

Übersetzen als multifunktionale didaktische Methode im Fremdsprachenunterricht als Teil interkultureller Kommunikation

Albrecht Huwe
(Universität Bonn)

Huwe, Albrecht. (2017). Übersetzen als multifunktionale didaktische Methode im Fremdsprachenunterricht als Teil interkultureller Kommunikation. *Foreign Language Education Research, 20, 41-58.*

The knowledge, that the human brain has the faculty of multilingualism, is no result recently revealed by the picture giving processes of the modern brain research. It is simply a matter of fact, shown through everyday life. (Nevertheless impressing is indeed the visualizing of the three-dimensional network systems which embed languages in the brain.)

Also the knowledge, that languages are learned (and also forgotten) in early childhood age most easily, is not at all a new research result. So, if modern brain research may provide an original contribution in promotion of multilingualism or not, is not a so important question at this moment. The bottom line is the well-known fact, that promotion of language acquisition / learning should be realized in a motivating environment. This is an old pedagogical task.

The modern brain research confirms the fact that the only one ideal language acquisition method does not exist. Since language acquisition / learning is realized on individually shaped different ways.

To promote multilingualism in a person requires the knowledge of his / her individual language biography. This can be described by the so-called Laswell-formula.

To shaper the focus onto the language learning group of grown-up persons, the best language learning method exists in conscious making. This method is not only related to the foreign language but also to the differences between foreign language and mother tongue and thereby to the special features of the mother tongue itself. However the degree of consciousness related to the mother tongue is usually very low.

Translation with its two main methods, i.e. documentary and functional translation, is also a very use- and helpful language learning method in grown-up persons. Since it makes conscious of the differences in semantics and syntax of the related language pair.

Especially functional translation as one type of intercultural communication further makes conscious of the differences in communication situations between source and target language.

Key Words: translation studies, foreign language learning, didactical method, intercultural communication; Übersetzungswissenschaft, Fremdsprachendidaktik, interkulturelle Kommunikation

I. Einleitung

Die Gesellschaft Koreas als auch Deutschlands sehen sich mit dem Problem der Migration konfrontiert, und zwar in mehrfacher Hinsicht. Als Schlüssel zum Meistern der damit verbundenen Herausforderungen wird der Erwerb der jeweiligen Landessprache hervorgehoben.

Aus Korea ist das Phänomen der sog. Heiratsmigration bekannt. Vor allem Vietnamesinnen im heiratsfähigen Alter kommen nach Korea, um hier die Lücke in der Bevölkerung zu schließen, die durch selektive Geburtenmanipulation zu Ungunsten weiblicher Föten zu einer signifikanten Überzahl von Männern geführt hat. Eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Integration dieser Frauen in die koreanische Gesellschaft stellt der Erwerb der koreanischen Sprache dar, eben Koreanisch als Fremdsprache. Ohne Kenntnisse des Koreanischen würden sie auf Dauer Fremde bleiben.

Für Koreaner stellt Englisch eine riesige Herausforderung dar. Denn ohne gute Englischkenntnisse verbaut man sich Chancen für die persönliche und berufliche Entwicklung. Koreanische Familien nehmen große Mühen auf sich, um ihren Kindern in möglichst frühem Alter Englisch beizubringen, um sie sogar im englischsprachigen Ausland diese Sprache perfekter werden zu lassen. Bekannt sind die sog. Wildgänse-Familien, bei denen die Mutter mit den Kindern zum Englisch-Studium ins Ausland zieht, wogegen der Vater als Ernährer der Familie zurückbleibt. Hier findet auch eine zumindest temporäre Migration in umgekehrter Richtung statt, diesmal wegen Englisch als Fremdsprache. Die Folgen für die Muttersprache werden meist wohl nicht bedacht.

In Deutschland ist die Situation durchaus vergleichbar, wennauch mit unterschiedlichen Hintergründen und Gewichtungen. In den 60iger und siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts erreichten zahlreiche Migranten (z.B. Gastarbeiter) aus europäischen Ländern, aber auch aus Korea Deutschland (West). Ihre Integration stellte auch damals eine Herausforderung dar. Eine positive Antwort darauf war die Etablierung eines neuen Faches an Universitäten: Deutsch als Fremdsprache (interessanterweise zuerst an der Universität Leipzig, also Ost-Deutschland). Die kulturpolitische Bedeutung eines solchen Faches, Landessprache als Fremdsprache, wurde auch in Korea erkannt, wo es seit den 80iger Jahren einen Boom erlebte.

In den heutigen Tagen erreichen Deutschland unüberschaubare Scharen von Flüchtlingen aus dem Nahen Osten. Obwohl es an Know-how zum Unterricht in Deutsch als Fremdsprache für diese Migranten nicht fehlt, so mangelt es jetzt an entsprechend

ausgebildetem Lehrpersonal. Gelingt es nicht, die Menschen mit anderem Sprach- und Kulturhintergrund über die Sprache in die Gesellschaft möglichst weit einzubinden, geht Deutschlands Gesellschaft einer gefährvollen Zukunft entgegen.

Auch in Deutschland nimmt Englisch einen immer höheren Stellenwert in der Bildung ein, wobei es allerdings noch nicht zu solch extremen Entwicklungen wie in Korea gekommen ist. Eine Migration wegen Englisch als Fremdsprache zeichnet sich hier indessen nicht ab.

Noch ein Punkt ist in dieser Einleitung hervorzuheben. Die jeweilige Landessprache als Fremdsprache ist ein wichtiger Bestandteil der Kulturpolitik der Nationen geworden. Und diese gehört zum Überleben im internationalen Konkurrenzkampf. Über die Sprache lässt sich das Interesse insbesondere junger Menschen fremder Nationen für die eigene Kultur wecken.

Mehrsprachigkeit ist aus dem Leben des heutigen Menschen nicht wegzudenken. Was ist Mehrsprachigkeit genau? Welche Formen von Mehrsprachigkeit sind zu unterscheiden? Unter welche Bedingungen vollzieht sich der Erwerb? Gibt es dafür optimale Bedingungen? Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden.

II. Mehrsprachigkeit

Der Begriff Mehrsprachigkeit kann auf Individuen, Gesellschaften, Informationssysteme (Verkehrsschilder, Web-Seiten) bezogen werden. Hier interessiert vor allem das Phänomen der Mehrsprachigkeit eines Individuums. Man spricht von Bilingualismus, wenn sich die Mehrsprachigkeit nur auf eine zweite Sprache beschränkt.

Individuelle Mehrsprachigkeit liegt vor, wenn sich eine Person in mehreren Sprachen verständigen kann. Das heißt, dass die Zweitsprache in dem Maße vertraut ist, dass man nicht mehr von Fremdsprache sprechen kann.

Was die Aneignung der Muttersprache (L1) bzw. der Zweitsprache (L2) angeht, so ist zumindest im deutschsprachigen Raum zu unterscheiden zwischen *Erwerb* und *Lernen*. Erwerb einer Sprache basiert auf einer Aneignung, die ungezwungen, un gelenkt, ungeplant im freien Umgang mit Familienmitgliedern und anderen vertrauten Personen geschieht. Dagegen vollzieht sich das Erlernen einer Sprache gelenkt und geplant meist im Rahmen von Schulunterricht.

Erwerb bzw. Lernen hängen von einer Reihe von inneren und äußeren Faktoren ab. Diese sind eng miteinander verzahnt und bestimmen den individuellen Verlauf der Aneignung von Sprache(n). Dieser Verlauf mündet in eine individuelle Sprachbiografie.

Mit der aus der Übersetzungswissenschaft zur Beschreibung der externen und internen Textfaktoren bekannten Laswell-Formel, hinter der sich indessen nichts weiter als die W-Fragen verstecken, lassen sich diese Faktoren hinterfragen, also die Sprachbiografie mit einem klaren Profil erstellen. Dies geschieht zu dem Zweck, sich ein Bild von der individuellen Sprachbiografie zu machen und darauf abgestimmt eine optimale Sprachausbildung für den betreffenden Menschen zu finden. Es handelt sich also um sprachdidaktische Zwecke.

Nicht thematisiert werden im Vorliegenden die vielfältigen Sprach- und Sprechstörungen, alle Arten von Aphasie, die allenthalben in einer Sprachbiografie vorkommen können. Deren Behandlung ist Gegenstand der Medizin, Psychologie und Logopädie.

Die Frage ›Wer‹ verschafft Auskunft über das betreffende Individuum, das als Neugeborenes, heranwachsendes Kind oder Erwachsener mit bestimmten inneren Anlagen zum Spracherwerb (etwa Begabungen oder Schwächen und Auffälligkeiten) ausgestattet ist. Zur Beschreibung des Individuums gehört auch sein Geschlecht. Ob damit auch eine Begabung für Sprachen zusammenhängt, ist in der Wissenschaft umstritten. Erfahrungswerte deuten allerdings auf eine Verlagerung zugunsten des weiblichen Geschlechts hin.

Die sprachbezogene Vorgeschichte von Kindern und vor allem Erwachsenen, insbesondere auch was schulischen Unterricht anlangt, ist ein weiterer Punkt zur Beschreibung des ›Wer‹. Von Bedeutung für den einzuschlagenden Lernweg ist in diesem Zusammenhang, ob die betreffenden Menschen bereits in der Schriftsprache (Lesen, Schreiben) ausgebildet wurden, oder noch Analphabeten sind.

Die Ausbildung in der Schriftsprache muss beim Erwerb der Erstsprache(n) (Hören, Sprechen) logischerweise zeitlich nachrangig sein, da die grundsätzliche Fähigkeit zur Unterscheidung von Phonemen als erstes erworben werden muss. Wenn also beim Erlernen von Zweitsprache(n) diese Voraussetzung durch die Aneignung der schriftsprachlichen Kenntnisse in der Erstsprache bereits vorliegt, kann im Sprachunterricht für die Zweitsprache(n) Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen prinzipiell simultan vertieft werden. Grammatikkenntnisse aus dem Schulunterricht über die Muttersprache können Erwachsenen das Erlernen der Zweitsprache(n) erleichtern.

Die Frage ›**Was**‹ bezieht sich auf die Sprachen L1, L2 usw., die erworben bzw. erlernt werden. Der sprachtypologische Unterschied zwischen den Sprachen kann sich auf den Erfolg der Aneignung auswirken.

Am unkompliziertesten gestaltet sich die Situation für einen Neugeborenen, wenn seine sprachliche Umwelt in Form von Eltern besteht, die dieselbe Sprache sprechen, welche auch gleichzeitig Sprache des Landes ist, in dem die Familie lebt. Schon hier ist eine Reihe von Varianten denkbar und realistisch. Etwa, beide Elternteile sprechen verschiedene Muttersprachen, Landessprache kann die eines Elternteils sein, oder sogar eine dritte Sprache. Noch komplizierter gestalten sich die Voraussetzungen, wenn die Eltern in einer dritten Sprache miteinander kommunizieren, die auch nicht Landessprache ist.

Dass das ›**Was**‹ eng mit dem ›**Wo**‹ zusammenhängen kann, zeigt die durchaus nicht abwegige Möglichkeit, dass in dem Land, in dem das Kind heranwächst, selbst Mehrsprachigkeit herrschen kann, wie etwa in der Schweiz oder Kanada. Hier kann das Kind gleich mit mehreren Sprachen konfrontiert sein.

Das ›**Wo**‹ spiegelt die Umwelt wieder, in der Muttersprache und Zweitsprache(n) erworben bzw. gelernt werden. Es kann sich hier um das, wie angesprochen, unter Umständen mehrsprachige Land, das möglicherweise mehrsprachige Elternhaus, den mehrsprachigen Kindergarten, die mehrsprachige Schule bzw. Universität, ein Kinder- oder Waisenheim, in Entwicklungsländern im ungünstigen Fall auch die Straße handeln: Mit anderen Worten dreht es sich bei dem ›**Wo**‹ um das Milieu, das dem Erwerb von Sprache(n) förderlich ist oder nicht.

Das ›**Wo**‹ hat natürlich auch erheblichen Einfluss auf die Lern-, und Lehrsituation von Zweitsprachen: Ob die Studenten mit Deutsch als Muttersprache Koreanisch nur im Hörsaal einer deutschen Universität sich aneignen und das Gelernte praktisch nirgendwo anwenden können, oder aber ob sie das, was sie an einer koreanischen Universität gelernt haben unmittelbar im Anschluss im passenden kulturellen Umfeld üben können, ist ein enormer Unterschied.

Das ›**Wann**‹ für den Spracherwerb wurde in der obigen Beispielkette schon angedeutet: Wenn die verschiedensprachigen Elternteile prinzipiell zur gleichen Zeit sich mit dem Kind sprachlich abgeben, dann findet der Erwerb der Sprachen L1 und L2, *simultan* statt.

Das Gegenteil, *sukzessiver* Spracherwerb, liegt vor, wenn der Erwerb der verschiedenen Sprachen hintereinander geschieht.

Der Aspekt des Lebensalters, in dem Sprachen erworben bzw. gelernt werden, ist ein weiterer wichtiger Punkt im Zusammenhang des ›Wann‹. Die innere Uhr gibt den Takt vor für den physiologischen Reifungsprozess hier insbesondere des Gehirns. Sie öffnet oder schließt im Einklang damit Zeitfenster für die weitere Sprachentwicklung.

Diesen Zusammenhängen soll im nächsten Kapitel nachgegangen werden. Zeigen vielleicht das Gehirn und seine Funktionsweisen eine optimale Methode der Sprachaneignung auf?

Das ›Wie‹, die Art und Weise des Erwerbs von Erst- und Zweisprache(n) im Kindesalter stellt sich völlig anders dar als das Lernen der Sprachen im Erwachsenenalter. (Entsprechendes gilt für die sprachdidaktische Seite.) Was auf der einen Seite ein von der Natur angetriebener Aneignungsprozess ist, ist auf der anderen Seite ein mit einem Willensakt beruhender Lernprozess, der oft als mühsam empfunden wird. Etwas salopp formuliert, so helfen Grammatikbücher kleinen Kindern wenig weiter. Erwachsenen verhelfen sie dazu, die Besonderheiten der Zweitsprache(n) bewusst zu machen und auf diesem Weg zu verinnerlichen.

Bessere Erfolge beim Erwerb bzw. beim Lernen von Sprachen stellen sich ein, wenn eine gute Motivation vorliegt. Die kommt letztlich von innen, kann aber durch die Umwelt, die Mitmenschen gefördert oder gedämpft werden. Das ist ein weiterer, nicht trivialer Aspekt des ›Wie‹.

Noch nicht angesprochen wurden die Fragen nach dem ›Warum‹ und dem ›Wozu‹ von Erwerb bzw. Lernen von Sprachen. Ganz grundsätzlich wird kein Zweifel bestehen, dass die Sprache für die menschliche Spezies die notwendige Fähigkeit darstellt, um als vollwertiges Mitglied der menschlichen Gesellschaft zu überleben. Die Fähigkeit zum Erwerb von Sprache(n) ist biologisch verankert, genauso wie die Fähigkeit bei Herdentieren, dass Jungtiere imstande sind, schon kurz nach ihrer Geburt mit der Herde mitlaufen zu können.

Mehrsprachigkeit ist für Migranten notwendig zum Einleben in eine neue Gesellschaft. Mehrsprachigkeit erhöht meist die Chancen für das berufliche Vorankommen und kann obendrein oft mit Prestigegewinn verbunden sein: Gute Gründe für Eltern, die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder zu fördern.

III. Gehirn, Lernen und Sprache

Die geistigen Grundlagen des (Sprachen-) Lernens, also die Verankerung von Sprachen und dem damit verbundenen Aneignungsprozess im Gehirn, stellen ein zu

umfangreiches Feld dar, als dass hier Vollständigkeit in der Darstellung angestrebt werden könnte. Es sollen daher nur einige wenige Aspekte vereinfachend angesprochen werden, die im Zusammenhang der Mehrsprachigkeit und des Erwerbs / Lernens von Sprachen von Interesse sind. Dies geschieht mit der Absicht, daraus Erkenntnisse für die Optimierung des Erwerbs bzw. des Lernens von Zweitsprachen zu gewinnen.

Man kann zunächst zwei Arten von Lernen unterscheiden, wobei es auf den Grad der *Bewusstheit* bei diesem Vorgang ankommt.

Bei *explizitem* Lernen, das nur im Wachzustand möglich ist, findet die bewusste Aneignung von Wissen statt, etwa semantisches Wissen.

Implizites Lernen liegt vor, wenn Fähigkeiten erworben werden, z.B. beim Fahrradfahren, oder wenn Verhaltensweisen angepasst werden.

Beide Formen des Lernens werden begleitet von der *affektiven* Einstellung, also von der Gefühlslage des Lernenden.

Alle drei Komponenten des Lernens finden in unterschiedlichen Gehirnarealen statt.

Lernen bedeutet Aneignung, Erweiterung, Modifikation. Das Gehirn ist für alle Formen des Lernens ausgelegt. Das beruht auf der Anpassungsfähigkeit, der sog. neuronalen Plastizität, also die Modifizierbarkeit im biologischen Sinn. Diese Eigenschaft bezieht sich auf die meisten Areale und auf jedes Alter.

Das menschliche Gehirn ist somit in der Lage, grundsätzlich jede Sprache der Welt zu verarbeiten (Noam Chomsky). Wie die physiologische Entwicklung eines Individuums von der Eizelle bis zu seinem Tod nach einem inherenten zeitlichen Plan verläuft, ist auch der Erwerb der Sprache an ein zeitlich festgelegtes Schema gebunden. Es gibt innere Fenster, die sich öffnen und wieder (auf Dauer) schließen.

Wie das Schicksal einiger höchst bedauernswerter Menschen zeigt, ist Sprache nicht angeboren und sofort einsetzbar. Denn die Sprache, die in der Umwelt des Neugeborenen gesprochen wird, muss sich erst noch in seinem Gehirn verankern. Ohne beständige Stimulanz durch die Umwelt ist dies unmöglich, wird die Lernbereitschaft des Gehirns nicht befriedigt; Sprache und andere Fähigkeiten können nicht erworben werden. Das heißt auch, dass junge Menschen den größeren Bedarf an stimulierender Interaktion von Mensch und Umwelt benötigen als ältere, die bereits über Erfahrungen, also Gelerntes, verfügen. (Migration, also Entwurzelung aus der angestammten Gesellschaft und Sprache kann dies zunichte machen.)

1. Die Sprach(en)-Anatomie des Gehirns

Schon ein kurzer Blick auf die Anatomie der Gehirnareale, die mit Sprache zu tun haben, vermittelt einen ersten Eindruck von der Komplexität der sprachlichen Vorgänge.

Bei 95 % aller Menschen befinden sich auf der linken Hirnhälfte zwei Zentren, die für Sprache von entscheidender Bedeutung sind: Das Broca- bzw. das Wernicke-Zentrum.

Nach neueren Erkenntnissen ist das Broca-Zentrum einschließlich seiner Umgebung zuständig für Syntax, also einen Teil der Grammatik, sowie für Verben. Das Wernicke-Zentrum ist zuständig für den Bereich Semantik im weitesten Sinn. Mit der Ansiedlung der Phonem-Differenzierung in unmittelbarer Nähe des Hör-Zentrums findet in diesem Bereich des Gehirns nicht nur das Hör-Verständnis statt, sondern damit wird auch der morphologische Teil der Grammatik bewältigt, ferner die Konjugation der Verben.

Das einwandfreie Zusammenwirken dieser beiden Zentren untereinander muss auf höherer Ebene koordiniert werden. Das Gyrus angularis übernimmt diese Aufgabe, neben der Steuerung der Motorik für Sprechen, Schreiben, Lesen. Ferner werden Informationen über den emotionalen Wert (aus der rechten Hirnhälfte), die Inputquelle (z.B. Eltern, Fremde, Geschlecht, Telefon, Bildschirm usw.), das Gefahrenpotenzial, das Bewusstsein von falsch oder richtig, etwa in Bezug auf Grammatik oder Wahrheitsgehalt usw. dazugeschaltet.

Um all die verschiedenen Punkte für die Realisierung von mündlicher und schriftlicher Sprache zusammenzuführen, bedarf es eines sich in ständiger Bewegung befindenden mehrdimensionalen Netzwerksystems (vgl. Abbildungen).¹

2 .Gehirn und Mehrsprachigkeit

Aphasie-Patienten legten bis vor kurzem den Schluss nahe, dass verschiedene Sprachen auch in verschiedenen Gehirnarealen gespeichert würden. Dieses Erklärungsmodell ist indessen zu grob. Denn es kommt auf das Alter, also die bereits angesprochenen Zeitfenster an, während derer die Sprachen L1, L2, L3 erworben bzw. erlernt werden:

Wenn L1 und L2 vor dem dritten Lebensjahr erworben werden, dann findet die Speicherung praktisch in denselben Subarealen des Broca-Zentrums statt.

¹ Neurowissenschaftliche Ergebnisse zur Tätigkeit des Übersetzens liegen offensichtlich nur spärlich vor, obwohl sie aufschlussreich über die Gehirnfunktionen bei dieser komplexen Sprachverarbeitung sein dürfte.

Wird dann sukzessiv L3 bis zum 9. Lebensjahr erworben, dann werden dieselben Subareale wie von L1 und L2 verwendet.

Werden L2 und L3 nach dem 9. Lebensjahr gelernt, dann werden andere Subareale als die von L1 zur Speicherung herangezogen.

Allerdings ist ein noch genauerer Einblick möglich und aufschlussreich:

Ein früher Erwerb von L1 und L2 führt zu größeren Einträgen, also Flächen, die die Subareale einnehmen.

Liegt der Zeitraum zwischen L1-Erwerb und L2-Lernen weit auseinander, sind die Einträge jeweils kleiner. Allerdings liegen sie innerhalb der oben genannten großen Fläche von L1 und L2.

Für den Zweit- bzw. Fremdsprachenunterricht ergeben sich daraus folgende Erkenntnisse:

Ein spätes Sprachenlernen führt zu Netzwerken von L1, L2 und L3, die sich lokal und qualitativ (Intensität, also Kompetenz) unterscheiden.

Frühe, simultane Mehrsprachigkeit führt zu gleichwertigeren Netzwerken. Sie ist günstig für die spätere Aneignung von weiteren Sprachen.

Es ergibt sich die spannende Frage, wie das Gehirn in der Lage ist, zwischen den simultan früh erworbenen Sprachen, die in den gleichen Subarealen des Broca-Zentrums gespeichert sind, zu unterscheiden?

Es ist bekannt, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder etwas später anfangen zu sprechen als einsprachig aufwachsende Altersgenossen. Leicht vermischen sie, jedenfalls nur anfangs, auch die beteiligten Sprachen.

Das ist allerdings kein Problem weiter, dank der erwähnten sprachlichen Netzwerke im Gehirn. Diese speichern eben nicht nur rein sprachliche Aspekte, sondern auch die verschiedenen Umstände, die den Spracherwerb begleiten. Wichtig ist im vorliegenden Fall die bleibende *Eindeutigkeit* des Bezugs, z.B. L1m \rightleftharpoons Mutter, L1v \rightleftharpoons Vater, L1u \rightleftharpoons Umwelt.

3. Optimale Sprachaneignung aufgrund der physiologischen Grundlagen?

Hinsichtlich des vorgegebenen zeitlichen Rahmens für die Sprachaneignung ist eine Schwelle zu erkennen, die zwischen 9. bis 10. Lebensjahr entsteht. Diesseits kann je nach Sprachbiografie der Erwerb von Sprache auf natürliche, mehr oder weniger ungelentke Weise erfolgen. Jenseits davon findet ein mehr oder weniger bewusstes

Lernen der Sprache statt. Freilich bestehen dabei erfahrungsgemäß deutliche individuelle Unterschiede, je nach individuell geprägten Lernstrategien: Manche Menschen lernen Sprache bewusst, etwa Lateinisch, andere eher intuitiv, etwa Englisch. Für die Wissenschaft steht daher fest, dass es für Erwerb bzw. Lernen von Sprachen nicht die eine richtige Lernmethode gibt.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem bisher Gesagten für den Unterricht von Koreanisch im Ausland? Für die Optimierung der Lernsituation ist es wichtig, sich über sie mittels W-Fragen Klarheit zu verschaffen. Zusammenfassend kann man zu folgender Beschreibung kommen: In Deutschland wird neben den Wochenendschulen Unterricht in KaF vor allem an Universitäten angeboten, also für erwachsene Lerner. Für diese ist Koreanisch wohl meist eine L3- oder gar L4-Sprache. Die Lerner verfügen über überdurchschnittliche Muttersprachenkenntnisse und zwar in Sprache und Schrift. Ferner ist der Umstand wichtig, dass Koreanisch nicht im Land, also Korea, gelernt wird, sondern in einem Drittland mit anderssprachiger kultureller Umgebung. Deutschsprachige Lerner werden sich ferner von ihren Lernstrategien von den koreanischen unterscheiden.

Die Lehrerfahrung hat gezeigt, dass die größten Lernerfolge im KaF-Unterricht erzielt werden, wenn die Methode der *Bewusstmachung* der sprachlichen Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache angewendet wird. Daneben ist die *Motivation* der Lerner eine zentrale didaktische Aufgabe.

Was kann man konkret unter der Methode der Bewusstmachung verstehen?

IV. Übersetzungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik

Fremdsprachendidaktik und Übersetzungsdidaktik werden häufig als zwei voneinander getrennte Dinge betrachtet. Allerdings zeigt die Lehrpraxis (hier KaF) in beiden Bereichen, dass beide Didaktiken wie zwei Seiten einer Medaille zu betrachten sind. Beide ergänzen sich also in idealer Weise.

Im Latein- und Griechisch-Unterricht des abendländischen Kulturkreises war die Grammatik-Übersetzen-Methode als wohl älteste fremdsprachendidaktische Lehrmethode verbreitet und geriet zeitweise in Misskredit. Der durchaus legitime Hauptzweck dieser Lehrmethode bestand in der Überprüfung des grammatischen Lehrstoffs.

Allerdings hat sich durch diese Lehrmethode wohl auch ein Vorurteil bezüglich des Übersetzens eingeschlichen, indem Übersetzen mehr oder weniger mit dieser

Grammatik-Übersetzen-Methode gleichgesetzt wurde. Aber sie ist nur eine ›Spielart‹ des Übersetzens.

1. Dokumentarisches und funktionales Übersetzen

Übersetzen kann grundsätzlich auf zwei Wegen geschehen: das dokumentarische sowie das funktionale Übersetzen.

Die o.g. Grammatik-Übersetzen-Methode gehört zweifellos in die Rubrik des dokumentarischen Übersetzens. Bei dokumentarischem Übersetzen wird versucht, ein bestimmtes Phänomen der Ausgangssprache mit zielsprachlichen Mitteln aufzuzeigen und zu verdeutlichen. Hierbei kann es sich beispielsweise um einzelne Wörter, typische Phrasen, um Satzkonstruktionen aber auch ganze Texte handeln. Es können auch typische lyrische Bilder, Metaphern etwa, in Gedichten und Erzählprosa sein, die man in ihrer ausgangssprachlichen Besonderheit in und mit der Zielsprache aufzuzeigen versucht. Prinzipiell interessiert beim dokumentarischen Übersetzen nicht, ob der übersetzte Teil in der Zielsprache die gleiche kommunikative Funktion hat wie in der Ausgangssprache. Der Zweck des dokumentarischen Übersetzens besteht also vereinfachend formuliert in der Absicht, in der Zielsprache zu verdeutlichen, wie die Ausgangssprache funktioniert.

Beim funktionalen Übersetzen tritt dieser Zweck allerdings in den Hintergrund. In den Vordergrund rückt hier die kommunikative Funktion der Texte. Texte können die verschiedensten kommunikativen Funktionen wahrnehmen. Drei Grundfunktionen können erkannt werden: informative, expressive und appellative Funktion, die natürlich auch gemischt vorkommen können. Um diese Funktionen optimal erfüllen zu können, haben sich bestimmte Textgattungen und -sorten herausgebildet, die unter Umständen auch sehr kulturabhängig sein können. Das heißt, dass Textfunktion und Textgattung / -sorte und Kultur als Einheit betrachtet werden müssen. Beim funktionalen Übersetzen gilt es prinzipiell, diese Einheit loyal zum Ausgangstext im Zieltext zu erhalten, wobei gleichermaßen auf Loyalität zur Zielsprache und -kultur zu achten ist, damit eben die kommunikative Funktion in Form von Information, Expressivität bzw. Appellation beim Zieltextleser erreicht wird.

Insbesondere im Fremdsprachenunterricht mit erwachsenen Lernern sind diese beiden Übersetzungsmethoden sehr vorteilhaft einsetzbar. Vorteilhaft insofern, als damit die Bewusstmachung der semantischen und syntaktischen Unterschiede zwischen der Muttersprache und der erst im Erwachsenenalter gelernten Fremdsprache gelingt. Lerner,

die zu späteren Übersetzern ausgebildet werden sollen, sollten von Anfang an durch Übungen im dokumentarischen sowie funktionalen Übersetzen mit der strukturellen sowie kommunikativ-funktionalen Ebene der beiden Sprachen im jeweiligen Sprachenpaar vertraut gemacht werden.

2. Beispielsätze

Es folgen einige Beispiele für kurze, phraseologisch gebrauchte Sätze. In Lehrbüchern des ersten Jahrgangs finden sich etwa solche Wendungen:

(1) 어서 오십시오.

Wohl die meisten Lerner übersetzen automatisch nach der Grammatik-Übersetzen-Methode, also dokumentarisch und nicht funktional.

Die Übersetzung lautet dann: *Bitte kommen Sie schnell!*

Der Lehrer bestätigt die richtige Übersetzung, richtig jedenfalls in dokumentarischer Hinsicht. Allerdings hinterfragt er das Ergebnis und gibt die Situationen zu bedenken, in denen diese Grußformel gebraucht wird: ›Begrüßung eines Kunden, der ein Geschäft betritt‹ oder ›Begrüßung eines Gastes, der zu Besuch nach Hause gekommen ist‹. Stimmt die Übersetzung dann noch in der Zielsprache? Die Lerner überlegen kurz und antworten mit den hier richtigen, also funktionalen Übersetzungen:

a) *Guten Tag, (Herr / Frau Soundso – falls persönlich bekannt), womit kann ich Ihnen dienen / wie kann ich Ihnen helfen ?*

b) *Herzlich willkommen! (Treten Sie doch näher!)*

(2) *지금 어디예요? – 서울이에요 : Jetzt ist wo ? – Es ist Seoul. > Wo bist du jetzt? – Ich bin in Seoul.*

(3) *나는 산이 좋습니다 Ich Berg ist schön. > Ich finde die Berge schön. / Ich mag die Berge.*

(4) *하려고 한다 / 하고 싶다 / 하겠다 möchten / wollen / werden*

(5) *어떻게 갈까요? : Wie sollen wir gehen? > Wie kommen wir dort hin ?*

(6) 어떻게 오셨습니까? : *Wie sind Sie gekommen?* > *Warum sind Sie gekommen?* /
Was führt Sie zu mir?

Diese Übungen in dokumentarischem und funktionalem Übersetzen sind für Studierende in KaF und in Übersetzen gleichermaßen von großem Wert. Die Erkenntnis, dass in ähnlichen Kommunikationssituationen verschiedene Ausdrucksweisen (Phraseologien) in den jeweiligen Sprachen vorliegen, stellt sich nicht automatisch ein, sondern kann nur durch wiederholte Übungen den Lernern bewusst gemacht werden.

3. Beispiele für komplexere Syntax

Das gilt auch für kompliziertere Syntax.

Die meisten Lerner scheitern an den verschiedenen syntaktischen Strukturen zwischen den Sprachen. Sie verlieren sehr leicht den Überblick, weil sie unbewusst muttersprachliche Satzstrukturen in den fremdsprachlichen Satzstrukturen wiederfinden wollen. Das führt zu Kommunikationsfehlern.

Die Hauptregeln für den Satzbau im Koreanischen und Deutschen sind für sich genommen einfach, jedoch in der freien Satzgestaltung in Kombination schwierig und u.U. unübersichtlich.

TABELLE 1

Grundsyntaxregeln Koreanisch und Deutsch

Koreanisch	Deutsch
Thema – Rhema	nur eingeschränkt vorhanden
S – O – P	S – P – O (z.T. variabel)
Bestimmendes steht vor Bestimmtem (streng links ordnend), betrifft Attribute und Nebensätze	frei (links und rechts ordnend)

Mit Hilfe der dokumentarischen Übersetzung kann man die unterschiedlichen Satzkonstruktionen bewusst machen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für das vollständige und genaue Erfassen des Inhalts.

Es folgen einige Beispiele für die Satzstrukturanalyse aus dem KaF-Unterricht:

1) [신라는 (불교 문화를 크게 발달시켰기 때문에) 경주에는 우리 나라 문화를 대표할 만한 유명한
 T O AB P AB ---- O ---- P/A A
 ----- AS-----
 불교 문화재가 많이 남아 있다.]
 S AB P

Was Shilla betrifft, weil (es) die buddh. Kultur stark gefördert hat, so sind in Kyongju berühmte, die Kultur unseres Landes zu repräsentieren vermögende buddh. Kulturgüter zahlreich übriggeblieben.

Concerning Shilla, because (it) had developed buddh. culture enormously, in Kyongju our country's culture worth to representing, famous buddhistic cultural treasures are many left.

2) [특히, 불국사와 석굴암은 (세계 인류가 함께 보존에 힘써야 할 문화재로서의 가치를 인정받아)
 SEK T S AB AB P/A AB/GA O P
 ----- AS-----
 세계 문화 유산으로 등록되었다.]
 AB P

[Was insbesondere den Pulguk-Tempel und die Sokkul-Grotte betrifft, (den Wert als Kulturgut, für dessen Erhalt sich die Weltmenschheit gemeinsam anstrengen muss, anerkennend bekommend,) so sind sie als Weltkulturerbe registriert.]

[Especially concerning Pulguk-Temple and Sokkul-Grotto, (receiving excepted the value as cultural treasure, the world mankind has to exert in the preseve of it,) they had been registered as world cultural heritage.]

3) [더욱이 인체에 흡수된 유산균은 (창자 속에 있는 해로운 균을 소독하고) (질병을 예방하여.)
 AB AB P/A T AB P/A A O P O P
 --- AS₁ --- --- AS₂ ---
 우리의 건강을 지켜 주기도 한다.]
 GA O P

[Was insbesondere die vom Körper aufgenommenen Milchsäurebakterien betrifft, so schützen sie auch unsere Gesundheit], (indem sie die im Darm befindlichen, schädlichen Bakterien abtöten) (und Krankheiten vorbeugen).

[Especially concerning the lactit acid bacteria, the human body has absorbed], (by deaden noxious bacteria, being in the intestine, and by preventing illness), also protect our health.]

V. Funktionales Übersetzen zur Förderung interkultureller Kompetenz

Im Mittelpunkt der bisherigen Ausführungen stand die Förderung der sprachlichen Kompetenz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts. Die sprachliche Kompetenz sowohl in der Ziel- als auch Ausgangssprache lässt sich indessen nur optimieren, wenn ein allgemeines Verständnis der kulturellen Gegebenheiten und Zusammenhänge der Zielkultur vor dem Hintergrund der eigenen Kultur gegeben ist. Interkulturelle

Kommunikation lässt sich mit anderen Worten also nicht nur auf den rein sprachlichen Aspekt reduzieren.

Funktionales Übersetzen kann mit interkultureller Kommunikation gleichgesetzt werden. Übungen im funktionalen Übersetzen fördern somit die Kompetenz in interkultureller Kommunikation.

Ausgangspunkt des funktionalen Übersetzens ist die Tatsache, dass bei einem Text eine Kommunikationssituation vorliegt und zwar zwischen dessen Autor und Leser. (Diese Situation ist allerdings dadurch gekennzeichnet, dass sie vom Autor intendiert ist. Ob sie allerdings tatsächlich in der intendierten Weise zustandekommt, hängt letztlich vom Leser ab.)

Die (intendierte) Kommunikationssituation lässt sich näher bestimmen mit Hilfe der bereits erwähnten W-Fragen. Die Fragen nach ›wer‹ und ›für wen‹ erhellen die Gegenheiten von Autor und Leser. Sie vermitteln schon erste Hinweise auf die weiteren W-Fragen, nämlich ›wann‹ und ›wo‹ der betreffende Text verfasst wurde. Der zentrale Aspekt der Funktion des Textes lässt sich mit ›warum‹ bzw. ›wozu‹ hinterfragen und läuft auf eine oder auch eine Kombination der Grundfunktionen, informativ, appellativ, expressiv (darunter kann z.B. auch noch unterhaltend subsummiert werden) hinaus. Diese Fragen stehen angesichts der untrennbaren Einheit von Form und Inhalt mit der Frage nach dem ›wie‹ im engen Zusammenhang, letztlich also mit der Textsorte oder -gattung.

Der nächste Schritt im Übersetzungsprozess besteht in der Beantwortung der grundsätzlichen Frage, ob sich diese spezifische, in die Ausgangskultur und -sprache eingebettete Kommunikationssituation ohne weiteres in die Zielkultur und -sprache übertragen lässt. Dabei ist insbesondere der Aspekt zu beachten, dass durch die Übersetzung ja eine prinzipiell neue Kommunikationssituation zustande kommen wird, und zwar direkt zwischen Autor des Ausgangstexts und Leser der Zieltexts. Der ursprünglich intendierte Kommunikationszweck kann dabei nicht stillschweigend als Grundlage für diese neue Situation herangezogen werden. Da die Übersetzung mit anderen Worten die interkulturelle Brücke herstellen soll, muss der Übersetzer sich Klarheit verschaffen, ob und wie der ursprüngliche Kommunikationszweck übertragbar ist. Anhaltspunkte liefern dafür erneut die W-Fragen für ›wen, wann, wo, wie, warum/wozu‹, diesmal aus der Sicht der Zielkultur und -sprache. Die (u.U. nur teilweise mögliche) Aufrechterhaltung des ursprünglich intendierten Kommunikationszwecks erfordert unvermeidlich entsprechende Anpassungen des Zieltexts. Dies ermöglicht im

Sinne einer interkulturellen Kommunikation die Begehrbarkeit der translatorischen Brücke.

Funktionales Übersetzen kann somit als probate didaktische Methode zur Förderung interkultureller Kommunikationskompetenz eingesetzt werden.

VI. Fazit

Die Erkenntnis, dass das menschliche Gehirn prinzipiell zur Mehrsprachigkeit veranlagt ist, ist kein Ergebnis, das erst durch die moderne Hirnforschung mit ihren bildgebenden Verfahren zu Tage gefördert worden wäre. Das ist schlicht eine Tatsache, die sich im täglichen Leben immer wieder bestätigt. Beeindruckend ist indessen die Sichtbarmachung der dreidimensionalen Netzwerke, in denen Sprachen im Gehirn verankert werden.

Auch die Erkenntnis, dass man Sprachen im Kindesalter am leichtesten lernt (aber auch leicht wieder vergessen kann), ist kein neues Forschungsergebnis.

Ob moderne Gehirnforschung einen originären Beitrag zur Förderung von Mehrsprachigkeit leisten kann, sei dahingestellt. Denn unter dem Strich behält die längst bekannte Tatsache bleibende Bedeutung, dass sich Erwerb / Lernen von Sprache(n) am besten durch ein entsprechend motivierendes Umfeld fördern lässt. Das ist eine pädagogische Aufgabe.

Auch die moderne Gehirnforschung bestätigt, dass es die ideale Sprachaneignungsmethode nicht gibt bzw. geben kann. Denn Erwerb / Lernen von Sprache vollzieht sich auf individuell verschieden ausgeprägten Wegen.

Förderung von Mehrsprachigkeit setzt damit die Kenntnis / Berücksichtigung der individuellen Sprachbiografien voraus. Diese lässt sich mit Hilfe der sog. Laswell-Formel beschreiben.

Um den Fokus auf das Lernen von Fremdsprachen bei erwachsenen Lernern einzuengen, so besteht für diese Gruppe der Lerner optimiertes Lernen in der Bewusstmachung. Diese neue Methode der Bewusstmachung bezieht sich allerdings nicht nur auf die Fremdsprache sondern auf die Unterschiede zwischen Fremdsprache und Muttersprache, also letztlich auch auf die Muttersprache selbst. Der Grad der Bewusstheit bezüglich der Muttersprache ist bei den meisten Menschen sehr gering.

Das Übersetzen, mit seinen beiden Hauptmethoden dokumentarisches und funktionales Übersetzen, ist auch für den Fremdsprachenunterricht von besonderem Nutzen. Denn sie machen den Lernern die Unterschiede in Semantik und Syntax zwischen den jeweiligen Sprachenpaaren bewusst.

Das funktionale Übersetzen, als eine Form von interkultureller Kommunikation, stellt eine probate Methode dar, die interkulturelle Kompetenz der Lerner zu fördern. Funktionales Übersetzen veranlasst dazu, sich Klarheit über die Verschiedenartigkeit von Kommunikationssituationen in Ausgangs- und Zielkulturen bzw. -sprachen zu verschaffen.

LITERATUR

- Bausch, K.-R. & Weller, F.-R. (1981). *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Besse, H. (1981). ›Traduction‹ et didactique des langues. In K.-R. Bausch & F.-R. Weller, *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht* (pp. 94–121). Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Butzkamm, W. (1987). Über die methodische Hinführung zum Herübersetzen im Fremdsprachenunterricht. in: R. Ehnert & W. Schleyer (Hg.), *Übersetzen im Fremdsprachenunterricht: Beiträge zur Übersetzungswissenschaft; Annäherungen an eine Übersetzungsdidaktik* (pp. 63–70). Regensburg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD.
- Catford, J. C. (1981). Translation and Language Teaching. In K.-R. Bausch & F.-R. Weller, *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht* (pp. 1–20). Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Ehnert, R. & Schleyer, W. (1987). *Übersetzen im Fremdsprachenunterricht: Beiträge zur Übersetzungswissenschaft; Annäherungen an eine Übersetzungsdidaktik*. Regensburg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD.
- Eliot, L. (2001). *Was geht da drinnen vor?: Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren*, Berlin: Berlin Verl. (What's Going on in There? How the Brain and Mind Develop in the First Five Years of Life, New York: Bantam Books 1999).
- Grucza, F. (1981). Fremdsprachenunterricht und Übersetzung. In K.-R. Bausch & F.-R. Weller, *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht* (pp. 32–45). Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Gyula, E. (1981). Zum Problem des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht. In K.-R. Bausch & F.-R. Weller, *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht* (pp. 46–60). Frankfurt/Main: Diesterweg.

- Jäger, G. (1981). Ü bersetzen und Ü bersetzung im Fremdsprachenunterricht. In K.-R. Bausch & F.-R.Weller, *Ü bersetzen und Fremdsprachenunterricht* (pp. 61–72). Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Königs, F. G. (1981). Ü bersetzung und Fremdsprachenunterricht: Vereinbar oder unvereinbar?. In K.-R. Bausch & F.-R.Weller, *Ü bersetzen und Fremdsprachenunterricht* (pp. 203–217). Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Königs, F. G. (1989). *Ü bersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht: Neue Beiträge zu einem alten Thema*. München: Goethe Institut.
- Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K. & Cantone, K. (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung: Deutsch, Französisch, Italienisch*, Tübingen: Narr.
- Muskat-Tabakowska, E. (1981). The Function of Translation in Foreign Language Teaching. In K.-R. Bausch & F.-R.Weller, *Ü bersetzen und Fremdsprachenunterricht* (pp. 73–80). Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Nitsch, C. (2007). Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive. In Anstatt, T. (ed.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung* (pp. 47–68). Tübingen: Attempto-Verl.
- Pisek, G. (1997). Ü bersetzen im universitären Fremdsprachenunterricht: Probleme und Möglichkeiten. In Stegu, M. & de Cillia, R. (hg.), *Fremdsprachendidaktik und Ü bersetzungswissenschaft* (pp. 107–122). Frankfurt/Main: Lang.
- Sepp, B. (1981). Ü berlegungen zur Funktionsbestimmung der Ü bersetzung im Fremdsprachenunterricht. In K.-R. Bausch & F.-R.Weller, *Ü bersetzen und Fremdsprachenunterricht* (pp. 81–93). Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Stegu, M. & de Cillia, R. (1997). *Fremdsprachendidaktik und Ü bersetzungswissenschaft*, Frankfurt/Main: Lang.

Huwe, Albrecht
Universität Bonn
Nassestr. 2, 53113 Bonn, Germany
+49 (0)228 73 84 15
huwe@uni-bonn.de

Received on 5 March 2017
Reviewed on 28 April 2017
Revised version received on 8 May 2017
Accepted on 30 May 2017