

# Heimliche Strategien

Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler?

V&R Academic



Lena Florian

# Heimliche Strategien

Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler?

Mit zahlreichen Abbildungen

V&R unipress



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 978-3-8471-0410-0

ISBN 978-3-8470-0410-3 (E-Book)

© 2015, V&R unipress in Göttingen / [www.v-r.de](http://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.

Printed in Germany.

Druck und Bindung: CPI buchbuecher.de GmbH, Birkach

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

---

# Inhalt

Vorwort . . . . .	7
Abbildungsverzeichnis . . . . .	9
1 Einleitung . . . . .	11
2 Übersetzungstheorien und -methoden . . . . .	15
3 Empirischer Hintergrund . . . . .	23
3.1 Das Forschungsdesign . . . . .	23
3.2 Das Material . . . . .	25
3.3 Beschreibung der Stichprobe . . . . .	29
3.4 Beschreibung der Auswertungsmethodik . . . . .	30
3.4.1 Video- und Audiografie . . . . .	30
3.4.2 Fragebogen . . . . .	34
4 Strategien der SuS im Übersetzungsprozess . . . . .	35
4.1 Übersetzungsprofile der videografierten SuS . . . . .	35
4.1.1 Übersetzungsprofil der Gruppe G1 . . . . .	36
4.1.2 Übersetzungsprofil der Gruppe G2 . . . . .	43
4.1.3 Übersetzungsprofil der Gruppe G3 . . . . .	51
4.1.4 Übersetzungsprofil der Gruppe H1 . . . . .	58
4.1.5 Übersetzungsprofil der Gruppe H2 . . . . .	64
4.1.6 Übersetzungsprofil der Gruppe H3 . . . . .	71
4.2 Zusammenfassung – Einordnung in den bisherigen Forschungsstand . . . . .	74
5 Über den Verstehensprozess der SuS . . . . .	81
5.1 Erkenntnisse aus Leseprozessforschung und Linguistik . . . . .	81

5.2 Der Verstehensprozess der untersuchten SuS . . . . .	91
5.2.1 Verständniskonstruktion . . . . .	92
5.2.2 Das Zusammenspiel von Verständnis und Übersetzung . . .	101
5.2.3 Verständnisprobleme . . . . .	105
5.3 Zusammenfassung – Im Spiegel der Linguistik, Leseforschung und lateinischen Fachdidaktik . . . . .	115
6 Wörterbucharbeit und Bedeutungssuche der SuS . . . . .	119
6.1 Schwierigkeiten bei der Arbeit mit einem Wörterbuch . . . . .	119
6.2 Wörterbucharbeit und Bedeutungssuche der untersuchten SuS . .	125
6.2.1 Fehler und Probleme bei der Wörterbucharbeit . . . . .	126
6.2.2 Einfluss des Wörterbuchs auf den Verstehensprozess . . . . .	132
6.2.3 Entscheidungskriterien bei der Bedeutungswahl . . . . .	137
6.3 Zusammenfassung – Neue Erkenntnisse für die Wörterbuchdidaktik . . . . .	150
7 Erkenntnisse aus dem Fragebogen – Schaffen einer Vergleichsbasis . .	155
8 Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der bisherigen Forschung und Praxis . . . . .	161
Literatur . . . . .	179
9 Anhang . . . . .	183
9.1 Transkriptionsregeln . . . . .	183
9.2 Der Fragebogen . . . . .	184
9.3 Erwartungshorizont für den Fragebogen . . . . .	190
9.4 Beispieltranskript: Das Paar G1 . . . . .	192

---

## Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde im Sommersemester 2014 von der Philosophischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen unter dem Titel »Übersetzen und Verstehen im Lateinunterricht – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung« als Dissertation angenommen. Sie entspringt der Bearbeitung meiner Abschlussarbeit im Master of Education und wurde in ihrer Methodik, aber auch in dem ihr zugrundeliegenden Modell der Problemlösung und Modellierung von der mathematischen Fachdidaktik inspiriert. Diese bedient sich in erster Linie stärker empirischer und diagnostischer Mittel als die bisherige lateinische Fachdidaktik. Ziel ist es daher auch gewesen, eine Methodik zu entwickeln, die das Handeln von Lateinschülerinnen und -schülern zuverlässig abbilden kann. Der Band »Texterschließung im altsprachlichen Unterricht« von Herrn Prof. Dr. Stefan Kipf war bei Erstellung der Arbeit noch nicht zugänglich.

Mein Dank gilt in erster Linie meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Peter Kuhlmann, der mich darin bestärkt hat, das Thema meiner Masterarbeit weiter zu verfolgen, und mich dabei auf vielfältige Weise unterstützt hat. Bedanken möchte ich mich auch bei Frau Prof. Dr. Ulrike Egelhaaf-Gaiser für die zügige Erstellung des Zweitgutachtens, sowie Herrn Prof. Dr. Stefan Halverscheid und Herrn Prof. Dr. Christoph Bräuer für neue methodische und inhaltliche Perspektiven und ihre Teilnahme an der Disputation. Ich danke außerdem Herrn Asmus Kurig für Einblicke in seine Forschung und der Methodenberatung der sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Göttingen, die mir stets bei Fragen zur Seite stand.

Darüber hinaus richte ich meinen herzlichen Dank an die Schule sowie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der empirischen Untersuchung, insbesondere an die beiden Lehrkräfte, die mir Stunden in ihren Klassen zur Verfügung gestellt und so eine empirische Untersuchung erst möglich gemacht haben.



Zuletzt danke ich meinen Eltern und meinem Lebensgefährten für ihre mentale, aber auch finanzielle Unterstützung, ohne die ich diese Arbeit nicht in der mir selbst gegebenen Zeit hätte schreiben können.

Göttingen, August 2014

*Lena Florian*

---

## Abbildungsverzeichnis

- 1 Der Übersetzungsprozess beim kooperativen Übersetzen von Studierenden im Studiengang »Übersetzungswissenschaft« (Kornelius u. Orbán, 2008, S. 492).
- 2 Didaktische Reduktion des lateinischen Textabschnitts.
- 3 Rückfrage aus dem Fragebogen zu res.
- 4 Vergleich der Phasenzeit in der Gruppe G1.
- 5 Phasenverlauf im ersten und dritten Satz der Gruppe G1.
- 6 Erste Wortbetrachtung im ersten Satz der Gruppe G1.
- 7 Wortbetrachtung im ersten Teilsatz des dritten Satzes der Gruppe G1.
- 8 Vergleich der Phasenzeit in der Gruppe G2.
- 9 Phasenverlauf im ersten und dritten Satz der Gruppe G2.
- 10 Verlaufsdiagramm des ersten und dritten Satzes in der Gruppe G2.
- 11 Vergleich der Phasenzeit in der Gruppe G3.
- 12 Phasenverlauf im ersten Satz der Gruppe G3.
- 13 Phasenverlauf im dritten Satz der Gruppe G3.
- 14 Verlaufsdiagramm des ersten und dritten Satzes in der Gruppe G3.
- 15 Vergleich der Phasenzeit in der Gruppe H1.
- 16 Phasenverlauf im dritten Satz der Gruppe H1.
- 17 Verlaufsdiagramm des ersten Satzes in der Gruppe H1.
- 18 Vergleich der Phasenzeit in der Gruppe H2.
- 19 Phasenverlauf im dritten Satz der Gruppe H2.
- 20 Verlaufsdiagramm des ersten Satzes in der Gruppe H2.
- 21 Vergleich der Phasenzeit in der Gruppe H3.
- 22 Phasenverlauf im dritten Satz der Gruppe H3.
- 23 Phasenvergleich zwischen den Paaren.
- 24 Modell der kognitiven Textverstehensforschung nach Jesch (2009, S. 47).
- 25 Markierungen und Notizen im Textabschnitt (62 Wörter).
- 26 Mögliches Assoziogramm zu disciplina.



---

# 1 Einleitung

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.

Die letzte groß angelegte Studie zum Übersetzungsprozess im Lateinischen führte Eikeboom (1970) durch. In den letzten Jahrzehnten wurden also Übersetzungsmethoden und Modelle entwickelt, die nie empirisch überprüft wurden. Dabei ermöglicht gerade ein qualitativer Ansatz einen ganzheitlichen Blick auf Verstehens- und Übersetzungsprozesse bei Schülerinnen und Schülern<sup>1</sup>, der durch die üblichen Diagnoseverfahren in der Schule, wie die vorliegende Arbeit zeigen wird, gar nicht geboten werden kann. Im Gegensatz zur quantitativen bietet die qualitative Forschung 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; denn hier werden vor allem Aussagen mit Hilfe von statistischen Werten getroffen.<sup>2</sup>

In der lateinischen Fachdidaktik hat sich im Gegensatz zu anderen Fachdidaktiken die empirische Forschung jedoch noch nicht etabliert. Praktische Ansätze für den Unterricht gibt es viele, Erkenntnisse darüber, wie SuS beim Übersetzen vorgehen, wie sie einen lateinischen Text verstehen oder welche Rolle das Wörterbuch für sie spielt, gibt es bisher jedoch kaum. Wir wissen nicht, ob Lateinschülerinnen und -schüler Verständnis wie in ihrer deutschen Muttersprache über Bedeutungen aufbauen oder ob ihr Übersetzungsprozess auf die gleiche Weise abläuft wie der von professionellen Übersetzern in den neuen Fremdsprachen. Bisher wurden Forschungsergebnisse aus anderen Dis-

---

1 Im Folgenden nutze ich die Abkürzung SuS.

2 Eine Einführung in die qualitative Forschung und deren Legitimation bietet beispielsweise Flick u. a. (2009).

ziplinen übernommen, ohne zu überprüfen, inwiefern diese tatsächlich auf die Prozesse beim Übersetzen aus dem Lateinischen zutreffen. Aus der Leseprozessforschung wurde die Einteilung des Übersetzungsprozesses in Phasen der Dekodierung und Rekodierung übernommen, aus Studien in den neuen Fremdsprachen Erkenntnisse über die Nutzung des Wörterbuchs. Forschung, die genuin auf das Übersetzen im Lateinunterricht ausgelegt ist, fehlt. Meine Intention ist, einen Teil dieser Forschungslücke zu schließen und zu ergründen, wie SuS tatsächlich mit einem lateinischen Text umgehen, wie sie Textverständnis aufbauen und welche Bausteine diesem Prozess zugrunde liegen. Dabei wird auch untersucht, welche Strategien SuS fernab von didaktischen Theorien und methodischen Vorschlägen anwenden und wie die Prozesse von Verstehen und Übersetzen bei realen SuS ablaufen.

In der folgenden Arbeit werden Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung vorgestellt, die die Vorgänge in den Köpfen der SuS greifbar machen und den Transfer von Modellen aus Leseforschung, Linguistik und neuen Fremdsprachen überprüfen soll. Sechs SuS-Paare wurden bei der Bearbeitung eines Übersetzungstextes gefilmt und aufgenommen; ergänzend hierzu wurde unter ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ein Fragebogen mit demselben Textabschnitt erhoben. Die Basis meiner Analysen bilden die Transkripte der Video- und Audioaufnahmen. Als Übersetzungstext wurde, um Überschneidungen mit der Unterrichtslektüre zu vermeiden, ein Ausschnitt aus »*Itinerarium Cambriae*« von Giraldus Cambrensis (12. Jh.) aus einer Unterrichtsreihe des Raabe-Verlags gewählt. Weitere Grundlagen der Untersuchung wie Forschungsdesign und Methodik werden in Kapitel 3 der Arbeit vorgestellt.

Es wurde ein problemorientierter Ansatz gewählt. Zentrale Fragestellung der Untersuchung ist daher, welcher Art die Schwierigkeiten von SuS beim Übersetzen und Verstehen von lateinischen Texten sind und wie sie entstehen. Es soll dabei nicht darum gehen, wie viele Fehler im Übersetzungsprozess gemacht werden, sondern wo ihre Ursprünge liegen und welche Auswirkungen sie haben. Im Fokus steht, welche Strategien und Handlungsweisen der SuS besonders erfolgversprechend sind, um daraus Perspektiven für die Praxis entwickeln zu können. Als Bausteine des Übersetzungsprozesses werden Vorgehen, Textverstehen, Wörterbucharbeit und Bedeutungssuche der SuS betrachtet.<sup>3</sup> Dabei bezeichnet die Bedeutungssuche, die Suche nach lexikalischen Wortbedeutungen.

Übergreifendes Moment sind Aufbau und Einsatz von Verständnis beim Übersetzungsvorgang. Einleitend werden in Kapitel 2 die Grundlagen der verschiedenen Übersetzungstheorien vorgestellt. Um eine Basis zu schaffen, wird

---

3 Im Folgenden beziehen sich die Begriffe Verstehen, Verständnis und Verstehensprozess immer auf die Konstruktion von Textverständnis.

dann in Kapitel 4 analysiert, wie die SuS beim Übersetzen vorgegangen sind; in Kapitel 5 wird darauf aufbauend der Verstehensprozess ausgewertet; ebenso werden auch bei der Betrachtung der Wörterbucharbeit in Kapitel 6 zuallererst Grundlagen wie die Nutzung und die aus ihr resultierenden Probleme beleuchtet. Den Auswertungskapiteln ist jeweils ein Abschnitt über die bisherige Forschung und die bestehenden Theorien vorangestellt (5.1 und 6.1). Damit verknüpft sind untergeordnete Leitfragen, die auf die zentrale Fragestellung der Untersuchung hinarbeiten. Dieser Aufbau erleichtert den direkten Vergleich zwischen bestehenden Theorien und den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung.

Das letzte Kapitel bietet neben der Diskussion der vorgestellten Erkenntnisse und daraus resultierenden Forschungsdesideraten auch einige Lösungsansätze zu ihrer Umsetzung im Lateinunterricht; diese sind aber nicht primäres Ziel der Arbeit. Sie dient viel mehr dazu, grundlegende Erkenntnisse über den Verstehens- und Übersetzungsprozess von Lateinschülerinnen und -schülern zu sammeln, und bietet eine Basis, auf der neue Konzepte entwickelt werden können. Diese müssen dann mit Hilfe weiterer Empirik in der schulischen Praxis getestet werden. Der Fokus liegt also viel mehr darauf, einen neuen Zugriff vorzustellen und so den Weg für weitere qualitative Studien in Schulen zu öffnen. Die Arbeit soll daher auch einen Einblick in die empirische Forschung und ihren Nutzen für den Lateinunterricht bieten.



---

## 2 Übersetzungstheorien und -methoden

Im folgenden Kapitel werden grundlegende Theorien und Ideen zum Übersetzungsprozess aus der lateinischen Fachdidaktik, aber auch den neuen Fremdsprachen und der Leseforschung vorgestellt. Dabei wird zum einen auf bestehende Modelle, beispielsweise zur Kooperation beim Übersetzen, und zum anderen auf Phänomene und Methoden aus der Schulpraxis eingegangen.

Ein Kernpunkt der aktuellen Übersetzungstheorie in der lateinischen Fachdidaktik ist die Einteilung des Übersetzens in Phasen der Rekodierung und Dekodierung (Kuhlmann 2009, S. 96). Man findet diese Gliederung auch in der prozessorientierten Übersetzungsforschung der neuen Fremdsprachen und in der Leseforschung wieder (beispielsweise bei Kautz 2000, S. 62 und Holle 2009, S. 107). Während der Dekodierung wird 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 u. Doepner 2010, S. 81; Kuhlmann 2009, S. 97). Alternative Bezeichnungen der Phasen verdeutlichen ihre verschiedenen Funktionen: Herkendell (2003, S. 5) schreibt beispielsweise von der Verstehensphase und der sinnvermittelnden Rekonstruktionsphase und betont damit den Prozess des Verstehens während des Übersetzungsvorgangs; in der Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens ist bei Kautz (2000, S. 62) hingegen von der Analysephase bzw. rezeptiven Phase und der Übersetzungsphase oder auch produktiven Phase zu lesen. Er betont damit das Ziel, eine angemessene Übersetzung zu formulieren. Der Verstehensprozess wird dabei von den meisten Theorien auf eine der beiden Phasen beschränkt und vom Rekodieren, also dem eigentlichen Übersetzen, unterschieden. Er verläuft in *bottom-up*- und *top-down-Prozessen*, d. h. ein Text wird zum einen aufgrund der textimmanenten Informationen, zum anderen mit Hilfe von Welt- und Kontextwissen verstanden. Daran anknüpfende Modelle und Theorien werden in Kapitel 5.1 vorgestellt und untersucht.



Anhand der Vielfalt an Bezeichnungen für die verschiedenen Phasen des Übersetzungsprozesses wird deutlich, dass eine Übersetzung verschiedene Funktionen haben kann. Worin diese bei einer Schülerübersetzung bestehen und welche Aufgaben die Übersetzungsarbeit im Lateinunterricht im Allgemeinen leisten soll, ist umstritten. Alt, aber dennoch in der Praxis oft vertreten, ist die Meinung von Heilmann, eine Übersetzung habe zum Ziel, textnah zu sein und die originale Abfolge an Wörtern widerzuspiegeln (bei Meincke 1993, S. 70). Eine ähnliche Meinung vertritt Herkendell (2003, S. 9): Er schreibt, dass die SuS mit ihrer Übersetzung zeigen sollen, »inwieweit ein Text im Hinblick auf Lexik, Grammatik und Satzbau korrekt analysiert wurde«. Kuhlmann (2009, S. 95–96) legt hingegen nicht nur Gewicht auf den Nachweis von sprachlich-formalem, sondern auch inhaltlichem Satz- und Textverständnis. Damit verbunden nennt er als zentrale Ziele des Lateinunterrichts auch, Sprache zu reflektieren und die Ausdrucksfähigkeit im Deutschen zu üben. Denn wie Butzkamm (2002, S. 279) schreibt: »Die Muttersprache ist es, die das Tor zur Fremdsprache weit aufgestoßen hat.« Latein ist untrennbar mit den Fähigkeiten in der Zielsprache verknüpft. So sehen Keip u. Doepner (2010, S. 87) wie Kuhlmann (2009, S. 114) eine Gefahr in der von Herkendell geforderten Diagnose- und Kontrollfunktion der Schülerübersetzung, da sie die SuS, wie Herkendell (2003, S. 5) selbst beschreibt, zu einem »unverständlichen Übersetzungsdeutsch« verleitet. Verursacht werde dieses Problem durch die Angst der SuS, nicht genau genug zu übersetzen. Keip u. Doepner (2010, S. 88) fordern als Folgerung daraus, dass die Übersetzung nicht der Kontrolle grammatischer Kenntnisse dienen dürfe. Zumindest sollte den SuS die Funktion und das Ziel ihrer Übersetzung, welches es auch sein mag, transparent gemacht werden (Kuhlmann 2009, S. 114).

In der Literatur ist allerdings noch ein zweiter Grund für die zum Teil nur schwer verständlichen Übersetzungsergebnisse von SuS zu finden: Aus den Übersetzungstheorien der neuen Fremdsprachen kennen wir die Begriffe *Äquivalenz* und *Adäquatheit* (beispielsweise bei Koller (2001, S. 159–277) und Reiß u. Vermeer (1991, S. 131 und 138)). Während man früher davon ausging, dass allen Schulsprachen die lateinische Grammatik zugrunde liegt und man beim Übersetzen »nur die andersartigen ›Bedeutungen‹ einsetzen muss (Schmidt 1962, S. 8), ist man sich heute der oft »unvereinbaren Strukturdifferenz zwischen Ausgangs- und Zielsprache« bewusst (Keip u. Doepner 2010, S. 82).<sup>4</sup> Eine vollkommene Äquivalenz, also Entsprechung beider Sprachen, gibt

---

<sup>4</sup> Maier (1979, S. 185–187) verdeutlicht diese Strukturdifferenz anschaulich am Beispiel von Finalbestimmungen im Deutschen und im Lateinischen.

es nie (Kuhlmann 2009, S. 114).<sup>5</sup> Ziel sollte deshalb nicht eine äquivalente, sondern eine adäquate Übersetzung sein. Dies erfordert eine Umkodierung des lateinischen Originals durch die SuS auf den verschiedenen Äquivalenzebenen eines Textes (Herkendell 2003, S. 6). Es gibt eine formal-grammatische, sprachlich-formale, ästhetische, pragmatische und semantische Seite eines Textes (Kuhlmann 2009, S. 112). Auch im Verstehensprozess wird zwischen Ebenen unterschieden: In Kapitel 5.1 wird deshalb noch einmal auf die (lexikalisch-)semantische, pragmatische und formal-grammatische Ebene beim Verstehen eines Textes zurückgekommen.

Die SuS müssen beim Übersetzen all diese Ebenen im Blick haben, um zu einer adäquaten und möglichst äquivalenten Übersetzung zu gelangen. Keip u. Doepner (2010, S. 82) unterscheiden daher drei Hauptvorgänge beim Übersetzen: Modulation auf semantischer Ebene, Transposition auf syntaktischer Ebene – beispielsweise in Form von Wortartwechsellern – und Substitution bzw. Adaption von eigentlich im Deutschen unübersetzbaren Begriffen wie *virtus* (Keip u. Doepner 2010, S. 82). Gerade darin aber liegt die Schwierigkeit für viele SuS, weil sie versuchen, durch einen Eins-zu-eins-Austausch von lateinischen und deutschen Ausdrücken zu einer Übersetzung zu gelangen. So passiere es, dass SuS, die sonst sprachlich gut sind, spätestens bei der Konfrontation mit Originallektüre plötzlich eine Übersetzung liefern, die nur mit Hilfe des lateinischen Textes verständlich ist (Kühne 2013, S. 6).<sup>6</sup>

In Ergänzung zur gängigen Phaseneinteilung in Dekodierung und Rekodierung sei an dieser Stelle ein weiteres Modell genannt, das den Übersetzungsvorgang in den neuen Fremdsprachen beschreibt. Königs (1987) hat anhand einer Untersuchung mit Studenten und Berufsübersetzern für den Übersetzungsprozess aus dem Spanischen eine Einteilung in einen *Adhoc*- und einen *Rest*-Block nachgewiesen. Im *Adhoc*-Block ordneten die Übersetzer automatisch zielsprachliche Entsprechungen zu, die ihnen individuell als 1:1-Äquivalenzen bekannt waren. Dieser Block war widerstandsfähiger gegenüber Korrekturen durch den Übersetzer als der *Rest*-Block, in dem alles lag, was der Übersetzer nicht sofort zuordnen konnte (Königs 1987, S. 164–166).<sup>7</sup> Diese individuelle

---

5 Krings (1986, S. 464–467) trennt den Übersetzungsprozess bei fortgeschrittenen Französischlernern auch in Äquivalentsuche und Äquivalentbewertung.

6 Damit verbunden ist auch die Diskussion der »wörtlichen« und der »freien« Übersetzung. Über die historische Entstehung des Konflikts informiert Fuhrmann (1992, S. 14). Kritik am Begriff der »freien« Übersetzung übt Thies (2003, S. 57, 58, 139), vor allem mit dem Argument, die Bezeichnung suggeriere, dass eine direkte Transformation des Lateinischen ins Deutsche möglich sei. Er fordert wie Keip u. Doepner (2010, S. 88) eine Schülerübersetzung, die nicht dem Wunsch der Lehrkraft nachkommt zu zeigen, dass alle grammatikalischen Phänomene erkannt wurden.

7 Hier flossen vor allem individuelle Übersetzungsprobleme ein, daher fanden beim *Rest*-Block auch Übersetzungsmethoden und Informationen über das Textumfeld Anwendung. *Adhoc*-

Zuschreibung von Äquivalenzen beobachtete auch Krings (1986, S. 465) in seiner Untersuchung mit Französischlernern. Er beschreibt, dass es »subjektive Handlungsrichtlinien« gebe, »die sich die Versuchspersonen für die Behandlung bestimmter übersetzerischer Standardsituationen zurechtgelegt haben« (Krings 1986, S. 465). Ein Beispiel im Lateinunterricht wäre hierfür die Standardübersetzung von *cum* mit »als« oder *res* mit »Sache«.

Neben diesen von den Lehrkräften zum Teil unbeabsichtigten Übersetzungsstrategien der SuS werden diverse Übersetzungsmethoden diskutiert und in den Schulen angewendet. Oft behandelt werden die *Konstruktionsmethode* (Kuhlmann 2009, S. 102–103), die *Drei-Schritt-* oder *Pendel-Methode* (Lohmann 1988), das *Wort-für-Wort-Übersetzen* (Fink u. Maier 1996) oder auch verschiedene graphische Methoden.<sup>8</sup> Alle Methoden gehen davon aus, dass die SuS einen Text vorerschließen, also beispielsweise im Ganzen lesen, bevor sie ihn Rekodieren. Jede Übersetzungsmethode hat ihre Vor- und Nachteile, die an dieser Stelle nicht diskutiert werden sollen. Es sei jedoch bemerkt, dass Kuhlmann (2009, S. 111) vermutet, es gebe gar keine universell einsetzbare Übersetzungsmethode, um fehlerfrei übersetzen zu können. Auch kombinatorische Fähigkeiten seien gefragt.<sup>9</sup>

Unabhängig von den verschiedenen Übersetzungsmethoden beschreiben Keip u. Doepner (2010, S. 85–86) drei grundsätzliche Übersetzungstypen, in die sich SuS einteilen lassen:

1. SuS des ersten Typs versuchen, möglichst weitgehend die Struktur des lateinischen Textes nachzuahmen, und vermeiden »semantische Modulationen«. Daher schreiben sie oft Vokabelbedeutungen über den Text, übersetzen Wort für Wort und können so oft eine Übersetzung liefern, obwohl sie den Text nicht verstanden haben. Für sie folgt die Übersetzung einem Schema von Wortgleichungen.
2. SuS des zweiten Typs liefern eine »zielsprachlich angemessene Übersetzung« sowohl mit Modulationen als auch mit Transpositionen, »um den Sprachkonventionen des Deutschen zu entsprechen«. Sie verstehen, dass eine Übersetzung immer auch eine Interpretation des Textes ist.
3. SuS des dritten Typs fertigen eine »wirkungsgerechte Übersetzung« an, die zusätzlich den kulturellen und historischen oder literarischen Kontext berücksichtigt. Übersetzungen diesen Typs können beispielsweise mundartli-

---

und *Rest-Block* bildeten gemeinsam den vorläufigen Übersetzungstext, der weiter überarbeitet und verfeinert wurde (Königs 1987, S. 164–166).

8 Eine Vorstellung verschiedener Verfahren gibt es beispielsweise bei Meincke (1993) oder Kuhlmann (2009, S. 100–110). Eine kritische Auseinandersetzung insbesondere mit der Konstruktionsmethode liefert darüber hinaus Glücklich (2008, S. 59–65).

9 Über das Raten schreibt beispielsweise Lohmann (1988); und auch aus psychologischer Sicht muss beim Übersetzen Kombinatorik zum Einsatz kommen, um die syntaktische Funktion der Einzelwörter bestimmen zu können (Schmidt 1962, S. 47–50).

che Entsprechungen verwenden, um eine Textgattung zu verdeutlichen. Dieser letzte Übersetzungstyp ist unter SuS jedoch selten vertreten.

Bei der Auswertung des Vorgehens im folgenden Kapitel werden ebenfalls Übersetzungsprofile erstellt. Dabei wird geprüft, ob sich die theoretischen Übersetzungstypen von Keip u. Doepner (2010) in der Praxis wiederfinden.

Anhand der vorgestellten Übersetzungstheorien lassen sich einige Fehler und Probleme von SuS beim Übersetzen eines lateinischen Textes nachvollziehen und erklären. Die Problematik, die verschiedenen Sprachsysteme nicht eins zu eins übertragen zu können, führt bereits bei der »Semantisierung von Vokabeln« zu Schwierigkeiten (Keip u. Doepner 2010, S. 81). Auf vielen verschiedenen Ebenen müssen die SuS Veränderungen und Anpassungen vornehmen, denn nicht nur auf semantischer, sondern auch auf syntaktischer und stilistischer Ebene müssen zielsprachenorientierte Pendanten gefunden werden. Hinzu kommen Übersetzungsschwierigkeiten durch Kulturunterschiede (Kautz 2000, S. 118 – 126). Bekannte Schwierigkeiten sind beispielsweise die Entscheidung für einen bestimmten oder unbestimmten Artikel, die Stellung des Prädikats im deutschen Satz oder auch die Rekodierung schwieriger syntaktischer Phänomene wie beispielsweise der relativen Verschränkung (Kuhlmann 2009, S. 115 – 118). Ein weiteres Problem ist die bereits angesprochene Unsicherheit der SuS, da oft keine Transparenz darüber herrscht, welche Funktion eine Schülerübersetzung erfüllen soll: Dient sie dem Nachweis von grammatischem oder aber von inhaltlichem Verständnis? (Kuhlmann 2009, S. 114) Aus dieser Unsicherheit resultiert, wie bereits erwähnt, oft ein »unverständliches Übersetzungsdeutsch«, das eben nicht deutlich macht, dass die SuS einen Text verstanden haben (Herkendell 2003, S. 5).

Unabhängig von dieser Problematik arbeiten Fink u. Maier (1996, S. 55) heraus, dass SuS im Lateinischen anders als beispielsweise im Englischen einen »Endungsblick« benötigen, um die Syntax eines Satzes verstehen zu können. Bei steigender Komplexität der Sätze funktioniert es nicht mehr, einen Text so schnell wie im Englischen zu erfassen, und so ließen sich die SuS voreilig von vermuteten Bedeutungen der Wörter eines Textes leiten. Dabei übersähen sie gerade in Prüfungssituationen häufig die Endungen und damit die Syntax des lateinischen Originals. Resultat sind diverse Morphologie- und Syntaxfehler.

Die Vorstellung meiner Untersuchungsergebnisse in Kapitel 4 wird mit Hilfe von Übersetzungsprofilen über die verschiedenen Vorgehensweisen der SuS in der Untersuchung berichten und so die bisherigen Theorien zum Übersetzungsprozess auf die Probe stellen. Danach wird es möglich sein, zu analysieren, welches Vorgehen welche Fehler und Probleme verursacht hat und wie die SuS je nach Übersetzungstyp mit ihnen umgegangen sind.

Das Forschungsdesign der vorliegenden Untersuchung bietet es außerdem

an, auch auf den kooperativen Aspekt beim Übersetzen der videografierten SuS einzugehen. Obwohl die Methode der Partnerarbeit beim Übersetzen im Lateinunterricht weit verbreitet ist, gibt es hierzu nur wenig Literatur. Daher bediene ich mich eines Übersetzungsmodells zum kooperativen Übersetzen in der Ausbildung von professionellen Übersetzern von Kornelius u. Orbán (2008, S. 492) (s. Abbildung 1).

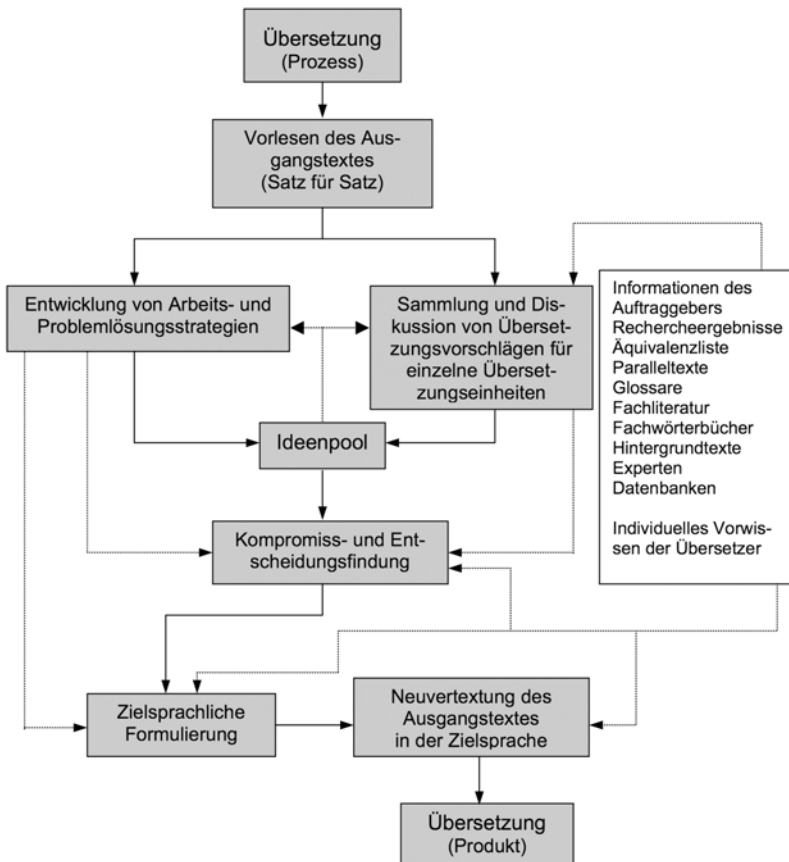


Abbildung 1: Der Übersetzungsprozess beim kooperativen Übersetzen von Studierenden im Studiengang »Übersetzungswissenschaft« (Kornelius u. Orbán 2008, S. 492).

Hierbei ist zu beachten, dass das kooperative Übersetzen ein Novum in der Hochschuldidaktik für professionelle Übersetzer darstellt. Studenten der Übersetzungswissenschaft arbeiten anders als die SuS in der Untersuchung beim Übersetzen selten zusammen. Kornelius u. Orbán (2008, S. 493) beschreiben die Kooperation daher auch nicht als arbeitsteilig, sondern als ge-

sprachsbasiert. Die Studierenden erleben zum Teil erstmals eine Übersetzungsarbeit, bei der alle am gesamten Übersetzungsprozess beteiligt sind und Übersetzungsentscheidungen gemeinsam ausgehandelt werden müssen. Daher stehen bei ihnen auch andere Schwierigkeiten im Vordergrund als bei den SuS. Sie sind geübter in der Grammatik und Bedeutungslehre beider Sprachen und sind deshalb eher dem 3. Übertyp von Keip u. Doepner zuzuordnen, während die meisten SuS vermutlich dem 1. und 2. Typ entsprechen werden.

Im Konzept des *Problem Based Learning* kommen Kooperation und soziale Interaktion eine große Bedeutung für einen erfolgreichen Wissenserwerb zu.<sup>10</sup> Kornelius u. Orbán (2008, S. 505–508) nennen diverse Vorteile<sup>11</sup> der Methode, einige lassen sich vermutlich auch auf den Übersetzungsprozess von SuS übertragen und seien daher an dieser Stelle genannt: Das kooperative Übersetzen wirkte bei den untersuchten Studenten motivationsfördernd; die Übersetzung profitierte von der gegenseitigen Wissensergänzung, der intensiven Beschäftigung mit Bedeutungen und den vielfältigen Übersetzungsvorschlägen in der Gruppe. Die verschiedenen Perspektiven auf den Text ermöglichten ein vertieftes Textverständnis und »aufgrund einer geteilten übersetzerischen Verantwortung« waren die Gruppenmitglieder bei der Formulierung und Übersetzung risikofreudiger. Kornelius u. Orbán (2008, S. 509) schließen, dass das kooperative Übersetzen auch ein geeignetes »Hilfsmittel zur Beobachtung und Analyse der mentalen Prozesse beim Übersetzen« sei. In dieser Funktion wurde die Methode des kooperativen Übersetzens auch in der vorliegenden Untersuchung verwendet. Im Folgenden sollen nun also die Ergebnisse zum Übersetzungsvorgang bei SuS, die mit ihr erzielt wurden, vorgestellt werden. Sie bilden die Basis für weitere Analysen.

---

10 Dies führen beispielsweise Kornelius u. Orbán (2008, S. 490) weiter aus.

11 Da sie daran interessiert sind, ihre Methode in der Hochschuldidaktik zu etablieren, nennen sie keine Nachteile.



---

## 3 Empirischer Hintergrund

Für die Untersuchung wurde wie schon von Eikeboom (1970) ein qualitativer Ansatz gewählt. Ziel dieser Arbeit ist es daher nicht, die beste Übersetzungsmethode für alle SuS zu finden, sondern zu erforschen, wie Lernende nach abgeschlossener Grammatik überhaupt eine Übersetzung zustande bringen und Textverständnis konstruieren. Um deutlich zu machen, wie die Ergebnisse, die in den späteren Kapiteln vorgestellt werden, entstanden sind, werden im Folgenden die verschiedenen Instrumente der Untersuchung vorgestellt und begründet.

### 3.1 Das Forschungsdesign

Nach einigen Vortests mit Nachhilfeschülerinnen und -schülern wurde ein duales Vorgehen gewählt, um zuverlässige Ergebnisse zu erhalten. Der erste Teil der Untersuchung bestand aus einem Fragebogen, der die SuS zum Nachdenken über ihr Vorgehen beim Übersetzen und ihre Auswahl von Bedeutungen anregen sollte. Er dient vor allem dazu, eine Vergleichsbasis zu den Videografiedaten zu schaffen und eine weitreichendere Interpretation dieser zu ermöglichen. Ziel ist es, mit ihrer Hilfe beispielsweise zu ermitteln, ob ein bestimmtes Übersetzungsvorgehen typisch für ein SuS-Paar war oder von der ganzen Klasse angewendet wurde. Um eine Verfälschung zu vermeiden, wurde der Fragebogen der Klasse nach einer kurzen Erklärung des Forschungsvorhabens deshalb ohne weitere Informationen zum Text ausgeteilt. Zusätzlich wurde die Note auf dem letzten Halbjahreszeugnis und die Inanspruchnahme von Nachhilfe erhoben, um eventuell einen Zusammenhang zwischen Vorgehen, Leistung und Verständnis ermitteln zu können. Die Bearbeitungszeit betrug eine Doppelstunde, d. h. 90 Minuten. Die Wahl der Klassenstufe fiel auf den 10. Jahrgang, da hier die Grammatik bereits abgeschlossen ist und reichlich Erfahrungen mit Originallektüre, also auch mit Wörterbucharbeit gesammelt worden sind.

Der bereits angesprochene zweite Teil, der das Zentrum der Untersuchung bildete, bestand aus Audio- und Videoaufnahmen von SuS bei der Übersetzung



des lateinischen Textes, den ihre Mitschülerinnen und Mitschüler bereits im Rahmen des Fragebogens übersetzt hatten. Nachdem in Vortests ermittelt worden war, dass es für eine Versuchsperson allein sehr schwierig ist, bei Anwesenheit einer Versuchsleiterin keine Kommunikationssituation mit ihr aufzubauen, wurden Paare für die Aufnahmen ausgewählt. Das hatte den Vorteil, dass die Situation für die SuS natürlicher war, weil sie im Unterricht meist in Partnerarbeit übersetzen und nur in Prüfungssituationen auf sich alleine gestellt sind. Dadurch sollten die SuS weniger unter Druck stehen und darüber hinaus nicht durch meine Anwesenheit abgelenkt werden. Durch die natürliche Kommunikationssituation sollte es ihnen außerdem leichter fallen, ihre Gedanken zu verbalisieren. Es bedeutet aber auch, dass die soziale Interaktion zwischen beiden Versuchspersonen bei der Analyse berücksichtigt werden muss, insbesondere wenn sich beide gegenseitig im Denkprozess gestört haben. Die Paare wurden aufgefordert, während der Aufnahmen laut zu denken, Leseпаusen zu markieren und eine schriftliche Übersetzung festzuhalten. Das Markieren von Leseпаusen fand bereits bei Eikeboom (1970, S. 17–25) Anwendung, um das Vorgehen der SuS beim Übersetzen besser analysieren und gegebenenfalls Eigenwahrnehmung und Realität abgleichen zu können.

Die Methode des *Lauten Denkens* hat sich in der Erforschung von Übersetzungsprozessen als probates Mittel erwiesen, komplexe Denkvorgänge widerzuspiegeln. Verwendung fand diese Methode bereits sehr früh in der lateinischen Forschung, beispielsweise bei Gräfin von Wartensleben (1910), und hat sich in der Erforschung von Übersetzungsprozessen u. a. auch bei Krings (1986, S. 89–101) und Würffel (2001, S. 171, S. 176) als hilfreich herausgestellt. Die wichtigsten theoretischen Grundlagen hierzu liefern Ericsson u. Simon (1993). Sie betonen, dass mit dem *Lauten Denken* nur bewusste Prozesse erhoben werden können. Ziel kann es also nicht sein, mit ihr ein allgemein gültiges Modell kognitiver Prozesse aufzustellen; (Würffel 2001, S. 171) vielmehr bietet sie den Vorteil, die »Multifaktoralität von Sprachlernsituationen« differenzierter erforschen zu können (Würffel 2001, S. 176). Sie hat allerdings auch Grenzen, die ihren Ursprung vor allem in der sozialen und für die Versuchspersonen ungewohnten Situation haben (Weidle u. Wagner 1982, S. 84–85). Die SuS können naturgemäß nicht alles aussprechen, was in ihrem Kopf vorgeht, und müssen daher eine Auswahl treffen. Diese wird unter anderem durch sozialen Druck beeinflusst, der beispielsweise dadurch entsteht, dass die Versuchsperson besonders gut dastehen möchte. Sie verhält sich anders als im Normalfall. Hinzu kommt, dass soziale Regeln, die sie erlernt hat, ihre eigentlichen Gedanken verschleiern können. Denkbar ist zum Beispiel, dass die Lehrkraft in einer Übersetzungssituation immer verlangt, dass zuerst Prädikat und Subjekt bestimmt werden. Die Versuchsperson könnte dieser Regel nun auch in der Untersuchung folgen, auch wenn es nicht ihrem natürlichen Vorgehen entspricht.

Um diese Probleme zu vermeiden, wurde in der Untersuchung durch die Partnerarbeit eine natürlichere Übersetzungssituation geschaffen.

Zu Beginn der Aufnahme wurde mit den SuS der Arbeitsauftrag durchgegangen und darauf hingewiesen, dass die Lehrkräfte keinen Einblick in das Material bekämen und die Versuchsleiterin während der Aufnahme nicht ansprechbar sein werde. Es folgte eine kurze Einleitung zum Textinhalt, in der erklärt wurde, dass es sich um einen Text aus dem 12. Jh. handle, in dem ein Junge die Schule schwänze, von zwei Fabelwesen in die Unterwelt von Wales geführt werde und dort viele Abenteuer mit Kobolden und Feen erlebe. Diese Einführung erfolgte, um den Einfluss von Text- und Weltwissen auf die Übersetzung und den Verstehensprozess untersuchen zu können. Mit ihr wurde sichergestellt, dass die videografierten SuS über Kenntnisse im erweiterten Kontext verfügen konnten. Während die SuS übersetzten, wurde der Textabschnitt, in dem sie mit Markierungen und Notizen arbeiteten, mit einer Kamera aufgenommen, um ihren Gedankengängen bei der späteren Analyse der Audiodaten besser folgen zu können.<sup>12</sup> Im Anschluss an die Übersetzung wurden die SuS gefragt, wie sie üblicherweise beim Übersetzen vorgehen und ob sie den Text als schwierig empfunden hätten. Zudem wurden sie um eine Zusammenfassung des Inhalts gebeten. Danach waren individuelle Nachfragen an die SuS möglich, um gegebenenfalls bestimmte Aspekte, die in der Aufnahme während des Übersetzungsprozesses nicht deutlich geworden waren, zu klären. Als Bearbeitungszeit wurden 60 Minuten vorgegeben, die allerdings auch über- oder unterschritten werden konnten. Längstens sollten die SuS 90 Minuten für die Übersetzung benötigen.

Zusätzlich hatten die SuS in beiden Untersuchungsteilen lateinisch-deutsche Wörterbücher zur Verfügung, um deren Einfluss auf das Verständnis und die Übersetzung prüfen zu können. Verwendet wurde das Schulwörterbuch »Stowasser« (Auflage 2007), mit dem die SuS bereits seit der 9. Klasse arbeiten.

### 3.2 Das Material

Das wichtigste Instrument der Untersuchung war der lateinische Textabschnitt, den die SuS sowohl im Fragebogen als auch bei der Videografie übersetzt haben. Der Auswahl des Textes musste besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, da es zu vermeiden galt, dass Teile der SuS den Text zufällig schon kennen.<sup>13</sup>

12 Der Einsatz von Videotechnik ist gängige Praxis in der Erforschung von Übersetzungsprozessen in den neueren Fremdsprachen, bspw. bei Harris (1977, S. 108–109).

13 Ein ähnliches Problem hatte bereits Eikeboom (1970, S. 14) und entschied sich wegen seiner Ähnlichkeit zu Caesar für Nepos. Diese Wahl wurde mir leider verwehrt, da die SuS bereits Nepos im Unterricht behandelt hatten.