

Schweizerischer Altphilologenverband
SAV

BULLETIN 77 / 2011

„Latein und seine GegnerInnen“

(Teil der Online-Ausgabe des Bulletins)

Latein und seine GegnerInnen

Eine merkwürdige Diskrepanz ist festzustellen. Einerseits boomt der Lateinunterricht seit Jahren wieder, besonders in Deutschland, wo seit 2001 die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler um mehr als 30% auf über 830'000 im Schuljahr 2008/09 angestiegen ist und nur von der Zahl der Englisch- und Französischschüler übertroffen wird, aber teilweise auch in der Schweiz. Allein im Kanton Zürich dürften die „Lateiner“ zusammen mit den „Griechen“ mittlerweile die Gesamtzahl von 5'000 um einiges überschritten haben, im Kanton Luzern hat die Kantonsschule Sursee mit ihrer „Via Latina“ ein zukunftssträchtiges neues Modell gestartet, der Kanton Graubünden hat neuestens für die Absolventen des neusprachlichen Kurzgymnasiums das Lateinobligatorium eingeführt, im Kanton Sankt Gallen haben sich im Frühjahr 2010 „Erziehungsrat und Regierung deutlich zum Wert des Lateins und für seine Förderung ausgesprochen“, und der Chef des bernischen Mittelschulamtes hielt im Januar 2010 fest, „dass man bei den alten Sprachen dringend etwas in Bewegung setzen muss.“ Doch andererseits gibt es einflussreiche Personen, die mit einem erstaunlichen Eifer das Fach bekämpfen und dabei auch höchst zweifelhafte Begründungen ins Feld führen.

Der Popanz des „logischen Lateins“

Zu diesen Personen gehört seit Jahren Elsbeth Stern, Professorin für Lehr- und Lernforschung an der ETH Zürich (davor: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin). Sie tritt an Elternabenden auf, sie äusserte sich im Internet und in Publikationen, u.a. im „SPIEGEL Wissen“ 3/2010 oder in der Kinderausgabe (!) „Dein SPIEGEL“ 12/2010; und wie Pilze nach einem Sommerregen sprossen Online-Lateingegner hervor, die die Sternschen Behauptungen kritiklos weitertrugen und mit ihnen das definitive Begräbnis des Lateins einforderten. Immer „beweist“ Frau Stern die Nutzlosigkeit des „Lateins“ mit dem Hinweis auf ihre Untersuchungen, in denen sie (mit Ludwig Haag) gezeigt habe, dass Latein weder, wie behauptet werde, das logische Denken fördere (2000 Haag/Stern, vgl. das Literaturverzeichnis) noch den Fremdsprachenerwerb erleichtere (2003 Haag/Stern). Dass ihr oberster Chef, der ETH-Präsident Prof. Dr. R. Eichler, im Lateinunterricht einen erheblichen Nutzen sieht, scheint ihr kein Anlass zum Nachdenken zu sein: In einem Interview zu den Gründen der hohen Durchfallquoten bei den ersten ETH-Zwischenprüfungen erwähnte R. Eichler die unzureichende Beherrschung des Deutschen und ergänzte: „Wer

Latein oder Griechisch hatte, ist oft auch an der ETH gut. Deshalb muss die nächste Maturareform die Kompetenz einer exakten Sprache stärker gewichten.“

Eine grundsätzliche Bemerkung, bevor ich mich den beiden Gegenargumenten E. Sterns zuwende*. Schon rein sachlich ist es völlig abwegig und unzulässig, Latein bloss aus den genannten beiden Gründen als nutzlos abzutun: Jeder Lateinbefürworter weiss, dass es viel wichtigere Begründungen gibt, allerdings auch anspruchsvollere, die man nicht so leicht als Schlagworte missbrauchen kann. Über solche Begründungen zu sprechen ist hier nicht der Ort; immerhin ist zu berichten, dass E. Stern vor Zeiten selber weiter gedacht hat. Auf die Frage, ob als Konsequenz ihrer Untersuchungen das Latein am Gymnasium abgeschafft werden sollte, lehnte sie dies dezidiert ab: Latein vermittele „ein sprachliches Metaverständnis besser als eine lebendige Sprache und sollte deshalb seinen Platz an den Gymnasien behalten“ (vgl. www.educ.ethz.ch/lis/index, vom 9.9.2008). Doch die Zeiten solcher Einsicht scheinen vorbei zu sein, jetzt lässt sich Frau Stern im SPIEGEL für Kinder zitieren mit dem apodiktischen Satz „Latein lernen bringt nichts.“

Nun zum ersten Argument der Lateingegner. Die von ihnen bekämpfte Behauptung von Lateinbefürwortern, wonach Latein – einfach so, als Sprache – das logische Denken schule, kann man jedoch nur noch selten hören (zum Glück): Den meisten ist nämlich klar, dass die Behauptung in dieser platten, verkürzten Form den wahren Sachverhalt verfälscht; doch eignet sich eine solche Verkürzung natürlich gut als Popanz, den man aufbaut, damit man ihn abfackeln kann. Wenn also manche Latein-Fachleute von „Denkschulung“ sprechen, dann meinen sie erstens nicht einfach das „Latein“, sondern den Lateinunterricht, in welchem – sofern er gut ist – stringentes Denken, Sprechen und Schreiben v. a. beim Übersetzen ins Deutsche geübt wird; aus diesem Grund ist in gewissen Berliner Gymnasien mit einem Migrantenkinder-Anteil von bis zu 80% das Fach Latein derart *en vogue*: Mehr als 60% wählen es, weil sie selber erleben, dass die Art des Lateinunterrichts ihr Deutsch fördert. Zweitens verstehen besagte Fachleute unter „logischem Denken“ nicht die klassische Logik als *übersprachlich* gültige Wissenschaft vom richtigen Denken, mit den logischen Schlüssen etc., sondern eine bestimmte „Sprachlogik“, nämlich die differenzierte Form der *lateinischen* Literatursprache. Hier liegt der Hund begraben; die Lateingegner sind nämlich zu Opfern einer Äquivokation geworden, wie der Begriff in der klassischen Logik lautet: Die – leider fragwürdige und missverständliche – Benennung als [Sprach-], „Logik“ wird von den Lateingegnern nicht als Äquivokation erkannt, sondern sie missverstehen diese „Logik“ als Logik im ursprünglichen Sinn. Die Folge: Sie führen, wie Haag/Stern, sog. wissenschaftliche Untersuchungen durch, in denen sie ehemaligen „Lateinern“ bzw.

„Nichtlateinern“ z. B. klassische logische Schlüsse, Syllogismen, vorsetzen etwa vom Typ „Alle grünen Dosen sind groß. Alle großen Dosen sind rund.“ Und die Probanden müssen dann unter fünf vorgegebenen Antwortmöglichkeiten die eine richtige finden, ich zitiere eine (falsche) Beispielsantwort aus den fünf: „Keine grüne Dose ist rund.“ Dass bei solchem Treiben die „Lateiner“ nicht besser abschneiden als ihre Kollegen, ist „logisch“: Syllogismen zu schulen gehört in keinen Sprachunterricht, auch nicht in den lateinischen. Doch Frau Stern und ihre KollegInnen erkennen nicht, dass sie etwas ganz anderes untersuchen, als sie meinen. Ihre Arbeiten zum „logischen Latein“ sind daher wertlos – aber sie richten deshalb nicht weniger Schaden an, denn wer unter den Lesern und Hörern weiss schon, wie die Wirklichkeit hinter der irrigen „Beweisführung“ aussieht.¹

„Latein hat keinen Effekt auf das Lernen von anderen Sprachen wie beispielsweise Spanisch.“

Dieser Satz von E. Stern, eine ihrer Formulierungen des zweiten Gegenarguments gegen Latein, kann als Fazit einer anderen Untersuchung gelten, die sie und L. Haag mit 50 Testpersonen durchgeführt haben: mit je 25 Studentinnen, die an deutschen Gymnasien entweder Latein oder Französisch gelernt hatten und nun nach 1 Semester Spanischkurs an der Universität eine Deutsch-Spanisch-Übersetzung von 150 Wörtern anfertigen mussten. Ergebnis: „Participants who had learned French at school made markedly fewer grammar errors and slightly fewer vocabulary errors in the Spanish test than participants who had learned Latin.“ K. Westphalen hat gezeigt, dass diese studentischen Fehler fast ausnahmslos gar nicht mit Übertragungsfehlern aus dem lateinischen Sprachwissen erklärt werden können (2003 Westphalen). Umso unverfrorener klingt der direkt nachfolgende Satz: „Knowledge of Latin is probably not an optimal preparation for modern language learning.“ Diese Verallgemeinerung ist methodisch in keiner Weise erlaubt. Das ist nun zu belegen.

Beginnen wir mit schlichten Lebenserfahrungen. 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 ein ganz anderes Verständnis und einen anderen Zugang zu Sprachen habe. Im Altsprachenunterricht lernt man, wie eine Sprache funktioniert, wie sie aufgebaut ist, lernt Strukturen analysieren und erkennen. Die ganze Sprachstruktur hat man schon im Kopf und muss dann beim Erlernen einer neuen Sprache diese

Strukturen nur noch mit den betreffenden Ausdrücken füllen. Das Verständnis ist bereits vorhanden.“ Ähnliches berichtet eine ältere Frau: „Ich habe schon in der Schule gerne Latein gemacht. Später, als ich viel im Ausland war, hat es mir geholfen, andere Sprachen zu lernen, sogar in Indien beim Hindi. Es ist wie ein Gerüst, in das man alle Sprachen reinfüllen kann.“ Eine Schweizer Hispanistin, eine bekannte Übersetzerin, erzählt, wie ihr das Latein das Erlernen des Spanischen erleichtert hat. Eine Psychologiestudentin erlebte Entsprechendes im Italienischunterricht, „und zwar viele Jahre, nachdem ich keinen Lateinunterricht mehr hatte. Während andere über die Grammatik stöhnten, schien mir diese plausibel und logisch.“ Solche Stimmen liessen sich beliebig vermehren. Und nebenbei: In diesen Erfahrungen von Schweizerinnen ist Französisch als Lernhilfe überhaupt nie erwähnt worden, das ist angesichts der an deutschen Gymnasien durchgeführten Studie aufschlussreich und macht diese noch fragwürdiger: Alle hatten das hierzulande fast überall obligatorische Französisch neben dem Lateinischen besucht.

Krasser könnte die Unvereinbarkeit des Resultats von Haag/Stern mit diesen Lebenserfahrungen nicht sein. Wenn man nicht die eine Seite von vorneherein als falsch bezeichnen will, dann gibt es nur eine Lösung: Die beiden Positionen beziehen sich gar nicht auf denselben Gegenstand! Mit dem Wort „Latein“ sind divergierende Dinge gemeint und bezeichnet – offenbar eine zweite Äquivokation.

Setzen wir hier an. Schaut man genauer hin, so erkennt man, dass in der Tat eine Gleichsetzung, eine Nichtunterscheidung von Latein als *Sprache* und Latein als *Unterricht* der Sprache Latein vorliegt. Sprechen wir demzufolge von nun an nicht von Latein, sondern von *Lateinunterricht*. Diese neue Formulierung führt zu einer Erkenntnis: Latein als Sprache darf man zwar als überall gleich ansehen, *laudavi* und *laudabam* ist in allen Gymnasien gleich – nicht aber den Unterricht! Hier begehen E. Stern und alle ähnlich argumentierenden Psychologen einen methodischen Grundfehler, der m. W. noch nirgends wirklich dingfest gemacht worden ist: Für diese Forscherinnen ist auch der *Lateinunterricht* (LU) eine fixe Grösse; sie nehmen etwa Folgendes einfach an: „Was für die besagte Gruppe in der Studie LU ist bzw. war, ist für alle Schüler und überall derselbe LU“. Das verrät ganz deutlich der oben zitierte Satz „Knowledge of Latin is probably not an optimal preparation for modern language learning“: Wie leichthin ist aus dem vorangegangenen ersten Satz die Generalisierung dieses zweiten Satzes entstanden! Logisch betrachtet: Wir haben einen klassischen Induktionsschluss vor uns: Schluss vom Einzelfall auf sämtliche Fälle. Genau in dieser Generalisierung liegt der entscheidende, unbeachtete Fehler: Der Induktionsschluss ist hier nicht erlaubt. Denn im Unterschied zu Latein

als Sprache ist jeder Unterricht in Latein in jeder Klasse wieder anders. (NB: Latein kann hier mit irgendeinem anderen Fach verglichen werden, z. B. mit Mathematik: Auch diese ist überall dieselbe, aber jeder von uns weiss, wie unterschiedlich auch hier der Unterricht im Einzelnen ist.)

Angewendet auf die zitierten Lebenserfahrungen: Die ETH-Studentin und die anderen ehemaligen Lateinschülerinnen hatten einen zwar jeweils unterschiedlichen altsprachlichen Unterricht erlebt, aber in einem Punkt muss sich dieser offensichtlich deutlich von dem der Stern-Gruppe unterscheiden haben. In welchem?

In Unterricht jener Schülerinnen war der „Transfer“, der nun hier zum Thema wird, in irgendeiner Form gegenwärtig, etwa durch immer neues Vergleichen von Latein zumindest mit bekannten Schulsprachen (Deutsch, Französisch, Englisch) und damit durch Aufzeigen von Gleichheiten, aber auch von Verschiedenheiten. Oder der Transfer wurde vorbereitet, indem die Funktionen hinter den sprachlichen Formen deutlich herausgearbeitet, verständlich gemacht und gelernt wurden und damit sich als übertragbar erweisen konnten, wenn in einer anderen Sprache ähnliche oder gleiche Funktionen, aber mit anderen Formen zu lernen waren. Denn genau so wird der von E. Stern und anderen bestrittene Transfer möglich, wie eines von vielen Beispielen erläutern soll.

Viele Sprachen erzählen anders als Deutsch

In den meisten indogermanischen Sprachen gibt es innerhalb der Vergangenheitsformen eine Differenzierung, die im Deutschen nicht mehr vorhanden und deshalb für uns schwierig zu begreifen ist: In Erzählungen einerseits die schlichte Ereigniskette, 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 bzw. die Szenerie zu gestalten. Latein erzählt, wie ein gescheiter Schüler 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) ein und sagt: „Die Lateiner haben zwar zwei Vergangenheitszeiten, aber für die Übersetzung wählt ihr einfach aus, was euch besser scheint: *ich habe gelobt* oder *ich lobte*.“ Schluss und basta, und das nächste Thema kommt – eine angesichts der heutzutage wenigen Lateinstunden beinahe begreifliche Kürze der Behandlung. Doch dann haben wir eben jenen dürftigen Unterricht, wie er in einem der oben erwähnten, auf E. Sterns SPIEGEL-Text basierenden

Online-Artikel beklagt wird: „Beim Lernen von Latein ist es das ausschliessliche Ziel, Texte zu verstehen und in seine Muttersprache zu übersetzen. Der Unterricht konzentriert sich auf die Vermittlung der Grammatik, der Vokabeln und aufs Übersetzen ins Deutsche. Das Lernen ist fokussiert auf das stumpfe Pauken von Vokabellisten und Grammatikregeln.“

Nun aber zum anderen Lehrer. Er nimmt die Behauptung ernst, der Lateinunterricht fördere die Bildung, und zeigt, wie verschieden die Sprachen die Welt fassen: Er führt den Begriff des Aspekts ein und lässt die 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 (oder in den semitischen Sprachen). Wenn immer möglich, tut er dies in Zusammenarbeit mit den anderen SprachlehrerInnen. Dieser zweite Lehrer hat die Transferfähigkeiten geweckt, geschult 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 E. Stern schreibt: „Der grösste Lernfortschritt kann erwartet werden, wenn die gestellten Aufgaben neu sind, aber auf der Grundlage des verfügbaren Wissens gelöst werden können“ (2006 Stern, 49). Genau eine solche Situation haben wir vor uns, wenn die letztgenannten Schüler etwa im Französisch- oder Spanischunterricht mit den Aspekten konfrontiert werden: Die Funktionen sind ihnen vom Latein her 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, das Lernen des Vokabulars hingegen ist zeitaufwendig.“ Es ist also genau nicht so, wie E. Stern nicht müde wird zu behaupten, dass man mit Latein nichts ausser Latein lernen könne. – Fazit: Die methodischen Mängel machen auch diese Untersuchung unbrauchbar.

Aufbau ist nötig, nicht Abriss

An den Gymnasien ist heutzutage eines vonnöten: fächerübergreifende Zusammenarbeit der Sprachfächer, um die Muttersprache und den Erwerb von Fremdsprachen zu fördern. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik, die heute in aller Munde ist, hat hier ihr Arbeitsfeld. Und hierin kann der Lateinunterricht (nach wie vor

spreche ich nur von einem seiner Bereiche, dem Sprachunterricht) seine unverwechselbare Rolle spielen: Gerade weil er als einziger Sprachunterricht nicht auf die Kommunikationsfähigkeit der Schüler in der betreffenden Sprache abzielen muss, soll er im Dienste aller Sprachfächer und in Zusammenarbeit mit ihnen die „nützlichen“, da transferierbaren Hintergründe aufzeigen. Es geht um eine Art „Entbabylonisierung“ der Sprachen, um die Förderung eines grundlegenden und sprachübergreifenden Verständnisses, das jeden Fremdsprachenerwerb erleichtert. Heute trägt dieses Verständnis den Namen „sprachliche Allgemeinbildung“, mit teilweise sehr neuen Inhalten. Hier gäbe es viel zu sagen.

Aber um einen solchen Latein- und Sprachunterricht zu evaluieren, bräuch- te es viel weiter entwickelte Untersuchungen als die von Haag/Stern und ande- ren Lateingegnern. Die methodische Schwäche besteht ja insbesondere darin, dass aus der Vielzahl der Variablen die entscheidenden nicht erkannt und deshalb nicht berücksichtigt worden sind. Denn ein blosser Übersetzungstest Deutsch-Spanisch evaluiert natürlich nicht, welches Sprachverständnis vorhan- den ist, z. B. das Verständnis der Aspekte; der Übersetzungstest sagt nicht aus, ob der Spracherwerb leichter oder mühsamer stattgefunden hat, wie leicht jemand in eigenem Tun eine Sprache sich erwirbt, wie schnell der Erwerb irgendeiner Sprache vonstatten geht, sei es Spanisch oder Russisch oder auch eine nichtindogermanische Sprache.

Dr. Theo Wirth, ehem. Fachdidaktiker für Latein und Griechisch
an der Universität Zürich
thwirth@cheironos.ch

Literaturverzeichnis

2000 Haag/Stern: Haag, Ludwig/Stern, Elsbeth (2000): Non scholae sed vitae discimus? Auf der Suche nach globalen und spezifischen Transfereffekten des Lateinunterrichts. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 2000, 14, 146-157 (Zwischenbericht in: AU 2000, 4+5, 86-89).

2003 Haag/Stern: Haag, Ludwig/Stern, Elsbeth (2003): In Search of the Benefits of Learning Latin. Journal of Educational Psychology, 2003, 95, No. 1, 174-178.

2003 Westphalen: Westphalen, Klaus (2003): Latein oder Französisch? Überlegungen zum Bildungswert der zweiten Fremdsprache - Replik auf eine empirische Untersuchung. Forum Classicum 2003, 1, 3-11.

= www.altphilologenverband.de/forumclassicum/pdf/FC2003-1.pdf

2006 Stern: Stern, Elsbeth (2006): Lernen - Was wissen wir über erfolgreiches Lernen in der Schule? Pädagogik 2006, 58 (1), 45-49.

1 Diese knappe zusammenfassende Kritik des ersten Arguments der Lateingegner ist im „Forum Classicum“ 4/2010 genauer dargestellt und begründet – samt dem neckischen Detail, dass im oben genannten Dosen- beispiel den Autoren Haag/Stern selber ein logischer Fehler unterläuft.

* Dieser Beitrag gibt in überarbeiteter und stark gekürzter Form ein Referat wieder, das in einem Arbeitskreis des DAV-Kongresses 2010 gehalten worden ist. Titel des Arbeitskreises: „Latein nützt nichts – oder nützt es doch? (1) Zu Transfer und Zusammenarbeit zwischen Latein und den anderen Sprachfächern“.