

## Latein als Brückensprache

„Das Lateinische als **Brücke** zwischen **Erst- und Zweitsprache** hat die Aufgabe, als **neutrales Vergleichsmedium** die **Struktur und Funktion** sprachlicher Phänomene – oder im übergeordneten Sinne von Sprache an sich – durch **Reflexion** bewusst und durch **aktive Textproduktion** beim **Übersetzen** ins Deutsche zu **internalisieren**.“<sup>1</sup>

Das Zitat, das ich an den Anfang dieses Beitrags gesetzt habe und dessen Hervorhebungen von mir vorgenommen worden sind, gibt vor, um was es bei dem „neuen Latein“, wie ich es hier einmal nennen will, geht.

- Es geht um die (hilfreiche) Überbrückung zwischen zwei verschiedenen Sprachen und von sprachlichen Hürden. Dazu ist ein sprachsensibler Lateinunterricht (LU) erforderlich. Darüber weiter unten mehr.
- Erstsprache kann eine nichtdeutsche Muttersprache, die erste Sprache oder L1, z. B. Türkisch, sein, die Zweitsprache ist für Schüler nichtdeutscher Herkunft (ndH) an unseren Schulen Deutsch. Damit kommt der LU in Kontakt mit der DaZ-Didaktik (Didaktik des Deutschen als Zweitsprache).
- Ein neutrales Vergleichsmedium ist das Lateinische, weil es „niemandes Muttersprache ist“.<sup>2</sup> In dieser Eigenschaft ist es qualifiziert, „Struktur und Funktion sprachlicher Phänomene durch Reflexion bewusst und durch aktive Textproduktion beim Übersetzen ins Deutsche abrufbar zu machen“.<sup>3</sup> Der Wortbestandteil *medium* wiederum betont die Mittel- und Mittlerstellung.
- Durch Struktur und Funktion ist angegeben, dass es darum geht zu erkennen, wie eine Sprache aufgebaut ist und welche Aufgaben sie hat.

- Zentral ist die Reflexion. Sprachreflexion versteht sich „als das bewusste Nachdenken und das hieraus gewonnene Wissen über Sprache(n) und sprachliche Strukturen, anhand von Elementen des Lateinischen, Deutschen und einzelner Phänomene der modernen Sprachen und der L1 der Lernenden ndH.“<sup>4</sup>
- Die Schüler sollen nicht nur etwas aufnehmen, sondern selbsttätig damit umgehen und in der Lage sein bzw. in die Lage versetzt werden, sich sicher in ihrer Zweitsprache zu bewegen und sie zu beherrschen. Sie sollen also Deutsch richtig und angemessen aus sich selbst heraus hervorbringen können.
- Dabei steht das Übersetzen aus dem Lateinischen im Mittelpunkt, weil es in besonderem Maße geeignet ist, Potenziale zu entfalten. Auch dazu weiter unten mehr.
- Und schließlich sollen die Lernenden das Erworbene verinnerlichen und als festen, neuerworbenen Sprachstand besitzen und darüber verfügen.

Dies alles bedeutet nicht, dass Latein zur Hilfswissenschaft degradiert wird. Es geht durchaus darum, auch richtig und gut Latein zu lernen, aber auch, und das muss betont werden, die Zweitsprache, d. h. in unserem Falle das Deutsche. Es soll also auch Lernenden mit eher geringen Deutschkenntnissen geholfen werden. Dies ist angesichts der Realität an den Schulen erforderlich. Dass die sprachliche, ethnische und kulturelle Heterogenität an deutschen Schulen, auch am Gymnasium, groß ist, ist eine triviale Feststellung. Dies gilt auch für die Tatsache, dass es eine hohe Zahl von Schülern ndH gibt. Dass hier etwas getan werden muss, leuchtet ein. Schüler ndH müssen in den Blick genommen werden, was auch im Interesse

der Bildungspolitik und auch der Lateindi-  
daktik liegt. Eine erfolgreiche Integration von  
Schülern ndH kann „nur durch erhebliche  
Anstrengungen im Bereich schulischer Bildung  
erreicht werden“.<sup>5</sup> Türkisch ist hierbei die meist-  
vertretene Herkunftssprache der DaZ-Schüler.  
Latein kann hier, im Gegensatz zu früher, als  
es ein Auslesefach war und oft auf Grammatik-  
und Paukunterricht reduziert war, mit einem  
anderen Ansatz „zu einem schülerorientierten  
Fach“ (S. 265) werden, indem es zu einer reflexi-  
onsbasierten Brückensprache wird. Neuerdings  
gibt es mehr und mehr Schüler, die nicht aus der  
Bildungselite kommen.

Grundsätzlich gilt bei diesem Verständnis  
von Brückensprache, „dass immer drei Spra-  
chen miteinander in Bezug gesetzt werden: die  
Erstsprache (L1), die Zweitsprache (L2) und  
Latein, mithin Sprachen, die nicht zwangsläu-  
fig in einem Verwandtschaftsverhältnis stehen  
müssen, sondern neben Gemeinsamkeiten vor  
allem auch Unterschiede aufweisen.“<sup>6</sup> Latein  
stellt durch sein Sprachsystem mit Parallelitäten  
und Alteritäten zu den modernen Fremdspra-  
chen ein neutrales Vergleichsmedium dar, das  
für alle Lernenden gleichermaßen neu zu lernen  
ist. Die sprachlichen Vorkenntnisse sind dabei  
sekundär. Vor allem die Alteritäten zwischen  
D, L und den Erstsprachen der Lernenden sind  
fruchtbar und können zur Sensibilisierung  
genutzt werden. Sie entdecken Phänomene, die  
zur Reflexion anregen, wobei ein kognitiver  
Konflikt entsteht, der sich positiv auswirkt, der  
mittels „optimaler Diskrepanz“ zu einer tieferen  
Verarbeitung führt. Beim gelungenen Rekode-  
ren wird die Diskrepanz aufgelöst.

Dadurch, dass Latein „niemandes Mutter-  
sprache ist“ (s. o.), ist es „gerecht“; alle fangen  
bei Null an und niemand hat einen Vorteil. „Das  
vermeintliche elitäre Fach Latein kann auf diese

Weise einen unerwartet egalitären Charakter  
erhalten“,<sup>7</sup> wie Kipf in dem eben erwähnten  
Aufsatz geschrieben hat. Große spricht hier  
sogar von einer „kulturoffenen Egalität“.<sup>8</sup> Der  
LU kann zu einer soliden Grundlage für Sprach-  
förderung werden, indem er sprachfördernde  
Elemente der DaZ-Didaktik heranzieht und  
nutzbar macht. Darüber hinaus sollte die Ziel-  
gruppe alle Schüler umfassen, unabhängig von  
ihrer Erstsprache. Denn erstens einmal gibt es  
genügend Schüler mit Deutsch als Erstsprache,  
deren sprachliches Niveau, aus welchen Grün-  
den auch immer, niedrig ist, und zweitens soll  
jeder das grammatische System verinnerlichen,  
nicht nur, um formale Grammatik**kenntnisse** zu  
haben, sondern vor allem um Grammatik- und  
Sprach**verständnis** zu erwerben. Der LU nimmt  
also eine besondere Stellung gegenüber dem  
Deutschunterricht und damit auch im Kontext  
der Zweitsprachenförderung ein. Daneben ist  
aber auch die Steigerung der **muttersprach-  
lichen Kompetenz** ein erklärtes Ziel des LU,  
und zwar deutschlandweit.

Dabei spielt die schon erwähnte Sprachrefle-  
xion eine entscheidende Rolle. „Sprachreflexion  
zielt darauf, implizite Sprachbewusstheit in  
explizites Sprachbewusstsein zu überführen.“<sup>9</sup>  
Eine so verstandene Sprachreflexion vermag  
es, die sprachlichen Kompetenzen der unter-  
schiedlichen Schülergruppen systematisch  
aufzubauen oder zu erweitern. Der LU macht  
durch den rezeptiven Spracherwerb sprachliche  
Strukturen in besonderem Maße bewusst. Die  
Schüler können durch die Arbeit an der latei-  
nischen Sprache sukzessive zu einem vertieften  
und übertragbaren Sprachverständnis und zu  
einer erhöhten Sprachkompetenz finden.

Funktion und Potenziale des Lateinischen als  
Reflexionssprache sind: Neusprachlicher Unter-  
richt findet in einer Kommunikationssprache

statt. Reflexionssprachen dagegen, vor allem Latein, bilden (meta-)kognitive Fähigkeiten bei den Lernenden aus und betreiben die Reflexion am Medium Sprache. Sie erfolgt in drei Schritten:

1. genaue Betrachtung eines sprachlichen Phänomens,
2. nähere Analyse mit Fokus auf der Formebene,
3. Distanzierung vom sprachlichen Gegenstand, Reflexion und Erweiterung des sprachlichen Wissensbestandes.

Auch die Reflexion **über** Sprache muss Ziel des Sprachunterrichts werden. Sprache soll also nicht nur gebraucht, sondern auch betrachtet und entdeckt werden. Damit erhält der Grammatikunterricht „mit Anleitung zur Reflexion“<sup>10</sup> eine neue Legitimation. Durch sein Grammatiksystem eignet sich Latein als Beobachtungsobjekt für den Forschungsgegenstand Sprache. Die saubere gedankliche Arbeit sollte die Charakteristik des Gymnasiums ausmachen und hat auch wissenschafts-propädeutischen Wert; sie sollte den Schülern nicht vorenthalten werden.

Zum Begriff des Sprachsensiblen oder sprachsensiblen Unterrichts (s. o.) sind einige Erläuterungen notwendig. Der Begriff entfaltet sich folgendermaßen. In einem sprachsensiblen LU wird von einer bisher oft gegebenen „Defizitorientierung Abstand genommen“,<sup>11</sup> d. h. es steht nicht das im Vordergrund, was der Schüler (noch) nicht kann. Stattdessen wird im sprachsensiblen LU darauf abgezielt, „die Mehrsprachigkeit der Lernenden ndH bewusst wahrzunehmen und neben den Förderbedürfnissen der DaZ-Schüler auch ihre sprachlichen Ressourcen in den Blick zu nehmen ...“ (ebd.). Dies geschieht durch die entsprechende Haltung der Lehrkraft, aufmerksam mit den sprachlichen Ressourcen der Schüler (also z. B. dem Zweitsprachhintergrund)

umzugehen und den Unterricht entsprechend zu planen und durchzuführen. Hier findet man einen „interkulturellen Ansatz, der bereits in der DaZ-Didaktik als effektive Methode der fachintegrierten Zweitsprachenförderung herausgestellt wurde ...“<sup>12</sup> Hier „erfindet“ der LU also nichts, sondern greift auf schon etwas anderweitig Angewandtes zurück.

Seine besonderen Potenziale entfaltet der LU beim Übersetzen, was das Proprium des LU ist; es ist „das Alleinstellungsmerkmal der Alten Sprachen in der Schule“.<sup>13</sup> Es ist das Geheimnis des Erfolgs, und zwar wegen der vier Faktoren der Determinierung, der Hochsprachlichkeit, der Entschleunigung und der Neutralität. Das Arbeiten am Übersetzen ist erstens ein schwieriger, anspruchsvoller, auch zeitraubender Prozess und erweist sich als ein hochdifferenziertes Sprachtraining, das einen entscheidenden Fördereffekt darstellt, indem es dazu zwingt, genau hinzusehen und zu analysieren und das Analyzierte in der Zielsprache und für die Zielsprache angemessen umzusetzen. Dies wirkt sich auf alle Textsorten aus. Neben dem Übersetzen muss aber auch, was die explizite Grammatikvermittlung angeht, „dem Üben ... eine bedeutsame Rolle zugesprochen“<sup>14</sup> werden.

Da dieser Prozess schriftlich zu leisten ist, kann der Übersetzer nicht ausweichen, er muss sich festlegen. Das wird mit dem Begriff der konzeptionellen Schriftlichkeit wiedergegeben. Allerdings ist konzeptionelle Schriftlichkeit nicht nur an das Schreiben gebunden, sondern kann auch in einer entsprechenden mündlichen Kommunikation Verwendung finden. Der Begriff bezieht sich auf die Ausdrucksweise, die Ausdrucksart und den Adressaten. Vielleicht könnte man „konzeptionell schriftlich“ mit „gewählt“, „geplant“, „vom Entwurf her“, „als unabhängig von der Situation her lesbar“,

„als Sprechen nach Schrift“ übersetzen. Integration, Komplexität, Elaboriertheit, Planung und Informationsdichte sind in konzeptionell schriftlichen Texten höher als in konzeptionell mündlichen. Auch Nähe oder Distanz zum Partner spielen hier eine Rolle.

Zweitens gilt, dass Lateinunterricht die Hochsprache zum Inhalt und auch zum Ziel hat. Erziehung zur konzeptionellen Schriftlichkeit bedeutet also, dass der Schüler „gezwungen“ wird, so (mündlich) zu übersetzen und auch zu sprechen, als wäre sein von ihm produzierter Text dazu bestimmt, schriftlich festgehalten zu werden. Er soll also ein sprachliches Register, das bestimmte Merkmale aufweist, verwenden, so z. B. komplexe Satzstrukturen, Verwendung des Konjunktivs, Gebrauch eines differenzierten Wortschatzes usw. Wenn das gelingt, werden die Schüler zu einem höheren Sprachniveau im Deutschen geführt. Es entwickelt sich ein sprachliches Gerüst; **Latein wird von der Bildungssprache zur bildenden Sprache**. Dies ist, wie gesagt, anspruchsvoll und schwierig. Gerade in dieser einzigartigen Schwierigkeit dieser Sprache sieht Müller<sup>15</sup> den besonderen Wert: Schwierigkeit erzeugt Abstand und Abstand Besinnung. Die unumgängliche Anstrengung, die das Lateinische erfordert, bringt seiner Meinung nach zum Vorschein, wie Sprache überhaupt funktioniert. Der Unterricht in den modernen Fremdsprachen kann das, nämlich intensive Sprach- und Textreflexion sowie explizite Grammatikvermittlung, nicht leisten. Latein soll die Struktur und Funktion sprachlicher Phänomene bewusst machen und durch aktive Textproduktion beim Übersetzen abrufbar machen. „Latein erzeugt Bewusstheit“. (Müller)

Den Überlegungen in Deutschland gingen erste Ansätze in Großbritannien voraus, und zwar durch den Pädagogen und Didaktiker

Eric Hawkins (1915-2010), der in den 1970er Jahren das Konzept der *language awareness* – was man mit Sprachbewusstheit, aber auch mit Sprachbewusstsein übersetzen kann – entwickelte. Es ging ihm darum, in Schulen einen neuen Zugang zu fördern „*to making pupils aware of how languages work, their grammatical structures, their histories, how they are learned by children and how they differ from one another.*“<sup>16</sup> Als Fehler oder Versagen hatte er in den Schulen des Vereinigten Königreiches *illiteracy* (Analphabetismus) in English sowie die Unfähigkeit Fremdsprachen zu lernen erkannt. Dem wollte er entgegenwirken; in seinem Buch beschrieb er als Ziel „*to bridge the transition from primary to secondary school language work, and especially to the start of foreign language studies.*“<sup>17</sup>

Die 1994 gegründete *Association for Language Awareness* (ALA) definiert *language awareness* als „*explicit knowledge about language and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.*“<sup>18</sup> *Language Awareness* im Fremdsprachen- und DaZ-Unterricht soll u. a. folgende Aspekte fördern:

- bewussten Umgang mit der Fremd- bzw. Zweitsprache, Vergleich mit der Muttersprache bzw. weiteren Fremdsprachen,
- Sprachkompetenz, auch muttersprachliche,
- Nachdenken über Sprache
- kritische Auseinandersetzung mit Sprachmanipulation und Sprachmissbrauch.

Das Projekt PONS LATINUS der Humboldt-Universität Berlin, das den sprachsensiblen LU zum Inhalt hat, existiert seit 2008 und lief von Anfang an, also schon 2008, in enger Zusammenarbeit mit der Abbe-Schule in Berlin-Neukölln. Seit 2010 ist die Schule offizielle Partnerschule der HU. Innerhalb dieses Rahmens konnte das Konzept der Brückensprache Latein entwickelt und umgesetzt werden.

Nachdem Prof. Kipf in den vergangenen Jahren das Projekt in etlichen Beiträgen zunächst theoretisch vorbereitet und begründet hatte, konnten durch einige Veröffentlichungen<sup>19</sup> in jüngster Zeit ein verstärkter Praxisbezug hergestellt und eine Praxisrelevanz beobachtet werden. Erste, schon in der Anfangsphase gemachte Beobachtungen und Vermutungen konnten bestätigt werden, die Tragfähigkeit des Konzepts scheint vorhanden zu sein, positive Auswirkungen auf die Zweitsprachenförderung liegen vor, sowohl die Latein-Didaktik als auch die DaZ-Didaktik haben Impulse erhalten. Lateindidaktik hat großen Nachholbedarf, was Empirie angeht. Insofern ist auch dort eine Lücke geschlossen worden. Mit den jetzt vorliegenden Arbeiten ist ein interessanter Weg beschritten worden, der hoffentlich weitere positive Ergebnisse bringen wird.

#### Anmerkungen:

- 1) Kipf, Stefan, *Integration durch Sprache*. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein. Verlag C. C. Buchner, Bamberg 2014, S. 25.  
Vgl. Maria Große, *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache: Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*. Verlag Peter Lang, Frankfurt 2017, S. 16 und S. 101. (Die Arbeit ist die Dissertation der Autorin).
- 2) Kipf, Stefan: *Ars didactica necesse est colatur*. Aufgaben und Perspektiven altsprachlicher Fachdidaktik, in: *Vertumnus*. Berliner Beiträge zur Klassischen Philologie und zu ihren Nachbargebieten, herausgegeben von Ulrich Schmitzer; Band 11: Ulrich Schmitzer (Hg.), *Enzyklopädie der Philologie. Themen und Methoden der Klassischen Philologie heute*. Göttingen 2013, S. 267.
- 3) ebd.
- 4) Große, Pons Latinus, S. 57.
- 5) Kipf, *Vertumnus* 11, S. 266/67.
- 6) Kipf, *Lateinunterricht und Zweitsprachenförderung*. Neue Perspektiven für eine alte Sprache, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jg. 19, Nr. 1, April 2014, S. 138-147. ([tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/20/17](http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/20/17); abgerufen am 7. 10.2017).

- 7) *Lateinunterricht und Zweitsprachenförderung*. Neue Perspektiven, S. 142.
- 8) Große, *Pons Latinus*, S. 103.
- 9) Heidi Rösch, *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*, Akademie Verlag Berlin 2011, S. 88; vgl. Große, *Pons Latinus*, S. 56.
- 10) Große, *Pons Latinus*, S. 57.
- 11) Große, *Pons Latinus*, S. 119, Anm. 151.
- 12) Große, *Pons Latinus*, S. 129.
- 13) Ulf Jesper u. a., *Lateinunterricht integriert*. Empfehlungen für Latein-Lehrkräfte zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Gebrauch der deutschen Sprache. Verlag C. C. Buchner, Bamberg 2015, S. 25; vgl.: Demir, Y. / Heinsohn, M. / Jesper, U. / Kühn-Wichmann, G. / Kunz, B., *Latein hilft die deutsche Sprache zu beherrschen*. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein. Kronshagen 2015, S. 23.
- 14) Große, *Pons Latinus*, S. 121.
- 15) Rezension von Burkhard Müller (in der *Süddeutschen Zeitung* vom 6. 2. 2018) zu: Nicola Gardini, *Latein lebt*. Von der Schönheit einer nutzlosen Sprache. Aus dem Italienischen von Stefanie Römer. Rowohlt Verlag, Reinbek 2017, 301 Seiten.  
Zu B. Müller siehe:  
<http://www.boersenblatt.net/304487/>  
(abgerufen am 12. 2. 2018)
- 16) [www.telegraph.co.uk/news/obituaries/culture-obituaries/8281927/Professor-Eric-Hawkins.html](http://www.telegraph.co.uk/news/obituaries/culture-obituaries/8281927/Professor-Eric-Hawkins.html) (abgerufen am 31. 1. 2018).
- 17) Hawkins, Eric, *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge University Press 1984, S. 4; zitiert bei Große, *Pons Latinus*, S. 53.
- 18) zitiert bei Große, *Pons Latinus*, S. 54.
- 19) hier sind die in diesem Aufsatz mehrmals erwähnte Arbeit von Maria Große zu nennen, außerdem die in Anm. 13 genannten Titel. Die beiden letztgenannten zeichnen sich durch konkrete Darstellung sprachlicher Phänomene, Benennung von Stolperfallen und Arbeitsblätter aus. Wichtig ist, dass auch Arabisch, Polnisch und Russisch erfasst werden, womit eine deutliche Erweiterung über die zunächst vorhandene Konzentration des Konzepts auf das Türkische gegeben ist.

H.-J. SCHULZ-KOPPE