

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 19, Nummer 1 (April 2014)

Lateinunterricht und Zweitsprachförderung: Neue Perspektiven für eine alte Sprache

Stefan Kipf

Institut für Klassische Philologie / Didaktik der Alten Sprachen
Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin
Tel.: +49 (0) 30 2093 70424
E-Mail: stefan.kipf@staff.hu-berlin.de

Abstract: Schülerinnen nichtdeutscher Herkunftssprache nehmen in steigender Zahl am Lateinunterricht teil. Empirisch validierte Ergebnisse eines Forschungsprojekts an der Berliner Humboldt-Universität weisen darauf hin, dass ein auf die Bedürfnisse von ZweitsprachlerInnen zugeschnittener Lateinunterricht über ein bedeutendes pädagogisches Potential für diese Schülergruppe verfügt: Das Lateinische kann als Modell distanzierter Sprachbetrachtung, gewissermaßen als neutrales Vergleichsmedium, das niemandes Muttersprache ist, als *reflexionsbasierte Brückensprache* zwischen Erst- und Zweitsprache fungieren und den Zweitspracherwerb nachhaltig fördern. Überdies verfügt der Lateinunterricht durch seine spezifischen Inhalte und Methoden über erhebliche sprachliche und kulturelle Bildungspotentiale für Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Herkunftssprache.

Der Begriff des Lateinischen als Brückensprache geht über den der Interkomprehensiondidaktik hinaus. Zunächst werden immer drei Sprachen miteinander in Bezug gesetzt: die Erstsprache (L1), die Zweitsprache (L2) und Latein, die nicht zwangsläufig in einem Verwandtschaftsverhältnis stehen müssen, sondern untereinander verschiedene Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede aufweisen. Latein hat dabei nicht die Funktion, die wesentlichen Charakteristika von Erst- und Zweitsprache nach typologischen Gemeinsamkeiten zu bündeln (wie z.B. im Falle des Französischen als panromanischer Brücke), sondern als neutrales Vergleichsmedium Struktur und Funktion sprachlicher Phänomene auf dem Wege der metasprachlichen Reflexion bewusst und durch aktive Textproduktion beim Übersetzen verfü- und abrufbar zu machen.

In German schools, a growing number of pupils is learning Latin whose language of origin is not German. An empirical research project launched at the Humboldt University of Berlin has demonstrated that for these pupils there is a substantial pedagogical potential inherent in Latin lessons if they are properly adapted to the needs of second language speakers of German: Since Latin works as a model of distanced language observation, or can be regarded as a neutral means of comparison because nobody speaks it as their mother tongue any more, it can function as a link language based on reflection, bridging the first and second languages. Thus it might have a lasting beneficial effect on second language acquisition. Moreover, instruction in Latin imparts specific contents and methods which in terms of language and culture provide a huge educational potential to young people whose language of origin is not German.

Latin as a link language means more than is implied by the didactics of intercomprehension. To start with, a relationship is established between three languages: the first language (L1), the second language (L2), and Latin. These languages need not be closely related, yet they have aspects in common, but also show differences. Latin is not used to bundle together essential characteristics according to typological similarities (as with French as a pan-Romance link), but it functions as a neutral means of comparison to make the learner aware of the structure and function of language phenomena through metalinguistic reflection, and also to make them available by actively producing texts in the process of translation.

Schlagwörter: Brückensprache, Deutsch als Zweitsprache, Migrationshintergrund, Sprachreflexion, Lateinunterricht, Sprachvergleich

1. Rahmenbedingungen des Lateinunterrichts

Der Lateinunterricht hat sich seit den curricularen Umbrüchen der 70er Jahre deutlich verändert, theoretisch wie unterrichtspraktisch. Von seinem Selbstverständnis her hat er nur noch wenig mit jenem unerbittlichen Leitfach gymnasialer Auslese zu tun, dass von seinen KritikerInnen gern als „Fach der inhaltlosen Inhalte“ (Kipf 2006: 183) titulierte wurde und sich in der Praxis allzu oft zwischen Grammatik und Krieg bewegte. Es ist mittlerweile unübersehbar, dass der Lateinunterricht auf dem Weg zu einem schülerorientierten Fach erhebliche Erfolge erzielt hat. Dies wird nicht zuletzt an den Unterrichtsmaterialien deutlich, die nicht nur graphisch, sondern auch inhaltlich und methodisch auf der Höhe der Zeit sind. Insgesamt sind moderne Unterrichtsverfahren längst keine Fremdkörper mehr und gehören für immer mehr Lateinlehrkräfte zum gewohnten methodischen Repertoire (vgl. Kipf 2006; Kipf 2008: 180ff). Vor diesem Hintergrund lassen sich die aktuellen Ziele des Lateinunterrichts in drei Bereiche zusammenfassen:

Sprache und Allgemeinbildung im Lateinunterricht

Das Lateinische soll als Reflexionssprache einen spezifischen Beitrag zur Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten leisten, und zwar als „Modell von Sprache“, um ein grundsätzliches Bewusstsein dafür zu schaffen, wie eine Sprache funktioniert. Da die meisten europäischen Sprachen einen hohen Anteil an lateinischen Ursprüngen aufweisen, bietet der Lateinunterricht gute Anknüpfungs- und Vertiefungspunkte zu den modernen Fremdsprachen und kann als Transferbasis zur Förderung einer reflexionsbasierten Mehrsprachigkeit beitragen. Andererseits fördert das Übersetzen lateinischer Texte die Entwicklung der konzeptuellen Schriftlichkeit im Deutschen, indem die SchülerInnen lernen, genau hinzusehen, geeignete Wörter und Ausdrücke zu suchen, sie kritisch zu prüfen, auszuwählen und kreativ anzuwenden (vgl. Kipf 2010: 183).

Latein als europäisches Grundlagenfach

Der Lateinunterricht versteht sich als „Schlüsselfach der europäischen Tradition“ (Fuhrmann 1976), um den SchülerInnen einen fundierten Zugang zur europäischen Kulturtradition zu erschließen, historisches Bewusstsein zu stärken und einen wichtigen Beitrag zur Förderung einer gemeinsamen europäischen Identität zu leisten. Dies wird konkretisiert in den Bereichen Literatur und Mythos, Geschichte und Politik, Philosophie, Religion und materielle Kultur (vgl. Kipf 2010: 183f).

Grundfragen menschlicher Existenz im Lateinunterricht

Die im Unterricht behandelten lateinischen (Original-)Texte aus Antike, Mittelalter und Neuzeit bieten Denkmodelle zur exemplarischen Darstellung und Erörterung von Problemen menschlicher Existenz. Den Kindern und Jugendlichen wird ermöglicht, distanzierter, neutraler und differenzierter auf die eigene Position zurückzublicken, ggf. den eigenen Standpunkt in Frage zu stellen und Alternativen für das eigene Leben und Denken zu erörtern (vgl. Kipf 2010: 184).

Tatsächlich hat sich der Lateinunterricht in den letzten Jahren positiv entwickelt. Nach kontinuierlichen Zuwächsen seit dem Jahr 2000 um ca. 30 % wurde 2009 ein Höhepunkt von 832.000 SchülerInnen erreicht, im Jahr 2013 sind es ca. 772.705 (vgl. Statistisches Bundesamt 2013). Latein ist damit hinter Englisch und Französisch die drittstärkste Schulfremdsprache, zum allergrößten Teil auf das Gymnasium beschränkt. Auch die Studierendenzahlen entwickeln sich nach oben, da Latein in zahlreichen Bundesländern immer noch zu den gesuchten Mangelfächern zählt (vgl. Merkler & Meurer 2013).

2. Lateinunterricht und Zweitspracherwerb

Erfolgreiche Integration von sog. *Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache* (ndH) kann nur durch erhebliche Anstrengungen im Bereich schulischer Bildung erreicht werden,¹ insbesondere durch den erfolgreichen Erwerb sprachlicher Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch, die über die Anforderungen alltagssprachlicher

Stefan Kipf (2014), Lateinunterricht und Zweitsprachförderung: Neue Perspektiven für eine alte Sprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 138-147. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Kipf.pdf>.

Kommunikation hinausgehen, und zwar im Sinne konzeptueller Schriftlichkeit mit komplexerer Sprachstruktur, höherer Informationsdichte und anspruchsvollerem Wortschatz. In diesem Zusammenhang scheint die Frage unvermeidlich, was dieser Phänomenkomplex mit dem Lateinunterricht zu tun haben könnte, dem traditionellen Gymnasialfach schlechthin. Tatsächlich blieb trotz aller Modernisierungsbemühungen der letzten Jahre (siehe z.B. Scholz & Weber 2010 zur Differenzierung) die Tatsache einer zunehmend interkulturell zusammengesetzten Schülerschaft, abgesehen von eher holzschnittartigen Allgemeinplätzen im Rahmen der Fachlegitimation (vgl. Maier 2008: 33), bis vor kurzer Zeit weitgehend unbeachtet. Letztlich werden LateinschülerInnen von Seiten der Fachdidaktik immer noch fast ausschließlich als deutsche MuttersprachlerInnen definiert. Zwar wurde im Jahr 2000 erstmals ein Erfahrungsbericht über den Lateinunterricht mit SchülerInnen ndH vorgelegt (vgl. Fengler 2000), der gleichwohl nicht die erhoffte breite Resonanz in der fachdidaktischen Diskussion erzeugte. Bis auf den heutigen Tag ist bis auf eine einzige Ausnahme (Pinkernell-Kreidt, Kühne & Kuhlmann, *VIA MEA* 2011) kein modernes Lateinlehrwerk systematisch auf die Bedürfnisse von Zweitsprachlern eingestellt (vgl. Kipf 2010: 182). Dies ist erstaunlich, da der Lateinunterricht als drittstärkste Gymnasialfremdsprache mit einer wachsenden Zahl an SchülerInnen ndH direkt konfrontiert ist: So haben etwa in Berlin 23,3 % der GymnasiastInnen eine andere Muttersprache als Deutsch (vgl. Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2013: 8), in einigen Bezirken sogar deutlich mehr. Es ist daher unerlässlich, dass sich der Lateinunterricht auch dieser Schülerklientel zuwendet, zumal das Fach gerade für diese nicht unerhebliche Bildungspotentiale bereithalten dürfte.

Im Mittelpunkt des an der Humboldt-Universität zu Berlin angesiedelten interdisziplinären Forschungsprojekts „Pons Latinus – Latein als Brücke: Modellierung und Diagnose spezifischer Kompetenzen des Lateinunterrichts zur Förderung des Zweitspracherwerbs“ steht daher die Forschungsfrage: Kann das Lateinische als neutrales Vergleichsmedium distanzierter Sprachbetrachtung, d.h. als reflexionsbasierte Brückensprache, zwischen Erst- und Zweitsprache fungieren und den Zweitspracherwerb nachhaltig fördern?

Es ist einleuchtend, dass sich diese These nicht auf einen Randbereich des Lateinunterrichts bezieht, sondern den Kern des Faches betrifft: Latein ist unmittelbar als sprachreflektorisch ausgerichtetes Fach gefordert und kommt daher einem didaktischen Anspruch nach, der in den letzten Jahren wieder verstärkt in den Fokus der Diskussion geraten ist. Zu Recht wurde nämlich darauf hingewiesen, dass „gymnasialer Sprachunterricht mehr gewährleisten [muss] als ‚blossen‘ Spracherwerb. Allgemeingültige Erkenntnisse über die Hintergründe von Sprache und Sprachen, Verständnis und Wissen von Sprache und Sprache [...] müssen ebenso Ziele und Inhalte des Sprachunterrichts sein“ (Wirth, Seidl & Utzinger 2006: 12; Kipf 2008: 186ff). Indem im Lateinunterricht Sprache grundsätzlich thematisiert wird, indem metasprachliche Kompetenzen bewusst angeeignet, aktiviert und angewandt werden und Lateinunterricht „als eine Art universelles Sprachenpropädeutikum“ (Müller-Lancé 2001: 104) praktiziert wird, bieten sich nicht nur Anknüpfungsmöglichkeiten im Hinblick auf den modernen Fremdsprachenunterricht zur Förderung einer reflexionsbasierten Mehrsprachigkeit (vgl. z.B. Doff & Lenz 2011; Kipf 2013b; Müller-Lancé 2001; Siebel 2013), sondern insbesondere auch in Bezug auf den Zweitspracherwerb von SchülerInnen ndH.

Überdies ist natürlich die Expertise von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) als der zuständigen wissenschaftlichen Bezugsdisziplin für eine erfolgreiche Gestaltung von Lateinunterricht mit SchülerInnen ndH zentral. Dabei ist es eine bisher kaum zur Kenntnis genommene Tatsache, dass die Didaktik des Lateinunterrichts bedeutsame strukturelle Übereinstimmungen zu DaZ aufweist: Wertet man z.B. Publikationen von Heidi Rösch (2011) aus, sind tragende didaktische Strukturelemente zu entdecken, die auch im Lateinunterricht von prägender Bedeutung sind: Stichworte wie „Sprachreflexion anregen“ (Rösch 2011: 34f), „Entwicklung metasprachlicher Reflexionsfähigkeit“ (32) oder „Grammatik entdecken“ (60) gehören zur didaktischen Grundausstattung. Die Entwicklung eines Bewusstseins für Sprache und ihrer Gesetzmäßigkeiten ist für Rösch ein zentrales Unterrichtsziel, ohne das die positive Entwicklung von Sprachkompetenz unmöglich erscheint:

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 (ebd.: 62).

Derartige Prinzipien können ohne Weiteres auf den Lateinunterricht bezogen werden, zumal im DaZ-Bereich die Effekte lediglich impliziter Grammatikvermittlung zunehmend kritisch eingestuft und die Möglichkeiten expliziter Grammatikarbeit intensiv erörtert und beforscht werden (vgl. Rösch 2007). Es fallen aber noch weitere Übereinstimmungen auf: In beiden Fächern geht es um eine auf Inhalte gestützte Textproduktion – im DaZ-Unterricht durch die Auseinandersetzung mit deutschen Texten, im Lateinunterricht durch die Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche. Wer jemals Lateinunterricht mit SchülerInnen nH beobachtet oder durchgeführt hat, erkennt sofort, wie intensiv beim Übersetzen um deutsche Formulierungen gerungen wird. Prüft man ferner die Übungen, die nach DaZ-Gesichtspunkten konzipiert wurden, finden sich bekannte Elemente aus dem Lateinunterricht: Wir entdecken Deklinationsparadigmata, Lückentexte oder Übungen zur Satzteilbestimmung. Überdies wird in beiden Bereichen die Entwicklung von Mehrsprachigkeit (zum Lateinunterricht vgl. Kipf 2013a und Siebel 2013) als wertvolles Element der Sprachförderung angesehen, um durch Sprachvergleiche Sprachbewusstsein zu entwickeln (vgl. Rösch 2011: 59). Auch das Prinzip der konzeptuellen Schriftlichkeit (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 57) ist für den Lateinunterricht von größter Bedeutung. Im Lateinunterricht muss „eine sprachliche Vorlage genau analysiert und eine dazu adäquate deutsche Formulierung gefunden werden. Das Umsetzen lateinischer Texte ins Deutsche zwingt den Schüler, auch Wörter und Konstruktionen zu benutzen, die er sonst vermieden hätte“ (Fengler 2000: 4f). Es ist daher zu vermuten, dass Lateinunterricht Vermeidungsstrategien von ZweitsprachlerInnen entgegenwirken kann, um die sprachlichen „Schwierigkeiten zu vertuschen“, da sich die SchülerInnen i.d.R. problemlos verständlich machen und fließend sprechen können, „was die Aufmerksamkeit für strukturelle Fehler sinken lässt“ (Rösch 2011: 20). Den in der Forschung beschriebenen Fossilierungen (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 56f) könnten somit auch im Lateinunterricht gezielt und kontinuierlich entgegen gewirkt werden. Besonders hervorzuheben ist schließlich, dass in beiden Fächern Deutsch, also die Zweitsprache für nH-Lernende, Unterrichts- und Zielsprache ist. Ein erfolgreicher Lateinunterricht, in dem die zielsprachenorientierte Übersetzung lateinischer Texte im Mittelpunkt steht, ist somit immer an die Kompetenz in der (Zweit-)Sprache Deutsch gekoppelt. Es liegt daher im ureigensten Interesse des Lateinunterrichts, dass alle seine SchülerInnen – nicht nur die mit der Erstsprache Deutsch – über angemessene Deutschkenntnisse verfügen und diese kontinuierlich weiterentwickeln. Da zudem Sprachförderung mittlerweile mit vollem Recht als Querschnittsaufgabe aller Fächer angesehen wird (vgl. z.B. Ahrenholz 2010; Leisen 2010), kann und muss der Lateinunterricht einen eigenen Beitrag leisten. Aufgrund der Struktur und der Inhalte des Faches sollte er hierzu in besonderem Maße geeignet sein.

3. Latein als Brückensprache

Das Konzept von Brückensprachen ist in der Fremdsprachendidaktik bereits seit einiger Zeit etabliert, und zwar insbesondere im Bereich der sog. Interkomprehensionsdidaktik (vgl. Meißner 2005). Hierbei ist immer dann von „Brückensprachen die Rede, wenn eine dem Sprecher bekannte Sprache als Brücke zur Annäherung an weitere Sprachen benutzt wird“ (Christ 2004: 35) und „bei Bedarf den beschleunigten Einstieg in eine ganze Gruppe von Sprachen ermöglicht“ (Klein 2002). Voraussetzung zur Nutzung von interlingualen Transferbasen ist die typologische Verwandtschaft von Sprachen. So wird beispielsweise Französisch als die romanische Brückensprache, d.h. „als Transferbasis für die übrigen Idiome ihrer Sprachfamilie“ (Klein 2002) empfohlen, da in ihr besonders gut übergreifend wirksame panromanische Sprachstrukturen (Lexik, Morphosyntax) ausgeprägt seien, auf deren Grundlage erfolgreich rezeptive Kompetenzen für den Zugang zu den anderen romanischen Sprachen vermittelt werden könnten. Der Lateinunterricht wird in diesem Zusammenhang zumeist als Problem betrachtet, da das „genetische Näheverhältnis [...] durch typologische Ferne konterkariert“ (Klein 2002) werde, etwa durch die „radikale Reduzierung und Umstrukturierung des Flexionsinventars und seiner Funktionen“ vom klassischen Schullatein hin zu den romanischen Sprachen (vgl. Klein 2002, ferner Neveling 2006).

Der hier zugrunde liegende Begriff des Lateinischen als Brückensprache, der in Bezug auf das Verhältnis des Lateinunterrichts zu den romanischen Sprachen ebenfalls im gebräuchlichen Sinn verwendet wird (vgl. z.B. Nagel 1997), geht über die Interkomprehensionsdidaktik deutlich hinaus. Zunächst besteht ein grundsätzlicher Unterschied darin, dass immer drei Sprachen miteinander in Bezug gesetzt werden: die Erstsprache (L1), die Zweitsprache (L2) und Latein, mithin Sprachen, die nicht zwangsläufig in einem Verwandtschaftsverhältnis stehen müssen, sondern neben Gemeinsamkeiten vor allem auch Unterschiede aufweisen. Latein hat dabei nicht die Funktion, die wesentlichen Charakteristika von Erst- und Zweitsprache nach typologischen Gemeinsamkeiten zu bündeln (wie im Falle des Französischen als panromanischer Brücke), sondern als neutrales Vergleichsmedium Struktur und Funktion

sprachlicher Phänomene auf dem Wege der metasprachlichen Reflexion bewusst und durch aktive Textproduktion beim Übersetzen und Interpretieren abrufbar zu machen. Latein wurde in diesem Zusammenhang sogar als eine „gerechte Sprache“ (Kipf 2011) bezeichnet, weil es niemandes Muttersprache ist, für deren Erwerb man sich etwa durch einen Sprachurlaub einen Vorteil verschaffen kann. Das vermeintliche elitäre Fach Latein kann auf diese Weise einen unerwartet egalitären Charakter erhalten.

Insgesamt braucht also ein erfolgreicher linguistischer Transfer mittels der Brückensprache Latein nicht darauf ausgerichtet zu sein, lediglich aufgrund von Ähnlichkeiten den Zugang zu anderen Sprachen zu ermöglichen. Es kommt vielmehr darauf an, die zwischen den beteiligten Sprachen vorhandene sprachliche Nähe und Alterität so zu nutzen, dass die Zweitsprachkompetenz mit Hilfe der Reflexionsbrücke Latein als neutralem *tertium comparationis* gefördert wird. Erst durch Reflexion, und zwar durch expliziten Sprachvergleich mit Latein als Brücke, soll es zu einer bewusstseinsgesteuerten Sprachverwendung kommen. Der Sprachvergleich, dessen didaktische Leistungsfähigkeit in den letzten Jahren immer wieder thematisiert wurde (vgl. Blänsdorf 2003 und 2006; Wirth et al. 2006: 184f), nimmt in diesem Lateinunterricht eine zentrale Funktion ein und muss daher methodisch differenziert und passgenau zum Einsatz kommen. So zielt der Sprachvergleich

auf die Erkenntnis der Eigentümlichkeit der einzelnen Sprache. Denn 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 in der eigenen Sprache in anderen Sprachen anders angelegt oder gar nicht vorhanden sind (Blänsdorf 2003: 8).

Dabei gilt jedoch immer, dass stets auch die lateinische Sprachkompetenz gefördert wird: Es kann nicht darum gehen, lediglich deutsche Texte zu entlasten, sondern das Lateinische muss seine zentrale Rolle behalten. Zweitsprachkompetenz soll stets durch Kompetenz im Lateinischen gefördert werden und mit ihr einhergehen.

In diesem Zusammenhang scheint es durchaus überlegenswert, die von Franz Peter Waiblinger (1998) mit großem Nachdruck vertretene These, dass der Sprachunterricht effektiver als bisher auf dem Wege einer zweisprachigen Instruktion durchgeführt werden könne, vor allem für den Unterricht mit Zweitsprachlern in Betracht zu ziehen. Da der unmittelbare Sprachvergleich zwischen dem Lateinischen und dem Deutschen in Waiblingers Konzept eine zentrale Rolle spielt, erscheint dieser an Comenius' berühmten *Orbis Pictus* orientierte Ansatz durchaus lohnend und gerade für ZweitsprachlerInnen in seiner strukturierten und den Unterricht entlastenden Funktion angemessen:

Der Schüler lernt das Neue weder in lernpsychologisch absurder Weise isoliert noch in ebenso unfruchtbarer Art aus einem unverstandenen, undurchschauten, rätselhaften Zusammenhang, sondern durch die Gegenüberstellung im Deutschen. Er lernt, indem er vergleicht, indem er immer wieder erkennt: diesem Wort, dieser Wortgruppe, diesem Satz entspricht im Deutschen dieses Wort, diese Wortgruppe, dieser Satz (Waiblinger 1998: 15).

In Gesamtkonzept eines sprachförderlichen Lateinunterrichts darf jedoch auch die Erstsprache nicht außer Acht gelassen werden: So ist es unerlässlich, dass auch die Lateinlehrkraft elementare, zumindest rezeptive Kenntnisse über die jeweiligen Erstsprachen ihrer SchülerInnen verfügt. Nur unter dieser Voraussetzung kann man überhaupt einschätzen, mit welchen sprachlichen Schwierigkeiten gerechnet werden kann: „Da sich in der Forschung herausgestellt hat, dass Menschen dazu neigen, häufig verwendete Mittel einer Sprache auf eine andere zu übertragen, kann die Lehrkraft [...] gezielt mit einer Bewusstmachung durch einen Sprachvergleich den SchülerInnen helfen, Fehler zu vermeiden [...]“ (Rösch 2011: 59). Ein besonders anschaulicher Fall für einen solchen Sprachvergleich ist der Gebrauch des Artikels, den es bekanntlich im Türkischen nicht gibt, und der ZweitsprachlerInnen aufgrund der Alterität zum Deutschen Probleme bereitet (vgl. Fengler 2000: 5; Rösch 2011: 19). Das Lateinische verfügt ebenfalls über keinen Artikel, steht also einerseits in deutlicher Nähe zum Türkischen, andererseits ist die Alterität zum Deutschen deutlich. Die für die ZweitsprachlerInnen problematische Fremdheit zwischen Erst- und Zweitsprache wird nun produktiv überbrückt: Beim Dekodieren und Rekodieren eines lateinischen Textes müssen sich die SchülerInnen Rechenschaft darüber ablegen, an welcher Stelle sie den bestimmten, den unbestimmten oder den Nullartikel auswählen. Dass die gängigen Lehrbücher nicht auf ZweitsprachlerInnen eingestellt sind, zeigt sich übrigens ganz deutlich daran, dass in den Vokabularien in aller Regel keine Artikel bei den deutschen Bedeutungen verzeichnet

sind; konsequenterweise finden sich jedoch im auf ZweitsprachlerInnen eingestellten Lehrbuch *VIA MEA* (Pinkernell-Kreidt et al. 2011) eben diese Angaben. Ähnliche Potentiale des Lateinunterrichts dürften sich auch für andere zentrale sprachliche Phänomene entwickeln lassen, so z.B. bei der Deklination der Adjektive, der Verwendung von Präpositionen, bei der Bildung und Verwendung des Passivs, von Fremdwörtern und komplexeren Satzstrukturen (vgl. Rösch 2011: 18-21). Typologische Fremdheit stellt daher kein Hindernis für die Zweitsprachentwicklung dar, sondern erlaubt im Gegenteil sogar eine produktive Nutzung der unterschiedlichen Typusvarianzen.

4. Internationale Erfahrungen und Ergebnisse empirischer Studien

Im internationalen Bereich existieren z.T. schon seit längerem Hinweise zu altsprachlichen Bildungspotentialen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. In einer Schule im Pariser Vorort St. Denis, der bekanntlich einen großen Bevölkerungsanteil von ImmigrantInnen aufweist, wurde von Lehrkräften das Projekt *Latin-grec thérapeutique* ins Leben gerufen, das allem Anschein nach Erfolge bei der Entwicklung der Kompetenz im Französischen erzielte und auch in anderen französischen Städten Nachahmer gefunden hat (vgl. Ko 2000: 139ff). Hierbei handelt es sich nicht um traditionellen Unterricht, sondern um ein mehrstufiges Verfahren im Rahmen eines zweistündigen Kurses über ein Jahr. Hierzu gehört z.B. die Behandlung der griechischen und lateinischen Zahlwörter mit ihren romanischen und germanischen Ableitungen, wobei die SchülerInnen auf dieser Basis französische Wörter erklären sollten, wie octogone, triangle usw. (vgl. Ko 2000: 140). Weitere Übungen thematisieren Deklinationen (mit einer elementaren Kasuslehre) sowie die Verwendung von griechischen bzw. lateinischen Präfixen in ihrer heutigen französischen Gestalt. Das Fazit der engagierten Lehrkräfte fällt positiv aus: „Les élèves ont le sentiment de mieux maîtriser la langue française“ (Ko 2000: 146).

Aufmerksamkeit erregt das in London 2006 ins Leben gerufene *IRIS-Project* (2013a), „an educational charity introducing the languages and culture of the ancient world to UK state schools in order to enrich the curriculum“. Die Initiatoren konzentrieren sich ebenfalls auf Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Innenstadtdistricten, um sprachliche und kulturelle Bildungsnachteile auszugleichen:

We are the first organisation to design and run a scheme which delivers Latin on the literacy curriculum in state primary schools, as well as to target our project at schools in deprived regions of the UK, where literacy levels are often low and many children are on free school meals. We have worked with thousands of pupils and hundreds of schools to improve literacy, confidence and enjoyment of language through our work (IRIS-Project 2013b).

Auch in den USA wurde immer wieder auf positive Effekte für die Entwicklung des Englischen durch Lateinunterricht an Grundschulen hingewiesen, und zwar vor allem für Kinder aus sozial benachteiligten Innenstadtdistricten mit hohem Migrantenanteil in New York, Los Angeles, Washington DC und Philadelphia. So heißt es unter Bezugnahme auf eine Studie aus dem Jahr 1978: „The results dramatically demonstrated how Latin can help underprivileged inner-city children achieve great improvement in English communication skills“ (De Vane 1997).

Diese Eindrücke werden durch die Ergebnisse empirischer Pilotstudien gestützt, die im Rahmen des Berliner Projekts *PONS LATINUS* an der Ernst-Abbe-Oberschule (EAO) in Berlin-Neukölln durchgeführt wurden. Die EAO liegt im Norden des Berliner Bezirks Neukölln, der von einem hohem Migrantenanteil (ca. 35 %) und starker Arbeitslosigkeit geprägt ist. Die ca. 550 SchülerInnen haben zu fast 90 % einen Migrationshintergrund und kommen aus über 20 Nationen. Die Schule, seit 2010 Partnerschule der Humboldt-Universität, weist Besonderheiten auf, die gerade in Bezug auf den Lateinunterricht bemerkenswert sind. Über 60 % der Schülerschaft lernen Latein als zweite oder dritte Fremdsprache ab der 7. oder 8. Klasse. Im Jahr 2011 verließen 67 % aller AbiturientInnen die Schule mit einem Latinum. Im Rahmen des Projekts wurden bisher zwei empirische Untersuchungen durchgeführt: eine Befragung zur Wirkung des Lateinunterrichts (Unger 2008) sowie eine Studie zum vergleichenden Tempusgebrauch auf der Basis von Tests, Unterrichtsbeobachtungen und Lehrerinterviews (Große 2011). Im Zentrum der Studie aus dem Jahr 2008 stand die Befragung von 154 SchülerInnen im Alter von 12-19 Jahren. Nur 20 % der Befragten sprachen zu Hause ausschließlich Deutsch, 17 % kein Deutsch und 63 % verwendeten im häuslichen Umfeld neben Deutsch eine weitere Sprache (vgl. Unger 2008: 66). Es wurde ein Fragebogen mit 40 Fragen entwickelt, unterteilt in 10

Kategorien wie z.B. Stellenwert des Faches, Schwierigkeiten im Lateinunterricht, Gründe für die Wahl des Faches, Unterrichtsklima, Lehr- und Lernmethoden. Diese Studie lieferte erstmals methodisch korrekt erhobene Daten zu inhaltlichen Fragen, über die bisher nur spekuliert werden konnte: Wir verfügen über dezidierte Einblicke in die subjektiven Theorien der Befragten, wobei eine hohe Relevanz des Faches für die SchülerInnen deutlich wurde: 58 % hielten das Fach für wichtig, 19 % sogar für sehr wichtig (vgl. ebd.: 68). Nicht nur dies war überraschend, sondern es ergab sich ein deutliches Indiz für mögliche Potentiale des Lateinunterrichts in Bezug auf die Entwicklung des Zweitspracherwerbs: 90 % aller Befragten ndH gaben an, dass sie sich durch den Lateinunterricht auch im Deutschen verbessert hätten, ein Wert, der auch in der jüngsten Studie von 2011 (87 %) bestätigt wurde. Bei den deutschen MuttersprachlerInnen lag der Wert bei 77 %. 63 % sahen eine Erhöhung der Kompetenzen im Bereich der deutschen Grammatik, 40 % eine Erweiterung des deutschen Wortschatzes (vgl. ebd.: 77). Überdies würden 75 % ihren MitschülerInnen die Wahl des Faches zur Verbesserung der Deutschkenntnisse empfehlen und das Fach wieder wählen (vgl. ebd.: 77f). Aufschlussreich waren die Aussagen der SchülerInnen zum guten pädagogischen Klima im Lateinunterricht und zu den variabel eingesetzten Unterrichtsmethoden; hierin dürften wesentliche Voraussetzungen für die grundsätzlich positive Facheinschätzung liegen.

In der zweiten Studie (Große 2011) wurde auf der Basis einer siebenstündigen Unterrichtsreihe eine Interventionsstudie zum Tempusgebrauch im Deutschen und Lateinischen durchgeführt. Dabei wurde untersucht, ob durch den Vergleich der Sprachen tatsächlich Lernzuwächse in der Zweitsprachkompetenz erzielt werden konnten. In einem Vortest wurde zunächst das vorhandene Wissen der drei Lerngruppen (49 SchülerInnen der 8. und 9. Klassen, davon 86 % mit einem Migrationshintergrund) erhoben: 71 % der Befragten negierten Probleme mit der deutschen Sprache (vgl. Große 2011: 57), ohne jedoch ein auch nur annähernd vollständiges Bild vom deutschen Tempussystem zu haben (vgl. ebd.: 62). Auch über den Begriff „Tempus“ herrschte ebenfalls keine klare Vorstellung, er wurde von anderen Fachtermini falsch abgegrenzt und z.B. als Akkusativ, einfache Vergangenheit und Perfekt I und II bezeichnet (vgl. ebd.). Im Vortest wurden ebenfalls Probleme bei der lateinischen Tempusbestimmung, -bildung und Übersetzung festgestellt. Überdies beurteilten die SchülerInnen die sprachliche Aufgabengestaltung im vorhandenen Lehrbuch negativ – wieder ein deutlicher Hinweis darauf, dass deutsche MuttersprachlerInnen im Zentrum der Lehrbuchautoren stehen (vgl. ebd.: 58f). Dann erfolgte ein Sprachvergleich mit einem lateinisch-deutschen Test zu Aeneas' Flucht aus Troia, wobei in einer Tabelle die Unterschiede zwischen beiden Sprachen herauszuarbeiten waren. Im Rahmen eines Gruppenpuzzles wurden in Expertengruppen dann die Details des Tempusgebrauchs im Lateinischen (Imperfekt, Perfekt, Tempusrelief) erarbeitet, woran sich die Präsentation der Ergebnisse anschloss. Den Schluss bildeten ein Test der Stammgruppen des Gruppenpuzzles (Übersetzung, Zusatzfragen) sowie ein Nachtest, um Aufschlüsse über den Lernzuwachs zu erhalten. Insgesamt ergab die Studie Ergebnisse, die als durchaus valide Indizien für die angenommenen Leistungen des Lateinunterrichts gewertet werden dürfen: Im Stammgruppenabschluss test waren 50 % der ProbandInnen in Bezug auf den Tempusgebrauch in der deutschen Übersetzung und bei der metasprachlichen Reflexion fehlerfrei. Insgesamt lieferten über 80 % der ProbandInnen sehr gute und gute Leistungen in Übersetzung und sprachreflektorischem Zusatzteil (vgl. ebd.: 73f). Im Nachtest konnten Lernzuwächse gegenüber dem Vortest erzielt werden: Dies gilt für das grammatische Wissen zum Tempusgebrauch (bis zu 34 % weniger Fehler). Der Anteil der Fehler im Deutschen wurde (unabhängig von der Herkunftssprache) z.T. deutlich reduziert. So sank der Fehlerquotient in allen Gruppen, und zwar um 39, 45 und 61 % (vgl. ebd.: 89). Unterrichtsbeobachtungen sowie die Einschätzung der Lehrkraft bestätigen den Lernzuwachs (vgl. ebd.: 77f). Seit 2012 wurde diese Form der Studie im Rahmen eines Dissertationsprojektes erheblich ausgeweitet, und zwar als zweijährige Intervention mit 7. und 8. Klassen an zwei Berliner Schulen mit ca. 350 ProbandInnen. Inhaltlich ist das Projekt auf Artikel- und Kasusverwendung sowie auf den Gebrauch von Präpositionen fokussiert. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass von sprachförderlichen Effekten bei den ProbandInnen ausgegangen werden kann, die mit Aufgaben unterrichtet wurden, die nach DaZ-Gesichtspunkten gestaltet sind.

5. Fazit

Eine wesentliche Aufgabe des Projekts PONS LATINUS besteht somit in der Entwicklung und Evaluation spezifischer Aufgabenformate, durch deren Einsatz ein sprachförderlicher Unterricht ermöglicht und gefördert werden soll. Dabei wurden bisher für den Anfangsunterricht wichtige Erkenntnisse gewonnen, die bereits an anderer Stelle dargestellt wurden (vgl. Kipf 2010: 189-192) und daher an dieser Stelle nur kurz zusammengefasst werden sollen:

1. Lateinische Unterrichtsmaterialien für ZweitsprachlerInnen sind durch eine fachlich angemessene, anschauliche und zunächst nicht zu komplexe Sprache gekennzeichnet. Eine unterfordernde ‚Schonsprache‘ ist jedoch zu vermeiden.

2. Im Unterschied zum in den Lehrbüchern vorhandenen Material geht es um eine tendenziell überdeutliche Bewusstmachung ausgewählter sprachlicher Strukturelemente mit Latein als dazwischen gespannter Brücke. Die Progression innerhalb der Arbeitsaufträge ist sorgfältig zu beachten. Darüber hinaus muss immer die lateinische Sprachkompetenz gefördert werden: Es kann nicht darum gehen, lediglich deutsche Texte zu entlasten, sondern das Lateinische muss seine zentrale Rolle behalten. Die SchülerInnen werden zu schriftlich gestütztem Arbeiten ange-regt, um die aktive Sprachverwendung zu fördern, wobei nicht nur die Übersetzung ins Deutsche eine Rolle spielt, sondern auch der bilingual organisierte Sprachvergleich oder u.U. die aktive Bildung lateinischer Wortgruppen bzw. Sätze. Es sollte gezielt visualisiert werden, etwa durch das Unterstreichen sprachlicher Elemente und durch den Einsatz von Bildern, die das Erarbeiten der lateinischen Sätze erleichtern.

3. Als ertragreiche Übungsformen bieten sich insbesondere Lücken- und Fehlertexte an, wobei aus einem vorgegebenen Wörterpool die passenden Wörter oder Wortgruppen in einen Text eingesetzt werden können, der danach übersetzt wird. Hierbei ist es auch möglich, vom Deutschen auszugehen, die Lücken im deutschen Text zu ergänzen und dann ins Lateinische zu übersetzen. Auch Fehlertexte haben didaktisches Potential, und zwar auf dem Wege des kontrastiven Sprachvergleichs. Wichtig ist dabei, dass die vorhandenen Fehler klar identifiziert und verbessert werden. Auf diese Weise wird nicht nur die Kompetenz in der Zweitsprache, sondern auch im Lateinischen verbessert, da die Fehleranalyse zur Sprachreflexion anregt. Bereits in der Literatur für einen sprachsensiblen Unterricht vorge-stellte Werkzeuge, also z.B. Wortgeländer, Tandembögen oder Memory (vgl. Leisen 2010) können i.d.R. problemlos in den Lateinunterricht integriert werden.

Das Projekt PONS LATINUS verfügt über große Potentiale zur Weiterentwicklung des Lateinunterrichts insgesamt, da stets zentrale Inhalte und Methoden des Faches im Mittelpunkt stehen und vermeintlich gut Bekanntes stets in einem neuen und interdisziplinär ausgerichteten Kontext bewertet werden muss. Kann schon dieser immanente Zwang zur Selbstreflexion als Motor für künftige Innovation begriffen werden, so ergibt sich darüber hinaus eine weitere bedeutsame Zukunftsperspektive: Für den Lateinunterricht können neue Schülerschichten erschlossen werden, denen das Fach nach dem gängigen Klischee als der Bildungsdomäne der höheren Stände eigentlich nichts zu bieten haben sollte. So kann es dem Lateinunterricht gelingen, seinen Platz in einem zunehmend heterogenen Schulwesen zu finden und zugleich maßgebliche Impulse für die sprachliche und kulturelle Bildung seiner Schüle-rInnen zu geben.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2010), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2. Aufl. Tübingen: Narr.
- Blänsdorf, Jürgen (2003), Sprachvergleich – wie und wozu? *Scrinium XLVIII*: 2+3, 3-13.
- Blänsdorf, Jürgen (2006), Von Englisch und Französisch zu Latein? Grundlagen und Methoden eines linguistischen Transfers. *AU 2+3*, 90-103.
- Christ, Herbert (2004), Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 30-38.
- De Vane, Alice K. (1997), Efficacy of Latin studies in the information age. *Educational Psychology* [Online unter <http://teach.valdosta.edu/WHuitt/files/latin.html>]. 26. Juni 2013].
- Doff, Sabine & Lenz, Annina (2011), Ziele und Voraussetzungen eines fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts am Beispiel von Englisch und Latein. In: Elsner, Daniela & Wildemann, Anja, (Hrsg.), *Sprachen lernen – Sprachen lehren: Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 141-156, auch in *PegOn 1*, 31-49 [Online unter http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2011_1/pegasus_2011-1_doff.pdf]. 26. Juni 2013].

- Fengler, Carola (2000), Lateinunterricht und ausländische Schüler - ein Erfahrungsbericht. *PegOn* 1, 1-12 [Online unter http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/alte_seite/erga12000fengler.htm. 26. Juni 2013].
- Fuhrmann, Manfred (1976), Latein als Schlüsselfach der europäischen Tradition. In: Fuhrmann, Manfred (Hrsg.), *Alte Sprachen in der Krise?* Stuttgart: Klett, 68-82.
- Große, Maria (2011), *Theorie und erste empirische Befunde zum Thema „Lateinunterricht mit Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache“*. Humboldt-Universität zu Berlin: Masterarbeit.
- IRIS-Project (2013a), London [Online unter <http://irisproject.org.uk>. 26. Juni 2013].
- IRIS-Project (2013b), Mission-Statement. London. [Online unter <http://irisproject.org.uk/index.php/the-iris-project/mission-statement>. 26. Juni 2013]
- Kipf, Stefan (2006), *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Bamberg: Buchner.
- Kipf, Stefan (2008), Schule im Umbruch – Perspektiven für den altsprachlichen Unterricht. In: Doff, Sabine; Hüllen, Werner & Klippel, Friederike (Hrsg.), *Visions of Languages in Education – Visionen der Bildung durch Sprachen*. München: Langenscheidt, 181-193 (= Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung 22).
- Kipf, Stefan (2010), Integration durch Bildung – Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein. *Forum Classicum* 3, 181-197.
- Kipf, Stefan (2011), Gerechte Sprache. *Frankfurter Rundschau* vom 13.4.2011 [Online unter <http://www.fr-online.de/schule/fr-interview-ueber-die-sprache-latein--gerechte-sprache-,5024182,8340792.html>. 26. Juni 2013].
- Kipf, Stefan (2013a), *Ars didactica necesse est colatur – Aufgaben und Perspektiven altsprachlicher Fachdidaktik*. In: Schmitzer, Ulrich (Hrsg.), *Enzyklopädie der Philologie. Themen und Methoden der Klassischen Philologie heute, Vertumnus 11*. Göttingen: Edition Ruprecht, 259-275.
- Kipf, Stefan (2013b), English meets Latin – Perspektiven und Probleme einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit. *MDAV Niedersachsen LXIII*: 1, 13-28.
- Kipf, Stefan (2014), *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*. Bamberg: Buchner.
- Klein, Horst G. (2002), Das Französische: die optimale Brücke zum Leseverstehen romanischer Sprachen. *fh* 33, 34-46 [Online unter <http://www.eurocomresearch.net/lit/bruecke.htm>. 26. Juni 2013].
- Kniffka, Gabriele & Siebert-Ott, Gesa (2007), *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: UTB.
- Ko, Mireille (2000), *Enseigner les langues anciennes*. Paris: Hachette.
- Leisen, Josef (2010), *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Maier, Friedrich (2008), *Warum Latein?* Stuttgart: Reclam.
- Meißner, Franz-Joseph (2005), Mehrsprachigkeitsdidaktik ‚revisited‘: Über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum. *Fremdsprachen lehren und lernen* 34, 125-145.
- Merkler, Anne & Meurer, Horst Dieter (2013), Bericht zur Lage des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Berichtsjahr 2011/2012. *Forum Classicum* 3, 188-197.
- Müller-Lancé, Johannes (2001), Thesen zur Zukunft des Lateinunterrichts aus der Sicht eines romanistischen Linguisten. *Forum Classicum* 2, 100-106.
- Nagel, Werner (1997), *Latein – Brücke zu den romanischen Sprachen*. Bamberg: Buchner.

- Neveling, Christiane (2006), Leichter Französisch lernen durch Latein? *Französisch heute* 1, 36-46 [Online unter http://web.fu-berlin.de/romandid/Latein-Aufsatz-Fassung_Jan-2006.pdf. 26. Juni 2013].
- Pinkernell-Kreidt, Susanne; Kühne, Jens & Kuhlmann, Peter (Hrsg.) (2011), *VIA MEA, Schülerbuch 1*. Berlin: Cornelsen.
- Rösch, Heidi (2007), Fachdidaktik und Unterrichtsqualität im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Arnold, Karl-Heinz (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 177-204.
- Rösch, Heidi (2011), *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen*. 4. Aufl. Braunschweig: Schroedel.
- Scholz, Ingvelde & Weber, Karl-Christian (2010), *Denn sie wissen, was sie können. Kompetenzorientierte und differenzierte Leistungsbeurteilung im Lateinunterricht*. Göttingen: V&R.
- Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2013), *Bildung für Berlin*. Berlin.
- Siebel, Katrin (2013), Englisch- und Lateinunterricht in Kooperation (ELiK). Ein interdisziplinäres fachdidaktisches Forschungsprojekt. In: Schmitzer, Ulrich (Hrsg.), *Enzyklopädie der Philologie. Themen und Methoden der Klassischen Philologie heute, Vertumnus 11*. Göttingen: Edition Ruprecht, 277-299.
- Statistisches Bundesamt (2013), Allgemeinbildende und berufliche Schule, SchülerInnen mit fremdsprachlichem Unterricht [Online unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenFremdsprachUnterricht.html>. 26. Juni 2013].
- Unger, Stefanie (2008), *Lateinunterricht mit Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache – Eine Untersuchung spezieller Probleme und Leistungen anhand einer Fallstudie*. Humboldt-Universität zu Berlin: Staatsexamensarbeit.
- Waiblinger, Franz Peter (1998), Überlegungen zur Struktur des lateinischen Sprachunterrichts. *Forum Classicum* 1, 9-19.
- Wirth, Theo; Seidl, Christian & Utzinger, Christian (2006), *Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium*. Zürich: Lehrmittelverlag.

Anmerkungen

¹ Die Ausführungen beruhen im Grundsatz auf den vom Autor im Jahr 2010 und 2013 veröffentlichten Artikeln und wurden durch neu gewonnene Erkenntnisse und Weiterentwicklungen des Projekts ergänzt. Eine umfassende Publikation mit dem Titel *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein* erscheint in der Reihe „Studienbücher Latein“ (Bamberg: Buchners) im Februar 2014.