

# Die Entbabylonisierung des Sprachunterrichts

An den Gymnasien boomt der Lateinunterricht seit Jahren wieder, zugleich bekämpfen einflussreiche Wissenschaftler mit erstaunlichem Eifer das Fach und schrecken auch vor zweifelhaften Begründungen nicht zurück. So etwa Elsbeth Stern, Professorin für Lehr- und Lernforschung an der Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH) in Zürich (vorher am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin). Sie tritt in Schulen auf, äußert sich im Internet und in Publikationen, auch in „Spiegel Wissen“ oder in der Kinderausgabe „Dein Spiegel“. Sie will die Nutzlosigkeit des Lateins beweisen und zeigen, dass Latein weder das logische Denken fördert noch den Fremdspracherwerb erleichtert.

Latein mit den genannten beiden Argumenten als nutzlos abzutun ist wenig überzeugend. Vor Zeiten war auch Frau Stern dieser Meinung: Sie lehnte dezidiert die Abschaffung des Lateins ab, denn Latein vermittele „ein sprachliches Metaverständnis besser als eine lebendige Sprache und sollte deshalb seinen Platz an den Gymnasien behalten“ (www.educ.ethz.ch/pro/litll, vom 9. September 2008). Doch jetzt lässt sich Stern im „Spiegel“ für Kinder mit dem Ausspruch zitieren: „Latein lernen bringt nichts.“

Latein habe keinen Effekt auf das Lernen anderer Sprachen wie beispielsweise Spanisch, so lautet das Fazit einer Untersuchung, die sie und Ludwig Haag mit 50 Testpersonen durchgeführt haben: mit je 25 Studentinnen, die an deutschen Gymnasien entweder Latein oder Französisch gelernt hatten und dann nach einem Semester Spanischkurs an der Universität eine Deutsch-Spanisch-Übersetzung von 150 Wörtern anfertigen mussten. Teilnehmer, die an der Schule Französisch gelernt hätten, wiesen deutlich weniger grammatikalische Fehler und geringfügig weniger Wortfehler im Spanisch-Test auf als diejenigen, die Latein gelernt hätten, stellt Frau Stern fest. Geradezu unverfroren klingt der darauffolgende Satz: „Knowledge of Latin is probably not an optimal preparation for modern language learning.“ Diese Verallgemeinerung ist methodisch unzulässig und widerspricht der Lebenserfahrung.

Eine ETH-Studentin, die einen längeren Aufenthalt in Südamerika verbrachte, schrieb: „Ich habe vorgängig ein wenig mit einem Buch Spanisch gelernt (während 5 Wochen an je 3 Tagen pro Woche). In der Schule (in Südamerika) konnten sie es kaum glauben, dass ich es mit einem Buch in dieser kurzen Zeit so weit gebracht hatte. Meiner Meinung nach halfen mir die alten Sprachen insofern, dass ich einen anderen Zugang zu Sprachen habe. Im Altprachenunterricht lernt man, wie eine Sprache funktioniert, lernt Strukturen erkennen. Die ganze Sprachstruktur hat man im Kopf und muss beim Erlernen einer neuen Sprache diese Strukturen nur noch mit den betreffenden Ausdrücken füllen.“ Ähnliches berichtet eine ältere Frau: „Als ich viel im Ausland weilte, hat Latein mir geholfen, andere Sprachen zu lernen, sogar in Indien beim Hindi. Es ist wie ein Gerüst, in das man alle Sprachen reinfüllen kann.“ Eine Psychologiestudentin erlebte den Nutzen von Latein im Italienischunterricht, „und zwar viele Jahre, nachdem ich keinen Lateinunterricht mehr hatte. Während andere über die Grammatik stöhnten, schien mir diese plausibel und logisch.“ Krasser

Fremdsprachenlehrer müssten intensiver zusammenarbeiten, um ihren Schülern die Einsicht in Sprachstrukturen zu vermitteln und damit das Lernen zu erleichtern.

Von Theo Wirth



Eine lange Nacht der Museen in München mit dem fließend Latein sprechenden Latinisten Wilfried Stroh

Foto SV-Bilderdienst/R. Haas

könnte der Widerspruch zur Studie kaum sein. Dafür gibt es nur eine Erklärung: Die beiden Positionen beziehen sich gar nicht auf denselben Gegenstand.

Es liegt eine unsachgemäße Gleichsetzung von Latein als Sprache und Latein als Unterricht der Sprache Latein vor. Latein als Sprache, etwa „laudavi“ und „laudabam“, ist in allen Gymnasien gleich – nicht aber der Unterricht! Hier begehen Stern und alle ähnlich argumentierenden Psychologen einen methodischen Grundfehler. Für sie ist auch der Lateinunterricht (LU) eine fixe Größe: „Was für die besagte Gruppe in der Studie LU ist bzw. war, ist für alle Schüler und überall derselbe LU.“

Logisch betrachtet haben wir einen klassischen Induktionsschluss vor uns: Schluss vom Einzelfall auf sämtliche Fälle. Aber der Induktionsschluss ist hier nicht erlaubt. Denn im Unterschied zu Latein als Sprache ist der Unterricht in Latein in jeder Schulklasse wieder anders. Genau wie bei jedem anderen Fach, etwa Mathematik: Auch die ist überall dieselbe, doch jeder weiß, wie unterschiedlich der Unterricht im Einzelnen ist. Angewendet auf die zitierten Lebenserfahrungen: Die ETH-Studentin und alle anderen hatten einen jeweils unterschiedlichen altsprachlichen Unterricht erlebt, und der Unterschied sich offensichtlich von dem der Test-Gruppe. Worin? In ihrem Unterricht war der „Transfer“ in irgendeiner Form gegenwärtig, etwa durch ständiges Vergleichen

nicht mehr vorhanden und deshalb für uns schwierig zu begreifen ist: in Erzählungen einerseits die Geschehnisse, im Lateinischen im Perfekt, andererseits die „Kulisse“ dafür, die umgebenden Sachverhalte, im Lateinischen im Imperfekt. Man nennt diese Funktionen „Aspekte“, weil der Sprecher die Möglichkeit hat, seiner „Anschauung“ entsprechend das Geschehen und die Szenerie zu gestalten. Latein erzählt, wie ein gescheiter Zwölfjähriger formulierte, „stereo“, Deutsch bloß „mono“, weil in der deutschen Hochsprache unterschiedslos das Präteritum verwendet wird.

Und hier kommt es nun ganz auf die Art des Lateinunterrichts an. Der eine Lehrer etwa führt einfach die Formen von „laudavi“ (Perfekt) und „laudabam“ (Imperfekt)

Schüler erkennen, dass es im Deutschen völlig anders läuft. Und zu guter Letzt führt er über die verständliche erste Schülerreaktion des „Delirant isti Romani“ hinaus. Die Schüler gelangen zur Einsicht, dass die Aspektbeachtung eigentlich eine faszinierende Sache und in vielen Sprachen wesentlich ist, in den Tochtersprachen des Lateins wie Französisch, Spanisch und Italienisch, in den slawischen Sprachen, im Alt- und sogar erweitert im Neugriechischen, in anderer Weise auch im Englischen. Wenn immer möglich, wird er das in Zusammenarbeit mit den anderen Sprachlehrern anstreben.

Der zweite Lehrer hat die Transferfähigkeiten geweckt und die Schüler dazu gebracht, weitere Sprachen in derselben Weise zu durchschauen und damit leichter und schneller zu lernen. Transfer wird in der Fachwelt etwa so definiert: „Transfer bedeutet die Nutzung von früher erworbenem Wissen im Hinblick auf neue Inhalte oder neue Situationen“ oder wie Stern schreibt: „Der größte Lernfortschritt kann erwartet werden, wenn die gestellten Aufgaben neu sind, aber auf der Grundlage des verfügbaren Wissens gelöst werden können.“ Genau diese Situation haben wir vor uns, wenn die Schüler im Französisch- oder Spanischunterricht mit den Aspekten konfrontiert werden. Die Funktionen sind ihnen vertraut, sie können sie anhand der neuen Formen erkennen und brauchen nur noch diese zu lernen. Es kann auch Russisch sein, ein ehemaliger Lateinschüler und heutiger Russischstudent schreibt: „Die Verben und ihre Aspekte bereiten mir keine Mühe.“ Es ist also keineswegs so, dass man mit Latein nichts außer Latein lernen könne, wie Stern behauptet. Die methodischen Mängel machen die Untersuchung also unbrauchbar.

An den Gymnasien ist eine fächerübergreifende Zusammenarbeit der Sprachen notwendig. Die sogenannte Mehrsprachigkeitsdidaktik hat hier ihr Arbeitsfeld. Der sprachliche Teil des Lateinunterrichts kann seine unverwechselbare Rolle spielen. Weil er als einziger Sprachunterricht nicht auf die Kommunikationsfähigkeit der Schüler in der betreffenden Sprache zielen muss, soll er im Dienste aller Sprachfächer die „nützlichen“, da transferierbaren Hintergründe aufzeigen. Es geht um eine Art „Entbabylonisierung“ der Sprachen, um die Förderung eines grundlegenden Verständnisses, das jeden Fremdspracherwerb erleichtert. Heute trägt dieses Verständnis den Namen „sprachliche Allgemeinbildung“, mit teilweise neuen Inhalten. Hier gäbe es viel zu sagen.

Aber um einen solchen Lateinunterricht zu evaluieren, wären viel differenziertere Untersuchungen als die von Haag/Stern und anderen vonnöten. Die methodische Schwäche besteht doch darin, dass unter der Vielzahl der Variablen die entscheidenden nicht erkannt worden sind. Denn ein bloßer Übersetzungstest Deutsch-Spanisch evaluiert natürlich nicht, welches Sprachverständnis vorhanden ist, und schon gar nicht das Verständnis der Aspekte. Der Übersetzungstest sagt nichts darüber, ob eine Sprache leichter oder mühsamer erworben wurde, wie leicht jemand eigenständig eine Sprache lernt, wie schnell der Erwerb vorstatten geht, ganz gleich, ob es um Spanisch, Russisch oder auch eine nicht indogermanische Sprache geht.

Der Autor lehrte Fachdidaktik der Alten Sprachen an der Universität Zürich.

## Holt Kretschmann die Fremdsprachen aus dem Keller?

Baden-württembergische Gymnasien mit der niedrigsten Stundenzahl unter allen Bundesländern / Von Helmut Meißner

Den Fremdsprachen an den Gymnasien Baden-Württembergs geht es zurzeit schlecht. Das hängt mit einer zum Teil rigorosen Stundenkürzung zusammen, die seit dem Schuljahr 2004/2005 gilt. Merkwürdigerweise wurde nur bei den Fremdsprachen gekürzt; den übrigen Fächern teilte die neue Stundentafel entweder die gleiche oder eine erhöhte Stundenzahl zu. Die Umstände der damaligen Stundenkürzung und der seither zwischen Lehrern und Kultusministerium geführte Streit sind ein Lehrstück über die fragwürdige Vorliebe für öffentlichkeitswirksame Pioniertaten in der Schulpolitik.

Es war gewiss nicht beabsichtigt, dass Baden-Württemberg nach der Stundenkürzung im Bundesvergleich das Schlusslicht bildet. Kein anderes Bundesland gibt den von der fünften Klasse an unterrichteten Fremdsprachen so wenige Stunden wie Baden-Württemberg. Während die Schüler an hessischen Gymnasien wöchentlich im Durchschnitt vier Wochenstunden bis Klasse 10 zum Lernen haben, müssen sie in Baden-Württemberg mit durchschnittlich 3,3 Wochenstunden bis Klasse 10 auskommen. Dass eine so niedrige Stundenzahl für gymnasialen Fremdsprachenunterricht unbefriedigend ist, bestreitet kaum jemand. Sprachlich kommen die Schüler unter diesen Bedingungen nur schwer voran und eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den Inhalten ist erst recht nicht möglich.

Dabei hatte Baden-Württemberg zuvor eine fremdsprachenfreundliche Schulpolitik betrieben. Es waren überdurchschnittlich viele dreisprachige Gymnasialzüge eingerichtet worden. Und noch in den neunziger Jahren war auch die Stundenzahl in Fremdsprachen wesentlich höher als heute: Die ersten beiden Fremdsprachen am Gymnasium bekamen damals durchschnittlich jeweils 4 (zum Teil 4,3) Stunden pro Woche. Für die dritte Fremdsprache waren sogar 4,7 Stunden wöchent-

lich vorgesehen. Liegt der Grund für die starke Reduktion des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts darin, dass die amtliche Wertschätzung für die Fremdsprachen zurückgegangen ist? Diese Vermutung trifft offenbar nicht zu. Denn gerade im Jahr 2001, als diese Stundentafel veröffentlicht wurde, bereitete das Kultusministerium die Einführung der Grundschulfremdsprache von der ersten Klasse an vor. Das pädagogische Potential des Fremdsprachenunterrichts wurde damals mit hohem Lob bedacht. „Fremdsprachen zu lernen ist ein Schlüssel für die Entwicklung eines europäischen Bewusstseins und eine wichtige zusätzliche Qualifikation für den Beruf“, hieß es (Kultus und Unterricht, LPH 1/2001).

Auch zwei Jahre später, im Jahre 2003, als der Fremdsprachenunterricht von der ersten Klasse an verbindlich geworden war, erschienen die Äußerungen der damaligen Kultusministerin Schavan geradezu begeistert vom pädagogischen Wert des Fremdsprachenunterrichts. Der frühe Fremdsprachenunterricht solle nicht nur der Stärkung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder dienen, sondern auch „Grundlagen für Toleranz und gegenseitiges Verständnis“ schaffen und damit den Kindern den Weg in eine Zukunft bahnen, „die Europa heißt“. Die Ministerin sprach in diesem Zusammenhang von einem „pädagogischen Meilenstein“ (Handreichung „Fremdsprachen in der Grundschule“, 2003).

Oder war die Rede vom „pädagogischen Meilenstein“ doch weniger Lob für die Fremdsprachen als Eigenwerbung für die Regierung, die ihre selbst ausgerufenen Spitzenreiterposition durch die Fremdsprache in der ersten Klasse verteidigen wollte? Hier ist offenbar auch der eigentliche Grund für die starke Reduktion des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts zu suchen. Sie war, historisch gesehen, eine Folge des frühen Fremdsprachen-

unterrichts in der Grundschule. Anscheinend war eine Vorgabe zu beachten, wonach das gesamte fremdsprachliche Stundenbudget aller Schularten in der Summe unverändert bleiben sollte. Nach dieser Logik „musste“ das fremdsprachliche Stunden-Plus, das mit dieser Reform den Grundschulen zugesprochen worden war, zu einem fremdsprachlichen Stunden-Minus für die Gymnasien führen. So gesehen, wäre die schwierige Lage des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts eine, gewiss unbeabsichtigte, Nebenwirkung der von Pioniertat herausgestellten Einführung des Grundschulfremdsprachenunterrichts.

Hier beginnt ein eigentümliches Kapitel dieses „Lehrstücks“. Das Ministerium hätte den Zusammenhang offen darstellen können, hätte den Standpunkt vertreten können, dass eine wohlüberlegte Wertentscheidung getroffen worden sei. Stattdessen wurde in Stuttgart verbreitet, dass die zusätzliche Fremdsprachenkompetenz, die an den Grundschulen vermittelt werde, einen hinreichenden Ausgleich für die reduzierte Stundenzahl am Gymnasium schaffe!

Diese Begründung wäre selbst dann erstaunlich, wenn es zuträfe, dass gymnasialer Fremdsprachenunterricht nur bloße Sprachkenntnisse zu vermitteln hätte. Denn für erfahrene Schulpraktiker stand von vornherein fest, dass der neue dem Grundschulalter angepasste Sprachunterricht einerseits und der systematische Sprachunterricht des Gymnasiums andererseits sehr unterschiedliche Ergebnisse hervorbringen und dass beide darum nicht gegeneinander aufgerechnet werden können. Das gilt erst recht im Hinblick auf die alten Sprachen: Nicht einmal das Kultusministerium behauptete, dass Schüler nach Einführung der Grundschulfremdsprache schneller Latein lernen als zuvor. Noch wunderlicher als dieser Doktrin ist ihr verengter Bildungs-

ein und sagt: „Die Lateiner haben zwar zwei Vergangenheitszeiten, aber für die Übersetzung wählt ihr einfach aus: Ich habe gelobt oder ich lobte.“ Schluss und basta – ein angesichts reduzierter Lateinstunden beinahe begreifliches Vorgehen. Doch dann haben wir jenen dürftigen Unterricht, wie er in einem Online-Artikel beklagt wird: „Das Lernen ist fokussiert auf das stumpfe Pauken von Vokabellisten und Grammatikregeln.“

Der andere Lehrer nimmt die Behauptung ernst, der Lateinunterricht habe mit Bildung zu tun, und zeigt, wie unterschiedlich die Sprachen die Welt fassen: Er führt den Begriff des Aspekts ein und lässt die

begriff. Denn gymnasialer Fremdsprachenunterricht zeichnet sich doch dadurch aus, dass die Schüler nicht nur die betreffende Sprache lernen, sondern sich auch mit den Inhalten der gelesenen Texte auseinandersetzen, die auch unter dem Gesichtspunkt ihrer pädagogischen Fruchtbarkeit auszuwählen sind. Man denke an Inhalte wie Ciceros Verpflichtung des Staatsmanns zur Uneigennützigkeit, an Platons Argumentation gegen das Rachedenken, an La Fontaines tiefgründige Fabel „Le loup de l'agneau“ oder an das Selbstgespräch „To be or not to be“ in Shakespeares Hamlet. Intensive geistige Beschäftigung mit fremdsprachlichen Texten solcher Art ist zweifellos wichtig für die Entwicklung junger Menschen zu freien, urteilsfähigen, selbstverantwortlichen Staatsbürgern. Heute, angesichts der gewaltigen durch Migration verursachten Integrationsprobleme, erscheint es umso dringlicher, den Schülern Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit den Ursprüngen der eigenen und der fremden Kulturen zu geben.

Ein bildungswirksamer Fremdsprachenunterricht braucht mehr Zeit, als in der Kontingenzstundentafel vorgesehen. Warum wurde diese folgenschwere schulpolitische Fehlsteuerung nicht längst korrigiert? Möglicherweise gab man dem gymnasialen Fremdsprachenunterricht deshalb keine zusätzlichen Stunden, um die von ihm abhängige Grundschulfremdsprache nicht anzutasten. Die Hartnäckigkeit, mit der die Grundschulfremdsprache von manchen, übrigens auch vom französischen Staat, verteidigt wird, steht in einem offenkundigen Missverhältnis zu dem nicht allzu hohen Nutzen, den seriöse Forscher ihr heute zubilligen. Es wäre zu prüfen, inwieweit Erwachsenen-Interessen die Oberhand über das legitime Kinder-Interesse gewonnen haben. Hier könnte die neue Regierung zeigen, dass sie den Versuchen der Klientel-

### Bildungsnotizen

#### Ohne den britischen Staat

Vierzehn Wissenschaftler aus England und Amerika haben den Ausbruch aus dem staatlichen Bildungssystem gewagt und in London eine private Hochschule gegründet. Das „New College of the Humanities“ wirbt mit besonders günstigen Betreuungsverhältnissen und Einzelunterricht von prominenten Professoren um Studenten, die sich bisher nach Oxford oder Cambridge orientiert hätten. Zur Fakultät gehören unter anderem der Historiker Niall Ferguson, der Rechtsphilosoph Ronald Dworkin und der Biologe Richard Dawkins. Die Abschlüsse werden von der Universität London vergeben, nach der sich auch die Curricula richten. Dazu kommen breiter angelegte geistes- und naturwissenschaftliche Studien sowie beruflich-praktische Kurse. Angesichts der massiven staatlichen Subventionskürzungen seien die Geisteswissenschaften an den Universitäten ernsthaft gefährdet, sagte der Philosoph Anthony Grayling, der dem New College vorstehen wird. Am Unternehmen sind sowohl private Investoren als auch die Professoren beteiligt. Die regulären Studiengebühren werden bei achtzehntausend Pfund im Jahr liegen, mehr als ein Drittel der Studenten sollen Stipendien erhalten. metc.

#### Der Norden rüstet auf

Die Forschung im Norden will sich gegenüber dem forschungsstarken Süden Deutschlands besser rüsten. Daher vereinbarten die fünf norddeutschen Wissenschaftsminister aus Hamburg, Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern und Bremen eine engere Zusammenarbeit in großen Forschungsbereichen. Vor allem in Biowissenschaften, Energie und Medizin sehen die norddeutschen Länder eigene Schwerpunkte, die sie künftig für die Antragstellung von Forschungsmitteln besser nutzen wollen. Bremen und Niedersachsen etwa wollen die Federführung bei Wind- und Bioenergie übernehmen, Schleswig-Holstein für die elektrischen Verteilnetze (Smartgrids). Außerdem wollen die norddeutschen Länder ein Zentrum für strukturelle Systembiologie ausbauen und mit dem Bund ein Zukunftskonzept für die Meereseorschung entwickeln, die keine Regionalforschung der küstennahen Länder sei, sondern eine nationale Aufgabe. Bisher, so begründen die Wissenschaftsminister ihre neue Initiative, gingen die meisten Gelder nach Süddeutschland. Je besser die einzelnen Forschungseinrichtungen ausgestattet sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Anträge erfolgreich sind.

#### Qualitätsverlust befürchtet

Die Musikhochschulen fürchten einen Qualitätsverlust ihrer Studienbewerber durch die Einführung des achtjährigen Gymnasiums. Schon jetzt stellen die Musikschulen fest, dass ihre Schüler nicht mehr regelmäßig üben könnten, weil sie häufig bis zum späten Nachmittag Unterricht hätten. Die künstlerische Qualität der deutschen Studienplatzbewerber nehme dadurch stetig ab. Schon jetzt steigt die Anzahl ausländischer Musikstudenten an, die bei Aufnahmeprüfungen deutlich besser vorbereitet sind, das gilt insbesondere für Musikstudenten aus dem asiatischen Raum. Sie kommen häufig als fertig ausgebildete Sänger oder Instrumentalisten nach Deutschland und bewerben sich um einen Platz an der Musikhochschule, den sie meist auch bekommen. Die Hochschulen hätten damit kein Problem, die Politik allerdings schon, weil die Ausbildung junger Künstler aus dem Ausland mit deutschen Steuergeldern finanziert werde, sagt der Vorsitzende der Musikhochschulrektorenkonferenz Werner Heinrichs. Zugleich sorgen sich die Musikhochschulen um den Status der Lehrbeauftragten, die an kleinen Musikhochschulen nahezu das gesamte Unterrichtsangebot bestreiten. Sie fordern von den Kultusministern mehr Geld, um die Lehrbeauftragten sozialversicherungspflichtig beschäftigen und angemessen bezahlen zu können. Die Musikhochschulen wollen sich in Zukunft für die Stärkung der musikalischen Breitenbildung und für einen regelmäßigen Musikunterricht in den Grundschulen einsetzen.

#### Mit Überbrückungsjahr

Die medizinische Fakultät der Universität Greifswald führt zum Wintersemester ein bezahltes Überbrückungsjahr für Abiturienten ein, die Medizin studieren wollen. Die Abiturienten können ihren Studien- oder Berufsausbildungswunsch neun oder zwölf Monate in der klinischen Praxis prüfen. Sie werden auf Stationen, auch auf der Intensivstation eingesetzt. Hospitationen in der Krankenversorgung und in Forschung und Lehre sind möglich. Im ersten Jahr sollen etwa 30 bis 50 Plätze vorrangig an Bewerber aus Mecklenburg-Vorpommern vergeben werden.

#### Für die Jüdische Theologie

Das Abraham Geiger Kolleg an der Universität Potsdam hat den Generalsekretär der Kultusministerkonferenz Erich Thies am Dienstag zum Senator ernannt und damit seinen Einsatz für die Jüdische Theologie und die Ausbildung jüdischer Kantoren und Rabbiner in Potsdam gewürdigt. oll.

Der Autor hat Griechisch und Latein unterrichtet und ist Vorsitzender des nordbadischen Altphilologenverbandes.