

Inhalt

Vorwort	7
1. Ein Blick in den Kopf der Schüler	9
Die Schülerübersetzung	11
Die Blackbox	14
2. Schüler achten beim Übersetzen fast nur auf	
Vokabelbedeutungen	19
Rekodieren und Dekodieren	20
Der Einsatz von Grammatik	27
Die Bedeutungswahl	30
Textverständnis und Bedeutungswahl	40
Methodische Anregungen für die Praxis	48
<i>Die Bausteingeschichte</i>	<i>48</i>
<i>Bildcollagen und Vokabelbilder</i>	<i>50</i>
<i>Kofferpacken</i>	<i>51</i>
<i>QR-Vokabel-Rallye</i>	<i>52</i>
<i>Das perzeptuelle Lernen</i>	<i>53</i>
<i>Abwandlung von Lektionstexten</i>	<i>55</i>
3. Ohne Grammatikkenntnisse keine richtige Übersetzung	57
Ohne Grammatik zur richtigen Übersetzung	57
Verstehen hilft bei Grammatikproblemen	58
Das Arbeitsgedächtnis	60
Der Einsatz von Vorwissen	64
Vorwissen kompensiert fehlende Grammatikkenntnisse	65
Methodische Anregungen für die Praxis	69
<i>Reflexionsanlässe schaffen</i>	<i>69</i>



4. Formenkenntnis führt zur richtigen Übersetzung	77
Deklaratives Wissen genügt nicht	78
So entstehen Fehler	81
Über erfolgreiche Schülerinnen und Schüler	85
Methodische Anregungen für die Praxis	86
<i>Die Fehlerkartei</i>	87
<i>Die Positivkorrektur</i>	89
<i>Variation von Übersetzungstexten</i>	94
5. Die Übersetzung zeigt das Textverständnis	101
Verstehen ohne Übersetzen und Übersetzen ohne Verstehen	103
Wie wird Textverständnis aufgebaut?	109
Probleme und ihre Lösung	113
Verständnisprobleme und ihre Auswirkungen	124
Methodische Anregungen für die Praxis	126
<i>Paraphrase statt Übersetzung</i>	126
<i>Das Hypothesenlotto</i>	127
6. Die Übersetzungsmethoden funktionieren bei allen	129
Methodische Anregungen für die Praxis	133
<i>Methoden? Welche Methoden?</i>	133
<i>Reflexion des Lernprozesses mit Google Sheets</i>	133
7. Die Wörterbuchnutzung ist intuitiv	137
Die Wörterbuchnutzung	137
Der Einfluss auf das Textverständnis	141
Schwierigkeiten und Probleme mit dem Wörterbuch	145
Die Wörterbuchnutzung ist nicht intuitiv	151
Methodische Anregungen für die Praxis	155
<i>Grundvorstellungen von Wortbedeutungen</i>	155
<i>Techniktraining – Digitale Werkzeuge</i>	157
Literaturverzeichnis	162

Vorwort

In der lateinischen Fachdidaktik hat man immer wieder nach Wegen gesucht, um Schülerinnen und Schülern das Übersetzen zu erleichtern. Ein Produkt dieser Bemühungen sind die verschiedenen »Übersetzungs«-Methoden, so z. B. das Konstruieren, die Drei-Schritt-Methode, das Pendeln und viele andere mehr. Allerdings gehen diese Methoden letztlich immer vom Denken philologischer Experten aus, die – ohne dass dies explizit ausgesprochen würde – Nicht-Philologen bzw. »Novizen« eine bestimmte Methode aufdrängen.

Nun steht der Schulunterricht in allen Fächern bereits seit einigen Jahrzehnten unter dem hehren Anspruch der »Schülerorientierung«, was eigentlich ein Ausgehen von den Vorstellungen und Arbeitsweisen der Schülerinnen und Schüler implizieren sollte. Doch die eben beschriebene Herangehensweise in Sachen Übersetzen und Übersetzungsmethodik im Lateinunterricht müsste man im Gegensatz dazu eher als »Philologen-orientiert« bezeichnen.

Die Arbeit von Lena Florian geht nun in zweierlei Hinsicht neue Wege in der lateinischen Fachdidaktik: Zum einen analysiert sie die Strategien, die Schüler tatsächlich beim Entschlüsseln und Übersetzen lateinischer Texte unabhängig von der Lehrkraft anwenden; zum anderen wendet sie – anders als vielfach in der älteren Fachdidaktik der Alten Sprachen üblich – dabei empirische Untersuchungsverfahren an, wie sie in den Bildungswissenschaften und der angewandten Sprachforschung üblich sind.

Der vorliegende Band fußt letztlich auf einer Untersuchung, die Lena Florian noch als Studentin im Rahmen einer empirischen Masterarbeit durchgeführt hat, aus der sie wiederum eine fachdidaktische Dissertation an der Universität Göttingen (publ. Vandenhoeck & Ruprecht 2015) ausgearbeitet hat. Das Thema ist für den Lateinunterricht von zentraler Relevanz und betrifft die praktische Arbeit in so gut wie jeder Lateinstunde im Schulunterricht.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Studie (= Dissertation) werden hier noch einmal für ein breiteres Publikum aufbereitet und vor allem um viele praktische Hinweise erweitert, die eine Arbeit mit lateinischen Texten wirklich einmal aus der Perspektive von »Novizen« ermöglicht. Die Darstellung versucht, das intuitive Vorgehen von Schülerinnen und Schülern nicht zu unterbinden, sondern in eine motivierende Textarbeit zu integrieren. So ist ein Band entstanden, der fachdidaktische Theorie mit unterrichtspraktischer Umsetzung organisch verbindet.

Es hat sich als ein wichtiges Ergebnis gezeigt, wie komplex und multidimensional der ganze Prozess des Textverstehens und Übersetzens ist: Hier ist noch genug an Forschungspotenzial für weitere Arbeiten zu diesem Thema vorhanden, ja geradezu durch die vielen Überraschungen eröffnet worden. Außerdem wurde klar, wie unterschiedlich Schülerinnen und Schüler an lateinische Texte herangehen, so dass es auch nicht die eine richtige Methode für alle geben kann. Insofern dürfte das vorliegende Buch einen substantiellen Beitrag zu einer individualisierten Textarbeit im Lateinunterricht bieten.

Von daher bleibt zu hoffen, dass Lena Florians Praxisband Lehrenden und Lernenden hilft, besser mit lateinischen Texten klarzukommen.

Göttingen, Mai 2017

Peter Kuhlmann

1. Ein Blick in den Kopf der Schüler

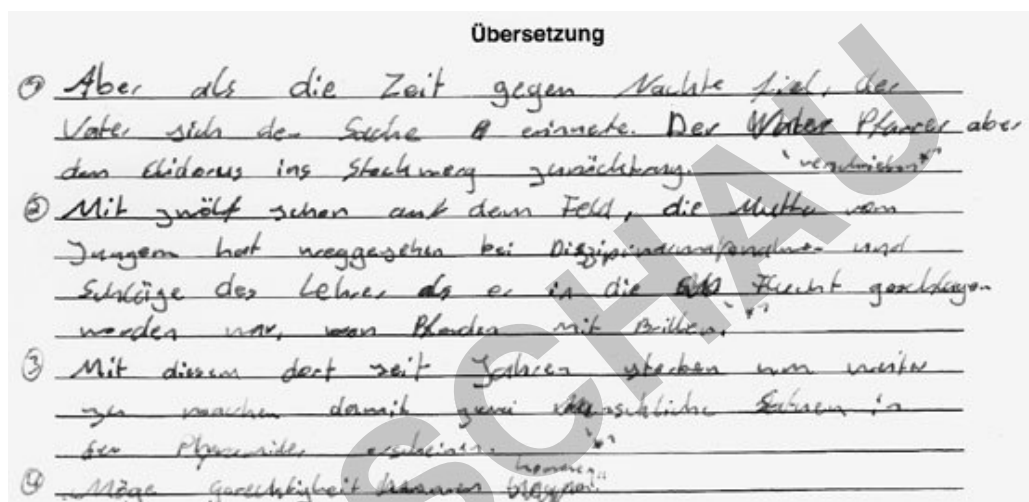
Übersetzen ist ein hochkomplexer Vorgang, der aus vielen verschiedenen kleineren Teilprozessen zusammengesetzt ist. Das heißt nichts anderes, als dass zum Übersetzen sehr unterschiedliche Fähigkeiten und Kenntnisse nötig sind. Übersetzen wird oft als Kerngeschäft des Lateinunterrichts bezeichnet. Doch kaum ein anderer Prozess des Unterrichts ist so undurchschaubar wie das Vorgehen der Schüler¹ beim Übersetzen. Das mag für die ein oder andere Lehrkraft zunächst ketzerisch klingen, doch ich möchte Ihnen das gerne an einem Beispiel erläutern. Lassen Sie uns von einer typischen Unterrichtssituation ausgehen, die in jedem Bundesland unabhängig von Unterrichtsmethodik und -didaktik auf ähnliche Weise geschieht: die Übersetzungsaufgabe als Prüfung. In den meisten Bundesländern besteht eine Klassenarbeit im Fach Latein zum Großteil aus

Elidyr, der Schulschwänzer	
(1) Parum autem ante nostra tempora accidit his in partibus res memoranda; Quam sibi contigisse presbyter Eliodorus referebat.	<i>presbyter, -eri m:</i> <i>Priester, Pfarrer</i>
(2) Cum enim duodecimum iam ageret annum, puer a matre discere coactus, ut disciplinam et verbera frequentia magistri fugeret, in concavâ fluvii cuiusdam ripâ se occultavit. (3) Cumque ibi per duos dies sine cena continue iam latuisset, apparuerunt ei homunculi duo, staturæ quasi pygmaeae, dicentes: (4) „Nobiscum veni!“	<i>verber, -eris n.:</i> <i>Schlag</i> <i>concavus, -a, -um:</i> <i>hohl</i> <i>latere, -eo, -ui, -itum:</i> <i>sich versteckt halten</i> <i>pygmaeus, -a, -um:</i> <i>zwerghaft</i>

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

einer Übersetzung. Oft gibt es einen kleinen Einleitungstext oder eine aussagekräftige Überschrift, einige kleine Vokabelangaben und den Arbeitsauftrag »Übersetze in angemessenes Deutsch.«. In einem zweiten Teil werden oft zusätzliche grammatikalische Nachfragen gestellt und Bereiche der Kultur- oder Interpretationskompetenz der Schüler überprüft.

Der erste Teil – die Übersetzung – könnte wie im Beispiel »Eli-dyr, der Schulschwänzer« aussehen. Nun stellen Sie sich vor, Sie werden mit einer Schülerübersetzung wie der folgenden konfrontiert:



Schülerübersetzung

»Aber als die Zeit gegen Nachte fiel, der Vater sich der Sache erinnerte. Der Pfarrer aber den Elidorus ins Stockweg zurücktrug. Mit zwölf schon auf dem Feld, die Mutter vom Jungen hat wegesehen bei Disziplinmaßnahmen und Schläge des Lehrers als er in die Flucht geschlagen worden war, von Pferden mit Brillen. Mit diesem dort seit Jahren starben nun weiter zu machen damit zwei menschliche Statuen in der Pyramide erscheinen. Möge Gerechtigkeit kommen!«

Abgesehen von der Note, die der Schüler für eine solche Übersetzung erhält, dürfte Ihnen in keiner Weise klargeworden sein, worin genau die Probleme des Schülers bei diesem konkreten Text bestanden: Wurden die Vokabeln nicht gelernt? Wurden die Vokabeln zwar gelernt, konnten dann aber nicht angewendet werden? Kamen einfach die falschen dran? Waren es fehlende Grammatikkennt-

Eins-Austausch verwehrt war, ein grundlegendes Textverständnis aufzubauen.

Durch ihr Forschungssetting bietet die Untersuchung im Gegensatz zu diesen theoretischen Überlegungen die Möglichkeit zu analysieren, wie die Schüler zu einer solchen Übersetzung gelangt sind und wie viel sie vom Inhalt des Textes verstanden haben. Als kleinen Vorgeschmack auf weitere Analysemöglichkeiten möchte ich Ihnen an dieser Stelle vorführen, welche Überlegungen zweier Schüler im Fall des »hohlen Ufers eines gewissen Flusses« festgehalten werden konnten:³

- LISA: ein hohles (.) doch der versteckt sich in
 Markus: [ein gewisser hohler, nee
 LISA: Vielleicht versteckt er sich in einem (.)
 MARKUS: hohlen Flussufer (3)
LISA: Ja (.) da ist so 'ne Höhle oder so
 MARKUS: Mhm (3)
 LISA: verstecken [schreibt auf] hieß das (.) und vielleicht ein gewisser Fluss (3)
 MARKUS: Er versteckt sich (.) er versteckte sich
 LISA: Ja, dann könnte man das se da irgendwie hier vorne
 MARKUS: Ja (.) aber er versteckte sich
 LISA: Er hat sich verst- (.) er hat sich (.) beim hohlen Ufer eines gewissen Flusses versteckt.

Die Blackbox

Psychologen des Behaviourismus nutzten in ihren Versuchen den Begriff der Blackbox. Er bezeichnet ein Objekt, das man nicht direkt beobachten und analysieren kann. Man muss sich darauf beschränken, Input und Output auszuwerten, um Rückschlüsse auf die Vor-

3 Die Namen der beiden Schüler sind frei erfunden und dienen der vereinfachten Kommunikation. Erläuterungen zur Transkription: (.) Kurze Pause, (3) Pause in Sekunden, *leise gesprochen*, betont gesprochen, *gegan-* Wortabbruch, (lacht) Anmerkung zu nonverbalen Äußerungen, [Überlappung von Redebeiträgen, [schlägt im Wörterbuch nach] Anmerkung zu Tätigkeiten außerhalb der Redebeiträge. (nach Langer 2010, S. 520–523)

gänge im Inneren der Blackbox zu erhalten. Dieser Begriff eignet sich, um Ihnen deutlich zu machen, welchen Schwierigkeiten man ausgesetzt ist, wenn man den Übersetzungsprozess von Schülern untersuchen möchte. Die Vorgänge im Kopf – unserer Blackbox – können nicht auf direkte Weise beobachtet und interpretiert werden; computertomographische Bildgebungsverfahren einmal außer Acht gelassen.

Wir können also nur analysieren, was ein Schüler mit dem gegebenen Input – einem lateinischen Text – macht und was er als Output, d. h. als Übersetzung, herausgibt. Um den Prozess zwischen Input und Output greifbar zu machen, habe ich mich entschieden, Schüler mit Hilfe von Video- und Audioaufnahmegeräten beim Erstellen einer Übersetzung aufzunehmen. Das Problem an der psychologischen Theorie des Behaviourismus ist nämlich, dass sie für solch komplexe Prozesse wie das Übersetzen nur unzureichende Erklär- und Untersuchungsmechanismen bietet. Beim Übersetzen gibt es – so meine begründete Vermutung – nicht nur eine Ursache und eine beobachtbare Wirkung wie beim Pawlow'schen Hund, sondern wir haben es mit multiplen Wirkungsmechanismen zu tun, die einander bedingen. Wirklich interessant würde also weniger das Produkt der Übersetzung, sondern vielmehr der Weg dorthin sein. Nun bietet es natürlich keinen Mehrwert, Schüler dabei aufzunehmen, wie sie eine Übersetzung aufschreiben, wenn sie nicht erläutern, was sie tun und warum sie es tun.

Eikeboom hat sich in seiner Untersuchung 1970 dazu entschieden, die Schüler beim Übersetzen zu interviewen. Das führte dazu, dass er unbewusst Einfluss darauf hatte, wie die Schüler übersetzten und auf seine Fragen antworteten. Sie können sich vorstellen, dass Schüler, die im Unterricht oft gefragt werden, wo das Prädikat steht, auch in einer Interviewsituation zunächst das Prädikat nennen. Das heißt allerdings noch nicht, dass sie es auch als Erstes suchen, wenn sie alleine sind und sich von der Lehrkraft unbeobachtet fühlen.

Mein Ziel war es, eine Übersetzungssituation zu schaffen, die es den Schülern ermöglicht, authentisch zu agieren. Es sollte ein möglichst ungefärbtes Bild des Übersetzungsprozesses entstehen, das nicht von Versuchsleitern oder Lehrkräften beeinträchtigt wurde. Hierfür bot sich die Methode des »lauten Denkens« an.

3. Ohne Grammatikkenntnisse keine richtige Übersetzung

Im letzten Kapitel haben wir gesehen, dass die Schüler der Untersuchung beim Übersetzen weniger auf Grammatik, Syntax und Morphologie achteten, sondern Semantik und Lexik einen sehr viel höheren Stellenwert einräumten. Bemerkenswert ist, dass sie damit nicht zwangsweise zu einer schlechteren Übersetzung gelangten. Aber warum?

Ohne Grammatik zur richtigen Übersetzung

Ein Paar (Timo und Jens) übersetzte den 3. Satz, ohne auch nur ein einziges Mal bewusst über Grammatik, Formen und Syntax nachzudenken.

Cumque ibi per duos dies sine cena continue iam latuisset, apparuerunt ei homunculi duo, staturae quasi pygmaeae, dicentes: »Nobiscum veni!«

Und als er sich dort schon 2 Tage ohne Nahrung weiterhin versteckte, erschienen ihm 2 Schwächlinge, von zwergenhafter Gestalt, die sagten: »Komm mit uns!«

Die Übersetzung ist bis auf einzelne Wortbedeutungs- und Tempuschwächen (*continue* – weiterhin; *homunculi* – Schwächlinge; Vorzeitigkeit des Nebensatzes) vollständig korrekt und ein gutes Beispiel dafür, dass eine korrekte Übersetzung auch ohne Grammatik möglich ist. Darüber hinaus wird durch das Gedankenprotokoll der beiden deutlich, dass sie weit mehr verstanden haben, als durch die Übersetzung deutlich wird:

JENS: Ja genau, dann (.) sieht er auf einmal ne Pygmäe und und und (.) was steht da noch? (.) ein homunculus. (.) Cool. (3) Und als er sich dort-

TIMO: Hat das ne festere Bedeutung?

JENS: homunculus?

TIMO: Ja.

JENS: Das ist ein (.) künstlicher Mensch.

TIMO: Ich weiß (.) aber ich frag mich, ob das ne festere Bedeutung als Vokabel hat.

JENS: Hier (.) stimmt, pygmaeus haben die auch übersetzt (.) ist nicht die Pygmäe, sondern es ist etwas pygmäisch. (.) Dann wirds wohl nen Kobold sein oder sowas. (3) Und als er sich dort zwei Tage [schreibt auf] (3) äh weiterhin (.) äh (.) zwei Tage ohne Essen (.) ohne Nahrung (.) weiterhin versteckte.

[...]

JENS: Klein und (.) ja so klei- ja son Kobold eben. (.) ähm (.) Und als er sich dort schon zwei Tage ohne Nahrung (.) weiterhin (.) versteckte [schreibt auf] (.) dann muss er aber doll geschlagen werden.

Mit *homunculi* assoziieren die beiden zunächst künstliche Menschen, dann korrekterweise Kobolde oder Zwerge. Warum sie dennoch die Übersetzung »Schwächlinge« wählen, wird in den folgenden Kapiteln deutlich werden, wenn die Wörterbucharbeit genauer analysiert wird. Insgesamt sind die Schüler offensichtlich in der Lage, lateinische Texte korrekt zu verstehen und syntaktisch simplere Sätze korrekt zu übersetzen, ohne Formen und Syntax in ihre Überlegungen aktiv mit einzubeziehen.

Verstehen hilft bei Grammatikproblemen

Um der Beantwortung der Frage – warum funktioniert das? – näher zu kommen, lohnt sich ein Blick auf die Übersetzungsstrategien der Schüler im Allgemeinen. Bereits im vorherigen Kapitel haben Sie gesehen, dass die Schüler sich primär an der Semantik des Textes orientierten. Das hing vor allem auch mit ihrem Verstehensprozess zusammen. Um den lateinischen Text verstehen zu können, waren sie darauf angewiesen über *bottom-up*-Prozesse mit Hilfe der einzelnen Wortbedeutungen einen Textsinn zu konstruieren.

Diese Erkenntnis deutet bereits an, dass die Übersetzung der Schüler in gewisser Weise vom Verstehen des Textes abhing. Das Verstehen eines Textes findet auf verschiedenen Ebenen statt. Strohnert (2006, S. 193–194) unterscheidet dabei vier Teilprozesse: Sensomotorik, Semantik, Pragmatik und Syntax bzw. formal-grammatische Überlegungen. Mit Hilfe von sensomotorischen Prozessen werden nonverbale und graphische Informationen verarbeitet. Auf der abgebildeten Lehrbuchseite der Lektion 3 »Augen auf beim Sklavenkauf« aus dem Lehrwerk *Viva* bietet beispielsweise die Abbildung auf der rechten Seite bereits die Möglichkeit, ein erstes Verständnis über den lateinischen Text aufzubauen.

3 Die Selicii

Augen auf beim Sklavenkauf

Jetzt reicht es Aurelia: Gallus ist einfach zu nichts zu gebrauchen. Deshalb hat sie beschlossen, endlich eine tüchtige Sklavin zu kaufen. Die Familie ist auf dem Weg zum Markt.

Aurelia: »Gallus servus malus est. Negotia nōn cūrat.«
 Paula: »Iniquum est! Gallus servus bonus est! Puer est et fortunam miseram tolerare debet.«
 Sextus: »Tace, Paula! Necessae est emere ancillam probam.«

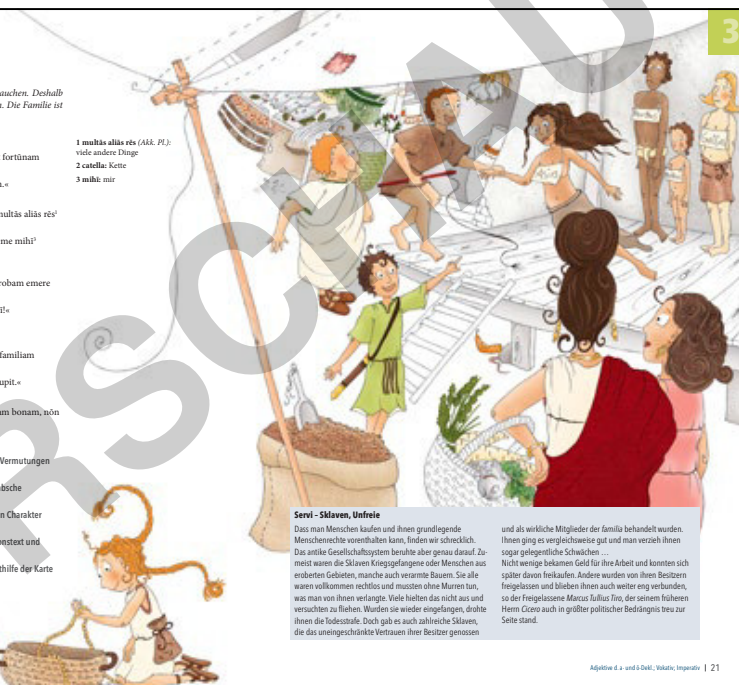
5 Aurelia: »Ita est?«
 Marcus: »Hic viri prohibi frumentum et cibum bonum et multas alias res vëndunt. Sed ubi sunt servi?«
 Gäia: »Eccet! Ibi viri catellās pulchrās vëndunt. Ō pater, eme mihi dōnum!«

10 Paula: »Ō pater, mihi quoque dōna pulchra eme!«
 Aurelia: »Tace, filiae! Pater nōn dōnum, sed ancillam probam emere debet.«
 Sextus: »Videte! Ibi multi servi sunt. Venite tandem, libere!«
 Aurelia: »Ecce ancilla bona! Certe mihi adest et pater!«

15 Sextus: »Hm...«
 Paula: »Gäia, cūr pater verba nō iam audit? Cūr subito familiam relinquat?«
 Gäia: »Puellam pulchram videt. Ancillam statim emere cupit.«
 Marcus: »Et puella verē pulchra est!«

20 Aurelia: »Sexte! Sexte!!! Dēsine errare! Necessae est ancillam bonam, nōn pulchram emere.«

1 Lies den Einleitungstext. Beschreibe das Bild und äußere Vermutungen über den weiteren Verlauf der Handlung.
 2 Überlege dir, aus welchen Gründen Aurelia keine allzu hübsche Sklavin will.
 3 Lest den Text mit verteilten Rollen und versucht dabei, den Charakter der Personen und ihre Gefühle wiederzugeben.
 4 Gestaltet in eurer Klasse eine Bildergeschichte zum Lektionstext und schreibt zu jedem Bild einen lateinischen Satz.
 5 Nützlich kauft Sextus die hübsche Sklavin Gäia. Finde mithilfe der Karte hinten im Buch heraus, woher sie und Gallus stammen.



1 multas alias res (Akk. Pl.):
viele andere Dinge
2 catellae: Kette
3 mihi: mir

Servi – Sklaven, Unfreie
 Dass man Menschen kaufen und ihnen grundlegende Menschenrechte vorzuenthalten kann, finden wir schrecklich. Das antike Gesellschaftssystem beruhte aber genau darauf. Zumeist waren die Sklaven Kriegsgefangene oder Menschen aus eroberten Gebieten, manche auch verarmte Bauern. Sie alle waren vollkommen rechtlos und mussten ohne Murren tun, was man von ihnen verlangte. Viele hielten das nicht aus und versuchten zu fliehen. Würden sie wieder eingefangen, drohte ihnen die Todesstrafe. Doch gab es auch zahlreiche Sklaven, die das uneingeschränkte Vertrauen ihrer Besitzer genossen und als wirkliche Mitglieder der Familie behandelt wurden. Ihnen ging es vergleichsweise gut und man verzieh ihnen sogar gelegentliche Schwächen... Nicht wenige bekamen Geld für ihre Arbeit und konnten sich später davon freikaufen. Andere wurden von ihren Besitzern freigelassen und blieben ihnen auch weiter eng verbunden, so der Freigelassene Marcus Tullius Tiro, der seinem früheren Herrn Cicero auch in größter politischer Bedingnis treu zur Seite stand.

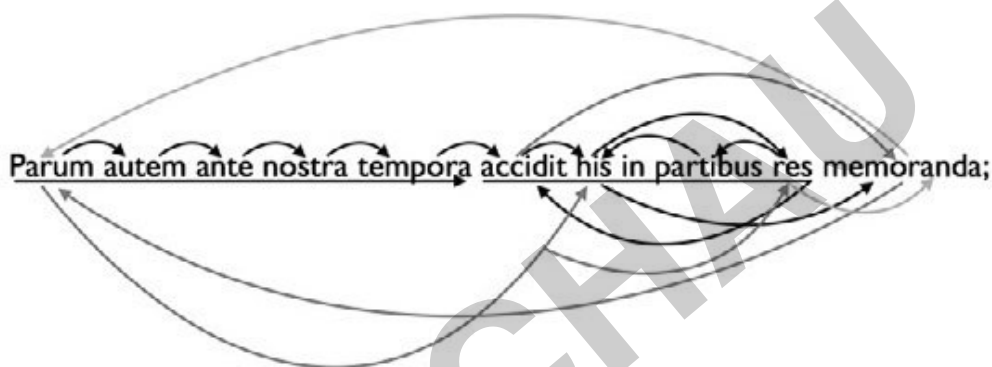
20 | Adjektive d. s. und d. Dat., Vokativ, Imperativ | 21

VIVA 1, Lektion 3

Daran anknüpfend beschäftigen sich semantische Prozesse mit der Frage nach der Bedeutung des Textes, während pragmatische eine Brücke zum Weltwissen schlagen und einen Text beispielsweise kulturell einordnen. In der Lektion 3 wäre es dem Schüler zum Beispiel anhand der Überschrift »Augen auf beim Sklavenkauf« möglich, an vorhandene Kenntnisse über die Sklaverei in der Antike anzuknüpfen und erste Hypothesen über den Text zu bilden. Zuletzt erfüllen syntaktische Prozesse Ordnungs- und Vermittlungsfunktionen zwischen den anderen Prozessbereichen.

gig davon, wie sie letztendlich in der Übersetzung abschnitten. Alle Schülerinnen und Schüler zeigten in den meisten Fällen ein Wort-für-Wort-Vorgehen und eine Orientierung an Wortblöcken. Diese Wortblöcke waren nicht zwangsweise von grammatikalischen Bezügen abhängig – beispielsweise wurde oft *in partibus res* im ersten Satz miteinander kombiniert.

Anhand der Bearbeitung des ersten und dritten Satzes durch das Paar Markus und Lisa lässt sich dieser Prozess besonders gut erläutern:



Wortbetrachtung im ersten Satz bei Markus und Lisa

Zunächst fällt auf, dass sie nicht explizit eine der gängigen Übersetzungsmethoden angewendet haben. In der ersten Phase gingen sie den Satz Wort für Wort bis zum ersten Satzzeichen durch, ohne ihn vorher vollständig gelesen zu haben. Dieses Vorgehen wird in den Abbildungen mit schwarzen Pfeilen widergespiegelt. Dabei überlegten sie sich gleich zu jedem Wort eine Bedeutung oder schlugen sie im Wörterbuch nach.

Nachdem sie auf diese Weise den ersten Teilsatz durchgegangen waren, kamen sie auf einzelne unbekannte oder diskussionswürdige Wörter zurück und schlugen diese gegebenenfalls nochmals nach. Dann begannen sie mit dem Übersetzen einzelner Satzblöcke – in der Abbildung unterstrichen –, die wie bei Timo, Jens, Jana und Lea nicht zwangsweise in einem grammatikalischen Zusammenhang stehen mussten. So betrachteten sie im ersten Satz beispielsweise *accidit his in partibus res* als Block oder im dritten *Cumque ibidem*.

behooben werden. Pragmatik in Form von Weltwissen diente beispielsweise dazu, Übersetzungsfehler aufzudecken.

KARL: Denn als er schon zwanzig Jahre verlebt hatte (.) na, warte (.)

FRIEDRICH: Ja, das (.) p-

KARL: Wenn er schon zwanzig Jahre alt ist (.) dann ist der kein Kind mehr. (7) (Lachen)

FRIEDRICH: (Lachen)

KARL: Als (7) duodecim (3) oder sind das zwölf? (.)

Alle Paare nutzten darüber hinaus ihr Weltwissen, um Vokabelbedeutungen herzuleiten.

JANA: Das kann man sich (.) kann man sich das nicht vom Englischen ableiten? (.) Memory oder so?

In diesem Beispiel leitete die Schülerin Jana *memoranda* im ersten Satz vom englischen *Memory* ab. Erst durch den Einsatz von Weltwissen und vor allem Textwissen wurden den Schülern Brüche in der Übersetzung deutlich. Eine wichtige Rolle spielte Weltwissen daher bei der Einordnung der Übersetzung in bekannte Schemata.

FRIEDRICH: Dann hört sich das auch wie son (.) Einleitungssatz an.

Hier ordnete der Schüler beispielsweise die Übersetzung des ersten Satzes in den ihm bekannten Aufbau eines Textes ein. Er rechtfertigte seine Übersetzungsvariante damit, dass sie in das erwartbare Schema passte. Schwierig wurde es für Schüler, die nicht über entsprechendes Wissen verfügten.

Vorwissen kompensiert fehlende Grammatikkenntnisse

Lutjeharms hat herausgefunden, dass schwache Leser – und das sind Schüler, die aus dem Lateinischen übersetzen – zu langsam im *bottom-up*-Prozess sind und deshalb oft raten müssen (2010, S. 12). Um raten zu können, benötigen sie ein übergeordnetes Grundgerüst,

einem Vokabelvideo stellen die Schüler eine bestimmte Vokabel in all ihren Bedeutungsfacetten szenisch dar und halten dies mit ihrem Handy, einem Tablet oder anderen technischen Geräten fest. Diese Videos können später im Unterricht zum Ratespiel oder zur Verdeutlichung genutzt werden oder in eine Applikation auf learningapps.org eingebunden werden.

Neben diesen fachlichen Übungen können im Portfolio Reflexionsbögen zum Übersetzungsprozess Eingang finden. Das bietet den Vorteil eines ritualisierten Nachdenkens über das eigene Übersetzen, das Anwenden von Methoden, den eigenen Stärken und Schwächen und vielem mehr. Schwächeren Schülern fallen solche Reflexionen schwer, deshalb sollten sie früh daran gewöhnt und unterstützt werden. Diese Unterstützung kann beispielsweise in Form von Fremdeinschätzungen durch Lehrkraft oder Mitschüler erfolgen, aber auch durch Ankreuzreflexionen, in denen ihnen bereits Möglichkeiten vorgegeben werden. Der folgende Bogen stammt aus einer 7. Leistungs- und Begabungsklasse.

Reflexion – Übersetzung

Sprache

Leicht war in diesem Text:

- Wortschatz
- Formen
- Satzbau
- Inhalt

Schwierig war in diesem Text:

- Wortschatz
- Formen
- Satzbau
- Inhalt

Besonders schwierig fand ich: ..., weil ...

Mir sind folgende grammatikalische Besonderheiten aufgefallen ...

Verständnisprobleme und ihre Auswirkungen

Problematisch werden Verständnisschwierigkeiten vor allem dann, wenn sie Auswirkungen auf die Übersetzung haben. Anhand eines Beispiels möchte ich Ihnen zeigen, wie eng verzahnt Verständnisprobleme mit Fehlern in der Übersetzung sind. Lea und Jana hatten große Schwierigkeiten, einen Zusammenhang zwischen dem ersten Satz und dem Rest des Textes herzustellen. Sie verstanden nicht, was die Figur des Priesters mit der des Jungen zu tun hatte. Auf die Frage, welche Teile des Textes sie besonders schwierig fanden, antworteten sie wie folgt:

LEA: Ich fand den ersten Satz-

JANA: Schwer.

LEA: Ja (Lachen) (3) Nee, also den konnt ich (.) da in dem hab ich überhaupt keinen Sinn gesehen (.) im ersten.

JANA: Nee, da seh ich auch überhaupt gar keinen Sinn drinne (.) vor allem was dieser Typ da jetzt mit zu tun hat.

LEA: Auch mit dem Priester da.

JANA: Ja, das hab ich voll nicht verstanden.

LEA: Also, ich mein, das so mit der Mutter und dem Lehrer (.) das war wohl verständlich und dass er sich dann ja versteckt hat und dass dann so zwei Wesen kamen (.) das hab ich auch halt nur ausm Kontext erschließen können-

JANA: Ganz ehrlich (.) für mich macht das erst Sinn ab diesem (.) in concava fluvii da (.) seit dem (.) ab dem er da (.) sich bei dem Fluss versteckt-

LEA : Nee, aber ich hab schon halt (.) ähm (.) so irgendwie ab hier schon (.) ab dem zweiten Satz so-

JANA: Ja (.) da gibts ja auch nen Zusammenhang, aber trotzdem (.) so wirklich den Sinn dazwischen (.) zwischen denen [deutet auf ersten und zweiten Satz] (.) versteh ich jetzt nicht wirklich.

LEA: Nee, das mit dem Erinnern (.) ne, so (.) und dass der Priester dann (.) heim-

JANA: Also was ich (.) also das einzige, was ich verstanden hab, ist, dass halt dieser Junge sich da versteckt und dann diese Wesen kommen (.) und ihn (.) mitnehmen (.) da wollen (.) mitnehmen wollen.

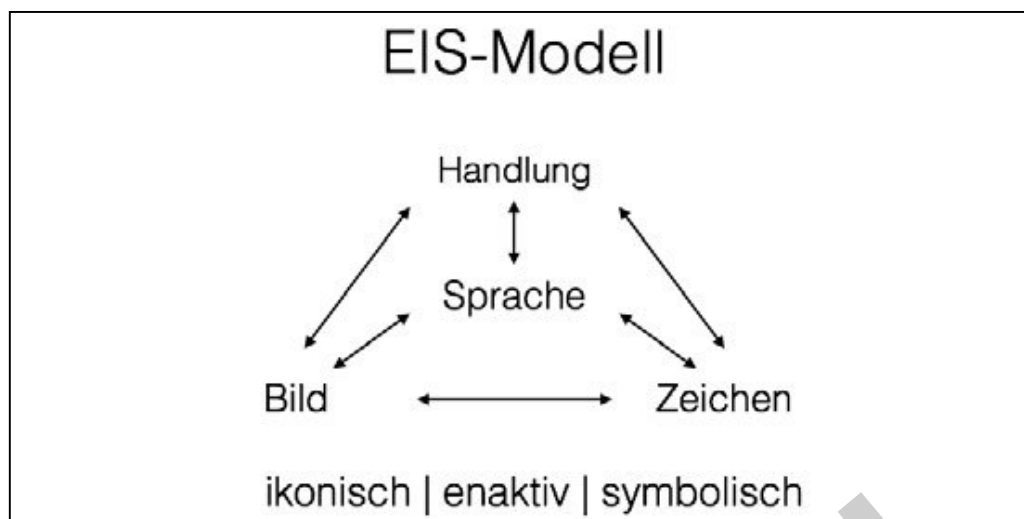
Dass sie gerade im ersten Satz so große Verständnisschwierigkeiten hatten, zeigt sich auch in ihrer Übersetzung.

Parum autem ante nostra tempora accidit his in partibus res memoranda; Quam sibi contigisse presbyter Elidorus referebat.

Es muss erinnert werden, dass vor unserer Zeit jedoch zu wenige durch den Teil dieser Sache hingefallen sind. Als der Priester Elidyr berührt hatte, brachte er sich selbst heim.

Ihre Verständnisschwierigkeiten beruhten auf zwei Grundannahmen. Auf formal-grammatischer Ebene hatten sie Probleme, *memoranda* zu verstehen und zu rekodieren. Ihnen fiel nur die Rekodierung »es muss erinnert werden« für das Gerundivum ein. Das zwang sie zu der Frage, an was erinnert werden müsse. Das zweite Grundproblem war, dass sie nicht verstanden, dass es sich bei dem Priester Elidyr und dem Jungen um ein und dieselbe Person handelte. Verstärkt wurden diese Probleme noch durch eine fehlerhafte Bedeutungswahl bei *accidit* (hinfallen). Diese grundlegenden Verständnisfehler führten zu diversen Übersetzungsschwierigkeiten und schließlich zu einer fehlerhaften Übersetzung. Hinzu kam, dass sie grammatikalische Gegebenheiten und Formen wider besseres Wissen falsch rekodierten, um den oben genannten Grundannahmen gerecht zu werden. Sie erkannten beispielsweise *res* als Nominativ, verwarfen es aber als Subjekt. Es entstanden Konstruktions-, diverse Morphologie- und Wortbedeutungsfehler. Durch die Fehlannahme, dass der Priester und Elidyr zwei unterschiedliche Personen sind und der Priester Elidyr berührt hat, konstruierten sie einen von *quam* abhängigen Temporalsatz. Insgesamt machten die beiden im ersten Satz 8,5 Fehler.

Gerade anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass vor allem fehlendes Verständnis zu erheblichen Übersetzungsfehlern führen kann. Der Hauptteil der Verständnisprobleme hatte direkte Auswirkungen auf die Übersetzung. Oft unterlagen Übersetzungsfehler und Schwierigkeiten im Verstehensprozess einer Wechselwirkung, die es bei manchen Paaren unmöglich machte zu entscheiden, wo ein Problem seinen Anfang nahm. Bei Jana und Lea konnte wieder beobachtet



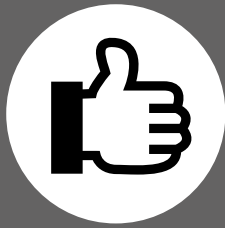
E-I-S-Modell

Dieses Konzept ist bereits mehrfach empirisch nachgewiesen worden und wurde beispielsweise als Modell diversen Rahmenlehrplänen des Faches Mathematik zugrunde gelegt. Es stellt für die lateinische Wortschatzarbeit eine Differenzierung des bereits bestehenden Modells des sprachübergreifenden »mentalen Lexikons« dar.

Wenn wir nun davon ausgehen, dass sich Wissensbestände – also auch Vokabelwissen – vor allem beim Übergang von verschiedenen Darstellungsebenen bilden, bieten sich verschiedene Kombinationen der Methoden an, die ich bereits in Kapitel 2 vorgestellt habe.

Ziel ist, für die Schüler erfahrbar zu machen, dass lateinische Wörter ein weites Bedeutungsspektrum im Deutschen haben können, das jedoch auch begrenzt ist. Dabei stehen für schwächere Schüler insbesondere die Darstellungsebenen »Handlung« und »Bild« im Vordergrund – beispielsweise in Form des *Total Physical Response* oder der Bildcollagen. Mittler zwischen den Ebenen ist die Sprache – also die Verbalisierung des Gesehenen zunächst auf Deutsch, dann auf Lateinisch. So kann bei einer Bildcollage beispielsweise vom Schüler zunächst auf Deutsch beschrieben werden, was er sieht, und im Anschluss lateinische Begriffe gefunden werden. Am Ende sollte immer die Verbalisierung im Lateinischen und die schriftsprachliche (symbolische) Formulierung stehen.

Das EIS-Modell von Bruner (1970) ermöglicht uns eine stärkere Differenzierung beim Erlernen und Auffassen von Vokabeln. Methoden, die an diesem Modell orientiert sind, stellen Wortbedeutungen

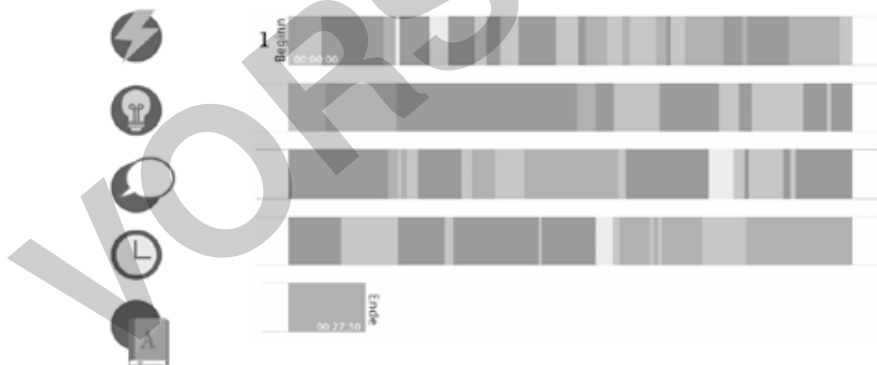


So übersetzen erfolgreiche Schüler

1. Sie sind sich ihrer Stärken bewusst.



2. Sie übersetzen adaptiv.



3. Sie kennen Grundlagen der Wortbildung.

