

Lena Florian

Übersetzen und Verstehen im Lateinunterricht. Eine empirische Untersuchung¹

Textverstehen ist ein komplexer und für den Lateinunterricht konstitutiver kognitiver Prozess, dessen einzelne Elemente sich nur schwer ohne empirische Untersuchungen analysieren lassen. Viele Theorien – zum Teil entliehen aus anderen Disziplinen – versuchen, die Verstehensprozesse beim Übersetzen aus dem Lateinischen zu erklären. Empirische Überprüfungen und Untersuchungen hierzu liegen bisher jedoch kaum vor.² Dabei ermöglicht gerade ein qualitativer Ansatz³ einen ganzheitlichen Blick auf Verstehens- und Übersetzungsprozesse bei Schülerinnen und Schülern (SuS), der durch die üblichen Diagnoseverfahren in der Schule gar nicht geboten werden kann.

Im Folgenden werden Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung vorgestellt, die die Vorgänge in den Köpfen der SuS greifbar machen und den Transfer aus Leseforschung und neuen Fremdsprachen überprüfen sollen. Zentrale Fragestellung der Untersuchung war, welcher Art die Schwierigkeiten von SuS beim Übersetzen und Verstehen⁴ von lateinischen Texten sind und wie sie entstehen. Es sollte dabei nicht darum gehen, wie viele Fehler im Übersetzungsprozess gemacht werden, sondern wo ihr Ursprung liegt und welche Auswirkungen sie haben. Einer der Bausteine, den ich im folgenden Artikel vorstellen möchte, war der

1 Die vorgestellte Untersuchung wurde im Rahmen einer Abschlussarbeit zum Master of Education an der Georg-August-Universität Göttingen unter der Betreuung von Prof. Dr. Peter Kuhlmann und Dr. Bernhard Goldmann durchgeführt.

Die Dissertation der Autorin, in die auch die in diesem Artikel genannten Untersuchungsergebnisse eingeflossen sind, steht kurz vor der Veröffentlichung.

2 Die letzte größer angelegte Studie führte ЕКЕВООМ in den 1970er Jahren durch (1970).

3 Die qualitative Forschung bietet im Gegensatz zur quantitativen die Möglichkeit, ein Individuum in all seinen Facetten zu betrachten. Daher werden meist nur kleine Stichproben verwendet, während in der quantitativen Forschung größere nötig sind, da hier vor allem Aussagen über statistische Werte getroffen werden. Eine Einführung in die qualitative Forschung und deren Legitimation bietet beispielsweise FLICK (2007).

4 Als Verstehen wird im Folgenden der Aufbau von Textverständnis bezeichnet.

Aufbau und Einsatz von *Verständnis* beim Übersetzungsvorgang. Dabei werden noch keine Lösungen für den Unterricht geboten, Ziel ist lediglich, einen neuen Zugriff vorzustellen und den Weg für weitere qualitative Studien in Schulen zu öffnen. Der folgende Artikel soll daher auch einen Einblick in die empirische Forschung und ihren Nutzen bieten.

Methodik

Gewählt wurde ein qualitativer Ansatz, der ein ganzheitliches Bild der Denkprozesse von SuS bietet und die Basis für weitere empirische Untersuchungen bilden soll. In diesem Rahmen wurden zwei 10. Klassen im 4. Lernjahr eines Gymnasiums im ländlichen Raum Niedersachsens untersucht. Aus diesen Klassen wurden zwölf SuS dabei aufgenommen, wie sie in Partnerarbeit einen anspruchsvollen lateinischen Originaltext⁵ übersetzen. Dabei wurde das Arbeitsblatt gefilmt, in dem sie sich Notizen machten, ihre Stimmen aufgenommen und eine schriftliche Übersetzung gefordert. Zudem wurden sie gebeten, laut zu denken.⁶ In den Klassen wurde als Vergleichsbasis ein Fragebogen mit demselben Textabschnitt und Rückfragen zum Übersetzungsvorgang erhoben. Die SuS bildeten das gesamte Leistungsspektrum ab und nahmen freiwillig und mit hoher Motivation an der Studie teil.

Folgender Text sollte von den SuS übersetzt werden:

Elidyr, der Schulschwänzer

(1) Parum autem ante nostra tempora accidit his in partibus res memoranda; quam sibi contigisse presbyter Eliodorus referebat.

(2) Cum enim duodecimum iam ageret annum, puer a matre disce-re coactus, ut disciplinam et verbera frequentia magistri fugeret, in concavā fluvii cuiusdam ripā se occultavit.

(3) Cumque ibidem per duos dies sine cena continue iam latuisset, apparuerunt ei homunculi duo, staturae quasi pygmaeae, dicentes:

(4) „Nobiscum veni!“

5 Um zu vermeiden, dass der Textabschnitt manchen SuS bereits bekannt ist, wurde ein mittelalterlicher Text von Giraldu Cambrensis aus einer Unterrichtsreihe des Raabe-Verlags ausgewählt (BRAISCH 2009, 18).

6 Die wichtigsten Grundlagen zur Methode des „lauten Denkens“ sind bei ERICSSON / SIMON (1993) zu finden.

Elidyr, der Schulschwänzer

(1) Ein wenig vor unserer Zeit aber geschah in dieser Gegend etwas Erinnerungswürdiges; dies, so berichtete der Priester Elidyr, sei ihm zugestoßen.

(2) Als er nämlich schon 11 Jahre alt war, wurde er von seiner Mutter gezwungen zu lernen und verbarg sich, um der Zurechtweisung und den häufigen Schlägen des Lehrers zu entgehen, in einer Uferhöhle irgendeines Flusses.

(3) Und nachdem er sich dort schon zwei Tage lang ohne Essen ununterbrochen versteckt gehalten hatte, erschienen ihm zwei kleine Männlein, quasi von zwergenhaftem Wuchs, und sagten:

(4) „Komm mit uns!“

In welcher Phase tritt Verständnis ein?

Eine zentrale Vorstellung in der lateinischen Fachdidaktik ist die Einteilung des Übersetzens in Phasen der Dekodierung und Rekodierung. Seinen Ursprung hat dieses Modell unter anderem in der Erforschung von Leseprozessen und der damit einhergehenden Verständniskonstruktion. Während Vertreter der Übersetzungswissenschaft und Forschung in den neuen Fremdsprachen annehmen, dass Verstehen in der rezeptiven Phase vor dem eigentlichen Übersetzen stattfindet,⁷ werden Übersetzen und Verstehen in der lateinischen Fachdidaktik beispielsweise von THIES als „unentwirrbare Prozesse“⁸ beschrieben. Bei KUHLMANN hingegen werden beide Phasen klar voneinander getrennt.⁹

Anhand des folgenden Transkriptionsausschnitts¹⁰ von der Unterhaltung eines SuS-Paares in der Untersuchung ist erkennbar, dass Übersetzen und Verstehen bei ihnen zwar in schnellem Wechsel aufeinander folgen, aber klar unterscheidbar sind.

7 Beispielsweise KAUTZ (2000, 66–73) und BUTZKAMM (2002, 54).

8 THIES 2003, 56.

9 KUHLMANN 2009, 96–99.

10 Die folgenden Ausschnitte aus Transkriptionen richten sich nach dem GAT-Basistranskript: Kurze Pausen sind mit (.) markiert, längere mit der entsprechenden Sekunden-Zahl (3), Erläuterungen stehen in eckigen Klammern [Schlägt im Wörterbuch nach] und Unterbrechungen bzw. doppelt gesprochene Passagen werden durch eine eckige offene Klammer [symbolisiert (vgl. LANGER 2010, 520–523).

M: Dieses überlieferte der Priester Elidyr (.) bewegt (.) weil er sehr von dem Ereignis bewegt ist.

Im ersten Teil der Überlegung zu Satz (1) übersetzt der Schüler anhand des lateinischen Originals: „Dieses überlieferte der Priester Elidyr bewegt“. Auf eine kurze Pause, die den Wechsel zwischen Übersetzung und Verständniskonstruktion markiert, folgt eine Erklärung und Rechtfertigung anhand des bisherigen Textverständnisses „weil er sehr von dem Ereignis bewegt ist“. In der Untersuchung unterlagen Verstehen und Übersetzen demnach einem Wechselspiel, in dem Verständnis vor, während oder nach dem Übersetzungsprozess aufgebaut werden konnte. Es konnte also beobachtet werden, dass Verstehen und Übersetzen getrennt voneinander ablaufen, allerdings nicht in so starren Phasen, wie es in der Forschungsliteratur der neuen Fremdsprachendidaktik behauptet wird.

Welches Vorgehen behindert und welches fördert den Verstehensprozess?

Im Zusammenhang mit dem Phasenmodell werden in der altsprachlichen Fachdidaktik verschiedene Übersetzungsmethoden erörtert.¹¹ Basierend auf der Annahme, dass Übersetzungsmethoden nicht nur eine gute Übersetzung, sondern auch das Verständnis erleichtern, werden diverse Vorgehensweisen diskutiert, aber selten deren Wirksamkeit überprüft. Daher erscheint es sinnvoll, einen Blick auf die Leseforschung zu werfen, deren Theorien auch empirisch gesichert sind. KÜHNE beispielsweise schlägt vor, Erkenntnisse über den natürlichen Leseprozess auf das Übersetzen aus dem Lateinischen zu übertragen. Demnach sei es besonders verständnisfördernd, wenn sich die SuS an mehreren Fixpunkten im Satz orientieren.¹²

Das Vorgehen der SuS in der Untersuchung legt nahe, dass insbesondere eine fehlende Vorerschließung und eine fehlerhafte Bedeutungssuche hinderlich für das Verständnis waren. Letzteres führte vor allem deshalb zu Problemen, weil eine Übersetzung hauptsächlich anhand von Voka-

11 Als Beispiele seien die Wort-für-Wort- (FINK / MAIER 1996, 60) und die Drei-Schritt-Methode (LOHMANN 1988, 51–54) genannt.

12 KÜHNE 2013, 11–16.

belbedeutungen und weniger mit Hilfe der Grammatik konstruiert wurde. Nur wenn sich ein Sinn nicht gleich aufgrund der lexikalischen Information erschloss, wurde ein Blick auf Formen und Bezüge geworfen. Auf die Frage, wie er beim Übersetzen vorgehe, sagte ein Schüler beispielsweise Folgendes:

T: Und wenn man die Bedeutungen der ganzen Wörter kennt, lassen sich daraus meist logische Sätze erschließen (.) also dann braucht man nicht irgendwie groß an den Formen rumbasteln, sobald die Bedeutungen (.) da sind, kann man sich die Sätze praktisch denken (.) und dann einfach nur noch mit der Form (.) vereinbaren, dass man auch im – in der (.) Zeit richtig liegt (.) joah und dann den Satz aufschreiben.

Obwohl die SuS im Unterricht bereits die gängigen Übersetzungsmethoden kennengelernt hatten, wendeten sie keine davon an; ihr Vorgehen entsprach allerdings dem natürlichen Leseprozess in der Muttersprache,¹³ auf den diese sich nicht beziehen. Ihre Fixpunkte, auf die sie sich auch beim Lesen im Deutschen stützen, waren die Bedeutungen der einzelnen lateinischen Wörter. Um den SuS also tatsächlich das Übersetzen und Verstehen eines lateinischen Textes erleichtern zu können, müsste eine Methode entwickelt werden, die SuS in ihrem intuitiven Vorgehen unterstützt und dabei die lexikalische Seite stärker berücksichtigt. Denn teilweise erwies sich das Verfolgen eines konstruierenden Ansatzes sogar als hinderlich für Übersetzung und Verstehen. Wenn die erforderlichen Grammatikkenntnisse zum Erkennen der Formen, die für ein konstruierendes Vorgehen notwendig sind, fehlte, konnten schon kleine Lücken zur Folge haben, dass ganze Sätze nicht verstanden und so auch nicht sinngemäß übersetzt werden konnten. Im folgenden Transkriptausschnitt wird beispielsweise überlegt, wie die Wendung (*Parum autem ante nostra tempora accidit his in partibus) res memoranda* (Satz 1) übersetzt werden könnte. Die SuS erkennen, dass es sich um ein Gerundivum handelt, können es aber nicht angemessen in der Zielsprache rekodieren.

13 Einen Selbstversuch bietet KUHLMANN im „Forum Schule“ (Jahrgang 59, 2012, Heft 1–3, S. 102) des Hessischen Altphilologenverbandes.

J: Also es is ja Gerundivum.

L: Ja.

J: Also ich mein, dass das (3) irgendwie es muss oder du musst (3) heißt (.) also entweder du musst erinnern oder es muss erinnert (.) werden oder so (.) keine Ahnung (3)

L: Hm. (10)

Während der Phasen des Verstehens gerade gegen Ende eines Übersetzungsprozesses entstanden auch Schwierigkeiten dadurch, dass anfängliche Ideen nicht wieder verworfen wurden. Besonders hinderlich war dieses Vorgehen, wenn die SuS nach subjektiven Handlungsrichtlinien agierten und beispielsweise immer die erste Bedeutung im Lexikon wählten.¹⁴ Durch die enge Bindung des Verständnisses an die herausgesuchten Bedeutungen entstanden so nicht nur Übersetzungs- sondern auch Verständnisprobleme.

Wie lösen SuS ihre Probleme?

Der lateinische Text der Untersuchung war so gewählt, dass er alle SuS herausforderte. So konnte ihr Umgang mit Problemen analysiert werden, der bei einem leichteren Text nicht deutlich geworden wäre. Verständnisschwierigkeiten entstanden sowohl auf semantischer als auch auf pragmatischer (wortungebundener) Ebene,¹⁵ wobei sich Probleme auf diesen beiden Ebenen gegenseitig beeinflussten. Es gibt viele Thesen dazu, wie SuS mit Hindernissen umgehen. An dieser Stelle sollen zwei von LOHMANN exemplarisch genannt sein: SuS lösen ihre Probleme durch Raten¹⁶ oder durch das Einsetzen der Bedeutung, die ihnen statistisch am wahrscheinlichsten erscheint; meist handelt es sich dabei um die erste Bedeutung im Wörterbuch.¹⁷

In der Untersuchung wurden zur Kontrolle, wie bereits erwähnt, in den Klassen der untersuchten SuS-Paare Fragebögen mit dem lateinischen Text aus den Aufnahmen erhoben. Im Gegensatz zu den SuS in den Auf-

14 Vgl. KRINGS 1986, 465.

15 Die Einteilung in semantische und pragmatische Ebene entstammt der kognitiven Textverstehensforschung (JESCH 2009, 47–49).

16 LOHMANN 1988, 36.

17 LOHMANN 1988, 47.

nahmesituationen wurde den Klassen zu Beginn der Übersetzung keine Zusammenfassung des Werkinhalts und kein deutscher Einleitungstext gegeben. Dieser Umstand führte dazu, dass sie ihre Probleme – sowohl beim Verständnis als auch bei der Übersetzung – vor allem mit Hilfe von subjektiven Handlungsrichtlinien lösten. Sie wählten, wie LOHMANN vermutet hat, die erste Bedeutung im Lexikon oder Allzweckbedeutungen, die sie sich für bestimmte Wörter zurecht gelegt hatten. Das wohl bekannteste Beispiel ist, dass *res* immer mit „Sache“ gleichgesetzt wurde. Eine weitere Strategie war es, Wörter, Satzteile oder ganze Sätze auszulassen. Geraten wurde hingegen weniger, die SuS fanden immer eine Begründung für ihre Handlungen und blieben meist bei einer bestimmten Lösungsstrategie.

Die SuS-Paare in den Aufnahmen konnten hingegen auf Hintergrundinformationen zum Text zurückgreifen und lösten so ihre Schwierigkeiten oft über den Kontext.

M: Hm. (3) Wollen wir den nächsten Satz schonmal machen? Dann haben wir schon so'n (.) vielleicht kann man das aus dem Kontext schließen.

Sie waren hartnäckiger beim Finden einer passenden Übersetzung als die SuS in den Fragebögen und übersetzten schwierige Sätze oft mehrfach, nachdem sie sie kurz hatten ruhen lassen. Dies lässt sich sicherlich auch auf den psychologischen Druck zurückführen, den die SuS in dieser Ausnahmesituation vor den Aufnahmegegeräten empfunden haben dürften.

Wichtigste Lösungsstrategie war jedoch in beiden Untersuchungsgruppen das Wörterbuch, dessen Autorität von niemandem in Frage gestellt wurde.

L: Ok aber warum denn dieses *per*? Heißt *per* nicht (.) durch?

M: Ich guck (.) vielleicht hats ja noch ne andere Übersetzung (.) [schlägt im Wörterbuch nach]

Wenn eine Bedeutung, die von den SuS selbst erschlossen wurde, nicht im Wörterbuch zu finden war, wurde sie in der Übersetzung nicht verwendet. Dennoch bildeten die SuS auch über verworfene Übersetzungsmöglichkeiten ihr Textverständnis. So übersetzten viele *in concava fluvii*

cuiusdam ripa (Satz 2) mit „in einem hohlen Ufer eines gewissen Flusses“, verstanden aber, dass es sich um eine Uferhöhle handeln musste, wie dem folgenden Dialog zweier Schüler zu entnehmen ist.

M: Stimmt (.) aber was hat das mit hohl zu tun? (.) das passt überhaupt nicht da rein

L: Ein hohles (.) doch der versteckt sich in–

M: [ein gewisser hohler, nee.

L: vielleicht versteckt er sich in einem (.)

M: Hohlen Flussufer. (3)

L: Ja (.) da ist so 'ne Höhle oder so.

Zurückzuführen ist dieses Verhalten auf die Funktion der Übersetzung als Kontrollinstanz im Lateinunterricht.¹⁸ Die SuS sollen durch eine richtige Übersetzung beweisen, dass sie den Text nicht nur verstanden, sondern auch alle grammatikalischen Phänomene erkannt haben. Um das zu zeigen, folgen sie einem unbewussten Code, der nur mit Hilfe des lateinischen Textes zu verstehen ist, aber im Idealfall deutlich macht, dass alle lateinischen Wörter wahrgenommen worden sind und alle Formen richtig erkannt wurden. Eine zielsprachenorientierte Übersetzung gerät für die SuS dadurch in den Hintergrund. Das führt dazu, dass nicht nur jedes Wort übersetzt, sondern auch jedem das gleiche Gewicht zugesprochen wird. Beim intuitiven Ansatz über die Bedeutungen der lateinischen Wörter hat das zur Folge, dass die SuS nicht wie im Deutschen entscheiden können, welche Bedeutungen wichtiger für das Verständnis des Satzes sind und wie sie voneinander abhängen. Durch ihre unorganisierte Lösungssuche über das Wörterbuch entstehen so weitere Probleme, die sie schließlich über subjektive Handlungsrichtlinien und Auslassungen zu lösen gezwungen sind.

Aus welchen Gründen verstehen SuS einen Text, können ihn aber nicht übersetzen und umgekehrt?

Im Rahmen der Schwierigkeiten, die SuS beim Transfer eines lateinischen Textes in die Zielsprache haben können, treten die beiden Phäno-

18 Vgl. KUHLMANN 2009, 114; KEIP / DOEPNER 2010, 87.

mene „Verstehen ohne Übersetzen“ und „Übersetzen ohne Verstehen“ auf, die auch geübteren Übersetzern bekannt sein dürften. Letzteres tritt dabei subjektiv öfter auf und wird vermutlich deshalb auch häufiger in der Literatur diskutiert. Vor allem der Eins-zu-Eins-Austausch von lateinischen und deutschen Wörtern, zu dem die SuS (wie bereits erwähnt) neigen, wird von HERKENDELL dafür verantwortlich gemacht, dass ein Text zwar übersetzt, aber nicht verstanden werden kann.¹⁹

Seltener wird beschrieben, dass SuS einen Text zwar verstehen, aber dennoch Schwierigkeiten beim Übersetzen haben. MÜLLER sieht den Ursprung dieser Problematik unter anderem in der Sprache des Wörterbuchs, die nicht mehr der Umgangssprache der SuS entspricht. Die SuS transferieren den lateinischen Text in ein „Übersetzungsdeutsch“, das ohne lateinisches Original unverständlich ist, da für sie alltägliche Fremdwörter (wie z. B. „Zivilisation“ für *humanitas*) nicht als Äquivalenz vom Wörterbuch angeboten werden.²⁰

Im Fragebogen haben viele SuS den Inhalt des Textes zwar verstanden, konnten ihn aber nicht in eine angemessene deutsche Form bringen. Bei den Aufnahmen entstanden zudem Schwierigkeiten dadurch, dass das gebildete Verständnis und die Übersetzung nicht mit der analysierten lateinischen Grammatik zusammenpassten. Oft wurde bei solchen Problemen die (fehlerhafte) Auffassung der Grammatik hinter das Textverständnis gestellt und Formen wurden gemäß dem gebildeten Satzverständnis interpretiert.

L: Aber dieses (10) überlieferte der Priester (3)

M: Wär das jetzt ein Adjektiv, würd das perfekt passen. (.)

L: Warum?

M: Dieses überlieferte der Priester Elidyr (.) bewegt (.) weil er sehr von den Ereignis bewegt ist. (7)

Insgesamt trat bei den untersuchten SuS häufiger der Fall ein, dass eine fehlerhafte Übersetzung geliefert, der Text aber dennoch verstanden

19 HERKENDELL 2003, 10. Weitere Faktoren, die ein Übersetzen ohne Verstehen fördern, nennt NICKEL (1987, 392–394).

20 MÜLLER 1992, 68/69.

wurde. Das lag vor allem daran, dass die SuS trotz eines Eins-zu-Eins-Austauschs von lateinischen und deutschen Wörtern stets um Kohärenz und Sinnkonstruktion bemüht waren. Diese Erkenntnis widerspricht der These von HERKENDELL, dass gerade durch dieses Vorgehen Verstehen erschwert werde.²¹ In wenigen Fällen war ein Eins-zu-Eins-Austausch – in Kombination mit anderen Faktoren wie einer fehlerhaften Bedeutungsrevision – allerdings auch hinderlich für das Verständnis. Er erschwerte es, logische Verknüpfungen zwischen verschiedenen Satzaussagen zu finden, verhinderte so allerdings ein allgemeines Textverständnis nicht, sondern verlängerte nur den Weg dorthin.

Inwiefern wenden SuS Welt- und Textwissen an und welche Auswirkungen hat dieses Vorgehen auf die Übersetzung?

Wie bereits erwähnt, spielte bei den SuS der videographierten Gruppe der Kontext eine große Rolle bei der Bewältigung von Problemen. Nach Erkenntnissen der Leseforschung verfügt jeder Mensch über mentale Ordnungsmuster des Weltwissens, sogenannte *frames* und *scripts*.²² Gemäß dieser Semantik projizieren SuS ihr Weltwissen auf den zu verstehenden Text²³ und aktivieren oder deaktivieren so Bedeutungsalternativen der Wörter.²⁴ Dabei sind sie stets um Kohärenz zwischen Text- und Weltwissen bemüht.²⁵ Textverstehen erfolgt durch *bottom-up*-Prozesse, in denen allein anhand der sprachlichen Textvorlage auf einer mikrostrukturellen Ebene Verstehen erzeugt wird, und andererseits durch *top-down*-Prozesse, die vom Kontext des Gesamttextes ausgehen und dabei Welt- und Textwissen integrieren.²⁶ Während beim *top-down* also Vorwissen (beispielsweise durch eine Überschrift) genutzt wird, um ein grobes Textverständnis zu bilden, wird beim *bottom-up* der genaue Textsinn aus den Einzelinformationen der Sätze (z. B. der Syntax) entwickelt. Dabei kann sicheres Textverständnis nur durch eine Kombination beider

21 Vgl. HERKENDELL 2003, 10.

22 JESCH 2009, 50.

23 KAUTZ 2000, 66–73.

24 HOLLE 2009, 131.

25 HOLLE 2009, 131.

26 HOLLE 2009, 128.

Prozesse entstehen. Das Verständnis und auch die Übersetzung eines lateinischen Textes ist gemäß der kognitiven Textverstehensforschung demnach maßgeblich abhängig vom Weltwissen, bzw. von bestimmten den SuS geläufigen *frames* und *scripts*.

Innerhalb der lateinischen Fachdidaktik ist HERKENDELL hingegen der Meinung, dass SuS aufgrund der Kontrollfunktion des Übersetzens in ein „unverständliches Übersetzungsdeutsch“²⁷ verfallen und ihr Text- und Weltwissen demnach nicht in ihre Übersetzung einfließen lassen, den Inhalt aber dennoch verstehen. Sie verhindern also mehr oder weniger bewusst eine zielsprachenorientierte Übersetzung, um Anstreichungen der Lehrkraft zu vermeiden.

In der Untersuchung wendeten die SuS sowohl Text- als auch Weltwissen an, um eine passende Bedeutung auszuwählen und zu ermitteln, was mit einem lateinischen Wort überhaupt bezeichnet wird.

M: Nee (.) das muss irgendwie sowas (.) *continue* [Englisch ausgesprochen] aus dem Englischen (.) was heißt das? (.) Fortsetzen? (.) Mal gucken, obs das gibt (.) *continue* [schlagen im Wörterbuch nach]

L: Da (.) könnte doch–

M: [fortlaufend (3) aufeinanderfolgend (.) [liest vor] zwei Tage (.) ununterbrochen (.) ja gut.

In der Übersetzung hielten sie sich dann jedoch meist an die im Wörterbuch angegebenen Wort-für-Wort-Äquivalenzen.

Obwohl die SuS ihr Verständnis also, wie in der kognitiven Textverstehensforschung ermittelt, mit Hilfe von *frames* und *scripts* aufbauten, entstand in der Übersetzung nur unverständliches Deutsch. Begründungen lieferten die SuS beispielsweise mit den Worten „damit wir auch jedes Wort übersetzt haben“. Das lässt den Schluss zu, dass die Kontrollfunktion des Übersetzens großen Einfluss auf die (mangelnde) Zielsprachenorientierung von Schülerübersetzungen hat. Durch die geschickte Anwendung von Weltwissen und die Sprachreflexion der SuS wurde zudem deutlich, wie wichtig die Förderung der Kulturkompetenz und auch der Vergleich mit neuen Fremdsprachen für die SuS ist. Viele hatten den

27 HERKENDELL 2003, 5.

Drang, schon vor dem Nachschlagen im Wörterbuch eine Vokabelbedeutung zu finden und Verständnis aufzubauen.

Folgen

Eine zentrale Erkenntnis der Untersuchung liegt darin, dass das Vorgehen der SuS beim Übersetzen viel stärker von ermittelten Vokabelbedeutungen abhängt, als anhand von Voruntersuchungen von EIKEBOOM²⁸ angenommen werden konnte. Eine Orientierung im Satz und die Konstruktion von Verständnis erfolgten fast ausschließlich anhand von Bedeutungen. Formen und Grammatik wurde nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Dieses Vorgehen entsprach damit weitgehend den Erkenntnissen über Leseprozesse, nämlich dass sich das Verstehen eines Textes an verschiedenen Fixpunkten orientiert.²⁹ Oft fehlten den SuS allerdings Ansatzpunkte dafür, welche Wörter wichtiger waren als andere. Dadurch und durch eine zu enge Sichtweise auf den Satz wurden logische Verknüpfungen zwischen Satzteilen erschwert.

Die einzelnen Sätze wurden vor einem Übersetzungsprozess von den videographierten SuS nie vollständig gelesen. Eine eigene Vorerschließung der SuS fand demnach nicht statt, sie entwickelten ihr Verständnis häufiger über *bottom-up*- und weniger über *top-down*-Prozesse.³⁰ Ziel für die Praxis sollte es daher sein, Methoden zu finden, die das natürliche Vorgehen der SuS in geeignete Bahnen lenken, damit es eine Bereicherung und keine Fehlerquelle darstellt. Dieser Ansatz gewinnt insbesondere vor dem Hintergrund an Bedeutung, dass konstruierende oder analytische Übersetzungsmethoden große Schwierigkeiten beim Verstehen und Übersetzen verursachten, wenn auch nur geringe Lücken in Grammatik- und Formenkenntnissen bestanden. Auch bedeutete das Erkennen eines grammatikalischen Phänomens nicht zwangsweise, dass die SuS es auch rekodieren konnten. Oft verfügten sie nicht über die sprachlichen Mittel, lateinische Satzeinheiten ins Deutsche zu übertragen. Gerade angesichts des Gewichts von Wortbedeutungen beim Verstehen eines Textes er-

28 EIKEBOOM (1970, 46) führte eine der wenigen großen empirischen Studien in der lateinischen Forschung durch.

29 Vgl. KÜHNE 2013, 11–16.

30 Vgl. HOLLE 2009, 128.

scheint es daher sinnvoll, weitere Studien zur Ermittlung von Lösungen für den Lateinunterricht zu fordern.

Der theoretische Hintergrund dieser Untersuchung basierte auf der Prämisse, dass bestimmte Erkenntnisse aus anderen Disziplinen auf die lateinische Sprache übertragbar sind. In den neuen Fremdsprachen wurde vor allem auf Studien mit professionellen Übersetzern zurückgegriffen, die wie auch SuS im lateinischen Übersetzungsprozess Sprache stärker reflektieren, als es in der Unterrichtspraxis der neuen Fremdsprachen üblich ist. Insbesondere Erkenntnisse aus der Arbeit mit dem Wörterbuch wurden übertragen. Dabei konnte vor allem das Konzept der subjektiven Handlungsrichtlinien wiederholt bei den untersuchten SuS entdeckt werden.³¹ Es gab allerdings auch Unterschiede: Die Lateinschülerinnen und -schüler machten ihr Nachschlagen nicht davon abhängig, wie hoch sie die Wahrscheinlichkeit einschätzten, einen Eintrag zu finden.³² Sie schlugen immer nach. Das lässt den Schluss zu, dass SuS im Lateinunterricht dem Wörterbuch beim Übersetzen eine größere Bedeutung beimessen als im Französisch- oder Spanischunterricht.³³ Umso erstaunlicher ist es, dass zur Wörterbucharbeit im Lateinischen kaum Literatur existiert. Sie stellt eine Leerstelle in der fachdidaktischen Forschung dar, die gerade angesichts des Resultats, welch großes Gewicht Wortbedeutungen im Übersetzungsprozess der untersuchten SuS einnahmen, gefüllt werden sollte.

Erkenntnisse aus der Erforschung von Leseprozessen wurden vor allem als theoretische Basis verwendet, um den Verstehensprozess beim Übersetzen von lateinischen Texten zu erklären. Die Lösungsstrategien der untersuchten SuS, unpassende Wörter zu streichen oder passende einzufügen und ihr Verständnis oft mit Text- und Weltwissen abzugleichen, um Verständnisprobleme zu beheben, deuten daraufhin, dass sie auch beim lateinischen Übersetzungsprozess vermehrt nach Kohärenz streben.³⁴ Für diese Untersuchung konnten also die Konzepte von Lesepro-

31 Vgl. KRINGS 1986, 465.

32 Vgl. KRINGS 1986, 244 und 241; KAUTZ 2000, 90–96.

33 Vgl. KRINGS 1986, 240–252.

34 Vgl. HOLLE 2009, 105; JESCH 2009, 50.

zessen auf die beim Übersetzen übertragen werden. Ob dieser Transfer im Allgemeinen möglich ist, müssen weitergehende Studien klären.

Um weitere Erkenntnisse sammeln und Lösungen für den Unterricht finden zu können, ist eine Zusammenarbeit zwischen universitärer Forschung und der Schule unabdingbar. Gerade in Bezug auf die üblichen Übersetzungsmethoden und Diagnoseverfahren in der Schule macht die vorgestellte Untersuchung deutlich, dass die Forschung zu Verstehensprozessen im Lateinunterricht weiterentwickelt werden muss. Daher soll dieser Artikel auch als Anregung dienen, weitere empirische Studien folgen zu lassen, um ähnlich fundierte Modelle – wie in anderen Fachdidaktiken – bilden zu können.

Literaturverzeichnis

- BUTZKAMM, W. (2002): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. 3. Auflage, Tübingen und Basel.
- BRAISCH, I. (2009): „Der Junge, der nicht zur Schule gehen wollte. Eine fantastische Geschichte aus Wales.“ In: RAAbits Latein – Impulse und Materialien für die kreative Unterrichtsgestaltung. Raabe-Verlag.
- EIKEBOOM, R. (1970): Rationales Lateinlernen. Göttingen.
- ERICSSON, K. A. / SIMON, H. A. (1993): Protocol Analysis – Verbal Reports as Data. Cambridge.
- FINK, G. / MAIER, F. (1996): Konkrete Fachdidaktik Latein – L2. München.
- FLICK, U. (2007): Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.
- HERKENDELL, H. E. (2003): Textverständnis und Übersetzung. *AU* 46,3. 4–13.
- HOLLE, K. (2009): „Psychologische Lesemodelle und ihre lesedidaktischen Implikationen.“ In: C. GARBE, K. HOLLE, T. JESCH (Hrsg.): Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. Paderborn. *StandardWissen Lehramt – Studienwissen für die Praxis*. Paderborn. 103–165.

JESCH, T. (2009): „Textverstehen.“ In: C. GARBE, K. HOLLE, T. JESCH (Hrsg.): Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. *StandardWissen Lehramt – Studienwissen für die Praxis*. Paderborn. 39–102.

KAUTZ, U. (2000): Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. München.

KEIP, M. / DOEPNER, T. (2010): „Übersetzung und Texterschließung.“ In: M. KEIP, T. DOEPNER (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen. 81–111.

KRINGS, H. P. (1986): Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht – Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern. *Tübinger Beiträge zur Linguistik* 291. Tübingen.

KUHLMANN, P. (2009): Fachdidaktik Latein kompakt. Göttingen.

KÜHNE, J. (Hrsg.) (2013): Forum Latein. Übersetzungstraining: effektiver Umgang mit lateinischer Originallektüre. Berlin.

LANGER, A. (2010): „Transkribieren – Grundlagen und Regeln.“ In: B. FRIEBERTSHÄUSER, A. LANGER, A. PRENGEL (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München. 515–526.

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

MÜLLER, A. (1992): Bemerkungen zum Übersetzen. *AU* 35,4. 57–70.

NICKEL, R. (1987): „Die Funktion von Übersetzungen für die Erschließung lateinischer Texte.“ In: W. HÖHN, N. ZINK (Hrsg.): Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe I. Frankfurt am Main, 390–400.

THIES, S. (2003): „Frei“ und „Wörtlich“: zwei Begriffe stiften Un-Sinn. *AU* 46,3. 54–58.

Lena Florian
Gierkezeile 23
10585 Berlin
lena.florian@googlemail.com