



Henning Horstmann / Katharina Wesselmann

Zwischen Texten: **Zweisprachige Arbeitsformen** **im altsprachlichen Unterricht**

Ziele, Methoden, Praxisbeispiele



Henning Horstmann / Katharina Wesselmann

Zwischen Texten: **Zweisprachige Arbeitsformen** **im altsprachlichen Unterricht**

Ziele, Methoden, Praxisbeispiele

VANDENHOECK & RUPRECHT

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2026 Vandenhoeck & Ruprecht, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen,
ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill BV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA;
Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland;
Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)

Koninklijke Brill BV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh,
Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht,
Böhlau und V&R unipress

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

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen
Druck und Bindung: Elanders Waiblingen, Waiblingen
Printed in the EU

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com
E-Mail: info@v-r.de

ISBN 978-3-525-71167-5 (print)
ISBN 978-3-647-71167-6 (digital) | ISBN 978-3-666-71167-1 (eLibrary)

Inhalt

Danksagung	7
Vorwort	8
I. Einführung: Zweisprachigkeit als Alternative	10
II. Grundlegung: Warum zweisprachig arbeiten?	12
III. Herausforderungen und Risiken	16
IV. Formen von Zweisprachigkeit	18
V. <i>Nihil novi</i> – Kleine Geschichte des zweisprachigen Arbeitens im AU	22
VI. Handlungsfelder, Kompetenzen und grundlegende Arbeitsschritte	29
VI.1 Die Prozesskette des Referenzierens	29
VI.2 Übersicht der besprochenen zweisprachigen Methoden	32
VI.3 Basistraining Referenzieren	33
VI.4 Zweisprachiges Arbeiten im Arbeitsfeld Übersetzen	36
VI.4.1 Übersetzungsgerüst	36
VI.4.2 Übersetzungsverfeinerung	40
VI.4.3 Übersetzungskritik	46
VI.4.3.1 Didaktisch-methodische Grundlagen	47
VI.4.3.2 Zeitgebundenes Übersetzen: <i>Bellum electronicum</i>	53
VI.4.3.3 Übersetzungsarbeit mit KI	57
VI.5 Zweisprachiges Arbeiten in anderen typischen Fachsituationen	63
VI.5.1 Wortschatzarbeit	63

VI.5.2 Grammatikeinführung	66
VI.5.3 Texterschließung	72
VI.5.4 Interpretation	77
VII. Aufgabenpool: Lektüreeinheiten für die Sekundarstufe II	83
VII.1 Homer – Hektors Abschied von Andromache (Hom. Il. 6, 399–502)	85
<i>Katharina Wesselmann</i>	
VII.2 Cicero/Seneca – Wie geht Freundschaft? (Cic. Lael. 19–22/Sen. epist. 6, 3–4)	99
<i>Samantha Philips</i>	
VII.3 Vergil – Abschied einer Königin (Verg. Aen. 4, 362–396)	116
<i>Leon Grimsman</i>	
VII.4 Ovid – Echo und die Geschichte des Widerhalls (Ov. met. 3, 351–401)	129
<i>Juliane Reddig</i>	
VII.5 Tacitus – Rom in Flammen (Tac. ann. 15, 38–44)	140
<i>Phyllis Göder</i>	
VIII. Bibliographie	162
IX. Abbildungsnachweise	164

Danksagung

Diese Schrift hätte ohne die engagierte Arbeit mehrerer Personen nicht entstehen können. Zuvorderst sei den beteiligten Studierenden der CAU Kiel (2022) gedankt, deren ausgearbeitete Aufgabenbeispiele dieses Buch beschließen. Hier sind auch Tamara Beck, Justine Kumschließ und Jana Momsen zu nennen, deren Produkte wir nicht mehr aufnehmen konnten - ausschlaggebend war hier nicht die Qualität der Materialien, sondern schnöder Platzmangel in Kombination mit unseren Bemühungen um eine möglichst vielseitige Zusammensetzung von Themen und Gattungen.

Außerdem danken wir Jacob Werblow, der sich als wissenschaftliche Hilfskraft in Potsdam der Überarbeitung des Manuskripts angenommen hat und ohne dessen Hilfe wir vermutlich niemals fertig geworden wären.

Dankbar sind wir schließlich Peter Kuhlmann, der das Vorwort dieses Buches verfasst und es von Anfang an mit großem Interesse begleitet hat.

Besonderer Dank aber gebührt unser Redakteurin Carina Eichenseher, die sich unermüdlich konstruktiv und bestärkend für dieses Projekt eingesetzt hat. Es war und ist uns eine große Freude, mit ihr zusammenzuarbeiten!

Gewidmet sei dieses Buch dem viel zu früh verstorbenen Fachleiter für Latein am Studienseminar Göttingen, Holger Klischka. Seine Zugewandtheit, seine Begeisterungsfähigkeit und seine Neugier auf guten und innovativen altsprachlichen Unterricht waren eine wesentliche Inspirationsquelle für diese Schrift.

Henning Horstmann und Katharina Wesselmann

Vorwort

In vielen Lehrplänen für den altsprachlichen Unterricht und auch den EPA (Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung) ist die zweisprachige Arbeit mit lateinischen und griechischen Texten seit Langem curricular verankert. In mehreren deutschen Bundesländern gehört die Arbeit mit zweisprachigen Texten zum festen Bestandteil der Abiturprüfungen in Latein und Griechisch (Interpretationsteil). Doch zweisprachiges Arbeiten in den alten Sprachen ist mehr als die bloße Gegenüberstellung von Original und Übersetzung. Zweisprachiges Arbeiten eröffnet ein weites Feld methodischer Möglichkeiten: von der präzisen Grammatikarbeit über die systematische Wortschatzerschließung bis hin zu intellektuell herausfordernden Interpretationsformen, die antike Texte für heutige Lernende erfahrbar machen. Dieses Buch möchte Lehrenden genau dafür theorie- und praxisbasierte Impulse geben.

Das zweisprachige Arbeiten hat eine lange Tradition. Bereits Comenius und andere frühneuzeitliche Didaktiker schätzten den Wert von Übersetzungen und zweisprachigen Textpräsentationen als methodisches Instrumentarium für einen effizienten und lernfreundlichen Lateinunterricht. Im Schulalltag des 21. Jahrhunderts gewinnt dieser alte Ansatz neue Aktualität: Übersetzung wird nicht mehr nur als Endprodukt gesehen, sondern als Prozess, der sprachliches Bewusstsein schärft, interkulturelles Lernen fördert und kreatives Denken anregt. Die hier präsentierten Beispiele greifen diese historische Kontinuität auf und führen sie weiter – mit Blick auf gegenwärtige Herausforderungen und Chancen: Zu nennen ist hier besonders der Sprachensible Fachunterricht, für den das zweisprachige Arbeiten besonders große Chancen bietet.

Nicht zuletzt die digitalen Entwicklungen der letzten Jahre verändern das Übersetzen beim Umgang mit allen Fremdsprachen. Wenn Lernende heute mit KI-gestützten Tools arbeiten, entstehen neue didaktische Fragen: Wie lassen sich maschinell erzeugte Übersetzungen professionell bewerten und sinnvoll einsetzen? Welche Lernpotenziale eröffnen sich, wenn maschinell erzeugte Übersetzungsvorschläge mit eigener Sprachreflexion verglichen werden? Der

vorliegende Band zeigt, wie sich solche Technologien produktiv in den Unterricht integrieren lassen, ohne den eigenständigen Umgang mit den alten Sprachen zu vernachlässigen.

Der Schwerpunkt liegt dabei auf theoriebasierten konkreten und erprobten Unterrichtsbeispielen. Die vorgestellten Unterrichtskonzepte gehen weit über die bislang vielfach übliche, reine Präsentation zweisprachiger Textpassagen hinaus. Sie regen zu dialogischen, interaktiven Arbeitsformen an: Lernende vergleichen, diskutieren, bewerten, reflektieren – und gewinnen so ein vertieftes Verständnis sowohl der antiken Ausgangssprache als auch der deutschen Ziel- und Unterrichtssprache. Zugleich liefert der Band fundierte theoretische Grundlagen, die helfen, die eigene Unterrichtspraxis kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Bei diesem Werk handelt es sich um ein dringendes Desiderat: Es schließt eine Lücke zwischen fachdidaktischer und übersetzungswissenschaftlicher Forschung auf der einen Seite und schulischer Realität auf der anderen Seite, die zunehmend die Förderung deutscher Sprachkompetenz und Sprachbildung im Allgemeinen zu einem Thema des altsprachlichen Unterrichts macht. Der Band soll daher Lehrkräfte ermutigen, zweisprachiges Arbeiten nicht nur als Methode unter vielen zu begreifen, sondern als zentrales Element eines lebendigen Latein- und Griechischunterrichts, der Tradition und Innovation miteinander verbindet.

Peter Kuhlmann

I. Einführung: Zweisprachigkeit als Alternative

Anders als der Unterricht in den modernen Fremdsprachen ist der altsprachliche Unterricht in aller Regel zweisprachig ausgerichtet: Über die griechische oder lateinische Sprache wird auf Deutsch gesprochen. Die zentrale Fachleistung stellt dabei das Übersetzen dar, bei der die Schüler:innen griechische oder lateinische Texte erhalten und – mithilfe hinreichender Unterstützung – zielsprachliche, d.h. deutsche¹ Wiedergaben und Interpretationen erarbeiten. Kurzum: Am Anfang steht lateinisches/griechisches Sprachmaterial als Arbeitsgrundlage; dessen korrekte und angemessene Überführung ins Deutsche bildet das gängige Unterrichtsziel. Eine solche einsprachige Exposition findet sich als etabliertes Standardverfahren des altsprachlichen Unterrichts entsprechend auch in Klassenarbeiten und Vokabeltests wieder, es ist Grundlage der allermeisten Lehrwerke und seit Generationen bestimmend.

In diesem Buch sollen in Erweiterung dazu zweisprachige Arbeitsformen vorgestellt, veranschaulicht und diskutiert werden. Damit sind Arbeitsformen gemeint, bei denen das Sprachmaterial von vornherein zweisprachig griechisch-deutsch bzw. lateinisch-deutsch präsentiert wird. Hinzu kommen Aufgaben, die gezielt auf die synoptische Anlage Bezug nehmen und vielfältige Referenzierungsprozesse anbahnen. Genau hier wird es nämlich interessant: Was passiert, wenn sich Lernende von vornherein zwischen zwei Texten bewegen müssen, und wann ist ein solches Vorgehen lernwirksam? Klar ist: Eine zweisprachige Anlage verfolgt andere Zwecke als die einsprachige Exposition und hat, wenn sie reflektiert eingesetzt wird, enormes didaktisches Potential.

Es wird im Folgenden darum gehen, die Ziele einer solchen Methodik zu bestimmen, die damit verbundenen Herausforderungen darzulegen sowie die unterschiedlichen Formen von zweisprachigem Arbeiten zu erläutern. Zudem sollen Aufgabenformate und Unterrichtssituationen vorgestellt und systemati-

1 Natürlich sind neben dem Deutschen auch andere Zielsprachen möglich; vereinzelt gehen wir in dieser Schrift auf diesen Aspekt der Mehrsprachigkeitsdidaktik ein.

siert werden, die sich besonders gut für diese Arbeitsform eignen. Dabei wird Wert auf Fallbeispiele und unterrichtliches Anschauungsmaterial gelegt, um möglichst praxisnahe Unterstützung zu ermöglichen.

Ein besonderes Anliegen besteht darin, zweisprachige Arbeitsformen nicht nur im Sinne komplexer Lernarrangements für die Oberstufe zu begreifen und darzustellen. Dass sie mit ihrem sprachreflexiven Ansatz in der Sekundarstufe II gut aufgehoben sind, ist unstrittig; nicht umsonst stellen wir am Ende dieses Buches in einem großen Aufgabenpool fünf ausgewählte Lektürehighlights mit Schwerpunkt auf zweisprachigem Arbeiten vor (1 × Griechisch, 4 × Latein), die sich als fertig aufbereitete und mit einem Erwartungshorizont versehene Unterrichtseinheiten ganz oder punktuell recht unmittelbar einsetzen lassen. Es würde aber viel zu kurz greifen, den Blick nur auf höhere Jahrgangsstufen zu richten – wir wollen immer wieder auch veranschaulichen, dass zweisprachiges Arbeiten ein funktionales Lern- und Arbeitsmittel schon für den Anfangsunterricht und die Spracherwerbsphase darstellt.

Das Ziel dieses Buches besteht also zusammengefasst darin, die Vielseitigkeit, den Tiefgang und den didaktischen Nutzen von zweisprachigen Arbeitsformen exemplarisch aufzuzeigen, um auf diese Weise das methodische Repertoire von Lehrkräften zu erweitern. Es besteht ausdrücklich nicht darin, zweisprachiges Arbeiten zum Nonplusultra zu erklären oder das Standardverfahren der einsprachigen Exposition (samt anschließender Rekodierung) im Lateinunterricht abzuschaffen. Vielmehr können die hier zusammengestellten Methoden und Vorgehensweisen eine funktionale und lohnende Ergänzung dazu darstellen. Unsere Wahrnehmung ist: Es wird im altsprachlichen Unterricht (meistens) übersetzt oder (gelegentlich) deutsch gelesen, aber kaum bewusst zweisprachig gearbeitet. Hier setzen die folgenden Ausführungen an.

II. Grundlegung: Warum zweisprachig arbeiten?

Für den Einsatz von zweisprachigen Arbeitsformen im altsprachlichen Unterricht sprechen vor allem drei wesentliche Punkte: 1. Zugänglichkeit, 2. Zielgenauigkeit, 3. Sprachbildung.

1) Zugänglichkeit

Die mangelnde Zugänglichkeit ist ein Hauptproblem des herkömmlichen Übersetzungsverfahrens. Wohl jede Lehrperson hat bisweilen ratlos sinnlose Rekodierungen korrigiert, die aus einer gewissen Verzweiflung heraus entstanden schienen. Zweisprachig angelegte Lernmaterialien zeichnet im Idealfall eine recht hohe Zugänglichkeit aus. Die Gegenüberstellung beider Sprachen erlaubt eine zügige oder sogar unmittelbare Semantisierung griechischer oder lateinischer Vokabeln, Formen und Grammatikphänomene, so dass auch weniger leistungsstarke Lernende rasch erfassen können, worum es inhaltlich und sprachlich geht. Auf diese Weise kann ein niederschwelliger Zugang zum Text entstehen, der Frustrationserlebnissen vorbeugt. Die etablierte einsprachige Darbietung von Sprachmaterial – gerade wenn es sich um komplexere Grammatikphänomene oder schwierigere Texte handelt – führt erfahrungsgemäß bei nicht wenigen Schüler:innen zu Ratezwängen, Fehlschlüssen und Resignation. Eine zweisprachige Anlage ist oftmals von vornherein verständnis- und erfolgsorientierter ausgerichtet. Dies kann nicht nur im Unterricht, sondern insbesondere bei selbstständiger häuslicher Arbeit oder individueller Nachbereitung von Unterrichtsstoff eine wesentliche Erleichterung darstellen, weil fremdsprachliche Phänomene auch ohne die Lehrkraft als Vermittler- und Kontrollinstanz nachvollziehbar werden.

Zugänglichkeit meint umgekehrt aber auch, dass manche Texte überhaupt nur (noch) dann Eingang in den altsprachlichen Unterricht des 21. Jahrhunderts finden können, wenn sie zweisprachig aufbereitet werden. Das gilt

unter Umständen für ganze Autoren und Werke (z. B. Sappho, Pindar, Horaz, Tacitus ...), es gilt aber auch für so manche Schlüsselpartie in den Schriften von Schulautoren wie Homer, Cicero, Caesar oder Ovid, auf die man aus inhaltlich-planerischen Gründen nicht verzichten will. Zweisprachige Arbeitsformen erlauben es, derartige Texte – die man andernfalls mit unzähligen Vokabelangaben, Erläuterungen und Strukturhilfen versehen oder gleich auf Deutsch präsentieren müsste – für den altsprachlichen Unterricht nutzbar zu machen und Lernenden einen Zugang zu ihnen zu verschaffen.

2) Zielgenauigkeit

Der altsprachliche Unterricht legt seit jeher großen Wert auf eine sorgsame und tiefgehende Sprachanalyse: Schüler:innen sollen die griechische oder lateinische Sprache auf allen Ebenen (Lexik, Grammatik, Stilistik, Pragmatik etc.) zunehmend genau in den Blick nehmen, terminologisch richtig beschreiben und funktional ergiebig deuten können. Diese fachdidaktischen Lernziele setzen allerdings ein solides Textverständnis voraus, das in der Regel durch eine zuvor erarbeitete und korrigierte Übersetzung erreicht werden soll. Zweisprachige Arbeitsformen setzen hier an und erlauben eine gezieltere Kompetenzschulung im Bereich der sprachanalytischen Fertigkeiten. Die Beigabe einer deutschen Fassung kann es ermöglichen, sich fokussiert mit einem bestimmten Analyseauftrag zu beschäftigen, ohne bereits am basalen Textverständnis zu scheitern, beispielsweise infolge defizitärer Vokabelkenntnis. Gleichzeitig werden dadurch auch Kapazitäten im Arbeitsgedächtnis freigesetzt, die für eine tiefgehende Sprachuntersuchung und Textinterpretation genutzt werden können.

In einem allgemeindidaktischen Sinne sind zweisprachige Arbeitsformen auch deshalb besonders zielgenau, weil sie einen sehr authentischen Textzugang repräsentieren. Wer sich in seinem beruflichen Leben nach dem Schulunterricht irgendwann noch einmal mit griechischen oder lateinischen Originaltexten beschäftigt, wird dies in aller Regel über zweisprachige Ausgaben und mit einer konkreten Suchabsicht tun – das Finden, Nachweisen und Belegen von bestimmten Informationen (*scanning*) dürfte mit hoher Wahrscheinlichkeit im Vordergrund stehen. In dieser Hinsicht kann der altsprachliche Unterricht notwendige Fertigkeiten im Umgang mit vorliegenden Übersetzungen und Textwiedergaben in ergiebiger Weise schulen. Analog dazu kann auch die kursorische Lektüre trainiert werden (*skimming*): Zweisprachige Texte ermöglichen eine signifikante Steigerung der Lektüregeschwindigkeit im Sinne der

plurima lectio, d. h. der raschen Bewältigung größerer Textpassagen (van de Loo 2022, 10).²

3) Sprachbildung

Zweisprachige Darbietungen eröffnen unmittelbar Möglichkeiten für einen kontrastiven Sprachvergleich, der zu den Kernzielen des altsprachlichen Unterrichts gehört (Jesper 2023, 771). Anschaulich und hilfreich ist das besonders dann, wenn markante Strukturdifferenzen zwischen der griechischen oder lateinischen Sprache einerseits und der deutschen andererseits bestehen. Aber auch dann, wenn den Lernenden überhaupt erst einmal die Unterschiedlichkeit von Sprache(n) bewusst gemacht werden soll,³ können zweisprachige Arbeitsmaterialien helfen. Damit steht in Zusammenhang, dass auf diese Weise auch systematische Sprachförderung betrieben werden kann. Während das etablierte einsprachige Expositionsprinzip recht selbstverständlich von einer mehr oder weniger sicheren und differenzierten Beherrschung des Deutschen ausgeht, können zweisprachige Präsentationen konkretes Anschauungsmaterial nicht nur einfach für korrektes Deutsch, sondern auch für bildungssprachliche⁴ Strukturen im Sinne einer konzeptionellen Schriftlichkeit liefern. Dies entspricht auch aktuellen entwicklungspsychologischen und bildungspolitischen Richtlinien.⁵

Auf einer höheren Ebene bereiten zweisprachige Darbietungen zudem den Boden für eine hermeneutische Übersetzungsdiskussion und -kritik. Wenn Lernende in die Lage versetzt werden, das Zustandekommen einer vorliegenden Textwiedergabe kommentierend zu erläutern, die Qualität einer Übersetzung

2 Zu den Herausforderungen bei diesem Verfahren siehe S. 16 f.

3 Gerade auch in nicht-gymnasialen Latein-Lehrgängen stellt dies ein zentrales Lernziel dar.

4 Der Terminus »Bildungssprache« ist nicht klar definiert, für uns bezeichnet er vereinfacht ausgedrückt das Sprachregister, das für die kompetente Bewältigung von Anforderungen im schulischen und akademischen Umfeld notwendig ist, vgl. Paffrath (2023), 753.

5 Sprachbildung gilt heute als Aufgabenfeld von besonderer Bedeutung und Querschnittsthema für den gesamten Bildungsbetrieb. So heißt es bspw. im jüngst veröffentlichten neuen allgemeinen Teil der schleswig-holsteinischen Fachanforderungen (S. 12, einsehbar unter <https://fachportal.lernnetz.de/sh/fachanforderungen/allgemeiner-teil.html>): »Die Vermittlung schul- und bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten (Bildungssprache) erfolgt im Unterricht aller Fächer. (...) Das Ziel ist, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihrer Erstsprache, sozialen Herkunft oder anderen Faktoren – im Schriftlichen sowie im Mündlichen systematisch auf- und auszubauen. Das setzt einen entsprechenden Wortschatz und die Kenntnis bildungssprachlicher grammatischer Strukturen sowie fachspezifischer Textsorten voraus.«

kritisch zu beurteilen oder gar begründete eigene Vorschläge zur Optimierung zu machen, stellt dies Sprachbildung auf hohem Niveau dar. Hier kann und sollte der altsprachliche Unterricht auch bei neueren technologischen Entwicklungen ansetzen: Da künstliche Intelligenzen wohlklingende Übersetzungen auf Knopfdruck erstellen, müssen Benutzer:innen lernen, über die entstandenen Produkte kompetent sprechen zu können und sie nicht einfach unreflektiert als gesetzt zu verwenden (mehr dazu s. u.). Auch die moderne Translationsforschung fordert seit einigen Jahren, Übersetzungen als Produkte und Übersetzen als Prozess viel stärker im Unterricht zu thematisieren (Beyer 2021, 175 f.). Hier kann zweisprachiges Arbeiten mit seinem methodischen Fokus auf Beobachtungs- und Regelbildungskompetenz unmittelbar wirksam sein.

III. Herausforderungen und Risiken

Zweisprachiges Arbeiten birgt Risiken. Diese von vornherein zu kennen ist wichtig, damit nicht versehentlich eine Form von Unterricht geplant und durchgeführt wird, die den Interessen der Lernenden und Lehrenden zuwiderläuft. Folgende Gefahren gilt es insbesondere zu vermeiden:

– **Dauerhafter Verlust des Alleinstellungsmerkmals »Übersetzen«**

Latein und Griechisch sind die einzigen Sprachfächer, in denen systematisch übersetzt wird. Dieses fachliche Alleinstellungsmerkmal stellt mit all seinen komplexen und sprachbildenden Denk- und Arbeitsprozessen einen Wert für sich dar. Nun führt ein Unterricht, in dem fast ausschließlich übersetzt wird und Inhalte weitgehend ausgeblendet werden, zu einem großen Problem für die Innen- und Außenwirkung des Fachs. Wenn jedoch umgekehrt fast nur noch zweisprachig gearbeitet wird, verabschiedet sich der Unterricht zu einem großen Teil von einem Bildungsgut, das an der Schule sonst nicht oder nur rudimentär praktiziert wird. Zweisprachiges Arbeiten darf daher nicht zur Abschaffung des Übersetzungsunterrichts führen, sondern sollte eine situative Ergänzung dazu darstellen oder/und nur in bestimmten Unterrichtsphasen vorrangig zum Einsatz kommen.

– **Zu einseitige Aufgabenstellung**

Zweisprachiges Arbeiten kann, wenn es unreflektiert und vorschnell eingesetzt wird, bewirken, dass eine intensive und sorgfältige Spracharbeit obsolet wird und nicht mehr stattfindet. Diese Situation entsteht fast unweigerlich, wenn für die Lernenden infolge einer defizitären didaktischen Anlage keine echte Notwendigkeit besteht, auch die griechische oder lateinische Seite näher zu betrachten und zu untersuchen. Wenn es reicht, sich nur den deutschen Text durchzulesen, um die zugehörigen Arbeitsaufträge zu lösen, findet eine Auseinandersetzung mit dem Original nicht mehr statt – womit der Fremdsprachenunterricht seinen eigentlichen Sinn verlöre. Wichtig ist also, die Aufgabengestaltung so vorzunehmen, dass tatsächlich in ergiebiger und schülergerechter Weise zweisprachig gearbeitet werden muss und kann.

– **Lernpsychologischer Bruch/Motivationsverlust**

Eine Grundidee hinter der bilingualen Exposition besteht im niederschweligen, erfolgsorientierten Zugang (s. o.), der positive Effekte auf die Lernmotivation herbeiführt. Umgekehrt ist es jedoch möglich, dass Lernende weniger Neugier und Entdeckerfreude im Hinblick auf das neue Textmaterial an den Tag legen: Es macht einen Unterschied, ob man mit einem fremdsprachlich kodierten Text konfrontiert wird, dessen verborgene Botschaften sich nicht sofort offenbaren und erst dechiffriert werden müssen, oder mit einem bereits fertig übersetzten Text, dessen Inhalte rascher überblickt werden können. Hier kann die zweisprachige Textpräsentation möglicherweise sogar zu Motivationsverlusten und verminderter Leistungsbereitschaft führen, wenn sie zu großflächig und unreflektiert eingesetzt wird – auf den ersten Blick könnte man den Eindruck bekommen, es sei doch bereits alles geklärt. Die neue Lernform muss also zusammen mit den Lernenden besprochen, begründet und reflektiert werden. In ähnlicher Weise kann es herausfordernd sein, sich an die neue Art des Lesens zu gewöhnen: Permanent sollen die Schüler:innen nun zwei Texte im Blick behalten. Auch dieser künstliche Lektürevorgang kann (zumindest anfangs) umständlich und befremdlich wirken und muss eingeübt werden. Hier erscheint besonders wichtig, den Originaltext nicht nur aus Prinzip mit in den Blick zu nehmen, sondern Aufgabenformate zu wählen, die für die Lernenden Sinn ergeben und ihnen die Unersetzlichkeit des Originals verdeutlichen.

– **Fragwürdiger unterrichtlicher Einsatz**

Zweisprachige Arbeitsformen können an sehr vielen Stellen im altsprachlichen Unterricht sinnvoll verwendet werden, sie sind aber in einigen Situationen problematisch. Wenn eine Lehrkraft bspw. ihren sprachstarken Schüler:innen wie gehabt einen einsprachigen griechischen oder lateinischen Text zum selbstständigen Übersetzen gibt, den sprachschwächeren hingegen eine zweisprachige Version desselben Textes zur angeleiteten Analyse, ist das fragwürdig. Denn so werden ganz unterschiedliche Kompetenzschulungen miteinander vermengt. Abgesehen davon sollte man sich bewusst machen, dass funktionales zweisprachiges Arbeiten mitnichten *per se* einfacher ist als Übersetzen (je nach Anlage kann es auch einmal viel komplexer sein). Deshalb darf zweisprachiges Arbeiten nicht auf eine vermeintliche Arbeits erleichterung reduziert werden. Auch ist es unnötig, simple und intuitiv gut verständliche Originaltexte unreflektiert zweisprachig darzubieten, um sie von Lernenden ggf. noch rascher durchdringen zu lassen – wann immer hinreichendes Textverstehen mit hoher Wahrscheinlichkeit von selbst erzielt werden kann, sollten Originaltexte für sich selbst stehen bleiben.

IV. Formen von Zweisprachigkeit

Bislang wurde etwas unscharf nur von »zweisprachigen Arbeitsformen« gesprochen. Tatsächlich gibt es sehr unterschiedliche Formen von zweisprachiger Textpräsentation, von denen die wichtigsten hier aufgeführt sind.

1) Übersetzungen

Im Normalfall wird zweisprachiges Arbeiten meist so verstanden und praktiziert, dass den Lernenden parallel zum Original die deutsche Übersetzung eines Textes, Satzes oder Wortes beigegeben wird. Doch was heißt das schon, »die« Übersetzung? Bei näherem Hinsehen ergeben sich sofort mehrere unterschiedliche Vorgehensweisen und Ausprägungen von solchen »Übersetzungen«. Die wichtigsten Parameter sind diese:

- *Korrektheit* – *Ist die beigelegte Rekodierung sprachlich richtig oder fehlerhaft?*
Eine sprachlich fehlerhafte Übersetzung kann zum Beispiel im Anschluss an Klassenarbeiten ausgeteilt werden, um die Lernenden in angeleiteter und gesteuerter Form zu einer nachträglichen Auseinandersetzung mit dem geprüften Text zu veranlassen. Eine korrekte Übersetzung kann eingesetzt werden, um Anschauungsmaterial zum Verständnis eines neuen oder besonders schwierigen grammatischen Phänomens bereitzustellen.
- *Äquivalenznorm* – *Nach welcher Maßgabe ist die beigelegte Übersetzung erstellt?*

Es macht einen großen Unterschied, ob die herangezogene Rekodierung formal-syntaktische Gleichwertigkeit anstrebt oder stattdessen etwa versucht, denselben Bedeutungsgehalt (denotative Äquivalenz) oder dieselbe Wirkungsabsicht (pragmatische Äquivalenz) wie das Original zu transportieren.⁶ Je nach Äquivalenznorm stehen andere Arbeitsaufträge und

6 Vgl. Kuhlmann (2020), 175 f., der noch weitere Äquivalenzstufen unterscheidet.

didaktische Ziele im Vordergrund – im ersten Fall könnte es etwa darum gehen, jedem griechischen oder lateinischen Wort seine deutsche Übersetzung zuzuordnen, um eine bestimmte Struktur zu verstehen, zum Beispiel die nur im Deutschen nötige Festlegung auf einen bestimmten oder unbestimmten (oder gar keinen) Artikel bei Substantiven. Wird pragmatische Äquivalenz angestrebt, wäre es ergiebig, alternative idiomatische Formulierungen zu suchen und eigene Vorschläge zur Optimierung des vorliegenden Textes zu machen.

- *Register – In welcher Diktion ist die beigefügte Übersetzung formuliert?*
Die Art und Weise, wie die beigefügte deutsche Übersetzung formuliert ist, kann auch in anderer Hinsicht variieren. Das Sprachregister kann eher unmarkiert und standardsprachlich sein (»Zeitungsdeutsch«), aber es kann sich auch um eine alte Übersetzung mit vielen heute ungebräuchlichen oder gar unverständlichen Begriffen und Sprachstrukturen handeln, wie sie aus urheberrechtlichen Gründen oft online zu finden ist.⁷ Ebenfalls kann eine gezielt jugendsprachliche Diktion eingesetzt werden, etwa in der Wiedergabe einer entsprechenden Dialogpassage. Je nach Register eröffnen sich verschiedene sprachbildende Vorgehensweisen, zugleich entstehen aber auch Herausforderungen.
- *Vollständigkeit – Ist der ganze Text übersetzt oder nur ein Teil davon?*
Nicht immer muss zweisprachiges Arbeiten bedeuten, dass alles auch auf Deutsch angegeben ist. Partielle Zweisprachigkeit findet sich etwa in den verbreiteten Lückentexten, die zum didaktischen Standardrepertoire gehören – hier lassen sich gezielt Phänomene isolieren und üben, die im Verbund mit sonstigen Anforderungen zu unübersichtlich und komplex sein könnten. Auch alternierende Zweisprachigkeit ist denkbar, etwa in einem Gespräch zwischen zwei Figuren: Während die Äußerungen der einen Figur immer auch übersetzt sind und so jeweils eine Verstehensinsel bilden, sind die Äußerungen der zweiten Figur nur einsprachig dargeboten und müssen nun inhaltlich und sprachlich erschlossen werden.

2) Paraphrasen

Zweisprachiges Arbeiten muss nicht immer mit Übersetzungen praktiziert werden. Eine andere Form der methodischen Handhabung ist die Beigabe einer deutschen Paraphrase zu einem Originaltext. Auch hier sind naturgemäß viele

7 Ein einschlägiges Beispiel ist die Website www.gottwein.de.

Realisierungsmöglichkeiten denkbar: Eine Paraphrase kann recht eng oder recht weit gefasst sein, auch kann der Deverbalisierungsgrad differieren, so dass der Wortlaut der Paraphrase gar nicht mehr oder nur noch ein wenig dem Ausgangstext entspricht.⁸ Im Allgemeinen werden Paraphrasen eingesetzt, um Lernenden ein erstes Vorverständnis eines Textes zu geben, so dass die allfälligen Missverständnisse und Fehlschlüsse bei der anschließenden Textarbeit möglichst reduziert werden. Ein sinnvoller Arbeitsauftrag kann dann zum Beispiel lauten, eine strukturäquivalente Übersetzung auf Basis der inhaltlichen Hilfestellung zu produzieren; auch können Lernende zunächst einmal nach Textbausteinen im Originaltext suchen, die aus der Paraphrase hervorgehen.

3) Zusammenfassungen/inhaltliche Stichpunkte

Weiter ist es möglich, anstelle von vollständigen und ausformulierten Paraphrasen nur ein paar zusammenfassende inhaltliche Stichpunkte als zweisprachige Arbeitsform zu nutzen. Das hat den Vorteil, das Arbeitsgedächtnis weniger zu belasten und im Sinne einer Experten-Lektüre unmittelbar einen inhaltlichen Zugang zu den Abschnitten des Originaltextes zu erlangen. Dieses Verfahren eignet sich besonders dann, wenn das Lesetempo merklich gesteigert werden soll und wenn es die Lehrkraft für sinnvoll erachtet, den Lernenden sukzessive eine inhaltliche Orientierung an die Hand zu geben.

4) Mehrsprachigkeitsdidaktik

Schließlich muss die beigegebene Übersetzung nicht immer deutsch sein. Je nach Lerngruppe kann es sinnvoll sein, eine fremdsprachige Rekodierung zu verwenden. Hier bietet es sich an, die Fremdsprache nicht nur als Brücke zum Griechischen oder Lateinischen zu verwenden, sondern auch morphologische, syntaktische und natürlich vor allem lexikalische Spuren der Originalsprache aufzuspüren, etwa durch das Finden von Wortpaaren. Bei Schüler:innen in Deutschland kann vor allem das Englische vorausgesetzt werden; natürlich eignen sich je nach Lerngruppe auch besonders die Muttersprachen von Ler-

8 Das linguistische Konzept der Deverbalisierung, also der Trennung des Gedankens vom ursprünglichen Wortlaut, wurde in den 1970er-Jahren von Danica Seleskovitch im Zusammenhang mit dem Prozess des Übersetzens geprägt, den sie als Dreischritt sieht: »compréhension du discours original, déverbalisation des unités de sens, expression de ces unités dans un nouveau discours«; vgl. Seleskovitch (1976), 82.

nenden nicht-deutscher Herkunft. Reizvoll kann aber auch sein, einen lateinischen Text parallel mit einer romanischsprachigen Übersetzung zu betrachten, um die sprachhistorischen Veränderungen auch in nicht bekannten Tochtersprachen zu erkennen – und die Lernenden zu ermutigen, sich weitere Sprachen anzueignen.⁹

9 Weiter unten (S. 54–57) wird anhand der Website www.bellum-electronicum.com näher erläutert, wie man bspw. mit Caesar-Übersetzungen in verschiedenen Sprachen in sehr ergiebiger Weise arbeiten kann.

V. *Nihil novi* – Kleine Geschichte des zweisprachigen Arbeitens im AU

Da dieses Buch mitnichten fachdidaktisches Neuland betritt, sondern im Gegenteil auf eine jahrhundertealte Tradition zurückgreift, erscheint es sinnvoll, im Folgenden einen groben, notwendig verkürzten Überblick über eben jene Tradition zu geben. Vor diesem Hintergrund können die späteren didaktisch-methodischen Ausführungen besser eingeordnet werden.

Kontrastives zweisprachiges Arbeiten war (neben der geschickten und innovativen Bild-Wort-Kombination) schon das Grundprinzip des wohl »berühmtesten Lateinbuches aller Zeiten« (Waiblinger 1998, 15): des *Orbis sensualium pictus* von Johann Amos Comenius (publiziert 1658). Und auch schon lange vor Comenius lässt sich nachweisen, dass die direkte Gegenüberstellung von Fremd- und Muttersprache zum Spracherwerb genutzt wurde: Aus antiken *colloquia*, die man modern gesprochen als »easy-readers« für Lateinlernende bezeichnen könnte, und aus Fragmenten von spätantiken Schulbüchern, den sogenannten *Hermeneumata*, weiß man, dass Römer auf ähnliche Weise Griechisch (und wohl auch Griechen Lateinisch) gelernt haben. Diese antike Tradition war bis in die Neuzeit lebendig; so gab es im 16. Jh. etwa in Frankreich lateinisch-französische Schulbücher, die dem Prinzip der *Hermeneumata* folgten und noch bis ins 19. Jh. immer wieder neu herausgebracht wurden (Waiblinger 1998, 17 f.; Dickey 2016).

In der deutschen Altsprachendidaktik findet das Thema lange Zeit gar nicht statt, auch nicht, nachdem in der wilhelminischen Ära der freie lateinische Schulaufsatz abgeschafft und spätestens in der Weimarer Republik das Ziel der besseren und tieferen Beherrschung der deutschen Muttersprache zum Kernziel des altsprachlichen Unterrichts erhoben wurde. Dass systematisches zweisprachiges Arbeiten gerade angesichts dieser didaktischen Wende nun wertvolle Dienste leisten könnte, wird in den Publikationen und Diskursen der Fachwelt noch nicht breit reflektiert. Zwar wird in den 1950er-Jahren u. a. von Wolfgang Schadewaldt (1956) und Ernst Ahrens (1957) betont, dass die selbstständige Lektüre deutscher Übersetzungen die unterrichtliche Arbeit sinnvoll begleiten

könne, doch erst in den 1970er-Jahren wird gezielt zweisprachiges Arbeiten methodisch aufgegriffen.

Insbesondere Rainer Nickel hat innerhalb der deutschsprachigen Fachwelt den Blick dafür geöffnet, dass man mit Übersetzungen auch im Unterricht selbst äußerst produktiv arbeiten kann. Ihm schwebten dabei besonders hermeneutische Reflexionen über das Phänomen des Übersetzens auf hohem intellektuellem Niveau vor. Nickel hielt erstmals 1972 ein »Plädoyer für die Verwendung von Übersetzungen im altsprachlichen Literaturunterricht« und hat seitdem mehrfach und bis in die jüngste Zeit prominent auf die Sinnhaftigkeit des Übersetzungsvergleichs hingewiesen.¹⁰

Es ist allerdings zu betonen, dass zweisprachiges Arbeiten im altsprachlichen Unterricht von Anfang an sehr umstritten war. Ein Fallbeispiel mag das veranschaulichen: So hatten Walter Vogt und Norbert Zink Anfang 1974 eine Lektüreausgabe zu Sallusts *Coniuratio Catilinae* herausgegeben, in der sie gut ein Drittel des Textes (24 von 61 Paragraphen) mit einer gegenübergestellten deutschen Übersetzung versehen hatten. Zur Erklärung schrieben sie im Vorwort etwas wortkarg, aber durchaus im Sinne Nickels: »Verschiedene Teile sind neben dem lateinischen Text in Übersetzung gegeben. Sie dienen zur kritischen Auseinandersetzung des Schülers mit dem Problem der Übersetzung und als Arbeitsmittel zur kursorischen Lektüre.« (Vogt/Zink 1985, 8) Genau dieses »Arbeitsmittel« jedoch rief wohl Kritik hervor, denn in ihrem Vorwort zur Neuauflage des Lektürehefts gut zehn Jahre später heißt es: »Der Vorwurf, dass durch fertige Übersetzungen (...) der Schüler in seiner schöpferischen Ausdrucksfindung beeinträchtigt werde, ist insofern nicht gerechtfertigt, als in solchen Fällen an eine Verifizierung über den Unterrichtenden gedacht ist.« Man kann daran gut erkennen, dass zweisprachige Arbeitsformen in weiten Fachkreisen offenbar als problematisch empfunden wurden, weil sie mit einer vermeintlich kreativitätshemmenden Denkvorgabe einherzugehen und einer tiefen Auseinandersetzung mit dem Originaltext im Wege zu stehen schienen.

Es ist deshalb nicht selbstverständlich, dass zur selben Zeit das erste Lehrwerk für den Lateinunterricht entsteht, in dem Zweisprachigkeit eine zentrale methodische Rolle einnimmt: Es handelt sich um das heute kaum noch bekannte Lese- und Arbeitsbuch *Nota* (für Latein als dritte Fremdsprache, hrsg. von Manfred Fuhrmann, Eberhard Hermes, Hermann Steinthal und Niels Wilsing) aus dem Jahr 1976. Diesem Lehrwerk kommt insofern eine

10 Vgl. Nickel (2004) und Nickel (2020), 61–73. Auf S. 47 f. werden wesentliche Forderungen und Ausführungen Nickels genauer betrachtet.

Vorreiterrolle zu, als viele (und anfangs alle) Originalliteratur-Lesestücke darin zweisprachig präsentiert werden. Auf diese Weise solle zum einen der Blick für systemgrammatische Zusammenhänge geschult werden, schreiben die (in der Fachwelt allesamt hoch profilierten) Verfasser in der Einführung; zum anderen würden dadurch aber auch die Selbstständigkeit der Lernenden sowie ihr lernstrategisches Wissen erhöht.¹¹ Mit dieser Argumentation sind die Autoren ihrer Zeit weit voraus. Aus heutiger Sicht besonders überzeugend und innovativ ist aber, dass das Lehrwerk das zweisprachige Arbeiten mikromethodisch gezielt unterstützt. So wird der Sprachvergleich für die Lernenden erleichtert, indem einander entsprechende Ausdrücke im Lateinischen und Deutschen kursiv gesetzt werden, und vor allem gibt es in den Lektionen mehrere spezifische Arbeitsaufträge zum Referenzieren, Vergleichen und Systematisieren.¹²

Es ist nun zumindest etwas überraschend, dass die in den 70er-Jahren entstandenen Konzepte, Materialien und Lehrgänge zum zweisprachigen Arbeiten im Lateinunterricht in der Folgezeit (80er-/90er-Jahre) keine größere Resonanz fanden. Lag es vielleicht an der spezifischen didaktischen Ausrichtung auf ältere Lernende und Kurse der Sekundarstufe II, wie sie bei Nickel, Vogt/Zink und Fuhrmann *et al.* deutlich wird? Oder waren die kritischen Stimmen in der Fachwelt letztlich zu viele oder zu laut?

Eigentlich hätte es durchaus Anlass gegeben, sich weiter und intensiver mit zweisprachigen Arbeitsformen zu befassen: Die sog. DAV-Matrix von 1971 (entstanden als Reaktion auf die einschneidende Curriculumsrevision der später 60er-Jahre) hatte das Aufgabenfeld der Sprachreflexion wieder zu einem zentralen Thema des didaktischen Diskurses erhoben; auch damit zusammenhängende Aspekte wie Sprachvergleich, Metasprache und erhöhte

11 Fuhrmann *et al.* (1976). Zur Methodik heißt es im Vorwort (S. 5): »Der Lehrgang arbeitet ausgeprägt kontrastiv-vergleichend, teils zwischen Latein und Deutsch, teils innerhalb der lateinischen Sprache, wodurch gerade der Blick für systemgrammatische Zusammenhänge in immer größeren Bereichen geschärft wird. Diese Methode ermöglicht außerdem ein hohes Maß an Selbstständigkeit und eröffnet Einsicht in Methoden des Lernens.« Auch Fuhrmann *et al.* fühlen sich offenbar dennoch verpflichtet, potentiellen Kritikern den Wind aus den Segeln zu nehmen. Denn weiter unten auf der Seite heißt es: »Wenn eine Übersetzung gegeben ist, bedeutet das nicht, dass hier bereits ein Teil der Schülerarbeit geleistet sei. Vielmehr ist der Vergleich von Text und Übersetzung wesentliche Voraussetzung für die weitere Arbeit in der Lektüre.« (S. 5)

12 Waiblinger (1998), 6, kritisiert an *Nota* dennoch, dass das Potential der zweisprachigen Stoffdarbietung zu wenig genutzt werde; außerdem sei die Orientierung an Originalliteratur problematisch. Fairerweise sollte man allerdings berücksichtigen, dass es sich um ein Lehrwerk der 1970er-Jahre handelt, das mit der konsequenten Nutzbarmachung zweisprachiger Textpräsentationen didaktisches Neuland betrat.

muttersprachliche Bildung wurden in der Folgezeit immer stärker von der Fachdidaktik in den Blick genommen und zur Grundlage eines Verständnisses von Latein als komplementärer Ergänzung zu den anderen Sprachfächern gemacht (vgl. Kipf 2006, 201–207 u. 251–271). In diesem Kontext wäre funktionales zweisprachiges Arbeiten ein naheliegendes methodisches Prinzip gewesen. Doch nicht zuletzt die gleichzeitige starke Fokussierung auf Originallektüre als das zentrale Ziel des Lateinunterrichts scheint dies weitgehend verhindert zu haben.

Jedenfalls dauerte es bis zum Jahr 1998, ehe der Münchener Fachdidaktiker Franz Peter Waiblinger im *Forum Classicum* ein vehementes Plädoyer für zweisprachiges Arbeiten hielt (Waiblinger 1998). Er geht darin von einer schonungslosen Analyse des Ist-Zustands aus: Es gebe eine gewaltige »Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit« im Lateinunterricht, der für viele Schüler:innen eine unnötige Qual darstelle, weil sie den »überzogenen Forderungen« des Sprachunterrichts nicht genügen könnten (Waiblinger 1998, 16). Die Methoden der Sprachvermittlung müssten sich endlich flexibilisieren. Waiblinger, das ist besonders auffällig, adressiert den Anfangsunterricht: Die breit etablierte Textmethode (Einführung von Wortschatz und Grammatik im Zusammenhang mit textgrammatischen Analysen und sprachlich-inhaltlichen Interpretationen von zum Teil originalen Lektionstexten) sei hier nicht nur nicht zielführend, sondern schädlich; eine zweisprachige Exposition hingegen könne zu einer effektiveren, da anschaulicheren Stoffvermittlung führen. Sie würde zudem ein selbstständiges Nachvollziehen oder gar Erarbeiten (etwa in der häuslichen Durchnahme) ermöglichen, den Schüler:innen das (besonders am Beginn eines Lernprozesses) mühsame und frustrierende Erraten einer richtigen Übersetzung ersparen sowie auch dem Konzept »Lernen durch Lehren« in besonderer Weise entgegenkommen. Der entscheidende Punkt aber ist wohl der folgende Schlusssatz: »Die **kindgemäße** Methode der zweisprachigen Exposition könnte sich auf die Wahl von Latein als erster Fremdsprache langfristig positiv auswirken« (Waiblinger 1998, 17).¹³ Während zweisprachige Arbeitsformen in den 70er-Jahren als Methode für ältere Lernende diskutiert und umgesetzt wurden, betont Waiblinger unter expliziter Bezugnahme auf Comenius das Gegenteil. Ihm liegt sogar darüber hinausgehend nicht daran, zweisprachiges Arbeiten nur als eine mögliche Methode auch im Anfangsunterricht zu erweisen, sondern als häufig bessere Methode – und sogar als eine, die dem Fach wieder höhere Anwahlzahlen bescheren könnte.

13 Hervorhebung vom Verfasser.