

Stephanie Natzel-Glei**"Hier werden Sie geholfen!"****Latein und muttersprachliche Kompetenz**

In der einschlägigen fachdidaktischen Literatur wird immer wieder auf den Bildungswert des Lateinischen hinsichtlich einer Verbesserung der muttersprachlichen Kompetenz hingewiesen. Dabei geht es in erster Linie um die Erweiterung des Wortschatzes im Bereich metasprachlicher bzw. sprachbeschreibender Begriffe (das ganze ‚Arsenal‘ der grammatischen Terminologie) und – damit zusammenhängend – um den Erwerb sprachanalytischer Fähigkeiten, die zu einem bewussteren Umgang auch mit der Muttersprache führen. So heißt es etwa programmatisch bei Barié: „Die wichtigste Unterrichtstechnik ist das Übersetzen aus dem Lateinischen. Durch den Vergleich der unterschiedlichen Sprachsysteme und Ausdrucksmittel wird bewusste und differenzierte Sprachgestaltung im Deutschen gefördert: **muttersprachlicher Transfer**.“ (1) Glücklicherweise fordert vom Grammatikunterricht „ausführliche Überlegungen zur Umsetzung ins Deutsche. Sie sind mit Sprachreflexion und der Förderung der muttersprachlichen Kompetenz verbunden.“ (2) Und jüngst schreibt Fuhrmann: „So bleibt das Lateinische, als Kontrast, aber auch als Parallele, die viel gerühmte Sprachreflexion zu betreiben und hierdurch zu bewusster Handhabung des Deutschen anzuleiten.“ (3)

Solche und ähnliche Formulierungen gehören zum selbstverständlichen Standardrepertoire fachdidaktischer Handbücher; (4) nur ganz vereinzelt gibt es Bestrebungen, die Rolle des Lateinunterrichts als geeigneten Ort der Sprachreflexion in Frage zu stellen und sich lieber nur auf die Inhalte zu konzentrieren; (5) dabei wird übersehen, dass es in der Schule von heute außerhalb des Lateinunterrichts eben gar keinen Ort für Sprachreflexion gibt und man diese so gänzlich aus der Schule verbannen würde.

Manche Fachdidaktiker greifen nach noch weitaus höher gesteckten Zielen und betonen wieder besonders den *formalen* Bildungswert des Lateinischen, obwohl dieser Begriff Ende der 70er Jahre der „Selbstauflösung“ anheimgefallen war. (6) Ohne das Thema hier erneut diskutieren zu wollen, scheint es mir jedenfalls an der Realität des schulischen (und universitären) Sprachunterrichts vorbeizugehen, wenn man etwa mit Westphalen den Lateinunterricht als die „hohe Schule hermeneutischen Verstehens“ oder, salopper, als „Trainingszentrum anspruchsvoller Denkopoperationen“ bezeichnet. (7) Dies mag für einen Abiturskurs an einem Traditionsgymnasium richtig sein, für eine Mittelstufenklasse an einer Gesamtschule im sozialen Brennpunkt gelten sicher andere Maßstäbe.

Vollends realitätsfern sind m. E. die auf platonischen Spekulationen im 7. Brief basierenden Ausführungen von Priesemann über eine dritte Stufe des Sprachgebrauchs, auf die der altsprachliche Unterricht nach Muttersprachen- und Fremdsprachenerwerb führe und die durch „Souveränität, Autonomie und Kreativität“ charakterisiert sei. (8) Wie wir sehen werden, muss der Lateinunterricht nicht einmal nur auf der zweiten Stufe, sondern sogar schon auf der ersten Stufe ansetzen.

Demgegenüber hat Waiblinger in einer praxisorientierten Bestandsaufnahme den tatsächlichen Beitrag der alten Sprachen zur Beherrschung der Muttersprache in drei Thesen formuliert: „1. Der altsprachliche

Unterricht fördert die muttersprachliche Kompetenz. 2. Der altsprachliche Unterricht führt zu tieferem Verständnis der deutschen Sprache. 3. Der altsprachliche Unterricht leistet einen wichtigen Beitrag für den Umgang mit Texten.“ (9) Die folgenden Ausführungen verstehen sich im Grunde als eine Explikation dieser Thesen, die bei Waiblinger nur knapp begründet bzw. durch Beispiele illustriert werden.

Alle mir bekannten fachdidaktischen Beiträge zum Nutzen des Lateinischen für das Deutsche beschönigen oder ignorieren aber das ganze Ausmaß der muttersprachlichen Inkompetenz, unter der deutsche Schüler heute leiden. Dabei sind hier nicht etwa jene von der PISA-Studie besonders negativ evaluierten Absolventen (oder gar Abbrecher) der geschmähten ‚Restschule‘ im Blick, sondern Abiturienten bzw. Studierende, also die ‚Bildungselite‘ des Landes. Langjährige Erfahrungen in Sprachkursen an der Universität führen zu der ernüchternden Bilanz, dass die große Mehrheit der Studierenden elementare Mängel in der Beherrschung der deutschen Sprache aufweist. Dies bezieht sich keinesfalls nur auf metasprachliche Begriffe, etwa auf die weithin unbekannte Differenz zwischen Substantiv und Subjekt, Verb und Prädikat (geschweige denn auf Komplexeres wie attributives und prädikatives Gerundivum), sondern, wie gesagt, auf elementare Regeln der Standardsprache, soweit sie über die naturgemäß freiere Umgangssprache hinausgehen. Um es mit lateinischen Begriffen zu sagen: Über die Beherrschung des *sermo vulgaris* hinaus fehlt es bereits an grundlegenden Kompetenzen für den *sermo urbanus* wie etwa den Gebrauch der indirekten Rede, (10) von komplexeren Satzstrukturen des *sermo litterarius* ganz zu schweigen.

Den folgenden Überlegungen liegen keine statistisch oder anderweitig evaluierten Erhebungen zugrunde, die irgendeine Form von Repräsentativität beanspruchen könnten. Es handelt sich lediglich um einen ‚Werkstattbericht‘, der sich allerdings auf Erfahrungen mit einer großen Zahl von Kursteilnehmern stützen kann: Im Laufe der Jahre waren es mehrere tausend Studierende, deren deutsche Sprachkenntnisse in diese Bestandsaufnahme eingeflossen sind.

Pegasus-Onlinezeitschrift V/1 (2005), 48

Über die Gründe des katastrophalen Zustands ausführlich zu sprechen, ist hier nicht der Ort; allerdings liegen sie auch auf der Hand: Es sind offenbar Versäumnisse des Deutschunterrichts, (11) bis zu einem gewissen Grad auch des modernen Fremdsprachenunterrichts, die diese Misere verursacht haben. Denn da der Lateinunterricht in der Regel heute erst in Klasse 7 einsetzt (als 2. Fremdsprache), müsste bereits der früher beginnende Englischunterricht sprachreflektorische Funktionen erfüllen; dies ist jedoch nicht der Fall. So schreibt Glücklich mit Recht: „In der Praxis wird häufig über die Unkenntnis auch einfacher grammatischer Grundbegriffe geklagt, da sie Schüler auch bei spätem Lateinbeginn nicht aus anderen sprachlichen Fächern mitbringen.“ (12) Dass nach Lage der Dinge allein der Lateinunterricht die größten Fehlentwicklungen korrigieren kann, liegt ebenfalls auf der Hand (13) und sollte in der Legitimationsdiskussion viel offensiver (und gegebenenfalls auch unter Nennung der Schuldigen) angesprochen werden: Die Vertreter der alten Sprachen sollten sich hier die Freiheit der Alten Komödie mit ihrem *onomastì komodeîn* unbedingt herausnehmen.

Um Missverständnissen vorzubeugen, sei hier ausdrücklich festgehalten, dass es in allen Beispielen für sprachliche Fehlleistungen, die im folgenden gebracht werden, stets um die (In)Kompetenz deutscher Muttersprachler geht: Im Vergleich dazu sind die Sprachfertigkeiten nicht-deutscher Muttersprachler in der Regel erheblich besser ausgebildet, was nicht selten zu der kuriosen Situation führt, dass ausländische Studierende deutsche Studierende über den richtigen Gebrauch ihrer deutschen Muttersprache belehren können. (14) Diese Erfahrung ist für die Bewusstmachung der Defizite bei den einheimischen Studierenden von größtem Nutzen und der erste Schritt zu einer Verbesserung der eigenen Sprachfähigkeit.

Ferner sei bemerkt, dass hier keine vertiefte Diskussion über Normativität vs. Deskriptivität von Grammatik

geführt werden soll: Mir ist wohl bewusst, dass die Rolle der Grammatiker (und das heißt hier wie in der Antike: Sprachlehrer) als *custodes [Latini] sermonis* (15) heutzutage umstritten ist. Natürlich ist es nicht mehr das Ziel moderner wissenschaftlicher Grammatik, Sprachrichtigkeit im Sinne einer absoluten Normierung zu gewährleisten; gleichwohl formuliert auch eine ‚bloß‘ deskriptive Grammatik der heutigen Standardsprache immer noch einen Konsens über das, was sprachlich richtig bzw. erlaubt und was falsch bzw. unerlaubt ist. Es geht bei den folgenden Beispielen auch nicht um diffizile Probleme des Sprachgebrauchs wie etwa um den korrekten Genitiv in dem Ausdruck „im März diesen/dieses Jahres“, worüber sich auf hohem Niveau streiten lässt, sondern um elementare Wissenslücken und Fehlleistungen im Deutschen, die das Erlernen einer Fremdsprache als geradezu utopisches Ziel erscheinen lassen.

Pegasus-Onlinezeitschrift V/1 (2005), 49

Systematisch möchte ich bei der Gliederung der Stoffmasse so vorgehen, dass jeweils zu den klassischen Wortarten die wichtigsten Problemfelder genannt und durch Beispiele illustriert werden. Dabei soll exemplarisch deutlich werden, dass die Studierenden, die ohne Lateinunterricht an die Universität kommen, gegenüber ihren Kommiliton(inn)en mit Lateinunterricht extrem benachteiligt sind, da nur der Lateinunterricht an den Schulen jene bitter notwendige Spracherziehung leistet, die offensichtlich in allen anderen Schulfächern – zu nennen sind hier, um es zu wiederholen, in erster Linie Deutsch und die modernen Fremdsprachen – versäumt wird. Dies zeigt sich besonders dann, wenn man den vermeintlichen didaktischen Kunstgriff anzuwenden versucht, die Bedeutung lateinischer Wörter aus dem Englischen oder auch aus deutschen Fremdwörtern abzuleiten. Man stellt fest, dass nicht nur eine Vielzahl von Fremdwörtern den Studierenden unbekannt ist, sondern auch der aktive englische Wortschatz äußerst gering ist. Die als Lernhilfe gemeinten Angaben im Vokabelteil vieler Lehrbücher, in denen auf Entsprechungen in modernen Fremdsprachen verwiesen wird, gehen in den meisten Fällen ins Leere, weil die Studierenden die betreffenden englischen oder gar romanischen Wörter nicht kennen.

Ursache dafür dürfte nicht zuletzt der exzessive Gebrauch von Wörterbüchern im modernen Fremdsprachenunterricht sein, der altmodisches Vokabellernen überflüssig erscheinen lässt. Dabei ist gleichwohl zu beobachten, dass die richtige und effektive Benutzung eines Wörterbuchs die Studierenden vor große Probleme stellt, insofern sie sich nicht nur von der Fülle angeführter Bedeutungen irreführen lassen, sondern oftmals auch metasprachliche Angaben nicht als solche verstehen oder nicht richtig deuten können. Eine typische Wörterbuchangabe wie z.B. *opus est alicui aliqua re* kann von den meisten Studierenden nicht auf einen konkreten Satz wie *libris mihi opus est* transferiert werden, weil nicht verstanden wird, dass *alicui* lediglich einen Platzhalter für die Person, die etwas benötigt, *aliqua re* für die Sache, die benötigt wird, darstellt. Ein besonders eklatantes Missverständnis ergab sich einmal aus folgender Angabe des Wörterbuchs: „**belua**, schlecht **bellua**, ae f. **1. Tier** etc.“ (16) In einer Klausur übersetzten mehr als die Hälfte der Studierenden den Begriff *belua* mit „schlecht“. Diese Fehlleistung ist deshalb so bezeichnend, weil nicht nur der metasprachliche Kommentar zur richtigen Schreibweise des Wortes nicht als solcher erkannt wurde, sondern vor allem, weil ja die Übersetzung dieses durch „ae f.“ eindeutig als Substantiv erkennbaren Wortes mittels eines Adjektivs bzw. Adverbs widersprüchlich ist – von der Sinnlosigkeit des Textes, die sich aus dieser ‚Übersetzung‘ ergibt, einmal ganz abgesehen. (17)

Das letztere Beispiel deutet schon das Niveau an, mit dem wir es im Folgenden zu tun haben werden, und zeigt, dass Einwände derart, dass Lateinlehrer(innen) sich nicht zu Sprachwächtern des Deutschen aufschwingen sollten, völlig an der Realität der Sprach(in)kompetenz vorbei gehen.

Pegasus-Onlinezeitschrift V/1 (2005), 50

Nomina

Der Wortschatz im Bereich der Nomina ist bei den meisten Studierenden erschreckend gering. Dies zeigt sich insbesondere bei dem Versuch, lateinische Wörter, die einen historischen Abstand haben oder zu einer ‚Fachsprache‘ gehören, zu übersetzen. So sind z. B. auch einfache Caesartexte deshalb unverständlich, weil in ihnen oftmals Begriffe vorkommen, deren Bedeutung *im Deutschen* unbekannt ist. Eine kleine Auswahl: *opus* – Schanzarbeit, *agmen novissimum* – Nachhut, *obsides dare* – Geiseln stellen, *cornu* – Flügel, *stipendium* – Sold, *clipeus* – der Schild (ständig verwechselt mit ‚das Schild‘), *vadum* – Untiefe, Furt (Verweis auf Ortsnamen wie Frankfurt oder Oxford ist wegen etymologischer Unkenntnis sinnlos).

Nun mag man einwenden, dass die Kenntnis der Militärterminologie nicht nötig und auch nicht erstrebenswert sei; dasselbe Phänomen des Wortschatzschwundes beobachtet man aber auch in anderen, unstrittig wichtigen Bereichen, z. B. der Ethik: Was der *sapiens* (Weise) oder *insipiens* (der Tor, man kennt nur das Tor) sei, was das *honestum* (sittlich Gute) oder *turpe* (sittlich Verwerfliche), was die *virtus* (Tugend) oder das *vitium* (Laster, hier denkt man an LKWs), was die *affectus* oder *motus animi* (Gemütsbewegungen) vorstellen, erschließt sich auch deshalb nicht, weil die Studierenden mit den *deutschen* Begriffen nichts anfangen können. Die ‚Wörter der Philosophen‘ sind für unsere Studierenden bloße Worthülsen, von den Worten der Philosophen ganz zu schweigen. (18)

Man kann auch zu weniger philosophischen Beispielen, etwa aus dem öffentlichen bzw. politischen Bereich greifen: Dass *bellum civile* der Bürgerkrieg ist, mag noch verständlich sein, aber dass *ius civile* nicht etwa das Bürgerrecht, sondern das bürgerliche Recht meint, ist mangels staatsbürgerlichen Wissens nicht differenzierbar; dass der Bürge nicht dasselbe wie der Bürger ist, der Gläubige nicht dasselbe wie der Gläubiger, erschließt sich den meisten Studierenden nicht, die sich z. B. auch unter einem Wucherer nichts mehr vorstellen können. Umgekehrt verbindet man mit dem Begriffen teuer (*carus*) und billig (*aequus*) lediglich finanzielle Assoziationen. Schlimmer noch ist, dass niemand den Hinweis versteht, *dux* solle man aus historischen Gründen nicht mit ‚Führer‘, *salus* nicht mit ‚Heil‘ übersetzen („Wieso, das steht doch so im Wörterbuch!“), und vom Duce oder den *fascies* hat ohnehin noch niemand etwas gehört. Warum in der römischen Ämterlaufbahn (*cursus honorum*) die *honores* keine ‚Ehrenämter‘ sind, obwohl dies im Wörterbuch steht, vermag man nur wenigen mit der Bemerkung klarzumachen, ein Konsul habe eine andere Funktion als die Gattin des Bundespräsidenten. Die Beispiele ließen sich mehren.

Pegasus-Onlinezeitschrift V/1 (2005), 51

Ein erstes Fazit ist: Durch das Lernen lateinischer Vokabeln erfahren die Studierenden in erster Linie eine Erweiterung ihres muttersprachlichen Wortschatzes. Zutreffend stellt hierzu Fuhrmann fest: „Weniger bekannt scheint zu sein, dass die Beschäftigung mit lateinischen Texten auch dem Wortschatz im Deutschen förderlich ist, dass sie zum Gebrauch eines differenzierten Vokabulars anleiten kann.“ (19)

Die deutsche Deklination der Nomina zeichnet sich nicht gerade durch Formenvielfalt aus, dürfte also das Formengedächtnis eigentlich nicht überfordern. Dennoch erleidet insbesondere der deutsche Genitiv zunehmend das Schicksal einer Schwundstufe, besonders wenn bereits der Nominativ auf –s endet. Zur Illustration hier ein unterrichtstypischer Dialog: „Übersetzen Sie den Ausdruck: *De Romanorum et Attici vita!* (20)“ – „Über das Leben der Römer und Atticus.“ – „So sollte man das im Deutschen nicht formulieren, aber wenn schon: Wie schreiben Sie hier Atticus?“ – „Die Frage verstehe ich nicht.“ – „Nun, was müssen Sie dem Atticus anhängen?“ – „Wieso?“ – „Einen Apostroph natürlich!“ – „Was ist das?“

Überhaupt scheint der Genitiv der unbeliebteste Casus zu werden: Deutsche Präpositionen mit dem Genitiv werden entweder falsch konstruiert (wegen: mit dem Dativ) oder sind gänzlich unbekannt (um .. willen), für Adjektive gilt ähnliches: In dem bekannten mnemotechnischen Spruch zu den Adjektiven, die den Genitiv regieren (‚begierig, kundig, eingedenk, teilhaftig, mächtig, voll‘), ist die deutsche Bedeutung zumindest von ‚eingedenk‘ und ‚teilhaftig‘ nicht bekannt. Auch Verben mit dem Genitiv wie ‚entbehren‘, ‚ermangeln‘,

‚bedürfen‘ werden in der Regel mit dem Akkusativ anstatt mit dem Genitiv konstruiert.

Bei der Komparation der Adjektive schließlich zeigt sich die Tendenz, den Unterschied von Adjektiv und Adverb zu verwischen (‚gut, besser, am besten‘ wird als Komparation des Adjektivs ausgegeben). Dies ist ein grundsätzliches Problem des Deutschen (s. unten zum Adverb).

Pronomina

Noch sehr viel deutlicher wird die sprachliche Inkompetenz, wenn man den Bereich der Nomina verlässt und in abstraktere Regionen wie die der Pronomina vordringt.

Mit der Aufforderung: ‚Deklinieren Sie bitte einmal ‚ich‘!‘ erntet man regelmäßig ungläubiges Erstaunen oder verlegenes Gelächter – Ausdruck völligen Unverständnisses der Aufgabenstellung. Den Studierenden ist nicht bewusst, dass es sich bei ‚ich‘ um ein Pronomen handelt, das selbstverständlich deklinabel ist. Erst durch das Lernen des lateinischen Paradigmas *ego, mei, mihi, me, a me / mecum* wird ein Bewusstsein für die Wortart Pronomen entwickelt, die auch das Merkmal der Deklinabilität enthält.

Pegasus-Onlinezeitschrift V/1 (2005), 52

Nach diesem Aha-Erlebnis begreifen die meisten, das ‚mir‘ bzw. ‚mich‘ der Dativ bzw. der Akkusativ von ‚ich‘ ist, doch schon beim Genitiv zeigt sich wieder eine muttersprachliche Leerstelle: Das selten verwendete ‚meiner‘ ist als Form und in seiner Funktion (Genitivobjekt bei bestimmten Adjektiven und Verben) unbekannt. Das gilt natürlich auch für die Personalpronomina der übrigen Personen (‚Herr, erbarme dich unser‘).

Auch andere Pronomina teilen dieses Schicksal, besonders wenn Reflexivität ins Spiel kommt. Bei der Übersetzung des reflexiven Possessivpronomens *suus*, *-a*, *-um* beispielsweise ist es den Studierenden nicht bewusst, dass sich das Genus des Pronomens im Deutschen nicht nach dem (direkten) Bezugswort, sondern nach dem Subjekt richtet, dass also z.B. *domum suam* je nach Subjekt mit ‚sein‘ oder ‚ihr Haus‘ übersetzt wird, wobei ‚ihr‘ zudem auch noch Plural sein kann. Auch der Unterschied zwischen reflexivem und nicht-reflexivem Possessivpronomen, also zwischen *domus sua* (sein/ihr Haus) und *domus eius* (dessen/deren Haus), wird zunächst nicht erkannt. Erst durch die Übersetzung aus dem Lateinischen wird die sprachliche Differenzierung im Deutschen überhaupt bemerkt. Vollends überfordert sind die Studierenden bei der Bildung deutscher Sätze mit direkter vs. indirekter Reflexivität (*Caesar milites monuit, ne de salute sua desperarent*. – Caesar ermahnte die Soldaten, nicht an ihrer Rettung / an seiner Rettung zu verzweifeln).

Auch der Nuancenreichtum der Demonstrativpronomina erschließt sich erst über das Lateinische. Dass ein vorausweisendes Pronomen (*is, qui*) nicht mit ‚dieser‘, sondern mit ‚derjenige‘ übersetzt wird, ‚dieser‘ vielmehr anaphorisch auf bereits Genanntes verweist, ist deutschen Muttersprachlern unbekannt, von der Semantik gewisser Indefinitpronomina wie *quidam* (‚ein gewisser‘) ganz zu schweigen.

Das deutsche Relativpronomen ist ein unbekanntes Wesen, besonders in vorangestellten Relativsätzen, wo ‚wer‘ bzw. ‚was‘ regelmäßig als Interrogativpronomen missverstanden wird: *Quod licet Iovi, non licet bovi* erfährt die Standardübersetzung: ‚Was ist Jovi erlaubt, es ist dem Ochsen nicht erlaubt‘.

Ungeahnte Einsichten ergeben sich aus dem Unterschied zwischen *alter* (‚der andere‘) und *alius* (‚ein anderer‘), und dass ‚andere‘ (*alii*) etwas anderes sind als ‚die anderen‘ (*reliqui, ceteri*), ergibt sich erst aus der Übersetzung der lateinischen Pronomina.

Verben

Die meisten Studierenden sind damit überfordert, einen einfachen deutschen Satz ins Passiv zu verwandeln. Sowohl die Transformation der Satzteile (Akkusativobjekt wird zum Subjekt, Subjekt wird zur Präpositionalergänzung) als auch die Bildung der korrekten Verbform (womöglich in einem ‚schwierigen‘ zusammengesetzten Tempus) birgt unüberwindliche Schwierigkeiten. Gravierender noch ist die Unfähigkeit einer Unterscheidung der Verben in transitive und intransitive: Über den Witz „Hier werden Sie geholfen“ können nur wenige lachen, denn die meisten wissen nicht, das ‚helfen‘ intransitiv ist; sie finden auch einen Satz wie „Was lernt uns das?“ völlig normal.

Die Konjugation der deutschen Verben ist das schwierigste Kapitel für deutsche Muttersprachler, da vor allem die Formen und Funktionen der Hilfsverben ein Buch mit sieben Siegeln darstellen. Besonders eklatant zeigt sich dies beim Hilfsverb ‚werden‘: Mit ihm wird bekanntlich im Deutschen sowohl das Passiv als auch das Futur gebildet, was zu unendlicher Verwirrung führt, da nicht beachtet wird, dass das Futur den Infinitiv, das Passiv aber das Perfektpartizip nach sich zieht. Der Unterschied zwischen ‚er *wird* loben‘ (*laudabit*) und ‚er *wird* gelobt‘ (*laudatur*) wird erst über das Lateinische erfahrbar, und dass es gar ein Futur des Passivs gibt (*laudabitur*, er wird gelobt werden), eröffnet ganz neue Horizonte. Verwirrend ist freilich, dass das Perfektpartizip im Deutschen sowohl für die perfektischen Tempora des Aktiv (*laudavi*, ich habe gelobt etc.) als auch für sämtliche Tempora des Passiv (*laudatur*, er wird gelobt etc.) verwendet wird.

Doch bleiben wir noch beim Verb ‚werden‘. In der Form des Konjunktiv II (‚würde‘) ist es als Umschreibung für alle Verben, auch die starken, beliebt. Nebenbei: Was starke und schwache Verben sind, kann in der Regel niemand beantworten. Das Bewusstsein für die formale Existenz des Konjunktiv II bei starken Verben und die Möglichkeit seiner Verwendung wird erst durch Übersetzung aus dem Lateinischen geweckt, und dass in vielen Fällen auch der (mit dem Indikativ des Präteritums identische) Konjunktiv II der schwachen Verben aufgrund des Kontextes genügt, um das Gemeinte (z. B. Irrealität) auszudrücken, wird erst allmählich erkannt: *Si me interrogares, venirem.* (‚Wenn du mich fragtest, käme ich.‘)

Auch andere Hilfsverben bieten große Schwierigkeiten. Dass ‚mögen‘ nicht nur abgeschwächt für ‚lieben‘ steht, sondern auch den deutschen Optativ bilden hilft, wird erst durch Übersetzung aus dem Lateinischen erkannt: *Prosit!* Einen Satz mit ‚müssen‘ korrekt (d. h. kontradiktorisch) durch ‚nicht dürfen‘ zu verneinen, lernen die Studierenden bei der Übersetzung des lateinischen Gerundivums, und auch das deutsche ‚sollen‘ erschließt sich in seiner semantischen Bandbreite (iussiv: ‚Du sollst nicht töten‘; neccessiv: ‚Es sollte so kommen‘; dubitativ: ‚Homer soll blind gewesen sein‘) erst durch Übersetzungen aus dem Lateinischen.

Form und Funktion des deutschen Konjunktivs, besonders des Konjunktiv I, ist etwas den meisten Muttersprachlern völlig Unbekanntes.

Obwohl man sich täglich in den Fernsehnachrichten des korrekten Umgangs mit dem Konjunktiv versichern könnte, ist sein Gebrauch in der Alltagssprache völlig aus der Mode gekommen, und vermeintlich Klügere verweisen auf zweifelhafte Autoritäten wie den Duden, wonach man den Konjunktiv in der indirekten Rede nicht benutzen müsse. Dabei beschreibt der Duden ja nur den Ist-Zustand, ohne ein Urteil darüber abzugeben, ob dieser auch wünschenswert ist. Dass mit dem Schwund des Konjunktivs die Möglichkeit, eine innere Abhängigkeit auszudrücken, entfällt, wird nicht beachtet, ja nicht einmal erahnt. Dabei ließe sich leicht Abhilfe schaffen, indem man unter Anwendung einer gewissen didaktischen Reduktion klare Parameter für den Gebrauch des Konjunktivs angibt:

Regelmäßig existiert der Konjunktiv I von allen Verben noch in der 3. Person Singular und ist leicht zu bilden (durch Weglassung des Infinitiv-n). (21) Er steht in Abhängigkeit von Verben des Sagens und Meinens (nicht: des Beweisens und Wissens), und zwar unterschiedslos nach Haupt- und Nebentempora (abweichend vom Lateinischen). In allen anderen Personen tritt ersatzweise der Konjunktiv II ein (würde-Umschreibung auch bei schwachen Verben nicht notwendig). Eine Ausnahme bildet das Verb ‚sein‘, das den Konjunktiv I in allen Personen bildet. – Mit diesen einfachen Regeln lernen die Studierenden in kurzer Zeit, den deutschen Konjunktiv korrekt zu gebrauchen, und erweitern ihre Sprachkompetenz dadurch beträchtlich. Schließlich ist die Übersetzung von Sätzen wie: *Cicero dixit se rem publicam servaturum esse* (‚Cicero sagte, er werde den Staat retten‘) oder: *Cato censuit Carthaginem esse delendam* (‚Cato meinte, Karthago müsse zerstört werden‘) ein echtes deutschsprachiges Erfolgserlebnis.

Adverbien

Die Existenz von Adverbien im Deutschen wird nicht bewusst wahrgenommen, obwohl das Phänomen aus dem Englischunterricht, wo es eine ständige Fehlerquelle ist, bekannt sein müsste. Daher tun sich die meisten Studierenden schwer, zwischen Adjektiv (in prädikativer Verwendung) und Adverb zu unterscheiden, da das Deutsche hier im Gegensatz zum Lateinischen keine formale Differenzierung aufweist. Zudem wird kein Unterschied zwischen Prädikatsnomen, Prädikativum und Adverb empfunden (‚das Kind ist fröhlich‘; ‚das Kind singt fröhlich‘; ‚das Kind läuft schnell‘); die verschiedenen Nuancen erschließen sich nur über das Lateinische.

Pegasus-Onlinezeitschrift V/1 (2005), 55

Partizipien

Über das Problem des deutschen Perfektpartizips wurde schon gesprochen. Es ist gegenüber dem Genus verbi indifferent, kann also sowohl im Aktiv wie im Passiv gebraucht werden. Kompliziert wird die Sache aber dadurch, dass das Partizip im Aktiv eine Vorzeitigkeit ausdrückt (ich habe, hatte, werde gelobt haben), im Passiv jedoch nicht (ich werde gelobt etc.). Dies führt zu Verwirrung bei der Bestimmung bzw. Bildung deutscher Verbformen. Dabei ist es keine Erleichterung, dass das deutsche Partizip indeklinabel ist; eine syntaktische Zuordnung ist im Lateinischen mit dem deklinablen Partizip viel einfacher.

Dass es im Deutschen auch ein (zugegebenermaßen selten gebrauchtes) Präsens-Partizip gibt (‚lobend‘), erfahren die Studierenden erst durch Übersetzung aus dem Lateinischen, obwohl es ihnen aus der englischen Verlaufsform *-ing* eigentlich bekannt sein müsste. Doch ist hier wie auch sonst zu beobachten, dass Studierende aus ihren (immerhin rudimentär vorhandenen) Englischkenntnissen für das Deutsche keinen Vorteil ziehen: Das Erlernen des Englischen hat – anders als beim Lateinischen – offenbar keinen sprachreflektorischen Effekt, was m. E. ein klares Versäumnis des Englischunterrichts ist. (22)

Konjunktionen und Subjunktionen

Der Unterschied zwischen Parataxe und Hypotaxe von Sätzen ist deutschen Muttersprachlern nicht bewusst. Diese Nivellierung geht so weit, dass in der Alltagssprache inzwischen keine Inversion bei Hypotaxe mehr vorgenommen wird (‚Ich konnte nicht kommen, weil mein Auto hatte eine Panne.‘) Dementsprechend haben die Studierenden große Probleme bei der Satzgliederung durch Konnektoren: Dies gilt etwa für den Bezug von ‚und‘ und ‚auch‘ (vgl. z.B. die Sätze ‚Auch ich habe das gemacht‘ und ‚Ich habe auch das gemacht‘), den Bezug von ‚nicht‘ (‚Ich habe das nicht gemacht‘ und ‚Nicht ich habe das gemacht‘), den Unterschied von ‚aber‘ und ‚sondern‘ (nach Verneinung) usw. Hinzu kommt, dass zwischen para- und

hypotaktischen Konnektoren keine Differenz empfunden wird, z.B. bei ‚denn‘ und ‚weil‘ (s. das Beispiel oben) oder bei ‚trotzdem‘ und ‚obwohl‘ („Ich komme, trotzdem es regnet“). Erst durch die Analyse lateinischer Satzgefüge mit ihren klaren Regeln für Para- und Hypotaxe gelingt es allmählich, ein Bewusstsein für die Existenz von Haupt- und Gliedsätzen zu schaffen und die Arten der Gliedsätze zu differenzieren. Die Multifunktionalität lateinischer Subjunktionen wie *cum* oder *ut* zwingt dann dazu, sich über die logische Valenz des Gliedsatzes Gedanken zu machen (temporal, iterativ, identisch bzw. historisch, kausal oder konzessiv bei *cum*; komparativ, temporal bzw. final oder konsekutiv bei *ut*); so kann allmählich auch die Ambivalenz deutscher Subjunktionen wie ‚während‘ (temporal oder adversativ) bewusst gemacht werden.

Pegasus-Onlinezeitschrift V/1 (2005), 56

Fast unüberwindliche Schwierigkeiten birgt dagegen die Unterscheidung von finalen Subjekt- bzw. Objektsätzen und Adverbialsätzen („dass“ bzw. „damit“) und die Zulässigkeit der deutschen Umschreibungen mit erweitertem Infinitiv („zu“ bzw. „um zu“). Auch die Wortstellung der Subjunktion bei gemeinsamem Subjekt von Haupt- und Gliedsatz ist im Deutschen regelmäßig problematisch („Caesar, nachdem er ...“).

Prä- und Postpositionen

Dass Prä- bzw. Postpositionen auch im Deutschen stets einen bestimmten Casus regieren, wird als selbstverständliche Regel erst über das Lateinische erfahren. Notorisch falsch wird ‚wegen‘ konstruiert („wegen dem schlechten Wetter“), was unseligerweise inzwischen in den Duden Eingang gefunden hat; ja oftmals wird der Casus auch bei richtiger Konstruktion gar nicht erkannt („der Kinder wegen“ – hier wird der Genitiv nicht wahrgenommen). Auch der Unterschied zwischen kausalem und finalem ‚wegen‘ ist nicht bewusst (lat. *propter* bzw. *causa*). Ähnliches gilt für die Differenzierung zwischen Orts- und Richtungsangaben (deutsch ‚in‘ mit Dativ bzw. Akkusativ) – hier macht sich bisweilen deutlicher Dialekteinfluss bemerkbar („Ich gehe im Hörsaal“).

Zusammenfassend bzw. resümierend lässt sich festhalten, dass eine der wesentlichen Leistungen des Lateinunterrichts darin besteht, die Grammatik der deutschen Muttersprache bewusst und so einen reflektierten Gebrauch des Deutschen erst möglich zu machen. Die erschreckende sprachliche Verwilderung, die sich selbst bei den Absolventen der höchsten Bildungsstufe unseres Schulsystems beobachten lässt, zeigt die dringende Notwendigkeit eines schulischen Grammatikunterrichts auf; dabei geht es nicht um kleinkarierte Normierungsversuche oder das reaktionäre Festhalten an obsoleten Sprachregeln, sondern um die Vermeidung der größten Elementarfehler. Im heutigen Curriculum fällt diese Rolle de facto ausschließlich dem Lateinunterricht zu, der so eine im Grunde fachfremde Serviceleistung übernimmt. Dadurch kommen oftmals die eigentlichen Inhalte zu kurz. Dennoch sollte man dies nicht nur als Belastung, sondern auch als Chance begreifen, das Lateinische an den Schulen weiter zu konsolidieren und als unentbehrlichen Bestandteil eines möglichen Kanons PISA-tauglicher Fähigkeiten zu etablieren. Gerade in der heutigen Bildungsdiskussion könnte sich so die Multifunktionalität des Lateinunterrichts als Trumpfkarte im Stechen um die Verteilung der Ressourcen erweisen.

Dr. Stephanie Natzel-Glei
Ruhr-Universität Bochum
Seminar für Klassische Philologie
44780 Bochum

- (1) P. Barié, Wieso Latein? Konturen eines Faches, in: W. Höhn, N. Zink (Hg.), Handbuch für den Lateinunterricht, Sekundarstufe I, Frankfurt a.M. 1987, 7-28 (Zitat: 9, Unterstreichung P.B.).
- (2) H.-J. Glücklich, Der Zusammenhang des Lateinunterrichts auf den Sekundarstufen I und II, in: W. Höhn, N. Zink (Hg.), Handbuch für den Lateinunterricht, Sekundarstufe II, Frankfurt a.M. 1979, 70-81 (Zitat: 74).
- (3) M. Fuhrmann, Bildungsziele im Wandel der Zeiten – und worauf soll es jetzt hinaus? Eine nüchterne Standortbestimmung, auch für Latein und Griechisch, Pegasus-Onlinezeitschrift III/2 (2003), 34-47 (Zitat: 46f.).
- (4) Vgl. z.B. J. Gruber, Didaktische Konzeptionen für den altsprachlichen Unterricht, in: J. Gruber, F. Maier (Hg.), Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Alte Sprachen 1, München 1979, 43-53 (bes. 45).
- (5) So z.B. W. Heilmann, Zur Didaktik des lateinischen Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I, in: J. Gruber, F. Maier (Hg.), Zur Didaktik der Alten Sprachen in Universität und Schule (Fachdidaktische Studien 4), München 1973, 105-116; diese negative Auffassung ist allerdings weitgehend revidiert in W. Heilmann, Sprachreflexion im Lateinunterricht, in: Höhn, Zink (1979), 108-132.
- (6) H. Keulen, Formale Bildung – Transfer, in: Gruber, Maier (1979), 70-91 (Zitat: 4).
- (7) K. Westphalen, Basissprache Latein. Argumentationshilfen für Lateinlehrer und Freunde der Antike (Auxilia 29), Bamberg 1992 (Zitate: 59); vgl. auch Th. Kellner, Zur pädagogischen Relevanz des Lateinischen. Bildungstheoretische Implikate eines fachdidaktischen Diskurses, Forum Classicum 2/2004, 6-26.
- (8) G. Priesemann, Über die dritte Stufe des Spracherwerbs, in: J. Gruber, F. Maier (Hg.), Humanismus und Bildung. Zukunftschancen der Tradition. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Didaktik der Alten Sprachen, Bd. 1: Fragestellungen (Auxilia 27/1), Bamberg 1991, 59-77 (Zitat: 73).
- (9) F. P. Waiblinger, Alte Sprachen und Deutschunterricht, in: J. Gruber, F. Maier (Hg.), Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Alte Sprachen 2, München 1982, 110-118 (Zitat: 113). – In eine etwas andere Richtung zielt das später von Waiblinger entwickelte Konzept einer zweisprachigen Textdarbietung als Einstieg in den Spracherwerb: vgl. F. P. Waiblinger, Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichts, Forum Classicum 1/1998, 9-19.
- (10) Vgl. Fuhrmann (2003), 47: „Wer nach einem Beispiel für diese Thesen fragt, der sei auf die indirekte Rede verwiesen: Hier liegt eine Besonderheit des Deutschen vor, deren korrekte Handhabung vielen schwer fällt und für die allein das Lateinische mit Vergleichbarem aufwartet.“
- (11) Manche Fachdidaktiker sind der Auffassung, „die grammatische Grundbildung [sei] Sache des Deutschunterrichts“ und könne daher „keine Begründung mehr für einen frühbeginnenden Lateinunterricht sein“: so R. Nickel, Lateinunterricht auf der Sekundarstufe I, in: Höhn, Zink (1987), 29-45 (Zitat: 39). Dies mag theoretisch richtig sein, entspricht jedoch nicht der praktischen Erfahrung.
- (12) H.-J. Glücklich, Lateinunterricht. Didaktik und Methodik, Göttingen 1978, 102. - Bei noch späterem Beginn des Lateinunterrichts (in Klasse 9, 11 oder gar erst auf der Universität) sind die Defizite des bisherigen Sprachunterrichts natürlich noch viel offenkundiger: vgl. auch R. Nickel, Probleme des späteinsetzenden Lateinunterrichts, in: Höhn, Zink (1987), 46-57.

(13) Vgl. nochmals Glücklich (1978), 103: „Im Sprachkurs kann das Lateinische auf dem Englischunterricht nicht in der Weise aufbauen, daß es vieles aus dem Bereich der Terminologie, der Metasprache und der Sprachreflexion bereits voraussetzt. Das ist Ziel des Lateinunterrichts.“

(14) Die Überlegenheit ausländischer Studierender ist ein Spezifikum der Universität; in der Schule sieht es diesbezüglich natürlich anders aus, vgl. dazu etwa C. Fengler, Lateinunterricht und ausländische Schüler – ein Erfahrungsbericht, Pegasus-Onlinezeitschrift I/1 (2000), 1-12.

Pegasus-Onlinezeitschrift V/1 (2005), 58

(15) Sen. ep. mor. 95,65. – Vgl. dazu R. Dammer, Sprache im Korsett: Die antike Grammatik, in: R. F. Gleis (Hg.), Die Sieben Freien Künste in Antike und Gegenwart. Trier 2005 (im Druck).

(16) Der kleine Stowasser, München 1979, s.v. (Fettdruck im Lexikon).

(17) In der Neubearbeitung des Stowasser von 1994 ist das wertende „schlecht“ übrigens durch schlichtes „u.“ ersetzt worden. Dies vermeidet zwar das oben genannte Missverständnis, ist aber seinerseits Ausdruck der bedenklichen Tendenz der neueren Wörterbücher, klassische und unklassische Schreibweisen, Formen und Bedeutungen unterschiedslos anzugeben, was eine nicht zu unterschätzende neue Fehlerquelle darstellt.

(18) Die Funktion der doppelten Pluralbildung von ‚Wort‘ im Deutschen (‚Wörter‘ und ‚Worte‘) ist den Studierenden unbekannt.

(19) Fuhrmann (2003), 47.

(20) Überschrift eines Lehrbuchtexes in: Studium Latinum. Latein für Universitätskurse, Bamberg 2 1997, Lektion 4 (S. 21).

(21) Der Konjunktiv der 2. Person Singular auf – est existiert zwar noch, ist aber wohl doch zu antiquiert; daher ist hier eine Reduktion auf die 3. Person sicher sinnvoll.

(22) S. auch oben Anm. 12 und 13.