

quantum scelus est in viscera viscera condi – „Welch großes Verbrechen ist es, Fleisch im Fleisch zu bestatten“: Eine Übersetzungseinheit mit dem Schwerpunkt einer gezielten, sinnstiftenden Wörterbuchnutzung

von Britta Laumen, StD'

Städtisches Gymnasium Herzogenrath

Britta.Laumen@gymnasium.herzogenrath.de

Schlüsselwörter: Übersetzungstraining, Training der Wörterbuchnutzung, sinnstiftende Monosemierung/Modulation.

1. Vorüberlegungen und Zielsetzung des Unterrichtsvorhabens

Wie der *Stowasser* zu benutzen ist, sollte den Schüler:innen meines Grundkurses der Q1 eigentlich bekannt sein, da sie die Nutzung des Wörterbuchs am Ende der Jahrgangsstufe 9 und dann noch einmal zu Beginn der EF mithilfe von Materialien aus dem Lernzirkel von Roland FRÖLICH¹ kennen gelernt und eingeübt haben. Seitdem liegen Exemplare des *Stowasser* regelmäßig während der Unterrichtsstunden auf den Tischen aus und werden in Klausuren auch eifrig benutzt. In Klausuren jedoch sehe ich immer wieder Schüler:innen verzweifeln in ihren Wörterbüchern blättern und behaupten, die gesuchte Vokabel (z. B. *fuerat*) gebe es nicht. Bei der Korrektur von Übersetzungen lese ich von Äpfeln anstelle von Fehlern (*malum – malum*), von Lasten ziehenden Gestalten anstelle von alten Formen (*veterinus – vetus*) und von Torbalken anstelle einer spät eintretenden Dämmernung (*sera – serus, -a, -um*).

Im Unterricht treten Probleme bei der Wörterbuchnutzung häufig nicht derart deutlich zutage, da die im Zeitalter der Digitalisierung genutzten Online-Wörterbücher die gesuchten Formen sicher bestimmen und übersetzen und da wir Lehrer:innen mit den von uns bereitgestellten binnendifferenzierten Übersetzungshilfen die Wörterbuchnutzung manchmal fast überflüssig machen.

Nachdem in einer Klausur der Q1 beson-

ders viele Nachfragen zur Wörterbuchnutzung auftraten, habe ich entschieden, eine Unterrichtssequenz durchzuführen, die das selbstständige Übersetzen unter Verwendung des Wörterbuchs in den Mittelpunkt stellte. Textgrundlage waren drei Auszüge aus der Pythagorasrede im 15. Buch der *Metamorphosen* von OVID,² die innerhalb von etwa acht Unterrichtsstunden übersetzt und interpretiert wurden. Auch wenn unstrittig ist, dass eine gründliche Texterschließung vor der eigentlichen Übersetzung notwendig ist,³ wurde in der geplanten Unterrichtssequenz trotzdem ganz bewusst auf jede Art von der Übersetzung voran gestellten Texterschließungsmethoden verzichtet, damit die Schüler:innen ähnlich wie bei den aktuellen Klausurformaten der Oberstufe den Kontext ohne inhaltliche Vorkenntnis erfassen und dementsprechend passende Vokabelbedeutungen erschließen. Eine Nutzung von Online-Wörterbüchern war während dieser Sequenz nicht erlaubt und differenzierte Übersetzungshilfen wurden nicht zur Verfügung gestellt. Stattdessen sollten die Schüler:innen während der Übersetzungsphasen ganz gezielt ihre Wörterbücher nutzen und somit umfangreiche Kompetenzen festigen: Zunächst ist hier die sachgerechte Nutzung des Wörterbuchs zu nennen, also die im Kernlehrplan ausgewiesene Kompetenz, „unbekannte Wörter, spezifische Bedeutungen und grammatische Eigenschaften mithilfe eines zweisprachigen Wörterbuchs [zu] ermitteln“⁴. Was so einfach klingt, vereint jedoch in sich weitere, nicht namentlich genannte Teilkompetenzen wie das Auffinden des Lemmas, wofür wiederum umfangreiche morphologische Kenntnisse erforderlich sind, die Auflösung von Abkürzungen der grammatischen Erläuterungen und nicht zuletzt „die

¹ Vgl. FRÖLICH (2008).

² Die Textkürzungen orientieren sich an einer Vorlage von JESPER, verfügbar unter: <https://www.latein-unterrichten.de/fileadmin/content/unterrichtseinheiten/ovid/verwandlung-und-bestaendigkeit/Text-4.pdf> (Zugriff am 13.10.2023).

³ Vgl. KEIP (*2019), S. 97.

⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung (2014), S. 25.

sehr anspruchsvolle Kompetenz, aus der Bedeutungsbreite eines Wortes kontextgemäß auszuwählen“.⁵ Diese genannten Teilkompetenzen sollten dann die ‚Königskompetenz‘, nämlich die sprachlich korrekte und sinngerechte Rekodierung,⁶ unterstützen.

2. Durchführung des Unterrichtsprojekts

Das Unterrichtsprojekt wurde anhand von drei Textstellen gestaffelt durchgeführt:

Der erste Textabschnitt (Ov. *met.* 15,75–90) wurde von mir mit Vokabelangaben versehen und musste von den Schüler:innen übersetzt werden. Parallel zu dieser Übersetzung mussten sie unterschiedliche Rechercheaufgaben in ihrem Wörterbuch durchführen. Dabei gab es beispielsweise zu dem Begriff *fruges* die Arbeitsanweisung: „Unter welchem Begriff musst du nachschlagen? Finde die passende Vokabelbedeutung heraus.“ Hierbei war das Ziel, dass die Schüler:innen sich grundsätzlich besser in ihrem Wörterbuch zurechtfinden und in der Lage sind, die Bedeutung unbekannter Vokabeln zu ermitteln.⁷ Führt man sich vor Augen, dass viele lateinische Begriffe keine scharf umrissene Bedeutung haben, sondern über ein „schwebendes System von Bedeutungen“⁸ verfügen, aus denen die Schüler:innen die im jeweiligen Kontext des Textes passende Variante auswählen müssen,⁹ wird deutlich, dass viel Textverständnis und Textkompetenz für diese vermeintlich einfache Arbeitsanweisung notwendig ist.¹⁰

Einem klassischen Fehler, nämlich nicht nur eine Vokabel falsch nachzuschlagen, sondern sie auch noch falsch zu beziehen, wurde beispielsweise mit folgendem Arbeitsauftrag zur Vokabel *nefandis* versucht entgegenzuwirken:

„a) Überlege, was die Grundform dieses Wortes ist, und schlage es dann im *Stowasser* nach. Wähle dort eine passende Vokabelbedeutung aus. b) Überlege, auf welches Substantiv im Text sich *nefandis* bezieht.“

Ein wiederum anders lautender Arbeitsauftrag hatte eine sinnstiftende Monosemierung mehrdeutiger Begriffe zum Ziel und somit implizit eine sprachbildende Funktion,¹¹ wie z. B. bei dem Infinitiv *condi*:

„*condi* ist der Infinitiv Präsens Passiv von *condere*, das du unter der 1. Person Sg. Präsens (*condo*) findest. Schlage *condo* nach und wähle die für diesen Vers passende Vokabelbedeutung aus.“

Den zweiten Textabschnitt (Ov. *met.* 15,153–168) erhielten die Schüler:innen inklusive Vokabelangaben sowie zusammen mit einer deutschen, von mir angefertigten Musterübersetzung. Diese Musterübersetzung war jedoch so konzipiert, dass sie diverse Vokabelfehler enthielt. Dabei habe ich versucht, ‚klassische‘ Übersetzungsfehler nachzuahmen, indem ich Vokabeln falsch nachgeschlagen oder falsch moduliert, also unpassende Vokabelbedeutungen verwendet habe. Der Arbeitsauftrag lautete folgendermaßen:

„Die unten angegebene Übersetzung der Verse 153–168 enthält einige Fehler im Bereich des Wortschatzes, weil Vokabeln falsch herausgesucht oder inhaltlich unpassende Vokabelbedeutungen verwendet worden sind. Lies dir die Übersetzung sorgfältig durch, gleiche sie mit dem lateinischen Originaltext ab, schlage an den Stellen, die dir inhaltlich unlogisch bzw. unsinnig erscheinen, die entsprechende Vokabel nach und korrigiere die Übersetzung.“

Das Ziel hierbei bestand vor allem auch darin, dass die Schüler:innen dafür sensibilisiert werden, bei der Übersetzung mehr im inhaltlich logischen Kontext zu denken und nicht einfach irgendwelche sinnlosen Übersetzungen zu notieren. Hierdurch sollten neben der Textkompetenz auch die Problemlösefähigkeit sowie die Metakognition der Schüler:innen geschult werden.¹²

Die Übersetzung des dritten Textabschnitts (Ov. *met.* 15,177–185), der den Schüler:innen nur mit wenigen Vokabelangaben dargeboten wurde, sollte die vorherigen Arbeitsschritte zusammenführen: Als vorbereitende Hausaufgabe sollte jede:r Schüler:in individuell den Text durchlesen und all die Vokabeln, die ihr:ihm unbekannt waren, nachschlagen und herauschreiben. Auf dieser Basis erfolgte in der Folgestunde die selbstständige Übersetzung des Textabschnittes, wobei die Schüler:innen aufgrund des hohen Anforderungsprofils der Aufgabe kooperativ arbeiten durften.¹³

⁵ UHL (2009), S. 47.

⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung (2014), S. 24.

⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung (2014), S. 25.

⁸ STIRNEMANN (2009), S. 40.

⁹ Vgl. NICKEL (2015), S. 4–5.

¹⁰ Vgl. DOEPNER (*2019), S. 121.

¹¹ Vgl. KIPF (*2019), S. 80.

¹² Vgl. DOEPNER (*2019), S. 126–127.

¹³ Vgl. HENSEL (2019), S. 17.

3. Ertrag des Unterrichtsvorhabens

Die Unterrichtssequenz wurde wie geplant durchgeführt und die Schüler:innen kamen mit den Materialien und Arbeitsaufträgen gut zurecht. Die Schülerergebnisse waren überwiegend von guter Qualität und in den Sicherungsphasen wurde deutlich, dass die Schüler:innen die übersetzten Textpassagen inhaltlich korrekt verstanden hatten. Indem die Schüler:innen sich vor allem bei den ersten beiden Phasen des Unterrichtsvorhabens noch mehr als sonst explizit mit den unterschiedlichen Bedeutungsvarianten auseinandersetzen und eine gezielte Modulation vornehmen mussten, wurde die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Textsinn erkennbar vertieft und damit das Textverständnis gefördert.

Vor allem die Korrektur der fehlerhaften Übersetzung (zweite Phase) jedoch nahm deutlich mehr Zeit in Anspruch als geplant, zeichnete sich aber durch ein hohes Maß an Schüleraktivierung und eine intensive Arbeit am lateinischen Text aus. Immer wieder konnte ich während der Erarbeitungsphase beobachten, dass die Schüler:innen miteinander den Textsinn und Bedeutungsvarianten diskutierten. Darüber hinaus empfanden einige Schüler:innen die Korrektur einer vorgegebenen Übersetzung als abwechslungsreich und motivierend, da sie (zunächst) den Eindruck hatten, die Aufgabe sei leichter, als wenn sie den Text selbst übersetzen müssten.

Kurz nach Durchführung des dargelegten Unterrichtsvorhabens wurde die nächste Klausur geschrieben. Der Klausurtext bestand ebenfalls aus Teilen der Pythagorasrede (Ov. *met.* 15,169–175; 454–458) und griff dadurch sowohl Inhalte als auch den Wortschatz der Unterrichtssequenz auf. Während der Klausur fiel auf, dass viele Schüler:innen weniger Fragen zur Nutzung des Wörterbuchs als in der letzten Klausur hatten, es ihnen also leichter fiel, Vokabeln im *Stowasser* zu finden. Ebenso gelang es vielen Schüler:innen besser, sich innerhalb der Lemmata zurechtzufinden und gezielt eine sinnvolle Vokabelbedeutung auszuwählen. Fehler im Auflösen der Hyperbata, also beim grammatikalisch korrekten Bezug von Adjektiven, traten jedoch weiterhin auf. Hierfür wäre für manche:n Schüler:in eine detailliertere Wiederholung der Deklinationen von Nöten. Was

ebenfalls nicht gelang, war, die Unterrichtssequenz als immanente Wortschatzarbeit zu nutzen: Ich hatte mir erhofft, dass die Schüler:innen sich den ein oder anderen Begriff, den sie im Rahmen der Unterrichtssequenz nachschlagen, analysieren und übersetzen mussten (wie z. B. *condi*), merken könnten und dann während der Klausur nicht mehr nachschlagen müssten. Da ich jedoch das Lernen der Vokabeln nicht explizit als Hausaufgabe aufgegeben hatte, taten die Schüler:innen dies auch nicht und mussten demzufolge Begriffe, die ihnen im Rahmen der Sequenz begegnet waren, während der Klausur erneut nachschlagen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Sequenz geeignet war, sowohl die Nutzung des Wörterbuchs systematisch zu üben als auch die Übersetzungsfähigkeit zu trainieren.

Literatur und Internetquellen

Textgrundlage: Rede des Pythagoras bei OVID, *Metamorphosen* Buch 15,75–90; 153–168; 177–185. Textvorlage nach Ulf JESPER: <https://www.latein-unterrachten.de/fileadmin/content/unterrichtseinheiten/ovid/verwandlung-und-bestaendigkeit/Text-4.pdf> (Zugriff am 13.10.2023).

DOEPNER, Th.: Übersetzung. In: KEIP, M. / DOEPNER, Th. (Hrsg.): *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen 42019, S. 119–140.

FRÖLICH, R.: *Lernzirkel zur Arbeit mit dem lateinischen Wörterbuch (Stowasser)*. Göttingen 2008.

HENSEL, A.: Mit Schülerübersetzungen umgehen. In: *AU* 62,2 (2019), S. 16–19.

KEIP, M.: Texterschließung. In: KEIP, M. / DOEPNER, Th. (Hrsg.): *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen 42019, S. 197–118.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Lateinisch*. Düsseldorf 2014. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/la/KLP_GSt_Lateinisch.pdf (Zugriff am 13.10.2023).

KIPF, St.: Mit Heterogenität produktiv umgehen? *Sprachsensibel Latein unterrichten*. In: KEIP, M. / DOEPNER, Th. (Hrsg.): *Interaktive Fachdidaktik Latein*, Göttingen 42019, S. 77–96.

NICKEL, R.: Übersetzen lehren und lernen. In: *AU* 58,5 (2015), S. 2–5.

STOWASSER. *Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch*, hrsg. v. J. M. STOWASSER, M. PETSCHENIG und F. SKUTSCH, auf der Grundlage der Bearbeitung von 1979 neu bearbeitet und erweitert unter der Gesamtdirektion v. F. LOŠEK. München 2003.

UHL, A.: Kompetenzerwerb und -nachweis im Umgang mit dem Wörterbuch. In: *AU* 52,6 (2009), S. 45–53.