

Ist literarisches Übersetzen lernbar?

Der Titel meiner Erwägungen ist als Frage formuliert; es scheint hier also kein Konsens vorzuliegen. Tatsächlich heisst es etwa in einem verbreiteten kleinen Werk zur literarischen Übersetzung, sie werde «von den meisten Ausbildern ebenso wie von den Wissenschaftlern im Kern für nicht lehrbar gehalten» (APEL, 1983, 92). Unter Gefahr, für leichtfertig gehalten zu werden, würde ich dem entgegen: Solche Auffassungen sind historisch bedingt, sie können sich ändern, und wenn etwas kaum lehrbar ist, kann es doch lernbar sein – zum Beispiel das Leben. Und selbst wenn etwas «im Kern» nicht lehrbar ist, kann es um den Kern herum vieles geben, was eine Lehre lohnt.

Andererseits bleibt zu bedenken, dass man historisch sehr viel früher vom Übersetzen etwas hört – nämlich aus dem Alten Reich in Ägypten, d.h. vor 4000 Jahren¹ – als vom Lernen des Übersetzens, – dass Institutionen, in denen man systematisch übersetzen lernt, relativ jung und noch nicht besonders zahlreich sind, und dass viele wohl auch heute noch denken, zweisprachig zu sein und gute Wörterbücher zu haben genüge eigentlich zum Übersetzen². Und mancher gute Übersetzer von Literatur würde wohl wie Karl DEDECIUS (1986, 89) sagen, er habe jahrelang übersetzt, «ohne einen einzigen theoretischen Satz über das Übersetzen gelesen zu haben.»

Deshalb möchte ich im folgenden keine maximalistischen Vorstellungen entwickeln, nach denen literarisches Übersetzen vollständig lernbar bzw. überhaupt nicht lernbar sei. Vielmehr möchte ich annehmen, die Grenze zwischen dem, was beim literarischen Übersetzen als lernbar bzw. nicht lernbar gilt, liege nicht ein für allemal fest.

Unter *Lernen* sei (mit SCHNEIDER, 1978, 66) verstanden: Ein Vorgang mit relativ dauerhaften Resultaten, durch den neue Verhaltenspotenzen der Person entstehen oder bereits in ihrem Repertoire vorhandene sich verändern. Um konkret zu bleiben, schlage ich 4 Beispiele vor, an denen Lernen im Gebiet der literarischen Übersetzung sichtbar wird:

1. Luthers Bibelrevisionen,
2. Übersetzer-Werkstatt – Esslinger Gespräche,
3. Dokumentation von Übersetzungsprozessen als Grundlage einer Übersetzungsdidaktik,

¹ Vgl. POHLING, Heide (1971): «Zur Geschichte der Übersetzung». In: Beihefte zur Zeitschrift *Fremdsprachen III/IV*, Leipzig.

² WILSS, Wolfram (1977): *Übersetzungswissenschaft*, S. 223.

4. Den neuen Studiengang «Literaturübersetzen» an der Universität Düsseldorf.

1. Luthers Bibelrevisionen

Luther hat seine Bibelübersetzung oft und teilweise stark verändert, so dass eine Art von «Lernen» sichtbar wird. Betrachten wir kurz, wie eine solche Überarbeitung konkret ablief, wenn mehrere Personen daran beteiligt waren, wie z.B. bei der Verbesserung der Psalmen-Übersetzung. Die Protokolle von mehreren solcher Revisionsitzungen sind glücklicherweise Ende des vorigen Jahrhunderts wiedergefunden worden und in der Weimarer Ausgabe von Luthers Werken abgedruckt.

Zunächst sah Luther selbst die fraglichen Teile seiner Übersetzung durch. Er konsultierte Kenner der Ausgangssprache, des Hebräischen, und «alte Deutsche», die er nach «guten Worten» fragte – so hat es sein jüngerer Zeitgenosse Johannes Mathesius überliefert³. Gelegentlich liess Luther sich auch von Fachleuten genaue Bezeichnungen im Deutschen erklären, so z.B. vom Fleischer die einzelnen Teile eines Schafs, das vor seinen Augen zerlegt wurde.

So vorbereitet, traf Luther dann mit fünf oder mehr fachkundigen Gelehrten aus Wittenberg zusammen. Mehrmals in der Woche fanden diese Sitzungen statt, dann war einige Wochen Pause, und dann folgte wieder eine Serie von Treffen, bis der ganze Text durchgesehen war. Die anderen Teilnehmer an der Arbeitsrunde brachten, je nach ihrer Spezialisierung, griechische oder lateinische Bibelübersetzungen oder auch Kommentare mit. Jeder war auf das Textstück vorbereitet, das besprochen werden sollte.

Offenbar schlug Luther dann eine Übersetzung vor und liess sie reihum diskutieren. Ein Schnellschreiber führte Protokoll und hielt den verbesserten Text und die wichtigsten Bemerkungen fest. Viele günstige Lernbedingungen findet man hier vor. Das allgemeine Ziel der Überarbeitung war klar definiert: Luthers vorhergehende Psalmen-Übersetzung (von 1528), die er als hebraisierend empfand, sollte in Richtung einer «volkstümlichen Gemeinsprache» bearbeitet werden, ihr deutscher Sprachcharakter sollte verstärkt werden, indem an jeder Stelle der «treffendste, sinngemässe deutsche Ausdruck»³ gesucht wurde. Zunächst erfolgte die Festlegung des zu revidierenden Textstückes, danach seine Analyse unter inhaltlichen und sprachlichen Gesichtspunkten. Der nächste Schritt war die Exploration des in Frage kommenden Sprachmaterials, und zwar in der Ausgangs- wie in

³ LUTHER, Martin (1911): *Werke. Die Deutsche Bibel*, 3. Band. Weimar, Böhlau, S. XVff.

der Zielsprache, mit Einbeziehung der Fachsprachen. Individuell wurde dann ein Verbesserungsvorschlag erarbeitet, dieser mit Spezialisten für andere Sprachen diskutiert und mit Übersetzungen desselben Textes in andere Sprachen verglichen. Dann erst wurde der endgültige Text formuliert. Und dies alles fand statt in kollegial-geselliger Atmosphäre, in Luthers Haus, vor dem Abendessen, in Serien von Sitzungen, auf die dann mehrere sitzungsfreie Tage folgten.

Das Hauptgewicht lag also auf der optimalen muttersprachlichen Formulierung. Der Lernfortschritt, den diese Kommissionsarbeit zeigt, führt von der Phase der interlingualen Äquivalentauffindung (mit KRINGS 1986 gesprochen) zur intralingual-paraphrasierenden Ebene. Ein Beispiel für diese Revisionsarbeit:

Psalms 23.1.f.

Fassung von 1524

Der HERR ist mein Hirte, mir wird nichts mangeln.

Er lässt mich weiden, da viel Gras steht, und führet mich zum Wasser, das mich erkühlet.

Fassung von 1531

Der HERR ist mein Hirte, mir wird nichts mangeln.

Er weidet mich auf einer grünen Auen und führet mich zum frischen Wasser.

«Lässt mich weiden» ist vereinfacht zu «weidet mich», (anscheinend über eine Zwischenstufe «Er leitet . . . mich . . .»), d.h. das Verb ist kürzer und einfacher geworden, eine Tendenz, die auch anderwärts für Luthers Selbstkorrekturen beobachtet worden ist⁴. Der rhythmische Parallelismus zwischen den beiden Hauptsätzen («er weidet mich . . . und führet mich» . . .) ist verstärkt, die Abfolge von zwei- und einsilbigen Wörtern ist für beide jetzt weithin gleich. Auch in den Vokalklängen sind beide Sätze einander ähnlicher geworden und wirken dadurch dichterischer, was Luther gerade für die Psalmen anstrebte. Gleichzeitig wurde durch die Ersparung der Nebensätze («da viel Gras steht», «das mich erkühlet») der ganze Satz deutlicher als vorher.

Fürs *Lernen* des Übersetzens lässt sich von den Lutherschen Kommissionssitzungen absehen: die *eigene* Sprache sollte gekannt, erforscht, geübt werden; ihren Wortschatz sollte man pflegen; man sollte üben, anders zu formulieren als ein vorliegender Text dies tut; man sollte in verschiedene Stilschichten übersetzen: gehoben, normalsprachlich, umgangssprachlich,

4 WOLF, Herbert (1980): *Martin Luther*. Stuttgart, Metzler, 110. (Sammlung Metzler; M 193).

ulgär; man könnte sich zwingen, mindestens zwei Übersetzungen desselben Textes zu machen: eine davon hat näher bei der Zielsprache, die andere näher bei der Ausgangssprache zu liegen; man könnte sich zwingen, seltenere, kühnere Ausdrücke zu verwenden.

2. *Übersetzer-Werkstatt – Esslinger Gespräche*

Anders orientiert als Luthers Revisionskommission waren die sogenannten «Esslinger Gespräche», Arbeitstagungen des westdeutschen Übersetzerverbandes, von denen einige Werkstattberichte als Taschenbuch veröffentlicht worden sind (H. M. BRAEM, 1979).

Hier arbeiteten mehrere Übersetzer jeweils in Gruppen unter der Leitung von erfahrenen Kollegen an einem kurzen französischen, englischen, spanischen, schwedischen usw. Text, den sie einige Wochen vor dem Treffen zur Vorbereitung erhalten hatten.

Die Dokumentation zeigt ungefähr folgenden Arbeitsablauf:

- Zunächst wird der Text kurz eingeführt,
- dann wird er vollständig wiedergegeben, in handliche Unterabschnitte zerlegt,
- dann werden für jeden Unterabschnitt alle Übersetzungsvorschläge gegeben, die von den Gruppenmitgliedern gemacht worden sind,
- dann werden, wieder für jeden Unterabschnitt, wichtige Punkte aus der Diskussion genannt, sowie öfters die Kriterien, die zur Wahl einer bestimmten Formulierung geführt haben – falls eine Diskussion stattgefunden hat,
- dann folgt diejenige Übersetzung des Unterabschnitts, für die sich die Gruppe entschieden hat,
- schliesslich werden Ausgangstext und übersetzter Text vollständig nebeneinander abgedruckt.

Aufgabe dieser Seminare war es nicht, eine «endgültige Fassung» zustandezubringen, sondern das Ziel war «der Übersetzungsprozess, die gemeinsame Suche». Die Endfassung, auf die sich alle Seminarteilnehmer geeinigt haben, könne, so meint die Einleitung, zu sehr von Kompromissen geprägt, «kühne und deshalb umstrittene Einfälle, individuelle Stileigenheiten, die womöglich den besonderen Reiz einer Übersetzung ausmachen», könnten eingegeben sein (BRAEM, 1979, 7–12). Hier wird also der Lernvorgang höher bewertet als das Lernresultat, Verhaltenspotenzen der Übersetzer für wichtiger gehalten als ein druckfertiger Text. Das hängt wohl mit der Schwierigkeit zusammen, dass man kein «sachgemessenes

methodisches Instrumentarium» (WILSS, 1977, 226) entwickeln kann, solange das Lernziel, die «translatorische Kompetenz» noch nicht genau anzugeben ist.

Immerhin waren auch bei diesen Seminaren viele Aspekte berücksichtigt, die allgemein als günstig fürs Lernen gelten (VESTER, 1979, 141)

- Das Lernziel war gut definiert und wurde überwiegend respektiert: Zusammenarbeit war wichtiger als ein druckfertiger Text.
- Dadurch, dass der Akzent auf der Zusammenarbeit lag, wurden für jeden Teilnehmer mehr Erfolgserlebnisse möglich als beim konsequenten Herbeiführen eines perfekten Endprodukts. Erfolgserlebnisse tragen dazu bei, dass Informationen gut verarbeitet werden.
- Am Tag *vor* den Seminaren fanden Vorträge von Wissenschaftlern, Theoretikern und erfahrenen Praktikern statt, durch die das Übersetzen in grössere Zusammenhänge eingefügt wurde – auch dies eine günstige Bedingung für Lernen.
- Am Tag *nach* den Seminaren las ein bekannter deutscher Autor aus seinem Werk, und ausländische Übersetzer stellten die entsprechenden Textpassagen in ihrer Sprache vor; das bewirkt Faszination oder Neugier – was wiederum positiv aufs Lernen einwirkt.

Vergleicht man die Protokolle der verschiedenen Gruppen miteinander, so ergeben sich 3 verschiedene Typen von Endfassungen:

1. Die Endfassung ist identisch mit der Fassung, die einer der Teilnehmer vorgeschlagen hat.
2. Die Endfassung ist zusammengesetzt aus den Vorschlägen verschiedener Teilnehmer.
3. Die Endfassung enthält Elemente, die laut Protokoll *keiner* der Teilnehmer vorgeschlagen hat.

Typ 3 kommt nur in Kontexten des Typs 2 vor, nicht innerhalb des Typs 1.

Der 3. Typ verdient – falls die Dokumentation verlässlich ist – besondere Aufmerksamkeit: hier wäre im Verlauf der Diskussion Neues entstanden, das keinem Seminarteilnehmer vorher bewusst war. Das Lernresultat wäre dann in den Elementen des Lernprozesses nicht enthalten. Daraus könnte geschlossen werden, dass der Lernprozess beim literarischen Übersetzen nicht direkt und nicht total zum Lernresultat führt, sondern dass Umwege, Fehler usw. notwendig sein können, damit Gutes entsteht. Weiterhin lässt sich aus diesen Übersetzer-Werkstätten lernen: die Auffindung interlingualer Äquivalente muss geübt werden, durch Wortschatzvergleich, Wortfeldvergleich, kritische Lexikographie, Übersetzungsvergleich usw.

3. Dokumentation von Übersetzungsprozessen als Grundlage einer Übersetzungsdidaktik

Den beiden Beispielen, die bisher erwähnt wurden, ist gemeinsam, dass sie verschiedene Phasen eines Übersetzungsvorgangs dokumentieren. Und das wäre ein unabdingbares Erfordernis für eine Didaktik des literarischen Übersetzens: dass man mehr darüber wüsste, wie diese komplexe Tätigkeit vor sich geht.

Einiges ist hier in den letzten Jahren geforscht worden⁵, aber für die literarische Übersetzung gibt es noch nicht viel Material. Dieser Umstand hat Elmar Tophoven, den bekannten Übersetzer und Begründer des Europäischen Übersetzer-Kollegiums in Straelen bei Köln, dazu gebracht, beim Übersetzen Buch zu führen, über die Schwierigkeiten, die ihm begegnen. Jede Stelle, die ein Übersetzungsproblem enthält, wird auf einer Karteikarte notiert, mit allen Angaben, die nötig sind, um die Stelle wiederzufinden. Dann folgen alle Übersetzungsmöglichkeiten, die erwogen worden sind, danach die endgültige Formulierung und, wenn vorhanden, eine Begründung für die Wahl gerade dieser Formulierung.

Ein Beispiel für eine solche Notiz⁶,

N.S./Vle 7/9 lb

Soudain *il s'interrompt, il lève la main, l'index dressé, il tend l'oreille...*
il s'interrompt

- er unterbricht sich
- er verstummt
- verstummt er
- er hält inne
- hält er inne

Plötzlich hält er inne, er hebt die *Hand* mit ausgestrecktem Zeigefinger und lauscht *gespannt*.

K Syntaktischer Parallelismus wird durch Reim «Hand» – «gespannt» ersetzt.

Es handelt sich um den ersten Satz des Romans «Vous les entendez?» von Nathalie Sarraute. Die verschiedenen Abkürzungen bedeuten:

⁵ Vgl. KRINGS 1986, KÖNIGS 1979, WILSS/THOME 1984.

⁶ *Actes des Premières Assises de la Traduction Littéraire (Arles 1984)*, (1985). Actes Sud, p. 143.

N.S.=Nathalie Sarraute; Vle=Vous les entendez? (Titel des Romans); 7/9=Seite 7, Zeile 9; 1b=Nummer dieser Notiz, dieselbe Nummer erhält diese Stelle im Arbeitsexemplar des Übersetzers; K=Klangschicht, die von der Schicht der Wörter und der der Syntax unterschieden wird.

Insgesamt hat Tophoven während dieser einen Übersetzung etwa 1200 solcher Karten ausgefüllt. Die gut gelungenen unter den Übersetzungsvorschlägen könnten nach Abschluss der Arbeit in eine Datenbank eingegeben werden und damit anderen Übersetzern zur Verfügung stehen. Andererseits kann mit Hilfe solcher Notizen auch erforscht werden, wie hier die Auf- findung gut gelungener Äquivalente vonstatten ging und wie überhaupt Übersetzungsschwierigkeiten angegangen werden. Derart könnte die Er- forschung und damit auch die Didaktik des Übersetzens authentisches Material zu den Strategien von erfahrenen Übersetzern in die Hand bekom- men und sich als Wissenschaft konsolidieren. Tophoven meint, dass durch solcherart vermehrte Einsicht in den Ablauf des Übersetzungsprozesses auch die ganze Tätigkeit der Übersetzer in ein neues Licht geraten könnte, mit positiven Auswirkungen für das soziale Ansehen und – warum nicht – für die Bezahlung der literarischen Übersetzer. Von den Personen, die das Europäische Übersetzer-Kollegium in Straelen in Anspruch nehmen, erhofft Tophoven, dass sie als Gegenleistung Notizen über ihre Arbeit machen – für die Didaktik des Übersetzens wäre das sicher erwünscht.

4. Der neue Diplom-Studiengang «Literaturübersetzen» an der Universität Düsseldorf

Seit dem Wintersemester 1987/88 bietet die Universität Düsseldorf «als erste europäische Hochschule» einen neuen Diplom-Studiengang «Lite- raturübersetzen» an. Die Regelstudienzeit beträgt einschliesslich der Diplomprüfung vier Jahre und drei Monate. Nach erfolgreichem Abschluss wird der Grad «Diplom-Übersetzer(in)» mit dem Zusatz «Literaturüber- setzen» erworben.

Man studiert ein Hauptfach, das zur Zeit Englisch, Französisch, Italie- nisch oder Spanisch sein kann, ein erstes Nebenfach, das eine andere von diesen vier Sprachen sein kann, und ein zweites Nebenfach, das immer Germanistik sein muss.

Das Studium in den Fremdsprachenfächern umfasst einen wissenschaft- lichen sowie einen sprach- und übersetzungspraktischen Bereich. Der wissenschaftliche Teil enthält ziemlich übliche Themen aus Sprach- und Literaturwissenschaft, der sprach- und übersetzungspraktische Bereich verschiedene kontrastiv angelegte Veranstaltungen und recht viel Über- setzen.

Das Studium im Nebenfach Deutsch als Zielsprache scheint ein kleines Germanistikstudium zu enthalten, sowie – im Grund- und im Haupt- studium – «Theorie und Praxis des Schreibens», gewiss eine Notwendigkeit.

Die Auswahl und Kombination der Studiengebiete erscheint durchaus überzeugend. Für den Erfolg dürfte viel von der Gewichtung der einzelnen Teile und von der Qualität der zu leistenden Arbeit abhängen – sowie von den Fähigkeiten der Studierenden. Denn für Übersetzer von Literatur gilt analog, was Lichtenberg für literarische Autoren notierte: «Der Grund von allem ist die Beobachtung und Kenntnis der Welt, und man muss viel selbst beobachtet haben, um die Beobachtungen anderer so gebrauchen zu können als wenn es eigne wären...»⁷

Universität de Lausanne
Section d'allemand
CH-1015 Lausanne

Walter LENSCHEN

Bibliographie

- APEL, Friedmar (1983): *Literarische Übersetzung*. Stuttgart, Metzler, 103 p. (Sammlung Metzler; M 206).
- BRAEM, Helmut M. (1979): *Übersetzer-Werkstatt*. München, dtv 9155.
- DEDECIUS, Karl (1986): *Vom Übersetzen*. Frankfurt, Suhrkamp, 205 p. (Suhrkamp Taschen- buch 1258).
- KÖNIGS, Frank G. (1979): *Übersetzung in Theorie und Praxis: Ansatzpunkte für die Konzep- tion einer Didaktik der Übersetzung*. Groos, Heidelberg, 164 p. (Manuskripte zur Sprach- lehrforschung, Nr. 14).
- KRINGS, Hans P. (1986): *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*. Tübingen, Narr, 570 p. (Tübinger Beiträge zur Linguistik; 291).
- SCHMIDT, Heide (1985): «Welchen didaktischen Wert hat ein Katalog von Übersetzungsver- fahren für die Übersetzungslehre?» In: *Linguistische Arbeitsberichte* 47, Sektion Theore- tische und angewandte Sprachwissenschaft, Karl-Marx-Universität Leipzig, 31–38.
- SCHNEIDER, Bruno (1978): *Sprachliche Lernprozesse*. Tübingen, Narr, 361 p.
- VESTER, Frederic (1979): *Denken, Lernen, Vergessen*. München, dtv 1327.
- WILSS, Wolfram (1977): *Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden*. Stuttgart, Klett, 361 p.
- WILSS, Wolfram/THOME, Gisela (Hrsg.) (1984): *Die Theorie des Übersetzens und ihr Auf- schlußwert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Tübingen, Narr, 372 p. (Tübin- ger Beiträge zur Linguistik; 247).

⁷ LICHTENBERG, Georg Christoph (1968): *Schriften und Briefe*, 1. Band: *Sudelbücher*. München, Hanser, S. 408.