

Meiner Meinung nach darf der LU nie die Frage vergessen, ob er mit seinem höher gesteckten Programm nicht eine Überfrachtung der Inhalte und eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler hervorruft. Findet nicht schon heute manches Mal oder vielleicht gar öfters der LU in einer *Scheinwelt* statt, in der *Illusion*, die Schüler könnten die lateinischen Texte wirklich „lesen“? Die große Zahl von Übersetzungshilfen, das geringe Volumen der tatsächlich übersetzten Texte, die Ablenkung vom originalen Latein durch deutsche Zusatztexte und Erläuterungen, nicht selten auch durch übertriebene Visualisierung, schließlich die flexiblen, tendenziell gesenkten Bewertungsmaßstäbe – das sind Menetekel, die bei der didaktischen Postulierung von idealistischen Bildungszielen nicht übersehen werden dürfen.

Wird der moderne LU nicht nur den Interessen der Lernenden angemessen sein, sondern auch auf die Fähigkeiten der Schüler, zumal bei kürzerer Gymnasialzeit, Rücksicht nehmen? Oder sind gar Schüler und Schülerinnen schon jetzt den Anforderungen des lateinisch geschriebenen

Textes kaum noch gewachsen? Eine empirische Untersuchung von KARL BAYER wird hierüber exemplarisch Auskunft erteilen können.

Ein neuer Didaktischer Ausschuss tut Not

Ich erlaube mir, diese Ausführungen mit einem Vorschlag zu schließen. Vor 35 Jahren hat der Didaktische Ausschuss des DAV dem Fach Latein aus einer Existenzkrise geholfen. Heute befinden wir uns zum Glück nicht in einer derartigen Notlage, jedoch verlangt das Identitätsproblem des Lateinunterrichts m. E. erhebliche Denkanstrengungen. Wohin steuert der LU? Wer ist der Steuermann? Welche Ziele können im achtjährigen Gymnasium noch angesteuert werden? Wird das Fach angesichts der aktuellen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Probleme und Erwartungen seinen Kurs auf Dauer einhalten können?

Ein probates Mittel, diese und viele andere Fragen zu lösen, wäre die Einrichtung eines neuen Didaktischen Ausschusses durch den Deutschen Altphilologenverband!

KLAUS WESTPHALEN,
Garmisch-Partenkirchen

Vom Sinn und Zweck des lateinischen Anfangsunterrichts

1. Latein und Verstandeschulung

Wie ANDREAS FRITSCH völlig zu Recht bemerkt, geht es in der bayrischen Schulbuchdebatte nicht so sehr um die Eignung von Lehrbüchern der dritten oder jetzt vielleicht auch vierten Generation für den lateinischen Anfangsunterricht, sondern um die didaktischen Grundsätze und die didaktischen Entscheidungen, auf die diese Bücher und die Debatte darüber zurückgehen. Es geht also um Sinn und Zweck, Inhalt und Methode des lateinischen Anfangsunterrichts.¹

Es geht aber auch, wie WOLFGANG JÜTTNER es unlängst einmal in anderem Zusammenhang formuliert hat, darum, dass derjenige, der „mit seinen Visionen für Kinder die Eltern nicht überzeugen kann, etwas falsch gemacht hat.“²

Im Folgenden möchte ich darlegen, warum ich die didaktischen Grundsatzentscheidungen, die insbesondere den Unterrichtswerken der dritten Generation zugrunde liegen, für wenig überzeugend halte. Die Mängel, die dieser

Konzeption von lateinischem Anfangsunterricht anhaften, sind nicht, wie GERHARD FINK meint, nur „herbeigeredet“³, sondern tatsächlich vorhanden und aus meiner Sicht auch nicht unerheblich im Vergleich zu dem, was Lateinunterricht einmal war und was er heute wieder sein könnte.

„Das Lateinbuch als Lehrbuch Europas“ (GUSTAV SEIBT) gibt es in Deutschland seit KARL DEM GROSSEN, und Lateinunterricht war über die Jahrhunderte hinweg bei unterschiedlicher Gewichtung und Zielsetzung wohl auch immer mehr Sprach- als Literaturunterricht.⁴ Jedenfalls hat MANFRED FUHRMANN in seinem in Dresden gehaltenen Vortrag auf den engen Zusammenhang zwischen dem humanistischen Gymnasium und der Weltgeltung der deutschen Natur- und Geisteswissenschaft hingewiesen.⁵ Im Hinblick auf diesen von Fuhrmann konstatierten Zusammenhang könnte man fragen, ob es denn wirklich Zufall war, dass das Fernrohr,

die Dampfmaschine oder das Auto in Europa und nicht anderswo erfunden worden sind. Und gibt es nicht auch einigen Grund für die Annahme, dass der über Jahrhunderte andauernde Vorsprung Europas in Wissenschaft und Technik zu einem nicht geringen Teil der Verstandeschulung durch seine Lateinschulen zu verdanken ist?

Lateinunterricht war über Jahrhunderte hinweg bis in die fünfziger und sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts hinein eine wissenschaftspropädeutische Vorschule, die sich an den Erfordernissen der Universität orientierte. Über viele Jahrhunderte stand das Trivium von Grammatik, Logik und Rhetorik im Mittelpunkt jeden höheren Unterrichts.⁶ Die Grammatik erklärte den Schülern das System und die Struktur von Sprache. Damit schuf man die Grundlage und Voraussetzung für jede Denk- und Verstandestätigkeit. Denn das Denken ist an Sprache gebunden, und insofern ist die Sprache das Mittel und Medium des Denkens. Das stete Übersetzen und Interpretieren, die darauf angewendeten Methoden, die dabei verwendeten Kategorien und Begriffe schulten die Einsicht in die logischen Bezüge von Sätzen und in die Sinnhaftigkeit von Texten. Die Leipziger Sprachforscherin ANGELA FRIEDERICI formuliert das so: „Sprache ist das entscheidende Instrument des Bewusstseins. Zugleich ist sie das wichtigste Werkzeug der Intelligenz.“⁷

Die Lateinschule hat also ihren Schülern anhand der Trias von Grammatik, Logik (bzw. Dialektik) und Rhetorik eine Vorstellung oder zumindest doch eine Ahnung davon vermittelt, dass die Wissenschaft die Welt mit Hilfe der an Sprache gebundenen denkenden Vernunft erklärt, indem sie sich Objekten zuwendet, Verfahrensweisen anwendet und dabei abstrakte Begriffe verwendet, das gefundene Wissen systematisiert und dann der Nachwelt tradiert. So lehrte die Lateinschule ihre Schüler im Laufe der Jahre, wie Latein die Sprache und wie die Sprache die Welt erklärt. MAX VON PETTENKOFER hat dieses zeitlose Argument für Lateinunterricht folgendermaßen formuliert: „Derselbe Geist der Beobachtung, der Analyse, der Vergleichung und der Combination ist in der Philologie thätig wie

in den Naturwissenschaften. In dieser Beziehung sind sich überhaupt alle Wissenschaften gleich, nur ihre Gegenstände sind verschieden.“⁸

Nach der so genannten kopernikanischen Wende, der Hinwendung zu den Prinzipien der Textualität und Latinitas⁹, der Verwendung originaler oder originalnaher Texte schon im lateinischen Anfangsunterricht, setzte dann spätestens mit Einführung der Unterrichtswerke der dritten Generation eine Phase der, wie ich es nennen möchte, Übertreibung der genannten Prinzipien ein, die didaktische Entscheidungen zur Folge hatte, die im Grundsatz falsch waren und daher auch nicht allgemein überzeugen können.

Eine dieser Fehlentscheidungen ist aus meiner Sicht die historische Kommunikation als Richtziel für den Lateinunterricht in der Sekundarstufe I.¹⁰

2. Zur historischen Kommunikation

Vielleicht nicht alle, aber doch viele Eltern (vor allem die, die selbst einmal Lateinunterricht hatten) verbinden mit der Anmeldung ihrer Kinder für das Fach Latein bestimmte Erwartungen. Und diese richten sich wohl nicht vornehmlich darauf, dass die Kinder im LU genauso wie im Englisch- oder Deutschunterricht vor allem und in erster Linie zur Auseinandersetzung mit den Textinhalten angehalten werden. Vielmehr geht es im LU doch traditionellerweise um die Einführung in die Grundstrukturen, in das System und in ein Modell von Sprache an sich, um eine Einführung in wissenschaftspropädeutische Arbeitsweisen, und sukzessive um eine Einführung in die kulturellen und geistesgeschichtlichen Grundlagen Europas. Dass die Auseinandersetzung mit Texten in diesem Zusammenhang eine Rolle spielt, ist unbestritten. Bestritten wird aber, dass die historische Kommunikation in dieser frühen Phase des LU die Hauptrolle spielen kann. Lügen die zu besprechenden Texte alle in deutscher Sprache vor, wäre diese Auffassung sicherlich vertretbar. Da die Texte aber in lateinischer Sprache vorliegen, gilt der Satz von RAINER NICKEL, dass der LU seine Ziele über die ihm spezifischen und, wie ich hinzufügen möchte, außerordentlich

zeitaufwendigen Methoden der Übersetzung und Interpretation erreicht¹¹. Jedenfalls nehmen Übersetzung und Interpretation den weitaus größten Teil der Unterrichtszeit in Anspruch.

Hinzu kommt, dass eine Auseinandersetzung mit den Texten immer nur der zweite Schritt sein kann, dem als erster Schritt die Übersetzung und die Interpretation vorausgehen muss. Da man einerseits nicht den zweiten Schritt vor dem ersten tun kann, und da andererseits Übersetzung und Interpretation von Texten sehr zeitaufwendige Vorgänge sind, läuft in der Konsequenz alles darauf hinaus, dass die historische Kommunikation schon allein vom Zeitaufwand und vom Zeitbedarf nicht in der Mitte und im Zentrum des LU stehen kann, sondern nach wie vor die traditionellen Arbeitsweisen der Übersetzung und Interpretation.

Dass darüber hinaus historische Kommunikation kein genuines Spezifikum des LU ist, steht wohl außer Frage. Denn dieses Unterrichtsziel könnte auch in anderen Fächern innerhalb und außerhalb des Gymnasiums mit wesentlich weniger Lern- und Zeitaufwand angestrebt werden. Fragen wie die nach dem Nutzen des Feuers für die Menschheit können fach- und schulformunabhängig eigentlich überall besprochen werden¹². Und so gesehen ist z. B. auch die Lektüre der Biographie einer historischen Persönlichkeit in deutscher Sprache zugleich auch immer historische Kommunikation, die aber weder ein Gymnasium und schon gar keinen Lateinunterricht notwendig macht oder voraussetzt.

Beschäftigt man hingegen Schülerinnen und Schüler nur mit einem so simplen Satz wie „Der Bauer pflügt den Acker mit dem Pflug“, kann der wissenschaftspropädeutische Nutzen dieser Form der Sprachbetrachtung ein beträchtlicher sein: Der Schüler lernt, dass ein Satz ein Ganzes ist, das logischerweise in Teile (nicht etwa in Glieder) zerlegt bzw. analysiert werden kann; er lernt, dass das Thema, also das Subjekt des Satzes, durch das Prädikat und mögliche Erweiterungen konkretisiert wird, dass das Thema also durch die Aussagen darüber immer mehr und immer weiter expliziert bzw. entfaltet werden kann; er lernt zwischen notwendigen

Satzteilen und möglichen Erweiterungen zu differenzieren; er lernt im Hinblick auf Subjekt und Prädikat einerseits und im Hinblick auf erweiternde Objekte und Umstandsbestimmungen andererseits zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem, zwischen zentralen und peripheren Satzteilen zu unterscheiden; er lernt also anhand eines simplen Satzes die logischen Begriffe des Ganzen und des Teils, des Themas und seiner Konkretion bzw. Explikation, des Wesentlichen und Unwesentlichen, der Mitte und seiner Umgebung, des Zentralen und Peripheren kennen und damit umzugehen; er lernt darüber hinaus die „richtige Blickführung“, also methodische Vorgehensweise insofern, als er zuerst das Primäre (die Kernaussage in Form von Subjekt und Prädikat), dann das Sekundäre (Erweiterungen in Form von Objekten und adverbialen Bestimmungen) und darauf das Tertiäre (satzteilerweiternde Attribute) in den Blick nimmt, und er lernt *last not least*, dass in hermeneutischer Hinsicht die Erfassung der Kernaussage eines Satzes den Verstehenshorizont der übrigen Satzteile sehr stark determiniert, beschränkt und eingrenzt, insofern als die Kernaussage „Der Bauer pflügt...“ nicht beliebige Satzerweiterungen zulässt.

Eine solche formale Bildung, die der LU in traditioneller Weise vermittelte, war immer auch eine Einführung weg von den Realitäten und manchmal auch nur Banalitäten des täglichen Lebens in die Welt des Formalen, des Abstrakten, des Idealen und zwar insofern, als formale Bildung eine Vorstellung von Formen, Begriffen und Kategorien vermittelte, die nicht mehr mit den Sinnen greifbar und erfahrbare sind, sondern nur noch mit dem Verstand.

So ist es dann auch vom Subjekt zur Substanz, vom Attribut zur Qualität, vom Prädikat zur Kategorie usw. ein nicht mehr allzu großer Schritt. Traditioneller LU war also zugleich auch immer ein philosophisches, d. h. ontologisches und erkenntnistheoretisches Propädeutikum insofern, als LU unter Hintanstellung der Auseinandersetzung mit Unbegrenztem, Beliebigem und Zufälligem mit grundlegenden, notwendigen und in ihrer Anzahl begrenzten Seins- und Denkbegriffen vertraut machte, insofern als sich

an einer Vielzahl von Sätzen eine endliche und recht begrenzte Anzahl von logischen Seins- und Denkbegriffen ableiten ließ. Und wenn auch die lateinische Sprache nicht logischer sein mag als andere Sprachen auch, so machte doch der Umgang mit ihr und der Zugriff auf sie die Schülerinnen und Schüler schon in recht jungen Jahren mit wichtigen und wesentlichen Verstandesbegriffen bekannt und im Zuge übenden und wiederholenden Lernens auch vertraut. Dieses Bekannt- und Vertrautsein mit solchen wesentlichen Begriffen ermöglichte und erleichterte es den Schülerinnen und Schülern, sich auf der Grundlage logischer und ontologischer Grundeinsichten einen weiteren idealen bzw. philosophischen Teilbereich zu erschließen, nämlich den der Ethik oder Moral oder den der geistigen bzw. geistesgeschichtlichen Grundlagen Europas, der sich mehr oder weniger ausgeprägt durch alle literarischen Gattungen der in der Schule gelesenen lateinischen und griechischen Literatur in der Oberstufe zieht. Ein solcher strukturierter zweigeteilter Gang des Unterrichts ist in meinen Augen und sicherlich auch in den Augen nicht weniger Kolleginnen und Kollegen und wohl auch zahlreicher Eltern einem Unterricht vorzuziehen, der von der ersten Lateinstunde an die inhaltliche Auseinandersetzung mit letztendlich beliebigen Texten aus der Welt der Römer und daraus abgeleiteten beliebigen Fragestellungen zum erklärten Globalziel hat. Denn historische Kommunikation kann einerseits auch außerhalb des Faches und auch außerhalb des Gymnasiums wesentlich rationeller und ökonomischer mit wesentlich weniger Zeit-, Arbeits- und Anstrengungsaufwand betrieben werden und kann andererseits in Anbetracht des hohen Zeitaufwandes, den Übersetzung und Interpretation erfordern, schon allein aus diesem Grund nicht in der Mitte und im Zentrum lateinischen Anfangsunterrichts stehen.

3. Zum Zeitbedarf für den Lehrbuchunterricht

Nach den Erfahrungen nicht weniger Kolleginnen und Kollegen ist der Zeitrahmen mit zweieinhalb Jahren für die Spracherwerbsphase zumindest mit einem Unterrichtswerk wie dem *Cursus Continuus* zu eng gesteckt. Das liegt zum

einen sicherlich an dem Schwierigkeitsgrad dieses Unterrichtswerkes, der aus der Forderung resultiert, die Schüler möglichst früh mit möglichst originalem Latein zu konfrontieren. Diese Forderung mag aus der Sicht der frühen neunziger Jahre verständlich sein, heute sieht man aber dank PISA und anderer Untersuchungen weiter: So weiß man heute, dass 42 Prozent unserer Schülerschaft nicht aus freien Stücken liest¹³, was dann infolge mangelnder Sprachkompetenz die Suche nach adäquaten deutschen Formulierungen bei der Übersetzung bzw. Recodierung zeitaufwendiger macht als früher. Man weiß heute auch, dass deutlich mehr Mädchen als Jungen das Abitur machen (von Niedersachsens Abiturienten im Jahre 2002 sind 57 Prozent Mädchen und nur 43 Prozent Jungen)¹⁴, und man vermutet, dass ein Grund dafür die so genannte „Medienverwahrlosung“ sein könnte. So meint Prof. PFEIFFER, der frühere niedersächsische Justizminister, dass „die schulischen Lerninhalte verblassen angesichts der emotionalen Wucht der filmischen Bilder. Eine wachsende Anzahl von Jungen bevorzugt Filme, deren Reize so stark sind, dass das Schulwissen dahinter verblasst. Der Horrortrip per Internet und Video vermag eben erst gelernte Vokabeln gleichsam zu löschen.“¹⁵

Man weiß heute, dass nicht jeder Abiturient studierfähig ist, d. h. nicht über das Wissen und die analytischen und methodischen Kompetenzen verfügt, also nicht über die Reife, die ihm sein Zeugnis bescheinigt. Das geht aus einer Umfrage betreffs der Studierfähigkeit von Erstsemestern hervor, die das Institut der Deutschen Wirtschaft in Köln im Jahr 2000 unter 1435 Hochschullehrern quer durch alle Hochschultypen und Fachrichtungen durchgeführt hat. Dabei vergaben die Dozenten bei der Bewertung der so genannten kognitiven Fähigkeiten die schlechtesten Noten. Etwa ein Drittel der befragten Professoren sprach den Studienanfängern analytische Fähigkeiten komplett ab. Und knapp jeder dritte Studienanfänger ist nach Ansicht der Hochschullehrer nicht studierfähig.¹⁶

PISA hat außerdem deutlich gemacht, dass es nicht reicht, den Schülern lediglich Kenntnisse zu vermitteln, ohne genügend Zeit dafür zur

Verfügung zu stellen, diese auch zu wiederholen und einzuüben. Jedenfalls scheinen drei Stunden für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und zweite Fremdsprache in den Klassen 9 und 10 im Hinblick auf die Bedeutung und Wichtigkeit dieser Fächer für die weitere Schullaufbahn, ein Studium oder eine Berufsausbildung, aber auch im Hinblick auf ihre volkswirtschaftliche Bedeutung ziemlich knapp bemessen zu sein. Schließlich macht nicht das Wissen den Meister, sondern die Übung, und Übung ist immer an einen gewissen Zeitaufwand gebunden. Vielleicht sollte man vor dem geschilderten Hintergrund auch im Fach Latein einen Gang zurückschalten und mehr Zeit für übendes und wiederholendes Lernen reservieren, zumindest aber doch deutlicher als bislang geschehen auf die Anforderungen moderner, sich am Original orientierender Unterrichtswerke hinweisen und vor allem auch auf den damit verbundenen Zeitbedarf. Das Herbeiführen von Verstehensprozessen ist nämlich nicht nur im LU (aber da ganz besonders!) an einen gewissen Zeitaufwand gebunden, wobei die oben genannten Rahmenbedingungen den erforderlichen Zeitaufwand dann eher noch vergrößern als verringern.

4. Zur fehlenden Systematik

Ein weiterer Mangel moderner Unterrichtswerke ist die zunehmende Verwendung von Begleitgrammatiken, was zur Folge hat, dass längst nicht mehr immer und überall Sprache als System von den Schülerinnen und Schülern erfahren wird, was die Erlernung der lateinischen Sprache und den Fortschritt in der Lektürephase dann auch nicht eben erleichtert. Konfrontiert werden die Schüler über Jahre hinweg mit einem ungeordneten Wust von grammatikalischen Phänomenen, wie sie gerade in der jeweiligen Lektion gebraucht werden. Zwar heißt es im Lehrerband zum FELIX: „Die Grammatik ist bewusst systematisch angelegt; ihre Aufgabe ist die Ordnung der (sprachlichen) Vorstellungswelt des Schülers. (...) Hierfür bietet insbesondere das ‚Begleitbuch‘ zu FELIX eine Vielzahl von Tabellen, Zusammenfassungen und die speziellen Haltepunkte.“¹⁷ Leider hat man aber vergessen, die Tabellen, Zusammenfassun-

gen und Haltepunkte ihrerseits in ein System zu bringen, also in einen Ordnungsrahmen einzufügen, so dass am Ende das Gefühl bleibt, sich über Jahre hinweg in einer intellektuellen Villa Kunterbunt, einem unaufgeräumten Kinderzimmer aufgehalten zu haben. Ein Beispiel dafür ist die Darstellung des Konjunktivs im Hauptsatz in der Grammatik GRAMMADUX. Die fehlende Systematik in der Darstellung dieses Phänomens zeigt sich schon im ersten Satz: „Der Konjunktiv im Hauptsatz kennzeichnet allgemein den Inhalt eines Satzes als möglich, gewünscht oder nicht wirklich.“¹⁸ In dieser Funktionsbeschreibung des Phänomens Konjunktiv bleibt der Gegensatz der Begriffe „gewünscht“ im Begehrssatz einerseits und „möglich bzw. nicht wirklich“ im Aussagesatz andererseits völlig unberücksichtigt.

Modernen Begleitgrammatiken fehlt aber nicht nur die Systematik, es mangelt auch an der Gründlichkeit der traditionellen lateinischen Schulgrammatik, so dass ein Eindruck von Oberflächlichkeit zurückbleibt. So verwenden die Verfasser des GRAMMADUX zur Beschreibung der Funktion des Konjunktivs im Aussagesatz das Beispiel „Wenn ich das wüsste, würde ich es dir erklären.“ und erklären die Modusfunktion folgendermaßen: „Der Konjunktiv Imperfekt (...) und der Konjunktiv Plusquamperfekt (...) drücken aus, dass etwas sein könnte, aber nicht ist, bzw. dass etwas hätte sein können, aber nicht war. Sie dienen also zum Ausdruck des Irrealis (der Nichtwirklichkeit).“¹⁹

Sieht man einmal davon ab, dass die Termini Irrealis (Form) und Irrealität (Funktion) verwechselt werden, sieht man ebenso von den Formulierungsschwächen bei der Beschreibung des Potentialis ab, wo die Termini Hauptsatz und Aussagesatz verwechselt werden, wo das Modalverb „kann“ nicht nur überflüssig, sondern auch falsch ist, weil der Konjunktiv Präsens im Aussagesatz nicht nur vielleicht und gelegentlich die Möglichkeit zum Ausdruck bringt, sondern immer, – sieht man also von diesen Schwächen einmal ab, dann bleibt, dass die Funktionsbeschreibung des Irrealis nicht allein den Irrealis beschreibt, sondern genauso den Potentialis. Denn auch der Potentialis bringt z. B. in dem

Satz „Wenn Paul käme, würde ich mich freuen.“ zum Ausdruck, dass „etwas sein könnte, aber nicht ist“.

Folglich ist diese Funktionsbeschreibung bzw. Definition untauglich, weil sie den Potentialis nicht vom Irrealis abgrenzt. Diese Funktionsbeschreibung des Irrealis ist aber nicht nur unbrauchbar, sie ist darüber hinaus auch noch falsch: denn der Irrealis bringt niemals zum Ausdruck, dass „etwas sein könnte“ (also möglich ist), sondern immer nur das Gegenteil davon, nämlich dass etwas nicht sein kann, weil die Realisierung dieses Etwas als absolut unmöglich gedacht wird: wenn Paul nämlich verreist oder anderweitig verhindert ist, dann kann er eben auch nicht kommen! Sowohl das Kommen als auch die Freude darüber stellt sich der Sprecher also als etwas vor, was eben nicht sein könnte. Die Autoren des GRAMMADUX verwechseln also die Begriffe Vorstellung und Möglichkeit miteinander, beschreiben die Funktion des Irrealis in einer Formulierung, die allenfalls auf den Potentialis zutrifft, und vermitteln deshalb kein „sicheres Grundwissen“, sondern stiften lediglich Konfusion und Verwirrung. Wäre man indes den Phänomenen wirklich einmal auf den Grund gegangen, käme man vielleicht zu der Formulierung, dass der Konjunktiv im Aussagesatz im Gegensatz zum Realis keine wirkliche oder tatsächliche Handlung zum Ausdruck bringt, sondern eine nur vorgestellte, deren Eintreten, Verwirklichung oder Realisierung als möglich (Potentialis) oder unmöglich (Irrealis) gedacht wird.

Auch die Valenzgrammatik hat das System der lateinischen Sprache in eine gewisse Unordnung gebracht. So findet sich in der CURSUSGRAMMATIK die Lehre vom Verb vor die des Nomens gestellt²⁰, und in der Grammatik von LINDAUER/VESTER heißt es, dass das wichtigste Glied eines Satzes das Prädikat sei²¹. Diese Sicht auf die Grammatik verstellt jedoch dem Schüler den Blick auf die Grundstruktur der logischen bzw. grammatischen Begriffe insofern, als grammatikalische Kategorien zugleich auch immer logische Kategorien sind. Die aristotelische Kategorienlehre beginnt jedenfalls nicht mit den verbalen Kategorien des Tuns und Leidens,

der Lage und des Zustands, sondern mit der der Substanz. Dem entspricht, dass die primäre und zentrale Fragestellung jeglicher Interpretation die nach dem nominalen Thema des Textes ist und erst in zweiter Linie die nach dessen Entfaltung in Form von verbalen Aussagen, die über das Thema gemacht werden. In der Grammatik ist also die Priorität des Subjekts gegenüber der Aussage, die über das Subjekt gemacht wird, denknotwendig. Und wenn nun in der ROMAGRAMMATIK ebenfalls erklärt wird, dass das wichtigste Glied im Satz das Prädikat sei²², dann lässt sich dagegen einwenden, dass, wie oben deutlich gemacht, die Annahme einer Priorität der Satzaussage gegenüber dem Satzgegenstand keinen Sinn ergibt.

Überhaupt geht durch den Verzicht auf die traditionelle Dreiteilung der Grammatik für die Schülerinnen und Schüler die grundlegende Einsicht verloren, dass sich letztendlich nahezu alle grammatikalischen Phänomene auf die drei Grundbegriffe Wortart, Wortform und Satzteil zurückführen und sich diesen subsumieren lassen.

Alles in allem orientiert sich also der moderne Lateinunterricht an Zielen, die außerhalb des LU mit wesentlich weniger Aufwand zu erreichen wären, und er bleibt mit seiner Grammatik *light* auch etwas zu sehr an der Oberfläche. So gleicht historische Kommunikation einer Radtour vielleicht an der Altmühl entlang, wo der Blick mal hierhin, mal dorthin schweift und die Rede mal auf dieses, mal auf jenes kommt. So geht dann der Blick mehr in die Weite als in die Tiefe, man gewinnt viele neue Eindrücke, man hat am Ende einer solchen Reise viel über „interessante Personen, fremdartige Schauplätze, ungewöhnliche Abenteuer“²³ erfahren, aber gesehen hat man letztlich doch mehr mit den Augen und den Sinnen als dem Verstand. Zweifellos ist eine solche Reise auch immer eine Bildungsreise, weil Reisen immer bildet.

Aber – ist das noch die „praxisferne Schulung“ im Sinne WILHELM VON HUMBOLDTS, die zu formaler Strenge und intellektueller Sorgfalt erzog? MANFRED FUHRMANN wies in Dresden darauf hin, dass „die deutsche Wissenschaft unter diesen

Voraussetzungen ausgezeichnet gedieh, dass sie im Zeitalter des humanistischen Gymnasiums Leistungen vollbrachte wie nie zuvor, und zwar auf allen Gebieten, im Bereich der Geistes- und Naturwissenschaften ebenso wie in dem der Technik“. Und er wies auch darauf hin, dass sich „der Abbau der humanistischen Bildung und der Geltungsverlust der deutschen Wissenschaft etwa gleichzeitig vollzogen haben“. Mit dieser Einschätzung steht Manfred Fuhrmann nicht allein: auch der Bundestagspräsident WOLFGANG THIERSE verweist auf den engen Zusammenhang zwischen dem „traditionellen Bildungskanon des 19. Jahrhunderts“ und dem „Aufstieg der deutschen Wissenschaft und Technik“, während THOMAS NIPPERDEY in seiner Deutschen Geschichte 1800-1866 feststellt: „Das Gymnasium war als Gelehrtenschule eine gute Schule, die deutsche Wissenschaft entwickelte sich auf dieser Grundlage ganz außerordentlich.“²⁴ Was war denn nun das Gute an dieser Schule? Was hatte diese Schule damals, das sie heute nicht mehr hat? Meine Antwort lautet: das Gute an dieser Schule war ihr Sprachunterricht und die dadurch vermittelten wissenschaftspropädeutischen, d. h. insbesondere diagnostischen und hermeneutischen Kompetenzen. Das ständige Übersetzen schulte einerseits das Beobachten, Erkennen und Benennen bzw. Beschreiben von (sprachlichen) Phänomenen und andererseits die Fähigkeit, fremde Sinn- und Sachzusammenhänge in die eigene Sprach- und Verstehenswelt zu integrieren und in einem zweiten Schritt zu transformieren, um sie auch anderen verständlich zu machen. Und vielleicht ließe sich ja auch heute die Qualität der Gymnasien ganz einfach dadurch sichern und verbessern, dass man anstelle von TÜV-Inspektoren und Evaluationsexperten nur tüchtige Sprachenlehrer an die Schulen schickt, von denen es aber in Zukunft wohl immer weniger geben wird, da sich in den letzten zwei, drei Jahrzehnten kaum jemand mehr in seiner Schulzeit mit einer soliden Systemgrammatik wie etwa der von ZINSMEISTER, RUBENBAUER, KAEGI oder STEHLE ausdauernd und anhaltend beschäftigt hat. Bedenkt man nun aber, dass aufgrund des hierzulande üblichen Lohnniveaus Deutschlands Chancen auf globa-

lisierten Märkten in den nächsten Jahrzehnten nach LOTHAR SPÄTHS Einschätzung ausschließlich von der Innovationskraft von (Natur-)Wissenschaft und Forschung abhängen, dann hat MANFRED FUHRMANN auf eine, vielleicht die einzige Chance verwiesen, um im globalen Wettbewerb zu bestehen. Deutschland bräuchte dann neben der fach- und praxisorientierten Masse der Abiturienten vermehrt und verstärkt aber auch wieder diejenigen, die – auch praxisfern – zu formaler Strenge und intellektueller Sorgfalt erzogen worden sind. MAX VON PETTENKOFER hat das vor etwa 140 Jahren so ausgedrückt: „Die meisten naturwissenschaftlichen Fachprofessoren an den Universitäten stimmen deßhalb darin überein, dass die durchschnittliche Erfahrung nicht gestattet, einen Unterschied zu behaupten zu Gunsten derjenigen, welche schon etwas von Naturwissenschaften gelernt hatten, ehe sie auf die Universität kamen, gegenüber denjenigen, welche sich bis dahin von allen Naturwissenschaften freigehalten hatten. Ein frischer jugendlicher Geist, ein scharfsinniger denkfähiger Kopf, ein aufrichtiger und fleißiger Charakter hilft der letztern Kategorie gar bald auf eine höhere Stufe, als der Vorunterricht.“²⁵ Denselben Sachverhalt beschreibt Manfred Fuhrmann mit folgenden Worten: „Die Philologiestudenten und künftigen Lehrer waren nahezu die einzigen, die bereits einen erheblichen Fundus von Kenntnissen für ihren künftigen Beruf mitbrachten; alle anderen mussten gleichsam ‚von vorn‘ beginnen, wenn sie die Universität bezogen.“²⁶

5. Latein als universelles gymnasiales Grundlagenfach

Aus dem oben Gesagten wird deutlich, dass man Schüler, Eltern und Lehrer von dem Nutzen der historischen Kommunikation und ihrer Begleiterscheinungen auf Dauer nur schwer wird überzeugen können, weil der LU hier etwas leistet, was andere besser und schneller leisten können. Aus meiner Sicht bedeutet das, dass die Tendenzen zu Entsystematisierung und Entsprachlichung des LU durch „Rückkehr zu bewährten Kontinuitäten“ beendet werden müssen²⁷. Damit ist keine radikale Wende gemeint, wie G. FINK vielleicht befürchtet²⁸, sondern lediglich eine

Rücknahme der Übertreibungen im Hinblick darauf, dass man nicht mehr den zweiten Schritt vor dem ersten tut, dass man also nicht mehr die Auseinandersetzung mit Texten an den Anfang stellt, ohne dem Schüler zuvor eine ausreichende sprachliche und grammatikalische Grundlage vermittelt und ein hinreichendes begriffliches und methodisches Instrumentarium bereitgestellt zu haben. Wenn also LU eine sprach- und kulturerschließende Funktion hat²⁹, dann muss diese Zweiteilung auch im Unterrichtsgang deutlich werden, dann müssen die Gewichte auch dementsprechend verteilt werden. LU müsste demnach eine klare Zweiteilung in *Studia inferiora et superiora* aufweisen³⁰, wobei die Spracherschließung die Aufgabe hätte, dem Schüler die grammatikalischen Strukturen zu erklären, was früher die Domäne des LU gewesen ist, dann aber auch die Methoden zu erklären, die auf Sprache und Texte angewendet werden, was der LU früher einmal zumindest ansatzweise geleistet hat. Ein weitgehend neues Aufgabenfeld für den LU wäre darüber hinaus die Erklärung der bei den verschiedenen Verfahrensweisen verwendeten abstrakten Begrifflichkeit. So haben z. B. die Schüler zwar bis in die achtziger Jahre hinein die Übersetzungsmethoden des Konstruierens und Analysierens kennen gelernt. Aber was hat man beim Konstruieren eigentlich konstruiert und beim Analysieren analysiert? Und so beschäftigen sich fächer- und schulformübergreifend Lehrer und Schüler tagaus tagein mit Sätzen. Wer aber könnte schon plausibel erklären, was ein Satz ist und warum der Satz eigentlich Satz heißt? Aufträge zur Gliederung von Texten finden sich allenthalben, aber unter welchen Voraussetzungen kann man einen Text überhaupt gliedern? Und wenn wirklich das Sehen und das Schließen die einzigen Möglichkeiten der Erkenntnis sind³¹, wie unterscheiden sich dann die Diagnose, die Spekulation und die Theorie voneinander, und was ist dann eigentlich ein Schluss? Darüber findet sich in heutigen Lateinbüchern kein Wort, und würde man heute an den Schulen herumgehen und danach fragen, würde es einem vielleicht ähnlich ergehen wie SOKRATES, als er seine Mitbürger nach den Begriffen des Guten, des Wahren und des Schönen fragte.

Würde man aber nun in das Zentrum der Spracherschließung durch Lateinunterricht die Erklärung sprachlicher Strukturen, Methoden und Begriffe stellen, dann könnte man eine solche Aporie überwinden und Latein zu dem Fach machen, das es über Jahrhunderte hinweg eigentlich immer gewesen ist, nämlich zum universellen gymnasialen Grundlagenfach für die Geisteswissenschaften, wie es die Mathematik für die Naturwissenschaften ist, wobei man anmerken könnte, dass Fragen z. B. nach Bedingungen, Ursachen, Folgen ja nicht nur in den Geisteswissenschaften eine Rolle spielen, sondern darüber hinaus genauso in den Naturwissenschaften. Diese universelle Bedeutung eines grundlegenden Sprachunterrichts scheint auch MATTHIAS RÖSSLER im Blick gehabt zu haben, als er in seinem Grußwort auf der Dresdener DAV-Tagung ausführte, dass (...) „Lesekompetenz und textanalytische Fähigkeiten die wichtigsten Voraussetzungen sind, um die Lerninhalte anderer Fächer überhaupt erst zu erschließen. Wer nicht in der Lage ist, differenzierte Textaussagen zu verstehen, der wird auch in anderen Fächern nach und nach den Anschluss verlieren. Lesen ist das wichtigste Rüstzeug, das Schule vermittelt – nicht nur eine Basisleistung, die in der Grundschule am Platz ist, sondern eine fundamentale Fähigkeit, die kontinuierlich geübt und weiterentwickelt werden muss.“³²

Wer sich also in der Mathematik nicht mit abstrakten und idealen Phänomenen wie Kreis, Kugel oder Dreieck beschäftigt hat, wird es schwer haben, mathematische oder physikalische Phänomene erklären zu können.

Genauso wenig wird man Texte verstehen können, wenn man keine klare Vorstellung davon hat, was man z. B. unter einem Satz, einer Zäsur, einem Thema oder Abstraktion, Konkretion oder Kritik zu verstehen hat. Fehlen diese Instrumente, dann wird sich „Interpretation“ im wesentlichen in der Beantwortung mehr oder weniger belangloser Fragen an beliebigen Texten erschöpfen. Das mag zwar Schüler und Lehrer beschäftigen und der Kommunikationsfähigkeit und anderen emanzipatorischen Zielsetzungen dienlich und förderlich sein, erhöht aber über

die genannten Zielsetzungen hinaus die Studierfähigkeit nicht wirklich.

Wenn es denn nun wirklich so ist, dass Denkprozesse sich mithilfe und aufgrund von Sprache und der von Sprache bereitgestellten abstrakten Begrifflichkeit vollziehen, dann kann der wissenschaftspropädeutische Nutzwert des LU jedem Fünfzehnjährigen überzeugend verdeutlicht werden, indem man eine Parallele zum Handwerk herstellt und etwa folgendermaßen auf die Gemeinsamkeiten von Handwerk und Wissenschaft verweist: Handwerker und Wissenschaftler arbeiten auf ein bestimmtes Ziel hin, der Handwerker will vielleicht einen Tisch herstellen, der Wissenschaftler will ein Phänomen, ein Objekt oder einen Gegenstand verstehen oder erklären. Um ihre Ziele zu erreichen, müssen Handwerker und Wissenschaftler bestimmte Schritte auf dem Wege zu ihrem Ziel, dem Herstellen, Verstehen oder Erklären, zurücklegen. Diese Schritte auf dem Wege zum Ziel bezeichnet man mit einem griechischen Wort als Methoden. Um nun einen Tisch herzustellen, muss ein Tischler verschiedene Verfahrensweisen anwenden, er muss z. B. messen, sägen, dreheln, schleifen, leimen oder schrauben. Analog dazu muss der Wissenschaftler, um ein geistes- oder naturwissenschaftliches Phänomen zu verstehen oder zu erklären, z. B. beobachten (Diagnose), vergleichen (Kritik), zerlegen (Analyse), zusammensetzen (Synthese), Schlussfolgern (Konklusion), Zusammenhänge herstellen (Kombination), bestimmen und abgrenzen (Definition) oder auch neues Wissen in bekannte Zusammenhänge einordnen (Strukturieren und Systematisieren) und das gefundene Wissen an nachfolgende Generationen weitergeben (Tradition).³³

Nur in den seltensten Fällen kann der Handwerker seine Produkte mit bloßen Händen herstellen. Um messen, sägen, schrauben oder bohren zu können, braucht der Handwerker Werkzeuge, die er in die Hände nimmt. So braucht nun ein Tischler zur Herstellung eines Tisches einen Zollstock, eine Säge, einen Hammer und viele andere Werkzeuge mehr. Auch ein Wissenschaftler braucht zum Diagnostizieren, Analysieren oder Kombinieren Werkzeuge, um Texte verstehen oder die Natur erklären zu können. Diese unterscheiden sich

vom Werkzeug des Handwerkers aber dadurch, dass man sie nicht in die Hand nehmen kann. Die Werkzeuge der Wissenschaft sind also keine konkreten, materiellen Dinge, sondern immaterielle, abstrakte Begriffe aus der Welt der Sprache, der Zahlen, der Formeln und der geometrischen Figuren.

Für die Geisteswissenschaften, also die Wissenschaften, die sich insbesondere mit Texten beschäftigen, bedeutet das nun, dass alles Vergleichen, Gliedern, Zusammenfassen usw., alle Denkprozesse also mit Hilfe von abstrakten sprachlichen Begriffen erfolgen. Sprachliche Begriffe sind also die Werkzeuge, mit deren Hilfe der Geisteswissenschaftler auf verschiedenen methodischen Wegen den Sinn von Texten zu begreifen, zu erfassen bzw. zu verstehen versucht.

Eine solche Zielsetzung des Lateinunterrichts erfordert einen Lehrertyp, der nicht so sehr, zumindest aber nicht nur Organisator oder Moderator von Lernprozessen ist, der sich selbst zurücknimmt und die Schüler ihre Lernerfahrungen machen lässt, sondern sich vielmehr auch als Erklärer versteht. Selbstentdeckendes Lernen ist nämlich immer nur da möglich, wo das zu Entdeckende im Rahmen des dem Schüler Möglichen liegt. Geht es aber um Strukturen, Begriffe und Methoden, dann sind Fähigkeiten und Kompetenzen erforderlich, die sich bei Schülern nur schwerlich voraussetzen lassen. Gefragt ist der Lehrer mit übersetzerischen Fähigkeiten, wenn es zunächst darum geht, fremde Sinn- und Sachzusammenhänge in die eigene Sprach- und Verstehenswelt zu integrieren, d. h. damit zu verbinden, zu verknüpfen und zu vernetzen, und wenn es dann weiter darum geht, diese in die eigene Verstehenswelt übersetzten fremden Sinn- und Sachzusammenhänge sprachlich und begrifflich so zu transformieren, dass sie einem Mittelstufenschüler verständlich gemacht werden können. ACHIM MEHLHORN hat das in seinem Grußwort auf der Dresdener DAV Tagung so formuliert: „Wir alle wissen, dass es schwierig sein kann, wissenschaftliche Texte zu lesen und zu verstehen, sie rezipierend in eigene Worte zu kleiden, was ich noch immer als beste Methode der Verinnerlichung des Textes erlebt habe. Ein Ingenieur oder ein Naturwissenschaftler, der das

nicht kann, der Schwierigkeiten hat, einen Text zu verstehen, wird international wohl kaum mit seinen Kollegen wetteifern können.“³⁴

„Nicht sprießt Bildung in die Seele, wenn man nicht in große Tiefen kommt (PROTAGORAS)“ stand als Geleitwort am Anfang der ARS LATINA, einer seinerzeit in Norddeutschland weit verbreiteten lateinischen Schulgrammatik.³⁵ Damit ist doch nichts anderes gesagt und gemeint, als dass das Gymnasium der Ort ist, an dem man den Dingen so weit wie möglich auf den Grund gehen sollte. Die „Kenntnis einer Sprache als *Langue* ist Bedingung für das Verwenden und Verstehen der Sprache als *Parole*. Sprache als *Langue* ist nur faßbar als Abstraktion (...).“³⁶

Für den Lateinunterricht bedeutet das, dass der Sprache an sich, der Sprache als *Langue* wieder mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden müsste, und dass ihre Strukturen, Methoden und Begriffe bis auf den Grund verfolgt und in das Bewusstsein der Schüler gerückt werden müssten. Lateinischer Grammatikunterricht hat nämlich nicht nur die Funktion, auf den Lektüreunterricht vorzubereiten³⁷, sondern geht in seiner Bedeutung weit darüber hinaus. Denn die an der Sprache als *Langue* entwickelten und erklärten Strukturen, Methoden und Begriffe enthalten das Potential zum denkenden Erfassen der Wirklichkeit in ihrer Totalität (zumindest soweit sie mit sprachlichen Mitteln erfassbar ist), während die Sprache als *Parole* immer nur winzig kleine Ausschnitte und Bruchstücke aus der Wirklichkeit präsentieren kann. Schlüssel zum Begreifen, Erfassen und Verstehen weiter Bereiche der Wirklichkeit ist also die Sprache an sich. Und so gesehen erklärt Latein die Sprache, und die Sprache erklärt die Welt.

Literaturhinweise:

- 1) Fritsch, A.: In eigener Sache. In: Forum Classicum 3/2004, 174.
- 2) Kallmeyer, J.: „Kiel bringt neue Bewegung in die Bildungspolitik“. Im Gespräch: Wolfgang Jüttner. In: Hannoversche Allgemeine Zeitung (HAZ) vom 12.3.2005, 2.
- 3) Fink, G.: Die radikale Wende. In: Forum Classicum 4/2004, 317-319.
- 4) Matthiessen, K.: Altsprachlicher Unterricht in Deutschland. In: Gruber, J. / Maier, F. (Hg.): Handbuch der Fachdidaktik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Alte Sprachen 1. München 1979, 11-42.
- 5) Fuhrmann, M.: Bildung ohne Inhalte. In: Forum Classicum 2/2002, 115.
- 6) Vgl. Matthiessen, K., a.a.O., passim.
- 7) „Am Anfang war das Wort“. In: DER SPIEGEL 43/2002, 218; vgl. auch Maier, F.: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Bd. 1. Bamberg: Buchner, 1979, 172-174.
- 8) Pettenkofer, Max von: Wodurch die humanistischen Gymnasien für die Universität vorbereiten. München, 1869, S. 4. „Wiederentdeckung“ und Abdruck dieser Rede erfolgte durch die „Arbeitsgemeinschaft zur Förderung humanistischer Bildung in Bayern e.V.“ o. J.
- 9) Schirok, E.: Auspicia – „Als Femininum binde man die Frauen an die Bäume an!“ In: Forum Classicum 2/2002, 115.
- 10) Richtlinien NRW Latein Sekundarstufe I, 1993, 41.
- 11) Nickel, R.: Die alten Sprachen in der Schule. 2. erw. Aufl. Frankfurt: Hirschgraben, 1978, 9.
- 12) Felix, Das Lateinbuch. Westphalen, K. / Utz, C. / Nickel, R. (Hg.). Bamberg: Buchner, 1995, 77.
- 13) Schindler, F.: Sprachliche Arbeit in jedem Fach. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hg.): Forum Schule 1/2002, 21.
- 14) Fischer, C. / Lange, H.: „Bildung ist weiblich“. In: Hannoversche Allgemeine Zeitung (HAZ) vom 23.9.2003.
- 15) Thies, H.: „Dumme Jungs, starke Mädchen“. In: Hannoversche Allgemeine Zeitung (HAZ) vom 17.9.2003.
- 16) „Studienanfängern fehlt oft das Rüstzeug. Fast jeder dritte Uni-Neuling ist nicht ausreichend vorbereitet.“ In: Hannoversche Allgemeine Zeitung (HAZ) 23.6.2001, S. III/1.
- 17) Westphalen, K.: Die Felix-Konzeption im Überblick. In: Felix, Der Lehrerband, Bamberg: Buchner, 1997, 7.
- 18) Utz, C. / Westphalen, K. (Hg.). Grammadux. Die lateinische Kurzgrammatik. Bamberg: Buchner, 1999, 78.
- 19) Utz, C. / Westphalen, K. (Hg.). Grammadux, a.a.O., 79.
- 20) Bauer, R. / Grosser, H. / Maier, F. (Hg.). *Cursus Latinus*. Systemgrammatik Bamberg: Buchner, 1979, 18ff.
- 21) Lindauer, J. / Vester, H. (Hg.). Lateinische Grammatik. Wort, Satz, Text. Bamberg: Buchner, 1992, 82.
- 22) Lindauer, J. / Pfaffel, W. (Hg.). ROMA. Lateinische Grammatik. Bamberg: Buchner, 1997, 92.
- 23) Felix, Das Lateinbuch. a.a.O., 3.
- 24) Fuhrmann, a.a.O., 115.
- 25) Pettenkofer, a.a.O., 10.
- 26) Fuhrmann, a.a.O., 115.
- 27) Kellner, T.: Zur pädagogischen Relevanz des Lateinischen. In: Forum Classicum 2/2004, 133.
- 28) Fink, Gerhard: a.a.O., 317.
- 29) Kellner, T.: a.a.O., 135.
- 30) Vgl. Matthiessen, K., a.a.O., 18.

- 31) Bochenski, J. M.: Wege zum philosophischen Denken. Freiburg: Herder, 1959, 61.
- 32) Rößler, M.: Grußwort des Sächsischen Staatsministers für Kultus zum Kongress des Deutschen Altphilologenverbandes. In: Forum Classicum 2/2002, 80.
- 33) Stückelberger, A.: Wissenschaften. In: Hellenika. Berlin: Cornelsen, 2002, 242.
- 34) Mehlhorn, A.: Rede des Rektors anlässlich der Eröffnung des Kongresses des Deutschen Altphilologenverbandes am 3. April 2002. In: Forum Classicum 2/2002, 83.

- 35) Linnenkugel, A. (Hg.). Ars Latina, Lateinische Grammatik. Paderborn: Schöningh, 1977, V.
- 36) Jäger, G.: Einführung in die Klassische Philologie. München: Beck, 1975, 60.
- 37) Utz, C.: Wortschatz- und Grammatikarbeit mit Felix. In: Felix, Der Lehrerband, Bamberg: Buchner, 1997, 17.

RUPERT FARBOWSKI, Springe

ELÉISON – Wirkungsgeschichte eines europäischen Kult- und Kulturwortes Für Hermann Steinthal zum 80. Geburtstag

Die im vergangenen Jahr geglückte Entdeckung des „schönsten deutschen Wortes“ („Habseligkeiten“) hat in mir die Sorge geweckt, die im Zeitalter des Rankings irgendwann unausweichliche Fahndung nach dem „schönsten europäischen Wort“ oder gar dem „Super-Welt-Wort“ könnte ebenso überraschend vollendete Tatsachen schaffen, bevor ich die Stimme für meinen Favoriten unter den Wörtern erheben konnte, der mich seit meiner Kindheit fasziniert, anfangs wohl nur wegen der wundersamen Klangmischung seiner rätselhaften Vokale und der tönenden Konsonanten, später zunehmend aus anderen Gründen: wegen seines ehrwürdigen Alters, seiner ungebrochenen Wirkung in unserer kulturellen Tradition – und nicht zuletzt seiner humanen Bedeutung wegen.

Es ist das zweite Wort im „Kýrie“ des lateinischen Messetextes: *ELÉISON*, ein griechischer Imperativ mit der Bedeutung „Hab Mitleid, erbarme dich!“ – eines der ältesten Zeugnisse der europäischen Sprach-, Kult- und Kulturgeschichte, aber auch – was vielen wohl weniger bewusst ist – der europäischen Literatur. In der gesungenen Liturgie, in Advents- oder Osterliedern (Christ ist erstanden) und anderen katholischen oder evangelischen Kirchengesängen enden viele Liedzeilen auf die beiden griechischen Wörter der alten Litanei, sie erscheinen in lateinischer Übersetzung („*miserere!*“) oder in der jeweiligen Volkssprache („Herr, erbarme dich!“), aber der griechische Urtext behält unangefochten seinen Rang: *Kýrie eléison!* Das Wortpaar ist keineswegs auf den kirchlichen Bereich beschränkt. Außerhalb des christlichen Kults ist das *Eléison* weltweit im klassischen Musikprogramm präsent.

Wer in einem Chor mitsingt, wer im Konzertsaal, im Rundfunk, auf Schallplatte oder CD Aufführungen von Messen und Oratorien hört, begegnet der Formel auf Schritt und Tritt.

In der mittelalterlichen Tradition gehörte das *Kyrie eléison* so unangefochten zum Kirchengesang, dass einst im deutschen Sprachraum jedes geistliche Lied nach dem zweiten Bestandteil mit einer heute ungebräuchlichen Vokabel als ein „Leis“ bezeichnet wurde. Das *Eléison* verbindet auch heute Völker, Kulturen und Religionsgemeinschaften, nicht nur innerhalb der westlichen Konfessionen. Es schlägt auch eine Brücke zur griechisch-orthodoxen Liturgie. Wer je einen griechischen Gottesdienst besucht hat, wird die vertraute Litanei des *Kýrie eléison* (Κύριε ἑλέησον), vielfach wiederholt im Gesang des Priesters oder in den Responsionen der Gemeinde, in Gedächtnis und Ohr behalten.

Der Text gibt einige Rätsel auf: Wie kommen die beiden griechischen Wörter eines alten Prozessionsgesangs überhaupt in die westliche Messe, und dazu noch an den Anfang der strengen lateinischen Reihung von *Gloria*, *Credo*, *Sanctus*, *Benedictus* bis hin zum *Agnus Dei*, wie sie auf dem Tridentinischen Konzil im 16. Jahrhundert verbindlich festgelegt wurde? Antwort findet man in Untersuchungen über den Messetext oder in wissenschaftlichen Lexikonartikeln zur Musikgeschichte: Schon der Papst GELASIUS hatte um das Jahr 500 das „*Kyrie*“ in seine Gebetsammlung, die *Deprecatio Gelasii*, aufgenommen, bevor es von GREGOR D. GROSSEN in den Messetext eingefügt wurde, aber schon vor dem 4. Jahrhundert war die „Litanei“, wie aus der „*Peregrinatio der Egeria*“, einem antiken, um das Jahr 300 entstandenen