

Latein oder Französisch?

Überlegungen zum Bildungswert der zweiten Fremdsprache – Replik auf eine empirische Untersuchung

In einer soeben veröffentlichten Studie mit dem Titel „Latein oder Französisch? – Eine Untersuchung zum Einfluss der zweiten Fremdsprache auf das Lernen von Spanisch“ heißt es:

„Die Ergebnisse unserer Studie legen den Schluss nahe, dass Latein ein weniger geeignetes propädeutisches Schulfach für das Erlernen von Spanisch ist als Französisch. Aufgrund der grammatikalischen Ähnlichkeiten innerhalb der romanischen Sprachen ist das Latein im Vergleich als suboptimal zu bewerten.“ (2002, 525)

Und daraus ziehen die Verfasser bildungspolitisch bedeutsame Konsequenzen: „Inwiefern lassen sich Folgerungen für eine sinnvolle Sprachenfolge ableiten? Keineswegs wollen wir dem Fach Latein seinen hohen kulturgeschichtlichen Wert absprechen. Aber gerade vor diesem Hintergrund denken wir, dass Latein als freiwillige dritte Fremdsprache ihren größten Nutzen entfalten könnte.“ (Ebd., Hervorhebungen von K.W.)

Die Koautoren der Studie, die demnächst im renommierten Journal of Educational Psychology ausführlich dargestellt wird, sind Privatdozent Dr. LUDWIG HAAG, Universität Erlangen-Nürnberg, und Prof. Dr. ELSEBETH STERN, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. Grundsätzlich ist ihnen zu danken, dass sie den Transfer-Wert der Alten und Neuen Sprachen mit modernen empirischen Methoden untersuchen. Ihre erste diesbezügliche Untersuchung wurde im Jahre 2000 im „Altsprachlichen Unterricht“ und in anderer Fassung in der „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie“ veröffentlicht, ihre jetzige Untersuchung in Kurzform in „Französisch heute“, Heft 4/2002; der ausführliche englische Text, der mir freundlicherweise von den Autoren zur Verfügung gestellt wurde, ist zur Zeit im Druck (vgl. zu allem das Literaturverzeichnis).

Forschungen zum Gebrauchs- und Übertragungswert von Schulfächern, also zum so

genannten „Transfer von Lernen“ gehen vor allem auf den amerikanischen Lerntheoretiker EDWARD LEE THORNDIKE (1874-1949) zurück. Bezüge zum Altsprachlichen Unterricht lassen sich unter anderen bei KEULEN (1979, 70ff.) und WESTPHALEN (1992, 48ff.) nachlesen, aber auch bei den beiden Autoren.

Neben dem Erkenntniswert für das Problem des Lernens hat die Transferforschung auch eine große Bedeutung für den Standort von Schulfächern in Schulpolitik und Schulaufbau. Wenn die beiden Autoren über „Eignung“ und „Wert“ des Lateinunterrichts aufgrund ihrer Forschungsergebnisse urteilen, dann greifen sie, wie obige Zitate belegen, in aktuelle schulpolitische Diskussionen über den Rang und die Legitimation von Schulfächern wie Latein und Französisch ein. Entscheidend ist dabei, ob derartige Studien im streng wissenschaftlichen Publikationsrahmen veröffentlicht werden oder ob sie in weit verbreiteten Publikumsorganen „ausgeschlachtet“, d. h. unkorrekt zitiert und unzutreffend verallgemeinert werden. Leider ist dies bei der aktuellen Veröffentlichung von Haag und Stern der Fall – sehr zum Schaden des Lateinunterrichts!

„Anhänger klassischer Bildung sind um ein Argument ärmer“

So titelt SABINE ETZOLD in der ZEIT vom 13. 02. 2003 im Anschluss an die Untersuchung von Haag/Stern. Sie verdoppelt ungeniert die Zahl der Probanden und folgert: „Die Frankreich-Fraktion hat nun Oberwasser ... Latein stirbt als Schulfach langsam, aber sicher aus.“ In ähnlicher Weise macht sich die FRANKFURTER RUNDSCHAU (12. 02. 2003) die Studie zu eigen: „(Die) Untersuchungen zeigen, dass die hoch gesteckten Erwartungen an das Latein-Lernen (...) nicht erfüllt werden ... Mit anderen Worten: Der Latein zugeschriebene Nutzen ist mangelhaft.“ Noch schlimmer treibt es die Zeitschrift ELTERN FOR FAMILY (H. 3/2003): „Latein bringt nichts!“ steht im Titel, und „Prof.

Dr. Elsbeth Stern kann es sogar belegen“. Besonders deprimiert mich, dass sich die erwähnte Wissenschaftlerin dort sogar persönlich äußert und ihre Ausführungen mit einer unsinnigen Attacke beschließt: „Spätestens, wenn sie als Touristen in Nachbarländern unterwegs und dort außer Stande sind, ein Mittagessen zu bestellen, werden sich die meisten ehemaligen Latein-Schüler ... fragen, wofür sie jahrelang die Sprache Caesars gepaukt haben.“

Unter diesen Umständen halte ich es für geboten, mich mit der Thematik, der Methodik und den Konsequenzen der Studie selbst eingehend zu beschäftigen, keineswegs in polemischer Absicht gegen den Französischunterricht, sondern um den Wahrheitsgehalt der Untersuchung zu überprüfen und den Nutz- und Gebrauchswert der beiden fremdsprachlichen Fächer objektiv darzustellen.

Teil I: Die „Untersuchung zum Einfluss der zweiten Fremdsprache auf das Lernen von Spanisch“ – eine kritische Musterung

Ludwig Haag und Elsbeth Stern gehen von folgenden Voraussetzungen aus: Nach einer Empfehlung der EU-Kommission von 1995 sollte „der ideale EU-Bürger“ (so die Autoren) zusätzlich zur Muttersprache zwei moderne Fremdsprachen sprechen. „Diesem Ziel steht an deutschen Schulen und vor allem an den Gymnasien das Lateinische im Weg ...“ (522). Es ist in der Tat nicht zu leugnen, dass die Sprachenfolge Englisch/Französisch dem EU-Postulat eher entspricht. Aber den Autoren Haag/Stern geht es um mehr, nämlich um *drei moderne Fremdsprachen*, was nicht unbedingt Bildungsziel aller Gymnasien ist. Da Latein „Lernzeit in Anspruch nimmt, die für das Erlernen einer lebendigen Sprache fehlt“ (523), gehen sie der Frage nach, ob eigentlich Latein oder Französisch als Schulfächer besser auf das Erlernen von Spanisch vorbereiten. Mit anderen Worten und vereinfacht ausgedrückt: Ist Französisch als zweite Fremdsprache (nach Englisch) für weiteres Sprachenlernen nützlicher als Latein?

Wer eine derartige Frage wissenschaftlich klären möchte, muss nach meiner Überzeugung drei Bedingungen erfüllen. Er muss sich in der

Sache auskennen, d. h. mit dem Bildungswert der beiden Schulfächer im Allgemeinen und mit ihrer sprachlich-linguistischen Beziehung im Besonderen vertraut sein. Er muss zweitens in der empirischen Methode *firm und fair* sein, d. h. repräsentative, überzeugende Nachweise führen und keinen der beiden Untersuchungsgegenstände benachteiligen. Er muss drittens die *Grenzen* seiner Untersuchung kennen, sie einhalten, auf unzulässige Verallgemeinerungen verzichten. Ich gestehe, dass ich im Hinblick auf diese Kriterien gewisse Zweifel und Einwände gegenüber der Gültigkeit der Studie habe. Sie sollen im Folgenden dargestellt werden.

Ich klammere den Bildungswert der Fächer vorerst aus (vgl. Teil II) und beziehe mich auf die **linguistische Problematik**. Die Autoren behaupten: „Vor dem Hintergrund der *Sprachähnlichkeit* (hervorgehoben von K. W.) ist zu erwarten, dass Personen mit Französischkenntnissen besser Spanisch lernen als Personen mit Lateinkenntnissen.“ (524) Dafür führen sie folgendes Beispiel an, das die *Unähnlichkeit* der „synthetischen“ Sprache Latein (mit vielen Flexionsformen) mit den „analytischen“ romanischen Tochtersprachen verdeutlichen soll:

	Nomen:	Verbum:
Latein:	<i>littera Auli</i>	<i>habuimus</i>
Franz.:	<i>une lettre de Jacques</i>	<i>nous avons eu</i>
Span.:	<i>una carta de Juan</i>	<i>nosotros hemos tenido</i>

Kenner der drei Sprachen werden sofort Fehler entdecken (*littera* muss im Plural und im Akkusativ stehen; *nosotros* ist ohne Betonung bzw. Gegensatz überflüssig; im Spanischen würde das *Prétérito indefinido* bevorzugt; statt „haben“ gäbe in allen Sätzen „empfangen“ besser Sinn). Im Gegensatz zur behaupteten *Sprachähnlichkeit* zeigt gerade das vorgebrachte Beispiel die starken phonetischen und verbalen Unterschiede des Französischen und Spanischen. *Litterae* (L.) bereitet auf *lettre* (Fr.) vor, *lettre* eben nicht auf *carta* (Sp.).

Wenn schon das ausgewählte Beispiel den Leser nicht von einer soliden sprachlichen Basis überzeugen kann, so noch weniger die mehrfach wiederholte, pauschale Behauptung, Französisch und Spanisch seien einander im Ganzen *ähnlich*

cher als Latein und Spanisch. Wer ist zu dieser Aussage berechtigt, ohne sich auf linguistische Fachliteratur zu stützen?

Das Standardwerk von FREDERICK BODMER „Die Sprachen der Welt: Geschichte – Grammatik – Wortschatz in vergleichender Darstellung“ untersucht im 9. Kapitel „Das lateinische Erbe“ und im 10. Kapitel „Heutige Nachkommen des Lateins – Ein Überblick über die französische, spanische, portugiesische und italienische Grammatik“. Ein eingehendes Studium dieses Buches hätte gezeigt, dass ein Sprachwissenschaftler die Beziehungen zwischen den Sprachen Latein, Französisch und Spanisch völlig anders sieht: „Französisch hat sich am weitesten vom Latein entfernt. Was Französisch hauptsächlich von Italienisch und Spanisch unterscheidet, ist der weitgehende Zerfall der Flexionen in der gesprochenen Sprache. Von beiden trennt es sodann die radikale phonetische Veränderung, die es oft unmöglich macht, ein französisches Wort als ein lateinisches zu erkennen, ohne dass man seine Geschichte kennt. Als geschriebene Sprache hat Spanisch die lateinischen Flexionen am treuesten bewahrt, aber es ist von Italienisch und Französisch durch lautliche Sonderheiten und einen stark veränderten Wortschatz weit getrennt.“ (1989, 364f.) An anderer Stelle betont Bodmer erneut die beträchtlichen Unterschiede: „Der ganze Apparat der Substantiv-Adjektiv-Flexion ist im Italienischen und Spanischen unendlich viel regelmäßiger als im Französischen.“ (405) Eine dritte Aussage geht speziell auf die Flexion ein, also auf die von Haag und Stern betonte Unterscheidung von synthetischem und analytischen Charakter: „Wer Spanisch lernt, muss noch mehr als der Französisch Lernende auf den genauen Gebrauch der Verbformen achten. Die Endungen des spanischen Verbs stehen denen des lateinischen Verbs viel näher als die entsprechenden Endungen im Französischen oder Italienischen.“ (438)

Schließlich sei noch der Wortschatz erwähnt, und zwar mit Rückgriff auf ein zweites Standardwerk: „Mutter Latein und ihre Töchter“ von CARL VOSSEN (erstmalig 1968, 14. Aufl. 1999). Danach haben von den 2000 gebräuchlichsten französischen Wörtern circa 18% den lateinischen Stamm

getreu bewahrt (ebd. 101), von etwa 8000 italienischen Wörtern im Langenscheidt-Wörterbuch werden rund 20 % noch genau so geschrieben wie im Lateinischen (111). Von etwa 2000 Wörtern des spanischen Grundwortschatzes haben ca. 27 % (!) die lateinischen Stämme unvermindert beibehalten (114).

Ich fasse zusammen: Die These der beiden Koautoren, „dass die durch die Verwandtschaft zwischen Französisch und Spanisch ... bedingten Analogien viel stärker für den interlingualen Transfer benutzt werden als der Rückgriff auf das Lateinische“ (524), ist nicht haltbar. Verwandtschaft besteht ohne Zweifel zwischen allen drei in Frage stehenden Sprachen (Vossens Titel „Mutter Latein und ihre Töchter“ ist dafür ein zutreffendes Bild), und die Ähnlichkeit von Latein und Spanisch lässt sich mindestens ebenso gut durch Beispiele belegen wie die Unähnlichkeit von Französisch und Spanisch.

Neben sachlicher Legitimation muss eine empirische Untersuchung auch einer **methodischen Kritik** standhalten. Auch hier sind Fragen an die beiden Autoren zu stellen:

- Genügen 50 Teilnehmer an einem einzigen Spanisch-Crash-Kurs an der Universität (mit zweifellos spezieller Methodik), um so weit gehende Konsequenzen für ganze Schulfächer und eine entsprechende Schulorganisation abzuleiten?
- Reichen ganze 25 Probanden aus, um schlechtere Ergebnisse der LateinGruppe zu verallgemeinern? Deren ehemaliger Leistungsstand wurde nicht durch Schulnoten objektiviert, sondern durch Selbsteinschätzung ermittelt.
- Warum wurde keine Kontrolluntersuchung durchgeführt, in einem späteren Jahr, an einer anderen Universität, mit einer anderen Lehrkraft, einem unterschiedlichen Curriculum?
- Wenn die Mitglieder der LateinGruppe im Durchschnitt im Test fast zwei Fehler mehr als die der FranzösischGruppe machten, gibt das in der Tat zu denken. Aber ist die Interpretation, dies auf die Fehlerquelle Lateinunterricht zurückzuführen, wirklich gut begründet?
- Ist der durchgeführte Test tatsächlich fair für beide Gruppen?

Zu den beiden letzten Fragen muss ich weiter ausholen: Die (ausschließlich weiblichen) Teilnehmer mussten „als Abschlusstest einen deutschen Text von 150 Wörtern (*on an everyday situation*“, so in der englischen Fassung, K.W.) ins Spanische übertragen, der auf Wortschatz- und Grammatikfehler hin ausgewertet wurde“ (524). Damit wurde nun freilich nur ein einziges Teilziel der vier hauptsächlichen Ziele des neusprachlichen Unterrichts getestet, nämlich die Fähigkeit, einen vorgegebenen Text in die Fremdsprache zu übersetzen. In Wirklichkeit dominieren dort vier sprachliche Lernziele: Hörverstehen, freies Sprechen, Schreiben (aber ebenfalls frei, nicht nur aufgrund von Übersetzungstexten) und Lesen. Man hätte bei einer (auch möglichen, aber von den Autoren unterlassenen) positiven Transferhypothese der LateinGruppe entgegen kommen können: Lateinschüler übersetzen nicht mehr aus dem Deutschen in die Fremdsprache. Sie hätten vermutlich viel besser abgeschnitten, wenn man ihnen neben dem deutsch-spanischen Alltagstext auch eine Version aus dem Spanischen auf anspruchsvollem Niveau als Abschlusstest gegeben hätte.

Besonders fragwürdig sind auch die „qualitativen Fehleranalysen“, für die neun Kategorien z. T. in der deutschen, vollständig in der englischen Fassung angeführt werden: Bei der LateinGruppe, so die Autoren, „führten besonders Anlehnungen ans Lateinische zu Fehlern, wie beispielsweise defizitäre Perfektbildungen (falsch: *tenido*; richtig: *hemos tenido*) oder Unsicherheiten mit Präpositionen (falsch: *No hay tráfico problemas*; richtig: *No hay problemas de tráfico*; oder falsch: *cerca la estación*; richtig: *cerca de la estación*).“ (524f.)

Im Gegenteil, meine ich: Die „Anlehnung ans Lateinische“ hätte den ehemaligen Lateinschülern gezeigt, dass ein bloßes Partizip Perfekt (*tenido*) kein Prädikat im Satz ersetzt. Da im Lateinischen keinerlei zusammengesetzten Hauptwörter existieren, kommt der Fehler *tráfico problemas* eindeutig aus dem Deutschen oder Englischen (*Verkehrsprobleme, traffic problems*). Lateinschüler sind ferner von Anfang an daran gewöhnt, dass Präpositionen nicht den Nominativ, sondern einen anderen, je bestimmten Fall (Genitiv, Akkusativ oder Ablativ) erforderlich machen, sie müssen also bei der For-

mulierung genau so aufpassen wie der Deutsche, Spanier oder Franzose.

In der englischen Fassung werden neben den erwähnten drei noch sechs weitere Fehlertypen exemplifiziert, die meines Erachtens fast alle demonstrieren, dass sie eben nicht auf die Fehlerquelle Lateinunterricht zurückzuführen sind. In Kürze:

- Die Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikat gehört zum fundamentalen Lerngut des Lateinunterrichts, also nicht *ella soy* („sie – ich bin“), sondern *illa est* („sie ist“).
- Der Lateiner hat *bibere* gelernt, span. *beber*. Der Fehler *bebar* ist nicht aus dem Lateinischen erklärbar. Vgl. übrigens das viel weiter entfernte frz. *boire*!
- Die falsche Endung *trabajabant* mag in der Tat aus dem Lateinischen stammen.
- Lateiner sind an die richtigen Geschlechtsendungen des Attributs von Anfang an gewöhnt, z. B. *parvae casae, poetae boni*. Sollte davon der Fehler *los casas* herrühren??
- *Museos interesantes* ist ein böser Fehler. Lateiner lernen früh, dass es verschiedene Adjektiv-Gruppen gibt: *poetae boni, poetae celebres*.
- *Un litro leche* (ein Liter Milch) statt *un litro de leche* ist sicher ein Transfer aus dem Deutschen. Im Lateinischen gibt es den Genitivus partitivus (Teil des Ganzen), z. B. *magna vis auri* (eine große Menge Gold, eigtl. des Goldes).

Fazit: Aus dem veröffentlichten Kurzbericht der Verfasser ist nur zu entnehmen, dass eine recht kleine Gruppe von Studentinnen, die ehemals Latein gelernt hatten, bei einem deutsch-spanischen Alltagstext mehr Fehler machten als die FranzösischGruppe im gleichen Universitätskurs. Die Herleitung aller dieser Fehler aus dem Lateinischen konnte nicht plausibel gemacht werden. Der Abschlusssatz der Autoren erscheint mir daher weit überzogen: „Die ... möglichen negativen Transfereffekte des Lateinischen beim Erlernen moderner romanischer Sprachen konnten also in unserer Studie nachgewiesen werden.“ (525). Für eine solche Verallgemeinerung fehlen die solide sprachwissenschaftliche Basis, eine umfassende, gründliche Methode, die Berücksichtigung auch positiver Transferhypothesen,

eine wesentlich größere Stichprobe (nicht nur in der Universität, sondern auch in Schulen) und nicht zuletzt jegliche Berechtigung, die Ergebnisse auf „das Erlernen moderner romanischer Sprachen“ generell auszudehnen.

Diese meine Kritik möchte ich aber nicht falsch verstanden wissen. Ich bin der Meinung, dass Transferuntersuchungen zum Fremdsprachenunterricht fortgesetzt werden sollten, gerade auch von den beiden Koautoren, deren Verdienste nicht geleugnet werden. Aber die Forschungen sollten folgende Bedingungen erfüllen: Konsultation von Sprachexperten (Alt- und Neusprachler), Vermehrung der Zahl der Probanden und Lerngruppen, Ausweitung der Testgebiete und -fragen, sodass auch mögliche Vorteile des Lateinunterrichts zur Prüfung anstehen, und schließlich – als Fernziel – auch Untersuchungen zum Transfereffekt der ersten Fremdsprache (Latein oder Englisch) auf die zweite.

Teil II: Bildungstheoretische Argumente

„Es gehört zu den unheilvollsten Strukturen des gymnasialen Bildungsgangs, dass er für die meisten Schüler eine scharfe Konkurrenz-Situation zwischen Französisch und Latein schafft. Wenn die Frage der zweiten Fremdsprache ab der 7. (jetzt auch ab der 6., K.W.) Klasse sich stellt, stehen auf Informationsabenden Latein- und Französischlehrer einander vielfach wie Matadore gegenüber, die für ‚ihr‘ jeweiliges Fach mehr oder weniger geschickt kämpfen.“ (WEEBER 1998, 75)

Bei dieser Entscheidungssituation für oder gegen Latein, die Weeber etwas dramatisch, aber nicht unrealistisch beschreibt, geht es um ein Zweifaches: Gefragt wird nach dem Nutzeffekt und nach dem Bildungswert der Sprachen, gefragt wird aber auch danach, welches Fach für die individuellen Schüler bzw. Schülerinnen am ehesten „passt“. Die Eltern haben ein Recht darauf, in beiden Fragen beraten zu werden.

Studien wie die von Haag und Stern könnten auf die Beratung durch Lehrer und die Entscheidung der Eltern Einfluss gewinnen.

Ein umfassender Vergleich beider Unterrichtsfächer kann hier nicht geleistet werden, noch weniger ein lernpsychologischer Beratungsbogen

für Schüler skizziert werden, den es meines Wissens noch nicht einmal in Ansätzen gibt. Da aber die im ersten Teil besprochene Studie nicht vor bildungstheoretischen und bildungspolitischen Forderungen zurückschreckt, sollen aus der spezifischen Sicht des Verfassers (der nach seiner Tätigkeit als Gymnasiallehrer ein Vierteljahrhundert zugleich als Erziehungswissenschaftler und nebenberuflich als Lateindidaktiker gearbeitet hat) einige Argumente und Thesen zur Diskussion gestellt werden.

Latein oder Französisch – welches Fach ist vorzuziehen?

Natürlich ist eine solche Frage unsinnig. Es lassen sich für beide Schulfächer gute Argumente finden, die sich – scheinbar? – die Waage halten. Deswegen halte ich es für voreilig, wenn die Autoren Haag und Stern aufgrund ihrer (nicht repräsentativen) Untersuchung das Fach Latein lediglich als dritte Fremdsprache anerkennen wollen. Nach meiner Überzeugung vertreten beide Fächer unterschiedliche Linien, die im Folgenden dargestellt werden.

Die eher pragmatische Linie: Französischunterricht

Die Entscheidung für Französisch mag nicht nur, aber überwiegend aus leicht einsehbaren pragmatischen Gründen fallen: Französisch ist ohne Zweifel vordergründig „nützlicher“ als Latein. Wer Englisch und Französisch beherrscht, nähert sich dem Idealfall des EU-Bürgers, so wie wir ihn zu benötigen meinen.

Das lässt sich politisch begründen. Deutschland und Frankreich, die einstigen Erbfeinde, haben zueinander gefunden. Im Elysée-Vertrag von 1963, also vor 40 Jahren, haben sich beide Staaten dazu verpflichtet, das Erlernen der Sprache der Nachbarn besonders zu fördern. Und das ist gut so, denn die beiden Hauptvertreter des neuerdings so apostrophierten „Alten Europas“ könnten mit der Zeit wieder einen befruchtenden Kern der europäischen Gemeinschaft bilden. Dass zwei Spitzenpolitiker, CHIRAC und SCHRÖDER, bei ihren Treffen jeweils die Sprache des Anderen nicht beherrschen, das sollten die Schulen in beiden Ländern künftig verhindern.

Die aktuelle politische Bedeutung des Französischen wird von dessen überdauernder kultureller Relevanz mindestens erreicht. Ich zitiere aus dem Entwurf eines neuen Französisch-Lehrplans, der die „Bedeutung des Faches“ wie folgt beschreibt:

„Die Weltsprache Französisch ist Muttersprache vieler Menschen, Amtssprache in zahlreichen Ländern und Verkehrssprache innerhalb der Vereinten Nationen, der Europäischen Union, des Europarates und weiterer internationaler Organisationen. Französischkenntnisse ermöglichen den Schülern die Kommunikation mit unserem Partnerland Frankreich und dessen überseeischen Gebieten, unseren anderen französischsprachigen Nachbarn sowie der Gesamtheit der Frankophonie in ihrer kulturellen Vielfalt ... Die französische Kultur ist in Europa seit dem Mittelalter richtungweisend. Gotik, Absolutismus und Aufklärung, Menschenrechte und Code Napoléon, Realismus, Impressionismus, Avantgarde und Nouvelle Vague sind Beispiele dafür, in welchem entscheidendem Maß Frankreich die europäische Kultur- und Geistesgeschichte geprägt hat ...“

Vor allem erwirbt der Schüler im Französischunterricht „kommunikative Kompetenz“. Auch dafür ein Zitat aus dem Lehrplanentwurf: „Vielfältige Themen, praxis- und anwendungsbezogene Situationen, motivierende Sprech- und Schreibanlässe, handlungsorientierte und schülerzentrierte Methoden sollen die Schüler zu eigenen Äußerungen ermutigen, ihre Kreativität wecken und ihre Freude am Französischen fördern.“

Nach Auffassung der Autoren der Studie „Latein oder Französisch?“ ist, wie wir wissen, das Fach Französisch außerdem ein nützliches Propädeutikum für das Erlernen des Spanischen, ob besser als Latein, sei hier im Hinblick auf Teil I in Frage gestellt. Kein Zweifel besteht aber, dass die Vor-Kenntnis einer romanischen Sprache das Erlernen einer zweiten ebensolchen begünstigt und erleichtert.

Nach dem bisher Gesagten ist offensichtlich, dass das Erlernen von Französisch als zweiter oder auch dritter Fremdsprache am Gymnasium Gewinn bringt. Aus politischen, kulturellen und pragmatischen, d. h. kommunikativen Gründen ist Französisch ein durchaus nützliches Fach.

Gewisse Einschränkungen sollten aber nicht unterschlagen werden: Im ersten Teil dieses Aufsatzes habe ich darauf hingewiesen, dass der Transferwert des Französischen im Hinblick auf Spanisch nach Einsicht eines maßgeblichen Sprachwissenschaftlers eher skeptisch beurteilt werden sollte. Wichtiger noch erscheint mir der Hinweis, dass der Gebrauchswert des Französischen im frankophonen Bereich geringer ist als der Gebrauchswert des Spanischen in der gegenwärtigen Welt. Die Zahl der Französisch-Muttersprachler wird mit ca. 110 Millionen angegeben, die der Muttersprachler im Spanischen mit ca. 275 Millionen, vertreten neben den Spaniern vor allem durch „Latein-Amerikaner“ (andere Quellen geben 362 Mio. für Spanisch, 123 Mio. für Französisch an).

Die eher bildungsorientierte Linie:

Lateinunterricht

Die Entscheidung für Latein (als 1. oder 2. Fremdsprache) kann auch aus Nützlichkeits-erwägungen gefällt werden: Latein als ein „Mehrzweckinstrument“!

In diese Richtung zielte das Buch des Verfassers, KLAUS WESTPHALEN, mit dem Titel „Basissprache Latein – Argumentationshilfen für Lateinlehrer und Freunde der Antike“ (1992), dessen Gedanken im Folgenden variiert werden. In ähnlicher Weise bezeichnet KARL-WILHELM WEEBER in seiner Schrift „Mit dem Latein am Ende? Tradition mit Perspektiven“ (1998) das spezifische Gymnasialfach Latein als „multivalenten Träger höherer Allgemeinbildung“ (S. 6).

So sehr die Betonung der „Multivalenz“ auch berechtigt sein mag: Es ist nicht zu übersehen, dass die eigentlich stichhaltige Begründung des Lateinunterrichts heute durch seinen umfassenden Bildungswert erfolgt. Hierfür stehen dem interessierten Leser unter vielen anderen zwei aktuelle Schriften zur Verfügung: FRIEDRICH MAIER, „Zukunft der Antike – Die Klassischen Sprachen am Scheideweg“ (2000) und Deutscher Altphilologenverband (Hrsg.), „Aktuelle Antike – Dresdner humanistische Reden“ (2002).

In der gebotenen Kürze seien die wichtigsten Argumente für den Lateinunterricht zusammengestellt:

- Eine platte Transferbehauptung, etwa „Wer Latein lernt, lernt logisch denken“, findet sich in der fachdidaktischen Literatur nirgends mehr (schon gar nicht – entgegen Haag/Stern – bei Maier). Thorndikes Forschungen haben da durchgeschlagen.
- Auf der anderen Seite halte ich es für berechtigt, Latein als **Basissprache Europas** anzusehen. Latein ist ein „**Medium anspruchsvoller Kommunikation**“, greifbar vor allem in der Wortwahl von Autoren, die Wichtiges in Publizistik, Literatur und Wissenschaft zu sagen haben. „Unser tägliches Latein“ (KYTZLER/REDEMUND 1992 u. ö.) stellt auf 828 Seiten nicht weniger als 11.000 Vokabeln des lateinischen Spracherbes zusammen! Latein ist (neben Griechisch) die „**Fundamentalsprache der Wissenschaft**“: Wissenschaftler kommunizieren international zwar auf Englisch, aber ihre Fachbegriffe stammen fast ausschließlich aus den antiken Sprachen. Latein ist schließlich ein „**Substrat moderner Fremdsprachen**“. Dafür nur ein Beispiel: „Von den rund 400.000 Wörtern des großen Oxford English Dictionary sind nicht weniger als rund 80 % des gesamten Bestandes romanischer, d. h. mittel oder unmittelbar lateinischer Herkunft.“ (Vossen 1999, 162)
- Im Gegensatz zu einer pauschalen Transferbehauptung kann man Latein als ein „**Trainingszentrum anspruchsvoller Denkopoperationen**“ bezeichnen (Westphalen 1992, 48ff.). Im Anschluss an GEORG KERSCHENSTEINER ist das Übersetzen aus dem Lateinischen ein „produktives Denkprogramm“, das die geforderten „allgemeinen Problemlösungsstrategien“ in optimaler Weise einübt. Speziell gelten noch folgende Lernprozesse als Vorzüge des Lateinunterrichts: das Ordnen, Strukturieren von Grammatikphänomenen (Latein als „Modell von Sprache überhaupt“), das sog. „mikroskopische Lesen“ als spezifische Form hermeneutischer Wahrnehmung und das „Übersetzen als kreative Tätigkeit“.
- Mehr noch als die bisher erwähnten „multivalenten“ Argumente überzeugen heute Hinweise auf den kulturellen Wert der Bildungssprache

Latein mit ihrer fundamental-europäischen Literatur und ihren historischen Einsichten. Latein ist nach wie vor ein „**Kernfach humanistischer Bildung**“, die „Dreiheit von Sprachbildung, historischem Bewusstsein und Moralität“ (GÜNTHER BÖHME) steht im Mittelpunkt des Faches. RAINER NICKEL (Altsprachlicher Unterricht H. 1/2003) hat dafür den treffenden Begriff „kulturelle Erinnerung“ verwendet.

- Der Herausgeber der Wochenzeitschrift „Die Zeit“, THEO SOMMER, verweist auf die bildungs- und europapolitische Bedeutung des Lateinunterrichts (in: Aktuelle Antike 2002, 66): „Bisher ist (die) europäische Identität nur schwach ausgebildet. Es gibt ... noch keine europäische Öffentlichkeit, auch noch keine europäische öffentliche Meinung ... Aber es wächst doch erkennbar das Verständnis dafür, dass Europa, wenn es mehr sein und werden will als ein profitabler Markt, sich auf seinen gemeinsamen Urgrund besinnen muss. Dieser Urgrund jedoch liegt in der Antike ...“ Und er ruft den „Damen und Herren Altphilologen“ schwungvoll zu (ebd. 67): „Halten Sie sich stets den Satz vor Augen, den GUSTAV SEIBT unlängst in der Süddeutschen Zeitung geschrieben hat: **„Das Lateinbuch ist das Lehrbuch Europas“**“.

Latein und Französisch im Gymnasialcurriculum

Die Gegenüberstellung der Argumente für Französisch (eher pragmatisch orientiert) und Latein (eher bildungstheoretisch orientiert) hat mindestens eines gezeigt: Eine Entscheidung für oder gegen eines der beiden Fächer kann keineswegs allein von der propädeutischen Funktion für das Erlernen des Spanischen abhängig gemacht werden.

Es gibt aber noch ein starkes Argument für Lateinunterricht als erste oder zweite Fremdsprache, das in „Basissprache Latein“ (1992, 40ff.) näher ausgeführt wurde: „(Das Argument) geht davon aus, dass möglichst verschiedene Sprachen gelernt werden sollten, um möglichst verschiedene Weltansichten zu vermit-

teln. Es beschränkt sich auf zwei Sprachen mit größtmöglicher Kontrastivität. Hierfür sind ... Englisch und Latein am besten geeignet.“

Englisch und Latein als „kontrastive Fremdsprachen“ bieten dem Lernenden ein zweifaches, deutlich voneinander abgehobenes und dennoch komplementäres Bildungserlebnis. Aus lernökonomischen Gründen und in Richtung auf eine möglichst breite Allgemeinbildung erscheint es sinnvoll, zwei Sprachen von „starker Typusvarianz“ anzubieten (THEODOR WILHELM 1982, 98).

Meine zentrale These ist nun, dass auf der Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums die Schüler mehr davon profitieren, wenn sie zwei kontrastive und doch bildungstheoretisch komplementäre Unterrichtsfächer, nämlich Englisch und Latein, erlernen. Sollten sie Englisch und als zweite Fremdsprache Französisch wählen, werden sie vom Bildungsziel, vom Nutzeffekt und von der didaktischen Formung her einheitlich unterrichtet; sie erlernen zwei Kommunikationssprachen. Wählen sie hingegen Latein und Englisch (gleich in welcher Reihenfolge), so widmen sie sich zwei in Zielrichtung und Unterrichtsgestaltung höchst unterschiedlichen Unterrichtsfächern: Englisch als Kommunikationssprache, Latein als Reflexionssprache, Englisch als eher pragmatisches, Latein als eher allgemein bildendes Fach.

Am deutlichsten wird dies in der unten abgedruckten Tabelle, die ich leicht verändert meinem Buch „Basissprache Latein“ (45) entnehme. Schlussfolgerungen aus dieser Gegenüberstellung sind leicht zu ziehen: Wer am Gymnasium Englisch und Latein lernt, hat aus der Sicht allgemeiner Bildung einen breiteren Horizont erworben. Er kann (sei es am Gymnasium, sei es durch „lebenslanges Lernen“) diese Art von Grundbildung natürlich noch durch eine dritte Fremdsprache erweitern, die ohne Zweifel am leichtesten eine romanische sein dürfte, für welche aber angesichts der globalen Herausforderungen auch eine außereuropäische Sprache (z. B. Japanisch oder Chinesisch) in Frage käme.

Die Kontrastwirkung einer Kommunikations- und einer Reflexionssprache kann im Hinblick auf den individuellen Schüler allerdings verschieden ausgelegt werden. Zu bedenken sind die persönlichen Fähigkeiten und Neigungen der Lernenden. Keineswegs reagieren alle in gleicher Weise auf die Sprachtypen. Nicht wenigen fällt das Reflexionsfach Latein mit seiner strengen und verlässlichen Systematik leichter als das Fach Französisch, das ja spezielle Schwierigkeiten in Grammatik und Phonetik aufweist. Andere haben mehr Freude am Sprechen und Verstehen einer lebendigen Sprache. Möglicherweise lassen sich sogar zwei verschiedene Lerntypen unterscheiden, die den jeweiligen Anforderungen der Sprachtypen unterschiedlich gewachsen

Moderne Fremdsprachen und Latein als kontrastive Unterrichtsfächer

Schwerpunkte in modernen Fremdsprachen

Kommunikation durch Sprache
Gebrauchstexte und gesprochene Sprache

stärker gegenwartsorientierte Thematik
Vertrautheit mit den behandelten
Situationen
pragmatisch auf Anwendungssituationen gerichtet
Leseverstehen durch (häufig)
kursorische Lektüre
,aufgeklärte' Einsprachigkeit
Imitation, Generierung und produktive
Montage von Sprachmustern

Schwerpunkte in Latein

Reflexion über Sprache
Literarische Texte als zentraler
Unterrichtsgegenstand
eher historische Perspektive
Verfremdung durch kulturelle Distanz

„idealistisch“ auf Erkenntnis-
situationen gerichtet
Textreflexion durch „mikroskopisches
Lesen“
betonte Kontraste durch Übersetzen
Decodierung von komplexen
Satzmustern

sind. In „Basissprache Latein“ (1992, 47f.) habe ich dafür ein Modell vorgelegt, das für die Beratung einzelner Schüler geeignet sein mag, aber in keiner Weise empirisch abgesichert ist.

Latein und Französisch als „Massenfächer“?

Die diesem Aufsatz zugrunde liegende Studie von Haag und Stern empfiehlt, Latein nur noch als „freiwillige dritte Fremdsprache“, dann allerdings mit „hohem kulturgeschichtlichen Wert“ (2002, 525) anzubieten. Die Autoren wenden sich damit ausdrücklich gegen Latein als „Massenfach“.

Deutschland hat zur Zeit ungefähr 10 Millionen Schüler und Schülerinnen an allen allgemein bildenden Schulen. Französisch lernen davon stattliche 1,6 Millionen an Gymnasien und Realschulen. Latein lernen immerhin gut 600.000, ausschließlich an Gymnasien (und wenigen Gesamtschulen). Ist Latein damit ein Massenfach, das aus schulpolitischen und pragmatischen Gründen auf eine niedrigere, esoterische Rangstufe gesetzt werden muss?

Das **Ergebnis meiner Überlegungen** ist eindeutig: Die Entscheidung über den Rang eines Schulfaches kann nur gefällt werden, indem man seinen Bildungswert intern unter Berücksichtigung aller seiner Vor- und Nachteile überprüft und indem man extern seine Bedeutung im Gesamtsammenhang der Schulart beurteilt. Die Studie von Haag/Stern wird diesen Anforderungen nicht gerecht.

Literaturhinweise

Bodmer, Frederick: Die Sprachen der Welt: Geschichte – Grammatik – Wortschatz in vergleichender Darstellung. Köln 1989 (1. Aufl. 1955)

- Deutscher Altphilologenverband (Hg.): Aktuelle Antike – Dresdner humanistische Reden. Leipzig 2002
- Haag, Ludwig / Stern, Elsbeth: Lateinunterricht auf dem Prüfstand: Auswirkungen und Einstellungen. In: Der Altsprachliche Unterricht Jg. XLIII, H. 4+5/2000, 86ff.
- (dies.): Non scholae sed vitae discimus? Auf der Suche nach globalen und spezifischen Transfereffekten des Lateinunterrichts. In: Zeitschr. f. Pädagogische Psychologie 14, H. 2+3/2000, 146ff.
- (dies.): Latein oder Französisch? Eine Untersuchung zum Einfluss der zweiten Fremdsprache auf das Lernen von Spanisch. In: Französisch heute H. 4/2002, 522ff.
- (dies.): In Search of the Benefits of Learning Latin. In: Journal of Educational Psychology No. 1/2003 (im Druck)
- Keulen, Hermann: Formale Bildung – Transfer. In: Gruber, Joachim/Maier, Friedrich (Hrsg.): Handbuch der Fachdidaktik, Alte Sprachen 1. München 1979, 70ff.
- Kytzler, Bernhard/Redemund, Lutz: Unser tägliches Latein – Lexikon des lateinischen Spracherbes. Mainz, 3. Aufl. 1994
- Maier, Friedrich: Antike aktuell – Eine humanistische Mitgift für Europa. Bamberg 1995
- Nickel, Rainer: Kulturelle Erinnerung. In: Der Altsprachliche Unterricht XLVI, H. 1/2003, 2ff.
- Sommer, Theo: Latein und Griechisch? Heute erst recht! In: Deutscher Altphilologenverband (s.o.) 2002, 52ff.
- Vossen, Carl: Mutter Latein und ihre Töchter. Europas Sprachen und ihre Herkunft. Düsseldorf, 14. Aufl. 1999
- Weeber, Karl-Wilhelm: Mit dem Latein am Ende? Tradition mit Perspektiven. Göttingen 1998
- Westphalen, Klaus: Basissprache Latein. Argumentationshilfen für Lateinlehrer und Freunde der Antike. Bamberg 1992
- Wilhelm, Theodor: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart, 2. Aufl. 1969
- KLAUS WESTPHALEN, Garmisch-Partenkirchen

**Qualität
macht
Eindruck**

**BÖGL
DRUCK**

Am Schulfang 8
84172 Buch a. Erlbach
(Gewerbegebiet Niedererlbach)
Tel. 0 87 09/15 65 · Fax 33 19
eMail: info@boegl-druck.de
www.boegl-druck.de