

Altsprachliches Übersetzen – Überlegungen zu Unterricht und Beurteilung

Was ist altsprachliche „Lektüre“?

In der Altphilologie werden lateinische bzw. griechische Texte gelesen; desgleichen im altsprachlichen Unterricht: anfangs leichte Lektionstexte, später nach Möglichkeit originale Texte aus der Antike. Wir Altphilolog*innen verstehen allerdings unter „lesen“ etwas anderes als die Kollegen der modernen Sprachen. Dies lässt sich leicht veranschaulichen: Man wird selbst unter studierten Altphilologen selten jemanden finden – die Verfasser schon gar nicht –, der oder die einen altsprachlichen Text schneller als einen englischen lesen könnte, und bei Schüler*innen ohne altsprachliches Studium müssten hierfür schon sehr kuriose Umstände eingetreten sein. Denn wir tauchen niemals so vollständig in die alten, ja nicht mehr gesprochenen Sprachen ein, wie uns dies in modernen, gesprochenen Sprachen möglich ist, so dass uns die Fremdsprachen Latein und Griechisch immer zu einem gewissen Grad auch fremd bleiben werden. Und weil wir nicht vollständig in sie eintauchen, können wir bei der altsprachlichen Lektüre nicht auf unsere Mutter- bzw. Umgangssprache verzichten. Die altsprachliche Lektüre erfolgt also nie ein-, sondern immer zweisprachig, das heißt neben der alten Textsprache wird immer noch eine andere, moderne Sprache mitgelesen. Dieser Umstand schlägt sich in Schule und Universität dergestalt nieder, dass wir (in aller Regel) nicht in der Sprache der Texte über die Texte reden, sondern in Deutsch.

Die Zweisprachigkeit unserer Lektüre unterscheidet sich deutlich von der einsprachigen Lektüre in anderen Sprachen. Von dort

kommend ist es geradezu irreführend, dass wir die Tätigkeit, die sich hinter unserer Lektüre verbirgt, „lesen“ nennen. Denn im Grunde übersetzen wir – das ist es jedenfalls, womit wir uns hauptsächlich beschäftigen, ob im Geist oder auf Papier, ob mit oder ohne Hilfsmittel, ob im Klassenzimmer oder im Seminarraum, ob schnell oder langsam, ob auf Anfänger- oder Gelehrtenniveau.¹

Es wäre nun ausgesprochen töricht, wenn wir an dieser Praxis etwas ändern wollten – *μη γένοιτο!* –, als könnten wir die alten Sprachen wieder zu Umgangssprachen machen. Unser Ziel besteht im Gegenteil darin, den sich performativ ergebenden translatorischen Charakter der altsprachlichen Lektüre auch theoretisch anzuerkennen und zu reflektieren. Denn dies geschieht in Schulstunden und Universitätsseminaren erstaunlicherweise kaum, obwohl unsere besondere Art der Lektüre doch durchaus begründungspflichtig ist. Insbesondere der zielsprachlichen Seite unserer Übersetzungslektüre schenken wir traditionellerweise wenig Aufmerksamkeit² – möglicherweise unter dem Eindruck, die einsprachige Lektüre wäre der Maßstab und nur schlechte Philolog*innen bräuchten ihre Umgangssprache als Krücke. Jedenfalls geben wir uns in Schule, Universität und Publikationen mit deutschen Texten von teilweise erstaunlich schlechter Qualität zufrieden. Hier steht nicht nur die Kommunizierbarkeit altsprachlicher Texte auf dem Spiel, sondern die Gestalt der Altphilologie selbst.

Traditionelle Übersetzungspraxis

Zunächst werfen wir einen – zugegeben pole-

mischen – Blick auf die traditionelle altsprachliche Übersetzungspraxis, wie sie seit mindestens zwei Jahrhunderten in Universitäten und Gymnasien geübt wird und heute häufig als selbstverständlich gilt. Meist wird Übersetzen dabei als ein statisches Verhältnis zweier Texte gedacht, von denen der eine – das Translat – der Forderung genügen müsse, dem anderen – dem Original – in seiner sprachlichen Struktur möglichst äquivalent zu sein. Wo dies nicht geschieht, werden Abweichungen moniert und im Translat markiert. Das Werkzeug hierfür ist in der Schule der Rotstift,³ der sich auf den Bögen der Schüler*innen mitunter wie toll gebiert.

Diesem Verfahren liegt die metaphorische Bedeutung des Wortes „über-setzen“ im Sinne des Transports zugrunde. Sie suggeriert die Leitfrage, wie Fehler und Abweichungen vermieden, Transportverluste minimiert werden können. Übersetzer*innen erscheinen als Umzugsunternehmen, die hoffentlich behutsam mit dem Umzugsgut umgehen, in jedem Fall aber die alte Wohnung auseinandernehmen, das Hab und Gut einpacken und in die neue Wohnung transportieren. Das Problem dabei: Das Möbelunternehmen hat kein eigenes, genuines Interesse daran, wie das Transportierte in der neuen Wohnung aufzustellen und anzuordnen ist – aber ein Interesse an der Ordnung der Dinge hatte es ja in der alten Wohnung auch schon nicht gehabt. Hauptsache, alles ist angekommen, und der Job ist erledigt.⁴

Diese Transport-Metapher ist kohärent mit der Metapher „das Original ist eine Quelle“.⁵ Wer kann, schöpft aus dem frischen Wasser des Originals, und nur die Armen, Unprivilegierten, die keinen Zugang zur Quelle haben, nehmen mit dem getrübbten, brackigen und womöglich gar kontaminierten Wasser der Übersetzung

vorlieb. Jede Abweichung verschmutzt das Original weiter.

Häufig beschränkt sich die Reflexion dieses Vorgehens darauf, dass man altsprachliche Texte eben eigentlich gar nicht übersetzen könne (oder wolle?), und wenn man es doch tue, müsse man „so treu wie möglich, so frei wie nötig“ vorgehen. Hinter der eingängigen sprachlichen Form dieser Maxime verbirgt sich ein Zirkelschluss,⁶ der Treue unausgesprochen als Nachahmung des Ausgangstextes in seiner Oberflächengestalt definiert. Dahinter steht die idealistische Annahme, dass die Wahrheit in Zeichen eingebunden sei und dass man folglich die im Ausgangstext kodierten Gedanken dekodieren könne, um sie dann im Zieltext zu rekodieren.⁷ Die Gedanken werden wie Waren von A nach B über-ge-setzt. Oder dem Informationszeitalter gemäß formuliert: Übersetzen stellt die Synthese der zwei separierten informationstechnischen Vorgänge des De- sowie Rekodierens dar.

Im Kern erscheint Übersetzen in der traditionellen Praxis als unfreie, vollständig vom Original her determinierte Tätigkeit, bei der wir nur verlieren können und ständig verzichten müssen: Wir weichen vom Original entweder ab, weil wir es nicht verstehen oder weil uns äquivalente Formulierungen in unserer Sprache fehlen. Dass viele Schüler*innen solches Übersetzen als mühsame, frustrierende Tätigkeit erleben, kann da nicht wundern; doch auch Profis scheinen diese Tätigkeit mitunter nicht gerade gerne auszuüben, jedenfalls häufig nicht voll auszukosten. Denn viele Übersetzungsprobleme werden gar nicht zu Ende verhandelt, sondern man gibt sich mit Lösungen zufrieden, die der Zielsprache nicht gerecht werden. Es ist zum Beispiel geradezu altphilologischer Usus, Wörter wie *virtus* oder *animus* mit „Tugend“

bzw. „Geist“ zu übersetzen, verbunden mit dem salvatorischen Hinweis, dass die lateinischen Begriffe natürlich viel mehr bedeuteten, aber man leider kein wirklich äquivalentes deutsches Wort dafür habe.⁸ Im Klartext: Wir verzichten hier auf eine verständliche, deutsche Übersetzung und begnügen uns mit etwas, von dem wir genau wissen, dass es nicht zutrifft! Indem wir den hermeneutischen Prozess vorschnell abbrechen und solche Lösungen akzeptieren, geben wir *nolentes volentes* zu erkennen, dass es uns nicht primär um den Textsinn geht, sondern hauptsächlich um das syntaktisch-lexikalische Verständnis der alten Sprache. Diese Hermeneutik-Verweigerung hat zwei Seiten: Zum einen produzieren wir deutsche Texte, die sich wie beispielsweise Schleiermachers Platon-Übersetzung manchmal nur in Kenntnis des Originals verstehen lassen und damit eher exklusiv als integrativ wirken – in der heutigen Zeit schwer zu ertragen. Zum anderen aber verzichten wir darauf, unsere altsprachlichen Texte selbst zu verstehen. Denn wenn uns für *virtus* nur „Tugend“ einfällt, ist unser Verständnis offensichtlich ebenso stereotyp wie unsere Übersetzung. Was wir sprachlich nicht ausdrücken können, ist uns höchstens schemenhaft präsent.

Übersetzen als hermeneutische Leistung

Indem die sprachlichen Strukturen eines Textes in der traditionellen Praxis als Hauptkriterium gelten, wird ein unterkomplexer Textbegriff sichtbar. Dabei sind sich die Sprachwissenschaftler*innen bei allen Divergenzen im Detail darin einig, dass in einem Textus als komplexem Gewebe mehr als nur sprachliche Strukturen verwoben sind.⁹ Daher besteht auch die Tätigkeit des Übersetzens aus einem komplexen Geflecht neurophysiologischer und kognitiver

Vorgänge,¹⁰ so dass es zu kurz griffe, Übersetzen als Abfolge separierbarer informationstechnischer Operationen zu modellieren.

Der Unterschied zum Morsen – eine immerhin im Vergleich zu unseren Texten moderne Kulturtechnik aus dem beginnenden Informationszeitalter – mag dies verdeutlichen.¹¹ Morsecodes lassen sich vollständig automatisiert de- und rekodieren, ohne dass eine Person nötig wäre, die den Ausgangs- oder Zieltext verstehen müsste. Das Ergebnis ist bei korrekter Regelanwendung immer dasselbe. Anders beim Übersetzen, wo – abgesehen vom Übersetzungswunder der Septuaginta¹² – die Ergebnisse in der Zielsprache immer mehr oder weniger stark voneinander abweichen. Offensichtlich lässt sich der Übersetzungsprozess nicht so normieren, dass er objektiv, das heißt unter Absehung der übersetzenden Person, zu operationalisieren wäre. Man kann die Dinge eben auch immer anders sagen.¹³ Daher darf eine Theorie des (humangebundenen) Übersetzens die übersetzende Person gerade nicht ausblenden,¹⁴ sondern muss sie vielmehr zentral stellen. Die Übersetzung steht und fällt mit der Person, die in ihrer jeweiligen Situation einen konkreten Text versteht und dazu ein Translat produziert. Übersetzen bedeutet nicht, gewisse Regeln auf einen Ausgangstext anzuwenden (wie beim Decodieren eines Morsecodes), um daraus einen Zieltext zu erstellen, sondern beschreibt vielmehr eine komplexe hermeneutische, rezeptive *und* kreative Tätigkeit in Auseinandersetzung mit einem vorgegebenen Text.

Würdigt man Übersetzen als eine solche Tätigkeit, wird die Dynamik des Übersetzungsprozesses deutlich.¹⁵ Dynamisch ist er zunächst deshalb, weil das Translat ja erst zu erstellen ist und dabei häufig korrigiert und umgeschrieben werden muss; während sich ein Morsecode

linear von Anfang bis Ende dechiffrieren lässt, verläuft der hermeneutische Prozess des Übersetzens zirkulär. Dabei kommt es aber nicht nur zu einer stetigen Veränderung des Translats, sondern paradoxerweise auch zu einer Veränderung des Ausgangstexts. Denn es gehört zu den Einsichten der Übersetzungshermeneutik, dass nicht ein Text übersetzt wird, sondern das, was davon „im Translator mental präsent ist“;¹⁶ oder *e negativo*: Was wir nicht verstehen, können wir auch nicht übersetzen – jede Lehrkraft könnte mit Blick auf Schülerlösungen ein Lied davon singen. In der intensiven translatorischen Auseinandersetzung entsteht und vertieft sich unser Textverständnis, so dass der Übersetzungsgegenstand als das, was mental in uns präsent ist, erst geschaffen wird. Übersetzen ist also nicht die Anwendung von Regeln auf einen äußeren, fest gegebenen Gegenstand, sondern eine Tätigkeit, die sowohl Gegenstand als auch Ergebnis erst hervorbringt und konturiert.

Die translatorische Aufgabe besteht sodann darin, der verstandenen Mitteilung Präsenz zu verschaffen (und nicht darin – es kann nicht oft genug gesagt werden –, Sprachstrukturen eines Ausgangstexts möglichst genau nachzuahmen). Selbstverständlich dürfen Übersetzer*innen dabei nicht alles tun, was sie wollen. Aber statt sie dem Ausgangstext zu unterwerfen und ihr Handeln auf die korrekte Anwendung translatorischer Regeln zu beschränken, sollte man ihre Verantwortung betonen. Diese verpflichtet sie doppelt, einerseits gegenüber ihrer Textvorlage in der Ausgangssprache und andererseits den Adressaten der Zielsprache gegenüber.¹⁷

Angesichts dieser Verantwortung ist es hilfreich, Kategorien zu bestimmen, an denen sich der Übersetzer orientieren kann. Nach Radegundis Stolze seien hier im Bezug auf den Ausgangstext die *historische Situation*, das *Dis-*

kursfeld, die *Begrifflichkeit* und die *Aussageform* genannt, im Blick auf den Zieltext die *Medialität*, die *Kohärenz*, die *Stilistik* und die *Textfunktion* für die Leser*innen.¹⁸ Für altsprachliche Texte, die in der Schule übersetzt werden sollen, müssten diese Kategorien natürlich angepasst werden: ein Desiderat einer translatorisch orientierten lateinischen Fachdidaktik. Zu berücksichtigen wäre darin vor allem der Umstand, dass sich die Schüler*innen – anders als professionelle Übersetzer*innen – noch in der Spracherwerbsphase befinden.¹⁹ Aber auch wenn sie häufig noch mit basalen semantischen oder syntaktischen Problemen kämpfen, gilt für sie wie für die Experten dieselbe Aufgabe: Sie müssen den Text verstehen, nicht bloß nachahmen.

Ein solches Set an Orientierungskategorien wäre naturgemäß inkommensurabel und je nach Text und Skopos anders nuanciert.²⁰ Es würde das scharfe, aber auch gleichmacherische Kriterium sprachlicher Äquivalenz ersetzen. Wo dies geschieht, können wir Frau Grammatica wieder ihren angemessenen Platz zuweisen: Sie sperrt uns den Turm des Wissens auf und herrscht nicht als Königin oder gar Tyrannin. Ihr Attribut ist der Schlüssel, nicht der Rotstift. Sie fordert keine Unterwerfung unter eine sakrosankte Klassik, sondern eröffnet neue Welten.

Übersetzen im altsprachlichen Unterricht

Die altsprachliche Übersetzungspraxis wird im aktuellen Diskurs zwar auch (endlich) aus translatorischer Perspektive beleuchtet.²¹ Dennoch hat sich der Diskurs in unserer Wahrnehmung noch nicht hinlänglich auf das Übersetzen im Klassenraum niedergeschlagen.²² Darin liegt ein Problem für die Altphilologie, da in der Schule nicht nur die größten Mengen an altsprach-

lichen Translaten entstehen, sondern vor allem nirgends sonst so viele Personen direkt mit der Altphilologie in Kontakt kommen – und diese gerade im Vorgang des Übersetzens als restriktiv und restringierend erleben. Das können wir unmöglich wollen!

Das Translat hat, drastisch ausgedrückt, in der Schule oft keinen eigenständigen Wert, sondern lediglich die Funktion, das Textverständnis zu „dokumentieren und präsentieren“.²³ Es ist Mittel, nicht Ziel.²⁴ Je nach Grad der formalen Äquivalenz zum Ausgangstext gilt letzterer als verstanden. Auf diese Weise wird der Vorgang des Übersetzens auf die Regelanwendung reduziert und seines hermeneutischen Potentials beraubt.²⁵

Zwei bekannte Schülerstrategien seien hier genannt, die den Antrieb geben sollten, die bestehende Übersetzungspraxis zu verbessern. Zum einen ist da der Fall, wo Schüler*innen in ihrer Not, die Syntagmen der Ausgangssprache nicht zu verstehen, Wort für Wort vorgehen und dabei das Verstehen des Textes völlig aufgeben – mit kurios-traurigen Ergebnissen. Zum anderen gibt es Schüler*innen, die zwar den Ausgangstext weitgehend verstanden haben, aber keine sprachlich korrekte wörtliche Übersetzung finden.²⁶ Sie fühlen eine Dissonanz, weil sie einerseits ihrem Verständnis Ausdruck geben wollen, andererseits aber Fehler aufgrund der (zielsprachlich ja unvermeidbaren!) Missachtung des strengen Primats der Strukturäquivalenz fürchten. Sie helfen sich mit Anmerkungen in Klammern wie „(eigentl. Pl.)“ oder Verweisen wie „*wörtl.: Das Buch ist mir ein zu lesendes.“ Diese Praxis zeigt deutlich, dass die Schülerin gelernt hat, eine Abweichung von der Wörtlichkeit sei eigentlich nicht gewollt; auch wenn die Schülerleistung sinnvoll – also richtig?! – ist, erregt sie nicht selten den Verdacht, die Schüle-

rin habe die Syntax nicht umfänglich verstanden und ihre Lösung lediglich erraten. In diesem Geist werden gute, treffende Übersetzungen im Unterrichtsgespräch zugunsten schlechterer, wörtlicher Übersetzungen korrigiert.²⁷

Doch warum sollten wir altsprachliche Texte lesen, wenn nicht mit dem Anliegen, ihren Sinn zu verstehen, ihre Mitteilung zu erfassen? Wenn, wie eingangs ausgeführt, das Übersetzen unser Lesen ist, müssen wir beim Übersetzen also unbedingt den Textsinn fokussieren. So ein Lesen bzw. Übersetzen würde es verbieten, in die Abbildung der Oberflächenstruktur zu fliehen, und würde stattdessen verlangen, Sinnzusammenhängen so lange nachzugehen, bis sie zielsprachlich ausgedrückt werden können. In diesem Fall wäre das Übersetzen gerade kein beliebiges, textfernes Erraten – so lautet ein häufiger Vorwurf, wenn von der Oberflächenstruktur abgewichen wird –, sondern im Gegenteil wie ein mikroskopischer Blick auf den Text. Was zum Beispiel *virtus* bedeutet, entscheidet nicht das Wörterbuch, sondern nur das bedachtsame Abwägen des (Kon-)Textes, das Aufspüren vieler textlicher Sinnfäden; das Wörterbuch hilft hierbei selbstverständlich, liefert aber nicht notwendigerweise schon selbst die Übersetzungslösung.²⁸ Dafür darf das Übersetzen aber auch im altsprachlichen Unterricht nicht als streng regulierter Vorgang zwischen den (Sprach-)Systemen verstanden, sondern muss als hermeneutische, rezeptive *und* kreative Handlung erkannt werden,²⁹ die im Translat als einem vollwertigen Text mündet.

Der didaktische Gewinn einer solchen Übersetzungspraxis wäre für die Schule vielfach: Die Schülerinnen müssen sich nicht ausschließlich auf ihre als Lernende naturgemäß manchmal mangelhafte Kenntnis formaler Sprachstrukturen in der Ausgangssprache verlassen, son-

dern können auch auf allgemeinere (Text-)Kompetenzen zurückgreifen, die sie in ihrer eigenen oder anderen fremden Sprachen erworben haben. Sie erweitern beim Übersetzen darüber hinaus ihr Sprachbewusstsein im Deutschen, indem sie sprachpragmatische und sprachästhetische Fähigkeiten miteinbeziehen. Auch ihr je eigenes Welt- und Kontextwissen sind für eine Übersetzung nötig. Sie als Personen sind in diesem Prozess nicht austauschbar.³⁰ Schüler*innen erfahren sich auf diese Weise selbst als mündige Interpreten des altsprachlichen Textes. Sie lernen des Weiteren, Offenheit und Nebeneinanderstehen von semantischen und sprachlichen Alternativen im Klassenraum als Lösungen anderer mündiger Übersetzer*innen auszuhalten. Es ist unbedingt erstrebenswert, diese eigenverantwortlichen Entscheidungen der Schüler*innen zu fördern, anstatt sie durch den Abgleich an einem äußerlichen Regelwerk zu legitimieren oder zu sanktionieren. Statt mit einem starren Bewertungsinstrument zu drohen, könnte man Orientierungskategorien entwickeln, die den Schüler*innen zu ihrem Textverständnis verhelfen. Die neue Freiheit würde dabei mit einer größeren Verantwortung einhergehen. Denn auch wenn der Übersetzungsvorgang nicht vollständig normier- und operationalisierbar ist, müssen Übersetzungsentscheidungen begründet gefällt werden. So entstünde ein höherer Grad an Reflexion.³¹ Wird der Textsinn in den Vordergrund gerückt – bei gleichzeitiger Relativierung der syntaktischen Strukturen – verbessert sich die historische Kommunikation,³² denn nur da, wo wir Texte wirklich verstehen, gehen sie uns auch etwas an.

Umsetzungsmöglichkeiten im altsprachlichen Unterricht

Abschließend stellen wir ein paar proviso-

rische, fachdidaktisch noch auszuweitende Überlegungen an, wie sich eine reflektiertere Übersetzungspraxis in der Schule einüben ließe. Dafür sollten wir den ersten Blick kritisch auf uns selbst werfen. Vor jeder noch so durchdachten Theorie zeigen wir Lehrer*innen den Schüler*innen durch unser Vorbild,³³ was Übersetzen ist – ob wir wollen oder nicht. Daher müssen wir uns selbst unseres eigenen Übersetzens bewusst werden. Das hieße zuallererst, dass wir selbst wieder anfangen zu übersetzen, und zwar so, wie es von den Schüler*innen gefordert wird: schriftlich und mit besonderem Blick auf die Formulierungen im Translat, das heißt ohne Abkürzungen wie „*virtus* = Tugend“ – also vielleicht ganz anders, als im Studium eingeübt. Begleitend wäre zu reflektieren, wie wir eigentlich zu einer guten Übersetzung kommen – gerade an Stellen, an denen uns die Syntax nicht sofort einleuchtet, denn so ergeht es Schüler*innen ja zumeist.

Sodann sollten wir im Anschluss an diese (beständige) Selbstreflexion die Rolle der Schüler*innen im Übersetzungsprozess im Unterricht besprechen und reflektieren.³⁴ Wir sollten ihre Verantwortung stärken, begründete Entscheidungen zu treffen. Es ist bedrückend zu erleben, wenn Schüler*innen nach mehrjährigem Lateinunterricht lieber überhaupt nichts mehr sagen, weil ihnen der Lateintext wie ein Minenfeld vorkommt, jede Äußerung ein „Fehler“ sein könnte. Wir sollten darauf hinarbeiten, den Schüler*innen die Angst vor den Sprachstrukturen zu nehmen, da diesen beim Übersetzen nicht der Primat zukommt: Dieser gebührt den Übersetzer*innen! Daraus ergibt sich zugegebenermaßen ein Balanceakt, da Sprachstrukturen natürlich trotzdem eingeübt werden müssen. Doch obwohl die Schüler*innen beispielsweise die Morphologie von

hic, haec, hoc lernen, sollten sie nicht für jedes textlich vorkommende Exemplar ein „dieser“ setzen müssen³⁵ – und ein unübersetztes τ braucht ihnen oft erst recht kein schlechtes Gewissen zu bereiten.³⁶ Es gilt, die lediglich dienende Funktion von Sprachstrukturen unterrichtlich auch performativ herauszustellen, indem auch Ungenauigkeiten stehen gelassen oder sogar Regelverstöße ausgehalten werden, solange sie inhaltlich irrelevant sind.³⁷ Dieser Balanceakt zwischen dem Erklären und Einüben von Sprachstrukturen auf der einen und dem Relativieren³⁸ auf der anderen Seite stellt die genuine, irreduzible didaktische Aufgabe der pädagogisch und fachlich versierten Lehrkraft dar.

Zusammen mit den Schüler*innen sollten wir daran anknüpfend besprechen, welche Eigenschaften die zu erstellenden Translate aufweisen müssen. Dies liegt nicht auf der Hand, sondern muss verhandelt werden,³⁹ da Skopoi im Klassenraum strenggenommen nur durch die Schulpflicht gesetzt werden.⁴⁰ Im Sinne des oben Dargelegten sollten die Translate grundsätzlich – das heißt solange keine speziellen Gründe dagegensprechen – stilistisch unmarkierte, zeitgenössische (deutsche) Texte sein, denen man auf jeden Fall nicht schon auf den ersten Blick ansieht, dass sie Translate sind. Andere Schüler*innen, aber auch Eltern oder Freund*innen aus dem Sportverein sollten sie problemlos verstehen können, ohne nachfragen oder sich über krude Formulierungen amüsieren zu müssen. Andernfalls schleicht sich die Auffassung ein: „Is’ doch Latein – das klingt eben komisch“.⁴¹ In staubigen Translaten klingen selbst die größten römischen Literaten merkwürdig; die Patina raubt ihnen ihre Präsenz und dem Alt Sprachenunterricht die Potenz. Die Phase der Vorerschließung könnte als Blau-

pause für die Übersetzung gelten. Denn dort gilt bereits, was wir auch für die Übersetzung fordern: der Abschied vom Primat sprachlicher Strukturen und der Fokus auf inhaltliches Verstehen. Fragen der Vorerschließung müssten daher in der Übersetzung stärker berücksichtigt werden, indem sie nicht nur Sinn erschließen, sondern auch ausdrücken helfen: Wie verändert beispielsweise die Fokalisierung mein Translat? Oder welche Auswirkung hat die Gattung auf meine Übersetzung? Wie schlägt sich die Beziehung zwischen den schreibenden, sprechenden oder handelnden Personen bzw. Figuren auf meine Wortwahl nieder? Da der Text als Ganzes stärker in den Fokus rückt, müsste er auch als solches auch nach der satzweisen Übersetzung wieder in den Blick genommen werden. Dabei können Fragen der Kohärenz und der Zielsprache leitend sein: Sind die einzelnen Aussagen in meinem Text logisch miteinander verknüpft? Lässt sich sein Gedankengang nachvollziehen? Ist mein Text für mich oder andere verständlich und ist er zielsprachengerecht formuliert? Passt mein Text zu dem, was ich über die historische Situation des Ausgangstextes und über die aktuelle Situation der Leser*innen weiß? Ist das Anliegen des Textes von mir verantwortungsvoll vorgebracht worden? Der ganze Prozess sollte zirkulär, nicht linear ablaufen; dies wäre in der Unterrichtspraxis einzuüben und (wenigstens punktuell)⁴² der kursorischen Lektüre entgegenzusetzen.

All diese Überlegungen dürfen dabei nicht erst im späteren Verlauf des Spracherwerbs angestellt werden, sondern sollten von den ersten Stunden an fester Bestandteil des Lateinunterrichts sein. Konkret hieße das, schon in den ersten Lektionen die Freiheitsgrade gegenüber der Syntax des Textes und der Lexik des Lernvokabulars zu verdeutlichen. Hierfür

eignen sich – um ein einzelnes Beispiel zu nennen – die Verben der Bewegung (*currere, properare, petere*), die in den Wortverzeichnissen meist allgemein mit „laufen“ oder „eilen“ angegeben werden. Von vornherein sollten wir mit den Schüler*innen besprechen, dass es sich bei diesen Vokabelgleichungen lediglich um allgemeine Vorschläge handelt, die je nach Kontext unterschiedlich realisiert werden müssen: Kinder rennen, Senatoren eilen, Pferde galoppieren.⁴³ Auf diese Weise wird der Text plastischer und mithin intuitiver zu verstehen. Zuletzt gehen wir noch auf die Leistungsbewertungen ein, die den altsprachlichen Unterricht sozusagen vom Ende her normieren. Denn die Wirksamkeit aller innovativen Überlegungen bleibt von vornherein begrenzt, wenn in Klausuren doch wieder Schüler*innentranslate auf Strukturabweichungen hin überprüft werden. Es fehlen Alternativen zur Beurteilung von Schüler*innenübersetzungen. Denn die Forderungen, die bei der Übersetzung in der Klausur erfüllt werden müssen, geben meistens auch den Takt vor, mit dem Übersetzungsgespräche im Klassenraum geführt und Übersetzungsvarianten begründet werden, wie sich Schüler*innen als Übersetzer*innen überhaupt zu verhalten haben.⁴⁴

Eine Idee, wie eine so akzentuierte Übersetzungspraxis bei Schüler*innenübersetzungen beurteilt werden könnte, ist die folgende, die am Düsseldorfer Görres-Gymnasium entwickelt wurde. Sie ist zum einen vereinbar mit dem Kernlehrplan des Landes NRW, der als Kriterium der Bewertung das „nachgewiesene sprachliche Textverständnis und den Grad der Sinnentsprechung“ nennt,⁴⁵ ohne irgendwo das Zählen von Fehlern zu fordern. Zum anderen aber ist sie für Lehrkräfte im aktiven Schuldienst praktikabel. Aufwendige Korrekturmodelle

wie das der österreichischen Matura⁴⁶ oder das Duisburger Modell, die mehrere Korrekturdurchläufe durch jede Schüler*innenleistung erfordern, scheiden für den Schulalltag aus, obwohl sie das Sinnkriterium deutlicher in den Fokus rücken als die traditionelle Fehlersuche. Doch angesichts sich türmender Klassenarbeitsstapel muss die Korrektur von der Hand gehen.

Beurteilungen von sinnfokussierten Übersetzungen in Klausuren/ Klassenarbeiten

Die zentrale Aufgabe der Schüler*innen in einer Klausur oder Klassenarbeit besteht darin, einen lateinischen Text zu verstehen und dieses Verständnis zum Ausdruck zu bringen (Textkompetenz).⁴⁷ Dies geschieht in textbezogenen Einzelaufgaben und vor allem einer deutschen Übersetzung. Die Übersetzung dient dezidiert nicht dazu, isolierte Kenntnisse der Sprachstruktur zu überprüfen; diese werden höchstens im Rahmen der Einzelaufgaben direkt abgefragt, und zwar in der Weise, dass das inhaltliche Verständnis des Textes begünstigt wird. Um die Übersetzung adäquat und transparent beurteilen zu können, wird der altsprachliche Text vor der Bewertung in *inhaltliche Sinneinheiten* eingeteilt. Das Verständnis dieser Sinneinheiten wird durch eine positive Bewertung honoriert. Zu Punktabzügen kommt es *nur dann, wenn der Textsinn nicht getroffen ist*, nicht jedoch aufgrund von Abweichungen von der grammatikalischen und formalen Oberflächenstruktur des ausgangssprachlichen Textes. Aus demselben Grund werden die inhaltlichen Sinneinheiten auch *nicht nach der Wortanzahl gewichtet, sondern nach ihrer Relevanz für den Textsinn*. Außerdem erhalten die Sinneinheiten eher geringe Höchstpunktzahlen (in der Regel 0,5 bis 2 Punkte), um zu vermeiden, dass kleinere, für den Textsinn irrelevante Oberflächen-

abweichungen doch zu Abzügen führen. Diese Einteilung der Sinneinheiten wird für jeden Text individuell und von der Textstruktur geleitet vorgenommen. Die Leitfrage bei der Überprüfung lautet: „Ist der Textsinn voll / in etwa / ein bisschen / gar nicht getroffen?“ (Und nicht etwa die traditionellen Fragen: „Ist die lateinische Sprachstruktur im Deutschen korrekt nachgeahmt? / Entspricht jedem ausgangssprachlichen Syntagma ein zielsprachliches?“)⁴⁸

Dabei muss das Translat im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts den Regeln der Zielsprache Deutsch folgen; hierzu gehören neben der Rechtschreibung, der Zeichensetzung und dem Ausdruck besonders die Kriterien des Stils und der Kohärenz. Diese *zielsprachliche Leistung* wird gesondert mit ca. einem Viertel der Punkte aller Sinneinheiten bewertet. Besonders gelungene Übersetzungslösungen werden gewürdigt (entweder in der betreffenden Sinneinheit selbst oder als sprachliche Leistung).

Im Erwartungshorizont wird die Einteilung des Textes in gewichtete Sinneinheiten, eine

mögliche schriftliche Übersetzung und ihre Bepunktung für die Schüler*innen transparent gemacht. Auf dieser Grundlage erfolgt dann die Bewertung der Übersetzungsleistung. Dieser Beurteilungsprozess geht erfahrungsgemäß leichter von der Hand, als bei offenkundig nicht verstandenen Textteilen die genaue Spezifizierung der verschiedenen Fehler zu leisten. Außerdem wird die Beurteilung durch ihre strenge Orientierung am Textsinn transparenter für die Schüler*innen: Statt apokryphe rote Chiffren wie „GrM“ oder gar „K, Bz, Sb, Z“ entschlüsseln zu müssen, können sie den Unterschied zwischen dem Textsinn der eigenen Übersetzung und des Ausgangstextes anhand der Musterlösung leichter nachvollziehen. Dem kann im zweiten Schritt (z. B. anstelle der herkömmlichen Berichtigung) eine Analyse folgen, die zeigt, wie die Sinndifferenz sich sprachlich begründen lässt – und zwar sowohl in der Ausgangs- als auch in der Zielsprache.

Zuletzt noch als Beispiel der Bewertungsbogen für die Klausur einer 10. Jahrgangsstufe

Sinneinheit	eine mögliche Übersetzung	Punkte
Postquam accepere ea homines,	Nachdem Catilinas Leute ihm zugehört hatten,	1
quibus mala omnia abunde erant, sed neque res neque spes bona ulla,	– sie waren von Grund auf böse, hatten kein Geld und noch nicht einmal irgendeine Hoffnung auf Besserung –	1,5
postulavere,	forderten sie ihn auf,	1
ut proponeret,	zu erklären,	1
quae condicio belli foret, quae praemia armis peterent, quam ubique opem aut spem haberent.	mit welchen Aussichten der Krieg stattdfinde, welche Beute dabei für sie drin wäre, auf welche Unterstützung sie zählen könnten.	2
Tum Catilina pollicebatur magistratūs, sacerdotia, rapinas et alia omnia,	Da versprach Catilina ihnen (Priester-) Ämter, Beute und alles andere,	1,5
quae bellum atque libido victorum fert.	was man sich als Sieger im Krieg eben nehmen kann.	1
<i>zielsprachliche Richtigkeit und Ausdruck der Übersetzung:</i>		3
<i>Summe</i>		12

(Sall. Cat. 21). Die Abgrenzung der Sinneinheiten sowie deren Gewichtung sind – genauso wie die Bewertung der Schülerübersetzung – durch die jeweilige Lehrkraft im Blick auf die konkrete Lerngruppe vorzunehmen und müssen immer individuell erfolgen. Die folgende Übersetzung (s. Tabelle vorige Seite) entfernt sich bewusst weit von der sprachlichen Oberfläche des Lateinischen, damit diese nicht ungewollt doch wieder zum Kriterium wird.

Literatur:

- Albrecht, J. (1998): Literarische Übersetzungen. Geschichte – Theorien – Kulturelle Wirkung, Darmstadt.
- Arweiler, A. (2020): Übersetzungspraxis und Beschreibungssprache. Über das Ende der Wörtlichkeit und den Anfang der Sprachreflexion im Hilfsbüchlein des 19. Jahrhunderts, in: N. Mindt und S. Freund (Hrsg.): Übersetzen aus dem Lateinischen als Forschungsfeld. Aufgaben, Fragen, Konzepte, Tübingen, S. 101-142.
- Eco, U. (2006): Quasi dasselbe mit anderen Worten. Über das Übersetzen, 3. Aufl., München.
- Eikeboom, R. (1970): Rationales Lateinlernen, Göttingen.
- Fuhrmann, M. (1992): Die gute Übersetzung. Was zeichnet sie aus und gehört sie zum Pensum des altsprachlichen Unterrichts? in: AU 35.1, S. 4-20.
- Gadamer, H.-G. (1975): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen.
- Heße, J. (2020): Non verbum de verbo, sed sensum exprimere de sensu. Leid und Lust des Übersetzens, in: Mindt und Freund, S. 273-287.
- Hönig, H. (1995): Konstruktives Übersetzen, Tübingen.
- Kammer, S. und Lüdeke, R. (Hrsg.) (2005): Texte zur Theorie des Textes, Stuttgart.
- Korn, M. (2017): Die neue schriftliche Reifeprüfung (Matura) in den alten Sprachen in Österreich, in: P. Kuhlmann (Hrsg.), Perspektiven für den Lateinunterricht, Band 2, Bamberg, S. 44-49.
- Kuhlmann, P. (2020): Is' doch Latein – das klingt eben komisch. Übersetzung aus dem Lateinischen als sprachwissenschaftliches, literaturwissenschaft-

liches und didaktisches Aufgabenfeld, in: Mindt und Freund, S. 219-234.

- Kußmaul, P. (2000): Kreatives Übersetzen, Tübingen.
- Lakoff, G. und Johnson, M. (1980): Metaphors We Live By, Chicago.
- Mindt, N. und Freund, S. (Hrsg.) (2020): Übersetzen aus dem Lateinischen als Forschungsfeld. Aufgaben, Fragen, Konzepte, Tübingen.
- Nickel, R. (2016): Übersetzen und Übersetzung. Anregungen zur Reflexion des Übersetzens im altsprachlichen Unterricht, Speyer.
- Risku, H. (1998): Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit, Tübingen.
- Sinner, C. (2020): Ein translatorischer Blick auf die theoretische Auseinandersetzung mit der Übersetzung aus dem Lateinischen, in: Mindt und Freund, S. 61-97.
- Stolze, R. (2003): Hermeneutik und Translation, Tübingen.
- Türcke, C. (2016): Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet, München.

Anmerkungen:

- 1) „Schon der erste Blick auf den Text löst einen Übersetzungszwang aus: Ich kann gar nicht anders: Ich muss übersetzen.“ Nickel 2016, S. 9.
- 2) Obwohl es schon länger auch anderslautende Forderungen gibt, vgl. Fuhrmann 1992.
- 3) Eindrücklich dargestellt von Heße 2020 (S. 273). Die Wirkung des sublimeren Bleistifts der akademischen Sprachlehrer*innen ist kaum geringer.
- 4) Die Metaphernexperten Lakoff und Johnson (1980) würden hier die Röhrenmetapher vermuten, nach der Ideen Objekte sind, die sprachlich verpackt und an andere wie durch Röhren gesendet werden (S. 10).
- 5) Diese Metapher hat sich in der Fachsprache durchgesetzt, wo überwiegend von „source“ und „target“ die Rede ist. Alternativ dazu gibt es den Vorschlag, von der Übersetzung als „Mündung“ zu sprechen, was andere, reichhaltige Konnotationen evoziere: Trichtermündungen, reichhaltige Deltas, das Meer der Intertextualität (vgl. Eco S. 230-231).
- 6) Vgl. Albrecht 1998, S. 62. Arweiler 2020, S. 121, regt an, die obsoletere Kategorie „treu“ fallen zu lassen und „frei“ durch „richtig“ zu ersetzen,

- sodass die Formel „so richtig wie möglich“ lauten solle.
- 7) Dies moniert Stolze 2003, S. 146f.
 - 8) Vgl. Kuhlmann 2020, S. 231f.
 - 9) Zur Komplexität vergleiche man nur das Reclam-Sammelbändchen von Kammer und Lüdeke (2005). Stolze (2003, S. 33f.): Ein Text ist „eine schriftliche Mitteilung eines Verfassers als Sinnzusammenhang in einer Sprache an ursprünglich einen / mehrere Leser, welcher aus syntaktisch verknüpften Sprachzeichen besteht, jedoch ein Beziehungsgeflecht aus Mitteilungsinhalt, Intention und Situation bildet. Er integriert textinterne sprachliche und textexterne kulturspezifische Merkmale.“
 - 10) Vgl. z.B. die psycholinguistischen Ansätze von Hönig 1995, Risku 1998, Kußmaul 2000.
 - 11) Vgl. Eco 2014, S. 30.
 - 12) Philon, de vita Moysis 2,7 (37): προεφήτεον οὐκ ἄλλα ἄλλοι, τὰ δ' αὐτὰ πάντες ὀνόματα καὶ ῥήματα. Aber hier haben wir es ja auch mit einem Wunder zu tun, das die alltägliche Erfahrung (ἄλλα ἄλλοι) allerdings bestens bestätigt.
 - 13) Für diese zentrale Erkenntnis der Hermeneutik vgl. z.B. Gadamer 1975, S. 282: „Die Ausschöpfung des wahren Sinnes aber, der in einem Text ... gelegen ist, kommt nicht irgendwo zum Abschluss, sondern ist in Wahrheit ein unendlicher Prozess.“
 - 14) Dahin zielen die Versuche der älteren Übersetzungswissenschaftlichen Forschung, vgl. Stolze 2003, S. 28.
 - 15) Vgl. zum Übersetzen als unendlichem Verhandlungsprozess Eco 2014, S. 11, 18 und 109f.
 - 16) Stolze 2003, S. 134; vgl. S. 177f., 303 u.ö.
 - 17) Vgl. Stolze 2003, S. 36. Nickel 2016, S. 15 (vgl. auch S. 37): „(Der) Adressatenbezug der Übersetzung sollte ernst genommen werden. Eine Übersetzung ist sinnlos, wenn sie von niemandem verstanden wird.“
 - 18) Stolze 2003, S. 244.
 - 19) Vgl. Kuhlmann 2020, S. 220.
 - 20) Für eine Schule, die sich hauptsächlich der Bewertung von Leistungen verschrieben hat, wäre das natürlich ein Problem.
 - 21) Vgl. den Sammelband von Freund und Mindt 2020. Aus Sicht anderer Disziplinen (insbesondere der modernen Sprachen) erscheinen diese Überlegungen in der Klassischen Philologie verständlicherweise banal und verspätet.
 - 22) Nickel 2016, S. 119: „In der Schule wird zwar das Übersetzen als Prüfungsleistung gefordert, aber nicht hinreichend reflektiert und geübt.“ Vgl. Kuhlmann 2020, S. 233.
 - 23) Nickel 2016, S. 9.
 - 24) Vgl. Eikeboom 1970; dazu auch Sinner 2020, S. 66: „Hier ist Übersetzung didaktisches Mittel und wird nicht um der Kommunikation willen praktiziert.“
 - 25) Beispiele dafür finden sich bei Kuhlmann 2020, S. 228.
 - 26) Man könnte dies als Latein- oder Römerdeutsch bezeichnen; auf jeden Fall ist es kein gutes Deutsch.
 - 27) Vgl. Kuhlmann 2020, S. 227.
 - 28) Vgl. Stolze 2003, S. 234f.
 - 29) Vgl. Eco 2014, S. 42.
 - 30) Dabei spielen auch Sprachwandel und Soziolekt in Schülerübersetzungen eine Rolle, die Anlass zur Reflexion von Alltags- und Bildungssprache oder Sprachregistern bieten.
 - 31) Der Begriff der Sprachreflexion wäre im Hinblick auf eine solche anzustrebende translatorische Kompetenz auszuweiten, indem hier neben der Metasprache für grammatische Phänomene auch eine Metasprache für pragmatische und übersetzungsrelevante Fragen im Unterricht Anwendung findet und indem diesbezügliche Absprachen reflektiert werden.
 - 32) Laut dem Kernlehrplan NRW von 2019 das Leitziel des Faches (vgl. 7).
 - 33) Vgl. (trotz des Titels) Türcke 2016, S. 93ff. („Zeigen“ als zentrale didaktische Kategorie).
 - 34) Dazu ausführlich Heße 2020.
 - 35) Überhaupt sollten traditionelle Vokabeläquivalenzen überprüft werden. Wer beispielsweise „jener“ für ille übersetzt, gibt zu erkennen, nicht am Zieltext interessiert zu sein, da er eine lateinische Unterscheidung der Demonstrativpronomen auf das Deutsche überträgt, die dort so nicht geleistet wird.
 - 36) Hierbei kann die Homerlektüre helfen. Die Praxis, alle Wörter mit drei oder weniger Buchstaben erst einmal wegzulassen, stellt sich aufgrund der Partikelfülle wie von selbst ein. Statt diese Praxis zu bekämpfen, sollten Lehrer*innen sie auch offiziell verwenden; dies gäbe die Möglichkeit, dabei ihren Nutzen und ihre Grenzen zu reflektieren (z. B. αἰ!).

- 37) Nun gibt es Stimmen, die behaupten, eine solche Übersetzungspraxis verwässere die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Das Gegenteil ist der Fall: Das Übersetzen rekuriert auf Sprach-, Text-, Kultur- sowie Translationskompetenz und verlangt der und dem Übersetzenden eine Menge mehr ab als Formenwissen und Reproduktion. Das macht es anspruchsvoller und erst wirklich kompetenzorientiert.
- 38) Relativieren ist hier ganz wörtlich gemeint als „in Beziehung setzen“ zu anderen Faktoren der Übersetzung.
- 39) Vgl. zum „Übersetzungsvertrag“ Heße 2020, S. 282.
- 40) Vgl. Kuhlmann 2020, S. 225.
- 41) So der Titel des Aufsatzes von Kuhlmann 2020.
- 42) Dies würde mehr Unterrichtszeit erfordern als herkömmliches, lineares Übersetzen (vgl. Kuhlmann 2020, S. 229-231), weshalb es auch nicht an jedem Textpassus anzuwenden ist.
- 43) Prima Nova (C. Buchner), L. 1 (senator), 2 (equi), 3 (Atia et Antonia).
- 44) Kuhlmann 2020, S. 228, spricht vom „wash-back-Effekt“.
- 45) KLP NRW 33.
- 46) Vgl. Korn (2017).
- 47) Der Bereich Textkompetenz betrifft das Verstehen lateinischer Texte, das sich in einem hermeneutischen Prozess der Vorerschließung, Übersetzung und Interpretation vollzieht. Textkompetenz umfasst die Fähigkeit, ganzheitliche und satzweise Methoden zur Erschließung von Inhalt und Gestaltung eines Textes einzusetzen und bei einer zielsprachengerechten Übersetzung den Kontext zu berücksichtigen.
- 48) Dieses Vorgehen führt den lateinischen Text als etwas vor Augen, das es zu verstehen gilt, und nicht als etwas, bei dem Fehler zu vermeiden sind. Dies aktiviert die Lust am Verstehen und stellt die kommunikative Funktion der Übersetzung in den Vordergrund. Die Schülerinnen und Schüler können und sollen neben ihrer lateinischen Sprachkompetenz ihre (muttersprachliche und) zielsprachliche Sprachkompetenz einsetzen; ihre analytischen Fähigkeiten werden auf diese Weise mit intuitiven ergänzt.

KARL WEYER-MENKHOFF
UND ANNIKA WANDERS

„King Midas“ im Lateinunterricht – drei ungewöhnliche Adaptionsbeispiele

Ameisen sollen ihm, als er schlief, den Mund mit Weizenkörnern gefüllt haben, was als Zeichen späteren Reichtums gedeutet wurde, so berichten uns Cicero (*De divinatione*, I,78) und Aelian (*Varia historia* 12,45). Bis in unsere Tage berühmt gemacht aber hat ihn ein anderer: Ovid. Midas, der König von Phrygien,¹ der *begreifen* muss, dass man Gold nicht essen kann, ist eine der vielen unverwechselbaren Gestalten aus dem Kosmos der *Metamorphosen*.

Der Strom der Rezeption dieses Mythos ist lang und breit,² in zahlreichen Sprachen ist der Name ‚Midas‘ als Redewendung in aller Mund, verwendet auch von Menschen, die nie eine Zeile Latein gelesen haben. Und: Seit dem 20.

Jahrhundert hat der Phyrger sich einen festen Platz in der Populärkultur erkämpft.

Nach einer kurzen Einführung in den Zusammenhang der Geschichte sowie einem rezeptionsgeschichtlichen Überblick sollen im zweiten Teil des Aufsatzes drei konkrete Rezeptionsbeispiele vorgestellt werden, die sich vornehmlich an jugendliche Zielgruppen richten. Die Praxis hat gezeigt, dass sich diese Beispiele gut für den Lateinunterricht eignen, – auch, nicht nur, als Themen von Referaten oder Facharbeiten – da sie Denkanstöße zu den verschiedenen Bedeutungsebenen des Midas-Mythos liefern, und zwar aus ganz unterschiedlichen Perspektiven.