



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



EULALIA

European Latin Linguistic Assessment

Erasmus+ Strategic Partnership for Higher Education (2019-2022)
(2019-1-IT02-KA203-062286)

<https://site.unibo.it/eulalia/en>

**O3: European Latin Language Certification – Advanced
Level - Methodological and Pedagogical tools, Multimedia,
Practical Tools**

Typologie von Aufgaben für Bildungsinstitutionen

(German Version: 26.09.2022)

Project Coordinator:

Alma Mater Studiorum – University of Bologna (Italy)

Project Partners:

University of Köln (Germany)

Catholic University of the Sacred Heart – Milan (Italy)

University of Rouen (France)

University of Salamanca (Spain)

University of Uppsala (Sweden)



The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Inhaltsverzeichnis

<u>1</u>	<u>VORWORT</u>	<u>1</u>
<u>2</u>	<u>FACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN</u>	<u>2</u>
<u>3</u>	<u>LESEN UND VERSTEHEN: ABRISS ZU TEXTERSCHLIEßUNGSMETHODEN</u>	<u>2</u>
<u>4</u>	<u>ERGÄNZENDE AUFGABENTYPEN ZUR <i>BASIC LEVEL</i> TYPOLOGIE</u>	<u>5</u>
<u>4.1</u>	<u>EINRÜCKMETHODE</u>	<u>5</u>
<u>4.2</u>	<u>UMSTELLUNG VON POETISCHER ZU PROSAISCHER WORTSTELLUNG</u>	<u>6</u>
<u>4.3</u>	<u>VERUM-FALSUM MIT TEXTBELEGEN</u>	<u>7</u>
<u>4.4</u>	<u>ÜBERSETZUNGSVERGLEICH</u>	<u>9</u>
<u>5</u>	<u>QUELLEN, INSPIRATIONEN UND WEITERFÜHRENDE LITERATUR</u>	<u>12</u>

1 Vorwort

Im Rahmen der EULALIA-Zertifizierung können Lehrkräfte an Schulen und Universitäten je nach Bedarf eigenes Übungsmaterial erstellen und verwenden, um die Lernenden auf die Zertifizierung vorzubereiten. Um Lehrpersonen bei diesem Vorhaben zu unterstützen, liefert die *Basic Level* Typologie bereits einen Überblick über verschiedene Aufgabenformate sowie deren Anwendungs-, Variations- und Differenzierungsmöglichkeiten. Sie legt nicht nur theoretische Rahmeninformationen dar, sondern dient auch als Inspiration für weitere Übungsformate und -aufgaben. EULALIA-Übungsformate sind allgemein hin vielseitig und ermöglichen das Training auf verschiedenen Komplexitätsstufen mit entsprechenden Differenzierungsmaßnahmen.

Die *Advanced Level* Typologie ist als Addendum zu derjenigen des *Basic Level* zu betrachten. Die in der *Basic Level* Typologie dargestellten Aufgabentypen lassen sich aufgrund ihres Variabilitätspotentials auch für Übungsaufgaben zum Textverständnis sowie zur Sprach- und Wortschatzkompetenz im Rahmen des *Advanced Level* verwenden. Da im *Advanced Level* ein Übersetzungsteil hinzukommt, sollen in der vorliegenden Typologie in einem ersten Schritt fachwissenschaftliche Ausführungen zur Translationskompetenz und zu Verstehensprozessen von fremdsprachlichen bzw. Lateinischen Texten dargelegt werden. Diese Informationen werden komplementiert durch einen Abriss zu Erschließungsmethoden und ihrer Bedeutung bei der Auswahl und Analyse von Übungstexten sowie der anschließenden Auswahl und Kreation von entsprechenden Aufgaben zur Förderung bestimmter sprachlicher oder metakognitiver Kompetenzen. Das Wissen um diese Methoden bringt viele Vorteile mit sich. Um das Potential der Erschließungsmethoden zu verdeutlichen, werden zwei Texterschließungsmethoden beispielhaft an Textausschnitten veranschaulicht. Dieser erste theoretisch angelegte Teil der Typologie soll insbesondere aufzuzeigen, welche Vorarbeiten es einer lehrenden Person erleichtern können, passende Texte für ihre Lernziele auszuwählen und Übungsaufgaben zu erstellen. In Kombination mit der *Basic Level* Typologie ist eine Fülle an Input und Inspiration gegeben, um eigene lernprozessorientierte Aufgaben zu erstellen.

Da diese Typologie, anders als die zum *Basic Level*, keine große Menge an einzelnen Aufgabenbeispielen enthält, ist kein Anhang mit lateinischen Originaltexten beigefügt, sondern die entsprechenden Originaltextstellen, sind jeweils den Aufgabenbeispielen vorangestellt. Die Typologie wird abgeschlossen von einer Bibliographie, die einerseits Informationsquellen für die *Basic Level* sowie die *Advanced Level* Typologie enthält sowie didaktisches Material und Literaturempfehlungen der Partnerländer, die zum Einlesen und Erweitern des Horizonts einladen.

2 Fachwissenschaftliche Grundlagen

Durch den Übersetzungsteil, der im *EULALIA Advanced Level* hinzukommt, wird nun die volle Textkompetenz der Lateinlernenden gefordert. Letztere bedeutet die Fähigkeit, lateinische Texte sprachlich und inhaltlich zu lesen, zu verstehen, sie zu interpretieren und in eine Zielsprache, meist die Muttersprache, zu übersetzen. Sie stellt die Grundlage für die Verarbeitung von Textinformationen dar, da Sprach-, Übersetzungs- und Kulturkompetenz miteinander verwoben sind. Auch wenn keine expliziten Aufgaben zur Interpretation gestellt werden, laufen bei der Übersetzungsarbeit textimmanente Interpretationsprozesse zu Raum, Zeit, Figurenkonstellation, Textperspektive, Kohärenz, Semantik etc. schon während des Erschließungsprozesses ab. Die folgenden theoretischen Erläuterungen zu Übersetzungs- und Interpretationsprozessen sollen dem Leser einen methodischen Überblick verschaffen und ihm helfen, geeignete Übungstexte zu finden und auf deren Grundlage Aufgaben und Übungen zu erstellen.

Das Ziel einer Übersetzung ist es, den Inhalt des Ausgangstextes in der Zielsprache angemessen wiederzugeben. Aufgrund des strukturellen Unterschieds zwischen der Ausgangssprache Latein und der modernen Zielsprache müssen Übersetzende Transpositionen auf der grammatikalischen Ebene oder Modulationen auf der semantischen Ebene vornehmen. Im Allgemeinen bestehen Übersetzungsprozesse aus der Dekodierung und Rekodierung von Informationen. Die Lernenden dekodieren den Ausgangstext, rekodieren eventuell eine Zwischenübersetzung in Form von Notizen, dekodieren den Text weiter und rekodieren schließlich eine finale Übersetzung. Diese Prozesse umfassen alle Wissensbereiche (siehe Vorwort zur *Basic Level* Typologie) und Kompetenzen. Eine Übersetzung als solche kann jedoch niemals ein tiefgehendes Verständnis des Textes dokumentieren. Daher ist ein schrittweises Vorgehen empfehlenswert: Zunächst soll das Textverständnis durch Dekodierung erreicht werden, was dann in einer Übersetzung (Rekodierung) Ausdruck finden soll.

3 Lesen und verstehen: Abriss zu Texterschließungsmethoden

Es gibt verschiedene Texterschließungsmethoden, die eine Lehrkraft ihren Lernenden zur Verfügung stellen kann, um strategische Fähigkeiten zu fördern. Die Kenntnis dieser Methoden ist nicht nur für die Lernenden, sondern auch für die Lehrenden hilfreich. Wenn Lehrkräfte einen Übungstext analysieren, suchen sie nach den geeignetsten Methoden, um den Text inhaltlich und sprachlich zu entschlüsseln und schließlich Aufgaben für ihre Lernenden zu erstellen. Daher werden die Übungen für das globale und das vertiefte Textverständnis (siehe *Guidelines* für das *Advanced Level*) sowie ihre Anordnung auf Grundlage der Analyseergebnisse durch die Lehrkräfte ausgewählt. Eine solche Textanalyse berücksichtigt die Strukturen des Textes (allgemeine Struktur, Konnektoren usw.) sowie die Thematik und deren Entwicklung im Text. Bereits die Lernpsychologie postuliert, dass man im Laufe eines Verstehensprozesses zunächst den Ausgangstext als Ganzes betrachtet und erst danach Zugang

zu Details erhält. Es werden also zunächst intralinguale Verstehensprozesse in der Ausgangssprache Latein angewendet und schließlich werden Details ermittelt, wobei oft isolierte Übersetzungsprozesse im Kopf durchgeführt werden.

Was Textverstehen und Texterschließung betrifft, so gibt es ganzheitliche, lineare, transphrastische oder phrastische Ansätze. Wie bereits erwähnt hängt die zu wählende Methode stark vom jeweiligen Text ab. So eignen sich beispielsweise thematisch geschlossene, semantisch redundante Texte mit erkennbaren syntaktischen oder parataktischen Strukturen ohne Gedankensprünge für eine transphrastische Erschließungsmethode. Die Lernenden werden vermutlich in einem solchen Fall den Sinn eines Textes leichter erfassen, nachdem sie den Text als Ganzen gelesen haben, bevor sie sich auf einzelne Sätze konzentrieren. Mit diesem Wissen kann man entsprechende Übungen erstellen, die den Lateinlernenden helfen, ihr Textverständnis und ihre Sprachkenntnisse zu erweitern.

Im Folgenden werden einige analytische Überlegungen zu einem Textausschnitt Ciceros ("Somnium Scipionis") vorgestellt. Die folgende Textpassage dient als Beispiel, bei dem eine transphrastische Methode zum Erschließen des Textes eingesetzt werden kann.

Cic. *rep.* 6,9-10

Cum in Africam venissem M'. Manilio consuli ad quartam legionem tribunus, ut scitis, militum, nihil mihi fuit potius, **quam ut** Masinissam convenirem regem, familiae nostrae iustis de causis amicissimum. Ad quem **ut** veni, complexus me senex conlacrimavit **aliquantoque post** suspexit ad caelum **et**: Grates, inquit, tibi ago, summe Sol, vobisque, reliqui Caelites, **quod, ante quam** ex hac vita migro, conspicio in meo regno **et** his tectis P. Cornelium Scipionem, cuius ego nomine ipso recreor; **itaque** numquam ex animo meo discedit illius optimi **atque** invictissimi viri memoria. **Deinde** ego illum de suo regno, ille me de nostra re publica percontatus est, multis**que** verbis ultro citroque habitis ille nobis consumptus est dies. **Post autem** apparatu regio accepti sermonem in multam noctem produximus, **cum** senex nihil nisi de Africano loqueretur omnia**que** eius **non** facta **solum, sed etiam** dicta meminisset. **Deinde, ut** cubitum discessimus, me **et** de via fessum, **et** qui ad multam noctem vigilassem, artior quam solebat somnus complexus est.

Dieser Text zeichnet sich durch eine Vielzahl von Konnektoren und Subjunktionen aus (gelb hinterlegt), die oft am Anfang eines Satzes stehen. Die syntaktische Struktur ist nicht allzu kompliziert. Daher könnte es sinnvoll sein, die Lernenden Konnektoren oder Subjunktionen markieren zu lassen, z.B. die Konnektoren eines bestimmten Textabschnitts. Die Handlungsreihenfolge im Text ist linear. In diesem Fall könnte eine Übung zur Chronologie zu einfach sein, während eine *verum-falsum-non liquet*-Aufgabe besser geeignet wäre, um das globale Textverständnis zu trainieren. Zwar verläuft die Handlung linear, aber die Sprache ist ziemlich verdichtet. Außerdem müssen die Lernenden eine große Menge an Informationen verarbeiten und sortieren, da der Text zwei Sprecher beinhaltet. Die direkte Rede in der Mitte des Abschnitts könnte jedoch weggelassen werden, ohne dass sich der Sinn des

Textes verändert. Daher könnte eine Lehrkraft auch Aufgaben zum Inhalt vorbereiten, ohne dabei den Abschnitt mit der direkten Rede zu berücksichtigen, und später einen Schwerpunkt auf eben diesen Teil legen. Je nach Lernziel gibt es verschiedene Möglichkeiten, Übungen zu gestalten.

Im Gegensatz zu der oben gezeigten Textstelle Cic. *rep.* 6,9-10 kann die folgende Textstelle als Beispiel dafür dienen, dass ein transphrastisches Vorgehen nicht ideal ist, um ein vollständiges Verständnis des Textes ohne weitere Vertiefung zu erreichen.

Cic. *rep.* 6,10-12

Hic mihi (...) Africanus se ostendit ea forma, quae mihi ex imagine eius quam ex ipso erat notior; quem ubi agnovi, equidem cohorrui, sed ille: Ades, inquit, animo et omitte timorem, Scipio, et, quae dicam, trade memoriae. Videsne illam urbem, quae parere populo Romano coacta per me renovat pristina bella nec potest quiescere? (ostendebat autem Karthaginem de excelso et pleno stellarum illustri et claro quodam loco) ad quam tu oppugnandam nunc venis paene miles. Hanc hoc biennio consul evertes, eritque cognomen id tibi per te partum, quod habes adhuc a nobis hereditarium. Cum autem Karthaginem deleveris, triumphum egeris censorque fueris et obieris legatus Aegyptum, Syriam, Asiam, Graeciam, deligere iterum consul absens bellumque maximum conficies, Numantiam excindes. Sed cum eris curru in Capitolium invectus, offendes rem publicam consiliis perturbatam nepotis mei. Hic tu, Africane, ostendas oportebit patriae lumen animi, ingenii consiliique tui.

In diesem Textabschnitt lassen sich ebenfalls Konnektoren und Subjunktionen finden, allerdings liefern sie nicht die wichtigsten Anhaltspunkte, um beim Lesen auf den Inhalt schließen zu können. Die direkte Rede nimmt den größten Teil des Textes ein. Auch die Perspektivwechsel erschweren es dem Leser, bei einer ganzheitlichen Betrachtung des Textes ein Gesamtverständnis zu entwickeln. Daher ist eine alleinige transphrastische Texterschließungsmethode nicht ideal, sondern diese sollte von einer phrastischen Methode ergänzt werden. Bei einem derartigen Ansatz wird Satz für Satz vorgegangen oder zumindest wird der Fokus mehr auf einige Sätze gelegt als auf andere. Da der Schwierigkeitsgrad in der Regel von Aufgabe zu Aufgabe ansteigt, wäre es ratsam, in einem solchen Fall nicht sofort mit z.B. komplexen Aufgaben zur Chronologie zu beginnen. Stattdessen könnten die Übungen einen Wortspeicher enthalten oder vorgegebene Antworten, aus denen ausgewählt werden kann etc. Durch die Anordnung und den Aufbau der einzelnen Aufgaben kann der Lesefokus der Lernenden gelenkt werden, ohne dass Antworten vorweggenommen oder die Schwierigkeit herausgenommen wird.

4 Ergänzende Aufgabentypen zur *Basic Level Typologie*

4.1 Einrückmethode

Generell kann eine Analyse, wie sie im vorigen Kapitel exemplarisch gezeigt wurde, dabei helfen, schwierige Textpassagen oder Phänomene aller Art zu identifizieren. Da der zweite Teil der EULALIA-Tests aus einer Übersetzungsaufgabe besteht, kann es bei der Erstellung von Aufgaben für EULALIA nützlich sein, einige Aufgaben so zu gestalten, dass die Lernenden gleichzeitig unterstützt werden, in einem späteren Schritt eine angemessene Übersetzung zu erstellen. Das Einrücken von Satzteilen, um Bezüge sichtbar zu machen, ist eine hilfreiche Strategie für komplizierte Hypotaxen. Besonders hilft es dabei, Nebensätze voneinander abzugrenzen. Die Teile des Hauptsatzes bleiben auf Ebene 1 ganz links (siehe Tabelle unten). Nebensätze, die von diesem Hauptsatz abhängen, werden nach rechts auf Ebene 2 verschoben. Nebensätze, die von den Sätzen auf Ebene 2 abhängen, werden noch weiter nach rechts auf Ebene 3 verschoben und so weiter. Wenn die Lernenden mit diesem Aufgabentyp vertraut sind, können sie die Satzteile selbst einrücken, es wird keine zusätzliche Vorlage in Form z.B. einer Tabelle benötigt.

Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3
Anfang des Hauptsatzes		
	Nebensatz, der vom Hauptsatz abhängt	
		Nebensatz, der vom Nebensatz abhängt
Ende des Hauptsatzes		

Beispiel: (siehe Cic. *rep.* 6,9-10 oben)

➤ *Ausgangssatz:*

„Grates”, inquit, „tibi ago, summe Sol, vobisque, reliqui Caelites, quod, ante quam ex hac vita migro, conspicio in meo regno et his tectis P.Cornelium Scipionem, cuius ego nomine ipso recreor.

➤ *Satz anhand der Einrückmethode, um Haupt- und Nebensätze sichtbar zu machen:*

Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3
„Grates”, inquit,	„tibi ago, summe Sol, vobisque, reliqui Caelites,	
	quod,	
		ante quam ex hac vita migro,
	conspicio in meo regno et his tectis P. Cornelium Scipionem,	
		cuius ego nomine ipso recreor.

4.2 Umstellung von poetischer zu prosaischer Wortstellung

Wie die Einrückmethode in Kapitel 4.1 zielt auch der folgende Aufgabentyp auf Sprachkompetenz und Textverständnis ab und bereitet gleichzeitig auf den Übersetzungsteil vor. Eine poetische Wortfolge kann bei Anfängern zu Verständnisschwierigkeiten führen. Aufgaben, bei denen die Lernenden eine poetische in eine prosaische Syntax umwandeln müssen, können den Verstehensprozess fördern. Bei dieser Art von Aufgaben können, je nach gewünschtem Schwierigkeitsgrad der Übung, auch einige Informationen im Glossar weggelassen werden.

Beispiel:

Verg. Aen. 2,270 - 295

5	In somnis, ecce, ante oculos maestissimus Hector visus adesse mihi largosque effundere fletus, raptatus bigis ut quondam, aterque cruento pulvere perque pedes traiectus lora tumentis.
10	ei mihi, qualis erat, quantum mutatus ab illo Hectore qui redit exuvias indutus Achilli vel Danaum Phrygios iaculatus puppibus ignis! squalentem barbam et concretos sanguine crinis vulneraque illa gerens, quae circum plurima muros accepit patrios. ultro flens ipse videbar compellare virum et maestas expromere voces: 'o lux Dardaniae, spes o fidissima Teucrum, quae tantae tenuere morae? quibus Hector ab oris expectate venis? ut te post multa tuorum
15	funera, post varios hominumque urbisque labores defessi aspiciamus! quae causa indigna serenos foedavit vultus? aut cur haec vulnera cerno?'
20	ille nihil, nec me quaerentem vana moratur, sed graviter gemitus imo de pectore ducens, 'heu fuge, nate dea, teque his' ait 'eripe flammis. hostis habet muros; ruit alto a culmine Troia. sat patriae Priamoque datum: si Pergama dextra defendi possent, etiam hac defensa fuissent. sacra suosque tibi commendat Troia penatis;
25	hos cape fatorum comites, his moenia quaere magna pererrato statues quae denique ponto.'

5	<p>(siehe Cic. <i>rep.</i> 6,10-12 oben):</p> <p>Post autem apparatu regio accepti sermonem in multam noctem produximus, cum senex nihil nisi de Africano loqueretur omniaque eius non facta solum, sed etiam dicta meminisset. Deinde, ut cubitum discessimus, me et de via fessum et, qui ad multam noctem vigilassem, artior quam solebat somnus complexus est.</p> <p>Hic mihi Africanus se ostendit ea forma, quae mihi ex imagine eius quam ex ipso erat notior; quem ubi agnovi, equidem cohorrui, sed ille: „ades“, inquit, „animo et omitte timorem, Scipio, et, quae dicam, trade memoriae.</p>
---	---

a) Prima nocte viri loquendi finem fecerunt.

verum falsum non liquet

--> Textbeleg: _____

b) Scipio quoque non solum omnia facta, sed etiam dicta avi enumerare potest.

verum falsum non liquet

--> Textbeleg: _____

c) Memoria senis ita valuit, ut omnia facta Africani meminisset.

verum falsum non liquet

--> Textbeleg: _____

d) Scipio laboribus itineris tam fessus erat, ut somno opprimeretur.

verum falsum non liquet

--> Textbeleg: _____

e) Facies et forma Africani Scipioni ignota erant.

verum falsum non liquet

--> Textbeleg: _____

f) Africanus Scipionem hortatus est, ne animo deficeret.

verum falsum non liquet

--> Textbeleg: _____

4.4 Übersetzungsvergleich

In literarischen Texten sind Inhalt und Form eng verknüpft, sodass bei einer Übersetzung eine genaue Betrachtung des Textes von Nöten ist. Gleichzeitig werden immer auch gewisse Interpretationsprozesse angestoßen, wobei die zeitliche Distanz sowie die inhaltliche und kulturelle Differenz Schwierigkeiten darstellen. Ein Übersetzungsvergleich fördert die Sprachreflexion, die translatorische Kompetenz, die Reflexion über Qualität von Übersetzungen, einen sachgemäßen Umgang mit Übersetzungen sowie Übersetzungskritik. Überdies können weitere interpretatorische Erkenntnisse gewonnen und Sprachverschiedenheit sowie die Grenzen von Übersetzungen verdeutlicht werden. Die Frage, die bei einem Übersetzungsvergleich immer gestellt wird, lautet: Ist eine Übersetzung unter bestimmten Gesichtspunkten eine äquivalente Wiedergabe des Originals?

Der zu vergleichende Text muss vorher von den Lernenden verstanden und übersetzt worden sein. Ein Vergleich muss nicht zwingend am gesamten Text durchgeführt werden, dies kann auch punktuell geschehen. Die Lernenden sollen schließlich anhand von Leitfragen herausfinden, inwiefern sich die Übersetzungen ähneln oder unterscheiden und woher mögliche Unterschiede kommen könnten.

Beispiel:

Die deutschen Übersetzungen¹ sind so ausgesucht worden, dass sich in jedem Analyseaspekt sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten finden lassen. Es müssen auch nicht zwingend mehrere Übersetzungen sein, mit denen die eigene Übersetzung verglichen wird. In diesem Beispiel sind es drei fremde Übersetzungen. Ein Übersetzungsvergleich ist nicht Teil der EULALIA-Tests, aber die Lernenden profitieren von solchen Vergleichen bei der Vorbereitung auf die EULALIA-Zertifizierung. Überdies lernen sie, kritisch mit dem Wörterbuch umzugehen, das sie für den zweiten Teil des Advanced Level Tests, den Übersetzungsteil, verwenden dürfen.

¹ Material für den Übersetzungsvergleich: Lateinisches Original: Ovid Metamorphoses III, 379-399; Übersetzung 1: Erich Rösch, Ovid Metamorphosen, 1997; Übersetzung 2: Gerhard Finke, Metamorphosen, 2004; Übersetzung 3: Johann Georg Schmidt, P. Ovidii Nasonis XV. Bücher der Verwandlungen, 1712.

Ovid Metamorphosen III, 5 379-399	Übersetzung 1: Erich Rösch, 1997
<p>Fortē puer comitum seductus ab agmine fido (380) dixerat ‚ecquis adest?‘ et ‚adest!‘ responderat Echo, hic stupet atque aciem partes dimittit in omnis, voce ‚veni!‘ magna clamat: vocat illa vocantem. respicit et rursus nullo veniente ‚quid‘ inquit ‚me fugis?‘ et totidem, quot dixit, verba recepit. (385) perstat et alternae deceptus imagine vocis ‚huc coeamus!‘ ait, nullique libentius umquam responsura sono ‚coeamus!‘ rettulit Echo et verbis favet ipsa suis egressaque silva ibat, ut iniceret sperato brachia collo, (390) ille fugit, fugiensque ‚manus complexibus aufer! ante‘ ait ‚emoriar, quam sit tibi copia nostri!‘ rettulit illa nihil nisi ‚sit tibi copia nostri!‘ Spreta latet silvis, pudibundaque frondibus ora protegit, et solis ex ilio vivit in antris. (395) sed tamen haeret amor crescitque dolore repulsae, extenuant vigiles corpus miserabile curae, adducitque cutem macies et in aëra sucus corporis omnis abit. vox tantum atque ossa supersunt: vox manet; ossa ferunt lapidis traxisse figuram.</p>	<p>Einmal rief der Knabe, versprengt von der treuen Begleiter 380 Schar: »Ist jemand zur Stelle?« – »Zur Stelle!« erwiderte Echo. Und er staunt und schickt nach allen Seiten die Blicke, Ruft: »So komme doch!« laut. Sie ruft den Rufer. Da wieder Niemand kommt, ruft er: »Was fliehst du mich denn?« und empfang der Worte so viele zurück, als er selber eben gerufen. 385 Nochmals ruft er, getäuscht von der Wechselstimme: »So laßt uns Hier uns vereinen!« – und Echo, nie lieber bereit, einem Klange Antwort zu geben als dem, sie ruft zurück: »Uns vereinen!« Tut ihren Worten gemäß, sie tritt heraus aus dem Walde, Eilt, um den Hals, den erschnitten, die Arme zu schlingen. Doch jener 390 Flieht und ruft im Fliehn: »Nimm weg von mir deine Hände! Eher möchte ich sterben, als daß ich würde dein Eigen!« Da gab nichts sie zurück als: »Daß ich würde dein Eigen!« Und die Verschmähte verbirgt sich im Walde, sie deckt sich mit Blättern Schamvoll das Antlitz und lebt von nun an in einsamen Grotten. 395 Aber die Liebe, sie haftet und wächst mit dem Schmerz des Verschmähtheins, Nimmer ruhender Kummer verzehrt den kläglichen Leib, und Dörrend schrumpft ihre Haut, die Säfte des Körpers entweichen All in die Lüfte. Nur Stimme und Knochen sind übrig. Die Stimme Blieb, die Knochen sind, so erzählt man, zu Steinen geworden.</p>
Übersetzung 2: Gerhard Fink, 2004	Übersetzung 3: Johann Georg Schmidt, 1712
<p>Von ungefähr hatte der Jüngling die treue Schar seiner Gefährten aus den Augen verloren und schrie: »Ist jemand hier?« – »Hier!« antwortete Echo. Er stutzt, läßt seinen Blick in die Runde schweifen und ruft mit lauter Stimme: »Komm her!« Sie ruft den Rufenden wieder. Er sieht sich um, und als auch jetzt niemand auftaucht, fragt er: »Was fliehst du vor mir?« Und ebenso viele Worte, wie er gesprochen hat, vernimmt er. Er gibt nicht nach, und getäuscht durch den Schein einer Antwort, sagt er: »Hier vereinen wir uns!« Echo, die nie auf irgendeinen Ruf mit mehr Wonne antworten wird, erwidert: »Vereinen wir uns!« Gern folgt sie den eigenen Worten, verläßt den Wald und nähert sich schon, daß sie um den Nacken die Arme, um den ersehnten, ihm schlinge. Narziß aber flieht, und im Fliehen ruft er: »Laß von der Umarmung! Eher sterbe ich, als daß ich dir verfielen!« Jene gab nichts zurück als: »Daß ich dir verfielen!« Verschmäh, verbirgt sie sich in den Wäldern, deckt ihr Antlitz voll Scham mit dem dichtesten Laub und lebt seitdem in einsamen Höhlen. Doch die Liebe läßt sie nicht los und wächst noch, schmerzt auch die Mißachtung. Sorgen rauben der Armen den Schlaf und zehren den Leib aus, vor Magerkeit schrumpft ihre Haut ein, alle Säfte des Körpers verschwinden fort in die Lüfte. Bald sind Stimme nur und Gebein noch übrig. Die Stimme bleibt. Das Gebein soll die Gestalt eines Steins angenommen haben.</p>	<p>Ohngefähr (= ohne Absicht) verirrete Narcissus von seiner Gesellschaft und rief: „Ihr Leut, ist jemand vor mich hier?“ Alsobald wiederholte Echo die letzte Sylben und antwortete: „Ich hier.“ Narcissus erstaunte, sah allenthalben herum, und schrie laut: „Komm her!“ Echo versetzte eben so viel Wort, als sie empfangen und sagte: „Komm her!“ Drauff sah er zurück und alß niemand kam, fieng er wieder an: „Was fliehst du mich?“ Die sterblich verliebte Nymphe erwiderte die Endbuchstaben: „Du mich.“ Narcissus blieb immer, ohn daß er sich recht in die antwor- tende Stimmen schicken konnte und fuhr also fort: „Mein! Kommen wir allhier dann allgemach zusammen?“ Echo war niemals begieriger als auff dieses eine Antwort zu geben und sprach ganz verliebt: „Ach zusammen!“ Ihre Wort gefielen ihr selbst, sie eilte auß dem Wald, ihren Geiebten auff inbrünstigste umzufangen. Er aber floh und entzog sich ihren Gareffen, sagte zugleich: „Eh warlich soll man mich begraben, als ich verlange dich zu haben.“ Echo über diese abschlägliche Antwort sehr bestürzt, wiederholte traurig: „Ich verlange dich zu haben.“ Von dieser Zeit an versteckte sich die verschmähte Fräulein in die Wälder, wickelte sich vor Schamröth in die Bäume und hielt sich allein in den Höhlen auff. Inzwischen wich die Liebe so wenig von ihr, daß sie vielmehr durch die schmerzliche Abweisung wuchs, aber die unauffhörlichen Sorgen schwächten ihren elenden Leib dergestalt, dass sie gemächlich sehr mager worden. Alles, Gaffe und Kraffe entging ihr, nichts endlich blieb als die Stimm und Gebein, ja auch diese, sagt man, seyen in Stein verwandelt worden.</p>

Leitfragen:

- 1) Lesen Sie Ihre eigene und die abgedruckten Übersetzungen erneut durch und vergleichen Sie sie miteinander sowie mit dem Original. Fokussieren Sie sich dabei auf die markierten Stellen im Original und orientieren Sie sich an folgenden Vergleichspunkten. Halten Sie Ihre Ergebnisse in einer Tabelle fest.

	Leitfragen
Großes Ganzes	Wie sind Struktur und Textanordnung? Gibt es äußerliche Auffälligkeiten (z.B. Absätze)? Ist die Übersetzung poetisch in Versanordnung verfasst oder prosaisch?
Syntax	Wurden Wörter umgestellt oder weggelassen?
Stilistik	Wurden die Alliterationen, Sprachbilder, parallelen Satzstrukturen, Anaphern und Wortwiederholungen in der Übersetzung berücksichtigt? Lässt der Übersetzer Stilmittel weg oder fügt neue ein?
Semantik	Wie wurden Einzelwörter übersetzt? An welchen Stellen ist die Übertragung ungenau (z.B. „adest“ und „coeamus“). Sind Gründe der Übersetzer dafür erkennbar?

- 2) Diskussion: Wurde die Intention und die Wirkung des Originals übertragen? Wurde die Gesamtaussage verändert?
- 3) Was sind die grundlegendsten Unterschiede zwischen dem Original und den Übersetzungen?
oder:
Sind die Übersetzungen unter diesen Gesichtspunkten eine äquivalente und adäquate Wiedergabe des Originals? Nehmen Sie wertend Stellung.

5 Quellen, Inspirationen und weiterführende Literatur

AUGÉ, D. (2019), *Refonder l'enseignement des langues anciennes. Le défi de la lecture.*

BACCI, P. / FLOCCHINI, N. / FLOCCHINI, A. / SAMPIETRO, M. (2021), *Verba iuvant.*

BALBO, A. (2007), *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole.*

BASTIN-HAMMOU, M. / FONIO, F. / PARÉ-REY, P. (2019), *Pratiques théâtrales, oralisation et didactique des langues et cultures de l'Antiquité.*

BEYER, A. (2019) *Das Lateinlehrbuch aus fachdidaktischer Perspektive*, Heidelberg.

BLÄNSDORF, J. (2006), "Von Englisch und Französisch zu Latein? Grundlagen und Methoden eines linguistischen Transfers", *AU*² 49, 2+3/2006, 90-103.

DE PAOLIS, P. / IOVINO, R. ET AL. (2021), *Guida alla certificazione linguistica del latino.*

DRUMM, J. / FRÖLICH, R. (Hg.) (2008), *Innovative Methoden für den Lateinunterricht*, Göttingen.

ESTÈVES, A. / KIMMEL-CLAUZET, F. (2019), *La lecture antique en VO. Lire en classe des textes latins et grecs aujourd'hui.*

FRISCH, M. (Hrsg.) (2015), "Alte Sprachen – neuer Unterricht", in: *Ars Didactica 1*, Speyer.

GHISLAINE, V. (2009), „Version, traduction et didactique de la traduction : quelques réflexions à propos du latin“, in: *Équivalences*, 36e, 1-2, 2009, 157-177.

GIORDANO RAMPIONI, A. (2010), *Manuale per l'insegnamento del latino.*

GLÜCKLICH, H.-J. (2008), *Lateinunterricht. Didaktik und Methodik*, Göttingen.

HERKENDELL, H. E. (2003), "Textverständnis und Übersetzung", *AU* 46, 3/2003, 4-13.

JESPER, U./ KIPF, S. / RIECKE-BAULECKE T. (Hg.) (2021), *Basiswissen Lehrerbildung. Latein unterrichten.*

KEIP, M. / DOEPNER, T. (Hg.)(2019), *Interaktive Fachdidaktik*, Göttingen.

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

KNIPPING, B. (2003), "Bilder als Schlüssel zu Textverständnis und Übersetzung", *AU* 46, 3/2003, 19-22.

KOLLER, W. (2020), *Einführung in die Übersetzungswissenschaft.*

NICKEL, R. (1979), "Die Lektüre nach literarischen Gattungen im Lateinunterricht", *AU* 22 6/1979, 43–60.

NICKEL, R. (2004), "Synoptisches Lesen und bilinguales Textverstehen", *AU* 47, 1/2004, 2-14.

² *Der Altsprachliche Unterricht. Latein und Griechisch*, Friedrich Verlag, Velber, ISSN 0002-6670.

NICKEL, R. (2021), *Semantische und pragmatische Aspekte des Übersetzens lateinischer Texte*, Propylaeum, Heidelberg.

PASETTI, L. (2015), "Quale traduzione a scuola?" Ein Vortrag im Rahmen des Studienseminars *Insegnare i classici-Apprendere per competenze*, USR Padova, 24 Settebre 2015.

Perinetti, A. / Sciolla, L.L. (2012), „Una palestra per la mente: lingue classiche e problem solving“, in: CANFORA, L. / CARDINALE, U. (Hg.), *Disegnare il futuro con intelligenza antica*, Bologna, 485-494.

PIERI, B. (2009), „La traduzione delle lingue antiche fra prassi e riflessione: appunti da un esperimento didattico“, in: NERI, C. / TOSI, R. (Hg.), *Hermeneuein. Tradurre il greco*, Bologna, 211-242.

PRETI, L. (2015), *Didattica del Latino. Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento del latino*.