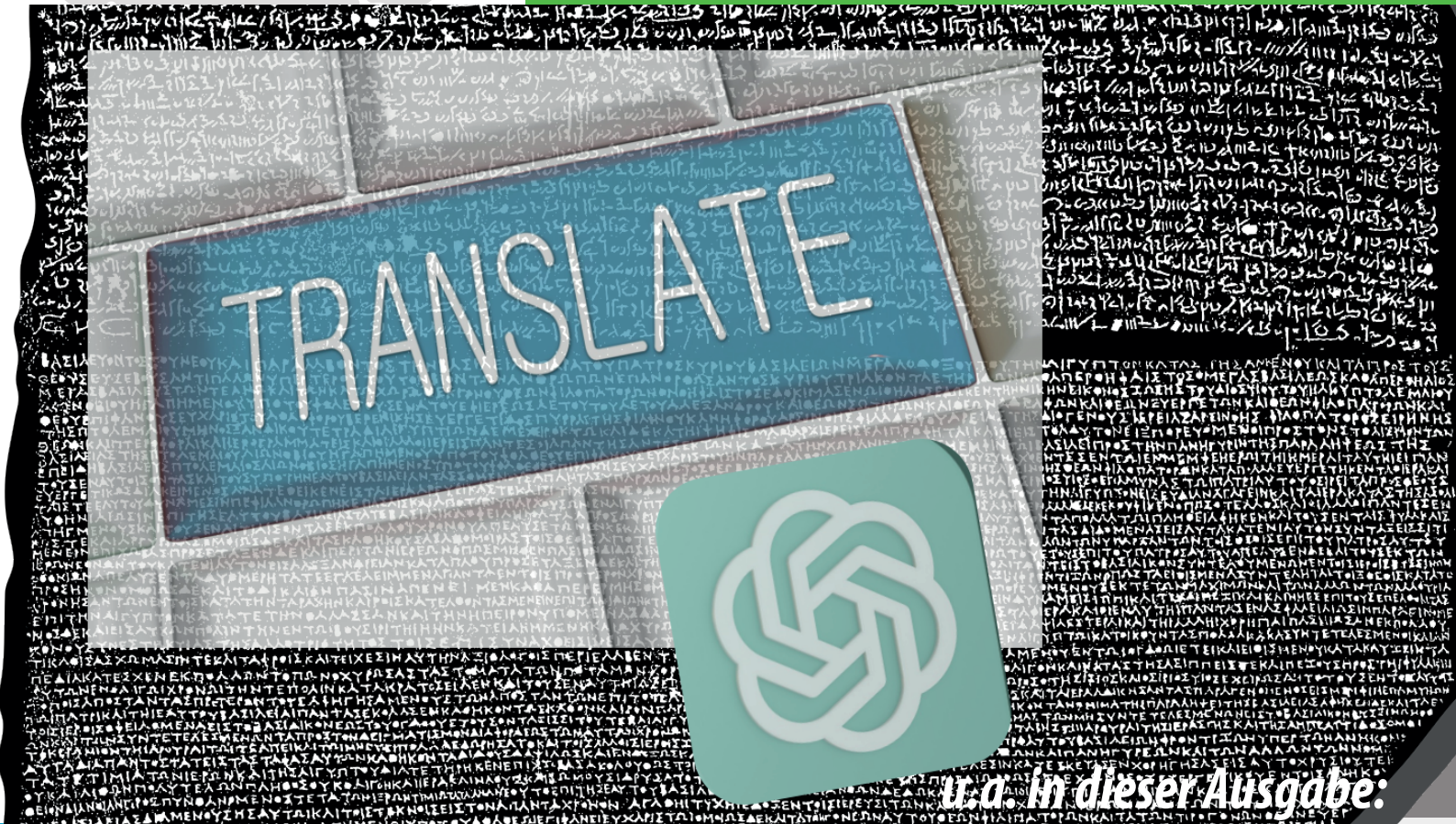




# LATEIN UND GRIECHISCH in Nordrhein-Westfalen

Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW



*u. a. in dieser Ausgabe:*

*Themenheft:*  
**Übersetzung**

Übersetzen im Latein	6
Kommentieren statt bloß übersetzen	10
<i>Non scholae, sed vitae traducimus</i>	13
Übersetzen mit dem <i>Klärifix</i>	16
Gegen den Willen des Anklägers	19
Der ‚Übersetzungssenat‘ als <i>hortus disputandi</i>	22
<i>quantum scelus est in viscera viscera condi</i>	25
Ein innovatives Übersetzungsgespräch	28
Übersetzen aus dem Griechischen	33
PLINIUS‘ <i>Otium</i> -Vorstellung	34
Am Anfang war das Wort	35
Erste Griechisch-Akademie NRW	40
Hauptversammlung / Landestagung 2023	43
Rezensionen	46

# NAVIGIUM

...macht Latein zum Lieblingsfach

## Die führende digitale Lehr- und Lernplattform für den Lateinunterricht.

### 🎯 Ihre Vorteile

- \* Zeitersparnis bei Vorbereitung und Korrektur
- \* Motiviertere Schülerinnen und Schüler
- \* Bessere Lernergebnisse

### 📅 6 Monate testen

Jetzt 6 Monate unverbindlich und kostenlos an Ihrer Schule testen\*  
[www.navigium.de/testlizenz](http://www.navigium.de/testlizenz)



\*mit allen Latein-Lehrkräften und SchülerInnen, nach vorheriger Schulung vor Ort oder Zoom - natürlich kostenlos

### 😊 Das sagen unsere Nutzer

*„Ich und meine SchülerInnen sind sehr begeistert von Navigium. Es ist mittlerweile integraler Bestandteil fast jeder Stunde und die deutlich verbesserten Ergebnisse der letzten Vokabeltests sprechen für sich. Die einfache und übersichtliche Handhabung, die zusätzliche Nutzbarkeit als App und der Wettbewerbsgedanke kommen bei SchülerInnen und Eltern wirklich gut an.“*

Herr F., Gymnasium Delbrück

Bei Fragen  
einfach anrufen!  
☎ 0241/513880  
[www.navigium.de](http://www.navigium.de)



## Vorwort

von Dr. Susanne Aretz,  
Dr. Thomas Doepner  
und Dr. Thomas Kurth

*vorstand@davnrw.de*

*Liebe Kolleginnen und Kollegen!*

Ein ereignisreiches Jahr 2023 neigt sich dem Ende zu:

Am 31. August und 1. September fand die Landestagung des DAV-NRW in Mülheim statt. Sie können hier im Heft einen Bericht über die anregenden Beiträge und Workshops sowie das Protokoll der Mitgliederversammlung lesen. Wir wurden alle im Amt bestätigt, und zusätzlich ist als neue Beisitzerin Dr. Christiane STRUCKEN-PALAND in den erweiterten Vorstand gewählt worden.

Durch den Vorstand des *Hebraistenverbandes e. V.* ist der Vorstand des DAV-NRW darauf aufmerksam gemacht worden, dass der *Evangelisch-theologische Fakultätentag* Änderungen im Umgang mit Sprachenanforderungen und -ausbildung im Studium der Evangelischen Theologie plant. Wir haben – ähnlich wie der *Hebraistenverband* – eine Stellungnahme veröffentlicht, die Sie auf der Homepage finden.

Der DAV-NRW lud am 30. November zusammen mit dem *Verein der Freunde und Förderer der Klassischen Studien der Ruhr-Universität e. V.* zu einer Krimilesung mit Stefan VON DER LAHR.

Wir unterstützen die drei altsprachlichen Wettbewerbe im Land mit Geldpreisen oder mit unserer Anwesenheit bei den Preisverleihungen: das *Certamen Carolinum*, zu dem noch eine Anmeldung möglich ist, den *Bundeswettbewerb Fremdsprachen* und den Wettbewerb *Aus der Welt der Griechen*, die beide bereits angelaufen sind.

Der DAV-Bundeskongress 2024 zum Thema „Bildung, Entwicklung, Nachhaltigkeit – Latein und Griechisch“ findet vom 2. bis 6. April 2024 (in der Woche nach Ostern) in Wuppertal statt. Bitte melden Sie sich rechtzeitig an.

Wir konnten in diesem Jahr ca. 40 Schulen in NRW Abiturpreise verleihen. Es wird jeweils der beste Schüler bzw. die beste Schülerin, der bzw. die Latein oder Griechisch bis zum Abitur belegt hat, ausgezeichnet. Zur Nominierung

können Sie uns dazu im nächsten Jahr eine E-Mail rechtzeitig vor den Abiturfeierlichkeiten mit Name, Name und Anschrift der Schule, Fach (Latein oder Griechisch) und Datum der Preisübergabe schreiben. Außerdem finden Sie für Ihre Schüler:innen auf unserer Homepage Latinumsurkunden, die Sie im Rahmen von privaten Feierlichkeiten verleihen können. Diese ersetzen natürlich nicht die staatliche Vergabe des Latinums auf dem Abiturzeugnis.

Jetzt gibt es leider auch traurige Nachrichten zu vermelden: In diesem Jahr verstarben relativ nah hintereinander Prof. Dr. C. ZINTZEN in Köln und seine Schülerin Prof. Dr. D. GALL in Bonn, beide waren der Renaissance und der Lehre sehr zugetan. In Bonn wurde übrigens gerade eine fachdidaktische Buchreihe *Didactica Bonnensia* (Uni Bonn) gegründet, in der internationale Spitzenforscher:innen schulrelevante Autoren und Themen behandeln: <https://www.philologie.uni-bonn.de/veranstaltungen/vr/dibo>

Prof. Dr. Alfons WEISCHE, lange Jahre Professor für Klassische Philologie an der Universität Münster und Mitglied im DAV-NRW, verstarb Anfang Juni. Im Heft finden Sie – wie es sich gehört – einen lateinischen Nachruf von Francisca DERAEDT auf ihn.

Mitte November erreichte uns die traurige Nachricht, dass Frau Dr. Ingrid HESEKAMP-GIESELMANN, ehemalige Lateindezernentin der Bezirksregierung Münster, verstorben ist, die erst vor zwei Jahren mit einer Arbeit über das *Africa*-Bild in der augusteischen Dichtung promoviert worden ist (<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110731552/html>).

Nach Prof. Dr. Gerhard BINDER, der im Frühjahr dieses Jahres verstarb, ist nun auch Prof. Dr. Bernd EFFE Anfang Oktober verstorben. Beide hatten von den 80er Jahren bis in die 2000er Jahre jeweils den Lehrstuhl für Latinistik und Gräzistik an der Universität Bochum inne, waren Mitglieder in unserem Verein und suchten immer den Kontakt Schule – Wissenschaft. Den halten wir übrigens in Zusammenarbeit mit der *Klassischen Philologie der Ruhr-Universität* hoch, wenn wir am Donnerstag, dem 29. Februar 2024 um 15.30–18.45 Uhr, ins *Seminar für Klassische Philologie der Ruhr-Universität* zu einer gemeinsamen Fortbildung

„KI und erweiterte Realitäten im Altsprachlichen Unterricht“ einladen. Das Programm finden Sie ebenfalls auf der Homepage.

Zum gleichen Thema gestalten wir unser nächstes Heft *LGNRW* 1/2024 und bitten Sie wieder um Ihre Mitarbeit.

Nun zum Heft: Wir haben dieses Heft dem Übersetzen gewidmet, der Königsdisziplin unserer Fächer, die auch zugleich in der Umsetzung die schwierigste ist. Thomas DOEPNER liefert einen Überblick über die aktuelle Diskussion. Thomas KURTH macht in seinem Aufsatz den Übersetzungskommentar in drei Varianten stark, entweder als Kommentar zu einer eigenen Übersetzung oder als Kommentar zur Übersetzung der Mitschüler:innen oder als Kommentar zu verschiedenen literarischen Vorlagen. Das verdeutlicht auf der einen Seite die Notwendigkeit von Übersetzung, aber auch deren Unabschließbarkeit. Auch Stefan FREUND betont die Unersetzbarkeit von Sprachmittlung angesichts der vorhandenen Menge an unübersetzter lateinischer Literatur und richtet einen Appell an uns alle, dass wir „auch in Zukunft Sprachmittlerinnen und Sprachmittler zu unserer Vergangenheit“ brauchen. Victoria BOVELET stellt ein praktisches Hilfsmittel vor, das Lernende selbstständig, strukturiert und erweiterbar bei ihrem Bemühen um eine zielsprachengerechte Übersetzung nutzen können. Der Beitrag von Giulia VELLA zu *PLIN. epist.* 6,31 stellt vor, wie man durch die Anwendung eines bestimmten Übersetzungsprozessmodells die Translationskompetenz der Lernenden erweitern kann. Auch der Beitrag von Alexander RAMOS LOPES widmet sich dem Übersetzungsprozess, hier mit Schwerpunkt auf das Übersetzungs-

gespräch im Unterricht, wobei die Anforderungen für die Lernen und die anspruchsvolle Rolle der Lehrkraft reflektiert wird. Damit aber der Übersetzungsprozess nicht schon bei der Wörterbuchnutzung Schaden nimmt, hat Britta LAUMEN dazu ein Unterrichtsvorhaben in drei Phasen erprobt. Analog oder lieber digital? Melina RÜTH und Sebastian TSCHAKERT führen in ihre Methode ein, Lernende aller Niveaustufen zu mehr Handlungskompetenz bei Übersetzungsgesprächen zu verhelfen: durch Phraseologiekarten. Aber auch das Griechische kommt nicht zu kurz: Randolf LUKAS setzt sich mit der antiken Übersetzungstheorie auseinander und bietet dazu auch praktischerweise eine Unterrichtsreihe ausgehend vom *Johannesprolog* an. Susanne ARETZ beschreibt ritualisierte und für Schüler:innen selbst anzuwendende Methoden der Übersetzung und der Übersetzungssicherung im Griechischen.

Auf Anregung des Kollegen Jörg EPPING haben wir neu in unser Heft eine Rubrik für interessante Schülerbeiträge aufgenommen. Außerdem finden Sie einen Bericht zu der in diesem Jahr das allererste Mal von Christiane SCHULZ und Susanne ARETZ durchgeführten Griechischakademie.

**Call for Papers:** Die kommende Ausgabe dieser Zeitschrift (1/2024) ist dem Thema „KI im altsprachlichen Unterricht“ gewidmet. Wenn Sie Interesse an der Mitarbeit in Form eines Beitrags oder eines Erfahrungsbereichs haben oder eine aktuelle Publikation zu diesem Thema rezensieren möchten, bitten wir Sie, mit uns bis zum 15.01.2024 Kontakt aufzunehmen.

*Protokoll der Mitgliederversammlung:*

<https://doi.org/10.11576/lgnrw-6849>.



# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	3
von Dr. Susanne Aretz, Dr. Thomas Doepner und Dr. Thomas Kurth	
Übersetzen in Latein: Begriffe, Konzepte, Annahmen .....	6
von LRSD Dr. Thomas Doepner	
Kommentieren statt bloß übersetzen: Von der Rechenschaftsablage zur Literaturkritik.....	10
von Dr. Thomas Kurth, StD	
<i>Non scholae, sed vitae traducimus</i> : Ein Gedanke zum Übersetzen aus dem Lateinischen.....	13
von Prof. Dr. Stefan Freund	
Übersetzen mit dem <i>Klärifix</i> – ein Methodenmix.....	16
von Victoria Isabelle Bovelet, StR' i. K.	
Gegen den Willen des Anklägers: Interpretierende Übersetzung mit moralischen Implikationen (PLIN. <i>epist.</i> 6,31,4–6) .....	19
von Giulia Vella, StR'	
Der ‚Übersetzungssenat‘ als <i>hortus disputandi</i> : Demokratischere Übersetzungsgespräche in der Sekundarstufe I gestalten.....	22
von Alexander Ramos Lopes, StR	
<i>quantum scelus est in viscera viscera condi</i> – „Welch großes Verbrechen ist es, Fleisch im Fleisch zu bestatten“: Eine Übersetzungseinheit mit dem Schwerpunkt einer gezielten, sinnstiftenden Wörterbuchnutzung .....	25
von Britta Laumen, StD'	
Ein innovatives Übersetzungsgespräch: Kooperativ, differenzierend schülergeleitet, digital.....	28
von Melina RÜth, StR' & Sebastian Tschakert, StR i. K.	
Übersetzen aus dem Griechischen: Kurzbericht aus der Praxis.....	33
von Dr. Susanne Aretz, StD'	
PLINIUS' <i>Otium</i> -Vorstellung: Ein Vorbild für uns? (PLIN. <i>epist.</i> 10,36) .....	34
von Larah Krause, Schülerin	
Am Anfang war das Wort: Übersetzen in Theorie und Praxis bei CICERO und HIERONYMUS.....	35
von Dr. Randolph Lukas	
Erste Griechischakademie NRW für Schülerinnen und Schüler in Bochum: Eine Veranstaltung mit Zukunft .....	40
von Christiane Schulz, StD'	
Bericht über die Landestagung des DAV-NRW vom 31.8. bis 1.9.2023 .....	43
von StR Philipp Ferdinand Plum, M. Ed.	
Altsprachlicher Unterricht in NRW und das <i>Netzwerk Historische Schulbibliotheken</i> : Einladung zur Kooperation.....	44
von StD Benjamin Magofsky, M. A., StR Johannes Maximilian Nießen, M. Ed., OStR' i. R. Felicitas Noeske	
Rezensionen.....	46
Impressum .....	52
In memoriam Alphonsi WEISCHE .....	54
von Francisca Deraedt	

# Übersetzen in Latein: Begriffe, Konzepte, Annahmen



von LRSD Dr. Thomas Doepner

Bezirksregierung Düsseldorf  
th.doepner@t-online.de

**Schlüsselwörter:** Übersetzung, Dekodierung, Rekodierung, Textkompetenz, Texterschließung, Übersetzungsauftrag, Äquivalenzkriterien.

## 1. Latein – ist das Übersetzen?

Fragt man Ehemalige, ist die Antwort auf die Frage eindeutig ‚ja‘. Aber so eindeutig ist das nicht. Denn das oberste Ziel des Lateinunterrichts ist, folgte man den *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein (EPA)*, vielmehr das „hermeneutisch gesicherte Verstehen lateinischer Originaltexte“<sup>1</sup>. Meint das noch „Übersetzen“? Dabei ist die Diskussion um das richtige Übersetzen so alt wie die Sprache Latein: *nec converti ut interpretes, sed ut orator, sententiis isdem et earum formis tamquam figuris, verbis ad nostram consuetudinem aptis* (Cic. opt. gen. 5,14). Wie ist der aktuelle Stand? Ein erster Blick in die Lehrpläne und in die fachdidaktische Literatur zeigt, dass hier viel Bewegung im Spiel ist: Lateinunterricht braucht die Übersetzung, aber Übersetzungskompetenz ist mehr als die sprachlich-inhaltlichen Sinnerfassung eines Textes und der Dokumentierung des Sinnverständnisses in einer Übersetzung.

## 2. Das Konzept von De- und Rekodierung: Übersetzen als kognitiver Prozess

Kognitionspsychologisch unterscheidet man beim Übersetzen zwischen der Dekodierung des Altsprachlichen Textes und seiner Rekodierung. Dahinter steht die Vorstellung, man müsse zuerst die morphologischen, syntaktischen und semantischen Zeichen des Ausgangstextes perfekt analysieren, um dann alle Informationswerte in die neue Zielsprache Deutsch zu übertragen.<sup>2</sup>

Der Vorteil dieses Konzeptes liegt in seiner

Kompatibilität mit der Diskussion in der Übersetzungswissenschaft (Translatologie), seiner Erweiterbarkeit um weitere Dimensionen der De- und Rekodierung, wie z. B. der Autorenintention, und um seine modellhafte Übertragbarkeit auf den Unterricht, wenn schematische Verfahren wie die Drei-Schritt-Methode oder die Konstruktionsmethode schnelle Ergebnisse erzielen. Der Beitrag von Victoria Isabelle BOVELET, „Übersetzen mit *Klärifix*“, zeigt, wie sich das Konzept gut in schülerorientiertes Arbeiten umsetzen lässt. Die Übertragbarkeit auf den Griechischunterricht und die dortige Lektürephase zeigt der Beitrag von Susanne ARETZ, „Übersetzen aus dem Griechischen.“

Allerdings wurde in der Fachdidaktik schon immer diskutiert, dass nicht nur das systematische phrastische Analysieren eines Textes zum Ziel führt, sondern dass es eines Methodenmixes bedarf, zu dem auch ganzheitliche und transphrastische Verfahren gehören.<sup>3</sup>

Neuere fachdidaktische Beiträge greifen diese Diskussion auf und betonen, dass es sich beim Übersetzen nicht um einen linearen Ablauf, sondern um einen hermeneutischen Prozess handelt, in dem De- und Rekodierungsphasen sich immer wieder gegenseitig ergänzen.<sup>4</sup> Der Beitrag von Giulia VELLA zu PLIN. *epist.* 6,31 in diesem Heft zeigt, dass diese Prinzipien sich auch methodisch und nutzbringend im Unterricht umsetzen lassen.

Mit De- und Rekodierung ist der Prozess des Textverstehens allerdings weder beendet noch umfassend beschrieben.<sup>5</sup> Es gibt eine lebendige fachdidaktische Diskussion über die Gestaltungsmöglichkeiten des Textverstehensprozesses, bei dem die Übersetzung ein Teil, vielleicht auch ein wesentlicher Teil ist. Konsens ist aber, dass Verfahren der Texterschließung, die textlinguistischen Prinzipien folgen, immer vor den eher kleinschrittigen, phrastischen De- und Rekodierungsprozessen durchzuführen sind. Das Themenheft „Texterschließung“ (= LGNRW 2/2022) liefert dazu Grundsätzliches.

1 Kultusministerkonferenz (2005), S. 7, verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1980/1980\\_02\\_01\\_EPA\\_Latein.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_02_01_EPA_Latein.pdf) (Zugriff am 13.10.2023).

2 GLÜCKLICH (\*2008), S. 63–83; KUHLMANN (2009).

3 MEINCKE (1993), S. 69–84.

4 FLORIAN (2015), KUHLMANN (2015), S. 11–35.

5 SCHIROK (2013), S. 2–15; grundsätzlich: AU 58,5 (2015) (Textübersetzung).

Das Nachdenken über De- und Rekodierung führt oft zu einer Fokussierung auf Fragen der Morphologie und Syntax. Dabei wird übersehen, dass ein Großteil der Textverstehensschwierigkeiten der Lernenden auf geringen Vokabelkenntnissen beruht. Wörterbucharbeit gehört zu den Grundsäulen der Übersetzung. Dies verdeutlicht der Beitrag von Britta LAUMEN zur Übersetzungsarbeit mit gezielter Wörterbuchnutzung.

### 3. Übersetzung als Produkt: Der Übersetzungsauftrag

Hans Ernst HERKENDELL hat in einem maßgeblichen Beitrag für den *Altsprachlichen Unterricht* darauf hingewiesen, dass die Bewertung einer Übersetzung immer vom Übersetzungsauftrag abhängig ist.<sup>6</sup> In der Schule ist dieser Auftrag selten explizit formuliert. Fragt man Schülerinnen und Schüler, sagen sie ‚Mach nur keinen Fehler, übersetze alles, was im Latein da steht‘, mit der Folge, dass man unmöglichstes Übersetzungsdeutsch produziert. Auch die Vorgabe ‚zielsprachlich korrekt‘ ist wenig präzise. Die Translatologie geht vielmehr von einer Vielzahl von Äquivalenzkriterien aus, die sogar in Konkurrenz zueinander stünden, und die man nie alle gleichzeitig erfüllen könne.<sup>7</sup>

Hilfsweise arbeitet man in der Lateindidaktik mit der Vorgabe von Übersetzungsstufen (Arbeitsübersetzung, zielsprachenorientierte Übersetzung, literarische Übersetzung, wirkungsadäquate Übersetzung). Die Begriffe sind dabei nicht exakt definiert, jede Lehrkraft muss das mit ihrer Lerngruppe selbst machen. Das Reflektieren über und Spiel mit verschiedenen Übersetzungsstufen sollte mehr Raum im Übersetzungsprozess einnehmen. Die Klarheit über den Übersetzungsauftrag und die Fixierung der wichtigsten ‚Spielregeln‘ in einem Übersetzungsvertrag sind die Voraussetzung dafür.<sup>8</sup>

Der Beitrag von Randolph LUKAS, „Am Anfang war das Wort“, zeigt eine interessante Möglichkeit, dieses Spannungsverhältnis von Text und verschiedenem Übersetzungsauftrag auch in der Schule zu reflektieren.

Ein neues Verständnis von Übersetzungsprozess und Übersetzungsziel wirkt sich letztend-

lich auch auf den Umgang mit Schülerübersetzungen in der Leistungsbewertung aus.<sup>9</sup>

### 4. Übersetzen als Aushandlungs- und Verständigungsprozess

Der neue Bildungsplan für die Alten Sprachen in Hamburg sieht vor, dass Schülerinnen und Schüler Übersetzungen gemeinsam erstellen, Übersetzungen mit Mitschülern vergleichen und Bearbeitungsvorschläge begründen. Bemerkenswert dabei ist, dass diese Kompetenzerwartungen zur Textkompetenz gerechnet werden – und nicht etwa zu einer allgemeinen Methodenkompetenz – und damit im Kernbereich des Faches Latein stehen.<sup>10</sup>

Das Übersetzungsgespräch ist noch wenig in den Fokus der didaktischen Diskussion gelangt. Der Beitrag von Alexander RAMOS LOPES, „Übersetzungssenat“, zeigt die Möglichkeiten und die didaktischen Bedingungen dafür beispielhaft auf. Auch das Experimentieren mit Übersetzungsvarianten gehört dazu.

Zur Textkompetenz von Lernenden gehört es auch, Originaltexte unter Verwendung von textverarbeitenden Apps kollaborativ zu übersetzen – so zumindest sieht es der Lehrplan von Sachsen-Anhalt für die Klasse 9. Ein ganz konkretes Umsetzungsbeispiel für diese innovative Form des Übersetzungsgesprächs bietet der Beitrag von Melina RÜTH und Sebastian TSCHAKERT: „Ein innovatives Übersetzungsgespräch“.

Die Übersetzung ist ein komplexes didaktisches Instrument mit einer hohen fachlichen Komplexität und vielfältigen didaktischen Einsatzmöglichkeiten. Es ist das Proprium des Lateinunterrichts, über das kein anderes Fach verfügt. Lehrkräfte müssen die ganze Breite im Blick haben, auch weil sie die Unterrichtskommunikation über den Text durch die Übersetzungstätigkeit steuern.<sup>11</sup>

### 5. Alternativen zur Übersetzung

Die Sichtbarmachung des Textverständnisses und das Gespräch darüber ist auch ohne eine Rekodierungsphase denkbar. Das Themenhefte des *Altsprachlichen Unterrichts* zum Übersetzen (AU 46,3 [2003] und AU 58,5 [2015]),

6 HERKENDELL (2003), S. 4–13.

7 KOLLER (\*2011).

8 HESSE (2020), verfügbar unter: <https://doi.org/10.2357/9783823392873> (Zugriff am 13.10.2023).

9 HENSEL (2017), S. 2–11; DOEPNER / HESSE / KEIP / KURCZYK (2017), S. 60–69.

10 Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2023), verfügbar unter: [https://www.hamburg.de/contentblob/17149914/812bbe1c744e355049a\\_b3bbcf517af/data/alt Sprachen-latein-gy-sek1-entwurf-2023.pdf](https://www.hamburg.de/contentblob/17149914/812bbe1c744e355049a_b3bbcf517af/data/alt Sprachen-latein-gy-sek1-entwurf-2023.pdf) (Zugriff am 05.10.2023).

11 DOEPNER (\*2019), S. 119–140.

zum synoptischen Lesen (AU 47,1 [2004]) und zur Überprüfung von Textverständnis (AU 56,6 [2013] und AU 60,3+4 [2017]) bieten viele Anregungen zum Umgang mit Paraphrase, bilingualer Lektüre, ganzheitlichen Verfahren der Texterschließung, zur Kontrolle des Textverständnisses über Verstehensfragen und zum Bildeinsatz.

Einen ganz neuen, weiterführenden Gedanken entwickelt der Beitrag von Thomas KURTH: „Kommentieren statt bloß übersetzen.“ Der Übersetzungskommentar ist der Fachwissenschaft geläufig, warum nicht auch in der Schule?

Die aktuellen Lehrplanentwicklungen greifen diese Entwicklungen auf und führen unter Textkompetenz, z.B. den Vergleich verschiedener Übersetzungen auf.<sup>12</sup> Im Fachlehrplan Latein in Sachsen-Anhalt (S. 40), heißt es sogar dezidiert, dass die Lernenden verschiedene literarische Übersetzungen mit der eigenen vergleichen und Möglichkeiten und Grenzen von Übersetzungen beschreiben sollen.

Es gibt viele Alternativen zur Übersetzung.<sup>13</sup>

Bringt *ChatGPT* hier etwas Neues? Bestimmt, denn die Geschwindigkeit und der Umfang der Technik sind beeindruckend. Im Kern aber bleibt es dabei: Das Abschreiben von bestehenden Übersetzungen ist so alt wie

der Lateinunterricht, und der Vergleich und die Beurteilung von bestehenden Übersetzungen war schon immer ein Teil der Textkompetenz. Die aktuelle Aufregung um *ChatGPT* scheint etwas übersteigert zu sein.

## 6. Fachwissenschaft und Übersetzung

Im Mittelpunkt der Fachwissenschaft stand lange Zeit die literarische Übersetzung.<sup>14</sup> Die Fokussierung auf die Übersetzung klassischer Autoren scheint aber in einer Sackgasse zu enden. Fast alle Autoren liegen in mehrfacher, hochwertiger Übersetzung vor (z. B. die *Tusculum*-Reihe oder die *Loeb Classics*). Die aktuelle Altphilologische Diskussion diskutiert das Übersetzen unter die verschiedenen translatorischen und literaturwissenschaftlichen Perspektiven sowie die möglichen didaktischen Konsequenzen.<sup>15</sup>

Trotzdem bleibt die Übersetzung als fachliches, wissenschaftliches Produkt ein Thema des Faches, wie der Beitrag von Stefan FREUND, *Non scholae, sed vitae traducimus*, zeigt, da es noch ein gewaltiges unerschlossenes Potential mittelalterlicher und frühneuzeitlicher Texte ohne Übersetzung gibt. Übersetzungsfertigkeit ist eine zentrale Kulturkompetenz, ohne die die Vergangenheit stumm bleibt.

<sup>12</sup> Ministerium für Schule und Bildung (2019), S. 18, verfügbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/206/g9\\_1\\_klp\\_3402\\_2019\\_06\\_23.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/206/g9_1_klp_3402_2019_06_23.pdf) (Zugriff am 13.10.2023).

<sup>13</sup> DOEPNER (2021), S. 21–28, verfügbar unter: <https://doi.org/10.11576/lgnrw-4654> (Zugriff am 13.10.2023).

<sup>14</sup> FUHRMANN (1992), S. 4–20.

<sup>15</sup> FREUND / MINDT (2020), verfügbar unter: <https://doi.org/10.2357/9783823392873> (Zugriff am 13.10.2023).



## Literatur und Internetquellen

- AU 56,6 (2013) (Texterschließung).
- AU 58,5 (2015) (Textübersetzung).
- AU 60,4+5 (2017) (Textverständnis überprüfen).
- DOEPNER, Th.: Die Mär vom Fehlerquotienten: Die Geschichte einer Suche – verbunden mit der Forderung, das Können der Schüler:innen an die Stelle des Fehlerzählens zu setzen. In: LGNRW 2,1 (2021), S. 21–28. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.11576/lgnrw-4654> (Zugriff am 13.10.2023).
- DOEPNER, Th., Übersetzung. In: KEIP, M. / DOEPNER, Th.: Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen 42019, S. 119–140.
- DOEPNER, Th. / HESSE, G. / KEIP, M. / KURCZYK, St., Würdigung und Sinnverständnis. Kompetenzorientierte Übersetzungsbewertung nach dem Duisburger Modell. In: AU 60,4+5 (2017), S. 60–69.
- FLORIAN, L.: Heimliche Strategien. Wie übersetzen Schüler? Göttingen 2015.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I. Alte Sprachen: Latein (Entwurf, Stand 21.06.2023). Hamburg 2023. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/17149914/812bbe1c744e-355049ab3bbcff51f7af/data/altesprachen-latein-gy-sek1-entwurf-2023.pdf> (Zugriff am 13.10.2023).
- FREUND, S. / MINDT, N.: Übersetzen aus dem Lateinischen als Forschungsfeld. Aufgaben, Fragen, Konzepte. Tübingen 2020. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.2357/9783823392873> (Zugriff am 13.10.2023).
- FUHRMANN, M.: Die Gute Übersetzung. Was zeichnet sie aus und gehört sie zum Pensum des altsprachlichen Unterrichtes. In: AU 35,1 (1992), S. 4–20.
- GLÜCKLICH, H.-J.: Lateinunterricht. Didaktik und Methodik. Göttingen 32008.
- HENSEL, A.: Überprüfen von Textverständnis – neue Wege der schriftlichen Leistungsfeststellung im altsprachlichen Unterricht. Vertieftes Textverständnis als Leitziel der alten Sprache – Anspruch und Wirklichkeit. In: AU 60,4+5 (2017), S. 2–11.
- HERKENDELL, H. E.: Textverständnis und Übersetzung. In: AU 46,3 (2003), S. 4–13.
- HESSE, J.: Non verbum de verbo, sed sensum exprimere de sensu. Leid und Lust des Übersetzens. In: FREUND, S. / MINDT, N.: Übersetzen aus dem Lateinischen als Forschungsfeld. Aufgaben, Fragen, Konzepte. Tübingen 2020, Verfügbar unter <https://doi.org/10.2357/9783823392873> (Zugriff am 13.10.2023).
- KOLLER, W., Einführung in die Übersetzungswissenschaft. Wiebelsheim 82011.
- KUHLMANN, P.: Fachdidaktik Latein kompakt. Göttingen 2009.
- KUHLMANN, P.: Lateinische Texte richtig übersetzen – (k)ein Problem? Die lernpsychologischen Voraussetzungen für das Verstehen von lateinischen Texten. In: FRISCH, M. (Hrsg.): Alte Sprachen – neuer Unterricht (Ars didactica 1). Speyer 2015, S. 11–35.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Latein. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.2.1980 i. d. F. vom 10.02.2005 (EPA). Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1980/1980\\_02\\_01\\_EPA\\_Latein.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_02_01_EPA_Latein.pdf) (Zugriff am 13.10.2023).
- MEINCKE, W.: Handreichungen zur Satz- und Texterschließung im Lateinunterricht. In: AU 36,4+5 (1993), S. 69–84.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Latein. Düsseldorf 2019. Verfügbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/206/g9\\_1\\_klp\\_3402\\_2019\\_06\\_23.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/206/g9_1_klp_3402_2019_06_23.pdf) (Zugriff am 13.10.2023).
- SCHIROK, E.: Vom Dekodieren zum Rekodieren. Texterschließung – Interpretation – Übersetzung: Versuch einer Begriffsklärung. In: AU 56,6 (2013), S. 2–15.

### Hinweise zu Abkürzungen und Lehrplänen:

AU: Der Altsprachliche Unterricht Latein / Griechisch, Friedrich Verlag: Velber, ISSN 0002-6670.

Die offiziellen Lehrpläne der Bundesländer erschließen sich über die Leitseite der Kultusministerkonferenz: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/informationen-zum-deutschen-bildungssystem.html>.

# Kommentieren statt bloß übersetzen: Von der Rechenschaftsablage zur Literaturkritik

von Dr. Thomas Kurth, StD

ZfsL Köln

thomas.kurth@zfsL-k.de

**Schlüsselwörter:** Textverständnis, Übersetzungskommentar, CATULL carmen 85.

## 1. Der Nachweis von Textverständnis

Der Primat der Übersetzungsleistung ist längst in die Diskussion gekommen: Ist eine Übersetzung wenigstens die beste Möglichkeit, Textverständnis nachzuweisen? Das wird zu Recht bestritten.<sup>1</sup> Abgeschafft werden soll sie nicht. In den *Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur* im Fach Latein wird „das durch die Übersetzung nachgewiesene Textverständnis“<sup>2</sup> klar herausgestellt sowie die „Fähigkeit zur Sprach- und Textreflexion (sinngemäße Wiedergabe von Wörtern, Begriffen und Wendungen; Erfassen formaler Strukturen; Textverständnis)“<sup>3</sup>. Und sofern nicht während des Unterrichts kontrolliert übersetzt wird, stehen den Schülerinnen und Schülern unmittelbar in großer Zahl bestehende Übersetzungen auf Webseiten zur Verfügung oder man fragt gleich seinen Chatbot. Dies wird von den Lernenden zunehmend genutzt. Wie kann man nun als Lehrkraft Textverständnis überprüfen, wenn das präsentierte Lernprodukt vielleicht nicht das Ergebnis eigener Übersetzungsleistung ist?

Mein Vorschlag: Die Schülerinnen und Schüler sollen verbindlich die eigene Übersetzung kommentieren und in einer Rechenschaftsablage verdeutlichen, wie sie zu ihrem Ergebnis gekommen sind.<sup>4</sup> Alternativ sind auch Kommentierungen anderer Übersetzungen aus der Lerngruppe oder von gedruckten oder im Internet zu findenden Übersetzungen sinnvoll. Letzteres Verfahren bietet sich besonders bei literarischen Originaltexten an. Je mehr Über-

setzungen zur Verfügung stehen, umso tiefer kann in den Text vorgedrungen werden. Die Übersetzungsprodukte von Schülerinnen und Schülern müssen gewürdigt werden, das steht außer Frage. Dabei ist es sehr unwahrscheinlich und auch gar nicht nötig, dass diese Ergebnisse ein professionelles Niveau erreichen.

In allen drei Varianten wird das Produkt nicht *per se* akzeptiert, sondern die Lerngruppe nimmt die Übersetzungsergebnisse selbst noch einmal verbindlich genauer in den Blick. Der Übergang zur Interpretation ist fließend. Referenz bleibt selbstverständlich der lateinische Ausgangstext. Im besten Fall ist eine Übersetzung wirkungsgerecht.

In jedem Fall müssen die Lernenden über Äquivalenzkriterien verfügen. Bemerkenswerterweise fordert der Kernlehrplan diese Kompetenz auf allen Lehrgangsstufen ausdrücklich ein:

„Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Übersetzungen eines Textes im Hinblick auf das Zusammenwirken von Textaussagen und Textgestaltung beurteilen.“<sup>5</sup>

Beurteilen, nicht bloß „liken“! Allerdings findet sich der Operator „beurteilen“ nicht in der offiziellen Abitur-Übersicht, dort gibt es nur „bewerten“.<sup>6</sup> Äquivalenzkriterien liegen vor.<sup>7</sup> Sie gehören schon in die Aufgabenstellung. Dazu R. NICKEL: „Übersetze den Text“ ist keine hilfreiche Aufgabenstellung. Sie wirkt allenfalls demotivierend.<sup>8</sup>

Nehmen wir das Paradebeispiel CATULL, *carm.* 85:

*Odi et amo. Quare id faciam fortasse requiris.*

*Nescio, sed fieri sentio et excrucior.*

## 2. Variante 1: Rechenschafts-ablage

**Lernende fertigen eine eigene Übersetzung an und kommentieren sie selbst nach vorgegebenen Kriterien.**

Das Übersetzungsprodukt ist in diesem Fall am stärksten durch die „Konventionen

1 DOEPNER (2019), S. 127; HENSEL (2017), S. 2-11; NIEMANN (2003), S. 47-53; HERKENDELL (2003), S. 4-13.

2 Kultusministerkonferenz (2005), verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1980/1980\\_02\\_01\\_EPA\\_Latein.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_02_01_EPA_Latein.pdf) (Zugriff am 13.10.2023).

3 Kultusministerkonferenz (2005), verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1980/1980\\_02\\_01\\_EPA\\_Latein.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_02_01_EPA_Latein.pdf) (Zugriff am 13.10.2023).

4 Vgl. schon GLÜCKLICH (1975), S. 5-18; anders NIEMANN (2003), S. 49-53.

5 Ministerium für Schule und Bildung (2019), S. 18, 23 und 29, Inhaltsfeld 2 Textgestaltung.

6 Ministerium für Schule und Weiterbildung (o. J.), verfügbar unter: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-wbk/faecher/getfile.php?file=2238> (Zugriff am 13.10.2023); wohl aber für das Fach Deutsch: Ministerium für Schule und Bildung (o. J.), verfügbar unter: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=5330> (Zugriff am 13.10.2023).

7 NICKEL (2015), S. 2-5 und (2016), S. 68-71; DOEPNER (2019), S. 120-122; allgemeiner z. B. den Leitfaden, verfügbar unter: [https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/uebersetzungswissenschaft/Sekretariat/Leitfaden\\_Abschluss\\_IK%C3%9C\\_Textanalyse.pdf](https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/uebersetzungswissenschaft/Sekretariat/Leitfaden_Abschluss_IK%C3%9C_Textanalyse.pdf) (Zugriff am 13.10.2023).

8 NICKEL (2015), S. 3.

und Denkmuster der Ausgangssprache<sup>9</sup> bestimmt. In der Regel sind Schülerinnen und Schüler zufrieden, wenn sie alle ausgangssprachlichen Signale in ihrer Übersetzung korrekt berücksichtigt haben. Der Kommentar ist dann zunächst kaum mehr als eine Analyse von Lexik und Grammatik. Im Falle von CATULLS *carmen* 85 kann die Lehrkraft zusätzlich Auskunft einfordern, warum man sich für die jeweilige Bedeutung für *excrucior* entschieden hat, ob man z. B. „den harten Konsonantismus“<sup>10</sup> nachahmen wollte; wie man mit dem Kontrast zwischen dem aktiven *faciam* in einer Frage und dem passiven *feri* in einer Aussage umgegangen ist; warum man eine bestimmte Wortstellung gewählt hat usw.

Wenn die Lehrkraft die drei Grundverfahren der Übersetzung, nämlich Modulation, d. h. die Bedeutungsveränderung auf der semantischen Ebene, die Transposition, d. h. die Umstellung oder Änderung auf der syntaktischen Ebene, und die Substitution / Adaption, d. h. Ersetzung von Begriffen, die eigentlich unübersetzbar sind,<sup>11</sup> vermittelt hat, kann der Kommentar schon hier den Textsinn verstärkt in den Blick rücken. Das wäre ein Schritt weiter. GLÜCKLICH schlägt für Schülerübersetzungen einen Kommentar vor, der wie ein Protokoll sowohl den Erschließungs- und den Übersetzungsprozess als auch die abschließenden Entscheidungen flächendeckend dokumentiert.<sup>12</sup> Das muss heute als unrealistisch angesehen werden und war es vielleicht schon damals.

Thomas DOEPNER bietet ein Beispiel für einen Übersetzungskommentar zu OVID,<sup>13</sup> der mehr sein will.

*Beispiel (Latein Jg. 11, L2-Lehrgang, Ov. met. 10,280: Pygmalion kehrt nach dem Gebet an Venus zur Statue zurück)*

Text	Stichwörter für den Kommentar
Ut rediit, simulacra suae petit ille puellae	- Subjekt = Pygmalion, außer (a-Dekl) bei visa; - PPA incumbens: Übersetzung mit „während“ möglich; gemeint ist aber „er wirft sich aufs Bett und küsst sie ab“ (wörtl. macht „toro oscula dedit“ keinen Sinn)
incumbensque toro dedit oscula: Visa tepere est; admovet	- visa: es! Ov. nennt kein Subj., deutet es an; im Dtsch. muss man es nennen, aber auch (Verwandlung) zurückhaltend: Daher „es scheint warm zu werden“. - os: „Mund“, vielleicht sogar „Lippen“
os iterum, manibus quoque pectora temptat	- pectora: das Betasten des Brustbereiches – wohl eher „den Herzschlag fühlen“ als „Busen begrabschen“

Das ist der Weg.

### 3. Variante 2: Beurteilung anderer Lernprodukte

**Lernende kommentieren unter Zuhilfenahme eines Kriterienkatalogs eine von jemandem aus der Lerngruppe angefertigte Übersetzung und beurteilen sie.**

Hier gilt all das, was für Variante 1 gesagt worden ist, nur jetzt nicht mit Blick auf die eigene Übersetzung. Der Fokus wird auch hier zunächst der sprachlichen Korrektheit gelten, soll aber unbedingt darüber hinausgehen. Kritik und Wertschätzung münden in den Versuch zu verstehen, was die anderen ausdrücken wollen.

### 4. Variante 3: Literaturkritik

**Lernende kommentieren eine professionelle / künstlerische Übersetzung.**

Es ist auch für Schülerinnen und Schüler spannend herauszufinden, was geschieht, wenn z. B. aus einem lateinischen Gedicht ein Stück deutscher Dichtung wird. Wenige lateinische Gedichte sind so häufig übersetzt worden wie CATULLS berühmtes *carmen* 85. Thomas DOEPNER beginnt sein Übersetzungskapitel in der *Interaktiven Fachdidaktik Latein* mit diesem Gedicht;<sup>14</sup> für Werner JÄKEL hält es als „Extremfall von nur *philologischer* und von komplexer *innerer* Interpretation her“;<sup>15</sup> Rainer NICKEL gibt ihm in seinem Kapitel zum Übersetzungsvergleich breiten Raum.<sup>16</sup>

Es bietet sich für einen Übersetzungskommentar – im Vergleich – besonders gut an. Es spricht jeden Leser, jede Leserin auch heute noch existenziell an, ohne die Notwendigkeit, viel Hintergrundwissen zu aktivieren. Man kann im Sinne des Kernlehrplan „verschiedene Übersetzungen [...] im Hinblick auf das Zusammenwirken von Textaussage und Textgestaltung“<sup>17</sup> untersuchen und beurteilen lassen. Wie macht es Eduard MÖRIKE, wie Michael VON ALBRECHT, wie Raoul SCHROTT? Wie verstehen sie das CATULL-Gedicht? Lernende üben sich so ansatzweise in Literaturkritik und erfüllen die Anforderungen des Kernlehrplans. Dass daraus Frust über die eigene noch so bescheidene Übersetzungsleistung entsteht, ist nicht nachgewiesen. Vielmehr wird hier eine ganz

9 DOEPNER (2019), S. 120.

10 SYNDIKUS (1987), S. 59.

11 DOEPNER (2019), S. 121–122.

12 Wie Anmerkung 4.

13 DOEPNER (2019), S. 136–137.

14 Vgl. DOEPNER (2019), S. 119.

15 JÄKEL (1966), S. 146; Hervorhebung im Original.

16 Vgl. NICKEL (2016), S. 61–74.

17 Wie Anmerkung 5.

eigene und wichtige Kompetenz geschult. Eliot WEINBERGER, selbst professioneller Übersetzer, macht das an einem chinesischen *Tang*-Gedicht aus dem achten Jahrhundert lustvoll vor: Neunzehn Übersetzungen werden unter die Lupe genommen, es folgen noch fünfzehn weitere Nachdichtungen. So entsteht ein breites Panorama von sehr unterschiedlichen Übersetzungen mit seinen, WEINBERGERS Kommentaren, die auf Textverständnis fokussiert sind, nicht auf philologische Skrupulosität.<sup>18</sup> Das ist das genaue Gegenteil zu GLÜCKLICHS Vorgehen.

Und am Ende mag – als Differenzierungsaufgabe – sogar eine weitere eigene, jetzt viel reflektiertere Übersetzung durch die Schülerinnen und Schüler stehen, die weit davon entfernt ist, eher ein Dokument für einen „Zwang zu schneller Verdeutschung [...], die dann schiefläuft“<sup>19</sup> zu sein.

Den Schülerinnen und Schülern kann so sehr plastisch deutlich werden, dass es keine abschließende Übersetzung geben kann.

„Große Dichtung lebt im Zustand beständigen Wandels, beständiger Übersetzung: Kann es nirgendwo hin, stirbt das Gedicht.“<sup>20</sup>

Ein derartiger Umgang mit Übersetzungen hat im Unterricht selbst, in schriftlichen Arbeiten<sup>21</sup> und besonders in Facharbeiten einen guten Platz.

## Literatur und Internetquellen

DOEPNER, Th.: Übersetzung. In: KEIP, M. / DOEPNER, Th.: Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen 2019, S. 119–140.

GLÜCKLICH, H.-J.: Der Übersetzungskommentar. In: AU 18,4 (1975), S. 5–18.

GLÜCKLICH, H.-J.: Textverstehen und Überprüfungsformen. In: AU 60,4+5 (2017), S. 12–23.

HENSEL, A.: Überprüfen von Textverständnis – neue Wege der schriftlichen Leistungsfeststellung im altsprachlichen Unterricht. In: AU 60,4+5 (2017), S. 2–11.

JÄKEL, W.: Methodik des altsprachlichen Unterrichts. Heidelberg 21966, S. 146–151.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Latein. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.2.1980 i. d. F. vom 10.02.2005 (EPA). Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1980/1980\\_02\\_01\\_EPA\\_Latein.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_02_01_EPA_Latein.pdf) (Zugriff am 13.10.2023).

www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\_beschluesse/1980/1980\_02\_01\_EPA\_Latein.pdf (Zugriff am 13.10.2023).

Leitfaden für Abschlussarbeiten im Studiengang IKÜ (B. A.): Typ der Abschlussarbeit: Kommentierte Übersetzung. Hildesheim o. J., Verfügbar unter: [https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/uebersetzungswissenschaft/Sekretariat/Leitfaden\\_Abschluss\\_IK%C3%9C\\_Textanalyse.pdf](https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/uebersetzungswissenschaft/Sekretariat/Leitfaden_Abschluss_IK%C3%9C_Textanalyse.pdf) (Zugriff am 13.10.2023).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Deutsch. Übersicht über die Operatoren gültig ab dem Abitur 2023, o. O. o. J. Verfügbar unter: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=5330> (Zugriff am 13.10.2023).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Latein. Düsseldorf 2019. Verfügbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/206/g9\\_1\\_klp\\_3402\\_2019\\_06\\_23.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/206/g9_1_klp_3402_2019_06_23.pdf) (Zugriff am 13.10.2023).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Latein. Übersicht über die Operatoren (ab 2017), o. O. o. J. Verfügbar unter: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-wbk/faecher/getfile.php?file=2238> (Zugriff am 13.10.2023).

NICKEL, R.: Übersetzen lehren und lernen. In: AU 58,5 (2015), S. 2–5.

NICKEL, R.: Übersetzen und Übersetzung. Anregungen zur Reflexion des Übersetzens im altsprachlichen Unterricht, Speyer 2016.

NIEMANN, K.-H.: Lernerfolgskontrolle: ‚Übersetzen, was denn sonst?‘ – ? In: AU 46,3 (2003), S. 47–53.

SYNDIKUS, H. P.: Catull. Eine Interpretation. Dritter Teil. Die Epigramme (69–116). Darmstadt 1987, S. 57–60.

WEINBERGER, E.: Neunzehn Arten Wang Wei zu betrachten (Mit weiteren Arten). Berlin 2019.

18 Was er über Chinesisch schreibt, gilt auch für Latein: „Es gibt Wissenschaftler, von denen die meisten keine Lyrik schreiben können, da sie alles über die Ausgangssprache wissen und nicht viel über die Sprache, in die sie übersetzen. [...] Und es gibt die Dichter.“ Übersetzung Nr. 11 „ist eindeutig das erste Gedicht der Gruppe, es kann für sich stehen. Es entspricht dem Geist des Originals am ehesten, wenn auch nicht dem Wortsinn: das Gedicht, das Wang vielleicht geschrieben hätte, wäre er im 20. Jahrhundert auf die Welt gekommen.“ WEINBERGER (2019), S. 31–32.

19 So polemisch GLÜCKLICH (2017), S. 18.

20 WEINBERGER (2019), S. 9.

21 Anders GLÜCKLICH (1975), S. 9.

# Non scholae, sed vitae traducimus: Ein Gedanke zum Übersetzen aus dem Lateinischen

von Prof. Dr. Stefan Freund

Bergische Universität Wuppertal  
freund@uni-wuppertal.de

**Schlüsselwörter:** Übersetzen, Translatologie, ChatGPT.

Übersetzen ist eine, vielleicht *die* Kerntätigkeit des Lateinunterrichts: In der Lehrbuchphase werden auf diese Weise die Kenntnisse in Wortschatz, Morphologie und Syntax vertieft und eingeübt, in der Lektürephase im Rahmen einer historischen Kommunikation antike (oder auch einmal mittelalterliche oder frühneuzeitliche) Texte einem Verstehen für die Gegenwart erschlossen. Dabei erwerben die Schülerinnen und Schüler Translations- und Sprachreflexionskompetenzen. So weit, so bekannt, so wichtig.<sup>1</sup>

Dieses Übersetzen im Rahmen eines Lern- und Prüfungssettings bezieht sich auf Texte, die eigens für diesen Kontext verfasst bzw. adaptiert oder ausgewählt wurden. Für die dabei behandelten lateinischen Originaltexte liegen bereits (in aller Regel zahlreiche und verlässliche) Übersetzungen ins Deutsche vor. Der Fokus im übersetzerischen Tun richtet sich somit auf den sprachlichen und translatorischen Kompetenzerwerb; dazu gehört auch der kritische Übersetzungsvergleich und die Einsicht in die Tatsache, dass Übersetzungen stets defizitär bleiben. Und das ist beileibe keine triviale Erkenntnis: So zeigt das Beispiel des selbst erlernten Lateinischen auch, dass es in der Praxis unabdingbar ist, sich auf Expertinnen und Experten zu verlassen (hier auf Übersetzerinnen und Übersetzer, wenn man längere Passagen aus CICERO, OVID, CAESAR, VERGIL oder LIVIUS lesen will oder muss), dass deren Tun aber prinzipiell überprüfbar und auch dann keineswegs willkürlich und beliebig ist, wenn es zu unterschiedlichen Ergebnissen in der Einzel Formulierung gelangt. Zugleich lässt sich erkennen, dass es auch schlechte und schlichtweg falsche Übersetzungen geben kann und dass stets zu bedenken ist, auf wen man sich verlässt. Im Idealfall trägt dies insgesamt zur Entwicklung

einer hermeneutischen Bewusstheit und einer kritisch-konstruktiven Grundhaltung gegenüber wissenschaftlichen Deutungen komplexer Sachverhalte und Befunde bei – letztlich auch solcher bezüglich des Klimawandels oder eines Infektionsgeschehens.

Damit ist das Übersetzen im Lateinunterricht also zwar bestens begründet und sinnvoll. Aber ist es Übersetzen im eigentlichen Sinne? Die Translatologie jedenfalls versteht unter Übersetzen, um es einmal verkürzt wiederzugeben, die Sprachmittlung für andere, die die Ausgangssprache eines Textes nicht beherrschen und denen damit der Zugang zu diesem Text ermöglicht wird.<sup>2</sup> Dieser Aspekt spielt im Lateinunterricht normalerweise kaum eine Rolle. Und dabei könnte und sollte er. Und zwar in etwa so: Eines der wichtigen Argumente für den Lateinunterricht ist, dass man Lateinkenntnisse (oder auch das Latinum) für bestimmte Studiengänge formell benötigt oder zumindest gut brauchen kann. Dazu gehören theologisch, philosophisch, historisch (darunter Kunstgeschichte, Gender Studies, Musikgeschichte, Lokalgeschichte, Wissenschafts- und Technikgeschichte usw.) und literaturwissenschaftlich orientierte Disziplinen, aber auch Tätigkeiten im Archiv- und Bibliothekswesen oder der Denkmalpflege. Wer auch immer sich mit dem Mittelalter oder der Frühen Neuzeit beschäftigt, wird mit lateinischen Texten konfrontiert werden. Die folgende Statistik über die Sprachen von Buchpublikationen zwischen 1500 und 1750 mag dies illustrieren:

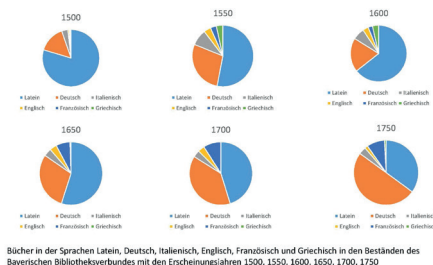


Abb. 1: Bücher in den Sprachen Latein, Deutsch, Italienisch, Englisch, Französisch und Griechisch in den Beständen des Bayerischen Bibliotheksverbundes mit den Erscheinungsjahren 1500, 1550, 1600, 1700, 1750. Quelle: selbst erstellt aus den Daten in <https://www.gateway-bayern.de>.

<sup>1</sup> Dazu und zum Folgenden z. B. die Beiträge in FREUND / MINDT (2020).

<sup>2</sup> Vgl. etwa KOLLER / HENJUM (2020), S. 29: „Niemand wird bestreiten, dass Übersetzen (schriftliche Vermittlung eines Textes in einer anderen Sprache) und Dolmetschen (mündliche Vermittlung) als Praxis unentbehrliche menschliche Aktivitäten sind. Dies ganz einfach darum, weil man in den verschiedensten Bereichen des menschlichen Lebens, in den zwischen- und innerstaatlichen Beziehungen, in Wissenschaft und Technik, im internationalen Geschäfts- und Handelsverkehr, als Leser schöner Literatur, darauf angewiesen ist oder das Bedürfnis hat, Texte anderer als nur der eigenen Sprache zu rezipieren. Übersetzungen verwendet man so selbstverständlich wie (mutter-sprachliche) Originaltexte.“

Für zahlreiche Texte der Spätantike, des Mittelalters und vor allem für die riesigen lateinischen Bestände aus der Frühen Neuzeit liegen keine Übersetzungen ins Deutsche (oder in eine moderne Fremdsprache) vor. Natürlich kann der schulische Lateinunterricht auf gar keinen Fall zur Übersetzung oder auch flüssigen Lektüre umfangreicher lateinischer Texte, oft ganzer Bücher, zu verschiedenen Themen befähigen – selbst wer ein Lateinstudium hinter sich gebracht hat, kommt sehr rasch an seine fachlichen Grenzen. Auch werden nur wenige der Absolventinnen und Absolventen des schulischen Lateinunterrichts in die Lage kommen, eine solche Lese- und Übersetzungsfähigkeit tatsächlich zu benötigen. Und doch: Damit nicht der Zugang zum reichen und oft auch differenziert zu diskutierenden kulturellen Erbe aus Spätantike, Mittelalter und Früher Neuzeit verloren geht, braucht eine ganze Palette von Studienfächern und Tätigkeitsfeldern Nachwuchs mit Lateinkenntnissen, die in der Schule (oder auch an der Universität) ihre Grundlagen haben und dann in der weiteren Ausbildung fachspezifisch weiterentwickelt werden. Gewiss werden in Zukunft bei der Erschließung dieser kulturellen Güter auch elektronische Hilfsmittel eine wichtige Rolle spielen können und wohl die inhaltliche Erfassung größerer Textmengen erleichtern, doch auch deren Resultate werden einer kritischen Durchsicht bedürfen.

Nehmen wir ein konkretes Beispiel. Im Jahr 1638 veröffentlicht Werner TESCHENMACHER aus Elberfeld bei Jacob BIEFY in Geldern unter dem Titel *Annales Cliviae-Iuliae-Montiae, Marchiae Ravensburgiae antiquae et modernae* eine Geschichte der Herrschaften Kleve-Jülich-Berg, Mark und Ravensberg. Das etwa 540-seitige Werk, für das keine Übersetzung existiert, bietet interessante Einblicke in die Geschichtsdeutung, Geographie, Wirtschafts-, Sozial- und Kirchengeschichte der Zeit. Gewiss keine Schullektüre, aber doch ein wertvoller Quellentext in vielerlei Hinsicht. TESCHENMACHER beginnt in der Antike (S. 1, die erste paginierte):

*Gentium earum, quae hodie provincias has incolunt, originem repetiturus et, qui illis imperarunt, seriem ac res gestas descripturus lectorem monendum in limine duxi priscorum Romanorum imperatorum temporibus comprobantibus id affatim C. Iulii Caesaris et Cornelii Taciti aliorumque illustribus scriptis populos hos ad utramque Rheni ri-*

*pam unam scilicet Germanicam, alteram Gallicam sedes suas habuisse: Sicambros [...], Menapios [...].*

Eine Übersetzung mit Hilfe künstlicher Intelligenz (hier *ChatGPT*) führt (derzeit) zu folgendem Ergebnis:

„Als ich die Herkunft der Völker, die heute diese Provinzen bewohnen, zurückverfolgte und die Reihenfolge und Taten derer beschreiben wollte, die über sie herrschten, sah ich mich veranlasst, den Leser von Anfang an daran zu erinnern, dass die Zeiten der alten römischen Kaiser dies bestätigen, insbesondere die Schriften von Gaius Julius Caesar, Cornelius Tacitus und anderen berühmten Autoren. Diese zeigen, dass die Völker entlang beider Ufer des Rheins, nämlich die Germanen auf der einen Seite und die Gallier auf der anderen, ihre eigenen Siedlungen hatten: die Sikanen [...], die Menapier [...].“

Das hilft für manche Wortschatzfragen<sup>3</sup>, jedoch der Ablativus absolutus *comprobantibus* [...] *scriptis* mit abhängigem *AcI* ist nicht erkannt, mit schwerwiegenden Folgen für die Syntax. Die weiteren Einzelheiten der Fehleranalyse tun hier nichts zur Sache. – Ich denke, man hat gesehen, worum es mir geht: Es gibt riesige Mengen an unerschlossenen lateinischen Texten, auch dank digitaler Hilfsmittel erscheint ihre Erschließung in den nächsten Jahren und Jahrzehnten tatsächlich möglich – und doch setzt diese Erschließung der textlichen Kulturgüter Lateinkenntnisse und Fähigkeit zur Übersetzungskritik und -reflexion voraus, wie sie der Unterricht vermittelt. Und dieser Unterricht sollte sich nicht nur vornehmen und damit werben, die Übersetzung aus dem Lateinischen aus guten Gründen zu Lehr- und Prüfungszwecken heranzuziehen und dabei Translations- und Sprachreflexionskompetenzen zu vermitteln. Vielmehr darf er sich bewusst sein, dass auch eine sozusagen ‚echte‘, also tatsächlich für andere sprachmittelnde Neu- bzw. Erstübersetzung aus dem Lateinischen durchaus ihren Ort hat in Kultur und Wissenschaft. Es erscheint daher sinnvoll, dies wenigstens anhand einzelner Beispiele stets präsent zu halten und vielleicht sogar, wenn die Voraussetzungen gegeben sind, anhand von Projekten Schülerinnen und Schülern, Eltern und der Öffentlichkeit vor Augen zu führen. Nicht nur die Kompetenzen, die beim Übersetzen aus dem Lateinischen erworben werden, sind relevant und zukunftsfähig, wir brauchen auch in Zukunft Sprachmittlerinnen und Sprachmittler zu unserer Vergangenheit.

3 Allerdings bleibt ein Rätsel, warum aus den westgermanischen Sigambrenn die griechischen Sikaner werden.

## Literatur und Internetquellen

KOLLER, W. / HENJUM, K. H.: Einführung in die Übersetzungswissenschaft. Tübingen 2020.

FREUND, S. / MINDT, N.: Übersetzen aus dem Lateinischen als Forschungsfeld. Aufgaben, Fragen, Konzepte. Tübingen 2020. Verfügbar unter <https://doi.org/10.2357/9783823392873> (Zugriff am 13.10.2023).



*Mitgliederversammlung des DAV-NRW wählt Landesvorstand:*

*Hinterer Reihe v. l. n. r.: Dr. Jochen Sauer, Dr. Thomas Kurth, PD Dr. Matthias Laarmann, Oliver Klewer, Christian Frede-Dick, Johannes Maximilian Nießen.*

*Vordere Reihe v. l. n. r.: Dirk Tresbach, Dr. Christiane Strucken-Paland, Dr. Anja Wieber, Dr. Susanne Aretz, Dr. Thomas Doepner, Marina Keip.*

*Foto: Philipp Ferdinand Plum, 2023.*



# Übersetzen mit dem *Klärifix* – ein Methodenmix



von Victoria Isabelle **Bovelet**,  
StR' i. K.

Liebfrauenschule Köln  
bov@lfs-koeln.de

**Schlüsselwörter:** Erschließung, Lesezeichen, Übersetzung, Hilfsmittel für den Unterricht, das Übersetzungsgespräch und Prüfungen.

## Cornelia die Sklavin das Hündchen rufen und sie sucht.

Eine derartige sinnlose Aneinanderreihung von Wortbedeutungen ist für viele von uns Lateinlehrkräften ein nur allzu bekanntes Problem. Mein Lösungsvorschlag: **Satz mit X! – Das war wohl nix – besser nimm den Klärifix.** Das so beworbene Instrument bietet Schüler:innen eine Gedächtnisstütze in Form eines Lesezeichens, das strukturiert und schrittweise den Weg vom ersten Lesen bis zur semantisch angemessenen Übersetzung aufzeigt (s. Abb. 1). Die Bezeichnung *Klärifix* schließt an die bekannten Figuren Asterix, Obelix & Co. an und sorgt für eine rasche Akzeptanz.



Abb. 1: Vorlage für die Vorder-/Rückseite des Klärifix mit der Kurzform der einzelnen Schritte zur Übersetzung. Die jeweiligen Markierungen können angepasst werden. Die komplette Fassung zur Einführung kann über den QR-Code aufgerufen werden.

## 1. Fachdidaktische Einordnung

Strukturierte Verfahrensweisen, die die Schüler:innen bei den äußerst komplexen Übersetzungsprozessen unterstützen sollen, sind in der Fachdidaktik und Unterrichtspraxis längst etabliert.

Innovativ ist beim *Klärifix* die Kombination von Erschließung und inhaltlicher Auseinandersetzung mit der Textstelle. Diese erfolgt dadurch, dass die Schüler:innen vor der Erschließung aller Satzglieder explizit darauf hingewiesen werden, sich mit dem Inhalt auseinanderzusetzen. Dazu sollen sie neben den textimmanenten Informationen auch ihre Erkenntnisse aus dem deutschen Einleitungstext oder ihr Vorwissen verwenden.

Mit dem *Klärifix*, der einen **Methodenmix** der bereits etablierten Methoden darstellt, kann eine Vorgehensweise etabliert werden, die dem natürlichen Übersetzungsverhalten von Schüler:innen entgegenkommt und sie dahin führt, eine zielsprachenorientierte Übersetzung anzufertigen.

## 2. Grundlagen der Konzeption

Die Konzeption beruht auf folgenden Verfahren, die im Lateinunterricht am häufigsten verwendet werden:<sup>1</sup> Zunächst auf der Methode des **linearen Dekodierens**,<sup>2</sup> da der *Klärifix* mit seinem ersten Punkt des Vorverständnisses der Grobkodierung, entspricht. Diese wird jedoch durch den **inhaltlichen Aspekt** ergänzt, bevor die Feinkodierung erfolgt. Diese ist beim *Klärifix* als Vertiefung aufgeführt und in einer anderen Reihenfolge aufgebaut: Die Bestimmung von Konstruktionen fällt hier in den Bereich der Vertiefung, wohingegen diese beim linearen Dekodieren unter die Grobkodierung fällt. Der Übergang zwischen den zwei Schritten ist allerdings häufig fließend.

Der Ansatz des *Klärifix*, den lateinischen Satz vom Prädikat aus zu erschließen, geht auch auf die im Lateinunterricht am häufigsten verwendete **Konstruktionsmethode** zurück.<sup>3</sup> Allerdings entfällt die Differenzierung zwischen Haupt- und Nebensatz auch hier zugunsten

1 Unstrittig ist, dass der Prozess der Erschließung und der damit einhergehenden Klärung von syntaktischen und semantischen Elementen das Fundament für eine gelungene Übersetzung ist. Bei den aufgezählten handelt es sich eher um Erschließungs- als um Übersetzungsmethoden.  
2 Vgl. GLÜCKLICH (1976), S. 5–36 und GLÜCKLICH (2008), S. 68–70.  
3 Vgl. MEINCKE (1993), 71–72 mit Verweis auf ältere Literatur.



des inhaltlichen Aspekts. Der *Klärifix* enthält ebenfalls Elemente der **Pendelmethode**, weil sein letzter Schritt die Aufforderung ist, zunächst mit dem ersten Satzglied zu beginnen und dann das Prädikat anzufügen.<sup>4</sup> Ebenfalls wird aus der **Dependenz-/Valenzgrammatik** der Schritt der Suche nach den Valenzen des Verbs<sup>5</sup> aufgegriffen, allerdings mehr mit dem Fokus darauf, welche Ergänzungen inhaltlich schlüssig sind. Die Vorteile dieser Methoden sind offensichtlich: Sie sind einfach anzuwenden und berufen sich auf die grundlegenden Vorgehensweisen, die von Lehrwerken im Unterricht etabliert werden. Allerdings lassen alle vier Methoden den inhaltlichen Aspekt oft außen vor. Er ist freilich für eine sprachlich gelungene und vor allem von Schüler:innen verstandene Übersetzung zwingend notwendig. Auch der *Klärifix* erhebt nicht den Anspruch, die ultimative Übersetzungsmethode zu sein, hat aber den Vorteil, dass der inhaltliche Aspekt, der in gängigen Übersetzungsmethoden fehlt, in ihm fest verankert ist.

### 3. Ziel des Einsatzes

Das vertiefte Textverständnis als Leitziel des Lateinunterrichts<sup>6</sup> verfolgt der *Klärifix* durch die inhaltliche Durchdringung **während** der Erschließung und Übersetzung. Dies erfolgt, indem die Schüler:innen nach der Erschließung der Verbalinformationen dazu aufgefordert werden, anhand aller ihnen zur Verfügung stehenden Informationen Überlegungen zum Textinhalt anzustellen. Bestenfalls ist den Schüler:innen der Sinn des Satzes also schon bewusst, bevor sie ihn endgültig niederschreiben. Dieses Vorgehen bewirkt, dass die Schüler:innen, bevor sie den Text weiter auf der grammatikalischen Ebene erschließen, eine Motivation oder ein Interesse aufbauen, den Text vollständig zu übersetzen, um somit ihre Annahmen bestätigen zu können.<sup>7</sup>

## 4. Vorteile

1. Die Einführung kann ohne großen Aufwand erfolgen und kann sich an das natürliche Übersetzungsverhalten der Schüler:innen anschließen.<sup>8</sup>
2. Die Einsetzbarkeit in allen Klassenstufen als ein **legitimes Hilfsmittel**, das während der Klassenarbeiten oder Klausuren benutzt werden darf, um auch Schüler:innen, die in Prüfungssituationen besonders angespannt sind, ein **Mittel zur Beruhigung** an die Hand zu geben.
3. Bei der Verwendung wird das intuitive Übersetzungsverhalten zwar gelenkt, aber nicht ausgebremst, weil der *Klärifix* aus Schüler:innenperspektive entwickelt wurde.<sup>9</sup>
4. Darüber hinaus dient der *Klärifix* auch als ein Mittel zur Reflexion<sup>10</sup> und zur Lenkung des Übersetzungsgesprächs.<sup>11</sup>

## 5. Adaptionfähigkeit

Insgesamt kann der *Klärifix* durch die Verbindung von mehreren Methoden adaptiv mit unterschiedlichen Schüler:innenstrategien eingesetzt werden. Er passt sich somit den Anforderungen des jeweiligen Textes und der individuellen Stärke der Lernenden an. Darüber hinaus können Schüler:innen auf ihr Textverständnis und Vorwissen zurückgreifen, um die Übersetzung zu erleichtern, Schwierigkeiten zu bewältigen oder zu überprüfen.

Abhängig davon, in welcher Jahrgangsstufe der *Klärifix* eingesetzt wird, wird eine angepasste Version verwendet, die sich zunächst nur mit den Satzgliedern Prädikat, Subjekt, Akkusativobjekt, Adverb und Attribut befasst. Im Verlauf der Lernjahre wird diese erweitert. Zusätzlich kann der *Klärifix* als Stütze beim Übersetzungsgespräch dienen, um Ungenauigkeiten herauszustellen und zu lösen sowie sprachliche Besonderheiten zu reflektieren.<sup>12</sup> Sowohl lexikalische als auch grammatikalische Schwierigkeiten können, wenn man den *Klärifix* als ‚Checkliste‘ nach

4 So sieht es auch die von LOHMANN entwickelte Drei-Schritt-Methode vor. Vgl. MEINCKE (1993), S. 77.

5 Vgl. NICKEL (2001), S. 48 mit Verweis auf H. HAPP von 1977.

6 Vgl. HENSEL (2017), S. 2.

7 Somit greift der *Klärifix* auch Aspekte des von M. KEIP erläuterten Thema-Rhema-Verfahrens auf, indem die Schüler:innen sich eigenständig mit satz- und inhaltsanalytischen Fragen beschäftigen. Vgl. KEIP (2019), 109.

8 Es bietet sich in den ersten Lernmonaten an, die vereinbarten Zeichen schon beim Lernen der Vokabeln auf die Karteikarten zu schreiben. So können die Vokabeln mit direktem Bezug zu ihrer Funktion im Satz gelernt werden.

9 Die Schritte des *Klärifix* sollen die Schüler:innen in ihr Arbeitsgedächtnis einprägen, was durch die Methode entlastet wird, da die Schüler:innen diese als Stütze verwenden und die Vorgehensweise automatisieren.

10 Dadurch, dass die Schüler:innen die einzelnen Schritte mehrfach durchgehen, können sie rekapitulieren, für welche Schritte sie die meiste Zeit verwenden oder an welchen sie scheitern. Auch fungiert der *Klärifix* als Reflexionsmedium für die Lehrkraft, die im Übersetzungsgespräch Schwächen und Stärken der Schüler:innen ermitteln kann.

11 Die Abarbeitung der einzelnen Schritte des *Klärifix* in Teams liefert Gesprächsanlässe für das Übersetzungsgespräch, lenkt dieses weg von einem auf die Lehrkraft zentrierten Gespräch und fördert somit die fachsprachliche Kommunikationskompetenz.

12 Vgl. Ministerium für Schule und Bildung (2019), S. 13.

der eigenen Übersetzung anwendet, entweder selbstständig oder im Plenumsgespräch entlarvt werden. Dabei dient er als ein wertschätzendes neutrales Instrument, das Schüler:innen im Plenum hilft, sachlich auf Unkorrektheiten hinzuweisen, indem sie auf die jeweiligen Schritte verweisen. Der *Klärifix* kann also bei einem vollumfänglichen Einsatz noch deutlich mehr als ein Hilfsmittel zur Erschließung und Übersetzung und ist somit ein kleiner Allrounder.

## Literatur und Internetquellen

GLÜCKLICH, H.-J.: Lateinunterricht. Didaktik und Methodik. Göttingen <sup>3</sup>2008.

GLÜCKLICH, H.-J.: Lineares Dekodieren, Textlinguistik und typisch lateinische Satzglieder. In: AU 19,5 (1976), S. 5–36.

KEIP, M.: Texterschließung. In: Keip, M. / Doeppner, T. (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen, <sup>4</sup>2019, S. 97–118.

HENSEL, A.: Überprüfen von Textverständnis – neue Wege der schriftlichen Leistungsfeststellung im altsprachlichen Unterricht. Vertieftes Textverständnis als Leitziel der Alten Sprachen – Anspruch und Wirklichkeit. In: AU 60,4+5 (2017), S. 2–11.

LOHMANN, D.: Die Schulung des natürlichen Verstehens im Lateinunterricht unter Berücksichtigung der deutschen und lateinischen Satzstruktur. In: AU 11,3 (1968), S. 5–40.

MEINCKE, W.: Handreichungen zur Satz- und Texterschließung im Lateinunterricht. In: AU 36,4+5 (1993), S. 69–84.

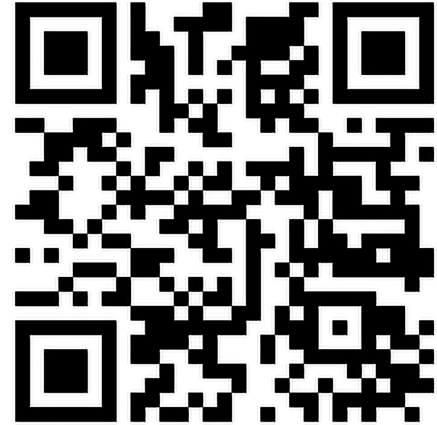
Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Latein. Düsseldorf 2019. Verfügbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/206/g9\\_1\\_klp\\_3402\\_2019\\_06\\_23.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/206/g9_1_klp_3402_2019_06_23.pdf) (Zugriff am 13.10.2023).

NICKEL, R.: Lexikon zum Lateinunterricht. Bamberg 2001, S. 48.

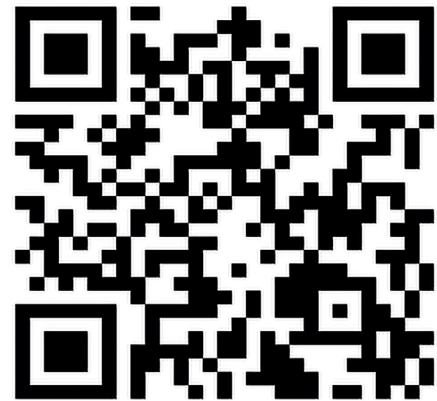
NICKEL, R.: Übersetzen und Übersetzung. Anregungen zur Reflexion des Übersetzens im altsprachlichen Unterricht. Speyer 2016.

## QR-Codes für das Material

### Code 1 zur Einführung



### Code 2 zur Besprechung von Klassenarbeiten



# Gegen den Willen des Anklägers: Interpretierende Übersetzung mit moralischen Implikationen (PLIN. *epist.* 6,31,4–6)

von Giulia Vella, StR'

Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium, Duisburg  
vella.giulia@googlemail.com

**Schlüsselwörter:** Übersetzung, Bildungssprachlichkeit, Lektüreprase, PLINIUS, Frauen in der Antike.

## 1. Ein Beispiel für staatliche Gewalt gegen Frauen und Männer

*Invito accusatore* – dieser Begriff hat in dem PLINIUS-Brief 6,31 mehr Schlagkraft und eine größere Tragweite, als zunächst anzunehmen ist. Insofern ist es unabdingbar, die Schüler:innen durch eine geeignete Heranführung an den Text auf die weitreichenden Implikationen vorzubereiten und sie dadurch in die Lage zu versetzen, diese auch zu verstehen. Ich habe den vorliegenden PLINIUS-Brief ausgewählt, da er nicht nur einen Übergang vom privaten Gespräch zur Gerichtssprache schafft (als nächstes werden CIC. *In Caecilium* und *In Verrem* in Auszügen gelesen), sondern auch, weil er einen interessanten, aber auch beängstigenden Einblick in die Geschlechterrollen in der nachaugusteischen Kaiserzeit gewährt. Zentrales Ziel ist es, bei Lernenden beider Geschlechter die Einsicht zu schaffen, dass ein Mangel an Gleichberechtigung von Frauen und Männern negative Auswirkungen auf Männer und Frauen und ihre Beziehung zueinander hat, und im Umkehrschluss Gesetze, die Gleichberechtigung herstellen, sowohl für Frauen als auch für Männer positive Auswirkungen haben. In dem Brief geht es um ein durch die *Lex Iulia de adulteriis coercendis* veranlasstes Gerichtsverfahren, in welchem der Ehebruch, der in voraugusteischer Zeit im Privaten geregelt wurde, auch noch unter TRAJAN strafrechtlich verfolgt werden musste. Dies führte zu der für die heutigen Leser:innen paradoxen Situation, dass der Ehemann, ein Militärtribun, unter Strafandrohung verpflichtet war, seine untreue

Ehefrau GALITTA, die ein Verhältnis mit einem Zenturio gehabt hatte, zu verklagen, wollte er nicht selbst strafrechtlich verfolgt werden.<sup>1</sup> Diese im Sinne der Alterität aufzufassende Besonderheit wird in dem Begriff *invito accusatore* (Z. 12) deutlich. Insofern nimmt der Staat durch die augusteische Gesetzgebung in einem dystopisch anmutenden Maße Einfluss auf Beziehungen im privaten Raum, sodass auch der männliche Partner, der in diesem Falle die Beziehung zu seiner Ehefrau retten wollte, durch die Justiz gezwungen wurde, die Beziehung zu opfern und in seinem freien Willen beschnitten wird. Die staatliche Kontrolle heterosexueller Partnerschaften übt also nicht nur Gewalt gegen Frauen aus, sondern auch gegen Männer. Um zu dieser Erkenntnis zu gelangen und die anspruchsvolle Gerichtssprache zu meistern, werden im Folgenden geeignete Erschließungsstrategien vorgestellt. Dabei wird auf das Übersetzungsmodell nach BEYER (2018) rekurriert und dessen Umsetzung in der Praxis des schulischen Lektüreunterrichts reflektiert.<sup>2</sup>

### 2.1 Translationskompetenz

Hierbei wird „Übersetzen als interpretierende Interaktion des Übersetzers mit dem AT [Ausgangstext, Anm. d. Verf.], dem Übersetzungsauftrag, dem Empfänger und mit sich selbst verstanden“<sup>3</sup>. Das Modell von Andrea BEYER zeigt hier die Komplexität des Übersetzungsprozesses und die verschiedenen iterativen und ineinandergreifenden Prozesse, welche man bei der Didaktisierung eines Originaltextes für Schüler:innen berücksichtigen sollte, um diese zu befähigen, eine auf einem fundierten Textverständnis fußende Übersetzung zu produzieren.

Ein weiterer zentraler Aspekt des Übersetzungsmodells nach BEYER ist, dass es wichtig ist, den Übersetzungsauftrag explizit zu machen und konkret auszuformulieren, sodass die Kriterien an den Zieltext (ZT) den Lernenden klar sind und somit der ‚Endpunkt‘

1 RUF (2006), S. 120–121.

2 BEYER (2018), S. 143; anschaulich visualisiert in dem Kapitel zur Translationskompetenz von BEYER (2021), S. 172.

3 BEYER (2018), S. 144.

des Übersetzungsprozesses daran gemessen werden kann. Auch zuvor bei DOEPNER<sup>4</sup> wird die Übersetzung als Aushandlungsprozess verstanden, welcher gelenkt wird durch einen Übersetzungsauftrag und durch Kriterien für den Zieltext.

Des Weiteren weist BEYER darauf hin, dass jede einzelne Kompetenz, welche gemeinsam mit anderen die „Superkompetenz“ der „Translationskompetenz“ bildet, die Komponenten deklaratives, exekutives und emotionales Wissen beinhaltet.<sup>5</sup>

- A. Der Übersetzungsauftrag
- B. Die Dekodierung
- C. Die Rekodierung

„Translationskompetenz ermöglicht eine funktionale ZT-Produktion sowie die Erschließung einer unbekannt Textwelt bzw. einer vergangenen Zeit für den Empfänger des ZT. [...] Mit ihrer Hilfe kann dieser [der Übersetzer, Anm. der Verf.] einen AT einer Sprache A so rezipieren und mit ihm so produktiv umgehen, dass er sich unter Rückgriff auf sachliche, strategische und persönliche Kompetenzen den Inhalt und Sinn des AT in iterativen Arbeitsschritten erarbeitet und der intendierten Wirkung entsprechend bzw. auftrags- / funktionsgerecht in einer Sprache B sukzessive schriftlich aufbereitet. Das erreichte Kompetenzniveau wird an der Qualität des ZT bestimmt.“<sup>6</sup>

Diese Erkenntnisse sollen nun bei der Didaktisierung des vorliegenden PLINIUS-Briefes in der praktischen Umsetzung berücksichtigt werden.

## 2.2 Geeignete Hinführungs- und Erschließungsstrategien

### A Übersetzungsauftrag:

Anhand des Modells von BEYER sollte an erster Stelle der Übersetzungsauftrag stehen, in der Unterrichtspraxis bietet sich jedoch hier zunächst ein Erschließungsauftrag an, aus dem der explizite Übersetzungsauftrag hervorgeht. Dieser könnte hier (implizit für die Lehrperson) lauten:

„Übersetzen Sie den vorliegenden lateinischen Text in ein formales Sprachregister unter Berücksichtigung der Gerichtssprache vor dem kulturellen Kontext der augusteischen Ehegesetze.“

Dieser sollte je nach Leistungsstand der Schüler:innen selbstverständlich heruntergebrochen werden, in etwa:

„Übersetze den vorliegenden PLINIUS-Brief 6,31. Achte darauf, die bei der Wortschatzaufgabe erarbeiteten gerichtlichen Fachbegriffe und eine formale Sprache zu verwenden.“

Berücksichtige die Informationen aus dem Informationstext zu den augusteischen Ehegesetzen.“

Laut DOEPNER und BEYER sollte der Übersetzungsauftrag in Hinsicht auf die geforderten Bewertungskriterien der Übersetzung geklärt werden. Die Strategie für die Erschließung des AT entwickelt die Lehrperson für die Lernenden, z. B. anhand eines semantisch-grammatischen Steckbriefs und unter Berücksichtigung der kulturellen Aspekte, welche für das Textverständnis notwendig sind.

### B Dekodierung:

Die Schüler:innen erschließen den lateinischen Text in Bezug auf die thematischen Felder ‚Liebe und Beziehung‘ (wurde im Verlauf der Unterrichtsreihe zu den PLINIUS-Briefen bereits aufgebaut) sowie ‚Gerichtssprache‘ (s. Angaben auf dem Arbeitsblatt, zu dem sie über den QR-Code gelangen). Nach der Sicherung in Form von zwei thematischen Mindmaps wird der erste Satz übersetzt, in welchem die Ausgangssituation des Prozesses deutlich wird. Hieran anschließend erweitern die Lernenden ihr Hintergrundwissen anhand des Artikels über die *Lex Iulia de adulteriis coercendis* (s. Arbeitsblatt), um ein Verständnis des historisch-kulturellen Zusammenhangs herzustellen, bevor die Übersetzung in Angriff genommen werden kann. Nach der semantischen Texterschließung erfolgt die grammatische Vorentlastung (*Genitivus obiectivus, amore centurionis* [Z. 3]; Wiederholung des nominalen *Ablativus absolutus: invito accusatore*, [Z. 12]).

Die Zeilenangaben beziehen sich auf das Praxisbeispiel des Textes, zu dem Sie über den beigefügten QR-Code gelangen.

Insbesondere der *Genitivus obiectivus amore uxoris* <https://doi.org/10.11576/lgnrw-6850> (Z. 8, „durch die Liebe zu seiner Ehefrau“) ist von zentraler Bedeutung, da hier deutlich wird, dass der Ehemann seine Frau eben nicht bestrafen will, was später klar in *peregit invitus* (Z. 11) und *invito accusato-*



<sup>4</sup> Vgl. DOEPNER (2019), S. 124–126 und S. 128–130.

<sup>5</sup> Vgl. BEYER (2021), S. 172–173.

<sup>6</sup> BEYER (2021), S. 174.

re (Z. 12) aufgenommen wird. Daher greifen hier Inhalt und Grammatik ineinander, und nur durch diese Rückbezüglichkeit kann ein sinnvolles Textverständnis als Grundlage für die Übersetzung in der Rekodierungsphase gewährleistet werden. Als Differenzierung kann hier auch mit „wahr/falsch“-Aussagen zum Textverständnis gearbeitet werden, welche die Schüler:innen anhand von lateinischen Textbelegen verifizieren oder falsifizieren (Dekodierung II). Ein weiterer Aspekt, der unbedingt bei der Vorbereitung der Rekodierung berücksichtigt werden sollte, ist die Tatsache, dass es sich hier um ein formales Sprachregister handelt und die Schüler:innen Hilfestellung durch Phrasen zur Gerichtssprache benötigen, um diesen ‚öffentlichen‘ Brief in angemessener Sprache zu übersetzen. Dies kann sowohl durch die Vokabelangaben als auch bei der vorbereitenden Wortschatzarbeit geschehen. Nach BEYER ist es zentral, diese Anforderung im Übersetzungsauftrag explizit festzuhalten.

#### C Rekodierung:

Schließlich nutzen die Lernenden ihre bereits vorhandenen und im Laufe der Texterschließung erworbenen sprachlichen und kulturellen Kenntnisse zur Rekodierung und handeln im moderierten Übersetzungsgespräch einen Konsens aus.

### 3.3 Von der Übersetzung zur Interpretation

Das Ziel des Übersetzens sollte selbstverständlich nicht das Übersetzen selbst sein, sondern die historische Kommunikation und somit die eigenständige Bewertung der im vorliegenden Brief geschilderten Situation. Nach dem Übersetzen beurteilen die Schüler:innen die dargestellte Situation zunächst schriftlich, da es sich um ein komplexes und auch provokantes Thema handelt. Um die Geschlechtersolidarität zu fördern, sollte besonders die Tatsache fokussiert werden, welche Auswirkungen die *Lex Iulia de adulteriis coercendis* in dieser Situation zwar in erster Linie für die Ehefrau, aber eben mittelbar auch für den Ehemann hatte. Die Schüler:innen können so erkennen, dass staatliche Eingriffe in das Privatleben und die Diskriminierung von Frauen auf für Männer drastische Einschränkungen ihrer freien Willensäußerung bedeuten können. Letztlich

handelte es sich bei dem kaiserzeitlichen Staat um ein System, welches die Freiheit sowohl von Frauen als auch von Männern stark einschränkte. Der Grad der Diskriminierung der Frauen durch den Staat ist auch heute noch ein Indikator dafür, wie frei, demokratisch oder einschränkend und totalitär ein Staat ist. An dieser Stelle soll deutlich werden, dass Übersetzen in einer dienenden Funktion gegenüber der Interpretation und dem erzieherischen Wert eines Textes zu sehen ist und nicht als Selbstzweck.

### 3.4 Von der Übersetzung zur historischen Interpretation und zum existentiellen Transfer

Die oben genannte Erkenntnis, dass es essentiell ist, der Diskriminierung von Frauen entgegenzuwirken, um für alle Bürger:innen eines Staates die individuelle Freiheit zu sichern,<sup>7</sup> ist auch heute noch aktuell, besonders wenn man Extremfälle wie die Unterdrückung von Frauen in Afghanistan betrachtet. Im Sinne des existentiellen Transfers kann man die Lernenden eine Hierarchie erstellen lassen, inwiefern die gesetzliche Benachteiligung von Frauen ein Indikator dafür ist, wie stark die individuelle Freiheit eines jeden Menschen in einem Staat eingeschränkt wird. Dazu vergleichen die Schüler:innen die Situation in Deutschland, Afghanistan und im kaiserzeitlichen Rom.

### Literatur und Internetquellen

- BEYER, A.: Das Lateinlehrbuch aus fachdidaktischer Perspektive. Theorie – Analyse – Konzeption. Heidelberg 2018.
- BEYER, A.: Translationskompetenz. In: JESPER, U. / KIPF, S. / RIECKE-BAULECKE, Th.: Basiswissen Lehrerbildung: Latein Unterrichten. Hannover 2021, S. 170–176.
- DOEPNER, Th.: Übersetzung. In: KEIP, M. / DOEPNER, Th. (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen, 42019, S. 119–140.
- RUF, N.: Augustus und der Prinzipat – Teil 2. In: Pegasus Onlinezeitschrift. Verfügbar unter: [http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2006\\_2\\_3/agora\\_2\\_3\\_2006\\_ruf2.html](http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2006_2_3/agora_2_3_2006_ruf2.html) (Zugriff am 13.10.2023).

7 Z. B. das Aussageverweigerungsrecht gegenüber Angehörigen in Gerichtsprozessen.

# Der ‚Übersetzungssenat‘ als *hortus disputandi*: Demokratischere Übersetzungsgespräche in der Sekundarstufe I gestalten



von Alexander Ramos Lopes, StR  
Konrad-Adenauer-Gymnasium Kleve  
alexander.lopes@adenauer-gymnasium.de

**Schlüsselwörter:** Prozessorientierung, Sprechen über Übersetzungen, Übersetzungsgespräch, Schüleraktivierung, Mündlichkeit, Demokratisierung.

## 1. προλεγόμενον: Lasst uns mehr Prozessorientierung wagen!

Der ‚Siegessäule‘ des virulenten K. I.-Chatbots *ChatGPT*, der selbst anspruchsvollste HORAZ-Oden passabel zu übersetzen vermag, wirft die Frage auf, ob künstliche Intelligenz künftig das Übersetzen gänzlich ersetzen wird. Die Übersetzung als Produkt mag künstlich generiert werden können, nicht aber das Prozesshafte des Übersetzens, die ‚Übersetzungsdiskursfähigkeit‘ des Menschen: das kritische Reflektieren und Redigieren von Übersetzungen aus der Position eines virtuosen Sprechers heraus, der die lateinische Sprache beherrscht. Das Übersetzen im Lateinunterricht dürfte in Zukunft weniger ergebnis- als vielmehr prozessorientiert zu fokussieren sein. Es wird stärker darum gehen, *wie* die Schüler:innen übersetzen. Das prozesshafte, Nuancen und Ambiguitäten abwägende ‚Wie‘ ist es nämlich, was der Mensch der K. I. voraus hat. Während der Bot kein Wort dessen versteht oder erklären kann, was er als Übersetzung ausgibt, vollführen unsere Lernenden mithin virtuose Semantisierungsprozesse unter den Bedingungen der jeweiligen Textpragmatik. All diese fabelhaften kognitiven Prozesse rücken eben dann in den Mittelpunkt, wenn das Übersetzungsgespräch als *hortus disputandi* verstanden und nach dieser Idee gestaltet wird. Wie nun dieses Ideal einer Sichtbarmachung und Verbalisierung des Übersetzens als Denksport in der Unterrichtspraxis befördert werden könnte, das will dieser Beitrag heruntergebrochen auf ein makromethodisches Werkzeug beleuchten, welches die Rolle des Übersetzungsgesprächs als zentrale Domäne des Lateinunterrichts reaktuieren möchte.



QR-Code 1  
DOI: <https://doi.org/10.11576/lgnrw-6839>.

## 2. Die Methode des ‚Übersetzungssenats‘

Bereits ab Jahrgangsstufe 7 kann den Lernenden ein methodischer Rahmen an die Hand gegeben werden, der als ein Lehr-Lern-Arrangement mit klaren ‚Spielregeln‘ im Folgenden als ‚Übersetzungssenat‘ bezeichnet wird. Es handelt sich hierbei um ein formalisiertes, aber gleichwohl vom Lernenden ausgehendes Übersetzungsgespräch, das unter Zurückhaltung der Lehrkraft im Plenum vonstatten geht.<sup>1</sup> Prototypisch läuft die Methode nach dem Schema in QR-Code-1 ab.

### 2.1 Die Rollen im ‚Übersetzungssenat‘

Die Methode des ‚Übersetzungssenats‘: Kurzübersicht		
A) Herrichtung des Klassenraums (z.B. im Halbkreis) B) Visualisierung des lat. Textes via Beamer		
C) Was tun die moderierenden Schüler:innen ( <i>duae personae</i> )?	Was tun die Schüler:innen im Plenum ( <i>quaedam personae</i> )?	Was tut die Lehrkraft ( <i>una persona</i> )?
<i>consules</i>	<i>senatores</i>	<i>magister / magistra</i>
(1) Anmoderation (2) Moderation des Übersetzungsgesprächs: a) Erteilen des Rederechts b) Nachhalten der ‚Spielregeln‘ c) Satzweise Moderation und Lenkung durch den zu besprechenden Text d) Anbieten eigener Lösungsvorschläge / Korrekturen	(1) <i>Obligatoisch</i> : Signalisierung der eigenen Haltung zum Übersetzungsvorschlag durch stetiges Hochhalten der Abstimmungskarten (2) <i>Eklatant</i> : Nach Erteilung der Rederechts können die Schüler:innen... a) den jeweiligen lat. Satz vorlesen, b) ihren Übersetzungsvorschlag vorstellen, c) den Vorschlag gutheißen / ‚konstruktiv‘ kritisieren. <i>*Keine Beiträge ohne Bezug auf den / die Vorträger:in!</i>	(1) Beobachterrolle ( <i>scitab</i> ) (2) Kontrolle des Einhaltens der ‚Geschäftsordnung‘ (3) Gezielte ‚Hilfestellung‘ durch mündliche Fragetechnik und/oder Impulgebung in zwei Fällen: a) ...auf Bitten der <i>consules</i> via <i>auxilium-Karte</i> : b) ...ungefragt bei Fehlern via <i>Veto-Karte</i> , die <i>ansonten</i> in die Musterlösung eingliedern.
(3) <i>Abmoderation</i>	Rollenkarten + <i>auxilium-Karte</i>	Rollenkarte + <i>Vetokarte</i>

Abb. 1: Kurzübersicht zum ‚Übersetzungssenat‘, Quelle: A. RAMOS LOPES, 2023.

Nach Herrichtung des Klassen- oder Kursraums in einer solchen Sitzordnung, die die Mündlichkeit befördert, etwa durch einen Halbkreis, und nach der Visualisierung des lateinischen Textes<sup>2</sup> werden *ad hoc* oder im Rahmen einer Kalenderplanung die Rollen verteilt. Es wird zwischen drei Rollen unterschieden, die den Schüler:innen symbolhaft in Form von kleinen Rollenkarten übergeben werden können und auf denen sich Erklärungen zu den einzelnen Rollen finden. Je nach Jahrgangsstufe und Leistungsstärke der Lerngruppe können verschiedene Grade der Formalisierung angestrebt werden.

1 Basierend auf SCHMIDT (2015), S. 24–25 und HENSEL (2019), S. 18.  
2 Vgl. zur Methodik DOEPNER / KEIP / KURCZYK (2020), S. 42–43.

Zwei Schüler:innen übernehmen die Rolle der sitzungsleitenden *consules*, welche dem ‚Übersetzungssenat‘ vorstehen und die Abläufe moderieren. Die *consules* können, müssen aber nicht zwangsläufig zwei leistungsstarke Schüler:innen sein.<sup>3</sup> Das Duo der *consules* verfügt über eine *auxilium*-Karte, mit der sie der Lehrkraft signalisieren können, dass sie ihrer Hilfe bedürfen. Erst dann greift die Lehrkraft durch Impulsfragen ein. Grundsätzlich aber lassen die *consules* die lateinischen Sätze zunächst prosodisch korrekt vortragen, bewerten den Lesevortrag kurz, um dann um ‚Übersetzungsvorschläge‘ aus dem Plenum zu bitten und das Ringen um eine möglichst gelungene Übersetzung für den jeweiligen Satz zu eröffnen. Mit dem Kurs sollte vorab Einigkeit darüber hergestellt werden, welche Gütekriterien eine ‚gute‘ Übersetzung erfüllen muss, ob womöglich eine bestimmte Stoßrichtung der Übersetzung verabredet wird, z. B. eine wirkungsgerechte, auf die Textpragmatik abzielende Übersetzung. Alle Schüler:innen im Plenum sind ihrerseits in der zweiten Rolle der *senatores* aktiv am Zustandekommen der Gemeinschaftslösung beteiligt. Sie bilden die abstimmungsberechtigten Mitglieder des Gremiums, die ihre Arbeitsübersetzungen vor- und zur Diskussion stellen. Die *senatores* signalisieren mit einer grünen Abstimmungskarte (*consentio!*), dass ein Übersetzungsvorschlag übernommen werden kann (vgl. QR-Code-2). Die rote Karte (*dissentio!*) dient zur Übersetzungskritik oder Einbringung eines Alternativvorschlags. Enthaltungen sind während der Übersetzungsdiskussion bewusst keine Option, jeder *senator* muss alert bleiben und sich als aktiver Teil des schwarmintelligenten Gremiums einbringen. Fakultativ kann die Methode um die Rolle eines *scriba* (Schriftführers) ergänzt werden, der die Ergebnisse parallel schriftlich fixiert und visualisiert. Als dritte und letzte Rolle des ‚Übersetzungssenats‘ tritt die Lehrkraft als *tribunus plebis* in Erscheinung, wenn der zu übersetzende Satz am Ende der Diskussion fehlerhaft in die Musterlösung übernommen zu werden droht. Nur in diesem Fall unterbräche die Lehrkraft die amtierenden *consules* und formulierte sodann hilfreiche Impulse, damit das Gremium dem Fehler auf die Schliche kommt.

## 2.2 Fallstricke und Gelingensfaktoren in der Unterrichtspraxis

*Idealiter* bahnt das oben beschriebene Konzept an, dass die Schüler:innen kooperativ und zunehmend selbstwirksam um eine gute Übersetzung ringen und zwar im Sinne einer ziel-sprachengerechten Konsenslösung.

*Realiter* müssen jedoch einige inhärente Fallstricke der Methode konzediert werden. Dies betrifft zum einen die Rolle der Lehrkraft, die in der Idealausformung eine rein beobachtende ist. Denn vor allem zu Beginn der Methode muss die Lehrkraft recht häufig verbal eingreifen, seien es Ordnungsrufe, sei es aus fachlichen Gründen. Damit der Sprechanteil der Lehrkraft nicht überhand nimmt, sollte bei der Gesprächsführung zumindest auf eine geschulte Impulstechnik und den mäeutischen Fragestil gesetzt werden. In der anekdotischen Evidenz des Autors haben sich die nachfolgenden Lenkungshinweise als hilfreich erwiesen. Je nach Leistungsstärke der Gruppe können diese Impulse sukzessive auch die *consules* geben:

Stoßrichtung des Impulses:	Beispiel: Lat. Text → „Übersetzungsvorschlag“ → „Lehrerimpuls“
a) Semantische Aussärfung via Ich-Botschaft oder rhetorischer Frage	<i>Denique urbem sine vulnere petit.</i> (Lehrbuchphase) S: „Schließlich <b>erstrebt</b> er die Stadt ohne Wunde.“ L: „Bin ich der einzige, der noch nie „eine Stadt erstrebt“ hat?“ L: „Wer von euch hat schon einmal „eine Stadt erstrebt“?“
b) Refokussierung via intralingualer Ad-hoc-Spiegelung bzw. Oppositionsbildung auf Latein	<i>Denique urbem sine vulnere petit.</i> (Lehrbuchphase) S: „Schließlich <b>erstrebt</b> er die Stadt ohne Wunde.“ L: „Du hast so übersetzt, als stünde im Text... (prononciert): <i>Denique urbe sine vulnere petit.</i> “
c) Textpragmatische Aussärfung via Lebensweltbezug	<i>Fer, pater, inquit, opem!</i> [...] (Ov. met. 1,545) S: „ <b>Bring</b> mir, Vater, <b>Hilfe!</b> “ L: „Wenn du in Lebensgefahr bist, rufst du dann tatsächlich: „Bring mir Hilfe!“? Was würdest du in dieser Situation wirklich rufen?“

Abb. 2: Hilfreiche Gesprächsimpulse in der Begleitung des Übersetzungssenats, Quelle: A. RAMOS LOPES, 2023.

### Antinomie von Effizienz und Demokratieförderung

Ferner stellt mit Blick auf den ‚Übersetzungssenat‘ der Gegensatz von spielerischem Grundcharakter und effektiver Lernzeit eine echte Antinomie dar. Als Leitlinie unterrichtlicher Entscheidungsprozesse sollte jedoch die Plinianische Idee eines *multum* [...], non *multa* (PLIN. *epist.* 7,15) fungieren. Was die Methode an Effizienz einbüßt, macht sie an Kompetenzzuwächsen im Bereich der Münd-



QR-Code 2

DOI: <https://doi.org/10.11576/ignrw-6847>

[org/10.11576/ignrw-6847](https://doi.org/10.11576/ignrw-6847)

<sup>3</sup> In der Praxis haben sich Duos aus leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schüler:innen immer wieder als fruchtbar erwiesen. In jedem Fall bietet die Methode vielfältige Ansatzpunkte für binnendifferenzierende Maßnahmen.

lichkeit und im Selbstwirksamkeitserleben wett. Diesen spezifischen Kompetenzzuwachs könnte man für das Fach Latein auf den Begriff der ‚Übersetzungsdiskurskompetenz‘ bringen, die in mittelbarem Zusammenhang mit dem fachübergreifenden Kernlernziel der demokratischen Diskurskultur der Schüler:innen als künftigen Gestalter:innen jener im Grundgesetz verankerten Regierungsform im Lateinunterricht prioritär ausgebildet wird.

**Breite Beteiligungsräume als Gelingensfaktor**  
Der ‚Übersetzungssenat‘ droht allerdings auch dann zu scheitern, wenn nur Kompetenzniveaus fossilieren, also leistungsstarke Schüler:innen dominieren und leistungsschwächere ihn eher als Überforderung oder schlimmer noch als aufoktroiertes Theater, als Simulation von Beteiligung empfinden. Abhilfe kann zum einen die inhomogene Paarung der sitzungsleitenden *consules* in Duos von dezidiert unterschiedlichem Leistungsniveau schaffen, zum anderen helfen niedrigschwellige Angebote vertikaler und horizontaler Binnendifferenzierung,<sup>4</sup> etwa durch die Entzerrung von lateinischem Lesevortrag und der Einbringung eines Übersetzungsvorschlags. Auch das bewusste Framing, dass stets ‚Übersetzungsvorschläge‘ verhandelt werden, kann Beteiligungssängste abbauen.

#### Scaffolding als Gelingensfaktor

Die Gestaltung der Rollenkarten avanciert zu einem weiteren Gelingensfaktor, denn auf ihnen wird nicht allein erklärt, *was* die Schüler:innen im Einzelnen zu tun haben, sondern mithilfe konkreter Scaffolding-Sprachgerüste<sup>5</sup> auch, *wie* dies in deutsche Sprachhandlungen übersetzt werden kann. Für die *consules* findet sich auf jenen Karten passendes sprachliches Rüstzeug zur Moderation, für die *senatores* vor allem reichhaltiges sprachliches Material, mit dem sie auf die Äußerungen anderer eingehen können. Folgende Sprachgerüste sind denkbar, die je nach Lerngruppe anzupassen wären (vgl. QR-Code-2 für konkrete Formulierungen auf dem Material):

„Ich würde gerne einen Übersetzungsvorschlag machen/unterbreiten/vorstellen.“

„Ich halte deinen Übersetzungsvorschlag, Maxima, für richtig/falsch, weil...“

### 3. Ausblick

Das vorgestellte Konzept des ‚Übersetzungssenats‘ ermöglicht durch das betont schülerzentrierte Sprechen über Texte und Übersetzungen bereits in Lerngruppen der Sekundarstufe I neben der historischen Kommunikation auch ein Mehr an situativer Direktkommunikation im Lateinunterricht im Rahmen eines performativen Diskursraums. Das Unterrichtsfeld der prozesshaften Performanz, des situativen Momentums eines synchronen Diskurses über Texte dürfte auch die Legitimation des Lateinunterrichts als Demokratie verlebendigende *παλαίστρα*, als *hortus disputandi*<sup>6</sup> in der zunehmend polarisierten Welt neu fundieren. So wollen wir mithin mehr schüler:innenzentrierte Mündlichkeit im Übersetzungsgespräch wagen!

### Literatur und Internetquellen

Alle Abbildungen sind K. I.-generiert.

DIETZE, K.: Vom lauten Lesen zum Verstehen und Übersetzen. In: AU 58,5 (2015), S. 44–47.

DOEPNER, Th. / KEIP, M. / KURCZYK, S.: Die wichtigsten digitalen Tools für alle Handlungssituationen im Unterricht. Berlin 2020.

DOEPNER, Th.: Der Rahmen für die politische Bildung im Lateinunterricht. In: LGNRW 4,1 (2023), S. 39–41. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.11576/lgnrw-6471> (Zugriff am 13.10.2023).

HENSEL, A.: Mit Schülerübersetzungen umgehen. In: AU 62,2 (2019), S. 16–19.

JESPER, U.: Inklusiver Lateinunterricht. In: KORN, M. (Hrsg.): Latein Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Kempfen 2018, S. 213–224.

KARL, C. / TIEDEMANN, N.: Sprachbildung und Sprachförderung. In: AU 61,6 (2018), S. 2–11.

KEIP, M. / DOEPNER, Th.: Interaktive Fachdidaktik, Göttingen <sup>4</sup>2019.

LEISEN, J.: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart 2013.

SCHMIDT, J.: *Moderator et scriptor*. In: AU 58,5 (2015), S. 24–29.

SCHOLZ, I.: Diagnose und Differenzierung. In: KEIP, M. / DOEPNER, Th. (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen <sup>2</sup>2011, S. 175–189.

<sup>4</sup> Vgl. SCHOLZ (2011), S. 176.

<sup>5</sup> Vgl. LEISEN (2013), S. 41–42 und KARL / TIEDEMANN (2018), S. 3.

<sup>6</sup> Den Lerngegenstand exemplarischen Charakters dafür bildet unser reichhaltiger lateinischer Textfundus, wie zuletzt pointiert ventiliert in DOEPNER (2023), S. 40.



# *quantum scelus est in viscera viscera condi* – „Welch großes Verbrechen ist es, Fleisch im Fleisch zu bestatten“: Eine Übersetzungseinheit mit dem Schwerpunkt einer gezielten, sinnstiftenden Wörterbuchnutzung

von Britta Laumen, StD'

Städtisches Gymnasium Herzogenrath

[Britta.Laumen@gymnasium.herzogenrath.de](mailto:Britta.Laumen@gymnasium.herzogenrath.de)

**Schlüsselwörter:** Übersetzungstraining, Training der Wörterbuchnutzung, sinnstiftende Monosemierung/Modulation.

## 1. Vorüberlegungen und Zielsetzung des Unterrichtsvorhabens

Wie der *Stowasser* zu benutzen ist, sollte den Schüler:innen meines Grundkurses der Q1 eigentlich bekannt sein, da sie die Nutzung des Wörterbuchs am Ende der Jahrgangsstufe 9 und dann noch einmal zu Beginn der EF mithilfe von Materialien aus dem Lernzirkel von Roland FRÖLICH<sup>1</sup> kennen gelernt und eingeübt haben. Seitdem liegen Exemplare des *Stowasser* regelmäßig während der Unterrichtsstunden auf den Tischen aus und werden in Klausuren auch eifrig benutzt. In Klausuren jedoch sehe ich immer wieder Schüler:innen verzweifeln in ihren Wörterbüchern blättern und behaupten, die gesuchte Vokabel (z. B. *fuerat*) gebe es nicht. Bei der Korrektur von Übersetzungen lese ich von Äpfeln anstelle von Fehlern (*malum – malum*), von Lasten ziehenden Gestalten anstelle von alten Formen (*veterinus – vetus*) und von Torbalken anstelle einer spät eintretenden Dämmernung (*sera – serus, -a, -um*).

Im Unterricht treten Probleme bei der Wörterbuchnutzung häufig nicht derart deutlich zutage, da die im Zeitalter der Digitalisierung genutzten Online-Wörterbücher die gesuchten Formen sicher bestimmen und übersetzen und da wir Lehrer:innen mit den von uns bereitgestellten binnendifferenzierten Übersetzungshilfen die Wörterbuchnutzung manchmal fast überflüssig machen.

Nachdem in einer Klausur der Q1 beson-

ders viele Nachfragen zur Wörterbuchnutzung auftraten, habe ich entschieden, eine Unterrichtssequenz durchzuführen, die das selbstständige Übersetzen unter Verwendung des Wörterbuchs in den Mittelpunkt stellte. Textgrundlage waren drei Auszüge aus der Pythagorasrede im 15. Buch der *Metamorphosen* von OVID,<sup>2</sup> die innerhalb von etwa acht Unterrichtsstunden übersetzt und interpretiert wurden. Auch wenn unstrittig ist, dass eine gründliche Texterschließung vor der eigentlichen Übersetzung notwendig ist,<sup>3</sup> wurde in der geplanten Unterrichtssequenz trotzdem ganz bewusst auf jede Art von der Übersetzung voran gestellten Texterschließungsmethoden verzichtet, damit die Schüler:innen ähnlich wie bei den aktuellen Klausurformaten der Oberstufe den Kontext ohne inhaltliche Vorkenntnis erfassen und dementsprechend passende Vokabelbedeutungen erschließen. Eine Nutzung von Online-Wörterbüchern war während dieser Sequenz nicht erlaubt und differenzierte Übersetzungshilfen wurden nicht zur Verfügung gestellt. Stattdessen sollten die Schüler:innen während der Übersetzungsphasen ganz gezielt ihre Wörterbücher nutzen und somit umfangreiche Kompetenzen festigen: Zunächst ist hier die sachgerechte Nutzung des Wörterbuchs zu nennen, also die im Kernlehrplan ausgewiesene Kompetenz, „unbekannte Wörter, spezifische Bedeutungen und grammatische Eigenschaften mithilfe eines zweisprachigen Wörterbuchs [zu] ermitteln“<sup>4</sup>. Was so einfach klingt, vereint jedoch in sich weitere, nicht namentlich genannte Teilkompetenzen wie das Auffinden des Lemmas, wofür wiederum umfangreiche morphologische Kenntnisse erforderlich sind, die Auflösung von Abkürzungen der grammatischen Erläuterungen und nicht zuletzt „die

<sup>1</sup> Vgl. FRÖLICH (2008).

<sup>2</sup> Die Textkürzungen orientieren sich an einer Vorlage von JESPER, verfügbar unter: <https://www.latein-unterrichten.de/fileadmin/content/unterrichtseinheiten/ovid/verwandlung-und-bestaendigkeit/Text-4.pdf> (Zugriff am 13.10.2023).

<sup>3</sup> Vgl. KEIP (\*2019), S. 97.

<sup>4</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung (2014), S. 25.

sehr anspruchsvolle Kompetenz, aus der Bedeutungsbreite eines Wortes kontextgemäß auszuwählen“.<sup>5</sup> Diese genannten Teilkompetenzen sollten dann die ‚Königskompetenz‘, nämlich die sprachlich korrekte und sinngerechte Rekodierung,<sup>6</sup> unterstützen.

## 2. Durchführung des Unterrichtsprojekts

Das Unterrichtsprojekt wurde anhand von drei Textstellen gestaffelt durchgeführt:

Der erste Textabschnitt (Ov. *met.* 15,75–90) wurde von mir mit Vokabelangaben versehen und musste von den Schüler:innen übersetzt werden. Parallel zu dieser Übersetzung mussten sie unterschiedliche Rechercheaufgaben in ihrem Wörterbuch durchführen. Dabei gab es beispielsweise zu dem Begriff *fruges* die Arbeitsanweisung: „Unter welchem Begriff musst du nachschlagen? Finde die passende Vokabelbedeutung heraus.“ Hierbei war das Ziel, dass die Schüler:innen sich grundsätzlich besser in ihrem Wörterbuch zurechtfinden und in der Lage sind, die Bedeutung unbekannter Vokabeln zu ermitteln.<sup>7</sup> Führt man sich vor Augen, dass viele lateinische Begriffe keine scharf umrissene Bedeutung haben, sondern über ein „schwebendes System von Bedeutungen“<sup>8</sup> verfügen, aus denen die Schüler:innen die im jeweiligen Kontext des Textes passende Variante auswählen müssen,<sup>9</sup> wird deutlich, dass viel Textverständnis und Textkompetenz für diese vermeintlich einfache Arbeitsanweisung notwendig ist.<sup>10</sup>

Einem klassischen Fehler, nämlich nicht nur eine Vokabel falsch nachzuschlagen, sondern sie auch noch falsch zu beziehen, wurde beispielsweise mit folgendem Arbeitsauftrag zur Vokabel *nefandis* versucht entgegenzuwirken:

„a) Überlege, was die Grundform dieses Wortes ist, und schlage es dann im *Stowasser* nach. Wähle dort eine passende Vokabelbedeutung aus. b) Überlege, auf welches Substantiv im Text sich *nefandis* bezieht.“

Ein wiederum anders lautender Arbeitsauftrag hatte eine sinnstiftende Monosemierung mehrdeutiger Begriffe zum Ziel und somit implizit eine sprachbildende Funktion,<sup>11</sup> wie z. B. bei dem Infinitiv *condi*:

„*condi* ist der Infinitiv Präsens Passiv von *condere*, das du unter der 1. Person Sg. Präsens (*condo*) findest. Schlage *condo* nach und wähle die für diesen Vers passende Vokabelbedeutung aus.“

Den zweiten Textabschnitt (Ov. *met.* 15,153–168) erhielten die Schüler:innen inklusive Vokabelangaben sowie zusammen mit einer deutschen, von mir angefertigten Musterübersetzung. Diese Musterübersetzung war jedoch so konzipiert, dass sie diverse Vokabelfehler enthielt. Dabei habe ich versucht, ‚klassische‘ Übersetzungsfehler nachzuahmen, indem ich Vokabeln falsch nachgeschlagen oder falsch moduliert, also unpassende Vokabelbedeutungen verwendet habe. Der Arbeitsauftrag lautete folgendermaßen:

„Die unten angegebene Übersetzung der Verse 153–168 enthält einige Fehler im Bereich des Wortschatzes, weil Vokabeln falsch herausgesucht oder inhaltlich unpassende Vokabelbedeutungen verwendet worden sind. Lies dir die Übersetzung sorgfältig durch, gleiche sie mit dem lateinischen Originaltext ab, schlage an den Stellen, die dir inhaltlich unlogisch bzw. unsinnig erscheinen, die entsprechende Vokabel nach und korrigiere die Übersetzung.“

Das Ziel hierbei bestand vor allem auch darin, dass die Schüler:innen dafür sensibilisiert werden, bei der Übersetzung mehr im inhaltlich logischen Kontext zu denken und nicht einfach irgendwelche sinnlosen Übersetzungen zu notieren. Hierdurch sollten neben der Textkompetenz auch die Problemlösefähigkeit sowie die Metakognition der Schüler:innen geschult werden.<sup>12</sup>

Die Übersetzung des dritten Textabschnitts (Ov. *met.* 15,177–185), der den Schüler:innen nur mit wenigen Vokabelangaben dargeboten wurde, sollte die vorherigen Arbeitsschritte zusammenführen: Als vorbereitende Hausaufgabe sollte jede:r Schüler:in individuell den Text durchlesen und all die Vokabeln, die ihr:ihm unbekannt waren, nachschlagen und herauschreiben. Auf dieser Basis erfolgte in der Folgestunde die selbstständige Übersetzung des Textabschnittes, wobei die Schüler:innen aufgrund des hohen Anforderungsprofils der Aufgabe kooperativ arbeiten durften.<sup>13</sup>

<sup>5</sup> UHL (2009), S. 47.

<sup>6</sup> Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung (2014), S. 24.

<sup>7</sup> Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung (2014), S. 25.

<sup>8</sup> STIRNEMANN (2009), S. 40.

<sup>9</sup> Vgl. NICKEL (2015), S. 4–5.

<sup>10</sup> Vgl. DOEPNER (\*2019), S. 121.

<sup>11</sup> Vgl. KIPF (\*2019), S. 80.

<sup>12</sup> Vgl. DOEPNER (\*2019), S. 126–127.

<sup>13</sup> Vgl. HENSEL (2019), S. 17.

### 3. Ertrag des Unterrichtsvorhabens

Die Unterrichtssequenz wurde wie geplant durchgeführt und die Schüler:innen kamen mit den Materialien und Arbeitsaufträgen gut zurecht. Die Schülerergebnisse waren überwiegend von guter Qualität und in den Sicherungsphasen wurde deutlich, dass die Schüler:innen die übersetzten Textpassagen inhaltlich korrekt verstanden hatten. Indem die Schüler:innen sich vor allem bei den ersten beiden Phasen des Unterrichtsvorhabens noch mehr als sonst explizit mit den unterschiedlichen Bedeutungsvarianten auseinandersetzen und eine gezielte Modulation vornehmen mussten, wurde die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Textsinn erkennbar vertieft und damit das Textverständnis gefördert.

Vor allem die Korrektur der fehlerhaften Übersetzung (zweite Phase) jedoch nahm deutlich mehr Zeit in Anspruch als geplant, zeichnete sich aber durch ein hohes Maß an Schüleraktivierung und eine intensive Arbeit am lateinischen Text aus. Immer wieder konnte ich während der Erarbeitungsphase beobachten, dass die Schüler:innen miteinander den Textsinn und Bedeutungsvarianten diskutierten. Darüber hinaus empfanden einige Schüler:innen die Korrektur einer vorgegebenen Übersetzung als abwechslungsreich und motivierend, da sie (zunächst) den Eindruck hatten, die Aufgabe sei leichter, als wenn sie den Text selbst übersetzen müssten.

Kurz nach Durchführung des dargelegten Unterrichtsvorhabens wurde die nächste Klausur geschrieben. Der Klausurtext bestand ebenfalls aus Teilen der Pythagorasrede (Ov. *met.* 15,169–175; 454–458) und griff dadurch sowohl Inhalte als auch den Wortschatz der Unterrichtssequenz auf. Während der Klausur fiel auf, dass viele Schüler:innen weniger Fragen zur Nutzung des Wörterbuchs als in der letzten Klausur hatten, es ihnen also leichter fiel, Vokabeln im *Stowasser* zu finden. Ebenso gelang es vielen Schüler:innen besser, sich innerhalb der Lemmata zurechtzufinden und gezielt eine sinnvolle Vokabelbedeutung auszuwählen. Fehler im Auflösen der Hyperbata, also beim grammatikalisch korrekten Bezug von Adjektiven, traten jedoch weiterhin auf. Hierfür wäre für manche:n Schüler:in eine detailliertere Wiederholung der Deklinationen von Nöten. Was

ebenfalls nicht gelang, war, die Unterrichtssequenz als immanente Wortschatzarbeit zu nutzen: Ich hatte mir erhofft, dass die Schüler:innen sich den ein oder anderen Begriff, den sie im Rahmen der Unterrichtssequenz nachschlagen, analysieren und übersetzen mussten (wie z. B. *condi*), merken könnten und dann während der Klausur nicht mehr nachschlagen müssten. Da ich jedoch das Lernen der Vokabeln nicht explizit als Hausaufgabe aufgegeben hatte, taten die Schüler:innen dies auch nicht und mussten demzufolge Begriffe, die ihnen im Rahmen der Sequenz begegnet waren, während der Klausur erneut nachschlagen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Sequenz geeignet war, sowohl die Nutzung des Wörterbuchs systematisch zu üben als auch die Übersetzungsfähigkeit zu trainieren.

### Literatur und Internetquellen

Textgrundlage: Rede des Pythagoras bei OVID, *Metamorphosen* Buch 15,75–90; 153–168; 177–185. Textvorlage nach Ulf JESPER: <https://www.latein-unterrachten.de/fileadmin/content/unterrichtseinheiten/ovid/verwandlung-und-bestaendigkeit/Text-4.pdf> (Zugriff am 13.10.2023).

DOEPNER, Th.: Übersetzung. In: KEIP, M. / DOEPNER, Th. (Hrsg.): *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen 42019, S. 119–140.

FRÖLICH, R.: *Lernzirkel zur Arbeit mit dem lateinischen Wörterbuch* (Stowasser). Göttingen 2008.

HENSEL, A.: Mit Schülerübersetzungen umgehen. In: *AU* 62,2 (2019), S. 16–19.

KEIP, M.: Texterschließung. In: KEIP, M. / DOEPNER, Th. (Hrsg.): *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen 42019, S. 197–118.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Lateinisch*. Düsseldorf 2014. Verfügbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/la/KLP\\_GSt\\_Lateinisch.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/la/KLP_GSt_Lateinisch.pdf) (Zugriff am 13.10.2023).

KIPF, St.: Mit Heterogenität produktiv umgehen? *Sprachsensibel Latein unterrichten*. In: KEIP, M. / DOEPNER, Th. (Hrsg.): *Interaktive Fachdidaktik Latein*, Göttingen 42019, S. 77–96.

NICKEL, R.: Übersetzen lehren und lernen. In: *AU* 58,5 (2015), S. 2–5.

STOWASSER. *Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch*, hrsg. v. J. M. STOWASSER, M. PETSCHENIG und F. SKUTSCH, auf der Grundlage der Bearbeitung von 1979 neu bearbeitet und erweitert unter der Gesamtdirektion v. F. LOŠEK. München 2003.

UHL, A.: Kompetenzerwerb und -nachweis im Umgang mit dem Wörterbuch. In: *AU* 52,6 (2009), S. 45–53.

# Ein innovatives Übersetzungsgespräch: Kooperativ, differenzierend schülergeleitet, digital

von Melina R $\ddot{u}$ th, StR'  
& Sebastian Tschakert, StR i. K.

*Europaschule Bornheim & Bisch $\ddot{o}$ fliches Gymnasium St. Ursula Geilenkirchen*  
*melina.rueth@europaschule-bornheim.de*  
*se.tschakert@st-ursula-gk.de*

## 1. Anliegen

Das Übersetzen lateinischer Texte bildet nach wie vor eine zentrale Aufgabe des Lateinunterrichts. Schüler:innen haben hierbei das Recht auf eine Besprechung der Übersetzung in Bezug auf Vorz $\ddot{u}$ ge und M $\ddot{a}$ ngel als W $\ddot{u}$ rdigung ihres Lernproduktes. Dies kann am besten in einem  $\ddot{U}$ bersetzungsgespr $\ddot{a}$ ch erfolgen, bei dem sowohl der lateinische Text als auch der deutsche  $\ddot{U}$ bersetzungsvorschlag visualisiert werden. Im Folgenden wird hierf $\ddot{u}$ r eine innovative und sch $\ddot{u}$ lerzentrierte Methode vorgeschlagen, die kooperativ und in sich differenzierend ist und somit gleichzeitig Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit f $\ddot{o}$ rdert.<sup>1</sup>

## 2. Methode

Die im Folgenden vorgestellte Methode folgt drei Prinzipien:<sup>2</sup>

1. Die pr $\ddot{a}$ sentierenden Sch $\ddot{u}$ ler:innen korrigieren ihre  $\ddot{U}$ bersetzungsvorschl $\ddot{a}$ ge m $\ddot{o}$ glichst eigenst $\ddot{a}$ ndig.

2. Die anderen Sch $\ddot{u}$ ler:innen geben mit Hilfe von Phraseologiekarten konstruktive Hilfestellungen, welche die eigenst $\ddot{a}$ ndige Korrektur unterst $\ddot{u}$ tzen.

3. Die Lehrkraft greift nur ein, wenn die Sch $\ddot{u}$ ler:innen alleine nicht weiterkommen.

Ziel des  $\ddot{U}$ bersetzungsvergleiches muss sein, dass alle Beteiligten etwaige Fehler nachvollziehen k $\ddot{o}$ nnen. Es ist nicht hilfreich, wenn richtige L $\ddot{o}$ sungen durch die Sch $\ddot{u}$ ler:innen oder die Lehrkraft vorgesagt, diese allerdings nicht verstanden werden. Au $\ddot{b}$ erdem neh-

men durch das Formulieren von Hilfestellungen alle Sch $\ddot{u}$ ler:innen an dem gemeinsamen Korrekturprozess teil. Um auch diesen zu visualisieren, kann der urspr $\ddot{u}$ ngliche  $\ddot{U}$ bersetzungsvorschlag der Sch $\ddot{u}$ ler:innen dupliziert und anschlie $\ddot{s}$ end nach und nach korrigiert werden. Dabei muss ein konstruktiver Umgang mit Fehlern herrschen, ein Fehler gar als Lernchance verstanden werden.<sup>3</sup> Dies sollte insbesondere den leistungsschw $\ddot{a}$ cheren Sch $\ddot{u}$ ler:innen kommuniziert werden, um sie zur Beteiligung zu motivieren und ihnen eventuelle  $\ddot{A}$ ngste zu nehmen. Sobald die  $\ddot{U}$ bersetzung im Plenum korrigiert wurde, haben alle Sch $\ddot{u}$ ler:innen die M $\ddot{o}$ glichkeit, ihre  $\ddot{U}$ bersetzungen – mit Hilfe bereits eingef $\ddot{u}$ hrter Schemata – abzugleichen. Das  $\ddot{U}$ bersetzungsgespr $\ddot{a}$ ch endet mit einer Paraphrase, die das inhaltliche Textverst $\ddot{a}$ ndnis sichert.

## 3. Konzept zum Aufbau der Kompetenz zum $\ddot{U}$ bersetzungsgespr $\ddot{a}$ ch

Eine konstruktive Hilfestellung im Bereich der Lexik, Syntax und Grammatik unter Verwendung von Fachsprache zu geben, ist eine anspruchsvolle Kompetenz, die sukzessive erlernt werden muss und keineswegs vorausgesetzt werden kann.<sup>4</sup> Die Qualit $\ddot{a}$ t der R $\ddot{u}$ ckmeldung bedingt dabei den Lernerfolg des Empf $\ddot{a}$ ngers. Ziel eines Aufbaus einer Kompetenz zum  $\ddot{U}$ bersetzungsgespr $\ddot{a}$ ch muss somit sein, die Sch $\ddot{u}$ ler:innen zum einen davon wegzuf $\ddot{u}$ hren, einer vorgestellten  $\ddot{U}$ bersetzung ihren eigenen Vorschlag entgegenzustellen, und sie zum anderen dazu zu bef $\ddot{a}$ higen, auf der sprachlichen oder inhaltlichen Ebene Hilfestellungen zu geben. Um die Sch $\ddot{u}$ ler:innen bei dieser Formulierung von Hilfestellungen zu unterst $\ddot{u}$ tzen, bietet es sich an, ihnen eine entsprechende Phraseologie an die Hand zu geben. Die Phraseologie kann folgenderma $\ddot{s}$ en schrittweise eingef $\ddot{u}$ hrt werden:

<sup>1</sup> In Abgrenzung zu RAABS (2022), S. 84–85 j $\ddot{u}$ ngstem Vorschlag eines kollaborierten  $\ddot{U}$ bersetzens wird hier ein Vorschlag f $\ddot{u}$ r ein stark sch $\ddot{u}$ lerzentriertes und dadurch selbstwirksamkeitsf $\ddot{o}$ rdernendes  $\ddot{U}$ bersetzungsgespr $\ddot{a}$ ch skizziert.

<sup>2</sup> Vgl. DOEPNER (2019), S. 133.

<sup>3</sup> Vgl. DOEPNER (2019), S. 132.

<sup>4</sup> Vgl. Ministerium f $\ddot{u}$ r Schule und Weiterbildung (2014), S. 22, verf $\ddot{u}$ gbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/la/KLP\\_GOST\\_Lateinisch.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/la/KLP_GOST_Lateinisch.pdf) (Zugriff am 13.10.2023).

### Schritt 1: Systematisierung von Fehlern und Erstellen von Phraseologiekarten

Es empfiehlt sich, z. B. anhand der letzten Klassenarbeit, zunächst eine Systematisierung von häufig auftretenden Fehlertypen vorzunehmen. Zum Beispiel:

1. Prädikate,
2. Nomen und Adjektive,
3. Vokabeln und Pronomen,
4. Konstruktionen.

Zu jeder dieser Fehlergruppen kann anschließend eine Phraseologiekarte erstellt werden, auf der sich zum einen Kontrollfragen zu typischen Fehlern befinden und zum anderen mögliche Phrasen, die als Formulierungshilfe genutzt werden können [Abb. 1].

### Schritt 2: Fokussierte Suche nach Fehlern

Die Schüler:innen untersuchen in Gruppen mit Hilfe einer der vier Phraseologiekarten einen von ihnen übersetzten, lateinischen Text auf Schwierigkeiten und typische Fehlerquellen innerhalb der Fehlergruppe.

### Schritt 3: Fehlersuche und -korrektur an visualisierten Schüler:innenübersetzungen

Bereits jetzt kann das angestrebte Übersetzungsgespräch in vereinfachter Form durchgeführt werden. Dabei können die Schüler:innen vorgestellte Übersetzungen mit Hilfe ihrer Phraseologiekarte auf typische Fehler überprüfen und Hilfestellungen formulieren. Die Schritte 2 und 3 werden im Anschluss in den nächsten Wochen wiederholt, bis jede:r mindestens einmal mit jeder Karte gearbeitet hat.

### Schritt 4: Ganzheitliche Fehlerkorrektur durch jede:n einzelne:n Schüler:in

Sobald die Schüler:innen mit den einzelnen Karten vertraut sind, können sie unter Verwendung aller Phraseologiekarten eine ganzheitliche Fehleranalyse vornehmen. Die Karten können für eine schnellere Handhabung gekürzt werden.



Abb. 1: QR-Code für beispielhafte Phraseologiekarten.  
DOI: <https://doi.org/10.11576/lgnrw-6842>.

## 4. Digitalisierung der Methode

Sind die Kompetenzen für ein Übersetzungsgespräch als Grundlage aufgebaut, kann mittels Digitalisierung eine weitere Kompetenz eingeführt und die bereits erworbenen vertieft werden. Dies kann mit Hilfe von Onlinetools erfolgen. Im Folgenden wird dies am Beispiel des frei verfügbaren Tools *TaskCards* demonstriert.<sup>5</sup> Hierdurch wird das Konzept dahingehend verändert, dass das Übersetzungsgespräch zwischen den Schüler:innen bereits in der Erarbeitungsphase stattfindet. Dieses läuft in fünf Phasen ab. Zu seiner Moderation ist eine Einführung innerhalb des Unterrichts sinnvoll.

### Phase 1: Eintragen einer Arbeitsübersetzung

Die Schüler:innen vergleichen ihre zuvor erstellten Übersetzungen innerhalb einer Gruppe und tragen einen Übersetzungsvorschlag im Bereich ‚Arbeitsübersetzung‘ unter dem lateinischen Textabschnitt ein [Abb. 2]. Hierfür erhalten die Schüler:innen *QR-Codes*.

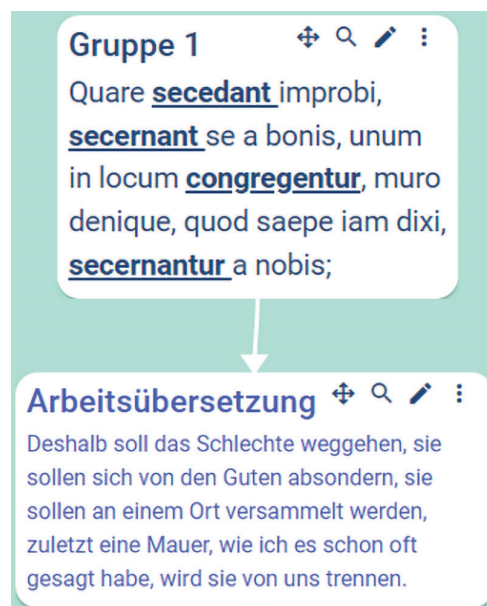


Abb. 2: Arbeitsübersetzung zu einem Textausschnitt aus *CICEROS Oraciones in L. Catilinam*.

### Phase 2: Digitales Übersetzungsgespräch: Fehleranalyse

Die Schüler:innen sichten in ihren Gruppen die eingestellten Übersetzungsvorschläge. Sie nutzen eine gekürzte, digitalisierte Form der Phraseologiekarten, um konstruktive Hilfestellungen auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene mit geeigneten Fachtermini im Bereich ‚Hilfen‘ zu formulieren [Abb. 3 und 4].

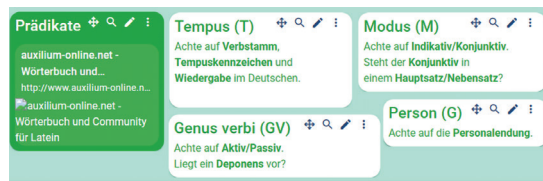


Abb. 3: Ausschnitt aus den digitalen, gekürzten Hilfen zur Fehleranalyse.

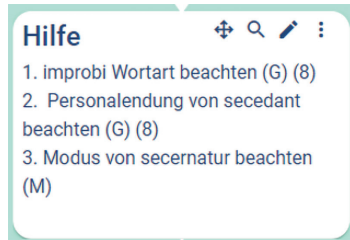


Abb. 4 Sprachliche Hilfestellungen.

**Phase 3: Korrektur der Arbeitsübersetzung**

Die Schüler:innen sichten die erhaltenen Hilfestellungen und nutzen diese, um ihren Übersetzungsvorschlag zu überarbeiten. Im Bereich ‚Korrektur‘ stellen sie eine Abschlussübersetzung ein, wobei die ursprüngliche Übersetzung erhalten bleibt. Bei Bedarf können sie Rückfragen an die Gruppen zu den gegebenen Hilfen stellen [Abb. 5 und 6]. Den Abschluss bildet eine Zusammenfassung des Textinhaltes durch die einzelnen Gruppen.

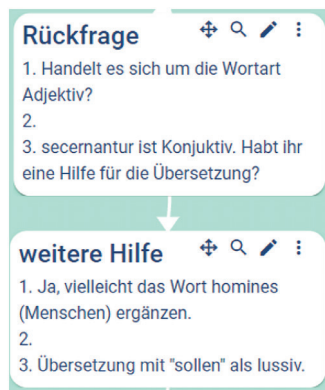


Abb. 5: Rückfragen und Antworten zu erhaltenen Hilfestellungen.

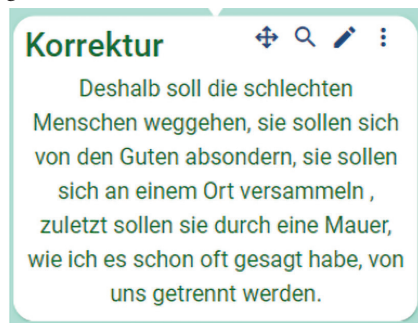


Abb. 6: Korrektur der Arbeitsübersetzung.

**Phase 4: Präsentation des Übersetzungsprozesses**

Die Schüler:innen präsentieren ihren Übersetzungsprozess, indem sie ihren lateinischen Textabschnitt sowie ihren ersten Übersetzungsvorschlag vorlesen und anschließend erläutern, wie erhaltene Hilfen für die Korrektur genutzt wurden.

**Phase 5: Korrektur der individuellen Übersetzungen**

Anhand eingeführter Schemata vergleichen die Schüler:innen ihre individuellen Übersetzungen mit den abschließenden Korrekturen aus dem Übersetzungsgespräch, analysieren ihre eigenen Fehler und notieren eine persönliche Korrektur.

Die Aufgabe der Lehrperson ist die finale Überprüfung der Übersetzungen auf mögliche durch die Schüler:innen nicht erkannte Fehler. Zu diesen formuliert nun die Lehrperson konstruktive Hilfestellungen, welche von der Lerngruppe für eine Korrektur genutzt werden.

Die Digitalisierung bietet dabei verschiedene Vorteile. Zum einen haben die Schüler:innen in der Erarbeitungsphase mehr Zeit, um sich mit den Übersetzungsvorschlägen von anderen Schülern:innen auseinanderzusetzen und müssen ihre Hilfestellungen nicht *ad hoc* im Plenum formulieren. Dadurch können sich besonders Leistungsschwächere besser beteiligen. Diese Beteiligung wird zusätzlich durch eine Binnendifferenzierung gefördert, welche sich bei dieser methodischen Vorgehensweise durch das digitale Tool automatisch ergibt. So kann sich ein:e Schüler:in nach Sichtung der Übersetzungsvorschläge anhand des aktuellen Kompetenzstandes entscheiden, ob sie:er den Fokus auf den komplexeren Vorgang des Formulierens von Hilfestellungen oder auf die weniger komplexe Korrektur anhand erhaltener Hilfen richtet.<sup>6</sup> Weiterhin wird den Schüler:innen eventuelle Angst vor Fehlern genommen, da das gesamte Übersetzungsgespräch in der Sozialform der Gruppenarbeit erfolgt und die Digitalisierung den Schüler:innen Anonymität vermittelt. Unsere Erfahrungen zeigen, dass eine Kombination der beiden Konzepte sehr zielführend sein kann, indem mit der analogen Version die Grundlagen gelegt und die dort erlangten Kompetenzen anschließend im schülerfreundlichen digitalen Rahmen weiter vertieft werden.

6 Vgl. SCHOLZ (2019), S. 203.

## Literatur und Internetquellen

DOEPNER, Th.: Übersetzung. In: DOEPNER, Th. / KEIP, M. (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen 2019, S. 119–138.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Lateinisch. Düsseldorf 2014. Verfügbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/la/KLP\\_GOSt\\_Lateinisch.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/la/KLP_GOSt_Lateinisch.pdf) (Zugriff am 13.10.2023).

RAAB, M.: Digitalisierung im Lateinunterricht. Göttingen 2022.

SCHOLZ, I.: Diagnose und Differenzierung. In: DOEPNER, Th. / KEIP, M. (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen 2019, S. 193–208.

*TaskCards*. Verfügbar unter: <https://taskcards.de> (Zugriff am 13.10.2023).

### Ausschreibungsunterlagen des *Certamen Carolinum* als QR-Codes:



Ausschreibungsunterlagen  
Certamen Carolinum 2024.



Ausschreibungsunterlagen  
Antike trifft Kunst 2024.

# Unser Angebot für Lehrerinnen und Lehrer

## Kennen Sie den Reclam Lehrerservice?

Registrierte Lehrer\*innen und  
Referendar\*innen genießen viele Vorteile:

- ▶ 30% Nachlass auf Prüfexemplare
- ▶ Regelmäßige Informationen über neue Bücher
- ▶ Exklusive Sonderangebote
- ▶ Klassensatzbestellung über Ihre Schule

Jetzt online anmelden und  
eine Universal-Kulturtasche  
gratis erhalten:



**Gratis**  
bei Online-  
Anmeldung



Reclam



# Übersetzen aus dem Griechischen: Kurzbericht aus der Praxis

von Dr. Susanne Aretz, StD'

Neues Gymnasium Bochum, ZfSL Bochum  
aretzsusanne@gmail.com

**Schlüsselwörter:** Lineares Dekodieren, Dreischrittmethod, Schülermoderation.

## Ziel

Ich werde im Folgenden meine ritualisierte Übersetzungsmethode vorstellen, die sich besonders gut für die griechische Sprache eignet, aber auch für das Lateinische durchaus nützlich ist. Auch wenn bei der Textarbeit Erschließung, Übersetzung und Interpretation zusammenhängen und schlecht voneinander zu trennen sind, werde ich mich hier lediglich auf die von Schüler:innen selbst zu leistenden Schritte beziehen:

1. Lineare Dekodierung etwas abgewandelt;
2. Übersetzung nach der Dreischrittmethod;
3. Übersetzungssicherung in Schülermoderation.

Meine Methode schlage ich auch durchgängig in den didaktischen Bemerkungen zu *Xenia*<sup>1</sup> vor.

## 1. Lineare Dekodierung<sup>2</sup> etwas abgewandelt

Die Schüler:innen suchen nach der transphrasischen Erschließung und Klärung der Erwartungshaltung die Prädikate, die Partizipien im Nominativ, die Subjekte und Subjunktionen heraus. Es ist gar nicht nötig, diese schon zu übersetzen. Sie sollten aber auf jeden Fall farblich markiert werden, weil sie bei der Übersetzung im Blick gehalten werden müssen. Die Partizipien im Nominativ werden mit der gleichen Farbe wie die Prädikate markiert und grundsätzlich bei der Übersetzung beigeordnet. Die meisten Partizipien stehen im Nominativ maskulinum. Deshalb kennen meine Schüler:innen auch vor allem die Endungen -ων, -σας, -κως.

## 2. Übersetzen nach der Dreischrittmethod<sup>3</sup>

Die Dreischrittmethod orientiert sich an der deutschen Sprache. Das ist im Griechischen leichter, weil die griechische Sprache der deut-

schen Wortreihenfolge eher entspricht als das Lateinische.

Im Hauptsatz geht man folgendermaßen vor:

1. Erstes Satzglied. Das kann auch ein ganzer Nebensatz (s. u.) sein.
2. Prädikat. Bei zusammengesetzten Formen im Deutschen reicht das Erkennen des Personal- und Tempuskennzeichens, z. B. „ich habe“, weil die Bedeutung der Verbform sogar aus dem Kontext erschlossen werden kann, wenn man sie nicht gerade parat hat. Lohmann nimmt als Beispielsatz „Beim Spielen auf der Straße haben die Kinder einen 100-Mark-Schein ...“<sup>4</sup>.
3. Übersetzen der Satzglieder nach der Reihe. Da im Griechischen das Prädikat meistens da steht, wo es im Deutschen steht, kann man die Satzglieder von Anfang an nach der Reihe übersetzen und muss gar nicht erst zum Prädikat und wieder zurück pendeln. Im Nebensatz übersetzt man zuerst die einleitende Subjunktion, dann das Subjekt (im Deutschen wie im Griechischen oft an zweiter Stelle) und dann die Wortblöcke nach der Reihe.

## 3. Übersetzungssicherung in Schülermoderation

Die Schüler:innen haben jetzt eine Arbeitsübersetzung in Partner- oder Einzelarbeit hergestellt und sichern die Übersetzung mittels Schülermoderation. Das ist ein ritualisiertes Übersetzungsgespräch mit einem Schülermoderator und Ampelkarten, das ich in einem der vorigen *LG NRW*-Hefte bereits erläutert habe.<sup>5</sup>

## Literatur und Internetquellen

ARETZ, S.: Die SoMi-Note als Chance. In: *LG NRW* 2,1 (2021), S. 40–46. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.11576/lgnrw-4656> (Zugriff am 13.10.2023).

GLÜCKLICH, J.: Satz- und Texterschließung. In: *AU* 30,1 (1987), S. 5–31.

KAMPERT, O. / WINTER, W. (Bearb.): *Xenia, Griechisches Unterrichtswerk*. Bamberg 2012.

LOHMANN, D.: Latein – ein Ratespiel?. In: *AU* 31,6 (1988), S. 29–54.



QR-Code:  
Schülermoderation.

<sup>1</sup> Click und Teach zu *Xenia*, *Griechisches Unterrichtswerk*.

<sup>2</sup> Vgl. GLÜCKLICH (1987).

<sup>3</sup> Vgl. LOHMANN (1988).

<sup>4</sup> LOHMANN (1988), S. 44.

<sup>5</sup> ARETZ (2021), S. 42.

# PLINIUS' *Otium*-Vorstellung: Ein Vorbild für uns? (PLIN. *epist.* 10,36)

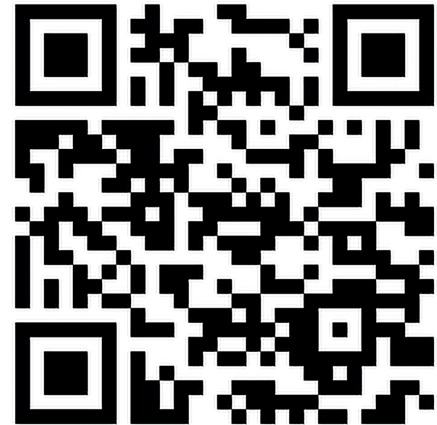
von Larah Krause, Schülerin

Erzbischöfliches St.-Ursula-Gymnasium,  
Düsseldorf  
sarastro91@t-online.de

**Schlüsselwörter:** otium.

Wir möchten mit dieser kleinen Rubrik auf eine Schülerleistung aufmerksam machen. Larah KRAUSE, Schülerin der Q2 des *Erzbischöflichen St.-Ursula-Gymnasiums Düsseldorf* (Lehrer: Herr EPPING) hat sich in ihrer Facharbeit, die durch eine Themenstellung des letzten *Certamen Carolinum* angeregt war, mit PLINIUS' *Otium*-Vorstellung auseinandergesetzt. Larah lernt seit der 5. Klasse Latein, ist in der EF mit einer anderen Arbeit, die sie zu einer besonderen Lernleistung ausbaut, in die zweite Runde des *Certamen Carolinum* gelangt, hat bereits ihre Erweiterungsprüfung für das Graecum abgelegt. Die Redaktion von *LGNRW* möchte hiermit anfangen, auf besondere Schülerleistungen zu verweisen, und anderen Kolleg:innen und Schüler:innen ermöglichen, ihre Produkte hier vorzustellen. Leider reicht unser Platz für die über zehn Seiten lange Arbeit nicht aus, aber wir verlinken sie gerne. Ein Zitat soll Lust machen auf mehr:

„Viele Menschen integrieren bereits Teile von PLINIUS' *Otium*-Vorstellung in ihren Alltag. Der Urlaub wird am liebsten weit weg vom eigenen Zuhause verbracht, und eine Trennung von Beruf, Schule oder Universität und der Freizeit führt zu einer bewussteren Nutzung der Zeit, ohne Pflichten und Privates zu vermischen. Kleine Routinen, zum Beispiel das Aufräumen nach abgeschlossener Arbeit und eine festgelegte Mittagspause, geben Struktur und helfen, Zeit zu sparen. Ohne sich von den sozialen Medien oder sonstigen Dingen ablenken zu lassen, findet sich Freiraum für die eigene Weiterbildung und für Tätigkeiten, wie Lesen, Sporttreiben, freundschaftliches Beisammensein und Zeit in der Natur. All diese Beschäftigungen fördern das eigene Wohlbefinden und die Zufriedenheit. Natürlich darf die von PLINIUS betonte Abwechslung nicht fehlen, damit die Lust an den Aktivitäten nicht vergeht.“



DOI: <https://doi.org/10.11576/lgnrw-6841>.

# Am Anfang war das Wort: Übersetzen in Theorie und Praxis bei CICERO und HIERONYMUS

von Dr. **Randolf Lukas**

Theologische Fakultät der Christian-Albrechts-  
Universität zu Kiel  
r.lukas@email.uni-kiel.de

**Schlüsselwörter:** Antike Übersetzungstheorie, Johannesprolog, CICERO, HIERONYMUS, Bibelübersetzungen.

## 1. ‚Wörtlich‘ oder sinngemäß?

Ein jeder Übersetzer steht bei seiner Arbeit ständig vor der Entscheidung, ob er sich zuerst nach dem Sinn oder dem Wortlaut des Ausgangstextes richten soll. Deutlich wird dieses Dilemma am Beispiel des Gelehrten Faust aus GOETHES gleichnamiger Tragödie, der sich nach dem Osterspaziergang anschickt, in seinem Studierzimmer den Auftakt des *Johannesevangeliums* in sein „geliebtes Deutsch zu übertragen“<sup>1</sup>, jedoch nicht über den ersten Vers hinauskommt. Dies liegt allerdings weniger am Knurren des ihm zugelaufenen Pudels, sondern vielmehr an Fausts Ringen um eine adäquate Übersetzung des griechischen λόγος. Zweifelsohne kein leichtes Unterfangen, führt man sich das Bedeutungsspektrum dieses Begriffs im Griechischen vor Augen: Im *Greek-English Lexicon* von LIDDELL, SCOTT und JONES umfasst der entsprechende Eintrag nicht weniger als fünf Spalten, im *Wörterbuch zu den Schriften des Neuen Testaments* von BAUER und ALAND ganze vier, und im *Gemoll* immerhin noch gut eine Spalte. Fausts erste Wahl ist jedenfalls so simpel wie naheliegend: Er entscheidet sich für „Wort“ und weiß sich so mit den meisten Bibelübersetzern seit LUTHER im Einklang. Doch ihm kommen Zweifel, ob er mit der Bedeutung „Wort“ dem griechischen λόγος überhaupt gerecht wird. Seine nächste Wahl fällt auf die deutsche Übersetzung

„Sinn“. Immer noch unzufrieden entscheidet er sich daraufhin zunächst für „Kraft“, schließlich für „Tat“ und entfernt sich auf diese Weise immer weiter vom Etymon.

Das Problem Fausts, die rechte Balance zwischen ‚Wörtlichkeit‘ und Sinnhaftigkeit zu finden, ist auch Schülerinnen und Schülern bzw. Studierenden wohlbekannt. Zeugnis davon geben nicht zuletzt die in Klausurtexten immer wieder in Klammern eingeschobenen alternativen Übersetzungsvorschläge, zumeist eingeleitet mit „wörtlich“. Abgesehen davon, dass die Vorstellung einer ‚wörtlichen‘ Übersetzung *per se* problematisch ist, stellen diese Alternativvorschläge die Lehrkraft vor das praktische Problem, wie und was sie letztlich bewerten soll. Dabei wäre es doch eigentlich die ureigenste Aufgabe der Schülerinnen und Schüler, die Entscheidung für eine Übersetzung nicht an die Lehrperson abzugeben, sondern nach reiflicher Überlegung selbst zu treffen.

Die Breite der von Faust aufgeworfenen Varianten führt direkt zu den Fragen nach Ziel, Möglichkeiten und Grenzen des Übersetzens. Was ist noch legitim als Übersetzung? Wie weit darf man sich vom Ausgangstext entfernen, um inhaltlich gut verständlich zu sein, ohne den sprachlichen Charakter des Originals zu verwässern?<sup>2</sup> Welche Antworten die antike Literatur auf diese Fragen bereithält und welches Diskussionspotential sie mitbringen, soll im Folgenden anhand einiger konkreter Beispiele erörtert werden.

## 2. CICERO als Übersetzer

Auch wenn sich eine systematische Theorie des Übersetzens für die Antike nicht nachweisen lässt, sind dennoch vereinzelte, anlassbezogene Bemerkungen unterschiedlicher Autoren zu diesem Thema überliefert.<sup>3</sup> Denn Faust



<sup>1</sup> *Faust I*, VV. 1216–1237.

<sup>2</sup> Der vorliegende Beitrag geht auf eine kurze Unterrichtseinheit zurück, die ich seit Jahren immer wieder variabel in Lehrveranstaltungen durchführe, deren Gegenstand das Übersetzen antiker Texte ist. Ziel ist es, das Bewusstsein der Studierenden für das eigene Tun zu schärfen, indem man in der Auseinandersetzung mit antiken Übersetzungstheorien und kurzen praktischen Beispielen grundsätzlich darüber nachdenkt, was Übersetzen überhaupt bedeutet und welche Schwierigkeiten damit verbunden sind. Schließlich geht es darum zu verstehen, dass ‚wörtliches‘ und sinngemäßes Übersetzen sich nicht ausschließen, sowie den kritischen Umgang mit Übersetzungen zu fördern. Ausgelegt ist die folgende Textauswahl zwar für eine Lerngruppe, die sowohl über lateinische als auch griechische Sprachkenntnisse verfügt, zwingend ist das Griechische jedoch nicht. Entsprechende Teile können gekürzt oder Griechisches wie u. a. die Passage aus PLATONS *Timaios* in Übersetzung gegeben werden, ohne dass das Vorhaben als Ganzes Schaden nimmt. Die grundsätzliche Problematik der Übersetzung des griechischen λόγος erschließt sich auch ganz ohne Griechischkenntnis. Erwägenswert ist eine Erarbeitung und Präsentation der Theorien CICEROS und des HIERONYMUS in Form von Referaten mit kurzen Textbeispielen oder – insbes. im schulischen Kontext – als Facharbeitsthema mit anschließender Präsentation im Kurs. Ein konkreter Vorschlag zum Aufbau der Unterrichtseinheit findet sich am Schluss des Textes.

<sup>3</sup> Vgl. KYTZLER (1989), S. 42; ROBINSON (1992), S. 19–22; ALBRECHT (2009), Sp. 873–875.

ist nicht der erste gelehrte Geist, der über den Spagat zwischen Ausgangstext und Zielsprache ins Grübeln kommt. Zum ersten Mal finden wir diesen Dualismus bei dem römischen Redner und Philosophen CICERO formuliert, dem die lateinische Literatur einige Übersetzungen aus dem Griechischen verdankt:

*Converti enim ex Atticis duorum eloquentissimorum nobilissimas orationes inter seque contrarias, Aeschinis et Demosthenis; nec converti ut interpres, sed ut orator, sentiis isdem et earum formis tamquam figuris, verbis ad nostram consuetudinem aptis. In quibus non verbum pro verbo necesse habui reddere, sed genus omne verborum vimque servavi. (Cic. opt. gen.14)*

Unter Verweis auf seine eigenen Übersetzungen attischer Redner plädiert CICERO klar für eine möglichst freie Wiedergabe, die sich statt am Wortlaut am Sinn des Ausgangstextes orientiert. Dementsprechend habe er selbst nicht wie ein Dolmetscher (*interpres*), sondern wie ein Redner (*orator*) übersetzt, indem er Sinn, Aufbau und Stil beibehalten, die Wortwahl aber lateinischen Gepflogenheiten angepasst habe. Dabei sei es unnötig, Wort für Wort zu übersetzen, sondern Priorität genieße, Inhalt und Sinn der Worte zu bewahren.<sup>4</sup> Deutlich kürzer, aber unverändert in der Sache äußert sich CICERO noch einmal in *De finibus* und stellt überdies fest, dass Wort für Wort zu übersetzen ein Zeichen mangelnder sprachlicher Befähigung sei:<sup>5</sup>

*Nec tamen exprimi verbum e verbo necesse erit, ut interpres indiserti solent. (Cic. fin. 3,15)*

Wie CICERO es mit der praktischen Umsetzung seiner Prinzipien gehalten hat, lässt sich leicht am Beispiel seiner lateinischen Übersetzung des platonischen Dialogs *Timaios* überprüfen, wobei sich zum Vergleich die ca. 400 Jahre später entstandene Übersetzung des CHALCIDIUS anbietet, die in der Forschung gerne als Gegenbeispiel für das zu seiner Zeit übliche ‚wörtliche‘ Übersetzen angeführt wird.<sup>6</sup>

*λέγωμεν δὴ δι’ ἦντινα αἰτίαν γένεσιν καὶ τὸ πᾶν τόδε ὁ συνιστάς συνέστησεν. ἀγαθὸς ἦν, ἀγαθῶ δὲ οὐδεὶς περὶ οὐδενὸς οὐδέποτε ἐγγίγνεται φθόνος· τούτου δ’ ἐκτὸς ὧν πάντα ὅτι μάλιστα ἐβουλήθη γενέσθαι παραπλήσια ἑαυτῶ. (PLAT. Tim. 29d–e)<sup>7</sup>*

*Quaeramus igitur causam, quae impulerit eum, qui haec machinatus sit, ut originem rerum et*

*molitionem novam quaereret. Probitate videlicet praestabat, probus autem invidet nemini; itaque omnia sui similia generavit. (Cic. Tim. 9)*

*Dicendum igitur, cur rerum conditor fabricatorque geniturae omne hoc instituendum putaverit. Optimus erat, ab optimo porro invidia longe relegata est. Itaque consequenter cuncta sui similia, prout cuiusque natura capax beatitudinis esse poterat, effici voluit. (CHALC. Tim. 29d–e)*

Der Vergleich beider Übersetzungen lässt uns schwer erkennen, dass eine trennscharfe Unterscheidung zwischen sinngemäßem Übersetzen bei CICERO und ‚wörtlichem‘ Übersetzen bei CHALCIDIUS nicht haltbar ist. Denn CICERO bleibt zu Beginn sehr nahe am Wortlaut der Vorlage, indem er nicht nur den Adhorkativ beibehält (*λέγωμεν δὴ δι’ ἦντινα αἰτίαν / quaeramus igitur causam*), sondern auch das substantivierte Partizip (*ὁ συνιστάς*) mit einem Relativsatz wiedergibt (*qui haec machinatus sit*). Demgegenüber verleiht CHALCIDIUS seiner Übersetzung einen christlichen Anstrich, indem er wie im berühmten Hymnus des AMBROSIUS (1,1 *aeterne rerum conditor*) die Gottheit als *rerum conditor* bezeichnet.<sup>8</sup> Da der christliche Schöpfergott nicht einfach nur ‚gut‘ sein kann, greift CHALCIDIUS direkt im Anschluss konsequenterweise zum Superlativ *optimus*, wohingegen CICERO es beim eher nüchternen *probus* für ἀγαθός belässt. Definitiv eingelöst hat CICERO sein Versprechen, nicht für jedes griechische Wort ein lateinisches zu bringen, indem er die Wortfülle seiner Vorlage kürzt und inhaltlich bündelt, ihr damit aber auch die eine oder andere Nuance nimmt wie den leicht einschränkenden Einschub ὅτι μάλιστα, den er ersatzlos auslässt. CHALCIDIUS indessen erweitert diesen um einen eigenen erklärenden Zusatz (*prout cuiusque natura capax beatitudinis esse poterat*) und richtet so den Fokus auf den Menschen als göttliches Geschöpf.<sup>9</sup>

### 3. Der Johannesprolog in der *Vulgata* und deutschen Bibelübersetzungen

Der lateinische Kirchenvater HIERONYMUS pflichtet der Maxime CICEROS zwar grund-

4 GLEI / REIS (2013), S. 186–187. führten hierfür den Begriff des „rhetorischen Übersetzens“ im Gegensatz zum „grammatischen Übersetzen“ ein. PUELMA (1980), S. 165 unterschied zwischen „literarischer“ und „unliterarischer Übertragung“.

5 Ganz ähnlich äußert sich HORAZ: *nec verbo verbum curabis reddere fidus / interpres nec desilies imitator in artum, / und pedem proferre pudor vetet aut operis lex* (HOR. ars 133–135).

6 BLATT (1938), S. 226.

7 Wegen der inhaltlichen Parallelen zum Schöpfungsbericht aus der *Genesis* (*Gen* 1,27) empfiehlt sich diese Textstelle besonders für ein theologisch interessiertes Publikum und fügt sich als Ursprungserzählung gleichermaßen gut zum eingangs thematisierten Johannesprolog.

8 RATKOWITSCH (1996), S. 148.

9 Vgl. THOMAS VON AQUIN, *De veritate*, q. 21, art. 6, s. c. 4: *creaturae omnes ordinantur in Deum mediante rationali creatura, quae est sola capax beatitudinis*.

sätzlich bei, nimmt aber die heiligen Schriften ausdrücklich von der Praxis des freien und sinngemäßen Übersetzens aus. Denn dort sei schon die bloße Wortfolge ein Mysterium.

*Ego enim non solum fateor, sed libera voce profiteor me in interpretatione Graecorum absque scripturis sanctis, ubi et verborum ordo mysterium est, non verbum e verbo, sed sensum exprimere de sensu.* (HIER. *epist.* 57, 5, 2)

Dass die Bibel für HIERONYMUS zu den heiligen Schriften zählt, versteht sich von selbst. Entsprechend ‚wörtlich‘ fällt seine lateinische Übersetzung des ersten Johannesverses aus (*in principio erat verbum*), wiewohl das lateinische *verbum* das Bedeutungsspektrum des griechischen λόγος nicht einmal ansatzweise abdeckt. Nicht ohne Grund nennt nämlich der Georges ῥῆμα statt λόγος als griechisches Analogon zu *verbum*.

Auch die überwiegende Mehrzahl deutscher Bibelübersetzungen wagt bei der Übersetzung des Johannesprologs keine Experimente. Sowohl die LUTHER- als auch die *Einheitsübersetzung* bleiben bei der traditionellen Übersetzung „Wort“. Herders *Theologischer Kommentar zum Neuen Testament* lässt den λόγος quasi unübersetzt und schreibt: „Im Anfang war der Logos.“<sup>10</sup>

Die *Zürcher Bibel* kombiniert „Wort“ mit „Logos“: „Im Anfang war das Wort, der Logos“, um in den folgenden Versen nur noch vom „Logos“ zu sprechen.

Gänzlich neue Pfade beschreiten zwei Bibelprojekte aus der jüngsten Vergangenheit – von Übersetzungen zu sprechen, fällt hier schwer:

In der *Bibel in gerechter Sprache* liest man in Joh 1,1 „Am Anfang war die Weisheit“. Eingeflossen ist hier die feministische Theologie des letzten Jahrhunderts, die sich bei der Suche nach weiblichen Gottesbildern in der Bibel auf die personifizierte Weisheit aus der sogenannten Weisheitsliteratur des *Alten Testaments* be ruft (*Spr* 8; *Sir* 24) und den Johannesprolog als Weisheitshymnus deutet.<sup>11</sup>

Noch viel mehr eine Interpretation denn eine Übersetzung bietet die sogenannte *Volxbibel*, wenn es dort heißt: „Ein Code war es, mit dem alles begann.“ Der Verfasser hat offenkundig erkannt, dass die althergebrachte Übersetzung „Wort“ für die meisten Jugendlichen, die das Projekt nach eigener Aussage primär adressiert, erklärungsbedürftig ist,

und ergänzt zum besseren Verständnis sogar noch einen weiteren Satz, der ganz ohne griechisches Vorbild ist: „Ein ganz spezieller Code, der Leben erschaffen kann.“ Die Grenzen einer Übersetzung hat die *Volxbibel* damit zwar weit überschritten, ermöglicht aber auf ihre Art auch einem Leser, der die philologische und philosophische Dimension des λόγος nicht mehr mitführt, einen Zugang zum Text. Schließlich lässt sich der Begriff ‚Code‘ in zweierlei Hinsicht verstehen: zum einen im Sinne der Kommunikationswissenschaft, die Sprache und Schrift als Codes bezeichnet, wodurch die semantische Nähe zum griechischen λόγος gewahrt bleibt; zum anderen im Sinne der Naturwissenschaft, die vom genetischen Code spricht, der am Beginn jeglichen Lebens steht, womit wiederum eine Brücke geschlagen ist zum göttlichen Wort aus der *Genesis*, durch das alles geschaffen ist.

#### 4. ‚Wörtlich‘ oder sinngemäß? Beides!

Anders als von CICERO postuliert, sind ‚wörtliches‘ und sinngemäßes Übersetzen nur scheinbare Gegensätze. Sie schließen einander nicht aus, sondern gehen vielmehr Hand in Hand. Es kann demzufolge auch nicht die eine ‚wörtliche‘ Übersetzung einerseits und als Gegenstück die freie und sinnhafte Übersetzung andererseits geben. Eine jede Übersetzung muss gleichermaßen die Möglichkeiten der Ausgangs- und Zielsprache ausloten und den Horizont der Rezipienten berücksichtigen. Dabei bleibt sie immer Ausdruck dessen, wie der Übersetzer seine Vorlage verstand. Selbst ein entschiedener Fürsprecher des freien und sinngemäßen Übersetzens wie CICERO bleibt mitunter sehr nah am Wortlaut seiner Vorlage, obwohl dies seiner eigenen Aussage zufolge doch nur das Geschäft unfähiger Übersetzer sei. Umgekehrt nimmt sich CHALCIDIUS zu einer Zeit, die vor allem ‚wörtliches‘ Übersetzen kannte, die sprachliche Freiheit, seinen Text anschlussfähig an ein christliches Publikum zu machen. So belegen diese Beispiele auch, dass es keineswegs sinnlos ist, bereits in der Vergangenheit einmal übersetzte Texte erneut zu übersetzen und so alte Texte für eine neue Zeit und Lesergeneration zu öffnen.

<sup>10</sup> Zitiert nach SCHNACKENBURG (2000), S. 208.

<sup>11</sup> STROTMANN (2004), S. 203–205. Speziell zur *Bibel in gerechter Sprache* und zur *Einheitsübersetzung* vgl. auch JÄGER (2019), S. 6–9; für den Hinweis auf diesen Vortrag danke ich den Herausgebern von LGNRW, namentlich Johannes Maximilian NIESSEN.

Am Ende steht die Erkenntnis, dass jede Übersetzung zugleich stets auch eine Frage der Interpretation und darum der prüfende Blick ins Original unerlässlich ist, sowie das tröstliche Wissen, dass das Abwägen zwischen ‚wörtlich‘ und frei kein exklusives Problem moderner Schülerinnen und Schüler bzw. Studierender ist, sondern auch schon in der Antike bekannt war und diskutiert wurde. Schließlich ist selbst bei HIERONYMUS – seines Zeichens immerhin Schutzpatron aller Übersetzer – nicht jedes ‚Wort‘ über allen Zweifel erhaben.

## Möglicher Aufbau als Unterrichtseinheit:

Teil 1: Übersetzung von *Joh* 1,1; Problematisierung der Übersetzung von *λόγος* anhand des Wörterbucheintrags im *Gemoll* und *Faust* I, VV. 1216–1237.

Teil 2: Erarbeitung antiker Übersetzungstheorien von CICERO (*Cic. opt. gen.* 14; *Cic. fin.* 3,15), HORAZ (*HOR. ars* 133–135) und HIERONYMUS (*HIER. epist.* 57,5,2) – ggf. arbeitsteilig in Gruppen mit anschließender Präsentation der Textstelle.<sup>12</sup> Optional: Analyse und Bewertung von CICEROS eigenen Übersetzungen aus dem Griechischen ggf. im Vergleich mit CHALCIDIUS.

Teil 3: Ausgehend von der *Vulgata*-Übersetzung von *Joh* 1,1, Vergleich und Beurteilung deutscher Bibelübersetzungen und Diskussion darüber, welche Übersetzung die beste ist,<sup>13</sup> ggf. gefolgt von der Vorstellung eigener Übersetzungsvorschläge; Abschlussdiskussion zu der Frage: ‚Wie hat sich mein Blick auf Übersetzungen verändert?‘

## Literatur

### Primärliteratur

- Bibel in gerechter Sprache, hrsg. v. BAIL, U. / CRÜSEMANN, F. / CRÜSEMANN, M. / DOMAY, E. / EBACH, J. / JANSSEN, C. / KÖHLER, H. / KUHLMANN, H. / LEUTZSCH, M. / SCHOTTROFF, L. Gütersloh 2006.
- CHALCIDIUS. *Commentaire au Timée de Platon*, Édition critique et traduction française par B. BAKHOUCHE, 2 Bände. Paris 2011.
- Die Bibel. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Gesamtausgabe im Auftrag der Deutschen Bischofskonferenz, der Österreichischen Bischofskonferenz, der Schweizer Bischofskonferenz u. a., vollständig durchgesehene und überarbeitete Ausgabe. Stuttgart 2016.
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.): Die Bibel. Nach Martin LUTHERS Übersetzung. Lutherbibel revidiert 2017. Stuttgart 2016.
- M. Tulli Ciceronis scripta quae manserunt omnia: de divinatione, de fato, Timaevs ed. R. GIOMINI. Leipzig 1975.
- DREYER, M. (Hrsg.): Die Volxbibel. Altes und Neues Testament. München 2014.
- GOETHE, Johann Wolfgang: *Faust*. Texte. Hrsg. v. A. SCHÖNE. Frankfurt am Main 1999.
- PLATONIS opera. Tomus IV tetralogiam VIII continens ed. I. BURNET. Oxford 1902 (= Nachdruck 1978).
- S. Thomae Aquinatis opera omnia ut sunt in Indice Thomistico additis 61 scriptis ex aliis medii aevi auctoribus curante Roberto BUSA. Vol. 3: Quaestiones disputatae – quaestiones quodlibetales – opuscula, Stuttgart 1980.
- Zürcher Bibel. Zürich 2019.

### Sekundärliteratur

- ALBRECHT, J.: Art. Übersetzung. In: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* 9 (2009), Sp. 870–886.
- BLATT, F.: *Remarques sur l'Histoire des Traductions Latines*. In: *Classica et Mediaevalia* I (1938), S. 217–242.
- GLEI, R. F. / REIS, B.: ‚Grammatisches‘ vs. ‚rhe-

<sup>12</sup> Bei Kürzung des ersten Satzes von *Cic. opt. gen.* 14 haben alle Stellen eine vergleichbare Länge.

<sup>13</sup> Da nahezu alle gängigen Bibelübersetzungen online frei verfügbar sind, kann die Sammlung und Gegenüberstellung der unterschiedlichen Übersetzungen von *λόγος* problemlos im Rahmen einer selbstständigen Recherche durchgeführt werden.

- torisches‘ Übersetzen: Zum nicht erhaltenen Original eines Ciceroverses (FPL 55). In: *Philologus* 157,1 (2013), S. 183–193.
- GEMOLL, W. / VRETSKA, K.: *Gemoll. Griechisch-deutsches Schul- und Handwörterbuch*. München / Düsseldorf / Stuttgart <sup>10</sup>2006.
- GEORGES, K. E.: *Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch*. 2 Bde. Hannover <sup>8</sup>1918 (Nachdruck Darmstadt 1998).
- Griechisch-deutsches Wörterbuch zu den Schriften des Neuen Testaments und der frühchristlichen Literatur von W. BAUER, 6., völlig neu bearb. Aufl. im Institut für neutestamentliche Textforschung / Münster unter besonderer Mitwirkung von V. REICHMANN hrsg. v. K. und B. ALAND. Berlin / New York 1988.
- JÄGER, J.: *Verschriftlichung des Vortrags: Totgesagte Sprachen leben länger*. Erarbeitet anhand des Logosbegriffs aus dem Johannesprolog (Joh 1, 1–18) [Endrundenvortrag beim *Certamen Carolinum* am 23.11.2019], o. O. [Aachen] 2019. Verfügbar unter: [https://certamencarolinum.de/attachments/article/79/Vortrag\\_J%C3%A4ger.pdf](https://certamencarolinum.de/attachments/article/79/Vortrag_J%C3%A4ger.pdf) (Zugriff am 14.10.2023).
- KYTZLER, B.: *Fidus Interpres: The Theory and Practice of Translation in Classical Antiquity*. In: *Antichthon* 23 (1989), S. 42–50.
- LIDDELL, H. G. / SCOTT, R.: *A Greek-English Lexicon with a Revised Supplement, Revised and Augmented throughout by Sir H. S. JONES with the Assistance of R. MCKENZIE*. Oxford <sup>9</sup>1996.
- PUELMA, M.: *Cicero als Platon-Übersetzer*. In: *Museum Helveticum* 37 (1980), S. 137–178.
- RATKOWITSCH, C.: *Die Timaios-Übersetzung des Chalkidius. Ein Plato Christianus*. In: *Philologus* 140,1 (1996), S. 139–162.
- ROBINSON, D.: *Classical Theories of Translation from Cicero to Aulus Gellius*. In: *Textm context* 7 (1992), S. 15–25.
- SCHNACKENBURG, R.: *Das Johannesevangelium. Erster Teil: Einleitung und Kommentar zu Kapitel 1–4*. Freiburg <sup>4</sup>1978 (Nachdr. 2000).
- STROTMANN, A.: *Frau Weisheit, der Gott Israels und die Frauen. Eine kleine Forschungsgeschichte zur personifizierten göttlichen Weisheit in der feministischen Exegese*. In: *Bibel und Kirche* 58,4 (2004), S. 203–209.

# Erste Griechischakademie NRW für Schülerinnen und Schüler in Bochum: Eine Veranstaltung mit Zukunft



von Christiane Schulz, StD'  
 Friedrich-Wilhelm-Gymnasium Köln  
 christiane.schulz@earthman-music.de

**Schlüsselwörter:** Austausch, Schülerinnen und Schüler, Griechisch, Propädeutik, Theater.

## 1. Teilnehmende



Abb. 1: An der Ruhr-Universität Bochum.  
 Foto: Christiane SCHULZ.

Vom 22. bis 23. September 2023 trafen sich erstmals Schülerinnen und Schüler aus ganz Nordrhein-Westfalen, um gemeinsam zwei Tage in Bochum unter dem Zeichen des Griechischen zu verbringen. Die 19 Teilnehmenden kamen von Gymnasien in Vossenack, Bonn, Hennef, Köln, Bochum, Werne und Lüdinghausen. Organisation und Durchführung lagen in den Händen von Dr. Susanne ARETZ und der Autorin des Artikels.

## 2. Freitag, 22.9.2023

Im *Schülerlabor der Ruhr-Universität* erhielten wir einen Einblick in die Kunst des japanischen Haikus, das in nur 17 Silben mit spar-

samen Mitteln ein Bild oder einen Augenblick einfängt und ein Gefühl auslösen will, ohne dies dem Leser aufzudrängen. Die am Ende des Workshops entstandenen Haikus der Schülerinnen und Schüler beeindruckten durch ihre Themenvielfalt, ihre sprachliche Raffinesse und ihre Wirkung.

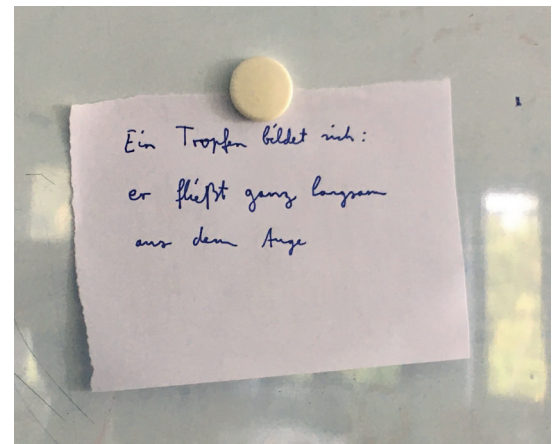


Abb. 2: Haiku eines Teilnehmenden.  
 Foto: Christiane SCHULZ.

Am Nachmittag stellte uns Frau DA SILVA SANTOS die Bibliothek des *Seminars für Klassische Philologie* vor, in der sich die Gruppe sogleich verteilte, um in den Regalen zu stöbern. Anschließend informierte sie über die in Bochum angebotenen Studiengänge und nahm uns mit zu einem Computerspiel, in dem wir eine Frage der Gerechtigkeit mit SOKRATES diskutierten. Zum Glück lautete eine Antwortoption „Ich habe nicht den ganzen Tag Zeit“, sodass wir uns nach dem Bezug der Jugendherberge pünktlich um 19.00 Uhr im Schauspielhaus einfinden konnten.

Das von der Kritik hochgelobte Stück *Der Würgeengel* nach einem Film von Luis BUNUEL zeigt Menschen, die in einem gemeinsamen Verhängnis gefangen sind und vergeblich nach einem Ausweg oder einem Schuldigen suchen. Es warf viele Fragen auf, die die Schülerinnen und Schüler im Anschluss mit den Schauspielern Marius HUTH und Alexander WERTHMANN besprechen konnten. Die Künstler nahmen sich, wie auch der Regieassistent und die Musiker des Abends, viel Zeit für uns und teilten mit uns ihre ganz eigenen Erfahrungen mit dem Stück.





Abb. 3: Angeregte Diskussion im Theaterrestaurant.  
Foto: Susanne ARETZ.

### 3. Samstag, 23.9.2023

Frau HENNIG schloss uns bereits um 9.00 Uhr die Türen zur Universitätsbibliothek der *Ruhr-Universität* auf, die ihre über 2 Millionen Bände und ihren Zugriff auf schier unendlich viele digital verfügbare Publikationen nicht nur den Studierenden, sondern auch Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stellt. Nach einer Einführung in die Grundsätze der wissenschaftlichen Recherche wurden die Teilnehmenden zu den verschiedensten Themen erst im Katalog und dann in den Regalen fündig – eine hervorragende Vorbereitung für die in der Q1 anstehende Facharbeit.



Abb. 4: Ein gemeinsamer Chassaposervikos.  
Foto: Spiro PAPAIOANNOU.

Nach einer kurzen Mittagspause waren wir schließlich zu Gast bei der *Griechischen Vereinigung e. V.* in Bochum, die immer samstags Tanzkurse anbietet. Unser Tanzlehrer Zisis brachte uns in kürzester Zeit drei Tänze bei, unterstützt und übersetzt von Erato, einer ehemaligen Schülerin des *Neuen Gymnasiums Bochum*. Die berühmte griechische Gastfreundschaft lernten wir (wieder einmal) durch die

überaus herzliche Aufnahme in den Kreis der Tanzenden schätzen. Mit Zisis' „Opa!“-Rufen und einem letzten Gruppenfoto endete die Griechischakademie.



Abb. 4: Gruppenfoto mit Griechinnen und Griechen. Foto: Spiro Papaioannou.

### 4. Ausblick

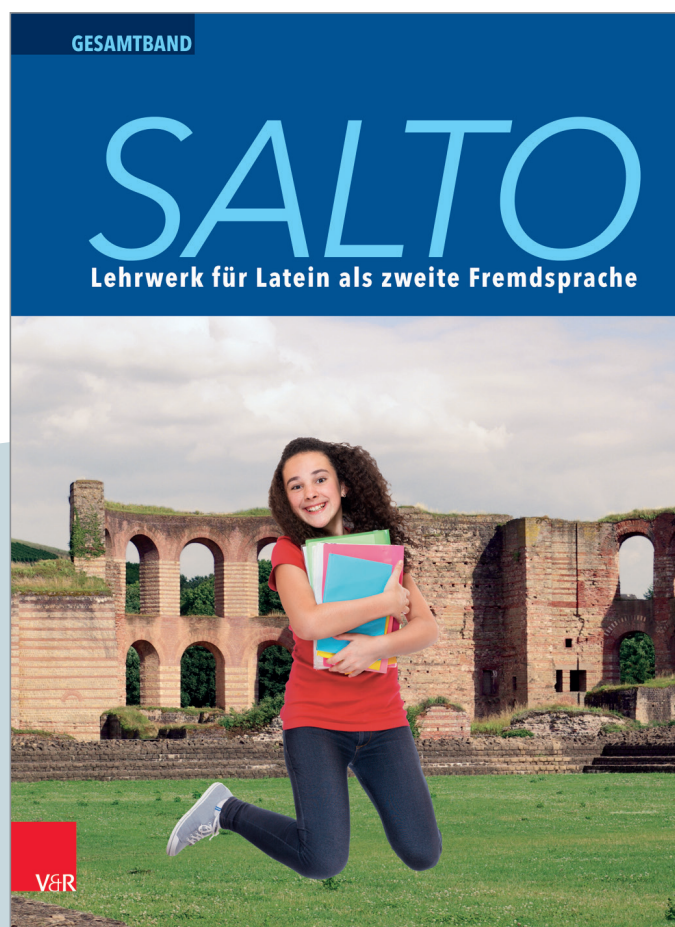
Die bereichernden Erlebnisse und die durchweg positiven Rückmeldungen der Teilnehmenden ermutigen uns, das Format auch in der Zukunft wieder anzubieten – in Bochum, Köln oder anderen Städten Nordrhein-Westfalens. Wir freuen uns auf die 2. Griechischakademie NRW!

Die Griechischakademie in einem Wort:



Abb. 5: Wortwolke aus der Evaluation.  
Quelle: edkimo.com.

# LATEINUNTERRICHT 2.0 – IHR LATEINLEHRWERK INKLUSIVE BINNENDIFFERENZIERUNG!



## Salto Gesamtband

inkl. Lernwortschatz

Lehrwerk für Latein als zweite Fremdsprache

350 Seiten, gebunden

€ 34,00 D

ISBN 978-3-525-71781-3

**Salto Begleitgrammatik.** ISBN 978-3-525-71783-7

**Salto Lernwortschatz.** ISBN 978-3-525-71782-0

**Salto Arbeitsheft 1.** ISBN 978-3-525-71634-2

**Salto Arbeitsheft 2.** ISBN 978-3-525-71635-9

**Salto Vokabeltrainer.** Online bei Phase 6 zu finden

**Salto Lehrerband.** ISBN 978-3-525-71784-4 **neu!**

## WAS IST DAS BESONDERE AN SALTO?

### ■ Spracherwerb leicht gemacht

- Zahlreiche Übungen
- Einfaches Latine loqui als zusätzlicher intuitiver Zugang zur Sprache
- Verständliche und kurze Erklärungen in der Begleitgrammatik
- Viele Wortschatzübungen
- Extra Übungen zum Sprachbewusstsein

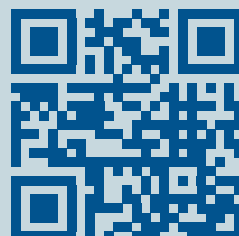
### ■ Breites Differenzierungskonzept

- Einfache Übungen für alle
- binnendifferenzierte Aufbereitung aller Lektionstexte mit zusätzlichen Hilfen
- Zusätzliche, fakultative Übersetzungstexte am Ende jeder Sequenz zur Vertiefung oder individuellen Förderung stärkerer Schülerinnen und Schüler

### ■ Inhaltlicher Schwerpunkt auf der historischen Kommunikation: *Quid ad nos?*

Breites Angebot an textübergreifenden, aktualisierenden Interpretationsaufgaben

Ausführliche Informationen und Leseprobe:



[www2.brill.com/salto](http://www2.brill.com/salto)

# Bericht über die Landestagung des *DAV-NRW* vom 31.8. bis 1.9.2023

von StR Philipp Ferdinand  
Plum, M. Ed.

Städtisches Einhard-Gymnasium Aachen  
plum@einhard-gymnasium.de

**Schlüsselwörter:** existentielle Literatur, Latine loqui, Mythos, Film, Workshops, Unterrichtspraxis.

Ende August lud der DAV-NRW seine Mitglieder zur diesjährigen Landestagung. Die zwei Veranstaltungstage (31.8. und 1.9.2023) boten im beschaulichen Ambiente der *Wolfsburg* in Mülheim an der Ruhr reichlich Gelegenheit zu kollegialem Austausch sowie interessante fachliche und fachdidaktische Vorträge. In diversen Workshops konnten zudem auch eigene unterrichtspraktische Ideen gemeinsam erstellt und besprochen werden.

Insbesondere die sinnstiftende Arbeit mit und an der antiken Literatur und den Alten Sprachen stand dabei im Mittelpunkt: Die Vorträge zum Ariadne-Mythos in *CATULLS carmen 64* (Rudolf HENNEBÖHL) und zum allgemeinen Nutzen mythischer Stoffe zur Persönlichkeitsbildung (Dr. Martin HOLTERMANN), zeigten anhand praxisnaher Beispiele und wissenschaftlicher Hintergrundforschung auf, wie das viel beschworene Mantra *quid ad nos?* im Kontext einer ganzheitlichen Bildung im Unterricht umgesetzt und wirksam werden kann. Eine weitere interessante Perspektive auf die Antikerezeption eröffnete in diesem Zuge Dr. Anja WIEBERS Vortrag unter dem Titel „Fellini, Satyricon – Hippiekultur trifft

Antike“. Dieser zeigte, dass die Welt der Antike auch in den medialen Ausdrucksformen der Moderne nicht nur ihre Spuren hinterlässt, sondern auch zu immer wieder neuer Auseinandersetzung herausfordert. Ein klares Indiz für die ständig neuen Formen, in der sich die existenziellen Themen (HENNEBÖHL) antiker Stoffe ausdrücken und Teil auch der modernen Kunst und Kultur bleiben. Auch das gesprochene (lateinische) Wort fand mit dem *Latine loqui*-Workshop von Eltje BÖTTCHER seine berechtigte Würdigung als innovative, praxisnahe Methode für den Unterricht – ganz entgegen der landläufigen Bezeichnung ‚tote Sprache‘. Genau dieser Bezeichnung sollte es dann abschließend an den sprichwörtlichen Kragen gehen: In einem inspirierenden Plädoyer für die Bedeutung der lateinischen Sprache heute, aber auch in Zukunft, leistete der Vortrag von Prof. Dr. Markus SCHAUER nicht nur einen gebührenden Abschluss für die Themen der Landestagung, die er wie ein roter Faden miteinander verband, sondern eröffnete ebenso die Perspektive, wie wichtig und gewinnbringend gerade eine der Pluralität der Moderne angemessene, selbstkritische und reflektierte Betrachtung antiker Stoffe ist.

Nimmt man die zahlreichen praktischen Workshops zu den Themen der Literatur und Unterrichtspraxis hinzu, zeichnet dies ein Bild einer rundum gelungenen Veranstaltung, die nicht zuletzt auch von den zahlreichen engagierten Beiträgen und dem Interesse der Mitglieder getragen wurde.

# Altsprachlicher Unterricht in NRW und das Netzwerk Historische Schulbibliotheken: Einladung zur Kooperation

von StD Benjamin Magofsky,  
M. A., StR Johannes Maximilian Nießen, M. Ed., OStR' i. R.  
Felicitas Noeske

Netzwerk Historische Schulbibliotheken,  
Hamburg  
fenoe@t-online.de

**Schlüsselwörter:** historische Schulbibliotheken in NRW, exklusive Lernorte.

## 1. Historische Schulbibliotheken

Die Schulbibliothek – darunter versteht man die für Lehrkräfte und Lernende zugängliche und auf die jeweiligen Bedürfnisse abgestimmte Sammlung aktueller Bücher und Medien:

„Sie ist ein Ort der Leseförderung, das schulische Medien- und Informationszentrum, ein Unterrichtsort, ein freier Lernort und ein wichtiges Kommunikationszentrum der Schule.“<sup>1</sup>

Sind ‚historische‘ Schulbibliotheken dann bloß ‚ältere‘ Schulbibliotheken, Sammlungen vergilbter Bücher, ‚veraltet‘, weil sie viele der Aufgaben und Funktionen ‚moderner‘ Schulbibliotheken nicht erfüllen (können)? Dieser Artikel stellt die historischen Schulbibliotheken in Nordrhein-Westfalen kurz vor und gibt Anregungen ihrer Nutzung für den altsprachlichen Unterricht.

Im Gegensatz zu neueren Schulbibliotheken bzw. Medien- und Informationszentren in den Schulen verzeichnen historische Schulbibliotheken jeweils unverwechselbare Bestandsgeschichten von einer altsprachlich geprägten humanistischen Welt über den Neuhumanismus bis ins 21. Jahrhundert.<sup>2</sup> Die geschätzten hundert historischen Schulbibliotheken, die noch *in situ*, verteilt in ganz Deutschland, existieren, verdeutlichen an ihren Orten eine in Jahrhunderten gewachsene und immer wieder neu gesuchte, lange Zeit überwiegend in Latein artikulierte Ordnung des Wissens um die Welt.

## 2. Bibliotheken mit historischem Bestand in NRW im Netzwerk Historische Schulbibliotheken

Einen Überblick bietet das Blog *bibliotheca.gym*,<sup>3</sup> das sich dem historischen Schrift- und Archivgut in Gymnasialbibliotheken widmet. Dort ist auch das Netzwerk *Historische Schulbibliotheken* erreichbar, das 2018 in Rastatt initiiert wurde und die Vermittlung dieser Buchsammlungen übers Blog im Internet betreibt.

Im Folgenden ist eine Auswahl derjenigen Schulen mit historischem Bestand in NRW aufgelistet, deren historischer Bestand sich noch im eigenen Haus befindet und die im Netzwerk *Historische Schulbibliotheken* bereits vertreten sind. Weitere Schulbibliotheken mit historischem Bestand, sei dieser noch im Hause oder in andere Bibliotheken oder Archive ausgelagert,<sup>4</sup> sind ebenfalls eingeladen, dem Netzwerk beizutreten, um vom gemeinsamen Austausch zu profitieren.

- *Städtisches Kaiser-Karls-Gymnasium Aachen* (gegründet: 1601, historische Schulbibliothek: 1816, 22.500 Titel / 30.000 Bände, 1 Inkunabel), <https://kaiser-karls-gymnasium.de/konzepte-am-kkg/kumuthe/1289-bibliotheks-ag>;
- *Ratsgymnasium Bielefeld* (gegründet: 1558, historische Schulbibliothek: 1753, ca. 30.000 Bände, ca. 50 Inkunabeln, 7 Handschriften), <https://www.ratsgymnasium-bielefeld.de/index.php/schulleben/die-historische-schulbibliothek>;
- *Gymnasium Nepomucenum Coesfeld* (gegründet: 1627, historische Schulbibliothek: ca. 1627, 11.000 Bände, 1 Inkunabel, Handschriften zur Kirchenmusik), <https://junior.nepomucenum.de/jesuiten-bibliothek/>;
- *Görres-Gymnasium Düsseldorf* (gegründet: 1545, historische Schulbibliothek: ca. 1620, 20.000 Bände / 21.000 Titel, 5 Inkunabeln), <https://www.duesseldorf.de/gdk/bibliothek-des-goerres-gymnasiums.html>;

<sup>1</sup> Vgl. Deutscher Bibliotheksverband e. V. (2018).

<sup>2</sup> Vgl. KLOSTERBERG (2021).

<sup>3</sup> *bibliotheca.gym*. Gymnasialbibliotheken und Archive: <https://histgymbib.hypotheses.org/> (Zugriff am 13.10.2023).

<sup>4</sup> Vgl. für eine ausführlichere Darstellung den jeweiligen Eintrag bei FABIAN (1992) oder die Liste von FELDMANN (1993).

- *Collegium Augustinianum Gaesdonck* (gegründet: 1849, historische Klosterbibliothek *Bibliotheca domus presbyterorum Gaesdonck*: ca. 1400; ca. 6.000 Bände, ca. 150 Inkunabeln, 53 Handschriften – 21 aus dem Mittelalter, 134 Stimmbücher), <https://ub.uni-koeln.de/sammlungen-und-schwerpunkte/landesbibliothekarische-arbeitsstelle/goch-bibliotheca-domus-presbyterorum-gaesdonck>;
- *Städtisches St. Michael-Gymnasium Müstereifel* (gegründet: 1625, historische Schulbibliothek: 1706, 6.500 Titel, 76 Inkunabeln, 22 Handschriften), <https://stmg.de/orte/jesuitenbibliothek/>;
- *Gymnasium Petrinum Recklinghausen* (gegründet: vor 1421, historische Schulbibliothek: ca. 1829, 10.000 Bände), <https://www.petrinum.de/schulprofil/historische-lehrerbibliothek/>;
- *Gymnasium Arnoldinum Steinfurt* (gegründet: 1588, historische Schulbibliothek: ca. 1588, 1.880 Bände / 2.732 Titel, 4 Inkunabeln, 3 Handschriften), <https://www.arnoldinum.de/index.php/schulprofil/historische-bibliothek>.

### 3. Anregungen zur Kooperation von Netzwerk und DAV-NRW

Eine Didaktik für historische Buchbestände, für Unterrichtsvorhaben und Projekte mit lateinischen Handschriften, alten Drucken und Dokumenten an Schulen existiert bislang nicht. Dabei können die über Jahrhunderte gewachsenen Sammlungen viel mehr sein als lediglich museal bewahrte ‚Bücherschätze‘. Erste Ideensammlungen widmen sich der Bedeutung der Alten Sprachen und Fächer im Kontext der Bildungs- und Schulgeschichte(n), einzelnen Werkausgaben, Lektüren und Bildquellen sowie besonderen altsprachlichen Unterrichtsinhalten, Methoden und Fördermöglichkeiten.<sup>5</sup> Sie sind als Einladungen an die Lehrkräfte – insbesondere der Alten Sprachen – zu verstehen, gemeinsam mit den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen erste Schritte einer Reise in die Welt alter Schriften und Bücher zu wagen und die Impulse an den eigenen Schulen weiterzuentwickeln.

Auf diesem Weg können sich aus einer Zusammenarbeit zwischen dem *Netzwerk Historische Schulbibliotheken* und den Mitgliedern des

DAV-NRW vielfältige Synergieeffekte ergeben. Bereits seit 2020 erscheint das ehemalige *Mitteilungsblatt* des DAV-NRW unter dem Titel *Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen (LGNRW)* in Form von Themenheften zur Altsprachlichen Unterrichtspraxis in NRW. Ein Call for Abstracts für das jeweils nächste Themenheft erscheint immer in der jeweils vorangehenden Ausgabe. Mitglieder des *Netzwerks Historische Schulbibliotheken* und externe Benutzer dieser Bibliotheken sind daher herzlich zur Mitarbeit an *LGNRW* eingeladen, um einschlägige Fundstücke der Bibliotheken oder Unterrichtsideen für die Alten Sprachen zu präsentieren sowie Veranstaltungen über die Homepage und den Newsletter des *DAV-NRW* anzukündigen.

Im Gegenzug bietet sich die Chance für Kolleginnen und Kollegen der Alten Sprachen, Berichte von Veranstaltungen und Unterrichtserfahrungen mit schriftlichem Kulturgut, die im Rahmen ihrer Schulen oder in Kooperationen mit Institutionen entstanden sind, im Blog *bibliotheca.gym* zu veröffentlichen, um vom wechselseitigen Erfahrungsaustausch zu profitieren.

### Literatur und Internetquellen

*bibliotheca.gym*. Gymnasialbibliotheken und Archive. Verfügbar unter: <https://histgymbib.hypotheses.org/> (Zugriff am 13.10.2023).

Deutscher Bibliotheksverband e. V. (2018): Schulbibliotheken in Deutschland. In: Bibliotheksportal vom 21.08.2018. Verfügbar unter: <https://bibliotheksportal.de/ressourcen/bildung/bibliothek-und-schule/schulbibliotheken/?cn-reloaded=1> (Zugriff am 13.10.2023).

FABIAN, B. (Hrsg.): Handbuch der historischen Buchbestände in Deutschland. Bd. 3. Nordrhein-Westfalen. A–I. Hildesheim 1992.

FELDMANN, R.: „Historische Sammlungen der Schulbibliotheken im Rheinland und in Westfalen“. In: Schulbibliothek aktuell 93,2 (1993), 150–156. Verfügbar unter: [https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/002f46af-5d01-4fc5-9c5c-d6488b0f55ed/feldmann\\_1993-schulbibs.pdf](https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/002f46af-5d01-4fc5-9c5c-d6488b0f55ed/feldmann_1993-schulbibs.pdf) (Zugriff am 13.10.2023).

KLOSTERBERG, B. (Hrsg.): Historische Schulbibliotheken. Eine Annäherung. Halle 2021.

<sup>5</sup> Ein diesbezüglicher Überblicksartikel der Autoren für das *Forum Classicum* befindet sich in Vorbereitung.

## Rezensionen

*GAIUS PLINIUS SECUNDUS: Über Bäume. Lateinisch / Deutsch. Ausgew., hrsg. u. übers. v. B. HERZHOFF (RUB 14252), Ditzingen: Reclam 2022, 208 Seiten, 16 Abb., 8,00 EUR, ISBN: 978-3-15-014252-3.*

von LRSD Dr. Thomas Doepner  
Bezirksregierung Düsseldorf  
th.doepner@t-online.de

Bernhard HERZHOFF ist nicht nur Altphilologe, sondern auch Biologielehrer und war Mitherausgeber der Reihe *Antike Naturwissenschaft und ihre Rezeption*. Das spürt man bei diesem Buch auf jeder Seite: Entstanden ist eine lesenswerte Textauswahl aus den Büchern 12-16 von PLINIUS' *Naturalis historia*. Es ist eine fächerverbindende Arbeit: Viele für das Verständnis von PLINIUS' Text hilfreiche dendrologische und biologiefachliche Anmerkungen begleiten den Leser. Er kann sich selbst ein Bild von der Genauigkeit der Plinianischen Beobachtungen machen und dessen akribische Rezeption der vornehmlich griechischen Fachliteratur seiner Zeit nachvollziehen.

Die Qualität des Buches besteht zum einen in seiner sorgfältigen Textstellenauswahl: Buch 12,1-4, beginnt mit der grundsätzlichen Überlegung zum hohen, geradezu religiös-metaphysischen Wert der Bäume, der dann sehr nüchterne Naturbeobachtungen folgen: 12,1-25 (Platane und andere Bäume des Orients); 12,37-41, (Mangrovenwälder); 12,51-68 (Räucherharze); 12,85-98 (duftende Rinden), 12,111-123 (Balsambäume), 13,26-40 (Dattelpalme), 13,91-103 (Zitrusholz), 13,118 (Rhododendron).

Die Bücher 14-15 zu den einheimischen Bäumen des Mittelmeers (Ölbaum 15,1-2; Lorbeer 15,127-138), werden mit dem moralischen Exkurs von 14,1-7 eingeleitet.

Der dritte Teil, Buch 16, widmet sich den Bäumen Mitteleuropas: 16,1-7 (Baumriesen Nordgermaniens); 16,15-37 (Eichen); 16,38-48 (Nadelbäume zur Pech- und Harzgewinnung); 16,73-78 (Bäume und Biotope); 16,93-96 (Lobpreis des Frühlings, Befruchtung); 16,242 (sinnliche Liebe zu einer Rotbuche); 16,249-251 (Verehrung der Mistel bei den Kelten). Eingeleitet wird dies jedoch von der berühmten Darstellung des friesischen

Wattlandes und der Halligen, das trostlose Land ohne Bäume: *illic, misera gens, tumulos optinent altos aut tribunalis exstructa manibus* (16,1-4).

Diese Textauswahl bietet damit einen vielfältigen Einblick in PLINIUS: Sie zeigt den genauen Beobachter, den Moralisten, den Anekdotenerzähler (16,242 sinnliche Liebe zu einer Rotbuche) und den römischen *nobilis* (16,4: die Chauken auf ihren tristen Watthügeln straft das Schicksal, indem es sie von der römischen Herrschaft verschont). Es wird deutlich: PLINIUS ist mehr als ein Naturforscher, er wendet letztlich alle wissenschaftliche Erkenntnis dazu auf, sich selbst und das Leben der Menschen zu reflektieren.

Eine weitere Qualität liegt in der Übersetzung von HERZHOFF: Sie ist modern, an Sprachgebrauch und Syntax unserer Zeit orientiert und erreicht an den richtigen Stellen literarisches Niveau (16,2b „In gewaltiger Flut strömt dort der Ozean in zwei Gezeiten an je einem Tag und einer Nacht und ergießt sich in unermessliche Weiten [...]“; 107). Dort, wo es nötig ist, ist sie dagegen präzise und der wissenschaftliche Name der Bäume findet sich schon in der Übersetzung. Auch dies hilft für das Verständnis von PLINIUS als Systematiker und akribischen Faktenzähler.

Die Literaturliste ist umfangreich, aktuell, auch hier fächerübergreifend. Das Nachwort von HERZHOFF bietet dem Leser noch einmal eine gute kontextuelle Einordnung von PLINIUS und gibt am Schluss auch eine Antwort auf die eigentlich entscheidende Frage, warum es sich noch heute lohne, PLINIUS zu lesen.

Das Buch eignet sich sehr gut als Einstieg in die *Historia naturalis*. Dies liegt zum einen an der gelungenen Verbindung von Textstellen zur Naturbeobachtung und von Textstellen, in denen die Interpretation der Natur in Hinblick auf den Menschen deutlich wird. Zum anderen ist das Thema ‚Bäume‘ äußerst geschickt gewählt, ist es doch ein heute sofort ansprechendes und aktuelles Thema. Den besten Zugang zum Buch bietet die Hintertür, die Gliederung auf der letzten Seite. Dieses Buch ist sein Geld wert – nein, es ist viel mehr wert. Man sollte es kaufen.

*GARGILIUS: Gesundheit aus dem Garten. Lateinisch / Deutsch. Hrsg. u. übers. v. K. Kai BRODERSEN (RUB 14251), Ditzingen: Reclam 2022, 220 Seiten, 8,00 EUR, ISBN: 978-3-15-014251-6.*

von LRSD Dr. Thomas Doepner  
Bezirksregierung Düsseldorf  
th.doepner@t-online.de

*THEOPHRAST: Charaktere. Griechisch / Deutsch, hrsg. u. übers. v. K. WILKENS (RUB 14214), Ditzingen: Reclam 2022, 156 Seiten, 7,00 EUR, ISBN: 978-3-15-014214-1.*

von LRSD Dr. Thomas Doepner  
Bezirksregierung Düsseldorf  
th.doepner@t-online.de

GARGILIUS gehört zu den Fachautoren. In der Schule wird er nicht gelesen, zu Recht, denn seine Darstellung ist nüchtern und sachlich, unliterarisch, man kann sofort auf die Übersetzung zurückgreifen, wenn man denn an den speziellen Informationen, die dieser Autor zur Verfügung stellt, z. B. zur Heilkraft von Malve, Minze und Mangold, interessiert ist. Um so besser, dass jetzt eine handliche und praktische Übersetzung mit lateinischem Text, den maßgeblichen Editionen [!] folgend, zur Verfügung steht. Die Stärken dieser Ausgabe liegen einmal in der knappen Einführung zu Autor, Werk, dessen Vorlagen und seiner Rezeption. Wichtig zum Verständnis des Werkes sind auch die Darlegungen zum theoretischen Konzept dieser Gesundheitslehre: Der Verdauungsapparat stellte für antike Mediziner das Kernstück der menschlichen Gesundheit dar, nicht wie heute das Herz-Kreislauf-System. GARGILIUS, der der Vier-Säfte-Lehre folgend alle Fragen von Krankheitsbildern und Gesundheitsbeschwerden über die Ernährung thematisiert, befand sich auf aktuellem wissenschaftlichen Stand der Vormoderne. Eine weitere Stärke sind die konsequenten wissenschaftlichen Pflanzenbezeichnungen, die eine eindeutige Identifizierung ermöglichen. Und aller guten Dinge sind drei: Spannend zu lesen ist dann am Schluss ein Interview mit einem Medizinhistoriker zur Relevanz von GARGILIUS. Insgesamt ermöglicht diese Ausgabe einen schnellen, unkomplizierten Einstieg in GARGILIUS. Ein Kommentar mit erläuternden Anmerkungen zum Text fehlt. Ein GARGILIUS-Spezialist wird das vielleicht vermissen, der normale Leser nicht. Ob er GARGILIUS in Gänze lesen wird, ist Geschmacksfrage: Da GARGILIUS im Prinzip nur eine Liste von teils befremdlichen Anwendungsbeispielen gibt, wirkt die Lektüre auf Dauer auch etwas langatmig. Was aber nicht für diese Ausgabe gilt: Interessant gemacht, lohnend zu lesen – man sollte sie in seinem Bücherregal stehen haben.

THEOPHRASTS Schrift *Charaktere* stellt auffällige Verhaltensweisen von Menschen des beginnenden 4. Jhs. v. Chr. zu 30 skizzenhaften Charaktertypen zusammen. Die hier vorliegende Ausgabe bietet den griechischen Text ohne Paragraphenzählung und eine Übersetzung. Der griechische Text ist gekürzt, ohne dass dies irgendwie gekennzeichnet wird. Sehr irritierend ist dabei, dass die Definitionen der Charaktere, die den Charakterbildern in einem Satz oder Halbsatz vorangestellt sind, grundsätzlich weggelassen wurden, ohne dass es dazu eine Erklärung gibt. Man kann diese Definitionen kritisieren, man kann sie in eckige Klammern setzen, aber sie einfach wegzulassen und trotzdem zu behaupten, man folge der wissenschaftlichen Textedition von Hermann DIELS von 1909, ist nicht angemessen. Dem so mutilierten griechischen Text und seiner Übersetzung folgt ein kurzer Kommentar. Die dort befindlichen Anmerkungen sind eine Mischung aus Inhaltsangabe der Charakterbilder und ihrer Interpretation, hier nicht immer glücklich (Nr. 21, „Wichtig-tuer“ [μικροφιλότιμος] als „frommer Mann, der sich treu an die geltenden Regeln hält“). Es gibt auch kurze Sacherläuterungen (z. B., dass es keine Unterhosen gab und dass der Wein mit Wasser vermischt wurde). Das Nachwort bietet nicht zu anspruchsvolle Wertungen („zeitlose Charakterstudien“), viel mutmaßende, aber dafür oberflächliche Information zum Autor (z. B., dass er wohl nicht verheiratet war), wenig zum Werk und zeitgeschichtlichen Kontext, nichts zur Bedeutung des Werkes, seiner Rezeption im 17. Jh. und seiner Nachwirkung bis heute. Leserin und Leser werden nach der Lektüre mit ihren Eindrücken im Prinzip allein gelassen. Schade, THEOPHRAST hätte mehr verdient, auch eine Übersetzung, die den Witz und die Doppelbödigkeit seiner Sprache hervorholt. ἀνάσχυντος mit „der Unverschämte“ (37), μικρολόγος mit „der Kleinliche“ (41) zu übersetzen, ist vielleicht konventionell, auf jeden Fall aber schlicht und langweilig: „der

Un-Schamhafte“ und „der Klein-Sinnige“ ließen Leserin und Leser dagegen viel mehr Raum für eigene Phantasie und hielten von vorschnellen Plakatierungen ab.

SAUER, J. (Hrsg.): *Lateinische Grammatik unterrichten analog und digital in Theorie und Praxis (Acta Didacta Classica Bd. 3) Propylaeum Heidelberg: Propylaeum 2022*, <https://doi.org/10.11588/propylaeum.976>, 170 Seiten, ISBN: 978-3-96929-115-3.

von LRSD Dr. Thomas Doepner  
Bezirksregierung Düsseldorf  
[th.doepner@t-online.de](mailto:th.doepner@t-online.de)

Um es gleich zu sagen: ein spannender Sammelband, der zu Diskussionen anregt. Dazu trägt auch die moderne Publikationstechnik bei: Es ist dauerhaft online zugänglich (<https://doi.org/10.11588/propylaeum.976>). Einen Überblick über die Beiträge und deren kurze Inhaltsangabe bietet die Rezension von Dietmar SCHMITZ in *Forum Classicum* 1/2023, 92 (online verfügbar unter <https://doi.org/10.11588/fc.2023.1.96065>) sowie die prägnante Einleitung von Jochen SAUER (<https://doi.org/10.11588/propylaeum.976.c13167>).

Wichtig für das Verständnis des Buches ist sein Ansatz: Es ist kein umfassendes Lehrbuch, bietet vielmehr Anregungen für die Unterrichtspraxis. Adressaten sind Experten, die die Grundlagen der lateinischen Spracharbeit kennen und selbst auch unterrichten.

Der Band teilt sich in zwei Hälften. Teil A verfolgt vier Leitfragen, die sich aus zwei Umfragen bei Lateinlehrkräften ergeben haben: Wie lässt sich durch Grammatikunterricht die sprachliche Sensibilität im Deutschen fördern? Wie kann Grammatikunterricht Heterogenität berücksichtigen? Wann ist Grammatik induktiv, wann deduktiv einzuführen? Welche Rolle kommt beim Grammatikunterricht der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu? Interessant bei dieser Umfrage ist die Verteilung der Antworten: Die erste Frage ist laut Einschätzung der 60 Fachlehrkräfte von hoher Relevanz, die Frage nach der richtigen Einführung von Grammatik (induktiv oder deduktiv) dagegen wird eher disparat bewertet: Der Mittelwert von 60 Meinungen liegt bei 4,1 (von 6), die Standardabweichung allerdings bei 1,7, was auf eine sehr hohe Streuung der Einschätzungen verweist. Teil B stellt vier Fragen der Digitalisierung in

den Fokus: Wie gelingt digitale Grammatikeinführung? Wie lässt sich Fernunterricht didaktisch sinnvoll konzipieren? Welche Rolle können Lernaudios dabei spielen? Wie lassen sich Lernvideos kognitionspsychologisch beurteilen?

Kann das Buch seinem Anspruch gerecht werden? Interessant und anregend ist es und rückt ein zentrales Thema in den Mittelpunkt. Allerdings auch klein: Die Leitfragen sind gewaltig und die aufgeworfenen Themen verlangen eine noch breitere, auch breiter aufgestellte Diskussion. Antworten kann das Buch nicht geben, will es auch nicht, aber den Leser dazu anstoßen, sich selbst, auch mit eigener Recherche und eigener Empirie sein professionelles Handeln wieder einmal kritisch zu reflektieren, das vermag es. Bitte mehr von solchen Anstößen zur fachdidaktischen Diskussion.

SAUER, J. (Hrsg.): *Antike Konzepte neu denken bei Augustinus. Transformationen klassischer Texte in De civitate Dei und weiteren Werken (Acta Didactica Classica 5), Heidelberg: Propylaeum 2022*, <https://books.ub.uni-heidelberg.de/propylaeum/catalog/view/1089/1871/100595>, 292 Seiten, ISBN: 978-3-96929-180-1.1.

von Tim Dautzenberg, OStR  
Beethoven-Gymnasium Bonn  
[tim.dautzenberg@kt.nrw.de](mailto:tim.dautzenberg@kt.nrw.de)

Bei dem hier zu besprechenden Titel handelt es sich um die Fortsetzung des Sammelbandes „Augustinus: *De civitate Dei*. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Zugänge“, der 2020 ebenfalls von Jochen SAUER bei *Propylaeum* herausgegeben wurde (vgl. die Rez. von D. SCHMITZ in *LGNRW* 2/2020, S. 59–61, bzw. M. WISSEMAN in *FC* 4/2020, S. 285–287).

Im ersten der insgesamt sechs Beiträge gibt Jochen SAUER selbst unter dem Titel „Zugänge zu Augustins philosophischer Literatur finden“ (13–30) einige grundlegende Erläuterungen zum speziellen Charakter der Augustinus-Lektüre. Dabei identifiziert er zunächst mit Bezug auf Hannah ARENDT („Der Liebesbegriff bei Augustinus“, Diss. Marburg 1929) die verschlungenen Argumentationswege, den dogmatischen Standpunkt und den Wandel innerhalb AUGUSTINS eigenem Œuvre als besondere Herausforderungen. Außerdem definiert er die Konzepte ‚Chresis‘ und ‚Transformation‘ und zeigt an einem Beispiel aus dem fünften



Buch von *De civitate Dei*, dass bei AUGUSTINUS häufig „nicht nur der alte Text Teil eines neuen Denkgebäudes wird, sondern als solcher umgedeutet und gewissermaßen umgeschrieben wird“ (19–20). Schließlich charakterisiert S. AUGUSTINUS Sprache und Stil, wobei er in der Übersetzung der „kunstvoll aufgebauten augustinischen Satzgebäude“ eine Aufgabe sieht, „die kreative Kräfte wecken kann“ (23). Dieser Beitrag, der zuletzt noch den Vorschlag enthält, sich dem Kirchenvater über Vittorio CARPACCIO'S Gemälde „Vision des Hl. Augustinus“ (1502) zu nähern, bietet wertvolles Hintergrundwissen, das in den folgenden Aufsätzen immer wieder relevant wird.

Dagmar KIESEL (Erlangen) untersucht in ihrem Beitrag „Zwischen Cicero und Erbsünde“ (31–65), wie die stoische Emotionslehre von CICERO und AUGUSTINUS kritisiert wird. Nach einem hilfreichen Überblick über die verschiedenen Antworten der Antike auf „die Frage, worin das Glück besteht“ (31) arbeitet K. die Unterschiede zwischen „der stoischen und der augustinischen Theorie der Emotionen“ (34) heraus. In ihren überzeugenden Ausführungen über das geteilte Ideal des Lebens gemäß der Natur sowie das unterschiedliche Verständnis von Natur und Kosmos sollte lediglich zu *convenienter naturae vivere* (CIC. *fin.* 4,14) noch die u. a. im selben Kapitel verwendete Phrase *secundum naturam vivere* (CIC. *fin.* 4,14; 5,24.26; vgl. SEN. *epist.* 5,4) ergänzt werden. K. stellt bezüglich der antiken Debatte, „ob es außer der Tugend als höchstes Gut noch weitere Güter gibt, die einen Beitrag zur *vita beata* leisten“ (45) die These auf, dass nicht nur CICERO (in *De finibus bonorum et malorum* bzw. den *Tusculanae disputationes*) eine klare Antwort schuldig bleibe. Vielmehr gebe es auch bei Augustinus eine Ambivalenz, die K. durch die ausführliche Erläuterung eines Hierarchie- bzw. Dichotomiemodells deutlich werden lässt.

Im nächsten Beitrag beschäftigt sich Tom VAN DE LOO (Bielefeld) mit den Konzepten von „Staat und Gerechtigkeit bei Cicero und Augustinus“ (67–104). Ausgehend von der berühmten Definition in CIC. *rep.* 1,39 (*Est igitur [...] res publica res populi*), erklärt L., was der zentrale Begriff *consensus iuris* bedeutet, bevor er die Diskussion im dritten Buch von *De re publica*, ob „Gerechtigkeit für den Staat Dummheit“ oder „unabdingbar sei“ (72),

stringent nachzeichnet. Auf dieser Grundlage untersucht L. AUGUSTINUS' Rezeption des Staatsbegriffs CICEROS, indem er zunächst die Begriffe *civitas* und *res publica* unterscheidet und dann die einschlägigen Stellen AUG. *civ.* 2,21; 19,21 und 19,24 analysiert. Hierbei kommt er zu dem Ergebnis, dass AUGUSTINUS zwar auf polemische Weise sage, dass es ab der späten Republik „schon keinen römischen Staat mehr gegeben habe“ (87), aber andererseits bemüht sei, „die offenkundige Realität staatlicher Ordnung begrifflich auch bei solchen Gebilden zu retten, denen es an wahrer Gerechtigkeit mangelt“ (92). Als didaktische Perspektiven nennt L. abschließend folgende Aspekte: „Staatsdefinitionen“, „Recht und Gerechtigkeit im Staat“, „geschichtliche Bedingtheit“ und „Aneignung antiker Philosophie durch die christliche Theologie“.

Johannes Maximilian NIESSEN (Aachen) stellt in seinem Aufsatz „Nachdenken über Geschichte mit Augustin (ausgehend von *De civitate Dei*)“ (105–156) inhaltliche Bezüge zwischen AUGUSTINUS und den anderen Autoren des NRW-Zentralabiturs her. Seine Ausführungen gliedern sich in die Aspekte „Geschichtsphilosophie bei Seneca, Drama bei Livius und sprachliche Bilder bei Ovid“ (107). Mit Blick auf den ersten Aspekt regt N. dazu an, AUGUSTINUS' Theologie mit der stoischen Kosmologie zu vergleichen, um in beiden sowohl aszendenz- als auch deszendenztheoretische Gedanken zu finden. Um die LIVIUS-Rezeption in *De civitate Dei* zu erhellen, wählt N. den „Raub der Sabinerinnen“ und führt den Beweis, dass AUGUSTINUS „diese Erzählung wie sein Vorgänger als Tragödie konstruiert“ (118), jedoch letztlich die von den Römern und Sabinern gegründete Bürgerschaft nicht wie LIVIUS als Lösung ansieht, sondern sie vor dem Hintergrund der Vergewaltigungen in Frage stellt. Schließlich setzt sich N. detailliert mit AUGUSTINUS' Lehre von sechs *aetates* auseinander, die auf vier verschiedenen Ebenen zum Ausdruck komme, nämlich der biblischen Generationenfolge, den Schöpfungstagen, dem Lebensalter eines Menschen und den Erkenntnisstufen der *recta vita* (vgl. die hilfreiche Tabelle auf 131). Zu der für den klugen Abgleich mit OVIDS Zeitaltermetallen zitierten Literatur sei noch hinzugefügt: Bodo GATZ: „Weltalter, Goldene Zeit und sinnverwandte Vorstellungen“, Hildesheim 1967. In

seinem Fazit plädiert N. noch einmal dafür, die Lektüre der o. g. Autoren mit Fokussierung auf die Thematik ‚Geschichte‘ (eventuell in einem Langzeitprojekt) zu verknüpfen.

Im vorletzten Beitrag beschäftigt sich Julia POHL (Paderborn) mit einer berühmten Frau der römischen Frühzeit, die für LIVIUS ein „Musterbeispiel für *castitas* [...] und *pu-dicitia*“ ist, wohingegen ihr von AUGUSTINUS vorgeworfen wird, „zu sehr auf ihren Ruf und ihren Ruhm bedacht zu sein“ (159). Unter dem Titel „*Duo fuerunt et adulterium unus admisit*. Augustins Transformation des antiken Exempels der Lukretia“ (157–178) ordnet P. die Episode zunächst in den Kontext von *Ab urbe condita* bzw. *De civitate Dei* ein und charakterisiert dann konzise die livianische Lukretia, wobei sich ein interessanter Gedanke in einem Zitat aus der Sekundärliteratur verbirgt: „[...] although her motivation is not primarily political, she must have been aware of the political implications of her act“ (161, Anm. 13). Ohne leugnen zu wollen, dass der Schwerpunkt der Erzählung auf dem Vorbildcharakter der keuschen Lukretia liegt, hält es der Rez. für lohnenswert, bei der LIVIUS-Lektüre die Symbolkraft von Lukretias Selbsttötung und das (Macht-)Verhältnis zwischen ihr und den an ihrer Rache beteiligten Männern mit Blick auf die Gründung der Republik noch genauer zu betrachten. – Im zweiten Teil des Aufsatzes analysiert P. AUGUSTINUS‘ Argumentationsgang, der vor allem darauf basiert, „dass vergewaltigte Frauen auch körperlich ohne Schande seien“ (163), weshalb Lukretia unschuldig sei und sich nicht hätte töten dürfen. P.s Ausführungen zum fünften Gebot, zur Sünde der *superbia*, und zum reinen Gewissen erleichtern das Verständnis der augustinischen Umdeutung des Lukretia-Stoffes sehr, allerdings hätte der wichtige Aspekt der Gerichtssprache in *AUG. civ.* 1,19 (z. B. *iudicanda est; vindicatur; vos appello, leges iudicesque Romani*) in den Zitaten bzw. Materialien durch Fettdruck o. ä. hervorgehoben werden sollen.

Den Schluss des Sammelbandes bildet der längste Beitrag, in dem Hans-Joachim HÄGER (Berlin/München/Minden) „Augustinus und die christliche Transformation antiker Freundschaftstraditionen“ in den Blick nimmt (179–286). Nach der Nennung einiger Berührungspunkte des Themas mit dem Lateinunterricht zeichnet H. die Entwicklung des

augustinischen Freundschaftsverständnisses unter Berücksichtigung der umfangreichen Forschungsliteratur minutiös nach, wobei er vier Phasen unterscheidet: Laut H. ist AUGUSTINUS‘ Freundschaftsideal zunächst „von den antiken heidnisch-paganen Traditionen geprägt, sodann folgt eine neuplatonisch-christlich gefärbte Auffassung, bis er [...] mit Freundschaft [...] die Liebe zu allen Menschen bezeichnet“ (186–187). Zuletzt lasse AUGUSTINUS „neben der ausschließlich von Christen gelebten *amicitia* [...] keine andere Erscheinungsform von Freundschaft gelten“ (ibid.). An dieser Stelle sei auf einen Druckfehler hingewiesen, denn im Zitat aus *AUG. conf.* 4,4,7 auf 198 muss es statt *agglutinans* heißen: ... *nisi cum eam* (sc. *amicitiam*) *agglutinas*. – In den folgenden Kapiteln erläutert H. auf konzise Weise AUGUSTINUS‘ Prägung durch die heidnisch-pagane Philosophie von SOKRATES bis CICERO bzw. durch „neuplatonische und christliche Einflüsse“ (217). Um die o. g. Phasen des Freundschaftsverständnisses noch anschaulicher zu machen, stellt H. *AUG. epist.* 258 vor und macht in diesem Zuge die Ergebnisse seiner bisherigen Untersuchung für die Datierung des Briefes nutzbar. Den letzten Teil des Beitrags bilden ausführliche Überlegungen zur Thematisierung des augustinischen Freundschaftsideals im Lateinunterricht (237–250), die u. a. Lernziele, eine Pre-, While- und Post-Reading-Phase sowie interessante Sekundärtexte bieten.

AUGUSTINUS wird zwar ab dem Jahr 2026 im Zentralabitur durch CICEROS *De officiis* ersetzt werden (vgl. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabiturgost/faecher/getfile.php?file=5769>). Doch alle sechs hier besprochenen Beiträge, die jeweils durch ein eigenes Literaturverzeichnis und Material für den Unterrichtsgebrauch abgerundet werden, erfüllen nicht nur im höchsten Maße ihre Zielsetzung, „die anspruchsvollen Texte Augustins einem breiten Publikum innerhalb und außerhalb von Schule und Universität verständlich zu machen“ (9), sondern belegen auch, „dass die Lektüre von Seneca, Livius und Ovid [...] durch Exkurse zu ihrer Rezeption bei Augustinus bereichert werden kann“ (106). In diesem Sinne sei die Lektüre dieses Aufsatzbandes wärmstens empfohlen, besonders zur vertieften Vorbereitung des Lateinunterrichts in der Oberstufe.

SCHULZ-KOPPE, H.-J.: *Zum Teufel geht es unten rechts – Kirchen, Architektur, Kunst und religiöses Weltbild im späten Mittelalter*, Düren: Shaker Verlag 2021, 324 Seiten, 25,90 EUR, ISBN: 978-3-95631-729-3.

von Dr. Joachim Penzel, StR  
Max-Planck-Gymnasium Gelsenkirchen /  
Ruhr-Universität Bochum  
joachim.penzel@rub.de

Der Autor der hier zu besprechenden Publikation ist der geschätzte Kollege i. R. SCHULZ-KOPPE (= S.-K.), dessen langjähriges Wirken im Vorstand unseres Landesverbandes DAV-NRW anlässlich seines 75. Geburtstages in der letzten Ausgabe von LGNRW bereits eine Würdigung erfuhr, der sich der Rezensent nur anschließen kann. – *Nunc ad rem!*

Das oben genannte Werk wurde zeitnah nach dem ebenfalls bereits in LGNRW besprochenen Buch 888 *Wörter, die auch ein Nicht-Lateiner schon kennt* unseres Autors in demselben Verlag veröffentlicht, verlässt allerdings den altphilologisch-antiken Horizont, um sich dem Mittelalter zuzuwenden. Aber keine Sorge, *cari collegae* – im Textverlauf tauchen ausreichend lateinische und (etwas weniger) griechische Zitate auf (z. B. 21, 75–76, *passim*)! Ausgehend von Betrachtungen – gedanklichen wie photographischen – der Architektur einer Kirche am Rande Dürens, seiner Heimat (*Einleitung*, 7–8), und kontinuierlich illustriert durch hauptsächlich eigene Photographien aus dem In- und Ausland, vornehmlich aber Italien, zeichnet S.-K. ein Panoptikum des christlichen Abendlandes, indem er dem Ineinsgehen von sakraler Kunst bzw. Architektur und gesellschaftlich-religiösem Weltbild nachspürt (*Vorwort*, 6).

Dabei kann sich S.-K. auch auf seine breit angelegte Lektüretätigkeit verlassen, wie die *Anmerkungen und Literaturangaben* auf knapp über 20 Seiten dokumentieren (300–322). Diese sind allerdings nur kapitelweise gestaltet; eine übersichtliche(re) Gesamtschau der zurate gezogenen Literatur fehlt, so dass das Nachvollziehen-Wollen bisweilen erschwert wird.

Zudem ist die Textgestaltung derart, dass nach der Erstzitation nicht immer klar ist, woher ein folgendes Zitat stammt, und manche der abgebildeten Photographien nicht deutlich als diejenigen im Layout identifiziert werden können, die gerade relevant sind – womöglich eine Frage des Lektorats?

Des bereits genannten Themas des Buches nimmt sich S.-K. mit Verve an. Gerade auch in einer säkularisierten und gegenwartsbezogenen Welt wie der heutigen ziemt sich ein Blick nicht nur auf die Antike und deren Wiedergeburt, sondern auch auf das lange und sehr heterogen daherkommende, aber wohl etwas despektierlich so genannte ‚Mittelalter‘. Dass S.-K. dabei von persönlichen Eindrücken mittelalterlicher Kirchengebäude, die Menschen aus vielerlei Gründen immer noch bzw. weiterhin in ihren Bann zu schlagen vermögen, geleitet wird, die ihn wiederum zu Nachforschungen angespornt haben, gereicht ihm zur Ehre: so lässt S.-K. einerseits die architektonischen Entwicklungsschritte von der antiken Basilika zur Romanik und Gotik Revue passieren; andererseits werden viele Darstellungen an und in Kirchen (Reliefs, Statuen, Fenster *etc. pp.*) detailliert und kenntnisreich beschrieben und eben auch theologisch und ikonographisch fundiert interpretiert. Diese Ausführungen liest man mit Gewinn – zumal, wenn es sich um Kirchen handelt, die z. B. der Vf. noch nicht in Autopsie erlebte (vgl. Kap. 2: *Der Dom von Orvieto*).

Des Weiteren werden von diesem Themenbereich aus konzeptionell weite (und bisweilen freundlich als thematisch und quantitativ ‚gewagt‘ zu bezeichnende) Ausflüge in die Kirchen- bzw. Papsttumsgeschichte bzw. -kritik (z. B. Kap. 8: *Der Konziliarismus*) sowie in theologische und bibelexegetische Gefilde unternommen (z. B. Kap. 22: *Das Jüngste Gericht*). Diese sehr umfangreichen Passagen enthalten ob der schon erwähnten Belesenheit des Autors sowohl für Säkulare als auch für Christenmenschen (wie der Vf. einer zu sein bekennt) viel Interessantes und Wissenswertes. Oft aber wirkt das Gesamtwerk dadurch unausgewogen, wenn man S.-K.s ursprünglichen Schreibimpuls bedenkt. Zudem wäre es womöglich lesefreundlicher gewesen, die jeweiligen Inhalte der 25 (*sic!*) Kapitel durch Untergliederungen oder -kapitel nachvollziehbar miteinander zu verknüpfen (→ Lektorat? [s. o.]).

Aber möge sich die geneigte Leserschaft selbst ein Urteil zu dem hier Monierten bzw. zum Gesamteindruck bilden: Denn es bleibt zu konstatieren, dass, wer sich für die im Titel annoncierten Thematiken interessiert, sich aber nicht durch die zahlreich vorhandene mediävistische Forschungsliteratur ‚kämpfen‘ möchte, mit S.-K.s Veröffentlichung trotz (oder gerade: wegen) einiger Idiosynkrasien gut beraten ist; spannend und flüssig zu lesen ist sie allemal.

# Impressum

Die Zeitschrift „Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen“ (LGNRW) ist das Mitteilungsblatt des Landesverbandes NRW des Deutschen Altphilologenverbandes und setzt das seit 1952 erschienene „Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband Nordrhein-Westfalen“ (MittBl DAV-NRW) fort. Die in „Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen“ veröffentlichten Beiträge sind im Internet unter folgender Adresse abrufbar <https://www.davnrw.de/>

**Herausgeberin:** Die Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes in Nordrhein-Westfalen <https://www.davnrw.de/>, StD' Dr. Susanne Aretz, Zu den Kämpen 12d, 44791 Bochum, [aretzsusanne@gmail.com](mailto:aretzsusanne@gmail.com).

**Gastherausgeber des Themenhefts „Übersetzen“:**  
 StD' Dr. Susanne Aretz, [aretzsusanne@gmail.com](mailto:aretzsusanne@gmail.com);  
 LRSD Dr. Thomas Doepner, [th.doepner@t-online.de](mailto:th.doepner@t-online.de),  
 StD Dr. Thomas Kurth, [thomas.kurth@zfs-l-k.de](mailto:thomas.kurth@zfs-l-k.de).

Die Redaktion von „Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen“ gliedert sich in folgende Bereiche:

1. **Hauptredaktion:** StD PD Dr. Matthias Laarmann, [matthias.laarmann@web.de](mailto:matthias.laarmann@web.de), StR Johannes Maximilian Nießen, M. Ed., [johannes.niessen@mail.aachen.de](mailto:johannes.niessen@mail.aachen.de),
2. **Rezensionen, Anzeigenverwaltung:** StR Johannes Maximilian Nießen, M. Ed., [johannes.niessen@mail.aachen.de](mailto:johannes.niessen@mail.aachen.de),
3. **Hochschule:** StR i.H. Dr. Jochen Sauer, [jochen.sauer@uni-bielefeld.de](mailto:jochen.sauer@uni-bielefeld.de),
4. **Didaktik:** StD' Marina Keip, [Marina.Keip@t-online.de](mailto:Marina.Keip@t-online.de),
5. **Latein außerhalb des Gymnasiums:** OStR' Dr. Anja Wieber, [anja.wieber@wkdo.info](mailto:anja.wieber@wkdo.info),
6. **Schulpolitik:** LRSD Dr. Thomas Doepner, [th.doepner@t-online.de](mailto:th.doepner@t-online.de).

Die mit Namen gekennzeichneten Artikel geben die Meinung des Verfassers, nicht unbedingt die des DAV-NRW-Vorstandes wieder. © Die Artikel dieser Ausgabe sind freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).  
 URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

**Bezugsgebühr:** Von den Mitgliedern des DAV-NRW wird eine Bezugsgebühr nicht erhoben.

Zuschriften und Beiträge sind zu richten an: [vorstand@davnrw.de](mailto:vorstand@davnrw.de)

**Layout und Satz:** Clemens Liedtke, M. A., [mail@clemensliedtke.de](mailto:mail@clemensliedtke.de).

Die jeweiligen Autor:innen dieser Ausgabe sind für die Auswahl der Bilder und der entsprechenden Bildrechte selbst verantwortlich.

ISSN: 44791 Bochum, NRW, Deutschland/Germany

Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen	ISSN (Print)	2700-3531
Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen	ISSN (online)	2700-3566

DOI: 10.11576/lgnrw-6877

**Kassenwarte (zuständig für Ein- und Austritte, Adressänderungen und Anmeldungen zur DAV-NRW-Landestagung):**

**Kassenwart Nordrhein:**  
 Christian Frede-Dick, StR  
[vorstand@davnrw.de](mailto:vorstand@davnrw.de)  
[christian.frede-dick@outlook.de](mailto:christian.frede-dick@outlook.de)  
 Fritz-Winter-Str. 84  
 59199 Bönen

**Kassenwart Westfalen:**  
 Dr. Jochen Sauer, StR i.H.  
[vorstand@davnrw.de](mailto:vorstand@davnrw.de)  
[jochen.sauer@uni-bielefeld.de](mailto:jochen.sauer@uni-bielefeld.de)  
 Auf der Feldbrede 60  
 33611 Bielefeld

**Bankverbindung DAV-NRW:**  
 Sparkasse Sprockhövel  
 IBAN: DE 29 4525 1515 0001 0125 41  
 BIC: SPSHDE3XXX

**Bankverbindung DAV-NRW:**  
 Sparkasse an der Lippe  
 IBAN: DE07 4415 2370 0015 0010 35  
 BIC: WELADED1LUN

**Folgende Rezensionsexemplare können bei der Redaktion von LGNRW  
(vorstand@davnrw.de oder johannes.niessen@mail.aachen.de)  
gegen Zusage einer Besprechung angefordert werden:**

### **C. C. Buchner:**

UTZ, C.: Sprachunterricht Latein. Teil 1. Analyse und Prinzipien. Bamberg 2021, 72 Seiten, 17,00 EUR, ISBN: 978-3-661-44101-6.

UTZ, C. / KAMMERER, A. (Hrsg.): prima. Latein lernen 1. Bamberg 2020, 208 Seiten, 20,80 EUR, ISBN: 978-3-661-40501-8.

### **Klett:**

BEHRENS, J. / BOTHE, M.-L. / BÖTTCHER, E. / GOTTWALD, I. / GUTHIER, B. / HELLWIG, A. / SCHUBERT, W. / SCHÜCKER-ELKHEIR, D. / SIEWERT, W. / STRUCKEN-PALAND, Ch. / WEEBER, K.-W.: Pontes. Gesamtband. Stuttgart / Leipzig 2020. 296 Seiten, 31,25 EUR, ISBN: 978-3-12-623301-9.

MICHEL, Raphael A.: Kantharos. Grammatisches Beiheft. Stuttgart / Leipzig / Dortmund 2021, 128 Seiten, 14,75 EUR, ISBN: 978-3-12-663218-8.

### **PFLB**

SAUER, J. / SCHILDHAUER / P. / SCHRÖDER, A. (Hrsg.): Standards–Margins–New Horizons II. Canons for the 20th Century Teaching. (Tagungsband einer anglistisch-latinistischen Konferenz im März/April 2022). Bielefeld 2023. 299 Seiten, <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/issue/view/453/266>.

### **Reclam:**

APICIUS. De re coquinaria / Über die Kochkunst. Lateinisch/Deutsch. Übers. u. hrsg. v. R. MAIER (RUB 14383). Ditzingen 2023, 295 Seiten, 9,00 EUR, ISBN: 978-3-15-014383-4.

KOLLESCH, J. / NICKEL, D. (Hrsg.): Antike Heilkunst. Ausgewählte Texte aus den medizinischen Schriften der Griechen und Römer (RUB 14249). Ditzingen 2022, 251 Seiten, 6,80 EUR, ISBN: 978-3-15-014249-3.

# In memoriam Alphonsi WEISCHE<sup>1</sup>

von Francisca Deraedt

*Melissa, sodalitas perenni Latinitati dicata,*

*Brüssel*

*g.licoppe@skynet.be*

---

Professor Alfonsus WEISCHE (1932–2023), clarus philologus necnon poeta Latinus, philosophiæ theologiæque studuit in Romana Universitate Gregoriana, philologiæ autem classicæ in Universitate Monasteriensi ac Marburgensi. Publicata dissertatione c. t. *Cicero und die Neue Akademie. Untersuchungen zur Entstehung und Geschichte des antiken Skeptizismus*, Monaci primum docuit in studiorum universitate, postea Monasterii, ubi etiam circulum Latine loquentium condidit. Erat enim strenuus Latinitatis vivæ fautor, ita ut anno 1987 numeraretur inter conditores consociationis L.V.P.Ae (sive Latinitati Vivæ Provehendæ Associationis). Sodalis etiam erat Saravipontanæ Societatis Latinæ. Multa scripsit Latine, etiam in periodico nostro *Melissa* necnon in miscellaneis Gaio LICOPPE anno 2006 dicatis (*Navigare necesse est*, p. 203–209), in quibus pulcherrima verba Ernesti Renan Latine interpretata lectoribus proposuit. Ab alumnis, qui eum plurimum amabant, iure et merito vocabatur ‚vir bonus dicendi peritus‘; atque hic fuit titulus operis ei occasione sexagesimi quinti natalis oblatis: *Vir bonus dicendi peritus. Festschrift für Alfons Weische zum 65. Geburtstag* (ed. B. CZAPLA, Wiesbaden 1997). Melius dicere non potuerunt. Sit ei terra levis.



Programm Lehrkräftefortbildung 29.02.2024.

---

<sup>1</sup> Erstveröffentlicht in *Melissa* 235 (Aug. 2023), p. 15.

# Der leichte Einstieg in die Originallektüre

Pontes – Sicher in die Lektürephase



**Neu**

Pontes  
**Sicher in die Lektürephase**  
Arbeitsheft mit Mediensammlung  
3. bzw. 4. Lernjahr  
ISBN 978-3-12-623303-3

- Modularer Aufbau für maximale Flexibilität
- Schaffbare Texte mit Lebensweltbezug
- Grammatik-Teil zur Einführung bzw. Wiederholung lektürerelevanter Phänomene
- Methoden zum Umgang mit Originaltexten
- Auch anstelle der Transitio-Sequenz für einen frühzeitigen Ausstieg aus dem Schulbuch einsetzbar
- In der Mediensammlung: Audios und Erklärvideos

Bestellung und Information: [www.klett.de/pontes](http://www.klett.de/pontes) 



# Latein mit ▶ C.C.Buchner und *hermeneus*

Ein Webcode führt auf [www.hermeneus.eu](http://www.hermeneus.eu) zur **digitalen Version des Textes**, der bereits alle Angaben aus unserem Lehrwerk enthält. Darüber hinaus ermöglichen viele weitere Hilfestellungen in den Texten eine **optimale Binnendifferenzierung**: Die Schülerinnen und Schüler können selbstständig und individuell entscheiden, welche Hilfe sie an welcher Stelle hinzuziehen möchten.



Erklärfilm zu  
*hermeneus*



Mehr Informationen auf  
[www.ccbuchner.de/hermeneus](http://www.ccbuchner.de/hermeneus)



**C.C.Buchner Verlag GmbH & Co. KG**  
service@ccbuchner.de  
[www.facebook.com/ccbuchner](http://www.facebook.com/ccbuchner)  
[www.instagram.com/ccbuchner](http://www.instagram.com/ccbuchner)