

Die Verdrängung des Geistes in der Didaktik der Alten Sprachen

Gründe und Konsequenzen*

HEIKE BOTTLER (Frankfurt)

Abstract – The didactics of ancient languages today is stuck in contradictions that it neither names nor resolves. It makes use of over-determined master signifiers (e.g. individuality, plurality), which, due to their emptiness (absence of meaning), elude a discourse and emotionally overwhelm the subject with his desire to be a ‚good‘ teacher. Thus, the assumption of a meaningful content makes inductive methods (direct method) appear useful to get directly to the content. With regard to the individual and personal needs of each student, however, the methods must be of equal value (equal opportunity) or they lead to unfinished textual products (e.g. WhatsApp emojis), which is either compensated by paternalism (teachers) or eliminates the idea of meaningful content, which in turn makes these inductive methods superfluous. Using the grammar-translation method (Bornemann) as a contrast, the current discussion on immersive and inductive methods – including linguistics (Quine), translation studies (Reiß/Vermeer) and postmodernism (Lyotard) – will be reviewed.

Keywords – didactics, individuality, plurality, inductive methods, Bornemann, Quine, Reiß/Vermeer, Lyotard

1. Die alte Mythologie von Ursache und Wirkung

Die Didaktik der Alten Sprachen steckt heutzutage in Widersprüchen, die sie weder benennt noch auflöst. Sie bedient sich – in Anlehnung an Lacans Begrifflichkeit – überdeterminierter, erhabener

* Die Kurzfassung des Aufsatzes ist in der Festschrift des Lessing-Gymnasiums 2020 veröffentlicht.

Signifikanten¹ oder Herrensignifikanten² (z.B. Differenz, Vielfalt, Individualität), die sich aufgrund ihrer Entleertheit einem Diskurs entziehen und gleichzeitig auf eine emotionale Überforderung abzielen, die das Subjekt nicht zur Ruhe kommen lässt.³ Die Methodenvielfalt – der zur Normativität erhobene anamorphotische Blick⁴ auf den altsprachlichen Unterricht – lässt die formbewusste, philologische Textarbeit als Inbegriff des Unzeitgemäßen erscheinen und fasst sie gerade nicht als Beitrag zur Vielfalt auf.⁵ So erfährt man, dass eine richtige Übersetzung und korrektes Textverständnis auch ohne Grammatikkenntnisse möglich seien⁶ und sich der konstruierende Ansatz für Übersetzung und Verstehen als hinderlich erweise.⁷ Und Precht sekundiert: „Altgriechische Grammatik muss man nicht können – wichtige Fremdwörter dagegen verstehen schon.“⁸ Dieser

¹ Žižek 1989, 87: „Ideological space is made of non-bound, non-tied elements, ‚floating signifiers‘, whose very identity is ‚open‘, overdetermined by their articulation in a chain with other elements – that is, their ‚literal‘ signification depends on their metaphorical surplus-signification. Ecologism, for example.” Ibid., 206: „the Sublime is no longer an (empirical) object indicating through its very inadequacy the dimension of a transcendent Thing-in-itself (Idea) but an object which occupies the place, replaces, fills out the empty place of the Thing as the void, as the pure Nothing of absolute negativity – the Sublime is an object whose positive body is just an embodiment of Nothing.”

² Finkelde 2015, 293 Anm. 577: „Lacan: ‚Um diesen Signifikanten [den Herrensignifikanten; Zusatz von D. Finkelde] herum strahlt, gestaltet sich alles [...]. Das ist der Konvergenzpunkt, der erlaubt, rückwirkend und vorauswirkend alles zu situieren, was sich in diesem Diskurs abspielt.‘ [...] (Übersetzung leicht abgewandelt).“

³ Vgl. Finkelde 2015, 248.

⁴ Vgl. id. 2016, 28-29: Anamorphose ist, so Finkelde, das ‚richtige‘ Winkelspektrum vom Betrachter aus, eine „bipolare Repräsentationsstruktur, die den Betrachter auf einen Beobachtungspunkt hin definiert“.

⁵ Vgl. Schwindt 2006, 1141: „Dabei ist Ästhetik als Wissenschaft von der Form – zur Schulung unseres Unterscheidungs- und Urteilsvermögens – nicht zugleich mit der Mehrzahl der gängigen Bildungskonzepte obsolet geworden.“

⁶ Florian 2017, 69.

⁷ Id. 2013, 5.

⁸ Precht 2015, 264: „Wer ein Faible für Latein oder Griechisch hat, kann sich dies beim *Mastery Learning* nach Bedarf selbst beibringen. Für alle anderen wäre ein buntes Latein-Griechisch-Projekt vorstellbar, bei dem man neben Geschichte [...], Kochrezepten und Philosophie auch die hundert wichtigsten Wörter wie

Befreiungsschlag gegenüber vermeintlich „atavistischen Bildungsvorstellungen“⁹ mit gleichzeitiger Forderung nach versatzstückartigem Wissen findet nicht nur Beifall in der Belletristik, sondern auch in Schule, Feuilleton¹⁰ oder Universität. Man hört Nietzsches sprachgewaltige Befreiungsversuche aus der Ferne: „Die ‚Vernunft‘ in der Sprache: oh was für eine alte betrügerische Weibsperson! Ich fürchte, wir werden Gott nicht los, weil wir noch an die Grammatik glauben.“¹¹ In diesem Zusammenhang spricht er von einer „alte(n) Mythologie“, die an Ursache und Wirkung glaube,¹² von einer „große(n) Dummheit“,¹³ die an „die Trennung des Thuns vom Thuenden“¹⁴ glaubt, d.h. an die Trennung von Prädikat und Subjekt.¹⁵

1.1. Bornemann und das Konstruieren als ultima ratio

Wie sehr sich das Diskursfeld in der altsprachlichen Didaktik verschoben hat, zeigt der Vergleich zweier didaktischer Positionen, die knapp fünfzig Jahre auseinander liegen. Im Jahre 1960 beharrt Bornemann – Oberstudienrat, Lehrbuchautor, Grammatiker und Honorarprofessor in Personalunion –¹⁶ auf dem Konstruieren als der *ultima ratio* beim Übersetzen eines altsprachlichen Textes.¹⁷ Mit der

psyche, logos, deus, demos usw. lernt und die wichtigsten Silben wie *omni, poly, mono* usw.“

⁹ Vgl. Schwind 2006, 1141.

¹⁰ Vgl. Gerhards 2019: „Um solche Sätze [*sc. carpe diem, quod erat demonstrandum*] zu lernen, bräuchte man vielleicht wenige Wochen – und ich hatte sieben Jahre lang jede Woche vier Stunden Latein. Das war im Grunde fehlinvestierte Zeit.“

¹¹ Nietzsche GD in KSA 6, 78.

¹² Id. KGA 12, 134.

¹³ Ibid. 12, 184.

¹⁴ Ibid. 12, 134.

¹⁵ Vgl. Hofmann 1994, 144.

¹⁶ Vgl. Bonnet 1954, 8-9.

¹⁷ Bornemann 1960, 110: „In einem gedanklich schwereren Text müssen wir alle mehr oder weniger konstruieren; es ist auch für den Schüler die *ultima ratio*. Jedenfalls halte ich die oft wiederholte Behauptung, man könne einen Satz erst konstruieren, wenn man seinen Sinn verstanden habe, für durchaus irrig. Alle angepriesenen Sondermethoden aber scheitern beispielsweise schon an einem Gefüge wie Ovid trist. 1,1,18 (*si quis qui quid agam forte requirat erit, vivere me dices*

Betonung des grammatisch-syntaktischen Schwerpunktes vertritt Bornemann einen formalistischen Ansatz. Kipf hingegen warnt 2009 vor einer einheitlichen Methode für die Übersetzung altsprachlicher Texte, speziell vor dem Konstruieren:

Im 2007 erschienenen Grammatikbegleiter zu *Prima B1*¹⁸ wird allen Ernstes behauptet, dass mit einer gezielten Konstruktions-, d.h. in diesem Falle Abfragetechnik (Suchen und Übersetzen des Prädikats, Abfragen der Satzglieder bzw. Kasus) ‚jeder Satz geknackt‘ werden könne. Diese Aussage ist nicht nur unzutreffend und irreführend, sondern zeigt auch eine fulminante Vernachlässigung der jahrzehntelangen, intensiven Diskussionen, [...]. Die Geschichte der Texterschließungsmethoden sollte uns in erster Linie ein erhebliches Misstrauen gegenüber monistischen Methodenansätzen lehren, da sie trotz ihrer Totalitätsansprüche einer stets viel differenzierteren Unterrichtswirklichkeit kaum gerecht werden können. [...] Schüler und Lehrer sollten in der Lage sein, diese Methoden, also z.B. Konstruieren, lineares Dekodieren, Drei-Schritt und Transphrastik zu kennen und situationsadäquat einzusetzen bzw. zu vermeiden. Im Grunde brauchen wir den aufgeklärten Eklektiker, nicht den eingeschränkten Monisten, um den vielfältigen Anforderungen der Texterschließung gerecht werden zu können.¹⁹

Im Gewand der Befreiungsrhetorik wird der als totalitär (und damit als autoritär, hierarchisch, ausgrenzend) empfundene Monismus durch ein anderes Diskursfeld ersetzt, das wahlweise mit den Signifikanten ‚Differenz‘, ‚Eklektik‘ oder ‚situationsadäquat‘ eine Offenheit

[...]), ganz zu schweigen von schwierigeren Dichterstellen mit noch komplizierteren Sperrungen!“

¹⁸ Vgl. Utz/Kammerer 2007, 16.

¹⁹ Kipf 2009, 13-14. 16. Ebenso Florian 2015, 163: „Demnach ist es kritisch zu sehen, dass in der Unterrichtspraxis oft eine einzige Übersetzungsmethode, meist das konstruierende Vorgehen [...] den SuS geradezu vorgeschrieben wird. Problem ist dabei [...], dass nach Erkenntnissen der Untersuchung nicht alle SuS mit diesem Vorgehen zu einer guten Übersetzung gelangen können.“ Vgl. Kuhlmann 2009, 110, der in dem Konstruieren ebenso keine Universalmethode sieht: „Für die praktische Arbeit im Unterricht leistet [...] jede Methode etwas Unterschiedliches. Daher ist ein METHODENMIX empfehlenswert.“ Die Rede vom Methodenmix findet sich *passim*. Vgl. Wolf 2015, 65: „Um flexibler auf intraindividuelle Unterschiede eingehen zu können, kann man die Methoden auch kombinieren, bzw. wie in einem Baukasten den Bedürfnissen des einzelnen Schülers nachkommend zusammensetzen.“

oder Zugewandtheit insinuiert, ohne ihre Widersprüche in den Blick zu nehmen (vgl. Kapitel 3 dieses Beitrags).

1. Die Warnung vor den Totalitätsansprüchen eines monistischen Methodenansatzes (Konstruieren), der auf eine differenzierte Unterrichtswirklichkeit²⁰ trifft, also auf eine heterogene Schülerschaft mit ihren individuellen Bedürfnissen, beschreibt ein zahlenmäßig asymmetrisches Verhältnis, in dem Einheit auf Vielfalt oder Pluralität trifft. Diese Asymmetrie will die heutige Didaktik durch eine zahlenmäßige Symmetrie beseitigen, indem der differenzierten Schülerschaft eine ebenso differenzierte Methodenauswahl bereitgestellt wird. Zwar ließe sich die *lex parsimoniae* anführen, aber man hofft, der Schüler könne entsprechend seiner differenzierten Bedingtheit aus dem Methodenrepertoire die für ihn passende Methode wählen.²¹ In diesem Falle müssen aber die Methoden gleichwertig sein, um eine gleichwertige Übersetzung zu erzielen. Es wäre ja unredlich, dem Schüler von vorneherein eine Methode an die Hand zu geben, die zwar zu ihm passt, mit der aber eine gleichwertige Übersetzung im Sinne der Chancengleichheit nicht gewahrt bliebe. Und wählt der Schüler also entsprechend seiner Neigung und der dafür geschaffenen Sensibilität die für ihn bevorzugte Methode aus, so gerät er damit doch wieder in die Nähe des ‚eingeschränkten Monisten‘, in die Totalität, die gerade verhindert werden soll. Denn unverwechselbare Identität bedeutet ja auch immer individuelle Begrenztheit. Und wie kann ein Schüler, der entsprechend seiner individuellen Neigung nur zu einer bestimmten Methode passt, dann gleichwohl als Eklektiker, als Pluralist, alle gängigen Methoden kennen und damit nach reifer Überlegung eine Entscheidungshoheit über die vorhandene Methodenvielfalt ausüben?²² Von einer differenzierten Schülerschaft darf oder kann man ja gerade

²⁰ Nach Reisener 1989, 7 besteht die Unterrichtswirklichkeit aus äußeren Bedingungsvariablen (räumliche Voraussetzungen, apparative Ausstattung, Stundenpläne) und aus den Persönlichkeitsvariablen der SuS. „Alle bringen natürlich die Fülle ihrer Persönlichkeitsmerkmale in das Unterrichtsgeschehen ein, ebenso natürlich auch die Lehrer.“

²¹ Vgl. Florian 2015, 175: „Es muss also Sensibilität dafür geschaffen werden, wann welche Strategie individuell sinnvoll ist.“

²² Vgl. *ibid.*, 116: „Die SuS sollten also selbst anhand ihrer Stärken und Schwächen entscheiden können, welches Vorgehen für sie [...] am sinnvollsten ist.“

nicht erwarten, dass jeder alle gängigen Methoden lernen muss, wenn schon das Beharren auf einer einzigen Methode als unakzeptabel oder gar totalitär gilt. Der individuelle Schüler und der aufgeklärte Eklektiker schließen sich aus.

2. Mit dem Wort „situationsadäquat“ verlagert sich der Blick von der Individualität des Rezipienten auf den altsprachlichen Text. Dadurch wird auch dem altsprachlichen Text eine Präferenz für eine passgenaue Methode zugebilligt. Nur ist damit die unter 1. aufgestellte Überlegung von den gleichwertigen Übersetzungsmethoden wieder aufgehoben. Gibt der Text den Ausschlag, lässt sich doch nicht jede Methode bei einem Text anwenden. Wenn nun sowohl Text als auch der Schüler (und Lehrer?) den Ausschlag für die Methode geben, wozu führt es dann, wenn für den Text eine Erschließungsmethode geeignet ist, die aber der Individualität des Schülers nicht gerecht wird oder wenn umgekehrt für den Schüler eine Methode geeignet ist, die dem Text nicht angemessen ist? Wie kann also ein Schüler, der z.B. aufgrund fehlender Klassifikationsfähigkeit in Subsumtionssysteme eine Schwäche in den Formenkenntnissen hat, wissen, dass genau diese Formenkenntnisse für die Verständnisbildung situationsadäquat sind oder eben nicht sind?²³ Der differenzierten Unterrichtswirklichkeit steht eine Heterogenität der Texte gegenüber und es bleibt unklar, wer den Vorrang hat.

Es scheinen die Gebilde in den Worten, wie Sokrates sagt,²⁴ davonzulaufen, und nicht da stehen zu bleiben, wo man sie hinstellt. Heutzutage spricht z.B. Žižek von „floating signifiers, whose very identity is ‚open‘.“ (vgl. Kapitel 1 dieses Beitrags).

²³ Vgl. Rand 2017, 49: „Wenn ein unwissender Jugendlicher in eine Lernanstalt kommt, um sich in einer bestimmten Wissenschaft Wissen anzueignen – wodurch soll er bestimmen, was relevant ist und wie er unterrichtet werden soll? (Im Prozess des Lernens kann er nur beurteilen, ob die Präsentation seines Lehrers klar oder unklar, logisch oder widersprüchlich ist; [...]).“

²⁴ Pl. Euthphr. 11c3-4: [...] τὰ ἐν τοῖς λόγοις ἔργα ἀποδιδράσκει καὶ οὐκ ἐθέλει μένειν ὅπου ἂν τις αὐτὰ θῇ.

1.2. Euthyphron und die Grund-Folge-Beziehung

Um die Diskursverschiebung vom monistischen zum pluralistischen Methodenansatz nachzuvollziehen, reicht es nicht aus, auf das Alter des mittlerweile vor sechzig Jahren erschienenen Bornemann-Aufsatzes hinzuweisen. Ungeachtet ihrer intensiven Bemühungen hat es die Didaktik der Alten Sprachen bisher nämlich nicht geschafft, das Konstruieren vollständig aus dem altsprachlichen Unterricht zu verdrängen.²⁵ Vordergründig erscheint es wie ein Ringen darum, ob Inhalt oder Grammatik im altsprachlichen Unterricht dominieren sollen. Für Bornemann ist Grammatik unverzichtbare Basisarbeit: So darf sich nach Bornemann keiner an eine zusammenfassende Homeranalyse wagen, der nicht die sprachlichen Grundlagen und Grundprobleme des Homertextes souverän beherrscht. Und mit dem Blick auf das Gymnasium fährt Bornemann (*a maiore ad minus*) fort:

Man darf — damit bin ich wieder bei der bescheideneren Arbeit des Gymnasiallehrers — auch nicht an die ‚höhere‘ inhaltliche Interpretation eines Textstückes herangehen, wenn dieses nicht zuvor in sprachlicher Hinsicht restlos geklärt ist. [...] Und dazu brauchen wir – unabdingbar! – zunächst die seit Jahrtausenden geübte Grammatik [...].²⁶

Es ist müßig, darauf hinzuweisen, dass Bornemanns Festhalten am Konstruieren gerade nicht bei den formalen Kategorien Halt macht. Gleichwohl zieht man als Argument gegen das Konstruieren hartnäckig die Vernachlässigung der Textinhalte heran.²⁷ Auch führt die Diskussion nicht weiter, ob die Übersetzungsleistungen der Schüler besser wären, wenn die Lehrer die segensreichen Errungenschaften der Methodenvielfalt nur genügend zur Kenntnis nähmen oder die Verlage einsichtiger wären.²⁸ Es sei auch dahingestellt, ob sich die Ablehnung als ein Argument für die Richtigkeit einer Theorie heranziehen lässt. Fest steht: Der Disput gärt und dies teils in polemischen, teils in sanktionsgeneigten Verwerfungen. Es muss daher um etwas Grundlegenderes gehen als die bloße Diskussion zwischen Form und

²⁵ Vgl. Farbowski 2009, 280-291.

²⁶ Bornemann 1960, 110.

²⁷ Vgl. Kipf 2009, 11.

²⁸ Vgl. *ibid.*, 7.

Inhalt: Es geht meines Erachtens um die Anerkennung oder Nichtanerkennung von Linearität, um die Akzeptanz oder Nichtakzeptanz von Prioritätsverhältnissen,²⁹ von Grund-Folge-Beziehungen, darum, ob man es also akzeptiert, dass auf die Grammatik das inhaltliche Verständnis folgt oder ob man es nicht akzeptiert und „Ursache und Wirkung“ nur als einen alten mythologischen Glauben ansieht, den es zu überwinden gilt (vgl. Kapitel 1 dieses Beitrags).

Bornemann sieht es allein durch das Konstruieren gewährleistet, eine Linearität von Grammatik zum Textverständnis (Inhalt) herstellen zu können:

Wir berüchtigten ‚Formalgrammatiker‘ beschränken uns also durchaus nicht auf die sprachlichen Formen, sondern fassen sie auch syntaktisch, funktional, inhaltbezogen und kommen dabei ganz von selbst zu ihrem spezifischen ‚Weltbild‘gehalt. Allerdings gehen wir zunächst historisch von der formalen Entwicklung aus.³⁰

Ganz anders heutzutage: So will sich Keip dem altsprachlichen Text nichtlinear, spiralförmig, durch längeres Beobachten unsystematisch einer Detailübersetzung annähern, und zwar durch Teilübersetzungen oder Verstehensinseln.³¹ Und Florian spricht davon, dass Einsatz von Weltwissen eine wichtige Funktion im Übersetzungs- und Verstehensprozess sei.³² Es kann sich also glücklich schätzen, um an Sokrates’ Gespräch mit Kallikles zu erinnern, wer die größeren Weihen vor den kleineren empfangen kann.³³ Die Vertreter der transphrasatischen Erschließungsmethoden heben jedenfalls die von Bornemann geforderte Linearität auf, indem sie dem Textverständnis einen höhe-

²⁹ Vgl. Forscher 2013, 129.

³⁰ Bornemann 1960, 105.

³¹ Vgl. Keip 2019b, 100: „Die Erschließung von Texten erfolgt [...] in der Regel nicht linear, sondern spiralförmig. [...] Durch längeres Beobachten z.B. der Textstruktur, durch Teilübersetzungen von ‚Verstehensinseln‘, durch Teilinterpretationen, [...] Interpretationsvorgänge, Einbeziehung von Sachwissen über römische Kultur, [...] nähert sich der Leser (insbesondere der Schüler) in einem hermeneutischen Zirkel eher unsystematisch [...] immer mehr einer Detailübersetzung an.“ Vgl. Götsching/Marino 2017, 75.

³² Florian 2015, 116.

³³ Pl. Grg. 497c3-4.

ren Stellenwert zuerkennen und sich in ihren Positionen graduell nur darin voneinander unterscheiden, um wieviel mehr das Textverständnis vor der Grammatik Vorrang hat.³⁴

Die Frage nach der Priorität, die auch unter dem Begriff ‚Grounding‘ firmiert, ist Teil der in der analytischen Metaphysik geführten Diskussion über die Grund-Folge-Beziehung, die ihr prominente Beispiel im *Euthyphron* findet.³⁵ Dort geht es um die Unumkehrbarkeit von Sachverhalten: So macht Sokrates den Euthyphron darauf aufmerksam, dass doch erst etwas erzeugt werden müsse, bevor dann aus dieser Tätigkeit das Erzeugte (Tatsache) erwachse:³⁶ Es könne ja nicht zuerst das Erzeugte existieren und darauf die Tätigkeit, die das Erzeugte hervorgebracht habe. Die Tätigkeit (γίγνεται) hat also Priorität gegenüber der Tatsache (γιγνόμενον).³⁷ Übertragen auf die Diskussion, ob bei einem unbekannten altsprachlichen Text eine Grund-Folge-Beziehung zwischen Grammatik und Inhalt herrscht, lässt sich vergleichbar argumentieren, dass erst etwas (grammatisch) verstanden/übersetzt werden muss, bevor daraus ein Verstehen (der Übersetzung) erwachse. Erst wenn man das bornemannsche Grund-Folge-Denken (Formalgrammatik → Weltbildgehalt) ablehnt, also Linearität nicht akzeptiert, erscheint ein Verstehen ohne Übersetzen, wie es von Florian beschrieben wird,³⁸ konsequent. Im Hessischen Kerncurriculum ist das Aufbrechen der Grund-Folge-Beziehung durch das Prinzip „Funktion vor Form“ mittlerweile staatlich verankert.³⁹ Was unter „Funktion vor Form“ zu verstehen ist, erfährt

³⁴ Keip 2019b, 102: „In der Regel präsentiert man den Schülern einen Text als Ganzes. Vergleichen kann man dies mit dem Betrachten eines fertigen Pull-overs, wobei nach und nach immer mehr Details auffallen.“ Vgl. Götsching/Marino 2017, 77: „Der Schüler stellt sein vorläufiges Textverständnis aus der Überschrift, den einzelnen Haltepunkten seines Scannens und seinem allgemeinen Vorwissen (Kuhlmann: ‚Weltwissen‘) zusammen. Das ‚Kino im Kopf‘ imaginiert den Inhalt des Textes.“ Vgl. Weeber 1998, 50.

³⁵ Vgl. Krämer/Schnieder 2017, 278.

³⁶ Vgl. Forschner 2013, 131. Vgl. Pl. Euthphr. 10c1-4: βούλωμαι δὲ τόδε, ὅτι εἴ τι γίγνεται ἢ τι πάσχει, οὐχ ὅτι γιγνόμενον ἐστὶ γίγνεται, ἀλλ’ ὅτι γίγνεται γιγνόμενον ἐστίν.

³⁷ Vgl. Forschner 2013, 131.

³⁸ Vgl. Florian 2015, 116: „Viel häufiger aber verstanden die SuS den Text, ohne dass sie ihn korrekt übersetzen konnten.“

³⁹ Kerncurriculum Hessen, in: Hessisches Kultusministerium 2016, 16.

man von Keip.⁴⁰ Grammatische Phänomene gelten als sinnstiftend: So soll z.B. die sinnstiftende Funktion des Konjunktivs erkennbar sein, ohne die Formenbildung des Konjunktivs zu kennen. Dass aber der Konjunktiv doch nicht aus sich heraus sinnstiftend ist, zeigt sich daran, dass Keip für die Erarbeitung der sinnstiftenden Funktion zu einem Einleitungstext oder Bild greifen muss. Statt also die Form des Konjunktivs zu erklären, führt man einen Einleitungstext oder Bild ein und bezeichnet dies als sinnstiftend. Die Forderung nach Verstehen ohne Grammatik, nach Verstehen ohne Übersetzen erinnert an den zeitgenössischen Philosophen Dennett, der als Vertreter des Naturalismus – also aus der entgegengesetzten Perspektive – vor behaglichem Denken warnt und zu Gedankenumkehrungen motivieren möchte, wie „Kompetenz ohne Verständnis“.⁴¹ Sloterdijk spricht von dem zufällig Gegebenen, das Vorrang vor dem Begründbaren hat.⁴² Konkret bedeutet dies: Das von einem Schüler zufällig unsystematisch im Text Beobachtete hat Vorrang vor dem Begründbaren durch die Grammatik.

Wenn die unsystematische, die nicht lineare und spiralförmige Texterschließung Unterrichtsalltag wird, hängt der Schüler am Informationstropf des Lehrers, und dies, obwohl die Beherrschung der Methoden doch den aufgeklärten Eklektiker verspricht, obwohl sie Individualität verspricht und damit auch Freiheit. Ergibt es dann überhaupt noch Sinn, die scheinbare Logizität des Konstruierens zu kritisieren und auf die Kritik hinzuweisen, dass das Konstruieren

⁴⁰ Keip 2019a, 44: „Grundannahme: Funktion vor Form. [...] Eine Grundannahme für induktive Grammatikeinführung ist, dass grammatische Phänomene sinnstiftend sind, d.h. dass sie in einem Text eine Intention des Autors/Sprechers wiedergeben. Der Konjunktiv zum Beispiel drückt etwas Subjektives aus, im Gegensatz zum Indikativ, der Tatsachen ausdrückt. Erarbeitet wird die sprachliche Form über ihre Funktion im Kontext, womit zugleich eine Übersetzungsmöglichkeit impliziert wird. Dieser Kontext kann zum Beispiel durch einen Text hergestellt werden, aber auch durch ein Bild.“

⁴¹ Dennett 2018, 18. Die menschliche Vernunft scheint sich in einer Sandwich-Position zwischen den Naturalisten und der Postmoderne zu befinden. Während sie für die Postmoderne zu vollkommen ist, ist sie für die Naturalisten zu wenig vollkommen.

⁴² Sloterdijk 2014, 85-86.

zwangsläufig zum Raten verführe.⁴³ Wie lässt sich beim unsystematischen, unselektiven Herangehen die berechtigte Forderung Kipfs aufrecht halten, sich gegen „Zufälligkeiten, gegen die Erziehung zur Unselbständigkeit“ zu wenden?⁴⁴ Entweder muss der Lehrer Pateralismus betreiben oder der Schüler gerät in eine Quizshow.

1.3. Die Quizshow oder das Gavagai-Problem

Bornemanns formalistischer Standpunkt lässt sich dahingehend sprachphilosophisch umformulieren, dass grammatische Regeln oder Kategorien eine generalisierende Funktion erfüllen.⁴⁵ Der Regelskeptizismus hingegen – also die Überwindung der alten Mythologie von den grammatischen Kategorien – lädt zum semantischen Nihilismus ein.⁴⁶ Quines berühmtes Gavagai-Experiment illustriert in seiner Radikalität das arbiträre Verhältnis zwischen Signifikanten und Signifikat, wie es aus dem *Kratylos* bekannt ist. Das Gedankenexperiment des modernen Hermogenes⁴⁷ lässt sich dazu heranziehen, um zu zeigen, wie brüchig erwartungsorientierte Erschließungsmethoden sind: In dem Gavagai-Experiment trifft ein Sprachforscher auf einen bisher unbekannten Stamm und beobachtet, wie ein Einheimischer – während ein Kaninchen vorbeihoppelt – ‚Gavagai‘ ruft. Darauf notiert der Sprachforscher den Einwortsatz ‚rabbit‘ oder ‚Lo, a rabbit‘.⁴⁸ Um sich aber über die Bedeutung des Ausrufs größere Gewissheit zu verschaffen – der Einheimische könnte ein Kaninchen meinen, das Kaninchen an sich, Kaninchenteile, das Vorkommen der Kaninchenpopulation oder deren Schwinden⁴⁹ – konfrontiert der Forscher den Einheimischen in verschiedenen Situationen mit dem Wort ‚Gavagai‘, beobachtet dessen Reaktion und stellt sodann weitere Hypothesen über diese Wortbedeutung an, wobei dieses Verfahren beliebig wiederholt und die Wortbedeutung dadurch stets aktualisiert werden

⁴³ Kipf 2009, 11. 13.

⁴⁴ Ibid., 10.

⁴⁵ Vgl. Jungen/Lohnstein 2006, 13-14.

⁴⁶ Vgl. Gabriel 2013, 208.

⁴⁷ Sukale 1988, 3.

⁴⁸ Vgl. Quine 1960, 29.

⁴⁹ Vgl. id. 1968, 188.

kann.⁵⁰ Dabei macht Quine deutlich, dass der Feldforscher niemals die Wortbedeutung von ‚Gavagai‘ beobachtet, die er durch keinerlei Ostension erforschen oder ergünden könne,⁵¹ sondern immer nur das Reizverhalten darauf.⁵² In seiner These von der Unerforschlichkeit der Referenz („inscrutability of reference“) führt Quine seine Nervenreizungstheorie sogar in die völlige Relativität.⁵³ Übertragen auf den Lateinunterricht hört der Schüler (in der Rolle des Forschers) statt ‚Gavagai‘, wie der Lehrer z.B. mit der Hand an der Stirn in die Ferne blickend über einen gewissen Quintus sagt: ‚*expectat*‘.⁵⁴ Durch behaviorale Testung in Form von Beantwortungsversuchen kann der Schüler zu einer Übersetzungshypothese gelangen, die aber ebenfalls notwendigerweise im Unbestimmten verharret. Denn abgesehen davon, dass Quintus wartet, könnte der Lehrer auch Salutieren andeuten, einen Gedankenblitz, geduldiges Stehen, in die Ferne Schauen, das Fokussieren auf einen Gegenstand oder Kopfschmerzen. Anders dagegen die Didaktikerin Götsching,⁵⁵ nach deren Meinung das Hörverstehen über Gestik auf sehr direkte Art zu einem Vorverständnis des Textes oder, wie sie an anderer Stelle ausdrückt, zu einem relativ sicheren Textverständnis führe, womit sie durch eine Annahme der Übersetzbarkeit von Sinnesreizen in Sprache gewissermaßen den logischen Empirismus vertritt.⁵⁶ Florians ‚Hypothesenlotto‘ wiederum schließt gedanklich an Quines Gavagai-Experiment an. Das ‚Hypothesenlotto‘ nimmt dessen Vorstellung von stetig erneuerbaren Arbeitshypothesen auf:⁵⁷ Denn Florian schlägt vor, dass die Schüler nach dem Vorlesen eines lateinischen Textes ihre Inhaltshypothesen auf Zettel schreiben, die dann in eine Lostrommel wandern.⁵⁸ Ebenso

⁵⁰ Vgl. id. 1960, 29-30.

⁵¹ Vgl. id. 1968, 188.

⁵² Vgl. id. 1960, 31.

⁵³ Vgl. Quine 1968, 198.

⁵⁴ Vgl. Hotz/Maier 2017, 14.

⁵⁵ Vgl. Götsching/Marino 2017, 64. 77.

⁵⁶ Vgl. Römpf 2018, 64-65.

⁵⁷ Quine 1960, 72: „There can be no doubt that rival systems of analytical hypotheses can fit the totality of speech behavior as well, and still specify mutually incompatible translations of countless sentences insusceptible of independent control.“

⁵⁸ Vgl. Florian 2017, 127.

wie der Feldforscher stellen die Schüler Hypothesen auf, verwerfen sie wieder und alles verhardt im Unbestimmten.⁵⁹ Der radikale Bedeutungsskeptizismus ist die theoretische Grundlage des Hypothesenlottos. Die altsprachliche Didaktik scheint sich heutzutage nicht mit der theoretischen Diskussion zu befassen, ob Sinnesreize Begriffe verifizieren können (logischer Empirismus) oder sich relativistisch zu Begriffen verhalten (radikale Übersetzung).

Aber nicht nur das Hörverstehen schickt den Schüler in die Quizshow. Gleiches gilt auch für andere Erschließungsmethoden: sei es, den unbekannten Text im Bild vorzulegen, sei es, ihn nach Eigenamen oder anderen Kohärenzmerkmalen abzusuchen. Auch wenn der Schüler im Vergleich zu dem Feldforscher einen Schritt weiter wäre und die Wörter in ihrer Bedeutung erfassen könnte, so würde sich die referenzielle Unbestimmtheit vom Einsatzwort (*expectat*) auf die Satzebene übertragen. Dann müsste man auf der Grundlage von (bekannten) Wörtern ein Hypothesensystem über nichtbeobachtbare Sätze oder Sinnabschnitte aufstellen. Grundlage wäre dann nicht mehr das Reizverhalten des Lehrers, sondern der schülereigene, ontologische Hintergrund.

Fazit: Quine, Vertreter des Naturalismus, der im Sinne des damals in den USA dominierenden Behaviorismus als einzige Relation das Reiz-Reaktions-Schema zulässt,⁶⁰ vertritt den nominalistischen Standpunkt, der jegliche Relationen, Universalien, Klassenvariablen (also abstrakte, eigenständige Entitäten) ablehnt und nur Individualvariablen akzeptiert.⁶¹ Quines „Word and Object“⁶² entsteht zu der-

⁵⁹ In diesem Sinne ist es die Zuspitzung des Unvereinbaren, wenn für den Anfangsunterricht gefordert wird, dass die Schüler, damit sie gerade nicht im Dunkeln tappten, Erwartungen an den Text formulieren sollen. Vgl. dazu Schirok 2013, 10.

⁶⁰ Leiss 2012, 143.

⁶¹ Vgl. Busse 2017, 90: „Universalien [...] sind Allgemeinheiten, d.h. wiederholbare (engl. repeatable), typischerweise mehrfach exemplifizierte Eigenschaften und Beziehungen [...]. Willard Van Orman Quine akzeptiert Mengen, aber keine Universalien; für letztere gebe es keine Identitätskriterien, damit verletzen sie das Prinzip ‚no entity without identity‘ [...] Manchmal werden alle Gegner/innen von Universalien als Nominalist/innen oder, da sie nur Nicht-Wiederholbares akzeptieren, als Partikularist/innen bezeichnet.“

⁶² Quine 1960.

selben Zeit, als Bornemann bereits gegen Widerstände das Konstruieren verteidigt und sich als Universalienrealist erweist, weil er an der allgemeingültigen Anwendbarkeit und Wiederholbarkeit grammatischer Formen festhält. Die altsprachliche Didaktik hat seitdem den Wechsel vom Realismus zum Nominalismus vollzogen.

2. Was ist eine gute Übersetzung?

2.1. Die Übersetzungswende

In den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts tritt in der Übersetzungswissenschaft eine Wende ein, und zwar vom linguistischen zum funktionalistischen Prinzip.⁶³ Bornemanns Übersetzungsverständnis hängt noch dem linguistischen Prinzip an: Er fordert von einer Übersetzung, in die „spezifische ‚innere Sprachform‘ des Lateinischen einzudringen und sie am deutschen Gegenbild bewußt zu machen.“⁶⁴ So heißt es weiter: „Schon aus diesem Grund lehne ich jeden verwässernden Ersatz für eine saubere Textübertragung entschieden ab.“⁶⁵ Nach Bornemanns Verständnis legt das Konstruieren wie beim Tranchieren den Inhalt des antiken Textes unverwässert frei. Mit dem Zitat „Hinsehen auf das, was dasteht“,⁶⁶ reiht sich Bornemann in Schadewaldts Übersetzungsauffassung ein, der in der „Forderung der Treue“ die höchste Übersetzungsmaxime sieht.⁶⁷ Der Übersetzer geht dabei von einem tiefen Vertrauen aus, er treffe auf eine sinnhafte Textvorlage.⁶⁸ Hinter dieser traditionellen Translationsvorstellung steht, so Siever,⁶⁹ das Gesetz der Mimesis, eine

⁶³ Siever 2012, 164-165.

⁶⁴ Bornemann 1960, 109.

⁶⁵ Ibid., 109-110.

⁶⁶ Schadewaldt 1956, 311 (abgedruckt bei Bornemann 1960, 110).

⁶⁷ Schadewaldt 1927 in Störig 1969, 224.

⁶⁸ Vgl. Steiner 1998, 312: „There is initiative trust, an investment of belief, underwritten by previous experience but epistemologically exposed and psychologically hazardous, in the meaningfulness, in the ‚seriousness‘ of the facing or, strictly speaking, adverse text. We venture a leap: we grant *ab initio* that there is ‚something there‘ to be understood, that the transfer will not be void.“ Vgl. Stolze 2011, 141.

⁶⁹ Siever 2013, 81.

identitätsverpflichtende Annäherung an den Ausgangstext, bei der ein Zuviel an Differenz vermieden werde.

Nicht lange nach Bornemanns 1960 erschienenem Aufsatz beginnen in den 60er Jahren die „Krisenjahre des altsprachlichen Unterrichts“.⁷⁰ Dazu entwickelt sich in den 1970er und 1980er Jahren eine übersetzungswissenschaftliche Debatte,⁷¹ die zur Überwindung des linguistischen Ansatzes führt und damit zu einem langsamen Ausklingen des philologischen Übersetzens im altsprachlichen Unterricht. Die Wende zeichnet sich durch die Umstellung von Äquivalenz zur zweckorientierten Adäquatheit aus: Übersetzung gilt nun als zielgerichtetes Handeln mit der Orientierung auf einen Zweck (Skopos), woraus die Selbstbestimmtheit des Übersetzers erwächst.⁷² Das Verhältnis zwischen Ausgangs- und Zieltext ist nicht mehr Identität, Treue oder Äquivalenz, sondern Bekenntnis zur zweckorientierten Adäquatheit, zur Differenz.⁷³ Dieser Differenzimperativ äußert sich bei diesen funktionalistischen Übersetzungen durch zwei Forderungen, die nach Siever schon Grundannahmen des übersetzerischen Denkens der Frühromantik waren: handlungsorientierte Kreativität und unerreichbare Finalidee.⁷⁴ Die Übersetzungswende im tabellarischen Überblick:

Übersetzungswende in den 70er und 80er Jahren	Übersetzungswende von der Aufklärung zur Frühromantik
Linguistisches Prinzip: Mimesis	Aufklärung: Mimesis
Funktionalismus: Kreativität/ unerreichbare Finalidee	Frühromantik: Kreativität/ unerreichbare Finalidee

⁷⁰ Kranzdorf 2018, 287. Bornemann 1953, 7 selbst rechnete sich schon zu den „unmodern gewordenen Illusionisten“.

⁷¹ Siever 2010, 229.

⁷² Ibid., 148.

⁷³ Vgl. Siever 2015, 84; id. 2010, 201.

⁷⁴ Vgl. id. 2012, 157. Vgl. id. 2010, 230.

2.2. *Die Didaktik der Alten Sprachen und die Frühromantik*

Das frühromantische bzw. funktionalistische Übersetzungsideal (1. Kreativität und 2. unerreichbare Finalidee) ist auch von der Didaktik der Alten Sprachen übernommen worden:

Zu 1. Wie sehr sich die Kreativität heutzutage im Translationsverständnis der Alten Sprachen niedergeschlagen hat, zeigt der Anti-repräsentationalismus bei Florian: „Fertige eine Übersetzung in Form von WhatsApp-Emojis an“⁷⁵ lautet ihr didaktischer Rat. Dabei wiederholen die heutigen Kreativitätsbegeisterten⁷⁶ lediglich die Forderung der Frühromantik. Dort wurden in Abgrenzung zur Aufklärung die Abkehr vom Nachahmungsprinzip (Text als heiliges Original) und die Hinwendung zum Differenzprinzip gefordert, in dem die Übersetzung als kreativer Akt aufgefasst wird.⁷⁷ So heißt es z.B. bei Novalis: „Der wahre Übersetzer dieser Art [*sic*. der verändernden Übersetzung] muß in der That der Künstler selbst seyn, [...]. Er muß der Dichter des Dichters seyn [...].“⁷⁸

Zu 2. Was die unerreichbare Finalidee betrifft, so erscheint die Übersetzung heutzutage nicht mehr als Produkt, sondern als Prozess. Dazu ruft das Hessische Kerncurriculum auf, wenn es die Übersetzung „ersatzweise auch als Textparaphrase oder in Form einer produktiv-kreativen Umwandlung [...] in andere Textformen oder mediale Darstellungsformen“ fordert.⁷⁹ Dies ist nichts anderes als die Forderung nach unabschließbaren, finalen, prozessualen ‚Übersetzungen‘ und erfüllt damit die Forderung der Frühromantik mit ihrer Metapher von der unendlichen Annäherung. „Jede Übersetzung ist eine unbestimmte, unendliche Aufgabe,“ heißt es bei Friedrich Schlegel,⁸⁰ und dieser Gedanke taucht beim Hessischen Kultusministerium mit dem Wort ‚ersatzweise‘ wieder auf. Finkelde spricht von einer nicht terminierbaren Selbstentfaltung, in der sich der Lektüre-

⁷⁵ Florian 2017, 127. 97.

⁷⁶ Vgl. Reckwitz 2017a, 20.

⁷⁷ Vgl. Siever 2012, 157-158. Vgl. *id.* 2010, 93.

⁷⁸ Novalis, Blütenstaubfragment 68, in Strack/Eicheldinger 2011, 149.

⁷⁹ Kerncurriculum Hessen der Sekundarstufe I für Griechisch in: Hessisches Kultusministerium 2011, 29.

⁸⁰ Schlegel, KFSa XVI, 60.

prozess aufhält.⁸¹ Dieses unerschöpfliche, unterminierbare Reservoir erzeugt die Didaktik der Alten Sprachen z.B. damit, dass als gelungenes Kriterium für einen produktionsorientierten Unterricht (als geeignete Lektüre gilt Ovid oder Catull) die Identifikation mit der angenommenen Rolle angesehen wird oder die Einfühlung in die Handlungen der dargestellten Figur.⁸²

2.3. Abschied vom Inhalt: Semiose, Skopostheorie und die Strumpfmetermetapher

Die Geschichte der modernen Übersetzungswissenschaft lasse sich, so Siever,⁸³ als eine Reise von der Äquivalenz zur Differenz lesen, mit einem Kurztrip in Richtung Differenz bei den Frühromantikern. Als Erbe dieses frühromantischen Differenzdenkens gilt der französische Philosoph Derrida, Begründer der Dekonstruktion, der die Metapher der unendlichen Annäherung zur unendlichen Sinnverschiebung radikalisiert.⁸⁴ So schreibt Derrida:⁸⁵

Und wenn die Bedeutung des Sinns (in der allgemeinen Bedeutung des Wortes Sinn, nicht aber von Bezeichnung) unendliches Einbegriffensein ist? Die unbestimmte Rückverweisung eines Signifikanten auf einen Signifikanten?

Das Interesse des Interpreten verlagert sich dabei, so Stolze,⁸⁶ vom Gemeinten auf die nicht als stabil geltenden Zeichenstrukturen. Unter diesem semiotischem Translationsverständnis⁸⁷ werde jegliche Äqui-

⁸¹ Finkelde 2003, 95: „Verstehen wir das Bild des Entrollens entweder als Prozess der Lektüre oder als Schreibprozess, so erweist er sich als nicht terminierbare Selbstentfaltung.“

⁸² Vgl. Wehmann 2011, 25. 18.

⁸³ Siever 2010, 342.

⁸⁴ Sommerfeld 2016, 84.

⁸⁵ Derrida 1972, 44.

⁸⁶ Stolze 2011, 33.

⁸⁷ Zur Semiose vgl. Prunč 1998, 123: „Menschliches Denken und Interpretieren wird in der Semiotik als Zeichenprozeß verstanden. Das Interpretans [sc. die Wirkung, die das bezeichnete Objekt im Bewußtsein der Zeichenbenutzer hervorruft, Prunč 1998, 122] eines Zeichens kann also selbst wiederum nur ein Zeichen sein. Daraus ergibt sich ein potentiell unendlicher Prozeß der Semiose, [...]“

valenzbeziehung zwischen Ausgangs- und Zieltext aufgehoben;⁸⁸ es gehe, so Prunč weiter, um „das Wachsen der Zeichen durch Semiose und deren kreative Neuinterpretation in jedem Akt der Translation.“ Zeichen generieren eine nicht stillstehende Potenzierung von Bedeutungsmöglichkeiten (unendliche Semiose)⁸⁹ und wirken, wie Reckwitz schreibt,⁹⁰ als Erregungsinstrumente der Sinne und Affekte. Dass sich in diesem Zusammenhang jeder traditionelle Übersetzungsvorgang erübrigt, versteht sich von selbst. Im Grunde ist sogar das Original die Nachahmung der Kopie: Denn da sich das Original erst durch die Iterabilität individuieren lasse, gehe die Identität ihrer Iteration nicht voraus, sondern erweise sich als Effekt einer allgemeinen Iterabilität.⁹¹ Damit entfällt auch der letzte Bezug, das zeitliche Nacheinander zwischen Ausgangstext und Zieltext. Darin zeigt sich das Erbe der Frühromantik: Es ist deren Grundidee, dass alles auch ganz anders sein könnte.⁹²

In diesem bedeutungsskeptischen Milieu der Sprachphilosophie nimmt unter den funktionalistischen Übersetzungstheorien die Skopostheorie von Reiß/Vermeer 1984 eine prominente Stellung ein. Żychliński bezeichnet sie als Kopernikanische Wende in der Translation.⁹³ Nach ihrer Vorstellung orientiert sich die Übersetzung an der Finalidee des Zwecks (Skopostheorie), der allein vom individuell differenzierten Rezipienten (z.B. Schüler) abhängig sei.⁹⁴ Damit werden unaufhörliche, unabschließbare und nicht klassifizierbare Ergebnisse produziert. Die Übersetzung ist lediglich ein Informationsangebot über ein Informationsangebot.⁹⁵ Damit bekommt der Text

⁸⁸ Prunč 1998, 124.

⁸⁹ Vgl. Bode 1992, 639.

⁹⁰ Reckwitz 2017a, 194.

⁹¹ Posselt/Flatscher 2016, 228.

⁹² Behler 1987, 7.

⁹³ Vgl. Żychliński 2009, 77.

⁹⁴ Reiß/Vermeer 1984, 101: „Als oberste Regel einer Translationstheorie setzen wir die ‚Skoposregel‘ an: Eine Handlung wird von ihrem Zweck bestimmt [...]. Für die Translation gilt: ‚Der Zweck heiligt die Mittel‘. [...] Der Skopos ist als rezipientenabhängige Variable beschreibbar [...].“

⁹⁵ Reiß/Vermeer 1984, 67.

so viele Funktionen zugestanden, wie viele einem Rezipienten zugestanden werden können.

Die Skopostheorie, so die Hypothese, hat sich in das Kerngeschäft des altsprachlichen Unterrichts, das Übersetzen, gedrängt. Sie liefert für die Didaktik der Alten Sprachen heutzutage das theoretische Fundament, wodurch sich der Rezipient von der Knechtschaft der philologischen Textarbeit befreien kann und in den theoriefreien Raum der Hyperindividualität entlassen wird. Nur so erschließt sich die Forderung des Kerncurriculums nach einer ersatzweisen Übersetzungsform oder nach WhatsApp-Emojis statt philologischer Textarbeit. Wenn die Didaktik heutzutage den ‚guten Unterricht‘ mit einer exzessiven Anzahl von Erschließungsmethoden verknüpft, bleibt unberücksichtigt, dass das Loblied auf die Methodenvielfalt auf einer Präferenzströmung beruht, in der das Signifikat keine Vorrangstellung mehr hat, sondern nur noch, wie es Finkelde für Lacans Zeichenlehre beschreibt,⁹⁶ ein sekundärer Effekt ist, innerhalb eines durch Signifikanten abgesicherten Diskursfeldes. Die Strumpfmetapher Benjamins verdeutlicht diesen Gedanken:⁹⁷ „Was findet das Kind im Strumpf, den es entwickelt?“, fragt Finkelde und gibt sogleich die Antwort: „Den Strumpf, sowie die Erkenntnis, dass Form und Inhalt dasselbe sind.“⁹⁸ So wie das „Mitgebrachte“, schreibt Finkelde weiter, außerhalb der Tasche nicht greifbar sei, so sei auch kein Inhalt außerhalb eines Signifikanten greifbar, es gebe keine metaphysische Wesenheit, die den Schreibprozess als einen Entbergungsprozess der Wahrheit

⁹⁶ Finkelde 2015, 294.

⁹⁷ Benjamin 2016, 35: „[...] dann stieß ich auf meine Strümpfe, welche da gehäuft und in althergebrachter Art, gerollt und eingeschlagen, ruhten, so daß jedes Paar das Aussehen einer kleinen Tasche hatte. Nichts ging mir über das Vergnügen, meine Hand so tief wie möglich in ihr Inneres zu versenken. Und nicht nur ihrer wolligen Wärme wegen. Es war ‚Das Mitgebrachte‘, das ich immer im eingerollten Innern in der Hand hielt und das mich derart in die Tiefe zog. [...] Denn nun ging ich daran, ‚Das Mitgebrachte‘ aus seiner wollenen Tasche auszuwickeln. Ich zog es immer näher an mich heran, bis das Bestürzende vollzogen war: ‚Das Mitgebrachte‘ seiner Tasche ganz entwunden, jedoch sie selbst nicht mehr vorhanden war. Nicht oft genug konnte ich so die Probe auf jene rätselhafte Wahrheit machen: daß Form und Inhalt, Hülle und Verhülltes, ‚Das Mitgebrachte‘ und die Tasche eines waren.“

⁹⁸ Vgl. Finkelde 2003, 95.

legitimiere. Es gibt also nicht *den* altsprachlichen Text, den es – trotz des missverständlichen Ausdrucks „Erschließungsmethode“ oder „Dekodierung“ – zu entschlüsseln gelte, die Erschließungsmethoden sind vielmehr Zugriffsformen oder sinnliche, handlungs- bzw. zweckorientierte Hilfsmittel, mit denen der Schüler in den Text hineingreift, zur Entfaltung seiner eigenen Kreativität. Das Wort „ersatzweise“ ist das Hineingezogenwerden in den Strumpf, ohne je einen Inhalt zu erlangen. Was findet der Schüler mit Hilfe der Erschließungsmethoden im Strumpf-Text? Sich selbst. Anders ausgedrückt: Die Linguistik hat das Signifikat beseitigt und die altsprachliche Didaktik folgt ihr darin. Dabei stützt sich die Didaktik auf ein Erbe, das – ganz gleich, ob es sich um die Epoche der Frühromantik handelt, der Dekonstruktion oder der Skopostheorie, – einen Gegenpol zu dem logoszentrierten Denken bildet, ein Gegenmodell zum Grund-Folge-Denken.

2.3.1. *Theoretische Konsequenzen der Skopostheorie im AU*

Da der Anwender der Skopostheorie bei der Übersetzung das menschliche Gesamtverhalten mit seinen idio-, dia- und parakulturellen Unterschieden skoposadäquat berücksichtigen solle,⁹⁹ sind Kriterien wie ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ für eine Übersetzung völlig ungeeignet. Es steht dem Rezipienten frei, wie eng oder locker das Verhältnis zwischen Ausgangs- und Zieltext ist oder ob es überhaupt ein Verhältnis gibt. Damit wird die Möglichkeit der Falschheit beseitigt. Darin lag bereits das Dilemma der Sophisten: Als Anhänger der *κατὰ νόμον*-These, des Konventionalismus, können sie das Falsche leugnen, weil sie das ‚Etwas‘, den Inhalt, das Signifikat, letztlich das Sein leugnen. Gleichzeitig erkennen sie aber paradoxerweise genau dadurch eine Meinung als falsch an, wenn auch nur allein diese.¹⁰⁰ Butler präzisiert den Gedanken dahingehend, dass dasjenige, das als wirklich und echt gelte, eine Frage des Wissens und auch der Macht

⁹⁹ Vgl. Renn 2002, 17.

¹⁰⁰ Vgl. Hoerlin 2019, 171.

sei.¹⁰¹ Die Abhängigkeit der Erkenntnis von der Macht ist die Schattenseite der erhofften Freiheit.

Vor dem Hintergrund der Skopostheorie erscheint die Didaktik konsequent, wenn sie den Standpunkt vertritt,

1. dass Grammatikkenntnis keine Voraussetzung für korrektes Textverständnis ist, weil das Befolgen grammatischer Regeln die individuelle Kreativität verhindert,

2. dass die Übersetzung als Kontrollfunktion für grammatische Kompetenzen in Frage gestellt wird,¹⁰²

3. dass philologische Übersetzung nur noch Wahloption ist und ersatzweise von anderen Dokumentationen des Textverständnisses abgelöst werden kann, um die Finalidee nicht abzuschließen.

Der Ägyptologe Assmann fragt sich, ob das Pendel jetzt wieder in die Gegenrichtung ausschlägt, weg von der Alphabetschrift, weg von dem Buchstaben-Menschentum zurück zu den Bildern und der anstrengungslosen Wahrnehmung, zurück in die Sprachlosigkeit.¹⁰³

Anders sieht es die Didaktikerin Florian, die gerade in den Emojis den sprachübergreifenden Vorteil sieht, dass nämlich diese Methode „auch Schüler nicht-deutscher Muttersprache auf höheren Anforderungsbereichen anspricht.“¹⁰⁴ Es ist – mit den Worten Sloterdijks – der Sieg des Gelebten über das Gelesene.¹⁰⁵

¹⁰¹ Ibid., 167. Vgl. Butler 2017, 49-50.

¹⁰² Keip/Doepler 2014, 88. So zweifelt auch Florian 2015, 78, „[...] ob wir mit Hilfe der Übersetzung überhaupt überprüfen und beurteilen können, inwiefern die SuS über bestimmte grammatikalische Kompetenzen verfügen.“ Und weiter fragt sie sich: „Ist die Kontrollfunktion der Übersetzung noch gerechtfertigt, wenn sich durch sie nicht das beurteilen lässt, was durch sie beurteilt werden soll?“ Ebenso Thies 2003, 58: „Schon in der ersten Phase des Lateinunterrichts muss jede Form der Übersetzung befreit werden von dem Lehrer(!)bedürfnis, mit Hilfe der Schülerübersetzung kontrollieren zu wollen, ob grammatikalische Dinge erkannt sind.“

¹⁰³ Assmann 2004, 307.

¹⁰⁴ Florian 2017, 97.

¹⁰⁵ Sloterdijk 2005, 397.

2.3.2. *Praktische Konsequenzen der Skopostheorie im AU*

In dieser postmimetischen Übersetzungsauffassung, in der Kreativität beschworen wird, erhält der Übersetzer oder Schüler zwar schrankenlose Freiheit, steht aber unter gewaltigem Kreativitätsdruck; denn wesentlich für die Übersetzung ist es, Eigenständigkeit und übersetzerische Kreativität angesichts der unabschließbaren Bedeutungsgenerierung zu betonen.¹⁰⁶ Unter dem Pathos der Wahlfreiheit ist Kreativität nun keine verführerische freie Gestaltungsmöglichkeit mehr, sondern verpflichtend für jeden Schüler. Je weniger Verhältnis zwischen Ausgangstext und Zieltext, je weniger Vorgaben bei der Übersetzung, desto größer der Kreativitätsdruck. Im Klima der Desorientierung, so Sloterdijk,¹⁰⁷ gedeiht das Pathos der Wahlfreiheit am besten. Die letztlich immer gleichen Vorschläge, wie Standbild oder Kurzfilm, die es in der rasenden Methodenvielfalt zu überbieten gilt, müssen im aufkommenden Augmented-Reality-Zeitalter schon längst als Ladenhüter gelten. Reckwitz schreibt, dass Neuigkeitserwartung, Steigerungszwang und Fluidität der Kriterien eine Unsicherheit auf Seiten des Individuums hervorrufen.¹⁰⁸ Das Publikum bleibt, so Reckwitz,¹⁰⁹ als Zertifizierungsinstanz unberechenbar. Im Kampf um die knappen Aufmerksamkeitsressourcen bei Schülern nehmen die heutigen Didaktiker die Herausforderung an, in einer Überbietungsspirale die Routine zu unterbrechen und auf Grundlage des Novitätsimperativs¹¹⁰ die affektiven Reize anzufeuern, damit die Lehrer nicht – um an Platons *Politeia* zu erinnern – ungefällig und herrisch (δεσποτικοί) erscheinen.¹¹¹ Das auf emotionalem Nudging basierende, schüler-

¹⁰⁶ Siever 2015, 116.

¹⁰⁷ Sloterdijk 2018, 14.

¹⁰⁸ Reckwitz 2017a, 347.

¹⁰⁹ Ibid., 347.

¹¹⁰ Id. 2017b, 163.

¹¹¹ Pl. R. 563a4-b1: διδάσκαλός τε ἐν τῷ τοιούτῳ φοιτητὰς φοβεῖται καὶ θωπεύει, φοιτηταὶ τε διδασκάλων ὀλιγοροῦσιν, [...] καὶ ὅλως οἱ μὲν νέοι πρεσβυτέροις ἀπεικάζονται καὶ διαμιλλῶνται καὶ ἐν λόγοις καὶ ἐν ἔργοις, οἱ δὲ γέροντες συγκαθιέντες τοῖς νέοις εὐτραπείας τε καὶ χαριεντισμοῦ ἐμπίμπλονται, μιμούμενοι τοὺς νέους, ἵνα δὴ μὴ δοκῶσιν ἄηδεῖς εἶναι μηδὲ δεσποτικοί. „Der Lehrer fürchtet unter diesen Verhältnissen seine Schüler und schmeichelt ihnen; die Schüler aber haben keinen Respekt vor ihren Lehrern [...]; überhaupt stellen sich die Jungen den Älteren gleich und suchen es ihnen in Worten und Taten gleich zu tun. Die Alten aber lassen sich zu den

personalisierte Denken bleibt in seiner Bequemlichkeit und Empfindsamkeit gefangen, so dass der Schüler auf die Notwendigkeit des Logoszwangs (Kausalität, Grund-Folge-Beziehung) mit Unverständnis und Unwillen reagieren muss.¹¹² Zurück bleiben die Infanten, verhaftet in ihrem ewig spielenden, selbstvergessenden Tun.

3. τὰ ἐχόμενα τούτοις ἐφεξῆς ἅπαντα¹¹³

Das widersprüchliche Dogma der altsprachlichen Didaktik von Methodenvielfalt und Individualismus verfängt sich im Netz der sprachphilosophischen Positionen:

1. Die Didaktik der Alten Sprachen befürwortet heutzutage die Individualität des Rezipienten, der – wenn man von diachroner (zeitüberbrückender) Identität ausgeht – gerade durch sein individuelles Vermögen Beschränkungen unterliegt. In diesem Zusammenhang bietet die Methodenvielfalt den zahlenmäßig symmetrischen Ausgleich für die singulären Unikate. Gleichzeitig lehnt sie den eingeschränkten Monisten ab und befürwortet den Eklektiker, der es versteht, die Methodenklaviatur zu bedienen (Kapitel 1.1. dieses Beitrags) und auf Weltwissen zuzugreifen (Kapitel 1.2. dieses Beitrags).

2. Die Forderung nach Methodenvielfalt, Eklektik und Individualität – unter gleichzeitiger Ablehnung des Monisten – ergibt dann Sinn, wenn der Mensch nicht mit einer diachronen, kontinuierkeitsstiftenden Identität ausgestattet ist, sondern als „ein ganz einzigartiges Ensemble von Begabungen, Potenzialen und Eigenheiten“¹¹⁴ gesehen wird. Die Konsequenz daraus ist das Aufbrechen, das Zersplittern der durchgehenden Ich-Identität, gefeiert als Emanzipation des neuen Menschen (synchrone Identität).

Jungen herab und treiben lauter Scherze und Späße mit ihnen und gebärden sich wie Jünglinge, um ja nicht den Anschein zu erwecken als seien sie griesgrämig oder herrisch.“ (Übersetzt von Rufener in Szlezák 2000, 709).

¹¹² Pl. R. 563d5-7: ἐννοεῖς ὡς ἀπαλὴν τὴν ψυχὴν τῶν πολιτῶν ποιεῖ, ὥστε καὶ ὁτιοῦν δουλείας τις προσφέρειται, ἀνακτεῖν καὶ μὴ ἀνέχεσθαι;

¹¹³ Pl. Grg. 494e3: Alles der Reihe nach, was mit diesen Positionen zusammenhängt.

¹¹⁴ Reckwitz 2017a, 331.

3. Die Didaktik der Alten Sprachen fordert gleichermaßen, sowohl der Individualität des Schülers Rechnung zu tragen als auch den Text situationsadäquat zu berücksichtigen. Im ersten Fall muss Methodengleichwertigkeit gewährleistet sein, um den Schülern Chancengleichheit zu gewähren, im letzteren Fall lässt die situationsadäquate Betrachtung des Textes keine Methodengleichwertigkeit zu (Kapitel 1.1. dieses Beitrags).

4. Die Befürwortung des Individuellen oder Besonderen gibt Raum für das Unikat, das Nichtklassifizierbare, das sich dem exakten Wissen entzieht, in dem „etwas prinzipiell Unbegreifliches mitgedacht werden muss.“¹¹⁵ Gleichzeitig wird Identifikation mit dargestellten Personen oder Einfühlung in deren Handlungen gefordert, also die Einnahme einer fremden Perspektive verlangt (Kapitel 2.2. dieses Beitrags). Abgesehen von der Überlegung, ob sich, so Fenger,¹¹⁶ individuelles Nachempfinden als Methode zur Kulturüberschreitung überhaupt eignet, ist zu fragen, ob man es den Schülern wirklich zumuten sollte, sich z.B. in eine römische Familie hineinzusetzen? Und wie verhält sich die Forderung nach Identifikation mit der Forderung nach ‚safe spaces‘, verletzungsfreien Orten für Lernende, wenn man z.B. an Ovid denkt?

5. Die Didaktik der Alten Sprachen überbietet sich im Präsentieren von Dekodierungsvorschlägen (Entschlüsselungsangeboten) und erzeugt damit die Vorstellung, dass dadurch der Text aus der Versenkung geholt werden könne, dass es also einen vorhandenen Inhalt gebe, auf den wir von außen zugreifen könnten (Äquivalenz). Gerade die Forderung nach einem Methodenmix bekräftigt diese Vorstellung (Kapitel 1.1. dieses Beitrags). Denn weshalb sollte man sonst verschiedene Methoden miteinander verbinden, wenn man nicht die dadurch erkannten Textstücke wie ein Puzzle zusammensetzen wollte, um an den Inhalt zu gelangen? Gleichzeitig wird die Übersetzung abgelöst von einer produktiv-kreativen Umwandlung in

¹¹⁵ Holzinger 2007, 41.

¹¹⁶ Vgl. Fenger 2016, 3. So findet, wie Fenger schreibt, durch emotionale Identifikation keine Entgrenzung, sondern im Gegenteil eine subjektivierende Begrenzung statt.

andere Textformen oder mediale Darstellungsformen (Kapitel 2.2. dieses Beitrags). Dadurch wird die Vorstellung eines Inhalts obsolet.

6. Die Didaktik der Alten Sprachen überbietet sich im Präsentieren von Erschließungsmethoden (Bedeutungspositivismus), die aber vor dem Hintergrund einer individualistischen, fragmentarischen, nominalistischen Sichtweise obsolet sind (Bedeutungskeptizismus). Wie soll durch den individualistischen Übersetzungsansatz eine objektive Metaebene (allgemeingültige Bewertung) erfasst werden?

7. Die Annahme der metaphysischen Entität eines Inhalts ist nicht notwendig, wenn die Entschlüsselungsangebote dem Individuum jeweils einen speziellen Zugang zu dem Text bieten sollen und sich dann dem Schüler – je nach Methode – ein anderer Text präsentiert. Die unabschließbare Methodenvielfalt erzeugt ihre eigenen Texte, vergleichbar Benjamins Strumpfmeter, indem die Hülle das Verhüllte erzeugt (Kapitel 2.3. dieses Beitrags). Die WhatsApp-Übersetzung gibt ein Beispiel für neue Inhaltsgenerierung, die letztlich in die Sprachlosigkeit führt.¹¹⁷ So kann die diachrone Individualität des Schülers gewahrt bleiben, ohne die Vorstellung der Methodengleichwertigkeit zur Wahrung der Chancengleichheit aufrechtzuerhalten (Kapitel 1.1. dieses Beitrags). Anders Götttsching, nach der das ‚Kino im Kopf‘, das den Inhalt des Textes imaginäre, beim Schüler ein relativ sicheres Textverständnis generiere. Dann müsste sich wiederum in jedem Kopf dasselbe ‚Kino‘ abspielen, unter gleichzeitiger Annahme eines metaphysischen Textes. Oder kann man durch individuelles Kopfkino trotzdem zu demselben Textverständnis kommen? Die Didaktik der Alten Sprachen nimmt keine Stellung zu sprachphilosophischen Theorien (Bedeutungspositivismus oder Bedeutungskeptizismus, Kapitel 1.3. dieses Beitrags).

¹¹⁷ Pl. Tht. 182a9-b4: πλὴν γε, ὃ Θεόδωρε, ὅτι οὐτῶς τε εἶπον καὶ οὐχ οὐτῶς. δεῖ δὲ οὐδὲ τοῦτο <τὸ> ,οὐτῶς λέγειν — οὐδὲ γὰρ ἂν ἔτι κινεῖτο <τὸ> ,οὐτῶς — οὐδ’ αἶ, μὴ οὐτῶς — οὐδὲ γὰρ τοῦτο κίνησις — ἀλλὰ τιν’ ἄλλην φωνὴν θετέον τοῖς τὸν λόγον τοῦτον λέγουσιν, ὥς νῦν γε πρὸς τὴν αὐτῶν ὑπόθεσιν οὐκ ἔχουσι ῥήματα, ... „Angenommen, Theodoros, daß ich ‚so‘ gesagt habe und ‚nicht so‘. Denn auch dieses ‚so‘ darf man nicht sagen, weil das ‚so‘ sich nicht bewegt; noch auch ‚nicht so‘, denn auch das wäre keine Bewegung; sondern die, welche diesen Satz behaupten, müssen eine andere Sprache dafür einführen; denn bis jetzt noch gibt es für ihre Voraussetzung keine Worte, [...]“.“ (Übersetzt von Schleiermacher in Guth 2017, 59).

8. Durch das Zugeständnis einer unsystematischen Herangehensweise an den altsprachlichen Text erfolgt ein Abhängigkeitsverhältnis des Schülers vom Lehrer (Kapitel 1.2. dieses Beitrags). Denn der ohne Lehrerlenkung Lernende, der zwar individuell ist, aber eklektisch handeln soll, kann die Regeln zur Texterschließung nicht spontan pragmatisch gebrauchen. Wie verträgt es sich damit, dass der Lernende – wie es das Kerncurriculum der gymnasialen Oberstufe in Latein (Hessen) vorsieht¹¹⁸ – nach Eigenverantwortung und Autonomie streben soll und daher in den Verstehensprozess eingebunden werden müsste? Der Lehrer wird von der didaktischen Präferenzströmung dazu angehalten, entweder Paternalismus zu betreiben oder (je nach dem, auf welcher Schule er unterrichtet) auf Zusammenhänge zu verzichten.¹¹⁹ Dieser Paternalismus steht im Gegensatz zu dem Erziehungsauftrag zur Selbständigkeit (Kapitel 1.2. und 1.3. dieses Beitrags).

9. Das Zugeständnis einer unsystematischen Herangehensweise stellt die Existenz des Fachmanns in Frage. Wenn unsystematisches Herangehen im Beisein des Lehrers gefordert wird, wozu braucht man ihn dann? Oder soll er doch irgendwann eine beurteilende Instanz bilden? Der Lehrer gerät in einen Differenzstress: Wer kann sich bei den Co-Existenzen individualistischer Übersetzungsstrategien noch zum Fachmann berufen fühlen? Entsprechend der heutigen Didaktik solle sich der Lehrer sogar von dem Bedürfnis lösen, mit Hilfe der Schülerübersetzung die Grammatik zu kontrollieren (Kapitel 2.3.1. dieses Beitrags). Damit büßt das Subjekt seine Urteilsfähigkeit und hermeneutische Kompetenz ein.¹²⁰ Wie ist diese Entwertung mit dem Erziehungsauftrag zur Selbständigkeit zu verbinden?

10. Der individualistische Übersetzungsansatz, der keine zentrale Instanz zulässt, legitimiert sich atheoretisch über den praktischen Nutzen und die Macht der Rhetorik.¹²¹

11. Die Didaktik zeigt eine Doppelmoral auf: Kritik an der Generalisierung einer einzigen Methode (Konstruieren) ist erlaubt, aber

¹¹⁸ Vgl. Hessisches Kultusministerium 2016, 4.

¹¹⁹ Vgl. Prisching 2008, 43 Anm. 73.

¹²⁰ Hofmann 1994, 144.

¹²¹ Vgl. Hoerlin 2019, 188; Pl. Tht. 166d5-8.

was, wenn es um die Generalisierung der Methodenvielfalt geht? Dabei scheut sie sich nicht vor den Begriffen ‚Weltwissen‘ oder ‚Ganzheitsmethode‘. Kritik an einer im ‚schlechten Deutsch‘ verfassten Übersetzung infolge des Konstruierens ist erlaubt, aber was, wenn ‚schlechtes Deutsch‘ die Folge eines kreativen Übersetzungsvorganges ist (z.B. WhatsApp)? Kritik an der Vernachlässigung der Textinhalte durch das Konstruieren ist erlaubt (Kapitel 1.2. dieses Beitrags), aber was, wenn individuelle Inhaltsgenerierung gefordert ist? Hängt dann die Akzeptanz einer Schülerübersetzung von der Methode ab?¹²²

4. Von der Kausalität zur Korrelation

Die Pluralität – Kampfwort oder Herzwort der sogenannten Postmoderne –¹²³ hat das in der Moderne verankerte Grounding-Denken, wie es noch Bornemann anwandte, abgelöst. „Guerre au tout“ fordert der postmoderne Philosoph Lyotard,¹²⁴ der jeglichem Einheitsdenken unversöhnlich gegenübersteht, – und dies ungeachtet der Paradoxie, dass unhinterfragbare Vorrangigkeit von Differenz und Pluralität selbst totalitär ist (self-defeating). Seine Absage an die Totalität („Zusammenfassung in *eine* Anschauung“) ¹²⁵ begründet er mit dem Hinweis auf das 19. und 20. Jahrhundert: „Wir haben die Sehnsucht nach dem Ganzen und dem Einen, nach der Versöhnung von Begriff und Sinnlichkeit [...] teuer bezahlt.“¹²⁶ Für den Pluralisten lauert daher die Gefahr der Totalität überall. Vor diesem Hintergrund erklärt sich der polemische Diskurs gegenüber monistischem Denken in der heutigen Didaktik: Es erscheint nun konsequent, dass sie

1. die Pluralität der Erschließungsmethoden befürwortet,
2. das Konstruieren als monistischen Methodenansatz ablehnt,
3. von dem Totalitätsanspruch der Konstruktionsmethode spricht, der man mit Misstrauen begegnen solle,
4. unabschließbare Übersetzungen fordert.

¹²² Vgl. Boghossian 2007, 130.

¹²³ Welsch 1994, 13.

¹²⁴ Lyotard 2009, 32.

¹²⁵ Id. 1994, 137.

¹²⁶ Id. 2009, 32.

Überhaupt spricht Lyotard dem Denkvermögen an sich Unmenschlichkeit zu.¹²⁷ Für die Pluralisten oder Fragmentisten, so schreibt Welsch,¹²⁸ produziere die Vernunft *eo ipso* Einheit und sei implizit terroristisch; daher müssen sich durch Regelmäßigkeit gezeigte Ergebnisse dem Vorwurf der autoritären, hierarchischen oder ausgrenzenden Vorgehensweise aussetzen. Für Pluralisten gibt es nur die Ausrichtung auf die Differenz, also differenzierte Methoden, die differenzierte Unterrichtswirklichkeit und Individualisierung. In der Überwindung des Logozentrismus erscheint es nun konsequent, wenn

1. jeglicher Akzeptanz von Linearität oder Priorität eine Absage erteilt wird, auch dem Originaltext,

2. die unsystematische Herangehensweise an den Text befürwortet wird,

3. das Lesen eines altsprachlichen Textes oder eines Lektionstextes, das sukzessiv auf das Gelesene hinführt, durch die transphrasischen Methoden ausgehebelt wird,

4. disruptive Kreativität beschworen wird, die Assoziationsketten oder Korrelationsdenken schafft und damit die Kausalität ablöst: Übersetzen ohne Grammatik, Verständnis ohne Verstehen, Übersetzung ohne Text.

Das Leitmotiv ‚Guerre au tout‘ erschöpft sich aber nicht in der Didaktik der Alten Sprachen. In diesem Präsentismus verliert jede lineare, kausale, teleologische Verlaufsrichtung ihre Gültigkeit. Und so lehnt Lyotard alle gesellschaftlichen und kulturellen Bereiche ab, die in dem Streben nach Sinnhaftigkeit ihre Legitimation für alle Zukunft suchen, wie z.B. Aufklärung, Sozialismus, Christentum oder Humanismus.¹²⁹ Solche großen Erzählungen (*grands récits*) oder Metaerzählungen (wie z.B. der wissenschaftliche Diskurs) seien, so Lyotard, eine Geschichte des kulturellen Imperialismus, der die vielfältigen anderweitigen diskursiven Arten als wild, primitiv oder unterentwickelt abwerte.¹³⁰ Geschichte selbst sei nur, so betont

¹²⁷ Ibid., 29.

¹²⁸ Vgl. Welsch 1997, 13.

¹²⁹ Lyotard 2009, 33-34.

¹³⁰ Id. 2015, 77-78.

Baudrillard,¹³¹ ein gewaltiges Simulationsmodell, in der Dinge miteinander verkettet werden, als ergäben sie einen Sinn. Das ist eine Absage an den Historizismus, eine Absage an die Vorstellung von Entwicklungsgesetzen, wie sie nach Popper bei Platon betrieben werden.¹³² Aber auch wenn es sich bei Platon um bloße Erfahrungsregeln handeln sollte, wie Frede schreibt,¹³³ so hätten auch diese nach Baudrillard keine Berechtigung.¹³⁴ Durch ihre Fixierung auf die Gegenwart führt die Postmoderne die zeitverweigernde Haltung des Sokrates *ad absurdum*. Denn in der Muße als Lebensform unterliege der Philosoph, so Niehues-Pröbsting,¹³⁵ gerade keinen (Zeit)zwängen, auch nicht angesichts des bevorstehenden Todes, sondern orientiere sich allein an der Sache; erst in der Muße könne sich die Vernunft einrichten.¹³⁶

Auch die Klassische Philologie mit ihrem innewohnenden Humanismus bleibt in der Postmoderne nicht von dem Diktat der Vielfalt verschont. Konnte sich die Klassische Philologie zu Bornemanns Zeiten noch insofern des Legitimationsdrucks erwehren, als sie die Rolle einer großen Erzählung übernahm, muss sie nun fragmentarischen Begründungspartikeln gerecht werden oder weichen. Und so hat aus heutiger Sicht auch Bornemanns Didaktik als große Erzählung ein Ende gefunden. Lyotards Lob auf die „Milliarden von

¹³¹ Baudrillard 1994, 18. 30.

¹³² Popper 1980, 70: „Wir sehen, daß Platon die Absicht hatte, ein durch ein Entwicklungsgesetz gelenktes System historischer Perioden aufzustellen“.

¹³³ Frede 2005, 258.

¹³⁴ So greift Platon in der *Politeia* die Erfahrung des Sophokles auf (OT 961): μικρά παλαιά σώματ' ἐνᾷζει ῥοπή. „Ein kleiner Anstoß bringt alte Menschen zur Todesruhe.“ (Übersetzt von Manuwald 2012, 208). Er schreibt (Pl. R. 556e3-6): ὥσπερ σῶμα νοσῶδες μικρὰς ῥοπῆς ἔξωθεν δεῖται προσλαβέσθαι πρὸς τὸ κάμνειν, [...] οὕτω δὲ καὶ ἡ κατὰ ταῦτὰ ἐκεῖνον διακειμένη πόλις [...] „Und wie es bei einem kränklichen Leib nur einen kleinen Anstoß braucht, daß er wirklich krank wird [...], so geschieht es doch auch mit der Stadt, die sich in einem ähnlichen Zustande befindet [...].“ (Übersetzt von Rufener in Szlezák 2000, 689).

¹³⁵ Niehues-Pröbsting 1987, 48.

¹³⁶ Pl. Tht. 172d8-9: καὶ διὰ μακρῶν ἢ βραχέων μέλει οὐδὲν λέγειν, ἂν μόνον τύχῃσι τοῦ ὄντος. („und es kümmert sie nichts, ob sie [s. die Philosophen] lang oder kurz reden, wenn sie nur das Rechte treffen.“ (Übersetzt von Schleiermacher in Guth 2017, 45).

kleinen [...] Geschichten“¹³⁷ macht aber auch Hoffnung: Denn die mittlerweile zur Bedeutungslosigkeit geschrumpfte Klassische Philologie müsste im lyotardschen Sinne als Fragment im Diversitätspuzzle wieder Bedeutungsgewinn erlangen, solange sie nur mit Hilfe der aktuellen Didaktik den Anspruch auf Sinnhaftigkeit verneint. So heißt es bei Lyotard, dass die Delegitimierung der Ära des Professors die Grabesglocken läutet.¹³⁸

5. Fazit

Sieht man von den moralisch aufgeladenen Warnrufen der heutigen Didaktik ab, verharren ihre jeweiligen Akteure in ihren (sprach)philosophischen Positionen, die gegeneinander ausbalanciert werden können: Das Universalitätsdenken steht aktuell unter Krankheitsverdacht, weil die Idee der Generalisierbarkeit von der Postmoderne zu Grabe getragen wird. Der Nominalismus oder Partikularismus hingegen befördert ein Individuum, das nur individuelle Informationen erhält und sich in individualisierten Denkkorridoren aufhält. Auf dieser Grundlage sind nur noch Aussagen über Korrelationen möglich. So z.B. der Schüler, der entsprechend seiner individuellen Neigung durch längeres Beobachten den Text nach Informationen abscannt und Korrelationen über den Inhalt herstellt.

Der Übergang von theoriegestützten zu theoriefreien, datengestützten Ergebnissen hat Folgen: Statt aus den mühsam gesammelten Informationen Theorien abzuleiten, werden aus Metadaten theoriefreie Ergebnisse abgelesen.¹³⁹ Es wird neu ausgehandelt werden, 1. wer berechtigt ist, eine Verbindung zwischen Korrelation und Kausalität ins Gespräch zu bringen (z.B. Schülernoten/Unterrichtsgestaltung), 2. wer eine Korrelation als Kausalität umzudefinieren vermag, 3. ob und wie solch eine kriterienlose Korrelationskausalität im Nachhinein wieder getrennt werden kann.

bottler.heike@gmail.com

¹³⁷ Lyotard 2009, 35.

¹³⁸ Id. 2015, 129.

¹³⁹ Vgl. Mayer-Schönberger/Cukier 2013, 92.

Bibliographie

Primärliteratur:

- Burnet, I. (ed.), *Platonis Opera. Tomus I: Tetralogias I-II continens*, Oxford 1900 (ND 1992).
- , *Platonis Opera. Tomus III: Tetralogiam V-VII continens*, Oxford 1903 (ND 1961).
- Forschner, M. (trans., comm.), *Platon. Euthyphron*, Göttingen 2013.
- Guth, K.M. (ed.), *Platon. Theaitetos*. Übersetzt von F. Schleiermacher, Berlin 2017.
- Manuwald, B. (ed., trans., comm.), *Sophokles. König Ödipus*, Berlin 2012.
- Nietzsche, F., *Werke. Nachgelassene Fragmente. Herbst 1885 bis Herbst 1887*, in: KGA Abteilung 8.1 (1974).
- Novalis, F., *Fragmente der Frühromantik 1*. Herausgegeben von M. Strack/M. Eicheldinger, Berlin 2011.
- Owen, S.G. (ed.), *P. Ovidi Nasonis. Tristium libri quinque. Ibis. Ex Ponto libri quattuor. Halieutica. Fragmenta*, Oxford 1915 (ND 1988).
- Schlegel, F., *Fragmente zur Poesie und Literatur I*. Mit Einleitung und Kommentar von H. Eichner, in: KFSa XVI.2 (1981).
- Szlezák, Th. (ed.), *Platon. Der Staat/Politeia*. Griechisch-deutsch. Übersetzt von R. Rufener, Düsseldorf/Zürich 2000.

Sekundärliteratur:

- Assmann, J., *Die Frühzeit des Bildes – der altägyptische iconic turn*, in: Maar, Ch./Burda, H. (edd.), *Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder*, Köln 2004, 304-322.
- Baudrillard, J., *Die Illusion des Endes oder der Streik der Ereignisse*. Aus dem Französischen von Ronald Voullié, Berlin 1994.
- Behler, E./Hörisch, J., *Vorwort*, in: id. (edd.), *Die Aktualität der Frühromantik*, Paderborn 1987, 7-11.
- Benjamin, W., *Berliner Kindheit um neunzehnhundert: Fassung letzter Hand*, Berlin 2016.
- Bode, Ch., *Das Paradoxon in post-mimetischer Literatur und post-strukturalistischer Literaturtheorie*, in: Hagenbüchle, R./Geyer, P. (edd.), *Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens*, Tübingen 1992, 619-657.
- Boghossian, P., *Fear of knowledge*, Oxford 2007.

- Bonnet, R., Das Lessing-Gymnasium zu Frankfurt am Main. Lehrer und Schüler 1897-1947, Frankfurt 1954.
- Bornemann, E., Zum Bildungsideal des humanistischen Gymnasiums. Sonderdruck, in: Die pädagogische Provinz 1 (1953) 3-11.
- , Von inhaltbezogener und funktionaler Grammatik, in: Gymnasium Heidelberg. Zeitschrift für Kultur der Antike und humanistische Bildung 67 (1960) 102-110.
- Böttler, H.: Die Didaktik des Eduard Bornemann (14.06.1894-3.06.1976) oder das Ende der großen Erzählungen, in: Mieses, B./ Ritter, C./ Wolf Ch., Nachforschung der Wahrheit. Von der alten Lateinschule zum Lessing-Gymnasium in Frankfurt am Main. Festschrift zum 500-jährigen Jubiläum der Schule, Frankfurt 2020, 388-403.
- Busse, R., Universalien-Realismus, Nominalismus und Tropen-Theorie, in: Schrenk, M. (ed.), Handbuch Metaphysik, Stuttgart 2017, 90-96.
- Butler, J., Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen, Frankfurt am Main 2017.
- Dennett, D.C., Von den Bakterien zu Bach – und zurück: Die Evolution des Geistes, Berlin 2018.
- Derrida, J., Die Schrift und die Differenz, Frankfurt 1972.
- Farbowski, R., Historia magistra scholae! Das Konstruieren – Verteidigung einer unverwundlichen Methode, in: Forum Classicum 4 (2009) 280-291.
- Fenger, W., Unterricht als emotionalisierende Inszenierung: Solipsismus und moralischer Relativismus durch Kulturkompetenz. Rezension eines Latein-Lehrbuchs, in: Gesellschaft für Wissen und Bildung (10.02.2016), online aufrufbar unter: <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/unterricht-als-emotionalisierende-inszenierung.html> [letzter Aufruf: 08.11.2020].
- Finkelde, D., Benjamin liest Proust: Mimesislehre – Sprachtheorie – Poetologie, München 2003.
- , Exzessive Subjektivität. Eine Theorie tathafter Neubegründung des Ethischen nach Kant, Hegel und Lacan, München 2015.
- , Performative Selbstbenennung. Anamorphose und Subjektivität im ‚Raum der Gründe‘, in: Reder, M. (ed.), Katastrophen/Perspektiven, Stuttgart 2016, 27-46.
- Florian, L., Übersetzen und Verstehen im Lateinunterricht. Eine empirische Untersuchung, in: Pegasus-Onlinezeitschrift 13.1/2 (2013) 1-15, online aufrufbar unter: http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2013_1_2/pegasus_2013-1_florian_bildschirm.pdf [letzter Aufruf: 08.11.2020].
- , Heimliche Strategien. Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler?, Göttingen 2015.
- , So übersetzen Schüler wirklich, Göttingen 2017.

- Frede, D., Die ungerechten Verfassungen und die ihnen entsprechenden Menschen (Buch VIII 543a-IX 576b), in: Höffe, O. (ed.), Platon. Politeia, Berlin 2005, 251-270.
- Gabriel, M., Die Erkenntnis der Welt: Eine Einführung in die Erkenntnistheorie, Freiburg 2013.
- Gerhards, J., ‚Wer in der Schule Latein hatte, gilt als höher gebildet‘. Interview mit H. Klovert, in: Spiegel Online (02.09.2019), online aufrufbar unter:
<https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/latein-in-der-schule-warum-die-sprache-im-lehrplan-kaum-sinn-ergibt-a-1284513.html>
[letzter Aufruf: 14.11.2020].
- Göttsching, V./Marino, S., Interpretieren im Lateinunterricht. Ein Handbuch, Göttingen 2017.
- Hessisches Kultusministerium, Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Griechisch. Sekundarstufe I – Gymnasium, Wiesbaden 2011, 1-37.
- Hessisches Kultusministerium, Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Latein (KCGO), Wiesbaden 2016, 1-40.
- Hoerlin, J.F., Antiker und moderner Relativismus? Protagoras und Judith Butler, in: Zehnpfennig, B. (ed.), Die Sophisten. Ihr politisches Denken in antiker und zeitgenössischer Gestalt, Baden-Baden 2019, 167-194.
- Hofmann, J.N., Wahrheit, Perspektive, Interpretation. Nietzsche und die philosophische Hermeneutik, Berlin/New York 1994.
- Holzinger, M., Kontingenz in der Gegenwartsgesellschaft: Dimensionen eines Leitbegriffs moderner Sozialtheorie, Bielefeld 2007.
- Hotz, M./Meier, F., Cursus. Texte und Übungen, Ausgabe A. Bearbeitet von B. Bamberg et al., Bamberg 2017.
- Jungen, O./Lohnstein, H., Einführung in die Grammatiktheorie, München 2006.
- Keip, M., Grammatikeinführung, in: id./Doepner, T. (edd.), Interaktive Fachdidaktik Latein, Göttingen 2019, 39-76 [= Keip 2019a].
- , Texterschließung, in: id./Doepner, T. (edd.), Interaktive Fachdidaktik Latein, Göttingen 2019, 97-118 [= Keip 2019b].
- Keip, M./Doepner, T., Übersetzung und Texterschließung, in: id. (edd.), Interaktive Fachdidaktik Latein, Göttingen 2014, 81-112.
- Kipf, S., Historia magistra scholae? Historische Bildungsforschung als Aufgabe altsprachlicher Didaktik am Beispiel der Texterschließung, in: Pegasus-Onlinezeitschrift 9.1 (2009) 1-19.
- Kranzdorf, A., Ausleseinstrument, Denkschule und Muttersprache des Abendlandes. Debatten um den Lateinunterricht in Deutschland 1920-1980, Berlin 2018.

- Krämer, S./Schnieder, B., Grounding, in: Schrenk, M. (ed.), *Handbuch Metaphysik*, Stuttgart 2017, 278-284.
- Kuhlmann, P., *Fachdidaktik Latein kompakt*, Göttingen 2009.
- Leiss, E., *Sprachphilosophie*, Berlin ²2012.
- Lyotard, J.-F., *Die Analytik des Erhabenen*, München 1994.
- , *Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982-1985*. Aus dem Französischen von Dorothea Schmidt unter Mitarbeit von Christine Pries, Wien ³2009.
- , *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*, Wien ⁸2015.
- Mayer-Schönberger, V./Cukier, K., *Big Data: Die Revolution, die unser Leben verändern wird*, München ²2013.
- Niehues-Pröbsting, H., *Überredung zur Einsicht. Der Zusammenhang von Philosophie und Rhetorik bei Platon und in der Phänomenologie*, Frankfurt 1987.
- Popper, K., *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*, ⁶1980 München.
- Posselt, G./Flatscher, M., *Sprachphilosophie. Eine Einführung unter Mitarbeit von Sergej Seitz*, Wien 2016.
- Precht, R.D., *Anna, die Schule und der liebe Gott: Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*, München ⁴2015.
- Prisching, M., *Bildungsideologien: Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft*, Wiesbaden ¹2008.
- Prunč, E., *Semiotik*, in: Snell-Hornby, M. (ed.), *Handbuch Translation*, Tübingen 1998, 122-125.
- Quine, W.V.O., *Word and Object*, Massachusetts 1960.
- , *Ontological Relativity*, in: *The Journal of Philosophy* 65.7 (1968) 185-212.
- Rand, A., *Zurück in die Steinzeit. Die anti-industrielle Revolution*. Aus dem Englischen übersetzt von Philipp Dammer, Düsseldorf 2017.
- Reckwitz, A., *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*, Berlin ⁵2017 [= Reckwitz 2017a].
- , *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*, Berlin 2017 [Reckwitz 2017b].
- Reisener, H., *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht*, München 1989.
- Reiß, K./Vermeer, H.J., *Grundlegung einer allgemeinen Translations-theorie*, Tübingen 1984.
- Renn, J., *Einleitung: Übersetzen, Verstehen, Erklären. Soziales und sozialwissenschaftliches Übersetzen zwischen Erkennen und Anerkennen*, in: Renn, J./Straub, J. (edd.), *Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration*, Frankfurt 2002, 13-38.
- Römpp, G., *Philosophie der Wissenschaft: Eine Einführung*, Köln 2018.

- Schadewaldt, W., Das Problem des Übersetzens, in: *Die Antike* III.3 (1927) 287-303 (neu veröffentlicht in: Störig, H.J. (ed.), *Das Problem des Übersetzens*, Darmstadt ²1969, 223-241).
- , Gedanken zu Ziel und Gestaltung des Unterrichts in den alten Sprachen an der Oberstufe unserer altsprachlichen Gymnasien, in: *Gymnasium* 63.3/4 (1956) 298-317.
- Schirok, E., Vom Dekodieren zum Rekodieren. Texterschließung – Interpretation – Übersetzung. Versuch einer Begriffserklärung, in: *Der altsprachliche Unterricht* 56.6 (2013) 2-15.
- Schwindt, J.P., Schwarzer Humanismus. Brauchen wir eine neue Alte Philologie?, in: *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken* 60 (2006) 1136-1150.
- Siever, H., Übersetzen und Interpretation. Die Herausbildung der Übersetzungswissenschaft als eigenständige wissenschaftliche Disziplin im deutschen Sprachraum von 1960 bis 2000, Frankfurt 2010.
- , Das übersetzerische Denken von Frühromantik und Funktionalismus, in: *Zeitschrift für Translationswissenschaft und Fachkommunikation* [= trans-kom] 5 (2012) 157-177.
- , Paradoxien in der Translationswissenschaft, in: Ende, A.-K. et al. (edd.), *Alles hängt mit allem zusammen: Translatologische Interdependenzen*, Festschrift für P.A. Schmitt, Berlin 2013, 73-92.
- , *Übersetzungswissenschaft. Eine Einführung*, Tübingen 2015.
- Sloterdijk, P., *Im Weltinnenraum des Kapitals: für eine philosophische Theorie*, Berlin 2005.
- , *Die schrecklichen Kinder der Neuzeit*, Berlin 2014.
- , Im freien Fall oder das Dasein im Hiatus, in: Globart Academy (ed.), *(Un)ordnung: Was die Welt zusammenhält*, Berlin 2018, 13-17.
- Sommerfeld, B., *Übersetzungskritik. Modelle, Perspektiven, Didaktik*, Poznań 2016.
- Steiner, G., *After Babel: Aspects of Language and Translation*, Oxford ³1998.
- Stolze, R., *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*, Tübingen ⁶2011.
- Sukale, M., *Denken, Sprechen und Wissen. Logische Untersuchungen zu Husserl und Quine*, Tübingen 1988.
- Thies, S., ‚Frei‘ und ‚Wörtlich‘: zwei Begriffe stiften Un-Sinn, in: *Der altsprachliche Unterricht* 46.3 (2003) 54-58.
- Utz, C./Kammerer, A., *Prima. Gesamtkurs Latein. Ausgabe B. Grammatikbegleiter*, Bamberg 2007.
- Weeber, K.-W., *Mit dem Latein am Ende? Tradition mit Perspektiven*, Göttingen 1998.

- Wehmann, Ph., Handlungsorientierte Unterrichtsformen, in: Drumm, J./Fröhlich, R. (edd.), *Innovative Methoden für den Lateinunterricht*, Göttingen 2011, 14-31.
- Welsch, W., Einleitung, in: id. (ed.), *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion*, Weinheim ²1994, 1-43.
- , *Unsere postmoderne Moderne*, Freiburg ⁵1997.
- Wolf, H., Individualisierung im Lektüreunterricht am Beispiel von Ovids Metamorphosen, in: Frisch, M. (ed.), *Alte Sprachen – neuer Unterricht*, Speyer 2015, 53-80.
- Žižek, S., *The Sublime Object of Ideology*, London/New York 1989.
- Żychliński, A., Gemäßigte Ausschweifung oder wie Sloterdijk (nicht) übersetzen. Ein Beitrag zur pragmatischen Übersetzungstheorie, in: Henn-Memmesheimer, B./Franz, J. (edd.), *Die Ordnung des Standard und die Differenzierung der Diskurse. Teil 1*, Frankfurt 2009, 75-84.