



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 26, Nummer 2 (Oktober 2021), ISSN 1205-6545

Themenschwerpunkt:

**Mehrsprachigkeit – konkret. Mehrsprachigkeit und
die konkrete Umsetzung in mehrsprachigen Regionen**

Chance Mehrsprachigkeit: Latein als sozialer Katalysator

Katharina Wesselmann & Mirella Walker

Abstract: Das 2016 in den Schweizer Halbkantonen Basel-Stadt und Basel-Landschaft konzipierte Fach *Lingua Latein* hat zum Ziel, über das Lernen von Latein im ständigen Vergleich mit modernen Sprachen die intuitiven und metakognitiven Sprachkompetenzen leistungsmäßig heterogener Lerngruppen zu fördern. Die Auswertung einer 2017–2019 durchgeführten Studie liegt nun vor: Bei 104 Lernenden wurden im Verlauf zweier Schuljahre wiederholt ihre Kompetenzen im Deutschen und in anderen modernen Sprachen gemessen und der Zusammenhang dieser Kompetenzen mit ihrem sozioökonomischen Status (SES) und ihrer Sprachenkonstellation analysiert. Die intuitiven und metakognitiven sprachlichen Kompetenzen aller Lernenden stiegen signifikant an. Die Abhängigkeit der Leistungen vom SES nahm signifikant ab, indem die Sprachkompetenzen der mehrsprachigen Lernenden, die zugleich auch niedrigeren SES hatten, gezielt aktiviert wurden. Die Selbsteinschätzung der Lernenden entsprach diesen Ergebnissen nicht, was möglicherweise mit den niedrigen Erwartungen der Lernenden an experimentelle, spielerische Lernformen zusammenhängt sowie mit der internalisierten Konnotation von Mehrsprachigkeit mit niedrigem SES und daraus resultierenden schwächeren Leistungen.

The subject *Lingua Latein*, designed for the Swiss cantons Basel-Stadt and Basel-Landschaft in 2016, aims at strengthening intuitive and metacognitive linguistic competences in heterogeneous learning groups by studying Latin in permanent comparison with modern languages. The results of a study conducted between 2017 and 2019 have now been analysed: 104 students were repeatedly tested over the course of two school years regarding their competences in German and other modern languages, while the connection of these competences with their socio-economic status (SES) and their linguistic background was simultaneously analysed. Intuitive and metacognitive competences of all students increased significantly. The connection between SES and performance decreased while the linguistic competences of the multilingual students, who had lower SES, were systematically activated. The self-evaluation of the students did not correspond with this progress, which may be connected with low expectations toward experimental and playful forms of learning, as well as an internalised connotation of multilingualism with low SES and consequently weaker performances.

Schlüsselwörter: Gesamtschule; Sprachkompetenz; sozioökonomischer Status; Latein; Mehrsprachigkeit; plurilingualism; comprehensive schools; linguistic competences; socio-economic status; Latin.

Wesselmann, Katharina & Walker, Mirella (2021),
Chance Mehrsprachigkeit: Latein als sozialer Katalysator.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26: 2, 251–270.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Das Vorurteil vom elitären Distinktionsinstrument

Ende 2019 geriet der altsprachliche Unterricht wieder einmal in die Schlagzeilen: In der Tagespresse wurde vielfach über das DFG-Projekt des Soziologen Jürgen Gerhards berichtet, in dem er nachwies, dass sich Eltern und Lernende vom Erlernen alter Sprachen soziale Distinktionsgewinne erhofften und Personen mit Lateinkenntnissen positiver bewerteten als solche mit Kenntnis moderner Sprachen – dabei verbesserten „Lateinkenntnisse weder das logische Denken noch den Erwerb anderer Sprachen noch das Gespür für die grammatikalische Struktur der Muttersprache“ (Gerhards/Sawert/Kohler 2019: 321). Die letzte Annahme ist maßgeblich aus den Studien von Ludwig Haag und Elsbeth Stern (2000, 2001, 2003) hergeleitet. An diesen wurde allerdings berechnete methodische Kritik geübt, vor allem, weil sie Kompetenzen untersuchten, von denen niemand je behauptet hatte, dass sie im Lateinunterricht geschult würden, etwa das Übersetzen vom Deutschen ins Spanische oder die korrekte Herstellung einer syllogistischen Schlussfolgerung (vgl. Westphalen 2003; Wirth 2011). Dass Vokabelähnlichkeiten zwischen dem Lateinischen und modernen Sprachen zu vernetztem intuitiven Lernen anregen und dass das reflektierende, analytische Lernen einer nicht mehr gesprochenen Sprache ein metakognitives Grammatikverständnis eher fördert als das intuitive Herangehen an eine moderne Fremdsprache, leuchtet hingegen ein.

Diese Annahmen werden durch die vorliegende Studie bestärkt: Im Verlauf zweier Schuljahre wurden bei 104 Latein-Lernenden an 10 Schulstandorten im Kanton Basel-Stadt wiederholt ihre Kompetenzen im Deutschen und in anderen Sprachen gemessen und der Zusammenhang dieser Kompetenzen mit ihrem sozioökonomischen Status (SES) und ihrer Sprachenkonstellation analysiert. Die intuitiven und metakognitiven sprachlichen Kompetenzen aller Lernenden stiegen signifikant an (zu diesen Abgrenzungen s.u. Kapitel 4.1). Dieses Ergebnis ist aber, wie unten in Kapitel 5 erläutert, nicht überzubewerten. Zusätzlich ergab sich eine Nivellierung der anfangs stark unterschiedlichen Leistungen in Abhängigkeit vom SES der Lernenden: Zunächst hatte sich gezeigt, dass (durch Migrationshintergrund bedingte) Mehrsprachigkeit und niedriger SES zusammenhängen und dass ein niedrigerer SES der Lernenden mit schwächeren Leistungen einherging. Dieser Zusammenhang nahm im Laufe der beiden Testjahre jedoch deutlich ab.

Die vorliegende Studie lässt also die Schlussfolgerung zu, dass Latein-Unterricht Lernenden mit schlechteren Chancen ermöglicht, sich Gleichaltrigen mit besseren Ausgangsbedingungen leistungsmäßig anzunähern – zumindest, wenn der Lateinunterricht eine ausgeprägt mehrsprachigkeitsdidaktische Ausrichtung aufweist

(vgl. dazu grundlegend Müller-Lancé 2004, 2012, 2019; mit konkreten Unterrichtsvorschlägen z.B. Siebel 2011; Dominick 2015).

Im Folgenden sollen dazu nähere Erklärungen gegeben werden. Zunächst wird die Methodik des untersuchten mehrsprachigkeitsdidaktischen Lateinunterrichts erläutert (Kap. 2), anschließend die Testanlage geschildert (3), schließlich die Ergebnisse im Einzelnen genannt (4) und interpretiert (5).

Die vorliegende Begleitstudie zum Lehrmittel *Aurea Bulla* wurde von den Autorinnen in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Giuseppe Manno durchgeführt; gefördert wurde sie durch die Professur für die Didaktik der Romanischen Sprachen und ihre Disziplinen (Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz), das Erziehungsdepartement Basel-Stadt, die Albert-Weitnauer-Stiftung zur Förderung der Alten Sprachen, die AG Latein macht Schule, den Verein Freunde der Alten Sprachen (Zürich) und den Fonds zur Förderung der Studien auf dem Gebiete des ägyptologischen, orientalischen und klassischen Altertumskunde (Basel).

2 Mehrsprachigkeitsdidaktischer Latein-Unterricht: *Lingua Latein* und *Aurea Bulla*

2.1 Ausgangsbedingungen

Um der aktuellen gesellschaftlichen Situation zunehmender Heterogenisierung zu begegnen, wurde in den Basler Halbkantonen im Schuljahr 2016/17 ein neues Fach namens *Lingua* eingeführt, das Lernenden der (von allen Jugendlichen in den Kantonen besuchten) Gesamtschulen in den Klassenstufen 8 und 9 das Thema Sprache an sich nahebringen soll; wählbar sind die Schwerpunkte Latein und Italienisch (zu den Details der Schulreform und ihren Auswirkungen auf das Curriculum vgl. Wesselmann 2019 und 2020). Der Auftrag des Bildungsrats Basel-Landschaft bzw. des Erziehungsrats des Stadtkantons sah *Lingua* als „sprachliches Grundlagenfach“ vor bzw. als „Weiterentwicklung des traditionellen Latein- und Italienischunterrichts“ vor, das nicht isoliert eine einzige Sprache vermitteln sollte, sondern „Verständnis für sprachliche Systeme und das Lernen von Sprache“. Dies sollte durch „Bezüge zu anderen Sprachen – auch den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler“ erreicht werden (BS/BL 2011: 47–48). Im Auftrag der beiden Halbkantone übernahm eine AG aus Fachdidaktikdozierenden und Lehrpersonen verschiedener Schulstufen und Sprachen die Konzipierung eines neuen Lehrmittels, *Aurea Bulla* (Müller/Gutierrez/Netti/Wesselmann 2016–2018), in dem Aspekte der Mehrsprachigkeit besonders stark gewichtet wurden.

2.2 Aufbau des Lehrmittels

Aurea Bulla versucht, Sprachreflexion und Sprachkompetenzen auf spielerische Weise und über Identifikationsangebote zu vermitteln. Zentrum eines jeden der 12 Kapitel des Buches ist die *deutschsprachige* Fortsetzungsgeschichte *Aurea Bulla*. Es handelt sich um einen kurzen Roman über die Schicksale zweier Jugendlicher, Julia und Valens, zu Beginn des 3. Jahrhunderts unserer Zeitrechnung in der römischen Schweiz (Abb. 1). Die deutschsprachige Geschichte soll die Lernenden dazu einladen, sich für die Welt der Figuren zu interessieren, eine Welt, die sich geographisch mit ihrer eigenen überschneidet, anders als in herkömmlichen Latein-Lehrwerken. Weiter führt der Fortsetzungsroman auf das System des Lehrbuchs hin: In jedem Kapitel finden sich dieselben Bestandteile, die meist in unmittelbarem Zusammenhang mit der Geschichte stehen. *Res Romanae, Fabula* (lat. Originaltext); *Lingua* (Sprachreflexion und Grammatik mit Übungen und Anregungen zum Lernprozess im *Exercitia*-Band), schließlich *Mythos* und ein *Magazin*-Teil zu den Inhalten der Geschichte, z.B. zu Basilia oder Augusta Raurica, aber auch zu Metathemen wie der Entwicklung von Sprache in menschlichen Gesellschaften im Allgemeinen (1.64–69) und verschiedener romanischer Sprachen im Besonderen (2.118–121; 3.87–95).



Abb. 1: Julia und Valens (Band 1, Faltumschlag vorn). Die Abbildungen erfolgen mit der freundlichen Genehmigung von Atelier bunterhund, Zürich (vorl. Abb.), und aplus caruso GmbH, Basel (Abb. 2–6).

Aurea Bulla verfügt über eine Fülle unterschiedlicher mehrsprachigkeitsdidaktischer Aufgabentypen (ausführlich beschrieben bei Wesselmann 2019 und 2020). Ein großer Teil davon behandelt das Phänomen des panromanischen Wortschatzes (vgl. Stegmann/Klein 2000: 37–60), der nicht nur in den romanischen Sprachen, sondern auch im Englischen und Deutschen präsent ist; Sprachhandlungskompetenz kann hier zum Verständnis von Texten in unbekanntenen Sprachen beitragen. Dies beginnt mit den *Vocabula*-Teilen (Abb. 2), die konsequent mehrsprachig aufgebaut und übersichtlich mit Farbcodes gegliedert sind:

premere, premō, pressus	1. drücken, pressen 2. bedrängen, unterdrücken <i>dt:</i> die Presse; <i>fr:</i> presser; <i>it:</i> premere, pressare; <i>en:</i> to press
circumvenire, circumveniō, circumventus	1. umringen, umzingeln 2. umgeben, umschliessen <i>fr:</i> circonvenir (umgarnen); <i>it:</i> circonvenzione (Täuschung); <i>en:</i> to circumvent (umgehen)
vivus, a, um	lebendig <i>fr:</i> vif, vive; vivant, e; <i>it:</i> vivo, a; vivente; <i>sp:</i> vivo, a; viviente
manus, ūs f.	die Hand → die Schar (Handvoll) <i>dt:</i> dsa Manual; <i>fr:</i> la main; <i>it:</i> mano; <i>sp:</i> mano; <i>en:</i> to manage (handhaben)
movēre, moveō, mōtus	bewegen → Eindruck machen → rühren → erschrecken <i>dt:</i> die Motion; <i>fr:</i> mouvoir; <i>it:</i> muovere; <i>sp:</i> mover; <i>en:</i> to move

Abb. 2: Vocabula (Band 3, S. 184)

Weiter wird die Funktionsweise von Morphologie erklärt; darüber werden Strategien zum Dechiffrieren unbekannter Sprachen vermittelt, z.B. über Morpheme wie die lateinischen Prä- und Suffixe, die sprachgeschichtlich zumindest teilweise semantisch konstant sind (Abb. 3 und 4).

SIMPLEX UND KOMPOSITUM (2)

Simplicia (Plural von Simplex) und Präfixe sind zu zahlreichen Komposita kombiniert worden. Dabei ergaben sich oft Assimilationen und Vokalschwächungen (vgl. Lingua, Caput VI, S. 74).

Zusammenstellung der wichtigsten Präfixe:

Bedeutung	lateinische Beispiele	deutsche Beispiele	französische Beispiele	englische Beispiele
a-, ab- (abs-, au-) → weg-, ab-	abesse, auferre	Absenz, Ablativ	avertir	to avert, to abduct
ad-* → hin-, hinzu-	accedere, adicere	Adjektiv	apporter	access
ante- → voran-, vor-	antecedere, antepone		antéposer	antecedent
circum- → um – herum	circumvenire, circumstare		circonflexe	circumstance
com-, con-, co-* → zusammen-	convenire	Konvent	la constitution	to communicate
com-, con-, co-* → verstärkend	commovere			
de- → herab-, weg-	descendere, deponere	deponieren	descendre	to depose
ex-, e- → heraus-, aus-	exire, educere	exponieren	l'exposition f.	exit
in-* → hinein-, ein-, an-	inducere, impellere	Induktion, Impuls	l'incubation f.	inspector
in-* → un-	inustus, iniquus	inadäquat	inaudible	incredible
inter-* → zwischen-, unter-	intercedere	Intervention, international	l'interruption f.	intermediate
ob-* → entgegen-, gegen-	offerre, opponere	Offerte, Opposition	l'objection f.	opponent, to occur
per- → durch-	perspicere	Perspektive	permanent	perfect, to perform
post- → nach-, hinter-	postponere, postscriptum	postmodern, postfaktisch	postscolaire	postnatal
prae- → vor-, davor	praevedere, praesae	Präjudiz, Präzedenzfall	précédent	to prevent
pro- → hervor-, vor-	procedere, proicere	Prozess, Projekt	la projection	to promote
re- → zurück-, wieder-	revertre, redire	Rezession, Reduktion	réduire	review
trans-, tra- → hinüber-, über-	traducere, transferre	Transport, transatlantisch	le trajet	transfer

* Bei diesen Präfixen tritt häufig Assimilation auf.

Das Präfix **ex-** hat seit dem 18. Jahrhundert die zusätzliche Bedeutung «ehemalig» entwickelt. Zum Beispiel: «Exmann», «Extrainer» usw.

CAPUT XI LINGUA

Abb. 3: Präfixe (Band 3, S. 121)

10. Die Suffixe -ōs -us, a, um und -bil -is, -e
im Französischen und Englischen

→ Leite aus den Nomen Adjektive mit den französischen und englischen Suffixen ab!

Beispiel:	en: You can believe this.	→ It is believe- <u>ble</u> .
A) fr: Il y a du danger.		→ C'est danger-.....
B) en: You can achieve it.		→ It is achieva-.....
C) fr: Tu peux boire l'eau.		→ L'eau est buva-.....
D) en: You can get it.		→ It is availa-.....
E) fr: Le film m'ennuie.		→ Le film est ennuy-.....
F) en: There is an advantage.		→ It is advantage-.....
G) fr: Elle a du courage.		→ Elle est courag-.....
H) en: You cannot count the mosquitos.		→ The mosquitos are uncounta-.....
I) fr: La joie de l'anniversaire.		→ Joy-..... anniversaire!
J) en: You can drink the water of this fountain.		→ The water is drinka-.....
K) en: There is poison in the drink.		→ The drink is poison-.....
L) fr: On ne peut pas excuser cette faute.		→ Cette faute est inexcusa-.....
M) fr: Il aime une femme.		→ Il est amour-.....
N) en: You can eat this.		→ This is edi-.....
O) en: I can read your writing.		→ Your writing is perfectly legi-.....

Abb. 4: Übung Suffixe (Exercitia 2, S. 30)

Neben der Morphologie sind auch syntaktische Vergleiche Thema, z.B. wird bei der Kasuslehre Gewicht auf die unterschiedliche Kennzeichnung der Fälle in verschiedenen Sprachen gelegt: Im Lateinischen erfolgt diese durch Endungen, im Deutschen vorwiegend durch Artikel (1.24). Auch zum Englischen und Französischen finden sich zahlreiche syntaktische Übungen und Erläuterungen, z.B. Erklärungen zu dativischen Wendungen in beiden Sprachen (1.121).

Hier steht nicht unmittelbare Anwendbarkeit im Fokus, sondern das Ermöglichen einer reflektierenden Sprachbetrachtung und die Förderung eines grundsätzlichen Sprachinteresses durch kleinere Beispiele. Eine typische Aufgabe findet sich zu Beginn des ersten Bandes (1.26, Abb. 5):

 → Vergleiche, wie die verschiedenen Sprachen das Subjekt ausdrücken!

LATEIN	DEUTSCH	FRANÇAIS	ESPAÑOL	ITALIANO	ENGLISH
amo	ich liebe	j'aime	amo	amo	I love
amat	er/sie liebt	il/elle aime	ama	ama	he/she loves
amamus	wir lieben	nous aimons	amamos	amiamo	we love
amant	sie lieben	ils/elles aiment	aman	amano	they love

 → Was könnte der Grund dafür sein, dass manche Sprachen das Subjekt immer mit einem Personalpronomen ausdrücken, manche nicht?

Abb. 5: Mehrsprachiger Vergleich der Subjektebene (Band 1, Seite 26)

Für Lernende, die in der Schule bisher Französisch, Deutsch und Englisch gelernt haben, ist es ungewohnt, dass das Lateinische, Spanische und Italienische die Subjekte hier nicht ausdrückt; sagt man im Deutschen etwa „lieben“ statt „sie lieben“ führt dies zu einiger Verwirrung. Hier liegt aber auch der Schlüssel zur Systematik des Rätsels: Da die Verbformen im Deutschen, Französischen und Englischen nicht eindeutig sind, muss das Subjekt eigens ausgedrückt werden; im Lateinischen, Italienischen und Spanischen hingegen sind die Personalendungen so unverwechselbar, dass die explizite Erwähnung des Subjekts unterbleiben kann.

Bei sprachreflexiven Aufgaben dieser Art können auch die Herkunftssprachen der Lernenden mit einbezogen werden (vgl. Vogel 2019). Hierbei kann es auch für Lehrpersonen eine Herausforderung darstellen, mit ihnen selbst unbekanntem Inhalt umzugehen: Wenn russischsprachige Lernende etwa angeben, dass auch in ihrer Herkunftssprache das Subjekt nicht ausgedrückt wird, muss das eine Lehrperson, die die Sprache nicht versteht, einfach akzeptieren. Hier findet eine Ermächtigung der Lernenden statt, die in ihrer Herkunftssprache über Expertenwissen verfügen und sich in einer Position der Autorität erleben, die sie sonst nicht gewohnt sind. Auf diese Weise sollen sie ermutigt werden, sprachreflexive Überlegungen anzustellen, die im Einzelnen nicht immer richtig sein mögen, die sie aber methodisch weiterbringen können.

Natürlich ist im Lateinunterricht, auch im Fach *Lingua Latina*, das Thema Übersetzen präsent. Allerdings finden sich keine lateinischen Texte, die spontan übersetzt werden sollen. Stattdessen steht das Erlernen von Erschließungsstrategien im Vordergrund, die auch auf andere Sprachen als das Lateinische anwendbar sind. Ein Beispiel stellt der lange lateinische Text B in Caput VIII dar (2.138–140), eine vereinfachte Passage aus Plautus' Verwechslungskomödie *Amphitruo*. Hier wird zunächst ein Informationstext zum Inhalt der Komödie gelesen, anschließend wird via Hörverständnis (durch lautes Vorlesen oder Hören der beiliegenden CD) geklärt, wie viele Personen in der Szene auftreten und welche Namen genannt werden. Hier

können auch schon Hauptzüge der Handlung eruiert werden. Über Schlüsselwörter sollen einzelne Passagen paraphrasiert werden; erst dann folgt die eigentliche Übersetzungsarbeit. Weiter soll der Text unter Abbildung des Sprachregisters der Komödie ins Deutsche recodiert werden; abschließend werden die Erschließungsstrategien noch einmal Schritt für Schritt rekapituliert (140).

Mit dieser Art der schrittweisen, allmählichen Texterschließung können zum einen Frustrationserlebnisse vermieden werden, zum anderen lassen sich die Strategien auch auf komplexe deutschsprachige Texte oder auf moderne Fremdsprachen übertragen. Dies wird durch einen häufiger präsenten Aufgabentyp auch aktiv trainiert: Die Lernenden erhalten mehrere fremdsprachige Texte mit Sachinformationen, die sie paraphrasieren sollen; anschließend erklären sie, wie sie bei der Erschließung die Kenntnis lateinischer oder panromanischer Phänomene eingesetzt haben. Ein Beispiel ist die Definition der eponymen *Bulla* in 1.44f. (Abb. 6): Aus einem englischen und einem französischen Text werden Sachinformationen extrahiert, anschließend Lehnwörter identifiziert und schließlich selbständig Wortfelder zum Thema in den drei modernen Sprachen gebildet.

AUREA BULLA

Res Romanae

BULLA



FRANCAIS

La «bulla» dans la Rome antique est un pendentif de différents matériaux – en or pour les riches, et en cuir ou en tissu/étouffe pour les pauvres. Elle est remplie d’amulettes protectrices pour écarter les mauvais esprits. Elle était portée par les garçons romains nés libres. Les garçons l’enlevaient lorsqu’ils atteignaient l’âge de 17 ans.

ENGLAIS

«Bulla», an amulet worn like a locket, was given to freeborn male children in ancient Rome nine days after birth. A «bulla» was worn around the neck as a locket to protect against evil spirits. A «bulla» was made of different substances depending upon the wealth of the family. Before reaching manhood, Roman boys wore a «bulla», a neckchain with a round pouch containing protective amulets. The «bulla» of an upper-class boy would be made of gold. Other materials included leather and cloth.

Nach Wikipedia

AUFGABEN

1. → Wer trug eine *bulla*?
2. → Wie lange wurde eine *bulla* getragen?
3. → Wie sah eine *bulla* aus?
4. → Wozu diente eine *bulla*?
5. → Aus welchen Materialien konnte eine *bulla* bestehen?
6. → Kennst du heutige Bräuche, mit denen Eltern ihre Babys und heranwachsenden Kinder zu schützen versuchen?

7. → Suche die französischen und englischen Begriffe, die auf folgende lateinische Wörter zurückgehen:

spiritus _____

protégere, protectus _____

differre, dilatus _____

→ Füge anschließend die deutsche Bedeutung hinzu!

8. → Trage die Bezeichnungen für die Materialien, aus denen eine *bulla* bestehen kann, auf Deutsch, Französisch und Englisch zusammen!

CAPITULUM RES ROMANAE

Abb. 6: Mehrsprachige Erschließungsaufgabe (Band 1, S. 44–45.)

Auch bei den lateinischen Originaltexten helfen bisweilen neusprachliche Übersetzungen bei der Erschließung des Lateinischen und bei der Identifikation sprachlicher Parallelphänomene (z.B. 1.83.2–4; 2.63–65).

Ein Hauptziel des Lehrmittels ist es, den Lernenden die Scheu vor dem Versagen im Umgang mit fremden Sprachen zu nehmen. Daher sind zahlreiche Aufgaben spielerischer Natur, z.B. die Behandlung von ‚makkaronischen‘ Texten aus verschiedenen Sprachen, die auch selbst verfasst werden sollen: „Ecrivez a short Rede della Europa“ (1.62.7). Durch diese Übung kann gezeigt werden, dass ein Text auch verständlich ist, wenn er unbekannte Wörter enthält – etwa aus den Herkunftssprachen der Lernenden.

In dieser Art des ungezwungenen Umgangs mit Mehrsprachigkeit liegt eine große Chance des Ansatzes: Sprachgeschichte, Morphologie und Syntax des Lateinischen und der romanischen Sprachen sind zu komplex, als dass eine wirklich konsequente Vermittlung möglich wäre. Anstatt die Lernenden hier zu überfordern oder mit uneinlösbaren Versprechen zu arbeiten („Wer Latein kann, kann auch Französisch“) sollen sie an einen Zugang gewöhnt werden, der über Interesse und Neugier funktioniert und Korrektheit nicht unmittelbar einfordert.

3 Anlage der Erhebung

Das Ziel der empirischen Erhebung war es zunächst, zu untersuchen, wie sich die spezifische Methodik des Lehrbuchs auf die allgemeinen Kompetenzen im Deutschen und im strategischen Umgang mit Mehrsprachigkeit auswirkt.

Aus bildungspolitischen Gründen war es nicht möglich, eine Kontrollgruppe zu testen: Von Seiten des Erziehungsdepartements Basel-Stadt, das die Studie mitfinanzierte, wurde die Befürchtung geäußert, dass von den Lehrpersonen anderer Wahlpflichtfächer Protest zu erwarten sei. Eine Kontrollgruppe mit traditionellem Latein-Unterricht an einer anderen Schule kam ebenfalls nicht in Frage, weil dort die Klientel rein gymnasial oder progymnasial gewesen wäre. Also mussten die Testaufgaben so eng an den Aufgabentypen des Lehrbuchs konzipiert werden, dass die Fortschritte der Lernenden bei den spezifisch geschulten Strategien ermittelt werden konnten, ohne dass ihr Kompetenzzuwachs in anderen Sprachfächern große Interferenzen zeitigen würde (s. dazu unten Kapitel 5).

Weiter wurde erhoben, in welchem Zusammenhang der sprachliche Hintergrund der Lernenden und ihr sozioökonomischer Status (SES) mit ihrer Leistung über die Zeit stand. Schließlich wurden die Lernenden zu ihrer eigenen Einschätzung ihrer Fortschritte befragt.

Die durchgeführte Erhebung bestand jeweils aus Testaufgaben zur Evaluierung der Sprachenkompetenz (siehe Anhang 1) und Fragebögen zu den persönlichen Hintergründen der Lernenden (Anhang 2). Die Erhebungen wurden zu drei verschiedenen

Zeitpunkten von den Lehrpersonen aller zehn Basler Sekundarschulstandorte erhoben: Die Pilotstudie wurde zu Beginn des Schuljahres 2017/18 mit den neu beginnenden Lernenden durchgeführt (8. Klasse), die Hauptstudie zu Beginn des Schuljahres 2018/19, nachdem dieselben Lernenden (9. Klasse) ein Jahr lang mit *Aurea Bulla* gearbeitet hatten (Messzeitpunkt 1 = MZP 1) und zum Ende des Schuljahres 2018/19, also knapp ein Jahr später und kurz vor Abschluss der Sekundarschulphase (MZP 2).

3.1 Material

Die *Testaufgaben* (Anhang 1) bestanden aus vier Teilen, die jeweils mit Aufgabentypen des Lehrbuchs korrespondierten:

- A) Ein einfacher deutscher Text mit mehreren Fehlern (Kasus, Genus, Tempus, Syntax) sollte korrigiert werden.
- B) Ein deutscher Lückentext sollte um fehlende Kasusendungen und Personalpronomina ergänzt werden; anschließend sollten Satzglieder und Satzarten bestimmt werden.
- C) In einem rumänischen Text sollten panromanische Wörter identifiziert und rumänische Wörter aus dem Kontext erschlossen werden.
- D) Aus drei komplexeren Texten zum selben Thema in den Sprachen Englisch, Französisch und Italienisch sollten Sachinformationen entnommen werden.

Die Testaufgaben waren zum 1. und 2. MZP identisch; gegenüber der Pilotstudie wurden sie in ihrem Schwierigkeitsgrad geringfügig angepasst.

Die *Fragebögen* (Anhang 2) umfassten u.a.

- A) die Selbsteinschätzung der Lernenden hinsichtlich ihres Kompetenzzuwachses im sprachlichen Bereich (jeweils mit fünfstufigen Antwortskalen):
 - a. Durch das Übersetzen aus dem Lateinischen hat sich mein Deutsch verbessert.
 - b. Beim Übersetzen aus dem Lateinischen denke ich über gute Formulierungen im Deutschen nach.
 - c. Durch den Lateinunterricht hat sich mein Wortschatz im Deutschen erweitert.
 - d. Durch das Übersetzen aus dem Lateinischen hat sich meine Beherrschung der deutschen Grammatik verbessert.
 - e. Durch den Lateinunterricht hat sich mein Wortschatz im Englischen und/oder Französischen erweitert.
 - f. Der Lateinunterricht hilft mir, die Grammatik im Englischen und/oder Französischen besser zu durchschauen.

- g. Dadurch macht mir der Englisch- und/oder Französisch-Unterricht mehr Spaß.

B) Demographische Angaben:

- a. Alter,
- b. Geschlecht (m, w, keine Angabe),
- c. Herkunftssprachen und
- d. sozioökonomischer Status der Lernenden mittels
 - dem höchsten Bildungsabschluss der Mutter
 - dem höchsten Bildungsabschluss des Vaters
 - der Anzahl der Bücher im Haushalt.

Die Sprachenkonstellation wurde in der Pilotstudie und der Hauptstudie (MZP 1 und MZP 2) erhoben, der sozioökonomische Status nur in der Hauptstudie (MZP 1 und 2).

3.2 Versuchspersonen und Design

Die Fragebögen der 104 Lernenden, die an allen drei Erhebungsphasen teilgenommen haben, wurden in die Analyse integriert (davon 52 Mädchen, 45 Jungen, 7 ohne Angabe, Durchschnittsalter 13.30 Jahre, $SD = .59$). Hierbei wurden die Lernenden in drei Sprachgruppen eingeteilt (aufgrund der Angaben aus MZP 1): Lernende, die in ihrem familiären Umfeld mehrheitlich Deutsch sprechen (D), Lernende, die in ihrem familiären Umfeld mehrheitlich eine Sprache romanischen Ursprungs sprechen (MmR) und Lernende, die in ihrem familiären Umfeld mehrheitlich weder Deutsch noch eine Sprache romanischen Ursprungs sprechen (MoR). Die Studie hat also ein 3 (Sprachenkonstellation: D, MoR, MmR; Zwischensubjektfaktor) x 2 (MZP: 1 vs. 2; Innersubjektfaktor) faktorielles Design mit den abhängigen Variablen Leistung und Selbsteinschätzung.

4 Auswertung und Ergebnisse

4.1 Datenaufbereitung

Zunächst wurde aus dem jeweils höchsten Bildungsabschluss von Mutter und Vater und der Anzahl Bücher im Haushalt eine Skala sozioökonomischer Status (SES; Cronbach's Alpha = .77) berechnet; alle drei Faktoren wurden gleich gewichtet. Aufgrund geringfügiger Abweichungen im Verlauf der Studie wurden in den statistischen Analysen die Angaben aus MZP 1 verwendet.

Da die drei Fragen, die zur Bildung der Skala SES verwendet wurden, unterschiedliche Antwortformate aufwiesen, wurden die Werte der einzelnen Items zunächst

z-standardisiert, bevor sie zur Skala gemittelt wurden. Das erklärt das Vorkommen negativer Mittelwerte der beiden mehrsprachigen Gruppen auf dieser Skala.

Zudem wurden die Lernenden in drei Sprachgruppen eingeteilt (ebenfalls aufgrund der Angaben aus MZP 1): Lernende, die in ihrem familiären Umfeld mehrheitlich Deutsch sprechen (D), Lernende, die in ihrem familiären Umfeld mehrheitlich eine Sprache romanischen Ursprungs sprechen (MmR) und Lernende, die in ihrem familiären Umfeld mehrheitlich weder Deutsch noch eine Sprache romanischen Ursprungs sprechen (MoR).

Schließlich wurden die Aufgaben aus dem Leistungstest wie folgt in vier Kategorien eingeteilt: Korrekturen von deutschen Kasus-, Genus-, Tempus- und Syntaxfehlern und Ergänzungen eines Lückentexts durch Kasusendungen und Personalpronomina in die Kategorie intuitive Deutschkompetenz, Bestimmung von Satzgliedern und Satzarten in die Kategorie metakognitive Deutschkompetenz, Identifizierung panromanischer Wörter und Erschließung rumänischer Wörter in die Kategorie metakognitive Mehrsprachigkeitskompetenz sowie Erschließung von Sachinformationen aus unterschiedlichen Sprachen in die Kategorie intuitive Mehrsprachigkeitskompetenz.

Die Begriffe (a) intuitiv und (b) metakognitiv bezeichnen hier (a) die unreflektierte funktionale Kontrolle bei der Anwendung grammatischer und morphologischer Regeln (von Gombert 1990: 223 als „epilinguistisch“ bezeichnet) und b) die Fähigkeit, sich auf Sprache zu beziehen und Beiträge über Sprache im Dialog einbringen zu können (Stude 2015: 96–97).

4.2 Vorabanalyse

Eine ANOVA mit der unabhängigen Variable Sprachenkonstellation und der abhängigen Variable SES zeigte einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Sprachenkonstellation der Lernenden und dem SES: Deutschsprachige (D) hatten den höchsten Status ($M = .21$, $SD = .73$), gefolgt von Mehrsprachigen mit romanischem Ursprung (MmR; $M = -.24$, $SD = 1.08$) und Mehrsprachigen ohne romanischen Ursprung (MoR; $M = -.81$, $SD = .93$), $F(2, 93) = 10.70$, $p < .001$, $\eta^2 = .19$. Um die Konfundierung von Sprachenkonstellation und SES aufzulösen, werden in der Hauptanalyse die Effekte der Sprachenkonstellation und des SES getrennt voneinander analysiert.

4.3 Hauptanalyse

Im Verlauf der Studie zeigten sich sowohl Effekte der Sprachenkonstellation als auch des SES auf die Leistung der Lernenden.

4.3.1 Effekte der Sprachenkonstellation auf die Leistung über die Zeit hinweg

Bei der Analyse der Einflüsse von Sprachenkonstellation und Messzeitpunkt auf die Leistung wurde zunächst statistisch untersucht, ob es einen Effekt von Sprachenkonstellation auf Leistung gibt, der über den Einfluss des SES hinausgeht, indem die Effekte von SES statistisch kontrolliert wurden. Danach wurden separat vier 3 (Sprachenkonstellation: D vs. MmR vs. MoR) x 2 (Messzeitpunkt: 1 vs. 2) faktorielle ANOVAs mit der Kovariate SES und den vier Aufgabentypen als abhängige Variablen gerechnet. Dabei zeigte sich

- im Bereich der *intuitiven Deutschkompetenzen* ein signifikanter Haupteffekt der Sprachenkonstellation (kein Haupteffekt von Messzeitpunkt und keine Interaktion zwischen Sprachenkonstellation und Messzeitpunkt): D zeigte höhere Leistungen als MmR und MoR; $F(2, 89) = 6.73, p = .002, \eta^2 = .13$.
- bei den *metakognitiven Deutschkompetenzen* ein signifikanter Haupteffekt von MZP; $F(1, 89) = 10.38, p = .002, \eta^2 = .10$, der allerdings qualifiziert wird durch eine signifikante Interaktion mit der Sprachenkonstellation; $F(2, 89) = 3.98, p = .022, \eta^2 = .08$: Es gab insgesamt eine Leistungssteigerung von MZP 1 zu MZP 2, diese war aber besonders ausgeprägt ist bei MmR.
- bei den *intuitiven und metakognitiven Mehrsprachigkeitskompetenzen* ein signifikanter Haupteffekt von MZP: von MZP 2 zu MZP 3 erfolgte eine signifikante Leistungssteigerung; $F(1, 89) = 5.70, p = .019, \eta^2 = .06$ und $F(1, 89) = 7.03, p = .009, \eta^2 = .07$, allerdings ohne Effekte der Sprachenkonstellation (weder Haupteffekte Sprachenkonstellation noch Interaktionen zwischen Sprachenkonstellation und Messzeitpunkt).

Die jeweiligen Mittelwerte und Standardabweichungen sind in Tabelle 1 dargestellt.

Zusammengefasst: Die intuitiven Deutschkompetenzen blieben bei D am stärksten, während sich die metakognitiven Deutschkompetenzen bei allen Gruppen steigerten, besonders bei MmR; sowohl die intuitiven als auch die metakognitiven Mehrsprachigkeitskompetenzen wurden bei allen drei Gruppen signifikant gesteigert.

Tab. 1: Leistung der verschiedenen Sprachgruppen in den einzelnen Leistungsbereichen im Verlauf der Zeit.

	D		MmR		MoR	
	MZP 1 M (SD)	MZP 2 M (SD)	MZP 1 M (SD)	MZP 2 M (SD)	MZP 1 M (SD)	MZP 2 M (SD)
D-Kompetenz						
intuitiv	25.34 (4.68)	26.42 (4.07)	23.88 (4.13)	24.50 (6.64)	18.29 (5.66)	22.76 (6.23)
metakognitiv	4.80 (1.48)	4.98 (1.51)	3.08 (2.27)	4.92 (1.51)	3.76 (1.39)	4.18 (2.10)
M-Kompetenz						
intuitiv	5.75 (2.77)	6.55 (2.73)	5.96 (1.81)	6.29 (2.95)	3.94 (3.42)	5.26 (3.23)
metakognitiv	6.26 (3.03)	7.19 (3.34)	6.96 (3.76)	7.92 (3.03)	4.94 (1.84)	6.47 (3.10)

4.3.2 Zusammenhang von SES und Leistung über die Zeit hinweg

Anschließend wurde analysiert, wie der SES mit den Leistungen über die Zeit zusammenhing. Da hier nicht direkt die Leistungen miteinander verglichen werden, sondern nur korrelativ der Einfluss des SES auf die Leistungen untersucht wurde, können die Ergebnisse über die Pilot- und Hauptstudie hinweg präsentiert werden. Anfangs korreliert der SES noch in allen Bereichen signifikant mit der Leistung: Die Lernenden mit dem höchsten Status lagen noch in allen vier Leistungsarten vorne. Zum 2. MZP nahm der Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status insgesamt ab und war auch in zwei von vier Bereichen nicht mehr statistisch signifikant: Lernende mit niedrigerem Status konnten immerhin in zwei Bereichen (intuitive Deutschkompetenz und metakognitive Mehrsprachigkeitskompetenz) aufholen (Tabelle 2).

Tab. 2: Korrelationskoeffizienten (r) zur Beschreibung des Zusammenhangs von sozioökonomischem Status (SES) mit den vier unterschiedlichen Kompetenzbereichen in der Pilotstudie und den beiden Messzeitpunkten der Hauptstudie.

SES	Deutschkompetenz		Mehrsprachigkeitskompetenz	
	intuitiv, $r(101)$	metakognitiv, $r(101)$	intuitiv, $r(101)$	metakognitiv, $r(101)$
MZP 1	.43**	.33**	.47**	.22*
MZP 2	.12	.31**	.39**	.19

Signifikanzniveaus: ** = $p < .01$, * = $p < .05$.

4.3.3 Selbsteinschätzung

Danach wurden separat zwei 3 (Sprachenkonstellation: D vs. MmR vs. MoR) x 2 (Messzeitpunkt: 1 vs. 2) faktorielle ANOVAs mit den beiden Verständnistypen

(Deutsch- vs. Fremdsprachenverständnis) als abhängige Variablen gerechnet. Dabei zeigte sich, dass während bei der objektiven Leistungsmessung in drei von vier Bereichen (außer bei der intuitiven Deutschleistung) ein signifikanter Anstieg festgestellt werden konnte, die Selbsteinschätzung in beiden Bereichen im Verlauf der Zeit unverändert blieb. Weder die Haupteffekte für den Faktor Messzeitpunkt, $F_{D-Kompetenz}(1, 90) = 2.10, p = .151, \eta^2 = .02$ und $F_{F-Kompetenz}(1, 90) = 1.19, p = .279, \eta^2 = .01$, noch die Interaktionen mit dem Faktor Sprachenkonstellation erreichten statistische Signifikanz, $F_{D-Kompetenz}(2, 90) = 2.82, p = .065, \eta^2 = .06$ und $F_{F-Kompetenz}(2, 90) = 1.41, p = .250, \eta^2 = .03$ (Mittelwerte und Standardabweichungen in Tabelle 3).

Tab. 3: Selbsteinschätzung von Sprachverständnis in den verschiedenen Sprachgruppen im Verlauf der Zeit.

	D		MmR		MoR	
	MZP 1 <i>M (SD)</i>	MZP 2 <i>M (SD)</i>	MZP 1 <i>M (SD)</i>	MZP 2 <i>M (SD)</i>	MZP 1 <i>M (SD)</i>	MZP 2 <i>M (SD)</i>
D-Verständnis	2.89 (0.80)	2.38 (1.00)	2.94 (0.90)	3.14 (0.86)	2.47 (0.79)	2.22 (0.87)
F-Verständnis	2.85 (0.83)	2.48 (0.86)	2.58 (1.16)	2.69 (1.06)	2.67 (1.09)	2.51 (0.94)

5 Mögliche Schlussfolgerungen

Die Konfundierung von Sprachenkonstellation und sozioökonomischem Status ist in einer Stadt wie Basel, die einen hohen arbeitsmigrantischen Bevölkerungsanteil aufweist, nicht weiter überraschend: Die deutschsprachigen Teilnehmenden hatten einen höheren Status als die mehrsprachigen.

Im Einklang mit den Ergebnissen der PISA-Studie 2018 hing SES in allen vier Leistungsbereichen bei der ersten Leistungsmessung signifikant positiv mit der Leistung der Lernenden zusammen: Je höher der sozioökonomische Status, desto besser die Leistung. Nach zwei Jahren Unterricht mit dem Lateinlehrmittel *Aurea Bulla* wurde deutlich, dass die Lernenden mit niedrigerem sozioökonomischen Status sowohl im Deutschen als auch in den Mehrsprachigkeits-Teilen mehr profitierten als diejenigen mit Deutsch als Herkunftssprache.

Es liegt nahe, dass der allgemeine Leistungszuwachs im Deutschen und in den Mehrsprachigkeitskompetenzen mit der Konzentration des Lehrmittels auf diese Bereiche zusammenhängt. Zwingend ist dieser Schluss nicht, da die Lernenden in den zwei Jahren natürlich auch Unterricht in Deutsch und anderen modernen Fremdsprachen erhielten. Der Zusammenhang mit *Lingua Latein* hätte nur mittels einer Kontrollgruppe zweifelsfrei erwiesen werden können. Auch hinsichtlich der

leistungsmäßigen Annäherung der unterschiedlichen Statusgruppen ist nicht auszuschließen, dass durch andere Fächer positive Effekte zustande gekommen sein mögen. Allerdings ist festzustellen, dass Mehrsprachigkeitskompetenz und vergleichendes, reflektierendes Sprachenlernen durch *Aurea Bulla* sehr gezielt trainiert wird – auch unter Einbezug der Herkunftssprachen der Lernenden. Dies lässt den Schluss zu, dass die Abnahme des Leistungsgefälles durch *Lingua Latein* befördert wird – durch gezielte Aktivierung der Mehrsprachigkeitspotentiale, die Lernende mit niedrigerem sozioökonomischen Status eher mitbringen.

Schließlich bleibt die Frage offen, warum die Selbsteinschätzung der Lernenden dem steigenden Kompetenzzuwachs nicht entspricht. Dies könnte mit der Anlage des Lehrbuchs zusammenhängen, das gerade in der Mehrsprachigkeitsdidaktik immer wieder Neugier wecken und experimentelles Lernen fördern will und selten eindimensionale, alternativlose Lösungen fordert. Folglich wird nicht der Eindruck eines aufwendigen und mühseligen Lernprozesses vermittelt – ohne den der Lerneffekt eventuell als geringer eingeschätzt wird. Wenn die Lernenden ihre eigenen Fähigkeiten aktivieren, also im vorliegenden Fall ihre Herkunftssprachen und die kognitiven Fähigkeiten, die mit ihrer Mehrsprachigkeit einhergehen, hat dies zwar messbare Effekte auf die erbrachte Leistung, wird aber von den Lernenden nicht als Kompetenzzuwachs empfunden, da sie es nicht gewohnt sind, ihre eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen in Lernprozesse zu involvieren. Die Aufgaben werden so möglicherweise als zu einfach empfunden; eventuell ist die Tatsache, dass Lernende mit sozioökonomisch niedrigerem Status üblicherweise allgemein schlechtere Ergebnisse erzielen, durch Erfahrungen in bisherigen Lernsituationen zu fest verankert, als dass eine Abweichung registriert wird – oder gar die Mehrsprachigkeit, die mit dem niedrigen Status korreliert, als potentielle Ressource begriffen.

Die Lateindidaktik der letzten Jahrzehnte hat sich vermehrt um Beziehungen des Lateinischen zu modernen Fremdsprachen bemüht; es findet sich heutzutage kaum noch ein Latein-Lehrmittel, das nicht zumindest in der Wortschatzarbeit auf Lehnwörter in den romanischen Sprachen hinweist oder syntaktische Phänomene mit Parallelen in modernen Sprachen illustriert. Lehrpersonen, die sich in Richtung einer allgemeinen Sprachenkompetenz orientieren, wenden im Latein-Unterricht in der Regel zusätzliche Methoden an, etwa Konzepte aus der DaZ-Didaktik an (vgl. z.B. Kipf 2010: 188–189). Die daraus resultierenden positiven Effekte werden seit längerer Zeit erfolgreich untersucht, namentlich im Projekt *Pons Latinus* der HU Berlin: In einer Partnerschulkoordination der HU mit einer Neuköllner Schule, die einen hohen Anteil an Lernenden mit Migrationshintergrund aufweist, wird seit Jahren erfolgreich Latein unterrichtet; diverse Studien belegen, dass Jugendliche mit nichtdeutschen Herkunftssprachen ihre Deutschkompetenzen steigern und dies

auch selber als positiv empfinden (vgl. z.B. Fengler 2000; Große 2014; Kipf 2010, 2014a).

Die Kompetenzen, die hier erworben werden, hängen nicht in erster Linie an der Sprache Latein. Sie könnten durch dieselben Aufgabenstellungen auch in neuphilologischen Fächern geschult werden; allerdings sind diese aus nachvollziehbaren Gründen eher sprachproduktiv orientiert. Durch das innovative Berliner Projekt wird dem Lateinlernen jedenfalls positive gesellschaftliche Auswirkung zugesprochen; freilich kritisiert Nadja Thoma eine zu einseitig positive Sicht auf die angeblich neutrale, kulturverbindende Sprache:

Allerdings wird im Versuch oder in der Überzeugung, von einer vermeintlich ‚höheren‘ oder ‚neutralen‘ Werte aus sprachliche und inhaltliche Fragen zu analysieren, Komplexität reduziert, die produktiv genutzt werden könnte, wenn die Perspektivität in der Wahrnehmung von Geschichte, der Interpretation von Literatur und den darin zugrunde gelegten Menschenbildern zum konstitutiven Teil der Analyse gemacht wird und Schüler*innen und Lehrer*innen in diesem Sinne ihre eigene Involviertheit ... in gesellschaftliche Verhältnisse mitreflektieren. (Thoma 2015: 196)

Dazu gehört die Einbeziehung der Herkunftssprachen der Lernenden, ebenso ein hierarchiefreier Umgang mit Bildungsinhalten abseits von einseitigem Leistungsdenken und hin zur Generierung von Interesse und Neugier. Thoma spricht zwar eher von inhaltlichen Gesichtspunkten; das Argument lässt sich aber auch auf die sprachliche Ebene übertragen: Wenn Lernende ihre eigene Involviertheit nutzen, also auch ihre herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit – die *a priori* nicht als Positivum gesehen wird, da sie öfters mit einem tiefen sozioökonomischen Status einhergeht –, lassen sich positive Effekte erzielen. Gleichzeitig müsste den Lernenden dieser Prozess auch metakognitiv deutlicher gemacht werden, um ihre Selbsteinschätzung hinsichtlich der als selbstverständlich oder unwichtig wahrgenommenen Kompetenzen zu steigern.

Es bleibt viel zu tun in einer Lateindidaktik, die sich um mehrsprachendidaktische Kooperationen bemüht – und um den Ausgleich gesellschaftlicher Heterogenitäten. Dennoch kann das Fazit der eingangs genannten Studie von Jürgen Gerhard, die Vorteile des Lateinlernens seien eine *Illusio* besonders der bildungsreichen Gruppen, die „damit an der Konstruktion einer Realität [arbeiten], von der sie selbst die größten Nutznießer sind“ (Gerhards/Sawert/Kohler 2019: 321), nicht gestützt werden. Es hat sich gezeigt, dass mehrsprachige Lernende mit niedrigerem sozioökonomischen Status mehr profitieren als deutschsprachige Gleichaltrige mit besseren Ausgangssituationen.



Literatur

- [BS/BL] Basel-Stadt – Erziehungsdepartement / Basel-Landschaft – Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion [BS/BL] (2011): *Schulharmonisierung – Portrait Volksschule*. <https://www.yumpu.com/de/document/read/8349661/portrat-volksschulen-schulharmonisierung> (14.07.2021).
- Dominick, Laura (2015): Chancen und Grenzen übergreifender Grammatikarbeit Englisch / Latein, *PegOn XV*, 1–47. http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2015_1/pegasus_2015-1_dominick_druck.pdf (14.07.2021).
- Fengler, Carola (2000): Lateinunterricht und ausländische Schüler – ein Erfahrungsbericht. *PegOn I/1*, 1–12. http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/alte_seite/erga12000fengler.htm (14.07.2021).
- Gerhards, Jürgen; Sawert, Tim & Kohler, Ulrich (2019), Des Kaisers alte Kleider: Fiktion und Wirklichkeit des Nutzens von Lateinkenntnissen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 71, 309–326. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11577-019-00624-8.pdf> (14.07.2021).
- Gombert, Jean-Emile (1990): *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Große, Maria (2014): Pons Latinus – Modellierung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts. *Info-DaF 1*, 70–89. http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2014_Heft_1.pdf (14.07.2021).
- Haag, Ludwig (2001): Auswirkungen von Lateinunterricht – Ergebnisse nach zwei Lernjahren. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 48, 30–37.
- Haag, Ludwig & Stern, Elsbeth (2000): Non scholae sed vitae discimus? Auf der Suche nach globalen und spezifischen Effekten des Lateinunterrichts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14, 146–157.
- Haag, Ludwig & Stern, Elsbeth (2003): In search of the benefits of learning Latin. *Journal of Educational Psychology* 95, 174–178.
- Kipf, Stefan (2010): Integration durch Bildung. Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein. *FC* 53/3, 181–197. <https://journals.uni-heidelberg.de/index.php/fc/article/view/38974/32635> (14.07.2021).
- Kipf, Stefan (2014a): *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Kipf, Stefan (2014b): Lateinunterricht und Zweitsprachförderung. Neue Perspektiven für eine alte Sprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 19: 1, 99–108.
- Müller, Martin; Gutierrez, Rolf; Netti, Adele & Wesselmann, Katharina (2016–2018): *Aurea Bulla*. 3 Bände plus Exercitia, St. Gallen: Lehrmittelverlag.

- Müller-Lancé, Johannes (2004): Latein als Zielsprache im Rahmen mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte, in: Klein, Horst G. & Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 83–94.
- Müller-Lancé, Johannes (2012): Latein für Romanist*innen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.
- Müller-Lancé, Johannes (2019): “Latein steht einfach da” – Möglichkeiten der Vernetzung von Latein und romanischen Sprachen im Sprachunterricht, in: Freund, Stefan & Janssen, Leoni (Hrsg.): *Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 160–183.
- PISA-Studie (2018): *Switzerland – Country Note – PISA 2018 Results* https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_CHE.pdf (14.07.2021).
- Stegmann, Tilbert & Klein, Horst D. (2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen, Shaker.
- Stude, Juliane (2014): *Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen*. Stuttgart: Klett.
- Thoma, Nadja (2015): Ein “neutrales Vergleichsmedium, das niemandes Muttersprache ist”? Zur Bedeutung der (‘Bildungs’)Sprachen Latein und Griechisch in fachdidaktischen Diskursen der amtlich deutschsprachigen Migrationsgesellschaft. In: Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*, Bielefeld: transcript, 179–203.
- Vogel, Monica (2019): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Bestandteil des Lernens? – Eine Befragung von Schülerinnen und Schülern und Konsequenzen für die Praxis des Lateinunterrichts. In: Freund, Stefan & Janssen, Leoni (Hrsg.): *Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 131-159.
- Wesselmann, Katharina (2019): Latein auf breiter Basis: Das neue Schulfach Lingua Latein. In: Freund, Stefan & Janssen, Leoni (Hrsg.): *Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 184–211.
- Wesselmann, Katharina (2020): Neue Herausforderungen für neue Lateinlehrende: Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität am Beispiel des Lehrmittels Aurea Bulla. In: García García, Marta; Prinz, Manfred & Reimann, Daniel (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*, Tübingen: Narr, 79–105.

Westphalen, Klaus (2003): Latein oder Französisch? Überlegungen zum Bildungswert der zweiten Fremdsprache – Replik auf eine empirische Untersuchung. *Forum Classicum* 1, 3–11.

www.altphilologenverband.de/forumclassicum/pdf/FC2003-1.pdf

(14.07.2021).

Wirth, Theo (2011): Unfaire Latein-Kritik. *PegOn* XI/1, 133–140.

http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2011_1/pegasus_2011-1_wirth.pdf

(14.07.2021).

Kurzbio:

Katharina Wesselmann ist Professorin für Fachdidaktik der Alten Sprachen an der Christian Albrechts-Universität zu Kiel. Zuvor war sie an der Universität Basel als Assistentin der Gräzistik und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Basler Ilias-Kommentar tätig; daneben hat sie an verschiedenen Basler Schulen Latein und Griechisch unterrichtet und war Dozentin für Fachdidaktik der Alten Sprachen an der PH FHNW. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u.a. Mehrsprachigkeitsdidaktik, nichtgymnasiales Latein, Gender-Studies, antikes Epos und Historiographie. Das Lehrmittel *Aurea Bulla* hat sie mitentwickelt und von 2017–2018 damit unterrichtet.

Mirella Walker ist Senior Adjunct Researcher an der Fakultät für Psychologie der Universität Basel und Senior Research Associate an der Zürcher Hochschule der Künste. Sie hat die statistischen Analysen im vorliegenden Artikel erstellt. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die statistische Gesichtsmodellierung mit Anwendungen im Bereich der Selbst- und Fremdwahrnehmung.

Anschrift:

Katharina Wesselmann
Institut für klassische Altertumskunde
Christian Albrechts-Universität zu Kiel
Leibnizstr. 8
DE-24118 Kiel
kwesselmann@uni-kiel.de

Mirella Walker
Fakultät für Psychologie
Universität Basel
Missionsstrasse 60/62
CH-4055 Basel
mirella.walker@gmail.com

Testaufgabe 1: Deutschkompetenz

A. Suche die Fehler im folgenden Text und schreibe die richtigen Formulierungen an den Rand.

Heute Abend habe ich Freunde zum Essen eingeladen. Die Einladungskarten an meine Freunde verschicke ich schon vor einigen Tagen. Beim Kochen hilft mir mein Freund Luca. Er soll auch die Blumen auf den Tisch stellen. Dabei stellt sich Luca nicht sehr geschickt an: Er verschüttete Wasser und wirft beinahe die Vase herunter. Endlich ist alles fertig; schon öffne ich Flasche Wein. Zuerst kommt meine Freundin Julia. Sie steigt die Treppe hinauf und machte die Tür hinter ihr zu. Dann sie zieht die Schuhe aus und betritt das Wohnzimmer. "Ich habe dir einen Blumenstrauss mitgebracht", sagt sie. Ich bedanke mich bei ihr und will einen Blumenstrauss ins Wasser stellen. Dummerweise hatte ich keine zweite Vase ...

B. Fülle in dem vorliegenden Text die Kasusendungen ein, bzw. die Personalpronomen (er, sie, es) im richtigen Kasus.

Bestimme dann

- die Satzglieder (Subjekt, Objekt, Prädikat, Adverbiale) bei den **fettgedruckten Worten** und
- die Satzarten (Aussagesatz, Fragesatz, Befehlssatz, Ausrufesatz) bei den unterstrichenen Sätzen.

«Ich nehme **dein Schweigen**¹ als Zustimmung», sagte Wagenbach. Und er sagte es in ein___ ironischen Ton, wie alle Lehrer, wenn sie sowas sagen. Tschick antwortete nicht. «Oder hast du was dagegen?»^A, fragte Wagenbach. «Beginnen Sie»^B, sagte Tschick und machte ein___ Handbewegung. Irgendwo im Mädchenblock **wurde** jetzt doch **gekichert**.² Beginnen Sie! Wahnsinn. Er betonte **jede Silbe**³ einzeln, mit ein___ ganz komischen Akzent. Und er starrte immer noch die hinter___ Wand an. Vielleicht hatte er sogar d___ Augen geschlossen. Es war schwer zu sagen.

Wagenbach machte ein Gesicht, das zur Ruhe aufforderte. Dabei war es schon absolut ruhig. «Also», sagte er. «Andrej Ivanovitsch Tschichaschoff heißt unser neuer Mitschüler. Ivanovitsch bedeutet, dass der Name sein___ Vater___ Ivan ist. Wie wir an sein___ Namen bereits unschwer erkennen, kommt unser Gast von weit her, genau genommen aus d___ unendlich___ russisch___ Weit___, d___ Napoleon in der letzten Stunde vor Ostern erobert hat – und aus d___ er heute, wie wir sehen werden, auch wieder vertrieben werden wird. Wie vor _____ Karl XII. Und nach _____ Hitler.»

Wagenbach zog die Luft wieder durch ein Nasenloch ein.^C Ich war mir darüber im Klar___, dass die Einleitung auf Tschick kein___ Eindruck machen würde. Er rührte sich nicht. «Jedenfalls ist Andrej vor vier Jahren mit sein___ Bruder hier nach Deutschland gekommen, und – möchtest du das nicht lieber selbst erzählen?»

Der Russe machte eine Art Geräusch.

«Andrej, ich spreche mit ___», sagte Wagenbach. «Nein», sagte Tschick. «Nein im Sinne von ich möchte es lieber nicht erzählen.» Unterdrücktes Kichern. Wagenbach nickte kantig. «Na schön, dann werde ___ es erzählen, wenn ___ nichts dagegen hast, es ist schließlich sehr ungewöhnlich.» Tschick schüttelte den Kopf. «Nicht?» Tschick schlurfte wie ein Roboter durch den Mittelgang. Alle sahen ___ nach.

Satzglieder:

1: _____

2: _____

3: _____

Satzarten:

A: _____

B: _____

C: _____

Testaufgabe 2: Mehrsprachigkeit

A.

Im letzten Jahr hast du mit Hilfe deiner Fremdsprachenkenntnisse und mit einer Skizze den folgenden rumänischen Text entschlüsselt, in dem es um Familienverhältnisse geht: Wie sind Peter, Ana, Marcel, Corina und Dana miteinander verwandt? Versuche es heute ohne die Skizze.

Arbore genealogic

Peter și Ana sunt părinții lui Marcel și ai Danei.

Dana este sora lui Marcel. Marcel este fretele Danei.

Dana și Marcel sunt frați. Marcel este căsătorit cu Corina.

Übersetze:

Beantworte die folgenden Fragen:

1. Die Bedeutung der rumänischen Wörter konnte ich (teilweise) durch mir bekannte Wörter aus anderen Sprachen erschliessen, und zwar durch folgende Wörter (du kannst beliebig viele Sprachen nennen):

Beispiel: genealogic dt: genealogisch, Gentechnik, engl.: genetic, lat.: gens

a. arbore _____

b. părintii _____

c. este _____

d. fratele _____

e. sora _____

2. Ich habe die Wörter auf andere Weise erschlossen, nämlich:

3. Was heisst 'und' auf Rumänisch? _____

4. Was muss das rumänische Wort 'lui' bedeuten – und welche Verwechslungsgefahr besteht innerhalb der romanischen Sprachfamilie?

B.

Beantworte die folgenden Fragen mit Hilfe der Informationen aus den drei untenstehenden fremdsprachigen Texten (Quelle: Wikipedia).

1. Wozu diente der Mechanismus von Antikythera?
2. Wann wurde er hergestellt?
3. Wo und wann wurde er gefunden?
4. Wo wird er heute aufbewahrt?

La macchina di Anticitera, nota anche come meccanismo di Antikythera, è il più antico calcolatore meccanico conosciuto, databile intorno al 150-100 a.C. Si tratta di un sofisticato planetario, mosso da ruote dentate, che serviva per calcolare il sorgere del sole, le fasi lunari, i movimenti dei cinque pianeti allora conosciuti, gli equinozi, i mesi, i giorni della settimana e le date dei giochi olimpici.

Trae il nome dall'isola greca di Anticitera (Cerigotto) presso cui è stata rinvenuta nel relitto di Anticitera, resti di un naufragio avvenuto nel secondo quarto del I secolo a.C., contenenti, insieme a numerosi oggetti di quel tempo, anche la "macchina". È conservata presso il Museo archeologico nazionale di Atene.

The Antikythera is an ancient analog computer designed to predict astronomical positions and eclipses for calendrical and astrological purposes, as well as the Olympiads, the cycles of the ancient Olympic Games.

The artifact was recovered probably in July 1901 from the Antikythera shipwreck off the Greek island of Antikythera. Believed to have been designed and constructed by Greek scientists, the instrument has been dated either between 150 and 100 BC, or, according to a more recent view, at 205 BC.

La machine d'Anticythère, appelée également mécanisme d'Anticythère, est considérée comme le premier calculateur analogique antique permettant de calculer des positions astronomiques. C'est un mécanisme de bronze comprenant des dizaines de roues dentées, solidaires et disposées sur plusieurs plans. Il est garni de nombreuses inscriptions grecques.

On ne connaît de la machine d'Anticythère qu'un unique exemplaire, dont les fragments ont été trouvés en 1901 dans une épave, près de l'île grecque d'Anticythère, entre Cythère et la Crète. L'épave était celle d'une galère romaine, longue d'une trentaine de mètres, qui a été datée d'avant 87 av. J.-C.

La machine d'Anticythère est le plus vieux mécanisme à engrenages connu. Ses fragments sont conservés au musée national archéologique d'Athènes.

Befragung zum Fach Latein

1. Was gefällt dir am Fach Latein?

(Nenne mindestens zwei Stichworte, du kannst aber auch mehr schreiben. Kreuze dann den passenden Punkt auf der Skala an.)

	□		□		□		□		□
	gefällt mir eher								gefällt mir sehr gut
	□		□		□		□		□
	gefällt mir eher								gefällt mir sehr gut
	□		□		□		□		□
	gefällt mir eher								gefällt mir sehr gut
	□		□		□		□		□
	gefällt mir eher								gefällt mir sehr gut
	□		□		□		□		□
	gefällt mir eher								gefällt mir sehr gut

2. Was gefällt dir am Fach Latein nicht so sehr?

(Nenne mindestens zwei Stichworte, du kannst aber auch mehr schreiben. Kreuze dann den passenden Punkt auf der Skala an.)

<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	gefällt mir eher nicht				gefällt mir gar nicht
<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	gefällt mir eher nicht				gefällt mir gar nicht
<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	gefällt mir eher nicht				gefällt mir gar nicht
<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	gefällt mir eher nicht				gefällt mir gar nicht
<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	gefällt mir eher nicht				gefällt mir gar nicht

3. Hat sich dein Verständnis für Sprache durch den Lateinunterricht verändert?

- | | | | | | |
|--|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Durch das Übersetzen aus dem Lateinischen hat sich mein Deutsch verbessert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | nein,
überhaupt
nicht | | | | Ja, sehr
stark |
| b. Bei Übersetzen aus dem Lateinischen denke ich über gute Formulierungen im Deutschen nach. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | nein, nie | | | | Ja, sehr oft |
| c. Durch den Lateinunterricht hat sich mein Wortschatz im Deutschen erweitert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | nein,
überhaupt
nicht | | | | Ja, sehr
stark |
| d. Durch das Übersetzen aus dem Lateinischen hat sich meine Beherrschung der deutschen Grammatik verbessert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | nein,
überhaupt
nicht | | | | Ja, sehr
stark |

- | | | | | | | |
|----|--|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| e. | Durch den Lateinunterricht hat sich mein Wortschatz im Englischen und/oder Französischen erweitert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | nein,
überhaupt
nicht | | | | Ja, sehr
stark |
| f. | Der Lateinunterricht hilft mir, die Grammatik im Englischen und/oder Französischen besser zu durchschauen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | nein,
überhaupt
nicht | | | | Ja, sehr
stark |
| g. | Dadurch macht mir der Englisch- und/oder Französisch-Unterricht mehr Spass. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | nein,
überhaupt
nicht | | | | Ja, sehr
stark |

h. Mein Verständnis für Sprache hat sich noch in anderer Hinsicht verändert:

4. Hat sich dein Verständnis für andere Kulturen durch die Beschäftigung mit der Antike verändert?

- | | | | | | |
|---|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Der Blick auf die römische Gesellschaft hat mir Erkenntnisse über unsere heutige Zeit ermöglicht, was gesellschaftliche Hierarchien, Geschlechterrollen etc. angeht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | nein,
überhaupt
nicht | | | | Ja, sehr
stark |
| b. Die Beschäftigung mit römischer Politik und Geschichte hat mir Parallelen zur heutigen Zeit erschlossen und mir dadurch ein tieferes Verständnis für heutige Politik ermöglicht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | nein,
überhaupt
nicht | | | | Ja, sehr
stark |
| c. Durch die Beschäftigung mit der römischen Antike fühle ich mich informierter über meine eigene Gegenwart. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | nein,
überhaupt
nicht | | | | Ja, sehr
stark |
| 5. Würdest du das Fach Latein noch einmal wählen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | nein, auf
keinen Fall | | | | Ja, auf
jeden Fall |

6. Ich bin ein __ Mädchen __ Junge __ keine Angabe

7. Ich bin _____ Jahre alt.

8. Ich lerne seit _____ Jahren Latein.

9. Ich bin im __ A-Zug / __ E-Zug / ____ P-Zug

10. Welche Sprachen sprichst Du meistens? (Bitte Schweizerdeutsch und Schriftdeutsch gesondert aufführen)

Zuhause: _____ %

_____ %

_____ %

_____ %

Mit Freunden: _____ %

_____ %

_____ %

_____ %

11. Diese Sprachen spreche ich

(A: am besten, B: am zweitbesten, C: am drittbesten usw.); bitte Schweizerdeutsch und Hochdeutsch gesondert aufführen:

A.

B.

C.

D.

E.

F.

12. Wieviele Bücher gibt es ungefähr bei dir zuhause? Zähle keine Zeitschriften, Zeitungen oder Schulbücher mit.

___ keine oder sehr wenige

___ etwa ein Bücherbrett

___ etwa ein Regal

___ etwa zwei Regale

___ drei oder mehr

13. Meine Eltern haben die folgenden Ausbildungen abgeschlossen: Kreuze den höchsten Bildungsabschluss an.

	Elternteil 1:	Elternteil 2:
Abschluss Primarschule	_____	_____
Abschluss obligatorische Schulzeit (ca. 9 Schuljahre)	_____	_____
Berufslehre	_____	_____
Matura am Gymnasium / Berufsmatur	_____	_____
Abschluss Universität / Fachhochschule	_____	_____
Doktorat	_____	_____
Ich weiss nicht.	_____	_____