

Übersetzungstheorien und Übersetzungspraxis im Unterricht der Klassischen Philologie

3

Wolfgang Polleichtner

1. Stand der Diskussion

Im Griechisch- und Lateinunterricht wird übersetzt. Diese allgemeine Ansicht über den Unterricht in Latein und Griechisch wird im fachdidaktischen Diskurs gegenwärtig heftig diskutiert unter der Fragestellung dessen, was man vom Unterricht in den alten Sprachen denn erwarten kann oder sollte. So stellt dieser Satz derzeit einen Kampfbegriff dar. Die einen sehen im Insistieren auf dem Übersetzen im Unterricht sowie den Hausaufgaben und vor allem auch im Beibehalten möglichst großer Prüfungsanteile für die Übersetzung einen wenn nicht den Garanten überhaupt für die Qualität des Unterrichtens in den beiden Sprachen der Antike. Andere befürchten, dass der Latein- und Griechischunterricht angesichts dieses Vorurteils, dass nur übersetzt und damit Vokabeln und Grammatik gepaukt würden, an Attraktivität verlieren werde, wenn man das Gewicht in Lern- und Prüfungsphasen nicht verstärkt auf die inhaltliche Seite legen würde. Die Durchdringung des fremdsprachlichen Textes als solchem sei da – aus verschiedenen Gründen, etwa angefangen beim Zeitmangel im Unterricht angesichts von Stundenkürzungen im fremdsprachlichen Bereich allgemein bis hin zur Forderung nach produktorientiertem Unterricht jenseits der produzierten Übersetzung – nicht ganz so entscheidend.

Angesichts dieser Diskussionen, die innerfachlich, aber auch in über den Sinn von Latein- und Griechischunterricht nachdenkenden Zeitungsartikeln (Oselt, 2015, dessen Beitrag vor allem auch für uns interessant ist, da er die aktuelle Entwicklung des Lateinlehrers vom *Deklinationdiktator* zu *einer Art Kulturvermittler* beschreibt) und eigentlich auch zum Beispiel bei jedem Elterninformationstag in den Schulen immer geführt und ventiliert werden und damit durchaus für Eltern wie Schülerinnen und Schüler von einigermaßen großer Bedeutung für ihre Wahlentscheidung pro oder contra Latein oder Griechisch sind, ist es nicht verwunderlich, dass gerade in letzter Zeit auch wieder einige Publikationen zum Übersetzen im Unterricht erschienen sind,

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45539>



die von übersetzungstheoretischen Ansätzen sehr schnell zu Hilfestellungen für die Übersetzungspraxis übergehen (Dietrich, 2015; Utz, 2016). Die Zahl von derzeit im Buchhandel angebotenen *Übersetzungstrainern* aller Art für Latein kann kaum bestimmt werden. Im Griechischen allerdings scheint es auf dem Markt keine nennenswerte Nachfrage zu geben. Hier findet sich jedenfalls kein Angebot.

Betrachtet man die Bedeutung der Frage, was denn eine Übersetzung ist und wie sie erzielt wird, für die Existenz von Latein und Griechisch als Schulfach, ist es klar, dass auch fachdidaktische Beiträge erschienen sind, die sich verstärkt der Übersetzungstheorie verschrieben haben (Nickel, 2016), sieht man einmal davon ab, dass sich die Translationswissenschaft insgesamt auch an den Universitäten (z. B. die Einrichtung des DFG-Schwerpunktprogramms *Übersetzungskulturen der Frühen Neuzeit*, SPP 2130, im Jahr 2017) und zumal in der Klassischen Philologie verstärkter Beachtung erfreut (Gil & Kirstein, 2015), wengleich man zwischen der Übersetzungswissenschaft an sich, die sich aus der Übersetzungsforschung linguistisch entwickelt hat, und der eher literatur- und kulturwissenschaftlichen Translatologie unterscheidet, wobei beide doch auch zusammen betrachtet werden müssen und Überschneidungsbereiche aufweisen (Seele, 1995). Und nicht zuletzt rückt die empirische Erforschung dessen, was in der Praxis des altsprachlichen Unterrichts vor sich geht, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (Florian, 2015, 2017). Allerdings beschränken sich diese Untersuchungen vor allem auf die Übersetzungsleistung der Schülerinnen und Schüler bei direkten Übersetzungen von lateinischen in deutsche Sätze. Lassen wir es also mit linguistischen Fragen zunächst bewenden.

Nach den Lehrplänen für Griechisch und Latein in Deutschland – auch in Baden-Württemberg – liegen die besonderen Leistungen der Fächer hinsichtlich der in ihnen vermittelten Kompetenzen auf den Gebieten der Sprache, der Literatur und der Kultur. Und damit müsste sich auch die Fachdidaktik stärker als bisher mit kulturellen Übersetzungsleistungen, ihren Beschränkungen, ihren Herausforderungen, aber auch ihren Chancen befassen. Vor allem kommt die Antike ja außerhalb ihrer archäologischen Kontexte vor allem dann, wenn sie auf den heutigen Adressaten kultureller Produkte trifft, ohne Kontextualisierungen und Übersetzungen nicht aus. Man denke an Theaterproduktionen wie die *Antigone* Brechts, die über Hölderlin auf Sophokles zurückgreift und doch ohne die Nachkriegssituation, in der sie entstand und uraufgeführt wurde, nicht zu verstehen ist (Wüthrich, 2015). Und für den heutigen Regisseur und Theaterbesucher kommt noch die weitere Brechung in die eigene Gegenwart dazu. Von daher gesehen ist diese *Antigone* vielleicht ein besonders krasser Fall nicht nur für Rezeptionswissenschaftler, sondern gerade auch für Übersetzungswissenschaftler vom

einzelnen griechischen Ausdruck bis hin zu kulturspezifischen Phänomenen, die sich nicht zuletzt im Hintergrund von Aufführungen dieses und anderer derartiger Stücke ereignen wie die aktuell beklagte Tendenz zum autokratischen Staat (Ertle, 2018). Man denke darüber hinaus an filmische Umsetzungen antiker Stoffe von *Gladiator* (Scott, 2000) bis *Troja* (Petersen, 2004) vom einzelnen Blockbuster bis hin zur mehrstaffeligen Serie (vgl. *Rom*, 2005-2007 oder *Spartacus*, 2010-2013). Auch hier kommen translatorische *Umwege* vor, etwa bei Shakespeare-Verfilmungen zu dessen *Coriolan* (Fiennes, 2011). Aber auch die Abenteuer von Asterix bieten hier manche Herausforderung (Brodersen, 2001). Steigerungen der hier vorliegenden Verschachtelungen sind dabei durchaus möglich. Man denke an Shakespeares Theaterstück *Pyramus und Thisbe* in seinem *Mittsommernachtstraum*. Oder an die Interpretation (nicht nur) der Platonischen Höhle in Franz Werfels Dystopie *Stern der Ungeborenen*. Fachdidaktisch von großem Wert ist hier gerade der Griechischunterricht zur *Antigone* des Sophokles in Alfred Döblins *November 1918*. Die genannten Werke und Filme werden gar nicht oder nur höchst selten im Unterricht behandelt. Aber umso mehr sollte Schule ihren Schülerinnen und Schülern Werkzeuge und Methoden an die Hand geben, die dann ein Erschließen des jeweiligen Kulturprodukts und seines Kontexts ermöglichen.

Damit sind wir dann von der Übersetzungswissenschaft bei der Interkulturalität und ihren Übersetzungs- und Verstehensleistungen gelandet. In der Zeit großer Migrationsströme sind auch in der Fachwissenschaft der Klassischen Philologie und überhaupt den Altertumswissenschaften Fragen in den Vordergrund gerückt nach den Identitäten der einzelnen Völker, nach Wanderungsbewegungen im antiken Griechenland oder spätantiken Rom, nach kulturellem Austausch oder politischer Abschottung. Es ist natürlich nicht so, dass sie nicht in ähnlicher Form schon immer mal wieder auf der Tagesordnung gestanden hätten. Aber auch hier lässt sich eine Zunahme an Publikationen und Forschungsprojekten durchaus feststellen. Auch was sprachliche Identitäten und mündliche oder schriftliche Übersetzungen in der Antike bis ins Mittelalter angeht, erfreuen sich diesbezügliche Fragestellungen wieder vermehrt wissenschaftlichen Interesses, wobei die entdeckten Phänomene selbstverständlich auch mit heutigen Augen gesehen und nach ihrem Erkenntnisgewinn für heutige Problemstellungen abgeklopft werden (Müller, 2001; Adams, Janse, & Swain, 2002). Auch der Fremdsprachenunterricht der Antike und damit verbundene Fragen nach der Literaturkompetenz der Schülerinnen und Schüler von damals bleiben nicht beiseite (Dickey, 2016). So erscheinen auch an sich seltene Übersetzungen von lateinischen Werken ins Griechische wieder im Druck (z. B. Ovids *Metamorphosen* in der Übersetzung des Maximos Planudes (1260-1330), Papatomopoulos & Tsavari, 2002).

2. Fokussierung

Nachdem wir also im bisher Gesagten einen großen Schirm dessen aufgespannt haben, was sich unter dem Begriff *Übersetzung* alles fassen lässt und was alles auch theoretischer Zugänge bedarf, um zu verstehen, wie und was wir verstehen, wollen wir uns nun dem Griechisch- und Lateinunterricht zuwenden, um uns an einigen Beispielen anzusehen, welche Aufgaben man mit welchen theoretischen Zugängen in der Praxis zu lösen sich anschickt, um Schülerinnen und Schüler für ihr weiteres Leben und ihre weitere Bildungsbiografie mit den nötigen Kompetenzen auszustatten, damit sie die richtigen Übersetzungsleistungen auch selbständig erbringen und erbringen können, wenn sie von ihnen gefordert werden. Dabei werden wir sprachliche, literarische und kulturelle Übersetzungsfragen nacheinander behandeln.

2.1 Sprachliche Übersetzungsfragen

Im Griechisch- und Lateinunterricht des heutigen Gymnasiums spielen heute im Gegensatz zu vor etwa hundert Jahren Übersetzungen aus dem Deutschen in die Fremdsprache keine Rolle mehr (Bölling, 2010 bietet einen ersten Überblick über die diesbezügliche Entwicklung), obwohl es auch Ansätze gibt, die lateinische Sprache so zu lernen, wie man heutige zeitgenössische Sprachen lernt (vgl. etwa das Lehrbuch von Orberg). Aber auch bei der für den heutigen Unterricht übrig gebliebenen Version aus dem Lateinischen oder Griechischen ins Deutsche, das heute nicht mehr unbedingt so selbstverständlich wie früher die Muttersprache der unterrichteten Schülerinnen und Schüler sein muss, was für Nicht-Muttersprachler des Deutschen weitere Übersetzungsvorgänge mit sich bringen kann, aber auch Chancen bietet (Große, 2017), birgt das Übersetzen für das Verstehen natürlich Hürden, die überwunden werden müssen. Zunächst muss man sich deutlich vor Augen führen, dass eine Übersetzung eines Textes, eines Satzes oder überhaupt selbst eines Wortes nie eine genau gleichwertige Entsprechung in der Zielsprache produzieren wird (Cauer, 1914). Die Differenzen der gesellschaftlichen Kontexte in ihren zeitlichen Bedingtheiten und der von ihnen geprägten Begriffe sind zu groß. Daher fordert die Fachdidaktik durchaus Einstiege in die Sprache, die zunächst mit möglichst kleinen Differenzen des Durchgenommenen zur Welt der Schülerinnen und Schüler auskommt und diese Differenzen erst allmählich steigert (Waiblinger, 2008). Hinzu kommen Bedingungen, die das jeweilige Sprachsystem an sich schafft. Das betrifft nicht nur den altsprachlichen Unterricht, sondern muss generell festgehalten werden. Neuere Untersuchungen des

Aufwands, den Übersetzerinnen und Übersetzer bei ihrer Arbeit erbringen müssen, legen nahe, dass – ungeachtet weiterer beeinflussender Faktoren wie etwa der Erfahrung der Übersetzerinnen und Übersetzer – selbst bei zeitgenössischen Texten die Schwierigkeiten bei der Übersetzung steigen, je weiter entfernt voneinander die Sprachfamilien der jeweiligen Sprachen sind (Schaeffer et al., 2016).

Die Fachdidaktik nähert sich der Frage der Übersetzung unter Rückgriff auf linguistische Erkenntnisse pragmatisch im sogenannten Drei-Phasen-Modell (Nickel, 2016): Zunächst wird ein Text erschlossen, dann interpretiert und schließlich übersetzt, wobei hier die *Übersetzung* das am Ende vorliegende, abgeschlossene Produkt des Vorgangs meint. Zwischenstadien von Übersetzungen auf dem Weg hin zum letztlichem Ziel der *perfekten* Übersetzung, also Arbeits- oder Zwischenübersetzungen, werden dabei als hilfreich angesehen, stehen aber eben unter der Kautel des eventuell korrekturbedürftigen Zwischenergebnisses. Zwischenübersetzungen sind auch nicht das einzige mögliche Mittel der Dokumentation von Zwischenergebnissen des Erschließungs- oder Interpretationsprozesses (Glücklich, 1979). Der Text wird nach diesem Modell dabei schon vor der Übersetzung, die unbedingt zielsprachenorientiert erfolgen sollte, damit die Adressatinnen und Adressaten der Übersetzung sie auch rezipieren können, verstanden. Übersetzerinnen und Übersetzer dekodieren erschließend und interpretierend zunächst den vorliegenden Text mithilfe ihrer sprachlichen und kulturellen Kenntnisse, die sie über den Ausgangstext besitzen. Anschließend rekodieren sie das gewonnene Textverständnis in der Zielsprache. Dabei wird allerdings keine Übersetzung, die als in der Oberflächenstruktur dem Ausgangstext ähnlich auftritt, die Tiefenstruktur der mitschwingenden Bedeutungen und Konnotationen von Wörtern, Phrasen, stilistischen und weiteren Eigenschaften eines Textes (Lohmann, 2007) vollständig in den Zieltext transportieren und gleichzeitig das Entstehen neuer tiefenstrukturell bedingter Eigenschaften der Übersetzung ganz verhindern können. Ziel muss daher eine möglichst große Äquivalenz zwischen beiden Texten sein, die zur Not auch mit Erklärungen arbeiten muss, um Missverständnisse zu vermeiden.

Eine Übersetzung ist als solche dann auch für sich selbst gesehen ein Produkt der Rezeption eines Textes und als solche interpretationsbedürftig. Schon gar nicht macht eine einmal vorhandene Übersetzung in eine Zielsprache eine neue Übersetzung zu einer anderen Zeit überflüssig. Und man sollte sich hüten, von der Übersetzung ausgehend Interpretationen des Ausgangstextes überhaupt auch nur zu versuchen. Das Textverständnis, wie gesagt, geht der Übersetzung voraus und Übersetzungen, die aus den geschilderten Gründen in sich defizient sein müssen, sind letzten Endes immer

erklärungs- oder ergänzungsbedürftig. Daher gilt als eine allgemeine Faustregel im Latein- und Griechischunterricht auch, nie eine Übersetzungsmöglichkeit eines Textes als Musterübersetzung schriftlich an der Tafel oder mithilfe ähnlicher Medien zu fixieren. Schülerinnen und Schülern, die eine ähnliche, aber doch andere Übersetzung angefertigt haben, die in kleinen Punkten von der vorgestellten Übersetzung abweicht, ohne dadurch schon *falsch* zu sein, soll nicht signalisiert werden, ihre Version sei nicht richtig. Und ganz pragmatisch könnte man bei diskussionsfreudigen Klassen gerade aus der genannten relativen Richtigkeit einer Übersetzung heraus sonst nie zu einem Ende der Übersetzungstätigkeit kommen. Aber genau hier in diesem Bereich von *relativer Korrektheit* einer Übersetzung liegt meines Erachtens unter anderem eine Möglichkeit für einen großen Erkenntnisgewinn gerade für Schülerinnen und Schüler auch in der Entwicklung ihrer moralischen Identität.

Auch hingewiesen werden muss auf die Tatsache, dass wir in unserem Urteil über die Richtigkeit oder Unrichtigkeit einer Übersetzung prinzipiell davon abhängen, was wir über die Sprache und Kultur in der gesellschaftlichen Situation der Produktion eines Textes überhaupt wissen. Eklatant ist hier schon in der Antike das Beispiel der Kapitulation der Aitoler vor den Römern im Jahr 191 v. Chr. Die Übersetzung des Begriffs *fides* ins Griechische gelingt nicht – mit weitreichenden politischen Folgen. Dieses Missverstehen der beiden Parteien liegt an der unterschiedlichen tieferen Bedeutung der an der Oberfläche zunächst miteinander übersetzbaren Begriffe *fides* und *πίστις*, wie schon Polybios beobachtet (Polybios 20.9.11). Und wie Livius in Buch 36 seines Geschichtswerks berichtet, lehnt die römische Seite eine Berücksichtigung der griechischen Sichtweise des Begriffs und seiner völkerrechtlichen Konsequenzen ab. Allerdings sind selbst bis heute Forscher einigermassen uneins, wann beide Begriffe welche Bedeutungen und Unter- und Obertöne hatten (Walbank, 1979). Bei einer zwar auf der morphosyntaktischen Ebene richtigen Wort-für-Wort-Übersetzung darf man nicht stehenbleiben.

Erschließungsmethoden

Die Fachdidaktik der griechischen und lateinischen Sprache hat, um die Übersetzungsarbeit mit dem Erschließen beginnen zu können, mehrere Methoden entwickelt, die sie zur Anwendung bereithält. Rezente Studien (Florian, 2015, 2017) und auch nicht weiter systematisiert aufgezeichnete Erfahrung von Lehrkräften zeigen, dass Schülerinnen und Schüler beim Übersetzen offensichtlich ganz eigenen *Methoden* folgen. Welche Konsequenzen aus diesen Befunden zu ziehen sind, wird derzeit auf

3

Fachkonferenzen zum Teil sehr kontrovers diskutiert, etwa ob man wie bisher allein die letztlich fertige Übersetzung bewerten sollte oder schon Teilschritte auf dem Weg zu diesem Endprodukt. Aber schauen wir einmal auf die wichtigsten Texterschließungsmethoden, wobei manche dieser Methoden auch schon gleich in die Übersetzung hineinführen.

Nickel (2001, 294 f.; mit weiterer Literatur, etwas anders Kuhlmann, 2012) bietet unter dem Lemma »Übersetzungsmethoden« zwei Untergruppen an: »fortschreitende, lineare Verfahren« und »ganzheitliche Verfahren«. Erstere Gruppe, die man auch als phrastische Methoden bezeichnet, sucht sich einen Anfang im vorliegenden Satz und geht von hier aus den Satz nach jeweils eigenen Kriterien durch, bis er übersetzt dasteht. Letztere, auch transphrastische Methoden genannt, nehmen zunächst das Text- oder zumindest Satzganze in den Blick.

Beginnen wir mit den phrastischen Methoden: Die Wort-für-Wort-Methode beginnt mit dem ersten Wort eines Satzes, fährt mit dem zweiten Wort und so weiter fort. Dabei wird jedes Wort für sich übersetzt. Interpretationswissen wird während dieses Prozesses abgerufen und die gewonnenen Informationen für den nächsten Schritt bereitgestellt: In einer Endredaktion wird dann das Übersetzte in einen deutschen Satz übertragen. Befürworter dieser Methode loben das sich allmählich an der Satzsequenz entlang aufbauende Satzverständnis. Andere lehnen diese Methode ab, da sich wegen der ganz anderen Reihenfolge von Satzgliedern im lateinischen Satz zunächst ein interlineares, unverständliches Satzungetüm entwickle, das gerade bei komplexen Sätzen nur schwer in eine gute deutsche Übersetzung zu bringen sei. Die sogenannte Konstruktionsmethode ist die im Unterricht von Lehrerseite aus auch heute noch wohl gebräuchlichste Methode, wenngleich sie bisweilen auch vehement als zu starr und mit zu wenig Möglichkeiten zur problemlosen Fehlerkorrektur abgelehnt wird. Zunächst werden Prädikat und Subjekt des Hauptsatzes bestimmt, daraufhin die übrigen Wörter nach ihrer Form und syntaktischen Funktion im Satz. Anschließend wird dieses Vorgehen in den Nebensätzen wiederholt. Eine Endredaktion unter Berücksichtigung interpretatorischer Bemühungen ist nötig. Befürworter dieser Methode betonen vor allem die Vorteile für die Erfassung der Satzstruktur (Farbowski, 2009).

Das lineare Dekodieren sucht zunächst die Verbalinformationen des Textes in ihrer im Satz vorkommenden Reihenfolge (Partizipien, Prädikate etc.). Danach folgen die Subjekte und eindeutigen Objekte, die Adverbien und Attribute, nominale Satz-

glieder und typisch lateinische Konstruktionen wie der Akkusativ mit Infinitiv und so weiter. Besondere Beachtung erfahren dabei satz- und satzteilverbindende Konnektoren. Das so erschlossene Satzgerüst wird anschließend nochmals in seinen Feinheiten betrachtet, bevor der verstandene Satz rekodiert wird. Befürwortend lässt sich ins Feld führen, dass diese Methode für Nachjustierungen des Satzverständnisses Raum lässt. Umgekehrt erweist sich das Vorgehen gerade bei der Behandlung komplexer Sätze leicht als unübersichtlich. Die Feinjustierung geschieht dann doch häufig nach Gesichtspunkten der Konstruktionsmethode, so dass streng arbeitsökonomisch orientierten Übersetzerinnen und Übersetzern der Sinn des zunächst angestrebten groben Überblicks über einen Satz oft unverständlich bleibt.

Viertens gibt es die Drei-Schritt-Methode (nach Lohmann). Nach den Grundsätzen einer Orientierung an der Sukzessivität der Satzglieder, einer Beachtung der strukturellen Einheit eines Satzes und der Berücksichtigung von der reziproken Bedingtheit von Übersetzen und Verstehen ist hier das Ziel die sofortige, möglichst richtige Übersetzung des Satzes in der Totalität (Nickel, 2001). Die Reihenfolge der lateinischen Satzglieder soll möglichst eingehalten, aber sofort verlassen werden, wenn dies wegen des Sprachunterschiedes nötig ist. Nach diesen Grundsätzen übersetzt man also Hauptsätze nach der Drei-Schritt-Methode folgendermaßen: Das erste Satzglied des lateinischen Satzes wird übersetzt, dann das Prädikat, dann die übrigen Satzglieder. Bei Nebensätzen kommt zunächst das Einleitungswort bei der Übersetzung an die Reihe, dann das Subjekt, dann die übrigen Satzglieder. Das Prädikat folgt ganz zuletzt. Gegenüber der Konstruktionsmethode ergibt sich der Vorteil, dass man durch dieses schematische Vorgehen den lateinischen Satz sehr schnell in einen deutschen Satz umgießen kann. Schülerinnen und Schüler bekommen einen Handlungsalgorithmus an die Hand. Die an der Konstruktionsmethode kritisierte Starrheit des Vorgehens jedoch wird sogar noch etwas weitergetrieben, vor allem wenn man, was hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden kann, in die Verästelungen der *übrigen Satzglieder* und ihre Übersetzung sieht. Die Frage lautet, ob in der Praxis diese Übersetzungsmethode den Einblick in den lateinischen oder griechischen Satz fördert oder die Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache nicht durch das Schema des Vorgehens für die interpretierende Reflexion des jeweils Ausgesagten zunächst etwas verstellt – dem Leitsatz folgend, dass die auftauchenden Unterschiede in der Satzstellung einfach hinzunehmen seien.

Zusammenfassend sieht man ganz deutlich, dass die drei Phasen der Übersetzung in den phrastischen Übersetzungsmethoden in unterschiedlicher Geschwindigkeit, aber

doch möglichst schnell in eine Übersetzung einzelner Sätze münden sollen. Hier ist die Fachdidaktik an praktischen Ergebnissen interessiert.

Die transphrastischen Methoden wollen natürlich auch die Übersetzung, aber nehmen das Vorverständnis des Textes zunächst in den Blick, um sich zur Übersetzung von Einzelsätzen vorzuarbeiten.

Die sogenannte *Analyse* erfasst beim Lesen zunächst alle aufgenommenen Informationen und stellt ergänzende Fragen an den Text, die zur Verifikation des Verstandenen und zur Erschließung weiterer Informationen führen sollen. Syntaktische Beziehungen zwischen den Satzgliedern werden, ohne schematischen Abläufen, sondern den Fragen der Leserinnen und Leser an den Text zu folgen, beschrieben. Für Schülerinnen und Schüler stellt sich dieses assoziative Vorgehen häufig als sehr arbiträr dar und wird gerne unvollständig ausgeführt. Der Hauptvorteil dieser Methode beruht sicher auf ihrem Weg über das Textverständnis und die Interpretation. Eine Abwandlung der Analyse ist daher auch die Analyse mit anschließendem Vorgehen nach der Konstruktionsmethode. In diesem *kombinierten Verfahren* wird zunächst der grobe Textsinn erfasst und anschließend auf die Konstruktionsmethode zurückgegriffen.

Drittens gibt es Verfechterinnen und Verfechter des *natürlichen Lesens*. Beim Lesen werden erst Einzelwörter, dann deren Beziehungen im Satz verstanden und übersetzt. Auch hier ist das freie Vorgehen für die Schülerinnen und Schüler nicht immer ganz unproblematisch.

Letztens wenden manche das *verstehende Lesen* an. Ziel ist das unmittelbare Verstehen beim Lesen des lateinischen Textes. Es erfordert viel Übung, doch ist natürlich diese Lesekompetenz letzliches Ziel jeden Latein- und Griechischunterrichts. Die Frage lautet hier insgesamt eben, wie man diese Fähigkeit zum verstehenden Lesen am besten erwerben kann.

2.2 Literarische Übersetzungsfragen

Ein gerne von Lehrerinnen und Lehrern auf die Frage, wie man denn jetzt übersetzen solle, geäußerter Satz lautet: *So wörtlich wie möglich, so frei wie nötig*. *Wörtlich* bedeutet in diesem Zusammenhang *möglichst nah am Wortsinn der Einzelwörter nach dem Lexikon, möglichst nah auch an der Wortstellung des Ausgangstexts*, *frei* die Entfernung von dieser *Nähe* bis hin zu *sehr idiomatischen Ausdrücken der Zielsprache, die eventuell*

auch keine direkte Entsprechung in der Ausgangssprache mehr haben. Dieser Satz birgt in seiner didaktischen Reduktion natürlich große Unschärfe und damit Schwierigkeiten für Schülerinnen und Schüler und auch Lehrkräfte im Unterrichtsgeschehen. Doch auch wenn wir heute aus der Sicht der Theorie vielleicht lieber von Übersetzungsäquivalenzen sprechen, also der semantischen, der sprachlich-formalen, der ästhetischen oder der pragmatischen Äquivalenz (Kuhlmann, 2012), bleibt die literarische Übersetzung etwas, was in der Schule im altsprachlichen Unterricht nicht oder jedenfalls kaum geübt wird, da die Entwicklung sowohl der fremdsprachlichen als auch der muttersprachlichen Kompetenz hierzu noch viel weiter und vielleicht auch individueller ausgeprägt werden muss, als dies im Unterricht für Menschen im Teenager-Alter überhaupt möglich ist (zu *Sprachverständnis* und *Sprachreflexion* auch Elsner, 2008).

Aber der altsprachliche Unterricht hat zum Zweck der Weiterentwicklung diesbezüglicher Kompetenzen nicht zuletzt den Übersetzungsvergleich als Unterrichtsmethode übernommen (Maier, 1985). Literarische Übersetzungen werden hier mit anderen und durchaus auch eigenen Übersetzungen verglichen. So ergibt sich schon ein Ausblick in die Probleme und Schwierigkeiten *guter* Übersetzungen. Es wird ermöglicht, ihre Herausforderungen und Chancen zu bewerten und insgesamt die Leistung von Sprache und verschiedenen Sprachen herauszuarbeiten. Die Arbeit mit Übersetzungen kann natürlich auch weitere didaktische Ziele haben, auf die hier nicht im Detail eingegangen werden kann (schon Nickel, 1979).

2.3 Kulturelle Übersetzungsfragen

Der Übersetzungsvergleich führt, wenn man gerade literarische Übersetzungen immer auch schon als Rezeptionsdokumente versteht, zum Vergleich der Bedeutung von Literatur in den einzelnen Kulturen und über diese komparatistischen Ansätze direkt zu weiteren Fragen der kulturellen Aneignung der antiken Welt in die Lebenszusammenhänge von Schülerinnen und Schülern heute hinein (schon Eller, 1979a, 1979b). Hier gelangen natürlich neben sprachlichen, respektive schriftlichen Zeugnissen auch andere Produkte kulturellen Schaffens aus der Antike in den Blick und müssen mit den interpretatorischen Mitteln der Alten Geschichte und der Klassischen Archäologie für den Unterricht fruchtbar gemacht werden (Bode, 2008). Die Fächer Griechisch und Latein liefern hier eine willkommene Erweiterung interkulturellen Unterrichts hinein in die historische Dimension und öffnen so den zeitgenössischen Betrachtungshorizont dieser Frage in die Tiefe (Maier, 1984; auch Suerbaum, 2016).

3. Kritische Würdigung

Griechisch- und Lateinunterricht haben es also mit vielen verschiedenen Aspekten der heute kursierenden und diskutierten Übersetzungstheorien zu tun. Teilweise sind sich die Fächer dessen bewusst und teilweise betreiben sie in der Praxis, was sich in der Theorie als hoch komplex entpuppt. Die nicht nur sprachliche Übersetzungspraxis empirisch und theoretisch auf dem neuesten Stand zu halten, ist wissenschaftlich geboten. Wenn Theorie die Praxis erleichtert oder klärt, ist dies natürlich nur zu begrüßen (Glei & Philipps, 2018).

Man wird es nach dem Gesagten hoffentlich nicht verwunderlich finden, wenn dieser Beitrag vor allem nach einem Umdenken im Fach ruft. Die Translatologie und die *Translation Studies* in allen ihren Facetten sollten eine noch prominentere Stellung in der Lehramtsausbildung einnehmen als das derzeit der Fall ist. Dazu sind einerseits kulturwissenschaftliche als auch sprachwissenschaftliche Anteile des Studiums auch in ihrer fachdidaktischen Perspektive zu stärken. Professionalisierung wird hier vor allem auch durch Sachkunde erreicht werden. Dazu sollte aber vor allem auch nach dem Beispiel der neueren Philologien die historische Sprachwissenschaft wieder mehr zu ihrem Recht kommen. Der Wegfall gerade von Sprachwissenschaftsanteilen des Studiums war sozusagen ein Kollateralschaden von rezenten Studienzeiterkürzungen und der Modularisierung auch des Lehramtsstudiums. Zudem kommt das Problem hinzu, dass die historische Sprachwissenschaft des Griechischen und Lateinischen oft an den Universitäten gar nicht oder nicht mehr vorhanden ist. Die wissenschaftliche Infrastruktur müsste also vielerorts erst wirklich geschaffen werden. Umso wichtiger sind daher Tagungen wie der besonders auch als Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer konzipierte Workshop *Das Übersetzen aus dem Lateinischen als Forschungsfeld: Aufgaben, Fragen, Konzepte* im Juni 2018 in Wuppertal, der auch durch seine Teilnehmerzahl allein schon das derzeitige große Interesse zeigte, das diesem Themenkomplex entgegengebracht wird.

Dabei sollte man sich allerdings auch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Latein nach wie vor auch heute eine Rolle als Gegenwartssprache hat. Übersetzungsfragen sind da durchaus nicht unwichtig. Nehmen wir die gemeinhin übliche Übersetzung des Begriffs *urbi et orbi*, wie der heutzutage öffentlich gependete Segen des Papstes an Weihnachten und Ostern und direkt nach seiner Wahl von der Loggia des Petersdoms in Rom heißt: *der Stadt und dem Erdkreis*. Erstens: Den lateinischen Begriff *urbs* mit *Stadt* wiederzugeben verkürzt die Konnotationen, mit denen das lateinische Wort

besetzt ist. *Urbs* konnte schon in der Antike eigentlich mehr oder weniger nur Rom heißen. Und im Lauf der Geschichte vergrößerte sich diese singuläre Bedeutung dieser Stadt für die heutige römisch-katholische Kirche und alle, die – gewollt oder ungewollt – mit ihr zu tun haben, besonders durch die Idee der Translation der Religion von Jerusalem nach Rom nur noch mehr. Der deutsche Begriff *Stadt* transportiert all dies nicht. Zweitens: Die Tatsache, dass die deutsche Übersetzung insgesamt den für deutsche Gegenwartssprecher ungebräuchlichen *Dativus commodi* beibehält, macht den Begriff altertümlich, wohingegen Katholikinnen und Katholiken und der Papst diese Altertümlichkeit mit der mit diesem Begriff bezeichneten Sache wohl kaum verbinden würden. Ein mit *für* eingeleiteter Präpositionalausdruck wäre wohl adäquater. Drittens: Auch der in der heutigen Gegenwartssprache ungebräuchliche Begriff des *Erdkreises* verstärkt den Eindruck eines verstaubten Sprachgebrauchs, der hier vorliegt. Wenn man Glück hat, wird durch diesen Stil etwas von der Erhabenheit oder der Würde des Segensgeschehens transportiert, die – nicht nur, aber auch – in der Tradition wurzeln. Doch werden wohl nicht alle Muttersprachler heute noch dieses Sprachregister erkennen oder richtig mit Sinn besetzen. Dass das Deutsche die im Lateinischen vorhandenen Stilmittel des Homoioteleutons und des Wortspiels gar nicht nachahmt, lässt die deutsche Übersetzung – viertens – zusätzlich viel von der Ästhetik und Eleganz des Lateinischen verlieren. Englischsprachige Katholikinnen und Katholiken haben es da sprachlich einfacher, nicht zu glauben, dass dieser Segen aus der Zeit gefallen sei. Sie übersetzen gemeinhin mit dem Ausdruck *to the city and to the world* – wenngleich auch hier einige der für die deutsche Übersetzung des Lateinischen angesprochenen Punkte weiter gelten.

Aber auch außerhalb des kirchlichen Raums bleiben Übersetzungsfragen nicht nur der vergangenen, sondern auch der gegenwärtigen lateinischen und griechischen Sprache relevant. Man lese den schwäbischen Gegenwartsdichter des Lateinischen Josef Eberle (†1986, Geppert 2001). In Sachen Architektur stelle man sich vor den Parthenon in Nashville, das Hauptquartier von The Walt Disney Company in Burbank oder die Walhalla in Donaustauf oder besichtige die Getty Villa in Pacific Palisades, die Villa Hügel in Essen oder das Pompejanum in Aschaffenburg. Die Interaktion mit diesen Sprachen und den in ihr ausgedrückten und ausdrückbaren Gegenständen und Tatsachen hat noch nie aufgehört – weder in der Theorie, noch der Praxis (Galinsky 1992).

Literatur

- Adams, J. N., Janse, M., & Swain, S. (Hrsg.). (2002). *Bilingualism in Ancient Society*. Language Contact and the Written Word. Oxford: Oxford University Press.
- Bode, R. (2008). Kulturgeschichte, Archäologie und Bilder im Lateinunterricht. Kulturgeschichtliches Wissen im Lateinunterricht. In F. Maier & K. Westphalen (Hrsg.), *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen II. Innovationen in der Praxis*. Bamberg: C. C. Buchner. 72-98.
- Bölling, R. (2010). *Kleine Geschichte des Abiturs*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Brodersen, K. (2001). *Asterix und seine Zeit: Die große Welt des kleinen Galliers*. 2. Aufl. München: C. H. Beck.
- Cauer, P. (1914). *Die Kunst des Übersetzens*. Ein Hilfsbuch für den lateinischen und griechischen Unterricht. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Dickey, E. (2016). *Learning Latin the Ancient Way*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dietrich, L. (2015). *Erfolgsbausteine Latein: Endlich richtig übersetzen*. Berlin: Pro Business digital.
- Eller, K. H. (1979a). Übersetzungsvergleich als Interpretationsansatz. In W. Höhn & N. Zink (Hrsg.), *Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe II*. Frankfurt: Diesterweg. 206-219
- Eller, K. H. (1979b). Antikenrezeption, Nachwirkung, Literaturvergleich. In W. Höhn & N. Zink (Hrsg.), *Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe II*. Frankfurt: Diesterweg. 266-284.
- Elsner, K. (2008). Sprachreflexion – in der Praxis erprobt. Zu einem Kernziel des Lateinunterrichts. In F. Maier & K. Westphalen (Hrsg.), *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen II. Innovationen in der Praxis*. Bamberg: C. C. Buchner. 28-46.
- Ertle, P. (2018). *Moral gegen Machtrausch*. Schwäbisches Tagblatt vom 02. Oktober 2018, Regionale Kultur, o.S.
- Farbowski, R. (2009). Historia magistra scholae! Das Konstruieren - Verteidigung einer unverwundlichen Methode. *Forum Classicum*, 52(4), 280-291.
- Florian, L. (2015). *Heimliche Strategien*. Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler? Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Florian, L. (2017). *So übersetzen Schüler wirklich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Galinsky, K. (1992). *Classical and Modern Interactions: Postmodern Architecture, Multiculturalism, Decline, and Other Issues*. Austin: University of Texas Press.
- Geppert, K. (Hrsg.). (2001). *Josef Eberle, Poet und Publizist*. Stuttgart.
- Gil, A., & Kirstein, R. (Hrsg.). (2015). *Wissenstransfer und Translation*. Zur Breite und Tiefe des Übersetzungsbegriffs. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Glei, R., & Philipps, M. (2018). Abschied vom Ablativus absolutus? Theoretische Überlegungen und Corpusanalysen zu einer ‚typisch lateinischen‘ Konstruktion. *Forum Classicum*, 61(3), 183-199.
- Glücklich, H.-J. (1979). Übersetzen aus den Alten Sprachen, dargestellt am Beispiel des Lateinischen. In J. Gruber & F. Maier (Hrsg.), *Handbuch der Fachdidaktik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Alte Sprachen 1*. 92-102.
- Große, M. (2017). *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache: Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kuhlmann, P. (2012). *Fachdidaktik Latein kompakt*. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lohmann, D. (2007). Auf Neues habe ich Lust. Über die Bedeutung der Reihenfolge für das Verstehen und Übersetzen, dargestellt an deutschen und lateinischen Text-Beispielen von Ovid bis Horaz. *Forum Classicum*, 50(3), 164-175.
- Maier, F. (1984). *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt 2*. Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts. Bamberg: C. C. Buchner.
- Maier, F. (1985). *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt 3*. Zur Praxis des lateinischen Lektüreunterrichts. Bamberg: C. C. Buchner.
- Müller, R. (2001). *Sprachbewußtsein und Sprachvariation im lateinischen Schrifttum der Antike*. München: C. H. Beck.
- Nickel, R. (1979). Die Arbeit mit Übersetzungen. In W. Höhn & N. Zink (Hrsg.), *Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe II*. Frankfurt: Diesterweg. 191-205.
- Nickel, R. (2001). *Lexikon zum Lateinunterricht*. Bamberg: C. C. Buchner.

- Nickel, R. (2016). *Übersetzen und Übersetzung*. Anregungen zur Reflexion des Übersetzens im altsprachlichen Unterricht. Speyer: Kartoffeldruck-Verlag.
- Orberg, H. H. (mehrbändig, verschiedene Jahre). *Lingua Latina per se illustrata*. Granada: Cultura Clásica.
- Osel, J. (15. Januar 2015). Warum Latein Schulfach bleiben muss. *Süddeutsche Zeitung*, abgerufen von <https://www.sueddeutsche.de/bildung/pro-lateinunterricht-die-bedeutung-bleibt-1.2274649>
- Papathōmopoulos, M., & Tsabarē, I. (Hrsg.). (2002). *Ovidiου peri metamorphōseōn*. Athen: Akadēmia Athēnōn.
- Schaeffer, M., Carl, M., Lacruz, I., & Aizawa, A. (2016). Measuring Cognitive Translation Effort with Activity Units. *Baltic Journal of Modern Computing*, 4(2), 331-345.
- Seele, A. (1995). *Römische Übersetzer, Nöte, Freiheiten, Absichten: Verfahren des literarischen Übersetzens in der griechisch-römischen Antike*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Suerbaum, W. (2016). Vergil über Ankunft, Aufnahme und Integration von Flüchtlingen. *Forum Classicum*, 59(3), 128-143.
- Utz, C. (2016). *Praxisbuch des Übersetzens*. Neue Wege der Übersetzungsschulung im Fach Latein. Bamberg: C. C. Buchner.
- Waiblinger, F. P. (2008). Zu einem neuen Konzept des Sprachunterrichts auf der Grundlage psycholinguistischer Erkenntnisse. In F. Maier & K. Westphalen (Hrsg.), *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I. Forschungsergebnisse aus Theorie und Praxis*. Bamberg: C. C. Buchner. 63-78.
- Walbank, F. W. (1979). *A Historical Commentary on Polybius*. Volume III. Commentary on Books XIX-XL. Oxford: Oxford University Press. ND 1999.
- Wüthrich, W. (2015). *Die Antigone des Bertolt Brecht: Eine experimentelle Theaterarbeit*. Zürich: Chronos Verlag.