

Leichter Französisch lernen durch Latein?

Christiane Neveling

Jahrhunderte lang galt es in Deutschland als unumstritten, dass Lateinkenntnisse besonders gute, ja unersetzbare Voraussetzungen für das Lernen moderner Fremdsprachen böten, insbesondere der romanischen. Die Tatsache, dass Latein deren hauptsächliche etymologische Wurzeln liefert, wurde als Grund dafür angeführt, dass dem *Erwerb* dieser Sprachen der Erwerb des Lateinischen vorausgehen müsse. Hiermit einher ging die Auffassung, Latein eigne sich vorzüglich zur Förderung des Gedächtnisses, des logischen Denkens und der Urteilsfähigkeit¹. Diese Auffassungen kommen m. E. einem Mythos gleich, den ihre Anhänger immer noch und oft irrational verfechten². Die Diskussion um die Bedeutung von Latein für das Sprachenlernen wird heute mit Recht wieder aufgelegt, weil die EU die Kenntnis *zwei* moderner Sprachen in der Schulausbildung fordert (Europäische Kommission 1995). Diesem Postulat kommt fast jeder dritte Gymnasiast nicht nach (30% lernen keine dritte Fremdsprache, Zydati 1999: 196). In Mecklenburg-Vorpommern lernten weniger als 10% eine 3. Fremdsprache (Deutscher Altphilologenverband 2004), d.h. über 90% der Schüler verlassen die Schule nur mit Englischkenntnissen.

Im Folgenden wird aus linguistischer und didaktischer Sicht untersucht, ob Lateinkenntnisse tatsächlich auf die Ziele und Inhalte des Französischunterrichts vorbereiten und welche Rolle dem Fach Latein im Rahmen einer für die europäische Integration angestrebten Mehrsprachigkeit zukommen kann.

Voraussetzungen für Lernübertragungen

Damit ein Transfer sowohl des deklarativen (Themen, Wortschatz, Grammatik) als auch des prozeduralen Wissens (Fertigkeiten und Strategien) auf eine andere Sprache – besser ‚zwischen‘ Sprachen, denn Transfer ist durchaus mehrdirektional – stattfinden kann, sind bestimmte Voraussetzungen zu erfüllen. Nicht erst seit Thorndike (1924) ist bekannt, dass hierfür eine für den Lerner erkennbare Ähnlichkeit zwischen der Ausgangssprache und der zu erwerbenden Zielsprache bestehen muss. Inzwischen hat die Interkomprehensionsdidaktik dies eingehend auf empirischer Grundlage beschrieben und den Transfer nach unterschiedlichen Typen kategorisiert (Meißner 2004; Meißner et al. 2004). In den Wissenschaften vom Lernen gilt Transfer heute als eine wesentliche Komponente bei der Bestimmung der Lernkompetenz. Damit unerfahrene Lerner einen interlingualen Transfer durchführen können, müssen möglichst viele der genannten interlingualen Ähnlichkeiten gleichzeitig auftreten. Ansonsten bleiben ihre ‚Einschätzungen‘ eher „intuitiv“ (Reinfried 1998: 31)³. Diese Erkenntnis steht im Einklang mit konstruktivistischen Auffassungen vom Lernen als von einem kreativen Prozess, bei dem das Individuum dem Input Elemente und Strukturen entnimmt und Hypothesen über ihre Regelmäßigkeiten aufstellt.

Zum Kompetenzgrad im Lateinischen

In seinen beiden Untersuchungen (einer Breiten- und einer Tiefenstudie) zur Inferenz von Wörtern aus mehreren romanischen Sprachen und Latein erbringt Müller-Lancé (2001: 101f.) einen wichtigen Nachweis: Nur *Lateinstudierende*, d. h. Lerner mit *aktiven* Lateinkenntnissen und einem entsprechend hohen Kompetenzgrad, greifen zur Bedeutungserschließung französischer Wörter tatsächlich auf das Lateinische zurück. Dies korreliert in gewisser Weise mit den Ergebnissen der Analysen von Dentler & Hufeisen (1998: 31f. 1991: 15, zit. in Reinfried 1998: 32), denen zufolge die Muttersprache für Transferleistungen im Bereich der zweiten Fremdsprache grundlegend ist und nur bei sehr guter Beherrschung auch eine andere Fremdsprache transferdienlich sein könne. Die empirischen Nachweise decken sich mit der o. g. Theorie und sind wegen ihrer Lernerorientierung

sehr aufschlussreich. Es wird deutlich, dass Latein für einen Transfer ins Französische von nur begrenztem Vorteil ist, weil die meisten Lerner es nur rezeptiv beherrschen und damit weniger tief verarbeitet haben.

Für Untersuchungen zum Transferpotential einer Fremdsprache auf eine andere ist ‚eine‘ wichtige Voraussetzung die Analyse des im Unterricht vermittelten Inputs. Auch wenn gilt, dass der Input keineswegs einfach zu Intake wird, vermittelt er doch mögliche Transferbasen, womit die vorrangige Rolle des Inputs zunächst nicht zu bestreiten ist. Auch wenn die Präsentation einer Transferbasis bekanntlich noch keinen interlingualen Identifikationstransfer garantiert⁴, schafft das sprachliche und didaktische Wissen Vorbedingungen für die Auslösung und Realisierung eines Transfers sowie für die Integration des so gewonnenen neuen Wissens in das mehrsprachige mentale Lernerlexikon. Methodisch gehen *mutatis mutandis* der folgenden Untersuchung sog. Komputationen von Transferbasen zum Kontrast von Lehrwerken zur Sprachenfolge Englisch/Französisch bzw. Französisch/Englisch (Meißner 1989; 1991) voraus.

Zur Übertragbarkeit von Wörtern

Der Wortschatz ist der Bereich mit den meisten Ähnlichkeiten und wird daher meist als Paradebeispiel für die Sprachennähe angeführt. So werden gerne lateinische, romanische und englische Wörter mit hoher Ähnlichkeit gegenübergestellt, z. B. die Entlehnungen *vivus* (Latein), *vivo, vivo, vif/-ve* (romanische Sprachen), *vivid* (Englisch) (vgl. Bode et al. 2002). In der Tat sind Wörter des griechisch-lateinischen Kulturadstrats in ihrer zentralen Bedeutung hochgradig transferfähig, doch sind die meisten formal deutlich weniger ähnlich und daher lernökonomisch nur sehr eingeschränkt nutzbar (Meißner 1993:542; 545), z.B. die Erbwörter *château - castellum, de l'or - aurus, chèvre - capra, cheveu - capillus, chien - canis, étoile - stella, école - schola, nuit - nox, huit - octo, lit - lectus, lieu - locus, peu - paucus* (Glavic 1997: 78ff.).

Auf ein hoch relevantes Problem weist die Latein- und Französischlehrerin Glavic anschaulich hin: Anhand des Beispielsatzes „Le mot français doit rappeler autant que possible le mot latin“ (Postulat der *Académie Française*) verdeutlicht sie nicht nur die Schwierigkeit, den Sinn mit Hilfe der lateinischen Wörter zu entschlüsseln, sondern entlarvt auch die Forderung inhaltlich als unrealistisch:

Dass diese wohlgemeinte Forderung für denjenigen, der in amateurhafter Weise seine Lateinkenntnisse für die Entschlüsselung eines französischen Textes anwenden will, keineswegs immer hilfreich sein muss, können wir am Satz selbst analysieren. *Sehr häufig nämlich geht das französische Wort zwar durchaus auf ein lateinisches Basiswort zurück, doch gehört dieses absolut nicht zum Grundwortschatz der lateinischen Sprache und mit Sicherheit nicht zum Vokabular eines (...) Schülers.* (Glavic 1997: 66, Hervorh. C.N.).

Latein-Lehrbuch (2. Fremdspr., 1.+2. Lernjahr)	Französisch-Lehrbuch (3. Fremdspr., 1. Lernhalbjahr)	Latein-Lehrbuch (2. Fremdspr., 1.+2. Lernjahr)	Französisch- Lehrbuch (3. Fremdspr., 1. Lernhalbjahr)
<i>proficisci/discedere</i>	<i>partir</i>	<i>praeparare</i>	<i>préparer</i>
<i>excedere</i>	<i>sortir</i>	<i>spectare</i>	<i>regarder</i>
<i>dormire</i>	<i>dormir, je dors</i>	<i>natare</i>	<i>nager</i>
<i>venire</i> * #	<i>venir, je viens</i>	<i>ludere</i>	<i>jouer</i>
<i>tenere</i> * #	<i>tenir, je tiens</i>	<i>convenire</i>	<i>rencontrer</i>
<i>cogitare</i>	<i>réfléchir</i>	<i>apportare</i>	<i>apporter</i>
<i>posse</i>	<i>pouvoir</i>	<i>monstrare</i> * #	<i>montrer</i>

<i>velle</i>	<i>vouloir</i>
<i>amare</i> * #	<i>aimer</i>
<i>adorare</i>	<i>adorer</i>
<i>mihi nomen est</i>	<i>s'appeler</i>
<i>habitare</i> #	<i>habiter</i>
<i>visitare</i> #	<i>visiter</i>
<i>invenire</i>	<i>trouver</i>
<i>quaerere</i>	<i>chercher</i>

<i>dare</i>	<i>donner</i>
<i>laborare</i>	<i>travailler</i>
<i>edere</i>	<i>manger</i>
<i>advenire</i>	<i>arriver</i>
<i>revenire</i>	<i>rentrer</i>
<i>claudere</i>	<i>fermer</i>
<i>manere</i>	<i>rester</i>

Abb.1: Ähnliche und (nach Lehrwerkskonzeption) beherrschte Verben als Transferbasis⁵

- Nur 11 der 29 Verben, die im 1. Lernhalbjahr in dem Französisch-Lehrwerk *Etapes 1 Méthode Intensive* vorkommen, weisen ähnliche lateinische Formen auf (vgl. den Fettdruck in Abb. 1). Von diesen elf Verben kennen Schüler, die mit *Cursus Continuus 1* gearbeitet haben, vier Verben (vgl. die Asterisken in Abb. 1)⁶ und Schüler, die mit *Salvete 1* gearbeitet haben, sechs Verben (Rauten). Obgleich sich kein Unterricht streng an diese Lehrwerke halten wird, so zeigen diese Zahlen doch deutlich, wie niedrig die Transferbasis mit Schülerwissen ist.
- Betrachtet man ferner die ca. jeweils 150 neuen Wörter der Lektionen des Französisch-Lehrwerks *Etapes 2 (Méthode Intensive)* für Französisch als 3. Fremdsprache, so findet man lediglich 10 bis 15 Wörter, die mit Hinweisen zu lateinischen Wörtern versehen sind, d. h. solchen Wörtern, die dem Schüler (wenigstens theoretisch) bekannt sind.
- Neben dem Schriftbild gehören zum Einzelwort folgende Komponenten, die zwischen Latein und Französisch keineswegs zwingend ähnlich sind:
- Aussprache und Intonation sind sehr different; zudem besteht innerhalb des Französischen auf der Ebene der *chaîne parlée* im Gegensatz zu Latein eine große Diskrepanz zwischen Graphie und Phonie;
- morphologische Merkmale: die Endungen in ihren einzelnen Deklinationen und Konjunktionen sind nicht similar;
- syntaktische Merkmale wie präpositionale Anschlüsse (*commencer + à + Infinitiv - incipere + Infinitiv*) oder die Valenz (*persuader qn – persuadere alicui*), obgleich hierbei auch häufig Similaritäten auftreten (*aider qn – (ad)iuvare aliquem, suivre qn – sequi aliquem*);
- semantische Merkmale: Viele Wörter haben Verschiebungen, Verkürzungen oder Ergänzungen erfahren, sodass die Bedeutungen formal ähnlicher französischer Wörter nicht zwingend richtig erschließbar [z. B. *labourer* (pflügen) vs. *laborare* (bedrückt/belästigt werden, arbeiten)] oder Polysemien interlingual nicht identisch sind, z.B: *la mémoire* (Gedächtnis) und *époque, temps* (Zeitalter) vs. *memoria* (Gedächtnis, Zeitalter);
- Redemittel als Konkretisierung intendierter Sprechakte: Im Französischunterricht sind dies in der Regel: Begrüßen und Vorstellen, Daten zur eigenen Person, Verabredungen, Uhrzeit, Datum, Vorschläge machen, Fragen stellen, Meinung äußern. Im Lateinunterricht werden kaum Redemittel vermittelt, weil die Sprache nicht zum Sprechen gelernt wird.

Obwohl der lateinische Wortschatz dem Französischen eine hohe Anzahl von Lexemen und Morphemen überlassen hat, ist er für den durchschnittlichen Französischlerner mit Lateinkenntnissen keine große Hilfe, weil er viele Wörter nicht einmal nach der Lehrwerkskonzeption beherrscht. Schließlich ist zu bedenken, dass lexikalischer wie auch grammatischer Transfer primär rezeptiv stattfindet und beim Schreiben und Sprechen nur sehr eingeschränkt realisiert wird.

Zur Übertragbarkeit grammatischer Strukturen

Das wichtigste Merkmal der lateinischen Grammatik im Vergleich zu den romanischen Sprachen ist ihr Formenreichtum: Kasusmarkierungen und Deklinationsklassen, Personalindikatoren durch Verbalflexion, fünf Konjugationsklassen usw. Der Sprachenvergleich in Abb.2⁷ zeigt für den Französischerwerb zentrale Sprachstrukturen auf und lässt anhand der grauen Unterlegungen schnell erkennen, dass das Lateinische nur wenige formale und funktionale Ähnlichkeiten mit dem Französischen aufweist. Der lateinische Formenreichtum ist dem Französischlernen nicht dienlich, da vielerorts Äquivalente fehlen. Geringe, zum Großteil nicht transferwirksame formale Ähnlichkeiten liegen nur bei den Adjektiven, den Possessiv- und Interrogativpronomen sowie bei der Konjunktion *comme (cum)* vor. Funktionale Similarität finden sich zum Teil (in Numerus und Genus) bei den Angleichungen der Adjektive, der Possessiv-, Demonstrativ- und – in bestimmter Satzfunktion – der Personalpronomen, ein aus dem Deutschen bekanntes Phänomen.

Bildung und Gebrauch der Tempora und Modi sind fast durchgehend different. So spielen im Lateinischen Infinitive und Partizipien eine große Rolle, im Französischen hingegen die Verb-Personalformen (Glinz 1994: 175ff). Der Gebrauch von *Passé Composé*/Perfekt und *Imparfait*/Imperfekt ist zum Teil ähnlich (Verwendung für Ereignisse bzw. Dauer, Zustand, Wiederholung), zum Teil aber auch different (Perfekt für Vorgänge von Dauer und als neutrales generelles Tempus für die Darstellung von Vergangenem) (Glinz 1994: 187ff). Außerdem werden die Tempusregeln im Lateinischen bei Weitem nicht so streng angewendet wie im Französischen. Hingegen fordert der französische Finalsatz den *subjonctif* und der Lateinische den Konjunktiv. Schließlich weist Glavic darauf hin, dass das Verständnis eines französischen Verbs, auch wenn es am Stamm erkennbar ist, durch die nicht similitären Modus-Tempus-Endungen oft erschwert oder behindert wird (1997: 68).

In Bezug auf die Syntax beschreibt Glinz (1994: 78; 84) einen wichtigen Unterschied darin, dass im Französischen enge Stellungsregeln für Subjekt und konjugiertes Verb bestehen, im Lateinischen hingegen keine festen Plätze vorgegeben sind. Er betont ferner die Wichtigkeit von Stellung und Präposition im Französischen, während im Lateinischen der Kasus für das Verstehen zentral ist (1994: 108ff): „Bei allen Nomen, allen Adjektiven, allen *déterminants* [...] sowie bei den betonten Pronomen gibt es überhaupt nichts, was [...] dem lateinischen Kasus entspricht“ (Glinz 1994: 108). Schließlich gibt es für das kommunikativ wichtige *futur proche* keine lateinische Entsprechung, und die Fragesätze mit *-ne* enthalten eine Interferenzgefahr mit der französischen Verneinung.

In der empirischen Bildungsforschung werden die linguistischen Befunde durch Haag & Stern (2002: 524) untermauert. In ihrer Kurzstudie zum Transfer aus dem Französischen vs. Lateinischen in das Spanische traten bei der LateinGruppe deutlich mehr Grammatikfehler auf. Qualitativ analysiert beruhten diese auf negativen und nicht existenten Transfereffekten aus dem Lateinischen und dem konsequenten Rekurrenieren auf das Deutsche: *No hay *tráfico problemas* [...], **cerca la estación*. Die Französischlerner hingegen transferierten die Wortbildungsregel richtig aus dem Französischen.

Ein wichtiger Wert des Lateinischen sei die Übertragbarkeit der von den Schülern erworbenen Sprachreflexion auf den Erwerb lebender Sprachen: „Durch die Auseinandersetzung mit lateinischen Texten [...] werden Grundlagen über Aufbau und System von Sprache im Allgemeinen vermittelt“ (Hessischer Bildungsserver, 31.3.2004). Alle Erkenntnisse über Wissenserwerb sowie empirische Untersuchungsergebnisse sprechen indes dagegen: Reflexionswissen bleibt deklarativ und muss für die Anwendung prozeduralisiert werden. Wie wir aber über die schwierige syntagmatische Umsetzung isoliert gelernter und auch beherrschter Grammatikphänomene wissen, ist die intralinguale Prozeduralisierung bereits so schwierig, dass sie oft nicht erfolgreich vonstatten geht. Und es gibt keinen Anhaltspunkt dafür anzunehmen, dass interlinguale Prozeduralisierungen besser als intralinguale realisiert würden (vgl. Meißner 2003: 155).

Französisch	Latein	Grammatische Phänomene ohne bzw. mit formalen Similaritäten
J'ouvre la porte.	Portam aperio.	Artikel: vorhanden vs. nicht vorhanden
J'ouvre la porte.	Portam aperio.	Personalpronomen in Subjektfunktion: keine funktionale Sim.: obligatorisch vs. nur partiell
le, la les	eum, eam, id... hunc, hanc, hoc... istum... illum...	Personalpronomen in Objektfunktion: keine formale Similarität, partielle funktionale Similarität: Prinzip der Angleichung (nur N., z.T. G)
mon, ma, mes ton, ta, tes son, sa, ses notre, nos votre, vos leur, leurs	meus, mea, meum mei, meae, mea tuus, tua, tuum... suus... noster, nostra, nostrum... vester... suus...	lat. Formenreichtum ohne französische Entsprechg. Possessivpronomen: partielle formale Similarität: Anfangslaute, partielle funktionale Similarität: Prinzip der Angleichung (nur Numerus, z.T. Genus)
ce, cette, ces	is, ea, id... hic, haec, hoc... iste, ista, istud... ille, illa, illud...	Demonstrativpronomen: lat. Formenreichtum ohne französische Entsprechg., keine formale Similarität, partielle funktionale Similarität: Prinzip der Angleichung (nur Numerus, z.T. Genus)
les personnes riches les poètes célèbres	homines divites poetae clari	Adjektive: partielle formale Similarität: Endlaute, partielle funktionale Similarität: Angleichung
Je te le rends.	Tibi id reddo. Id tibi reddo.	Objektstellung: streng regelgebunden vs. relativ frei
Elle court rapidement. Il chante bien.	Celeriter currit. Bene cantat.	Adverbialbildung: keine formale Similarität (außer: unregelmäßige Bildung), keine syntaktische Similarität
Claude ne peut pas venir.	Claudius venire non potest.	Verneinung: keine formale Similarität, keine syntaktische Similarität
Est-ce qu'il viendra? Viendra-t-il? Il viendra? Il ne vient pas? C'est vrai qu'il viendra?!	Venietne? Nonne venit? (...nicht?) Num veniet? (...etwa?)	Interrogativsätze: keine formale Similarität, keine funktionale Sim.: diaphasischen Unterschiede: markiert vs. nicht mark. Interferenzgefahr mit der frz. Verneinung (ne) Abtönungen: keine formale, funktionale Similarität
Que fait-il? Où est-il?	Quid facit? Ubi est?	Interrogativpronomen: partielle formale Similarität: Anfangslaute
Il a dit qu'elle viendrait.	Dixit eam venturam esse.	indirekte Rede: keine formale Similarität, keine funktionale (syntaktische, temporale) Similarität: Nebensatz vs. ACI, Infinitiv Futur aktiv
Il viendrait s'il ne travaillait pas.	Veniret nisi laboraret.	Konditionalsatz: keine formale Similarität, keine funktionale (syntaktische, temporale) Similarität: Indikativ Imperfekt vs. Konjunktiv Imperfekt
J'espère qu'il viendra.	Utinam veniat.	Wunschsatz: keine formale Similarität, keine funktionale (syntakt., temporale) Similarität: Futur Indik. vs. Konj. Präsens
Il sort pour que les autres ne le dérangent pas.	Exit, ut alii se non perturbent.	Finalsatz: keine formale Similarität, funktionale (modale) Similarität: Subj. – Konj.
Bien qu'il soit très riche, il habite dans une petite cabane.	Quamquam divitissimus est, casam parvam habitat.	Konzessivsatz: keine formale Similarität, keine funktionale (modale) Similarität: Subj. – Indik.
Comme il ne connaissait pas Marc, il ne lui a pas dit bonjour.	Cum Marcum ignoraret, non salutavit.	Kausalsatz mit satzeinleitender Konjunktion: formale Similarität, partielle funktionale Sim. syntaktisch, nicht in Tempus, Modus
Il n'a pas dit bonjour parce qu'il ne connaissait pas M.	Non salutavit quod Marcum ignorabat.	Kausalsatz mit satzinterner Konjunktion: keine formale Similarität, keine funktionale Similarität
Julia est une étudiante qui parle très bien le français.	J. litterarum studiosa est, quae optime lingua Gallorum loquitur.	Relativsatz: funktionale (syntakt.) Similarität, keine formale Similarität (außer bei der maskulinen Form)

Abb. 2: Vergleich wichtiger französischer Grammatikphänomene und ihrer lateinischen Entsprechungen

Die Umfragen von Mey & Zimmermann (1993; 1994) weisen darauf hin, dass der analytische Zugriff auf eine lebende Sprache sogar für die Ausbildung der Kommunikationsfähigkeit ‚schädlich‘ ist. Grammatikvermittlung nach lateinischer Tradition durch die Analyse und das Einüben isolierter, nicht kontextgebundener Sprachphänomene führt jedenfalls nicht zu deren Automatisierung für den kommunikativen Gebrauch. In der Tat sind Lehrer mit den Grammatikleistungen unzufrieden (75%), Schüler haben einen mangelnden affektiven Zugang (85%), verbuchen schlechte Erfolge in Klassenarbeiten (90%) und ziehen aus der Grammatik nur einen geringen Nutzen für das Sprechen (20%) (Mey & Zimmermann 1993: 446). Die Sprachreflexion des Lateinischen ist folglich wenig bzw. wenn überhaupt dann nur für wenige Französischlerner brauchbar.

Lehrende des Französischen sollten sich daher bei der Grammatikvermittlung auch auf lernpsychologische und nicht nur auf linguistische Aspekte konzentrieren und durch reichen Input eine angemessene Sprachreflexion (*language and learning awareness*) anbahnen, damit die Lerner strategiegeleitete Hypothesen über Regeln der Sprache aufstellen und testen können.

Zur Übertragbarkeit der vier Grundfertigkeiten

Zur kommunikativen Kompetenz gehören – neben den „neokommunikativen“ Prinzipien wie Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit (Meißner & Reinfried 2001: VII) – das Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen. Beim Sprechen werden schnell die deklarativen (lexikalischen und grammatischen) Wissensbestände aktiviert, syntagmatisch umgesetzt und sprechmotorisch artikuliert. Kommunikationsstrategien verschiedenster Art wirken unterstützend. Beim Hörverstehen wird in Sekundenbruchteilen die *chaîne parlée* segmentiert, relevantes Wissen aktiviert und in *bottom up*- sowie *top down*-Prozessen verarbeitet. Durch Inferenz werden Verstehenslücken gefüllt und die Schwierigkeiten der gesprochenen Sprache (Abbrüche, Unvollständigkeiten, Fehler, Ideolekte, Dialekte) bewältigt. Die Studie von Meißner & Burk (2001) bestätigt, dass Probanden aller Fachbereiche beim Hörverstehen kaum auf ihre Kenntnisse im Lateinischen, sondern dominant auf die in den lebenden Sprachen zurückgreifen. Dies ist u. a. auf die für das Hörverstehen wichtige Rolle syntagmatischer Einheiten zurückzuführen, die das Lateinische eben nicht zum Transfer anbietet.

Schreibprozesse bedürfen ähnlicher Aktivierungsprozesse und zudem eines präziseren grammatischen und orthografischen Wissens. Das Lesen wird im Lateinunterricht zwar geübt, aber mit ganz anderen Zielen und Strategien als in den lebenden Sprachen. Dort werden Texte durch minutiöse und exakte Sprachsegmentierung analysiert und übersetzt. Im Französischen werden deutlich längere Texte viel schneller gelesen, und zwar mit dem Ziel des groben, detaillierten oder selektiven Verstehens. Wörter und grammatische Strukturen werden – mehr oder minder bewusst – durch Hypothesenbilden und -testen erschlossen. Es zeigt sich also, dass auch der für die Kommunikation elementare Bereich der Fertigkeiten einschließlich ihrer Strategien im Lateinunterricht nicht oder in keiner dem Französischlernen nützlichen Weise geschult wird.

Zur Übertragbarkeit von Themen und kulturellem Handlungswissen

Im Französischanfangsunterricht der ersten Lernjahre werden Themen mit Bezug zur Schülerwelt behandelt, beispielsweise Familie, Freunde, Schule, Uhrzeit, Einkaufen, Wohnungen, Sport, Briefkontakte, Weihnachten oder Musik. Auch moderne Lateinbücher bemühen sich um einen altersgerechten Zugang zum römischen Leben: Im Mittelpunkt stehen Jugendliche. Diese besuchen Wagenrennen im Circus Maximus und Gladiatorenspiele im Colosseum oder gehen mit der Sklavin auf dem Forum spazieren (*Cursus Continuus* 2). Die Sinnhaftigkeit dieses fremdkulturellen Lernens durch die Auseinandersetzung mit einer distanten Kultur an sich soll nicht in Frage gestellt werden, wohl aber die Aussage, Latein bereite diesbezüglich auf das moderne Fremdsprachenlernen vor.

Um den Umgang mit modernen Sprachen und Kulturen im Sinne der Didaktik des Fremdverstehens zu meistern, sind nämlich neben Fähigkeiten wie Offenheit und Toleranz auch konkretes Handlungs- und Reflexionswissen für den direkten Umgang mit den Menschen erforderlich, ebenso wie die Möglichkeit, das in der Schule Gelernte vor Ort selbst zu überprüfen. Latein bietet weder eine authentische Referenzkultur noch die Basis für einen thematischen Transfer.

Zum Transfer kognitiver und allgemein problemlösender Strategien

Strategien helfen Lernenden, ihr Sprachwissen und -können für den Erwerb neuer Sprachelemente in derselben und anderen Sprachen nutzbar zu machen. Sie tragen damit zum autonomen Lernen bei. Kognitive Strategien (vgl. O'Malley & Chamot 1990) wirken direkt auf die Lernvorgänge ein und werden u. a. nach den Lernbereichen Wortschatz, Grammatik und den Fertigkeiten eingeteilt. Ein Beispiel wäre das Übertragen der Anwendungsregeln des französischen *subjunctif* auf die des spanischen *subjuntivo*.

Die in der heutigen Diskussion zu den Transfervorteilen von Lateinkenntnissen ins Spiel gebrachte Frage nach „allgemeinen Problemlösestrategien“ ist nichts anderes als die althergebrachte Behauptung, Latein eigne sich zur Förderung der formalen Bildung: „Basissprache, die das logische Denken schult“ (Hessischer Bildungsserver, 31.3.2004), „Trainingszentrum anspruchsvoller Denkopoperationen“ bzw. „produktives Denkprogramm, das die [...] allgemeinen Problemlösestrategien in optimaler Weise einübt“ (Westphalen 2003: 9). Abgesehen davon, dass grundsätzlich alle Schulfächer „anspruchsvolles Denken“ in der einen oder anderen Weise schulen, ist keinesfalls nachgewiesen, dass Latein dies als Vorbereitung auf die modernen Fremdsprachen besonders gut leisten würde. Nachdem schon Thorndike (1924) diese Behauptung durch die Erklärung des „unspezifischen Transfers“ als unzutreffend entlarvte, liefert die kognitionspsychologische Strategieforschung neue empirische Beweise: Strategien wirken umso besser, je präziser sie auf den Lerngegenstand zugeschnitten sind (Friedrich & Mandl 1992: 10; Klauer 1992: 70). Der Transferschritt vom Allgemeinen auf das Spezielle wird nämlich auf Grund der ‚Trägheit des Wissens‘ nicht vollzogen, und die zusätzlich implizierten kognitiven Arbeitsschritte sind nicht nur fehleranfällig, sie widersprechen auch dem Prinzip der Ökonomie. So belegt auch die generalisierungsfähige „Nürnberger Lateinstudie“, dass Lateinlernen keinen Einfluss auf das logische und deduktive Denken hat (Haag & Stern 2000a; 2000b; Stern & Haag 2000). Die Schulung allgemeiner Problemlösestrategien – Kern der sog. formalen Bildung – ist weniger effizient als die Ausbildung direkter bzw. kognitiver Strategien, weswegen moderne Fremdsprachen mit ihren Transferbasen wiederum deutlich im Vorteil sind.

Die Überschätzung von Latein und neue Wege

Latein bietet in fast allen kognitiven Lernbereichen sowie auch auf affektiver, kommunikativ-interkultureller Ebene eine minimale Transferbasis. Die Behauptung, zuerst Latein zu lernen, schaffe gute Voraussetzungen zum Erlernen moderner Fremdsprachen, stellt eine deutliche Überschätzung der Möglichkeiten des Lateinischen dar. Jede moderne romanische Sprache bietet hier mehr: Meißner schließt aus seinen Untersuchungen, dass Syntax und Wortbildung innerhalb der romanischen Sprachen die größte Ähnlichkeit aufweisen (1989: 386) und dass „der vom lateinischen Wortschatz ausgehende lernökonomische Effekt [...] erheblich geringer als innerhalb der modernen Romanität“ ist (1993: 545). Wir sollten Eltern und Schüler sachbezogen über die vielen Vorzüge des Lateinischen (kulturelles Wissen über Geschichte, den römischen Alltag, die antike Philosophie, das antike Theater u.v.a.m.) aufklären und ihnen keine wissenschaftlich unhaltbaren Versprechungen machen.

Weitere relevante Argumente liefert die lernerbiographische Forschung. Ihrzufolge bleibt eben, wie eingangs betont, ein Großteil der Lateinschüler gänzlich ohne Kenntnis einer zweiten modernen Sprache (neben Englisch). Zugleich weist sie darauf hin, dass gerade das Französische auch deshalb einen beachtlichen Beitrag zur Mehrsprachigkeit leistet, weil Lerner einer dritten oder vierten

Fremdsprache überproportional häufig auch Kenntnisse des Französischen als einer ersten, zweiten oder dritten Fremdsprache nachweisen.

Wenn wir die Rolle des Lateinischen bewerten, müssen wir auf empirisch gesichertes Wissen und keinesfalls auf unsere *eigenen* Erfahrungen mit lebenden und alten Fremdsprachen rekurrieren. Denn erstens entspricht die von uns empfundene ‚Realität‘ nicht der des Durchschnitts der heutigen Zehn- bis Zwölfjährigen, und zweitens spiegeln unsere subjektiven Erfahrungen eine spezifische Faktorenkomplexion wider, die der Realität des heutigen Unterrichts nicht entspricht. Da wir als Lehrende über persönliche Überzeugungen, über Annahmen und über gesichertes Faktenwissen verfügen und diese Ebenen zu trennen sind (Woods 1996, zit. in Caspari 2003: 51ff.), kann der Mythos der „Mutter Latein“ nur durch eine empirisch fundierte Bildungsforschung, d.h. durch gesichertes Faktenwissen, aufgebrochen werden.

Das schulische Sprachenangebot ist nicht dem Wahlverhalten des freien Marktes unterworfen, sondern es wird pädagogisch, sprachen- und finanzpolitisch gestaltet. Dabei erscheint mir die Befürwortung von Latein und Englisch als Hauptfremdsprachen am Gymnasium (Westphalen 2003) rückwärtsgewandt und unverantwortlich, weil die Schüler so mit nur einer Pflichtfremdsprache aus der Schule entlassen werden. Die Sprachenwahl sollte pädagogisch sinnvoll und gesellschaftspolitisch vorwärts gerichtet sein und unsere Verpflichtung zur Mehrsprachigkeit, wie sie sich aus den EU-Maximen herleiten lässt, implizieren.

Latein darf m. E. als zweite Fremdsprache keine gleichwertige Alternative zu einer lebenden Sprache darstellen, denn die Werte toter und lebender Sprachen sind nicht gleich, sondern sehr unterschiedlich. Vielmehr sollen Schüler Latein freiwillig als dritte oder vierte Sprache (vgl. Meißner 2000, 2003; Müller-Lancé 2001; Stern & Haag 2000) oder auch simultan z. B. nach dem Biberacher Modell lernen können (vgl. Reinhart 2002; Falk 2002). Die dort als erfolgreich beschriebenen Lernprozesse und -ergebnisse haben zwar bislang erst den Charakter von Erfahrungsberichten, sollten jedoch ernst genommen, fortgeführt und wissenschaftlich untersucht werden, damit sie bestimmten Kindern guten Gewissens empfohlen werden können.

Schließlich darf Latein nicht zur Selektion von Schülern oder Studierenden instrumentalisiert werden. In Berlin besteht beispielsweise das Problem, dass bestimmte Eltern in den sog. grundständigen Gymnasien (=ab Klasse 5) die einzige Chance sehen, die sechsjährige Grundschule zu umgehen. Sie nehmen dann Latein als erste Fremdsprache häufig eher in Kauf, als dass sie es aktiv befürworten würden. Dies hat dann leider oft die Folge, dass Eltern für ihre Kinder eher Englisch als Französisch ab Klasse 3 wählen, um ihnen nicht den Weg ins Gymnasium ab Klasse 5 zu versperren. Daher wäre es wichtig, mehr grundständige und Schnellläufer-Gymnasien mit Französisch einzurichten. Bei den derzeitigen Umwälzungen der schulischen Sprachenlandschaft sollte die Stellung des Lateinischen im Verhältnis zu den modernen Fremdsprachen neu überdacht und definiert werden.

Literatur

Bertram, A. et al. (1995): *Salvete*. Berlin.

Bode, R., Brückner, T., Hotz, M., Kipf, S., Ritzdorf, I. & Wilke, B. (2002): *Latein für alle – Omnibus. Informationen zum Lateinunterricht für Schüler (und Eltern)*. Buch a. Erlbach.

Caspari, D. (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen.

Deutscher Altphilologenverband Mecklenburg-Vorpommern (2004): *Fremdsprachenangebot und Wahlverhalten an den Gymnasien*. <http://www.Latein-mv.de/statist.html> (31.03.2004).

Europäische Kommission (Hrsg.) (1995): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Brüssel/Luxemburg.

Falk, W. (2002): Das „Biberacher Modell“ – ein Erfahrungsbericht. *Der Altsprachliche Unterricht* 1, 20-24.

- Fink, G. & Maier, F. (1997): *Cursus Continuus, 2. Ausgabe* A. Bamberg.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1992): Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In: Mandl, H. & Friedrich, H. F. (Hrsg.): *Lern- und Denkstrategien*. Göttingen, 3-54.
- Glavic, E. (1997): Latein – Brücke zu Französisch. In: Nagel, W. et al. (Hrsg.): *Latein – Brücke zu den romanischen Sprachen. Entwicklungslinien – Sprachregeln – Texte – Übungen*. Bamberg.
- Glinz, H. (1994): *Grammatiken im Vergleich. Deutsch - Französisch - Englisch - Latein. Formen, Bedeutungen, Verstehen* (Reihe Germanistische Linguistik 137: Kollegbuch), Tübingen: Niemeyer.
- Haag, L. & Stern, E. (2000a): Lateinunterricht auf dem Prüfstand: Auswirkungen und Einstellungen. *Der Altsprachliche Unterricht* 43, 86-89.
- Haag, L. & Stern, E. (2000b): Non scholae, sed vitae discimus? Auf der Suche nach globalen und spezifischen Effekten des Lateinunterrichts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14, 146-157.
- Haag, L. & Stern, E. (2002): Latein oder Französisch? Eine Untersuchung zum Einfluss der zweiten Fremdsprache auf das Lernen von Spanisch. *französisch heute* 33, 522-525.
- Hessischer_Bildungsserver_(2004):
www.schule.bildung.hessen.de/alt-sprachl-gymnasien/latein/latein_1 (31.3.2004).
- Kellerman, E. (1983): Now You See it, Now You Don't. In: Gass, S. & Selinker, L. (Hrsg.): *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, 112-134.
- Klauer, K. J. (1992): Problemlösestrategien im experimentellen Vergleich: Effekte einer allgemeinen und einer bereichsspezifischen Strategie. In: Mandl, H. & Friedrich, H. F. (Hrsg.): *Lern- und Denkstrategien*. Göttingen, 57-78.
- Meißner, Franz-Joseph (1989): Grundwortschatz und Sprachenfolge. Eine statistische Quantifizierung zum lexikalischen Transfer Französisch/Englisch – Englisch/Französisch, Spanisch, Italienisch. *Französisch heute* 20, 377-387.
- Meißner, Franz-Joseph (1993): Interlexis - ein europäisches Register und die Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Die Neueren Sprachen* 92, 532-554.
- Meißner, F.-J. (1991): Lehrwerkanalyse zur Interlexis: English G versus Échanges, oder: Was leistet die erste für die zweite Fremdsprache? *französisch heute* 22, 191-210.
- Meißner, F.-J. (2003): Altsprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl., Tübingen, 151-157.
- Meißner, F.-J. (2004): Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein, H. & Rutke, D. (Hrsg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen, 39-66.
- Meißner, F.-J. & Burk, H. (2001): Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärerwerb. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12, 63-102.
- Meißner, F.-J., Meißner, C., Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2004): *EuroComRom - les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aix-la-Chapelle.
- Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (Hrsg.) (2001): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen.
- Mey, H. & Zimmermann, G. (1993): Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts in Deutschland Ost (und West). Folge I. *Fremdsprachenunterricht* 37/8, 445-454.
- Mey, H. & Zimmermann, G. (1994): Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts in Deutschland Ost (und West). Folge II. *Fremdsprachenunterricht* 87/1, 2-8.

- Mißler, B. (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen.
- Mößer, T., Schenk, S. & Schnädter, H. (1993): *Étapes. Méthode Intensive 1*. Berlin.
- Mößer, T., Schenk, S. & Schnädter, H. (1994): *Étapes. Méthode Intensive 2*. Berlin.
- Müller-Lancé, J. (2001): Thesen zur Zukunft des Lateinunterrichts – aus der Sicht eines Linguisten. *Forum Classicum* 2, 100-106.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge.
- Reinfried, M. (1998): Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht. In: Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen, 23-43.
- Reinhart, G. (2002): Das ‚Biberacher Modell‘ in Baden-Württemberg. Latein und Englisch parallel ab Klasse 5. *Der Altsprachliche Unterricht* 1, 18-19.
- Stern, E. & Haag, L. (2000): Non vitae, sed scholae discimus. Das Schulfach Latein auf dem Prüfstand. *Forschung und Lehre* 11, 591-593.
- Thorndike, E. L. (1924): Mental discipline in high school studies. *Journal of Educational Psychology*, 1-22, 83-98.
- Weinert, F. E. et al. (1989): *Pädagogische Psychologie*, Bd. II. Frankfurt/M.
- Westphalen, K. (2003): Latein oder Französisch. Überlegungen zum Bildungswert der zweiten Fremdsprache – Replik auf eine empirische Untersuchung. *Forum Classicum* 1, 3-11.
- Zydatiß, Wolfgang (1999): Fremdsprachenlernen in der Primarstufe: Warum und mit welchem Sprachangebot? Überlegungen zum Berliner Projekt „Begegnung mit einer Fremdsprache ab Klasse 3“. *Fremdsprachenunterricht* 43/52, 196-201.

¹ Vgl. den preußischen Schulreformer Gedike (18. Jh.), zitiert bei Weinert et al. (1989: 690) und Stern & Haag (2000: 591).

² Ein beredter Beleg hierfür ist die Debatte, die die FAZ mit ihrer Mitteilung begann, Latein bereite effektiv auf die modernen Fremdsprachen vor (18.09.2000). (Dokumentation auf <http://www.fapf.de/>).

³ Vgl. hierzu auch die Theorie der psycholinguistischen Markiertheit nach Kellerman (1983).

⁴ Mit der Terminologie des didaktischen und interlingualen Transfers folge ich der Kategorientypik der Interkomprehensionsdidaktik (Meißner 2004).

⁵ Für die Hilfe bei den Sprachvergleichen danke ich Britta Boberg und Julia Zwink.

⁶ Diese Analyse bezieht sich auf die Lektionen 1-16, was ungefähr den ersten beiden Lernjahren entspricht.

⁷ Der Vergleich erhebt keinen Anspruch auf linguistische Vollständigkeit, vielmehr greift er wichtige grammatische Aspekte aus der Sicht von Französischlernenden auf.