

Übersetzung im DaF-Unterricht

Lucrecia Keim

In den letzten zehn bis fünfzehn Jahren sind einige Arbeiten zum Thema *Übersetzung und Fremdsprachenunterricht* erschienen (Ehnert 1987, Königs 1989, Krings 1989, Rodrigues 2000, House 2001), in denen Übersetzungsdidaktiker und Fremdsprachendidaktiker sich zu diesem »alten Thema« äußern. Darüber hinaus ist selbstverständlich das Thema *Übersetzen* auch in anderen Didaktikveröffentlichungen präsent gewesen. Die sogenannte »aufgeklärte Einsprachigkeit« sowie das allgemein gewachsene Interesse an der Didaktik der Übersetzung und des Dolmetschens haben den wissenschaftlichen Austausch zwischen den beiden Fachgebieten gefördert. Allen Beiträgen gemeinsam ist allerdings die Empfehlung eines behutsamen Umgehens mit Übersetzung im Fremdsprachenunterricht sowie auch der Hinweis auf die Notwendigkeit, die verschiedenen Möglichkeiten der Übersetzung und deren Merkmale zu berücksichtigen. Darauf möchte ich weiter unten ausführlicher eingehen. Die wichtigste Unterscheidung, die vorgenommen wird, ist diejenige der professionellen und der pädagogischen Übersetzung. Der pädagogischen Übersetzung im Fremdsprachenunterricht werden Vorteile (Sensibilisie-

rung für kontrastive Aspekte sowohl auf morpho-syntaktischer wie auf textueller und diskursiver Ebene und als hilfreiches Werkzeug im lexiko-semantischen Bereich) zuerkannt, sie hat aber noch lange nicht die Anerkennung einer »fünften Fertigkeit«, wie u. a. Nord (1999: 81) verlangt, erhalten. Charakteristisch für die Empfehlungen ist, daß sie in den wenigsten Fällen auf empirischer Forschung basieren. Des weiteren fällt auf, daß die Übersetzung im DaF-Unterricht vor allem in bzgl. der Muttersprachen homogenen Gruppen, also hauptsächlich in den nicht deutschsprachigen Ländern, eine Rolle spielt¹. Einige Verlage haben sich der Sache angenommen und machen vorsichtige Versuche in diese Richtung. Abgesehen von den regional ausgerichteten Arbeitsbüchern ist hier *Blaue Blume* (Eichheim et al. 2002) zu nennen. Zumindes in der für den spanischen Markt bestimmten Fassung sind einige Übersetzungsübungen enthalten. Es handelt sich allerdings entweder um die Übersetzung von Wörtern eines bestimmten Wortfeldes (z. B. *Familie*, S. 66) oder von Komposita (S. 159) oder Sätzen (z. B. S. 189). Ich gehe hier nicht auf die Gesamtkonzeption des Lehrwerkes ein, die auf bewußtem Einsatz der Muttersprache auf-

1 Das soll nicht heißen, daß nicht auch in heterogenen Gruppen, und selbst wenn die Lehrkraft die Muttersprache der Lernenden nicht kennt, bestimmte Übersetzungsaktivitäten sinnvoll wären. Möglich sind insbesondere Aktivitäten der Übersetzung in die Fremdsprache, in diesem Fall ins Deutsche. Die didaktischen Vorschläge, die in diesem Beitrag vorgestellt werden, sind jedoch nur für den DaF-Unterricht in bzgl. der Muttersprache homogenen Gruppen bzw. sehr nahen Muttersprachen (wie es der Fall von Spanisch und Katalanisch sein kann) konzipiert worden.

baut. Eine Einschätzung, ob der Versuch gelungen ist, würde einer genaueren Darstellung bedürfen und vom Thema wegführen.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich mich dem Gegenstand aus der Sicht der DaF-Didaktik nähern. Ausgangspunkt sollen die Kompetenzen bilden, die jeweils in der Übersetzungsdidaktik und in der Fremdsprachendidaktik als Lernziel formuliert werden, sowie deren Erwerbsmöglichkeiten. Die Frage dabei ist erstens, ob die vorliegenden Forschungsergebnisse genügend Anhaltspunkte für die Entwicklung einer Didaktik für den Einsatz der Übersetzung im DaF-Unterricht bieten, und zweitens, welche didaktischen Vorschläge unabhängig vom Stand der Forschung trotzdem gemacht werden können.

1. Vorüberlegungen

In der Linie von Krings' (1989) Empfehlungen sollen hier einige Differenzierungen vorgenommen werden. Fangen wir mit dem Verständnis dessen, was mit Übersetzung gemeint ist, an.

Wird übersetzt, wenn die Frage gestellt wird, »was bedeutet ›eigentlich‹ auf Spanisch ...« oder »wie sagt man ›bocadillo‹ auf Deutsch?« Die Übersetzung als Hilfsmittel bei der Semantisierung bzw. bei der Suche eines neuen Wortes ist eine übliche Praxis im DaF-Unterricht mit bzgl. der Muttersprache homogenen Gruppen unabhängig davon, ob die Fragen an die Lehrperson gerichtet werden oder die Lernenden selbst mit Wörterbüchern ihre Fragen zu lösen versuchen¹. Schauen wir uns aber genauer an, was hier passieren kann. Ob es sich um eine Hinübersetzung oder eine Herübersetzung handelt, in beiden Fällen werden Prozesse ausgelöst, die die

Lernenden vor ein potentielles Problem stellen, für dessen Lösung der Einsatz von Strategien benötigt wird. In beiden Fällen werden außerdem die verlangten Wörter in einem Textkontext stehen, sei es ein schriftlicher Text oder sei es im mündlichen Diskurs. Und in beiden Fällen wird die Übersetzung eine Funktion ausüben. Hat der Lernende aber *übersetzt*, wenn er als Antwort im Wörterbuch den folgenden Eintrag findet?

eigentlich adj *verdadero* / *propio* / ◊der -e Grund *el verdadero motivo* / ein -er Kenner *un verdadero conocedor* / im -en Sinne (des Wortes) *en el sentido propio (de/a palabra)* / der -e Wert *el valor efectivo* od *real* <Corn> bzw *intrínseco* <fig> / -adv [recht -] *por excelencia. por antonomasia* / [im Grunde genommen] *en el fondo* / [strenggenommen] *bien mirado* od *considerado. mirándolo bien* / *rigurosamente. ...* / [ausdrücklich] *expresamente* / [genau gesagt] *propiamente dicho* / *a decir verdad* / *hablando con propiedad* / ◊-ich bin Elektriker *en realidad soy electricista* / was willst du -? *¿qué es lo que quieres?* / was ist denn eigentlich los? *pues ¿qué ocurre?*

Hat der Lernende *übersetzt*, wenn er als Antwort auf seine Frage seitens der Lehrkraft »das kommt darauf an« hört? Er hat lediglich einen Schritt vollführt. Erst wenn er zurück zum Text geht und die volle Bedeutung des Wortes im Kontext des Textes und mit Hilfe des Kontextes erschließt, wird er »eigentlich« in dem Text erschließen und dann ausgehend von der Aufgabe funktionsgerecht übersetzen können.

Wollen wir die Möglichkeiten der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht in vollem Umfang nutzen, sollten wir uns zunächst dessen bewußt sein, was *Übersetzen* bedeutet und uns auch mit den neueren Ansätzen in der Übersetzungsdidaktik auskennen.

1 Hurtado (2001: 55) verwendet dafür den Ausdruck »traducción interiorizada« (verinnerlichte Übersetzung).

Laut Nord (1999) muß der/die professionelle Übersetzer/Übersetzerin über Sprachkompetenz, Sach- oder Fachkompetenz, Recherchierkompetenz, Theorie- und Methodenwissen und Übersetzungskompetenz verfügen. Zu einer allgemeinen Übersetzungskompetenz gehören u. a. folgende Aspekte:

- »Sensibilität gegenüber der Kulturgebundenheit jedes Verstehens,
- Kenntnis der kulturspezifischen sprachlichen und nicht-sprachlichen Verhaltenskonventionen der fremden im Kontrast zur eigenen Kultur und
- eine Methodik für eine funktionale Textanalyse auf allen Rängen der Sprachverwendung. [...]

Eine übersetzerische Grundkompetenz müßte [...] auch folgende Fähigkeiten umfassen:

- die Fähigkeit, Übersetzungsprobleme zu erkennen und konsistente, funktionsgerechte *Strategien* [meine Hervorhbg.] zu ihrer Lösung zu entwerfen, und
- die Fähigkeit, das Wissen um die Kulturspezifika von Textsorten und Funktionssignalen bei der Produktion funktionsgerechter Texte einzusetzen.« (Nord 1999: 82–83)

Aus diesem Katalog an Kompetenzen und Fähigkeiten läßt sich leicht erkennen, daß Übersetzen komplexe kognitive Prozesse beinhaltet, die nur z. T. bewußt ablaufen. Dabei spielen die fremdsprachliche, die muttersprachliche und die übersetzerische Kompetenz eine Rolle. Zudem werden diese Kompetenzen nicht linear erworben (vgl. Hurtado 2001) und auch nicht linear aktiviert:

»Este carácter no lineal se refiere: 1) a las fases esenciales, comprensión y reexpresión, ya que cada una de ellas son procesos interactivos en los que interactúan todos los elementos que intervienen; 2) al procesamiento de las unidades del texto original, que en algunas modalidades de traducción (como la traducción escrita) no sigue necesariamente una progresión lineal; 3) al desarrollo conjunto del proceso traductor, que tampoco sigue estrictamente un orden lineal en el que primero se efectuaría la fase

de comprensión y luego la reexpresión, y así sucesivamente, sino que se producen constantes vaivenes entre ambas« (Hurtado 2001: 368)

Für uns als Fremdsprachendidaktiker von besonderem Interesse ist die scheinbar ausreichend empirisch erprobte Tatsache, daß Verständnisprozeß und Produktion der Übersetzung keine Prozesse sind, die nacheinander ablaufen. Zumindest nicht das Detailverständnis. Nach einer ersten Lektüre des Textes und einem ersten globalen Erfassen des Inhaltes fängt die Interaktion (vgl. Kiraly 2000 u. a.) zwischen allen am Übersetzungsprozeß beteiligten Komponenten an, so daß man sagen kann, daß der Übersetzungsprozeß als retrospektiv-prospektive Aktivität bezeichnet werden kann, während derer der Ausgangstext mehrmals gelesen und neuinterpretiert wird. Hurtado (2001) weist allerdings darauf hin, daß die empirische Forschung über den Erwerb der Übersetzungskompetenz und, was für uns als Fremdsprachendidaktiker sehr wichtig ist, über den Prozeß des Einsatzes von *Strategien* beim Übersetzungsprozeß noch einen langen Weg vor sich hat.

Einig sind sich die Übersetzungsdidaktiker allerdings darin, daß auch die pädagogische Übersetzung eine kommunikative Funktion ausüben soll. Der Übersetzungsauftrag kann didaktisch manipuliert werden, aber er sollte stets die kommunikative Funktion der jeweils auszuführenden Übersetzung beibehalten. Nur so werden im Unterrichtsraum die komplexen kognitiven und affektiven Prozesse in Gang gesetzt, die die realen Übersetzungsaufträge beinhalten. Der Ausgangstext und die Aufgabe müssen jedoch dem jeweiligen Stand der Übersetzungskompetenz der Lernenden angepaßt werden, um den für das Lernen nötigen sicheren und vertrauensstiftenden Raum bieten zu können, der wie-

derum die Grundlage für das Eingehen von Risiken darstellt.

Macht es Sinn, unsere DaF-Lerner dieser »kognitiven Anstrengung« zu unterziehen? Die Ausgangsfrage aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktikerin ist, ob pädagogisch orientierte Übersetzungsaufgaben kognitive und affektive Prozesse bei den Lernenden in Gang setzen können, die den Erwerb der neuen Sprache unterstützen.

Rufen wir uns zunächst kurz ins Bewußtsein, was von einem kompetenten Fremdsprachensprecher erwartet wird. Hier gibt der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* einen guten Anhaltspunkt. Aus ihm ersehen wir, daß die einstweilig alleinstehende *kommunikative Kompetenz* nun nicht mehr ausreicht. Mehrere Kompetenzen, die jeweils in Subkompetenzen unterteilt werden, sind nun nötig. Extrem zusammengefaßt können wir den folgenden Katalog aufstellen:

Allgemeine Kompetenzen:

- deklaratives Wissen (Weltwissen, soziokulturelles Wissen, interkulturelles Bewußtsein)
- Fertigkeiten und Fähigkeiten für das Alltagsleben und im interkulturellen Bereich
- Wissen über Werte, Haltungen, kognitive Stile u. a.
- Lernkompetenz (Sprachsystem, Lern-techniken, strategisches Wissen)

Kommunikative Kompetenzen:

- linguistische
- soziolinguistische
- pragmatische

Daß der Weg bis hin zur höchsten Stufe der Kompetenz in all diesen Bereichen komplex ist und die Fremdsprachenerwerbsforschung uns noch nicht ausreichende empirische Befunde zum genauen Vorgang und zur Überlegung, wie dieser gefördert werden kann, geliefert

hat, erleichtert nicht unbedingt die Antwort auf die oben gestellte Frage bzgl. der Übersetzung, die lautete: Macht es Sinn, die DaF-Lernenden explizit der komplexen kognitiven »Anstrengung« der Übersetzungsaufgaben zu unterziehen? Um die Komplexität der Antwort auf diese Frage zu reduzieren, gehe ich jetzt kurz nur auf einige Annahmen zum Erwerb von Fremdsprachen ein, die m. E. das Aufstellen von Hypothesen bzgl. der Nützlichkeit der Übersetzung ermöglichen.

- Es gilt wohl als allgemein anerkanntes Erkenntnis, daß Lernen und somit auch der Erwerb von Fremdsprachen mittels der Restrukturierung von neuem und altem Wissen geschieht. Als altes Wissen gelten im Fall der Fremdsprachen sowohl die bereits vorhandenen Kenntnisse in der Fremdsprache wie auch das Wissen über andere Fremdsprachen und die eigene Muttersprache. Auch das Wissen über das Lernen von Sprache wird aktiviert. Das trifft auf den Erwerb von deklarativem als auch auf den Erwerb von prozeduralem Wissen zu.
- Für die Restrukturierung des neuen Wissens ist die Aktivierung von Regulierungsmechanismen entscheidend. Dabei spielt der Faktor der *Aufmerksamkeit* eine wichtige Rolle, und zwar sowohl bei der Verarbeitung des Inputs wie bei der Bewertung des Outputs. Es gibt aber noch nicht genügend empirische Belege dafür, wie die Aufmerksamkeit und die Interaktion genau gesteuert werden sollen, damit der Erwerb gefördert wird. U. a. sind nämlich die individuellen Lernervariablen zu berücksichtigen, welche die Monitoringprozesse der Lernenden und somit auch ihre subjektiven Theorien und Bereitschaft, Risiken einzugehen, beeinflussen (Rohmann 2001: 206).

- Ebenso wird dem Prozeß des Hypothesentestens mittels der Interaktion mit Muttersprachlern oder anderen Fremdsprachenlernern eine zentrale Rolle zugeschrieben. Denn die Interaktion kann den Lernenden Feedback-Möglichkeiten bieten und diese sind für die Restrukturierung des neuen Wissens entscheidend. Eine genauso wichtige Rolle spielt die Interaktion des Lerners mit sich selbst. In der Literatur wird zum Teil der Begriff *inner speech* dafür verwendet (Lantolf/Apple 1994: 14). Die Lernenden setzen dadurch Regulierungsprozesse in Gang, die ihnen die Bewertung des Outputs ermöglichen.
 - Eine weitere Annahme im Rahmen der soziokonstruktivistisch orientierten Fremdspracherwerbsforschung und -didaktik ist, daß die kooperative Lösung von Aufgaben unter Gleichen potentiell erwerbsfördernd ist. Donato (1994) und van Lier (1996) weisen darauf hin, daß die in einem solchen Kontext entstehende Interaktion eher die Merkmale der Symmetrie und der Unvorhersehbarkeit (*contingency*) aufweist, die potentiell erwerbsfördernd sind. Der Nicht-Experte fühlt sich in einer sicheren Umgebung und kann, angeregt von einem Mitlerner, der in dem Moment die Rolle des Experten innehat, das für das Lernen nötige Risiko eingehen (*scaffolding*). Die Rollen der Experten und Nicht-Experten können in diesem Kontext eher im Laufe der Interaktion geändert werden, als bei einer asymmetrischen Interaktion. Wichtig ist, daß der Nicht-Experte in der Gruppe Raum für das individuelle Generieren von Hypothesen und Feedback beim Hypothesengenerieren bekommt (Esteve i. V.). Damit die oben genannte *Aufmerksamkeit* auch in diesem Kontext erhalten bleibt, sollten die Teilnehmer an der Lösung der Aufgabe/des Konfliktes/des Problems interessiert sein und das Ziel vor Augen nicht verlieren. Dafür soll auch die Lehrperson sorgen.
- Obwohl diese Darstellung wichtiger Annahmen zum Erwerb von Fremdsprachen im vorliegenden Rahmen nur skizzenhaft bleiben kann, bietet sie m. E. jedoch eine ausreichende Grundlage, um Schlüsse bzgl. des möglichen Nutzens von Übersetzungsaufgaben zu ziehen. Da meines Wissens kaum empirische Untersuchungen zu den Konsequenzen auf den Erwerb eines *systematischen* Einsatzes von Übersetzung im DaF-Unterricht vorhanden sind, werden wir uns aus der didaktischen Sicht zunächst mit Arbeitshypothesen begnügen müssen. Meine Arbeitshypothesen, auf deren Hintergrund die unten vorgestellten Aufgaben entwickelt wurden, lauten:
- Übersetzung im DaF-Unterricht sollte den allgemeinen Zielen des DaF-Unterrichts untergeordnet sein. Trotzdem sollten die Übersetzungsaufgaben/Übersetzungsaufträge eine kommunikative Funktion ausüben. Darauf soll bei der Formulierung der Aufgaben geachtet werden.
 - Übersetzung kann als ein weiteres Werkzeug u. a. eingesetzt werden, um Aufmerksamkeitsprozesse in Gang zu setzen. Die Durchführung von Übersetzungsaufträgen führt zu einer intensiven Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen und somit zur Aktivierung metakognitiver Strategien. Die Lerner übernehmen hierbei die Rolle des *Sprachforschers* (vgl. zu diesem Begriff Wolff 2002 und Esteve i. V.). Durch die Auswahl des Ausgangstextes und den konkreten Auftrag kann die Aufmerksamkeit der Lernenden gelenkt werden. Interessant ist, daß die Lernenden diejenigen sind, die eine bestimmte Textstelle als Übersetzungsproblem kategorisieren werden. Von

daher kann die Reflexion von ihnen initiiert werden.

- Übersetzung kann als Auslöser für Motivation und interkulturelles Lernen eingesetzt werden. Voraussetzung ist, daß die Formulierung der Aufgabe genügend Raum für die Debatte über den Prozeß und das Produkt der Übersetzung läßt sowie auch für das Experimentieren mit Sprache. Letzteres dürfte bei der Hinübersetzung besonders ergiebig sein. Eine kooperative Lösung der Aufgabe in Dreiergruppen könnte für eine intensive Interaktion besonders geeignet sein (Esteve i. V.).
- Übersetzung in die Muttersprache der Lernenden kann bei halbfortgeschrittenen und fortgeschrittenen Lernern zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext führen und von daher die Prozesse des Leseverständnisses unterstützen. Dabei scheint sich eine Aufgabenformulierung zu bewähren, welche die Aufmerksamkeit der Lerner sowohl auf die die Textualität konstituierenden Elemente lenkt wie auf den Einsatz von Übersetzungsstrategien. Beim jetzigen Stand der Forschung sollte allerdings dieser Bereich besonders vorsichtig behandelt werden.
- Die Förderung des bewußten Einsatzes von Strategien kann sich positiv auswirken sowohl auf den Prozeß des Erwerbs von Übersetzungskompetenz wie auf den von Fremdsprachenkompetenz.

2. Methodische Aspekte

Aus den obigen Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, daß m. E. die Übersetzung im DaF-Unterricht im Gesamtgeschehen der jeweiligen Einheit integriert sein muß. Von daher wird die Entscheidung des Einsatzes einer Übersetzungsaufgabe und, wenn ja, welcher Art, vom jeweiligen Ziel im Unterricht

abhängen. In einem nach dem Prinzip der Autonomie ausgerichteten Unterricht kann die Entscheidung auch zusammen mit den Lernenden ausgehandelt werden. Als Beispiel dafür eignet sich die folgende Situation, die ich in einem Grundstufenkurs erlebte. Nach dem Hören eines von Text her recht schweren Liedes (*Spieluhr* von Rammstein) fragte ich die Lerner, ob ihnen das Lied gefallen habe. Die Musik würden sie toll finden, den Text hätten sie leider nicht verstanden. Auf die Frage, ob sie sich weiter damit befassen wollten, äußerten sich die meisten positiv. Nach einem ersten globalen Lesen des Textes wurde das Interesse am Text noch größer und sie schlugen vor, ob man den Text nicht übersetzen könne. Sie bekamen daraufhin den folgenden Auftrag: »Stellt euch vor, ihr wollt nicht deutsch sprechenden Freunden das Lied vorspielen und den Text des Liedes erklären«. Damit wurde eine reale Situation für den Einsatz einer Übersetzung skizziert sowie auch die Funktion der Übersetzung bestimmt. Das Ergebnis war wirklich hervorragend. Die Motivation war hoch und die als »Erklärung« bezeichnete Übersetzung ließ genug Freiraum, um einen an die potentiellen Leser/Hörer dieser Übersetzung angepaßten Zieltext zu produzieren.

Die Übersetzungsaktivität kann einen Teil einer Aufgabe darstellen oder, als Aufgabe an sich, als Sequenz konzipiert sein. Ausgehend von den oben dargestellten Anforderungen an die Gestaltung der Übersetzungsaufgaben und den aufgestellten Hypothesen liegt der Sinn der pädagogischen Übersetzung in der Förderung der Reflexion über Sprache, der Sensibilisierung für die Vielfalt an Sprachstrukturen, der Sensibilisierung für die Verbindung von Sprache und Kultur u. a. Eine kontextlose Übersetzung von Wortlisten, als extremes Beispiel, wird in keinem Fall dazu beitragen. Des

weiteren sollte man bei der Formulierung der Übersetzungsaufgabe die allgemeinen pädagogischen Prinzipien berücksichtigen, nach denen sich die Lehrkraft im DaF-Unterricht richtet. Nehmen wir die oben genannten Annahmen zum Erwerb ernst, soll sich auch die Übersetzungsaufgabe danach richten und u. a. Elemente enthalten, die interaktionsfördernd sind.

Anhand exemplarisch ausgewählter Aufgaben werden jetzt einige Möglichkeiten für Übersetzungsaufgaben dargelegt, die im Dienste des DaF-Unterrichts stehen und die oben behandelten Aspekte berücksichtigen. Die Aufgaben sind für den Grundstufenunterricht mit universitären DaF-Lernern konzipiert worden und berücksichtigen die Übersetzung und das Stegreifübersetzen. Auf die Möglichkeiten des Einsatzes von Dolmetschaufgaben gehe ich nicht ein. Da oftmals dargestellt, gehe ich auch nicht auf vorbereitende Aufgaben ein, die den Gebrauch des Wörterbuchs berücksichtigen (vgl. dazu die hervorragenden Vorschläge von Peter Bimmel in: Bimmel/Van de Ven 2000).

2.1 Arbeit mit Wortfeldern, Wörterbuch und Internetsuchbegriffen

Es gibt bestimmte Begriffe, an denen mit Hilfe einer kontrastiven Arbeit gezeigt werden kann, daß durch die vermeintliche Eins-zu-eins-Übersetzung die volle semantische Dimension des Wortes nicht entdeckt werden kann. Ein interessantes Paar bilden im deutsch-spanischen Fall *Heimat* und *patria*. Die Lerner erhalten Kopien mit verschiedenen Wörterbucheinträgen aus deutschen und spanischen einsprachigen und deutsch-spanischen zweisprachigen Wörterbüchern und sollen die folgende Aufgabe durcharbeiten:

Aufgabe:

Was steckt hinter den Begriffen »Heimat« und »patria«?

1. Schaut euch die Wörterbucheinträge an und macht zwei Listen: welche Bedeutungen und Beispiele sind in beiden Sprachen vergleichbar und welche nicht? Berücksichtigt auch die angegebenen deutschen Komposita (z. B. Heimatlied).
2. Stellt eure Ergebnisse im Plenum vor.
3. Geht jetzt an die Computer und und sucht z. B. bei yahoo.de und yahoo.es die ersten 10–15 Einträge für »Heimat« bzw. »patria«: Welche Unterschiede könnt ihr bei den gewählten Kategorien feststellen?

Die Suche in den beiden Suchmaschinen nach den ersten zehn Einträgen macht deutlich, daß die Schwerpunkte in beiden Kulturkreisen anders gelagert sind. Bei der Vorstellung im Plenum kann über die Gründe dafür diskutiert werden, so daß der interkulturelle Austausch gefördert wird. Die Aufgabe zeigt den Lernenden auch eine der Möglichkeiten für den Gebrauch von Internet als Ressource bei der Wortschatzerweiterung und evtl. beim Textverständnis. Entscheidend ist die Entdeckung der vom Kontext abhängigen Bedeutungsvarianz. Schließlich ermöglicht die Arbeit an den Komposita und deren Übersetzungsmöglichkeiten bereits im Grundstufenunterricht Einsicht in die unterschiedlichen Wortbildungsmöglichkeiten der beiden Sprachen (*Heimatstadt* – *ciudad de origen/ciudad de nacimiento*; *Heimatmuseum* – *museo local*; *Heimatlied* – *canción folclórica* u. a.).

Im Anschluß an die Aufgabe bietet sich, ausgehend von folgenden Fragen, ein Gespräch an:

Was bedeutet für dich »Heimat«? Kannst du dich mit den Informationen aus den Wörterbucheinträgen identifizieren? Ist »Heimat« wichtig für dich? Wärdst du bereit, etwas für deine Heimat zu tun? Was? Was fühlst du, wenn du nicht in deiner Heimat bist?

Die Aufgabe kann dem Lesen eines Textes vorgeschaltet werden, in dem das Thema *Heimat* eine bedeutende Rolle spielt.

2.2 Fokussierung auf strukturelle Aspekte

Übersetzungsaufgaben können dazu eingesetzt werden, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Strukturen zu lenken und die metasprachliche Reflexion zu fördern. In der folgenden mehrschrittigen Aufgabe sollen sie den Gebrauch von *zu* und *um ... zu* wiederholen und auf kontrastive Aspekte achten. Die fehlerhaften Konstruktionen stammen aus Produktionen der Lernenden. Somit sind sie dem jeweiligen Sprachstand angepaßt.

Eine Wiederholungsübung für den Gebrauch von »zu«

1. Welche Funktion hat »zu« in diesen Sätzen? Besprecht/überlegt zuerst, wo ihr die Antwort auf diese Frage finden könntet.
 - a. Ich habe Lust zu essen.
 - b. Er fährt nach Deutschland, um dort Deutsch zu lernen.
 - c. Ich bleibe heute abend zu Hause.
 - d. Morgen muß er zum Arzt gehen.
 - e. Wir gehen heute zu Maria.
2. In diesen Sätzen ist der Gebrauch von »zu« nicht korrekt bzw. nicht üblich. Wie könntet ihr sie korrigieren?
 - a. Er gab das Geschenk zu Maria.
 - b. Er will heute einen Film zu sehen.
 - c. Sie ging mit Cardillac zu reden.
 - d. Er ruft zu Maria an.
 (Vergleicht jetzt eure Lösungsvorschläge)
3. Übersetze die untenstehenden Sätze ins Deutsche. Achte auf alle möglichen Ausdrucksformen in der deutschen Sprache für »a«:
 - a. Avui anem al cinema.
 - b. Li dona un pastís al nen.
 - c. Tinc ganes de prendre una cervesa.
 - d. Ha anat a parlar amb el professor.
 - e. Avui ens quedem a casa.
 - f. En Pere va cada mes al metge.
 - g. He de trucar la meva mare.
 - h. Els nens li fan un regal a la mare.
 - i. Jürgen va a parlar amb la policia.
 (Vergleicht jetzt eure Lösungsvorschläge)
4. Schreib dir einen Merksatz auf.
5. Schreibt alle Schritte auf, die ihr zur Lösung dieser Aufgaben durchlaufen habt. Wann könntet ihr eine solche Aufgabe wieder einsetzen?

Die Korrektur des Satzes »Er gab das Geschenk zu Maria« verursacht oftmals regelrechte »Aha-Erlebnisse«. Zunächst wird nicht erkannt, was am Satz falsch sein soll. Es schließt sich deswegen meistens eine Reflexion über die Funktion der verschiedenen Elemente im Satz an, bis die Lösung durch den Einsatz des Dativs gefunden wird. Im Laufe der Gesamtaufgabe wird hin- und herübersetzt. Die Sätze wurden zwar aus dem Kontext der Lernerproduktionen herausgenommen und von der Lehrkraft rückübersetzt, der Rückgriff auf den Kontext ist jedoch, wenn nötig, gewährleistet. Der Vergleich der Lösungsvorschläge fördert die Interaktion und die Bewertung der eigenen Produktion. Die Aufgabe kann potentiell Regulierungsprozesse auslösen.

2.3 Stegreifübersetzung und mündliche synthetische Rückübersetzung

Die Lernenden erhalten eine Kopie mit mehreren kurzen Texten (jeweils ca. 100 Wörter) zu einem vorher bereits bearbeiteten Thema. Der vorkommende Wortschatz sollte nicht allzu große Schwierigkeiten bereiten. Sie bekommen die folgende Aufgabe:

- 1) Bildet Dreiergruppen und verteilt euch die Texte.
- 2) Es geht darum, den eigenen Text zu lesen, so daß man anschließend einer anderen Person aus der Gruppe den Inhalt des gelesenen Textes in der Muttersprache wiedergeben kann.

Dann geht die Übung los:

A macht eine Sichtübersetzung des deutschen Textes in die Muttersprache. B hört zu und macht sich Notizen. Anschließend erzählt sie C auf Deutsch, was sie verstanden hat. A hört zu und hilft wenn nötig. C macht sich Notizen.

A, B und C vergleichen die Notizen in beiden Sprachen mit dem Originaltext und klären offene Fragen

- 3) Tauscht jeweils die Rollen bis jeder alle Rollen übernommen hat.

Der Aufbau der Aufgabe ermöglicht die Aktivierung von Vorwissen, Verantwortungsübernahme (die erste Aufgabe ist die Grundlage für die zweite), Evaluation durch die Mitlerner (der Originaltext kann mit der synthetischen Hinübersetzung verglichen werden), aktive Gruppendynamik und Manipulation von Sprache.

2.4 Arbeit an Textkonventionen mit Anfängern

Man teilt die Lernenden in Gruppen auf. Jede Gruppe erhält zwei Mails (Kontaktaufnahme und Antwort). Eine der Mails ist von einem deutschsprachigen Muttersprachler geschrieben worden, die andere von einem spanischsprachigen Lerner auf deutsch. Diese Information erhalten sie aber zunächst nicht. Beide Gruppen erhalten den folgenden Übersetzungsauftrag:

Übersetzt die Briefe in eure Muttersprache. Beachtet die in eurer Muttersprache üblichen Textkonventionen. Benutzt Paralleltexte.

Nach der Anfertigung der Übersetzungen werden die Lernenden zuerst darum gebeten, subjektiv zu bewerten, welche Übersetzung ihnen einfacher gefallen ist. Dabei wird deutlich, daß der Text des Nichtmuttersprachlers »einfacher« ist, da er auf allen Textebenen Merkmale ihrer eigenen Muttersprache durchschimmern läßt. Anschließend werden die Lernenden aus den verschiedenen Gruppen gemischt und darum gebeten, die Merkmale aller Texte zu analysieren. Sie sollen die folgende Aufgaben bearbeiten:

1. Arbeitet in der Gruppe mit euren Originaltexten (deutschsprachige Mailtexte und spanische Paralleltexte) und euren Übersetzungen. Vergleicht die Textkonventionen in allen Texten.
2. Welche Unterschiede stellt ihr in den von deutschsprachigen Muttersprachlern geschriebenen Texten fest?

3. Welche Fehler könnt ihr in den von Nichtmuttersprachlern auf deutsch geschriebenen Texten entdecken?
4. Welche Korrekturvorschläge habt ihr? Das Ergebnis könnt ihr im unteren Schema eintragen.

Konventionen in deutschen Mails	Konventionen in spanischen Mails	Fehler im Text der Lernenden	Änderungsvorschläge

Die Vorschläge werden, wenn nötig, im Plenum besprochen und anschließend erhalten die Lernenden einen anderen Grußtext auf deutsch mit dem Auftrag, darauf zu antworten.

Beispiele für Mailtexte:

<p>Hallo Gemma! Hallo Carme!</p> <p>Ich freue mich als eure Tutorin schon darauf mit euch zusammen an dem Projekt zu arbeiten. Mehr über mich erfahrt ihr auf dem BSCW Server im Ordner »Materialien Salzburg«.</p> <p>Da ihr beide in euren Vorstellungstexten geschrieben habt, daß ihr gerne Musik hört, interessiert euch vielleicht folgende Internetseite eines großen österreichischen Musikradiosenders: http://oe3.orf.at</p> <p>Liebe Grüße aus Salzburg, Inge</p> <p>Danke für deine E-mail. Ich habe gesehen, daß du auch Gemmas Tutorin bist. Ich bin sehr froh, weil ich denke, daß wir gute Freundinnen können sein. Ich denke, daß wir sehr gemeinsam haben.</p> <p>auf wiedersehen. Grüßen, Carme</p>
--

2.5 Sensibilisierung für kulturelle Begriffe

Für diese Aufgabe wurden die Möglichkeiten der sogenannten *eingebürgerten Übersetzung* (oder *verdeckte Übersetzung* in der Terminologie von House 2001) für die Zwecke des Sprachunterrichts genutzt. Als *eingebürgerte Übersetzungen* werden solche professionell angelegten Übersetzungen bezeichnet, in denen die Spuren der kulturellen Herkunft des Ausgangstextes möglichst ausgelöscht werden. So werden z. B. die Eigennamen der Zielkultur angepaßt. Im DaF-Unterricht habe ich diese Möglichkeit gewählt, um zuerst einmal die Aufmerksamkeit der Lernenden auf eben solche kulturell geprägten Begriffe zu lenken, und zweitens, um eine intensive Auseinandersetzung mit ihnen zu erzwingen. Anhand eines Exzerptes der Transkription der bei einer konkreten Aufgabe entstandenen Interaktion soll das Ziel der Aufgabe deutlicher werden.

Zwei Studierende erhalten den Auftrag, eine *eingebürgerte Übersetzung* des untenstehenden Textes anzufertigen:

»Im Kleinstädtchen Donaueschingen am Rande des Schwarzwaldes ist alles beschaulich und überschaubar. Kaiser's Kaffee-Geschäft liegt gegenüber den Redaktionsstuben des *Südkurier*, der schon seit fast drei Jahrzehnten dpa-Funkbilder aus aller Welt im Schaufenster aushängt [...]. Vis-a-vis gibt's das Bistro ›Schinderhannes‹. Vor dem Eingang stehen die Gastarbeiter im Sonntagsanzug. [...] Sie bleiben wie immer unter sich. [...]« (In: Behal-Thomsen 1993: 109)

Ich dokumentiere hier die Interaktion¹, die sich bzgl. »Kaiser's Kaffee-Geschäft« ergibt:

- a: i un Kaffee-Geschäft no és el mateix que un café nostre
 b: és un café-botiga, ah, saps com? aquí n'hi ha un, el/com es deia/hi treballava una amiga meva

- a: aquest que està a la Rambla on estava la facu abans?
 b: no, bueno, aquest també, però/
 a: però què hi venen?
 b: venen café també però també hi fan cafés
 a: com de degustació
 b: si, això hauria de ser això, saps també qui ho fa? Hi ha una cadena a Barcelona que es diu. mhm, n'hi ha a tot arreu (¿)
 a: d'aquestes que són franquícies (¿)
 b: són verds, algo italià (¿)bueno, és igual, ja ho descobrirem (¿) vaig a mirar en el google a veure si ho trobem
 a: Kaiser's – Kaffee – Geschäft (soroll de teclat)
 (pausa curta)
 b: dios, que sí, no?
 a: si, no?
 b: això és una cadena
 a: ah què maco el tomàquet
 b: ha ha/entrem no?
 a: si
 b: això és una cadena dee
 a: d'alimentació?
 b: això no és un bar, ah, eh, una cafeteria això
 a: això és una marca de café i és la botiga del café, d'això, del café de Kaiser
 b: deu ser, com si aquí Marcilla, no?
 a: Marcilla
 b: però és clar, no és ben bé Marcilla perquè Marcilla no té altres productes que no siguin café
 a: ah és clar, espera espera
 b: alguna cosa que tingui café [...]

Der Übersetzungsauftrag erzwingt hier eine Bedeutungssuche für einen kulturell markierten Begriff, die weiter geht als eine einfache Wörterbuchbedeutungszuschreibung. Gemeinsam nähern sich die beiden Studierenden der Bedeutung des Realiums, indem sie auf ihr Weltwissen und auf die Hilfe des Internets zurückgreifen. Das gemeinsame laute Formulieren ihrer Hypothesen macht deutlich, daß die Fokussierung auf die Lösung eines Problems ihnen hilft, eine nuancenvolle Bedeutungszuschreibung aufzubauen. Die zunächst sicher formulierte

1 Die gewählte Transkriptionsform soll lediglich dem oben genannten Ziel entsprechen.

Hypothese »café-botiga« wird peu a peu gefüllt mit weiteren Inhaltsdeskriptoren, die mit Hilfe der graphischen Darstellung im Internet aufgebaut werden. Die Aufgabenstellung forciert den Vergleich mit der eigenen Kultur und die Gegenüberstellung von Inhaltsdeskriptoren.

b: però és clar, no és ben bé Marcilla perquè Marcilla no té altres productes que no siguin café

a: ah és clar, espera espera

Die beiden Studierenden kommen so zu dem Ergebnis, daß »Kaiser's Kaffee-Geschäft« ein breiteres Produktangebot hat als die in letzter Zeit in Spanien häufig anzutreffenden Franchiselokale, in denen im Café auch Kaffee gekauft werden kann. Des weiteren wird hier deutlich, daß Übersetzen keine individuelle Aufgabe im stillen Kämmerlein zu sein braucht. Daß die Interaktion in der Muttersprache abläuft, sollte m. E. in dieser Phase des Unterrichts kein Problem darstellen. Die Lernenden sind dabei, kulturelle Bedeutung auszuhandeln, und gehen vom Eigenen zum Fremden und wieder zurück zum Eigenen. Was ist ihnen eigener als die Muttersprache? Mit fortgeschrittenen Lernern kann man die Aufgabe auch als Hinübersetzung gestalten. Zu erwarten ist, daß in diesem Fall zumindest ein Teil der Interaktion in der Fremdsprache geschieht, so wie es auch der Fall ist bei gemeinsam erstellten Produktionen.

Literatur

- Aguado, Karin; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2001.
- Andreu, Maribel; Berenguer, Olga; Otero, Pilar; Ripoll, Odile: »Competència traductora i ensenyament de llengües

estrangeres«, *Quaderns. Revista de Traducció* 7 (2002), 155–165.

- Behal-Thomsen, Heineke; Lundquist-Mog, Angelika; Mog, Paul: *Typisch Deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. München: Langenscheidt, 1993.
- Bimmel, Peter; van de Ven, Mariet: »Man nehme ein Wörterbuch...«, *Fremdsprache Deutsch* 23 (2000), 38–39.
- Donato, Richard: »Collective Scaffolding in Second Language Learning«. In: Lantolf, James; Appel, Gabriela (Hrsg.): *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood: Ablex Publishing Company, 1994, 33–55.
- Ehnert, Rolf; Schleyer, Walter: *Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur Übersetzungswissenschaft – Annäherungen an eine Übersetzungsdidaktik*. Regensburg: AKDAF, 1987.
- Eichheim, Hubert; Bovermann, Monika; Tesarova, Lea; Hollerung, Marion: *Blaue Blume. Kursbuch. Spanische Ausgabe*. München: Hueber, 2002.
- Esteve, Olga; Borrás, Josep; Naval-Surribes, Eva; Vilaseca, Lidia: *Los aprendientes como analistas del discurso*. Lleida: Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida (in Vorb.).
- González-Davies, María: »Translation in Foreign language Learning: Sleeping with the Enemy? APAC-ELT Convention 2001«, *APAC of News* 44, 1 (2002), 64–74.
- Hönig, Hans: *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg, 1995.
- House, Juliane: »Übersetzen und Deutschunterricht«. In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Teilband. Berlin; New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 19.1), 2001, 258–268.
- Hurtado Albir, Amparo: *Traducción y Traductología*. Madrid: Cátedra, 2001.
- Kiraly, Don: *A Socialconstructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome, 2000.
- Königs, Frank: »Übersetzen und Fremdsprachenunterricht«. In: Goethe-Institut (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zu einem alten Thema*. München: Goethe Institut, 1989, 7–14.

- Krings, Hans: »Übersetzen und Dolmetschen«. In: Bausch, K.-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen; Hüllen, Werner (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, 1989, 273–280.
- Lantolf, James; Appel, Gabriela: »Theoretical Framework: An Introduction to Vygotskian Approaches to Second Language Research«. In: Dies. (Hrsg.): *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood: Ablex Publishing Company, 1994, 13–31.
- Nord, Christiane: *Fertigkeit Übersetzen*. Erprobungsfassung. München: Goethe-Institut, 1999 (Fernstudieneinheit 39).
- Rodrigues, Cassio: »Warum hast du das so und nicht anders übersetzt? Übersetzen als Übungsform: praktische Beispiele aus dem brasilianischen Deutschunterricht«, *Fremdsprache Deutsch* 23 (2000), 25–32.
- Rohmann, Heike: »Selbstorganisation und Fremdsprachenerwerb«. In: Aguado, Karin; Riemer, Claudia (Hrsg.) 2001, 201–212.
- Van Lier, Leo: *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*. London: Longman, 1996.
- Wolff, Dieter: *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt: Lang, 1992.