

Früher alles besser?

Vorwort zur folgenden Studie

von **KARL BAYER**

Am Ende meines Aufsatzes „Wohin steuert der Lateinunterricht?“ (FC 3/2005) habe ich der Idealität der didaktischen Fortentwicklungen die Realität der Schulpraxis gegenübergestellt und gefragt: „Findet nicht schon heute manches Mal oder vielleicht gar öfters der LU in einer Scheinwelt statt, in der Illusion, die Schüler könnten die lateinischen Texte wirklich ‚lesen‘?“

Kritische Stellungnahmen, die mir auf meine Veröffentlichung zugehen, stießen ins gleiche Horn: „Die Lehrer sehen die Diskrepanz zwischen dem Glanz der Fassade und den eigenen Unsicherheiten ..., den mäßigen Erfolgen, und wissen sich nicht recht zu helfen ...“ Oder man glaubt, „dass sich der LU momentan in einer Krise befindet“, und zählt zum Beweis – recht eindrucksvoll – „zehn strukturelle Defizite“ auf.

All das bestätigt m. E. die Notwendigkeit einer umfassenden und fundierten Bestandsaufnahme des aktuellen Lateinunterrichts und auch eine Erörterung seiner Zukunftsperspektiven. Ein erster Schritt in diese Richtung ist die nachfolgende empirische Untersuchung von KARL BAYER. Sie widmet sich einer zentralen Frage, nämlich ob unsere Schüler und Schülerinnen im Laufe der Jahrzehnte wirklich „schlechter“ geworden sind. Lesen Sie, urteilen Sie selbst!

KLAUS WESTPHALEN, Garmisch-Partenkirchen

Die Verklärung der Vergangenheit entpricht einer Grunderfahrung des Menschen: glückliche Kindheit, erlebnisreiche Jahrzehnte in Familie und Beruf, schließlich Schwinden der Kräfte und Nahen des Abschieds von dieser Welt. Das Beste liegt also weit zurück. Es sind nicht nur die Lehrer, die so empfinden, sie aber ganz besonders. Zwar treffen die gesellschaftlichen Veränderungen keineswegs nur sie, aber viele von ihnen fühlen sich, aus dem Paradies nahezu problemloser Autorität verjagt, in ihrem Selbstverständnis

getroffen. Das könnten sie noch verkraften, aber es treibt sie die Sorge um, ihr pädagogischer Eros stoße ins Leere, es ließen sich keine vorzeigbaren Leistungen mehr erzielen: Früher sei eben alles besser gewesen.

Man könnte diese Klagen ins Uferlose vermehren, vermeintliche und wirkliche Gründe anführen und analysieren. An Literatur dazu mangelt es wahrlich nicht. Hier soll jedoch nicht geklagt, sondern untersucht werden, wie es um das in Frage stehenden Phänomen tatsächlich steht.

Dieser Versuch eines Vergleichs zwischen früher und heute beruht auf dem Text, der den Schülern bayerischer Humanistischer Gymnasien im Jahr 1960 vorgelegt wurde: SENECA, *De otio* 4f. Ein Leistungskurs der Jahrgangsstufe 12, wiederum eines Humanistischen Gymnasiums, konnte im Jahr 2005 dafür gewonnen werden, denselben Text unter heutigen Abiturbedingungen (also mit Lexikonbenützung) zu übersetzen. Die Motivation der Teilnehmer war dadurch gesichert, dass ansehnliche, nach Leistung gestufte Preise ausgesetzt waren.

Ein aussagekräftiger Vergleich setzt eine hinreichende Datenbasis voraus. Konkret liegen dem hier angestellten Vergleich zugrunde 22 Arbeiten des Jahres 1960 und 15 Arbeiten des Jahres 2005 – eine schmale Basis gewiss.

Wenn aber Meinungsforscher 1.200 zufällig ausgewählte Personen bez. eines bestimmten Problems befragen, zweifelt niemand ernstlich daran, dass das Ergebnis einigermaßen genau erfasst, was 80 Millionen denken. In Relation dazu sieht die Zahl der Probanden unseres Vergleichs doch recht respektabel aus, so dass es schon ein arger Zufall sein müsste, wenn die Ergebnisse völlig daneben liegen sollten.

Der vorgelegte Text (*Solemus dicere summum bonum esse ... bis ... in terram desiluisse atque alieno loco haesisse*) ist am Ende des Berichts abgedruckt. Er umfasst (unwesentlich gekürzt) 264 lateinische Wörter und gliedert sich bei der gewählten Interpunktion in 13 Sätze.

Die hier vorgelegte Untersuchung bezieht sich auf die folgenden Bereiche: 1. Übersetzungsstrategien – 2. Wortschatzbeherrschung – 3. Formenbestimmung – 4. Junktoren – 5. Syntaktische Elemente – 6. Tempora und Modi – 7. Sinnerhellung

1. Übersetzungsstrategien

Zwischen dem Jahrgang 1960 und dem Jahrgang 2005 ist in dieser Hinsicht so gut wie kein Unterschied festzustellen: Jeweils 72% (genauer: 72,5% zu 71,7%) beginnen das Übersetzen eines Satzes mit dem ersten Wort des lateinischen Textes.

2. Wortschatzbeherrschung

Untersucht wurden die Übersetzungen für die 96 sinntragenden Verben des Textes. Bei Unterscheidung von drei Güteklassen (gut, brauchbar, verfehlt) ergibt sich folgendes Bild (s. Tab.).

Das bedeutet: Die „starke Mitte“ (von 1960) hat beträchtlich zugelegt, die Extreme sind abgeschmolzen. Dieser Effekt dürfte auf die Erlaubnis zur Lexikonbenützung zurückgehen. Sie verringert die Zahl der krassen Fehlgriffe, schwächt aber andererseits die Bereitschaft, einen sicheren Wortschatz zu erlernen. Auch Lexikonbenützung will trainiert sein.

Wortschatzbeherrschung	1960			2005		
Gesamtzahl der Lösungen	(96 x 22 =) 2.112			(96 x 15 =) 1.440		
davon	gut	brauchbar	verfehlt	gut	brauchbar	verfehlt
	563	1.063	486	169	1.059	212
in %	26,7	50,3	23,0	11,7	73,5	14,7
in Teilen ca.	1/4	1/2	1/4	1/8	3/4	1/8

3. Formenbestimmung

Die Unsicherheit in der Bestimmung besonders der Verbalformen ist bedenklich. All die vielen Einzelfälle statistisch geordnet vorzulegen würde zu viel Raum erfordern und letztlich auch nicht mehr bewirken als die Bestätigung der pauschalen Aussage. Wahrscheinlich liegt die Ursache oft in simpler Nachlässigkeit. [Die Verbalformen *aperit, iacit, visimus* wurden von einigen Übersetzern für Perfekta gehalten, die Formen des Konjunktiv Perfekt Aktiv häufig mit dem Futur II verwechselt, das Deponens *pati* als Passiv angesehen.]

An dieser Stelle muss es erlaubt sein, die derzeit gängigen Methoden des Anfangsunterrichts an ihren Resultaten zu messen. Ist es eigentlich ein unumstößliches Dogma, dass der Durchschnitts-

schüler aufs Raten zu verweisen sei, dass er gewissermaßen sein Latein immer wieder neu erfinden muss? Die häufig zu hörende Feststellung, im lateinischen Text stehe doch alles richtig da, folglich sei jede auf das Selbstbilden von Formen angewandte Mühe die reine Zeitverschwendung, ist ein typischer Trugschluss. Man muss ja nicht gleich wieder zu den deutsch-lateinischen Einzelsätzen zurückkehren. Es wäre schon viel gewonnen, wenn man die Schwerpunktprobleme herausfiltern und durch entsprechendes Üben entschärfen wollte.

4. Junktoren

Untersucht wurden 35 Junktoren und junktur-nahe Wortverbindungen.

Formenbestimmung	1960	2005
Erwartete Lösungen	(35 x 22 =) 770	(35 x 15 =) 525
Gelieferte Lösungen*	747	520
davon unbrauchbar	220	261
in %	29,4	50,2

* Die Differenz erklärt sich aus Auslassungen.

Das bedeutet eine alarmierende Zunahme der schlechten Lösungen von rd. 30% auf rd. 50%.

Der Grund könnte darin zu suchen sein, dass viele Lexika nur bei gängigen Junktoren weiterhelfen.

5. Syntaktische Elemente

Unter den von Friedrich Maier eingeführten Begriff ‚SE‘ fallen in dem der Untersuchung zugrunde gelegten Text die nachstehend aufgelisteten Phänomene in der angegebenen Zahl.

Subjektsinfinitiv	1
Objektsinfinitive	4
Aci	4
Partizipien	3
Gerundia	3
Gerundiva	3
Indirekte Fragesätze	8
Relativsätze	3
Korrelativsätze	1
Finalsätze	4
Konzessivsätze	1
Temporalsatz	1
Prädikatives Verhältnis	1

Bei Bewertung der konstruktiven Kompetenz allein, also unter Absehen von Numerus-, Tempus- und Modus-Inkorrektheiten, ergibt sich bei den meisten der aufgeführten SE eine kaum erheblich zu nennende Zahl von Fehlern. Bedauerliche Ausnahmen bilden das **Partizip Futur**, die **indirekten Fragesätze** und der **Korrelativsatz**. In ihnen häufen sich die Fehler sehr bedenklich (im letzten Fall verursacht durch die Verwechslung von *tantus/quantus* mit *tot/ quot*).

Was den Leistungsvergleich anlangt, ist bei den Lösungen 2005 eher eine **Abnahme der Fehlgriffe** gegenüber 1960 zu konstatieren. In Zahlen ausgedrückt, ergibt sich:

	1960	2005
Verhältnis ca.	3	2

Vielleicht kommt hierin die höhere Leistungsfähigkeit der ausgelesenen Gruppe (Leistungskurs Latein) gegenüber der einer Gesamtklasse zum Tragen.

6. Tempora und Modi

In diesem Bereich erscheint die Bedingung einer ausreichenden Zahlenbasis erfüllt durch die Daten

- der Hauptsätze im Indikativ,
- der Indirekten Fragesätze,

- der Konjunktionalsätze im Konjunktiv,
- durch Sätze, die der Übersetzer zur Wiedergabe eines Aci gewissermaßen frei bilden muss.

6.1 Zu den Hauptsätzen

a) im Indikativ Präsens (4)

Soweit die Übersetzer den Indikativ Präsens mit dem Indikativ Präsens wiedergaben, ist kein Unterschied zwischen 1960 und 2005 feststellbar.

b) im Indikativ Perfekt (11)

Hinsichtlich der Wiedergabe des lateinischen Indikativ Perfekt durch den Indikativ Imperfekt/Präteritum (und infolgedessen auch bei der Wiedergabe mit dem Indikativ Perfekt) sind gravierende Unterschiede festzustellen:

Wiedergabe des Prädikats:	1960	2005
mit Indikativ Imperfekt	62%	30%
mit Indikativ Perfekt	38%	70%

Dieses Ergebnis bedeutet, dass sich die Wiedergabe des lateinischen Indikativ Perfekt im Hauptsatz (zu Lasten der Wiedergabe mit dem Indikativ des Präteritums/Imperfekts) **erheblich zur Wiedergabe mit dem deutschen Indikativ Perfekt verschoben**, ja geradezu umgekehrt hat. Offensichtlich haben sich die Übersetzer einfach an der lateinischen Zeitensetzung orientiert. Diese Entwicklung dürfte auch mit dem Fehlen des Indikativ Imperfekt in der bayerischen Umgangssprache (also im ‚Baierischen‘) zusammenhängen.

6.2 Zu den Indirekten Fragesätzen

a) im Konjunktiv Perfekt

In diesem Bereich sind die Unterschiede zwischen 1960 und 2005 besonders deutlich erkennbar:

Wiedergabe des Prädikats:	1960	2005
mit Indikativ Präsens	19%	45%
mit Indikativ Imperfekt	35%	21%
mit Indikativ Perfekt	46%	34%

Dies bedeutet, dass sich die Wiedergabe des lateinischen Konjunktiv Perfekt im Indirekten Fragesatz (zu Lasten der Wiedergabe mit dem Indikativ Präteritum/Imperfekt oder dem Indikativ Perfekt) **sehr stark zur Wiedergabe mit dem deutschen Indikativ Präsens verschoben** hat.

b) Die Zahlen für den Konjunktiv Präsens oder Perfekt sind nicht genügend aussagekräftig.

Anzumerken ist, dass eine durchaus auffallende Zahl von Übersetzern den lateinischen Konjunktiv grundsätzlich (und meistens unpassend) mit Modalverben („mögen“, „können“) wiedergibt. Glaubt man da etwa, ein probates Mittel gegen den Rotstift entdeckt zu haben?

6.3 Zu den Gliedsätzen

a) im Konjunktiv Präsens

Wiedergabe:	1960	2005
mit Konjunktiv Präsens	65%	79%
mit Indikativ Präsens	35%	21%

Dies bedeutet, dass die Wiedergabe des lateinischen Konjunktiv Präsens im konjunktivischen Gliedsatz (zu Lasten der Wiedergabe mit dem Konjunktiv Präsens) sich zwar zur Wiedergabe mit dem deutschen Indikativ Präsens verschoben hat, aber wohl nicht in signifikantem Ausmaß.

b) Die Zahlen für andere Tempora und Modi (Indikativ/Konj. Imperfekt, Indikativ Perfekt und Indikativ Plusquamperfekt) sind nicht genügend aussagekräftig.

Die obige Anmerkung bez. der grundsätzlichen Wiedergabe des lateinischen Konjunktivs durch Modalverben („mögen“, „können“) gilt auch hier.

6.4 Zur Wiedergabe des Aci

Da sich der Aci nur selten Fällen ohne Umformung übersetzen lässt, müssen die Übersetzer bei Wiedergabe durch Gliedsätze die Tempora und Modi in freier Entscheidung wählen, was erhebliche Anforderungen an das Sprachgefühl stellt.

a) Wiedergabe des Aci mit Inf. Präsens Aktiv
Die für 2005 ermittelten Zahlen entsprechen exakt denen des Jahres 1960.

b) Wiedergabe des Aci mit Inf. Perfekt Aktiv
Hierfür gilt zunächst die o. unter a) getroffene Feststellung, allerdings mit einer merkwürdi-

gen Besonderheit: 1960 wählten 3 Übersetzer den Indikativ Präsens, 2005 waren es 13. Diese 13 entsprächen bei Umrechnung von 15 auf 22 Lösungen für das Jahr 1960 der Zahl 19. Da es sich um ausgesprochene Fehlleistungen handelt, lassen sich keine grundsätzlichen Folgerungen zu ziehen, außer eben der, dass die Unsicherheit im Umgang mit dem Konjunktiv sehr beträchtlich zugenommen hat.

6.5. Zur Wiedergabe von Partizipien

Das vorliegende Material (3 Partizipien) reicht für eine fundierte Aussage nicht aus. Zudem wurden zur Auflösung dieser Partizipien nur selten Gliedsätze gebildet.

7. Zur Sinnerhellung

Es ist weithin üblich, besonders gestörte Übersetzungszonen pauschal mit der Bemerkung „K“ oder „Konstr.“ (mitunter auch „Bez.“) zu kennzeichnen und entsprechend zu bewerten. Wenn man aber den konkreten Fällen nachgeht, trifft – jedenfalls beim untersuchten Material – die Klassifizierung als „Konstruktionsfehler“ sehr oft gar nicht zu. Als abstraktes Trägergerüst stimmt die ‚Konstruktion‘ meistens mehr oder weniger, aber die auf ihr aufgebaute Semantik erweist sich aus den oben ausgeführten Gründen als unverständlich. Es wäre also – wie übrigens auch dann und wann gehandhabt – richtiger, hier „S“ oder „Sinn“ o.ä. zu monieren.

Sätze:	völlig unbeanstandet	trotz Fehler sonstiger Art akzeptiert	wegen „Konstr.“ u. ä. beanstandet
1960	32%	56%	12%
2005	42%	30%	28%

Diese Entwicklung ist mit geradezu naturwissenschaftlicher Logik gegenläufig zu der o. unter Ziff.2 festgestellten „Stärkung der Mitte“: Je diffuser die Vokabelkenntnis, desto geringer die Chance, den Sinn zu erfassen, es sei denn, der Übersetzer habe gelernt, mit dem Lexikon produktiv umzugehen.

Das Hauptergebnis in Kurzfassung:

Veränderungen der Anteile an der Gesamtzahl der Probanden (1960 → 2005)

	Gut	Mittelmäßig	Schwach
Ziff. 2 (Wortschatzbeherrschung)	-15%	+23%	-8%
Ziff. 7 (Sinnerhellung)	+10%	-26%	+16%

Diese – schon immer behauptete – Wechselwirkung wurde wohl noch nie experimentell nachgewiesen.

*

Was also ist das Ergebnis dieser Untersuchung? Auf eine pauschale Formel gebracht: Früher war keineswegs alles auf allen Feldern besser. Zu Sorgen Anlass gibt jedoch die nachlassende Fähigkeit – oder Bemühung? –, den Sinn eines Textes herauszuarbeiten. Die auf diesem Gebiet eingetretene Verschiebung zum Bedenklichen hin würde man, ginge es um die Anteile politischer Parteien, wohl als erdrutschartig bezeichnen.

Wir sollten nun nicht bei Wahlanalysen in die Lehre gehen, um die ‚Niederlage‘ zu einem ‚Sieg‘ umzudeuten. Niemand wird bestreiten, dass sich die äußeren Bedingungen für das Unterrichten, nicht zuletzt für den Lateinunterricht drastisch verschlechtert haben. Es steht aber auch fest, dass die erzielten Durchschnittsnoten trotz allem noch vorzeigbar sind. Im Hinblick auf die vorgelegte Untersuchung ist allerdings zu berücksichtigen, dass zwischen der Analyse von Übersetzungsdetails und den letztlich erzielten Durchschnittsnoten ein beträchtlicher Unterschied besteht: Der Spitzenübersetzer bringt es auf 15 Punkte, mehr gibt es nicht; der unbeholfenste Stümper mag anstellen, was er will, weniger als 0 Punkte schafft er nicht. Zieht man aber die Details aus den Übersetzungen heraus, so findet man den letzteren mit seiner Sündengalerie weit überproportional vertreten. Dadurch wird das Bild verzerrt. Das gilt freilich nicht nur für 2005.

Berücksichtigen muss man auch, dass es sich bei den Teilnehmern an der Reifeprüfung 1960 um eine komplette Klasse handelte. L-1 war von Klasse 1 – 9 (d. h. 5 – 13) verbindlich und Abiturfach für jeden.

In der Leistungskursen der Neugestalteten Oberstufe hingegen sitzen (oder sollten sitzen) nur diejenigen, die sich in Latein leistungsstark fühlen, zumindest aber dem Fach mit einem gewissen

Interesse begegnen. Freilich gibt es auch den einen und andern, der sich zu Latein als dem geringsten Übel geflüchtet hat. Die beiden Momente können sich ausgleichen, so dass das soeben Ausgeführte letztlich auch für die ausgelesene Gruppe zutrifft.

Nicht berücksichtigt ist in der vorliegenden Untersuchung, dass der Abiturient nach neuer Ordnung neben der Übersetzung auch Sachfragen zu beantworten hätte. Je nach Gewichtung verringern die daraus gewonnenen Punkte den Einfluss der in der Übersetzung erzielten Leistung auf die Berechnung des Gesamtergebnisses. Diese Umgewichtung entspricht der neuen Definition der Ziele des Lateinunterrichts, ist also gewollt. Es wäre wohl an der Zeit zu prüfen, wieweit die Resultate mit der ursprünglichen Zielsetzung im Blick aufs Ganze in Ordnung gehen.

Wie dem auch sei, der Pragmatiker wird sich sagen: „Wozu die ganze Aufregung? Es funktioniert doch einigermaßen!“ Kann es aber der letzte Sinn des Lateinunterrichts im 21. Jahrhundert sein, dass er „funktioniert“? Es gibt auch Nonsense-Maschinen, die bestens funktionieren. Das kann's also nicht sein.

Wie immer man den Sinn des Lateinunterrichts definiert, unter den Mitteln zum Erreichen der gesteckten Ziele wird man stets das Übersetzen genannt finden. Übersetzen heißt aber mehr als für die Wörter der einen Sprache aus dem Lexikon einigermaßen passende der andern Sprache herauszusuchen. Zu viel von dem so Hingeschriebenen muss der Rotstift des Lehrers passieren lassen, obwohl der Sinn dunkel bleibt. Es kommt aber gerade darauf an, den Sinn herauszuarbeiten, und zwar selbständig und aus dem Originaltext. Allein in dem dazu notwendigen Bemühen und den dabei gesammelten Erfahrungen liegt der pädagogische Wert des Übersetzens beschlossen. Hier liegt auch der „Sitz im Leben“: Es gibt kaum einen Beruf, der ohne das Verstehen von Anleitungen und Vorschriften auskommt.

KARL BAYER, München