

Die Funktion von Übersetzungsaufgaben im Deutschunterricht für die VWO-Oberstufe

Rick Duijf

Student „Duitse Taal en Cultuur“

Student Nummer: 3105229

E-Mail: a.f.duijf@students.uu.nl

Abgabedatum: 31. Mai 2013

Wörterzahl: 14.683

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Übersetzen im Fremdsprachenunterricht: eine historische Debatte	6
3. Der theoretische Rahmen	13
3.1 Die Frage nach der Funktion	16
3.2 Übersetzungsaufgabe: ja oder nein?.....	17
3.3 Von der Muttersprache in die Zielsprache?	18
3.4 Kategorisierung nach Übersetzungsaufgabetypus.....	18
4. Der Forschungsplan	21
4.1 <i>Na klar! 4 VWO</i>	21
4.2 <i>Neue Kontakte 4 VWO</i>	26
4.3 <i>Team Deutsch 3</i>	28
4.4 <i>Het Driejarig Diploma und Oefeningen bij de Duitse Spraakkunst</i>	30
5. Die Forschungsergebnisse	34
6. Schlussfolgerung.....	45
7. Bibliographie.....	48
8. Appendix.....	50
Appendix 1: Vragen n.a.v. artikel Literair vertalen en creatieve taalverwerving (25.06.2012)	50
Appendix 2: Interview am 19.06.2012 mit Paul van der Bie, Co-Autor <i>Na klar!</i>	52

1. Einleitung

Beim Lernen einer Fremdsprache spielen Übersetzen eine große Rolle und niemand würde diese Beobachtung widersprechen, so jedenfalls die Meinung Ingrid Degraeves in ihrem Text *Literair vertalen en creatieve taalverwerving*.¹ Das Lernen einer oder mehrerer neuen Sprache(n) findet im niederländischen Sekundärunterricht immer statt, obwohl die Zeit der Übersetzungsübungen der früheren Methoden längst vorbei ist. Egal ob die Schüler sich in einer Hauptschule (niederländisch: VMBO), Realschule (niederl. HAVO) oder Gymnasium (niederl. VWO) befinden, die englische Sprache muss immer zu einem, abhängig vom erwähnten Schultypus, gewissen Niveau gelernt werden. Man könnte sich die Frage stellen, ob die Schüler in diesem Spracherwerbprozess anhand Übersetzungsaufgaben dieses Niveau erreichen. Das Gleiche gilt für die deutsche Sprache auf HAVO- und VWO-Niveau. Im niederländischen Sekundärunterricht ist Deutsch auf diesen Niveaus in der Unterstufe (die zweite und dritte Klasse) ein Pflichtfach. In der Oberstufe können die Schüler die deutsche Sprache als Wahlfach noch weiter erwerben. In dieser Arbeit wird nachgegangen, inwiefern Übersetzungsaufgaben beim Fremdsprachenunterricht Deutsch, also in der Weiterentwicklung dieser Fremdsprache, in der Oberstufe des VWO-Niveaus eine Rolle spielen.

Es wäre interessant zu wissen, wo im Spracherwerbprozess Übersetzen eine Rolle spielt, und wenn das der Fall ist, ob die Rolle groß oder marginal ist; zudem die dazu gehörende, mehr qualitative Frage, ob Übersetzen auf eine sozusagen „aktive“ Weise von den Schülern verlangt wird, oder nur im „Hinterkopf“ der jeweiligen Schüler stattfindet, weil sie eben den Sprung der eigenen zur fremden Sprache natürlicherweise zu machen scheinen. Ersten Anlass zum Schreiben dieser Arbeit bilden die widersprüchlichen Standpunkte im Hinblick auf die Nützlichkeit des Übersetzens im Fremdsprachenerwerb und dessen Theorien. Dass Übersetzen beim Lernen einer fremden Sprache eine Rolle spielen könnte, bedeutet nicht unbedingt, dass es auch aktiv im Unterricht eingesetzt werden sollte. Bevor wir also mit einer Analyse anfangen, werden die Widersprüchlichkeiten einander gegenübergestellt.

Wie erwähnt, richtet diese Arbeit sich auf die Oberstufe des VWO-Niveaus. In einer typischen Unterrichtsstunde des niederländischen Sekundärunterrichts wird für den Erwerb der deutschen Sprache in vielen Fällen eine selektierte Unterrichtsmethode benutzt. Dazu sind einige Unterrichtsmethoden für den VWO-Deutscherwerb vorhanden. In diesem Text werden drei Oberstufe-Methoden unter die Lupe genommen: *Na klar!*, die Ausgaben für 4 und 5 VWO, *Team Deutsch 3*, eine Methode die in 4 VWO zu benutzen ist (*Team Deutsch 4*, das

¹ Degraeve, I. (2012). *Literair vertalen en creatieve taalverwerving*. In: *Filter. Tijdschrift over vertalen*. S. 6.

Lehrwerk für 5 VWO wird erst Februar 2013 publiziert) und *Neue Kontakte*, sowohl die Ausgabe für 4 VWO als auch die Ausgabe für 5/6 VWO. Sie werden im Rahmen einer Filterung nach Übungen analysiert, die implizit oder explizit Übersetzungsübungen genannt werden können.

Dazu werden in diesem Text global noch zwei Teile unterschiedlicher Methoden für den Deutschunterricht besprochen, die bereits vor Inkrafttreten des sogenannten „Mammutgesetzes“ publiziert wurden. Dieses Gesetz hat 1968 eine Umgestaltung des niederländischen Sekundärunterrichts bedeutet. Mit dem Anfang dieses neuen Schulsystems wurde das Lernen auf passendem Niveau in Prinzip für alle Kinder möglich.² Die Methoden die in dieser Arbeit vor allem als Vergleich zu den gegenwärtigen Unterrichtsmethoden der Oberstufe dienen, sind: *Het Driejarig Diploma* von Dr. P. Kieft und *Oefeningen bij de Duitse Spraakkunst*, das von Spruyt-Heemstra zusammengesetzt wurde. Beide Lehrgänge sind vor 1968 für den deutschen Fremdsprachenunterricht benutzt worden: In einer Zeit, das Übersetzungsübungen als selbstverständlich galten.

Aus den obenerwähnten Ausgaben von *Na klar!*, *Team Deutsch* und *Neue Kontakte* werden alle Übungen intensiv analysiert und auf ihr Gehalt an Übersetzung überprüft. Ziel dieser Analyse ist es, auf quantitative und qualitative Weise eine Antwort auf die Hauptfrage zu finden: „Welche Rolle spielen Übersetzungsaufgaben in den VWO-Unterrichtsmethoden für die Oberstufe des niederländischen Sekundärunterrichts beim deutschen Spracherwerb?“

Um diese Frage beantworten zu können, wird, nach der Darstellung vermeintlicher Widersprüche im zweiten Kapitel in Bezug auf das Übersetzen im Fremdsprachenunterricht, so wie sie vor allem Karl-Richard Bausches *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht* entnommen werden, im dritten Kapitel ein theoretischer Rahmen in Bezug auf Übersetzungsübungen formuliert. Dieser Rahmen wird für die Analyse der Unterrichtsmethoden benutzt. Mit Hilfe von diesem Modell wird in Kapitel vier ein Forschungsplan vorgestellt, so dass im fünften Kapitel dieser Arbeit die Rolle der Übersetzungsaufgaben anhand des entwickelten Modells zu qualitativen und quantitativen Ergebnissen führt. Die Idee hinter diesem Modell ist es, einen Unterschied nach dem Typus einer Übersetzungsübung feststellen zu können; so können alle Übungen nach Kategorien eingeteilt werden. Anhand dieser Typenzuordnung werden einige für die Methode kennzeichnende Übersetzungsaufgaben genauer und intensiver analysiert. Auf diese Weise bekommen wir einen Eindruck von der Prozentzahl Übersetzungsaufgaben und zugleich auch

² <http://www.nieuwsbank.nl/inp/2003/08/01/R137.htm> (10.08.2012).

von ihrer Anwendung in den Unterrichtsmethoden. Der ganze Text wird sozusagen auf die Darstellung der Ergebnisse hinarbeiten.

Für die Grundlage des Modells und die Unterstützung der Forschungsergebnisse wird unter anderem ein Interview mit Paul van der Bie, Co-Autor der Methode *Na klar!*, benutzt (s.: Exkurs 2). Sowohl in der Beschreibung des theoretischen Rahmens als auch in der Darstellung der Ergebnisse werden Fragmente dieses Interviews vorgeführt. Das Interview könnte einige Sichtweisen bei der Erstellung einer Unterrichtsmethode ersichtlich machen, es soll zugleich aber auch in der Lage stehen, die Forschungsergebnisse kritisch gegen das Licht zu halten.

Auf Grund einer ersten globalen Analyse der Unterrichtsmethoden für den VWO-Deutscherwerb der Oberstufe wäre zu erwarten, dass Übersetzungsübungen in diesen Methoden vor allem eine funktionelle Rolle beim Erwerb eines neuen Idioms spielen. Beim Lernen einer neuen Sprache ist es für die Schüler wichtig, dass ihr Wortschatz verschiedenartig genug sei, so dass sie sich in vielen Situationen verständlich machen können. Gerade weil im Hinblick auf Basisstrukturen einer Sprache die Schüler in der VWO-Oberstufe bereits einige Kenntnisse haben, müssen sie ab der vierten Klasse mehrere Wörter lernen, die die Schüler also mit ihren bereits erworbenen Kenntnissen der deutschen Sprache mischen können. Man könnte in Bezug auf die vier Fertigkeiten einer Sprache (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) vermuten, dass Sprechfertigkeit besonders mit Hilfe von Übersetzungsaufgaben geübt wird, insbesondere wenn das Lernen einer Sprache vor allem kommunikativ orientiert ist. Die Analyse der Oberstufe-Methoden soll darüber Aufschluss geben. Mit den vier Fertigkeiten wären auch schon vier Kategorien genannt, die die Funktion der Übungen definieren. Möglicherweise gibt es noch andere Kategorien oder Übungen, die neben ihrem didaktischen Hauptziel auch einem anderen didaktischen Ziel, etwa dem Lernen von Übersetzungstechniken, dienen.

2. Übersetzen im Fremdsprachenunterricht: eine historische Debatte

Die Debatte um die Frage, ob Übersetzungsaufgaben im Fremdsprachenunterricht angewandt werden sollten, wird schon seit einigen Jahrzehnten geführt. Es gibt im Laufe der Zeit gegensätzliche Standpunkte in Bezug auf die Verwendung von Übersetzungsübungen im Spracherwerbprozess. Nach großer Kritik auf eine der ältesten Methoden für die Fremdspracherwerbung, die sogenannte „Grammatik-Übersetzung Methode“, wurde der Einsatz vom Übersetzen abgelehnt. Diese Methode richtete sich vor allem auf das Entwickeln der Lese- und Schreibfertigkeit:

This method, which was applied to classical Latin and Greek and then to modern foreign languages, centred on the rote study of the grammatical rules and structures of the foreign language. These rules were both practised and tested by the translation of a series of usually unconnected and artificially constructed sentences exemplifying the structure(s) being studied, an approach that persists even nowadays in certain countries and contexts.³

Der primäre Anlass für diese Arbeit bildet Ingrid Degraeves Aufsatz *Literair vertalen en creatieve taalverwerving*. Wichtig zu erwähnen ist, dass wiewohl sie über ihre Erfahrungen an der Universität berichtet, in diesem Text Manche ihrer Ideen zum sekundären Unterricht umgesetzt werden. Degraeve erklärt, dass Übersetzen im Fremdsprachenunterricht primär wegen der Grammatik-Übersetzung Methode negativ gekennzeichnet worden ist. In der heutigen inhalts-gerichteten Vorstellung des Fremdspracherwerbs sieht sie aber eine Rolle für literarisches Übersetzen vorbehalten. Diese Sichtweise stützt sie auf drei Erneuerungen in der Fremdsprachendidaktik, wobei literarisches Übersetzen eine Rolle spielen könnte. Im jenen Aufsatz deutet Degraeve diese Erneuerungen folgenderweise an:

1. Alle Studenten (und Schüler) sind verschieden und es ist wichtig mit Arbeitsformen und Methoden zu variieren, damit alle angesprochen werden. Degraeve nennt dies *Eklektizismus*.
2. Aufgaben sollen auf eine sogenannte „Endaufgabe“ hinarbeiten, eine alles umfassende Aufgabe, die die Erlebniswelt der Schüler anschließt. In Degraeves Aufsatz heißt dieses Prinzip: *aufgabenorientiert*.
3. Benutzung von *authentischem Material*. Hiermit wird die Verwendung von Material gemeint, dass in der Zielsprache verfasst worden ist, aber nicht primär für den Fremdsprachenunterricht entwickelt wurde.⁴

³ Munday, J. 2008. *Introducing Translation Studies*. New York: Routledge. S. 7-8.

⁴ Degraeve, I. (2012). *Literair vertalen en creatieve taalverwerving*. In: *Filter*. S. 46-47.

Wieso bilden die von Ingrid Degraeve dargestellten Erneuerungen im Sinne literarischen Übersetzens eine Unterstützung beim Fremdsprachenerwerb? Laut Degraeve ergibt Übersetzen sich als herausfordernd und vielseitig. Deswegen würden sowohl Schüler die leichtsinnig als auch Schüler die komplex über Übersetzen denken, angesprochen. Gelegentlich Übersetzen stimmt also mit der Idee des Eklektizismus überein.

Degraeve behauptet ebenfalls, anhand Übersetzungsaufgaben seien mehrere Fähigkeiten zu kombinieren. Mit dieser aufgabenorientierten Vorgehensweise können Lesen, Hören, Sprechen (z.B. wenn man in einer Gruppe arbeitet), Schreiben und interkulturelle Fähigkeiten in einer (literarischen) Übersetzungsübung zusammen geübt werden. Es wäre dabei auf das verwendete Material zu achten. Es sei bei der Wahl des Übersetzungsmaterials zu rechnen mit dem Alter, den Interessen und den Sprachkenntnissen der Spracherwerber. Damit wird es denkbar, dass durch literarisches Übersetzen mehrere Typen von Schülern angesprochen werden. Im Allgemeinen spricht Degraeve sich für „Übersetzen im Rahmen des kreativen und interdisziplinären Fremdsprachenerwerbs“ aus (s.: Exkurs1).

In ihrem Aufsatz macht Degraeve ersichtlich, dass sie eine Vertreterin des „sporadischen literarischen Übersetzens“ ist. Übersetzen sei nur gelegentlich im Fremdsprachenunterricht zu benutzen. Genauso wie Ingrid Degraeve, gibt es mehrere Menschen, die die Rolle des Übersetzens beim Lernen einer fremden Sprache befürworten. Dennoch scheint es so zu sein, dass jedenfalls das literarische Übersetzen nur selten im Unterricht eingesetzt wird. Degraeve fragt sich in ihrem Aufsatz, woher diese Zurückhaltung hinsichtlich literarischen Übersetzens kommt.

Wie in Karl-Richard Bausches *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht* anhand unterschiedlicher Artikel skizziert wird, wütet eine Debatte in Bezug auf die Idee von Übersetzen im Fremdsprachenerwerb, die schon viele Jahrzehnte alt ist. In Bausches Werk sind die wichtigsten Argumente der Debatte um dieses Thema dargestellt.

Eine erste Gefahr, die möglicherweise besonders anhand einer literarischen Übersetzungsübung ans Licht käme, bildet die vermeintliche Schwierigkeit von Übersetzen. So stellt J.C. Catford, ein schottischer Sprachwissenschaftler und Autor des Textes *Translation and Language Teaching* – der eigentliche Text, mit dem die Debatte in Bezug auf das Übersetzen im Fremdsprachenunterricht angefangen hat – fest, dass im Übersetzungsprozess mehrere Fähigkeiten einer Sprache zum Ausdruck kommen. In dem Sinne sei Übersetzen eine Kunst an sich.⁵ Es besteht also die Chance, dass eine

⁵ Bausch, K.R. 1981. *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Verlag Diesterweg. S. 39.

Übersetzungsübung, zum Beispiel wegen eines schwierigen Textes, für die Schüler eine zu hohe Herausforderung ist. Das könnte bedeuten, dass die Schüler nicht nur auf die Aufgabe verzichten, sondern letzten Endes eben ihr Interesse für die Zielsprache verlieren.

Um dieses Argument zu verdeutlichen, wird die von Stephen Krashen entwickelte *Input-Hypothese* angeführt. Seine Idee ist es, dass die Spracherwerber sich auf einem bestimmten „Niveau i“ befinden. Damit wird auf die bereits erworbenen Kenntnisse der Sprachlerner gezielt. Um uns in der fremden Sprache weiterzuentwickeln, sollen wir mit Aspekten der Sprache in Berührung kommen, die sich ein wenig weiter als die uns vertrauten Kenntnisse befinden, „i + 1“ nennt Krashen dieses Prinzip. Eine Aufgabe soll also auf dasjenige der fremden Sprache fortführen, mit dem die Spracherwerber bereits vertraut sind. Um uns weiterhin als Spracherwerber ein wenig herauszufordern, soll diese Aufgabe auch einen Aspekt mit sich bringen, mit dem wieder neue Kenntnisse über die Sprache erworben werden können.⁶

Gerade hier befinden sich, der Debatte um den Fremdsprachenunterricht nach, Übersetzungsübungen auf einer Grenzfläche. So erwähnt Gert Jäger in seinem Aufsatz *Übersetzen und Übersetzung im Fremdsprachenunterricht*, dass gegen die Idee von Übersetzen in die Fremdsprache u.a. folgendes Argument benutzt wird: „Übersetzen in die Fremdsprache sei auf Grund der geringen Sprachkenntnisse der Schüler überhaupt nicht zu realisieren.“⁷ Es bestehe eine zu große Lücke zwischen den Kenntnissen der Schüler und den herausfordernden Aspekten des Übersetzens. Übersetzen fordert zu viel von den jugendlichen Spracherwerbern, wodurch es sich als eine zu komplizierte Aufgabe herausstellt. Dieser Aspekt könnte man umgehen, so den von Ingrid Degraeve dargestellten Erneuerungen der Sprachdidaktik nach, wie sie das an der Universität ersichtlich macht, in dem das benutzte Material mit den Sprachkenntnissen und Interessen der Studenten übereingestimmt wird. Solches könnte auch in der Schule versucht werden und vor allem für das Prinzip des Übersetzens in die Zielsprache, weil Schüler damit anscheinend mehr Mühe erfahren.

Mit Hilfe vom Prinzip des literarischen Übersetzens wird nicht nur die Fähigkeit des Übersetzens geübt, sondern bekommen die Schüler es auch mit dem vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) entwickelten Begriff *Interkulturalität* zu tun. Das heißt, dass die Schüler nicht nur mit der Übertragung eines Textes von der Muttersprache in eine Zielsprache, oder umgekehrt, beschäftigt sind, sondern auch Bekanntschaft mit einem wichtigen Autor oder einer wichtigen literarischen Strömung machen (Degraeve 2012: 5).

⁶ <http://www.languageimpact.com/articles/rw/krashenbk.htm> (20.06.2012).

⁷ Bausch, K.R. 1981. *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Verlag Diesterweg. S. 66.

Der polnische Sprachwissenschaftler Franciszek Grucza behauptet dahingegen in seiner Argumentation *Fremdsprachenunterricht und Übersetzung* folgendes: „Wenn man Übersetzungsübungen für den Fremdsprachenunterricht nützlich ansehen sollte, so darf es sich nicht um das Übersetzen literarischer Texte handeln, sondern höchstens um das Übersetzen der Texte alltäglicher Kommunikationsakte.“⁸

Zweierlei könnte man gegen die Nützlichkeit von (literarischem) Übersetzen aus diesem Gegenargument schließen: Einerseits handelt es sich bei Sprache um Kommunikation an sich. Anhand nützlich einsetzbarer Sprachelemente sollten die Spracherwerber imstande sein, sich in der Zielsprache verständlich zu machen. Solche Art „Standardsprache“ ist meistens nicht in Romanen oder Gedichten aufgenommen. Andererseits zeigt Grucza mit seiner Stellungnahme, dass mit Kommunikation nicht primär das Prinzip der „Interkulturalität“ zu erreichen sei. Die Schüler sollten bis zu einem gewissen Grad über die Standardsprache verfügen, erst dann können sie sich an späterer Stelle nach eigenem Interesse in wichtige Autoren oder literarische Strömungen vertiefen.

Weiterhin springt noch ein auffälliges Problem ins Auge: die Neigung der Schüler zu wörtlicher Übersetzung. Katharina Reinke prangert diesen Aspekt in ihrem Aufsatz *Überlegungen zur sinngemäßen Übertragen* an, in dem sie behauptet, dass „die Schüler sich zu leicht von den Strukturen der Muttersprache leiten lassen und diese in die Fremdsprache übertragen.“⁹ Reinke stellt fest, dass „besonders die Verben nicht genügend gefestigt sind, und zwar vor allem diejenigen, bei denen es hinsichtlich ihrer Struktur keine 1:1-Entsprechung zwischen Muttersprache und Fremdsprache gibt.“¹⁰ Reinke beobachtet, dass ihre Schüler beim Übersetzen in die Fremdsprache auf ihre Muttersprache zurückgreifen. Ein klarer Fall von Interferenz zwischen der Mutter- und der Zielsprache. Reinkes Meinung nach besteht die Ursache dieser Interferenz darin, dass die Kenntnisse der Schüler nicht umfassend und stabil genug und darum auch nicht immer anwendungsbereit sind (Bausch 1981: 146).

Heutzutage gibt es dahingegen im Fremdsprachenunterricht eine Tendenz, die es Schüler nachdrücklich erlaubt, Fehler zu machen. Geflügeltes Wort dabei ist: „Von Fehlern kann man lernen“. In dem Sinne könnte man eben davon ausgehen, dass für Übersetzen im Spracherwerbprozess eine Rolle vorbehalten ist, weil Schüler anhand Übersetzungsübungen gerade auf ihre Interferenzfehler hingewiesen werden können. Das betont auch Ingrid Degraeve. Sowohl Semantikfehler, zum Beispiel ein in einem Kontext falsch übertragenes

⁸ Ebd. S. 42.

⁹ Ebd. S. 147.

¹⁰ Ebd. S. 146.

Wort, als auch Fehler in der Struktur der Sprache kommen mit Hilfe solcher Übersetzungsübungen ans Licht und können von den Schülern verbessert werden. Auf diese Weise werden Interferenzfehler also nicht „bestraft“, sondern positiv im Spracherwerbprozess benutzt.

Diese Ablehnung von Interferenz zwischen Sprachen könnte als typisches Beispiel für eine falsche Anwendung von Übersetzen im Fremdsprachenunterricht gelten. Diese Beobachtung wird auch von dem schottischen Sprachwissenschaftler Catford gemacht, in dem er sagt: „*It is not translation in itself which is dangerous, but the misuse of translation, or the use of bad translation. The main defect of the old and discredited 'Grammar-Translation' Method was not that it used translation, but that it used it badly*“.¹¹ Mit anderen Worten: Es kommt auf die genaue Anwendung des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht an, ob Übersetzen einen Beitrag im Fremdspracherwerb leisten kann.

Grucza unterscheidet vier Standpunkte bezüglich der Anwendung von Übersetzen als Mittel im Fremdsprachenunterricht: A) Man verwendet im Fremdsprachenunterricht überhaupt kein Übersetzen. B) Man verwendet Übersetzen nur als Semantisierungsmittel. C) Übersetzen wird nur auf einer höheren Unterrichtsstufe benutzt. D) Im Fremdsprachenunterricht bedient man sich nur von Übersetzen (Bausch 1981: 43). Dazu bemerkt Grucza, dass Punkte A und D, ihrer extremen Natur wegen, abzulehnen seien. Man könnte sich zum Beispiel vorstellen, wenn nur Übersetzen im Fremdsprachenunterricht benutzt würde, dass es keine Möglichkeiten für spontanen Sprachgebrauch mehr gebe. Auf die von Grucza vorgestellten Punkte B und C wird hier schließlich noch weiter eingegangen.

Wie oben erwähnt, besteht die Chance, dass es in einer Übersetzungsaufgabe eine zu große Lücke zwischen den Kenntnissen der Schüler und den erforderlichen Fähigkeiten des Übersetzens geben würde. Aus diesem Grund wäre es logisch anzunehmen, dass Übersetzen nur von Schülern in einer höheren Unterrichtsstufe zu versuchen ist. Inwiefern die Schüler aber in einer VWO-Klasse der Oberstufe des niederländischen Sekundärunterrichts, im Moment zum Übersetzen in ihren Deutschstunden herausgefordert werden, und auf welche Weise dies geschieht, bildet einer der Kernpunkte dieser Studie. Ob dies aber nur, wie unter Gruczcas Punkt B bezeichnet wird, als Semantisierungsmittel stattfindet, soll sich anhand dieser Arbeit herausstellen. Eine konkretere Erklärung des Begriffes „Semantisierungsmittel“, ein Sammlungsbegriff für die Begriffe „Idiom“ und „Satzbildung“ wird im dritten Kapitel dargestellt.

¹¹ Ebd. S. 38.

Wenn Übersetzungsübungen nur für die Semantik angewandt werden, könnte man sich fragen, ob dazu unbedingt Übersetzen gebraucht wird. Es ist denkbar, dass Schüler die Übersetzung mancher Wörter im Wörterbuch nachschlagen müssen. Das bedeutet zugleich aber noch nicht, dass sie imstande wären, ein Gedicht aus dem Niederländischen ins Deutsche zu übersetzen, so dass sie ein niederländisches Gedicht auch auf Deutsch deuten können. Gerade beim Übersetzen eines Gedichts sollte nicht nur Begriff im Mittelpunkt stehen, sondern die Struktur der Sprache miteinbezogen werden.

Vermutlich dieser Aspekte des Übersetzens wegen, gibt es inzwischen mehrere Wissenschaftler, wie schon erwähnt, die das Übersetzen als eine Kunst an sich bezeichnet haben. Manche behaupten sogar, dass Fremdspracherwerber sich nicht mit dem Übersetzen abgeben sollten, so lange die vier Basis-Fertigkeiten einer Sprache, nämlich „Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben“, zu einem gewissen Niveau entwickelt sind (Bausch 1981: 39). Wann dieses bestimmte Niveau erreicht wird, ist aber immer noch ein Diskussionspunkt. So lange die Schüler sich noch im Sekundärunterricht befinden, darf man, auch in der Oberstufe, davon ausgehen, dass sie mit der Erwerbung der fremden Sprache beschäftigt sind, um ihre Kenntnisse in Bezug auf die Zielsprache zu erweitern. Mit dieser Beobachtung wird direkt auch die oben dargestellte Behauptung Katharina Reinkes unterstützt, dass die Kenntnisse der Schüler für die Fähigkeit des Übersetzens tatsächlich nicht umfassend genug seien.

Wir kehren zur Idee des literarischen Übersetzens Ingrid Degraeves zurück. Sie beschreibt eine Studie von dem Übersetzungswissenschaftler Krings, der sich in 1987 auf die Frage konzentrierte, welcher Prozess sich in unserem Gehirn während des Übersetzens abspielt. Krings hat damals festgestellt, dass beim Übersetzen der gleiche Denkprozess im Gehirn wie beim Schreiben vorgeht. Degraeve schlägt denn auch vor, dass in manchen Fällen Übersetzen jedenfalls der Schreibfertigkeit der Zielsprache helfen könnte (Degraeve 2012: 5). Es wäre interessant anhand dieser Studie später festzustellen, ob Übersetzungsübungen mehr der Schreibfertigkeit als zum Beispiel die Hörfertigkeit dienen.

Nicht nur Degraeve stellt einen negativen Unterton in der Frage nach der Nützlichkeit von Übersetzungsaufgaben dank der Grammatik-Übersetzung Methode fest. Auch Emmeken van der Heijden führt in ihrer Argumentation *Vertalenderwijs Verwerven II: Vertalen in het onderwijs Nederlands als vreemde taal* an, dass Lehrer, die Übersetzen in ihrem Fremdsprachenunterricht benutzen möchten, stets als Anhänger der alten Grammatik-Übersetzung Methode betrachtet werden.¹² Zu Unrecht, so macht sie ersichtlich. Übersetzen

¹² <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=77053> (21. Juni 2012).

hat mehrere Funktionen: explizite Kenntnis linguistischer und pragmalinguistischer Aspekte stehen im Mittelpunkt und der Spracherwerber wird durch Übersetzen zur Erstellung spezifischer Sätze in der Zielsprache gezwungen (Van der Heijden 2002: 143).

Die Diskussion über Übersetzungsübungen im Fremdsprachenunterricht macht jedenfalls deutlich, dass Franciszek Gruzca bei seiner Einteilung des Übersetzens als Anwendungsmittel, jedenfalls im Moment, mit Recht die Kategorie, bei der überhaupt nicht übersetzt wird (Kategorie A) und die Kategorie, bei der im Fremdsprachenunterricht nur anhand Übersetzen die Fremdsprache gelernt wird (Kategorie D), die von ihm dargestellten absoluten Gegenpole, abgelehnt hat. Es gibt Aspekte des Übersetzens, die für Übersetzungsaufgaben im Lernprozess einer fremden Sprache sprechen, aber auch manche, die nicht gerade für eine bedeutende Rolle plädieren. Das letzte Wort in dieser Debatte ist vermutlich noch nicht gesprochen worden.

3. Der theoretische Rahmen

Um einen konstruktiven Beitrag zu dieser Diskussion leisten zu können, wäre es interessant einiges über die Rolle der Übersetzungsaufgaben im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht aussagen zu können. Bisher ist zu diesem Thema aber noch nicht viel geforscht worden. Die einzige wirklich ins Auge springende Arbeit stammt aus 2007, als Milja Saarimaa „Übersetzungsaufgaben der Fremdsprache Deutsch im finnischen Lernmaterial“ untersucht hat.¹³ Saarimaa kommt mit einigen interessanten Behauptungen. So behauptet sie zum Beispiel, dass mit Hilfe von Übersetzen, „kulturelle[r] Kontrastivität eine deutlichere und zentralere Stellung im Fremdsprachenunterricht gegeben wird“.¹⁴ Damit zielt sie auf vermeintliche Unterschiede zwischen der mutter- und zielsprachigen Kultur, eine Behauptung, die der Idee Ingrid Degraeves von „Interkulturalität“ entspricht. Dazu könnte man sich fragen, inwiefern Übersetzungsaufgaben unbedingt zu diesem Zweck benutzt werden sollten. In den von Saarimaa untersuchten Methoden wird Übersetzen jedenfalls für diesen Aspekt des Fremdsprachenunterrichts angewendet. Saarimaa macht dazu auch ersichtlich, dass Übersetzen vor allem für das Leseverständnis, die Grammatik und den Wortschatz benutzt wird, oder was sie „zeichenorientiertes Übersetzen“ nennt (Saarimaa 2007: 132).

In der Arbeit Saarimaas werden, wie das auch in diesem Text im fünften Kapitel gemacht wird, Aufgaben aus einigen Methoden für den Deutschunterricht analysiert. Um die Hauptfrage dieses Textes beantworten zu können, „welche Rolle Übersetzungsaufgaben in den VWO-Unterrichtsmethoden für die Oberstufe des niederländischen Sekundärunterrichts beim deutschen Spracherwerb spielen?“, erscheint die Analyse von Übersetzungsübungen in den Lehrgängen logisch. Auf welche Weise werden wir in diesem Text mit der Analyse von Übersetzungsaufgaben vorgehen?

In ihrer Arbeit nach der Anwendung von Übersetzen im Fremdsprachenunterricht hat Saarimaa eine Kategorisierung nach Aufgabentypus gemacht, so dass sie eine Gliederung in neun Aufgabentypen erstellen konnte, nämlich: Vorlesen und Aussprache, Landeskunde und Kultur, Hörverständnis, Leseverständnis, mündliche Übung, Textproduktion, Wortschatz, Grammatik und Struktur und Übersetzen (Saarimaa 2007: 60). Solch eine Kategorisierung weicht in bestimmter Hinsicht von den vier „Basisfertigkeiten“ einer Sprache ab, nämlich: Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen. Man könnte nämlich vermuten, dass zum Beispiel „Vorlesen und Aussprache“ und „mündliche Übung“ zur Sprechfertigkeit gehören. Und

¹³ <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/15187/ubersetz.pdf?sequence=2> (23.05.2012).

¹⁴ Ebd. S. 132.

„Landeskunde und Kultur“ könnte zu allen Sprachfähigkeiten passen. Deswegen wird in dieser Arbeit beim Modell für die Analyse der Übersetzungsaufgaben primär von den vier Sprachfertigkeiten ausgegangen.

Wie im früher erwähnten Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) umschrieben worden ist, sind die vier Fertigkeiten einer Sprache: Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen.¹⁵ Weil im Moment der Kern der niederländischen Unterrichtsmethoden besonders auf den Hinweisen des GERs stützt, bilden in dieser Studie diese vier Sprachfertigkeiten den Ausgangspunkt für unser Analyse-Modell. Es heißt vor allem, dass Spracherwerber sich in den vier obengenannten Fertigkeiten ausbilden sollten, um kompetente Benutzer der Zielsprache zu werden. Diese Tendenz wird von Paul van der Bie, Co-Autor der Methode *Na klar!* unterstrichen. Er beschreibt, dass die letzten Jahre bei der Entwicklung einer Neuauflage von *Na klar!* diese Richtlinien miteinbezogen werden (s.: Exkurs 2). Im Laufe des Textes wird Van der Bie mehrmals angeführt, besonders um die Ergebnisse der Analyse kritisch gegen das Licht zu halten.

Juliane House, Autorin des Textes *Ein Modell zur Durchführung und Bewertung von Übersetzungen in der sprachdidaktischen Ausbildung an der Hochschule*, behauptet, dass es ratsam wäre, „Übersetzung als eigenständige Fertigkeit“ und „Übersetzung als Übungsform“ zu unterscheiden, wenn man sich mit der Rolle des Übersetzens im Unterricht beschäftigt.¹⁶ Im Hinblick auf dasjenige, das schon früher in diesem Text besprochen wurde, nämlich, dass Übersetzen als eine Kunst an sich zu betrachten sei (Bausch 1981: 39), könnte man sich vorstellen, dass Übersetzen im Fremdspracherwerb als Nebenaspekt des Sprachlernprozesses als eigenständiger Fähigkeit zu den vier „Basisfertigkeiten“ aufgenommen werden könnte. Wenn man sich als Spracherwerber in Bezug auf die Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen fortbilden sollte, dann wäre davon auszugehen, dass man sich auch zu einem gewissen Niveau in der Übersetzungsfähigkeit ausbilden könnte. Eine korrekte Aussage in der Zielsprache wird zum Beispiel bewerkstelligt, in dem der Spracherwerber über Kenntnisse des Idioms und der Grammatik verfügt. Beim Übersetzen eines Textes in die Zielsprache sollte man z.B. entdecken, an welchen Stellen möglicherweise Interferenz auftreten könnte.

Obwohl House die zwei von ihr erwähnten sprachdidaktischen Aspekte des Übersetzens nicht weitgehend vertieft, wäre es interessant herauszufinden, inwiefern House mit der Beobachtung des „Übersetzens als Übungsform“ Recht hat. Dieser Begriff schließt

¹⁵ http://www.erk.nl/docent/niveaubeschrijvingen/http_www.nabmvt.pdf/ (23.6.2012)

¹⁶ Bausch, K.R. 1981. *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Verlag Diesterweg. S. 193.

nämlich direkt die Hauptfrage dieser Arbeit an, und lässt vermuten, dass Übersetzen beim Erwerb der Fertigkeiten einer Sprache angewandt werden könnte. Ob sie aber tatsächlich auch als Übungsform im Spracherwerbprozess benutzt werden, soll diese Studie, jedenfalls anhand der VWO-Methoden für Deutsch in der Oberstufe des niederländischen Sekundärunterrichts, aufweisen.

Mit der Wahrnehmung, dass das Lernen einer fremden Sprache vor allem um die Ausbildung viererlei Sprachfertigkeiten geht, wurde der erste Schritt des in diesem Text benutzten Modells festgestellt. Zugleich wurde aber auch beobachtet, dass Übersetzen als eine Aktivität zwischen zwei Sprachen betrachtet wird, wofür der „Übersetzer“ über weitreichende Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen muss. Aus diesem Grund ist die Fähigkeit des Übersetzens neben den anderen vier Fähigkeiten in unserem Schema aufgenommen.

Es soll bemerkt werden, dass das hier entwickelte Modell, das für die spätere Analyse der VWO-Unterrichtsmethoden benutzt wird, eine Art „Checkliste“ ist. Das Ziel dieser Checkliste ist zweierlei: Einerseits soll sie Auskunft geben, ob eine Aufgabe auch tatsächlich eine Übersetzungsaufgabe ist, andererseits soll sie eventuelle Übersetzungsübungen einem bestimmten Typus zuordnen. Dadurch werden die Unterrichtsmethoden sowohl einer quantitativen als auch einer qualitativen Analyse unterworfen.

An erster Stelle wird dieses Schema vermutlich ein wenig merkwürdig aussehen. Wenn man das Modell aber genauer betrachtet, fällt ihre klare Struktur deutlich auf. Das vierstufige Modell fängt mit der Frage nach der „Funktion“ der Aufgabe an (1). An zweiter Stelle soll festgestellt werden, ob es sich um eine Übersetzungsaufgabe handelt, ja oder nein (2). Wenn die zweite Frage positiv beantwortet ist, wird anhand der dritten Stufe bestimmt, ob die Übersetzungsaufgabe sich mit zielsprachen- oder muttersprachenorientierter Übersetzung beschäftigt (3). Daraufhin wird schließlich betrachtet, ob mit Hilfe der Aufgabe Idiom (I), Satzbildung (S) oder Grammatik (G) geübt wird (4). Eine weitere Erklärung des Modells ist auf S. 16 – 20 zu finden.

Das untenstehende Modell gilt als Leitfaden für die spätere Analyse. Es soll die wichtigsten Argumente für die Beantwortung der Hauptfrage „Welche Rolle Übersetzungsaufgaben in den VWO-Unterrichtsmethoden für die Oberstufe des niederländischen Sekundärunterrichts beim deutschen Spracherwerb spielen?“ ergeben.

Stufenplan

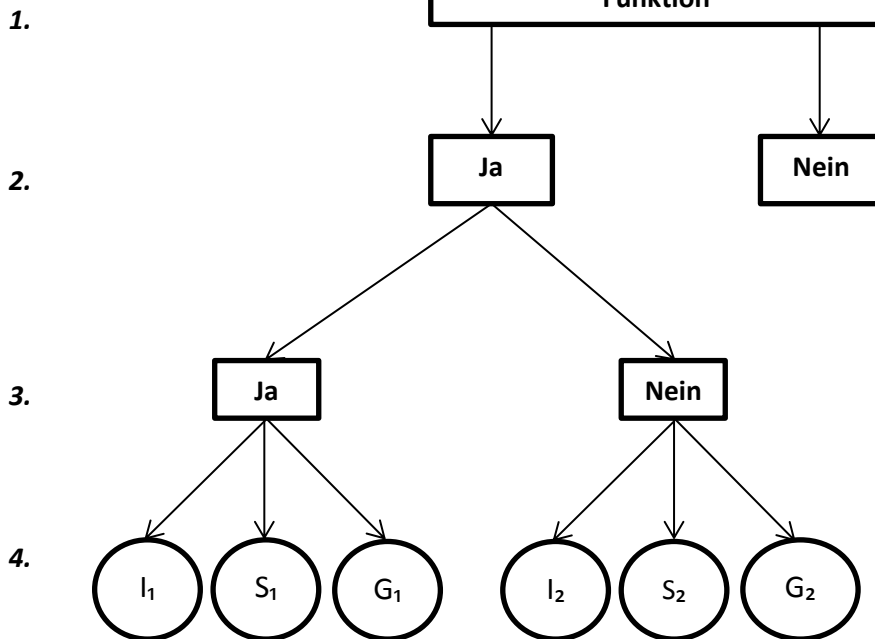


Abbildung 1 Analysemodell für die qualitative und quantitative Bestimmung der Übersetzungsaufgaben.

3.1 Die Frage nach der Funktion

In der Randlinie von Abbildung 1 steht der Stufenplan des Modells. Oben im Schema gibt es ein Textfeld, mit dem Wort „Funktion“. Dieses Wort ist die Abkürzung einer ganzen Frage, die man sich am Anfang des Stufenplans stellen sollte, nämlich: „Welche Funktion hat die jeweilige Aufgabe?“ Mit anderen Worten wird hier nach dem Zweck der Übung gefragt. Welche Fertigkeit soll anhand der Aufgabe geübt werden? Schreiben, lesen, reden, hören oder übersetzen?

Im Wesentlichen soll also in erster Linie festgestellt werden, mit welcher von den fünf Fertigkeiten in der Aufgabe gearbeitet wird. Nimmt man einer der VWO-Methoden für den Deutschunterricht zum Beispiel *Na klar!*, dann fällt auf, dass dieser Lehrgang angeblich der Fertigkeiten (außer der Übersetzungsfähigkeit, die in *Na klar!* offensichtlich nicht als separate Fähigkeit betrachtet wird), ihre Aufgaben auf eine strukturierte Weise darstellt. Diese Methode ist so aufgebaut, dass in jedem Kapitel immer erst die Lesefähigkeit anhand der dazugehörigen Aufgaben trainiert wird, danach die Hörfertigkeit, dann die Sprechfertigkeit und schließlich die Schreibfertigkeit. Die jeweilige Funktion jeder Aufgabe ist mit Hilfe von

dieser klaren Struktur bald zu bestimmen. Mehr zum Aufbau der Methode *Na klar!* und die anderen Methoden findet man in Kapitel vier.

3.2 Übersetzungsaufgabe: ja oder nein?

Im zweiten Schritt steht die Bestimmung bezüglich des Übersetzens im Mittelpunkt. Es wird die Frage gestellt, ob „die Aufgabe auch tatsächlich eine Übersetzungsübung ist?“ Solch eine Frage ist ihrer Natur wegen, mit einem „Ja“ oder „Nein“ zu beantworten. Das Problem dieser Fragestellung liegt aber darin, dass man wissen sollte, wenn von Übersetzen die Rede ist.

Radegundis Stolze beobachtet im Hinblick auf die Bestimmung dieses Begriffes, dass es noch weitgehende Unterschiede bei der Feststellung gibt, auf welche Weise „Übersetzen“ genau zu definieren sei. Sie schreibt: „In den verschiedenen Bezeichnungen des Übersetzens als ‚Übertragung‘, ‚Wiedergabe‘, ‚Nachdichtung‘ oder ‚Form der Kommunikation‘ deutet sich schon an, dass die Auffassung von dem, was Übersetzer und Übersetzerinnen seit Jahrhunderten leisten, bis heute durchaus nicht einheitlich ist.“¹⁷ Jeremy Munday, Schriftsteller des Werkes *Introducing Translation Studies*, stellt dazu fest, dass der Begriff „Übersetzen“ innersprachlich, zwischensprachlich und spezifisch von einer verbalen Aussage in eine non-verbale stattfinden kann. Munday nach, hat der Begriff „Übersetzen“ selbst offensichtlich schon mehrere Bedeutungen (Munday 2008: 5). Wenn die Bestimmung dieses zweiten Aspekts des Schemas nicht anhand einer konkreten Definition stattfinden kann, wie ist es denn möglich, eine Aufgabe einer Unterrichtsmethode auch wirklich als eine Übersetzungsaufgabe zu betrachten?

Um die zweite Frage im Hinblick auf die Übersetzungsübungen in den VWO-Unterrichtsmethoden der Oberstufe beantworten zu können, wird Gideon Toury, ein israelischer Übersetzungswissenschaftler, hervorgeholt. Toury geht mehr oder weniger davon aus, dass „wenn es übersetzen heißt, dass es dann auch übersetzen ist“.¹⁸ Man könnte somit unterstellen, dass im Bestimmungsprozess einer Übersetzungsübung recht schnell von einer Übersetzungsaufgabe gesprochen werden könnte. Es ist aus diesem Grund auch, dass die Frage, „ob eine Aufgabe auch eine Übersetzungsübung ist“, mit einem „Ja“ beantwortet werden sollte, wenn in der Aufgabe explizit von „Übersetzen“ oder einem Synonym (denke an: „Übertragen“ oder „Such im Wörterbuch auf“, etc.) gesprochen wird.

¹⁷ Stolze, R. 2011. *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 14.

¹⁸ <http://www.tau.ac.il/~toury/works/GT-Role-Norms.htm> (20.08.2012).

Es soll zu dieser Begriffsbestimmung bemerkt werden, dass in dieser Arbeit auch von „Übersetzungsaufgabe“ die Rede ist, wenn in einer Aufgabe nur teilweise übersetzt wird. Eine Übersetzungsübung braucht sich auf diese Weise nicht nur um Übersetzen zu handeln, wodurch alle Aufgaben worin übersetzt wird, in der tatsächlichen Analyse miteinbezogen werden. In der Analyse dieses Textes wird dieses Prinzip noch verdeutlicht.

3.3 Von der Muttersprache in die Zielsprache?

Im dritten Schritt des Stufenplans steht im Mittelpunkt, ob in der Übersetzungsübung von den Schülern erwartet wird, dass sie aus ihrer eigenen Muttersprache in die Zielsprache übersetzen sollten, oder dass gerade das umgekehrte Prinzip von den jugendlichen Spracherwerbern erwartet wird. Wird zum Beispiel von den Schülern erwartet, ein passendes Wort in einen Satz zu setzen, wo es niederländische Worte und Deutsche Sätze gibt, wo die Wörter reinpassen müssen, kann man feststellen, dass es sich in solch einer Aufgabe dennoch um Übersetzen aus der Muttersprache in die Zielsprache handelt.

Im beschriebenen Fall soll die Frage der dritten Stufe des Schemas, „Handelt es sich um eine Aufgabe aus der Muttersprache in die Zielsprache?“, mit einem „ja“ beantwortet werden. Genauso wie beim zweiten Schritt des Modells ist an dritter Stelle eine ja-/nein-Struktur gewählt worden. Das Modell bildet nämlich, wie gesagt, eine Art Checkliste und eine Checkliste ist am einfachsten zu verwenden, wenn die Antworten auch leicht zu geben sind. Das Modell besteht also größtenteils aus der Wahl der richtigen Antwort, damit die Quantität und Qualität zu bestimmen sind.

3.4 Kategorisierung nach Übersetzungsaufgabetypus

Wenn mit dem Stufenplan auf obenstehende Weise vorgegangen ist, werden sechs mögliche Ergebnisse erreicht. Indem die dritte Frage mit einem „ja“ beantwortet ist, stößt man auf die drei Möglichkeiten I_1 , S_1 und G_1 . Im anderen Fall findet man in Abbildung 1 die Kategorien I_2 , S_2 und G_2 zurück. Man wird sich fragen, was mit diesen Kategorien gemeint worden ist. Dazu brauchen wir erst eine Erklärung.

In der Literatur sind die Wissenschaftler sich nicht einig, wie bereits im Kapitel über die Debatte deutlich wurde, ob Übersetzen beim Fremdsprachenerwerb verwendet werden könnte. Vertreter der Idee, dass Übersetzen im Fremdsprachenunterricht wohl zu benutzen sei, weisen jedenfalls auf eine Übersetzungsrolle hin, vor allem beim Erwerb semantischer und grammatischer Aspekte, wie zum Beispiel in Katharina Reinkes Text *Überlegungen zum*

sinngemäßen Übertragen, obwohl sie es nicht so explizit erwähnt, deutlich wird (Bausch 1981: 145-154).

Eine kurze Analyse der in dieser Arbeit benutzten VWO-Unterrichtsmethoden für die Oberstufe macht ersichtlich, dass, wenn Übersetzungsaufgaben benutzt werden, sowohl mit semantischen als auch grammatischen Aspekten der Fremdsprache geübt wird. Soweit scheinen die Vertreter des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht also Recht zu haben. Diese Zweiteilung kann, wie bereits im zweiten Kapitel bezüglich der sogenannten „Semantisierungsmittel“ introduziert wurde, sowohl auf Idiom- als auch auf Satzbildungsniveau stattfinden. Mit „Idiom“ wird in diesem Text auf selbstständige Wörter, Sprichwörter oder Redewendungen gezielt. „Satzbildung“ bedeutet, dass es im Hinblick auf die Übersetzungsaufgabe wichtig ist, dass ganze Sätze in die Zielsprache oder in die Muttersprache gebildet werden. Dazu werden in dieser Arbeit auch Aufgaben gemeint, wobei ganze Texte, oder Textfragmente, zu übersetzen sind.

Die Zweiteilung „Idiom/Satzbildung“ im Rahmen des von Franciszek Gruzca dargestellten Begriffs der „Semantisierungsmittel“ scheint vor allem auf Wortschatzniveau stattzufinden. Eine Übersetzungsaufgabe, die sich besonders mit der Erweiterung des Idioms verfolgt, wird im Schema also durch „I“ gekennzeichnet. Die Aufgaben wo anhand Übersetzungsaufgaben vor allem die Grammatik trainiert werden soll, werden im Modell mit „G“ angedeutet.

Es kommt die Frage auf, ob „Satzbildung“ nur als Semantisierungsmittel zu betrachten wäre. Wenn ganze Sätze gebildet werden müssen, spielt offensichtlich die Grammatik auch eine Rolle. Anhand dieser Beobachtung stellt es sich heraus, dass es eine Art Kategorie zwischen der Übung des Idioms und der Grammatik gibt, nämlich Aufgaben, deren Ziel es ist, die Schüler mit beiden Aspekten der Fremdsprache zugleich arbeiten zu lassen. In solchen Aufgaben geht es darum, dass die Schüler zeigen, dass sie mit ihren semantischen und grammatischen Kenntnissen ganze Sätze formulieren können. Solche Aufgaben können zum Beispiel Standardsprache umfassen. Von den Schülern könnte dann gefragt werden, ein niederländischer Satz ins Deutsche zu übersetzen. Manchmal sollen sie dabei auch auf Kontext achten. Damit wird gemeint, dass manche Sätze einander anschließen sollen. Deswegen kann die Idee Ingrid Degraeves, den Schülern eine literarische Übersetzungsübung als „Endaufgabe“ des aufgabenorientierten Unterrichts vorzulegen, auch zu dieser Kategorie zugeordnet werden. Diese Kategorie zwischen Idiom- und Grammatikerwerb werden wir weiterhin als „Satzbildung“ kennzeichnen und deswegen von einem „S“ im Modell bestimmen. Satzbildung beschränkt sich also nicht nur auf semantisches Niveau, sondern auch

die grammatischen Aspekte werden miteinbezogen. Aus diesem Grund steht „S“ im Schema zwischen „I“ und „G“.

Zum Schluss kommen die Zahlen neben den Buchstaben ins Bild. Sie zeigen den Unterschied, ob von den Schülern erwartet wird, dass sie aus der Muttersprache in die Zielsprache übersetzen sollen (= „1“), oder gerade das umgekehrte Prinzip von ihnen gefragt wird (= „2“). Ein „1“ macht also ersichtlich, dass zielsprachenorientiertes Übersetzen in der Aufgabe geübt wird, ein „2“, dass die Schüler sich auf muttersprachenorientiertes Übersetzen fokussieren sollen. Die Ergebnisse deuten also auf einen Typenunterschied der Übersetzungsaufgabe, in dem sie auf einmal ersichtlich machen, was genau geübt wird („I“, „S“ und „G“) und in welche Richtung übersetzt wird („1“ und „2“).

Diese Bestimmung erscheint logisch. Im Interview erklärt Van der Bie dazu, dass man als Autor in bestimmter Hinsicht weiß, was man mit einer Aufgabe erreichen will. Man sei sich davon bewusst, dass anhand Übersetzungsaufgaben mehrere Aspekte einer Sprache entwickelt werden können. Als logischer Rückschluss wäre daraus zu schließen, dass, in diesem Fall, die Unterschiedlichkeit der Übersetzungsaufgaben anhand unterschiedlicher Label zu deuten ist (s.: Exkurs 2). Mit Hilfe von der Checkliste sind also die Übersetzungsaufgaben leicht zuzuordnen. In der Analyse werden wir diese Einteilung anhand einiger Beispielaufgaben ausführen.

4. Der Forschungsplan

In dieser Studie werden drei gängigen Methoden für den Deutschunterricht in der VWO-Oberstufe des niederländischen Sekundärunterrichts auf Übersetzungsaufgaben überprüft. Diese Methoden sind *Na klar!*, *Team Deutsch* und *Neue Kontakte*. Für die Oberstufe des niederländischen Sekundärunterrichts standen im Moment der Analyse (August 2012) keine anderen Methoden für den Deutschunterricht zur Verfügung.

Um die Hauptfrage beantworten zu können, wird der Aufbau jeder Methode am Anfang der Analyse beschrieben. Wie ist die Methode aufgebaut? Gibt es im jeden Kapitel die gleiche Gliederung, oder sind Unterschiede festzustellen? Inwiefern haben bestimmte Richtlinien bei der Erstellung des Lehrgangs eine Rolle gespielt? Solche Fragen werden zu jeder Methode beantwortet, so dass auch Leser die sich nicht mit den hier besprochenen Methoden auskennen, doch imstande sind, sich ein Bild der Deutschmethoden vorzustellen.

Von jedem Lehrgang werden danach in diesem Text einige typische Übersetzungsaufgaben dargestellt, so dass man imstande gestellt wird, sich ein Bild von einigen Übersetzungsübungen der Methoden zu bilden. Mit der Bestimmung „typischer Übersetzungsaufgaben“ werden Aufgaben gemeint, die öfter auf eine ähnliche Art und Weise in den Methoden benutzt werden. Eine ausführlichere Analyse einiger typischer Übersetzungsaufgaben der Methoden trägt dazu bei, dass die Vorgehensweise bezüglich der Analyse ersichtlicher gemacht wird. Auf diese Weise kann man sich leichter vorstellen, wie die Forschungsergebnisse dieser Studie erworben und zu interpretieren sind.

4.1 *Na klar!* 4 VWO

Die Methoden *Na klar!* für den Deutschunterricht in 4 und 5 VWO die in dieser Studie analysiert werden, sind in 2007 herausgegeben. Das bedeutet, dass die dritte Auflage von *Na klar!* betrachtet wird. Für das Studienjahr 2012-2013 wird momentan (August 2012) eine vierte Auflage entwickelt. In der analysierten Fassung dieser Lehrgänge fällt die klare Struktur auf. Jedes Kapitel hat immer Paragraphen zu den Basisfertigkeiten einer Sprache und eine „Lernbox“, wo die wichtigsten Wörter der Paragraphen aufgelistet sind. Auch findet man hier Informationen in Bezug auf die Grammatik des Kapitels und manche sogenannte Redemittel (auch: Standardsätze der deutschen Sprache).

Na klar! ist so aufgebaut, dass es in jedem Kapitel der Methode immer erst um die Lesefähigkeit, zweitens um die Hörfähigkeit, drittens um die Sprechfähigkeit und schließlich um die Schreibfähigkeit geht. Diese Reihenfolge der Sprachfertigkeiten wird sowohl im

Textbuch als im Arbeitsbuch verfolgt. Im Textbuch sind bezüglich der Fertigkeiten tatsächlich nur Texte aufgenommen. Für die VWO 4 Methode gibt es übrigens zwei Arbeitsbücher (Arbeitsbuch A und B). Anhand der erwähnten Gliederung finden die Schüler alle Aufgaben zur jeweiligen Fertigkeit leicht und strukturiert zurück. Nicht in jedem Kapitel des Arbeitsbuches gibt es aber die gleiche Anzahl Übungen zu einer Fähigkeit.

Im Hinblick auf bestimmte Richtlinien die bei der Erstellung dieser Methode eine Rolle gespielt haben, kann eindeutig festgestellt werden, dass der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) einen Einfluss gehabt hat, in dem bei der Beschreibung von *Na klar!* deutlich erklärt wird, dass „in deze 3e druk de nieuwe eindtermen en de uitgangspunten van het Europees Referentiekader verwerkt zijn.“¹⁹ Auffällig ist aber, dass von jeder Fertigkeit nirgendwo in der Methode explizit erwähnt wird, auf welches GER-Niveau die Schüler sich in dem Moment ausbilden.

Wie schon in der Erklärung des Forschungsplans in Bezug auf diese Studie erwähnt wurde, werden „typische“ Übersetzungsaufgaben anhand des benutzten Forschungs-Modells dargestellt. Schritt für Schritt werden die Beispielaufgaben durchgegangen, so dass dem Leser dieses Textes ersichtlich gemacht wird, wie die Analyse aller Aufgaben stattgefunden hat und wie Forschungsergebnisse im fünften Kapitel zustande gekommen sind. Für ein bestmögliches Verständnis der unterschiedlichen Übersetzungsaufgabentypen, wird von *Na klar!* sowohl aus der „I“- als auch aus der „S“- als auch aus der „G“-Kategorie eine typische Übersetzungsaufgabe als Beispiel analysiert.

Die dargestellten Beispiele sind allen die Methoden für 4 VWO entnommen worden. Das hat damit zu tun, dass von *Team Deutsch* noch keine Methode für 5 oder eben 6 VWO publiziert ist. Wenn man *Na klar!* für 5 VWO und *Neue Kontakte* für 5/6 VWO neben ihren Vorgängern liegen hat, kann man feststellen, dass in den Folgen die Aufgaben auf gleiche Weise wie in den 4 VWO-Methoden gestaltet worden sind.

Eine typische Übersetzungsaufgabe aus *Na klar!* für 4 VWO, die zu einem Typus „I“ führt, ist zum Beispiel Aufgabe 15 aus Kapitel 1, „Welche Bedeutung passt“.²⁰ In zehn deutschen Sätzen sind ebenso viele Wörter unterstrichen. In diesem Fall sind auf Niederländisch auch vierzehn Wörter dazugegeben worden, so dass nicht alle Wörter übersetzt werden können. Anscheinend ist das so gemacht worden, um die Schüler ein wenig herauszufordern. Ziel der Aufgabe ist es, die unterstrichenen Wörter anhand der gelisteten niederländischen Wörter zu übersetzen. Die Aufgabe sieht wie folgt aus:

¹⁹ Bie van der, P. et al. 2007. *Na klar! 4 VWO Bronnenboek*. 's-Hertogenbosch: Malmberg, S. 134.

²⁰ Bie van der, P. et al. 2007. *Na klar! 4 VWO werkboek A*. 's-Hertogenbosch: Malmberg, S. 10.

Welche Bedeutung passt

Schrijf achter de zin de vertaling van het onderstreepte woord. Kies uit de woorden hieronder. Er blijven vier woorden over.

dromen-aanbieding-boeken-groente-wisselen-kleur-makkelijk-afhandelen-buitenland-missen-formulier-vieren-belastingen-folders

1. Ich esse jeden Tag frisches Gemüse, zum Beispiel Salat und Karotten.
2. Vor der Reise in die Türkei muss ich noch Geld umtauschen.
3. Die Aufgabe 4 x 25 ist ganz einfach zu lösen. 4 x 25 macht 100.
4. Ich muss die Formalitäten für die zwei Ausländer noch erledigen.
5. Können sie mir bitte Prospekte über Ausflüge in die Schweiz schicken.
6. Warum buchen Sie jetzt nicht Ihre Reise nach Mallorca?
7. Wenn die Kinder den Bus verpassen, kommen sie zu spät in die Schule.
8. Die Deutschen feiern ihren Nationalfeiertag jedes Jahr am 3. Oktober.
9. Füllen Sie bitte diesen Schein aus, dann können Sie die Grenze passieren.
10. Viele Leute träumen davon, reich zu sein, aber: ‚Träume sind Schäume‘.²¹

Auf der punktierten Linie sollen die Schüler die richtige Übersetzung der unterstrichenen Wörter ausfüllen. Solche Aufgaben findet man in *Na klar!* mehrmals und deswegen sind sie auch als „typische“ Übersetzungsaufgaben zu betrachten. Wieso könnte man an dieser Stelle aber schon von einer Übersetzungsaufgabe reden? Diese Frage ist zu beantworten, in dem die Aufgabe anhand des Analysemodells Schritt für Schritt durchgegangen wird.

Die erste Frage des Stufenplans ist, „welche Funktion hat die jeweilige Aufgabe?“ Weil in *Na klar!* eine deutliche Struktur in Bezug auf die Gliederung der unterschiedlichen Fähigkeiten vorhanden ist, kann leicht bestimmt werden, dass Aufgabe 15 aus Kapitel 1 dem Hörverständnis zugeordnet worden ist. Die Funktion der Aufgabe ist es (s.: Exkurs 2) die Hörfertigkeit der Schüler zu verbessern.

Beim zweiten Schritt des Modells soll die Frage beantwortet werden, ob Aufgabe 15 des ersten Kapitels auch tatsächlich eine Übersetzungsaufgabe ist. Toury nach ist es Übersetzen (vgl. S. 14), wenn es auch dementsprechend erwähnt worden ist. Wie man in der

²¹ Ebd. S. 10.

Erklärung dieser Aufgabe lesen kann, steht folgendes: „Schrijf achter de zin de vertaling van het onderstreepte woord.“ Bei der Bestimmung, ob es sich um eine Übersetzungsaufgabe handelt, soll man auf solche Hinweise wie *vertaling*, oder „Übersetzung“ achten. Solch ein Wort bestimmt anhand Tourys Theorie, dass von einer Übersetzungsübung die Rede ist.

An dritter Stelle soll bestimmt werden, ob in dieser Übersetzungsaufgabe von den Schülern erwartet wird, dass sie von der Muttersprache her in die Zielsprache übersetzen oder umgekehrt. Wie anhand der Erklärung der Aufgabe 15 schon deutlich wurde, soll das unterstrichene deutsche Wort ins Niederländische übersetzt werden. Weil in dieser Studie Methoden des niederländischen Sekundärunterrichts für den Deutschunterricht betrachtet werden, heißt es, dass in dieser Aufgabe aus der Zielsprache in die Muttersprache übersetzt werden soll. Die Weise des Übersetzens in Aufgabe 15 ist also muttersprachenorientiert. Das bedeutet gleichzeitig, dass die Kategorie, der diese Aufgabe zuzuordnen ist, mit einem „2“ ausgestattet wird.

Was wird aber genau mit Hilfe von dieser Übung trainiert? Die Aufteilung in drei Kategorien, weist darauf hin, dass „Idiom“ (mit dem in diesem Text Wortschatz, Sprichwörter und Redewendungen gemeint werden), „Satzbildung“ und „Grammatik“ im Rahmen der unterschiedlichen Fähigkeiten anhand Übersetzungsaufgaben zu üben sind. Offensichtlich werden mit dieser Aufgabe weder Aspekte der Grammatik geübt, noch ganze Sätze durch Übersetzen gebildet. Es geht nur darum, dass die Bedeutung der unterstrichenen Wörter ins Niederländische übersetzt werden sollen. Das trägt zur Wortschatzbildung der Schüler bei und aus diesem Grund passt diese Aufgabe zur Kategorie des Idioms. Anhand des Modells wird diese Aufgabe als eine „I₂-Aufgabe“ bestimmt.

Die gleichen Schritte sind für Aufgabe 34 des zweiten Kapitels von *Na klar!* zu erledigen. In dieser Aufgabe, die „Freizeit“ heißt, wird die Sprechfertigkeit geübt. Anhand der strukturierten Gliederung dieses Lehrgangs kann man dies einfach schließen, weil Aufgabe 34 im Teil der Sprechfertigkeit aufgenommen ist. Der Lesbarkeit wegen, sind nicht alle Aufgaben ausführlich in diesem Text dargestellt. Es würde einfach zu viel Platz nehmen, wenn alle Beispielaufgaben aus allen Methoden aufgenommen werden.

Um die zweite Frage beantworten zu können, soll man wieder auf Hinweise in der Erklärung der Aufgabe aufmerksam sein, die deuten auf Wörter wie „Übersetzen“, „Suche die Bedeutung im Wörterbuch auf“, usw. Die niederländische Erklärung in dieser Aufgabe ist wie

folgt: „Vertaal in het schema alle veertien vragen over vrije tijd en noteer bij elke vraag ook jouw eigen antwoord in de rechterkolom.“²²

Die Aufgabe 34 des zweiten Kapitels von *Na klar!*, ist eine Aufgabe die ersichtlich macht, dass auch Aufgaben, wo die Schüler sich nur teilweise mit Übersetzen beschäftigen, in der Analyse als „Übersetzungsaufgaben“ betrachtet werden. Es gibt nämlich, wie aus der Erklärung der Übung deutlich wird, vierzehn Frage zu übersetzen und zugleich auch zu beantworten. Für die Beantwortung dieser Fragen tritt der Aspekt des Übersetzens aber nicht direkt in den Vordergrund.

Da die Fragen dieser Aufgabe im Niederländischen stehen, sind sie ins Deutsche zu übersetzen. Im Gegensatz zur Aufgabe 15 des ersten Kapitels handelt es sich im Falle der Aufgabe 34 also um eine zielsprachenorientierte Übung. Zugleich ist zu beobachten, dass Fragen ins Deutsche übertragen werden sollten. Deswegen darf in Bezug auf diese Aufgabe geschlossen werden, dass die Schüler sich im Rahmen der Sprechfertigkeit mit Satzbildung beschäftigen. Aufgabe 34 aus dem zweiten Kapitel von *Na klar!* wird denn die Kategorie „S₁“ zugeordnet.

Zum Schluss der Besprechung typischer *Na klar!*-Übersetzungsaufgaben folgt noch eine Analyse von einer Aufgabe der sogenannten „G“-Kategorie. Dazu wird Aufgabe 36 ebenfalls aus dem zweiten Kapitel dieses Lehrgangs analysiert. Es ist eine Aufgabe die für das Entwickeln der Schreibfertigkeit benutzt wird. In der Erklärung dieser Aufgabe steht folgendes: „Bij het vertalen van de woorden in kolom b gebruik je de tweede naamval.“²³

Auch in dieser Erklärung steht wieder ein Wort, nämlich die niederländische Bedeutung des deutschen Wortes „übersetzen“ (vgl. *vertalen*), das daraufhin weist, dass in dieser Aufgabe mit dem Prinzip des Übersetzen gearbeitet wird. Die Sätze dieser Aufgabe sind im Niederländischen gegeben worden, wodurch deutlich wird, dass sie ins Deutsche übersetzt werden müssen. Und weil es sich hier um die Erarbeitung des zweiten Falls handelt, wird somit deutlich, dass Aufgabe 36 eine zielsprachenorientierte Grammatik-Übersetzungsübung ist, oder eine Übung, die der Kategorie „G₁“ zugeteilt wird.

Auf obenstehende Weise sind, wie gesagt, sowohl *Na klar!* für 4 als auch *Na klar!* für 5 VWO analysiert worden. Die Forschungsergebnisse, inwieweit es Übersetzungsaufgaben in einer bestimmten Kategorie gibt und zu welchen Sprachfertigkeiten sie gehören, werden im fünften Kapitel dargestellt. In Schemen sind diese Resultate anhand Typus und Fertigkeit

²² Ebd. S. 53.

²³ Ebd. S. 56.

gelistet. Die Anzahl Übersetzungsaufgaben in Bezug auf die totale Anzahl Aufgaben der analysierten Methoden sind auch im fünften Kapitel zurückzufinden.

4.2 *Neue Kontakte 4 VWO*

Für die Analyse der Methode *Neue Kontakte*, wovon hier die fünfte Auflage benutzt wird, die 2010 publiziert wurde, wird auf die gleiche Weise wie in der *Na klar!*-Analyse vorgegangen. Anhand dieser Vorgehensweise können eventuelle Unterschiede der jeweiligen Methoden ans Licht kommen. Es wird nur vom sogenannten Lehrbuch für VWO 4 ausgegangen. Primär brauchen die Schüler das Lehrbuch dieses Lehrgangs für ihre Deutschstunden, es gibt aber auch eine CD dazu, mit der sie sich selbst weiter in der deutschen Sprache ausbilden könnten.

Das Buch verfügt über fünf Kapitel, die alle gleich gegliedert sind. Die unterschiedlichen Fertigkeiten werden folgendermaßen behandelt: Erstens gibt es in jedem Kapitel das „Hören und Sehen“-Teil, wonach mit Lesefertigkeit weitergegangen wird. Drittens gibt es ein eigenes Grammatik-Kapitel, um an vierter Stelle die Schreibfertigkeit zu üben. Danach wird noch die Sprechfertigkeit besprochen. Diese Elemente werden in jedem Kapitel von *Neue Kontakte* in der beschriebenen Reihenfolge zweimal dargestellt.

Weil die Analyse der Aufgabe 15 des ersten Kapitels von *Na klar!* ausführlich besprochen worden ist, wird darauf hingewiesen, dass die Analyse der Aufgaben aus *Neue Kontakte* ziemlich beschränkter gemacht wird. Es wird versucht, genau die gegensätzlichen Kategorien im Hinblick auf die bereits zugeordneten Übersetzungsaufgaben von *Na klar!* zu analysieren.

In Aufgabe 12 des zweiten Kapitels von *Neue Kontakte* für 4 VWO steht folgende Erklärung: „Lies eventuell zuerst nochmals Text. Suche die Übersetzung der folgenden Ausdrücke in dem Text oder schlage sie im Wörterbuch nach.“²⁴ Anschließend werden elf Wörter dargestellt, die von den Schülern übersetzt werden sollten. In diesem Fall haben die Wörter mit der Schule zu tun:

*in mijn schooltijd – na het eindexamen – op de universiteit – de opleiding – de decaan – etc.*²⁵

Es handelt sich hier offenbar um Redensarten (*in mijn schooltijd, na het eindexamen, etc.*) und autonome Wörter (*de opleiding, de decaan*).

²⁴ Groffen, C. et al. 2010. *Neue Kontakte 4 VWO*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers. S. 52.

²⁵ Ebd. 52.

Aufgabe 12 ist die Fertigkeit „Schreiben“ zugeordnet worden. Die Übersetzungen der Wörter werden für das Schreiben eines Briefes gebraucht. Und weil die Wörter vom Niederländischen ins Deutsche übersetzt werden sollen, ist hier von einer zielsprachenorientierten Übersetzungsaufgabe die Rede. Wie man aus der kurzen Darstellung dieser Übung schon wahrnehmen konnte, und wie es auch erwähnt wurde, handelt es sich um einzelne Wörter und Redensarten, die ins Deutsche übersetzt werden sollte. Anders gesagt: um die Entwicklung des Idioms. Da gerade auch bestimmt worden ist, dass Aufgabe 12 sich auf Übersetzen in die Zielsprache richtet, kann sie die Kategorie „I₁“ eingeordnet werden.

Wie in der Beschreibung des Forschungsplans ersichtlich gemacht wurde, ist es das Ziel dieser Aufgabenanalysen, „typische“ Übersetzungsaufgaben der Methoden darzustellen. Indem bereits eine Übersetzungsübung der „S₁“-Kategorie in der Analyse von *Na klar!* analysiert wurde, wäre zu behaupten, dass an dieser Stelle eine typische Übersetzungsaufgabe der sogenannten „S₂“-Kategorie darzustellen ist. Eine ausführliche Analyse aller Aufgaben der Methode *Neue Kontakte*, wovon im fünften Kapitel die Forschungsergebnisse zu finden sind, weist aber auf, dass nur eine „S₂“-Übersetzungsaufgabe in diesem Lehrgang für 4 VWO aufgenommen ist. Deswegen kann nicht von einer „typischen“ S₂-Aufgabe die Rede sein. Dennoch wird sie hier besprochen, denn sie gibt einen Eindruck, wie solche Aufgaben aussehen könnten.

Aufgabe 19 des vierten Kapitels gehört zur Sprechfertigkeit. Damit ist die Antwort auf die erste Frage des Schemas wieder gegeben. Die zweite Frage, ob es sich um eine Übersetzungsaufgabe handelt, scheint auch leicht zu beantworten, in dem in der Erklärung im Hinblick auf diese Aufgabe nur „Übersetze die Fragen“ steht. Daraufhin sind sechs Fragen aufgenommen, die also von den Schülern „übersetzt“ werden sollten. Unter anderem folgende Sätze werden dargestellt:

- a. *Zijn er nog zitplaatsen in de derde rij?*
- b. *Hoeveel bedraagt de entree voor scholieren?*
- c. *Bij welk concert ben je verleden week geweest?*²⁶

Die dritte Frage des Modells lautet: „Wird von den Schülern Übersetzen in die Zielsprache erwartet?“ Offensichtlich kann diese Frage in diesem Fall mit einem „Ja“ beantwortet werden, weil die Sätze auf Niederländisch gegeben werden und damit eine

²⁶ Ebd. S. 124.

deutsche Übersetzung gefragt worden ist. Es wird auch deutlich, dass, im Gegensatz zur Aufgabe 12, ganze Sätze gebildet werden sollten. Anhand dieser Beobachtung wird ersichtlich, dass Aufgabe 19 des vierten Kapitels, genauso wie bei der Aufgabe 34 des zweiten Kapitels von *Na klar!* für 4 VWO, auch eine Übersetzungsübung der „S₁“-Kategorie ist.

Im Gegensatz zu *Na klar!* werden in der 4 VWO-Methode von *Neue Kontakte* fast keine Übersetzungsaufgaben verwendet, wobei Grammatik der Entwicklung einer Sprachfertigkeit hilft. Es gibt, wie auch in der Darstellung der Forschungsergebnisse im fünften Kapitel deutlich wird, nur eine „G₂“-Übersetzungsaufgabe. In dem bereits eine Übersetzungsaufgabe (*Neue Kontakte* 4 VWO, Aufgabe 19) besprochen wurde, die nicht als typisch gilt, weil sie nur einmal in der Methode aufgenommen ist, wird auf die Analyse von „G₂“-Aufgabe 37 des dritten Kapitels verzichtet. Genauso wie für die Ausgaben von *Na klar!* gilt, sind die Resultate, die zu den beiden analysierten Methoden von *Neue Kontakte* gehören, in Kapitel 5 aufgenommen.

4.3 Team Deutsch 3

Wie der Titel dieser Methode schon vermuten lässt, handelt es sich im Falle *Team Deutsch 3* um eine Methode die auf vorgegangene Lehrbücher weiterbildet. Wiewohl weniger ersichtlich, gilt dieses Prinzip auch für *Na klar!* und *Neue Kontakte*. Und weil im niederländischen VWO-Sekundärunterricht im Allgemeinen ab der zweiten Klasse mit dem Erwerb der deutschen Sprache angefangen wird, steht die „3“ im Titel für eine Auflage von *Team Deutsch*, die in der vierten Klasse benutzt werden kann.

Der größte Unterschied zwischen sowohl *Na klar!* als auch *Neue Kontakte* weist *Team Deutsch* auf, wenn es auf die in der Methode benutzte Sprache ankommt. Wo die bereits besprochenen Lehrgänge eine Mischung von Deutsch und Niederländisch sind, ist alles in *Team Deutsch* auf Deutsch geschrieben.

Genauso wie bei *Na klar!* hat man bei *Team Deutsch* ein Text- und Arbeitsbuch zur Verfügung. Im Gegensatz zu den *Na klar!*-Lehrgängen, sind im Textbuch von *Team Deutsch* nicht nur Texte aber auch Aufgaben aufgenommen. Es sind acht Lektionen vorhanden, Lektionen 21 bis 28. In der Beschreibung der Methode wird deutlich gemacht, dass anhand dieses Lehrgangs die Fertigkeiten „Lesen“, „Schreiben“, „Hören“ und „Sprechen“ trainiert werden, zugleich aber auch, dass das Buch nicht nach diesen Fertigkeiten gegliedert worden ist. Dennoch kann man einfach bestimmen, welches Ziel die Aufgabe verfolgt. Das ist wichtig

für die Beantwortung der ersten Frage des Analyse-Modells. In der Erklärung dieser Methode kann man nämlich lesen, dass z.B. Übungen für die Schreibfähigkeit immer anhand Kernwörter wie „beschreibe“, „schreib“, „mach Notizen“, usw. zu erkennen sind. Im Falle der Sprechfertigkeit kann man solche Übungen mit Hilfe von Hinweisen wie „spricht“, „diskutiert“, etc. bestimmen.

Genauso wie in den anderen in diesem Text besprochenen Methoden, gibt es auch in *Team Deutsch* eine klare Gliederung: Es wird in jeder Lektion mit „Kommunikation“ angefangen, zweitens mit der „Grammatik“ gearbeitet, drittens kommt eine Art „Sprechtraining“ ins Zuge, woraufhin in „Projekte, Spiele, Kreatives“ eine zur Idee des aufgabenorientierten Unterrichts passende Endaufgabe (Richards/Rodgers 2011: 223-243) von den Schülern erstellt werden soll. Zum Schluss werden im sogenannten „Im Team-Magazin“ Sachen in Bezug auf „Landeskunde“ beschrieben. Die im Arbeitsbuch aufgenommenen Aufgaben schließen diese Gliederung der Lektionen an, werden aber auch mit zwei zusätzlichen Elementen ausgestattet, nämlich: „Meine Grammatik“ und „Mein Wortschatz“. Anhand der in diesen Teilen beschriebenen Aufgaben, haben die Schüler die Chance, dasjenige das sie in der Lektion geübt haben, nochmals zu wiederholen. Auf diese Weise entsteht für die Schüler ein gutes Bild, inwiefern sie sich in Bezug auf die spezifischen Aspekte der Lektionen entwickelt haben.

Wie erwähnt, ist diese Methode ganz auf Deutsch geschrieben. Aus diesem Grund sind deswegen auch keine niederländischen Wörter oder Sätze aufgenommen, die ins Deutsche übersetzt werden sollten. Auch nach ausführlicher Analyse dieser Methode müssen wir feststellen, dass das umgekehrte Prinzip, das heißt: Übersetzen aus dem Deutschen ins Niederländische, ebenfalls nicht von den Schülern in 4 VWO, erwartet wird. In dem dazu auch keine Übersetzungsaufgaben für die Grammatikentwicklung benutzt werden, muss festgestellt werden, dass in *Team Deutsch 3* überhaupt keine Übersetzungsaufgaben für den deutschen Spracherwerbprozess verwendet werden. Durch diese Wahrnehmung liegt es also auf der Hand, dass Übersetzungsaufgaben nur eine Rolle spielen, wenn beim Fremdsprachenlernen nicht nur die Zielsprache im Mittelpunkt steht, sondern manchmal auch auf die Muttersprache zurückgegriffen wird.

4.4 *Het Driejarig Diploma und Oefeningen bij de Duitse Spraakkunst*

In de jaren zestig van de vorige eeuw heeft er een verschuiving in het eindpunt van het moderne vreemde talen onderwijs plaatsgevonden. Tot aan 1968 gold als eindpunt de vertaling vanuit de vreemde taal in het Nederlands en, in sommige schooltypen, het schrijven van brieven in de vreemde taal. Het onderwijs was vooral gericht op het bijbrengen van kennis van het taalsysteem, het aanleren van grammaticale structuren en vocabulaire.²⁷

Aus Sicht dieses Umbruchs des niederländischen Sekundärunterrichts, wäre es interessant kurz einige Methoden zu betrachten, die vor 1968 im Sekundärunterricht für den Deutscherwerb benutzt wurden. Wie anhand obenstehenden Zitats ersichtlich wird, hat Übersetzen, jedenfalls das Muttersprachenorientierte, damals als wichtiger Leitfaden des Fremdsprachenunterrichts gegolten. Die früher in diesem Text erwähnte „Grammatik-Übersetzungsmethode“ hat darauf vermutlich einen Einfluss gehabt.

Um mehr über die qualitative und quantitative Funktion von Übersetzungsaufgaben im gegenwärtigen Deutschunterricht schließen zu können, werden zwei sogenannte „Prä-Mammut-Methoden“ (der Anlass für die Umgestaltung des niederländischen Unterrichts 1968 war der sogenannte „Mammutgesetz“) global analysiert. Diese Studie beschäftigt sich mit dem ersten Teil einer dreiteiligen Methode, nämlich *Het Driejarig Diploma* und „mit einer Fortsetzung einer mehr elementaren Methode für den deutschen Spracherwerb“²⁸, nämlich *Oefeningen bij de Duitse Spraakkunst*.

Het Driejarig Diploma heißt „een eerste Duitse spraakkunst met oefeningen voor het elementair economisch onderwijs voor het eindexamen Duits der Handelsavondschoolen met 3-jarige cursus“²⁹ zu sein. Im Vergleich zu *Na klar!*, *Neue Kontakte* und *Team Deutsch* ist diese Methode also nicht spezifisch für den sekundären Unterricht entwickelt worden. Aus diesem Grund ist es schwer festzustellen, inwiefern die Methode mit einem MAVO-, HAVO- oder VWO-Niveau übereinstimmt (diese Niveaus beinhalten die heutige Einteilung des niederländischen Sekundärunterrichts). Das Gleiche gilt für *Oefeningen bij de Spraakkunst*, weil, wie bereits festgestellt, dieses Werk als Fortsetzung auf einen elementaren Lehrgang betrachtet wird. Sowohl *Het Driejarig Diploma* als auch *Oefeningen bij de Spraakkunst* sind dennoch für eine Analyse geeignet, vor allem um Ausgangspunkte bei der Erstellung der

²⁷ Staatsen, F. 2011. *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Uitgeverij Coutinho. S. 17.

²⁸ Spruyt-Heemstra. 1957. *Oefeningen bij de Duitse Spraakkunst*. Groningen: P. Noordhoff N.V. S. 3.

²⁹ Kieft, P. 1962. *Het Driejarig Diploma*. Zutphen: J. Thieme & Cie. S. 3.

beiden Methoden ans Licht zu bringen und gerade diese mit den gegenwärtigen Unterrichtsmethoden zu vergleichen.

Im Allgemeinen fällt auf, dass die beiden Prä-Mammut-Methoden, im Gegensatz zu den gegenwärtigen Methoden des Deutschunterrichts, die überwiegend von der Übung der unterschiedlichen Fertigkeiten einer Sprache ausgehen, sich vor allem mit den grammatischen Aspekten der deutschen Sprache beschäftigen.

In *Het Driejarig Diploma* bekommen die Spracherwerber eine kurze Erklärung zum jeweiligen Aspekt der deutschen Sprache, wonach sie erst einige Fragen beantworten müssen. Im Falle der Beugung von „werden“ sind die Fragen folgenderweise gestaltet worden:

1. Welke twee betekenissen heeft *worden*?
 2. Wat valt je op in de onvoltooid tegenwoordige tijd van dit werkwoord?
 3. Hoe luidt de onvoltooid verleden tijd van *worden*=worden? En hoe de onvoltooid verleden tijd van *worden*=zullen?
 4. Wat betekent: *er wurde*? En wat: *er würde*?
- Etc.³⁰

Wenn der Spracherwerber diese Fragen beantwortet hat, brauchen sie in verschiedenen Aufgaben einige Sätze aus dem Niederländischen ins Deutsche zu übersetzen, wobei in diesem Fall mit dem Verb „werden“ gearbeitet werden soll. Es sind u.a. folgende Sätze zu übersetzen:

1. De vracht wordt betaald. De vracht werd betaald. De vracht is betaald.
 2. Hij zal spoedig betalen. De firma zal spoedig betalen.
 3. Ik zou de voorwaarde niet stellen. Wij zouden de voorwaarde niet stellen.
 4. Hij wordt koopman. Hij werd koopman. Hij is koopman geworden.
- Etc.³¹

Auf diese Weise ist *Het Driejarig Diploma* zusammengesetzt worden. Zu jedem grammatischen Aspekt der deutschen Sprache sind erst einige spezifische Fragen zu beantworten, woraufhin jedes Mal zu jedem Grammatik-Element Sätze aus dem Niederländischen ins Deutsche zu übersetzen sind.

³⁰ Ebd. S. 20.

³¹ Ebd. S. 21.

In *Oefeningen bij de Spraakkunst* gibt es keine Erklärung in Bezug auf die grammatischen Aspekte. Trotzdem wird zu jedem grammatischen Thema von den Spracherwerbern erwartet, dass sie Fragen anlässlich der Kennzeichen des grammatischen Themas beantworten können. Im Gegensatz zu *Het Driejarig Diploma* sind die Fragen zu den Themen auf Deutsch formuliert worden. So gibt es in *Oefeningen bij de Spraakkunst* z.B. in Bezug auf die Verwendung von den Verben „haben“ und „sein“ die folgende Aufgabe, die hier eingeschränkt dargestellt worden ist:

*Begründe, wo möglich, den Gebrauch von **haben** und **sein** in den folgenden Sätzen.*

Ich *bin* fortgefahren.

Ich *habe* fortgefahren zu lesen.

Die Tränen *sind* ihr auf die Wangen geronnen.

Das Gefäß *hat* geronnen.

Etc.³²

Wenn diese Fragen beantwortet sind, wobei nicht völlig klar ist, ob dies auf Niederländisch oder Deutsch gemacht werden soll, bekommen die Spracherwerber niederländische Sätze, die sie auf Deutsch übersetzen sollen. U.a. folgende Sätze sind in *Oefeningen bij de Spraakkunst* zu übersetzen:

1. Evenals de bevolking is in de laatste decenniën ook de zeehandel van deze havenstad afgenomen.
2. Het is hem in de Oostenrijkse hoofdstad goed bevallen; de wereldtentoonstelling heeft hem buitengewoon geboeid.
3. Ofschoon geluk geen schaamte kent, heeft het menigmaal voor de verdienste gebloed.
4. De reizigers hebben wekenlang in de woestijn omgezworven.

Etc.³³

Indem man die beiden Prä-Mammut-Methoden mit einander vergleicht, würde man vermutlich feststellen, dass die Übungen in *Oefeningen bij de Spraakkunst* sich im Vergleich zu *Het Driejarig Diploma* wahrscheinlich als schwieriger aufweisen. Die Gründe für diese Wahrnehmung sind darin gelegen, dass die Fragen in Bezug auf die grammatischen Themen

³² Spruyt-Heemstra. 1957. *Oefeningen bij de Spraakkunst*. Groningen: P. Noordhoff N.V. S. 11.

³³ Ebd. S. 12.

auf Deutsch gestellt sind und die zu übersetzenden Sätze durch ihre Länge anscheinend schwieriger scheinen zu sein.

Die Feststellung, dass die Methoden der grammatischen Themen der deutschen Sprache nach zusammengesetzt worden sind, wonach viele Sätze aus dem Niederländischen ins Deutsche zu übersetzen sind, ist vielleicht bedeutungsvoller. Sie schließt sich nämlich der sogenannten „Grammatik-Übersetzungsmethode“ an. Bei dieser Methode geht es vor allem darum, dass das fremdsprachliche Regelsystem mit Hilfe von Übersetzen gelernt wird. Sprachwissen wird über das Sprachkönnen gesetzt (Bausch 1981: 318). Gerade diese Lern tendenz scheinen sowohl *Het Driejarig Diploma* als auch *Oefeningen bij de Spraakkunst* aufzuweisen.

5. Die Forschungsergebnisse

Anhand der obenerwähnten Vorgehensweise sind, wie gesagt, alle Aufgaben analysiert worden. Um die Forschungsfrage, „Welche Rolle spielen Übersetzungsaufgaben in den VWO-Unterrichtsmethoden für die Oberstufe des niederländischen Sekundärunterrichts beim deutschen Spracherwerb?“, beantworten zu können, werden die Forschungsergebnisse jedes einzelnen Lehrwerks berücksichtigt. Damit bilden die nachkommenden Resultate, die nach der Analyse jedes einzelnen Kapitels herausgekommen sind, den Kern dieses Textes.

An erster Stelle gibt es in den nachkommenden Tabellen für jede Methode eine Tabelle, die einen Eindruck der Übersetzungsaufgaben hinsichtlich der totalen Anzahl Aufgaben geben. Die Prozentzahlen, die dieses Vergleichs aufweisen, sind dazu auch aufgenommen. Danach werden die unterschiedlichen Typen der Übersetzungsaufgaben zugeordnet. Die Resultate werden im Nachfolgenden dargestellt, einer nach dem anderen erklärt und miteinander verglichen.

Tabelle 1.1: *Na klar! 4 VWO*

	Übersetzungsaufgaben	Anzahl Aufgaben	Prozentzahl
Lesefertigkeit	14	75	18,7 %
Hörfertigkeit	14	37	37,8 %
Sprechfertigkeit	32	121	26,4 %
Schreibfertigkeit	6	35	17,1 %
Übersetzungsfertigkeit	0	0	0,0 %
Insgesamt:	66	268	24,6 %

Wie man in Tabelle 1.1 anschauen kann, sind von *Na klar! 4 VWO* 268 Aufgaben anhand des in Abbildung 1 dargestellten Modells analysiert worden. Mit Hilfe dieses Analysemodells wurde auch bestimmt, dass insgesamt 66 Aufgaben tatsächlich Übersetzungsübungen sind. Mit „Prozentzahl“ wird in der Tabelle das Resultat gemeint, wenn man die „Übersetzungsaufgaben“ teilt durch die totale „Anzahl Aufgaben“ der jeweiligen Unterrichtsmethode.

Diese Beobachtung hat zur Folge, dass die Prozentzahl der Übersetzungsaufgaben in der 4 VWO-Methode *Na klar!* auf 24,6 % festgestellt ist. Die Hörfertigkeit weist die höchste Prozentzahl der Übersetzungsaufgaben auf, wo Übersetzungsfähigkeit überhaupt nicht spezifisch anhand der Aufgaben in *Na klar!* geübt wird. Die Ergebnisse der Tabelle 1 werden im Laufe dieses Textes mit den Forschungsergebnissen der anderen Tabelle verglichen.

Tabelle 1.2: *Na klar! 5 VWO*

	Übersetzungsaufgaben	Anzahl Aufgaben	Prozentzahl
Lesefertigkeit	2	68	2,9 %
Hörfertigkeit	11	27	40,7 %
Sprechfertigkeit	19	80	23,8 %
Schreibfertigkeit	12	39	30,8 %
Übersetzungsfertigkeit	0	0	0,0 %
Insgesamt:	44	214	20,6 %

Na klar! für 5 VWO zeigt bezüglich Hör- und Sprechfertigkeit, die totale Anzahl der Aufgaben pro Fertigkeit ausgenommen, eine ähnliche Tendenz wie *Na klar! 4 VWO*. Die Prozentzahl der Lesefertigkeit hat bedeutungsvoll abgenommen, wohingegen die Prozentzahl der Schreibfertigkeit gerade zugenommen hat. Wodurch diese Ab- und Zunahme gekennzeichnet worden ist, kann man anhand der beiden Tabellen nicht eindeutig feststellen. Vielleicht könnte es damit zu tun haben, dass die Autoren der *Na klar!*-Reihe die Schüler nicht immer auf die gleiche Weise innerhalb einer Sprachfertigkeit herausfordern möchten. Offensichtlich zeigen die Tabellen 1.1 und 1.2, dass die totale Anzahl der aufgenommenen Übersetzungsaufgaben in *Na klar! 5 VWO* bezüglich der 4 VWO Methode mit 20,6% geringer geworden ist. Diese Abnahme hat ohne Zweifel mit der geringeren Totalanzahl der Aufgaben in *Na klar! 5 VWO* zu tun. Es könnte aber auch eine Möglichkeit sein, dass manche Aufgaben in dieser Methode einfach länger geworden sind. Der Aspekt der Aufgabenlänge ist in dieser Studie aber nicht untersucht worden.

Tabelle 1.3: *Neue Kontakte 4 VWO*

	Übersetzungsaufgaben	Anzahl Aufgaben	Prozentzahl
Lesefertigkeit	9	21	42,9 %
Hörfertigkeit	4	22	18,2 %
Sprechfertigkeit	17	64	26,6 %
Schreibfertigkeit	5	33	15,2 %
Übersetzungsfertigkeit	0	0	0,0 %
Insgesamt:	35	140	25,0 %

Was an Tabelle 1.3 auffällt, ist das in *Neue Kontakte 4 VWO*, im Gegensatz zu den beiden analysierten *Na klar!*-Methoden, prozentzahlgemäß die größte Rolle für Übersetzungsaufgaben in der Entwicklung der Lesefertigkeit aufzuweisen ist. Damit ist auch gleich der größte Unterschied bezüglich Übersetzungsaufgaben zwischen den beiden Methoden festgestellt worden. Was die Sprechfertigkeit angeht, unterscheiden die Methoden sich fast nicht, mit einer Prozentzahl um die 26,5 % für die beiden VWO 4 Methoden. Auch die 23,8 % die *Na klar! 5 VWO* aufweist, befindet sich in der Nähe dieser Prozentzahl. Auffällig ist, dass sowohl *Neue Kontakte 4 VWO* als auch *Na klar! 4 VWO* zeigen, dass ein Viertel ihrer Aufgaben sich wenigstens teilweise mit dem Prinzip des Übersetzens beschäftigt.

Tabelle 1.4: *Neue Kontakte 5/6 VWO*

	Übersetzungsaufgaben	Anzahl Aufgaben	Prozentzahl
Lesefertigkeit	11	28	39,3 %
Hörfertigkeit	1	32	3,1 %
Sprechfertigkeit	23	59	39,0 %
Schreibfertigkeit	7	37	18,9 %
Übersetzungsfertigkeit	0	0	0,0 %
Insgesamt:	42	156	26,9 %

Genauso wie beim Vergleich zwischen den beiden Methoden von *Na klar!* ersichtlich wurde, kann anhand der Tabellen 1.3 und 1.4 auch eine bedeutende Ab- und Zunahme beobachtet werden. In diesem Fall hat die Vertretung der Übersetzungsaufgaben in Bezug auf die Hörfertigkeit ziemlich abgenommen, wohingegen die Sprechfertigkeit durch Übersetzungsübungen gerade mehr vertreten ist. In dem *Na klar! 5 VWO* bezüglich *Na klar 4 VWO* eine kleinere Prozentzahl von Übersetzungsaufgaben zeigt, können wir bei *Neue*

Kontakte 5/6 VWO im Hinblick auf seinen Vorgänger eine kleine Zunahme feststellen, von 25,0 % nach 26,9 %.

Tabelle 1.5: *Team Deutsch 3*

	Übersetzungsaufgaben	Anzahl Aufgaben	Prozentzahl
Lesefertigkeit	0	41	0,0 %
Hörfertigkeit	0	49	0,0 %
Sprechfertigkeit	0	34	0,0 %
Schreibfertigkeit	0	67	0,0 %
Übersetzungsfertigkeit	0	0	0,0 %
Insgesamt:	0	191	0,0 %

Tabelle 1.5 braucht im Hinblick auf die Prozentzahlen für die Bestimmung der Anzahl Übersetzungsaufgaben, und wie bei der Analysebeschreibung dieses Textes schon erwähnt wurde, nicht dargestellt zu werden. Dennoch wäre es interessant, die Unterschiede in Bezug auf die Fertigkeiten anzuschauen, so dass man ein gutes Bild bekommt, auf welche Sprachfertigkeit der Schwerpunkt in *Team Deutsch* liegt. Im Gegensatz zu den anderen in dieser Studie analysierten Methoden wird anhand Tabelle 1.5 ersichtlich, dass der Schwerpunkt in *Team Deutsch* sich vor allem bei der Schreibfertigkeit befindet, mit 67 Aufgaben, wo mit Hilfe von den Aufgaben in *Na klar!* und *Neue Kontakte* besonders die Sprechfertigkeit geübt wird: 121 beziehungsweise 80 Aufgaben in den *Na klar!*-Methoden, 64 bzw. 59 Übungen in den beiden *Neue Kontakte*-Lehrgängen. Mit insgesamt 191 aufgenommenen Aufgaben in *Team Deutsch*, verteilt über Text- und Arbeitsbuch, hat diese Methode, hinsichtlich der beiden anderen Lehrgänge, eine durchschnittliche Aufgabenanzahl.

Mit Hilfe von Tabelle 1.1 bis 1.5 sind die ersten Hinweise für die quantitative Beantwortung der Hauptfrage gefunden. Da früher in diesem Text aber auch schon einige Übersetzungsaufgaben als Beispiel der Vorgehensweise analysiert wurden, wobei sie eine bestimmte Kategorie zugeordnet wurden, wäre es interessant, anschaulich zu machen, welche Kategorien Übersetzungsaufgaben für die Entwicklung der Sprachfertigkeiten benutzt werden.

Von *Team Deutsch* kann keine Kategorie-Zuordnung stattfinden, weil diese Methode nicht über Übersetzungsaufgaben verfügt. Anhand des in diesem Text benutzten Modells bildet der zweite Schritt des benutzten Modells den Endpunkt für die Analyse der Übersetzungsaufgaben in *Team Deutsch 3*. Aus diesem Grund werden in den untenstehenden

Tabellen nur die Forschungsergebnisse der Methoden *Na klar!* und *Neue Kontakte* dargestellt. In diesen Tabellen geht es vor allem darum, ersichtlich zu machen, welche Typen Übersetzungsaufgaben am meisten und welche am wenigsten für die Entwicklung der unterschiedlichen Sprachfertigkeiten benutzt werden.

Das im vorigen Absatz Beschriebene soll vielleicht noch ein wenig verdeutlicht werden. Auf den ersten Blick scheinen die Ergebnisse nur quantitativ interpretierbar zu sein, genauso wie das der Fall bei der Wiedergabe der Tabellen 1.1-1.5 war. Es ist offensichtlich, dass in den Tabellen wieder nur Forschungsergebnisse aufgenommen werden können, die sich in Zahlen fassen lassen. Diese quantitativen Ergebnisse können aber nur zustande kommen, weil alle Aufgaben anhand des in dieser Studie benutzten „qualitativen“ Modells für die Bestimmung der Übersetzungsaufgaben analysiert wurden.

Tabelle 2.1: *Na klar! 4 VWO*

	I₁	S₁	G₁	I₂	S₂	G₂	AUF	%auf
Lese	0	0	0	12	2	0	14	21,2 %
Hör	0	0	0	14	0	0	14	21,2 %
Sprech	10	5	7	1	1	8	32	48,5 %
Schreib	3	2	1	0	0	0	6	9,1 %
Übersetz	0	0	0	0	0	0	0	0,0 %
AUK	13	7	8	27	3	8		
%auk	19,7 %	10,6 %	12,1 %	40,9 %	4,5 %	12,1 %		

Tabelle 2.1 zeigt die Forschungsergebnisse in Bezug auf die Methode *Na klar! 4 VWO*. Am Seitenrand stehen die Fertigkeiten in abgekürzter Form. Das heißt, dass z.B. mit „Lese“ die Lesefertigkeit und mit „Hör“ die Hörfertigkeit gemeint wird. In der Seite findet man auch die Abkürzungen „AUK“ und „%auk“ zurück. „AUK“ steht für die „Anzahl Übersetzungsaufgaben pro Kategorie“. Damit wird zum Beispiel gelistet, wie viel Aufgaben der „I₁“-Kategorie in diesem Fall in *Na klar! 4 VWO* benutzt werden. Mit der Angabe „%auk“ wird auf die Prozentzahl der Aufgabentypen im Hinblick auf die totale Anzahl Übersetzungsaufgaben hingewiesen. An der Oberseite sind in der Tabelle alle unterschiedlichen Kategorien mit daneben die Abkürzungen „AUF“ und „%auf“ gelistet. Mit „AUF“ sind die „Anzahl Übersetzungsaufgaben pro Fertigkeit“ gemeint, die auch bereits in den Tabellen 1.1-1.5 zurückzufinden sind, aber für die Vollständigkeit im Schema aufgenommen sind. An den Stellen der Tabellen, wo die Prozentzahl insgesamt nicht auf

100,0 % kommt, tragen Abrundungsfehler oder Aufgaben die zu mehrerer Kategorien gerechnet werden können zu dieser möglichen Diskrepanz bei.

Was fällt anhand der dargestellten Forschungsergebnisse der Methode *Na klar! 4 VWO* auf? Offenbar zeigt die „I₂“-Kategorie die höchste Prozentzahl, nämlich 40,9 %. In *Na klar! 4 VWO* wird für den größten Teil also das Idiom von der Zielsprache aus ins Niederländische übersetzt. Auch kann man in Zusammenhang mit Tabelle 2.1 feststellen, dass der Typus „I₁“ mit 19,7 % an zweiter Stelle kommt. Anhand dieser Ergebnisse ist also zu schließen, dass Übersetzungsaufgaben die die Schüler, im Hinblick auf die unterschiedlichen Fertigkeiten, in Wortschatz ausbilden, mit 60,6 % („I₁“ und „I₂“ zusammengezogen) am stärksten in den Übersetzungsaufgaben der Methode *Na klar! 4 VWO* vertreten sind.

Das heißt, dass in diesem Lehrwerk über mehr als sechzig Prozent der Übersetzungsübungen sich mit der Erwerbung des Idioms beschäftigt. Diese Beobachtung sei, van der Bie (Co-Autor der *Na klar!*-Methode) nach, in Zusammenhang mit einer Art „Standardliste“ zu betrachten. Van der Bie erklärt, wie die Autoren bei der Erstellung einer Methode für den Deutschunterricht von einer Standardliste ausgehen, die sie immer „im Hinterkopf“ haben. Anhand dieser Standardwörter sollten die Schüler imstande sein, sich in der deutschen Sprache verständlich zu machen. Übersetzungsaufgaben könnten für das Lernen dieser Standwörter sehr nützlich sein, wenn ihre Anwendung deutlich ist, weil sie das gängige Prinzip, dass selbst übersetzte Wörter besser behalten bleiben, unterstützen. Van der Bie glaubt, dass auf diese Weise zum Beispiel die Entwicklung des Idioms benutzt wird, um nachfolgende Aufgaben auch beantworten zu können (s.: Exkurs 2). Das sei eine logische Erklärung für die hohe Anzahl der Übersetzungsaufgaben der sogenannten „I“-Kategorien.

In *Na klar! 4 VWO*, wie anhand Tabelle 2.1 zu beobachten ist, treten an zweiter Stelle die Grammatik-Kategorien im Hinblick auf die Übersetzungsübungen hervor. Von sowohl Typus „G₁“ als auch „G₂“ sind in diesem Lehrgang acht Übersetzungsaufgaben aufgenommen, was eine Prozentzahl von insgesamt 24,2 % ergibt. In der Hälfte dieser Fälle wird also das Übersetzen von der Muttersprache her in die Zielsprache für die Entwicklung der Grammatik in Bezug auf eine Sprachfertigkeit benutzt. Dabei wird deutlich, dass diese beiden Typen nur für die sozusagen mehr kommunikativ-orientierte Fertigkeiten einer Sprache verwendet werden. Wie man in Tabelle 2.1 zurückfinden kann, werden die „G₁“- und „G₂“-Kategorien für die Entwicklung der Sprech- und Schreibfertigkeit angewandt.

Das Prinzip der „Satzbildung“ wird nur in insgesamt 15,1 % der Übersetzungsaufgaben geübt. Und mehr als zweidrittel davon, kommt auf Rechnung der „S₁“-

Kategorie, also die zielsprachenorientierte. Wenn in *Na klar! 4 VWO* das Prinzip des Übersetzens im Rahmen der sogenannten Satzbildung stattfindet, geschieht dies im größten Teil der Fälle aus dem Niederländischen ins Deutsche.

Ein wichtiger Anlass für diese Studie nach der Rolle von Übersetzungsaufgaben in Oberstufe-Methoden für den VWO-Deutschunterricht, bildet die von Ingrid Degraeve vorgestellte Idee des literarischen Übersetzens als sogenannte „Endaufgabe“ im Rahmen des aufgabenorientierten Unterrichts. Ihre Idee ist es, dass Studenten ein Romanfragment oder ein Gedicht übersetzen. Wie Paul van der Bie aber im Interview skizziert, ist bei der Erstellung von *Na klar!* über die Idee einer literarischen Übersetzungsaufgabe nicht gesprochen worden. Dazu bemerkt er, um Literatur oder Poesie in der Klasse zu behandeln, der Lehrer fast immer einiges erläutern soll. Poesie ist für die Schüler vielleicht am schwierigsten, weil für ein gutes Verständnis von Poesie oft zwischen den Zeilen gelesen werden muss. Darüber hinaus kostete nur das Übersetzen eines kleinen Fragments die Schüler schon viel Zeit. Es wäre also schwierig eine Methode für Schüler des sekundären Unterrichts mit einer literarischen Übersetzungsaufgabe zu ergänzen. (s.: Exkurs 2). Es könnte aus diesem Grund der Fall sein, dass in *Na klar!* nur 15,1 % der Übersetzungsaufgaben für die „Satzbildung“ benutzt werden, weil Satzbildung viel Zeit nimmt.

Vermutlich fällt auf, dass die Prozentzahlen unter „%auf“ der Tabelle 2.1 nicht die Gleichen sind wie im Vergleich zu Tabelle 1.1. Das hat damit zu tun, dass in Tabelle 2.1 diese Prozentzahlen erworben sind, indem die „Anzahl Übersetzungsaufgaben pro Kategorie“ durch die Totalanzahl der Übersetzungsaufgaben geteilt wird, und nicht, wie das in Tabelle 1.1 gemacht wurde, die Anzahl Übersetzungsaufgaben durch die Totalanzahl der Aufgaben der Methode *Na klar!* zu teilen. Auf diese Weise entsteht in Tabelle 2.1 ein guter Eindruck davon, welche Fertigkeit am meisten mit Hilfe von Übersetzungsaufgaben trainiert wird. Im Falle des Lehrgangs *Na klar! 4 VWO* ist das offensichtlich die Sprechfertigkeit, mit 48,5 %. Die Lese- und die Hörfertigkeit weisen beide eine Anwesenheit von 21,2 % in dieser Methode auf, wo Schreibfertigkeit mit 9,1 % am geringsten anhand Übersetzungsaufgaben geübt wird. Und obwohl diese Prozentzahlen der Methode *Na klar! 4 VWO* schon für eine Betrachtung an sich interessant sind, gewinnen sie an Bedeutung, wenn sie im Vergleich zu *Na klar! 5 VWO* und auch im Hinblick auf die anderen Methoden für die VWO-Oberstufe des Deutschunterrichts betrachtet werden. In Tabelle 2.2 stehen die Forschungsergebnisse der Methode *Na klar! 5 VWO*.

Tabelle 2.2: *Na klar! 5 VWO*

	I₁	S₁	G₁	I₂	S₂	G₂	AUF	%auf
Lese	0	0	0	1	1	0	2	3,0 %
Hör	0	0	0	11	0	0	11	22,9 %
Sprech	9	2	9	1	0	0	19	39,6 %
Schreib	5	2	5	1	1	0	12	25,0 %
Übersetz	0	0	0	0	0	0	0	0,0 %
AUK	14	4	14	14	2	0		
% auk	29,2 %	8,3 %	29,2 %	29,2 %	4,2 %	0,0 %		

Genauso wie beim Lehrgang *Na klar! 4 VWO* sind in dieser Methode, wie Tabelle 2.2 aufweist, wieder die sogenannten Idiom-Kategorien am deutlichsten vertreten. Gleich wie bei dieser Methode für 4 VWO befindet die Prozentzahl von I₁ und I₂ sich mit 58,4 % um die sechzig Prozent. Deswegen kann man feststellen, dass auch in 5 VWO, wenn *Na klar!* im Unterricht verwendet wird, anhand Übersetzungsaufgaben vor allem Idiom geübt wird. Dabei gibt es keine Unterschiede in Anzahl Aufgaben pro Kategorie, weil sowohl I₁ als auch I₂ mit 29,2 % im Schema dargestellt worden sind.

Im Vergleich zu *Na klar! 4 VWO* gibt es in *Na klar! 5 VWO* eigentlich nur kleine Differenzen. Wiedermal kommen die erwähnten Grammatiktypen, bezüglich der möglichen Kategorien, an zweiter Stelle. Dieses Mal sind aber die zielsprachenorientierten Übersetzungsaufgaben in Bezug auf die G₂-Kategorie offensichtlich hervorgehoben. Das heißt, wenn in *Na klar! 5 VWO* die Grammatik anhand Übersetzungsaufgaben geübt wird, geschieht das nur mit Hilfe von Aufgaben, bei denen aus dem Niederländischen ins Deutsche zu übersetzen ist. Die Satzbildung-Kategorien sind mit insgesamt 12,5 % klar am wenigsten in *Na klar! 5 VWO* vertreten.

Wohingegen *Na klar! 4 VWO* noch eine gleiche Prozentzahl hinsichtlich Lese- und Hörfertigkeit aufweist, hat die Prozentzahl der Lesefertigkeit in *Na klar! 5 VWO* bedeutend abgenommen. Nur noch 3,0 % aller Übersetzungsaufgaben wird für die Übung dieser Fertigkeit benutzt. Dahingegen ist gerade eine Zunahme der Übersetzungsaufgaben bei der Übung der Schreibfertigkeit wahrzunehmen. Für *Na klar! 4 VWO* gilt eine „%auf“ von 9,1 %, in *Na klar! 5 VWO* hat diese Anzahl bis 25,0 % zugenommen. Eine Verschiebung hat also stattgefunden, aber Übersetzungsaufgaben sind auch in *Na klar! 5 VWO* noch deutlich vorhanden.

Tabelle 2.3: *Neue Kontakte 4 VWO*

	I₁	S₁	G₁	I₂	S₂	G₂	AUF	%auf
Lese	0	0	0	8	1	0	9	25,7 %
Hör	1	0	0	3	0	0	4	11,4 %
Sprech	6	11	0	0	0	0	17	48,6 %
Schreib	3	1	0	0	0	1	5	14,3 %
Übersetz	0	0	0	0	0	0	0	0,0 %
AUK	10	12	0	11	1	1		
% auk	28,6 %	34,3 %	0,0 %	31,4 %	2,9 %	2,9 %		

Auch im Fall der Methode *Neue Kontakte 4 VWO* sind die sogenannten Idiom-Kategorien, im Vergleich zu den beiden *Na klar!*-Methoden, am meisten vertreten, mit exakt 60,0 %. Davon nehmen sowohl die „I₁“- als auch die „I₂“-Typen ungefähr die Hälfte für ihre Rechnung, wobei die „I₂“-Kategorie einen kleinen Vorteil bezüglich der „I₁“-Kategorie hat. In *Neue Kontakte 4 VWO* wird von den Schülern erwartet, dass sie im Vergleich zu *Na klar! 4 VWO*, mit Hilfe von der Idiom-Entwicklung, mehr von der Muttersprache aus, in die Zielsprache übersetzen.

Die Vergleiche zwischen den Methoden ermöglichen es, eine quantitative und qualitative Antwort auf die Leitfrage dieser Studie geben zu können. Wenn im Hinblick auf zum Beispiel die „S“-Kategorien von *Neue Kontakte 4 VWO* einen Vergleich zu *Na klar! 4 VWO* gemacht wird, fällt anhand Tabelle 2.3 auf, dass in der Methode *Neue Kontakte 4 VWO* die sogenannte „Satzbildung“ mehr hervorgehoben wird. 37,1 % der Übersetzungsaufgaben von *Neue Kontakte 4 VWO* sind Übungen aus den „S“-Kategorien, im Gegensatz zu 15,1 % im Lehrgang *Na klar! 4 VWO* (Vgl. Tabelle 2.1). Dazu ist aber zu bemerken, dass es sich in *Neue Kontakte 4 VWO* vor allem um Übersetzungsaufgaben der „S₁“-Kategorie handelt. Das heißt, dass im Wesentlichen Satzbildung in die Zielsprache von den Schülern entwickelt wird.

Dahingegen ist der grammatischen Einsatz in Bezug auf die Übersetzungsaufgaben sehr gering. Nur eine Aufgabe der „G₂“-Kategorie, und dementsprechend nur eine Prozentzahl von 2,9 %, ist in *Neue Kontakte 4 VWO* aufgenommen. Das bedeutet, dass in *Neue Kontakte 4 VWO* der Aspekt der Grammatik nur einmal für die Entwicklung der Schreibfertigkeit benutzt wird. Im Vergleich zu *Na klar! 4 VWO* wird aber deutlich, dass diese Fertigkeit überhaupt nicht mit Hilfe von diesem „G₂“-Typus trainiert wird. In *Na klar! 4 VWO* findet die „G₂“-Kategorie nur Anwendung für die Sprechfertigkeit. Für die Entwicklung der Lese- und Hörfertigkeit werden die „G“-Kategorien in beiden Methoden überhaupt nicht verwendet.

In Übereinstimmung mit *Na klar! 4 VWO*, wird in *Neue Kontakte 4 VWO*, wie man in Tabelle 2.3 anschauen kann, die größte Prozentzahl der Übersetzungsaufgaben für die Sprechfertigkeit benutzt. Für *Neue Kontakte 4 VWO* wird eine Prozentzahl von 48,6 % aufgewiesen, wohingegen in *Na klar! 4 VWO* 48,5 % der Übersetzungsübungen für die Entwicklung der Sprechfertigkeit dargestellt worden sind. Nach der Dezimalstelle unterscheiden die beiden Methoden sich also nur um ein Zehntel eines Prozents. Im Gegensatz zu *Na klar! 4 VWO*, wo am geringsten die Schreibfertigkeit anhand Übersetzungsaufgaben vertreten wird, weist *Neue Kontakte 4 VWO* die kleinste Prozentzahl der Übersetzungsübungen im Hinblick auf die Hörfertigkeit auf.

Im nächsten Schema sind die Ergebnisse für *Neue Kontakte 5/6 VWO* aufgenommen. Genauso wie es im Vergleich zwischen den beiden 4 VWO-Methoden gemacht worden ist, werden im Nachkommenden die beiden 5 VWO-Lehrgänge ausführlicher miteinander verglichen. Allgemeine Tendenzen die anhand aller hier analysierten Methoden auffallen, werden in der Schlussfolgerung dieses Textes dargestellt.

Tabelle 2.4: *Neue Kontakte 5/6 VWO*

	I₁	S₁	G₁	I₂	S₂	G₂	AUF	%auf
Lese	0	0	0	11	0	0	11	25,7 %
Hör	0	0	0	1	0	0	1	11,4 %
Sprech	15	8	0	0	0	0	23	48,6 %
Schreib	2	2	4	0	0	1	7	14,3 %
Übersetz	0	0	0	0	0	0	0	0,0 %
AUK	17	10	4	12	0	0		
%auk	39,5 %	23,3 %	9,3 %	27,9 %	0,0 %	0,0 %		

Gleich wie bei den bereits analysierten Methoden und ihren Forschungsergebnissen, sind auch in *Neue Kontakte 5/6 VWO* die I-Kategorien der Übersetzungstypen am meisten vertreten. Das heißt in diesem Fall, dass 67,4 % der Übersetzungsaufgaben für den Erwerb des Idioms benutzt wird. Diese Prozentzahl liegt um einige Prozente höher als die Prozentzahlen die bisher angeschaut wurden, die sich nämlich rundum sechzig Prozent befinden.

Im Vergleich zu *Na klar! 5 VWO*, wo die Übersetzungsaufgaben gleich über die beiden Idiom-Kategorien verteilt sind, hat die zielsprachenorientierte Kategorie für den Erwerb des Idioms in *Neue Kontakte 5/6 VWO* mit 39,5 % offenbar die Oberhand. Auch

bezüglich *Neue Kontakte 4 VWO* hat die sogenannte I₁-Kategorie an Bedeutung gewonnen. Übersetzungsaufgaben werden also in *Neue Kontakte 5/6 VWO* am meisten für die zielsprachenorientierte Vorgehensweise des Idiom-Erwerbs angewandt.

An zweiter Stelle, und in Übereinstimmung *Neue Kontakte 4 VWO*, weist auch *Neue Kontakte 5/6 VWO* eine größere Rolle für die Satzbildung-Kategorien in Bezug auf die Grammatiktypen der Übersetzungsübungen auf, wobei die sogenannte S₁-Kategorie einen deutlicheren Vorteil hinsichtlich der S₂-Kategorie hat. Der muttersprachenorientierte Aspekt der Satzbildungskategorie ist in der Fassung für 5 VWO überhaupt nicht vertreten. Übrigens ist nur eine sehr geringe Rolle für die S₂-Kategorie in *Neue Kontakte 4 VWO* vorbehalten. Was Satzbildung betrifft, hat die zielsprachenorientierte Vorgehensweise der Übersetzungsaufgaben sowohl in *Neue Kontakte 4 VWO* als auch in *Neue Kontakte 5/6 VWO* die größte Rolle.

Im Gegensatz zu *Neue Kontakte 4 VWO* sind in *Neue Kontakte 5/6 VWO* überhaupt keine Übersetzungsaufgaben der G₂-Kategorie aufgenommen. Dennoch ist der Grammatikaspekt in der Fortsetzung der *Neue Kontakte*-Reihe hervorgehoben. Mit 9,3 % der Übersetzungsaufgaben wird die Grammatik geübt, wohingegen diese Prozentzahl in *Neue Kontakte 4 VWO* nur aus 2,9 % besteht. Es ist ohne weiteres auffällig zu nennen, dass in der Ausgabe für 4 VWO bloß die G₂-Kategorie unterstützt wird, übrigens nur mit einer Übersetzungsaufgabe, und in *Neue Kontakte 5/6 VWO* Übersetzen lediglich mit Aufgaben der sogenannten G₁-Kategorie geübt wird.

Indem die Methode *Team Deutsch 3* völlig auf Deutsch geschrieben worden ist, kann von diesem Lehrgang in Bezug auf die Anzahl der Übersetzungsaufgaben keine Tabelle angefertigt werden. Es ist offensichtlich, dass mit der negativen Beantwortung der zweiten Frage des in Abbildung 1 dargestellten Modells, überhaupt keine Übersetzungsübungen in *Team Deutsch 3* aufgenommen sind. Dadurch soll die Schlussfolgerung dieses Textes sich vor allem auf die Forschungsergebnisse der Methoden *Na klar!* und *Neue Kontakte* fokussieren.

6. Schlussfolgerung

Diese Studie hat mit einer Debatte um das Thema „Übersetzen im Fremdsprachenunterricht“ angefangen. Einerseits wäre Übersetzen beim Fremdspracherwerb nicht einzusetzen, weil die Schüler vermutlich nur über geringe Kenntnisse im Hinblick auf die Zielsprache verfügen. Es sei deswegen nicht zu empfehlen, dass Schüler sich mit Übersetzungsaufgaben in die Fremdsprache ausbilden. Andererseits weisen neue Entwicklungen in der Sprachdidaktik Möglichkeiten für eine Anwendung von Übersetzungsaufgaben im Fremdsprachenunterricht auf. Besonders Ingrid Degraeve zeigt, wie vor allem beim aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht neue Chancen für die Implementierung literarischer Übersetzungsaufgaben gestaltet werden könnten. Mit Hilfe sporadischen Übersetzens im universitären Fremdsprachenunterricht, so der Vorschlag Degraeves, bei dem die Wahl des Materials eine wichtige Rolle spielt, können mehrere Fertigkeiten zugleich geübt werden (der aufgabenorientierte Aspekt). Auf diese Weise besteht die Möglichkeit, dass verschiedene Typen von Studenten von dieser Art Endaufgabe motiviert werden.

Um einen Beitrag zum obenstehenden Thema leisten zu können, ist in dieser Studie versucht, die jetzige Lage der Dingen in Bezug auf das Prinzip des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht in der Schule ersichtlich zu machen. Dazu ist die Hauptfrage „Welche Rolle spielen Übersetzungsaufgaben in den VWO-Unterrichtsmethoden für die Oberstufe des niederländischen Sekundärunterrichts beim deutschen Spracherwerb?“ benutzt worden. Dazu ist ein Analysemodell entwickelt, das die folgenden Ergebnisse aufweist.

Wie aus der Analyse zu folgern ist, sind in *Na klar! 4 VWO* und in *Neue Kontakte 4 VWO*, in beiden Fällen ein Viertel der totalen Anzahl der Aufgaben sogenannte Übersetzungsaufgaben. Für die Entwicklung der Sprachfertigkeiten, wiewohl nicht alle Fertigkeiten anhand Übersetzungsaufgaben gleich viel geübt werden, brauchen die Schüler in 4 VWO sich also in einem Viertel der Fälle mit Übersetzungsübungen zu beschäftigen. In der Methode *Na klar! 5 VWO* befindet sich diese Prozentzahl auf 20,6 % und in *Neue Kontakte 5/6 VWO* auf 26,9 %. Im Allgemeinen könnte man also sagen, dass um ein Viertel der Aufgaben der analysierten Methoden Übersetzungsaufgaben sind.

Es fällt auf, dass sowohl in den beiden hier analysierten *Na klar!*-Methoden als auch in den beiden *Neue Kontakte*-Lehrgängen der Erwerb des Idioms als wichtigste Aufgabe des Übersetzens ins Auge springt. Die Anzahlen variieren von etwa sechzig bis zu fast siebenzig Prozent. An zweiter und dritter Stelle zeigen *Na klar!* und *Neue Kontakte* dahingegen einen Unterschied. Wo in den beiden Lehrgängen von *Na klar!* Grammatik nach dem Erwerb des

Idioms am meisten mit Hilfe von Übersetzungsaufgaben geübt wird, so findet in *Neue Kontakte* gerade Satzbildung im Hinblick auf die Grammatik mehr Anwendung. Dazu wird anhand der im fünften Kapitel dargestellten Tabellen auch ersichtlich, dass in *Na klar! 5 VWO* und in *Neue Kontakte 5/6 VWO* die Übersetzungsrichtung der Übersetzungsaufgaben vor allem zielsprachenorientiert ist. Diese Wahrnehmung gilt im Vergleich zu den 4 VWO-Methoden auch für *Neue Kontakte*, wobei 62,9 % der totalen Übersetzungsaufgaben zielsprachenorientiert sind. Nur in der Methode *Na klar! 4 VWO* ist mit einer Prozentzahl von 57,5 % die muttersprachliche Orientierung begünstigt.

Im Subkapitel 4.4 sind zu den analysierten gängigen Methoden, auch zwei sogenannte „Prä-Mammut-Methoden“ aufgenommen. Genauso wie bei den meisten der analysierten Methoden, ist das Prinzip des Übersetzens in die Methoden der Prä-Mammut-Phase (also: der niederländische Unterricht vor 1968) vor allem zielsprachenorientiert. Wie die Beispielen des Subkapitels 4.4 zeigen, sind vollständige Sätze aus dem Niederländischen ins Deutsche zu übersetzen. Der allgemeineren Betrachtung der beiden Methoden, *Het Driejarig Diploma* und *Oefeningen bij de Duitse Spraakkunst*, wegen, könnte man feststellen, dass diese Vorgehensweise in den meisten Fällen gemacht wird. Dazu kommt auch, dass in den Prä-Mammut-Methoden die Grammatik, im Gegensatz zu den gängigen Methoden, als Ausgangspunkt für den Fremdsprachenunterricht gilt. Die Sprachfertigkeiten bilden in *Het Driejarig Diploma* und *Oefeningen bij de Duitse Spraakkunst* also nicht die Grundlage des Deutscherwerbs.

Im Hinblick auf die quantitative und qualitative Rolle des Übersetzens wäre es wichtig zu erwähnen, dass die Analyse der sogenannten „Übersetzungsfertigkeit“ in allen Fällen eine Prozentzahl von 0,0 % aufgewiesen hat. Das könnte damit zu tun haben, dass sowohl *Na klar!*, als auch *Neue Kontakte*, als auch *Team Deutsch* mit dem sogenannten, und in diesem Text bereits besprochenen, Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) arbeiten, wo Übersetzungsfertigkeit nicht zu den vier Basissprachfertigkeiten im GER gehört.

Im Allgemeinen ist die Antwort auf die Hauptfrage also wie folgt zu formulieren: In quantitativer Hinsicht sind etwa ein Viertel der untersuchten Aufgaben jedenfalls teilweise Übersetzungsaufgaben. Sie werden vor allem benutzt, um die Sprachfertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen zu entwickeln. Prozentual gesehen wird anhand von Übersetzungsaufgaben in *Na klar!* vor allem die Hörfertigkeit geübt, in *Neue Kontakte* besonders die Lesefertigkeit. Wenn eine Methode bereits in der Zielsprache geschrieben worden ist, und deswegen einsprachig ist, könnte das bedeuten, dass Übersetzungsaufgaben nicht in der Methoden vorhanden sind. Jedenfalls weist *Team Deutsch* auf diese Beobachtung

hin. Auch gibt es in keiner der Methoden eine Aufgabe, die sich spezifisch mit der Entwicklung von Übersetzungsfertigkeit beschäftigt. Qualitativ gesehen spielen die analysierten Übersetzungsaufgaben für den Erwerb des deutschen Idioms vor allem in zielsprachenorientierte Richtung eine wichtige Rolle.

Eine mögliche Antwort auf die Frage, wieso die Übersetzungsaufgaben vor allem in den Idiom-Kategorien zum Ausdruck kommen, wäre aus dem Interview mit Paul van der Bie, Co-Autor der Methode *Na klar!* zu schließen. Das Interview macht ersichtlich, dass die Autoren, jedenfalls die Autoren des Lehrgangs *Na klar!*, mit einer Standardwörterliste in ihrem Hinterkopf arbeiten. Man könnte dadurch vermuten, dass die Autoren von *Na klar!* die größte Rolle für Übersetzungsaufgaben vorbehalten sehen, wenn es bei den Schülern auf die Ausbildung des Idioms ankommt.

Wenn man sich intensiver mit der Kategorie der Satzbildung beschäftigt, um zu analysieren, inwiefern die Idee Ingrid Degraeves des literarischen Übersetzens in den gängigen Methoden schon Gestalt bekommen hat, kann festgestellt werden, dass diese Idee in keiner der Methoden bereits aufgenommen ist. An den Stellen wo die Schüler sich mit Satzbildung beschäftigen, handelt es sich immer um autonome Sätze, die nicht zu einem bestimmten Text gehören. Inwiefern literarische Übersetzungsaufgaben in zukünftigen Methoden vorhanden sein werden, ist abzuwarten. Es gibt immer noch Einwände gegen diese Idee, die zum Beispiel im Interview mit Paul van der Bie ersichtlich werden.

Wie auch schon Milja Saarimaa in ihrer Arbeit zum „Übersetzen beim Lernen einer Fremdsprache“ festgestellt hat, gibt es in diesem Bereich noch viel zu erforschen. Natürlich ist diese Studie sich davon bewusst, dass nur ein beschränkter Eindruck vom niederländischen Sekundärunterricht im Hinblick auf den deutschen Spracherwerb dargestellt worden ist. So wäre es interessant, herauszufinden, ob es vielleicht schon Lehrer gibt, die die Idee Ingrid Degraeves des literarischen Übersetzens in die Praxis bringen? Und offensichtlich hätte ein Vergleich mit Unterstufe-Methoden zu einem bedeutungsvolleren Überblick führen können. Analyse eventueller Neuauflagen könnte zu einem genaueren Bild im Hinblick auf Übersetzen im Fremdsprachenunterricht führen. Aufgrund dieser Studie ist jedenfalls zu schließen, das was in den erforschten Lehrgängen als Übersetzungsaufgabe betrachtet wird, überwiegend Aufgaben in Idiom sind.

7. Bibliographie

- Bausch, K.R. (1981). *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Bie van der, P. et al. 2007. *Na klar!4 VWO Bronnenboek. Duits voor de Tweede Fase*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Bie van der, P. et al. 2007. *Na klar!4 VWO Werkboek A. Duits voor de Tweede Fase*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Bie van der, P. et al. 2007. *Na klar!4 VWO Werkboek B. Duits voor de Tweede Fase*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Bie van der, P. et al. 2007. *Na klar!5 VWO Werkboek A. Duits voor de Tweede Fase*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Degraeve, I. (2012). *Literair vertalen en creatieve taalverwerving*. In: *Filter. Tijdschrift over vertalen*. Jaargang 19, nummer 2. P. 46-51.
- Einhorn, Á. et al. 2012. *Team Deutsch 3*. Amsterdam/Antwerpen: Intertaal.
- Groffen, C. et al. 2010. *Neue Kontakte 4 VWO*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Groffen, C. et al. 2012. *Neue Kontakte 5/6 VWO*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Heijden, E.M.R. van der (2002). *Vertalenderwijs verwerven II: Vertalen in het onderwijs Nederlands als vreemde taal*. In: D. Beekhuizen, M. Dingenouts & H. Maessen (Eds.), *Nederlandse taal-, vertaal- en letterkunde: Bijeenkomst van docenten in de neerlandistiek in Zuid-Europa en Israël, Milaan, 17-18 april 2000* (pp. 133-144). Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Kußmaul, P. 2010. *Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Munday, J. 2008. *Introducing Translation Studies*. New York: Routledge.
- Naaijkens, A.B.M. [et al.] (2010). *Denken over vertalen*. Nijmegen: Vantilt.
- Staatsen, F. 2011. *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Stolze, R. 2011. *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- <http://www.languageimpact.com/articles/rw/krashenbk.htm> (20.06.2012).
- <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=77053> (21. Juni 2012).

- <http://www.epn.nl/> (21. Juni 2012).
- <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/15187/ubersetz.pdf?sequence=2>
(23.05.2012).
- http://www.erk.nl/docent/niveaubeschrijvingen/http___www.nabmvt.pdf/ (23.6.2012).
- <http://www.nieuwsbank.nl/inp/2003/08/01/R137.htm> (10.08.2012).
- <http://www.tau.ac.il/~tourney/works/GT-Role-Norms.htm> (20.08.2012).

8. Appendix

Appendix 1: Vragen n.a.v. artikel *Literair vertalen en creatieve taalverwerving* (25.06.2012)

Ingrid Degraeve, Projektleiterin für das “Taaluniecentrum NVT“ in Brussel, hat einige Behauptungen die sie in ihrem Aufsatz *Literair vertalen en creatieve taalverwerving* gemacht, anhand einiger Fragen meinerseits, konkreter erklärt. In meiner Studie wurden diese Antworten vor allem für die Konkretisierung des Prinzips des „literarischen Übersetzens“ benutzt. Die Mailauswechslung hat auf Niederländisch stattgefunden, deswegen sind die Fragen und Antworten im Untenstehenden auf Niederländisch.

1. *Wat bedoelt u precies met het “oprekken van de leerlijn literair vertalen aan het begin”? Ziet u kansen voor literair vertalen op de middelbare school?*

Mij gaat het hier vooral om het aanbieden van vertaal oefeningen in het taalonderwijs. Je hoeft dus niet te wachten met vertalen totdat iemand bewust voor een vertaalopleiding kiest. Je kunt inderdaad in het middelbaar onderwijs, maar ook in de bachelor met vertaal oefeningen werken. Dat heeft veel voordelen:

- Een vertaalopdracht is erg geschikt voor een interactieve taalkaak. Dat leg ik uit in het artikel.
- Veel scholieren, maar ook studenten hebben vaak een verkeerd beeld van vertalen: of ze denken dat het makkelijk is en dat iedereen die talen beheerst, zomaar aan de slag kan gaan, of ze denken dat het zo moeilijk is dat enkel geniale leerders er zich aan kunnen wagen. Af en toe vertalen in het taalonderwijs in de middelbare school of in de bachelor kan dit vertekend beeld aanscherpen.
- De ervaring leert dat leerders veel plezier beleven aan het vertalen: het is uitdagend en veelzijdig.
- Je combineert allerlei vaardigheden: lezen, luisteren en spreken (als de leerders in groep werken), schrijven, interculturele vaardigheden

2. *Als literair vertalen is toe te passen op de middelbare school, kun je dit dan alleen van een bovenbouw, of ook van een onderbouw klas verwachten? Zal kennis van 4 vwo-leerlingen toereikend kunnen zijn, om op “macro- en microniveau door te kunnen dringen tot diep in de brontaal”? M.a.w. Kun je aan een 4 vwo klas als eindtaak een literair vertaalopdracht geven?*

Hier wil ik beklemtonen dat het bij dit soort vertaal oefeningen niet om het eindproduct gaat, maar om het proces. Dus ja, ook in de onderbouw kan je ermee werken. Uiteraard is het belangrijk je les erg goed op te bouwen, in stappen te werken en de leerders te begeleiden. Het gaat er dus niet om dat de leerlingen voldoende kennis hebben om tot alle niveaus van de tekst door te dringen, maar wel dat ze het proces ervaren. Uiteraard is het van belang bij de keuze van de te vertalen tekst rekening te houden met de interesses, de leeftijd en de taalkennis van de leerders.

3. Er zijn mensen die beweren, dat vertalen een kunst op zich is. Zouden leerlingen op een middelbare school, maar ook studenten van een taalopleiding aan de universiteit, die nog niet alle aspecten van een taal verworven hebben, zich dan al op deze “kunst” toe kunnen leggen? In welke mate?

Hiervoor kunt u mijn vorige antwoord gebruiken. Erg belangrijk: het gaat dus niet om het resultaat (om de kunstigheid of de graad van meesterschap van de vertaling), maar om het proces, de ervaring, de kennismaking met het vak, het plezier om een tekst onder het vertalen te kneden.

4. Zeker taalleerders die nog niet vergevorderd zijn in het leren van de vreemde taal, laten zich veel door hun moedertaal leiden. Daarbij zullen leerders veel “woord voor woord”-vertalen, waardoor de kans op interferentie tussen moedertaal en vreemde taal toeneemt. Ziet u dit aspect van taalleren, en dus ook als mogelijk bij-effect van een literair vertaalopdracht, als positief of negatief en waarom?

Dit aspect mag je inderdaad niet over het hoofd zien. Maar het is net bij beginners dat er veel vertaald wordt: als je een taal aan het leren bent, zoek je automatisch naar de vertaling in je moedertaal. Je kunt de moedertaal wel uit de taal bannen, maar niet uit het hoofd van de leerders. Verder help je een studiegenoot wel eens en ga je voor haar of hem vertalen. Of je raakt dankzij je studie bijvoorbeeld in contact met moedertaalsprekers van de taal die je aan het leren bent en ook daar is de kans groot dat je met hen gaat vertalen: jij vertaalt zaken voor hen uit je eigen moedertaal of zij doen het voor jou in de omgekeerde richting. Je bent dus vaak aan het vertalen als je een taal leert. De interferentie die daar vaak mee gepaard gaat, kan je net door sporadische vertaal oefeningen bespreekbaar maken en analyseren. Let wel: het gaat dus altijd om sporadische vertaal oefeningen. Ik pleit niet voor een taalleermethode die op vertalen gebaseerd is, wel voor vertalen in het kader van creatieve en interdisciplinaire taalverwerving.

Appendix 2: Interview am 19.06.2012 mit Paul van der Bie, Co-Autor *Na klar!*

1. *Wie sind Sie Co-Autor der Unterrichtsmethode Na Klar geworden?*

Mit der Umgestaltung der Oberstufe Havo und Vwo am Ende der neunziger Jahre sollten alle Unterrichtsmethoden auch umgestaltet werden. Ein Kollege war damals mit der Entwicklung einer neuen Methode für Deutsch beschäftigt und der Verlag brauchte noch jemanden. Weil ich nur das Arbeiten mit einer Unterrichtsmethode nicht mag, hatte ich vorher manche Übungen für die Schüler gemacht. Die Idee, an einer neuen Methode mitzuschreiben, gefiel mir. Also habe ich ein Probe-Kapitel angefertigt und wurde schließlich eingestellt.

2. *Was sind Ausgangspunkte beim Schreiben einer Unterrichtsmethode?*

Ohne weiteres bilden die Kunden den wichtigsten Ausgangspunkt. Die Kunden sind die Schulen und mehr spezifisch: die Lehrer. Wir hören ihrer Kritik zu und passen *Na Klar!* so viel wie möglich ihre Wünsche an. Selbstverständlich berücksichtigen wir bei der Erstellung unserer Methode die Examen-Anforderungen. Im Moment gilt dazu das GER (niederländisch: ERK) als wichtiger Leitfaden bei der Entwicklung einer Unterrichtsmethode für die Fremdspracheerwerbung.

3. *Na Klar verfügt über eine klare Struktur hinsichtlich die vier allgemein angenommenen Fertigkeiten einer Sprache: Schreiben, hören, sprechen und lesen. Zu diesen Fertigkeiten gehören Aufgaben. Was können Sie über die Arbeitsteilung in Bezug auf diese Fähigkeiten erklären?*

In der Unterstufe kommen alle Autoren der Methode für alle Fähigkeiten mit Ideen. In der Oberstufe haben wir die Verantwortlichkeit für die Fertigkeiten mehr verteilt. So widme ich zum Beispiel den Lese- und Hörfertigkeiten am meisten Aufmerksamkeit. Es ist jedoch nicht der Fall, dass wir aneinander vorbeiarbeiten. Jeden Text, jede Aufgabe besprechen die Autoren miteinander. Eventuelle Kritik trägt dazu bei, dass zum Beispiel einige Aufgaben angepasst werden.

4. *An dieser Stelle sollten wir konkreter auf die Rolle von Übersetzungsübungen eingehen. Man könnte sich vorstellen, dass Kritik auf eine Aufgabe, in diesem Fall auf eine Übersetzungsaufgabe, von einem Autor kommt, der nicht die Nützlichkeit von diesem Typus Aufgabe erkennt. Inwiefern gibt es Kritik im Falle der Übersetzungsübungen?*

Wir sind uns alle einig, dass wir Übersetzungsübungen in der Methode aufnehmen sollen. Persönlich bin ich der Meinung, dass die Anwendung von Übersetzungsaufgaben deutlich sein sollte. In *Na Klar* werden Übersetzungsübungen zum Beispiel für die Anwendung des Idioms in anderen Aufgaben benutzt. Im Anschluss an einer Übersetzungsübung sind die Schüler auf diese Weise imstande weitere Übungen auszuarbeiten.

Dazu kommt, dass wir, wenn wir über „Idiom“ reden, als Autoren dieser Unterrichtsmethode immer eine Art Standardliste im Hinterkopf haben, mit Wörtern die alle Schüler kennen sollen, um sich in der

deutschen Sprache verständlich zu machen. Übersetzungsübungen tragen bei zur Erwerbung dieser Wörter.

5. In dem von mir entwickelten Modell stelle ich fest, dass bei jeder Fertigkeit anhand Übersetzungsübungen dreierlei Aspekte einer Sprache geübt werden können, nämlich: „Idiom“ (Wortschatz), „Satzbildung“ (Verband zwischen den Wörtern, im Kontext des Textes) und „Grammatik“ (Form der Sprache). In wiefern sind Sie sich als Autor eines Lehrgangs sich bewusst, dass Übersetzungsübungen diese Funktionen erfüllen können?

Anhand dieses Modells bekomme ich neue Einsichten. In einer bestimmten Hinsicht wissen wir als Autoren schon, wo wir mit einer Aufgabe erlangen wollen. Als Lehrer und auch als Co-Autor einer Unterrichtsmethode soll man sich nämlich immer fragen, „erreiche ich mit dieser Übung auch tatsächlich was ich will?“. Vielleicht ist man sich von solchen Funktionen einer Aufgabe denn unbewusst bewusst. Anhand dieses Modells bekommen in diesem Fall die Übersetzungsaufgaben aber ein Label.

6. Es gibt Wissenschaftler, die das Prinzip „literarisches Übersetzen“ im Unterricht propagieren. Dabei könnte ein Romanfragment oder ein Gedicht in einer Art „Endaufgabe“ übersetzt werden. Was halten Sie von dieser Idee?

Bei der Erstellung von *Na Klar!* haben wir als Autoren nicht über eine literarische Übersetzungsaufgabe an sich gesprochen. In der neuen Aufgabe von *Na Klar!* benutzen wir schon Kurzgeschichten, Fragmente einiger Romane, Gedichte und Songtexts aber nicht im Rahmen einer Übersetzungsübung. Vor allem Poesie erweist sich als schwierig, weil dabei oft zwischen den Zeilen gelesen werden muss. Darüber hinaus kostet das Übersetzen eines kleinen Fragments die Schüler schon viel Zeit. Andererseits könnte solch eine Übung lernreich sein, wenn zum Beispiel ein Fragment aus der Zielsprache gelesen wird, daraufhin nach der Muttersprache übersetzt wird und schließlich an der Klasse präsentiert wird. Mehrere Fertigkeiten, nämlich Lese- und Sprechfertigkeit, werden in solch einer Aufgabe geübt. Vielleicht sollen wir solche Aufgaben für zukünftige Ausgaben von *Na klar!* überlegen.

Die Idee einer Endaufgabe stimmt mit dem Prinzip des sogenannten „aufgabenorientierten Unterrichts“ überein. In der Unterrichtspraxis werden solche Endaufgaben nur wenig benutzt, weil der Lehrer einfach Deutlichkeit will. Es wäre aber eine Idee, als Endaufgabe eines Kapitels, eine literarische Übersetzungsübung aufzunehmen.

Ich bedanke mich bei Ihnen für das Interview.