

„Latein ist heut nicht mehr so wichtig“ (PUSCHKIN, Eugen Onegin I 6), Griechisch erst recht nicht. Warum sieht man nicht in Zweifelsfällen im Mannheimer Fremdwörterbuch (s. S.) und in anderen Nachschlagewerken des Duden-Verlags nach?

Anmerkungen:

- 1) Dieses Stichwort hat auch in der neuen Auflage eine halbe Druckseite (mit Abb.). Zu einem anderen Wörterbuch-Phantomwort – es betrifft den antiken ‚Fußball‘ – : J. Werner, Kicker aller Länder, vereinigt euch!, FC 2/2004, 165f.
- 2) Zu den letztgenannten informativ: Der Brockhaus Gesundheit, 7., völlig überarb. Aufl., 1260 ff. Hier sei ausdrücklich auf dieses nützliche Werk hingewiesen (Leipzig, Mannheim 2006, 1368 S., zahlreiche Abbildungen, Tabellen, Informationskästen usw.; 49,95 EUR).

JÜRGEN WERNER, Berlin

Leserforum

„Ordo est“

Wie immer in präziser Argumentation überzeugend hat DIETER LOHMANN im FORUM CLASSICUM 3/2007¹ dargestellt, dass ein Zuhörer einen Satz in der zeitlichen Abfolge aufnimmt und versteht und ein Sprecher oder Autor ihn demgemäß von Anfang zum Ende hin konzipiert. Daraus leitet er ab, dass es gerade bei einem wohlüberlegt gestalteten sprachlichen Kunstwerk sinnwidrig ist, zum besseren Verständnis die Abfolge der Wörter zu ändern.

Aber man kann die Schüler/innen mit Versen wie HORAZ C. IV 15, 9-11

„... tua, Caesar, aetas
... ordinem

*rectum evaganti frena licentiae
iniecit...*“

in denen die Objekte ihren zu erwartenden Platz getauscht haben, nicht einfach allein lassen. Diese Überzeugung ist nicht neu. Der Gedanke der Umstellung als Verstehenshilfe ist nämlich keine Erfindung von Schulmännern des 19. Jahrhunderts, sondern stammt schon von einem Schulmann des 2./3. Jahrhunderts n. Chr., dessen Schüler doch wohl noch als „native speaker“ vorzustellen sind, dem Horaz-Kommentator POMPONIUS PORPHYRIO. Er schreibt zu der Stelle apodiktisch: „Ordo est: iniecit frena licentiae ordinem rectum evaganti.“ Diese Formulierung kann übrigens Lohmanns Deutung einer „abbildenden Wortstellung“ stützen, denn wenn das, was Porphyrio vorschlägt, „die Ordnung“ darstellt, dann signalisiert die

Wortstellung Horazens eben die Unordnung, in der die Welt sich vor AUGUSTUS befand.

Ich möchte nun vielleicht geeignetere Möglichkeiten von Übersetzungshilfen diskutieren.

Bei diesen Überlegungen setze ich voraus, dass das regelmäßige Verfahren beim Übersetzen die selbstständige Schülerarbeit ist, allein oder zu mehreren. Damit sind unter „Hilfe“ Hinweise zu verstehen, die es den Schüler/innen gestatten, gestützt auf ihre Kenntnisse und das Wörterbuch den Text eigenständig zu verstehen und ins Deutsche zu bringen.

Als erstes betrachte ich den Phasentext. Dies ist eine Spielart von „Kofferpacken“ und „gradatim“, wobei aber durch die Art der Darstellung die Worte an ihrem Platz bleiben und der gesamte Text immer präsent ist. Es wird also nichts umgestellt, und die Satzerfassung erfolgt so, dass an die in der ersten Phase betrachteten Wörter die weiteren in den nächsten Phasen organisch angefügt werden.²

Am leichtesten lässt sich das Verfahren an Lohmanns Prosa-Beispiel zeigen (CAESAR, b. G. I 28,5), wobei ich zunächst seiner Interpretation folge:

Phase I – Zu übersetzen sind nur die **fett** gedruckten Worte: **Caesar ... Boios petentibus Haeduis, quod egregia virtute erant cogniti, ut in finibus suis conlocarent, concessit.**

Es wird durch das Akkusativ-Objekt „Boios“ sofort deutlich, dass die den Schüler/innen aus dem Lehrbuch geläufigen Bedeutungen von

„concedere“ („zulassen, gestatten“ u. ä.) hier nicht passen; sie müssen das Wörterbuch zu Rate ziehen und finden „überlassen“.

Phase II – Zu übersetzen sind jetzt auch die normal (nicht kursiv) gedruckten Worte: **Caesar ... Boios petentibus Haeduis, quod egregia virtute erant cogniti, ut in finibus suis conlocarent, concessit.**

In der III. Phase sind dann die restlichen Wörter zu ergänzen.

Aber die Schüler/innen können auch zu der üblichen Deutung hingeführt werden:

Phase I: **Caesar ... Boios petentibus Haeduis, quod egregia virtute erant cogniti, ut in finibus suis conlocarent, concessit.**

Wenn die Sperrung „Boios ... ut...“ nicht wäre, wäre es natürlicher, den nach dieser Deutung von *petentibus* abhängigen *ut*-Satz gleich in die erste Phase mit einzubeziehen. Ich komme beim nächsten Beispiel auf dieses Problem zurück.

Phase II: **Caesar ... Boios petentibus Haeduis, quod egregia virtute erant cogniti, ut in finibus suis conlocarent, concessit.**

Hier wird jetzt erkennbar, dass „Boios“ in den *ut*-Satz einzubeziehen ist.

In der III. Phase bleibt nur noch der Kausalsatz zu ergänzen.

Nach dieser „Vorübung“ nun zu dem schon erwähnten Horaz-Beispiel:

Phase I: Zu übersetzen sind nur die fett gedruckten Worte.

... tua, Caesar, aetas

*fruges et agris rettulit uberes
et signa nostro restituit Iovi
derepta Parthorum superbis
postibus et vacuum duellis*

*Ianum Quirini clausit et ordinem
rectum evaganti frena licentiae
iniecit, emovitque culpas
et veteres revocavit artes ...*

Die Satzstruktur und ihre Betonung durch „et... et... – et...“ wird den Schüler/innen sofort sichtbar. Auch das variiierende „-que“ fügt sich eindeutig ein. Vielleicht fällt auch jemandem schon auf, dass 3 von den 6 Verben mit „re-“, beginnen. So weit so gut. Aber übersetzen sollte man das, was man

da sieht, doch lieber nicht. Alle Verben sind transitiv, aber die notwendigen Objekte fehlen noch. Das ist eine ähnliche Situation wie oben, wo die Schüler/innen übersetzen mussten: „Er gestattete den Haeduern...“ ohne schon den notwendigen Objektssatz anfügen zu können. Aber bei dem kurzen Satz und in Erwartung der sofort folgenden Übersetzung des *ut*-Satzes mochte das erträglich sein. Hier dagegen möchte man sich eine solche „Übersetzung“ gar nicht erst vorstellen. Es wäre also unter diesem Gesichtspunkt besser, gleich mit der folgenden Phase, die die Objekte einschließt, zu beginnen. Dann aber wäre die so wichtige „et... et... et...“-Struktur nicht mehr klar erkennbar. Die Schüler/innen sollten also die erste Phase nicht übersetzen, sondern nur genau betrachten und ggf. die Bedeutungen unbekannter Verben ermitteln.

Phase II: Zu übersetzen jetzt auch die normal (nicht kursiv) gedruckten Worte.

... tua, Caesar, aetas

*fruges et agris rettulit uberes
et signa nostro restituit Iovi
derepta Parthorum superbis
postibus et vacuum duellis*

*Ianum Quirini clausit et ordinem
rectum evaganti frena licentiae
iniecit, emovitque culpas
et veteres revocavit artes ...*

Phase III: Zu ergänzen sind wieder die normal (nicht kursiv) gedruckten Worte.

... tua, Caesar, aetas

*fruges et agris rettulit uberes
et signa nostro restituit Iovi
derepta Parthorum superbis
postibus et vacuum duellis*

*Ianum Quirini clausit et ordinem
rectum evaganti frena licentiae
iniecit, emovitque culpas
et veteres revocavit artes ...*

In der IV. Phase sind dann die restlichen Wörter zu ergänzen.

Von dem Anfangsproblem abgesehen lässt sich die Aussage Phase für Phase durch Ergänzungen verfeinern.

Gar nicht geeignet ist der Phasentext für solche Fälle wie für den von Lohmann als Ausgangspunkt benutzen Beginn von OVIDS Metamorphosen – wenn es einem darauf ankommt, die zunächst schwebende, vorläufige Bedeutung der Wörter und Konstruktionen zu verdeutlichen.

Wenn man der *communis opinio* folgt, ist dagegen die Aufgliederung in die Phasen kein Problem:

Phase I: *In nova fert animus mutatas dicere formas corpora.*

Phase II: *In nova fert animus mutatas dicere formas corpora.*

In Phase III wird „in nova corpora“ hinzugefügt.

Wenn man aber – Lohmann folgend – mit „*In nova fert animus*“ (Auf Neues habe ich Lust) begänne, könnte man „*corpora*“ nicht mehr an diesen Satz anschließen.

Der Phasentest erweist sich also zwar oft als geeignet, bestimmte Strukturen plastisch vor Augen zu führen, in anderen Fällen ist er aber zu unflexibel.

Deshalb will ich nun den meines Wissens zuerst von RAINER NICKEL³ verwendeten Annäherungstext in seiner Funktion als Hilfsmittel betrachten. Hierbei geht es darum, den Schüler/innen die im Text enthaltenen Gedanken in vereinfachter Form auf Lateinisch zu vermitteln, bevor sie dem gestalteten Kunstwerk begegnen.

Ich beginne wieder mit dem CAESAR-Beispiel in Lohmanns Interpretation.

(1) *Caesar Boios Haeduis concessit.* (2) *Haedui id petierunt.* (3) *Boi enim egregia virtute erant cogniti.* (4) *Tum Haedui Boios in finibus suis conlocaverunt.*

Durch den ersten Satz werden die Schüler/innen wieder – wie schon bei dem Beispiel des Phasentextes – auf die Bedeutung „überlassen“ für „*concedere*“ hingeleitet.

Sehen wir nun, was dieses Verfahren für Lohmanns Interpretation des Metamorphosen-Anfangs leistet! Mein Vorschlag:

(1a) *In nova fert animus meus:* (1b) *Mutatas formas dicam.* (2) *Formas in nova corpora mutatas dicam.*

Schrecklich! So werden manche jetzt rufen. Nur zu verständlich. Hier wird ja nicht nur der immerhin in seinen Worten bewahrte Text des Dichters umgestellt, sondern ein schülerhaftes langatmiges Prosagestammel aus den dichten Ovid-Worten herausgewalzt.

Und man muss zugeben, dass sowohl bei dem Annäherungstext als auch bei dem Phasen-Text, bei dem scheinbar alles an seinem Platz bleibt, letztlich doch nach dem Verfahren „Stelle zunächst um“ vorgegangen wird, da die vom Dichter gewollte Reihenfolge bei der Erfassung nicht eingehalten wird.

Ich lasse diese naheliegende Entrüstung erst einmal so stehen, um mich an das einzige Verfahren zu erinnern, das wirklich dem Prinzip: „Das Wort sie sollen lassen stahn und kein’ Dank dazu haben!“⁴ entspricht. Es findet sich in dem fast vierzig Jahre alten AU-Artikel⁵ von HEINRICH WINDMEIER mit dem einschlägigen Titel „Stelle zunächst um!“

Nach einer grundsätzlichen Kritik an dem Umstellungsverfahren nimmt er den Anfang der *Aeneis* als Beispiel:

*Arma virumque cano, Troiae qui primus ab oris
Italiam fato profugus Laviniaque venit
litora...*

Nach dem in Hinblick auf die Wortstellung unproblematischen Beginn „*Arma virumque cano*“ setzt Windmeier ein mit dem Relativsatz, dessen Umstellung die meisten Schulkommentatoren „zunächst“ fordern. Er betrachtet nun streng in der vergilischen Reihenfolge ein Wort nach dem andern und stellt fest, welche Einfügungsmöglichkeiten in einen sinnvollen Satzzusammenhang bestehen. Für das nach dem Komma stehende „Troiae“ bleiben (nach Ausschluss des semantisch unsinnigen Plurals) Genitiv, Dativ und Lokativ. Dass alle diese Möglichkeiten wirklich bestehen, weist er durch Erwägung denkbarer Verben wie „*meminisse*“ (aber auch: „*memor*“) bzw. „*parcere*“ bzw. „*vivere*“ nach sowie durch die Alternative als Genitiv-Attribut (z. B. zu „*rex*“) nach. Bei „*qui*“ wird entsprechend verfahren, wobei der Blick immer auch zurück auf das bisher schon Gesicherte geht und also die Möglichkeit des Relativpronomens bezogen auf „*virum*“ ins Blickfeld gerückt wird. Ebenso liegt bei „*primus*“ der Bezug

auf das gerade betrachtete „*qui*“ nahe. Mit „*ab oris*“ taucht nun zum ersten Mal die Möglichkeit auf, die Form „*Troiae*“ sinnvoll einzuordnen: als Genitiv-Attribut dazu. Im weiteren Fortschreiten – ich referiere hier nicht alle Überlegungen zu jedem Wort – ergibt sich bei der Betrachtung von „*profugus*“ bereits das Bild eines stimmigen Ablaufs, einer Flucht von Troia nach Italien. Genau wie jetzt wieder LOHMANN weist WINDMEIER hier auf die Überschneidung verschiedener Aspekte im Fortschreiten der Sinnentwicklung des Satzes beim Lesen hin.

Bevor ich diese nachzeichne, ein Blick auf die Alternative: Nach der Konstruktionsmethode ist klar, dass das Prädikat *venit* das Verb ist, das „*ab oris Troiae*“, „*Italiam*“ und „*Lavinia litora*“ regiert; „*profugus*“ verblasst als ein dazwischen erläuternd eingeschobenes Prädikativum; „*Troiae*“ hat ebenfalls als bloßes Genitiv-Attribut, also als ein Satzteil, den man definitionsgemäß auch weglassen könnte ohne die grammatische Struktur des Satzes zu zerstören, nur untergeordnete Bedeutung.

Folgt man nun aber Windmeiers, besser: Vergils Gedankengang, so steht Troia als Ausgangspunkt der ganzen Handlung mit zunächst vielfältig schillernden Funktionsmöglichkeiten betont am Anfang. Die Handlung, die sich mit Erreichen von „*profugus*“ vor den Augen des Lesers abzeichnet, ist die Flucht von Troia nach Italien (mit nachträglich genauerer Bestimmung des Zielpunktes: *Lavinium*). Das grammatisch so mächtig erscheinende Prädikat setzt als Information dazu nur Schlusspunkt, indem es mitteilt, dass Aeneas auch tatsächlich sein Ziel erreichte. Das ist gewiss auch nicht unwesentlich – und deshalb verwendet Vergil auch das Prädikat dafür, dennoch bleibt zuallererst für den Leser die Flucht das Thema.

Gar kein Zweifel: Windmeier ist es an diesem Beispiel gelungen, die Relevanz der Wortfolge für das Verstehen und die Interpretation klar nachzuweisen.

Aber man muss sich die Frage vorlegen, wie man sich dies im Unterricht vorzustellen hat. Keinesfalls kann man von Schülern erwarten, dass sie bei ihrer selbstständigen Arbeit so vorgehen. Selbst im fragend-entwickelnden Verfahren bedarf eine solche Betrachtung eines Textstückes in der

Länge von knapp zwei Versen schätzungsweise einer ganzen Schulstunde. (Windmeiers oben kurz referierte Wort-für-Wort-Betrachtung umfasst 10 AU-Seiten), vor allem wenn man sich nicht auf die wenigen Schüler/innen stützt, denen alle möglichen Form-Alternativen sofort präsent sind. Windmeier geht noch von der Situation aus, dass zumindest die Formen als solche sofort abrufbar sind und beklagt, dass diese zwar aufgesagt werden können, aber den Schüler/innen nicht klar ist, was sie für die Rolle des Wortes im Satz bedeuten. Deshalb betrachtet er, wie oben am Beispiel „*Troiae*“ skizziert, zu jeder möglichen Auffassung der Form an Beispielen die möglichen funktionalen Bezüge.

Wenn also dieses Verfahren als Normalfall des Übersetzungsbetriebs nicht vorstellbar ist, so ist es doch gerechtfertigt, wenn man es einmal als lehrergesteuerte Betrachtung so wichtiger Verse wie des Aeneis-Anfangs einsetzt, um den Schüler/innen die Vielschichtigkeit der dichterischen Gestaltungsmöglichkeiten vor Augen zu führen.

Und doch müssen wir auch hier fragen: wird es der Dichtung gerecht, wenn ein Textstück, das dem gebildeten antiken Leser in den wenigen Sekunden des Lesens oder Hörens eine Fülle von Möglichkeiten aufscheinen lässt, um sie ebenso schnell zu wenigen oder nur einer Botschaft zu verengen, wobei die andern Möglichkeiten als schillernde Aura der Aussage ihren poetischen Duft geben – wird es, so frage ich, der Dichtung gerecht, wenn ich in stundenlangen, von notwendigen grammatischen Abschweifungen begleiteten Ausführungen diese Verse anatomisch sezieren?

Es ist uns ja nun allen klar, dass wir ein unmittelbares Verständnis antiker Kunstprosa und Dichtung nicht erreichen können. Welcher französische Deutschlehrer würde denn meinen, dass seine Schüler/innen die Schönheit und Tiefe HÖLDERLINSCHER Dichtung unmittelbar verstehen könnten?

Wir müssen also realistisch betrachten, was wir überhaupt erreichen können, wobei für unsere Schüler/innen im Gegensatz zu den französischen hinzukommt, dass sie in der fremden Sprache keine aktive Sprachkompetenz haben und der kulturelle Hintergrund der paganen Antike viel fremder ist und 2000 Jahre zurückliegt.

Welches Verfahren wir auch verwenden, es bedeutet zunächst Analyse, das heißt: Auflösung des Kunstwerks durch Wortumstellungen, Auswahl von zuerst zu betrachtenden Wörtern, Umformung des Textes oder Herausgreifen jedes einzelnen Wortes zur intensiven Betrachtung. Aber ist nicht die Analyse ein grundlegendes Verfahren zum Erkennen von Zusammenhängen? Das Kind muss die Puppe auseinandernehmen, um zu erkennen, wie es funktioniert, dass sie „Mama“ sagt. Das Problem ist allerdings, dass es sie meist nicht wieder zusammensetzen kann. D. h. auf die Analyse muss die Synthese erfolgen.

Hier hat, denke ich, Lohmann, was unsere gängige Unterrichtspraxis betrifft, wahrscheinlich Recht. Das „zunächst“ wird nämlich aus Zeitgründen normalerweise vergessen. Wir schlagen den Schüler/innen die Umstellung vor; sie übersetzen – und alles ist glücklich und zufrieden. Anders gesagt, als Synthese wird die gelungene Übersetzung wahrgenommen. Das aber darf tatsächlich nicht sein, denn die Schüler/innen lernen nicht deshalb Latein, um sich dann mit dem Surrogat einer deutschen Übersetzung zufrieden zu geben. Sondern, um nicht nur den Inhalt, sondern auch die Intentionen der *Darstellung* zu begreifen und möglichst auch nachzuempfinden. Das bedeutet, dass am Schluss der Betrachtung, also nach der Übersetzung, immer der lateinische Text und seine Gestaltung stehen muss.

Welche Hilfe ich davor gebe, ist also gar nicht so entscheidend und sollte vom Text und von der Unterrichtssituation abhängig gemacht werden. Ob ich sage „Stelle zu nächst um“, den Phasentext oder den Annäherungstext benutze, wichtig ist, dass ich zum Schluss zur Betrachtung des lateinischen Kunstwerks zurückkehre.

Welchen Nutzen können die verschiedenen Hilfen für die Synthese, das Erfassen der künstlerischen Gestaltung und – das ist doch eigentlich das Ziel – den Genuss daran bieten?

Ich kann den Schülern in einem Lehrervortrag oder einem lehrergesteuerten Unterricht eine intellektuelle Einsicht in die Vielschichtigkeit und Komplexität der Sprachkunst geben, indem ich bei geeigneten Kernstellen das Verfahren von Windmeier anwende. Dies sind solche Stellen, deren ausführliche Betrachtung sich wegen ihres

Gewichtes lohnt und bei denen die Funktion der sprachlichen Gestaltung in der Interpretation durchsichtig gemacht werden kann. Dies wird nur in besonderen Fällen sinnvoll sein, schon weil, wie oben gesagt, die selbstständige Arbeit der Schüler/innen die Regel sein muss. Und, nicht zuletzt, weil die „Lektüre“ sonst in unerträglicher Weise verlangsamt würde.

Der Phasentext kann, wie das HORAZ-Beispiel zeigt, den Schüler/innen Satzstrukturen nicht nur abstrakt, sondern sinnlich-optisch erfassbar vor Augen führen.

Der Annäherungstext ist bei Prosa oft ohne Bedenken anwendbar. Es ist nun einmal so, dass es Perioden gibt, die für unsere Schüler/innen zu komplex sind. Der Annäherungstext bietet dann den Vorteil, dass den Schüler/innen die unübersichtliche Satz-Struktur in lateinischer Sprache durchsichtig gemacht werden kann.

Aber so schrecklich ein Prosa-Gestammel als Annäherungstext zu einem Gedicht auch ist, so ist es doch, so möchte ich behaupten, die einzige Möglichkeit, zumindest einigen Schüler/innen das unmittelbare Erleben des dichterischen Kunstgriffes zu ermöglichen. Als Beispiel mögen die erwähnten Verse der HORAZ-Ode dienen:

(1) *Licentia rectum ordinem evagabat.* (2) *Tua, Caesar, aetas licentiae frena iniecit.*

... *tua, Caesar, aetas ...*
ordinem

rectum evaganti frena licentiae
iniecit...

Wenn zur Erschließung der Horaz-Ode die Schüler/innen von den Prosasätzen ausgehend das Original übersetzt haben und das Ergebnis gemeinsam besprochen und im oben skizzierten Sinne interpretiert worden ist, lese ich als Lehrer zunächst noch einmal die Prosasätze und dann den Originaltext in sorgfältig vorher einstudierter Betonung, Pausen-Setzung und Satzmelodie vor – in der, wie ich glaube, berechtigten Hoffnung, dass nun einige Schüler/innen das „Umspringen“ der Objekte im Vollzug des Satzes unmittelbar empfinden können.⁶

Zum Schluss aber noch dies: Welche Art von Beispielen wurden denn hier betrachtet? Es ging um Autoren, die zu den größten Sprachmeistern der lateinischen Literatur überhaupt zählen:

CAESAR, HORAZ, VERGIL, OVID. Bei den letzten beiden ging es um die Anfangsverse ihrer Hauptwerke, und beiden eignet die Vollkommenheit der dichterischen Gestaltung, auch wenn sie ihre Arbeitsweisen ganz unterschiedlich beschrieben: Vergil, der sich mit der Bärin verglich, die durch liebevolles unermüdliches Lecken aus dem noch unförmigen Wesen, das sie geboren hat, die Gestalt ihres Bärenkindes bildet, indem er viele Verse, die ihm morgens eingefallen waren, den ganzen Tag über arbeitend auf sehr wenige reduzierte, die seinen eigenen Ansprüchen genügten,⁷ und Ovid, der von sich sagt:

*scribere temptabam verba soluta modis
sponte sua carmen numeros veniebat ad aptos,
et quod temptabam scribere, versus erat.*⁸

Das bedeutet, dass es unsinnig ist, wie nicht nur manche Schüler/innen, sondern gelegentlich auch Kommentatoren⁹ oder Kolleg/inn/en meinen, einer dieser Dichter habe sich eben nicht anders ausdrücken können, weil es das Versmaß nicht zuließ. Selbstverständlich lässt das Versmaß bestimmte Wortstellungen oder auch einzelne Wörter nicht zu. Aber ein Dichter dieses Ranges würde niemals deshalb einen Vers notgedrungen in einer Form stehen lassen, die ihm nicht vollkommen erschiene. Er würde so lange daran arbeiten oder es würden ihm so viele Alternativen einfallen, dass am Ende immer ein Vers steht, der in Aussage, Wortwahl, Ausdrucksweise und Vergestaltung seiner poetischen Intention ohne Einschränkung entspricht.

Aber wir lesen gerade heute mehr als früher mit gutem Recht auch viele andere Autoren wegen ihrer inhaltlich interessanten Texte, die aber nur mehr oder weniger, manchmal deutlich weniger diesen Ansprüchen genügen. Bei ihnen kommt es

wirklich vor, dass sie eben das Versmaß erfüllen müssen und nur deshalb zu einer ungewöhnlichen Wortstellung greifen, aber auch, dass sie entlegene Worte wählen oder Worte nur deshalb in ungewohnter Weise verschränken, um ihre Gelehrsamkeit oder dichterische „Kühnheit“ zu dokumentieren.

Ich bekenne, dass ich dann auch einfach mal sage: „*Ordo est*“ – sogar ohne „zunächst“.

Anmerkungen:

- 1) Dieter Lohmann, Auf Neues habe ich Lust. Über die Bedeutung der Reihenfolge für das Verstehen und Übersetzen, dargestellt an deutschen und lateinischen Textbeispielen von Ovid bis Horaz in: Form Classicum 3/2007
- 2) Der Phasentext lässt sich besonders gut am Computer darstellen. Beispiele dafür in www.pegasus-onlinezeitschrift.de 2+3/2005. (Agora – „Catull und Caesar“: Catull cc. 10 und 29; Sueton, Caesar 73)
- 3) In „legere“ Bamberg/München 1991
- 4) Martin Luther, Ein feste Burg ist unser Gott (Vers 4)
- 5) Heinrich Windmeier, „Stelle zunächst um!“ – Überlegungen zu einem Kommentarhinweis und seinen Auswirkungen auf das Textverständnis in: Der altsprachliche Unterricht XIII 4/ 1970
- 6) Gar nicht so selten gibt es aber noch eine andere Möglichkeit, sich dem zu übersetzenden Text allmählich anzunähern, nämlich Parallelstellen, die uns die wissenschaftlichen Kommentare in reicher Fülle bieten und die wir mit den vielfältigen Suchmechanismen für digitalisierte Texte heute auch ganz gut selbst finden oder sogar noch ergänzen können.
- 7) Vita Donati 22
- 8) Trist. IV 10, 24ff
- 9) Ein Beispiel zitiert Windmeier S. 108

DIETRICH STRATENWERTH, Berlin