf die Entwicklung rezeptiver Fertigkeiten und interkomprehensive Kompetenzen fokussiert. Im Zentrum des Modells steht eine Hypothesengrammatik, die Lernende spontan entwickeln, wenn sie einen in einer unbekanntem Sprache verfassten Text dekodieren wollen. Da in meiner Untersuchung bereits gelernte Sprachen verglichen werden, erweist sich auch dieses Modell als wenig hilfreich.

2.2.2.1 *Dynamic Model of Multilingualism*

Das *DMM* geht von einem dynamischen Lernprozess aus, der auf der Wechselwirkung aller erlernten Sprachen eines Individuums basiert. Diese Annahme beruht auf der Dynamischen Systemtheorie (Larsen-Freeman / Cameron 2008a und 2008b; Mercer 2014), die seit Jahrzehnten in anderen wissenschaftlichen Bereichen angewandt wird. Sie beschreibt die Entwicklung eines Systems über einen bestimmten Zeitraum und betont die dort vorherrschende Dynamik sämtlicher Prozesse, die eine ständige Veränderung aller involvierten Komponenten bewirkt: „[A] system is, by definition, a dynamic system and so we define a *dynamic system* as a set of variables that mutually affect each other's changes over time“ (van Geert 1994: 50; vgl. auch Jessner 2006: 33).

Das *DMM* greift diese Theorie auf, indem es nicht von Sprachen (L₁, L₂, L₃, L_n) ausgeht, sondern die Entwicklung von individuellen Sprachsystemen (LS₁, LS₂, LS₃, LS_n) annimmt, die zusammen einen Teil des gesamten psycholinguistischen Systems eines Menschen ausmachen. Entsprechend der Dynamischen Systemtheorie ist ein multilinguales System dynamisch und anpassungsfähig. Sprachzuwachs erfolgt nicht-linear und ist einem ständigen Wandel unterworfen. Deshalb werden die verschiedenen Sprachsysteme auch nicht isoliert, sondern als abhängig voneinander betrachtet: „[T]he presence of one or more language systems influences the development not only of the L₂, but also the development of the overall multilingual system.“ Wie schnell sich das multilinguale System verändert, hängt von verschiedenen Faktoren ab, z.B. der Energie, die in die Aufrechterhaltung des Systems

gesteckt wird, um Sprachverfallserscheinungen (*language attrition*) entgegenzuwirken, der Anzahl der vorhandenen Sprachen, dem Zeitpunkt des Spracherwerbs, dem Niveau der Sprachbeherrschung und der Zeitspanne, über die das System aufrechterhalten bleiben soll (vgl. Jessner 2008a: 273f.).

Jessner (2006: 33; 2008a: 275) hat die nicht-additive, sondern kumulative Zusammenführung aller Sprachsysteme eines Individuums innerhalb seines psycholinguistischen Systems in einer Formel zusammengefasst, die neben den Sprachsystemen selbst auch *crosslinguistic interaction* (CLIN) und den sog. Multilingualismus-Faktor (M) enthält. Das Ergebnis ist multilinguale Sprachbeherrschung (*multilingual proficiency*):

$$LS_1 + LS_2 + LS_3 + LS_n + CLIN + M = MP$$

Crosslinguistic Interaction (CLIN) betont als wesentlicher Bestandteil multilingualer Kompetenz die Dynamik und ständige Veränderbarkeit bzw. Instabilität des multilingualen Systems. Es ist nicht als weiterer Oberbegriff für Transferphänomene intendiert. Vielmehr entwickelt sich durch *crosslinguistic interaction* eine um kognitive Aspekte erweiterte Kompetenz, die die Sprachentwicklung verlangsamen oder beschleunigen kann (Herdina / Jessner 2002: 29):

Crosslinguistic interaction in multilinguals [...] is described as an umbrella term, including not only transfer and interference, but also codeswitching and borrowing. Furthermore, it is also meant to cover another set of phenomena, including the cognitive effects of multilingual development. These are unpredictable dynamic effects that determine the development of the [language] systems themselves. (Jessner 2008a: 275)

Der M-Faktor vereint diejenigen Eigenschaften und Vorteile, die Mehrsprachige durch die Interaktion sämtlicher ihrer Sprachen bzw. Sprachsysteme (also durch *crosslinguistic interaction*) entwickeln und von Einzelsprachigen unterscheiden, die diese Eigenschaften in einer anderen Qualität ausbilden (Jessner 2008a: 275f.):

We must assume that the multilingual system:

1. contains components the monolingual system lacks and
2. that even those components the multilingual system shares with the monolingual system have a different significance within the system.

(Herdina / Jessner 2002: 130)

Der M-Faktor bewirkt bei Mehrsprachigen die Entwicklung von meta-linguistischen und metakognitiven Fähigkeiten (vgl. Kap. 2.3.2), aber auch von bestimmten sozialen Fähigkeiten wie kommunikative Sensibilität und pragmatische Flexibilität. Diese entwickeln sich in unvorhersehbarer Weise und erst im Zusammenwirken mehrerer Sprachsysteme (Allgäuer-Hackl / Jessner 2019: 337). Als Hauptkomponenten des M-Faktors werden im *DMM* das multilinguale Bewusstsein (*multilingual awareness*) und ein multilinguales „Überwachungsprogramm“ (*enhanced multilingual monitor*) genannt. Letzteres geht über die Erkennung von Fehlern und anschließenden selbstständigen Verbesserungen hinaus: „[The multilingual monitor] fulfills a separator and cross-checker function, for instance, by drawing on common resources in the use of more than one language system“ (Jessner 2008a: 276). Das multilinguale Bewusstsein wird in *metalinguistic awareness*, *crosslinguistic awareness* (vgl. Kap. 2.3.2) sowie *language learning awareness* unterteilt. Im *DMM* wird *multilingual awareness* als ein Schlüsselfaktor beim Mehrsprachenerwerb angesehen, dessen katalytischer Effekt auf den zukünftigen Fremdsprachenerwerb mit Lernvorteilen für Mehrsprachige verbunden ist. Das multilinguale Bewusstsein ist umso ausgeprägter, je mehr Fremdsprachen involviert sind (Allgäuer-Hackl / Jessner 2019: 337).

2.2.2.2 Faktorenmodell

Im Gegensatz zu Jessners *DMM* bildet Hufeisens Faktorenmodell (z.B. 2010) multiples Sprachenlernen chronologisch und in Stufen ab. Es nennt gemäß seinem Namen Faktoren, die den Erwerb neuer Fremdsprachen bestimmen und beeinflussen (vgl. Abb. 5):

Neurophysiologische Faktoren: Generelle Spracherwerbsfähigkeit, Alter, ...

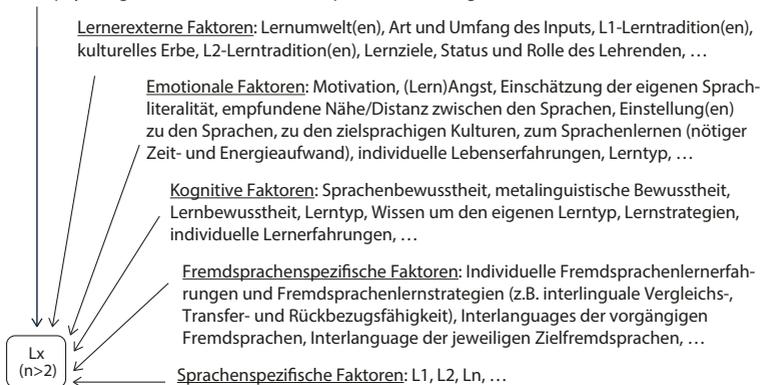


Abb. 5: Faktorenmodell. Lernen einer Ln. Aus: Hufeisen (2020: 77f.)

Abbildung 5 zeigt die Faktoren eines Ln-Erwerbs, wobei $n > 2$ ist. Im Gegensatz zu einem L1-Erwerb, auf den sich neurophysiologische Faktoren (z.B. generelle Spracherwerbsfähigkeit, Alter) und lernerexterne Faktoren (z.B. Lernumwelt[en], Art und Umfang des Inputs, L1-Lerntraditionen, kulturelles Erbe) auswirken, wird ein Ln-Erwerb zusätzlich durch das wichtige Bündel der emotionalen Faktoren beeinflusst (z.B. Motivation, [Lern]Angst, Einschätzung der eigenen Sprachliterarität, empfundene Nähe/Distanz zwischen den Sprachen [*psychotypology*], Einstellungen zu den Sprachen, zu den Zielsprachigen Kulturen und zum Sprachenlernen, individuelle Lebenserfahrungen, Lernstil), die den Spracherwerb begünstigen oder retardieren können (Hufeisen 2010; Hufeisen/Gibson 2003). Von großer Bedeutung sind kognitive Faktoren (z.B. Sprachenbewusstheit, Lernbewusstsein, metalinguistisches Bewusstsein, Wissen um den eigenen Lernstil, Lernstrategien und Lerntechniken, individuelle Lernerfahrungen) (Hufeisen 2010: 203f.; Hufeisen/Jessner 2018: 79f.). Sie bestimmen beispielsweise, ob ein(e) Lernende(r) eher systematisch und zielgerichtet oder assoziativ und kreativ lernt, und können sich deshalb besonders stark auf den Lernprozess auswirken. Zu nennen sind abschließend sprachenspezifische oder linguistische Faktoren. Diese beziehen sich auf das sprachliche Wissen über bereits gelernte Sprachen (z.B. die L1). Hufeisen schätzt sie als weniger bedeutend als emotionale Faktoren ein:

Linguistische Faktoren wie die L1 [...] bedeuten eine sprachliche Positionierung, von der aus das Lernen der (ersten) Fremdsprache betrachtet wird. Dabei sind aber vermutlich individuelle Annahmen über das Verhältnis der vorhandenen und neuen Sprache(n) zueinander für den Lernprozess wichtiger (= emotionale Faktoren) als tatsächlich vorhandene linguistische Sachverhalte. (Hufeisen 2010: 203)

Hufeisen geht davon aus, dass sich ein L3-Erwerb gravierend von einem L2-Erwerb unterscheidet, weil er mit einer Vielzahl von Vorteilen verbunden ist, die bei einem L2-Erwerb nicht vorhanden sein können. Der Grund dafür liegt in der veränderten Ausgangslage: L3-Lernende befinden sich im Gegensatz zu L2-Lernenden in einer schon einmal durchlebten Situation und beginnen ihren Sprachlehrgang deshalb unter völlig anderen Bedingungen: „L3 learners have specific language knowledge and competencies at their disposal which are simply non-existent for L2 learners“ (Hufeisen / Jessner 2018: 81). Dieser Effekt ist vor allem beim Übergang von der L2 zur L3 zu beobachten. Tritt noch eine weitere Fremdsprache (L4) hinzu, ergeben sich weniger signifikante Unterschiede (Hufeisen 2020):

The factors that affect the learning of an L3 have not only become more complex, but they are also qualitatively different from L2 learning. First, familiarity with another foreign language exists, and second, specific experiences and strategies related to foreign language learning are now available in addition to general life and learner experience and general learning strategies. Thus, L3 learning is fundamentally different from L2 learning... With L4 learning, the addition of one more input or variable to the L4 language-learning process – in this case the knowledge of L3 – is not nearly as significant as the expansion of additional areas between L2 and L3. (Hufeisen 2000: 214)

Hufeisen führt die Unterschiede beim Erwerb einer L3 im Gegensatz zum Erwerb einer L2 auf sog. fremdsprachen(lern)spezifische Faktoren zurück. Diese beeinflussen das Sprachenlernen maßgeblich, weil Vergleiche zwischen vorherigen fremdsprachlichen Lernprozessen und allen bisher gelernten Sprachen angestellt werden können (Huf-

eisen 2010: 203). Diese Möglichkeit besteht beim L2-Erwerb noch nicht. Durch die veränderte Ausgangslage bei einem L3-Erwerb werden die übrigen Faktorenbündel entsprechend erweitert. Beispielsweise besteht beim L3-Erwerb das bereits erwähnte Bündel von linguistischen Faktoren fortan aus der L1 und der L2; wird noch eine weitere Sprache (L4) gelernt, wird in das bestehende L1-L2-Bündel die L3 integriert usw. (Hufeisen / Jessner 2018: 80f.). Das Zusammenwirken aller Faktorenbündel erzeugt eine individuelle, möglicherweise sogar einzigartige und vor allem dynamische Lernsituation:

Factors interact with each other such that if one factor or factor complex changes, there is a corresponding impact on the whole learning situation. Each learner develops his or her own specific factor complexity in which certain factors turn out to be predominant, thereby exerting a strong influence on the given learning situation. Other factors might weaken in significance and become less relevant during an individual's learning process. (Hufeisen / Jessner 2018: 81)

Hufeisen und Jessner (2018: 81) merken an, dass die Liste der bisher genannten Faktoren nicht vollständig sein muss und mithilfe weiterer Forschungsbeiträge ergänzt werden könnte. Beispielsweise legt eine Studie von Vidgren (2017, erwähnt in Hufeisen / Jessner 2018: 81) nahe, dass die Faktoren Zeit und Arbeitsaufwand, die sich weder den lernerinternen noch lernerexternen Faktoren zuordnen lassen, in das Modell integriert werden könnten. Vidgren schlägt vor, dass diese „lernpraktischen“ Faktoren als weitere Kategorie in Hufeisens Modell integriert werden.

2.2.2.3 Modelle multiplen Sprachenlernens und grammatische Vergleiche

Jessners *DMM* und Hufeisens Faktorenmodell können als weitere kognitionswissenschaftliche Grundlage für grammatische Vergleiche im Englischunterricht angesehen werden: Gemäß dem *DMM* können Sprachsysteme unmöglich in Isolation existieren. Transfer ist allgegenwärtig und omnidirektional (Allgäuer-Hackl / Jessner 2019: 327). Jessner spricht sich deshalb für einen multilingualen Ansatz im Fremdsprachenunterricht aus, in dem alle Fremdsprachen, auch die klassischen,

ihren Platz haben (Jessner / Török / Pellegrini 2018: 100). Durch die Einbeziehung aller gelernten Sprachen wird das multilinguale Bewusstsein bzw. der M-Faktor der Lernenden in Form von *metalinguistic awareness* und *crosslinguistic awareness* gefördert (Jessner / Allgäuer-Hackl 2015: 221). Anders ausgedrückt: Das Zusammenwirken mehrerer Sprachen führt zu einem verbesserten multilingualen Bewusstsein, das mit einem multilingualen Vorteil im Spracherwerbsprozess verbunden ist. Eine Möglichkeit, dieses Zusammenwirken aktiv zu fördern, sind grammatische Vergleiche: „MLA [multilingual awareness] zu fördern erfordert, das Vorwissen der Schüler/innen zu nutzen, die Sprachen in ihrer Beziehung zueinander zu betrachten und miteinander zu vernetzen und Transfermöglichkeiten zu erschließen“ (Jessner-Schmid / Allgäuer-Hackl 2020: 84). Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen müssen bewusst thematisiert und reflektiert werden, um die Lernchancen, die mit sprachlichen Transfers verbunden sind, nutzbar machen zu können (Jessner / Allgäuer-Hackl 2015: 221).

Hufeisen (2003c: 60) kommt auf der Grundlage des Faktorenmodells zu dem Schluss, dass „ein Miteinander der verschiedenen Sprachen (Fremd- und Muttersprachen) sich sowohl positiv auf den Sprachlernprozess als auch die weitaus meisten Sprachergebnisse auswirkt und wesentlich stärker in die curriculare und didaktisch-methodische Planung und Durchführung des Fremdsprachenunterrichts integriert werden könnte und sollte“. Grammatische Vergleiche stellen eine Möglichkeit dar, dieses Miteinander zu erreichen. Sie wirken sich positiv auf die Entwicklung von fremdsprachen(lern)spezifischen Faktoren aus, die mit einer verbesserten „interlingualen Vergleichs-, Transfer- und Rückbezugsfähigkeit“ (Hufeisen 2010: 204) in Zusammenhang stehen. Sie beeinflussen das Sprachenlernen maßgeblich:

Durch ihre spezifischen Fremdsprachenlernerfahrungen haben die Lernenden festgestellt bzw. sind darauf aufmerksam geworden, dass Sprache ein symbolisches System ist, das beobachtet, kontrolliert und manipuliert werden kann. Was diese Lerner feststellen können, ist beispielsweise die Verwandtschaft zwischen Sprachen und Sprachfamilien und somit die interlingualen Ähnlichkeiten in der Syntax oder der Lexik, einschließlich der Kognaten, die möglicherweise hilfreich beim Produzieren oder Verstehen der neuen Sprache sein könnten. (Hufeisen / Gibson 2003: 21)

Hufeisen spricht von Ressourcenverschwendung, wenn die von den Lernenden mitgebrachten (Herkunfts- oder in der Schule erworbenen) Sprachen nicht genutzt werden: „[S]o zu tun, als gäbe es all diese Sprachen in einem Klassenzimmer nicht, ist sicher weder lernerorientiert noch synergienutzend“ (Hufeisen 2010: 205). Durch grammatische Vergleiche kann nicht nur das sprachliche Vorwissen der Lernenden in den Lernprozess integriert, sondern auch gewürdigt werden. Das Gefühl, bereits Gelerntes als Mittel zur Erschließung neuen Wissens einsetzen zu können und dabei gegebenenfalls nur wenig fremde Hilfe in Anspruch zu nehmen, dürfte sich positiv auf die Motivation im Sprachlernprozess auswirken.

2.3 Sprachliche Allgemeinbildung

Es ist bereits angeklungen, zu welchem Zweck grammatische Vergleiche im Englischunterricht angestellt werden können. Dieser Zweck soll nun differenzierter betrachtet werden. Er kann als sprachliche Allgemeinbildung (vgl. Kap. 2.1.2.3) betitelt werden. Dieser Terminus wird im Folgenden als Überbegriff für diejenigen (meta)sprachlichen Bewusstseitsarten und Kompetenzen verwendet, die durch grammatische Vergleiche maßgeblich gefördert werden können. Es handelt sich dabei um *language awareness* (Kap. 2.3.1), metalinguistische Konstrukte (Kap. 2.3.2), Sprachlernkompetenz (Kap. 2.3.3) und Interkomprehensionskompetenz (Kap. 2.3.4).

2.3.1 *Language awareness*

Im Forschungsdiskurs wird *language awareness* sehr ausführlich diskutiert (vgl. dazu den *state-of-the-art article* von Svalberg 2007). Entsprechend vielseitig und uneinheitlich sind die Definitionen, die seit der Entstehung des Begriffs formuliert wurden und werden. In Anbetracht dessen ist es zunächst notwendig, den Bedeutungsrahmen von *language awareness* zu erfassen und seine definitorischen Dimensionen zu beleuchten (Kap. 2.3.1.1). Auf der Grundlage dieser theoretischen Überlegungen wird in einem zweiten Schritt dargestellt, inwiefern *language awareness* in der Praxis tatsächlich gefördert werden kann. Dazu werden empirische Forschungsbefunde herangezogen (Kap. 2.3.1.2). Vor dem theoretischen

und empirischen Hintergrund von *language awareness* lässt sich in einem dritten Schritt feststellen, inwiefern grammatische Vergleiche zur Förderung dieses Konstrukts beitragen können (Kap. 2.3.1.3).

2.3.1.1 Definitionen

Das Interesse an *language awareness* entstand in England in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts (Andrews / Svalberg 2017: 221; Sierens et al. 2018: 21). Damals zeichnete sich nach der Veröffentlichung verschiedener nationaler Berichte (z.B. Bullock 1975) ein Absinken des muttersprachlichen Kompetenzniveaus an vielen Schulen ab, eine Entwicklung, der man durch die Vermittlung von Wissen über Sprache entgegenzuwirken hoffte. Dabei wurde auch die Kooperation mit Lehrenden moderner Fremdsprachen angestrebt (Finkbeiner / White 2017: 4; Kelly 2019: 39f.). Die Erforschung von und das Experimentieren mit Sprache sollte bereits in der Grundschule beginnen, in weiterführenden Schulen fortgesetzt werden und dadurch eine Brücke zwischen dem Unterricht in der Mutter- und in der Fremdsprache schlagen (Garrett / James 1993: 110).

Wie umfassend der Bedeutungsrahmen von *language awareness* ist, wird durch Kellys Einschätzung des Begriffs deutlich:

Language awareness has a long history and many meanings. At its most modest, it involves learners acquiring explicit knowledge of the patterns of grammar and discourse in the languages they are learning or using. At its most ambitious, it foregrounds the important ways in which language pervades all of human activity, especially the ways we think and communicate. (Kelly 2019: 37)

Die Aneignung von explizitem Wissen über Sprache, die gemäß Kelly nur einen Aspekt von *language awareness* widerspiegelt, ist Teil einer Vielzahl von Definitionsversuchen, wie die bekannte Auffassung der *Association for Language Awareness* (2011) über dieses Konstrukt zeigt: „We define Language Awareness as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.“⁸

8 Vgl. https://www.languageawareness.org/?page_id=48 (aufgerufen am 08.02.2023).

Ebenfalls auf der Suche nach einer Definition erklären Garrett und James (1993: 109), dass es keine klare Antwort auf die Frage gibt, was *language awareness* tatsächlich ist (so auch Jessner 2008b: 366; Lenz 2009: 45; Sierens et al. 2018: 21; Svalberg 2007: 302). Sie drücken die Bandbreite des Begriffs mithilfe der folgenden fünf Bereiche (*domains*) aus (Garrett/James 1993: 111–113; vgl. auch Oliveira/Ançã 2018: 242):

1. der affektive Bereich (*affective domain*), der unterstreicht, dass Lernen nicht nur mit dem Kopf, sondern auch mit dem Herzen geschieht (z.B. Entwicklung von Sensitivität, Neugier, Interesse gegenüber Sprachen);
2. der soziale Bereich (*social domain*), der Sprache mit Identität verknüpft und anerkennt, dass *language awareness* einen Beitrag zu globaler Harmonie leisten kann, indem es ein Bewusstsein für den Ursprung und die Eigenschaften der Sprache eines Individuums herstellt;
3. der Macht-Bereich (*power domain*), der auf die manipulative Kraft von Sprache weist;
4. der kognitive Bereich (*cognitive domain*), der insbesondere die Systemhaftigkeit von Sprache(n) anerkennt und deshalb für kontrastives Sprachenlernen besonders relevant ist;
5. der Performanz-Bereich (*performance domain*), der die Möglichkeit betont, dass *language awareness* das Sprachniveau heben kann;

Gnutzmann (2016: 147) weist darauf hin, dass der Performanz-Bereich der problematischste ist. In Beziehung auf Sprachenbewusstheit, einer möglichen Übersetzung und seiner Auffassung nach Weiterentwicklung von *language awareness*, bemerkt er, dass es nicht geklärt sei, „ob und inwieweit Sprachenbewusstheit als explizites (deklaratives) sprachliches Wissen zur Erweiterung der sprachlichen Performanz beitragen kann“. Die Voraussetzung dafür sei, dass Lernende deklaratives, explizites Wissen über Sprache in prozedurales, implizites Wissen transformieren können. Den Unterschied zwischen diesen beiden Wissensformen macht Ellis mithilfe einer Analogie deutlich:

Some things we just come able to do, like walking, recognizing happiness in others, knowing that *th* is more common than *tg* in written English, or making simple utterances in our native language. We have little insight into the nature of the processing involved, we learn to do them implicitly like swallows learn to fly. Others of our abilities depend on knowing how to do them, like multiplication, playing chess, speaking pig Latin, or using a computer programming language. We learn these abilities explicitly like aircraft designers learn aerodynamics. (Ellis 1995: 107)

Die Frage, ob explizites in implizites Wissen umgewandelt werden kann, ist durch empirische Forschung schwer zu belegen (Gnutzmann 2016: 145f.; Meißner 2012: 134; Van Lier 2001: 162f.) und in der Spracherwerbsforschung als das *interface*-Problem bekannt: Nach Krashens *noninterface position* ist es unmöglich, dass explizites in implizites Wissen umgewandelt wird. Der *strong interface position* zufolge kann sowohl explizites in implizites als auch implizites in explizites Wissen umgewandelt werden. Und nach der *weak interface position* ist die Überführung expliziten in implizites Wissen grundsätzlich möglich; wie und wann das geschieht, ist innerhalb dieser Theorie nicht einheitlich festgelegt (vgl. Ellis 2009: 21–23). In der Literatur finden sich Anhänger für jede einzelne dieser Positionen (Ellis 2009: 23). Gnutzmann (2016: 146) kommentiert, dass „die Stimmen, die zumindest ein *weak interface model of L2-acquisition* postulieren, immer deutlicher vernehmbar geworden sind“. Lenz (2009: 49) sieht ausreichend Belege dafür, dass die *noninterface position* als widerlegt gelten kann.

Neben dem *interface*-Problem wird im Diskurs über *language awareness* immer wieder über die Abgrenzung zu *consciousness-raising* diskutiert (vgl. dazu Schmidt 1994 und Andrews 2007: 16). James verbindet letzteres mit Kognition, *language awareness* mit Metakognition:

LA [language awareness] is broadly constituted of a mix of knowledge of language in general and in specific, command of metalanguage (standard or *ad hoc*), and the conversion of intuitions to insight and then beyond to metacognition. There are two versions of LA. [...] The first kind, LA as cognition, works from the outside in, so to speak: one first learns about language or something about a language that one did not know

before. You can stop here, in which case you have done some linguistics. Or you can go on and turn this 'objective' knowledge towards your own language proficiency, making comparisons and adjustments. This is to personalise the objective knowledge gained. The second variant, LA as metacognition, works in the opposite direction: one starts with one's own intuitions and through reflection relates these to what one knows about language as an object outside of oneself. [...] I shall refer to the first as *Consciousness-Raising* and to the second as *Language Awareness* proper. (James 1999: 102)

Für James (1996: 141) ist der Begriff *language awareness* dann zutreffend, wenn Lernende ihre Aufmerksamkeit auf diejenigen formalsprachlichen Aspekte richten, die sie bereits kennen, und dadurch ihre kommunikative Sensitivität und Leistungsfähigkeit verbessern. *Consciousness-raising* hingegen findet dann statt, wenn diese formalsprachlichen Aspekte noch nicht hinreichend ausgebildet sind und Gegenstand des fremdsprachlichen Lernprozesses sind (vgl. dazu auch Cots / Garrett 2018).

Language awareness wird in traditioneller Hinsicht oft mit Grammatikunterricht gleichgesetzt (Kelly 2019: 37; van Lier 2001: 161), ist aber nach Doff und Lenz, die *language awareness* mit Sprachbewusstheit übersetzen, als ganzheitliches Konzept von Sprachbetrachtung aufzufassen, das nicht oder zumindest weniger um sprachliche Korrektheit bemüht ist als um die Erforschung von Sprache und Bedeutungen, die Reflexion über authentischen Sprachgebrauch sowie die Offenheit für kulturelle und sprachliche Vielfalt (Doff / Lenz 2011: 36; Lenz 2009). Dabei soll *language awareness* sowohl als „ein Wert an sich, als Teil der Allgemeinbildung und als Kulturgut“ (Gnutzmann / Kiffe 1998: 319) begriffen als auch für zukünftiges Sprachenlernen im Sinne von Mehrsprachigkeit nutzbar gemacht werden (Doff / Lenz 2011: 37; Kleppin 2004: 89–91). Lernende sollen einen Blick dafür bekommen, wie Sprachen funktionieren und sie für sich selbst – auch außerhalb der Schule – entdecken. Dabei gilt jedoch: Jedwede sprachliche Erkenntnis kann mithilfe von Unterricht zwar angeregt werden, muss aber letzten Endes in den Lernenden selbst heranwachsen und kann nicht durch die frontale Vermittlung von explizitem Wissen über Sprache durch Lehrende erzeugt werden: „It is important to distinguish between a

teaching approach which advocates giving explicit knowledge to the learners, and a Language Awareness approach, which is actually a reaction against such top-down transmission of language knowledge. Language awareness is not taught by the teacher or by the coursebook; it is developed by the learner“ (Bolitho et al. 2003: 252). Die Vermittlung expliziten Wissens über Sprache wäre allenfalls vorstellbar, wenn *language awareness* ausschließlich mit Grammatikunterricht verbunden wird. Van Lier (2001: 161) bemerkt in diesem Zusammenhang: „There are widely varying opinions of how such awareness can be brought about. At the traditional end this might include explicit teaching of form, metalinguistic rules and terminology.“

2.3.1.2 Befunde empirischer Forschung

Die Auswirkungen von Programmen zur Förderung von *language awareness* sind durch eine Metastudie von Sierens et al. (2018) umfassend, aber nicht abschließend erörtert worden. Das Forscherteam hat 40 empirische, überwiegend in Europa und Nordamerika durchgeführte Studien aus dem Zeitraum von 1995 bis 2013 zusammengefasst, die die Auswirkungen auf Schüler:innen, Lehrer:innen und Eltern thematisieren. Die Autoren weisen darauf hin, dass es sich bei den meisten berücksichtigten Studien um keine Langzeituntersuchungen handelt (Sierens et al. 2018: 74f.). Der Metastudie wurde die folgende, ursprünglich von Frijns et al. (2011: 132) stammende und von den Autoren ins Englische übersetzte Definition von *language awareness* zugrunde gelegt:

[Educators claim that language awareness makes] students sensitive to and aware about the existence of a multiplicity of languages, and the underlying cultures and frames of reference, in our world, and, closer, in the environment of the school. By bringing students into contact with linguistic diversity through discovery learning, they develop a framework in which a positive understanding of diversity is central. Through language awareness students develop an attitude of openness and sensitivity to linguistic diversity. Furthermore, they acquire knowledge and perceptions about language and languages, and gradually develop metalinguistic skills that can help them further develop the learning of both foreign languages and the mother tongue (a national language, a dialect,

a regional language, or a foreign language). Thus, language awareness offers students a unique preparation to a globalized, multilingual and multicultural society in which people respect one another's language and culture. (Sierens et al. 2018: 21f.)

Für die Auswirkungen auf die Schüler:innen und Lehrer:innen wurden die fünf Bereiche von *language awareness* von Garrett und James (1993) (affektiver, sozialer, Macht-, kognitiver, Performanz-Bereich) zugrunde gelegt (vgl. Kap. 2.3.1.1). Hinsichtlich dieser Bereiche stellte das Forscherteam im Allgemeinen positive Effekte von Programmen zur Förderung von *language awareness* fest:

1. In Bezug auf den affektiven Bereich zeigte sich, dass die Teilnahme an Übungen zur Förderung von *language awareness* eine positivere Haltung gegenüber sprachlicher (und kultureller) Vielfalt erzeugte. Eine Steigerung der Motivation, Fremdsprachen zu erlernen, konnte jedoch nur teilweise festgestellt werden.
2. In Bezug auf den sozialen Bereich berichten die meisten Studien von positiven Effekten auf die Einbindung und Integration (zahlenmäßig unterlegener) Schüler:innen mit Migrationshintergrund, deren Herkunftssprachen während des Förderzeitraums gewürdigt und einbezogen wurden.
3. In Bezug auf den Machtbereich wurde ansatzweise ein Zuwachs von *critical language awareness* bei Schüler:innen sprachlicher Minderheiten festgestellt. *Critical language awareness* liegt eine Auffassung von Sprache als Medium zugrunde, „das unsere Vorstellungen von der Welt erzeugt und gesellschaftliche Verhältnisse und Identitäten hervorbringt“ (Bonnet / Decke-Cornill 2016: 159). *Critical language awareness* thematisiert einerseits die Frage, wie Sprache verwendet werden kann, um bestehende Machtverhältnisse aufrechtzuerhalten, zu verstärken und zu verewigen. Andererseits wird untersucht, wie Sprache benutzt werden kann, um diesen Machtverhältnissen entgegenzutreten, sie neu zu definieren und möglicherweise umzukehren (Alim 2005: 28). Hinsichtlich der Ergebnisse der Metastudie konkludieren Sierens et al. (2018): „The minority students in various contexts (Canada, Hawai'i, US) had become more aware of the rela-

- tive status of languages, of power issues at play in language contact, and developed critical stances that can serve as a means of 'linguistic self-defence' against stigmatization and oppression of their marginalized home language or language variety" (Sierens et al. 2018: 67).
4. Die Auswirkungen auf den kognitiven Bereich waren in den meisten Fällen positiv. Dieses Fazit basiert auf Untersuchungen, in denen die Förderung von metalinguistischem Wissen und Bewusstsein im Fokus stand. *Language-awareness*-Programme, in denen zusätzlich Sprachreflexion und „critical inquiry“ betrieben wurden – „that is, learning to think like linguists“ (Sierens et al. 2018: 67) – zeigten sogar noch größere Effekte.
 5. Für den Performanz-Bereich konstatiert das Forscherteam positive Auswirkungen auf das Schreiben in der L2 unter der Bedingung, dass komparative bzw. kontrastive Methoden benutzt wurden: „[I]nterventions that made explicit and systematic use of the comparative / contrastive method, to teach either the standard language to students who spoke low-prestige non-standard varieties, or the L2 to L1-sharing learners in second / foreign language education programmes, showed, for the great part, positive effects on written L2 development [...]“ (Sierens et al. 2018: 68).

Neben diesen fünf Dimensionen haben Sierens et al. (2018) untersucht, inwiefern die Dauer von Programmen zur Förderung von *language awareness* eine Rolle spielt. Dabei wurden positive Effekte sowohl für eine kurze als auch lange Förderungsdauer festgestellt. Ein Zusammenhang zwischen Dauer und Effektstärke kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht hergestellt werden: „[A] linear time-on-task interpretation (the longer the better) seems unwarranted“ (Sierens et al. 2018: 68). Was die Schülergruppen anbelangt, die am meisten von einer *language-awareness*-Förderung profitieren, werden in der Metastudie leistungsschwache zweisprachige Schüler:innen, solche aus mehrsprachigen Familien und solche aus ländlichen Gebieten angegeben. Auch hier zeichnete sich kein einheitliches Bild über alle Untersuchungen ab.

Insgesamt müssen Sierens et al. (2018: 75) unter Berücksichtigung der Tatsache, dass zu wenige quantitative Studien vorliegen und dass diejenigen, die in die Metastudie aufgenommen wurden, eine Vielzahl

von unterschiedlichen Designs, Kontexten, Zielgruppen und Bildungsniveaus umfassen, in Bezug auf alle genannten Aspekte folgende Aussage treffen: „[O]n the basis of the reviewed studies generalizing claims about the learning effects of LA interventions are premature.“

Die fünf Dimensionen von Garrett und James wurden in der Meta-studie von Sierens et al. (2018) nicht nur auf Lernende, sondern auch auf Lehrende bezogen. Von den insgesamt 40 zugrunde gelegten Studien konnten dafür 12 berücksichtigt werden. Die Autoren weisen darauf hin, dass die Untersuchungen zu den Auswirkungen auf Lehrende mit weniger methodologischer Strenge durchgeführt wurden als die Untersuchungen zu den Lernenden (Sierens et al. 2018: 75). Ihre Ergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden:

1. In Bezug auf den affektiven Bereich zeigte sich, dass die Teilnahme an Projekten zur Förderung von *language awareness* einen positiven Einfluss auf die Einstellung und das Interesse von Lehrenden gegenüber sprachlicher Vielfalt haben könnte. Damit ging aber nicht notwendigerweise eine positivere Haltung gegenüber Angehörigen sprachlicher Minderheiten einher. In einer Pilotstudie, die im französisch-sprachigen Teil von Belgien durchgeführt wurde, zeigte sich diese Tendenz insbesondere: „[T]he majority of the questioned teachers (15 out of 23) did not think that the piloted LA [language awareness] programme had given them a positive view of ‘certain pupils’“ (Sierens et al. 2018: 70).
2. In Bezug auf den sozialen Bereich, den das Forscherteam auf einer wenig stabilen empirischen Grundlage beurteilen musste, konnten günstige Auswirkungen von *language-awareness*-Interventionen auf die Überzeugungen und Methoden von Lehrenden festgestellt werden, die sich auf die soziale Einbindung von Angehörigen sprachlicher Minderheiten in einem multilingualen Schulkontext beziehen. Diese scheinen durch die Wertschätzung ihrer mehrsprachigen Kompetenzen und ihres kulturellen Hintergrundes besser in eine Klassengemeinschaft integriert werden zu können. Bezugnehmend auf eine Studie aus Gent formulieren Sierens et al. (2018: 70) allerdings abschließend: „However, primary school teachers in this study showed some concern about the alleged disruptive

impact of the use of children's mother tongues on their classroom management.“

3. Auch für den kognitiven, den Macht- und den Performanz-Bereich ist die empirische Grundlage dürftig: Eine französische Studie deutet darauf hin, dass Projekte zur Förderung von *language awareness* das metalinguistische Wissen der Lehrenden und ihr Verständnis von Machtbeziehungen innerhalb des französischen Bildungssystems positiv beeinflussen können.

Unabhängig von den Dimensionen nach Garrett und James stellten Sierens et al. (2018) auf der Grundlage einer Studie aus den USA fest, dass schulische Rahmenbedingungen (z.B. das Vorhandensein von Programmen zu Sprache und Dialekt) in einem positiven Zusammenhang mit den Einstellungen von Lehrenden gegenüber sprachlicher Vielfalt (im Fall der Studie gegenüber Afro-Amerikanischem Englisch) stehen. Während sich bei derselben Studie die Teilnahme an Linguistik-Seminaren (Grundlagenniveau) als wenig effektiv erwies, belegt eine andere Studie aus den USA das Gegenteil: Akademische Lehrkurse zu Afro-Amerikanischem Englisch und amerikanischen Dialekten zeigten einen positiven Effekt auf die Einstellungen von Lehrenden gegenüber sprachlichen Variationen und zwei- bzw. mehrsprachigen Themen. Prinzipiell lässt sich feststellen, dass sich die Kombination von praxisorientierten (z.B. Übungen im Klassenzimmer) und theoretischen (z.B. Workshops) Zugängen positiver auf die Einstellungen von Lehrenden auswirkt als eine rein theoretische Herangehensweise.

Bezüglich der Auswirkungen von *language-awareness*-Programmen oder -Interventionen auf die von Lehrpersonen verwendeten Unterrichtsmethoden ergibt sich nach der Analyse von Sierens et al. (2018) ein gespaltenes Bild: Obwohl Lehrende die ihnen präsentierten methodischen Vorgehensweisen, welche gewöhnlich auf der sozial-konstruktivistischen Lerntheorie basierten (vgl. Kap. 3.5.2.1), prinzipiell befürworteten, veränderten sie ihre eigenen Methoden nur teilweise entsprechend. Engagierte Lehrende berichteten von Schwierigkeiten und Unsicherheiten, die sich in Zusammenhang mit der unterrichtlichen Umsetzung ergaben (u.a. zu wenig Übung, Vorbereitung, Zeit, Coaching).

Zusammenfassend lässt sich unter Berücksichtigung einer insgesamt geringen Anzahl von Untersuchungen bezüglich der Auswirkungen von *language-awareness*-Programmen auf Lehrende festhalten:

The available evidence makes it likely that participation in LA [language awareness] projects furthered positive attitudes towards language and language diversity among teachers, and contributed to their greater acknowledgement of bilingual learners' identities and competences. However, bringing about changes in pedagogical practice and teaching approach through project implementation is clearly another matter: the proposed pedagogical approaches and strategies are often more theoretically appropriated by the teachers than fully practiced in classroom. Finally, the findings of a few studies allow us to infer that professional development initiatives have been capable of raising teachers' LA by urging them to develop more linguistic thinking and language-sensitive teaching. (Sierens et al. 2018: 72)

In Anbetracht der unzureichenden Quellenlage kann die Metastudie von Sierens et al. (2018) nur als ein erster Versuch angesehen werden, empirische Einblicke in die Wirksamkeit von Maßnahmen zur Förderung von *language awareness* zu gewinnen, und zwar sowohl im Hinblick auf Lernende als auch auf Lehrende. Weitere Untersuchungen sind unerlässlich.

2.3.1.3 Sprachenvergleichende Verfahren und *language awareness*

Im Unterricht der modernen Fremdsprachen kann *language awareness* durch einen sprachenvergleichenden Ansatz unter Einbeziehung der L1 gefördert werden (z.B. James 1996; Luchtenberg 2009). Die Fokussierung auf mehrere fremde Sprachen wie das Englische und Lateinische in- oder exklusive der Muttersprache(n) der Lernenden steht seltener im Mittelpunkt, findet aber vor allem bei mehrsprachigen Ansätzen Beachtung (z.B. Jessner 2006; Svalberg 2007: 300).

Im Folgenden soll mithilfe der fünf Dimensionen von *language awareness* nach Garrett und James (1993) gezeigt werden, inwiefern grammatische Vergleiche zwischen dem Englischen und Lateinischen

einen Beitrag zur Förderung von *language awareness* leisten können. Es wird sich zeigen, dass mindestens drei der fünf Bereiche (nämlich der kognitive, der affektive und der Performanz-Bereich) mithilfe grammatischer Vergleiche im Englischunterricht gefördert werden können:

1. Der kognitive Bereich profitiert meines Erachtens am meisten, weil im Moment der Gegenüberstellung zweier fremdsprachlicher grammatischer Strukturen viel explizites Wissen vermittelt bzw. umgewälzt wird, was wiederum zu einem besseren Verständnis von intersprachlichen grammatischen Kategorien und Regeln beiträgt. Durch den Einbezug von (mindestens) drei Sprachen (Englisch, Latein, eine oder mehrere Erstsprachen) entsteht eine nachhaltige Bewusstheit für die Strukturen der L₁, deren Charakteristika entweder als einzigartig oder – im Hinblick auf die anderen Sprachen – als universell herausgestellt werden. Beide Fälle sind gewinnbringend: Bei Unterschieden entdecken die Lernenden Besonderheiten ihrer L₁, die ihnen aufgrund der Selbstverständlichkeit, mit der sie in ihrem Alltag kommunizieren, nur schwer auffallen können. Im Idealfall halten sie diese Besonderheiten dazu an, weitere Abweichungen entdecken zu wollen, wodurch sie ihren linguistischen Horizont erweitern. Bei Ähnlichkeiten erkennen die Lernenden übergreifende sprachliche Prinzipien, die zu allgemeingültigen Erkenntnissen über die Hintergründe und das Verständnis von Sprache(n) führen und dadurch einen maßgeblichen Beitrag zu ihrer sprachlichen Allgemeinbildung leisten.
2. Bei einem derartigen Entwicklungsverlauf verbindet sich der kognitive mit dem affektiven Bereich, weil die auf einer kognitiven Ebene gewonnenen Erkenntnisse eine positive Auswirkung auf die Einstellungen gegenüber fremden Kulturen und Sprachen haben können. Diese Einstellungen werden im Idealfall nicht nur auf die involvierten Sprachen (Englisch, Latein, die L₁), sondern jedwede Sprache und Kultur übertragen und erzeugen (hoffentlich) ein gesteigertes sprachliches Interesse, kulturelle Neugier und den Willen, mit Menschen aus anderen, aber auch dem eigenen Kulturkreis zu kommunizieren und sich über Sprache(n) auszutauschen.
3. Den Performanz-Bereich sehe ich durch die Vergleichung grammatischer Strukturen insofern betroffen, als intersprachliche Vergleiche

che zu einer stärkeren grammatischen Bewusstheit und damit einer reflektierteren Sprachproduktion führen, und zwar in allen involvierten Sprachen. Obwohl die (englische) Sprechfertigkeit mithilfe dieser Vergleiche vermutlich nur marginal, vielleicht auch gar nicht beeinflusst wird, weil bei einer mündlichen Produktion zu wenig Zeit für eine intersprachliche Reflexion ist, besteht diese Möglichkeit bei schriftlichen Produktionen durchaus. Deren grammatische Korrektheit kann sich erhöhen, wenn ein bestimmtes intersprachliches Prinzip durch eine vorangegangene Kontrastierung oder einen vorangegangenen Vergleich besser verankert ist. Empirisch bestätigt ist dieser Zusammenhang allerdings nicht (Gnutzmann 2016: 147).

4. Der soziale Bereich ist meiner Ansicht nach insofern betroffen, als die Auseinandersetzung mit sprachlicher Vielfalt die Lernenden zu der Erkenntnis führen kann, dass die Realität auf ganz unterschiedliche oder vielleicht sogar sehr ähnliche Weise versprachlicht werden kann. Diese Vielfalt fördert im Idealfall nicht nur eine stärkere Bewusstheit für die eigene sprachliche Identität, sondern auch sprachliche Strukturen anderer Kulturkreise, kulturelle Offenheit und Toleranz. Ob dieses Ziel tatsächlich durch grammatische Vergleiche erreicht werden kann, dürfte stark von der Schwerpunktsetzung in einem Unterrichtsszenario abhängen. Wenn dieses nur auf die Vergleichen grammatischer Strukturen ausgerichtet ist, also ausschließlich linguistisch gestaltet wird, dürfte der gewünschte Effekt nicht eintreten.
5. Der letzte Bereich, der sich auf die Manipulationskraft von Sprache bezieht (Macht-Bereich), kann durch grammatische Vergleiche nur schwer gefördert werden. Ein Versuch müsste sich mit der Frage beschäftigen, ob bestimmte grammatische Strukturen unabhängig von ihrem Inhalt eine manipulative Komponente enthalten können. Dieser Frage gehe ich in der vorliegenden Arbeit nicht nach.

Es lässt sich festhalten, dass mindestens drei der fünf Bereiche von *language awareness* nach Garrett und James (1993) durch grammatische Vergleiche zwischen dem Englischen und Lateinischen gefördert werden können. Die Kombination aus Englisch und Latein stellt sich vor allem deshalb als wertvoll dar, weil durch die Einbeziehung des Latei-

nischen, das stets zweisprachig unterrichtet wird, auch die deutsche Sprache betrachtet werden kann und dadurch der Rückbezug auf die (erst- oder zweit)sprachliche Identität der Lernenden gelingt. Dieser Rückbezug ist notwendig, wenn *language awareness* mehr als nur rein deklaratives Wissen über Sprache umfassen soll. Inwiefern grammatische Vergleiche tatsächlich einen Beitrag zu *language awareness* leisten können bzw. wie signifikant dieser Beitrag ist, müsste empirisch untersucht werden. Bisherige Untersuchungen (vgl. Kap. 2.3.1.2) sind erstens hinsichtlich ihrer Designs zu spezifisch und liegen zweitens in einer zu geringen Anzahl vor, als dass ein aussagekräftiger Rückschluss auf grammatische Vergleiche gezogen werden könnte.

2.3.2 Metalinguistische Konstrukte

Neben *language awareness* können durch grammatische Vergleiche im Englischunterricht diverse metalinguistische Konstrukte gefördert werden (Kap. 2.3.2.3). Die Vielzahl an Konstrukten erfordert zunächst eine Differenzierung (Kap. 2.3.2.1), die sich auch in den entsprechenden empirischen Befunden wiederfindet (Kap. 2.3.2.2).

2.3.2.1 Metalinguistische Terminologie

In der Literatur werden folgende metalinguistische Begriffe unterschieden (vgl. dazu Simard / Gutiérrez 2018: 206–209):

Metalinguistische Reflexion bzw. metalinguistische Handlung

Metalinguistische Reflexion (*metalinguistic reflexion*) kann als die bewusste und absichtliche Reflexion über Sprache definiert werden (Gombert 1992). Simard, French und Fortier (2007: 510) sprechen von „any conscious act of reflection about language, including learners’ planning of how they will process it linguistically“. Der Begriff metalinguistische Handlung (*metalinguistic activity*) wird in der Regel synonym gebraucht: Camps und Milian (2000) beziehen ihn auf den kognitiven Prozess, in dem Individuen über Sprache reflektieren (ähnlich Gutiérrez 2008).

Metasprache

In linguistischer Hinsicht bezeichnet Metasprache (*metalanguage*) diejenigen Begriffe, die benutzt werden, um über Sprache zu sprechen (Berry 2005). Das entsprechende Fachvokabular (z.B. Nominalphrase, direktes Objekt) wird oft als *technical metalanguage* bezeichnet. Interessanterweise ist *technical metalanguage* keine essenzielle Voraussetzung für den Aufbau metalinguistischer Konstrukte, weil linguistische Sachverhalte auch ohne deren Hilfe erklärt werden können (Tunmer / Herriman 1984: 12).

Metalinguistische Fähigkeit

Bialystok (2001: 124) definiert metalinguistische Fähigkeit (*metalinguistic ability*) als die Fähigkeit, Wissen über Sprache zu nutzen. Nicht gemeint ist der Gebrauch von Sprache zu Kommunikationszwecken. Im Forschungsdiskurs wird *metalinguistic ability* ferner als die Fähigkeit bezeichnet, linguistische Einheiten zu manipulieren. Damit ist dann auch die Fähigkeit der Analyse dieser Einheiten (Phoneme, Silben, Wörter, Sätze, Texte) verbunden:

On entend par capacités métalinguistiques l'habileté du sujet à considérer les différentes unités de la langue (phonèmes, syllabes, mots, phrases, textes) comme des objets d'analyse. (Armand 2000: 470)

Im Gegensatz zu metalinguistischem Wissen (s.u.), das sich im Laufe eines menschlichen Lebens ständig erweitern kann, ist die Entwicklung der Fähigkeit der Sprachreflexion ein natürlicher Prozess, der um das elfte oder zwölfte Lebensjahr abgeschlossen zu sein scheint und mit dem Beginn der Literarität in Verbindung steht (Gombert 1992). Ranta (2002) weist darauf hin, dass es individuelle Unterschiede bei der Geschwindigkeit der Entwicklung von *metalinguistic ability* und ihrer endgültigen Aneignung gibt.

Metalinguistisches Wissen

Metalinguistisches Wissen (*metalinguistic knowledge*) wird gewöhnlich als explizites Wissen über Sprache („knowledge about language“) definiert (Alderson / Clapham / Steel 1997). Nach einer Definition von Ellis bezeichnet es

the declarative and often anomalous knowledge of the phonological, lexical, grammatical, pragmatic, and sociocritical features of an L2 together with the metalanguage for labeling this knowledge. It is held consciously and is learnable and verbalizable. (Ellis 2004: 244f.)

Bialystok (2001) ist der Auffassung, dass diese Definition zu kurz greift. Metalinguistisches Wissen beziehe sich auf das Wissen über abstrakte Prinzipien sprachlicher Strukturen und sei damit allgemeiner und umfassender als explizites Wissen über eine bestimmte Sprache: „[M]etalinguistic knowledge is the explicit representation of abstract aspects of linguistic structure that become accessible through knowledge of a particular language“ (Bialystok 2001: 124). Trotz dieser Unterscheidung scheinen explizites und metalinguistisches Wissen oft synonym verwendet zu werden (Simard / Gutiérrez 2018: 206).

Metalinguistisches Bewusstsein

Metalinguistisches Bewusstsein (*metalinguistic awareness*) bezeichnet einen Zustand, der dann einsetzt, wenn die Aufmerksamkeit auf explizites Wissen über Sprache gelenkt wird: „[A]ttention is actively focused on the domain of knowledge that describes the explicit properties of language“ (Bialystok 2001: 127; ähnlich Bouffard / Sarkar 2008). Anderen Definitionen zufolge ist metalinguistisches Bewusstsein kein Zustand, sondern die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf Sprache zu lenken: „It [metalinguistic awareness] can be defined as the ability to focus on linguistic form and to switch focus between form and meaning“ (Jessner 2008a: 277; ähnlich Reder et al. 2013: 687). Ferner wurde metalinguistisches Bewusstsein auch mit der Fähigkeit verbunden, sprachliche Merkmale zu manipulieren (z.B. Cheung et al. 2010). Dieser Aspekt wird in der folgenden Definition berücksichtigt:

Metalinguistisches Bewusstsein (entwickelt) zu haben, bedeutet, über den Bau von Sprache Bescheid zu wissen, darüber reflektieren und sprechen zu können und die eigene Sprache entsprechend dieser Überlegungen analysieren und kreativ verändern zu können. (Hufeisen 2003b: 104)

Intersprachliches Bewusstsein

Eng verbunden mit metalinguistischem Bewusstsein ist das Bewusstsein darüber, dass bereits erworbene oder neu hinzugelernete Sprachen miteinander interagieren. Dieses Bewusstsein wird als intersprachliches Bewusstsein (*crosslinguistic awareness*) bezeichnet (Allgäuer-Hackl/Jessner 2019: 335; James 1996) und von Jessner (2008a: 279) folgendermaßen definiert: „Crosslinguistic awareness in L3 production can be defined as the awareness (tacit and explicit) of the interaction between the languages in a multilingual’s mind; metalinguistic awareness adds to this by making objectification possible.“ Jessner subsumiert *crosslinguistic awareness* und *metalinguistic awareness* unter *linguistic awareness*. Eine strikt getrennte Auffassung der beiden Komponenten erscheint schwierig: „[T]he two components [...] appear to be difficult to disentangle“ (Jessner 2006: 116; vgl. auch Allgäuer-Hackl/Jessner 2019: 336).

2.3.2.2 Befunde empirischer Forschung

Die nachfolgenden Befunde empirischer Forschung werden in (1) Untersuchungen zu metalinguistischem Wissen und (2) Untersuchungen zu metalinguistischem bzw. intersprachlichem Bewusstsein und metalinguistischer Fähigkeit unterteilt. Die Befunde zu den drei zuletzt genannten Konstrukten werden gemeinsam genannt, weil es hinsichtlich der Definitionen Überschneidungen gibt und die Tests, die diesen Untersuchungen zugrunde liegen, teilweise identisch sind. Die Befunde lassen erkennen, warum metalinguistische Konstrukte durch sprachenvergleichende Verfahren im Englischunterricht in besonderer Weise ausgebildet werden können.

Metalinguistisches Wissen

Zu metalinguistischem Wissen sind zahlreiche empirische Untersuchungen durchgeführt worden. Beispielsweise stellte Sorace (1985) einen positiven Zusammenhang zwischen metalinguistischem Wissen und mündlicher Produktion fest. Der Untersuchung lagen Aufgaben zugrunde, bei denen die Proband:innen grammatische Urteile fällen sowie Fehler identifizieren, korrigieren und erklären mussten. Auch Alderson, Clapham und Steel (1997) benutzten Aufgaben, die auf die

Korrektur und Erklärung von Fehlern zielten. In ihrer Untersuchung wollten sie herausfinden, wie sich metalinguistisches Wissen und Sprachbegabung (*language aptitude*) zu Sprachkompetenz verhalten. Ein Ergebnis ihrer Studie ist die signifikante Korrelation der Fehlerkorrekturen mit grammatischer, Lese- und Schreibkompetenz. Roehr (2008) konnte einen positiven Zusammenhang zwischen metalinguistischem Wissen, das mithilfe von Aufgaben gemessen wurde, die auf die Identifizierung von Wortarten sowie die Korrektur und Erklärung von Fehlern zielten, und der L2-Sprachbeherrschung, deren Niveau mithilfe von Grammatik- und Vokabelwissen bestimmt wurde, feststellen. Dabei waren die Korrelationen, die in Verbindung mit der Fehlerkorrektur standen, höher als in den anderen beiden Bereichen. Correa (2011) stellte das Vorhandensein von metalinguistischem Wissen mithilfe von Aufgaben fest, die sich auf die Identifikation von Wortarten sowie das Erkennen, die Korrektur und die Erklärung von Fehlern bezogen. Im Fokus der Untersuchung stand die korrekte Verwendung des spanischen *subjuntivo*. Das Ergebnis der Untersuchung war eine positive Korrelation zwischen dem Vorhandensein von metalinguistischem Wissen und der korrekten Verwendung des *subjuntivo*. Gutiérrez (2013) operationalisierte metalinguistisches Wissen als Kenntnis metasprachlicher Begriffe sowie die Fähigkeit, Regeln zu versprachlichen. In seiner Untersuchung wurde ein positiver Zusammenhang zwischen metalinguistischem Wissen und Sprachbeherrschung (Hören, Lesen, Schreiben, Grammatik) festgestellt.

Metalinguistisches Wissen wurde neben Sprachbeherrschung auch mit anderen Aspekten in Verbindung gebracht. Beispielsweise konnte Morris (2003) einen positiven Zusammenhang zwischen metalinguistischem Wissen, das wiederum mithilfe von Fehlerkorrekturen und -erklärungen gemessen wurde, und der Leistung in einem Grammatikkurs und einem Methodologie-Kurs im Rahmen der Lehrerbildung feststellen. In einer Untersuchung von Roehr und Gánem-Gutiérrez (2009) wurde die Verbindung zwischen dem metalinguistischem Wissen, der sprachlichen Eignung, dem L1-Arbeitsgedächtnis sowie dem L2-Arbeitsgedächtnis von Student:innen erforscht. Es stand dabei die Frage im Mittelpunkt, welche Variablen das Ausmaß des metalinguistischen Wissens vorhersagen. Aus der Untersuchung ging erstens hervor, dass die

Dauer einer Instruktion nach der *focus-on-form*-Methode die Qualität und Quantität des metalinguistischen Wissens maßgeblich bestimmt. Zweitens wurde festgestellt, dass metalinguistisches Wissen ein anderes Konstrukt ist als Sprachlernfähigkeit und das Arbeitsgedächtnis.

Metalinguistisches und intersprachliches Bewusstsein und metalinguistische Fähigkeit

Untersuchungen zu metalinguistischem Bewusstsein weisen in der Regel einen positiven Zusammenhang der untersuchten Variablen auf (Simard / Gutiérrez 2018: 210): Golonka (2006) fand heraus, dass diejenigen seiner Proband:innen, die in einer mündlichen Sprachproduktion ihre Aufmerksamkeit auf formalsprachliche Aspekte richteten und sich öfter selbst verbesserten, also ein erhöhtes Maß an metalinguistischem Bewusstsein besaßen, nach einem Auslandsaufenthalt ihre L2 mündlich besser beherrschten als die Kontrollgruppe. Eine ähnliche Untersuchung mit demselben Ergebnis wurde von Ammar, Lightbown und Spada (2010) durchgeführt. Das Forscherteam stellte einen positiven Zusammenhang zwischen dem metalinguistischem Bewusstsein seiner Proband:innen und der Genauigkeit fest, mit der sie die grammatische Korrektheit von Fragesätzen bestimmten. Einen positiven Effekt von metalinguistischem Bewusstsein konnte auch Woll (2018) feststellen: Ihre französischsprachigen (L1) Proband:innen übersetzten mithilfe ihrer L2 (Englisch) unbekannte Wörter in ihre L3 (Deutsch) besonders erfolgreich, wenn sie ein ausgeprägtes metalinguistisches Bewusstsein besaßen: „The overall results of the qualitative analysis of the TAPS [think-aloud protocols] clearly mirror the positive relationship between metalinguistic awareness and positive transfer“ (Woll 2018: 10). Den positiven Einfluss auf die Produktion schwieriger, zielsprachiger Strukturen (im Falle der Studie: grammatikalischer Aspekt) durch kontrastiven, metalinguistischen Input konstatiert Kupferberg (1999, erwähnt in Jessner 2006: 126): In einer Untersuchung mit Englischlehrkräften und -studierenden (L2), denen die Unterschiede zwischen ihrer L1 und L2 verdeutlicht wurden, stellt die Autorin die positive Wirkung dieses kontrastiven Vorgehens fest.

Hinsichtlich *crosslinguistic awareness*, das in einer engen Verbindung mit *metalinguistic awareness* steht, ist Jessners Südtirol-Studie

(2006) aufschlussreich, in der Zweisprachige (Italienisch, Deutsch), die gerade Englisch lernten, während einer englischen Schreibaufgabe wiederholt auf ihre Muttersprachen zurückgriffen. Jessner folgert aus den Laut-Denken-Protokollen, die während der Studie aufgezeichnet wurden, dass Mehrsprachige bei der Lösung einer Aufgabe ihr gesamtes sprachliches Wissen einsetzen können. Der Gebrauch der Muttersprachen (Deutsch und Italienisch) zur Erschließung unbekannter Wörter gilt dabei als ein Beweis für das Vorhandensein von *tacit crosslinguistic awareness*; *explicit crosslinguistic awareness* sei dann sichtbar, wenn die Proband:innen Metasprache benutzten (vgl. Jessner 2008a: 279).

Untersuchungen zu metalinguistischer Fähigkeit (*metalinguistic ability*) kommen zu denselben Ergebnissen wie Untersuchungen zu metalinguistischem Bewusstsein, was u. a. damit zusammenhängt, dass in beiden Fällen dieselben Messinstrumente benutzt werden (Simard / Gutiérrez 2018: 211). Im Hinblick auf die Untersuchungsteilnehmer:innen merken Simard und Gutiérrez (2018: 211) an, dass solche Studien meist mit Kindern durchgeführt werden. Beispielsweise kam eine Untersuchung von Armand (2000) zu dem Ergebnis, dass sowohl metasemantische (Unterscheidung des Signifikats vom Signifikanten) als auch metaphonologische Fähigkeit (Benennen, Unterdrücken und Vergleichen von Phonemen) mit der Lesefähigkeit (Dekodieren und Erkennen von Wörtern) von Kindern zusammenhängen. Indessen ergab sich kein Zusammenhang zwischen metasyntaktischer und L2-Lesefähigkeit. Dieser zeigte sich allerdings in einer Nachfolgeuntersuchung (Lefrançois / Armand 2003), wo eine ausgeprägte Lesefähigkeit als das Verständnis von Sätzen und Texten definiert wurde. Einen ähnlichen (positiven) Zusammenhang stellten später auch verschiedene weitere Studien her (z. B. Simard / Fortier / Foucambert 2013; Simard / Foucambert / Labelle 2014).

2.3.2.3 Grammatische Vergleiche und metalinguistische Konstrukte

Ein Blick auf den empirischen Forschungsstand zeigt, dass metalinguistisches Wissen bzw. metalinguistisches Bewusstsein mithilfe von Aufgaben operationalisiert wird, die auf die Versprachlichung von Regeln (z. B. Gutiérrez 2013) sowie die Kompetenz zielen, die Grammatikali-

tät zielsprachiger Strukturen mittels Fehleranalyse zu beurteilen (z.B. Roehr 2008). Beides kann durch grammatische Vergleiche zwischen der englischen und lateinischen Sprache trainiert werden, sodass dieses Vorgehen in einen Zusammenhang mit verbesserten metalinguistischen Konstrukten gebracht werden kann. Konkret werden durch die interlinguale Gegenüberstellung grammatischer Strukturen nicht nur diese Strukturen selbst und die ihnen zugrundeliegenden Regeln vertieft und reflektiert, sondern auch – unter Zuhilfenahme von Metasprache – ein abstraktes sprachliches (Regel)Verständnis generiert, das für positive Transfers herangezogen werden kann, und zwar nicht nur innerhalb der involvierten Sprachen (Englisch, Latein, Deutsch), sondern auch im Hinblick auf andere bereits bekannte oder auch gänzlich unbekannte Sprachen, die möglicherweise in Zukunft gelernt werden. Allgäuer-Hackl und Jessner weisen explizit darauf hin, dass durch sprachliche Vergleiche metalinguistische und intersprachliche Bewusstheit gefördert werden können:

[A]pplying to the classroom what experienced multilinguals do, namely using explicit comparisons, contrasting the languages, and raising the learners' awareness of commonalities and differences between their L1 and / or their foreign languages, may be a successful strategy to enhance learners' MeLA / XLA [metalinguistic / crosslinguistic awareness]. (Allgäuer-Hackl / Jessner 2019: 336)

2.3.3 Sprachlernkompetenz und Sprachlernbewusstheit

Die Kompetenz, fremde Sprachen selbstständig zu erlernen, wird als Sprachlernkompetenz bezeichnet. Hawkins sieht die Entwicklung dieser wichtigen Kompetenz als eine Kernaufgabe des Unterrichts der modernen Fremdsprachen an: „One of the most valuable general skills which the study of a modern foreign language can impart is the enhanced ability to learn other languages at a later stage“ (Hawkins 1999: 138). Neben Sprachlernkompetenz wird der Begriff Sprachlernbewusstheit verwendet, der nicht immer dasselbe bezeichnet. Es ist deshalb notwendig, zwischen diesen beiden Begriffen zu differenzieren (Kap. 2.3.3.1).

Im Anschluss lässt sich untersuchen, inwiefern Sprachlernkompetenz bzw. -bewusstheit durch grammatische Vergleiche im Englischunterricht gefördert werden kann (Kap. 2.3.3.2).

2.3.3.1 Definitionen

Sprachlernbewusstheit (*language learning awareness*) bezieht sich laut Gnutzmann (2016: 145) auf die mentale Verarbeitung von Sprache, d.h. „wie Lernende ihre Sprachlernprozesse organisieren und wie sie versuchen, diese durch den Einsatz von Lernstrategien positiv zu beeinflussen“. Die Bedeutung dieser nützlichen Fähigkeit ist unbestritten, wenn man davon ausgeht, dass fremde Sprachen auch nach Ende der Schulzeit, also im Erwachsenenalter, selbstständig erworben werden. Der Fremdsprachenunterricht kann die Grundlage für diese zukünftigen Lernprozesse schaffen und das höhere Ziel einer „Ausbildung im Fremdsprachenlernen“ (Hawkins 1999: 140) verfolgen. Auch Hufeisen (z.B. 2010) und Herdina und Jessner (2002), die in ihren Modellen multiplen Sprachenlernens von Fremdsprachenlernstrategien bzw. *language learning awareness* sprechen, vertreten diese Auffassung (vgl. Kap. 2.2.2).

Im deutschen Sprachraum hat sich neben Sprachlernbewusstheit der Begriff Sprachlernkompetenz etabliert. Er ist in Zusammenhang mit den KMK-Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife (2012) entstanden (Martinez 2019), wo er wie folgt definiert wird:

Sprachlernkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbstständig zu analysieren und bewusst zu gestalten, wobei die Schülerinnen und Schüler auf ihr mehrsprachiges Wissen und auf individuelle Lernerfahrungen zurückgreifen. Sprachlernkompetenz zeigt sich erstens im Verfügen über sprachbezogene Lernmethoden und in der Beherrschung daraus abgeleiteter, konkreter Strategien. Sie zeigt sich zweitens in der Beobachtung und Evaluation der eigenen Sprachlernmotivation, -prozesse und -ergebnisse sowie drittens in der Bereitschaft und Fähigkeit, begründete Konsequenzen daraus zu ziehen. (KMK 2012: 25)

Was den Unterschied zwischen Sprachlernkompetenz und Sprachlernbewusstheit anbelangt, spricht Gnutzmann (2016: 145) von „terminologischen Alternativen“. Beckmann hingegen unterscheidet zwischen Sprachlernbewusstheit und Sprachlernkompetenz, indem sie letztere als einen Handlungsbegriff ansieht, der Sprachenbewusstheit und Sprachlernbewusstheit voraussetzt:

Es handelt sich [bei Sprachlernkompetenz] um einen Handlungsbegriff, der Sprachenbewusstheit und Sprachlernbewusstheit voraussetzt. Ihm zufolge ist ein kompetenter Fremdsprachenlerner in der Lage, Sprachen reflexiv zu lernen. Hierbei greift das Individuum auf Wissensressourcen zurück, die es im Umgang mit Sprachen, ihrem Erwerb und mit Kommunikation in ihnen erworben hat. (Beckmann 2019: 144)

2.3.3.2 Grammatische Vergleiche und Sprachlernkompetenz

Die Vergleichung grammatischer Strukturen der englischen Sprache und einer weiteren Fremdsprache wie dem Lateinischen kann einen Beitrag zu der Förderung von Sprachlernkompetenz bzw. Sprachlernbewusstheit leisten, weil sie die Lernenden zu der Erkenntnis bringt, dass (europäische) Sprachen nach ähnlichen oder sogar identischen grammatischen Regeln funktionieren können. Dieses Wissen kann in zukünftigen Sprachlernprozessen genutzt werden und als Grundlage für einen beschleunigten Spracherwerb dienen. Dass grammatisches Vergleichen, also das Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden grammatischer Strukturen, eine wesentliche Voraussetzung für den Aufbau von Sprachlernkompetenz bzw. Sprachlernbewusstheit ist, erklärt auch Martinez:

[D]ie Entwicklung von Sprachlernkompetenz und Sprachenbewusstheit [erfordert] sprachenübergreifende Lehr- und Lernarrangements im Einzelsprachenunterricht, die Lernende anregen [...] Einzelphänomene aus komplexen Zusammenhängen zu isolieren, mit vorhandenen Sprachbeständen in der deutschen Sprache, ggf. in ihrer Herkunftssprache, und der / den anderen erlernten Fremdsprache/n sowie anderen verwandten Sprachen zu vergleichen, nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu suchen. (Martinez 2019: 126)

Die Gegenüberstellung grammatischer Strukturen führt im Idealfall dazu, dass Lernende auch außerhalb des Unterrichts die ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen vergleichen und Analogien und Unterschiede identifizieren wollen. Das Ergebnis dieser linguistischen „Detektivarbeit“ kann sich in einer veränderten Herangehensweise an den Ausbau bereits bekannter oder den Erwerb gänzlich unbekannter Sprachen äußern. Sie besteht im Idealfall in der bewussten Einbeziehung des eigenen linguistischen Repertoires zur selbstständigen Erarbeitung grammatischen Wissens.

Dass der Rückgriff auf bereits bekanntes Sprachenwissen kein Automatismus ist, sondern trainiert werden muss, deutet eine Studie von Doff und Lenz (2011) an, die im Rahmen des Projekts LateinPlus (vgl. Kap. 4.4.4) durchgeführt wurde: Die Proband:innen aus der fünften oder sechsten Klasse sollten die Verwandtschaft zwischen bereits bekannten Vokabeln feststellen oder die Bedeutung unbekannter Vokabeln mithilfe ihres gesamten Sprachenwissens erschließen. Dabei zeigte sich, dass selbst offensichtliche orthographische Analogien (z.B. engl. *example* und lat. *exemplum*) oft nur durch eine Hilfestellung erkannt wurden. Der Grund dafür liegt darin, dass viele Schüler:innen den Weg über das Deutsche wählten (*exemplum* → Beispiel → *example*), wodurch der Aufbau von Erschließungsstrategien verhindert oder verlangsamt wurde. Bei der zweiten Aufgabe, in der die Zuordnung von Kognaten verlangt war, zeigte sich, dass allein das Schriftbild für die Entscheidungen der Schüler:innen ausschlaggebend war; die Wortbedeutung wurde ignoriert, und es mangelte an strategischem Wissen, das Lernende nur dann aufbauen und nutzen konnten, wenn sie „über hinreichendes und abrufbares Wissen [...] sowie über Sensibilität für interlinguale Beziehungen in ausreichendem Maße“ (Doff/Lenz 2011: 44) verfügten. Die Vergleichung grammatischer Strukturen der englischen und lateinischen Sprache scheint eine Möglichkeit darzustellen, diese Sensibilität zu erzeugen bzw. zu fördern.

Es gibt zahlreiche empirische Befunde, die (indirekt) die Wirksamkeit von Sprachlernbewusstheit bzw. Sprachlernkompetenz im Sprachlernprozess belegen (z.B. Marx 2005; Neuner-Anfindsen 2005; vgl. auch zusammenfassend Jessner 2006: 128 und Jessner/Török/Pellegrini 2018: 89f.). In der Regel wird in solchen Studien von Sprachlernstra-

tegien gesprochen; Sprachlernbewusstheit, die eine Voraussetzung für den Einsatz von Strategien ist, und Sprachlernkompetenz, die Sprachlernstrategien umfasst, treten dabei als Begriffe eher selten auf.

2.3.4 Interkomprehensionskompetenz

Grammatische Vergleiche der englischen und lateinischen Sprache können nicht nur mit *language awareness*, metalinguistischen Konstrukten und Sprachlernkompetenz bzw. -bewusstheit in Verbindung gebracht werden, sondern auch mit interkomprehensiven Kompetenzen. Dies soll im Folgenden belegt werden. Dazu wird zunächst der Begriff der Interkomprehension definiert sowie die mit ihm in Verbindung stehenden Transferleistungen erläutert (Kap. 2.3.4.1 und Kap. 2.3.4.2). Dabei ist vor allem interessant, welches sprachliche Wissen im Rahmen interkomprehensiver Transferleistungen übertragen werden kann. Um diese Frage zu beantworten, werden sieben sprachliche Teilbereiche (sog. Siebe) erläutert, die im Rahmen einer Methode zum schnellen Erwerb von Lesefähigkeiten in den romanischen Sprachen, der sog. Euro-Com-Rom-Methode (Stegmann / Klein 1999), ausgewiesen wurden (Kap. 2.3.4.3). Auf diesen Grundlagen lässt sich feststellen, inwiefern grammatische Vergleiche im Englischunterricht interkomprehensive Kompetenzen fördern können (Kap. 2.3.4.4).

2.3.4.1 Definition

Interkomprehension bezeichnet das Verstehen unbekannter Sprachen mithilfe sprachlichen Vorwissens, das als Brücke zur Bedeutungerschließung dient. Das erklärte Ziel ist die „Ökonomisierung des Mehrsprachenlernens“ (Meißner 2004b: 152). Im Moment der Begegnung mit einer unbekanntem Sprache müssen Lernende durch Inferieren (d.h. positive Transferleistungen) geeignete sprachliche, didaktische und kulturelle Ressourcen aktivieren und verschiedene Strategien, z.B. selbstgesteuerte, metakognitive und volitionale Strategien (vgl. dazu Alonso et al. 2017: 9f; Martinez 2019; Mietzel 2017: 266) sowie Strategien des Sprachenvergleichs, einsetzen. Diese unterstützen Lernende auf der Suche nach Kognaten, interlingualen grammatischen Strukturen, semantischen Analogien sowie bei der Bildung von Hypothesen,

wodurch zumindest Teile einer unbekanntenen (europäischen) Sprache dekodiert werden können. Der Erfolg der Interkomprehension hängt maßgeblich davon ab, mit welcher Sicherheit korrekte sprachliche Transfers geleistet werden können. In diesem Prozess sind Lernende weitgehend auf sich allein gestellt (Strathmann/ Meißner 2019).

2.3.4.2 Transfer und Interkomprehension

Welche Rolle Transferleistungen während des Interkomprehensionsprozesses spielen, macht Meißner (2004a: 41f.) deutlich: „Generally, intercomprehension is the result of successful interlingual transferring.“ Um die Vielfältigkeit des Transferbegriffs zu verdeutlichen, wird er in der Interkomprehensionsdidaktik differenzierter betrachtet als in anderen wissenschaftlichen Bereichen. Es werden nicht nur die Begriffe positiver Transfer und negativer Transfer (vgl. Kap. 2.2.1.2), sondern auch die folgenden Transferarten unterschieden:

1. interlinguale bzw. intralinguale (vgl. Kap. 2.2.1.2) Identifikations-transfers, die sich auf die Identifikation von Formen, Bedeutungen und Funktionen beziehen (man spricht dann von Form-, Inhalts- und Funktionstransfers) (Meißner 2005; Meißner 2016: 142);
2. interlinguale bzw. intralinguale Produktionstransfers, die zu einer produktiven (Schreib- oder Sprech-)Leistung führen (Morkötter 2019a);
3. didaktischer Transfer: Dieser bezeichnet die Übertragung von Lernerfahrungen (Lernstrategien und -techniken, Motivationssteuerung, Lernzeitmanagement, Bestimmung von Lernzielen und Lernstrecken, Bewertung und Kontrolle der Lernschritte und des Lernerfolgs, Organisation von sozialen Komponenten erfolgreichen Lernens z.B. im Kontakt mit anderen Personen) (Morkötter 2019a);

Des Weiteren wurde die Terminologie um die Begriffe Transferbasis, d.h. das deklarative und/ oder prozedurale Wissen über Lexeme und grammatische Regularitäten, Transferprodukt, d.h. das Resultat eines Transfers, sowie Transferauslöser erweitert. Der Ort des Transfers kann sowohl die Ausgangs- oder Brückensprache als auch die Zielsprache sein. Auch die Transferrichtung ist von Bedeutung: Wird ein bereits bekanntes Schema auf eine neue Sprache übertragen, spricht man von

einem proaktiven Transfer. Ein retroaktiver Transfer findet statt, wenn ein Transfereffekt zu einer „Überformung eines schon vorhandenen kognitiven Schemas“ (Morkötter 2019a: 323) führt und eine „Erweiterung des brückensprachlichen durch das hinzugewonnene zielsprachlich-linguistische Wissen“ (Strathmann / Meißner 2019: 388) resultiert. Meißner (2016: 146) nennt hierzu ein Beispiel: Sobald Lernende mit L1 Spanisch erkennen, dass span. *paulatinamente* im Französischen und Italienischen kein Interligalex, also keinen interlingual identischen formkongruenten lexematischen oder morphematischen Wortanteil hat, wohl aber im Lateinischen (*paulatim*), wird ein retroaktiver Transfer geleistet. Das kognitive Schema zu *paulatinamente* wurde erweitert.

Interkomprehensionsversuche gelingen besonders gut, wenn die unbekannte Sprache typologische Ähnlichkeiten zu den bereits bekannten Brückensprachen aufweist (Königs 2019: 42), weil ein Transfer dann besonders gut zu leisten ist. Das bedeutet jedoch nicht, dass der Interkomprehensionsprozess unter dieser Voraussetzung gänzlich unproblematisch wäre. Er kann insbesondere zu Beginn so anspruchsvoll oder frustrierend sein (beispielsweise wenn es den Lernenden nicht gelingt, genügend Transferbasen zu identifizieren), dass er mit einem frühzeitigen Motivationsverlust einhergeht und aufgrund eines sich einschleichenden inneren Widerstands niemals vollkommen beendet wird. Auch die für viele Lernenden ungewohnte Reflexivität der eigenen Lernhandlung, verbunden mit einem hohen Maß an Eigenaktivität, kann sich lernhemmend auswirken. Strathmann und Meißner (2019: 391) geben unter Verweis auf Fallstudien zu bedenken,

- dass Schüler und viele erwachsene Lerner nicht auf Anhieb in der Lage sind, interlinguale Transferbasen zu identifizieren (obwohl sie latent über diese verfügen);
- sich überrascht zeigen, wenn sie gefragt werden, wie genau sie versuchen, eine Sprachaufgabe (Disambiguierung von Strukturen) zu lösen;
- sich bloßgestellt fühlen, wenn sie darüber sprechen sollen, was, wieviel (wie wenig) sie an Transferbasen anführen können und wie ergebnisführend sie sich zur Lösung einer „Aufgabe“ äußern (können);
- nicht gewohnt sind, das eigene Lernen zu reflektieren, es kurz- und langfristig (im Sinne eines weiteren Lernplans) zu organisieren;

Von Seiten der Lehrperson ist Interkomprehensionsunterricht deshalb mit großer Sensibilität zu erteilen. Um einem Motivationsverlust entgegenzuwirken, können beispielsweise zu Beginn überwiegend leicht zu dekodierende Texte verwendet werden. Das kurz- und langfristige Ziel besteht darin, die Lernenden bei der Aktivierung ihrer vorhandenen, aber „trägen“ Wissensschemata (*dormant knowledge*) zu unterstützen oder, anders formuliert, Transferprozesse anzuregen.

2.3.4.3 Die Sieben Siebe

Der interkomprehensive Ansatz ist vor allem in den romanischen Ländern beliebt, wofür Meißner (2019: 409) die folgenden drei Gründe nennt: (1) die relative „Leichtigkeit“, mit der Muttersprachler einer romanischen Sprache eine andere romanische Sprache erlernen, (2) die hohe Attraktivität romanischer Sprachen allgemein, darunter vor allem Französisch, Italienisch und Spanisch, (3) die sprachpolitischen Vorteile, die bei der Erweiterung des eigenen kommunikativen Radius entstehen (insgesamt gibt es ca. 800 Millionen Romanophone). Diese Gründe haben dazu beigetragen, dass die Interkomprehension zunächst aus der Perspektive der Romanistik erforscht wurde. Dort wurde die sog. Euro-Com-Methode entwickelt, die gemäß den Autoren für diejenigen geeignet ist, die an einem schnellen Erwerb von Lesefähigkeiten in den romanischen Sprachen interessiert sind (Stegmann / Klein 1999: 9).⁹ Mithilfe von sieben „Sieben“, die linguistische Teilbereiche beschreiben und die Grundlage von Interkomprehensionsversuchen bilden, „schöpft der Lerner – wie der Goldsucher, der aus dem Wasser das Gold heraussiebt – aus der neuen Sprache alles das heraus, was ihm bereits gehört, weil er es aus seiner Sprache schon zu eigen hat“ (Stegmann / Klein 1999: 14). Die sieben romanischen Siebe lauten wie folgt (vgl. Stegmann / Klein 1999: 31–146):

1. Internationaler Wortschatz: Dieser Wortschatz hat sich nach Aussage der Autoren in allen lebenden Standardsprachen im Zuge der moder-

⁹ Das EuroComRom-Modell lässt sich auch auf andere Sprachfamilien übertragen: Für die germanischen Sprachen haben Hufeisen und Marx (2014) die Euro-Com-Germ, für die slawischen Sprachen Tafel et al. (2009) die Euro-Com-Slav entwickelt.

nen Entwicklung menschlichen Lebens und Denkens gleichermaßen entwickelt. Die Schnittmenge der lebenden Sprachen ist „beachtlich“ (Stegmann / Klein 1999: 14). Meist hat der internationale Wortschatz eine lateinisch-romanische Basis und kann mühelos in unbekanntem Sprachen erkannt werden. Er ist in den modernen Sprachen nur geringfügig verschieden, wie das folgende Beispiel zeigt: *limitieren* [DEU], *limit* [ENG], *limitar* [SPA], *limitare* [ITA], *limitar* [PRT], *limiter* [FRA]. Die Einbeziehung anderer Sprachen zeigt, dass dieses Beispielwort nur teilweise eine internationale Wurzel hat. Im Isländischen und Slowenischen beispielsweise werden andere Wörter für *limitieren* verwendet: *takmarka* [ISL] und *omejevati* [SVN].

2. Panromanischer Wortschatz: Dieses Sieb bezieht sich ausschließlich auf solche Wörter, die innerhalb der romanischen Sprachfamilie aufgrund der gemeinsamen lateinischen Vergangenheit Ähnlichkeiten aufweisen (z.B. *animal* [SPA], *animale* [ITA], *animal* [PRT], *animal* [FRA]). Sprachkenntnisse in einer romanischen Sprache können sich deshalb als überaus hilfreich erweisen, wenn eine andere (unbekannte) romanische Sprache dekodiert werden soll. Durch die gemeinsame Geschichte der englischen und lateinischen Sprache finden sich viele dieser Wörter auch im Englischen (*animal*).
3. Lautentsprechungen: Aufgrund lautlicher Verschiebungen in den letzten 1500 Jahren sind verwandte Wörter nicht immer als solche zu erkennen. Das dritte Sieb stellt alle wesentlichen Lautentsprechungsformeln zusammen, sodass Wörter wie *nuit* [FRA], *noche* [SPA] und *notte* [ITA] als Kognaten erkannt und auf andere Wörter übertragen werden können (z.B. *lait* [FRA], *leche* [SPA] und *latte* [ITA]).
4. Graphien und Aussprachen: Auch wenn die romanischen Orthographien oft ähnliche Lautentsprechungen haben, können vereinzelte Verständnisschwierigkeiten auftreten und das Erkennen von Wort- und Sinnverwandtschaft behindert werden. Das vierte Sieb macht diese Abweichungen deutlich und hilft dadurch, etymologische Verwandtschaften zu durchschauen (z.B. wird in den westromanischen Sprachen der Laut [k] vor *e* und *i* mit *qu* geschrieben, in den ostromanischen Sprachen wird für den Laut [k] *ch* geschrieben).
5. Kernsatztypen: In allen romanischen Sprachen gibt es neun Kernsatztypen, die strukturell identisch sind. Syntaktische Kenntnisse in

einer romanischen Sprache erweisen sich deshalb als großer Vorteil bei der Identifizierung von Artikeln, Nomen, Adjektiven, Verben, Konjunktionen usw. bzw. ihrer Positionen im Satz in anderen romanischen Sprachen. Auch in Nebensätzen (z.B. Relativ- und Konditionalsätzen) ist es leicht möglich, durch analoges Denken die richtigen Schlüsse zu ziehen. Bisweilen lassen sich auch Vergleiche zu germanischen Sprachen wie dem Englischen und Deutschen ziehen, deren Kernsatztypen große Ähnlichkeiten mit den romanischen haben. Das ist beispielsweise der Fall bei dem Kernsatztyp NP (Nominalphrase) + Vsein (Verb) + NP:

Tab. 1: Der Kernsatztyp NP + Vsein + NP im interlingualen Vergleich

| Sprache | NP | V | NP |
|---------|-------|-----|------------------|
| FRA | Paola | est | étudiante. |
| ITA | Paola | è | una studentessa. |
| PRT | Paola | é | uma estudante. |
| SPA | Paola | es | una estudiante. |
| ENG | Paola | is | a student |
| DEU | Paola | ist | eine Studentin |

6. Morphosyntax: Das sechste Sieb erläutert Basisformeln für grammatische Wörter oder Wortendungen (z.B. romanische Personalendungen, Pluralmarkierung). Exemplarisch sei hier die Steigerung des Adjektivs vorgeführt, die – wie die sog. romanische Steigerung im Englischen – mit einem Adverb vor dem Adjektiv konstruiert wird. In den romanischen Sprachen handelt es sich dabei um Wortverwandtschaften mit lat. *plus* bzw. *magis*:

Tab. 2: Die periphrastische Steigerung des Adjektivs im interlingualen Vergleich

| Sprache | Positiv | Komparativ | Superlativ |
|---------|---------|-------------|------------------|
| FRA | rapide | plus rapide | le plus rapide |
| ITA | rapido | più rapido | il più rapido |
| PRT | rápido | mais rápido | o mais rápido |
| SPA | rápido | más rápido | el más rápido |
| ENG | rapid | more rapid | (the) most rapid |

7. Prä- und Suffixe: Die zahlreichen lateinischen und altgriechischen Prä- und Suffixe in den romanischen Sprachen helfen maßgeblich bei der Erschließung zusammengesetzter Wörter, z.B. *inactif* [FRA], *inattivo* [ITA], *inactivo* [PRT], *inactivo* [SPA]. Auch das Englische und Deutsche kennen diese Prä- und Suffixe (vgl. *inactive* [ENG], *inaktiv* [DEU]).

2.3.4.4 Grammatische Vergleiche und interkomprehensives Kompetenzen

Die sieben Siebe erzeugen eine Bewusstheit dafür, dass Sprachen auf vielfältige linguistische Weise (lexikalisch, phonologisch, orthographisch, syntaktisch, morphologisch) miteinander in Verbindung stehen können. Diese Verbindungen sind nicht nur innerhalb derselben Sprachfamilie zu finden, sondern können (zumindest teilweise) auch zwischen entfernteren Sprachen wie dem Englischen und Lateinischen bestehen (vgl. dazu Kap. 2.1.3). Wenn Lernende diese beiden Sprachen vergleichend betrachten und im Hinblick auf ihre strukturellen Ähnlichkeiten analysieren und kontrastieren, also eine Fähigkeit zum Sprachenvergleich entwickeln, können sie nachhaltig für intersprachliche Prinzipien sensibilisiert werden und so ihre interkomprehensiven Kompetenzen fördern: „Basis der Interkomprehension als Kompetenz [ist] die Fähigkeit zum Sprachenvergleich [...]“ (Müller-Lancé 2019: 316). Das bedeutet nicht, dass grammatische Vergleiche zwischen der englischen und lateinischen Sprache am Anfang interkomprehensiver Kompetenzen stehen könnten oder diese maßgeblich bestimmen. Denn für einen erfolgreichen Dekodierungsversuch sind zunächst überwiegend lexikalische Transferbasen relevant; grammatische Beziehungen stehen erst an zweiter Stelle, weil sie ohne eine lexikalische Grundlage keinerlei oder allenfalls wenig Bedeutung schaffen. Was die Vergleichung fremdsprachlicher grammatischer Strukturen leisten kann, ist die Ausbildung einer für interkomprehensives Prozesse grundlegenden Denkweise in Relationen, Analogien und Differenzen, die interkomprehensives Kompetenzen bzw. deren Entwicklung unterstützen, aber nicht von Grund auf ausbilden kann. Im Rahmen dieser Unterstützung wird durch die Mischung aus grammatischen Analogien und Unterschieden, die sich zwischen zwei Sprachen wie dem Englischen und Lateinischen heraus-

arbeiten lassen, der richtige Eindruck vermittelt, dass Sprachen nach denselben „Gesetzen“ funktionieren können, aber nicht müssen. Lernende gelangen dadurch zu der Erkenntnis, dass interlinguale Identifikationstransfers nicht unreflektiert geleistet werden dürfen und negative Transfers eine ständige Gefahr darstellen. Gerade diese Einsicht, dass nicht jedes einzelsprachliche Prinzip übereilt transferiert werden darf, kann sich auf das erfolgreiche Durchlaufen interkomprehensiver Prozesse selbst, aber auch die Ausbildung anderer Kompetenzen (z.B. Sprachlernkompetenz) positiv auswirken.

2.4 Zwischenfazit

In diesem Kapitel konnte auf der Basis verschiedener Perspektiven (historisch, kognitionswissenschaftlich, sprachliche Allgemeinbildung) gezeigt werden, warum und zu welchem Zweck grammatische Vergleiche der englischen und lateinischen Sprache im Englischunterricht angestellt werden sollten. Die Einbeziehung einer historischen Perspektive (vgl. Kap. 2.1) führte dazu, dass grammatisches Vergleichen im Englischunterricht als eine spätestens aus dem 19. Jahrhundert bekannte Praxis herausgestellt werden konnte. Im heutigen Englischunterricht, der sich auf der Basis der Theorie der kommunikativen Kompetenz an den Kommunikationsbedürfnissen der Lernenden und an dem Gebrauch von Sprache in bestimmten Situationen orientiert, werden grammatische Vergleiche eher gemieden (vgl. Kap. 4.2), obwohl sie – wie man schon im 19. und frühen 20. Jahrhundert feststellte – nicht nur mit einem beschleunigten Spracherwerb einhergehen, sondern auch tiefgehende sprachstrukturelle Erkenntnisse ermöglichen (Programm Goethe Gymnasium Frankfurt am Main 1897/98: 26–28, zitiert in Tosch 2014: 88–89) und dadurch auf einer ganz persönlichen Ebene, die auch und vor allem die L₁ der Lernenden umfasst, einen Beitrag zur sprachlichen Allgemeinbildung der Lernenden leisten. Dass aus linguistischer Perspektive gute Voraussetzungen für die Vergleichen grammatischer Strukturen der englischen und lateinischen Sprache bestehen, konnte durch eine kurze Darlegung der Geschichte der englischen Sprache bzw. ihrer Beeinflussung durch die lateinische Sprache und durch exemplarische grammatische Analogien zwischen diesen beiden Sprachen gezeigt werden.

Auf der Grundlage von Erkenntnissen im Bereich der Kognitionswissenschaft (vgl. Kap. 2.2) müssen grammatische Vergleiche als vorteilhaft für den fremdsprachlichen Lernprozess bewertet werden. Es lässt sich festhalten: Gemäß der Theorie des (mehrsprachigen) mentalen Lexikons (Aitchison 2012) werden Wörter im menschlichen Gehirn nicht nur im Hinblick auf ihre semantischen, sondern auch grammatischen Informationen abgespeichert. Diese grammatischen Informationen können unter bestimmten Voraussetzungen auf andere (fremd)sprachliche Wörter, die im mehrsprachigen mentalen Lexikon aktiviert werden, übertragen werden. Dadurch kommt es zu Fehlannahmen über die Funktionsweise fremder Sprachen. Die Versprachlichung dieser Annahmen im Unterricht mithilfe grammatischer Vergleiche kann dabei helfen, falschen subjektiven Theorien und Fehlern bei der Produktion der Fremdsprache vorzubeugen. Rösch formuliert dazu treffend: „Da sich in der Forschung herausgestellt hat, dass Menschen dazu neigen, häufig verwendete Mittel einer Sprache auf eine neue zu übertragen, kann die Lehrkraft [...] gezielt mit einer Bewusstmachung durch einen Sprachvergleich den SchülerInnen helfen, Fehler zu vermeiden [...]“ (Rösch 2009: 59).

Überdies legen zahlreiche empirische Befunde zu *crosslinguistic influence* grammatische Vergleiche nahe (vgl. dazu den Forschungsüberblick von De Angelis / Jessner / Kresić 2015). Sie belegen, dass sich alle Sprachen im Kopf eines Menschen auf einer grammatischen Ebene beeinflussen können. Dieser Einfluss ist allgegenwärtig und existiert in alle (fremd)sprachlichen Richtungen (Allgäuer-Hackl / Jessner 2019: 327). Die lateinische Sprache hat dabei einen Sonderstatus, weil sie im Gegensatz zu den modernen Fremdsprachen kaum gesprochen wird und eine Beeinflussung eher im Rahmen einer stillen Reflexion, nicht jedoch einer spontanen fremdsprachlichen Äußerung zutage treten dürfte. Die ständige Interaktion der Sprachen im menschlichen Gehirn legt einen vernetzten Fremdsprachenunterricht nahe, in dem sprachliche Analogien und Unterschiede bewusst diskutiert werden (Jessner 2006: 123–127; Hufeisen 2003c: 60).

Dass grammatische Vergleiche im Englischunterricht ihre Berechtigung haben, erklärt sich weiterhin durch ihren Beitrag zur sprachlichen Allgemeinbildung der Lernenden (Kap. 2.3). Sie unterstützen

erstens den Aufbau von *language awareness*, das sich gemäß einer Definition von Garrett und James (1993) aus fünf *domains* zusammensetzt (*affective, social, cognitive, power* und *performance domain*). Mindestens drei dieser Bereiche, nämlich der affektive, der kognitive und der Performanz-Bereich, können durch grammatische Vergleiche gefördert werden. Da grammatische Vergleiche mit der Vermittlung von explizitem Wissen über Sprache verbunden sind (Donmall [1985: 7] spricht in diesem Zusammenhang von „awareness of pattern, contrast, system, units, categories, rules of language in use and the ability to reflect on them“), dürfte der kognitive Bereich am meisten profitieren. Neben *language awareness* fördern grammatische Vergleiche das metalinguistische Wissen und das metalinguistische Bewusstsein der Lernenden. Es handelt sich dabei um Konstrukte, deren Vorhandensein bzw. Ausmaß in zahlreichen Studien (z.B. Roehr 2008) mithilfe von Übungen zum Erkennen, zur Korrektur und zur Erklärung von sprachlichen Fehlern gemessen wurde. Aufgrund der Tatsache, dass grammatische Vergleiche mit einer linguistischen Analysetätigkeit verbunden sind und auf die Versprachlichung von grammatischen Regeln abzielen, kann davon ausgegangen werden, dass sie auch mit dem Aufbau metalinguistischer Konstrukte in Zusammenhang stehen. Die damit verbundene Bewusstmachung intersprachlicher grammatischer Prinzipien und deren potenzielle Übertragbarkeit auf aktuelle oder zukünftige Sprachlernprozesse führen wiederum zu einer verbesserten Sprachlernkompetenz bzw. einer verbesserten Sprachlernbewusstheit. Dabei erweisen sich gerade das Englische und Lateinische als wertvolle Kontrastsprachen, weil sie neben ausreichend vielen Analogien auch eine Vielzahl an Unterschieden aufweisen. Diese verhelfen den Lernenden zu der Einsicht, dass nicht jedes grammatische Prinzip auf andere Sprachen übertragen werden darf. Eine derartige Erkenntnis wirkt sich unterstützend auf die Ausbildung interkomprehensiver Kompetenzen aus, die durch grammatische Vergleiche und die mit ihnen verbundene Thematisierung intersprachlicher grammatischer Regeln ebenfalls gefördert werden können. Einschränkend muss in Bezug auf interkomprehensiver Kompetenzen angemerkt werden, dass diese an erster Stelle auf einer gemeinsamen lexikalischen Basis aufgebaut werden. Grammatische Beziehungen stehen erst an zweiter Stelle.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Vergleichung grammatischer Strukturen der englischen und lateinischen Sprache nicht nur aufgrund der sprachgeschichtlich bedingten Analogien und Unterschiede zwischen diesen beiden Sprachen, sondern auch aus kognitionswissenschaftlichen Gründen und aufgrund der sprachlichen Konstrukte (z.B. *language awareness*), die im Zeichen einer vertieften sprachlichen Allgemeinbildung stehen, gewinnbringend sein kann. Welche didaktischen, methodischen und pädagogischen Implikationen grammatische Vergleiche in einem Unterrichtsszenario haben, wird im nächsten Kapitel diskutiert (vgl. Kap. 3).

3 Didaktische, methodische und pädagogische Überlegungen

Wenn grammatische Vergleiche im Englischunterricht angestellt werden sollen, muss untersucht werden, welche didaktischen, methodischen und pädagogischen Überlegungen dabei zu berücksichtigen sind. Diese anwendungsbezogenen Aspekte sind nicht nur für die Planung, sondern auch die konkrete Umsetzung eines sprachenvergleichenden Unterrichtsszenarios relevant. Sie dienen ferner als Grundlage für Kapitel 5, in dem einzelne grammatische Strukturen der englischen und lateinischen Sprache auf ihre Eignung für einen Vergleich im Unterricht untersucht werden.

Zu Beginn muss überlegt werden, ob grammatisches Vergleichen eine Kompetenz darstellt. Diese Einordnung ist hilfreich, weil sie erfolgreiche grammatische Vergleiche entweder als Ziel eines fremdsprachlichen Lehr-Lern-Prozesses ausweisen oder ihre dienende Funktion für die Ausbildung einer übergeordneten Kompetenz herausstellen kann (Kap. 3.1). Des Weiteren müssen die Perspektiven der in einem Unterrichtsszenario beteiligten Akteure, der Lernenden und Lehrenden, berücksichtigt werden: Grammatische Vergleiche unterstützen sicherlich nicht jeden individuellen Lernprozess gleichermaßen. Ausschlaggebend dürften bestimmte Lernpräferenzen oder Lernstile sein (Kap. 3.2). Der Blickwinkel der Lehrperson ist insofern relevant, als sie für die Planung und Durchführung der Vergleiche verantwortlich ist und sowohl die Befähigung haben als auch die Bereitschaft zeigen muss, grammatische Vergleiche in ihren Unterricht zu integrieren (Kap. 3.3). Neben diesen beiden Perspektiven muss diskutiert werden, welche Rolle der L₁ zukommen sollte, wenn fremde Sprachen verglichen, grammatisch analysiert und reflektiert werden. Da eine der beteiligten Sprachen das Englische ist, das gewöhnlich auch als Unterrichtssprache dient, darf diese Frage nicht ignoriert werden (Kap. 3.4). Schließlich muss überlegt werden, welche methodischen Grundsätze in einem sprachenvergleichenden Unterrichtsszenario beachtet werden sollten. Diese haben unmittelbare Auswirkung auf die Gestaltung der Lehr-Lern-Situation (Kap. 3.5).

3.1 Grammatisches Vergleichen – eine Kompetenz?

Die Frage, ob grammatisches Vergleichen eine Kompetenz darstellt, ist diskutabel. Sie hängt davon ab, wie Kompetenzen definiert werden. In der Literatur wird der Kompetenzbegriff nicht einheitlich verwendet (Candelier et al. 2012: 10). Beispielsweise werden Kompetenzen in der Psychologie definiert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2014: 27f.). Eine Definition aus dem Bereich des Unterrichts der modernen Fremdsprachen ist im GeR (Europarat 2001: 21) zu finden: „*Kompetenzen* sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen“. Eine besonders hilfreiche Definition für die Frage, wie grammatisches Vergleichen im Kompetenzdiskurs eingeordnet werden kann, findet sich im Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (kurz: REPA) (Candelier et al. 2012). Dort werden Kompetenzen von sog. (*internal* und *external*) *resources* (Ressourcen) unterschieden:

For us competences are – by their very nature – units of a certain complexity, implicating the whole of the individual and linked to socially relevant tasks in the context of which they are activated; in these situations they signify the mobilisation of different resources which may be internal (coming under knowledge, skills or attitudes) or external (the use of a dictionary, resorting to a mediator ...). (Candelier et al. 2012: 10)

Die Definition des REPA ist hilfreich, weil sie hierarchisiert. Eine Kompetenz wird dort als ein auf einer übergeordneten Ebene befindliches Konstrukt ausgewiesen, das auf dem Nährboden von einer Vielzahl von Ressourcen ausgebildet wird. Ressourcen werden in *internal* (*knowledge, attitudes, skills*) und *external* (z.B. Benutzung eines Wörterbuches)

resources unterschieden und in dem Moment aktiviert bzw. mobilisiert, in dem eine bestimmte Kompetenz eingesetzt wird. Die Autoren des REPA grenzen Ressourcen von Kompetenzen auf die folgende Weise ab:

[W]e make a clear distinction between competences and (internal) resources. The point of this distinction lies in highlighting, on the one hand, the complex and situation-specific nature of competences, and making the point that they cannot be described independently of the tasks and situations in which they are activated; and, on the other, the fact that these competences call upon a variety of resources, different for each task and each situation. These resources in turn prove to be, up to a certain point, independent of these same tasks and situations. (Candelier et al. 2012: 11f.)

Aufgrund der Tatsache, dass Kompetenzen stets in einer spezifischen Situation und damit einer ständig wechselnden Qualität eingesetzt werden müssen, können sie nicht direkt gelernt oder gelehrt werden. Auf Ressourcen trifft das nicht zu. Sie können isoliert und ohne Berücksichtigung des Kontextes erworben werden: „But, from the didactic point of view, it is the resources which the teacher can work upon concretely in the classroom by assigning different tasks to his / her learners. In this way, teaching contributes to the development of competences via the very resources which they activate” (Candelier et al. 2012: 12). Der Kompetenzbegriff des REPA wird für diejenigen Kompetenzen zugrunde gelegt, die laut den Autoren mithilfe pluraler Ansätze (*pluralistic approaches to languages and cultures*) gefördert werden können, also mithilfe solcher didaktischer Ansätze, die sich nicht nur auf eine Sprache bzw. Sprachvarietät oder Kultur beschränken. Dazu zählen die Autoren (Candelier et al. 2012: 5–7) u.a. den interkulturellen Ansatz, der zu erreichen versucht, „dass Äußerungen von Mitgliedern einer fremden Kultur nicht mit dem eigenen kulturellen Vorwissen gedeutet und dadurch evtl. missverstanden werden, sondern dass sie im Bezugsrahmen der fremden Kultur angemessen verstanden werden“ (Bredella 2010: 123), und die Interkomprehension (vgl. Kap. 2.3.4). Mithilfe pluraler Ansätze lässt sich eine Vielzahl von Globalkompetenzen (*global competences*) fördern, die allesamt mit der Aktivierung von *internal*

resources verbunden sind (Candelier et al. 2012: 21–23). Die Globalkompetenzen gelten für alle Sprachen und Kulturen und umfassen beispielsweise die Kompetenz des Perspektivenwechsels (*competence of decentring*) oder die Kompetenz, nicht vertraute linguistische oder kulturelle Besonderheiten zu begreifen (*competence in making sense of unfamiliar linguistic and/or cultural features*).

Unter der großen Anzahl von Ressourcen, die im REPA den *internal resources (knowledge, skills, attitudes)* zugeordnet sind, finden sich einige Beispiele, die mit grammatischen Vergleichen in Verbindung gebracht werden können. Dies belegt ein Abschnitt in der Ressourcen­gruppe *knowledge* mit dem Titel *the evolution of languages*. Dort werden die folgenden Ressourcen aufgezählt (vgl. Abb. 6):¹⁰

| | |
|---------|---|
| K 4 | Knows that languages are continuously evolving |
| K 4.1 | Knows that languages are linked between themselves by so-called "kinship" relationships / knows that languages belong to language "families" |
| K 4.1.1 | Knows about some families of languages and of some languages which make up these families |
| K 4.2 | Knows about the phenomenon of "borrowing" from one language to another |
| K 4.2.1 | Knows about the conditions which bring about linguistic "loans" {situations of contact, "lexical / terminological" needs linked to new "products / technologies", swings of style...} |
| K 4.2.2 | Knows what differentiates a linguistic "loan" from linguistic "kinship" |
| K 4.2.3 | Knows that certain "loans" have spread across a number of languages (taxi, computer, hotel...) |
| K 4.3 | Possesses knowledge about the history of languages (/ the origin of some languages / some lexical and phonological evolutions /...) |

Abb. 6: Ausschnitt der wissensbezogenen Ressourcen im REPA. Aus: Candelier et al. (2012: 26f.)

Die in Abbildung 6 aufgeführten Ressourcen beziehen sich auf sprachgeschichtliches Wissen, das sich bei grammatischen Vergleichen insofern als nützlich erweisen kann, als es die Lernenden zu der bewussten Suche nach intersprachlichen Analogien und Abweichungen motivieren kann. Es erzeugt außerdem ein Verständnis dafür, warum diese Analogien und Abweichungen entstanden sind.

¹⁰ Zur Erklärung der Symbole: °x/y° bedeutet °entweder/oder°, in geschweiften Klammern {...} befinden sich Beispiele, in runden Klammern (...) Optionen und in eckigen Klammern [...] terminologische Alternativen (Candelier et al. 2012: 18).

Bezüge zu grammatischen Vergleichen finden sich nicht nur unter den wissensbezogenen, sondern auch unter den fertigkeitenbezogenen Ressourcen (*skills*). Dort heißt es in Abschnitt III (*section III*) unter dem Titel *can compare*:

| | |
|---------|---|
| S 3 | Can compare °linguistic / cultural° features of different °languages / cultures° [Can °perceive / establish° °linguistic / cultural° proximity and distance |
| S 3.1 | Can apply procedures for making comparisons |
| S 3.1.1 | Can establish similarity and difference between °languages / cultures° from °observation / analysis / identification / recognition° of some of their components |
| S 3.1.2 | Can formulate hypotheses about linguistic or cultural °proximity / distance° |
| S 3.1.3 | Can use a range of different criteria to establish linguistic or cultural °proximity / distance° |
| ... | |
| S 3.7 | Can compare the grammatical functioning of different languages |
| S 3.7.1 | Can compare sentence structures in different languages |
| S 3.8 | Can compare grammatical functions of different languages |

Abb. 7: Ausschnitt der fertigkeitenbezogenen Ressourcen im REPA. Aus: Candelier et al. (2012: 53f.)

Diese Ressourcen zielen auf den Prozess des grammatischen Vergleichens selbst. Sie beziehen sich auf die Analyse grammatischer Strukturen, die Erarbeitung von intersprachlichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie die allgemeine Fertigkeit des Vergleichens. Sie sind für grammatische Vergleiche grundlegend.

In der letzten Ressourcengruppe, *attitudes*, werden in *section II* mit dem Titel °Disposition / Motivation / Will / Desire° to engage in activity related to °languages / cultures° and to the diversity of languages and cultures u.a. die folgenden Ressourcen aufgelistet:

| | |
|---------|--|
| A 7.5 | Motivation to °study / compare° the functioning of different °languages {structures, vocabulary, systems of writing ...} / cultures° |
| A 7.5.1 | Motivation for the observation and analysis of more or less unfamiliar °linguistic / cultural° phenomena |

Abb. 8: Ausschnitt der einstellungsbezogenen Ressourcen im REPA. Aus: Candelier et al. (2012: 43)

Mit diesen einstellungsbezogenen Ressourcen ist die Motivation angesprochen, die Struktur und Funktionsweise verschiedener Sprachen zu untersuchen. Diese ist sowohl für die schulische als auch die selbstständige Vergleichung grammatischer Strukturen die erste Voraussetzung.

In den Untergruppen *knowledge*, *skills* und *attitudes* finden sich neben denjenigen Ressourcen, die auf die Vergleichen von grammatischen Strukturen zielen, auch zahlreiche andere, die beispielsweise dem großen Bereich der Kultur angehören. Ressourcen mit Bezügen zu grammatischen Vergleichen stellen einen vergleichsweise geringen Anteil aller im REPA aufgelisteten Ressourcen dar. Sie konstituieren zwar einen wiederkehrenden Aspekt, lassen sich aber angesichts der Tatsache, dass die Gesamtheit aller im REPA aufgelisteten Ressourcen zu einer übergeordneten plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz bzw. mehreren Globalkompetenzen zusammenwirkt, nicht als weitere Unterkompetenz auffassen, weil sonst die Unterscheidung zwischen Ressourcen und Kompetenzen, wie sie vom REPA festgelegt wurde, obsolet wäre. Das bedeutet, dass der Kompetenzbegriff für grammatisches Vergleichen unbrauchbar ist. Es handelt sich dabei vielmehr um eine (wenn auch komplexe und facettenreiche) Ressource oder Ressourcenart, die beim Einsatz übergeordneter Kompetenzen aktiviert wird. Lehrpersonen müssen sich dieser Tatsache bewusst sein, denn sie verdeutlicht, dass grammatische Vergleiche immer einen „höheren“ Zweck verfolgen und nicht um ihrer selbst willen praktiziert werden sollten.¹¹

¹¹ Es muss darauf hingewiesen werden, dass Kompetenzmodelle aus der Lateinididaktik zu einem anderen Schluss kommen würden. Beispielsweise wird im Bayerischen Kompetenzmodell der Alten Sprachen (abrufbar unter https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Gymnasium/Faecher/Latein/Kompetenzen/bayerisches_kompetenzmodell_alte_sprachen.pdf, aufgerufen am 06.05.2023), das von einem Arbeitskreis am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München unter der Leitung von Werner Scheibmayr anlässlich des neuen bayerischen Lehrplans (LehrplanPlus) entwickelt wurde, grammatisches Vergleichen als eine Kompetenz ausgewiesen, die auf einen synthetisierenden Umgang mit der sprachlichen Basis lateinischer und griechischer Texte zielt. An der entsprechenden Stelle heißt es wörtlich: „Die Schülerinnen und Schüler können ihre Beobachtungen hinsichtlich Wortschatz und Grammatik zu einem stimmigen Gesamtergebnis zusammenführen. Sie sind auch aufgrund des Vergleichs mit anderen Sprachen in der Lage, sprachliche Phänomene korrekt zu beschreiben und einzuordnen“ (S. 20). Der Grund für die Klassifizierung des grammatischen Vergleichens als Kompetenz liegt in der alltäglichen Praxis des Lateinunterrichts, der von einem ständigen Wechsel zwischen Fremd- und Erstsprache(n) geprägt ist. Dieser Wechsel spiegelt sich nicht nur in der zentralen Tätigkeit des Übersetzens wider, sondern zeigt sich auch in der Einbeziehung des Deutschen bei grammatischen Erklärungen und Exemplifizierungen (vgl. dazu Kuhlmann 2012: 18–21).

3.2 Lernstile

Wenn grammatisches Vergleichen als eine Ressource angesehen werden kann, stellt sich die Frage, ob und wann diese tatsächlich aktiviert wird. Die Wahrscheinlichkeit dafür dürfte umso höher sein, je besser die Passung mit individuellen Lernpräferenzen oder Lerngewohnheiten, also dem persönlichen Lernstil ist. Ein Lernstil charakterisiert nach Klippel und Doff (2015: 239) „den allgemeinen Zugang eines Individuums zum Lernen sowohl im außerschulischen Alltag als auch im Unterricht“.¹² Entscheidend ist, dass sich Lernstile nicht per se als besser oder schlechter bewerten lassen, denn „[v]erschiedene Lernende können mit verschiedenen Lernstilen gleichermaßen erfolgreich sein“ (Aguado 2016: 263).

Eine weit verbreitete Lernstiltypologie stammt von David Kolb (1984), dessen Untersuchungen u.a. auf die Grundlagenarbeit von Piaget zurückgehen. Kolb geht davon aus, dass Wissen durch die Transformation von Erfahrungen generiert wird und stellt deshalb zwei Überlegungen in den Mittelpunkt: (1) Wie werden neue Erfahrungen gemacht und (2) wie werden neue Erfahrungen transformiert? Kolb beantwortet diese Fragen durch die Benennung von zwei Dimensionen mit jeweils zwei entgegengesetzten Extrempunkten (vgl. auch Abb. 9):

The first is a prehension dimension that includes two dialectically opposed modes of grasping experience, one via direct apprehension of immediate concrete experience, the other through indirect comprehension of symbolic representations of experience. The second is a transformation dimension, which includes two dialectically opposed modes of transforming experience, one via intentional reflection, the other via extensional action. (Kolb 1984: 58f.)

Nach Kolb werden Erfahrungen also entweder konkret bzw. direkt oder abstrakt bzw. indirekt gemacht. Die Transformation der Erfahrungen

¹² Zur allgemeinen Problematik und Verwendung des Begriffs Lernstil sowie seiner Abgrenzung zu kognitiven Stilen und Lernstrategien vgl. Aguado (2016: 262) sowie Mietzel (2017: 97–99).

zu Wissen erfolgt entweder durch Reflektieren oder Experimentieren. Die Extrempunkte der *prehension dimension* und der *transformation dimension* spiegeln vier Lernmodi (*learning modes*) wider: *apprehension* (*concrete experience*), *intension* (*reflective observation*), *comprehension* (*abstract conceptualization*) und *extension* (*active experimentation*):

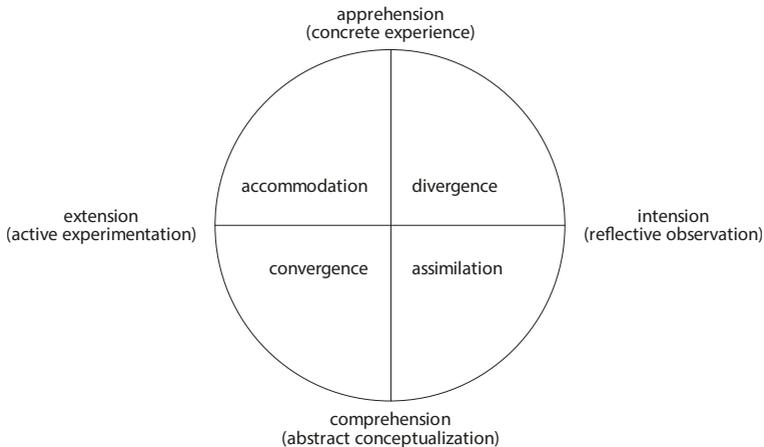


Abb. 9: Lernstile nach Kolb (1984). Aus: Kolb (1984: 124), leicht angepasst

Die vier Lernmodi definiert Kolb (1984: 68f.) wie folgt:

An orientation toward concrete experience focuses on being involved in experiences and dealing with immediate human situations in a personal way. It emphasizes feeling as opposed to thinking; a concern with the uniqueness and complexity of present reality as opposed to theories and generalizations; an intuitive, 'artistic' approach as opposed to the systematic, scientific approach to problems. People with concrete-experience orientation enjoy and are good at relating to others. They are often good intuitive decision makers and function well in unstructured situations. The person with this orientation values relating to people and being involved in real situations, and has an open-minded approach to life.

An orientation toward reflective observation focuses on understanding the meaning of ideas and situations by carefully observing and impar-

tially describing them. It emphasizes understanding as opposed to practical application; a concern with what is true or how things happen as opposed to what will work; an emphasis on reflection as opposed to action. People with a reflective orientation enjoy intuiting the meaning of situations and ideas and are good at seeing their implications. They are good at looking at things from different perspectives and at appreciating different points of view. They like to rely on their own thoughts and feelings to form opinions. People with this orientation value patience, impartiality, and considered, thoughtful judgment.

An orientation toward abstract conceptualization focuses on using logic, ideas and concepts. It emphasizes thinking as opposed to feeling; a concern with building general theories as opposed to intuitively understanding unique, specific areas; a scientific as opposed to an artistic approach to problems. A person with an abstract-conceptual orientation enjoys and is good at systematic planning, manipulation of abstract symbols, and quantitative analysis. People with this orientation value precision, the rigor and discipline of analyzing ideas, and the aesthetic quality of a neat conceptual system.

An orientation toward active experimentation focuses on actively influencing people and changing situations. It emphasizes practical applications as opposed to reflective understanding; a pragmatic concern with what works as opposed to what is absolute truth; an emphasis on doing as opposed to observing. People with an active-experimentation orientation enjoy and are good at getting things accomplished. They are willing to take some risk in order to achieve their objectives. They also value having an influence on the environment around them and like to see results.

Auf der Grundlage dieser Lernmodi hat Kolb vier verschiedene Lernstiltypen entwickelt: *convergence*, *divergence*, *assimilation*, *accommodation* (vgl. Abb. 9), die durch die Kombinationen der Extrempunkte der *prehension dimension* und der *transformation dimension* entstehen. Diese Kombinationen führen in allen vier Fällen zu einem zweistufigen Lernprozess: „[I]t is maintained that apprehension and comprehension as prehension processes, and intention and extension as transformation

processes, are equipotent contributions to the learning process“ (Kolb 1984: 60). Die Lernstiltypen definiert Kolb (1984: 77f.) folgendermaßen:

The *convergent* learning style relies primarily on the dominant learning abilities of abstract conceptualization and active experimentation. The greatest strength of this approach lies in problem solving, decision making, and the practical application of ideas. We have called this learning style the *converger* because a person with this style seems to do best in situations like conventional intelligence tests, where there is a single correct answer or solution to a question or problem (Torrealba, 1972; Kolb, 1976). In this learning style, knowledge is organized in such a way that through hypothetical-deductive reasoning, it can be focused on specific problems. Liam Hudson's (1966) research on those with this style of learning (using other measures than the LSI) shows that convergent people are controlled in their expression of emotion. They prefer dealing with technical tasks and problems rather than social and interpersonal issues.

The *divergent* learning style has the opposite learning strengths from convergence, emphasizing concrete experience and reflective observation. The greatest strength of this orientation lies in imaginative ability and awareness of meaning and values. The primary adaptive ability of divergence is to view concrete situations from many perspectives and to organize many relationships into a meaningful "gestalt." The emphasis in this orientation is on adaptation by observation rather than action. This style is called *diverger* because a person of this type performs better in situations that call for generation of alternative ideas and implications, such as a "brainstorming" idea session. Those oriented toward divergence are interested in people and tend to be imaginative and feeling-oriented.

In *assimilation*, the dominant learning abilities are abstract conceptualization and reflective observation. The greatest strength of this orientation lies in inductive reasoning and the ability to create theoretical models, in assimilating disparate observations into an integrated explanation (Grochow, 1973). As in convergence, this orientation is less focused on people and more concerned with ideas and abstract concepts. Ideas, however, are judged less in this orientation by their practical value. Here, it is more important that the theory be logically sound and precise.

The *accommodative* learning style has the opposite strengths from assimilation, emphasizing concrete experience and active experimentation. The greatest strength of this orientation lies in doing things, in carrying out plans and tasks and getting involved in new experiences. The adaptive emphasis of this orientation is on opportunity seeking, risk taking, and action. This style is called *accommodation* because it is best suited for those situations where one must adapt oneself to changing immediate circumstances. In situations where the theory or plans do not fit the facts, those with an accommodative style will most likely discard the plan or theory. (With the opposite learning style, assimilation, one would be more likely to disregard or reexamine the facts.) People with an accommodative orientation tend to solve problems in an intuitive trial-and-error manner (Grochow, 1973), relying heavily on other people for information rather than on their own analytic ability (Stabell, 1973). Those with accommodative learning styles are at ease with people but are sometimes seen as impatient and “pushy.”

Kolbs Überlegungen sind auch in anderen Lernstil-Modellen präsent, wobei regelmäßig unterschiedliche Bezeichnungen für die einzelnen Lernstile benutzt werden. McCarthy (1990) unterscheidet beispielsweise zwischen *common sense learners* (entspricht Kolbs *convergence*), *imaginative learners* (entspricht Kolbs *divergence*), *analytic learners* (entspricht Kolbs *assimilation*) und *dynamic learners* (entspricht Kolbs *accommodation*) (vgl. dazu auch Hainer et al. 1990 und Violand-Sánchez 1995: 58). Bei Häuptle-Barceló (1999: 53) ist genau wie bei McCarthy von einem analytischen Lernstil die Rede; er wird dort vom konkreten Lernstil, der an Kolbs *apprehension* erinnert, sowie dem kommunikativen und dem autoritativen Lernstil unterschieden.

Neben diesen vierteiligen Klassifizierungen wird bei Lernstilen auch eine bipolare Unterscheidung angenommen, z.B. in synthetisch vs. analytisch, analog vs. digital, konkret vs. abstrakt (vgl. Ehrman/Leaver 2003). Besonders prominent ist die Unterscheidung zwischen Feldabhängigkeit (globale Erfassung des Lerngegenstands) und Feldunabhängigkeit (analytische Erfassung des Lerngegenstands): Während Individuen der letztgenannten Kategorie eine stärkere Innenorientierung aufweisen, also auf der Grundlage internalisierter Standards handeln,

analytisch vorgehen und detailorientiert sind, nehmen feldabhängige Personen eher ganzheitlich wahr, weisen eine starke Außenorientierung auf und gehen intuitiv sowie unter Berücksichtigung des Kontexts vor; die Fokussierung auf Details fällt ihnen schwerer als dem feldunabhängigen Lernstiltyp. Im Hinblick auf den Fremdsprachenerwerb bevorzugen feldunabhängige Lernende einen gesteuerten und eher formbezogenen Unterricht, während feldabhängige Lernende weniger stark vorstrukturierte Erwerbssituationen mit mehr selbst gesteuerten Anteilen schätzen (vgl. Aguado 2016: 263).

Es stellt sich nun die Frage, welcher Lernstiltyp am meisten von grammatischen Vergleichen profitiert. Die Fähigkeit, abstrakte Vergleiche und grammatische Analysen mit einem besonderen Blick auf linguistische Details durchzuführen, interlinguale Analogien und Unterschiede herauszuarbeiten und dadurch zu neuen sprachlichen Erkenntnissen zu gelangen, dürfte sich am deutlichsten in Kolbs *assimilation* widerspiegeln. Dieser Lernstiltyp zeichnet sich dadurch aus, dass verschiedene Beobachtungen zu einem stimmigen Gesamtbild verbunden, induktive Schlussfolgerungen gezogen und theoretische Modelle erschaffen werden können – Fähigkeiten, die einer analytischen Herangehensweise in Lernprozessen und deshalb dem analytischen Lernstiltyp nahestehen. Die Passung mit dem analytischen Lernstiltyp (vgl. dazu auch Dominick 2015: 36) lässt auch die folgende Beschreibung dieser Lernpräferenz erkennen (Klippel/Doff 2015: 241):

- auf der Suche nach Fakten
- Bedürfnis nach der Einbeziehung von Expertenwissen
- Lernen durch geistige Auseinandersetzung
- Detailversessenheit

Insbesondere die beiden letztgenannten Punkte stehen in einem Zusammenhang mit grammatischen Vergleichen. Sie stellen eine Voraussetzung für diesen komplexen Prozess dar, der mit anderen (z.B. kommunikativen) Lernstilen weniger harmonieren dürfte.

3.3 Die Perspektive der Lehrenden

Aufgrund der Tatsache, dass die Vergleichen fremdsprachlicher grammatischer Strukturen nur selten zum methodischen Repertoire von Englischlehrkräften gehören dürfte, weil die didaktisch-methodische Ausbildung an den meisten Universitäten auf nur eine (Fremd)Sprache fokussiert ist (Jessner 2006: 131), wäre es vorschnell, die Bereitschaft zu derartigen Verfahren und – das ist noch wichtiger – die Befähigung dazu als gegeben zu vermuten. Ob grammatische Vergleiche ein Element des Englischunterrichts konstituieren können, hängt also auch und vor allem von der Lehrkraft ab (Kap. 3.3.1). In diesem Zusammenhang erweist sich ein Blick auf das Konstrukt *teacher language awareness* als hilfreich (Kap. 3.3.2), das im Zentrum der Voraussetzungen steht.

3.3.1 Lehrseitige Voraussetzungen für grammatische Vergleiche

Damit Englischlehrkräfte grammatische Vergleiche in ihrem Unterricht durchführen könnten, müssten sie erstens wissen, ob, wann und warum diese Vorgehensweise sinnvoll ist, und zweitens geeignete Möglichkeiten für die methodische Gestaltung eines Unterrichtsszenarios kennen. Idealerweise müsste das Wissen darüber schon während des Studiums erworben werden. Dort wird fremdsprachliche Didaktik und Methodik gewöhnlich nur in Bezug auf eine Sprache unterrichtet, obwohl im Fremdsprachenunterricht viele Prinzipien gelten, die nicht nur auf eine bestimmte Sprache begrenzt sind (z.B. Erwerbstheorien, Test- und Beurteilungsprinzipien im fremdsprachlichen Klassenzimmer, die historische Entwicklung von Fremdsprachendidaktiken). Hinger et al. (2005) zeigen, dass es eine sprachenübergreifende Alternative gibt. Ihr Konzept für die Universität Innsbruck sieht Einheiten zu Multilingualismus, metalinguistischem Wissen, Sprachbewusstheit, (multilingualen) Lernstrategien sowie Phasen der intensiven Reflexion über diese Inhalte vor.

Selbst dann jedoch, wenn die Universität eine umfangreichere didaktische Ausbildung anbieten könnte, wäre das noch kein Garant dafür, dass angehende Englischlehrkräfte ihren späteren Unterricht auch tat-

sächlich sprachenvergleichend anlegen. Denn neben einer womöglich unzureichenden didaktisch-methodischen Ausbildung stellen sicherlich auch (subjektiv wahrgenommene oder tatsächliche) Kompetenzmängel in weniger gut beherrschten Fremdsprachen ein Hindernis dar (Schöpp 2017: 18). Gerade die lateinische Sprache, die sich durch eine sehr spezifische Grammatik mit vielen Ausnahmen auszeichnet und deshalb von vielen Lehrkräften der modernen (Fremd)Sprachen – selbst wenn sie mit ihr im Rahmen der eigenen schulischen oder universitären Ausbildung in Berührung gekommen sind – auf einem nicht ausreichend hohen Niveau beherrscht wird, erschwert die Abhaltung einer sprachenvergleichenden Unterrichtseinheit. Auch negative persönliche Erfahrungen mit der lateinischen Sprache können sich hinderlich auswirken (Kipf 2013).

Selbst dann jedoch, wenn die fremdsprachlichen Kenntnisse der Lehrperson für eine sprachenvergleichende Unterrichtseinheit ausreichen, ist damit noch nicht die Bereitschaft verbunden, grammatische Vergleiche auch tatsächlich zu integrieren. Die Verpflichtung dazu besteht gemäß der deutschen Lehrpläne meist nicht (vgl. dazu Kap. 4.2). Empirische Studien zu diesem Thema lassen eine Tendenz der Lehrkräfte erkennen, fremde Sprachen während des Unterrichts auszuschließen: Jakisch (2014) fand mittels Experteninterviews mit drei Lehrerinnen heraus, dass Englischlehrkräfte trotz des Status des Englischen als häufigste erste Fremdsprache nur bedingt Verantwortung empfinden, durch ihr Fach das zukünftige Erlernen weiterer Fremdsprachen – beispielsweise durch die Einbeziehung anderer Sprachen – vorzubereiten. Eine der Probandinnen hält ein kontrastives Vorgehen mit älteren Schüler:innen zwar für möglich, weist aber gleichzeitig darauf hin, dass es zu Verwirrungen führen kann. Diese Gefahr spiegelt eine weitere Untersuchung von Jakisch (2015) wider, in der Lernende zum Thema Mehrsprachigkeit befragt wurden: Weniger als die Hälfte der Untersuchungsteilnehmer:innen (44,6 %) gaben bei der Frage, ob im Englischunterricht Bezüge zu anderen schulischen Fremdsprachen hergestellt werden sollten, ihre Zustimmung. Diese Tendenz scheint gemäß einer Untersuchung von Heyder und Schädlich (2014) die Unterrichtsrealität widerzuspiegeln: Obwohl Fremdsprachenlehrkräfte prinzipiell aufgeschlossen gegenüber mehrsprachigkeitsorientierten Ansätzen einge-

stellt sind, z.B. in Form von Sprachreflexion und Sprachenvergleich, gaben die meisten der befragten Lehrkräfte in Heyder und Schädlichs Untersuchung an, dass andere Schulfremdsprachen eine untergeordnete Rolle in ihrem Unterricht spielen. Vergleiche zum Deutschen würden hingegen häufiger gezogen. Hinsichtlich des methodischen Vorgehens zeichnete sich ab, dass Sprachenvergleiche eher spontan als systematisch in den Unterricht einbezogen werden (vgl. dazu Kap. 3.5.1).

Ein weiteres nicht zu unterschätzendes Hindernis, das dem sprachenvergleichenden Arbeiten an Schulen entgegensteht, ist der damit verbundene hohe Arbeitsaufwand. Die Zusammenarbeit aller Sprachenfächer (auch Deutsch) erfordert nicht nur Zeit und die Kooperationsbereitschaft aller beteiligten Kolleg:innen, sondern auch den Willen, den eigenen Unterricht in eine wenig vertraute Richtung zu verändern. Hier wäre es eine große Hilfe, wenn geeignetes didaktisches Material bereitstünde; dadurch könnte zumindest der Arbeitsaufwand bei der Unterrichtsvorbereitung reduziert werden. Derartiges Material existiert bereits (z.B. Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz 2008), findet sich aber kaum in den aktuellen Englischlehrbüchern (vgl. dazu Kap. 4.3). Zu dieser Einschätzung kommt auch Thiele (2012: 103): „Im Fremdsprachenunterricht muss der Vergleich zwischen der Muttersprache und weiteren Sprachen verankert und die kontrastive Grammatik stärker in Lehrwerken, die häufig mehrsprachige Vokabelverzeichnisse, jedoch stark bis ausschließlich zielsprachlich orientierte grammatische Beihefte aufweisen, berücksichtigt werden.“

Es lässt sich festhalten, dass grammatische Vergleiche im Englischunterricht mit zahlreichen Problemen und Hindernissen verbunden sind. Aufgrund der Tatsache, dass grammatische Vergleiche gemäß der deutschen Lehrpläne (vgl. Kap. 4.2) meist nicht verpflichtend in den Unterricht integriert werden müssen, ist es fraglich, inwiefern sie sich in der Unterrichtsrealität etablieren können. Die Entlastung der Lehrkräfte mithilfe geeigneter Materialien wäre sicherlich ein erster wichtiger Schritt.

3.3.2 *Teacher Language Awareness*

Das Wissen von Lehrenden über Sprache und die potenzielle Relevanz dieses Wissens in Lehr-Lern-Prozessen ist im Bereich der Lehrerprofessionalität von internationaler Bedeutung (Andrews / Svalberg 2017: 221).

In dem entsprechenden wissenschaftlichen Diskurs ist die Annahme vorherrschend, dass das sprachliche Leistungsniveau durch Wissen über Sprache oder sprachliche Bewusstheit positiv beeinflusst wird. Die Vermittlung dieses Wissens müsste demnach ein fester Bestandteil sprachlicher Lernprozesse sein, was wiederum eine entsprechende Kompetenz auf Seiten der Lehrperson voraussetzen würde (Andrews 2007: ix; Andrews/Svalberg 2017: 221; Thornbury 1997: x). In diesem Zusammenhang hat sich der Begriff *teacher language awareness* entwickelt, den Andrews und Svalberg (2017: 219) folgendermaßen definieren: „The term teacher language awareness (TLA) refers to teachers' cognitions (knowledge and beliefs) about language in general and the language they teach.“ Der Gedanke, dass das Sprachenlernen unterstützt werden kann, wenn die unterrichtende Person über *teacher language awareness* verfügt, ist naheliegend:

TLA [Teacher Language Awareness] is seen as a potentially crucial variable in the language teaching / language learning enterprise, in the sense that the language-aware L2 teacher is more likely to be effective in promoting student learning than the teacher who is less language-aware. (Andrews 2007: ix)

Die Auffassung darüber, was *teacher language awareness* tatsächlich ist, hat sich im Lauf der Zeit verändert (Andrews/Svalberg 2017: 220f.). Ein früher Beitrag zur Klärung dieser Frage stammt von Julian Edge (1988). Seiner Auffassung nach gibt es drei Kompetenzen, die bei Lehramtsstudierenden während der Zeit ihrer Ausbildung aufgebaut werden müssen, damit sie sich zu erfolgreichen Lehrkräften entwickeln. Edge, der aus der Perspektive des Englischlehrens (*EFL/ESL teaching*) argumentiert, beschreibt diese Kompetenzen mithilfe der folgenden drei sozialen Rollen (vgl. 1988: 9f.):

1. *Language user*: Ausgebildete Englischlehrkräfte müssen in der Lage sein, die von ihnen unterrichtete Sprache in den verschiedensten sozialen Situationen zu benutzen, also auf einem hohen sprachlichen Niveau kommunizieren können. Dadurch stellen sie aus der Sicht der Lernenden ein Vorbild dar.

2. *Language teacher*: Ausgebildete Englischlehrkräfte müssen über ein umfangreiches methodisch-didaktisches Repertoire verfügen, mit dessen Hilfe sie den Lehr-Lern-Prozess optimal gestalten können.
3. *Language analyst*: Ausgebildete Englischlehrkräfte müssen in der Lage sein, über die englische Sprache zu sprechen, sie zu analysieren, ihre Funktionsweise zu beschreiben und Urteile darüber zu fällen, ob bzw. unter welchen Umständen die Verwendung einer bestimmten Form oder Formulierung akzeptabel ist.

Andrews (2007: 40) sieht eine enge Verbindung zwischen *teacher language awareness* und der letztgenannten sozialen Rolle, weil sie mit dem Vorhandensein von rein deklarativem Wissen über das System Sprache (*subject-matter knowledge*) verbunden ist: „In relation to grammar teaching, for instance, the quality of a teacher’s thinking, actions and reactions at all stages – in preparation, teaching and postlesson reflection – is clearly dependent on a sound underlying language systems knowledge base.“ Deklaratives Wissen sei aber nicht ausreichend, weil sein Vorhandensein noch keine Garantie dafür sein könne, dass es in einer Unterrichtssituation auch adäquat bzw. überhaupt genutzt werden kann. *Teacher language awareness* beinhalte deshalb auch eine prozedurale Komponente, die Andrews auf das Bewusstsein (*awareness*) der Lehrenden über ihr deklaratives Wissen bezieht und als *knowledge in action* bezeichnet:

This underlines both the dynamism of the construct, and also the important difference between the possession of knowledge and the use made of such knowledge: i.e. the declarative and procedural dimensions. I would argue that TLA incorporates a procedural as well as a declarative dimension, with knowledge of subject matter (i.e. the language systems knowledge base) at the core of the declarative dimension. (Andrews 2007: 31)

Das deklarative Wissen einer Lehrperson (*subject-matter knowledge*) hängt eng mit ihrer Sprachbeherrschung zusammen, die Edge (1988) auf die soziale Rolle des *language user* bezieht. Sie entscheidet nicht nur darüber, wie gut fremdsprachliche Lerninhalte in einem (weitgehend) einsprachigen Unterrichtsszenario verständlich gemacht werden kön-

nen, sondern auch, welche Inhalte wie ausführlich behandelt werden (können). Sie spiegelt sich schon in der Unterrichtsvorbereitung wider, die ohne eine hohe fremdsprachliche Kompetenz zu einer falschen Fokussierung führen könnte (Andrews 2007: 27).

Teacher language awareness erweist sich insbesondere dann als hilfreich, wenn Lehrpersonen die Aufmerksamkeit ihrer Schüler:innen auf grammatische Formen lenken wollen, die in der fremdsprachlichen Kommunikation bereits benutzt werden. Diese Vorgehensweise ist als die *focus-on-form*-Methode bekannt (Long 1991: 45f.; Long / Robinson 1998). Sie ist von der *focus-on-formS*-Methode zu unterscheiden, die die explizite Lehre grammatischer Formen vorsieht:

[I]n a FonFs [focus on forms] approach, students view themselves as learners of a language and the language as the object of study; in FonF [focus on form], on the other hand, learners view themselves as language users and language is viewed as a tool for communication. (Laufer / Girsai 2008: 695)

Andrews (2007: 33f.) weist darauf hin, dass beide Methoden – wenn gleich in unterschiedlicher Intensität – das Vorhandensein von *teacher language awareness* voraussetzen: Es wird insbesondere bei der Anwendung der *focus-on-formS*-Methode benötigt, die primär auf die Vermehrung des expliziten Wissens der Lernenden zielt und deshalb seitens der Lehrperson viel deklaratives Wissen über Sprache (*subject-matter knowledge*) erfordert. Es tritt ferner bei der *focus-on-form*-Methode in Erscheinung, die beispielsweise in einem aufgabenorientierten Sprachunterricht (*task-based-language-teaching*) eingesetzt wird (dazu Elsner 2018: 29) und dann mit einem hohen Maß an Eigenständigkeit seitens der Lernenden verbunden sein kann. In einem aufgabenorientierten Sprachunterricht muss die Lehrperson nicht nur geeignete Aufgaben zur Verfügung stellen, die unter Einbeziehung des linguistischen Vorwissens der Lernenden und ihres sprachlichen Bewusstseins erstellt werden (*knowledge of learners*), sondern auch intervenieren können, wenn der selbstgesteuerte Lernprozess ins Stocken gerät: „The language knowledge / awareness of the teacher also encompasses an awareness of language from the learner’s perspective [...]. Awareness of the learner

and the learner's perspective also includes an awareness of the extent to which the language content of the materials/lessons poses difficulties for learners“ (Andrews 2007: 29).

Selbst jedoch, wenn Lehrende die Perspektive der Lernenden richtig einschätzen und über ausreichend deklaratives Wissen über Sprache verfügen, können sog. *attitudinal factors* einen sprachbewussten Unterricht verhindern. Diese beziehen sich einerseits auf die Bereitschaft der Lehrperson, Sprache auf einer Metaebene zu thematisieren, und andererseits auf das (niedrige oder hohe Maß an) Selbstvertrauen der Lehrperson in Bezug auf grammatische Themen, die im Unterricht folglich entweder nachrangig oder bevorzugt behandelt werden. Auch Kontextfaktoren (*contextual factors*) wie Zeitdruck oder die Notwendigkeit, den Unterrichtsstoff abzuarbeiten, können sich ungünstig auf einen sprachbewussten Unterricht auswirken (Andrews 2007: 40).

Teacher language awareness macht sich nicht nur in einem (weitgehend) einsprachigen Fremdsprachenunterricht bemerkbar, sondern erweist sich auch in einem Unterrichtsszenario, in dem fremdsprachliche grammatische Strukturen verglichen werden, als essenzielle Voraussetzung: Lehrpersonen, die eine sprachenvergleichende Unterrichtseinheit planen und durchführen, müssen nämlich nicht nur ein hohes Maß an grammatischem Wissen in allen involvierten Sprachen besitzen (*knowledge of subject matter*) bzw. ein hohes fremdsprachliches Leistungsniveau erreicht haben (*language competence*), damit intersprachliche Analogien und Unterschiede zielführend analysiert und für den sprachlichen Lernprozess nutzbar gemacht werden können, sondern auch das linguistische (Vor)Wissen bzw. das fremdsprachliche Niveau ihrer Lerngruppe einschätzen, damit der Prozess der grammatischen Vergleiche nicht zu einer Überforderung führt (*knowledge of learners*). Diese drei Faktoren (*subject-matter knowledge, language competence, knowledge of learners*) konstituieren die Hauptbestandteile von *teacher language awareness* (Andrews 2007: 31). Sie stellen eine grundlegende Voraussetzung für Lehrkräfte dar, die grammatische Vergleiche im Englischunterricht durchführen wollen, müssen dann aber mit passenden *attitudinal factors* verbunden sein, die sich hinsichtlich grammatischer Vergleiche auf die Bereitschaft seitens der Lehrperson beziehen, Sprache nicht nur kommunikativ, sondern auch analytisch zu

betrachten. Dieser Umgang mit Sprache liegt in der Natur alter Sprachen wie dem Lateinischen; im Unterricht der modernen Fremdsprachen liegt der Schwerpunkt eher auf dem Gebrauch von Sprache als ihrer Analyse, weshalb Lehrkräfte der modernen Fremdsprachen diesem Ansatz gegenüber womöglich weniger aufgeschlossen sein könnten. Schließlich sind auch die von Andrews erwähnten *contextual factors* relevant, die sich u.a. auf die zur Verfügung stehende Zeit beziehen. Diese kann angesichts einer oft beträchtlichen Menge an neuen Inhalten pro Schuljahr ausschlaggebend dafür sein, dass grammatische Vergleiche, die gemäß der gymnasialen Sprachlehrpläne oft nicht verpflichtend in den Unterricht integriert werden müssen (vgl. dazu Kap. 4.2), nicht thematisiert werden (können).

3.4 Zur Relevanz des Deutschen für grammatische Vergleiche

Die Frage, welche Rolle der L1 in einem fremdsprachlichen Lehr-Lern-Prozess zukommen sollte, ist immer wieder unterschiedlich beantwortet worden. Moderne Fremdsprachen wie das Englische wurden im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts, als die Grammatik-Übersetzungsmethode florierte, auf Deutsch unterrichtet (vgl. Kap. 2.1.1.2); gemäß der darauffolgenden direkten Methode, deren Etablierung im Zuge der neusprachlichen Reformbewegung angestrebt wurde, soll die deutsche Sprache im Lernprozess weitgehend vermieden werden (vgl. Kap. 2.1.1.3). Heute wird im schulischen Unterricht der modernen Fremdsprachen keines dieser beiden Extreme praktiziert, sondern nach dem Prinzip der aufgeklärten Einsprachigkeit (Butzkamm 1973) unterrichtet. Dieses sieht den maßvollen Einsatz der Muttersprache insbesondere zu Beginn eines Sprachlehrgangs vor, erkennt aber gleichzeitig die Fremdsprache und ihren Gebrauch als zentrales Medium des Erwerbs an (vgl. dazu auch Kap. 2.1.1.4).

Es stellt sich nun also die Frage, welche Sprache während der Abhaltung einer Unterrichtseinheit, in der grammatische Strukturen der englischen und lateinischen Sprache verglichen werden, als Mittel der Kommunikation gewählt werden sollte, das Englische oder das Deutsche? Die Frage allein suggeriert, dass eine eindeutige Entschei-

derung getroffen werden muss, und genau das ist meines Erachtens nicht notwendig. Eine Entscheidung, die die Komplexität der verglichenen Struktur berücksichtigt, scheint insbesondere deshalb vorteilhaft, weil eine essenzielle Voraussetzung jedweden (fremdsprachlichen) Unterrichts die Verständnissicherung sein muss. Und diese wird in einem Unterrichtsszenario, das ausnahmslos auf Englisch abgehalten wird und in dem komplexe grammatische Strukturen unter Zuhilfenahme einer umfangreichen metasprachlichen Terminologie verglichen werden, unnötig erschwert. Die deutsche Sprache sollte demnach in einem anspruchsvollen sprachenvergleichenden Unterrichtsszenario angemessen berücksichtigt werden. Selbst unter „gewöhnlichen“ Umständen ist ihr vollständiger Ausschluss nur schwer vorstellbar. In der Forschung besteht darüber weitgehend Einigkeit: Hallet und Königs (2010: 303) konstatieren, „dass das Erlernen von Fremdsprachen auch ohne besondere didaktische Impulse kognitiv immer mit einem Rückgriff auf muttersprachliches und, falls vorhanden, anderes fremdsprachliches Wissen und Können verbunden ist“. Stern (1992: 282) sieht die Muttersprache als Grundlage für den Erwerb einer neuen Sprache: „[W]hether we like it or not, the new language is learnt on the basis of a previous language.“ Wandruszka (1979: 323) betont: „[Die] Muttersprache [lässt sich] nicht so einfach ausschalten, sie ist Wegbegleiterin für alle weiteren Sprachen und steht ihnen gleichzeitig immer im Weg.“ Auch Cook, der sich mit dem Erwerb einer Zweitsprache befasst und in diesem Zusammenhang den Begriff *multicompetence* geprägt hat, fordert die Berücksichtigung der L1 beim Spracherwerb: „SLA research that ignores the first language element is blind to the one inescapable feature of the L2 user’s mind that distinguishes it from that of a monolingual – the first language system. It is yin without yang.“ Seine Schlussfolgerung lautet deshalb: „[I]f both the first and second languages are so inextricably woven into everything that an L2 user does, we need to rethink the widespread view in language teaching that the students’ first language has no role in classroom learning“ (Cook 2016a: 15). Diese Erkenntnis bedeutet nicht, dass die neu gelernte Sprache, in unserem Fall also das Englische, in den Hintergrund gedrängt werden dürfte; zu beantworten ist einzig die Frage, wie viel Raum dem Deutschen, also der Erst- oder Zweitsprache der Lernenden, in einem fremdsprachlichen Lehr-Lern-

Prozess gegeben werden sollte. Königs (2015: 12) rät dazu, die Muttersprache angemessen, aber nicht „überdimensional“ zu berücksichtigen und die Entscheidung auch von individuellen Bedürfnissen und Präferenzen, „ad personam“, abhängig zu machen.

Ein Unterrichtsszenario, in dem grammatische Strukturen zweier Fremdsprachen verglichen werden, muss hingegen nach eigenen Maßstäben beurteilt werden. Dort muss dem Deutschen meines Erachtens nicht nur zum Zweck der Verständnissicherung eine prominenter Rolle als unter „gewöhnlichen“ Umständen zukommen, sondern auch aufgrund ihrer wichtigen Funktion als Reflexionssprache und Medium metalinguistischer Überlegungen (dazu Williams/Hammarberg 1998: 295; vgl. auch Bono 2011: 29). Das Deutsche ist die Sprache, in der eine Vielzahl von grammatischen Termini abrufbar ist, was in Deutschland einerseits auf die Bemühungen des Deutsch- und Lateinunterrichts zurückgeht, und andererseits mit der Tatsache verbunden ist, dass metalinguistische Reflexionen oft unausgesprochene Gedanken sind, die meist Konstrukte der Mutter- und nicht der Fremdsprache sind. Jedwede nicht-deutsche metasprachliche Terminologie (wie die englische) ist zwangsläufig weniger präsent, was sich auf mindestens zwei Gründe zurückführen lässt: Erstens wird in deutschen Englischlehrbüchern die Grammatik nicht selten auf Deutsch erklärt, was zu einer erneuten Umwälzung der deutschen Begriffe führt (so z.B. in Baer-Engel et al. 2020), und zweitens wird der korrekten Verwendung von Metasprache im Englischunterricht wenig Bedeutung beigemessen, was mit der Fokussierung auf die korrekte Anwendung der englischen Sprache (auch in Tests aller Art) zusammenhängt. Fraglich bleibt drittens, ob Schüler:innen jedweder Leistungsstärke tatsächlich Englisch als Reflexionssprache auswählen würden, wenn ihnen das notwendige Vokabular dafür zur Verfügung stehen würde.

Das Deutsche sollte ferner auch deshalb integriert werden, weil es die Sprache der alltäglichen (zumindest schulischen) Kommunikation und damit auch Kultur der Schüler:innen sowie ein wichtiger Bezugs- und Vergleichsrahmen und damit Teil ihrer Identität ist. Gerade wenn Sprachen verglichen werden, darf der Bezug zur Erst- bzw. Zweitsprache und damit einem Teil der eigenen Person, die damit verbunden ist, nicht außen vor bleiben. Ein letzter Grund für die stärkere Berück-

sichtigung des Deutschen liegt in den verbesserten Möglichkeiten zum Aufbau von *language awareness* (vgl. dazu Kap. 2.3.1). All das bedeutet nicht, dass sich der Anteil der englischen Sprache zum Zweck der Kommunikation in jedwedem sprachenvergleichenden Szenario im Englischunterricht auf ein Minimum reduzieren muss. Eine Vielzahl von Faktoren wie beispielsweise das Leistungsniveau der Lerngruppe und die Komplexität der zu vergleichenden grammatischen Struktur müssen bei der Entscheidung berücksichtigt werden. Beispielsweise ist die Einbeziehung des Deutschen bei der Gegenüberstellung der englischen und lateinischen Steigerungsformen zum Zweck der Verständnissicherung weniger notwendig als bei der Vergleichung der englischen und lateinischen Partizipialkonstruktionen (vgl. dazu Kap. 5).

Die Einbeziehung des Deutschen in eine sprachenvergleichende Einheit im Englischunterricht ist vor allem auch deshalb vorteilhaft, weil sie sich positiv auf die Sprachbildung der Lernenden, also „die systematische Förderung von Sprachentwicklungsprozessen“ (Beyer/Schauer/Kipf 2021: 106) auswirkt. Gerade unter dem Gesichtspunkt einer interkulturell zusammengesetzten Schülerschaft mit Zweitsprache Deutsch, von der die deutsche Schullandschaft zunehmend geprägt ist, stellen grammatische Vergleiche eine maßgebliche sprachbildende Unterstützung dar. Sprachbildung gelingt in einer sprachenvergleichenden Unterrichtseinheit im Englischunterricht vor allem dann, wenn nach dem Prozess des fremdsprachlichen Vergleichens eine Übersetzung ins Deutsche verlangt wird. Im Ringen um eine gute Übersetzung werden die Lernenden unter Umständen zu der Verwendung von Wörtern oder Konstruktionen gezwungen, die sie in ihrem Alltag bewusst vermeiden. Anders formuliert: Übersetzungen ins Deutsche können Vermeidungsstrategien von Zweitsprachlern entgegenwirken (Kipf 2014a: 26). Ein Beispiel für die Wirkung einer sprachenvergleichenden Einheit im Englischunterricht auf die Sprachbildung der Lernenden ist der Gebrauch der Artikel (vgl. dazu Kipf 2014b), die beispielsweise im Türkischen nicht existieren. Im Englischen wird weder bei bestimmten noch unbestimmten Artikeln zwischen den Geschlechtern unterschieden, sodass Lernende mit türkischem Migrationshintergrund auf der Basis eines englischen Satzes, der im Rahmen einer sprachenvergleichenden Unterrichtseinheit geboten wird, zwar die

Notwendigkeit bzw. die Art des Artikels (bestimmt oder unbestimmt) erkennen, bei einer Übersetzung ins Deutsche, also einer aktiven Textproduktion, aber das richtige Genus auswählen müssen. In diesem Moment durchlaufen sie einen Sprachbildungsprozess, an dessen Ende eine verbesserte Sprachkompetenz im Deutschen steht. Bei der Förderung dieses Prozesses erweisen sich sprachliche Unterschiede als zielführender als sprachliche Gemeinsamkeiten (Kipf 2014a: 28). Aus der Perspektive des Englischunterrichts stellen grammatische Vergleiche eine Möglichkeit dar, trotz des Einsprachigkeitsprinzips einen Beitrag zur deutschen Sprachförderung zu leisten. Diese ist nicht nur Aufgabe des Deutschunterrichts, sondern aller Fächer gleichermaßen, wie der folgende Auszug aus den schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen des LehrplanPlus (Bayern) belegt: „Die Beherrschung der deutschen Sprache ist Voraussetzung für schulischen Erfolg und ihre Pflege nicht nur ein Anliegen des Faches Deutsch, sondern eine zentrale Aufgabe aller Fächer“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2017f: 11).

3.5 Möglichkeiten für die didaktisch-methodische Gestaltung

Obwohl Lernende sicherlich auch ohne das Zutun einer Lehrperson Sprachen auf die eine oder andere Weise miteinander vergleichen, handelt es sich dabei um keinen Vorgang, der gänzlich ohne didaktisch-methodische Unterstützung stattfinden sollte:

Cognates and grammatically similar structures may exist in the target language, but unless students are trained to be aware of the rules and forms of language and to recognise similarities among languages, they cannot develop metalinguistic awareness, exploit positive transfer, and avoid interference. (Thomas 1988: 240)

Es ist deshalb notwendig, methodische Prinzipien für ein sprachenvergleichendes Unterrichtsszenario zu diskutieren (Kap. 3.5.2). Grundlegend ist zunächst die Frage, in welchem Umfang grammatische Vergleiche in den Englischunterricht integriert werden können (Kap. 3.5.1).

3.5.1 Integration grammatischer Vergleiche in den Englischunterricht

In Abhängigkeit von der zur Verfügung stehenden Zeit und der erwünschten thematischen Tiefe können grammatische Vergleiche, die auf eine Gegenüberstellung der englischen und lateinischen Sprache zielen, auf drei verschiedene Weisen in den Englischunterricht integriert werden (vgl. dazu Projektgruppe Latein plus / Choitz / Sundermann 2013: 140f.), nämlich systematisch (Kap. 3.5.1.1), spontan (Kap. 3.5.1.2) und im Rahmen eines Projekts (Kap. 3.5.1.3).

3.5.1.1 Systematische Integration in den Regelunterricht

Die systematische Variante impliziert eine regelmäßige Abhaltung sprachvergleichender Einheiten im Englischunterricht. Das Ziel kann darin bestehen, den englischen Spracherwerb durch die Integration lateinischen Vorwissens zu beschleunigen. Angesichts der Tatsache, dass die deutschen Englisch- und Lateinlehrpläne nicht aufeinander abgestimmt sind (vgl. dazu Kap. 5.2.1), ist es allerdings nur selten möglich, den aktuellen lateinischen Unterrichtsstoff als Grundlage für einen ökonomischen Erwerb einer noch unbekanntenen englischen grammatischen Struktur zu nutzen. Weniger problematisch ist die Einbeziehung einer bereits bekannten lateinischen grammatischen Struktur, die beispielsweise in einer früheren Jahrgangsstufe thematisiert wurde. Als hinderlich könnte sich dann allerdings herausstellen, dass das lateinische Vorwissen den Lernenden zum Zeitpunkt der Gegenüberstellung der grammatischen Strukturen nicht vollständig präsent ist. In diesem Fall muss überlegt werden, ob die noch unbekanntene englische grammatische Struktur ohne einen Rückgriff auf das Lateinische schneller eingeführt werden kann.

Unabhängig von der Möglichkeit, den englischen Spracherwerb mithilfe des lateinischen Vorwissens zu ökonomisieren, können grammatische Strukturen der englischen und lateinischen Sprache zum Zweck der „kognitiven Doppelverankerung“ (Bauer 1991: 459) sowie zum Zweck der Förderung von *language awareness*, von metalinguistischen Konstrukten sowie von Sprachlern- und Interkomprehensionskompetenz (vgl. Kap. 2.3) in den Englischunterricht integriert werden. Sie ste-

hen dann im Zeichen einer vertieften sprachlichen Allgemeinbildung. Systematische und regelmäßige Vergleiche sind bei diesem Ziel besonders empfehlenswert, weil sich keines der genannten Konstrukte durch kurze oder spontane grammatische Vergleiche nachhaltig fördern lässt.

3.5.1.2 Spontane Erläuterungen

Eine weitere Möglichkeit für die Integration grammatischer Vergleiche in den Englischunterricht sind spontane Erläuterungen der Lehrkraft, die mündlich oder mithilfe einer kurzen Notiz an der Tafel erfolgen. Die Wirkung dieser zeitsparenden und wenig spektakulären Herangehensweise ist keineswegs zu unterschätzen: Wenn spontane Hinweise auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zu anderen Sprachen regelmäßig in den Unterricht integriert werden, besteht eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass Lernende auch ohne das ständige Zutun der Lehrkraft intersprachliche Strukturen bewusster wahrnehmen und reflektieren. Trotz der Vorteile dieses Vorgehens, das ein umfassendes und vor allem schnell abrufbares fremdsprachliches Wissen seitens der Lehrkraft verlangt, aber wenig Zeit sowohl vor als auch während des Unterrichts beansprucht, bevorzugt Thiele (2012: 102) unmissverständlich die systematische Variante: „Sprachvergleich darf nicht nur sporadisch bei der Planung und Durchführung von Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielen, kontrastive Sprachbetrachtung sollte vielmehr Teil des systematischen, methodischen Handelns sein.“ Dass jedoch auch die spontane Variante wirkungsvoll ist, belegt eine Untersuchung, die im Rahmen des Projekts LateinPlus (vgl. Kap. 4.4.4) durchgeführt wurde (erwähnt in Projektgruppe Latein / Choitz / Sundermann 2013: 142): Laut einer Befragung an einem der teilnehmenden Gymnasien wurden spontane Verweise auf Ähnlichkeiten zu anderen Sprachen von Seiten der Schüler:innen nicht nur wahrgenommen (78 % haben Verweise der Lateinlehrkraft auf das Englische, 98 % Verweise der Lateinlehrkraft auf das Deutsche und 90 % Verweise der Englisch-Lehrkraft auf das Lateinische wahrgenommen), sondern auch als hilfreich empfunden (60 % aller Befragten).

Ein Beispiel für einen grammatischen Vergleich, der sich gut mit einem spontanen Kommentar der Lehrkraft verbinden lässt, sind die englischen und lateinischen Demonstrativpronomen: Sowohl *hic* und

ille als auch *this* und *that* bezeichnen etwas in der räumlichen Nähe bzw. Ferne des Sprechers. Es handelt sich dabei um eine Analogie, die schnell und unkompliziert erwähnt werden kann, ohne dass dabei die Notwendigkeit für eine aufwendige Vorwissensaktivierung besteht. Bei wesentlich komplexeren grammatischen Phänomenen dürften die Lernenden mehr Schwierigkeiten haben, einen spontanen Kommentar der Lehrkraft nachzuvollziehen.

3.5.1.3 Projektarbeit

Eine dritte Möglichkeit für die Integration grammatischer Vergleiche in den Englischunterricht besteht darin, mehrere, gegebenenfalls auch mehrstündige Projekte durchzuführen, und zwar zu einem Zeitpunkt, zu dem die zu vergleichende grammatische Struktur sowohl im Englisch- als auch Lateinunterricht bereits thematisiert wurde. Dieses modulartige Vorgehen hat den Vorteil, dass die Progression der Lehrbücher an Relevanz verliert; die einzige Voraussetzung ist, dass zum Zeitpunkt des Projektbeginns die zu vergleichenden grammatischen Strukturen in beiden Fächern bereits behandelt worden sind. Für ein projektgebundenes Vorgehen spricht erstens die Intensität der Vergleiche, die aus dem erweiterten Zeitrahmen resultiert, zweitens die damit verbundenen verbesserten Möglichkeiten für den Aufbau von *language awareness*, von metalinguistischen Konstrukten sowie von Sprachlern- und Interkomprehensionskompetenz (vgl. Kap. 2.3), sowie drittens die nachhaltige Umwälzung und Wiederholung der im Fokus der Projekte stehenden grammatischen Strukturen in mehreren Sprachen. Viertens besteht die Möglichkeit, ein Projekt zu grammatischen Vergleichen aus dem Regelunterricht auszulagern und es beispielsweise im Rahmen einer eigens initiierten „Sprachenwoche“ abzuhalten (vgl. Kap. 5.2). Dies könnte sich positiv auf die Beteiligung und die Bereitschaft von Sprachlehrkräften auswirken, die nur eine Fremdsprache unterrichten und deshalb sprachenvergleichenden Unterrichtseinheiten, die sie ohne Unterstützung durchführen sollen, eher skeptisch entgegenblicken könnten. Die Beteiligung mehrerer Lehrkräfte bedeutet wiederum eine geringere Arbeitsbelastung bei der Erstellung geeigneter Unterrichtsmaterialien, wodurch ein projektgebundenes Vorgehen zusätzlich an Attraktivität gewinnt.

Ein Beispiel für ein Projekt, das sowohl im Rahmen einer „Sprachenwoche“ als auch im regulären Schulunterricht abgehalten werden könnte, hat Clausen (2011) in der Gestalt einer umfangreichen Stationenarbeit vorgelegt. Bei dieser Methode werden an verschiedenen Tischen oder Orten im Klassenraum Aufgaben für die Lernenden bereitgestellt, die allein, zu zweit oder in Kleingruppen zu bearbeiten sind (Burwitz-Melzer / Quetz 2002: 103). Clausens Stationenarbeit zielt auf das Erkennen von Analogien und Unterschieden in der englischen, lateinischen und deutschen Sprache. Sie besteht aus verschiedenen Sequenzen mit Trainings-, Vertiefungs-, Erarbeitungs- und Transferphasen, wobei schwerpunktmäßig das Tempus in Erzähltexten untersucht wird. In inhaltlicher Hinsicht thematisiert die Stationenarbeit den Zauberlehrling Harry Potter bzw. Harrius Potter, dessen Abenteuer (zumindest teilweise) in allen involvierten Sprachen vorliegen und so bekannt sind, dass eine zusammenhängende Lektüre möglich ist. Nach Aussage der Autorin zeichnet sich die Unterrichtseinheit dadurch aus, dass sie Schlüsselkompetenzen wie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Team- und Kritikfähigkeit, Kreativität, Präsentationskompetenz, ferner die Fähigkeit zu vernetztem Denken und autonomem, selbsttätigem und effizientem Lernen fördert (Clausen 2011: 94).

3.5.2 Methodisch-didaktische Grundsätze

Sobald die Lehrkraft eine der drei Varianten zur Inkorporierung grammatischer Vergleiche (systematisch, spontan, projektgebunden) in den Englischunterricht ausgewählt hat, müssen konkrete Entscheidungen zur methodischen Gestaltung des Unterrichts getroffen werden. Grundlegend ist dabei ein Verständnis darüber, wie der Prozess des Lernens funktioniert – eine Frage, die angesichts der Tatsache, dass nur Lernergebnisse, aber nicht die diesen Ergebnissen zugrundeliegenden mentalen Abläufe sichtbar gemacht werden können, prinzipiell nur schwer zu beantworten ist. Wie Lernen tatsächlich funktioniert, wird mithilfe verschiedener Theorien zu erklären versucht. Die gewonnenen Erkenntnisse haben sich schon immer auf didaktisches Denken und Handeln ausgewirkt, denn „[e]ntsprechend ihrer normativen Ausprägung legt die Fremdsprachendidaktik mit wechselndem

Fokus in den Lerntheorien auch stets neue Ziele des Fremdsprachenunterrichts und andere Anforderungen an den Lernenden fest“ (Bausch et al. 2016: 3). Annahmen darüber, was Lernen ist, haben damit eine unmittelbare Auswirkung auf die methodische Herangehensweise im Unterricht (Hufeisen 2016: 28).

Die Frage nach der Funktionsweise von Lernen ist allerdings keine leichte. Der Versuch, eine von allen wissenschaftlichen Disziplinen anerkannte Definition festzulegen, verlief bisher erfolglos, „so dass es kaum je allgemeinen Konsens gegeben hat oder geben wird, was alle unter dem Begriff Lernen verstehen“ (Hufeisen 2016: 26). In der Fremdsprachendidaktik werden überwiegend kognitivistisch, konstruktivistisch und konnektionistisch orientierte Annahmen über die Funktionsweise von Lernen vertreten (Hufeisen 2016: 27). Allen drei Ansätzen ist gemein, „dass Lernen die individuelle Aneignung von Wissen und Können in Relation zu und in Anbindung an das bereits vorhandene Wissen und Können darstellt“ (Hufeisen 2016: 27). Lernen kann demnach als ein bewusst oder unbewusst (Hufeisen 2016: 27) ablaufender Prozess kognitiver Veränderungen verstanden werden (Wilhelm / Nickolaus 2013: 25), in dem deklaratives und prozedurales Wissen sowohl erweitert und verschoben als auch verengt werden kann. Affektive Faktoren (z.B. Motivation, Einstellungen, Angst) können in erheblichem Ausmaß dazu beitragen, interindividuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen (z.B. Lerngeschwindigkeit, Lernerfolg, Lernschwierigkeiten) zu erklären (Riemer 2016: 266).

Wenn man davon ausgeht, dass Lernen ein Prozess kognitiver Veränderungen ist, der beispielsweise durch die Bildung neuer Erfahrungen angeregt wird (Edelmann / Wittmann 2019: 18), stellt sich die Frage, wie diese kognitiven Veränderungen im Rahmen des Unterrichts herbeigeführt werden können. In der Forschung werden in dieser Diskussion eine Vielzahl von Positionen vertreten (vgl. dazu Riemer 2002). Um die Vielfalt und Gegensätzlichkeit der verschiedenen Theorien anzuzeigen, eignet sich eine Gegenüberstellung zweier extremer Positionen, die aufgrund ihrer diametralen Verschiedenartigkeit auffallen: der Konstruktivismus (Kap. 3.5.2.1) und der Instruktivismus (Kap. 3.5.2.2). Unter der Einbeziehung empirischer Befunde (Kap. 3.5.2.3) werden diese beiden Positionen als Grundlage genutzt, um methodische Prinzipien für die

Gestaltung eines Unterrichtsszenarios zu diskutieren, in dem grammatische Strukturen der englischen und der lateinischen Sprache verglichen werden (Kap. 3.5.2.4). Abschließend wird zusammenfassend erläutert, welche Elemente oder Unterrichtsphasen eine sprachenvergleichende Unterrichtseinheit umfassen kann (Kap. 3.5.2.5).

3.5.2.1 Konstruktivismus

Konstruktivisten gehen davon aus, dass Wissen nicht als unveränderlich oder absolut anzusehen ist, sondern im Rahmen eines individuellen, autonomen Konstruktionsprozesses (Riemer 2002: 60) und auf der Grundlage von persönlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen entsteht (Borich 2007: 262; Edelmann/Wittmann 2019: 243). Menschen interpretieren demnach ihre Umwelt auf der Basis ihrer Weltsicht und ihres Vorwissens auf eine für sie sinnvolle Weise. Gemäß der konstruktivistischen Lerntheorie wird dadurch nachhaltiges und anwendbares Wissen generiert (Mietzel 2017: 32).

Was die Bedingungen der Wissenskonstruktion anbelangt, werden in der konstruktivistischen Lerntheorie zwei entgegengesetzte Strömungen unterschieden: Vertreter des individuellen Konstruktivismus halten an der Annahme fest, dass die Konstruktion von Wissen ein stiller und innerer Prozess ist, den jedes Individuum allein durchläuft. Der soziale Konstruktivismus geht entsprechend seiner Bezeichnung davon aus, dass die Konstruktion von Wissen von sozialen Faktoren unterstützt wird (Mietzel 2017: 32f.). Gemäß dieser Auffassung lernen Menschen am erfolgreichsten, wenn sie sich gemeinsam um Verständnis bemühen. Wissen entsteht demnach durch soziale Kontakte zwischen dem / der Lernenden und seiner / ihrer Umwelt und wird gemeinschaftlich – z. B. in der Interaktion mit Gleichaltrigen oder einer Lehrperson – konstruiert: „Durch Kommunikation besteht die Möglichkeit für Lernende, sich gegenseitig Fragen zu stellen, sich so das eigene Verständnis von Wirklichkeit wechselseitig mitzuteilen, es untereinander zu vergleichen, zu überprüfen, aufeinander abzustimmen, und zwar mit dem Ziel, sich ein gemeinsames Verständnis zu schaffen“ (Mietzel 2017: 38f.).

Unabhängig von dieser Differenzierung wird in der Forschung zwischen einem informationstheoretischen, gemäßigten Konstruktivismus und einem erkenntnistheoretischen, radikalen Konstruktivismus

unterschieden (Fäcke 2010): Vertreter des radikalen Konstruktivismus gehen aufgrund der Inexistenz einer objektiven Wirklichkeit davon aus, dass alle kognitiven Konstruktionen eines Menschen anzuerkennen sind. Die Existenz einer realen Welt wird zwar nicht bezweifelt; das Wissen über diese Welt sei aber nicht eindeutig und werde durch individuelle Wahrnehmungen bestimmt. Demnach gäbe es unzählige Wahrheiten, die ohne Überprüfung oder Bestätigung durch andere als richtig zu gelten hätten. Die Einhaltung dieses Prinzips ergäbe für eine Lehrkraft eine pädagogisch sehr fragwürdige Situation, in der Lernende einzig damit beschäftigt wären, ihre subjektiven Wahrheiten zu konstruieren. Der gemäßigte Konstruktivismus unterscheidet sich insofern von der radikalen Variante, als er subjektive Wahrheiten – insbesondere im Austausch mit anderen – zwar zulässt und in einer Atmosphäre der Toleranz auch einfordert, aber gegebenenfalls korrigiert. Den Interpretationen und subjektiven Theorien von Lernenden werden demnach Grenzen gesetzt. Sie sind zwar Teil des Lernprozesses, stehen aber nicht zwangsläufig an dessen Ende (vgl. Mietzel 2017: 33f.).

Die konstruktivistische Lerntheorie ist mit zahlreichen Unterrichtsprinzipien verbunden. Dazu gehört die Schaffung einer Situation, in der die Lernenden aufgrund der Unzulänglichkeit ihres Wissens einen kognitiven Konflikt erleben, der mit einem Gefühl des Unbehagens einhergeht und gelöst werden will: „The need to create new rules and formulate hypotheses is stimulated by classroom dialogue, problem-solving exercises, and individual projects and assignments that create discrepancies – or an imbalance – between old knowledge and new observation“ (Borich 2007: 262). Im Idealfall entwickeln die Lernenden dadurch die Motivation, ihre Lücken schnellstmöglich zu schließen. Kognitive Konflikte entstehen jedoch nicht, wenn Lernende subjektive Theorien über die Wirklichkeit entwickeln, die auf ihren praktischen Erfahrungen basieren, aber aus fachwissenschaftlicher Perspektive inkorrekt sind. Die eigenen Erfahrungen können dabei so schwer wiegen, dass selbst Erklärungen der Lehrkraft nur wenig wirksam sind. Eine nachhaltige Korrektur oder Anpassung subjektiver Theorien gelingt in der Regel nur, wenn sie durch neue und vor allem eigene Erfahrungen eindeutig widerlegt werden (vgl. Mietzel 2017: 39–42). Es ist die Aufgabe der Lehrkraft, diese Erfahrungen einzuleiten. Sie muss

den Unterricht so gestalten, dass Lernende die Unzulänglichkeit ihres Wissens feststellen können und in der Folge ihre (falschen) subjektiven Theorien anpassen wollen (Borich 2007: 263).

Gemäß der konstruktivistischen Lerntheorie vollzieht sich die eigenständige Erschaffung neuen Wissens immer in bestimmten räumlichen oder sozialen, also situativen Kontexten (man spricht in diesem Zusammenhang auch von situierten Kognitionen oder situiertem Lernen). Auf der Grundlage dieser Kontexte wird neues Wissen für die außerschulische Welt anwendbar gemacht (Wild / Möller 2020: 74). Für den Unterricht ergeben sich daraus zwei wichtige Forderungen: Erstens sollten neue Informationen in kontextualisierter und nicht abstrakter Form geboten werden. Zweitens sollte Wissen durch Lernaktivitäten erworben werden, die innerhalb natürlicher oder simulierter Anwendungskontexte stattfinden, damit die Schüler:innen den praktischen Nutzen der Lernaktivität für die „echte“ Welt erfahren und mehr Motivation für schulisches Lernen entwickeln (Mietzel 2017: 42f.).

Die konstruktivistische Lerntheorie ist mit einer Vielzahl von Unterrichtsformen verbunden. Dazu zählt das selbstgesteuerte Lernen, das Edelman und Wittmann zwar dem „Lernen durch Innensteuerung“ zuschreiben (Edelman / Wittmann 2019: 208), aber dabei auf den Konstruktivismus anspielen: „Beim Lernen durch Innensteuerung liegt der Schwerpunkt der Lernaktivitäten bei den Lernenden selbst. Sie werden als eigenverantwortliche, selbstbestimmte Konstrukteure ihrer Wirklichkeitsentwürfe betrachtet. Der Wissens- und Könnenserwerb ist demnach ein zielgerichteter, selbstbestimmter Prozess, also eine Form des Handelns“ (Edelman / Wittmann 2019: 208). Ähnlich verhält es sich mit sog. offenen Unterrichtsformen. Diese können als „eine Form konstruktivistisch orientierten Unterrichts betrachtet [werden], da man in den Wahlfreiheiten des Unterrichts wesentliche Elemente eines konstruktivistisch geprägten Lernverständnisses berücksichtigt sieht“ (Wild / Möller 2020: 75). Der Begriff offener Unterricht ist laut Eisenmann (2016) mit entdeckendem, problemlösendem, handlungsorientiertem und selbstverantwortlichem Lernen verbunden. Es handelt sich dabei um eine

methodische Orientierung auf bestimmte öffnende Methoden gegenüber dem Frontalunterricht und bedeutet, dass die Lernenden in der Regel nicht nur die Sozialform, die Methoden und die Reihenfolge der zu bearbeitenden Lernaufgaben selbst bestimmen, sondern auch ihre Lernziele. Im Zentrum des offenen Unterrichts steht die Verwirklichung der Erziehungsziele Selbstständigkeit und Mündigkeit durch den Einsatz entsprechender Unterrichtspraktiken. (Eisenmann 2010: 360)

Eine weitere Definition offenen Unterrichts stammt von Thaler (2010: 235). Je mehr der von ihm genannten Parameter erfüllt seien, umso offener könne Fremdsprachenunterricht gelten:

1. kommunikative Offenheit (*message before form*, prozedurales Lernen, situative Flexibilität, lebensweltliche Aufgaben),
2. existentielle Offenheit (ganzheitlich-multimodales Sprachhandeln),
3. adressatenorientierte Offenheit (Lernerorientierung, Differenzierung, Individualisierung),
4. interpersonelle Offenheit (Wandel der Lehrerrolle, Schüler-Schüler-Interaktionen, Schüler-als-Lehrer-Situationen),
5. dezisionistische Offenheit (selbstbestimmtes, lernerzentriertes, autonomes Lernen),
6. textliche Offenheit (Öffnung des Kanons, offene Auseinandersetzung mit offenen Texten),
7. mediale Offenheit (visuelle, auditive, audio-visuelle, interaktive Medien),
8. lokale Offenheit (außerunterrichtliches, außerschulisches Lernen),
9. globale Offenheit (geografische und inhaltliche Erweiterung der Themen, *global education*),
10. fachtranszendierende Offenheit (fächerübergreifender Unterricht);

Weitere konstruktivistisch gedachte Unterrichtsformen sind die Projektmethode (Edelmann / Wittmann 2019: 210) sowie kooperatives Lernen (Badstübner-Kizik 2010: 115). Derartige Unterrichtsformen schaffen Idealbedingungen dafür, dass sich Lernende selbstbestimmt und (auch körperlich) aktiv Wissen aneignen und Selbstlernfähigkeiten ent-

wickeln. Sie stellen damit eine Alternative zum traditionellen Instrukivismus bzw. zur direkten Instruktion dar.

3.5.2.2 Instrukivismus

Der Instrukivismus ist bisweilen als das „Feindbild des Konstruktivismus“ (Badstübner-Kizik 2010: 115) aufgebaut worden, weil er mit einer dominanten Rolle der Lehrperson verbunden ist und damit der selbstständigen Konstruktion von Wissen, wie sie der Konstruktivismus fordert, entgegensteht. Instrukivismus kann als „Transfer von portionierten, in sich abgeschlossen und oft kontextfrei präsentierten, als objektiv vorhanden angenommenen Wissensstrukturen“ verstanden werden. Er bezeichnet „die Gesamtheit der von einer Lehrperson geplanten und eingesetzten Methoden und Mittel zur Vorbereitung, Steuerung und Kontrolle von kognitiven Mechanismen im Rahmen eines Lernprozesses (Input)“ (Badstübner-Kizik 2010: 115; vgl. auch Wild/Möller 2020: 76). Angesichts der lenkenden Rolle der Lehrkraft ist der Instrukivismus mit der bewussten Planung eines Lehr-Lern-Szenarios verbunden, die sich beispielsweise in der Aufstellung detaillierter Lernziele, der Festlegung einer sinnvollen Progression sowie der Konstruktion konkreter Lernaufgaben widerspiegelt. Die Folge ist eine aktive bzw. dominierende Lehrperson, die das Unterrichts- und Lerngeschehen maßgeblich bestimmt und dabei einer eher rezeptiven oder passiven Lerngruppe gegenübersteht (Edelmann/Wittmann 2019: 206f.).

Die extremste Form des Instrukivismus ist die sog. direkte Instruktion (Badstübner-Kizik 2010). Diese beschreibt einen „lehrergelenkten Unterricht, der durch klare Zielvorgaben, die verständliche Darstellung von Inhalten, ein schrittweises Vorgehen, Lehrerfragen mit unterschiedlicher Schwierigkeit, Phasen angeleiteten und selbstständigen Übens, häufiges Lehrerfeedback und eine regelmäßige Überprüfung der Lernfortschritte der Lernenden charakterisiert ist“ (Wild/Möller 2020: 76). Direkte Instruktion kann u.a. Lehrervorträge, gelenkte Unterrichtsgespräche, Erklären und Vormachen, Arbeitsaufträge und Hausaufgaben umfassen. Edelmann und Wittmann (2019: 206f.) subsumieren sie unter „Lernen durch Außensteuerung“ und verdeutlichen damit begrifflich, von wo aus die Lenkung stattfindet. Zu den Vorteilen der direkten Instruktion zählen zeitliche, inhaltliche und organisatorische

Überschaubarkeit, Berechenbarkeit und die Prüfbarkeit des Lernstoffs. Sie eignet sich nach Borich (2007: 292) gut, um Fakten, Regeln und Handlungsabläufe zu vermitteln. Als Nachteile scheinen ein geringer Motivationsfaktor und die Unterstützung des Erwerbs von sog. tragem, selten transferierbarem Wissen nahezuliegen (Badstübner-Kizik 2010). Empirische Befunde belegen diese Behauptung allerdings nicht, wie im Folgenden gezeigt wird (Kap. 3.5.2.3).

3.5.2.3 Empirische Studien

Bei der Beantwortung der Frage, welche lerntheoretische Grundlage bei der Gestaltung eines sprachenvergleichenden Unterrichtsszenarios bevorzugt werden sollte (Konstruktivismus oder Instrukivismus), ist ein Blick auf empirische Forschungsbefunde notwendig. Besonders interessant ist dabei die Frage, ob die Gestaltung eines Lehr-Lern-Szenarios (instruktivistisch oder konstruktivistisch) mit einer höheren Lerneffektivität in Zusammenhang gebracht werden kann. Wild und Möller (2020: 76) konstatieren diesbezüglich, dass instruktivistische Lehr-Lern-Szenarios (direkte Instruktion) häufig lernwirksamer und ökonomischer sind als solche, die dem Konstruktivismus nahestehen. Das ist vor allem bei schlechteren Lernvoraussetzungen (z.B. wenig Vorwissen) seitens der Lernenden der Fall (dazu Hasselhorn / Gold 2013; Hattie 2009; Klahr / Nigam 2004; Muijs / Reynolds 2018; Schwerdt / Wuppermann 2011; Wellenreuther 2009), weil die Planung, Selbststeuerung, Überwachung und möglicherweise auch Kontrolle der eigenen Lernvorgänge eine zusätzliche Belastung darstellen können. Konstruktivistische Lernumgebungen können unter der Voraussetzung wirksam sein, dass sie mit Merkmalen lernwirksamen Unterrichts kombiniert werden. Wild und Möller (2020: 79–101) zählen dazu die Strukturiertheit des Unterrichts, inhaltliche Klarheit und Kohärenz des Unterrichts, Feedback, kooperatives Lernen, Üben, kognitive Aktivierung, metakognitive Förderung, unterstützendes Unterrichtsklima und Differenzierung. Im Hinblick auf affektiv-motivationale Zielkriterien ist festzuhalten, dass lehrergelenkter Unterricht (direkte Instruktion) nicht zwangsläufig mit einer geringeren Motivation seitens der Schüler:innen verbunden ist, was angesichts einer zumindest stellenweise notwendigen Passivität der Lernenden vielleicht naheliegend ist (Wild / Möller 2020:

76); genauso wenig sind Selbstbestimmung und intrinsische Motivation eine zwangsläufige Folge von Handlungsoptionen und Wahlfreiheiten, die mit konstruktivistischen Szenarien in Zusammenhang stehen.

Überdies resultiert eine hohe kognitive Aktivität, der Aufbau tragfähigen Wissens bzw. die Umstrukturierung von Wissensbeständen nicht automatisch aus einer aktiveren Beteiligung der Lernenden, die eine Forderung konstruktivistischer Lernumgebungen ist (Chi 2009; Lipowsky 2002; Mayer 2004; Renkl 2011). Ein stark durch die Lehrperson gelenkter Unterricht, in dem die Lernenden zumindest äußerlich wenig aktiv zu sein scheinen, kann diese Effekte gleichermaßen herbeiführen, weil innere mentale Konstruktionsvorgänge prinzipiell in jeder Art von Unterricht vollzogen werden können (Wild/Möller 2020: 76).

Giaconia und Hedges (1982) haben den Forschungsstand zum offenen Unterricht, der mit der konstruktivistischen Denkweise verbunden ist, zusammengefasst und kommen zu dem Fazit, dass Unterricht mit mehr Wahlfreiheiten für Lernende nicht zwingend lernwirksamer ist als ein auf direkter Instruktion basierender, also lehrergesteuerter Unterricht. Offene Lernumgebungen fordern den Lernenden ein Mindestmaß an Selbstregulationskompetenzen ab. Diese können zwar gemäß zahlreicher Forschungsbefunde zum selbstgesteuerten Lernen trainiert werden (Dignath / Büttner / Langfeldt 2008; Hattie 2009, 2012); ohne Trainingsmaßnahmen muss allerdings davon ausgegangen werden, dass Lernende mit günstigeren Voraussetzungen (z.B. mehr Vorwissen) stärker von offeneren Ansätzen profitieren als Lernende mit ungünstigeren Voraussetzungen (Hattie / Yates 2014; Lipowsky 2002; Lipowsky / Lotz 2015). Ferner scheint die Lernwirksamkeit von offeneren Lernumgebungen mit dem Grad der Strukturierung des Lerngegenstandes, der kognitiven Aktivierung der Lernenden sowie der Vergabe von Feedback durch die Lehrperson in Zusammenhang zu stehen und somit von einer ganz spezifischen Gestaltung der (konstruktivistischen) Lehr-Lern-Situation abhängig zu sein (Hardy et al. 2006; Lipowsky 2002). In Bezug auf problemorientierte Lernumgebungen, die dem Konstruktivismus nahestehen, ist eine Metastudie von Dochy, Segers, van den Bossche und Gijbels (2003) aufschlussreich: Das Autorenteam kommt zu dem Ergebnis, dass problemorientierte Lernumgebungen nur dann höhere Lernerfolge nach sich ziehen, wenn der Erwerb von Problem-

löse- und Anwendungsfähigkeiten fokussiert wird. Deklaratives und konzeptuelles Wissen könne dadurch nicht zwangsläufig besser erworben werden. Empirische Befunde zu diesen Arten von Wissen würden inkonsistent ausfallen.

Die Widersprüchlichkeit der Forschungsbefunde zu Instruktivismus und Konstruktivismus verdeutlicht, dass die Effektivität von Unterricht nicht pauschal mit einer bestimmten lerntheoretischen Annahme in Verbindung gebracht werden kann. Dies gilt umso mehr, als in der Forschung mitunter die Annahme vertreten ist, dass sich der Konstruktivismus und der Instruktivismus nicht gegenseitig ausschließen müssen, sondern auch als komplementäre Ansätze angesehen werden können und nicht vollkommen unabhängig voneinander angewandt werden müssen (Gräsel/Parchmann 2004; Lipowsky 2006). Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis ist es nicht notwendig, sich bei der Planung eines Unterrichtsszenarios auf nur eine lerntheoretische Position zu beschränken. Diese Schlussfolgerung prägt auch das folgende Kapitel (Kap. 3.5.2.4).

3.5.2.4 Methodische Grundsätze sprachenvergleichender Unterrichtsszenarien

Zunächst einmal muss festgehalten werden, dass keine der oben beschriebenen lerntheoretischen Annahmen (Konstruktivismus, Instruktivismus) eine pauschale Grundlage für jedwedes Unterrichtsszenario bilden kann. Dieser Auffassung ist auch Thaler (2010: 235): „Die Verabsolutierung eines didaktischen Prinzips muss unweigerlich scheitern.“ Sinnvoll erscheint prinzipiell ein „reflektierter Eklektizismus im Sinne einer zielorientierten Integration diverser methodischer Bauteile, welche die verschiedenen Wissensstrukturen durch polymethodische Themenzugänge vernetzt“ (Thaler 2010: 235). Nichtsdestotrotz gibt es bestimmte Kriterien, die entweder die eine oder andere lerntheoretische Grundlage nahelegen. Ein solches Kriterium ist die Komplexität des Unterrichtsgegenstands: Die Vergleichung komplizierter syntaktischer Strukturen muss sicherlich gelenkter erfolgen als die vergleichende Betrachtung einer stark mit lexikalischem Wissen verknüpften grammatischen Struktur. Beispielsweise ist eine konstruktivistische Lernumgebung besser mit der Vergleichung der englischen und lateinischen

Demonstrativpronomen (*this, that* bzw. *hic, ille*) vereinbar als mit der Vergleichung der englischen und lateinischen absolut gebrauchten Partizipien. Letztere kann meines Erachtens nicht unter der Wahrung des Ziels eines effektiven und ökonomischen Unterrichts in einer rein konstruktivistischen Lernumgebung stattfinden. Der Grund dafür liegt in dem hohen Abstraktionsgrad dieses im Deutschen inexistenten und daher wenig vertrauten Phänomens, das auch in einem nicht-kontrastiven Unterrichtsszenario, also im jeweiligen Fachunterricht, immer wieder Verständnisprobleme bereitet. Die (direkte) Instruktion einer Lehrperson, die auf ein sukzessives Vorgehen achtet und sicherstellt, dass das Arbeitsgedächtnis nicht durch eine Flut von grammatischen Regeln und Details überlastet wird, scheint ein Gebot des Phänomens selbst zu sein.

Ein weiteres Kriterium, das für die Entscheidung über die optimale Gestaltung eines sprachenvergleichenden Unterrichtsszenarios ausschlaggebend sein kann, ist das Lernziel. Die möglichen Zwecke grammatischer Vergleiche, die mit diesen Zielen in Verbindung stehen, sind oben ausführlich beschrieben worden (vgl. Kap. 2.3). Einer dieser Zwecke ist der Auf- und Ausbau von Sprachlernkompetenzen oder, allgemeiner gefasst, Selbstlernkompetenzen. Diese werden bei einer Steuerung von außen, also einem stark durch die Lehrkraft gelenkten Unterricht, eher retardiert als gefördert. Eine Steuerung von innen, wie sie durch einen konstruktivistisch orientierten Unterricht entsteht, erweist sich hingegen als äußerst wirkungsvoll: „Ausgangspunkt und Ziel von Lernumgebungen, die sich an der Innensteuerung von Lernprozessen orientieren, sind Wissenserwerb und Selbstlernkompetenzen“ (Edelmann/ Wittmann 2019: 211). Die Voraussetzung für den Erfolg solcher Lernumgebungen ist ein selbstbestimmter, aktiver und reflexiver Lerner. Wie oft Lehrende tatsächlich einer Gruppe von Lernenden mit einem derartigen Profil gegenüberstehen, hängt wiederum von Faktoren ab, die die Lehrkraft selbst nicht beeinflussen kann, nämlich einerseits dem Lehrplan, der die konstruktivistische Sichtweise entweder befürworten oder ablehnen kann und entsprechende (z.B. selbstgesteuerte) Lernszenarien nahelegt, und andererseits der kognitiven Reife der Lernenden. Mit Blick auf den letztgenannten Aspekt bemerken Edelmann und Wittmann (2019: 211), dass junge Lernende mit selbstgesteuerten Lernumgebungen meist überfordert sind. Ein vorheriges Training,

das mehr als ein paar wenige vereinzelte selbstgesteuerte Arbeitsphasen umfasst, scheint eine zwingende Voraussetzung zu sein.

Unabhängig von allen bisher genannten Aspekten sollte die Lehrkraft ihre eigenen Bedürfnisse maßgeblich in die Entscheidung einbeziehen, ob sie ein eher gelenktes oder konstruktivistisches Unterrichtsszenario gestalten möchte. Letzteres kann in der Wahrnehmung von Lehrenden mit Kontrollverlust verbunden sein und deshalb im Vergleich zu gelenkteren Szenarien als weniger attraktiv gelten. Auf der anderen Seite werden konstruktivistische Lernumgebungen womöglich bevorzugt, weil ein hohes Maß an Eigenaktivität seitens der Lernenden zu einer Entlastung der Lehrkraft während des Unterrichts führt. Entscheidend ist, dass die Wahl für oder gegen eine bestimmte methodische Herangehensweise nicht mit einem Gefühl des Unbehagens einhergehen sollte. Eine positive Einstellung und die Überzeugung, eine für den eigenen Unterrichtsstil passende Methode gefunden zu haben, dürften sich maßgeblich auf den Erfolg jedweden Unterrichts auswirken.

Ungeachtet all dessen, was die Entscheidung für ein eher gelenktes oder konstruktivistisches Szenario beeinflusst, möchte ich im Folgenden eine für den Englischunterricht gedachte Möglichkeit für eine Unterrichtseinheit skizzieren, in der die englische Sprache der lateinischen Sprache gegenübergestellt wird. Sie beinhaltet gelenkte und konstruktivistische Elemente und berücksichtigt deshalb beide lerntheoretischen Grundlagen. Der folgende Entwurf ist als Vorschlag gedacht, der am Anfang der Überlegungen für eine sprachenvergleichende Unterrichtseinheit stehen kann. Inwiefern die oben genannten Aspekte den Ablauf oder einzelne Teile verändern, hängt von individuellen Gegebenheiten ab. Ich orientiere mich bei dem folgenden Entwurf an dem kooperativen Drei-Schritte-Prinzip nach Edelmann und Wittmann (2019: 213). Dabei gehe ich davon aus, dass die zu vergleichende grammatische Struktur sowohl im Englisch- als auch Lateinunterricht bereits behandelt wurde und somit zum grammatischen Grundwissen gehört. Ausführlichere Überlegungen zu der Gestaltung sprachenvergleichender Unterrichtseinheiten finden sich in Kapitel 5. Die folgenden Ausführungen sind daher bewusst knapp gehalten und dienen lediglich der Skizzierung einer Möglichkeit, sowohl gelenkte als auch konstruktivistische Elemente in ein sprachenvergleichendes Unterrichtsszenario zu integrieren:

1. Instruktion: Die Lehrperson führt in das Thema der Stunde ein, indem sie die zu vergleichende grammatische Struktur mithilfe von Beispielsätzen in beiden Sprachen präsentiert und durch die Schüler:innen benennen lässt.
2. Konstruktion: Die Lernenden setzen sich mit der grammatischen Struktur in Einzelarbeit auseinander. Die Auseinandersetzung besteht darin, die Funktionsweise der Struktur in beiden Sprachen zu wiederholen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erarbeiten.
3. Co-Konstruktion: Die Lernenden teilen sich ihre Ergebnisse mit. Es entsteht ein sozialer Austausch, in dessen Rahmen Wissen vermittelt, Bedeutungen verhandelt, das eigene Verständnis überprüft und Lernergebnisse fixiert werden.

Das gelenkte Element dieses Unterrichtsentwurfs, die Instruktion, kann entsprechend der Situation in der Klasse (z.B. geringes Leistungsniveau, Lernende mit wenig Erfahrung im selbstgesteuerten Arbeiten) auch auf die zweite Phase ausgedehnt werden und dort z.B. als Unterrichtsgespräch realisiert werden. In Form einer Einzelarbeit trägt die zweite Phase der konstruktivistischen Lerntheorie Rechnung, der zufolge jedes Individuum im Rahmen eines autonomen Konstruktionsprozesses subjektives Wissen generiert. Dieses Wissen wird in der dritten Phase, die an die sozial-konstruktivistische Lerntheorie anknüpft, neu verhandelt und im Rahmen eines sozialen Austauschprozesses entweder bestätigt oder korrigiert. Ein wichtiges letztes Element, das Edlmann und Wittmanns Drei-Schritte-Prinzip nicht umfasst, ist eine finale Korrekturinstanz. Diese Aufgabe sollte nicht nur deshalb der Lehrkraft zufallen, weil sie den Lernprozess auf ökonomische Weise zu Ende führen kann, sondern auch, weil sie unter Zuhilfenahme ihrer Expertise auf die wichtigsten Lernergebnisse hinweisen, Fragen beantworten und den Lernerfolg feststellen kann.

3.5.2.5 Elemente einer sprachenvergleichenden Unterrichtseinheit

Im Folgenden wird zusammenfassend beschrieben, welche Elemente eine Unterrichtseinheit umfassen sollte, in der grammatische Strukturen der englischen und lateinischen Sprache verglichen werden. Diese

Elemente dienen als strukturelle Hilfe bei der Planung einer sprachenvergleichenden Unterrichtseinheit. Sie sind vereinzelt und an unterschiedlichen Stellen in dieser Arbeit bereits thematisiert worden, sollen aber im Folgenden noch einmal gebündelt erläutert werden.

1. Kernelement: Metasprachliche Begriffe

Damit analoge oder abweichende Strukturen zutage treten, ist eine linguistische Analyse (z.B. in Form einer Satzglied-Bestimmung) mithilfe der entsprechenden metasprachlichen Terminologie notwendig. Diese dient gleichsam als linguistisches Werkzeug, durch das der soziale Austausch über sprachliche Phänomene überhaupt erst möglich gemacht wird. Es ist unwahrscheinlich, dass sich alle Lernenden angemessen linguistisch ausdrücken können. Aus diesem Grund ist es ratsam, zu Beginn einer sprachenvergleichenden Unterrichtseinheit die dafür notwendigen metasprachlichen Begriffe zu wiederholen oder gegebenenfalls neu einzuführen. Rösch bemerkt in diesem Zusammenhang treffend mit Blick auf den DaZ-Unterricht: „Ohne Begriffe wie Satz, Kasus, Genus, Verb, adverbiale Bestimmung [...], Subjekt oder Objekt [...] lässt sich auch mit SchülerInnen nicht über ihre Sprache(n) sprechen. Der konsequente Gebrauch einer grammatischen Terminologie hilft DaZ-SchülerInnen, die Systematik der deutschen Sprache zu durchdringen, sich über sie zu verständigen, Fehlerquellen zu erkennen und ihr Regelwissen zu verinnerlichen“ (Rösch 2009: 62).

2. Kernelement: Grammatischer Vergleich

Der Kern der Unterrichtseinheit zielt auf den grammatischen Vergleich. Wie dieser gestaltet werden kann, wird durch einen Blick auf die Strategien deutlich, die Lernende beim Erwerb einer fremden Sprache anwenden. Schmid (1993) differenziert in diesem Zusammenhang zwischen drei Strategien, die sich auf den Transfer aus der L1 beziehen:

1. *strategies of congruence*: L2-Lernende erkennen, dass ein zielsprachiges Element identisch mit einem L1-Element ist.
2. *strategies of correspondence*: L2-Lernende erkennen die Ähnlichkeit eines zielsprachigen Elements zu einem L1-Element. Da die beiden Elemente nicht kongruent sind, wird die Zielsprache nur teilweise richtig produziert.

3. *strategies of difference*: L2-Lernende erkennen Unterschiede zwischen der L1 und der L2, was insbesondere zu Beginn des Lernprozesses zu Fehlern führen kann.

Entsprechend dieser Strategien kann sich eine sprachenvergleichende Unterrichtseinheit auf identische, ähnliche oder unterschiedliche grammatische Strukturen in den betrachteten Sprachen beziehen. Prinzipiell sind alle drei Varianten sinnvoll. Ausschlaggebend ist das Lernziel: Unter der Voraussetzung, dass eine (noch unbekannt) zielsprachige grammatische Struktur möglichst ökonomisch erworben werden soll, bietet sich meist ein Vergleich mit einer ähnlichen bzw. identischen Struktur in einer anderen Sprache an (Hufeisen 2003a: 9; James 1996: 145). Für den Fall, dass durch die grammatische Vergleichung die sprachliche Allgemeinbildung (vgl. Kap. 2.3) der Lernenden gefördert werden soll, können neben intersprachlichen Gemeinsamkeiten auch Unterschiede diskutiert werden.

3. Kernelement: Vergleich mit dem Deutschen

Nachdem der Prozess der Vergleichung zu einem erfolgreichen Abschluss geführt worden ist, sollte die deutsche Sprache (z.B. in Form einer Übersetzung) einbezogen und vergleichend diskutiert werden. Die Schüler:innen erhalten dadurch die Möglichkeit, ihre neuen Erkenntnisse in einem erweiterten sprachlichen Bezugsrahmen zu betrachten. Unter der Voraussetzung, dass die zuvor analysierte grammatische Struktur im Deutschen nicht oder in einer anderen Form existiert, erfahren sie sprachliche Alterität als linguistischen Regelfall, „[d]enn erst der Vergleich öffnet den Blick für die spezielle Struktur des Sprachsystems und seiner Teile und führt zu der Erkenntnis, dass viele für natur- oder sachgegeben angesehene Strukturen oder Regeln der eigenen Sprache in anderen Sprachen anders angelegt oder gar nicht vorhanden sind“ (Blänsdorf 2003: 8). Für die Einbeziehung der deutschen Sprache (vgl. dazu auch Kap. 3.4) sprechen auch zahlreiche andere Gründe: Erstens beugt sie inhaltlichen Missverständnissen vor und unterstützt damit leistungsschwächere Schüler:innen; zweitens können durch die Einbeziehung des Deutschen grammatische Strukturen aus der Perspektive der Mutter- (oder Zweit)Sprache verglichen

werden, die wiederum mit der eigenen Identität zusammenhängt; drittens bedeutet die Einbeziehung einer weiteren Sprache eine breitere Grundlage für den Aufbau einer umfassenden sprachlichen Allgemeinbildung (vgl. Kap. 2.3); und viertens könnte dadurch die Übersetzung, die mittlerweile nicht mehr Teil des Englischunterrichts ist, wieder stärker in den Fokus treten – eine Entwicklung, die meiner Auffassung nach angesichts der damit verbundenen Vorteile für die Lernenden wünschenswert wäre. Thies betont die Bedeutung der Übersetzung für den Fremdsprachenunterricht, weil sie „um präzise Genauigkeit ringt und jedes Wort auf seine Eignung dazu überprüft, die fremdsprachliche Vorstellung möglichst vollständig und wirkungsgleich ins Deutsche hinüber zu bringen [...]“. Prinzipiell fehle im Englischunterricht – und das könnte eine Übersetzung zumindest teilweise fördern – eine mikroskopische Sprachbetrachtung und eine stärkere Fokussierung auf textanalytische Gründlichkeit: „Auf viele Situationen in Wirtschaft (Verträge, Verhandlungen), Politik (bei der ein einzelnes Wort und dessen Konnotationen über Erfolg und Misserfolg entscheiden können) und Kultur bereitet ein solcher Unterricht nicht vor“ (Thies 2002b: 10; vgl. auch Gnutzmann 2016: 147 sowie James 1996: 145

Optionales Element: Interkomprehensible Texte

Eine Unterrichtseinheit zu grammatischen Vergleichen kann bei ausreichend Zeit um Aufgaben zur Interkomprehension (vgl. Kap. 2.3.4) ergänzt werden. Im Anschluss an einen Vergleich kann ein kurzer Text auf einer für die Schüler:innen unbekanntem romanischen oder germanischen Sprache analysiert werden, der dieselbe analoge Struktur aufweist. Die Bildung und das Prinzip dieser Struktur müssen im Rahmen des vorangegangenen grammatischen Vergleichs diskutiert worden sein. Der fremdsprachliche Text selbst muss eine ausreichend hohe Anzahl von Wörtern enthalten, die die Schüler:innen mit ihrem vorhandenen sprachlichen Wissen auch tatsächlich dekodieren können. Andernfalls ist es nahezu unmöglich, grammatische Strukturen wiederzuerkennen. Im Prozess der Dekodierung muss den Lernenden klar gemacht werden, dass ihre Übersetzungsversuche auf nicht-zielsprachlichem Wissen beruhen und deshalb keine kulturellen Informationen transportieren. Beispielsweise beinhaltet der Begriff Familie im antiken

römischen Kontext etwas anderes als in einem modernen westlichen Kontext, und selbst dort gibt es Unterschiede. Um die Phase der Interkomprehension nicht unnötig in die Länge zu ziehen, ist es meines Erachtens ausreichend, wenn die Lehrkraft die Lernenden für diese Unterschiede sensibilisiert, diese aber nicht restlos aufklärt.

3.6 Zwischenfazit

Um die Frage zu beantworten, mit welchen didaktischen, methodischen und pädagogischen Überlegungen grammatische Vergleiche zwischen zwei Fremdsprachen wie dem Englischen und Lateinischen verbunden sind, wurde in diesem Kapitel zunächst diskutiert, ob grammatisches Vergleichen eine Kompetenz darstellt (vgl. Kap. 3.1). Dies wurde mithilfe des Referenzrahmens für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA) widerlegt: Gemäß dem REPA werden Kompetenzen auf der Grundlage sog. Ressourcen eingesetzt. Diese werden den Kategorien *knowledge*, *skills* und *attitudes* zugeordnet. In jeder dieser Kategorien finden sich nicht nur Ressourcen, die sich auf das Vergleichen und Kontrastieren von Grammatik beziehen, sondern auch solche, die mit anderen sprachlichen Aspekten (z.B. kulturellen) in Verbindung stehen. Die Gesamtheit aller Ressourcen wirkt zu einer übergeordneten plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz bzw. mehreren Globalkompetenzen zusammen. Demnach muss festgestellt werden, dass grammatisches Kontrastieren keine eigenständige Kompetenz darstellt, sondern als Ressource angesehen werden kann. Diese Einordnung ist insofern wichtig, als sie den dienenden Charakter grammatischer Vergleiche im Englischunterricht betont.

Bei der Beantwortung der Frage, welche Schüler(gruppen) den größtmöglichen Nutzen aus grammatischen Vergleichen ziehen können, ist die Lernstiltypologie von David Kolb (1984) aufschlussreich (vgl. Kap. 3.2), der Lernen als die Transformation von Erfahrungen in neues Wissen begreift. Beide Prozesse (das Herstellen von neuen Erfahrungen und ihre Transformation in Wissen) können sich auf zwei unterschiedliche Weisen vollziehen, die Kolb mithilfe von zwei bipolaren Dimensionen (*prehension dimension* und *transformation dimension*) beschreibt. Durch die Kombination der Endpunkte dieser bei-

den Dimensionen (*apprehension* und *comprehension* bzw. *intension* und *extension*) ergeben sich vier unterschiedliche Lernstiltypen: *convergence*, *divergence*, *assimilation* und *accommodation*. Angesichts der Tatsache, dass Kolbs *assimilation* mit der Neigung zur Durchführung abstrakter Denkopoperationen zusammenhängt, dürfte dieser Lernstiltyp am besten mit grammatischen Vergleichen harmonieren. Kolbs Überlegungen sind auch in anderen Lernstil-Modellen präsent, wobei regelmäßig unterschiedliche Bezeichnungen für die einzelnen Lernstiltypen benutzt werden (z.B. McCarthy 1990). Neben Modellen, die von vier verschiedenen Lernstilen ausgehen, sind in der Forschung auch bipolare Lernstiltypologien vertreten (z.B. synthetisch vs. analytisch, analog vs. digital, konkret vs. abstrakt, dazu Ehrman / Leaver 2003). Welche Typologie man auch zugrunde legt, grammatische Vergleiche dürften besonders für Lernende geeignet sein, die eine eher analytische oder abstrakte Denkweise pflegen. Lehrende sollten sich dieser Tatsache bewusst sein, wenn sie die Effektivität grammatischer Vergleiche beurteilen oder unterschiedliche Geschwindigkeiten bei der Aufgabebearbeitung durch ihre Schüler:innen wahrnehmen.

Mit Blick auf die Perspektive der Lehrperson (vgl. Kap. 3.3) muss die Vergleichen grammatischer Strukturen der englischen und lateinischen Sprache eher kritisch gesehen werden, denn sie setzt nicht nur ein hohes Kompetenzniveau der involvierten Sprachen (inklusive dem Deutschen) voraus, sondern steht auch mit einem erhöhten Arbeitspensum in Verbindung, das einerseits aus der Notwendigkeit der kollegialen Zusammenarbeit resultiert und andererseits durch die Erstellung von geeigneten Unterrichtsmaterialien entsteht. Hinzu kommt, dass Lehrkräfte ein ausreichend hohes Maß an *teacher language awareness* (Andrews 2007) besitzen müssen, um effektive sprachervergleichende Unterrichtseinheiten planen und durchführen zu können. *Teacher language awareness* umfasst u.a. eine hohe sprachliche Kompetenz (*language competence*), ausreichend deklaratives Wissen über die Fremdsprache, die gelehrt wird (*subject-matter knowledge*), sowie ein Bewusstsein über die Perspektive der Lernenden bzw. ihren Spracherwerbsprozess (*knowledge of learners*).

Eine weitere Überlegung, die mit grammatischen Vergleichen im Englischunterricht in Verbindung steht, betrifft die Frage nach der Ein-

beziehung der deutschen Sprache (vgl. Kap. 3.4). Diese wird im Unterricht der modernen Fremdsprachen weitgehend vermieden. Dass der Einbezug des Deutschen eher empfehlenswert als hinderlich ist, wurde u. a. mithilfe der folgenden Gründe gerechtfertigt: Erstens ist die Reflexion über Sprache oft mit stillen und unausgesprochenen Gedanken verbunden, die (in der Regel) Konstrukte der Muttersprache sind; zweitens beugt der Einbezug des Deutschen inhaltlichen Missverständnissen vor, die insbesondere bei komplexen grammatischen Strukturen auftreten können; drittens ist das Deutsche ein Teil der Identität der Lernenden und stellt dadurch einen Bezug zu ihrem Selbst her; und viertens kann durch den Einbezug des Deutschen die sprachliche Allgemeinbildung der Lernenden besser gefördert werden.

Durch die Bedeutung des Deutschen ist die methodische Herangehensweise an grammatische Vergleiche angesprochen (vgl. Kap. 3.5). In diesem Zusammenhang stellt sich die grundlegende Frage, wie grammatische Vergleiche in den Englischunterricht integriert werden können. Drei Möglichkeiten stehen dabei zur Verfügung: systematisch, spontan oder im Rahmen eines (gegebenenfalls mehrstündigen) Projekts. Der Unterricht selbst sollte auf einer geeigneten lerntheoretischen Annahme basieren. Empfehlenswert erscheint eine Grundlage, die sowohl konstruktivistische als auch instruktivistische Anteile hat. Eine solche Kombination spiegelt sich beispielsweise in dem Dreischritte-Prinzip nach Edelmann und Wittmann (2019: 213) wider. Welche Methode im Unterricht angewandt wird, hängt immer auch mit den Präferenzen der Lehrperson, den Eigenschaften der Lernenden, der Komplexität des Unterrichtsgegenstands und den angestrebten Lernzielen zusammen.

Abschließend wurden die Kernelemente eines sprachenvergleichenden Unterrichtsszenarios zusammengefasst: Nachdem einleitend relevante metasprachliche Begriffe wiederholt oder neu eingeführt worden sind, kann der Kern der Unterrichtseinheit, also der Vergleich, auf identische, ähnliche oder unterschiedliche grammatische Strukturen abzielen, wobei das Ziel der Vergleichung für die Entscheidung ausschlaggebend sein sollte. Aufgrund der bereits genannten Vorteile, die damit verbunden sind, sollte anschließend eine Übersetzung ins Deutsche geboten oder gefordert werden, was den Beginn einer umfängli-

chen Diskussion über interlinguale grammatische Strukturen markiert. Gegen Ende der Unterrichtseinheit können ergänzende Aufgaben zur Interkomprehension den unmittelbaren Nutzen grammatischer Vergleiche für die Lernenden erfahrbar machen.

Meine Ausführungen zeigen, dass grammatische Vergleiche mit einer Vielzahl von didaktischen, methodischen und pädagogischen Überlegungen verbunden sind. Dass diese Überlegungen in einem Unterrichtsszenario, das immer individuellen Gegebenheiten Rechnung tragen muss und daher zur Einzigartigkeit neigt, nicht immer ausnahmslos umgesetzt werden können oder vielleicht sogar dürfen, liegt in der Natur von Unterricht selbst. Entscheidend ist meines Erachtens die Bewusstheit über die Existenz dieser Überlegungen. Ob und welche Abweichungen erforderlich sind, hängt einerseits von dem individuellen Gefüge aus Lehrperson, Lerngruppe, Unterrichtsgegenstand und Lernziel ab und wird andererseits durch bildungspolitische Richtlinien bestimmt. Diese werden im folgenden Kapitel diskutiert (Kap. 4).

4 Die bildungspolitische Perspektive

Ob Vergleiche grammatischer Strukturen der englischen und lateinischen Sprache ihren Weg in die Schulpraxis finden können, hängt mitunter von bildungspolitischen Richtlinien ab. Diese werden sowohl auf europäischer und nationaler Ebene (Kap. 4.1) als auch regionaler Ebene in Form von Lehrplänen festgesetzt (Kap. 4.2). Bei ihrer Analyse muss untersucht werden, inwiefern grammatische Vergleiche von Seiten der Bildungspolitik überhaupt vorgesehen sind. Auch aktuelle Lehrbücher erweisen sich in diesem Zusammenhang als aufschlussreich (Kap. 4.3), weil sie in fremdsprachlichen Fächern in der Regel die Grundlage des Lehr-Lern-Prozesses bilden und deshalb eine Einschätzung der Unterrichtsrealität erlauben. In Abhängigkeit von den bildungspolitischen Richtlinien muss überlegt werden, welche Möglichkeiten für die nachhaltige Verankerung fremdsprachlicher grammatischer Vergleiche im Englischunterricht zukünftig Bestand haben können. Bei der Beantwortung dieser Frage sind gesamtsprachencurriculare Konzepte aufschlussreich (Kap. 4.4). Sie verdienen vor allem deshalb Beachtung, weil sie dem meiner Auffassung nach richtigen didaktischen Ansatz Rechnung tragen, dass Sprachenfächer synergetisch unterrichtet werden sollten. Wie dieses Ziel auf realistische Weise umgesetzt werden kann, muss allerdings diskutiert werden.

4.1 Europäische und nationale Bildungsrichtlinien

Im europäischen Raum stellt der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GeR) (Europarat 2001) sowohl für die Erstellung von Curricula, Lehrwerken und internationalen Testsystemen als auch für Institutionen und Administrationen, die Sprachenangebote planen, bis heute ein unverzichtbares Handwerkszeug dar (Quetz 2019). In diesem europaweit anerkannten Dokument wird an keiner Stelle explizit vorgeschlagen, verschiedene Fremdsprachen auf grammatischer Ebene zu vergleichen. Ein Hinweis auf die Vernetzung von Sprachunterricht lässt sich allenfalls in der Forderung nach einer mehrsprachigen und pluri-

kulturellen Kompetenz erkennen. Im Mittelpunkt steht dabei der Aufbau einer Art interkultureller Mehrsprachigkeit, die nicht mit formal-sprachlicher Fehlerlosigkeit in mehr als einer Fremdsprache definiert werden darf, sondern die Tatsache betont, dass

sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker [...]. Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. (Europarat 2001: 17)

Gemäß dieser Definition sollen Lernende eine kommunikative Kompetenz entwickeln, die auf ihrem gesamten sprachlichen Wissen basiert. Diese Forderung ist der Annahme geschuldet, „dass ein Mensch nicht über eine Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen verfügt, je nachdem, welche Sprachen [er] kennt, sondern vielmehr über eine einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen“ (Europarat 2001: 17). Ob diese mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz durch grammatische Vergleiche erreicht werden kann, wird im GeR nicht geklärt. Etwas aufschlussreicher ist hingegen der 2018 erschienene Begleitband zum GeR (Council of Europe 2018), wo die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz wesentlich differenzierter betrachtet wird. Sie wird dort als eine Sammelkompetenz verstanden, die sich aus drei Bereichen (*scales*) zusammensetzt (Council of Europe 2018: 157):

1. *building on pluricultural repertoire*
2. *plurilingual comprehension*
3. *building on plurilingual repertoire*

Hinsichtlich grammatischer Vergleiche ist vor allem der zweite Bereich bedeutsam. Er wird mit den folgenden Worten eingeleitet: „The main notion represented by this scale is the capacity to use the knowledge of and proficiency (even partial) in one or more languages as leverage for approaching texts in other languages and so achieve the communication goal” (Council of Europe 2018: 160). Die Definition zielt auf die Kompetenz der Interkomprehension ab (vgl. Kap. 2.3.4); diese wird im Begleitband nach verschiedenen Niveaustufen unterteilt. Für das Niveau B1 wurde u.a. die folgende Anforderung festgelegt: „Can use his / her knowledge of contrasting grammatical structures and functional expressions of languages in his / her plurilingual repertoire in order to support comprehension“ (Council of Europe 2018: 157). Durch diese Festlegung wird der Mehrwert des Wissens über analoge Strukturen in bekannten Sprachen auf den Zweck der Dekodierung unbekannter Sprachen beschränkt. Andere Vorteile (z.B. verbesserte Sprachlernkompetenzen, *language awareness*) werden im Begleitband nicht genannt.

Abgesehen von der Niveaustufe B1 in dem Bereich *plurilingual comprehension* werden fremdsprachliche grammatische Vergleiche im Begleitband nicht erwähnt. Auch die klassischen Sprachen bleiben unerwähnt. Sie werden weder im GeR noch im Begleitband als hilfreiche Vorwissensquelle beim Erwerb des Englischen ausgewiesen. Auf europäischer Ebene wird ihre unterstützende Funktion beim Erlernen moderner Fremdsprachen allerdings in einem Amtsblatt zur Mehrsprachigkeit und zur Entwicklung von Sprachenkompetenz erwähnt. Dort heißt es: „Das Studieren klassischer Sprachen wie Altgriechisch und Latein, die die Quelle vieler moderner Sprachen sind, kann das Sprachenlernen erleichtern und gleichzeitig zur Erhaltung unseres gemeinsamen Erbes beitragen“ (Europäische Union 2014: 26).

Die Entwicklung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz ist in den auf nationaler Ebene entstandenen KMK-Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die allgemeine Hochschulreife begrifflich nicht präsent. Im Gegensatz zum GeR kann dort allerdings die Forderung, grammatische Strukturen zu vergleichen, zumindest erahnt werden. Unter den aufgelisteten Kompetenzen, die Sprachbewusstheit bedingen, heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler können Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Beziehungen zwischen

Sprachen erkennen und reflektieren“ (KMK 2012: 21). Grammatische Vergleiche sind von dieser Formulierung nicht ausgenommen, aber auch nicht explizit gefordert.

Es lässt sich festhalten: Grammatische Vergleiche der englischen und lateinischen Sprache sind weder eine explizite Forderung des GeR noch der KMK-Bildungsstandards. Daraus folgt, dass sie weder eine ausdrückliche Empfehlung der (prominentesten) europäischen noch nationalen Bildungsrichtlinien sind. Dass sie im schulischen Englischunterricht praktiziert werden können, wird in den KMK-Bildungsstandards zwar angedeutet, nicht jedoch explizit vorgeschlagen.

4.2 Regionale Bildungsrichtlinien

Die Beschlüsse der KMK haben Empfehlungscharakter und sind für die deutschen Bundesländer nicht verpflichtend. Dort gilt, was in den einzelnen regionalen Bildungsrichtlinien, also den Lehrplänen, steht. Wie auch Behr (2019: 121) bemerkt, haben die Lehrpläne für das Gymnasium, das im Folgenden genauer betrachtet werden soll, den sprachenvergleichenden Ansatz in der Regel nur oberflächlich integriert. Dies wird bei einem bundesweiten Blick auf die gymnasialen Englischlehrpläne deutlich, die sprachenvergleichendes Arbeiten allenfalls in Bezug auf das Deutsche oder andere Herkunftssprachen fordern: „Die Schülerinnen und Schüler vergleichen ausgewählte Phänomene der englischen mit der deutschen Sprache“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern 2019: 12). Im Lehrplan von Hamburg ist die folgende Formulierung zu finden: „Der Englischunterricht fördert durch den Vergleich mit der deutschen Sprache und mit anderen Herkunftssprachen zudem die Sprachbewusstheit der Kinder (*language awareness*)“ (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2011b: 11). Und im Lehrplan von Sachsen heißt es: „In geeigneten Fällen erfassen die Schüler durch die Übersetzung einzelner Wendungen und Sätze ins Deutsche und den Vergleich mit der Muttersprache grammatische und lexikalische Besonderheiten“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019a: 8).

Mit Blick auf andere Sprachenfächer zeichnet sich neben dritten Fremdsprachen¹³ vor allem der Lateinunterricht durch einen offeneren Umgang mit anderen Sprachen aus. Angesichts der Tatsache, dass der Lateinunterricht auf Deutsch abgehalten wird und eines der Kernziele die korrekte Übersetzung lateinischer Texte ist, werden Vergleiche zum Deutschen explizit und durchgängig gefordert, wie beispielsweise der folgende Auszug zeigt: „Die Schülerinnen und Schüler erkennen am Beispiel weiterer Phänomene (u.a. Gerundiv, NCl) Unterschiede zwischen lateinischem und deutschem Satzbau“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2017e: 3). Im Hinblick auf grammatische Vergleiche zu anderen Fremdsprachen muss differenziert werden: Während fremde Sprachen im LehrplanPlus (Bayern) nur mit Blick auf lexikalische Erschließungsstrategien erwähnt werden (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2017e: 2), findet sich im gemeinsamen Rahmenlehrplan Latein für Berlin und Brandenburg die ausdrückliche Forderung, fremdsprachliche grammatische Vergleiche durchzuführen: „Die Schülerinnen und Schüler können Elemente und Strukturen der lateinischen Sprache fachsprachlich korrekt beschreiben und mit denen der deutschen Sprache und anderer Sprachen vergleichen“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2017: 21). Im Lehrplan von Sachsen werden fremde Sprachen mit Bezug auf Latein als dritte Fremdsprache erwähnt: „In besonderem Maße nutzen und vertiefen [die Schüler] ihr Wissen und ihre Kompetenz in drei Fremdsprachen sowie in Deutsch (ggf. auch in weiteren Sprachen) im Rahmen vergleichender Sprachbetrachtung“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019b: 40). An anderen Stellen im Lehrplan von Sachsen werden fremde Sprache nur im Rahmen eines sog. Wahlthemas einbezogen (z.B. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019b: 39). Im Kerncurriculum

13 Bei dritten Fremdsprachen handelt es sich gemäß der Bezeichnung um Fremdsprachen, die an deutschen Gymnasien nach der ersten und zweiten Fremdsprache auf bestimmten Zweigen zusätzlich gelernt werden können (z.B. Spanisch, Italienisch). Sie können angesichts der Tatsache, dass sie auf zwei bereits gelernten Fremdsprachen aufbauen, mit Bezügen zu diesen Sprachen unterrichtet werden. Im LehrplanPlus (Bayern) heißt es beispielsweise im Hinblick auf den Spanischunterricht der 9. Klasse (2. Lernjahr): „Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich teilweise selbstständig aus anderen Sprachen bekannte und vergleichbare grammatikalische und lexikalische Strukturen und erkennen weitere Unterschiede in diesen Bereichen“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2017g: 7).

Latein von Niedersachsen wird das Englische erwähnt, allerdings lässt die Formulierung die Vermutung zu, dass die unterrichtende Lateinlehrkraft auch auf das Deutsche ausweichen kann: „Die Schülerinnen und Schüler benennen signifikante Abweichungen vom Lateinischen im Deutschen oder Englischen (Artikel, Deklination, Wortstellung, Genus)“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 20). Verpflichtend ist nur die Kontrastierung des lateinischen AcI mit der entsprechenden englischen und deutschen Konstruktion: „Die Schülerinnen und Schüler beschreiben das Phänomen AcI im Lateinischen, Englischen und Deutschen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 20).

Als einzigartig im Hinblick auf Sprachenvernetzung dürfen die gymnasialen Sprachlehrpläne von Thüringen gelten. Dort wird in jedem Sprachenfach zwischen sprachenspezifischen und sprachenübergreifenden Kompetenzen unterschieden. Während sich die erstgenannten nur auf ihr eigenes Fach beziehen, werden die sprachenübergreifenden Kompetenzen als gemeinsame Zielsetzung jeglichen Sprachunterrichts ausgewiesen. Unter der Überschrift „Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren“ werden explizit Techniken des Sprachenvergleichs sowie das Herstellen von Bezügen zu anderen Sprachen als methodische Zielkompetenzen genannt. In Bezug auf Englisch in der achten Klassenstufe heißt es beispielsweise: „Der Schüler kann sprachliche Einzelphänomene isolieren und dabei gezielt nach Bekanntem und Ähnlichem suchen, Techniken des Sprachenvergleichs, z.B. Identifizieren, Kontrastieren, Ordnen, überwiegend selbstständig anwenden [und] den Bezug zu anderen Sprachen herstellen“ (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2019: 40).

Die Darlegung der regionalen Bildungsrichtlinien verdeutlicht, dass grammatische Vergleiche im Englischunterricht nur im Hinblick auf das Deutsche oder andere Herkunftssprachen erwähnt werden. Die Einbeziehung anderer Fremdsprachen wird nicht gefordert. Der Lateinunterricht ist diesbezüglich weniger restriktiv. Angesichts seiner stets zweisprachigen Realisierung und einer nicht zu vermeidenden grammatiklastigen Spracherwerbsphase, während der Sprache auf einer Metaebene thematisiert wird und sprachliche Vergleiche unumgänglich sind, stellt er einen idealen „Partner“ für grammatische Vergleiche im Englischunterricht dar, der die im Lateinunterricht entwickelten

Kompetenzen für eigene sprachenvergleichende Betrachtungen nutzen kann. Anders formuliert: Lateinunterricht schafft ideale Voraussetzungen für grammatische Vergleiche im Englischunterricht. Dies soll abschließend mithilfe von Auszügen aus den deutschen Lateinlehrplänen belegt werden: Der heutige Lateinunterricht kann als Grundlagenfach für grammatische Vergleiche angesehen werden, weil er...

1. ... eine linguistische Ausdrucksweise (Metasprache) fördert. Dazu heißt es beispielsweise im LehrplanPlus (Bayern) für die siebte Jahrgangsstufe (Latein als zweite Fremdsprache): „Die Schülerinnen und Schüler erkennen und unterscheiden weitere Erscheinungen der Satzlehre, benennen sie mit Fachbegriffen und ordnen sie in ein differenzierteres grammatikalisches System ein“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2017d: 3). Der Bildungsplan von Baden-Württemberg für das Fach Latein schreibt ähnlich: „[Die Schülerinnen und Schüler] analysieren syntaktische Strukturen zunehmend selbstständig und benennen ihre Elemente unter Verwendung der metasprachlichen Terminologie“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: 13). Und im Kerncurriculum Niedersachsen steht: „Die Schülerinnen und Schüler verwenden ein metasprachliches Vokabular zur Beschreibung von behandelten sprachlichen Phänomenen und fachspezifischen Verfahren“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 32).
2. ... eine linguistische Analysefähigkeit fördert. Der LehrplanPlus (Bayern) schreibt diesbezüglich: „Die Schülerinnen und Schüler analysieren den Binnenaufbau syntaktischer Phänomene [...] und erfassen deren Funktion im Satzganzen; [sie] erkennen, benennen und untersuchen aufgrund ihrer Kenntnis elementarer Regeln der Formen-, Kasus- und Satzlehre Zusammenhänge und Strukturen auch in komplexeren Sätzen“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2017d: 3). Der Rahmenlehrplan für Berlin und Brandenburg formuliert ähnlich: „Die Schülerinnen und Schüler lernen, lateinische Sätze in ihrer Struktur zu verstehen und angemessen zu übersetzen. Sie entwickeln die Fähigkeit, zunehmend komplexe Satzstrukturen zu analysieren“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2017: 4). Und im Lehrplan von Thüringen heißt es: „Der

Schüler kann Satzkonstruktionen und satzwertige Konstruktionen in ihren semantisch-syntaktischen Funktionen analysieren“ (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2011: 20).

3. ... zweisprachig angelegt ist. Aufgrund der Tatsache, dass der Lateinunterricht auf Deutsch erteilt wird und – das ist entscheidend – grammatische Themen stets mit Übersetzungen ins Deutsche verbunden sind, kennzeichnet ihn ein ständiger Wechsel zwischen der Fremd- und Mutter- bzw. Zweitsprache, der aufgrund zahlreicher Analogien zwischen den beiden Sprachen umso öfter erfolgt. Dieser Umstand macht den Lateinunterricht zu einem Ort der sprachlichen und insbesondere grammatischen Vergleiche, ohne dass dies den Schüler:innen immer bewusst wäre. Die Lehrpläne der Bundesländer fordern diese unterrichtlichen Sprachenvergleiche explizit: „Die Schülerinnen und Schüler erkennen am Beispiel weiterer Phänomene [...] Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen lateinischem und deutschem Satzbau“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2017d: 4). Der Lehrplan von Rheinland-Pfalz formuliert ähnlich: „Die Schülerinnen und Schüler haben gelernt Analogien zu bilden, indem sie fremdsprachliche Muster mit muttersprachlichen verglichen haben“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur 2009: 5). Und im Rahmenlehrplan für Berlin und Brandenburg heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler gelangen durch das intensive Nachdenken über die Funktionsweise von Sprache und durch die kontrastierende Arbeit mit den Herkunfts- und den weiteren Fremdsprachen zu einem vertieften und übertragbaren Sprachverständnis“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2017: 5).
4. ... das sprachreflektorische Denken fördert. Die Kontinuität der vergleichenden bzw. kontrastiven Vorgehensweise stellt einen idealen Ansatzpunkt dar, um über Sprache(n) zu reflektieren und sich einzelsprachlicher Besonderheiten oder sprachenübergreifender Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeiten bewusst zu werden. Diese Vertiefung und Reflexion über Sprache wird von einem Großteil der deutschen Lehrpläne als Ziel der sprachenvergleichenden Verfahren genannt, wie das folgende Zitat aus den Fachanforderungen Latein von Schleswig-Holstein zeigt:

Methodisch ergänzt wird die Hermeneutik durch den Sprachvergleich, der ein wichtiger Operator der Sprachreflexion ist. Die Hermeneutik des Übersetzens und die kontrastive Spracharbeit geben dem Lateinunterricht so sein spezifisches Gepräge, durch sie vertieft sich die Sprachbildung der Schülerinnen und Schüler: Die Einsicht in Struktur und Semantik der eigenen und fremder Sprachen [...]. (Ministerium für Schule und Berufsbildung 2015: 40)

Der Bildungsplan Bremen spricht von einer „Steigerung der sprachlichen Kompetenz wie Ausdrucksweise, Textanalyse und Sprachreflexion durch die Auseinandersetzung mit lateinischen Texten“ (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2007: 5), und im Bildungsplan für die alten Sprachen von Hamburg steht geschrieben, dass die „Kenntnisse der grammatischen Strukturen und ein gesicherter Umgang mit der Fachsprache die Reflexion über Sprache auf metasprachlicher Ebene [ermöglichen]“ (Behörde für Schule und Berufsbildung 2011a: 14).

Die Lehrplanauszüge belegen die sprachenvergleichenden bzw. kontrastiven Dimensionen des Lateinunterrichts in seiner momentanen Gestalt. Er bildet eine kontrastive Denkweise aus, die sich nicht nur der Lateinunterricht selbst zunutze machen kann, wenn Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen Fremdsprachen erarbeitet werden, sondern auch der Englischunterricht oder der Unterricht in anderen modernen Fremdsprachen. Inwiefern bzw. wie oft und wie intensiv grammatische Vergleiche in der Unterrichtsrealität tatsächlich vollzogen werden, hängt sicherlich auch von ihrer Verankerung in den aktuellen Schulbüchern ab (Kap. 4.3).

4.3 Grammaticale Vergleiche in bayerischen Englischlehrbüchern

Die Berücksichtigung grammatischer Vergleiche in Englischlehrbüchern, beispielsweise in Form von kontrastiven Aufgaben, hängt von den Vorgaben des Lehrplans des entsprechenden Bundeslandes ab. Das

Ausmaß grammatischer Vergleiche in Englischlehrbüchern lässt sich nach einem Blick auf die regionalen Bildungsrichtlinien (vgl. Kap. 4.2) also bereits erahnen. Prinzipiell muss festgestellt werden, dass grammatische Vergleiche in Englischlehrbüchern allenfalls in Bezug auf das Deutsche gefordert werden; Bezüge zu anderen Fremdsprachen beschränken sich auf den Vokabelteil, wo sie zu einem leichteren Wortschatzerwerb beitragen sollen. In anderen Sprachenfächern ist das nicht zwangsläufig der Fall. Beispielsweise werden im Lateinunterricht nicht nur Vergleiche zur deutschen Sprache, sondern auch anderen Fremdsprachen durchaus regelmäßig einbezogen (vgl. dazu Siebel 2011).

Die unten abgebildeten Auszüge aus drei aktuellen Englischlehrbüchern für das Gymnasium sollen Aufschluss darüber geben, inwiefern grammatische Vergleiche im Englischunterricht tatsächlich angestellt werden. Im Folgenden wird von den 16 deutschen Bundesländern ausschließlich Bayern berücksichtigt. Dadurch ist es möglich, grammatische Vergleiche innerhalb eines bildungspolitischen Bezugsrahmens zu betrachten. Die Einbeziehung mehrerer Bundesländer erscheint angesichts der mit ihnen verbundenen unterschiedlichen bildungspolitischen Richtlinien, die eine weitgehende Differenzierung zur Folge hätten, nicht zielführend. Bei der Auswahl der Lehrbücher wurden die drei Bildungsverlage Klett, Cornelsen und Westermann berücksichtigt, deren Englischlehrbücher aktuell an bayerischen Schulen überwiegend verwendet werden. Die Englischlehrbücher umfassen die Jahrgangsstufen 5, 7 und 8 und fokussieren somit die grammatiklastige Spracherwerbsphase des gymnasialen Englischunterrichts. Angesichts der geringen Anzahl von Aufgaben, die im Folgenden betrachtet werden, kann die folgende Analyse nur einen ersten Einblick in die gymnasiale Unterrichtsrealität und die dort angestellten grammatischen Vergleiche geben. Folgende Lehrbücher wurden berücksichtigt:

Tab. 3: Englische Lehrbücher für das Gymnasium aus dem Zeitraum 2018–2020

| Herausgeber | Titel | Jahr | Verlag | zugelassen in ... |
|-------------------------|-------------|------|------------|--------------------------|
| Carleton-Gertsch et al. | Greenline 1 | 2018 | Klett | Bayern |
| Holtkamp | On Track 3 | 2019 | Westermann | Bayern |
| Thaler / Rademacher | Access 8 | 2020 | Cornelsen | Bayern, Hessen, Saarland |

In deutschen Englischlehrbüchern wird bundesweit, wie bereits erwähnt, in der Regel nur das Deutsche als Vergleichs- oder Kontrastsprache einbezogen. Regelmäßig erfolgt diese Einbeziehung in Form von Übersetzungen im grammatischen Anhang. Vereinzelt finden sich Aufgaben kontrastiver Art in den Lektionen, die entsprechend der Vorgehensweise im grammatischen Anhang auf eine Übersetzung zielen:

- b) *There's no progressive form in German. Think: Which phrases can you use in German to show that something is happening at the moment?*

Abb. 10: Kontrastive Aufgabe zum *present progressive*. Aus: Carleton-Gertsch et al. (2018: 90)

Die Einbeziehung der deutschen Sprache erweist sich bei der Thematisierung des *present progressive* in Form einer kontrastiven Aufgabe (Abb. 10) als hilfreich, weil die Schüler:innen dadurch die Gelegenheit erhalten, eine neue grammatische Struktur in ein bekanntes sprachliches Bezugssystem einzuordnen, Vergleiche anzustellen und dadurch zu begreifen, wie sich die Fremdsprache von ihrer Erst- bzw. Zweitsprache unterscheidet. Diese Unterscheidung ist besonders relevant, wenn das *simple present* als zweite Möglichkeit zur Beschreibung der Gegenwart hinzugelernt wird. Eine tiefgreifende Reflexion über Sprache ist mit der Bearbeitung der Aufgabe allerdings nicht verbunden, vor allem dann nicht, wenn sie ausschließlich auf die Übersetzung des *present progressive* fokussiert wird. Eine sinnvolle Ergänzung könnte darin bestehen, eine Diskussion über die Sinnhaftigkeit einer Zeit anzuregen, die eine zum Zeitpunkt des Sprechens ablaufende Handlung zum Ausdruck bringt. Deutsch sprechende Kinder könnten diesen zeitlichen Aspekt als unnötig empfinden; sie könnten durch eine Diskussion aber auch zu der Einsicht gebracht werden, dass die Verlaufsform sprachliche Klarheit schaffen kann, wo sie im Deutschen nur durch sprachliche Ergänzungen (z.B. Zeitadverbien) erreicht werden kann.

Die Integration von deutschen Übersetzungen ist auch in anderen Englischlehrbüchern feststellbar: In „Access“ (Thaler / Rademacher 2020) werden sie beispielsweise in eigens ausgewiesenen *thinking-about-language*-Aufgaben gefordert:

5 THINKING ABOUT LANGUAGE The future

a) In English, we use many different tenses and verb forms when we talk about something in the future. Look at these examples from p. 70. Which can you match to one of the descriptions on the right? Which do not match?

1 How long are you staying there?

2 We leave at 8 am.

3 I'll send you some photos if I'm still alive.

4 I hope you have a great time tomorrow.

5 Don't worry. You'll be OK. Probably.

a) In conditional sentences, the *will*-future is often used in the main clause when the *if*-clause is in the simple present.

b) We make predictions with the *will*-future.

c) We use the present progressive to talk about dates/appointments in the future, things we may have in our diary or calendar.

d) The simple present has a future meaning in timetables and programmes for events.

b) How would you say the sentences in a) in German? What tenses do you use there?

c) Do you know any other ways of talking about the future in English? Write descriptions like the ones above. Rewrite one of the sentences in a) with this tense/verb form.

➔ GF 3: The future (p. 203)

Abb. 11: Kontrastive Aufgabe zum *present perfect progressive*. Aus: Thaler / Rademacher (2020: 74)

Die Einbeziehung des Deutschen in Teilaufgabe b) ist meines Erachtens hilfreich, weil sie die Schüler:innen dafür sensibilisiert, dass es in der deutschen Sprache weitaus weniger Möglichkeiten zur Beschreibung zukünftiger Handlungen gibt als in der englischen. Gerade hinsichtlich des Futurs ist der Unterschied gravierend: Im Deutschen stehen dafür zwei Zeitformen zur Verfügung (Futur I und II), wenn man davon absieht, dass das Präsens in Verbindung mit einem Zeitadverb oder einer Zeitadverbale (z.B. bald, morgen, in den nächsten Tagen) ein Futur ersetzen kann. Im Englischen kann Zukünftiges mithilfe des *simple present*, des *present progressive*, des *going-to future*, des *will future*, des *future progressive* und des *future perfect* ausgedrückt werden. Die Kontrastierung des englischen und deutschen Futurs führt die Schüler:innen zu der Erkenntnis, dass ein zukünftiges Geschehen äußerst differenziert betrachtet werden kann. Diese Tatsache lässt sich durch die englische Sprache besser exemplifizieren als durch die deutsche, entfaltet sich aber erst vollends durch einen Vergleich. Eine kurze Diskussion über intersprachliche Unterschiede, die mit Blick auf das Englische und Deutsche gerade hinsichtlich der *tenses* äußerst aufschlussreich ist, wäre eine wünschenswerte Ergänzung der Aufgabe.

In „On Track“ (Holtkamp 2019) werden Vergleiche zum Deutschen noch weiter reduziert, was sich vor allem auch daran zeigt, dass der grammatische Anhang auf Englisch und nicht, wie beispielsweise in „Greenline“

(Carleton-Gertsch et al. 2018), auf Deutsch verfasst wurde. Dies beeinflusst den Lernprozess sicherlich nicht immer positiv. Vergleiche mit der Muttersprache finden vermutlich auch ohne Anregungen des Schulbuchs oder der Lehrkraft in Form von stillen Übersetzungen und Gegenüberstellungen in den Köpfen der Lernenden statt. Die Nichtbeachtung dieser gedanklichen Automatismen kann zu grammatischen Missverständnissen und einer Retardierung des Sprachlernprozesses führen.

Es ist bedauerlich, dass in den drei Englischlehrbüchern keine grammatischen Vergleiche zu anderen Fremdsprachen gezogen werden. Lateinlehrbücher sind diesbezüglich weniger restriktiv. Dies belegt ein Blick auf die Lehrwerke von Althoff (2006: 33), Holtermann und Meyer-Eppler (2005: 70) und Utz und Kammerer (2019a: 180). In Englischlehrbüchern ist die Fokussierung auf die englische Sprache aufgrund des Umstands, dass die Autoren nicht wissen, welche Fremdsprachen parallel gelernt werden, zwar verständlich; dieses Problem könnte aber durch die Konzipierung eines Lehrwerks gelöst werden, das mit Blick auf eine bestimmte Sprachenfolge entwickelt wird. Dass ein solches in absehbarer Zeit entsteht, ist mit Blick auf die kommunikative Ausrichtung des Englischunterrichts allerdings wenig wahrscheinlich.

4.4 Gesamtsprachendidaktische Überlegungen

Angesichts der gymnasialen Englischlehrpläne stellt sich die Frage, wie der sprachenvergleichende Ansatz im Englischunterricht besser berücksichtigt werden kann. Eine nachhaltige Verankerung kann vermutlich nur durch eine politisch initiierte curriculare Anpassung erreicht werden. Diese kann sich in der Gestalt einer integrierten Sprachendidaktik vollziehen (Kap. 4.4.1), wie sie beispielsweise von Britta Hufeisen (2005; 2018) unter dem Titel „Gesamtsprachencurriculum“ vorgelegt wurde (Kap. 4.4.2). Ihr Konzept verdeutlicht, wie weit man bei der Vernetzung von Sprachunterricht gehen kann. Inwiefern es eine Möglichkeit für den zukünftigen schulischen Sprachunterricht darstellen kann, muss allerdings diskutiert werden (Kap. 4.4.3). Eine Alternative offenbart sich in der (möglicherweise politisch initiierten) schulinternen Zusammenarbeit aller (Fremd)Sprachenlehrkräfte, die sich gemeinsam um einen

fächerübergreifenden Sprachunterricht bemühen. Eine solche Zusammenarbeit erfolgte im Rahmen des Projekts LateinPlus, das den gleichzeitigen Einsatz von Latein und Englisch in der fünften Jahrgangsstufe an Gymnasien mit altsprachlichem Profil ermöglichte (Kap. 4.4.4).

4.4.1 Integrierte Sprachendidaktik

Das Ziel einer integrierten Sprachendidaktik¹⁴ liegt darin, alle in einem Klassenzimmer oder einer Bildungsinstitution gesprochenen Sprachen (die Mehrheitssprache, spät[er] erlernte Fremdsprachen, Zweit- und Herkunftssprachen) gleichermaßen zu würdigen, synergetisch zu unterrichten und im Rahmen eines gemeinsamen Unterrichtskonzepts zu organisieren und koordinieren, wobei neben der Förderung kommunikativer Kompetenzen in den einzelnen Sprachen eine allgemeine gesamtsprachliche Bildung angestrebt wird (Le Pape Racine 2007: 156; Lenz 2008: 29). Es geht also um den Aufbau einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz, „die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen“ (Europarat 2001: 163f.), zukünftiges autonomes Fremdsprachenlernen ermöglicht und zusätzlich interkomprehensive Kompetenzen fördert (Lenz 2008: 30). Dabei soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Mehrsprachigkeit in der Lebenswirklichkeit der (meisten) Menschen zur Normalität geworden ist (Hufeisen 2019: 84f.). Charakteristisch für die Umsetzung einer integrierten Sprachendidaktik ist die Vernetzung der Sprachenfächer inklusive ihrer kulturellen Dimensionen untereinander und mit den übrigen (Sach)Fächern (Europarat 2001: 167; Hufeisen 2018: 134). Erlernte Fremdsprachen werden (zumindest teilweise) auch als Kommunikationssprache in nicht-sprachlichen Fächern verwendet (bilingualer Sachfachunterricht). Dieses Vorgehen entlastet den fremdsprachlichen Fachunterricht, dessen kommunikative Ziele auf andere Fächer ausgelagert werden. Dadurch entstehen Lücken in der Stunden-

¹⁴ Ein Überblick über andere bedeutungsähnliche oder -gleiche Bezeichnungen für sprachenübergreifende Konzepte auf curricularer Ebene (z.B. integrierende Sprachendidaktik, integrale Sprachendidaktik oder *didactique intégrée des langues maternelles et secondes*) findet sich bei Le Pape Racine (2007: 157); vgl. auch Bausch / Helbig-Reuter (2003: 197), die von „language(s) across the curriculum“ sprechen.

tafel, in denen neue Fremdsprachen gelehrt werden können (Hufeisen 2018: 84f.). Diese werden unter dem Dreigestirn „Mehrsprachigkeit, Plurikulturalität, Transversalität“ (Lenz 2008: 31) neu ausgerichtet und gebündelt. Eine integrierte Sprachendidaktik verfolgt demnach immer übergreifende und übergeordnete Ziele.

4.4.2 Hufeisens Gesamtsprachencurriculum

Ein Beispiel für eine integrierte Sprachendidaktik liegt in Form von Hufeisens Gesamtsprachencurriculum (2005; 2018) vor. Der Hintergrund für seine Entwicklung war u.a. die zunehmende Tendenz in den europäischen Ländern, zweite und weitere Fremdsprachen nicht mehr obligatorisch in den Schulcurricula zu verankern, sondern die ohnehin schon prominente Stellung des Englischen noch stärker auszubauen. Der Ausgangspunkt des Gesamtsprachencurriculums bestand darin, sowohl die Umgebungssprache, also die offizielle Sprache der Bildungsinstitution bzw. die Sprache der alltäglichen Kommunikation, als auch Fremd- und Herkunftssprachen mithilfe eines fächerübergreifenden Konzepts abgestimmt und synergetisch zu unterrichten. Die Gefahr einer Überforderung seitens der Lernenden, die beim Erlernen und Anwenden mehrerer Sprachen durchaus bestehen kann, wurde aufgrund eines breiten Methodenspektrums zur Überwindung dieses Problems als gering eingeschätzt (vgl. Allgäuer-Hackl et al. 2015: 6).

Die Ziele von Hufeisens Gesamtsprachencurriculum (Hufeisen 2018: 136f.) sind vielfältig. Sie bestehen vor allem darin, ...

1. die bereits existierende Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer in den Unterricht zu integrieren und ihren Wert den Schüler:innen bewusst zu machen;
2. die curriculare Mehrsprachigkeit sowie Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit zu fördern;
3. (Fremd)Sprach(en)lernstrategien fächerübergreifend zu lehren und anzuwenden;
4. sprachökonomisch und synergetisch zu unterrichten und dadurch das Lernen zu erleichtern;
5. interkulturelle Aspekte in allen Fächern zu berücksichtigen;

Hufeisens Gesamtsprachencurriculum ist für eine Schulzeit von 12 bzw. 13 Jahren ausgelegt und sieht drei verschiedene Fremdsprachen vor, die allesamt nach vier Jahren nicht mehr im Rahmen eines eigenen Faches gelehrt, sondern in Sachfächern angewandt werden (vgl. Abb. 12):

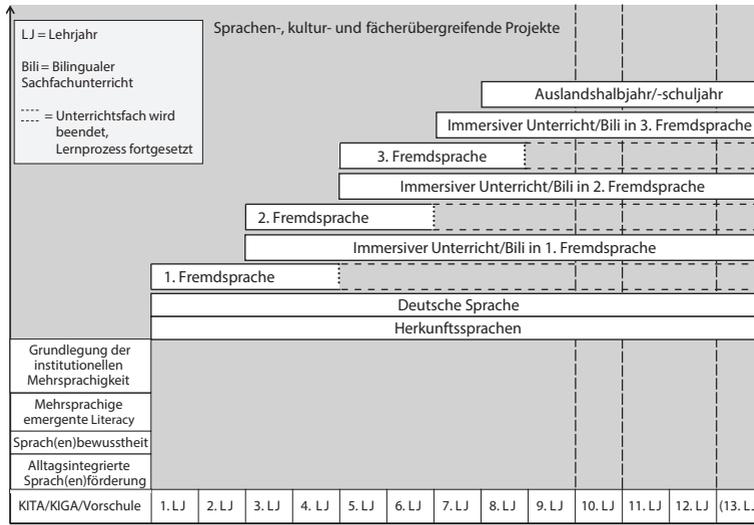


Abb. 12: Gesamtsprachencurriculum 2.0. Aus: Hufeisen / Topalović (2018: 21)

Die erste Fremdsprache wird von der ersten bis zur vierten, die zweite von der dritten bis zur sechsten und die dritte von der fünften bis zur achten Jahrgangsstufe unterrichtet. Jede dieser Fremdsprachen wird nach zwei Jahren, also zu dem Zeitpunkt, wo eine neue Fremdsprache einsetzt, in einem Sachfach als zusätzliche Unterrichtssprache eingesetzt. Der fremdsprachliche Sachfachunterricht selbst dauert bis zum Ende der Schullaufzeit, sobald er in der dritten, fünften und siebten Jahrgangsstufe begonnen hat. Die Mehrheitssprache (als Beispiel dient in Abbildung 12 Deutsch) wird von der ersten bis zur letzten Jahrgangsstufe unterrichtet. Schüler:innen, die die Mehrheitssprache „nur“ als Zweitsprache sprechen, können ein Förderangebot auf freiwilliger Basis nutzen. In einem zusätzlichen Fach mit dem Titel *cultural studies* werden Themen (z.B. Interkulturelles, Literatur, Politisches) gelehrt, die ab dem Wegfall der fremdsprachlichen Einzelfächer sonst nicht mehr

berücksichtigt werden könnten. Das Curriculum sieht neben einem längeren Aufenthalt in einem Land, in dessen Sprache Unterricht erteilt wird, ständige fächerübergreifende Projekte vor, die beispielsweise soziopolitische Themen aus mehreren Perspektiven beleuchten.

Es stellt sich die Frage, welche Rolle den klassischen Sprachen in einem sprachenübergreifenden Curriculum zukommen kann. Obwohl sie in dem oben beschriebenen Szenario nicht vorgesehen sind, wird ihre Rolle im Reigen der Fremdsprachen weder unterschätzt noch ignoriert (Hufeisen 2019: 85). Da im Lateinischen (fast) keine mündlichen Kompetenzen gefördert werden – im Gegensatz zu den modernen Fremdsprachen – kann sich der Fokus eines integrierten Lateinunterrichts in Richtung einer umfassenden Textkompetenz und Sprachreflexion verschieben. Der Lateinunterricht kann dadurch Aspekte des fremdsprachlichen Unterrichts bedienen, die aufgrund der starken kommunikativen Ausrichtung der anderen Sprachenfächer zumindest teilweise leiden (Hufeisen 2015: 48). Des Weiteren kann das Lateinische als Brückensprache im Sinne der europäischen Interkomprehension dienen (Hufeisen 2018: 144). Eine Voraussetzung dafür ist allerdings, dass während des Lernprozesses eine entsprechende Verarbeitungstiefe erreicht wird (Müller-Lancé 2009: 65). In inhaltlicher Hinsicht kann Latein eine Brücke zu anderen Sprachen bilden, wenn beispielsweise die Genese der europäischen Kultur, Politik, Philosophie und Weltanschauung erörtert wird. Dadurch ergeben sich zusätzliche Anknüpfungsmöglichkeiten für das von Hufeisen konzipierte Unterrichtsfach *cultural studies* (s.o.) sowie den in ihrem Gesamtsprachencurriculum vorgesehenen bilingualen Sachfachunterricht, in den lateinische Inhalte kontrastiv und komparativ integriert werden können.

Hufeisens Gesamtsprachencurriculum wurde im Rahmen von PlurCur® empirisch getestet. Es handelt sich dabei um ein am Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz angesiedeltes Projekt, in dessen Rahmen die probeweise Implementierung von gesamtsprachlichen Elementen an insgesamt 16 verschiedenen europäischen Schulen durchgeführt und teilweise wissenschaftlich begleitet wurde (Allgäuer-Hackl et al. 2015: 5). Dabei zeigte sich, dass die Umsetzung einer sachfach- und sprachenübergreifenden Didaktik mit einer Vielzahl von Problemen behaftet ist, die vor allem das Lehrpersonal betreffen (vgl. dazu auch

Kap. 3.3): Dessen Mitglieder müssen in einem ständigen didaktischen Austausch sein und viel Kraft und Zeit investieren, um die eigenen Unterrichtsstunden nicht zu isolieren. Ferner müssen sie bereit dazu sein, ihre Kompetenz in bestimmten Bereichen mit Expert:innen aus der Klasse zu teilen und – hinsichtlich nicht-sprachlicher Fächer ist das die erste Voraussetzung – für einen bilingualen Sachfachunterricht ausgebildet sein. Es mangelt weiterhin an geeigneten Materialien und Lehrwerken, die zumindest teilweise vom gesamten Kollegium gemeinschaftlich neu erstellt werden müssen (vgl. Hufeisen 2018: 152–154; Hufeisen / Jessner 2018: 88; Le Pape Racine 2007: 164).¹⁵

4.4.3 Integrierte Sprachendidaktik und grammatische Vergleiche

Hufeisen hat mit ihrem Gesamtsprachencurriculum ein umfassendes und ambitioniertes Konzept zur Vernetzung von Sprach- und Sachfachunterricht vorgelegt, auf dessen Grundlage grammatische Vergleiche auf effektive Weise umgesetzt werden könnten. Angesichts der Tatsache, dass die Implementierung des Gesamtsprachencurriculums an deutschen Schulen mit der Neukonzipierung sämtlicher Fachlehrpläne verbunden wäre und eine weitreichende bildungspolitische Umorientierung zur Folge hätte, stellt es aus heutiger Perspektive keine realistische Option für vernetzten Sprachunterricht dar. Es muss deshalb nach einer weniger spektakulären Alternative gesucht werden, die eine allenfalls geringe Anpassung der aktuellen Unterrichtsrealität bedeuten und deshalb keine curriculare Neuausrichtung verlangen würde. Diese Alternative kann meines Erachtens darin bestehen, eine enge interdisziplinäre Zusammenarbeit aller an einer Schule unterrichtenden Sprachlehrkräfte anzustrengen. Diese müssten sich dazu verpflichten, ihr methodisches Repertoire der Grammatikvermittlung, -festigung und -wiederholung mit komparativen und kontrastiven Herangehensweisen anzureichern; außerdem müssten sie sich mit den unterschiedlichen

¹⁵ Vgl. auch die Liste von Gelingensfaktoren (*success factors*) auf der Website des Europäischen Fremdsprachenzentrums (<https://www.ecml.at/plurcur>, aufgerufen am 30.10.2022), auf der PluCur® vorgestellt wird.

Möglichkeiten vertraut machen, die für die Integration von grammatischen Vergleichen in den Regelunterricht zur Verfügung stehen: systematisch, spontan und im Rahmen eines (mehrständigen) Projekts (vgl. dazu Kap. 3.5.1). Auch regelmäßige Absprachen und kollegiale Austausche stünden dann auf der Tagesordnung. Derartige Anpassungen vollziehen sich keineswegs schnell und unproblematisch, dürften aber mit genügend Motivation der beteiligten Lehrkräfte zu stemmen sein. Grundlegend für den Erfolg der interdisziplinären Zusammenarbeit erscheinen zwei wesentliche Voraussetzungen: die Bereitschaft, Zeit zu investieren, und der Respekt vor einem (möglicherweise) wenig vertrauten Unterrichtsfach. Doff und Kipf bemerken dazu in Bezug auf die Zusammenarbeit der Fächer Englisch und Latein:

Dass es einen enormen Zeitaufwand bedeutet, sich beispielsweise mit den Curricula des jeweils anderen Schulfachs im gleichen Jahrgang (aber mit anderer Stundenzahl, anderen Vorkenntnissen auf Schülerseite und einem oft grundlegend verschiedenen methodischen Standardrepertoire) oder – je nach Perspektive – mit den Selbstverständlichkeiten bzw. Fallstricken der Latein- bzw. der Englisch-Fachdidaktik zu befassen, erscheint selbstverständlich. [...] Kommt es dann zu dieser zeitaufwändigen Kooperation, steht oft v.a. ein Hindernis im Weg: gegenseitige Vorurteile! Wer, wenn auch nur im Geheimen, glaubt, Englisch sei eigentlich nicht mehr als ein Weltgeräusch oder die Kooperation zwischen beiden Schulfremdsprachen nicht mehr als ein Rettungsanker für Latein, ist in einem solchen Unternehmen fehl am Platz. Wer aber Zeit einplant und kritischen Respekt vor dem anderen Fach mitbringt, bereut den Blick über den eigenen Tellerrand [...] nicht: Unter diesen Voraussetzungen kann eine Zusammenarbeit sehr produktiv sein. (Doff/ Kipf 2013: 7)

Das Problem, geeignete Materialien für den Unterricht zu finden, besteht wohl vorerst fort, kann aber womöglich durch eine Kooperation und Arbeitsteilung der Fachschaften der Sprachenfächer gelöst werden. Eine Quelle für Materialien zur Vergleichung grammatischer Strukturen der englischen und lateinischen Sprache ist die 2008 erschienene Handreichung zum Schulprojekt LateinPlus (Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz 2008). LateinPlus ist ein Beispiel für ein politisch

unterstütztes Projekt zur Zusammenarbeit der Fächer Latein und Englisch, das aufgrund der Tatsache, dass es unter ministerieller Betreuung stattfand, ein realistisches Beispiel für eine integrierte Sprachendidaktik darstellt. Es wird im Folgenden genauer betrachtet.

4.4.4 Das Schulprojekt LateinPlus

Wie eine Zusammenarbeit zwischen Sprachenfächern an einem Gymnasium aussehen kann, wird durch das Projekt LateinPlus ersichtlich. Es handelt sich dabei um einen Schulversuch unter ministerieller Betreuung, in dessen Rahmen der gleichzeitige Einsatz der Fächer Latein und Englisch in der fünften Jahrgangsstufe an Gymnasien mit altsprachlichem Profil erprobt wurde. Das Projekt sah einen wöchentlich fünfstündig abgehaltenen Lateinunterricht in Kombination mit einem wöchentlich zwei- oder dreistündig abgehaltenen Englischunterricht vor. Ein Grund für die Durchführung des Projekts war u.a. die Fremdsprachenfolge an altsprachlichen Gymnasien. Dort kann Englischunterricht zugunsten eines früheinsetzenden Lateinunterrichts in der fünften Jahrgangsstufe gewöhnlich erst ab der 6. oder 7. Klasse erteilt werden, was zu einer Unterbrechung des englischen Grundschulunterrichts führt und einem harmonischen Übergang zum gymnasialen Fremdsprachenunterricht entgegensteht (vgl. Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz 2006: 1). Dadurch wird auch das Wahlverhalten der Schüler:innen zuungunsten des ohnehin schon schülerarmen früheinsetzenden Lateinunterrichts beeinflusst (Prünke / Steinberg 2002: 13). Ein Ziel des Projekts bestand deshalb darin, den altsprachlichen Bildungsgang als eine nicht weniger attraktive Variante herauszustellen als andere Sprachenfolgen (Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz 2006: 2).

LateinPlus wurde von dem 2007 gegründeten interdisziplinären Netzwerk ELiK (Englisch- und Lateinunterricht in Kooperation), einem Projekt 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) wissenschaftlich begleitet (Doff / Kipf 2007: 10), wobei die Erforschung von Vernetzungsmöglichkeiten der Unterrichtsfächer Englisch und Latein in enger Zusammenarbeit mit Schulen, die nach

sprachenübergreifenden Modellen unterrichten, im Mittelpunkt stand. Es wurde beispielsweise untersucht, wie der fremdsprachliche Unterrichtsstoff besser verknüpft oder neu verteilt und mit größerem Nachhaltigkeitseffekt in beiden Fächern vermittelt werden kann (Kipf 2013).

Obwohl die Fremdsprachen im Zentrum des Projekts standen, wurde von Anfang an auch der Deutschunterricht einbezogen, was sich beispielsweise in einer einheitlichen grammatischen Terminologie und Überschneidungen beim methodischen Vorgehen (z.B. abgesprochene Markiertechniken zur Kennzeichnung von Satzgliedern in allen drei Sprachen) äußerte. Die Verzahnung der Sprachenfächer war mit der Hoffnung auf neue Einsichten in die Möglichkeiten der konzeptionellen Zusammenarbeit für den parallelen Fremdsprachenunterricht verbunden, dessen Potenzial insbesondere durch die Kombination der unterschiedlichen Schwerpunkte des Englischen und Lateinischen (Kommunikation vs. Sprachanalyse) Beachtung verdient (Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz 2006: 2). Der Fokus des Projekts lag auf der gemeinsamen Lehre englisch-lateinischer Grammatik und Lexik, obwohl der Anfangsunterricht in beiden Bereichen – wie der Projektleiter Klaus Sundermann einräumt – dafür nur bedingt geeignet ist:

Auch wenn gerade im Anfangsunterricht im Vokabel- und Grammatikbereich noch nicht solche weitreichenden Vernetzungen möglich sind wie im späteren Sprachunterricht, so ist eine enge Zusammenarbeit der Fächer Englisch und Latein (und Deutsch) doch gerade auch zu diesem frühen Zeitpunkt sinnvoll und nützlich. Es wird damit nämlich exemplarisch der Zugriff der Schüler/innen auf Sprache und Spracherwerb wesentlich determiniert: Sie erhalten Einblick in das „System Sprache“ und lernen, eben daraus Hilfen und Informationen für den künftigen Umgang mit neuen Sprachen heranzuziehen. (Projektgruppe Latein Plus/ Choitz/ Sundermann 2013: 143)

Die Idee, Englisch und Latein zusammen ab der fünften Jahrgangsstufe zu unterrichten, geht auf das Biberacher Modell zurück, das erstmals 1997/1998 am Wieland-Gymnasium in Biberach (Baden-Württemberg) systematisch erprobt wurde. Das Pilot-Projekt sah einen fünfstündigen Lateinunterricht und einen dreistündigen, nicht-versetzungsrelevanten

Englischunterricht vor. Der Grund für die Initiierung des Projekts lag in rückläufigen Anmeldezahlen für das Fach Latein und dem Wunsch, einen lückenlosen Übergang vom Englischunterricht in der Grundschule zum Englischunterricht am Gymnasium zu garantieren. Das Modell wurde in der Folge nicht nur von Schulen mit altsprachlichem Profil in Rheinland-Pfalz – dort unter dem Namen LateinPlus – sondern auch von bayerischen Schulen übernommen. Die Befürchtung, dass das gemeinsame Einsetzen des Englisch- und Lateinunterrichts zu einer Überforderung der Lernenden führen könnte, hat sich nicht bewahrheitet (Kipf 2013).

LateinPlus überzeugt aufgrund seiner Praxisnähe: Angesichts der Tatsache, dass dieses Projekt unter der Beteiligung der Lehrkräfte gestaltet wurde, die auch den Unterricht erteilten, stellt es sich als eine gelungene Initiative aus der Praxis für die Praxis dar:

[N]ach Abschluss der Projektphase hat sich herausgestellt, dass das Projekt „Latein plus“ an den Schulen allgemein akzeptiert ist und die Attraktivität des altsprachlichen Bildungsgangs erhöht hat. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass sich mehr Schülerinnen und Schüler an den Projektschulen für Latein entschieden haben. Dadurch, dass das Englischlernen der Grundschule durch das „Latein plus“-Projekt fortgeführt wird, fällt vielen Eltern die Entscheidung für den Lateinunterricht ab Klasse 5 leichter. Die Befürchtung, dass die Schülerinnen und Schüler durch den parallelen Sprachunterricht überfordert sein könnten, hat sich nicht bestätigt. (Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz 2006: 90)

Ferner ist LateinPlus ein Beleg für die Synergieeffekte, die aus vernetztem Sprachunterricht resultieren können und durch die Isolierung der involvierten Fächer nicht zu erreichen wären: „Gerade durch die Kontrastierung zwischen Latein und Englisch und dann auch durch den Vergleich mit der Muttersprache [wird] ein vertieftes Verständnis für Sprache an sich erreicht“ (Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz 2006: 90). LateinPlus erweist sich vor allem auch deshalb als zukunftswürdiges Modell, weil es im Gegensatz zu weiterreichenden integrierten Sprachendidaktiken wie Hufeisens Gesamtsprachencurriculum (vgl. Kap. 4.4.2) auf „erträgliche“ Weise in den Unterrichtsalltag integriert

werden kann. Freilich ist die Zusammenarbeit mehrerer (Sprachen) Fächer mit einem erheblichen zeitlichen Mehraufwand verbunden, der sich einerseits in der Erstellung geeigneter Materialien und andererseits in kontinuierlichen interkollegialen Absprachen widerspiegelt. Ein hohes Maß an Motivation und die Bereitschaft, diese Herausforderungen anzunehmen, dürften für die Überwindung dieser Hindernisse jedoch ausreichend sein. Die Etablierung eines Gesamtsprachencurriculums, das so umfänglich ist wie das von Hufeisen, wäre mit weiterreichenden Veränderungen innerhalb einer Schule verbunden: Im Vorfeld seiner Umsetzung müsste nicht nur eine Vielzahl von Lehrkräften für den bilingualen Sachfachunterricht gefunden oder fortgebildet werden, sondern es müssten auch alle bildungspolitischen Richtlinien und Ziele angepasst werden. Ferner scheint eine fast ausschließliche Fokussierung auf sprachliche Bildung, die mit dem Gesamtsprachencurriculum verbunden ist, mit Blick auf andere Fächergruppen, Schülerpräferenzen oder Begabungen schwerer zu rechtfertigen als ein abgestimmter Sprachunterricht im Rahmen etablierter oder allenfalls leicht veränderter Stundentafeln, wie er an LateinPlus-Schulen stattfindet.

4.5 Zwischenfazit

In diesem Kapitel hat sich gezeigt, dass grammatische Vergleiche der englischen und lateinischen Sprache weder auf europäischer noch auf nationaler Ebene als ein wesentlicher Bestandteil des modernen Englischunterrichts festgelegt sind: Im GeR (Europarat 2001) werden grammatische Vergleiche mit anderen Fremdsprachen nicht erwähnt. Die im GeR beschriebene mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz umfasst zwar das ganze Spektrum der Sprachen, die einem Menschen zur Verfügung stehen; ein Zusammenhang zu grammatischen Vergleichen wird dabei aber nicht hergestellt (vgl. Kap. 4.1).

Auf nationaler Ebene erlauben die KMK-Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die allgemeine Hochschulreife einen Rückschluss auf die Bedeutung grammatischer Vergleiche im Englischunterricht. Diese sind dort begrifflich zwar nicht präsent; ihre Berechtigung im Fremdsprachenunterricht lässt sich aber aus einer Formulierung ableiten, die in Zusammenhang mit der Förderung von

Sprachbewusstheit getroffen wurde. An der entsprechenden Stelle heißt es, dass „Schülerinnen und Schüler Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Beziehungen zwischen Sprachen erkennen und reflektieren [können]“ (KMK 2012: 21) (vgl. Kap. 4.1).

Eine Analyse der deutschen Englischlehrpläne hat ergeben, dass grammatische Vergleiche im Englischunterricht meist nur in Bezug auf das Deutsche, aber nicht auf andere Fremdsprachen vorgesehen sind (vgl. Kap. 4.2). Dies spiegelt sich in der Analyse einer kleinen Auswahl von aktuellen bayerischen Englischlehrbüchern wider (Kap. 4.3). Angesichts dieser Ergebnisse wurde die Frage diskutiert, wie grammatische Vergleiche der englischen und lateinischen Sprache zu einem festen Unterrichtsbestandteil werden können (vgl. Kap. 4.4). Eine Möglichkeit besteht in der Implementierung eines sprachenübergreifenden Curriculums (Hufeisen 2018), das angesichts seiner bildungspolitischen Implikationen und einschneidenden Auswirkungen auf die Unterrichtsrealität allerdings nur schwer umsetzbar scheint. Als realistische Alternative wurde die interne und interdisziplinäre Zusammenarbeit aller Sprachenfächer an einer Schule diskutiert, die das gemeinsame Ziel eines vernetzten Sprachunterrichts anstrebt. Eine solche Zusammenarbeit spiegelt sich in den Bemühungen des Projekts LateinPlus wider.

Es lässt sich festhalten, dass der (fremd)sprachenvergleichende Ansatz aus der Perspektive der Bildungspolitik einen geringen Stellenwert hat. Dies ist angesichts einer Vielzahl von anderen wichtigen Zielen im Englischunterricht vielleicht sogar nachvollziehbar, darf aber angesichts der Vorteile, die mit diesem Ansatz verbunden sind (vgl. Kap. 2.3), nicht zu seinem völligen Ausschluss aus dem schulischen Sprachunterricht führen. Vielmehr muss nach Möglichkeiten gesucht werden, grammatische Vergleiche trotz ihres geringen bildungspolitischen Stellenwerts im Sprachunterricht zu thematisieren, und das nicht nur an Schulen, die nach dem Modell LateinPlus verfahren. Wie dies gelingen kann, wird im Folgenden unter Zuhilfenahme von Praxisbeispielen diskutiert (Kap. 5).

5 Praxisbeispiele

Um zu demonstrieren, wie die theoretischen Überlegungen der vorherigen Kapitel in einem Unterrichtsszenario umgesetzt werden können, werden im Folgenden konkrete Beispiele für grammatische Vergleiche der englischen und lateinischen Sprache im Englischunterricht diskutiert. Die Beleuchtung dieser unterrichtspraktischen Perspektive ist insofern notwendig, als es bisher nur sehr wenige praktische Vorschläge für die Umsetzung des (fremd)sprachenvergleichenden Ansatzes im Englischunterricht gibt (vgl. Kap. 1.1). Die Praxisbeispiele können prinzipiell an allen Schulen umgesetzt werden, an denen Englisch- und Lateinunterricht abgehalten wird. In den folgenden Ausführungen wird ein bayerisches Gymnasium angenommen, das ab der fünften Klasse Englisch- und ab der sechsten Klasse Lateinunterricht anbietet. Durch die Fokussierung auf bayerische Gymnasien ist es möglich, grammatische Vergleiche innerhalb eines bildungspolitischen Bezugsrahmens zu betrachten und konkrete Vorschläge für die unterrichtliche Einbettung zu machen.

Die folgenden Praxisbeispiele beschränken sich auf drei grammatische Strukturen der englischen und lateinischen Sprache. Um einerseits die Passung mit dem gymnasialen Englisch- bzw. Lateinunterricht sicherzustellen und andererseits eine möglichst große Vielfalt der Strukturen zu gewährleisten, wurden bei der Auswahl die folgenden Fragen berücksichtigt:

1. Weisen die grammatischen Strukturen einen unterschiedlich hohen Komplexitätsgrad auf?
2. Unterscheiden sich die grammatischen Strukturen hinsichtlich ihrer grammatischen Art (z.B. syntaktisch, morphologisch)?
3. Werden die grammatischen Strukturen im gymnasialen Englisch- und Lateinunterricht gelehrt?

Zusätzlich wurde überprüft, ob die grammatischen Strukturen in anderen europäischen (vor allem romanischen) Sprachen existieren. Unter dieser Voraussetzung kann mithilfe geeigneter Aufgaben zusätzlich die Interkomprehensionskompetenz der Schüler:innen gefördert werden

(vgl. Kap. 2.3.4). Unter Berücksichtigung aller genannten Aspekte wurden die folgenden grammatischen Strukturen ausgewählt:

1. die Steigerung des Adjektivs
2. Relativpronomen bzw. -sätze
3. absolut gebrauchte Partizipien

Um Analogien und Unterschiede zwischen dem Englischen und Lateinischen aufzeigen zu können, müssen alle drei Phänomene zunächst im Rahmen einer ausführlichen Sachanalyse sowohl in der englischen als auch lateinischen Sprache grammatisch beschrieben werden (Kap. 5.1); das Deutsche wird aufgrund seiner wichtigen Rolle beim (fremd)sprachenvergleichenden Ansatz (vgl. dazu Kap. 3.4) stellenweise einbezogen. Es ist wichtig zu betonen, dass die Sachanalyse nicht den Anspruch erhebt, einen mehrseitigen Eintrag in einer Fachgrammatik abzubilden. Vielmehr soll eine kompakte Darstellung der grammatischen Strukturen unter Einbezug dessen, was an deutschen Gymnasien tatsächlich gelehrt wird, Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzeigen, ohne dass dabei auf sämtliche grammatische Exzeptionen eingegangen wird. Als Grundlage für die Sachanalyse dienen u. a. die folgenden Fachgrammatiken:

- Burkard, Thorsten / Schauer, Markus (2020): *Lehrbuch der lateinischen Syntax und Grammatik. Begründet von Hermann Menge*. Darmstadt: wbg.
- Friederich, Wolf (1969): *Technik des Übersetzens. Englisch und Deutsch. Eine systematische Anleitung für das Übersetzen ins Englische und ins Deutsche für Unterricht und Selbststudium*. München: Hueber.
- Hofmann, J. B. (1965): *Lateinische Syntax und Stilistik. Neubearbeitet von Anton Szantyr*. München: Beck.
- Quirk, Randolph / Greenbaum, Sidney (1980): *A University Grammar of English*. London: Longman.
- Rubenbauer, Hans / Hofmann, J. B. (1995): *Lateinische Grammatik. Neubearbeitet von R. Heine*. München: C. C. Buchner.
- Swan, Michael (2016): *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.

- Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (1998): *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim: Dudenverlag.

Informationen zu grammatischen Strukturen der romanischen Sprachen stammen aus den folgenden Fachgrammatiken:

- Grevisse, Maurice / Goosse, André (2016): *Le bon usage*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Serianni, Luca / Castelvechi, Alberto (2006): *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Torino: UTET.
- Real Academia Española (2009): *Nueva gramática de la lengua Española. Morfología. Sintaxis I*. Madrid: Espasa Libros.

Auf der Grundlage der Sachanalyse und einer vergleichenden interlingualen Gegenüberstellung können in einem zweiten Schritt didaktische, methodische und pädagogische Implikationen für den Englischunterricht diskutiert werden (Kap. 5.2). Meine Ausführungen sind als Hinweise oder Anregungen zu interpretieren, die sich in erster Linie an Englischlehrkräfte, ferner an Lehrkräfte mit der Fakultas Latein oder einer anderen modernen Fremdsprache als Englisch richten. Von einer zu kleinschrittigen und detaillierten Vorgehensbeschreibung wird abgesehen, weil diese aufgrund der Individualität, die mit jedwedem Unterricht verbunden ist (vgl. dazu Kap. 3.5.2.4), nicht zielführend wäre.

5.1 Sachanalyse

Die folgende Sachanalyse mag angesichts der Leserschaft dieser Arbeit als unnötig erscheinen. Sie wird vor allem deshalb geboten, weil die Gegenüberstellung der englischen und lateinischen Steigerungsformen, der Relativpronomen bzw. -sätze und der absolut gebrauchten Partizipien auf einer vorher beschriebenen und klar definierten Grundlage erfolgen soll. Die Beschreibung der lateinischen Strukturen richtet sich vor allem an Lehrkräfte ohne die Fakultas für Latein und ist daher besonders anschaulich gehalten. Die dort verwendeten Beispielsätze sind entweder Originalzitate klassischer Autoren (z.B. Caesar, Cicero) oder aus aktuellen lateinischen Schulbüchern entnommen worden. Die

englischen Beispielsätze stammen aus Fachgrammatiken oder sind eigene Konstruktionen. Sofern es sich um keine Originalzitate handelt, sind die lateinischen Beispielwörter und -sätze mit dem Bamberger Wortschatz abgestimmt, auf dessen Grundlage aktuelle Lateinbücher konzipiert worden sind. Der Bamberger Wortschatz besteht aus 1248 Lemmata und gewährleistet, dass 83 % eines für den Lektüreunterricht relevanten Textcorpus lösbar sind (Utz 2000). Bei der Darstellung der grammatischen Strukturen wird folgendermaßen vorgegangen:

1. Beschreibung der grammatischen Struktur in der englischen Sprache
2. Beschreibung der grammatischen Struktur in der lateinischen Sprache
3. Interlingualer Vergleich

5.1.1 Adjektivische Komparation

Die adjektivische Komparation eignet sich in besonderer Weise für einen Vergleich, weil ihre Formen nicht nur in der englischen und lateinischen, sondern auch in allen romanischen Sprachen auf eine ähnliche Weise gebildet und verwendet werden. Sie wird sowohl im Englisch- als auch Lateinunterricht gelehrt (vgl. Kap. 5.2.1) und weist aufgrund ihrer übersichtlichen Bildungsregeln einen geringen Schwierigkeitsgrad auf. Adjektivische Steigerungsformen stellen in allen genannten Sprachen eine Möglichkeit dar, zwei oder mehrere Wesen oder Dinge miteinander zu vergleichen. Dabei werden die folgenden Stufen unterschieden:

1. Positiv: Diese Form wird zur Angabe der Eigenschaft einer Person oder Sache verwendet. Es kann damit kein Vergleich zu anderen Wesen oder Dingen gezogen werden. Streng genommen handelt es sich hierbei um keine Steigerungsform.
2. Komparativ oder Höherstufe: Die erste Steigerungsform wird verwendet, um (mindestens) zwei Wesen oder Dinge zu vergleichen, wobei die genannte Eigenschaft einem der Vergleichsobjekte in höherem Maße zukommt als dem bzw. den anderen.
3. Superlativ oder Höchststufe: Unter mindestens drei Vergleichsobjekten kommt einem die genannte Eigenschaft in höchstem Maße zu.

5.1.1.1 Englische Steigerungsformen

Die Bildung der ersten und zweiten Steigerungsform eines englischen Adjektivs hängt von der Anzahl der Silben des zu steigernden Adjektivs im Positiv ab. Einsilbige Adjektive werden in der Regel mit *-er* bzw. *-est* gesteigert, wobei es an der Fugenstelle zu geringfügigen Veränderungen kommen kann:

Tab. 4: Regelmäßige Bildung englischer Steigerungsformen

| Positiv | Komparativ | Superlativ | Regel |
|---------|------------|------------|--|
| old | older | oldest | Gewöhnlich wird <i>-er</i> bzw. <i>-est</i> an den Positiv gehängt. |
| late | later | latest | An einen Positiv auf <i>-e</i> wird <i>-r</i> bzw. <i>-st</i> gehängt. |
| thin | thinner | thinnest | Bei einem Positiv mit einem kurzen Vokal und einem Endkonsonanten wird der Endkonsonant verdoppelt. |
| easy | easier | easiest | Endet ein Adjektiv auf <i>-y</i> , wird dieses in der Regel durch <i>-ier</i> bzw. <i>-iest</i> ersetzt. |

Abweichend von diesen Regeln bilden u. a. die folgenden Adjektive bzw. Determinativa individuelle Steigerungsformen:

Tab. 5: Beispiele für unregelmäßig gesteigerte englische Adjektive

| Positiv | Komparativ | Superlativ |
|-------------|-------------------|---------------------|
| good | better | best |
| bad | worse | worst |
| far | farther / further | farthest / furthest |
| little | less | least |
| much / many | more | most |

Zweisilbige Adjektive können mit *-er* und *-est* oder mit *more* und *most* gesteigert werden. Es gilt: Zweisilbige Adjektive, die auf *-y*, einen unbetonten Vokal, /l/ oder /ə(r)/ enden, werden in der Regel mit *-er* und *-est* gesteigert. Was andere zweisilbige Adjektive angeht, ist eine Differenzierung notwendig: Zum Teil können diese sowohl mit *-er* und *-est* als auch mit *more* und *most* gesteigert werden; zum Teil ist nur *more* und *most* möglich. Letzteres ist vor allem bei den Endungen *-ing*, *-ed*, *-ful* und *-less* der Fall. Adjektive, die drei oder mehr Silben haben, werden mit *more* und *most* gesteigert. Diese Regel gilt wiederum nicht, wenn ein zweisilbiges Adjektiv auf *-y* negiert wird (z.B. *unhappy*). In

diesem Fall sind beide Steigerungsvarianten möglich. Die folgende Tabelle zeigt einige Beispiele:

Tab. 6: Beispiele für regelmäßig gesteigerte englische Adjektive

| Positiv | Komparativ | Superlativ |
|-------------|--------------------------|---------------------------|
| happy | happier | happiest |
| unhappy | unhappier / more unhappy | unhappiest / most unhappy |
| narrow | narrower | narrowest |
| clever | cleverer | cleverest |
| polite | politer / more polite | politest / most polite |
| careless | more careless | most careless |
| intelligent | more intelligent | most intelligent |

Englische Adjektive werden in ihrer ersten Steigerungsform häufig in Verbindung mit der Präposition *than* benutzt, um einen Vergleich zu einer anderen Person oder Sache auszudrücken. Die zweite Steigerungsform wird verwendet, um einer Person oder Sache eine Eigenschaft in höchstem Maße zuzuweisen. Dazu wird im Englischen häufig eine *of*-Konstruktion verwendet:

Tab. 7: Konstruktion eines Vergleichs im Englischen

| | Komparativ | Superlativ |
|-----|--------------------------------------|--|
| ENG | David is faster than John. | David is the fastest (of all the runners). |
| DEU | David ist schneller als John. | David ist der schnellste (von allen Läufern). |

5.1.1.2 Lateinische Steigerungsformen

Die erste Steigerungsform lateinischer Adjektive wird mithilfe des Wortstocks des Adjektivs und des Infixes *-ior* gebildet, an das je nach Kasus verschiedene Endungen gehängt werden. Der Wortstock eines Adjektivs lässt sich meist nicht vom Nominativ Singular ableiten (dieser wird in Lexika standardmäßig angegeben), sondern ist u.a. von der Deklinationsklasse abhängig, der das Adjektiv angehört. In der nachfolgenden Tabelle wird exemplarisch das Adjektiv *sapiens* (weise) mit dem Wortstock *sapient-* gesteigert:¹⁶

¹⁶ Bei der Beugung lateinischer Adjektive wird der fünfte Fall (Vokativ) gewöhnlich ausgelassen, weil dieser meist mit dem Nominativ identisch ist.

Tab. 8: Bildung des Komparativs lateinischer Adjektive

| | Singular | | | Plural | | |
|------|----------------|----------------|----------------|------------------|------------------|------------------|
| | m. | f. | n. | m. | f. | n. |
| Nom. | sapient-ior | sapient-ior | sapient-ius | sapient-ior-es | sapient-ior-es | sapient-ior-a |
| Gen. | sapient-ior-is | sapient-ior-is | sapient-ior-is | sapient-ior-um | sapient-ior-um | sapient-ior-um |
| Dat. | sapient-ior-i | sapient-ior-i | sapient-ior-i | sapient-ior-ibus | sapient-ior-ibus | sapient-ior-ibus |
| Akk. | sapient-ior-em | sapient-ior-em | sapient-ius | sapient-ior-es | sapient-ior-es | sapient-ior-a |
| Abl. | sapient-ior-e | sapient-ior-e | sapient-ior-e | sapient-ior-ibus | sapient-ior-ibus | sapient-ior-ibus |

Die Übersetzung ins Deutsche kann unter der Voraussetzung, dass kein Vergleichsobjekt genannt wird, auch mit „zu“, „etwas“, „ziemlich“ oder „ein wenig“ erfolgen:

Tab. 9: Übersetzung eines lateinischen Komparativs

| | lateinisch | deutsch |
|-------------------|------------|---|
| Positiv | sapiens | weise |
| Komparativ | sapientior | weiser, zu / etwas / ziemlich / ein wenig weise |

Ein Vergleich zwischen zwei Personen oder Dingen kann gewöhnlich mithilfe von *quam* (als) oder eines Ablativs ohne *quam* (*ablativus comparationis*) angestellt werden. Letzteres ist nur möglich, wenn sich der Vergleich auf einen zuvor genannten Nominativ oder Akkusativ bezieht. *Quam* kann bis auf ein paar wenige Ausnahmen kasusunabhängig verwendet werden:

Tab. 10: Konstruktion eines Vergleichs im Lateinischen (Komparativ)**Vergleich mit *quam***

ignoscunt mihi, revocant in consuetudinem pristinam teque [...] **sapientiore** **quam me** dicunt fuisse. (Cic. fam. 9, 1, 2)

Sie verzeihen mir, laden mich zu dem altgewohnten Verkehr ein und sagen, Du seiest **weiser** gewesen **als ich**. (Übersetzung: Kasten 2004, leicht verändert)

Vergleich mit *ablativus comparationis*

Quo etiam **sapientiore** Socratem soleo iudicare [...]. (Cic. rep. 1, 15)

Für noch **weiser als ihn** pflege ich Sokrates zu halten [...].

Der lateinische Superlativ wird nach einem ähnlichen Prinzip wie der Komparativ gebildet: An den Wortstock werden kasusabhängig

bestimmte Endungen gehängt. Es gelten die folgenden Regeln: Die Endungen der a- und o-Deklination werden an die Verbindung aus {Wortstock + *-issim-*} gehängt. Bei Adjektiven, die im Nominativ Singular Maskulin auf *-lis* bzw. *-er* enden (z.B. *facilis* bzw. *asper*), werden die Endungen an die Verbindung aus {Wortstock + *-lim-*} bzw. {Wortstock + *-rim-*} gehängt (z.B. *facillimus*, *asperrimus*). In der folgenden Tabelle ist exemplarisch der Superlativ des Adjektivs *sapiens* dargestellt:

Tab. 11: Bildung des Superlativs lateinischer Adjektive

| Singular | | | |
|-----------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| | m. | f. | n. |
| Nom. | sapient-issim-us | sapient-issim-a | sapient-issim-um |
| Gen. | sapient-issim-i | sapient-issim-ae | sapient-issim-i |
| Dat. | sapient-issim-o | sapient-issim-ae | sapient-issim-o |
| Akk. | sapient-issim-um | sapient-issim-am | sapient-issim-um |
| Abl. | sapient-issim-o | sapient-issim-a | sapient-issim-o |
| Plural | | | |
| | m. | f. | n. |
| Nom. | sapient-issim-i | sapient-issim-ae | sapient-issim-a |
| Gen. | sapient-issim-orum | sapient-issim-arum | sapient-issim-orum |
| Dat. | sapient-issim-is | sapient-issim-is | sapient-issim-is |
| Akk. | sapient-issim-os | sapient-issim-as | sapient-issim-a |
| Abl. | sapient-issim-is | sapient-issim-is | sapient-issim-is |

Neben den regelmäßigen Bildungsformen des Komparativs und Superlativs existieren einige Ausnahmen, darunter u.a. die folgenden:

Tab. 12: Beispiele für unregelmäßig gesteigerte lateinische Adjektive

| Positiv | Komparativ | Superlativ |
|------------------|--------------------|--------------------------|
| bonus (gut) | melior (besser) | optimus (bester) |
| malus (schlecht) | peior (schlechter) | pessimus (schlechtester) |
| magnus (groß) | maior (größer) | maximus (größter) |
| parvus (klein) | minor (kleiner) | minimus (kleinster) |
| multi (viele) | plures (mehrere) | plurimi (die meisten) |

Die Übersetzung eines Superlativs erfolgt analog zum Deutschen. Unter der Voraussetzung, dass keine Vergleichsobjekte genannt werden, wird ein hervorhebendes Adverb wie „sehr“, „ungemein“ oder „höchst“ verwendet (Elativ):

Tab. 13: Übersetzung eines lateinischen Superlativs

| | lateinisch | deutsch |
|-------------------|----------------|--|
| Positiv | sapiens | weise |
| Superlativ | sapientissimus | der weiseste, sehr / ungemein / höchst weise |

Bei einem Vergleich mit anderen Personen oder Dingen steht meist ein Genitiv (*genitivus partitivus*):

Tab. 14: Konstruktion eines Vergleichs im Lateinischen (Superlativ)

Vergleich mit *genitivus partitivus*

Imitatus est homo Romanus et consularis veterem illum Socratem, qui, cum **omnium sapientissimus** esset sanctissimeque vixisset, ita in iudicio capitis pro se ipse dixit, ut non supplex aut reus, sed magister aut dominus videretur esse iudicum. (Cic. de orat. 1, 54, 231)

Ein Römer und gewesener Konsul tat es jenem alten Sokrates gleich, der, obwohl er **der weiseste von allen** war und sehr tugendhaft gelebt hatte, in dem Gerichtsverfahren auf Leben und Tod für sich selbst so sprach, dass er nicht ein Flehender und Angeklagter, sondern der Lehrmeister und Herr der Richter zu sein schien. (Übersetzung: Nüßlein 2007)

Im klassischen Lateinischen gibt es einige wenige Adjektive, die nicht mittels Suffigierung, sondern *magis* (mehr) und *maxime* (am meisten) gesteigert werden. *Magis* und *maxime* werden vor allem dann verwendet, wenn „lautliche und formale Gründe die Bildung der Steigerungsgrade nicht empfehlen“ (Hofmann 1965: 165). Das ist bei Adjektiven auf *-ius*, *-uus* und *-eus* der Fall, deren Komparativ und Superlativ die zu vermeidenden Buchstabenfolgen *-iior*, *-uior* und *-eior* zur Folge hätten, wenn sie mittels Suffigierung gebildet würden. Ferner werden die nah aufeinander folgenden Doppelungen der Buchstaben *i* und *r* bei *mirus* sowie sechs- und mehrsilbige Steigerungsformen gewöhnlich vermieden, wie sie bei *miserabilis* entstehen würden (Hofmann 1965: 165). In nachklassischer Zeit werden Adjektive häufiger mithilfe der Umschreibung von *magis* und *maxime* gesteigert (Hofmann 1965: 165), z.B. *maxime laetum* (Mela 2,17). In der Tabelle sind einige Beispiele zu sehen:

Tab. 15: Beispiele für periphrastisch gesteigerte lateinische Adjektive

| Positiv | Komparativ | Superlativ |
|--------------------|----------------------------|-------------------------------|
| idoneus (geeignet) | magis idoneus (geeigneter) | maxime idoneus (geeignetster) |
| ferus (wild) | magis ferus (wilder) | maxime ferus (wildester) |
| mirus (sonderbar) | magis mirus (sonderbarer) | maxime mirus (sonderbarster) |
| utilis (nützlich) | magis utilis (nützlicher) | maxime utilis (nützlichster) |

5.1.1.3 Interlingualer Vergleich

Die lateinischen Steigerungsformen weisen sowohl im Hinblick auf ihre Bildung als auch Verwendung Analogien zu den englischen auf. Bei der Bildung ergeben sich augenfällige Parallelen zwischen den Adjektiven, die mit *magis* und *maxime* bzw. *more* und *most* gesteigert werden:

Tab. 16: Die periphrastische Steigerung im Englischen, Lateinischen und Deutschen

| | Komparativ | Superlativ |
|-----|---|---|
| ENG | more suitable / peculiar / miserable | most suitable / peculiar / miserable |
| LAT | magis idoneus / mirus / miserabilis | maxime idoneus / mirus / miserabilis |
| DEU | geeigneter / sonderbarer / erbärmlicher | geeignetster / sonderbarster / erbärmlichster |

Die Steigerung mittels Suffigierung ist im Lateinischen vorherrschend; im Englischen steht sie gleichberechtigt neben der Variante mit *more* und *most*. Auch das Deutsche steigert seine Adjektive mittels Suffigierung. Es ist dem Lateinischen insofern näher, als es zwischen seinen Adjektiven und deren Bezugswörtern eine Übereinstimmung in Kasus, Numerus und Genus fordert – eine Bedingung, die im Englischen in dieser Form nicht gilt. Was die Suffixe selbst anbelangt, lassen sich allenfalls orthographische Tendenzen zwischen den drei Sprachen feststellen. Diese sind bei der ersten Steigerungsform nur im Nominativ Singular Maskulin sichtbar, wo sich die Regel Vokal(e) + *-r* formulieren lässt (z.B. *wise-r*, *sapientio-r*, *weise-r*). In allen anderen Kasus verändert sich sowohl im Lateinischen als auch im Deutschen die letzte Silbe; die englische Form bleibt gleich (z.B. *wise-r*, *sapientior-em*, *weise-ren*). Die Superlativ-Endungen weisen eine nicht bemerkenswerte orthographische Ähnlichkeit auf, die sich in der Verwendung des Buchstabens *-s* zeigt. Die folgende Tabelle fasst diese Tatsachen zusammen. Um kasusbedingte Unterschiede aufzuzeigen, wird der Nominativ dem Akkusativ gegenübergestellt:

Tab. 17: Die Steigerung mittels Suffigierung im englischen, lateinischen und deutschen Vergleich

| | Komparativ | | Superlativ | |
|-----|-------------|----------------------|------------------------|------------------------|
| | Nom. Sg. m. | Akk. Sg. m. | Nom. Sg. m. | Akk. Sg. m. |
| ENG | wiser | | (the) wisest | |
| LAT | sapientior | sapientio rem | sapientissim us | sapientissim um |
| DEU | der weisere | den weiseren | der weiseste | den weisesten |

Eine Gemeinsamkeit der englischen und lateinischen Superlativformen ist der Entfall des bestimmten Artikels, der im Lateinischen nicht existiert und im Englischen nicht immer gesetzt werden muss.¹⁷ Im Deutschen muss entweder ein Artikel oder die Präposition *am* gesetzt werden:

Tab. 18: Der Superlativ im englischen, lateinischen und deutschen Vergleich

| ENG | LAT | DEU |
|--|---|--|
| But he, who thought himself the wisest of all, was (the) most stupid. | Sed stultissimus erat is, qui se sapientissimum omnium putavit. (Utz/Kammerer 2020a: 16) | Aber es war derjenige am dümmsten , der sich für den weisesten von allen hielt. |

Die Verwendung der ersten und der zweiten Steigerungsform in einem Satz ist in allen drei Sprachen ähnlich: Komparative werden mit *than* bzw. *quam* fortgeführt, Superlative können mit einem Genitiv verbunden werden. Das Deutsche behält diese Regeln größtenteils bei:

Tab. 19: Konstruktion eines Vergleichs im Englischen, Lateinischen und Deutschen

| | Komparativ | Superlativ |
|-----|---|--|
| ENG | No one is wiser than I. | I am the wisest of the wisest. |
| LAT | Nemo est sapientior quam ego. (Utz/Kammerer 2020a: 16) | Sapientissimus sapientissimorum sum. (Utz/Kammerer 2020a: 16) |
| DEU | Niemand ist weiser als ich. | Ich bin der weiseste der Weisesten. |

¹⁷ Im Englischen werden Superlative gewöhnlich mit *the* eingeleitet, wenn sie vor einem Substantiv stehen: *She is the strongest girl.* Vor Kopulaverben kann der bestimmte Artikel in einem informellen Kontext entfallen: *She is (the) strongest.* Der bestimmte Artikel muss gesetzt werden, wenn ein bestimmender Relativsatz folgt: *This girl is the strongest I know.* Er kann entfallen, wenn innerhalb einer Gruppe ein Vergleich angestellt wird: *Of all my friends, she is (the) strongest* (vgl. Swan 2016: section 17).

Abschließend soll gezeigt werden, dass die oben beschriebenen Regeln zumindest teilweise auch in den romanischen Sprachen zu finden sind. Dies wird durch die folgende Tabelle deutlich, in der die Steigerung des Adjektivs im Französischen, Italienischen und Spanischen zu sehen ist:

Tab. 20: Die Steigerung im Französischen, Italienischen und Spanischen

| | Positiv | Komparativ | Superlativ |
|-----|------------------|-------------------------|------------------------------|
| FRA | rapide (schnell) | plus rapide (schneller) | le plus rapide (schnellster) |
| ITA | rapido | più rapido | il più rapido |
| SPA | rápido | más rápido | el más rápido |

Die Tabelle zeigt, dass der adjektivische Komparativ der romanischen Sprachen mithilfe eines auf die lateinischen Adverbien *plus* bzw. *magis* (mehr) zurückgehenden Adverbs gebildet wird; beim Superlativ tritt der bestimmte Artikel hinzu. Dadurch offenbart sich eine Parallele zum Deutschen und Englischen. Dort kann der Superlativ ebenfalls mithilfe des bestimmten Artikels gebildet werden. Vergleichsobjekte werden meist analog zum Englischen, Lateinischen und Deutschen angeschlossen:

Tab. 21: Konstruktion eines Vergleichs im interlingualen Vergleich

| | Komparativ | Superlativ |
|-----|---|---|
| FRA | Marc est plus rapide que Paul. | Marc est le plus rapide de tous. |
| ITA | Marco è più veloce di Paul. | Marco è il più veloce di tutti. |
| SPA | Clara es más rápida que María. | Clara es la más rápida de todos. |
| ENG | Claire is faster than Tom. | Claire is the fastest of all. |
| LAT | Marcus celerior quam Paulus est. | Marcus celerrimus omnium est. (<i>genitivus partitivus</i>) |
| DEU | Tina ist schneller als Isabella. | Tina ist die schnellste von allen. |

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Steigerungsformen der englischen und lateinischen Adjektive werden trotz der orthographischen Unterschiede und der Vielzahl an kasusbedingten Suffixen im Lateinischen nach demselben Prinzip gebildet, nämlich durch Suffigierung oder mithilfe eines vorangestellten Adverbs. Welche Art der Steigerung für welches Adjektiv gilt, hängt von bestimmten spracheigenen Regeln ab.

Das Deutsche nimmt bei einem interlingualen Vergleich eine interessante Zwischenrolle ein: Während es hinsichtlich der kasusbedingten Suffigierung seiner Adjektive eine gewisse Nähe zum Lateinischen aufweist, ist es vom Englischen und Lateinischen insofern weiter entfernt, als es seine Adjektive nicht periphrastisch steigert und bei der Bildung des Superlativs die Präposition *am* stehen kann. Im Englischen und Lateinischen kann der Superlativ isoliert – ohne vorangestellte Präposition oder Artikel – auftreten, was im Deutschen nicht der Fall ist. Was die Verwendung der Steigerungsformen in einem Satz anbelangt, zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Sprachen, wenn man davon absieht, dass lateinische Superlative den Elativ ausdrücken, wenn keine Vergleichsobjekte genannt werden. In den romanischen Sprachen Französisch, Italienisch und Spanisch ist die periphrastische Steigerung vorherrschend, die auch im Englischen und Lateinischen existiert. Die syntaktische Gestaltung ist mit dem Englischen, Lateinischen und Deutschen vergleichbar.

5.1.2 Relativpronomen und -sätze

Relativsätze stellen eine Möglichkeit dar, dem Leser oder Hörer zusätzliche Informationen über ein Substantiv, ein Pronomen oder auch einen (Teil)Satz mitzuteilen. Sie können als Gliedsätze definiert werden, die mithilfe eines Relativs, also eines Relativpronomens oder -adverbs, eingeleitet werden und der näheren Bestimmung ihres Bezugswortes oder -satzes dienen. Relativsätze eignen sich für einen Vergleich zwischen dem Englischen und Lateinischen in besonderem Maße, weil die sie einleitenden Relativpronomen in beiden Sprachen gebeugt werden – ein Vorgang, der insbesondere im flexionsarmen Englischen nur selten stattfindet. Darüber hinaus bestehen Ähnlichkeiten in der syntaktischen Struktur: Relativpronomen können in beiden Sprachen die Satzgliedfunktion des Subjekts oder Objekts einnehmen. Ein letzter Grund ist ihre Existenz in allen romanischen Sprachen.

Die nachfolgende grammatische Beschreibung beschränkt sich auf Konstruktionen, die sowohl im Lateinischen als auch Englischen als stilistischer Regelfall gelten. Die zahlreichen Besonderheiten der lateinischen Sprache (z.B. relative Verschränkungen, Hineinziehung des

Bezugswortes in den Relativsatz, relativer Anschluss) werden angesichts mangelnder Analogien im Englischen nicht berücksichtigt. Umgekehrt werden spezifisch englische Konstruktionen, die eine nur unzureichende oder keine Vergleichsgrundlage darstellen, im Folgenden nicht erläutert. Es handelt sich dabei insbesondere um bestimmte Verbindungen wie *some of whom*, *none of which*, die Kombination aus Relativ und Infinitiv (z.B. *a garden in which to play*) sowie Hervorhebungen (z.B. *It was Alice who ...*).

5.1.2.1 Englische Relativsätze

Im Englischen werden Relativsätze meist mithilfe eines Relativpronomens (*who*, *whom*, *which*, *that*, *whose*) eingeleitet. Welches Pronomen in einem Relativsatz verwendet werden darf, hängt von dem Wort bzw. (Teil)Satz ab, auf das bzw. den es sich bezieht. Es gelten die folgenden Regeln:

1. *which* bezieht sich auf Dinge, *who* und *whom* auf Personen, *that* und *whose* auf Personen oder Dinge;
2. *that* kann in einem bestimmenden (s.u.) Relativsatz *who*, *which* und *whom* ersetzen (vgl. z.B. unten Satz [3]);
3. alle Relativpronomen (mit Ausnahme von *whom* und *whose*) können in einem Relativsatz die Funktion eines Subjekts (vgl. z.B. unten Satz [1]) oder Objekts (vgl. z.B. unten Satz [3]) einnehmen;
4. *whom* nimmt in einem Relativsatz die Funktion eines Objekts ein (vgl. z.B. unten Satz [3]);
5. *whose* ist ein Besitz anzeigendes Determinativum, das vor einem Substantiv steht und zusammen mit diesem die Funktion des Subjekts oder Objekts in einem Relativsatz einnimmt; es kann mithilfe von *of which* und *that ... of* umschrieben werden, wenn es sich auf eine Sache bezieht (vgl. z.B. unten Satz [5]);
6. mit der Ausnahme von *whose* kann in einem bestimmenden Relativsatz jedes Pronomen entfallen, wenn es innerhalb des Relativsatzes die Funktion eines Objekts einnehmen würde (vgl. z.B. unten Satz [3]);
7. *which* kann sich nicht nur auf eine Sache, sondern auch einen ganzen vorangestellten (Teil)Satz beziehen (vgl. z.B. unten Satz [4]);

8. Relativpronomen werden häufig mit Präpositionen verbunden, die entweder vor dem Pronomen selbst oder am Ende des Relativsatzes platziert werden (vgl. unten Satz [6]);

Die folgenden Beispielsätze illustrieren diese Regeln:

- [1] Carol, who is my favourite person in the world, enjoys reading, just like I do.
- [2] I hate books which / that deal with paleontology.
- [3] This is the guy [who(m) / that] I lent £ 1000.
- [4] Phil prefers watching TV to reading a good book, which I cannot understand at all.
- [5] I hate meetings whose purpose / the purpose of which I simply cannot understand / ... that I cannot understand the purpose of / of which I cannot understand the purpose.
- [6] Physics is the discipline (which / that) I am least interested in / in which I am least interested.

Unabhängig von ihren einleitenden Pronomen werden Relativsätze dahingehend unterschieden, ob sie ihr Bezugswort identifizieren, also eine starke Verbindung mit ihm eingehen und gleichsam mit ihm „verschmelzen“ (bestimmender Relativsatz), oder über ein bereits identifiziertes Bezugswort zusätzliche Informationen mitteilen, die, wenn sie entfallen, keine Sinnveränderung herbeiführen (nicht-bestimmender Relativsatz). Unter den oben aufgezählten Beispielsätzen befinden sich sowohl bestimmende als auch nicht-bestimmende Relativsätze. Bei Satz [1] handelt es sich um einen nicht-bestimmenden Relativsatz, weil Carol eine bereits identifizierte Person ist, über die der Sprecher eine losgelöste, nicht-notwendige Information mitteilt. Alle anderen Sätze (mit Ausnahme von Satz [4]) sind bestimmende Relativsätze. Sie enthalten notwendige, „bestimmende“ Informationen über ihre Bezugswörter, ohne die der jeweils verbleibende Hauptsatz verfälscht würde. Satz [5] veranschaulicht diesen Sachverhalt besonders gut: Ohne den Relativsatz würde eine unrichtige Aussage getroffen werden, nämlich dass der Sprecher Besprechungen uneingeschränkt hasst. Dem ist nicht so, weil der nachfolgende Relativsatz das Bezugswort verändert und dadurch diese

absolute Aussage einschränkt. Die starke Verbindung zwischen Relativpronomen und Bezugswort ist der Grund dafür, dass in bestimmten Relativsätzen vor dem Relativpronomen kein Komma gesetzt wird.

Im Folgenden wird abschließend die Formalität der oben beschriebenen Verwendungsweisen kommentiert, für die die folgenden grundsätzlichen, aber nicht absoluten Tendenzen formuliert werden können:

1. *that* ersetzt *who(m)* oder *which* gewöhnlich in informellen Kontexten;
2. *who* ist in der Objekt-Funktion weniger formal als *whom*;
3. Konstruktionen mit *whose* gelten allgemein als schwer und formal;
4. nicht-bestimmende Relativsätze sind in der Regel formeller und in der gesprochenen Sprache seltener als bestimmende Relativsätze;
5. der Entfall eines Relativpronomens, das im Relativsatz die Funktion des Objekts einnimmt, ist vor allem im informellen Sprachgebrauch üblich;
6. die Platzierung einer Präposition vor einem Relativpronomen, also zu Beginn des Relativsatzes, ist formeller als eine Endposition;

5.1.2.2 Lateinische Relativsätze

Lateinische Relativsätze werden meist mit einem relativen Pronomen eingeleitet. Dieses stellt den Bezug zu einem Wort im übergeordneten Satz her und wird gebeugt:

Tab. 22: Formen des lateinischen Relativpronomens

| Relativpronomen | | | | | |
|-----------------|-------|-------|--------|--------|--------|
| Singular | | | Plural | | |
| m. | f. | n. | m. | f. | n. |
| qui | quae | quod | qui | quae | quae |
| cuius | cuius | cuius | quorum | quarum | quorum |
| cui | cui | cui | quibus | quibus | quibus |
| quem | quam | quod | quos | quas | quae |
| quo | qua | quo | quibus | quibus | quibus |

Relative Pronomen stehen in demselben Numerus und Genus wie ihre Bezugswörter. Der Kasus des Relativpronomens hängt von dessen Funktion innerhalb des Relativsatzes und vom Prädikat ab:

Tab. 23: Beispiele für lateinische Relativsätze

| | |
|-----|---|
| LAT | <p>quin etiam obest plerumque iis qui discere volunt auctoritas eorum qui se docere profitentur; desinunt enim suum iudicium adhibere, id habent ratum quod ab eo quem probant iudicatum vident. nec vero probare soleo id quod de Pythagoreis accepimus, quos ferunt, si quid adfirmarent in disputando, cum ex iis quaereretur quare ita esset, respondere solitos „ipse dixit“; (Cic. nat. 1, 10)</p> |
| DEU | <p>Meistens schadet denjenigen, die lernen wollen, sogar die Autorität derer, die zu lehren beanspruchen. Sie hören auf, sich ihr eigenes Urteil zu bilden, und lassen nur das gelten, von dem sie sehen, daß es von demjenigen, den sie schätzen, anerkannt wird. So pflege ich auch nicht zu billigen, was ich über die Pythagoreer gehört habe, von denen berichtet wird, dass sie, wenn sie in der Diskussion einer These zustimmten, auf die Frage, warum die These richtig sei, geantwortet haben: „Er selbst hat es gesagt.“ (Übersetzung: Olof Gigon / Laila Straume-Zimmermann 1996, leicht verändert)</p> |

Die Beispielsätze belegen den Formenreichtum des Lateinischen: Entsprechend dem Bezugswort, mit dem das Relativpronomen in Numerus und Genus übereinstimmen muss, verändert sich dessen Form. Der Kasus, eine weitere Variable, die die Form bestimmt, hängt von der syntaktischen Funktion des Relativpronomens ab. Dies lässt sich mithilfe der oben zitierten Textpassage belegen: Während das Relativpronomen *qui* einen Bezug zu *iis* herstellt und in der Funktion des Subjekts innerhalb des Relativsatzes steht, befindet sich das weiter unten zu findende *quem* in der Funktion des Objekts (Akkusativ). Dieser Unterschied wirkt sich auf die Form des Relativpronomens aus.

5.1.2.3 Interlingualer Vergleich

Bei einer Gegenüberstellung der lateinischen und englischen Relativpronomen lässt sich vor allem feststellen, dass im Englischen weitaus weniger Formen existieren als im Lateinischen (und auch Deutschen). Dies spiegelt sich deutlich in Tabelle 24 wider. Dort sind um einer besseren Vergleichbarkeit willen die lateinischen und deutschen Kasus angegeben. Diese Untergliederung ist im Englischen untypisch, weil dort nur zwischen dem *common case* und dem Genitiv unterschieden wird:

Tab. 24: Die Formen des lateinischen, deutschen und englischen Relativpronomens im Vergleich

| | Englisch | | Lateinisch | | Deutsch | | | | | |
|--------|-----------------|-------------|------------|----------|---------|--------|--------|----------|-------|--------|
| | Singular/Plural | Singular | Plural | Singular | Plural | Plural | | | | |
| belebt | unbelebt | m. | f. | n. | m. | f. | n. | m. f. n. | | |
| Nom. | who, that | which, that | qui | quod | qui | quae | quae | der | die | das |
| Gen. | whose | cuius | cuius | cuius | quorum | quorum | quorum | dessen | deren | dessen |
| Dat. | who(m), that | which, that | cui | cui | quibus | quibus | quibus | dem | der | dem |
| Akk. | who(m), that | which, that | quem | quod | quos | quas | quae | den | die | das |
| Abi. | – | – | quo | quo | quibus | quibus | quibus | – | – | – |

Tab. 25: Satzgliedfunktionen der englischen, lateinischen und deutschen Relativpronomen

| | Relativpronomen in der Funktion des ... | |
|-----|---|---|
| | Subjekts | Objekts |
| ENG | Romulus, who had planned to build a new town, was looking for a suitable place with his brother for a long time. | Remus hurried to the Aventine Hill with the men who / whom / that he had with him. |
| LAT | Romulus, qui consilium ceperat urbem novam aedificare, diu cum fratre locum idoneum quaerebat. (Utz/Kammerer 2018: 129) | Remus cum viris, quos secum habebat, ad Aventinum montem contendit. (Utz/Kammerer 2018: 129) |
| DEU | Romulus, der den Plan gefasst hatte, eine neue Stadt zu gründen, suchte lange nach einem geeigneten Ort mit seinem Bruder. | Remus eilte zum Aventin mit den Männern, die er bei sich hatte. |

Der interlinguale Vergleich verdeutlicht den Formenreichtum der lateinischen und der deutschen Sprache. Im Englischen kann diese Vielfalt ansatzweise durch die Pronomen *whom* und *whose* nachvollzogen werden, die im Gegensatz zu den anderen englischen Relativpronomen sehr spezifisch gebraucht werden: *Whose* kann nur in Verbindung mit einem Substantiv verwendet werden und zeigt dann den Besitz an; *whom* nimmt in einem Relativsatz nur die Funktion eines belebten Objekts ein. Die übrigen Relativpronomen können vielfältiger eingesetzt werden und unterscheiden sich nur insofern, als sie entweder in Bezug auf belebte (*who*), unbelebte (*which*) oder belebte und unbelebte (*that*) Bezugswörter stehen – eine Regel, die im Lateinischen und Deutschen nicht existiert. Dort müssen die Relativpronomen mit ihrem Bezugswort in Numerus und Genus übereinstimmen. Die Numerus-Kongruenz unterbleibt im Englischen völlig.

Was die möglichen syntaktischen Funktionen eines Relativpronomens anbelangt, unterscheiden das Lateinische und das Deutsche zwischen Subjekt, Genitiv-, Dativ- und Akkusativobjekt (vgl. Tab. 25). Im Englischen wird in der Regel nur zwischen Subjekt, direktem Objekt und indirektem Objekt unterschieden, wobei die beiden letztgenannten keine eigenen Formen bilden. Das ist im Lateinischen und Deutschen nicht so.

Tabelle 25 zeigt, dass im Lateinischen und Deutschen den Satzgliedfunktionen unterschiedliche Formen zugewiesen sind (*qui, quos* bzw. *der, die*). Im Englischen können mehrere Relativpronomen stehen (*who, whom, that*), ohne dass dadurch ein grammatischer Fehler entsteht. Diese Freiheit besteht im Genitiv wiederum nicht; dort weisen das Englische, Lateinische und Deutsche analoge Konstruktionen auf:

Tab. 26: Verwendung des genitivischen Relativpronomens im Englischen, Lateinischen und Deutschen

| Genitivisches Relativpronomen in Verbindung mit einem Substantiv in der Funktion des ... | | |
|--|--|---|
| | Subjekts | Objekts |
| ENG | The brothers, whose life was in danger, are alive. | Numitor came to his brother, whose plan he now knew. |
| LAT | Fratres, quorum vita in periculo erat, vivunt. (Utz/Kammerer 2018: 128) | Numitor ad fratrem suum, cuius consilium nunc sciebat, venit. (Utz/Kammerer 2018: 128) |
| DEU | Die Brüder, deren Leben in Gefahr gewesen ist, leben. | Numitor kam zu seinem Bruder, dessen Plan er nun kannte. |

In allen drei Sprachen kann mithilfe der Verbindung des genitivischen Relativpronomens (hier: *whose*, *cuius*, *dessen*) und eines Substantivs der Besitz angezeigt werden (Genitivattribut). Diese Kombination kann sowohl die Funktion eines Subjekts als auch Objekts innerhalb eines Relativsatzes einnehmen. Ein Unterschied zum Lateinischen und Deutschen ist wiederum die Unveränderlichkeit von *whose*, das sich in Numerus und Genus nicht an das Bezugswort anpasst.

Hinsichtlich der Ergänzung eines Relativpronomens mit einer Präposition lassen sich Ähnlichkeiten zwischen dem Englischen, Lateinischen und Deutschen feststellen: Die Präposition wird dem Relativpronomen in allen drei Sprachen vorangestellt, bevor der Rest des Relativsatzes folgt. Im Englischen besteht zusätzlich die Möglichkeit, die Präposition an das Ende des Relativsatzes zu setzen:

Tab. 27: Präpositionale Relativsätze im Englischen, Lateinischen und Deutschen

| | Präposition + Relativpronomen | Relativpronomen ... Präposition |
|-----|---|--|
| ENG | Numitor, from whom Amulius demanded clemency, said [...]. | Numitor, whom Amulius demanded clemency from , said [...]. |
| LAT | Numitor, a quo Amulius veniam petebat, dixit [...]. (Utz/Kammerer 2018: 128) | – |
| DEU | Numitor, von dem Amulius Nachsicht forderte, sagte [...]. | – |

Es lässt sich festhalten: Aufgrund der Formenvielfalt des Lateinischen und Deutschen, die aus den verschiedenen Kasus, der Unterscheidung der drei Genera und der Differenzierung zwischen Singular und Plural resultiert, lassen sich hinsichtlich der Verwendung der Relativpronomen zahlreiche Analogien zwischen diesen beiden Sprachen erkennen. Obwohl im Englischen deutlich weniger Relativpronomen zu finden sind als in den anderen beiden Sprachen, kann als große Gemeinsamkeit aller drei Sprachen festgehalten werden, dass der Kasus bzw. die Satzgliedfunktion des Relativpronomens über dessen Form entscheidet. In Bezug auf das Englische und seine Unterscheidung in belebte und unbelebte Bezugswörter lässt sich ein Vergleich mit den drei (lateinischen und deutschen) Genera männlich (belebt), weiblich (belebt) und Neutrum (unbelebt) anstellen. Die Veränderung der Relativpronomen entsprechend der Satzgliedfunktion (bei *whose* und *whom* eindeutig

sichtbar) kann mit den lateinischen und deutschen Kasus in Verbindung gebracht werden. Als sprachspezifische Unterschiede oder Eigenheiten müssen hingegen die Gleichheit der pluralischen Relativpronomen im Deutschen, die Möglichkeit der Substitution mancher englischer Relativpronomen durch *that* bzw. dessen Entfall, wenn es als Objekt gebraucht wird (*contact clause*), sowie die große Anzahl an unterschiedlichen Formen in der lateinischen Sprache (auch im Plural) anerkannt werden. Die englische Unterscheidung in bestimmende und nichtbestimmende Relativsätze ist im Lateinischen und Deutschen unüblich.

5.1.3 Absolut gebrauchte Partizipien

Partizipien können nicht nur im Englischen und Lateinischen, sondern beispielsweise auch im Französischen absolut gebraucht werden. Das Prinzip dabei ist immer gleich: Ein Partizip wird mit einem Substantiv oder Pronomen zu einer Einheit verbunden und bildet dann eine losgelöste Aussage mit eigenem Subjekt, die an den Hauptsatz in adverbialer Funktion gebunden wird. Im Englischen spricht man bei dieser Konstruktion von *participles with their own subject*, im Lateinischen vom (partizipialen) *ablativus absolutus*.

Um die folgenden grammatischen Beschreibungen in einem angemessenen Umfang zu halten, wird auf die Bildung und die Arten englischer und lateinischer Partizipien (*present* und *past participle* bzw. Partizip Perfekt Passiv, kurz PPP, und Partizip Präsens Aktiv, kurz PPA) nicht eigens eingegangen. Im Fokus der Betrachtung steht die Verwendung der absolut gebrauchten Partizipien. Die Bildungsweisen der englischen und lateinischen Partizipien können z.B. in Swan (2016: *section 1*) und Rubenbauer und Hofmann (1995: 72–107) nachgelesen werden.

5.1.3.1 Das englische absolut gebrauchte Partizip

Englische Partizipien (*present participle* und *past participle*) können mit einem Substantiv oder Pronomen verbunden werden und eine vom Hauptsatz losgelöste syntaktische Einheit mit eigenem Subjekt bilden. Das Substantiv wird dabei unflektiert (*common case*) vor dem Partizip platziert:

pronoun present participle

↑ ↑

1. **Nobody** **having** any more to say, the meeting was closed.
Weil niemand mehr etwas zu sagen hatte, wurde das Meeting beendet.

noun past participle

↑ ↑

2. **Hands** **held** high, the dancers circled to the right.
Die Tänzer:innen machten eine Kreisbewegung nach rechts, wobei sie ihre Hände hochhielten.

Partizipien mit eigenem Subjekt werden häufig mit *with* eingeleitet, wodurch sie weniger formell wirken. Wenn bei dieser Konstruktion das Partizip fehlt, ist ein elliptisches *being* zu ergänzen (vgl. Satz 6):

noun present participle

↑ ↑

3. The spelling of catalog/ue is divided, with the shorter **form** **gaining**.
Die Rechtschreibung von catalog/ue ist verschieden, wobei die kürzere **Form** immer mehr bevorzugt wird.

noun past participle

↑ ↑

4. With all the **entrances** **blocked**, it was impossible to get out.
Weil alle **Eingänge** blockiert waren, war es unmöglich, da raus zu kommen.

pronoun present participle

↑ ↑

5. How do you think I can write these Christmas cards with **you** **jumping** up and down all the time?
Wie soll ich diese Weihnachtskarten schreiben, wenn **du** die ganze Zeit hier **herumhüpfst**?

noun present participle

↑ ↑

6. With **Lisa** **{being}** in Rome, I hardly have any friends here anymore.
Jetzt, wo **Lisa** in Rom ist, habe ich hier kaum noch Freunde.

Wenn die Partizipialhandlung vor der Handlung im Hauptsatz stattgefunden hat, wird in der Regel die Verwendung des *perfect participle active* (*having + past participle*) und des *perfect participle passive* (*having been + past participle*) bevorzugt:

noun perfect participle passive

↑ ↑

7. All the **money** **having been spent**, we started looking for work.
Weil wir unser gesamtes **Geld** **ausgegeben** hatten, begannen wir damit, uns Arbeit zu suchen.

noun perfect participle active

↑ ↑

8. The **thief** **having warned** his accomplice, the police weren't able to arrest anyone.
Weil der **Dieb** seinen Komplizen **gewarnt** hatte, konnte die Polizei niemanden verhaften.

Ein englisches absolut gebrauchtes Partizip kann im Deutschen nicht wörtlich wiedergegeben werden. Wie die Übersetzungen der Beispielsätze zeigen, gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten, um den Sinn eines absolut gebrauchten Partizips im Deutschen auszudrücken. Friederich (1969: 132–143) nennt die folgenden Optionen:

- *wobei*, wenn ein begleitender Umstand ausgedrückt wird (vgl. Satz 2);
- *wenn* (nicht konditional), *jetzt wo*, *heutzutage wo*, *damals als*, wenn der temporale Aspekt überwiegt (vgl. Satz 5 und Satz 6);
- *da / weil*, wenn der begleitende Umstand kausal aufgefasst werden kann (bei einer derartigen Wiedergabe ist die deutsche Übersetzung wesentlich präziser, als es der englischen Originalfassung entspricht) (vgl. Satz 4);
- durch einen Hauptsatz (teilweise mit *und* angeschlossen, teilweise ohne Konjunktion);
- *während*, um die Parallelität der Ereignisse zu betonen;
- durch einen Relativsatz (nur für den Fall, dass andere Lösungen nicht möglich sind);

5.1.3.2 Der lateinische *ablativus absolutus*

Ablativus absolutus ist die Bezeichnung für eine Konstruktion, bei der ein Substantiv oder Pronomen im Ablativ mit einem PPP oder einem PPA, das ebenfalls im Ablativ steht, zu einer sprachlichen Einheit verbunden werden kann. Die beiden Bestandteile stehen in Kasus-, Numerus- und Genus-Kongruenz (kurz: KNG-Kongruenz). Der *ablativus absolutus* hat im Satz die Funktion des Adverbiales; er ist insofern absolut, als er in keiner Abhängigkeit vom Rest des Satzes steht und daher losgelöst ist. Er ist einem eigenständigen Aussagesatz gleichwertig und gilt daher als satzwertige Konstruktion. Aufgrund der Unterschiede, die sich durch die Art des Partizips (PPP oder PPA) hinsichtlich des Sinns der Konstruktion ergeben, wird der *ablativus absolutus* im Folgenden zunächst mit PPP, anschließend mit PPA erläutert.

***Ablativus absolutus* mit PPP**

Bei einem *ablativus absolutus* mit PPP entsteht gemäß der Bezeichnung des Partizips ein passiver Sinn. Dieser kann im Deutschen mit-

hilfe eines Adverbialsatzes zum Ausdruck gebracht werden, in dem das Substantiv oder Pronomen im Ablativ die Funktion des Subjekts und das Partizip die Funktion des Prädikats einnimmt. Die Sinnrichtung des Adverbialsatzes (z.B. temporal, kausal, konzessiv) ist vom Kontext abhängig; sie ist für eine treffende Übersetzung relevant und entscheidet, mit welcher Konjunktion der Adverbialsatz eingeleitet werden muss (z.B. *nachdem*, *weil*, *obwohl*). Eine Übersetzung mit Adverbialsatz ist nicht zwingend notwendig. Auch Beiordnungen und Präpositionalausdrücke sind möglich. Obwohl das PPP ein passives Partizip ist, besteht unter Beibehaltung des inhaltlichen Sinns die Möglichkeit einer aktivischen Auflösung:

Tab. 28: Beispiele für *ablativi absoluti* mit PPP

| <i>ablativi absoluti</i> mit PPP | Übersetzung mit Adverbialsatz | Übersetzung mit Beiordnungen |
|--|--|---|
| [S]ecundis aliquot proeliis factis | Nachdem einige glückliche Gefechte geschlagen worden waren | Galba lieferte einige glückliche Gefechte |
| castellisque compluribus eorum expugnatis, | und mehrere ihrer festen Plätze erobert worden waren, | und eroberte mehrere ihrer festen Plätze. |
| missis ad eum undique legatis | nachdem von allen Seiten Gesandte zum ihm geschickt worden waren | Schließlich schickte man zu ihm von allen Seiten Gesandte, |
| obsidibusque datis | und Geiseln gestellt worden waren | Geiseln wurden gestellt |
| et pace facta | und Friede geschlossen worden war, | und ein Friede kam zustande. |
| [Galba] constituit cohortes duas in Nantuatibus conlocare et ipse cum reliquis eius legionis cohortibus in vico Veragrorum, qui appellatur Octodurus, hiemare. (Caes. Gall. 3, 1, 4) | beschloss Galba zwei Kohorten bei den Nantuaten ins Quartier zu legen und selbst mit den restlichen Kohorten der Legion in einem Ort der Verager mit Namen Octodurus zu überwintern. | Da beschloß er, zwei Kohorten bei den Nantuaten ins Quartier zu legen und selbst mit den restlichen Kohorten der Legion in einem Ort der Verager mit Namen Octodurus zu überwintern. (Übersetzung: Dorminger 1980, leicht verändert) |

Ein *ablativus absolutus* mit PPP drückt ein zum Prädikat des Hauptsatzes (hier: *constituit*) vorzeitiges Geschehen aus. Dies muss bei der Übersetzung berücksichtigt werden.

***Ablativus absolutus* mit PPA**

Bei einer Konstruktion mit PPA hat der *ablativus absolutus* einen aktiven Sinn. Grammatisch gesehen ändert sich die Konstruktion sonst nur wenig: Es wird weiterhin ein Substantiv oder Pronomen im Ablativ mit einem KNG-kongruenten Partizip verbunden:

Tab. 29: Beispiel für einen *ablativus absolutus* mit PPA

| <i>ablativus absolutus</i> mit PPA | Übersetzung mit Adverbialsatz | Übersetzung mit Präpositionalausdruck |
|--|---|--|
| his pugnantibus illum in equum quidam ex suis intulit [...]. (Caes. Gall. 6, 30, 4) | Während sie kämpften , half ihm einer von seinen Leuten aufs Pferd [...] | Während des Kampfes half ihm einer von seinen Leuten aufs Pferd [...] |

Ein Unterschied zu einem *ablativus absolutus* mit PPP lässt sich mit Blick auf das Zeitverhältnis feststellen: Ein *ablativus absolutus* mit PPA drückt ein zum Hauptsatz gleichzeitiges Geschehen aus. In der Übersetzung muss das zwingend zum Ausdruck kommen.

5.1.3.3 Interlingualer Vergleich

Bei dem englischen Partizip mit eigenem Subjekt und dem lateinischen *ablativus absolutus* handelt es sich um analoge Konstruktionen: Sowohl im Englischen als auch Lateinischen wird die absolute Partizipialkonstruktion entweder mithilfe eines aktiven Partizips (*present participle* bzw. PPA) oder passiven Partizips (*past participle* bzw. PPP) gebildet. Der Kasus der Konstruktion ist in den beiden Sprachen verschieden: Im Lateinischen stehen das Substantiv bzw. Pronomen und das Partizip im Ablativ (KNG-Kongruenz). Im Englischen, das nur zwei Kasus kennt, wird das Substantiv oder Pronomen (*common case*) mit einem undeklinierbaren Partizip verbunden:

Tab. 30: Die englische und lateinische absolute Partizipialkonstruktion im Vergleich (I)

| | | |
|-----|--|---|
| ENG | (With) the night beginning Anthony's troops were defeated. | Substantiv (<i>common case</i>) + <i>present participle</i> |
| LAT | Nocte ineunte copiae Antonii superatae sunt. (Utz/Kammerer 2019: 106a). | Substantiv + PPA im Ablativ |

Bei einer Übersetzung ins Deutsche wird das Genus Verbi des Partizips in der Regel beibehalten, kann aber zugunsten einer treffenderen

zielsprachigen Übersetzung abweichen. Das gilt sowohl für das Lateinische als auch das Englische (vgl. Kap. 5.1.3.1 und Kap. 5.1.3.2). Die Möglichkeiten für eine Übersetzung ins Deutsche sind in beiden Sprachen zahlreich: Sowohl die englische als auch die lateinische absolute Partizipialkonstruktion kann verschiedene Sinnrichtungen ausdrücken. Bei einer Auflösung mit Adverbialsatz sind in beiden Sprachen die Konjunktionen *während* (im Lateinischen nur bei einer Konstruktion mit PPA), *weil/da* sowie *wobei* möglich. Auch Beiordnungen sind in beiden Sprachen üblich. Demgegenüber gibt es Optionen, die nur bei einer der beiden Sprachen Anwendung finden können. Beispielsweise darf ein englisches absolut gebrauchtes Partizip nicht mit einem konditionalen *wenn* wiedergegeben werden. Diese Möglichkeit besteht im Lateinischen durchaus. Umgekehrt kann ein *ablativus absolutus* nicht mit einem Relativsatz wiedergegeben werden. Diese Möglichkeit kennt das Englische – zumindest in Ausnahmefällen – wiederum schon.

Hinsichtlich des Zeitverhältnisses lassen sich Unterschiede feststellen: Im Englischen drücken das *present participle* und das *past participle* häufig die Gleichzeitigkeit aus:

present participle



His feet touching the ground, Anthony started to run as fast as he could.

Um das Zeitverhältnis zwischen Hauptsatz und Partizip eindeutig grammatisch anzuzeigen und dadurch Missverständnissen vorzubeugen, kann das *perfect participle* verwendet werden. Dieses drückt ausschließlich die Vorzeitigkeit aus:

perfect participle



All the money having been spent, they started looking for work.

Im Lateinischen ist das Zeitverhältnis eindeutig: Das PPP drückt die Vorzeitigkeit aus, das PPA die Gleichzeitigkeit. Mit Blick auf das Zeitverhältnis ergibt sich eine perfekte Analogie zwischen einem *ablativus absolutus* mit PPP und einem *perfect participle passive* mit eigenem Subjekt. Beide Partizipien drücken die Vorzeitigkeit aus:

Tab. 31: Die englische und lateinische absolute Partizipialkonstruktion im Vergleich (II)

| | |
|-----|---|
| ENG | (With) the republic having been restored again Octavius was praised by the senate. |
| LAT | Re publica restituta Octavius a senatu laudatus est. (Utz/Kammerer 2019a: 106) |

Sowohl im englischen Beispielsatz als auch in seiner lateinischen Übersetzung wird mithilfe des Partizips grammatisch angezeigt, dass die Handlung, die durch das Partizip ausgedrückt wird (also die Wiederherstellung der Republik), vorzeitig zur Hauptsatzhandlung stattfindet (also der Preisung des Octavius). Eine derartige Analogie lässt sich auch zwischen einem englischen absolut gebrauchten *present participle*, das in der Regel die Gleichzeitigkeit ausdrückt, und dem lateinischen PPA feststellen:

Tab. 32: Die englische und lateinische absolute Partizipialkonstruktion im Vergleich (III)

| | |
|-----|--|
| ENG | (With) Augustus reigning over Rome there is peace. |
| LAT | Augusto Romam regente pax est. (Utz/Kammerer 2019a: 108) |

Im Deutschen können absolute Partizipien nicht auf dieselbe Weise gebraucht werden wie im Englischen und Lateinischen, was die Übersetzungen der obigen Beispielsätze (vgl. Kap. 5.1.3.1 und Kap. 5.1.3.2) verdeutlichen. Deutsche Konstruktionen wie *kurz gesagt*, *streng genommen*, *anders formuliert*, die freiere Partizipien enthalten, eignen sich nicht, um eine Analogie zum *ablativus absolutus* bzw. *participles with their own subject* herzustellen.

5.2 Vorschlag zur Umsetzung des sprachenvergleichenden Ansatzes

Auf der Grundlage der oben beschriebenen grammatischen Strukturen werden im Folgenden Vorschläge für die Integration grammatischer Vergleiche der englischen und lateinischen Sprache in den Englischunterricht erläutert. Sie richten sich in erster Linie an Lehrkräfte des Englischen und Lateinischen, ferner an Lehrkräfte anderer Fremdsprachen. Letzteren mögen die folgenden Ausführungen als Ausgangspunkt für die Umsetzung des sprachenvergleichenden Ansatzes in ihrem eigenen Fachgebiet dienen. Der folgende Praxisvorschlag lässt sich prinzipiell an allen Schulen umsetzen, an denen Englisch- und Lateinunterricht

angeboten wird. Im Folgenden wird ein bayerisches Gymnasium angenommen, an dem Englisch ab der fünften Jahrgangsstufe und Latein ab der sechsten Jahrgangsstufe unterrichtet wird.

Wenn eine Unterrichtseinheit zu grammatischen Vergleichen der englischen und lateinischen Sprache geplant wird, muss zuerst über die Verortung dieses Vorhabens im Fächerkanon nachgedacht werden, weil alle folgenden pädagogischen, didaktischen und methodischen Überlegungen damit verbunden sind: Der englische Fachunterricht erweist sich insofern als problematisch, als die verantwortliche Lehrkraft für beide Fremdsprachen die Fakultas erworben haben müsste. Liegt die Lehrberechtigung für das Fach Englisch, aber nicht für Latein vor, sind grammatische Vergleiche zwar möglich; die Unterrichtsvorbereitung wäre dann aber mit einem erheblichen Mehraufwand verbunden, der erstens aus einem Mangel an Detailwissen über den Lehrplan in einem wenig vertrauten Schulfach und zweitens aus einem womöglich nicht ausreichend hohen Maß an grammatischem Fachwissen resultiert. Ferner ist es für Englischlehrkräfte ohne die Fakultas für Latein nahezu unmöglich, das Leistungsvermögen der Schüler:innen in diesem Fach einzuschätzen.

Eine vielversprechende Alternative zu einer im englischen Fachunterricht verorteten Unterrichtseinheit ist eine Projektwoche oder „Sprachenwoche“ am Ende des Schuljahres unter Beteiligung mehrerer Sprachlehrkräfte. Diese verspricht erstens eine geringere Arbeitsbelastung bei der Erstellung geeigneter Unterrichtsmaterialien, sie macht es zweitens nicht erforderlich, dass alle involvierten Lehrkräfte sowohl die Fakultas für Englisch als auch Latein erworben haben, und sie erleichtert drittens die Konstruktion von Aufgaben zur Interkomprehension, wenn auch Lehrkräfte mit der Fakultas für eine romanische Sprache beteiligt werden. Viertens kann durch die Auslagerung kontrastiver Grammatikarbeit in eine Projektwoche der englische Fachunterricht die Ziele besser verfolgen, die ihm durch bildungspolitische Richtlinien vorgegeben werden und die mit grammatischen Vergleichen nur schwer vereinbar sind (vgl. Kap. 4.2). Und fünftens verliert die Progression der Lehrbücher an Bedeutung, weil eine „Sprachenwoche“ am Ende des Schuljahres immer auf einer vollendeten Anzahl von Schuljahren und damit Stoffgebieten aufgebaut werden kann. Dieser Vorteil bedeutet allerdings auch, dass sich der Zweck der grammatischen Vergleiche

auf die nachhaltige Verankerung und Reflexion bereits bekannten Wissens beziehen muss und der Aufbau von *language awareness*, metalinguistischen Konstrukten, Sprachlern- und Interkomprehensionskompetenzen im Vordergrund steht. Die Heranziehung einer bereits bekannten lateinischen Struktur als Erklärungsgrundlage für eine noch unbekannt analoge englische Struktur kann im Rahmen einer „Sprachenwoche“ nicht erfolgen.

Die Planung einer sprachenvergleichenden Unterrichtseinheit ist mit zahlreichen weiteren didaktischen, methodischen und pädagogischen Überlegungen verbunden (vgl. dazu auch Kap. 3). Diese spiegeln sich in einer Vielzahl von Aspekten wider, die nun unter der Voraussetzung einer „Sprachenwoche“ diskutiert werden. Exemplarisch werden dabei die englischen und lateinischen Steigerungsformen, Relativpro-nomen bzw. -sätze sowie absolut gebrauchten Partizipien einbezogen.

5.2.1 Jahrgangsstufe

Bevor die Planungen einer „Sprachenwoche“ konkreter werden können, muss festgelegt werden, wie viele Jahrgangsstufen in das Projekt involviert werden. Die Fokussierung auf nur eine Jahrgangsstufe ist vor allem deshalb erwägenswert, weil sie erstens mit weniger Aufwand für das Team aus Lehrkräften verbunden ist, das mit der Auswahl und Erstellung passender Themen und Aufgaben betraut wird, und weil sie zweitens ermöglicht, dass eine hohe Anzahl von Sprachlehrkräften während der Abhaltung des Projekts anwesend sein kann. Bei der Einbeziehung aller Jahrgangsstufen wäre das aufgrund der großen Anzahl von Lehrkräften, die kein Sprachenfach unterrichten, aber während der Abhaltung der „Sprachenwoche“ einen Teil der Betreuung übernehmen müssten, nicht möglich. Ob die Betreuung durch eine Sprachlehrkraft zwingend notwendig ist, hängt davon ab, ob die Schüler:innen während der „Sprachenwoche“ weitgehend selbstständig arbeiten sollen (vgl. dazu Kap. 3.5.2.4).

Hinsichtlich der Frage, welche Jahrgangsstufe für das Projekt ausgewählt wird, ist die Anzahl an zur Verfügung stehenden Themen zum Zeitpunkt der Abhaltung der „Sprachenwoche“ entscheidend. Diese steigt mit jedem vollendeten Schuljahr, weil auch grammatische Phä-

nomene, die in einer unteren Jahrgangsstufe thematisiert wurden, für einen Vergleich in einer höheren Jahrgangsstufe herangezogen werden können. Eine untere Jahrgangsstufe ist für die Abhaltung einer „Sprachenwoche“ aufgrund der Progressionen der Englisch- und Lateinlehrpläne problematisch. Diese sind so unterschiedlich, dass erst nach Ende einer höheren Jahrgangsstufe ausreichend grammatische Themen in beiden Sprachen behandelt worden sein können. Dazu einige Beispiele: Die Steigerungsformen englischer Adjektive werden aufgrund ihrer Bedeutung in basalen oder alltäglichen Kommunikationssituationen in Bayern bereits in der Unterstufe gelehrt (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2017a: 4). Mit den lateinischen Steigerungsformen verhält es sich anders. Diese werden in Bayern erst in der achten Jahrgangsstufe thematisiert (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2017e: 2). Die Progressionen der Lehrpläne führen dazu, dass die Steigerungsformen frühestens ab der achten Jahrgangsstufe verglichen werden können.

Bei den englischen und lateinischen Relativpronomen bzw. -sätzen sieht es besser aus. Diese werden in Bayern in der sechsten Jahrgangsstufe eingeführt (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2017a: 4 bzw. 2017c: 4). Es wäre deshalb theoretisch möglich, das Ende dieser Jahrgangsstufe als Zeitpunkt für den Vergleich bzw. die „Sprachenwoche“ auszuwählen. Ein größer angelegtes Projekt lässt sich damit aber nicht organisieren.

Die Übereinstimmung der Englisch- und Lateinlehrpläne, wie sie sich bei den Relativpronomen bzw. -sätzen zeigt, lässt sich bei der Vertorung der englischen und lateinischen absolut gebrauchten Partizipien nicht feststellen. Aufgrund der Tatsache, dass das englische Partizip mit eigenem Subjekt eine eher seltene und vor allem dem Schriftsprachlichen vorbehaltene Konstruktion ist, wird es am Gymnasium verhältnismäßig spät (neunte Jahrgangsstufe) gelehrt (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2017b: 5). Der lateinische *ablativus absolutus* wird in der Spracherwerbsphase (siebte Jahrgangsstufe) und daher etwas früher unterrichtet (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2017d: 3). In diesem Fall ist es also das Unterrichtsfach Englisch, das den frühesten Zeitpunkt für einen Vergleich vorgibt.

Die Beispiele zeigen, wie sehr die Lehrplanverortung die Jahrgangsstufe beeinflusst, in der eine (thematisch vielseitige) „Sprachenwoche“ stattfinden kann. Sie zeigen auch, dass eine höhere Jahrgangsstufe, z.B. die neunte Jahrgangsstufe, insofern ein passender Zeitpunkt für die Vergleichung ist, als alle genannten Phänomene nach Abschluss dieser Jahrgangsstufe bereits thematisiert worden sind.

5.2.2 Umfang

Eine Unterrichtseinheit zu grammatischen Vergleichen kann sich hinsichtlich ihres Umfangs, d.h. der Anzahl der Aspekte eines grammatischen Phänomens, die theoretisch verglichen werden können, stark unterscheiden. Beispielsweise muss bei der Planung einer Unterrichtseinheit zu englischen und lateinischen Steigerungsformen die Entscheidung getroffen werden, ob ausschließlich solche Adjektive berücksichtigt werden, die mittels Suffigierung gesteigert werden, oder auch solche, die periphrastisch gesteigert werden. Letztere werden im Lateinunterricht nicht eigens thematisiert, was damit zusammenhängen dürfte, dass eine umfassende Erklärung angesichts der „logischen“ Bildung dieser Steigerungsvariante aus *magis* / *maxime* + Adjektiv (z.B. *magis mirus*: „mehr sonderbar“) als nicht notwendig erachtet wird. Ein Vergleich mit dem Englischen kann als Chance betrachtet werden, die periphrastische Steigerung im Lateinischen einzuführen und eine weitere intersprachliche Analogie aufzuzeigen. Unabhängig von den Steigerungsarten gilt es zu entscheiden, ob sich die Vergleichung ausschließlich auf die Bildung oder auch die Verwendung der Steigerungsformen beziehen soll. Wie viele Aspekte berücksichtigt werden können, dürfte maßgeblich von der zur Verfügung stehenden Zeit abhängig sein.

Der Faktor Zeit dürfte auch bei der Vergleichung der englischen und lateinischen absolut gebrauchten Partizipien relevant sein. Diese sind angesichts ihrer Inexistenz im Deutschen prinzipiell schwerer zugänglich für deutsche Schüler:innen als die Steigerungsformen. Um den Umfang einer Unterrichtseinheit zu englischen und lateinischen absolut gebrauchten Partizipien gering zu halten, ist es möglich, nur ein Genus Verbi zu thematisieren, also nur aktive Partizipien (*present participle* bzw. PPA) oder nur passive Partizipien (*past participle* bzw. PPP).

Für den Fall, dass beide Genera Verbi thematisiert werden sollen, empfiehlt sich ein sukzessives Vorgehen, also die Behandlung eines Genus Verbi nach dem anderen. Die Berücksichtigung beider Genera Verbi scheint insofern ratsam, als die Nichtbeachtung eines der beiden Partizipien eine inkorrekte Hierarchisierung suggerieren könnte und mit Blick auf eventuelle Fragen der Schüler:innen im Verlauf der Unterrichtseinheit ohnehin nicht vollständig durchzuhalten wäre.

5.2.3 Textgrundlage

Als Textgrundlage für die „Sprachenwoche“ eignen sich entweder konstruierte oder authentische Einzelsätze bzw. Texte, die in englischer und lateinischer Sprache vorliegen. Die Vorteile authentischer und didaktisierter Texte sind hinreichend bekannt (vgl. dazu z.B. Klippel/Doff 2015: 150–152). Prinzipiell können beide Varianten für eine sprachenvergleichende Unterrichtseinheit benutzt werden. Angesichts der Tatsache, dass authentische lateinische Texte aus dem Kontext des Altertums oder des Mittelalters einen hohen Schwierigkeitsgrad aufweisen und einer umfänglichen Interpretation bedürfen können, scheint eine modernere (möglicherweise sogar international bekannte) und deshalb schülernähere und leichter zugängliche Textgrundlage erwägenswert. Texte mit all diesen Eigenschaften existieren leider nur selten. Ein paar wenige Ausnahmen lassen allerdings hoffen: Sowohl der erste und zweite Band der Harry-Potter-Reihe als auch diverse Büchlein der Asterix-und-Obelix-Reihe liegen in englischer und lateinischer Übersetzung vor und stellen aufgrund der großen Vertrautheit der Schüler:innen mit diesen auch verfilmten Geschichten eine beliebte und inhaltlich gut zu erschließende Textgrundlage dar. Beide Reihen wurden bzw. werden in eine Vielzahl von Sprachen übersetzt und eignen sich deshalb zusätzlich als Quelle für die Erstellung interkomprehensiver Aufgaben (vgl. Kap. 5.2.5).

Neben den Harry-Potter-Bänden und den Asterix-und-Obelix-Büchlein liegen *The Hunger Games*¹⁸, eine Geschichte über ein jun-

¹⁸ Collins, Suzanne (2021): *Die Tribute von Panem auf Lateinisch. Übersetzt von Markus Janka und Michael Stierstorfer*. Stuttgart: Reclam.

ges Mädchen, das in einer Arena zusammen mit 23 anderen Teilnehmer:innen ums Überleben kämpft, sowie das Herr-der-Ringe-Prequel *The Hobbit*¹⁹ in lateinischer und deutscher Übersetzung vor. Auch eine kleine Auswahl von den Märchen der Gebrüder Grimm²⁰ ist mittlerweile auf Lateinisch erhältlich. Als problematisch für die inhaltliche Erschließung dieser Texte könnten sich einzelne themenspezifische Wörter (z.B. aus der Welt der Zauberei) erweisen. Abhilfe kann durch die Bereitstellung eines Wörterbuchs geleistet werden, dessen Verwendung nicht früh genug trainiert werden kann.

Obwohl gerade durch die Harry-Potter- und Asterix-Bände zwei populäre Textquellen zur Verfügung stehen, muss das Problem der Phänomendichte angesprochen werden, denn auch ein in inhaltlicher und sprachlicher Hinsicht gut verständlicher Text verliert seine Eignung für eine vergleichende Grammatikarbeit, wenn er die zu analysierende Struktur in unzureichender Anzahl enthält. Für den Fall, dass die Suche nach einer Textstelle mit einer ausreichenden Phänomendichte erfolglos bleibt, besteht die Möglichkeit, mithilfe von Auslassungen oder kurzen zusammenfassenden Überleitungen zwei geeignete, aber durch mehrere Sätze oder Seiten getrennte Textstellen miteinander zu verbinden; auch leichte sprachliche Eingriffe in eine nur bedingt passende Textstelle sind möglich. Die Authentizität des Textes wäre dadurch nur marginal beeinträchtigt.

Die Suche nach einer Textgrundlage gestaltet sich vor allem dann als leicht, wenn die absolute Häufigkeit der zu vergleichenden grammatischen Struktur relativ hoch ist. Die englischen und lateinischen Steigerungsformen, Relativpronomen bzw. -sätze und absolut gebrauchten Partizipien unterscheiden sich in dieser Hinsicht: Relativsätze werden sowohl im Englischen als auch Lateinischen häufig verwendet und sollten in jeder der oben genannten Textgrundlagen in ausreichender Anzahl zu finden sein. Bei den Steigerungsformen ist die Lage komplizierter. Im klassischen Latein werden Adjektive gewöhnlich mittels Suffigierung gesteigert. Die periphrastische Steigerung mit *magis* bzw.

19 Tolkien, John (2012): *Hobbitus ille. The Hobbit translated into Latin by Mark Walter*. London: HarperCollinsPublishers.

20 Brüder Grimm (2015): *Erat olim. Die 12 schönsten Märchen auf Lateinisch. Ausgewählt und übersetzt von Franz Schlosser*. Stuttgart: Reclam.

maxime ist nur bei bestimmten Adjektiven verpflichtend. Teilweise findet sie sich auch als Alternative zur Steigerung mittels Suffigierung. Im Englischen werden Adjektive nach denselben zwei Prinzipien gesteigert. Damit das interlinguale Prinzip der periphrastischen Steigerung bzw. der Steigerung mittels Suffigierung verdeutlicht werden kann, muss ein Text zugrunde gelegt werden, der eine ausreichend hohe Anzahl an beiden Steigerungsvarianten enthält.

Die Auswahl einer passenden Textgrundlage gestaltet sich insbesondere bei absolut gebrauchten Partizipien als speziell. Diese treten im Lateinischen (z.B. bei Caesar) regelmäßig auf. Im Englischen sind sie dem Schriftsprachlichen vorbehalten und werden insbesondere in der gesprochenen Sprache oft vermieden. Auf der Suche nach einer passenden Textgrundlage empfiehlt es sich, den Blick zunächst nur auf lateinische Texte zu richten, die *ablativi absoluti* enthalten. In einem zweiten Schritt kann untersucht werden, wie diese in der englischen Übersetzung aufgelöst wurden. Eine Übersetzung mit einem absoluten englischen Partizip ist theoretisch möglich, aber nicht zwingend notwendig, weil das Englische ausreichend Möglichkeiten kennt, das absolute Partizip zu vermeiden. Diesen Umstand kann sich die Lehrkraft zunutze machen. Sie kann nun mit der Klasse untersuchen, wie die lateinischen Partizipien im Englischen wiedergegeben wurden und dies zur Diskussion stellen. Eine zweite Möglichkeit besteht darin, die englische Übersetzung durch sprachliche Eingriffe dahingehend zu verändern, dass alle absoluten lateinischen Partizipien auch als absolute englische Partizipien aufgelöst werden. Die erste Variante zielt auf einen Übersetzungsvergleich und kann eine Diskussion einleiten, in der die Entscheidungen des Autors thematisiert werden. Dabei können stilistische Aspekte einbezogen werden. Die zweite Variante zielt auf die Herausstellung intersprachlicher Analogien. Beide Vorgehensweise leisten einen Beitrag zur Förderung von *language awareness*, metalinguistischen Konstrukten und Sprachlernkompetenz.

5.2.4 Unterrichtssprache

Bei der Planung einer „Sprachenwoche“ muss darüber nachgedacht werden, in welcher Sprache während der Durchführung des Projekts

kommuniziert werden soll. Tatsächlich in Frage kommen dafür nur das Englische und das Deutsche. Sinnvoll erscheint die folgende Festlegung:

1. Während der Analyse einer englischen grammatischen Struktur wird auf Englisch kommuniziert, während der Analyse der entsprechenden lateinischen Struktur auf Deutsch. Diese Festlegung spiegelt das Vorgehen in einer regulären Englisch- bzw. Lateinstunde wider und wirkt daher aus der Perspektive der Schüler:innen natürlich.
2. Im Moment der Gegenüberstellung der englischen und lateinischen Strukturen wird auf Deutsch kommuniziert, weil metasprachliche Überlegungen in der Regel Konstrukte der Muttersprache sind. Es scheint unnötig, auf einer englischen Kommunikation zu bestehen. Die Einbeziehung des Englischen ist auch deshalb kritisch zu sehen, weil im Moment der Gegenüberstellung nicht die fremdsprachliche kommunikative Kompetenz der Schüler:innen im Mittelpunkt stehen sollte, sondern ihr Bewusstsein für interlinguale Gemeinsamkeiten und Unterschiede geschärft werden soll. Ein letzter Vorteil ist, dass die deutsche Sprache zu einer Entlastung leistungsschwächerer Schüler:innen führt (vgl. zur Einbeziehung des Deutschen auch Kap. 3.4).
3. Bei der Einbeziehung romanischer Sprachen wird auf Deutsch kommuniziert, weil die Thematisierung von mindestens drei Fremdsprachen auf Englisch leicht zu einer Überforderung führen kann.

5.2.5 Interkomprehension

Aufgrund der sprachgeschichtlichen Entwicklungen, die mit dem antiken *Imperium Romanum* verbunden sind (vgl. Kap. 2.1.3), eignet sich bei der Erstellung interkomprehensiver Aufgaben vor allem eine romanische Textgrundlage (z.B. Italienisch, Spanisch, Französisch). Diese sollte bevorzugt von Lehrkräften ausgesucht oder erstellt werden, die die entsprechende Fakultas haben. Die romanische Textgrundlage sollte einerseits einen inhaltlichen Bezug zur englisch-lateinischen Textgrundlage aufweisen, damit der Prozess der Dekodierung entlastet wird, und andererseits Beispiele für ein grammatisches Prinzip enthalten, das

die Schüler:innen auf der Basis der zuvor angestellten grammatischen Vergleiche auch tatsächlich wiedererkennen können. Beispielsweise kann die vorangegangene Vergleichung der englischen und lateinischen Steigerungsformen die Grundlage für ein interkomprehensives Unterrichtsszenario bilden, in dem das interlinguale Prinzip der periphrastischen Steigerung erarbeitet wird. Als interkomprehensiv Textgrundlage eignen sich in einem solchen Szenario prinzipiell alle romanischen Sprachen, denn genau wie im Englischen und Lateinischen werden Adjektive und Adverbien dort mithilfe eines Adverbs (z.B. ital. *rapido*, *più rapido*, *il più rapido* – schnell, schneller, schnellster) gesteigert (vgl. dazu Kap. 2.3.4 und Kap. 5.1.1.3). Die Identifikation dieser Struktur in einem romanischen Text sollte aufgrund der englischen und lateinischen Analogien leicht möglich sein. Da anzunehmen ist, dass ein Großteil der Schüler:innen, die Englisch und Latein lernen, mit romanischen Sprachen nur wenig oder überhaupt nicht vertraut ist, sollte der zu dekodierende unbekannte Text einen geringen Umfang, aber eine große Anzahl von Steigerungsformen aufweisen. Wünschenswert ist außerdem eine geringe syntaktische Komplexität sowie eine große Anzahl von Wörtern, die sich die Lernenden durch ihr vorhandenes Sprachenwissen selbst erschließen können. Das Ziel ist nicht nur die Identifikation von Steigerungsformen und ihre Thematisierung als interlinguale Struktur mit ähnlichen Bildungsregeln, sondern auch die erfolgreiche Dekodierung des Textes, durch die nicht nur der Nutzen grammatischer Vergleiche, sondern auch eines breiten lexikalischen Wissens in mehreren Fremdsprachen (Englisch, Latein, Deutsch) sichtbar wird. Ein authentischer Text, der all diese Anforderungen erfüllt, ist schwer zu finden. Insbesondere eine hohe Phänomendichte in nur wenigen Sätzen, die das Bildungs- und Verwendungsmuster ohne eine Vielzahl von Ausnahmen exemplifiziert, ist in authentischen Texten unwahrscheinlich. Falls eine längere Suche ergebnislos bleibt, erfüllt ein kurzer selbst konstruierter und inhaltlich vertrauter Text wie der folgende sicherlich auch seinen Zweck, zumal eine Gefährdung der angestrebten Ziele (Identifikation der Steigerungsformen und inhaltliche Dekodierung) nicht zu befürchten steht:

Harry è nervoso per il duello di Quidditch. Malfoy ha una scopa **più veloce** di Harry. La scopa è **la più costosa** sul mercato. Ma Harry è **più intelligente** di Malfoy. È **più abile** sulla scopa. E la sua squadra è **la più forte**; almeno lo crede.

Harry ist nervös wegen des Quidditch-Duells. Malfoy hat einen **schnelleren** Besen als Harry. Der Besen ist der **teuerste** auf dem Markt. Aber Harry ist **klüger** als Malfoy. Er ist **geschickter** auf dem Besen. Und sein Team ist das **stärkste**; zumindest glaubt er das.

Die inhaltliche Erschließung dieses Textes sollte angesichts der vielen italienischen Lehnwörter aus dem Lateinischen (z.B. lat. *fortis* und ital. *forte* oder lat. *velox* und ital. *veloce*) leicht möglich sein. Auch die Identifikation der Steigerungsformen sollte unter der Voraussetzung, dass die Schüler:innen explizit den Auftrag bekommen, danach zu suchen, problemlos ablaufen. Es ist entscheidend, dass die periphrastische Steigerung nach der Dekodierung des italienischen Textes als interlinguale Struktur herausgestellt wird, die beispielsweise auch im Französischen existiert. Dabei sollten auch kleine sprachspezifische Unterschiede genannt werden. Diese treten im Italienischen (und auch Französischen) durch die Verwendung des direkten Artikels bei der Bildung des Superlativs zutage.

Dass nicht jede grammatische Struktur in unbekanntem (romanschen) Texten ohne Weiteres wiedererkannt werden kann, zeigen komplexe syntaktische Konstruktionen wie der lateinische *ablativus absolutus* oder sein englisches Pendant. Aufgaben zur Interkomprehension scheinen bei einer Konstruktion dieser Tragweite angesichts der Tatsache, dass sie auch mehrere Wörter umfassen kann (beispielsweise wenn ein Objekt hinzugefügt wird), wenig sinnvoll. Bei der Thematisierung der absoluten Partizipialkonstruktion können andere Sprachen allenfalls dann einbezogen werden, wenn sie den Schüler:innen bereits bekannt sind. Theoretisch geeignet für einen zusätzlichen Vergleich wäre beispielsweise das Französische, das an deutschen Gymnasien meist als Alternative zum Lateinischen oder später als dritte Fremdsprache gewählt werden kann. Im Französischen gibt es genau wie im Englischen und Lateinischen ein aktives Partizip (*participe présent*) und ein passives Partizip (*participe passé*), das in Verbindung mit einem Substantiv absolut gebraucht werden kann (z.B. *Dieu aidant, nous réussissons*. – Wenn Gott uns hilft, werden wir Erfolg haben). Es steht dann in adverbialer Funktion und ist der gehobenen geschriebenen Sprache vorbehalten. Wenn die Schüler:innen das Partizip aus ihrem

Französischunterricht kennen, kann es im Rahmen der englisch-lateinischen Kontrastierung zusätzlich thematisiert werden, beispielsweise in Verbindung mit dem Auftrag, die bereits analysierten englischen bzw. lateinischen Partizipialsätze ins Französische zu übersetzen und nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu suchen. Für den Fall, dass die Schüler:innen kein Französisch lernen, kann das französische absolut gebrauchte Partizip allenfalls im Rahmen eines kurzen Kommentars und mithilfe weniger Beispielsätze einbezogen werden. Eine längere Thematisierung erscheint dann wenig sinnvoll.

Aufgaben zur Interkomprehension können sowohl die Erstellung einer Hypothesengrammatik als auch die Erstellung einer interlingualen Korrespondenzgrammatik umfassen. Bei einer Hypothesengrammatik handelt es sich um „jenes mentale Konstrukt, das sich einstellt, wenn man versucht, Regelmäßigkeiten und Informationen aus Texten vermeintlich ‚unbekannter‘ Sprachen zu entschlüsseln“ (Meißner 2016: 141). Fragen bei der Entwicklung einer Hypothesengrammatik können lauten: Wie funktioniert die Zielsprache? Welche Elemente hat sie? Oder konkreter: Welche Wortart ist die Form X? Dabei können die Hypothesen nach Syntax, Morphologie und Wortschatz getrennt und beispielsweise in eine Tabelle eingetragen werden. Es müssen keineswegs alle Fragen bei der ersten Begegnung mit der unbekanntem Sprache beantwortet werden; es ist ausreichend, wenn diese in Form von Notizen niedergeschrieben und im Laufe des Lernprozesses wieder aufgegriffen werden (Morkötter 2019b: 351). In einem zweiten Schritt kann eine interlinguale Korrespondenzgrammatik entwickelt werden. Dazu müssen die Lernenden einen interlingualen Identifikationstransfer leisten (vgl. Kap. 2.3.4), also „intelligent raten“, und interlinguale Korrespondenzregeln aufstellen (Strathmann 2019: 262).

Der Entschlüsselung des fremdsprachigen Wortschatzes kommt bei der Dekodierung von Texten auf einer unbekanntem (romanschen) Sprache eine Schlüsselrolle zu, weil das Erkennen grammatischer Strukturen allein noch keine Bedeutung schafft. Deshalb ist es ratsam, Aufgaben zur Interkomprehension auch auf interlinguale lexikalische Gemeinsamkeiten auszudehnen. Beispielsweise kann neben einer Hypothesen- und interlingualen Korrespondenzgrammatik auch ein sog. persönliches mehrsprachiges Lexikon geführt werden, das in

Form einer Tabelle entsteht. Deren erste Spalte enthält romanische Lemmata, die übrigen Spalten werden mit den jeweiligen Entsprechungen in bereits bekannten Sprachen gefüllt. Verwandte Wörter (Kognaten) treten besonders deutlich in Form von lexikalischen Serien zutage. Diese bestehen aus bedeutungsähnlichen Lexemen, die bei Formkongruenz (*possibility, possibilité, posibilidad ...*) phonologische Unterschiede zwischen den verglichenen Sprachen aufzeigen. Natürlich können auch formdivergente Serien (*probabilidade, verosimilitud, Wahrscheinlichkeit*, allerdings lat. *verosimilitudo, probabilitas*) notiert werden. Fortgeschrittene können auch sog. opake Serien notieren (z.B. dt. *zerquetschen*, engl. *to smush / crush*, lat. *comprimere*, frz. *écraser*, ital. *schiacciare* oder span. *aplastar*). Diese machen deutlich, dass der Interkomprehension auch Grenzen gesetzt sind (vgl. Morkötter 2019b: 350; Strathmann 2019a: 261).

Aufgaben zur Interkomprehension müssen sich nicht auf die Erstellung einer Hypothesen- und interlingualen Korrespondenzgrammatik bzw. eines persönlichen mehrsprachigen Lexikons beschränken, sondern können ganz unterschiedliche (und auch spielerische) Formate, dann evtl. mit unterschiedlicher Zielsetzung, umfassen. Strathmann (2019a) hat dazu eine Übersicht erstellt. Die wichtigsten seiner Aufgabenformate werden abschließend kurz vorgestellt:

1. Wortpuzzle: Die Schüler:innen bekommen einen Stapel Karten, auf denen entweder bereits bekannte Wörter oder fremdsprachige Kognaten stehen. Die Aufgabe besteht darin, Wortpaare zu identifizieren.
2. Sensibilisierung für falsche Freunde: Indem die Schüler:innen Wörter aus einer ihnen unbekanntem Sprache in eine bereits gelernte Sprache übersetzen (beispielsweise mithilfe eines Lexikons), sollen sie erkennen, dass orthographische Ähnlichkeiten nicht zwangsläufig mit einer ähnlichen Bedeutung einhergehen.
3. komplexe Höraufgabe: Die Schüler:innen identifizieren lexikalische Transferbasen in einem Hörtext, beispielsweise als Einstieg in eine unbekanntem Sprache. Details sind in diesem Moment nicht relevant. Es geht vielmehr darum, eine fremde Sprache zuerst auditiv wahrzunehmen, bevor Geschriebenes einbezogen wird und der Analyseprozess beginnt.

Die Erstellung von Aufgaben zur Interkomprehension dürfte nicht allzu viel Zeit in Anspruch nehmen, wenn sie durch die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit den entsprechenden Fakultäten entstehen. Diese sollten während der Bearbeitung der Aufgaben durch die Schüler:innen zugegen sein, um Fragen zu beantworten. Die Anwesenheit kompetenter Lehrkräfte dürfte vor allem auch deshalb notwendig sein, weil die Schüler:innen sicherlich den Wunsch äußern werden, den Klang der fremden Sprache(n) zu hören.

5.2.6 Der Zweck grammatischer Vergleiche

Die Zwecke einer Unterrichtseinheit, in der grammatische Strukturen der englischen und lateinischen Sprache verglichen werden, sind vielfältig. Sie sind oben ausführlich erläutert worden (Kap. 2.3) und werden hier noch einmal zusammenfassend genannt:

1. Unterstützung bei der Einführung einer neuen grammatischen Struktur: Unter der Voraussetzung, dass es die Englisch- und Lateinlehrpläne zulassen, kann eine bereits bekannte lateinische grammatische Struktur die Einführung einer analogen englischen grammatischen Struktur erleichtern. Dieser Zweck schließt sich bei der Abhaltung einer „Sprachenwoche“ aus.
2. Förderung von *language awareness*: Dieses Konstrukt setzt sich laut Garrett und James (1993: 111–113) aus fünf sog. *domains* (*affective, social, power, cognitive, performance*) zusammen. Gemäß der *Association for Language Awareness*²¹ bezeichnet es „explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“.
3. Förderung von metalinguistischen Konstrukten wie metalinguistischem Wissen: Metalinguistisches Wissen wird oft als explizites Wissen über Sprache oder „knowledge about language“ definiert (Alderson / Clapham / Steel 1997; vgl. auch Ellis 2004: 244f.). Es wurde wiederholt mit einer verbesserten Sprachbeherrschung in Zusammenhang gebracht (z.B. Alderson / Clapham / Steel 1997; Roehr 2008; Sorace 1985). Zur Ermittlung dieses Zusammenhangs werden

21 Vgl. https://www.languageawareness.org/?page_id=48 (aufgerufen am 08.02.2023).

gewöhnlich Tests verwendet, in denen die Proband:innen grammatische Fehler identifizieren und korrigieren müssen und dadurch ihre grammatische Urteilsfähigkeit unter Beweis stellen (z.B. Alderson / Clapham / Steel 1997; Sorace 1985). Es ist eben diese Fähigkeit, die durch grammatische Vergleiche gefördert werden kann und dadurch den Aufbau von metalinguistischem Wissen unterstützt.

4. Sprachlernkompetenz: Indem die Schüler:innen erkennen, dass grammatische Strukturen in mehreren Sprachen auf analoge oder unterschiedliche Weise gebildet und verwendet werden, schärfen sie ihr Bewusstsein für interlinguale Analogien und Unterschiede, die sie beim Erwerb neuer Sprachen im Idealfall aktiv wahrnehmen. Zukünftige Lernprozesse können dadurch maßgeblich beschleunigt und ökonomisiert werden.
5. Grammatisches Repetitorium: Grammatische Vergleiche können als Repetitorium zu bereits bekannten Lerninhalten aufgefasst werden, also der „kognitiven Doppelverankerung“ (Bauer 1991: 459) dienen, weil dadurch grammatische Regeln nicht nur wiederholt, sondern auch intensiv reflektiert werden. Dies wirkt sich positiv auf die nachhaltige Abspeicherung dieser Regeln aus.
6. Interkomprehensionskompetenz: Grammatische Vergleiche unterstützen die Schüler:innen bei der Dekodierung von Texten, die auf einer für sie unbekanntem Sprache verfasst sind.
7. Sprachbildung: Grammatische Vergleiche haben eine sprachbildende Wirkung, wenn sie mit Übersetzungen ins Deutsche verbunden werden. Sie fördern dann die mutter- bzw. zweitsprachliche Kompetenz der (meist interkulturell zusammengesetzten) Lernenden.

5.2.7 Vorschlag für den Ablauf einer sprachenvergleichenden Unterrichtseinheit

Der Ablauf einer Unterrichtseinheit, in der grammatische Strukturen der englischen und lateinischen Sprache verglichen werden, kann sicherlich auf unterschiedliche Weise gestaltet werden. Eine Möglichkeit, die sich durch ein klar strukturiertes Vorgehen auszeichnet, besteht in der Festlegung der folgenden sieben Phasen unabhängig davon, welche konkrete grammatische Struktur im Fokus der Betrachtung steht:

1. Einstieg
2. Inhaltliche Erschließung der Textgrundlage
3. Grammatische Analyse der englischen Textgrundlage
4. Grammatische Analyse der lateinischen Textgrundlage
5. Phase der englisch-lateinischen Vergleichung
6. Einbeziehung des Deutschen
7. Abschlussdiskussion

Wie der konkrete Ablauf der Unterrichtseinheit aussehen kann, lässt sich nur mithilfe von Beispielen vollends begreifen. Deshalb wird im Folgenden erläutert, wie die englischen und lateinischen Steigerungsformen, Relativpronomen bzw. -sätze und absolut gebrauchten Partizipien im Rahmen eines Unterrichtsszenarios verglichen werden können. Die Ausführungen haben den Charakter eines Vorschlags und stellen nur eine mögliche Vorgehensweise dar.

Steigerungsformen

Zu Beginn einer Unterrichtseinheit zur Vergleichung der englischen und lateinischen Steigerungsformen sollten die Schüler:innen zuerst auf dieses Thema aufmerksam gemacht werden. Zu diesem Zweck eignet sich als Einstieg eine Folie, auf der eine Vielzahl von Sätzen mit (adjektivischen) Steigerungsformen zu sehen ist, und zwar auf Englisch, Lateinisch und Deutsch (Phase 1). Sobald die Schüler:innen das Thema der Stunde (Steigerungsformen) erschlossen haben, können ergänzend Komparative und Superlative voneinander abgegrenzt werden und die notwendige metasprachliche Terminologie wiederholt werden. Anschließend erhalten die Schüler:innen eine zweisprachige Textgrundlage, die zunächst inhaltlich erschlossen wird (Phase 2). Die Lehrkraft stellt in dieser Phase das Textverständnis sicher. Ob dabei der englische oder der lateinische Text zugrunde gelegt wird, hat wenig Bedeutung und kann den Schüler:innen zur Wahl gestellt werden. Zu vermuten ist, dass ein Großteil der Schüler:innen aus Gründen der Bequemlichkeit zu der englischen Textgrundlage greift, die leichter zu erschließen sein dürfte als die lateinische. Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass zuerst die englische Textgrundlage analysiert wird. Nach der Phase der inhaltlichen Erschließung erhalten die Schüler:innen den Auftrag, sämtliche Steigerungsformen in

der englischen Textgrundlage zu identifizieren und ihre Verwendung zu wiederholen (zur methodischen Gestaltung dieser Phase vgl. Kap. 5.2.8). All das sollte anhand von Beispielen aus dem Text geschehen (Phase 3). Nach der Thematisierung der englischen Steigerungsformen wird der lateinische Text hinzugezogen und der Analyseprozess wiederholt: Die Schüler:innen sollen mithilfe des Textes die Bildung und Verwendung der lateinischen Steigerungsformen sowie die damit verbundenen grammatischen Regeln wiederholen (Phase 4). Es folgt die Gegenüberstellung der beiden Sprachen (Phase 5). Das Ziel dieser Phase ist die Erarbeitung von interlingualen Ähnlichkeiten und Unterschieden mit dem Ziel der Erkenntnis, dass Adjektive sowohl im Englischen als auch Lateinischen auf dieselbe oder ähnliche Weise gebildet (periphrastisch oder mittels Suffigierung) und verwendet (z.B. Fortführung eines Komparativs mit *than* bzw. *quam*) werden können. Die anschließende Einbeziehung des Deutschen (Phase 6) ist deshalb lohnend, weil sie die Schüler:innen daran erinnert, dass die periphrastische Steigerung nicht in allen Sprachen üblich ist. Dadurch gelangen sie zu der Erkenntnis, dass (europäische) Sprachen nach ähnlichen „Gesetzen“ funktionieren können, aber nicht müssen. Phase 7 kann mit der Frage eingeleitet werden, welche der drei thematisierten Sprachen (Englisch, Latein, Deutsch) die nach Auffassung der Schüler:innen „nachvollziehbarsten“ oder „logischsten“ Regeln aufweist. Die Diskussion darüber müsste breit angelegt werden und beispielsweise auch die „Silbenregel“ der englischen Sprache, die Ähnlichkeiten zwischen deutschen Adjektiven und Adverbien sowie die Vielzahl an kasus-, numerus- und genusbedingten Endungen lateinischer Komparative und Superlative thematisieren.

Relativpronomen bzw. -sätze

Eine sprachenvergleichende Unterrichtseinheit zu den englischen und lateinischen Relativpronomen bzw. -sätzen unterscheidet sich hinsichtlich ihres Ablaufs nicht wesentlich von einer sprachenvergleichenden Unterrichtseinheit zu den Steigerungsformen: Einstieg, inhaltliche Erschließung der (zweisprachigen) Textgrundlage, grammatische Analyse der englischen Textgrundlage, grammatische Analyse der lateinischen Textgrundlage, Vergleich, Einbeziehung des Deutschen, Abschlussdiskussion. In der Phase der Vergleichung (Phase 5) soll-

ten die Schüler:innen zu der Erkenntnis gelangen, dass englische und lateinische Relativpronomen bzw. -sätze nur bedingt miteinander vergleichbar sind: Während die englischen Relativpronomen hinsichtlich ihres Bezugs zu einem belebten bzw. unbelebten Substantiv oder Pronomen unterschieden werden können, ist im Lateinischen die Numerus-Genus-Kongruenz zum Bezugswort entscheidend. Im Englischen wird nur *whom* eine bestimmte Satzgliedfunktion zugewiesen, nämlich die des Objekts. *Who*, *which* und *that* können innerhalb des Relativsatzes sowohl die Funktion eines Subjekts als auch Objekts einnehmen; auch die lateinischen Relativpronomen können diese beiden Funktionen einnehmen, allerdings stehen dafür mehr Formen zur Verfügung als im Englischen. *Whose* hat als Determinativum einen Sonderstatus. Es kann nur in Verbindung mit einem Substantiv in der Funktion eines Subjekts oder Objekts stehen. In dieser Hinsicht ist es mit den lateinischen Relativpronomen *cuius* bzw. *quorum/quarum* vergleichbar, die allerdings – genau wie die deutschen – auch allein stehen können. Am Ende der Gegenüberstellung sollten die Schüler:innen verstanden haben, dass Relativsätze nach ähnlichen, aber nicht universellen Prinzipien konstruiert werden und verschiedene Betrachtungsweisen (z.B. belebt / unbelebt vs. männlich / weiblich / Neutrum) die Grundlage für eine erfolgreiche Kommunikation bilden können. Um diese Erkenntnis zu untermauern, wird abschließend das Deutsche einbezogen (Phase 6), das mit Blick auf seine Formenvielfalt dem Lateinischen nahesteht. Sinnvoll ist beispielsweise der Arbeitsauftrag an die Schüler:innen, mithilfe von selbst gewählten Beispielen oder des (bereits analysierten) englisch-lateinischen Textes die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den drei Sprachen herauszuarbeiten. Ein wünschenswertes Ergebnis dieses Analyseprozesses wäre die Feststellung, dass das Lateinische und Deutsche formenreiche Sprachen sind – eine Tatsache, die nicht nur mit Blick auf die Relativpronomen, sondern auch andere Wortarten (z.B. Adjektive und Verben) zutage tritt. Die Formenvielfalt des Lateinischen und Deutschen stellt Lernende dieser Sprachen immer wieder vor eine neue Herausforderung. Das Ende der Unterrichtseinheit kann mit der Frage an die Schüler:innen eingeleitet werden, welche Vorteile, aber auch Herausforderungen die englische Sprache mit sich bringt (Phase 7).

Absolut gebrauchte Partizipien

Eine Unterrichtseinheit, in der die englischen und lateinischen absolut gebrauchten Partizipien thematisiert werden, ist sicherlich mit einem hohen Anspruchsniveau verbunden. Auch dort können die oben genannten sieben Phasen angewandt werden: Sobald das Textverständnis sichergestellt ist (Phase 2), sollte die Lehrkraft die Aufmerksamkeit der Schüler:innen auf den englischen Text und die darin enthaltenen absolut gebrauchten Partizipien lenken (Phase 3). Diese sollten nicht nur hinsichtlich ihres Genus Verbi, sondern auch ihres Zeitverhältnisses analysiert und verglichen werden. Anschließend werden die lateinischen Partizipien betrachtet und ebenfalls analysiert (Phase 4). In der Phase der Gegenüberstellung der beiden Sprachen (Phase 5) kann mit Blick auf das Zeitverhältnis vor allem eine Diskussion über die folgenden beiden Fälle gewinnbringend sein:

1. *perfect participle passive* vs. *ablativus absolutus* mit PPP: Eine Analogie zwischen dem Englischen und Lateinischen offenbart sich, wenn ein *ablativus absolutus* mit PPP und ein englisches absolut gebrauchtes *perfect participle passive* gegenübergestellt werden. Es handelt sich in beiden Fällen um passive Partizipien, die jeweils die Vorzeitigkeit zum Hauptsatz ausdrücken.
2. absolut gebrauchtes *present participle* vs. *ablativus absolutus* mit PPA: Die Gegenüberstellung dieser beiden Partizipien führt zu der Erkenntnis, dass es sich in beiden Fällen um aktive Partizipien handelt, die die Gleichzeitigkeit ausdrücken.

Neben diesen Gemeinsamkeiten lassen sich die folgenden Unterschiede erarbeiten:

3. Durch das *perfect participle active* kennt das Englische eine Möglichkeit, in einem Partizipialgefüge mit aktivem Sinn die Vorzeitigkeit zum Hauptsatz auszudrücken. Diese Möglichkeit besteht im Lateinischen in der Regel nicht.²² Dort drückt das aktive Partizip (PPA) stets die Gleichzeitigkeit aus.

²² Eine Ausnahme stellen Deponentien dar. Es handelt sich dabei um Verben mit passiver Form, aber aktiver Bedeutung. Sie können ein PPP bilden, das einen aktiven vorzeitigen Sinn ausdrückt. Auch das absolute *perfect participle active* drückt diesen Sinn aus.

4. Die Gegenüberstellung eines englischen *past participle* und eines lateinischen PPP führt die Schüler:innen zu der Erkenntnis, dass ein *past participle* in der Regel die Gleichzeitigkeit ausdrückt. Damit unterscheidet es sich vom PPP, das die Vorzeitigkeit ausdrückt.

Am Ende der Phase der Vergleichung (Phase 5) sollten die Schüler:innen verstanden haben, dass es sowohl im Englischen als auch Lateinischen aktive und passive Partizipien gibt, die in Verbindung mit einem Substantiv oder Pronomen absolut verwendet werden und die Gleichzeitigkeit oder Vorzeitigkeit zum Hauptsatz ausdrücken können. Ein (vielleicht offensichtlicher) Unterschied, der festgehalten werden kann, ist der Kasus, in dem die absoluten Partizipialkonstruktionen jeweils stehen: Im Lateinischen ist es der Ablativ, im Englischen der *common case*. Abschließend sollte das Deutsche einbezogen werden (Phase 6), wo es keine absoluten Partizipialkonstruktionen wie die englischen und lateinischen gibt. Eine Möglichkeit, die Schüler:innen auf diese Tatsache aufmerksam zu machen, besteht darin, eine deutsche Übersetzung der englischen und lateinischen Konstruktionen anfertigen zu lassen. Die Schüler:innen sollen dadurch zu der Erkenntnis gelangen, dass das Englische und das Lateinische in Bezug auf Partizipien eine größere Strukturähnlichkeit aufweisen als das Englische und das Deutsche oder das Lateinische und das Deutsche. Das Ende der Unterrichtseinheit kann mit dem Auftrag an die Schüler:innen eingeleitet werden, selbst englische Sätze zu konstruieren, die ein absolut gebrauchtes Partizip enthalten, und diese ins Lateinische und Deutsche zu übersetzen. Dass es bei der Übersetzung ins Deutsche verschiedene Möglichkeiten gibt, sollten die Schüler:innen aus dem Lateinunterricht wissen.

Ich möchte abschließend betonen, dass sich die absolute Partizipialkonstruktion von den beiden anderen grammatischen Themen (Steigerungsformen und Relativpronomen bzw. -sätze) insofern unterscheidet, als sie aufgrund ihres hohen Abstraktionsgrades und der Tatsache, dass sie im Deutschen nicht existiert, auch ohne die Vergleichung mit anderen Sprachen zu erheblichen Problemen im jeweiligen Fachunterricht führen kann. Die Vergleichung kann deshalb einerseits als Chance begriffen werden, die fremdsprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen zu festigen. Andererseits ist nicht auszuschließen, dass eine kontrastive Heran-

gehensweise zu Verwirrungen führt. Um die kognitive Belastung zu senken, ist die Fokussierung auf nur ein „Partizipienpaar“ (z. B. PPP und *past participle*) erwägenswert. Bei leistungsschwachen Klassen ist womöglich die Vergleichung weniger komplexer Strukturen vorzuziehen.

5.2.8 Methodische Varianten

Die sieben Phasen für den Ablauf einer sprachenvergleichenden Unterrichtseinheit (Einstieg, inhaltliche Erschließung der Textgrundlage, grammatische Analyse der englischen Textgrundlage, grammatische Analyse der lateinischen Textgrundlage, Phase der Vergleichung, Einbeziehung des Deutschen, Abschlussdiskussion) können mit oder ohne bzw. wenig Beteiligung der Lehrkraft gestaltet werden. Für die Durchführung einer „Sprachenwoche“ am Ende des Schuljahres scheinen wenig frontale Methoden geeignet, die auf die Interaktion der Lernenden zielen. Die folgenden drei Methoden weisen der Lehrkraft eine zurückhaltende Rolle im Lehr-Lern-Prozess zu (vgl. dazu Kap. 3.5.2.4). Sie sind als Anregungen für die Gestaltung eines sprachenvergleichenden Unterrichtsszenarios gedacht:

1. *Think, Pair, Share*: Der Reiz dieser Methode liegt vor allem darin, dass sie verschiedene lerntheoretische Ansätze (vgl. dazu Kap. 3.5.2.1 und Kap. 3.5.2.2) verknüpft: Die Lehrkraft führt zunächst in das Thema der Unterrichtseinheit ein und erteilt anschließend Arbeitsaufträge (Phase der direkten Instruktion), die sich auf die Phasen 2 bis 5 (s. o.) beziehen und von den Schüler:innen alleine bearbeitet werden (*Think*). Nach dem Ablauf einer festgesetzten Bearbeitungszeit treten die Schüler:innen in einen sozialen Austausch miteinander (Partnerarbeit), um ihre Ergebnisse zu vergleichen und sich ein gemeinsames Verständnis zu verschaffen (*Pair*). Anschließend werden die Ergebnisse des sozialen Austauschprozesses mit dem Rest der Klasse bzw. der Lehrkraft diskutiert (*Share*). Diese letzte Phase ist der Moment, in dem Unklarheiten aufgedeckt, Fragen gestellt und Fehler korrigiert werden.
2. *Pyramidenarbeit*: Diese Methode ist für Lerngruppen geeignet, deren Mitglieder gerne als Team zusammenarbeiten: Nach der Hinführung

zum Thema der Unterrichtseinheit erteilt die Lehrkraft Arbeitsaufträge, die die Schüler:innen in Zweierteams bearbeiten. Jedes Zweierteam tauscht sich nach Ablauf einer festgesetzten Arbeitszeit mit einem anderen Zweierteam aus. In den neu entstehenden Vierergruppen werden die Ergebnisse der Zweierteams verglichen und diskutiert. Der Vorgang kann noch ein weiteres Mal wiederholt werden und auf den sozialen Austausch von zwei Vierergruppen abzielen. In diesem Fall wäre es allerdings sinnvoll, wenn nicht jedes Zweierteam dieselben Arbeitsaufträge bearbeitet hätte. Denkbar wäre eine arbeitsteilige Vorgehensweise: Ein Teil der ursprünglichen Zweierteams analysiert die englische Textgrundlage, ein anderer die lateinische. Nach Ablauf der Arbeitszeit werden Vierergruppen gebildet, die aus zwei Zweierteams mit unterschiedlichem Fokus bestehen. In den Vierergruppen tauschen sich die Zweierteams zunächst über ihre Ergebnisse aus, bevor sie anschließend die Phase der grammatischen Vergleichen durchlaufen. Anschließend treten zwei Vierergruppen in einen neuen sozialen Austausch, der als weiteres Korrektiv dient. Vor dem Ende der Unterrichtseinheit kann die Lehrkraft die Ergebnisse der Achterteams sammeln, diskutieren und gegebenenfalls in einem Unterrichtsgespräch optimieren oder korrigieren.

3. Gruppenpuzzle: Ein Gruppenpuzzle basiert auf dem Prinzip der Arbeitsteilung und steht daher dem kooperativen Lernen nahe (Edelmann / Wittmann 2019: 211–214). Der Ausgangspunkt ist ein vierteiliger Arbeitsauftrag, der in einem kontrastiven Unterrichtsszenario auf vier verschiedene Aspekte einer fremdsprachlichen Grammatik zielen kann. Beispielsweise könnte ein Gruppenpuzzle zu den englischen und lateinischen Steigerungsformen auf (1) englische Komparative, (2) englische Superlative, (3) lateinische Komparative und (4) lateinische Superlative zielen. Zu Beginn werden die Schüler:innen in Vierergruppen (sog. Stammgruppen) aufgeteilt. Jedes Mitglied einer Stammgruppe konzentriert sich auf eines der vier Themen, die in Form von Arbeitsaufträgen vorliegen können. Sobald jedes Stammgruppenmitglied genügend Zeit hatte, sich mit seinem individuellen Arbeitsauftrag vertraut zu machen und erste Gedanken dazu zu entwickeln, entfernt es sich von seinen Kollegen und wird Teil einer Expertengruppe, die aus den Mitgliedern

der anderen Vierergruppen mit demselben Thema besteht. In den Expertengruppen werden die Themen bzw. Arbeitsaufträge ausführlich diskutiert und sämtliche Ergebnisse niedergeschrieben. Mit den Ergebnissen kehren die Experten in ihre Stammgruppen zurück und teilen ihren ursprünglichen Teammitgliedern, die Experten zu den anderen drei Themen geworden sind, ihr neu erworbenes Wissen mit. Nachdem alle Experten ihr Wissen geteilt haben, findet eine Diskussion über intersprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Stammgruppen statt. Die Ergebnisse der Diskussion können im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs unter der Moderation der Lehrkraft mitgeteilt und gegebenenfalls korrigiert werden.

5.2.9 Weitere Optionen für kontrastive Grammatikarbeit

Für eine grammatische Kontrastierung sind nicht nur die englischen und lateinischen Steigerungsformen, Relativpronomen bzw. -sätze und absolut gebrauchten Partizipien geeignet, sondern auch zahlreiche andere grammatische Phänomene. Die folgende Zusammenstellung enthält in Anlehnung an Bauer (1991) und Thies (2002b), die grammatische Vergleiche im Rahmen kürzerer Praxisbeiträge thematisiert haben (vgl. dazu auch Kap. 1.1), fünf weitere Phänomene, die sich für einen grammatischen Vergleich eignen. Sie sind als zusätzliche Anregung für die Möglichkeiten bei der Organisation einer „Sprachenwoche“ gedacht. Dass grammatische Analogien nicht uneingeschränkt gelten können, wenn man den Blick auf Ausnahmen oder Einzelfälle richtet, versteht sich angesichts der Einzigartigkeit jedweder Sprache von selbst:

Tab. 33: Weitere Möglichkeiten für grammatische Vergleiche

| Kommentar | englischer Beispielsatz | lateinische Übersetzung |
|---|--|--|
| 1. englisches vs. lateinisches Gerund | | |
| Das englische und das lateinische Gerund können entweder in der Funktion des Subjekts oder des Objekts gebraucht werden. In diesen Fällen lassen sich Analogien zwischen den beiden Sprachen feststellen. | – Singing is a pleasure. (Subjekt) – I love singing . (Objekt) | – Cantare gaudium est. (Subjekt) – Cantare amo. (Objekt) |

| Kommentar | englischer Beispielsatz | lateinische Übersetzung |
|---|--|---|
| Der Genitiv, der Akkusativ und der Ablativ des lateinischen Gerunds lassen keine perfekten Analogien erkennen, weil im Englischen meist eine Präposition hinzugefügt werden muss. | – the art of speaking – By teaching we learn. | – ars dicendi – Docendo discimus. |
| 2. Verb + Objekt + Infinitiv vs. AcI ²³ | | |
| Die Analogien zeigen sich nur bei Verben, die eine Infinitivkonstruktion zulassen. Gerade im Englischen ist das nicht immer der Fall, wenn es im Lateinischen der Fall ist. | – Claudia saw her friend work . – Most people supposed him to be innocent. – The judge knew it to be true. – *He is apparent to be lying. (Infinitiv-Konstruktion ist nicht möglich) | – Claudia amicum laborare videt . (Utz/Kammerer 2018: 219) – Plurimi homines eum innocentem esse opinati sunt . – Iudex id verum esse scivit . – Apertum est eum mentiri . |
| 3. attributiv gebrauchte Partizipien | | |
| Es ergeben sich augenscheinliche Analogien, die auch im Deutschen feststellbar sind. | – There is a sleeping man. – The girl cried when she saw the burning buildings and the fallen soldiers. | – Ibi homo dormiens est. – Puella aedificia ardentia et milites occisos videns flebat. |
| 4. Passiv + Infinitiv vs. Ncl | | |
| Sowohl die lateinische als auch die englische Konstruktion steht nur nach bestimmten einleitenden Verben. Die Schnittmenge ist nicht perfekt. | – The soliders were ordered to destroy the city. – Tacitus is said to have been a great writer. | – Milites urbem delere iussi sunt . – Tacitus auctor magnus fuisse dicitur . |
| 5. prädikative Ergänzung des Objekts vs. doppelter Akkusativ | | |
| Die Analogien sind im Deutschen nicht feststellbar. Dort steht zwischen dem Objekt und seiner prädikativen Ergänzung meist eine Präposition: <i>Er erwies sich <u>als</u> Freund.</i> | – He proved himself a friend . – She asked me my opinion . – They have called Charles a mediocre king . | – Se amicum praestitit. – Me sententiam rogavit. – Carolum regem mediocrem appellaverunt. |

²³ Der AcI nach Verben der geistigen Wahrnehmung (sog. *verba sentiendi*, z.B. *audire, videre*) konkurriert mit dem AcP. Sowohl in Schulbüchern (z.B. Utz/Kammerer 2018: 219) als auch Fachgrammatiken (Rubenbauer/Hofmann 1995: 194) wird der AcI als gängige Konstruktion nach *verba sentiendi* ausgewiesen. Belege für die Konstruktion finden sich beispielsweise bei Caesar: *ipse conventibus Galliae citerioris peractis in Illyricum proficiscitur, quod a Pirustis finitimam partem provinciae incursionibus vastari audiebat* (Caes. Gall. 5, 1, 5).

5.2.10 Thematische Möglichkeiten für eine „Sprachenwoche“

Abschließend sollen thematische Möglichkeiten bei der Abhaltung einer „Sprachenwoche“ erläutert werden. Diese muss sich nämlich nicht auf die Vergleichung grammatischer Strukturen der englischen und lateinischen Sprache beschränken, sondern kann auch auf andere kontrastive oder intersprachliche Aspekte ausgedehnt und dadurch motivierender gestaltet werden. Neben den romanischen Sprachen, die die Grundlage von Aufgaben zur Interkomprehension bilden, können beispielsweise die geschichtlichen Beziehungen zwischen dem Englischen und Lateinischen bzw. den romanischen Sprachen (vgl. Kap. 2.1.3.1) diskutiert werden, wodurch die Schüler:innen den Grund für die Analogien zwischen diesen Sprachen erfahren. Auch ein lexikalischer Schwerpunkt kann gesetzt werden, beispielsweise in Form von europäischen und / oder romanischen Kognaten. Die konkrete Situation zum Zeitpunkt der Abhaltung der „Sprachenwoche“ kann sich dann folgendermaßen gestalten: In einer Art Stationenlauf arbeiten die Schüler:innen jeden Tag der „Sprachenwoche“ in einem anderen Klassenraum, wobei über die Gesamtheit aller Klassenräume eine Vielzahl von Themen abgedeckt wird. Beispielsweise können am ersten Tag kürzere Einheiten zur europäischen Sprachgeschichte, am zweiten Tag grammatische Analogien zwischen der englischen und lateinischen Sprache, am dritten Tag europäische / romanische Kognaten, am vierten Tag grammatische und lexikalische Analogien zwischen der englischen, lateinischen, deutschen und den romanischen Sprachen mit dem Ziel der Interkomprehension und am fünften Tag eine Art Zusammenfassung, Rückschau oder die vertiefende Anwendung des neu erworbenen Wissens im Fokus stehen. Diese thematische Vielfalt ermöglicht nicht nur ein vertieftes sprachliches Verständnis auf mehreren Ebenen (lexikalisch, grammatisch, sprachgeschichtlich), sondern ist auch im Hinblick auf die Organisation der „Sprachenwoche“ sinnvoll. Wenn jedes Thema von (mindestens) einer Lehrkraft mit Expertenwissen bzw. der jeweils notwendigen Fakultät betreut wird, ist diese Lehrkraft während des gesamten Projekts nur für ihr eigenes Themenfeld verantwortlich und spart dadurch Zeit bei der persönlichen Vorbereitung auf die „Sprachenwoche“.

5.3 Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurde erläutert, welche pädagogischen, didaktischen und methodischen Aspekte bei der konkreten Planung und Durchführung einer Unterrichtseinheit berücksichtigt werden sollten, in der grammatische Strukturen der englischen und lateinischen Sprache verglichen werden. Thematisiert wurde u.a. die Frage, in welcher Sprache zum Zeitpunkt der Durchführung einer sprachenvergleichenden Unterrichtseinheit kommuniziert werden kann, welche Textgrundlagen geeignet sind, welche Methoden eingesetzt werden können und welche Phasen eine sprachenvergleichende Unterrichtseinheit umfassen kann. Am wichtigsten ist vielleicht die Frage, wie fremdsprachliche grammatische Vergleiche in den Unterrichtsalltag integriert werden können. Eine „Sprachenwoche“, die als mehrtägiges Projekt am Ende des Schuljahres geplant wird, liegt aus mehreren Gründen nahe: Erstens sind in ein derartiges Projekt in der Regel mehrere Sprachlehrkräfte involviert, wodurch sich die Arbeitsbelastung (z.B. bei der Erstellung geeigneter Aufgaben) der beteiligten Lehrkräfte reduziert. Dadurch wird zweitens ein erhöhtes Maß an Expertenwissen garantiert, das sich bei der Einbeziehung mehrerer (auch romanischer) Sprachen nicht nur als nützlich, sondern auch notwendig erweisen dürfte. Und drittens kann eine „Sprachenwoche“ thematisch vielseitig gestaltet werden und beispielsweise auch lexikalische Schwerpunkte umfassen. Dies dürfte sich positiv auf die Motivation der Schüler:innen auswirken.

Trotz dieser Vorteile muss darauf hingewiesen werden, dass eine „Sprachenwoche“ auch kritisch gesehen werden kann. Ein Nachteil liegt beispielsweise darin, dass ein zentrales Argument für grammatische Vergleiche, nämlich die fremdsprachliche Unterstützung bei der Neueinführung einer noch unbekanntes grammatischen Struktur, nicht geltend gemacht werden kann. Es besteht zwar die Möglichkeit, diesen Aspekt im englischen Fachunterricht stärker zu berücksichtigen; der Nutzen der „Sprachenwoche“ wird dadurch aber verringert. Ein zweiter Nachteil ist der nicht zu unterschätzende Arbeitsaufwand, der trotz einer Vielzahl an Sprachlehrkräften, die sich die Arbeit teilen, beträchtlich sein dürfte. Die in die „Sprachenwoche“ involvierten Lehrkräfte müssen nämlich nicht nur geeignete Aufgaben erstellen (allein

das dürfte einen regelmäßigen und zeitaufwendigen Austausch mit den Kolleg:innen erfordern) und sich in ein (vielleicht) wenig vertrautes Thema einarbeiten, sondern auch organisatorische Entscheidungen treffen (z.B. Absprachen zur Durchführung, Raumzuweisungen etc.). Um den Arbeitsaufwand zu reduzieren, kann die „Sprachenwoche“ in nur einer Jahrgangsstufe abgehalten werden. Besonders geeignet scheint eine höhere Jahrgangsstufe, weil die unterschiedlichen Grammatikprogressionen im Englisch- und Lateinunterricht dann an Relevanz verlieren.

Als Zeitpunkt für die Abhaltung einer „Sprachenwoche“ ist das Ende des Schuljahres geeignet, und zwar aus zwei Gründen: Erstens werden zu diesem Zeitpunkt keine Noten mehr erhoben, was während einer „Sprachenwoche“ angesichts der Beteiligung mehrerer Lehrkräfte ohnehin nicht ginge, und zweitens resultiert eine Entlastung des Regelunterrichts, in dessen Rahmen fremdsprachliche grammatische Vergleiche aufgrund der Lehrpläne nur bedingt stattfinden können (vgl. Kap. 4.2). Gegen den Zeitpunkt spricht der Mangel an Disziplin, der sich nicht nur aufgrund des nahenden Endes des Schuljahres, sondern auch aufgrund des fehlenden Notendrucks bemerkbar machen dürfte. Um zu entscheiden, ob diese beiden Aspekte einen alternativen Zeitpunkt rechtfertigen, ist es hilfreich, auf die übergeordneten Ziele einer „Sprachenwoche“ zu blicken. Diese liegen in der intensiven Auseinandersetzung mit der Mutter- bzw. Zweitsprache sowie bekannten und unbekanntem Fremdsprachen zur Förderung von *language awareness*, metalinguistischen Konstrukten, Sprachlern- und Interkomprehensionskompetenzen (vgl. Kap. 2.3). Auch verbesserte Kompetenzen im Deutschen können ein Ziel sein (Sprachbildung). Neben diesen „wissenschaftlichen“ Zielen möchte eine „Sprachenwoche“ aber doch vor allem eines, nämlich dass die Schüler:innen mehr über das „unbekannte Wesen Sprache“ (Seidl / Utzinger / Wirth 2009: 10) erfahren und dabei weniger den (leistungsrelevanten) Spracherwerb im Blick haben. Sie sollen allgemeingültige Erkenntnisse über die Hintergründe von Sprache(n) erlangen, ihr Verständnis und Wissen von Sprache(n) erweitern, sich im Prozess der Entdeckung am „Wunder Sprache“ erfreuen und dadurch motiviert werden, in ihrer Freizeit oder im Sprachunterricht weiter „forschend“ tätig zu sein (Seidl / Utzinger / Wirth 2009: 10). Dadurch gewährleistet

gymnasialer Sprachunterricht mehr als reinen Spracherwerb. Er steht dann im Zeichen einer übergeordneten vertieften sprachlichen Allgemeinbildung (Wirth/Seidl/Utzinger 2006). Dieses Ziel dürfte unabhängig von dem Zeitpunkt näher rücken, zu dem die „Sprachenwoche“ abgehalten wird.

6 Zusammenfassung und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurden die folgenden beiden Forschungsfragen untersucht:

1. Warum und zu welchem Zweck sollten im weiterführenden Englischunterricht in Deutschland grammatische Vergleiche der englischen und lateinischen Sprache angestellt werden?
2. Mit welchen didaktischen, methodischen und pädagogischen Überlegungen sind grammatische Vergleiche der englischen und lateinischen Sprache im weiterführenden Englischunterricht verbunden?

In Bezug auf die erste Forschungsfrage wurden grammatische Vergleiche zunächst aus einer historischen Perspektive beleuchtet (Kap. 2.1). Sie sind dabei als ein Teil des Englischunterrichts des 18., 19. und auch noch 20. Jahrhunderts herausgestellt worden, wo man sie anstellte, damit „die Vergleichung [dem Lernenden] die Auffassung oder den Gebrauch der fremden Sprache erleichtert“ (Mager 1846: 200). Die Vorteile, die mit grammatischen Vergleichen verbunden sind und insbesondere im Rahmen des „Frankfurter Systems“ (vgl. Kap. 2.1.2.3) geäußert wurden, haben bis heute nicht an Gültigkeit verloren: Grammatische Vergleiche können erstens zu einem beschleunigten Spracherwerb beitragen und schärfen zweitens die Fähigkeit zur Erklärung sprachlicher Phänomene, indem sie den Lernenden eine tiefgehende Auseinandersetzung mit Sprache als System ermöglichen. Dadurch befördern sie zusätzlich die muttersprachlichen Kompetenzen der Lernenden (Programm Goethe Gymnasium Frankfurt am Main 1897/98: 26–28, zitiert in Tosch 2014: 88–89). Grammatische Vergleiche können gemäß dieser historischen Sichtweise als Chance begriffen werden, dem heutigen, auf das sprachliche Handeln in realen Kommunikationssituationen konzentrierten Englischunterricht eine umfassende sprachstrukturelle Dimension zu verleihen, ihn also mehr in Richtung der von McArthur beschriebenen *monastery tradition* (McArthur 1991: 93) zu verschieben. In Deutschland bietet sich vor allem das Lateinische als Kontrastsprache für grammatische Vergleiche an, weil es erstens mit

dem Englischen sprachgeschichtlich verbunden ist und zweitens die in Deutschland am dritthäufigsten unterrichtete Fremdsprache hinter Englisch und Französisch ist.

Neben diesen historischen Dimensionen wurde eine kognitionswissenschaftliche Perspektive einbezogen (vgl. Kap 2.2), um grammatische Vergleiche im Englischunterricht zu rechtfertigen. Dazu wurden Theorien zu Speichersystemen im menschlichen Gehirn, Modelle multiplen Sprachenlernens und lernpsychologische Untersuchungen zum Vorwissen erläutert:

1. Theorien zu Speichersystemen im menschlichen Gehirn und zum multilingualen mentalen Lexikon legen nahe, dass Wörter als semantische Einheiten abgespeichert werden können, die auch grammatische Informationen enthalten. Diese können unter bestimmten Voraussetzungen auf andere fremdsprachliche Wörter im mehrsprachigen mentalen Lexikon übertragen werden. Die Folge sind Interferenzen sowie Fehlannahmen über die Funktionsweise fremder Sprachen. Grammatische Vergleiche können einen Beitrag dazu leisten, diesen falschen subjektiven Theorien, die sich in den Köpfen der Lernenden womöglich als falsche intersprachliche Gesetze manifestieren, entgegenzuwirken.
2. Gemäß Herdina und Jessners (2002) *Dynamic Model of Multilingualism* kann jede Sprache, die ein Individuum erworben hat oder lernt, als ein sprachliches System im menschlichen Gehirn aufgefasst werden, das wiederum Teil des übergeordneten psycholinguistischen Systems eines Menschen ist. Dieses „Hypersystem“ ist aufgrund der Tatsache, dass sich die sprachlichen Subsysteme ununterbrochen beeinflussen, dynamisch und verändert sich ständig. Die Subsysteme werden deshalb nicht isoliert, sondern als abhängig voneinander betrachtet. Grammatische Vergleiche stellen eine Möglichkeit dar, diese Abhängigkeiten zu thematisieren und dadurch Interferenzen zu verhindern bzw. den Sprachlernprozess zu verbessern.

Hufeisen (z.B. 2010) geht in ihrem Faktorenmodell von einer ähnlichen Grundannahme aus wie Jessner, nämlich dass sich bereits gelernte Sprachen auf neue Sprachlernprozesse auswirken. In ihrem Modell nennt sie verschiedene Faktoren, die den fremdsprachli-

chen Lernprozess beeinflussen. Dazu zählen beim Erwerb einer L3 sog. fremdsprachenspezifische Faktoren (z.B. individuelle Fremdsprachenlernerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien). Auch die Fähigkeit, einen Transfer zu leisten, zählt zu diesen Faktoren. Genau wie Jessner ist Hufeisen der Auffassung, dass (fremd)sprachliches Vorwissen für aktuelle Lernprozesse nutzbar gemacht werden kann, beispielsweise indem Strategien angewandt werden, die sich in früheren Sprachlernprozessen bewährt haben. Eine dieser Strategien bezieht sich auf eine „interlinguale Vergleichs-, Transfer- und Rückbezugsfähigkeit“ (Hufeisen 2010: 104). Diese kann maßgeblich durch grammatische Vergleiche trainiert werden.

3. Lernpsychologische Untersuchungen zum Vorwissen zeigen, dass nachhaltiges Lernen unter der Voraussetzung stattfindet, dass neue Informationen mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft werden. Bereits vorhandenes Wissen schließt fremdsprachliches grammatisches Vorwissen ein. Dieses kann eine wertvolle Grundlage für zukünftige Sprachlernprozesse bilden, wenn es im Rahmen eines grammatischen Vergleichs aktiviert wird und dadurch das Verständnis und die nachhaltige Verankerung neuer grammatischer Strukturen unterstützt.

Grammatische Vergleiche sind nicht nur mit kognitionswissenschaftlichen Vorteilen verbunden, sondern stehen auch in einem Zusammenhang mit einer vertieften sprachlichen Allgemeinbildung, denn sie fördern nicht nur *language awareness*, metalinguistische Konstrukte und Sprachlern- und Interkomprehensionskompetenzen, sondern haben auch eine sprachbildende Wirkung (vgl. Kap. 2.3): *Language awareness* wird nach Garrett und James (1993) in fünf verschiedene Bereiche (*domains*) unterteilt (*cognitive, affective, social, power* und *performance domain*). Mindestens drei dieser Bereiche (*cognitive, affective* und *performance domain*) können mithilfe grammatischer Vergleiche gefördert werden (vgl. ausführlich Kap. 2.3.1). Zu metalinguistischen Konstrukten gehören u.a. metalinguistisches Wissen und metalinguistisches Bewusstsein. Diese beiden Konstrukte beziehen sich auf das Vorhandensein von bzw. die Lenkung der Aufmerksamkeit auf explizites Wissen über Sprache. Sie werden durch grammatische

Vergleiche insofern ausgebildet, als diese mit Gesprächen über Sprache und grammatische Regeln unter Verwendung der notwendigen metasprachlichen Terminologie verbunden sind. Das Ergebnis solcher Gespräche, in denen nicht die Anwendung, sondern die theoretische Auseinandersetzung im Mittelpunkt steht, ist die Anreicherung des expliziten Wissens bzw. des metalinguistischen Wissens der Lernenden. Dieses wurde in empirischen Studien in einen Zusammenhang mit einer verbesserten Sprachbeherrschung gebracht (z.B. Alderson / Clapham / Steel 1997; Roehr 2008; Sorace 1985). Schließlich können grammatische Vergleiche auch mit verbesserten Sprachlern- und Interkomprehensionskompetenzen in Zusammenhang gebracht werden: Wenn eine grammatische Struktur in zwei Sprachen betrachtet wird, treten entweder Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zutage. Beides wirkt sich positiv auf zukünftige Sprachlernprozesse aus, denn es wird entweder ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass Sprachen nach ähnlichen „Baugesetzen“ funktionieren und bestimmte grammatische Prinzipien in mehreren Sprachen existieren, oder die Lernenden werden für einzelsprachliche Besonderheiten sensibilisiert, die sie dazu veranlassen, grammatische Prinzipien nicht unreflektiert auf andere Sprachen zu übertragen. Eine verbesserte Interkomprehensionskompetenz kann insofern als eine Folge grammatischer Vergleiche angenommen werden, als die Lernenden intersprachliche grammatische Prinzipien auch in ihnen gänzlich unbekanntem Sprachen wiedererkennen können. Dies kann sich bei der Dekodierung als äußerst nützlich erweisen.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die erste Forschungsfrage festhalten, dass grammatische Vergleiche der englischen und lateinischen Sprache im Englischunterricht vor allem deshalb angestellt werden sollten, weil ...

1. dadurch dem Englischunterricht mit Blick auf vergangene Traditionen eine umfassende sprachstrukturelle Komponente verliehen werden kann,
2. kognitionswissenschaftliche Erkenntnisse diese Vorgehensweise nahelegen,
3. damit eine vertiefte sprachliche Allgemeinbildung in Form von *language awareness*, metalinguistischen Konstrukten, Sprachlern-

und Interkomprehensionskompetenzen sowie verbesserten Kompetenzen im Deutschen (Sprachbildung) verbunden ist.

In Bezug auf die zweite Forschungsfrage wurde in dieser Arbeit zunächst festgestellt, dass grammatisches Vergleichen keine Kompetenz darstellt, sondern als Ressource(ngruppe) aufgefasst werden kann – ein Begriff, der im REPA (Candelier et al. 2012) als die Grundlage für eine Kompetenz definiert wird (vgl. Kap. 3.1). Die Klassifizierung des Vorgangs des grammatischen Vergleichens als Ressource ist insofern wichtig, als diese Einordnung den dienenden Charakter grammatischer Vergleiche beim Einsatz einer (auf einer höheren Ebene befindlichen) (Global)Kompetenz betont.

Um herauszufinden, unter welchen individuellen Bedingungen grammatische Vergleiche den größten Nutzen haben, wurden verschiedene Lernstiltypologien (z.B. Kolb 1984) untersucht (vgl. Kap. 3.2). Welche Typologie man auch zugrunde legt, grammatische Vergleiche dürften besonders für Lernende geeignet sein, die eine analytische Denkweise pflegen. Kolb spricht in diesem Zusammenhang von *assimilation*.

Aus der Perspektive der Lehrenden gestalten sich grammatische Vergleiche gerade mit Blick auf die lateinische Sprache als problematisch (vgl. Kap. 3.3). Sie erfordern nicht nur ein hohes Maß an deklarativem Wissen in allen involvierten (Fremd)Sprachen, sondern auch ein Mindestmaß an prozeduralem Wissen, ohne das das deklarative Wissen in einem Lehr-Lern-Szenario nicht genutzt werden kann. Auch das Bewusstsein über die Perspektive der Lernenden bzw. ihren Spracherwerbsprozess stellt eine Voraussetzung dar. Alle genannten Aspekte subsumiert Andrews (2007) unter dem Begriff *teacher language awareness*. Unabhängig von dieser wichtigen Fähigkeit müssen Lehrende die nötige Motivation aufbringen, den Unterricht in eine (vielleicht) wenig vertraute Richtung zu verändern und mehr Zeit zu investieren als unter „gewöhnlichen“ Umständen. Die zusätzliche Belastung kann durch die Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften zwar reduziert werden, dürfte die Bereitschaft zu grammatischen Vergleichen aber trotzdem erheblich belasten.

Neben den Perspektiven der Lernenden und Lehrenden wurde die Bedeutung des Deutschen in einer sprachenvergleichenden Lehr-Lern-Situation diskutiert (vgl. Kap. 3.4). Dabei wurde festgestellt, dass vor allem in Gesprächen, in denen eine Vielzahl von metalinguistischen Termini verwendet wird oder eine abstrakte und komplexe grammatische Struktur thematisiert wird, ein verstärkter Rückgriff auf die Erst- bzw. Zweitsprache der Lernenden zum Zweck der Verständnissicherung sinnvoll sein kann. Das Deutsche sollte vor allem auch deshalb einbezogen werden, weil es die (meisten) Schüler:innen für metalinguistische Überlegungen benutzen dürften. Die damit verbundenen inneren Reflexionen sollten nicht künstlich durch das Prinzip der Einsprachigkeit im Englischunterricht behindert werden. Die Integration des Deutschen ist ferner hilfreich, weil es im Anschluss an fremdsprachliche grammatische Vergleiche als weitere Kontrastsprache hinzugezogen werden kann. Der Aufbau von *language awareness*, metalinguistischen Konstrukten, Sprachlern- und Interkomprehensionskompetenzen sowie verbesserten Kompetenzen im Deutschen wird dadurch nicht retardiert, sondern befördert.

In Bezug auf das konkrete didaktische und methodische Vorgehen während einer sprachenvergleichenden Unterrichtseinheit (vgl. Kap. 3.5) wurden zunächst Möglichkeiten der Integration von grammatischen Vergleichen in den Regelunterricht genannt: systematisch, spontan oder im Rahmen eines kurzen Projekts. Ausschlaggebend für die Entscheidung für eine dieser Varianten dürfte die zur Verfügung stehende Zeit sein. Hinsichtlich des konkreten methodischen Vorgehens, das insbesondere bei einem systematischen Einbezug grammatischer Vergleiche und Projektarbeiten besonders durchdacht werden muss, lassen sich verschiedene Herangehensweisen rechtfertigen. Sowohl offene Unterrichtsformen, die in Zusammenhang mit der konstruktivistischen Lerntheorie stehen, als auch instruktivistische Szenarien, die ein gelenkteres Vorgehen fordern, können sinnvoll sein. Möglich ist auch eine Kombination dieser beiden lerntheoretischen Positionen, die sich beispielsweise in Edlmann und Wittmanns (2019: 213) Drei-Schritte-Prinzip (Instruktion, Konstruktion, Co-Konstruktion) widerspiegelt. Die endgültige Entscheidung sollte unter Berücksichtigung der Eigenschaften der Lernenden (z.B. Lernpräferenzen, Leistungsstärke),

der Präferenzen der Lehrkraft, der Komplexität des Unterrichtsgegenstands sowie der angestrebten Lernziele getroffen werden. Die Lernziele bestimmen auch, ob eine sprachenvergleichende Unterrichtseinheit eher auf grammatische Analogien oder grammatische Unterschiede zielen sollte. Unter der Voraussetzung, dass ein zielsprachliches Element möglichst ökonomisch erworben werden soll, bietet sich ein Vergleich mit einem ähnlichen bzw. identischen lateinischen Phänomen an. Für den Fall, dass die Bemühungen der Lehrkraft auf eine vertiefte sprachliche Allgemeinbildung zielen, können neben intersprachlichen Gemeinsamkeiten auch Unterschiede diskutiert werden.

Eine Analyse der europäischen, nationalen und regionalen Bildungsrichtlinien (vgl. Kap. 4.1 und Kap. 4.2) hat gezeigt, dass fremdsprachliche grammatische Vergleiche kein wesentlicher Bestandteil des aktuellen Englischunterrichts in Deutschland sind. Im Englischunterricht werden gewöhnlich nur grammatische Vergleiche mit der deutschen Sprache gefordert. Die aktuellen bayerischen Lehrbücher für den gymnasialen Englischunterricht belegen diese Erkenntnisse (vgl. Kap. 4.3). Sie werfen die Frage auf, wie fremdsprachliche grammatische Vergleiche ihren Weg in die Unterrichtspraxis finden können (vgl. Kap. 4.4). In diesem Zusammenhang stellen sich gesamtsprachencurriculare Überlegungen (Hufeisen 2018) als wenig realistisch dar. Denkbar ist ein schulinternes sprachenfächerübergreifendes Konzept, wie es in der Form von LateinPlus (Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz 2006) realisiert wurde. Eine zweite Möglichkeit, die keine politischen Implikationen hat und aufgrund ihrer geringen Auswirkungen auf den Unterrichtsalltag besonders erwägenswert scheint, ist die Abhaltung einer „Sprachenwoche“ am Ende des Schuljahres (vgl. Kap. 5.2), in der nicht nur fremdsprachliche grammatische Vergleiche, sondern auch andere (z.B. lexikalische) Schwerpunkte thematisiert werden können.

Mit Blick auf die zweite Forschungsfrage lassen sich die folgenden Ergebnisse festhalten:

1. Grammatisches Vergleichen ist keine Kompetenz, sondern hat im Englischunterricht dienende Funktion.
2. Nicht alle Lernenden profitieren gleichermaßen von grammatischen Vergleichen. Analytisch Denkende dürften am meisten profitieren.

3. Lehrpersonen müssen eine Vielzahl von Voraussetzungen erfüllen, wenn sie grammatische Vergleiche der englischen und lateinischen Sprache im Unterricht durchführen bzw. anleiten wollen.
4. Die Einbeziehung des Deutschen ist bei grammatischen Vergleichen sinnvoll.
5. Grammatische Vergleiche können systematisch, spontan oder im Rahmen eines (mehrstündigen) Projekts in den Regelunterricht integriert werden.
6. Ein sprachenvergleichendes Unterrichtsszenario kann auf der Basis des Konstruktivismus und/oder des Instrukivismus gestaltet werden. Ausschlaggebend sind die Eigenschaften der Lernenden, die Präferenzen der Lehrkraft, die Komplexität des Unterrichtsgegenstandes und die angestrebten Lernziele.
7. Unterrichtseinheiten zu grammatischen Vergleichen können sowohl auf grammatische Analogien als auch Unterschiede abzielen. Beide Möglichkeiten sind gewinnbringend.
8. Angesichts der Tatsache, dass fremdsprachliche grammatische Vergleiche in den deutschen Englischlehrplänen nicht explizit gefordert werden, stellt eine „Sprachenwoche“ am Ende des Schuljahres, in der nicht nur fremdsprachliche grammatische Vergleiche thematisiert, sondern auch andere Schwerpunkte gesetzt werden können, einen geeigneten Rahmen für sprachenvergleichende Unterrichtseinheiten dar. Nachhaltigere Modelle wie LateinPlus wären wünschenswert, dürften aber mit politischen Hürden verbunden sein.

Die Aufzählung dieser Aspekte spiegelt nicht nur die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit wider, sondern lässt auch einen Rückschluss auf diejenigen Fragen zu, die in der Forschung bisher nicht gestellt wurden. Beispielsweise müssen fremdsprachliche grammatische Vergleiche mit der Frage nach der optimalen Vergleichssprache verbunden werden. In der vorliegenden Arbeit wurden fast ausschließlich Bezüge zur lateinischen Sprache hergestellt. Ob andere (europäische) Sprachen ähnliche oder sogar bessere Erfolge erzielen könnten, müsste untersucht werden. Des Weiteren könnten zukünftige Untersuchungen von einem anderen bildungsinstitutionellen Rahmen ausgehen. In der vorliegenden Arbeit wurde der gymnasiale Englischunterricht in den Blick genom-

men. Andere Bildungsanstalten mit anderen bildungspolitischen Rahmenbedingungen (dazu zählen auch Universitäten) könnten in zukünftigen Untersuchungen in den Diskurs einbezogen werden. Schließlich stellen empirische Forschungsprojekte zu fremdsprachlichen grammatischen Vergleichen ein Desiderat dar. Es müsste überprüft werden, wie wirkungsvoll grammatische Vergleiche in einem Unterrichtsszenario sind, welche grammatischen Strukturen am besten für eine Vergleichung geeignet sind und welche Probleme bei der Durchführung auftreten. Zu überprüfen wäre ferner, inwiefern grammatische Vergleiche zu einer Verbesserung der produktiven und rezeptiven Fertigkeiten der Schüler:innen führen.

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abb. 1: Die Deklination des Substantivs in Kramer (1746: 39f.)..... | 32 |
| Abb. 2: Die Deklination des Substantivs in Kühne (1815: 66)..... | 32 |
| Abb. 3: Reale „Behauptungssätze“ in Reinhardt (1896: 98)..... | 40 |
| Abb. 4: Das lexiko-grammatische Kontinuum. Aus: Hutz (2018: 135)..... | 66 |
| Abb. 5: Hufeisens Faktorenmodell. Lernen einer Ln. Aus: Hufeisen (2020: 77f.)..... | 80 |
| Abb. 6: Ausschnitt der wissensbezogenen Ressourcen im REPA. Aus: Candelier et al. (2012: 26f.)..... | 122 |
| Abb. 7: Ausschnitt der fertigkeitenbezogenen Ressourcen im REPA. Aus: Candelier et al. (2012: 53f.)..... | 123 |
| Abb. 8: Ausschnitt der einstellungsbezogenen Ressourcen im REPA. Aus: Candelier et al. (2012: 43)..... | 123 |
| Abb. 9: Lernstile nach Kolb (1984). Aus: Kolb (1984: 124), leicht angepasst..... | 126 |
| Abb. 10: Kontrastive Aufgabe zum <i>present progressive</i> . Aus: Carleton- Gertsch et al. (2018: 90)..... | 177 |
| Abb. 11: Kontrastive Aufgabe zum <i>present perfect progressive</i> . Aus: Thaler / Rademacher (2020: 74)..... | 178 |
| Abb. 12: Gesamtsprachencurriculum 2.0. Aus: Hufeisen / Topalović (2018: 21)..... | 182 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Tab. 1: Der Kernsatztyp NP + Vsein + NP im interlingualen Vergleich..... | 113 |
| Tab. 2: Die periphrastische Steigerung des Adjektivs im interlingualen Vergleich..... | 113 |
| Tab. 3: Englische Lehrbücher für das Gymnasium aus dem Zeitraum 2018–2020..... | 176 |
| Tab. 4: Regelmäßige Bildung englischer Steigerungsformen | 195 |
| Tab. 5: Beispiele für unregelmäßig gesteigerte englische Adjektive..... | 195 |
| Tab. 6: Beispiele für regelmäßig gesteigerte englische Adjektive | 196 |
| Tab. 7: Konstruktion eines Vergleichs im Englischen..... | 196 |
| Tab. 8: Bildung des Komparativs lateinischer Adjektive..... | 197 |
| Tab. 9: Übersetzung eines lateinischen Komparativs..... | 197 |
| Tab. 10: Konstruktion eines Vergleichs im Lateinischen (Komparativ) | 197 |
| Tab. 11: Bildung des Superlativs lateinischer Adjektive | 198 |
| Tab. 12: Beispiele für unregelmäßig gesteigerte lateinische Adjektive..... | 198 |
| Tab. 13: Übersetzung eines lateinischen Superlativs..... | 199 |
| Tab. 14: Konstruktion eines Vergleichs im Lateinischen (Superlativ)..... | 199 |
| Tab. 15: Beispiele für periphrastisch gesteigerte lateinische Adjektive | 200 |
| Tab. 16: Die periphrastische Steigerung im Englischen, Lateinischen und Deutschen | 200 |
| Tab. 17: Die Steigerung mittels Suffigierung im englischen, lateinischen und deutschen Vergleich..... | 201 |
| Tab. 18: Der Superlativ im englischen, lateinischen und deutschen Vergleich..... | 201 |
| Tab. 19: Konstruktion eines Vergleichs im Englischen, Lateinischen und Deutschen | 201 |
| Tab. 20: Die Steigerung im Französischen, Italienischen und Spanischen.. | 202 |
| Tab. 21: Konstruktion eines Vergleichs im interlingualen Vergleich..... | 202 |
| Tab. 22: Formen des lateinischen Relativpronomens..... | 206 |
| Tab. 23: Beispiele für lateinische Relativsätze..... | 207 |
| Tab. 24: Die Formen des lateinischen, deutschen und englischen Relativpronomens im Vergleich..... | 208 |
| Tab. 25: Satzgliedfunktionen der englischen, lateinischen und deutschen Relativpronomen | 208 |

| | |
|--|-----|
| Tab. 26: Verwendung des genitivischen Relativpronomens im Englischen, Lateinischen und Deutschen | 209 |
| Tab. 27: Präpositionale Relativsätze im Englischen, Lateinischen und Deutschen | 210 |
| Tab. 28: Beispiele für <i>ablativi absoluti</i> mit PPP | 214 |
| Tab. 29: Beispiel für einen <i>ablativus absolutus</i> mit PPA | 215 |
| Tab. 30: Die englische und lateinische absolute Partizipialkonstruktion im Vergleich (I) | 215 |
| Tab. 31: Die englische und lateinische absolute Partizipialkonstruktion im Vergleich (II) | 217 |
| Tab. 32: Die englische und lateinische absolute Partizipialkonstruktion im Vergleich (III) | 217 |
| Tab. 33: Weitere Möglichkeiten für grammatische Vergleiche | 239 |

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2016): Lernstile. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 262–266.
- Aitchison, Jean (2012): *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Albrecht, Heinrich Christoph (1784): *Versuch einer kritischen englischen Sprachlehre*. Halle.
- Alderson, Charles / Clapham, Caroline / Steel, David (1997): Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency. In: *Language Teaching Research* 1, 93–121.
- Alim, Samy (2005): Critical language awareness in the United States. Revisiting issues and revising pedagogies in a resegregated society. In: *Educational Researcher* 34 (7), 24–31.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth / Brogan, Kristin / Henning, Ute / Hufeisen, Britta / Schlabach, Joachim (2015): Zur Einführung. PlurCur – schulische Gesamtsprachencurricula, ihre spracherwerbtheoretische Verortung, ihre Struktur und ihre Ziele. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth / Brogan, Kristin / Henning, Ute / Hufeisen, Britta / Schlabach, Joachim (Hrsg.). *Mehr Sprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 5–15.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth / Jessner, Ulrike (2019): Cross-linguistic interaction and multilingual awareness. In: Montanari, Simona / Quay, Suzanne (Hrsg.). *Multidisciplinary perspectives on multilingualism. The fundamentals*. Boston: de Gruyter, 325–350.
- Alonso, Gardenia / Blumentritt, Marianne / Olderog, Torsten / Schwesig, Roland (2017): *Strategien für den Lernerfolg berufstätiger Studierender. Empirische Analysen zum Lernverhalten*. Wiesbaden: Springer.
- Althoff, Ulrike / Berghorn, Maren / Bertram, Alfred / Blank, Manfred / Fein, Sylvia / Freese-Rieck, Regina / Höfer, Armin / Kühne, Jens / Lamke, Gisa / Lehmann, Ina / Schmid, Christoph / Schrade, Stefan / Weber, Brigitte (2006): *Salvete 1*. Berlin: Cornelsen.

- Ammar, Ahlem / Lightbown, Patsy / Spada, Nina (2010): Awareness of L1 / L2 differences. Does it matter? In: *Language Awareness* 19 (2), 129–146.
- Ammon, Ulrich (2016): Hyperkorrektur. In: Surkamp, Carola: *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze. Methoden. Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 276.
- Andrews, Stephen (2007): *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andrews, Stephen / Svalberg, Agneta (2017): Teacher Language Awareness. In: Cenoz, Jasone / Gorter, Durk / May, Stephen (Hrsg.). *Language awareness and multilingualism. Switzerland*: Springer, 219–332.
- Apel, Hans (2006): Humanistisches Gymnasium. In: Cancik, Hubert / Schneider, Helmuth / Landfester, Manfred (Hrsg.). *Der Neue Pauly*. [online aufgerufen am 17.08.2021]
- Apel, Hans / Raeburn, David / Fornaro, Sotera (2006): Altsprachlicher Unterricht. In: Cancik, Hubert / Schneider, Helmuth / Landfester, Manfred (Hrsg.). *Der Neue Pauly*. [online aufgerufen am 17.08.2021]
- Armand, Françoise (2000): Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. In: *The Canadian Modern Language Review* 56, 469–495.
- Aronin, Larissa / Ó Laoire, Muiris (2004): Exploring multilingualism in cultural contexts. Towards a notion of multilinguality. In: Hoffmann, Charlotte / Ytsma, Jehannes (Hrsg.). *Trilingualism in family, school and community*. Clevedon: Multilingual Matters, 11–29.
- Association for Language Awareness (2012): *About language awareness*. Association for Language Awareness. https://www.languageawareness.org/?page_id=48 (aufgerufen am 2.03.2021)
- Ausubel, David (1968): *Educational psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2010): Instruktion / Instruktivismus. In: Surkamp, Carola: *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze. Methoden. Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 115–116.
- Baer-Engel, Jennifer / Carleton-Gertsch, Louise / Jones, Carolyn / Marks, Jon / Weisshaar, Harald / Wooder, Alison / McBride, Sheila / Kaminiski, Cornelia / Köhler-Davidson, Elise / Krey, Katja / Ulmer, Friderike

- (2020): *Greenline 4. Lehrerfassung. Für Klasse 8 an Gymnasien in Bayern*. Stuttgart: Klett.
- Ballweg, Sandra (2019): Erst-, Zweit- und Mehrsprachenerwerb. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 265–270.
- Bardel, Camilla / Falk, Ylva (2007): The role of the second language in third language acquisition. The case of Germanic syntax. In: *Second Language Research* 23 (4), 459–484.
- Bauer, Anton (1991): „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, 454–473.
- Baugh, Albert / Cable, Thomas (2002): *A history of the English language*. London: Routledge.
- Bausch, Karl-Richard / Helbig-Reuter, Beate (2003): Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept. 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 56 (4), 194–201.
- Beckmann, Christine (2019): Lehr- und lernseitige Einstellungen zu sprachenübergreifenden Ansätzen. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 143–147.
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hrsg.) (2011a): *Bildungsplan Gymnasium. Sekundarstufe I. Alte Sprachen*. Hamburg. <https://www.hamburg.de/contentblob/2376240/f16ea63fb5f8235fe9bbc378cofi7679/data/alte-sprachen-gym-seki.pdf> (aufgerufen am 03.10.2021)
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hrsg.) (2011b): *Bildungsplan Gymnasium. Sekundarstufe I. Englisch*. Hamburg. <https://www.hamburg.de/contentblob/2376236/41406acfee412594d82c495273928c29/data/englisch-gym-seki.pdf> (aufgerufen am 29.01.2022)
- Behr, Ursula (2019): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in deutschen Richtlinien des Fremdsprachenunterrichts. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 120–123.

- Berry, Roger (2005): *Making the most of metalanguage*. In: *Language Awareness* 14 (1), 3–20.
- Beyer, Andrea / Schauer, Markus / Kipf, Stefan (2021): Sprachkompetenz. In: Jesper, Ulf / Kipf, Stefan / Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.). *Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten*. Hannover: Klett, 95–110.
- Bialystok, Ellen (2001): *Bilingualism in development. Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blänsdorf, Jürgen (2003): Sprachvergleich – wie und wozu? In: *Scrinium* 48 (2+3), 3–13.
- Blake, N.F. (1992): Translation and the history of English. In: Rissanen, Matti / Ihalainen, Ossi / Nevalainen, Terttu / Taavitsainen, Irma (Hrsg.). *History of Englishes. New methods and interpretations in historical linguistics*. Berlin: de Gruyter, 3–24.
- Bolitho, Rod / Carter, Ronald / Hughes, Rebecca / Ivanič, Roz / Masuhara, Hitomi / Tomlinson, Brian (2003): Ten questions about language awareness. In: *ELT Journal* 57 (3), 251–259.
- Bonnet, Andreas / Decke-Cornill, Helene (2016): Inhalte zur Entwicklung sprachlicher und literarischer Kompetenzen. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 157–162.
- Bono, Mariana (2011): Crosslinguistic interaction and metalinguistic awareness in third language acquisition. In: De Angelis, Gessica / Jean-Marc Dewaele (Hrsg.). *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research*. Bristol: Multilingual Matters, 25–52.
- Borich, Gary (2007): *Effective teaching methods. Research-based practice*. Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bouffard, Laura / Sarkar, Mela (2008): Training 8-year-old French immersion students in metalinguistic analysis. An innovation in form-focused pedagogy. In: *Language Awareness* 17 (1), 3–24.
- Bredella, Lothar (2010): Interkulturelles Lernen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze. Methoden. Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 123–126.
- Breymann, Hermann (1895, 1900, 1905, 1909): *Die neusprachliche Reform-Literatur. Eine bibliographisch-kritische Übersicht. Bände 1–4*. Leipzig: Deichert.

- Brüder Grimm (2015): *Erat olim. Die 12 schönsten Märchen auf Lateinisch. Lateinisch/Deutsch. Ausgewählt und übersetzt von Franz Schlosser.* Stuttgart: Reclam.
- Brünken, Roland / Münzer, Stefan / Spinath, Birgit (2019): *Pädagogische Psychologie – Lernen und Lehren.* Göttingen: Hogrefe.
- Bullock, Alan (1975): *A language for life. Report of the Committee of Enquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under the chairmanship of Sir Alan Bullock F.B.A.* London: Her Majesty's Stationery Office.
- Burkard, Thorsten / Schauer, Markus (2020): *Lehrbuch der lateinischen Syntax und Grammatik. Begründet von Hermann Menge.* Darmstadt: wbg.
- Burnley, David (1992): Lexis and Semantics. In: Hogg, Richard (Hrsg.). *The Cambridge History of the English Language. Volume II.* 1066–1476. Cambridge: Cambridge University Press, 409–499.
- Burwitz-Melzer, Eva / Krumm, Hans-Jürgen / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia (2016): Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/lernforschung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Narr, 1–7.
- Burwitz-Melzer, Eva / Quetz, Jürgen (2002): Methoden für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. In: Quetz, Jürgen / von der Handt, Gerhard (Hrsg.). *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung.* Bielefeld: Bertelsmann, 102–186.
- Butzkamm, Wolfgang (1973): *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht.* Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang (1977): Imitation und Kognition im Fremdsprachenunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 43, 3–10.
- Butzkamm, Wolfgang (2010): Direkte Methode. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze. Methoden. Grundbegriffe.* Stuttgart: Metzler, 37–38.
- Butzkamm, Wolfgang / Sauer, Helmut / Schröder, Konrad / Weller, Franz (1977): Methode. In: Schröder, Konrad / Finkenstaedt, Thomas (Hrsg.). *Reallexikon der englischen Fachdidaktik.* Darmstadt: Wiss. Buchges., 156–163.

- Callaway, Morgan (1889): The Absolute Participle in Anglo-Saxon. In: *The American Journal of Philology* 10 (3), 316–345.
- Camps, Anna / Milian, Marta (2000): Metalinguistic activity in learning to write. An introduction. In: Camps, Anna / Milian, Marta (Hrsg.). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1–28.
- Canale, Michael / Swain, Merrill (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics* 11 (1), 1–47.
- Candelier, Michel / Camilleri-Grima, Antoinette / Castellotti, Véronique / de Pietro, Jean-François / Lörincz, Ildikó / Meißner, Franz-Joseph / Nogueroles, Artur / Schröder-Sura, Anna (2012): *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures. Competences and resources*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-EN.pdf> (aufgerufen am 30.01.2022)
- Carleton-Gertsch, Louise / Horner, Marion / Jones, Carolyn / Daymond, Elizabeth / Dennis, Paul / Hellyer-Jones, Rosemary / Weisshaar, Harald (2018): *Greenline 1. 2. Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Cheung, Anna / Matthews, Stephen / Tsang, Wai Lan (2011): Transfer from L3 German to L2 English in the domain of tense / aspect. In: De Angelis, Gessica / Dewaele, Jean-Marc (Hrsg.). *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research*. Bristol: Multilingual Matters, 53–73.
- Cheung, Him / Chung, Kevin / Wong, Simpson / McBride-Chang, Catherine / Penney, Trevor / Ho, Connie (2010): Speech perception, metalinguistic awareness, reading, and vocabulary in Chinese-English bilingual children. In: *Journal of Educational Psychology* 102, 367–380.
- Chi, Michelene (2009): Active-constructive-interactive. A conceptual framework for differentiating learning activities. In: *Topics in Cognitive Science* 1, 73–105.
- Christ, Herbert (2005): Rekonstruktion von Fremdsprachenlehrmethoden um 1800. In: Hüllen, Werner / Klippel, Friederike / Doff, Sabine (Hrsg.). *Sprachen der Bildung – Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts*. Wiesbaden: Harrassowitz, 127–152.

- Christ, Herbert (2020): *Geschichte des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Raum, von den Anfängen bis 1995, eine Einführung. Mit einem Vorwort und einem Nachtrag (1995–2020) von Franz-Joseph Meißner*. Giessen University Library Publications. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2020/15193/pdf/GiFon_14.pdf (aufgerufen am 30.01.2022)
- Clausen, Marion (2011): Sprachenvernetztes Unterrichten – Ideen zu einem effizienteren Fremdspracherwerb mit Harrius Potter. In: *Forum Schule* 58 (1–3), 86–115.
- Collins, Suzanne (2021): *Die Tribute von Panem auf Lateinisch. Übersetzt von Markus Janka und Michael Stierstorfer*. Stuttgart: Reclam.
- Cook, Vivian (2016a): Premises of multicompetence. In: Cook, Vivian / Wei, Li (Hrsg.). *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–25.
- Cook, Vivian (2016b): Transfer and the relationships between the languages of multicompetence. In: Alonso, Rosa (Hrsg.). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters, 24–37.
- Correa, Maite (2011): Subjunctive accuracy and metalinguistic knowledge of L2 learners of Spanish. In: *Journal of Foreign Language Teaching* 8 (1), 39–56.
- Cots, Josep / Garrett, Peter (2018): Language Awareness. Opening up the field of study. In: Garrett, Peter / Cots, Josep (Hrsg.). *The Routledge Handbook of Language Awareness*. New York: Taylor & Francis, 1–20.
- Council of Europe (Hrsg.) (2018): *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (aufgerufen am 30.01.2022)
- De Angelis, Gessica (2007): *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, Gessica / Dewaele, Jean-Marc (2011): *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Angelis, Gessica / Jessner, Ulrike / Kresić, Marijana (2015): The complex nature of crosslinguistic influence in multilingual learning. In: De

- Angelis, Gessica / Jessner, Ulrike / Kresić, Marijana (Hrsg.). *Crosslinguistic influence and crosslinguistic interaction in multilingual language learning*. New York: Bloomsbury, 1–11.
- De Angelis, Gessica / Selinker, Larry (2001): Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In: Cenoz, Jasone / Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike (Hrsg.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 42–58.
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (2007): *Latein als zweite Fremdsprache. Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 6–10*. Bremen. <https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/sekundarbereich-i-15226> (aufgerufen am 3.10.2021)
- Dignath, Charlotte / Büttner, Gerhard / Langfeldt, Hans-Peter (2008): How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. In: *Educational Research Review* 3, 101–129.
- Dochy, Filip / Segers, Mien / van den Bossche, Piet / Gijbels, David (2003): Effects of problem-based learning. A meta-analysis. In: *Learning and Instruction* 13, 533–568.
- Doff, Sabine (2016): Vermittlungsmethoden. Historischer Überblick. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 320–325.
- Doff, Sabine / Kipf, Stefan (2007): „When in Rome, do as the Romans do ...“. Plädoyer und Vorschläge für eine Kooperation der Schulfremdsprachen Englisch und Latein. In: *Pegasus-Onlinezeitschrift* 7 (2), 1–14.
- Doff, Sabine / Kipf, Stefan (2013): Contraria attract – Opposites se attract. Zur Vernetzung der Schulfremdsprachen Englisch und Latein. In: Doff, Sabine / Kipf, Stefan (Hrsg.). *English meets Latin. Unterricht entwickeln – Schulfremdsprachen vernetzen*. Bamberg: C.C. Buchner, 5–12.
- Doff, Sabine / Lenz, Annina (2011): Ziele und Voraussetzungen eines fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts am Beispiel von Englisch und Latein. In: *Pegasus-Onlinezeitschrift* 11 (1), 31–49.

- Dominick, Laura (2015): Chancen und Grenzen übergreifender Grammatikarbeit Englisch / Latein. In: *Pegasus Onlinezeitschrift* 15 (1), 1–47.
- Donmall, Gillian (Hrsg.) (1985): *Language awareness. NCLE reports and papers* 6. London: CILT.
- Ecke, Peter / Hall, Christopher (2000): Lexikalische Fehler in Deutsch als Drittsprache. Translexikalischer Einfluss auf 3 Ebenen der mentalen Repräsentation. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 31–37.
- Edelmann, Walter / Wittmann, Simone (2019): *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Edge, Julian (1988): Applying linguistics in English language teacher training for speakers of other languages. In: *ELT Journal* 42 (1), 9–13.
- Ehrman, Madeline / Leaver, Betty (2003): Cognitive styles in the service of language learning. In: *System* 31, 393–415.
- Eisele, Manfred (2002): Spuren der Römer in England. Eine Unterrichtssequenz im Englischunterricht der Klasse 5. In: *Der Altsprachliche Unterricht* 1, 33–34.
- Eisenmann, Maria (2016): Binnendifferenzierung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 358–361.
- Ellis, Nick (1995): The psychology of foreign language vocabulary acquisition. Implications for CALL. In: *Computer Assisted Language Learning* 8 (2–3), 103–128.
- Ellis, Rod (2004): The definition and measurement of L2 explicit knowledge. In: *Language Learning* 54, 227–275.
- Ellis, Rod (2009): Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In: Ellis, Rod / Loewen, Shawn / Elder, Catherine / Erlam, Rosemary / Philp, Jenefer / Reinders, Hayo (Hrsg.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 3–29.
- Elsner, Daniela (2018): Institutionalised foreign language learning. Teaching English at different levels. In: Surkamp, Carola / Viebrock, Britta (Hrsg.). *Teaching English as a foreign language. An introduction*. Stuttgart: Springer, 17–37.
- Elyot, Thomas [1531] (1962): *The Boke named The Governour*. Lehmborg, S. E. (Hrsg.). London: J. M. Dent.

- Emmorey, Karen / Fromkin, Victoria (1988): The mental lexicon. In: Newmeyer, Frederick (Hrsg.). *Linguistics. The Cambridge Survey. Volume III. Language. Psychological and Biological Aspects*. Cambridge: Cambridge University Press, 124–149.
- Ervin, Susan / Osgood, Charles (1954): Second language learning and bilingualism. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology* 49 (Suppl.), 139–149.
- Europäische Union (Hrsg.) (2014): *Amtsblatt der Europäischen Union, C 183 / 06, 14. Juni 2014. Schlussfolgerungen des Rates vom 20. Mai 2014 zur Mehrsprachigkeit und zur Entwicklung von Sprachenkompetenz*. Luxemburg. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2014:183:FULL&from=DE> (aufgerufen am 30.01.2022)
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Langenscheidt.
- Fäcke, Christiane (2010): Konstruktivismus / Konstruktion. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze. Methoden. Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 143–144.
- Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2019): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Falk, Walter (2002): Das „Biberacher Modell“ – Ein Erfahrungsbericht. In: *Der Altsprachliche Unterricht* 1, 20–23.
- Falk, Ylva / Bardel, Camila (2010): The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 48 (2), 185–219.
- Falkmann, Christian (1839): *Einige Bemerkungen über den Unterricht in den neuern Sprachen*. Lemgo: Meyersche Hofbuchdruckerei.
- Fandrych, Christian (2016): Fokus: Sprache. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 34–38.
- Fehrenbach, Elisabeth (2008): *Vom Ancien Régime zum Wiener Kongress*. München: Oldenbourg.
- Fick, Johann Christian (1809): *Englisches Lesebuch*. Erlangen.
- Finkbeiner, Claudia / White, Joanna (2017): Language awareness and multilingualism. A historical overview. In: Cenoz, Jasone / Gorter,

- Durk / May, Stephen (Hrsg.). *Language awareness and multilingualism*. New York: Springer, 3–17.
- Fischer, Olga (1992): Syntax. In: Hogg, Richard (Hrsg.). *The Cambridge history of the English language. Volume II. 1066–1476*. Cambridge: Cambridge University Press, 207–408.
- Fischer, Olga / Van Kemenade, Ans / Koopman, Willem / van der Wurff, Wim (2004): *The syntax of early English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fisiak, Jacek (1993): Contrastive linguistics and foreign / second language acquisition. In: Seeber, Hans / Göbel, Walter (Hrsg.). *Anglistentag 1992 Stuttgart*. Tübingen: Niemeyer, 315–326.
- Flynn, Suzanne / Foley, Claire / Vinnitskaya, Inna (2004): The cumulative-enhancement model for language acquisition. Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. In: *The International Journal of Multilingualism* 8 (1), 3–16.
- Fox, Samuel (1864): *King Alfred's Anglo-Saxon version of Boethius de Consolatione Philosophiae*. London: Bohn.
- Friederich, Wolf (1969): *Technik des Übersetzens. Englisch und Deutsch. Eine systematische Anleitung für das Übersetzen ins Englische und ins Deutsche für Unterricht und Selbststudium*. München: Hueber.
- Frijns, Carolien / Sierens, Sven / van Gorp, Koen / van Avermaet, Piet / Sercu, Lies / Devlieger, Mieke (2011): *'t Is goe, juf, die spreek mijn taal! Literatuurstudie praktijkgericht onderwijsonderzoek in opdracht van de Vlaamse OnderwijsRaad (Vlor)* [It's all right, miss, (s)he speaks my language! Literature study practice oriented educational research commissioned by the Flemish Education Council]. Leuven / Ghent: KU Leuven & Ghent University.
- Gaius Iulius Caesar: *Bellum Gallicum. Der Gallische Krieg. Lateinisch – Deutsch. Herausgegeben von Georg Dorminger* (1980). München: Heimeran Verlag.
- Garrett, Peter / Cots, Josep (Hrsg.) (2018): *The Routledge Handbook of Language Awareness*. New York: Routledge.
- Garrett, Peter / James, Carl (1993): What's language awareness? In: *Babel-AFIAL* 2, 109–114.

- Gedike, Friedrich (1802): *Ueber den Begriff einer gelehrten Schule*. Berlin: Unger.
- Gessinger, Joachim (1985): Das Fremdsprachenproblem im Unterricht an den Schulen. In: Kimpel, Dieter (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit in der deutschen Aufklärung*. Hamburg: Meiner, 105–116.
- Giaconia, Rose / Hedges, Larry (1982): Identifying features of effective open education. In: *Review of Educational Research* 52 (4), 579–602.
- Gibson, Martha / Hufeisen, Britta (2003): Investigating the role of prior foreign language knowledge. Translating from an unknown into a known foreign language. In: Cenoz, Jasone / Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike (Hrsg.). *The multilingual lexicon*. Dordrecht: Kluwer, 87–102.
- Gnutzmann, Claus (2016): Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 144–149.
- Gnutzmann, Claus / Kiffe, Marion (1998): Language Awareness und Bewusstmachung auf der Sekundarstufe II. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.). *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 319–327.
- Golonka, Ewa (2006): Predictors revised. Linguistic knowledge and metalinguistic awareness in second language gain in Russian. In: *Modern Language Journal* 90 (4), 496–505.
- Gombert, Jean (1992): *Metalinguistic development*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- González-Díaz, Victorina (2008): *English adjective comparison. A historical perspective*. Amsterdam: Benjamins.
- Gordon, Ian (1966): *The movement of English prose*. London: Longmans.
- Gorini, Umberto (2021): *Langenscheidt Komplet-Grammatik Italienisch. Das Standardwerk zum Nachschlagen und Trainieren*. Stuttgart: Langenscheidt.
- Gräsel, Cornelia / Parchmann, Ilka (2004): Die Entwicklung und Implementation von Konzepten situierten, selbstgesteuerten Lernens. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (3), 171–184.
- Green, David (1986): Control, activation, and resource. A framework and a model for the control of speech in bilinguals. In: *Brain and Language* 27, 210–223.

- Green, David (1998): Mental control of the bilingual lexico-semantic system. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 67–81.
- Grevisse, Maurice / Goosse, André (2016): *Le bon usage*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Grünewald, Andreas (2010a): Audio-linguale Methode. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze. Methoden. Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 5–6.
- Grünewald, Andreas (2010b): Audio-visuelle Methode. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze. Methoden. Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 6–7.
- Grzega, Joachim (2003): Borrowing as a word-finding process in cognitive historical onomasiology. In: *Onomasiology Online* 4, 22–42.
- Gutiérrez, Xavier (2008): What does metalinguistic activity in learners' interaction during a collaborative L2 writing task look like? In: *Modern Language Journal* 92, 519–537.
- Gutiérrez, Xavier (2013): Metalinguistic knowledge, metalingual knowledge, and proficiency in L2 Spanish. In: *Language Awareness* 22 (2), 176–191.
- Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen / Luhmann, Niclas (Hrsg.). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 101–141.
- Häuptle-Barceló, Marianne (1999): Lernstrategien und autonomes Lernen. In: Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf (Hrsg.). *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 50–62.
- Hainer, Emma / Fagan, Barbara / Bratt, Theresa / Baker, Laurie / Arnold, Nancy (1990): *Integrating learning styles and skills in the ESL classroom. An approach to lesson planning*. Washington, DC: GPO.
- Hallet, Wolfgang / Königs, Frank (2010): Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachlernen. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, 302–307.
- Hammarberg, Björn (2001): Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: Cenoz, Jasone / Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike (Hrsg.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 21–41.

- Hardy, Ilonca / Jonen, Angela / Möller, Kornelia / Stern, Elsbeth (2006): Effects of instructional support within constructivist environments for elementary school students' understanding of "floating and sinking" In: *Journal of Educational Psychology* 98 (2), 307–326.
- Hasselhorn, Marcus (2017): Was sind aus psychologischer Perspektive die individuellen Voraussetzungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse? In: McElvany, Nele / Bos, Wilfried / Holtappels, Heinz / Hasselhorn, Johannes / Ohle, Annika (Hrsg.). *Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse. Aktuelle Befunde und Perspektiven für die empirische Bildungsforschung*. Münster: Waxmann, 11–30.
- Hasselhorn, Marcus / Gold, Andreas (2013): *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, John (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, John (2012): *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, John / Yates, Gregory (2014): *Visible learning and the science of how we learn*. Abingdon: Routledge.
- Haugen, Einar (1950): The analysis of linguistic borrowing. *Language* 26 (2), 210–231.
- Hawkins, Eric (1999): Foreign language study and language awareness. In: *Language Awareness* 8 (3–4), 124–142.
- Hentschel, Elke / Weydt, Harald (2021): *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin: de Gruyter.
- Herdina, Philip / Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hernando, María (2021): *Langenscheidt Komplett-Grammatik Spanisch. Das Standardwerk zum Nachschlagen und Trainieren*. Stuttgart: Langenscheidt.
- Heyder, Karoline / Schädlich, Birgit (2014): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19 (1), 183–201.

- Hille-Coates, Gabriele (2013): *Crossover Englisch – Latein. Anregungen aus dem modernen Fremdsprachenunterricht für das Fach Latein*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hinger, Barbara / Kofler, Wolfgang / Skinner, Andrew / Stadler, Wolfgang (2005): The Innsbruck model of fremdsprachendidaktik. Towards an integrated multilingual approach in pre-service teacher education. In: *Teacher Trainer* 19 (1), 17–20.
- Hofmann, J. B. (1965): *Lateinische Syntax und Stilistik. Neubearbeitet von Anton Szantyr*. München: Beck.
- Hogg, Richard / Denison, David (2006): *A history of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holtermann, Martin / Meyer-Eppler, Irmgard (Hrsg.) (2005): *Actio 1*. Stuttgart: Klett.
- Holtkamp, Helga (Hrsg.) (2019): *On Track 3. Englisch für Gymnasien. Ausgabe Bayern*. Braunschweig: Westermann.
- Horobin, Simon (2016): *How English became English. A short history of a global language*. Oxford: Oxford University Press.
- Howatt, A. P. R. (1982): „Language teaching must start afresh!“ In: *ELT Journal* 36 (4), 263–268.
- Hu, Adelheid (2013): Transfer. In: Byram, Michael / Hu, Adelheid (Hrsg.). *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Abingdon: Routledge, 732–734.
- Hübner, Walter (1969): *Didaktik der neueren Sprachen*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Hüllen, Werner (2005): *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Schmidt.
- Hufeisen, Britta (2000): A European perspective – Tertiary languages with a focus on German as L3. In: Rosenthal, Judith (Hrsg.). *Handbook of undergraduate second language education*. Mahwah: Erlbaum, 209–229.
- Hufeisen, Britta (2003a): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 7–11.
- Hufeisen, Britta (2003b): L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multi-

- plen Spracherwerb. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8 (2).
- Hufeisen, Britta (2003c): Muttersprache Französisch – Erste Fremdsprache Englisch – Zweite Fremdsprache Deutsch. Sprachen lernen gegeneinander oder besser miteinander? In: Meißner, Franz-Joseph / Picaper, Ilse (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas*. Tübingen: Narr, 49–61.
- Hufeisen, Britta (2005): Gesamtsprachencurriculum. Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, Britta / Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): *Gesamtsprachencurriculum, integrierte Fremdsprachendidaktik, common curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr, 9–18.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens. Faktorenmodell 2.0. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 200–207.
- Hufeisen, Britta (2015): Zur möglichen Rolle der sog. klassischen Sprachen für Gesamtsprachencurriculumkonzepte. In: Hoffmann, Sabine / Stork, Antje (Hrsg.). *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 45–57.
- Hufeisen, Britta (2016): Fokus: Lernen. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 25–29.
- Hufeisen, Britta (2018): Institutional education and multilingualism. PlurCur® as a prototype of a multilingual whole school policy. In: *European Journal of Applied Linguistics* 6 (1), 131–162.
- Hufeisen, Britta (2019): Gesamtsprachencurriculum. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 84–87.
- Hufeisen, Britta (2020): Faktorenmodell. Eine angewandt linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In: Gogolin, Ingrid / Hansen, Antje / McMonagle, Sarah / Rauch, Dominique (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 75–80.

- Hufeisen, Britta / Gibson, Martha (2003): Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. In: *Bulletin* 78, 13–33.
- Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike (2018): The psycholinguistics of multiple language learning and teaching. In: Singleton, David / Aronin, Larissa (Hrsg.). *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 65–100.
- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.) (2014): *EuroComGerm. Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Hufeisen, Britta / Topalović, Elvira (2018): Mehrsprachige Literacy: Potentiale eines Gesamtsprachencurriculums in einer Pluralen Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Gessner, Elisabeth / Giambalvo Rode, Jenny / Kuhley, Horst Paul (Hrsg.). *Atlas der Mehrsprachigkeit (Mehrsprachigkeit als Chance Bd. 2)*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 15–29.
- Hug, Michael (2007): Sprachbewusstheit / Sprachbewusstsein – the state of the art. In: Siebert-Ott, Gesa / Hug, Michael (Hrsg.). *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider, 10–31.
- Hutz, Matthias (2018): Focus on form. The lexico-grammar approach. In: Surkamp, Carola / Viebrock, Britta (Hrsg.). *Teaching English as a foreign language. An introduction*. Stuttgart: Springer, 133–157.
- Hymes, Dell (1972): On communicative competence. In: Pride, John / Holmes, Janet (Hrsg.). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269–293.
- Jakisch, Jenny (2014): Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19 (1), 202–215.
- Jakisch, Jenny (2015): Mehrsprachigkeitsförderung über die erste Fremdsprache. Der Beitrag des Faches Englisch. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 44 (2), 20–33.
- James, Carl (1996): A cross-linguistic approach to language awareness. In: *Language Awareness* 5 (3–4), 138–148.
- James, Carl (1999): Language awareness. Implications for the language curriculum. In: *Language, Culture and Curriculum* 12 (1), 94–115.
- Jessner, Ulrike (1997): Towards a dynamic view of multilingualism. In: Pütz, Manfred (Hrsg.). *Language choices. Conditions, constraints and consequences*. Amsterdam: Benjamins, 17–30.

- Jessner, Ulrike (1999): Metalinguistic awareness in multilinguals. Cognitive aspects of third language learning. In: *Language Awareness* 8 (3–4), 201–209.
- Jessner, Ulrike (2006): *Linguistic awareness in multilinguals. English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, Ulrike (2008a): A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. In: *The Modern Language Journal* 92 (ii), 270–283.
- Jessner, Ulrike (2008b): *Language awareness in multilinguals. Theoretical trends*. In: Cenoz, Jasone / Hornberger, Nancy (Hrsg.). *Encyclopedia of language and education. Band 6*. New York: Springer, 357–369.
- Jessner, Ulrike / Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015): Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth / Brogan, Kristin / Henning, Ute / Hufeisen, Britta / Schlabach, Joachim (Hrsg.). *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 209–229.
- Jessner, Ulrike / Megens, Manon (2019): Language Attrition in Multilinguals. In: Montanari, Simona / Quay, Suzanne (Hrsg.). *Multidisciplinary Perspectives on Multilingualism*. Boston: de Gruyter, 275–299.
- Jessner, Ulrike / Török, Valentina / Pellegrini, Claudia (2018): The role of Latin in multilingual learners' strategies. In: *Language Education and Multilingualism* 1, 85–102.
- Jessner-Schmid, Ulrike / Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2020): Eine dynamisch systemtheoretische Sichtweise auf mehrsprachige Entwicklung und Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid / Hansen, Antje / McMonagle, Sarah / Rauch, Dominique (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 81–87.
- Juchem-Grundmann, Constanze (2010): Kognitivierung. In: *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze. Methoden. Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 132–134.
- Kellerman, Eric / Sharwood-Smith, Michael (Hrsg.) (1986): *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kellner, Leon (1892): *Historical outlines of English syntax*. London: Macmillan and Co.

- Kelly, Michael (2019): Language awareness in a comprehensive approach to language teaching and learning. In: *Journal of e-Learning and Knowledge Society* 15 (1), 37–54.
- Kipf, Stefan (2013): English meets Latin – Perspektiven und Probleme einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit. In: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (Hrsg.). *Handreichung zum Schulprojekt „Latein Plus“ Rheinland-Pfalz. Band 3. Didaktische Ansätze*. Mainz, 23–35.
- Kipf, Stefan (Hrsg.) (2014a): *Integration durch Sprache. Schüler nicht-deutscher Herkunftssprache lernen Latein*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Kipf, Stefan (2014b): Lateinunterricht und Zweitsprachförderung. Neue Perspektiven für eine alte Sprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19 (1), 138–147.
- Kipf, Stefan (2020): *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Heidelberg: Propylaeum.
- Kipf, Stefan / Liebsch, Ann (2015): Kleine Geschichte des Lateinunterrichts in Deutschland. In: *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg* 59 (2), 39–45.
- Klahr, David / Nigam, Milena (2004): The equivalence of learning paths in early science instruction. Effects of direct instruction and discovery learning. In: *Psychological Science* 15, 661–667.
- Kleppin, Karin (2004): Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-)Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 88–95.
- Klippel, Friederike (1994): *Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden*. Münster: Nodus Publikationen.
- Klippel, Friederike (2000): Zum Verhältnis von altsprachlicher und neusprachlicher Methodik im 19. Jahrhundert. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11 (1), 41–61.

- Klippel, Friederike (2010): Methodik. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze. Methoden. Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 219–220.
- Klippel, Friederike (2016): Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 315–320.
- Klippel, Friederike (2022): Lehrerbildung, Neuphilologie und Fremdsprachenunterricht von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg – Grundlegung der Moderne. In: Wilden, Eva / Alfes, Leonhard / Cantone-Altintas, Katja / Cikrikci, Sevgi / Reimann, Daniel (Hrsg.). *Standortbestimmungen. 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Essen. 22.–24. September 2021*. Bielefeld: WBV, 55–67.
- Klippel, Friederike / Doff, Sabine (2015): *Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Klippel, Friederike / Kemmler, Rolf (2021): Oral skills versus structural knowledge. The Reform Movement and the Grammar-Translation Method. In: *Language & History* 64 (3), 137–150.
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (aufgerufen am 30.01.2022)
- Knüpfer, Hans (1921): Die Anfänge der periphrastischen Komparation im Englischen. In: *Englische Studien* 55, 321–389.
- Königs, Frank (2015): Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20 (2), 5–14.
- Königs, Frank (2019): Mehrsprachigkeit, Interkomprehension, Übersetzen und Sprachmitteln. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph

- (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 41–47.
- Kohler, Alfred (2011): *Von der Reformation zum Westfälischen Frieden*. München: Oldenbourg.
- Kolb, David (1984): *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kramer, Johann (1746): *Kurzverfaßte Anleitung zur Englischen Sprache*. Hamburg.
- Kühne, Friedrich Theodor (1815): *Kurzgefasste englische Sprachlehre nebst einem Lesebuche*. Hannover: Hahn.
- Kuhlmann, Peter (2012): *Fachdidaktik Latein kompakt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuhlmann, Peter (2014): Latein und moderne Fremdsprachen. Synergieeffekte im Grammatikunterricht. In: Kuhlmann, Peter (Hrsg.). *Lateinische Grammatik unterrichten. Didaktik des lateinischen Grammatikunterrichts*. Bamberg: C.C. Buchner, 119–131.
- Larsen, Janet / Fritsch, Thomas / Grava, Silvia (1994): A semantic priming test of bilingual language storage and the compound vs. coordinate bilingual distinction with Latvian-English bilinguals. In: *Perceptual and Motor Skills* 79 (1), 459–466.
- Larsen-Freeman, Diane / Cameron, Lynne (2008a): *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane / Cameron, Lynne (2008b): Research methodology on language development from a complex systems perspective. In: *The Modern Language Journal* 92 (2), 200–213.
- Laufer, Batia / Girsai, Nany (2008): Form-focused instruction in second language vocabulary learning. A case for contrastive analysis and translation. In: *Applied Linguistics* 29 (4), 694–716.
- Le Pape Racine, Christine (2007): Integrierte Sprachendidaktik. Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 25 (2), 156–167.
- Lefrançois, Pascale / Armand, Françoise (2003): The role of phonological and syntactic awareness in second language reading. The case of Spanish-speaking learners of French. In: *Reading and Writing* 16 (3), 219–246.

- Leisi, Ernst / Mair, Christian (1999): *Das heutige Englisch. Wesenszüge und Probleme*. Heidelberg: Winter.
- Lenz, Annina (2009): Fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit. In: *Forum Sprache* 1 (2), 42–61.
- Lenz, Peter (2008): Integrierte Sprachendidaktik – spezifische Lernziele – vielfältige Beurteilungsmöglichkeiten. In: *Babylonia* 1, 29–34.
- Libben, Gary (2017): The quantum metaphor and the organization of words in the mind. In: *Journal of Cultural Cognitive Science* 1, 49–55.
- Lindauer, Josef (1978): *Lateinische Wortkunde. Bildung, Bestand und Weiterleben des lateinischen Grundwortschatzes*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Lipowsky, Frank (2002): Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung. Auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews, Ursula / Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.). *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis*. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule, 126–159.
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. In: Allemann-Ghionda, Cristina / Terhart, Ewald (Hrsg.). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf*. Weinheim: Beltz, 47–70.
- Lipowsky, Frank / Lotz, Miriam (2015): Ist Individualisierung der Königsweg zum Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In: Mehlhorn, Gerlinde / Schulz, Frank / Schöppe, Karola (Hrsg.). *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern*. München: kopaed, 155–219.
- Long, Michael (1991): Focus on form. A design feature in language teaching methodology. In: De Bot, Kees / Ginsberg, Ralph / Kramsch, Claire (Hrsg.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: Benjamins, 39–52.
- Long, Michael / Robinson, Peter (1998): Focus on form. Theory, research, and practice. In: Doughty, Catherine / Williams, Jessica (Hrsg.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15–41.
- Luchtenberg, Sigrid (2009): Language Awareness. In: Jung, Udo (Hrsg.). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Lang, 370–374.

- Lüdi, Georges / Py, Bernard (2009): To be or not to be ... a plurilingual speaker. In: *International Journal of Multilingualism* 6 (2), 154–167.
- Lutjeharms, Madeline (2019): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 312–316.
- Macht, Konrad (1986): *Methodengeschichte des Englischunterrichts. Band 1. 1800–1880*. Augsburg: Universität Augsburg.
- Mader, Michael (1979): *Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mager, Carl (1846): *Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen*. Zürich: Meyer und Zeller.
- Marcus Tullius Cicero: *An seine Freunde. Lateinisch – deutsch. Herausgegeben und übersetzt von Helmut Kasten* (2004). Düsseldorf: Artemis & Winkler.
- Marcus Tullius Cicero: *De oratore. Über den Redner. Lateinisch – deutsch. Herausgegeben und übersetzt von Theodor Nüßlein* (2007). Düsseldorf: Artemis & Winkler.
- Marcus Tullius Cicero: *Der Staat. Lateinisch und Deutsch. Herausgegeben und übersetzt von Karl Büchner* (1993). München: Artemis & Winkler
- Marcus Tullius Cicero: *Vom Wesen der Götter. Lateinisch – deutsch. Herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Olof Gigon und Laila Straume-Zimmermann* (1996). Zürich: Artemis & Winkler.
- Markus, Manfred (1988): Zur Distribution von synthetischer und analytischer Steigerung im historischen English. In: *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* 13 (2), 105–121.
- Martinez, Hélène (2019): Sprachlernkompetenz und Mehrsprachigkeit. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 123–130.
- Marx, Nicole (2005): *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaFnE“*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mayer, Richard (2004): Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. In: *American Psychologist* 59 (1), 14–19.
- McArthur, Tom (1991): *A foundation course for language teachers*. London: Cambridge University Press.

- McCarthy, Bernice (1990): Using the 4MAT system to bring learning styles to schools. In: *Educational Leadership* 48 (2), 31–37.
- Meidinger, Johann (1802): *Praktische Französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann*. Frankfurt.
- Meisel, Jürgen (1983): Transfer as a second language strategy. In: *Language and Communication* 3 (1), 11–46.
- Meißner, Franz-Joseph (2004a): Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages. In: Zybatow, Lew (Hrsg.). *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerausbildung. Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft II*. Frankfurt am Main: Lang, 31–57.
- Meißner, Franz-Joseph (2004b): Sprachenlernen zusammendenken. Aufhören, Rücken an Rücken zu forschen, zu planen, zu lehren und zu lernen. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Narr: Tübingen, 148–162.
- Meißner, Franz-Joseph (2005): Mehrsprachigkeitsdidaktik. Vom Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum – revisited. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, 125–145.
- Meißner, Franz-Joseph (2012): Sprachlernkompetenz zwischen Sprachenbewusstheit und Sprachenwissen. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 132–144.
- Meißner, Franz-Joseph (2016): *Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit (KRM). Didaktische, lexikologische, lexikographische Überlegungen zu Erstellung, Präsentation, Anwendungen einer elektronischen Mehrsprachenwortliste und von Lernapps zur romanischen Mehrsprachigkeit*. Giessener Elektronische Bibliothek.
- Meißner, Franz-Joseph (2019): Mehrsprachigkeitsdidaktik und Interkomprehension. Forschungsstand und Perspektiven. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 408–413.

- Mercer, Sarah (2014): The self from a complexity perspective. In: Mercer, Sarah / Williams, Marion (Hrsg.). *Multiple perspectives on the self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, 160–176.
- Mietzel, Gerd (2017): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2009): *Lehrplan Latein. Sekundarstufe I*. Rheinland-Pfalz. <https://lehrplaene.bildung-rp.de> (aufgerufen am 29.09.2021)
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (Hrsg.) (2013): *Handreichung zum Schulprojekt „Latein Plus“ Rheinland-Pfalz. Band 3. Didaktische Ansätze*. Mainz.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016): *Bildungsplan des Gymnasiums. Latein als zweite Fremdsprache*. Stuttgart. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_L2.pdf (aufgerufen am 29.09.2021)
- Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2015): *Fachanforderungen Latein. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II*. Kiel. https://fachportal.lernnetz.de/files/Fachanforderungen%20und%20Leitfäden/Sek.%20I_II/Fachanforderungen/Fachanforderungen_Latein_Sekundarstufen_I_II.pdf (aufgerufen am 29.09.2021)
- Mitchell, Bruce (1985): *Old English syntax*. Oxford: Oxford University Press.
- Möller, Robert / Zeevaert, Ludger (2010): „Da denke ich spontan an Tafel“ – Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 21 (2), 217–248.
- Morkötter, Steffi (2019a): Interkomprehension und Transfer. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 321–324.
- Morkötter, Steffi (2019b): Interkomprehensionsmethode, Aufgaben- und Übungsformate. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 348–353.
- Morris, Lori (2003): Linguistic knowledge, metalinguistic knowledge and academic success in a language teacher education programme. In: *Language Awareness* 12 (2), 109–123.

- Morris, Richard (1886): *Historical outlines of English accidence*. London: Macmillan.
- Müller, Volker (2017): Historisch-institutionelle und kulturelle Voraussetzungen. In: *Latein Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 8–35.
- Müller-Lancé, Johannes (2006): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenberg.
- Müller-Lancé, Johannes (2009). Die Bedeutung des Lateinischen in einer sich wandelnden Romanistik. In: *Pegasus Onlinezeitschrift* 9 (1), 50–71.
- Müller-Lancé, Johannes (2013): Sprachenvernetzung in Kopf und Unterricht. In: Doff, Sabine / Kipf, Stefan (Hrsg.). *English meets Latin. Unterricht entwickeln – Schulfremdsprachen vernetzen*. Bamberg: C.C. Buchner, 13–31.
- Müller-Lancé, Johannes (2017): Sprachenvernetzung. Neuronale, kognitive und didaktische Implikationen für das Projekt „Latein Plus“. In: Frings, Michael / Paffenholz, Sabine / Sundermann, Klaus (Hrsg.). *Vernetzter Sprachunterricht. Die Schulfremdsprachen Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Latein, Russisch und Spanisch im Dialog. Akten einer Fortbildungsreihe des Bildungsministeriums und des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz*. Stuttgart: ibidem, 55–89.
- Müller-Lancé, Johannes (2019): Modellierung von Interkomprehensionsprozessen. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 316–321.
- Muijs, Daniel / Reynolds, David (2018): *Effective teaching. Evidence and practice*. London: Sage.
- Murray, Robert (2017): Phonology. In: Brinton, Laurel / Bergs, Alexander (Hrsg.). *The History of English. Volume 2*. Berlin: de Gruyter, 50–73.
- Mustanoja, Tauno (1960): *A Middle English syntax. Parts of speech*. Amsterdam: Benjamins.
- Nation, I. S. P. (2013): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.). *Mehrsprachig-*

- keitsdidaktik – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 13–34.
- Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005): *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2017): *Kerncurriculum Latein für das Gymnasium. Schulgänge 5–10*. Hannover. https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=search&ko_o=Schulbereich&vo_o=Sek+I&ko_1=Schulform&vo_1=Gymnasium-Sek.I&ko_2=Fach&vo_2=Latein (aufgerufen am 29.09.2021)
- Odlin, Terence (1989): *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliphant, Thomas (1878): *The Old and Middle English*. London: Macmillan.
- Oliveira, Ana / Ançã, Maria (2018): Language awareness and the development of learners' plurilingual competence. In: Garrett, Peter / Cots, Josep (Hrsg.). *The Routledge Handbook of Language Awareness*. New York: Taylor & Francis, 238–256.
- Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2006): *Handreichung zum Schulprojekt „Latein Plus“ Rheinland-Pfalz. Band 1. Dokumentation*. Bad Kreuznach.
- Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2008): *Handreichung zum Schulprojekt „Latein Plus“ Rheinland-Pfalz. Band 2. Materialien*. Bad Kreuznach.
- Paradis, Michel (2004): *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: Benjamins.
- Paulsen, Friedrich (1921): *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Band 2*. Berlin und Leipzig: de Gruyter.
- Pavlenko, Aneta / Jarvis, Scot (2002): Bidirectional transfer. In: *Applied Linguistics* 23, 190–214.
- Payne, Thomas (2011): *Understanding English grammar. A linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Peeck, Joan (1982): Effects of mobilization of prior knowledge on free recall. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 8 (6), 608–612.
- Peilicke, Lena (2011): Viel allein hilft nicht viel – Eine Analyse der lateinisch-englischen Wortverweise in Unterrichtswerken für den Latein- und Englischunterricht. In: *Pegasus Onlinezeitschrift* 11 (1), 82–101.
- Pound, Louise (1901): *The comparison of adjectives in English in the 15th and the 16th century*. Heidelberg: Winter.
- Projektgruppe Latein Plus / Choitz, Tamara / Sundermann, Klaus (2013): Zur Realisierung eines sprachenübergreifenden Schulversuchs. Das Projekt Latein plus in Rheinland-Pfalz. In: Doff, Sabine / Kipf, Stefan (Hrsg.). *English meets Latin. Unterricht entwickeln – Schulfremdsprachen vernetzen*. Bamberg: C.C. Buchner, 134–143.
- Prünthe, Michael / Steinberg, Dirk (2002): Latein unter veränderten Rahmenbedingungen. In: *Der Altsprachliche Unterricht* 1, 13–17.
- Puren, Christian (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- Quetz, Jürgen (2019): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (2001) und der Begleitband (Companion) (2018). In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 107–112.
- Quirk, Randolph / Greenbaum, Sidney (1980): *A university grammar of English*. London: Longman.
- Ranta, Leila (2002): The role of learners' language analytic ability in the communicative classroom. In: Robinson, Peter (Hrsg.). *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: Benjamins, 159–180.
- Raupach, Manfred (1997): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.). *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Narr, 19–37.
- Real Academia Española (2009): *Nueva gramática de la lengua Española. Morfología. Sintaxis I*. Madrid: Espasa Libros.
- Reder, Fanny / Marec-Breton, Nathalie / Gombert, Jean / Demont, Elisabeth (2013): Second language learners' advantage in metalinguistic awareness. A question of languages' characteristics. In: *British Journal of Educational Psychology* 83, 686–702.

- Reinfried, Marcus (2010): Transfer. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze. Methoden. Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 307–308.
- Reinfried, Marcus (2019): Geschichte mehrsprachiger Ansätze. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 158–166.
- Reinhardt, Karl (1896): *Lateinische Satzlehre*. Berlin: Weidmansche Buchhandlung.
- Reinhart, Günter (2002): Das „Biberacher Modell“ in Baden-Württemberg. Latein und Englisch parallel ab Klasse 5. In: *Der Altsprachliche Unterricht* 1, 18–19.
- Renkl, Alexander (2011): Aktives Lernen. Von sinnvollen und weniger sinnvollen theoretischen Perspektiven zu einem schillernden Konstrukt. In: *Unterrichtswissenschaft* 39 (3), 197–212.
- Richards, Jack / Rodgers, Theodore (2001): *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riemer, Claudia (2002): Wie lernt man Sprachen? In: Quetz, Jürgen / von der Handt, Gerhard (Hrsg.). *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 49–82.
- Riemer, Claudia (2016): Affektive Faktoren. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 266–271.
- Ringbom, Håkan (1992): On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. In: *Language Learning* 41 (1), 85–112.
- Rissanen, Matti (1999): Syntax. In: Lass, Roger (Hrsg.). *The Cambridge History of the English Language. Volume III. 1476–1776*. Cambridge: Cambridge University Press, 187–332.
- Roche, Jörg (2020): *Fremdspracherwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Roehr, Karen (2008): Metalinguistic knowledge and language ability in university-level L2 learners. In: *Applied Linguistics* 29 (2), 173–199.
- Roehr, Karen / Gánem-Gutiérrez, Gabriela (2009): The status of metalinguistic knowledge in instructed adult L2 learning. In: *Language Awareness* 18 (2), 165–181.

- Rösch, Heidi (2009): *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen, Mitsprache*. Braunschweig: Schroedel.
- Ross, Charles (1893): The absolute participle in Middle English and Modern English. In: *PMLA* 8, 245–302.
- Rothman, Jason (2011): L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy. The typological proximity model. In: *Second Language Research* 27 (1), 107–217.
- Rothman, Jason / Cabrelli Amaro, Jennifer / De Bot, Kees (2013): Third language acquisition. In: Herschensohn, Julia / Young-Scholten, Martha (Hrsg.). *The Cambridge handbook of second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 372–393.
- Rubenbauer, Hans / Hofmann, J. B. (1995): *Lateinische Grammatik. Neu bearbeitet von R. Heine*. München: C. C. Buchner.
- Rydén, Mats (1966): *Relative constructions in early sixteenth-century English, with special reference to Sir Thomas Elyot*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2019a): *Lehrplan. Gymnasium. Englisch*. Dresden. <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?lplanid=71&lplansc=TPPKRFREixladHJ6Nk2L&token=129af4ab699303323b89f6248a68ee45> (aufgerufen am 10.09.2022)
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2019b): *Lehrplan. Gymnasium. Latein*. Dresden. <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?lpl-nid=116&lplansc=MLOSQ7710uwOLPelthYX&token=c8ee83c5ea89c516bfoa9f2da84d51b2> (aufgerufen am 10.09.2022)
- Sass, Annina (2014): *Sprachenübergreifendes Vokabellernen. Eine qualitativ-interpretative Studie zur Vernetzung der Fächer Englisch und Latein*. Dissertation an der Universität Bremen.
- Savignon, Sandra (2002): Communicative language teaching. Linguistic theory and classroom practice. In: Savignon, Sandra (Hrsg.). *Interpreting Communicative Language Teaching. Contexts and Concerns in Teacher Education*. New Haven: Yale University Press, 1–28.
- Schlabach, Joachim / Hufeisen, Britta (2021): Plurilingual School and University Curricula. In: *Technology and Language* 2 (2), 126–141.

- Schmenk, Barbara (2010): Kommunikative Kompetenz. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze. Methoden. Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 135–137.
- Schmid, Hans-Jörg (2005): Spreading contextualisation. English lexicology in Germany between 1970 and 2000. In: Kohl, Stephan (Hrsg.). *Anglistik. Research Paradigms and Institutional Policies 1930–2000*. Trier: WVT, 293–311.
- Schmid, Stephan (1993): Learning strategies for closely related languages. On the Italian spoken by Spanish immigrants in Switzerland. In: Kettemann, Bernhard / Wieden, Wilfried (Hrsg.). *Current Issues in European Second Acquisition Research*. Tübingen: Narr, 405–419.
- Schmidt, Richard (1990): The role of consciousness in second language learning. In: *Applied Linguistics* 11 (2), 129–158.
- Schmidt, Richard (1994): Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. In: *AILA Review* 11, 11–26.
- Schmitzer, Ulrich (2013): Einleitung. In: Schmitzer, Ulrich (Hrsg.). *Enzyklopädie der Philologie. Themen und Methoden der klassischen Philologie heute*. Göttingen: Ruprecht, 7–9.
- Schöpp, Frank (2017): Sprachen vernetzen – aber wie? In: Frings, Michael / Paffenholz, Sabine / Sundermann, Klaus (Hrsg.). *Vernetzter Sprachunterricht. Die Schulfremdsprachen Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Latein, Russisch und Spanisch im Dialog. Akten einer Fortbildungsreihe des Bildungsministeriums und des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz*. Stuttgart: ibidem, 13–30.
- Schröder, Konrad (1984): *Der Sprachunterricht muß umkehren. Ein Pamphlet aus dem 19. Jahrhundert neu gelesen*. München: Hueber.
- Schulze, Karl (1834): *Englische Sprachlehre*. Berlin.
- Schumann, Adelheid (2010): Kommunikativer Fremdsprachenunterricht. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze. Methoden. Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 137–140.
- Schweigel, Max (1904): Welche Beziehungen können am Reformrealgymnasium zwischen dem Englischen und Lateinischen hergestellt werden? In: *Jahres-Bericht der Städtischen Oberrealschule zu Wiesbaden über das Schuljahr 1903 / 1904. Erstattet von dem Direktor Prof. GÜth*. Wiesbaden: Schwab, 3–20.

- Schwerdt, Guido / Wuppermann, Amelie (2011): Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. In: *Economics of Education Review* 30, 365–379.
- Scrivener, Jim (2011): *Learning teaching. The essential guide to English language teaching*. Oxford: Macmillan.
- Seidl, Christian / Utzinger, Christian / Wirth, Theo (2009): Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium. In: *Circulare* 2, 10–14.
- Selz, Ulrike (2001): Englisch for two years – deinde lingua Latina. In: *Der Altsprachliche Unterricht* 3, 43–46.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2017): *Gemeinsamer Rahmenlehrplan Latein für Berlin und Brandenburg*. Berlin. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Latein_2015_11_10_WEB.pdf (aufgerufen am 30.09.2021)
- Serianni, Luca / Castelvechi, Alberto (2006): *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Torino: UTET.
- Siebel, Katrin (2011): Lateinischer Wortschatz als Brücke zur Mehrsprachigkeit? Eine Durchsicht des Aufgabenspektrums aktueller Lateinlehrwerke. In: *Pegasus-Onlinezeitschrift* 11 (1), 102–132.
- Siebel, Katrin (2017): *Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht. Überlegungen zum lateinischen Lernwortschatz*. Göttingen: V&R unipress.
- Sierens, Sven / Frijns, Carolien / van Gorp, Koen / Sercu, Lies / van Avermaet, Piet (2018): The effects of raising language awareness in mainstream and language classrooms. A literature review (1995–2013). In: Hélot, Christine / Frijns, Carolien / van Gorp, Koen / Sierens, Sven (Hrsg.). *Language awareness in multilingual classrooms in Europe. From theory to practice*. Boston: de Gruyter, 21–85.
- Simard, Daphnée / Fortier, Véronique / Foucambert, Denis (2013): Measuring the metasyntactic ability of Portuguese-speaking children living in a French-speaking environment. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 16, 19–31.
- Simard, Daphnée / Foucambert, Denis / Labelle, Marie (2014): Examining the contribution of metasyntactic ability to reading comprehension

- among native and non-native speakers of French. In: *International Journal of Bilingualism* 18, 586–604.
- Simard, Daphnée / French, Leif / Fortier, Véronique (2007): Elicited metalinguistic reflection and second language learning. Is there a link? In: *System* 35, 509–522.
- Simard, Daphnée / Gutiérrez, Xavier (2018): The study of metalinguistic constructs in second language acquisition research. In: Garrett, Peter / Cots, Josep (Hrsg.). *The Routledge Handbook of Language Awareness*. New York: Routledge, 205–221.
- Sorace, Antonella (1985): Metalinguistic knowledge and language use in acquisition-poor environments. In: *Applied Linguistics* 6, 239–254.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2017a): *LehrplanPlus. Gymnasium. Englisch. 1. Fremdsprache. 6. Jahrgangsstufe*. München. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/6/englisch/1-fremdsprache> (aufgerufen am 18.09.2022)
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2017b): *LehrplanPlus. Gymnasium. Englisch. 1. Fremdsprache. 9. Jahrgangsstufe*. München. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/9/englisch/1-fremdsprache> (aufgerufen am 18.09.2022)
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2017c): *LehrplanPlus. Gymnasium. Latein. 2. Fremdsprache. 6. Jahrgangsstufe*. München. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/6/latein/2-fremdsprache> (aufgerufen am 30.09.2021)
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2017d): *LehrplanPlus. Gymnasium. Latein. 2. Fremdsprache. 7. Jahrgangsstufe*. München. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/latein/2-fremdsprache> (aufgerufen am 30.09.2021)
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2017e): *LehrplanPlus. Gymnasium. Latein. 2. Fremdsprache. 8. Jahrgangsstufe*. München. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/8/latein/2-fremdsprache> (aufgerufen am 30.09.2021)
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2017f): *LehrplanPlus. Schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele sowie Alltagskompetenz und Lebensökonomie*. München. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/gymnasium#24771> (aufgerufen am 06.05.2023)

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2017g): *LehrplanPlus. Gymnasium. Spanisch. 3. Fremdsprache. 9. Jahrgangsstufe*. München. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/9/spanisch#216833> (aufgerufen am 06.05.2023)
- Stegmann, Tilbert / Klein, Horst (1999): *EuroComRom – Die Sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Steinhauer, Britta (2006): *Transfer im Fremdspracherwerb. Ein Forschungsüberblick und eine empirische Untersuchung des individuellen Transferverhaltens*. Frankfurt am Main: Lang.
- Steinmüller, Georg (1903): *Die vermittelnde Methode im Schulbetrieb der neueren Sprachen. Beilage zum Jahresbericht des K. alten Gymnasiums zu Würzburg für das Studienjahr 1902/1903*. Würzburg: C. J. Becker.
- Stern, Hans (1992): *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Steup, F.W. (1839): *Theoretisch-practisches Lehrbuch der Englischen Sprache*. Wesel: Klönne.
- Strathmann, Jochen (2019a): Mehrsprachigkeit in Klassenarbeiten und Tests. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 260–264.
- Strathmann, Jochen (2019b): Tertiärsprachen. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 415–417.
- Strathmann, Jochen / Meißner, Franz-Joseph (2019): Romanische Interkomprehension unterrichten. Konzepte, Erfahrungen, Empirie. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 387–392.
- Sundermann, Klaus (2013): Zur Einführung. In: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (Hrsg.). *Handreichung zum Schulprojekt „Latein Plus“ Rheinland-Pfalz. Band 3. Didaktische Ansätze*. Mainz, 4–7.
- Surrey, Heike (2007): *Professionelles Lernmanagement. Gestaltung kompetenzorientierter Lernprozesse zur Erzielung von Wettbewerbsvorteilen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Svalberg, Agneta (2007): Language awareness and language learning. In: *Language Teaching* 40 (4), 287–308.

- Swan, Michael (2016): *Practical English usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Tafel, Karin / Durić, Rašid / Lemmen, Radka / Olshevska, Anna / Przyborowska-Stolz, Agata (2009): *Slavische Interkomprehension – Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Thaler, Engelbert (2010): Offener Unterricht. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze. Methoden. Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 234–236.
- Thaler, Engelbert / Rademacher, Jörg (Hrsg.) (2020): *Access 8*. Berlin: Cornelsen.
- Thiele, Sylvia (2012): *Didaktik der romanischen Sprachen. Praxisorientierte Ansätze für den Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht*. Berlin: de Gruyter.
- Thies, Stephan (2002a): Die Verwendung des Partizips und der Gerund-Formen in der lateinischen und englischen Sprache. In: *Der Altsprachliche Unterricht* 1, 35–39.
- Thies, Stephan (2002b): Englisch und Latein. In: *Der Altsprachliche Unterricht* 1, 2–12.
- Thies, Stephan (2003): Money makes the world go round! Der Acl im Englischen, Lateinischen und Deutschen. In: *Der Altsprachliche Unterricht* 4–5, 45–48.
- Thomas, Jacqueline (1988): The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9 (3), 235–246.
- Thornbury, Scott (1997): *About language. Tasks for teachers of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2011): *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Latein*. Erfurt. <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=1399> (aufgerufen am 04.11.2022)
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2019): *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Englisch*. Erfurt. <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=1395> (aufgerufen am 04.11.2022)
- Tobias, Sigmund (1982): When do instructional methods make a difference? In: *Educational Researcher* 11 (4), 4–9.

- Tolkien, John (2012): *Hobbitus ille. The Hobbit translated into Latin by Mark Walter*. London: HarperCollinsPublishers.
- Tosch, Frank (2014): Vom lokalen Schulversuch zum überregionalen Erfolgsmodell. Die „Frankfurter Lehrpläne“ und die Reformschulbewegung an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. In: Ritzi, Christian / Tosch, Frank (Hrsg.). *Gymnasium im strukturellen Wandel. Befunde und Perspektiven von den preußischen Reformen bis zur Reform der gymnasialen Oberstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 65–111.
- Traugott, Elizabeth (1992): Syntax. In: Hogg, Richard (Hrsg.). *The Cambridge history of the English language. Volume I. The beginnings to 1066*. Cambridge: Cambridge University Press, 168–289.
- Tunmer, William / Herriman, Michael (1984): The development of metalinguistic awareness. A conceptual view. In: Tunmer, William / Pratt, Christopher / Herriman, Michael (Hrsg.). *Metalinguistic awareness in children. Theory, research, and implications*. Berlin: Springer, 12–35.
- Ulrich, Herrmann (2017): Wilhelm von Humboldt. Die „Schulpläne“ – neu gelesen. In: *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte* 69 (2), 150–167.
- Ungerer, Friedrich (2013): Die systematische Interaktion von Englisch- und Lateinunterricht aus der Sicht des Englischen. In: Doff, Sabine / Kipf, Stefan (Hrsg.). *English meets Latin. Unterricht entwickeln – Schulfremdsprachen vernetzen*. Bamberg: C.C. Buchner, 50–68.
- Ungerer, Friedrich (2014): *Salve & hello. Portfolio für den parallelen Fremdsprachenunterricht in Latein und Englisch*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Utz, Clement (2000): Mutter Latein und unsere Schüler. Überlegungen zu Umfang und Aufbau des Wortschatzes. In: Neukam, Peter (Hrsg.). *Antike Literatur – Mensch, Sprache, Welt*. München: Bayer. Schulbuch-Verlag, 146–172.
- Utz, Clement / Kammerer, Andrea (Hrsg.) (2018): *Campus Neu. Gesamtkurs Latein. Ausgabe C. Band 1*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Utz, Clement / Kammerer, Andrea (Hrsg.) (2019a): *Campus Neu. Gesamtkurs Latein. Ausgabe C. Band 2*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Utz, Clement / Kammerer, Andrea (Hrsg.) (2019b): *Roma 2. Ausgabe B*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Utz, Clement / Kammerer, Andrea (Hrsg.) (2020a): *Campus Neu. Gesamtkurs Latein. Ausgabe C. Band 3*. Bamberg: C.C. Buchner.

- Utz, Clement / Kammerer, Andrea (Hrsg.) (2020b): *Roma 3. Ausgabe B*. Bamberg: C.C. Buchner.
- van Geert, Paul (1994): *Dynamic systems of development. Change between complexity and chaos*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- van Lier, Leo (2001): Language Awareness. In: Carter, Ronald / Nunan, David (Hrsg.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 160–165.
- Vidgren, Noora (2017): *Deutsch nach Englisch und Schwedisch. Subjektive Theorien finnischer DaF-Lernender über das Lernen von mehr als einer Fremdsprache und die zwischensprachliche Interaktion*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Viëtor, Wilhelm (1882): *Der Sprachunterricht muss umkehren!* Heilbronn: Henninger.
- Viëtor, Wilhelm (1902): *Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Ein geschichtlicher Überblick in vier Vorträgen*. Leipzig: Teubner.
- Violand-Sánchez, Emma (1995): Cognitive and learning styles of high school students. Implications for ESL curriculum development. In: Reid, Joy (Hrsg.). *Learning styles in the ESL / EFL classroom*. New York: Newbury, 48–62.
- Vossen, Carl (1983): *Mutter Latein und ihre Töchter. Weltsprachen u. ihr Ahnenpaß*. Düsseldorf: Hoch.
- Walter, Max (1901): *Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität*. Marburg: Elwert.
- Walter, Max (1910): *Englisch nach dem Frankfurter Reformplan. 1. Teil. Lehrgang der ersten 2 ½ Unterrichtsjahre Untersekunda bis Unterprima*. Marburg: Elwert.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Weinert, Franz (2014): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17–31.
- Weinreich, Uriel (1953): *Languages in contact. Findings and problems*. The Hague: Mouton.
- Wellenreuther, Martin (2009): *Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitung zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Wendt, Gustav (1898 / 99a): Die Reformmethode in den oberen Klassen der Realanstalten. In: *Die Neueren Sprachen* 6, 193–207.
- Wendt, Gustav (1898 / 99b): Die Wiener Reform-Thesen. In: *Die Neueren Sprachen* 6, 657–660.
- Westphalen, Klaus (1992): *Basissprache Latein. Argumentationshilfen für Lateinlehrer und Freunde der Antike*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Wild, Elke / Möller, Jens (Hrsg.) (2020): *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer.
- Wilhelm, Oliver / Nickolaus, Reinhold (2013): Was grenzt das Kompetenzkonzept von etablierten Kategorien wie Fähigkeit, Fertigkeit oder Intelligenz ab? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, 23–26.
- Williams, Sarah / Hammarberg, Björn (1998): Language switches in L3 production. Implications for a polyglot speaking model. In: *Applied Linguistics* 19 (3), 295–333.
- Winford, Donald (2010): Contact and Borrowing. In: Hickey, Raymond (Hrsg.). *The Handbook of Language Contact*. United Kingdom: Wiley, 170–187.
- Wirth, Theo / Seidl, Christian / Utzinger, Christian (2006): *Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (1998): *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim: Dudenverlag.
- Wolf, Friedrich (1807): *Darstellung der Altertumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert*. Weinheim: Acta Humaniora.
- Woll, Nina (2018): Investigating dimensions of metalinguistic awareness. What think-aloud protocols revealed about the cognitive processes involved in positive transfer from L2 to L3. In: *Language Awareness* 27 (1–2), 167–185.
- Wright, Elizabeth (1913): *Rustic speech and folklore*. London: Oxford University Press.

Der Englischunterricht an deutschen weiterführenden Schulen wird seit Jahrzehnten überwiegend einsprachig abgehalten, wobei das sprachliche Handeln der Lernenden in realen oder fiktiven Kommunikationssituationen im Mittelpunkt steht. Sprachliche Analysen und Reflexionen, die zu einer erkenntnisorientierten Auseinandersetzung mit Sprache führen, scheinen angesichts dieses funktionalen Ansatzes vernachlässigt zu werden. In der vorliegenden Untersuchung wird sowohl aus einer theoretischen als auch unterrichtspraktischen Perspektive gezeigt, wie grammatische Vergleiche zwischen dem Englischen und Lateinischen einen Beitrag dazu leisten können, das sprachstrukturelle Denken der Lernenden im Englischunterricht zu fördern. Grammatische Vergleiche stehen dabei im Zeichen einer vertieften sprachlichen Allgemeinbildung, die nicht nur mit *language awareness* und metalinguistischen Konstrukten, sondern auch mit Sprachlernkompetenzen und Interkomprehensionskompetenzen in Zusammenhang steht.

Stefan Altinger studierte Englisch und Latein für das Lehramt an Gymnasien an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Nach der Ablegung des 2. Staatsexamens, einer weiteren Staatsprüfung im Fach Geschichte und einer Assistentenstelle am Lehrstuhl für Didaktik der englischen Sprache und Literatur, ebenfalls an der Ludwig-Maximilians-Universität, wurde er 2024 mit der vorliegenden Dissertation promoviert.

ISBN 978-3-99165-214-4

