

»DAS LATINUM SCHAFFE ICH NIE ...«

Überlegungen zu einer Didaktik der Alten Sprachen
für Theologiestudierende

David Käbisch

Die Diskussion um Bildungsstandards hat auch den Lateinunterricht erreicht. Stärker, als es in der älteren fachdidaktischen Diskussion üblich war, wird heute nach fächerübergreifenden und anwendungsorientierten Kompetenzen gefragt, die Abiturienten und Studierende im Latinum nachweisen sollen.¹ Der klassische Lektürekanon um Caesar und Cicero ist dabei in den Hintergrund getreten, um anderen, der heutigen Lebenswelt näherliegenden Texten Raum zu geben. Hinter dieser Entwicklung steht dabei die Überzeugung, dass sich die für das Textverstehen notwendigen Kompetenzen der Decodierung, Textinterpretation und Recodierung auch an anderen Texten erwerben und anwenden lassen.

Die Standards eines kompetenzorientierten Alt Sprachenunterrichts eröffnen einen Gestaltungsspielraum, der in der u. a. auf dem Evangelisch-theologischen Fakultätentag geführten Diskussion um die Sprachanforderungen im Theologiestudium bislang nicht erkannt wurde: Denn die in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) genannten Kompetenzen lassen sich auch an theologisch bedeutsamen Texten erwerben und nachweisen.²

¹ Vgl. PETER KUHLMANN, Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen/Bristol 2012, 9–12, ferner PETER KUHLMANN, Kompetenzorientierung im Lateinunterricht: Chancen und Gefahren, in: Forum Schule. Latein und Griechisch in Hessen (MDAV Hessen) 55 (2008), H. 1–3, 30–37, und PETER KUHLMANN, Kerncurriculum und Kompetenzorientierung: Herausforderungen für das Fach Griechisch, in: Mitteilungen des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband Niedersachsen 59 (2009), H. 1, 8–22. Kritisch äußern sich zur Kompetenzdebatte u. a. FRIEDRICH MAIER, Latein – ein Fach ohne Identität? Das Kreuz mit der »Kompetenzorientierung«, in: Forum Classicum 54 (2011), H. 3, 199–204, und HELMUT MEISSNER, Vom Ungenügen der Kompetenzorientierung im Gymnasialunterricht, in: Forum Classicum 54 (2011), H. 3, 205–215.

Eine stärkere Verzahnung der Spracherwerbsphase mit den Inhalten des Theologiestudiums sollte freilich nicht nur von den Einheitlichen Prüfungsanforderungen, sondern auch von den Inhalten des Theologiestudiums her begründet werden, da Latein (wie auch Hebräisch und Altgriechisch) das Tor zur Text- und Vorstellungswelt des Christentums ist. Die alten Sprachen sind daher nicht nur eine formale Voraussetzung, sondern ein sachlich gebotener Gegenstand theologischer Arbeit.

Heute ist es nicht nur für Hebräisch und Altgriechisch, sondern auch zunehmend für Latein der Normalfall, dass Studienanfänger das Hebraicum, Graecum und Latinum nachholen oder Teilkenntnisse nachweisen müssen. Es handelt sich dabei in der Regel um Kurse, die ein Minimum an Formenlehre und Syntax vermitteln, um in möglichst kurzer Zeit die »Ciceroklausur« bestehen und mit dem »richtigen« Studium beginnen zu können. Die fehlende Verzahnung der Spracherwerbsphase mit den Inhalten des Theologiestudiums führt nicht selten zu einem Motivationsverlust, bei dem die Alten Sprachen als Last oder versteckter *Numerus clausus* empfunden werden können. Die von THOMAS HELLER durchgeführte, deutschlandweite Studie zu den Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs bei 408 Theologiestudierenden erbrachte in diesem Zusammenhang u. a. den Nachweis, dass bei Pfarramtsstudierenden ein höchst signifikanter und bei Lehramtsstudierenden ein signifikanter Zusammenhang zwischen den zu Studienbeginn vorliegenden Lateinkenntnissen und dem im fünften Semester vorliegenden Studienerfolg besteht.³

Für die aus hochschuldidaktischer Sicht missliche Situation lassen sich im Kern drei Gründe anführen: zum Ersten die Deklarierung der Alten Sprachen als Voraussetzung (und nicht als Bestandteil) des Theologiestudiums,

² Vgl. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1. Februar 1980 i. d. F. vom 10. Februar 2005, ohne Ort und Jahr, 5 (»Im Fach Latein werden vor allem Lesekompetenz, Sprach- und Textreflexion sowie interpretatorische Fähigkeiten geschult.«) und die auf den Seiten 9f. aufgelisteten methodischen Kompetenzen der Texterschließung (als PDF unter www.kmk.org), und inhaltlich gleichlautend: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Griechisch. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1. Februar 1980 i. d. F. vom 10. Februar 2005, ohne Ort und Jahr, 3 und 6 (als PDF unter www.kmk.org).

³ Vgl. THOMAS HELLER, Studienerfolg im Theologiestudium. Exemplarische Befunde einer deutschlandweiten Panelstudie zur Identifizierung und Quantifizierung persönlicher Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs bis zum fünften Semester bei Studierenden der Evangelischen Theologie (Pfarr-/Lehramtsstudiengänge), Jena 2011, 231f. (berechnet mittels der Rangkorrelation nach SPEARMAN).

zum Zweiten eine aus Zeitgründen primär auf Formenlehre und Syntax fixierte Praxis des Alt Sprachenunterrichts, und zum Dritten eine fehlende thematische Ausrichtung des Unterrichts auf die Inhalte des Theologiestudiums.⁴ Das zentrale Problem des bisherigen Alt Sprachenunterrichts an den Hochschulen besteht vor allem darin, dass – von Ausnahmen abgesehen – an dem Ideal einer umfassenden Lektürefähigkeit festgehalten wird, ohne zu berücksichtigen, dass diese Kompetenz (im Unterschied zum alt sprachlichen Gymnasium) in einem Uni-Schnellkurs kaum erworben werden kann. Weitere Probleme (oder besser: Entwicklungsmöglichkeiten) einer Alt Sprachendidaktik für Theologiestudierende beziehen sich auf das fächerverbindende bzw. fächerübergreifende Lernen, die Sachgemäßheit religionsbezogener Themen im Lateinunterricht, die Gestaltung von geeigneten Lehrbüchern und schließlich die Einbettung der Sprachen in das Theologiestudium:

1. Das Fach Religion bietet vielfältige *Möglichkeiten zum fächerverbindenden bzw. fächerübergreifenden Lernen*. In den mir bekannten Veröffentlichungen werden die Alten Sprachen jedoch nie als mögliche Kooperationspartner genannt.⁵ Das ist aus zwei Gründen verwunderlich: Zum einen ist in kei-

⁴ Vgl. dazu die a. a. O., 78f. angeführten Studienordnungen und die vom Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) im Jahr 2008 herausgegebene Empfehlung zur Reform des Theologiestudiums, in der alt sprachliche Kompetenzen nicht als Teil der angestrebten »theologisch-religionspädagogischen Kompetenz« ausgewiesen werden. Vgl. Kirchenamt der EKD (Hrsg.), Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, Hannover 2008 (als PDF unter www.ekd.de). Das Problem, dass das Latinum zwar als eine notwendige Voraussetzung des Deutsch-, Romanistik-, Geschichts- oder Theologiestudiums etc. deklariert wird, aber im Studium und den entsprechenden Prüfungen selbst kaum eine Rolle spielt, teilen auch andere Fächer. Einen auf dieses Problem bezogenen (exemplarischen) Überblick zu den obligatorischen und wahlobligatorischen Sprachanforderungen in allen Studiengängen an der Universität Marburg gibt FELIX M. PROKOPH, *Latinum habendum (non) est? Anmerkungen zur Wahl von Latein als schulischer Fremdsprache sowie zur Forderung lateinischer Sprachkenntnisse in Studiengängen der Philipps-Universität Marburg*, in: Forum Schule. Latein und Griechisch in Hessen (MDAV Hessen) 59 (2012), H. 1–3, 65–74.

⁵ Als Beispiel sei erwähnt der Sammelband von MANFRED L. PIRNER/ANDREA SCHULTE (Hrsg.), *Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation*, Jena 2010, mit Beiträgen zu den Fächern Geschichte, Musik, Kunst, Deutsch, Biologie, Physik, Politik und Geografie. Ansätze aufseiten des Lateinunterrichts finden sich in: *Der Alt sprachliche Unterricht* 28 (1985), H. 2 (zur antiken Religion); *Der Alt sprachliche Unterricht* 28 (1985),

nem anderen Fach neben Religion so oft von Religion die Rede wie im Lateinunterricht, was sich leicht an Lehrplänen und Lehrbüchern aufzeigen ließe; und zum anderen ist die griechisch-römische Antike ein wichtiger, wenn nicht gar der wichtigste Kontext für die biblischen Texte, so dass vielfältige Kooperationsmöglichkeiten auf der Hand liegen.

2. Religion wird in den mir bekannten Lateinlehrbüchern so thematisiert, dass dies religionsdidaktischen Anliegen oft entgegensteht und grundsätzlich nach der *Sachgemäßheit religionsbezogener Themen im Lateinunterricht* gefragt werden muss. So werden, um ein Beispiel zu nennen, in dem Fünf-Stunden-Hauptfach Latein unterschwellig anthropomorphe Gottesbilder und ein ethisches Religionsverständnis vermittelt, die das Zwei-Stunden-Nebenfach Religion im Sinne eines metaphorischen Gottesbildes und mehrdimensionalen Religionsverständnisses gerade zu überwinden sucht. Des Weiteren kommen vor allem im Anfangsunterricht die bekannten griechischen und römischen Mythen als Göttergeschichten oder Märchenerzählungen daher, ohne dass der didaktisch anspruchsvolle Versuch unternommen wird, auch darüber nachzudenken, welche Funktionen Mythen für das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen haben. Zwar erhebt auch der Lateinunterricht den Anspruch, lebensweltliche Zugänge zu den Sachthemen des Unterrichts zu finden. Im Bereich religiöser Themen fällt ein solcher Zugang jedoch fast durchweg aus.
3. Was soeben über Lehrbücher für den schulischen Lateinunterricht gesagt wurde, trifft auch für die *Gestaltung von Lehrbüchern* für Kurse zu, die Theologiestudierende an Hochschulen absolvieren. Mehr noch: Die Lateinbücher für die Erwachsenenbildung sind weder auf die Inhalte des Theologiestudiums bezogen noch denken sie von den Kompetenzen her, die Pfarrer und Lehrkräfte in ihrer Berufspraxis brauchen und die sie in ihrem Studium erwerben sollen.⁶ Auch dafür lassen sich zwei Gründe nennen:

H. 4 und 5 (zum fächerübergreifenden Unterricht); Der Altsprachliche Unterricht 40 (1997), H. 6 (zu MELANCHTHON); Der Altsprachliche Unterricht 41 (1998), H. 6 (zum Neuen Testament).

⁶ Ausnahmen sind das in der DDR entstandene und auf die eigenständigen Kurse an Theologischen Sektionen und kirchlichen Hochschulen bezogene Lehrbuch von HEIDELORE KÖCKERT, Lehrbuch der lateinischen Sprache, Leipzig 1991, das Texte aus der Vulgata und aus der Kirchengeschichte (u. a. von AUGUSTINUS, LUTHER und MELANCHTHON) zugrunde legt, ferner das auf (laut Klappentext) »das Bestehen[!] der obligatorischen Sprachprüfung für Studierende der Theologie, Philosophie, Alten Geschichte« (und weniger auf die Inhalte des Theologiestudiums) bezogene Lehrbuch Gradus. In 16 Schritten zum Lati-

Erstens sind die Bücher schlicht und einfach nicht für Theologiestudierende konzipiert, und zweitens hat die Kompetenzdebatte, die seit einigen Jahren auch in der Altsprachendidaktik geführt wird, kaum die Universitätssprachkurse und die Ebene der dort verwendeten Lehrbücher erreicht.⁷

4. Im Blick auf die *Sprachenanforderungen für das Pfarramt und das Lehramt an Gymnasien* fordert der Evangelisch-theologische Fakultätentag Latein- und Griechischkenntnisse im Umfang des Latinums und des Graecums, wie es an Gymnasien ohne spezifischen Bezug zum Theologiestudium erworben werden kann; lediglich im Blick auf »die Lehramtsstudierenden für Grund-, Haupt-, Real-, Berufs- und Sonderschulen sollten die Ansätze aufgenommen, erprobt und weiterentwickelt« werden, die die Einführung in die alten Sprachen mit »einer Einführung in Grundbegriffe oder Hauptthemen des Alten und Neuen Testaments oder der Kirchen- und Dogmengeschichte (Sprachorientierte Einführungskurse)« verbinden.⁸ Auch diese Maßgabe erscheint mir aus zwei Gründen als problematisch: Erstens wird das Latinum heute weniger von einem bestimmten Lektürekanon her, sondern stärker kompetenzorientiert definiert; und zweitens ist kaum nachvollziehbar, warum eine Verbindung der Spracherwerbsphase mit den Inhalten des Theologiestudiums nicht auch für Studierende des Pfarr- und gymnasialen Lehramts sinnvoll sein soll.

Die folgenden Überlegungen zu einer Didaktik der Alten Sprachen versuchen am Beispiel des universitären Lateinunterrichts aufzuzeigen, wie eine Verzahnung der Spracherwerbsphase mit den Inhalten des Theologiestudiums und den späteren Berufsanforderungen aussehen könnte, ohne die in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen formulierten Standards der Kultusministerkonferenz zu unterlaufen. Eine solche Verzahnung wurde wiederholt u. a. von der Gemischten Kommission der EKD eingefordert,⁹ bislang aber

num. Nach einem Konzept von MANFRED HÄNISCH, Göttingen 2008, das von MARTINA STEINKÜHLER und ANNETTE HIRT erarbeitet wurde.

⁷ Am weitesten gediehen ist auf diesem Feld das Lehrbuch von DIETER KOLSCHÖWSKY, Tiro. Curriculum breve Latinum. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Texte – Grammatik – Übungen, 2 Bände, Hamburg 2008. Vgl. dazu die Rezension (und den kurzen Vergleich mit anderen Lehrwerken für die Erwachsenenbildung) von FELIX M. PROKOPH, in: Anzeiger für die Altertumswissenschaft. Didaktische Informationen 56 (2008), H. 1, 48–50.

⁸ Alte Sprachen in Lehramtsstudiengängen für Evangelische Religion, Beschluss Evangelisch-theologischer Fakultätentag 2002 (als PDF unter www.evtheol.fakultaetentag.de).

⁹ Vgl. dazu u. a. die Stellungnahme der Gemischten Kommission der EKD zur Reform

nicht didaktisch konkretisiert. Ausgangspunkt der Argumentation sind die Standards einer kompetenzorientierten Lateindidaktik, wie sie in neueren Lehrplänen für Gymnasien realisiert werden.¹⁰ Ein an theologischen oder allgemeinen texthermeneutischen Kompetenzen orientierter Unterricht für Theologiestudierende steht damit nicht im Widerspruch zum Latinum, an dem aus guten Gründen an theologischen Fakultäten und religionspädagogischen Instituten festgehalten werden sollte.

I DIE BERUFSPRAXIS: SYNOPTISCHES VERSTEHEN STATT LEKTÜREFÄHIGKEIT

Wer im universitären Lateinunterricht eine Übersetzung als Hausaufgabe aufgibt, muss im Zeitalter des immer verfügbaren Internets davon ausgehen, dass die Studierenden an der Universität eine passende Übersetzung leicht finden oder sich via Facebook etc. besorgen. Als Lehrkraft die durchaus kreativen Fähigkeiten bei der »effektiven« Erledigung von Hausaufgaben verbieten zu wollen, wäre nicht nur ein aussichtsloses Unterfangen. Es ist auch unter didaktischen Gesichtspunkten fragwürdig, da das parallele Lesen zweisprachiger Texte eine anspruchsvolle Kompetenz ist, die im Lateinunterricht erworben (und nicht verboten) werden sollte. Geht man ferner davon aus, dass die Mehrzahl der Pfarrer und Pfarrerrinnen bei der Predigtvorbereitung sich ohnehin eine deutsche Übersetzung neben den Originaltext legen dürfte (falls sie diesen überhaupt zur Hand nehmen), so sollte schon im Altsprachenunterricht die Kompetenz erworben werden, das synoptische Lesen und bilinguale Textverstehen zu einem methodisch reflektierten Vorgang zu machen. Der Übersetzungsvergleich kann insbesondere helfen, für wichtige hermeneutische Fragen und theologische Probleme zu sensibilisieren:

- »Er vermittelt Einblicke in das Phänomen der Sprachverschiedenheit.
- Er macht die unterschiedlichen Entstehungsbedingungen des Originaltextes und seiner Übersetzung(en) bewusst.

des Theologiestudiums zu den Sprachanforderungen in Lehramtsstudiengängen, einstimmig verabschiedet auf der Sitzung der Gemischten Kommission am 5. 9. 2008 (als PDF unter www.evtheol.fakultaetentag.de).

¹⁰ Als Beispiel sei genannt der Lehrplan Latein Gymnasium, hrsg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Dresden 2004 (Neufassung 2009).

- Er zeigt die Grenzen des Übersetzens und demonstriert die Notwendigkeit einer möglichst weit reichenden Erschließung des Originaltextes.
- Er entwickelt ein ›Vorbehaltsverhältnis‹ zur Übersetzung.
- Er vermittelt die Fähigkeit zur Übersetzungskritik, zu einem sachgemäßen Umgang mit Übersetzungen und zur synoptischen Lektüre zweisprachiger Textausgaben.
- Er lässt deutlich werden, dass Übersetzungen veralten können, weil sie nicht mehr ›zeitgemäß‹ sind.«¹¹

Der oft zu hörenden Frage, warum man denn an der Universität die Alten Sprachen lernen müsse, wenn doch alle für die Schule und Gemeinde relevanten Texte bereits übersetzt seien, wird mit diesen Argumenten gleichsam der Boden entzogen. Am Beispiel des Gedichts »Odi et amo«, das in zahlreichen Lateinlehrbüchern zu finden ist, sowie bereits zweier Übersetzungen lässt sich der Gewinn eines methodisch geleiteten Übersetzungsvergleichs aufzeigen:

»*Odi et amo. Quare id faciam, fortasse requiris. Nescio, sed fieri, sentio et excrucior.* (Catull 85)

- Hassen und lieben zugleich muss ich – Wie das? – Wenn ich's wüsste!/
Aber ich fühl's, und das Herz möchte zerreißen in mir. (Eduard Mörike, 1840)
- Ach, ich hasse und liebe. Du fragst, warum ich das tue./
Weiß nicht. Ich fühle nur: es geschieht und tut weh. (Max Brod, 1914)«¹²

Der Übersetzungsvergleich soll die Beschäftigung mit der Formenlehre und Grammatik nicht überflüssig machen, sondern überhaupt erst dazu motivieren, und genau an dieser Motivation scheint es mir in den Lateinkursen an der Universität vielfach zu fehlen. Dazu ist es freilich notwendig, geeignete Fragen und Aufgaben zu formulieren und entsprechende Lehrmaterialien zu erstellen, zum Beispiel:

- »Welchen Aussagewert hat die Gegenüberstellung von aktiven, passiven und medialen (*excrucior*) Verbalformen?

¹¹ RAINER NICKEL, Synoptisches Lesen und bilinguales Textverstehen, in: Der altsprachliche Unterricht 47 (2004), H. 1, 2 - 14, 2 f.

¹² A. a. O., 3 (die Gliederungsstriche wurden eingefügt und die Autoren direkt hinter ihre Texte gesetzt).

- Bezeichnen die aktiven Verbalformen tatsächlich auch ein aktives Tun?
- Ist *odi et amo* eine ›Tätigkeit‹? [...]
- Warum nennt der Autor kein ›Objekt‹ seiner Hass-Liebe? [...]
- Wer könnte die mit *requiris* angeredete Person sein? [...]
- Wie kommt es, dass die Übersetzungen mehr Wörter benötigen als das Original?
- Beschreibe die Syntax des Originals und vergleiche diese mit der Syntax der Übersetzungen!
- Beachte die unterschiedlichen Formulierungen, die die Übersetzungen verwenden, um die lateinische Metapher *excruor* (›ich hänge am Kreuz, werde gekreuzigt, erleide den Kreuzestod‹) wiederzugeben!¹³

Das synoptische Lesen und bilinguale Textverstehen lässt sich unmittelbar auf biblische Texte und Quellen aus der Kirchengeschichte übertragen. Meines Erachtens spricht jedenfalls nichts dagegen, in den Lateinkursen an Theologischen Fakultäten diese Kompetenz von Anfang an einzuüben, den Lateinunterricht also von den Kompetenzen her zu strukturieren, die im Studium und Beruf tatsächlich gebraucht werden. Der Erkenntnisgewinn liegt dabei, wie das folgende Beispiel zeigen kann, für die Studierenden nicht nur auf der sprachlichen, sondern auch auf der theologischen Ebene:

finis enim legis Christus ad iustitiam omni credenti (Vulgata, Römer 10,4)

- Denn Christus ist des Gesetzes Ende; wer an den glaubt, der ist gerecht. (Luther 1984, Römer 10,4)
- Denn das Endziel des Gesetzes ist Christus, jedem Glaubenden zur Gerechtigkeit. (Elberfelder Bibel, Römer 10,4)
- Christus hat das Gesetz erfüllt und damit die Herrschaft des Gesetzes beendet. Wer ihm vertraut, wird von Gott angenommen. (Hoffnung für alle, Römer 10,4)
- Denn seit Christus ist das Gesetz nicht mehr der Weg zum Heil. Vielmehr gilt jetzt: Alle, die im Glauben auf Christus vertrauen, werden vor dem Gericht Gottes als gerecht anerkannt werden. (Gute Nachricht, Römer 10,4)

Übersetzungsvergleiche machen offensichtlich, dass jede Übersetzung bereits eine Interpretation ist. Das Erlernen der semantischen, syntaktischen und stilistischen Eigenarten einer alten Sprache sollte genau diesen hermeneuti-

¹³ A. a. O., 4 (die Gliederungsstriche wurden eingefügt).

schen Grundsatz von Anfang an deutlich machen, was schon an einem einfachen Satz wie dem aus dem Brief des Paulus an die Römer möglich ist. Bereits beim Vokabellernen sollten die Studierenden verstehen, dass viele Wortgleichungen und vermeintliche Übersetzungsäquivalenzen nur auf der sprachlichen Oberfläche gültig sind. So kann das lateinische *finis* ebenso wie das griechische *telos* sowohl Grenze, Ende als auch Ziel bedeuten, was – wie die verschiedenen Übersetzungen zeigen – einen breiten Interpretationsspielraum lässt. In diesen Zusammenhang ist auch die Erscheinung der Konnotation zu nennen, da die hebräischen, griechischen, lateinischen und deutschen Worte *tora*, *nomos*, *lex* und Gesetz ganz unterschiedliche Gefühle und Vorstellungen bei antiken Juden, Griechen und Römern sowie heutigen Lesern hervorgerufen haben bzw. heute hervorrufen. Auf der syntaktischen Ebene sei ferner auf die Wortreihenfolge und den präpositionalen Ausdruck *ad iustitiam omni credenti* hingewiesen, der eine logische Beziehung zwischen den Satzteilen herstellt, die im Deutschen ganz unterschiedlich wiedergegeben werden kann.

2 DIE KERNKOMPETENZ: TEXTVERSTEHEN STATT ÜBERSETZUNGSTECHNIK

Wer in der Kurhessischen Kirche das Erste theologische Examen im Fach Neues Testament absolviert, muss nach der gängigen Prüfungspraxis seine Übersetzung des griechischen Bibeltextes abgeben, ehe er mit der Interpretation dieses Textes beginnt. Die genauen Beweggründe, die hinter dieser Praxis stehen, sind mir nicht bekannt. Aus fachdidaktischer Perspektive ist sie aber so oder so fragwürdig. In hermeneutischer Perspektive missachtet sie insbesondere, dass jede Übersetzung bereits eine Interpretation ist, und in methodischer Perspektive wird übersehen, dass jede gute Übersetzung auf einer guten Interpretation des Textes basiert.

Die Überzeugung, dass ein Text erst übersetzt werden müsse, ehe über ihn gesprochen werden kann, haben auch viele Schülerinnen und Schüler ›in Latein‹. Dahinter steht nicht selten ein Unterricht, der sich ganz auf die Übersetzungstechniken der Satzkonstruktion oder der Satzanalyse konzentriert. In beiden Fällen wird die ›natürliche‹ Wortreihenfolge aufgelöst, indem die Latein-Novizen von Anfang an dazu angehalten werden, zunächst das Verb am Ende des Hauptsatzes zu finden, dann das dazugehörige Subjekt irgendwo am Anfang zu identifizieren, dann alle Nebensätze auszuklammern usw. Im Unterschied zur Satzkonstruktion, die sich an der syntaktischen

Funktion von Einzelworten orientiert, arbeitet die Satzanalyse immerhin eine Reihe an »W-Fragen« ab, um den Text inhaltlich zu erschließen: Wer macht was, womit, wo, wie usw.?¹⁴

Bei einem solchen Unterricht kann es keine Überraschung sein, dass sich schnell der Eindruck verfestigt, dass man einen lateinischen Text im Unterschied zu einem englischen oder französischen überhaupt nicht verstehen könne. Das zentrale Problem besteht letztendlich in der Diskrepanz zwischen dem enormen Aufwand des Lateinlernens und dem Ergebnis. Das Fach wird nicht zuletzt in den Augen der Theologiestudierenden zur Farce, wenn das »Lateinlernen nicht dazu befähigt, die simpelste Inschrift und das schlichteste lateinische Zitat« ansatzweise zu verstehen, geschweige denn zu übersetzen.¹⁵

Die fachdidaktische Diskussion ist sich heute weitgehend darin einig, dass die Schülerinnen und Schüler vor ähnlichen Schwierigkeiten stünden, wenn sie Englisch oder Französisch mit den »klassischen« Übersetzungstechniken des Altsprachenunterrichts erwerben würden. Es haben sich daher in der neueren Altsprachendidaktik Methoden des Textverstehens etabliert, die sich an der Neusprachendidaktik orientieren und nicht nur die Reihenfolge von Übersetzung und Interpretation umkehren, sondern den hermeneutisch problematischen Übersetzungsbegriff ganz vermeiden. So spricht der sächsische Lehrplan für das Fach Latein im Lernbereich 1 »fachbezogene Strategien« von den Kernkompetenzen des Decodierens, der Interpretation und des Recodierens.¹⁶ Die Reihenfolge der drei Begriffe folgt dabei einer wichtigen hermeneutischen Einsicht: Das Recodieren (im Sinne eines »in einen neuen Sprachcode bringen«) setzt sowohl das Decodieren als auch das Interpretieren eines Textes als eigenständige Verstehensakte voraus. Was ist damit gemeint?

Das Decodieren meint die Entschlüsselung eines fremdsprachlichen Textes mit dem Ziel, eine möglichst klare Vorstellung über den Textinhalt zu gewinnen. Das ist bei schwierigen Texten nicht auf einmal, sondern nur schrittweise möglich. Eine Methode, die Schüler nach dem neuen sächsischen Lehrplan von Anfang an einüben sollen, ist die Analyse der äußeren Textgestalt und von Wortwiederholungen, sogenannten Rekurrenzen. Das Ziel die-

¹⁴ Zu diesen und weiteren Übersetzungsmethoden (wie das Pendel- bzw. Drei-Schritt-Verfahren) vgl. die Überblicksdarstellung bei KUHLMANN, Fachdidaktik, 94–120.

¹⁵ So die zutreffende Problemanzeige bei RAINER NICKEL, Synoptisches Lesen. Zu Bedingungen und Möglichkeiten im Lateinunterricht, in: FRIEDRICH MAIER (Hrsg.), Latein auf neuen Wegen. Alternative Formen des Unterrichts, Bamberg 1999, 143–161, 143.

¹⁶ Lehrplan Latein Gymnasium, 3, 5–7.

ses Arbeitsschrittes besteht zunächst darin, begründete Vermutungen über den Textinhalt zu formulieren, zum Beispiel:

Verba vadam temptent abiegnis scripta tabellis:
 Accipiat missas apta ministra notas.
 Inspice: quodque leges, ex ipsis collige verbis,
 Fingat, an ex animo sollicitusque roget.
 Postque brevem rescribe moram: mora semper amantes
 Incitat, exiguum si modo tempus habet.
 Sed neque te facilem iuveni promitte roganti,
 Nec tamen e duro quod petit ille nega.
 Fac timeat speretque simul, quotiensque remittes,
 Spesque magis veniat certa minorque metus.
 Munda, sed e medio consuetaque verba, puellae,
 Scribite: sermonis publica forma placet;
 A! quotiens dubius scriptis exarsit amator,
 Et nocuit formae barbara lingua bonae!
 Sed quoniam, quamvis vittae careatis honore,
 Est vobis vestros fallere cura viros,
 Ancillae puerique manu perarate tabellas,
 Pignora nec iuveni credite vestra novo.
 Perfidus ille quidem, qui talia pignora servat,
 Sed tamen Aetnaei fulminis instar habent.¹⁷

Aus der Textgestalt lässt sich zunächst die begründete Vermutung ableiten, dass es sich um ein Gedicht in Versform handelt. Für das erste Textverständnis sind ferner zahlreiche Rekurrenzen aufschlussreich, die als Schlüssel- oder Leitbegriffe die Aufmerksamkeit des Lesers auf sich ziehen können, wenn die Wahrnehmung solcher Sprachphänomene von Anfang an eingeübt wurde.¹⁸ Meiner Erfahrung nach macht es Jugendlichen nun durchaus Spaß, anhand dieser Schlüssel- oder Leitbegriffe verschiedene Vermutungen über den Textinhalt zu diskutieren und diese am Text zu überprüfen. Es geht in

¹⁷ PUBLIUS OVIDIUS NASO, *Ars amatoria*, übers. und hrsg. von MICHAEL VON ALBRECHT, Stuttgart 2000, Liber tertius 469–490 (Der Liebesbrief).

¹⁸ In diesem Beispiel *forma/formae*, *habent/habet*, *iuveni/iuveni*, *mora/moram*, *pignora/pignora*, *puellae/puellas*, *scribite/scripta/scriptis*, *speretque/spesque*, *tabellas/tabellis*, *tempus/tempus* und *verba/verba/verbis*.

diesem Fall irgendwie um Mädchen (*puellae*) und Jungen (*iuveni*), um Schreiftafeln (*tabella*) und das Schreiben (*scribere*) von Wörtern (*verba*), um Zeit (*tempus*) und eine Verzögerung (*mora*) sowie um Hoffnung (*spes*) und Schönheit (*forma*). Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auch auf das vierfache »aber« (*sed*) und doppelte »dennoch« (*tamen*), das zu der begründeten Vermutung Anlass geben kann, dass der Verfasser des Textes mit einer Sache gedanklich ringt.

Im Unterschied zur kleinschrittigen Übersetzungstechnik des Konstruierens und Analysierens wird hier mit der textlinguistischen Einsicht Ernst gemacht, dass Verstehen ein Vorgang ist, der vom Textganzen auszugehen hat und nicht bei der Endung des letzten Wortes in einem Hauptsatz beginnt, den man erst einmal durch Ausschluss aller Nebensätze identifizieren muss usw. Während der »klassische« Altsprachenunterricht von der Morphologie und Syntax ausgeht, um Wortgruppen analysieren und Teilsätze übersetzen zu können, beschreibt die neuere Textlinguistik den Prozess des Textverstehens als einen aktiv vollzogenen, komplexen Interpretationsprozess, bei dem Sprach- und Weltwissen parallel genutzt werden und sich gegenseitig beeinflussen.¹⁹ Und am ehesten gelingt dieser Interpretationsprozess im Unterricht, wenn die unterschiedlichen Beobachtungen und Vermutungen miteinander ins Gespräch gebracht werden.

Auch Theologiestudierende sollten in der Spracherwerbsphase nicht nur Übersetzungstechniken, sondern auch verschiedene Methoden des ganzheitlichen Textverstehens kennenlernen und anwenden. Vor allem sollten sie die Kompetenz erwerben, begründete Vermutungen über den Textinhalt zu formulieren, die im Gespräch diskutierten Hypothesen am Text zu überprüfen, um schließlich zu einem begründeten Verständnis des Textinhalts zu gelangen. Ein solches Vorgehen steht in Übereinstimmung mit den Anforderungen,

¹⁹ Zur satzübergreifenden Texterschließung vgl. KUHLMANN, Fachdidaktik, 120–131, zu den linguistischen Grundlagen HEINZ VATER, Einführung in die Textlinguistik. Struktur und Verstehen von Texten, München ³2001, 120–153. Des Weiteren lassen sich die folgenden Verstehensebenen bei der Texterschließung unterscheiden: *perzeptuelles Verstehen* (Erkennen der auf der Textoberfläche wahrnehmbaren Merkmale und Komponenten); *syntaktisches Verstehen* (Erkennen morphologischer Signale und syntaktischer Strukturen/Funktionen); *Konzeptverstehen* (Aktivierung und Klärung des mit einem Wort verbundenen Bedeutungskonzepts); *Referenzverstehen* (Zuordnung des erkannten Wortkonzepts zur Textwelt); *semantisches Sinnverstehen* (Zusammenfügung der geklärten und geordneten Konzepte/Inhalte zu einer kohärenten Struktur); *pragmatisches Sinnverstehen* (Ermittlung der Autorenintention).

wie sie u. a. der sächsische Lehrplan im Anschluss an die Einheitlichen Prüfungsanforderungen formuliert:

Stufen des Textverstehens	Realisierung im sächsischen Lehrplan
Vermutung (als noch ungesicherte Idee)	»auf Textumfeld und -oberfläche begründete Vermutung über den zu erwartenden Textinhalt« ²⁰
Hypothese (als begründete Idee)	»auf vorherrschende Textmerkmale begründete Hypothesenbildung zum wahrscheinlichen Textinhalt« ²¹
Verständnis (als abgesicherte Idee)	als »begründetes Verständnis des Textinhaltes« ²²

Am angeführten Beispiel ist deutlich geworden, dass das Verstehen und Interpretieren eines Textes schon beginnen kann, ehe Einzelsätze im traditionellen Sinn übersetzt werden. Um es abschließend noch einmal zu betonen: Die gezeigten Methoden des Textverstehens sollen die bewährten Methoden der Satzerschließung nicht ersetzen, sondern vorbereiten und die Beschäftigung mit Einzelsätzen in ein reflektiertes Textverständnis einbetten. Der Verstehensweg führt also nicht vom Einzelsatz zum Textganzen, sondern vom Textganzen zum Einzelsatz. Die Methoden sollen die Studierenden auch dazu befähigen, einen fremdsprachigen Text »einfach mal so« zu lesen und ungefähr zu wissen, worum es geht. Es handelt sich dabei um eine Kompetenz, die sich unmittelbar auf biblische Texte übertragen lässt. Auch dazu sei ein Beispiel gegeben:

psalmus David cum fugeret a facie Abessalon filii sui

Domine quid multiplicati sunt qui tribulant me multi insurgunt
adversum me

multi dicunt animae meae non est salus ipsi in Deo meus;

diapsalma tu autem Domine susceptor meus es gloria mea et exaltans
caput meum

voce mea ad Dominum clamavi et exaudivit me de monte sancto suo
diapsalma

²⁰ Lehrplan Latein Gymnasium, 13.

²¹ A. a. O., 14.

²² Ebd.

ego dormivi et soporatus sum exsurrexi quia Dominus suscipiet me
 non timebo milia populi circumdantis me exsurge Domine salvum me fac
 Deus meus
 quoniam tu percussisti omnes adversantes mihi sine causa dentes
 peccatorum contrivisti
 Domini est salus et super populum tuum benedictio tua.²³

Auch in diesem Fall ist zunächst unschwer zu erkennen, dass es sich um eine Dichtung handelt. Für das weitere Textverständnis sind ferner zahlreiche Rekurrenzen aufschlussreich. Es geht um Feinde und Feindliches (*adversantes/adversum*), um Gott (*Deo/Deus*), einen Herrn (sechsfach *Domine/Dominum/Dominus*), um das Aufstehen (*exsurge/exsurrexi*), ein Tun (*fac/facie*), das Volk (*populi/populum*) und das Heil (*salus/salus*). Insgesamt 14 Formen von *mich/mein* (*me/meus*) und vier Formen von *du/dein* (*tu/tuum/tua*) geben ebenfalls Anlass zu begründeten Vermutungen über den Textinhalt, über den die Lernenden ins Gespräch kommen können und die (mit entsprechenden Vorentlastungen und Informationen zum Autor, zur Gattung etc.) am Text überprüft werden müssen. Die Produktion von begründeten Lesarten und ihre Diskussion dienen dem theologischen Denken und Diskurs vor allem dann, wenn sich dies auf theologisch bedeutsame Texte bezieht.

3 DIE INHALTE:

THEOLOGISCH BEDEUTSAME TEXTE STATT CICERO & Co.

Das synoptische Lesen und ganzheitliche, d. h. vom ganzen Text ausgehende Textverstehen kann und soll die »klassische« Wortschatzarbeit und den Grammatikunterricht nicht ersetzen. Nach Möglichkeit sollte die Wortschatz- und Grammatikarbeit jedoch von Anfang an mit der Textarbeit verknüpft sein, indem zum Beispiel die Übersetzungsmöglichkeiten einer Partizipialkonstruktion an unterschiedlichen Bibelübersetzungen aufgezeigt werden oder der Unterschied zwischen einem Genitivus subjectivus und obiectivus am Streit um die Rechtfertigungslehre verdeutlicht wird. Formenlehre und Syntax werden damit in theologische Fragestellungen eingebettet, mit denen die Theologiestudierenden in eigenen Kursen schon in der Spracherwerbsphase erkennen können, warum die Beschäftigung mit Alten Sprachen und Texten

²³ Psalm 3 nach der Vulgata.

nicht nur eine Voraussetzung, sondern ein Modus theologischen Denkens ist.²⁴ Als Beispiele für die Wortschatzarbeit und den Grammatikunterricht an theologisch bedeutsamen Sentenzen und Texten seien genannt:

Feldbezogene Wortschatzarbeit

- sola fide; sola gratia; sola scriptura (Sachfeld Rechtfertigungslehre)
- firmus; firmare; confirma; confirmatio (Lexemfeld firm-)
- credere; putare; cogitare (Wortfeld Glauben/Meinen/Denken)
- [relevatio] generalis/naturalis/specialis (Morphemfeld)

Fremd- und fachwortbezogene Wortschatzarbeit

- Konvikt: convivo; -vixi; -victum – zusammen leben
- Konsistorium: consisto; constiti – sich gemeinsam aufstellen, zusammen-treten
- Inquisition: inquiri; -sivi; -situm – aufsuchen, untersuchen
- Rogate/Kantate/Judika: rogare – fragen/bitten; cantare – singen; iudicare – urteilen

Formenlehre

- norma normans; peccatum regnans; ecclesia peregrinans (PPA)
- norma normata; peccatum regnatum; ecclesia stricte dicta (PPP)
- norma normanda; ecclesia semper reformanda (Gerundivum)
- impulsus ad scribendum (Gerundium)
- ecclesia invisibilis/visibilis (KNG-Kongruenz)

Kasuslehre

- amor dei (Genitivus subiectivus/obiectivus)
- credere deo (Dativ)
- credere deum; credere in deum (Akkusativ)
- sola fide (Ablativ)

²⁴ Vorbildhaft in der Auswahl relevanter Texte aus der Vulgata und Kirchengeschichte, aber nicht kompetenzorientiert ist KÖCKERT, Lehrbuch, 19 (Augustinus), 20 (Worte Jesu), 22 (Psalm 100), 36 (Vaterunser), 48f. (Luther), 51f. (Melanchthon) u. a. m. Zu den folgenden Prinzipien einer kompetenzorientierten Wortschatz- und Grammatikarbeit vgl. KUHLMANN, Fachdidaktik, 54–93, ferner KUHLMANN, Kompetenzorientierung, 31f.

Syntax

- credo, quia absurdum (Kausalsatz)
- credo, ut intellegam; do, ut des (Finalsatz)
- fides, qua creditur; fides, quae creditur (Relativsatz)
- etsi deus non daretur (Konditionalsatz)
- cuius regio, eius religio (Korrelativsatz)

Die Text- und Vorstellungswelt des Christentums kann sich nur erschließen, wenn dafür geeignete Texte und Sätze aus der Bibel oder der Theologie- und Kirchengeschichte ausgewählt werden (statt sich am Lektürekanon des humanistischen Gymnasiums zu orientieren). Das in diesem Zusammenhang oft zu hörende Argument, dass der Latein- und Griechischunterricht ja auch dazu da sei, dass die Studierenden die antike Philosophie und Mythologie kennenlernen, wiegt daher auch unabhängig davon, ob dieser Anspruch überhaupt eingelöst wird, nicht so schwer, dass es die Vorzüge einer kompetenzorientierten Altsprachendidaktik für Theologiestudierende aufwiegen könnte.

4 ZUSAMMENFASSUNG

Die Spracherwerbsphase im Theologiestudium sollte – so die zusammenfassende These – die für das Textverstehen notwendigen Kompetenzen einüben, statt die Lektürefähigkeit ohnehin schon übersetzter Texte anzustreben (»Verstehensmethodik« statt »Übersetzungsmethodik«). Die synoptische Textlektüre, die in der Regel die häusliche »Übersetzungspraxis« und Predigtvorbereitung bestimmen dürfte, sollte in diesem Zusammenhang nicht verboten werden, sondern als ein methodisch reflektierter Prozess des Textverstehens von Anfang an eingeübt werden (zum Beispiel Übersetzungsvergleiche zwischen der Lutherbibel, der Einheitsübersetzung und der Bibel in gerechter Sprache). Die bilinguale Kognition ist insbesondere dazu geeignet, die Theologiestudierenden für das Phänomen der Sprachverschiedenheit, die Unmöglichkeit »wörtlicher« Übersetzungen und den Interpretationscharakter jeder muttersprachlichen Recodierung zu sensibilisieren.

Eine kompetenzorientierte Altsprachendidaktik, die von den Fähigkeiten ausgeht, die Theologiestudierende erwerben sollen, steht nicht im Widerspruch zu den Anforderungen an das Latinum, wie es die Kultusministerkonferenz 2005 beschlossen hat. Sie kommt den sprachlichen Anforderungen an ein Theologiestudium sogar entgegen. So fassen die Einheitlichen Prü-

fungsanforderungen für das Fach Latein die folgenden methodischen Kompetenzen im Umgang mit Texten zusammen:

- »unterschiedliche Texterschließungsformen nach Vorgaben anwenden
- lateinische Originaltexte, deren sprachliches Anspruchsniveau durch eher leichtere, aber inhaltlich anspruchsvolle Textstellen [...] bestimmt ist, mit Hilfe eines zweisprachigen Wörterbuchs morphologisch, syntaktisch und semantisch erfassen sowie sachlich richtig und sprachlich angemessen übersetzen
- lateinische Originaltexte nach vorgegebenen Gesichtspunkten formal und inhaltlich interpretieren«²⁵

Diese Kompetenzen können, wie gezeigt, auch an theologisch bedeutsamen Sentenzen und Texten erworben werden, ohne damit die Anforderungen der Kultusministerkonferenz zu unterlaufen. Eine kompetenzorientierte Altsprachendidaktik eröffnet also einen Gestaltungsspielraum, der in Universitätskursen genutzt werden sollte, um die Spracherwerbsphase stärker mit den Inhalten des Theologiestudiums zu verknüpfen und die u. a. von der Gemischten Kommission der EKD beschriebenen berufsbezogenen theologischen Kompetenzen anzubahnen.

²⁵ Einheitliche Prüfungsanforderungen Latein, 9.