

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„(MISS)ERFOLG MIT LATEINISCH-DEUTSCHEN WÖRTERBÜCHERN

Printwörterbuch vs. elektronisches Wörterbuch“

verfasst von / submitted by

Carmen Ferscha, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

UA 199 519 525 2

Masterstudium Lehramt Sek (AB) UF Latein
UF Psychologie und Philosophie

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Nina Aringer

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
1.1. Wörterbücher im österreichischen Lateinunterricht	5
1.2. Ausgangspunkt der Forschung	7
1.3. Forschungsvorhaben	8
1.4. Forschungshypothesen	9
2. Wörterbucharbeit	11
2.1. Definitionen	11
2.2. Wörterbuchbenutzung	14
2.3. Gründe für die Benutzung eines Wörterbuches	18
2.3.1. Wörterbuch zur Bedeutungssuche	18
2.3.2. Wörterbuch als Kontrollinstanz	19
2.4. Probleme bei der Wörterbuchbenutzung	21
2.4.1. Mangelhafte Beherrschung des Alphabets	23
2.4.2. Unzureichende Fähigkeit zur Grundformenbestimmung	24
2.4.3. Lesefehler beim Heraussuchen von Vokabeln	25
2.4.4. Falsche Bedeutungsauswahl im gefundenen Lemma	26
2.4.5. Miss- oder Unverständnis der Angaben im Wörterbuch	29
2.4.6. Unverständnis der deutschen Übersetzungsvorschläge	31
2.4.7. Fehler durch das Nicht-Verwenden des Wörterbuches	33
2.5. Lösungsstrategien für Probleme bei der Wörterbuchbenutzung	33
2.6. Vorteile und Nachteile von elektronischen Wörterbüchern	38
2.7. Wörterbucharbeit und Textverständnis	46
3. Empirischer Teil	53
3.1. Untersuchungsdesign	53
3.1.1. Versuchspersonen	53
3.1.2. Ablauf der Untersuchung	54

3.1.3. Untersuchungsmaterial	55
3.1.4. Pretests.....	60
3.1.4.1. Setting	60
3.1.4.2. Analyse der Probleme aus den Pretests.....	60
3.1.4.3. Auswirkungen der Pretest-Ergebnisse auf die spätere Untersuchung.....	63
3.2. Ergebnisse Teil 1.....	68
3.2.1. Allgemeine Informationen und Angaben zur Wörterbuchverwendung. 68	
3.2.1.1. Noten.....	68
3.2.1.2. Verwendete Wörterbücher.....	68
3.2.1.3. Zielsicheres und richtiges Nachschlagen.....	68
3.2.1.4. Probleme bei der Wörterbucharbeit	69
3.2.1.5. Printwörterbücher vs. elektronische Wörterbücher	70
3.2.2. Grundformen und Wortbedeutungen.....	73
3.3. Ergebnisse Teil 2.....	81
3.3.1. Setting	81
3.3.2. Auswertung.....	82
3.3.3. Ergebnisse.....	98
3.3.3.1. Gruppenvergleiche	99
3.3.3.2. Vergleich guter und schlechter SchülerInnen	105
3.4. Limitationen der Untersuchung.....	107
4. Conclusio.....	109
Literaturverzeichnis.....	113
Abbildungsverzeichnis	117
Eigenständigkeitserklärung.....	118
Abstract.....	119
Abstract (englisch version)	120

1. Einleitung

1.1. Wörterbücher im österreichischen Lateinunterricht

Im Lateinunterricht in österreichischen Schulen dürfen zweisprachige Wörterbücher (Latein-Deutsch) als Hilfsmittel für Übersetzungen verwendet werden. Der Lehrplan legt keinen genauen Zeitpunkt für deren erstmalige Verwendung fest, sondern schreibt lediglich vor, dass die SchülerInnen möglichst früh zu einer effizienten Benutzung des Wörterbuches anzuleiten sind.¹ Deren Einführung erfolgt oftmals (erst), sobald die Bearbeitung des Anfangslehrbuches (im Optimalfall) abgeschlossen ist. Dies ist dadurch zu erklären, dass die Verwendung von Wörterbüchern bei Schularbeiten üblicherweise erst ab der sogenannten Lektürephase gestattet ist. In der Schulbuchaktion² sind folgende drei Wörterbücher für den Lateinunterricht zur Auswahl aufgelistet:

- **PONS** Wörterbuch für Schule und Studium Latein-Deutsch³
- **Stowasser** Lateinisch-Deutsches Schulwörterbuch Neubearbeitung⁴
- **Langenscheidt** Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch Klausurausgabe⁵

Eines dieser drei Wörterbücher wird im vierjährigen Latein („Kurzlatein“) am Ende der sechsten Klasse (10. Schulstufe) und im sechsjährigen Latein („Langlatein“) normalerweise zu Beginn der fünften Klasse (9. Schulstufe) eingeführt.

Der Lehrplan für das Unterrichtsfach Latein in der Oberstufe schreibt unter dem Punkt Übersetzungskompetenzen vor, dass die SchülerInnen die Kompetenz, zunehmende Sicherheit bei der effizienten Benutzung des Wörterbuches zu gewinnen, entwickeln und parallel zur zunehmenden Komplexität der Texte

¹ Vgl. Bundeskanzleramt (2019). Lehrplan. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [im Folgenden mit Lehrplan, 2019 abgekürzt]

² Zur aktuellen Schulbuchaktion siehe: https://www.schulbuchaktion.at/sba_downloads/sba2019/1000_1100_sbl2019.pdf

³ Hau, R., & Grebe, S. (2012) PONS Wörterbuch für Schule und Studium Latein-Deutsch. Wien: öbv. [im Folgenden mit PONS, 2012 abgekürzt]

⁴ Stowasser, J. M., Petschenig, M., & Skutsch, F. (2016). Stowasser. Lateinisch-Deutsches Schulwörterbuch Neubearbeitung. Wien: hpt. [im Folgenden mit Stowasser, 2016 abgekürzt]

⁵ Redaktion Langenscheidt, Sgoff, B., & Zoli-Sudbrock, R. (2017). Langenscheidt. Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch Klausurausgabe, mit Online-Zugang. Wien: Langenscheidt. [im Folgenden mit Langenscheidt, 2017 abgekürzt]

ausbauen sollen.⁶ Dabei fällt es im vierjährigen Latein ins Kompetenzmodul 3 (6. Klasse), den Basiswortschatz auszubauen und zu festigen sowie den Umgang mit dem Wörterbuch zu erlernen. In Kompetenzmodul 4 (6. Klasse) soll die effiziente Benutzung des Wörterbuches trainiert werden. Überraschenderweise wird die Wörterbucharbeit im sechsjährigen Latein jedoch weder im Lehrplan für die Unterstufe, noch im Kompetenzmodell des Lehrplans für die Oberstufe explizit erwähnt.⁷ Generell ist der österreichische Lehrplan für Latein sehr offen gehalten: Wie, wie lange, wie oft oder mit welchen Materialien die Wörterbucharbeit trainiert werden sollte, ist darin nicht festgelegt.

Im Unterrichtsfach Mathematik ist es zum Beispiel schon seit mehreren Jahren üblich, dass elektronische Hilfsmittel sowohl im Unterricht als auch bei der Matura verwendet werden. Seit 2018 sind sogar gewisse Minimalanforderungen für ebendiese elektronischen Hilfsmittel explizit festgelegt.⁸ Während es dadurch bei der Reifeprüfung in Mathematik sogar zu einem verpflichtenden Einsatz von Technologie gekommen ist, ist im Unterrichtsfach Latein in Bezug auf das Hilfsmittel Wörterbuch momentan immer noch das Printmedium das vorherrschende Format und Primat⁹ – obwohl die Verwendung eines elektronischen Wörterbuches gesetzlich zulässig ist.¹⁰

Die Gründe dafür könnten vielfältig sein: Es wäre denkbar, dass vielen SchülerInnen die Möglichkeit zur Verwendung eines elektronischen Wörterbuches für Lateinprüfungen (Schularbeiten und Matura) gar nicht bewusst ist. Andererseits könnte beispielsweise auch der erheblich höhere Preis eines elektronischen im Gegensatz zu einem gedruckten Wörterbuch eine wesentliche Rolle spielen. Da hierzu bisher keine Forschungsergebnisse vorliegen, soll also auch der Frage, wieso elektronische Wörterbücher bei Lateinprüfungen in den Schulen nur sehr selten zur Verwendung kommen, im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit nachgegangen werden.

⁶ Vgl. Lehrplan, 2019

⁷ Vgl. ebd.

⁸ „Die Minimalanforderungen an elektronische Hilfsmittel sind grundlegende Funktionen zur Darstellung von Funktionsgraphen, zum numerischen Lösen von Gleichungen und Gleichungssystemen, zur Ermittlung von Ableitungs- bzw. Stammfunktionen, zur numerischen Integration sowie zur Unterstützung bei Methoden und Verfahren in der Stochastik.“ (Bundeskanzleramt (2019). Prüfungsordnung. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007845> [im Folgenden mit Prüfungsordnung, 2019 abgekürzt])

⁹ Vgl. Lošek, F. (2014). Perspektiven für den Lateinunterricht. Aktuelle Fragestellungen im Diskurs. *Circulare*, 1, S.4

¹⁰ Vgl. Prüfungsordnung, 2019

1.2. Ausgangspunkt der Forschung

Während sich gezeigt hat, dass SchülerInnen in anderen, „modernen“ beziehungsweise „neuen“ Fremdsprachen *nicht* gerne in Wörterbüchern nachschlagen, sondern lieber ein großes Maß an Unsicherheit bei der Textproduktion oder –rezeption in Kauf nehmen¹¹, lässt sich erfahrungsgemäß sagen, dass diese Untersuchungsergebnisse für den Lateinunterricht keinesfalls bestätigt werden können. Sobald beispielsweise eine Lateinschularbeit beginnt, können bereits nach wenigen Sekunden die ersten SchülerInnen, die (mehr oder weniger) hektisch in ihren Wörterbüchern blättern, beobachtet werden. Das Wörterbuch scheint hier das wichtigste Hilfsmittel zu sein.

Florian stellte bereits fest, dass das Wörterbuch dadurch kaum mehr aus dem Lateinunterricht wegzudenken ist, und bemängelte zugleich, dass die Wörterbucharbeit in der lateinischen Fachdidaktik dennoch nur sehr selten thematisiert wird.¹² Obwohl sich anhand der Häufigkeit, in der das Wörterbuch als Instanz zur Lösung von Problemen herangezogen wird, aber auch als Ursache von weiteren Problemen bei der Übersetzung dient, bereits erkennen lässt, welche große Bedeutung die Wörterbucharbeit für eine gelungene Übersetzung und einen erfolgreichen Verstehensprozess im Lateinunterricht hat, gibt es zu diesem Forschungsfeld bislang kaum Literatur und eine Monographie zum Thema Wörterbucharbeit ist (noch) nicht vorhanden.¹³

Den besten Einblick in die Wörterbuchverwendung der LateinschülerInnen beim Übersetzen bieten aus diesem Grund aktuell die 2015 beziehungsweise 2017 erschienen Bücher „Heimliche Strategien. Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler?“ und „So übersetzen Schüler wirklich“ von Florian selbst. In ihrer Untersuchung hatten die SchülerInnen jedoch ausschließlich gedruckte, lateinisch-deutsche Wörterbücher – nämlich das Schulwörterbuch „Stowasser“ (Auflage 2007) – zur Verfügung. Eine Untersuchung zur Verwendung von elektronischen Wörterbüchern im (österreichischen) Lateinunterricht wurde meines Wissens bisher nicht durchgeführt.

¹¹ Vgl. Engelberg, S. & Lemnitzer, L. (2004). Lexikographie und Wörterbuchbenutzung. Tübingen: Stauffenburg, S.70f.

¹² Vgl. Florian, L. (2015). Heimliche Strategien. Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler? Göttingen: V & R unipress, S.119

¹³ Vgl. ebd.

1.3. Forschungsvorhaben

SchülerInnen in Österreich ist es gesetzlich erlaubt, auch ein elektronisches Wörterbuch für Prüfungen im Unterrichtsfach Latein (ab dem Lektüreunterricht) zu verwenden.¹⁴ Da eine Untersuchung zur Benutzung elektronischer Wörterbücher bislang anscheinend fehlt, soll die vorliegende Arbeit einen ersten Schritt zur Beleuchtung dieses interessanten Forschungsgebietes unternehmen.

Nach einigen Pretests mit NachhilfeschülerInnen wurden zu diesem Zwecke drei Lateinklassen aus einem österreichischen Gymnasium für die Untersuchung herangezogen.¹⁵ Diese sollten zunächst einen allgemeinen Fragebogen bezüglich ihrer Wörterbucharbeit ausfüllen und in einem zweiten Durchlauf ihre Kompetenzen im Umgang mit Wörterbüchern anhand eines praktischen Beispiels, sprich anhand der Übersetzung eines für sie unbekannten lateinischen Textes, unter Beweis stellen. Dabei wurden die VersuchsteilnehmerInnen in drei verschiedene Versuchsgruppen eingeteilt:

- **Gruppe 1** arbeitete mit ihrem herkömmlichen Printwörterbuch (in diesem Fall mit der neuesten Ausgabe des Schulwörterbuches **Stowasser**¹⁶)
- **Gruppe 2** arbeitete mit einem elektronischen Wörterbuch ohne Formenanalyse (**PONS Online-Wörterbuch**¹⁷)
- **Gruppe 3** arbeitete mit einem elektronischen Wörterbuch mit Formenanalyse (**Navigium**¹⁸)

Das Hauptziel der Untersuchung war es, neben der Untersuchung der Wörterbucharbeit im Allgemeinen, herauszufinden, ob und inwiefern sich die Ergebnisse der SchülerInnen durch die Arbeit mit den verschiedenen Arten von Wörterbüchern unterscheiden.¹⁹ Außerdem galt es, die Einstellung der SchülerInnen zu elektronischen Wörterbüchern und deren Verwendungsgebiete zu erforschen.

¹⁴ Vgl. Prüfungsordnung, 2019

¹⁵ Für genauere Informationen zu dieser Untersuchung siehe Kapitel „Empirischer Teil“

¹⁶ Stowasser, 2016

¹⁷ PONS Online-Wörterbuch, online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/latein-deutsch>

¹⁸ Navigium, online unter: <https://www.navigium.de/>

¹⁹ Obwohl Online-Wörterbücher für Prüfungen nicht gestattet sind, wurde die Untersuchung aus finanziellen Gründen dennoch mit solchen durchgeführt, da sie inhaltlich deckungsgleich mit den gesetzlich erlaubten elektronischen Taschenwörterbüchern sind.

1.4. Forschungshypothesen

In meiner langjährigen Erfahrung im Bereich der Nachhilfe hat sich gezeigt, dass es immer wieder ein großes Problem darstellt, Wörterbücher zielführend und richtig zu verwenden. Oft ist den SchülerInnen dieser Missstand aber gar nicht bewusst. Obwohl in den meisten Schulen mit der neuesten Auflage des (gedruckten) Stowasser gearbeitet wird, nutzen die meisten SchülerInnen für (Haus-)Übungen gerne Online-Wörterbücher. Sie behaupten, sie können mit elektronischen Wörterbüchern wesentlich schneller arbeiten, da ihnen das Blättern im Printwörterbuch erheblich mehr Zeit kostet. Um – ihrer Meinung nach – am effizientesten arbeiten zu können, verwenden sie dabei vor allem Online-Wörterbücher, welche auch die Funktion der Formenbestimmung inkludiert haben. Erfahrungsgemäß nutzt ein Großteil der (Nachhilfe-)SchülerInnen (aufgrund von Mangel an bekannten, brauchbaren Alternativen) das Online-Wörterbuch „Frag Caesar“²⁰, welches in Kapitel 2.6 näher beleuchtet werden soll. Auch wenn es sich bei den NachhilfeschülerInnen meist um leistungsschwächere LateinschülerInnen handelt, nehme ich an, dass diese Aussagen auch auf die besseren zutreffen.

Ich gehe daher in meiner Arbeit von folgenden **Hypothesen** aus:

Bereich A: Meinungen und Einstellungen zur Wörterbucharbeit

1. Die meisten SchülerInnen denken, dass sie in ihrem Wörterbuch zielsicher und richtig nachschlagen können.
2. Die Hauptschwierigkeiten bei der Wörterbucharbeit verorten die SchülerInnen vor allem in folgenden Bereichen:
 - Die größte Hürde stellt es dar, die richtige Bedeutung auszuwählen, wenn es mehrere zur Auswahl gibt.
 - Die zweitmeisten Probleme bereitet es, das gesuchte Wort auf die Grundform zurückzuführen, um es zu finden.
3. Zu Hause verwenden fast alle SchülerInnen ein (kostenloses) Online-Wörterbuch, und zwar bevorzugt eines, welches die Funktion der Formenbestimmung inkludiert hat.
4. Die SchülerInnen denken, mit einem elektronischen Wörterbuch schneller arbeiten zu können.

²⁰ Frag Caesar, online unter: <https://www.frag-caesar.de/>

5. Die SchülerInnen denken, mit einem elektronischen Wörterbuch qualitativ hochwertigere Ergebnisse produzieren zu können.
6. Die meisten SchülerInnen wissen nicht, dass es gesetzlich erlaubt wäre, ein elektronisches Wörterbuch bei Lateinprüfungen zu verwenden.
7. Die meisten SchülerInnen würden gerne ein elektronisches Wörterbuch in der Schule verwenden.

Bereich B: Übersetzungsleistungen mit verschiedenen Wörterbüchern

1. Die SchülerInnen sind beim Übersetzen mit einem elektronischen Wörterbuch – unabhängig davon, ob es eine Formenbestimmung hat oder nicht – schneller.
2. Die SchülerInnen, die ein elektronisches Wörterbuch mit Formenbestimmung verwenden, produzieren die besten Ergebnisse.
3. Die SchülerInnen, die ein elektronisches Wörterbuch ohne Formenbestimmung verwenden, produzieren keine signifikant besseren Ergebnisse als jene mit Printwörterbuch.
4. Die besten SchülerInnen zeichnen sich dadurch aus, dass sie am erfolgreichsten im Wörterbuch nachschlagen.

Während sich Hypothese B1 auf mehrere Forschungsergebnisse²¹ stützt und Hypothese B4 auf den Erkenntnissen von Krings basiert, der schreibt, dass sich sehr gute ÜbersetzerInnen „nicht nur durch hervorragende Sprachkenntnisse, sondern auch durch eine exzellente Fähigkeit in der Benutzung von Hilfsmitteln und im Auffinden von komplizierten Äquivalenten“²² auszeichnen, handelt es sich bei den restlichen Hypothesen um bislang unbewiesene Vermutungen, da keine vergleichbaren Studien für den Lateinunterricht vorliegen. Der Überprüfung der Richtigkeit dieser Hypothesen soll im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit nachgegangen werden.

²¹ Vgl. Leffa, V. J. (1993). Using an electronic dictionary to understand foreign language texts. *Trabalhos em linguística aplicada*, 21, S.25; Aust, R., Kelley, M. J., & Roby, W. (1993). The use of hyper-reference and conventional dictionaries. *Educational technology research and development*, 41(4), S.70

²² Krings, H. P. (2016). *Fremdsprachenlernen mit System. Das große Handbuch der besten Strategien für Anfänger, Fortgeschrittene und Profis*. Hamburg: Helmut Buske, S.497

2. Wörterbucharbeit

2.1. Definitionen

Printwörterbuch versus elektronisches Wörterbuch (digitales Wörterbuch)

Ein Wörterbuch ist ein lexikographisches Nachschlagewerk beziehungsweise eine Datensammlung, die über eine äußere Zugriffsstruktur verfügt und die sprachliche Angaben zu lexikalischen Einheiten wie Wörtern, Wendungen, Morphemen oder Begriffen enthält. Es ist ein Produkt der Sprachlexikographie.²³ Es werden zwei Arten unterschieden, wovon letztere im Anschluss genauer erläutert werden soll:

- Printwörterbücher, also gedruckte Wörterbücher mit Papier als Datenträger
- Elektronische Wörterbücher, also solche mit einem elektronischen Datenträger²⁴

Ein elektronisches Wörterbuch wird nach Nesi folgendermaßen definiert:

*The term electronic dictionary (or ED) can be used to refer to any reference material stored in electronic form that gives information about the spelling, meaning, or use of words. Thus a spell-checker in a word-processing program, a device that scans and translates printed words, a glossary for on-line teaching materials, or an electronic version of a respected hard-copy dictionary are all EDs of a sort, characterised by the same system of storage and retrieval.*²⁵

Es kann demnach von Printwörterbüchern erstens aufgrund der Art, wie die Daten gespeichert sind, und zweitens aufgrund dessen, wie auf diese zugegriffen werden kann, unterschieden werden.²⁶ Wiegand, der elektronische Wörterbücher mit dem Synonym digitale Wörterbücher bezeichnet, kommt nach dem Kriterium der Verfügbarkeit des lexikographischen Datenbestandes zu einer Unterteilung in Offline- und Online-Wörterbücher.²⁷

²³ Vgl. Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.5f.

²⁴ Vgl. ebd, S.6

²⁵ Nesi, H. (2000a). Electronic dictionaries in second language vocabulary comprehension and acquisition: The state of the art. In: U. Heid, S. Evert, E. Lehmann, & C. Rohrer (Eds.). *IX EURALEX International Conference*. Stuttgart: Universität Stuttgart, S.839

²⁶ Vgl. ebd.

²⁷ Vgl. Wiegand et al. (2010). Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. Band 1: Systematische Einführung A – C. Berlin/New York: de Gruyter, S.88f.

Außerdem beschränkt Müller-Spitzer den Begriff elektronisches Wörterbuch auf menschliche Nutzer, da dies die Voraussetzung für einen sinnvollen Transfer der grundlegenden Eigenschaften eines Printwörterbuches zu einem elektronischen Wörterbuch gewährleistet.²⁸ Der Begriff elektronisches Wörterbuch ist ein allgemeiner, der für verschiedene Arten von elektronischen Wörterbüchern verwendet wird. Es wurden zahlreiche Versuche unternommen, Typologien für elektronische Wörterbücher zu entwickeln.²⁹ Einige davon sollen im Folgenden kurz präsentiert werden:

Von Nesi werden elektronische Wörterbücher beispielsweise in vier Hauptkategorien eingeteilt:

- Internetwörterbuch (Internet dictionary)
- Wörterbuch für online Lernsoftware (glossary for on-line courseware)
- Lernwörterbuch auf CD-ROM (learners' dictionary on cd-rom)
- Elektronisches Taschenwörterbuch (pocket electronic dictionary)

Sie gesteht jedoch zu, dass bei diesen Kategorien keine ganz klare Abgrenzung existiert und die Unterscheidungen vor allem in den letzten Jahren immer weniger eindeutig wurden.³⁰ Engelberg und Lemnitzer unterscheiden das Internetwörterbuch quasi in Offline- und Online-Wörterbuch und kommen somit auf fünf Modelle, die beim Vertrieb von elektronischen Wörterbüchern gefunden werden können:

- *Elektronische Wörterbücher, die als CD-ROM oder vereinzelt auch noch auf Disketten auf den Markt kommen.*
- *Elektronische Wörterbücher, die im Internet – frei oder gegen Gebühr – online verfügbar sind.*
- *Elektronische Wörterbücher, die in andere Software integriert sind, z.B. in Übersetzungsprogramme, Textverarbeitungsprogramme oder als Bestandteil multimedialer Kompilationen von Nachschlagewerken.*
- *Elektronische Wörterbücher, die aus dem Internet auf die Festplatte heruntergeladen werden können, gegen Gebühr [...] oder als Free- oder Shareware [...].*
- *Elektronische Wörterbücher, die in Form tragbarer elektronischer Taschenwörterbücher auf den Markt kommen.*³¹

²⁸ Vgl. Müller-Spitzer, C. (2007). Der lexikographische Prozess: Konzeption für die Modellierung der Datenbasis. Tübingen: Narr, S.31

²⁹ Vgl. Töpel, A. (2014). Review of research into the use of electronic dictionaries. In: C. Müller-Spitzer (Ed.). Using online dictionaries. Berlin: de Gruyter, S.13

³⁰ Vgl. Nesi, 2000a, S.842

³¹ Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.226

Ein anderer Versuch der Unterteilung geht auf De Schryver zurück, der eine dreistufige Typologie basierend auf der Zugangsweise zum elektronischen Wörterbuch designte:

- Schritt 1: Benutzer. „Wer greift auf das Wörterbuch zu?“ Maschinen oder Menschen?
- Schritt 2: Medium. „Worauf wird zugegriffen?“ Auf ein physisches Objekt oder ein elektronisches Medium? Beide Medien können weiter unterteilt werden in „handheld devices vs. robust machines“.
- Schritt 3: Art der Speicherung. „Wo wird auf die Wörterbuchdaten zugegriffen?“³²

Gemäß dieser Kategorisierung wäre ein Internet-Wörterbuch beispielsweise ein elektronisches Wörterbuch, welches vernetzt, an ein Gerät gebunden und auf Menschen ausgerichtet ist.³³

Zu einer der zentralen Aufgaben, zu denen Wörterbücher herangezogen werden, zählt die Übersetzung von einer Sprache in eine andere. Bei zweisprachigen Wörterbüchern wird daher zwischen zwei verschiedenen Arten unterschieden:

- Aktives Wörterbuch: Ein aktives Wörterbuch ist ein zweisprachiges Wörterbuch, bei dem die Ausgangssprache die Erstsprache der Benutzerin oder des Benutzers ist, also etwa ein deutsch-lateinisches Wörterbuch für Menschen mit Deutsch als Erstsprache.
- Passives Wörterbuch: Ein passives Wörterbuch ist ein zweisprachiges Wörterbuch, bei dem die Zielsprache die Erstsprache der Benutzerin oder des Benutzers ist, also etwa ein lateinisch-deutsches Wörterbuch für Menschen mit Deutsch als Erstsprache.³⁴

Die Versuchspersonen in meiner Forschung verwendeten jedoch ausschließlich passive Print- oder elektronische Wörterbücher, nämlich Online-Wörterbücher.³⁵

³² Vgl. De Schryver, G.-M. (2003). Lexicographers' Dreams in the electronic dictionary age. *International journal of lexicography*, 16 (2), S.147ff.

³³ Vgl. Töpel, 2014, S.14

³⁴ Vgl. Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.106

³⁵ An dieser Stelle muss jedoch zugestanden werden, dass sowohl das PONS Online-Wörterbuch als auch Navigium ihrer Funktion nach auch als aktives Wörterbuch genutzt werden könnten, wobei in dieser Untersuchung kein Grund für eine derartige Verwendung bestand.

2.2. Wörterbuchbenutzung

Die Weisheit, dass man nicht immer alles wissen muss, außer wo man es nachschlagen kann, gilt auch und in ganz besonderem Maße für Fremdsprachenlernende. Daher ist der Einsatz von Nachschlagewerken einer der wichtigsten Schlüssel für das Vorankommen.³⁶ Dabei stellt sich nun die Frage, wie man eigentlich ein Wörterbuch benutzt. – „Wörterbuch aufschlagen, Wort nachschlagen, fertig!“ – denkbar einfach stellen sich viele Menschen den Umgang mit Wörterbüchern vor, wie Engelberg und Lemnitzer zu Beginn des dritten Kapitels „Die Kunst des Nachschlagens: Wörterbücher und ihre Benutzung“ schreiben.³⁷ Dass es dabei dennoch zu erheblichen Schwierigkeiten kommen kann, stellen gerade LateinschülerInnen immer wieder schmerzlich fest.

Die meisten SchülerInnen freuen sich ursprünglich auf die Einführung des Wörterbuches nach Abschluss der Anfangslehrbuchphase, da sie erwarten, dass dieses neue Arbeitsmittel ihnen helfen wird, ihre Wortschatzlücken zu füllen, und sie stellen sich vor, Sicherheit in Bedeutungen und damit im inhaltlichen Verständnis der Texte, die sie übersetzen, zu gewinnen.³⁸ Diese Erwartungen werden jedoch häufig enttäuscht. Gerade bei ungeübten NutzerInnen können bei der Wörterbuchverwendung große Probleme auftreten. Einige SchülerInnen sehen dann nämlich „sicherheitshalber“ jedes Wort nach (und kommen dadurch in zeitliche Bedrängnis bei den Prüfungen), andere schlagen die falschen Wörter nach und wieder andere sehen „falsch“ nach.³⁹ Dietze schreibt außerdem, dass einige SchülerInnen beim Umstieg in die Lektürephase klagen, dass ihnen die Benutzung des Wörterbuches nichts bringe und sie sogar noch schlechter zurechtkämen als früher. Zum sogenannten Lektüreschock kommt bei vielen SchülerInnen dann auch noch ein „Lexikonschock“ hinzu.⁴⁰ Auf die Probleme bei der Wörterbucharbeit soll aber in Kapitel 2.4. näher eingegangen werden.

Dass das Nachschlagen eben nur einen Teil der Handlungen ausmacht, die die Benutzerin oder der Benutzer eines Wörterbuches ausführen muss, um ein Kommunikationsproblem zu lösen oder einen Informationsbedarf zu befriedigen, wird

³⁶ Vgl. Krings, 2016, S.246

³⁷ Vgl. Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.67

³⁸ Vgl. Drescher, D. (2009). Was ist gemeint? – Arbeiten mit dem Wörterbuch. AU, 52 (6), S.6

³⁹ Vgl. Dietze, K. (2009). Ultima ratio – oder: „Ich hätte gern einen Joker“. AU, 52 (6) , S. 22

⁴⁰ Vgl. ebd., S.23

von Scholfield in einem Modell zur Wörterbuchverwendung, welches aus fünf Schritten besteht, dargestellt:

First, the learner identifies a vocabulary problem - that is a word or phrase whose meaning is unknown or uncertain.

Second, the learner makes the decision to use a dictionary to solve the problem, rather than, or in addition to, other possible means.

Third, he or she has to find an entry for the wordform or phrase being sought. In some cases there may be several entries for the same word form, e.g. for a word like fit.

Fourth, the right specific entry or part of an entry has to be located. That means choosing from more than one entry and/or several separate sections where different meanings of the same wordform are dealt with.

*Fifth, the information about meaning that has been obtained has to be exploited. That is, it has to be understood and integrated back into the reading or other task where the problem arose in the first place. Implicit in this may be an evaluation of the success of the look-up.*⁴¹

In einem ähnlichen Modell von Engelberg und Lemnitzer wird die Wörterbuchbenutzung in sieben Schritten beschrieben, welche anschließend näher erläutert werden:

- i) Das Kommunikationsproblem erkennen.*
- ii) Entscheiden, ob man ein Wörterbuch konsultieren will oder nicht.*
- iii) Das lexikalische Problem identifizieren.*
- iv) Ein Wörterbuch eines bestimmten Typs auswählen.*
- v) Das gesuchte Lemma finden.*
- vi) Die gesuchten Angaben in dem Artikel zu dem Lemma finden.*
- vii) Die gefundene Information in den konkreten sprachlichen Kontext integrieren.*⁴²

Zu i) lässt sich sagen, dass ein Misslingen der Kommunikation häufig gar nicht bewusst wird, da oft das Vorliegen eines sogenannten falschen Freundes in der Fremdsprache nicht erkannt wird oder die Polysemie eines Wortes verborgen bleibt, sodass es in einer nicht gemeinten Leseart interpretiert wird.⁴³ Bekannte lateinische Beispiele für falsche Freunde wären unter anderem „legere“, welches manchmal

⁴¹ Scholfield, P. (1999). Dictionary use in reception. International journal of lexicography, 12, S.13f.

⁴² Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.76

⁴³ Vgl. ebd.

irrtümlich für das deutsche Verb „legen“ gehalten wird, oder „altus“, welches häufig mit „alt“ übersetzt wird.⁴⁴

Zu ii): Auch wenn ein Kommunikationsproblem erkannt wurde, muss in einem zweiten Schritt erst entschieden werden, ob ein Wörterbuch zu dessen Lösung herangezogen werden soll. Oftmals reicht beim Lesen nämlich bereits der Kontext, um die Bedeutung des unbekannten Wortes zu erschließen.⁴⁵ Können SchülerInnen beispielsweise bei einem Interpretationstext die Bedeutung eines Vokabels aus dem Zusammenhang bestimmen, kann dies dazu führen, dass das Wörterbuch nicht befragt wird. Auch wenn eine Bedeutungserschließung über den Kontext nicht möglich ist, muss eine solche Situation nicht zwingend zur Konsultation eines Wörterbuches führen.⁴⁶ Verschiedene Untersuchungen⁴⁷ zur Benutzungsforschung von Wörterbüchern in neuen Fremdsprachen haben unter anderem gezeigt, dass vor allem solche Wörter nachgeschlagen werden, die häufiger vorkommen, oder von denen vermutet wird, dass sie zentral für das Textverständnis sind, während sich die Versuchspersonen bei anderen Lexemen häufig mit einem ungefähren Verständnis zufriedengaben. Diese Forschungsergebnisse können so jedoch nicht auf den Lateinunterricht umgelegt werden, wie später genauer erklärt werden wird.

Zu iii): Damit ist gemeint, dass das unbekannte Wort zuerst auf seine Grundform zurückgeführt werden muss, um es finden zu können. Zum Beispiel muss der Ablativ „partibus“ zu Beginn auf die Grundform „pars“ zurückgeführt werden, damit eine Suche im lateinisch-deutschen Wörterbuch⁴⁸ erfolgreich sein kann.

Nachdem in Schritt iv) ein passendes Wörterbuch herangezogen wurde, geht es bei v) um die sogenannte externe Zugriffshandlung, wobei in dieser Arbeit vor allem der Zugriff auf das Wörterverzeichnis relevant sein wird, welcher vielen SchülerInnen große Schwierigkeiten bereitet. Im Gegensatz dazu ist unter vi) die interne Zugriffshandlung gemeint, die in dem Zugriff auf die im Wörterbuchartikel präsentierten lexikographischen Angaben besteht. „Bei der internen Zugriffshandlung

⁴⁴ Besonders „moenia alta“, wie es beispielsweise in Lektion 22 des Schulbuches *Medias in Res!* steht (Vgl. Kautzky, W., & Hissek, O. (2013). *Medias In Res! Latein für den Anfangsunterricht*. Linz: Veritas, S.94 [im Folgenden mit *Medias In Res*, 2013 abgekürzt]), verleitet SchülerInnen erfahrungsgemäß immer wieder zu der Übersetzung „die alten Stadtmauern“.

⁴⁵ Vgl. Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.77

⁴⁶ Vgl. ebd., S.77

⁴⁷ Vgl. Hulstijn, J. H., Hollander, M. & Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: the influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The modern language journal*, 80, S.336; Scholfield, 1999, S.17

⁴⁸ Ausgenommen sind hier logischerweise elektronische Wörterbücher mit Formenbestimmung.

geht es darum, [...] in Wörterbuchartikeln die gewünschten lexikographischen Daten zu suchen, zu finden und aus dem Datenangebot auszuwählen.“⁴⁹ Auch die Auswahl aus dem oftmals sehr breiten Angebot an Möglichkeiten bereitet SchülerInnen in vielen Fällen große Probleme. Eine erfolgreiche Benutzung ist von Kenntnissen über Artikelstrukturen im Allgemeinen und denen des benutzten Wörterbuches im Besonderen abhängig.⁵⁰

Im letzten Schritt (vii) müssen die gefundenen Informationen in die konkrete Textproduktions- oder –rezeptionssituation integriert werden. Die im Wörterbuch gefundene Bedeutung muss im konkreten Zusammenhang verstanden werden. Dabei muss gegebenenfalls die Polysemie des Lexems aufgelöst werden. Ein im Wörterbuch gefundenes lateinisches Übersetzungsäquivalent muss beispielsweise erst in die richtige Flexionsform gebracht werden, damit es in der Textübersetzung richtig verwendet werden kann.

Dieser Prozess wird abschließend in folgender Graphik zusammengefasst:

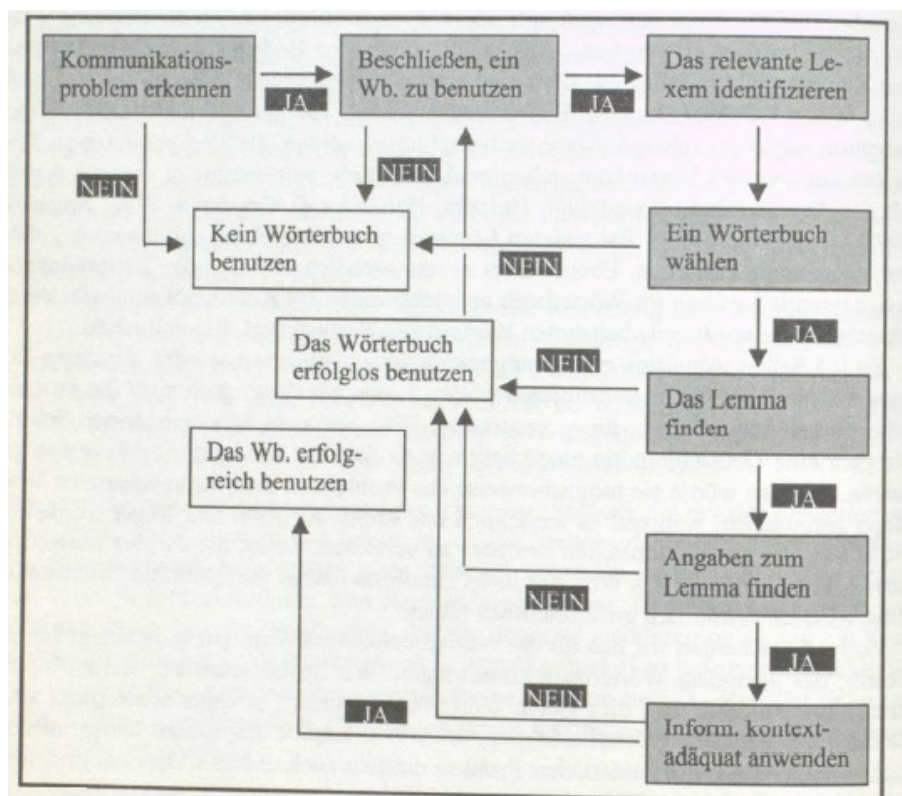


Abbildung 1: Handlungsablauf beim Nachschlagen im Printwörterbuch; Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.78

⁴⁹ Wiegand, H. E. (1998). Wörterbuchforschung. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie. 1 Teilband. Berlin/New York: De Gruyter, S.404

⁵⁰ Vgl. Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.77

2.3. Gründe für die Benutzung eines Wörterbuches

Grundsätzlich unterscheiden Engelberg und Lemnitzer unter den Anlässen, die zur Benutzung eines Wörterbuches durch lexikographische Laien⁵¹ führen, zwei grundlegende Typen: Erstens solche, die in unmittelbarem Zusammenhang mit Störungen bei kommunikativen Handlungen stehen, und zweitens solche, die das nicht tun. Zu den letzteren Benutzungsanlässen werden Wortschatzerwerb, Erwerb metasprachlichen Wissens und nicht-usuelle Benutzungsanlässe gezählt, während zu den ersteren all die sprachlich-lexikalischen Probleme gehören, die auftreten, wenn mündliche oder schriftliche Texte in der Muttersprache oder in einer Fremdsprache produziert oder rezipiert werden.⁵² Für diese Arbeit sind jedoch hauptsächlich erstere Benutzungsanlässe von Bedeutung, da die Übersetzung von lateinischen Texten (und damit verbundene Schwierigkeiten) beleuchtet werden soll. Wann beziehungsweise aus welchen Gründen SchülerInnen zu Wörterbüchern greifen, soll im Folgenden erklärt werden:

Im Gegensatz zu Untersuchungen in anderen, neuen Fremdsprachen⁵³ konnte für den Lateinunterricht festgestellt werden, dass dem Wörterbuch eine zentrale Rolle zukommt, da die SchülerInnen dieses häufig beziehungsweise nahezu exzessiv nutzen.⁵⁴ Die SchülerInnen schlagen das Wörterbuch nicht nur bei großen Unsicherheiten und Verständnisproblemen auf, sondern immer.⁵⁵ Dabei erfüllt es im Wesentlichen zwei Funktionen: Das Wörterbuch wird von ihnen primär zur Bedeutungssuche verwendet, aber auch die Nutzung als Kontrollinstanz ist ein nicht zu vernachlässigender Faktor.

2.3.1. Wörterbuch zur Bedeutungssuche

Der Hauptgrund für die Wörterbuchverwendung ist für die meisten LateinschülerInnen die Bedeutungssuche. Dabei steht das Nachschlagen unbekannter Vokabeln eindeutig im Vordergrund.⁵⁶ Einige SchülerInnen hoffen oder

⁵¹ Im Gegensatz zu drei anderen Benutzergruppen, die Engelberg und Lemnitzer auf Seite 75 erwähnen, nämlich LexikographInnen, die Wörterbücher im Zusammenhang mit der Erstellung eigener Wörterbücher benutzen, WörterbuchkritikerInnen, die Wörterbücher benutzen, um sie auf ihre Stärken und Schwächen hin zu untersuchen, und SprachwissenschaftlerInnen, die das Wörterbuch als empirische Quelle für linguistische Untersuchungen verwenden.

⁵² Vgl. Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.75

⁵³ Vgl. ebd., S.77

⁵⁴ Vgl. Florian, 2015, S.126

⁵⁵ Vgl. ebd., S.150

⁵⁶ Vgl. ebd., S.132

glauben – vor allem vor der Einführung des Wörterbuches – sogar, dass dieses ihre unzureichenden Vokabelkenntnisse kompensieren würde.⁵⁷ SchülerInnen erwarten durch die Einführung des Wörterbuches auch einen Gewinn an Sicherheit in Bedeutungen. Da sie inhalts- und ergebnisorientiert sind, wollen sie möglichst schnell eine jeweils passende Bedeutung eines Wortes ermitteln.⁵⁸

In einer Untersuchung mit Französischlernenden konnte festgestellt werden, dass die Wörterbuchbenutzung der SchülerInnen unter anderem davon abhängig war, wie hoch diese die Wahrscheinlichkeit einschätzten, das gesuchte Wort in ihrem Wörterbuch zu finden. Wenn sie vermuteten, dass das gesuchte Vokabel nicht enthalten ist oder ihnen die im Wörterbuch enthaltenen Informationen bei der Lösung ihres Problems nicht helfen werden, wurde das Wörterbuch gar nicht erst aufgeschlagen.⁵⁹ Im Gegensatz dazu schreibt Florian, dass das Wörterbuch in ihrer Untersuchung hohes Ansehen seitens der LateinschülerInnen genoss und das erste Mittel der Wahl bei jedweden Übersetzungs- oder Verständnisproblemen war.⁶⁰ Dass es auch Vokabel geben kann, die nicht im Wörterbuch zu finden sind, schien ihnen nicht bewusst zu sein, da sie im Grunde genommen jedes lateinische Wort nachschlugen.⁶¹

Der Griff zum Wörterbuch wird also in erster Linie dadurch ausgelöst, dass die Wortbedeutung unbekannt ist und auch nicht beispielsweise aus dem Kontext erschlossen werden kann.⁶² Das Wörterbuch kann demnach als unverzichtbares Hilfsmittel und sogar als die wichtigste Instanz beim Übersetzungsprozess der meisten LateinschülerInnen angesehen werden.⁶³

2.3.2. Wörterbuch als Kontrollinstanz

Mit dem Wörterbuch schlagen LateinschülerInnen jedoch nicht nur unbekannte Vokabel nach, sondern auch welche, die sie eigentlich schon kennen. Selbst wenn

⁵⁷ Vgl. Dietze, 2009, S.22

⁵⁸ Vgl. Drescher, 2009, S.6

⁵⁹ Vgl. Krings, H. P. (1986). Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht – Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern. Tübingen: Narr, S.241

⁶⁰ Florian, 2015, S.133

⁶¹ Vgl. Florian, L. (2017). So übersetzen Schüler wirklich. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.138

⁶² Vgl. ebd., S.137

⁶³ Vgl. Florian, 2015, S.126

kein Problem besteht, greifen sie also oftmals zum Wörterbuch.⁶⁴ Gerade bei AnfängerInnen kommt es vor, dass einige „sicherheitshalber“ jedes Wort nachsehen.⁶⁵

LateinschülerInnen haben nämlich den Wunsch, ihr Wissen oder ihre Vermutungen zu bestätigen. Dieses Sicherheitsbedürfnis bezieht sich vor allem auf die Verifizierung bekannter Vokabelbedeutungen und vermuteter kontextabhängiger Bedeutungen. Neben diesen lexikalischen Kontrollmöglichkeiten könnte auch die Morphologie, also die Zuordnung von Formen zu Vokabeln, verifiziert werden, was allerdings eher selten der Fall ist, sobald sich die Bedeutung zu einem für die SchülerInnen stringenten Textverständnis gefügt hat.⁶⁶

Diese Ergebnisse konnte auch Florian bestätigen, die in ihrer Untersuchung herausfand, dass die Nutzung des Wörterbuches auch die Funktion der Kontrollinstanz erfüllte. Oft bestand bei den LateinschülerInnen bereits eine Bedeutungshypothese, die anschließend nur noch mit Hilfe des Wörterbuches verifiziert (oder falsifiziert) wurde. Auch bereits zuvor nachgeschlagene Wörter wurden manchmal zu einem späteren Zeitpunkt wiederholt im Wörterbuch gesucht und die zuerst ausgewählte Bedeutung dadurch überprüft. Sie konnte ebenfalls beobachten, dass jedoch nicht alle möglichen Hilfen des Wörterbuches ausgeschöpft wurden, da es von den SchülerInnen ausschließlich für semantische Fragestellungen, nicht aber für syntaktische oder grammatikalische herangezogen wurde.⁶⁷

Interessant ist diesbezüglich auch folgendes Untersuchungsergebnis, welches darauf aufmerksam macht, welchen großen Einfluss das Wörterbuch auf den Übersetzungsprozess der SchülerInnen hatte: Obwohl eine Versuchsperson – wie aus deren Anmerkungen unterhalb des Übersetzungstextes zu erkennen ist – erkannt hatte, dass „homunculi“ ein Deminutiv von „homo“ sein muss, und sich „kleine Menschen“ als Idee für die Übersetzung notiert hatte, wurde in der endgültigen Version jedoch die weniger passende Bedeutung „Schwächlinge“ gewählt. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die Bedeutungshypothese mit Hilfe des Wörterbuches überprüft und anschließend verworfen wurde, da dort nur

⁶⁴ Vgl. ebd., S.153

⁶⁵ Vgl. Dietze, 2009, S.23

⁶⁶ Vgl. Drescher, 2009, S.6

⁶⁷ Vgl. Florian, 2015, S.133

„Menschlein, Schwächling“ stand. In diesem Fall war die Befragung des Wörterbuches kontraproduktiv, da die Versuchsperson quasi auf eine falsche Fährte gelockt wurde. Wie stark sich die SchülerInnen von den gefundenen Bedeutungen im Wörterbuch abhängig machten und wie wenig sie auf ihr eigenes Verständnis vertraut haben, konnte durch dieses Beispiel aber deutlich gezeigt werden.⁶⁸ Es stellte sich heraus, dass eher eigene, passende Bedeutungen revidiert wurden als unpassende aus dem Wörterbuch.⁶⁹ Dieses Ergebnis stimmt auch mit Krings Erkenntnissen überein, der in seiner Untersuchung herausfand, dass sich die Versuchspersonen trotz ursprünglich korrekter Bedeutungshypothese von den Wörterbuchangaben dann aber zu falschen Übersetzungen verleiten lassen. Er erklärt, dass die Wörterbuchhörigkeit beim Übersetzungsvorgang selbst dann nicht aufgegeben wird, wenn sie zu offensichtlichem Unsinn führt.⁷⁰

2.4. Probleme bei der Wörterbuchbenutzung

Wann auch immer LateinschülerInnen nicht genau wissen, was ein Vokabel bedeutet, ist der Griff zum Wörterbuch fast wie ein Reflex. Krings erklärt, dass dieses Vorgehen nicht ganz zu Unrecht geschieht, denn gute zweisprachige Wörterbücher sind wahre Wundertüten: In ihnen sind in sehr komprimierter Form sehr viele wertvolle Informationen über beide Sprachen enthalten und vor allem über das Verhältnis beider zueinander, also zu der Frage, mit welchen Wörtern man gleiche Inhalte in jeweils der einen oder der anderen Sprache ausdrücken kann.⁷¹

Dass sich das Nachschlagen im (lateinisch-deutschen) Wörterbuch jedoch oftmals gar nicht so einfach gestaltet, wie viele SchülerInnen es sich vorstellen, wurde bereits im vorigen Kapitel angeschnitten. Dennoch entwickelt sich das Wörterbuch ab seiner Einführung zur wichtigsten Instanz beim Übersetzungsprozess der SchülerInnen. Damit begründen, wählen und überprüfen sie ihre Bedeutungs- und Übersetzungsvarianten.⁷² Während in „modernen“ Fremdsprachen das Wörterbuch eher gemieden wird und lieber ein großes Maß an Unsicherheit bei der Textproduktion oder -reproduktion in Kauf genommen wird⁷³, wird es im Lateinunterricht erfahrungsgemäß nahezu exzessiv, aber dennoch oftmals nur mit

⁶⁸ Vgl. ebd., S.153

⁶⁹ Vgl. ebd., S.150

⁷⁰ Vgl. Krings, 1986, S.252

⁷¹ Vgl. Krings, 2016, S.480

⁷² Vgl. Florian, 2015, S.137

⁷³ Vgl. Drescher, 2009, S.8

minimaler Kompetenz genutzt. Dadurch entstehen zahlreiche Benutzungsfehler, welche häufig leicht zu vermeiden gewesen wären.

Ein großes Problem ist, dass LehrerInnen die Wörterbuchbenutzungskompetenz ihrer SchülerInnen in vielen Fällen überschätzen.⁷⁴ Durch eine Analyse von Wörterbuchbenutzungsprotokollen konnte bereits 1985 auf einen generellen Mangel an Kompetenz im Umgang mit Wörterbüchern geschlossen werden.⁷⁵ Wie diese Ergebnisse der Wörterbuchbenutzungsforschung deutlich zeigen, ist es unverzichtbar, dass die Arbeit mit dem Wörterbuch im Unterricht eingeführt wird. Keinesfalls darf einfach vorausgesetzt werden, dass SchülerInnen mit einem zweisprachigen Wörterbuch richtig umgehen können.⁷⁶ Auch Krings empfiehlt eingehend, sich mit dem Wörterbuch zuerst vertraut zu machen, bevor damit gearbeitet wird. Das ist wesentlich, da dadurch nicht nur Benutzungsfehler vermieden, sondern auch die Such-Effizienz erhöht werden kann.⁷⁷

Wegen mangelhafter Wörterbuchkompetenz können zahlreiche verschiedene Probleme auftreten. Die verbreitetsten lassen sich anhand von folgenden Punkten zusammenfassen, welche im Folgenden als Unterkapitel näher erklärt werden sollen:

1. Mangelhafte Beherrschung des Alphabets

Damit einhergehend: Falsches Abschätzen von Lemmastrecken, wodurch sich ein erheblicher Zeitverlust ergibt

2. Unzureichende Fähigkeit zur Grundformenbestimmung
3. Lesefehler beim Heraussuchen von Vokabeln
4. Falsche Bedeutungsauswahl im gefundenen Lemma
5. Missverständnis oder Unverständnis der Anmerkungen
6. Unverständnis der deutschen Übersetzungsvorschläge

Obwohl es kein Wörterbuchfehler per se ist, sollen als siebter Punkt noch Fehler, die dadurch entstehen, dass Wörterbücher eben *nicht* befragt werden, in diese Aufzählung aufgenommen werden. Es ist jedenfalls anzumerken, dass die Reihenfolge dieser sieben Punkte nichts über die Häufigkeit des Auftretens der Fehler aussagt, sondern nach thematischen Gesichtspunkten gewählt wurde.

⁷⁴ Vgl. Mitchell, 1983, zitiert nach Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.71

⁷⁵ Vgl. Neubauer, 1985, zitiert nach Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.71

⁷⁶ Vgl. Drescher, 2009, S.8

⁷⁷ Vgl. Krings, 2016, S.480

2.4.1. Mangelhafte Beherrschung des Alphabets

Ein nicht zu vernachlässigendes Problem für viele SchülerInnen stellt die mangelhafte Beherrschung des Alphabets dar. Damit ein Wort in einem alphabetisch geordneten Wörterbuch rasch gefunden werden kann, muss die Abfolge der Buchstaben in dem zugrundeliegenden Schriftsystem beherrscht werden.⁷⁸

*Many users [...] did not grasp alphabetical order [...]. It needs to be recognised that alphabetical order is a separate skill from general literacy. For many users, alphabetical order proved an obstacle at all stages of lookup. Users either flicked randomly through until they came across the right letter, or, alternatively, the users systematically began at the beginning of the alphabet for each look up and went through each letter until they reached the one needed. Similar difficulties recurred for alphabetical order within words.*⁷⁹

„Wie langwierig sich Wörterbuchkonsultationen gestalten können, wenn das nicht oder nur unzureichend der Fall ist, kann man selbst erleben, wenn man sich ein anderes alphabetisches Schriftsystem, z. B. das kyrillische oder griechische, aneignet.“⁸⁰ Um gesuchte Wörter möglichst rasch finden und damit in Summe viele (bei Prüfungen wertvolle) Minuten einsparen zu können, ist es unerlässlich, des Alphabets der Sprache mächtig zu sein.

Mit den Schwierigkeiten hinsichtlich der Buchstabenabfolge geht auch die Fähigkeit einher, die Länge von Lemmastrecken abzuschätzen: Während Geübte das Wörterbuch von Anfang an ungefähr im richtigen Drittel aufschlagen und gegebenenfalls gleich eine größere Anzahl an Seiten auf einmal weiterblättern, um schnell zum gesuchten Lemma zu kommen, zeigte sich in einer Untersuchung von Mitchell aus dem Jahr 1983, dass (ungeübte) SchülerInnen im sechsten oder siebten Schuljahr diese Technik (noch) nicht beherrschen. Dadurch benötigten sie bei der Wörterbucharbeit im Unterricht viel mehr einzelne Blättervorgänge und somit auch wesentlich mehr Zeit als von deren LehrerInnen vermutet wurde.⁸¹ Diese Probleme erübrigen sich allerdings bei der Verwendung elektronischer Wörterbücher.

⁷⁸ Vgl. Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.79

⁷⁹ Corris, M., Manning, C., Poetsch, S., & Simpson, J. (2000). Bilingual dictionaries for australian languages: User studies on the place of paper and electronic dictionaries. In: U. Heid, S. Evert, E. Lehmann, & C. Rohrer (Eds.). IX EURALEX International Congress. Stuttgart: Universität Stuttgart, S.175

⁸⁰ Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.79

⁸¹ Vgl. Mitchell, 1983, zitiert nach Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.79

2.4.2. Unzureichende Fähigkeit zur Grundformenbestimmung

Als weiterer problematischer Punkt kann die Fähigkeit zur Grundformenermittlung angesehen werden.⁸² Da flektierte Formen normalerweise nicht in Wörterbüchern zu finden sind, muss die unbekannte Wortform, die im behandelten Text vorkommt, deshalb zuerst auf die richtige Grundform zurückgeführt werden. Die Komplexität dieses Vorganges hängt vom morphologischen System der Sprache ab.⁸³

Gerade beim Übersetzen von lateinischen Texten ist die Tatsache, dass die SchülerInnen häufig nicht imstande sind, Vokabel auf ihre korrekte Grundform zu bringen, eine maßgebliche Fehlerquelle. Auch Florian konnte diese Aussage durch ihre Untersuchung bestätigen: Die SchülerInnen wählten normalerweise ein Vokabel, das der im Text befindlichen Form am nächsten kam und als erstes im Wörterbuch stand. Sobald sie eine halbwegs plausible Bedeutung fanden, suchten sie erst gar nicht mehr weiter. Abgesehen von einer fehlerhaften Rückführung auf eine vermutete Grundform ergab sich zudem das Problem, dass SchülerInnen gewisse Vokabel überhaupt nicht im Wörterbuch finden konnten. Dies war in der Untersuchung vor allem bei „cuiusdam“ der Fall, welches nicht unter „quidam“, sondern unter „cuius“ gesucht wurde. Die Hauptprobleme bei der Grundformenermittlung waren also entweder, dass die falsche Grundform ermittelt wurde, oder dass sich die SchülerInnen erst gar nicht bewusst waren, dass sie zunächst die Grundform eines Vokabels bilden mussten, um es im Wörterbuch finden zu können.⁸⁴ Auch Krings fand ähnliche Ergebnisse bei einer Untersuchung mit Französischlernenden: Es ergaben sich gravierende Störungen des Übersetzungsprozesses, da die Versuchspersonen gewisse Formen nicht auf ihre Grundform zurückführen konnten und somit kein Ergebnis im Wörterbuch fanden. Da zudem manchmal die Wortart nicht erkannt wurde und beispielsweise ein Nomen für ein Verb gehalten wurde oder umgekehrt, traten Schwierigkeiten auf und die Wörter wurden an der falschen Stelle im Wörterbuch nachgeschlagen.⁸⁵ Eine große Hilfestellung in lateinisch-deutschen Wörterbüchern ist es, dass beispielsweise die (oft sehr unregelmäßig gebildeten) Partizipia Perfekt Passiv („PPP“) in der Regel als eigenes Lemma angeführt werden und die BenutzerInnen von dort mittels Verweis direkt zum gesuchten Verb weitergeleitet werden.

⁸² Vgl. Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.79f.

⁸³ Vgl. ebd.

⁸⁴ Vgl. Florian, 2015, S.129

⁸⁵ Vgl. Krings, 1986, S.242ff.

2.4.3. Lesefehler beim Heraussuchen von Vokabeln

Diese Kategorie von Fehlern ist eng verwandt mit der fehlerhaften Rückführung auf die Grundform des Wortes. Auch in Florians Untersuchung entstand beispielsweise ein gravierender Fehler dadurch, dass im ersten Satz des Textes „patribus“ statt „partibus“ übersetzt wurde.⁸⁶ Außerdem können Lesefehler dazu führen, dass ein Wort im Wörterbuch überhaupt nicht gefunden werden kann. Analog dazu können auch Tippfehler im elektronischen Wörterbuch gesehen werden. Allerdings wird dieses Problem dort oft durch eine sogenannte schreibungstolerante Suche gelöst: Auch wenn ein Tippfehler vorliegt, wird es durch dieses Angebot ermöglicht, das gesuchte Wort dennoch zu finden.⁸⁷ Wird im Pons Online-Wörterbuch oder Navigium beispielsweise versehentlich „pas“ statt „pars“ eingegeben, schlägt ersteres Wörterbuch „Meinten Sie vielleicht: pars, pus, pes, pos, par, pax, [...]“ vor und letzteres „Keine passenden Vokabeln gefunden. Meinten Sie pax, par oder pars?“.⁸⁸

Engelberg und Lemnitzer verweisen jedoch auf einen praktischen Nachteil dieses Suchverfahrens: „Wenn es ein Stichwort gibt, dass sich genau so schreibt wie die Suchzeichenkette, dann werden keine im eben definierten Sinne ‚ähnlichen‘ Stichwörter mehr angeboten.“⁸⁹ Somit wäre auch Florians Testperson in diesem Fall nicht geholfen, wenn sie „patribus“ statt „partibus“ eintippt, da dieses Wort ja als Flexionsform von „pater“ existiert, auf welches sie in elektronischen Wörterbüchern mit flexionsbasierter Suche wie Navigium nun verwiesen wird.

Allerdings können Lesefehler natürlich nicht nur bei lateinischen Wörtern, sondern auch bei den im Wörterbuch (richtig) gefundenen deutschen Begriffen passieren: So geschah es beispielsweise neulich im Lateinunterricht, dass sich Catilina in einer SchülerInnen-Übersetzung „bürstete“ anstatt „brüstete“. Diese Übersetzung entstand aber höchstwahrscheinlich nicht nur aufgrund eines Lesefehlers, sondern auch wegen des Unverständnisses des deutschen Begriffes „brüsten“. Derartige Fehler sollen in Kapitel 2.4.6. genauer betrachtet werden.

⁸⁶ Vgl. Florian, 2015, S.126

⁸⁷ Vgl. Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.88

⁸⁸ Vgl. die Suchergebnisse vom PONS Online-Wörterbuch unter <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=pas&l=de&in=la&lf=la&qnac=> sowie von Navigium unter <https://www.navigium.de/latein-woerterbuch.php?form=pas&wb=gross&phr=true&mh=true>

⁸⁹ Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.89

2.4.4. Falsche Bedeutungsauswahl im gefundenen Lemma

Eine weitere wesentliche, wenn nicht sogar die Hauptfehlerquelle, die wohl ÜbersetzerInnen aller Sprachen betrifft, liegt in der falschen Bedeutungsauswahl im richtig gefundenen Lemma. Gerade bei polysemen Vokabeln entstehen dadurch zahlreiche Fehler beim Übersetzen.

Es zeigte sich, dass bei der Bedeutungsauswahl die eingeschränkte Sicht mancher SchülerInnen ein großes Problem darstellt.⁹⁰ Oft wird nämlich nur die erste Bedeutung beachtet. Auch Krings konnte in seiner Studie mit Französischlernenden bereits beobachten, dass viele Versuchspersonen den erstgenannten Eintrag eines Artikels für bedeutender hielten als die übrigen und diesem mehr Beachtung schenkten. Oft wurden beim lauten Verlesen von Wörterbuchartikeln mit vielen Übersetzungsmöglichkeiten einige ausgelassen, jedoch nie die erste. Krings meint, dass dahinter möglicherweise die Erfahrung steckt, dass das erstgenannte Äquivalent im zweisprachigen Wörterbuch meist das mit dem größten Verwendungsradius ist.⁹¹ Diese Ergebnisse konnten auch von Florian für den Lateinunterricht bestätigt werden. In ihrer Untersuchung wählten die SchülerInnen oftmals die als erste angegebene Bedeutung im Wörterbuch. Nachdem ein Paar von Schülerinnen bereits bei dem Wort „referebat“ am Beginn des Textes nur die ersten beiden Bedeutungen im Wörterbuch in Betracht zog, schlossen die beiden auch bei all ihren darauffolgenden Überlegungen andere Bedeutungen von vornherein aus, weshalb einige Fehler entstanden. Auf spätere Nachfrage begründeten die Schülerinnen ihr Vorgehen damit, dass ihnen gesagt wurde, die ersten Bedeutungen im Wörterbuch seien die, die am besten passten.⁹² Während dies beispielsweise für die neueste Stowasser-Auflage sogar zutreffen würde⁹³, war es in der älteren Stowasser-Ausgabe, die in Florians Untersuchung verwendet wurde, allerdings nicht der Fall, dass die häufigste Bedeutung zuerst angegeben war.

Den Fehler, dass nur die erste(n) Bedeutung(en) Beachtung fanden, machten aber auch andere Teams in Florians Untersuchung. Die SchülerInnen handelten sich durch dieses Vorgehen vor allem bei Wörtern, die viele verschiedene Bedeutungsnuancen haben, große Probleme ein. Dadurch, dass sich die

⁹⁰ Vgl. Florian 2015, S.151

⁹¹ Vgl. Krings, 1986, S.244

⁹² Vgl. Florian, 2017, S.148

⁹³ Vgl. Lošek et al. (2016). „mehr als einfach nur nachschlagen...“ – 101 Gründe für den neuen Stowasser. Circulare, 1, S.12 [im Folgenden mit Circulare, 2016 abgekürzt]

Versuchspersonen die Bedeutungswahl vermeintlich erleichterten, indem sie ausschließlich den Anfang des Wörterbucheintrages lasen, erschwerten sie sich die treffende Monosemierung von lateinischen Wörtern, sprich die Festlegung einer Bedeutung.⁹⁴

Kühne geht davon aus, dass diese Fehler daraus resultieren, dass die SchülerInnen die Hinweise im Wörterbuch nicht verstehen⁹⁵ und daher entweder die erstbeste Bedeutung wählen oder die, die ihnen am ehesten einleuchtet beziehungsweise bekannt ist.⁹⁶ Krings stellte ebenfalls die Hypothese auf, dass die Versuchspersonen ihnen geläufige Wörter eher zur Kenntnis nahmen als seltenere, und somit bereits eine Vorauswahl der Bedeutungen beim Vorlesen des Eintrages stattfand. Das Resultat war, dass seine VersuchsteilnehmerInnen, wenn sie bereits eine klare Bedeutungshypothese vor dem Nachschlagen hatten, den Eintrag nur selektiv (unter dem Gesichtspunkt ihrer Kontexttauglichkeit) betrachteten und auf eine Bestätigung ihrer Vermutung hin analysierten.⁹⁷ Dieses Vorgehen ist wohl auch damit zu begründen, dass viele SchülerInnen, wie oben erwähnt, mit einigen altertümlichen Begriffen in Wörterbüchern nichts anfangen können.⁹⁸ Auch diese Ergebnisse konnten von Florian durch ihre Untersuchung für den Lateinunterricht bestätigt werden, da eine Versuchsperson beispielsweise die Wahl von „zurücktragen“ für „referebat“ damit begründete, dass es die einzige Bedeutung sei, die nicht wie aus dem 17. Jahrhundert klinge.⁹⁹ Wie in der oben erwähnten Studie von Krings analysierten die LateinschülerInnen die Wörterbuchartikel also ebenfalls darauf, ob sie eine Bedeutung bereits kannten und neigten dann dazu, diese auszuwählen, auch wenn sie überhaupt nicht in den Kontext des Satzes passte.¹⁰⁰

Obwohl die meisten SchülerInnen meinen, dass sie mit dem Wörterbuch gut umgehen können, nutzen sie die dort gebotenen Informationen tatsächlich kaum oder nur oberflächlich. Auch Frisch berichtet von dem Problem, dass im Wörterbuch oft nur die „Grundbedeutung“ nachgeschlagen wird. Mit den einzelnen „Grundbedeutungen“ der im Satz vorkommenden Vokabeln versuchen die SchülerInnen anschließend einen mehr oder weniger sinnvollen deutschen Satz zu

⁹⁴ Vgl. Florian, 2017, S.149; Florian, 2015, S.151

⁹⁵ Siehe hierzu Kapitel 2.4.5.

⁹⁶ Vgl. Kühne, 2013, S.7f.

⁹⁷ Vgl. Krings, 1986, S.244f.

⁹⁸ Mehr dazu in Kapitel 2.4.6.

⁹⁹ Siehe hierzu auch Kapitel 2.4.6. Unverständnis der deutschen Übersetzungsvorschläge

¹⁰⁰ Vgl. Florian, 2015, S.138

bilden, der dann allerdings oft nicht das wiedergibt, was der lateinische Ausgangssatz aussagt. Als mögliche Ursache dafür nennt Frisch, dass die SchülerInnen aufgrund ihres mangelhaften lateinischen Wortschatzes sehr viele Wörter nachschlagen müssen, sodass sie dadurch in Zeitdruck geraten und lediglich noch das Schlagwort und die Grundbedeutungen überfliegen, im schlimmsten Fall vielleicht sogar überhaupt nur die erstbeste Bedeutung heraussuchen. Die Vielzahl der möglichen Bedeutungsangaben und Beispiele können nicht schnell genug erfasst werden und überfordern die SchülerInnen.¹⁰¹ Besonders schwierig gestaltet sich die Bedeutungsauswahl logischerweise bei Vokabeln, die je nach Kontext sehr viele verschiedene Bedeutungen haben können. Dass es sich hierbei um ein altbekanntes Problem handelt, beweist folgende Passage aus dem Jahr 1893:

Ich verarge es dem Schüler nicht, wenn ihm bei den Ungetümen wie esse, agere, facere, ferre, componere, consilium u. dgl. die Arbeitskraft erlahmt. Zu dem nächsten Zwecke, nämlich dazu, um eine Stelle im Autor erfassen zu können, wird ihm, dem Ungeübten, die Zumutung gestellt, spaltenlange Begriffsreihen mit eingeworfenen Beispielen durchzusehen, zu lesen, zu fassen. Begriffsreihen, die [...] oft nur dadurch zusammenhängen, dass die disparatesten Erscheinungen, mit 1 2 3 4 versehen, hintereinander aufgezählt werden.¹⁰²

Generell können jedoch auch Probleme bei der richtigen Bedeutungsauswahl oftmals auf unzureichendes Verständnis für den Aufbau von Wörterbucheinträgen und für die gebotenen Informationen zurückgeführt werden, wie im nächsten Kapitel genauer beleuchtet werden soll. Dabei spielt auch mangelnde Übung im Umgang mit dem Wörterbuch eine entscheidende Rolle.¹⁰³

Zudem kann es für die richtige Bedeutungsauswahl hinderlich sein, dass sich SchülerInnen oftmals eine gefundene oder bereits im Wissen verankerte Bedeutung zurechtlegen, diese nicht mehr im Wörterbuch nachschlagen und auch nicht mehr revidieren.¹⁰⁴ Vor allem dadurch, dass üblicherweise zuallererst Vokabelbedeutungen aus dem Wörterbuch herausgesucht werden, welche meist sogleich über den lateinischen Text geschrieben werden, wird der Fokus auf die nun notierte(n) – aber möglicherweise unpassende(n) – Übersetzungsmöglichkeit(en) eingeengt. In Florians Untersuchung legte sich ein Team beispielweise gleich zu

¹⁰¹ Vgl. Frisch, M. (2009). Wörterbucheinträge verfassen – Wörterbücher verstehen. AU, 52 (6), S.18f.

¹⁰² Stowasser, J. M. (1894). Über die konzentrierende Stellung des Wörterbuches im Lateinunterricht. In: Deutscher Philologenband (Hg.). Verhandlungen der 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien vom 24. – 27. Mai 1893. Leipzig: Teubner, S.189

¹⁰³ Vgl. Frisch, 2009, S.18

¹⁰⁴ Vgl. Florian, 2015, S.134

Beginn der Übersetzungsarbeit auf die Bedeutung „Teil“ für „pars“ fest, wodurch es ihnen verwehrt blieb, die Bedeutung „Gegend“ überhaupt in Betracht zu ziehen.¹⁰⁵ Auch die Versuchspersonen in Krings' Untersuchung notierten sich bestimmte Angaben aus ihrem zweisprachigen Wörterbuch und begründeten ihr Vorgehen mit der Sorge, die Bedeutungen bis zur Niederschrift der Übersetzung wieder vergessen zu haben. Dabei war beispielsweise die Methode erkennbar, sich maximal zwei Übersetzungsäquivalente aufzuschreiben, damit der Bedeutungsradius der fraglichen Items beim späteren Übersetzen ohne erneutes Nachschlagen wieder in Erinnerung gerufen werden kann.¹⁰⁶ Erfahrungsgemäß lässt sich ebendiese Methode auch oft bei LateinschülerInnen beobachten.

Es zeigte sich in Florians Untersuchung außerdem, dass viele SchülerInnen nicht bereit waren, eine ausgewählte (inkorrekte) Bedeutung zu revidieren, sofern sie damit einmal Textverständnis aufgebaut hatten. Vor allem durch solch falsche Annahmen entstanden im Übersetzungsprozess mehrmals irreversible Verständnisfehler.¹⁰⁷

2.4.5. Miss- oder Unverständnis der Angaben im Wörterbuch

Ein weiteres Problem ergibt sich oftmals durch die Mikrostruktur im Printwörterbuch, da SchülerInnen die zu einzelnen Wörtern enthaltenen Informationen falsch interpretieren. Kuhlmann schreibt, dass es für viele Lernende schwierig ist, ein Wörterbuch ohne Anleitung richtig zu benutzen und erklärt, dass es wichtig ist, im Unterricht die vielen Abkürzungen und Angaben und auch die Anordnung der Bedeutungen unter Anleitung kennen und lesen zu lernen.¹⁰⁸ Viele SchülerInnen laufen bei der Vokabelsuche in die Irre, da es ihnen an Verständnis für den Aufbau von Wörterbüchern mangelt. Angaben, die eigentlich Hinweise und Hilfestellungen sein sollten, können die wenigsten SchülerInnen für sich nutzen.¹⁰⁹

Ein klassisches Beispiel lässt sich mit dem Wort „cum“ anführen, dessen Wörterbucheintrag beispielsweise im Langenscheidt¹¹⁰ zuerst „cum“ als Präposition „mit“ vorschlägt und anschließend „cum“ als Konjunktion, deren erste Bedeutung „zu

¹⁰⁵ Vgl. Florian, 2015, S.134

¹⁰⁶ Vgl. Krings, 1986, S.246

¹⁰⁷ Vgl. Florian, 2015, S. 105

¹⁰⁸ Vgl. Kuhlmann, P. (2012). Fachdidaktik Latein kompakt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.67f.

¹⁰⁹ Vgl. Florian, 2015, S.151

¹¹⁰ Vgl. Langenscheidt, 2017, S.205

der Zeit, als“ ist. Da viele SchülerInnen mit den angegebenen Abkürzungen „präp“ und „konj“ offenbar nichts anfangen können und sie, wie oben erwähnt, vor allem unter Zeitdruck dazu tendieren, die erstbeste Bedeutung auszuwählen, kommt es erfahrungsgemäß gelegentlich vor, dass das „cum“, das eigentlich einen Gliedsatz einleiten sollte, mit „mit“ übersetzt wird. Mit großer Wahrscheinlichkeit resultiert daraus im weiteren Verlauf eine wirre Übersetzung.

Im Wörterbuch Stowasser¹¹¹ findet sich außerdem beispielsweise folgender Eintrag: „decimus, älter decumus 3 (decem) der zehnte“. Bei derartigen Angaben ist es bereits dazu gekommen, dass manche unerfahrene SchülerInnen leichtfertig „älter“ als Übersetzung für „decimus“ ausgewählt haben¹¹², da dies das erste deutsche Wort – also die vermeintlich erste Bedeutung – ist, welches sie im Eintrag wahrnehmen.

Quasi ein Klassiker dieses Genres ist erfahrungsgemäß auch die Übersetzung „dicht“ bei Wörtern, die im Wörterbuch mit der Anmerkung „dicht.“ für „dichterisch“ versehen sind. Dass daraus völlig sinnfreie Übersetzungen resultieren, ist abzusehen.

Die Fehlinterpretation von Angaben im Wörterbuch war auch für Versuchspersonen in Florians Untersuchung eine nicht zu vernachlässigende Fehlerquelle. Weil die SchülerInnen beim Lesen der Wörterbucheinträge nicht darauf achteten, ob die jeweiligen Bedeutungen irgendwelchen Einschränkungen unterliegen, entstanden einige Fehler. Eine inkorrekte Entschlüsselung eines Wörterbuchartikels erfolgte beispielsweise, als „quasi“ mit „fast“ übersetzt wurde, obwohl im Wörterbuch angegeben war, dass diese Bedeutung nur bei Zahlbegriffen – welche in diesem Satzteil allerdings nicht einmal vorkamen! – verwendet werden soll. Auch bei der Übersetzung von „ageret“ mit „vergehen“ wurde nicht auf den Zusatz „pass.“ geachtet, der die Bedeutung dieses Vokabels im Passiv einschränkt.¹¹³

¹¹¹ Vgl. Stowasser, J. M., Petschenig, M., & Skutsch, F. (2006). Stowasser. Österreichische Schulausgabe. Lateinisch-deutsches Wörterbuch. Wien: hpt, S.104 [im Folgenden mit Stowasser, 2006 abgekürzt]

¹¹² Vgl. Kuhlmann, 2012, S.68

¹¹³ Vgl. Florian, 2015, S.126

2.4.6. Unverständnis der deutschen Übersetzungsvorschläge

Außerdem muss sichergestellt werden, dass SchülerInnen die deutschen Angaben verstehen. In vielen Fällen wird ihnen das lateinische Wort nicht erklärt, da sie das deutsche nicht kennen. Somit stehen sie vor zwei Rätseln – einem lateinischen und einem deutschen.

Stirnemann führt diesbezüglich das Beispiel einer Schülerin an, die das lateinische Vokabel „signum“ lernen muss. Dabei stellt sich heraus, dass sie sich unter der angegebenen Bedeutung „Feldzeichen“ kein militärisches Symbol, sondern die geheimnisvollen Kreise in einem Kornfeld vorstellt.¹¹⁴ Dadurch, dass manche Wörterbuchartikel nur schwer verständlich waren, wurden einige SchülerInnen in Florians Untersuchung aus Mangel an Bedeutungsalternativen zu einer bestimmten Bedeutung gezwungen oder ließen gar das Wort, den Wortblock oder den ganzen Satz aus.¹¹⁵ Selbst Lošek, der Herausgeber des lateinisch-deutschen Wörterbuches „Stowasser“, bemängelt die altertümliche Sprache in Wörterbüchern und treibt es mit seiner Argumentation auf die Spitze, indem er besonders abstruse Beispiele aus einer älteren Ausgabe des „Stowasser“ anführt:

Die philologische Sondersprache, die gerade in Wörterbüchern gerne tradiert wird, musste aus dem Blickwinkel des jugendlichen Benutzers dringend hinterfragt werden: Er wird wohl den „Possenreißer“ (scurra) für das Produkt eines „Witzboldes“ halten, sich wundern, dass er dem „Bustier“ (strophium) im Gegensatz zur „Wartefrau“ (toraria) noch nie in öffentlichen Verkehrsmitteln begegnet ist und vergebens die „Schamgegend“ (pubes) im Geografie-Atlas suchen. Wenn das Wörterbuch ihm dann auch noch ein „Reinigungsmittel“ (für purgamen im kultischen Kontext) und den „Sauger“ (fellator im erotischen) verkaufen will, wird er diese Sprache(n) mit Recht für „bestuhlgängelt“ halten (concacare) – oder das Wort schlicht nicht verstehen.¹¹⁶

Es gilt daher, sogenannte „Wortleichen“, also ungebräuchliche, den SchülerInnen unbekannte deutsche Begriffe aus Schulbüchern, zu welchen auch das Schulwörterbuch gezählt werden muss, zu entfernen. Schirok schreibt, dass dies in den Lehrbüchern mittlerweile bereits besser geworden sei, da für Wörter wie „obtinere“ und „carere“ nun nicht mehr „innehaben“ und „entbehren“ als Übersetzung angegeben werden, sondern beispielsweise „besitzen“ und „nicht haben“. Sie

¹¹⁴ Stirnemann, S. (2009). „Zu scharfe Ränder“. Vom Umgang mit dem Wortschatz und Wörterbuch. AU, 52 (6), S.40

¹¹⁵ Vgl. Florian, 2015, S.139

¹¹⁶ Lošek, F. (2016). Der neue STOWASSER. Achten Sie auf die Marke. Cursor, 12, S.5 [im Folgenden mit Cursor, 2016 abgekürzt]

bemängelt aber zugleich, dass die Gruppe der Adjektive mit Genitiv diesen Sprung noch nicht geschafft hat, und meint, dass Wortungetüme wie „eingedenk“ als Wortgleichung für „memor“ vermieden werden müssen.¹¹⁷

Ein weiteres Beispiel für ein Wort, welches für zahlreiche SchülerInnen heutzutage unverständlich ist, ist laut Rückmeldungen aus den Schulen zur schriftlichen Reifeprüfung 2015 das Wort „Blöken“ (lateinisch „balatus“).¹¹⁸ Da viele SchülerInnen mit diesem Wort nichts anfangen konnten, wurde es beispielsweise zu dem für sie bekannten Wort „Blöcke“ umgeformt. Eine derartige Vorgehensweise ist wahrscheinlich auch bei dem oben unter „Lesefehler“ genannten Beispiel mit „brüsten“, das in der Übersetzung zu „bürsten“ wurde, passiert.

Somit wurde durch die konkrete Schulpraxis nachdrücklich bestätigt, dass ein benutzerfreundlicherer, auf das aktuelle Sprach- und Weltwissen der Jugendlichen Rücksicht nehmende Ansatz unbedingt notwendig ist. Um derartige unnötige Schwierigkeiten für SchülerInnen weitestgehend zu vermeiden, müssten die Wörterbuchmacher daraus mehrere Konsequenzen ziehen:

- Eine Variante angeben
- Eine Erklärung darstellen
- Ein konkretes Beispiel bringen¹¹⁹

Der neue Stowasser versucht dem Problem des fehlenden oder mangelnden Wissens der SchülerInnen entgegenzuwirken, indem Varianten, zusätzliche Angaben und Erklärungen sowie Beispiele in Form von Zitaten angeführt werden. Als Beispiel mögen im Folgenden die Angaben des oben erwähnten „Problemwortes“ „balatus“, also „Blöken“, aus dem neuen Stowasser angeführt werden:

- Als Variante zu „Blöken“ wird auch „Meckern“ angegeben
- Als Erklärung steht nun zusätzlich „Tierlaut“ dabei
- Unter „balare“ wird als konkretes Beispiel „*balat ovis* das Schaf blökt“ gebracht¹²⁰

¹¹⁷ Vgl. Schirok, E. (2014). Wortschatzarbeit. In: M. Keip, & T. Doepner (Hg.). Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.17f.

¹¹⁸ Vgl. Cursor, 2016, S.5

¹¹⁹ Vgl. ebd., S.5f.

¹²⁰ Vgl. Stowasser neu, S.101

2.4.7. Fehler durch das Nicht-Verwenden des Wörterbuches

Während das lateinisch-deutsche Wörterbuch normalerweise sehr oft oder nahezu exzessiv genutzt wird, um Bedeutungen zu ermitteln oder verifizieren, sind SchülerInnen gerade unter Zeitdruck dazu gezwungen, Bedeutungshypothesen nicht immer im Wörterbuch nachzuschlagen, sondern auf ihre Fähigkeiten zu vertrauen.¹²¹ Verhältnismäßig selten aber doch entstehen dabei Übersetzungsfehler deshalb, weil sie eben *nicht* im Wörterbuch nachschlagen. Dies kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass SchülerInnen ein Vokabel in einer bestimmten Bedeutung (zum Beispiel „referre“ als „zurücktragen“) im Kopf haben und daher nicht erwägen, dass es auch noch anderen Bedeutungen (beispielsweise „berichten“) haben könnte. Zum anderen können derartige Fehler auch passieren, wenn eine Wortbedeutung – möglicherweise durch eine Verwechslung mit einem anderen Vokabel – falsch erinnert und daher nicht mit dem Wörterbuch verifiziert wird.

2.5. Lösungsstrategien für Probleme bei der Wörterbuchbenutzung

Obwohl die Wörterbuchkompetenz der meisten SchülerInnen, wie vorher bereits erwähnt, generell große Mängel aufweist, konnte immerhin gezeigt werden, dass sich die Fähigkeiten der WörterbuchbenutzerInnen durch wörterbuchdidaktische Maßnahmen – sprich gute Einführung, Instruktionen und adäquate Übung – verbessern.¹²²

Nicht unbegründet scheint vor diesem Hintergrund Krings' Ratschlag, sich mit dem zweisprachigen Wörterbuch zunächst vertraut zu machen, damit die darin enthaltenen Informationen zielführend genutzt und Benutzungsfehler weitestgehend vermieden werden können.¹²³ Wesentlich ist vor allem, Kenntnis über den Aufbau des Wörterbuches zu erwerben. Obwohl der Hauptteil jedes Wörterbuches natürlich aus dem alphabetischen Teil besteht, sollte trotzdem auch darauf geachtet werden, was das Wörterbuch davor und dahinter noch enthält.

Wer als vermeintliches Gegenargument anführt, all dies sei sinnlos, da Schüler und Studenten solche Einführungen doch nie lesen würden, gibt lediglich selbst ein

¹²¹ Vgl. Florian, 2015, S.128

¹²² Vgl. Tono, Y. (1989). Can dictionary help one read better? On the relationship between learner's dictionary reference skills and reading comprehension. In G. James (Ed.). Lexicographers and their works. Exeter: University of Exeter, S.196

¹²³ Vgl. Krings, 2016, S.480

Beispiel ab für den didaktischen Mißstand, der darin besteht, daß nach wie vor viel zu oft den Lernern zwar mitunter hervorragende [...] Wörterbücher an die Hand gegeben werden, aber dann stillschweigend vorausgesetzt wird, daß sie mit diesen Instrumenten auch sofort und ohne Einweisung kompetent umgehen können. Die Tatsache, daß so mancher Schüler und Student die erläuternden Einführungen zum Gebrauch seines Wörterbuches nicht liest, ist nichts anderes als die direkte Widerspiegelung der Vernachlässigung praktischer Wörterbuchdidaktik in Klassenzimmer und Seminarraum.¹²⁴

Um also effektiv mit einem Wörterbuch arbeiten zu können, ist es unverzichtbar, sich zunächst mit dessen Makroaufbau vertraut zu machen. Wo sind das Abkürzungs- und das Symbolverzeichnis? Wo finden sich Benutzungshinweise? Welche Zusatzangebote (beispielsweise Konjugationstabellen, Deklinationstabellen, Verzeichnis geografischer Eigennamen, Aussprachehinweise, Verzeichnis der verwendeten Lautsymbole, Orthografieregeln, ...) enthält das Wörterbuch? All dies sind wichtige Fragen für die sinnvolle Verwendung eines Wörterbuches. Insbesondere sollten Benutzungshinweise gelesen werden und Krings' Empfehlung nach sollte von den BenutzerInnen darin alles markiert werden, was für die effiziente Benutzung des Wörterbuches wichtig, aber für sie selbst nicht unbedingt selbstverständlich ist. Wird Kursivschrift beispielsweise für Anwendungsbeispiele oder für Erklärungen verwendet? Welche Funktion haben eckige Klammern im Gegensatz zu runden oder gar geschweiften? Wird durch das Tildezeichen (~) das Stichwort in seiner Grundform oder auch in flektierter Form ersetzt? Sich die Benutzungshinweise durch(zu)lesen (zu müssen) erscheint zwar zunächst wahrscheinlich lästig, hilft aber auf längere Sicht, eine Menge Zeit zu sparen. Dadurch können zudem bereits vorab einige möglicherweise auftretende Unklarheiten beseitigt werden.¹²⁵

Mindestens genauso wichtig wie der Überblick über die Makrostruktur des Wörterbuches ist auch das Verständnis der Mikrostruktur, sprich des Aufbaus der einzelnen Wörterbuchartikel, die natürlich wiederum in sich weiter gegliedert sind.¹²⁶ Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten, welchen Kriterien die Abfolge der einzelnen Subkommentare, also der Bedeutungspositionen des Lemmas, folgen kann. Engelberg und Lemnitzer erwähnen dabei vier Kategorien:

¹²⁴ Antor, H. (1994). Strategien der Benutzerfreundlichkeit im modernen EFL-Wörterbuch. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 23, S.68

¹²⁵ Krings, 2016, S.480f.

¹²⁶ Vgl. Krings, 2016, S.481

- i) die Bedeutungspositionen werden absteigend nach Gebrauchshäufigkeit (z.B. gemessen auf der Basis eines Korpus) geordnet.
- ii) Die Bedeutungspositionen werden aufsteigend nach dem frühesten belegten Erscheinen in der Sprache angeordnet.
- iii) Es wird zunächst eine „Kernbedeutung“ beschrieben und dann die davon abgeleiteten Lesarten, z. B. metaphorische oder metonymische Verwendungen.
- iv) Die Anordnung der Bedeutungspositionen folgt primär grammatischen Kriterien [...] ¹²⁷

Während der „neue“ Stowasser auf fachdidaktische Erkenntnisse, dass SchülerInnen vor allem die allererste Bedeutung beachten ¹²⁸, da sie oft und unreflektiert davon ausgehen, dass sie erste Bedeutung die wichtigste und häufigste sei ¹²⁹, reagiert hat und nun als erste Bedeutung eines Eintrags tatsächlich die in der Regel wichtigste und häufigste anführt ¹³⁰,

war und ist <es> in praktisch allen gängigen Latein-Wörterbüchern bisher üblich, die Bedeutungsstrukturen nach sprachgeschichtlichen, etymologischen Mustern aufzubauen. Daher liest man, ausgehend von griech. ánemos, bei anima als erste aber sehr seltene Bedeutung „Luftzug“ – jetzt ¹³¹ steht dort „Seele“, ebenso führt „zeigen“, wiewohl durch griech. deíknymi erklärbar, bei dicere in eine völlig falsche Bedeutungsebene. Bei numerus hat die „Zahl“ das „Glieder“ als erste Bedeutung abgelöst, bei carmen das „Gedicht“ die „Formel“, beim Substantiv liber das „Buch“ den „Bast“. Noch schlimmer wird es, wenn bei ius nicht nur die „Satzung“ statt dem „Recht“ als erste Bedeutung auftaucht, sondern diesem wichtigen Vokabel das homonyme, aber äußerst seltene ius = „Suppe, Brühe, Tunke“ vorangestellt wird. ¹³²

Generell lässt sich jedoch sagen, dass bei der Gliederung der einzelnen Wörterbuchartikel zur Klassifikation von Haupt- und Unterbedeutungen einmal arabische, einmal römische Ziffern, einmal Groß- oder Kleinbuchstaben, einmal Kommata und Semicola verwendet werden oder aber auch unterschiedliche Schriftgrößen oder Schrifttypen. Dabei ist jedoch vielen NutzerInnen das Anordnungsprinzip des Wörterbuchartikels nicht wirklich komplett klar und sie können daher nicht angeben, warum die Informationen in genau dieser Reihenfolge

¹²⁷ Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.141

¹²⁸ Vgl. Frisch, 2009, S.18

¹²⁹ Vgl. Cursor, 2016, S.4

¹³⁰ Vgl. Circulare, 2016, S.12

¹³¹ Gemeint ist: „in der neuesten Stowasser-Ausgabe“

¹³² Cursor, 2016, S.4

gegeben werden und nicht in einer anderen. Auch dadurch wird deutlich, wie wichtig es ist, sich die Benutzungshinweise durchzulesen, wo genau das erklärt wird.¹³³

Krings erklärt außerdem, dass auch die Kenntnis der Abkürzungen, die das Wörterbuch selbst regelmäßig verwendet, um Platz zu sparen, und der Symbole unerlässlich ist. Weder die Abkürzungen noch die verwendeten Symbole sind nämlich immer vollständig selbsterklärend und Unwissen darüber kann zu Missverständnissen führen.¹³⁴ Man denke an dieser Stelle an das vorhin erwähnte Beispiel aus dem Lateinunterricht, wo die Abkürzung „dicht.“, die eigentlich darauf verweisen sollte, dass es sich hierbei um einen dichterischen Ausdruck handelt, als Übersetzungsäquivalent fehlinterpretiert wurde.

Auch wenn den NutzerInnen der Aufbau ihres zweisprachigen Wörterbuches bekannt ist, ist die weitere Übersetzungsarbeit noch nicht unbedingt ein Selbstläufer. Die Praxis zeigt, dass die Suche nach dem richtigen Äquivalent in zweisprachigen Wörterbüchern sehr „tricky“ sein kann. Das liegt vor allem daran, dass fast immer eine Auswahlentscheidung impliziert wird. Bekanntlich sind, wie Krings es bezeichnet, lexikalische Eins-zu-Eins-Entsprechungen die große Ausnahme. Der Regelfall ist eine lexikalische Eins-zu-Viele-Entsprechung, was durch einen Blick auf eine beliebige Seite eines guten zweisprachigen Wörterbuches bestätigt werden kann. Nur zu ganz wenigen Wörtern wird exakt eine Entsprechung angeführt, zu den meisten Wörtern hingegen werden mehrere, oft sogar sehr viele Übersetzungsmöglichkeiten angeboten, wobei jede einzelne von ihnen nur ein Teiläquivalent des jeweiligen Wortes ist, was bedeutet, dass es ihm nur im Fall einer bestimmten Bedeutung, eines bestimmten Verwendungszusammenhangs oder einer bestimmten Wortkombination äquivalent ist.¹³⁵

Daher gilt es herauszufinden, unter welchen Bedingungen die einzelnen angegebenen Wörter der Zielsprache als Äquivalente verwendet werden können und unter welchen nicht. Das Wörterbuch bietet dabei auf mehrfache Weise Hilfestellungen:

Zum einen gruppiert es die Äquivalentangaben nach den verschiedenen Bedeutungen des jeweiligen Stichwortes, meist unterstützt durch eine fortlaufende Nummerierung der Hauptbedeutungen. [...] Zum anderen verwenden Wörterbücher

¹³³ Vgl. Krings, 2016, S.481

¹³⁴ Vgl. ebd., S.482

¹³⁵ Vgl. ebd. S.483

*erklärende Zusätze, die den Geltungsbereich der Äquivalentangaben abstecken sollen. Diese erklärenden Zusätze bestehen entweder aus Symbolen und Abkürzungen für einzelne Sach- und Fachgebiete, die im Abkürzungsverzeichnis bzw. Symbolverzeichnis erklärt werden [...], oder aus Klammerzusätzen mit vereindeutigenden Erklärungen, sog. „Glossen“. [...] Nutzen Sie auf der Suche nach dem richtigen Äquivalent möglichst alle Informationsquellen, Gruppierungen, Symbole, Glossen usw.*¹³⁶

Leider lassen sich jedoch auch dann immer wieder Mängel im Umgang mit dem Wörterbuch beobachten, wenn sich die Lateinlehrkraft Zeit für eine intensive Einführung des Wörterbuchgebrauchs genommen hat. Dazu muss jedoch erwähnt werden, dass der Erwerb der Wörterbuchkompetenz sukzessive und stufenweise erfolgt und nicht alle Kompetenzen von allen SchülerInnen gleichermaßen erworben werden.¹³⁷ Auch wenn der Aufbau und die Informationen in Wörterbüchern besprochen wurden, können Probleme aufgrund von zu geringer Nutzungserfahrung, sprich zu wenig Übung, auftreten.¹³⁸ „It needs to be accepted that people will not acquire the necessary literacy and dictionary skills within a timeframe of one or two training workshops. Users require a lot of ongoing opportunities for training or practice.“¹³⁹ Zudem können selbst die im Unterricht erklärten Informationen schnell wieder vergessen werden. In Anbetracht der Studienergebnisse, dass sich die Wörterbuchkompetenz durch adäquate Übung verbessert¹⁴⁰, ist eine kontinuierliche Weiterarbeit mit dem Wörterbuch also unverzichtbar:

*Die didaktische Arbeit mit dem Wörterbuch darf nach seiner Einführung nicht aufhören, sondern sie ist im Sinne der eingangs formulierten komplexen Frage nach der jeweils adäquaten Bedeutung ein Postulat bis zum Ende des jeweiligen Sprachunterrichts.*¹⁴¹

Auch wenn es auf den ersten Blick scheint, dass durch die Nutzung elektronischer Wörterbücher viele Probleme, die bei der Benutzung von Printwörterbüchern auftreten, einfach beseitigt werden können, ist auch die Übung mit elektronischen Wörterbüchern unerlässlich. Auch Zöfgen betont den Bedarf an einer Einführung in die Benutzung lexikographischer Hilfsmittel, an wiederholtem Üben und einer selbstverständlichen Integration in den Unterricht.¹⁴² Dennoch können nämlich auch

¹³⁶ Ebd., S.483f.

¹³⁷ Vgl. Drescher, 2009, S.6f.

¹³⁸ Vgl. Frisch, 2009, S. 19

¹³⁹ Corris et al., 2000, S.174

¹⁴⁰ Vgl. Tono, 1989, S.196

¹⁴¹ Drescher, 2009, S.11

¹⁴² Vgl. Zöfgen, E. (2010). Wörterbuchdidaktik. In: W. Hallet, & F. G. Königs (Hg.). Handbuch der Fremdsprachendidaktik. Seeze: Klett/Kallmeyer, S.109

bei elektronischen Wörterbüchern vor allem Probleme hinsichtlich der Bedeutungsauswahl und dem Verständnis für Symbole oder Abkürzungen auftreten. Auch die Funktionsweise und die verschiedenen Möglichkeiten für Suchabfragen – beispielsweise die Suche logischen Konnektoren oder mit Platzhaltersymbolen – müssen vorab erklärt werden.

Daher ist es unverzichtbar, die SchülerInnen bei ihren Suchvorgängen zu unterstützen: Ihnen muss einerseits vermittelt werden, wie sie aus der Fülle der Informationen die für sie relevanten herausfiltern können, andererseits muss der Umgang mit Symbolen, Abkürzungen und Strukturanzeigen erklärt und angeleitet werden.¹⁴³ Studienergebnisse zeigen, dass SchülerInnen selbst ihre mangelhaften Fähigkeiten hinsichtlich der Benutzung von Online-Wörterbüchern als größten Nachteil bezeichneten.¹⁴⁴

2.6. Vorteile und Nachteile von elektronischen Wörterbüchern

Nachdem in den vorigen beiden Kapiteln bereits einige Probleme und Lösungsansätze hinsichtlich der Wörterbuchbenutzung erläutert wurden, sollen nun Vorteile und Nachteile spezifisch für elektronische Wörterbücher aufgezeigt werden.

Elektronische Wörterbücher haben gegenüber Printwörterbüchern in vielen Bereichen einen großen Mehrwert: Durch das Eintippen des gesuchten Vokabels in die Suchmaske zeigt das Display die Eintragungen, die auch im Printwörterbuch zu finden sind. Während qualitativ hochwertige elektronische Wörterbücher also inhaltlich identisch mit gedruckten Wörterbüchern sind, ermöglichen sie gleichzeitig durch einfachere Navigation und zusätzliche Suchmodi und Funktionen einen leichteren Zugriff auf die gewünschten Informationen.¹⁴⁵

Viele der vorhin erwähnten potenziellen Probleme, die bei der Benutzung eines Printwörterbuches auftreten können, spielen bei elektronischen Wörterbüchern nur eine geringere oder gar überhaupt keine Rolle: Beispielsweise rücken die

¹⁴³ Vgl. Hempel, M. (2014). Didaktische Grundlagen für die Nutzung von elektronischen Wörterbüchern. In: E. Drammer, M. Hempel, & B. Struchholz (Hg.). Gesucht? – Gefunden! Elektronische Wörterbücher richtig einsetzen. Didaktische Grundlagen und praktische Umsetzung. Norderstedt: CASIO Europe, S.22

¹⁴⁴ Vgl. Sanchez Ramos, M. M. (2005). Research on dictionary use by trainee translators. Translation journal, 9 (2). Online unter: <https://translationjournal.net/journal/32dictuse.htm>

¹⁴⁵ Vgl. Hempel, 2014, S.18

Beherrschung des Alphabets und die Fähigkeit zum Abschätzen von Lemmastrecken völlig in den Hintergrund.

Wie auch bei anderen elektronischen Suchprozessen ist die Benutzung eines elektronischen Wörterbuches unvergleichlich schneller als das Suchen in einer Papierquelle. Nach wenigen Klicks erscheint sofort der entsprechende Wörterbucheintrag und das unproduktive Hin- und Herblättern entfällt.¹⁴⁶ Zudem kann auch im Wörterbucheintrag selbst die Suchfunktion angewandt werden, falls bereits eine bestimmte Bedeutungshypothese besteht, welche möglichst rasch überprüft werden soll.

Auch durch eine sogenannte indexbasierte beziehungsweise inkrementelle Suche kommt es meist zu einer nicht unerheblichen Zeitersparnis beim Suchen der Vokabel: Dabei listet das Gerät nach jedem eingetippten Buchstaben Vorschläge dafür auf, welches Wort gesucht sein könnte.¹⁴⁷ Oft kann so bereits nach der Eingabe weniger Buchstaben das gesuchte Stichwort im Indexfenster gefunden und dadurch wiederum Zeit gespart werden.¹⁴⁸

Viele Studienergebnisse zeigen, dass die TeilnehmerInnen mit elektronischen Wörterbüchern schneller übersetzt haben: In der Untersuchung von Leffa waren die VersuchsteilnehmerInnen nicht nur um ungefähr 25% schneller, sondern schnitten auch hinsichtlich des Textverständnisses um 38% besser ab.¹⁴⁹

Das schnellere Arbeiten hat außerdem zur Folge, dass die mentale Textrepräsentation, die beim Lesen oder Schreiben eines Textes erstellt und durch jedes Nachschlagen im Wörterbuch unterbrochen wird, nicht so gravierend gestört wird.¹⁵⁰

Da gesuchte Vokabel in elektronischen Wörterbüchern schneller und leichter gefunden werden können, hat sich jedoch gezeigt, dass sie dafür umso häufiger befragt werden.¹⁵¹ Aust et alii erklärten diese Erkenntnis folgendermaßen: „They appear to lower the ‘consultation trigger point,’ thereby increasing the learners’

¹⁴⁶ Vgl. Krings, 2016, S.249

¹⁴⁷ Vgl. Hempel, 2014, S.18

¹⁴⁸ Vgl. Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.83

¹⁴⁹ Vgl. Leffa, 1993, S.25f.

¹⁵⁰ Vgl. Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.81

¹⁵¹ Vgl. Nesi, H. (2000b). On screen or in print? Student's use of a learner's dictionary on CD-Rom and in book form. In: P. Horwarth & R. Herington (Eds.). Issues in EAP learning technologies. Leeds: Leeds University Press, S.111; Aust et al., 1993, S.70

appetite for elaboration.“¹⁵² Obwohl die Versuchspersonen der ersten Gruppe bis zu 79-Mal das elektronische Wörterbuch konsultierten, wohingegen die zweite Gruppe mit dem Printwörterbuch nur maximal 31 Nachschlagehandlungen pro Person durchführte, benötigte die erste Gruppe dennoch 20% weniger Zeit.¹⁵³ Hempel weist auch auf aktuellere Studien hin, die diese Ergebnisse replizieren konnten: Auch in der CoDiCo-Studie 2010 bis 2011 und in der MobiDic-Studie, die bis 2014 durchgeführt wurde, zeigte sich, dass sich die Nachschlagefrequenz erhöht, wenn elektronische Wörterbücher benutzt werden. Eine mögliche Erklärung dafür wurde darin gesehen, dass der Zugriff auf die gewünschten Informationen leichter möglich war.¹⁵⁴

Ein weiterer Vorteil vieler elektronischer Wörterbücher ist auch die Beispiels- und Idiomsuche: Mit Hilfe gewisser Suchoptionen können Beispielsätze und idiomatische Wendungen schnell und unkompliziert durchforstet werden. In diesem Zusammenhang können außerdem logische Konnektoren sinnvoll sein, durch die die Suche durch die Eingabe mehrerer Begriffe eingegrenzt oder erweitert werden kann.¹⁵⁵ In der CASIO-Wörterbuchstudie zeigte sich, dass Kollokationen, also Ausdrücke, die aus mehreren Wörtern bestehen, in elektronischen Wörterbüchern mit Hilfe der Suchfunktion wesentlich leichter gefunden werden können.¹⁵⁶

Auch die unzureichende Fähigkeit zur Grundformenbestimmung kann durch elektronische Wörterbücher kompensiert werden, sofern eine flexionsformbasierte Suche möglich ist. Das bedeutet, dass flektierte Formen eines Wortes automatisch auf die Grundform zurückgeführt werden und so beispielsweise bei Verben der Infinitiv angezeigt wird.¹⁵⁷ Manche elektronische Wörterbücher mit automatischer Formenerkennung finden nicht nur den richtigen Eintrag, wenn etwas anderes als die Grundform eingegeben wird, sondern bestimmen auch, um welche Form es sich genau handelt. Probleme könnte es dann trotzdem noch geben, wenn der Suchbegriff auf zwei verschiedene Lemma zurückgeführt werden könnte, wie es beispielsweise bei „staturae“ der Fall ist, da sowohl „stare“ als auch „statura“ angezeigt werden würden.

¹⁵² Aust et al., 1993, S.70

¹⁵³ Vgl. ebd.

¹⁵⁴ Vgl. Hempel, 2014, S.17f.

¹⁵⁵ Vgl. ebd., S.19

¹⁵⁶ Vgl. CASIO Europe GmbH (2012). Die CASIO-Wörterbuchstudie. Elektronische und Papier-Wörterbücher im Vergleich. Eine Studie der Universität Osnabrück im Auftrag der CASIO Europe GmbH. Norderstedt: CASIO Europe GmbH, S.8 [im Folgenden mit Casio, 2012 abgekürzt]

¹⁵⁷ Vgl. Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.90

Vorteilhaft ist außerdem die „Wildcard-Funktion“, also eine Suche mit Platzhaltersymbolen. Dadurch ist es möglich, ein Wort trotz Unsicherheiten in der Schreibweise zu ermitteln. Bei der Eingabe des Suchbegriffs werden also alle unbekannten Buchstaben durch Platzhaltersymbole ersetzt.¹⁵⁸ Meist wird für eine sogenannte „trunkierte“ Abfrage ein „Jokerzeichen“ wie der Asterisk (*) verwendet.¹⁵⁹

Eine ähnliche Funktion hat die bereits genannte schreibungstolerante Suche: Auch wenn ein Tippfehler vorliegt, ist es somit möglich, das gesuchte Wort dennoch zu finden.¹⁶⁰ Mögliche orthographisch richtige Optionen zu orthographisch fehlerhaften oder unvollständigen Eingaben werden dann angeboten.¹⁶¹

Ein zusätzlicher Vorteil ist die History-Funktion: Wurden bereits mehrere Wörter gesucht, ist es einfach, zu einem späteren Zeitpunkt zu einem bereits früher nachgeschlagenen Suchwort zurückzukehren. Dafür kann analog zum Surfen im Internet durch die Rück- und Vorwärtsfunktion beliebig in den bisherigen Suchergebnissen vor- und zurückgeblättert werden. Außerdem kann eine Verlaufsliste als Ganzes angezeigt werden, wodurch es noch leichter wird, direkt zu einer früheren Suchabfrage zurückzukehren.¹⁶² Während im Printwörterbuch Lesezeichen bei allen gesuchten Begriffen hineingelegt werden müssten, bietet das elektronische Wörterbuch mit der History-Funktion eine übersichtlichere Alternative.

Ein weiterer Aspekt, der auch für das Wortschatzlernen hilfreich ist, ist die sogenannte „Favoriten-Funktion“: Dadurch ist es möglich, eigene Wortlisten zu erstellen, in denen einzelne Lemmata, die als besonders wichtig oder wissenswert erachtet werden, gespeichert werden können. Dadurch kann quasi eine digitale Version einer Wortschatzkartei erstellt werden, mit der sich die Lernenden Listen für bestimmte Themen oder Wortfelder zusammenstellen können. Relevante Wörter, Ausdrücke, Idiome und chunks können gesammelt, dokumentiert und strukturiert werden.¹⁶³ Es besteht wiederum die Möglichkeit, dass für den schnellen Gebrauch direkt auf die Wörterbuchartikel der eingespeicherten Stichwörter aus dieser Liste zugegriffen wird.¹⁶⁴ Durch diese Funktion kann das Wörterbuch nicht nur zum

¹⁵⁸ Vgl. Hempel, 2014, S.19

¹⁵⁹ Vgl. Krings, 2016, S.255

¹⁶⁰ Vgl. Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.88

¹⁶¹ Vgl. Hempel, 2014, S.19

¹⁶² Vgl. Krings, 2016, S.250

¹⁶³ Vgl. Hempel, 2014, S.23

¹⁶⁴ Vgl. Kassel, J. (2018). Portable elektronische Wörterbücher im Englischunterricht. Benutzung, Einstellung, Motivation. Berlin: Metzler, S.22

Nachschlagen, sondern auch zum expliziten Sprachenlernen, insbesondere zum Wortschatzlernen individuell genutzt werden.¹⁶⁵

Um all diese Vorteile verwenden zu können, ist es allerdings nicht zwangsläufig notwendig, sich ein teures, portables, elektronisches Taschenwörterbuch anzuschaffen. Heutzutage gibt es nämlich ein kaum noch zu überblickendes Angebot von kostenlos nutzbaren Online-Wörterbüchern im Internet für praktisch alle gängigen Sprachen. Krings weist in diesem Zusammenhang jedoch auf zwei Probleme derartiger Angebote hin: einerseits die Allgegenwart der Werbung, da manche Online-Wörterbücher nichts anderes als ein Lockangebot für die eigentliche Funktion der jeweiligen Seite, nämlich die Werbung für diverse Sprachanbieter wie Sprachschulen oder Übersetzungsbüros sind, und andererseits stellt sich die oft auf den ersten Blick nicht einzuschätzende Frage nach der Qualität des Wörterbuches.¹⁶⁶ Während also einige Angebote nicht sehr empfehlenswert sind, „gibt es auf der anderen Seite sehr seriöse Angebote, die man guten Gewissens als Alternative zum gekauften Wörterbuch benutzen kann. Es gilt also wie immer im Internet die Spreu vom Weizen zu trennen, eine nicht immer leichte Aufgabe“.¹⁶⁷

Hinsichtlich der Qualität von Online-Wörterbüchern gibt es einen Nachteil, der weit verbreitet ist: Oftmals fehlt eine

*Artikelstruktur, die ein Wort in seine diversen Bedeutungen aufschlüsselt und diese dann mit passenden Übersetzungen versieht. Die Einträge sind eher wie Vokabellisten aufgebaut, in denen es für jedes Suchwort nur ein oder zwei Äquivalente in der Zielsprache gibt. Bei Wörtern mit vielen Bedeutungen und dementsprechend vielen Äquivalenten sind diese wiederum oft wie Haupteinträge in einzelnen Tabellenzeilen erfasst, ohne das [sic!] die einzelnen Bedeutungen durch erklärende Zusätze gegeneinander abgegrenzt werden. [...] Insgesamt kann man sich also des Eindrucks einer gewissen Beliebigkeit der Trefferlisten nicht erwehren. Vor allem aber fällt die sprachliche Unstrukturiertheit der Angaben auf.*¹⁶⁸

Zur Verdeutlichung dieser Missstände führt Krings das Fehlen eines linguistisch fundierten Artikelaufbaus bei Wörtern mit zwei grundverschiedenen Bedeutungen an, die in vielen Online-Wörterbüchern völlig miteinander vermischt werden. Englische Äquivalente für das deutsche Verb „warten“ im Sinne von „instand halten“ sind

¹⁶⁵ Vgl. Kassel, 2018, S.40

¹⁶⁶ Vgl. Krings, 2016, S.258

¹⁶⁷ Ebd.

¹⁶⁸ Ebd., S.259

beispielsweise oft mitten untern den Äquivalenten für „warten“ im zeitlichen Sinne ohne erklärende Zusätze zu finden.¹⁶⁹

Dies trifft auch auf das Online-Wörterbuch „Frag Caesar“ zu, welches lateinische Wörter auf Deutsch übersetzen kann und umgekehrt: Übersetzungsäquivalente werden (oft in viel geringerer Zahl als im Printwörterbuch) aufgelistet ohne Kommentierung angeführt. BenutzerInnen können so nicht erkennen, unter welchen Voraussetzungen oder in welchen Zusammenhängen welche Übersetzung verwendet werden kann oder muss. Wie bereits in Kapitel 1.4. kurz erwähnt, erfreut sich dieses Wörterbuch, welches allerdings große Lücken aufweist und zum Teil sogar falsche Ergebnisse liefert, dennoch sehr großer Beliebtheit bei vielen LateinschülerInnen. Vor allem bei Deponentia stößt dieses Programm an seine Grenzen. Bei der Suche nach dem Verb „sequor“ wird nämlich beispielsweise folgendes Ergebnis angezeigt:

„Passiv, 1. Person Singular, ich werde gefolgt“.¹⁷⁰ Auch einige Deklinationstabellen sind falsch, um nicht zu sagen abenteuerlich, wie in Abbildungen 2 und 3 anhand des Wortes „vis“ gesehen werden kann:

Singular

	Latein:	Deutsch:
Nominativ	vis	die Gewalt
Genitiv	vis	der Gewalt
Dativ	vi ve	der Gewalt
Akkusativ	vem vim	die Gewalt
Ablativ	ve vi	durch die Gewalt
Vokativ	vis	Gewalt!
Lokativ	vi ve	<i>Gewalt als Ortsangabe</i>

Plural

	Latein:	Deutsch:
Nominativ	ves vis vis	die Gewalten
Genitiv	vium vum	der Gewalten
Dativ	vibus	den Gewalten
Akkusativ	vis ves veis	die Gewalten
Ablativ	vibus	mit den Gewalten
Vokativ	ves	Gewalten!
Lokativ	vibus	<i>Gewalten als Ortsangabe</i>

Abbildung 2 und Abbildung 3: Suchabfrage zu „vis“ im Online-Wörterbuch Frag Caesar¹⁷¹

¹⁶⁹ Vgl. ebd.

¹⁷⁰ Vgl. Suchabfrage zu „sequor“ in Frag Caesar, online unter: <https://www.frag-caesar.de/lateinwoerterbuch/sequor-uebersetzung.html>.

Vor allem bei der Formenlehre weist dieses Online-Wörterbuch also grobe Mängel auf und sollte für diese Zwecke keinesfalls verwendet werden. Vorteilhaft für viele SchülerInnen, die in der deutschen Grammatik nicht ganz sattelfest sind, ist jedoch, dass auch eine deutsche Übersetzung für jede einzelne flektierte Form angeführt wird. Wie anhand des Beispiels „sequor“ gezeigt wurde, können diese Übersetzungen aber auch fehlerhaft sein. Dennoch ist dieses Angebot wohl der maßgebliche Grund für die Beliebtheit dieses Online-Wörterbuches. Zudem ist es denkbar, dass vielen SchülerInnen diese Missstände gar nicht bewusst sind oder ihnen schlichtweg keine anderen, qualitativ hochwertigeren Online-Wörterbücher bekannt sind.

Da Online-Wörterbücher bei Lateinprüfungen nicht gestattet sind¹⁷², kommen die SchülerInnen jedoch nicht umhin, sich für diese Zwecke ein elektronisches Taschenwörterbuch anzuschaffen. Diese sind zwar wesentlich leichter und handlicher, kosten aber deutlich mehr: Während ein elektronisches Taschenwörterbuch nicht einmal 200 Gramm wiegt, aber ungefähr 150 Euro kostet, hat beispielsweise die neueste Stowasser-Auflage eine Masse von 1270 Gramm, ist aber dafür schon um knapp 24 Euro käuflich zu erwerben.

Als letztes soll die Zufriedenheit und Motivation der NutzerInnen beleuchtet werden: Auch in diesem Punkt liegt das elektronische Wörterbuch weit vor dem gedruckten. Zahlreiche Studien konnten herausfinden, dass NutzerInnen des elektronischen Wörterbuches den Suchprozess einfacher fanden und mit den Konsultationen des Wörterbuches zufriedener waren.¹⁷³ In der Untersuchung von Leffa fanden sogar 80% der Versuchspersonen das elektronische Wörterbuch hilfreicher als traditionelle, gedruckte Wörterbücher.¹⁷⁴ Außerdem zeigte sich, dass SchülerInnen mit elektronischen Wörterbüchern mehr Spaß haben als mit Printwörterbüchern:

52 Prozent der Schüler hatten mit dem elektronischen Wörterbuch „sehr viel“, und 39 Prozent immerhin „ein wenig“ Spaß. Der Zuspruch für die Papierwörterbücher fällt im Vergleich dazu erheblich geringer aus: Nur 11 Prozent hatten damit „sehr viel“ Spaß, 56 Prozent hatten „ein wenig“ Spaß, und rund 33 Prozent der Schüler hatten „kaum“

¹⁷¹ Vgl. Suchabfrage zu „vis“ in Frag Caesar, online unter: <https://www.frag-caesar.de/lateinwoerterbuch/vis-uebersetzung-2.html>

¹⁷² Vgl. Prüfungsordnung, 2019

¹⁷³ Vgl. Nesi, 2000a, S.845; Aust et al., 1993, S.70

¹⁷⁴ Vgl. Leffa, 1993, S.26

oder „überhaupt keinen“ Spaß (im Gegensatz zu 9 Prozent bei den elektronischen Wörterbüchern).¹⁷⁵

In derselben Studie zeigte sich auch, dass sich die SchülerInnen mit elektronischen Wörterbüchern deutlich mehr Zeit für die Bearbeitung des Abschlusstests nahmen als ihre MitschülerInnen mit gedruckten Wörterbüchern. Daraus wurde geschlossen, dass die Verwendung elektronischer Wörterbücher dazu motiviert, gründlicher zu arbeiten und bessere Leistungen zu erzielen.¹⁷⁶

Außerdem zeigte sich, dass die Bereitschaft, ein Wörterbuch zur Hand zu nehmen, erheblich größer ist, wenn es sich dabei um ein elektronisches und kein gedrucktes Nachschlagewerk handelt. In der CASIO-Wörterbuchstudie konnten sich nur 48 Prozent der SchülerInnen, die ein Printwörterbuch verwendet hatten, vorstellen, auch weiterhin damit zu arbeiten, während das elektronische Wörterbuch in der zweiten Versuchsgruppe auf wesentlich größeren Zuspruch stieß: 88 Prozent der SchülerInnen gaben an, auch in Zukunft mit elektronischen Wörterbüchern arbeiten zu wollen.¹⁷⁷ Diese Ergebnisse werden in den folgenden Graphiken demonstriert:

Frage: Würdest du in Zukunft mit dem in der Studie verwendeten Wörterbuch weiterarbeiten?

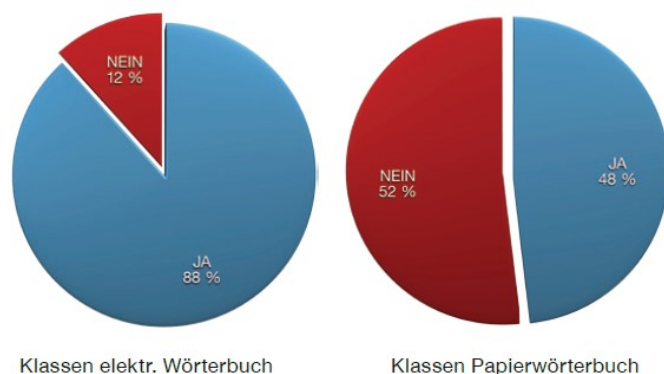


Abbildung 4: Kontingenztafel über den zukünftigen Gebrauch des Wörterbuches; Casio, 2012, S.13

Da der Umgang mit digitalen Medien für die heutige Generation von SchülerInnen eine Selbstverständlichkeit und die Förderung von Medienkompetenz ein obligatorischer Bestandteil der Curricula ist, muss dem auch bei der Auswahl der Lehr- und Lernmittel für den Fremdsprachenunterricht Rechnung getragen werden. Hempel führt den Vergleich an, dass schließlich auch im Mathematikunterricht nicht

¹⁷⁵ Casio, 2012, S.12

¹⁷⁶ Vgl. ebd., S.13

¹⁷⁷ Vgl. ebd.

mehr mit Rechenschiebern gearbeitet wird. Daher werden für den Fremdsprachenunterricht portable elektronische Wörterbücher all diesen Anforderungen gerecht.¹⁷⁸

Abschließend kann zu elektronischen Wörterbüchern gesagt werden, dass sie zwar zahlreiche Vorteile gegenüber Printwörterbüchern aufweisen, aber nicht alle besprochenen Probleme bei der Wörterbuchbenutzung durch sie beseitigt werden können. Während beispielsweise Zeitprobleme durch langwieriges Heraussuchen der unbekannten Vokabel beseitigt werden können, bleiben andere Fehlerquellen dennoch bestehen: Anmerkungen – sofern vorhanden – können missverstanden werden, Tippfehler können passieren und deutsche Begriffe können ebenso nicht verstanden werden. Am schwierigsten bleibt wohl die Bedeutungsauswahl im richtig gefundenen Lemma.

2.7. Wörterbucharbeit und Textverständnis

Dadurch, dass die Suche nach einem passenden Äquivalent fast immer eine Auswahlentscheidung impliziert¹⁷⁹, sei in diesem Kapitel kurz die Wichtigkeit des Textverständnisses erwähnt. Das Verstehen ist nämlich letztlich immer das Hauptziel der Beschäftigung mit (fremdsprachigen) Texten. Allerdings ergeben sich auf dem Weg dorthin oftmals Verständnisprobleme, die vielfältige Ursachen wie beispielsweise nicht vertraute Vokabel, undurchsichtige grammatische Strukturen bis hin zu unbekannten idiomatischen Wendungen.¹⁸⁰

Die wichtigste Voraussetzung für das Lösen von Verständnisproblemen besteht darin, sie überhaupt erst einmal zu erkennen. Das ist nicht so selbstverständlich, wie es scheint, denn manchmal neigen wir dazu, ein Verstehen zu unterstellen, das sich im Nachhinein als Nicht-Verstehen darstellt. Dies ist z. B. vor allem dann der Fall, wenn wir die fremdsprachigen Wörter als Vokabeln bereits kennen, aber ihr Zusammenspiel in einer bestimmten Verbindung oder in einem bestimmten Kontext neu ist. [...] Ein echtes Verstehen ist also nur dann gegeben, wenn man sagen kann: Ich verstehe jedes einzelne Wort und seine Bedeutungen im Zusammenspiel mit den anderen Wörtern im Satz plus Ich verstehe jeden einzelnen Satz und seine Bedeutung im Zusammenspiel mit den anderen Sätzen im Text plus Ich verstehe die Funktion des Textes als Ganzes.¹⁸¹

¹⁷⁸ Vgl. Hempel, 2014, S.12

¹⁷⁹ Vgl. Krings, 2016, S.483

¹⁸⁰ Vgl. ebd., S.233

¹⁸¹ Ebd.

Viele Probleme basieren also entweder auf der Unkenntnis eines oder mehrerer Wörter beziehungsweise deren kontextabhängigen Bedeutungen oder aber darauf, dass die Wörter zwar einzeln bekannt sind, diese aber im Zusammenspiel eine andere, unbekannte Bedeutung haben.¹⁸²

Es gilt beim Übersetzen immer, eine im Kontext passende Bedeutung auszuwählen, um sinnvolle Ergebnisse produzieren zu können. Die Erlangung der Kompetenz zur Monosemierung polysemer Vokabel, sprich das Wörterbuch so nutzen zu können, dass Wörtern aus der darin angezeigten Bedeutungsvielfalt eine passende, kontextbezogene Bedeutung zugewiesen wird, ist dabei ein vorrangiges Ziel des Lateinunterrichts.¹⁸³

Es ist für eine erfolgreiche Monosemierung zunächst zuträglich, die Bedeutungsauswahl bereits anhand der im Wörterbuch gebotenen Informationen zu beschränken. Wie bereits im vorigen Kapitel ausführlich erläutert, ist es daher unbedingt notwendig, sich mit dem Wörterbuch und den darin gebotenen Abkürzungen und Benutzungshinweisen vertraut zu machen. Viele der angebotenen Übersetzungsmöglichkeiten können nämlich bereits im Vorfeld ausgeschlossen werden, da sie gewissen Beschränkungen unterliegen: So kann beispielsweise die Bedeutung „fast“ für das lateinische „quasi“ von vornherein ausgeklammert werden, sofern sich dieses Wort nicht auf Zahl- oder Ortsangaben bezieht beziehungsweise wenn solche im Satz nicht einmal vorkommen.

Es lässt sich jedenfalls sagen, dass der Erfolg bei der Wörterbucharbeit auch mit dem Textverständnis korreliert. Florian konnte in ihrer Untersuchung feststellen, dass Probleme bei der Wörterbucharbeit oft auch negative Folgen für das Textverständnis der SchülerInnen mit sich ziehen.¹⁸⁴ Manche Probleme hatten kaum Auswirkungen auf die Übersetzung, andere hingegen waren gravierend und torpedierten die Übersetzung vollständig. Florian konnte eine wechselseitige Beziehung zwischen Übersetzungs- und Verständnisproblemen feststellen, da nämlich Schwierigkeiten im Verstehensprozess Übersetzungsfehler bewirkten und Übersetzungsfehler ebenfalls zu Verständnisschwierigkeiten führten.¹⁸⁵

¹⁸² Ebd.

¹⁸³ Vgl. Drescher, 2009, S.6

¹⁸⁴ Vgl. Florian, 2015, S.133

¹⁸⁵ Vgl. ebd., S.111

Hinsichtlich fehlerhafter Wörterbuchbenutzung im Zusammenhang mit dem Textverständnis konnte Florian verschiedene Lösungsstrategien beobachten: Eine Möglichkeit war die Kompensation der Schwierigkeiten bei der Wörterbucharbeit durch fundiertes Textverständnis. Unpassende Bedeutungen wurden dabei so angepasst, dass sie im Kontext Sinn ergaben und ins Sprachgefühl der SchülerInnen passten.¹⁸⁶ Andererseits gab es auch SchülerInnen, die kontextuell komplett unpassende, aber im Wörterbuch gefundene Bedeutungen übernahmen.¹⁸⁷ Die Versuchspersonen waren zwar unzufrieden mit ihrer Übersetzung, kamen aber später auch nicht noch einmal auf den Satz zurück.¹⁸⁸

Um derartige Missstände zu vermeiden, wäre es natürlich sinnvoll, zunächst eine Rohfassung zu erstellen, größere Probleme vorerst zu übergehen und später einen oder mehrere Revisionsdurchgänge zur Bearbeitung durchzuführen.¹⁸⁹ Krings schreibt über die Wichtigkeit des Revidierens Folgendes:

*Das Revidieren ist die am häufigsten in ihrer Bedeutung unterschätzte und vernachlässigte Phase des Schreibens. Nur allzu oft wird sie auf ein reines Korrekturlesen kurz vor dem Abgabetermin reduziert. Wenn die erste Version eines Textes auf dem Papier steht, sind viele Schreiber darüber so erleichtert, dass sie sich schon am Ziel wähnen und auf die systematische Weiterarbeit an ihrem Text verzichten. Dabei entscheidet sich in der Revisionsphase erst, wie gut ein Text letzten Endes wird.*¹⁹⁰

Wie sich später im empirischen Teil zeigen wird, erweckt es oftmals den Eindruck, dass LateinschülerInnen sogar auf ein reines Korrekturlesen vor der Abgabe verzichten.

In Florians Studie gab es auch Versuchspersonen, denen bewusst war, dass ihr gewähltes Übersetzungsäquivalent nicht in den Textzusammenhang passt, dieses aber dennoch nicht revidierten. Es kommt zudem nämlich häufig vor, dass SchülerInnen auch bei einer wiederholten Befragung des Wörterbuches in die Irre laufen, da sie meist genau dieselbe Herangehensweise wie beim ersten Nachschlagen wählen. Auch wenn dadurch kein korrektes Textverständnis aufgebaut werden kann, wird eine Äußerung, die als seltsam wahrgenommen wird,

¹⁸⁶ Vgl. ebd., S.152

¹⁸⁷ Vgl. ebd., S.143

¹⁸⁸ Vgl. ebd., S.110

¹⁸⁹ Vgl. Krings, 2016, S.536

¹⁹⁰ Ebd., S.546

von SchülerInnen oft nicht revidiert, sondern beispielsweise dadurch legitimiert, dass es sich ja um einen alten Text handle.¹⁹¹

Erfahrungsgemäß werden „abenteuerliche“ Übersetzungen auch durch die Tatsache gerechtfertigt, dass in lateinischen Texten ja oft außergewöhnliche Dinge passieren. Angeregt durch Wissen über die griechische und römische Mythologie scheint für LateinschülerInnen auch Unmögliches möglich werden zu können. So entgegnete mir auch neulich ein Nachhilfeschüler, als ich ihn auf die Sinnlosigkeit seiner Übersetzung hinwies und fragte, ob ihm der Sachverhalt denn gar nicht seltsam vorkomme: „Es ist Latein. Da gibt's so viele komische Sachen!“ Auch wenn SchülerInnen mit ihrer Übersetzung unzufrieden sind, kommen sie also oft nicht noch einmal auf den Satz zurück. Sie schreiben sofort irgendetwas hin, nur um „überhaupt was zu haben“, und revidieren dies nicht mehr, obwohl es ihnen seltsam vorkommt, oder finden fadenscheinige Begründungen, die ihre Übersetzungsvariante stützen.¹⁹²

Krings führt als weitere mögliche Quelle von Verständnisproblemen außerdem syntaktische Probleme an. So kann es nämlich vorkommen, dass zwar alle Wörter eines Satzes oder Teilsatzes bekannt sind, dessen Struktur jedoch trotzdem nicht verstanden wird.¹⁹³ Es konnte jedoch in der Forschung gezeigt werden, dass das Textverständnis vor allem anhand von Bedeutungen und weniger mit Hilfe von Grammatik konstruiert wird, was laut Florian auch für das Verständnis lateinischer Texte gilt, da sich ihre Versuchspersonen beim Übersetzen ebenfalls stark an Vokabelbedeutungen orientiert haben.¹⁹⁴ Zwei Drittel ihrer Versuchspersonen achteten kaum auf Grammatik und Formen.¹⁹⁵

Dass die Grammatik und Syntax untergeordnete Rollen spielen, während hingegen die Wortbedeutungen für das Verstehen eines Textes viel entscheidender sind, kann leicht anhand der folgenden Texte von Kuhlmann gezeigt werden:

Es war einmal ein Kaul urdens Darbis und eine Kaulin urdens Prysta. Die hatten fluff Stritze: Der hurzere wurde Quarxes, der harzere aber Lytro geschlimpft Darbis nun wurde fersch und fühlte das Ende striesen. Daher rief er nach seinen glumpfen Stritzen, von denen der hurzere ohnehin zufällig in der Fuhle ahlte.

¹⁹¹ Vgl. Florian, 2015, S.133f.

¹⁹² Vgl. ebd., S.110

¹⁹³ Vgl. Krings, 2016, S.234

¹⁹⁴ Vgl. Florian, 2015, S.86

¹⁹⁵ Vgl. ebd., S.102

*Theseus auf Insel Naxos Schiff stranden; Theseus denken Ariadne Schande in Heimat sein werden; daher Ariadne schlafen auf Insel verlassen; dann Dionysos kommen und sich verlieben, Ariadne heiraten. Theseus aber, während segeln, vergessen schwarze Segel auswechseln, daher Aigeus sein Vater glauben Theseus von Minotaurus gefressen, in Meer sich stürzen. Daher Meer genannt.*¹⁹⁶

Der erste Text ist kaum verständlich, obwohl die Formen und die Syntax der Sätze denen der deutschen Grammatik entsprechen, 30 der 51 Wortbedeutungen bekannt sind und es sich bei 5 weiteren Wörtern um Eigennamen handelt. Obwohl also nur ungefähr ein Viertel der Vokabel unbekannt ist, ist es fast nicht möglich, den Inhalt des Textes zu erfassen – schon gar nicht beim ersten Durchlesen. Im Gegensatz dazu haben im zweiten Text die deutsche Grammatik und Syntax kaum Beachtung gefunden, allerdings sind alle Wortbedeutungen bekannt. Allein dadurch ist der zweite Text weitaus leichter verständlich als der erste.

Diese Ergebnisse verdeutlichen eingehend die Wichtigkeit der Vokabelbedeutungen, von denen die SchülerInnen entweder Kenntnis haben sollten, oder anderenfalls zumindest wissen sollten, wo und wie sie diese im Wörterbuch nachschlagen können.

Weitere Möglichkeiten bei Unkenntnis einer Vokabelbedeutung können auch Strategien wie Kombinieren, Ableiten aus dem Zusammenhang, Aktivieren von Vorwissen aus anderen Sprachen und vor allem geschicktes Raten sein, welche in Fachkreisen auch als „Inferenzieren“ bekannt sind. Krings erklärt, dass Inferenzen zu bilden sozusagen Problemlösen mit Bordmitteln bedeutet, da man praktischerweise nur seinen Kopf dazu braucht.¹⁹⁷

Gerade bei LateinschülerInnen zeigt sich jedoch meistens, dass bei Verständnisproblemen sofort zum Wörterbuch gegriffen wird. Noch bevor sie den Satz oder Teilsatz vollständig durchgelesen haben, schlagen viele SchülerInnen erfahrungsgemäß bereits das erste unbekannte Wort im Wörterbuch nach, obwohl es oftmals sicherlich leicht möglich gewesen wäre, es aus dem Kontext zu erschließen. Krings fordert dazu auf, der Versuchung, immer gleich zum Wörterbuch zu greifen, zu widerstehen und sich in der Kunst des intelligenten Ratens zu üben. Er formuliert diesbezüglich unter anderem folgende Tipps:

¹⁹⁶ Kuhlmann, P. (2015). Lateinische Texte richtig übersetzen – (k)ein Problem? Die lernpsychologischen Voraussetzungen für das Verstehen von lateinischen Texten. In: M. Frisch (Hg.). Alte Sprachen – neuer Unterricht. Speyer: Kartoffendruck-Verlag Kai Brodersen, S.28

¹⁹⁷ Vgl. Krings, 2016, S.235

- Raten Sie auf der Grundlage Ihrer Muttersprache!
- Nutzen Sie schon vorhandene Kenntnisse in anderen Fremdsprachen! (Diese Strategie funktioniert natürlich besonders gut zwischen Sprachen aus der gleichen Sprachfamilie)
- Aktivieren Sie Ihren potenziellen Wortschatz ohne Vokabellernen (Beachten Sie Regelmäßigkeiten in der Bildung von Wörtern!) und leiten Sie die Bedeutung von Wörtern aus Wortbildungsbestandteilen ab!

Dabei wird im letztgenannten Punkt auch auf die für die lateinische Sprache relevanten Wortbildungselemente Präfix und Suffix eingegangen, mit Hilfe derer viele Wörter hergeleitet werden können.¹⁹⁸

Krings weist zudem darauf hin, dass erfolgreiche FremdsprachenlernerInnen meistens diejenigen sind, die ausgiebig und gut inferenzieren können. Als möglicher Grund dafür wird ein gedächtnispsychologischer genannt, nämlich dass selbst gefundene Problemlösungen oft besser in Erinnerung behalten werden als solche, die von außen vorgeschlagen wurden.¹⁹⁹

Als weiterer positiver Aspekt kann auch die Zeitersparnis hinzugefügt werden, die sich durch erfolgreiches Inferenzieren im Gegensatz zur (oft langwierigen) Suche im Wörterbuch ergibt. Zudem können dadurch sicherlich auch manchmal Fehler vermieden werden, die durch die Wörterbuchverwendung möglicherweise entstanden wären. Ich verweise an dieser Stelle nochmals auf das Beispiel aus Florians' Studie, in der die vermutete Bedeutung „kleiner Mensch“ für „homunculi“ von einer Versuchsperson wieder verworfen wurde, da sie vom Wörterbuch quasi auf eine falsche Fährte gelockt wurde, da dort die Bedeutung „Schwächling“ angeführt wurde.²⁰⁰ Hier hätte die Versuchsperson auf jeden Fall ein besseres Ergebnis produziert, wenn sie auf ihre Inferenzierungsfähigkeit vertraut hätte.

In den meisten Fällen zeigte sich jedoch, dass das Wörterbuch einen positiven Einfluss auf den Verstehensprozess hat, vor allem dann, wenn die SchülerInnen auf Grundlage ihres Verständnisses Bedeutungshypothesen entwickelten und diese anschließend mit Hilfe des Wörterbuches bestätigen konnten.²⁰¹

¹⁹⁸ Vgl. ebd., S.235-242

¹⁹⁹ Vgl. ebd., S.235

²⁰⁰ Vgl. Florian, 2015, S.153

²⁰¹ Vgl. ebd., S.152

Nicht nur mit Hilfe des Inferenzierens, sondern auch mit Hilfe des Wörterbuches wurden weitere Bedeutungsmöglichkeiten entwickelt. Dabei versuchten die SchülerInnen per Trial-and-Error-Verfahren, ein im Kontext möglichst passendes der dort angeführten Übersetzungsäquivalente zu finden.²⁰²

Möglichst passend bedeutete dabei, dass sie bestrebt waren, eine Übereinstimmung zwischen Textverständnis, Weltwissen, Sprachgefühl, Grammatik und nicht zuletzt den Angaben im Wörterbuch zu finden [...]. Die Gewichtung dieser vier Kriterien fiel dabei bei jedem Paar unterschiedlich aus. Bei allen nahm das Wörterbuch die höchste Stellung ein, aber auch Verständnis im Allgemeinen spielte eine wichtige Rolle. Erst durch einen Verständniskonflikt, also beispielsweise einen Konflikt [...] zwischen den Angaben im Wörterbuch und dem Textverständnis, wurden Bedeutungshypothesen aufgestellt und Fehler in der Bedeutungswahl deutlich. Oft hatte das Textverständnis auch dahingehend Einfluss auf die Bedeutungswahl, dass Bedeutungen zugunsten des Verständnisses abgewandelt wurden. Das konnte positive, aber auch negative Auswirkungen haben. In jedem Fall strebten die SuS danach, [...] die Bedeutungen auf eine Anwendung im Kontext zu prüfen.²⁰³

²⁰² Vgl. ebd.

²⁰³ Ebd.

3. Empirischer Teil

3.1. Untersuchungsdesign

3.1.1. Versuchspersonen

Um die Wörterbuchkompetenz der LateinschülerInnen im Vergleich zwischen Printmedium und elektronischem Tool (mit und ohne Formenbestimmung) zu erforschen, wurden für die Untersuchung nach einigen Pretests mit NachhilfeschülerInnen drei Lateinklassen aus einem österreichischen Gymnasium herangezogen. Es handelte sich dabei um drei Lateingruppen aus den siebten Klassen, also aus der elften Jahrgangsstufe. Diese wurden aus demselben Grund wie auch Florians VersuchsteilnehmerInnen ausgewählt, da hier nämlich die Grammatik bereits abgeschlossen war und reichlich Erfahrungen mit Originallektüre, respektive mit dem Wörterbuch gesammelt worden ist.²⁰⁴ Zudem boten sich diese Klassen am ehesten an, da die sechsten Klassen gerade erst mit der Wörterbucharbeit begonnen hatten und noch nicht alle Grammatikkapitel im Anfangslehrbuch bearbeitet hatten und die achten Klassen aufgrund ihrer Reifeprüfungen ab Mai nicht mehr verfügbar waren. Während Florian SchülerInnen untersuchte, die zwar erst die zehnte Jahrgangsstufe besuchten, aber bereits im fünften Latein-Lernjahr waren²⁰⁵, wurden für meine Untersuchung ausschließlich Klassen im dritten Lernjahr des vierjährigen Lateins herangezogen. Insgesamt nahmen an dieser Untersuchung 41 SchülerInnen als Versuchspersonen teil.

Es handelte sich dabei zwar um eine recht kleine Stichprobe, aber auch Florian erhob ihre Daten beispielsweise nur bei 33 SchülerInnen mittels Fragebogen sowie 12 SchülerInnen mittels Videographie²⁰⁶ und auch in Eikebooms Forschung wurden nur 30 SchülerInnen herangezogen, deren Übersetzungsleistung die empirische Grundlage seiner Untersuchung bildete.²⁰⁷ Krings' empirische Untersuchung zur Struktur von Übersetzungsprozessen basiert sogar nur auf den Daten von acht Studierenden.²⁰⁸

²⁰⁴ Vgl. Florian, 2015, S.23

²⁰⁵ Vgl. ebd., S.29

²⁰⁶ Vgl. ebd., S.20

²⁰⁷ Vgl. Eikeboom, R. (1967). Rationales Lateinlernen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.14

²⁰⁸ Vgl. Krings, 1986, S.102

3.1.2. Ablauf der Untersuchung

Nach einigen Pretests mit NachhilfeschülerInnen²⁰⁹ erhielten die Versuchspersonen in einem ersten Teil Anfang Mai 2019 einen Fragebogen, in dem sie auf Seite 1 Angaben zu ihren bisherigen Erfahrungen und Vermutungen bezüglich der Wörterbucharbeit machen sollten.²¹⁰ Dieser konnte innerhalb von ungefähr drei Minuten ausgefüllt werden. Anschließend wurde auf Seite 2 die Rückführung bestimmter angegebener Wörter auf die Grundform und deren Bedeutung erfragt.

Im zweiten Teil der Untersuchung Ende Mai 2019 mussten die LateinschülerInnen anhand eines Übersetzungstextes ihre Wörterbuchkompetenz unter Beweis stellen. Es handelte sich dabei um einen für sie unbekannten lateinischen Text. Aus Gründen der Vergleichbarkeit entschied ich mich hierbei für denselben Text, den auch Florian in ihrer Untersuchung verwendet hatte.²¹¹ Die untersuchten LateinschülerInnen hatten zur Bearbeitung eine ganze Unterrichtsstunde, also 50 Minuten Zeit. Um die Versuchspersonen zu einer sinnvollen Teilnahme zu bewegen, um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, wurde die Untersuchung quasi als „Probeschulararbeit“ getarnt. Das traf sich gut, da die wirkliche Lateinschularbeit kurze Zeit später stattfand.

Bei der Untersuchung wurden die VersuchsteilnehmerInnen, wie bereits in Kapitel 1.3. erwähnt, in drei verschiedene Versuchsgruppen eingeteilt:

- **Gruppe 1** arbeitete in der Klasse mit ihrem herkömmlichen Printwörterbuch (in diesem Fall die neueste Ausgabe des Schulwörterbuches **Stowasser**)
- **Gruppe 2** arbeitete im Computerraum mit einem elektronischen Wörterbuch ohne Formenanalyse, nämlich mit dem **PONS Online-Wörterbuch**.
- **Gruppe 3** arbeitete ebenfalls im Computerraum mit einem elektronischen Wörterbuch mit Formenanalyse, nämlich mit **Navigium**.

Um drei etwa gleich leistungsstarke Gruppen bilden zu können, wurde die Einteilung anhand der Lateinnote des diesjährigen Semesterzeugnisses sowie des erreichten Gesamt-Scores in Teil 1 der Untersuchung vorgenommen.

²⁰⁹ Die Ergebnisse aus den Pretests sollen in einem eigenen Unterkapitel dargestellt werden.

²¹⁰ Siehe Fragebögen, S.64ff.

²¹¹ Vgl. Kapitel 3.1.3. „Untersuchungsmaterial“.

3.1.3. Untersuchungsmaterial

Das Material für den ersten Teil der Untersuchung wurde von mir selbstständig zusammengestellt. Wie bereits oben erwähnt, gab es auf Seite 1 einen Fragebogen bezüglich Wörterbücher und Wörterbucharbeit, mit dem erfragt wurde, welches Wörterbuch die SchülerInnen bei Schularbeiten verwenden, welches Wörterbuch sie bei (Haus-)Übungstexten verwenden, ob sie glauben, mit dem Wörterbuch gut umgehen zu können, was ihnen bei der Arbeit mit dem Wörterbuch schwerfällt, ob sie wussten, dass es gesetzlich erlaubt ist, ein elektronisches Wörterbuch bei Lateinprüfungen zu verwenden und ob sie dies gerne tun würden. Zudem wurde mittels einer Tabelle, in der sie die zutreffende Antwort ankreuzen sollten, erfragt, ob sie ein elektronisches beziehungsweise Online-Wörterbuch mit oder ohne Formenbestimmung verwenden. Anschließend mussten sie im direkten Vergleich beurteilen, ob sie glauben, mit diesen elektronischen beziehungsweise Online-Wörterbüchern (mit und ohne Formenbestimmung) schneller und besser übersetzen können als mit ihrem herkömmlichen Printwörterbuch oder nicht.

Anschließend wurde auf Seite 2 mit Hilfe einiger Beispielswörter, welche zum Teil auch im Text, den sie im zweiten Teil der Untersuchung bearbeiten mussten, abgefragt, auf welche Grundform sie ebendiese Wörter zurückführen würden beziehungsweise wie sie danach im Wörterbuch suchen würden. Dabei war es auch erlaubt, das Wort nur bis zu einem gewissen Buchstaben anzuführen, bis zu welchem sie im Wörterbuch sicher nachschlagen würden, und dann einen Asterisken, also *, hinzuschreiben. Dazu wurde als Beispiel „sustulerunt“ angegeben, bei dem bis „sustul“ gesucht werden könnte, um auf einen brauchbaren Wörterbucheintrag zu stoßen. Unter „sustul*“ ist beispielsweise im Stowasser²¹² der einzige Eintrag, der dazu gefunden werden kann, „sus-tuli pf. v. tollo.“. Sollten SchülerInnen also imstande sein, zumindest unter „sustul*“ zu suchen, müssten sie zumindest von dort zum richtigen Lemma weitergeleitet werden. Insgesamt wurden für den gesamten ersten Teil der Untersuchung ungefähr 15 Minuten Bearbeitungszeit eingeplant.

Als Text für die Untersuchung wurde, wie oben bereits kurz angeschnitten, im Grunde genommen derselbe Text herangezogen, den auch Florian für ihre Forschung verwendet hatte. Den ursprünglichen Text, der von Giraldus Cambrensis

²¹² Stowasser, 2006, S.500

verfasst wurde, übernahm Florian einer Unterrichtsreihe des Raabe-Verlags, die für SchülerInnen der 8. und 9. Schulstufe empfohlen wird. Es handelt sich dabei um eine Geschichte über einen Buben namens Elidyr, die gerade wegen ihrer fantastischen Handlung für SchülerInnen ansprechend ist. Ausgewählt wurde daraus ein zu Beginn stehender Textabschnitt, in dem Elidyr, der nun Priester ist, berichtet, dass er als Kind die Schule schwänzte. Als er vor dem Unterricht und den Schlägen des Lehrers flüchtete, versteckte er sich zwei Tage lang in einer Uferhöhle und wurde schließlich von zwei Zwergen dazu aufgefordert, mit ihnen mitzukommen.²¹³ Der Text lautete in der Ausgabe vom Braisch²¹⁴ folgendermaßen:

(1) Parum autem ante haec nostra tempora accidit his in partibus res memoratu non indigna; quam sibi contigisse presbyter Eliodorus referebat. (2) Cum enim duodecimum iam ageret annum, puer literis addictus, ut disciplinam subterfugeret et verbera crebra praeceptoris, in concava fluvii cuiusdam ripa se occultavit. (3) Cumque ibidem per duos dies ieiunus continue iam latitasset, apparuerunt ei homunculi duo, staturae quasi pygmaeae, dicentes: (4) »Si nobiscum venire volueris, in terram ludis et deliciis plenam te ducemus.«

Bereits Florian erkannte, dass dieser Abschnitt zu lang und zu schwierig war, und deshalb didaktisch reduziert werden muss. Sie nahm an, dass dieser Text selbst für ihre untersuchte zehnte Jahrgangsstufe, die die Grammatik bereits abgeschlossen und schon Erfahrungen mit der Originallektüre gesammelt hatten, wesentliche Hürden bot, die im Folgenden kurz aufgelistet werden sollen:

1. Das Supinum „memoratu“
2. „quam“ als relativer Anschluss
3. Die Polysemie des Wortes „ageret“
4. Die Wendung „literis addictus“
5. Das Wort „subterfugeret“, da nur „fugeret“ bekannt war
6. Die Bedeutungen von „crebra“, „praeceptoris“ und „ieiunus“ waren unbekannt
7. Die Form „latitasset“
8. Die Länge des Textes

Bis auf Punkt 3 wurden daher Änderungen am Text vorgenommen, weshalb sich in ihrer Untersuchung schließlich folgender Text ergab:

²¹³ Florian, 2015, S.26

²¹⁴ 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. Stuttgart: Raabe, S.18, zitiert nach Florian, 2015, S.26

(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 discere 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!«*

Zudem wurden am rechten Rand folgende Vokabelangaben angeführt:

- *presbyter, -eri m: Priester, Pfarrer*
- *verber, -eris n.: Schlag*
- *concavus, -a, -um: hohl*
- *pygmaeus, -a, -um: zwergenhaft*

Diese Passage sollten ihre Versuchspersonen innerhalb einer Doppelstunde, also in 60 bis maximal 90 Minuten bearbeiten.²¹⁵

Die meisten dieser didaktischen Reduktionen hielt ich für angebracht. Ich selbst entschied mich aber noch für weitere geringfügige Änderungen, die ich aus Gründen, die im Folgenden genannt werden sollen, für sinnvoll hielt. Dabei entstand für die Pretests folgende Textvariante:

(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 discere coactus in concavā fluminis cuiusdam ripā se occultavit, ut disciplinam et verbera crebra magistri fugeret.* (3) *Cumque ibidem per duos dies ieunus continue iam latuisset, apparuerunt ei homunculi duo, staturae quasi pygmaeae, dicentes: (4) »Nobiscum veni! Si nobiscum venire volueris, in terram ludis et deliciis plenam te ducemus.«*

Am rechten Rand wurden dabei folgenden Vokabel angegeben:

- *presbyter, -eri m.: Priester, Pfarrer*
- *concavus, -a, -um: hohl*
- *creber, crebra, crebrum = zahlreich/häufig*
- *ieunus, -a, -um: ohne Essen/hungrig*
- *pygmaeus, -a, -um: zwergenhaft*
- *deliciae, -arum f.= Spaß*

Abgesehen von der Interpunktion in Bereich 1, waren die ersten Änderungen die Auslassung von „a matre“ in Bereich 2 und die Verschiebung des „ut“-Satzes an den Schluss. Diese Entscheidung für die Auslassung von „a matre“ lässt sich zum einen damit begründen, dass ich es an dieser Stelle für unerheblich hielt, von wem der Bub

²¹⁵ Vgl. Florian, 2015, S.25-29

zum Lernen gezwungen wurde, und zum anderen damit, dass die zusätzlich eingeführte Person der Mutter für weitere Verwirrung sorgen könnte. Für ein Team in Florians Untersuchung entstanden beispielsweise gravierende (Verständnis-) Probleme, da sie vor allem das Zwingen der Mutter für das Verstecken verantwortlich machten. Der Ursprung dieses Missverständnisses wird aber vor allem in der Kombination mit dem darauf folgenden „ut“-Satz verortet. Der Schülerin blieb nämlich verborgen, dass sich der „ut“-Satz inhaltlich auf „occultavit“ bezieht.²¹⁶ Um diese Komplikationen zu vermeiden, entschied ich mich an dieser Stelle für die eben genannten Änderungen.

Außerdem fügte ich statt „frequentia“ wieder das ursprüngliche Wort „crebra“ ein, für welches ich allerdings Übersetzungsvorschläge als Vokabelangabe bereitstellte. Florian hatte sich für „frequentia“ entschieden, da sie vermutete, dass die SchülerInnen dadurch verstärkt Möglichkeiten für eine Hypothesenbildung geboten bekommen, da sie eine Bedeutungshypothese von dem deutschen Wort „Frequenz“ ableiten könnten.²¹⁷ Da ich nicht davon ausging, dass meine Versuchspersonen dieses Vokabelproblem ohne eine Suche im Wörterbuch lösen (können), und ich keinen unnötigen Zeitverlust riskieren wollte, entschied ich mich dafür, das ursprüngliche Wort „crebra“ wieder in den Text zu bringen und dessen Bedeutung anzugeben. Meine Vermutung wird dabei von Florians Ergebnissen gestützt, die zeigen, dass viele SchülerInnen mit dem Wort „frequentia“ kämpften, da sie es für ein Hauptwort hielten.²¹⁸

Im Gegensatz zu Florian entschied ich mich dafür, für „verber“ keine Übersetzung anzubieten, da mich interessierte, ob dieses Vokabel unbedachterweise mit „verbum“ verwechselt wird.

Die nächste Änderung bezieht sich auf „fluvii“, welches ich kurzerhand mit „fluminis“ ersetzte, da es im Anfangslehrbuch der untersuchten SchülerInnen vorkam und dort häufig verwendet wurde. Daher ging ich davon aus, dass ihnen dieses Vokabel eher geläufig ist, und somit kein Zeitverlust durch die Suche im Wörterbuch entsteht.

Auch in Bereich 3 änderte ich „sine cena“ wieder zum ursprünglichen „ieiunus“. Obwohl „sine cena“ grundsätzlich zwei bekannte Vokabeln sind, ging ich nicht davon

²¹⁶ Vgl. ebd., S.112f.

²¹⁷ Vgl. ebd., S.27

²¹⁸ Vgl. ebd., S.135

aus, dass die Mehrheit der SchülerInnen deren Bedeutungen noch wusste, vor allem nicht die von „cena“. Um ein rasches Vorankommen im Übersetzungsprozess zu gewährleisten, wurde daher das ursprüngliche Wort „ieiunus“ wieder eingefügt und dessen Bedeutung auch angegeben.

Am Schluss des Textes wurde der vollständige, didaktisch nicht reduzierte, letzte Satz wieder angefügt. Um diesen Punkt bereits hier vorwegzunehmen: Ich gab meinen Pretest-KandidatInnen jedoch die Möglichkeit, den letzten Satz („si nobiscum...“) auszulassen, falls sie merkten, dass die Fertigstellung ansonsten in den vorgegebenen 50 Minuten nicht möglich sein würde. Da der Übersetzungstext im österreichischen Lateinunterricht bei zweistündigen Schularbeiten im vierjährigen Latein 70 bis 90 Wörter haben darf²¹⁹, hielt ich es generell für möglich, dass dieser Text mit 71 Wörtern, wobei ja auch sechs angegeben waren, in einer Unterrichtsstunde bewältigt werden könnte, jedoch wurde ich eines besseren belehrt: Lediglich eine Versuchsperson im Pretest schaffte die gesamte Passage. Aus dieser und weiteren gravierenden Schwierigkeiten, die im nächsten Kapitel erläutert werden sollen, resultierte, dass der Übersetzungstext für die endgültige Untersuchung abermals verändert wurde und schließlich in folgender Version vorgelegt wurde²²⁰:

Ante nostra tempora accidit his in partibus res memoranda. Quam rem sibi contigisse presbyter Eliodorus referebat: Cum enim duodecimum iam ageret annum, puer discere coactus in concavā fluminis cuiusdam ripā se occultavit, ut disciplinam et verbera crebra magistri fugeret. Cumque ibidem per duos dies ieiunus continue iam latuisset, apparuerunt ei homunculi duo, staturae quasi pygmaeae, dicentes: »Nobiscum veni!«

Als endgültige Vokabelangaben wurden schließlich folgende angeführt:

- *sibi (hier)* = ihm
- *presbyter Eliodorus* = der Priester Elidyr
- *concavus, -a, -um* = hohl
- *creber, crebra, crebrum* = zahlreich/häufig
- *ieiunus, -a, -um* = ohne Essen/hungrig
- *pygmaeus, -a, -um* = zwergenhaft

²¹⁹ Aringer et al. (2017). Rechtsgrundlagen und Leitlinien zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch (Consensus). Online unter: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Latein/Dateien/CONSENSUS_Rechtsgrundlagen_2017.pdf [im Folgenden mit Consensus, 2017 abgekürzt]

²²⁰ Das Angabeblatt der endgültigen Untersuchung ist auf S.67 zu finden.

3.1.4. Pretests

3.1.4.1. Setting

Vor allem zur Überprüfung der Aufgabenstellungen auf ein angemessenes Niveau wurden im Voraus mehrere Pretests durchgeführt. Insgesamt nahmen daran fünf NachhilfeschülerInnen aus verschiedensten Schulstufen und Schulformen teil. Voraussetzung war, dass sie bereits in der Schule mit dem Wörterbuch arbeiten durften und gelernt hatten, damit umzugehen. Dabei bearbeiteten drei Versuchspersonen den Text auf eigenen Wunsch eigenständig als Probeschularbeit, während zwei lieber laut übersetzen wollten.²²¹ Diese zwei übersetzten den Text wie in der Untersuchung von Eikeboom quasi im Rahmen eines Übersetzungsinterviews, das aus Übersetzungen und Übersetzungsversuchen, Introspektion der Versuchsperson und Fragen von mir als „Prüfungsleiterin“ bestand.²²² Alle KandidatInnen arbeiteten im Pretest mit dem Stowasser, teilweise mit der neuen, teilweise mit einer älteren Ausgabe, abgesehen von einer Versuchsperson mit der gedruckten Version des Pons und einer mit Navigium. Insgesamt hatten sie für die Übersetzung maximal 50 Minuten Zeit. Diese Zeitspanne reichte auch für alle bis auf eine Versuchsperson aus, um den Text zumindest bis „nobiscum veni!“ zu übersetzen. Dadurch, dass es sich bei der Versuchsgruppe für die Pretests zum größten Teil um minimalkompetente KandidatInnen handelte, können diese Ergebnisse noch nicht generalisiert werden. Es lassen sich jedoch allgemeine Tendenzen erkennen. Auf jeden Fall zeigte sich, dass die Probleme maßgeblich in den ersten beiden Sätzen (bis „referebat“) lagen, weshalb hier auch einige Änderungen für die tatsächliche Untersuchung vorgenommen wurden.

3.1.4.2. Analyse der Probleme aus den Pretests

Ausnahmslos alle Versuchspersonen im Pretest mussten im „parum“, „accidit“, „memoranda“, „quam“, „sibi“, „contigisse“, „referbat“, „enim“, „coactus“, „occultavit“, „ibidem“, „latuisset“ und „homunculi“ nachschlagen. Dabei waren nicht alle Suchvorgänge von Erfolg gekrönt. Vor allem aufgrund dieser, aber auch anderer Wörter, die einzelne Versuchspersonen nachschlagen mussten, traten gravierende

²²¹ Bei diesem Gespräch hielt ich mich als Lehrerin weitestgehend im Hintergrund und gab nur so wenige Hilfestellungen wie möglich, damit der Denkvorgang der SchülerInnen möglichst unbeeinflusst blieb.

²²² Vgl. Eikeboom, 1967, S.15

Probleme auf, die sich teilweise in völlig sinnlosen Übersetzungsvorschlägen niederschlugen:

1. Da „parum“ im Wörterbuch zuerst²²³ oder sogar nur²²⁴ unter „zu kurz“ oder „zu wenig“ angeführt ist, kam nur eine Versuchsperson mit dem neuen Stowasser auf „ein wenig vor unserer Zeit“, während alle anderen weniger elegante beziehungsweise sinnlose Übersetzungen wie „zu wenig vor unserer Zeit“ lieferten. Um dem Problem mit „parum“ zu entgehen, wurde es von einer anderen Versuchsperson beispielsweise überhaupt ausgelassen.

2. Auch die Polysemie von „accidere“ machte ihnen sichtlich zu schaffen. Gerade dadurch, dass in manchen Wörterbüchern „hinfallen“ als erste Bedeutung angegeben ist²²⁵, entstanden wirre Lösungsvorschläge. Nur die Versuchsperson mit Navigium bemerkte, dass „hinfallen“ in diesem Kontext keinen Sinn ergibt, revidierte ihre Übersetzung und kam schließlich zu „sich ereignen“. Auch die Verwechslung mit „accidere“ führte zu sinnfreien Übersetzungen wie „er schnitt uns“. Auch die Versuchsperson mit dem PONS scheiterte an der Polysemie dieses Vokabels und wählte „ablaufen“, da diese Bedeutung im Zusammenhang mit „tempora“ also „Zeit“ als sinnvoll erachtet wurde. Aus Mangel an brauchbaren Übersetzungen wurde auch hier teilweise die „bewährte“ Methode angewandt und „accidit“ gänzlich ausgelassen.

3. Obwohl alle „memoranda“ nachschlagen mussten, stellte dieses Vokabel generell keine Hürde dar, da es leicht unter „memorandus“ mit der Bedeutung „erwähnenswert“ gefunden werden könnte. Nur eine Versuchsperson mit dem neuen Stowasser übersetzte es mit „sie erinnerte sich“. Die größere Schwierigkeit lag hier jedoch bei der Zuordnung zu „res“, da es manchmal – wohl aufgrund der Endung – irrtümlich als Adjektiv zu „tempora“ zugeordnet wurde.

4. Ein weiteres Problem ergab sich dadurch, dass alle Versuchspersonen „partibus“ nur unter der Bedeutung „Teil“ gelernt hatten und somit nicht einmal auf die Idee kamen, dass dieses Wort auch eine andere, kontextspezifische Bedeutung haben könnte. Eine Versuchsperson mit dem neuen Stowasser übersetzte „partibus“ sogar

²²³ Vgl. Stowasser, 2015, S.494; Stowasser, 2006, S.364; Navigium, online unter: <https://www.navigium.de/latein-woerterbuch.php?form=parum&wb=gross&phr=true&mh=true>

²²⁴ Vgl. Langenscheidt, 2017, S.564; PONS, 2012, S.646

²²⁵ Stowasser, 2006, S.6, Navigium, online unter: <https://www.navigium.de/latein-woerterbuch.php?form=accidere&wb=gross&phr=true&mh=true>

mit „verteilen“, was sich vermutlich dadurch erklären lässt, dass es einer Form des Verbes „partiri“ zugeordnet wurde.

5. Komplette Unverständlichkeit für sämtliche Pretest-KandidatInnen war das Wort „quam“. Niemand erkannte den relativen Anschluss beziehungsweise die relative Verschränkung, weshalb verschiedenste Übersetzungen daraus resultierten. Häufige Lösungen waren „quam“ in der Übersetzung „wie“ oder „als“, welche jedoch beide als temporale Gliedsatzeinleitungen fungierten, oder die Auslassung dieses Wortes.

6. Auch „sibi“ kannten die Pretest-KandidatInnen – wenn überhaupt – nur unter der Bedeutung „sich“. Lediglich eine Versuchsperson mit dem neuen Stowasser kam kurzfristig zur Übersetzung „ihm“, welche allerdings später wieder durchgestrichen und zu „sich“ ausgebessert wurde.²²⁶

7. Außerdem gab es ein Verständnisproblem, da einige Versuchspersonen dachten, dass der Priester und Elidyr zwei verschiedene Personen sind.

8. Wie auch in Florians Untersuchung²²⁷ schien es auch für meine Versuchspersonen besonders schwierig zu sein, eine passende Bedeutung für „referebat“ auszuwählen. Lediglich eine Versuchsperson übersetzte es sinngemäß mit „sagte“. Alle anderen ließen es entweder aus oder konstruierten einen sinnlosen Satz – um nicht zu sagen ein Wortgebilde – rund um die Bedeutung „zurücktragen“, welche im Wörterbuch²²⁸ als erstes angeführt ist.

9. Dasselbe Problem ergab sich auch für „contigisse“, dessen erste Bedeutung im Wörterbuch²²⁹ „berühren“ ist. Dadurch, dass diese erste Bedeutung von allen sofort – ohne weiterzulesen – gewählt wurde, konnte der eigentliche Sinn des Satzes auf keinen Fall mehr getroffen werden. Dies bemerkten auch einige Versuchspersonen, welche diese Passage dann aber aus Verzweiflung ausließen.

²²⁶ Am Lösungsblatt stand am Schluss für diesen Satz: „Wie ihr ihm ~~er~~ die Priester sich“. Aus Verzweiflung – wie ich später erfragt habe – wurde das „Ratespiel“ für diesen Satz dann abgebrochen.

²²⁷ Vgl. Florian, 2015, S.129

²²⁸ Vgl. Stowasser, 2016, S.593; Stowasser, 2006, S.433; Navigium, online unter: <https://www.navigium.de/latein-woerterbuch.php?form=referre&wb=gross&phr=true&mh=true>; PONS, 2012, S.779

²²⁹ Vgl. Stowasser, 2016, S.176; Stowasser, 2006, S.121; Navigium, online unter: <https://www.navigium.de/latein-woerterbuch.php?form=contingere&wb=gross&phr=true&mh=true>; PONS, 2012, S.194

Nach diesen zwei Sätzen schien der schwierigste Teil des Textes bewältigt worden zu sein und es konnten nur noch einige wenige kritische Stellen beobachtet werden:

10. Im Gegensatz zu Florians Forschungsergebnissen²³⁰, in denen sich herausstellte, dass die SchülerInnen große Probleme mit dem polysemen Wort „ageret“ hatten, zeigte sich in meinen Pretests ein anderes Bild: Die meisten Versuchspersonen waren imstande, die treffende Bedeutung „alt sein“ auszuwählen und somit einen sinnvollen Satz zu bilden. Eine Versuchsperson übersetzte beispielsweise „Als er [...] zwölf Jahre lebte“, was zwar nicht besonders elegant ist, den Sinn aber meiner Meinung nach dennoch erkennen lässt. Ein hypothetischer Grund für diese erfolgreichen Übersetzungen wäre, dass die betreffenden SchülerInnen die in deren Schulbüchern angeführte Phrase „vitam agere“ (= „das Leben verbringen“/„leben“) auf diese Situation treffend umlegen konnten.²³¹

11. Weitere sinntragende Vokabel-Schwierigkeiten, die hier allerdings nur kurz erwähnt werden, da sie nur vereinzelt auftraten, gab es bei folgenden Wörtern: Bei dem Partizip „coactus“, welches einmal mit dem Substantiv „coactus“ „Zwang“ verwechselt wurde, bei „discere“, welches einmal mit „kennenlernen“ übersetzt wurde und bei „occultavit“, welches einmal mit „verheimlichen“ wiedergegeben wurde. Des Weiteren wurde aus dem Substantiv „Schläge“ („verbera“) in einer Übersetzung das Verb „schlagen“ und „cumque“ wurde sogar zweimal mit „wie auch immer“ übersetzt.

12. Überraschenderweise war das Vokabel „staturae“ eine erhebliche Fehlerquelle. Obwohl es einfach mit dem deutschen Lehnwort „Statur“ übersetzt werden könnte, waren öfters Übersetzungen wie „Stand“ oder „Haltung“ zu lesen, die im Kontext jedoch zu einem wenig sinnvollen Ergebnis („zwergenhafter Stand“) führten.

3.1.4.3. Auswirkungen der Pretest-Ergebnisse auf die spätere Untersuchung

Da vor allem die ersten zwei Sätze zu schwierig zu sein schienen, musste hier eine weitere didaktische Reduktion erfolgen.

Ad 1.: Da „parum“ für unnötige Schwierigkeiten sorgte, entschied ich schlussendlich, „parum autem“ ersatzlos zu streichen und den ersten Satz somit erst bei „ante nostra

²³⁰ Vgl. Florian, 2015, S.138

²³¹ Vgl. Oswald et al. (2014). Artes. Latein in unserer Zeit. Wien: hpt, S.75; Medias In Res, 2013, S.71

tempora“ beginnen zu lassen. Obwohl auch die vorhin angesprochenen Punkte 2 bis 4 große Fehlerquellen waren, wurden hier keine weiteren Änderungen vorgenommen, da der Text im Endeffekt auch nicht zu einfach werden sollte und gerade das polyseme „accidit“ in dieser Forschung unter die Lupe genommen werden sollte.

Die nächsten Änderungen erfolgten im zweiten Satz, an dem ausnahmslos alle Pretest-KandidatInnen gescheitert waren. Ad Punkt 5 hielt ich es für sinnvoll, den relativen Anschluss zu verdeutlichen, indem „rem“ ergänzt wurde. Ich ging davon aus, dass die meisten SchülerInnen mit „Quam rem“ mehr anfangen und durch diese Hilfe eher auf die richtige Bedeutung des Pronomens kommen können.

Da auch das unter Punkt 6 angesprochene „sibi“ zu großer Verwirrung führte, beschloss ich, dieses Vokabel in der rechten Spalte anzugeben.

Auch die Verwirrung um den Priester Elidyr konnte leicht beseitigt werden, indem als Anmerkung „presbyter Elidorus = der Priester Elidyr“ ergänzt wurde.

Obwohl auch weitere Vokabel zu großen Schwierigkeiten geführt hatten, vor allem „contigisse“ und „referebat“, blieben diese aus denselben Gründen wie „accidit“ unverändert und ohne Vokabelhilfe bestehen.

Da sich zeigte, dass die SchülerInnen es in den vorgegebenen 50 Minuten zeitlich nicht mehr unterbringen, den „si“-Satz am Ende auch noch zu übersetzen, wurde dieser Satz wieder gestrichen. Wie auch in Florians‘ Untersuchung endete mein Untersuchungstext somit ebenfalls mit dem didaktisch reduzierten Satz: „Nobiscum veni!“

Mit seinen verbleibenden 58 Wörtern, wovon sieben in Anmerkungen übersetzt waren, entspricht der Text für die Untersuchung nun in Bezug auf seine Länge den gesetzlichen Vorgaben für einen Interpretationstext einer siebten Klasse Gymnasium mit vierjährigem Latein bei einer zweistündigen Schularbeit.²³² Somit sollte davon ausgegangen werden können, dass dieses Textpensum von den untersuchten SchülerInnen in der vorgegebenen Zeit von einer Unterrichtsstunde – sprich 50 Minuten – mit Hilfe eines Wörterbuches zur Gänze übersetzt werden kann.

²³² Vgl. Consensus, 2017, S.39

1. Welche Note hattest du letztes Semester in Latein? _____
2. Welches Wörterbuch verwendest du bei Schularbeiten? (Zutreffendes bitte ankreuzen!)
- ☐ Stowasser NEU (hellblau – siehe Bild) ☐ Stowasser (eine ältere Ausgabe)
- ☐ Langenscheidt ☐ Pons
- ☐ Ein anderes, nämlich _____



3. Würdest du behaupten, dass du die dir unbekannten Wörter bei Schularbeiten normalerweise zielsicher und richtig nachschlagen kannst?
- ☐ Ja ☐ Nein ☐ Unterschiedlich

4. Was fällt dir bei der Wörterbucharbeit schwer? (Mehrfachauswahl möglich)
- ☐ Das gesuchte Wort auf die **Grundform zurückzuführen**, um es zu finden
- ☐ Die richtige **Bedeutung auszuwählen**, wenn es viele zur Auswahl gibt
- ☐ Das gesuchte Wort zu finden, da ich mir mit dem **Alphabet** schwer tue
- ☐ Schnell zu arbeiten
- ☐ Die **Erklärungen und Anmerkungen** bei den Vokabeln richtig zu verstehen
- ☐ **Zitate** passend zum **Autor** zu finden
- ☐ **Andere Dinge**, nämlich _____
- ☐ **nichts**

5. Welches Wörterbuch verwendest du lieber, wenn du (Haus-)Übungstexte übersetzt?
- ☐ Dasselbe, das ich oben angekreuzt bzw. angegeben habe
- ☐ Ein Online-Wörterbuch, nämlich _____
- ☐ Ein anderes, nämlich _____

6. Beantworte bitte, ob du folgenden Aussagen bezüglich **elektronischen bzw. Online-Wörterbüchern (E/O-WB)** zustimmst oder nicht zustimmst! (Zutreffendes bitte ankreuzen!)

	ja		nein
Kann dein verwendetes E/O-WB auch die lateinischen Formen bestimmen? (z.B. Formenbestimmung: cepi: 1.P.Sg., Perf, akt., Ind)			
Findest du es lästig, dein Printwörterbuch immer mitzuschleppen?			
	Print-WB	gleich gut/schnell	E-O-WB mit Formenbestimmung
Womit kannst du schneller übersetzen?			
Womit kannst du eher richtig – sprich qualitativ hochwertiger – übersetzen?			
	Print-WB	gleich gut/schnell	E-O-WB ohne Formenbestimmung
Womit kannst du schneller übersetzen?			
Womit kannst du eher richtig – sprich qualitativ hochwertiger – übersetzen?			

7. Hast du gewusst, dass es gesetzlich erlaubt ist, ein elektronisches Wörterbuch (wie z.B. das am Bild) bei Lateinprüfungen (Schularbeiten/Matura) zu verwenden, sofern es keinen Internetzugang hat?
- ☐ Ja ☐ Nein

8. Würdest du diese Möglichkeit gerne nutzen? Begründe deine Entscheidung (z.B. anhand von Schnelligkeit und Qualität beim Übersetzen, Preis, Handhabung Suchfunktion,...)!



Unter welcher Grundform würdest du folgende Wörter in deinem Wörterbuch finden und was bedeuten sie?

Falls du dir unsicher bist, beschreibe bitte zumindest deine **Vorgehensweise**, unter welchem Eintrag du suchen würdest, und **rate** gegebenenfalls, was das Wort heißen könnte! (Lass bitte nur eine Lücke, wenn dir überhaupt nichts dazu einfällt!)

P.S. Wie du im zweiten angeführten Beispiel siehst, kannst du auch nur den **Stamm und *** hinschreiben und die Endung weglassen. Schreibe bitte, bis zu welchem Buchstaben du glaubst, auf jeden Fall suchen zu müssen, um einen passenden Eintrag zu finden!

	im Wörterbuch suche ich es unter...	gelernte oder vermutete Bedeutung
magistri	magister	Lehrer
sustulerunt	sustul*	?
discendum		
cepissent		
accidisse		
contigit		
convexae		
cui		
dicentibus		
coactis		
flumina		
his		
ierunt		
itinera		
latuisset		
nostris		
ore		
partibus		
sibi		
quibusdam		
referebam		
volueris		
vobiscum		
rebus		

Übersetzungstext

Übersetze den folgenden lateinischen Text in die Unterrichtssprache. Achte darauf, dass die Übersetzung den Inhalt des Originals wiedergibt und sprachlich korrekt formuliert ist.

!WICHTIG!

Unterstreiche unbedingt alle Wörter, die du im Wörterbuch nachgeschlagen hast (auch, wenn du sie nur zur Kontrolle deiner Vermutung nachgeschlagen hast!) oder markiere sie mit einem Leuchtstift!

Einleitung: Es handelt sich um den Beginn eines Textes aus dem 12. Jh., in dem erzählt wird, dass ein Bub, der Schulschwänzer Elidyr, von Fabelwesen in die Unterwelt von Wales geführt wird, wo er später (*nicht mehr im Text*) viele Abenteuer mit Kobolden und Feen erleben wird.

1 Ante nostra tempora accidit his in partibus res memoranda.

2 Quam rem sibi¹ contigisse presbyter² Eliodorus² referebat:

3 Cum enim duodecimum iam ageret annum, puer

4 discere coactus in concavā³ fluminis cuiusdam ripā se occultavit,

5 ut disciplinam et verbera crebra⁴ magistri fugeret.

6 Cumque ibidem per duos dies continue ieiunus⁵ iam

7 latuisset, apparuerunt ei homunculi duo, staturae quasi

8 pygmaeae⁶, dicentes: „Nobiscum veni!“

1 sibi (hier) = ihm

2 presbyter Eliodorus =
der Priester Elidyr

3 concavus, -a, -um = hohl

4 creber, crebra, crebrum
= zahlreich/häufig

5 ieiunus, -a, -um = ohne
Essen/hungrig

6 pygmaeus, -a, -um =
zwergenhaft

3.2. Ergebnisse Teil 1

An diesem Teil der Untersuchung nahmen 38 der 41 SchülerInnen teil, da drei von ihnen an diesem Tag abwesend waren. Die Fragebögen wurden im Rahmen einer Lateinstunde bearbeitet – und zwar nach Angaben der Lehrerin sehr gewissenhaft.

3.2.1. Allgemeine Informationen und Angaben zur Wörterbuchverwendung

3.2.1.1. Noten

Der Notendurchschnitt der SchülerInnen – einschließlich der abwesenden – lag bei knapp 2,8. Für diese Berechnung wurde die Lateinnote des letzten Semesters erfragt. Das Leistungsspektrum umfasste dabei alle möglichen Noten: 11 Sehr gut, 6 Gut, 9 Befriedigend, 12 Genügend und 3 Nicht genügend.

3.2.1.2. Verwendete Wörterbücher

Laut Angaben der Lehrpersonen ist es den SchülerInnen freigestellt, welches Wörterbuch sie verwenden wollen. Ein elektronisches Wörterbuch wurde im Unterricht allerdings weder jemals präsentiert, noch die Möglichkeit der Verwendung desselben angesprochen. Demnach verwendete auch niemand ein elektronisches Wörterbuch bei den Schularbeiten, sondern es kamen ausschließlich Printwörterbücher zum Einsatz. Von den 38 befragten Personen gaben 27 an, den neuen Stowasser zu verwenden, zwei den alten Stowasser, eine den Pons, sechs den Langenscheidt, und eine sowohl den neuen Stowasser als auch den Langenscheidt.

3.2.1.3. Zielsicheres und richtiges Nachschlagen

Obwohl – wie sich später zeigen wird – viele nicht unbedingt dazu imstande waren, gaben nur drei Personen an, dass sie behaupten würden, die ihnen unbekannten Wörter bei Schularbeiten normalerweise *nicht* zielsicher und richtig nachschlagen zu können. Immerhin die Hälfte der VersuchsteilnehmerInnen gestand zu, dass ihre Zielsicherheit und Richtigkeit beim Nachschlagen unterschiedlich gut sei. Die übrigen 16 waren der Meinung, dass ihre Kompetenz in diesem Bereich gut sei. Da die meisten SchülerInnen zugaben, dass ihre Wörterbuchkompetenz unterschiedlich gut sei, kann Hypothese A1 nur teilweise bestätigt werden.

3.2.1.4. Probleme bei der Wörterbucharbeit

Die meisten Probleme liegen laut Selbsteinschätzung der SchülerInnen darin, die richtige Bedeutung auszuwählen, wenn es viele zur Auswahl gibt. Dies ist auch kohärent mit den Ergebnissen von Florian, die feststellte, dass vor allem die Monosemierung polysemer Vokabel gravierende Probleme bereitet.²³³ Knapp hinter der Bedeutungsauswahl mit 26 Stimmen wurde die Rückführung auf die Grundform mit 23 Stimmen auf Platz zwei der größten Schwierigkeiten bei der Wörterbucharbeit gewählt. Da in Wörterbüchern flektierte Formen eines Lexems meist nicht als eigene Lemmata aufgenommen sind, ist die Fähigkeit zur Grundformenermittlung gerade bei morphologisch komplexeren Sprachen – wozu die lateinische Sprache natürlich zählt – unentbehrlich.²³⁴ Somit kann Hypothese A2 bezüglich der genannten Hauptschwierigkeiten hier eindeutig bestätigt werden.

Im Gegensatz zu den Pretests gab hier nur eine Person zu, dass ihr das Finden der gesuchten Wörter aufgrund der mangelhaften Beherrschung des Alphabets schwerfällt. In den Pretests wurde diese Antwortmöglichkeit von der Hälfte der TeilnehmerInnen angekreuzt. Auf Rückfrage stellte sich heraus, dass sich die restlichen PretesterInnen das sogenannte „ABC-Lied“ im Zweifelsfall gedanklich vorsingen, um sich die Reihenfolge der Buchstaben zu vergegenwärtigen. Diese Diskrepanz könnte aufgrund sozialer Erwünschtheit bei der Antwortauswahl zustande gekommen sein: Während viele meiner Nachhilfes SchülerInnen aufgrund des Vertrauensverhältnisses zugaben, dass ihnen das Alphabet Probleme bereitet, fürchteten möglicherweise viele KandidatInnen in der Untersuchung, als dumm abgestempelt zu werden und kreuzten diese Auswahlmöglichkeit daher nicht an.

Ebenfalls nur eine Person gab zu, dass es ihr Schwierigkeiten bereitet, die Erklärungen und Angaben im Wörterbuch richtig zu verstehen. Sechs der untersuchten SchülerInnen antworteten, dass es ihnen schwerfällt, Zitate passend zum Autor ihres Textes zu finden. Lediglich eine Person gab an, dass ihr die Wörterbucharbeit keinerlei Schwierigkeiten bereitet. Neun KandidatInnen hingegen führten an, dass es ihnen schwerfällt, mit ihrem Wörterbuch schnell zu arbeiten. Dass schnelleres Vorankommen ein großes Anliegen der SchülerInnen wäre, zeigt sich, da 26 Personen angaben, lieber mit einem elektronischen Wörterbuch zu arbeiten, da sie damit schneller sein würden.

²³³ Vgl. Florian, 2015, S.129

²³⁴ Vgl. Engelberg & Lemnitzer, 2004, S.79f.

3.2.1.5. Printwörterbücher vs. elektronische Wörterbücher

Die Hälfte der Befragten nannte „Frag Caesar“ als Wörterbuch, welches sie primär für ihre (Haus-)Übungen verwenden. Drei Personen verwenden dafür „Navigium“ und eine ein Online-Wörterbuch, an dessen Namen sie sich allerdings nicht erinnern konnte. 14 TeilnehmerInnen gaben an, dass sie dasselbe (Print-)Wörterbuch verwenden, das sie auch bei Frage 2 angekreuzt haben, und eine Person verwendet zu Hause ein anderes Printwörterbuch als in der Schule. Von diesen 15 Personen lässt sich jedoch bei 12 darauf schließen, dass sie manchmal auch ein elektronisches Wörterbuch mit Formenbestimmung zu Rate ziehen, da sie bei der nächsten Frage angekreuzt haben, dass ihr verwendetes elektronisches beziehungsweise Online-Wörterbuch diese Funktion inkludiert hat. Somit konnte herausgefunden werden, dass Online-Wörterbücher von 35 von 38 – also mehr als 92% (!) – der UntersuchungsteilnehmerInnen oft oder zumindest manchmal für (Haus-)Übungstexte genutzt werden. Dabei zeigte sich, dass Wörterbücher mit Formenbestimmung am beliebtesten waren. 34 TeilnehmerInnen gaben an, dass ihr verwendetes Online-Wörterbuch diese Funktion besitzt, wobei noch eine 35. Person dazugerechnet werden kann, die zwar in der vorigen Frage „Frag Caesar“ als verwendetes Wörterbuch genannt hat, aber hier (aus welchem Grund auch immer) angekreuzt hat, dass ihr Online-Wörterbuch keine Formen bestimmen kann. Daher kann Hypothese A3 (Zu Hause verwenden fast alle SchülerInnen ein (kostenloses) Online-Wörterbuch, und zwar bevorzugt eines, welches die Funktion der Formenbestimmung inkludiert hat.) eindeutig bestätigt werden.

Gründe für die Präferenz der elektronischen Wörterbücher können vor allem aus den folgenden Angaben geschlossen werden: 29 von 38 SchülerInnen finden es lästig, ihr Printwörterbuch immer mitzuschleppen. 30 von 38 SchülerInnen glauben außerdem, mit einem elektronischen Wörterbuch schneller arbeiten zu können, sofern es die Formen bestimmen kann. Zu dieser Zahl kann jedoch noch eine 31. Person dazugezählt werden, deren Antworten widersprüchlich wirken: Es wurde nämlich angekreuzt, dass das Übersetzen mit Printwörterbuch schneller sei als mit Online-Wörterbuch mit Formenbestimmung, später jedoch, dass das Übersetzen mit Online-Wörterbuch ohne Formenbestimmung schneller sei als das mit Printwörterbuch. Ich gehe daher davon aus, dass „mit Formenbestimmung“ und „ohne Formenbestimmung“ verwechselt wurden und die Antworten aus diesem Denkfehler resultieren.

Zwölf SchülerInnen glauben, dass sie mit einem Online-Wörterbuch auch eher richtig – sprich qualitativ hochwertiger – übersetzen können als mit einem Printwörterbuch und zehn meinen, dass ihre Übersetzung unter diesen Bedingungen genau gleich gut wäre.

Wenn das Online-Wörterbuch keine Formenbestimmung hat, glauben nur noch 10 SchülerInnen, damit trotzdem noch schneller übersetzen zu können als mit einem Printwörterbuch, 14 weitere meinen, es wäre gleich schnell, und 2 enthielten sich der Einschätzung. Somit kann Hypothese A4 (Die SchülerInnen denken, mit einem elektronischen Wörterbuch schneller arbeiten zu können.) nur teilweise bestätigt werden, da sie dies hauptsächlich für elektronische Wörterbücher mit Formenbestimmung zutrifft.

Auf die Frage „Womit kannst du eher richtig – sprich qualitativ hochwertiger – übersetzen?“ antworteten 21 KandidatInnen mit „Printwörterbuch“, 13 mit „gleich gut“, zwei enthielten sich dem Urteil und nur zwei blieben weiterhin beim elektronischen beziehungsweise Online-Wörterbuch. Daher muss Hypothese A5 (Die SchülerInnen denken, mit einem elektronischen Wörterbuch qualitativ hochwertigere Ergebnisse produzieren zu können.) verworfen werden.

Wie bereits vermutet, wussten die SchülerInnen gar nicht, dass es gesetzlich erlaubt ist, ein elektronisches Wörterbuch bei Lateinprüfungen wie Schularbeiten oder Matura zu verwenden, sofern es keinen Internetzugang hat. Alle 38 Befragten antworteten ausnahmslos, dass ihnen diese Möglichkeit vorher nicht bekannt war. Die Hypothese A6 stellte sich also zu 100 Prozent als korrekt heraus.

Bei der Frage, ob sie gerne ein elektronisches Wörterbuch nutzen würden und warum (nicht), spiegelten sich die oben bereits erwähnten Ergebnisse wider: Nur drei SchülerInnen lehnten das elektronische Wörterbuch grundsätzlich ab, sechs würden sicherheitshalber lieber sowohl Print- als auch elektronisches Wörterbuch bei sich haben, alle anderen hätten gerne ein elektronisches Wörterbuch zur Verfügung. Hypothese A7 (Die meisten SchülerInnen würden gerne ein elektronisches Wörterbuch in der Schule verwenden.) kann daher als zutreffend angesehen werden. Einschränkend muss jedoch erwähnt werden, dass 16 VersuchsteilnehmerInnen meinten, dass sie das elektronische Wörterbuch vor allem oder nur dann verwenden würden, wenn es auch eine Formenanalyse durchführen kann.

Als Hauptargument für das elektronische Wörterbuch wurde 26 Mal die Schnelligkeit angeführt²³⁵: „Ich würde diese Möglichkeit sehr gerne nutzen, da man bei gleichbleibender Qualität schneller [...] arbeiten kann.“, „Ja, weil ich so schneller nach Wörtern suchen kann.“ und „Ja, um mir einen schnellen Überblick über die Wörter zu verschaffen, als jedes einzelne Wort im Wörterbuch nachschlagen zu müssen“. Da es, wie oben erwähnt, ein Großteil der SchülerInnen als Last empfindet, das Printwörterbuch mitzuschleppen, war ein weiteres, angeführtes Argument für das elektronische Wörterbuch beispielsweise das Gewicht: „[...] Außerdem ist es nicht so schwer wie ein Print WB“.

Argumente gegen das elektronische Wörterbuch waren beispielsweise folgende: Interessanterweise wurde mehrmals die Angst vor zu wenigen Übersetzungsvorschlägen genannt, da sie glaubten, dass „ein gedrucktes <Wörterbuch> oft mehr verschiedene Übersetzungen anbietet“, „Nein, weil ich es einfacher finde mit einem gedrucktem Wörterbuch zu arbeiten, da meist mehrere Übersetzungen mit Beispielen angegeben sind.“, „[...] ist es ohne Formenbestimmung, eher nicht, da dann im gedruckten Wörterbuch mehrere Übersetzungen angibt“. Diese Befürchtung lässt sich wahrscheinlich dadurch begründen, dass diese Versuchspersonen bisher nur mit dem Online-Wörterbuch „Frag Caesar“ gearbeitet haben, in welchem ausschließlich ein paar mögliche Bedeutungen angeführt werden, jedoch keine Phrasen, Zitate oder Anmerkungen zu den Übersetzungsmöglichkeiten. Weitere Gegenargumente waren mangelndes Vertrauen in die Technik („Ich würde diese Möglichkeit nicht gerne nutzen, weil [...] der Computer immer Probleme machen könne. Wenn dann würde ich es gerne als Zusatz zu den Printwörterbüchern verwendn.“), der Preis und die Angst vor mangelnder Übung oder gar dem Niedergang der Lateinkenntnisse („Nein, da man, wenn man mit einem Print-WB arbeitet, mehr auf Formen und Zeiten achten muss und somit das regelmäßig übt, was das generelle Übersetzen einfacher macht“). Einmal wurde auch als Gegenargument genannt, dass „es relativ umständlich wäre immer einen Laptop dabei zu haben“, wobei es sich allerdings wohl um ein Missverständnis handeln muss, da ein Laptop nicht notwendig ist und elektronische Taschenwörterbücher sogar wesentlich leichter sind als die von den SchülerInnen verwendeten Printwörterbücher.

²³⁵ Alle im Folgenden zitierten Passagen der SchülerInnen wurden ungeachtet jedweder Fehler genauso übernommen, wie sie im Fragebogen angeführt waren. Alle Fehler der SchülerInnen werden in dieser Arbeit nicht mit [sic!] gekennzeichnet.

3.2.2. Grundformen und Wortbedeutungen

In Teil 1B wurden anschließend die Grundformen und die vermuteten beziehungsweise gelernten Bedeutungen gewisser angegebener Wörter abgefragt. Es handelte sich dabei zum Großteil um dieselben Wörter, welche auch im Text des zweiten Teils der Untersuchung vorkamen, mit dem Unterschied, dass meist eine andere Flexionsform angeführt wurde (beispielsweise „dicentibus“ statt „dicentes“). Dabei war die genaue Aufgabenstellung folgende:

Unter welcher Grundform würdest du folgende Wörter in deinem Wörterbuch finden und was bedeuten sie?

Falls du dir unsicher bist, beschreibe bitte zumindest deine Vorgehensweise, unter welchem Eintrag du suchen würdest, und rate gegebenenfalls, was das Wort heißen könnte! (Lass bitte nur eine Lücke, wenn dir überhaupt nichts dazu einfällt!)

Außerdem war es den SchülerInnen erlaubt, ihre Vorgehensweise insofern zu beschreiben, als dass sie das Wort nur bis zu dem Buchstaben anführen, bis zu welchem sie glaubten, auf jeden Fall suchen zu müssen, um einen passenden Eintrag im Wörterbuch zu finden, und anschließend einen Asterisken, also *, zu setzen. Zur Verdeutlichung der gewünschten Vorgehensweise wurden zudem zwei Beispiele in der Tabelle angeführt.

Die Auswertung erfolgte folgendermaßen: Für jede richtig zurückgeführte Grundform wurde ein Punkt vergeben und für eine komplett falsche kein Punkt. Es gab die Möglichkeit, einen halben Punkt zu erreichen, indem sich mithilfe eines Asterisken (*) eine sinnvolle Suche ergab oder das Wort mit der angegebenen Suche nur sehr schwer verfehlt werden könnte. Letzteres wäre beispielsweise der Fall, wenn „flumina“ direkt unter „flumina“ gesucht wird, da im Wörterbuch unter „flum*“ nur zwei Einträge zu finden sind. Für die Bedeutungen gab es entweder einen oder keinen Punkt, je nachdem, ob die angeführte Übersetzung ins Bedeutungsspektrum des Vokabels passte oder nicht. Bei „referebam“ wurde daher beispielsweise sowohl „zurücktragen“ als auch „berichten“ als richtig gewertet.

Insgesamt wurden 22 lateinische Wörter abgefragt, von denen 17 im Grundwortschatz ihres Anfangslehrbuches „Medias in Res!“²³⁶ bereits vorgekommen sind. Lediglich „accidisse“, „contigit“, „convexae“, „latuisset“ und „ore“ könnten gänzlich unbekannt gewesen sein. Zumindest „accidisse“ und „ore“ dürften bereits in

²³⁶ Vgl. Medias In Res, 2013, S.199-204

der Lektürephase vorgekommen sein, da die Bedeutung dieser beiden Vokabel immerhin von ein paar SchülerInnen richtig angeführt werden konnte. Auch bei dem eigentlich unbekannten Vokabel „convexae“ war die Trefferquote nicht allzu gering, wie später erläutert werden wird. Trotz der hohen Anzahl an eigentlich bekannten Wörtern (mindestens 17 von 22) zeigte sich, dass im Durchschnitt nur 9,37 Bedeutungen von 22 Wörtern gewusst wurden. Auch in Bezug auf die Bedeutungssuche zeigen sich ernüchternde Ergebnisse: Mit der von den SchülerInnen angeführten Suchweise kann davon ausgegangen werden, dass durchschnittlich lediglich 11,05 von 22 Wörtern richtig nachgeschlagen werden könnten.

Die Ergebnisse variieren jedoch stark je nach Wort, wie mit Hilfe der folgenden Tabelle verdeutlicht werden kann:

lateinisches Wort	Wörterbuch-Score [%]	Bedeutungs-Score [%]
discendum	31,58	28,95
cepissent	59,21	76,32
accidisse	73,68	7,89
contigit	27,63	0
convexae	30,26	18,42
cui	60,53	60,53
dicentibus	55,26	18,42
coactis	9,21	13,16
flumina	81,58	92,11
his	84,21	78,95
ierunt	68,42	76,32
itinera	48,68	28,95
latuisset	17,11	0
nostris	31,58	42,11
ore	26,32	13,16
partibus	39,47	65,79
sibi	60,53	63,16
quibusdam	47,37	21,05
referebam	68,42	60,53
volueris	51,32	65,79
vobiscum	67,11	26,32
rebus	65,79	73,68

Wenig überraschend erreichten die unbekannten Wörter „contigit“ und „latuisset“ die geringsten Bedeutungs-Scores, nämlich 0%, gefolgt von „accidisse“ mit 7,89% und „ore“ mit 13,16%. Die Suche nach den gänzlich unbekannten Wörtern „contigit“ und „latuisset“ war auch nur bei 27,63% beziehungsweise 17,11% der Versuchspersonen erfolgreich. „Contigit“ wurde viermal als Flexionsform des Verbs „continere“ vermutet, je siebenmal beschrieben die SchülerInnen, dass sie im Wörterbuch unter „cont“ und „contig*“ nachschlagen würden. Am häufigsten wurde es als Flexionsform von „contigere“ vermutet, was zwar ein guter Denkansatz wäre, aber leider nicht ganz korrekt ist. Sofern eine Angabe zur Wörterbuchsuche für „latuisset“ gemacht wurde, beschränkte sich die Suche meist auf „lat*“, „latu*“ oder „lato*“, wobei in diesen Fällen nicht unbedingt davon auszugehen ist, dass der richtige Eintrag gefunden werden würde. Achtmal wurde „latuisset“ für eine Flexionsform des Verbs „ferre – tuli – latus“ gehalten und dementsprechend mit „tragen“ übersetzt. Warum vermutete Bedeutungen „erhellen“, „sichern“ oder „geben“ zustande gekommen sind, kann ich nicht beurteilen. Die Bedeutung „baden“ dürfte aufgrund einer Verwechslung mit „lavari“ entstanden sein, „froh“ aufgrund von „laetus“ und analog dazu – da offenbar erkannt wurde, dass es ein Verb sein muss – „Freude bereiten“, „Sprache“ aufgrund von „lingua“ und „lateinisch“ wohl aufgrund von „Latinus“. Hier wurde in einigen Fällen nicht einmal erkannt, dass es sich um ein Verb handeln muss.

Immerhin wurde beim weitestgehend unbekannten Wort „accidisse“ ein Wörterbuch-Score von 73,68% erzielt. „Ore“ wurde 15-Mal als Abwandlung der Verbalform „orare“ gedeutet und dementsprechend meist mit „bitten“ oder „beten“ übersetzt. Fünfmal wurde es zwar korrekt auf „os“ zurückgeführt, jedoch mit „Knochen“ übersetzt. Weitere vereinzelte Verwechslungen gab es mit „hora“, „bos“ und „aes“.

Außerdem bereiteten den SchülerInnen die beiden Partizipia große Probleme: Erwartungsgemäß verursachte vor allem das PPP „coactis“ erhebliche Schwierigkeiten, obwohl es eigentlich zum bekannten Vokabular zählt. Nur in 9,21% der Fälle kann von einer zielführenden Suche ausgegangen werden: Lediglich zwei Versuchsperson gaben die korrekte Grundform an. Drei weitere suchten unter den Einträgen „coactus“ beziehungsweise „coegi“, von denen eine Weiterleitung erfolgt, oder unter „coegere“, wobei hier davon auszugehen ist, dass aufgrund von Mangel an alternativen Einträgen beginnend mit „coeg*“ die Weiterleitung zu cogere im

Wörterbuch kaum übersehen werden kann.²³⁷ Obwohl die angegebene Suche bei den meisten – bei über 90% (!) – ins Leere laufen würde, konnte dennoch ein geringfügig besserer Bedeutungsscore mit 13,16% erreicht werden. Unerwartet war, dass sogar „dicentibus“ sehr oft nicht auf das Verb „dicere“ beziehungsweise „dico“ zurückgeführt werden konnte. Nur ein Drittel der Versuchspersonen konnte die richtige Grundform nennen. Nur sieben SchülerInnen konnten eine passende Bedeutung nennen, wobei diese sieben ausschließlich aus der Gruppe stammten, die „dicentibus“ im ersten Schritt auch auf die richtige Grundform zurückgeführt hatten. Vier Personen hatten die Grundform richtig genannt, verwechselten jedoch die Bedeutung mit der von „ducere“, also führen. Einigen VersuchsteilnehmerInnen war nicht einmal bewusst, dass es sich um eine Verbalform handelt, und führten „Unterricht“ oder sogar „Währung“ als vermutete Bedeutung an. Ich nehme jedoch an, dass das Problem vor allem in der Rückführung auf die Grundform lag, und dass das Wort in einer anderen Flexionsform, insbesondere aber im Kontext eines Satzes viel häufiger richtig erkannt und übersetzt worden wäre.

Obwohl das Vokabel „convexae“ gänzlich unbekannt war, konnte es dennoch von knapp einem Drittel der Versuchspersonen zielsicher gefunden werden und immerhin von 18,42% richtig übersetzt werden. Die Herleitung erfolgte hier wohl über das deutsche Lehnwort „konvex“, welches sie bereits auf jeden Fall zumindest im Physikunterricht kennengelernt hatten. Dadurch lässt sich wohl auch erklären, dass vier Personen dieses Wort irrtümlicherweise mit „Linse“ übersetzt haben.

Auch das Gerundium „discendum“ bereitete vielen SchülerInnen große Schwierigkeiten, da meist die Rückführung auf die Grundform nicht gelang und somit auch keine passende Bedeutung aus dem Gedächtnis gerufen werden konnte. Die häufigsten Fehlerquellen waren Suchen unter „discendere“ oder „discedere“.

Eher schwierig war für die SchülerInnen auch „quibusdam“: Wenigstens konnte fast die Hälfte von ihnen die Grundform nennen, unter der sie im Wörterbuch nachschlagen müssten, jedoch konnte nicht einmal ein Viertel von ihnen die richtige Bedeutung nennen. Oft wurde die Übersetzung „derselbe“ genannt, was wohl auf einer Verwechslung mit „idem“ basiert, oder „welcher“, da das Wort nur auf „qui“ zurückgeführt wurde.

²³⁷ Vgl. Langenscheidt, 2017, S.148; PONS, 2012, S.150; Stowasser, 2006, S.94; Stowasser, 2016, S.141

Zu den Wörtern mit verhältnismäßig sehr hohen Trefferquoten – sowohl bei der Rückführung auf die Wörterbuchform als auch bei der Bedeutung – zählten „flumina“, „his“, „ierunt“, „rebus“ und „cepissent“. Bei „flumina“ konnte bei ausschließlich allen TeilnehmerInnen davon ausgegangen werden, dass das Wort auch im Wörterbuch gefunden werden könnte. Auch die zehn Personen, die angaben, unter „flumina“ zu suchen, und die zwei, die angaben, unter „fluminum“ zu suchen, würden im Wörterbuch mit sehr großer Wahrscheinlichkeit zum richtigen Lemma kommen, da es unter „flum*“ überhaupt nur zwei Einträge gibt. Die Bedeutung „Fluss“ wurde von 35 der 38 TeilnehmerInnen angeführt, die drei übrigen glaubten, die Übersetzung sei „Flamme“, „Flucht“ oder „fließend“. Sehr gut funktionierte die Rückführung von „his“ auf „hic“ und entgegen meiner Erwartungen schrieben nur zwei Personen „sein“ – vom englischen „his“ – als Übersetzung hin.

Überraschenderweise konnten nur knapp zwei Drittel der Befragten die Grundform zu „rebus“ nennen – und das, obwohl „res“ als Beispielswort für die e-Deklination in deren Schulbuch „Medias in **res**“ verwendet wird und darin sehr häufig vorkommt. Dass es sich dabei um ein Nomen handelt, wurde auch nicht immer erfasst, da beispielsweise auch eine Suche unter „rebere“ vorgeschlagen wurde. Acht VersuchsteilnehmerInnen wussten keine Übersetzung, eine Person verwechselte „res“ mit „rex“ und übersetzte das Wort daher mit „König“ und eine Person übersetzte „rebus“ mit „zu mir“. Letztere Übersetzung kann ich mir allerdings nicht erklären und dürfte auf willkürlichem Raten basieren. Das Verb „cepissent“ konnte zwar nur von fast 60% auf „capere“ zurückgeführt werden, eine passende Bedeutung konnten jedoch mehr als 76% nennen.

Die übrigen Wörter lagen hinsichtlich der Trefferquote im Mittelfeld, da sich einige häufige Fehler eingeschlichen haben: „Cui“ wurde oft mit „cur“ verwechselt und dementsprechend mit „warum“ übersetzt. „Nostris“ wurde meist nicht als Possessivpronomen erkannt und daher unter dem Personalpronomen „nos“ gesucht und somit mit „wir“ oder „uns“ übersetzt. Die Rückführung von „partibus“ auf „pars“ gelang in den meisten Fällen nicht, da die meisten SchülerInnen sicher waren, bis mindestens „part*“ im Wörterbuch nachschlagen zu müssen. Dennoch wussten fast doppelt so viele die Übersetzung des Wortes wie die Grundform. Bei „referebam“ war die häufigste Fehlerquelle eine falsche Schreibweise der Grundform, zum Beispiel 13-Mal „refere“ oder „referro“. Bei dem Substantiv „itinera“ kam es den SchülerInnen zugute, dass sie zumindest einen halben Punkt sammeln konnte, da sie ja im

Wörterbuch²³⁸ von „itiner*“ auf „iter“ weiter verwiesen werden. Ähnlich war es auch bei dem Pronomen „sibi“, welches im neuen Stowasser, Pons und Langenscheidt als eigenes Lemma aufgenommen wurde. Lediglich KandidatInnen mit einer älteren Ausgabe des Stowassers würden direkt unter „sibi“ nichts finden können. Die meisten SchülerInnen brachten „vobiscum“ mit „vos“ oder „vobis“ in Verbindung. Diese Wörter wurden am häufigsten mit „ihr“ „euch“ oder „euer“ übersetzt. Manche SchülerInnen verwechselten „vobiscum“ mit „nobiscum“, weshalb auch „mit uns“ als Übersetzung angeboten wurde. Vereinzelte Versuchspersonen liefen in die Irre, da sie es auf „velle“ oder „voco“ zurückführten. Es ist jedoch nicht nur bei „vobiscum“, sondern auch bei zahlreichen anderen der abgefragten Vokabel davon auszugehen, dass diese in einen sinnvollen Kontext eingebettet von wesentlich mehr SchülerInnen erkannt und richtig übersetzt worden wären.

In einem abschließenden Vergleich der jeweils vier besten und schlechtesten Leistungen in jeder der drei Kategorien (1. „Wörterbuch-Score“, 2. „Bedeutungs-Score“ und 3. „Gesamt-Score“) zeigen sich folgende Ergebnisse:

1. Wörterbuch-Score

Platzierung	Semesternote dieser Person
1	1
2	1
3	1
4	1
35	5
36	4
37	3
38	5

Anhand dieser Tabelle zeigt sich deutlich, dass es sich bei den KandidatInnen auf den Plätzen 1 bis 4 ausschließlich um „Sehr gut“-SchülerInnen handelt. Im Gegensatz dazu landeten auf den letzten vier Plätzen nur SchülerInnen mit Noten von „Befriedigend“ bis „Nicht genügend“. Schon diese Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass sich sehr gute SchülerInnen dadurch auszeichnen, dass sie fast immer wissen, an welcher Stelle sie im Wörterbuch nachschlagen müssen, falls ihnen ein Vokabel unbekannt ist.

²³⁸ Langenscheidt, 2017, S.439; PONS, 2012, S.483; Stowasser, 2006, S.281; Stowasser, 2016, S.391

2. Bedeutungs-Score

Platzierung	Semesternote dieser Person(en)
1	1
2	1
3	4
4 (ex aequo 5 Versuchspersonen)	1; 1; 1; 1; 2
29 (ex aequo 3 Versuchspersonen)	4; 3; 3
32 (ex aequo 3 Versuchspersonen)	4; 3; 3
35 (ex aequo 3 Versuchspersonen)	5; 3; 3
38	5

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch in Bezug auf die gewussten Wortbedeutungen: In den Top-4 befinden sich wiederum hauptsächlich sehr gute SchülerInnen – abgesehen von einem/einer AusreißerIn mit einem „Genügend“. Auf den hintersten Rängen sind abermals ausschließlich KandidatInnen mit Noten von „Befriedigend“ bis „Nicht genügend“ vertreten.

3. Gesamt-Score

Zur Erklärung: Im Bereich Gesamt-Score wurde erfasst, wie viele Wörter entweder anhand der angegebenen Wörterbuchsuche oder der Bedeutung korrekt waren. Wusste der/die SchülerIn beispielsweise nicht, was das Vokabel bedeutet, hingegen sehr wohl, wo er/sie nachschlagen müsste oder umgekehrt, erhielt er/sie einen Punkt. Wurde weder bei der vermuteten Bedeutung noch bei der vorgeschlagenen Wörterbuchsuche ein Punkt erreicht, ergab sich für das jeweilige Vokabel logischerweise auch im Gesamt-Score kein Punkt. Es konnte wiederum ein halber Punkt im Gesamt-Score erreicht werden, sofern die Wörterbuchsuche bereits mit 0,5 bewertet wurde²³⁹, die Bedeutung an sich jedoch nicht gewusst wurde.

Platzierung	Semesternote dieser Person(en)
1	1
2	1
3 (ex aequo 2 Versuchspersonen)	1; 1
5	1
35	3
36	5
37	3
38	5

²³⁹ Erklärungen und Beispiele, wann beziehungsweise warum manchmal 0,5 Punkte vergeben wurden, wurden bereits auf S.73 angeführt.

Auch die Ergebnisse des Gesamt-Scores entsprechen den vorherigen Ergebnissen. Während der Notenschnitt der besten vier beziehungsweise sogar fünf KandidatInnen genau bei 1,0 liegt, befinden sich auf den Plätzen 35 bis 38, also auf den letzten vier Plätzen nur KandidatInnen mit den Noten „Befriedigend“ oder „Nicht genügend“, welche gemeinsam einen Notendurchschnitt von 4,0 erreichen.

Die Gesamt-Score-Ergebnisse werden auch in folgender Tabelle verdeutlicht:

SchülerInnen mit folgenden Semesternoten...	...erzielten durchschnittlich folgenden Gesamtscore [%]
Sehr gut (=1)	75
Gut (=2)	64,09
Befriedigend (=3)	52,02
Genügend (=4)	58,06
Nicht genügend (=5)	31,06

Bis auf eine Ausnahme (mit knapp 60%) erreichten sogar alle „Sehr gut“-SchülerInnen einen Gesamt-Score von ungefähr 70% oder höher (bis zu über 95%!), im Durchschnitt also 75%. Um etwa 11% geringer war dann der durchschnittliche Gesamt-Score der „Gut“-SchülerInnen. Die „Befriedigend“-SchülerInnen schnitten nochmals um ungefähr 12% schlechter ab. Überraschenderweise unterbrachen die „Genügend“-SchülerInnen diese Linie, da sie mit knapp 58% sogar wieder einen besseren Wert als die „Befriedigend“-SchülerInnen mit etwa 52% erzielten. Deutlich am schlechtesten war der Gesamt-Score-Durchschnitt der „Nicht genügend“-SchülerInnen, die durchschnittlich nur 31% erreichten.

Dieses Ranking gilt, wie sich durch die Berechnungen gezeigt hat, nicht nur für den Gesamt-Score, sondern auch für den Wörterbuch-Score. Im Bedeutungs-Score überholen die „Genügend“-SchülerInnen sogar ganz knapp die „Gut“-SchülerInnen.

SchülerInnen mit folgenden Semesternoten...	...erzielten durchschnittlich folgenden Wörterbuch-Score [%]	...erzielten durchschnittlich folgenden Bedeutungs-Score [%]
Sehr gut (=1)	64,09	56,59
Gut (=2)	55	43,64
Befriedigend (=3)	41,67	30,06
Genügend (=4)	48,76	(!) 45,45
Nicht genügend (=5)	28,03	21,21

In einer abschließenden Gesamtbilanz bestätigt sich für diesen Teil der Untersuchung die Hypothese B4 („Die besten SchülerInnen zeichnen sich dadurch aus, dass sie am erfolgreichsten im Wörterbuch nachschlagen.“).

Dass allein diese Werte noch keinen kompletten Aufschluss über die Übersetzungsfähigkeiten der SchülerInnen geben, lässt sich zum einen dadurch erklären, dass die in Teil 1 der Untersuchung erfragten Wörter komplett ohne (möglicherweise hilfreichen) Kontext dargeboten wurden, und zum anderen dadurch, dass der Übersetzungsprozess natürlich nicht gänzlich von den Vokabelbedeutungen und deren Suche im Wörterbuch abhängig ist. Weitere wichtige Rollen spielen nämlich beispielsweise auch das eben angedeutete Textverständnis, Sprachkompetenz, Hintergrundwissen (Weltwissen) und zu einem gewissen Teil natürlich auch die Kenntnis der Formenlehre.²⁴⁰

3.3. Ergebnisse Teil 2

3.3.1. Setting

An diesem Teil der Untersuchung nahmen 36 der 41 SchülerInnen teil, da fünf von ihnen an diesem Tag abwesend waren. An dieser Stelle kann bereits vorweggenommen werden, dass jedoch nur 35 Datensätze brauchbar waren, da sich eine Versuchsperson weigerte, mehr als den ersten Satz zu übersetzen. Die Textübersetzung fand im Rahmen einer normalen, 50-minütigen Lateinstunde statt, wobei Versuchsgruppe 1 (Stowasser) unter Aufsicht ihrer Lateinlehrkraft in einem Klassenraum arbeitete, während die beiden anderen Versuchsgruppen unter meiner Aufsicht und der der anderen Lateinlehrkraft im Computerraum übersetzten. Die Instruktionen wurden vor dem Übersetzen vom Angabeblatt vorgelesen. Nach Beendigung der Übersetzungsarbeit sammelte ich sämtliche Angabe- und Lösungsblätter der Versuchspersonen ein. Die Angabeblätter wurden deshalb eingesammelt, da die Versuchspersonen alle Wörter markieren mussten, die sie im Wörterbuch – wenn auch nur zur Überprüfung ihrer Vermutung – nachgeschlagen hatten. Außerdem erhoffte ich mir durch die dort vorhandenen Notizen Aufschluss über einige Fehlerquellen und Vorgehensweisen. Die Studie wurde anonym durchgeführt. Lediglich die Klasse und die Katalognummer musste auf den beiden Blättern notiert werden.

²⁴⁰ Vgl. Florian, 2015, S.152

3.3.2. Auswertung

Die Auswertung erfolgte mit Hilfe von Windows Excel und SPSS 24. Die Noten für die Übersetzungsleistungen wurden anhand des in Österreich gebräuchlichen Beurteilungssystems für Übersetzungstexte ermittelt: Der Untersuchungstext wurde aus diesem Grund in 12 Sinneinheiten gegliedert, insgesamt wurden 18 sogenannte Checkpoints in den Bereichen Lexik, Morphologie und Syntax gesetzt und für die sprachliche Qualität in der Zielsprache (Deutsch) wurden 0 oder 3 oder 6 Punkte vergeben.²⁴¹

Mit diesem Beurteilungssystem kamen bei den 35 TeilnehmerInnen folgende Ergebnisse zustande: 1 Sehr gut, 9 Gut, 2 Befriedigend, 8 Genügend, 15 Nicht genügend. Somit lag der Notendurchschnitt fast bei 3,8 und war somit ungefähr einen Notengrad schlechter im Vergleich zu den zuvor ermittelnden Semesternoten. Der Notendurchschnitt der Lateinschularbeit, die zwei Wochen nach meiner Untersuchung stattfand, belief sich laut Angaben der Lehrperson auf 3,2.

Außerdem wurden unabhängig davon alle Lexik-, Grammatik-, Syntax- und Auslassungsfehler ermittelt, sowie sprachliche Fehler im Deutschen. Darauf soll in der folgenden Analyse teilweise näher eingegangen werden.

Abgesehen davon wurden zur Untersuchung der Wörterbucharbeit auch sämtliche Nachschlagehandlungen analysiert und in verschiedene Kategorien eingeteilt:

- Kategorie 1: Erfolgreiche Nachschlagehandlung
Zum Beispiel: „puer“ = „der Bub“
- Kategorie 2: Grammatikfehler nach erfolgreicher Nachschlagehandlung
Zum Beispiel: „discere“ = „er lernte“
- Kategorie 3: Auslassungsfehler; Nachschlagehandlung erfolgte, das Ergebnis wurde aber nicht in den Text geschrieben
- Kategorie 4: Fehler aufgrund falscher Bedeutungsauswahl im richtig gefundenen Lemma
Zum Beispiel: „referebat“ = „er brachte zurück“ statt „er berichtete“
- Kategorie 5: Fehler aufgrund falscher Rückführung auf die Grundform (=Suche im falschen Lemma)

²⁴¹ Vgl. Consensus, 2017, S.36

- Kategorie 6: Eine nicht im Wörterbuch angeführte Bedeutung wurde gewählt. (Diese konnte sinngemäß dennoch passend sein!)

Zum Beispiel: „homunculi“ = „Fabelwesen“

- Kategorie 7: Grundsätzlich erfolgreiche Nachschlagehandlung, jedoch wurde in der Übersetzung eine andere Wortart aus dem gefundenen Vokabel gemacht.

Zum Beispiel: „continue“ = „der Beständige“

- Kategorie 8: Fehler trat auf, da *nicht* im Wörterbuch nachgeschlagen wurde

Zum Beispiel: „ageret“ = „machte“ (im Kontext unpassend!)

An dieser Stelle muss jedoch erwähnt werden, dass diese Kategorien nicht weiter differenziert wurden. Passierte beispielsweise ein Fehler aufgrund falscher Bedeutungsauswahl und wurde dieses Wort in der Übersetzung zusätzlich in einer falschen grammatikalischen Form verwendet, wurde der Fehler hier dennoch nur in der Kategorie 4 gezählt.

Insgesamt gaben die SchülerInnen an, dass sie 583 Nachschlagehandlungen durchgeführt hatten, was durchschnittlich 16,66 Nachschlagehandlungen pro Person ergibt. Die tatsächliche Zahl ist sicherlich wesentlich höher. Gründe dafür könnten zum einen soziale Erwünschtheit sein, sprich dass es den SchülerInnen unangenehm war, zuzugeben, dass sie gewisse Vokabel nachschlagen mussten. Zum anderen könnte es auch daran liegen, dass manche SchülerInnen schlichtweg vergessen haben, die gesuchten Wörter zu markieren, oder dies aufgrund von Zeitmangel nicht mehr gemacht haben. Wegen außergewöhnlicher Formulierungen wie beispielsweise „Hiebe“ für „verbera“ oder „wie auch immer“ für „cumque“, die ziemlich eindeutig aus dem Wörterbuch stammen, wurde die Vermutung angestellt, dass sich der tatsächliche Wert sogar auf mindestens 647 Nachschlagehandlungen belaufen muss. Dies entspricht fast zwei Nachschlagehandlungen mehr pro Person (18,49). Die Dunkelziffer könnte jedoch noch weit höher liegen. Für die folgenden Überlegungen wurde der ermittelte Wert von 647 Nachschlagehandlungen herangezogen.

Im Folgenden sollen die häufigsten Wörterbuchbenutzungsprobleme aufgelistet und erläutert werden. Außerdem sollen nach Möglichkeit Erklärungsansätze für die jeweiligen Fehler gefunden werden. Dabei hielt ich es für das Sinnvollste, die Analyse (teil)satzweise vorzunehmen und vor allem jene Vokabel genauer zu

beleuchten, die sehr häufig nachgeschlagen wurden beziehungsweise jene, die die größten Schwierigkeiten bereiteten.

Satz 1: „*Ante tempora nostra accidit his in partibus res memoranda.*”

Lateinisches Wort	Ante	nostra	tempora	accidit	his	in	partibus	res	memoranda.
Nachschlagehandlungen	2	3	7	28	8	2	21	8	35

Wie sich anhand dieser Tabelle zeigt, lagen die maßgeblichen Schwierigkeiten in diesem Satz bei „accidit“ „partibus“ und „memoranda“. Bereits in Florians Untersuchung stellte sich heraus, dass das polyseme „accidit“ besonders problematisch und daher fehlerverursachend war.²⁴² Grundsätzlich verliefen in meiner Untersuchung 24 der 28 Nachschlagehandlungen erfolgreich, jedoch verwendeten sieben Versuchspersonen das Wort falsch, beispielsweise in einer falschen Zeit. Eine Person machte ein Partizip I („geschehene <Sache>“) daraus, weshalb ihr Satz eines Prädikates ermangelte. Zwei Nachschlagehandlungen wurden zwar durchgeführt, deren Ergebnisse jedoch nicht verschriftlicht, sondern an dieser Stelle wurde eine Lücke gelassen. Völlig den Sinn verfehlt hatten nur zwei Übersetzungen, nämlich „er war gelangt“ sowie „er ist niedergefallen“. Man muss diesen beiden KandidatInnen jedoch zugestehen, dass deren Übersetzungen immerhin sinnvolle Sätze ergaben, in denen die ausgewählte Bedeutung sehr wohl passend war, wie später gezeigt werden soll.

Eine sehr große Fehlerquelle war die Formulierung „in his partibus“, obwohl grundsätzlich alle Vokabel aus dem Anfangslehrbuch bekannt sein sollten. „In diesen Teilen“ war die häufigste Übersetzung, die zwar nicht völlig falsch ist, aber eigentlich einer Ergänzung wie beispielsweise „in diesen Teilen *des Staates*“ oder „in diesen Teilen *von Wales*“ bedarf, welche tatsächlich von zwei Versuchspersonen vorgenommen wurde. Erstere Übersetzung entstand zugegebenermaßen jedoch in Folge einer Fehlübersetzung von „res“ als „Staat“. Sinnvoll wäre die Übersetzung „in dieser Gegend“ oder „in diesem Gebiet“, wie sie auch im Wörterbuch vorgeschlagen wird. Für diese Übersetzungsmöglichkeit entschieden sich jedoch wiederum nur zwei SchülerInnen. Am zweithäufigsten ergab sich die Übersetzung „zum Teil“, welche zwar im Kontext „eine zum Teil erwähnenswerte Sache“ sinnvoll war, aber nicht den

²⁴² Vgl. Florian, 2015, S.129

Inhalt des lateinischen Textes wiedergab. Eine Person führte „partibus“ wohl auf „patria“ zurück, weshalb durch eine Verwechslung mit dem englischen „his“ die Übersetzung „in seiner Heimat“ resultierte. Durch einen Fehler in der Bedeutungsauswahl im Wörterbuch entstand außerdem die Übersetzung „Vor unserer Zeit ereignet sich die denkwürdige Sache in dieser Aufgabe“. Aufgrund der Einleitung stellte sich diese Person wahrscheinlich vor, dass Elidyr – analog zu Herkules – Aufgaben in der Unterwelt erledigen muss. Vermeidbar wäre ein Wörterbuchbenutzungsfehler gewesen, wodurch „partibus“ ausgehend von „partiri“ als Verb angesehen wurde und somit die Übersetzung „Vor unserer Zeit geschah es, dass sie die Sache in unserer Erinnerung teilten“ entstand. Dadurch, dass „pars“ mit der Bedeutung „Teil“ ja ein bekanntes Vokabel war, verwendete es ein Viertel der Versuchspersonen in ebendieser Bedeutung. Dieses Problem beobachtete auch Florian: Dadurch, dass die SchülerInnen die Bedeutung „Teil“ kannten und sich gleich zu Beginn darauf festlegten, blieb es ihnen verwehrt, die Bedeutung „Gegend“ in Betracht zu ziehen. Sobald sich die SchülerInnen eine Bedeutung zurechtgelegt hatten, schlugen sie nicht weiter im Wörterbuch nach und variierten diese Bedeutung auch nicht mehr.²⁴³

Das Vokabel „memoranda“ wurde ausnahmslos von allen TeilnehmerInnen nachgeschlagen, davon 25-Mal grundsätzlich erfolgreich. Fehler entstanden hauptsächlich durch das Nachschlagen im falschen Lemma. Dabei wurde „memoranda“ nicht unter dem Eintrag „memorandus“ – wie es am sinnvollsten wäre – gesucht, sondern unter „memorare“. Da ihnen das Gerundiv Schwierigkeiten bereitete, wurde irgendein Satz rund um die Verben „erwähnen“ oder „sich erinnern“ „gebastelt“. Dabei entstanden Übersetzungen wie „Vor unserer Zeit ist es vorgefallen, dass diese Teile der Sache erwähnt wurden.“, „Vor unserer Zeit passierte die folgende Sache, von der im Teil erzählt wird.“ oder – aufgrund des Mangels an einer finiten Verbform besonders misslungen – „Die geschehene Sache vor unserer Zeit in Erinnerung zu bringen.“. Die bereits vorhin angesprochenen zwei KandidatInnen, die auch schon Probleme mit „accidit“ hatten, passten auch „memoranda“ an deren Bedürfnisse an, sodass zwar der Sinn des Textes keinesfalls getroffen wurde, der Satz für sich aber sehr gut in das Textverständnis der SchülerInnen passte. Die eine Übersetzung lautete: „Nachdem er in unser Zeitalter gelangt war, kann sich dieser an Teile der Sache erinnern.“ Die Person stellte sich

²⁴³ Vgl. ebd., S.134

offenbar einen Geistesblitz nach einer Zeitreise vor. Dass derartige Science-Fiction in einem Text aus dem 12. Jahrhundert sehr unwahrscheinlich ist, fand hier sichtlich keine Beachtung. Die andere Übersetzung lautete: „Vor unserer Zeit ist er niedergefallen und kann sich an diese Sache nur zum Teil erinnern.“ Diese Versuchsperson baute offenbar Textverständnis auf, in dem sie sich vorstellte, dass Elidyr zu Sturz gekommen sei und dadurch eine partielle Amnesie erlitten habe.

Hinsichtlich der Grammatik und Wortbedeutungen sind diese Übersetzungen zwar völlig falsch, ergeben jedoch für sich Sinn. Der letzte Fehler, der in diesem Abschnitt herausgegriffen werden soll, bezieht sich auf folgende Übersetzung: „Vor unserer Zeit ereigneten sich in vielen Teilen des Staates auf dünnem Pergament.“ Angesichts dieser Übersetzung tut sich die Frage auf, was sich diese Versuchsperson bei der Übersetzung wohl gedacht haben muss. Abgesehen davon, dass das dünne Pergament an dieser Stelle überhaupt keinen Sinn ergibt, muss auch die deutsche Sprachqualität bemängelt werden, da dieser Satz kein Subjekt besitzt. Die Erklärung für diese unsinnige Übersetzung liegt in der Bedeutungssuche im falschen Lemma: Statt unter „memorandus“ wurde wohl unter „membranula“ gesucht. Dieser Fehler erklärt sich dadurch, dass bei einer Eingabe von „memoranda“ im Pons Online-Wörterbuch nicht nur „memorandus“, sondern auch „membrana“, „membranula“, „memoro“ und sogar noch vier weitere Einträge vorgeschlagen werden. Aus unbekannten Gründen wurden dabei die erstgenannten, aber passenden Übersetzungsvorschläge „erwähnenswert, denkwürdig“ überlesen und daher das „dünne Pergament“ ausgewählt. Dass die Versuchsperson immerhin erkannt hat, dass diese Übersetzung nicht gelungen ist, zeigt sich dadurch, dass im Text drei Fragezeichen notiert wurden. Wie auch Versuchspersonen in Florians Studie entschloss sich auch diese Versuchsperson besser etwas Falsches als gar nichts hinzuschreiben und revidierte dies nicht, obwohl sie mit der Übersetzung unzufrieden war.²⁴⁴

Satz 2: „*Quam rem sibi contigisse presbyter Eliodorus referebat.*“

Lateinisches Wort	Quam	rem	sibi	contigisse	presbyter	Eliodorus	referebat
Nachschlagehandlungen	12	2	0 (Angabe)	35	0 (Angabe)	0 (Angabe)	24

²⁴⁴ Vgl. ebd., S.110

Besondere Fehlerquellen in diesem Satz waren „quam“ als relativer Anschluss, das unbekannte Verb „contigisse“ sowie „referebat“ und der davon abhängige Acl (Accusativus cum Infinitivo). Abermals wurde den SchülerInnen in vielen Fällen die Polysemie dieser Vokabel zum Verhängnis.

Von den 24 Nachschlagehandlungen bei „referebat“ verliefen 10 grundsätzlich erfolgreich, während 14 entweder, wie in einem Fall, zu keiner oder zu einer falschen Lösung führten. Meistens wurde die unpassende Bedeutung „zurückbringen“, „zurücktragen“ oder „überbringen“ gewählt, je einmal sogar „zurückführen“ und „erneuern“. Außerdem entstanden vier Fehler dadurch, dass eben *nicht* im Wörterbuch nachgeschlagen wurde und einfach die bekannte oder mit Hilfe der Zusammensetzung von Präfix und Grundwort hergeleitete Bedeutung „zurückbringen“ verwendet wurde. Meistens handelte der zweite Satz also von einer Sache, die zurückgebracht wurde. Dieses Übersetzungsäquivalent erfreute sich vermutlich deshalb großer Beliebtheit, da es sich bei allen drei verwendeten Wörterbüchern um die erstgenannte Bedeutung handelte.²⁴⁵ Wie auch schon bisherige Forschungsergebnisse zeigten, beachten und wählen SchülerInnen nämlich vor allen die erstgenannten Bedeutungsäquivalente aus.²⁴⁶

Ausnahmslos alle SchülerInnen schlugen „contigisse“ nach und liefen dabei zum Großteil in die Irre. Von 35 Versuchspersonen wählten nur acht eine an dieser Stelle passende Bedeutung aus. Sofern das richtige Lemma gefunden wurde, wurde auch hier meist die erstgenannte Bedeutung „berühren“ gewählt. Um einen sinnvollen deutschen Satz zu bilden, entstand hier bei vielen KandidatInnen „die berührende Sache“ beziehungsweise „die Sache, die ihn berührt hatte“. Während viele SchülerInnen so geistesgegenwärtig waren und die Grammatik anpassten, behielten einige „ihm“ bei, da in einer Fußnote vorgeschlagen wurde, „sibi“ mit „ihm“ zu übersetzen, obwohl es grammatikalisch überhaupt nicht in den deutschen Satz passte. So entstanden Übersetzungen wie beispielsweise „[...]“, dass ihm dieses Sache berührte“. Außerdem wurden auch je zweimal die Bedeutungen „erfassen“ und „erreichen“, sowie je einmal „glücken“, „betreffen“ und „gelingen“ gewählt.

²⁴⁵ Vgl. Stowasser, 2016, S.593; PONS Online-Wörterbuch, online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=refero&l=de&in=&lf=de&qnac=>; Navigium, online unter: <https://www.navigium.de/latein-woerterbuch.php?form=referre&wb=gross&phr=true&mh=true>

²⁴⁶ Vgl. Krings, 1986, S.244; Florian, 2015, S.138

Es stellte vor allem für Pons-Online-Wörterbuch-KandidatInnen, aber auch für einige Stowasser-KandidatInnen eine große Schwierigkeit dar, überhaupt einmal das passende Lemma zu finden, da eine Rückführung auf die richtige Grundform oftmals misslang. Aufgrund fehlerhafter Grundformenbestimmung suchten fünf KandidatInnen bei dem Adjektiv „contiguus“, wodurch Übersetzungen wie beispielsweise „der benachbarte Priester“ entstanden. Da eine Versuchsperson dann wohl annahm, dass es sich wegen „isse“ am Ende von „contigisse“ um einen Superlativ handeln muss, entstand sogar „der sehr benachbarte Priester Elidyr“.

Dadurch, dass je einmal unter „conticesco“ und „continere“ gesucht wurde, kamen auch die Übersetzungen „der verstummte Priester“ und „Diese Sachen überlieferte ihm der Priester Elidyr *zusammengehalten*“ zustande.

Da im Gegensatz zu Florians Untersuchung eine Ergänzung von „quam“ zu „quam rem“ vorgenommen wurde, konnte das Problem, dass der relative Anschluss verkannte wurde, zum größten Teil umgangen werden. Dennoch passierten vereinzelt dieselben Fehler wie auch Florians Versuchspersonen: Viermal wurde „quam“ mit einem temporalen „als“ oder „nachdem“ übersetzt. Drei davon gaben an, „quam“ im Wörterbuch gesucht zu haben. Dreimal entstand also ein Fehler, da Anmerkungen wie „beim Komp und komparativischen Begriffen“²⁴⁷ nicht berücksichtigt oder missverstanden wurde.²⁴⁸ Einmal wurde dieses Pronomen auch mit dem Adverb „quam“, verwechselt. In Kombination mit weiteren Monosemierungsfehlern resultierte daraus folgende (sinnfreie) Übersetzung: „Wie ihm diese Sache angrenzte, meldete der Priester Elidyr.“ Durch mangelnde Grammatikkenntnisse wurde in wenigen Fällen der relative Anschluss verkannt. Gemeinsam mit einem Monosemierungsfehler entstand somit beispielsweise diese Übersetzung: „Der Priester Elidyr berichtete, welche Sache ihn berührt hat.“

Satz 3a: „Cum enim duodecim iam ageret annum“

Lateinisches Wort	Cum	enim	duodecim	iam	ageret	annum,
Nachschlagehandlungen	5	7	7	2	31	1

²⁴⁷ Vgl. Stowasser, 2016, S.575

²⁴⁸ Vgl. Florian, 2015, S.130

In diesem Teilsatz gab es nur eine maßgebliche Fehlerquelle, nämlich das polyseme „ageret“. Obwohl die Wendung „vitam agere“ im Anfangslehrbuch²⁴⁹ bereits vorgekommen ist, konnte dies nur in den seltensten Fällen auf „duodecimum annum ageret“ umgelegt werden. Auch die Anmerkungen und Beispielsätze im Wörterbuch konnten die SchülerInnen kaum für sich nutzen. Den Pons-Online-Wörterbuch-KandidatInnen wurde diese Bedeutungswahl zusätzlich erschwert, da „verleben“ erst im Unterpunkt 3.a. (*Zeit*) angeführt wurde.²⁵⁰

Es sei an dieser Stelle jedoch erwähnt, dass die Übersetzung „Als er [...] 12 Jahre alt war“ nicht ganz korrekt ist, weil Elidyr „das 12. Jahr verlebte“, also erst 11 Jahre alt war. Wie auch Florian²⁵¹ hielt ich diese Feinheit allerdings für unerheblich für das Verständnis und entschied mich, diesen Fehler deshalb zu vernachlässigen.

Von den 31 Nachschlagehandlungen kamen nur neun zum passenden Eintrag. Neun weitere fanden kein Äquivalent, mit dem sie zufrieden waren, und überlegten sich daher selbst für ihr Textverständnis passende Bedeutungen wie beispielsweise „Als nämlich schon zwölf Jahre vergangen sind“ oder „Als er nämlich schon das zwölfte Jahr erreicht“ oder sogar „[...] 12 Jahre war“, wie es ja umgangssprachlich sogar als Altersangabe verwendet wird.

Bei 11 SchülerInnen muss die Bedeutungsauswahl im richtig gefundenen Lemma jedoch als fehlgeschlagen angesehen werden. Dadurch ergab sich (manchmal gemeinsam mit weiteren verschiedenartigen Fehlern) häufig ein ganz anderer Sinn: „Als er sich zum zwölften Mal dieses Jahr in Bewegung gesetzt hatte“, „Denn mit 12 Jahren schon setzte ich mich in Bewegung“, „Denn als er schon im zwölften Jahrhundert arbeitete“, „als er es einst schon 12 Jahre machte“ oder „Denn als er schon zwölf Jahre gejagt hat“. Manchmal hingegen waren die Übersetzungen durch die falsche Bedeutungsauswahl in Kombination mit falscher grammatikalischer Verwendung oder gar weiteren Lexikfehlern im Satz völlig sinnlos: „Als nämlich das zwölfte Jahr schon machte“, „Als einst zwölf Jahre schon vorwärts trieben“, oder „Einst mit 12 Jahren schon getan“.

Anhand der letzten beiden Übersetzungsversuche zeigt sich bereits, dass auch „enim“ eine gewisse Fehlerquelle darstellte: Oftmals ergaben sich Fehler, da dieses

²⁴⁹ Vgl. Medias In Res, 2013, S.71

²⁵⁰ Vgl. PONS Online-Wörterbuch, online unter:
<https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=agere&l=de&in=&lf=de&qnac=>

²⁵¹ Vgl. Florian, 2015, S.137

Vokabel offenbar mit „olim“ (=„einst“) verwechselt wurde. Drei Personen aus der Navigium-Gruppe tappten quasi in die Falle und wählten mit „sicherlich“, „allerdings“ und „jedenfalls“ Äquivalente aus dem Unterpunkt II. mit dem Zusatz „(versichernd)“ aus.

Außerdem wurde „cum“ hier auch einmal mit „mit“ übersetzt, da die Person es nicht erfasst hatte, dass es sich in diesem Zusammenhang um eine temporale Gliedsatzeinleitung handelt. Durch eine Verwechslung mit „ut“ übersetzte eine weitere Versuchsperson die beiden „cum“ im Text jeweils mit „dass“.

Als letztes soll noch ein besonders ärgerlicher Fehler hinsichtlich „duodecimum“ aufgezeigt werden: Obwohl der korrekte Eintrag im Wörterbuch gefunden wurde, wurde die Kongruenz mit „annum“ nicht erkannt. Da auch nicht verstanden wurde, dass der Bub („puer“) das Subjekt des ganzen Satzes sein muss, kam es somit zu folgender Übersetzung: „Während nämlich der Zwölfte schon ein Jahr verlebt“.

Satz 3b „puer discere coactus“

Lateinisches Wort	puer	discere	coactus
Nachschlagehandlungen	2	17	34

Die Hauptschwierigkeit in diesem Abschnitt lag bei dem Partizip (PPP) „coactus“, welches sich eigentlich auf „puer“ beziehen sollte. 34 von 35 SchülerInnen schlugen „coactus“ nach, die übrige Versuchsperson ließ dieses Wort kurzerhand weg. Diesem Beispiel folgten zwei weitere trotz erfolgter – aber wohl nicht zufriedenstellender – Nachschlagehandlung. Einen klaren Wettbewerbsvorteil hatte in diesem Fall die Pons-Online-Wörterbuch-Gruppe, da hier „coactus“ als eigenes Lemma (=„gezwungen“) angeführt wurde. Gerade die Navigium-Gruppe hatte die größten Schwierigkeiten mit der richtigen Bedeutungsauswahl. Manche versuchten noch, ein deutsches Partizip aus dem falsch gewählten Übersetzungsäquivalent zu formen und in irgendeiner Weise ihren Satz zu integrieren („[...] hatte der Bub gelernt, versammelt [...] sich zu verstecken“, „[...] hatte der Junge der gelernte Gesammelte [...] verborgen“, „erforscht der Bub einen hohlen Fluss der zusammengeführt wurde“, „ein zusammengezogener Junge“ und „[...] ist ein Bub zum Lernen zusammen getrieben worden“) andere vernachlässigten die Grammatik völlig („versammelten sie sich in einem [...] Fluss“). Dadurch entstanden, wie eben

bewiesen, manchmal Sätze, die wenigstens auf Deutsch schlüssig waren, manchmal welche, die unverständlich waren.

Ein häufiger Fehler war auch die Suche unter dem Substantiv „coactus“ (=„Zwang“). Meist entstanden dadurch jedoch immerhin hinsichtlich der deutschen Sprachqualität angemessene Teilsätze, die auch den Sinn des lateinischen Originaltextes trafen: „[...] Zwang zum Lernen“, „der Bub, der auf Zwang unterrichtet wurde“, „lernte der Bub aus Zwang“, oder „um aus Zwang zu lernen“.

Auch das grundsätzlich bekannte Vokabel „discere“ war für einzelne SchülerInnen problematisch. Durch die Entscheidung für die Bedeutungen „kennenlernen“ oder „erforschen“ bekam die Geschichte einen ganz neuen Sinn: So lernte Elidyr in der einen Geschichte jemanden kennen, mit dem er sich in einem Fluss versammelte, während er in anderen Versionen offenbar zum Höhlenforscher oder Gewässerexperten gemacht wurde („weil er sich gezwungen sah Höhlen zu erforschen“, „erforscht der Bub einen [...] Fluss“).

Satz 3c: „in concava fluminis cuiusdam ripa se occultavit“

Lateinisches Wort	in	concavā	fluminis	cuiusdam	ripā	se	occultavit
Nachschlagehandlungen	0	2 (Angabe)	4	18	35	0	34

Obwohl hier zahlreiche Nachschlagehandlungen stattgefunden haben, ergaben sich die meisten Fehler nicht aufgrund der Wortbedeutungen, sondern im Bereich der Kongruenz oder der sinnvollen Verbindung der Wörter im deutschen Satz. Obwohl sowohl „concava“ als auch „ripa“ durch einen Längenstrich über dem „a“ gekennzeichnet waren und dadurch optisch schon als zusammengehörig wahrgenommen hätten werden können, beachteten oder kannten viele SchülerInnen diese – eigentlich als Hilfestellung gedachte – Kennzeichnung nicht. Deswegen und aus Mangel an Grammatikkenntnissen wurden oftmals die jeweils nebeneinanderstehenden Wörter „concava fluminis“ und „cuiusdam ripa“ als zusammengehörige übersetzt. Dabei stellt sich natürlich die Frage, was eigentlich ein „hohler Fluss“ sein sollte. Auf Nachfrage wurde mir von einem Nachhilfeschüler erklärt, dass er sich darunter einen Fluss, der kein Wasser führt, vorgestellt hatte.

Manchmal wurden die Wörter zwar grundsätzlich richtig übersetzt, wurden aber, wie oben angesprochen, im deutschen Satz in keine sonderlich sinnvolle Verbindung gebracht. So wurde der Bub in mehreren SchülerInnen-Übersetzungen dazu gezwungen, *im Fluss zu lernen*. Möglicherweise dachten sie dabei an eine weitere altertümliche Foltertechnik des prügelnden Lehrers. Dadurch, dass der Bub nicht als Subjekt des ganzen Satzes verstanden wurde, übersetzte eine der betreffenden Versuchspersonen weiter: „jemand verbarg sich aber am Flussufer“. Dabei ist das „jemand“ durch eine Fehlübersetzung von „cuiusdam“ zustande gekommen, wie sich anhand der Notizen über dem Text zeigt. Derselbe Fehler ist insgesamt sogar bei zwei Versuchspersonen aufgetreten. Sonstige Fehlübersetzungen von „cuiusdam“ beruhten durchgängig darauf, dass nicht unter „quidam“ sondern einfach unter „cuius“ (von dem das Wörterbuch auf „qui“ verweist) nachgeschlagen wurde.

Durch Kongruenzfehler entstanden auch fragwürdige Übersetzungen wie „der hohle Zwang“ oder – besonders amüsant – „der hohle Bub“.

„Occultare“ konnte aufgrund seiner regelmäßigen Zeitenbildung leicht gefunden werden. Von 34 Nachschlagehandlungen waren nur zwei nicht erfolgreich. Zwei Kandidaten verwendeten nämlich die Bedeutung „verheimlichte“. So kam es in einer Übersetzung dazu, dass der Bub verheimlichte, dass er am Flussufer lernte. Die zweite Variante verfehlte nicht nur die Aussage des Textes, sondern entbehrte jedweder Sinnhaftigkeit: „[...] lernt der Bub, dass der Zwang im hohlen Fluss sich an dessen Ufer verheimlichte“.

Ein Fehler entstand auch hier dadurch, dass *nicht* im Wörterbuch nachgeschlagen wurde. Da diese Versuchsperson das Wort wohl irgendwie mit „oculus“ („Auge“/„Blick“) in Verbindung gebracht hatte, übersetzte sie „occultavit“ mit „erblickte“.

Satz 3d: „ut disciplinam et verbera crebra magistri fugeret.“

Lateinisches Wort	ut	disciplinam	et	verbera	crebra	magistri	fugeret.
Nachschlagehandlungen	9	25	1	24	0 (Angabe)	0	10

Die maßgebliche Schwierigkeit in diesem Teilsatz lag nicht immer unbedingt in den Wortbedeutungen, sondern im Verständnis: Viele SchülerInnen erfassten nämlich

nicht, dass sich der Bub versteckt hatte, um dem Unterricht und den Prügeln des Lehrers zu entgehen. So waren die Prügel einmal sogar die Folge des Versteckens: „[...] weil [...] der Bub anstatt zu lernen sich an einem Fluss in dessen Flussufer versteckte, und deshalb zahlreiche Unterweisungen des Lehrers über sich ergehen lassen musste, floh er.“ Andererseits entstand auch folgende Version, in der das Verstecken möglicherweise als Akt der Schande wegen der Versäumnis der schulischen Pflichten des Buben verstanden wurde: „[...] verbarg der Bub [...] sich an einem gewissen Ufer eines Flusses, weil ihm der Unterricht und die zahlreichen Wörter des Lehrers entgangen waren.“ In einer anderen Übersetzung wurden die Rollen sogar vertauscht: „mit dem Wissen häufig geschlagen zu werden flüchtete der Lehrer“. In wieder einer anderen Version erfolgte die Flucht aus Überforderung wegen der vielen schulischen Anforderungen: „er flüchtet da Lehrer häufig Wissen und Wörter wollen.“

Während die Wörterbuchbenutzung meist erfolgreich verlief („disciplina“ wurde nämlich 22-Mal richtig gefunden, „verbera“ 19-Mal und „fugeret“ sogar zehnmal), entstanden – wie sich anhand des letzten Übersetzungsbeispiels zeigt – viele Fehler dadurch, dass eben *nicht* im Wörterbuch nachgeschlagen wurde: Acht SchülerInnen tappten sozusagen in die Falle und übersetzten „verbera“ aufgrund einer Verwechslung mit „verba“ mit „Wörter/Worte“. Viermal wurde außerdem „disciplinam“ schlichtweg mit „Disziplin“ übersetzt, dreimal – wohl aufgrund einer Verwechslung mit dem bekannten Vokabel „discipulus“ – mit „Schüler“.

Besonders ärgerlich ist auch folgender Wörterbuchbenutzungsfehler, bei dem eine Anmerkung missverstanden wurde: Da mit „verbera“ laut Erklärung auch die peitschenden Armbewegungen der Schwimmer bezeichnet werden können²⁵², übersetzte jemand: „[...] jemand verbarg sich aber am Flussufer, wie zahlreiche Schwimmer die von Unterreicht des Lehrers flohen.“ Hier passierte zudem ein Fehler bei der Übersetzung von „ut“, da die falsche Bedeutung ausgewählt wurde. Weitere Fehlübersetzungen von „ut“ (in Kombination mit verschiedenen weiteren Fehlern) führten auch zu folgenden Übersetzungen: „[...] wie ein Schüler der vor einem Lehrer mit zahlreichen Schlägen fliehe“, „[...] lernt der Bub, [...] wie er vor Disziplin und zahlreichem Schlag von Lehrern flüchtet.“, „[...] weil die Disziplinen und Worte häufig

²⁵² Vgl. PONS Online-Wörterbuch, online unter:
https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=verber&l=de&in=ac_la&lf=la&qnac=verber

vor dem Lehrer flüchteten“ oder „[...] wo er vor den Schülern und zahlreichen Schlägen der Lehrer flüchtete“.

Dass es sich bei „verbera“ um ein Substantiv handelt, wurde zudem nicht von allen SchülerInnen erkannt: Zweimal wurde es mit „schlagen“ übersetzt, sei es, dass unter „verberare“ nachgeschlagen wurde, oder sei es, dass doch unter „verber“ gesucht, die Wortart aber zugunsten des Textverständnisses verändert wurde. Eine weitere Fehlerquelle war auch in diesem Teilsatz die Kongruenz, da „crebra“ oftmals nicht zu „verbera“ zugeordnet oder überhaupt als Adverb in der Bedeutung „oft“ verwendet wurde („er versäumt häufig den Unterricht des Lehrers“). So entstand in Kombination beider eben genannten Fehler beispielsweise folgende Übersetzung: „<Ich> floh vor dem Lehrer als er zur Belehrung häufig schlug.“ Mit einem zusätzlichen Verständnisproblem kam es auch zu der bereits oben erwähnten Übersetzung: „mit dem Wissen häufig geschlagen zu werden flüchtete der Lehrer.“

Abgesehen davon, dass im Deutschen viele Kasusfehler entstanden, da vielen SchülerInnen offenbar nicht klar ist, dass „flüchten vor“ einen Dativ verlangt („er flüchtete vor den Unterricht“), kamen teils auch neue Wortkreationen zu Tage, wie beispielsweise das „Geschläge“ des Lehrers zu „entflüchten“.

Satz 4a: „Cumque ibidem per duos dies continue ieunus iam latuisset,“

Lateinisches Wort	Cumque	ibidem	per	duos	dies	continue	ieunus	iam	latuisset
Nachschlagehandlungen	12	28	7	0	0	23	0 (Angabe)	0	31

In diesem Teilsatz lagen die Hauptschwierigkeiten bei „cumque“, „continue“ und vor allem „latuisset“. Obwohl „ibidem“ zwar von den meisten SchülerInnen nachgeschlagen wurde, konnte es immerhin leicht gefunden werden.

Bei „cumque“ liefen drei Viertel der Suchenden in die Irre, da sie die unter dem Adverb „cumque“ vorgegebene Übersetzung „wann auch immer“, „wie auch immer“ oder „jederzeit“ auswählten. Hier erwies es sich also als wesentlich zielführender, nicht nachzuschlagen, sondern mithilfe des eigenen Latein-Wissens „cum“ und „que“ zusammenzusetzen.

Die Suche nach „continue“ verlief in mehr als 50% der Fälle erfolgreich. Sechs Versuchspersonen schlugen dieses Wort zwar nach, ließen es in ihrer Übersetzung

jedoch aus. Dies kann damit begründet werden, dass sie entweder am Ende keine Zeit mehr zur Verschriftlichung ihrer Ergebnisse hatten oder darauf vergessen hatten oder keine passende Bedeutung gefunden hatten. Durch eine Suche im falschen Lemma, nämlich „continere“, kam es zur Übersetzung „festhalten“. Durch eine unpassende Substantivierung des im Wörterbuch gefundenen Adverbs „beständig“ entstand in einer anderen Übersetzung „der Beständige“. Eine weitere Fehlerquelle war die Verwechslung mit dem englischen Vokabel „continue“, wodurch die Übersetzung „weitermachen“ zustande kam.

Die Hauptschwierigkeit lag bei dem Verb „latuisset“: Nur ungefähr die Hälfte der SchülerInnen konnte die richtige Bedeutung im Wörterbuch finden. Einen klaren Wettbewerbsvorteil hatte in diesem Fall die Navigium-Gruppe, da ihr die (in diesem Fall ziemlich herausfordernde) Rückführung auf die Grundform erspart blieb. Alle KandidatInnen dieser Gruppe fanden die richtige Bedeutung, vorausgesetzt sie konnten den Text bis zu dieser Stelle bearbeiten. In den anderen beiden Gruppen fanden je fast gleich wenige SchülerInnen das passende Vokabel in ihren Wörterbüchern, nämlich nur drei in der Stowasser-Gruppe und zwei in der Pons-Gruppe. Die Auslassung oder Fehlübersetzung des Verbes hatte fatale Folgen für die Übersetzung dieses Teilsatzes. Durch die Auslassung waren die betreffenden SchülerInnen gezwungen, entweder ein anderes Wort im Satz zum Verb zu machen oder sich eines auszudenken. Daher wurde einmal, wie oben bereits erwähnt, „continue“ – hergeleitet vom Englischen – mit „er machte weiter“ übersetzt, einmal aus Mangel an Alternativen ein „ist“ ergänzt und einmal der Satz zur Gänze ausgelassen.

Durch eine fehlerhafte Rückführung auf „ferre“, dessen PPP bekanntlich „latus“ lautet, kamen Übersetzungen zustande, die teilweise jeder Sinnhaftigkeit entbehrten: „Und als er sich durch zwei Tage ohne Essen trug“ oder „Und als er ebendort durch zwei Tage ohne Essen schon vertragen hatte“. Noch weit schlimmere Folgen hatte eine Suche unter dem Adjektiv „latus“ („weit“/„breit“/„ausgedehnt“): „*Dass ebendort schon über zwei Tage weiters ohne Essen ausbreitenden*“ und „Und als er an der selben Stelle entlang zwei Tagen ohne Essen festhielt schon sehr ausgedehnt war“. Im zweiten Fall wurde „latuisset“ wohl als Superlativ von „latus“ erkannt und schließlich „war“ als Verb ergänzt, woraus die Übersetzung „sehr ausgedehnt war“ resultierte.

Erfreulicherweise nutzten auch einige SchülerInnen ihr Sprachgefühl und versuchten nach fehlgeschlagener Wörterbuchsuche ein Wort zu finden, welches sinngemäß hierher passen könnte. Abgesehen von der Übersetzung „Jederzeit kämpfte er ebendort schon über zwei Tage hintereinander hungrig“, kamen so immerhin auch einige in diesem Kontext sinnvolle Übersetzungen zustande, wie durch folgende Beispiele gezeigt werden kann: „Und als er schon zwei aufeinanderfolgende Tage an derselben Stelle ohne Essen verbracht hatte“, „Wann auch immer er an zwei aufeinanderfolgenden Tagen an derselben Stelle verharrt hatte“, „Und als er ebenda über 2 Tage durch ohne Essen schon aushielt“ oder „Und nachdem er ebenda zwei Tage fortlaufend schon hungrig hockte“.

Satz 4b: „apparuerunt ei homunculi duo.“

Lateinisches Wort	apparuerunt	ei	homunculi	duo
Nachschlagehandlungen	14	2	25	1

Sofern die SchülerInnen überhaupt bis zu diesem Abschnitt vorgedrungen waren, konnten sie diesen meist korrekt übersetzen. Obwohl „apparuerunt“ und vor allem „homunculi“ ziemlich oft nachgeschlagen wurden, war die Suche in fast allen Fällen erfolgreich. Vereinzelte Fehlerquellen sollen im Folgenden herausgearbeitet werden:

Fünf SchülerInnen waren nicht imstande, „ei“ richtig zu übersetzen, weshalb sie es entweder ausließen, oder Übersetzungen wie „erschieden ihnen zwei Menschlein“, „erschieden jene zwei Menschlein“, „tauchten zwei dieser Menschlein auf“, „dieses Menschlein“ oder „diese zwei Menschen“ notierten.

Während fast alle den Übersetzungsvorschlag „Menschlein“ für „homunculi“ übernahmen, entschied sich je eine Person für „arme Menschlein“ und „künstliche Menschen“. Personen, die (möglicherweise aus Zeitgründen) auf eine Nachschlagehandlung verzichteten, schrieben gemäß ihres Sprachgefühls und/oder passend zur Einleitung „menschenartige Kreaturen“, „Fabelwesen“ „Zwerge“ oder „Kobolde“.

Gravierende Verständnisschwierigkeiten kamen in folgenden beiden Übersetzungen auf: „[...] erschien dieses Menschlein zweimal“ und „erschieden diesem Menschlein

zwei, die sagten“. In beiden Versionen wurde die Pluralform „homunculi“ nicht als solche erkannt, weshalb die Übereinstimmung mit „duo“ misslang.

Satz 4c: „staturae quasi pygmaeae“

Lateinisches Wort	staturae	quasi	pygmaeae
Nachschlagehandlungen	19	17	0 (Angabe)

Die größte Fehlerquelle in diesem Abschnitt war eindeutig „staturae“, welches nur von insgesamt neun Versuchspersonen richtig übersetzt wurde. Obwohl die richtige deutsche Übersetzung „Statur“ ziemlich leicht von dem lateinischen Wort abzuleiten wäre, vermuteten die meisten, die bis zu dieser Stelle vorgedrungen sind, dass es sich um eine Form von „stare“ oder „statua“ handle. Diese Fehler entstanden sowohl bei Versuchspersonen, die angaben, dieses Wort im Wörterbuch gesucht zu haben, als auch bei solchen, die das nicht taten. Daher wurde mehrmals übersetzt, die Menschlein „sahen wie zwergenhafte Statuen aus“ oder „stehen wie zwergenhafte da“ beziehungsweise „sie standen wie Zwerge“. Vermutlich entstand durch eine falsche Rückführung von „staturae“ auf „statuere“ die Übersetzung „zwergenhafte aufgebaut“.

Da manche SchülerInnen nicht begriffen, dass die Übersetzung „Gestalt“ im Sinne von „Körperbau“ gemeint ist, wurde mehrmals übersetzt, dass die zwei Menschlein „quasi zwergenhafte Gestalten“ waren. Diese Übersetzungen kamen zustande, weil die Schülerinnen nicht verstanden hatten, was, wie Stirnemann es bezeichnet, das „Wesen des Wortes“ ist.²⁵³

Wie auch in Florians Untersuchung entstand auch hier folgender Wörterbuchbenutzungsfehler: Einige SchülerInnen übersetzten „quasi“ mit „fast“, obwohl im Wörterbuch angegeben ist, dass diese Bedeutung nur bei Zahlbegriffen heranzuziehen ist.²⁵⁴

Durch die Kombination mehrerer oben genannter Fehler (beispielsweise „staturae“ als „Statue“ sowie „latuisset“ von „ferre“) war folgende Übersetzung besonders misslungen: „Obwohl er dort seit 2 Tagen ständig hungrig auch die Statue wie zwergenhafte trug.“ Der Satz ist allein dadurch schon falsch, dass er nur aus einem Gliedsatz besteht. Der Hauptsatz „erschieden ihm zwei Menschlein“ wurde aus

²⁵³ Vgl. Stirnemann, 2009, S.38

²⁵⁴ Vgl. Florian, 2015, S.126

unbekannten Gründen eingespart, weshalb es für diese Versuchsperson gar keine Chance mehr gab, diesen Satz wirklich zu verstehen. Abgesehen davon entbehrt dieser Übersetzungsversuch auch jedweder Sinnhaftigkeit. Was es bedeuten soll, eine Statue wie zwergenhaft zu tragen, und wieso der Priester Elidyr dies gemacht haben sollte, bleibt unklar. Die Gesamtübersetzung des Textes dieser Versuchsperson deutet darauf hin, dass der Sinn generell nicht erfasst wurde.

Satz 4d: „dicentes: Nobiscum veni!”

Lateinisches Wort	dicentes	Nobiscum	veni
Nachschlagehandlungen	8	3	2

Wenn diese Stelle noch bearbeitet wurde, dann normalerweise sehr erfolgreich. Obwohl in Teil 1 der Untersuchung bereits die beiden ähnlichen Wörter „dicentibus“ und „vobiscum“ abgefragt und oftmals nicht gewusst wurden, zeigte sich, dass die SchülerInnen diese im Kontext normalerweise sehr wohl richtig erkennen und übersetzen konnten. Während „dicentibus“ lediglich von 18,42% und „vobiscum“ von 26,32% der SchülerInnen richtig übersetzt werden konnten, zeigte sich in der Übersetzung ein ganz anderes Bild: Insgesamt entstanden an dieser Stelle (abgesehen von Auslassungsfehlern aufgrund von Zeitmangel) nur fünf Fehler: Zweimal wurde der Imperativ im Plural übersetzt („Kommt mit uns!“) und einmal wurde „dicentes“ passiv übersetzt („ihm wurde gesagt“). Zwei weitere Versuchspersonen wählten zwar Bedeutungen, die „dicere“ haben könnte, hier aber nicht in den Kontext in passten, und übersetzen „veni“ in der 1. Person Plural oder 2. Person Singular, woraus folgende Passagen resultierten: „sie behaupteten: Wir sind gekommen“ und „[...] und erforschten: Du kommst mit uns!“ Die Übersetzung „erforschten“ lässt sich dabei durch eine Verwechslung von „dicere“ mit dem bereits weiter oben im Text befindlichen „discere“ begründen.

3.3.3. Ergebnisse

Wie bereits vorausgehende Forschungen gezeigt haben, konnte auch in dieser Untersuchung festgestellt werden, dass das Wörterbuch für die LateinschülerInnen ein unverzichtbares Hilfsmittel beziehungsweise sogar die wichtigste Instanz beim Übersetzungsprozess darstellt.²⁵⁵ Obwohl im Untersuchungstext nur elf Wörter

²⁵⁵ Vgl. ebd.

potentiell komplett unbekannt und nicht in einer Fußnote übersetzt waren (nämlich „accidit“, „memoranda“, „contigisse“, „ripā“, „disciplinam“, „verbera“, „ibidem“, „continue“, „latuisset“, „homunculi“ und „staturae“), wurde das Wörterbuch meist wesentlich häufiger konsultiert. Von den 51 Wörtern, die es nach Abzug der sieben in Fußnoten angeführten Übersetzungsvorschläge noch zu übersetzen galt, wurden durchschnittlich 18,5 Vokabel nachgeschlagen. Daraus resultiert eine durchschnittliche Nachschlagequote von fast 40 Prozent aller Wörter im Text. Wie im vorigen Kapitel ausführlich erläutert, passierten dabei oftmals gravierende Fehler. Von den gesuchten Vokabeln konnte von insgesamt durchschnittlich knapp 66 Prozent eine passende Übersetzung gefunden werden. Ungefähr 13 Prozent dieser richtig gefundenen Wörter wurden allerdings in einer falschen grammatikalischen Form übersetzt. In allen drei Versuchsgruppen stellte es die größte Fehlerquelle dar, eine passende Bedeutung im richtig gefundenen Lemma auszuwählen.

3.3.3.1. Gruppenvergleiche

In der geplanten Gruppeneinteilung wurde darauf geachtet, dass sowohl der Notendurchschnitt als auch der Gesamte-Score-Durchschnitt aus Teil 1 der Untersuchung in jeder der drei Versuchsgruppen ausgeglichen ist. Durch einige Ausfälle ergab es sich im Endeffekt, dass in Gruppe 1 nur 10 Personen waren, in Gruppe 2 12 und in Gruppe 3 13. Im Vergleich der drei Versuchsgruppen zeigten sich hinsichtlich der Nachschlagehandlungen, benötigten Zeit und (Miss-)Erfolgs mit den verschiedenen Wörterbüchern folgende Ergebnisse:

Nachschlagefrequenz

Gruppe 1 (Stowasser) schlug durchschnittlich 14,8 Mal nach, Gruppe 2 (Pons Online-Wörterbuch) 18,6 Mal und Gruppe 3 (Navigium) 21,2 Mal. Diese Ergebnisse zum Vergleich des Wörterbuchmediums sind zwar nicht so drastisch wie jene in der Untersuchung von Aust et alii, in denen das elektronische Wörterbuch sogar mehr als doppelt so oft konsultiert wurde wie das Printwörterbuch²⁵⁶, können aber dennoch daran anschließen: Es konnte in beiden Untersuchungen nachgewiesen werden, dass umso häufiger zum Wörterbuch gegriffen wird, je einfacher dessen Handhabung ist. Während Gruppe 1 verhältnismäßig selten zum Wörterbuch griff, konsultierte Gruppe 3 ihr elektronisches Hilfsmittel fast um die Hälfte öfter. Dies lässt

²⁵⁶ Vgl. Aust et al., 1993, S.68

sich dadurch erklären, dass die SchülerInnen mit Hilfe von elektronischen Wörterbüchern wesentlich schneller arbeiten konnten. Da sie somit weniger Zeit für ihre Nachschlagehandlungen brauchten, war es ihnen zeitlich möglich, umso häufiger nach Wörtern zu suchen. Dadurch, dass elektronische Wörterbücher einen viel effizienteren Zugang zu den gesuchten Informationen bieten, scheinen sie, wie bereits erwähnt, den „consultation trigger point“ zu senken.²⁵⁷ Während im Printwörterbuch maximal 17 Mal nachgeschlagen wurde, konsultierte eine Versuchsperson aus Gruppe 3 das elektronische Wörterbuch sogar 36 Mal (für 51 zu übersetzende Wörter!). Das Ergebnis, dass sich die Nachschlagefrequenz erhöht, wenn elektronische Wörterbücher benutzt werden, konnte auch von aktuelleren Studien wie beispielsweise der CoDiCo-Studie oder der MobiDic-Studie nachgewiesen werden.²⁵⁸

Es sei an dieser Stelle jedoch erwähnt, dass nur erfasst wurde, ob die LateinschülerInnen ein Vokabel nachschlugen, nicht aber, ob sie dies öfter als einmal taten. Aufgrund vorhergehender Untersuchungsergebnisse²⁵⁹ ist nämlich davon auszugehen, dass die Nachschlagefrequenz noch wesentlich höher war, sofern miteinberechnet werden würde, dass einige Vokabel mehrmals nachgeschlagen wurden.

Es konnte zudem nachgewiesen werden, dass die Nachschlagefrequenz nicht signifikant mit der erreichten Note korrelierte ($r = -0.236$; $p = .172$). Das heißt, dass die Anzahl der Nachschlagehandlungen keinen entscheidenden Einfluss auf die erreichte Note hatte.

Bearbeitungsdauer

Obwohl zu Beginn angenommen wurde, dass Gruppen 2 und 3 mit den elektronischen Wörterbüchern bedingt durch die einfachere Zugriffsmöglichkeit generell schneller sein müssten, wie sich beispielsweise in den Untersuchungen von Leffa²⁶⁰ und Aust et alii²⁶¹ zeigte, stellte sich heraus, dass die Hypothese B1 (Die SchülerInnen sind beim Übersetzen mit einem elektronischen Wörterbuch –

²⁵⁷ Vgl. Aust et al., 1993, S.70

²⁵⁸ Vgl. Casio, 2012, S.3; Diehr, B., Gieseler, C., & Kassel, J. P. (2013). Lesen mit portablen elektronischen Wörterbüchern – Ausgewählte Ergebnisse der MobiDic-Studie. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 24 (2), S.255

²⁵⁹ Vgl. Florian, 2015, S. 124

²⁶⁰ Vgl. Leffa, 1993, S.25

²⁶¹ Vgl. Aust et al., 1993, S.70

unabhängig davon, ob es eine Formenbestimmung hat oder nicht – schneller.) nur zum Teil stimmt: Zwar konnten die Lateinschülerinnen die gesuchten Vokabel schneller finden, jedoch suchten sie dafür umso mehr. Daraus resultierte, dass sich die durchschnittliche Gesamtarbeitszeit der Versuchspersonen der drei Gruppen nicht wesentlich unterschied. Während in Gruppe 1 alle SchülerInnen die volle Arbeitszeit einer Unterrichtsstunde ausschöpften, waren die beiden anderen Gruppen nur unwesentlich, nämlich im Mittel vier (Gruppe 2) beziehungsweise knapp fünf Minuten (Gruppe 3), also etwa 10 Prozent schneller.

Diese Ergebnisse decken sich mit denen der MobiDic-Studie, in denen sich die Bearbeitungszeit die Versuchspersonen mit elektronischem Wörterbuch kaum von denen mit Printwörterbuch unterschieden, da die Suchvorgänge zwar schneller durchgeführt werden konnten, dafür deutlich mehr Wörter nachgeschlagen wurden.²⁶² In der CoDiCo-Studie lag die Bearbeitungsdauer der Englischtests mit elektronischem Wörterbuch hingegen sogar deutlich höher als mit Printwörterbuch, weshalb daraus geschlossen wurde, dass die Verwendung elektronischer Wörterbücher dazu motiviert, gründlicher zu arbeiten und bessere Leistungen zu erzielen.²⁶³

Leistungen

Bezüglich der Leistungen mit den verschiedenen Wörterbüchern kamen im Gruppenvergleich folgende Ergebnisse zustande:

	Personenanzahl	Noten-durchschnitt	Punkte-durchschnitt
Gruppe 1 (Stowasser)	10	3,5	19,80
Gruppe 2 (Pons)	12	3,92	18,83
Gruppe 3 (Navigium)	13	3,85	18,31

Obwohl die durchschnittlichen Leistungen der untersuchten SchülerInnen generell in allen drei Versuchsgruppen ziemlich schwach waren – im Vergleich zur Semesternote verschlechterte sich der Mittelwert sogar um mindestens einen Notengrad! – lassen sich dennoch einige Tendenzen erkennen. Interessanterweise erreichte Gruppe 1 mit dem Printwörterbuch Stowasser sogar die besten Ergebnisse: Sowohl der Notendurchschnitt als auch die durchschnittlichen Punkte waren am

²⁶² Vgl. Diehr et al., 2013, S.255

²⁶³ Vgl. Casio, 2012, S.13

besten. Hypothese B2 (Die SchülerInnen, die ein elektronisches Wörterbuch mit Formenbestimmung verwenden, produzieren die besten Ergebnisse.) konnte somit nicht bestätigt werden. Hypothese B3 (Die SchülerInnen, die ein elektronisches Wörterbuch ohne Formenbestimmung verwenden, produzieren keine signifikant besseren Ergebnisse als jene mit Printwörterbuch.) erwies sich als richtig. Gruppe 2 mit dem Pons Online-Wörterbuch war nicht nur um fast einen halben Notengrad schlechter, sondern erreichte durchschnittlich auch um einen Punkt weniger.

Deutlichere Unterschiede zeigen sich im Vergleich des (Miss-)Erfolgs der vorgenommenen Nachschlagehandlungen. Hierzu sollen die Mittelwerte pro Gruppe in den jeweiligen Kategorien, welche vorhin erwähnt wurden, verglichen werden.

	KAT1	KAT2	KAT3	KAT4	KAT5	KAT6	KAT7
1	56,59%	8,92%	5,56%	13,53%	9,48%	4,53%	1,39%
2	53,38%	9,84%	11,33%	11,56%	8,50%	5,38%	0,00%
3	50,22%	17,22%	3,51%	23,10%	5,24%	0,72%	0,00%

In Kategorie 1 schneidet ebenfalls Gruppe 1 am besten ab: Die meisten LateinschülerInnen konnten mit dem Printwörterbuch Stowasser am erfolgreichsten nachschlagen. Das bedeutet, dass die meisten Wörter sowohl richtig nachgeschlagen als auch grammatikalisch richtig verwendet wurden. Dies war in Gruppe 1 bei 56,59 Prozent aller Suchabfragen der Fall.

Erstaunlicherweise passierten die meisten Grammatikfehler bei nachgeschlagenen Vokabeln ausgerechnet mit Navigium, also mit dem Wörterbuch, in dem sämtliche Formen sogar bestimmt werden. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass die SchülerInnen diese dargebotenen Informationen nicht für sich nutzen konnten. Gründe dafür könnten möglicherweise im Unverständnis der dort angeführten Angaben liegen, beispielsweise, dass Hilfestellungen wie „Inf. Perf. Akt.“ für die SchülerInnen nicht zu entschlüsseln waren. Was allerdings wahrscheinlicher ist, ist, dass sie zwar die Information entnehmen konnten, dass es sich um einen aktiven Perfekt-Infinitiv handelt, aber dennoch vor dem Rätsel standen, diesen nun auf Deutsch korrekt wiederzugeben.

Grundsätzlich können jedoch alle Nachschlagehandlungen aus Kategorie 1,2 und 7 als grundsätzlich erfolgreich angesehen werden, da das Wörterbuch in diesen Fällen seinen Zweck erfüllt und die richtige Übersetzung geliefert hat. Dass in der

deutschen Übersetzung beispielsweise Grammatikfehler passieren, ist zwar ärgerlich, aber nicht die Schuld des Wörterbuches. Nach Addition der Werte aus diesen drei Kategorien erweist sich doch noch das elektronische Wörterbuch mit Formenbestimmung als solches, mit dem die meisten Wörter richtig gefunden werden konnten. Durchschnittlich 67,45 Prozent aller Suchabfragen in Gruppe 3 lieferten eine passende Übersetzung, dicht gefolgt von 66,90 Prozent in Gruppe 1 und 63,22 Prozent in Gruppe 2.

Kategorie 3 beinhaltet Nachschlagehandlungen, die zwar durchgeführt wurden, jedoch kein Resultat in der Übersetzung notiert wurde. Dies kann verschiedene Ursachen haben: Entweder reichte die Zeit nicht mehr zur Verschriftlichung aus oder das Ergebnis der Suche passte nicht in das Textverständnis der SchülerInnen beziehungsweise konnte nicht sinnvoll in die Übersetzung eingebaut werden und wurde daher lieber weggelassen. Mehr als 10 Prozent der Suchabfragen aus Gruppe 2 endete mit einem Fehler dieser Kategorie. Deutlich weniger derartige Fehler entstanden in den anderen beiden Gruppen.

Kategorie 4 – falsche Bedeutungswahl im richtig gefundenen Lemma – war die Hauptfehlerquelle in allen drei Gruppen. Besonders oft passierte dieser Fehler in Gruppe 3: 23,10 Prozent aller Nachschlagehandlungen führten hier zwar zum richtigen Wörterbucheintrag, jedoch wurde eine im Kontext unpassende Bedeutung gewählt, beispielsweise „jagen“ oder „sich in Bewegung setzen“ für „ageret“ im dritten Satz. Dieser hohe Wert lässt sich mitunter dadurch erklären, dass andere Wörterbuchfehler wie beispielsweise das Verfehlen oder Nicht-Finden des Lemmas kaum auftraten beziehungsweise auftreten konnten, da Navigium den richtigen Wörterbucheintrag auch bei Eingabe einer flektierten Form zumindest vorschlägt. Es lässt sich jedoch aus diesen Ergebnissen schließen, dass die Bedeutungsauswahl den schwierigsten Part bei der Wörterbuchbenutzung darstellt.

Fehler der Kategorie 5 traten am häufigsten in Gruppe 1 auf. Bei durchschnittlich 9,48 Prozent aller Nachschlagehandlungen liefen SchülerInnen mit dem Stowasser in die Irre, da sie aufgrund falscher Rückführung auf die Grundform im falschen Lemma suchten. Bei durchschnittlich fast 8 Prozent der Nachschlagehandlungen im Pons Online-Wörterbuch passierte derselbe Fehler. Da manche flektierte Wörter auf mehrere verschiedene Lemmata zurückgeführt werden können, trat dieser Fehler auch in Gruppe 3 auf, nämlich bei 5,24 Prozent der Nachschlagehandlungen. So

wurde einige Male „staturae“, das ja eigentlich von „statura“ (=Statur) als Form von „stare“ (=stehen) fehlinterpretiert.

Besonders interessant ist auch Kategorie 6: Hier wurden Übersetzungen verwendet, die nicht im Wörterbuch standen. Dies ist recht ungewöhnlich, da sich gezeigt hat, dass SchülerInnen sich normalerweise stark von den im Wörterbuch gefundenen Bedeutungen abhängig machen und sehr wenig auf ihr eigenes Verständnis vertrauen.²⁶⁴ Obwohl oft eine korrekte Bedeutungshypothese besteht, lassen sich SchülerInnen dann von den Wörterbuchangaben zu falschen Übersetzungen verleiten. Dabei wird die Wörterbuchhörigkeit beim Übersetzungsvorgang selbst dann nicht aufgegeben, wenn sie zu offensichtlichem Unsinn führt.²⁶⁵ Da sich viele SchülerInnen vor allem nach der erfolglosen Suche nach „latuisset“ gezwungen sahen, sich eine im Kontext passende Bedeutung zu überlegen, entstanden an dieser Stelle viele „Notlösungen“. Einige davon waren aufgrund erfolgreichen Inferenzierens durchaus gelungen, wodurch die Unfähigkeit zur Grundformenbestimmung geschickt kompensiert werden konnte. Sogar die zwei besten SchülerInnen scheiterten bei der Rückführung von „latuisset“ auf die Grundform und konnten ihre Wörterbücher daher an dieser Stelle nicht nutzen. Die beiden zeichneten sich jedoch dadurch aus, dass sie sich jeweils eine passende Bedeutung, nämlich einerseits „hockte“, andererseits „verbracht hatte“, aus dem Satzzusammenhang erschlossen. Daher schafften sie es, eine große Fehlerquelle geschickt zu vermeiden. Diese Ergebnisse stimmen mit den Erkenntnissen von Krings überein, der schreibt, dass erfolgreiche FremdsprachenlernerInnen meistens diejenigen sind, die ausgiebig und gut inferenzieren können.²⁶⁶

Hinsichtlich der Kategorie 8 – Fehler die dadurch entstanden, dass nicht im Wörterbuch nachgeschlagen wurde – entstanden durchschnittlich 2,80 Fehler in Gruppe 1, 2,25 Fehler in Gruppe 2 und 2,08 Fehler in Gruppe 3. Häufige Fehlerquellen für diese Kategorie waren beispielsweise „staturae“, welches oftmals unbedachterweise als „Statue“ übersetzt wurde, „verbera“ als „Worte“ oder „Wörter“ und „partibus“ als „Teile“. Dass in Gruppe 1 die meisten Fehler dieser Kategorie entstanden lässt sich wohl dadurch erklären, dass (aus Zeitmangel) generell weniger nachgeschlagen und eher auf Vokabelkenntnisse vertraut wurde. Da sich die Suche

²⁶⁴ Vgl. Florian, 2015, S.153

²⁶⁵ Vgl. Krings, 1986, S.252

²⁶⁶ Vgl. Krings, 2016, S.235

in elektronischen Wörterbüchern viel einfacher und zeitsparender gestaltet, wurden viele Wörter sicherheitshalber nachgeschlagen, die im Printwörterbuch eher nicht gesucht wurden.

Es kann somit abschließend gesagt werden, dass sich die Versuchsgruppen hinsichtlich der Testleistung nur in sehr geringem Maße unterschieden. Obwohl Gruppe 1 mit dem Printwörterbuch am seltensten nachgeschlagen hatte, erzielte sie sogar die besten Leistungen, sowohl in Bezug auf den Notendurchschnitt als auch auf die erreichten Punkte. Obwohl die elektronischen Wörterbücher grundsätzlich dieselben Informationen und zusätzlich viele weitere Vorteile, die bereits in Kapitel 2.6. genannt wurden, bieten, konnte deren Potential von den untersuchten Lateinschülerinnen nicht vollständig ausgeschöpft werden. Nicht einmal die Formenbestimmung verhalf der dritten Versuchsgruppe zu besseren Leistungen, da die gebotenen Informationen anscheinend nicht wirklich als Hilfestellungen genutzt werden konnten.

3.3.3.2. Vergleich guter und schlechter SchülerInnen

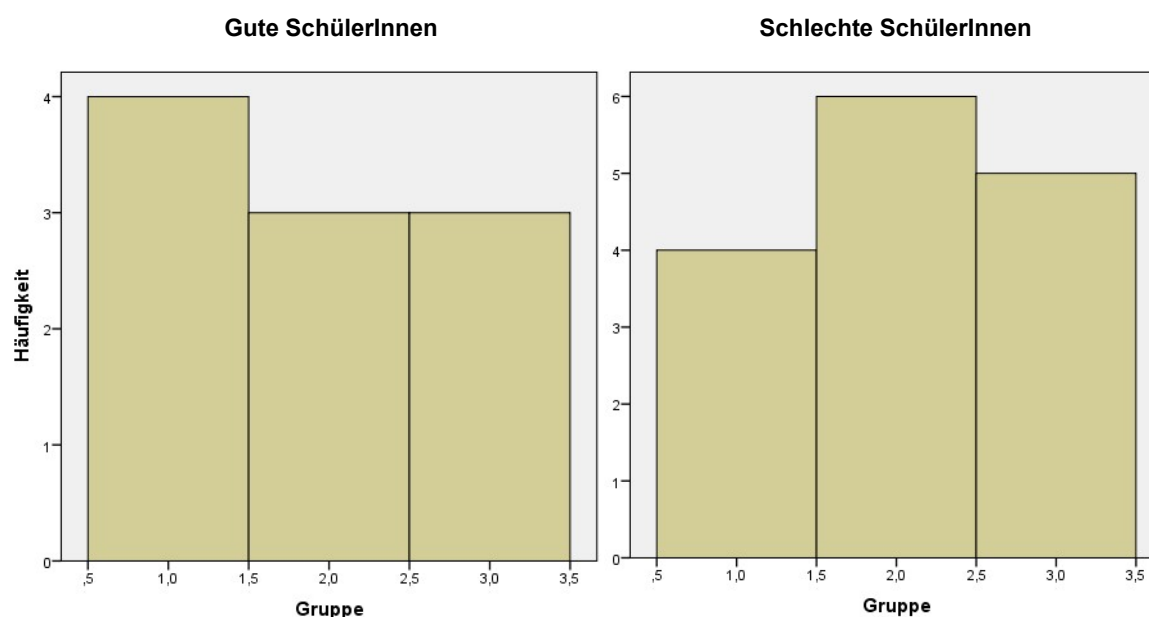
Als gute SchülerInnen werden hier solche definiert, die in Teil 2 der Untersuchung ein „Sehr gut“ oder „Gut“ erreichten. Davon gab es zehn KandidatInnen. Als schlechte SchülerInnen werden solche bezeichnet, die in Teil 2 der Untersuchung ein „Nicht genügend“ abliefern. In diese Gruppe fielen 15 Versuchspersonen.

In einem Vergleich zwischen guten (1) und schlechten SchülerInnen (2) zeigen sich hinsichtlich der Mittelwerte in den jeweiligen Kategorien folgende Ergebnisse:

Fehler	KAT1	KAT2	KAT3	KAT4	KAT5	KAT6	KAT7
1	71,93%	7,34%	3,01%	10,27%	3,31%	3,52%	0,63%
2	42,96%	12,15%	11,55%	18,64%	11,01%	3,17%	0,51%

Während die guten SchülerInnen durchschnittlich 29,20 Punkte erreichten, belief sich der Punktedurchschnitt der schlechten SchülerInnen auf lediglich 11,27 Punkte. Bereits anhand dieser Tabelle lässt sich erkennen, dass sich gute SchülerInnen dadurch auszeichnen, dass sie am erfolgreichsten im Wörterbuch nachschlagen und die wenigsten Fehler mit dem Wörterbuch machten. Somit konnte Hypothese B4 eindeutig als korrekt erwiesen werden. Es machte allerdings keinen signifikanten Unterschied, welche Art von Wörterbuch verwendet wurde. In allen drei Versuchsgruppen waren etwa gleich viele gute und schlechte SchülerInnen, wie

anhand folgender Histogramme, in denen auf der x-Achse die drei verschiedenen Gruppen und auf der y-Achse die Anzahl der SchülerInnen abgelesen werden kann, verdeutlicht wird:



Nach Überprüfung der Normalverteilungsvoraussetzung mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test und dem Shapiro-Wilk-Test konnten mit Hilfe von t-Tests hoch signifikante Gruppenunterschiede zwischen guten und schlechten SchülerInnen hinsichtlich der erfolgreichen Wörterbuchverwendung ermittelt werden ($t(23) = 6.621$, $p = .001$): Gute SchülerInnen finden fast 80 Prozent der gesuchten Wörter im Wörterbuch und wählen die korrekte Übersetzung aus ($M = 79.89 \pm 7.85$), während schlechten SchülerInnen dies nur bei ungefähr 56 Prozent ihrer Nachschlagehandlungen gelingt ($M = 55.62 \pm 9.63$).²⁶⁷

Auch wenn nur die Nachschlagehandlungen betrachtet werden, bei denen auch grammatikalisch richtige Übersetzungen im Deutschen resultierten, sind die guten SchülerInnen noch deutlich besser ($t(23) = 5.955$, $p = .001$): Während fast 72 Prozent all ihrer Nachschlagehandlungen zu einer richtigen Übersetzung führten ($M = 71.93 \pm 9.27$), gelang dies nur bei knapp 43 Prozent der Nachschlagehandlungen der schlechten SchülerInnen ($M = 42.96 \pm 13.34$).

Auffällig war zudem, dass sich diese beiden Gruppen hinsichtlich der Fehler vor allem in Kategorie 4 (falsche Bedeutungsauswahl im richtig gefundenen Lemma)

²⁶⁷ Dabei wurden die Kategorien 1, 2 und 7 zusammengezählt, da all diese implizieren, dass ein richtiges Übersetzungsäquivalent ausgewählt wurde – auch wenn dann beispielsweise noch Grammatikfehler in der Übersetzung passierten.

signifikant unterschieden ($t(18.106) = -2.231, p = .039$): Schlechten SchülerInnen passierte es fast doppelt so oft, dass sie zwar das richtige Lemma gefunden hatten, allerdings eine unpassende Bedeutung für ihre Übersetzung auswählten. Außerdem machten schlechte SchülerInnen mehr als doppelt so viele Fehler dadurch, dass sie nicht im Wörterbuch nachschlugen.

Hinsichtlich der Nachschlagehäufigkeit zeigten sich folgende Ergebnisse: Während schlechte SchülerInnen durchschnittlich 17 Mal im Wörterbuch nachschlugen ($M = 17.07 \pm 5.70$), nutzen gute SchülerInnen dieses Hilfsmittel sogar ungefähr 21 Mal ($M = 21.10 \pm 7.14$). Es sei jedoch erwähnt, dass die Ergebnisse hinsichtlich der Nachschlagefrequenz im t-Test allerdings nicht signifikant ausfielen ($p = .131$). Anhand des negativen Korrelationskoeffizienten lässt sich jedoch erkennen, dass gute SchülerInnen tendenziell sogar häufiger nachschlagen. Wie sich in der vorhergehenden Analyse gezeigt hat, konnten diese Informationen von guten Schülerinnen auch besser genutzt werden.

3.4. Limitationen der Untersuchung

Obwohl andere bekannte Untersuchungen²⁶⁸ etwa gleich viele oder sogar noch weniger TeilnehmerInnen hatten, lässt sich als Limitation dennoch anführen, dass diese Forschungserkenntnisse aufgrund der Anzahl an Versuchspersonen nicht repräsentativ sind.

Zudem fehlt in dieser Forschung die Triangulation, da der Forschungsgegenstand lediglich aus der SchülerInnenperspektive betrachtet wurde. Da im Unterricht aber nicht mit elektronischen Wörterbüchern gearbeitet wird, konnten die Sichtweisen der Lehrkräfte oder des Schulleiters zu diesem Thema nicht erhoben werden.

Außerdem werden die Ergebnisse dadurch limitiert, dass die Übersetzungen der untersuchten LateinschülerInnen keinen Einfluss auf deren Note hatten. Deshalb ist wahrscheinlich davon auszugehen, dass nicht alle ihr Bestes gegeben haben beziehungsweise dass sich die SchülerInnen bei einer tatsächlichen Schularbeit mehr Mühe gegeben hätten. Auch die soziale Erwünschtheit könnte bei einigen Angaben der SchülerInnen das Ergebnis ein wenig verzerrt haben. Beispielsweise Angaben zu Problemen bei der Wörterbuchbenutzung in Teil 1 könnten durch diesen

²⁶⁸ Vgl. Krings, 1986, S.102; Florian, 2015, S.30; Eikeboom, 1967, S.14

Effekt beeinflusst worden sein. Darüber hinaus ist (unter anderem) aus demselben Grund davon auszugehen, dass nicht alle nachgeschlagenen Wörter – wie eigentlich verlangt – markiert wurden. Es zeigte sich nämlich anhand für SchülerInnen außergewöhnlicher Formulierungen, die jedoch im Wörterbuch zu finden sind, dass einige nicht gekennzeichnete Wörter sehr wahrscheinlich auch nachgeschlagen worden waren. Wie bereits in Kapitel 3.3.2. erläutert, könnte diese Versäumnis auch auf Zeitmangel oder auf dem Vergessen dieser Instruktion beruhen. Die Dunkelziffer der Nachschlagehandlungen könnte also noch wesentlich höher sein. Abgesehen davon wurde auch nicht erfasst, ob ein Vokabel mehrmals nachgeschlagen wurde.

Zudem muss zugestanden werden, dass die SchülerInnen möglicherweise wenig Übung im Umgang mit elektronischen Wörterbüchern hatten, da im Unterricht nur mit Printwörterbüchern gearbeitet wird. Obwohl sich in Teil 1 der Untersuchung gezeigt hat, dass die meisten der untersuchten SchülerInnen für (Haus-)Übungen dennoch Online-Wörterbücher verwenden, könnten die schlechteren Ergebnisse mit den elektronischen Wörterbüchern unter anderem darauf zurückgeführt werden könnten, dass den SchülerInnen die Übung damit fehlt.

Da die Untersuchung, wie bereits im einleitenden Kapitel erwähnt, aus finanziellen Gründen mit kostenlosen Online-Wörterbüchern durchgeführt wurde, lässt sich nicht mit absoluter Sicherheit sagen, ob bei Verwendung von elektronischen Taschenwörterbüchern dieselben Ergebnisse erzielt worden wären.

Des Weiteren arbeiteten zwei der drei Versuchsgruppen in einer quasi ungewohnten Umgebung, nämlich im Computerraum. Immerhin kann ausgeschlossen werden, dass die Ergebnisse durch Schummeln verzerrt wurden, da die SchülerInnen und deren Bildschirme erstens genau kontrolliert wurden und zweitens, da es keine Übersetzung dieses Textes – beispielsweise im Internet – gab, welche sie hätten abschreiben können.

4. Conclusio

Wie sich bereits in der Untersuchung von Florian gezeigt hat, kommt dem Wörterbuch im Lateinunterricht ein sehr hoher Stellenwert zu. Während sich beispielsweise in vergleichbaren Untersuchungen mit Spanischlernenden gezeigt hat, dass die Person mit den meisten Nachschlagehandlungen knapp 19 Prozent aller Wörter im Übersetzungstext gesucht hat²⁶⁹, wirkt dieser Wert im Vergleich zu Lateinlernenden wie eine Nichtigkeit. Es konnte herausgefunden werden, dass für die Übersetzung von lateinischen Texten sogar bis zu über 70 (!) Prozent aller Wörter nachgeschlagen wurden. Im Extremfall waren jedoch nur ungefähr 41 Prozent der Nachschlagehandlungen erfolgreich. Allein daran lässt sich erkennen, welche große Bedeutung dem Wörterbuch für das Übersetzen im Lateinunterricht zukommt. Umso erstaunlicher ist es, dass zu diesem Forschungsgebiet bislang keine Untersuchung veröffentlicht wurde.

Vor allem in Anbetracht der Tatsache, dass die Verwendung von (elektronischen) Wörterbüchern (bei Prüfungen) in standardisierten, lebenden Fremdsprachen wie Englisch oder Französisch in österreichischen Schulen nicht zulässig ist²⁷⁰, kann in den meisten Schulen davon ausgegangen werden, dass die SchülerInnen im Lateinunterricht zum ersten Mal wirklich mit einem Wörterbuch arbeiten (müssen). Dass daher nicht vorausgesetzt werden kann, dass die SchülerInnen „mit diesen Instrumenten auch sofort und ohne Einweisung kompetent umgehen können“²⁷¹, und dass auch eine kurze Erklärung oder Übungsstunde vor der Arbeit mit dem Wörterbuch nicht reicht, sondern eine systematische Heranführung und kontinuierliches Wörterbuchtraining unabdingbar ist²⁷², um eine solide Wörterbuchbenutzungskompetenz zu erwerben, wurde bereits ausführlich erläutert. Das Wörterbuch wurde in den Versuchsklassen schrittweise schon seit dem Beginn des zweiten Lernjahres eingeführt und bereits parallel zum Unterricht mit dem Anfangslehrbuch verwendet. Zu Beginn des zweiten Semesters des zweiten Lernjahres wurde die Wörterbuchverwendung systematisch erklärt und mit verschiedenen Arbeitsblättern geübt und immer wieder anhand von Problemen und

²⁶⁹ Vgl. Aust et al., 1993, S.70

²⁷⁰ Vgl. Prüfungsordnung, 2019

²⁷¹ Antor, 1994, S.68

²⁷² Vgl. Hempel, 2014, S.20

Unklarheiten beim Übersetzen besprochen. Trotz dieser gewissenhaften Hinführung zur Wörterbuchverwendung entstand eine Unmenge an Benutzungsfehlern.

Es hat sich – wie zu erwarten war – gezeigt, dass sich gute SchülerInnen vor allem dadurch auszeichnen, dass sie erfolgreich im Wörterbuch nachschlagen. Es stellte sich heraus, dass schlechte Schüler nicht häufiger nachschlugen, obwohl dies vielleicht in Anbetracht ihrer Wortschatzlücken zu erwarten gewesen wäre. Eher machten sie Fehler dadurch, dass sie Wörter verwechselten und daher *nicht* im Wörterbuch nachschlugen. Schlechte Schüler machten fast viermal so oft Fehler, da sie eine Bedeutung aus einem falschen Lemma gewählt hatten. Einen signifikanten Unterschied gab es auch in der Bedeutungsauswahl im richtig gefundenen Lemma. Guten SchülerInnen passierten derartige Fehler nur ungefähr halb so oft. Obwohl kein signifikanter Unterschied zwischen guten und schlechten SchülerInnen hinsichtlich der Nachschlagehäufigkeit herausgefunden werden konnte, ließ sich erkennen, dass gute Schüler ihre Wörterbücher sogar tendenziell öfter konsultierten – und dabei wesentlich erfolgreicher waren. Es stellte sich außerdem heraus, dass die besten SchülerInnen eine gute Inferenzierungs-Fähigkeit haben, da sie bei erfolgloser Suche im Wörterbuch eher passende Bedeutungen aus dem Kontext erschließen konnten.

Die Art des Wörterbuches machte hinsichtlich der Noten und Punkte allerdings kaum Unterschiede, wobei sich zeigte, dass SchülerInnen unerwarteterweise sogar mit ihrem herkömmlichen Printwörterbuch (Stowasser neu) ein wenig besser abschnitten. Obwohl Gruppe 3 mit Navigium sogar eine Formenbestimmung im Wörterbuch inkludiert hatte, lieferte sie keine besseren Ergebnisse, da die SchülerInnen diese Informationen offenbar kaum für sich nutzen konnten. Obwohl sie erwartet hatten, dass sie mit elektronischen Wörterbüchern, sofern sie eine Formenbestimmung inkludiert haben, besser und schneller sein würden, zeigte sich sogar das Gegenteil. Die Ergebnisse hängen möglicherweise auch zum Teil damit zusammen, dass sie meisten SchülerInnen ihr Printwörterbuch Stowasser gewohnt sind und erst Übung mit elektronischen Wörterbüchern bräuchten. Um die Ergebnisse verallgemeinern zu können, wäre allerdings noch mehr Forschung in diesem Gebiet notwendig.

Vor allem die Tatsache, dass in dieser Untersuchung über ein Drittel aller Fehler unmittelbar aus Schwierigkeiten mit der Wörterbuchverwendung resultierten, weist

auf die Problematik hin. Noch deutlicher wird dieses Ergebnis dadurch, dass ungefähr 60 (!) Prozent aller Lexik-Fehler wegen mangelhafter Wörterbuchkompetenz zustande kamen.²⁷³ Daran sollte im Unterricht unbedingt angesetzt werden. Weil die meisten dieser Fehler leicht zu vermeiden gewesen wären, wenn beispielsweise Anmerkungen und Angaben richtig verstanden worden wären, zeigte sich die Wichtigkeit der Schulung der Wörterbuchbenutzungskompetenz sehr deutlich. Da es für die SchülerInnen eine unmögliche beziehungsweise unzumutbare Aufgabe darstellt, sich alle Vokabel einzuprägen, ist die Verwendung von Wörterbüchern aus dem Lateinunterricht auch nicht wegzudenken. Obwohl es natürlich hilfreich ist, sich einen möglichst großen Wortschatz anzueignen, um möglichst wenig Zeitverlust durch mühsames Suchen im Wörterbuch in Kauf zu nehmen, ist es dennoch unerlässlich, auch die Wörterbuchverwendung zu trainieren.

Krings' Aussage, dass das Wörterbuch bei vielen Lehrpersonen verpönt ist, da sie ihre SchülerInnen zum selbstständigen Denken anregen wollen²⁷⁴, kann nur zum Teil auf Latein umgelegt werden. Auch wenn sogar in aktuellen Schulbüchern empfohlen wird, so selten wie möglich im Wörterbuch nachzuschlagen²⁷⁵, zeigte sich, dass die Befolgung dieses Tipps nicht unbedingt mit erfolgreicherem Lateinnoten korreliert. Obwohl LateinschülerInnen, wie sich gezeigt hat, durchschnittlich mindestens jedes dritte Wort nachschlagen ($M = 36,25\%$) und damit ein erheblicher Zeitverlust einhergeht, erwies sich durch diese Untersuchung, dass sich gute SchülerInnen nicht durch möglichst wenig, sondern durch besonders erfolgreiches Nachschlagen auszeichneten. Tendenziell schlugen gute SchülerInnen sogar häufiger nach. Man muss also nicht alle Wortbedeutungen ganz genau im Kopf haben, sondern viel wesentlicher ist es, zu wissen, wo und wie im Zweifelsfall nachgeschlagen werden kann. Da das Wörterbuch im Übersetzungsprozess der LateinschülerInnen die wichtigste Instanz ist, die Fehleranzahl durch Mängel in der Fähigkeit zur Wörterbuchverwendung jedoch gleichzeitig extrem hoch ist – im schlimmsten Fall liefen fast 60 Prozent der Suchabfragen in die Irre! – besteht in diesem Bereich dringender Handlungsbedarf.

²⁷³ Die restlichen Lexik-Fehler entstanden hauptsächlich aufgrund von Verwechslung einiger Wortbedeutungen (beispielsweise „enim“ als „einst“ wegen einer Verwechslung mit „olim“) beziehungsweise Fehlern, die dadurch zustande kamen, dass nicht im Wörterbuch nachgeschlagen wurde.

²⁷⁴ Vgl. Krings, 2016, S.497

²⁷⁵ Kautzky, W., & Hissek, O. (2017). *Medias In Res! Latein für den Anfangsunterricht* (2.Auflage). Linz: Veritas, S.155

Literaturverzeichnis

- Antor, H. (1994). Strategien der Benutzerfreundlichkeit im modernen EFL-Wörterbuch. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 23, 65-83.
- Aringer, N., Danner, A., Dujmovits, W., Freinbichler, W., Glas, R., Glatz, P., ... Widhalm-Kupferschmidt, W. (2017). *Rechtsgrundlagen und Leitlinien zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch (Consensus)*. Online abgerufen am 5.7.2019 unter: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Latein/Dateien/CONSENSUS_Rechtsgrundlagen_2017.pdf
- Aust, R., Kelley, M. J., & Roby, W. (1993). The use of hyper-reference and conventional dictionaries. *Educational technology research and development*, 41 (4), 63-73.
- 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*. Stuttgart: Raabe.
- Bundeskanzleramt (2019). *Lehrplan*. Online abgerufen am 5.7.2019 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
- Bundeskanzleramt (2019). *Prüfungsordnung*. Online abgerufen am 5.7.2019 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007845>
- CASIO Europe GmbH (2012). *Die CASIO-Wörterbuchstudie. Elektronische und Papier-Wörterbücher im Vergleich. Eine Studie der Universität Osnabrück im Auftrag der CASIO Europe GmbH*. Norderstedt: CASIO Europe GmbH.
- Corris, M., Manning, C, Poetsch, S., & Simpson, J. (2000). Bilingual Dictionaries for Australian Languages: User studies on the place of paper and electronic dictionaries. In: U. Heid, S. Evert, E. Lehmann, & C. Rohrer (Eds.). *IX EURALEX International Congress* (pp. 169-181). Stuttgart: Universität Stuttgart.
- De Schryver, G.-M. (2003). Lexicographers' dreams in the electronic dictionary age. *International journal of lexicography*, 16 (2), 143-199.
- Diehr, B., Gieseler, C., & Kassel, J. P. (2013). Lesen mit portablen elektronischen Wörterbüchern – Ausgewählte Ergebnisse der MobiDic-Studie. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 24 (2), 229-261.
- Dietze, K. (2009) Ultima ratio – oder: „Ich hätte gern einen Joker“. *AU*, 52 (6), 22-25.
- Drescher, D. (2009). Was ist gemeint? – Arbeiten mit dem Wörterbuch. *AU*, 52 (6), 4-16.
- Eikeboom, R. (1967). *Rationales Lateinlernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Engelberg, S., & Lemnitzer, L. (2004). *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung* (2.Auflage). Tübingen: Stauffenburg.
- Florian, L. (2015). Heimliche Strategien. *Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler?* Göttingen: V & R unipress.
- Florian, L. (2017). *So übersetzen Schüler wirklich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Frag Caesar. Online abgerufen am 5.7.2019 unter: <https://www.frag-caesar.de/>
- Frisch, M. (2009). Wörterbucheinträge verfassen – Wörterbücher verstehen. *AU*, 52 (6), 18-21.
- Hau, R., & Grebe, S. (2012) *PONS Wörterbuch für Schule und Studium Latein-Deutsch*. Wien: öbv.
- Hempel, M. (2014). Didaktische Grundlagen für die Nutzung von elektronischen Wörterbüchern. In: E. Drammer, M. Hempel, & B. Struchholz (Hg.). *Gesucht? – Gefunden! Elektronische Wörterbücher richtig einsetzen. Didaktische Grundlagen und praktische Umsetzung* (S.11-24). Norderstedt: CASIO Europe.
- Hulstijn, J.H., Hollander, M., & Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The modern language journal*, 80, 327-339.
- Kassel, J. (2018). *Portable elektronische Wörterbücher im Englischunterricht. Benutzung, Einstellung, Motivation*. Berlin: Metzler.
- Kautzky, W., & Hissek, O. (2013). *Medias In Res! Latein für den Anfangsunterricht. Mit Texten zum Einstiegsmodul*. Linz: Veritas.
- Kautzky, W., & Hissek, O. (2017). *Medias In Res! Latein für den Anfangsunterricht. Mit Texten zum Einstiegsmodul* (2.Auflage). Linz: Veritas
- Krings, H. P. (2016). *Fremdsprachenlernen mit System. Das große Handbuch der besten Strategien für Anfänger, Fortgeschrittene und Profis*. Hamburg: Helmut Buske.
- Krings, H.P. (1986). *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht – Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen: Narr.
- Kuhlmann, P. (2012). *Fachdidaktik Latein kompakt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuhlmann, P. (2015). Lateinische Texte richtig übersetzen – (k)ein Problem? Die lernpsychologischen Voraussetzungen für das Verstehen von lateinischen Texten. In: M. Frisch (Hg.). *Alte Sprachen, neuer Unterricht* (S.11-34). Speyer: Kartoffeldruck-Verlag Kai Brodersen.

- Kühne, J. (2013). *Forum Latein. Übersetzungstraining: effektiver Umgang mit lateinischer Originallektüre*. Berlin: Cornelsen.
- Leffa, V. J. (1993). Using an electronic dictionary to understand foreign language texts. *Trabalhos em linguística aplicada*, 21, 19-29.
- Lošek, F. (2014). Perspektiven für den Lateinunterricht. Aktuelle Fragestellungen im Diskurs. *Circulare*, 1, 1-8.
- Lošek, F. (2016). Der neue STOWASSER: Achten Sie auf die Marke! *Cursor*, 12, 3-7.
- Lošek, F., Dowalsz, B., Freinbichler, W., Glas, R., Huber, M. Kurz, R.,... Widhalm, W. (2016). „mehr als einfach nur nachschlagen...“ – 101 Gründe für den neuen Stowasser. *Circulare*, 1, 12-14.
- Mitchell, E. (1983). *Search-do reading: Difficulties in using a dictionary*. Aberdeen: College of Education.
- Müller-Spitzer, C. (2007). *Der lexikografische Prozess: Konzeption für die Modellierung der Datenbasis*. Tübingen: Narr.
- Navigium. Online abgerufen am 5.7.2019 unter: <https://www.navigium.de/index.html>
- Nesi, H. (2000a). Electronic dictionaries in second language vocabulary comprehension and acquisition: The state of the art. In: U. Heid, S. Evert, E. Lehmann, & C. Rohrer (Eds.). *IX EURALEX International Conference* (pp. 839-847). Stuttgart: Universität Stuttgart.
- Nesi, H. (2000b). On screen or in print? Students' use of a learner's dictionary on CD-ROM and in book form. In P. Howarth & R. Herington (Eds.). *Issues in EAP Learning Technologies* (pp. 106- 114). Leeds: Leeds University Press.
- Neubauer, F. (1985) Auf der Spur des "unbekannten Wesens": der DaF-Wörterbuchbenutzer. *Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung*, 14, 216-235.
- Oswald, R., Bauer, M. M., Einfalt, M., Goda, K., & Kogler, S. (2014). *Artes. Latein in unserer Zeit*. Wien: hpt.
- PONS Online-Wörterbuch. Online abgerufen am 5.7.2019 unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/latein-deutsch>
- Redaktion Langenscheidt, Sgoff, B., & Zoli-Sudbrock, R. (2017). *Langenscheidt. Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch Klausurausgabe, mit Online-Zugang*. Wien: Langenscheidt.
- Sanchez Ramos, M. M. (2005). Research on dictionary use by trainee translators. *Translation Journal*, 9 (2). Online abgerufen am 5.7.2019 unter: <https://translationjournal.net/journal/32dictuse.htm>

- Schirok, E. (2014). Wortschatzarbeit. In: M. Keip, & T. Doepner (Hg.). *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Scholfield, P. (1999). Dictionary use in reception. *International journal of lexicography*, 12, 13-34.
- Schulbuchaktion (2019/2020). Online abgerufen am 5.7.2019 unter: https://www.schulbuchaktion.at/sba_downloads/sba2019/1000_1100_sbl2019.pdf
- Stirnemann, S (2009). „Zu scharfe Ränder“. Vom Umgang mit Wortschatz und Wörterbuch. *AU*, 52 (6), 38-44.
- Stowasser, J. M. (1894). Über die konzentrierende Stellung des Wörterbuches im Lateinunterricht. In: Deutscher Philologenband (Hg.). *Verhandlungen der 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien vom 24. – 27. Mai 1893* (S.182-195). Leipzig: Teubner.
- Stowasser, J. M., Petschenig, M., & Skutsch, F. (2006). *Stowasser. Österreichische Schulausgabe. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch*. Wien: hpt.
- Stowasser, J. M., Petschenig, M., & Skutsch, F. (2016). *Stowasser. Lateinisch-Deutsches Schulwörterbuch Neubearbeitung*. Wien: hpt.
- Tono, Y. (1989). Can a dictionary help one read better? On the relationship between Learner's dictionary reference skills and reading comprehension. In: G. James (Ed.). *Lexicographers and their works* (S.192-200). Exeter: University of Exeter.
- Töpel, A. (2014). Review of research into the use of electronic dictionaries. In: C. Müller-Spitzer (Ed.). *Using online dictionaries* (pp. 13.54). Berlin: de Gruyter.
- Wiegand, H. E. (1998). *Wörterbuchforschung. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie. 1 Teilband*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Wiegand, H. E., Beißwenger, M., Gouws, R. H., Kammerer, M., Storrer, A., & Wolski, W. (2010). *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. Band 1: Systematische Einführung A – C*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Zöfgen, E. (2010). Wörterbuchdidaktik. In: W. Hallet, & F. G. Königs (Hg.). *Handbuch der Fremdsprachendidaktik* (S.107-111). Seeze: Klett/Kallmeyer.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 (Seite 17): Handlungsablauf beim Nachschlagen im Printwörterbuch.

Entnommen aus: Engelberg, S., & Lemnitzer, L. (2004). *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung* (2.Auflage). Tübingen: Stauffenburg, S.78

Abbildung 2 (Seite 43): Suchabfrage zu „vis“ im Online-Wörterbuch „Frag Caesar“ (Singular)

Entnommen aus: Frag Caesar, online unter: <https://www.frag-caesar.de/lateinwoerterbuch/vis-uebersetzung-2.html>

Abbildung 3 (Seite 43): Suchabfrage zu „vis“ im Online-Wörterbuch „Frag Caesar“ (Plural)

Entnommen aus: Frag Caesar, online unter: <https://www.frag-caesar.de/lateinwoerterbuch/vis-uebersetzung-2.html>

Abbildung 4 (Seite 45): Kontingenztafel über den zukünftigen Gebrauch des Wörterbuches

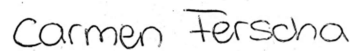
Entnommen aus: CASIO Europe GmbH (2012). Die CASIO-Wörterbuchstudie. Elektronische und Papier-Wörterbücher im Vergleich. Eine Studie der Universität Osnabrück im Auftrag der CASIO Europe GmbH. Norderstedt: CASIO Europe GmbH, S.13

Anhang

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit gebe ich die Versicherung ab, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Publikationen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

WIEN, Juli 2019



Carmen Ferscha

Abstract

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit der Wörterbucharbeit und den damit verbundenen Problemen von SchülerInnen im österreichischen Lateinunterricht. Das Forschungsvorhaben bezieht sich nicht nur allgemein auf die Wörterbucharbeit, sondern vor allem auch auf einen Vergleich zwischen Print- und elektronischen Wörterbüchern und den damit jeweils verbundenen Vorteilen und/oder Nachteilen.

Dabei soll eine Umfrage hinsichtlich Wörterbuchbenutzung im Unterrichtsfach Latein den ersten Teil der empirischen Forschung ausmachen. Anschließend soll die Arbeit mit Printwörterbüchern im Vergleich zu elektronischen Wörterbüchern (mit und ohne Formenanalyse) den zweiten Schwerpunkt der empirischen Forschung darstellen. Dazu sollen Daten bei österreichischen LateinschülerInnen zunächst in Form eines Fragebogens und anschließend anhand eines praktischen Anwendungsbeispiels der Wörterbucharbeit, nämlich einer Textübersetzung, erhoben werden.

Ziel dieser Arbeit ist es daher zum einen, den Ist-Stand hinsichtlich der Wörterbucharbeit österreichischer LateinschülerInnen zu erforschen. Zum anderen gilt es, die Probleme, die aufgrund fehlerhafter Wörterbuchverwendung entstehen, genauer zu beleuchten, sowie herauszufinden, mit welcher Art von Wörterbüchern (Printwörterbuch vs. elektronisches Wörterbuch ohne Formenanalyse vs. elektronisches Wörterbuch mit Formenanalyse) LateinschülerInnen am besten arbeiten beziehungsweise die besten Ergebnisse produzieren können.

Abstract (englisch version)

This Master's thesis is concerned with Austrian Latin students' dictionary use and associated problems. The research project is not only about dictionary use in general, but also about a comparison between printed and electronic dictionaries and respectively connected advantages and disadvantages.

For this reason, there will be a questionnaire survey concerning dictionary use in Latin classes in the first part of the research study. The second focus will be on dictionary use in comparison between printed and electronic dictionaries (with vs. without grammar analysis). Therefore, data of Austrian Latin students will firstly be collected in the form of a questionnaire survey and subsequently in the form of a practical example of use, specifically text translation.

Thus, the purpose of this Master's thesis is, on the one hand, to investigate the status quo regarding Austrian Latin students' dictionary use. On the other hand, it is necessary to examine the problems caused by incorrect dictionary use closely, as well as to find out, with which kind of dictionary (printed dictionary vs. electronic dictionary with grammar analysis vs. electronic dictionary without grammar analysis) Latin students work in the most efficient way or respectively produce the best results.