

Kein Gesamtsprachenkonzept ohne klassische Sprachen!

© Rudolf Wachter, Universität Basel (25. März 2003)

Eine leicht gekürzte Fassung ist nebst vielen anderen sehr lesenswerten Beiträgen anderer Autorinnen und Autoren zum Thema «Klassische Sprachen: Notwendigkeit oder Luxus?» in der Februar-Nummer 2003 (= 83. Jahr, Heft 2) der Schweizer Monatshefte für Politik, Wirtschaft und Kultur publiziert worden.

Fremdsprachen sind verhasst. Mehr als «Basic Simple English» (BSE), um auf Reisen ein Zimmer zu buchen und Souvenirs zu kaufen, will heute keiner lernen. Lesen ist zu anstrengend und zeitraubend. Die Schriftsprache mit ihrer Reichhaltigkeit und ihrer Orthographie wird gemieden. In den Schulen geraten deshalb die immer zahlreicher werdenden nicht-einheimischen Kinder, die mit unseren Dialekten ohnehin Mühe haben und zur Bewältigung ihres hiesigen Lebens vor allem die Schriftsprache brauchen würden, sogleich ins Hintertreffen, behindern – unverschuldet – den Unterricht in allen Fächern und laden damit den Zorn der Bevölkerung auf sich. Unsere Landsleute in der Romandie und im Tessin haben dasselbe Problem. Sie verstehen bestenfalls einen unserer Dialekte, und wir dürfen uns nicht wundern, wenn die (immer rarer werdenden) unter ihnen, die gut Deutsch gelernt haben, frustriert sind, wenn sie merken, dass sie in der Deutschschweiz trotzdem nicht zurecht kommen, weil die meisten von uns kaum mehr einen hochdeutschen Satz spontan zustande bringen (einen französischen oder italienischen schon gar nicht).

Ein Gesamtsprachenkonzept steht und fällt damit, ob es unsere Kompetenz in der hochdeutschen Schriftsprache, mündlich und schriftlich, signifikant erhöhen kann.

Die Schriftsprache muss in der Schule wieder zu 100% verwendet werden. Das Allerwichtigste aber ist, dafür zu sorgen, dass die Lehrkräfte entsprechend vorbereitet werden. Dazu muss der Hebel unverzüglich auf allen Schulstufen angesetzt werden. Der zyklische Verstärkungseffekt wirkt sonst kräftig weiter: Ein Primarlehrer steht etwa 15 Jahre nach seinem Schuleintritt bereits vor einer Klasse, Gymnasiallehrkräfte etwa 10 Jahre nach ihrem eigenen Eintritt ins Gymnasium. Die ersten, die das zum Teil massiv verkürzte, von der Reform MAR 95 durcheinandergewirbelte Gymnasium absolviert haben, werden ihre Lehrtätigkeit in wenigen Jahren aufnehmen. Werden sie den nötigen Funken wissenschaftlichen Denkens, der allein eine vierzigjährige erfolgreiche pädagogische Mission auf dieser Stufe garantieren kann, noch mitbringen? Kann das die Universität noch garantieren, und wenn nicht, wer dann?

Niemand kann in einer im Unterricht gelernten Fremdsprache eine höhere Kompetenz erreichen als in der Erstsprache. Frühenglisch zu unterrichten, wenn die Kinder noch kaum

Deutsch können, ist meines Erachtens Zeitverschwendung. Die Idee des Frühenglischen ist unter anderem eine Folge gewisser didaktischer Ideen im Fremdsprachenunterricht, die die Effizienz und Effektivität des Unterrichts behindern statt fördern: Es kursiert nämlich seit einigen Jahrzehnten das Dogma der «Naturmethode», Fremdsprachenunterricht habe völlig abgekoppelt von der Erstsprache zu geschehen. Unsere Schüler sind aber keine Kleinkinder mehr, wenn sie Fremdsprachen lernen. Zweitspracherwerb im Schul- oder Erwachsenenalter ist nie dasselbe wie Erstspracherwerb.

Dient nicht die Sprache dem Menschen zur Kommunikation? Eine eminent wichtige Art der Kommunikation aber ist das Erklären. Es baut auf dem Vergleich des Unbekannten mit Bekanntem auf. Deshalb ist es ein Gebot der Vernunft, die Kompetenz in der Erstsprache für die Erlernung der Zweitsprache zu nutzen, die in der Erst- und Zweitsprache für die Erlernung der Drittsprache usw.

Zu diesem Zweck muss man aber die Sprachen, einschliesslich der eigenen, durchschauen lernen, schon in der Primarschule, speziell aber auf der Sekundarstufe, und ganz besonders im Gymnasium, wo die Jugendlichen gleich mit drei oder vier Sprachen in Kontakt stehen. Über Sprache nachdenken kann man, entsprechend angepasst, auf jeder Altersstufe. Ein paar Beispiele:

- Finde den Aussenseiter:

<i>singen</i>	<i>über Stock und Stein</i>	<i>du</i>	<i>mild</i>	<i>hören</i>	<i>Auto</i>
<i>springen</i>	<i>in Saus und Braus</i>	<i>ich</i>	<i>Feld</i>	<i>denken</i>	<i>Fax</i>
<i>bringen</i>	<i>mit Kind und Kegel</i>	<i>er</i>	<i>Schuld</i>	<i>fühlen</i>	<i>Bus</i>
<i>ringen</i>	<i>in Haus und Hof</i>	<i>mir</i>	<i>Wald</i>	<i>sehen</i>	<i>Disco</i>

- Was ist der Unterschied zwischen *aber* und *sondern*? Besonders fein ist er etwa in: «nicht heute, aber morgen» / «nicht heute, sondern morgen». Ihn zu kennen ist sehr wichtig. Nur dann merkt man nämlich, dass andere Sprachen diese Unterscheidung nicht machen, und versteht, warum deren Sprecher mit diesen deutschen Wörtchen so grosse Probleme haben.
- Oder es empfiehlt sich die Beobachtung, dass der Vater einer Frau *her father* und *son père*, der Vater eines Mannes *his father* und wieder *son père* lautet, die Mutter einer Frau *her mother* und *sa mère*, die Mutter eines Mannes *his mother* und wieder *sa mère*. Die Regel lautet, dass sich das besitzanzeigende Fürwort (das Possessivpronomen) im Englischen dem Besitzer, im Französischen dagegen dem Besitz anpasst. Und im Deutschen? Wir leisten uns gar den Luxus, es nach beidem zu richten: *ihr Vater, sein Vater, ihre Mutter, seine Mutter*. (Wie spannend sind in diesem Punkt übrigens unsere Schweizer Dialekte!)
- Ist es nicht merkwürdig, dass *dead* und *tot* und *bread* und *Brot* einander auf so auffällige Weise entsprechen? Ein ulkiger Zufall? Nein, sondern regelmässige Sprachentwicklung!

Erst wenn man das verstanden hat, geht einem plötzlich auf, warum *lead* «Blei» ebenso ausgesprochen wird (und nicht wie *lead* «leiten»), nämlich weil dieses Wort mit *Lot* verwandt ist (dem «Senkblei» ebenso wie dem Metall, mit dem man lötet), weiter dass *red* vielleicht ganz entsprechend mit *rot* korrespondiert, nur dass die Orthographie etwas querschlägt, und dass, wenn man anfängt weiterzubohren, vielleicht auch *shred* und *Schrot* (v.a. das aus Getreide) etwas miteinander zu tun haben könnten.

Solche und ähnliche Beobachtungen gibt es in unerschöpflicher Zahl!

Ein Gesamtsprachenkonzept muss dafür sorgen, dass im Sprachunterricht stufengerecht auch über Sprache nachgedacht und geredet wird und die Kompetenz in bereits bekannten Sprachen und die Möglichkeiten des Sprachvergleichs geschickt genutzt werden.

Sprachanalyse und Sprachbeschreibung sind übrigens die einfachste Sache der Welt, wenn man nur die richtigen Fragen stellt: «wer oder was?», «wem?», «wo?», «seit wann?», «wozu?», «warum?», «wie?», «was tut einer?», «wie ist einer?», «wie geschieht etwas?», «was wäre, wenn?» usw.

A propos Fragen: Kinder fragen bekanntlich sehr häufig: «Warum?» Dies sind die wirklich intelligenten Fragen! Kein Erwachsener dürfte je einem Kind eine Antwort auf eine solche Frage verweigern. Viele tun es leider doch, wohl weil sie selbst, anstatt solche Fragen ihr Leben lang an sich wie an andere zu richten, ihren eigenen kindlichen Wissensdurst verloren haben: Stumpf brüten sie dahin, eingesperrt im engen Käfig der «Wie»-Fragen und «So»-Antworten, und nur selten kann sich, fast nur beim Jammern und Klagen, ein befreiendes «Warum» in die Lüfte erheben. Freilich, «Warum»-Fragen, nicht nur kindliche, können einen manchmal ganz schön ins Schwitzen bringen. Eine Lehrkraft aber darf da nicht versagen, niemals! Sie muss genügend gut ausgebildet, oder eben: genügend gebildet sein, um auf solche Fragen wenigstens mit einer in die richtige Richtung weisenden Antwort reagieren zu können. Erklärung ist die intelligente Reaktion auf intelligentes Fragen.

Die meisten «Warum»-Fragen, auch im Bereich der Sprache, finden eine Antwort, oder mindestens einen Ansatz dazu, in der Geschichte, eben wie *dead–tot*, *bread–Brot* usw. Wissen um die Vergangenheit aber ist Bildung par excellence. Der Drang nach solchem Wissen unterscheidet den Menschen vom Tier. Viele halten Geschichte und dergleichen für unnötig und unnützlich. Wer so denkt, tut das, weil er nichts weiss und glaubt, dies sei genug. Auch der grosse Philosoph Sokrates wusste nichts – jedenfalls soll er von sich gesagt haben, er wisse nur eines, nämlich dass er nichts wisse. Genug war ihm das aber nicht, nicht ihm!

Sprachunterricht im Rahmen eines Gesamtsprachenkonzepts muss – wie jeder Unterricht – seinen Gegenstand zu ergründen suchen: «Warum»-Fragen suchen den Grund, rufen nach Begründung! Zu diesem Zweck müssen auch die historisch-kulturellen Voraussetzungen einer Sprache und ihrer Sprecher miteinbezogen werden.

Ein Hauptziel des Unterrichtes in modernen Fremdsprachen ist die Befähigung der Schulabgänger, in der betreffenden Sprache mit «native speakers» zu reden. Dieses Ziel wird heute nicht mehr erreicht, nicht einmal an der gymnasialen Matur. Die Gründe sind vielfältig. Drei wichtige sind oben schon genannt: die mangelnde Kompetenz in der Erstsprache, der dogmatische Verzicht auf Brückenschläge zwischen besser beherrschten und neu zu lernenden Sprachen mittels Sprachanalyse, Sprachbeschreibung und Sprachvergleich sowie die weitgehende Abwesenheit der historischen Dimension im Sprachunterricht.

Dabei verhilft gerade die Beschäftigung mit der Geschichte eines Sprachraums und einer Sprache nicht nur ganz allgemein zu zahlreichen wertvollen Einsichten, sondern sie trägt auch viel zum Verständnis von Land und Leuten bei und ermöglicht ungeahnte Brückenschläge zwischen uns und anderen. Europa hat eine über 2000-jährige gemeinsame Geschichte, politisch und kulturell, die sich auch in seinen Sprachen vielfältig niedergeschlagen hat. Dafür zu sorgen, dass die Menschen diese Geschichte kennen und als Teil ihrer eigenen erfahren, trägt mehr zur Integration bei als alle «small is beautiful»-Rhetorik über Nachbarschaften und Regionen, wie sie etwa im «Europäischen Jahr der Sprachen» 2001 zu hören war.

Nun aber die Gretchenfrage: Wo kann man das alles lernen? Ganz einfach: Im Lateinunterricht! Nicht auch sonstwo? Nein! Nirgends sonst wird Sprache so intensiv vergleichend und kulturhistorisch betrachtet. Etwa im Wortschatz: Was hat z.B. lat. *spiritus* «Atem, Lebensgeist» alles bewirkt! Es hat uns *spirituell*, *Sprit*, *esprit*, *spirit*, *Spiritismus* usw. beschert und zudem unser Wort *Geist* – das ursprünglich nur «Gespenst» bedeutet hatte (man vergleiche *ghost*!) – gewaltig bereichert, unter anderem um den *Heiligen Geist*, *geistige Tränklein* und *geistreiche Witze*. Nirgends sonst wird Sprache zudem so genau analysiert und erklärt («Grammatik» kann höchst spannend sein!). Kein anderer Fremdsprachenunterricht ist so stark auf die Perfektionierung der Erstsprache ausgerichtet, in die übersetzt und mit der permanent verglichen wird (die «Naturmethode» taugt für das Latein besonders wenig). Kein anderer Unterricht ist so stark mit der Lektüre zentraler Texte der westlichen Kulturgeschichte verbunden wie der Latein- und Griechischunterricht. Und in keinem anderen Fach profitiert man in so vieler Hinsicht für so viele andere Fächer, sogar weit über die Sprachfächer hinaus. Darum:

Ein Gesamtsprachenkonzept muss die Alten Sprachen an zentraler Stelle miteinbeziehen. Es ist zu wünschen, dass gute Latein- und möglichst auch Griechischkenntnisse, und zwar in ruhig aufbauendem, möglichst früh beginnendem Unterricht erworben, mindestens für alle zukünftigen Sprachlehrkräfte, vom Primarlehrer bis zur Universitätsprofessorin, bald wieder eine Selbstverständlichkeit werden.

Nur derjenigen Lehrkraft kann es gelingen, Kindern die Scheu vor fremden Sprachen zu nehmen, die ihnen mindestens die moderne Sprachlandschaft Europas überzeugend als bunte Familie der Eltern Latein und Griechisch und ihrer Kinder und Adoptivkinder vorzustellen

versteht. Wer das nicht kann, wird feststellen, dass den meisten Kindern sogar Englisch rasch zu mühsam wird («uncool», wie das heute heisst!). Ein Gesamtsprachenkonzept, das diese Zusammenhänge ignoriert, kann, so behaupte ich, gar keinen Erfolg haben. Wir brauchen aber auch in Zukunft exzellent ausgebildete und gebildete junge Lehrkräfte. Ohne die Hilfe des Altsprachlichen Unterrichts sehe ich keine Möglichkeit, die heutigen Probleme im Sprachunterricht zu lösen.

Ein modernes Gesamtsprachenkonzept muss gerade auch die begabten jungen Menschen gezielt fördern. Die Besten sind unter dem heutigen System diejenigen, die schon in der Schule zusätzliche anspruchsvolle Inhalte nicht scheuen, sondern sich von diesen herausfordern lassen. Die prominentesten unter diesen Inhalten, in der Schweiz durch MAR 95 zu Wahlfächern degradiert, sind die Alten Sprachen. Ich empfehle Ihnen, liebe Jugendliche von heute, im Gegenzug ganz freimütig: Wenn Sie auf angenehme Weise einen sicheren Vorsprung erlangen wollen, lernen Sie so früh als möglich Latein und Griechisch! Der damit verbundene Leistungsausweis wird im Berufsleben schon heute deutlich stärker beachtet als noch vor wenigen Jahren, und seine Anerkennung nimmt laufend zu.

Wählen Sie diese Fächer aber nicht hauptsächlich deswegen! Ich würde mich noch mehr freuen, wenn Sie sie wählten, weil Sie mir und vielen anderen, die ebenfalls wissen, wovon sie reden, glauben, dass Sie daraus viel Freude und persönlichen Gewinn ziehen werden. Wer aber die Chance bisher verpasst hat, muss nicht resignieren: Es ist nie zu spät!