

Pons Latinus – Modellierung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts

Maria Große

► Zusammenfassung

Zwischen den Grundprinzipien der DaZ-Didaktik und des elementaren Lateinunterrichts besteht eine Vielzahl von Parallelen, die zusammen zur fachintegrierten Zweitsprachenförderung genutzt werden können. Bei dem Projekt *Pons Latinus* handelt es sich um eine designbasierte, interdisziplinäre Interventions- und Evaluationsstudie mit dem Ziel der Modellierung und Erforschung »sprachsensiblen Lateinunterrichts« an der Humboldt-Universität zu Berlin, deren theoretische Fundierung, Forschungsdesign sowie erste empirische Ergebnisse hiermit dargestellt werden sollen.

1. Durchgängige Sprachbildung und sprachsensibler Unterricht

Heterogenität ist in den deutschen Schulen in Folge der Gastarbeiteranwerbung nach dem Zweiten Weltkrieg kein Novum der letzten Jahre. In den 1960er Jahren herrschten angesichts der zunehmend mehrsprachigen Schülerschaft vor allem »Kommunikationslosigkeit, unklare curriculare Vorgaben, kulturelle Missverständnisse und katastrophale Schulabschlussquoten«, denen man durch zusätzlichen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache (DaF) begegnete (vgl. Reich 2013: 56). In den 1970er Jahren wurde immer deutlicher, dass die Lernenden nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH) keine Rückkehr in das Heimatland ihrer Familien beabsichtigten und somit eine gezielte Unterstützung zur erfolgreichen Partizipation im deutschen Schulsystem benötigen. Man versuchte die sprachliche Integration dieser Lernenden durch eine zeitlich terminierte und additive DaF-Förderung zu erreichen, wofür es jedoch »kein System möglicher Förderziele, keine

ausgearbeitete Förderdidaktik [und] keine Instrumente zur Überprüfung von Fördererfolgen« gab (Reich 2013: 57 f.). Als Folge erweisen sich Lernende ndH bis heute in Leistungsstudien wie IGLU, PISA und DESI als »Bildungsverlierer«, wobei gerade in Deutschland eine »enge Verknüpfung zwischen Herkunft und Bildungserfolg« besteht (Gogolin 2013: 8). Hierfür gibt es viele Erklärungsansätze, dennoch wurde es immer deutlicher, dass der »Schulerfolg stark davon abhängt, inwieweit die Bildungssprache beherrscht wird« (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013: 14), weshalb folglich z. B. von der Projektgruppe FörMig der Faktor Sprachbildung als Schlüssel für Integration und Bildungserfolg festgelegt wurde. Ziel sollte es sein, den Lernenden durch eine »durchgängige Sprachbildung« eine systematische Unterstützung bei der Überwindung der Schwelle von der Alltags- zur Bildungssprache auf dem gesamten Bildungsweg zu ermöglichen (vgl. Reich 2013: 58 f.).

Die schulische Bildungssprache unterscheidet sich von der Alltagssprache u. a. durch ihre speziellen morpho-syntaktischen Strukturen, eine Häufung von Fachbegriffen, Kollokationen, Nominalisierungen, die Verwendung von Passiv, Konjunktiv oder unpersönlichen Ausdrücken (vgl. Rösch 2011: 80 ff.). Der Begriff *Bildungssprache* beschreibt allerdings nicht nur ein sprachliches Register, sondern »prägt die Vermittlung und den Erwerb von Wissen in einer von Schriftsprachlichkeit geprägten Gesellschaft« (Schmölzer-Eibinger 2013: 14). Damit werden weit mehr sprachliche Fähigkeiten für die Beherrschung der Bildungssprache benötigt als nur eine spezifische Fachterminologie, nämlich »Einsichten in Sinn und Bau unterrichtsspezifischer Textsorten und Strategien zur Erschließung und zur Produktion anspruchsvoller Texte, Ausbau und Verkettung schultypischer Sprachhandlungen, die Verfügung über einen gehobenen Wortschatz und die Beherrschung komplexer syntaktischer Konstruktionen« (Reich 2013: 59). In dieser Theorie wird somit Sprache nicht mehr nur als Unterrichtsgegenstand, sondern als »Medium des Lernens« verstanden (Reich 2013: 59).

Um eine fachintegrierte Sprachbildung zu ermöglichen, wurden seit den 1970er Jahren mit Etablierung der Forschungsdisziplin Deutsch als Zweitsprache (DaZ) der Zweitspracherwerb erforscht und verschiedene Unterrichtsmodelle zur Sprachförderung entwickelt. Endlich fanden hierbei die Mehrsprachigkeit und individuellen Bildungshintergründe der DaZ-Lernenden Beachtung und wurden nicht mehr ausgeblendet oder gar als Defizit betrachtet. Vielmehr wurde festgestellt, »dass Kinder, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, bereits früh eine hohe Sprachaufmerksamkeit erwerben, mithin kognitive Vorteile besitzen, die sich auf das weitere sprachliche Lernen positiv auswirken können« (Gogolin 2013: 8). Entsprechend wurde Sprachaufmerksamkeit zum Ansatzpunkt für die DaZ-Förderung. Nach der Interlanguage-Hypothese (Selinker 1972) konstruieren sich die DaZ-Lernenden nämlich im Rahmen ihrer individuellen Lernervarietäten implizites Sprachwissen aus dem sprachlichen Input ihrer Umwelt und gleichen

es mit den explizit im Unterricht vermittelten Regeln ab (vgl. Rösch 2011: 192, Kniffka/Siebert-Ott 2009: 186). »Ein sprachfördernder Unterricht sollte entsprechend das Interesse der Lernenden auf das Problem lenken und Anregungen zur selbstständigen Überprüfung, Erläuterung und Korrektur geben« (Rösch 2011: 192).

So sollen Lernende systematisch üben, Normverstöße zu erkennen und zu überwinden, Hypothesen hinsichtlich sprachlicher Regelhaftigkeiten ausbilden, um schließlich schulische und außerschulische Kommunikationssituationen zu bewältigen. Nach Rösch gelinge es allerdings nur wenigen DaZ-Lernenden, schriftsprachliche Register implizit aus dem Unterricht zu deduzieren, was eine explizite Vermittlung nötig mache (vgl. Rösch 2011: 21), wozu auch die Ausbildung einer grammatischen Terminologie zählt, um überhaupt über Sprache reden zu können (vgl. Rösch 2011: 43). Neben der expliziten Grammatikvermittlung werden allerdings ebenso eine Orientierung an Inhalten und das Einbeziehen kommunikativer Sprachanlässe gefordert. Denn nur so erhalten die Lernenden die Möglichkeit, das deklarative Sprachwissen in wechselnden Kontexten anzuwenden, und die Grammatik wird zu einem funktionalen Vehikel der Sprachproduktion. Immer deutlicher kristallisierte sich in diesem Prozess das Konzept eines »sprachsensiblen Unterrichts« heraus (Leisen 2010: 6; Rösch 2011: 81 ff.), dessen Ziel es ist, Sprachaufmerksamkeit durch Formen des entdeckenden Lernens und des aktiven Erforschens von Sprache zu fördern, um so mit Hilfe von Analogieschlüssen sowie selbsttätiger Regelbildung und -überprüfung Erkenntnisse über sprachliche Strukturen zu gewinnen und deren angemessene Verwendungsweisen zu erlernen (vgl. Rösch 2011: 192). Dieses Modell rekuriert direkt mit dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung, so dass Rösch sprachsensiblen Unterricht immer im Kontext dieser betrachtet (vgl. Rösch 2011: 211). Aus dem soeben erhobenen Diskurs können folgende Grundprinzipien sprachsensiblen Unterrichts im Rahmen durchgängiger Sprachbildung abgeleitet werden:

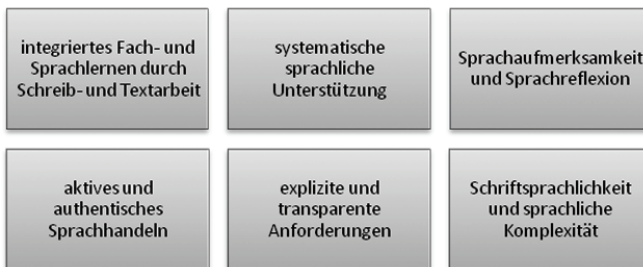


Abb. 1: Grundprinzipien durchgängiger Sprachbildung (Gogolin 2011: 60)

2. Die Rahmenbedingungen heutigen Lateinunterrichts

Bis heute wird der Lateinunterricht (LU) in der öffentlichen Darstellung oftmals reduziert auf ein »Fach der inhaltslosen Inhalte« (Kipf 2013: 265), das als ausleseorientierter Grammatik- und Sprachunterricht in keiner Weise die Lebenswelt der Lernenden berücksichtige, sondern stumpf funktionslose Grammatikregeln, Deklinations- und Konjugationsparadigmata sowie unzusammenhängende Vokabellisten vermittele. Dass die Vorurteile der Inhaltslosigkeit, fehlenden Schülerorientierung sowie exklusiven Ausrichtung für die sogenannte »Bildungselite« im modernen Unterricht nicht mehr tragbar sind, ist leider nur wenigen bekannt. Dabei hat sich »der altsprachliche Unterricht in den letzten 40 Jahren stark gewandelt [...] hin zu einem schülerorientierten Fach, dessen Unterrichtsmaterialien nicht mehr grau, sondern bunt sind – graphisch und eben auch inhaltlich – mit einer zumeist konsequenten Verbindung von Sprache und Inhalt [...] sowie einer enorm ausgedehnten Methodenvielfalt« (Kipf 2013: 265).

Besonders einschneidend für die Neuorientierung war die Curriculumsrevision (1967), im Rahmen derer »die Position der Fächer Latein und Griechisch an den allgemeinbildenden Schulen grundsätzlich in Frage« gestellt wurden (Kipf 2006: 177). Denn noch immer stand anstatt einer »bewussten Durchdringung und Reflexion sprachlicher Phänomene zur Förderung von Sprachbewusstsein und formaler Bildung eine mechanisch-formalistische Beherrschung im Vordergrund« (vgl. Kipf 2006: 240). Die intensive Auseinandersetzung und selbstkritische Überarbeitung der Unterrichtsziele infolge der strengen Kritik bildete das Fundament für die Stabilisierung und Neugestaltung der Didaktik, Methodik und nicht zuletzt der Lernmittel im LU. Es kam zu einer deutlichen Straffung des Stoffes durch Horizontalisierung, der Verdrängung von Einzelsätzen und der Einführung des Textprinzips mit einer nahezu durchgängigen Kontextualisierung. Des Weiteren fanden schülerorientierte Inhalte, abwechslungsreiche Übungen und Anregungen zu Projektarbeit Platz in den Lehrbüchern. Das Lateinische wurde so zu einem pädagogischen Mehrzweckinstrument, das sprachliche, literarische, sozialkundliche und philosophische Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln sollte (vgl. Kipf 2008: 182). In Referenz zur DAV-Matrix (1971) des Deutschen Althilologenverbandes können für den modernen LU folgende Ziele herausgestellt werden (Kuhlmann 2010: 17):

- Sprachliche Bildung: erhöhte fremd- und muttersprachliche Bildung, metasprachliche Terminologie, Sprachvergleiche, Sprachbewusstsein, Reflexionsfähigkeit,
- Literarische Bildung: Begegnung mit Originallektüre, Autoren, Gattungen, Stoffen und europäischer Literaturgeschichte, mikroskopische Lektüre, Analysefähigkeit,

- Historisch-politische Bildung und historische Kommunikation: dialogische Begegnung mit Kulturen der europäischen Vergangenheit, Perspektivwechsel,
- Interkulturelle Kompetenz, Fähigkeit zum interkulturellen Transfer: Eintauchen in eine fremde Denkwelt, vertiefte Kenntnis fremder Kultur, Eigenreflexion.

Derzeit ist der LU mit deutschlandweit rund 750 000 Lernenden nach Englisch und Französisch die drittstärkste Schulfremdsprache am Gymnasium, das insbesondere in den Ballungsräumen auch zunehmend Lernende ndH besuchen (vgl. Kipf 2013: 266). Außerdem zeigt sich, dass sich der LU auch zunehmend an anderen Schulformen etabliert (vgl. Kuhlmann 2009: 10). So wird Latein in Berlin beispielsweise an 99 Gymnasien und 20 Integrierten Sekundarschulen (ISS), an denen der Anteil an Lernenden ndH im Vergleich zu den Gymnasien sogar noch höher ist, angeboten. Gleichzeitig lag der Anteil an Lernenden ndH im Schuljahr 2012/13 an Berliner Gymnasien bei 22,3%; an den ISS bei 39,5% (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2013: 5), wobei die Werte in den einzelnen Stadtbezirken stark variieren: an den Gymnasien von 58,9% in Berlin Neukölln über 36,0% in Friedrichshain-Kreuzberg und 27% in Mitte und Tempelhof-Schöneberg bis 5% in Pankow und Treptow-Köpenick (SenBJW 2013: 14–47). Anhand dieser Zahlen, die zwar nicht garantieren können, dass genau so viele Lernende Latein auch als Schulfremdsprache gewählt haben, dürfte dennoch deutlich geworden sein, dass der LU nicht nur der Bildungselite vorbehalten ist, sondern sich durchaus mit den sprachlichen Bedürfnissen von DaZ-Lernenden konfrontiert sieht und somit im Rahmen der für alle Fächer geltenden durchgängigen Sprachbildung ebenfalls gefordert ist, Sprachförderung in den Fachunterricht zu integrieren.

3. Auf dem Weg zu einem sprachsensiblen Lateinunterricht

Wie im Folgenden gezeigt werden soll, bietet der LU durch seine Inhalte und Methoden nicht zu unterschätzende Potenziale zur fachintegrierten Zweitsprachförderung. Hierbei ist insbesondere die Text- und Sprachreflexion über kontrastive Sprachbetrachtungen beim Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche zu nennen. So ist bereits in der Grundsatzerklärung des DAV (1971) die Eigenschaft des Lateinischen als Reflexionssprache klar herausgestellt worden: Die Beschäftigung mit der lateinischen Sprache rege »in jeder Phase zu fruchtbarer Reflexion über Sprache« an und »führe die Schüler zu Sprachbewusstsein und sprachkritischem Verhalten«, weshalb »Sprachbetrachtung und Sprachreflexion« zu den zentralen Momenten des Sprachunterrichts gehören (vgl. Kipf 2006: 251). Angesichts dieser neuen Zielsetzung formulierte Maier 1979 folgende drei Leitlinien für den lateinischen Sprachunterricht:



- Sprachkenntnisse und Sprachwissen vermitteln
- Förderung von Sprach- und Textreflexion zum Erschließen und Verstehen lateinischer Texte
- Schaffung eines Einblicks in die antike Kultur über die lateinische Sprache

Abb. 2: Leitlinien für den lateinischen Sprachunterricht (vgl. Kipf 2006: 243)

Maier betonte zwar die Bedeutung der Vermittlung von Sprachwissen und -kenntnissen als fundamental für den weiteren Lernprozess, lehnte allerdings gleichzeitig einen sich verselbstständigenden LU und rein deklarative Wissensvermittlung ab. Zwar spielt in diesem Modell die »systematische, gleichsam mikroskopische Betrachtung einzelner Sprachphänomene eine entscheidende Rolle«, um »Verständnis für das Funktionieren des gesamten Sprachsystems« bei den Lernenden zu evozieren (vgl. Kipf 2006: 265). Dennoch sollten die einzelnen sprachlichen Erscheinungen nicht unreflektiert und isoliert nebeneinander stehen bleiben, sondern »in den Kontext einer inhaltlich ergiebigen Form eingebettet« werden (Kipf 2006: 265). Daher kam es zu einem kontinuierlichen Vorzug des Textprinzips, und grammatische Formen wurden nicht mehr als unzusammenhängende, funktionslose Lemmata, sondern in ihrer mitunter multifunktionalen Charakteristik vermittelt. Der LU bemüht sich seither, »Einblick [zu] geben in das Funktionieren von Sprache« (Kipf 2006: 265). Nach Meinung Wilhelms sei nämlich das Lateinische durch seine Modellhaftigkeit »besser als jede lebende Sprache geeignet, Sprache als ein System sichtbar zu machen, als ein ›Modell von Sprache‹ überhaupt« (Wilhelm 1969: 392), so dass die Sprachreflexion zu einem Werkzeug zur »Einsicht in das Funktionieren von Sprache« avanciere (Kipf 2006: 264).

So positionierte sich der LU im schulischen Fächerkanon als komplementäre Ergänzung zum Unterricht in Deutsch und den modernen Fremdsprachen (vgl. Kipf 2006: 251): »Während nämlich die Didaktik des neusprachlichen Unterrichts den Schwerpunkt auf die Performance verlagert, kann und muss der Lateinunterricht im Rahmen der Schulsprachen komplementäre Aufgaben wahrnehmen. Latein ist keine Kommunikationssprache, sondern Analyseobjekt für einen distanzierenden Beurteiler« (vgl. Barié 1973: 68). Dies gilt in Anbetracht der permanenten Kontrastierung mit dem Deutschen nicht nur für die lateinische Sprache, sondern eben auch für das Deutsche. »Durch sein Abstraktionssystem tritt es dem Deutschen als eine Art Gegensprache gegenüber. Die dadurch gegebene Verfremdung erleichtert die Reflexion, ermöglicht den Blick auf die hinter der Sprache liegenden Denkstrukturen und hebt den muttersprachlichen Denkansatz ins

Bewusstsein.« (Clasen 1971: 21). Im LU – insbesondere beim Übersetzen – ist also nicht nur das Lateinische Lerngegenstand, sondern auch das Deutsche als Unterrichts- und Zielsprache. Dem Übersetzungsprozess ist somit nicht nur im Hinblick auf den Erwerb der lateinischen Sprache, sondern insbesondere auch auf die Zielsprachenförderung des Deutschen eine gesonderte Stellung einzuräumen. »Hauptübungsarten sollten daher immer das Texterschließen, das Übersetzen und das Dokumentieren dieser Tätigkeiten durch begleitende Schilderung, Kommentare und graphische Analysen« (Glücklich 1993: 118) und somit also die Sprach- und Textreflexion sein. Hierbei zeichnet sich das Lateinische als zentrales Element durch die Attribute der Reflexion und Modellhaftigkeit aus und kann in dieser Funktion als »reflexionsbasierte Brückensprache« neu interpretiert werden.

4. Latein als *reflexionsbasierte Brückensprache*

Der Begriff »Brückensprache« ist in der Linguistik und Fachdidaktik weder neu noch unbekannt. Gerade die Romania als Sprachfamilie scheint für die Idee der Förderung von Mehrsprachigkeit durch Interkomprehension geeignet und bildet die Basis für die Forschergruppe *EuroCom*. Mehrsprachigkeit, die zunehmend auch in Zusammenhang mit Migration betrachtet wird (z. B. von Hu 2004, Gogolin 1994 und Christ 2002, s. Meißner 2004: 2), ist hierbei zu verstehen als die Beherrschung der jeweiligen L1 (Muttersprache), L2 (erste Schulfremdsprache, meist Englisch) und L3 (Tertiärsprache) sowie möglicherweise weiterer Sprachen, die sich durch die sprachlichen Vorkenntnisse (vgl. Klein 2002) ergeben. Grundannahme der Interkomprehension ist, dass Sprachen einer gemeinsamen Sprachfamilie »genetische und typologische Nähe« aufweisen (Klein 2002). Solche typologischen Übereinstimmungen können als Transferbasen fungieren, um eine neue Sprache leichter zu erschließen. Als Begründung führt er an, dass der Mensch im Spracherwerb »kognitiv mit Logikalkalkül arbeitet, neu zu erwerbende Lexeme nostrifiziert und sie kontextsensitiv mit seinem vorhandenen Kenntnisvorrat assoziiert, wobei die entscheidenden Parameter die eigene Sprachbiografie sowie das Transferpotential der Brückensprache bilden« (Klein 2002). Klein stellt folglich an die Brückensprache die Forderung, dass sie über eine möglichst breite Transferbasis für die übrigen Idiome ihrer Sprachfamilie verfügt und viele typologische Übereinstimmungen aufweist und gleichzeitig die Verwandtschaftsbeziehungen zwischen Sprachen zur Förderung der Mehrsprachigkeit nutzt.

Obgleich »im Prinzip jede Sprache einer nahe verwandten Sprachengruppe als Brückensprache geeignet« ist, hält Klein das Lateinische keinesfalls für eine ideale Brückensprache. Er begründet dies dadurch, dass »das genetische Näheverhältnis des Lateinischen zur Romania durch typologische Ferne konterkariert« werde

(Klein 2002). Unter der Annahme, dass eine sprachbildende Transferleistung lediglich mittels genetischer und typologischer Nähe zwischen Brücken- und Zielsprache ermöglicht werden könne, scheint diese Kritik nachvollziehbar. Das Lateinische hat unbestritten typologische Alteritäten zu der Romania aufzuweisen: »Konträres begegnet dem Schüler von Anfang an, z. B. dass das Lateinische keinen Artikel kennt, eine Person nur dann durch ein eigenes Pronomen kennzeichnet, wenn sie bereits genannt ist, und eine andere Abfolge der Satzglieder kennt« (vgl. Glücklich 1993: 101). Allerdings kann man auch viele Parallelitäten erkennen, so dass es im LU folglich zu wechselnden Phasen kommt, »in denen Gebiete der lateinischen Sprache mit starken Unterschieden zum Deutschen behandelt werden, und Phasen, in denen sprachliche Erscheinungen vorgeführt werden, in denen sich Latein und Deutsch ähneln« (Glücklich 1993: 101).

Gerade im Hinblick auf die DaZ-Förderung ist die fehlende genetische und typologische Nähe allerdings nicht als Kritikpunkt zu sehen, sondern vielmehr als ein Potenzial. Denn beides – Parallelitäten und Alteritäten – können im Rahmen eines sprachbewussten Unterrichts herangezogen werden, um nicht nur eine lineare Transferleistung zu erzielen, sondern Kompetenzen wie metasprachliche Reflexion und sprachkritische Analysefähigkeit zu entwickeln. »In didaktisch sinnvoller Ergänzung zu den modernen Fremdsprachen [...] kommt dem Lateinischen durch die Sprach- und Textreflexion sowie die systematisch-modellhafte Sprachbetrachtung ein eigenes didaktisches Gewicht zu.« (Kipf 2006: 231). Somit kann ein Konzept von Brückensprache, das über das von Klein definierte Modell hinausreicht, auch einen Zugang für Lernende bieten, die eine L1 besitzen, die nur wenige typologische Gemeinsamkeiten mit der Romania aufweist. Latein erscheint hierbei quasi als »neutrale Sprache« die niemandes L1 ist und durch ihre sprachliche Nähe und Ferne zu einer multidimensionalen Transferbasis avanciert. Entsprechend muss das Konzept »Brückensprache« auf einer erweiterten Basis betrachtet und für das Lateinische mit den Komponenten der Neutralität und Sprachreflexion neu definiert werden (Große 2013 nach Kipf 2013: 264 ff.): Das Lateinische als reflexionsbasierte Brücke zwischen Erst- und Zweitsprache hat die Funktion, als neutrales Vergleichsmedium die Struktur und Funktion sprachlicher Phänomene – oder im übergeordneten Sinne von Sprache an sich – durch Reflexion bewusst zu machen und durch aktive Textproduktion beim Übersetzen ins Deutsche zu internalisieren.

Im LU treffen sich die Lernenden unabhängig ihres sozialen oder sprachlichen Hintergrundes auf einem gleichen sprachlichen Niveau hinsichtlich des Lateinischen; niemand hat einen Bildungsvorteil durch muttersprachliche Vorkenntnisse. Da das Lateinische im Sprachvergleich nicht nur romanische Sprachstrukturen berührt, können zudem alle Lernenden gleichsam unabhängig von ihrer Muttersprache ihre L1 auf Nähe und Ferne zum Lateinischen und nicht zuletzt zum Deutschen hin untersuchen. Durch diese *Neutralität* wird der LU gerade von

Kindern ndH als besonders integrativ und sprachförderlich empfunden. So bemerkten 90 % der Lernenden ndH in einer Befragung (Unger 2008) von 154 Schülerinnen und Schülern der siebten bis zwölften Jahrgangsstufe eines Berliner Gymnasiums (Anteil an Lernenden ndH >80 %) einen Zuwachs ihrer deutschen Sprachkompetenzen (Grammatik, Wortschatz, Morphosyntax, Orthografie) durch den LU. Dass weitere 75 % der Befragten Latein wieder wählen würden, spricht zudem für die positive Einschätzung des LU an sich (Unger 2008).

Von Beginn an werden die Lernenden bei der Dekodierung eines lateinischen Textes darauf stoßen, dass es grundlegende Unterschiede zwischen der lateinischen und der deutschen Sprache gibt (fehlende Artikel, Groß- und Kleinschreibung, variable Satzstellung, verschiedene Flexionsklassen etc.), was zu kognitiven Konflikten führen kann. Die *metasprachliche Reflexion* und mikroskopische Analyse im kontrastiven Sprachvergleich kann die Sprachaufmerksamkeit fördern und somit den Zweitspracherwerb unterstützen: »Der Schüler soll sich gerade am fremden Muster der Baugesetze sowohl dieser fremden [des Lateinischen] als auch seiner Muttersprache [des Deutschen] bewusst werden.« (Glücklich 1993: 101).

Die bewusste Thematisierung dieser fremd wirkenden Phänomene sollte nach DaZ-didaktischen Kriterien immer mit einer expliziten Vermittlung der Grammatik und ihrer spezifischen Terminologie einhergehen. Gerade durch die Begegnung mit den sprachlichen Eigenheiten in einem kontextuellen Rahmen können grammatische Regelhaftigkeiten expliziert und in ihrer mitunter multifunktionalen Nutzung präsentiert werden, was gerade Lernenden ndH helfen kann, die eigenen lernersprachlichen Varietäten zu überprüfen und ggf. zu revidieren. Des Weiteren wird im LU insbesondere beim Übersetzen auch die durch konzeptionelle Schriftlichkeit geprägte Bildungssprache vertieft, »indem die Schülerinnen und Schüler lernen, genau hinzusehen, geeignete Wörter und Ausdrücke zu suchen, sie kritisch zu prüfen, auszuwählen und kreativ anzuwenden« (Kipf 2006: 265 f.). Die Übersetzung aus dem Lateinischen mündet in der Regel in einem deutschen Text verschiedener Textarten und eher schriftsprachlich konzeptionierter Register und »zwingt den Schüler auch Konstruktionen zu nutzen, die er sonst [auf einem eher mündlich konzeptionierten Register] vermieden hätte« (Kipf 2006: 269).

Das theoretische Konzept einer reflexionsbasierten Brückensprache kann am Beispiel des deutschen Artikels illustriert werden: Im Gegensatz zum Lateinischen ist das Deutsche eine Artikelsprache, die neben der komplexen Artikelgrammatik (bestimmte, unbestimmte, Nullartikel) samt Artikeldeklination zusätzlich drei grammatische Genera unterscheidet, die mit den Artikeln markiert werden (vgl. Hoffmann 2013: 27 ff.). Das Türkische hingegen – als Beispiel einer unter den DaZ-Lernenden weit verbreiteten L1 – ist eine Sprache ohne Unterscheidung grammatischer Genera und mit einem sehr eingeschränkten Artikelsystem

(vgl. Hoffmann: 99 ff., 109, 114). Ein DaZ-Lernender muss sich das Wissen um die Artikel und Genera im Deutschen also ohne Vorkenntnisse aus der L1 konstruieren. Das Lateinische kann in diesem Prozess eine Brücke bilden: Wie das Deutsche unterscheidet es die drei grammatischen Genera, markiert diese jedoch nicht durch einen Artikel, sondern in der Regel durch Suffixe. Suffixe sind Lernenden mit türkischer L1 aufgrund des agglutinierenden Sprachcharakters ihrer L1 zugänglicher als Artikel, so dass hier eine Transferbasis geschaffen werden kann. Ganz konkret werden Artikelgrammatik sowie Genuszuschreibung zum einem beim Vokabellernen, zum anderen beim Übersetzen geübt: Mit jedem Vokabelpaar wird nämlich gleichzeitig das Genus und der Artikel im Deutschen mitgelernt. Bei der Übersetzung eines lateinischen Textes ins Deutsche wiederum müssen sich die Lernenden jederzeit bewusst werden, ob und in welcher Form die fehlenden Artikel in der deutschen Übersetzung zu ergänzen sind, ob also ein bestimmter, ein unbestimmter oder gar kein Artikel stehen muss und welche Form dieser aufgrund seiner grammatischen Funktion annimmt. Damit wird eine praktische Anwendung und Transferleistung der grammatischen Kenntnisse angeleitet und das sprachliche Phänomen vertieft. Aus dem eben erhobenen Diskurs kann das didaktische Konzept einer reflexionsbasierten Brückensprache wie folgt veranschaulicht werden:

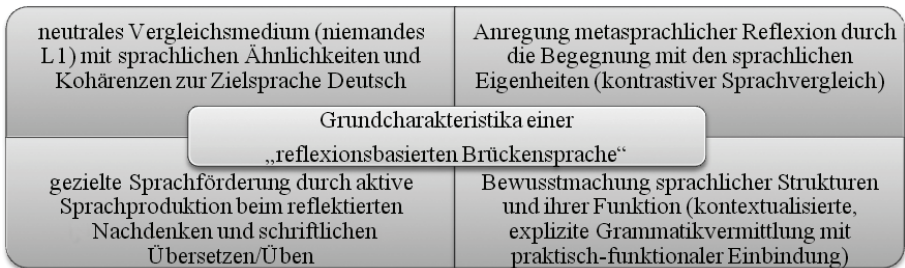


Abb. 3: Die Grundcharakteristika einer reflexionsbasierten Brückensprache nach Kipff/Große 2013

5. Das Forschungsprojekt

Bereits seit 2008 kooperieren an der Humboldt-Universität zu Berlin die Didaktik des altsprachlichen Unterrichts, die Erziehungswissenschaften und der Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache und erforschen interdisziplinär die Möglichkeiten einer fachintegrierten Zweitsprachenförderung im LU. Das Forschungsprojekt *Pons Latinus* ist als explorative Grundlagenforschung zu verstehen und folgt dem Forschungskonzept des Design-Based-Research (DBR). Ziele sind die Konzeptionierung eines Unterrichtsmodells, das DaZ- und Lateindidaktik miteinander

verbindet, die Entwicklung eines Interventionsdesigns durch selbstgenerierte DaZ-didaktische Unterrichtsmaterialien sowie eines Evaluationskonzepts mitsamt der Forschungsinstrumente, die sich ebenfalls aus der DaZ-Forschung entlehnen. Auf diese Weise sollen am Ende der Implementierung und iterativen Erprobung, Analyse und Optimierung ein didaktisches Modell sowie ein »Werkzeugkasten« mit sprachfördernden Aufgaben und Diagnoseinstrumenten für den praktischen Einsatz im LU bereitgestellt werden.

5.1 Design-Based-Research

Problematisch hinsichtlich der Forschung im schulischen Kontext ist, dass zu meist Fragen untersucht werden, die sich nicht im Labor nachstellen, sondern nur direkt in natürlicher Umgebung möglichst adäquat untersuchen lassen. Entsprechend wird angestrebt, Fragen zu kognitiven Prozessen im schulischen Kontext durch eigens entwickelte Forschungsdesigns in »Natural Experiments« (Dunning 2012: 21 f.) zu erforschen. In der Feldforschung besteht allerdings das Problem, dass keine laborartigen Umstände vorliegen und sekundäre Effektgrößen die Beobachtungen beeinflussen können. Des Weiteren sind insbesondere latente Variablen schwer zu erheben und von anderen Effektgrößen abzugrenzen, so dass im DBR eine Reihe iterativer Forschungsdurchläufe empfohlen wird, in denen die generierten Forschungsdesigns permanent überprüft, angepasst und verändert werden, wobei die Praktikabilität als übergeordnetes Agens fungiert.

»Design experiments were developed as a way to carry out formative research to test and refine educational designs based on theoretical principles derived from prior research. This reproach of progressive refinement in design involves putting a first version of the design into the world to see how it works. Then the design is constantly revised based on experiments, until all the bugs are worked out.« (Collins/Joseph/Bialaczc 2004: 18).

Durch die Iteration, praktische Erprobung und Adaption der Interventions- und Evaluationselemente werden diese hinsichtlich ihrer Güte geprüft und optimiert. Des Weiteren werden die Forschungsfragen differenzierter sowie unter Einbezug möglichst vieler Einflussfaktoren untersucht, so dass die festgestellten Effekte deutlicher interpretiert werden können.

5.2 Intervention

In der Studie werden alle Schülerinnen und Schüler der siebten Jahrgangsstufe hinsichtlich ihrer Zweitsprachenkompetenzen beobachtet, von denen etwa ein Drittel Latein als zweite Schulfremdsprache gewählt hat. Die Lateinlernenden verteilen sich wiederum auf zwei Lerngruppen, von denen eine als Forschungs-, eine als Kontrollgruppe ohne Intervention fungiert. In der Forschungsgruppe

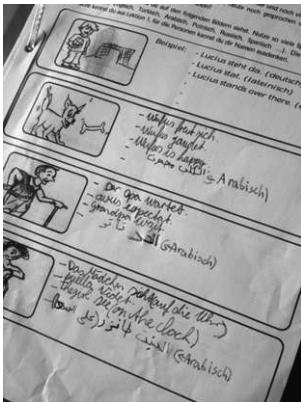
wird sprachsensibel unterrichtet, d.h. es werden DaZ-didaktische Elemente in den Unterricht eingebunden und zusätzlich zum Lehrbuch selbstentwickelte Materialien genutzt, die nach DaZ-didaktischen Maßgaben Leisens und Röschs eine fachintegrierte Sprachbildung anbieten und mittels kontrastiver Sprachvergleiche die Sprach- und Textreflexion anregen sollen. Im Rahmen der Studie wurden folgende didaktischen Grundprinzipien für einen sprachsensiblen LU festgelegt:



- Zielsprache fördern
- kontrastive Sprachbetrachtung einbinden
- explizite Grammatikvermittlung anbieten
- metasprachliche Reflexion anregen
- Sprachaufmerksamkeit fördern
- interkulturelle Kompetenzen entwickeln

Abb. 4: Grundprinzipien sprachsensiblen LUs im Rahmen des Promotionsprojekts Pons Latinus (Große 2013)

Der grammatische Schwerpunkt liegt auf der Nominalflexion (Kasus, Artikel, Präpositionen und deren Rektion). Entsprechend sind die entwickelten Materialien sowie Testinstrumente auf diesen Schwerpunkt ausgerichtet. Begründet werden kann die Fokussierung zum einen fachintern, da die meisten Lateinlehrwerke übereinstimmend die Nominalflexion an den Anfang des Lehrgangs stellen; zum anderen durch die DaZ-Didaktik, da viele Aspekte der Nominalflexion zu den »Stolpersteinen« für DaZ-Lernende gehören (vgl. Rösch 2011: KV 32–34) bzw. Spezifika der Bildungssprache darstellen (Schmölzer-Eibinger 2013: 13 ff.).



Welche Sprachen sprichst du?

Du lernst von nun an eine neue Sprache: Latein war zur Zeit der Römer und noch viele Jahrhunderte danach eine weit verbreitete Sprache. Viele Sprachen, die auch heute noch gesprochen werden, gehen auf das Lateinische zurück. Welche Sprachen kennst du schon?

Beschreibe mit einem Satz, was du auf den folgenden Bildern siehst, und nutze möglichst viele Sprachen (Deutsch, Latein, Englisch, Türkisch, Arabisch, Polnisch, Russisch, Spanisch ...). Die Vokabeln für das Lateinische kennst du aus Lektion 1 oder findest du bei dem jeweiligen Bild.

Abb. 5: Schülerarbeit (links) zu einem Arbeitsauftrag (rechts) zur kontrastiven Sprachbetrachtung des Lateinischen, Deutschen, Englischen, Türkischen und Arabischen (Aufnahme vom September 2013, M. Große)

5.3 Evaluation

Der Begriff der Sprachkompetenz beschreibt ein latentes Konstrukt, das äußerst komplex und daher nur schwer ganzheitlich erfassbar ist. Ehlich (2008) fächert sie in sechs Basisqualifikationen auf (vgl. Chudaske 2012: 41): die phonische, pragmatische, semantische, morpho-syntaktische, diskursive und literale Basisqualifikation. Um die Sprachkompetenz zu erfassen, sind analog unterschiedliche Forschungsmethoden anzuwenden, wobei sich Schätzverfahren, Beobachtungen, Profilstufenanalysen (PSA) und Tests als die gängigsten etabliert haben (vgl. Chudaske 2012: 145). Es besteht dennoch ein Desiderat an standardisierten Diagnoseverfahren für Lernende ndH insbesondere der Sekundarstufe II (vgl. Jeuk 2010: 91).

Das Forschungsdesign verfolgt einen Pre-Test-Post-Test-Plan mit globalen Sprachstandserhebungen zu Schuljahresbeginn und -ende, wofür PSA nach Griefhaber (2009) und C-Tests nach Baur/Grotjahn/Spettmann (2006) genutzt werden. Da sich das Projekt als Grundlagenforschung versteht, soll untersucht werden, ob sich grundsätzlich Effekte hinsichtlich der Zweitsprachenkompetenzen durch einen sprachsensiblen LU erzielen und feststellen lassen. Durch Einbeziehen von Kontrollgruppen können die Effekte außerdem zwischen Lernenden mit bzw. ohne Latein sowie mit bzw. ohne Intervention differenziert untersucht werden. Ergänzt wird das Pre-Test-Post-Test-Design durch zwei Zwischentests (für alle Probanden zur deutschen, für die Lateingruppen zusätzlich zur lateinischen Grammatik), um die Lernentwicklung zu kontrollieren. Zusätzlich zu den objektiven Leistungstests werden schriftliche Befragungen der Probanden und Lehrkräfte sowie Interviews durchgeführt. Des Weiteren werden zum Ausschluss sekundärer Einflussfaktoren die Ergebnisse des Intelligenztests¹ CFT-20R und schulinterne Daten zum familiären Hintergrund der Lernenden ausgewertet.

Globale Sprachstands- erhebungen	Zwischentests	Einbindung sekundärer Einflussfaktoren
<ul style="list-style-type: none"> • identische Tests zu Beginn und Ende des jeweiligen Schuljahres • C-Test (Grotjahn/Baur/Spettmann) • Profilstufenanalyse nach einem Bildimpulstext (Griefhaber) 	<ul style="list-style-type: none"> • Nov/Dez: TF-Test 1 (Artikel, Pronomen, Akkusativ) • März/April: TF-Test 2 (Kasus, Artikel, Präpositionen) • für alle zum Deutschen • für die Lateingruppen zum Lateinischen (insg. 3 TF-Tests) 	<ul style="list-style-type: none"> • Intelligenz CFT 20-R • Schülermerkmale: Fragebogen, schulinterne Daten • Lehrermerkmale: Fragebogen, Beobachtungen, Hospitationen

Abb. 6: Übersicht zu Forschungsdesign und Forschungsinstrumenten der Studie *Pons Latinus* (Große 2013)

¹ Der CFT 20-R erfasst das allgemeine intellektuelle Niveau (Cattell) auf den Ebenen der figuralen Beziehungen und formal-logischer Denkprobleme (Weiß 2006: 11) anhand sprachfreier, zeichnerischer Items.

Die PSA beruhen auf der Beobachtung, dass bei der Aneignung des Deutschen als L1 und L2 gewisse Ähnlichkeiten hinsichtlich der Erwerbsabfolge vorliegen, die darauf hinweisen, dass der Erwerb individuell, aber mit deutlichen Übereinstimmungen stufenweise in Erwerbssequenzen erfolgt (vgl. Jeuk 2010: 48). Aus diesen Erkenntnissen entwickelte Grieshaber die PSA, in denen anhand der Verbstellung die bereits vorhandenen sprachlichen Ressourcen im Bereich der Syntax erfasst werden sollen (vgl. Grieshaber 2006: 10). Da neben den rein syntaktischen Entwicklungen auch andere sprachliche Phänomene an bestimmte Stufen gebunden sind, wurde folgende Bewertungsmatrix für die Studie zusammengestellt (Große 2013 nach Grieshaber 2009, Rösch 2011: 51):

- Stufe 0: bruchstückhafte Äußerungen, Ein-Kasus-System (Nom)
- Stufe 1: finites Verb in einfachen Äußerungen, erste vollständige, meist parataktische Sätze, Ein-Kasus-System mit wahlloser Nutzung von Akk, Dat und Nom
- Stufe 2: Separierung finiter und infiniter Verbeile, Modalverben und analytisch gebildete Verbformen (Verbalklammer), Ein-Kasus-System, Tendenz zum Zwei-Kasus-System (Nom, Dat, Akk), zunehmende Nutzung von Trägerelementen (Artikel, Pronomen)
- Stufe 3: Inversion, Adverbiale, Modalverben, analytisch gebildete Verbformen, wenige hypotaktische Strukturen, Zwei-Kasus-System mit Nom und Objektkasus, wobei Dat, Akk mitunter unsystematisch verteilt, Trägerelemente
- Stufe 4: Verbendstellung in Nebensätzen, hypotaktische Strukturen, Zwei-Kasus-System mit seltenen Abweichungen von der Norm, Konjunktionen
- Stufe 5: Insertion von Nebensätzen, zunehmend korrekte Hypotaxe, umfangreiches Nomenvokabular, zunehmend umfangreiches Verbvokabular, Drei-Kasus-System
- Stufe 5: erweitertes Partizipialattribut, ausgebildete Hypotaxe, umfangreiches Verbvokabular, Drei-Kasus-System, Nutzung von Trägerelementen, Deixis

Die PSA werden anhand von Bildimpulstexten der Lernenden bestimmt. Neben den PSA sind auch Fehleranalysen von Bedeutung, um Fortschritte in Orthografie, Interpunktion, Syntax und Wortschatz aufzudecken (vgl. Jeuk 2010: 94). Diese werden ebenfalls anhand der Bildimpulstexte als Fehlerquotienten (FQ) berechnet.

Der C-Test gilt mittlerweile als etabliertes Instrument zur Feststellung der globalen Sprachfähigkeit. »As a result of our research, we can conclude that the C-Test is a valid measure of a number of components of foreign language competence« (Kontra/Kormos 2006: 135). Im Gegensatz zu klassischen Lückentexten, bei

denen jedes n-te Wort komplett getilgt wird, werden in einem C-Test die ersten Buchstaben stehen gelassen. Baur/Grotjahn/Spettmann (2006) haben den C-Test auch als förderdiagnostisches Instrument für Lernende ndH anwendbar gemacht. Er wird bereits seit den 1980er Jahren eingesetzt und gilt als sehr ökonomisch und zuverlässig, was Durchführung, Auswertung und Interpretation angeht. Kritisiert wird, dass der C-Test nicht alle Aspekte der Sprachkompetenz misst (vgl. Baur/Grotjahn/Spettmann 2006: 2). Um dennoch ein differenziertes Bild über die sprachlichen Kompetenzen hinsichtlich der morpho-syntaktischen und semantischen BQ zu erfassen, werden die C-Tests nicht nur nach einem Richtig-falsch-System ausgewertet, sondern unterschieden, ob die Probanden Lücken leer gelassen, richtig ergänzt oder aber bei fehlerhaften Lücken grammatische, semantische oder Doppelfehler gemacht haben. Hierbei konnte zwischen FQ und den C-Test-Ergebnissen eine geringe, aber dennoch signifikante Korrelation ($r=-.308$) festgestellt werden.

Um weitere Aspekte des Sprachstands gezielt zu überprüfen, empfehlen die Autoren Teilfertigkeitstests (TF) (Baur/Grotjahn/Spettmann 2006: 9 f.), die gezielte Tilgungen bestimmter Wortgruppen oder Endungen enthalten und im Rahmen der Studie in den beiden Zwischentests eingesetzt und durch weitere Aufgabenformate (Multiple-Choice-, Systematisierungs-, Zuordnungs-, Bestimmungsaufgaben) ergänzt worden sind.

Um die Reliabilität und Validität der Forschungsinstrumente vertieft zu betrachten, werden zwei Forschungsdurchläufe in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 durchgeführt, was der Einbettung in das DBR entspricht. Anschlussforschung sowie die Übertragung des Designs auf andere Stichproben sind intendiert. Ziel der Evaluation ist es, die Wirksamkeit der didaktischen Überlegungen und entwickelten Materialien zu überprüfen und durch die Erforschung und Optimierung der Forschungsinstrumente in Zukunft auch eine Fülle an Instrumenten für die Förderdiagnostik bereitzustellen.

6. Erste Beobachtungen

Im ersten Forschungsjahr konnten die Daten von 90 Probanden (60 ohne, 30 mit Latein) ausgewertet werden. 93 % der Befragten gaben an, zu Hause vorwiegend eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen, wobei die meistvertretenen Familiensprachen Türkisch, Arabisch und Albanisch sind. In den Tests zu Schuljahresbeginn erzielten alle Lernenden bei den PSA und C-Tests nahezu identische, allerdings sehr defizitäre Ergebnisse, was z. B. dadurch verdeutlicht werden kann, dass der FQ in den Bildimpulstexten bei durchschnittlich 17 lag. Diesen konnten die Probanden mit LU im Vergleich zu den Lernenden ohne LU deutlich reduzieren:

	ohne Latein	mit Latein
Fehlerquotient (Test 1)	17	17
Fehlerquotient (Test 2)	16	11

Tab. 1: Mittelwerte der FQ zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt (Große 2013)

Auch in den C-Tests konnten sich alle Gruppen bei nahezu gleichen Ausgangswerten verbessern, die Lateinlernenden allerdings mit höheren Leistungszuwächsen:

	C-Test 1	C-Test 2
ohne Latein	52,5	58,8
mit Latein	52,7	62,6

Tab. 2: Durchschnittliche Ergebnisse der C-Tests 1 und 2 (max. 80 Punkte) (Große 2013)

Mittels einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung lässt sich feststellen, ob die oben dargestellten Ergebnisunterschiede zu Beginn und Ende des Schuljahres signifikant sind und mit dem konstanten Faktor »Latein/kein Latein« in Wechselwirkung stehen.

Quelle	Signifikanz	Quelle	Signifikanz
C-Test	,000	FQ	,002
C-Test * L/kein L	,035	FQ *L/kein L	,082

Tab. 3: Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung (C-Test, FQ): konstanter Faktor L/kein L (Große 2013)

Bei einem angenommenen Signifikanzniveau von $p = 0.05$ zeigte sich, dass der Leistungsunterschied zwischen erster und zweiter Messung sowohl für die C-Tests als auch die FQ signifikant ist. Die Wechselwirkung zwischen den Ergebnissen der C-Tests und dem konstanten Faktor »Latein/kein Latein« erweist sich ebenfalls als signifikant. Hinsichtlich der Wechselwirkung von den erzielten FQ und dem konstanten Faktor »Latein/kein Latein« ist kein signifikanter Unterschied festzustellen, wobei der Grenzwert von .05 hier nur in einem geringen Maße überschritten wird, so dass die Daten des zweiten Forschungsjahres zu einer differenzierteren Untersuchung herangezogen werden sollten.

Auch in den Zwischentests zeigte sich, dass die Lateinlernenden sprachliche Vorteile gegenüber den Kontrollgruppen hatten und sie die Aufgaben, die gezielt die grammatischen Themen Kasus, Artikel und Präpositionen abfragten, unabhängig vom Aufgabenformat mit höherer Wahrscheinlichkeit lösen konnten, wie

hier exemplarisch anhand ausgewählter Items eines Lückentextes, in dem bestimmte/unbestimmte und Nullartikel in unterschiedlichen, vom Kontext abhängigen Kasus zu ergänzen waren, ersichtlich wird:

	mit Latein	ohne Latein
Lücke 19 (wie auf einem Schlitten)	56 % richtig gelöst	47 % richtig gelöst
Lücke 43 (bauten eine Strecke in der Form)	64 % richtig gelöst	44 % richtig gelöst
Lücke 47 (sie war eine Holzkonstruktion)	47 % richtig gelöst	19 % richtig gelöst

Tab. 4: Durchschnittliche Lösungswahrscheinlichkeit des TF-Test 1 (ausgewählte Lücken) (Große 2013)

Im Vergleich der Lateingruppen untereinander konnte in beiden TF-Tests zur deutschen Grammatik festgestellt werden, dass die Lernenden mit Intervention durchschnittlich bessere Ergebnisse erzielten:

	TF-Test 1 (Deutsch)	TF-Test 2 (Deutsch)
Lateinlernende mit Intervention	53	65
Lateinlernende ohne Intervention	50	62

Tab. 5: Durchschnittlich erreichte Punktzahl im TF-Test 1 und 2 (max. 80 Punkte) im Vergleich der Lateingruppen mit bzw. ohne Intervention (Große 2013)

Da mit der Konzeptionierung eines sprachsensiblen LUs nicht beabsichtigt wird, den LU zu einem DaZ-Ersatz zu reduzieren und den Fachunterricht zu vernachlässigen, werden auch die Kompetenzen hinsichtlich des Lateinischen mittels dreier TF-Tests erfasst. In diesen waren zwischen den Forschungsgruppen mit und ohne Intervention signifikant unterschiedliche Leistungen zu beobachten, was durch einen Mittelwertvergleich unabhängiger Stichproben mit dem konstanten Faktor »Intervention/keine Intervention« nachgewiesen werden konnte.

Signifikanz im ersten Forschungsjahr	Signifikanz im zweiten Forschungsjahr
.039	.021

Abb. 6: Mittelwertvergleich unabhängiger Stichproben (T-Test) hinsichtlich der erreichten Gesamtergebnisse im TF-Test 1 in Abhängigkeit vom konstanten Faktor »Intervention/keine Intervention« (Große 2013)

Die Trends der Leistungstests werden auch durch die subjektiven Einschätzungen durch die Probanden fundiert. Werden die Probanden gefragt, in welchem Unterrichtsfach sie besonders viel über die deutsche Sprache lernen, nennen 70 % der Lateinlernenden Latein, gefolgt von Deutsch und Englisch, in der Kontrollgruppe nennen nur 20 % ihre zweite Schulfremdsprache; Deutsch und Englisch hingegen vergleichbar häufig:

Lateinlernende	Kontrollgruppe
Latein (70 %)	Deutsch (59 %)
Deutsch (56 %)	Englisch (23 %)
Englisch (23 %)	Französisch (20 %)

Tab. 7: In welchen Fächern lernst du besonders viel über die deutsche Sprache?
(Mehrfachnennungen möglich)

Auch wenn an dieser Stelle nur eine Auswahl an Ergebnissen vorgestellt werden konnte, wird doch ersichtlich, dass die Leistungen und subjektiven Einschätzungen die Tendenz erkennen lassen, dass der in der Studie angebotene LU den Spracherwerb des Deutschen fördern kann. Dies soll nicht bedeuten, dass dieser Effekt nicht auch in anderen Fächern durch Einbindung DaZ-didaktischer Elemente erreicht werden kann, spricht aber in jedem Fall für den Erfolg der versuchten Verzahnung von Latein- und DaZ-Didaktik im Sinne einer fachintegrierten Sprachförderung. Durch die weitere Forschung im Rahmen des Promotionsprojektes gilt es nun, diese Erkenntnisse durch Iteration, kritische Analyse und Optimierung des Designs zu verifizieren.

Literatur

- Barab, Sasha; Squire, Kurt: »Design-Based Research. Putting a Stake in the Ground«, *The Journal of the Learning Sciences* 13, 1 (2004), 1–14.
- Barié, Paul: »Phrasenstruktur oder Dependenzrelation. Überlegungen im Vorfeld einer lateinischen Syntaxtheorie«, *Der Altsprachliche Unterricht* XVI, 5 (1973), 65–119.
- Baur, Rupperecht S.; Grotjahn, Rüdiger; Spetmann, Melanie (2006): *Der C-Test als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. 2006. Einzusehen unter: www.standardsicherung.nrw.de/cms/upload/kud/downloads/Baur_Grotjahn_Spetmann_Der_C_Test_...pdf (21.12.2013).
- Cattel, Raymond B.: *Die empirische Erforschung der Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz, 1973.
- Clasen, Adolf: »Wozu Latein? Wie ist sein Platz im modernen Curriculum zu begründen?«, *Mitteilungen des Deutschen Altphilologenverbandes* 2+3 (1970), 18–27.
- Collins, Allen; Joseph, Diana; Bialaczyc, Katerine: »Design Research: Theoretical and Methodological Issues«, *The Journal of the Learning Sciences* 13, 1 (2004), 15–42.
- Christ, Herbert: »Bilingualität und Mehrsprachigkeit«, *Perspektiven Englisch* 3 (2002), 43–51.
- Chudaske, Jana: *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung: Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen*. Hildesheim: VS Verlag, 2012 (Dissertation an der Universität Hildesheim).
- Dunning, Thad: *Natural Experiments in the Social Sciences: A Design-based Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H.: »Sprachaneignung: Prozesse und Modelle«. In: Ehlich, Konrad et al. (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2008, 9–34 (Bildungsforschung 29/I).

- Glücklich, Hans-Joachim: *Lateinunterricht: Didaktik und Methodik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1993.
- Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann, 2011.
- Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann, 2013.
- Grießhaber, Wilhelm: *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. Universität Münster 2006 online einzusehen unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>.
- Große, Maria: *Pons Latinus: Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*. Manuskript, 2013.
- Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): *Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen*. Frankfurt am Main: Lang, 2006.
- Hoffmann, Ludger: *Deutsche Grammatik: Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt, 2013.
- Hu, Adelheid: »Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Sprachenunterricht in der Schule«. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit: Dokumentation der Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenlernens Februar 2004*. Tübingen: Narr, 2004.
- Jeuik, Stefan: *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen, Diagnose, Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer, 2010.
- Kipf, Stefan: *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland – Historische Entwicklungen, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Berlin: Buchner, 2006.
- Kipf, Stefan: »Schule im Umbruch: Perspektiven für den altsprachlichen Unterricht«. In: *MAFF – Visions of Languages in Education, Münchner Arbeiten zur Fremdsprachenforschung*, 2008, 181–191.
- Kipf, Stefan: »Integration durch Bildung. Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein«, *Forum Classicum* 3 (2010), 181–197.
- Kipf, Stefan: »Pons Latinus: Latein als Brücke. Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein«, *Enzyklopädie der Philologie. Themen und Methoden der Klassischen Philologie*, 2013, 265–275.
- Klein, Horst G.: *Das Französische: die optimale Brücke zum Leseverstehen romanischer Sprachen*. 2002. Einzusehen unter <http://eurocomresearch.net/lit/bruecke.htm> (15.11.2013).
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa: *Deutsch als Zweitsprache: Lehren und lernen*. 4. Auflage. Paderborn: Schöningh, 2009 (Standard Wissen Lehramt).
- Kontra, Edit H.; Kormos, Judit: »Strategy Use and the Construct of C-Tests«. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): *Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen*. Frankfurt am Main: Lang, 2006, 121–138 (Language Testing and Evaluation 6).
- Kuhlmann, Peter: *Fachdidaktik Latein kompakt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009.
- Leisen, Josef: *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus, 2010.
- Maier, Friedrich: *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt*, Bd. 1. Bamberg: Buchner, 1979 (Auxilia).
- Meißner, Franz-Joseph: *Eurocomprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik: Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie*. 2004. Einzusehen unter <http://www.eurocomresearch.net/lit/meissner.pdf> (21.12.2013).

- Reich, Hans H.: »Durchgängige Sprachbildung«. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann, 2013, 55–70 (FörMig Edition 9).
- Rösch, Heidi: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. 2. Auflage. Berlin: Akademie, 2011.
- Rösch, Heidi: *Deutsch als Zweitsprache: Sprachförderung in der Sekundarstufe I*. Braunschweig: Schroedel, 2011.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine et al. (Hrsg.): *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 2013.
- Selinker, Larry: »Interlanguage«, *IRAL International Research of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, 3 (1972), 31–51.
- Senat für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): *Bildung für Berlin*. Berlin 2010.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: *Blickpunkt Schule, Schuljahr 2012/13* www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungsstatistik/blickpunkt_schule_2012_13.pdf?start&ts=1362410326&file=blickpunkt_schule_2012_13.pfd (31.10.2013).
- Unger, Stefanie: »Lateinunterricht mit Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache: Eine Untersuchung spezifischer Probleme und Leistungen anhand einer Fallstudie. 2008. Manuskript.
- Weiß, Rudolf H.: *Manual zum CFT 20-R. Grundintelligenztest Skala 2 – Revision*. Berlin: Hogrefe, 2006.
- Waiblinger, Franz Peter »Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichts«, *Forum Classicum* 41 (1998), 9–19.
- Wilhelm, Theodor: *Theorie der Schule: Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 1969.

► *Maria Große (M. Ed.)*

erhielt 2012 ihren Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin in den Fächern Mathematik und Latein und promoviert seither gefördert durch die Gemeinnützige Hertie-Stiftung mit dem interdisziplinären Promotionsprojekt »Pons Latinus – Modellierung und Evaluation eines sprachsensiblen Lateinunterrichts«. Arbeitsschwerpunkte: Lateindidaktik, Deutsch als Zweitsprache, Unterrichtsforschung, Durchgängige Sprachbildung.