

Sabine Doff / Annina Lenz

Ziele und Voraussetzungen eines fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts am Beispiel von Englisch und Latein¹

1. Mehrsprachigkeit: ein altes und neues europäisches Konzept

Mehrsprachigkeit ist eine alte europäische Idee, die seit dem Erstarken der Nationalsprachen in diesem Sprach- und Kulturraum belegt ist. Dies lässt sich u. a. nachvollziehen am ersten ‚Bestseller‘ der europäischen Sprachbücher, dem 1477 in Venedig erschienenen Gesprächsbuch „Introita e Porta“ (GIUSTINIANI 1987) von Adam von Rotweil.² Es handelt sich hierbei um das erste gedruckte Textbuch zur Lehre von zwei Nationalsprachen, nämlich Oberdeutsch und Venetianisch. Sein praktischer Charakter und seine Distanz zur eher formalen Lehre des Lateinischen sind offenkundig, genauso wie sein u. a. an zahlreichen Ausgaben (bis 1636 waren es 87) sichtbarer Erfolg. Europäische Mehrsprachigkeit als wachsendes Phänomen ist in der Weiterentwicklung dieses Buches dokumentiert, in dem die ursprünglich zwei Spalten sukzessive erweitert wurden, um das Lateinische und Flämische, das Französische, Spanische und schließlich auch das Englische (das erstmals 1534 mit einer Spalte auftauchte). Die erfolgreichste aller Versionen des „Introita e porta“ war sechssprachig und bietet einen frühen Beleg für die praktizierte Mehrsprachigkeit im Europa der Nationalsprachen:

Das Auftauchen des Lateinischen als eine der zu erlernenden Sprachen unter den nationalen Idiomen zeigt seine andauernde Bedeutung an. Außerdem wurde im Humanismus das Lateinische auch als eine allgemeine Kommunikationssprache gepflegt. [...] Im Jahre 1534 erreichte

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen Wiederabdruck aus: ELSNER, Daniela / WILDEMANN, Anja (Hrsg.) (2011). Language Learning – Language Teaching: Prospects for Teacher Education across Europe / Sprachen lernen – Sprachen lehren: Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa. Frankfurt am Main: Peter Lang, 141–156.

2 Bei dem heutigen ‚Titel‘ des Buches handelt es sich um dessen Incipit, d.h. die Kernwörter des ersten italienischen Satzes, das laut seinem Drucker, der evtl. auch sein Verfasser ist, für Arbeiter und Frauen geschrieben ist sowie für andere Gruppen, die in fremden Sprachen lesen lernen wollen, ohne dafür eigens zur Schule zu gehen, oder als Grundlage für den Handel in vielen Ländern (HÜLLEN 2005: 50ff.). Das Buch weist v. a. im ersten Teil eine große Nähe zu den onomasiologischen Wörterbüchern der Zeit auf.

das Englische den Kontinent als eine von vielen zur Lehre angebotenen Fremdsprachen. Angesichts späterer und heutiger Entwicklungen hat diese Tatsache eine eigene Bedeutung, und zwar zusammen mit der Feststellung, dass es sich dabei um eine Erscheinung am sprachlichen Rand Europas handelte. (HÜLLEN 2005: 54)

Sowohl Englisch als auch Latein gehören also seit jeher zu einem mehrsprachigen Europa. Diese lange Geschichte spricht u. a. dafür, sie auch heute als Teil der europäischen Mehrsprachigkeit und nicht ausschließlich als ‚tote‘ Sprache oder ‚lingua franca‘ im globalen Kontext zu denken.

Das Bewusstsein für diese Geschichte fehlt in vielen heutigen Debatten über das Thema, obwohl diese Perspektive auf heutige Herausforderungen durchaus erhellend sein könnte. Aktuell wird Mehrsprachigkeit als ein komplexes, mindestens auf vier Ebenen (Gesellschaft, Individuum, Institution, Interaktion) anzusiedelndes Phänomen gefasst (FRANCESCHINI 2009). Der Definition des europäischen Referenzrahmens (GeR) folgend betont Mehrsprachigkeit (‚multi-lingualism‘),

[...] dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker [...]. Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. (Europarat 2001: Kap. 1.3)

Aktuell gilt jemand dann als ‚mehrsprachig‘, wenn er auf mehr als zwei Sprachen „zurückgreifen“ kann (BAUSCH 2007: 439; vgl. auch BAUSCH et al. 2004). Nach heutigem Verständnis ermöglicht es eine mindestens aus Dreisprachigkeit bestehende Form von Mehrsprachigkeit, dass sich Relationen zwischen den Sprachlernerfahrungen von mehreren Sprachen untereinander eröffnen, welche das sprachspezifische Selbstverständnis eines Sprachenlernalers prägen. Sowohl quantitative als auch qualitative Systematisierungen von Mehrsprachigkeit werden häufig vorgenommen, beispielsweise mittels minimaler sowie maximaler Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen. Diesen Qualifizierungen ist in der Regel gemeinsam, dass sie eine defizitäre Sichtweise zugrundelegen, die die Sprecherkompetenzen in allen nachfolgend erworbenen Sprachen (L2) in Abhängigkeit von L1 sehen, die als statische und jederzeit vollständig abrufbare Wissensressource verstanden wird.

Wesentlich sinnvoller erscheint angesichts der europäischen Realität und der damit verbundenen Sprachenpolitik die Haltung, dass die Taxonomie der eigenen Mehrsprachigkeit nur von jeder Person selbst sinnhaft beschrieben werden kann. Eine solche am individuellen Lerner ausgerichtete Sichtweise ermöglicht es, die Ausschließlichkeit im Verständnis der Sprachlernbiografie aufzuweichen, an deren Beginn eine einzige umfassend und korrekt erworbene L1 steht. Außerdem wird es dadurch möglich, das übergeordnete Ziel des Fremdsprachenunterrichts im Ausbau einer Kompetenz in der ‚interlanguage‘ zu sehen und nicht im Fokus auf eine ‚native-like competence‘. Diese veränderte Zielsetzung markiert die Wendung von einer standardbasierten Defizitorientierung hin zum Sprecher als sprachlich und kulturell geprägtem Individuum (TUDOR 2001). Was so verstandene ‚Mehrsprachigkeit‘ für Individuen bedeuten und welche Folgen ein solches Verständnis für den Fremdsprachenunterricht und die Fremdsprachenlehrausbildung haben kann, ist bisher vom Europarat nur skizziert worden:

Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich. Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der ‚ideale Muttersprachler‘ als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben. (Europarat 2001: Kap. 1.3)

Ein wesentlicher Schritt zu so verstandener Mehrsprachigkeit im schulischen Rahmen ist die Gestaltung von sprachenübergreifendem Fremdsprachenunterricht, an dem nach Möglichkeit alle Schulfremdsprachen partizipieren (vgl. aus der Sicht des Altsprachenunterrichts WIRTH / SEIDL / UTZINGER 2006). Daraus ergeben sich folgende Fragen:

- Welche Rolle können in diesem Konzept von Mehrsprachigkeit die ‚alten‘ Sprachen spielen, die darin bisher in der Regel nicht mitgedacht werden? Diese Frage wird in der aktuellen Diskussion in der Fremdsprachendidaktik praktisch nicht gestellt, obwohl Latein nach wie vor fester Bestandteil des gymnasialen Gesamtsprachencurriculums ist.
- Welche Implikationen hat dieser Paradigmenwechsel letztlich für die schulische Praxis, d.h. für die Gestaltung von sprachenübergreifendem Fremdsprachenunterricht?
- Um einer Antwort auf diese Frage/n näher zu kommen, erscheint zunächst eine genauere Begründung dieses Anliegens aus der Sicht der

beteiligten Fächer, in diesem Fall Englisch, sinnvoll.

2. Argumente für sprachenübergreifenden Fremdsprachenunterricht aus der Sicht des Faches Englisch

Der Englischunterricht steht, was die Förderung der im vorangegangenen Abschnitt geschilderten übergeordneten Ziele zur Förderung von Mehrsprachigkeit betrifft, in einer besonderen Verantwortung. Dies gilt im Hinblick auf die Motivation zum lebenslangen Sprachenlernen (2.2) ebenso wie für die Förderung von Sprach(en)bewusstheit (2.3). Der einleitende Teil des folgenden Abschnitts (2.1) zeigt, dass es auch durchaus im eigenen Interesse des Faches liegt, sich wieder verstärkt der sprachlichen Bildung zuzuwenden.

2.1 ‚Lingua franca‘ und Kultursprache – Bildung und Nutzen

Aktuelle Curricula für das Fremdsprachenlernen in Europa zählen zwar nominell zu den wichtigsten Zielen des Englischunterrichts die Bildung mündiger Bürger, das Wecken des Interesses an fremden Kulturen sowie die Förderung von Toleranz; seit Beginn der 1970er Jahre steht jedoch das funktionale Ziel der Sprachbeherrschung im Mittelpunkt, die sogenannte interkulturelle kommunikative Kompetenz im Sinne einer Befähigung zum fremdsprachlichen Handeln. Abgesehen davon scheint eine Begründung des Faches oft nicht mehr notwendig, das sich durch die wachsende Bedeutung der Sprachkompetenzen im Englischen in einer globalisierten Welt zumeist in ausreichendem Maße legitimiert sieht.

Die eher einseitige Orientierung am Nutzen des Englischunterrichts hat das Nachdenken über den Begriff der sprachlichen Bildung in den Hintergrund treten lassen. Dies spiegelt sich u. a. in den 2003 von der KMK beschlossenen ‚Bildungsstandards für die erste Fremdsprache‘ (KMK 2003) wider, die hauptsächlich auf funktionale Kompetenzen ausgerichtet sind. Allerdings spielt darin nominell auch das Konzept einer übergreifenden Sprachenbewusstheit eine wichtige Rolle (vgl. 2.2). Präzisierungen in Bezug auf die praktische Umsetzung fehlen, u. a. was Lernziele, Aufgabenformate und operationalisierbare Arbeitsschritte zum Erreichen dieser Kompetenz betrifft. Bisherige Festlegungen in diesem Bereich sind in der Regel weder differenziert noch umfassend genug.

Durch seine Dominanz – inzwischen auch im frühen Fremdsprachenunterricht – sowie seine Funktion als Kernfach an weiterführenden Schulen steht das Englische besonders in der Pflicht, sich in einem weitaus höheren Maße als bisher gegenüber den anderen Sprachenfächern zu öffnen, um Teil eines auf die Mehrsprachigkeit der Lernenden zielenden Gesamtsprachenkonzpts zu sein. Schülerinnen und Schüler, aber auch Studierende einschlägiger Fachrichtungen müssen die Gelegenheit erhalten, dieser Sprache einerseits als ‚lingua franca‘, aber auch als voll ausgebauter Kultursprache zu begegnen. Nur so ist es zu vermeiden, dass das Fach langfristig ganz aus dem Schulsprachencurriculum verschwindet. Dieses Szenario scheint theoretisch vorstellbar, zieht man in Betracht, dass die bisherigen curricularen Veränderungen im Zuge des G8 v. a. zu Lasten der (Fremd-)Sprachen gingen (FAZ online 2010). Ein anderes bedenkenswertes Szenario in diesem Kontext besteht darin, dass eine umfassende erfolgreiche Umsetzung von CLIL / Bilinguaem Sachfachunterricht mit Englisch letztlich einer Abschaffung des Unterrichtsfachs Englisch Tür und Tor öffnen könnte. Schon im eigenen Interesse muss sich das Fach also über seinen Beitrag zur Mehrsprachigkeit bewusst werden – und ihn entsprechend gestalten.

Will der Englischunterricht also der Gefahr entgegentreten, dass sich Englisch als ‚lingua franca‘ zu einem inhalts- und kulturlosen Werkzeug entwickelt, muss er neben dem sprachlichen Können und der Handlungsfähigkeit dem Wissen über Sprache, Sprachgebrauch, Literatur und Kultur der Zielländer sowie der Wertschätzung von Sprache und Kultur insgesamt wieder erhöhte Aufmerksamkeit schenken (DOFF / KLIPPEL 2007) und sich mit diesem Anliegen in einem schulischen Gesamtsprachencurriculum verorten. Wie dies geschehen kann, illustrieren die folgenden beiden Abschnitte beispielhaft.

2.2 Motivation zum (lebenslangen) Sprachenlernen

Gewöhnlich ist der Englischunterricht in weiten Teilen Europas der Einstieg in das (schulische) Weiterlernen von Sprachen. Damit kommt diesem Fach in besonderem Maße die Aufgabe zu, Sprachlernmotivation mit Hinblick auf die oben erläuterte, im Rahmen eines europäischen Sprachlernkonzepts angestrebte Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler zu wecken und aufrecht zu erhalten. In dem Alter, in dem Englisch den meisten Kindern in Europa als erste Fremdsprache begegnet, sind die Chancen dafür, dass das gelingt, sehr hoch. Der Englischunterricht bietet dafür insofern besonderes

Potenzial als es für alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrer L1, in der Regel eine neue Sprache darstellt. Dieses Potenzial kann sich freilich nur unter der Voraussetzung entfalten, dass die im Englischunterricht verwendete Sprache tatsächlich Englisch ist – und nicht die dominante Schulsprache, z. B. Deutsch.

Bisher gibt es für eine solche Ausrichtung des Englischunterrichts in Richtung Mehrsprachigkeit und lebenslanges Sprachenlernen – abgesehen von bereits zitierten Rahmenmaßgaben im GeR – wenig (konkrete) Vorgaben. In den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache wird der Zusammenhang zwischen sprachvergleichenden Verfahren und lebenslangem Sprachenlernen angedeutet: Zu entwickeln seien methodische Kompetenzen „zum selbständigen und kooperativen Sprachenlernen als Grundlage für den Erwerb weiterer Sprachen, für das lebenslange (Sprachen-)Lernen und den Ausbau der mutter- und fremdsprachlichen Kompetenzen“ (KMK 2003: 6). Mehrsprachige Handlungsfähigkeit werde u. a. dadurch gesichert, dass „Bezüge zwischen den von den Schülerinnen und Schülern erlernten Sprachen hergestellt werden und sie durch entsprechende Methoden und Einsichten ihre Fähigkeit zu lebenslangem, selbständigem Sprachenlernen weiter entwickeln“ (KMK 2003: 7). Dementsprechend können sie zum Beispiel „Methoden des Spracherwerbs reflektieren und diese auf das Lernen weiterer Sprachen übertragen“ (KMK 2003: 18). Trotz dieser Hinweise auf die Bedeutung lebenslangen und auch sprachenübergreifenden Lernens finden diese Kompetenzen kaum Berücksichtigung in den vorgeschlagenen Aufgabenbeispielen. Wie Kompetenzen erlangt werden können liegt ausdrücklich im Verantwortungsbereich der Schulen. Es bleibt aufgrund fehlenden Unterrichtsmaterials und mangelnder methodischer Anleitung den Lehrkräften überlassen, wie und mit welchem Ziel die genannten Vorgaben umzusetzen sind.

2.3 Sprachenbewusstheit: Schnittstelle zwischen sprachlicher Bildung und lebenslangem Sprachenlernen

Gemäß einer breiten Definition ist Sprachbewusstheit „a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life“ (DONMALL 1985: 7). Dabei ist weniger die Bewusstheit über grammatische Phänomene gemeint, als ein ganzheitlicher Ansatz forschender Sprachbetrachtung, eine umfassende Sensibilität für sozial-affektive, politische und auch strukturelle Sprachfunktionen sowie die Öffnung für kul-

turelle und sprachliche Vielfalt (vgl. LUCHTENBERG 2001, VAN LIER 2001: 160). Sprachbewusstheit lässt sich in einem ‚cross-linguistic approach‘ v. a. durch den Vergleich mit weiteren Sprachen fördern (LUCHTENBERG 2001: 52). Dies hat zur Prägung neuer Begriffe wie z. B. Sprachenbewusstheit geführt. Letzter wird v. a. in der Mehrsprachigkeitsdidaktik verwendet, um die Bedeutung sprachenvergleichender Verfahren zu betonen (vgl. MEISSNER / REINFRIED 1998). Es wird dabei davon ausgegangen, dass durch eine erhöhte Sprachenbewusstheit die Wahrscheinlichkeit von Interferenzen, d.h. negativem Transfer, begrenzt werden kann (VAN LIER 2001: 161).

Sprachenbewusstheit stellt eine Schnittstelle zwischen der Stärkung sprachlicher Bildung und der Entwicklung einer mehrsprachigen Kompetenz dar (LENZ 2009). Einerseits wird gefordert, sie als „Wert an sich, als Teil der Allgemeinbildung und als ein Kulturgut“ zu begreifen und sie nicht zu instrumentalisieren (GNUTZMANN / KIFFE 1998: 319). Andererseits sollen durch vergleichende Sprachbetrachtungen gewonnene Erkenntnisse auch für nachfolgendes Sprachenlernen nutzbar, d.h. auf neue Sprachsysteme übertragbar sein, da „[d]ie fundamentalen Erscheinungen und Gesetzmäßigkeiten [...] sich in allen unseren Sprachen wieder“ finden (WIRTH / SEIDL / UTZINGER 2006: 12, vgl. auch KLEPPIN 2004: 89, LUCHTENBERG 2001: 55, MORKÖTTER 2005: 1). Auch im GeR wird ‚Sprachbewusstsein‘ in einer sprachenübergreifenden Dimension verstanden als „Sensibilität für Sprache“, die „sowohl die Kenntnis als auch das Verstehen der Organisations- und Verwendungsprinzipien von Sprachen“ umfasst. Eine neue Sprache könne folglich leichter gelernt werden (Europarat 2001: Kap. 5.1.4.1).

Sprachenbewusstheit wird nachfolgend im Zusammenhang mit sprachenübergreifendem Lernen verstanden als Sensibilität für die Regelmäßigkeit und Funktionsweise von Sprachen im Sinne einer sprachlichen Bildung sowie einer Befähigung zu lebenslangem Sprachenlernen. Dies unterstreicht das große Potenzial des in Abschnitt drei näher erläuterten Modells ‚Latein Plus‘ zur Förderung dieser Form der Sprachenbewusstheit, das nachfolgend auf der unterrichtlichen Ebene mittels der Formulierung von Lernzielen konkretisiert wird.

3. Lernziele für ein sprachenübergreifendes Konzept des Englisch- und Lateinunterrichts

3.1 Der Kontext: ELiK und ‚Latein Plus‘

Das Modell ‚Latein Plus‘, das vor mehr als 10 Jahren entwickelt wurde und inzwischen fast bundesweit zum Einsatz kommt, ist ein Beispiel für die Beteiligung des Faches Englisch an einem fächer- und sprachenübergreifenden Konzept, das innerhalb des fachdidaktischen Diskurses bisher kaum wahrgenommen wurde. In Rheinland-Pfalz haben sich ca. 15 (altsprachliche) Gymnasien zu einer Projektgruppe mit diesem Namen zusammengeschlossen, die durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur koordiniert wird. An den genannten Schulen wird in der 5. Klasse Latein als Pflichtfach eingeführt und parallel der in der Grundschule begonnene Englischunterricht zwei- bis dreistündig fortgeführt (PZ-Information 16/2006). Das von der Universität Bremen (Fremdsprachendidaktik Englisch) und der Humboldt-Universität zu Berlin initiierte Kooperationsprojekt ELiK (‚Englisch- und Lateinunterricht in Kooperation‘) hat u. a. die wissenschaftliche Begleitung und Weiterentwicklung des Modells ‚Latein Plus‘ zum Ziel (Doff / KIPF 2007).

Ein wesentlicher Beitrag hierzu besteht in der Festlegung von Lernzielen für das Sprachenlernen in ‚Latein Plus‘-Klassen. Die in diesem Abschnitt vorgestellten Lernziele werden durch erste Erkenntnisse gestützt, die im Rahmen eines noch laufenden qualitativ-explorativen Teilforschungsprojekts von ELiK erzielt wurden, an dem zwei Gymnasien der Projektgruppe ‚Latein Plus‘ teilnehmen. Das Ziel dieses Forschungsprojektes ist die Entwicklung eines Konzepts für eine systematische sprachen- und fächerübergreifende Vokabelarbeit in ‚Latein Plus‘-Klassen.³

3 Auf der Grundlage eines halbgeschlossenen Lerner-Fragebogens für eine fünfte und drei sechste Klassen wurden bisher insgesamt 20 Lerner ausgewählt, mit denen paarweise Lautdenk-Protokolle durchgeführt wurden. Jeweils zwei Lerner des gleichen Leistungsniveaus bearbeiteten gemeinsam sprachenübergreifende, d.h. die englische und lateinische Sprache berücksichtigende Vokabelübungen, die auf der Grundlage einer Analyse der Lehrbücher entwickelt wurden. Die Lerner hatten die Aufgabe, die Verwandtschaft bereits bekannter Vokabeln entweder zu erkennen oder die Bedeutung unbekannter Vokabeln mithilfe ihres gesamten Sprachenwissens zu erschließen. Auf diese Weise wird in Erfahrung gebracht, inwiefern die Lerner ihr „sprachliches Repertoire“ (GeR, Kap. 1.3) einsetzen. Obwohl Lautdenk-Protokolle umstritten sind, haben sie sich als Methode bewährt, mit der Einblicke in (Sprach-) Lernprozesse gewonnen werden können (Heine / Schramm 2007: 180). Darüber hin-

Es bietet sich an, sich der Bestimmung von Lernzielen zu nähern, indem man versucht, die besonderen Chancen zu identifizieren, die das parallele Erlernen der ‚lingua franca‘ Englisch und der Reflexionssprache Latein bietet. Zunächst einmal eröffnet dieses Modell Lernenden die Möglichkeit, den in der Grundschule begonnenen, vorwiegend kommunikativen Einstieg in das Englische fortzuführen und gleichzeitig durch den Lateinunterricht einen stark analytischen Zugang zu Sprache zu erfahren. Dem übergeordneten Ziel der Befähigung zum kommunikativen Handeln (Europarat 2001: Kap. 2.1) steht also jenes der gesteigerten Sprachreflexion gegenüber. Dadurch bietet sich den an der Studie beteiligten Lehrkräfte zufolge die Chance, sich mit zwei so unterschiedlichen Sprachsystemen und ihren Funktionsweisen vertieft zu beschäftigen, was Teil der sprachlichen Allgemeinbildung ist (WIRTH / SEIDL / UTZINGER 2006).

Dies ist eng mit einem weiteren Aspekt des Modells ‚Latein Plus‘ verknüpft: Das parallele Erlernen des Englischen und Lateinischen eröffnet die Möglichkeit, die Verwandtschaft der beiden Sprachen zu behandeln und für Spracherwerbsprozesse bzw. lebenslanges Sprachenlernen zu nutzen. Die Hälfte der heutigen englischen Lexik ist auf lateinische Wurzeln zurückzuführen.⁴ Insbesondere die von der Mehrsprachigkeitsdidaktik geforderte Berücksichtigung des bereits vorhandenen sprachlichen Vorwissens der Lerner zur Förderung von Sprachlernprozessen lässt eine vergleichende Betrachtung verwandter Sprachen sinnvoll erscheinen (BAUSCH / HELBIG-REUTER 2003, MOR-KÖTTER 2005: 67). Kontrastiv-komparative Verfahren sollen dabei positiven Transfer, d.h. lernerleichternde Übertragung von Sprachenwissen ermöglichen (ODLIN 1989: 27).

Das Modell ‚Latein Plus‘ bietet also die Möglichkeit zur vertieften Beschäftigung mit Sprache im Sinne einer sprachlichen (Allgemein-)Bildung einerseits und einer Sensibilisierung für Sprachverwandtschaft andererseits. Beides verstehen wir als Voraussetzung für die Förderung der Fähigkeit zu

aus werden die Ausführungen zu Lernzielen durch Informationen gestützt, die durch Leitfadeninterviews mit den an der Studie beteiligten Englisch- und Lateinlehrkräften gewonnen wurden. Da die Studie noch nicht abgeschlossen ist, versteht sich die folgende Darstellung als Zwischenbericht.

- 4 Die Analyse der in den Schulen eingesetzten Lehrbücher zeigt: Rund 40 % der englischen Vokabeln, die in den ersten eineinhalb Jahren gelernt werden („English G 21“, Cornelsen), sind auf romanische Wurzeln zurückzuführen. Dabei kommen 62% dieser Kognate, d.h. der sprachverwandten Vokabeln, im Lateinlehrbuch vor („Felix A“, Buchner). Die Schwierigkeit stellt die Organisation der lexikalischen Progression der Lehrwerke dar.

lebenslangem Sprachenlernen (2.2.) sowie der Förderung von Sprachenbewusstheit (2.3). Eine Möglichkeit der Konkretisierung dieser Ansätze auf der unterrichtlichen Ebene bildet die Formulierung von Lernzielen.

3.2 Kompetenzen und Lernziele

Im GeR werden Kompetenzen definiert „als die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen“ (Europarat 2001: Kap. 2.1). Der Unterschied zu Lernzielen lässt sich indirekt am Grad der Konkretisierung festmachen: Während Kompetenzbeschreibungen „holistisch bleiben, um einen Überblick zu ermöglichen“ (Europarat 2001: Kap. 3.4), beschreiben Lernziele deutlich präziser, welche Lernergebnisse wie erreicht werden sollen. Laut GeR können auf der Grundlage von Kompetenzen Lernziele konzipiert werden. Dies kann im Hinblick auf die Entwicklung einerseits der kommunikativen Sprachkompetenz geschehen (die für das Fach Latein keine wesentliche Rolle spielt und deswegen nachfolgend nicht herangezogen wird) und andererseits der allgemeinen Kompetenzen der Lernenden, „die nicht sprachspezifisch sind, sondern die man bei Handlungen aller Art einsetzt, natürlich auch bei sprachlichen“ (Europarat 2001: 2.1). Letztere werden in die Kategorien *savoir*, *savoir-faire*, *savoir-être* und *savoir-apprendre* gefasst (Europarat 2001: Kap. 6.1.4.1). Eine dritte Möglichkeit ist die Konzipierung von Lernzielen „im Hinblick auf die Verbesserung oder Diversifizierung von Strategien“ (Europarat 2001: Kap. 6.1.4.1).

Lernziele formulieren „den Zuwachs an Kompetenzen, den der Schüler beim Durchlaufen des Lernprozesses gewinnen soll“ (KLIEBSCH / MELOEFSKI 2009: 17); sie werden allgemein verstanden als „sprachlich artikulierte Vorstellung über ein gewünschtes Lernergebnis“ (MEYER 2007: 193).⁵

5 Die Debatte um Lernziele versteht sich vor dem Hintergrund der Curriculumstheorie der 1970er Jahre. Mit den Begriffen ‚Lernziel‘ und ‚Kompetenz‘ verbindet sich jeweils eine andere Tradition, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann (vgl. dazu aber PETERSEN 2000: 363ff., KLIEBSCH / MELOEFSKI 2009). Die Lernzieltaxonomie von BLOOM (1976) sieht eine Dreiteilung in kognitive (Kenntnisse, Problemlösung), psychomotorische bzw. pragmatische (Fertigkeiten) und emotional-affektive Lernziele (Einstellungen, Gefühle, Interessen) vor, die mit den Komponenten der allgemeinen Kompetenzen des Referenzrahmens in Verbindung gebracht werden können (PETERSEN 2000: 365).

3.3 Lernziele für sprachenübergreifendes Lernen

Die Konkretisierung von Lernzielen für sprachenübergreifendes Lernen in ‚Latein Plus‘-Klassen wird nachfolgend in den – nicht immer ganz klar voneinander abgrenzbaren – Kategorien des GeR für die allgemeinen Kompetenzen *savoir*, *savoir-faire*, *savoir-être* und *savoir-apprendre* vorgenommen. Daneben werden Lernziele im Bereich ‚Verbesserung und Diversifizierung von Strategien‘ konzipiert. Die Gesamtheit der hier vorgestellten Lernziele stellt unser Verständnis von Sprachenbewusstheit als allgemeiner, d.h. nicht sprachspezifischer Kompetenz dar, die bei sprachenübergreifenden Handlungen und bei lebenslangem Sprachenlernen zum Einsatz kommt.

- *savoir*: Wissen als Ergebnis von Erfahrungslernen (Weltwissen) und von formalen Lernprozessen (theoretisches Wissen)

Was sprachenübergreifendes Lernen im Englisch- und Lateinunterricht betrifft, so ist ein vertieftes Wissen über Sprachsysteme, ihre Regelmäßigkeit und ihre Unterschiedlichkeit erforderlich, um Lernprozesse gewinnbringend zu gestalten. Dies ist grundlegend, um positiven Transfer im Sinne von Erschließungs- und Memorierungsstrategien zu ermöglichen bzw. die Sensibilität für Bedeutungsverschiebungen auszubilden.

Um zu verstehen, warum die englische und lateinische Sprache miteinander verwandt sind, ist darüber hinaus ein grundlegendes Verständnis des Zusammenhangs von Sprache, Geschichte und Kultur erforderlich, was ebenfalls als Lernziel zu verstehen ist. Die Bildungsstandards fordern im Bereich interkulturelle Kompetenzen „soziokulturelles Orientierungswissen“. Grundkenntnisse der englischen Sprach- bzw. britischen Kulturgeschichte können einen Beitrag dazu sowie zur sprachlichen Allgemeinbildung leisten. In Gesprächen mit den Lehrkräften bringen diese zum Ausdruck, dass die Möglichkeit einer Betonung der Verbindungen zwischen der britischen und römischen Kultur als besondere Chance in diesem Kontext wahrgenommen wird.

- *savoir-faire*: auf Handlungsfähigkeit basierende Fertigkeiten und prozedurales Wissen

Im GeR wird *savoir-faire* bzw. Handlungsfähigkeit mit „fast automatisch ablaufenden Prozessen“ verglichen, an die Lerner „nicht mehr bewusst denken“ müssen. Auch für sprachen- und fächerübergreifendes Lernen bzw. für das Vergleichen und Kontrastieren von Sprachen scheint es von Vor-

teil, wenn bestimmte Prozesse wie selbstverständlich ablaufen. Je gefestigter beispielsweise lexikalisches, morphologisches oder grammatikalisches Sprachenwissen in beiden Sprachen ist, desto schneller fallen den Lernern interlinguale Relationen auf, wie die Lautdenk-Protokolle zeigen. Einige Lerner konnten bei der Bearbeitung der sprachenübergreifenden Übungen nur durch anschließende Hinweise ihr durchaus vorhandenes Sprachenwissen aktivieren. Dementsprechend muss in den einzelnen (Fremd-)Sprachenfächern auf eine fundierte Vermittlung, Sicherung und schnelle Abrufbarkeit des Sprachenwissens geachtet werden, was auch der Meinung der beteiligten Lehrkräfte entspricht. Davon abgesehen müssen die Lerner auch in der Lage sein, alle ihnen bekannten Sprachen zu aktivieren und ggf. zwischen ihnen ‚hin- und herzuschalten‘.⁶

- *savoir-être*: persönlichkeitsbezogene Kompetenz als Summe der individuellen Eigenschaften, Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen

Neben Einstellungen, Gefühlen und Werthaltungen wird unter *savoir-être* auch „das Selbstbild und die Sicht anderer Menschen“ sowie „die Bereitschaft, sich auf soziale Interaktion mit Anderen einzulassen“ verstanden (Europarat 2001: Kap. 2.1.1). Die Lautdenk-Protokolle zeigen, dass diese Kompetenzen besonders bei entdeckendem Lernen gefragt sind, das sich im sprachenübergreifenden Unterricht hervorragend eignet, um das bereits vorhandene Sprachenwissen der Schülerinnen und Schüler zu aktivieren. Erfolgt die Erforschung von Sprachen beispielsweise durch die Lösung einer entsprechenden Aufgabe in Partnerarbeit, so ist es erforderlich, dass sich die Lerner ihr in qualitativer und quantitativer Hinsicht deutlich unterschiedliches Sprachenwissen mitteilen. Diejenigen Lerner, die diese Form kooperativen Lernens beherrschten, d.h. das im GeR genannte Interesse an neuen Erfahrungen zeigten, mit dem Partner zusammenarbeiteten, bereitwillig die Erklärungen und Lösungsansätze des anderen anhörten und damit Aufgeschlossenheit bewiesen, konnten die Übungen besonders effektiv bewältigen.

In den Lautdenk-Protokollen wird ferner deutlich, wie wichtig die Bereitschaft ist, sich intensiv mit einer Aufgabe zu beschäftigen und nicht sofort zur nächsten überzugehen, wenn eine Lösung zunächst nicht möglich er-

6 Dass Verbindungen zwischen den mentalen Repräsentationen der einzelnen Sprachen möglich sind, insofern Sprachen regelmäßig gemeinsam abgerufen werden – wie dies beispielsweise bei der Analyse von Kognaten der Fall ist – illustriert PARADIS mit der so genannten *subset hypothesis* (1987, vgl. DE BOT 2004).

scheint bzw. die Ähnlichkeit oder Unterschiedlichkeit von Kognaten erst einmal verwirrend wirkt. Diejenigen, die ihre Vermutungen dennoch zielstrebig und mit Ehrgeiz verfolgten und dabei Optimismus, Initiative und eine hohe Risikobereitschaft zeigten, fanden den Weg zu korrekten Lösungen häufiger. Wie entscheidend das Fehlen dieser intrinsischen Motivation ist, zeigten die lernschwächeren Schüler: Sie befanden sich oftmals auf dem richtigen Lösungsweg, ließen sich dann aber von ihrem Partner oder sich selbst verunsichern und hatten oftmals nicht den Mut, eine für sie gewagte Lösungsmöglichkeit tatsächlich aufzuschreiben. Dies hängt selbstverständlich auch von der Zusammensetzung der Schülerpaare ab. Die Bereitschaft zu Kooperation und gegenseitiger Wertschätzung sowie Motivation auf der individuellen Ebene scheinen demnach – so legen es die bisher auf unterschiedlichen Wegen erhobenen Daten nahe – wichtige Lernziele für erfolgreiches sprachenübergreifendes Lernen.

- *savoir-apprendre*: Lernfähigkeit

Dem GeR zufolge bedeutet die „Erfahrung von Mehrsprachigkeit und Plurikulturalismus“ u. a. „besser wahrzunehmen, was in der linguistischen Organisation unterschiedlicher Sprachen allgemein und was speziell ist (eine Form des meta-linguistischen, interlinguistischen oder sozusagen ‚hyperlinguistischen‘ Bewusstseins)“ (Europarat 2001: 6.1.3.3). Diese Wahrnehmung ist ein wesentlicher Faktor für den Erfolg sprachenübergreifenden Lernens, die sich auch als ‚Blick‘ für interlinguale Beziehungen beschreiben lässt. Damit ist gemeint, dass Lerner, die über ‚interlinguistisches Bewusstsein‘ verfügen, ihre Aufmerksamkeit auf orthographische, morphologische und/oder semantische Aspekte richten können. Diese Fertigkeit scheint nicht direkt von ihrem Leistungsniveau abhängig zu sein: Die Lautdenk-Protokolle zeigen zwar, dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler tendenziell ein gesichertes Sprachenwissen aufweisen, wodurch sie englische und lateinische Kognate schneller erkennen; allerdings besitzen leistungsschwächere Lerner teilweise eine höhere Bewusstheit über verwandte Sprachstrukturen. Diesen ‚Blick‘ über Sprachengrenzen hinweg gilt es im sprachenübergreifenden Fremdsprachenunterricht im Sinne einer allgemeinen Lernfähigkeit zu fördern.

- Strategien

Im Referenzrahmen werden Strategien definiert als „jede organisierte, zielgerichtete und gelenkte Abfolge von Handlungen oder Prozessen, die eine

Person wählt, um eine Aufgabe auszuführen, die sie sich selbst stellt oder mit der sie konfrontiert wird“ (Europarat 2001: 2.1) Die Vermittlung von und Reflexion über Sprachlernstrategien und Arbeitstechniken gilt als begünstigender Faktor beim Sprachenlernen (KLEPPIN 2004: 91, MORKÖTTER 2005: 1ff).

Beim sprachenübergreifenden Lernen kommt es maßgeblich auf den Einsatz von Strategien an, wenn es darum gehen soll, Wissen über Sprachen miteinander in Beziehung zu setzen. Die Bildungsstandards fordern, dass Schülerinnen und Schüler „Lerntechniken und -strategien für den Ausbau ihrer Kenntnisse in der jeweiligen Fremdsprache sowie für den Erwerb weiterer Sprachen einsetzen“ können (KMK 2003: 10). Eine zentrale Strategie ist dabei die Erschließung von bisher unbekanntem Sprachstrukturen mithilfe des gesamtsprachlichen Inventars. Auch im GeR wird darauf hingewiesen, man könne „auf die Kenntnis mehrerer Sprachen zurückgreifen, um den Sinn eines geschriebenen oder gesprochenen Textes zu verstehen, der in einer eigentlich ‚unbekannten‘ Sprache verfasst wurde.“ Die Lerner erkennen z. B. „Wörter aus einem Vorrat an Internationalismen, die hier nur in neuer Gestalt auftreten“ (Europarat 2001: 1.3). Solche Erschließungsstrategien fordern auch die Bildungsstandards (KMK 2003: 15).

Die Lautdenk-Protokolle zeigen, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass Lerner automatisch über Erschließungsstrategien verfügen. Wenn sie z. B. zu einer Vokabel eine verwandte Vokabel angeben sollen, fallen etlichen Lernern Analogien auf orthographischer Ebene (z. B. ‚exemplum‘ – ‚example‘) selten bzw. nicht ohne Hilfe auf, da sie meistens den Weg über das Deutsche wählen (‚exemplum‘ – ‚Beispiel‘ – ‚example‘), was den Prozess des Erschließens verlangsamt. Sollen sie Kognate lediglich verbinden oder zuordnen, lassen sie sich dagegen hauptsächlich von orthographischen Ähnlichkeiten leiten, ohne auf die Wortbedeutung zu achten (‚familiaris‘ – ‚family‘), was erhöhte Interferenzgefahren birgt. Sollen die Lerner die Wortbedeutung einer ihnen unbekanntem englischen Vokabel jedoch mithilfe ihres vorhandenen Sprachenwissen erschließen, richtet sich ihre Aufmerksamkeit stärker auf das Schriftbild, wodurch ihnen verwandte Vokabeln häufiger und schneller auffallen.

An dieser Stelle zeigt sich die enge Verbindung zwischen *savoir*, *savoir-faire*, *savoir-être*, *savoir-apprendre* und der Anwendung von Strategien. Nur wenn Lerner über hinreichendes und abrufbares Wissen, über Kooperationsbereitschaft und Motivation sowie über Sensibilität für interlinguale Beziehungen in ausreichendem Maße verfügen, ist die Nutzung von spra-

chenübergreifenden Strategien möglich. Solche Erschließungs- und Memorierungsstrategien müssen im sprachenübergreifenden Unterricht explizit vermittelt und geübt werden.

5 Perspektiven für die Lehreraus- und weiterbildung

Das Erreichen der in Abschnitt 4 erläuterten Lernziele für sprachenübergreifenden Unterricht, die den Weg zu Sprachenbewusstheit als allgemeine Kompetenz beschreiben, sind an bestimmte Bedingungen geknüpft, die sich v. a. auf die Lehrkräfte beziehen.

In Gesprächen zu notwendigen Bedingungen sprachenübergreifenden Lernens betonen die befragten Lehrkräfte häufig, dass sie zunächst selbst über Sprachenbewusstheit verfügen müssten, bevor an deren Förderung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler gedacht werden könne. Außerdem sei die praktische Durchführung sprachenübergreifenden Lernens an zeitliche und organisatorische Rahmenbedingungen gebunden. Damit rekurrieren die Lehrkräfte implizit auf den Zusammenhang von ‚Lehrersprachenbewusstheit‘ und Lernerfolg auf Seiten der Schüler. ANDREWS (2007) zufolge ist die sog. ‚Teacher Language Awareness‘ (TLA) Voraussetzung für eine Förderung der Sprachenbewusstheit der Lerner. Andrews identifiziert drei verschiedene Aspekte der TLA, die die Aussagen der Lehrkräfte wiederaufgreifen.

Zunächst müssen Lehrkräfte selbst über vertieftes, deklaratives Wissen über den Gegenstand verfügen (*subject-matter knowledge*). Im vorliegenden Fall umfasst dies eine hohe allgemeine sprachliche Kompetenz, ein breit gefächertes Vokabular in beiden Sprachen sowie eine vertiefte Kenntnis der Verwandtschaft des Englischen und Lateinischen.

Der zweite Aspekt von TLA ist die Auseinandersetzung der Lehrkraft mit dem Lerngegenstand als Voraussetzung für dessen Vermittlung (*knowledge of language content*). Notwendige Grundlage für sprachenübergreifendes Lehren ist das Interesse am Gegenstand, also an sprachübergreifenden Verfahren. Hinzu kommt die Fähigkeit, dieses Interesse auch zu vermitteln und damit als Sprach- und Lernmodell zu fungieren. Dies bedeutet auch, sich über eigene (sprachvergleichende) Lernstrategien bewusst zu sein, sie zu analysieren und weitergeben zu können. Davon abgesehen ist selbstverständlich eine gewisse Motivation erforderlich, Unterricht in Richtung sprachenübergreifendes Lernen verändern zu wollen. Das erfordert auch eine angemessene Entlastung für die anfallende Mehrarbeit, die sich aus der für

sprachenübergreifendes Lernen erforderlichen intensiven Absprache und Zusammenarbeit mit Kollegen ergibt, um sich auf lohnenswerte Inhalte, angemessene methodische Verfahren und sinnvolle Ziele zu verständigen.

Der dritte Aspekt von TLA ist die Bewusstheit der Lehrkräfte für die Lernenden und ihre Lernprozesse (*pedagogical knowledge*). Dies schließt diagnostische Fähigkeiten ein, die gerade bei sprachenübergreifendem Lernen wichtig sind. Lehrkräfte müssen den Stand der sprachlichen Entwicklung der Lerner, ihr gesamtsprachliches Potential und ihre metasprachlichen Fertigkeiten kennen, um Entscheidungen über notwendige Unterstützung, Hilfestellung oder allgemeine Bedürfnisse treffen zu können. Dazu gehört auch die Bewusstheit der Lehrkräfte darüber, dass das übergeordnete Ziel sprachenübergreifenden Lernens immer eine Erleichterung des Sprachlernprozesses sein muss.

Es ist davon auszugehen, dass sich eine hohe TLA in allen drei Dimensionen positiv auf die Entwicklung von Sprachenbewusstheit auf Seiten der Lerner auswirkt. Außerdem eignen sich die drei genannten Aspekte der TLA sehr gut, um die Kompetenzen der Lehrkräfte zu beschreiben, die für sprachenübergreifendes Lehren und Lernen erforderlich sind. Diese kann als Grundlage für ein innovatives Anforderungsprofil für die Fremdsprachenlehreraus- und -weiterbildung dienen, die Lehrkräfte nicht nur adäquat auf sprachenübergreifenden Unterricht vorbereitet, sondern sie dabei auch konsequent begleitet und unterstützt.

Literaturverzeichnis

ANDREWS, Stephen (2007): *Teacher Language Awareness*. Cambridge: University Press.

BAUSCH, Karl-Richard (2007): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: BAUSCH, Karl-Richard u. a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: Francke. 439–445.

BAUSCH, Karl-Richard / HELBIG-REUTER, Beate (2003): Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen. *Neuphilologische Mitteilungen* 56/4: 194–201.

BAUSCH, Karl-Richard / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004): *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

BLOOM, Benjamin Samuel / ENGELHARDT, Max. D. (1976). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim u. a.: Beltz.

DE BOT, Kees (2004): Mental lexicon. In: BYRAM, Michael (Hrsg.): Routledge encyclopedia of language teaching and learning. London u. a.: Routledge. 407–410.

DOFF, Sabine / KIPF, Stefan (2008): ‚When in Rome, do as the Romans do ...‘ Plädoyer und Vorschläge für eine Kooperation der Schulfremdsprachen Englisch und Latein. Pegasus Onlinezeitschrift VII/2: 1–14 (wieder erschienen in: Forum Classicum 4/2007: 256–266).

DOFF, Sabine / KLIPPEL, Friederike (2007): Englischdidaktik Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor (reprint 2009).

DONMALL, B. Gillian (Hrsg.) (1985): Language Awareness: NCLE Reports and Papers. London: CILT.

Europarat (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GeR). 2. Aufl.: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i1.htm> (08.02.2010).

FAZ online (2010): Aus Fremdsprachen werden fremde Sprachen: <http://www.faz.net/s/Rub594835B672714A1DB1A121534F010EE1/Doc~E1F1384DC3D88422BACBEFE76E24D9302~ATpl~Ecommon~Scontent.html> (20.03.2010).

FRANCESCHINI, Rita (2009): Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven. Forum Sprache 1/2009: 62–68.

GIUSTINIANI, Vito R. (1987): Adam von Rottweil. Deutsch-italienischer Sprachführer. = *Màistro Adamo de Rodvila. Introito e porta de quele che voleno imparare e comprender todescho o latino, cioè taliano*. Ed. di sulle stampe del 1477 e 1500 e corredato di un'introd., di note e di indici / per Vito R. GIUSTINIANI. Tübingen: Narr.

GNUTZMANN, Claus / KIFFE, Marion (1998): Language Awareness und Bewusstmachung auf der Sekundarstufe II. In: TIMM, Johannes-Peter (Hrsg.). Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen. 319–327.

HEINE, Lena / SCHRAMM, Karen (2007): Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung: Eine Handreichung für die empirische Praxis. In: VOLLMER, Helmut J. (Hrsg.). Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: empirische Zu-

gänge, Probleme, Ergebnisse. Frankfurt am Main: Lang. 167–206.

HÜLLEN, Werner (2005): Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens. Berlin: Erich Schmidt.

KLEPPIN, Karin (2004): Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-)Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit. In: BAUSCH, Karl-Richard u. a. (Hrsg.), 88–95.

KLIEBISCH, Udo W. / MELOEFSKI, Roland (2009): Lehrer Sein: Erfolgreich handeln in der Praxis. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Neuwied: Luchterhand.

LENZ, Annina (2009): Fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit. Forum Sprache 2/2009: 42–61.

LUCHTENBERG, Sigrid (2001): Language Awareness. In: JUNG, Udo (Hrsg.). Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt am Main: Lang. 51–57.

MEISSNER, Franz-Joseph / REINFRIED, Markus (Hrsg.) (1998). Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen: Narr.

MEYER, Hilbert (2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Scriptor.

MORKÖTTER, Steffi. (2005): Language Awareness und Mehrsprachigkeit: eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern. Frankfurt am Main: Lang.

ODLIN, Terence (1989): Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (2006): Handreichung zum Schulprojekt ‚Latein Plus‘ Rheinland Pfalz. Band 1: Dokumentation. PZ-Information 16/2006. Bad Kreuznach.

PETERSEN, Wilhelm H. (2000). Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen,

Modelle, Stufen, Dimensionen. 9., aktualisierte und überarbeitete Auflage. München u. a.: Oldenbourg.

SCHWARZ, Hellmut (2006): English G 21 A1. 5. Schuljahr. Schülerbuch: Für Gymnasien. Cornelsen Verlag.

TUDOR, Ian (2001): The Dynamics of the Language Classroom. Cambridge: University Press.

VAN LIER, Leo (2001): Language awareness. In: CARTER, Ronald / NUNAN, David (Hrsg.). The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages. Cambridge: Cambridge University Press. 160–165.

WESTPHALEN, Klaus et al. (2002): Felix – Ausgabe A. Unterrichtswerk für Latein. Das Lateinbuch. Berlin: Buchner.

WIRTH, Theo / SEIDL, Christian / UTZINGER, Christian (2006): Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium. Zürich: Lernmittelverlag des Kantons Zürich.