

ÜBERSETZEN LEHREN AN DER GRUND- UND MITTELSCHULE. WARUM NICHT?

Eva Polášková

Universität Ostrava, Philosophische Fakultät, Lehrstuhl für Germanistik,
Reální 5, 701 03 Ostrava, Tschechische Republik
e-mail: eva.polaskova@osu.cz

Abstrakt

Der Beitrag beschäftigt sich mit ausgewählten Aspekten der Problematik des (Fach)Übersetzenlehrens im DaF-Unterricht an den Grund- und Mittelschulen in der Tschechischen Republik. Zunächst wird skizziert, welche Stellung das Übersetzen in der theoretischen didaktischen Literatur einnimmt und wie seine Relevanz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts präsentiert wird. Danach wird der Frage nachgegangen, welcher Raum dem Erlernen des Übersetzens in DaF-Lehrwerken gewidmet wird und welche Bedingungen zum Üben bzw. Erwerben dieser Kompetenz gewährt werden (Gesamtauffassung der Lehrwerke, Wörterverzeichnisse, zweisprachig formulierte Aufgabenstellung). In Bezug auf dieses Kriterium werden verschiedene DaF-Lehrwerke für Grund- und Mittelschulen verglichen. Zum Schluss werden kurz Optimierungsvorschläge für diesen Bereich der Fremdsprachenausbildung angedeutet.

Keywords

German as a foreign language; Translation; Textbooks; Exercises.

Einleitung

Das (Fach)Übersetzen als komplexe Tätigkeit ist größtenteils für den DaF-Unterricht in höheren Stufen der Ausbildung, häufig erst an der Universität, vorgesehen. Mit der sich erhöhenden Menge an Fachinformationen, die die Alltagssprache durchdringen, kann aber nicht erwartet werden, dass Grund- und Mittelschüler/innen nur mit dem Alltagswortschatz auskommen. So scheint es notwendig, nicht nur die Arbeit mit Fachtexten allgemein, sondern auch das Übersetzen bereits auf diesem Ausbildungsniveau zu unterrichten.

Wenn jemand meint, dass es zu früh ist, kann dagegen argumentiert werden, dass doch kein Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, auf das Tschechische völlig zu verzichten, so dass es dann passieren könnte, dass die Kinder Sachen auf Deutsch benennen können, nicht aber auf Tschechisch (wie es manchmal bei internationalen Schulen der Fall sein kann). Die Übersetzung kann auch als ein Indikator dienen, der zeigt, ob der/die Schüler/in den Text richtig verstanden hat.¹ Das Übersetzenlernen und -lehren sollte also nicht a priori verworfen werden.

Blättert man aber die theoretische didaktische Literatur durch, stellt man fest, dass sie diesem Thema nicht immer positiv zugeneigt ist. Manchmal gilt die grammatische Übersetzungsmethode als überwunden (zur Entwicklung der Methoden in der Didaktik vgl. [1], [2], [3]). Trotzdem findet man auch solche Quellen, die auf die Wichtigkeit des

¹ Natürlich stehen dem/der Lehrer/in mehrere Methoden zur Vergewisserung zur Verfügung, nicht alle müssen aber unbedingt von dem realen Stand zeugen. Z. B. kann der/die Schüler/in auf eine gewisse Weise auf die Fragen zum Inhalt des Textes antworten, aber das bedeutet noch nicht, dass er/sie den ganzen Text richtig versteht.

(Fach)Übersetzens hinweisen. Dieses Befürworten lässt sich nach dessen Charakter mehrerlei gliedern.

Die erste Gruppe der Autoren/innen spricht über das Übersetzen als über eine wichtige Kompetenz, die neben den Fertigkeiten Sprechen, Schreiben, Lesen, Hören als weitere Fertigkeit genannt werden kann (vgl. [4], [5], [6]).² Das Übersetzen in diesem Kontext erscheint auch bei dem Konzept „Language Awareness“ [7] oder in theoretischen Konzepten zur Textanalyse und zum Übersetzen, wobei „Übersetzen als Fertigkeit“ und „Übersetzen als Übungsform“ unterschieden werden [8].

Zur zweiten Gruppe gehören didaktische Werke, deren Autoren/innen die Muttersprache aus dem Fremdsprachenunterricht nicht ausschließen, sondern sie empfehlen ihren Einsatz beim Erlernen neuer Wörter, wenn den Schülern/innen deren Bedeutung vermittelt wird und andere Methoden zur Erklärung nicht möglich oder zu zeitaufwendig sind, was in der gegebenen Situation nicht erwünscht wäre [9], [2].³

Die dritte Gruppe bilden die Empfehlungen in der didaktischen Literatur, dass die Schüler/innen lernen sollen, wie sie mit Wörterbüchern arbeiten und diese zu ihrem Nutzen verwenden können [10]. Die Arbeit mit Wörterbüchern wird auch als eine Strategie angesehen, wie man mit unbekanntem Texten umgehen und selbstständig lernen kann, wobei es von Bedeutung ist, dass die Schüler/innen diese Strategie benennen können, wenn sie ihren Lernprozess selbst auswerten sollen [11]. Die wichtige Bedeutung der Arbeit mit Wörterbüchern wird darüber hinaus im Zusammenhang mit dem Lehrwerk und dessen Aufgabe angegeben, zum selbstständigen Lernen der Sprache beizutragen [12].

Das Lehrwerk als ein wichtiger Gegenstand für den Unterricht wird auch in anderen Quellen angegeben, die der vierten Gruppe zugeordnet werden können. Implizit kann man die Wichtigkeit des Übersetzens schon von den Ansichten ableiten, dass sich heute die Lehrwerke ändern und dass Autoregulation und Autonomie des/der Schülers/in eine große Rolle spielt [13], was auch das Übersetzen betreffen kann, denn dadurch wird der/die Schüler/in in einem bestimmten Sinne autonom. Explizit nennt man den Gesichtspunkt der Sprachenanzahl bei der Bewertung der Lehrwerke als einen der Faktoren von deren Gliederung. Beide Auffassungen, die Einsprachigkeit oder Zweisprachigkeit des Lehrwerks (d. h. die Tatsache, dass die Muttersprache der Schüler/innen in Betracht gezogen wird), können Vorteile und Nachteile besitzen. Z. B. können in den zweisprachigen Lehrwerken die problematischen Erscheinungen im Vergleich erklärt werden und man kann die Interferenz vermeiden; in den einsprachigen befasst man sich häufig mit der Gegenwartssprache, aktuellen Texten usw. [14]. Aspekte des Übersetzens treten auch in anderen Untersuchungen auf, die auf der Bewertung des Lehrwerks oder des Unterrichts seitens der Schüler/innen beruhen [15]. Zu komplexen Bewertungen der Lehrwerke nach verschiedenen Parametern vgl. [16].

Zur fünften Gruppe lassen sich theoretische Quellen zählen, die sich mit einem anderen Bereich als Didaktik oder mit Didaktik eines anderen Faches beschäftigen, und die Bedeutung des Übersetzenlernens akzentuieren. In einer Quelle zur Übersetzungswissenschaft wird betont, dass zu deren Aufgaben – wenn sie sich auf die Praxis und Anwendung in der Praxis orientieren will – auch der Übersetzungsunterricht gehört [17]. Nach einer Quelle zur Didaktik der Fachsprachen unterscheidet sich der „fachbezogene Fremdsprachenunterricht“

² Stork gibt an, dass heute manchmal eine fünfte Fertigkeit unterschieden wird, und zwar „Sprachmittlung“, die mit der Übersetzung zusammenhängt [4].

³ Nach Storch es ist wichtig zu unterscheiden, wann es gut ist, die Muttersprache einzusetzen, und wann nicht. Z. B. wenn das Ziel des Unterrichts ist, eine neue grammatische Erscheinung zu behandeln, könnte lange Erklärung eines unbekanntem Wortes den Prozess erschweren, beim Lesen oder Sprachübungen ist das dagegen erwünscht, neue Wörter auf eine kommunikative Weise vorzustellen [9].

von dem „allgemeinsprachlichen Fremdsprachenunterricht“ unter anderem darin, dass hier neben vier Hauptfertigkeiten noch das Übersetzen die fünfte Fertigkeit bildet [18]. Es lässt sich des Weiteren erwarten, dass das Phänomen des Übersetzens in einigen konkreten moderneren Konzepten der Fachsprachen und des Fachsprachenunterrichts nicht vermieden werden kann, z. B. beim bilingualen (Sachfach-)Unterricht usw. (vgl. [19]).

Damit hängt die letzte Gruppe der Quellen zusammen, an denen die Relevanz des Übersetzens demonstriert werden kann. Es handelt sich um einige gegenwärtige Projekte, die sich für Mehrsprachigkeit interessieren, z. B. wie Kenntnisse der eigenen Muttersprache und der ersten Fremdsprache das Erlernen der zweiten Fremdsprache beeinflussen können [20], wie man sinnvoll die Muttersprache und die Fremdsprache im Theater verbinden kann [21] oder wie sich die Sprachpolitik in der Tschechischen Republik und die Stellungnahmen und Meinungen der Schüler/innen und Lehrer/innen zum Deutschen und zu Deutschland auf die Mehrsprachigkeit auswirken [22].

Aufgrund der Recherche kann konstatiert werden, dass die Basis der theoretischen Literatur zwar nicht arm an Quellen ist, sie könnte und sollte jedoch mehr bereichert werden, worum sich die nachstehende Untersuchung bemüht.

1 Forschungsgegenstand und Forschungsziele

Die in der Einleitung beschriebenen Tatsachen und Einstellungen aus der theoretischen Literatur stellen nur einen Aspekt in der ganzen Problematik dar. In den Prozess des (potentiellen) Übersetzenlehrens greifen – wie in andere Aspekte des Unterrichts – mehrere „Akteure“ ein: der/die Lehrer/in, die Ausbildungspolitik des einschlägigen Staats, der Typ der Schule, die Eigenschaften der Schüler/innen usw. Das Lehren und Lernen wird darüber hinaus durch die materielle Ausgangsgrundlage beeinflusst, die im großen Maße durch Lehrwerke gewährleistet ist. Mit diesem Faktor setzt sich der Beitrag aus der Perspektive des Übersetzenlehrens und -lernens näher auseinander.

1.1 Forschungsfragen

Die Lehrwerke für Fremdsprachen haben eine lange Entwicklung durchgemacht. Heute hat man ein breites Spektrum an Lehrwerken zur Verfügung, die sich in mehreren Hinsichten unterscheiden und verschiedene Konzepte vertreten, so dass jeder/jede auswählen kann, was seinen Bedürfnissen entgegenkommt. Es ist aber zugleich schwierig, die Lehrwerke allgemein zu bewerten, denn die Bewertung kann im gewissen Maße subjektiv sein und die Lehrwerke mehrerer Auffassungen sind nicht völlig vergleichbar. Deswegen thematisiert die Untersuchung nur ein unterscheidendes Element der Lehrwerke, das die Autorin des Beitrags für vernachlässigt hält, und zwar die Berücksichtigung des Übersetzens in dem Lehrstoff.

Es wurde folgenden Fragen nachgegangen:

- Welcher Raum wird dem Üben des (Fach)Übersetzens⁴ in den verschiedenen Lehrwerken gewidmet?
- Auf welche Weise wird die Übersetzungskompetenz bei den Schülern entwickelt?
- Welche Typen der Übersetzungsübungen beinhalten sie?⁵

⁴ Die literarische Übersetzung wurde nicht beachtet. Im Zentrum der Aufmerksamkeit standen Texte und Wortschatz aus anderen Kommunikationsbereichen, z. B. populärwissenschaftliche Texte, Texte der öffentlichen Kommunikation usw.

⁵ Schon die ersten drei Fragen wären zur Forschung ausreichend genug. Nachdem aber die Vorforschung durchgeführt wurde, wurde festgestellt, dass diese Fragen zu ambitiös waren, denn es wurden in den Lehrwerken fast keine „reinen“ Übungen beobachtet, die direkt auf die Problematik des Übersetzens eingehen.

- Welche Bedingungen bieten die Lehrwerke zur Unterstützung der Entwicklung von Übersetzungskompetenz an?
- Wie werden Wörerverzeichnisse aufgefasst?
- Welche Rolle können dabei zweisprachig formulierte Aufgabenstellungen spielen?

Antworten auf diese Fragen wurden an einem ausgewählten Korpus der DaF-Lehrwerke gesucht.

1.2 Auswahl der Lehrwerke

Zur Analyse wurden der Vergleichbarkeit halber Lehrwerke ausgewählt, die folgende Kriterien erfüllen:

- Autorenschaft: Vom Charakter der Forschungsfragen her bezieht sich die Untersuchung auf tschechische Lehrwerke bzw. tschechische Versionen von internationalen Ausgaben.
- Erscheinungsjahr: Es wurden sowohl etwas ältere als auch jüngere Werke analysiert, damit die Zeit als wichtige Dimension reflektiert werden kann.
- Zielgruppe: Es wurden Lehrwerke für Mittelschulen und Grundschulen verglichen.⁶
- Niveaustufe der Lernenden: Wegen der Vergleichbarkeit wurde angestrebt, Lehrwerke mit dem gleichen Niveau sowohl für Grundschulen als auch für Mittelschulen zu analysieren; dafür wurde das Niveau A2 gewählt.⁷

Diesen Kriterien entsprachen vier Lehrwerke, die in der Tabelle 1 präsentiert sind.

Tab. 1: *Analysiertes Korpus*

Lehrwerke	Quelle	Erscheinungsjahr	Zielgruppe- Abkürzung	Konkrete Zielgruppe
<i>Genau! 2</i>	[23]	2011	MiS	Mittelschulen (Fachschulen) und Berufsschulen
<i>Direkt 2 neu</i>	[24]	2012	MiS	Mittelschulen
<i>Alles klar 2a</i>	[25]	2009	GrS	2. Stufe der Grundschulen, mehrjährige Gymnasien, Mittelschulen
<i>Wir neu 3</i>	[26]	2017	GrS	2. Stufe der Grundschulen, mehrjährige Gymnasien

Quelle: Eigene Auswahl

Wie aus der Tabelle 1 ersichtlich ist, wurde die gleiche Anzahl der Lehrwerke für die Mittel- und Grundschule analysiert. Mit dem Erscheinungsjahr ist es nicht gelungen, eindeutig jüngste und schon etwas ältere Lehrwerke für jeden Typ der Schule zu finden, die miteinander verglichen werden könnten. Sie können trotzdem als Vertreter einer längeren Zeitspanne betrachtet werden.

Deswegen wurden weitere Fragen beigelegt, die auf das allgemeine Konzept der Lehrwerke gerichtet wurden, d. h. wie diese zum Übersetzen stehen.

⁶ Die Grundschule in der Tschechischen Republik dauert von der 1. bis zur 9. Klasse (Schulpflicht), danach besucht man eine Mittelschule, die 4 Jahre dauert. Auf einen Typ der Mittelschule, und zwar auf das Gymnasium, kann man schon während der Schulpflicht übergehen und muss dort logischerweise länger bleiben (mehrjährige Gymnasien).

⁷ Das Niveau A1 wurde für die Analyse ausgeschlossen, weil bei den Anfängen die Basiskenntnisse erworben werden, so dass das (Fach)Übersetzen logischerweise nicht möglich bzw. erwünscht ist. Bei A2 kann schon vorausgesetzt werden, dass die Entwicklung von Übersetzungskompetenzen unterstützt wird. Zugleich ist es aber keine so hohe Stufe, die an der Grundschule nicht immer erreicht wird.

2 Forschungsmethoden

Um die gestellten Fragen zu beantworten, wurde die Methode der Lehrwerkanalyse (vgl. [12], [14], [27]) bei den ausgewählten Lehrwerken appliziert, wobei wegen der Vergleichbarkeit nur die Kursbücher⁸ der Analyse unterzogen wurden. Die Analyse bestand darin, die Kursbücher durchzugehen und diese nach den festgesetzten Kriterien zu beurteilen. Die Kriterien der Analyse wurden folgendermaßen gegliedert:

- Sog. „primäres“ Üben des Übersetzens: Hier ging es um das Herausfinden aller Übungen, die explizit Übersetzen als erwünschte Tätigkeit von den Schülern/innen fordern oder dieses anregen.⁹
- Sog. „sekundäres“ (potentielles) Üben des Übersetzens: Damit werden weitere Aspekte und die Ausstattung der Lehrwerke gemeint, die die Übersetzungskompetenz bei Schülern/innen unterstützen können, z. B. Gesamtauffassung der Lehrwerke, Wörterverzeichnisse, zweisprachig formulierte Aufgabenstellung.¹⁰

Diese Aspekte wurden beschrieben und deren Relevanz interpretiert, wobei entsprechend dem Ziel der Untersuchung sowohl quantitative (überwiegend bei dem ersten Kriterium) als auch qualitative (überwiegend bei dem zweiten Kriterium) Hinsichten zur Geltung kommen. Die Ergebnisse der Analyse wurden tabellarisch bearbeitet und mit Beispielen illustriert, wie im Folgenden präsentiert wird.

3 Analyse der Lehrwerke

Die Analyse hat ergeben, dass sich die Konzepte der Lehrwerke in den untersuchten Aspekten nicht so viel unterscheiden. Trotzdem konnten bestimmte Spezifika verzeichnet werden.

3.1 „Primäres“ Üben des Übersetzens

In den meisten Lehrwerken können einige Andeutungen des Übersetzenübens beobachtet werden. Eine Übersicht bietet Tabelle 2 an.

Die Tabelle 2 lässt erkennen, dass in *Genau! 2* und in *Alles klar 2a* bei einigen – jedoch ziemlich wenigen – Übungen Hinweise auf die Arbeit mit dem Wörterbuch registriert wurden. *Direkt 2 neu* und *Alles klar 2a* beinhalten direkt Übungen, in denen die Schüler/innen übersetzen sollen; es handelt sich entweder um Grammatik,¹¹ Termini, Redewendungen oder um ein Verb mit verschiedenen Bedeutungen, wobei dessen tschechische Übersetzungen den deutschen Texten richtig zugeordnet werden sollen, in denen das Verb mit der einschlägigen Bedeutung vorkommt. *Wir neu 3* nutzt die Methode des Übersetzens, wenn grammatische Regeln, Bedeutungen und der Gebrauch der Wörter vorgestellt werden.

⁸ Bei einigen Lehrwerken werden Arbeitshefte in ein Buch integriert, bei einigen bilden diese ein separates Heft. Weil die Arbeitshefte eine eigene Analyse verdienen würden, wurden diese Teile bei der Untersuchung außer Acht gelassen, damit die Analyse wegen vieler Aspekte nicht oberflächlich wird. Dagegen werden spezielle Teile des Kursbuches einbezogen, wie z. B. Tests als Vorbereitung zum Abitur, Grammatikübersichten usw.

⁹ In einigen Fällen handelte es sich um Erklärungen der Grammatik, die zur aktiven Tätigkeit der Schüler/innen Impulse geben, d. h. zum Vergleich der deutschen und tschechischen Sätze, zur Ableitung einer Regel aufgrund der deutschen und übersetzten Sätze, Phrasen usw. Andere Erklärungen wurden nicht eingerechnet.

¹⁰ Tschechisch erscheint in den Lehrwerken an verschiedenen Stellen, nicht immer handelt es sich aber um Übersetzung, sondern z. B. um eine Erklärung der Grammatik ohne eine entsprechende deutsche Version. Solche Teile der Lehrwerke wurden nicht in die Analyse einbezogen.

¹¹ Diese Übungen erzielen also mehr grammatische Kompetenz als Übersetzungskompetenz.

Tab. 2: Übersetzenüben in den Lehrwerken

<i>Genau! 2</i> MiS	<i>Direkt 2 neu</i> MiS	<i>Alles klar 2a</i> GrS	<i>Wir neu 3</i> GrS
4x Hinweise auf die Arbeit mit dem Wörterbuch		3x Hinweise auf die Arbeit mit dem Wörterbuch	
	3x Übungen, bei denen eine Übersetzung gefordert wird (2x im Zusammenhang mit der Grammatik, 1x mit Termini)	2x Übungen, bei denen eine Übersetzung gefordert wird (1x im Zusammenhang mit Redewendungen, 1x mit einem Verb)	
			7x Anweisungen zum Übersetzen (Ableitung einer grammatischen Regel usw.)

Quelle: Eigene Analyse

3.2 „Sekundäres“ (potentielles) Üben des Übersetzens

Das Übersetzenüben muss nicht unbedingt durch Übersetzungsübungen gewährleistet werden. Zur Entwicklung der Übersetzungskompetenz bei den Schülern/innen tragen auch andere Elemente im Lehrwerk bei, die sich in den analysierten Lehrwerken in verschiedenen Formen finden.

3.2.1 Gesamtauffassung und Bedingungen der Lehrwerke

Keines der analysierten Lehrwerke ist so „übersetzungsfeindlich“, dass es gar keine Bedingungen zum Sensibilisieren der Schüler/innen für Übersetzungsproblematik anbieten würde. In einigen Hinsichten weisen alle Lehrwerke gleiche Züge auf, einige dann gewisse Differenzen, wie die Tabelle 3 präsentiert.

Aus der Tabelle 3 geht hervor, dass in allen Lehrwerken in einigen Fällen grammatische Regeln mithilfe des Übersetzens erklärt werden, indem die Sätze bzw. Phrasen oder Wörter mit einer grammatischen Erscheinung auf Deutsch und auf Tschechisch nebeneinander stehen.

Zwei Lehrwerke konfrontieren den/die Schüler/in mit den Übersetzungen in einigen Lektionen. In *Genau! 2* und *Wir neu 3* befinden sich in den Lektionen regelmäßig Listen mit dem aktuellen Wortschatz zum Thema. In *Genau! 2* werden aber nur einige Wörter und Phrasen in den Listen („Už umíme?“ [Können wir schon?]) übersetzt, einige bleiben unübersetzt. Des Weiteren wurden zu einigen Übungen bestimmte Rähmchen („Víte, že ...?“ [Wissen Sie, dass ...?]) platziert, in denen Übersetzungen sind oder Bedeutungen von einigen Wörtern erklärt werden. In *Wir neu 3* gibt es die Übersetzung nicht nur in der Liste „Wortfeld“, sondern auch in den Teilen „Wir entdecken“ oder „Lesecke“, die meist durch Texte gebildet werden, in denen Übersetzungen von einigen Wörtern in der Fußnote erscheinen. In *Alles klar 2a* werden Übersetzungen der Wörter nur vereinzelt angegeben, z. B. mit einer gelben Unterlegung bei der Übung zur Mode (S. 18), in dem Feldchen „Tipp“ bei der Grammatikerklärung (S. 24) oder in dem Feldchen INFO, wo Realien näher gebracht werden (S. 38).

Tab. 3: Bedingungen zum Übersetzenüben in den Lehrwerken

Genau! 2 MiS	Direkt 2 neu MiS	Alles klar 2a GrS	Wir neu 3 GrS
Deutsche und übersetzte Sätze/Phrasen in den Grammatik-Übersichten	Deutsche und übersetzte Sätze/Phrasen in den Grammatik-Übersichten	Deutsche und übersetzte Sätze/Phrasen in den Grammatik-Übersichten	Deutsche und übersetzte Sätze/Phrasen in den Grammatik-Übersichten
Übersetzung der Wörter in der Liste „Už umíme?“ [Können wir schon?] und „Víte, že ...?“ [Wissen Sie, dass ...?]		Übersetzung der Wörter ab und zu, z. B. Sektion INFO, Tipp oder Feldchen mit typographischer Markierung	Übersetzungen in den Sektionen „Wortfeld“, „Wir entdecken“, „Lesecke“
Zentrales Wörterverzeichnis	Zentrales Wörterverzeichnis	Zentrales Wörterverzeichnis	
Zweisprachige Aufgaben	Zweisprachige Aufgaben im Teil „(ABI) Fertigkeitstraining“	Zweisprachige Aufgaben	

Quelle: Eigene Analyse

In drei Lehrwerken haben die Schüler/innen zentrale Wörterverzeichnisse am Ende des Lehrwerks zur Verfügung. In drei Lehrwerken werden Aufgaben zweisprachig gestellt, was auch ein bestimmtes Potenzial zum Übersetzenlernen darstellt. In *Direkt 2 neu* sind die Aufgaben nur in dem Teil „(ABI) Fertigkeitstraining“ zweisprachig formuliert, sonst werden die Aufgaben auf Deutsch verfasst. Die letzten zwei Aspekte werden der näheren Analyse unterzogen.

3.2.2 Wörterverzeichnisse

Drei von vier analysierten Lehrwerken sind mit zentralen Wörterverzeichnissen am Ende des Lehrwerks ausgestattet. Die Wörterverzeichnisse sind in den Lehrwerken auf verschiedene Weise zusammengestellt, wie der Tabelle 4 entnommen werden kann.

Alle Wörterverzeichnisse sind alphabetisch angeordnet, in *Genau! 2* und in *Direkt 2 neu* gibt es jedoch jeweils ein Wörterverzeichnis zu jeder Lektion, während alle Wörter in *Alles klar 2a* zusammengefasst und nach den einzelnen Buchstaben gegliedert sind.

Zu den weiteren Differenzen gehören grammatische Parameter, mit denen die Wörter näher charakterisiert werden. Alle drei Lehrwerke geben bei den Substantiven Pluralformen an, bei Verben sind in *Genau! 2* und *Direkt 2 neu* Perfektformen, in *Alles klar 2a* nur Präsensformen bei den unregelmäßigen Formen angegeben. In *Genau! 2* und *Direkt 2 neu* findet man bei einigen Verben Rektion, vor allem deren Verbindungen mit Präpositionen, und auch übersetzte ganze Sätze (*Genau! 2*) oder vereinzelt Phrasen (*Direkt 2 neu*). Die Wörterverzeichnisse in *Genau! 2* und *Alles klar 2a* haben gemeinsam, dass sie trennbare Präfixe bei den Verben typographisch andeuten.

Die Wörterverzeichnisse unterscheiden sich auch durch zusätzliche Markierungen und Informationen. *Direkt 2 neu* und *Alles klar 2a* verfügen über Erklärungen, in denen über den Aufbau der Lehrwerke referiert wird. In *Direkt 2 neu* wird avisiert, dass die präsentierten Wörter andere Bedeutung haben können, dass aber hier nur die Bedeutungen stehen, mit denen die Wörter in dem Lehrwerk auftreten. Des Weiteren ist hier die Funktion des

Fettdrucks erklärt. In *Alles klar 2a* werden in den Erklärungen alle Markierungen explizit erläutert.

Tab. 4: *Wörterverzeichnisse*

Genau! 2 MiS	Direkt 2 neu MiS	Alles klar 2a GrS	Wir neu 3 GrS
Am Ende Wörterverzeichnis zu jeder Lektion	Am Ende Wörterverzeichnis zu jeder Lektion	Am Ende ein gesamtes Wörterverzeichnis	
Pluralformen Perfektformen Rektion Sätze Trennbare Präfixe angedeutet	Pluralformen Perfektformen Rektion Phrasen Kurze Erklärungen Der aktive Wortschatz mit Fettdruck markiert	Pluralformen Präsensformen (unreg. V.) Trennbare Präfixe angedeutet Ausführliche Erklärungen Aussprache bei den Fremdwörtern Umgangssprachliche Ausdrücke markiert	

Quelle: Eigene Analyse

Bei zwei Wörterverzeichnissen wurden Spezifika verzeichnet. *Alles klar 2a* hebt sich nicht nur durch breiteres Angebot der Sprachen ab (die Wörter sind neben Tschechisch auch ins Slowakische übersetzt), sondern auch durch spezielle Anmerkungen, z. B. die Aussprache bei den Fremdwörtern oder Markierung der umgangssprachlichen Ausdrücke (mit der Abkürzung „ugs.“ nach dem Wort). Im Wörterverzeichnis in *Direkt 2 neu* ist der aktive vom passiven Wortschatz typographisch durch Fettdruck unterschieden.

3.2.3 Zweisprachig formulierte Aufgabenstellung

Ein reiches Material zur Analyse bieten zweisprachig formulierte Aufgabenstellungen an, die in drei Lehrwerken in allen Lektionen (*Genau! 2*, *Alles klar 2a*) oder speziellen Teilen (*Direkt 2 neu*) zu finden sind. Diese Auffassung könnte als günstig bezeichnet werden, denn die Schüler/innen bekommen so eine Möglichkeit, deutsche Sätze und deren Bedeutungen auf Tschechisch kennenzulernen und eventuell zu merken. Das gilt aber nicht hundertprozentig. Bei der näheren Analyse dieser Aufgabenstellungen stellt man einige Gegebenheiten fest, die dieses mögliche Übersetzenlernen erschweren. Diese Komplikationen wurden gesammelt und in Kategorien geordnet. Insgesamt wurde festgestellt, dass Termini manchmal nicht ganz genau übersetzt werden, dass deutsche und tschechische Versionen sich durch ein bisschen unterschiedliche Bedeutungen kennzeichnen oder dass sie unterschiedliche Mengen an Informationen anbieten. Zusätzlich wurden auch Unterschiede in der Ausdrucksweise

verzeichnet (zu den Mängeln bei Übersetzung vgl. [28]). Im Folgenden werden Beispiele präsentiert und interpretiert.¹²

Die erste Komplikation stellt problematische Übersetzung des Terminus dar. Wie die Tabelle 5 zeigt, entsprechen sich die originale Aufgabe und die Übersetzung manchmal nicht völlig, so dass sie von den Schülern/innen missinterpretiert werden können.

Tab. 5: Problematische Übersetzung des Terminus

Genau! 2 MiS	Hören Sie eine <i>Suchmeldung</i> der Polizei. Welche Person wird gesucht? Poslechněte si <i>policejní hlášení</i> . Kterou osobu policie hledá? [Hören Sie eine <i>Meldung der Polizei</i> . Welche Person sucht die Polizei?] (S. 65)
Alles klar 2a GrS	Wie und mit wem haben diese Jugendlichen ihre Ferien verbracht? (...) <i>Berichte</i> . Jak a s kým trávili prázdniny tito mladí lidé? (...) <i>Vypravuj</i> . [Wie und mit wem haben diese jungen Leute ihre Ferien verbracht? (...) <i>Erzähle</i> .] (S. 8) Warum greifen Jugendliche zu <i>Suchtmitteln</i> ? (...) Z jakých důvodů sahají mladí lidé po <i>omamných látkách</i> ? (...) [Aus welchen Gründen greifen Jugendliche zu <i>Rauschmitteln</i> ? (...)] (S. 30)

Quelle: Eigene Analyse

Genau! 2: In der deutschen Version ist ein konkreter Terminus „Suchmeldung“, in der tschechischen Übersetzung ist das Wort als „*policejní hlášení*“ [Meldung der Polizei] übersetzt, wobei es vielmehr ein Oberbegriff zur Suchmeldung ist. Eine Suchmeldung bedeutet nicht irgendeine Meldung der Polizei.

Alles klar 2a: Häufig erscheint in den Aufgaben das Verb „Berichte.“ bzw. „Berichtet.“ als Anweisung. Interessant ist es, dass dieses Verb in verschiedenen Aufgabenstellungen unterschiedlich übersetzt wird, z. B. als „*Řekni*.“ [Sage.], „*Popiš*.“ [Beschreibe.], „*Povídej*.“ [Erzähle.], „*Odpověz*.“ [Antworte.], „*Představte*.“ [Stellt vor.]. Natürlich sind alle Bezeichnungen in diesem Kontext möglich, die Schüler/innen sollten aber mit der ursprünglichen Bedeutung des Verbs bekannt gemacht werden, damit sie sich die Bedeutung des Verbs nicht ungenau einprägen. Auch der Terminus „Suchtmittel“ und dessen Übersetzung „*omamné látky*“ [Rauschmittel] hängen zwar eng zusammen, trotzdem weisen sie aber zwei verschiedene Motivationen auf und sie drücken nicht völlig dasselbe aus, was die Schüler/innen irreführen kann (vgl. [29]).

Die zweite Komplikation hängt mit der Verschiebung der Bedeutung zusammen. Wie einige Beispiele in der Tabelle 6 zeigen, wurden in allen drei Lehrwerken mit zweisprachigen Aufgabenstellungen nicht alle Aufgaben konsequent übersetzt.

¹² In den folgenden Tabellen werden die besprochenen Erscheinungen grau markiert. Fettdruck und Kursivschrift wurden als Markierung nicht ausgewählt, damit sich diese Markierung nicht mit der in den Lehrwerken verwendeten Markierung überlappt. Die Markierung aus den Lehrwerken (z. B. Kursivschrift) ist in den Beispielen übernommen. Die tschechische Version wurde wortwörtlich ins Deutsche übersetzt (in eckigen Klammern).

Tab. 6: *Verschiebung der Bedeutung*

<p>Genau! 2 MiS</p>	<p>Hausarbeiten. Benennen Sie die Tätigkeiten, die auf den Bildern dargestellt sind. <i>Vergleichen Sie</i> auch noch einmal mit der Einstiegsseite. Práce v domácnosti. Pojmenujte činnosti, které jsou znázorněny na obrázcích. Vaše řešení <i>můžete porovnat</i> i s úvodní stranou. [Hausarbeiten. Benennen Sie die Tätigkeiten, die auf den Bildern dargestellt sind. Ihre Lösung <i>können Sie</i> auch mit der Einstiegsseite <i>vergleichen</i>.] (S. 16)</p>
<p>Direkt 2 neu MiS</p>	<p>Lies die Situationen und Anzeigen. Ordne zu: welche Anzeige passt zu welcher [sic!] Situation? Wenn es keine passende Anzeige gibt, <i>markiere es so: X</i>. Přečti si situace a inzeráty. Přiřaď: který inzerát patří ke které situaci? Pokud se k situaci nehodí žádný inzerát, <i>vyznač políčko X</i>. [Lies die Situationen und Anzeigen. Ordne zu: welche Anzeige passt zu welcher Situation? Wenn keine Anzeige zur Situation passt, <i>markiere das Feldchen X</i>.] (S. 68)</p>
<p>Alles klar 2a GrS</p>	<p>Welche Kleidungsstücke siehst du auf den Bildern? Trage die fehlenden <i>Bezeichnungen</i> ein. Jaké kusy oblečení vidíš na těchto obrázcích? Dopiš chybějící <i>popisy</i>. [Welche Kleidungsstücke siehst du auf diesen Bildern? Schreibe die fehlenden Beschreibungen zu Ende.] (S. 17)</p>

Quelle: *Eigene Analyse*

Genau! 2: Die deutsche Version wirkt strenger, in der Aufgabe auf Tschechisch ist dank des Modalverbs den Schülern/innen theoretisch überlassen, ob sie den zweiten Teil der Aufgabe machen wollen oder nicht.

Direkt 2 neu: Es wurde ein Beispiel gefunden, in dem die Übersetzung ins Tschechische auch so verstanden werden kann, dass man ein Feldchen aussuchen soll, das mit dem Buchstaben X markiert ist. Die scheinbar unschuldige Absenz des Doppelpunktes in der tschechischen Version kann jedoch negative Folgen beim Verständnis haben.

Alles klar 2a: Die Verwechslung der Wörter „Bezeichnungen“ und „Beschreibungen“ bei der Übersetzung kann verursachen, dass die Schüler/innen nach der tschechischen Aufgabenstellung Kleidungsstücke komplett beschreiben und nicht nur beschriften.

Die dritte Komplikation bzw. Inkonsequenz betrifft die Menge der Informationen. Manchmal ist die deutsche Version der Aufgabe umfangreicher, manchmal die tschechische (vgl. Tabelle 7). Obwohl es eine Kleinigkeit ist, könnten die Schüler dadurch irritiert werden, umso mehr, wenn sie die Versionen absichtlich vergleichen würden und daraus etwas lernen wollen.

Genau! 2: Bei dem Beispiel ist zu sehen, dass in der tschechischen Version der erste elliptische Satz völlig fehlt. Es lässt sich voraussetzen, dass der Satz die Aufgabe durch Angabe der Kategorien mehr konkretisiert. Die Schüler/innen bekommen eine klare Vorstellung, welcher Charakter der Antworten von ihnen gefordert wird.

Direkt 2 neu: Das präsentierte Beispiel zeigt den Unterschied in der Perspektive: Der Aufgabe geht noch eine Aufgabe voran, in der die Schüler/innen eine Umfrage lesen sollen, die mehrere Fragen stellt. In der folgenden Aufgabe sollen die Schüler/innen in der Form einer in Hauptpunkten schon vorbereiteten E-Mail reagieren, was die tschechische Aufgabenstellung

auch explizit ausdrückt. Die deutsche Version verweist nur auf die in der E-Mail vorbereiteten Nummern, die implizit für Antworten auf die Fragen vorgesehen sind.

Alles klar 2a: Bei der Übung drückt die tschechische Version ganz genau aus, worin die Korrektur bestehen soll. Die deutsche Version lässt auch vermuten, dass man die allgemein falschen Informationen suchen soll, die der Wirklichkeit nicht entsprechen.

Tab. 7: *Unterschiede in der Menge der Informationen*

Genau! 2 MiS	<i>Erfahrungen – Stärken – Schwächen.</i> Das brauche ich in meinem Traumjob. Sammeln Sie zu zweit Wörter. Begründen Sie Ihre Wahl. Sbírejte ve dvojicích slůvka, která potřebujete pro svá vysněná povolání. Zdůvodněte svou volbu. [Sammeln Sie zu zweit Wörter, die Sie für Ihre Traumberufe brauchen. Begründen Sie Ihre Wahl.] (S. 92)
Direkt 2 neu MiS	Schreib eine E-Mail und geh auf <i>folgende Punkte</i> ein: Napiš e-mail, ve kterém vyjádříš svůj názor <i>podle bodů ankety</i> . [Schreib eine E-Mail, in der du deine Meinung <i>nach den Punkten der Umfrage</i> ausdrückst.] (S. 138)
Alles klar 2a GrS	Lies (...) und höre (...). Fünf Informationen <i>sind falsch</i> . Korrigiere sie. Přečti (...) a poslouchej (...). Pět informací <i>se neshoduje s nahrávkou</i> . Oprav je. [Lies (...) und höre (...). Fünf Informationen <i>stimmen mit der Aufnahme nicht überein</i> . Korrigiere sie.] (S. 26)

Quelle: *Eigene Analyse*

Die vierte Komplikation wäre keine Komplikation, wenn es sich um einen anderen Text handeln würde als um Aufgabenstellungen im DaF-Lehrwerk. Wenn man Texte übersetzt, muss man selbstverständlich manchmal paraphrasieren, den Verbalstil in Nominalstil oder umgekehrt wechseln oder Synonyme einsetzen. Bei der Aufgabenstellung und beim Übersetzenlernen kann es aber kontraproduktiv sein (vgl. Tabelle 8), es sei denn, dass der/die Lehrer/in den Schülern/innen die Zusammenhänge und richtigen Bedeutungen erklärt.

Genau! 2: Die Beispielsätze drücken eine ähnliche Anweisung aus, die Verben lassen sich aber nicht als Synonyme bezeichnen, deswegen fordern solche Unterschiede eine größere Informiertheit des/der Schülers/in.

Direkt 2 neu: Hier wäre dagegen eine wortwörtliche Übersetzung der deutschen Version nicht erwünscht, weil die Kohäsion durch die Anknüpfung an das Wort „Anzeige“ mithilfe des Pronomens durch den zwischenstehenden Satz gestört ist. In der deutschen Version entsteht sogar eine Doppeldeutigkeit, weil sowohl „die Stelle“ als auch „die Anzeige“ Feminina sind.

Alles klar 2a: Aus der tschechischen Übersetzung des Beispielsatzes können die Schüler/innen nicht die Übersetzung des Terminus „Stellungnahme“ kennen lernen, die Paraphrasierung in der Form eines Nebensatzes verrät ihnen doch die Grundbedeutung. Trotzdem ist dadurch nicht gesichert, dass die Schüler/innen fähig sind, den entsprechenden tschechischen Terminus korrekt zu nennen.

Tab. 8: Unterschiedliche Ausdrucksweise

Genau! 2 MiS	Entschlüsseln Sie die Verben. Která slovesa <i>se skrývají</i> za písmeny? [Welche Verben <i>verbergen sich</i> hinter den Buchstaben?] (S. 24)
Direkt 2 neu MiS	Du hast diese Anzeige in der Sprachschule gefunden, wo du Deutsch lernst. Die Stelle interessiert dich sehr. Lies <i>sie</i> . V jazykové škole, kde se učíš německy, jsi našel/našla tento inzerát. To místo tě velmi zajímá. Přečti si <i>inzerát</i> . [In der Sprachschule, wo du Deutsch lernst, hast du diese Anzeige gefunden. Die Stelle interessiert dich sehr. Lies <i>die Anzeige</i> .] (S. 137)
Alles klar 2a GrS	(...) Schreibe eine <i>Stellungnahme</i> . (...) Napiš, <i>co si o tom myslíš</i> . [(...) Schreibe, <i>was du darüber meinst</i> .] (S. 46)

Quelle: Eigene Analyse

3.3 Auswertung der Analyse

Aus der Analyse ist hervorgegangen, dass dem Üben des (Fach)Übersetzens in den analysierten Lehrwerken kein so großer Raum gewidmet ist. Die Menge der Übungen ist vom konkreten Lehrwerk abhängig. Auf jeden Fall nehmen die Übungen, die explizit Übersetzen als erwünschte Tätigkeit von den Schülern/innen fordern oder dieses anregen, im Vergleich zu Übungen anderer Fertigkeiten nur einen geringeren Anteil ein.

Auf der anderen Seite unterstützen die Lehrwerke die Entwicklung von (Fach)Übersetzungskompetenz durch gute Bedingungen, indem die tschechische Sprache nicht völlig ausgeschlossen ist und in den Lehrstoff integriert ist. Es handelt sich z. B. um übersetzte Sätze in den Grammatik-Übersichten, die die problematische Erscheinung den Schülern/innen besser nahe bringen, oder um zweisprachige kleine Wörter- und Termini-Übersichten in den Lektionen, die meistens auch typographisch markiert sind und für die Schüler/innen den wichtigsten Wortschatz erfassen. Spezielle nutzbringende Teile sind dann Wörterverzeichnisse und zweisprachig formulierte Aufgabenstellung.

Bei den Wörterverzeichnissen ist deren Aufbau bei verschiedenen Lehrwerken eigenständig. Welche Merkmale positiv und welche ungünstig sind, lässt sich objektiv schwer beurteilen, denn jeder/jede Lerner/in hat eigene Präferenzen und es ist gewissermaßen eine Geschmacksache. Zu viele typographische Markierungen können die Aufmerksamkeit von den nicht markierten Teilen ablenken (vgl. [30]), völlig unmarkierte Listen können unübersichtlich sein. Das Vorhandensein der Wörterverzeichnisse selbst kann auf verschiedene Weise betrachtet werden. Einerseits werden die wichtigsten Wörter in einer alphabetischen Übersicht angeboten, andererseits könnte das von der Notwendigkeit weiterer Arbeit mit anderen Wörterbüchern abraten.

Auch die Rolle der zweisprachig formulierten Aufgabenstellung kann als zweiseitiges Schwert angesehen werden. Die zweisprachig gestalteten Aufgaben können die Schüler/innen dazu verleiten, dass sie nur die tschechische Version lesen, anstatt sich zu bemühen, die Aufgabe auf Deutsch zu verstehen. Auf der anderen Seite kompliziert es manchmal den Erfolg bei der Aufgabe, deren Lösung die Schüler/innen sonst kennen würden, dass sie nicht richtig verstehen, was sie machen sollen. Die Argumente zur Verteidigung einer solchen Gestaltung können auch darin bestehen, dass die Schüler/innen mit dem Original und der Übersetzung gute Muster bekommen, wie sich Wörter und Sätze übersetzen lassen, wovon die

Schüler/innen für eigenes Übersetzenlernen profitieren können. Leider hat die Analyse diese Annahme nicht bestätigt, weil konstatiert werden kann, dass die zweisprachigen Sätze in der Aufgabenstellung nicht immer völlig sprachlich äquivalent sind, auch wenn sie im Grunde genommen (relativ) ähnliche Bedeutung aufweisen.

4 Schlussfolgerungen und Optimierungsvorschläge

Trotz positiver Tendenzen, Kompetenz des Übersetzens bei den Schülern/innen zu entwickeln, kann die Situation nicht als befriedigend bezeichnet werden. Der Ratschlag für die Autoren/innen der Lehrwerke, mehr Übersetzungsübungen für den Lehrstoff auszuarbeiten, stellt jedoch keine Lösung dar. Die Gestaltung der Lehrwerke hängt nämlich mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und mit dem Curriculum zusammen. Das Übersetzenlernen ist in diesen Dokumenten bei der zweiten Fremdsprache¹³ zwar nicht vergessen, es ist jedoch unter den anzustrebenden bzw. zu entwickelnden Kompetenzen bei den Schülern/innen nur sporadisch erwähnt (vgl. [31], [32], [33], [34] o. a.).¹⁴ Es könnte also überlegt werden, ob eine intensivere Einarbeitung dieser Problematik möglich wäre.

Trotz des Curriculums könnten die Autoren/innen der Lehrwerke die festgestellten Tatsachen bilanzieren und Konsequenzen ziehen. Es müssten keine markanten Änderungen zugrunde liegen. Es würde helfen, zusätzliche Übungen in die Lehrwerke einzugliedern, den zweisprachigen Aufgabenstellungen mehr Aufmerksamkeit zu schenken oder die Texte, die sonst zur Übung anderer Fertigkeiten dienen, auch in dieser Richtung zu nutzen.

Die Änderung des Curriculums und das Verfassen und Veröffentlichen eines neuen Lehrwerks sind langjährige Prozesse. Es kann aber nicht nur gewartet werden. Bis dahin spielt auch der Zugang des/der Lehrers/in eine wichtige Rolle, d. h. seine/ihre Bereitschaft, das Defizit der Übersetzungsübungen in Lehrwerken zu kompensieren. Es kann vorgeschlagen werden, mehr eigene Initiative zu übernehmen und eigene Übungen vorzubereiten. Bestimmt kann der/die Lehrer/in die Motivation der Schüler/innen erhöhen, wenn er/sie Texte aus authentischen Quellen in den Unterricht mitbringt, bei denen die Schüler/innen leichtere Passagen oder nur die Titel übersetzen können, oder wenn er/sie einen Übersetzungswettbewerb ausschreibt. So kann nicht nur die Kreativität der Schüler/innen zur Geltung kommen, sondern sie können auch Formulierungsfähigkeiten, Wortschatz und Ausdrucksweise in der eigenen Muttersprache verbessern. Das Übersetzen gewährt also eine gute Möglichkeit, interdisziplinäre Beziehungen zu pflegen.

Abschluss

Wenn man eine Fremdsprache lernt, kommt neben den „klassischen“ vier Fertigkeiten wie Schreiben, Lesen, Hören, Sprechen häufig auch die Kompetenz des Übersetzens vor. Wie wichtig diese Kompetenz für die Schüler/innen an der Grund- und Mittelschule ist, darin sind die Wissenschaftler/innen nicht einig, was nicht nur die Recherche der theoretischen Literatur reflektiert, sondern auch das Nachschlagen in verschiedenen Curricula. Diese nicht eindeutige Meinung der Didaktiker/innen spiegelt sich auch in den Lehrwerken wider.

Die Analyse der ausgewählten DaF-Lehrwerke für Grund- und Mittelschulen machte deutlich, dass jedes Lehrwerk die Problematik des Übersetzens auf eigene Art und Weise behandelt. Es wurde keine eindeutige Tendenz in den Unterschieden zwischen den Lehrwerken für Mittel- und Grundschulen und zwischen den älteren und jüngeren Lehrwerken gefunden. Die analysierten Lehrwerke haben jedoch gemeinsam, dass die Übersetzungsübungen zu wenig

¹³ Es wird vorausgesetzt, dass Deutsch heute meistens als die zweite Fremdsprache unterrichtet wird.

¹⁴ Zu Lehrplänen in der BRD vgl. [35].

vertreten sind. Die Lehrwerke sind zwar aus der übersetzerischen Perspektive ziemlich gut „ausgerüstet“, was z. B. die Wörterliste mit Übersetzungen in den Lektionen, Wörterverzeichnisse oder zweisprachig formulierte Aufgabenstellung beweisen, nicht immer muss das aber eine Garantie darstellen, dass sich bei den Schülern/innen eine Übersetzungskompetenz entwickelt, denn z. B. wegen einer freieren Übersetzung der Aufgaben in einigen Fällen sind diese Unterlagen vielmehr erst für Fortgeschrittene geeignet. Wie bei anderen Aspekten des Unterrichts ist der/die Lehrer/in immer von Bedeutung, der/die auch trotz abwesender expliziter Übersetzungsübungen diese Kompetenz den Schülern/innen beibringen kann.

Zum Schluss ist hervorzuheben, dass die präsentierte Analyse nur eine Grundeinsicht ins Thema liefert und mit der Auswertung der gesamten Qualität der Lehrwerke nicht gleichzusetzen ist. Für objektivere Ergebnisse bedarf es weiterer Analysen, die alle beschriebenen Kriterien noch mehr ausarbeiten und an mehreren Lehrwerken überprüfen. Zugleich sollte eine tiefere Analyse der Ausbildungsstandards vollzogen werden. Davon verspricht sich die Autorin eine Anregung zur komplexeren Diskussion in wissenschaftlichen Kreisen, die zum neuen Durchdenken des gesamten Ausbildungskonzepts in Fremdsprachen führen könnte.

Dedikation

Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Projektes SGS21/FF/2016-2017 „Prezentace odborných informací v odborném i neodborném kontextu“ (Presentation of expert information in expert and non-expert contexts).

Literatur

- [1] HAß, F.: Methoden im Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, W.; Königs, F. G. (eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Klett/Kallmeyer, Seelze-Velber, 2013, pp. 151–156. ISBN 978-3-7800-1053-7.
- [2] HEYD, G.: *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main, 1991. ISBN 3-425-04373-0.
- [3] PETERBEN, W. H.: *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. Ehrenwirth, München, 1994. ISBN 3-431-02561-7.
- [4] STORK, A.: Fähigkeiten und Fertigkeiten. In: Hallet, W.; Königs, F. G. (eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Klett/Kallmeyer, Seelze-Velber, 2013, pp. 64–66. ISBN 978-3-7800-1053-7.
- [5] KIEWEG, W.: Übungsformen. In: Hallet, W.; Königs, F. G. (eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Klett/Kallmeyer, Seelze-Velber, 2013, pp. 182–186. ISBN 978-3-7800-1053-7.
- [6] ZYDATIß, W.: Kompetenzen und Fremdsprachenlernen. In: Hallet, W.; Königs, F. G. (eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Klett/Kallmeyer, Seelze-Velber, 2013, pp. 59–63. ISBN 978-3-7800-1053-7.
- [7] GNUTZMANN, C.: Language Awareness. In: Hallet, W.; Königs, F. G. (eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Klett/Kallmeyer, Seelze-Velber, 2013, pp. 115–119. ISBN 978-3-7800-1053-7.
- [8] NORD, C.: *Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Julius Groos, Tübingen, 2003. ISBN 3-87276-649-X.

- [9] STORCH, G.: *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Fink, München, 2001. ISBN 3-7705-3408-5.
- [10] ZÖFGEN, E.: Wörterbuchdidaktik. In: Hallet, W.; Königs, F. G. (eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Klett/Kallmeyer, Seelze-Velber, 2013, pp. 107–111. ISBN 978-3-7800-1053-7.
- [11] JANÍKOVÁ, V.: Výuka cizích jazyků zaměřená na žáka. In: Janíková, V. et al. (eds.), *Výuka cizích jazyků*. Grada Publishing, Praha, 2011, pp. 50–77. ISBN 978-80-247-3512-2.
- [12] JELÍNEK, S.: K funkční charakteristice učebnic cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 1994/1995, Vol. 38, Issue 3–4, pp. 83–88. ISSN 1210-1811.
- [13] JANÍKOVÁ, V.: Učebnice cizích jazyků a autonomní učení. *Cizí jazyky*. 2006/2007, Vol. 50, Issue 4, pp. 130–134. ISSN 1210-0811.
- [14] JELÍNEK, S.: Koncepční otázky učebnic cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 2006/2007, Vol. 50, Issue 4, pp. 126–130. ISSN 1210-0811.
- [15] ZAJÍCOVÁ, P.: Evaluation von Lehrwerken und Unterrichtsverfahren aus der Perspektive des erfahrenen Fremdsprachenlernalers. In: Janíková, V.; Andrášová, H. (eds.), *Deutsch ohne Grenzen. Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Tribun EU, Brno, 2015, pp. 342–367. ISBN 978-80-263-0932-1.
- [16] PRŮCHA, J.: *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Paido, Brno, 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- [17] WILSS, W.: *Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden*. Ernst Klett, Stuttgart, 1977. ISBN 3-12-910370-8.
- [18] FLUCK, H.-R.: *Didaktik der Fachsprachen: Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Narr, Tübingen, 1992. ISBN 3-8233-4523-0.
- [19] KNIFFKA, G.; ROELCKE, T.: *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Ferdinand Schöningh, Paderborn, 2016. ISBN 978-3-8252-4094-3.
- [20] BRYCHTOVÁ, A.: Schüler schreiben einen Notizzettel in drei Sprachen. In: Janíková, V.; Andrášová, H. (eds.), *Deutsch ohne Grenzen. Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Tribun EU, Brno, 2015, pp. 59–71. ISBN 978-80-263-0932-1.
- [21] BUČKOVÁ, T.; POIMER, C.: Vom kreativen Schreiben zur zweisprachigen Inszenierung am Beispiel des Märchens Rotkäppchen. In: Janíková, V.; Andrášová, H. (eds.), *Deutsch ohne Grenzen. Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Tribun EU, Brno, 2015, pp. 72–87. ISBN 978-80-263-0932-1.
- [22] MÜLLEROVÁ, M.: Das europäische Konzept der Mehrsprachigkeit und seine Widerspiegelung in tschechischen Schulen. In: Janíková, V.; Andrášová, H. (eds.), *Deutsch ohne Grenzen. Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Tribun EU, Brno, 2015, pp. 215–230. ISBN 978-80-263-0932-1.
- [23] TKADLEČKOVÁ, C.; NOVÁKOVÁ, H.: *Genau! 2. Němčina pro střední školy a učiliště*. Klett, Praha, 2011. ISBN 978-80-7397-065-9.
- [24] MOTTA, G.; ČWIKOWSKA, B.; VOMÁČKOVÁ, O.; ČERNÝ, T.: *Direkt 2 neu. Němčina pro střední školy*. Klett, Praha, 2012. ISBN 978-80-7397-101-4.

- [25] ŁUNIEWSKA, K; TWOREK, U.; WĄSIK, Z.; (MRÓZEK, J.; PRÁGEROVÁ, V.): *Alles klar 2a – učebnice a cvičebnice pro 2. stupeň základních škol, víceletá gymnázia a střední školy*. INFOA, Dubicko, 2009. ISBN 978-80-7240-662-3.
- [26] MOTTA, G.; (GAJDA, M.): *Wir neu 3. Němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Klett, Praha, 2017. ISBN 978-80-7397-249-3.
- [27] ZAJÍCOVÁ, P.: *Didaktik der Fremdsprache Deutsch. Einführung in die Fachdidaktik des Deutschen als Fremdsprache*. Ostravská univerzita v Ostravě – Filozofická fakulta, Ostrava, 2005. ISBN 80-7042-605-5.
- [28] HORN-HELFF, B.: *Technisches Übersetzen in Theorie und Praxis*. A. Francke, Tübingen/Basel, 1999. ISBN 3-7720-2264-2.
- [29] Psychoaktivní droga. In: *Wikipedia*. [encyclopedia online]. Wikimedia Foundation Inc., updated 31 May 2017, at 16:40. [accessed 2017-06-28]. Available from WWW: https://cs.wikipedia.org/wiki/Psychoaktivn%C3%AD_droga
- [30] GROEBEN, N.; CHRISTMANN, U.: Textoptimierung unter Verständlichkeitsperspektive. In: Antos, G.; Krings, H. P. (eds.), *Textproduktion: Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. De Gruyter, Max Niemeyer, Tübingen, 1989, pp. 165–196. ISBN 3-484-22048-1. ISBN (Online): 978-3-11-096210-9. DOI: [10.1515/9783110962109.165](https://doi.org/10.1515/9783110962109.165)
- [31] NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ; VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. 2017. [accessed 2017-06-29]. Available from WWW: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- [32] NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ; VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE: *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. 2017. [accessed 2017-06-28]. Available from WWW: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>
- [33] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 68-43-M/01. Veřejnosprávní činnost*. [online]. 2007. [accessed 2017-06-28]. Available from WWW: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206843M01%20Verejnospravni%20cinnost.pdf>
- [34] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 21-42-M/01. Geotechnika*. [online]. 2009. [accessed 2017-06-28]. Available from WWW: http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%202142M01%20Geotechnika.pdf
- [35] KÖNIGS, F. G.: Sprachmittlung. In: Hallet, W.; Königs, F. G. (eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Klett/Kallmeyer, Seelze-Velber, 2013, pp. 96–100. ISBN 978-3-7800-1053-7.

VÝUKA PŘEKladu NA ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLE. PROČ NE?

Příspěvek se zabývá vybranými aspekty problematiky výuky (odborného) překladu v hodinách němčiny jako cizího jazyka na základních a středních školách v České republice. Nejprve je nastíněno, jaké postavení má překlad v teoretické didaktické literatuře a jak je prezentována jeho relevance v rámci výuky cizího jazyka. Poté je řešena otázka, jak velký prostor je výuce překládání věnován v učebnicích němčiny jako cizího jazyka a jaké podmínky jsou poskytnuty pro procvičení, popř. nabytí této kompetence (celkové pojetí učebnic, slovníčky, dvojjazyčně formulované zadání úloh). Z hlediska tohoto kritéria jsou srovnávány různé učebnice němčiny jako cizího jazyka pro základní a střední školy. Na závěr jsou krátce naznačeny návrhy optimalizace pro tuto oblast vzdělávání v cizích jazycích.

TEACHING OF TRANSLATION AT BASIC AND SECONDARY SCHOOL. WHY NOT?

The article concerns selected aspects of teaching (specialised) translation within German lessons at basic schools and secondary schools in the Czech Republic. Firstly, it outlines the position of translation in the theoretical didactic literature and presentation of its relevance in foreign language teaching. Further, it comments on the space that German textbooks dedicate to translation and the conditions provided to the practice and acquisition of this skill (the overall concept of the textbooks, vocabulary books, bilingually formulated tasks). Various German textbooks for the basic schools and secondary schools are compared according to this criterion. Finally, the article briefly outlines proposals for optimisation of this area in foreign language teaching.

NAUCZANIE TŁUMACZENIA W SZKOLE PODSTAWOWEJ I ŚREDNIEJ. DLACZEGO NIE?

Artykuł poświęcony jest wybranym aspektom problematyki nauczania (specjalistycznego) tłumaczenia na lekcjach języka niemieckiego jako języka obcego w szkołach podstawowych i średnich w Republice Czeskiej. W pierwszej kolejności określono miejsce, jakie tłumaczenie pisemne zajmuje w teoretycznej literaturze dydaktycznej i jak jest prezentowane jego znaczenie w ramach nauczania języka obcego. Następnie zostały podjęte próby odpowiedzi na pytanie, ile miejsca poświęca się nauce tłumaczenia w podręcznikach do języka niemieckiego jako języka obcego i jakie stwarza się warunki dla zdobycia tych umiejętności i ich ćwiczenia (ogólna koncepcja podręczników, słowniki, dwujęzyczne formułowanie zadań). W tym zakresie porównano różne podręczniki do języka niemieckiego jako języka obcego dla szkół podstawowych i średnich. Na zakończenie pokrótce przedstawiono propozycje optymalizacji procesu nauczania języków obcych w tej dziedzinie.