

DIETMAR RÖSLER (Dublin)

Lernerbezogener Übersetzungsunterricht

1. Vorspruch: Ob Übersetzungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache auf der Mittel- bzw. Fortgeschrittenenstufe sinnvoll sind oder nicht oder ob sie nicht, genau wie schon zu Beginn dieses Jahrhunderts (vgl. ANDERSSON 1969, 66), zumeist als Vehikel des Grammatikübens mißbraucht werden, ob das auf dieser Stufe noch häufige 'Stück-um-Stück' - und 'Wort-um-Wort' - Übersetzen (vgl. CLOSSET 1971, 95) dem Erlernen der Fremdsprache nicht eher schädlich ist oder ob die große Bedeutung, die Übersetzungen aufgrund ihres schriftlichen Charakters als Examensform und als Überprüfungsmitel im täglichen Unterricht haben, bei den Lernenden nicht das Verständnis der Fremdsprache als Kommunikationsmittel - im normalen Unterricht im Lande der Muttersprache sowieso schwierig genug herzustellen - gefährdet - kurz: ob man Übersetzungen auf dieser Stufe nicht lieber ganz abschaffen oder zumindest drastisch reduzieren sollte - alle diese Fragen stehen hier nicht zur Debatte. Es läßt sich nicht leugnen, daß viele Lehr- und vor allem Examenspläne für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache Übersetzungen eine wichtige Rolle zuweisen; zu fragen ist daher an dieser Stelle, wie mit ihnen am wenigsten schädlich umzugehen ist.

2. Vorspruch: Es sieht so aus, als ob Übersetzungen von allen Teilaspekten des Fremdsprachenvermittelns wissenschaftlich am stärksten fundiert sind. Da finden sich Forderungen nach der Etablierung einer 'Übersetzungswissenschaft' (vgl. z.B. HARRIS 1977 oder WILSS 1977). Und ein großer Teil der Forschungsbereiche der angewandten Linguistik wie 'Kontrastive Linguistik', 'Fehleranalyse', 'Interferenzforschung' oder wie sie sich auch immer nennen mögen, hat, wenn überhaupt einem Bereich des Fremdsprachenlernens (vgl. dazu ausführlicher die Kritik von BAUSCH/RAABE 1978, 21 ff), dann sporadisch dem der Übersetzungen etwas genutzt, für deren Vorbereitung Lehrende wohl noch am ehesten Informationen zumindest über Teilaspekte aus den verästelten Strukturbäumchen und Transformationsketten etc. entnehmen konnten. Demgegenüber ist der Unterrichtsaspekt wenig berücksichtigt worden. Obwohl in den 70er Jahren Didaktiker in der Bundesrepublik Deutschland von Diskussionen über die richtige Methode, in denen Übersetzungen ihren wichtigen Teil als Träger für die Sprachbewußtmachung und Grammatikeinübung bzw. als Störenfried bei der Vermittlung audiolingualer Fähigkeiten spielten (vgl. dazu als zusammenfassende Darstellung der Rolle von Übersetzungen im Methodenstreit HOUSE 1977, 213 - 228), zu weniger dogmatischen Versuchen übergegangen sind, Fremdsprachenvermittlung der jeweiligen Zielgruppe anzupassen (vgl. SLF 1977, 23) und dabei verschiedene Aspekte des Fremdsprachenunterrichts in neuem Licht erscheinen ließen, ist diese allgemeine lernerorientierte Tendenz an den Übersetzungsclassen bisher vorbeigegangen.

Übersetzungsclassen von der Ausgangs- in die Zielsprache, mit denen allein ich mich hier befasse, scheinen immer noch äußerst lehrerzentrierte Stunden, in denen die Überlegenheit des Lehrenden als Korrektor und Bewerter am offensichtlichsten ist und in denen die Lernenden ihr Kennen und weniger ihr Beherrschen der Fremdsprache zur Schau stellen (müssen) (wollen). Im folgenden sollen einige Überlegungen vorgestellt werden, wie Übersetzungsclassen lernerfreundlicher gestaltet werden können. Diese Überlegungen haben einen eher anekdotischen Charakter und sind in keiner Weise dazu gedacht, Präliminarien zu einer wie auch immer gearteten 'Theorie der lernerfreundlichen Übersetzung' zu werden, zu ihr beizutragen, Vorstudien zu ihr darzustellen oder was auch immer. Vielleicht lösen sie aber bei dem (der) einen oder anderen Kollegen (-in) Assoziationen aus, die seine (ihre) Übersetzungsclassen verändern helfen können.

### Ausgangslage

Abgesehen von Konversationsklassen, in denen bei einer günstigen Konstellation die Lehrenden inhaltlich von den Lernenden etwas lernen können (z.B. neu ins Land kommender Lektor bei landeskundlich vergleichenden Themen o.ä.) und dadurch das Wissender-Unwissender-Gefälle entschärfen können, sind die anderen Aspekte der Fremdsprachenvermittlung in bezug auf das Lehrer-Lernender-Verhältnis hierarchisch organisiert: Lernende werden mit einer mehr (oft angeblich alles) wissenden Instanz konfrontiert, die sie korrigiert und meist bewertet. Während nun aber bestimmte Mängel in der Aussprache, falsche Anwendung von syntaktischen Regeln in Übungen usw. irgendwann im Laufe des Unterrichts behoben werden und zumindest ein bescheidenes Erfolgserlebnis zulassen, scheinen Übersetzungen nie 'richtig' zu werden. Fast jede Übersetzung in die Fremdsprache auf der fortgeschrittenen Mittelstufe ist korrekturbedürftig: selbst wenn alle Endungen und Präpositionen richtig gewählt sein sollten, klingen noch viele Übersetzungen 'undeutsch', verfehlt die Übersetzung leicht die Bedeutungsnuancen des Ausgangstextes. Und während falschen Endungen noch mit dem Rat 'Schau Dir noch mal Kapitel so und so in der Grammatik an' geholfen werden konnte, bleibt auf die Frage, was man denn jetzt machen sollte, oft nur der vage Rat, weiterzuüben, zu lesen, sich der Sprache auszusetzen, womit sich ein gewisses Sprachgefühl einstelle. Ein eher frustrierender Rat, zu dem das Wissen hinzukommt, daß das, was man da übersetzt, eigentlich keine gute Übersetzung sein kann und daß die Übersetzungsstunden, die sich mit der Erarbeitung von 'richtigen' Übersetzungen, grammatischen Exkursen usw. hinschleppen, verantwortlich dafür sind, daß Fremdsprachenlernen als unangenehm empfunden wird und die begeisterte Einstellung der Anfangszeit endgültig verfliegt.

### Wie lassen sich die Nebenwirkungen der Übersetzungsstunden möglichst klein halten?

Nehmen wir einmal völlig unkritisch an, daß Übersetzungsstunden für die Vervollkommnung der Sprachkompetenz notwendig seien und nicht lediglich der Bequemlichkeit der Curriculum- und Examensmacher dienen, die darin, im Gegensatz zum schwer zu kontrollierenden Sprechen, etwas Handfestes, etwas Objektives haben. Dies unterstellt, ist zu überlegen, wie Übersetzungsstunden so durchgeführt werden können, daß sie im komplexen Bedingungsgefüge für Lernerfolg beim Fremdsprachenlernen insgesamt keine unbeabsichtigten Schwächungen anderer

Variablen, besonders der Lernenden (Motivation, Einstellung etc.), bewirken.

### Ausgangstexte

Lehrmaterialien werden oft kritisiert, weil ihre Inhalte die Zielgruppe unterfordern und damit langweilen (vgl. z.B. die Kritik von FIRGES 1976, 33 ff) an den Lehrmaterialien des CREDIF) oder weil sie für die Zielgruppe viel zu wenig landeskundliche Informationen beibringen (vgl. z.B. die Kritik des MANNHEIMER GUTACHTENS 1978, 39 f) an den Lehrwerken für den Deutschunterricht für Ausländer). Eine zielgruppengerechtere Themenplanung, soviel dürfte wohl feststehen, könnte zur Verminderung von Motivationsverlust etc. beitragen. Gilt das auch für Übersetzungstexte?

Auch ein optimal auf die Zielgruppe zugeschnittener Text ist am Ende der Übersetzungsstunde uninteressant geworden, da er zu diesem Zeitpunkt bereits 40 Minuten oder mehr bekannt und längst mehrfach gelesen worden ist. Dem Stück-für-Stück-Durcharbeiten ist das Interessante am Text nicht gewachsen. Das heißt nicht, daß man gar nicht erst Texte zu wählen braucht, die zusätzliche Informationen zu im Curriculum anderswo (egal ob in Literaturvorlesungen, Konversationsklassen oder Landeskundetutorien) bearbeiteten Themen bringen, die im 'wirklichen Leben' der Studenten diskutierte Themen von einem ungewöhnlichen Blickwinkel aus betrachten, die neu, aber nicht abwegig sind, die kontrovers sind etc. Derartige Texte können zumindest ein anfängliches Interesse konstituieren und damit ein gewisses Offensein erreichen. Man darf nur nicht erwarten, daß dies die Stunde über anhält; der Neuigkeitswert des Textes ist nach dem ersten Lesen vorbei; er ist ein Appetithappen, nicht mehr.

Soll der Text aber seine motivierende Funktion nicht verlieren, so kann dies nur durch seine nichtinhaltlichen Aspekte erreicht werden. Ist er z.B. so angelegt, daß er durchgehend neue Informationen über Ausdruckstechniken im Deutschen in einem bestimmten Kontext liefert, die möglichst auch noch im Gegensatz zu den im vorherigen Text vorgeführten und möglichst in einem Zusammenhang mit von den Studenten als für sie eventuell später praktisch-nützlich anerkannten Ausdruckstechniken stehen (z.B. bei der Übersetzung eines literaturwissenschaftlichen Textes, an dem dessen verschiedene Beweis- und Bluffmechanismen deutlich werden), dann ließe sich auf dieser Ebene

ein Interesse am Text über den Anfang hinaus wachhalten. Dies wird aber nur der Fall sein, wenn den Studenten klar ist, warum sie diesen Text zu diesem Zeitpunkt auf diese Art und Weise durcharbeiten sollen. Dies wiederum wird nur der Fall sein, wenn zwischen ihnen und den Lehrenden Verständnis und Einverständnis über das Warum und Wozu der Übersetzungsklassen besteht.

#### Die Lehrende-Lernende-Konstellation

Lehrende und Lernende sitzen in einer Übersetzungsklasse nicht in dem vielzitierten gleichen Boot; sie brauchen aber auch keine unüberwindliche Barriere zwischen sich zu haben. Eine wichtige Voraussetzung für eine möglichst unverkrampfte Übersetzungsklasse scheint mir zu sein, daß der Lehrende seine Funktion und die Relevanz der Übersetzungsklasse im Curriculum (Examensanteil etc.) klar darlegt. Es ist dabei keineswegs als Anbiederung zu betrachten, wenn er (sie) feststellt, daß er (sie) auch nicht immer eine 'richtige' bzw. die 'beste' Übersetzung liefern können, sondern daß man zusammen Übersetzungsvarianten erarbeiten und diskutieren müsse. Zumindest dieser kleine Schritt zum Autoritätsabbau ist notwendig, um 'richtige' Übersetzungen nicht als drohendes gegebenes Ziel präsent zu haben, das selbstverständlich nie erreicht werden und deshalb bei den Lernenden Gefühle individuellen Versagens auslösen kann. Sollte der Lehrende der Auffassung sein, daß Übersetzungsklassen bei dem erreichten Stand des Spracherwerbs im Curriculum fehl am Platz seien und er diese Klassen wider seine innere Einstellung gibt, so sollte er dies den Lernenden durchaus mitteilen; dadurch kann er den instrumentellen Charakter der Klasse im Hinblick auf zu überlebende Examina deutlich machen und von einer derart reduzierten Erwartungsebene vielleicht gerade diverse Aspekte des Sprachsystems erklären, die den Lernenden bisher unklar waren und deren Erlernung im systematischen Grammatikunterricht sie gelangweilt hatte, die nun aber als konkrete Hindernisse auf dem Weg zu einer akzeptablen oder zumindest korrekten Übersetzung stehen und von daher als sinnvoll zu lernen erfahren werden. Dadurch wiederum kann die 'nur' als Examensvorbereitung akzeptierte Klasse plötzlich mit inhaltlichem Interesse angereichert werden.

#### Lernorientierte Definition von 'guter Übersetzung'

Jede noch so gute Übersetzung der Lernenden ist voll von Korrigierbarem; der Eindruck, nie etwas völlig richtig zu machen, kann man-

che Lernende stark frustrieren und zum Abbau ihrer Lernmotivation beitragen. Es ist daher sehr wichtig, ihnen dieses Problem am Anfang des Übersetzungsunterrichtes bewußt zu machen und es bei der Gestaltung des Unterrichtsvorgehens zu berücksichtigen. Das kann z.B. dadurch geschehen, daß eine auf dem jeweiligen Stand des Lernfortschritts beruhende Definition von 'guter Übersetzung' gegeben wird. Diese muß auch aus den Korrekturen klar herauslesbar sein (z.B. dadurch, daß man an einem bestimmten Punkt der Fremdsprachenentwicklung Verstöße gegen traditionelle grammatische Regeln und völlig falsche Wahl der Lexik in einer bestimmten Farbe korrigiert, Ausdrucksweisen, die zwar in richtiger Assoziation zum Ausgangstext stehen, gleichwohl aber eindeutig 'undeutsch' klingen in einer anderen und Ausdrucksweisen, die man zwar schon als Deutsch akzeptieren könnte, für die sich aber leicht 'bessere' Varianten angeben ließen, in einer dritten Farbe). Die nicht zu unterschätzende demoralisierende Wirkung von totalen Korrekturen muß durch Gegenpropaganda, durch den kontinuierlichen Hinweis auf die Tatsache, daß bestimmte Fehler bzw. Andersbessermachbarkeiten notwendigerweise im Laufe des Fremdsprachenlernens auftreten, aufgefangen werden. Vergleiche von verschiedenen Übersetzungsversuchen können dazu beitragen, indem sie die Lernenden für die verschiedenen Möglichkeiten sensibilisieren, Texte zu übersetzen.

### Übersetzungsvergleiche

Vergleiche von professionellen Übersetzungen mit den eigenen sind wegen ihrer Diskrepanz oft deprimierend, da, berechtigt oder nicht, die professionellen als Standard, die eignen als abweichendes Defizit empfunden werden. Anders ist es beim Vergleich der Übersetzung der Lernenden. Besser als individuelle Übersetzungen zu vergleichen, bei denen sich innerhalb der Lernergruppe leicht wieder eine 'gut/richtig-schlecht/falsch'-Hierarchie aufbauen könnte, ist es, diese Übersetzungsvergleiche in Kleinstgruppen durchzuführen. Ich lasse z.B. Gruppen von zwei oder drei Studenten/innen einen kurzen Text übersetzen, photokopiere die Übersetzungen für die nächste Stunde und lasse dann die jeweiligen Gruppen die Texte aller anderer Gruppen analysieren, wobei sie auf die Unterscheidung 'Was ist auf jeden Fall falsch? Was hört sich sehr undeutsch an? Was ist akzeptabel, könnte aber besser gemacht werden?' achten müssen. Für die nächste Übersetzung wird die Zusammensetzung der Kleinstgruppen geändert, so daß das Auftreten von Untergrupp hierarchien erschwert wird.

Jeder Übersetzungsversuch wird von den jeweils anderen Gruppen diskutiert. Aus der Diskussion der gesamten Übersetzungsversuche ergibt sich annähernd die für das Studium des Spracherwerbs machbare Übersetzungsleistung. Wichtig ist bei diesem Vorgehen für die Lernenden neben den Erkenntnissen, daß die anderen auch nur mit Wasser kochen und daß man zu zweit oder dritt einige Übersetzungsfehler vermeiden kann, weil man über die eigne Übersetzung reden muß, vor allem, daß sie lernen, den Übersetzungen gegenüber kritische Distanz zu gewinnen. Einige der 'Fehler' im Examen ließen sich vermeiden, wenn die Lernenden ihrem eignen Text distanziert gegenüber treten könnten. Die Kritik der Übersetzungsversuche der anderen Gruppen sollte daher überleiten in ein Training der Kritik des eignen Textes.

Gut für die Sensibilisierung für Kritikfähigkeit und für Bedeutungsnuancen eignet sich eine Variation des Kinderspiels 'Stille Post'. Ein kurzer Text in der Sprache A wird einem Studenten zur Übersetzung in die Sprache B gegeben. Dieser Text sollte möglichst ambig sein und eventuell um besondere lexikalische und grammatische Probleme herum geschrieben sein. Diese Übersetzung in die Sprache B wird einem dritten Studenten gegeben, der sie wieder in die Sprache A übersetzen muß, natürlich ohne den ersten Text zu kennen. Ein vierter Student übersetzt diesen Text wieder in die Sprache B usw. Ob man dabei mit der Ausgangs- oder der Zielsprache anfängt, ist unerheblich. In der folgenden Stunde erhalten die Studenten Photokopien der Kette. In kleinen Gruppen sollen sie nun jeweils Teile der Kette untersuchen: die erste Gruppe bekommt z.B. die ersten drei Übersetzungen (Anfangstext, erste Übersetzung in die Sprache B, erste Rückübersetzung in die Sprache A), die nächste Gruppe bekommt die Übersetzungen drei bis fünf (erste Rückübersetzung in die Sprache A, zweite Übersetzung in die Sprache B, zweite Rückübersetzung in die Sprache A). Sie vergleichen nun die jeweils erste und dritte Übersetzung, die sie vor sich haben, und versuchen zu beschreiben, ob und wie die dazwischenliegende Übersetzung für die Unterschiede verantwortlich zu machen ist. Im Verlauf der Analyse werden die Lernenden dabei feststellen, daß häufig 'sanfte' Bedeutungsnuancierungen im nächsten Schritt die Möglichkeit für eine falsche Übersetzung bereiten, daß aber in einem anderen Fall die Nuancierung folgenlos bleiben wird und eine korrekte Rückübersetzung möglich ist. Wenn eine Übersetzung die Bedeutung des ganzen Textes verschwimmen läßt, ist der

"nächste Übersetzer eher mit der Klarstellung der Gesamtbedeutung (eventuell nun einer falschen) als mit dem getreuen Transport des verschwommenen Textes beschäftigt usw.

Ein solches Vorgehen untergräbt das Vertrauen in eine einzig mögliche Übersetzung und mildert das Unbehagen daran, daß man selbst diese richtige Übersetzung (natürlich) nicht hat. Dieses Vorgehen und mehr noch das vorher vorgestellte Beispiel von lernerbezogenem Übersetzungsverhalten funktionieren aber nur, wenn die Lehrende-Lernende-Beziehung soweit entspannt ist, daß die Hauptrolle des Lehrenden im Unterricht weitgehend zurückgezogen gespielt wird und er sich eher als 'facilitator' im Sinne von ROGERS (1968, 164 ff) denn als Lehrer im traditionellen Sinne versteht und auch von den Lernenden so verstanden wird.

#### Gruppenkonstellation

Ein derartiger Unterricht, basierend auf der Zusammenarbeit der Gruppenmitglieder, Erlernung von Kritikfähigkeit als Kritiker und Kritisierte und Infragestellung einfacher Vorstellungen von 'richtig' und 'falsch', wird sich nur in einer Lerngruppe durchführen lassen, in der eine gewisse Bereitschaft zur Kooperation bzw. die Voraussetzung, diese Bereitschaft zu erwerben, vorhanden sind. Die Tatsache, daß Übersetzungen als Bestandteil der Examina meist eine zu große Rolle bei der Bewertung spielen, die wiederum Einfluß auf den Erwerb von materiellen Vergünstigungen hat (so schließen z.B. die DAAD-Richtlinien für die Vergabe von 'post-graduate'-Stipendien in Irland Bewerber, die in ihrem B.A.-Examen nicht mindestens ein 'Upper Second Class Honours' bekommen haben, von vornherein aus), läßt natürlich Konkurrenzdenken aufkommen. Dies wiederum ist kaum förderlich für Vorgehensweisen, bei denen man mit der Konkurrenz diskutiert, ihr hilft, Fehler zu finden und zu vermeiden, sie stabilisiert usw. Die (Der) Lehrende kann, will sie (er) lernerbezogenen Unterricht einführen, dieses Problem nicht einfach hinweglächeln, sondern muß es mit den Lernenden diskutieren und versuchen, ihnen verständlich zu machen, daß sie alle durch kooperatives Übersetzen ihre Übersetzungs- und Fehlerwahrnehmungsfähigkeit verbessern können.



Verzeichnis der angeführten Literatur

ANDERSSON, T. (1969): Foreign languages in the elementary school.  
Austin

BAUSCH, K.R./RAABE, H. (1978): Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimssprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht. in: AKDaF (Hrsg.), Kontrastivität-Fehleranalyse-Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache. Regensburg (Materialien Deutsch als Fremdsprache Heft 9) 21 - 57

CLOSSET, F. (1971): Didaktik des neusprachlichen Unterrichts.  
München

FIRGES, J. (1976): Die Credif-Methodik - Versuch einer kritischen Bestandsaufnahme. In: Firges, J./Pelz, M. (Hrsg.), Innovationen des audio-visuellen Fremdsprachenunterrichts. Frankfurt/M usw. 23 - 38

HARRIS, B. (1977): The importance of natural translation.  
Working Papers on Bilingualism, 12, 96 - 114

HOUSE, J. (1977): A model for translation quality assessment.  
Tübingen

MANNHEIMER GUTACHTEN (1978): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg

ROGERS, C. (1969): Freedom to learn. Columbus, Ohio

SLF (1977): Koordinationsgremium im DFG-Projekt 'Sprachlehrforschung' (Hrsg.), Sprachlehr- und Sprachlernforschung. Kronberg

WILSS, W. (1977): Übersetzungswissenschaft - Probleme und Methoden  
Stuttgart

---