

Silvia Roiss*

Fehleranalyse im Hinübersetzungsunterricht (Spanisch-Deutsch) aus der Sicht der Motivationsforschung und des kompetenzorientierten Lernens

DOI 10.1515/les-2016-0008

Abstract: The object of this research is to cope with two aims: on the one hand, we would like to show how to specifically train motivational, social and volitional dispositions and skills. These are necessary for competent acting on the source text surface when translating into a foreign language. As a first step, a positive work atmosphere for the students is created. As a second step, we start working with an administrative text. The basis for our work is a translation proposal handed in by a bilingual student. With the help of the four-level text model of Ciapuscio (2003) we analyze the errors committed by the student. The aim is to create tasks which help to progressively approach the text type: *registration of the birth*. We will prove to what extent situative, functional, semantic and formal-grammatical aspects are in fact strongly interrelated, having an important influence on the acquisition of the instrumental, thematic and communicative-textual competency.

Schlüsselwörter: kompetenzorientierter Unterricht, Motivationsforschung, Hinübersetzung, Vierebenen-Textanalysemodell (Ciapuscio 2003), Eisbergmodell (Richter 2007).

1 Einführung

Ziel dieses Artikels ist eine grundlegende Analyse der von einem zweisprachigen Übersetzungsstudenten ohne Vorkenntnisse auf dem Gebiet der Übersetzungswissenschaft begangenen Fehler vorzunehmen, um diese dann nach dem Textanalysemodell von Ciapuscio (2003) auf eine konkrete Textsorte anzuwenden, die für den Hinübersetzungs-Unterricht Spanisch-Deutsch didaktisch aus der Sicht des kompetenzorientierten Lernens aufgearbeitet werden soll. Selbstverständlich

*Kontaktperson: Silvia Roiss, Universität Salamanca, Calle Francisco de Vitoria 6–16, Salamanca 37008, Spanien, E-Mail: roiss@usal.es

sind wir uns dessen bewusst, dass ein einziges Untersuchungsobjekt als nicht repräsentativ eingestuft werden muss. Es geht uns in dieser Arbeit aber nicht um die Fehlerhäufigkeit mit dem Ziel, Rückschlüsse auf fossilisierte Fehler zu finden, auch nicht um das Phänomen der Disglossie bzw. das der additiven bzw. subtraktiven Zweisprachigkeit. Im Vordergrund steht vielmehr, unseren Hinübersetzungs-Studenten aus motivationsstrategischer Sicht aufzuzeigen, dass selbst ein deutscher Muttersprachler aufgrund seiner partiellen kommunikativ-textuellen Subkompetenz, aufgrund fehlender instrumenteller Subkompetenz sowie inkompletter thematischer Subkompetenz einen unter übersetzungsrelevanten Aspekten völlig inadäquaten Text erstellen wird und das es heißt, eben diese gezielt auszubilden, um einen funktionsgerechten Zieltext in der Fremdsprache erstellen zu können. Im Vordergrund steht ein motivationsstrategisch geleitetes Vorgehen. Unsere Überlegungen basieren dabei auf zwei Grundpfeilern: a) Motivationsforschung b) kompetenzorientierter Unterricht.

2 Interessantes aus der Motivationsforschung

Man unterscheidet in der Motivationsforschung zwischen zwei konkreten Formen der Motivation: der intrinsischen (von innen heraus) und der extrinsischen (von außen). Erstere zeigt sich beispielsweise durch Wissbegierde, Neugierde und Begeisterung beim Lernen. Extrinsisch motivierte Personen lernen aufgrund der Anerkennung durch andere, aus materiellen, beruflichen Gründen, aber auch aus Wettbewerbs- bzw. Rivalitätsgründen. Die Universität war bis vor gar nicht allzu langer Zeit – auf jeden Fall bis zu den Studiengangentwicklungen im Rahmen der Bologna-Reform – aufgrund der vorwiegend instruktionalen Unterrichtsgestaltung eine Einrichtung fremdbestimmten Lernens. Das Vermitteln objektiven Wissens stand im Vordergrund. Das hatte zur Folge, dass vor allem extrinsisch gesteuerte Lernprozesse bei den Studenten in Gang gesetzt wurden (vgl. Straka 2009), die von einem Unterricht gesteuert waren, der vorwiegend anweisungsbetont, lehrerzentriert und in Form von Frontalunterricht erfolgte.

Die universitären Übersetzungsklassen der 60er und 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts waren dabei keine Ausnahme. Aufbauend auf dem Behaviorismus (vgl. Kiraly 1995, 2000) hatten sie folgendes Bild: Der Kursleiter dominierte den Unterricht. Texte wurden wahllos und ohne Progression im Schwierigkeitsgrad Satz für Satz abgearbeitet. Das Textmaterial bestand größtenteils aus Zeitungstexten oder ergoss sich aus literarischen Quellen. Man bestimmte einen Studenten, hörte seine Version, diskutierte darüber – oder auch nicht – und schon kam der nächste an die Reihe. Dabei bildete die größte semantische Einheit der

Satz¹. Der Schwerpunkt der Diskussion lag eher auf zielsprachlichen Formulierungsfragen statt auf genuinen Übersetzungsproblemen. Dass die korrekte Version natürlich die des Lehrers war, die er aufgrund seiner Kontroll- und Gutachterfunktion als adäquateste empfand, ist eine Tatsache. Übersetzungsmethodisch – wenn überhaupt – standen veraltete Ratschläge wie „so treu als möglich, so frei wie nötig“ im Vordergrund. Das kam mehr einem Frage-und-Antwort-Spiel gleich als einer systematischen kompetenzgesteuerten Unterrichtsgestaltung. Je mehr Texte abgearbeitet werden konnten, desto besser, denn unweigerlich stand das Aneignen rein kumulativen Wissens im Vordergrund; Wilss (1996:12) führt dieses Vorgehen unseres Erachtens mit Recht auf den Umstand zurück, dass der Übersetzungsunterricht dazumal „einer didaktischen Effektivitätsprüfung nicht hat standhalten müssen“.

Viel hat sich seither im Übersetzungsunterricht getan; handlungs- bzw. problemorientierte Methoden werden verstärkt eingesetzt: Laute-Denk-Methode, PBL-basierter Lern- und Lehrkontext, kooperatives Übersetzen in Form von Übersetzungsprojekten, etc. Will man unter didaktischer Zielsetzung, dass sich erfolgreiches Handeln und Lernen beim Studenten einstellen, so muss der Motivation eine Sonderstellung eingeräumt werden (Motivation als Bereitschaft wird später noch einmal aufgegriffen). Wir stimmen völlig mit Flöckemeiers (2010:1) Aussage überein: „Wenn wir wirklich motiviert sind, etwas zu tun oder zu erreichen, bleiben wir nicht auf halber Strecke stehen, sondern beginnen konsequent mit der Umsetzung.“

Aus der Sicht des Hinübersetzungs-Unterrichts gebärt sich diese Aussage als besonders interessant, wird doch immer wieder die sprachliche Inkompetenz vonseiten der Studenten aus den Anfangssemestern als maßgeblicher Faktor für die Erstellung eines nicht adäquaten Zieltextes genannt und die Hinübersetzung als solche überwiegend als reine Verbesserungsübung der fremdsprachlichen Kenntnisse verstanden². Mit Einstellungen wie diesen bleibt Motivation unweigerlich auf der Strecke und es kommt zu – wie sich Kornelius (1995:49) treffend ausdrückt: „defensivem Übersetzen“.

[Das] zeigt sich bei der Übersetzung in die Fremdsprache in einem AS-verhafteten, oberflächenbezogenen, rein assoziativ angelegten Übersetzen, erschöpft sich in der spontanen Suche nach Übersetzungsäquivalenten, die die Ü-Lerner glauben, als vermeintlich aufgereichte Einheiten linear abarbeiten zu müssen.

¹ siehe Plädoyer für Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung von Nord, C. (1996).

² In einer von uns durchgeführten Übersetzermarktstudie stimmten 45,55% der befragten hundert professionellen Übersetzer dafür, nicht in die Fremdsprache zu übersetzen (vgl. Roiss, 2001).

Aufgabe des Dozenten im Anfangsunterricht ist, vorgefasste Meinungen zu revidieren und diesem “Drauf-Los-Übersetzen” motivationsstrategisch Einhalt zu bieten. Wir gehen für unseren Unterricht von zwei konkreten Prämissen aus: 1) Motivation ist erfolgreiches Handeln. 2) Für die Hin-Übersetzung braucht man (einen hohen Anteil) an Motivation; Schlussfolgerung: Hin-Übersetzung muss gleichgesetzt werden mit erfolgreichem Handeln.

3 Vermittlung von erfolgreichem, kompetenzorientiertem Handeln



Abbildung 1: Eisbergmodell von Richter

Dass motivationale Antriebsphänomene allerdings nicht allein der Schlüssel zum Erfolg sind, liegt auf der Hand. In diesem Zusammenhang möchten wir das Eisbergmodell nach Richter (2007:2) anführen und auf die Hin-Übersetzung anwenden. Um einen textsortengerechten und funktionalen Zieltext in der Fremdsprache produzieren zu können, d. h., im Handeln sichtbare Kompetenzen an der Zieltextoberfläche nachweisen, müssen nicht sichtbare motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten gefördert werden. „Wie bei einem Eisberg liegen sie unter der Wasseroberfläche, bestimmen aber maßgeblich die durch Handeln sichtbaren Kompetenzen mit“ (Leisen 2009:5). Im Folgenden möchten wir auf diese nicht sichtbaren, aber vorhandenen und bestimmenden Bereitschaften und Fähigkeiten eingehen und aufzeigen, wie diese im Unterricht stimuliert werden können.

3.1 Verantwortungsbewusstsein (Bereitschaft):

Verantwortungsbewusstsein: [mit einer bestimmten Aufgabe, einer bestimmten Stellung verbundene] Verpflichtung, dafür zu sorgen, dass (innerhalb eines bestimmten Rahmens) alles einen möglichst guten Verlauf nimmt, das jeweils Notwendige und Richtige getan wird und möglichst kein Schaden entsteht (Duden, Online-Version).

Die Umsetzung dieses Zitats bedeutet in unserem Fall, den Studenten mittels der Analyse von Beispielen aus nicht adäquaten Zieltextversionen die damit verbundenen Konsequenzen zu erläutern und somit ihr Pflichtgefühl zu stärken. Zur Veranschaulichung wollen wir hier ein konkretes Beispiel anführen. Es handelt sich um die deutsche Übersetzung der Zutaten, die auf der Schachtel einer bekannten spanischen Keksherstellerfirma abgebildet ist, also in millionenfacher Ausgabe erscheint. Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass dieses Vorgehen von den Studenten begrüßt wird; es kommt zu regen Diskussionen in der Klasse, inwieweit Fehler dieser Art Einfluss haben können auf beispielsweise die Verkaufszahlen, auf das Image der Firma, aber auch auf das des Übersetzers und in weiterem Sinne des Übersetzerberufes, etc. Man kann die Studenten auch dazu auffordern, für die nächste Unterrichtsstunde fehlerhafte Übersetzungsbeispiele sowohl in ihrer Muttersprache Spanisch als auch in ihrer Fremdsprache Deutsch mitzubringen und danach auf die Tragweite der Fehler einzugehen. Eine Analyse des Beispiels können wir hier leider nicht vornehmen, da sonst der Rahmen dieses Artikels gesprengt werden würde. Die Fehler sind lediglich visuell markiert.

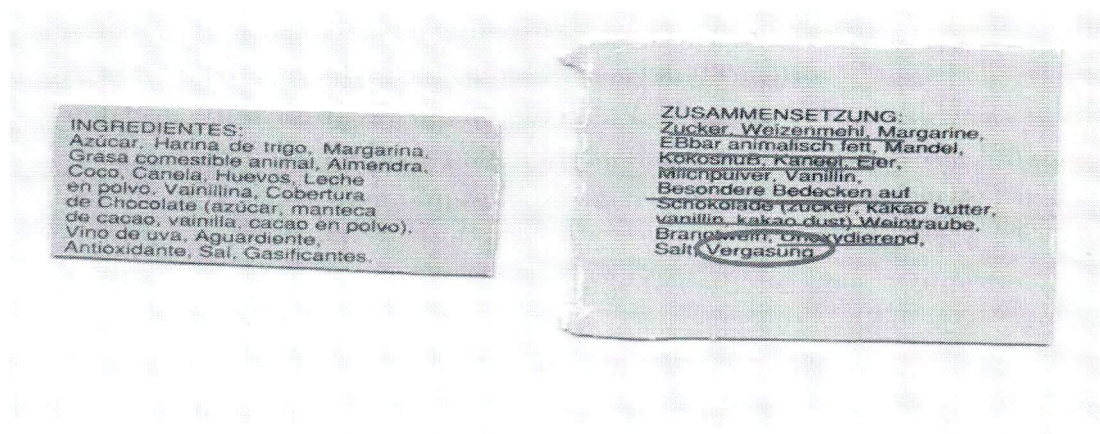


Abbildung 2: deutsche Übersetzung: Zutaten (gedruckte Version, Keksschachtel)

3.2 Einstellung (Bereitschaft) und Lernwille (Fähigkeit):

Unseres Erachtens sind beide Begriffe ineinander verzahnt. Dass Hinübersetzung immer noch als Stiefkind angesehen wird, ist keine Neuigkeit. Angst, unzureichende Fremdsprachenkenntnisse, Unsicherheit, Unkenntnis über Übersetzermarkt Vorgaben etc. spielen dabei eine große Rolle. Um dieser Ausgangssituation entgegen zu wirken, zeigen wir unseren Studenten eine Auswahl an Zitaten, die für und gegen den Hinübersetzungs-Unterricht plädieren. Im Unterricht entspinnt sich eine rege Debatte und es wird zur Stellungnahme angeregt. In einem zweiten Schritt präsentieren wir der Klasse zwei konkrete Übersetzermarktstudien, die den prozentsatzmäßig hohen Anteil der von den Übersetzern durchgeführten Hinübersetzung nachweisen. (Roiss 2001, Lozano 2011). Damit wird ihnen schlicht der Wind aus den Segeln genommen. Die Erkenntnis, dass Übersetzen in die Fremdsprache im professionellen Leben als Muss verstanden wird, revidiert ihre anfängliche Meinung und hat einen klaren positiven Einfluss auf den Lernwillen der Studenten.

4 Vermittlung der thematischen, der kommunikativ-textuellen sowie der instrumentellen Subkompetenz beim Hin-Übersetzungsstudenten

Sind einmal das Verantwortungsbewusstsein, die Einstellung zum Fach und der Lernwille gestärkt, sind die besten Voraussetzungen dafür gegeben, dass sich Motivation und Wissen Schritt für Schritt erweitern lassen. Jene Bereitschaft und jene Fähigkeit stehen in engem Zusammenhang mit der Umsetzung der im Handeln sichtbaren Kompetenzen und bilden die Schlüsselbegriffe in unserem Artikel. Im Folgenden wollen wir veranschaulichen, wie die Vermittlung von erfolgreichem Handeln, konkret die Vermittlung der thematischen, der kommunikativ-textuellen sowie der instrumentellen Subkompetenz beim Hin-Übersetzungsstudenten anhand der Textsorte Geburtsanzeige (siehe AT: Annex 1) in Angriff genommen werden kann. Wie basieren unsere methodologischen Überlegungen, wie bereits erwähnt, auf der Zieltextversion eines zweisprachigen Studenten und lassen uns von dem Zitat von Leisen (2009:5) leiten: "Kompetenzen werden durch Handeln und im Handeln sichtbar."

Damit werden zwei Aktionsradien angesprochen: die bewusste Aufgabenstellung vonseiten des Lehrers und die Fokussierung von dem auf den Aufgaben

basierenden anzureichernden Wissen vonseiten des Studenten. Kompetenzorientiertes Lernen unterliegt ganz klar einem gesteuerten Prozess, demnach bedarf jegliche Konfrontation mit einer neuen Textsorte intensiver didaktischer Überlegungen, die auf ansprechend gestaltetem Übungsmaterial und anregenden Arbeitsmethoden beruhen müssen. “Cuando se presenta el texto [...] se desencadena una serie de acciones que tienen como objetivo preparar al alumno para reflexionar en torno al tema del documento y descubrir las particularidades de su micro- y macroestructura” (Elena et al. 2014:14). Eine gute Aufgabenstellung – sie beinhaltet Arbeitsaufträge, Lernmaterialien und Methoden – ist demnach der Motor für eine förderliche Lernumgebung. Dieser Umstand und dass das Lernen selbst in einer Folge von Lernschritten in der Zeit stattfindet, soll im Anschluss dargestellt werden.

Nach Lesen des AT und Angaben zum Übersetzungsauftrag werden im Unterricht Arbeitsblätter ausgeteilt, in denen anhand von konkreten Übungsformen die funktionale, situative, semantische und formal-grammatikalische Einbettung des Textes (vgl. Ciapuscio 2003) systematisch aufgearbeitet wird. Die unterschiedlichen Arbeitsmethoden (AM) dienen dazu, thematisches, kommunikativ-textuelles sowie instrumentelles Wissen in Verbindung mit den vier Textebenen im Hin-Übersetzungsstudenten, teils durch die Veranschaulichung von Fehlritten eines bilingualen Studenten, teils durch gezielte Fragestellung oder Anweisungen, zu festigen. Anders ausgedrückt, wir möchten aufzeigen, inwieweit die Ebenen, in die die Textsorte eingebettet ist, einen Einfluss auf übersetzungsstrategische Überlegungen haben, die an der Textoberfläche des ZT sichtbar werden. Berücksichtigt wird dabei, dass, so wie Grasedieck (2011:9) unterstreicht,

offen gestellte Aufgaben und Studienarbeiten, welche die Kreativität des Studenten befördern [sic], indem sie weniger der Repetition als vielmehr der eigenständigen Vorbereitung des Unterrichts dienen, hinsichtlich des Lernerfolges als effizienteste Methode zu bewerten sind.

Wir können hier die jeweiligen Aufgabenstellungen nicht in ihrer Gesamtheit präsentieren, da dies den Rahmen dieses Artikels sprengen würde, sondern nur Auszüge.

4.1 Vermittlung der thematischen Subkompetenz:

- Fähigkeit zur kontextuellen Einbettung der Geburtsanzeige, Überlegungen zu Funktion und Wirkung (AM: konkrete Fragen, die das Weltwissen ansprechen – Ebene: funktional / situativ)

Wozu dient dieses Formular? Wo muss es vorgelegt werden und von wem? Welche Unterschriften werden für seine Gültigkeit benötigt? Was wird dadurch bewirkt?

- Ableitend daraus, Überlegungen zur Kompositabildung im Bereich der Administration generell und Hinweise auf deren unterschiedliche Funktionen im Einzelnen (AM: Paarbildung – Ebene: semantisch / funktional / situativ)

Stellen Sie Komposita aus den beiden Gruppen zusammen und erklären Sie die Funktion des jeweiligen Dokuments. Ziehen Sie dafür adäquate Dokumentationsquellen zur Hand.

Heirats, Geburts, Schenkungs, Familien, Sterbe, Ablebens, Tauf, Scheidungs // urkunde, urteil, vertrag, versicherung, anzeige, schein, buch

- Sensibilisierung im Bereich der Synonyme (AM: gezielte Dokumentation – Ebene: semantisch)

Wir haben gesehen, dass zwei Komposita mit dem Anfangselement *Geburts-* gebildet werden können: *Geburtsanzeige* / *Geburtsurkunde*. Handelt es sich dabei um Synonyme? Dokumentieren Sie sich unter:

http://www.berlin.de/ba-charlottenburg-wilmersdorf/org/standesamt/erforderliche_unterlagen_geburt.html

<https://www.duesseldorf.de/standesamt/geburt/unterlagen.shtml>

http://www.vaeter.nrw.de/Familie/Vater_werden/faq-rund-um-die-geburt-des-kindes-teil-1-behoerdengaenge-zum-jugendamt-standesamt-einwohnermeldeamt/index.php

- Kompositabildung ohne Anwendung thematischen Wissens (AM: konkretes Beispiel – Ebene: formal-grammatikal / semantisch)

Wurde für die nachstehende Übersetzung des Titels das nötige thematische Wissen von dem Übersetzer mit Deutsch als Muttersprache in Betracht gezogen? *Cuestionario para la Declaración de Nacimiento en el Registro Civil – Formular für die Geburtsurkunde des Zivilstandsamts*. Wie muss es richtig heißen und warum?

- Anregung zur Argumentation (AM: Multiple-choice Verfahren – Ebene: funktional / situativ)

Ist dem deutschen Muttersprachler bei der Übersetzung des Textteils (siehe Erläuterung 15) ein Fehler unterlaufen oder ist seine Vorgehensweise vertretbar? *Reglamento R.C., art. 167 – Reglamento R.C., Artikel 167*. Kreuzen Sie die Ihrer Meinung nach richtige Argumentation an:

Sein Vorgehen ist legitim, weil man für Verordnungen von ausländischen Institutionen, in dem Fall *Registro Civil*, in der Regel kein Äquivalent findet, da die internen Regelungen der diversen Einrichtungen verschieden aufgebaut sind.

□ Sein Vorgehen ist legitim. Wenn man die Datenbank *IATE* auf den Terminus *Reglamento* untersucht, kann man unzählige Äquivalente selektieren (= Verordnung, Regelung, Anordnung, Hinweis, Vorschrift, Regulierung, etc.), die aber keinen Hinweis für den erforderlichen Kontext geben. Daher ist es aus übersetzungsstrategischer Sicht wohl besser, den ausgangssprachlichen Ausdruck beizubehalten.

□ Sein Vorgehen ist nicht legitim. Der Übersetzer hätte sich korrekt dokumentieren müssen, in diesem Fall das deutsche Personenstandsgesetz untersuchen und diesen Ausdruck durch Hinzufügung des Adjektivs *spanisch* angleichen sollen. Dadurch wäre ihm auch aufgefallen, dass bei deutschen Gesetzestexten der Terminus *Artikel* in abgekürzter Form verwendet wird
>> *Spanisches Personenstandsgesetz, Art. 167.*

4.2 Vermittlung der kommunikativ-textuellen Subkompetenz:

- Erarbeitung textsortenspezifischer Ausdrücke (AM: Paralleltextarbeit – Ebene: semantisch / formal-grammatikal.)

Formulare, wie dieses, charakterisieren sich bei dem Textbaustein *Ausfüllhilfen* durch eine Vielzahl an festen Formeln aus dem administrativen Bereich, die die direktive Funktion der Textsorte unterstreichen. Diese wird grammatikalisch durch Imperative bzw. elliptische Konstruktionen an der Textoberfläche sichtbar. Im Folgenden werden einzelne, feste administrative Ausdrücke mit ihrer unkorrekten Übersetzung angeführt. Nehmen Sie Stellung dazu, beachten Sie dabei die in der Anmerkung enthaltene Information.

En letra este dato ≠ In Buchstaben

En este último supuesto, mátese con una raya los siguientes espacios ≠ Falls nicht vorhanden, streichen Sie folgende Zwischenräume durch

Anmerkung: Eins-zu-Eins-Übersetzungen bilden eher einen Ausnahmefall. Eine eingehende Dokumentation ist von Nöten, bevor man diese Übersetzungsstrategie in Erwägung ziehen kann. Untersuchen Sie folgenden Paralleltext auf die korrekten administrativen Formeln im Deutschen:

<https://www.muenchen.ihk.de/de/international/Anhaenge/Ausfuellhilfe-fuer-Ursprungszeugnisse.pdf>

- Festigung: Präpositionen, Funktionsverbgefüge (AM: eigenständige Dokumentation – Ebene: formal-grammatikal.)

Si existe duda póngase el año con un signo de interrogación ≠ Falls Zweifelsfall Jahr und Fragezeichen angeben

Anmerkung: Welche Präposition ist richtig? □ *unter* □ *bei* □ *am* □ *im* *Zweifelsfall*

Welches Verb ist korrekt? >> *mit einem Fragezeichen* □ *versehen* □ *ausstatten* □ *markieren*

Geben Sie die Quellen an, die Ihnen bei der Suche behilflich waren.

Anmerkung: Übersetzen Sie die o.a. Kollokationen; beachten Sie dabei den Kontext und rufen Sie sich die Funktion und pragmatische Situierung des Textes noch einmal in Erinnerung.

- Kollokationen (AM: konkrete Fragenstellung – Ebene: funktional / formal-grammatikal. / semantisch)

Kollokationen sind typische, spezifische und charakteristische Zweierkombinationen von Wörtern, die signifikant häufig mit diesem Wort in einer gewissen Umgebung (Kontext) auftreten. Beispiele: *Zähne putzen, Tisch decken, ein Gespräch führen, ein Gespräch verfolgen, Anzeige erstatten, Anzeige einreichen/vorlegen* etc. Der Kontext ist ausschlaggebend!

Welchen Kontext hat der Übersetzer bei folgendem Beispiel verwechselt?

No podrá hacerse la declaración ... ≠ die Geburtsanzeige kann nicht erstattet werden,...

- Auswirkung unterschiedlicher Textfunktionen auf textstrategische Überlegungen (AM: konkrete Fragenstellung – Ebene: funktional / formal-grammatikal.)

Die Geburtsanzeige besteht aus zwei unterschiedlichen Texten: der Ausfüllhilfe und dem Lückentext, in den in der Ausfüllhilfe näher bezeichnete, konkret angegebene Informationen wortgetreu einzusetzen sind bzw. dessen Komplettierung durch die in der Ausfüllhilfe pertinenten Angaben erleichtert werden soll.

(Angabe 10 der Ausfüllhilfe): (in den Lückentext einzusetzende Angabe):

AT: (10) «Existe» o «no existe» Matrimonio de los padres (10).....

ZT: (10) Vorhanden oder nicht vorhanden Ehe der Eltern (10).....

Anmerkung: Der Übersetzer hat weder beachtet, dass konkret in den Lückentext einzusetzende Wörter als solche graphisch in Kursivdruck in der Ausfüllhilfe hervorgehoben werden müssen, noch war er sich der Kollokation bewusst. Suchen Sie in der Ausfüllhilfe des Ausgangstextes weitere Textstellen, bei denen Angaben wörtlich in den Lückentext eingesetzt werden sollen. Beschreiben Sie die einzelnen zu beachtenden Besonderheiten bei jedem Beispiel.

4.3 Vermittlung der instrumentellen Subkompetenz:

„Todas las subcompetencias están relacionadas entre sí [...]“ (Kelly 2007:15). Diese Aussage konnte mit den Arbeitsmethoden zur thematischen und kommunikativ-textuellen Subkompetenz – wie wir gesehen haben – auf ihre Richtigkeit überprüft werden. Bei der Vermittlung dieser beiden Kompetenzen kam auch die instrumentale Subkompetenz parallel zum Einsatz. Nichtsdestotrotz wollen wir noch ein letztes Arbeitsblatt vorstellen, mit dem die Dokumentationsfähigkeit der Hin-Übersetzungsstudenten per se geschult werden soll. Arbeitsmethodisch zeigt sich dies auf verschiedene Weise:

- Abfragung von Fachwissen (AM: Lesen eines Fachartikels zum Thema: Falsche Freunde – Ebene: semantisch)

Der Fehler im folgenden Beispiel beruht auf der Existenz eines falschen Freundes zwischen den beiden Sprachen. Lesen Sie Näheres zu *Interferenz* von J. Fernández López unter: <http://www.hispanoteca.eu/Lexikon%20der%20Linguistik/f/FALSCHE%20FREUNDE%20%20%20Falsos%20amigos.htm>

(5) ... *Cuando haya nacido en Sanatorio, ...* ≠ (5) ... *Falls das Kind in einem Sanatorium geboren wurde...*

- Aufruf zur gesonderten Beachtung von Wörterbuchangaben (AM: direkte Frage – Ebene: situativ / semantisch)

Anmerkung: Sehen Sie die Definition des Terminus *Sanatorium* unter <http://wortschatz.uni-leipzig.de> und <http://www.duden.de/rechtschreibung> ein. Welche semantischen Eigenschaften sind hervorzuheben, die darauf schließen lassen, dass der Terminus nicht gewählt werden darf? Duden gibt eine wichtige zusätzliche Information, die als Warnung gilt, dieses Wort nicht für die Zieltextversion zu verwenden, welche?

- sukzessive Aufarbeitung semantischer Unterschiede zur Vermeidung von defensivem Übersetzen (AM: multiple-choice – Ebene: semantisch)

Der Fehler im u. a. Beispiel beruht auf einer partiellen, defensive und wörtlichen Übersetzung des deutschen Muttersprachlers

... *partos multiples* ... ≠ ... *mehrfache Geburten* ...

Anmerkung: Geben Sie den angeführten Beispielen das semantisch zugrundeliegende, passende Element an: sich in gleicher Form mehrere Male wiederholend (im Hinblick auf Menge, Anzahl) auf verschiedene Weise (umgangssprachlich) mehr als einmal; mehrmals >> mehrfacher deutscher Meister im Langlauf / sie ist mehrfache Großmutter / ein mehrfacher Preisträger / ein mehrfach vorbestrafter Einbrecher / das Waschmittel hat sich mehrfach bewehrt / sie ist mehrfach gekrönt worden.

- Lenkung der Aufmerksamkeit auf kontextuelle Gegebenheiten (AM: direkte Frage – Ebene: semantisch / situativ)

Welche Schlüsselwörter geben Sie in die Suchmaschine *Google* ein, um auf den korrekten Terminus für *partos multiples* zu stoßen? Kontext bitte in Betracht ziehen!

- Auseinandersetzung mit dem Vierebenenmodell von Ciapuscio (AM: direkte Frage – Ebene: situativ)

Im Textteil, der vom ärztlichen Personal auszufüllen ist, erscheint der Ausdruck *Colegiado núm.* Er wurde mit *Bundesärztekammer* übersetzt. Welche Textebene nach Ciapuscio wurde vom Übersetzer nicht beachtet?

Wie wir anhand der Auszüge ersehen konnten, sind für die Wissensförderung zu den einzelnen Subkompetenzen (Vierebenenmodell Ciapuscio 2003) verschiedene Arbeitsmethoden zum Einsatz gekommen. Mit ihnen konnte aufgezeigt werden, wie sich die diversen Ebenen untereinander bedingen und gegenseitig ergänzen; zum besseren Überblick möchten wir die hier erarbeitete Information noch einmal in Form eines Schemas angeben.

| Subkompetenz | konkretes Bsp.: | Arbeitsmethode (AM) | betroffene Ebene |
|------------------------|---|---|---|
| thematische | <i>Geburtsanzeige</i> | konkrete Frage (Weltwissen, Textfunktion und -wirkung betreffend) | funktional situativ |
| thematische | <i>Geburtsanzeige</i> | Paarbildung (administrative Dokumente) | semantisch |
| thematische | <i>Geburtsanzeige; Geburtsurkunde*</i> | Untersuchung konkreter angeführter Quellen | semantisch |
| thematische | <i>Geburtsurkunde*; Zivilstandesamt*</i> | konkrete Frage (Anführung des konkreten, falsch übersetzten Beispiels) | formal-grammatikal. semantisch |
| thematische | <i>Reglamento R.C., Artikel* 167</i> | Multiple-choice | funktional situativ |
| kommunikativ-textuelle | <i>Folgende Zwischenräume* durchstreichenIn Buchstaben*</i> | Paralleltextarbeit (Erarbeitung administrativer Floskeln) | semantisch formal-grammatikal. |
| kommunikativ-textuelle | <i>Zweifelsfall Fragezeichen</i> | eigenständige Dokumentation (zur Festigung des Gebrauchs von Präpositionen und FVG) | formal-grammatikal. |
| kommunikativ-textuelle | <i>Geburtsanzeige erstatten*</i> | konkrete Frage | funktional formal-grammatikal. semantisch |
| kommunikativ-textuelle | <i>vorhanden – nicht vorhanden*</i> | konkrete Frage (Textfunktion / Textstrategie) | funktional formal-grammatikal. |
| instrumentelle | <i>Sanatorium*</i> | Lesen eines Fachartikels | semantisch |
| instrumentelle | <i>Sanatorium*</i> | konkrete Frage (gesonderte Beachtung von Wörterbuchangaben) | situativ semantisch |
| instrumentelle | <i>Mehrfache* Geburt</i> | Multiple choice | semantisch |
| instrumentelle | <i>Mehrfache* Geburt</i> | konkrete Frage | situativ semantisch |
| instrumentelle | <i>Bundesärztekammer*</i> | konkrete Frage | situativ |

| Subkompetenz | konkretes Bsp.: | Arbeitsmethode (AM) | betroffene Ebene |
|----------------|--------------------|---------------------|---|
| instrumentelle | Bundesärztekammer* | konkrete Frage | funktional situativ semantisch formal-grammatikal. |

5 Zusammenfassung

In diesem Artikel stand die Vermittlung der thematischen, der kommunikativ-textuellen und der instrumentellen Subkompetenz im Hin-Übersetzungsunterricht Spanisch-Deutsch im Vordergrund, wobei als Drehachse Erkenntnisse aus der Motivationsforschung und dem kompetenzorientierten Unterricht fungierten. Wir gingen dabei induktiv vor; den Ausgangspunkt bildeten die Erfahrungen eines Einzelnen (zweisprachiger Muttersprachler). Der Ausgangs- und der vom dem bilingualen Studenten verfasste Zieltext wurden vergleichend gegenübergestellt. Durch Beobachtung, Vergleich und Generalisierung konnten anhand von gezielten Arbeitsmethoden Gesetzmäßigkeiten auf der funktionalen, der semantischen, der situativen und formal-grammatikalischen Ebene (Vierebenenmodell nach Ciapuscio, 2003) erschlossen werden. Den Arbeitsmethoden lagen handlungs- bzw. problemorientierte Überlegungen zugrunde. Aufbauend auf dem Eisbergmodell von Richter (2007) gingen wir darauf ein, wie im Unterricht Bereitschaften und Fähigkeiten wie Verantwortungsbewusstsein, Einstellung und Lernwille gefördert werden können, damit sich Motivation und Wissen in weiterer Folge ausbilden lassen. Es konnte nachgewiesen werden, dass Kompetenz ein Konglomerat aus Wissen, Können und Handeln ist, also der handelnde Umgang mit Wissen und – wie sich Leisen (2009:5) ausdrückt – „Kompetenz auch die Performanz miteinschließt.“ Der systematische Aufbau der zur Erstellung eines Zieltextes aus dem administrativen Bereich erforderlichen Wissens- und Könnensstrukturen bildete den Mittelpunkt unserer Arbeit. Lernen, so wie Wahl (2006:6) unterstreicht,

[...] wird heute als ein aktiver, kumulativer, konstruktiver und selbstorganisierter Prozess verstanden, bei dem der systematische Aufbau von Wissens- und Könnensstrukturen die zentrale Rolle spielt.

Bibliografie

- Ciapuscio, Guiomar (2003): *Textos Especializados y Terminología*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra.
- Duden:<<http://www.duden.de/rechtschreibung/Verantwortung>>. (Letzter Abruf: 19. Juli 2014)
- Elena, Pilar / Iris Holl / Silvia Roiss (2014): “Ensenar y Aprender a Traducir un Documento Notarial”. *Puntos de Encuentro: Los Primeros 20 Años de la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca*. Ed. Belén Santana López. et al. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 13–49.
- Flöckemeier, Sonja (2010): “Motivation und Wille.” <<http://www.unternehmercoaches.de/2010/02/08/motivationund-wille/#more-1293>> (letzter Abruf: 18. Juni 2014)
- Grasedieck, Dieter (2011): “Die Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts fordert Selbststeuerung.” *Neuere Didaktik* 1, 1–10. <http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7473/pdf/Neue_Didaktik_1_2011_Grasedieck_Die_Wissensgesellschaft.pdf>. (letzter Abruf: 7. Juli 2014)
- Kelly, Dorothy (2011): “Un Modelo de Competencia Traductora: bases para el Diseño Curricular”. *Puentes*, 1, 9–20.
- Kiraly, Don (1995): *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent: The Kent State University Press.
- Kiraly, Don (2000): *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kornelius, Joachim (1995): „Was beim Übersetzen an der Hochschule geschehen sollte.“ *Anglistik & Englischunterricht. Realities of Translating*. Bd. 55/56. Ed. Manfred Beyer und Hans-Jürgen Diller. et al. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 45–71.
- Leisen, Josef (2009): “Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen.” <<http://www.josefleisen.de/uploads2/02%20Der%20Kompetenzfermenter%20-%20Ein%20Lehr-Lern-Modell/3%20Kompetenzorientiertes%20Lehren%20und%20Lernen.pdf>>. (letzter Abruf: 17. Juli 2014)
- Lozano Argüelles, Cristina (2011): *Estudio de Mercado sobre la Traducción en España*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Salamanca. <<http://gredos.usal.es/jspui/browse?type=author&value=Lozano+Arg%C3%BCelles%2C+Cristina>>; (letzter Abruf: 30. Juni 2014)
- Nord, Christiane (1996): „Wer nimmt denn mal den ersten Satz?“ Überlegungen zu neuen Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht. *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*. Ed. Angelika Lauer. et al. Tübingen, Gunther Narr Verlag, 313–327.
- Richter, Renate (2007): “Biologieunterricht im Umbruch.” *Unterricht Biologie* 328/11, 2–8.
- Roiss, Silvia (2001): “El Mercado de la Traducción Inversa en España. Un estudio estadístico”. *Herméneus* 3, 397–408.
- Straka, Gerald (2009): “Motivation und selbstgesteuertes Lernen”. *Neue Didaktik* 1, 1–6. <<http://dppd.ubbcluj.ro/germ/neuedidaktik/artikel/2009/1%20Straka%20Motivation.pdf>>. (letzter Abruf: 2. Juli 2014)
- Wahl, Diethelm (2006): “Ergebnisse der Lehr-Lern-Psychologie”. <http://www.dblernen.de/docs/Wahl_Ergebnisse-der-Lehr-Lern-Psychologie.pdf>. (letzter Abruf: 25. Juli 2014)
- Wilss, Wolfram (1996): *Übersetzungsunterricht: eine Einführung*. Tübingen: Gunther Narr Verlag.

Cuestionario para la Declaración de Nacimiento en el Registro Civil

INDICACIONES.—Escribase a máquina o en caracteres de imprenta o con letra bien legible (los errores ocasionan siempre perjuicios).

(1) Como máximo, dos nombres simples o uno compuesto (por ejemplo, Pedro José o María del Carmen).

(2) Varón o mujer.

(3) Contando desde las cero a las veinticuatro. No podrá hacerse la declaración hasta que el nacido haya alcanzado veinticuatro horas de vida. (En letra).

(4) En letra este dato.

(5) Localidad, calle y número o núcleo de población. Cuando haya nacido en Sanatorio, Maternidad, etc., además indíquese la denominación del establecimiento.

(6) Sólo se consignarán cuando el declarante sea el propio padre o, en otro caso, se acredite con el Libro de Familia o certificación ordinaria el matrimonio con la madre, o cuando no teniendo los a su disposición le conste al declarante de ciencia propia la existencia del matrimonio.

(7) Término municipal de nacimiento y provincia, y si es país extranjero, la nación.

(8) Póngase en guarismos la fecha de nacimiento. Si existe duda póngase el año con un signo de interrogación.

(9) Término municipal, provincia, si es extranjero, la nación. Denominación de la calle o plaza y número de la casa o núcleo de población.

Datos del nacido:

Nombre propio (1)

Sexo (2)

Nacimiento: Hora (3)

día (4) mes año 19

lugar (5)

Del padre (6): Nombre

Primer apellido

Segundo apellido

Hijo de y de

Nacido en (7)

el de de 1 (8), estado

Nacionalidad domicilio (9)

D. N. I.

De la madre (6): Nombre

Primer apellido

Segundo apellido

Hija de y de

Nacida en (7)

el de de 19 (8), estado

Nacionalidad domicilio (9)

D. N. I.

Nota: Este modelo no es utilizable si han transcurrido más de 30 días desde el parto.

(10) «Existe» o «no existe». En este último supuesto, mátense con una raya los siguientes espacios.

(11) Exprélese en guisinos su número, así como página o folio y el nombre del Distrito o número del Juzgado cuando exista más de un Registro en la población en que se celebró. Todo ello con referencia al Libro de Familia, si es posible.

(12) En los partos múltiples se hará constar: «Parto múltiple; la hora consignada se determinó exactamente» o «Parto múltiple, el nacido lo fue en primer (o segundo, etc.) lugar» o «Parto múltiple; no ha podido determinarse el orden de nacimiento». Cuando por justa causa no se haya podido hacer la declaración dentro de los ocho días siguientes al nacimiento, sin pasar de los veinte, se hará constar la causa.

(13) Si es el padre o la madre, bastará hacerlo constar así. Si es otro pariente, facultativo, maiona o persona que haya presenciado el parto, se designará su nombre, apellidos, estado, profesión y domicilio, e igualmente si se trata de niños abandonados o expósitos, respecto al Jefe del Establecimiento, o cabeza de la casa en que fue expuesto, o persona que haya recogido a un niño abandonado.

(14) Aquí póngase si es Doctor en Medicina, Ayudante técnico sanitario, Profesora de partos.

(15) «El parte o declaración de los profesionales y personal de establecimientos sanitarios que tengan obligación de guardar secreto no se referirá a la madre contra su voluntad» (Reglamento R.C., artículo 167). En este supuesto, póngase: Desconocida.

(16) «Conozco» o «se me acreditó con documento de identidad...», o «se me asegura por don... domiciliado en...», cuya identidad se me acredita.

(17) Mi asistencia profesional al parto o por investigación, posterior.

Matrimonio de los padres (10)

día _____ mes _____ año 19 _____

Lugar _____

Inscrito al tomo (11) _____

OBSERVACIONES (12)

Declarante (13): Don _____

Con Documento Nacional de Identidad número _____

en _____ a _____ de _____ de 19 _____

(Firma del declarante)

PARTE DEL FACULTATIVO QUE ASISTIO AL NACIMIENTO

D. _____

(14) Colegiado núm. _____

Domiciliado en _____

CERTIFICO el nacimiento de un _____ a las _____ horas del día _____ de _____ de 19 _____ en _____ (varón o hembra)

_____ (Población) _____ (calle, plaza, etc.)

D. (15) _____ que dio a luz

cuya identidad (16) _____

y considero comprobado el nacimiento por (17) _____

_____ a _____ de _____ de 19 _____

(Firma)

