

So übersetzen Schüler wirklich



Lena Florian

So übersetzen Schüler wirklich

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit 53 Abbildungen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-647-71117-1

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: www.v-r.de

Umschlagabbildung: igor.kisselev/shutterstock.com

© 2017, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG,
Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen /
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.
www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

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>	48
<i>Bildcollagen und Vokabelbilder</i>	50
<i>Kofferpacken</i>	51
<i>QR-Vokabel-Rallye</i>	52
<i>Das perzeptuelle Lernen</i>	53
<i>Abwandlung von Lektionstexten</i>	55
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>	69

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

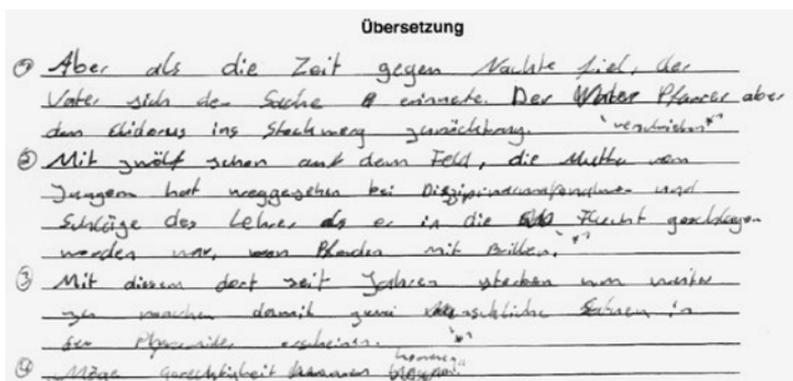
Übersetzen ist ein hochkomplexer Vorgang, der aus vielen verschiedenen kleineren Teilprozessen zusammengesetzt ist. Das heißt nichts anderes, als dass zum Übersetzen sehr unterschiedliche Fähigkeiten und Kenntnisse nötig sind. Übersetzen wird oft als Kerngeschäft des Lateinunterrichts bezeichnet. Doch 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

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

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 Nacht fiel, der Vater sich der Sache erinnerte.
Der Pfarrer aber den Elidorus ins Stockwerk 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-

nisse? Konnten die Formen zwar erkannt, aber nicht übersetzt werden? Wurde der Textsinn nicht erfasst? Konnten grammatikalische Formen zwar erfasst werden, aber keine syntaktischen Bezüge hergestellt werden? Oder war es gar jugendlicher Widerwille? Dann vergleichen Sie Ihr Bild des Schülers, das Sie im Unterricht gewonnen haben, mit dem, wie er sich hier darstellt. Vielleicht ist es ein ruhiger Schüler, der aber rege in Partnerarbeiten mitzuarbeiten scheint und ab und an Fragen stellt. Oder aber es handelt sich um einen Schüler, der oft stört. Im letzteren Fall neigen Sie dann vielleicht dazu, zu sagen, dass eine solche Leistung erwartbar war. Allein anhand dieses Vergleichs wären Sie in der Lage, einen vorsichtigen kausalen Zusammenhang zu knüpfen. Der zweite Teil der Klassenarbeit liefert eventuell genauere Hinweise, aber wie Sie den Schüler im Unterricht gezielter fördern können, um zu einer besseren Übersetzung zu gelangen, können Sie trotzdem in vielen Fällen nicht sicher beurteilen. Woran das liegt, werde ich im Laufe dieses Buches erläutern.

Im Rahmen meiner Dissertation habe ich eine Untersuchung durchgeführt, die es uns ermöglicht, beim Übersetzen einen Blick in den Kopf der Schüler zu werfen. Sie gibt uns einen kleinen Einblick in die Denkprozesse, Werkzeuge und Strategien, die Schüler anwenden, wenn sie einen lateinischen Text ins Deutsche übersetzen.

Die Schülerübersetzung

Ich habe mich darüber hinaus gefragt, wie Schüler zu einem Verständnis über den Inhalt eines Textes gelangen und ob dieser Inhalt überhaupt eine Rolle in ihren Überlegungen spielt. Viele von Ihnen kennen gewiss Übersetzungen, denen man nicht ansehen kann, ob der übersetzende Schüler den Inhalt des Textes erfasst hat. Man hegt dann und wann doch begründete Zweifel. Als Beispiel sei hier eine Übersetzung aus der oben genannten Untersuchung angeführt:

Cum enim duodecimum iam ageret annum, puer a matre discere coactus, ut disciplinam et verbera frequentia magistri fugeret, **in concava fluvii cuiusdam ripa** se occultavit.

Denn seit seinem 12. Lebensjahr handelt er schon, der Junge wird von der Mutter gezwungen wegzugehen, sodass er vor Disziplin und zahlreichen Schlägen vom Lehrer flieht, aber er hat sich im hohlen Ufer eines gewissen Flusses versteckt.

Für solche Übersetzungen gibt es den Begriff des »Übersetzungs-deutsches«. Vielleicht nicht eingeführt, aber maßgeblich genutzt wird er beispielsweise in einem Artikel von Herkendell (2003, S. 5). Herkendell vermutet die Ursache vor allem in der Unachtsamkeit der Schüler. Sie seien so sehr mit dem Entschlüsseln des Textes beschäftigt, dass sie darüber vergessen, eine angemessene deutsche Übersetzung zu formulieren (Herkendell 2003, S. 5). Ganz so einfach ist es vermutlich jedoch nicht. Die Schüler werden beim Übersetzen mit diversen Problemen konfrontiert und wir haben keine gesicherten Erkenntnisse darüber, wie sie mit diesen Problemen umgehen.

Ein Grundproblem ist, dass sich die Sprachsysteme des Lateinischen und Deutschen nicht eins zu eins übertragen lassen. Die Schüler müssen viele verschiedene Anpassungen auf Wort-, Satz- und Textebene vornehmen, die eine hohe Zielsprachensicherheit voraussetzen (vgl. Keip/Doepner 2010, S. 81). Beispielsweise kommt das Lateinische bekanntermaßen ohne Artikel aus. Ein Schüler muss also stetig entscheiden, ob ein Artikel notwendig ist und wenn ja, ob es ein bestimmter oder unbestimmter sein sollte (vgl. Kuhlmann 2009, S. 114). Das ist oft noch ein einfach zu lösendes Problem – doch im Laufe des Lateinunterrichts stoßen die Schüler noch auf weit komplexere Rekodierungshürden: Partizipialkonstruktionen, polyseme Nebensatzeinleitungen und vieles mehr. Sie sehen also, dass eine monokausale Erklärung einem solch vielschichtigen Prozess nicht gerecht werden kann.

Ziel meiner Untersuchung war es, die Schüler vor Übersetzungsprobleme zu stellen, anhand derer man ihr Problemmanagement analysieren konnte. Sie haben sicherlich schon festgestellt, dass der Text »Elidyr, der Schulschwänzer« einige Hürden bietet.

Eine weitere Vermutung für das von Herkendell erwähnte Übersetzungsdeutsch ist übrigens, dass ein Eins-zu-Eins-Austausch lateinischer und deutscher Wörter die Gefahr birgt, nicht verstehensoorientiert zu übersetzen. Um diese Hypothese zu stützen, möchte ich

Ihnen den folgenden Textausschnitt aus Senecas *epistulae morales* (92,2) zeigen.²

	über	unter sich	einigt/passt
Wenn von diesem	zwischen uns		zusammenkommt folgt
<i>Si</i>	<i>de hoc</i>	<i>inter nos</i>	<i>convenit, sequitur,</i>
damit/dass von jenem	auch	passt/zusammenkommt/sich einigt	
<i>ut</i>	<i>de illo</i>	<i>quoque conveniat</i>	
(dass) in diesem	gelegt/	reiches/glückliches Leben	
einen/einzigem	gesetzt sei(n)		
<i>in hoc uno</i>	<i>positam esse</i>	<i>beatam vitam,</i>	
damit/dass in uns	Rechnung/Vernunft/	völlig/vollendet/	
	Methode	verfertigt/vollkommen sei	
<i>ut</i>	<i>in nobis ratio</i>	<i>perfecta sit.</i>	

Nehmen wir an, ein Schüler übersetzt diesen Text, indem er der lateinischen Satzkonstruktion folgt und sukzessive lateinische Wörter durch deutsche ersetzt. Aufgrund der polysemen Vokabeln, die Seneca hier verwendet, besteht die Möglichkeit, dass er mit diesem Vorgehen zu der folgenden Übersetzung gelangt:

Wenn er von diesem unter uns sich einigt, folgt er, damit er sich von jenem auch einigt, dass in diesem einzigen ein reiches Leben angelegt ist, damit eine vollkommene Rechnung bei uns ist.

Wenn zwischen uns darüber Übereinstimmung besteht, folgt auch daraus, dass über jenen Punkt Übereinstimmung herrscht, dass nämlich das glückselige Leben nur auf der Basis beruht, dass wir eine vollkommene Vernunft in uns haben.

Anhand dieser Übersetzung wird nicht deutlich, ob der Schüler den Sinn des Textes erfasst hat. Wir können nur vermuten, dass es ihm aufgrund seiner semantischen Fehlentscheidungen beim Eins-zu-

2 Dieses Beispiel mit Übersetzungen stammt von Kuhlmann (2011, S. 264).

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*, gegangener 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.

Die Methode des lauten Denkens hat sich in der Erforschung von Übersetzungsprozessen bereits in diversen Untersuchungen anderer Disziplinen als probates Mittel erwiesen, komplexe Denkvorgänge widerzuspiegeln. Dabei lässt man die Versuchspersonen – in diesem Fall also die Schüler – all ihre Gedanken laut aussprechen. Dadurch werden Überlegungen, die sonst im Stillen gemacht werden, analysierbar. Die Methode hat allerdings natürlich auch Grenzen. Nicht alle Denkprozesse laufen bewusst ab, aber nur bewusste Vorgänge können auch verbalisiert werden. Darüber hinaus können die Schüler naturgemäß nicht alles aussprechen, was in ihrem Kopf vorgeht, sie müssen eine Auswahl treffen. Diese wird unter anderem durch sozialen Druck beeinflusst. Der entsteht beispielsweise dadurch, dass der Schüler besonders gut dastehen möchte. Er verhält sich anders als im Normalfall. Hinzu kommt, dass soziale Regeln, die er erlernt hat, seine eigentlichen Gedanken verschleiern können. Denkbar ist zum Beispiel, dass die Lehrkraft in einer Übersetzungssituation immer verlangt, dass zuerst Prädikat und Subjekt bestimmt werden. Der Schüler könnte dieser Regel nun auch in der Untersuchung folgen, weil er denkt, dass das von ihm erwartet wird, auch wenn es nicht seinem natürlichen Vorgehen entspricht.

Zunächst sollten Einzelpersonen bei ihrem Übersetzungsprozess aufgenommen werden, doch schnell stellte sich bei Vortests heraus, dass es den Schülern schwerfiel zu reden, ohne eine Kommunikationssituation mit mir – der Versuchsleiterin – aufzubauen. Ich geriet in die gleiche Lage wie Eikeboom 1970. Also entschied ich mich dafür, Schülerpaare beim Übersetzen aufzunehmen. Dadurch war es den Schülern möglich, eine natürliche Kommunikationssituation zu erleben, die mir als Forscherin umgekehrt die Möglichkeit bot, zwar nicht den Übersetzungsprozess Einzelner abzubilden, aber doch einen Einblick in die Strategien und grundlegenden Abläufe zu erhalten.

Um die Bedingungen des Lateinlernens der videographierten Paare vergleichen und analysieren zu können, wurden als Ergänzung zu den Video- und Audioaufnahmen Fragebögen in ihren Klassen erhoben, in denen derselbe lateinische Text übersetzt und angeleitet reflektiert wurde. Das ermöglichte es mir, die Erkenntnisse aus den Videographien in einen Rahmen zu setzen.

Untersucht wurden Schüler des 10. Jahrgangs eines niedersächsischen Gymnasiums im ländlichen Raum. Die untersuchten Schüler lernen Latein bereits seit der 6. Klasse als zweite Fremdsprache nach dem Englischen und sind somit im 5. Lernjahr. Die Schüler stammen eher aus »bildungsfernen« Haushalten, dennoch ist Latein in der Sekundarstufe I an der Schule eine beliebte Wahl. Es gibt oft sogar zwei reine Lateinklassen pro Jahrgang. In der Oberstufe werden meist jedoch nur wenige Fremdsprachen weitergeführt, daher kommt selten ein Leistungskurs zustande.

Unter den Schülern der beiden untersuchten Klassen sind viele, die nach Aussage der Lehrkräfte bereits sicher sind, Latein in der Oberstufe nicht zu belegen. Aus diesem Grund sei der Leistungsstand nicht sehr hoch. Aus einer Notenabfrage im Rahmen der Fragebögen ergab sich ein Durchschnitt von 3,5. Dennoch wurden seit der 9. Klasse nach Abschluss des Lehrbuchs Felix bereits diverse Autoren gelesen. In den vier Stunden Latein pro Woche wurden Martial, Nepos, Ovid, Caesar, Phaedrus sowie der Apolloniusroman übersetzt. Das machte die Wahl eines Textes für die Untersuchung sehr knifflig, da gesichert sein musste, dass kein Schüler den Text vorher schon einmal gesehen hatte. Um also Überschneidungen mit der Unterrichtslektüre zu vermeiden, entschied ich mich für einen Ausschnitt aus »Itinerarium Cambriae« von Giraldus Cambrensis (12. Jh.) aus einer Unterrichtsreihe des Raabe-Verlags.

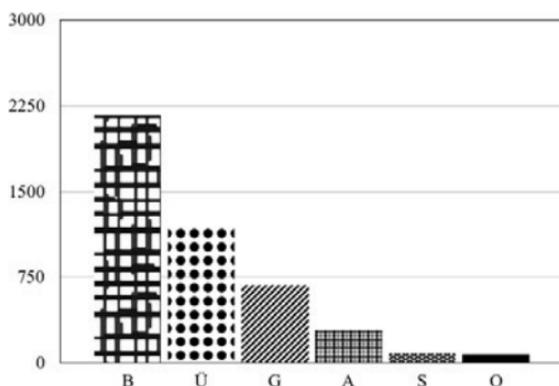
Mit Übergang in die Lektürephase wurde als Schulwörterbuch der »Stowasser« (Auflage 2007) mit Hilfe eines Lernzirkels eingeführt (vergleichbar mit Oltshausen 2009, S. 26–37 oder Frölich 2001). Darüber hinaus wird auch nach Einführung des Wörterbuchs oft mit autorenspezifischen Vokabellisten gearbeitet, die unter anderem zur Klassenarbeitsvorbereitung genutzt werden. Insgesamt nahmen 45 Schüler an der Untersuchung teil – 12 davon wurden videographiert. Die Schülerpaare für die Videographie wurden von den Lehrkräften mit der Prämisse ausgewählt, dass sie gut zusammenarbeiten können. Sie sind es gewöhnt, gemeinsam im Unterricht zu übersetzen. Nachrangig sollte darauf geachtet werden, dass ein möglichst breites Leistungsspektrum vorhanden ist.

Während meiner Hospitationen vor der Untersuchung wurde deutlich, dass die Schüler sehr vielfältigen Lateinunterricht an dieser

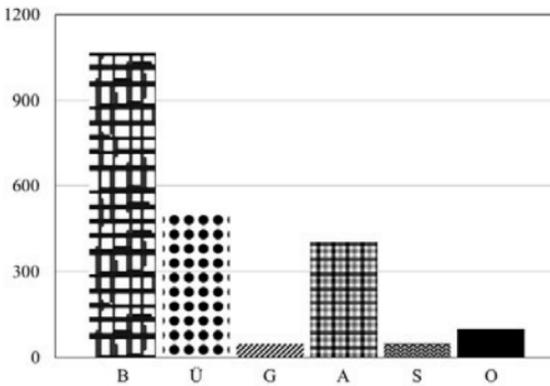
Schule erleben. Die Lehrkräfte bemühen sich, verschiedene Verarbeitungswege anzusprechen – beispielsweise durch Phantasiearbeiten oder Comics. Sie verwenden verschiedene Übersetzungsmethoden (u. a. Pendelmethode und Einrückmethode), im Unterrichtsgespräch überwiegt jedoch eine Mischung aus Konstruktions- und Dependenzansatz. Die Grammatik ist in beiden Klassen bereits abgeschlossen.

2. Schüler achten beim Übersetzen fast nur auf Vokabelbedeutungen

Viele Lateinlehrkräfte machen die Erfahrung, dass ihre Schüler in Klausuren zuallererst Vokabelbedeutungen aus dem Wörterbuch herausuchen und sich über den lateinischen Text schreiben. Manche unterbinden diese Herangehensweise, indem sie ihren Schülern erst 20 Minuten nach Beginn der Klausur gestatten, Hilfsmittel zu verwenden. Auch in der vorliegenden empirischen Untersuchung sind viele Schüler diesem Schema gefolgt und haben der Semantik meist Vorrang vor der Grammatik gegeben. Dies zeigt vor allem ein direkter Vergleich der Phasen während des Übersetzungsprozesses. Zur Auswertung wurden die Transkripte und somit die Übersetzungsprozesse der Schüler in Phasen der Bedeutungssuche (B), der syntaktischen (S) und grammatikalischen (G) Überlegungen, des tatsächlichen Übersetzens (Ü) und Aufschreibens (A) eingeteilt. Bei manchen Schülern kamen Orientierungsphasen (O) hinzu, in denen beispielsweise ein Satz vor dem Übersetzen laut vorgelesen wurde. Wenn die Zeiten der jeweiligen Phasen addiert werden, ergibt sich folgendes Bild.



Übersetzungsphasen bei Björn und Fritz



Übersetzungsphasen bei Jens und Timo

In der oberen Grafik sehen Sie das Phasenprofil des Paares, das im Vergleich mit den anderen Schülern die längste Zeit mit grammatikalischen Überlegungen verbracht hat. Dem gegenüber steht das Profil eines Paares, das sich von 41 Minuten nur 45 Sekunden mit Morphologie und Syntax beschäftigt hat.⁴ In beiden Grafiken ist auffällig, dass die Phasen der Bedeutungssuche alle anderen Phasen um Längen übertreffen.

Rekodieren und Dekodieren

In vielen Übersetzungstheorien wird zwischen Phasen der Dekodierung und Rekodierung unterschieden. Ihren Ursprung hat diese Einteilung vermutlich in der Leseprozessforschung.⁵

»Kann ein Wort (z. B. Enalaprilhydrogenmaleat) nicht auf Anhieb gelesen und verstanden werden, benötigt man Strategien zum Erlesen eines solchen Wortes. Diese Strategien fasst man als Dekodierungsstrategien zusammen und unterscheidet sie vom Rekodieren. Das

4 Bedenken muss man hierbei, dass mit der Methodik des »Lauten Denkens« nur der bewusste Verarbeitungsprozess erfasst wird. (vgl. Würffel 2001, S. 2–10)

5 Sie findet sich auch in der prozessorientierten Übersetzungsforschung der neuen Fremdsprachen (Kautz 2000, S. 62).

Rekodieren ist die artikulatorische Umsetzung der Grapheme eines Wortes, ohne dass ein tieferes Verstehen dieses Wortes involviert ist.« (Holle 2009, S. 146)

Die Idee dahinter ist, den komplexen Prozess des Lesens – und eben auch des Übersetzens – mit einem Modell zu vereinfachen. Es handelt sich also nicht zwangsweise um die Eins-zu-Eins-Abbildung der Realität, sondern eine möglichst genaue Annäherung, die eine Analyse des Gesamtprozesses erleichtert. Auf das Übersetzen bezogen wird bei der Dekodierung der lateinische Text entschlüsselt und verstanden. Vokabelbedeutungen werden nachgeschlagen, Satzstrukturen mit Hilfe von Grammatikkenntnissen analysiert und Bezüge hergestellt. Während der Rekodierung wird dann eine deutsche Entsprechung formuliert; dabei müssen eventuell die Wortstellung angepasst oder andere Änderungen in Hinblick auf die Zielsprachenorientierung vorgenommen werden (Keip/Doepner 2010, S. 81; Kuhlmann 2009, S. 97). Die Prozesse der Dekodierung und Rekodierung laufen beim Leseverstehen in der Muttersprache im Gegensatz zum Lateinischen unbewusst und automatisch ab (Kuhlmann 2014, S. 36/37). Je schwieriger ein Text allerdings ist, desto stärker müssen wir uns bewusst auf diese Prozesse konzentrieren.

Den Grafiken der beiden Paare können Sie entnehmen, dass in beiden Fällen die Phasen der Bedeutungssuche und Grammatik – also der Dekodierung – überwiegen. Dabei profitierte das obere Paar von fundierten Grammatik- und Formenkenntnissen. Sie unterstrichen Prädikate, fanden Bezüge dank korrekter Entschlüsselung von Formen und konnten sich so tiefergehende Gedanken zur Syntax machen. Das führte in Summe dazu, dass sie mehr Zeit mit grammatikalischen Überlegungen verbrachten als das zweite Paar und dabei erfolgreicher waren als alle anderen Paare, die es auf diesem Weg versuchten. Dennoch bestand auch bei ihnen die Dekodierung hauptsächlich aus der Suche nach passenden Wortbedeutungen.

Das untere Paar verbrachte ähnlich viel Zeit mit Dekodierung und Rekodierung, allerdings bestand bei ihnen die Dekodierung fast ausschließlich aus der Bedeutungssuche. Sie versuchten möglichst schnell, Sätze zu rekodieren und schriftlich festzuhalten. Dabei handelten sie oft vorschnell und nutzten selten bewusst Strategien im

Übersetzungsvorgang – insbesondere bei der Bedeutungswahl gingen sie zum Teil sehr willkürlich vor. Passend fassen sie ihr eigenes Vorgehen wie folgt zusammen:

JENS⁶: Erstmal (.) alle Wörter nachgucken, die man (.) eben (.) nicht kennt (.) und dann geht's eben am besten, wenn immer einer nachschlägt (.) und der andre schon mal (.) weiter überlegt (.) ähm (.) und äh (.) tja dann (.) erstmal alle Wörter und dann (.) erstmal gucken, ob sich das zusammenpuzzeln lässt und dann gucken, ob da irgendwas (.) ne besondere Form ist oder so (.) PC oder Abl. Abs. oder so (.) oder (.) ja.

TIMO: 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 in der (.) Zeit richtig liegt (.) joah und dann den Satz aufschreiben.

Die beiden Jungen aus der ersten Grafik gingen planvoller vor. Sie beschreiben ihr eigenes Vorgehen mit den Worten:

BJÖRN: Erstmal (.) Sinnabschnitte irgendwie finden (.) also wenn da zum Beispiel ein et ist, dass man weiß, es fängt ein neuer Satzteil an. (.) Dann vielleicht erstmal so (.) grundsätzlich Subjekt und Prädikat (.) und Vokabeln.

FRITZ: Gucken welche Form das Verb hat (.) also-

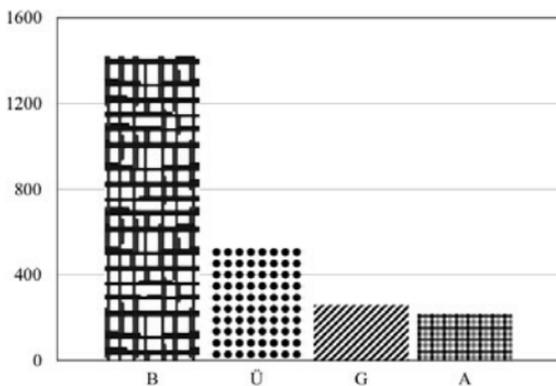
BJÖRN: Und dann zusammensetzen, also den Bezug, wir haben da haben wir oft Pfeile gemacht, was zueinander gehört, damit wir das nicht vergessen.

FRITZ: Dann noch die Bedeutungen d- der Vokabeln, sonst müssen wir die ja (.) wieder nachgucken (.) und-

BJÖRN: Ja.

6 Die Namen der Versuchspersonen sind frei erfunden.

Daraus lässt sich ableiten, dass sie ein konstruierendes Vorgehen beabsichtigen, auch wenn sie es in der Realität nicht stringent umsetzen.



Übersetzungsphasen bei Markus und Lisa

Den Mittelweg zwischen diesen beiden Paaren bildet ein drittes Paar, das aus einem Jungen und einem Mädchen bestand. Auch bei ihnen überwog deutlich die Phase der Dekodierung. Sie wendeten weniger Zeit für grammatikalische Überlegungen auf als das erste Paar, aber mehr als das zweite. Die längste Phase, in der sie sich mit Grammatik beschäftigten, dauerte 17 Sekunden. Demgegenüber stehen Phasen von bis zu 2 ½ Minuten für die Suche nach passenden Wortbedeutungen. Ihr Fokus lag wie bei den anderen Paaren demnach deutlich auf der Bedeutungssuche. Dabei waren für sie Inhalt und Textsinn wichtiger als grammatikalische Korrektheit.

MARKUS: Also als erstes guck ich mir (.) den Satz an (.) und guck so, welche Wörter ich von vornherein weiß (.) und die, die ich dann nicht weiß, versuch ich mir dann erst zu erschließen (.) durchs Englische oder (.) wenn ich das dann irgendwo schon mal gehört hab und wenn ich das dann nicht weiß (.) schlag ich die nach (.) und dann versuch ich, ob das ausm Kontext (.) ob ich das so schon übersetzen kann (.) wenn nicht, guck ich mir noch (.) ähm (.) die Endungen an, welche Wörter zusammenpassen.

LISA: Ja, ich mach das eigentlich auch genauso (.) ich gehe meist so Wort für Wort durch, was ich weiß und wenn ich dann (.) mir das

entweder erschlossen hab oder im Wörterbuch nachgeguckt hab (.)
guck ich auch, wie die Wörter irgendwie zusammenpassen, ob da
jetzt irgendwie so (.) Stilmittel oder so sind (.) ja und dann versuch
ich das so im Satz zusammenzubauen (.)

Auch die anderen Schüler wurden gebeten, ihr eigenes Vorgehen zu beschreiben. Ihre Aussagen untermauern die aus der Analyse der Phasenzeiten gewonnenen Erkenntnisse und zeigen, dass das konstruierende Paar eher eine Ausnahme bildete.

JANA: Ja also wenn ich jetzt so nen Text habe, dann guck ich erstmal, wo das Prädikat ist (.) und versuch erstmal zu gucken, wo (.) das Subjekt ist, damit ich da irgendwie schon mal so nen kleinen Sinn sehe (.) und dann guck ich halt, welche Wörter ich nicht weiß und schlag die nach (.) und dann (.) versuch ich da irgend- (.) schreib ich die halt da drüber, wie wirs ja jetzt auch gemacht haben (.) und dann versuch ich da irgendwie nen Sinn aus dem Satz rauszubauen.

LEA: Ja, würd' ich auch erst machen (.) also halt auch erst wirklich das Prädikat suchen, weil manchmal sind es ja mehrere und manchmal ja auch nur Verben (.) und dass man dann halt erstmal (.) die auch erst nachschlägt und dann (.) die andern unbekanntes (.) dass man dann (.) versucht zu gucken.

