

ὕπερ σοῦ ὡς ἀποφράδι ὅμοιος εἷς [...], εἰ μὴ καὶ παντάπασιν ἀνήκοος ἦσθα τοῦ ὀνόματος; ἐγὼ δὲ τὴν μὲν ἀποφράδα ὅ τι καὶ βούλεται εἶναι διδάξω σε μικρὸν ὕστερον· τὸ δὲ τοῦ Ἀρχιλόχου ἐκεῖνο ἤδη σοι λέγω, ὅτι τέττιγα τοῦ περοῦ συνείληφας, εἴπερ τινὰ ποιητὴν ἰάμβων ἀκούεις Ἀρχίλοχον, Πάριον τὸ γένος, ἄνδρα κομιδῇ ἐλεύθερον καὶ παρρησίᾳ συνόντα, μηδὲν ὀκνοῦντα ὀνειδίσειν, εἰ καὶ ὅτι μάλιστα λυπήσειν ἔμελλε τοὺς περιπετεῖς ἐσομένους τῇ χολῇ τῶν ἰάμβων αὐτοῦ. ἐκεῖνος τοίνυν πρὸς τινος τῶν τοιούτων ἀκούσας κακῶς τέττιγα ἔφη τὸν ἄνδρα εἰληφέναι τοῦ περοῦ, εἰκάζων ἑαυτὸν τῷ τέττιγι ὁ Ἀρχίλοχος φύσει μὲν ἀλάφ ὄντι καὶ ἄνευ τινὸς ἀνάγκης, ὁπότεν δὲ καὶ τοῦ περοῦ ληφθῇ, γεγωνότερον βοῶντι.

- 38) Iud. voc. 2: τοῖς γὰρ προπεπραγμένοις αἰεὶ τι μεῖζον προστιθὲν ἄρδην με τῆς οἰκείας ἀποθλίψει χώρας, ὡς ὀλίγου δεῖν ἡσυχίαν ἀγαγόντα μηδὲ ἐν γράμμασιν ἀριθμεῖσθαι, ἐν ἴσῳ δὲ κεῖσθαι του ψόφου.
- 39) Iud. voc. 7–8: Μέχρι μὲν γὰρ ὀλίγοις ἐπεχείρει, τέτταρα κατατολμῶν καὶ τετταράκοντα λέγειν, ἔτι δὲ τήμερον καὶ τὰ ὅμοια ἐπισπώμενον ἴδια ταυτὶ λέγειν, ἀποστεροῦν με τῶν συγγεγεννημένων καὶ συντεθραμμένων

γραμματῶν, συνήθειαν ᾧμην καὶ οἰστὸν ἦν μοι τὸ ἄκουσμα καὶ οὐ πάνν τι ἐδακνόμενην ἐπ' αὐτοῖς· (8) ὁπότε δὲ ἐκ τούτων ἀρξάμενον ἐτόλμησε καττίτερον εἰπεῖν καὶ κάττυμα καὶ πίτταν, εἴτα ἀπερυθριάσαν καὶ βασιλίσσαν βασιλίτταν ὀνομάζειν, οὐ μετρίως ἐπὶ τούτοις ἀγανακτῶ καὶ ἰμππραμαι, δεδιὸς μὴ τῷ χρόνῳ καὶ τὰ σῦκα τῦκά τις ὀνομάσῃ.

- 40) Die Frage, ob Lukian die oben zitierte Strattis-Stelle kannte oder ob es sich um eine reine Koinzidenz bei dieser Form τῦκα handelte, lässt sich leider nicht beantworten.
- 41) Iud. voc. 10: τὸ δὲ Ταῦ τοῦτο [...] καὶ τὸ Δέλτα καὶ τὸ Θῆτα καὶ τὸ Ζῆτα, μικροῦ δεῖν πάντα ἡδίκησε τὰ στοιχεῖα [...] ἀκούετε, Φωνήεντα δικασταί, τοῦ μὲν Δέλτα λέγοντος· ἀφείλετό μου τὴν ἐνδελέχειαν, ἐντελέχειαν ἀξιοῦν λέγεσθαι παρὰ πάντας τοὺς νόμους· τοῦ Θῆτα δακρύνοντος καὶ τῆς κεφαλῆς τὰς τρίχας τίλλοντος ἐπὶ τῷ καὶ τῆς κολοκύνθης ἐστερησθαι· τοῦ Ζῆτα, τὸ συρίζειν καὶ σαλπίζειν, ὡς μηκέτ' αὐτῷ ἐξεῖναι μηδὲ γρύζειν. τίς ἂν τούτων ἀνάσχοιτο; ἢ τίς ἐξαρκέσειε δίκη πρὸς τὸ πονηρότατον τουτὶ Ταῦ;

Heinz-Günther Nesselrath

Ein Leben mit Latein!¹

I. Grundsätzliches

1. Lateinunterricht, Persönlichkeitsentwicklung und Lebenserfolg – positive und negative Stimmen

Für manche Menschen klingt das Thema dieses Beitrags eher wie: EIN SCHLAG INS GESICHT. Haben sie doch Latein in schlechter Erinnerung oder können sich gar nichts unter Latein vorstellen.

Unzufriedenheit mit Latein gibt es schon jahrhundertlang. Die Kritiker hatten vor mehr als zwei Jahrhunderten eine prominente Stimme in Johann Gottfried Herder:

„Ist die lateinische Sprache Hauptwerk der Schule? Nein! Die wenigsten haben sie nötig,

die meisten lernen sie, um sie zu vergessen. Die wenigsten wissen sie auch auf solchem höllischen Wege in der Schule selbst: mit ihr gehen die besten Jahre hin, auf eine elende Weise verdorben; sie benimmt Mut, Genie und Aussicht auf alles ...“²

Herder schrieb das allerdings in einer Zeit, als man nicht mehr Latein durch Sprechen und Komödienaufführungen lernte, als nicht mehr der, der in der Klasse am schlechtesten Latein sprach, die „Eselsmütze“ aufgesetzt bekam, als Goethes Vater aber sein Haushaltsbuch noch auf Lateinisch führte und der Sohn Johann Wolfgang (1749–1832) von acht Hauslehrern unterrichtet wurde, unter anderem in Latein, Griechisch, Französisch, Englisch, Jiddisch,

Naturwissenschaften, Religion, Zeichnen, Klavier- und Cellospiel, Reiten, Fechten und Tanzen. Der Junge schuf sich auch seinen eigenen Weg zum Lateinlernen, indem er Vergils *Aeneis* las und für sich übersetzte. Er überwand damit den mittelalterlichen Grammatikunterricht, der anhand der Grammatiken von Donat, Priscian und vor allem der gereimten Grammatik „Doctrinale“ von Alexander de Villa Dei erfolgte, ein Buch, das Luther als „Eselsmist“ bezeichnete.

Heute stellen sich an die Spitze der Gegner manche (mitunter selbsternannte) Unterrichtsforscher und sagen nach sehr umstrittenen Forschungen oder auch ohne sie, all das, was man in Latein lernen könne, könne man auch im Deutsch- oder Französischunterricht lernen.

Und nun komme *ich* – und will ein Leben mit Latein preisen. Sicher hat ja jeder, der dieses Thema las, richtig verstanden, dass ich nicht von einem leidvollen Leben mit Latein, sondern von einem glücklichen Leben mit Latein sprechen will und dies jungen Menschen empfehle.

2. Gängige und vertiefte Begründungen des Lateinunterrichts

Sofort fallen jeder Lateinlehrerin und jedem Lateinlehrer die vielen, jetzt schon seit Jahrhunderten vorgetragenen Begründungen für den Lateinunterricht ein. Ich wiederhole sie hier nicht.

3. Tot oder lebendig?

Aber zunächst gilt es mit einem Vorurteil aufzuräumen. Latein ist keine tote Sprache. Sicher: Latein wird nicht mehr von irgendeinem Volk gesprochen, sondern nur von Menschen mit einer Sonderbegabung in kleinen Zirkeln oder Tagungen oder Kursen. – Trotzdem: Latein ist lebendig. Lebendig meint zunächst: Wir

benutzen die Sprache. Sie ist in vielen anderen lebenden Sprachen und in vielen Fachsprachen vorhanden. Ich nenne die wichtigsten Bereiche:

- **Latein in der deutschen Sprache, Zivilisation und Kultur:** Es sind nicht nur die lateinischen Texte der Antike und des europäischen Mittelalters, es sind viele Realien, viele Personennamen, viele Wörter, die lateinisch (und griechisch) sind und Teil unseres Lebens und unseres Wortschatzes sind oder Zugang zum Verstehen der Welt und des Lebens ermöglichen. Latein hat alle Entwicklungsstufen der deutschen Sprache stets begleitet und die Wörter waren Ausdruck der Realität, der Zivilisation, der Kultur.
- **Bauwesen und Architektur:** Kammer, Dom, (Kathedrale), Dach, Ziegel, Mauer, („Zimmer“ allerdings kommt von dem Stamm *ziemen*, zusammenpassen, was auch Aufgabe des Zimmermannes ist), Villa, Aula, Wall, Straße (althochdeutsch *straza*, von *via strata*, gepflasterter Weg), Weg, Zement, Statue, Büste, (eigentlich: Üste, falsche Trennung von *com(b)-urere*, *com(b)-ussi*, *com(b)-ustum*), Zement, Silikon, Silit, Armatur, Armierung. Dormitorium, plumbum, Aquaeductus, Therme.
- **Von den Flüssen über manche Gebirge zu Städten** wie Zabern und -burg, Augst, Regen, Basel.
- **Die Pflanzennamen, die Tiernamen** (soweit diese Pflanzen und Tiere schon im römischen Reich heimisch waren).³
- **Medizin, Heilkunde:** Vom *medicus* (von *mederi*) über den Arzt (von *archiattrós*, dem Oberarzt am Hof der Seleukiden) – so haben wir alle Erscheinungsformen des Arztes: sowohl den Nachdenkenden und Heilenden als auch den Boss. – Von *cerebral* über *frontal*, *nasal*, *oral*, *lingual*, *brachial*, *digital*, *pecto-*

ral, cordial, visceral, genital, femural, pedal zu Hospital, Ambulanz, Emergency (*emergere*), Klinikum (von *klinē*).⁴

- **Politik und Gesellschaft:** Revolution, Republik, Diktatur, Aristokratie, Plutokratie, Plutokraten, Tyrann, Oligarchie, Demokratie, Ochlokratie, Vulgus, vulgär, Proletariat, *proletarius* („Nachkommenerzeuger“ statt Steuerzahler), Prekariat („auf Bitten angewiesene Schicht“); Legislative, Judikative, Exekutive.

Hinter jedem Wort steht eine Geschichte, eine Stufe in der Entwicklung der Menschheit. An der Geschichte des Worts und seiner Verwendung erfährt man in höchster Bildlichkeit und Realität das LEBEN. Hinter der Behauptung, man verstehe mit Lateinkenntnissen Fremdwörter besser, steht viel mehr: Man versteht sich und das Leben besser.

Ich kann mir sehr gut vorstellen, dass wir vom Anfang des Lateinunterrichts an bis zur Oberstufe hin ganze Unterrichtsstunden oder fünf Minuten in einzelnen Stunden für die folgenden Inhalte reservieren:

- Heutige und antike Berufe und deren Sprache
- Beim Arzt heute und in Rom
- Beim Rechtsanwalt – heute und in Rom
- In der Schule – heute und in Rom
- Verkehr, Verkehrsmittel, Fahrzeuge und Straßenbau
- Industrie und Handel
- Banken, Kredite, Wirtschaft – usw.

Immer werden dabei die Einrichtungen und ihre Regeln geschildert und verglichen und das Vokabular besprochen, das oft seit der Antike geblieben ist. Immer ist das Ziel vielfältig wie beim Lesen lateinischer Texte:

- die Antike richtig und genau kennenzulernen,

- die Entwicklung bis in die Gegenwart kennenzulernen und zu verstehen,
- eigenes Sachwissen und eigene Kompetenzen in dem sprachlichen Umgang mit den genannten Berufsvertretern zu entwickeln.

4. Latein in wichtigen Texten, die das Denken der Menschen bis heute beeinflussen: Caesar, Cicero, Seneca, Tacitus, Dichtung

Zum Verstehen hilft es, wenn man sich – wie die Produzenten neuer Literatur und neuer Theorien und neuer Filme – genauer mit der Antike beschäftigt. Dann machen einem die vielen unsäglichen Influencer, Kommentatoren und Politiker nichts mehr vor, sondern man kann ihnen zumindest auf gleichem, meist aber auf besserem Niveau begegnen. Beispiele:

- Die vielen Ratgeber mit Seneca-Zitaten und ihrer Auslegung. Sie alle lassen sich unter das Motto eines vielseitig auslegbaren Satzes Senecas stellen: Seneca, ep. 60,4: *Vivit is, qui multis ūsuī est, vivit is, qui sē ūtitur*. Erst der lebt wirklich, der mit vielen Umgang pflegt / vielen Nutzen bringt / vielen Freude bringt; erst der lebt wirklich, der aus sich selbst Nutzen zieht / an sich selbst Freude hat / mit sich selbst umzugehen weiß.
- Die vielen Berufungen auf Ciceros Staatslehre und Ethik; Verfassungsformen, *Bellum iustum*, Menschenwürde, Widerstandsrecht.
- Das ständige Vergleichen von Herrschern oder Politikern mit Caesar, Cato, Augustus oder auch Nero, Caligula, Marc Aurel.
- Die vielen neueren Werke, die sich auf antike Dichtung beziehen, Catull, Vergil, Properz; Brechts Bewunderung für Horaz; die Komödien in späteren Dramen und in Filmen.
- Die Filme, die Darstellungstechniken antiker Dramen und der *Metamorphosen* Ovids anwenden.⁵

5. Deutschland in lateinischen Texten

Deutschland, Deutsche, Germania, Germanen sind nicht nur in deutschen Texten vertreten und dargestellt. Viele lateinische Texte von der Antike bis heute sind grundlegend für die Beurteilung, die Selbstbeurteilung von Deutschen, für die Geschichte, die Regierungssysteme, die Gestaltung Deutschlands und Europas. Diese lateinischen Texte sind auch Bestandteil der deutschen Geschichte, der deutschen Literatur, der deutschen Kultur. Ebenso wenig wie die vielen Wörter aus dem Lateinischen lassen sie sich von der deutschen Sprache und Kultur trennen. Zu nennen sind

5.1 Lateinische Texte der Antike über Germanien und Germanen entstanden außerhalb des heutigen Deutschlands. Am bekanntesten: Caesars Germanendarstellung, die *Germania* des Tacitus, die Darstellung germanischer Stämme bei Plinius d. Ä.

5.2 Dazu viele Texte über die Varusschlacht oder Hermannsschlacht (9 n. Chr.).

5.3 Einflussreiche lateinische Werke, die im Gebiet des heutigen Deutschlands verfasst oder erschienen sind (sowie einige andere Romrezeptionen). Die folgende Liste nennt einige sehr wichtige Texte und ist bei weitem nicht vollständig.

- **789: Karl der Große:** *Admonitio generalis: Einrichtung von Schulen* in seinem Reich.
- Das seit dem **9. Jh.** übernommene System der **Artes Liberales** (*quadrivium* und *trivium*), durch das lateinische und griechische Fachtermini Eingang in die deutsche Sprache finden.
- Verstärkt dann durch die Universitätsgründungen im 14. Jh. und Wanderlehrer, schließlich feste Lehrer wie seit 1456 Peter Luder).

- **1356: Frankfurt am Main:** Die **Goldene Bulle** bildet die geschriebene Grundlage zur Gewaltenteilung.
- **1517: Martin Luther** (1483-1546): **95 Thesen gegen den Ablass.** *Disputatio pro declaratione virtutis indulgentiarum* (Disputation zur Klärung der Kraft der Ablässe).
- **1530: Augsburg: Confessio Augustana** (protestantische Bekenntnisschrift, Verfasser: Melanchthon).
- **1531: Beatus Rhenanus:** *Rerum Germanicarum libri tres*.
- **1532: Johannes Calvin** (Lebenszeit 1509-1564): Kommentar zu Senecas *De clementia*.
- **1648: Westfälischer Friede.** Vertrag in lateinischer Sprache. – 1658: Johann Amos Comenius (1592-1670): *Orbis sensualium pictus*, Lateinbuch. – 1667: Samuel Pufendorf: *De statu imperii Germanici*
- **1750: Alexander Baumgarten: Aesthetica.** Die Grundlegung moderner Ästhetik.
- **1748–1830: Die mathematischen und naturwissenschaftlichen Schriften** von:
 - Leonhard Euler: *Introductio in Analysin Infinitorum* (1748).
 - Immanuel Kant: *Monadologia physica* (1756)
 - **Carl Friedrich Gauß:** *Theoria Motus Corporum Coelestium* (1809).
 - **Arthur Schopenhauer:** *Theoria colorum physiologica* (1830).
- **1830: Jacob Grimm** (1785-1863): *De desiderio patriae* (Antrittsrede Universität Göttingen). Ein Wegbereiter der Einigung deutscher Kleinstaaten.
- **1835: Karl Marx** (1818-1883): lateinischer Abituraufsatz: *An principatus Augusti merito inter feliciores reipublicae Romanae aetates numeretur?* (*Examinatio maturitatis* 1835)
- **1938: Hermann Weller: Elegie Y:** ein großes

Dokument des Widerstands gegen das nationalsozialistische Regime.

5.4 Das Grundgesetz der Bundesrepublik

Deutschland lässt sich nicht ohne den Einfluss antiker Texte, besonders Ciceros, zur Menschenwürde und zum Naturrecht denken.

5.5 Latein und lateinische Literatur sind Bestandteil der deutschen Geschichte und Kultur. Wer darüber Bescheid weiß, lässt sich nicht auf Fremdinterpretationen ein und nicht auf Deutungen der Geschichte ohne Berücksichtigung dieser Texte. Das merkt man bereits in der Schule.

6. Latein als Fachsprache –

die starke Orientierungshilfe

Nur wer Latein kann, kann Fachsprachen verstehen, statt sie nur anzuwenden. – Gerade in der Mittelstufe 10. Kl. wäre dringend zu wünschen, dass einige Stunden der „Fachsprache Latein“ gelten: Medizin, Jura, Architektur, Kunstbetrachtung, Film, Medienkunde, meinetwegen auch Theologie, Literaturkunde und Literaturbetrachtung, Grammatische Terminologie im Deutschen und anderen Sprachen und ihre lateinische und griechische Herkunft.

Immer wieder interessant und Freude bereitend: Auch Grammatiker irren: Warum heißt der Akkusativ *Accusativus*, „Anlagekasus“? Griechische Grammatiker sprachen von der *aitiaticē ptōsis*, dem Fall, der das Verursachte, Bewirkte nennt. *Aitiaticē* kommt von *aitiāō*, *aitiân*, „ich bewirke, verursache“. Die römischen Grammatiker leiteten es von dem Medium *aitiāomai*, *aitiâsthai* her („ich beschuldige, ich klage an“).

7. Latein erschließt die Welt und andere Sprachen

Hinter allen Wörtern der deutschen Sprache, die vom Lateinischen oder Griechischen herzulei-

ten sind, steht eine Geschichte der Menschheit, ihrer Zivilisation, ihrer Kultur, ihrer Probleme und ihrer Leiden und Freuden.

8. Latein erschließt aber auch andere Sprachen

Die Nachfolgesprachen des Lateinischen, deren Wortschatz und deren Grammatik werden mit Lateinkenntnissen viel besser verstanden. Das gilt auch für das Englische. – Immer kann man bei einem Verb Wörter mithilfe der Regeln der Wortbildung und der Übernahme in anderen Sprachen bilden. – Beispiel:

- *creāre*, *creō*, *creāvī*, **creāt-um**:
- 3. Stammform (sog. Supinstamm): *-um* ab
- *-or* dran: der Täter: *creāt-or*: der Schöpfer
- *-iō* dran: die Tat: *creāt-iō*, die Schöpfung
- *-īvus* dran: gehörig zu, bezeichnend: *creāt-īvus*, schöpferisch
- *-e* dran: englischer Infinitiv: *to create*
- *e* vom Infinitiv Präsens ab: spanischer Infinitiv: *crear*
- *are* ab, *-er* dran: *créer*, französischer Infinitiv. – Und so weiter.

Dies ist nur eine von viel mehr Regeln, aber die kann man lernen. Und immer wieder kann man sie an lateinischen Verben üben. Und man kann sich viele Vokabeln mit gegenseitiger Unterstützung Lateinisch-Neusprachlich erwerben und behalten.⁶

9. Lateinische Grammatikkenntnisse

erleichtern das Erlernen anderer Sprachen

Das grundsätzliche grammatische Gerüst, das der Lateinunterricht vermittelt, ist gerade beim Erlernen von Fremdsprachen eine gute Basis. Diese Fremdsprachen haben mehr Parallelen zur lateinischen Grammatik als das Deutsche. Manche haben sogar schon vorgeschlagen, man solle doch auf dem Weg über das Englische lateinischen Erscheinungen wie den A.c.i. und

das Participium coniunctum einführen. Das ginge für solche, die Englisch perfekt können, aber in der Regel wird ja im Fremdsprachenunterricht in Deutschland Grammatik wenig erklärt und geübt, sie soll dem Sprechen und Schreiben dienen, nicht dem Verstehen von Erscheinungen. Die modernen Fremdsprachen haben dies mit dem Deutschunterricht gemeinsam.⁷

II. Methodisches

1. Zum Übersetzen und zur Text- und Satzerschließung: Lesen statt übersetzen

Lebendig wird der Lateinunterricht aber erst recht durch die Art seines Umgangs mit lateinischen Texten.

Kommen wir daher zum Hauptinhalt des Lateinunterrichts: den Texten. Wie kann man sie sich erschließen und aneignen, sie verstehen und Freude daran haben, obwohl sie in einer nicht ganz leichten Sprache geschrieben sind?

Übersetzen ist in vielen Fällen das schlimmste, was man einem Text antun kann. Beispiel Caesar, BG 1,1:

Ich beschränke mich zunächst auf den ersten Paragraphen und da vor allem auf den ersten Satz, der so berühmt geworden ist.

Übersetzt wird er meist so, wie man es in gängigen Übersetzungen findet.⁸

Übersetzung Dorminger, S. 7: „Gallien ist in drei Hauptteile gegliedert. Den einen bewohnen die Belger, den zweiten die Aquitaner, den dritten die Stämme, die in ihrer eigenen Sprache „Kelten“, in unserer „Gallier“ heißen.“

Übersetzung Deißmann, S. 3: „Das Gesamtgebiet Galliens zerfällt in drei Teile: in dem einen leben die Belger, in einem zweiten die Aquitaner und im dritten die Völker, die in der Landessprache Kelten heißen, bei uns jedoch Gallier.“

Übersetzung Woyte, S. 3: „Gallien in seiner Gesamtheit zerfällt in drei Teile. Den einen bewohnen die Belgier², einen anderen die Aquitaner und den dritten die, die sich selbst Kelten nennen, in unserer Sprache aber Gallier heißen.“

Aber steht das so in Caesars Text? Europäer und auch Römer lesen von vorne nach hinten, von links nach rechts. Dabei suchen sie Satzblöcke oder Satzabschnitte zu erfassen. Der erste Satz in Caesars *Bellum Gallicum* bietet da Widerstände!

(1) Gallia est – **omnis** – **dīvīsa** in partēs: **trēs**.

Quārum ūnam incolunt Belgae, **aliā** Aquitānī, **tertiam**: quī ipsōrum linguā Celtae, nostrā Galli appellantur.

(2) **Hī omnēs** linguā, institūtīs, lēgibus **inter sē differunt**.

Gallōs ab Aquitānīs Garunna flūmen, ā Belgīs Mātrona et Sēquana dīvidit.

(3) **Hōrum omnium** fortissimī sunt Belgae proptereā,

quod ā cultū atque humānitāte prōvinciae longissimē absunt

minimēque ad eōs mercātōrēs saepe commeant

atque ea, quae ad effēminandōs animōs pertinent, important,

proximīque sunt Germānīs, quī trāns Rhēnum incolunt, quibuscum continenter bellum gerunt.

(4) Quā dē causā Helvētīi quoque reliquōs Gallōs **virtūte praecēdunt** -

quod ferē cotīdiānīs proeliīs cum Germānīs contendunt,

cum aut suis finibus eōs prohibent aut ipsī in eōrum finibus bellum gerunt.

Gallia est: „Gallien ist“: das ist eine leere oder rätselhafte Aussage, man MUSS weiterlesen, obwohl *est* normalerweise schon einen Satzschluss bilden kann.

omnis: also Gallien ist ein Ganzes, nicht kaputt?

Dann folgt knallhart: **divisa:** also jetzt doch geteilt? GANZ – GETEILT? – ein Rätsel.

in partes: ja natürlich, in was denn sonst?

Erst jetzt folgt gegen alle Grammatikregeln das Zahlwort: **TRES**, drei: warum sagt der Autor das erst jetzt, die 3 muss **vor** *partes* stehen, und überhaupt, es muss doch heißen: *Gallia omnis divisa est*, das Prädikat steht doch am Schluss.

Verdient Caesar in Latein eine 5? Hat er während seines Feldzuges im Zelt gesessen und seinen Schreibsklaven *ex improvise* etwas diktiert, schludrig? Etwa so, wie es sich Pelagio Palagi (1775–1860) in seinem Gemälde „Caesar

diktiert das *Bellum Gallicum*“ vorstellt (1813, Öl auf Leinwand)?⁹

Also: Caesar beginnt sein Werk ganz ungewöhnlich.

Er lässt *omnis* und *divisa* aufeinanderprallen, er schreibt nach *divisa* sofort ein scheinbar überflüssiges *in partes*, erst dann setzt er das Zahlwort *tres*. Man kann drei Finger zeigen, denn der Römer liest ja halblaut mit. Die „drei“ teilt Caesar dann in *unam, aliam* auf, der Leser könnte gedanklich einen Finger nach dem anderen abbiegen. Aber bei *tertiam* nimmt Caesar schon wieder eine Trennung vor: *ipsorum lingua Celtae, nostra Galli*.

Er setzt diese Teilungsorgie im zweiten Satz fort: (2) *Hī omnēs linguā, institūtis, lēgibus inter sē differunt*.

Er hat, wie der antike Leser und der heutige Kenner wissen, Ciceros *De re publica* gelesen,



Pelagio Palagi (19. Jh.): Caesar diktiert das *Bellum Gallicum*

das wenige Jahre vor dem *Bellum Gallicum* auf den Markt kam: *rep.* 1,39: Was macht eine Menschenansammlung zu einem *populus*? *Est igitur res publica res populi, populus autem non omnis hominum coetus quoquo modo congregatus, sed coetus multitudinis IURIS CONSENSU et UTILITATIS COMMUNIONE sociatus.*

Dann bringt Caesar weitere Teilungsfaktoren: geographische, charakterliche (*fortitudo*).

Und Sallust, Verehrer Caesars, hat natürlich beide Werke gelesen, *De re publica* und *Bellum Gallicum*, und so schreibt er im Jahr 35 in seiner *Catilinae coniuratio* 6,2, ca. neun Jahre nach Caesars Ermordung und ca. 14 Jahre nach Caesars *Bellum Gallicum*: *Hi* (die Trojaner unter Aeneas und die Aborigines, die Ureinwohner Italiens) *postquam in una moenia convenire, dispari genere, dissimili lingua, alius alio more viventes, incredibile memoratu est, quam facile coaluerint: Ita brevi multitudo divorsa atque vaga concordia civitas facta erat.*

In diesen Dimensionen liest der Zeitgenosse Caesars und der Römer in den Wirren nach Caesars Ermordung den Anfang des *Bellum Gallicum*. Es ist ihm klar, dass Caesar vom ersten Satz an das vielfach geteilte und gefährliche Gallien mit dem römischen Staat vergleicht. Und dem späteren Leser ist klar, dass Sallust ein Ereignis während Caesars Leben, die Catilinarische Verschwörung, als Bedrohung Roms ansieht, ebenso wie die Ermordung Caesars, und dass er Cicero wie Caesar als Warner und Vorbilder sieht und sich in deren Gesellschaft einreihet.

Hat man den Text so verstanden und miterlebt, kann man sich aber auch vorstellen, welche Sätze Cicero der heutigen Bundesregierung vorhalten würde und welche Sätze Wladimir Putin oder Donald Trump auf Europa anwenden würden. Das ist ebenso beängstigend wie zum Nachdenken anregend.

So kann, ja muss ein lateinischer Text gelesen werden. Und das können auch Schülerinnen und Schüler,

- wenn sie erst einmal den Text so, wie er dasteht, entgegennehmen und bearbeiten und analysieren;
- wenn sie sich **wundern** dürfen, was da steht und wie es formuliert ist. Wenn sie **Fragen stellen** dürfen, warum das so dasteht;
- wenn sie sich mithilfe von Informationen **in verschiedene Zeiten der Rezeption versetzen** dürfen;
- wenn sie vor allem **eigene Rezeption und eigene Assoziationen unmittelbar mit dem Text vergleichen** dürfen.

Die gedruckten Übersetzungen verwischen dies und die meisten Schulübersetzungen tun dies auch. In den Übersetzungen wird aus dem klassischen Text mit dem schönen oder ungewöhnlichen Latein ein deutscher Text, der oft gar nichts davon spüren oder wenigstens ahnen lässt, was der lateinische Autor getan hat. Der Satz ist in der Übersetzung die bloße Beschreibung eines Landes.

Man darf also keinesfalls bei einer Übersetzung stehen bleiben, sondern muss stets, und das in größter Genauigkeit und mit ständiger Wiederholung, den originalen lateinischen Text im Auge und im Geist und im Herzen haben. Dann verbinden sich **Erleben und Erkennen**, und zwar in ungeordneter Reihenfolge – so wie das bei jeder wirklichen Lektüre der Fall ist. Dann bleibt die Lektüre aber auch „nachhaltig“. Schülerinnen und Schüler spüren und erfahren und praktizieren: Wir forschen nach, wir können widersprechen, wir können eine eigene Meinung haben und sie ansprechen oder sogar zwingend vermitteln. –

2. Deklamieren – „The Sound of Latin“¹⁰

Erleben und Erkennen werden noch gesteigert, **wenn man den lateinischen Text deklamiert**, Gestik und Mimik (*gestus* und *vultus*) einsetzt, wenn man Klangerlebnisse hat, möglichst so spricht, dass der Zuhörer Gesicht und Hände des Rezitierenden sehen kann, also mit anderen Worten, wenn der Rezitierende nicht den Kopf tief ins Buch versenkt, sondern sich zu Hause so vorbereitet hat, dass er den Text bereits gut kennt. Das ist nahe am Auswendigkennen (das im Englischen viel treffender „by heart“ genannt wird) und das führt zur Beherrschung von Vokabeln und Satzabschnitten und grammatischen Erscheinungen.

Deklamieren ist insofern dem Versuch vorzuziehen, Latein zu sprechen. Das Argument, man könne eine Sprache nur lernen, wenn man sie auch spricht, ist nicht von der Hand zu weisen. Bei Latein spricht dagegen:

1. Dann muss es auch wirklich viele reale Gelegenheiten geben, Latein zu sprechen. Keine eher künstlichen Gelegenheiten, keine Spezialzirkel für Spezialbegabungen.

2. Und dann ist Latein nicht nur eine lebendige, sondern tatsächlich eine lebende Sprache mit allen Vorteilen und Nachteilen. Sie muss sich entwickeln, neues Vokabular entwickeln, neue grammatikalische Eigenheiten, die für das Gespräch und für die Kommunikation in Medien wie Fernsehen, Internet, Handy, WhatsApp und so weiter geeignet sind. Latein entwickelt sich dann, aber eben weg vom Latein der klassischen Texte.

3. Vielfalt der Möglichkeiten

Statt eigener Lateinsprechkurse erscheinen mir die folgenden Möglichkeiten besser geeignet, fast täglich mit lateinischer Sprache umzugehen und sie zu verwenden:

- Täglich Texte vorlesen, **deklamieren**,
- Täglich **Einbettungen und Umformungen üben**. Beispiele: Aus *magister venit, discipuli gaudent* (oder *lugent*) wird *Magistro veniente discipuli gaudent*.
- **Texte umwandeln**, zum Beispiel:
 - Berichte mit Aussagesätzen in indirekte Rede und A.c.i.;
 - umgekehrt indirekte Rede in direkte Rede;
 - Erzählungen in der 3. Person in die Ich-Form setzen, also den, über den berichtet wird, selbst erzählen lassen. Ein bekanntes literarisches Beispiel ist die Erzählung des Aeneas im 2. Buch der Äneis.,
 - Erzählungen im narrativen Perfekt in die Reportageform mit szenischem Präsens umsetzen.

Jedes Mal soll die unterschiedliche Wirkung der Ausdrucksweisen zu spüren sein und analysiert werden.
- **Lateinische Vokabeln bei Realien und Abbildungen** verwenden, dabei auch das Fortwirken des Lateins im Deutschen berücksichtigen.
- **Lateinische Ausdrücke, Sätze, Formeln täglich anwenden**, die auch sonst in der Wissenschaft oder in anderen Sprachen üblich sind, Rechtsformeln,¹¹ Sprichwörter, Sentenzen.
- **Lateinische Formeln finden, die für kurzen Austausch von Lob und Kritik geeignet sind**. Dazu dienen Redewendungen aus Komödien und Briefen.
- Solche Formeln auch selbst erfinden: Man kann Schüler auffordern, **bösartige Bemerkungen in gekonnte lateinische Ausdrücke zu kleiden** und zur Diskussion zu stellen. Das Schönste, was ich dabei erlebt habe, war der Vorschlag eines Schülers (oder seiner

Eltern? Es ist ein Spiel, da machen Eltern mit): Supranasale Defizienz = Mangelschaden über der Nase = Dummheit. – (Man könnte einfacher sagen: *ille umbrosus est*: der hat einen Schatten. *iste umbrosus est*: der da bei dir hat einen Schatten. *Hic homo umbrosus fuit*: oh Verzeihung, da hatte ich wohl einen Schatten.)

Auch so lebt Latein!

4. Ein zweites Beispiel für den Vorrang des Erschließens und Lesens – Caesar, BG 8,4

Helvētīi,

- eā spē dēiectī,
- nāvibus iūctīs ratibusque complūribus factīs,
- aliī vadīs Rhodanī,
- quā minima altitūdō flūminis erat,

- nōnnumquam interdiū, saepius noctū,
 - sī perrumpere possent,
 - cōnātī,
 - operis mūnitiōne et militum concursū et tēlīs repulsī,
- hōc cōnātū dēstitērunt.

Der Satz hat 37 Wörter (einschließlich *que*). Für einen solchen Satz empfiehlt sich das sogenannte kolometrische Gliedern.¹² Das Verfahren beruht darauf, dass man ohne Änderung der Reihenfolge der Wörter alle Informationen erfasst, die – meist mit einer Verbform – gegeben werden, und jede dieser Informationen erstens in ihrem engeren Zusammenhang sieht, also den unmittelbar dazugehörigen Satzgliedern, zweitens aber in den Satzablauf einordnet.

Caesar, BG 1,8,4					
Grammat. Beschreibung	Nr.	lat. Kolon	S/B	deutsch	Bezug auf
HS, Subjekt	1	(4) Helvētīi,	–	Die Helvetier	–
p.c. im HS, vorzeitig, kausal, Etappe 1	2	eā spē dēiectī,	B	waren von dieser Hoffnung heruntergestürzt worden;	11
Abl. abs. im HS, Etappe 2a	3	nāvibus iūctīs	B	da verbanden sie Schiffe (zu einer Schiffsbrücke)	9
Abl. abs. im HS, Etappe 2b	4	ratibusque complūribus factīs,	B	und bauten mehrere Flöße,	9
inkonzinner Wechsel zur Wiederaufnahme des Subjekts, mit Ortsangabe	5	aliī vadīs Rhodanī,	–	oder aber: an Furten der Rhône,	9/11
GS ₁ , Attributsatz zu vadīs	6	quā minima altitūdō flūminis erat,	B	wo die Tiefe des Flusses sehr gering war	5
Zeitadverbiale im HS	7	nōnnumquam interdiū, saepius noctū,	(B)	so versuchten sie, manchmal am Tag, öfter in der Nacht,	8/9

GS ₁ , Objektsatz zu cōnātī	8	sī perrumpere possent,	B	ob sie durchbrechen konnten;	9
p.c. im HS, KNG-kongruent zu aliī (5) und Helvētiī (1), Etappe 3	9	cōnātī,	B	(bei 7 übersetzt)	11
p.c. im HS, Etappe 4	10	operis mūnitiōne et mīlitum concursū et tēlis repulsī,	B	aber sie wurden durch das Befestigungswerk und durch das Zusammenlaufen der Soldaten und durch Ferngeschosse zurückgedrängt;	11
Prädikat im HS mit Präpositionalobjekt im Abl. sep., Etappe 5	11	hōc cōnātū dēstitērunt.	S	da gaben sie ihren Versuch auf.	–
HS = Hauptsatz, GS ₁ = Gliedsatz ersten Grades (vom HS abhängig), GS ₂ = Gliedsatz zweiten Grades (von einem GS ersten Grades, GS ₁ , abhängig), usw.					

Das Verfahren entspricht antiken Lesegewohnheiten, denn man las selbstverständlich von links nach rechts und von vorne nach hinten und man las halblaut, nicht stumm. Man war also zum Atemholen und Pausenmachen genötigt.

Das Verfahren entspricht auch modernen Lesegewohnheiten, indem Blöcke erfasst werden.

Ob man in die Spalte mit dem deutschen Text die Abschnitte als Hauptsätze wiedergibt oder gleich in einer Form, die es ermöglicht, den lateinischen Satz in irgendeiner Form nachzumachen, ist nicht wichtig. Es genügt, den Text in vielen korrekten Hauptsätzen darzustellen. Wie der Text aufgebaut ist, haben ja die Leser vorher erkennen müssen, die linke Spalte stellt das Ergebnis ihrer Erkenntnisvorgänge dar. Es wird nicht nahegelegt, immer diese linke Spalte zu erarbeiten. Man muss aber sehen, dass diese Spalte all die Erkenntnisarbeit schildert, die heutige Schülerinnen und Schüler leisten müssen. Dadurch wird deutlich, wie sie den Text verstehen, die Spalte stellt eine wirkliche

Überprüfung des Textverstehens dar. Sie zeigt ihnen, welche sprachlichen und analytischen Fähigkeiten sie haben.

Wenn man es genügend geübt hat, genügen auch schon mal einfache Schrägstriche:

Helvētiī, / eā spē dēiectī, / [nāvibus iunctīs ratibusque complūribus factīs,] / aliī vadīs Rhodanī, / quā minima altitūdō flūminis erat, / nōnnumquam interdiū, saepius noctū, sī perrumpere possent, cōnātī, / operis mūnitiōne et mīlitum concursū et tēlis repulsī, / hōc cōnātū dēstitērunt.

Übersetzungen gelingt es nicht, diesen Satz angemessen wiederzugeben, die Übersetzung Deißmanns enthält sogar elementare Verstöße gegen Singular und Plural. Alle Übersetzer verstehen prädikative Partizipien fälschlich als Attribute, also als Darstellung von Bestehendem statt als Darstellung einer Aktion. Besonders problematische Teile sind unterstrichen:

Übersetzung **Deißmann**, S. 8: Als die Helvetier sich so in ihren Erwartungen getäuscht sahen, versuchten sie, mit zusammengebundenen Kähnen und einer Anzahl eigens

hergestellter Flöße, einige auch an einer Furt der Rhône, wo sie am wenigsten tief war, durchzubrechen, bisweilen bei Tag, des Öfteren aber auch bei Nacht. Doch standen sie von ihrem Vorhaben ab, als sie an der Befestigung scheiterten und durch die Wurfgeschosse der Soldaten, die schnell zusammenkamen, zurückgeschlagen wurden.

Übersetzung **Dorminger**, S. 15: Um ihre Hoffnung betrogen, versuchten die Helvetier, auf zusammengebundenen Schiffen und mehreren zusammengeschlagenen Flößen, teils auch durch die Furten der Rhône, dort, wo der Fluss am seichtesten war, bisweilen am Tage, häufiger bei Nacht, den Durchbruch, gaben aber dann, durch die Befestigung, die anrückende Truppe und durch Beschuss abgewiesen, diesen Versuch auf.

Übersetzung **Woyte**, S. 8: So sahen sich denn die Helvetier in ihrer Hoffnung getäuscht. Sie versuchten zwar noch, teils auf zusammengestapelten Schiffen und mehreren eigens dazu gezimmerten Flößen, teils an seichten Stellen der Rhône, wo sie eine ganz geringe Tiefe hatte, bisweilen bei Tage, häufiger dagegen in der Nacht, das andere Ufer zu erreichen, aber die feste Verteidigungsanlage, die rasche Abwehr unserer Soldaten und der Hagel ihrer Geschosse trieben sie zurück und zwangen sie zur Aufgabe ihres Versuchs.

Satz- und Textverlaufsbeschreibungen

Satz- und Textverlaufsbeschreibungen erfüllen viel mehr als Übersetzungen die Anforderungen, das Verstehen zu überprüfen. Sie üben dazu in der Anwendung einer Metasprache und in präzisiertem Beschreiben, das Voraussetzung für verständliches Sprechen und Schreiben ist.

Beispiel einer Satzverlaufsbeschreibung zu BG 1,8,4 in Auszügen:

Der Satz beginnt mit dem Subjekt *Helvētīi*. Dann folgen drei eingebettete Informationen: eine als prädikatives Partizip: *eā spe dēiectī*; *eā spē* verweist zurück auf c. 7, die Hoffnung, dass Caesar den Helvetiern den Durchmarsch

durch die römische Provinz erlaube. Die beiden anderen eingebetteten Informationen sind als Ablativ mit Prädikativum (Abl. abs.) formuliert. Sie stellen Tätigkeiten der Helvetier dar, mit denen sie eine Rhôneüberquerung vorbereiten. Die Partizipien sind Participia Perfecti, weil sie Vorstufen zur folgenden Information *si perrumpere possent, cōnātī* sind. Nach den Stationen **a)** *dēiectī*, **b/c:** *nāvibus iūctis ratibusque compluribus factis* und vor der Information *si perrumpere possent, cōnātī*, fügt Caesar noch eine weitere Information ein, verwendet jedoch kein weiteres Prädikativum, sondern setzt nur eine Ortsangabe (*vadīs Rhodanī*) und bezieht sie auf *cōnātī*, obwohl sie die dritte Alternative zur Überquerungsart darstellt: Schiffsbrücke, Flöße, Furten. Diese dritte Information setzt er zudem etwas inkonzinn durch ein *aliī* von den vorherigen Informationen ab. Die dritte Information macht klar, dass alle Versuche nicht auf einen Ort und einen Zeitpunkt konzentriert sind, sondern vielfach erfolgen. Die Zeitangabe *nōnnumquam interdiū, saepius noctū* gehört zu *si perrumpere possent, cōnātī*; diese fasst alle Arten des Durchbruchversuchs zusammen, sodass eine Reihe entsteht: *dēiectī – nōnnumquam interdiū, saepius noctū, si perrumpere possent, cōnātī*, mit den auf drei Arten immer wieder erfolgenden Zwischenstufen: *nāvibus iūctis – ratibusque compluribus factis, – aliī vadīs Rhodanī*.

Caesar führt den Satz mit einer weiteren Etappe fort, die wie *dēiectī* und *cōnātī* als Participium coniunctum formuliert ist: *operis mūnitiōne et militum concursū et tēlis repulsī*. Wieder werden drei Arten des Geschehens geschildert, nach den drei Arten des Durchbruchversuchs, die mit *que* und *aliī* verknüpft waren, die drei Arten der römischen Abwehr, die mit dem addierenden *et* verbunden sind,

sodass man sie nicht jeweils einer Art des Durchbruchversuchs zuordnen darf, sondern alle drei Arten allen drei Arten des Durchbruchversuchs zuzuordnen sind: die Befestigung des in c. 7 geschilderten Mauerbauwerks, das Zusammenlaufen der Soldaten, die ja nicht an der gesamten Mauer stehen, aber durch die Wächter auf den Türmen rechtzeitig informiert werden, schließlich das Abschießen von Fernwaffen wie Speeren und Lanzen, die von Soldaten vor den Mauern, auf den Mauern oder von den Berghängen herab geschleudert werden. Erst am Schluss, nach all der Schilderung dazwischen (die insgesamt 32 Wörter umfasste), erfolgt die Darstellung des Misserfolgs und der Beendigung der Durchbruchversuche. Dabei nimmt *hōc cōnātū* das kurz vorher verwendete *cōnātī* wieder auf, auch dies ein Grund, *cōnātī* auf alle drei vorher geschilderten Durchbruchsarten zu beziehen.

Entsprechend soll der Satz deklamiert werden:

Helvētī, – PAUSE – eā spē **dē**iectī, – DANACH
HEKTIK: nāvibus **iū**ctīs ratibusque complūri-
bus **factīs**, **aliī** **vadīs** Rhodanī, quā minima
altitūdō flūminis erat, **nōnnumquam** interdiū,
saepius noctū, sī **perrumpere possent**, **cōnātī**,
Jetzt WUCHTIG:

u u – – – **u** – – – **u** – – – – –
operis mūnitiōne et mīlitum concursū et tēlis
u – –
repulsī,

SCHLUSS in Spondeen und einem Trochäus,
also fast nur in langen Silben:

– – – – **u** – –
hōc cōnātū dēstitērunt.

Aufgabe des Lateinunterrichts ist es,

- Texte durchsichtig zu machen und dadurch einsichtig,

- ästhetisches Erleben zur Nachhaltigkeit zu erzeugen,
- die Sprache und den Text zum Leben und Erleben zu bringen,
- diese Fähigkeiten und Erlebnisse übertragbar und wieder anwendbar zu machen.

An beiden Texten Caesars sieht man: Die so gern verwendeten und im Unterricht gelehrt sogenannten Übersetzungsmethoden sind ungeeignet, diese Ziele zu erreichen. Denn sie lehren erstens feste Versatzstücke statt Erfassen des Inhalts und Gliedern. Also z. B. „nach Bau mehrerer Flöße“ oder noch falscher: „mit gebauten Flößen“ statt: „sie bauten mehrere Flöße“. Sie lehren auch, das Hauptsatzprädikat zu suchen und dann von ihm aus entweder zu konstruieren, also den Satz systematisch abzufragen, oder aber den Satz nach dem Voranstellen des Hauptsatzprädikats in kleinen Abschnitten zu erfassen. Das zweite davon ist richtig und das hat schon Quintilian gelehrt. Das erste (das Hauptsatzprädikat zuerst zu suchen) ist grundfalsch. Im Beispiel *Bellum Gallicum* 1,1 hat das der Autor Caesar schon für uns erledigt: *Gallia est omnis divisa*. Im Fall *Bellum Gallicum* 1,8,4 würde man *destituerunt* lange, lange suchen, dann voranstellen, wüsste einen Teil des Ergebnisses eines ganzen Geschehensablaufs, könnte aber vieles nicht zuordnen und würde sich um das Erlebnis der Abfolge der Aktionen bringen. Niemand liest so. Man liest in Europa von vorne nach hinten und von links nach rechts.

Man kann sich glücklich schätzen, wenn einem das Erfassen in der Reihenfolge des Angebots gelingt, wenn man also lateinische Texte LIEST. Ansonsten hilft immer das kolometrische Gliedern und Wiedergeben der einzelnen Kola in eigenen Sätzen. Dabei erfolgen aber immer die inhaltlichen Überlegungen, die an das grammatische Erfassen geknüpft sind, so,

wie ich sie in der linken Spalte der Darstellung aufgeschrieben habe.

Das lässt dem Leser Zeit, sich den Inhalt zurechtzulegen, ihn zu erleben, die Kunst der lateinischen Formulierung zu erkennen. Sie führt nach und nach zu gegliedertem Lesen. Sie führt auch zum grammatischen Denken, das Teil eines logischen Denkens ist, das immer wieder als Ergebnis des Lateinunterrichts gepriesen wird.

III. Programmatisches

1. Latein für alle

Lateinisch und Lateinunterricht sind für *vielen Begabungen und Begabungsformen* da. Das können Übersetzer sein, es können aber erst recht Text- und Satzanalytiker sein, es können Akteure sein, die Texte in Schauspiel oder in Deklamation umsetzen, es können Aktualisierer sein, die schnell die Bedeutung eines Textes für die Gegenwart erkennen. Warum kann man sich nicht all diesen Begabungen öffnen? Das gilt für den Unterricht und für die Bewertungen der Leistungen im Unterricht.

2. Kurze Bemerkungen zur Lernerfolgskontrolle

In schriftlichen Überprüfungen haben Textanalyse, Satzanalyse oder auch Übersetzen den Vorrang. Denn Aktion kann man nicht schriftlich prüfen und Umsetzung in Aktualisierung kann man nur eingeschränkt prüfen, weil eine tatsächliche Umsetzung eben auch genaue Textanalyse voraussetzt, wenn man Gesinnungsdokumentation oder Erlebnisaufsätze vermeiden will.

Aber: Warum lässt man Schülern nicht die Wahl, ob sie einen Text übersetzen oder kolometrisch analysieren und grammatisch beschreiben wollen? Dabei werden die Kola-

eben genauestens inhaltlich wiedergegeben. Im Deutschunterricht kann man oft zwischen verschiedenen Themen und Bearbeitungsformen wählen, warum nicht im Lateinischen? In der Mathematik wird nicht nur die Lösung, sondern auch der Lösungsweg bewertet. Im Lateinischen wage ich zu fragen, was die Lösung und was der **Lösungsweg** ist. Ist die Textanalyse die Lösung und die Übersetzung ein Versuch auf dem Weg zu ihr? Oder ist die Übersetzung die Lösung und die Textanalyse der Weg zu ihr? Ich meine gezeigt zu haben, dass beides ineinandergreift. Wichtiger als eine Übersetzung ist das **Verstehen**. Es ist nachhaltig wie die Methode dorthin.

3. Grammatisches Denken

Das kolometrische Verfahren übt auch im grammatischen Denken.

Was ist grammatisches Denken? Grammatisches Denken entsteht durch Beherrschung der Grammatik und Anwendung der Kenntnisse auf Gesprochenes und Geschriebenes: Man muss vor allem die Mindestausstattung von Sätzen beachten. Mindestausstattung meint: Bei einwertigen Verben erwartet man ein Subjekt, bei zweiwertigen Verben erwartet man Subjekt und Objekt oder Präpositionalobjekt, bei dreiwertigen Verben erwartet man Subjekt und zwei Objekte.

Das grammatische Denken kann sich zunächst darauf konzentrieren, korrekte Hauptsätze oder korrekte kurze Satzgefüge zu bilden und diese bei sich wie bei anderen zu kontrollieren.

Eine besondere Hilfe ist es, wenn man beim kolometrischen Gliedern die einzelnen Glieder in kurzen selbständigen Sätzen wiedergibt, aber diese mit beordnenden und das logische Verhältnis verdeutlichenden Konjunktionen versieht. Das führt auch darauf, solche Satzab-

schnitte (Kola), die durch andere unterbrochen sind, in einem kurzen Satz zu übersetzen und dadurch stets das Gefühl für Vollständigkeit und Korrektheit eines Satzes anzuwenden.

Eine besondere Hilfe ist es auch, die grammatische Struktur zu beschreiben. Dies übt die abstrakte Beschreibungsfähigkeit. Sehr sinnvoll ist es auch, eine einmal niedergeschriebene Übersetzung, sei es in einem Kurzsatz oder in einem etwas längeren Satz, auf die Unterschiede im Lateinischen und im Deutschen zu untersuchen. Die Beobachtungen und die Gründe für Abweichungen der deutschen Übersetzung vom lateinischen Text liegen in der verschiedenen grammatischen Eigenart der beiden Sprachen und können in einem Übersetzungskommentar festgehalten und dokumentiert werden. Auch dieser ist metasprachlich und auch dieser macht Regeln des Satzbaus bewusst und ist Ausdruck grammatischen Denkens.

4. Selbstständiges Denken und Glück

Dieses grammatische Denken kann man vom Satz auf den Text übertragen und den Aufbau eines Textes mit den Mitteln der Textsemantik und der Textsyntax darstellen. Dadurch wird die Produktion von Texten, also mehr als einem Satz, also von zusammenhängenden Sätzen, bewusst gemacht und geübt.

Dies führt auch dazu, dass man Verfälschungen bemerkt, die dadurch entstehen, dass einzelne Sätze oder Satzabschnitte verselbständigt, dekontextualisiert werden. Diese verhängnisvolle Operation geschieht oft unbemerkt, oft aber auch absichtlich. (Selbst das Lachen eines Kanzlerkandidaten wurde ja schon dekontextualisiert.) Aus *mens sana in corpore sano* wird „Nur in einem gesunden Körper ist ein gesunder Geist“, aber es hieß *orandum est, ut sit mens sana in corpore sano*, „man muss darum bitten,

dass in einem gesunden Körper auch ein gesunder Geist ist“ – sonst wird nämlich der gesunde Körper gefährlich (Juvenal, 1./2. Jahrhundert, *Satire* 10,356).

Geht man durch die Schule der kritischen und eigenständigen Betrachtung des Textes ohne sofortige Fixierung in einer Übersetzung, dann geschieht Folgendes: Man nimmt nichts als gegeben hin. Man traut nicht unbewiesenen Behauptungen. Man orientiert sich nicht an „Vorbildern“ irgendwelcher Art, ob von Meinungsmachern, Erziehern, Politikern, Influencern. Man ist gewohnt, jede Äußerung sprachlich zu prüfen, und damit verbunden inhaltlich. Vorbild sind nicht andere, Vorbild sind nicht historische Figuren, Vorbild ist die eigene Überlegung, die eigene Fragehaltung, die eigene Entscheidung. Diese kann man begründen und gegen andere vertreten.

5. Freiheit

Die ständige Konfrontation des *lateinischen* Textes mit eigenem Denken und mit deutschen Ausdrucksmöglichkeiten führt zu ständigem *Nachfragen*, nach den *Wörtern* und ihrer Bedeutung und der dahinterstehenden Realität, nach der *Wortfolge* und der dadurch bewirkten Art der Informationsaufnahme oder auch der Informationsvermittlung durch den Autor, nach der *Art der Formulierung* und dem, was dahintersteckt.

Das ständige Fragen, Nachfragen, Nachhaken, das Infrage-Stellen alles Gesagten ist aber Grundlage eines kritischen Geistes und eines *freien* Geistes. Wer sich sein eigenes Bild von der Sprache anderer macht und daraus sein eigenes Verhältnis zur Realität bildet, unterliegt nicht fremdem Diktat. Diese Gefahr hat gerade ein Roman von Vyvian Evens beschrieben, worauf Dietmar Dath in der FAZ hinweist:

Was geschieht, wenn Leute, die kein richtiges Deutsch können, die von der Künstlichen Intelligenz gelieferten, ohnehin schon falschen Übersetzungen weiter bearbeiten? Oder was geschieht, wenn wir unsere Texte und Abhandlungen von einer machtbesessenen Gruppe einprogrammiert bekommen, die kein Neudenken zulässt?¹³

6. Latein und Demokratie

Die Freiheit von fremdem Diktat, die ständige Fragehaltung sind etwas, was Schülerinnen und Schüler tatsächlich autonom und selbstbewusst macht. Sie ist dadurch auch ein wichtiges Element der Demokratie. Diese kommt nicht ohne äußerst kritische Betrachtung jeglicher sprachlicher Bevormundung und Einflussnahme aus. Sie muss aufmerksam werden und kämpferisch, wenn jemand Gedankenregelungen, Narrative, Verdrehungen, Dekontextualisierungen anbietet.

Deswegen machen – so gesehen – Lateinunterricht und wachsende Beherrschung der Sprache und der Fähigkeit, Sprache zu analysieren, Freude, sie helfen im Kampf gegen Verleumder, gegen Mobber, gegen Versuche, sich zur Herrschaft aufzuschwingen. Einfaches Nachfragen hilft oft: Was meinst Du mit dieser Äußerung. Kannst Du mir den Ausdruck erklären, den du gerade verwendet hast? – Grammatisches Denken ist daher auch eine Lust. Eine Lust, es besser zu wissen, es besser zu können, sich gegen andere durchzusetzen.

7. Warum ist zu alldem Lateinunterricht besonders geeignet?

Ist das alles nicht auch in anderen Sprachen bzw. im Deutsch- und neusprachlichen Unterricht möglich? Wieder sei verwiesen auf eine viel zu wenig beachtete Veröffentlichung des

Kultusministeriums Rheinland-Pfalz aus dem Jahr 1985.¹⁴

Aus der Veröffentlichung ergibt sich, dass Reflexion über grammatikalische Erscheinungen vorwiegend Sache des Lateinunterrichts ist. In anderen Sprachen steht die Anwendung im Vordergrund.

Gäbe man sich im Lateinunterricht schnell mit einer deutschen Übersetzung zufrieden und verbliebe dann für die weitere Besprechung des Textes bei der Übersetzung, dann bliebe das kombinierte sprachlich-inhaltliche Fragen ausgeschaltet. Das passiert nur zu leicht, wenn man Texte in der eigenen Sprache liest oder in Fremdsprachen, die man zuvörderst zur aktuellen Kommunikation benutzt.

Es ist dies keine Bildung, die man als Allgemeinbildung erweisen und etikettieren muss, auch nicht als humanistische Bildung, sondern einfach als Mittel, sich selbst und andere zu verstehen und sich vieles zurechtzulegen und anhaltende Freude an sich, an anderen Menschen, am Leben zu haben. Statt anhaltender Freude kann man natürlich sagen: NACHHALTIGE Freude.

8. Leben mit Latein

Selbstverständlich KANN man diese ständige Fragehaltung gegenüber allen schriftlichen und mündlichen Äußerungen haben. Entwickelt wird sie aber durch die Auseinandersetzung mit der Sprache Latein, bei der man diese Fragehaltung nicht nur haben KANN, sondern haben MUSS.

Das eher unreflektierte Anwenden, das professionelle Anwenden, das smarte Anwenden von Fremdsprachen ist akzeptabel, es verschafft Freude, sich verständigen zu können. – Diese Freude kommt aber in raffinierterer Weise auch dem zu, der mit Latein lebt. Es ist die stete

Freude, mehr zu sehen und zu erkennen als die bloße Sprachmitteilung. Richtiger Lateinunterricht verschafft Erkenntnisse über Denken, über Sprache als Ausdruck der Persönlichkeit, Sprache als Beherrschungsmittel, Sprache als Mittel, andere zu durchschauen. Diese sprachliche BILDUNG verschafft Lebensgenuss und Freude an der Bildung.

Ohne Zwang zu einem Gebrauch vorgefertigter Eindeutschungen lateinischer Formulierungen, vielmehr mit stets nachfragender Texterschließung und Satzerschließung und semantischer Deutung, herrscht Gedanken**freiheit**.

In diesem Beitrag zur Freiheit des Denkens liegt zusammen mit dem Beitrag zur Befähigung, diese Freiheit auch zu formulieren, eine wesentliche Begründung des Lateinunterrichts. Lateinunterricht, so gesehen, ist ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung eigenständigen Denkens, der Ausbildung des Selbstbewusstseins, der Erziehung zur Demokratie und zur Abwehr jeder geistigen oder propagandistischen Bevormundung. Wer durch den Lateinunterricht als eine Schule des Fragens und Forschens und Vergleichens gegangen ist, den lässt dies nicht mehr los.

Ein Zitat aus einer jedes Konservatismusverdachts überhobenen Veröffentlichung aus dem Jahr 1965: Das war eine Zeit, als einige sozialdemokratische Kultusminister und Soziologen und Pädagogen für Lateinunterricht warben. „Die klassische Bildung aber beruht darauf, daß **Realität** über **Erkenntnis** vermittelt wird (alles Handeln bleibt an sie gebunden). In einer Zeit, in der die Inkommensurabilität von Schule und Wirklichkeit auf Grund objektiver Bedingungen immer größer wird, gibt sie den weiterwirkenden und verbindenden Anstoß. Sie nimmt den Menschen aus der **Verhaftung** heraus und

macht Wirklichkeit zu seinem Gegenstand; sie läßt ihn schließlich, inmitten der Zwänge, **Freiheit** erfahren, die Tür wird aufgestoßen.“

9. Latein – unsere Begleitwelt

Latein ist eine zweite Welt, sie existiert mit und in der deutschen Sprache. Die Zukunft des Lateinunterrichts beruht darauf, den Zugang zu dieser Parallelwelt und zur eigenen Welt und den Umgang mit Latein so schön wie möglich zu machen. Die Schülerinnen und Schüler können erfahren: Mit Latein verstehen sie ihre Welt besser. Sie durchschauen andere. Sie können sich nachhaltig wehren und sie können selbst führen. Durch Erkennen und durch Erleben antiker Texte! Mit Seneca (ep. 60,4): *Vivit is, quī multis ūsuī est, vivit is, quī sē ūtitur*.

Anmerkungen:

- 1) Um Materialien erweiterte Fassung des Vortrags auf dem Bundeskongress des Deutschen Altphilologenverbandes, Wuppertal, Mittwoch, 3. April 2024.
- 2) Johann Gottfried von Herder, Sophron. Gesammelte Schulreden, herausgegeben durch Johann Georg Mueller, Tübingen in der J.G. Cotta'schen Buchhandlung 1810, Bd. 2, S. 285 = Herder, Sämtliche Werke: Zur Philosophie und Geschichte 12, Sophron. Gesammelte Schulreden, Band 2, 285.
- 3) Unentbehrlich für Latinisten, Biologielehrer, Köche: Victor Hehn: KULTURPFLANZEN UND HAUSTIERE in ihrem Übergang aus Asien nach Griechenland und Italien sowie in das übrige Europa. Historisch-linguistische Studien, hrsg. von Otto Schrader. Mit botanischen Beiträgen von Adolf Engler und Ferdinand Pax, Berlin 1911, 9. unveränd. Aufl., Darmstadt 1963.
- 4) Vgl. Pschyrembel Klinisches Wörterbuch. Bearbeitet von der Pschyrembel-Redaktion. Begründet von Willibald Pschyrembel, Berlin (De Gruyter), viele Auflagen, zuletzt 269. Aufl. 2023, ISBN: 9783110783346. Auch online: <https://www.pschyrembel.de/>
- 5) Sehr wichtiges und grundlegendes Buch dazu: Martin M. Winkler: Ovid on Screen. A Montage

- of Attractions, Cambridge (University Press) 2020 (ISBN: 978-1-108-48540-1).
- 6) Bedeutendes Buch: Michael MADER: Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler, Stuttgart / Berlin / Köln / Mainz (W. Kohlhammer) 1979 (ISBN 3-17-005324-8). – Zu Türkisch-Deutsch vgl. Heinz-Jürgen Schulz-Koppe: Latein und Türkisch – Türkçe ve Latince, in: Forum Classicum 2014, H. 1, 46–50.
 - 7) Vgl. Rheinland-Pfalz. Kultusministerium (Hg.): Grammatikunterricht im Vergleich. Fachausdrücke und Lehrplanforderungen in der Sekundarstufe I in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Latein – mit Erläuterungen und Unterrichtsmodellen – Grünstadt (Emil Sommer) 1982, 21985. (Mitglieder der Arbeitsgruppe: Gerhard Armbrüster, Hans-Joachim Glücklich, Edgar Hammes, Mechthild Linz-Mundle, Helene Lipowsky, Hans Weiland).
 - 8) Zitiert wird aus den folgenden Übersetzungen: C. Julius Caesar, Der Gallische Krieg. Lateinisch-deutsch, ed. Georg Dorminger, München (Ernst Heimeran Verlag) 2. Aufl. 1966 – Gaius Julius Cäsar, Der Gallische Krieg, übersetzt und erläutert von Curt Woyte. Nachwort von Karl Büchner, Stuttgart (Philipp Reclam Jun.) 1951 und 1971 (Universal-Bibliothek Nr. 1012-15) – Gaius Iulius Caesar, Der Gallische Krieg, übersetzt und herausgegeben von Marieluise Deissmann, Stuttgart (Philipp Reclam Jun.) 1980 / 1992 (Universal-Bibliothek Nr. 1012), ISBN: 3-15-001012-8.
 - 9) Abbildung bei Jörg Rüpke: Caesar – Gestalt, Gestalter und Gestaltung, in: Der altsprachliche Unterricht 2008, H. 5, 4–13, S. 5. Von diesem Gemälde gibt es einen Umrisslinienstich „Caesar diktiert vier Schreibern“, in dem Buch "L' Ape Italiana delle Belle Arti [...] Anno II", Rom 1836, Tafel 2, Digitalisat aus München, Bayerische Staatsbibliothek -- 2 Art. 134 c-2 (urn:nbn:de:bvb:12-bsb10212186-3).
 - 10) Ich verwende ausnahmsweise ein englisches Wort, weil es so schön klingt, wuchtiger als „Klang“; beide Wörter sind lateinischen Ursprungs.
 - 11) Dazu vgl. Detlef Liebs unter Mitarbeit von Hannes Lehmann und Gallus Strobel, Lateinische Rechtsregeln und Rechtssprichwörter, zusammengestellt, übersetzt und erläutert, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1982. Vgl. auch: https://de.wikipedia.org/wiki/Latein_im_Recht
 - 12) Genaue Darstellung des kolometrischen Verfahrens mit Darstellung der grammatischen Grundlagen in: H.-J. Glücklich: Caesar – Feldherr, Politiker, Vordenker. Bellum Gallicum. Textausgabe, Stuttgart 2010. CD-ROM zur Textausgabe (ISBN 978312623157-2). Vgl. auch: – Lineares Dekodieren, Textlinguistik und typisch lateinische Satzelemente, in: Der altsprachliche Unterricht 19,5, 1976, 5-36. – Satz- und Texterschließung, in: Der altsprachliche Unterricht 30, 1/1987, 5-36. – Textverstehen und Überprüfungsformen, in: Der altsprachliche Unterricht 60, 4+5, 2017, 12–23. – Texte lesen, verstehen, interpretieren. Problem und Chance des Lateinunterrichts, in: Meinolf Vielberg (Hrsg.): Universitäts- und Bildungslandschaften um 1800, Stuttgart (Franz Steiner Verlag) 2020. (Altertumswissenschaftliches Kolloquium, Titelnummer 12580), 137–191. (ISBN 978-3-515-12580-2). – Latein – neu. In: Forum Classicum. Zeitschrift für die Fächer Latein und Griechisch an Schulen und Universitäten, Heft 2/2022, 109–129. – Rheinland-Pfalz. Kultusministerium (Hrsg.): Grammatikunterricht im Vergleich, Grünstadt 1982.
 - 13) Dietmar Dath: Sollen Computer von Leuten sprechen lernen, die das gar nicht können? FAZ, 29.09.2023 (Zu: Vyvyan Evens: The Babel Apocalypse, 2023, Roman).
 - 14) Siehe Anm. 7.
 - 15) Heinz-Joachim Heydorn: Realer Humanismus und humanistisches Gymnasium, in: Ernst Schütte / Heinz-Joachim Heydorn / Siegfried Lauffer: Humanistische Bildung in unserer Zeit (Probleme der humanistischen Bildung. Eine Schriftenreihe der Gesellschaft für humanistische Bildung. Sonderheft, hrsg. von Karl Ringshausen), Frankfurt am Main / Berlin / Bonn (Moritz Diesterweg) 1965, 13–28, S. 27.

HANS-JOACHIM GLÜCKLICH