

## Historia magistra scholae!

### Das Konstruieren – Verteidigung einer unverwüstlichen Methode

Wenn es einen Grundsatz aller didaktischen Grundsätze des altsprachlichen Unterrichts gäbe, dann hat RAINER NICKEL diesen 1978 folgendermaßen formuliert: „Die fachspezifische Methode des altsprachlichen Unterrichts ist das Übersetzen und Interpretieren; über diese Arbeitsformen werden seine Inhalte erschlossen und seine Ziele erreicht.“<sup>1</sup> Dieser Grundsatz ist nicht etwa neu, er gilt seit den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts, seit Abschaffung der deutsch-lateinischen Übersetzung und des lateinischen Aufsatzes in der Abiturprüfung unverändert fort. Der preußische Gymnasiallehrplan von 1892 führt dazu aus, dass „die Unterrichtsziele des Faches Latein das Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller und die sprachlich-logische Schulung“<sup>2</sup> seien. Mag nun im Zuge der Curriculumrevision die Einsicht gereift sein, dass die Übersetzung allein kein hinreichender Nachweis des Textverständnisses sei, so hat doch andererseits MAX KRÜGERS Maxime, dass die „Interpretation die richtige Übersetzung des Textes“ sei, nichts von ihrer Gültigkeit verloren. „Denn Übersetzen kann nur, wer einen Text im Sinne des Autors verstanden hat.“<sup>3</sup> Die Übersetzung setzt also einerseits das Verständnis des Textes voraus, andererseits ist sie Grundlage für den Auf- und Nachweis des Verständnisses desselben. So gesehen stehen Übersetzen und Interpretieren im Dienste „des Verständnisses der bedeutenderen klassischen Schriftsteller“ und damit ist der Zweck der fachspezifischen Methoden des altsprachlichen Unterrichts, der Arbeitsformen, über die nach Rainer Nickel seine Inhalte erschlossen und seine Ziele erreicht werden, zutreffend bereits schon vor 130 Jahren beschrieben. Mit dieser Neuorientierung des Lateinunterrichts weg vom *latine loqui et scribere* und hin zur Autorenlektüre stellte sich aber zugleich auch die Frage, mit welcher Methode oder welchen Methoden denn das neue Ziel, das Verständnis der klassischen Schriftsteller, erreicht werden sollte. Wenn man also bei der Übersetzung nicht auf den „Zufall und die subjektive Kombinationsgabe angewiesen sein wollte und man es im Unterricht nicht

zu einem Duett aus Hauptstimme (des Lehrers) und Nebenstimme (des Schülers) kommen lassen wollte“, dann, so forderte JULIUS ROTHFUCHS schon 1882 völlig zu Recht, müsse die Übersetzungsmethode „methodisch gelehrt werden“.<sup>4</sup> Damit hat Rothfuchs implizit aber auch die Forderung erhoben, dass die fachspezifischen Methoden des altsprachlichen Unterrichts lehr- und lernbar sein müssen und damit einen Grundsatz aufgestellt, der ähnlich dem von Rainer Nickel formulierten axiomatische Gültigkeit für sich beanspruchen darf. Diesem Anspruch wird die Übersetzungsmethodik allerdings seit etwa zwei Jahrzehnten kaum mehr gerecht, da auf eine Darstellung der Übersetzungsmethoden in den Unterrichtswerken weitgehend verzichtet worden ist, die Interpretationsmethodik bislang überhaupt nicht, da es eine lehr- und lernbare Interpretationsmethodik für die Hand des Schülers noch nicht vorliegt.

Auf diese weit in die Geschichte des altsprachlichen Unterrichts hinabreichende Problematik der Übersetzung und ihrer Methoden, die nach Max Krüger zugleich auch immer Interpretationsmethoden sind, hat STEFAN KIPF in einem jüngst in *Pegasus Online* veröffentlichten Vortrag mit dem Thema „Historia magistra scholae?“ den Blick gerichtet und darin die „Frage nach der angemessenen Übersetzungs- bzw. Texterschließungsmethodik“ als ein Thema bezeichnet, „das in Diskussionen um die Gestalt des altsprachlichen Unterrichts allerersten Rang beansprucht hat, nach wie vor beansprucht und mit Sicherheit auch weiterhin beansprucht wird“.<sup>5</sup> Der Grund für die enorme Bedeutung der Methodik der Texterschließung dürfte unbestreitbar darin liegen, dass das Übersetzen allen Bekundungen und Beteuerungen der Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der vier Inhaltsklassen unseres Faches zum Trotz – wie von RAINER NICKEL mehrfach betont – „die meiste Unterrichtszeit beansprucht, als die wichtigste Arbeitsform gilt und die Grundlage der Leistungsbeurteilung bildet“.<sup>6</sup> Wenn also die methodische Erschließung der Texte nach wie vor in der Mitte und im Zen-

trum des Faches steht, zumindest aber doch den größten Teil der Arbeitszeit in Anspruch nimmt, dann kann Stefan Kipf völlig zu Recht auf die „Methodenkompetenz als proprium des LU“<sup>7</sup> verweisen. „Methodenkompetenz“, so fügt er hinzu, „bedeutete allerdings über viele Jahrzehnte hinweg die Dominanz lediglich einer Methode, nämlich der Konstruktionsmethode, sodass das Fach über lange Zeit inhaltlich mit Caesar und methodisch mit dem Konstruieren identifiziert werden konnte“.<sup>8</sup> An Kritikern habe es dieser Methode zu keiner Zeit gefehlt, trotzdem konnte sie über die Jahrhunderte hinweg ihre dominante Stellung behaupten, wenn auch in den letzten vier Jahrzehnten „sukzessiv vorgehende Übersetzungsverfahren zu einer deutlichen Relativierung der vermeintlich unbestreitbaren Vorrangstellung des Konstruierens geführt haben“.<sup>9</sup>

Was ist nun also das Geheimnis des Erfolges dieser Methode, die sich, schon von MELANCHTHON erwähnt, ganz offensichtlich über lange Zeiträume hinweg behauptet und bewährt hat? Dieser Frage soll im Folgenden unter drei Aspekten nachgegangen werden. Zunächst einmal geht es um die sprachlichen bzw. grammatikalischen Voraussetzungen des Konstruierens, ohne die eine Anwendung dieser Methode nicht möglich ist. Darauf sollen in Auseinandersetzung mit JULIUS ROTHFUCHS und HAEGER-SCHMIDT die einzelnen aufeinanderfolgenden Schritte dieser Methode beschrieben werden und schließlich soll auf die Kritik an dem Transferwert dieser Methode eingegangen und dabei auf ein gravierendes Problem des lateinischen Übersetzungsunterrichts aufmerksam gemacht werden.

Wohl nicht zu Unrecht weist Stefan Kipf in seinem Vortrag auf „die erstaunlich geringe Vertrautheit mit den theoretischen Grundlagen und den damit verbundenen Modellen der Texterschließung aufseiten der Lehrer hin“,<sup>10</sup> und in der Tat sind das Konstruieren, aber auch das Analysieren Begriffe, die sich von ihrer eigentlichen Wortbedeutung her nicht gerade leicht erschließen. Nicht nur bei Haeger-Schmidt, sondern auch bei anderen ist nicht vom Konstruieren, sondern oft vom „so genannten“ Konstruieren die Rede, was die Probleme mit dem Verständnis des Begriffes

verdeutlicht. Konstruieren – was also heißt das eigentlich? Bei MELANCHTHON findet sich etwa folgender Gedanke: „*Ille (praeceptor) adegit me ad grammaticam, et ita adegit: ut constructiones facerem*“.<sup>11</sup> *Constructiones facere* – dieser Begriff dürfte in diesem Kontext eher auf ein aktives Tun hindeuten als auf ein bei HAEGER-SCHMIDT beschriebenes „Erkennen und Bewusstmachen lateinischer Sätze und ihrer Strukturen“.<sup>12</sup> Stefan Kipf verweist darauf, dass dieser Terminus aus der Übersetzung in das Lateinische entwickelt worden ist.<sup>13</sup> Und so hat man nach meinem Verständnis wohl konstruierend Sätze gebaut, indem man Satzteil auf Satzteil zu einem Satz (wie Stein auf Stein zu einer Mauer) aufgeschichtet und zusammengesetzt hat, um dann diese bei der Hinübersetzung bewährte Methode auch für die Herübersetzung zu verwenden.

Beim Konstruieren handelt es sich also offensichtlich um eine Methode, durch die der Inhalt und damit zugleich auch der Sinn des Satzes Schritt für Schritt (methodisch eben!) durch die Synthese, Kombination bzw. Verbindung der Satzteile miteinander erschlossen werden. Der Begriff „Synthese der Satzteile“ legt nun nahe, dass die Anwendung der Konstruktionsmethode an zumindest zwei Voraussetzungen gebunden ist, an die Sprachwissenschaft einerseits und die Kenntnis grundlegender wissenschaftlicher Verfahrensweisen zum anderen. Denn ohne eine Kenntnis vom Begriff der Satzteile und ohne eine Möglichkeit zu einer differenzierenden diagnostischen Wahrnehmung derselben ist eine konstruierende Sinnerfassung nicht möglich. Das Konstruieren ist also keine voraussetzungslose, etwa von außen an den Satz herangetragene Methode, sondern erwächst gleichsam aus der Sache selbst, kurz: das Konstruieren ist die aus dem sprachwissenschaftlichen Befund sich ergebende genuine Methode des Zugriffs auf das Objekt.

Unter sprachwissenschaftlichem Befund sei im Folgenden lediglich das verstanden, was wir aus der lateinischen Grammatik über die abstrakten Kategorien der Sprache wissen. Zweifellos handelt es sich für den Schüler bei einer solchen Reflexion grammatikalischer Phänomene um eine Art von Ideenschau in und auf den kategorialen Grundbestand von Sprache, und zwar insofern als etwa die

Idee von Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft genauso ideal und zeitlos gültig ist wie etwa ein mathematisches Gesetz oder ein geometrischer Lehrsatz. Denn die über einen Punkt, eine Linie oder ein Kreis möglichen Aussagen bleiben unabhängig von Raum und Zeit immer dieselben, was für Verstandesbegriffe wie den Sinn, den Satz oder das Subjekt in gleicher Weise zutrifft. Die Anwendung der Konstruktionsmethode setzt also die Einsicht und Kenntnis der nachfolgend beschriebenen sprachlichen Befunde voraus:

#### **Erster Befund: Wortart, Wortform, Satzteil**

Die Kategorien Wortart, Wortform und Satzteil können als die Oberbegriffe der gesamten Grammatik angesehen werden, unter die sich nahezu alle grammatikalischen Phänomene subsumieren lassen. Der Schüler braucht ein klares Wissen von den Wortarten, um schon in den ersten Lateinstunden flektierbare und nicht flektierbare Wörter voneinander zu unterscheiden, ein klares Wissen von den Wortformen, den Ausgängen und Endungen und ihrer Funktion, die darin besteht, die Wörter des Satzes sinnvoll miteinander in Beziehung zu setzen, um dann auf dieser Wissensgrundlage die Satzteile identifizieren zu können.

#### **Zweiter Befund: der Satz und seine Teile**

Die Konstruktionsmethode geht von der grundlegenden Einsicht aus, dass ein Satz (genauso wie andere Gegenstände, Objekte und Phänomene) ein Ganzes ist, das aus Teilen besteht und folglich in diese zerlegt werden kann. Die beobachtbaren Elemente der Struktur eines lateinischen Satzes, von denen jeder Satz wenigstens eines und höchstens vier aufweist, sind erstens der aus Subjekt und Prädikat bestehenden Satzkern, zweitens die Erweiterungen der Satzaussage in Form von Objekten und adverbialen Bestimmungen (Attribute sind keine eigenständigen Satzteile, sondern lediglich Satzteilergänzungen), drittens die für das Lateinische typischen besonderen syntaktischen Phänomene (Infinitiv-, Partizipial-, Gerundium- und Gerundivkonstruktionen) und viertens die Erweiterungen innerhalb dieser Phänomene (Objekte und adverbiale Bestimmungen in Abhängigkeit von den Infinitiven, Partizipien und Gerundia).

#### **Dritter Befund: die Rangordnung der Satzteile**

Die Konstruktionsmethode beruht also quasi auf einer Vier-Elemente-Lehre, nämlich den eben beschriebenen Strukturelementen des lateinischen Satzes. Diese Elemente stehen aber nicht gleichgewichtig oder gleichrangig nebeneinander, sondern es gibt eine klare Rangordnung, eine Stufung im Sinne einer fortschreitenden Entfaltung vom Allgemeinen zum Konkreten. Das Thema des Satzes, das Subjekt oder der Satzgegenstand, wird dadurch konkretisiert, dass es eine begrenzte Anzahl von möglichen Aussagen über sich zulässt, diese gleichsam aus sich heraus generiert, und in gleicher Weise können auch die Satzaussagen nur eine bestimmte Anzahl von Erweiterungen zu sich nehmen. Insofern vollzieht sich der Verstehensprozess beim Übersetzen in einem von der Subjekts- und Prädikatsbedeutung vorgegebenen hermeneutischen Rahmen - ein Sachverhalt, der zweifellos im Sinne Krügers die Grundlage jeder Interpretation eines Textes darstellt.

#### **Vierter Befund: die Satzbauformen**

Das Erkennen von Satzstrukturen setzt die Kenntnis der vier möglichen Satzbauformen eines Satzes, des einfachen Satzes, des erweiterten einfachen Satzes, des Satzgefüges und der Satzreihe voraus und ist ohne diese Vorkenntnis nicht möglich. Der Schüler muss also wissen, dass der einfache Satz aus zwei Teilen, aus Subjekt und Prädikat besteht, und dass das Prädikat auf zweifache Weise (Vollverb oder Prädikatsnomen mit Kopula) gebildet werden kann. Darüber hinaus muss er wissen, dass sich der einfache Satz durch Hinzutreten eines Objekts oder einer adverbialen Bestimmung oder von beidem zu einem erweiterten einfachen Satz erweitern lässt. Das Erkennen eines Satzgefüges ist nur auf der Wissensgrundlage möglich, dass das Satzgefüge als Verbindung eines Hauptsatzes mit einem oder mehreren Nebensätzen definiert ist, und dass Nebensätze nach dem einleitenden Wort in Konjunktion-, Relativ- und abhängige Fragesätze eingeteilt werden. Das Erkennen einer Satzreihe hingegen setzt die Einsicht voraus, dass es sich bei diesem Phänomen um die Verbindung von zwei oder mehreren Hauptsätzen handelt, von denen jeder

sein eigenes Subjekt und eine Aussage darüber aufweisen muss. (Beispiel: Peter ist fleißig, aber Paul ist faul.) Der kaum zu widerlegende Unterschied zwischen dem einfachen, dem erweiterten einfachen Satz und dem Satzgefüge auf der einen Seite und der Satzreihe auf der anderen Seite besteht also darin, dass es sich im ersten Fall um eine Ein-heit, im zweiten Fall um eine Zwei-heit bzw. um eine Mehr-heit handelt, im ersten Fall also um Aussagen und ihre Erweiterungen über ein Thema, im zweiten Fall um Aussagen und ihre Erweiterungen über zwei (oder mehrere) Themen. Hilfreich für den Schüler dürfte darüber hinaus der Hinweis sein, dass der einfache Satz und die Satzreihe relativ selten sind, der erweiterte einfache Satz und das Satzgefüge dagegen recht häufig vorkommen. Diese Reihenfolge der Satzbauformen ist nicht zufällig oder willkürlich, sondern hat ihren Grund im Fortschreiten vom Einfachen zum Komplexen.

#### **Fünfter Befund: usuelle und okkasionelle Wortfolge**

Neben der Kenntnis der vier Satzteile und der vier Satzbauformen braucht der Schüler eine klare Vorstellung von der usuellen und okkasionellen Abfolge der Satzteile, um den „Einstieg“, den Ansatz- oder Ausgangspunkt in die Übersetzung des Satzes zu finden. Nach Haeger-Schmidt ist der Ausgangspunkt das Subjekt, „fehlt es oder ist es nicht ohne weiteres zu erkennen, so ist vom Hauptverbum auszugehen“. Zu finden sind beide Teile „gewöhnlich im ersten Teil des Satzes“ und „meist gegen Ende des Satzes“.<sup>14</sup> Der Schüler sollte also auch wissen, dass sich das Prädikat öfter am Ende als das Subjekt ganz am Anfang des Satzes befindet, und dass jedes Abweichen von dieser Regel zum Zwecke der Hervorhebung oder Betonung eines anderen Satzteils geschieht. Infolgedessen verdienen auch die Hinweise bei Haeger-Schmidt Beachtung, dass die Wortstellung des Originals in der Übersetzung möglichst beizubehalten sei.<sup>15</sup> Auch solle man – im Gegensatz zu den linearen Texterschließungsmethoden – „von dem am leichtesten Verständlichen ausgehen und die schwierigeren Partien des Satzes zunächst einmal ausklammern“,<sup>16</sup> wovon man in Anbetracht des Schwierigkeitsgrades lateinischer

Sätze in der Praxis wohl recht häufig Gebrauch machen muss, da ein sukzessives Vorgehen in der vorgegebenen Reihenfolge der Satzteile aufgrund der sich aus den grammatikalischen Strukturen ergebenden „Widerstände und Widrigkeiten“ allzu oft illusorisch erscheint.

#### **Sechster Befund: das begriffliche Instrumentarium**

Übersetzung kommt nicht durch Intuition oder „den Kuss der Muse“ zustande, sondern als Ergebnis durch lehr- und lernbare Methoden (Diagnose, Analyse, Konklusion, Kritik etc.) und ein zu diesem Zwecke verwendetes begriffliches Instrumentarium (Thema, Zäsur, Kolon etc.). Dabei sollte dem Schüler zunächst einmal klar gemacht werden, was eine Methode eigentlich ist, dass der Begriff „Methode“ aus dem Griechischen kommt und soviel wie „der Weg zu etwas hin“ bedeutet. Genauer gesagt und präziser formuliert versteht man also im LU unter einer Methode „die einzelnen Schritte auf dem Wege zu einem Ziel“, in unserem Falle der Übersetzung eines lateinischen Satzes oder Textes ins Deutsche. Um nun aber Methoden anwenden zu können, braucht die Wissenschaft Hilfsmittel, Werkzeuge, Instrumente. Der Naturwissenschaftler kann die Welt nicht erklären ohne eine klare Vorstellung davon, was eine Linie, ein Kreis oder eine Kugel ist. Genauso wenig kann der Geisteswissenschaftler Sätze oder Texte verstehen, wenn er nicht weiß, was unter einem Thema, einem Kolon, einer Zäsur, oder unter Abstraktion oder Konkretion zu verstehen ist. So gesehen beschäftigen wir uns in der Mathematik und in Latein mit vielen Dingen, die dem Pro und Contra der Meinungen und Wertungen entzogen immer dieselben sind und sich immer gleich bleiben.

Im Hinblick auf diese sechs sprachlichen Befunde soll das Konstruktionsverfahren nun in fünf für den Schüler leicht nachvollziehbaren Schritten am Beispiel von zwei Sätzen aus Caesar beschrieben werden. Vorausschicken möchte ich einen kurzen Rekurs auf die bereits vorhandenen Beschreibungen dieser Methode durch ROTH-FUCHS und HAEGGER-SCHMIDT, wie sie insbesondere für die erstgenannte in der Darstellung bei STEFAN KIPF vorliegen.<sup>17</sup>

Danach leitet Julius Rothfuchs<sup>18</sup> die Forderung nach einer systematischen Vermittlung der Konstruktionsmethode aus der Beobachtung und Überlegung ab, dass der Schüler „bei seinen Präparationen nicht auf den Zufall und die subjektive Kombinationsgabe angewiesen sein dürfe, sondern über eine objektive Methode verfügen müsse, um bei solcher Hülfe selbständiges und abschließendes Denken zu lernen“. Die Anwendung dieser Methode solle nicht nur und nicht erst in „einzelnen Bedürfnisfällen“ erfolgen, sondern müsse „ein feststehendes Stück des Unterrichts sein und sowohl in theoretischen als auch ganz besonders in praktischen Übungen bestehen, am besten beides miteinander verbunden“. Rothfuchs entwickelt zur Beschreibung der Methode eine Art Fragenkatalog, beginnend mit der Frage nach den Nebensätzen, der sich die Frage nach den „übrig bleibenden Hauptsätzen“ anschließt. Die nächste Frage richtet sich auf die die Nebensätze einleitenden Konjunktionen und Pronomina, die vierte auf die Infinitiv-, und die fünfte auf die Partizipialkonstruktionen.<sup>19</sup> An dieser im Ansatz richtigen Beschreibung ließe sich kritisieren, dass Rothfuchs zwar die richtigen Fragen stellt, allerdings in einer nur schwer nachvollziehbaren Reihenfolge. Denn wie könnte man die Nebensätze erkennen, ohne zuvor einen Blick auf die einleitenden Konjunktionen oder Pronomina geworfen zu haben? Die Feststellung des Satzkerns bleibt unberücksichtigt, die der Erweiterungen ausgeblendet. Dennoch ruft diese Vorgehensweise nach Rothfuchs „bei Schülern eine spezifische formale Bildungswirkung hervor: Auf diese Weise gewöhnen sie sich an die Klarheit des Denkens und das Konstruieren wird zu dem, was es sein soll, – eine sprachlogische Gymnastik des Geistes“.<sup>20</sup> Nach Haeger-Schmidt „verfolgt das sogenannte Konstruieren den Zweck, den Aufbau lateinischer Sätze, ihre Struktur, vom Sprachlichen her zu erkennen und bewusst zu machen. Es ist also in Wirklichkeit ein Nach-Konstruieren der Satzstruktur. Mit der Konstruktionsmethode wird zuerst der Satzkern ermittelt, d. h. Subjekt und Prädikat bzw. Prädikatsgruppe. Sodann werden die übrigen Wörter – am besten von der Prädikatsgruppe aus – bestimmt und zwar erstens nach ihrer Form und Bedeutung (Funktion), zweitens

nach ihrer Stellung im Gefüge des Satzes (syntaktisch) und nach Möglichkeit in Wortgruppen zusammengefasst. Durch das Herausschälen des Satzkerns und durch den Vorgriff auf den wichtigsten Sinnträger des Satzes, eben das Hauptverb, wird eine Zielvorstellung hervorgerufen, die das Verständnis aller Einzelheiten wesentlich erleichtert oder überhaupt erst ermöglicht. Die Deutung der Formen und Wörter kann immer nur als vorläufig gelten; die Entscheidung bringt erst das Verständnis des Satz- und Sachzusammenhangs. Die Konstruktionsmethode bedarf daher der Ergänzung durch die Analyse des Satzes nach sachlichen Gesichtspunkten. Im Gegensatz zum Konstruktionsverfahren (...) geht die analytische Methode von Fragen nach dem Inhalt und den sachlichen und gedanklichen Zusammenhängen aus“.<sup>21</sup>

Gegen Haeger-Schmidt ist nun zunächst einmal einzuwenden, dass anstelle einer Definition oder Erklärung des Begriffs eine Beschreibung des Zwecks des Konstruierens gegeben wird, die insofern wenig plausibel ist, als „das Bewusstmachen des Aufbaus lateinischer Sätze“ schon von der Wortbedeutung des Konstruktionsbegriffes her weder Inhalt noch Zweck dieser Methode sein kann. Richtig ist wohl eher, dass das Konstruieren die Diagnose bzw. formale Analyse der Wortformen und die Klärung der Wortbedeutungen bereits voraussetzt. Denn erst aufgrund einer solchen formalen Analyse der Wortformen und der Klärung bzw. Festlegung auf eine vorläufige Bedeutung der Wörter des Satzes ist ein Verständnis derselben aus dem Sinn- und Sachzusammenhang möglich, und zwar durch Einordnung oder Einbeziehung des einzelnen Satzteils in den hermeneutischen Rahmen, der bei Haeger-Schmidt ebenfalls unzutreffend als „Zielvorstellung“ bezeichnet wird. Denn durch den „Vorgriff auf das Hauptverb als wichtigsten Sinnträger des Satzes“ ergibt sich keine „Zielvorstellung“ über den weiteren Handlungsverlauf oder Gedankengang. Welche „Zielvorstellung“ sollte auch eine Verbalform wie z. B. „er liegt“ hervorrufen? Liegt er im Bett, oder mit seiner Ansicht nicht falsch, oder gut im Rennen, oder ...? An diesem Beispiel wird außerdem deutlich, dass das Prädikat nicht „der wichtigste Sinnträger des

Satzes“ sein kann. Eine solche Aussage ist insofern nicht nachvollziehbar, als dem Subjekt des Satzes gegenüber seinem Prädikat *per se* eine logische Priorität zukommt. Gegen Haeger-Schmidt ist weiterhin festzuhalten, dass die Konstruktionsmethode „keiner Ergänzung durch die Satzanalyse“<sup>22</sup> etwa im Sinne HOFFMANNs bedarf, da ein konstruierendes Übersetzen ohne den ständigen Rekurs auf den Sinn- und Sachzusammenhang überhaupt nicht möglich wäre.

Insofern ist das Konstruieren ein autarkes, sich selbst genügendes Verfahren der Texterschließung, das mit allen anderen Übersetzungsverfahren eine bemerkenswerte Gemeinsamkeit aufweist: Ohne eine wie bei Haeger-Schmidt beschriebene Klärung „der Form und der Bedeutung der Wörter und ihrer Stellung im Gefüge des Satzes“<sup>23</sup> kann weder im Konstruktionsverfahren, noch durch lineares Decodieren, noch durch gliederndes Strukturieren und auch nicht im Wort-für-Wort-Verfahren übersetzt werden. Formen, Bedeutung und Beziehungen der Wörter müssen also in einem diagnostischen Verfahren oder, wie Haeger-Schmidt es ausdrückt, „mit dem geistigen Auge“ bereits erfasst sein, bevor man mit welchem Verfahren auch immer die Version ins Deutsche versucht. Die Kritik, dass die Konstruktionsmethode „viel zu weit ausgedehnt sei“,<sup>24</sup> zielt also insofern ins Leere, als die Konstruktionsmethode die Klärung der Wortformen und Wortbedeutungen vor der eigentlichen Übersetzung mit allen anderen Methoden gemeinsam hat. Richtig ist allerdings an dieser Kritik „der weiten Ausdehnung des Übersetzungsverfahrens“, dass aus Zeitgründen nicht jedes Wort im Satz bis in alle Einzelheiten nach Form und Bedeutung geklärt werden kann, dass man sich hier ohne den Mut zur Lücke einer nicht zu bewältigenden Aufgabe gegenübergestellt sieht, dass Vokabeln und Formenlehre also einigermaßen „sitzen“ müssen, damit der Schüler Wortformen und -bedeutungen in einem diagnostischen Akt schon „beim ersten Hinsehen“ erkennt, was nur durch eine möglichst systematische Vermittlung und konsequente und permanente Wiederholung der Wortkunde und Formenlehre zu erreichen ist.

Auf dieser Grundlage und damit auch im Vergleich und im Gegensatz zu Rothfuchs und

Haeger-Schmidt soll nun das Konstruktionsverfahren als ein auf sehendem Erfassen beruhendes sinnkonstruierendes Verfahren des Verstehens und Übersetzens eines lateinischen Satzes in fünf Schritten beschrieben und erläutert werden, und zwar an zwei Sätzen aus *CAES. Gall. IV, 13, 6* (Usipeter und Tenkterergeschichte), die alles beinhalten, was man zur Demonstration dieses Verfahrens braucht: *Quos sibi Caesar oblatos gavisus illos retineri iussit; ipse omnes copias castris eduxit equitatumque, quod recenti proelio perterritum esse existimabat, agmen subsequi iussit.*

Der erste von den genannten fünf Schritten auf dem Wege zu diesem Ziel ist die Diagnose der Satzstruktur oder der Satzbauform. In wissenschaftspropädeutischer Hinsicht lernt der Schüler schon bei diesem ersten Schritt, dass ein lateinischer Satz oder Text nicht anderes ist als ein Objekt, dessen Merkmale, Eigenschaften oder Strukturen sich mithilfe eines fachspezifischen begrifflichen Instrumentariums genauso wie die eines Wassertropfens, eines Ameisenhaufens oder einer Sternbahn beobachten, erkennen und benennen lassen. Er lernt weiter, dass das Erkennen von Merkmalen und Strukturen in der der Schule und bis weit in die spätere berufliche Praxis hinein ein „Wieder“-erkennen von bereits Bekannten bzw. Gelerntem ist und insofern nur aufgrund eines bestimmten Vorwissens möglich ist. Er erfährt überdies schon bei diesem ersten Schritt, dass Gegenstände, Objekte und Phänomene mithilfe einer Fachsprache beschrieben werden, die sich von der Umgangssprache in zweifacher Hinsicht unterscheidet, nämlich durch Verwendung fachwissenschaftlicher Termini und einer Reihe formelhafter Ausdrücke, wie sie gerade in den Fachsprachen der Mediziner und Juristen nicht selten sind. Die Beschreibung der Struktur der beiden Sätze könnte also aufgrund der beobachtbaren Fakten etwa folgendermaßen lauten: Beim ersten Satz handelt es sich um einen erweiterten einfachen Satz, beim zweiten Satz um ein Satzgefüge, bestehend aus einem Hauptsatz, der zwei Kola aufweist mit einer Zäsur hinter *eduxit*. Ins zweite Kolon eingeschlossen ist ein *quod*-Satz, und zwar ein Kausalsatz, da ein Relativsatz in Bezug auf *equitatum* wegen Inkongruenz auszuschließen ist.

Die zweite Beobachtung richtet sich auf den Satz Kern des Hauptsatzes. Diese Beobachtung fordert und fördert insofern die analytische Intelligenz des Schülers, als jetzt die wesentlichen Teile aus einem Ganzen herausgelöst werden müssen, in diesem Fall der Satzgegenstand und die Aussage, die über diesen Gegenstand gemacht wird. Dabei wird dem Schüler klar, dass der deutsche Satzgegenstand, das lateinische Subjekt und das griechische Thema lediglich verschiedene Bezeichnungen (*verba*) für ein und dieselbe Sache (*res*) sind. Vor allem aber lernt er, dass das Subjekt gegenüber dem Prädikat eine unwiderlegbare logische Priorität besitzt und zwar insofern, als das Subjekt das Prädikat generiert und nicht etwa das Prädikat das Subjekt, wie es vielleicht der übliche erste Blick auf das Prädikat des Hauptsatzes nahe legen könnte. Die Beschreibung des Satz Kerns der beiden Sätze lautet also etwa folgendermaßen: Satz 1: *Caesar* ist das Subjekt und *iussit* ist das Prädikat. Satz 2: Das Subjekt wird durch *ipse* besonders betont und ist in den Prädikaten *eduxit* und *iussit* enthalten.

Die dritte Beobachtung richtet sich auf die Erweiterungen der Prädikate. Dadurch wird dem Schüler zugleich deutlich, dass es Phänomene von primärer, sekundärer und auch tertiärer Bedeutung gibt, ein Zentrum und eine Peripherie, Wesentliches und weniger Wichtiges, er lernt also, dass das Zentrum und der Mittelpunkt eines jeden Satzes, um das alles „kreist“, das Subjekt ist und dass das Thema des Satzes durch die Aussage darüber „entfaltet“ wird. Die Aussage ihrerseits wird konkretisiert, wenn erstens die Richtung oder das Ziel der Handlung in Form von Objekten genannt werden und zweitens in Form von adverbialen Bestimmungen die Umstände, unter denen sich die zielgerichtete Aktion (oder Passion) vollzieht. Die Beschreibung der Erweiterungen der beiden Sätze lautet also etwa folgendermaßen: Satz 1: Befund negativ, da keine üblichen Erweiterungen in Abhängigkeit von *iussit* vorhanden. Satz 2: Befund positiv: Zum ersten Prädikat treten *omnes copias* und *castris* erweiternd hinzu. Zum zweiten Prädikat tritt keine gewöhnliche Erweiterung hinzu, abhängig ist dagegen ein besonderes syntaktisches Phänomen, ein AcI, der unter Schritt vier näher beschrieben wird.

Die vierte Beobachtung richtet sich dann auf eben diese besonderen syntaktischen Phänomene, wobei es für die Schüler insbesondere zu wissen wichtig ist, woran das jeweilige Phänomen erkannt werden kann, wie es zu beschreiben und wie es dann zu übersetzen ist. Er lernt also Infinitivkonstruktionen unter vier Aspekten zu beschreiben, nach dem übergeordneten Verbum, nach dem Akkusativ (Nominativ), dem Infinitiv und eventuell vorhandenen Erweiterungen. Partizipialkonstruktionen lassen sich unter Benennung des Partizips, des Beziehungswortes und eventuell vorhandener Erweiterungen diagnostizieren, während Gerundium und Gerundivum an dem für sie typischen Merkmal als nd-Formen wiederzuerkennen sind.

Die fünfte Beobachtung richtet sich auf die eventuell vorhandenen Erweiterungen dieser Konstruktionen, wobei dem Schüler deutlich wird, dass Objekte und adverbiale Bestimmungen nicht nur zum Prädikat des Satzes, sondern genauso zum Infinitiv, zum Partizip oder zum Gerundium hinzutreten können.

Die zusammenfassende Benennung bzw. Beschreibung dessen, was im Hinblick auf die Satzstruktur beobachtet und erkannt worden ist, könnte dann also etwa folgendermaßen lauten: Satz 1: Hier liegt ein erweiterter einfacher Satz vor. Das Subjekt ist *Caesar* und die Aussage darüber *iussit*. Erweiterungen des Prädikats durch Objekte oder adverbiale Bestimmungen sind nicht vorhanden. Betreffs der syntaktischen Phänomene ergibt sich folgender Befund: Vom Prädikat *iussit* hängt ein AcI ab, *illos* ist der Akkusativ, *retineri* der Infinitiv, eine vom Infinitiv abhängige Erweiterung ist nicht vorhanden (Befund negativ). Mit dem Subjekt *Caesar* kongruent ist das Partizip *gavisus*, von dem ein AcI abhängt: *quos* (relativer Satzanschluss) und *oblato* (*esse*). (Die für die deutsche Übersetzung relevante Frage nach der attributiven oder prädikativen Funktion des Partizips wie überhaupt die Frage nach der Satzteilfunktion dieser Phänomene kann erst nach der Übersetzung beantwortet werden.) Zum Infinitiv *oblato esse* tritt *sibi* als Dativobjekt erweiternd hinzu. Wie bereits ausgeführt weist der von *iussit* abhängige AcI keine Erweiterung auf, dagegen findet sich in dem von *gavisus*

abhängigen AcI das Dativobjekt *sibi*. Satz 2: Hier liegt ein Satzgefüge vor. Der Hauptsatz weist zwei Kola auf, also insgesamt zwei Aussagen, die über das logische Subjekt *Caesar* gemacht werden. Die Zäsur befindet sich hinter *eduxit*. Eingeschlossen in das zweite Kola ist ein *quod*-Satz, bei dem es sich aufgrund der Inkongruenz zu *equitatum* nicht um einen Relativsatz handeln kann, sondern um einen Kausalsatz handeln muss. Das logische, in den Prädikaten enthaltene Subjekt ist *Caesar* und die Aussagen darüber sind *eduxit* und *iussit*. Im ersten Kola finden sich (abgesehen von dem in den meisten Grammatiken als Prädikativum erklärten *ipse*) zwei Erweiterungen: *omnes copias* und *castris*. Im zweiten Kola findet sich keine übliche Erweiterung. Betreffs des besonderen syntaktischen Phänomens im zweiten Kola ergibt sich folgender Befund: Vom Prädikat *iussit* hängt ein AcI ab, *equitatum* ist der Akkusativ, *subsequi* der Infinitiv. Der Infinitiv *subsequi* weist zwei Erweiterungen auf: das Objekt *agmen* und – ungewöhnlich – eine adverbiale Bestimmung in Form eines Kausalsatzes, die den Grund dafür angibt, warum die Reiterei dem Heereszug nachfolgen solle.

Durch die Beschreibung dieser fünf diagnostischen Schritte dürfte deutlich geworden sein, dass es sich bei der Konstruktionsmethode nur zu einem Teil um eine Methode der Satzkonstruktion durch Verbindung der Teile miteinander handelt, zum anderen Teil aber eben doch um ein wie schon von Haeger-Schmidt beschriebenes „Bewusstmachen der Struktur des Satzes“ mithilfe des diagnostischen Dreischritts von Beobachten, Erkennen und Benennen. Das so genannte Konstruieren ist also seinem Wesen nach eine Kombination zweier Methoden, sie ist einerseits Diagnose des Satzes mit dem Ziel der Analyse seiner Teile und andererseits Synthese der diagnostizierten und analysierten Teile im Vorgang des Übersetzens, wobei der Begriff des Konstruierens allerdings ganz offensichtlich auf das letztgenannte Verfahren zurückgeht. Unter dieser Voraussetzung läuft freilich auch die seit Jahrzehnten vorgetragene Kritik an dieser Methode zumindest zu einem Teil ins Leere, da keine der alternativen Übersetzungsmethoden auf das erstgenannte Verfahren, auf Diagnose und

Analyse, verzichten kann und insofern die Unterschiede zwischen den Methoden im Wesentlichen im zweiten Verfahrensschritt, der Synthese der diagnostizierten und analysierten Satzteile, zu suchen sind.

Wie gesagt zeigen sich die Schwierigkeiten im Verständnis dieser Methode deutlich durch das wiederholt verwendete Epitheton „so genannt“ und aus solchen Verständnisschwierigkeiten mag wohl auch ein guter Teil der von STEFAN KIPF referierten Kritik an dieser „von Anfang an nicht unumstrittenen Methode“<sup>25</sup> resultieren. So wird der Konstruktionsmethode der Vorwurf einer „Vernachlässigung der Textinhalte“ gemacht, da „das Konstruieren nicht vom Inhalte ausgehe, sondern von formal-grammatikalischen Kategorien“ und „sich der Schüler dadurch kaum des Inhalts der Worte, geschweige der Sätze bewusst werde“.<sup>26</sup> Demgegenüber findet sich bereits bei HAEGER-SCHMIDT, dass die Konstruktionsmethode nicht nur von der Wortform ausgeht, sondern durchaus auch von der Wortbedeutung und der so genannten „Zielvorstellung“;<sup>27</sup> also inhaltlichen Aspekten, ohne die eine Unterscheidung etwa von Dat. oder Abl. Pl., eine Unterscheidung also von Objekt und adverbialer Bestimmung gar nicht möglich wäre. RICHARD KNOXES Vorstellung von der Vermittlung eines „lustvollen Könnens“<sup>28</sup> durch die richtige Übersetzungsmethode mag man unter heutigen Voraussetzungen als realitätsfern bezeichnen und die in den Jahren nach dem zweiten Weltkrieg entwickelten Konzeptionen einer „natürlichen Lesemethode“<sup>29</sup> oder eines „verstehenden Lesens“<sup>30</sup> für unrealistisch. Eine „natürliche Lesemethode“ ist außerdem ein Widerspruch in sich, denn wäre im Lateinunterricht „natürliches Lesen“ möglich, bräuhete man dafür keine Methode. Die unterrichtliche Realität dagegen ist das mikroskopische Lesen, das ohne Methode nicht auskommt! Und wenn WILLY NEUMANN das Konstruieren für ein „unnatürliches, sprachwidriges Verfahren“ hält, „da der gesprochene oder geschriebene Satz nicht als Ausdruck einer lebendigen Sprache (...) aufgefasst wird“,<sup>31</sup> dann mag man sich daran erinnern, dass das Latein wohl letztmalig in den *Colloquia familiaria* des Erasmus von Rotterdam als gesprochene und lebendige Sprache begeg-

net. Verfehlt zu sein scheint auch der Einwand WERNER JÄKELS, dass Konstruktion und Analyse kein geeignetes Mittel seien, „um zu einem wirklichen Verständnis der Autorintention vorzudringen. Die landläufige Fiktion, man habe mit der grammatischen Konstruktion und syntaktischen Analyse eines Satzes (...) seinen letzten Sinn völlig begriffen, wird man nicht mehr aufrecht erhalten können“.<sup>32</sup> Jäkels Kritik resultiert schlicht aus einer Konfusion der Begriffe Inhalt und Absicht und lässt sich damit entkräften, dass Konstruktion und Analyse schon ihrem Wesen nach nicht die Mittel sein können, um zu „einem wirklichen Verständnis der Autorintention“ vorzudringen, dass sie aber durchaus die geeigneten Mittel sind, um zu einem Verständnis, einer Interpretation des Textinhalts (im Sinne KRÜGERS) zu gelangen, auf dessen Grundlage ein „Verständnis der Autorintention“ erst möglich wird. Insofern bedarf wohl auch die von KURT VON FRITZ formulierte und „für die gegenwärtige Philologie zweifellos repräsentative“<sup>33</sup> Definition des Interpretationsbegriffes der Präzisierung: Interpretieren kann also nicht nur bedeuten, dass man „herausfindet, was ein Autor gedacht oder gemeint hat“;<sup>34</sup> sondern müsste, wie von MAX KRÜGER völlig richtig gesehen, zugleich auch beinhalten, dass man zunächst einmal herauszufinden versucht, was der Autor gesagt hat. Die „Frage nach dem Verhältnis und der Bedeutung von Übersetzung und Interpretation“ lässt sich also gegen NILS WILSING<sup>35</sup> dahingehend beantworten, dass Übersetzung und Interpretation eben nicht „zweierlei“ sind, und gegen ALBERT KLINZ<sup>36</sup> bleibt einzuwenden, dass die Übersetzung nicht lediglich eine „Vorstufe des Verstehens“ ist, weil ohne Verstehen, ohne Interpretieren auch schon auf der inhaltlichen Ebene eine Übersetzung gar nicht möglich ist. Insofern ließe sich die von KURT VON FRITZ formulierte Definition des Interpretationsbegriffes folgendermaßen präzisieren: Interpretieren bedeutet herauszufinden, was ein Autor sagt und was er mit dem, was er sagt, meint. Dabei bleibt allerdings die formale bzw. stilistische Gestaltung des Textes unberücksichtigt, deren Funktion im Wesentlichen darin bestehen dürfte, das vom Autor Gesagte und damit Gemeinte für den Leser oder Hörer im

Sinne der *perspicuitas* als *summa orationis virtus* so klar, deutlich und verständlich wie möglich zu machen. Wollte man nun diesen Aspekt in die Definition des Interpretationsbegriffes mit einbeziehen, dann käme man in Anlehnung an Kurt von Fritz zu folgender Formulierung: Interpretieren heißt herausfinden, was ein Autor gesagt hat, was er mit dem, was er gesagt hat, gemeint hat, und mit welchen formalen Mitteln er das von ihm Gesagte und Gemeinte seinen Lesern möglichst klar, deutlich und verständlich zu machen versucht hat. Dass das Gesagte vom Gemeinten also klar zu unterscheiden ist, beweist schon das biblische Gleichnis vom Sämann und seine sich unmittelbar anschließende Deutung. Dass aber auch das Gesagte unabhängig vom Gemeinten interpretationsbedürftig ist, beweist beispielsweise der Vergilvers *Prima et Tellus et pronuba Iuno signum dant* (Verg. Aen. 4,167-168). Prima – die erste, als erste, zuerst? Oder was hat der Dichter da eigentlich gesagt?

Nach ARTHUR KRACKE sind „die Probleme des altsprachlichen Unterrichts fast immer Übersetzungsfragen“<sup>37</sup> und je länger man über diese Einschätzung nachdenkt, um so mehr scheint für die Stimmigkeit dieser Aussage zu sprechen. Lassen sich also auf die Fragen nach dem Wozu (Übersetzung als Interpretationsbasis) und dem Wie (Methoden) der Übersetzung durchaus plausible und nachvollziehbare Antworten finden, zeigen sich die mit der Frage nach dem Warum (Legitimation) der Übersetzung verbundenen Probleme nahezu unlösbar: So habe man nämlich „den Lateinunterricht mit Argumenten zu legitimieren versucht, die wissenschaftlicher Kritik nicht standhalten könnten, sondern vielmehr Ausdruck solipsistischer Selbstüberschätzung“<sup>38</sup> seien. Auch werde „immer wieder gerne auf die vermeintliche Logizität der lateinischen Sprache hingewiesen“, woraus „eine grundsätzlich formaltbildende Überlegenheit gegenüber den modernen Fremdsprachen abgeleitet worden sei, was verständlicherweise zu erheblicher Kritik aus den Reihen der Anglistik geführt habe“.<sup>39</sup> Des Weiteren seien „alle wesentlichen Argumentationen zugunsten des Griechischen und Lateinischen, so schlüssig sie vertreten werden mögen, im Einzelfall zu wenig oder nicht empirisch abgesi-

chert. Auch heute noch läsen sich nicht wenige Publikationen zur altsprachlichen Fachdidaktik eher wie pseudo-religiöse Glaubensbekenntnisse, weniger als Beiträge zu einem sachorientierten Wissenschaftsdiskurs.<sup>40</sup> Die Konstruktionsmethode „dürfte einem angenommenen, aber bis heute empirisch auch nicht annähernd verifizierten Transferpotenzial ihren eigentlichen Erfolg zu verdanken haben. Sie folge einem festen Schema, das durch seine nachvollziehbare Struktur den Eindruck stringenter Wissenschaftlichkeit und Logizität erwecke“.<sup>41</sup> Schließlich solle uns „die Geschichte der Texterschließungsmethoden in erster Linie ein erhebliches Misstrauen gegenüber monistischen Methodenansätzen lehren, da sie aufgrund ihrer Totalitätsansprüche einer stets viel differenzierteren Unterrichtswirklichkeit kaum gerecht werden könnten“. Folglich habe es „in der langen Geschichte des altsprachlichen Unterrichts niemals eine allein selig machende Methode gegeben“.<sup>42</sup>

Der an den Traditionen seines Faches orientierte Lehrer hat es nun nicht eben leicht, wenn er in Anbetracht dieser Argumentation eine überzeugende Antwort auf die Frage nach dem Warum, nach der Begründung und damit nach der Transferwirkung eines anstrengenden und zeitaufwendigen Übersetzungsbetriebes geben wollte. Denn würde man die referierten Gedanken konsequent zu Ende denken auch im Hinblick auf die historische Kommunikation als oberstem Lernziel des Lateinunterrichts, dann erscheint der mühevollen Prozess mikroskopischen Lesens und Übersetzens „im grammatikalischen Steinbruch“ überflüssig und sinnlos, weil die Übersetzung „ohne den empirischen Nachweis ihrer Transferwirkung“ ein kaum mehr zu rechtfertigendes Hindernis für die unmittelbare Konfrontation, Kommunikation und Auseinandersetzung mit der Gedankenwelt des jeweiligen Autors auf der Textgrundlage etwa eines Reclam-Bändchens darstellt. Dabei dürfte das Argument von dem Informationsgewinn durch das Original für die allermeisten Eltern und Schüler ohnehin von eher akademischer Bedeutung sein und durch den Hinweis auf die neue Möglichkeit einer Übersetzungslektüre in bislang ungekanntem Ausmaß und Umfang vollends hinfällig werden. Auf den

ersten Blick mag es nun tatsächlich so scheinen, als habe man mit einer solchen Argumentation einen Geist aus der Flasche gelassen, auf den so schnell kein Deckel mehr draufzukriegen sei. Aber vielleicht fördert ja nicht nur bei den Fragen nach dem Wozu und Wie, sondern auch bei der nach dem Warum des Übersetzens der Blick zurück in die Historie des Faches eine plausible Antwort zutage und vielleicht lässt sich ja der These „vom nicht annähernd verifizierten Transferpotenzial der Konstruktionsmethode“ die These von der Evidenz des Potenzials dieser Methode mit guten Gründen gegenüberstellen. Geht man nun zu diesem Zwecke über die von ROTHFUCHS 1882 getroffene Aussage von der „sprachlogischen Gymnastik des Geistes“ und ihrer sinngemäßen Wiederholung im preußischen Lehrplan von 1892 noch ein gutes Jahrzehnt in der Historie des Faches zurück, dann gerät MAX PETTENKOFERS Immatrikulationsrede aus dem Jahre 1869 in den Blick, in der er sich u. a. mit dem Verhältnis von Objekten und den darauf angewandten Methoden in den Wissenschaften befasst: „Derselbe Geist der Beobachtung, der Analyse, der Vergleichung und der Combination ist in der Philologie thätig wie in den Naturwissenschaften. In dieser Beziehung sind sich überhaupt alle Wissenschaften gleich, nur ihre Gegenstände sind verschieden.“<sup>43</sup> Auf eine Kurzformel gebracht heißt das doch, dass die Methoden in den Wissenschaften dieselben sind und nur ihre Objekte verschieden, dass also der diagnostische Dreischritt des Beobachtens, Erkennens und Benennens in allen Wissenschaften derselbe ist, völlig unabhängig davon, ob es sich bei dem Objekt um einen lateinischen Satz, einen Blutstropfen oder eine Mineralienverbindung handelt. Abgesehen von den Naturwissenschaften und ihren höchst unterschiedlichen Objekten haben es die Geisteswissenschaften darüber hinaus mit nahezu gleichgearteten Objekten zu tun, nämlich mit Texten theologischer, juristischer, wirtschaftswissenschaftlicher oder philologischer Provenienz und dem jeweiligen darin enthaltenen Sinnpotenzial. Insofern bedarf es keines besonderen empirischen Nachweises, sondern es ist offensichtlich und daher völlig evident, dass sich die auf lateinische Texte angewendeten Methoden zur Entschlüsselung des

Sinnpotenzials auch auf alle „nichtlateinischen“ Texte übertragen lassen. Denn auch in diesen findet sich derselbe Bestand an formalen Kategorien abstrakten Denkens wieder, sie verfügen also über Subjekte und Prädikate (über Themen und ihre Entfaltung), ihre Sätze und Textabschnitte stehen in denselben logischen Zusammenhängen (kausal, konditional, konzessiv etc.), lassen sich unter denselben Aspekten gliedern (inhaltliche Differenzierung nach bestimmten Kriterien) oder unter allgemeinen Gesichtspunkten zusammenfassen (Abstraktion). Zur Erschließung des Sinnpotenzials der unterschiedlichsten Texte sind also aufgrund der immer gleichen Strukturelemente die im Konstruktionsverfahren angewendeten Methoden der Diagnose, Analyse, Synthese oder Konklusion genauso hinreichend, wie sie es z. B. in der Medizin bei der Erforschung und Behandlung der in ihrer Struktur wesensgleichen Organe bei und an den unterschiedlichsten Menschen sind. Rothfuchs hat also völlig zu Recht das Konstruieren als eine multiperspektivisch verwendbare „sprachlogische Gymnastik des Geistes“ bezeichnet und die Bemühung um „das Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller“ ist, wie im preußischen Gymnasiallehrplan von 1892 ausgeführt, zugleich auch immer eine hervorragende „sprachlich-logische Schulung“. Ihre Rechtfertigung und Bestätigung erfährt diese traditionelle Auffassung durch die moderne Logik: Alles Wissen und Erkennen resultiert nach JOSEPH M. BOCHENSKI lediglich aus zwei Methoden, aus dem Sehen (Diagnose) oder dem Schließen (Konklusion). Eine dritte Möglichkeit gibt es nicht.<sup>44</sup>

Irgendwie hat man das wohl schon immer gewusst oder zumindest doch geahnt, und das dürfte dann auch der Grund dafür sein, dass der Klassiker unter den Übersetzungsmethoden trotz aller Kritik zu den am meisten im Lateinunterricht verwendeten Methoden gehört, und das aus guten Gründen: Ihr größter Vorzug besteht wohl darin, dass sie durchgängig von Klasse fünf bis zwölf auf alle lateinischen Sätze anwendbar ist, ohne dass sich der Schüler in Prüfungssituationen und unter Zeitdruck mit der für ihn kaum zu beantwortenden Frage befassen muss, welche der ihm bekannten Methoden im jeweiligen Einzel-

fall „situationsadäquat“ zur Anwendung kommen sollte. Ein weiterer Vorzug ist, dass sie nicht auf Intuition (wie die Analyse) oder auf Illusion (wie etwa das verstehende Lesen), sondern auf Rationalität beruht. Objekt der Konstruktionsmethode sind die beobachtbaren, erkenn- und benennbaren Strukturelemente des lateinischen Satzes und insofern ist diese Methode in vollem Umfang lehr- und lernbar. Darüber hinaus können mithilfe dieser Methode über Jahre hinweg grundlegende wissenschaftspropädeutische Verfahrensweisen eingeübt werden. Sätze und Texte werden als Objekte erkannt und beschrieben (Diagnose), werden dann in ihre Teile zerlegt (Analyse) und in der muttersprachlichen Wiedergabe wieder zu einem Ganzen zusammengesetzt (Synthese). Und nicht zuletzt liegt ein großer Vorzug dieser Methode in der Vernetzung und Verzahnung von Grammatik, Übersetzung und Interpretation. Denn die Frage nach dem Subjekt des Satzes ist ja zugleich auch immer die Frage nach dem Thema des Satzes, des Abschnitts oder auch des ganzen Textes.

*Historia magistra scholae?* Wie schon von STEFAN KIPF: ein klares Ja! Denn die Verlängerung der fachdidaktischen Perspektive bis in die Historie des Faches hinein und hinab weitet und klärt den Blick auf Grundfragen des Faches im Sinne eines „*audiatur et altera pars*“. Und wie der Blick in die Fachhistorie lehrt, hat die Konstruktionsmethode über die Zeiten hinweg ihren Beitrag „zur Sicherung der Fächer Latein und Griechisch im allgemeinbildenden Schulwesen“<sup>45</sup> geleistet, auch wenn vielleicht nicht immer ganz klar war, was man eigentlich an ihr hatte.

#### Literaturhinweise:

- 1) Nickel, Rainer: Die alten Sprachen in der Schule, Frankfurt 2. Aufl. 1978, 9.
- 2) Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen (1892), 219.
- 3) Krüger, Max / Hornig, Georg: Methodik des altsprachlichen Unterrichts, Frankfurt/M. 2. Aufl. 1963, 71.
- 4) Rothfuchs, Julius: Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, insbesondere des Lateinischen, Marburg 3. Aufl. 1893, 52f.
- 5) Kipf, Stefan: *Historia magistra scholae?* Historische Bildungsforschung als Aufgabe der altsprachlichen Didaktik, PegOn 1/2009, 7.

- 6) Nickel, 87.
- 7) Kipf, 16.
- 8) Kipf, 8.
- 9) Kipf, 13.
- 10) Kipf, 7.
- 11) Melanchthon, Philipp: Tom.3 expl. evang. p. 804.
- 12) Haeger, Fritz / Schmidt, Kurt: Compendium Linguae Latinae, Stuttgart 1965, 100.
- 13) Kipf, 8.
- 14) Haeger, Fritz / Schmidt, Kurt, 101.
- 15) Haeger, Fritz / Schmidt, Kurt, 102.
- 16) Haeger, Fritz / Schmidt, Kurt, 108.
- 17) Kipf, 10f.
- 18) Rothfuchs, 52f.
- 19) Rothfuchs, 62-66.
- 20) Rothfuchs, 67.
- 21) Haeger, Fritz / Schmidt, Kurt, 100-104.
- 22) Haeger, Fritz / Schmidt, Kurt, 104.
- 23) Haeger, Fritz / Schmidt, Kurt, 101.
- 24) Schiller, Hermann: Handbuch der praktischen Pädagogik, Leipzig 1894, 428.
- 25) Kipf, 11.
- 26) Hoffmann, Friedrich: Der lateinische Unterricht auf sprachwissenschaftlicher Grundlage, Leipzig/Berlin 1914, Nachdruck Darmstadt 1966, 159.
- 27) Haeger, Fritz / Schmidt, Kurt, 101.
- 28) Knoke, Richard: Alte und neue Wege der Übersetzungstechnik, in: Gymn. 60, 1953, 356.
- 29) Neumann, Willy: Konstruieren oder Lesen? Ein Beitrag zur Methodik des Übersetzens aus den alten Sprachen, in: AU 3/1952, 5-27.
- 30) Jäkel, Werner: Zur inneren Form lateinischer Prosaätze, in AU 3/1952, 70-93.
- 31) Neumann, 11.
- 32) Jäkel, 75.
- 33) Nickel, Rainer: Einführung in die Didaktik des altsprachlichen Unterrichts, Darmstadt 1982, 134.
- 34) Fritz, Kurt von: Philologische und philosophische Interpretation philosophischer Texte, in: W. Schmidt (Hrsg.): Die Interpretation in der Altertumswissenschaft, Bonn 1971, 55-74.
- 35) Wilsing, Nils: Die Praxis des Lateinunterrichts, Teil II, Stuttgart 1964, 5.
- 36) Klinz, Albert: Zur Frage des Übersetzens und Interpretierens, in: AU 8/1956, 33-42.
- 37) Kracke, Arthur: Übersetzen oder Verstehen, in: AU 3/1952, 54.
- 38) Kipf, 2.
- 39) Kipf, 2.
- 40) Kipf, 4.
- 41) Kipf, 11.
- 42) Kipf, 14.
- 43) Pettenkofer, Max: Wodurch die humanistischen Gymnasien für die Universität vorbereiten, München 1869.
- 44) Bochenski, Joseph M.: Wege zum philosophischen Denken, Freiburg 1973, 61.
- 45) Kipf, 16.

RUPERT FARBOWSKI, Springe

## Florilegium

### Eine Sammlung lateinischer Inschriften auf spätmittelalterlichen Grabsteinen aus englischen Kirchen

#### I. Frauenbildnisse\*

##### 1. Einleitung

Im europäischen Mittelalter blühte eine besondere Sepulkralkunst. Steinerne Grabplatten wurden geschmückt, anfangs nur mit kleinen Inschriften, im Fortgang mit immer aufwendigeren figürlichen Zeichnungen. Neben rein steinernen Denkmälern erschienen schon früh auch kupfermetallene, d. h. messingene, Auflagen, entweder als in Gänze gravierte Platten (so besonders in Deutschland) oder, wie in England hauptsächlich, als Intarsien: Wappen, Inschriften, Architektur, Figuren – alle in Einzelteilen in die

eingetieft Steinplatte eingelegt. Flachbildnisse in Ritzzeichnung sind es meist in England, in Deutschland überwiegen (in zunehmendem Maße) die Flachreliefs.

So sieht man heute noch Figuren in ihrer damaligen Tracht und Ausstattung. Zunächst waren es nur hohe Geistliche, Fürsten, Ritter, deren Damen, die sich solch teure Denkmäler leisten konnten. In Deutschland blieb es dabei, so dass man hier ausschließlich Personen von Stand sieht. In England verbreitete sich diese Kunst jedoch stark und bezog später die bürgerlichen Schichten ein, so dass sich auch Kaufleute,