

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

(Referat auf einer Lehrerfortbildungstagung in Maulbronn am 6. 12. 2006)

In nova fert animus mutatas dicere formas ... – „Zu Neuem treibt mich mein Geist: Verwandlungen von Formen erzählen!“ oder plakativer formuliert: Auf Neues habe ich Lust: Metamorphosen erzählen! ...

Welch ein Einstieg für ein Buch mit dem Titel „Metamorphosen“! Eine Ankündigung, die in das Thema einführt, zum Weiterlesen motiviert, die Phantasie anregt und die Lust auf Neues weckt. Viele werden allerdings diese Übersetzung des ersten Verses der ovidischen „Metamorphosen“ für falsch halten, sie findet sich auch in keiner deutschen Ovidausgabe und wird im Lateinunterricht normalerweise nicht erwogen. Richtig ist – liest man den Satz über die Versgrenze hinaus zu Ende: „In n e u e K ö r p e r verwandelte Gestalten zu verkünden treibt mich mein Geist.“

Eigentlich müsste aber – wenigstens für einen Augenblick – die zuerst erwogene Übertragung zum mindesten gedacht werden dürfen, denn jeder, der den ersten Vers in der natürlichen Abfolge seiner Informationen, d. h. nach der vom Dichter beabsichtigten Reihung der Wörter und Satzglieder, zur Kenntnis nimmt, wird am Versende sicher sein, den Satz verstanden zu haben, er wird nach *formas* nichts vermissen: Der Text gibt bis dahin einen guten Sinn, und er hat den Vorteil, verständlich, syntaktisch einfach und verstechnisch völlig unkompliziert zu sein. Verwirrende Unterordnungen, poetische Besonderheiten oder stilistische Schwierigkeiten gibt es nicht, ja der Vers ist einfach genug, um rein akustisch aufgenommen und – selten bei Ovid! – auch gleich verstanden zu werden. Es empfiehlt sich durchaus, dass der Lehrer seinen Schülern zunächst nur den ersten Vers bis *formas* lateinisch vorträgt, ohne Einblick in die gedruckte Vorlage. Man versteht gleich, dass der Dichter auf etwas Neues aus ist, die Pause nach der Penthemimeres legt es nahe, sich einen Doppelpunkt zu denken, hinter dem „das Neue“ mit Inhalt gefüllt wird:

„Verwandlungen von Formen erzählen“, eine leicht nachvollziehbare Übertragung der griechischen Vokabel „*Metamorphoseis*“.

Die kreativen Anregungen, die sich für die Textinterpretation ergeben, liegen auf der Hand. Die Ankündigung des Dichters, er habe Lust auf „Neues“, legt die Frage nahe, was denn das „Alte“ war, was also dem neuen Großepos der „Metamorphosen“ vorausging. Meinte Ovid seine bereits vorliegende Liebesdichtung, die Lehrgedichte? Oder kündigte er mit dem so explosiv einsetzenden *In nova* eine „Metamorphose“ in seinem Leben und seinen literarischen Plänen an? Oder nahm hier der Dichter – griechischer und römischer Proömiumstradition folgend – für sich in Anspruch, der „*Primus inventor*“ für das neue Thema zu sein? Der Zeitgenosse HORAZ lässt sich zitieren: „*Carmina non prius audita canto*“ oder noch überzeugender die Ovidnachahmung im 3. Buch des MANILIUS: „*In nova surgentem maioraque viribus ausum ... ducite, Pierides!*“ Und die klanglich so geschickte Übertragung des griechischen Begriffs *Meta-Morphoseis* in das lateinische *mutatas formas* leuchtet in ihrer knappen Formulierung sicher eher ein als durch den Zusatz „in neue Körper“. An dem Eingangsvers lässt sich zudem der Bau des Hexameters klären (für Schüler oft das erste Beispiel aus lateinischer Poesie), geradezu ein Mustervers mit Penthemimeres, Trithemimeres und bukolischer Dihärese, und wie leicht lässt er sich sinnvoll deklamieren – immer vorausgesetzt, man liest nicht weiter, und das folgende *corpora* bleibt noch aus. Tritt aber dies eine Wort jenseits der Versgrenze hinzu, verändert sich der Satz. Der Eingang des Proöms, der den latinisierten Titel „Metamorphosen“ in sich trägt, stellt durch ein einziges Wort am Satzende selbst eine sprachliche Metamorphose dar: inhaltlich, stilistisch, vor allem grammatisch. Aus einem einfachen additiv gebauten Satz wird ein kompliziertes zyklisch gefügtes Beziehungsgeflecht. Die

syntaktischen Zuordnungen ändern die Richtung. Das Prädikat *fert* führt nun direkt zu dem Infinitiv *dicere*, dieser wiederum, von innen nach außen, zu *mutatas --- formas*, und davon ist schließlich, wieder von innen nach außen, der weit gespannte Rahmen *In nova --- corpora* abhängig. Es ändern sich Inhalt und Übersetzung: „In neue Körper verwandelte Formen zu verkünden treibt mich der Sinn.“ Die eben noch anklingenden Fragen nach dem „Neuen“ im dichterischen Œuvre und in der Biographie des Autors, oder nach dem „*Primus inventor*“ stellen sich nun nicht mehr. Das Explosive und Eruptive des Gedichtanfangs geht verloren – dafür treten mit einem Mal poetische und stilistische Elemente hervor, die für Ovids Dichtung charakteristisch sind: Der Satz ist jetzt ringförmig eingefasst durch das alles umgreifende Hyperbaton, es entsteht ein doppelter Chiasmus. Ovidisch klingt das kühne Enjambement, der Zeilensprung vom ersten zum zweiten Vers. Dies stellt nicht nur neue Ansprüche an das Verstehen und Übersetzen, sondern, wie man sogleich bemerkt, auch an die Fähigkeit, den Satz im Versrhythmus zu sprechen. Mit *corpora* treten Schwierigkeiten für eine sinnvolle Deklamation auf, die einen Text betreffen, der seit Generationen an den Gymnasien memoriert und „skandiert“ wird. Und noch etwas zeigt die Eingangszeile: Wenn Ovid am Ende der kurzen Einleitung in V. 4 fordert, sein Werk solle in einer ununterbrochenen Kette als *perpetuum* vom Anfang bis zum Ende dargestellt werden, so ist dies Prinzip an der Form des ersten Satzes *in nuce* zu demonstrieren. Die beschriebene Vieldeutigkeit und die Veränderung durch das letzte Wort sind nur dann erkennbar, wenn zuvor der Satz als ein *perpetuum*, ein *continuum* in der Reihenfolge seines Ablaufs von Anfang an aufgenommen und gedacht wird. Wer sich bemüht, all den Interpretationsansätzen zu folgen, die sich aus der Doppelbödigkeit des Anfangs ergeben, wird über den Reichtum dieser acht Wörter staunen und über die dem Satz immanente Vielstimmigkeit, die der Dichter allein durch die Ausnutzung einer charakteristischen Besonderheit des Lateinischen erreicht: Es ist das „Hyperbaton“, die weite Sperrung zweier zusammengehöriger Satzglieder, das die Menge der Verstehensvarianten und damit die Prägnanz

des Satzes ermöglicht. Die Vielzahl der Fragen, – thematisch, formal, grammatisch – die sich hier stellen, gibt dem Eingangsvers eine besondere didaktische Qualität – vorausgesetzt, man versteht ihn in der Reihenfolge seines Ablaufs.

Doch gerade darum ist es unwahrscheinlich, dass von vielen Lesern die Hintergründigkeit des Metamorphosenbeginns überhaupt bemerkt und reflektiert wird. Wie wir wissen, gehört es zu den Besonderheiten lateinischer Sätze und Texte, dass sie gerade nicht in der Reihenfolge ihres Ablaufs verstanden, sondern dass sie seit vielen Generationen – gewohnheitsmäßig und methodisch gewollt – ohne Rücksicht auf die Reihenfolge, sozusagen von hinten nach vorn „erschlossen“ oder „konstruiert“ werden. Latein ist – neben dem Altgriechischen, bei dem es aber weniger auffällt – unter den Schulfächern weltweit die einzige Sprache, bei der der Verstehensprozess nicht dem Ablauf im Zeitkontinuum, sondern meist der Gegenrichtung vom Ende zum Anfang folgt, eine Sprache, deren Sätze nicht in der Abfolge ihrer Elemente aufgenommen, sondern zunächst nach strikten Regeln „umgebaut“ werden, bevor man versucht, sie inhaltlich zu verstehen. Meist wird das Prädikat an den Anfang der Verstehenskette gerückt, die anderen Glieder folgen nach dem Grad ihrer syntaktischen Abhängigkeit gemäß dem alten Schema: „*Quis, quid, ubi, quibus auxiliis ...*“, oft werden Nebensätze oder andere satzwertige Glieder zunächst „herausgeworfen“, „Konnektoren“, Namen oder bestimmte Wortfelder im Vorgriff gesammelt – und was dergleichen vorbereitende satz- und textlinguistische Analysen gegen die vom Autor gewollte Verstehensrichtung mehr sind. Solche Verfahren vor dem Erstverstehen kennzeichnen die Unterrichtsmethoden bereits in der Anfangsphase des Lateins, so dass sich schon bei den jüngsten Schülern unauslöschlich der Eindruck festsetzen muss, Latein sei eine korrekturbedürftige Sprache, deren natürliche Abfolge das Verstehen erschwert oder gar unmöglich macht und die deshalb vorher umzuordnen, also eben zu „konstruieren“ sei. Auch der Anfang des ovidischen Proömiums wurde und wird vermutlich regelmäßig „erschlossen“, und wenn es die Schüler nicht selber tun, so sorgt der Lehrer dafür, dass die syntaktischen Zuordnungen im Vorgriff

„geklärt“ oder „dekodiert“ und die Elemente des Satzes entsprechend umgebaut werden, bevor man den Inhalt begreift. So ist die Chance gering, dass die oben gezeigte Pointe des Eingangs der Metamorphosen im Unterricht überhaupt auffällt.

Natürlich wurde die sprachliche „Doppelbödigkeit“ in Einzelfällen bemerkt und im Unterricht genutzt, sie lässt sich auch in der wissenschaftlichen Literatur zu Ovids Dichtung nachlesen: FRANZ LÄMMLI hat vor bald einem halben Jahrhundert den Anfang der Metamorphosen in seinem Aufsatz „Vom Chaos zum Kosmos“ (in: Schweizerische Beiträge zur Altertumswissenschaft, H. 10,1 und 2, 1961) in diesem Sinn verstanden und auch so übersetzt: „Zu Neuem treibt mich mein Sinn...“ Lämmli lässt dabei keinen Zweifel, dass „diese doppelschichtige hintergründige Ausdrucksweise in hellenistischer Tradition“ auktorialer Absicht entspricht, dass sie also „für Hörer wie Leser ein Eigenleben führen soll und eigenen Sinn beansprucht“ (S. 1). Er sieht hierin ein entscheidendes Argument dafür, „dass man fremde Texte nur im Original fassen kann.“ Doch in der Erwartung, der Originaltext gewährleiste nun automatisch die Aufdeckung der „Pointe“ und der „doppelten Aussage“, sieht man sich getäuscht. Man registriert mit Befremden, dass sogar die Untersuchung von ULRICH FLEISCHER (in: Antike und Abendland 6, 1957, S.33), die auf das Metamorphosen-Prömium genauer eingeht, mit keinem Wort auf die „Doppelbödigkeit“ des *In nova fert animus...* hinweist, ja dass der Verfasser offenbar „nichts davon erkennt“ (Anm. 1). Noch deutlicher macht eine neue italienische Gesamtausgabe (Ovidio Opere II, Le metamorfosi, Torino 2000) auf das Phänomen aufmerksam. In dem Kommentar von LUIGI GALASSO zu V. 1-4 wird einleuchtend auf das „Spiel“ und die sprachliche „Metamorphose“ hingewiesen:

„... ecco che subito Ovidio gioca un piccolo tiro al lettore. Le parole in *nova fert animus* possono venire lette autonomamente („la mia ispirazione mi porta a nuove cose...“) come una rivendicazione di originalità. Proseguendo nella lettura vediamo però che *nova* è attributo di *corpora* e quindi il significato della frase va reinterpretato. Il senso delle parole fluttua, come presto faranno le forme di personaggi del poema.“

Auch andere haben wohl den „kleinen Streich“ bemerkt, aber für die Interpretation oder gar die didaktische Aufarbeitung im Lateinunterricht ist dies ohne erkennbare Folgen geblieben. Kein Schulkommentar, kein didaktischer Beitrag zu Ovid macht, soweit ich sehe, auf die „doppelte Aussage“ und ihre interpretatorischen Konsequenzen aufmerksam. Die Frage, wie der Dichter es erreicht, den lateinischen Satzbau und die Reihenfolge der Wörter für seine Pointe auszunutzen, um das Verstehen des Hörers oder Lesers zu lenken, weckt wenig philologische Aufmerksamkeit. Bezeichnend für dieses Desinteresse ist die Reaktion FRANZ BÖMERS auf LÄMMLIS Deutung. Bömer weist gleich am Beginn seines großen Metamorphosen-Kommentars (zu Vers 1ff.) auf Lämmlis Aufsatz hin: „Neuere Erklärer sehen in der Prolepse (von *nova*) eine betonte gedankliche Stellung „*apó koinou*“: *animus fert in nova*, „zu Neuem“; und: *animus fert dicere formas in nova corpora mutatas*.“

Auf eine inhaltliche oder gar interpretatorische Erläuterung verzichtet Bömer, und seine Formulierung lässt vermuten, dass er wenig von all dem hält.

Es ist anzumerken, dass sowohl Lämmli wie auch Bömer, Galasso und andere, die auf die „Doppelbödigkeit“ hinweisen (ausführlich St. M. WHEELER, *A Discourse of Wonders, Audiences and Performance in Ovid's Metamorphoses*, Philadelphia 1999, S. 8ff.; Th. SCHMITZ, *Moderne Literaturtheorie und antike Texte*, Frankfurt a. M. 2002, S. 108-110; U. SCHMITZER, *Ovid*, Hildesheim 2001, S. 95) den Wendepunkt im Verständnis des Satzes nicht nach dem Versende ansetzen, wie es doch wohl dichterischer Absicht entsprechen muss, sondern schon hinter der *Penthemimeres*. Damit wird die interpretatorische Vielfalt stark reduziert.

Eine didaktische Erörterung dieser Möglichkeiten, den Eingangssatz eines der berühmtesten Gedichte der Weltliteratur einmal anders, facettenreicher, zu verstehen, als es gewöhnlich geschieht, hat für die Schule nicht wirklich stattgefunden. Und schon gar nicht hat man den naheliegenden Anstoß gesehen, die Rolle der Reihenfolge im Verstehensprozess zu thematisieren und über die Frag-

würdigkeit der sprachwidrigen traditionellen Übersetzungsmethoden im Lateinunterricht nachzudenken. Die für die Fremdsprachen so singulären und allein bei den Altphilologen seit Jahrhunderten üblichen Umstellverfahren mit all ihren linguistischen, hermeneutischen, vor allem aber didaktisch-methodischen Implikationen stellen noch immer – von wenigen Ausnahmen abgesehen – kein philologisches Problem dar. Die Forderungen, Sinn und Ziel der überkommenen Umstellverfahren generell in Frage zu stellen, stoßen auf Desinteresse, Ablehnung und zuweilen auf offene oder versteckte Feindschaft. Es sei im Folgenden trotzdem wieder einmal versucht, eine solche grundsätzliche Diskussion anzumahnen.

Unbestreitbar folgt in jeder Sprache der Verstehensprozess dem sukzessiven Ablauf der sprachlichen Informationskette im Zeitkontinuum. Andernfalls wäre eine Kommunikation auf der primären Ebene, d. h. im mündlich-akustischen Bereich ja gar nicht möglich. Die Beachtung der Reihenfolge von Anfang an ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, den Sinn von Texten aufzunehmen, Bedeutung und Intention dessen, was ein Autor sagen will, zu erkennen und der Verstehenserwartung des Textes zu folgen. Und es ist unvorstellbar, dass in irgendeiner Sprache der kommunikative Prozess anders als sukzessiv abläuft oder gar durch die natürliche Wortfolge erschwert wird, so dass man sie vorher neu anordnen oder einzelne Elemente herausuchen müsste, um diesen Vorgang zu erleichtern. Um gleich einem Missverständnis zu begegnen: Die nachträgliche Analyse eines zuvor verstandenen oder auch missverstandenen Satzes wird hier nicht in Frage gestellt. Grammatische, semantische oder stilistische Analysen *a posteriori* gehören selbstverständlich zu jeder philologischen Beschäftigung mit Sprache, und in diesem analytischen Bereich haben die Konstruktions- und Erschließungsmethoden ihren legitimen Platz. Es geht hier um das kommunikative Erstverstehen, einen spontanen Vorgang, der nicht wiederholbar und nicht immer korrigierbar ist. Kein kompetenter Benutzer einer Sprache, ob es sich nun um die eigene Muttersprache oder um eine Fremdsprache handelt, kann diese Selbstverständlichkeit ernsthaft in Zweifel ziehen.

Dies lässt sich an dem Verstehensvorgang in der eigenen Muttersprache zeigen. Es genügt, die altsprachlichen Verfahren probeweise auf deutsche Texte zu übertragen, in einem GOETHEgedicht vor dem Verstehen des Inhalts Verb und Subjekt oder alle „Konnektoren“ zusammenzustellen, aus den Romanen THOMAS MANNs zunächst die Nebensätze auszusparen oder Zeitungsartikel vom Verb her umzuordnen. Jeder mag sich nach eigener Phantasie ausmalen, was man einer Sprache und sich selbst damit antun würde und wie barbarisch ein solches Verfahren wäre: Verstehbarer würden deutsche Texte nicht, und eine Erleichterung beim Erlernen der Sprache wäre damit gewiss nicht verbunden.

Es wird sich als aufschlussreich erweisen, einmal deutsche Entsprechungen dem lateinischen Beispiel gegenüberzustellen, um den Verstehensablauf besser zu verstehen. Solche Parallelen lassen sich im Deutschen – und *mutatis mutandis* in allen Sprachen – ohne Schwierigkeit finden. Im urbanen Gespräch, beim Erzählen von Witzen, in kabarettistischen Pointen, auf der Bühne oder im Film – immer wieder überrascht der Sprecher im Redeverlauf, oft mit dem letzten Wort, den Hörer oder Leser mit einer unvermuteten Pointe, die den Sinn verändern kann, „*gioca un piccolo tiro al lettore*“, etwa von dem Typus: „Die Polizisten haben die Diebe!“ – [Pause] – „laufen lassen.“ – Oder: (HEINZ ERHARDT in einem Film zu seinem ungeratenen Sohn, der sich ein teures Auto gekauft hat): „Das bezahle ich dir natürlich!“ – [Pause] – (dann mit erhardtschem Tremolo:) „nicht!“

Es fällt auf, dass auch hier charakteristische Eigentümlichkeiten der deutschen Wortfolgeregeln ausgenutzt werden, vergleichbar dem lateinischen Hyperbaton in dem Ovid-Beispiel: Die Zweiteilung des deutschen Prädikats (der „prädikative Rahmen“, der ja ein institutionalisiertes Hyperbaton innerhalb der deutschen Syntax ist) und die charakteristische Möglichkeit, die Verneinung hinter das Verb zu stellen. Dass dies auch in der Dichtung ausgenutzt wird, mögen zwei Beispiele illustrieren:

EDUARD MÖRIKE lässt sein Gedicht „Aus dem Leben“ (= Nr. 9 der „Bilder aus Bebenhausen“) mit dem folgenden Hexameter einsetzen:

*Mädchen am Waschtrog, du blondhaariges,
zeige die Arme ...*

Offenbar ein sinnenfrohes Genrebild „aus dem Leben“, das einen – angesichts der frommen klösterlichen Umgebung – pikanten Ton in dem romantischen Gedichtzyklus anzuschlagen scheint. Aber der Leser wird im folgenden Pentameter sogleich eines Besseren belehrt. Die gebotene schwäbische Prüderie stellt sich sogleich ein, wenn man über die Versgrenze hinaus weiterliest:

*... n i c h t und die Schultern so bloß
unter dem Fenster des Abts!*

Die Leserlenkung, der „kleine Streich“, den der Dichter Mörike dem Leser hier spielt, ähnelt auffallend der Ovidstelle schon wegen des gleichen Versmaßes. Auch hier das betonte Enjambement und die plötzliche „Metamorphose“ durch ein einziges Wort hinter der Versgrenze. Beispiele dieser Art lassen sich überall finden. Eine lateinische Parallele bei MARTIAL:

*Nubere Paula cupit nobis, ego ducere Paulam
n o l o : Anus est. Vellem, si magis esset anus.*

In SCHILLERS kurzem Gedicht „Odysseus“, ebenfalls in klassischen Distichen verfasst, geschieht mit der Endstellung der Verneinung etwas Ähnliches, und hier betrifft die plötzliche Umkehrung den Sinn des ganzen Gedichts.

*Alle Gewässer durchkreuzt Odysseus,
die Heimat zu finden...*

In geraffter Knappheit wird im Folgenden der Heimweg nach Ithaka geschildert: Skylla und Charybdis, die Schrecken des Meeres und des Landes, der Weg durch den Hades, bis hin zu dem erlösenden „Endlich“ im letzten Distichon, das mit dem „Erwachen“ und „Erkennen“ den erwarteten Erfolg der Reise anzukünden scheint:

*Endlich trägt das Geschick ihn schlafend an
Ithakas Küste,
Er erwacht und erkennt jammernd
das Vaterland n i c h t.*

Buchstäblich die letzte Silbe verkehrt den Sinn des Ganzen ins Gegenteil und erfüllt so erst die poetische Absicht. Das alles klingt sehr selbstverständlich. Denn niemand käme in der eigenen Sprache auf die Idee, die beiden Gedichte beim ersten Kennenlernen – unbeschadet späterer Analysen – nicht in der vom Dichter gewollten Reihenfolge zur Kenntnis zu nehmen.

Als Abschluss der deutschen Beispiele sei es erlaubt, einen kleinen Witz zu erzählen: Kommt eine junge Dame ins Kaufhaus und sagt: „Ich möchte den Bikini im Schaufenster anprobieren.“ – Der Verkäufer, irritiert: „Bitte, wenn Sie darauf bestehen...“

Die Pointe beruht auf zwei grammatischen Eigentümlichkeiten, einmal auf der Vorliebe des Deutschen für Präpositionalattribute, die dem Ausdruck „im Schaufenster“ eine pikante Doppeldeutigkeit verleiht. (Aus diesem Grunde lässt sich der Witz nicht ins Lateinische übertragen, das solche Attributformen vermeidet.) Entscheidender ist die deutsche Wortfolge: Verändert man die Abfolge der Elemente, indem man z. B. „Im Schaufenster“ voranstellt, verliert der Satz Pointe und Sinn. Die dann eindeutige Variante ist zwar verstehbar, aber nicht mehr witzig.

Allen Beispielen ist gemeinsam, dass der Autor oder Sprecher die Wortfolge dazu benutzt, das Verstehen – im letzten Fall das „Missverstehen“ – in eine überraschende Richtung zu lenken. Der Zusammenhang zwischen Reihenfolge und richtigem Verstehen ist hier evident und kann nicht ernsthaft bestritten werden. Wer die Blickrichtung ändert, indem er die Satzelemente vor dem Erstverstehen umordnet, verändert auch den Sinn, er hat einen anderen Text vor sich, als der Autor beabsichtigte. Dies gilt nicht nur für literarische Texte, sondern grundsätzlich: Bei jeder sprachlichen Äußerung geht der Sprecher davon aus, dass der Empfänger sie in der von ihm gewollten Reihenfolge aufnimmt. Wer sich nicht daran hält, läuft Gefahr, das, was der Autor gemeint hat, falsch zu gewichten, falsch zu deuten, es nur zum Teil oder gar nicht zu verstehen. Welche Konsequenzen sich daraus für die traditionellen lateinischen Übersetzungsmethoden ergeben, im Umgang mit der Sprache allgemein, mit poetischen Texten, besonders aber in der Phase der Sprachaneignung für junge Lern-Anfänger, mag sich jeder selbst ausmalen. Das vorherige „Analysieren“, die „dekodierenden“ Vorbereitungsphasen sind keine Hilfe, sie erschweren das Verstehen, sie führen nicht zu mehr Sicherheit, wie gern behauptet wird, sondern zu mehr Missverständnissen. Und dies ist vielleicht der gravierendste Grund, warum Latein oft als ein so schwieriges Fach erscheint.

Es sei im Folgenden erlaubt, am Beispiel anderer lateinischer Texte auf dies Problem einzugehen. Der erste und dritte Text wurden von mir bereits an anderer Stelle behandelt, so dass ich mich hier auf das Wesentliche beschränken kann.

(1) Caesar BG. I 28,5

Boios petentibus Haeduis, quod egregia virtute erant cogniti, ut in finibus suis conlocarent, concessit.

(Vgl. meinen Beitrag im Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes 2/94, 61-68.)

Der Satz steht in dem Maßnahmenkatalog, der CAESARS bevölkerungspolitische Entscheidungen nach dem Sieg bei Bibracte im 28. Kapitel von BG I zusammenfasst.

Die üblichen Übersetzungen, die, soweit ich sehe, in allen deutschen Caesarausgaben zu finden sind, lauten sinngemäß:

„Er (Caesar) erlaubte den Haeduern auf ihre Bitten hin, dass sie die Boier in ihrem Gebiet ansiedelten, weil sie für ihre hervorragende Tapferkeit bekannt waren.“

Die einzelnen Formulierungen mögen variieren, aber gemeinsam ist allen die Auffassung, *concedere* am Satzende habe die Bedeutung „erlauben“ und der davorstehende *ut*-Satz gehöre dazu als Objekt: „Er erlaubte den Häduern, dass sie die Boier ansiedelten.“ Die weite Entfernung zwischen *Boios* und *collocarent* scheint nicht ernsthaft zu stören, allerdings wird in allen Schulkomentaren als „Übersetzungshilfe“ für die Schüler vorgeschlagen, die Reihenfolge umzuordnen: „Stelle: *Caesar Haeduis petentibus concessit, ut Boios ... conlocarent*“, (H. BRAUER bei Schöningh, ähnlich H. J. GLÜCKLICH in seinem Lehrerkommentar bei Klett, entsprechend MAIER/VOIT, G. HORNING, und so schon ältere Kommentare des 19. Jahrhunderts.) An dem Satz lässt sich die traditionelle Ignorierung der Reihenfolge und die Erschließung „von hinten nach vorn“ beispielhaft verdeutlichen. Alle Übersetzer und Kommentatoren gehen ganz offensichtlich von *concessit, ut* aus und müssen dann notwendigerweise den Akkusativ *Boios* syntaktisch in den Nebensatz ziehen, eine weit entfernte Prolepse, angeblich wegen besonderer Betonung des Namens. Wer dem Verlauf des Satzes in seiner

natürlichen Anordnung folgt und die Reihenfolge nur dort ändert, wo es vom Deutschen her unausweichlich ist (Zweitstellung des Prädikats), wird mit dem Objekt des Hauptsatzes *Boios* problemlos beginnen können. Dann allerdings hat *concedere* nicht die Bedeutung „erlauben“, sondern die (bei Caesar übliche) Normalbedeutung „überlassen“: „Die Boier überließ er den Häduern...“ In diesem Fall kann der *ut*-Satz nicht mehr Objekt zu *concessit* sein, sondern muss als freie Angabe final verstanden werden: „..., um sie in ihrer Gegend anzusiedeln.“ – Eine Übersetzung, die auch für Schüler leicht ist und keiner komplizierten „Übersetzungshilfen“ und „Umstellungen“ bedarf. Vor allem eine Übersetzung, die im sukzessiven Ablauf genau zu dem vorausgehenden Kontext passt: Caesars Anordnungen (in 28,1-5) folgen ja alle dem gleichen Aufbauschema. Jeder Satz des Maßnahmenkatalogs, von *reductos* (§1) angefangen, setzt mit dem Objekt ein:

„Die Zurückgeführten behandelte er als Feinde. Die Übrigen nahm er alle zur Kapitulation an. Die Helvetier, Tullinger und Latobrieger forderte er auf zurückzukehren. Den Allobrogern befahl er, sie mit Getreide zu versorgen. Sie selbst forderte er auf, ihre Städte wieder aufzubauen... Die Boier überließ er den Häduern zur Ansiedlung.“

Wer den vorhergehenden Text in seinem Ablauf und seiner strukturellen Monotonie gelesen und nicht „konstruiert“ hat, kann *Boios* gar nicht falsch einordnen. Aber die traditionellen Übersetzungen demonstrieren eben auch auf der Textebene die fatalen Folgen der Umstellmethoden, und an dieser Stelle zeigt sich obendrein, dass solche „Übersetzungen“ nicht ohne weiteres nachträglich korrigiert werden.

Die sicher gut gemeinte „Übersetzungshilfe“ „Ordne!“ oder „Stelle um!“ beruhte in diesem Fall auf einem sprachlichen Irrtum. Aber auch wenn es wirklich um eine von der Norm abweichende Wortstellung geht, ist eine solche nicht weiter kommentierte „Korrektur“ der originalen Textform vor dem Erstverstehen sehr fragwürdig. In einem neusprachlichen literarischen Text, einem GOETHEgedicht, einem Sonett SHAKESPEARES oder einem französischen Roman, wäre ein

solcher vorweggenommener Eingriff in einem Schulbuch undenkbar, obwohl ja auch moderne Autoren die Lizenz ungewöhnlicher Wortstellungen in Anspruch nehmen. Dass dies im Interesse eines unbefangenen Verstehens auch für lateinische Texte gelten muss, mag das folgende Beispiel demonstrieren:

(2) Horaz, c. IV 15, 9-11

(*tua, Caesar, aetas*) ... *et ordinem
Rectum evaganti frena licentiae
Iniecit...*

Der Satz steht in dem bekannten AUGUSTUSgedicht, in dem HORAZ die Verdienste des Kaisers um das römische Volk lobt. „Augustus hat Wohlstand und Frieden wiederhergestellt, er hat die im Partherkrieg verlorenen Trophäen nach Rom geholt und die Pforten des Janustempels geschlossen.“⁴ Daran schließt sich dieser Satz an: „*Ordinem | rectum evaganti frena licentiae | iniecit...*“ Eigentlich ein einfacher Satz von sechs Wörtern, mit einer kurzen Partizipialkonstruktion. Und doch werden viele beim ersten Lesen mehrmals hinsehen müssen. Lateinische Partizipialkonstruktionen haben eine relativ stabile Ordnung, die aus 3 Elementen, dem Bezugswort (B), dem dazugehörigen Partizip als verbalem Bestandteil (P) und den davon abhängigen Ergänzungen (E) besteht. Die statistisch häufigste Anordnung B – E – P findet sich z. B. in der gleichen Ode 4,15 in den beiden Schlußstrophen (*Nos deos prius adprecati duces Troiam et Anchisen canemus*), eine leichte Variante mit Anfangsstellung des P im ersten Vers (*Phoebus volentem proelia me loqui increpuit*). Der Satz *Ordinem rectum ...* durchbricht diese Normal-Ordnung in einem Ausmaß, dass man Mühe hat, Ähnliches bei Horaz wiederzufinden: E am Anfang, B am Ende, und zwischen P und B schiebt sich ein Element, das innerhalb des Partizipialbereiches eigentlich nichts zu suchen hat, das Objekt des Hauptsatzes *frena*. Es kommt hinzu, dass der unbefangene Leser durch diese Anordnung leicht zu einer verhängnisvollen (syntaktisch und semantisch ohne weiteres möglichen) Fehlübersetzung provoziert werden kann, indem er die Objekte *Ordinem rectum* und *frena* syntaktisch vertauscht. Es ist also durchaus verständlich, wenn etwa in dem Horazkommen-

tar von KARL NUMBERGER z. St. dekretiert wird: „*Ordne: et licentiae rectum ordinem evaganti frena iniecit.*“ – Nachdem so der Satz in die „richtige Ordnung“ gebracht ist, wird niemand mehr stutzen und gleich richtig übersetzen: „Deine Zeit hat der Zügellosigkeit, die die richtige Ordnung durchbrach, Zügel angelegt.“ Er wird sich aber wohl auch nicht mehr darum bemühen, nachzufragen, warum Horaz einen so verqueren und „korrekturbedürftigen“ Satz formuliert hat. Ob Horaz an dieser Stelle, wovon ich überzeugt bin, eine besonders hintergründige Form der „abbildenden Wortstellung“ angewendet hat, lässt sich natürlich nicht beweisen. Entscheidend ist, dass die apodiktische Anweisung: „Ordne!“ jede Chance blockiert, den Text so aufzufassen. Die dem Verstehen vorausgehende Manipulation der Wortfolge hindert die Freiheit des Verstehens und der Interpretation.

Wie folgenreich die Missachtung der Reihenfolge in lateinischen Texten sein kann, soll das letzte Beispiel zeigen:

(3) Horaz, c. III 2

*Angustam amice pauperiem pati
Robustus acri militia puer
Condiscat ...*

(Vgl. meinen Beitrag „*Dulce et decorum est pro patria mori*“, in: Schola Anatolica, Freundesgabe für Hermann Steinthal, Tübingen 1989, 336-372.)

Der oben (1) besprochene Caesarsatz B. G. I 28,5 kann wegen seiner unleugbaren Unscheinbarkeit ein besonderes philologisches Interesse kaum erwarten lassen, zumal die Korrektur der Übersetzung nichts Wesentliches an der sachlichen Aussage der Stelle ändert. Entsprechend schwach war die Resonanz auf meinen Artikel von 1994. Anders ist es mit der folgenden Horazstelle und ihrer Umgebung. An diesem Beispiel lässt sich die traditionelle Umkehrung der Verstehensrichtung noch deutlicher demonstrieren als bei dem Caesartext, denn gleich auf drei Ebenen wird in den gängigen Übersetzungen der berühmten Römerode die Ignorierung der Reihenfolge erkennbar: 1. Bei der Kontextanbindung an den vorausgehenden Text (c. III 1), 2. Auf der Satzebene selbst und 3. im Gesamtzusammenhang der Ode. Hinzu kommt ein Umstand, der

einem solchen Übersetzungsproblem eigentlich ein hohes Maß an Aufmerksamkeit sichern sollte: Die zweite „Römerode“ gehört mit dem berühmten Bekenntnis in Vers 13, der Tod fürs Vaterland sei „süß und ehrenvoll“, zu den meistdiskutierten und umstrittensten Stellen der antiken Literatur überhaupt. Meine in dem nun bald 20 Jahre zurückliegenden Festschrift-Beitrag zur Diskussion gestellte Vermutung, dass auch bei diesem Text die mangelnde Beachtung der Verstehensrichtung und des Textkontinuums zu Missverständnissen oder – schlimmer – zu einem folgenreichen Übersetzungsfehler geführt haben könnte, blieb nicht ganz ohne Resonanz. Dazu weiter unten. Was die Gesamtinterpretation betrifft, sei generell auf den zitierten Festschrift-Beitrag hingewiesen, hier geht es um die Übersetzung des Eingangssatzes Vers 1-6: *Angustam amice pauperiem pati | Robustus acri militia puer | Condiscat ...* etc. Schon in der antiken Kommentierung des PORPHYRIO wird darauf aufmerksam gemacht – und die heutigen Gelehrten stimmen dem im allgemeinen zu – dass die Serie der später so genannten „Römeroden“ thematisch eine Einheit bildet, dass also zwischen ihnen ein enger Kontextbezug besteht. Um den ersten Satz von c. III 2 richtig einzuordnen und im Kontinuum zu verstehen, muss man also von der ersten Ode, besonders von der Übergangsstelle zwischen den beiden Gedichten ausgehen, wie wir es soeben *mutatis mutandis* beim Kontext der Caesarsstelle getan haben. Die erste „Römerode“, ein Bekenntnis des epikureischen Philosophen zum individuellen Glück, drückt die Distanzierung des Dichters von all dem aus, was dieses Glück gefährden könnte: Macht, politischer Einfluss, Bauluxus und ganz am Ende übertriebener Reichtum (c. III 1, 45-48): „Warum soll ich ein hohes Atrium bauen mit neiderregenden Pfosten und modernem Pomp? Warum soll ich mein Sabinertal eintauschen gegen Reichtum, der mir größere Mühe macht?“

Wer nun bei *Angustam* kontinuierlich weiterliest, wird die betonte Antithese schon wegen des mehrfachen Chiasmus nicht übersehen (*Cur permutem [ego] divitias operosiores? – Angustam pauperiem puer condiscat.*), die Serie der Konjunktive, die mit *Moliar* und *permutem* einsetzt

und die persönliche Distanzierung des Dichters zum Ausdruck bringt, setzt sich in *condiscat*, *vexet* und *agat* ohne Bruch fort, und wer die Reihenfolge im Satz einhält, wird ohne Schwierigkeit verstehen: „Doch beklemmende Armut begeistert ertragen, das mag ein Knabe lernen, abgehärtet durch die harte *militia* (gemeint sind die vormilitärischen Reiterspiele auf dem Marsfeld), er mag die wilden Parther als furchterregender Reiter plagen und ein strapaziöses Leben unter freiem Himmel führen ... etc.“

Wenn diese Strophen tatsächlich noch Teil der ersten Ode und nicht durch die Gedichtgrenze abgetrennt wären, dann könnte man kaum anders übersetzen. Sprachlich und inhaltlich spricht nichts dagegen. Zu den konzessiven Konjunktiven vergleiche man TIBULL I 1,1: *Divitias alius fulvo sibi congerat auro*, besonders aber Vers 29 der 10. Elegie: *Alius sit fortis in armis!*

Aber zu der Unterbrechung der Kontextverbindungen kommt obendrein hinzu, dass der Eingangssatz beim ersten Verstehen wohl regelmäßig gegen die Verstehensrichtung „konstruiert“ wurde, dass der Erschließungsprozess also nicht am Beginn mit dem antithetischen *Angustam pauperiem*, sondern mit dem Prädikat *condiscat* einsetzte. So erklärt sich die offenbar irreversible Festlegung auf den jussiven Konjunktiv: „Der Knabe soll lernen.“ Der bisher unerwähnte „Knabe“ erhält dabei nicht nur regelmäßig den bestimmten Artikel, sondern wird in fast allen Übersetzungen zu „der Jüngling“, „der junge Römer“, „der Bursche“ und was dergleichen markige Formulierungen mehr sind: „Der junge Römer, abgehärtet durch scharfen Drill, soll lernen, beengende Armut freudig zu ertragen ...“ Ganz und gar irreversibel wird dieser martialische Eingang schließlich durch die dritte Umkehrung der Verstehensperspektive, den rückwirkenden Einfluss des berühmten TYRTAIOS-Zitates in Vers 13: „Süß und ehrenvoll ist es, fürs Vaterland zu sterben.“ Nebenbei: Warum fällt den Horazinterpreten bei Vers 13 immer nur Tyrtaios fr. 6 ein und nicht ein in der Antike ebenso bekanntes Zitat: „Süß aber ist der Krieg für die, die ihn nicht kennen, und wer ihn kennt, den schaudert's, wenn er naht.“? Das „süß“ in Verbindung mit „Krieg“ fand Horaz bei PINDAR

(fr. 110 Sn.), der ihm doch viel näher stand als der martialische Tyrtaios.

Es fehlt hier der Platz, im Detail darzulegen, wie die Distanzierung von kriegerischem Pathos, Heldentum, Beengung, Armut und Strapazen zu dem ganzen Gedicht, den „Römeroden“, dem berühmten Vers 13 und überhaupt zu den Wertvorstellungen des epikureischen Dichters Horaz passt. Ich habe das ausführlich in dem angegebenen Aufsatz getan und darf darauf verweisen. Unbestreitbar hat die veränderte Übersetzung gravierende Folgen für das Verständnis der ganzen Ode, die hier kurz angedeutet werden sollen: Man wird es als einen besonderen Kunstgriff ansehen dürfen, dass Horaz seine persönliche Distanzierung von einem kriegerischen Patriotismus, der ja in der augusteischen Gesellschaft und bis heute als hoher ethischer Wert gilt, mit dem Gegensatz zwischen Jugend und Erwachsensein verbindet. Indem Horaz dem unreifen Knaben ironisch, aber nicht aggressiv, dieses kriegerische Verhalten zugesteht, vermeidet er die direkte Verletzung eines allgemein respektierten Wertetabus. Das Stichwort *puer* am Anfang weist auf den Gegensatz voraus: Die Haltung des erwachsenen Mannes. Diese Antithese prägt in der Tat das ganze Gedicht: Genau hinter der ersten Hälfte der Ode, in exakter Symmetrie, erscheint zweimal an betonter Stelle der Begriff *virtus*, der hier nicht als „Heldensinn“, sondern in seiner Grundbedeutung zu verstehen ist: Die „Art eines Mannes“, sein Verhalten und sein persönliches Bekenntnis als Gegensatz zu dem Knaben des Anfangs. So erhält das Gedicht eine antithetische Struktur, die sich Wort für Wort verfolgen lässt: Hier der Knabe mit seinem heroischen Aktionismus – dort der philosophische Mann in ruhiger Unerschütterlichkeit; hier kriegerische, dort zivile Tugend; hier die Beengung (*angustam*) und Gebundenheit an militärischen Drill, Strapazen und „blutigen Zorn“ – dort die unbegrenzte Freiheit eines Mannes, der sich buchstäblich über alles Irdische erhebt, seine Unabhängigkeit von politischen Niederlagen und den Würden des Staates; hier der „süße Tod fürs Vaterland“, unentrinnbar auch für den Fiehenden – dort die Öffnung des Himmels für den, der „nicht verdient zu sterben“. Am Ende eine Art Coda, in der der Dichter seine persönli-

che Entscheidung mit dem religiösen Kult, dem Heiligtum der Ceres und Jupiters Gerechtigkeit verbindet. Ein gedanklicher Aufbau, inhaltlich und formal von bestechender Folgerichtigkeit, der sicherlich besser zu dem Denken des epikureischen Dichters passt als der emphatische Preis des Heldentodes.

An dieser Stelle sei eine kurze Abschweifung gestattet, die nichts mit der Übersetzungsmethode im Lateinunterricht zu tun hat, die aber, wie schon oben, den Blick auf erhellende Beispiele in der neuzeitlichen Dichtung öffnet. Ein Sonett von GOTTFRIED KELLER mit der Überschrift „Nationalität“ enthält zu der so verstandenen zweiten Römerode auffallende Parallelen:

Nationalität (Gottfried Keller)

*Volkstum und Sprache sind das Jugendland,
Darin die Völker wachsen und gedeihen,
Das Mutterhaus, nach dem sie sehrend
schreien,
Wenn sie verschlagen sind auf fremden Strand.*

*Doch manchmal werden sie zum Gängelband,
Sogar zur Kette um den Hals der Freien;
Dann treiben Längsterwachsne Spielereien,
Genarrt von der Tyrannen schlauer Hand.*

*Hier trenne sich der lang vereinte Strom!
Versiegend schwinde der im alten Staube,
Der andere breche sich ein neues Bette!*

*Denn einen Pontifex nur fasst der Dom:
Das ist die Freiheit, der polit'sche Glaube,
Der löst und bindet jede Seelenkette!*

So wenig das Sonett auf den ersten Blick an die lateinische Ode erinnert, so verblüffend sind bei genauerem Hinsehen die Übereinstimmungen in der Inhaltsstruktur, dem formalen Aufbau, und besonders in der politischen Tendenz. „Volkstum und Sprache“ galten und gelten als unantastbare und tabuisierte patriotische Wertbegriffe nicht nur in G. Kellers Schweizer Heimat des 19. Jahrhunderts, sondern sie sind bis heute nationale Reizwörter in vielen Nationen Europas (Basken, Katalanen, Flamen, Iren etc.), sie sind nicht weniger emotionsbefrachtet als der horazische „Tod fürs

Vaterland“. Die Ähnlichkeit geht bis in einzelne Details: Die antithetische Grundstruktur mit dem Gegensatz Jugend und Erwachsensein, die thematischen Anklänge Gängelband und Freiheit, die Unabhängigkeit im politischen Bereich, schließlich der religiöse Abschluss, Pontifex, Dom, Glaube, Lösung und Bindung. Auffallend auch: Wie in der Horazode ist bei Keller die Distanzierung von den nationalen Werten zunächst nicht eindeutig zu erkennen, denn die Formulierung wirkt am Anfang in der ersten Strophe durchaus positiv: „... das Jugendland, darin die Völker wachsen und gedeihen, das Mutterhaus ...“ – dies klingt wie eine Lobeshymne auf „Volkstum und Sprache“. Erst die 2. Strophe bringt den Umschwung, die Trennung des freien Mannes von „Gängelband und Kette“.

Eindeutiger noch findet sich die Distanzierung von einem übersteigerten Patriotismus in Verbindung mit Jugend und Alter, Unreife und philosophischem Geist in einem Brief SCHILLERS an KÖRNER aus dem Jahr 1789:

„Das vaterländische Interesse ist ... nur für unreife Menschen wichtig, für die Jugend der Welt. Es ist ein armseliges, kleinliches Ideal ...; einem philosophischen Geist ist diese Grenze durchaus unerträglich. Dieser kann bei einer so wandelbaren zufälligen und willkürlichen Form der Menschheit, bei einem Fragmente (und was ist die wichtigste Nation anders?) nicht stillestehen. Er kann sich nicht weiter dafür erwärmen.“

Alles erinnert so sehr an die Horazode (in der hier erwogenen Übersetzung), dass man eigentlich literarische Zusammenhänge erwägen müsste, wenn nicht das traditionelle Vorverständnis und die bekannte Wirkungsgeschichte der 2. „Römerode“ dies verbieten würde. Einen Beweis für die Richtigkeit der von mir vorgeschlagenen Neuübersetzung der Horazode können weder das Sonett noch das Schillerzitat bieten, aber sie verdeutlichen, dass die persönliche Befreiung von nationalem Pathos und patriotischer Ideologie keineswegs nur dem Individualismus unserer Zeit anzurechnen ist, wie in einem der neuesten Horazkommentare (von NISBET and RUDD, Oxford, 2004, S. 27) behauptet wird. Es zeigt sich vor allem, dass die Dichter über Jahrhunderte und Jahrtausende hinweg ähnliche Gedanken auf ähnliche Weise äußern können.

Meine Neuübersetzung der 2. Römerode, 1989 veröffentlicht, fand innerhalb der Fachwelt oder im didaktischen Bereich wenig Resonanz. Zwar erreichte mich eine beträchtliche Anzahl ermutigender Zuschriften aus dem In- und Ausland, (am bewegendsten ein Brief von OTTO SKUTSCH aus London 1990 kurz vor seinem Tod: eine „Lösung“! – eine Erlösung!) in wenigen fachlichen Beiträgen gab es auch Ansätze, das Thema zu diskutieren, aber dies ließ schnell nach. Die ablehnenden Urteile reichten in der Regel von einem nicht weiter begründeten „unzutreffend“, „verfehlt“, „abwegig“ oder „unconvincing“ (auch: „Ich glaube Ihnen kein Wort!“) bis hin zu handfesten Beleidigungen von Seiten eines vaterländisch gesinnten Horazfreundes. Was an all diesen Reaktionen besonders ins Auge fiel – und damit komme ich zum eigentlichen Thema zurück –, war der Umstand, dass der sprachliche Ausgangspunkt für die Neu-Übersetzung so gut wie immer unerwähnt blieb und nie eine Rolle für eine mögliche Diskussion spielte. Ob es sich nun um Ablehnung oder Zustimmung handelte, niemand ging wirklich auf die zentrale philologische Begründung ein: Reihenfolge beim Verstehen und Primat der Sukzessivität bei der Aufnahme lateinischer Texte. Der entscheidende argumentative Ansatz, die Kritik an den traditionellen Umstellmethoden, blieb fast immer unerwähnt oder wurde ironisch abgetan, und selbst in zustimmenden Briefen fand sich mitunter der (wohl gut gemeinte) Rat, die Frage der Übersetzungsverfahren als „entbehrliches Steckenpferd“ besser aus dem Spiel zu lassen.

Hier werden zwei fachspezifische Denkbarrieren erkennbar, die in der Sache nichts miteinander zu tun haben, die aber in ihrem Zusammenwirken geeignet sind, jede fachliche Auseinandersetzung zu verhindern. Zum einen ist es die verständliche (alt)philologische Scheu davor, die jahrhundertlang unangefochtene Übersetzung eines literarischen Textes so radikal in Frage zu stellen, wie es hier geschieht. Und man muss wohl auch erkennen, dass von vielen Horazverehrern der angeblich so umstrittene Vers c. III 2, 13 und die Vorstellung von einem militaristisch-patriotischen Dichter Horaz als gar nicht so anstößig empfunden wird, wie es in der Horazliteratur manchmal den Anschein hatte.

Die zweite Barriere liegt weniger auf der philologisch-literarischen als auf der didaktisch-methodischen Ebene. Die unverhohlene Abneigung und das Unbehagen vieler Fachkollegen gegenüber dem Versuch, die traditionellen Übersetzungsverfahren kritisch zu reflektieren, sie grundsätzlich und ernsthaft zu hinterfragen, ist überdeutlich und hat durchaus Folgen, die über einen einfachen Methodenstreit weit hinausgehen. Dieser Widerstand ist, wie ich meine, die für unser Fach schwerwiegendere und verhängnisvollere Diskussions-Barriere. Das Festhalten an einem eindeutig sprachwidrigen Umgang mit Sprache erklärt sich natürlich – nicht anders als bei dem Horazbeispiel – aus einer Jahrhunderte alten Tradition, die nicht nur die Unterrichtsmethoden in den Schulen, sondern vor allem die gedruckten Unterrichtswerke bis heute nachhaltig prägt. Vor allem ist eines nicht zu unterschätzen: Nahezu alle Lateiner haben nach den überkommenen Umstellmethoden Latein gelernt, und manche von ihnen unbestreitbar erfolgreich. Es ist nachvollziehbar, dass diejenigen, die – trotz sprachwidriger und vielfach auch ungeeigneter Übersetzungsmethoden – gute Lateiner geworden sind oder gar die Beschäftigung mit dieser Sprache zu ihrem Beruf gemacht haben, sich gegen das Ansinnen wehren, Lernverfahren und alt vertraute Gewohnheiten, nach denen sie jahrelang selbst gelernt oder gelehrt haben, kritisch in Frage zu stellen. Besonders hartnäckig dürften sich schließlich diejenigen Fachkollegen den hier vorgetragenen Überlegungen und einer offenen Auseinandersetzung verschließen, die als Didaktiker und Methodiker die vorbereitende Texterschließung selbst publizistisch vertreten und entsprechende Systeme, Satzmodelle und graphische Erschließungsmuster in ihren Schriften und Aufsätzen entworfen haben. Das ist verhängnisvoll, denn nur die Elite – unbestreitbar eine verschwindende Minderheit gemessen an der Vielzahl gescheiterter und frustrierter Lateinschüler! – wäre kompetent und in der Lage, das Problem einmal grundsätzlich neu zu erörtern.

Bei den bisher vorgetragenen Überlegungen blieb der methodische Bereich zunächst ausgespart. Ich habe mich hier bewusst auf den sprachlich-philologischen und (im engeren

Sinne) didaktischen Aspekt beschränkt und mich damit begnügt, auf die Relevanz der Reihenfolge für den Verstehensprozess hinzuweisen, die Gefahren sichtbar zu machen, die mit den traditionellen Methoden verbunden sind, und dadurch vielleicht ein neues und grundsätzliches Nachdenken über diese fatale Besonderheit des altsprachlichen Umgangs mit Texten in der Schule anzuregen. Wortstellung und Reihenfolge im sprachlichen Ablauf sind als rhetorische und poetische Faktoren von jeher Gegenstand philologischer Betrachtung, Stilmittel wie Parallelismus und Chiasmus, Enjambement, Prolepse und dergleichen, die auf der Anordnung sprachlicher Elemente im Text- und Satzzusammenhang beruhen, spielen als Mittel besonderer Hervorhebung eine wichtige Rolle für die Interpretation auch im Schulunterricht. Erläuterungen dazu findet man in Kommentaren und wissenschaftlichen Untersuchungen in großer Menge. Aber für den primären kommunikativen Prozess, für das Verstehen und Mitteilen von Sprache, sucht man entsprechende Arbeiten meist vergeblich. Dies ist leicht zu erklären: Wenn man ohnehin die Satzglieder nach Belieben umstellen oder aussuchen kann, erscheint die Reflexion über ihre Reihenfolge als überflüssig. Ein eklatantes Beispiel ist das „Hyperbaton“, die oft weitgespannte Sperrung grammatisch zusammengehöriger Satzglieder, die eines der charakteristischsten Merkmale des Lateinischen ist, insbesondere in poetischen Texten. Es muss auffallen, dass in einer philologischen Wissenschaft, in der die kleinsten Überlieferungsprobleme ganze Serien von Dissertationen hervorrufen, das „Hyperbaton“ als Forschungsgegenstand so gut wie nicht vorkommt. Eine grundlegende wissenschaftliche Untersuchung zu seiner Anwendung und seiner kommunikativen Funktion scheint zu fehlen. (Eine Anfrage im Internet erbrachte als Standardbeispiel für „Hyperbaton“: *Gallia est omnis divisa*). – Auf diesem Gebiet gibt es große Lücken, und es wäre zu wünschen, dass das Problem der Wortfolge im Zusammenhang mit den kommunikativen Prozessen des Verstehens und Übersetzens in Wissenschaft und Schule ein größeres Interesse findet, es gäbe Neues zu entdecken: *IN NOVA FERT ANIMUS*.

Abschluss: Zur Methoden-Frage

Zu der philologischen und didaktischen Absicht gehört als dritter und für die praktische Schularbeit wichtigster Aspekt das Nachdenken über methodische Strategien, mit denen es zum einen möglich ist, lateinische (oder griechische) Texte natürlicher und besser, müheloser, zeitsparender und lustvoller zu verstehen, ohne sie vorher umgebaut, „konstruiert“ oder „dekodiert“ zu haben. Methoden, die wirksame Übungsformen verfügbar machen, die im Unterricht und in den Lateinbüchern die dazu notwendigen Fertigkeiten vermitteln, Methoden, die das Lernen und Lehren der alten Sprachen mit den natürlichen Verstehensprozessen verbinden und damit leichter und wirksamer machen. Die Darstellung einer derartigen Übersetzungsmethode musste hier ausgespart bleiben, denn sie würde den Rahmen sprengen. Es mag genügen, die grundsätzlichen Kategorien und methodischen Implikationen für ein Lesen und Verstehen in der „Reihenfolge“ und „am Satz- und Textfaden entlang“ kurz zusammenzufassen (Hinweise auf Literatur und Materialien weiter unten):

Die entscheidende Grundregel für Verstehen und Übersetzen ist leicht zu definieren: Übersetze grundsätzlich am Satzfaden entlang und stelle nur dann – dann aber bewusst! – die Wortfolge um, wenn es nach den deutschen Satzbauregeln erforderlich ist.

Von diesem Grundprinzip aus lassen sich alle weiteren Verfahren ableiten, in Regeln fassen und einüben. Wichtig ist dabei, dass das Verstehen und Übersetzen von Anfang an bewusst der Blickrichtung im Zeitkontinuum folgt. Das Gleiche gilt für die einübenden Verfahren in der Schule. Für nahezu alle Bereiche des Anfangsunterrichts lassen sich wirksame Strategien entwickeln, die die Richtungsperspektive im Verstehensablauf vom Satzanfang her bewusst beachten, Ergänzungsübungen mit der „Verstehenskurve“ und der „Verstehens Erwartung“, die gezielte Vorausschau auf sprachliche Signale im Satzablauf. Selbst bei einfachem Sprachtraining wie der Einübung von Deklinations- und Konjugationsformen, bei Kongruenzübungen oder auch beim Lernen und Repetieren von Vokabeln lassen

sich Verstehens Erwartung und sprachliche Determination mündlich oder schriftlich ausnutzen und wirksam trainieren. Von der ersten Stunde an können sich junge Schüler so an den natürlichen Ablauf lateinischer Texte und Sätze gewöhnen, wenn konsequent auf diese Blickrichtung geachtet wird. Im Anfangsunterricht ist die Bedarfslücke bei weitem größer als in der Übersetzungsphase, denn nahezu alle Lateinbücher sind durch die Tradition der Umstellmethoden geprägt. „Altbewährte“ Übungsformen demonstrieren ebenso wie auch oft die Lehrbuchtexte selbst, dass mit ihnen das Konstruieren und Erschließen gegen die Verstehensrichtung vorbereitet und eingeübt werden soll. Es wäre ohne weiteres möglich, auch in Lehrbüchern das „Prinzip der Reihenfolge“ zu beachten und entsprechende Übungen zu entwickeln. Beispiele dazu finden sich unter der Rubrik „Verstehen und Übersetzen“ in der ersten Auflage des von mir entwickelten Lehrwerks „INTERESSE“ aus dem Lindauer Verlag, München. (Aus der zweiten Auflage von 2006, die laut Verlagsprospekt „nach dem aktuellen Lehrplan von Baden-Württemberg überarbeitet“ wurde, hat man leider alle diese Übungen ohne Rücksprache mit dem Autor entfernt).

Dies mag vorerst genügen. Zu dem Verfahren selbst („Dreischritt-Methode“), zu Unterrichtsmaterialien und Übungsformen verweise ich auf meine Veröffentlichungen zum Thema. Unter anderem:

Die Schulung des natürlichen Verstehens im Lateinunterricht, *Der Altsprachliche Unterricht (AU)* 11/3, 1968, 5-40.

Latein – ein Ratespiel? *AU* 31/6, 1988, 29-54.

Dynamisches Verstehen – Dynamisches Üben, *AU* 38/1, 1995, 71-89.

Überschneidungen – ein sprachliches Strukturphänomen, *Anregung* 41/2, 1995, 85-102.

ADESSE, Lehrerband zu INTERESSE, Lindauer Verlag München, 1998 (besonders die Einführungsabschnitte).

Zur praktischen Anwendung: INTERESSE, Lehrwerk für Latein, Lindauer Verlag; 1. Auflage München 1998.

DIETER LOHMANN, Tübingen