

## Die sieben Leben einer ‚toten‘ Sprache.

### Überlegungen zur Didaktik des universitären Sanskritunterrichts<sup>1</sup>

Felix Otter, Heidelberg

**Zusammenfassung.** Der universitäre Sanskritunterricht scheint bislang weitgehend ohne eine didaktische Reflexion ausgekommen zu sein. Spätestens die Studienzeitverkürzung und die stärkere Verschulung des Universitätsstudiums im Zuge der Bologna-Reformen sowie die damit einhergehende größere Öffnung der Studiengänge auch für Studierende, die keine wissenschaftliche Laufbahn anstreben, machen eine solche Reflexion jedoch unumgänglich. Hierbei kann die Fachdidaktik des gymnasialen Lateinunterrichts wertvolle Anregungen bieten. Bei der Gestaltung von neuem Lehrmaterial muss zweierlei beachtet werden: (1) Die Sprachausbildung muss konsequenter als bisher auf die Erstlektüre ausgerichtet werden. Zu diesem Zweck müssen die (scheinbaren) Eigenheiten der gängigen Einstiegstexte stärker in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts rücken. (2) Anders als bisher üblich, sollte die Grammatikphase so weit als möglich mit der Lektürepraxis verzahnt, und mit der Lektüre von Originaltexten schon im ersten Jahr begonnen werden. Dies erfordert neben einer sorgfältigen didaktischen Aufbereitung der Texte auch eine konsequentere Staffelung des Grammatikstoffes nach häufigeren und selteneren Formen. (3) Im Gegensatz zum gymnasialen Lateinunterricht kann beim Sanskrit die ‚späte‘ Sprache zum Ausgangspunkt des Unterrichts genommen, und von dieser zur ‚klassischen‘ Norm hingeführt werden.

1. „Unser Bildungswesen hat in jüngster Zeit Veränderungen durchgemacht, die noch vor wenigen Jahren kaum vorstellbar erschienen. Es genügt mit Sicherheit nicht, den sich daraus erwachsenden Herausforderungen [...] lediglich mit der Entwicklung immer neuerer Methoden und Unterrichtstechnologien zu antworten, die zumeist der Schnellebigkeit pädagogischer Moden unterworfen sind. Vielmehr kommt es darauf an, über den Tag hinaus wirksame und von modischen Strömungen möglichst unabhängige Konzepte zu entwerfen ...“<sup>2</sup> Diese Worte des Lateindidaktikers Stefan Kipf beziehen sich zwar auf die gegenwärtige Situation der klassischen Sprachen an allgemeinbildenden Schulen, lassen sich aber zumindest teilweise auf den universitären Sanskritunterricht übertragen: Auch das Sanskritstudium ist mit einem Strukturwandel konfron-

---

<sup>1</sup> Dieser Aufsatz ist im Rahmen der Vorarbeiten zu einem Sanskritlehrbuch entstanden, welches im Laufe des Jahres 2012 fertiggestellt werden soll. Jörg Gengnagel, Jürgen Hanneder, Hans Harder, Mudagamuwe Maithrimurthi und Torsten Tschacher haben frühere Fassungen dieses Artikels gelesen; für ihre Anregungen und Kommentare sei ihnen an dieser Stelle herzlich gedankt.

<sup>2</sup> KIPF, Stefan (2009): „Historia magistra scholae? Historische Bildungsforschung als Aufgabe altsprachlicher Didaktik am Beispiel der Texterschließung.“ In: *Pegasus-Onlinezeitschrift* IX/1, 1-19, hier S. 16. ([www.pegasus-onlinezeitschrift.de](http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de), letzter Zugriff am 04.12.2012).

tiert, der sich der Kontrolle der Betroffenen weitgehend entzieht; und hier wie dort steht die drohende Frage nach der Existenzberechtigung wenigstens implizit im Raum. Von einer überhitzten Entwicklung neuer Unterrichtsmethoden kann indes beim Sanskritunterricht keine Rede sein; vielmehr handelt es sich bei dem vorliegenden Aufsatz m. W. erst um die zweite deutschsprachige Schrift zur Didaktik des universitären Sanskritunterrichts überhaupt.<sup>3</sup> Nicht, dass die Art und Weise, wie man Studierenden Sanskrit beibringt niemals der Reflexion bedurft hätte; unter den gegebenen Umständen verkürzter und verschulter Studiengänge ist diese Notwendigkeit aber größer denn je. Eine solche Reflexion setzt jedoch zunächst eine Verständigung über die konkreten Zielsetzungen des Sanskritunterrichts voraus, sowie über die besonderen Bedingungen, die sich aus den Eigenheiten einer Sprache für ihre Didaktik ergeben.

### *Was ist und zu welchem Zweck lernt man eine Sprache?*

2. Wenn wir über Sprache sprechen wollen, kommen wir nicht umhin, in Metaphern zu sprechen. Manche dieser Metaphern sind offensichtlich, andere verbergen sich gewissermaßen hinter den Worten: So sind wir offenbar gewohnt, uns Sprachen als Lebewesen vorzustellen, auch wenn dies für gewöhnlich nicht explizit gesagt wird.<sup>4</sup> Vielmehr kommt dieses Bild in der gängigen Unterscheidung zwischen ‚lebenden‘ und ‚toden‘ Sprachen zum Ausdruck, und liegt auch den Begriffen zugrunde, die wir für die Beschreibung von Sprachverwandtschaften benutzen – wenn wir etwa die romanischen Sprachen als ‚Tochter-sprachen‘ des Lateinischen bezeichnen; überhaupt ist das genealogische Modell der Sprachverwandtschaft ohne einen Rekurs auf die Metapher von Sprachen als Lebewesen nicht denkbar. Für das Sanskrit wie für andere ‚klassische‘ Sprachen, die nicht (bzw. nicht mehr) als Medium der Alltagskommunikation dienen, ist die Unterscheidung in ‚lebende‘ und ‚tote‘ Sprachen zweifellos von besonderer Relevanz.

---

<sup>3</sup> Den Anfang hat Klaus MYLIUS gemacht: „Sanskrit- und Pāli-Didaktik: Erfahrungen an deutschen Universitäten.“ In: Maitreyee DESHPANDE (Hg.): *Problems in Vedic and Sanskrit Literature*. Delhi: New Bharatiya Book Corporation 2004, S. 249-258. Mylius beschränkt sich weitgehend auf praktische Hinweise zur Benutzung von BÜHLERS *Leitfaden* (s. u. S. 10, Anm. 22); grundlegende Fragen der Fachdidaktik, etwa zur Zielsetzung des Sanskritunterrichts, werden nur ansatzweise behandelt.

<sup>4</sup> Vgl. hierzu und zum folgenden Absatz Konrad EHLICH: „Sprachtod und Sprachtötung.“ In: Peter SCHRIJVER und Peter-Arnold MUMM (Hgg.): *Sprachtod und Sprachgeburt*. Bremen: Hempen Verlag 2004 (Münchner Forschungen zur historischen Sprachwissenschaft 2), S. 227-250, hier 225 f.

3. Die Vorstellung von Sprachen als Lebewesen ist aber in einigen Punkten fehlerhaft, oder zumindest problematisch.<sup>5</sup> In einer (äußerst lesbaren) Einführung in die Soziolinguistik<sup>6</sup> beispielsweise wird der Unterschied zwischen einem Linguisten und einem Soziolinguisten mit der Analogie von Biologe und Verhaltensbiologe veranschaulicht: Der Biologe frage nach dem inneren Aufbau, der Anatomie des Frosches; seine Methode sei die Vivisektion. Der Verhaltensbiologe hingegen frage nach dem Verhalten des Frosches, müsse also den lebenden Frosch in seiner natürlichen Umgebung bzw. im Labor untersuchen. Mit der Linguistik bzw. Soziolinguistik verhalte es sich ebenso: Der Linguist untersuche die ‚inneren‘ Mechanismen einer Sprache, der Soziolinguist hingegen beobachte die Verwendungsweisen von Sprache in der ‚freien Wildbahn‘. So einleuchtend und in ihrer Anschaulichkeit didaktisch sinnvoll diese Analogie ist, so falsch ist sie zugleich: Man kann eine Sprache selbstverständlich nicht wie ein Tier töten, auf einem Sezierbrettchen fixieren und mit dem Skalpell bearbeiten. Eine Sprache ist kein greifbares Objekt, sondern eine Abstraktion, deren wichtigstes Kennzeichen die *Performanz* ist: Sprache existiert nur dort, oder vielmehr: kann nur dort beobachtet werden, wo zwei oder mehr Sprecher interagieren. Dies kann unmittelbar geschehen, etwa in einem persönlichen Gespräch, oder auf dem Weg der medialen (besonders schriftlichen) Vermittlung.<sup>7</sup> Sprache führt kein von ihrem Gebrauch unabhängiges Eigenleben: Nicht die Sprache spricht, sondern der Sprecher. Auch der Linguist, der sich für das interessiert, was man metaphorisch als die inneren Mechanismen einer Sprache bezeichnet, bedarf konkreter sprachlicher Äußerungen als Untersuchungsobjekte, und ist hierfür in jedem Fall auf einen Informanten angewiesen, der diese Äußerungen generiert – im Zweifelsfall er selbst.

4. Nimmt man die Metapher von Sprachen als Lebewesen dennoch beim Wort – eine gefährliche Übung, denn wie bei jeder Metapher ist der einzige Schluss, zu

---

<sup>5</sup> Wie problematisch die Vorstellung von Sprachen als Lebewesen gerade im Hinblick auf ‚klassische‘ Sprachen tatsächlich ist, lässt sich am Beispiel von Sheldon POLLOCKS „The Death of Sanskrit“ (in: *Comparative Studies in Society and History* 43 (2001): 392-426) gut beobachten; vgl. Jürgen HANNEDER: „On ‚The Death of Sanskrit‘“. In: *Indo-Iranian Journal* 45 (2002): 293-310. Dass der vermeintliche „Tod“ des Sanskrit ein intellektuelles Problem darstellt, hat schon Louis RENOU (*Histoire de la langue sanskrite*. Lyon: Editions IAC 1965, S.1) angemerkt: „On a laissé plus ou moins dans l'ombre tout ce qu'on attribuait au sanskrit en tant que « langue morte », comme si l'étude d'une langue morte et les conditions de la prétendue « mort » ne présentaient pas d'intérêt par elles-mêmes.“ Renous Befund hat bislang nichts von seiner Aktualität eingebüßt. Vgl. auch SCHRIJVER und MUMM, *op. cit.*: viii.

<sup>6</sup> Bernard HUDSON: *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press <sup>2</sup>1996 (Oxford Introductions to Language Study), S. 8.

<sup>7</sup> Auch das Lesen eines Buches ist in diesem Sinn ein kommunikativer Akt – ein Akt, der keine Gleichzeitigkeit von Sendung und Empfang voraussetzt.

dem sie sich führen lässt, notwendig ein absurder –, muss man somit feststellen, dass Sprachen offenbar keine gewöhnlichen Lebewesen, sondern Parasiten sind, die nicht unabhängig von einem Wirtskörper überleben können.<sup>8</sup> Eine Sprache ist nur solange lebendig, wie sie von Menschen für kommunikative Akte benutzt wird. Wie Mikroorganismen sind Sprachen einem fortwährenden Evolutionsprozess unterworfen, sie verändern ständig ihre Gestalt. Wie die Evolution der Lebewesen, ist auch die Entwicklung der Sprachen ein schleichender, allmählicher Prozess, der sich nur über einen sehr großen Zeitraum beobachten lässt: Althochdeutsch ist nicht ausgestorben und durch Mittelhochdeutsch ersetzt worden, sondern seine Entwicklung ist zu einem bestimmten Zeitpunkt so weit fortgeschritten gewesen, dass die Sprachhistoriker im Rückblick von einer neuen Sprache sprechen. Die Sprecher sind sich des Übergangs von der einen zur anderen Sprachstufe nicht bewusst gewesen, und es hat sich dabei ja auch nicht um einen plötzlichen Bruch gehandelt, sondern um einen schleichenden Übergang, der überhaupt erst im Nachhinein, aus der Distanz von mehreren Jahrhunderten, als ein solcher wahrgenommen wurde.

5. Ähnlich wie ein Hund aber sprichwörtlich Flöhe und Läuse haben kann, so kann ein Mensch mehreren Sprachen gleichzeitig als ‚Wirtskörper‘ dienen. Diese Vorstellung mag einem Mitteleuropäer, der es gewohnt ist, dass Menschen einsprachig aufwachsen, zunächst befremdlich erscheinen; in anderen Gegenden der Welt, einschließlich Indien, ist Mehrsprachigkeit aber der Normalfall. Bei näherem Hinsehen ist das in Europa gar nicht so anders: Welcher gebildete Europäer, ganz gleich, welcher Muttersprache, wäre denn nicht zu einem gewissen Grad vom Englischen ‚befallen‘? Linguistische ‚Parasiten‘, die sich einen Wirtskörper teilen, können in unterschiedliche Beziehungen zueinander treten: Sie können sich tolerieren, der Zustand der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit kann also stabil sein. Dies setzt in aller Regel eine gewisse funktionale Differenzierung voraus, bei der die Sprachen sozusagen in klar voneinander abgegrenzten Domänen existieren; dies ist in einer diglossischen Situation der Fall, aber beispielsweise auch dann, wenn ein zweisprachig aufwachsendes Kind mit

---

<sup>8</sup> Diese Vorstellung liegt beispielsweise der Sprachtheorie des niederländischen Linguisten Frederik Kortlandt zugrunde, vgl. Frederik KORTLANDT: „The origin and nature of the linguistic parasite.“ In: Brigitte L.M. BAUER & al. (Hg.): *Language in time and space: a Festschrift for Werner Winter on the occasion of his 80<sup>th</sup> birthday*. Berlin: Mouton de Gruyter 2003. Es ist dies nicht der Ort, Kortlandts Thesen einer eingehenden Kritik zu unterziehen; es sei lediglich auf die ideologische Nähe dieser Thesen zu der umstrittenen „memischen“ Theorie von Richard Dawkins hingewiesen. Diese Theorie geht von der (biologischen) Annahme aus, man könne die Geistesgeschichte mit darwinistischen Modellen adäquat beschreiben; Ideen („Meme“) verhielten sich demnach nicht wesentlich anders als Gene, und unterlägen ebenso wie jene den Gesetzen der Selektion.

jedem Elternteil in jeweils nur einer Sprache kommuniziert. Solchermaßen ‚kohabitierende‘ Sprachen können aber auch in einen Verdrängungswettbewerb eintreten, bei dem früher oder später die eine Sprache den Kürzeren zieht bzw. von der anderen Sprache verdrängt wird – wie etwa Irisch, Schottisch-Gälisch und Kornisch weitgehend bzw. völlig von der englischen Sprache verdrängt worden sind und das Französische im Begriff ist, die bretonische Sprache zu verdrängen.

6. Eines aber geschieht in jedem Fall, insbesondere dann, wenn die Sprachen innerhalb eines Wirtskörpers friedlich koexistieren: Sie beeinflussen sich gegenseitig.<sup>9</sup> Das (Wissenschafts)-Englisch eines deutschen Forschers ist zu einem gewissen Grad immer den Interferenzen der deutschen Sprache ausgesetzt, und umgekehrt ist auch das Deutsch dieses Forschers vor Anglizismen nicht sicher. Um in der biologistischen Metapher zu bleiben: Es findet ein Austausch von genetischem Material statt, der eine Mutation beider Sprachen zur Folge hat. (Inwieweit dieses Bild noch von den Erkenntnissen der Genetik gedeckt ist, entzieht sich meiner Kenntnis, ist aber in diesem Zusammenhang unerheblich.) Einstweilen aber wollen wir die Metapher von Sprachen als Lebewesen ruhen lassen – wir haben sie schon über Gebühr strapaziert –, um gegen Ende dieses Aufsatzes noch ein letztes Mal zu ihr zurückzukehren.

### *Lektürefähigkeit und Originaltext*

7. Verlagert man nun den Blickwinkel von der Sprache auf den Sprecher, so verliert die Sprache ihre scheinbare dinghafte Gestalt, und erscheint vielmehr als ein diffuser Kosmos an Möglichkeiten: Eine Sprache zu beherrschen, heißt, aus einem begrenzten Vorrat an Zeichen (Phoneme, Grapheme, Morpheme = „Formen“) eine unendliche Menge an sprachlich kodierten Äußerungen („Sätze“) generieren zu können. Für den Unterricht in ‚lebenden‘ Sprachen, der prinzipiell die volle Kompetenz<sup>10</sup> in der jeweiligen Sprache zum Ziel hat, ist das eine Selbstverständlichkeit, und schlägt sich idealerweise von Anfang an in seinem didaktischen Aufbau nieder, indem den Lernenden

---

<sup>9</sup> Vgl. hierzu und zum Folgenden Claudia Maria RIEHL: *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag 2009.

<sup>10</sup> Spätestens beim Phänomen der Mehrsprachigkeit bzw. beim Begriff der linguistischen Kompetenz stößt die biologistische Metapher mit ihren darwinistischen Konnotationen an ihre Grenzen: Linguistische Kompetenz kann ja in verschiedenen Graden auftreten, wobei „volle“, d.h. muttersprachliche Kompetenz in einer Zweitsprache eher die Ausnahme als die Regel ist. Die Vorstellung, ein deutscher Tourist auf Mallorca diene der spanischen Sprache als Wirtskörper, nur weil er in der Lage ist, sich auf Spanisch eine *cerveza* zu bestellen, ist jedenfalls absurd.

abverlangt wird, eigenständig Äußerungen in der zu erlernenden Sprache zu generieren. Klassischer Sprachunterricht aber, ganz gleich, ob es sich bei der Sprache um Latein, Altgriechisch, Sanskrit oder (biblisches) Hebräisch handelt, steht vor dem Paradoxon, dass er die P o t e n t i a l i t ä t der Sprache weitgehend negieren muss, und stattdessen von einem gewissermaßen eingefrorenen, zur konkreten Äußerung geronnenen Sprachzustand ausgeht:<sup>11</sup> Das Ziel ist nicht, den Lernenden zur freien mündlichen und schriftlichen Äußerung in Interaktion mit anderen Sprechern zu befähigen, sondern in aller Regel die Lektürefähigkeit. Nur der klassische Sprachunterricht kennt den Begriff des Originaltextes, und nur für den klassischen Sprachunterricht ist dieser Begriff überhaupt relevant: Der Originaltext ist nicht nur der Ersatz für den *native speaker*, den es bei einer klassischen Sprache ja nicht geben kann, und er ist auch nicht nur der Maßstab für den Fortschritt des Lernenden; er ist der eigentliche Gegenstand des Unterrichts, seine Lektüre ist das Ziel, auf welches der Unterricht ausgerichtet ist. Das Dilemma jedes klassischen Sprachunterrichts liegt aber darin, dass zumindest für die ersten Lektionen des Anfängerunterrichts keine geeigneten Originaltexte vorliegen: Die Potenzialität der Sprache erlaubt es zwar zweifellos, auf der Grundlage der jeweiligen Grammatik geeignete Lektionstexte für die ‚Hello-my-name-is-Ronny-Phase‘ zu erstellen; klassischer Sprachunterricht aber, der auf die Lektüre von Originaltexten ausgerichtet ist, muss bestrebt sein, so schnell wie möglich zu einer Phase vorzudringen, in der weitgehend mit ‚authentischem‘ Sprachmaterial gearbeitet werden kann.<sup>12</sup> Für den universitären Sanskritunterricht gilt dies nicht weniger als für den gymnasialen Lateinunterricht. Es lohnt sich, den Stellenwert des Originaltextes für das Sanskritstudium ein wenig näher zu betrachten.

---

<sup>11</sup> Dies geht so weit, dass bisweilen in Frage gestellt wird, inwieweit man es beispielsweise beim biblischen Hebräisch tatsächlich mit einer Sprache zu tun hat. Vgl. die – nicht nur für Hebraisten – äußerst lesenswerte Einleitung in Rüdiger BARTELMUS: *Einführung in das biblische Hebräisch ausgehend von der grammatischen und (text-)syntaktischen Interpretation des althebräischen Konsonantentexts des Alten Testaments durch die tiberische Masoreten-Schule des Ben Ascher; mit einem Anhang: Biblisches Aramäisch für Kenner und Könner des biblischen Hebräisch*. Zürich: Züricher Theologischer Verlag 1994.

<sup>12</sup> Die Leugnung der Potenzialität klassischer Sprache zeigt sich beispielsweise in dem Umstand, dass die Lateindidaktik die Sprache der ersten Lektionen zumeist als „Kunstlatein“ bezeichnet; vgl. etwa Helmut SCHLÜTER und Kurt STEINICKE: *Latinum. Lehrgang für den späterbeginnenden Lateinunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1992, S. 3. Einen grundsätzlich anderen Weg beschreiten m. W. nur die höchst bemerkenswerten Lehrwerke des kürzlich verstorbenen dänischen Autors Hans H. ØRBERG (*Lingua latina per se illustrata*. 2 Bde. Grenaa: Domus latina, mehrere Auflagen seit 1991; in Deutschland beziehbar über [www.antike-zum-begreifen.de](http://www.antike-zum-begreifen.de)), die den ehrgeizigen Versuch unternehmen, von der ersten Lektion an Latein als alleinige Unterrichtssprache zu verwenden, dafür aber erst spät zu ‚authentischem‘ Material übergehen.

8. So klein die Zahl derjenigen sein mag, die jedes Wintersemester an einer Universität im deutschsprachigen Raum einen Anfängerkurs in Sanskrit belegen, so unterschiedlich sind die Beweggründe, aus denen heraus ein Sanskritstudium aufgenommen wird.<sup>13</sup> Neben überwiegend philologisch orientierten Studierenden der Indologie im Hauptfach, die langfristig eine möglichst umfassende Kenntnis der (Schrift)-Sprache anstreben, sind es vor allem Studierende der Religionswissenschaft, die Sanskrit in erster Linie als Quellsprache nutzen wollen, und Studierende der vergleichenden Sprachwissenschaft, deren Interesse am Sanskrit linguistisch bzw. sprachgeschichtlich motiviert ist. Dazu kommt regelmäßig eine nicht zu unterschätzende Zahl von Gasthörern, die aus persönlichem Interesse Sanskritkenntnisse erwerben möchten.

9. Die Bedürfnisse der klassischen Zielgruppe des universitären Sanskritunterrichts, nämlich der Studierenden der Indologie im Hauptfach, bilden sozusagen die Schnittmenge aus den so unterschiedlichen Motivationen der ‚externen‘, religions- bzw. sprachwissenschaftlichen Hörer: Für ihr Studium ist eine theoretische, abstrakte Kenntnis der Sanskritgrammatik nicht weniger relevant als die Fähigkeit, einen Sanskrittext selbständig zu erfassen. Die Indologie ist nämlich neben der mittellateinischen Philologie eines der wenigen verbleibenden philologischen Fächer in der deutschen Universitätslandschaft, welche in den letzten vierzig Jahren keine institutionelle Aufspaltung in Sprachwissenschaft einerseits und Literatur- bzw. Kulturwissenschaft andererseits vollzogen haben.<sup>14</sup> Die grammatischen Strukturen einer (fast) ausschließlich geschriebenen Sprache lassen sich aber kaum in Isolation vom Originaltext erlernen; nicht weniger als Lateinunterricht ist Sanskritunterricht vorwiegend Textarbeit:<sup>15</sup> Als integraler Bestandteil der indologischen Fachkultur ist der Sanskritunterricht in einen akademischen Kontext eingebunden, der nicht nur die Sprache(n) und Literatur(en), sondern darüber hinaus die gesamte Kultur-, Geistes- und Religionsgeschichte des indischen Subkontinents bzw. Südasiens im Blick hat. Der Text ist somit nicht nur um seiner selbst Willen relevant, sondern vor allem

---

<sup>13</sup> Vgl. hierzu und zum folgenden Abschnitt MYLIUS *op. cit.*: 249 f.

<sup>14</sup> Vgl. hierzu Ursula SCHÄFER (Hg.): *Der geteilte Gegenstand. Beiträge zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Philologie(n)*. Frankfurt (Main): Lang 2008; darin besonders Peter STOTZ: „Ein Reservat der Ganzheit? Oder: Warum die Lateinische Philologie des Mittelalters eine Sezession der Linguistik nicht kennt“, S. 37-50. Dass die linguistischen Aspekte der indologischen Forschung derzeit offenbar eher im Hintergrund stehen (und eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den soziolinguistischen Aspekten des Sanskrit noch kaum begonnen hat), ist für sich genommen problematisch, hat aber bislang keine nachteiligen Auswirkungen auf die programmatische Ausrichtung des Faches gehabt.

<sup>15</sup> Vgl. Hans-Joachim GLÜCKLICH: *Lateinunterricht. Didaktik und Methodik*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2008, S. 2.

auch als historische Quelle, die des hermeneutisch gesicherten Verständnisses, mithin der Interpretation bedarf. Der universitäre Sanskritunterricht muss somit zwei Ziele verfolgen: Er muss den Lernenden in die Lage versetzen, einen Sanskrittext angemessen, d.h. unter Berücksichtigung der Umstände seiner Entstehung und seiner Überlieferung, zu interpretieren. Dies ist das übergeordnete Ziel, welches unter den gegebenen Umständen kaum vom Sprachunterricht allein geleistet werden kann, und der Behandlung bzw. Vertiefung in eigenen Lektüreseminaren bedarf.<sup>16</sup> Der eigentliche Sprachunterricht muss in erster Linie darauf abzielen, den Lernenden einen Weg zur eigenständigen Texterschließung zu ebnet, auf welcher die Interpretation aufbauen kann.

### *Wege zur Texterschließung*

10. Viele Wege können über kurz oder lang zum Verständnis eines fremdsprachigen Textes führen; in der lateinischen Fachdidaktik wird bereits seit einem guten Jahrhundert um den Königsweg gerungen, der den Schülern ein möglichst müheloses Verstehen lateinischer Texte ermöglichen soll.<sup>17</sup> Nun lässt sich der schulische Sprachunterricht nur bis zu einem gewissen Grad mit dem universitären vergleichen, und es lässt sich auch nicht bestreiten, dass Sanskrit den von einer europäischen Muttersprache ausgehenden Lernenden mit ganz anderen (größeren) Problemen konfrontiert als das Lateinische, mit dessen Schrift man von klein auf vertraut ist und dessen Wortschatz zumindest die eine oder andere bekannte Vokabel enthält;<sup>18</sup> gleichwohl bietet die fachdidaktische

---

<sup>16</sup> Es ist aus meiner Sicht unabdingbar, das indologische Textverständnis in stärkerem Maße als bisher methodisch zu reflektieren und der Hermeneutik einen festen Platz in der indologischen Ausbildung zuzugestehen. Zieht man die entsprechenden Debatten beispielsweise in der Geschichtswissenschaft und in der evangelischen Theologie in Betracht, muss man feststellen, dass die Indologie ihren Nachbardisziplinen in diesem Punkt weit hinterherhinkt; vgl. Hans-Jürgen GOERTZ (Hg.): *Geschichte. Ein Grundkurs*. Reinbek: Rowohlt 1998, S. 104-217, besonders den von Ulrich MUHLACK verfassten Abschnitt „Verstehen“, S. 104-136.

<sup>17</sup> Neben der klassischen Methode des „Konstruierens“ sind eine Reihe von Verfahren formuliert worden – so etwa die analytische Methode, das „verstehende Lesen“ und das „kombinierte“ Verfahren. Keine dieser Methoden hat sich soweit durchsetzen können, dass von einem Konsens innerhalb der lateinischen Fachdidaktik die Rede sein könnte. Vgl. Stefan KIPF *op. cit.*: 8 ff.; Hans-Joachim GLÜCKLICH *op. cit.*: S. 59-64; Marina KEIP und Thomas DOEPNER: *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010, S. 95-111.

<sup>18</sup> Hinzu kommen die Komplikationen, die sich aus den euphonischen Verbindungen (*sandhi*) ergeben, sowie die relativ große kulturelle Distanz. Darüber hinaus kann es keinen Zweifel geben, dass Latein wesentlich besser erschlossen ist als Sanskrit: Die Hilfsmittel, die dem Sanskritisten zu Gebote stehen, sind immer noch vergleichsweise dürftig, und es ist kaum wahrscheinlich, dass sich das jemals grundlegend ändern wird. Ein weiteres Problem, welches für die Didaktik des Sanskritunterrichts von unmittelbarer Relevanz ist, besteht in dem außerordentlichen Umfang des Vokabulars, welches – anders als beim Lateinischen – nicht bequem in

Literatur zum gymnasialen Lateinunterricht einen wertvollen Ausgangspunkt für eine Verständigung über die Ziele des universitären Sanskritunterrichts sowie über die Methoden, mittels derer diese Ziele erreicht werden können.

12. Das Ideal der Texterschließung ist natürlich beim Sanskrit wie bei allen zu erlernenden Fremdsprachen, ‚lebenden‘ sowohl als auch ‚klassischen‘, das intuitive Verstehen des Textes ohne den Umweg über eine grammatische Analyse. Tatsächlich aber kommen die Wenigsten derer, die ein Sanskritstudium aufnehmen, je an einen Punkt, wo sie jeden beliebigen (edierten) Text auf Anhieb verstehen können, ohne die Satzglieder zu analysieren oder das Wörterbuch konsultieren zu müssen (dass das gesuchte Wort oft genug in keinem Wörterbuch verzeichnet ist, ist ein anderes Problem). War es für die Studierenden bisher schon schwierig genug, sich im Laufe eines Magisterstudiums eine so sichere Kenntnis des Sanskrit anzueignen, dass sie nicht nur Fabeln aus dem *Hitopadeśa*, sondern beispielsweise Stellen aus Daṇḍins *Daśakumāracarita* (um im Bereich der Prosa zu bleiben) ohne Hilfsmittel bewältigen können, so hat die Zeitverknappung im Zuge der letzten Studiengangreform(en) die Schwierigkeiten eher vergrößert. Was kann man also von einem B.A.-Studenten nach sechs Semestern zumeist nur vierstündigen Sanskritunterrichts erwarten, und was nicht? Welche Methoden sind unter den gegebenen Umständen sinnvoll?

13. Die klassische Methode des Lateinunterrichts, das „Konstruieren“,<sup>19</sup> scheint als erster Schritt bei der Texterfassung in jedem Fall angemessen, bedarf jedoch gewisser Modifikationen. Anders als beim Lateinischen ist eine Unterscheidung zwischen Hauptsatz und Gliedsätzen sowie die Identifikation des „Hauptverbs“ von nachrangiger Bedeutung bzw. in aller Regel überflüssig: Die Funktionen lateinischer Nebensätze werden im Sanskrit zumeist von komponierten Attributen über nommen. Deren korrekte Analyse sowie das Identifizieren des jeweiligen Bezugswortes müssen beim „Konstruieren“ von Sanskritsätzen im Vordergrund stehen. Anders als beim Latein, verfügt ein Satz im Sanskrit zudem selten über mehr als ein finites Verb; „abhängige“ Verbalhandlungen werden in der Regel durch Absolute und Partizipien ausgedrückt. Das „Hauptverb“ (welches ebenfalls durch ein Partizip ausgedrückt werden kann, s. u.) ist zudem durch seine Position am Satzende in der Regel relativ leicht zu identifizieren. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass die syntaktischen Beziehungen zwischen den Satzgliedern in noch stärkerem Maße als im Latein von ihrer

---

‚klassisch‘ und ‚nachklassisch‘ geschieden werden kann. Wir werden hierauf noch zurückkommen.

<sup>19</sup> Vgl. hierzu GLÜCKLICH, *op. cit.*: 60.

Flexion abhängig sind. Der Lernende muss sich also, nachdem er die Bedeutung der einzelnen Wörter erfasst hat, einen Überblick über die grammatischen Formen verschaffen und anschließend das Material des Satzes entsprechend ‚sortieren‘: Ablativ zu Ablativ, Genitiv zu Genitiv, Akkusativ zu Akkusativ etc. All dies setzt natürlich voraus, dass der Sandhi des Satzes in einem ersten Schritt richtig ‚aufgelöst‘ worden ist.

14. Es liegt jedoch auf der Hand, dass das „Konstruieren“ des Satzes nur ein erster Schritt auf dem Weg zum Textverständnis sein kann. So schreibt Hans-Joachim GLÜCKLICH: „Diese Methode ... berücksichtigt nicht von vornherein den Aufbau einer inhaltlichen Vorstellung. Sie lässt eine ganze Reihe möglicher Beobachtungen, die beim Gang durch das Satzgefüge bis zum Auffinden des ‚Satzkerns‘ gemacht werden, ungenutzt. Sie berücksichtigt ferner nicht, dass ein Satzgefüge eine Reihe von Informationen in häufig zeitlicher und sachlicher Linearität (Folgerichtigkeit) enthält, ohne die die Zielinformation (das ‚Hauptverb‘) gar nicht verstanden werden kann.“<sup>20</sup> Tatsächlich ergeben sich aus dem ausschließlichen Anwenden des Konstruierens häufige Fehler beim Übersetzen ins Deutsche, die so typisch sind, dass sie ein eigenes ‚indologisches Übersetzungsdeutsch‘ hervorgebracht haben – man denke nur an die bei Studierenden allzu beliebte reflexartige Wiedergabe eines Absolutivs *kr̥tvā* mit „gemacht habend“; im Lateinunterricht bekäme man so etwas zu Recht (verbal) um die Ohren gehauen. In diesem Punkt schlägt sich der Mangel an didaktischer Reflexion des Sanskritunterrichts ganz konkret nieder: Anders als beim gymnasialen Lateinunterricht hat offenbar eine systematische Verständigung über die Prinzipien des sowohl der Quell-, als auch der Zielsprache angemessenen Übersetzens innerhalb der deutschen Indologie bislang nicht ernstlich stattgefunden.<sup>21</sup> In den gängigen Lehrwerken<sup>22</sup> findet sich jedenfalls nichts, was

---

<sup>20</sup> *Op. cit.*: 60. Diejenigen Kritikpunkte, die m. E. nicht auf das Sanskrit anwendbar sind, habe ich beiseite gelassen. So wendet Glücklich beispielsweise ein, die Konstruktionsmethode stelle „hohe Anforderungen an die formalen und morphologischen Kenntnisse“. Für den (schulischen) Lateinunterricht mag dies als Einwand gültig sein, für den Sanskritunterricht ist es das aufgrund der spezifisch universitären Rahmenbedingungen wohl nicht – vgl. unten, § 17.

<sup>21</sup> Ich bin weder der einzige, noch gar der erste, der diesen Mangel empfindet und als solchen benennt. Jürgen Hanneder macht mich in einer persönlichen Mitteilung darauf aufmerksam, dass das heute gängige „philologische“ Übersetzen einen Rückschritt gegenüber früher schon einmal erreichten Standards hinsichtlich der Idiomatik der Zielsprache darstellt. Auch heute noch werden indes literarisch anspruchsvolle Übersetzungen angefertigt, welche sowohl der Quell- als auch der Zielsprache gerecht werden; ein besonders schönes Beispiel ist das von mehreren Marburger Indologen im Kollektiv übersetzte *Bhagavadajjukam* (Ulrike ROESLER et al.: *Die Heiligen-Hetäre. Eine indische Yoga-Komödie*. München: P. Kirchheim Verlag, 2006).

<sup>22</sup> Georg BÜHLER: *Leitfaden für den Elementarcursus des Sanskrit. Mit Übungsstücken und zwei Glossaren*. Wien: Carl Konegen 1883; Wilhelm GEIGER: *Elementarbuch des Sanskrit. Unter Berücksichtigung der*

sich mit den in Lateinlehrbüchern üblichen Anleitungen zum Übersetzen beispielsweise eines *accusativus cum infinitivo* oder temporaler Gliedsätze vergleichen ließe.<sup>23</sup>

15. Um diese (und ähnliche) häufige Fehler zu vermeiden, müssen die Studierenden schon beim ersten Kontakt mit ‚authentischem‘ Material dazu angeleitet werden, den nur scheinbar willkürlichen Satzbau des Quellentextes ernst zu nehmen und in der Interpretation zu berücksichtigen.<sup>24</sup> Es ist zweifellos richtig, dass für einen Anfänger im Sanskrit der kürzeste und bequemste Weg zum Verständnis eines Satzes oftmals darin besteht, den Satz von hinten, sprich: vom Verb her, aufzurollen; sodann das in aller Regel am entgegengesetzten Ende des Satzes befindliche Subjekt zu identifizieren; und schließlich die anderen Satzglieder ihrer Funktion und Bedeutung nach zu bestimmen. Es wäre aber fatal, wenn das Textverständnis auf einer Stufe stehen bliebe, wo man den Satz gewissermaßen als reinen ‚Wortsteinbruch‘ betrachtet, aus dem man die einzelnen syntaktischen Elemente herauspickt, neu ordnet und säuberlich voneinander getrennt ins Deutsche überträgt. Vielmehr muss schon in der Anfangsphase an das „Konstruieren“ des Satzes eine Reflexion über seinen *l i n e a r e n* *Auf-*

---

*vedischen Sprache. Erster Teil: Grammatik. Zweiter Teil: Übungen und Lesestücke.* Straßburg: Karl J. Trübner <sup>2</sup>1909; Richard FICK: *Praktische Grammatik der Sanskrit-Sprache.* Leipzig und Wien: A.Hartleben <sup>4</sup>1922; Eberhard GUHE: *Einführung in das klassische Sanskrit.* Wiesbaden: Otto Harrassowitz 2008; Wolfgang MORGENROTH: *Lehrbuch des Sanskrit. Grammatik, Lektionen, Glossar.* Leipzig: VEB Enzyklopädie 1973; Adolf Friedrich STENZLER: *Elementarbuch der Sanskrit-Sprache.* Fortgeführt von Richard PISCHEL, umgearbeitet von Karl F. GELDNER. Berlin: de Gruyter <sup>17</sup>1980; Ulrich STIEHL: *Sanskrit-Kompendium. Ein Lehr-, Übungs- und Nachschlagewerk.* Devanagari-Ausgabe. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg: Economica 2007; Peter THOMI: *Sanskrit-Lehrbuch. Materialien für den Elementarunterricht.* 2., durchgesehene Auflage. Hamburg: Buske 2008.

<sup>23</sup> Man vergleiche etwa die Ausführungen in Gebhard KURZ und Günter WOJACZEK: *Studium Latinum. Latein für Universitätskurse.* 2 Bde. Bamberg: C.C. Buchner, mehrere Auflagen seit 1998. Ähnlich ausführliche Handreichungen würde man sich in einem Sanskritlehrbuch beispielsweise für die Wiedergabe von exozentrischen Komposita oder von Absolutiven wünschen; von den genannten deutschsprachigen Werken ist einzig GUHE 2008 in dieser Hinsicht befriedigend. Die einzige mir bekannte echte Ausnahme kommt bezeichnenderweise aus dem angelsächsischen Sprachraum: In seinem hierzulande völlig zu Unrecht wenig beachteten *Teach Yourself Sanskrit* (London: Hodder & Stoughton, mehrere Auflagen seit 1976) geht Michael COULSON neben vielem anderen auch auf das Problem angemessenen Übersetzens ein. Didaktisch ist Coulsons gegenwärtig vergriffenes Buch gleich in mehrerlei Hinsicht revolutionär gewesen (s. u.), und hätte der Autor mehr Sorgfalt auf die Auswahl und Erläuterung seiner Beispielsätze sowie des Übungsmaterials verwendet, käme es dem idealen Sanskritlehrbuch wohl recht nahe.

<sup>24</sup> Die nach wie vor mangelhafte Erschließung der Sanskritsyntax erweist sich hier einmal mehr als problematisch; Mit Ausnahme von STIEHL, *op. cit.* wird in keinem mir bekannten deutschsprachigen Sanskritlehrbuch ernsthaft auf den Satzbau eingegangen. Nach wie vor unerreicht ist in dieser Hinsicht V.S. APTE: *The Student's Guide to Sanskrit Composition. A Treatise on Sanskrit Syntax for the Use of Schools and Colleges.* Nachdruck Varanasi: Chowkhamba Sanskrit Series Office, 1984.

b a u anschließen. Zu diesem Zweck genügt es häufig schon, den Satz, nachdem man ihn in seine Bestandteile zerlegt und deren semantischen Gehalt sowie ihre syntaktische Funktion geklärt hat, ein zweites Mal sorgfältig zu lesen und anschließend mit einem größtmöglichen Maß an Reflektiertheit ins Deutsche zu übersetzen. Hierbei ist unter anderem darauf zu achten, dass beispielsweise Absolutive als finite Verben und (längere) *Bahuvrīhi*-Komposita als Nebensätze oder ggf. als eigene Hauptsätze wiedergegeben werden. Erst die angemessene, reflektierte Übersetzung ins Deutsche ermöglicht dem Lernenden in dieser Phase des Spracherwerbs ein echtes Verständnis des Sanskrittextes.

16. Das Einüben dieser und anderer für die selbständige Texterschließung unerlässlicher Arbeitstechniken erfordert jedoch Zeit – Zeit, die heutzutage in weit geringerem Maße zur Verfügung steht als dies noch unter den Bedingungen eines Magisterstudiums der Fall war. Sofern die nahe Zukunft keine wesentlichen Änderungen in der Hochschulpolitik bringt, muss die Antwort wohl in dem Versuch liegen, den Sanskritunterricht effizienter zu gestalten. An der Zielsetzung, nämlich der möglichst umfassenden Kenntnis der Grammatik einerseits und der Befähigung zur selbständigen Texterschließung andererseits, darf sich selbstverständlich nichts ändern. Wie aber lässt sich der Sanskritunterricht effizienter gestalten, ohne sich von bisherigen Ansprüchen und Standards zu verabschieden? Die Antwort kann m. E. nur in einer stärkeren Verzahnung von Grammatik- und Lektürephase liegen, die aber eine sorgfältige Auswahl und Aufbereitung des Stoffes voraussetzt.

### *Verzahnung von Grammatik- und Lektürephase*

17. In der Lateindidaktik wird gemeinhin unterschieden zwischen einer *G r a m - m a t i k p h a s e*, die den eigentlichen Spracherwerb zum Gegenstand hat, und der anschließenden *L e k t ü r e p h a s e*. Schon in der Grammatikphase sind die meisten gängigen Lehrwerke zwar bestrebt, möglichst früh mit ‚authentischem‘ Material zu arbeiten; bis zur Oberstufe steht aber in aller Regel der Spracherwerb im Vordergrund. Bei einem schulischen Unterricht, der sich zumeist über sechs Jahre erstreckt, ist eine solche Zweiteilung eindeutig sinnvoll; ein zu früher Einstieg in die Originallektüre würde die Schüler überfordern. Beim universitären Sprachunterricht gelten jedoch grundsätzlich andere Bedingungen: Die Lernenden sind älter und – wie man wohl unterstellen darf – reifer, mithin belastbarer. Die Zeit, die für den Spracherwerb zur Verfügung steht, ist zudem äußerst knapp bemessen: Was an der Schule in vier Jahren zumeist dreistündigen Unterrichts an reiner Grammatik erlernt wird (2. FS), muss an der

Universität in aller Regel innerhalb von zwei Semestern mit selten mehr als vier Wochenstunden gemeistert werden.

18. Typischerweise wurde bisher im universitären Sanskritunterricht mit der Lektüre von Originaltexten im dritten Semester begonnen, nachdem man „mit der Grammatik durch“ war. Als Einstiegslektüre dienten (und dienen) zumeist Fabeln aus dem *Pañcatantra* oder dem *Hitopadeśa* – Texte, die gemeinhin als „leicht bis mittelschwer“ eingestuft werden. Unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen lässt eine strikte Trennung von Grammatik- und Lektürephase einem BA-Studenten jedoch kaum genügend Zeit, um jemals über das Stadium der leichten bis mittelschweren Lektüre hinauszugelangen. Es ist aber nach meiner Überzeugung prinzipiell möglich, einen Sanskritlehrgang so zu gestalten, dass bereits in der Grammatikphase zu einem relativ frühen Zeitpunkt nicht nur einzelne Sätze, sondern ganze Passagen aus Originaltexten gelesen und auf diesem Wege die Methoden der Texterschließung eingeübt werden können.<sup>25</sup> Dies setzt jedoch nicht nur eine sorgfältige Auswahl der Texte voraus, sondern auch eine grundsätzlich andere Staffelung des grammatischen Stoffes als in den gängigen deutschsprachigen Lehrwerken.

19. Der Einstieg in die Morphologie geschieht in den gängigen Sanskritlehrbüchern deutscher Sprache zumeist über die a-Deklination sowie über die Konjugation des Präsens *parasmaipada* der thematischen Verben. Zudem ist es üblich, die jeweiligen Flexionen in vollständigen Paradigmen zu behandeln, d.h. alle acht Fälle bzw. alle drei Personen werden von vornherein in allen drei Numeri *en bloc* behandelt. Der Lernende wird somit von Anfang an je Paradigma mit neun verschiedenen Verbal- und elf bzw. neun Nominalformen konfrontiert. Dieses Spiel wiederholt sich mit jedem neuen Paradigma. Es liegt jedoch auf der Hand, dass nicht alle diese Formen in der Literatur gleich häufig vorkommen. Ein Sprachunterricht, der konsequent auf die Lektürefähigkeit ausgerichtet ist, muss diesem Umstand insofern Rechnung tragen, als häufige Formen frühzeitig, seltenere Formen hingegen erst zu einem späteren Zeitpunkt behandelt werden.<sup>26</sup> Eine der zumindest in „leichten“ Texten häufigsten Formen, das

<sup>25</sup> Diesen Weg beschreitet beispielsweise Dermot KILLINGLEY: *Beginning Sanskrit*. 2 Bde. München: LINCOM Europa 1996. Im Gegensatz zu Killingley halte ich es jedoch für unabdingbar, schon zu Beginn des Kurses an die Nāgarī-Schrift heranzuführen.

<sup>26</sup> Bei der Vorliebe für vollständige Paradigmen handelt es sich wohl um ein nicht deklariertes Erbe der klassischen Philologie, die ja in vielem Geburtshelferin der Indologie gewesen ist. Im Lateinunterricht ist die traditionelle Herangehensweise des Auswendiglernens vollständiger Paradigmen wohl alternativlos: Anders als im Sanskrit machen die ausgeprägte semantische Differenzierung der Tempora und Modi sowie die starren Regeln der *consecutio temporum* eine aktive Beherrschung sämtlicher Formen eines Verbs von Anfang an zwingend notwendig, da

Perfekt-Passivpartizip (PPP), ist in den meisten Lehrbüchern bisher allerdings recht stiefmütterlich behandelt worden.<sup>27</sup>

20. Tatsächlich ist es aber ohne weiteres möglich, einen leichten Sanskrittext zu lesen, ohne über eine nennenswerte Anzahl an finiten Verben zu stolpern. Stattdessen herrscht in diesen Texten die PPP-Periphrase vor, bei der das finite Verb durch ein PPP ersetzt wird und das (logische) Subjekt, je nachdem, ob es sich um ein transitives oder um ein intransitives Verb handelt, im Nominativ bzw. im Instrumental steht. Ausgewählte Passagen aus einem solchen Text lassen sich schon mit einem relativ kleinen Vorrat an morphologischen Kenntnissen ohne größere Schwierigkeiten lesen. Als Beispiel kann eine Passage aus der „jainistischen“ Rezension der *Siṃhāsanadvātrīṃśikā* dienen (5. Erzählung, Auszug):

21. *avantīpuryāṃ śrīvikramaṅṛpaḥ. anyadā kenāpi vaṅijā ratnāni yathāmūlyam rājñe dattāni. tataḥ punas tena bhavyam ratnam ekaṃ dattam, yatkāntyāndhakāreṣūddyoto bhavati. tad api koṭimūlyam grhītam. tataḥ punaḥ pṛṣṭam: kim evaṃvidhāni ratnāni tavānyāny api santi? tenoktam: daśa ratnāni madgrhe santi. tato rājñā mūlyam kārayitvā daśakoṭimitam dravyam dattam. tena vaṅijā saha kṛtacaturdināgamanapratijñāḥ svapuruṣaḥ preṣitaḥ. sa ca vaṅijā saha tadgrāmaṃ gataḥ, vaṅijā dattāni ratnāny ādāya paścād āgacchann avantīpratyāsannanadīpūram drṣṭvā tattate sthitaḥ. tatra caiko naraḥ samāyātaḥ; tasya tenoktam: mām avatāraya. [...] tenoktam: tarhi svakāryam kathaya. tato rājñāḥ puruṣeṇa caturdināgamanapratijñāratnavṛttāntaḥ kathitaḥ. tadā tenoktam: yadi pañca ratnāni mama dadāsi, tarhi tvām avatārayāmi. tatas tena pañca ratnāni tasmai dattāni, nadīm uttīrya nṛpasamīpe gataḥ, pañca ratnāni dattāni. rājñoktam:*

---

jede Verbalform in jeweils eigenen Kontexten vorgeschrieben bzw. alternativlos ist. Im Sanskrit hingegen gibt es nicht wenige Verbalformen, deren Verwendung in den gängigen Anfängertexten so gut wie ausgeschlossen ist bzw. welche zu didaktischen Zwecken ohne Bedeutungsverlust durch eine andere, geläufigere Form ersetzt werden können – s. u. Eine entsprechende Gradierung des Stoffes nimmt STIEHL, *op. cit.* vor; aus unerfindlichen Gründen aber hält Stiehl es für angebracht, ein für die Lektüre von Originaltexten so zentrales Phänomen wie die Nominalkomposition nur in einem denkbar knappen Anhang zu behandeln. Ein „zeitminimierendes und erfolgsmaximierendes Sanskritstudium“, gar „mindestens eine Verdoppelung der Effizienz“ (*op. cit.*: 5) lässt sich auf diesem Wege kaum erreichen (und man fragt sich auch, auf welche empirischen Daten sich diese Behauptung stützen wollte).

<sup>27</sup> Die einzige mir bekannte Ausnahme ist das Lehrbuch von Michael COULSON, s. o. Hier wird bereits in der vierten Lektion ausführlich auf das PPP sowie auf die damit gebildete periphrastische Konstruktion zum Ausdruck einer abgeschlossenen Vergangenheit (in Folgenden: PPP-Periphrase) eingegangen. Es ist erstaunlich, dass dieses Phänomen in den Grammatiken nicht als eigene Zeitform behandelt wird; es kann nämlich kein Zweifel bestehen, dass die PPP-Periphrase z. B. schon im *Textus simplicior* des *Pañcatantra* vollständig grammatikalisiert ist.

anyāni pañca kva santi? tenoktam: rājan, rājājñā mṛṣā mābhūd iti mayā nadyuttā-  
raṇe pañca ratnāni dattāni; yataḥ: [...]

ājñābhaṅgo narendrāṇām, mahatām mānakhaṇḍanam |  
marmavākyam ca lokānām aśastravadha ucyaṭe || 6 ||

rājan, lakṣmīḥ prāyo bahūnām dṛśyate, paramājñā durlabhā. etad ākarṇya tuṣṭo  
nṛpaḥ; śeṣāni pañca ratnāni tasmai dattāni.

22. Nun ist diese Passage schon relativ umfangreich, und sprengt somit den Rahmen dessen, was in der Grammatikphase als Übungstext in einer Stunde sinnvoll durchgenommen werden kann. Geht man aber von einer Aufteilung auf zwei bis drei Lektionen aus, kann dieser Text mit einem Minimum an Erläuterungen schon mit einem Vokabular von knapp 90 Wörtern und einem recht überschaubaren morphologischen Inventar behandelt werden; die morphologischen und syntaktischen Phänomene, die der Text enthält, sind im Anhang in Tabelle 1 aufgeführt.<sup>28</sup> Bei einer durchschnittlichen Zahl von 10-15 neuen Vokabeln je Lektion kann dieser Textauszug ohne weiteres schon ab der 8. Lektion als Lesestück verwendet werden. Dies setzt neben einer sorgfältigen didaktischen Aufbereitung natürlich voraus, dass der grammatische Stoff im Unterricht nicht anhand von vollständigen Paradigmen behandelt wird, sondern beispielsweise in der Nominaldeklinations die Formen der einzelnen Fälle in der Reihenfolge ihrer abnehmenden Häufigkeit durchgenommen werden.<sup>29</sup> Wie wir soeben gesehen haben, kommt man schon mit Nominativ, Akkusativ, Instrumental und Lokativ der a-Deklination sowie der konsonantischen und Adverbialdeklinations in der Lektüre von Originaltexten relativ weit.<sup>30</sup> Aus didaktischer Sicht sind auch keine größeren Eingriffe in den Text nötig.<sup>31</sup>

<sup>28</sup> Nicht aufgeführt wurden die vorkommenden Formen des Passiv (*ucyaṭe*, *dṛśyate*) und des Imperativ (*avatāraya*, *kathaya*) sowie die beiden Formen des Dativ Singular (*rājñe*, *tasmai*); außerdem ein (unregelmäßiger) Nom. und ein Lok. sg. der ī-Deklination (*lakṣmīḥ*, *puryām*). Diese müssen für ein Verständnis des Textes auch nicht zwingend als bekannt vorausgesetzt werden, sofern sie in der Übersetzungshilfe vermerkt werden.

<sup>29</sup> Wieder einmal sei auf Michael COULSON als positives Beispiel verwiesen. Einen ähnlichen Ansatz verfolgen James W. GAIR und W. S. KARUNATILAKE in ihrem Buch *A New Course in Reading Pali. Entering the Word of the Buddha*. New Delhi: Motilal Banarsidass, mehrere Auflagen seit 1998.

<sup>30</sup> Unerlässlich ist in jedem Fall auch eine frühzeitige, möglichst ausführliche Behandlung der Nominalkomposition! Die deutsche Sprache bietet mit ihren Donaudampfschiffahrtsgesellschaften, Strafprozessordnungsnivellierungsgesetzen und Aufmerksamkeitsdefizitsyndromen genügend analoges Anschauungsmaterial, mit dem die Prinzipien der Komposition sowie der Analyse von Komposita illustriert werden können.

<sup>31</sup> Allenfalls noch der erste Satz sollte nach dem gängigen Muster anderer Erzähltexte umformuliert werden (z. B. *asty avantipure vikramo nāma nṛpaḥ*). Die beinahe telegrammartige Kompaktheit

23. Auf diesem Wege der sorgfältigen Abstimmung der grammatischen Progression auf jeweils geeigneten Lesestoff kann die Grammatikphase des Sanskritunterrichts in ähnlichem Maße mit der Lektürephase verzahnt werden, wie es beim universitären Lateinunterricht der Fall ist. Diese Verzahnung impliziert ja nicht nur ein Vorziehen der Einstiegslektüre, sondern zugleich auch eine Verlängerung der Grammatikphase: Die ‚seltenen‘ grammatischen Phänomene, die in „leichten“ Texten wie der *Siṃhāsanadvātriṃśikā*, dem *Hitopadeśa* oder der *Śukasaptati* praktisch nicht vorkommen (etwa die 2. Person Dual des Aorist), können einem in „schwierigen“ Texten ja durchaus begegnen. Ich bin aber davon überzeugt, dass sich diese Formen sehr viel leichter einprägen, wenn sie im Kontext einer möglichst fortlaufenden Lektüre erlernt werden, als wenn man in der Grammatikphase Formen lernt, denen man anschließend in der Einstiegslektüre so schnell nicht wieder begegnet, und die man bis zur „schweren“ Lektüre zumeist schon wieder vergessen hat. Dass eine größere Verschränkung von Grammatik- und Lektürephase nicht nur effizient, sondern – eine entsprechende didaktische Aufbereitung vorausgesetzt – auch effektiv ist, dürfte wohl unwidersprochen bleiben.

#### *Vulgärsanskrit?*

24. Wie aber steht es mit der sprachlichen Qualität eines leichten, zugleich aber auch augenscheinlich ‚nachklassischen‘ Textes wie der *Siṃhāsanadvātriṃśikā*? Verdirbt man sich daran nicht den guten Sanskritstil? Im Lateinunterricht werden ja mit gutem Grund gerade nicht die sprachlich relativ anspruchslosen mittellateinischen *Carmina burana* o. ä. als Einstiegslektüre herangezogen; und auch der spätantike Text der *Vulgata* wird allenfalls in speziellen Lektürekursen in der Oberstufe behandelt (obgleich er aus didaktischer Sicht den Vorteil hat, dass der Inhalt den meisten Schülern zumindest teilweise geläufig sein dürfte). Warum darf man im Sanskrit, anders als im Latein, ‚späte‘ Texte als Einstiegslektüre wählen? Um diese Frage zu beantworten, müssen wir zunächst die Umstände betrachten, unter denen sich das ‚klassische‘ Sanskrit entwickelt hat.

---

des Ausdrucks ist möglicherweise dem Umstand geschuldet, dass der Text hauptsächlich als Vorlage für den ausschmückenden mündlichen Vortrag verfasst worden ist – bei jainistischen Erzähltexten nichts Ungewöhnliches. Texte wie die *Siṃhāsanadvātriṃśikā* haben zudem den Vorteil, dass sie in aller Regel in mehreren, z. T. stark unterschiedlichen Rezensionen vorliegen, so dass aus didaktischer Sicht ungeeignete bzw. problematische Sätze oftmals – unter prinzipieller Wahrung der sprachlichen Authentizität – aus einer anderen Rezension ersetzt werden können.

25. Wie Latein ist Sanskrit ab einem bestimmten Zeitpunkt keine gesprochene Sprache mehr gewesen; schon ab der spätvedischen Zeit wird Sanskrit zudem stets in ein multilinguales Umfeld eingebettet gewesen sein. Die Funktionen, die dem Sanskrit in dieser Situation zugekommen sind, sind ausschließlich literarisch und – in abnehmendem Maße – sakral gewesen. Kein ‚klassischer‘ Autor nach Pāṇini hat Sanskrit als Muttersprache gehabt, und manch einer hat eine Sprache gesprochen, die mit dem Sanskrit nicht einmal entfernt verwandt ist.<sup>32</sup> Man kann die Situation der klassischen Sanskritliteratur daher auch keineswegs mit den Umständen gleichsetzen, unter denen die klassische lateinische Literatur entstanden ist – deren Autoren waren ja in aller Regel Muttersprachler, und erst die mittellateinische Literatur ist durchweg das Werk von Nicht-Muttersprachlern. Die Situation der ‚klassischen‘ Epoche der Sanskritliteratur hingegen unterscheidet sich in dieser Hinsicht nicht grundlegend von den ‚nachklassischen‘ Gegebenheiten. Dies spiegelt sich u. a. in dem Umstand wider, dass es (gelegentlichen Entlehnungen aus den Volkssprachen zum Trotz) keinen wesentlichen Unterschied gibt zwischen einem klassischen und einem nachklassischen Vokabular, und auch – von Ausnahmen abgesehen – keine nennenswerten Unterschiede in der Aussprache oder Rechtschreibung.<sup>33</sup>

26. Obwohl Sanskrit schon in dem Moment, wo es als Literatursprache in Erscheinung tritt, wohl niemandes Muttersprache mehr gewesen ist, ist die Sprache alles andere als tot gewesen. Vielmehr haben zu jeder Zeit unterschiedliche Kräfte in unterschiedlichem Maße auf die Sprache eingewirkt, und zwar sowohl archaisierende als auch modernisierende. Als nicht natürlich erworbene

---

<sup>32</sup> Der Begriff der ‚klassischen‘ Sanskritliteratur ist nicht zuletzt insofern problematisch, als er im Sanskrit keine begriffliche Entsprechung hat. Eine Unterscheidung in „klassisch“ und „nachklassisch“ allein aufgrund chronologischer Kriterien ist dem indischen Blick auf die eigene Literatur vor der Kolonialzeit wohl immer fremd gewesen. Die Indologie hingegen ist bisher zumeist davon ausgegangen, dass die ‚klassische‘ Epoche der Sanskritliteratur sich weitgehend mit der Guptazeit überschneidet; eine notwendige Inferiorität der späteren Literatur würde heute zwar wohl niemand mehr ernsthaft behaupten wollen (vgl. HANNEDER *op. cit.*), die Vorstellung von einer klassischen Epoche erweist sich aber immer noch als zählebig.

<sup>33</sup> ‚Späte‘ Texte wie z.B. jainistische *āvaśyaka*-Erzählungen neigen wohl dazu, es mit den Sandhi-Regeln auf den ersten Blick nicht allzu genau zu nehmen; bei näherem Hinsehen aber stellt sich heraus, dass der scheinbar erratische Sandhi dieser Texte bisweilen offenbar die natürliche Phrasierung beim mündlichen Vortrag berücksichtigt. — Ob bzw. inwieweit es sinnvoll ist, in Textausgaben die Orthographie zu normalisieren, ist durchaus fraglich; in der klassischen Philologie sowie in der germanistischen Mediävistik ist dies üblich, in der altenglischen sowie in der romanistischen Philologie hingegen orientiert man sich aus guten Gründen zumeist an der Orthographie der jeweiligen (oft genug einzigen) Handschrift. Dass in den Lesestücken des Anfängerunterrichts von einer standardisierten Orthographie ausgegangen werden sollte, dürfte jedoch außer Frage stehen.

Erstsprache ist Sanskrit immer der Interferenz durch die Muttersprache des jeweiligen Autors bzw. durch die regional vorherrschenden Idiome ausgesetzt gewesen. So hat Johannes Hertel in einem bereits 1922 erschienenen Aufsatz auf den Einfluss hingewiesen, welchen das Alt-Gujarati auf das von jainistischen Autoren verwendete Sanskrit im Mittelalter und der frühen Neuzeit gehabt hat.<sup>34</sup> Dieser Einfluss lässt sich auf lexikalischem Gebiet relativ mühelos nachweisen, und ich halte es für äußerst wahrscheinlich, dass entsprechende Detailstudien einen solchen Einfluss auch im Bereich der Syntax (und durchaus auch in der Morphologie) sichtbar machen könnten. Um ein letztes Mal auf die Metapher von Sprachen als Parasiten zurückzukommen: Sanskrit hat sich den Wirtskörper des Sprechers mit der Muttersprache geteilt und ist dort drinnen – wir können nicht sehen, wie – mit dieser in Kontakt gewesen.<sup>35</sup>

27. Gleichzeitig aber sind dem Einfluss der Volkssprachen stets gewisse Grenzen gesetzt gewesen. Zum einen hat die schon früh erfolgte Kodifizierung der Grammatik als ein gewisses Korrektiv gewirkt, obgleich sie eine weitere Entwicklung der Sprache nicht völlig hat verhindern können.<sup>36</sup> Zum anderen haben wohl die

---

<sup>34</sup> Johannes HERTEL: *On the Literature of the Shvetambaras of Gujarat*. Leipzig: Markert & Petters 1922.

<sup>35</sup> Bislang ungeklärt ist beispielsweise die Herkunft der oben erwähnten PPP-Periphrase; in den Grammatiken wird diese Konstruktion nur am Rande erwähnt und zumeist pauschal als „spät“ bezeichnet (z.B. WHITNEY, *Sanskrit Grammar* §§ 282a, 999). SPEIJER (*Sanskrit Syntax* S. 255 Anm. 2) gibt zumindest an, in den Brāhmaṇas und Upaniṣaden keine Partizipien in der Funktion finiter Verben gefunden zu haben. Haben wir es hier also mit einer ‚inneren‘, ‚natürlichen‘ Entwicklung des Sanskrit zu tun, oder mit einer Interferenzerscheinung? Nimmt das Sanskrit mit der Herausbildung dieser Konstruktion die Entwicklung hin zu den neuindoarischen Sprachen vorweg, oder reflektiert es eine zeitgenössische Entwicklung, die sich außerhalb seiner selbst vollzieht? Letztlich geht es hier um nichts weniger als die Frage, wie eine Sprache sich überhaupt entwickelt. Das herkömmliche Modell der ‚genetischen‘ Sprachverwandtschaft, so möchte ich behaupten, erweist sich im Falle des Sanskrit insofern als völlig inadäquat, als es von einer linearen, ‚inneren‘ Gesetzmäßigkeiten gehorchenden Entwicklung ausgeht, die durch ‚äußere‘ Faktoren wie Entlehnung oder Interferenz allenfalls marginal beeinflusst wird. Tatsächlich aber lässt sich eine Sprache nicht so leicht verdinglichen, wie es die historische Sprachwissenschaft impliziert: Eine Sprache ist kein greifbares Objekt (s. o.), sondern ein Kontinuum an individuellen Sprechakten. Jeder Sprechakt, ganz gleich, ob er von einem ‚Muttersprachler‘ getätigt wird oder nicht, hat zumindest einen potenziellen Einfluss auf die weitere Entwicklung der Sprache. Die Unterscheidung zwischen ‚Muttersprache‘ und ‚Fremdsprache‘ ist in dieser Hinsicht genauso unbefriedigend wie die Unterscheidung zwischen ‚lebenden‘ und ‚toten‘ Sprachen: Jede Sprache, die zum Generieren von Sprechakten verwendet wird, lebt.

<sup>36</sup> Archaisierung ist aber eben nicht ein Merkmal ‚klassischen‘ Sprachgebrauchs! So verzeichnet Murray B. EMENEAU (*Jambhaladatta's Version of the Vetālapañcaviṃśati*. Reprint New York: Kraus Reprint Corporation 1967. American Oriental Series 4) in der *Vetālapañcaviṃśati* zwar einerseits eine Fülle seltener, z. T. nur vedisch (!) belegter Verbformen, andererseits aber offensichtlich neuindoarisches Vokabular (z. B. einen Verbstamm *cāh-*) sowie einzelne Beispiele neuindoarischer, oder zumindest ‚später‘ Morphologie (z. B. *eka* am Ende eines Kompositums; man vgl.

überregionalen Netzwerke der literarischen Rezeption einen Ausgleich zwischen regionalspezifischen Idiomen (die es ja zweifellos gegeben hat) zumindest begünstigt. Beide Korrektive, sowohl der Präskriptivismus der Grammatiken, als auch der überregionale Ausgleich, sind aber nicht zu allen Zeiten und nicht in allen Gegenden gleichmäßig wirksam gewesen; so hat sich beispielsweise in Gujarat ein durchaus eigenständiges Idiom entwickeln können.<sup>37</sup> Prinzipiell aber gilt, dass die Kontinuitäten zwischen der ‚klassischen‘ und der ‚späten‘ bzw. regionalspezifischen Literatur sehr viel ausgeprägter sind, als dies bei klassischem Latein und Mittellatein der Fall ist. So ist beispielsweise die PPP-Periphrase nicht erst ein Merkmal der späteren Literatur, sondern kann schon in vergleichsweise frühen Texten beobachtet werden, die zweifellos als klassisch gelten können; sie ist nicht nur für die Erzählliteratur, sondern auch für das Schauspiel kennzeichnend. Ihr Gebrauch markiert mit anderen Worten nicht so sehr einen Unterschied zwischen zwei Sprachstufen, sondern vielmehr einen Unterschied zwischen bestimmten Registern in und derselben Sprache. Anders als beim Latein, wo die sprachliche Restauration zur Zeit der Renaissance eine Reaktion auf die als Sprachverfall wahrgenommenen Eigentümlichkeiten des Mittellateins gewesen ist, können die widerstreitenden Impulse von ‚Vulgarisierung‘ und Restauration in der Sanskritliteratur nicht in ein bequemes chronologisches Schema gepresst werden; Autoren, die sich an höchsten Standards orientierten, hat es in allen Epochen gegeben – genauso, wie zu allen Zeiten stilistisch anspruchslose Texte verfasst worden sind, die mehr oder weniger deutliche Spuren ‚volkssprachlicher‘ Interferenzen aufweisen. Eine sowohl philologisch, als auch kulturwissenschaftlich ausgerichtete Indologie, die den Anspruch erhebt, die Kultur des alten Indien in ihrer Gesamtheit erfassen zu wollen, kann es sich nicht leisten, die niedrigeren Register der Sprache zu ignorieren.

28. Welche praktischen Konsequenzen ergeben sich aus dem Gesagten für den universitären Sanskritunterricht? Zunächst einmal, dass von einer klassischen Norm, wie es beim Lateinischen der Fall ist, nicht ausgegangen werden kann bzw. nicht ausgegangen werden sollte. Eine solche Norm lässt sich anhand der Werke von Autoren wie Kālidāsa oder Bhartṛhari zweifellos aufstellen; deren

---

den Sprachgebrauch des Bengalischen). Dass Emeneau diese Phänomene nicht explizit als neuindoarisch bezeichnet bzw. bei *cāh-* (wohl fälschlich) von einem „Prakritismus“ ausgeht, ist hier nicht weiter von Belang. Archaismen können nebenbei bemerkt auch im Lateinischen ein Merkmal ‚nachklassischer‘ Sprache sein; vgl. Karl LANGOSCH: *Lateinisches Mittelalter: Einleitung in Sprache und Literatur*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983, S. 34.

<sup>37</sup> Vgl. HERTEL, *op. cit.* Ausführliche Angaben zum Stand der Forschung bei Ingo STRAUCH: *Die Lekhapaddhati-Lekhapañcāśikā. Briefe und Urkunden im mittelalterlichen Gujarat*. Text, Übersetzung, Kommentar. Berlin: Dietrich Reimer Verlag 2002, S. 74 ff.

Texte sind aber ausnahmslos zu schwierig, um als Einstieg in die Originallektüre geeignet zu sein. Zudem ist eine solche Norm eher stilistischer, denn linguistischer Natur. Die üblichen Einstiegstexte, die Fabeln aus dem *Pañcatantra* und dem *Hitopadeśa*, weichen jedoch in einigen Punkten von dieser klassischen Norm ab, und unterscheiden sich mit ihrer äußerst kompakten, teils fast telegrammartig anmutenden Ausdrucksweise bisweilen sehr von den gemeinhin als klassisch empfundenen Werken. Gerade die Kompaktheit des Ausdrucks aber macht diese Texte zur idealen Einstiegslektüre; zudem bieten sie mit ihren in den Prosatext eingestreuten Strophen die Gelegenheit, in zwangloser Weise an die metrisch gebundene Sprache der Lyrik heranzuführen. Will man also an Texten wie dem *Pañcatantra* und dem *Hitopadeśa* festhalten bzw. den Kanon der Einstiegslektüre um Texte wie die *Śukasaptati* oder die *Siṃhāsanadvātriṃśikā* erweitern (und es gibt aus meiner Sicht keine Alternative zu diesen Texten), so muss man den Sanskritunterricht konsequenterweise stärker als bisher an der sprachlichen Norm dieser Texte ausrichten. Dass der Sprachgebrauch dieser Texte ihre Entstehungszeit mehr oder weniger deutlich reflektiert, kann nicht geleugnet werden; es steht auch außer Zweifel, dass die Sprache dieser Texte, insbesondere die ‚volkssprachlichen‘ Interferenzen, der weiteren Erforschung bedarf; bislang ist in diesem Punkt kaum mehr als ein Anfang gemacht worden. Aus didaktischer Sicht aber können die sprachlichen Eigenheiten weitgehend ignoriert werden. Die Angst, man könne sich sein Sanskrit an Texten wie der *Śukasaptati* oder der *Siṃhāsanadvātriṃśikā* verderben, ist jedenfalls unbegründet.

Anhang: *Siṃhāsanadvātriṃśikā* 5. Grammatische ÜbersichtTabelle 1: Grammatische Phänomene in *Siṃhāsanadvātriṃśikā* 5

|                                 |   |  |
|---------------------------------|---|--|
| 1. Morphologie                  | a-Deklination:                                      | Nom. Sg. m.  |
|                                 |   | Akk. Sg. m.  |
|                                 |   | Nom./Akk. Sg. n.   |
|                                 |   | Nom./Akk. Pl. n.   |
|                                 |   | Gen. pl. m./n. ( <i>narendrāṇām</i> )                    |
|                                 | kons. Deklination:                                  | Instr. Sg. m. ( <i>vaṇijā, rājñā</i> )                   |
|                                 |   | Gen. pl. m./n. ( <i>mahatām</i> )                        |
|                                 | Pronominaldeklination:                              | Nom. Sg. m. ( <i>saḥ</i> )                               |
|                                 |   | Nom. Sg. n. ( <i>tat</i> )                               |
|                                 |   | Instr. Sg. m./n. ( <i>tena</i> )                         |
| Gen. sg. m./n. ( <i>tasya</i> ) |   |  |
| Verbalsystem:                   | Perfekt-Passivpartizip                              |  |
|                                 | Präsens-Aktivpartizip ( <i>āgacchan</i> )           |  |
|                                 | 3. Pers. Sg. <i>parasmaipada</i> ( <i>bhavati</i> ) |  |
|                                 | 3. Pers. Pl. <i>parasmaipada</i> ( <i>santi</i> )   |  |
| 2. Syntax                       | Nominalkomposition:                                 | <i>tatpuruṣa</i> ( <i>avantīpratyāsannanadīpūram</i> )   |
|                                 |   | <i>bahuvrīhi</i> ( <i>ḥṛtacaturdināgamanapratijñah</i> ) |