

Wortschatzerwerb im Lateinunterricht (Vortrag)

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

sinnlose Schülerübersetzungen haben Lateinlehrer schon immer amüsiert oder zur Verzweiflung gebracht. Sie kennen alle die berühmte Wiedergabe von Horaz, Carmen 1,9 *Vides, ut alta stet nive candidum Soracte*: "Siehst du, wie der alte Kandidat Sokrates im Schnee steht?" Schon Eduard Mörike hat sich den Spaß erlaubt, eine Parodie auf solche Schülerübersetzungen zu schreiben: "Schau, wie an Altersweisheit ein Sokrates / Höchlings der Berg steht (...)".

Jeder von Ihnen könnte wohl ähnliche Beispiele aus Schülerhand zitieren. Aus meiner Praxis will ich ein paar Wendungen aus einer Klassenarbeit beisteuern, in der die Niobegeschichte, wie sie Ovid in den Metamorphosen erzählt, übersetzt werden sollte. Es ging um die Stelle, in der die stolze Mutter, nachdem auch ihr letztes Kind von Apolls Pfeilen getötet worden ist, zu Stein erstarrt. *Nullos movet aura capillos* heißt es da ("der Wind bewegt keine Haare"), ein Schüler übersetzte "Sie bewegt mit dem Ohr keine Haare" (*aura / auris*). Aus *Lumina maestis stant inmota genis* ("Bewegungslos starren ihr Augen in den düsteren Höhlen") wurde "Der Mond bewegte sich hin und die bleichen Augenhöhlen blieben" (*lumina / luna; inmota*: "sich hineinbewegen"). *Nihil est in imagine vivum* ("In der Gestalt ist nichts Lebendiges mehr") übersetzte jemand sehr poetisch mit "Es gibt kein Leben im Imaginären". *Intra quoque viscera saxum est* ("Auch ihr Inneres ist zu Stein geworden") wurde zu: "Auch ist in den Eingeweiden ein Beil" (*saxum / securis*).

Alle diese Lösungen zeigen, daß die Schüler bestimmte Wörter nicht gewußt haben oder aufgrund vager Ähnlichkeit verwechselt oder falsch bestimmt haben und zweitens, - und dies ist noch gravierender - daß sie nichts dabei gedacht haben, keinen Versuch gemacht haben, aus dem ganz eindeutigen Zusammenhang ein Wort zu erschließen oder jedenfalls ein ganz unsinniges Wort zu vermeiden.

An dieser Stelle muß ich mich jedoch schon korrigieren. Ist der Zusammenhang für einen Schüler denn wirklich eindeutig? Wir Lehrer kennen den Mythos, uns ist die Situation, auf die sich der Text bezieht, klar. Ein Schüler erfährt allenfalls durch ein paar erklärende Hinweise des Lehrers den Zusammenhang, in dem der Text steht. Es fehlt das nötige Hintergrundwissen, das für wirkliches Textverständnis Voraussetzung ist. Wir müssen uns eine ganz banale Tatsache immer wieder vor Augen halten: Die Bedingungen, unter denen der Lehrer einen lateinischen Text liest, unterscheiden sich fundamental von den Bedingungen, unter denen ein Schüler einem Text gegenübertritt.

Lateinische Originaltexte sind in Jahrhunderte, ja oft Jahrtausende lange Rezeptionsprozesse eingebettet und werden vom heutigen philologisch orientierten Leser nicht als isolierte Dokumente, sondern in ihrem Rezeptionszusammenhang aufgenommen. Mit anderen Worten: Ein Student der Klassischen Philologie wird sich zwar zunächst bemühen, einen antiken Text ohne Hilfsmittel zu verstehen, wenn er aber Verständnisprobleme hat - und er wird sie haben -, greift er zum Lexikon, vielleicht zuerst zu einem kleineren, doch wenn das nicht weiterhilft, zu einem umfangreichen Wörterbuch, in dem die schwierige Stelle zitiert und übersetzt wird. Er wird außerdem einen Blick in den textkritischen Apparat werfen, um zu sehen, ob es nicht Lesarten gibt, die ihm verständlicher erscheinen, und er wird dabei bemerken, daß mancher Text offensichtlich schon früheren Lesern solche Schwierigkeiten bereitet hat, so daß sie die Überlieferung in Zweifel zogen. Ferner wird unser Leser, wenn er immer noch nicht zurechtkommt, eine Übersetzung heranziehen oder einen Kommentar zur Stelle. Vielleicht wird er sich sogar in einem historischen Handbuch, im Geschichtsatlas oder in einer Philosophiegeschichte weitere Informationen suchen, bis er den Text wirklich verstanden hat.

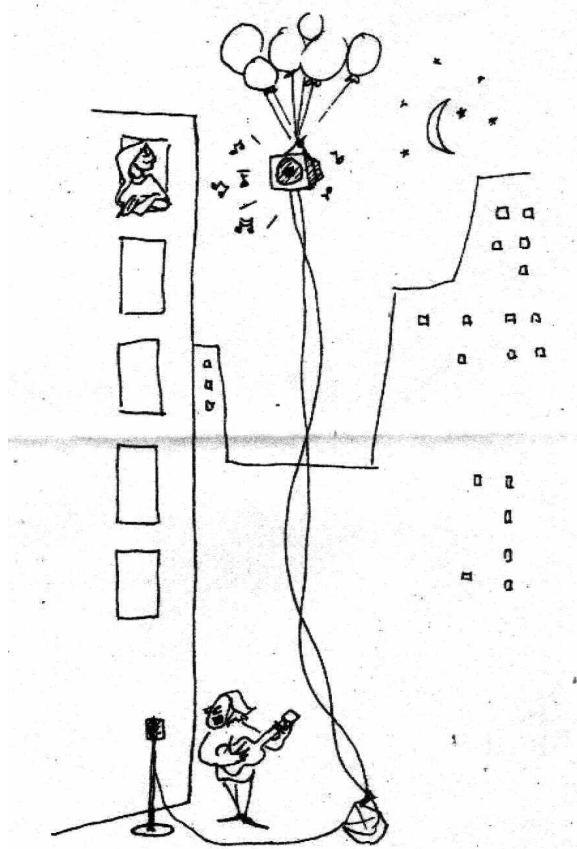
Unsere Schüler dagegen besitzen dieses Hintergrundwissen nicht, das sich ein Lehrer in jahrelangem Studium angeeignet hat. Sie müssen lateinische Texte spontan übersetzen, werden dabei allenfalls durch Vokabelerklärungen in einem Schülerkommentar unterstützt. In

Prüfungsarbeiten haben sie außer dem in der Oberstufe verwendbaren Lexikon keine Hilfsmittel zur Verfügung. Wir kennen die Ergebnisse: Nicht selten wird der reine Unsinn zu Papier gebracht, weil Wortbedeutungen, auch wenn sie bekannt sind, nicht kontextgemäß verwendet werden, weil ähnlich klingende Wörter verwechselt werden, weil grammatische Signale mißdeutet werden. Oft handelt es sich um eine mehr oder weniger gelungene Wiedergabe von Wörtern, nicht aber um die Wiedergabe eines Sinnes, und nur das verdient den Namen Übersetzung.

Die Ursachen für diese mißliche Situation dürfen wir nicht nur in mangelnden Fähigkeiten der Schüler sehen. Nein, es gibt objektive Gründe für mißlungene Übersetzungen der geschilderten Art. Wir können uns in die Lage eines Schülers versetzen, wenn wir den folgenden Text zu verstehen und mit eigenen Worten sinngemäß wiederzugeben versuchen:

"Wenn die Ballons platzen würden, dann wäre nichts zu hören, da alles zu weit weg vom richtigen Stockwerk wäre. Auch ein geschlossenes Fenster würde verhindern, daß man etwas hört, da die meisten Gebäude gut isoliert sind. Da die ganze Operation von einem ständigen Zufluß elektrischen Stroms abhängig ist, würde auch eine Unterbrechung in der Mitte des Drahts ein Problem verursachen. Natürlich, der Bursche könnte auch rufen, aber die menschliche Stimme ist nicht stark genug, so weit zu tragen. Ein zusätzliches Problem ist, daß eine Saite des Instruments reißen könnte. Dann wäre keine Begleitung der Mitteilung gegeben. Es ist klar, daß die beste Situation bei einer verringerten Distanz gegeben wäre. Dann gäbe es weniger potentielle Probleme. Bei direktem Kontakt können nur wenige Dinge schief gehen."

Der Text erscheint uns als sinnlose Aneinanderreihung einzelner Aussagen, die keinen Zusammenhang ergeben, d. h. es fehlt das, was einen Text konstituiert: die Kohärenz. Jedes Wort ist uns bekannt, es gibt keine grammatischen Probleme, und trotzdem verstehen wir den Text nicht. Wir verstehen ihn nicht, weil wir die Situation nicht kennen, auf die er sich bezieht. Ein Blick auf die Abbildung löst alle Verständnisprobleme.



(Aus: Bransford, J. D. & Johnson, M. K.: Considerations of some problems of comprehension. In: W. Chase (Ed.): Visual information processing. New York (Academic Press) 1973. - Den Hinweis auf dieses Beispiel verdanke ich Prof. Gert Rickheit, Bielefeld.)

Übertragen wir das Beispiel auf die Übersetzung lateinischer Texte! Wir müßten annehmen, daß ein Leser, selbst wenn er alle Wörter und alle grammatischen Strukturen beherrschte, einen Text nicht versteht, wenn er die Situation, den Hintergrund, die Welt, auf die sich der Text bezieht, nicht oder nur unzureichend kennt. So geht es nicht nur einem Schüler, sondern auch einem philologisch ausgebildeten Leser, dem die einschlägige Situation unbekannt ist. Lassen Sie mich ein simples Beispiel aus der Caesar-Vita von Sueton geben. Dort heißt es (Kap. 80), die Attentäter des 15. März hätten überlegt, ob sie Caesar auf dem Marsfeld (*in Campo*) bei den Wahlen (*per comitia*) beim Stimmaufruf der Wahlbezirke (*tribus ad suffragia vocantem*) - das können wir alles verstehen, jetzt kommt die Schwierigkeit, auch wenn uns das Wort bekannt ist - "*e ponte deicerent*": von dem *pons* hinunterwerfen sollten usw. Was ist mit *pons* hier gemeint? Vielleicht ein Steg, ein Podium? Jeder römische Leser wußte, wie die *Saepta Iulia* aussahen, welche Einbauten, Abzäunungen, Tribünen, Podien usw. in dem Wahllokal zu finden waren. Wir können es uns nicht klar vorstellen, sind auf archäologische Rekonstruktionen oder auf bloße Vermutungen angewiesen.

Daß wir Texte, wenn das Hintergrundwissen fehlt, nicht verstehen können, wird klar, wenn wir uns den Verstehensprozeß vor Augen stellen. Das Verstehen geschieht ja nicht in der Weise, daß sich der Textsinn durch das Übersetzen eines Wortes nach dem andern einstellt. Das Verstehen ist vielmehr ein aktiver Prozeß, bei dem das Langzeitgedächtnis und das Arbeitsgedächtnis des Lesers in einer bestimmten Weise tätig werden. Im Langzeitgedächtnis sind sogenannte Schemata gespeichert, d. h. komplexe Wissensinhalte, die beim Aufnehmen von Textdaten in das Arbeitsgedächtnis geladen und dort mit den Textdaten verglichen werden. Dann werden sie entweder bestätigt oder verworfen. Die Schemata beeinflussen ihrerseits die Identifikation der Textdaten. Es handelt sich also um gegenläufige Prozesse, sogenannte Bottom-up- und sogenannte Top-down-Prozesse. Bottom up nennt man die "Wahrnehmungsverarbeitung, bei der Informationen direkt dem Sinnessignal entnommen werden", während sich die Top-down-Verarbeitung auf Wissen und Erwartungen stützt, "um wahrgenommene Ereignisse oder Botschaften zu erraten, vorauszusagen oder zu ergänzen" (Pinker, Steven: *Der Sprachinstinkt*. München (Kindler) 1996. S. 528). Oder, etwas komplizierter ausgedrückt: "Bottom-up-Prozesse werden wirksam, wenn bestimmte Textdaten korrespondierende Schemata aktivieren und diese dann ihrerseits übergeordnete Schemata evozieren." (Karcher, G. L.: *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik*. 2. Aufl. Heidelberg 1994. S. 223). "Top-down-Prozesse laufen dann ab, wenn Schemata untergeordnete Sub-Schemata aktivieren und somit progressive Hypothesen und Erwartungen erwachsen, die zur Bestätigung durch nachfolgend aufgenommene Textdaten drängen" (Karcher S. 223).

Ein Schema könnte man zum Beispiel das "Restaurant-Schema" nennen. Wenn jemand den folgenden Text liest: "Wir gingen in eine Trattoria; weil wir es eilig hatten, verzichteten wir auf die Nachspeise, und der Kellner freute sich, weil wir die Rückgabe des Wechselgelds nicht abwarten wollten" (nach einem Beispiel bei Schwarz, M.: *Einführung in die kognitive Linguistik*. 2. Aufl. Tübingen 1996. S. 161), dann aktiviert er das Restaurant-Schema aus seinem Langzeitgedächtnis und versteht deshalb den Text, obwohl dieser eigentlich unvollständig ist, da viele Handlungen ausgelassen werden: das Platznehmen, das Studieren der Speisekarte, die Bestellung, das Verlangen der Rechnung, die Frage des Trinkgelds usw. Wer über das Restaurant-Schema nicht verfügt, für den wäre der Text schwer verständlich, weil er ihm nicht kohärent erschien, sondern Kohärenzlücken aufwies.

Diese Vorgänge laufen nicht nur beim Lesen eines muttersprachlichen Textes ab, sondern auch bei einem fremdsprachlichen Text, doch wirken sich mangelnde Schemata hier viel verhängnisvoller aus. Wenn der Leser beim Aufbau des Textverständnisses kein adäquates fremdkulturelles Schema besitzt, aktiviert er ein ungeeignetes eigenkulturelles Schema und versucht durch "verzerrende Textanpassung" (Karcher S. 255) zum Verständnis des Textes zu gelangen. Jeder Lateinlehrer kennt dieses Phänomen: Ein Schüler entwirft einen seinen Kenntnissen entsprechenden "Sinn" eines Satzes und mißdeutet sämtliche morphologischen Signale, um diesem Sinn gerecht zu werden. Ich zitiere aus dem Aufsatz von Zimmermann: "So kommt es, daß Lerner Texte lesen und sie so verarbeiten, daß die vom Text eingehenden Daten (*bottom-up*) und die im Rahmen eines mentalen Modells ausgehenden Daten (*top-down*) in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden

können, in *einen* sinnvollen Zusammenhang, nicht *den*. Es ist ein subjektiv sinnvoller Kontext, der aber nicht dem Sinn entsprechen muß, den der Sender *gemeint* hat. So konstruieren Lerner *Sinn*, aber nicht unbedingt *Verstehen*, denn Verstehen ist ein Sinn, der vom Sender als der richtige, der gemeinte, bestätigt wird. Das Ergebnis dieses Bemühens ist etwas, das man als "Verstehensillusion" bezeichnen kann" (Günther Zimmermann: "Vorwissen und Strategien beim Lernen mit Instruktionstexten". In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 3 (2), 1992, S. 72).

Wer über die fremdkulturellen Schemata nicht verfügt, muß sich ganz auf seine sprachlichen Kenntnisse verlassen – aber schon die Unkenntnis eines einzigen Wortes kann das Textverständnis verhindern, weil "wichtige Top-down-Prozesse nicht kompensatorisch eingesetzt werden können". Im Lateinunterricht haben wir es aber mit Lesern zu tun, bei denen wir nicht nur mit der "Unkenntnis eines einzigen Wortes" rechnen müssen. Jeder weiß, daß die Wortschatzlücken ein alltägliches Problem des Lektüreunterrichts sind. Wortschatzlücken können verschiedene Ursachen haben, die ich jetzt nicht alle aufzählen will. Ich frage nur, was wir im Unterricht tun können, um die Wortschatzvermittlung effizienter zu machen. Die Erkenntnisse, die man aus der Psycholinguistik gewinnen kann, könnten hier, wie ich glaube, sinnvoll in die Praxis umgesetzt werden. So ist zum Beispiel bekannt, daß Wortkonzepte und Wortformen im mentalen Lexikon separat gespeichert werden. Eine empirische Studie hat ferner ergeben, daß Wörter besser behalten werden, wenn zuerst das Konzept und dann erst die Wortform vermittelt wird (Lübke, Diethard: "Die Reihenfolge der Lernschritte beim Vokabellernen". In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 7 (4), 1973, S. 55-62). Es genügt daher nicht, lateinischen Wortformen einfach deutsche Bedeutungen zuzuordnen: Wenn das Konzept nicht vermittelt wird, nützt die Kenntnis der Bedeutungen in oft nur wenig, weil sie nicht kontextgemäß verwendet werden können. Voraussetzung für eine adäquate Übersetzung ist, daß der Schüler über die fremdsprachlichen Konzepte verfügt. So haben wir im Deutschen z. B. kein Konzept, das dem mit der Wortform "virtus" verbundenen Konzept entspräche. Wenn die Schüler lernen "virtus" bedeutet "Tugend, Tüchtigkeit, Leistung", sind sie oft nicht in der Lage, im jeweiligen Zusammenhang die angemessene deutsche Bedeutung zu verwenden, und oft fällt ihnen die eine oder andere Bedeutung nicht mehr ein. Wenn man bei der Wortschatzvermittlung dagegen vom fremdsprachlichen Konzept "virtus" ausgeht, und erst danach die Wortform vermittelt, verringern sich diese Probleme und die Behaltensleistung wird verstärkt. Man könnte also etwa so vorgehen: "Die Römer waren eine Gesellschaft, in der der Mann dominierte. Zum Idealbild des Mannes gehörte, daß er im Krieg tapfer ist, im zivilen Leben etwas leistet, und daß er ein anständiger Mensch ist. Für diese drei Eigenschaften, die Tapferkeit, die Leistung und die moralische Haltung ("Tugend") hatten die Römer ein Wort, das von "vir", der Mann, abgeleitet ist: "virtus".

Wortwissen ist zum großen Teil Sachwissen (Kielhöfer, B.: Wörter lernen, behalten und erinnern. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 47 (1994). S. 211-220. S. 231). Bei der Speicherung der Wörter in vielfachen "Netzen" dominiert das Sachnetz über andere Netzordnungen (Kielhöfer a.a.O., 215). Wenn für die modernen Fremdsprachen der Satz gilt "Landeskunde ist auch Vokabelunterricht" (Kielhöfer a.a.O., 219), so können wir auch, in den Alten Sprachen in der Wortschatzarbeit nicht auf die Vermittlung der Konzepte und der fremdkulturellen Schemata verzichten.

Wenn der Unterricht effizienter werden soll, dürfen die Sachen aber nicht erst nach der Vermittlung der Wörter und der Grammatik behandelt werden. Am Anfang der Lektion sollte über die antike Welt, über die Realien gesprochen werden: also zum Beispiel über die Sklaverei, über die Wasserversorgung in Rom, über Mythen, über historische Ereignisse usw. Damit werden nicht nur die für das Sprachverständnis nötigen schematischen Kenntnisse bereitgestellt, sondern es ergibt sich zugleich ein Motivationseffekt, weil das Interesse an den Sachen bekanntlich groß ist.

Im Zusammenhang mit den Sachinformationen wird der Wortschatz vermittelt: zuerst das Konzept, dann die Versprachlichung. Ich sage also nicht "aquaeductus heißt Wasserleitung" sondern ich spreche über Aquädukte, führe dazu Bilder und Zeichnungen vor, und dann nenne ich das lateinische Wort dafür: "aquaeductus". Die Visualisierung des Wortschatzes ist deswegen wichtig, weil dadurch eine doppelte Speicherung erfolgt, einmal sozusagen analog als Bild, und einmal sozusagen digital, in propositionaler Form, als begriffliche Aussage. Die analoge Speicherung ist

intensiver und leichter abrufbar. Diese Tatsache sollten wir uns zunutze machen, soweit es nur irgendwie möglich ist.

Leider bieten die Lehrbücher dazu bis jetzt so gut wie keine Hilfen an. Aber man sich selber helfen, indem man die Wörter entweder selber bildlich darstellt oder von Schülern malen oder zeichnen läßt. Es gibt inzwischen Kollegen, die diese Art der Visualisierung seit Jahren erfolgreich praktizieren.

Ich bin überzeugt, daß der größere Zeitaufwand für eine effiziente Vokabelvermittlung im Lauf des Unterrichts wieder hereingeholt wird, weil sich der Zeitaufwand für die nötigen Wiederholungsphasen verringert. Daß wir im Vergleich zu den modernen Fremdsprachen viel zu wenig Zeit für den Wortschatzerwerb aufwenden, obwohl wir es doch mit einem schwierigeren Wortschatz zu tun haben, weil die Wörter einer fernen Kultur angehören, weil die abstrakten Begriffe eine viel größere Rolle spielen als Wörter aus dem Alltagsleben, das zeigt ein Blick auf die Didaktik des Englischen. Hier wird z. B. für die Vermittlung des beileibe nicht komplizierten englischen Wortes für Regenschirm, dessen Konzept sich vom muttersprachlichen Konzept nicht unterscheidet, folgendes Lehrer-Schüler-Gespräch vorgeschlagen (von Prof. Jürgen Quetz, Frankfurt am Main, im Rahmen seines Vortrags "Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht", München 8.12.99, ausgehändigtes Beispiel):

IDEALTYPISCHE EINFÜHRUNGSSEQUENZ

Lehrerin

(zeichnet Tafelskizze eines Regenschirms)

"This is an umbrella. Can you repeat the word, please,

Jenny? Umbrella."

"And you, Peter?"

(zeigt auf den Schirm) "What's this? Pat?"

"All together, please: An umbrella."

"And what's an umbrella? Can you explain the word in English?"

(schreibt Wort an) "Can you read the word, please?

(Umbrella.)"

(zeichnet Striche für herabfallenden Regen) "Look it is raining. Do you have an umbrella with you, Inge?"

"Ask Peter."

"Peter, ask Dan."

"Ask Dan if you can have it."

"OK. So what do you need when it's raining?"

"Do you have an umbrella with you today, Pat?"

"And why not?"

Schüler / Schülerinnen

"Umbrella."

"Umbrella."

"An umbrella."

(Chor) "An umbrella."

"It's a thing you need when it is raining."

"Umbrella."

"No, I don't."

"Peter, do you have an umbrella with you?"

(Peter) "No, but I have a rain coat."

"Dan, do you have an umbrella with you?"

(Dan) "Yes, I have."

"Can I have your umbrella, please?"

(Dan) "Yes, here you are. But I need my umbrella after school when I go home." etc.

"An umbrella."

"No, I don't."

"It isn't raining."

Soweit müssen und können wir nicht gehen, aber wir müssen methodisch anders vorgehen als bisher, wenn der Wortschatz effektiver vermittelt werden soll.

Mit einer Verringerung des Wortschatzes jedenfalls kann man, glaube ich, die Probleme nicht lösen. Denn je weniger Wörter man lernt, um so schwieriger ist die Wortschatzarbeit und natürlich der Umgang mit Texten.

Wenn die Sachinformation, also die Vermittlung der fremdkulturellen Schemata, die mit der Einführung in den neuen Wortschatz verknüpft sein sollte, am Anfang der Stunde steht, bekommt die Lektion natürlich eine andere Struktur, als sie in den Lehrbüchern vorgeschlagen wird. Ich habe an anderer Stelle begründet, warum Lesestücke, vor allem, wenn es sich um Originaltexte handelt, für die Einführung in den neuen Stoff ungünstig sind (Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichts. In: Forum Classicum 1/98, S.9-19). Eine Lektion sollte daher meiner Meinung nach folgendermaßen aufgebaut sein.

1

Sachinformation

(Vermittlung der "fremdkulturellen Schemata")

2

Einführung der neuen Wörter

(erst Konzept, dann lexikalische Bedeutung)

3

Vermittlung des neuen Grammatikstoffs

mit der jeweils adäquaten Methode

4

Übungen zum neuen Stoff

(Grammatik und Wortschatz)

5

Übersetzung des Lesestücks

Schulung der Übersetzungsfähigkeit

Wiederholung, Festigung und Überprüfung des Gelernten

Analyse der sprachlichen und stilistischen Gestaltung

Gespräch über den Inhalt ("Antike Kultur")

Auf die Sachinformation und die Einführung in die neuen Wörter sollte die Vermittlung des Grammatikstoffs folgen, dann Übungen zum neuen Stoff, und erst am Ende sollte das Lesestück stehen, das möglichst kein Originaltext sein sollte. Dieser letzte Teil ist in gewisser Weise der Höhepunkt der Lektion. Die Beschäftigung mit dem Text muß vom neuen Stoff völlig gelöst sein. Der Text erhält damit eine neue Funktion in der Lektion: Er dient der Erfolgskontrolle, der weiteren Einübung und Wiederholung, der inhaltlichen Information, der Sprach- und Textreflexion. Wenn der Text nicht mit unbekanntem Wörtern belastet ist, kann die sprachlich-stilistische Gestaltung, der Gedankengang, die Textstruktur untersucht werden.

Erlauben Sie mir noch eine Bemerkung zu den schriftlichen Prüfungsaufgaben. Ich glaube, es ist deutlich geworden, daß Schüler auch bei perfekter Wortschatzkenntnis beim Übersetzen eines lateinischen Originaltextes Schwierigkeiten haben, objektive Schwierigkeiten, weil ihnen die fremdkulturellen Schemata nur in unzureichendem Maß zur Verfügung stehen. Wenn wir eine wirkliche Übersetzung, das heißt die Wiedergabe des Textsinnes, nicht die Wiedergabe von Wörtern erwarten, muß den Schülern der Inhalt des Textes vertraut sein. Nicht immer können wir jedoch davon ausgehen, daß die Schüler den sachlichen Hintergrund eines Schulaufgabentextes kennen. Wenn dies nicht der Fall ist, sollte meiner Ansicht nach der Inhalt angegeben werden, selbstverständlich nicht in den Formulierungen des Prüfungstextes. Wenn die Schüler nicht raten müssen, wovon überhaupt die Rede ist, können sie sich auf die sprachliche Analyse des Textes konzentrieren und auf eine Wiedergabe in angemessenen Strukturen der Muttersprache. Die sprachliche Qualität der Übersetzung muß dann höher bewertet werden als bisher. Es genügt dann nicht mehr, daß der Lehrer sich ungefähr zusammenreimen kann, was mit unsinnigen Wörtern und Wendungen eigentlich gemeint sein könnte.