

Melanie Gucanin

Über die Herkunft des Konstruierens. Eine Betrachtung aus fachdidaktischer Perspektive¹

Einleitung

„Die Frage nach der richtigen Art die Alten [sc. Klassiker] in unserer Schule zu übersetzen, ist eine der wichtigsten in der ganzen Gymnasialdidaktik. Ihre Wichtigkeit ist auch hinreichend anerkannt, wie besonders die Verhandlungen in den Direktorien- und sonstigen Schulmännerversammlungen beweisen. Auch die neue pädagogisch-didaktische Literatur legt Zeugnis dafür ab.“² Das Zitat aus dem Jahr 1887 besitzt auch in der heutigen Zeit für den altsprachlichen Unterricht seine Gültigkeit. Daher widmet sich dieser Beitrag einer Thematik, die innerhalb der Diskussion über die Gestaltung des Lateinunterrichts einen zentralen und zugleich kontroversen Stellenwert einnimmt: die Frage nach Übersetzungsverfahren im Lateinunterricht.

Die Anfänge dieser Methodendiskussion sind früh zu finden. Im Jahr 1882 stellte JULIUS ROTHFUCHS das Konstruieren als die geeignete Methode für das Übersetzen vom Lateinischen ins Deutsche (Herübersetzen) dar und forderte, diese von Beginn der Sexta an methodisch zu lehren.³ Die Kritik an der Konstruktionsmethode als das „erfolgreiche“ Übersetzungsverfahren erfolgte unmittelbar und führte zur Etablierung weiterer Übersetzungsmethoden.⁴ Wie umfangreich die Diskussion im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts wurde, zeigt ein Blick in die Fachzeitschrift „Der

-
- 1 Der vorliegende Beitrag beruht auf einer Seminararbeit zum Studienseminar „Romani bellum amabant. Gestaltung des altsprachlichen Unterrichts seit dem 19. Jahrhundert“ bei Prof. Dr. Stefan Kipf an der Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Klassische Philologie, Fachbereich Didaktik der Alten Sprachen, im Jahr 2012.
 - 2 JULIUS ROTHFUCHS: Vom Übersetzen in das Deutsche und manchem anderen. Ein Geständnis aus der didaktischen Praxis, in: Programm des evangelischen Gymnasiums zu Gütersloh, Nr. 333. Gütersloh 1887, 7.
 - 3 JULIUS ROTHFUCHS: Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, insbesondere des lateinischen. Marburg ³1893, 52.
 - 4 Zum Beispiel: Wörtliche Übersetzungsmethode (ROSENTHAL); Lineares Dekodieren (GLÜCKLICH); Drei-Schritt-Methode (LOHMANN); Transphrastische Textvorer-schließung (z. B. DISSELKAMP).

Altsprachliche Unterricht⁵. Dort sind zwischen 1950 und 1970 zahlreiche Beiträge zu dieser Thematik erschienen, die das heterogene Meinungsbild deutlich widerspiegeln.⁵ Auch innerhalb der gegenwärtigen fachdidaktischen Forschung kann kein Konsens hinsichtlich hermeneutisch abgesicherter Satz- und Texterschließungsverfahren festgestellt werden, was ebenso für die konkrete Umsetzung in der schulischen Praxis gilt.⁶

Dieser Aufsatz versteht sich als Beitrag zur historischen Fachdidaktik, die durch „die Auseinandersetzung mit der Geschichte der eigenen Fächer ein fundiertes Verständnis für die Bedingtheit der aktuellen [...] didaktischen und methodischen Situation“⁷ schafft. STEFAN KIPF hat sich bereits der historischen Reflexion von Übersetzungsverfahren, insbesondere der Konstruktionsmethode, gewidmet, denn das Konstruieren scheint für den altsprachlichen Unterricht die „natürliche und praktisch unbestreitbare Methode“⁸ für die Übersetzung lateinischer Sätze zu sein. Dass die historische Reflexion der Satz- und Texterschließung u. a. die Problematik von monistischen Methodenansätzen im Rahmen des Lateinunterrichtes verdeutlicht, muss hier nicht im Detail wiederholt werden.⁹ Interessant sind vielmehr Überlegungen zur Entstehung des Konstruierens, dessen Geschichte weitgehend unerforscht ist.¹⁰ KIPF verweist bereits darauf, dass das Konstruieren hauptsächlich im Kontext deutsch-lateinischer Übersetzungen (Hinübersetzen) im 19. Jahrhundert erfolgt ist.¹¹ RUPERT FARBOWSKI, der im Gegensatz zu KIPF die Konstruktionsmethode in ihren Grundzügen als ausreichend für die Übersetzungsarbeit in der Schule bewertet, bemerkt hingegen, dass „diese[] Methode, [...] schon von Me-

5 Vgl. STEFAN KIPF: Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bamberg 2006, 80.

6 Vgl. STEFAN KIPF: *Historia magistra scholae?* Historische Bildungsforschung als Aufgabe altsprachlicher Didaktik am Beispiel der Texterschließung, in: PegOn 1/2009, 7 ff.

7 Vgl. KIPF (2006), 12 f.

8 KIPF (2009), 6.

9 Vgl. dazu KIPF (2009), 10 f.

10 Ebenso: THORSTEN BURKARD: Vom Mythos des logischen Latein, in: LIESELOTTE ANDERWALD (Hrsg.): Sprachmythen – Fiktion oder Wirklichkeit. (Kieler Forschungen zur Sprachwissenschaft Bd. 3) Frankfurt am Main / Berlin / Bern u. a. 2012, 60 Anm. 77.

11 KIPF (2009), 8 f.

lanththon erwähnt, [sich] ganz offensichtlich [...] behauptet und bewährt hat.“¹² Damit haben sich die Angaben zur Entstehung des Konstruierens erschöpft, denn in der übrigen Literatur zu dieser Thematik wird fast ausschließlich auf JULIUS ROTHFUCHS als den Begründer der Konstruktionsmethode Bezug genommen.¹³

Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die gegenwärtige Diskussion scheint es sinnvoll, sich genauer mit der Entstehungsgeschichte des Konstruierens zu befassen. Es stellt sich die Frage, inwiefern das Konstruieren, wie es als Übersetzungsverfahren gegenwärtig in Theorie und Praxis verstanden, gelehrt und gelernt wird, den ursprünglichen Intentionen entspricht und mit diesen vergleichbar ist.

Das Konstruieren im 19. Jahrhundert

Erstmals gab ROTHFUCHS die Konstruktionsmethode schon 1875 öffentlich bekannt.¹⁴ Um die Entstehung dieser Methode zur Zeit ROTHFUCHS' nachzuvollziehen, ist ein Blick auf die damaligen Methoden und Ziele des Lateinunterrichtes notwendig. Das Konstruieren wurde zunächst durch die Anforderungen des Hinübersetzens vom Deutschen in das Lateinische begründet und ist unter dem Aspekt der formalen Bildung zu betrachten.¹⁵ Die „Übersetzung aus dem Deutschen, die Aneignung zahlloser grammatischer und stilistischer, auf die puristische Latinität Ciceros allein passenden Regeln“¹⁶ sahen die Verfechter des formalen Bildungsprinzips als „Blüte“ des Lateinunterrichts. Dies führe zur Verwirklichung der sprachlich-stilistischen Ausbildung der Schüler, die das alte Ziel des lateinischen Unterrichts – das Lateinschreiben – ablöste.¹⁷

12 RUPERT FARBOWSKI: *Historia magistra Scholae!* Das Konstruieren – Verteidigung einer unverwüstlichen Methode, in: FC 4/2009, 280.

13 Lediglich NEUMANN und DETTWEILER verweisen zusätzlich auf OSKAR PRZYGODE, dessen Schrift mir leider nicht zugänglich war. Vgl. WILLY NEUMANN: *Konstruieren oder Lesen? Ein Beitrag zur Methodik des Übersetzens aus den alten Sprachen*, in: *Der altsprachliche Unterricht*. Stuttgart 3/1952, 8, ebenso PETER DETTWEILER: *Lateinischer Unterricht*, in: A. BAUMEISTER (Hrsg.) *Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen*, Bd. 3.3.3. München ²1906, 88.

14 Vgl. ROTHFUCHS (1893), III. Er erwähnt dies in dem Vorwort zur zweiten Auflage seines Werkes 1882.

15 Vgl. KIPF (2009), 8f.

16 DETTWEILER (1906), 14.

17 KIPF (2009), 9.

Die Vorgehensweise bei den deutsch-lateinischen Übungen wird nach folgendem Muster beschrieben: Zunächst sollte der Schüler das Satzverhältnis erfassen, indem er Subjekt und Prädikat bestimmt. Anschließend müssen die benötigten Vokabeln gesucht und die entsprechenden lateinischen Formen gebildet werden. Zuletzt werde der Schüler „alles dies zu einem wohlgeordneten lateinischen Satz zusammenfügen.“¹⁸ Es ist einleuchtend, dass der erste Schritt eigentlich erst beim Zusammenfügen – hier wird die Bedeutung des Begriffes „konstruieren“ offensichtlich¹⁹ – umzusetzen ist, da sich der Schüler die syntaktischen Regeln vergegenwärtigen muss.²⁰ Aufschluss über das Konstruieren zur Zeit vor ROTHFUCHS gibt ein Aufsatz aus dem Jahr 1837: „Das Verfahren der Construction besteht bekanntermaßen darin, dass die Worte jeder Sprache, welche man construiert, gleichmässig diese Ordnung einnehmen: erstens wird das Subjektwort, dann dessen Bestimmungen gesetzt; darauf folgt das Prädikat, dahinten dessen etwaigen Bestimmungen. Jede andere Stellungen der Worte heisst man im Grossen wenigsten nicht Construction.“²¹ Das Konstruieren hat den Zweck, den logischen Wert der einzelnen Satzteile für den Schüler faktisch sichtbar zu machen. Der Autor erklärt, dass der eigentliche Inhalt des Satzes im Prädikat und nicht im Subjekt liegt.²² Dies entspricht dem Konstruieren bei ROTHFUCHS, der ebenfalls betont: das Prädikat „gewährt dem Knaben sofort einen volleren Gedanken als das Subjekt.“²³ Ob sich ROTHFUCHS eventuell auf frühere Aufsätze zu dieser Thematik bezieht, muss offen bleiben. In seinen Artikeln zur Reform des lateinischen Unterrichts setzt sich HERMANN PERTHES 1875 kritisch mit diesem Verfahren auseinander, welches er als *Construieren* bezeichnet. Dabei werde der Satz Stück für Stück

18 DETTWEILER (1906), 40.

19 In Württemberg sagt man „componieren“. Vgl. HERMANN PERTHES: Die Principien des Uebersetzens, 4. Artikel, in: Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen. Berlin 1875, 10.

20 Diese Vorgehensweise wird bei PERTHES (1875), 13ff. sowie bei DETTWEILER (1906), 40f. beschrieben.

21 L. CH. R. HÜSER: Ueber den wissenschaftlichen Werth und den praktischen Nutzen des Construierens im grammatischen Sinne, in: GOTTFRIED SEEBODE u. a. (Hrsg.): Archiv für Philologie und Paedagogik, Bd. 5, Heft 4. Leipzig 1839, 560f.

22 Ebd., 560–563.

23 ROTHFUCHS (1893), 54.

Melanie Gucanin: Über die Herkunft des Konstruierens**Seiten 16 bis 32**

übersetzt, indem die zu jedem Stück nötigen Korrekturfragen und Regel-Repetitionen vorgenommen werden. Somit leiste der Schüler aber keine Übersetzungsarbeit, sondern beantworte lediglich die Fragen des Lehrers, die sich aus dem Satz ergeben haben.²⁴ Mit Bezug auf HERMANN SCHILLER, der das Konstruieren ebenfalls im Rahmen der deutsch-lateinischen Übersetzung verstanden wissen will²⁵, macht KIPF darauf aufmerksam, dass die nicht seltene Ansicht, die Konstruktionsmethode sei eine altbewährte Methode für die Übersetzung lateinischer Sätze, der historischen Analyse widerspricht.²⁶

Anhand der in diesem Beitrag verwendeten Schriften aus dem 19. Jahrhundert ist anzunehmen, dass der letzte Schritt des Zusammenfügens innerhalb des Hinübersetzens, das eigentliche *Konstruieren*, nicht methodisch genug im Unterricht vermittelt wurde. EDMUND MEYER (ROTHFUCHS nennt diesen als seinen Nachfolger in der Konstruktionslehre²⁷) fragt sich zum Beispiel, warum die Notwendigkeit, allgemeingültige Regeln für die *Construction* einer Satzperiode aufzustellen, nicht viel früher erkannt worden sei. Dies dürfe aber nicht verwundern, „wenn man bedenkt, dass erst in neuerer Zeit die Erkenntnis gewonnen ist, die construction des einfachen satzes habe mit dem verbum zu beginnen, nicht, wie früher üblich war, mit dem subject.“²⁸ Bei FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN ist zu lesen, dass „das Konstruieren, das sonst regelmäßig geübt wurde, jetzt an vielen Orten kaum dem Namen nach bekannt ist.“²⁹ Einerseits deutet die Aussage ECKSTEINS darauf hin, dass das Konstruieren mit der verringerten Praxis des Hinübersetzens ebenfalls aus dem Unterricht verschwand, andererseits legen beide Äußerungen die Schlussfolgerung nahe, dass es unabhängig vom Übersetzungskontext kein bewusstes methodisches

24 PERTHES (1875), 44. PERTHES spricht sich vor allem für das Herübersetzen in Sexta und Quinta aus. Dabei schlägt er vor, durch Vorübersetzung anhand des ganzen Textes den Inhalt zu erschließen. Ähnlich auch ROTHFUCHS (1887), 24f.

25 HERMAN SCHILLER: Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. Leipzig 31894, 428.

26 KIPF (2009), 8.

27 Vgl. ROTHFUCHS (1887), 18 Anm. 1.

28 EDMUND MEYER: Zur Construction der lateinischen Periode, in: HERMANN MASIUS (Hrsg.): Jahrbücher für Philologie und Paedagogik 22. Leipzig 1886, 504.

29 FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN: Lateinischer und Griechischer Unterricht, hrsg. v. HEINRICH HEYDEN. Leipzig 1887, 296.

Verfahren beim Konstruieren gab. Beide Autoren verweisen anschließend auf ROTHFUCHS, der das Konstruieren endlich als ein methodisches Verfahren entwickelt hat. Schließlich merkt ROTHFUCHS selbst in seinem Vorwort an, dass das Konstruieren „an manchen höheren Schulen noch nicht genügend gepflegt“³⁰ werde.

Wie zuvor angedeutet, haben in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts das formale Bildungsprinzip und in diesem Zusammenhang auch die deutsch-lateinischen Übungen allmählich an Zustimmung verloren. Dies konnte bereits den Aussagen PERTHES' entnommen werden und zeigt sich in der Revision der Lehrpläne und Prüfungsordnungen im Jahr 1882 und 1892, die für die Gymnasien eine Minderung der humanistischen und eine Betonung der realistischen Elemente bedeutete und eine Reduzierung der Stundenzahl in den Alten Sprachen zur Folge hatte.³¹ Lehrgegenstände und Unterrichtsmittel wurden vermehrt nach ihrem didaktischen Wert, nach ihrer Beziehung zum Leben der Schüler und zur Gegenwart, hinterfragt. Eine Bildungsarbeit, die allein auf die verstandesmäßige Ausbildung der Seele abzielt, wurde als nicht mehr ausreichend erachtet, sondern sie müsse in allen ihren Erscheinungen erfolgen. Die neuen Bestimmungen hatten zum Ziel, „das Alte dem Neuem, das Fremdländische dem Deutschen, das Sprachliche dem Sachlichen nachzusetzen“ und die Erziehung dem Wissen vorzuziehen.³²

Im Lateinunterricht verschob sich allmählich das Hauptaugenmerk von der sprachlich-grammatischen Ausbildung zur Bearbeitung und zum Verständnis der Schriftstellerlektüre, jedoch wurden weder das alte Lernziel des Lateinschreibens noch die Übersetzung ins Deutsche abrupt und vollständig aufgegeben.³³ Die Reform von 1882 galt im ausgehenden 19. Jahrhundert als erfolglos, weil aufgrund des Verhältnisses von Lernzielen und Stundenzahl eine Überbürdung der Schüler zustande kam. „Der

30 ROTHFUCHS (1893), VI.

31 Vgl. FRIEDRICH PAULSEN: Geschichte des gelehrten Unterrichts, hrsg. v. RUDOLF LEHMANN, Bd. 2, Berlin 1921, 581f; 601. Lehrplan 1882: Mit insgesamt 11 Stunden weniger kam der Unterricht auf 77 Stunden von Sexta bis Oberprima. Lehrplan 1892: Mit insgesamt 19 Stunden weniger kam der Unterricht auf 62 Stunden. Vgl. auch LIEBSCH in dieser Ausgabe S. 180ff. und 185ff.

32 DETTWEILER (1906), 8.

33 PAULSEN (1921), 603.

beträchtlichen Verminderung der lateinischen Stunden im Gymnasium steht eine Minderung der geforderten Leistungen nicht gegenüber. Nach wie vor wird nicht bloß Lateinlesen, sondern auch korrektes Lateinschreiben erstrebt und gefordert.³⁴ Folglich wurde nicht nur vor einem grammatizistischen Betrieb, sondern auch vor einer Übertreibung im Lateinschreiben gewarnt: Es „sei in den letzten Jahrzehnten durch Ausdehnung des grammatischen Unterrichts und durch Übungsbücher, die jedes Wort zu einem Anlasse des Nachdenkens für den Schüler zu machen suchen [...], das Lateinschreiben, besonders das Extemporalischreiben in einem erheblichen Umfange zu einer drückenden Bürde für den Schüler geworden.“³⁵ Der Lateinunterricht wurde fortan weiter als verbesserungswürdig betrachtet. Im Jahr 1892 war das Lateinschreiben aufgegeben und die schriftliche Übersetzung ins Lateinische auf ein geringes Maß reduziert, so dass „Grammatik und schriftliche Übungen [...] nur noch als Mittel zum Zweck der Lesefertigkeit dienen“³⁶ sollten. Allerdings blieben, den Urteilen der damaligen Schulmänner zufolge, die Übersetzungsleistung der Schüler weiterhin mangelhaft, obwohl die Stundenzahl im altsprachlichen Unterricht 1901 wieder erhöht wurde und die Ablehnung der alten Lehrziele weiterhin Bestand hatte. „Das alte Ideal der formalen Bildung, welches grammatisch logisches Verständnis und rhetorisches Können als Lehrziel sah, ist und bleibt aufgegeben.“³⁷ Die grammatische Schulung bildete nun die Grundlage für das Verständnis der klassischen Autoren Roms, welches die Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums zum Ziel hatte.³⁸ Das Hinübersetzen ist entsprechend der neuen Zielformulierung dem Herübersetzen und den damit einhergehenden Übungen im Präparieren, Extemporieren sowie der schriftlichen Übersetzung gewichen, jedoch waren formale Bildungsaspekte weiterhin indirekt in den Lehrplänen enthalten.³⁹

34 Ebd., 582. PAULSEN bezieht sich hier auf Aussagen von HERMANN BONITZ.

35 Ebd., 583.

36 Ebd., 602.

37 Ebd., 749.

38 Ebd., 603. Vgl. auch DETTWEILER (1906), 9.

39 Vgl. PAULSEN (1921), 603. Natürlich ist dieser Vorgang ein Prozess gewesen. Das Übersetzen ins Lateinische wurde im Lehrplan von 1901 nach wie vor gefordert, vgl. DETTWEILER (1921), 35.

Melanie Gucanin: Über die Herkunft des Konstruierens**Seiten 16 bis 32**

Vor diesem Hintergrund sind die Aussagen von ROTHFUCHS in seiner Arbeit „Beiträge zur Methodik des Unterrichtes an höheren Schulen“ zu sehen, denn der Autor führt die vorherrschenden Probleme im Lateinunterricht auf das Fehlen eines methodisch eindeutigen und systematischen Übersetzungsverfahrens zurück. Auch ROTHFUCHS beklagt die derzeitige „Thatsache [...], dass das Endergebnis des lateinischen Unterrichtes im Gymnasium in einem starken Missverhältnis steht zu der neun bis elf Jahre hindurch von Lehrern und Schülern darauf verwandten Mühe.“⁴⁰ Der Wert der klassischen Sprachen als Bildungsmittel sei aber nicht zu bezweifeln, da die vorgebrachten Klagen einen Mangel an Wissen und Fertigkeiten, nicht aber einen Mangel an Geisteskraft aussagen wollten.⁴¹ An dieser Stelle bekommt der Leser den Eindruck, es müsse „formales Bildungsmittel“ heißen, wenn ROTHFUCHS im weiteren Verlauf den Wert der lateinischen Sprache für den Geist der Schüler genauer erklärt:

„Wer weiss nicht, wie geeignet hierzu gerade die lateinische Sprache ist, wie sie den kleinen Sextaner und den reifen Primaner in gleicher Weise zwingt, bei jedem Tritt (aus dem Deutschen ins Latein und aus dem Latein ins Deutsche) aufzumerken, damit er kein Fehltritt werde, wie die Sprache wegen der Klarheit und Durchsichtigkeit ihres Baues, wegen der Knappheit und Kürze ihres Ausdruckes dem Knaben fasslich und anziehend erscheint und daneben auch wegen der vom Deutschen grundverschiedenen, in dem ganz andersartigen Geiste des klassischen Altertums wurzelnden Denkweise dem reiferen Jüngling immer noch schwer und interessant bleibt.“⁴²

ROTHFUCHS schreibt der lateinischen Sprache eine ihr eigene Logik zu, die sich auszeichnet für die geistige Erziehung der Schüler eigne – ein Verständnis, das erkennbar aus dem Ideal der formalen Bildung hervorgeht: das Erlangen eines grammatisch-logischen Verständnisses als Lehrziel schlechthin. Und auch die Zielformulierung der Konstruktionsmethode lässt auf den formalen Bildungsaspekt schließen, wenn es heißt, das Konstruieren gewöhne die Schüler „an die Klarheit des Denkens und [sei] eine sprachlogische Gymnastik des Geistes.“⁴³ Dass weder die lateinische Sprache und Grammatik als logisch bezeichnet noch der Kons-

40 ROTHFUCHS (1893), 2.

41 Ebd., 3.

42 Ebd., 4.

43 Ebd., 67.

truktionsmethode dieses Transferpotenzial nachgewiesen werden kann, sondern die Betonung des formalen Bildungsprinzips vermutlich eher auf die Legitimation des altsprachlichen Unterrichts im Vergleich mit den Naturwissenschaften abzielt, ist bei KIPF mit Bezug auf JÜRGEN LEONHARDT nachzulesen.⁴⁴ Ein derartiger Vergleich ist schon 1887 bei ECKSTEIN zu finden, was die erwähnte These nur bekräftigt: „Das formale Prinzip betrachtet den lateinischen Unterricht wie die Mathematik als eine Gymnastik des Geistes, als eine praktische Logik für das Knabenalter, als das geeignetste Mittel zur Schärfung des Denkens.“⁴⁵ Mit Blick auf die Abkehr formaler Bildungsziele und die Verschiebung der Ziele im Lateinunterricht sollen im Folgenden die einzelnen methodischen Schritte der Konstruktionsmethode, wie sie ROTHFUCHS entwickelt hat, und die damit intendierte didaktische Begründung besprochen werden. Am Ende des Abschnitts können dann weitere Schlussfolgerungen gezogen und das Konstruieren im Sinne ROTHFUCHS' mit den früheren Begriffsverwendungen verglichen werden.

Das Konstruieren bei JULIUS ROTHFUCHS

*Qui recte construit, recte vertit!*⁴⁶ Mit diesen Worten leitet ROTHFUCHS den Paragraphen über das Konstruieren in seinem Werk ein. Das Zitat stammt von seinem ehemaligen Lehrer, der dies immer zu sagen pflegte, wenn dem Schüler die Übersetzung eines Satzes nicht gelingen wollte. Allerdings ist hier die Bedeutung des Wortes *construere* nicht identisch mit dem Konstruieren, wie es ROTHFUCHS versteht: „Verfasser bekennt, dass er, da auf dem von ihm besuchten Gymnasium weder das Konstruieren noch das Extemporieren geübt wurde, das erstere nach eigenem Recept erst in Sekunda, das letztere [...] erst als Student zum Zweck des philologischen Examens gelernt hat.“⁴⁷ Demnach ist es unwahrscheinlich, dass sich das Wort *construere* aus dem Zitat mit dem Konstruieren innerhalb der Konstruktionsmethode synonym verwenden lässt, sondern sich auf das Konstruieren beim Hinübersetzen bezieht.

44 KIPF (2009), 11.

45 ECKSTEIN (1887), 133.

46 ROTHFUCHS (1893), 50f.

47 Ebd., 86.

Bevor ROTHFUCHS das methodische Verfahren vorstellt, erklärt er, dass das Konstruieren immer nur dann geschehe, wenn der Schüler im Unterricht die gewünschte Übersetzung nicht leisten kann und der Lehrer ihm durch das Stellen von syntaktischen Fragen, wie die „unpraktische“⁴⁸ Frage nach dem Subjekt im Satz, zur Hilfe kommt. „Worauf er zu sehen hat, um die Balken an dem Hause zu finden und das Gerüst von den Zwischenlagen zu unterscheiden, davon fehlt ihm gewöhnlich alle Vorstellung.“⁴⁹ Folglich scheint es, dass das Konstruieren bei der Übersetzung ins Deutsche dem Verfahren beim Hinübersetzen, wie es zuvor beschrieben wurde, ähnelt. Das Konstruieren müsse daher methodisch, in theoretischen Anweisungen und praktischen Übungen, durch den Lehrer vermittelt werden, damit der Schüler bei seinen Präparationen nicht auf den Zufall oder seine subjektive Kombinationsgabe angewiesen ist, sondern auf eine objektive Methode zurückgreifen kann. „Ziel und Wegweiser zu sein, ist die Aufgabe der rechten Methode.“⁵⁰ Damit diese zu einem festen Bestandteil des Unterrichtes wird, ist beim Herübersetzen nach folgendem Muster zu verfahren:

Erstens werden alle Nebensätze bestimmt, indem Konjunktionen sowie Pronomen und *verba finita* identifiziert werden. Zweitens erfolgt die Bestimmung der Hauptsätze, indem diejenigen *verba finita*, die mit keiner Konjunktion in Verbindung stehen, einem Hauptsatz zugeordnet werden. Subjekte, sofern sie nicht im Verb enthalten sind, sind leicht zu bestimmen. Drittens sind die Verhältnisse der Nebensätze untereinander sowie zu den Hauptsätzen zu bestimmen, indem u. a. die Zeit-, Folge-, Grund- und Bestimmungsverhältnisse der Konjunktionen und Pronomen zu ihren Beziehungswörtern erkannt werden. Hier reicht zunächst die Bestimmung der Beziehungswörter. Die Klärung der Verhältnisse kann auch abschließend erfolgen. Viertens sind die Infinitivkonstruktionen und ihre Abhängigkeiten zu bestimmen. Fünftens werden die Partizipialkonstruktionen gesucht und festgestellt, in welchem Verhältnis diese zu den Prädikaten stehen. Als Kardinalpunkt der Konstruktionsmethode bezeichnet ROTHFUCHS die Zusammengehörigkeit von Konjunktion bzw.

48 Ebd., 51.

49 Ebd.

50 Ebd., 56.

Pronomen und Prädikaten, anhand deren der Schüler in der Lage ist, die Nebensätze auszugliedern, ihr Abhängigkeitsverhältnis zu klären und den Hauptsatz zu identifizieren.⁵¹

Zuerst sei auf eine Kleinigkeit zur Begriffsbedeutung von *construere* hingewiesen. Das bei der Beschreibung des Quartaners benutzte Bild eines Gebäudes verweist auf die ursprüngliche architektonische Bedeutung des Begriffes *constructio* bzw. *construere*.⁵² Diese Metaphorik zieht sich durch das gesamte Werk und gibt Aufschluss über das vorliegende Verständnis eines Satzes, sogar von Sprache insgesamt. Die benutzte Terminologie definiert Sprache als ein fertiges Gebäude, dessen einzelne Bestandteile durch Analysieren und Erlernen beherrschbar werden. Zu Recht beanstanden sämtliche Kritiker dieser Methode eine derartige Auffassung von Sprache. Im Jahr 1924 bemerkt GEORG ROSENTHAL, dass das Konstruieren ein totes Begriffsgebäude aufbaut⁵³, während PETER SCHINDLER in Abgrenzung zur selbigen äußerst treffend formuliert: „Die Sprache ist ein lebendiges, immer sich wandelndes Gebilde, ein immer sich neu fügendes Gefüge im Munde der sie sprechenden Menschen.“⁵⁴ Es dürfte klar geworden sein, dass die Konstruktionsmethode durch das Konstruieren des Satzgefüges den Satz erstens von Grund auf in seiner vom Autor intendierten Ordnung zerstört, zweitens aus dem Textzusammenhang reißt und somit drittens vom Inhalt loslöst. Die Vernachlässigung der Semantik ist einer der Hauptkritikpunkte gegenüber der Konstruktionsmethode.⁵⁵

Es erscheint paradox, dass gerade das Textverständnis für ROTHFUCHS ein Ziel darstellte, das es mit der Konstruktionsmethode zu erreichen

51 Ebd., 59–66.

52 So zum Beispiel schon bei Cic. *de orat.* 2, 23 *effingere et construere nidos* und Cic. *Cato 72 ut navem, ut aedificium idem destruit facillime, qui construxit*. Vgl. ThL IV, c. 547, 36.

53 GEORG ROSENTHAL: Lebendiges Latein! (Neue Wege im Lateinunterricht), in: *Entschiedene Schulreform. Abhandlung zur Erneuerung der deutschen Erziehung*, hrsg. v. PAUL OESTREICH. Heft 37, Leipzig 1924, 47.

54 PETER SCHINDLER: *Der Lehrer der Alten Sprachen*. Stuttgart 1950, 128.

55 Auf die Darstellung einer ausführlichen Kritik soll hier verzichtet werden, da dies bereits hinreichend geschehen ist. Vgl. RAINER NICKEL: *Altsprachlicher Unterricht (Erträge der Forschung Bd. 15)*. Darmstadt 1973, 120ff. sowie MAX KRÜGER: *Methodik des altsprachlichen Unterrichts*. Frankfurt am Main / Berlin / Bonn 21963, 94ff. und KIPF (2009), 11 ff.

galt. Das Ziel des Unterrichts ist, „daß [der Schüler] den zur Lektüre vorliegenden Abschnitt seinem ganzen Inhalt nach richtig auffaßt, und eine gute Übersetzung erarbeitet, aber zu beiden Zielen auf einen solchen Wege, d. h. durch eine in solcher Weise vom Lehrer geleitete Arbeit gelange, welche geeignet ist seinen Geist zu stärken zu veredeln und zu bilden.“⁵⁶ Neben der erneut erwähnten formalen Bildungswirkung und der Übersetzungsleistung soll der Weg, eben die Konstruktionsmethode, zum Erfassen des Textinhaltes führen. Vor diesem Hintergrund kann der Satz *qui recte construit, recte vertit* ebenso wenig dem vollständigen Sinn und Zweck der Konstruktionsmethode entsprechen. Schließlich spezifiziert ROTHFUCHS seine Anweisungen beim Herübersetzen mit den Worten: *qui recte construit, recte intellegit* und anschließend, um die aufgelösten Satzteile in ein angemessenes Deutsch zu bringen, *qui bene dividit, bene vertit!*⁵⁷ Dass ROTHFUCHS seiner Methode ein Potenzial zuspricht, das diese gerade nicht hat, mag mit der zu seiner Zeit gängigen Unterrichtspraxis zusammenhängen. So kritisiert er in seiner Schrift „Vom Übersetzen in das Deutsche und manchem anderen. Ein Geständnis aus der didaktischen Praxis“, dass die herkömmliche Unterrichtsmethodik, die Schüler durch eine Reihe von Fragen lediglich zu den feststehenden Antworten des Lehrers zu bewegen, nur zu einer Kenntnis fremder Meinungen, nicht aber zur eigenen Überzeugung auf Seiten der Schüler führe – im Übrigen entspricht dies der Kritik PERTHES' am Konstruieren.⁵⁸ Der Lehrer müsse seinen vorgefertigten Plan im Bedarfsfall ändern und den Schüler beim Übersetzen motivieren, „die Gründe seiner Verlegenheit kurz anzugeben.“⁵⁹ Für ROTHFUCHS impliziert dieses Vorgehen, dass „eben auch das Falsche und Halbrichtige in den Schülerantworten zur Stärkung des Denkvermögens heranzuziehen [ist], selbst wenn der Umfang der Lehrsensen dadurch etwas beschränkt und der Lehrgang verlangsamt wird.“⁶⁰ Der Lehrer erfahre, welcher Hilfe der

56 ROTHFUCHS (1887), 9.

57 Ebd., 24. Die zweite Anweisung bezieht sich auf die Problematik, wie nahe sich der Schüler am lateinischen Ausdruck zu halten habe, ohne die Regeln der deutschen Sprache zu missachten.

58 Ebd., V.

59 Ebd., 8.

60 Ebd., 12.

Schüler bedarf, und „ist die Konstruktion des Satzes nicht verstanden, so hat ihn der Lehrer an die Regeln zu verweisen, welche für das Konstruieren gelten.“⁶¹ Neben aller Kritik, die an die Konstruktionsmethode zu Recht gerichtet wurde, muss ROTHFUCHS zu Gute gehalten werden, dass er offenbar mit Hilfe der Methode einen schülerorientierten Unterricht anstrebte und zugleich zu einem didaktisch flexibleren Umgang hinsichtlich der Unterrichtsplanung riet.

Zunächst bleibt festzuhalten, dass die Konstruktionsmethode vermutlich in Anlehnung an das Konstruieren beim Hinübersetzen entwickelt wurde. Dass das Übersetzen ins Lateinische als Verwirklichung formaler Bildungsziele betrachtet wurde und ROTHFUCHS in seinen Schriften der Konstruktionsmethode eben diesen formalen Bildungsgehalt zuspricht, legt diese Vermutung zumindest nahe. Ebenso kann angenommen werden, dass zu dieser Zeit die Betonung formaler Bildungsgehalte im altsprachlichen Unterricht zum großen Teil der Rechtfertigung und Legitimation gegenüber den aufkommenden Naturwissenschaften bzw. Realgymnasien diene. Schließlich zieht ROTHFUCHS selbst den Vergleich: „Nur den Rat möchte ich ihm [sc. Lehrer] geben, dass er die Gesetze des Konstruierens [...] an nicht präpariertem Stoffe vornehme, damit der Schüler nicht gedächtnismässig, sondern verstandesmächtig zu verfahren lerne. Es ist derselbe Grund, weshalb der Mathematiklehrer zur Übung zwar ähnliche, aber nicht schon gerechnete Exempel aufgibt.“⁶²

Unbestreitbar ist jedoch, dass das Konstruieren als Unterrichtsmethode bei der lateinisch-deutschen Übersetzungsarbeit von ROTHFUCHS entwickelt und bald darauf verbreitet angewandt wurde. ROTHFUCHS erklärt selbst: „[D]ie didaktische Literatur über die Methode des Konstruierens war und ist mir unbekannt, weil vielleicht gar nicht vorhanden, und so war ich lediglich auf mich selbst angewiesen.“⁶³ Auch MEYER bezeichnet ROTHFUCHS als denjenigen, der sich zuerst mit der Notwendigkeit beschäftigt hat, allgemeingültige Regeln für die *Construction* einer Satzperiode aufzustellen, die über das Aufsuchen des Subjektes hinausgehen.⁶⁴

61 Ebd., 17.

62 ROTHFUCHS (1893), 72f.

63 ROTHFUCHS (1887), 18 Anm. 1.

64 MEYER (1886), 504f.

Auf die Verbreitung dieser Methode lässt schließen, dass ab 1892 für die Sexta Übungen im Konstruieren verbindlich im Lehrplan vorgeschrieben wurden.⁶⁵

Dass das Konstruieren bei ROTHFUCHS jedoch methodisch von demjenigen bei der Übersetzung ins Lateinische abweicht, indem ROTHFUCHS zuerst die Neben- von den Hauptsätzen unterschied und den Schwerpunkt auf das Erkennen der finiten Verformen legte, statt mit dem Subjekt zu beginnen, ist ebenso deutlich. Nach HÜSER bezieht sich das Konstruieren auf das Subjekt und Prädikat sowie deren Bestimmungen. ROTHFUCHS' Methode stellt demzufolge eine erhebliche Erweiterung der bisherigen Vorgehensweise dar. Hingegen ist das Ziel, ein grammatisch-logisches Verständnis zu erlangen, geblieben. Die Anhänger des formalen Bildungsprinzips konnten sich von diesem Ziel nur schwer abwenden, wodurch die Konstruktionsmethode eventuell zu einer Art Ersatz für das Hinübersetzen avancierte. Der Wert des Hinübersetzens wurde von dessen Befürwortern stets hervorgehoben, so dass auch ROTHFUCHS äußert, „lateinisch-deutsche Kenntnis ist noch keine deutsch-lateinische. Soll letztere erzielt werden, so muss Übung darin stattfinden. Hinweisung bei der Lektüre kann wohl fördern, aber grammatische Sicherheit und Gewandtheit kommt nur durch deutsch-lateinische Übung.“⁶⁶

Schlussfolgerungen

In Anbetracht der Ergebnisse dieser Arbeit erscheinen manche Ausführungen zu Übersetzungsmethoden in der fachdidaktischen Forschungsliteratur sowie in lateinischen Unterrichtswerken bemerkenswert.⁶⁷ Zusammenfassend sei an dieser Stelle auf die Kritik aus dem Jahr 1837 verwiesen, die auch gegenwärtig nicht treffender formuliert werden könnte:

„Der construierte Satz ist nicht mehr derselbe, als er noch nicht construiert war, sondern ein verschiedener von diesem. In so fern ist die Construction gleich zu achten einer Destruction. Durch die neue

65 Vgl. KIPF (2009), 11.

66 ROTHFUCHS (1893), 47.

67 Vgl. die bei KIPF erwähnte Auffassung im Grammatikband zum Lehrwerk Prima, mit Konstruktions- und Abfragetechniken könne jeder Satz übersetzt werden: KIPF (2009), 13.

Wortfolge der Construction wird dem Satze aber nicht bloß seine natürliche, vorhandene formale Bedeutung genommen, sondern ihm auch noch eine neue, fremd herzu gekommene Formalität zugetheilt. Auf diese Weise kommt die Construction nie zu dem Gegenstande, den sie behandeln wollte, sondern geht nebenbei.“⁶⁸

Das Konstruieren als Übersetzungsverfahren entstand vermutlich erst im Zuge der formalen Bildung und der Übersetzung in das Lateinische. Der Satz bei ROTHFUCHS *qui recte construit, recte vertit* kann daher so verstanden werden, dass sich das *construit* auf das Hinübersetzen und das *vertit* auf das Herübersetzen bezieht, denn erst ROTHFUCHS hat das Konstruieren für das Herübersetzen als ein methodisches Verfahren entwickelt. Dieses Verfahren stellte für die damals gängige Unterrichtspraxis eine Innovation dar, war aber zugleich auf der Basis formaler Bildungs-ideale konzipiert. Einerseits verloren die formalen Bildungsziele schon zur Zeit ROTHFUCHS' allmählich ihre Gültigkeit, andererseits oder infolgedessen wurde man nicht müde, diese im Lateinunterricht hervorzuheben und die Wichtigkeit der Methoden, besonders des Konstruierens, für das Erreichen dieser Ziele zu betonen. Welche Umstände in der heutigen Zeit dazu führen, dass die Konstruktionsmethode als immer funktionierende und überall einsatzfähige Übersetzungsmethode genannt wird, kann hier nicht beantwortet werden. Eines ist aber deutlich: Es ist nicht ihre weit zurückliegende und altbewährte Tradition als erfolgreiches Übersetzungsverfahren.

Literaturverzeichnis

Lexikon

Thesaurus linguae Latinae. Ed. iussu et auctoritate consilii ab academicis societatisque diversarum nationum electi. Volumen IV, concyulus (7. fasc.). Leipzig 1909.

68 HÜSER (1839), 568.

Sekundärliteratur

BURKARD, THORSTEN: Vom Mythos des logischen Latein, in: LIESELOTTE ANDERWALD (Hrsg.): Sprachmythen – Fiktion oder Wirklichkeit. (Kieler Forschungen zur Sprachwissenschaft Bd. 3) Frankfurt am Main / Berlin / Bern u. a. 2012.

DETTWEILER, PETER: Lateinischer Unterricht, in: A. BAUMEISTER (Hrsg.) Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, Bd. 3.3.3. München ²1906.

ECKSTEIN, FRIEDRICH AUGUST: Lateinischer und Griechischer Unterricht, hrsg. v. HEINRICH HEYDEN. Leipzig 1887.

FARBOWSKI, RUPERT: *Historia magistra Scholae!* Das Konstruieren – Verteidigung einer unverwüstlichen Methode, in: FC 4/2009, 280–291.

HÜSER, L. CH. R.: Ueber den wissenschaftlichen Werth und den praktischen Nutzen des Construierens im grammatischen Sinne, in: GOTTFRIED SEEBODE / M. JOHANN CHRISTIAN JAHN / REINHOLD KLOTZ (Hrsg.): Archiv für Philologie und Paedagogik Bd. 5 Heft 4. Leipzig 1839, 560–564.

KIPF, STEFAN: *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts.* Bamberg 2006.

KIPF, STEFAN: *Historia magistra scholae?* Historische Bildungsforschung als Aufgabe altsprachlicher Didaktik am Beispiel der Texterschließung, in: PegOn 1/2009, 1–19.

KRÜGER, MAX: *Methodik des altsprachlichen Unterrichts.* Frankfurt am Main / Berlin / Bonn ²1963.

MEYER, EDMUND: Zur Construction der lateinischen Periode, in: HERMANN MASIUS (Hrsg.): *Jahrbücher für Philologie und Paedagogik* 22. Leipzig 1886, 504–508.

NEUMANN, WILLY: *Konstruieren oder Lesen? Ein Beitrag zur Methodik des Übersetzens aus den alten Sprachen,* in: *Der altsprachliche Unterricht.* Stuttgart 3/1952, 5–27.

NICKEL, RAINER: *Altsprachlicher Unterricht (Erträge der Forschung Bd. 15).* Darmstadt 1973.

Melanie Gucanin: Über die Herkunft des Konstruierens**Seiten 16 bis 32**

PAULSEN, FRIEDRICH: Geschichte des gelehrten Unterrichts, hrsg. v. RUDOLF LEHMANN, Bd. 2, Berlin ³1921.

PERTHES, HERMANN: Die Principien des Uebersetzens, 4. Artikel, in: Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen. Berlin 1875.

ROSENTHAL, GEORG: Lebendiges Latein! (Neue Wege im Lateinunterricht), in: Entschiedene Schulreform. Abhandlung zur Erneuerung der deutschen Erziehung, hrsg. v. PAUL OESTREICH. Heft 37, Leipzig 1924.

ROTHFUCHS, JULIUS: Vom Übersetzen in das Deutsche und manchem anderen. Ein Geständnis aus der didaktischen Praxis, in: Programm des evangelischen Gymnasiums zu Gütersloh, Nr. 333. Gütersloh 1887, 1–36.

ROTHFUCHS, JULIUS: Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, insbesondere des lateinischen. Marburg ³1893.

SCHILLER, HERMAN: Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. Leipzig ³1894.

SCHINDLER, PETER: Der Lehrer der Alten Sprachen. Stuttgart 1950.

Melanie Gucanin
Zechliner Straße 2
13359 Berlin