

Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Leistungen, Grenzen und Konsequenzen

Özlem Tekin ¹

Abstract

Even if translation has a long tradition within the conveyance of foreign languages, there has been a vehement discussion on its role since the 1970s – at least with respect to some languages, such as English. In the context of German as a foreign language this topic has been discussed only to some extent. With this in mind, the following article aims to examine the role of translation in the field of the German as a foreign language with specific focus on the advantages and limitations associated with its conveyance and the resultant consequences.

1 Einleitung

Auch wenn das Übersetzen in der Fremdsprachenvermittlung eine lange Tradition hat und auch heute größtenteils Bestandteil des fremdsprachlichen Unterrichts ist, wird spätestens seit Mitte der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts immer wieder vehement darüber diskutiert, ob und inwiefern das Übersetzen einen Platz innerhalb der Fremdsprachenvermittlung haben darf. Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache gilt dies aber nur in begrenztem Maße, denn die „Diskussion [...] um die Rolle der Übersetzung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht“ wurde bisher „kaum geführt“ (Königs 2001: 955), obgleich das Übersetzen auch in diesem Bereich – insbesondere im Ausland – eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es daher, einen kritischen Blick auf die Rolle des Übersetzens im Bereich Deutsch als Fremdsprache zu werfen, wobei der Fokus auf der Vermittlung des Deutschen im Ausland liegt, aber durchaus auch Aspekte für den inländischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht angesprochen werden. Dabei soll zunächst ein Überblick über die historische Rolle des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen sowie im

¹ Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Deutsch als Fremdsprache

heutigen Deutsch-als-Fremdsprache-Bereich im Speziellen gegeben werden (Kap. 2). In einem nächsten Schritt werden einige ausgewählte Leistungen und Grenzen des Übersetzens im Bereich Deutsch als Fremdsprache diskutiert (Kap. 3), um auf diesen Betrachtungen aufbauend der Frage nachzugehen, ob und inwiefern das Übersetzen einen Platz in der Vermittlung des Deutschen haben sollte (Kap. 4). In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse dieses Beitrags abschließend noch einmal kurz zusammengefasst und ein Ausblick für das Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache gegeben (Kap. 5).

2 Überblick über den Stellenwert des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht und im Bereich Deutsch als Fremdsprache

Wie eingangs angedeutet, hat das Übersetzen in der Fremdsprachenvermittlung eine lange Tradition, die weit in das Römische Reich des 3. Jahrhunderts zurückreicht und im Rahmen der klassischen Sprachen Altgriechisch und Latein bis in das ausgehende 18. Jahrhundert ein mehr oder minder festes Sprachenpaar als Bezugsrahmen hatte (vgl. House 2001: 258).²

Wohl auch unter dem Einfluss der bisherigen Tradition setzte sich ab Ende des 18. Jahrhunderts bei der Vermittlung von nunmehr auch modernen Fremdsprachen die so genannte Grammatik-Übersetzungsmethode durch, bei der die Übersetzung „Hauptziel und Grundlage des Fremdsprachenunterrichts“ war (Roche 2005: 207; vgl. auch Henrici 2001: 843f.): So sollte durch die Übersetzung von „größtenteils isolierte[n] und künstlich konstruierte[n] Sätze[n]“ (House 2001: 258) aus der Fremdsprache in die Muttersprache sowohl die Grammatik, Struktur und Lexik der Zielsprache erlernt bzw. eingeübt als auch eine aktive Beherrschung der Fremdsprache erreicht werden, während die Überprüfung des Spracherwerbs wiederum in Form von Übersetzungen stattfand. Das Übersetzen bildete im Rahmen der Grammatik-Übersetzungsmethode somit die alleinige Methode zum Spracherwerb, wobei anzumerken ist, dass dabei sowohl die Übersetzungsaktivitäten im Speziellen als auch der Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen zumeist in der Muttersprache abgehalten wurden (vgl. Königs 1998: 95 und Königs 2001: 956).

² Anzumerken ist hierbei, dass es nach House (2001:258) „[ü]ber die Verwendung von Übersetzungen beim Lehren und Lernen moderner Fremdsprachen [...] bis zum Ende des 18. Jhs. [...] keinen systematischen Überblick [gibt], da diese Sprachen hauptsächlich mündlich und informell im privaten Kontakt mit Muttersprachlern erworben wurden“.

Insbesondere der letzte Punkt führte verbunden mit der fremdsprachendidaktischen Reformbewegung im ausgehenden 19. Jahrhundert zu einer massiven Opposition, in der vor allem Wilhelm Viëtor mit seiner Schrift „Der Sprachunterricht muss umkehren“ (1882) federführend war und in deren Konsequenz sich neue methodische Vermittlungskonzepte wie etwa die direkte, audiolinguale und audiovisuelle Methode entwickelten.³ In diesem Kontext scharf kritisiert wurde der Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht und damit auch der Gebrauch von Übersetzungen zur Vermittlung von Fremdsprachen, was sich entsprechend auf die erwähnten Vermittlungskonzepte auswirkte: Im Gegensatz zur bisherigen Vorgehensweise wurde die Muttersprache aus dem Fremdsprachenunterricht gänzlich ausgeschlossen, so dass eine „dogmatische Einsprachigkeit“ und gleichzeitig eine strikte „Ablehnung des Übersetzens“ vorherrschte (Königs 1998: 95).

Erst ab den 1970er Jahren etablierte sich, aufgrund einer erneut aufflammenden Diskussion über den Stellenwert der Muttersprache und der Übersetzung in der Fremdsprachenvermittlung (vgl. hierzu etwa Ettinger 1988, Bausch / Weller 1981), ein verändertes Verständnis des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht, bei dem es „nicht um das Übersetzen als Methode, sondern um Übersetzen als eine mögliche Lern- und/oder Übungsform im Rahmen durchaus unterschiedlicher Vermittlungsmethoden“ ging (Königs 2001: 956).⁴ So wurde etwa im Rahmen der „Aufgeklärten Einsprachigkeit“ und der „Bilingualen Methode“ (Butzkamm 1973, 1980) die kontrollierte (wenn auch nur temporäre) Anwendung von verschiedenen Übersetzungsmethoden ausdrücklich gefordert, um auf diese Weise neue fremdsprachliche Lexeme und syntaktische Strukturen semantisieren zu können, eine „Effektivierung des Lernvorgangs [...] bei wichtigen und zugleich besonders fehlerträchtigen Strukturen“ zu gewährleisten sowie „die fremdsprachlichen Strukturen in expliziten Gegensatz zu den muttersprachlichen zu bringen und den Lernvorgang damit explizit kontrastiv zu gestalten“ (Königs 2001: 957). Zu betonen ist allerdings, dass im Rahmen der kommunikativen Wende zeitgleich auch der kommunikative Ansatz entstand, in dem „mit Nachdruck das Primat des Mündlichen in den Vordergrund gerückt wurde“ und damit das Übersetzen

³ Aus Platzgründen ist es an dieser Stelle nicht möglich, die verschiedenen Methoden im Einzelnen vorzustellen; in Bezug auf die genannten Methoden sei auf Henrici (2001: 843ff.) verwiesen.

⁴ Gleichzeitig wurde für einen expliziten Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht plädiert, was damit argumentiert wurde, dass die Muttersprache eine gewisse „Zeitökonomie, die Phasen expliziter Grammatikvermittlung und die Überprüfung des Textverständnisses“ gewährleisten (Königs 1992: 216).

Übersetzen im Bereich DaF: Leistungen, Grenzen und Konsequenzen

sowohl als methodisches Hilfsmittel als auch als Fertigkeit innerhalb des Fremdsprachenunterrichts nicht mehr vorkam (vgl. Königs 1992: 221f.).

Trotz der skizzierten konträren Diskussion über die Rolle des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht hat sich bis heute kein Konsens über den Stellenwert, die Zielsetzung und die Vorgehensweise des Übersetzens bei der Vermittlung von Fremdsprachen ergeben. Zwar ist die Diskussion heutzutage kaum mehr Gegenstand der methodisch-theoretischen Betrachtungen und das Übersetzen scheint tendenziell eher „verpönt“ zu sein (vgl. auch Königs 2001: 955), doch wird in der Praxis, insbesondere im Tertiär-, aber auch im Sekundärbereich, noch immer (bzw. wieder) in nicht unerheblichem Maße auf Übersetzungen zurückgegriffen, wobei die dahinter stehenden Ziele mannigfaltiger Natur sind: So wird das Übersetzen im Fremdsprachenunterricht nicht nur zur Veranschaulichung und Erläuterung grammatischer Strukturen sowie zu Übungszwecken herangezogen, sondern immer wieder auch als Testverfahren eingesetzt und ist damit zusammengefasst auch heute noch immer ein nicht selten angewandtes „Mittel zur Erzielung sprachlicher Kompetenz“ (House 2001: 259). Zu unterstreichen ist hierbei, dass es sich bei den zu übersetzenden Aufgaben auch heute noch – wie schon bei der Grammatik-Übersetzungsmethode – zumeist um künstlich konstruierte Sätze handelt, ohne dass dabei ein entsprechender Ko- und Kontext gegeben wäre (vgl. auch Kaindl 1997: 93). Ob es sich dabei um eine reflektierte Art des Einsatzes von Übersetzungen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts handelt, sei bezweifelt.

Auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache gestaltet sich die Situation nicht anders: Zwar fehlt hier die langjährige Diskussion über den Stellenwert des Übersetzens bei der Sprachvermittlung, was insbesondere darauf zurückzuführen ist, dass die methodisch-didaktischen Überlegungen für den Bereich Deutsch als Fremdsprache zumeist aus dem deutschsprachigen Raum stammen und damit überwiegend von heterogenen Lernergruppen ausgegangen werden muss, bei denen ein Bezug zur Muttersprache nicht stattfinden kann (vgl. Königs 2001: 955f., 959 und House 2001: 259). Doch stellen Übersetzungen im Deutsch-als-Fremdspracheunterricht keine Seltenheit dar – insbesondere dann nicht, wenn die Situation des Deutschunterrichts im Ausland, wo homogene Lernergruppen eher der Regelfall sind, in die Betrachtung miteinbezogen wird. Auch in der Türkei, die das Gastland dieser Konferenz ist, spiegelt sich diese Situation wider: Wie eine Untersuchung zur Situation des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei zeigt (Tekin im Druck), wird der Übersetzungstätigkeit etwa im Rahmen des Tertiärbereichs, genauer im

Studiengang ‚Deutsche Sprache und Literatur‘, durchschnittlich dasselbe Gewicht wie sprachfertigungsorientierten Fächern zugemessen. Ob dies sinnvoll sein kann und welche Leistungen und Grenzen das Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache generell mit sich bringt, sei im Folgenden näher betrachtet.⁵

3 Leistungen und Grenzen des Übersetzens im Bereich Deutsch als Fremdsprache

Ein immer wieder genannter Faktor zugunsten des Übersetzens ist, dass den Lernenden durch die bewusste Gegenüberstellung muttersprachlicher und fremdsprachlicher Strukturen sprachliche Konvergenzen und Divergenzen zwischen der Ausgangs- und Zielsprache bewusst gemacht (vgl. etwa Königs 1998: 96f.) und damit im Sinne des (klassischen) kontrastiven Konzepts mögliche Interferenzen beseitigt oder zumindest gemildert werden könnten (vgl. Königs 2001: 957). Sicherlich kann mit einer vergleichenden Vorgehensweise bei Übersetzungsaktivitäten im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht – sofern sie richtig gehandhabt wird – „eine Art (Meta-)Wissen über und eine Sensibilisierung für sprachliche Besonderheiten der Fremdsprache im Kontrast zur Muttersprache ausgebildet werden“ (House 2001: 259) und zugleich nicht nur das Bewusstsein hinsichtlich der fremden und eigenen Sprache erhöht werden (vgl. Pisek 1997: 118), sondern auch ein entscheidender Impuls für Betrachtungen über Sprache im Allgemeinen stattfinden. Problematisch ist m.E. aber, dass sich das vermeintlich kontrastive Vorgehen in der Praxis zumeist lediglich auf bestimmte Ebenen der sprachlichen Ausdrucksseite, zumeist der Lexik und der (Morpho-)Syntax, bezieht (vgl. auch Wilss 1973: 20), während einerseits weitere ausdrucksseitige Sprachebenen, wie etwa die Text- und Diskursebene, nicht thematisiert werden, und andererseits die mit der Sprache vollzogene Handlung bzw. die Funktion von Sprache im Allgemeinen aus der Betrachtung zumeist ausgeschlossen bleiben.

Mit Übersetzungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache und der damit verbundenen kontrastiven Vorgehensweise kann gleichzeitig ein weiterer entscheidender Vorteil beim Spracherwerb erreicht werden: So kann auf der

⁵ Im Rahmen dieses Beitrags ist es leider nicht möglich, eine differenzierte Betrachtung von Hin- und/oder Herübersetzungen zu geben, weswegen hier allgemein von Übersetzungen die Rede ist. Dass einige der folgenden Aspekte für die Hin- oder Herübersetzung jeweils mehr Leistungen bzw. Grenzen bergen, steht freilich außer Frage.

Außerdem sei, wie eingangs bereits erwähnt wurde, nochmals darauf aufmerksam gemacht, dass die folgenden Betrachtungen sich vor allem auf den Tertiärbereich im Ausland beziehen und damit insbesondere die Erwachsenenbildung im Vordergrund steht.

Übersetzen im Bereich DaF: Leistungen, Grenzen und Konsequenzen

Grundlage der (dem Lerner zumeist unbewusst präsenten) Muttersprache eine systematische Relation zwischen den beiden Sprachen erzeugt werden (vgl. Königs 1992: 220), was sowohl in den fortgeschrittenen als auch insbesondere in den frühen Erwerbsstufen von entscheidender Relevanz für die Aneignung des Deutschen sein kann. Denn die Relevanz der Muttersprache beim Erwerb der Fremdsprache im Allgemeinen kann nach Königs (1992: 217) zumindest aus mentaler Sicht folgendermaßen charakterisiert werden:

Die Muttersprache ist der stete Hintergrund, vor dem sich der Aufbau der fremdsprachlichen Kompetenz abspielt. Sie ist zu Beginn des Aufbaus näher und damit stärker präsent, sie entfernt sich mit zunehmender Kompetenz immer mehr, dient aber immer noch als Grenzstein, der im Auge bleibt.

Unter der Voraussetzung einer bewussten Reflexion der Ausgangssprache könnte das muttersprachliche Vorwissen somit beim Aufbauprozess des fremdsprachlichen Wissens von entscheidender Bedeutung sein – sei es, „um sich dann leichter von ihr abgrenzen zu können“ oder „als internes Kontrollmittel“ (Königs 1992: 217). Damit bin ich auch der Ansicht, dass unter der Voraussetzung eines ausgeglichenen Verhältnisses zwischen Ausgangs- und Zielsprache die Argumentation, dass das Übersetzen „die Muttersprache in den Fremdsprachenunterricht hole und damit die Lernenden sowohl wertvoller Zeit für fremdsprachliche Produktionen beraube als auch der erhöhten Gefahr eines negativen Transfers aus der Muttersprache aussetze“ (Königs 1998: 96) als obsolet anzusehen ist (vgl. hierzu auch weiter unten). Die bisherige Betrachtungen implizieren somit auch, dass das Übersetzen im Gegensatz zur vorherrschenden Meinung (vgl. etwa Kupsch-Losereit 2008: 16ff.), m.E. nicht erst im fortgeschrittenen Fremdsprachenstadium erfolgen sollte (was häufig durch die Komplexität des Übersetzens begründet wird, vgl. weiter unten), sondern bereits im Anfängerunterricht als hilfreiches Mittel im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht eingesetzt werden kann, wobei hier sicherlich zwischen dem *Übersetzen als Hilfsmittel*, welches eben im Anfängerstadium dazu beitragen kann, an bestehendes sprachliches Vorwissen anzuknüpfen und die zu erlernende Fremdsprache in konkreten Bezug zur Ausgangssprache zu setzen, und einer *Übersetzungskompetenz*, „die eher bei fortgeschrittenen Lernern vorausgesetzt werden kann“, unterschieden werden muss (Roche 2005: 208).

Für das Übersetzen spricht weiterhin, dass es sowohl auf den frühen als auch späteren Erwerbsstufen bei der Semantisierung von Lexemen und darüber hinaus auch für das Verstehen eines Textes in der Fremdsprache unerlässlich sei

(vgl. etwa Königs 1998: 97 und 2001: 957). Dem möchte ich nur begrenzt zustimmen, denn das Übersetzen lediglich als Mittel zur Erfassung der Lexik oder des Textes zu nutzen, schöpft – zumindest im Hinblick auf die fortgeschrittenen Phasen des Fremdsprachenerwerbs – das Potential von Übersetzungen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht nicht aus. Vielmehr könnten den Lernenden durch eine fremdsprachliche Textanalyse, die dann allerdings Bestandteil eines dem Übersetzen vorgeschalteten Verstehensprozesses sein sollte (vgl. Kupsch-Losereit 2008: 17), sowohl der „situationskontextuelle[...] Hintergrund“ als auch die „textspezifischen Merkmale“ und „sprachsystembedingten Strukturen“ bewusst gemacht werden, wobei die beiden letzten Aspekte unumgänglich „in semantischer, formalstilistischer und pragmatischer Hinsicht“ erfolgen müssen (Kupsch-Losereit 2008: 17). So kann – unter der Voraussetzung verschiedener Textsorten im Unterricht – den Lernenden der spezifische „Zusammenhang zwischen [jeweiliger] textueller Oberflächenstruktur und [jeweiliger] Textfunktion“ verdeutlicht werden, eine adäquate Semantisierung der in der jeweiligen kommunikativen Situation eingebetteten Lexeme stattfinden und damit insgesamt die „verschiedene[n] Sprachgebrauchsebenen (Normen)“ in der Fremdsprache vor Augen geführt werden (Kupsch-Losereit 2008: 16). Dies kann nicht nur die Einsicht fördern, dass verschiedene Sprachen „unterschiedliche[n] kulturelle[n] Präsuppositionen und Erwartungsnormen“ folgen und damit ein „kultureller’ Filter zwischen Ausgangs- und Zieltext“ nötig ist (House 2001: 263), sondern stellt m.E. auch einen essentiellen Ausgangspunkt für ein angemessenes und differenziertes Übersetzen dar – und darüber hinaus auch für die fremdsprachliche Produktion bzw. Kommunikation (vgl. auch Thomas 1984: 191, Kupsch-Losereit 2008: 16f.). Gleichzeitig wird mit dieser Vorgehensweise – entgegen der Kritik, dass das Übersetzen bei den Lernenden zu „ungerechtfertigten 1:1-Entsprechungen [...] führe“ (Königs 2001: 957) – auch aufgezeigt, dass zwischen dem Ausgangs- und dem Zieltext eben keine Eins-zu-Eins-Entsprechung erwartet werden kann, und zwar nicht nur auf lexikalischer, sondern auch syntaktischer und textueller Ebene (vgl. auch Königs 1998: 97). Den Lernenden sollte dabei allerdings bewusst gemacht werden, dass beim Übersetzen (und der fremdsprachlichen Produktion im Allgemeinen) vor allem die Funktionsäquivalenz im Vordergrund stehen sollte, während die Sprachmittel auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen je nach kommunikativer Situation und Funktion divergieren können. In diesem Sinne können oder sollten Übersetzungen auch nicht als Testverfahren herangezogen werden, da, wie House (2001: 259) bereits konstatiert, „beim Auswerten dieser ‚Tests‘ ausschließlich auf sprachliche Korrektheit oder aber undefinierte ‚stilistische Angemessenheit‘ geachtet wird“ und somit „dem tatsächlichen

pädagogisch-didaktischen Potential der Übersetzung“ nicht Rechnung getragen werden kann.

Die bei der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht notwendige Erweiterung von einer rein lexikalisch/syntaktischen hin zu einer gesamtheitlich textuellen Betrachtung unter Einbeziehung semantischer, stilistischer und pragmatischer Aspekte ist über die bisherigen Betrachtungen hinaus auch entscheidend dafür, den Lernenden im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts Deutsch den Anwendungsbezug der zu erlernenden Sprache zu verdeutlichen. So kann es, wie die vorherigen Betrachtungen implizieren, sicherlich nicht ausreichend sein, lediglich Sätze zu übersetzen, die „so weit von jedem authentischen kommunikativen Kontext abgehoben [sind], dass sie in der Realität kaum jemals verwendet werden“ (Roche 2005: 209) – auch wenn dies häufig noch immer gängige Praxis innerhalb des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts ist. Erst indem die Lernenden mit Texten, die für reale Situationen maßgeblich sein könnten und damit explizit situationsbezogen sind, konfrontiert werden, kann ihnen einerseits der praktische Nutzen ihrer fremdsprachlichen Kenntnisse bewusst gemacht werden und andererseits eine entscheidende Kompetenz für die Bewältigung sprachlicher Situationen außerhalb des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts mitgegeben werden (vgl. Königs 2001: 959). Denn die im Fremdsprachenunterricht erworbene übersetzerische Kompetenz bietet unter Berücksichtigung der Tatsache, dass das Übersetzen „gerade in einer globalisierten Welt [...] als kulturvermittelnde Kompetenz einen zentralen Stellenwert“ hat (Roche 2005: 209), sicherlich entscheidende Vorteile für spätere private, aber vor allem auch für berufliche Kontexte. Zu betonen ist in diesem Kontext allerdings, dass im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts Deutsch sicherlich nicht von einer translatorischen Kompetenz auf professionellem Niveau, wie etwa bei ausgebildeten Übersetzern und Dolmetschern, ausgegangen werden kann, obgleich dies ja auch nicht das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist.

Ein Argument, das häufig gegen das Übersetzen im Fremdsprachenunterricht angeführt wird, ist, dass das „Übersetzen eine eigene ‚fünfte‘ Fähigkeit/Fertigkeit [sei], deren Relation zu den ‚klassischen‘ vier Fähigkeiten/Fertigkeiten des Hörverständnisses, der Lesefähigkeit, der Sprechfähigkeit und der Schreibfähigkeit absolut unklar bzw. vermutlich nur sehr indirekt“ sei (House 2001: 259) und darüber hinaus zu deren Ausbildung nur sehr wenig beitrage bzw. diese gar behindere (vgl. Königs 2001: 956). Auch hier bin ich nur eingeschränkt geteilter Meinung: Unter der Voraussetzung, dass Übersetzungen im Fremdsprachenunterricht als ausschließliche Übungsform

zum Erwerb sprachlicher Kompetenzen verstanden wird, kann man sicherlich davon ausgehen, dass die passiven Fertigkeiten recht gut geübt werden können, während der Erwerb bzw. Ausbau von aktiven Fähigkeiten eher schwierig erscheint. Erweitert man aber Übersetzübungen, indem man etwa „mündliche und schriftliche Aktivitäten situationsbezogen um das Übersetzen herumgruppiert“ (Königs 1992: 225), so kann die Übersetzungstätigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache m.E. als entscheidender Anstoß für die Erweiterung (nicht für den Erwerb!) passiver sowie insbesondere aktiver Sprachfähigkeiten angesehen werden und damit zugleich auch als „Mittel zur Vorbereitung auf interlinguale und interkulturelle Kommunikation“ (House 2001: 267) dienen. Dies kann etwa durch integrative Übersetzungsübungen geschehen, bei denen „sprachmittelnde Aufgabenstellungen mit der Einübung anderer sprachlicher Fertigkeiten (wie z.B. Sprechen oder Schreiben in der Fremdsprache) situationsspezifisch verknüpft“ werden (Königs 2001: 960; für Beispiele siehe etwa Königs 1998: 97ff. und House 2001: 267).

Ein letzter Aspekt, der nach einigen Autoren an der Sinnhaftigkeit des Einsatzes von Übersetzungen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts Deutsch zweifeln lässt, ist die Komplexität des Übersetzens (vgl. Königs 1998: 96). In diesem Kontext wird einerseits argumentiert, dass das Übersetzen „verglichen mit anderen für den Fremdsprachenunterricht bedeutsamen Übungsformen zu komplex“ sei und damit „andere[...] Übungsformen zu weit in den Hintergrund“ dränge (Königs 2001: 956). Andererseits wird angeführt, dass das „Übersetzen [...] eine Vielzahl von Problemen impliziere, die [...] den Lernenden überfrachteten“ (Königs 1998: 96) und zugleich auch die Lehrenden überfordere, „weil diese nicht über ausreichende Erfahrung mit dieser Form der Sprachproduktion verfügen“ (Königs 2001: 957). Diesen Argumenten kann zwar in gewissen Maßen zugestimmt werden; die vorherigen Betrachtungen zeigen aber, dass aus der Übersetzungstätigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch nicht automatisch ein Ausschluss der anderen vier sprachlichen Fähigkeiten resultieren muss, sondern im Sinne integrativer Übersetzungen die übersetzerische Kompetenz mit den fremdsprachlichen Kompetenzen verbunden werden kann, was analog auf die entsprechenden Übungsformen zu übertragen ist. Zu beachten ist hierbei aber, dass trotz der relativen Komplexität des Übersetzens ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den übersetzungsunterrichtlichen Bestandteilen und den sprachfertigungsorientierten Übungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch vorherrschen sollte. Im Hinblick auf die oben angeführten Kritiken bin ich der Ansicht, dass den Lernenden gerade durch das, mit den anderen sprachlichen Fertigkeiten verbundene Übersetzen die Komplexität des Sprachgebrauchs bewusst gemacht werden

kann und diese somit bereits im Fremdsprachenunterricht Deutsch mit realitätsnahen komplexen Sprachaufgaben in Berührung kommen, was laut Königs (1998: 97) dazu beitragen kann, „einer realitätsfremden Isolierung einzelner grammatischer Elemente entgegenzuwirken“. Die Überforderung der Lehrenden ist abschließend sicherlich ein ernst zu nehmendes Problem, was aber nicht aus der Übersetzung per se resultiert, sondern dessen Ursache vielmehr in der bisherigen Ausbildung von Deutschlehrern zu suchen ist (vgl. hierzu die weiteren Ausführungen).

4. Konsequenzen für das Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache

Wie die bisherigen Überlegungen gezeigt haben, sind mit der Integration von Übersetzungen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht einige essentielle Vorteile verbunden, während andererseits offensichtlich auch einige Probleme zu verzeichnen sind – die aber durch eine entsprechende Erweiterung des Blickwinkels zumindest gemildert werden könnten. Damit ist es m.E. voreilig, den Einsatz des Übersetzens im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts Deutsch von vornherein kategorisch abzulehnen. Wie bereits Roche (2005: 208) konstatiert, sollte „[b]ei der Entscheidung, ob Übersetzen im Unterricht sinnvoll ist oder nicht“ vielmehr die „Zielsetzung und das Methodenverständnis“ im Vordergrund stehen und inwiefern in dieser Hinsicht der Einsatz von Übersetzungen effizienter gestaltet werden könnte. Auf den bisherigen Betrachtungen aufbauend seien deshalb im Folgenden diejenigen Aspekte zusammengefasst, die meiner Ansicht nach für eine gelungene Integration von Übersetzungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache essentiell sind.

Verwendet man Übersetzungen explizit zum Zwecke einer kontrastiven Gegenüberstellung von Ausgangs- und Zielsprache, so ist es von entscheidender Relevanz, nicht nur die „klassischen“ Bereiche der kontrastiven Linguistik, wie etwa die Lexik und (Morpho-)Syntax, sondern darüber hinaus auch weitere Sprachebenen, beispielsweise die Text- und Diskursebene, zu betrachten, wobei bei allen sprachlichen Mitteln der damit ausgedrückte Inhalt, also semantische und pragmatische Aspekte, unbedingt mitberücksichtigt werden müssen. Zu betonen ist dabei allerdings, dass dies nicht nur für die zu erlernende Fremdsprache gilt, sondern auch auf die Muttersprache anzuwenden ist, d.h. eine bewusste Reflexion der Ausgangssprache unabdingbarer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein sollte. Dass hierbei ein ausgewogenes Verhältnis zwischen beiden Sprachen gegeben sein muss, steht außer Frage. Erst durch eine solche Vorgehensweise kann das Potential des Übersetzens als Mittel einer kontrastiven Betrachtung voll ausgeschöpft werden, und damit nicht nur eine Sensibilisierung für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen

Ausgangs- und Zielsprache stattfinden, sondern auch das Sprachbewusstsein für beide Sprachen gefördert und gleichzeitig allgemein über Sprache reflektiert werden. Zudem ermöglicht diese Methode, unter Einbezug der Muttersprache einen systematischen Bezug zwischen Ausgangs- und Zielsprache herzustellen und – unter Berücksichtigung einer vorherigen Reflexion der Muttersprache – an bereits vorhandenes sprachliches Wissen anzuknüpfen, was nicht nur im fortgeschrittenen, sondern auch im früheren Stadium des Fremdsprachenerwerbs von entscheidendem Vorteil sein kann.

Die Betrachtung aller Sprachebenen unter Berücksichtigung semantischer, stilistischer und pragmatischer Aspekte gilt meines Erachtens allerdings nicht nur im Sinne kontrastiver Betrachtungen. So haben die obigen Betrachtungen gezeigt, dass es sinnvoll sein kann, jeder Übersetzungsaktivität im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ein Verstehensprozess vorzuschalten, in dem eine Analyse des fremdsprachlichen Textes unabdingbarer Bestandteil sein sollte. Hierbei sollte aber gelten, dass, wie auch House (2001: 259) konstatiert, „in keinem Fall die Aufmerksamkeit der Lernenden ausschließlich auf formale sprachliche Eigenschaften von Wörtern, Kollokationen und Sätzen [...] gelenkt werden darf“, sondern „vielmehr [...] die Wichtigkeit situativer, kontextueller und pragmatischer Bedeutungen von Worten, Wortverbindungen, Sätzen und Texten deutlich gemacht werden“ muss. Anders gesagt und ergänzt heißt das: Erst durch den Einbezug und die Verbindung des situativen Kontextes, der textsortenspezifischen Eigenheiten sowie der sprachspezifischen Strukturen mit entsprechenden semantischen, pragmatischen, diskursiven und textuellen Aspekten kann den Lernenden die sprach- und kulturspezifische Beziehung zwischen Inhalts- und Ausdrucksebene im Sinne von Hjelmslev (1974) aufgezeigt werden, wobei gleichzeitig auch die primäre Relevanz der Funktionsäquivalenz zwischen Ausgangs- und Zieltext betont werden sollte (vgl. House 2001: 261), um damit neben einer adäquaten Übersetzung auch eine angemessene fremdsprachliche Produktion fördern zu können (vgl. hierzu die weiteren Ausführungen zu integrativen Übersetzungsübungen). Zu betonen ist allerdings, dass diese Art der pragmatisch-funktionalen Integration von Übersetzung und Textanalyse erst im fortgeschrittenen Fremdsprachenstadium stattfinden kann, da hier komplexere Sprach- und Kulturaspekte behandelt werden und diese Vorgehensweise somit „Sprach- und Kulturkenntnisse in den beteiligten Sprachen voraus[setzt]“ (Roche 2005: 210; vgl. auch Pisek 1997: 119). Die Betrachtungen zeigen also, dass mit einer lediglichen Semantisierung von Lexemen oder dem alleinigen Verstehen von Texten das Potential von Übersetzungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch sicherlich nicht ausgeschöpft sein kann. Dasselbe gilt m.E. auch für den Einsatz von

Übersetzen im Bereich DaF: Leistungen, Grenzen und Konsequenzen

Übersetzungen als Testverfahren (vgl. auch Snell-Hornby 1997: 131f.): Die Situation, dass Lernende einen zumeist aus dem Kontext herausgerissenen Text oder gar nur isolierte Sätze übersetzen und daran gemessen werden sollen, kann aus den obigen Überlegungen heraus und der Tatsache, dass keine Eins-zu-Eins-Entsprechung zwischen Ausgangs- und Zieltext erwartet werden kann, meiner Ansicht nach nicht sinnvoll sein – ganz zu schweigen vom „Einsatz der Übersetzung zur Überprüfung der Sprachkompetenz“ (Königs 1992: 226). Viel entscheidender für die Ausschöpfung des Potentials von Übersetzungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache ist die Einbettung der zu übersetzenden Texte in einen kontextuellen und realitätsnahen Zusammenhang, der sich idealiter an den Bedürfnissen der Lerner orientiert (vgl. auch House 2001: 260) und dass den Lernenden ein Übersetzungsauftrag verdeutlicht wird, worunter allerdings nicht „die bloße Formulierung der Aufgabe zu verstehen“ ist, sondern vielmehr aufgezeigt werden sollte, „welche Implikationen die Situation in concreto für den Übersetzenden hat“ (Königs 1998: 99 und Snell-Hornby 1997: 131). Erst wenn Übersetzungen den Lernenden „als kommunikative Handlungen [...], die eine reale kommunikative Funktion erfüllen“, bewusst gemacht werden (House 2001: 265), wird das Übersetzen für die Lernenden überhaupt einsichtig, da sie auf diese Weise nicht nur den konkreten Anwendungsbezug ihrer fremdsprachlichen Kenntnisse erkennen, sondern auch den Zweck von Übersetzungen in der „außerunterrichtlichen Welt“ verstehen lernen (House 2001: 265f.; vgl. auch Kaindl 1997: 101f.) – in diesem Sinne ist es wichtig zu betonen, dass der Fremdsprachenunterricht ja „per se den Anspruch [hat], die Lernenden auf die Bewältigung sprachlicher Situationen außerhalb des Klassenzimmers vorzubereiten [und] [z]u diesen Situationen gehört u. a. auch das rudimentäre Sprachmitteln, also das schriftliche oder mündliche Mitteln zwischen zwei Sprachen“ (Königs 2001: 959).

Die Integration und die Leistungen von Übersetzungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache können m.E. über die bisherigen Aspekte hinaus durch die Anknüpfung von Kommunikation an die Übersetzungstätigkeit noch weiter optimiert werden, wobei hier jedoch, wie bereits angedeutet wurde, eindeutig von einem „Missbrauch‘ der Übersetzung zum Zwecke des Spracherwerbs“ (House 2001: 267) Abstand gehalten werden muss. So können durch integrative Übersetzungen, welche die „Übersetzungsaufgabe organisch in eine ‚reale‘ Kommunikationssituation ein[...]betten und für die Erstellung der Übersetzung dann ein von den Lernern nachvollziehbares Kommunikationsbedürfnis [...] simulieren“ (House 2001: 266), einerseits interlinguale und interkulturelle Situationen bereits im Fremdsprachenunterricht „erlebt“ und damit sprach- und kulturmittlerische Kompetenzen aufgebaut werden, die möglicherweise

entscheidende Vorteile im späteren beruflichen Kontext mit sich bringen. Andererseits kann damit „die gleichzeitige und aufeinander bezogene Schulung mehrerer Fertigkeiten in einem Aufgabenkomplex“ bewerkstelligt werden (Königs 1998: 97), so dass gleichzeitig sowohl passive als auch insbesondere aktive Sprachfertigkeiten gefördert werden können. Übersetzungen sind damit, entgegen der Meinung, dass sie als fünfte Fertigkeit neben den anderen vier Sprachfähigkeiten anzusehen sind, sicherlich nicht als isolierende bzw. ausschließende Tätigkeit im Fremdsprachenunterricht anzusehen, sondern können über geeignete Wege mit den anderen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht Deutsch verbunden werden. Wichtig dabei ist aber, dass innerhalb des Fremdsprachenunterrichts Deutsch „die unterschiedlichen Fertigkeiten und Teillernziele gleichermaßen Berücksichtigung finden“ (Königs 1992: 223).

Sicherlich lösen die bisherigen Überlegungen noch nicht das immer wieder hervorgebrachte Problem der Komplexität von Übersetzungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Im Hinblick auf die Lernenden ist dabei zu beachten, „dass die Fertigkeit ‚Übersetzen‘ in ihrer Komplexität die anderen vier Fertigkeiten (‚Hören‘, ‚Sprechen‘, ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘) übertrifft“ (Königs 2001: 960), d.h. zumindest elementare fremdsprachliche Kenntnisse bereits vorhanden sein müssen, um das Potential von Übersetzungen im obigen Sinne voll ausschöpfen zu können. Dennoch heißt dies nicht, dass das Übersetzen nur auf fortgeschrittene Phasen des Fremdspracherwerbs beschränkt werden sollte. Wie oben ausgeführt wurde, können Übersetzungen bereits in der Anfängerphase der Lernenden in einem moderateren Rahmen implementiert werden, und können so als hilfreiches Mittel beim Fremdspracherwerb dienen. Im Gegensatz zu Roche (2005: 209f.), der konstatiert, dass „sowohl das Übersetzen [...] als auch das Dolmetschen [...] eigenständige Lernziele darstellen, die erst auf der höchsten Stufe des Spracherwerbs umgesetzt werden können“ (Roche 2005: 210), bin ich damit analog zu Königs (1992: 223) auch der Auffassung, dass Übersetzungen nicht als isoliertes Lernziel zu betrachten sind, sondern ein Teillernziel darstellen, dass mit den weiteren Lernzielen des Fremdsprachenunterrichts in eine enge Beziehung gesetzt werden sollte. Eine weitere entscheidende Voraussetzung für eine erfolgreiche Handhabung der Komplexität von Übersetzungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache und damit auch für eine erfolgreiche Integration von Übersetzungstätigkeiten in diesem Bereich ist sicherlich, dass die Lehrenden im Rahmen ihrer Ausbildung mit übersetzungsrelevanten Kenntnissen und den entsprechenden Problemen vertraut gemacht werden. So gilt für die universitäre Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, dass ein „curricular, inhaltlich-

organisatorisch und institutionell veränderte[s] Ausbildungskonzept“ nötig ist (Weller 2003: 68). Zwar kann im Rahmen dieser Ausbildung freilich keine Übersetzungskompetenz auf professionellem Niveau erlangt werden, doch kann mit der Integration von zumindest grundlegenden übersetzungsrelevanten Themen m.E. ein entscheidender Beitrag für die Qualität der übersetzungsunterrichtlichen Komponenten im Bereich Deutsch als Fremdsprache geleistet werden, wobei für eine solche Ausbildung die obigen Empfehlungen natürlich gleichermaßen gelten.

Dies und die vorhergehenden Überlegungen führen mich zu einem letzten Aspekt, der meines Erachtens weiterhin entscheidend für das Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache ist. Sowohl die Ausbildung von Fremdsprachenlernern als auch der Fremdsprachenunterricht Deutsch könnte sicherlich davon profitieren, wenn der Bereich Deutsch als Fremdsprache seine Kenntnisse über die Übersetzungstätigkeit im Fremdsprachenunterricht erweitern würde. Ich meine hier einerseits die noch ausstehende „vermittlungsmethodische Diskussion“, bei der die Frage geklärt werden sollte, „welchen Beitrag Übersetzungsübungen für den Erwerb und die Erweiterung der sprachlichen Grundkompetenzen leisten können“ (Kaindl 1997: 101) und andererseits die Zusammenarbeit von Deutsch als Fremdsprache mit weiteren Disziplinen, wie etwa der Übersetzungswissenschaft, Übersetzungsdidaktik und der Fremdsprachendidaktik (vgl. Königs 2001: 960). Nur so können Reflexionen über das Übersetzen stattfinden und diese Erkenntnisse wie auch diejenigen aus den Bezugswissenschaften für den Fremdsprachenunterricht Deutsch fruchtbar gemacht werden. Insgesamt gesehen bedarf es im Gegensatz zur bisherigen Situation also einer breiteren Diskussion zu Zielen und Methoden des Übersetzens im Bereich des Deutschen als Fremdsprache, um damit eine methodisch-didaktisch reflektierte Grundlage und eine erfolgreiche Integration von Übersetzungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache gewährleisten zu können.

5. Fazit

Der vorliegende Beitrag hat gezeigt, dass es beim Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache nicht so sehr um die Frage geht, ob Übersetzungen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein sollten oder nicht, sondern vielmehr die Frage im Vordergrund stehen sollte, mit welchen Zielen und welchen Methoden diese gehandhabt werden. Es wurden hierzu einige ausgewählte Leistungen und (bisherige) Grenzen des Übersetzens im Bereich Deutsch als Fremdsprache dargelegt, und darauf aufbauend einige Wege

vorgeschlagen, unter Berücksichtigung welcher das Übersetzen im Fremdsprachenunterricht Deutsch erfolgreich integriert und optimiert werden könnte. Erst unter Einbeziehung dieser Aspekte, die sicherlich noch weiterentwickelt werden können und müssen, kann m.E der Einsatz von Übersetzungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache erfolgreich sein und im Gegensatz zur bisherigen Situation eine aussichtsreiche Zukunft für Übersetzungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch mit sich bringen.

Literaturverzeichnis

- Bausch, Karl-Richard / Weller, Franz-Rudolf (Hg.) (1981) Übersetzen und Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Butzkamm, Wolfgang (1973) Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang (1980) Praxis und Theorie der bilingualen Methode. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Ettinger, Stefan (1988) Kehrt der Sprachunterricht wieder um? Die Übersetzung im schulischen und universitären Fremdsprachenunterricht der letzten Jahre. In: FLUL 17: 11-27.
- Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2001) Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 2 Halbbände. Berlin: de Gruyter [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 19].
- Henrici, Gert (2001) Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In: Helbig et al (Hg.), 2. Halbband: 841-853.
- Hjelmslev, Louis (1974) Prolegomena zu einer Sprachtheorie. München: Hueber.
- House, Juliane (2001) Übersetzen und Deutschunterricht. In: Helbig et al (Hg.), 1. Halbband: 258–268.
- Kaindl, Klaus (1997) Translatorische Kompetenz mit beschränkter Haftung? Zur Konzeption(slosigkeit) des universitären Übersetzungsunterrichts. In: Stegu / Cillia (Hg.): 91-105.
- Königs, Frank G. (1992) Ein Schritt zurück ins nächste Jahrtausend? Oder: Warum Übersetzen und Fremdsprachenerwerb nicht voneinander loskommen können. In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. / Pfeiffer, Waldemar (Hg.) Fremdsprachenunterricht im Vergleich. Perspektive 2000. Frankfurt a.M.: Diesterweg: 215–228.
- Königs, Frank G. (1998) Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. Theoretische

Übersetzen im Bereich DaF: Leistungen, Grenzen und Konsequenzen

- Erwägungen und praktische Anregungen. In: Jung, Udo O. H. (Hg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M.: Lang: 95–101.
- Königs, Frank G. (2001) Übersetzen. In: Helbig et al (Hg.), 2. Halbband: 955–962.
- Kupsch-Losereit, Sigrid (2008) *Vom Ausgangstext zum Zieltext. Eine Wegbeschreibung translatorischen Handelns*. Berlin: Saxa.
- Pisek, Gerhard (1997) *Übersetzung im universitären Fremdsprachenunterricht: Probleme und Möglichkeiten*. In: Stegu / Cillia (Hg.): 107-121.
- Roche, Jörg (2005) *Fremdsprachenerwerb - Fremdsprachendidaktik*. Tübingen / Basel: Francke.
- Snell-Hornby, Mary (1997) „Patience on a Monument...“: Dreissig Jahre Übersetzungsunterricht an der Universität. In: Stegu / Cillia (Hg.): 123-134.
- Stegu, Martin / Cillia, Rudolf de (Hg.) (1997) *Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft: Beiträge zum Verbal-Workshop 1994*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Tekin, Özlem (im Druck; voraus. 2009) *Deutsch als Fremdsprache in der Türkei – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Unter besonderer Berücksichtigung aktueller Probleme sowie diesbezüglicher zukünftiger Desiderata im Bereich von Lehre und Forschung* [voraus. München: Meidenbauer].
- Thomas, Helen (1984) *Developing the stylistic and lexical awareness of advanced students*. In: *ELT Journal* 38/ 3: 187-191.
- Vietor, Wilhelm (1882) *Der Sprachunterricht muß umkehren!* In: *Die Neueren Sprachen* 2: 120-148.
- Weller, Franz R. (2003⁴) *Übersetzungswissenschaft*. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen / Basel: Francke: 66–70.
- Wilss, Wolfram (1973) *Die Funktion der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht*. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 26: 16-24.