



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Übersetzen, das kann man doch automatisch, wenn man die Sprache kann‘: Die Sichtweise von Fremdsprachenlehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung auf Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht“

verfasst von / submitted by

Barbara Brandmüller, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 070 331 351

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Translation UG 2002
Deutsch Spanisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Sonja Pöllabauer

Danksagung

Zunächst möchte ich meiner Betreuerin Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Sonja Pöllabauer für ihr Interesse an meinem Thema, ihr hilfreiches Feedback und ihr Vertrauen in meine Arbeitsweise danken. Die Erstellung dieser Masterarbeit wäre ohne ihre Unterstützung nicht in dieser Form möglich gewesen. Auch herzlichen Dank an Frau Mag. Dr. Ruth Bohunovsky, die meine Begeisterung für dieses Thema geweckt hat.

Außerdem möchte ich den Lehrpersonen danken, die sich dazu bereit erklärt haben, Interviews mit mir zu führen und mir ausführlich ihre Ansichten dargelegt haben, woraus spannendes Material zur Analyse entstand.

Weiters bin ich dankbar so wundervolle Freund_innen zu haben, die mich auf verschiedenste Art und Weise im Erstellungsprozess und darüber hinaus unterstützt haben. Hier möchte ich ganz besonders David hervorheben. Vielen Dank für deine großartigen Korrekturen und dein wertvolles Feedback, ohne dich wäre das nicht möglich gewesen. Besonderen Dank möchte ich auch Adele aussprechen. Danke, dass du immer an mich glaubst, mich motivierst und bestärkst und auf allen Ebenen unterstützt. Ohne dich würde gar nichts gehen.

Vielen Dank auch an die besten Eltern, die mich finanziell, emotional und in allen Lebenslagen unterstützen, immer für mich da sind und sich für alles interessieren, was ich tue. Ihnen ist diese Arbeit gewidmet.

Inhalt

1.	Einleitung	4
2.	Begriffsbestimmungen	6
2.1.	Lernen vs. Erwerben von Erstsprache-Zweitsprache-Fremdsprache	6
2.2.	Translatorische Tätigkeiten im Fremdsprachenunterricht– der Versuch einer Begriffsbestimmung	9
2.2.1.	Dolmetschen und Übersetzen	10
2.2.2.	Alternative Benennungen	11
2.2.3.	Sprachmittlung	12
2.2.4.	Was wird bezeichnet?.....	15
3.	Translation im Fremdsprachenunterricht: ein schwieriges Verhältnis.....	16
3.1.	Vermittlungsmethoden im Fremdsprachenunterricht.....	17
3.1.1.	Die Grammatik-Übersetzungsmethode und ihre Auswirkungen auf Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht	17
3.1.2.	Zu den Anfängen der Verdrängung der Erstsprache: Die direkte Methode.....	20
3.1.3.	Die audiolinguale- und die audiovisuelle Methode.....	22
3.1.4.	Alternative Methoden: Suggestopädie und Community Language Learning	24
3.1.5.	Der kommunikative Ansatz.....	26
3.1.6.	Der interkulturelle Ansatz	27
3.1.7.	Aufgabenorientierung und Lernendenautonomie.....	29
3.2.	Die Wissenschaft als Einflussfaktor auf den Ausschluss der Erstsprache aus dem Unterricht	30
4.	Sprachmittlung im Unterricht.....	32
4.1.	Vorteile von Erstsprache und Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht	33
4.2.	Sprachmittlung als Werkzeug zur Fremdsprachenaneignung	36
4.2.1.	Sprachmittlung zur Semantisierung und Wortschatzarbeit	37
4.2.2.	Sprachmittlung als Werkzeug zur Grammatikerklärung.....	39
4.2.3.	Sprachmittlung zur Erhöhung der Sprachbewusstheit	39
4.2.4.	Sprachmittlung und kulturelles Lernen	41
4.3.	Sprachmittlung als Fertigkeit.....	44
5.	Translation und Fremdsprachenlehre - Die Gemeinsamkeiten nicht mehr leugnen	47
5.1.	Problemstellungen in Theorie und Praxis.....	47
5.2.	Falsche Annahmen zu Translation	48
5.3.	Der GERS als Einflussfaktor auf die Darstellung von Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht.....	51

6.	Empirische Untersuchung	57
6.1.	Ziel und Forschungsfrage	58
6.2.	Die Datenerhebung	58
6.2.1.	Leitfadeninterviews	59
6.2.2.	Die Transkription	61
6.2.3.	Der Interviewleitfaden.....	62
6.2.4.	Feldzugang und Auswahl der Interviewpartner_innen	66
6.3.	Vorgehensweise bei der Datenanalyse	68
6.3.1.	Die Kategorienbildung	69
7.	Analyse der erhobenen Daten	74
7.1.	Kategorien	75
7.1.1.	Induktive Kategorien.....	75
7.1.2.	Adaptierte A-priori-Kategorien.....	76
8.	Fallspezifische Analyse.....	77
8.1.	Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung	77
8.1.1.	Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung: Tendenzen.....	78
8.1.2.	Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung: Ausbildung	80
8.1.3.	Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung: Erstsprache der Lehrperson ...	81
8.1.4.	Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung: Einsprachiger Unterricht	81
8.1.5.	Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung: Nutzen der Erstsprache.....	84
8.1.6.	Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung: Gebrauch der Fremdsprache..	85
8.1.7.	Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung: Sprachmittlung zur Semantisierung	85
8.1.8.	Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung: Sprachmittlung zur Erarbeitung der Grammatik.....	87
8.1.9.	Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung: Sprachmittlung als Werkzeug	88
8.1.10.	Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung: Sprachmittlung als Fertigkeit	89
8.2.	Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung.....	90
8.2.1.	Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung: Tendenzen.....	91
8.2.2.	Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung: Ausbildung	92
8.2.3.	Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung: Erstsprache der Lehrperson ...	93
8.2.4.	Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung: Einsprachiger Unterricht.....	94
8.2.5.	Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung: Nutzen der Erstsprache.....	95
8.2.6.	Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung: Gebrauch der Fremdsprache ...	96

8.2.7. Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung: Sprachmittlung zur Semantisierung	97
8.2.8. Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung: Sprachmittlung zur Erarbeitung der Grammatik.....	98
8.2.9. Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung: Sprachmittlung als Werkzeug	100
8.2.10. Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung: Sprachmittlung als Fertigkeit	102
8.3. Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung: Gemeinsamkeiten und Unterschiede.....	104
8.3.1. Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung: Tendenzen	104
8.3.2. Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung: Ausbildung	105
8.3.3. Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung: Erstsprache der Lehrperson.....	105
8.3.4. Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung: Einsprachiger Unterricht	106
8.3.5. Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung: Nutzen der Erstsprache	107
8.3.6. Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung: Nutzen der Fremdsprache	109
8.3.7. Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung: Sprachmittlung zur Semantisierung	109
8.3.8. Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung: Sprachmittlung zur Erarbeitung der Grammatik.....	110
8.3.9. Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung: Sprachmittlung als Werkzeug	111
8.3.10. Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung: Sprachmittlung als Fertigkeit	112
9. Fazit und Ausblick	114
10. Bibliografie.....	119
Kurzfassung.....	127
Abstract	128

1. Einleitung

Die Berührungspunkte zwischen Translation und Fremdsprachenunterricht sind zahlreich und vielschichtig und beginnen schon bei dem simplen Fakt, dass bei einsprachig aufgewachsenen Personen Fremdsprachenunterricht häufig die Basis für spätere translatorische Tätigkeiten darstellt. Die Integration von Translation in den Fremdsprachenunterricht ist jedoch ein Bereich, der über lange Zeit kritisch beäugt und kontrovers diskutiert wurde, in den letzten zwanzig Jahren jedoch immer mehr Berücksichtigung erfuhr. Es gibt eine Vielzahl an Möglichkeiten Translation und Fremdsprachenlehre zu verbinden und auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen räumt diesen inzwischen einen großen Platz ein. Wie diese translatorischen Tätigkeiten¹ jedoch aussehen sollen, welchen Zweck sie genau erfüllen und wie sie sich in der Unterrichtsrealität darstellen, ist noch nicht vollends geklärt. Dies wird schon bei der Inkonsequenz bezüglich der Benennung des Gegenstandes in einschlägigen Publikationen deutlich, weswegen in der vorliegenden Arbeit zuallererst Begrifflichkeiten zusammengetragen und auf ihre Präzision und Brauchbarkeit hin untersucht werden sollen.

Im Anschluss wird die Stellung von Erstsprache und Translation in der Fremdsprachenlehre historisch und aktuell beleuchtet, um so aufzuzeigen, warum noch heute einsprachiger Unterricht oft als das zu erreichende Ideal verstanden wird. Hierbei wird versucht, möglichst alle Einflussfaktoren auf die Fremdsprachenmethodik in den Blick zu nehmen. Danach ist es von größter Notwendigkeit zu beleuchten, was unter translatorischen Tätigkeiten im Unterricht verstanden werden kann und in welchen Ausformungen diese auftreten.

Wie sehr Translation, auf welche Art auch immer, in den Unterricht integriert wird, liegt jedoch letztendlich im Ermessen der Lehrpersonen, die wiederum von externen Faktoren, wie beispielsweise ihrer eigenen Ausbildung beeinflusst werden. Da die Lehrkräfte die Unterrichtsrealität gestalten, sollen ihre Meinungen und Einschätzungen in der vorliegenden Arbeit in den Blick genommen werden, um festzustellen, was sie unter translatorischen Tätigkeiten im Unterricht verstehen und ob und wie sie diese in den eigenen Unterricht einbinden beziehungsweise ob sie bereit wären, diese zu integrieren. Dies soll in weiterer Folge auch Aufschluss darüber geben, was die Lehrpersonen benötigen, um Raum für Translation in ihrem Unterricht zu schaffen. Da die Ausbildung als Einflussfaktor auf die

¹ Wie diese translatorischen Tätigkeiten benannt werden sollten, wird in Kapitel zwei behandelt.

Meinungsbildung angenommen wird, werden Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung zum Thema befragt und als separate Gruppen analysiert und dann verglichen. Die theoretische Bearbeitung und anschließende Datenanalyse dienen demnach dazu die folgenden Fragen zu beantworten:

- Wie sehen Fremdsprachenlehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung translatorische Tätigkeiten im Unterricht?
- Welche Vorstellung haben Lehrpersonen von Translation im Unterricht?
- Wie und wozu verwenden Lehrpersonen Translation im Unterricht?

Die Idee, diese Fragestellungen genauer in den Blick zu nehmen entstand aus meiner eigenen Unterrichtstätigkeit als Spanischkursleiterin. Um hochwertigen Unterricht zu gestalten bedarf es einer Reihe an Überlegungen, die ich auch immer wieder mit Kolleg_innen diskutierte. Dabei wurde mir schnell bewusst, dass die größte Unsicherheit in jenen Bereichen bestand, die die Erstsprache der Lernenden betrafen und sich oft die Frage stellte, wie sehr der Verwendung der Erstsprache Raum im Fremdsprachenunterricht zugestanden werden sollte oder nicht. Hiermit in Verbindung kam auch immer wieder das Thema Übersetzen zur Sprache, zu dem die Meinungen unterschiedlicher kaum sein könnten. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es demnach auch, einige dieser Meinungen systematisch darzustellen und zu analysieren, um festzustellen, warum Lehrpersonen translatorische Tätigkeiten in den Unterricht miteinbeziehen oder ablehnen. Dies dient in weiterer Folge dazu aufzuzeigen, ob und wenn ja, welche weiteren Schritte notwendig sind, um Lehrenden mehr Sicherheit in Bezug auf die Verwendung der Erstsprache und den Einbezug von translatorischen Tätigkeiten in den Unterricht geben zu können.

2. Begriffsbestimmungen

Bevor die Verwendung von translatorischen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht diskutiert werden kann, ist es unerlässlich auf einige Begriffe einzugehen, die in diesem Zusammenhang gebräuchlich sind. Zunächst sollen die Begriffe *Erstsprache*, *Zweitsprache* und *Fremdsprache* sowie damit verbundene Synonyme und veraltete Benennungen erläutert und voneinander abgegrenzt werden, um deutlich zu machen, in welchem Feld diese Arbeit angesiedelt ist und in weiterer Folge auch die Auswahl der im Rahmen von Interviews in dieser Arbeit befragten Lehrpersonen zu begründen. Damit in Verbindung stehen Aneignungskontexte, die ebenso in Kapitel 2.1. beschrieben werden. Kapitel 2.2. setzt sich mit dem eigentlichen Thema und dessen Benennung auseinander und versucht die Frage nach dem adäquatesten Begriff für translatorische Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht zu klären, in dem Begriffe, die bereits in Publikationen zum Thema verwendet wurden, auf ihre Adäquatheit untersucht werden.

2.1. Lernen vs. Erwerben von Erstsprache-Zweitsprache-Fremdsprache

Im folgenden Kapitel wird in aller Kürze auf die Unterscheidung zwischen Erst-, Zweit- und Fremdsprache eingegangen und es werden auch kurz die Unterschiede in der Sprachaneignung beleuchtet. Dies dient dazu, zu verdeutlichen, warum sich die vorliegende Arbeit mit dem Fremdsprachenunterricht für erwachsene Lernende beschäftigt und was diese Tatsache für den Einsatz von Sprachmittlung im Unterricht bedeutet.

Ein in der in den Diskussionen um Spracherwerb nach wie vor häufig auftretendes Konzept, ist das der *Muttersprache*. Sie bezeichnet die Sprache, die sich ein Kind als erste aneignet. Die *Muttersprache* wird demnach meist als die wichtigste Sprache betrachtet, was jedoch problematisch ist, da es von den Lebensumständen abhängig ist, ob die Sprache der Mutter tatsächlich die ist, die für das weitere Leben von größter Bedeutung ist und am besten beherrscht wird. Dies trifft zwar häufig zu, in Migrationskontexten (vgl. Apeltauer ⁴2003: 10f.) oder mehrsprachigen Gesellschaften jedoch nicht zwingend, da es hier möglich ist, dass Angehörige einer Minderheit die Sprache der Mehrheitsbevölkerung genauso gut beherrschen (vgl. Jung/Günter ³2016: 57). Somit wird deutlich, dass *Muttersprache* nicht als adäquater Begriff gesehen werden kann, um die Sprache zu beschreiben, die am besten beherrscht wird

und für das alltägliche Leben am wichtigsten ist. Als alternativer Begriff, der auch in weiterer Folge gebraucht wird, schlägt Apeltauer (⁴2003) *Erstsprache* vor² (vgl. ⁴2003: 11).

Neben *Erstsprache* sind auch die Begriffe *Zweitsprache* und *Fremdsprache* von großer Relevanz für die Thematik. Apeltauer (⁴2003) beschreibt die Fremdsprache als eine Sprache, die nicht im Alltag, also nicht außerhalb des Unterrichts gebraucht wird und die Zweitsprache als eine, die auch im alltäglichen Leben benötigt wird (vgl. ⁴2003: 15). Diese Darstellung greift jedoch etwas zu kurz, ist es doch etwas komplizierter Fremd- von Zweitsprache zu unterscheiden.

Am Beispiel des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache (DaF oder DaZ) zeigt sich deutlich, dass die Abgrenzung zwischen Fremd- und Zweitsprache nicht immer ganz klar bestimmbar ist. Eine Möglichkeit der Unterscheidung bietet die Art der Aneignung. So werden Fremdsprachen gesteuert erlernt, das bedeutet in Bildungsinstitutionen unterschiedlichster Art durch geplanten Unterricht, und Zweitsprachen im Fall von DaZ durch natürliche Interaktion mit Personen mit Deutsch als Erstsprache erworben. Jedoch ist auch diese Unterscheidung schwierig, da auch DaZ-Lernende Kurse besuchen, durch die ihr Lernen teilweise gesteuert wird. Für DaF ist diese Einteilung jedoch zutreffend, da Fremdsprachenlernen tatsächlich oft in Bildungsinstitutionen vonstattengeht (vgl. Rösler 2012: 30). In diesem Zusammenhang ist es unerlässlich auch die Begriffe *Lernen* und *Erwerben* definitorisch abzugrenzen. Apeltauer (⁴2003) verwendet für jeglichen Sprachzuwachs den Terminus *Aneignung*, durch den die Umstände dieses Sprachzuwachses nicht präzisiert werden. *Lernen* bezieht sich laut ihm auf gesteuerte Aneignung, wie sie in Fremdsprachenkursen zu finden ist (vgl. ⁴2003:14). Hier werden Lernende von Anfang an mit Form und Inhalt gleichzeitig konfrontiert (vgl. Rösler 2012: 22), wobei Apeltauer (⁴2003) betont, dass erwachsene Lernende stärker darum bemüht sind, Regelmäßigkeiten in der Sprache ausfindig zu machen. Die steuernde Person ist hier vorwiegend die Lehrkraft, die durch die Auswahl an Methoden, Themen und Übungsformen den Lernfortschritt bestimmt (vgl. ⁴2003: 15). Im Sinne der Lernendenautonomie, die in Kapitel drei noch beschrieben wird, kann aber auch der/die Lernende selbst als steuernde Person betrachtet werden (vgl. Königs 2015: 8).

² Wird die Problematik weitergedacht, wird deutlich, dass auch *Erstsprache* nicht vollkommen angemessen ist, da sie einen Fokus auf den Erwerbszeitpunkt legt und sich somit auf die Sprache bezieht, die ein Kind als erste Sprache erwirbt. Wird hier wieder das Migrationsbeispiel herangezogen, so bedeutet das, dass auch diese nicht unbedingt die Sprache sein muss, die am besten beherrscht wird und in der Alltagsrealität am relevantesten ist. Dennoch ist der Begriff im Rahmen der zur Verfügung stehenden Begriffe der adäquateste, weswegen er in weiterer Folge verwendet wird.

Im Gegensatz zum *Lernen* steht das *Erwerben*, das sich auf einen unbewussten, beiläufigen Prozess³ bezieht, der sich ohne formellen Unterricht entwickelt, wie es bei der Erstsprache der Fall ist (vgl. Butzkamm ³2003: 14). Jedoch ist zu bedenken, dass beispielsweise in Migrationskontexten bei Erwachsenen auch Mischformen auftreten (vgl. Rösler 2012: 22), was in weiterer Folge hier noch deutlich gemacht wird.

Ein weiteres geeignetes Unterscheidungsmerkmal stellt der örtliche Bezug dar. Demnach wird DaF außerhalb des deutschsprachigen Raums gelernt und DaZ in den deutschsprachigen Ländern. Dazu kommt, dass DaZ-Lernende meist nicht komplette Anfänger_innen sind, wenn sie einen Kurs besuchen, da sie bereits aus ihrem alltäglichen Leben und der daraus resultierenden Notwendigkeit gewisse Sprachkenntnisse mitbringen, DaF-Lernende vorwiegend jedoch tatsächlich zu Beginn eines Kurses wenige bis gar keine Vorkenntnisse mitbringen (vgl. Rösler 2012: 31f.). Durch diesen nicht vorhandenen Einfluss von außen sind DaF-Gruppen häufig homogener als DaZ-Gruppen (vgl. Apeltauer ⁴2003: 15), was sich wohl auch auf deren Erstsprachen bezieht, da davon ausgegangen werden kann, dass zum Beispiel in einem Deutschkurs in Italien beinahe alle Teilnehmer_innen Italienisch als Erstsprache sprechen und auch die Lehrperson wahrscheinlich beide Sprachen beherrscht.

Dieser Faktor ist auch beim Einsatz von Sprachmittlung von großer Bedeutung, da zwar einige Autor_innen unterstreichen, dass Sprachmittlung auch in ersprachlich nicht homogenen Gruppen angewendet werden kann (vgl. z.B.: Königs 2000: 11; Laviosa 2014: 2), andere jedoch genau den Faktor der homogenen Erstsprache als essentiell betrachten, wenn es um den Einsatz von Sprachmittlung geht (vgl. Leonardi 2010: 29). Dass die zweite Annahme wohl eher der Realität entspricht, wird in der Beschreibung der verschiedenen Einsatzmöglichkeiten von Sprachmittlung in Kapitel vier noch deutlich, es soll hier nur so viel gesagt sein, dass in einer Gruppe, in der mehrere Erstsprachen vertreten sind, diese wohl schwierig zum Einsatz kommen können. Dies liegt in der Annahme begründet, dass die Lehrperson die Erstsprachen der Lernenden nicht beherrscht, wovon beispielsweise in einer DaZ-Gruppe mit Personen mit Arabisch, Bosnisch, Chinesisch und Russisch als Erstsprachen im Unterricht in Österreich auszugehen ist. Daher wird in der vorliegenden Arbeit auch nur der Kontext des Fremdsprachenunterrichts beleuchtet und die Möglichkeiten, die sich in diesem Kontext für Sprachmittlungsaufgaben ergeben.

³ Auch diese Darstellung greift zu kurz, da auch Spracherwerb nicht vollkommen unbewusst und beiläufig passiert, sondern verschiedene, kognitiv anspruchsvolle Leistungen voraussetzt (vgl. Butzkamm ³2003: 11), worauf hier jedoch nicht genauer eingegangen werden kann.

Ein weiterer Grund, warum im empirischen Teil der Arbeit auf den Unterricht mit Erwachsenen eingegangen werden soll, ist auch, dass bisher in den meisten Publikationen zum Thema Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht hauptsächlich Schul- und Universitätsunterricht und dessen Rahmenbedingungen behandelt wurden (vgl. z.B.: Pisek 1997, Kolb 2016, Hartwich 2017). Dabei spielen auch bildungspolitische Entscheidungen eine Rolle (vgl. Kolb 2016: 40ff.), die in der Erwachsenenbildung nicht auf diese Weise berücksichtigt werden. Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass je nach Bildungseinrichtung, die Lehrpersonen freier in ihrer Unterrichtsgestaltung sind, und es demnach eher von ihrer persönlichen Erfahrung und Einstellung abhängig ist, ob und wie sie Erstsprache und Sprachmittlung in den Unterricht integrieren.

2.2. Translatorische Tätigkeiten⁴ im Fremdsprachenunterricht– der Versuch einer Begriffsbestimmung

Bei der Beschäftigung mit dem Einsatz der Erstsprache sowie bewusst gewählten Aufgaben, die Erst- und Fremdsprache in den Unterricht miteinbeziehen, fällt schnell die terminologische Uneindeutigkeit in der deutschsprachigen Literatur auf, die es hier zu allererst zu klären gilt, um Verwirrungen beim weiteren Gebrauch der Terminologie zu vermeiden.

Es werden in deutschsprachigen Publikationen Begriffe wie unter anderem: *Übersetzen*, *Dolmetschen*, *(mündliche / schriftliche) Sprachmittlung*, *Mediation* und *kommunikatives Übersetzen* gebraucht. Diese werden verwendet, um verschiedenste Arten des Einsatzes der Erstsprache und translatorischer Tätigkeiten im Unterricht zu bezeichnen. Es werden damit unter anderem der Gebrauch der Erstsprache im Kontrast zur Fremdsprache, Übersetzungen als Hilfsmittel zur Semantisierung oder für Grammatikerklärung beschrieben, aber auch die Verwendung von translatorischen Aktivitäten zur Ausbildung basistranslatorischer Kompetenz als fünfte bzw. sechste Fertigkeit (vgl. z.B.: Königs 2001; Knapp 2001; Kučič 2013; Hentschel 2016; Kolb 2016; Königs 2016; Hartwich 2017).

⁴ Der Begriff *translatorische Tätigkeit* wird hier in Anlehnung an Knapp & Knapp-Potthoff (1985) gebraucht und bezeichnet demnach alle Tätigkeiten, bei denen Texte unter Einbezug von mehr als einer Sprache verarbeitet werden, was neben Übersetzen, Dolmetschen und Sprachmitteln auch andere, informelle Aktivitäten beinhalten kann, wie einen schriftlich fixierten Sachverhalt mündlich in einer anderen Sprache zu erläutern (vgl. 1985: 450).

In englischsprachigen Publikationen wird teilweise der Begriff *mediation* (vgl. Königs 2016: 112), aber meist relativ einheitlich *translation* verwendet (vgl. z.B.: Gnutzmann 2009; Hentschel 2009; Cook 2010; Laviosa 2014). Wie brauchbar dieser Begriff für die englischsprachige Literatur ist, soll hier nicht diskutiert werden, da dies einerseits den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde und andererseits eine größere Einheitlichkeit in der Terminologie, im Vergleich zu deutschsprachigen Publikationen zu beobachten ist.

Neben der begrifflichen Uneinigkeit ist auch die Kritik an derselben zu beobachten, wobei durch die Einführung neuer Begriffe und Abgrenzungsmöglichkeiten die Undurchsichtigkeit eher verstärkt als aufgelöst wird. Einige arbeiten schlicht und einfach mit dem Begriff des *Übersetzens*, was auf verschiedenen Ebenen problematisch ist, wie in weiterer Folge noch erläutert wird. Ein Beispiel dafür stellt die Publikation von Hentschel (2016) dar, in der ausschließlich von Übersetzen im Fremdsprachenunterricht die Rede ist.

Laut Kolb (2016) ist das Problem der unscharfen Abgrenzung und uneindeutigen Begriffsvielfalt in der Translationswissenschaft begründet (vgl. 2016: 13). Das liegt unter anderem daran, dass die Begriffe *Translation*, *Dolmetschen*, *Übersetzen* und *Sprachmitteln* allesamt von ihrer historischen Bedeutung sowie aktuellen Verwendung geprägt sind, was zur Schwierigkeit der Findung eines einheitlichen Begriffs für die Verwendung im Fremdsprachenunterricht beiträgt. Der Grund dafür, dass die Verwendung der Begriffe *Übersetzen* und *Dolmetschen* unpassend ist, liegt in deren Bedeutung und Definition in der Translationswissenschaft, wie nun kurz erläutert wird.

2.2.1. Dolmetschen und Übersetzen

Auch wenn Dolmetschen oft durch die Mündlichkeit des Produkts definiert und von Übersetzen abgegrenzt wird, ist es ratsamer auf eine andere, exaktere Definition zurückzugreifen, die sich auch auf den Echtzeitcharakter bezieht, da so auch das Vom-Blatt-Übersetzen miteinbezogen wird. Es geht hier also darum, dass beim Dolmetschen Zeitmangel und geringe Kontrollierbarkeit vorherrschen. Früher wurde *Dolmetschen* auch als Oberbegriff für das *Dolmetschen* und *Übersetzen* verwendet, was heute allerdings nicht mehr der Fall ist. Wichtig ist hier auch zu erwähnen, dass sich *Dolmetschen* auf eine professionelle Tätigkeit bezieht (vgl. Pöchlacker 2000: 6ff.). Das *Übersetzen* zeichnet sich, im Gegensatz zum *Dolmetschen*, durch seine Wiederholbarkeit und die Möglichkeit, den Zieltext nachträglich zu korrigieren aus. Diese Unterscheidungskriterien wurden bereits in den 1960er Jahren von Otto

Kade, dem Begründer der Leipziger Schule eingeführt. Ein weiteres Kriterium stellt die Möglichkeit eines multiplen Zugangs zu Ausgangs- und Zieltext (vgl. Prunč ³2012: 16f.). Alltagssprachlich werden die Begriffe *Dolmetschen* und *Übersetzen* oft undifferenziert gebraucht, es ist jedoch für diesen Kontext von großer Bedeutung zu unterstreichen, dass es sich um die Bezeichnung unterschiedlicher Tätigkeiten handelt, die heute unter dem Überbegriff *Translation* zusammengefasst werden können (vgl. ebd.: 21). In älteren Publikationen taucht als Hyperonym für *Dolmetschen* und *Übersetzen* neben dem Begriff *Translation* auch der Begriff *Sprachmittlung* auf, der inzwischen jedoch nicht mehr für professionelle translatorische Tätigkeiten gebraucht wird (vgl. ebd.: 17), wie in weiterer Folge deutlich wird. Für die Wissenschaft, die sich mit *Translation* beschäftigt, wurde früher auch der Begriff *Übersetzungswissenschaft* als Synonym für *Translationswissenschaft* gebraucht (vgl. ebd.: 18).

Wichtig ist hier noch zu betonen, dass der/die Dolmetscher_in bzw. der/die Übersetzer_in nur zur Ermöglichung der Verständigung dient und gewöhnlich keine eigens intendierten Beiträge zur Konversation liefert (vgl. Knapp & Knapp-Potthoff 1985: 451).

2.2.2. Alternative Benennungen

Nach dieser Definition der Begriffe *Dolmetschen* und *Übersetzen*, wird deutlich, dass diese bei der Beschreibung translatorischer Tätigkeiten im Unterricht keine Anwendung finden sollten. Es bedarf demnach einer alternativen Benennung, um zu unterstreichen, dass es sich um eine Aktivität im Unterrichtsgeschehen bzw. eine von Fremdsprachenlernenden und -lehrenden durchgeführte Aktivität handelt. Wie bereits erwähnt, gibt es in deutschsprachigen Publikationen eine Vielzahl an Begriffen, die dafür verwendet wurden und hier kurz auf ihre Brauchbarkeit hin analysiert werden.

Hartwich (2017) schlägt den Terminus *kommunikatives Übersetzen* sowohl für mündliche als auch schriftliche Aktivitäten vor und definiert als deren Ziel das Verständnis zwischen den Kommunikationspartner_innen (vgl. 2017: 289). Nach der Erläuterung der Unterscheidung zwischen *Dolmetschen* und *Übersetzen* wird klar, dass dieser Begriff den Ansprüchen nicht standhalten kann, da *Übersetzen* schon lange nicht mehr als Überbegriff für *Übersetzen* und *Dolmetschen* dienen kann, da es sich um andere Zugänge zu Ausgangs- und Zieltext handelt (vgl. Prunč ³2012: 16f.). Auch das Wort *kommunikativ* führt hier zu Verwirrung, da der kommunikative Charakter wohl einer der wenigen Aspekte ist, den professionelle und nicht-professionelle translatorische Tätigkeiten gemein haben.

Des Weiteren ist der Begriff *kommunikatives Übersetzen* problematisch, wenn die Translationstypologie nach Nord herangezogen wird, in der Kommunikation eine große Rolle spielt. Sie unterscheidet die Transfertypen instrumentelle und dokumentarische Übersetzung. Letztere verlangt im Zieltext die Abbildung der Kommunikation zwischen Ausgangstextverfasser_in und Ausgangstextpublikum. Auch bei der instrumentellen Übersetzung steht die Kommunikation im Fokus, da diese als Instrument dient, um ein kommunikatives Ziel in einer zielkulturellen Kommunikationshandlung zu erreichen (vgl. Prunč 2012: 175ff.). So betrachtet ist Kommunikation der Übersetzung inhärent, wodurch der Begriff *kommunikatives Übersetzen* irreführend ist, da er nahelegt „gewöhnliche“ Übersetzung sei nicht kommunikativ.

Ein Begriff, der in deutschsprachigen Publikationen selten, aber doch zu finden ist, ist der aus dem Englischen abgeleitete Terminus *Mediation*. Bei der Verwendung dieses Terminus ist jedoch Vorsicht geboten, da es zwar zu keiner Verwechslungsgefahr mit professionellem *Übersetzen* und *Dolmetschen* kommen kann, allerdings aber mit dem Konzept der Mediation im Sinne einer Streitschlichtung (vgl. Königs 2016: 112). Daher sollte auch dieser Begriff besser vermieden werden, wenn translatorische Tätigkeiten im Unterricht behandelt werden.

2.2.3. Sprachmittlung

Der von u.a. Kolb (2016) und Königs (2001) gebrauchte Terminus der *Sprachmittlung* ist auf mehreren Ebenen vorbelastet und semantisch überfrachtet. Früher wurde er, wie bereits erwähnt, als Oberbegriff für *Dolmetschen* und *Übersetzen* gebraucht und in der älteren Literatur synonym zum Begriff *Translation* verwendet. Knapp und Knapp-Potthoff (1985) definierten *Sprachmittlung* jedoch wie folgt:

Es ist an phonisch repräsentierte Texte gebunden und findet *ausschließlich* in face-to-face-Interaktionen statt. Im Unterschied zum Dolmetschen ist Sprachmitteln eine nicht-professionelle, alltagspraktische Tätigkeit. [...] Ein Sprachmittler ist jedoch nicht nur quasi-technisches Translationsmedium, sondern er kann in einem bestimmten Sinne selbst eine aktive Rolle als Kommunikationspartner spielen, mit der Möglichkeit, zumindest in gewissen Grenzen selbst Mitteilungsintentionen einzubringen, [...] (Knapp & Knapp-Potthoff 1985: 451)

Inwieweit die selbst eingebrachten Mittlungsententionen eine klare Abgrenzungslinie zum professionellen Dolmetschen darstellen, ist schwer zu sagen, da die Vorstellung eines/einer neutralen, unsichtbaren Dolmetscher_in oder Übersetzer_in der/die rein sprachliche Zeichen überträgt, längst überholt ist und Dolmetscher_innen inzwischen als

aktive Partner_innen an der Gesprächssituation betrachtet werden (vgl. Prunč ³2012: 331), wobei so wie in jeder anderen Kommunikationssituation auch der subjektive Sinn des Gesagten von den interagierenden Individuen hergestellt wird (vgl. Wadensjö 1998: 7).

Bei professionellem Dolmetschen und Übersetzen ist es unerlässlich die konkrete Situation sowie das Vorwissen, der Kommunikationspartner_innen zu berücksichtigen, um ein adäquates Textverständnis zu gewährleisten. Der Sinn einer Aussage kann von den an der Kommunikation beteiligten Personen nur erschlossen werden, wenn sie über das notwendige Vorwissen verfügen (vgl. Prunč ³2012: 22). Prunč präzisiert diese Ausführungen wie folgt:

Textoberflächen sind leere Hülsen, die erst in der konkreten Situation mit Inhalt gefüllt werden. Erst wenn man weiß, *wer, wem wann wo, weshalb* etwas sagt oder schreibt, kann man wissen, *wen* oder *was* er damit meint. [...] Wer mit der Hilfe von Texten kommunizieren will, muss bereit und imstande sein, ihre Bedeutung und ihren Sinn in jeder Situation neu auszuloten und mit den Kommunikationspartnern auszuhandeln. (Prunč ³2012: 24)

Darum kann von einer Bedeutungskonstruktion gesprochen werden, die je nach Vorwissen und individueller Vorerfahrung anders aussehen kann. Somit kann gesagt werden, dass auch wenn ein/e professionelle Translator_in nicht direkt eigene Mittelungen in die Kommunikation einbringt, er/sie sich selbst, seine/ihre Vorerfahrungen und Annahmen bei der Übertragung nicht ausklammern kann und somit auch die Kommunikation beeinflusst, wodurch es schwierig ist abzugrenzen, wo eigene Mitteilungen anfangen und wo es sich noch um die reine, als situationsadäquat zu betrachtende Interpretation des Gesagten handelt.

Ebenso hebt Kolb (2016) hervor, dass Sprachmittlung nicht einfach bedeutet zu transkodieren, sondern Sprachmittler_innen eine eigenständige Rolle einnehmen (vgl. 2016: 139). Auch Gross-Dinter (2016) betont, dass sowohl professionelle Dolmetscher_innen als auch Sprachmittler_innen sich aktiv und eigenständig einbringen, wobei sie sich hier nur auf die Sicherung der Kommunikation bezieht (vgl. 2016: 19).

Als Beispiel dafür könnten ergänzende Erklärungen genannt werden, die auch beim Sprachmitteln eine Rolle spielen (vgl. Knapp & Knapp-Potthoff 1985: 460), da hier der/die Translator_in annimmt, etwas könnte von dem/der Rezipient_in nicht verstanden werden. Die Formulierung dieser Erklärung und die Annahme deren Notwendigkeit können zwar nicht direkt als eigene Mitteilungsintention klassifiziert werden, kommen dieser aber relativ nahe. Daher stellt dies nicht den großen Unterschied zum professionellen Dolmetschen dar, auch wenn Gross-Dinter (2016) die Rollen der Dolmetscher_in und Sprachmittler_in als deutlich anders klassifiziert (vgl. 2016: 19).

Zur Unterscheidung zwischen professionellem Dolmetschen und mündlicher Sprachmittlung können hier andere Merkmale des Sprachmittels angeführt werden, die bei einer professionellen Dolmetschung nicht vorkommen (sollten). Knapp & Knapp-Potthoff (1985) beschreiben, dass bei Sprachmittlungen, um die Urheberschaft deutlich zu machen, die indirekte Rede verwendet wird und auch expressive Äußerungen in der Mittlung umschrieben werden. Außerdem werden personaldeiktische Ausdrücke angepasst (vgl. 1985: 456), wodurch beispielsweise aus „mein“ im Deutschen in einer Deutsch-Spanischen Sprachmittlungssituation „su“ wird. Die Ansprüche an die sprachliche Korrektheit sind in einer Sprachmittlungssituation als geringer zu bewerten als bei einer professionellen Dolmetschung, da es in ersterer nur um die Verständlichkeit geht, aber kein Anspruch an vollkommene sprachliche Korrektheit gestellt wird (vgl. Knapp & Knapp-Potthoff 1985: 454).

Außerdem ist die Gefahr, dass falsche Auslegungen auftreten, in einer Sprachmittlungssituation als größer einzuschätzen. Die Missverständnisse, die in den Verantwortungsbereich der mittelnden Person fallen, können auf Mitteilungsfehler auf sprachlicher oder inhaltlicher Ebene, sowie auf fehlende Perspektivierung oder fehlende Begründung des Verhaltens zurückgeführt werden, beispielsweise im Falle des Nachfragens bei einer an der Kommunikation beteiligten Person (vgl. Knapp & Knapp-Potthoff 1985: 460).⁵

Ein besonders schwieriger Punkt, der hier noch erwähnt, jedoch nicht genau diskutiert werden soll, ist die Neutralität. Knapp & Knapp-Potthoff (1985) führen an, dass sich in einer idealtypischen Sprachmittlungssituation die mittelnde Person neutral gegenüber den anderen Personen verhalten sollte, dies jedoch nicht immer gegeben ist (vgl. 1985: 453). Bezüglich der Neutralität in professionellen Dolmetschsituationen, vor allem im Kommunaldolmetschen, gibt es auch hier Diskussionen über die Möglichkeit überhaupt unparteilich zu sein (vgl. Prunč 2012: 331). Dass von der durch die situativen Umstände unterlegenen Person versucht wird, den/die Dolmetscher_in für sich und ihre Interessen zu vereinnahmen, um so die Machtverhältnisse auszugleichen (vgl. Prunč 2011: 30), kann demnach gleichermaßen in professionellen Dolmetschsituationen im Kommunalbereich und alltäglicher Sprachmittlung passieren (vgl. Knapp & Knapp-Potthoff 1985: 454). Was jedoch in der professionellen Dolmetschsituation unwahrscheinlich scheint, bei Sprachmittlung jedoch durchaus

⁵ Eine detaillierte Abhandlung über die Ähnlichkeiten und Unterschiede bezüglich der Anforderungen an Sprachmittlung und Dolmetschen findet sich bei Gross-Dinter (2016).

vorkommen kann, ist die größere Affinität zu der an der Kommunikation beteiligten Person, die dieselbe Erstsprache spricht wie der/die Sprachmittler_in (vgl. ebd.: 453).

Durch die Beschreibungen der *Sprachmittlung* bei Knapp & Knapp-Potthoff (1985), auf die sich auch die meisten Publikationen beziehen, die das Thema behandeln (vgl. u.a. Prunč 2012, Pöchlhammer 2000, Kolb 2016, Gross-Dinter 2016), scheint *Sprachmittlung* eine adäquate Wahl zu sein, wenn man sich auf translatorische Tätigkeiten im Fremdsprachenunterricht beziehen will. Es muss aber bewusst sein, dass es keine optimale Benennung gibt, da bereits alle Begriffe auf die eine oder andere Art vorbelastet sind. Es scheint jedoch nicht förderlich neue Termini einzuführen, da bereits eine große Begriffsvielfalt vorhanden ist und es so noch schwieriger werden würde, klar abzugrenzen worauf Bezug genommen wird. Diese Problematik wird unter einem anderen Blickwinkel in weiterer Folge noch beleuchtet.

2.2.4. Was wird bezeichnet?

Die Uneindeutigkeiten bezüglich der verwendeten Begriffe in den Publikationen betreffen jedoch nicht nur die Abgrenzung zum professionellen Dolmetschen und Übersetzen bzw. anderen Begriffen und Konzepten. Vielmehr ist auch zu beobachten, dass oft nicht ganz klar ist, was mit der Verwendung der Erstsprache bzw. nicht-professionellen translatorischen Tätigkeiten im Fremdsprachenunterricht erreicht werden soll.

So wird häufig die Verwendung dieser in Bezug auf ihre zahlreichen Vorteile für den Fremdsprachenerwerb und der damit im Zusammenhang stehenden interkulturellen Kompetenz verteidigt (vgl. z.B. Gnutzmann 2009). Andere beziehen sich jedoch auf nicht-professionelle translatorische Tätigkeiten eher im Sinne einer Fertigkeit, die es auszubilden gilt und die nicht nur als Werkzeug für den Erwerbsprozess genutzt werden kann (vgl. z.B.: Kolb 2016; Hartwich 2017). Es wäre in weiterer Folge notwendig, eine klare Abgrenzung zu schaffen, wie es beispielsweise Hartwich (2017) versucht, wenn sie zwischen *instrumentellem Übersetzen* bzw. *Hilfsübersetzen* und *Übersetzen als eigenständiges Lehr- und Lernziel* unterscheidet (vgl. 2017: 290). Hierbei ist jedoch wieder zu bedenken, dass der Terminus *Übersetzen* nicht als adäquat in diesem Kontext betrachtet werden kann, wie bereits beschrieben wurde.

Auch wenn, wie bereits erwähnt, der Begriff *Sprachmittlung* in der Translationswissenschaft vorbelastet ist, scheint er dennoch die adäquateste Bezeichnung für

translatorische Tätigkeiten im Fremdsprachenunterricht zu sein, da er explizit auf den nicht-professionellen Charakter der Aktivität hinweist. Deswegen wird in dieser Arbeit auch mit dem Begriff der *Sprachmittlung* gearbeitet, wenn auf den Fremdsprachenunterricht Bezug genommen wird. Es soll hier jedoch betont werden, dass die Verwendung des Begriffs *Sprachmittlung* nicht vollkommen mit der von Knapp & Knapp-Potthoff (1985) übereinstimmt, da sie damit nur mündliche Tätigkeiten bezeichnen. In der vorliegenden Arbeit wird der Terminus jedoch für sowohl mündliche als auch schriftliche Aktivitäten verwendet, welche als *mündliche* und *schriftliche Sprachmittlung* präzisiert werden.

Außerdem soll in Anlehnung an Hartwich (2017) ein Unterschied zwischen Sprachmittlung als Hilfsmittel/Werkzeug und Sprachmittlung als eigenes Lehr- und Lernziel bzw. eigene Fertigkeit gemacht werden.

Daraus ergeben sich folgende Gegensatzpaare: *mündliche* oder *schriftliche Sprachmittlung als Fertigkeit* vs. *mündliche* oder *schriftliche Sprachmittlung als Hilfsmittel zum Spracherwerb*, die in Kapitel vier genau abgegrenzt werden. Zunächst wird jedoch im folgenden Kapitel ein Blick auf den Stellenwert von translatorischen Tätigkeiten im Fremdsprachenunterricht geworfen. Dies dient vor allem dazu zu klären, wie es zum Versuch des Ausschlusses dieser kam.

3. Translation im Fremdsprachenunterricht: ein schwieriges Verhältnis

Die Fragestellungen bezüglich translatorischer Tätigkeiten im Fremdsprachenunterricht, die aktuell diskutiert werden, basieren unter anderem auf dem problematischen Verhältnis, das die Verbindung dieser beiden Bereiche seit langem prägt. Um die Ursachen zu verstehen ist es unerlässlich hier einen Blick auf die Fremdsprachemethodik und die Einstellung der unterschiedlichen Strömungen zu Sprachmittlung zu werfen. Außerdem werden andere Faktoren betrachtet, die als Begründungen für die lange Ablehnung der Erstsprache und Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht betrachtet werden können.

3.1. Vermittlungsmethoden im Fremdsprachenunterricht

Bei den Vermittlungsmethoden handelt es sich um Wege die Inhalte im Fremdsprachenunterricht zu behandeln, welche wiederum bestimmten zu erreichenden Zielen untergeordnet sind. Die Frage danach, wie das Lernen und Lehren organisiert wird, steht demnach im Mittelpunkt bei der Diskussion um Vermittlungsmethoden (vgl. Doff 2016: 320). Es darf in der folgenden Beschreibung jedoch nicht vergessen werden, dass diese Methoden die wissenschaftlich konstruierten Idealtypen darstellen, die in ihrer reinen Ausprägung in der Praxis nicht so vorhanden waren und sind (vgl. ebd.: 322).

Ob und wie Erstsprache und Sprachmittlung, in egal welcher ihrer Erscheinungsformen in den Fremdsprachenunterricht integriert werden, hängt unter anderem auch davon ab, welche Lehr- und Lernmethoden vorherrschen und auf welchen Theorien diese beruhen. Die Lehr- und Lerntheorien haben ihrerseits wieder Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung und den dazugehörigen Hypothesen zum Spracherwerb als Basis, auf die in weiterer Folge ebenso kurz eingegangen werden soll.

Bei der Behandlung der Methoden ist es interessant zu beobachten, dass zwar zahlreiche Abhandlungen über die Entwicklung der Lehr- und Lernmethoden vorhanden sind, diese sich jedoch hauptsächlich auf die Werke von Richards & Rodgers (2014) und Neuner & Hunfeld (1996) beziehen (vgl. u.a. Haß 2013; Leonardi 2010).

3.1.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode und ihre Auswirkungen auf Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht

Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) war etwa hundert Jahre lang, genauer gesagt zwischen ca. 1840 und 1940 die dominierende Methode im Fremdsprachenunterricht und wird sogar bis in die Gegenwart teilweise verwendet (vgl. Richards & Rodgers 2014: 7). Ursprünglich war sie im 18. und 19. Jahrhundert für das Studium von Latein und Griechisch gedacht (vgl. Roiss 2015: 84), wurde dann jedoch genau so auch in der Lehre moderner Fremdsprachen, vor allem von Französisch und Englisch, im deutschen Sprachraum angewendet. Der Grund dafür war einerseits, dass Übersetzen⁶ und Grammatikbeherrschung die Lernziele darstellten, andererseits mussten die modernen Sprachen in Konkurrenz zu

⁶ Übersetzen ist hier auch im Sinne der Sprachmittlung und nicht einer professionellen Übersetzer_innenausbildung zu verstehen, an dieser Stelle wird jedoch aufgrund des Namens der Methode der Terminus beibehalten.

Latein bestehen und ebenso dem übergreifenden Lernziel der Geistesbildung gerecht werden (vgl. Neuner & Hunfeld 1996: 19).

Es ging vorrangig um die Vermeidung von Fehlern und die Vermittlung einer korrekten Fremdsprache (vgl. Rösch 2011: 67). Um dies zu erreichen wurde mit schriftlicher Sprachmittlung, im Sinne einer Übertragung einzelner Sätze oder auch Texte gearbeitet, die bestimmte Grammatikphänomene enthalten. Außerdem wurden als Übungsformen Zusammenfassungen, Nacherzählungen oder Weiterschreiben von Textvorlagen oder Diktate angewendet. Es wurde also von einer einheitlichen Erstsprache der Lernenden ausgegangen, die ebenso von der Lehrperson beherrscht wurde (vgl. Neuner & Hunfeld 1996: 27f.). Diese besaß viel theoretisches Wissen über die Funktionsweise der Fremdsprache, die sie unterrichtete, war jedoch nicht zu Kommunikation in derselben fähig (vgl. Witte 2009: 2).

Die Erstsprache spielte insofern eine bedeutende Rolle, dass sie auch die Instruktionssprache darstellte. Sie wurde zur Erklärung von Grammatikregeln verwendet, für die auch wörtliche Übersetzungen herangezogen wurden und auch bei der Überprüfung von Gelerntem war sie unerlässlich, da hier Übersetzungen in beide Richtungen genutzt wurden. Demnach hatte auch der Vergleich zwischen Erst- und Fremdsprache einen festen Platz im Unterricht und auch Vokabellisten waren zweisprachig gestaltet und mussten auswendig gelernt werden (vgl. Laviosa 2014: 5). Die Erstsprache war durchgehend präsent im Unterricht und der Kontakt zur Fremdsprache wurde auch immer nur über sie hergestellt (vgl. Zojer 2009: 32).

Spanischunterricht in Österreich, der nach der GÜM gestaltet ist, würde demnach wie folgt aussehen: Die Lehrperson ist Österreicher_in und spricht im Unterricht nur Deutsch. Auch die Lernenden werden nicht dazu ermutigt sich auf Spanisch zu äußern. Zu Beginn wird die Grammatik erklärt, die in der jeweiligen Unterrichtseinheit behandelt werden soll, nehmen wir an Adjektive und deren Übereinstimmung mit Substantiven auf dem Niveau A1. Zuerst wird die theoretische Erklärung auf Deutsch geliefert, jedoch bereits mit wörtlichen Übersetzungen ins Spanische. Danach übersetzen die Lernenden selbst einzelne Sätze mit Adjektiven und Substantiven in beide Richtungen, um im Anschluss einen Text zu übersetzen, in dem besonders viele Adjektive und Substantive vorhanden sind.

Die GÜM wurde an verschiedenen Punkten kritisiert. Unter anderem dafür, dass ihr Fokus auf den Fertigkeiten Lesen und Schreiben liegt (vgl. Laviosa 2014: 5), was in Kombination mit dem fehlenden Input in der Fremdsprache, der wiederum auf die

Verwendung der Erstsprache als Instruktionssprache zurückzuführen ist, verhinderte, dass die Lernenden das Sprechen und Hören ausreichend ausbilden konnten (vgl. u.a. Leonardi 2010: 21; Zojer 2009: 32). Auch ihr Umgang mit Sprachmittlung führte zu großer Kritik, da häufig unverbundene Sätze ohne kontextuelle Einbettung für die Übungen herangezogen wurden (vgl. Neuner & Hunfeld 1996: 23). Dem zugrunde liegt die Auffassung, dass Grammatik und Lexik alles sei, was für eine gute Übersetzung benötigt wird (vgl. Laviosa 2014: 6). Kontext, Situation, Funktion etc. die den Ziel- und Ausgangstext beeinflussen wurden vollkommen außen vorgelassen.

Dadurch entsteht laut Zojer (2009) eine völlig falsche Vorstellung von strukturellen Äquivalenten, da die Sprache ohne soziale Verbindungen dargestellt wird und von Sender_in, Empfänger_in und Intentionen abgetrennt, rein als System dargestellt wird (vgl. 2009: 32). Es muss demnach erneut betont werden, dass es sich zwar bei der Sprachmittlung in der GÜM um ein vorrangiges Lernziel handelte, dieses jedoch nicht im Sinne der Ausbildung einer professionellen Übersetzungskompetenz verstanden werden kann, wenn von einem funktionsorientierten Übersetzungsbegriff ausgegangen wird.

An vielen Stellen wird betont, dass die Verbannung der Erstsprache und Sprachmittlung aus dem Fremdsprachenunterricht auf deren Verwendungsweise in der Grammatik-Übersetzungsmethode zurückzuführen ist (vgl. u.a.: Witte 2009: 1; Zojer 2009: 32; Gnutzmann 2009: 54; Leonardi 2010: 20, 60, 119; Hentschel 2016: 191). Dies liegt unter anderem an der Art und Weise, wie hier Sprachmittlung als Hilfsmittel und Ziel zugleich eingesetzt wurde und auch an der Fokussierung auf Grammatikregeln (vgl. Neuner & Hunfeld 1996: 30).

Jedoch lehnen heute nicht mehr alle die GÜM ab und auch nicht alle Darstellungen sind als rein negativ zu beschreiben. So plädiert beispielsweise Hentschel (2016) für eine Neubewertung und Modifizierung dieser Methode, die laut ihr unerwartete Vorteile bringen könnte (vgl. 2016: 200).

3.1.2. Zu den Anfängen der Verdrängung der Erstsprache: Die direkte Methode

Die GÜM war, wie bereits beschrieben lange Zeit die dominierende Methode im Fremdsprachenunterricht. Das änderte sich allerdings mit der Kritik an ihr von Wilhelm Viëtor in seiner Publikation *Der Sprachunterricht muss umkehren*. Damit legte er den Grundstein für die Verdrängung der Erstsprache und somit auch sprachmittlerischer Tätigkeiten aus dem Fremdsprachenunterricht (vgl. Neuner & Hunfeld ²1996: 33). Problematisch ist hierbei jedoch, dass ihm fälschlicherweise unterstellt wird, er wäre ein Verfechter der vollkommenen Verbannung des Sprachmittels gewesen, was so nicht ganz richtig ist. Er hinterfragte nur die Vorgehensweise der GÜM kritisch, war jedoch sehr wohl der Meinung, dass Sprachmittlungsübungen in die Erstsprache akzeptiert werden könnten (vgl. Gnutzmann 2009: 55).

Viëtor war nicht der einzige, der sich Mitte des 19. Jahrhunderts für Änderungen in der Fremdsprachenmethodik einsetzte. Auch andere Linguisten, wie Henry Sweet und Paul Passy trieben die Ideen voran und vor allem die Anfänge der Phonetik und die damit einhergehende Möglichkeit die Laute jeder Sprache so zu verschriftlichen, dass sie für Menschen mit anderer Erstsprache einfach nachzuahmen waren spielten eine wichtige Rolle. Die Linguisten waren der Meinung, dass die gesprochene Sprache besondere Beachtung verdiene und mit ihr die korrekte Aussprache (vgl. Richards & Rodgers ³2014: 9f.).

Der direkten Methode nach sollte der Fokus des Unterrichts demnach nicht mehr auf Schrift und Grammatik liegen, sondern die mündliche Sprachbeherrschung im Vordergrund stehen (vgl. Neuner & Hunfeld ²1996: 33). So wurden die Lernenden zuerst mit der gesprochenen Sprache konfrontiert, bevor sie die schriftliche Form zu Gesicht bekamen. Ihnen wurden außerdem Grammatikregeln, im Sinne einer induktiven Grammatikvermittlung, erst präsentiert, nachdem sie diese bereits im Kontext geübt hatten (vgl. Richards & Rodgers ³2014:11). Die Erstsprache wurde als störend und dem Fremdsprachenlernen hinderlich empfunden und sollte so weit wie möglich aus dem Unterricht ausgeschlossen werden (vgl. Neuner & Hunfeld ²1996: 33). Diese Vermeidung der Erstsprache basierte auf der Annahme, dass es möglich wäre Fremdsprachen ohne Rückgriff auf die Erstsprache zu erlernen und auch unbekannte Wörter rein über Zeigen und Darstellungen zu erklären. Die Grundlage der Überlegungen bildete die Art und Weise, wie Kinder ihre Erstsprache erwerben, ein Prozess, an dem sich die Fremdsprachenmethodik ein Vorbild nehmen sollte. Dieser gab den

Methoden auch den Namen *natürliche Methoden*, die sich zur direkten Methode entwickelten (vgl. Richards & Rodgers 2014³: 11).

Die beschriebenen Prinzipien bedeuten für den Unterricht, der nach der direkten Methode gestaltet ist, dass er monolingual abläuft. Dies bezieht sich nicht nur darauf, dass die Fremdsprache gleichzeitig Instruktionssprache ist, sondern auch darauf, dass diese ebenso für Erklärungen herangezogen wird. Die Gestaltung des Unterrichts basiert auf Frage-Antwort-Dialogen, wodurch die Interaktion zwischen der Lehrperson und den Lernenden besonderes Gewicht bekommt (vgl. Roiss 2015: 85).

Vielen ist wohl die direkte Methode eher unter dem Namen Berlitz Methode bekannt, wie sie von Charles Berlitz bezeichnet wurde (vgl. Richards & Rodgers 2014³: 12). Er behauptete fälschlicherweise der Erfinder der direkten Methode zu sein, die er unter seinem Namen in seinen Sprachschulen verkaufte. Die erste eröffnete er im Jahr 1878 und bis heute wird in ihnen strikt nach dieser Methode unterrichtet (vgl. Butzkamm 2009: 17). Es wird mit Unterricht geworben, der zu hundert Prozent in der Fremdsprache abläuft, woraus sich schließen lässt, dass Lernende nach wie vor diese Art des Unterrichts, die als totale Immersion beschrieben werden kann, mit gutem, richtigem und erfolgreichem Fremdsprachenunterricht assoziieren (vgl. Hentschel 2016: 192). Auch in den Unterrichtsprinzipien, die in den Berlitz Sprachschulen gelten (vgl. Richards & Rodgers 2014³: 12), zeichnet sich ab, dass diese einen extremen Gegensatz zur GÜM darstellen (vgl. Roiss 2015: 85). Diese inkludieren unter anderem, dass Lehrpersonen niemals übersetzen sollen, keine einzelnen Wörter verwenden sollen, sondern ausschließlich ganze Sätze, die Lernenden dazu bringen sollen viel zu sprechen und selbst eine natürliche, normale Sprache verwenden sollen (vgl. Richards & Rodgers 2014³: 12).

Ein Problem bei einer strikten Verwendung der direkten Methode stellte die Abhängigkeit von der Lehrperson dar. Das liegt daran, dass der Lernerfolg sehr viel mehr an die (sprachlichen) Kompetenzen dieser gekoppelt ist als beispielsweise an das Lehrbuch. Außerdem war ein weiterer Kritikpunkt die zeitaufwändigen Erklärungen in der Fremdsprache und das strikte Verbot des Rückgriffs auf die Erstsprache der Lernenden, vor allem wenn es um Verstehenssicherung geht (vgl. Richards & Rodgers 2014³: 13). Somit war der Wortschatzunterricht anschaulich und einsprachig gestaltet. Die Lehrperson sollte zur Semantisierung auf die unmittelbare Umgebung der Lernenden zurückgreifen und durch Zeigen und Sprechen, im Sinne der Anschauungsmethode Wortschatz vermitteln. Eine

weitere Möglichkeit stellt die Verwendung von Synonymen und Antonymen dar, sowie das Erklären von Begriffen aus dem Zusammenhang heraus (vgl. Neuner & Hunfeld ²1996: 38).

Wenn wir also wieder auf das bereits angeführte Beispiel des Spanischunterrichts in Österreich zurückgreifen, ergibt sich folgende Situation für den Unterricht nach der direkten Methode: Die Lehrperson hat Spanisch als Erstsprache und verfügt über viel theoretisches Wissen in Bezug auf Phonetik. Sie dient als sprachliches Vorbild⁷ und spricht im Unterricht nie Deutsch, weswegen es prinzipiell auch denkbar wäre, dass sie selbst Deutsch nicht beherrscht. Ihr Fokus liegt auf alltäglichen Situationen und sie versucht die Lernenden zum Sprechen anzuregen. Um den Lernenden beispielsweise das Wort „*triste*“ verständlich zu machen, arbeitet sie mit ihrer Mimik.

Als Weiterentwicklungen der direkten Methode, können die audiolinguale und die audiovisuelle Methode bezeichnet werden (vgl. Rösch 2011: 68), welche im folgenden Kapitel behandelt werden und große Parallelen zu ihrer Vorgängermethode aufweisen.

3.1.3. Die audiolinguale- und die audiovisuelle Methode

Die Ursprünge der audiolingualen Methode liegen in den USA im Zusammenhang mit dem zweiten Weltkrieg. Es war vonnöten Personen schnell verschiedene Sprache so gut beizubringen, dass diese u.a. als Dolmetscher_innen und Übersetzer_innen eingesetzt werden konnten. Um dies bewerkstelligen zu können wurden neue Trainingsprogramme benötigt, die an Universitäten entwickelt wurden. Diese „*Army Methode*“ brachte zwar gute Ergebnisse, jedoch waren sie hauptsächlich auf die vielen Übungs- und Unterrichtsstunden zurückzuführen und konnten nicht mit einer guten methodischen Basis begründet werden. Dennoch überzeugte dieser intensive, auf Mündlichkeit basierte Ansatz einige strukturalistische Linguist_innen, die in weiterer Folge eng an der Entwicklung der audiolingualen Methode beteiligt waren. Im Strukturalismus war die Annahme vorherrschend, dass Sprachenlernen vor allem Systembeherrschung bedeutete. Dabei wurde der gesprochenen Sprache besondere Wichtigkeit zugeschrieben. Die Lerntheorie, die sich hinter der audiolingualen Methode verbarg, war der Behaviorismus, der Sprache als menschliches Verhalten interpretierte, welches durch Übung und Wiederholung verändert werden kann (vgl. Richard & Rodgers ³2014: 58ff.).

⁷ Dies ist angesichts des plurizentrischen Charakters des Spanischen problematisch, da es, wie auch im Deutsch oder Englischen nicht nur eine korrekte Aussprache, sondern verschiedene Standardvarietäten gibt, die Unterschiede aufweisen. Eine Diskussion dieser Problematik würde an dieser Stelle jedoch den Rahmen sprengen.

Das bedeutete für den Unterricht, dass statt der Aktivierung kognitiver Prozesse, auf Imitation und Einschleifen gesetzt wurde (vgl. Rösch 2011: 68). Der Prozess des Sprachenlernens wurde vorrangig als mündliche Habitualisierung gesehen (vgl. Haß 2013: 153). Demnach hatten Hören und Sprechen Vorrang vor Schreiben und Lesen (vgl. Doff 2016: 323) und anfangs auch nur bereits mündlich Bekanntes auch in schriftlicher Form eingeführt wurde (vgl. Richard & Rodgers ³2014: 66). Für die Erarbeitung der richtigen Aussprache und die Schulung des Hörverstehens wurden technologische Hilfsmittel, wie das Sprachlabor eingesetzt, durch das die Texte, meist Dialoge, immer wieder wiederholt werden konnten (vgl. Neuner & Hunfeld ²1996: 56f.). Bezüglich der Erstsprache der Lernenden war die Meinung vorherrschend, dass sie für die Fehler, die beim Erlernen der Fremdsprache entstehen, die Hauptverantwortliche war. Falsche Aussagen der Lernenden wurden als Interferenzen mit der Erstsprache interpretiert (vgl. Laviosa 2014: 20). Auch Sprachmittlung wurde negativ bewertet, da sie, im Sinne des schriftlichen Sprachmittels, das oft als Übersetzen bezeichnet wird, den mündlichen Fortschritt aufhält (vgl. Gnutzmann 2009: 55). Der Unterricht wurde also einsprachig gestaltet (vgl. Doff 2016: 323).

Dasselbe gilt für die audiovisuelle Methode (vgl. Neuner & Hunfeld ²1996: 66), die als Weiterentwicklung der audiolingualen Methode verstanden werden kann, aber dennoch große Unterschiede aufweist (vgl. ebd.: 62). Sie entstand in Frankreich und ihr oberstes Unterrichtsprinzip war die Sprache, wo auch immer möglich, mit optischem Anschauungsmaterial in Verbindung zu bringen. Der Inhalt der Dialoge, die im Unterricht bearbeitet wurden, sollte zuerst durch visuelle Mittel verdeutlicht werden, bevor die sprachliche Form dazu kam (vgl. ebd.: 64). Dieses zum Text passende visuelle Material ermöglichte es vollkommen einsprachig zu unterrichten und die Erstsprache zum ersten Mal vollkommen auszuschließen. Jedoch muss erwähnt werden, dass diese absolute Einsprachigkeit nicht praktikabel war und die Versuche, sich am Lehrbuchmarkt durchzusetzen, scheiterten (vgl. Butzkamm 2002: 169).

In weiterer Folge werden nun ein paar wenige alternative Methoden präsentiert, die einen etwas anderen Zugang zur Verwendung von Erstsprache und Sprachmittlung hatten, um danach den kommunikativen und den interkulturellen Ansatz zu diskutieren.

3.1.4. Alternative Methoden: Suggestopädie und Community Language Learning

Es gibt eine Vielzahl an Ansätzen, die unter den alternativen Methoden zusammengefasst werden und nur eint, dass sie, wie die Bezeichnung nahelegt, Alternativen zu den jeweils dominierenden Vermittlungsmethoden darstellten (vgl. Rösler 2012: 88).

In dieser kurzen Darstellung sollen nur die Methoden erwähnt werden, die die Verwendung von Erstsprache und Übersetzung duldeten oder sogar verlangten. Daher wird auf den *Natural Approach*, *Silent Way* und *Total Physical Response* verzichtet, auch wenn diese sehr interessante Alternativen darstellen, jedoch keinen Rückgriff auf Erstsprache und Übersetzen erlauben und somit für dieses Thema als unerheblich betrachtet werden können. Es werden in diesem Kapitel nur das *Community Language Learning* und die *Suggestopädie* behandelt, da diese beiden Methoden eine interessante Umgangsweise mit Erstsprache und Sprachmitteln an den Tag legen (vgl. Königs 2001: 96) und die einzigen nach der GÜM waren, die die Erstsprache überhaupt zuließen (vgl. Leonardi 2010: 60).

Das *Community Language Learning* (CLL) kann als ganzheitlicher, humanistischer Ansatz betrachtet werden, da es einerseits den Lernenden den Raum gibt die Themen auszuwählen und auch ihre Emotionen im Unterricht zu thematisieren und andererseits auch die Rolle der Lehrperson neu gedacht wurde. Die Unterrichtenden wurden als *knower* bezeichnet und ihre Aufgabe war es vorrangig zu helfen und zu unterstützen (vgl. Richard & Rodgers 2014: 303f.). Sprache selbst wurde als sozialer Prozess gesehen, der nicht nur aus der Informationsübertragung zwischen Sender_in und Empfänger_in bestand, sondern auch die Beziehung zwischen den Kommunizierenden in den Blick nahm (vgl. ebd.: 305).

In Bezug auf Sprachmittlung ist zu beobachten, dass bei diesem Ansatz die Erstsprache und das Sprachmitteln als selbstverständlicher Teil des Unterrichts gesehen wurde und für sein Funktionieren unerlässlich waren (vgl. Königs 2001: 96). Ganz im Sinne der Lernendenzentrierung konnten diese selbst entscheiden worüber sie sprechen wollten. Waren sie noch nicht dazu in der Lage ihre intendierte Aussage in der Fremdsprache zu realisieren, wendeten sie sich in ihrer Erstsprache an die Lehrperson. Diese bekam eine sprachmittelnde Funktion, da sie die Aussage in die Fremdsprache übertrug. Danach richtete der/die Lernende seine Aussage oder Frage an den/die Lernende mit dem/der für den/die diese bestimmt war. Dabei war es wichtig, dass die übrigen Lernenden die Kommunikation

zwischen Lehrperson und Lernendem_er ignorierten, oder überhörten, da sie ja eigentlich alles verstehen konnten (vgl. Richard & Rodgers ³2014: 304).

Interessant ist hier in Bezug auf Sprachmittlung, dass ausschließlich die Lehrkraft mittelt. Sie wurde nicht als Lernziel für die Lernenden in den Unterricht integriert, sondern war Teil des Lernens ohne, dass die Lernenden selbst jemals in die Position der/des Mittlers/in kamen. Auch die Kommunikationsrichtung ist interessant, da die Sprachmittlung der Lehrperson nicht zwischen zwei Lernenden stattfindet, sondern eine Zwischenstufe darstellt, anstatt in der für das Gesprächsdolmetschen üblichen triadischen Situation, zwischen den beiden Gesprächspartner_innen zu stehen.

Dabei darf nicht vergessen werden, dass durch diese Vorgehensweise, ganz besondere Anforderungen an die Lehrkraft gestellt werden, die so in anderen Methoden nicht existent sind. Sie müsste wohl basistranslatorische Fähigkeiten mitbringen, Richards & Rodgers (2014³) erwähnen jedoch nur die genaue Kenntnis der Nuancen in Erst- und Fremdsprache (vgl. ³2014: 313).

In der *Suggestopädie* werden andere Erwartungen an die Lehrpersonen gestellt. Sie sollen die Autorität im Klassenraum darstellen (vgl. Rösler 2012: 89) und die Lernenden sollen ihr vertrauen (vgl. Richard & Rodgers ³2014: 324). Die Lernenden sollten sich auf pseudo-passive Weise voll und ganz auf das präsentierte Programm der Lehrperson einlassen (vgl. ebd.: 323) und es war besonders wichtig für den Lernerfolg eine optimale Lernumgebung zu schaffen (vgl. ebd.: 318). Das Ziel dieser Methode, von der behauptet wurde, es könnte mit ihr viel schneller gelernt werden (vgl. ebd.: 318), war das Ausschalten psychologischer Lernbarrieren und die Mobilisierung aller geistigen Kräfte für das Fremdsprachenlernen (vgl. Haß 2013: 154). Dabei spielte Musik eine zentrale Rolle, die dazu beitragen sollte, beide Gehirnhälften zu aktivieren (vgl. Rösler 2012: 89). Unter Begleitung von entspannender Musik wurden lexikalische Einheiten vorgelesen (vgl. Haß 2013: 154), wobei diese immer auch in der Erstsprache der Lernenden präsentiert wurden. Die Lexik war zentral und hier wurde eher auf ein zweisprachiges Verfahren gesetzt, als auf Kontextualisierungen (vgl. Richard & Rodgers ³2014: 318).

Es lässt sich hier kein bewusst sprachmittlerischer Ansatz erkennen, der die Lernenden miteinbeziehen würde, sondern lediglich die Nutzung der Erstsprache zur Semantisierung. Dennoch muss positiv erwähnt werden, dass zumindest kein Verbot der Erstsprache und Sprachmittlung besteht, was bei den bereits behandelten Methoden Gang und Gäbe war.

3.1.5. Der kommunikative Ansatz

In den 1970-er Jahren entstand durch technische und gesellschaftliche Veränderungen so wie die erhöhte Mobilität ein größerer Bedarf an fremdsprachlichen Kenntnissen (vgl. Neuner & Hunfeld ³1996: 83). Das führte, in Kombination mit der pragmatischen Wende in der Sprachwissenschaft, seit der sich diese Disziplin vermehrt mit Texten und Gesprächen und nicht mehr so stark mit Sätzen beschäftigt, zu einer Diskussion in der Fremdsprachendidaktik in der die Schlagwörter *Authentizität*, *Alltagskommunikation* und *situationsgemäße Einbettung* eine wichtige Rolle spielten (vgl. Rösler 2012: 76).

Seit diesem Zeitpunkt, der als kommunikative Wende bezeichnet wird (vgl. Gross-Dinter 2016: 11), wurde der Fokus in der Fremdsprachendidaktik auf die Kommunikation gelegt und die methodischen Entwicklungen, die in weiterer Folge entstanden, lassen sich als kommunikativer Ansatz zusammenfassen, der sich an der kommunikativen Kompetenz orientiert (vgl. Doff 2016: 324). Es ging dabei darum, die natürliche, zweckgebundene Verwendung der Fremdsprache im Unterricht zu fokussieren (vgl. Rösler 2011: 69). Dafür übernahmen die Methoden des kommunikativen Ansatzes einiges aus der audiolingualen Methode, die auch die Alltagskommunikation als Ziel hatte (vgl. Neuner & Hunfeld ³1996: 84), jedoch wurde bei dieser die Authentizität nicht berücksichtigt, da die Dialoge in der audiolingualen und audiovisuellen Methode häufig sehr unnatürlich waren und auswendig gelernt wurden (vgl. ebd.: 88). Ein Problem stellte hier jedoch die Banalisierung der Inhalte durch die Alltagsorientierung dar, die vor allem für erwachsene Lernende thematisch unterfordernd war (vgl. Rösler 2012: 77).

Ein weiterer Unterschied zwischen dem kommunikativen Ansatz und sowohl der direkten Methode, als auch der audiolingualen Methode, stellt ihre Betrachtung von Grammatik dar, die in den beiden letztgenannten Methoden trotz Alltagsorientierung, dennoch das bestimmende Element darstellte (vgl. Rösler 2012: 76). Im kommunikativen Ansatz bekam die Grammatik eine dienende Funktion. Sie wurde nicht mehr als Selbstzweck gesehen, sondern sollte den Kommunikationsprozess unterstützen, was in weiterer Folge zu einer Abwertung der Grammatikvermittlung im Unterricht (vgl. ebd.: 78) und dem Verzicht auf formale Korrektheit zugunsten flüssiger Kommunikation führte (vgl. Doff 2016: 324).

Auch in Bezug auf den Einbezug der Erstsprache schlug der kommunikative Ansatz einen neuen Weg ein, bei dem nicht mehr versucht wurde diese völlig aus dem Unterricht zu verdrängen. Es wurde zu Vergleichen zwischen Erst- und Fremdsprache angeregt, wobei

diese nicht den systematischen Blick auf die Sprache fördern sollten, sondern es eher darum ging bereits vorhandenes Wissen für das Fremdsprachenlernen nutzbar zu machen (vgl. Königs 2015: 8).

Ebenso wenig widersprechen sich Sprachmittlung und die Lernziele im kommunikativen Ansatz, da es sich dabei um ausgesprochen kommunikative Tätigkeiten handelt (vgl. Butzkamm 2002: 271). Auch die Konzentration auf pragmatisch sinnvolle Rollen, wie Kund_in oder Patient_in (vgl. Neuner & Hunfeld ³1996: 94), könnte in mündlichen Sprachmittlungsaufgaben im Sinne des kommunikativen Ansatzes gut integriert werden.

Für das vorrangige Ziel bei der Arbeit mit authentischen Texten, die Sprache so zu verstehen, wie sie im Zielsprachenland gebraucht wird (vgl. Neuner & Hunfeld ³1996: 102), kann es ebenso förderlich sein mit Sprachmittlungsaufgaben zu arbeiten und die Unterschiede und Gemeinsamkeiten, die bei der sprachmittlerischen Tätigkeit ins Auge stechen, zu thematisieren. Auch der Fokus auf die Mitteilungsabsichten der Sprecher_innen (vgl. ebd.:77) bietet Möglichkeiten für die Sprachmittlung, da durch sie das Erkennen und zielgruppenadäquate Übertragen geübt werden kann.

Leider wurden im kommunikativen Ansatz jedoch der Perspektive und dem kulturellen Kontext der Lernenden kaum Aufmerksamkeit geschenkt, was in Kombination mit der Banalisierungstendenz zur Entwicklung des interkulturellen Ansatzes führte (vgl. Neuner & Hunfeld ³1996: 81), der im folgenden Kapitel behandelt wird.

3.1.6. Der interkulturelle Ansatz

Der interkulturelle Ansatz nahm seinen Anfang in den 1980er Jahren und wird von manchen als Teil oder Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes gesehen (vgl. Rösch 2011: 151), der versuchte die Defizite seines Vorgängers auszugleichen (vgl. Rösler 2012: 82).

Es wird die Tatsache berücksichtigt, dass Lernende bereits in mindestens einer Sprache kompetent sind, wenn sie beginnen die Fremdsprache zu lernen (vgl. Haß 2013: 154) und auch eigene Erfahrungen, sowie einen eigenen Blick auf Phänomene des Zielsprachigen Raums ins Klassenzimmer mitbringen. So soll die Interaktion von Eigenem und Fremdem betrachtet werden und die Sensibilisierung für Unterschiede zwischen Kulturen gefördert werden (vgl. Rösler 2012: 82).

Die Ziele wurden dementsprechend umdefiniert. Fähigkeiten wie Perspektivenwechsel, Empathie, Offenheit und Neugierde wurden in den Mittelpunkt gerückt und es ging auch darum der Trivialisierung des Fremdsprachenunterrichts entgegenzuwirken (vgl. Hu 2013: 75f.). Diese Fähigkeiten spielen unter anderem eine wichtige Rolle, wenn es um den Erwerb einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz geht, die auch mit Translation verbunden sein kann und für professionelle Translator_innen wichtig ist, um das Verstehen zwischen Kulturen zu ermöglichen (vgl. Stiefel 2009: 105).

Demnach ist hier auch der Anknüpfungspunkt für die Sprachmittlung zu suchen, die auch im Unterrichtskontext interkultureller Kompetenz bedarf. Für erfolgreiche Sprachmittlung ist es unter anderem vonnöten, die in die Kommunikation eingebrachten Unterschiede im kulturellen Wissen zu erkennen und Missverständnisse zu antizipieren und durch Strategien zu vermeiden oder zu reparieren, sowie kulturbedingte Unterschiede im kommunikativen Stil zu kennen (vgl. Knapp 2001: 378). Somit kann Sprachmittlung im Unterricht, der nach dem interkulturellen Ansatz gestaltet ist, dazu beitragen zu interkultureller Kommunikation zu befähigen und dieser neue Dimensionen verleihen (vgl. Kučiš 2013: 45).

Ein Problem beim interkulturellen Ansatz stellt jedoch das ihm zugrunde liegende Verständnis von Kultur dar, das keineswegs als eindeutig beschrieben werden kann. In der Literatur lässt sich auch hier, ähnlich wie bei der Benennung von Sprachmittlung im Unterricht, wie bereits in Kapitel zwei beschrieben, große Uneinigkeit feststellen. Es ist hier nicht möglich diese Problematik bis ins Detail zu analysieren, jedoch soll festgehalten werden, dass vor allem in Bezug auf die Begriffe *Interkulturalität* und *Transkulturalität*, weder eine klare Abgrenzung noch terminologisch genaue Verwendung beobachtet werden kann.

So wird von Bredella (2002) betont, dass interkulturelles Verstehen Menschen nicht einer Kultur zuordnet, sondern versucht sie in ihrer Komplexität zu erfassen und betont, dass Kulturen heterogen sind und Eigenes und Fremdes als relationale, dynamische Begriffe zu verstehen sind (vgl. 2002: 121f.).

Freitag-Hild (2013) beschreibt *Transkulturalität* als geeigneten Begriff um kulturelle Komplexität und Hybridität zu beschreiben, da es nach ihrem Verständnis ein Gegenmodell zur Vorstellung von geschlossenen, homogenen Kulturen darstellt (vgl. 2013: 125). Laut ihr kann dies als positiver Gegenentwurf zum Begriff der *Interkulturalität* verstanden werden

(vgl. ebd.: 127). Die beiden referieren also mit unterschiedlichen Begriffen auf mehr oder weniger denselben Gegenstand.

Rösch (2011) versucht eine Gegenüberstellung und Abgrenzung der Begriffe, ausgehend davon, dass ihrer Meinung nach in der Didaktik des interkulturellen Verstehens die Dichotomie des Fremden und des Eigenen weitgehend erhalten bleibt. Sie beschreibt *Interkulturalität* als etwas, das sich unter anderem auf Ähnlichkeiten, Unterschiede, Beziehungen, Austausch und Prozess bezieht. *Transkulturalität* würde sich jedoch auf etwas Kulturübergreifendes, Universelles oder über eine Kultur Hinausgehendes beziehen (vgl. 2011: 153f.).

Wie der Ansatz und die Bestrebungen in Unterricht und Didaktik nun tatsächlich zu benennen sind, lässt sich an dieser Stelle nicht klären und auch in der Forschung stellt sich noch die Frage, ob die Begriffe interkulturelles Lernen / interkulturelle Kompetenz durch transkulturelles Lernen / transkulturelle Kompetenz erweitert oder ersetzt werden sollten (vgl. Freitag-Hild 2016: 139). Wichtig ist jedoch nur, dass auf allen Ebenen bewusst ist, dass die Vorstellung von homogenen Kulturen längst überholt ist und die Zielsprachenkultur auch im Unterricht nicht auf diese Weise dargestellt werden darf. Auf diese Problematik wird in Kapitel 4.2.4 noch genauer eingegangen.

3.1.7. Aufgabenorientierung und Lernendenautonomie

Die früher vorherrschende Vorstellung von Methoden, die auf linguistischen und Erwerbstheorien etc. basieren und ein umfassendes Rezept zum Fremdsprachenlernen mit sich bringen und damit auch eine klare Position bezüglich des Einbezugs der Erstsprache und in weiterer Folge der Sprachmittlung haben, scheint in den letzten Jahren zu verschwinden (vgl. Königs 2015: 9). An ihre Stelle trat der Fokus auf die Aufgabenorientierung, die im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts einen besonderen Stellenwert bekam (vgl. Rösler 2012: 86), sowie die Lernendenautonomie, bei der Lernende als selbstständige Individuen wahrgenommen werden, die Entscheidungen über ihren Erwerbsprozess selbst treffen. In beiden Konzepten geht es darum auch auf metasprachlicher Ebene eigene Lösungsansätze zu finden und diese zu reflektieren. Die Lernenden überwachen ihren Lernprozess und entscheiden selbst, auf welche Strategien sie zurückgreifen. Hierbei steht es ihnen selbstverständlich auch offen auf die Erstsprache oder andere Fremdsprachen zurückzugreifen, was jedoch nicht zwingend passieren muss. Es kann jedoch festgestellt werden, dass die aktuelleren Vorstellungen nicht mehr auf der Ausgrenzung der Erstsprache

und Sprachmittlung beharren, sich jedoch ebenso wenig Einigkeit bezüglich der positiven oder negativen Auswirkungen deren Verwendung abzeichnet (vgl. Königs 2015: 8f.).

In Bezug auf explizit als solche deklarierte Sprachmittlungsaufgaben ist es im Sinne der Aufgabenorientierung von größter Bedeutung einen nachvollziehbaren Bezug herzustellen und die Situationen in Bezug auf die Funktionen und Handlungspartner_innen klar zu definieren (vgl. Gross-Dinter 2016: 15).

Königs (2013) betont, dass es angesichts der aktuellen Entwicklungen vonnöten ist das Sprachmitteln als Kompetenz zu betrachten und den Lernenden bewusst gemacht werden muss, dass es im Sinne des autonomen Fremdsprachenlernens, bedeutungsvoll für das eigene Sprachenlernen ist (vgl. 2013: 100).

3.2. Die Wissenschaft als Einflussfaktor auf den Ausschluss der Erstsprache aus dem Unterricht

Die Vermittlungsmethoden und -ansätze sind einerseits von den jeweils aktuellen Umständen und Ansprüchen an das Fremdsprachenlernen, sowie von den jeweiligen Vorgängermethoden geprägt. Diese bestimmen zu einem großen Teil auch, wie und ob Erstsprache und Sprachmittlung im Unterricht berücksichtigt werden oder nicht. Es wurde deutlich, dass die GÜM beziehungsweise die Kritik an ihr, sehr viel negativen Einfluss auf die Akzeptanz der Anwendung der Erstsprache und Sprachmittlung im Unterricht hatte. Die Meinung, dass die Erstsprache nicht förderlich für den Fremdspracherwerb sei und somit auch Sprachmittlung keinen Platz im Unterricht verdient hätte, hielt sich, wie bereits dargestellt, bis in die 1980er Jahre. Seitdem ist eine schrittweise Öffnung zu beobachten, die auch mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen in Verbindung steht, worauf in Kapitel fünf genauer eingegangen wird.

Einen weiteren Einflussfaktor auf die Ablehnung oder Akzeptanz von Erstsprache und Sprachmittlung stellen aber auch Meinungen von Forschenden und Forschungserkenntnisse dar. Einige davon sollen hier nun kurz skizziert werden.

Auflistungen der Argumente für und gegen die Verwendung von Sprachmittlung im Unterricht finden sich bei unterschiedlichen Autor_innen (vgl. z.B.: Pisek 1997, Königs 2000, Zojer 2009, Königs 2016), einige wiederkehrende Argumente gegen Sprachmittlung sollen hier dennoch vorgestellt werden, um die Richtung der Argumentation deutlich zu machen, da

es denkbar ist, dass Lehrpersonen, die Sprachmittlung gegenüber negativ eingestellt sind, auf ähnliche Argumentationsstränge zurückgreifen, was bei der Datenauswertung in Kapitel acht relevant werden könnte. Die Argumentationen gegen Sprachmittlung werden in Kapitel vier noch einmal herangezogen und in Gegenüberstellung mit den Argumenten für Sprachmittlung widerlegt. Dafür wird die Auflistung von Königs (2016) herangezogen, da diese besonders umfassend und aktuell scheint.

Als wiederkehrende Hauptargumente gegen den Einsatz von Sprachmittlung zeichnet sich die Sorge um die Aneignung der Fremdsprache ab, die laut dieser Argumentation durch einen übermäßigen Gebrauch der Erstsprache gefährdet und durch Sprachmittlung behindert wird. Diese wird grundsätzlich als zu komplexe Aktivität betrachtet, die die Lernenden überfordere und für die die Zeit fehle beziehungsweise nicht aufgebracht werden sollte, um sich im Unterricht auf anderes zu konzentrieren. Ebenso sollte laut diesen Argumenten von der Verwendung als Testform abgesehen werden, da dies als unangemessen betrachtet wird (vgl. Königs 2016: 112f.).

Das Problem an dieser Auflistung stellt das Fehlen an Untermauerung dieser Argumente dar. Königs (2000) nennt sie eine Zusammenfassung der Argumente in der Diskussion, jedoch liefert er keine genauen Erklärungen wer wieso der jeweiligen Meinung ist. Auch bei Pisek (1997) wird nicht transparent, mit welcher Begründung, wer die (negativen) Meinungen gegenüber Sprachmittlung vertritt.

Eine empirische Begründung für die Ablehnung der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht erwähnt Hentschel (2009; 2016). Sie bezieht sich auf die Studie von Kim et al. (1997), in welcher mittels Messungen die Hypothese belegt wurde, dass bei erwachsenen Lernenden fremdsprachlicher Input nicht in denselben Hirnarealen wie bei zweisprachigen Menschen gespeichert wird. Diese unterschiedliche Speicherung wurde mit dem Alter oder dem Erwerbskontext in Verbindung gebracht, führte aber in jedem Fall zu der Annahme, dass bei späterem Erwerb einer Sprache, diese besser getrennt von der Erstsprache unterrichtet werden sollte, da sie auch im menschlichen Gehirn nicht mit ihr in Kontakt trete (vgl. Hentschel 2009: 16ff.). Daraus entstand wiederum die Annahme, dass die Verwendung der Erstsprache die falschen Hirnareale aktivieren würde, was den Fremdspracherwerb hemme und klar zu vermeiden wäre, was wiederum die Verbannung der Erstsprache und Übersetzung im Fremdsprachenunterricht rechtfertigen würde (vgl. Hentschel 2016: 194). Bei Hentschel (2016) werden jedoch neuere Studien von Dong, Gui & MacWhinney (2005) und Costa, La Heij & Navarrete (2006) herangezogen, die zeigen, dass es doch Überlappungen

gibt. Auch wenn es hier leider den Rahmen sprengen würde, die Studien einzeln genau vorzustellen, soll betont werden, dass unter anderem diese Studien klar zeigen, dass die Erstsprache beim Fremdspracherwerb eine Rolle spielt, was wiederum Auswirkungen auf den Einsatz von Sprachmittlung hat.

Wie lange diese Ausgrenzung der Sprachmittlung aus dem Fremdsprachenunterricht andauerte, lässt sich beispielsweise auch daran ablesen, dass Königs (2000) im Jahr 2000 noch feststellte, dass Sprachmittlung (er bezeichnet sie als Übersetzen) zwar in der Unterrichtspraxis ihren festen Platz hätte, jedoch sowohl von der Fachliteratur als auch von Handreichungen und Überblicksdarstellungen eher ignoriert wurde (vgl. 2000: 6). Heute sieht die Situation jedoch anders aus, was Kolb (2016) deutlich macht, wenn sie hervorhebt, dass seit 2008 mehr und mehr zum Thema Sprachmittlung publiziert wird, wobei sie jedoch auch betont, dass es nach wie vor Forschungslücken gibt (vgl. 2016: 21), die sie auch selbst mit ihrer Monografie zu schließen versucht.

Im folgenden Kapitel wird auf die positiven Effekte von Sprachmittlung und Erstsprache im Unterricht eingegangen und erläutert, warum diese in jedem Fall in den Fremdsprachenunterricht integriert werden sollten.

4. Sprachmittlung im Unterricht

Warum lange Zeit versucht wurde, die Erstsprache und damit auch Sprachmittlungsaufgaben aus dem Fremdsprachenunterricht auszuschließen, wurde im vorhergegangenen Kapitel deutlich. Aber auch, wenn sich heute die Sichtweise verändert, stellt sich dennoch die Frage auf welche Art und Weise Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht angewendet werden soll. Stellt sie ein reines Hilfsmittel dar, das ihren Gebrauch auf Wortschatzarbeit, Semantisierung, Grammatikerklärung oder Ähnliches beschränkt, oder ist sie als eigene Fertigkeit zu betrachten, die es auszubilden gilt, ebenso wie das Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben.

Neben dieser Frage stellt sich auch jene nach dem Nutzen und den Vorteilen, die Sprachmittlung für den Unterricht bringen kann. Welche Anwendungsmöglichkeiten es gibt und wie von unterschiedlichen Seiten ihre Nützlichkeit als Hilfsmittel zur Fremdsprachenaneignung eingeschätzt wird, gilt es nun im Detail zu betrachten. Im folgenden Kapitel werden ebendiese Fragen geklärt und es wird versucht eine Einteilung der möglichen Einsatzgebiete von Sprachmittlung als Werkzeug vorzunehmen, um dann ihre Stellung als

eigene Fertigkeit zu beleuchten. In diesem Zusammenhang wird in dem darauffolgenden Kapitel auf den Einfluss des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens eingegangen und dessen Einstellung zu Sprachmittlung beschrieben, sowie kritische Stimmen dazu erwähnt.

4.1. Vorteile von Erstsprache und Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht

Wie bereits erläutert, wurde der Einsatz von Erstsprache und Sprachmittlung lange abgelehnt (vgl. z.B.: Cook 2010: XVI), was auf die in Kapitel drei beschriebenen Faktoren zurückzuführen ist. In den letzten Jahren wächst jedoch das Interesse an der Nutzung von Sprachmittlung. Ihre positiven Auswirkungen auf die Fremdsprachenaneignung werden in unterschiedlichen Publikationen betont (vgl. z.B.: Pisek 1997; Königs 2000; Königs 2001; Cook 2010; Kolb 2016). Hier soll nun eine kurze Auflistung dieser Vorteile erfolgen, um die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit dem Thema Erstsprache und Sprachmittlung zu verdeutlichen.

Ein großer Befürworter des Einsatzes der Erstsprache und Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht ist zweifelsohne Wolfgang Butzkamm. Sein Name taucht immer dann auf, wenn es um die Verteidigung des bewussten Gebrauchs der Erstsprache im Unterricht geht (vgl. z.B.: Königs 2015; 2016, Rösch 2011, Stachl-Peier 2020, Weskamp 2019). Er betont den Wert der Erstsprache für den Erwerb einer weiteren Sprache und laut ihm bilde sie die Grundlage für die Fremdsprachenaneignung. Er hebt außerdem hervor, dass die bereits ausgebildeten Fähigkeiten in der Erstsprache eine essenzielle Vorleistung für die Fremdsprachenaneignung darstellten. Anfangs stellt der Rückgriff auf die Erstsprache im Verstehensprozess nicht nur eine Hilfe dar, sondern ist sogar unvermeidlich. Demnach ist ein gezielter Einbezug der Erstsprache als förderlich für die Fremdsprachenaneignung zu betrachten und stellt nicht, wie lange angenommen, ein Hindernis dar. Auch Lehrpersonen greifen, selbst wenn sie sich dessen nicht bewusst sind, auf grammatische und semantisch-begriffliche Vorleistungen der Erstsprache zurück (vgl. Butzkamm ³2002: 19ff.). Bei Lernenden stellt das Suchen nach bereits vorhandenen Informationen, mit denen neu Erlerntes verknüpft werden kann, einen unvermeidbaren Teilprozess der Fremdsprachenaneignung dar (vgl. Königs 2000: 9).

In diesem Zusammenhang ist auch Sprachmittlung laut Cook (2010) ein stets präsenter Teil des Lehr- und Lernprozesses (vgl. 2010: XX), was auch darauf zurückzuführen ist, dass

sie in den mentalen Prozessen der Lernenden omnipräsent und somit unmöglich auszuschließen ist (vgl. ebd.: 3). An mehreren Stellen wird betont, dass für Lernende die Erstsprache ständig präsent, wenn auch nicht immer sichtbar ist. Mental wird immer übersetzt und nach Entsprechungen in der Erstsprache gesucht, egal wie sehr die Lehrperson versucht, dies zu vermeiden (vgl. z.B.: Königs 2000: 10; Leonardi 2010: 123).

Neben dieser Unmöglichkeit des Ausschlusses der Erstsprache gibt es auch eine Reihe an positiven Effekten des Einsatzes von Sprachmittlung, die hier nun kurz erwähnt werden sollen. Es wird hier (noch) keine durchgehende Unterscheidung zwischen Sprachmittlung als Fertigkeit und Sprachmittlung als Hilfsmittel getroffen, was schlicht und einfach daran liegt, dass auch in den wenigsten Publikationen eine klare Abgrenzung geschaffen wird.⁸

Wie bereits angedeutet, gibt es einige Publikationen, die Auflistungen der Vorteile von Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht beinhalten (vgl. z.B.: Pisek 1997; Königs 2000; 2013; 2016, Zojer 2009). Aus diesen werden nun die wiederkehrenden Hauptargumente dargestellt, um so deutlich zu machen, dass Sprachmittlung nicht nur unvermeidlich, sondern auch auf verschiedenen Ebenen förderlich ist.

Königs (2015) betont die Nützlichkeit von Sprachmittlung für verschiedene Teilbereiche der Sprachaneignung. Mit ihrer Hilfe ist es möglich Strukturdivergenzen zwischen Sprachen zu erkennen und negativen Transfer zu verhindern. Außerdem wird durch sie die Sprachbewusstheit gefördert und der Umgang mit Wörterbüchern geschult (vgl. 2015: 113). Die Verbesserung der Sprachbewusstheit basiert auf dem Sprachvergleich, durch welchen sich die Lernenden bewusst werden, dass Strukturen nicht immer direkt aus der Erstsprache übertragen werden können (vgl. Zojer 2009: 34). Königs (2013) hebt zudem hervor, dass die Erstsprache der Lernenden zu deren Wissensbestand gehöre, der zum Zweck der Lernförderung genutzt werden sollte. Sprachmittlung kann außerdem zum Üben von gezieltem Ausdruck verwendet werden und das Herübersetzen⁹ stellt ein geeignetes Mittel zur Überprüfung des Textverständnisses dar (vgl. 2013: 98). Bei der Semantisierung ist die Sprachmittlung ein unerlässliches Hilfsmittel, da sie das Speichern von lexikalischen Informationen erleichtert und deutlich macht, dass es keine eindeutigen Entsprechungen gibt (Königs 2001: 97). Sie stellt hier den einfachsten Weg dar, der den Lernendenbedürfnissen

⁸ Diese unterschiedlichen Verwendungsweisen von Sprachmittlung werden in Kapitel 4.2 genauer beschrieben, wobei auch auf die Schwierigkeit der Abgrenzung eingegangen wird.

⁹ Als Herübersetzen wird unter anderem bei Butzkamm (2002) und Königs (2013) das Übersetzen in die Erstsprache bezeichnet.

entspricht und semantische Fehlinterpretationen vermeidet (vgl. Zojer 2009: 35). Zusätzlich ist sie beim Verstehen behilflich (vgl. Königs 2001: 97) und kann zur Verbesserung der Lesefähigkeit beitragen (vgl. Ferreira-Gaspar 2009: 177). Durch Sprachmittlung ist es außerdem möglich verschiedene sprachliche Aufgaben gleichzeitig zum Thema zu machen und sich so von einer realitätsfernen Isolierung grammatikalischer Elemente zu lösen (Königs 2001: 97). Auf einer anderen Ebene können durch Sprachmittlung Kulturunterschiede bewusst gemacht und es kann auf unterschiedliche Formen des kommunikativen Stils eingegangen werden, was wiederum zum kulturellen Lernen beiträgt (vgl. Knapp 2001: 379). Hier wäre es laut Kolb (2016) von Vorteil, wenn der mündlichen Sprachmittlung mehr Aufmerksamkeit geschenkt würde, da sich durch sie pragmatische und interkulturelle Teillernziele besonders gut umsetzen lassen (vgl. 2016: 72). Mündliche Sprachmittlung verlangt den Lernenden eine Überwindung ihrer sprachlichen Beschränkungen ab, indem sie Kommunikationsstrategien schult, wie die Suche nach Synonymen oder Paraphrasen (vgl. Knapp 2001: 379). Der angeblich unkommunikative Charakter von schriftlicher Sprachmittlung kann einfach widerlegt werden, da die Tatsache, dass es nicht eine korrekte Übersetzung gibt, Diskussionen über unter anderem semantische Äquivalente, Adäquatheit und kulturelle Angemessenheit anstößt (vgl. Gnutzmann 2009: 55). Sprachmittlung wird heute als Problemlösungsaktivität betrachtet, die Vorteile für das kollaborative Lernen mit sich bringt und als solche Kritikfähigkeit, Toleranz gegenüber anderen und Teamwork fördert. Sie kann die Flexibilität erhöhen und zur Ausbildung von Strategien zur Entscheidungsfindung führen, die wiederum das Vertrauen in die eigenen Fremdsprachenkenntnisse der Lernenden erhöht (vgl. Leonardi 2010: 120f.). Ebenso handelt es sich bei sprachmittlerischen Tätigkeiten um Aufgabenstellungen, die motivierend auf die Lernenden wirken, da sie eine sehr realitätsnahe Form des Übens darstellen (vgl. Knapp 2001: 378). Sie verbinden verschiedene Fertigkeiten als integrative Aktivität und sind somit näher am realen Sprachgebrauch (vgl. Zojer 2009: 37). Diese Realitätsnähe ist auch auf einer anderen Ebene zu beobachten, da Sprachmittlung ein Aufgabenformat darstellt, das sehr nahe an die Anforderungen herankommt, mit denen sich Lernende außerhalb des Klassenzimmers, in einer von Mobilität und Mehrsprachigkeit geprägten Welt (vgl. Kolb 2016: 17), sowohl in beruflichen, als auch privaten Situationen konfrontiert sehen (vgl. Zojer 2009: 36).

Einige dieser Vorzüge der Sprachmittlung lassen sich in Bezug darauf, ob sie sich auf mündliche oder schriftliche Sprachmittlung als Hilfsmittel oder eigenständige Fertigkeit beziehen, klar zuordnen, bei anderen ist diese Zuordnung nicht so deutlich. Die Förderung des Erkennens von Strukturdivergenzen beispielsweise kann sowohl bei Sprachmittlung als

Werkzeug als auch bei Sprachmittlungsaufgaben eintreten, bei denen das Sprachmitteln an sich trainiert werden soll. Hier ist es jedoch eher denkbar, dass der bewusste Vergleich im Vordergrund steht, also das Gegenüberstellen zweier Sprachen mit dem Ziel der Bewusstmachung von Unterschieden. Demnach kann hier von Sprachmittlung als Hilfsmittel zur Fremdsprachenaneignung gesprochen werden. Anders verhält es sich bei der Schulung des Umgangs mit Wörterbüchern. Diese ist als Nebeneffekt von Sprachmittlungshandlungen zu bewerten, die rein die Sprachmittlung als Lernziel haben, da es hier unerlässlich ist mit Wörterbüchern zu arbeiten. Wenn Sprachmittlung zur Semantisierung verwendet wird, stellt sie ganz klar ein Hilfsmittel dar. Es geht hier schlicht und einfach darum, Wörter und Phrasen in der Erstsprache der Lernenden wiederzugeben und gegebenenfalls auf die Unmöglichkeit der Eins-zu-eins-Übertragung hinzuweisen. Sprachmittlungsaufgaben, in denen die Sprachmittlung selbst das Lernziel darstellt, sind jedoch auch einige der genannten Vorteile inhärent. So bezieht sich die Möglichkeit, Kulturunterschiede zu thematisieren, die Flexibilität zu erhöhen oder mehrere sprachliche Aufgaben gleichzeitig zum Thema zu machen, eindeutig auf Sprachmittlungsaufgaben, die Sprachmittlung als Fertigkeit betrachten. Auch der realitätsnahe Charakter und die Chance auf kollaboratives Lernen sind diesem Bereich zuzuordnen.

Es ist von größter Wichtigkeit zu unterstreichen, dass in der Diskussion um Sprachmittlung genau diese Fragestellungen heute eine große Rolle spielen. So betont Königs (2000), dass inzwischen die Frage nach dem Für und Wider von der Frage nach der Art und Weise der Anwendung von Sprachmittlung abgelöst wurde (vgl. 2000: 9). Eine Frage, die in den folgenden Kapiteln diskutiert wird, wobei zuvor noch genauer zu klären ist, welche unterschiedlichen Einsatzgebiete für Sprachmittlung als Hilfsmittel und als eigene Fertigkeit existieren.

4.2. Sprachmittlung als Werkzeug zur Fremdsprachenaneignung

Eine Möglichkeit der Betrachtung von Sprachmittlung ist die als Hilfsmittel, welches im Unterricht eingesetzt wird, um so gewisse Aneignungsprozesse zu unterstützen. Viele der bereits genannten Vorteile beziehen sich auf Sprachmittlung in diesem Sinn. Beispiele für Bereiche, die hier einen Nutzen aus der Verwendung von Erstsprache und Sprachmittlung ziehen können, sind die Semantisierung und Wortschatzarbeit (vgl. Nowak 2000),

Grammatikerklärungen (vgl. z.B. Hentschel 2016) und die Förderung der Sprachbewusstheit (vgl. z.B. Gnutzmann 2009, Königs 2000).

4.2.1. Sprachmittlung zur Semantisierung und Wortschatzarbeit

Zu der Zeit, in der versucht wurde die Erstsprache aus dem Fremdsprachenunterricht auszuschließen, wurden Semantisierung und Wortschatzarbeit auf rein einsprachige Art und Weise durchgeführt. Bei der direkten Methode, deren Ziele und Konzeptionen bereits in Kapitel drei beschrieben wurden, sollte der Wortschatzunterricht anschaulich und unter Ausschluss der Erstsprache erfolgen (vgl. Neuner & Hunfeld ²1996: 38).

Semantisierung lässt sich sprachlich oder außersprachlich umsetzen. Sprachliche Semantisierung kann grundsätzlich einsprachig in der Fremdsprache oder zweisprachig mit der Fremdsprache und der Erstsprache erfolgen (vgl. Nowak 2000: 14). Für die einsprachige Semantisierung wird in Vermittlungsmethoden, die die Erstsprache nicht heranziehen wollen, unter anderem mit Synonymen und Antonymen gearbeitet, wobei hier feine Bedeutungsnuancen zunächst nicht berücksichtigt werden oder es wird auf das Erklären von Begriffen aus dem Zusammenhang heraus zurückgegriffen. Eine andere Möglichkeit stellt in der außersprachlichen Semantisierung der Rückgriff auf das unmittelbare Umfeld der Lernenden dar. Die Anschauungsmethode basierte auf Zeigen und Sagen, um so die Bedeutung der Gegenstände deutlich zu machen (vgl. Neuner & Hunfeld ²1996: 38).

Das bedeutet, dass beispielsweise im Unterricht von Spanisch als Fremdsprache in Österreich die Lehrperson bei der Anwendung der Anschauungsmethode auf eine Flasche zeigt und dabei *la botella* sagt, damit die Lernenden verstehen, dass dies die spanische Entsprechung für *die Flasche* ist. Hier besteht jedoch die Gefahr, dass die Lernenden eventuell nicht verstehen, dass die Flasche gemeint ist. Sie könnten annehmen, dass die Lehrperson nur auf den Flaschenverschluss deutet oder das Material der Flasche gemeint ist, wodurch falsche Entsprechungen eingeübt werden, die im weiteren Verlauf zu Verständigungsschwierigkeiten und Missverständnissen führen können.

Diese Problematik lässt sich durch bilinguale Semantisierung vermeiden. Hier verstehen die Lernenden sofort, was gemeint ist und es treten keine Unklarheiten auf. Außerdem ist sie sehr viel schneller und effizienter, da Umwege durch Erklärungen vermieden werden und so der Weg zur mitteilungsbezogenen Kommunikation kürzer wird (vgl. Butzkamm 2002: 193). Außerdem sind ebendiese Erklärungen für Lernende oft

überfordernd, da ihnen auch das für die Erklärungen verwendete Vokabular fehlt (vgl. Nowak 2000: 16).

Oft wird laut Nowak (2000) angemerkt, dass bilinguale Semantisierung problematisch sei, da in vielen Fällen tatsächliche Äquivalente fehlten und, auch wenn die Lehrperson mehrere Bedeutungen angäbe, dennoch die echte Entsprechung fehle und so Lernende die Wörter nur ungenau erlernen könnten. Es muss jedoch bedacht werden, dass es oft mehr Entsprechungen als Unterschiede gibt und daher in vielen Fällen bilinguale Semantisierung sehr wohl zielführend ist (vgl. 2000: 14f.). Außerdem ist fraglich, ob bei einsprachiger Semantisierung dieses Problem tatsächlich umgangen werden kann, da Lernende in jedem Fall nach erstsprachlichen Entsprechungen suchen.

Dieses mentale Zurückgreifen auf die Erstsprache bei der Fremdsprachenaneignung spricht noch in einem weiteren Bereich für zweisprachige Semantisierung. Da die Lernenden bereits wissen, wie sie die Gegenstände in ihrer Erstsprache benennen, müssen sie nur den Begriff in der Fremdsprache demselben Konzept zuordnen (vgl. Butzkamm 2002: 20ff.). Es ist demnach nicht notwendig den Lernenden beizubringen, was eine Flasche ist, wofür sie verwendet wird und aus welchen Materialien sie üblicherweise hergestellt wird, da sie dieses Wissen in ihrer Erstsprache bereits besitzen. Somit ist anzunehmen, dass die Lernenden, in dem Moment, wo sie die Flasche sehen, bereits den Begriff in ihrer Erstsprache mental aufgerufen haben, noch bevor die Lehrperson *la botella* gesagt hat.

Eine Technik zur bilingualen Semantisierung, bei der trotz Gebrauch der Erstsprache viel Raum für die Fremdsprache bleibt, ist die sogenannte Sandwich-Technik.

Diese Technik besteht darin, dass der Lehrer zwischen die erstmals gesprochene, für die Lernenden noch unbekannte fremdsprachliche Phrase und deren Wiederholung- deutlich davon abgesetzt- mit zurückgenommener Stimme eine bedeutungsäquivalente muttersprachliche Übersetzung dieser Phrase einschiebt. Alle Lernenden können so, vorausgesetzt sie hören zu, die Sätze verstehen und zugleich direkt auf den fremdsprachlichen Stimulus reagieren, was Interferenzen verhindert. (Nowak 2000: 17)

Demnach ist diese Technik ein geeigneter Weg, um sinnvoll so viel fremdsprachlichen Input wie möglich zu bieten, ohne dabei die Lernenden zu überfordern, sondern vielmehr gezielt die Fremdsprache als Unterrichtssprache einzusetzen und sie auch auf niedrigen Niveaus in Erklärungsphasen und für Instruktionen zu gebrauchen, ohne dass die Gefahr besteht, den Lernenden könnte inhaltlich Relevantes aufgrund von Verständnisschwierigkeiten entgehen.

4.2.2. Sprachmittlung als Werkzeug zur Grammatikerklärung

Aber nicht nur auf semantischer Ebene können Erstsprache und Sprachmittlung genutzt werden, sondern auch für Grammatikerklärungen bieten sich hier Techniken an. Hentschel (2016) ist eine der wenigen, die für einen Einsatz von Sprachmittlung plädiert, der an die Grammatik-Übersetzungsmethode erinnert. Sie unterstreicht den Nutzen der Übersetzung einzelner grammatischer Morpheme, um die Bedeutung transparent zu machen. Um Grammatikerklärungen mit Regeln zu verstehen, brauchen Lernende ein profundes Grammatikwissen, welches sie oft nicht mitbringen. Wird hier jedoch auf Morphemübersetzung zurückgegriffen, wird ihnen der Sinn der Konstruktionen bewusst. Dies ist vor allem bei Phänomenen nützlich, die sonst als unübersetzbar abgetan und schlichtweg auswendig gelernt werden. Auch wenn gewisse Strukturen tatsächlich nicht als solche übersetzt werden können, weil das Äquivalent in der Erstsprache der Lernenden fehlt, ist es in vielen Fällen möglich auf ähnliche Phänomene zurückzugreifen, um so die Bedeutung klar zu machen (vgl. Hentschel 2016: 198ff.). Es ist wahrscheinlich, dass für diese Art der Sprachmittlung auf Wort-für-Wort-Übersetzungen im Sinne einer Interlinearversion zurückgegriffen wird, die das Sprachsystem deutlich macht (vgl. Nord 2010: 54).

In diesem Fall wird Sprachmittlung eindeutig rein als Werkzeug gebraucht. Es geht nicht um die Ausbildung basistranslatorischer Kompetenzen an sich, sondern Übersetzungen von einzelnen Sätzen werden rein zur Bewusstmachung von Sprachstrukturen verwendet. Ein Beispiel wäre die Verdeutlichung der Funktionsweise von reflexiven Verben im Spanisch als Fremdsprache-Unterricht. So kann hier anhand des Verbs *llamarse* gezeigt werden, dass reflexive Verben im Deutschen und Spanischen nicht anders funktionieren. Dafür wird die erste Person Singular gebraucht und unter „*Yo me llamo Barbara.*“ auf Deutsch „*Ich nenne mich Barbara.*“ geschrieben. So sehen die Lernenden einerseits die veränderte Wortstellung und andererseits auch die Funktionsweise, welche in diesem Fall identisch ist.

4.2.3. Sprachmittlung zur Erhöhung der Sprachbewusstheit

Anders als bei der Grammatikerklärung ist bei der Nutzung von Sprachmittlung für die Förderung der *language awareness* nicht immer klar, ob dies nur als positiver Nebeneffekt, der eigens zu schulenden Fertigkeit Sprachmittlung zu betrachten ist, oder aber auch hier Sprachmittlung rein als Werkzeug verwendet wird.

Bei der sogenannten *language awareness* oder im deutschen Sprachraum Sprachbewusstheit beziehungsweise Sprachbewusstsein (vgl. Gnutzmann 2013: 115), handelt es sich um ein Konzept, das durch die kognitive Wende in der Fremdsprachenmethodik an Relevanz gewann (vgl. Gnutzmann 2009: 56). Die Association for Language Awareness definiert diese wie folgt:

We define Language Awareness as **explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.**

It covers a wide spectrum of fields. For example, Language Awareness issues include exploring the benefits that can be derived from developing a good knowledge about language, a conscious understanding of how languages work, of how people learn them and use them. (ALA 2018)

Es geht hierbei also um die bewusste Auseinandersetzung mit Sprachen auf unterschiedlichen Ebenen. Gnutzmann (2013) teilt diese in fünf Domänen ein. Die affektive Domäne bezieht sich auf die emotionale Ebene von Kommunikation. Eng damit verbunden ist die soziale Domäne, die das Verhältnis zwischen Sprecher_in und Hörer_in in den Blick nimmt. Hier ist der Zusammenhang von Sprache und sozialer Schicht, Geschlecht, Ethnie etc. zu berücksichtigen. Eine weitere Domäne ist die politische, welche auf den kritischen Umgang mit Texten abzielt und Lernende unter anderem auf das Manipulationspotential von Texten sensibilisieren soll. Als etwas problematisch gestaltet sich die Performanzdomäne, bei der es darum geht, Wissen über Sprache zur Erreichung eines kommunikativen Ziels zu verwenden. Die kognitive Domäne zielt auf das Bewusstmachen von sprachlichen Regeln und Strukturen der Sprache ab. Auch wenn Gnutzmann (2013) hier betont, dass es sich um ein Phänomen handelt, bei dem die Lernenden selbst Regeln entdecken und erarbeiten (vgl. 2013: 117), ist dennoch vorstellbar, dass hierunter eigentlich auch die Nutzung von Sprachmittlung für Grammatikerklärungen fallen könnte. Somit ist das Verständnis von Grammatik auch als Teil der *language awareness* zu betrachten.

Jedoch betont Gnutzmann (2009), dass es darum geht, Sprachsysteme und sprachliche Strukturen zu verstehen, die zu einem bestimmten Zweck verwendet werden. Demnach müssen hier auch ganze Texte herangezogen werden (vgl. 2009: 66) und nicht nur, wie bei der Anwendung für Grammatikerklärungen, einzelne, isolierte Phänomene. Dennoch handelt es sich bei der Anwendung von Sprachmittlung im Sinne der kognitiven Domäne der Sprachbewusstheit und der Verwendung von Sprachmittlung zur Erklärung von Grammatik um mehr oder weniger dasselbe Ziel.

Sprachmittlung spielt hier allerdings auch in anderer Verwendung eine Rolle. Bei Übertragung in die Erstsprache kann sie dazu beitragen den Lernenden qualitative Kriterien von Kommunikation bewusst zu machen. Dies betrifft die Verständlichkeit, sprachliche Präzision und die Angemessenheit von Äußerungen und Texten (vgl. Gnutzmann 2013: 118).

Wie bereits erwähnt, ist bei der Verwendung von Sprachmittlung zur Verbesserung der Sprachbewusstheit nicht klar, ob hier auf Sprachmittlung als Werkzeug oder eigene Fertigkeit Bezug genommen wird. Gnutzmann (2009) bezieht sich jedoch eindeutig auf Sprachmittlung als Fertigkeit und betrachtet ihren Nutzen für die Erhöhung der Sprachbewusstheit als positiven Nebeneffekt bei der Ausbildung von sprachmittlerischen Fähigkeiten (vgl. 2009: 70).

4.2.4. Sprachmittlung und kulturelles Lernen

Ein weiterer Bereich, in dem nicht immer ganz klar ist, ob Sprachmittlung hier als Werkzeug zu betrachten ist oder es sich um positive Nebeneffekte von Sprachmittlung als Fertigkeit handelt, ist deren Nutzung zum kulturellen Lernen.

Das kulturelle Lernen ist ein viel diskutierter Bereich des Fremdsprachenunterrichts, der immer wieder Veränderungen ausgesetzt war (vgl. z.B.: Altmayer 2017: 10). Das liegt auch daran, dass es nicht eine, sondern eine Vielzahl an Definitionen des Begriffs gibt (vgl. Altmayer 2010: 1402). Eine genaue Diskussion dieser verschiedenen Auffassungen von Kultur würde hier leider den Rahmen sprengen, dennoch ist es notwendig die Problematik kurz zu umreißen, da dies auch in weiterer Folge für die Befragung der Lehrpersonen relevant sein könnte. Ihre Einstellungen zu Kultur und deren Vermittlung im Unterricht können auch Auswirkungen auf die Art und Weise der Anwendung von Sprachmittlung im Unterricht haben, weswegen hier nun eine kurze Darstellung der Problematik vorgenommen werden soll.

In fremdsprachendidaktischen Überlegungen wird häufig von einem Kulturkonzept ausgegangen, das als wenig differenziert beschrieben werden kann. Es geht davon aus, dass ethnisch, beziehungsweise national definierte Gruppen mit einer gemeinsamen Sprache über mehr oder weniger einheitliche Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsmuster sowie gleiche Werteorientierungen verfügen. Das bedingt, dass diese in der Interaktion innerhalb dieser Gruppen als normal empfunden werden, außerhalb jedoch zu Missverständnissen führen können. Diese Auffassung greift jedoch zu kurz und wird vielfach kritisiert, da sie Widersprüche, Komplexitäten und Vermischungen moderner Gesellschaften in einer

globalisierten Welt außer Acht lässt und Menschen auf deren nationale beziehungsweise ethnische Identität festlegt. Dies wiederum fördert Denken in stereotypen Kategorien. Es ist unerlässlich, ein Verständnis von Kultur herauszuarbeiten, das der Heterogenität und Komplexität der Gesellschaften des 21. Jahrhunderts entspricht (vgl. Altmayer 2015 23f.). Demnach veränderte sich der Teilbereich der Fremdsprachenlehre, der früher unter dem Begriff *Landeskunde* bekannt war (vgl. Altmayer 2017: 10). In dieser Neuausrichtung wird davon ausgegangen, dass die außersprachliche Wirklichkeit nicht objektiv existent ist, sondern in diskursiven Deutungen hergestellt wird. Der Kulturbegriff kann demnach nicht auf kollektive Verhaltensweisen oder Mentalitäten ethnisch definierter Gruppen reduziert werden, sondern ist vielmehr das Ergebnis diskursiver Bedeutungszuschreibungen (vgl. Altmayer 2015: 26f.).

Heinemann (2015) betont das Verhältnis von Macht und Kultur als einen weiteren problematischen Faktor beim Verständnis von Kultur. Sie unterstreicht, dass Kultur gemeinsame historische Erfahrungen und gemeinsam genützte Codes beinhaltet, die einen gemeinsamen Bedeutungsrahmen stiften, über den gelernt werden kann, dies jedoch nicht ungefährlich ist. Das liegt daran, dass hier Machtausübung durch angebliches Wissen über Subjekte passiert, welches gesellschaftlich zirkuliert. Diese Diskurse helfen dabei Ordnung zu stiften und einzelne Subjekte tragen zu dieser Normalisierungsmacht bei, indem sie das Wissen reproduzieren. Das bedeutet wiederum, dass sie sich so verhalten, wie sie denken, es wäre normal, also so, wie es die wirkungsmächtigen Diskurse, sozialen Normen und Codes erwarten (vgl. 2015: 75f.). Für den Fremdsprachenunterricht bringt das eine große Verantwortung für Lehrkräfte mit sich, da die Gefahr besteht, dass sie durch ihre Art der Kulturvermittlung vermeintlich normale Verhaltensweisen in einer Kultur vermitteln, die dann von den Lernenden angenommen und reproduziert werden.

Lehrende sollten demnach die eigene Position reflektieren und sich bewusst werden, von welchem Ort aus sie Normalität betrachten. Ziel ist es im kulturellen Lernen den Blick auf Verhaltensweisen zu schärfen, die anders sind, als die bereits bekannten. Hierbei wird oft die Differenzierung in ein imaginiertes „Wir“ und „Nicht-Wir“ unternommen, also eine Unterscheidung in „zugehörig“ und „nicht-zugehörig“, die Gefahr läuft stereotype und rassistische Tendenzen anzunehmen. Es wird suggeriert, dass es notwendig ist, im kulturellen Lernen Kompetenzen zu vermitteln, die es ermöglichen adäquat mit Menschen zu interagieren, die als „Nicht-Wir“ klassifiziert werden. Die Frage, die hier also gestellt werden muss, ist, wie es möglich ist Kultur zu vermitteln, ohne dabei rassistische Unterscheidungen

zu reproduzieren (vgl. Heinemann 2015: 78f.). Leider geben aber weder Heinemann (2015) noch Altmayer (2015) eine Antwort auf die Frage, wie diese Problematiken zu lösen sind. Sie klären nicht, wie Kultur adäquat vermittelt werden soll, Altmayer (2015) betont jedoch, dass es keine Lösung sein kann, die Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht zu ignorieren (vgl. 2015: 33).

Diese Überlegungen haben direkte Auswirkungen auf Sprachmittlungsaufgaben und deren Konzeption im Fremdsprachenunterricht, wird doch an vielen Stellen ihre Nützlichkeit für das kulturelle Lernen betont (vgl. z.B.: Knapp 2001, Kolb 2016). Allerdings wird häufig bei Beschreibungen der Möglichkeiten von Sprachmittlung im Bereich des kulturellen Lernens von einem homogenisierenden Kulturbegriff ausgegangen.

Ein Beispiel dafür ist Kusič (2013), die betont, dass der Umgang mit kulturellen Unterschieden beim Erlernen der Fremdsprache eine besonders wichtige Rolle spielt (vgl. 2013: 43). Auch Königs (2013) beschreibt Sprachmittlung als Glücksfall für das interkulturelle Lernen, da es Einblicke in die eigene und in die fremde Kultur ermöglicht (vgl. 2013: 100), wobei allein durch diese Formulierung bereits in „Wir“ und „Nicht-Wir“ unterteilt wird. Kolb (2016) bezeichnet Lernende in Sprachmittlungsaufgaben als zwischen zwei Kulturen stehend (vgl. 2016: 86), was ebenso ein Bild verstärkt, in den sich Vertreter_innen zwei kulturell homogener Gruppen gegenüberstehen, zwischen denen vermittelt wird.

All diese Sichtweisen gehen durch ihre Art und Weise der Beschreibung von mehr oder weniger klar abgrenzbaren Kulturen aus, wie bei Altmayer (2015) kritisiert. Auch Welsch (2011) sieht diesen Kulturbegriff, der auf Herders Kugelmodell zurückgeht, kritisch. Den Ursprung bildet der veraltete Kulturbegriff, der, wie bereits beschrieben, auf innere Homogenisierung sowie Distanzierung nach außen hin abzielt, die sich bis hin zu einer Feindseligkeit erweitern kann. Diese homogene Beschreibung trifft jedoch nicht auf zeitgenössische Kulturen zu, da sie einerseits in sich differenziert und andererseits nach außen nicht klar abgrenzbar sind, sondern sich vielmehr gegenseitig durchdringen. Um diese Sichtweise auf Kultur zu beschreiben, bedient er sich des Begriffs der Transkulturalität, der hier weitaus passender scheint. Auch in Hinblick darauf, dass durch die Globalisierung einst weit entfernte Gebiete näher rücken und so Verflechtungen auch mit diesen möglich wurden, ist es wichtig sich eines adäquateren Kulturbegriffs zu bedienen, der diesen Durchdringungen gerecht wird (vgl. 2011: 297ff.). Transkulturalität bietet sich ebenso auf der Ebene des Individuums an, da durch diesen Begriff auch persönliche kulturelle Herkunft,

Vermischungen und Verbindungen berücksichtigt werden, die uns zu transkulturellen Wesen an sich machen (vgl. ebd.: 300) und so der Fokus von nationalen oder geografischen Zuordnungen auf die individuellen Eigenheiten verschoben werden kann (vgl. ebd. 307). Dieses Verständnis von Transkulturalität, vor allem auch auf der individuellen Ebene, kann im Fremdsprachenunterricht zu einer größeren Akzeptanz von äußerer Transkulturalität führen, die wiederum förderlich für reflektierte, aktuelle und adäquate Kulturvermittlung ist.

Auch Knapp & Knapp-Potthoff (1985) erkennen die Problematik von homogenisierenden Vorstellungen von Kultur, wenn sie davor warnen, dass falsche Annahmen über die Kultur der jeweiligen Person zu Missverständnissen führen können, die die Sprachmittlungssituation beeinträchtigen (vgl. 1985: 459). Hier ist es besonders wichtig, dass sich Lehrende und in weiterer Folge Lernende über Machtstrukturen in den Normalisierungsprozessen von Werten und Verhaltensweise bewusst sind, wie bei Heinemann (2015) beschrieben (vgl. 2015: 76).

Die Rede ist also von adäquater Adressat_innenorientierung (vgl. Kolb 2016: 231), die einen wichtigen Faktor bei Sprachmittlung darstellt. Hier ist, abgesehen von der Problematik der Reproduktion von Stereotypen und rassistischen Denkmustern, vor allem bei plurizentrischen Sprachen, wie dem Deutschen oder dem Spanischen, größte Vorsicht geboten. Das liegt daran, dass beispielsweise bei einer Sprachmittlungsaufgabe, egal ob schriftlich oder mündlich, eventuell anderes Vokabular, andere Erklärungsmuster oder Ergänzungen notwendig werden, je nachdem ob die Person, für die gemittelt wird, aus Österreich, Deutschland, Argentinien oder Kolumbien kommt. Allerdings darf hier, wie bereits beschrieben, im Sinne der Vermeidung von kultureller Homogenisierung nicht rein das Herkunftsland als einziger Faktor betrachtet werden, sondern vielmehr auf eine Kulturverständnis im Sinne der Transkulturalität zurückgegriffen werden, das es erlaubt auf die Gesprächspartner_innen als Individuen einzugehen.

4.3. Sprachmittlung als Fertigkeit

Die Unterscheidung zwischen Sprachmittlung als Hilfsmittel zur Fremdsprachaneignung und als eigene Fertigkeit ist von höchster Wichtigkeit, da sie Auswirkungen auf deren Berechtigung hat und die Übungsformate determiniert. Es handelt sich um unterschiedliche Ziele, da bei Sprachmittlung als Hilfsmittel diese immer nur als Mittel zum Zweck, also beispielsweise zur Semantisierung gebraucht wird. Hier ist es unerlässlich den positiven

Nutzen zu betonen, um Sprachmittlung eine Daseinsberechtigung zu verschaffen. Anders verhält es sich bei Sprachmittlung als eigener Fertigkeit. Hier wäre es nicht notwendig deren positiven Effekt auf andere Sprachaneignungsbereiche hervorzuheben. Wenn davon ausgegangen wird, dass es sich um eine eigene Fertigkeit handelt, ist diese selbst der Zweck ihrer Anwendung, somit steht die Ausbildung von sprachmittlerischen Fähigkeiten im Vordergrund.

Da jedoch lange Zeit Erstsprache und Sprachmittlung aus dem Fremdsprachenunterricht ausgeschlossen wurden, empfinden es nach wie vor viele als notwendig, verschiedene Vorteile von Sprachmittlung hervorzuheben, auch wenn sie vorgeben, diese als eigene Fertigkeit zu betrachten (vgl. z.B. Gnutzmann 2009; Laviosa 2014; Weskamp 2019).

Cook (2010) hebt hervor, dass Sprachmittlung ein integraler Bestandteil des Sprachlehr- und Lernprozesses darstellt (vgl. 2010: XX), weswegen hier nicht direkt von einer Betrachtung als eigener Fertigkeit ausgegangen werden kann. Bei Leonardi (2010) verhält es sich ähnlich. Sie erkennt zwar, dass es sich bei Sprachmittlung um eine Fertigkeit handelt, die in der Lebensrealität der Lernenden aufgrund von globalisierungsbedingter Mehrsprachigkeit eine immer größerer Rolle spielt (vgl. 2010: 19), legt aber den Fokus dennoch auf Sprachmittlung als Hilfsmittel zum Fremdsprachenerwerb und nicht als eigenständige Fertigkeit, die es auszubilden gilt (vgl. 2010: 20).

Kolb (2016) beschreibt Sprachmittlung als „Über-Fertigkeit“, indem sie betont, dass bei Sprachmittlungsaufgaben alle Fertigkeiten trainiert werden (vgl. 2016: 83). Eine ähnliche Sichtweise ist bei Laviosa (2014) zu betrachten, die ebenso betont, dass Sprachmittlung zur Entwicklung aller Fertigkeiten beiträgt (vgl. 2014: 27). Diese Sichtweise wirft ein etwas anderes Licht auf Sprachmittlung im Unterricht, ist diese wohl als einzige tatsächlich die Rechtfertigung für die Anwendung von Sprachmittlung im Unterricht, ohne sie als Hilfsmittel darzustellen.

Wenn, wie auch bei Nord (2016), davon ausgegangen wird, dass bei schriftlichen Sprachmittlungsaufgaben das Lesen und Schreiben und bei mündlichen Aufgaben Sprechen und Hören quasi nebenbei trainiert werden und auch Sprachbewusstheit gefördert und Kulturvermittlung ermöglicht wird (vgl. 2016: 84), ist jeder weitere Versuch deren Existenz im Unterricht zu rechtfertigen überflüssig, da Sprachmittlung auch hier als essentielle „Über-Fertigkeit“ beschrieben wird.

Neben der Unterscheidung zwischen Hilfsmittel oder Fertigkeit hat noch ein weiterer Bereich Auswirkungen auf die unterschiedliche Anwendung im Unterricht. Auch wenn es sich bei Sprachmittlung nicht um professionelles Übersetzen und Dolmetschen handelt, ist es dennoch nicht unerheblich die Auffassung von translatorischer Tätigkeit zu betrachten, die dahintersteckt, um so klarer zu machen, was das Ziel von Sprachmittlung im Unterricht sein soll.

Dass Sprachmittlung einen Platz im Unterricht haben sollte, steht inzwischen außer Frage. Ausgehend von den Ausführungen in diesem Kapitel, kann festgehalten werden, dass Sprachmittlung sowohl als Mittel zum Zweck als auch als eigene Fertigkeit in den Unterricht integriert wird. Es ist allerdings von größter Wichtigkeit, sich als Lehrperson bewusst zu sein, in welcher ihrer Funktionen Sprachmittlung in konkreten Unterrichtssituationen eingesetzt wird, um Lehr- und Lernziele definieren zu können. Bei der Betrachtung von Sprachmittlung als Hilfsmittel ist es durchaus notwendig zu reflektieren, ob in dem jeweiligen Fall Sprachmittlung tatsächlich die adäquateste Form, beispielsweise zur Grammatikerklärung, darstellt. Anders verhält es sich mit Sprachmittlung als Fertigkeit. So betrachtet muss sie keinen weiteren Nutzen für die Fremdsprachenerwerb haben, da eine Fertigkeit einen gewissen Selbstzweck mit sich bringt und als ein Teil der auszubildenden Sprachkompetenz betrachtet werden kann, selbst wenn sie nebenbei, wie bereits beschrieben, eine Vielzahl an weiteren Vorteilen mit sich bringt. Dennoch ist dieser Rechtfertigungszwang problematisch, da auch niemand fragen würde, welchen weiteren Nutzen das Lesen oder Schreiben für den Fremdsprachenzugewinn haben, da hier die Rolle ganz offensichtlich scheint. Bevor diese Fragen nach dem zusätzlichen Nutzen von Sprachmittlung nicht verschwinden, ist es wohl auch schwierig die Rolle der Sprachmittlung als Fertigkeit in den Köpfen als solche zu verankern.

Solange dies noch nicht vollständig geschehen ist, muss leider unterstrichen werden, was Nord (2016) kritisiert. Sie ist der Meinung, dass trotz funktional anmutender Neuausrichtung Sprachmittlung im Unterricht nach wie vor demselben Zweck dient wie früher, nämlich der Vermittlung anderer fremdsprachlicher Kompetenzen, wie unter anderem Wortschatzarbeit und Grammatiktraining (vgl. 2016: 84), wobei es sich um die Nutzung von Sprachmittlung als Werkzeug handelt.

5. Translation und Fremdsprachenlehre - Die Gemeinsamkeiten nicht mehr leugnen

Es existiert eine Vielzahl an Überschneidungspunkten zwischen der Translation(wissenschaft) und der Fremdsprachenlehre. Schon auf praktischer Ebene ist nicht zu leugnen, dass wohl Fremdsprachenlehre oft, außer bei bilingual aufgewachsenen Personen, die Basis für die Entscheidung für ein Translationsstudium bildet. Wer keine weitere Sprache neben der Erstsprache spricht, kann auch nicht translatorisch tätig werden.

Das ist jedoch nur die Ausgangssituation und es finden sich noch zahlreiche weitere Beispiele, in denen Translation und Fremdsprachenunterricht Ähnlichkeiten aufweisen. Wie hier bereits deutlich wurde, ist die Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht als Paradebeispiel für diese Überschneidungen zu betrachten und auch zahlreiche Publikationen stellen die Frage, was denn nun die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen professionellen translatorischen Tätigkeiten und Translation im Fremdsprachenunterricht sind (vgl. z.B.: Nord 2016). Vermehrt wird auch auf die Zusammenarbeit der Disziplinen gepocht (vgl. z.B.: Kolb 2016).

In diesem Kapitel soll nun zunächst auf die Gründe und Auswirkungen dieser fehlenden Zusammenarbeit eingegangen werden. Hierbei werden exemplarisch einzelne Arbeiten angeführt und auf ihren Umgang mit translationswissenschaftlichen Begriffen und Modellen hin untersucht, um in weiterer Folge den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen und seinen Umgang mit Sprachmittlung im Unterricht zu beleuchten.

5.1. Problemstellungen in Theorie und Praxis

Ein großes Problem bei der theoretischen Untermauerung und praktischen Umsetzung von Sprachmittlung stellt, wie bereits erwähnt, die fehlende Zusammenarbeit von Translation und Fremdsprachenlehre dar, die an vielen Stellen hervorgehoben wird.

Sowohl Kolb (2016) als auch Nord (2016) üben Kritik am kaum vorhandenen Einbezug von Translator_innen in die theoretische und praktische Behandlung von Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Nord (2016) plädiert außerdem dafür, bei der Erstellung von Sprachmittlungsaufgaben für den Unterricht auf bereits bewährte Konzepte aus der Translationswissenschaft zurückzugreifen (vgl. ebd.: 90).

Die fehlende Zusammenarbeit ist unter anderem darin begründet, dass lange in der Translationswissenschaft die Meinung vorherrschte, dass alles, was in Verbindung mit Fremdsprachenunterricht stehe, keine Relevanz für die Disziplin hätte (vgl. Königs 2000: 9) und somit die Auseinandersetzung mit möglichen Berührungspunkten zwischen Sprachmittlung im Unterricht und professionellem Dolmetschen und Übersetzen von dieser Seite abgelehnt wurde (vgl. Nord 2016: 83).

Auf diesen Problemen fußt die Tatsache, dass Sprachmittlung in Curricula und Prüfungen (wieder-)eingeführt wurde, bevor die notwendige theoretische Grundlage geschaffen wurde, was viele der bereits in vorhergegangenen Kapiteln beschriebene Probleme schuf. Es war und ist nicht klar, wie die Abgrenzung zu anderen translatorischen Tätigkeiten aussehen soll und zudem fehlte eine systematische Aufgabentypologie. In den letzten Jahren lassen sich jedoch Bemühungen seitens der Fremdsprachendidaktik beobachten, diese Defizite zu beheben. Es erschienen einige Sammelbände auch in interdisziplinärer Zusammenarbeit, die sich dieser Aufgabe annahmen, Monografien zum Thema sind jedoch bislang wenige vorhanden. Die einzige Monografie im deutschsprachigen Raum, die sich ausschließlich diesem Thema widmet, stammt von Elisabeth Kolb aus dem Jahr 2016 (vgl. Rössler & Schädlich 2019a: 6). Ein Beitrag aus dem Sammelband *In Sprachwelten übersetzen. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur- und Sprachmittlung in DaF und DaZ*, soll hier hervorgehoben werden, da er besonders gut zeigt, wie diese interdisziplinäre Zusammenarbeit funktionieren kann und sollte. Es handelt sich hierbei um den Beitrag von Gross-Dinter (2016), in dem sie versucht die Kompetenzbeschreibungen für das professionelle Dolmetschen auf die mündliche Sprachmittlung im Unterricht zu übertragen und nebenbei Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausarbeitet, die einerseits zur Stärkung der Position einer professionellen Dolmetschausbildung beitragen und andererseits auch den Nutzen von mündlicher Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht unterstreichen.

5.2. Falsche Annahmen zu Translation

Auch wenn Rössler & Schädlich (2019a) betonen, dass interdisziplinäre Zusammenarbeit stattfindet (vgl. 2019a: 6), wie sie auch teilweise oben beschrieben wird, fehlt es dennoch in vielen Publikationen an Präzision, was translationswissenschaftliche Ausführungen betrifft. So lässt sich beobachten, dass falsche Annahmen beispielsweise über die translatorische Ausbildung in Publikationen zum Thema Sprachmittlung im Unterricht zu finden sind, was

wiederum ein falsches Bild auf die Tätigkeit an sich wirft. Es kann angenommen werden, dass dies auch ein negatives Nebenprodukt der bereits beschriebenen fehlenden Beschäftigung der Translationswissenschaft mit dem Thema unterrichtlicher Sprachmittlung ist.

Ein Beispiel stellt Weskamp (2019) dar, der betont, dass im Dolmetschstudium zuerst Konsektivdolmetschen gelehrt wird, bevor die Studierenden Unterricht im Simultandolmetschen erhalten (vgl. 2019: 35). Allein das Curriculum des Masterstudiengangs Translation der Universität Wien zeigt durch den empfohlenen Pfad für die Dolmetschschwerpunkte, dass hier grundsätzlich Simultan- und Konsektivdolmetschen im selben Semester belegt werden sollten (vgl. Universität Wien 2017: 22f.). Dadurch wird deutlich, dass die Curriculumsentwickler_innen hier auf keinen Fall das Konsektivdolmetschen als notwendige Vorstufe zum Simultandolmetschen sehen.

Diese Darstellung der Dolmetschmodi als unterschiedlich schwierig lässt sich unter anderem auch bei Nord (2016) beobachten, was grundsätzlich nicht haltbar ist, da die Anforderungen an Dolmetscher_innen schlicht und einfach andere sind. Ein Vergleich dieser unterschiedlichen Anforderungen würde den Rahmen sprengen, jedoch ist es offensichtlich, dass auf allen Ebenen große Unterschiede bestehen, wenn vor Augen geführt wird, dass es sich beim Simultandolmetschen um einen Modus handelt, in dem der Zieltext bereits produziert wird, während noch der Ausgangstext dargeboten wird und sich somit der Verstehens-, Verarbeitungs- und Produktionsvorgang der Dolmetschenden teilweise überlappen (vgl. Kautz 2000: 340). Andererseits muss jedoch auch bedacht werden, dass beispielsweise beim Konsektivdolmetschen das Gedächtnis auf eine andere Weise belastet wird, da die Textpassagen einige Minuten lang sein können (vgl. ebd.: 296). Beim bilateralen Konsektivdolmetschen kommen noch weitere Faktoren, wie die ständig wechselnde Dolmetschrichtung hinzu, die neben situativen Faktoren Einfluss haben (vgl. ebd.: 334ff.).

Bei den irreführenden Darstellungen ist, wie deutlich wird, meist der Bereich des Kommunaldolmetschens betroffen, der als einfacher dargestellt wird. Die Niveaubeschreibungen im GERS, wie von Stachl-Peier (2020) kritisiert und in weiterer Folge noch genauer behandelt, sind hierfür nur eines von vielen Beispielen. Das bedeutet jedoch nicht, dass beispielsweise Knapp & Knapp-Potthoff (1986) widersprochen werden soll, wenn sie beschreiben, dass Sprachmittlungssituationen viele Gemeinsamkeiten mit dem professionellen Kommunaldolmetschen haben (vgl. 1986: 153). Es soll lediglich unterstrichen werden, dass diese Gemeinsamkeiten keinesfalls dazu führen dürfen, dass angenommen wird,

Fremdsprachenlernende wären durch Sprachkurse, die Sprachmittlung miteinbeziehen, für Situationen gewappnet, die professionellen Dolmetscher_innen vorbehalten sein sollten.

Selbst Kolb (2016), die sehr wohl Erkenntnisse aus der Translationswissenschaft heranzieht und Modelle zu Übersetzungs- und Dolmetschprozessen für die unterrichtliche Sprachmittlung nutzbar zu machen versucht (vgl. 2016: 110), kann an manchen Punkten für ihre Darstellungen vor allem im Bereich des Konsekutiv- beziehungsweise Gesprächsdolmetschens kritisiert werden. Kolb (2016) ist sehr auf die Abgrenzung zwischen professionellem translatorischem Handeln und unterrichtlichem Sprachmitteln bedacht und auch ihre Nutzbarmachung von translationswissenschaftlichen Erkenntnissen für den Unterricht sind in jedem Fall als zielführend zu sehen. Dennoch werfen einige ihrer Ausführungen ein falsches Licht auf Teilbereiche translatorischer Tätigkeiten. Ein Beispiel dafür ist ihre Erwähnung der Notizentechnik, die für das Konsekutivdolmetschen ein unerlässliches Hilfsmittel darstellt. Sie legt nahe, Grundzüge der Notizentechnik auch im Unterricht zu lehren (vgl. 2016: 118), was auf verschiedenen Ebenen problematisch ist. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Fremdsprachenlehrpersonen überhaupt wissen, dass Notizentechnik fürs konsekutive Dolmetschen benötigt wird, sich selbst eine aneignen, geschweige denn diese unterrichten können.

Beispielsweise ist im Curriculum der Dolmetschschwerpunkte des Masterstudiengangs Translation an der Universität Wien für die Notizentechnik eine eigene Lehrveranstaltung vorgesehen (vgl. Universität Wien 2017: 14). Das lässt darauf schließen, dass die Notizentechnik beim Konsekutivdolmetschen eine Teilfertigkeit ist, die eigens erlernt und trainiert werden muss und darum auch nicht in die Lehrveranstaltungen zum Konsekutivdolmetschen inkludiert wird. Daher kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass im Fremdsprachenunterricht, wo in jedem Fall Hör- und Leseverständnis, Schreiben und Sprechen und je nach Auffassung der Fertigkeiten auch Hör-Seh-Verstehen und Sprachmittlung trainiert werden sollen, Zeit bleibt, solch einer komplexen Fertigkeit noch zusätzlich Raum zu gewähren. Abgesehen davon ist es, wie bereits erwähnt, unwahrscheinlich, dass Lehrkräfte dazu in der Lage sind, diese überhaupt zu unterrichten. Eine Ausnahme würden hier Lehrkräfte darstellen, die selbst eine translatorische Ausbildung absolviert haben. Inwiefern diese für den Fremdsprachenunterricht geeignet sind und welche Teilkompetenzen ihnen fehlen, hat Sinclair (2018) erforscht. Diese Lehrpersonen werden auch in dieser Arbeit noch besonderes berücksichtigt werden.

5.3. Der GERS als Einflussfaktor auf die Darstellung von Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht

Neben den Publikationen, die zu einem irreführenden Bild von professioneller Translation beitragen und in weiterer Folge auch die Sichtweise auf für den Fremdsprachenunterricht angemessene Sprachmittlungsaufgaben beeinflussen, haben auch andere Dokumente hier einen nicht zu unterschätzenden Einfluss.

Eines davon ist der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS), der von größter Relevanz ist, wenn es um Fragen rund um die Fremdsprachenlehre geht, da er als das einflussreichste sprachenpolitische Dokument seit Mitte der 1970er Jahre bezeichnet werden kann. Als *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* wurde er 2001 vom Europarat vorgelegt (vgl. Quetz 2013: 45) und 2018 durch den *Companion Volume with New Descriptors* ergänzt (vgl. Rössler & Schädlich 2019 b: 12).

Der GERS ist kein Curriculum an sich, sondern soll den Vergleich von Curricula, Lehrwerken, Test etc. erleichtern (vgl. Quetz 2013: 45). Demnach stellt er die Grundlage für die Curriculums- und Lehrmaterialentwicklung dar und ist besonders für standardisierte Sprachprüfungen von höchster Wichtigkeit (vgl. Krumm 2016: 634). Viele Institutionen organisieren sogar ihr gesamtes Kurssystem nach dem GERS (vgl. Quetz 2013: 47). Dies bezieht sich vor allem auf die Kompetenzbeschreibungen, die ausdifferenziert auf sechs Niveaustufen den Ursprung des GERS bilden (vgl. Krumm 2016: 634). Neben den Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 gibt es mit A2+, B1+ und B2+ noch drei Zwischenstufen, wodurch sich neun Abstufungen der Sprachbeherrschungsniveaus ergeben. Die A-Stufe ist die Grundstufe (*beginners*), B bezeichnet die Mittelstufe (*mediate*) und C die Oberstufe (*advanced*) (vgl. Quetz 2013: 46).

Da der GERS bei allen Fragen in Bezug auf Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle spielt und, wie oben beschrieben, eine sehr große Reichweite hat, ist er auch bei der Frage nach der Anwendung von Sprachmittlungsaufgaben von größter Relevanz. In Bezug darauf muss unterstrichen werden, dass der GERS als wichtiger Referenztext der Sprachmittlung seit 2001 ihren Platz im Fremdsprachenunterricht einräumt. Dadurch entstand auch ein vermehrtes Interesse an der Erforschung des Nutzens dieser nun auch als Fertigkeit bezeichneten Aktivität im Unterricht. Es stellt sich die Frage danach, ob Sprachmittlung für Lehr- und Lernprozesse förderlich ist und wie diese in den Unterricht integriert werden sollte

(vgl. Rössler/Schädlich 2019a: 5). Welche Bereiche das betrifft, wurde bereits in Kapitel vier genauer behandelt.

Die Einbindung von Sprachmittlung und die Beschreibung dieser in der Version des GERS des Jahres 2001 war jedoch nicht unproblematisch. Beispielsweise stellte diese erste Version keine Skalen und Deskriptoren für sprachmittlerische Tätigkeiten im Unterricht zur Verfügung (vgl. Rössler & Schädlich 2019b: 13). In der englischsprachigen Publikation wurden jegliche Aktivitäten, die schriftlichen oder mündlichen Transfer zwischen zwei Sprachen bezeichneten, unter dem Begriff *Mediation* zusammengefasst, in der deutschsprachigen Fassung wurde dafür der Begriff *Sprachmittlung* gebraucht (vgl. Kolb 2016: 12f.). Ein positiver Effekt für die Sprachmittlung war jedoch, dass im GERS der Begriff *Sprachmittlung* verwendet wurde, wodurch dieser salonfähiger wurde (vgl. Königs 2016: 113).

Es gab allerdings, wie bereits erwähnt, einige Schwachstellen. Neben klaren Beschreibungen mangelte es an einer überzeugenden Begründung für die Verwendung von Sprachmittlung im Unterricht (vgl. Kolb 2016: 38), was nicht verwunderlich ist, wenn bedacht wird, dass auch eine Präzisierung der Bereiche fehlt, die unter Sprachmittlung zusammengefasst werden sollen (vgl. Curci 2008: 49). Sprachmittlung wurde nur als sprachliche Tätigkeit definiert, die gemeinsam mit der Rezeption, Produktion und Interaktion die kommunikative Kompetenz darstellt (vgl. Nord 2016: 78). Kolb (2016) unterstreicht hier, dass Sprachmittlung jedoch Teile aus den anderen drei Bereichen inkludiert und nebenbei noch weitere eigene Charakteristika mit sich bringt, weswegen diese Erwähnung als vierter Teilbereich ihre Berechtigung hat (vgl. 2016: 38). Weiters wurde eine Unterscheidung in mündliche und schriftliche Sprachmittlung getroffen, die ihrerseits wieder in die Bereiche genaue Übersetzung, literarische Übersetzung, Zusammenfassung, Paraphrasieren und für den mündlichen Bereich in Simultandolmetschen, Konsekutivdolmetschen und informelles Dolmetschen aufgeteilt wurden (vgl. Nord 2016: 78).

Die 2018 unter dem Namen *Companion Volume with New Descriptors* erschienene Ergänzung zum GERS schenkt der Sprachmittlung ganz besondere Aufmerksamkeit (vgl. Rössler & Schädlich 2019b: 11f.) und zeigt eine deutliche Neuausrichtung, die allerdings ebenso, wenn auch auf anderen Ebenen, problematisch ist (vgl. ebd.: 25), was in weiterer Folge noch genauer beschrieben wird.

Sprachmittlung, in der englischen Version als *Mediation* bezeichnet, erscheint im *Companion Volume*, wie bereits erwähnt, neben Rezeption, Produktion und Interaktion als vierter Teilbereich der kommunikativen Sprachaktivitäten und -strategien (vgl. Council of Europe 2018: 6ff.). Wie bereits beschrieben, hebt Kolb (2016) hervor, dass früher vom GERS der Begriff *Sprachmittlung* gebraucht wurde (vgl. 2016: 12f.). In der deutschsprachigen Fassung des *Companion Volume with New Descriptors*, der 2020 unter dem Titel *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband* erschienen ist, ist von *Mediation* die Rede (vgl. Council of Europe 2020: 112ff.). Dieser Begriff kann, wie in Kapitel 2.2.2 beschrieben, nicht als adäquat betrachtet werden, um translatorische Tätigkeiten im Fremdsprachenunterricht zu beschreiben, da er sich nicht von dem Konzept der Mediation im Sinne einer Streitschlichtung abgrenzen lässt (vgl. Königs 2016: 112). Da sich nun aber der GERS dieses Begriffs in der deutschen Fassung des *Companion Volume* bedient¹⁰, ist zu befürchten, dass sich *Mediation* als Bezeichnung im deutschen Sprachraum in den kommenden Jahren durchsetzen wird und der Begriff *Sprachmittlung* läuft somit Gefahr, wieder verdrängt zu werden.

Sprachmittlung wird im *Companion Volume* als Aktivität beschrieben, bei der die Lernenden entweder innerhalb einer Sprache oder zwischen zwei Sprachen Sinn übertragen oder schaffen. Es geht um die Informationsübertragung in angemessener Form (vgl. Council of Europe 2018: 103). Es wird eine Reihe an Teilgebieten beschrieben, die in die drei Gruppen *Mediating a text*, *Mediating concepts* und *Mediating communication* unterteilt werden, wobei sich *Mediating a text* sowohl aus schriftlichen als auch aus mündlichen Komponenten zusammensetzt. Gemeinsam haben diese teils sehr unterschiedlichen Teilbereiche jedoch, dass die Übermittlung einer fremden Idee im Vordergrund steht und es darum geht, Verstehen zu gewährleisten (vgl. ebd.: 106).

Rössler & Schädlich (2019b) kritisieren diese Neuausrichtung des GERS scharf. Sie beschreiben detailliert die einzelnen Kategorien und Typen der Sprachmittlung des *Companion Volume* und sehen vor allem die Ausweitung des Sprachmittlungskonzepts als sehr problematisch. Sprachmittlung wird als Bedeutungsaushandlung zwischen Kommunizierenden verstanden, egal in welcher Sprache oder Varietät diese Kommunikation

¹⁰ Interessant ist hier noch anzumerken, dass der *Companion Volume with New Descriptors* von Jürgen Quetz und Rudi Camerer ins Deutsche übersetzt wurde (vgl. Council of Europe 2020). Beide sind Experten auf dem Gebiet der Fremdsprachenlehre, jedoch keine professionellen Übersetzer (vgl. https://www.uni-frankfurt.de/43242657/J%C3%BCrgen_Quetz https://www.gffb.de/wp-content/uploads/2020/02/Rudi_Camerer.pdf).

auch stattfinden mag. Dadurch werden auch individuelle Verstehensprozesse inkludiert (vgl. 2019b: 25).

Das bedeutet, wenn beispielsweise Lernende einen Text in der Fremdsprache bearbeiten, den sie nicht vollkommen verstehen, dies bereits als Sprachmittlung verstanden wird. Dadurch wird nahegelegt, dass jegliche Verwendung von Unterrichtsmaterial in der Fremdsprache, egal welcher Art und egal zu welchem Zweck immer Sprachmittlung inkludiert, da translatorische Prozesse, wie in Kapitel vier beschrieben, nicht aus den Köpfen der Lernenden verbannt werden können (vgl. z.B.: Cook 2010: 3).

Rössler & Schädlich (2019b) unterstreichen, dass durch diese Sichtweise vor allem auch die triadische Grundkonstellation, die für Sprachmittlung eigentlich typisch ist, aufgehoben wird, was dazu führt, dass das Besondere dieser Aktivität unkenntlich gemacht wird (vgl. 2019b: 25). Ein weiteres Problem ist der Fakt, dass in ersprachlich nicht homogenen Gruppen bereits zum Verstehen des Arbeitsauftrags und Ausgangstextes Mittlungsprozesse notwendig werden, die nicht Teil der Aufgabe sind (vgl. ebd.: 19). Sprachmittlung als Hilfsmittel im Unterricht wird vom GERS nicht explizit beachtet, was insofern bedenklich ist, da diese immer, häufig auch in ersprachlich homogenen Gruppen zum Einsatz kommt (vgl. z.B. Leonardi 2010: 123).

Rössler & Schädlich (2019b) kritisieren vor allem die schwammige Definition, die den Beschreibungen der Sprachmittlungsaufgaben, die dem *Companion Volume* zugrunde liegen. Stachl-Peier (2020) geht hier noch einen Schritt zurück und untersucht auch das Dokument, das der Veröffentlichung des *Companion Volume* vorausgeht. Hierbei handelt es sich um die *CEFR Illustrative Descriptors. Extended Version 2016. Pilot version for consultation*, die ein ausführlicheres Modell von Sprachmittlung darstellt. Die Betrachtung dieser legt nahe, dass den Beschreibungen die Idee zu Grunde liegt, jede Person, die zwei Sprachen spricht, könne auch dolmetschen und übersetzen (vgl. Stachl-Peier 2020: 44). Außerdem wird in der Version von 2016 immer nur die Niveaubeschreibung für eine Sprache angeboten (vgl. ebd.: 65), was problematisch ist, da bei translatorischen Tätigkeiten zwei Sprachen gebraucht werden. Diesen Missstand beheben die Autor_innen jedoch in der endgültigen Version von 2018, indem sie zwei Sprachen erwähnen, die als A- und B-Sprache bezeichnet werden (vgl. ebd.: 54). Ein weiteres Problem stellt laut Stachl-Peier (2020) die Vernachlässigung der Beschreibung von Transferkompetenzen dar. Sie unterstreicht, dass im GERS von 2001 bei der Beschreibung von Sprachmittlung nur auf die Kompetenzen eingegangen wird, die in einer Sprache benötigt werden, jedoch wird nicht beschrieben, wie sich die Lernenden die für

die Sprachmittlung unerlässliche Transferkompetenz aneignen können (vgl. ebd.: 53) und ebenso stellt sich die Frage, inwieweit Lehrkräfte ohne translatorische Ausbildung überhaupt in der Lage dazu sind, diese zu vermitteln.

Außerdem lassen die Beschreibungen darauf schließen, dass für einige sprachmittlerische Aktivitäten im Unterricht weniger (Sprach-) Kompetenzen als für andere benötigt werden. Es wird in den Skalen angegeben, dass für das Simultandolmetschen ein Sprachniveau von C2 erforderlich ist, jedoch in alltäglichen Situationen bereits auf einem Niveau von A2 gemittelt werden kann (vgl. ebd.: 53).

Die Darstellung von verschiedenen Dolmetschmodi als unterschiedlich schwierig kann, wie bereits erläutert, auch hier nicht akzeptiert werden. Grundsätzlich ist noch anzumerken, dass beim Simultandolmetschen, ganz unabhängig von der Diskussion, welches Sprachniveau dafür erforderlich wäre, meist technische Hilfsmittel, wie eine Dolmetschanlage zum Einsatz kommen, die im Fremdsprachenunterricht wohl kaum zu Verfügung stehen. Eine Ausnahme stellt das Flüsterdolmetschen dar, das ebenso wie das Kabinendolmetschen simultan erfolgt, jedoch keiner technischen Hilfsmittel bedarf (vgl. Kautz 2000: 339). Demnach ist die Forderung nach Simultandolmetschen im Unterricht schon allein aufgrund dieser technischen Anforderungen nicht möglich, was auch die Diskussion über notwendige Kompetenzen von Lehrpersonen dafür überflüssig macht. Theoretisch vorstellbar wäre die Umsetzung von Flüsterdolmetschen, was jedoch genau so im GERS spezifiziert werden müsste und sehr wohl einige translatorische Kompetenzen bei den Lehrkräften voraussetzen würde.

Abgesehen von den technischen Voraussetzungen, ist es höchst problematisch von unterschiedlichen Sprachniveaus für unterschiedliche translatorische Tätigkeiten zu sprechen, wie auch Stachl-Peier (2020) betont. Selbst wenn unterstrichen wird, dass es sich nicht um Deskriptoren für professionelle translatorische Tätigkeiten handle, wird suggeriert, dass jede/r bereits auf dem Niveau B1 zu Dolmetschungen in informellen Settings in der Lage sei. Damit sind Bereiche gemeint, die zum Kommunaldolmetschen gezählt werden, in denen häufig Personen ohne professionelle Ausbildung dolmetschen. Aus diesem Grund wird in solchen Settings oft weniger erwartet, wobei es jedoch von größter Wichtigkeit wäre genau hier für mehr Professionalisierung zu sorgen, handelt es sich doch häufig um höchst sensible Situationen (vgl. 2020: 64). Ein weiteres Problem zeigt sich darin, dass an vielen Stellen betont wird, dass es sich nicht um Deskriptoren für professionelle translatorische Tätigkeiten handelt. Dies ist zwar einerseits wichtig, um deutlich zu machen, dass keine vollständige

translatorische Ausbildung in den Fremdsprachenunterricht inkludiert werden soll, andererseits könnte so der Anschein bei Leser_innen entstehen, es handle sich bei den angeführten Tätigkeiten um solche, die grundsätzlich nicht in das Aufgabengebiet von professionellen Dolmetscher_innen und Übersetzer_innen fallen (vgl. ebd.: 65).

Eine weitere Schwachstelle stellt die Unterscheidung zwischen professionellen translatorischen Tätigkeiten und Sprachmittlung im Unterricht dar, welche im *Companion Volume* nur durch das Sprachniveau getroffen wird. Hier wird immer wieder unterstrichen, dass professionelle Dolmetscher_innen und Übersetzer_innen ein Sprachniveau von mehr als C2 haben (Council of Europe 2018: 107), was auf mehreren Ebenen schwierig ist. Stachl-Peier (2020) betont, dass auch hier nicht spezifiziert wird, in welcher Sprache dieses Niveau benötigt wird (vgl. 2020: 65), es könnte jedoch auch angemerkt werden, dass keine Beschreibungen für sprachliche Kenntnisse über dem C2-Niveau gibt und grundsätzlich das Sprachniveau an sich nicht als einziges Unterscheidungsmerkmal zwischen Fremdsprachenlernenden und professionellen Dolmetscher_innen und Übersetzer_innen dienen kann.

Ein weiterer großer Kritikpunkt von Stachl-Peier (2020) betrifft den Verzicht auf die Zusammenarbeit mit Translationsexpert_innen bei der Entwicklung des GERS und das enge Verständnis von Translation an sich, welches den Beschreibungen zugrunde liegt. Es werden inter- und intralinguale Vorgehensweisen vermischt, wodurch die Unterschiede zwischen diesen Tätigkeiten nicht klar hervorgehoben werden. Die größte Schwachstelle ist jedoch, dass offensichtlich davon ausgegangen wird, dass es sich beim Übersetzen nicht um eine kommunikative Tätigkeit handelt (vgl. 2020: 59). Dies wiederum erklärt auch teilweise den nicht angemessenen Begriffsvorschlag *kommunikatives Übersetzen* für Sprachmittlung im Unterricht (vgl. Hartwich 2017: 289), wie in Kapitel zwei bereits erläutert wurde.

Auf praktischer Ebene zeigen Werke, wie beispielsweise von Sinclair (2018), dass hier sehr wohl eine gewisse Art von interdisziplinärer Zusammenarbeit stattfindet. Viele Lehrpersonen unterrichten Fremdsprachen, obwohl sie eigentlich ausgebildete Übersetzer_innen und Dolmetscher_innen sind (vgl. 2019: 1). Was ihnen dafür eventuell fehlt und welche Vor- und Nachteile das mit sich bringt, hat Sinclair (2018) herausgearbeitet und dargestellt, welche Bereiche hier angesichts dieser Tatsache in den Curricula der Studiengänge adaptiert werden könnten.

Was der Einsatz von Translator_innen für den Bereich Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht bedeutet, wie diese translatorische Aktivitäten im Unterricht sehen und im Gegensatz zu Lehrpersonen ohne translatorisches Vorwissen bewerten und nützen, soll in der vorliegenden Arbeit nun dargestellt werden. Dafür werden in den folgenden Kapiteln die genauen Fragestellungen, die sich aus den Ausführungen der vorhergegangenen Kapitel ergeben, erläutert und die Methode zur Beantwortung der Forschungsfrage erklärt.

6. Empirische Untersuchung

Das steuernde und grundlegende Element für alle bereits beschriebenen und nachfolgenden Ausführungen ist die Forschungsfrage, welche bereits in Kapitel eins erwähnt wurde und hier nun noch genauer ausgeführt wird.

Diese lautet wie folgt: Wie sehen Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung den Einsatz von Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht?

Um die Frage adäquat beantworten zu können, ist das Verständnis damit in Verbindung stehender Bereiche unerlässlich. In Form von Begriffsbestimmungen, einem historischen Überblick über die Entwicklung der Unterrichtsmethoden in Bezug auf Sprachmittlung, genauer Definitionen und Abgrenzungen der unterschiedlichen Verwendungsweisen von Sprachmittlung, sowie der Diskussion der Problematiken in Bezug auf Sprachmittlung im Unterricht wurde in Kapitel eins bis sechs die theoretische Basis geschaffen.

In weiterer Folge wird nun zuerst die Methode zur Datenerhebung beschrieben. Dabei handelt es sich um qualitative, leitfadengestützte Interviews. Für diese wird mithilfe der theoretischen Basis ein Leitfaden erarbeitet, der es erlaubt die Einstellung der Interviewten sichtbar zu machen. Die Gründe für die Auswahl dieser Methode werden in weiterer Folge genau erläutert. Es wird auch beschrieben, wie die Transkription der Interviews vonstattengeht und welche Analysemethoden ausgewählt werden, bevor diese in den darauffolgenden Kapiteln angewendet werden.

6.1. Ziel und Forschungsfrage

Aus der Frage nach der Sichtweise von Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung auf Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht ergeben sich einige Unterfragen, die sowohl für die Leitfadenerstellung als auch für die Auswertung relevant sind.

Eine Frage bezieht sich auf die konkreten Vorstellungen, die Lehrpersonen von Sprachmittlung haben. Dies inkludiert, wann und wozu die befragten Personen Sprachmittlung verwenden. Diese Frage zielt darauf ab, festzustellen, ob die Lehrenden eher auf Sprachmittlung als Werkzeug zurückgreifen, oder aber diese als eigene zu trainierende Fertigkeit ansehen. Daraus lässt sich wiederum die Stellung von translatorischen Tätigkeiten im Unterricht ablesen. Außerdem stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen die Nützlichkeit von Sprachmittlung für die Fremdsprachenaneignung einschätzen. Aus den jeweiligen Antworten wird ersichtlich, ob sie der Meinung sind, die Erstsprache stelle ein Hindernis für die Fremdsprachenaneignung dar oder ob sie diese als hilfreich einschätzen.

Die Forschungsfrage zielt auch auf einen Vergleich zwischen den Meinungen von Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung ab, darum werden diese in zwei Gruppen geteilt.

Es wird zwar davon ausgegangen, dass diese vorhandene oder nicht vorhandene translatorische Ausbildung Auswirkungen auf die Einstellung der Lehrpersonen hat, jedoch wird davon abgesehen, darüber Hypothesen aufzustellen, da diese sich nicht in konkreter Form aus der Theorie zum Thema ableiten lassen. Darum wird ein nicht hypothesengebundenes Verfahren gewählt, dessen Ziel die Analyse subjektiver Einstellungen ist (vgl. Misoch 2019: 66). Die einzige Vorannahme ist, wie bereits erwähnt, dass theoretisches translatorisches Wissen die Meinungsbildung beeinflusst, was hier untersucht werden soll. In weiterer Folge ist vorstellbar, dass sich hier klarere Tendenzen bezüglich dieser Beeinflussung abzeichnen, was allerdings erst anhand des Materials ersichtlich wird.

6.2. Die Datenerhebung

Es soll nun ausführlich auf die Datenerhebungsmethode und deren verschiedene Komponenten eingegangen werden. Dies ist unerlässlich, um im Weiteren die Vorgehensweise bei der Datenerhebung selbst und deren Auswertung nachvollziehen zu können. Dazu wird zunächst die Art der Interviews beschrieben, um dann auf das ausgewählte

Transkriptionssystem einzugehen. Danach wird der Leitfaden vorgestellt und beschrieben, welche Kriterien bei dessen Ausarbeitung beachtet wurde. In weiterer Folge wird die Auswahl der Interviewpartner_innen begründet und gezeigt, auf welche Kriterien besonderes Augenmerk gelegt wurde, um zum Abschluss den Erhebungsprozess zu reflektieren. Dem folgt die ausführliche Beschreibung der Datenanalyse und Kategorienbildung, die für den Analyseprozess von allergrößter Wichtigkeit ist.

6.2.1. Leitfadeninterviews

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wird eine qualitative Herangehensweise gewählt. Dies liegt vor allem daran, dass sich qualitative Methoden zur Erhebung verbaler Daten sehr gut zur Darstellung und Analyse von unter anderem subjektiven Motiven und Einstellungen sowie Meinungen eignen (vgl. Misoch 2019: 25f.) was den zentralen Interessensgegenstand dieser Arbeit darstellt.

Wie grundsätzlich bei qualitativen Forschungen steht auch hier das Individuum im Zentrum, welches durch die Gesellschaft beeinflusst wird (vgl. ebd.: 25). Als Datenerhebungsmethode werden Leitfadeninterviews als am geeignetsten erachtet, welche zu den semi-strukturierten Erhebungsformen gehören, die zur Generierung verbaler Daten verwendet werden (vgl. ebd.: 65). Diese Form der verbalen Befragung ist ein adäquater Weg, um konkrete Aussagen über einen Gegenstand zu erhalten und lässt auf Grund seiner Konzipierung dennoch genügend Raum für freie Erzählungen und individuelle Ergänzungen (vgl. Mayer 2013: 37). Der Leitfaden wird in weiterer Folge noch genau vorgestellt und erklärt.

Es werden sowohl bei der Leitfadenerstellung als auch vor allem bei der Interviewführung und Datenauswertung Anleihen aus verschiedenen Konzeptionen von Tiefeninterviews genommen, da diese besonders dafür geeignet sind, innere Überzeugungen und Meinungen zu ergründen (vgl. Misoch 2019: 88). Sie werden oft im klinisch-therapeutischen Kontext angewandt (vgl. ebd.: 87) und da sie versuchen tieferliegende Motive und Emotionen zugänglich zu machen (vgl. ebd.: 94), kann angenommen werden, dass es sich oft auch um emotional belastende oder unangenehme Gesprächsinhalte handelt. Auf den ersten Blick scheint das bei den für die vorliegende Arbeit relevanten Fragen nicht der Fall zu sein. Jedoch darf nicht vergessen werden, dass wegen der in Kapitel drei ausführlich beschriebenen Gründe für die Ablehnung von Sprachmittlung und Erstsprache hier nach wie vor viele Tabus vorhanden sind.

Wie bereits häufig betont, ist Sprachmittlung, wenn schon nicht bewusst als Fertigkeit trainiert, dennoch immer im Unterricht präsent (vgl. Cook 2010: XX). Viele Lehrpersonen versuchen den Einsatz derartiger Methoden nach wie vor zu vermeiden (vgl.: Leonardi 2010: 123), was sicherlich auch an Sprachaneignungskonzeptionen, wie jener von Berlitz liegt, die bis heute die totale Immersion als beste Methode propagieren (vgl. Hentschel 2016: 192). Dies hat höchstwahrscheinlich nicht nur Auswirkungen auf die Einstellung der Lernenden selbst zur Anwendung von Erstsprache und Sprachmittlung (vgl. ebd.), sondern auch auf die der Lehrkräfte. Daher kann angenommen werden, dass Lehrpersonen bei der Frage nach der Anwendung von Erstsprache und Sprachmittlung im Unterricht diese zunächst negieren, weil es sich dabei um ihre Idealvorstellung von Unterricht handelt oder aber sich der Anwendung bewusst sind und sich dafür schämen. Da hier das Auftreten von sozial erwünschten Antworten sehr wahrscheinlich ist, müssen die Fragen mit größter Vorsicht formuliert werden.

Es soll jedoch nicht der Anspruch gestellt werden tatsächlich Tiefeninterviews durchzuführen, da diese sehr explizit auf die Thematisierung von Unbewusstem abzielen (vgl. Misoch 2019: 96), was hier nicht der Fall ist. Es sollen nur lediglich einzelne Schritte übernommen und bei der Interviewführung auf einige der bei Tiefeninterviews relevanten Punkte Rücksicht genommen werden, um so den erläuterten Gefahren entgegenzuwirken.

Aus den unterschiedlichen Konzeptionen der Tiefeninterviews wird der Ablauf übernommen, der sich wie folgt gliedert: Zunächst wird, wie hier bereits beschrieben, die Forschungsfrage festgelegt, um dann den Leitfaden zu erstellen (vgl. Misoch 2019: 95). Bei der darauffolgenden Interviewführung soll besonderes Augenmerk auf die Fragetechnik gelegt werden. Hierbei sollen vor allem Fragen nach dem Warum umformuliert werden, damit sich einerseits die Befragten nicht befremdet fühlen und andererseits das Gespräch intensiviert wird (vgl. ebd.: 93). Misoch (2019) schlägt vor, statt der Frage nach dem Warum besser auf Formulierungen wie „Sie haben vorhin erzählt, dass [...], aber mir ist das noch nicht ganz klar. Könnten Sie dies bitte nochmals erläutern?“ und Ähnliches zurückzugreifen (vgl. 2019: 93). Dies gilt jedoch vor allem für das Nachfragen bei konkreten Äußerungen, die individuell und spontan erfolgen und sich daher nicht unbedingt in den Formulierungen des Leitfadens widerspiegeln.

Nach der Durchführung der einzelnen Interviews werden diese vollständig nach den im nächsten Kapitel erläuterten Kriterien transkribiert und danach ausgewertet. Die Auswertung wird in weiterer Folge noch genau beschrieben.

6.2.2. Die Transkription

Für die Transkription der Interviews, also die Verschriftlichung der verbalen Daten, ist es unerlässlich ein System auszuwählen beziehungsweise zu erarbeiten, das abhängig von der jeweiligen Fragestellung die Detailliertheit der Transkription festlegt (vgl. Kuckartz ³2010: 38). Hierbei ist es von größter Wichtigkeit zu entscheiden, welche Textmerkmale für die Beantwortung der Fragestellung relevant sind und auf welche verzichtet werden kann. Zu diesen Textmerkmalen zählen unter anderem Dialektfärbung, Lautstärke, Sprechpausen, nicht vollständig ausgesprochene Worte und Ähnliches (vgl. ebd.: 40). Auch die Disziplin mit ihren jeweils spezifischen Fragestellungen bestimmt zu einem gewissen Teil die Auswahl des Transkriptionssystems. So sind für linguistische Fragestellungen meist detailliertere Systeme notwendig als bei Fragen aus der qualitativen Sozialforschung (vgl. ebd.: 41).

Bei der Auswahl des Transkriptionssystems für die Bearbeitung der Fragen, die der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegen, wird demnach besonders darauf geachtet die dafür relevanten Aspekte zu berücksichtigen. Es wird eine Übertragung in schriftliches Standarddeutsch¹¹ beziehungsweise die von der interviewten Person bevorzugten Sprache ausgewählt und auf die Verwendung des internationalen phonetischen Alphabets sowie eine Verschriftlichung von dialektalen und regionalen Färbungen verzichtet. Dies liegt daran, dass es für die Beantwortung der Fragen unerheblich ist, in welcher Sprache oder Varietät die Person antwortet.

Da es, wie bereits erwähnt, besonders wichtig ist, dass sich die Interviewpartner_innen in der Befragungssituation wohl fühlen und diese so gut wie möglich eine alltägliche Kommunikationssituation nachahmt (vgl. Misoch 2019: 88f.), wird ihnen freigestellt, die Sprache bzw. den Dialekt für die Beantwortung zu wählen¹², mit der oder dem sie sich am sichersten fühlen. Für die Fragestellung an sich ist diese Wahl jedoch nicht relevant, weswegen auf eine detaillierte Transkription verzichtet wird.

Anders verhält es sich jedoch mit paraverbalen Äußerungen, wie Lachen oder Sprechpausen. Diese werden sehr wohl in der Transkription markiert, da Sprechpausen

¹¹ Mit „Standarddeutsch“ ist hier nur gemeint, dass Dialekt nicht als solcher verschriftlicht wird, sondern in Standardsprache umgewandelt wird. Es darf natürlich nicht vergessen werden, dass es bei plurizentrischen Sprachen, wie dem Deutschen mehr als eine Standardvarietät gibt (vgl. Ammon 1995: V), ein Fakt, der hier nicht genauer behandelt werden kann. Da die Transkription von einer Österreicherin durchgeführt wird, handelt es sich in diesem Fall um die österreichische Standardvarietät, die jedoch anderen Standardvarietäten weicht, sofern diese von den Interviewpartner_innen verwendet werden.

¹² Die interviewten Personen werden darauf hingewiesen, dass sie auf Deutsch, Spanisch oder Englisch antworten können.

unterschiedlichste Funktionen haben können (vgl. Feigenbaum 1988: 17f.). Dies wird hier nicht genau ausgeführt, da eine Analyse der unterschiedlichen Bedeutungsmöglichkeiten von Pausen den Rahmen sprengen würde. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass sowohl Sprechpausen (vgl. ebd.: 19) als auch Verzögerungslaute zur Vermeidung von Pausen und andere nicht-sprachliche lautliche Realisierungen in jedem Fall bedeutungstragend sind. Daher werden sie in der Transkription berücksichtigt und individuell in die Analyse miteinbezogen. Dies liegt vor allem daran, dass davon ausgegangen wird, dass bei den Fragen nach der Anwendung der Erstsprache und Sprachmittlung im Unterricht diese Pausen und Häsitationsphänomene die tatsächliche Bedeutung der Antwort verändern. Wenn beispielsweise ein/e Interviewpartner_in auf die Frage nach dem Gebrauch der Erstsprache im Unterricht mit einem klaren „Nein“ antwortet, nach kurzem Zögern, einem „Ähm“ oder Ähnlichem dann doch zugibt, die Erstsprache zu gebrauchen, kann angenommen werden, dass er/sie diesen Gebrauch wohl als nicht wünschenswert betrachtet.

Im Sinne der Anleihen aus den Techniken der Tiefeninterviews, welche, wie bereits beschrieben, darauf abzielen auch Tieferliegendes, nicht direkt Bewusstes zu thematisieren (vgl. Misoch 2019: 93), sollen auch diese Teile der Kommunikation berücksichtigt und analysiert werden, um genau diese tieferliegenden Aspekte nachvollziehbar zu machen.

Als technisches Hilfsmittel für die Transkription wurde *easytranscript*¹³ gewählt.

6.2.3. Der Interviewleitfaden

Der Leitfaden stellt bei Interviews dieser Art das zentrale Element dar und kann in unterschiedlichen Graden der Strukturierung auftreten, was wiederum von der Forschungsfrage abhängig ist. Er dient vor allem dazu, den Erhebungsprozess inhaltlich zu steuern und Daten vergleichbar zu machen (vgl. Misoch 2019: 65f.). Er setzt sich aus offen formulierten Fragen zusammen, die die interviewte Person frei beantworten kann (vgl. Mayer 2013: 37). Bei der Erstellung des hier gebrauchten Leitfadens wird besonderes Augenmerk auf die Prinzipien der Offenheit und Kommunikation gelegt und hierbei vorrangig versucht, das Sprachniveau an die interviewten Personen anzupassen sowie möglichst nahe am alltäglichen Sprachgebrauch zu bleiben (vgl. Misoch 2019: 67). Offenheit meint hier konkret,

¹³ Bei *easytranscript* handelt es sich um eine gratis Software, die die Transkription von Audiodaten erleichtern soll. Vor- und Rückspulen ist einfach und präzise möglich und auch durch automatische Sprecher_innenerkennungen und setzen von Zeitmarken kann sehr effizient gearbeitet werden. Im Impressum ist als Kontaktperson Elias John angeführt, ob es sich dabei um den Entwickler handelt, ist nicht ersichtlich (<https://www.e-werkzeug.eu/index.php/de/imprint-de>).

dass diese in Bezug auf die Antworten der Befragten bestehen muss und auch die eigenen Vorurteile ständig reflektiert werden müssen, wobei Letzteres vor allem bei der Analyse von größter Wichtigkeit ist (vgl. Kuckartz ⁴2018: 55). In Hinblick auf die Kommunikation ist es notwendig, von der begrifflichen Konsequenz bezüglich der Benennung von translatorischen Tätigkeiten im Unterricht, auf die in den ersten fünf Kapiteln der vorliegenden Arbeit besonderes Augenmerk gelegt wurde, abzugehen. Das liegt vor allem darin begründet, dass die begriffliche Uneinigkeit, wie in Kapitel zwei beschrieben, auch bei den interviewten Lehrkräften angenommen wird und nicht davon ausgegangen werden kann, dass allen der Begriff *Sprachmittlung* geläufig ist, weswegen teilweise auch in den Fragestellungen *Übersetzung* verwendet wird, selbst wenn es sich dabei nicht um die adäquate Bezeichnung für translatorische Tätigkeiten im Unterricht handelt. Es wird jedoch versucht, durch Beschreibungen und Erklärungen, um die die Lehrkräfte gebeten werden, herauszuarbeiten, um welche Art von Sprachmittlung es sich jeweils handelt, wodurch es in der Analyse möglich wird, die Aussagen den verschiedenen Anwendungsweisen von Sprachmittlung zuzuordnen und nachträglich begriffliche Klarheit zu schaffen. Im Laufe des Interviews wird jedoch der Alltagssprachlichkeit und den persönlichen Formulierungen der Lehrpersonen Vorrang gewährt, da dies für das Gelingen der Interviews als essenziell erachtet wird.

Für den Gesprächseinstieg werden, wie bei Misoch (2019) empfohlen, zuerst die sozialstatistischen Daten der Lehrpersonen, soweit relevant, erhoben, da dies im weiteren Verlauf störend wäre (vgl. 2019: 89).

Der Leitfaden hat als Basis die Forschungsfrage(n) sowie die in den ersten fünf Kapiteln beschriebenen theoretischen Fragestellungen und Problematiken und gliedert sich wie folgt:

Einstieg:

In etwa: Vielen Dank, dass du dich dazu bereit erklärt hast, mit mir dieses Interview zu führen. Ich werde dir einige Fragen zu deiner Unterrichtsgestaltung, vor allem in Bezug auf die Sprachverwendung, stellen. Es geht darum festzustellen, welche Sprachen im Unterricht bewusst und unbewusst verwendet werden und warum und auch ob Übersetzen im Unterricht geübt werden sollte oder nicht. Ich würde dich zu allererst bitten, die Einverständniserklärung zu unterschreiben. Mit deiner Unterschrift erlaubst du mir das Gespräch aufzunehmen und für die weitere Bearbeitung zu verwenden. Natürlich wird alles anonymisiert und deine Daten werden nicht weitergegeben.

Es geht in dem ganzen Interview vor allem um deinen persönlichen Unterricht und deine Meinung zu ein paar Punkten, die in Zusammenhang mit der Sprachverwendung stehen. Das heißt, es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Die Fragen sind auf Deutsch formuliert, du kannst aber auch gerne auf Spanisch oder Englisch antworten, wenn dir das lieber ist.

Warm-up:

- Welche Ausbildung hast du gemacht? Was hast du studiert?
- Welchen Beruf übst du jetzt aus (nur Unterricht oder noch etwas anderes)?
- In welcher Art von Sprachlehrinstitution bist du tätig? Welche Arten von Kursen werden dort angeboten?
- In welchen dieser Kurse lehrst du?
- Mit welcher Altersgruppe arbeitest du?
- Wie groß sind die Gruppen in etwa?
- Wie lange arbeitest du schon als Sprachlehrer_in/ hast du als Sprachlehrer_in gearbeitet?
- Was ist/ sind deine Erstsprache(n)?
 - ➔ *Wenn die Person auch diese Sprache unterrichtet:* Denkst du, dass in der Institution, in der du unterrichtest, darauf Wert gelegt wird, dass „native speaker“ unterrichten? Unterrichten deine Kolleg_innen auch ihre L1? Findest du das wichtig? Glaubst du, du hast einen Vorteil gegenüber Lehrer_innen, die eine Sprache unterrichten, die nicht ihre L1 ist?
 - ➔ *Wenn die Person eine andere Sprache unterrichtet als ihre Erstsprache:* Gibt es bei euch am/an der ____ auch viele „native speaker“? Glaubst du, dass sie dir gegenüber eher einen Vor- oder Nachteil haben?

Hauptteil:

- Welche Erstsprache sprechen deine Lernenden?
- Sprichst du diese Sprache auch?
- Verwenden deine Lernenden oft ihre L1 im Unterricht? Wenn ja, in welchen Situationen?
- Wie reagierst du darauf?
- Welche Sprache(n) verwendest du im Unterricht?

Wenn die L1 auch bewusst verwendet wird:

- Bitte überlege, wann und zu welchem Zweck du welche Sprache verwendest.
- Wie sind die Situationen, in denen du die L1 der Lernenden verwendest? Bitte beschreibe ein Beispiel.
- Denk an den Ablauf deiner letzten Unterrichtseinheit. An welche Situationen erinnerst du dich, in denen du bewusst auf die L1 zurückgegriffen hast? Beschreibe warum.
- Wie führst du neues Vokabular ein? Verwendest du Übersetzungen? Wenn ja, wie?
- Verwendest du zur Grammatikerklärung Vergleiche mit der Erstsprache der Lernenden?
- Denkst du, es wäre besser nur die Fremdsprache zu verwenden? Wenn ja, warum?
- Mit welchem Lehrbuch arbeitest du? Sind darin Übungen, bei denen übersetzt werden soll? Wie sind sie konzipiert? Was hältst du von diesen Übungen?
- Denkst du, es ist wichtig, dass die Lernenden auch Übersetzen im Unterricht lernen, oder sollte das nicht Teil des Unterrichts sein?
- Hast du das Gefühl, selbst gut übersetzen zu können? Denkst du, du wärst dazu in der Lage das deinen Lernenden beizubringen? Warum? Warum nicht?

Wenn nicht:

- Denkst du, ein Kurs oder eine Zusatzausbildung würde dir da helfen?
- Würdest du so etwas gerne machen?

Wenn die L1 abgelehnt wird:

- Warum versuchst du, den Unterricht einsprachig zu halten?
- Bist du dir sicher, dass du nie die L1 der Lernenden verwendest?
- Denk bitte an den Ablauf deiner letzten Unterrichtseinheit. Hast du auch bei Arbeitsanweisungen nie auf die Erstsprache zurückgegriffen?
- Wie führst du neues Vokabular ein? Beschreibe eine Situation.
- Wie erklärst du Grammatik?
- Was denkst du, sind die Vorteile von einsprachigem Fremdsprachenunterricht?
- Mit welchem Lehrbuch arbeitest du? Sind darin Übungen, bei denen übersetzt werden soll? Was hältst du von diesen Übungen?
- Denkst du, es ist wichtig, dass die Lernenden auch Übersetzen im Unterricht lernen, oder sollte das nicht Teil des Unterrichts sein?

- Hast du das Gefühl selbst gut übersetzen zu können? Denkst du, du wärst dazu in der Lage das deinen Lernenden beizubringen? Warum/ Warum nicht?

Wenn nicht:

- Denkst du, ein Kurs oder eine Zusatzausbildung würde dir da helfen?
- Würdest du so etwas gerne machen?

Ausklang:

- Vielen Dank, das war sehr hilfreich. Gibt es noch etwas, das du gerne ergänzen würdest?

Es wird versucht, den Interviewpartner_innen so wenige Informationen wie möglich über den Forschungsgegenstand zu liefern, da angenommen wird, dass in diesem Fall zu viele Informationen die Antworten beeinflussen könnten (vgl. Kuckartz 2018: 18). Wenn ihnen schon von Anfang an klar wäre, dass in den ersten fünf Kapiteln der vorliegenden Arbeit versucht wurde, die Rolle von Sprachmittlung als notwendiges, nicht zu vermeidendes und durchaus nützliches Instrument im Fremdsprachenunterricht zu untermauern, würden sie wohl kaum zugeben, dass sie in ihrem eigenen Unterricht die Erstsprache der Lernenden und sprachmittlerische Aktivitäten vermeiden und ablehnen. Nach dem Interview werden die Teilnehmenden jedoch genau informiert und es wird ihnen zugesichert, die fertiggestellte Arbeit zur Lektüre zu erhalten.

6.2.4. Feldzugang und Auswahl der Interviewpartner_innen

Bei den Interviewpartner_innen handelt es sich gemäß der Fragestellung um Fremdsprachenlehrpersonen. Eine Hälfte sollte ein translatorisches Studium abgeschlossen haben, wobei hier kein Wert darauf gelegt wird, ob es sich dabei um ein Bachelor- oder Masterstudium handelt und auch ob der Schwerpunkt auf Übersetzen oder Dolmetschen liegt, da davon ausgegangen wird, dass in jedem Fall genügend theoretisches translatorisches Wissen vorhanden ist, um grundsätzlich den Einsatz von Sprachmittlung im Unterricht dementsprechend zu reflektieren. Sollten sich Interviewpartner_innen anbieten, die ihr Studium noch nicht abgeschlossen haben, wird vorausgesetzt, dass sie mindestens das vierte Semester des Bachelorstudiums abgeschlossen haben, um genügend theoretisches Wissen zu haben. Ob die Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung zusätzlich ein Studium oder eine Ausbildung im Bereich der Fremdsprachenlehre absolvieren oder absolviert haben, wird nicht

berücksichtigt, da der Faktor, der hier als Unterscheidungsmerkmal angenommen wird, das translatorische Wissen ist.

Bei der zweiten Hälfte der interviewten Personen handelt es sich um Fremdsprachenlehrkräfte, die keinen translatorischen Hintergrund haben, jedoch entweder eine Befähigung zur Ausübung des Lehrberufs (Universitätsstudium, Lehrgang, Kurse) oder mehrjährige Berufserfahrung. Bezüglich der Institutionen, in denen die Interviewpartner_innen tätig sind, ist es besonders wichtig, dass es sich nicht um Lehrpersonen handelt, die nur Unterrichtserfahrung an Schulen gesammelt haben. Das liegt vor allem daran, dass angesichts vereinheitlichender Maßnahmen wie der Zentralmatura, die auf Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit abzielt (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2019), davon ausgegangen werden kann, dass Lehrkräfte strenger an Lehrpläne gebunden sind. Sie müssen ihre Lernenden auf diese standardisierte Prüfungsform vorbereiten und vor allem die dort verlangten Aufgabenformate anwenden. Das bedeutet in weiterer Folge, dass nicht angenommen werden kann, dass Lehrende Sprachmittlung im Unterricht als Fertigkeit berücksichtigen können, da diese weder im mündlichen noch im schriftlichen Teil der Zentralmatura eine Rolle spielen (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018 und Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung o.J.). Lehrende an Sprachakademien, privaten Instituten, Volkshochschulen oder Ähnlichem sind hier vermutlich weniger strikt an Lehrpläne gebunden, diese orientieren sich grundsätzlich eher am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (vgl. Quetz 2013: 47) und haben nicht immer den Druck Lernende auf eine standardisierte Prüfung vorzubereiten. Dennoch muss bedacht werden, dass auch private Institutionen Vorbereitungskurse für Sprachprüfungen anbieten (vgl. z.B.: Instituto Cervantes o.J.; WIFI Wien 2020). Lehrpersonen, die ausschließlich in derartigen Kursen unterrichten eignen sich demnach auch nicht als Interviewpartner_innen.

Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass die Lehrenden, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, einige Kriterien erfüllen. Besonders wichtig ist es hierbei nur Lehrpersonen auszuwählen, die Fremdsprachen unterrichten und nicht etwa Deutsch als Zweitsprache und somit sicherzustellen, dass die Lernenden in Bezug auf ihre Erstsprache möglichst homogene Gruppen darstellen. Außerdem ist es für die Möglichkeit der Einbindung von Erstsprache und Sprachmittlung unerlässlich, dass die Lehrkräfte auch die Erstsprache der Lernenden beherrschen.

Die Auswahl vieler Interviewpartner_innen geschah durch Convenience Sampling. Diese stammen aus verschiedenen Bereichen meines Umfeldes: Arbeit, Studium, Bekanntenkreis. Einige wenige wurden weiterführend durch Schneeball-Sampling gefunden. Weitere wurde über die Facebook-Gruppe *Master Dolmetschen und Übersetzen*, welche zur Vernetzung der Masterstudierenden am Zentrum für Translationswissenschaft an der Universität Wien dient. Demnach handelt es sich auch bei ihnen um Studienkolleg_innen. Das ist von Vorteil, da so in den meisten Fällen die Annäherung an ein Alltagsgespräch und die Schaffung einer angenehmen Atmosphäre problemlos möglich war. Darum wurde bei den Fragen für den Leitfaden auch die Du-Form ausgewählt.

Die Gruppen setzen sich aus je vier Lehrenden zusammen, wobei das Geschlechterverhältnis relativ ausgeglichen ist. Die Gruppe der Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung setzt sich aus drei Frauen und einem Mann zusammen und bei den Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung ist das Verhältnis ausgewogen mit zwei Frauen und zwei Männern. Um die Anonymität der Lehrpersonen zu wahren, werden statt deren Namen Abkürzungen verwendet, die auf die Sprache(n), die die Lehrperson unterrichtet, hinweisen. So wird beispielsweise die Deutsch- und Englischlehrkraft als ED bezeichnet.

6.3. Vorgehensweise bei der Datenanalyse

Als Orientierungshilfe für die Datenanalyse wurde das Werk von Kuckartz (2018) gewählt, da es die Arbeit mit qualitativen Daten und auch explizit verbalen Daten aus leitfadengestützten Interviews thematisiert (vgl. 2018: 7). Bei der Datenanalyse wird die qualitative Inhaltsanalyse als Basis verwendet (vgl. Kuckartz 2018: 22), da deren Vorgehensweise als sinnvoll für die Beantwortung der Forschungsfrage erachtet wird.

Als erster Schritt soll bei jedem neuen Fall, wie bei Kuckartz (⁴2018) beschrieben, auch die initiiierende Textarbeit berücksichtigt werden. Das bedeutet, dass zu allererst das transkribierte Interview vollständig gelesen wird und versucht wird, den subjektiven Sinn zu verstehen (vgl. Kuckartz ⁴2018: 56). Dafür wurden in Anlehnung an Kuckartz (⁴2018) folgenden Fragen ausgearbeitet, die diese erste Einschätzung erleichtern sollen:

➔ Was weiß die Person über Sprachmittlung im Unterricht?

- ➔ Wie ist die allgemeine Einstellung der Person zu Erstsprache und Übersetzung im Unterricht? (eher positiv, eher negativ) Lässt sich diese Einstellung grob einer im historischen Abriss vorgestellten Methode zuordnen?
- ➔ Wie gibt die Lehrperson vor, im Unterricht zu agieren/ ihren Unterricht in Bezug auf die Verwendung von Sprachen und Sprachmittlung zu gestalten?
- ➔ Welche Ansprüche hat die Lehrperson an sich selbst?

Auch eine formale Betrachtung bezüglich häufig gebrauchter Wörter, Pausen, Satzabbrüchen und Umformulierungen soll erfolgen, da diese, wie bereits beschrieben, auch als bedeutungstragend angesehen werden können.

Um besonders ähnliche und besonders unähnliche Fälle vergleichen zu können, was für die Beantwortung der Forschungsfrage unerlässlich ist, werden kurze, stichwortartige Fallzusammenfassungen erstellt¹⁴, die es ermöglichen, die Meinung der jeweiligen Person kurz zusammenzufassen (vgl. Kuckartz ⁴2018: 59ff.).

6.3.1. Die Kategorienbildung

Für die Bildung der Kategorien, die die Basis für die Analyse darstellen, wird ein gemischtes Verfahren gewählt. Das bedeutet, dass zuerst aus der Theorie A-priori-Kategorien erstellt werden, welche im Laufe der Datenerhebungs- und Auswertungsphase durch weitere Kategorien ergänzt werden, die sich aus dem Material ergeben (vgl. Kuckartz ⁴2018: 95). Die A-priori-Kategorien werden vorrangig aus den Kapiteln zwei bis fünf abgeleitet, da diese die Theoriegrundlage für die Beantwortung der Forschungsfrage darstellen. Hier liefern die Unterkapitel bereits teilweise brauchbare Kategorien, die auch so übernommen werden können.

Es wird besonders darauf geachtet, dass die Kategorien erschöpfend sind und somit auch die Beantwortung der Forschungsfrage ermöglichen. Wie bei Kuckartz (⁴2018) nahegelegt, wird auch eine Restkategorie angelegt, um auch Aussagen erfassen zu können, die zunächst in keine Kategorie passen (vgl. ⁴2018: 67f.). Vor allem die Bereiche, die in diese Restkategorie fallen, sollen danach besonders genau betrachtet werden, um daraus neue Kategorien zu erstellen, wenn sich das ergeben sollte.

¹⁴ Die Fallzusammenfassungen liegen gemeinsam mit den Transkripten bei der Verfasserin dieser Arbeit auf.

Um eine klare Abgrenzung zu schaffen, sollen nun Kategoriendefinitionen folgen, die die Zuordnung erleichtern und Klarheit bezüglich der Zugehörigkeiten einzelner Inhalte zu Kategorien zu schaffen. Daher wird hier das Schema von Kuckartz (⁴2018) übernommen und jede Kategorie inhaltlich beschrieben, die Anwendung der Kategorie erklärt und eine Abgrenzung zu anderen Kategorien vorgenommen (vgl. ⁴2018: 66).

Die A-priori-Kategorien lauten wie folgt:

1. Ansprüche an den eigenen Unterricht:

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Aussagen, die sich auf die Vorstellungen zum eigenen Unterricht beziehen.
- Anwendung der Kategorie: Bei Aussagen, die konkret den eigenen Unterricht beschreiben, und auch Idealvorstellungen an Unterricht im Allgemeinen.
- Abgrenzungen: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...
 - konkrete Aussagen zur Sprachverwendung im Unterricht getätigt werden. In diesem Fall werden sie je nach Kontext der Kategorie „Einsprachiger Unterricht“ oder „Nutzen Erstsprache“ zugeordnet.
 - sich die Aussagen auf die Verwendung von Sprachmittlung im Unterricht beziehen, da dafür je nach genauer Einordnung eigene Kategorien zur Verfügung stehen.

2. Ausbildung:

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Teile der Interviews, die sich auf die Ausbildung der Lehrpersonen beziehen.
- Anwendung der Kategorie: Die Kategorie wird kodiert, wenn die Lehrenden von der eigenen Ausbildung, egal ob translatorisch oder nicht, sprechen und auch wenn sie deren Einfluss auf den eigenen Unterricht thematisieren. Hierunter fallen auch allgemeine Aussagen zu Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften.
- Abgrenzungen: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...
 - die Anwendung einer konkreten Art von Sprachmittlung (als Werkzeug oder Fertigkeit) thematisiert wird. In diesem Fall werden die Aussagen der jeweiligen Kategorie zugeordnet.
 - die Lehrenden andere Einflussfaktoren auf den eigenen Unterricht ansprechen. In diesem Fall werden diese der Kategorie „Ansprüche an den eigenen Unterricht“ zugeordnet.

3. Einsprachiger Unterricht

- Inhaltliche Beschreibung: Teile der Interviews, die die Vorteile von einsprachigem Unterricht thematisieren und Ähnlichkeiten zur direkten Methode aufweisen. Hierunter fallen auch konkrete Aussagen der Lehrenden zu ihrem eigenen Unterricht, wenn diese mit Einsprachigkeit in Verbindung stehen.
- Anwendung der Kategorie: Bei Aussagen, die sich auf die Sprachverwendung im eigenen Unterricht beziehen, sofern dieser als einsprachig dargestellt wird. Außerdem wird die Kategorie angewendet, wenn allgemeine Aussagen zu einsprachigem Unterricht getätigt werden.
- Abgrenzungen: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...
 - auch die Verwendung der Erstsprache der Lernenden oder anderer Sprachen positiv erwähnt wird. In diesem Fall werden die Aussagen der Kategorie „Nutzen Erstsprache“ zugeordnet.
 - die Lehrperson sich zu Sprachmittlung äußert. In diesem Fall wird die Aussage je nach genauer Erwähnung einer der Kategorien zugeordnet, die Sprachmittlung thematisieren.

4. Nutzen Erstsprache

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Aussagen, die sich auf die Verwendung der Erstsprache der Lernenden im Unterricht beziehen. Dazu zählt sowohl die Sprachverwendung der Lernenden untereinander als auch die bewusste Sprachwahl der Lehrperson.
- Anwendung der Kategorie: Zum Beispiel Beschreibungen von Unterrichtsabläufen, bei denen die Erstsprache zum Einsatz kommt, oder auch allgemeine Aussagen dazu, wie die Erstsprache sinnvoll genutzt werden kann.
- Abgrenzungen: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...
 - es konkret um Sprachmittlung in egal welcher Form geht. In diesem Fall wird die Aussage je nach genauer Erwähnung einer der Kategorien zugeordnet, die Sprachmittlung thematisieren.
 - der Einsatz der Erstsprache kritisiert wird. In diesem Fall werden diese der Kategorie „Einsprachiger Unterricht“ zugeordnet.

5. Sprachmittlung zur Semantisierung

- Inhaltliche Beschreibung: Teile der Interviews, die mit Sprachmittlung als Werkzeug zur Semantisierung und Wortschatzarbeit zu tun haben.

- Anwendung der Kategorie: Die Kategorie wird angewendet, wenn die Lehrpersonen ihre eigenen Strategien zur Semantisierung erläutern, sofern für diese irgendeine Form von Translation verwendet wird.
- Abgrenzungen: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...
 - die Lehrenden einsprachige Semantisierung und Wortschatzarbeit thematisieren. In diesem Fall werden sie der Kategorie „Einsprachiger Unterricht“ zugeordnet.
 - von Sprachmittlung als Werkzeug für andere Teilbereiche gesprochen wird oder diese als Fertigkeit thematisiert wird.

6. Sprachmittlung zur Grammatikerklärung

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Aussagen, die Sprachmittlung als Werkzeug zur Grammatikerklärung und Erhöhung der Sprachbewusstheit auf grammatischer Ebene zum Inhalt haben.
- Anwendung der Kategorie: Hierunter fallen sowohl Aussagen zum eigenen Unterricht in Bezug auf die Anwendung von Sprachmittlung zur Grammatikerklärung als auch allgemeine Aussagen zu diesem Thema, die beispielsweise jenen von Hentschel (2016) ähneln.
- Abgrenzungen: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...
 - die Lehrperson einsprachige Grammatikerklärung thematisiert. In diesem Fall wird dies der Kategorie „Einsprachiger Unterricht“ zugeordnet.
 - andere Verwendungsgebiete von Sprachmittlung im Unterricht angesprochen werden oder diese als Fertigkeit beschrieben wird.

7. Sprachmittlung zum kulturellen Lernen

- Inhaltliche Beschreibung: Teile der Interviews, die Sprachmittlung als Werkzeug zur Erarbeitung kultureller Aspekte thematisieren.
- Anwendung der Kategorie: Die Kategorie wird zum Beispiel angewendet, wenn Lehrpersonen den Einsatz von Sprachmittlungsaufgaben zum Zweck des kulturellen Lernens ansprechen.
- Abgrenzungen: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...

- die Lehrperson bei den beschriebenen Aufgaben auf Sprachmittlung an sich abzielt und diese das Lernziel darstellt. In diesem Fall werden die Aussagen der Kategorie Sprachmittlung als Fertigkeit zugeordnet.
- andere Aspekte von Sprachmittlung als Hilfsmittel angesprochen werden.
- einsprachige Kulturvermittlung zur Sprache kommt. In diesem Fall werden diese Aussagen der Kategorie „Einsprachiger Unterricht“ zugeordnet.

8. Sprachmittlung als Werkzeug

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Aussagen, die Sprachmittlung allgemein als Werkzeug beschreiben.
- Anwendung der Kategorie: Die Kategorie wird beispielsweise angewendet, wenn Sprachmittlung als Hilfsmittel im eigenen Unterricht beschrieben wird oder allgemeine Aussagen zur Nützlichkeit von Sprachmittlung getätigt werden.
- Abgrenzungen: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...
 - von Sprachmittlung als Werkzeug gesprochen wird und sich dies genau zu einer Art ihrer Anwendung als Hilfsmittel (zur Semantisierung, Grammatikerklärung, Kulturvermittlung) zuordnen lässt. Dann wird die Aussage der jeweiligen Kategorie zugeordnet.
 - Sprachmittlung als Fertigkeit beschrieben wird, egal ob allgemein, oder im eigenen Unterricht. In diesem Fall werden die Aussagen der Kategorie „Sprachmittlung als Fertigkeit“ zugeordnet.
 - Einsprachigkeit angesprochen wird und hier Hilfsmittel zu den Bereichen Semantisierung, Grammatikerklärung oder Kulturvermittlung beschrieben werden. In diesem Fall fallen die Aussagen in die Kategorie „Einsprachiger Unterricht“.

9. Sprachmittlung als Fertigkeit

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Aussagen, die sich mit Sprachmittlung als eigens zu trainierende Fertigkeit auseinandersetzen.
- Anwendung der Kategorie: Die Anwendung der Kategorie erfolgt, wenn in den Aussagen Sprachmittlung als Fertigkeit das Lernziel darstellt. Hierbei ist es unerheblich, ob es sich um den eigenen Unterricht oder allgemeine Aussagen handelt.

- Abgrenzungen: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...
 - von Sprachmittlung als Hilfsmittel gesprochen wird und diese somit nicht das Lernziel darstellt.

10. Übriges, inhaltlich Relevantes

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Aussagen, die sich vorerst nicht zu einer der bereits beschriebenen Kategorien zuordnen lassen.
- Anwendung der Kategorie: Die Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen als relevant für die Beantwortung der Fragestellung erachtet werden, jedoch in keine der oben angeführten Kategorien passen.
- Abgrenzung: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...
 - die Ansprüche an den eigenen Unterricht Thema sind.
 - von der Ausbildung gesprochen wird.
 - einsprachiger Unterricht thematisiert wird.
 - vom Nutzen der Erstsprache im Unterricht die Rede ist.
 - Sprachmittlung in irgendeiner Form als Werkzeug oder Fertigkeit thematisiert wird.

7. Analyse der erhobenen Daten

Für die Datenanalyse werden die im vorhergegangenen Kapitel vorgestellten A-priori-Analysekategorien verwendet. Nach der Durchführung des ersten Interviews, dessen Transkription und Kodierung werden diese Kategorien durch induktive Kategorien ergänzt, um eine umfassende Kategorisierung der relevanten Inhalte zu ermöglichen. Diese Vorgehensweise wird bei der Bearbeitung aller Interviews wiederholt. Die Kategorien, die sich daraus ergeben, werden in Kapitel 7.1 vorgestellt.

Es werden bei den Interviews nur alle inhaltlich relevanten Aussagen kodiert. Wird vom Thema abgewichen und von Dingen gesprochen, die auch nicht im Entferntesten mit Unterricht, Ausbildung, Sprachverwendung oder Sprachmittlung in Verbindung gebracht werden können, werden diese nicht kodiert beziehungsweise als „irrelevant“ markiert. Die Aussagen der Interviewerin werden ebenfalls kodiert.

Da letztendlich die Meinungen von Personengruppen verglichen werden sollen, um die Forschungsfrage beantworten zu können, werden die einzelnen Interviews zu Gruppen zusammengefasst und einer Analyse mit Hilfe der Kategorien unterzogen, um

Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. Danach werden diese Analysen der Einstellungen der Gruppen „Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung“ und „Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung“ verglichen. Dies dient dazu, um festzustellen, ob sich hier Unterschiede in der Sichtweise auf den Gebrauch von Erstsprache und Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht ergeben.

7.1. Kategorien

Hier werden nun die Kategorien beschrieben, die aus den einzelnen Interviews abgeleitet wurden, wenn sich die A-priori-Kategorien bei der Kodierung als nicht erschöpfend herausstellten. Außerdem wurden die A-priori-Kategorien teilweise präzisiert. Sollte dies der Fall sein, werden sie hier erneut erwähnt, blieben sie im ganzen Analyseprozess unverändert, scheinen sie hier nicht wieder auf. Jedes Interview wurde nachträglich einer erneuten Analyse unterzogen, sobald neue Kategorien hinzukamen, die noch nicht auf alle Interviews angewendet wurden.

7.1.1. Induktive Kategorien

11. Erstsprache der Lehrperson

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Aussagen, die sich auf die Erstsprache der Lehrperson selbst oder die Erstsprache von Kolleg_innen beziehen.
- Anwendung der Kategorie: Die Kategorie wird angewendet, wenn Aussagen zur Erstsprache von Lehrpersonen allgemein oder spezifisch getätigt werden. Das betrifft auch die Meinung zu Vor- und Nachteilen von Erstsprachler_innen als Fremdsprachenlehrkräfte.
- Abgrenzung: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...
 - die Sprachverwendung im Unterricht thematisiert wird.
 - einsprachiger Unterricht thematisiert wird.
 - vom Nutzen der Erstsprache der Lernenden im Unterricht die Rede ist.
 - Sprachmittlung in irgendeiner Form als Werkzeug oder Fertigkeit thematisiert wird.

12. Verwendung der Fremdsprache im Unterricht:

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Aussagen, die sich auf die Verwendung der Fremdsprache im Unterricht beziehen und nicht explizit einsprachigen Unterricht thematisieren.
- Anwendung der Kategorie: Die Kategorie wird angewendet, wenn allgemein von der Verwendung der Fremdsprache gesprochen wird.
- Abgrenzung: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...
 - Sprachmittlung im Unterricht thematisiert wird.
 - von der Erstsprache der Lernenden gesprochen wird.

7.1.2. Adaptierte A-priori-Kategorien

11. Ausbildung und berufliche Tätigkeit:

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Teile der Interviews, die sich auf die Ausbildung und für den Untersuchungsgegenstand relevante berufliche Tätigkeiten der Lehrpersonen beziehen.
- Anwendung der Kategorie: Die Kategorie wird kodiert, wenn die Lehrenden von der eigenen Ausbildung, egal ob translatorisch oder nicht, sprechen und auch wenn sie deren Einfluss auf den eigenen Unterricht thematisieren. Hierunter fallen auch allgemeine Aussagen zu Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften. Ebenso wird die Kategorie kodiert, wenn allgemeine Aussagen zur eigenen Lehrtätigkeit oder anderen beruflichen Tätigkeiten, die als relevant betrachtet werden, gemacht werden.
- Abgrenzungen: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...
 - die Anwendung einer konkreten Art von Sprachmittlung (als Werkzeug oder Fertigkeit) thematisiert wird. In diesem Fall werden die Aussagen der jeweiligen Kategorie zugeordnet.
 - die Lehrenden andere Einflussfaktoren auf den eigenen Unterricht ansprechen. In diesem Fall werden diese der Kategorie „Ansprüche an den eigenen Unterricht“ zugeordnet.

12. Nutzen Erstsprache

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Aussagen, die sich auf die Verwendung der Erstsprache der Lernenden im Unterricht beziehen. Dazu zählt sowohl die

Sprachverwendung der Lernenden untereinander als auch die bewusste Sprachwahl der Lehrperson. Ebenso wird die Kategorie angewendet, wenn der Nutzen bereits zuvor erworbener Fremd- oder Zweisprachen erwähnt wird.

- Anwendung der Kategorie: Zum Beispiel Beschreibungen von Unterrichtsabläufen, bei denen die Erstsprache zum Einsatz kommt, oder auch allgemeine Aussagen dazu, wie die Erstsprache sinnvoll genutzt werden kann.
- Abgrenzungen: Die Kategorie wird nicht kodiert, wenn...
 - es konkret um Sprachmittlung in egal welcher Form geht. In diesem Fall wird die Aussage je nach genauer Erwähnung einer der Kategorien zugeordnet, die Sprachmittlung thematisieren.
 - der Einsatz der Erstsprache kritisiert wird. In diesem Fall wird dies der Kategorie „Einsprachiger Unterricht“ zugeordnet.

8. Fallspezifische Analyse

Für die fallspezifische Analyse werden die Lehrpersonen zunächst in zwei Gruppen unterteilt. Eine Gruppe setzt sich aus den Interviewpartner_innen ES, SP, DU und NW zusammen, die die Lehrpersonen ohne translatorischen Hintergrund darstellen. Deren Interviews werden mit IO1, IO2, IO3 und IO4 bezeichnet. Die zweite Gruppe besteht aus den Interviewpartner_innen ED, TD, FR und RU, bei denen es sich um die Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung handelt. Ihre Interviews tragen die Kürzel IM1, IM2, IM3 und IM4. Zu Beginn werden nun die Hintergründe der Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung dargestellt.

8.1. Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung

Die Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung unterrichten alle im Bereich der Erwachsenenbildung, jedoch unterschiedliche Sprachen und auch ihre Bildungswege und ihre Erfahrungen sind sehr unterschiedlich.

ES absolvierte in Spanien zuerst ein Lehramtsstudium für die Primarstufe mit Spezialisierung auf Englisch und danach einen Masterstudiengang für Spanisch als Fremdsprache (IO1: Z 6-13). Seine Lehrerfahrung beschränkt sich jedoch nicht nur auf den Primarbereich, in dem er auch zur Zeit des Interviews unterrichtete, sondern erstreckt sich von der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen über Lehrtätigkeit an der Universität bis hin zu

Unterricht für erwachsene Lernende an der Volkshochschule (IO1: Z 22-49). Seine Erstsprache Spanisch ist identisch mit der Sprache, die er unterrichtet (IO1: Z 93-97).

SP hat ein Lehramtsstudium für Spanisch und Geschichte absolviert (IO2: Z 25-28), unterrichtet jedoch nur in der Erwachsenenbildung, ebenso an der Volkshochschule (IO2: Z 56-64) und hauptsächlich Anfänger_innenniveaus (IO2: Z 69). Ihre Erstsprache ist Deutsch, sie unterrichtet jedoch Spanisch (IO2: Z 136-139).

DU hat ein Studium der Finnougristik absolviert und unterrichtet ohne spezifische Ausbildung Deutsch und Ungarisch in Ungarn (IO3: Z 20-32). Sie arbeitet nur im Erwachsenenbildungsbereich, hat jedoch Erfahrung in unterschiedlichen Organisationen und mit verschiedenen Gruppen, Niveaus und Zielsetzungen (IO3: Z 63- 147). DU ist monolingual mit Ungarisch als Erstsprache aufgewachsen und hat sich Deutsch in Österreich hauptsächlich im Selbststudium angeeignet (IO3: Z 189- 209).

Auch NW hat ein philologisches und kein Lehramtsstudium absolviert (IO4: Z 12-13), jedoch nicht für die Sprache, die sie unterrichtet (IO4: Z 17- 24). Zur Zeit des Interviews unterrichtet sie Norwegisch an der Volkshochschule (IO4: Z 23-24), hat jedoch auch Erfahrung an einer anderen Erwachsenenbildungseinrichtung (IO4: Z 28-34) und auch eine Zeit lang online Deutsch unterrichtet (IO4: Z 47-52), was auch ihre Erstsprache ist (IO4: Z 91-94).

8.1.1. Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung: Tendenzen

Bevor die Aussagen der Lehrpersonen anhand der Kategorien analysiert werden, sollen hier kurz Grundtendenzen deutlich gemacht werden, die bei der Betrachtung der Meinungen der Lehrpersonen hervorstechen.

Zunächst zeichnet sich bei allen Interviewpartner_innen ohne translatorische Ausbildung eine deutliche Bevorzugung von einsprachigem Unterricht ab. Auch wenn nicht alle angeben, einsprachig zu arbeiten, wäre es dennoch ihre Idealvorstellung (IO1: Z 202-203; IO2: Z 351-371; IO3: Z 267; IO4: Z 343-356). DU beschreibt das einsprachige Arbeiten als modern und kommunikativ (IO3: Z 267-269).

Es ist dennoch auch allen bewusst, dass sie zumindest zu einem geringen Prozentsatz und aus unterschiedlichen Beweggründen auf die Erstsprache der Lernenden zurückgreifen (IO1: Z 203-206; IO2: Z 268-273; IO3: Z 424-425; IO4: Z 190- 194). SP und NW geben an,

ihren Unterricht hauptsächlich in der Erstsprache der Lernenden zu gestalten (IO2: Z 268-273; IO4: Z 190-194).

Bei der Frage nach ihrer Meinung zu Übersetzung im Fremdsprachenunterricht sind außer SP alle der Ansicht, dass diese langweilig wäre (IO1: Z 290-292; IO3: Z 614-616; IO4: 427-430). NW beschreibt es wie folgt:

[...] Auch wenn's [Pause]... es ist halt ein bisschen so eine verstaubte Methode, oder? Also es erinnert so ein bisschen an Lateinunterricht [lacht] im [Pause] Gymnasium, [...]. (IO4: Z 430-432)

Hier wird deutlich, dass NW Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht mit Methoden aus der Grammatik-Übersetzungsmethode verbindet (vgl. Roiss 2015: 84) und auch DU spricht nur vom Übersetzen einzelner Sätze, das sie ablehnt (IO3: Z 614-616) und ist der Meinung, es wäre schwierig, langweilig und mühsam (IO3: Z 645-650).

ES und DU lehnen Sprachmittlung grundsätzlich eher ab und heben die Vorteile von einsprachigem Unterricht hervor (IO1: Z 296-300; IO3: Z 523). Zwar sagen auch SP und NW, dass Sprachmittlung keinen großen Stellenwert in ihrem Unterricht einnimmt, jedoch aus anderen Gründen (IO2: Z 611-612; IO4: Z 471-480). SP beschreibt vor allem den plurizentrischen Charakter ihrer Zielsprache Spanisch als Hindernis, da sie sich in keiner Varietät sicher genug fühlt, um mit Sprachmittlung zu arbeiten (IO2: Z 618-620). Sie betont außerdem, dass ihre Lernenden Sprachmittlung nicht brauchen würden und in ihrem Unterricht andere Teilbereiche wichtiger wären (IO2: Z 611-612). Außerdem hebt sie ihre fehlende Ausbildung und ihr mangelndes Interesse im Bereich der Sprachmittlung hervor:

Und ich selber, ja, kenn mich mit Übersetzen auch nicht so [äh] also mit Übersetzungstechniken wahnsinnig aus [Pause] ich hab 'mich dafür noch nicht so damit [Pause] ich hab mich noch nie damit so befasst und und dafür interessiert. Für mich ist es nur ein ziemlich ziemlich schwieriges Thema, ja? (IO2: Z 588-591)

Die Gründe, warum NW Sprachmittlung als Fertigkeit ablehnt, sind völlig anders argumentiert. Sie hebt nicht ihre fehlende Ausbildung hervor, sondern betont, dass die Behandlung von Sprachmittlung im Unterricht nicht notwendig wäre. Sie ist der Ansicht, Grundfähigkeiten im Übersetzen und Dolmetschen müssten nicht explizit erlernt werden, sondern würden automatisch bei der Fremdspracheneignung miterworben (IO4: Z 499-505). Es wird jedoch deutlich, dass sie das Gefühl hat, das so nicht sagen zu dürfen und ahnt, dass in der Translationswissenschaft nicht diese Meinung vertreten wird. Dies lässt sich an ihrer Formulierungsweise ablesen:

Person: Ja, das da hab ich mich jetzt wahrscheinlich bei einer Übersetzungswissenschaftlerin [lacht] ein bisschen weit aus dem Fenster gelehnt [lacht].

[...]

Person: ,Übersetzen, das kann man doch automatisch, wenn man die Sprache kann.‘ [lacht] [ähm] Aber so, eben so ganz grundlegende Sachen [ähm], glaub ich, wenn man eine Sprache [Pause] lernt, [äh] als Fremdsprache, die gehen auf jeden Fall leichter [...] (IO4: Z 514-521)

Insgesamt ist NW der Meinung, Übersetzung sollte nur als eigenes Fach betrachtet werden und nicht mit Fremdsprachenunterricht vermischt werden. Es könnten maximal auf sehr hohen Niveaus explizite Übersetzungskurse angeboten werden, eine Integration in den Unterricht an sich lehnt sie jedoch aus den oben beschriebenen Gründen ab (IO4: Z 471-480).

8.1.2. Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung: Ausbildung

Bezüglich der Meinung zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften ist interessant zu beobachten, dass NW und DU, welche beide keine didaktisch-pädagogische Ausbildung vorweisen können, auch keine Aussagen zu deren Relevanz treffen. NW erwähnt nur, dass ihre Zielsprache Norwegisch einfach zu erlernen sei und demnach auch nach ein paar Kursen unterrichtet werden könne:

Person: Und da hab ich das 4... 5 Semester gelernt und [ähm] bei Norwegisch ist das so, dass man es dann kann und dann kann man's auch unterrichten, weil das ist so... so leicht zum Lernen ist, dass das dann, ja, dann hat man das erledigt. [lacht]. (IO4: Z 103-105)

An dieser Aussage lässt sich ablesen, dass sie eine spezifische fremdsprachendidaktische Ausbildung nicht für unbedingt notwendig hält.

Die Lehrpersonen, die diese vorweisen können, heben auch deren Wichtigkeit hervor (IO1: Z 110- 114; IO2: Z 213-218). SP stellt einen Vergleich mit einem Kollegen an, der keine Ausbildung in diesem Bereich hat:

Interviewerin: oder irgendwas didaktisch-pädagogisches studiert?

Person: Nein, eben nicht, hat er nicht. Also ihm fehlt da einfach die ganze... die Erfahrung dazu, der ganze fachwissenschaftliche Hintergrund ein bisschen, wie man sowas konstruiert und aufbaut. Das hab ‘ ich einfach dadurch gemerkt und [Pause] [ähm] ich glaub halt auch, wenn du erstens de... nicht diese Fachdidaktik noch nicht mit der Fachdidaktik auseinandergesetzt hast [...] (IO2: Z 213- 218)

Auch ES empfindet die Ausbildung als essenziellen Teil um guten Unterricht zu gewährleisten (IO1: Z 101-118), jedoch bezieht er dabei auch die Erstsprache der Lehrenden ein, weswegen dies im folgenden Abschnitt behandelt wird.

8.1.3. Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung: Erstsprache der Lehrperson

Wie bereits angedeutet, äußert sich ES sehr ausführlich zu den Vor- und Nachteilen von erstsprachlichen Lehrpersonen. Er selbst unterrichtet seine Erstsprache (IO1: Z 93-97) und fühlt sich in Bezug auf die Bewertung der Richtigkeit von Aussagen im Vorteil gegenüber Spanischlehrpersonen, die eine andere Erstsprache sprechen. Jedoch ist er der Meinung, dass diese grundsätzlich mit einer guten Ausbildung ebenso qualifiziert seien und den Vorteil hätten, Regeln besser erklären zu können, da sie dies selbst erlernen mussten (IO1: Z 101-118).

Diesen Vorteil hebt auch SP hervor, die nicht ihre Erstsprache unterrichtet und ihre Vorgehensweise, mit der eines erstsprachlichen Kollegen vergleicht, der jedoch, wie oben beschrieben, keine einschlägige Ausbildung absolviert hat (IO2: Z 213- 218):

[...] diese Sprache selber nie gelernt hast, weil's deine Muttersprache ist, fehlt dir auch viele viele kleine Sachen, wo du denkst, für dich sind die logisch oder das ist automatisch so, was in einer anderen Sprache aber einfach gar nicht de... der Fall ist. Oder Sachen, die es bei uns gar nicht gibt. Und das merken die Leute halt nicht, weil sie diese Sprache nicht gelernt haben, so als in in einer Schule, als fachdidaktisch aufgebaut, sondern eben zuhause als Muttersprache mitge... die mitgegeben worden ist, ja? Und... (IO2: Z 218- 224)

Auch NW betont hier einen ähnlichen Vorteil beim Unterrichten einer Fremdsprache. Auch sie ist der Meinung, dass Lehrkräfte, die nicht ihre Erstsprache unterrichten, einen Vorteil haben, da sie die Sprache selbst erlernen mussten (IO4: Z 136- 147).

8.1.4. Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung: Einsprachiger Unterricht

Das Thema einsprachiger Unterricht steht teilweise in Verbindung mit der Erstsprache der Lehrpersonen. So beschreibt NW einen Mehraufwand, würde sie ihren Unterricht einsprachig in der Fremdsprache gestalten, was sie jedoch als ideale Methode erachten würde (IO4: Z 343-352). Dieses Ideal von einsprachigem Unterricht lässt sich, wie bereits erwähnt, bei allen

Lehrpersonen ohne translatorischen Hintergrund beobachten (IO1: Z 202-203; IO2: Z 351-371; IO3: Z 267; IO4: Z 343-356). Die Gründe, warum sie dennoch nicht einsprachig arbeiten, sind sehr verschieden. SP beschreibt keinen Mehraufwand wie NW, sondern begründet ihren Verzicht auf Einsprachigkeit vielmehr mit der Einstellung ihrer Lernenden:

Interviewerin: Mhm. Aber du würdest es lieber ohne Deutsch machen?

Person: [Pause] [lacht]. Ja, lieber würd ich's gern, aber [lacht].

Interviewerin: Also wär's dir überhaupt lieber...

Person: da macht niemand mit.

Interviewerin: Den ganzen Unterricht einsprachig zu halten?

Person: [Ähm].

Interviewerin: Also auf Spanisch?

Person: [Pause] also ich... würd ich sofort unterschreiben, jetzt in der aller... in den ersten Einheiten [Pause] [ähm] nicht. Also da würd ich's [Pause] weil ich hab scho... also ich hab schon verschiedene Varianten probiert. Ich hab scho einmal mit einer sch... mit einer Klasse [Pause] mit einer Beginnerklasse versucht mit Spanisch einzusteigen und so viel wie möglich zu reden, ja, wirklich minimalst minimalst Deutsch zu reden und versucht mit Hand und Füßen und auch Zeichnungen und was weiß ich mit Bildern [Pause] [äh], aber ich hab gemerkt, dass [Pause] die Leute [Pause] mehr erschrecken. Oder mehr [Pause] hm nicht so die Motivation dafür aufbringen, mehr Angst kriegen, glaub ich. Es es fehlt dann so eine Sicherheit. Sie sind, sie sind dann irgendwie überall... sind dann so verstreut und und haben Angst, dass sie es nicht fassen können. Und haben Angst, dass es weiter so geht und, dass sie nicht reinkommen. Darum, ich hab das dann nie mehr gemacht. (IO2: Z 359-374)

Hier zeigen sich Ansätze der direkten Methode, wenn SP davon spricht, mit Gesten und visuellem Material das Verständnis zu sichern (vgl. Richards & Rodgers ³2014: 11).

Diese Arbeitsweise lässt sich auch bei ES beobachten, der angibt, vorrangig mit visuellem Material zu arbeiten (IO1: Z 245-248). Er empfindet es als leichter und zielführender auf diese Weise zu arbeiten und verwendet auch bei der Grammatikvermittlung vorrangig induktive Verfahren, die auch in der direkten Methode zu finden sind (vgl. Richards & Rodgers ³2014: 11). Er gibt an, die Verwendung der Erstsprache, soweit es die Unterrichtsrealität zulässt, zu vermeiden und beschreibt die Verwendung der Erstsprache als letzte Option (IO1: Z 221-227). Wie sehr dies gelingt, macht er auch vom Niveau abhängig und gibt an, auf höheren Niveaustufen beinahe vollkommen einsprachig zu arbeiten (IO1: Z 189-190) und den Lernenden die Suche nach Äquivalenten für neues Vokabular selbst zu überlassen (IO1: Z 210- 216).

DU macht die Sprachverwendung im Unterricht weniger vom Niveau der Lernenden abhängig. Sie versucht generell nur einsprachig in der Fremdsprache zu arbeiten (IO3: Z 242). Sie hält diese Vorgehensweise für motivierend und sagt, sie führe dazu, dass die Lernenden eher die Fremdsprache mündlich anwenden (IO3: Z 307-322). Besonders interessant an ihren Ausführungen zu diesem Thema ist, dass sie von der Aktivierung anderer Gehirnregionen spricht, wenn die Lernenden neues Vokabular in der Fremdsprache erklärt bekommen (IO3: Z 531-535). Diese Ausführung erinnert stark an einen der Hauptgründe für den langen Ausschluss der Erstsprache aus dem Fremdsprachenunterricht, wie bei Hentschel (2009) erläutert und in Kapitel 3.2 ausgeführt. Sie beschreibt eine empirische Studie, die die unterschiedlichen Speicherorte von erst- und fremdsprachlichem Wortschatz belegte (Hentschel 2009: 16ff.). Neuere Studien zeigen jedoch, dass es sich dabei um einen Irrtum handelt und die Sprachverarbeitung doch zumindest teilweise an denselben Stellen im Gehirn stattfindet (vgl. Hentschel 2016: 195).

DU und SP betonen auch die Einsprachigkeit ihre Lehrunterlagen (IO2: Z 521-523; IO3: Z 608-611), welche auch als Einflussfaktor für die Sprachverwendung und die Übungsformen im Unterricht betrachtet werden kann. DU unterstreicht auch, dass die Lehrbücher von der Institution vorgegeben werden und sie grundsätzlich dazu angehalten wird, im Unterricht so viel wie möglich die Fremdsprache zu gebrauchen, was sie jedoch auch selbst als sinnvoll erachtet, auch wenn es zu Beginn mühsam sei (IO3: Z 273-280).

NW hat keine vollkommen klare Meinung zu einsprachigem Unterricht. Einerseits beschreibt sie die positive Erfahrung, die sie selbst als Lernende in einem Griechischkurs in Griechenland machen konnte, andererseits bezeichnet sie Einsprachigkeit als aufwändiger und zweifelt daran, ob es wirklich der sinnvollste Weg sei (IO4: Z 361-382). Sie ist die einzige, die zwar zuerst das Sprachniveau als Einflussfaktor angibt, dies jedoch revidiert mit der Begründung, dass auch in DaZ-Kursen von Anfang an nur mit der Fremdsprache gearbeitet würde und rein einsprachiger Unterricht demnach auch auf niedrigen Sprachniveaus möglich sei (IO4: Z 367-375). Sie lehnt für sich persönlich einsprachigen Unterricht jedoch ab, da sie als Lehrperson so mehr Aufwand in der Vorbereitung hätte, beschreibt es aber dennoch als die ideale Variante (IO4: Z 343-358).

8.1.5. Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung: Nutzen der Erstsprache

Auch wenn einsprachiger Unterricht für alle theoretisch die ideale Form des Fremdsprachenunterrichts darstellt (IO1: Z 202-203; IO2: Z 351-371; IO3: Z 267; IO4: Z 343-356), erwähnen auch alle Befragten, dass sie zumindest teilweise und aus sehr unterschiedlichen Gründen die Erstsprache der Lernenden in den Unterricht miteinbeziehen (IO1: Z 203-206; IO2: Z 268-273; IO3: Z 424-425; IO4: Z 190- 194).

ES beschreibt die Erstsprache als Hilfsmittel, um in niedrigen Niveaus die Verständigung im Unterricht zu gewährleisten. Er betont, dass auch Bilder hier nicht immer das Verständnis garantieren könnten (IO1: Z 163-167). Bei komplexen Themen duldet er auch auf höheren Niveaustufen den Gebrauch der Erstsprache und unterstreicht, dass die Erstsprache hier eine positive Unterstützung darstellen könne, auch wenn der Idealfall eine fremdsprachliche Umschreibung von unbekanntem Vokabular wäre (IO1: Z 185-189).

Auch für SP spielt das Sprachniveau eine große Rolle bei der Frage nach dem Einbezug der Erstsprache. Sie betont, vor allem am Anfang sehr häufig auf die Erstsprache zurückzugreifen (IO2: Z 268-273). Für sie stellt der Gebrauch der Erstsprache einen motivierenden Faktor dar, der dazu führt, den Lernenden Sicherheit zu geben und Verwirrungen vorzubeugen (IO2: Z 375-387). So lässt sie ihre Lernenden anfangs auch auf Deutsch antworten, wenn sie selbst Fragen in der Fremdsprache stellt (IO2: Z 405-408). Auch bei der Erarbeitung neuer Grammatik greift SP auf die Erstsprache zurück, um Erklärungen abzugeben (IO2: Z 450-454).

Diese Verwendungsweise beschreibt auch NW (IO 4: Z 199-201), die so weit geht, dass sie die Erstsprache der Lernenden als Unterrichtssprache bezeichnet. Für Grammatikerklärungen empfindet sie die Erstsprache als effiziente Möglichkeit (IO4: Z 190-194). Besonders interessant ist in ihren Ausführungen, dass sie der Meinung ist, DaZ-Sprecher_innen hätten hier einen Vorteil, da sie sich aktiver mit der deutschen Grammatik auseinandergesetzt hätten, als viele Erstsprachler_innen (IO4: Z 283-306), was bedeutet, dass sie den Rückgriff auf eine bereits erworbene Zweit- oder Fremdsprache als besonders zielführend erachtet.

DU argumentiert hier völlig anders. Sie gibt an die Erstsprache erst zu verwenden, wenn sie keine andere Möglichkeit mehr sieht (IO3: Z 246). Ihre Argumentationsweise

erinnert in vielen Punkten an ES, da sie beide die Erstsprache nur gebrauchen, wenn sie für die Verständigung als absolut notwendig erachtet wird (IO1: Z 216-219; IO3: Z 246).

8.1.6. Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung: Gebrauch der Fremdsprache

Auf den Gebrauch der Fremdsprache im Unterricht soll hier nur sehr kurz eingegangen werden, da darauf nicht der Fokus liegt und sich beinahe alles bereits aus der Kategorie, die sich dem Gebrauch der Erstsprache widmet, ergibt. Außerdem steht diese Kategorie in enger Verbindung mit der Kategorie „Einsprachiger Unterricht“.

Allen Lehrpersonen ist es sehr wichtig, so viel wie möglich die Fremdsprache zu gebrauchen (IO1: Z 167-170; IO2: Z 437-448; IO3: Z 256-263; IO 4: Z 198-199). Das ist im Fremdsprachenunterricht nachvollziehbar, interessant ist nur, dass der Gebrauch der Fremdsprache häufig mit dem Verzicht auf den Einbezug der Erstsprache in Verbindung gebracht wird (IO 1: 163-174, IO2: 435-441).

8.1.7. Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung: Sprachmittlung zur Semantisierung

Im Bereich Semantisierung und Wortschatzarbeit wird von allen Lehrkräften mehr oder weniger intensiv mit Sprachmittlung gearbeitet (IO1: Z 265-267; IO2: Z 347-349; IO3: 637-641; IO4: Z 317-322).

Hier ist jedoch zu beobachten, dass ES und DU, die am stärksten versuchen den Gebrauch der Erstsprache zu vermeiden, auch Sprachmittlung weniger Raum lassen, was auch daran zu sehen ist, dass diese weniger Erwähnung in den Interviews findet und dafür sehr ausführlich auf einsprachigen Unterricht eingegangen wird (IO1; IO3). Daran lässt sich wiederum ablesen, dass die positive Einstellung zum Gebrauch der Erstsprache der Lernenden die Basis für die Anwendung von Sprachmittlung im Unterricht darstellt.

ES stellt die Wortschatzarbeit mit Hilfe von Sprachmittlung als langweilig dar und betont, dass die Zuhilfenahme von Bildern und Darstellungen dazu führe, dass die Lernenden sich langfristig an das neue Vokabular erinnerten (IO1: Z 287-300). Diese Einstellung weist Parallelen zur Theorie der direkten Methode auf, bei der auch davon ausgegangen wurde, dass erwachsene Lernende eine Fremdsprache auf die gleiche Weise wie Kinder ihre Erstsprache

erwerben und somit durch Deuten Bild und Wort in Verbindung gebracht werden müssten (vgl. Richards & Rodgers 2014³: 11).

NW und SP andererseits machen viel Gebrauch von Sprachmittlung zur Semantisierung und Verständnissicherung und bei beiden lässt sich der Gebrauch der Sandwichtechnik beobachten, den NW wie folgt beschreibt:

Person: Und wenn ich aber [Pause] sonst so plauder, eine Übung mit ihnen mach, oder so, dann sag ich's eigentlich immer Norwegisch-Deutsch-Norwegisch. [Äh] also meistens, ja idealerweise so Norwegisch, dann, also, dass sie's mal hören, dann dass sie's übersetzen, damit sie es verstehen und dann nochmal Norwegisch, dass sie vielleicht schon Verbindungen herstellen können. Aber das, [Pause], also das sind halt [äh] ist halt eine begrenzte Anzahl an Situationen, in denen sich das so ausgeht [...] (IO4: Z 205-210)

Person: Oder [Pause] "Schlagt das Buch auf Seite so-und-so auf." Das sag ich immer auf Norwegisch, wenn ich dann glaube, dass sie's nicht verstanden haben, weil's keiner macht, [lacht] dann sag ich's nochmal auf Deutsch und wiederhol's nochmal auf Norwegisch, ja genau, so [...] (IO4: Z 228-231)

Diese Technik stellt eine Art der bilingualen Semantisierung dar, bei der einerseits das Verständnis gesichert, andererseits viel Raum für die Fremdsprache gelassen wird (vgl.: Nowak 2000: 17). Sie wird in Ansätzen auch bei SP erwähnt, jedoch fällt bei ihr die zweite Wiederholung der fremdsprachlichen Äußerung weg (IO2: Z 273-378), welche jedoch essenziell ist, um Interferenzen vorzubeugen (vgl. Nowak 2000:17).

Sie sagt auch, dass sie keine anderen Methoden als die Übersetzung von unbekanntem Vokabular anwendet, vor allem nicht auf niedrigen Sprachniveaus (IO4: Z 391-399). Ihre Einstellung gegenüber Sprachmittlung ist hier grundsätzlich als sehr positiv zu beschreiben, da sie auch der Meinung ist, Übersetzungsübungen im Unterricht würden dazu führen, den Lernenden gewisse Vokabeln vorzugeben, die sie zu verwenden hätten, was wiederum zur Erweiterung des Wortschatzes führe. Sie sieht es als Möglichkeit, die Lernenden dazu zu bringen, nicht immer nur die Vokabel zu gebrauchen, die sie sich leicht gemerkt haben, sondern auch jene, die vielleicht über das persönliche Interessensgebiet hinausgehen (IO4: Z. 433-441).

Die Beweggründe von SP für die Anwendung von Sprachmittlung zur Semantisierung sind eher durch ihre Lernenden bedingt. Sie beschreibt, dass diese bei der Wortschatzarbeit die deutschen Äquivalente verlangen, auch wenn sie versucht, mit einsprachiger Semantisierung zu arbeiten (IO2: Z 345-349).

8.1.8. Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung: Sprachmittlung zur Erarbeitung der Grammatik

Die Erstsprache spielt im Unterricht von NW und SP vor allem bei der Erarbeitung neuer Grammatik eine große Rolle (IO2: Z 450-454; IO4: Z 190-194), was jedoch nicht zwingend bedeuten muss, dass dies auch Sprachmittlung inkludiert.

NW gibt an, mit Vergleichen zu arbeiten (IO4: Z 270-278), jedoch beschreibt sie keine direkte Anwendung von Sprachmittlung zur Erarbeitung neuer grammatikalischer Phänomene.

Auch SP scheint eher von erstsprachlichen Erklärungen, als tatsächlich von sprachmittlerischen Methoden, wie der Morphemübersetzung Gebrauch zu machen, welche eingesetzt werden kann, um mit Gruppen, die wenig theoretisches Grammatikwissen mitbringen, zu arbeiten (vgl. Hentschel 2016: 198ff.). Dies ist laut NW häufig in Kursen an der Volkshochschule der Fall, da hier das Publikum sehr durchmischt ist (IO4: Z 297-306) und wäre somit auch für die Kurse von SP geeignet, die auch an der Volkshochschule unterrichtet (IO2: Z 56-58).

Es ist andererseits jedoch wenig verwunderlich, dass diese Vorgehensweise von keiner der Lehrpersonen praktiziert wird, erinnert sie doch stark an die Grammatik-Übersetzungsmethode (vgl. Neuner & Hunfeld ²1996: 27f.). Diese dürfte den Lehrenden zumindest als Konzept ein Begriff sein, das es abzulehnen gilt, da beispielsweise SP beschreibt, die Erstsprache nie schriftlich zu gebrauchen (IO2: Z 471- 473), wodurch die Verwendung von Interlinearübersetzungen zur Grammatikerklärung unmöglich gemacht wird.

Da, wie bereits mehrfach erwähnt, ES den Gebrauch der Erstsprache weitgehend ablehnt, arbeitet er auch hier nicht direkt mit Sprachmittlung. ES gibt jedoch an, Vergleiche zu verwenden und im Bereich der Grammatikvermittlung durchaus auf die Erstsprache der Lernenden zurückzugreifen. Hierbei handelt es sich aber nicht um Sprachmittlung, sondern eher um Systemvergleiche, wenn es um ähnliche Phänomene in Erst- und Fremdsprache geht (IO1: Z 327- 337), ebenso wie bei NW, die Vergleiche bei Strukturen, die sich nicht ähneln, ablehnt (IO4: Z 278-281).

Das ist insofern interessant, als ES davon ausgeht, die Lernenden hätten in Bezug auf Grammatik ein mentales System in ihrer Erstsprache, auf das sie bei der Fremdsprachenaneignung zurückgreifen könnten (IO1: Z 337-338), jedoch nicht im Bereich

der Semantik, wo er auf visuelle Darstellungen setzt und auf Sprachmittlung verzichtet, wie bereits beschrieben (IO1: Z 287-300).

Auch DU ist bei unbekannten grammatikalischen Strukturen eher dazu bereit die Erstsprache miteinzubeziehen. Sie setzt hier sehr wohl auf Übersetzungen, um beispielsweise klar zu machen, dass es sich um Strukturen handelt, die erst später genauer erarbeitet werden und damit die Lernenden dennoch die Möglichkeit haben, diese in der jeweiligen Situation zu verstehen. Dadurch versucht sie ihren Lernenden auch die Angst vor komplexen Formulierungen zu nehmen (IO3: Z 498-507).

8.1.9. Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung: Sprachmittlung als Werkzeug

Es wurden in den Interviews auch einige Aussagen getätigt, die sich grundsätzlich auf Sprachmittlung als Werkzeug und deren Vorteile beziehen, die nun hier vorgestellt werden.

ES beispielsweise beschreibt Sprachmittlung zur Verständnissicherung zwar als allerletzte Option, wenn keine seiner anderen Methoden Wirkung zeigt, ist jedoch froh, darauf zurückgreifen zu können, da er alle Möglichkeiten begrüßt, die dazu dienen können, den Lernenden die Sprache zu vermitteln (IO1: Z 373-381).

Auch DU beschreibt ihre Anwendung von Sprachmittlung ähnlich. Sie sagt, sie würde Sprachmittlung nutzen, wenn sie merke, die Lernenden würden etwas nicht verstehen. In solch einem Fall greift sie auf Sprachmittlung zurück, im Sinne von mündlicher Übertragung von einzelnen Sätzen (IO3: Z 488-490).

Ähnliches lässt sich bei SP beobachten, die vor allem dann auf Sprachmittlung zurückgreift, wenn ihre Lernenden Verständnisprobleme haben. Sie spezifiziert hier nicht direkt, ob es sich dabei um grammatikalische Phänomene oder Lexik handelt:

Person: Ja, doch. Natürlich. Sobald was nicht verstanden wird, übersetz ich. Da geb ich dann schon [äh] [Pause] entweder Teile wieder oder ich übersetz oder nicht genau Übersetzung, sondern ich erkläre einfach was da gemeint wird, das tu ich sehr oft, ja? Aber dann sind's keine richtigen Übersetzungen, nur wenn's wirklich gewollt ist oder wenn ich merk bestimmte Wörter oder bestimmte [Pause] [äh äh] Konst... Konstellationen, die sie nicht kennen, dass ich die dann auseinanderzettle und erkläre warum ist das jetzt so und das haben wir noch nicht gelernt, das schaut komisch aus, aber das gibt's das werden wir uns dann noch später irgendwann genauer anschauen und genauer lernen, aber das würde so und so das bedeuten. (IO2: Z 691-698)

Sie beschreibt Sprachmittlung hier als generelles Hilfsmittel, auf das sie in unterschiedlichen Situationen zurückgreift.

8.1.10. Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung: Sprachmittlung als Fertigkeit

Die Frage danach, ob Sprachmittlung einen ähnlichen Stellenwert im Unterricht haben sollte, wie Sprechen, Schreiben, Lese- und Hörverständnis, ist jene, auf die alle Lehrkräfte ohne translatorische Ausbildung ablehnend reagieren (IO1: Z 353-368; IO2: Z 549-550; IO4: 471-480). Deutlich wird auch, dass es sich dabei um ein Thema handelt, mit dem sich die Lehrenden entweder noch nicht beschäftigt haben oder bei dem sie von erwünschten Antworten im Rahmen des Interviews ausgehen, was sich daran ablesen lässt, dass sie teilweise sehr lange zögern, bevor sie antworten (IO4: Z 471).

Ein Beispiel dafür ist NW, die ihre Ablehnung damit begründet, dass sie der Meinung sei, Übersetzung sollte rein als eigenes Fach behandelt werden und hätte daher keinen Raum im Fremdsprachenunterricht. Zudem geht sie davon aus, dass die grundsätzliche Fähigkeit zu Übersetzen keines eigenen Trainings bedarf und demnach automatisch mitgelernt würde, wie bereits oben beschrieben. Sie sagt deutlich, dass Sprachmittlung nicht das Ziel des Fremdsprachenunterrichts wäre (IO4: Z 467-480).

Auch SP scheint von der Frage leicht überrumpelt zu sein, denn auch sie zögert und gibt zu, sich noch nie überlegt zu haben, ob Sprachmittlung als Fertigkeit einen Platz im Unterricht haben sollte (IO2: Z 555-558). Ihr ist jedoch sehr wohl bewusst, dass translatorische Kompetenzen nicht automatisch erworben werden und führt drei Begründungen für ihre Ablehnung von Sprachmittlung als Fertigkeit an. Einerseits beschreibt sie die Schwierigkeit nicht alles sowohl bedeutungsäquivalent als auch wortgleich übersetzen zu können (IO2: Z 562-569) und andererseits führt sie an, sich mit Übersetzung nicht auszukennen (IO2: Z 588-591). Ein weiterer Grund stellt der plurizentrische Charakter ihrer Zielsprache dar, der für die Verwendung von Sprachmittlung ihrer Meinung nach erschwerend wirkt. Sie führt an, dass sie in keiner einzelnen Varietät die notwendige Expertise mitbringe, um in oder aus dieser Varietät zu übersetzen:

Ich find das spielt schon auch mit ein, weil jedes Land, jedes spanischsprechende Land hat seine eigene Kultur und da musst du, wenn du das wirklich richtig vermitteln willst muss du dich da reinfühlen und dich da auskennen, damit du wirklich so Aussagen machen kannst, denk ich mir.

Darum, da da da tu da tu ich mir sehr [Pause] [äh] ich glaub ein bisschen [Pause] hm ja, da hab da da trau ich mich nicht rein, da trau ich mich zu wenig rein in so Sachen. (IO2: Z 626-631)

Auch bei ES lässt sich beobachten, dass er keine profunden Kenntnisse im Bereich Translation mitbringt, was sich an seinen Aussagen zum Thema Sprachmittlung als Fertigkeit ablesen lässt. Er ist grundsätzlich der Meinung, die Übertragung von einzelnen Wörtern, was auch seine Auffassung von Translation an sich zu sein scheint, wäre zu vermeiden, da so die Lernenden die fremdsprachlichen Wörter immer nur mit einem Äquivalent in der Erstsprache in Verbindung bringen würden und nicht dazu in der Lage wären, diese im Kontext zu gebrauchen (IO1: Z 386-397). Da er in seiner Antwort jedoch klar von der Nützlichkeit spricht, ist davon auszugehen, dass er die Frage nach der Fertigkeit Sprachmittlung nicht als solche verstanden hat, was höchstwahrscheinlich daran liegen dürfte, dass er sich Sprachmittlung gar nicht als eigenständige Fertigkeit vorstellen kann.

Im Interview mit DU wurde die Frage nach Sprachmittlung als Fertigkeit nicht gestellt, da sie sowohl die Verwendung der Erstsprache im Unterricht als auch Sprachmittlung als Werkzeug weitgehend ablehnt und einsprachigen Unterricht bevorzugt (IO3).

8.2. Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung

Die Interviewpartner_innen ED, TD, FR und RU bilden die Gruppe der Lehrpersonen, die eine translatorische Ausbildung absolviert haben oder kurz davor sind, diese abzuschließen. Auch sie sind alle in der Erwachsenenbildung tätig und unterrichten unterschiedliche Sprachen an verschiedenen Institutionen.

ED hat einen Bachelorabschluss in Übersetzen und Dolmetschen absolviert und ebenso zwei Masterstudiengänge, die jedoch im Bereich der Fremdsprachenlehre anzusiedeln sind. Einerseits Spanisch als Fremdsprache und andererseits ein Masterstudium, welches zum Fremdsprachenunterricht im spanischen Schulsystem befähigt (IM1: Z 51-59). Zur Zeit des Interviews unterrichtet er Deutsch und Englisch für verschiedene Altersgruppen an einer Sprachschule (IM1: Z 69-71), hat jedoch auch Spanisch unterrichtet (IM: Z 13-20), was seine Erstsprache ist (IM1: Z 34-35).

Auch TD hat sowohl ein translatorisches als auch ein fremdsprachendidaktisches Studium abgeschlossen. Sie hat einen Masterabschluss in Konferenzdolmetschen mit der Sprachkombination Deutsch, Tschechisch und Englisch und ist kurz vor der Beendigung des

Masters in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (IM2: Z 25-32). Ihre Erfahrungen im Unterrichten erstrecken sich von der Arbeit mit Kindern über Lehrtätigkeit an der Universität bis hin zu Unterricht mit erwachsenen Lernenden in allen ihren Arbeitssprachen (IM2: Z 37-55; 104-107). TD ist bilingual mit Tschechisch und Deutsch aufgewachsen (IM2: Z 118-121).

FR hat kein fremdsprachendidaktisches Studium, jedoch eine DaF/DaZ-Trainer_innen Ausbildung neben seinem Master in Konferenzdolmetschen mit den Arbeitssprachen Deutsch, Französisch und Spanisch abgeschlossen (IM3: Z 53- 65). Unterrichtserfahrung konnte er als Französischlehrkraft an der Volkshochschule sammeln, an der er auch zur Zeit des Interviews tätig ist (IM3: Z 69-73). Demnach beschränkt sich diese auf die Arbeit mit Erwachsenen (IM3: Z 97-103) auf Anfänger_innenniveau (IM3: Z 108). Deutsch ist seine Erstsprache (IM3: Z 63-65).

Anders als FR hat RU auch ein Lehramtsstudium für Englisch und Russisch vor ihrem Translationsstudium absolviert (IM4: Z 6-9). Zur Zeit des Interviews steht sie kurz vor der Beendigung ihres Bachelorstudiums in Transkultureller Kommunikation mit den Arbeitssprachen Russisch, Deutsch und Englisch (IM4: Z 8-17). Neben ihrem Studium gibt sie Nachhilfe in Russisch und Englisch an einem Nachhilfeinstitut (IM4: Z 58- 68) und außerdem unterrichtet sie ihre Erstsprache (IM4: Z 130-132) im Sommer an einem internationalen Seminar für die russische Sprache und Kultur (IM4: Z 77-81).

8.2.1. Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung: Tendenzen

Auch für die Gruppe der Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung sollen zunächst die Grundtendenzen in ihren Meinungen präsentiert werden, um im Anschluss ihre Aussagen den einzelnen Kategorien zuzuordnen und zu analysieren.

Die Einstellungen der Gruppe bezüglich der Verwendung der Erstsprache und Sprachmittlung im Unterricht scheint vorerst relativ heterogen, jedoch zeichnen sich dennoch Gemeinsamkeiten ab.

Die grundsätzliche Einstellung bezüglich der Verwendung der Erstsprache kann als positiv bewertet werden. Drei der vier befragten Lehrpersonen geben an, im Anfänger_innenunterricht häufig auf die Erstsprache der Lernenden zurückzugreifen, wofür sie unterschiedliche Gründe anführen (IM2: Z 369-371; IM3: Z 469-471; IM4: 172-175). Auch in Bezug auf Sprachmittlung wird bei keiner der befragten Personen eine vollkommene

Ablehnung deutlich. Es zeichnet sich eine klare Tendenz zur Befürwortung von Sprachmittlung als Hilfsmittel ab (IM1: Z192-199; IM2: Z 450-453; IM4: Z 162-164; IM2: Z 264-267), bezüglich Sprachmittlung als Fertigkeit lässt sich keine deutliche gemeinsame Richtung feststellen.

8.2.2. Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung: Ausbildung

Wie bereits beschrieben, haben alle Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung neben dieser auch unterschiedliche Formen von Ausbildungen absolviert, die zum Fremdsprachenunterricht befähigen (IM1: Z 58-59; IM2: Z 31-32; IM3: 53 Z; IM4: 6-7 Z). Dies erachten auch fast alle als wichtige Grundvoraussetzung, um hochwertigen Unterricht gestalten zu können (IM1: Z 123-124; IM2: Z 159-160; IM3: Z 246-249). Oft werden diese Aussagen auch in Verbindung mit erstsprachlichen Lehrpersonen getätigt (IM3: 246-249), was im folgenden Kapitel noch genauer erläutert wird.

Interessant ist zu beobachten, dass sowohl ED als auch FR ihre Vorgehensweise im Unterricht mit ihren eigenen vorhergegangenen Lernerfahrungen rechtfertigen. ED beschreibt, dass ihm dadurch die Nützlichkeit einer gewissen Art von Sprachmittlung, auf die im entsprechenden Kapitel noch genauer eingegangen wird, bewusst geworden wäre (IM1: Z 298- 307). Auch FR argumentiert hier ähnlich (IM3: Z 401-402). Seine Argumentationsweise beruht darauf, dass er angibt, er hätte selbst als Lernender viel bilingualen Unterricht erfahren, der nicht schlecht sein könne, wenn er sich damit so gute Fremdsprachenkenntnisse angeeignet hätte (IM3: Z 505-507). RU betont auch eigene Strategien im Gebrauch der Fremdsprache, die sie im eigenen Unterricht anwendet (IM4: Z 913- 924).

TD hebt nicht so sehr ihre eigenen Sprachlernerfahrungen hervor, sondern vielmehr ihr Translationsstudium, welches ihr an verschiedenen Punkten im Unterricht zu Gute komme (IM2: Z 248). Diese Argumentationslinie lässt sich auch bei RU beobachten (IM4: Z 662-704). RU betont sogar, dass sie durch ihre translatorische Ausbildung einen Vorteil gegenüber Lehrenden hätte, die nur eine fremdsprachendidaktische Ausbildung mitbringen. Sie sagt, sie könne durch das Bachelorstudium in transkultureller Kommunikation und auch ihre Erfahrungen mit dem österreichischen Deutsch eine größere Vielfalt in Bezug auf Nuancen bei Wortbedeutungen anbieten und gibt an, an diesem Punkt ein besseres Gespür zu haben (IM4: Z 700-704). Hier hebt sie jedoch an einer Stelle vor allem ihre Alltagserfahrungen hervor, in denen sie Begriffe kennenlernen konnte, die so nicht im Studium vermittelt würden (IM4: Z 717-722). Dieser Aspekt bringt laut ihr auch Vorteile für ihre Tätigkeit als

Dolmetscherin mit sich (IM4: Z 732-738). Die Vorzüge eines translatorischen Studiums hebt RU auch in Bezug auf die Textkompetenz hervor, die ihr in ihrem Nachhilfeunterricht Vorteile verschaffe, da sie viel Wissen über Textsorten mitbringe, das sie ihrem Studium zu verdanken hätte (IM4: Z 787-794).

8.2.3. Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung: Erstsprache der Lehrperson

Wie bereits angedeutet, steht die Erstsprache der Lehrpersonen in den Aussagen der Lehrenden mit translatorischer Ausbildung in engem Zusammenhang mit der Ausbildung.

FR, der nicht seine Erstsprache unterrichtet (IM3: Z 149-152), betont, dass es auch für Lehrpersonen, die ihre Erstsprache unterrichten unerlässlich sei, dennoch eine Ausbildung mitzubringen, die sie zum Unterrichten von Fremdsprachen befähige (IM3: Z 235-237). Er konkretisiert dies wie folgt: „Muttersprachler, macht einen nicht zu einem Lehrer, das muss man sagen.“ (IM3: Z 241) und „also eine Muttersprache befähigt einen zu [Pause] gar nichts alleine, finde ich.“ (IM3: Z 252-253). In Bezug auf die Eignung von erstsprachlichen Lehrpersonen unterstreicht er, dass diese ab höheren Niveaus geeigneter wären, da sie ein größeres lexikalisches Repertoire mitbringen würden (IM3: Z 220-225), jedoch Defizite in Bezug auf die Fähigkeit sich in die Lernenden hineinzuversetzen hätten. Hier sieht er bei sich den Vorteil, die Fremdsprache selbst auch erlernt zu haben und demnach beispielsweise besser Grammatik erklären zu können (IM3: Z 207-211).

Auch ED und TD stellen eine Verbindung zwischen der Erstsprache der Lehrperson und der Ausbildung her. So betont ED, der zur Zeit des Interviews nicht seine Erstsprache unterrichtet (IM1: Z 29-30), dass er sich erstsprachlichen Lehrpersonen, die dieselbe Ausbildung wie er mitbringen, unterlegen fühlen würde (IM1: Z 112-114). Er bezieht das aber mehr auf seinen persönlichen Fall und sieht den Faktor nicht-erstsprachliche Lehrperson nicht grundsätzlich als Nachteil an (IM1: Z 122-129). TD, die ihre Erstsprache unterrichtet (IM2: Z 123-126), ist wie FR der Meinung sie würde dadurch einen differenzierteren Wortschatz mitbringen, was einen Vorteil darstelle, unterstreicht jedoch ebenso die Notwendigkeit einer einschlägigen Ausbildung (IM2: Z 133-141).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ED, TD und FR ähnlich zu erstsprachlichen Lehrpersonen stehen: Sie sehen gewisse Vorteile, betonen aber auch die Notwendigkeit der

Ausbildung, ein Punkt, den RU neben der eigenen Sprachlernerfahrung stärker betont, als die Erstsprache an sich (IM4: Z 655- 670).

8.2.4. Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung: Einsprachiger

Unterricht

Beim Thema „Einsprachiger Unterricht“ erwähnen alle Lehrpersonen außer TD das Sprachniveau der Lernenden als ausschlaggebenden Faktor. Sowohl ED als auch FR und RU sprechen davon, den Unterricht in Gruppen mit höherem Sprachniveau eher einsprachig gestalten zu wollen (IM1: Z 187-190; IM3: Z 678-681; IM4: Z 189-194).

FR beschreibt nicht nur das Niveau, sondern auch seine Lernenden an sich als Grund für den Verzicht auf einsprachigen Unterricht, da dieser die Lernenden überfordern würde (IM3: Z 273-275). Er sagt aber, er könne sich grundsätzlich schon vorstellen „das konsequent auf Französisch zu machen“ (IM3: Z 273). Er empfindet die Methode des Zusammenfassens von Texten zur Verständnissicherung als lebensnäher, wenn sie in der Fremdsprache durchgeführt wird, weil er der Meinung ist, die Lernenden müssten in der Sprachverwendung in realer Interaktion mit Erstsprachler_innen auch darauf vorbereitet werden, auf fremdsprachliche Informationen Bezug zu nehmen (IM3: Z 683-697). Was diese Einstellung für Sprachmittlung bedeutet, wird im entsprechenden Kapitel noch erläutert. Insgesamt ist er aber gegenüber zweisprachigem Unterricht nicht negativ eingestellt (IM3: Z 523-524), auch wenn er auf die Frage, ob es sein Ziel wäre, den Unterricht einsprachig in der Fremdsprache zu halten, lange zögert (IM3: Z 457-460). Er sagt außerdem, dass er sich einsprachige Vorgehensweisen ab der ersten Kurseinheit nicht vorstellen könne, auch wenn im DaZ-Bereich so gearbeitet werden müsse und einsprachiger Unterricht zeitintensiver wäre (IM3: Z 471-476), was auch RU unterstreicht (IM4: Z 424).

Dabei bezieht sich RU vor allem auf die Semantisierung, die sie aber in Gruppen mit hohem Sprachniveau dennoch einsprachig hält. Hier arbeitet sie vorrangig mit Synonymen (IM4: Z 220-221), eine Vorgehensweise, die auch ED beschreibt (IM1: Z 208-211). Er lehnt hier zweisprachige Verfahren und Übersetzungen ab, da er der Ansicht ist, die Lernenden müssten sich so mehr anstrengen (IM1: Z 208-201) und könnten sich bei der Verwendung von Sprachmittlung zur Semantisierung zu sehr entspannen (IM1: Z 215-216). Er arbeitet vorrangig mit Gesten und Bildern und allen Hilfsmitteln, die Übersetzungen ersetzen (IM1: Z 259-260). Diese Vorgehensweise zeichnet sich auch bei TD ab (IM2: Z 284-290), was aber

eher auf ihr einsprachiges Lehrwerk zurückzuführen ist (IM2: Z 326-329), als auf eine Vorliebe für einsprachige Vorgehensweisen, da sie selbst beschreibt, zweisprachigen Unterricht für sinnvoll zu halten und zu bevorzugen (IM2: Z 365).

8.2.5. Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung: Nutzen der Erstsprache

Wie TD verwenden auch alle anderen Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung die Erstsprache der Lernenden im Unterricht (IM1: Z 167-169; IM2: Z 204-213; IM3: Z 273-379; IM4: Z 172-179). Vor allem bei Grammatikerklärungen greifen sie alle auf die Erstsprache zurück, da so gesichert ist, dass die Lernenden die Regeln und Normen verstehen (IM1: Z 178-183; IM2 Z 204-213; IM3: Z 290; IM4: Z 179-183). RU rechtfertigt diese Vorgehensweise wie folgt:

Person: Also wenn man Sprache als Fremdsprache unterrichtet so das es das DAS erste Prinzip. [lacht] [Äh], das man [äh], alles in der Muttersprache erklärt, also ja, das ist das erste Prinzip und zweite Prinzip, dass ah neue Grammatik musst du mit alten Vokabeln [äh] erklären und [Pause] und neue Vokabeln mit den alten Grammatik.

Interviewerin: Mhm.

Person: So haben wir das gelernt.

Interviewerin: Mhm, spannend, ok.

Person: Das ist so die goldene Regel, mhm, sonst das das sie schaffen das nicht. Also und neue Grammatik, sowohl neue Grammatik als auch ah neue Lexik, das, sie werden wahnsinnig. (IM4: Z 306- 313)

Es geht demnach auch hier beim Einsatz der Erstsprache um eine Erleichterung für die Lernenden, eine Einstellung die auch TD vertritt, wenn sie den Gebrauch der Erstsprache als sichersten und einfachsten Weg beschreibt (IM2: Z 385-387). Sie ist auch die, die sich scheinbar bereits die meisten Gedanken zu diesem Thema gemacht hat, da ihr bewusst ist, dass es sehr unterschiedliche Meinungen dazu gibt (IM2: Z 364-369). TD unterstreicht dabei, dass sie persönlich zweisprachigen Unterricht bevorzuge (IM2: Z 369-371) und vor allem in Anfänger_innengruppen den Unterricht vorrangig in der Erstsprache der Lernenden gestaltet (IM2: Z 204-206).

Auch FR ist der Verwendung der Erstsprache sehr positiv eingestellt, was er in folgender Aussage auch direkt betont:

Person: Ich persönlich bin der Meinung, dass ein Fremdsprachenunterricht sehr wohl in Kombination mit der Muttersprache sehr viel Sinn macht und hat. Ich hab' keine, ich hab keine Sprache von Null, ähm ähm, nur meine Muttersprache gelernt (IM3: Z 469-471)

Er bringt hier auch seine eigenen Sprachlernerfahrungen ein, die jedoch nicht den einzigen Grund für die Verwendung der Erstsprache darstellen. Er beschreibt bilingualen Unterricht als lockerer (IM3: Z 273-279) und erwähnt auch, dass es sich dabei um eine zeitsparendere Vorgehensweise handle, die klarere Erklärungen ermögliche (IM3: Z 484-501).

Ebenso argumentiert ED mit einem schnelleren Lernprozess durch den Einsatz der Erstsprache und sagt, er fände diesen immer dann sinnvoll, wenn er dem Fremdspracherwerb zuträglich wäre (IM1: Z 169-173). Jedoch lässt eine Aussage vermuten, dass er dennoch grundsätzlich lieber einsprachig arbeiten würde, da er auf die Frage, ob die Lernenden ihre Erstsprache im Unterricht gebrauchen würden mit „[Pause: ca. 5 sec.] Diría que sí, más de lo que a mí me gustaría.“ (IM1: Z 161) antwortet.¹⁵

8.2.6. Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung: Gebrauch der Fremdsprache

Wie bei der Gruppe der Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung soll auch hier nur kurz die Kategorie „Gebrauch der Fremdsprache“ behandelt werden. TD und RU zeigen hier ähnliche Tendenzen, auf die bereits im vorhergegangenen Kapitel eingegangen wurde. Sie beschreiben beide dezidiert, dass sie den Gebrauch der Fremdsprache im Unterricht mit zunehmendem Sprachniveau erhöhen würden (IM2: Z 215-230; IM4: Z 189). TD erwähnt hier auch, dass die Grammatikerklärungen in diesem Fall in der Fremdsprache gehalten würden (IM2: Z 224-230), RU bezieht sich dabei mehr auf die Erarbeitung von neuem Vokabular, bei der sie fremdsprachliche Definitionen verwende (IM4: Z 268-273). Hierbei handelt es sich um eine Strategie, die auch FR beschreibt, der aber auch versucht spielerisch neuen Wortschatz zu erarbeiten (IM2: Z 310- 322).

¹⁵ „Ich würde sagen, ja, mehr als mir lieb ist.“

8.2.7. Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung: Sprachmittlung zur Semantisierung

Bei der Kategorie „Semantisierung“ ist es spannend zu beobachten, dass alle befragten Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung auf verschiedene Verfahren setzen, jedoch bei allen Sprachmittlung eine Option darstellt (IM1: Z 37-40; IM2: Z 312-324; IM3: Z 326-343; IM4: Z 254-264). Die Beweggründe sind jedoch sehr unterschiedlich und werden nun hier kurz skizziert.

ED spricht, wie bereits erwähnt, hauptsächlich von einsprachiger Semantisierung in der Fremdsprache, wobei er zugibt, dass auf niedrigen Niveaustufen diese Methode kaum funktioniere und er daher auf Sprachmittlung zurückgreife. Er sieht sie als letzte Option bei der Semantisierung, wenn keine andere Vorgehensweise zum Verständnis führt (IM1: Z 205-211; Z 232-255).

Bei RU zeichnet sich eine ähnliche Tendenz ab. Auch sie arbeitet auf Anfänger_innenniveaus stärker mit Sprachmittlung zur Semantisierung (IM4: Z 254-264) und erhöht mit dem Niveau auch den Anteil an einsprachigen Methoden zur Wortschatzarbeit (IM4: Z 274-282). Jedoch macht sie deutlich, dass sie nie vollkommen einsprachig arbeitet, als sie folgendes beschreibt:

Person: In der Übung und C1/C2 wenn wir zum Beispiel, ja, ein Wort haben, das nicht, das sie nicht wissen, das sie nicht kennen ah, dann werden wir natürlich Synonyme, Antonyme suchen und [äh] es wird auch übersetzt, dass sie das ganze Pali...Palette [Pause] können, kennen, können. Ja, können verwenden. (IM4: Z 220-223)

Ihr ist demnach bewusst, dass einsprachige Semantisierung allein zu Unklarheiten führen kann und setzt demnach auf ein gemischtes Vorgehen. Diese Problematik bei einsprachiger Wortschatzarbeit erwähnt auch TD.

Sie sagt, sie fände zweisprachige Vokabellisten sinnvoll, die gemeinsam im Unterricht erarbeitet würden, da, wenn die Lernenden zu Hause selbst Bedeutungen nachschlagen würden, die Gefahr groß wäre, dass es zu Unklarheiten kommt, da die Bedeutung durch den Kontext determiniert sei (IM2: Z 427-444). Dennoch arbeitet auch TD, wie bereits beschrieben, viel mit visuellen, einsprachigen Mitteln zur Semantisierung, was jedoch auf das einsprachige Lehrwerk zurückzuführen ist (IM2: Z 284-298). Dies lässt sich daraus ableiten, dass an allen Stellen des Interviews, an denen sie von Semantisierung spricht, die nicht reine Wortschatzübungen im Lehrbuch betreffen, sondern Leseverständnisübungen oder andere

Kontexte, in denen Vokabular nicht verstanden wird, zweisprachige Verfahren mit Sprachmittlung beschreibt (IM2: Z 250-256; Z 272-278; Z 312-324). Hierbei werden ganze Sätze übersetzt, um so das Verständnis zu sichern (IM2: Z 264-267). Die Einsprachigkeit des Lehrwerks ist für sie ein Faktor, der Sprachmittlung notwendig macht, da die Lernenden sonst die Inhalte nicht verstehen könnten (IM2: Z 409-421). Es kann demnach festgehalten werden, dass auch einsprachige Lehrwerke nicht zu einsprachigem Unterricht führen, sondern mehr sprachmittlerische Arbeit der Lehrpersonen notwendig machen.

In den Ausführungen von FR wird deutlich, dass auch er unterschiedliche Verfahren nutzt, die jedoch weniger durch die Lehrmaterialien, als das Übungsformat und das Lernziel bestimmt sind. Er beschreibt einsprachige Semantisierung als anstrengender für die Lernenden, weswegen er dieses Verfahren nur einsetzt, wenn er möchte, dass sie sich Gedanken machen und das Vokabular aus dem Kontext ableiten. Bringt die Übung an sich schon verschiedene Schwierigkeiten mit sich, greift er lieber auf Sprachmittlung zur Semantisierung zurück, die er für effizient hält (IM3: Z 353-366).

8.2.8. Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung: Sprachmittlung zur Erarbeitung der Grammatik

Wie bereits beschrieben, verwenden die Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung häufig die Erstsprache der Lernenden, wenn im Unterricht Grammatik erarbeitet wird. Allerdings finden sich in den Interviews verhältnismäßig wenige Aussagen, die sich der Kategorie „Sprachmittlung zur Erarbeitung der Grammatik“ zuordnen lassen und es handelt sich teilweise um sehr allgemeine Aussagen, die nicht klar erkennen lassen, ob es sich um Vorgehensweisen handelt, die tatsächlich Sprachmittlung einbinden, oder aber rein um den Gebrauch der Erstsprache. Bei ED taucht die Kategorie „Sprachmittlung zur Erarbeitung der Grammatik“ nur an einer Stelle auf. Jedoch präzisiert er hier nicht, wie er Sprachmittlung anwendet, sondern gibt nur an, dass er sie für die Grammatikvermittlung auf niedrigen Niveaus als sinnvoll erachte (IM1: Z 275-277).

TD bezieht sich bei den Fragen nach Sprachmittlung zur Grammatikerklärung meist auf den Gebrauch der Erstsprache der Lernenden, der nicht als Sprachmittlung betrachtet werden kann. Sie beschreibt an einer Stelle, dass sie, um die Satzstellung zu verdeutlichen, auf Übersetzung zurückgreife, geht aber nicht auf die genaue Vorgehensweise ein (IM2: Z 271-274). Daher ist es hier nicht möglich festzustellen, ob es sich dabei tatsächlich um

Sprachmittlung als Werkzeug zur Grammatikvermittlung handelt, oder nicht. An anderen Stellen des Interviews beschreibt sie, wie bereits angedeutet, die Verwendung der Erstsprache ihrer Lernenden, um ihnen grammatikalische Regeln verständlich zu machen (IM2: Z 393-401).

Im Gegensatz dazu beschreibt FR sehr genau, wie er Sprachmittlung zur Grammatikerklärung anwendet. Er greift hier auf Strukturvergleiche zurück, in dem er Sätze sowohl in der Erstsprache der Lernenden als auch in der Fremdsprache an die Tafel schreibt. So zeigt er Unterschiede auf, vor allem im Bereich der Syntax (IM3: Z 399-406). Es kann jedoch angenommen werden, dass er das Gefühl hat, es handle sich dabei um eine Vorgehensweise, die aus Sicht der Fremdsprachenmethodik nicht als optimal angesehen wird, da er sich dafür rechtfertigt:

Person: Ich mach das dann so, dass ich einen Satz tatsächlich auf Französisch und auf auf Deutsch hinschreib‘ und das dann zeig.

Interviewerin: Und du hast das Gefühl, das funktioniert gut?

Person: Ich hab‘ das Gefühl, das funktioniert gut, ich glaub es funktioniert aber auch deswegen gut, weil das meine Art ist selber die Sachen wie ich sie mir selber auch bereits gelernt hab und [Pause] das heißt nicht, dass es für alle passen muss, aber es ist zumindest mal soweit, dass ich dahinter stehen kann. Ich glaub wichtig ist einfach wie man wie man es erklärt, hängt oft gar nicht davon ab, ob das gut oder schlecht ist, sondern wenn's einem selber liegt und einem das durchaus eine gute Idee scheint, dann steht man ja dahinter, dann kann man's auch besser irgendwie den Leuten rüberbringen. (IM3: Z 396-406)

Diese Formulierung, in der er sich hauptsächlich auf die eigene Vorliebe beruft, sowie auch die Pause, deuten auf eine gewisse Unsicherheit hin. Auch in seiner weiteren Argumentation bezieht er sich hauptsächlich darauf, mit Sprachmittlung im Bereich der Grammatik eine Methode gewählt zu haben, die seinen eigenen Vorlieben entspricht (IM3: Z 578-579).

Auch RU greift im Bereich der Grammatikvermittlung auf Sprachmittlung zurück, jedoch handelt es sich bei ihr dabei eher um ein Übungsformat. Sie beschreibt, dass es in ihrem Lehrbuch Übungen gäbe, in denen einfache Sätze übersetzt werden sollten. Dies nutzt sie, damit die Lernenden sich so auf die korrekte Anwendung der Grammatik konzentrieren könnten. Hierbei betont sie an einer Stelle, dass Übersetzen hier nicht das Lernziel darstelle, sondern die Übungen zur Überprüfung der Grammatikkenntnisse dienen würden (IM4: Z 451-465).

8.2.9. Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung: Sprachmittlung als Werkzeug

Zur Kategorie „Sprachmittlung als Werkzeug“ können verhältnismäßig viele Aussagen der Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung zugeteilt werden. Das liegt vor allem daran, dass in vielen Teilen der Interviews nicht konkret auf eine bestimmte Art von Sprachmittlung eingegangen wird und nur deren Charakter als Hilfsmittel klar zuzuordnen ist.

Ein Beispiel dafür ist ED, der betont, dass Sprachmittlung für die Bewusstmachung typischer Fehler, die durch die Erstsprache der Lernenden bedingt sind, hilfreich sei (IM1: Z 35-40). Er meint zudem, dass durch Sprachmittlung die Geschwindigkeit des Lernprozesses erhöht werden könne (IM1: Z 192-199), geht aber auch hier nicht genauer auf Teilbereiche ein. Ein besonders interessanter Teil im Interview mit ED stellen seine Ausführungen zur Arbeit mit literarischen Texten dar. Hier spricht er nicht von der Arbeit mit Sprachmittlung, also nicht-professionellen translatorischen Tätigkeiten, sondern von der Nützlichkeit professioneller Übersetzungen (IM1: Z 277-295). Er beschreibt, dass es motivationssteigernd auf die Lernenden wirke, wenn diese ein literarisches Werk in der Fremdsprache lesen würden, welches sie bereits in ihrer Erstsprache kennengelernt hätten (IM1: Z 316-326). Hier nutzt er Übersetzungen von der Fremdsprache in die Erstsprache der Lernenden (IM1: Z 345-346) und beschreibt mit deren Hilfe auch neue Strukturen zu erarbeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen deutlich zu machen (IM3: Z 344-352).

Bei der Frage nach Sprachmittlung als Fertigkeit geht ED wieder auf die Vorteile von Sprachmittlung als Werkzeug ein und gibt an, dass sie in den Unterricht integriert werden sollte, betont aber explizit, dass er Sprachmittlung als Werkzeug begrüße, als Fertigkeit jedoch ablehne (IM1: Z 373-385). Dieser Aspekt wird im folgenden Kapitel noch eingehend erläutert.

TD bezieht sich wie bereits an anderen Punkten auch hier auf ihr Lehrwerk, das einsprachig gestaltet ist und somit Sprachmittlung notwendig macht. Sie hebt hervor, dass sie sich oft gezwungen sehe Arbeitsanweisungen in die Erstsprache der Lernenden zu übersetzen, da das Buch auch hier nur in der Fremdsprache gestaltet sei und es in Anfänger_innengruppen unmöglich sei diese zu verstehen. TD hebt hervor, dass sie diese vollständige Einsprachigkeit nicht als sinnvoll erachte (IM2: Z 334-350). Sie betont, ähnlich wie ED, dass sie Sprachmittlung als Fertigkeit eher ablehne, als Werkzeug jedoch sehr zielführend findet (IM2: Z 450-453). Auch hierzu finden sich genauere Erläuterungen im folgenden Kapitel.

Auch FR nimmt Lücken in seinem Lehrbuch als Ausgangspunkt für seine Anwendung von Sprachmittlung. Er beschreibt hier jedoch einen anderen Aspekt als TD. Er nutzt Sprachmittlung zur Überprüfung des Leseverständnisses, in dem er die Lernenden den Inhalt in ihrer Erstsprache zusammenfassen lässt (IM3: Z 635-652). Er beschreibt die Beweggründe für die Anwendung dieser Vorgehensweise wie folgt:

Person: Aber weil weil nämlich oft ähm, oft werden nur die Texte ein bisschen präsentiert in den Büchern und dann ist aber gar nicht viel ähm als Aufgabe da, oder irgendwas muss passieren, das heißt zumindest, dass man eben, dass man mal nacherzählt, so das und das ist passiert im Text und ja, dass man diese diese ein Handlungsfeld mehr oder weniger zu zu zu Informationen aufbaut, die man selber liest oder hört. Also, dass man dann äh was daraus macht in seinem Kopf. (IM3: Z 701-705)

Seine Vorgehensweise kann laut ihm damit gerechtfertigt werden, dass das Buch selbst keine Übungen anbiete und er Sprachmittlung als sinnvollen Weg erachtet, um überprüfen zu können, ob die Inhalte verstanden wurden.

Als Prüfungsformat an sich lehnt er Sprachmittlung jedoch ab, was ein häufiger Grund für den Ausschluss von Sprachmittlung aus dem Unterricht ist, wie Königs (2016) in seiner Auflistung unterstreicht (vgl. 2016: 112f.). FR sagt hier, er würde den indirekten Weg bevorzugen, auch wenn es sich dabei ebenso um eine Form der Sprachmittlung handle. Damit meint er, dass er es als zielführender erachte, wenn nicht direkte Übersetzungen gefordert würden, sondern viel mehr Sprachhandlungen, wie beispielsweise „nach dem Befinden fragen“ (IM3: Z 586-608).

An diesem Punkt vertritt RU die gegenteilige Meinung. Sie arbeitet sehr wohl mit Sprachmittlung als Überprüfung des Gelernten (IM4: Z 476-481). Dafür nutzt sie einzelne Sätze, die die Lernenden übersetzen sollen, um so Grammatik und Schrift im Russischen zu festigen (IM4: Z 469-472). Grundsätzlich ist sie der Meinung, dass Sprachmittlung auf niedrigen Niveaus motivierend auf die Lernenden wirke, präzisiert hier aber nicht auf welche Art und Weise diese angewendet wird (IM4: Z 162-164). Interessant ist, dass sie auch eine Form der mündlichen Sprachmittlung beschreibt, die dem Bereich „Sprachmittlung als Fertigkeit“ zugeordnet werden kann und demnach im folgenden Kapitel genauer beschrieben wird. Hier findet dieser Abschnitt nur Erwähnung, da sie auf die Vorteile dieser Vorgehensweise eingeht. Sie betont, dass durch mündliche Sprachmittlung die Reaktionsfähigkeit der Lernenden trainiert werde. Durch diese Art der Rechtfertigung der Anwendung von Sprachmittlung wird ihr jedoch auch ihr Charakter als Fertigkeit zu einem Teil abgesprochen (IM4: Z 497-505).

8.2.10. Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung: Sprachmittlung als Fertigkeit

Zur Kategorie „Sprachmittlung als Fertigkeit“ finden sich viele ähnliche Aussagen in den Interviews, die mit Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung durchgeführt wurden. Grundsätzlich sind die Lehrkräfte gegenüber Sprachmittlung als Fertigkeit eher negativ eingestellt. Sie begründen diese Ablehnung beinahe alle damit, dass ihre Lernenden diese Fertigkeit nicht bräuchten (IM1: Z 401-406; IM3: Z 725-739; IM4: 344-345). Hier differenzieren die Lehrkräfte jedoch stark zwischen schriftlicher und mündlicher Sprachmittlung. Zweitere sehen sie als sehr viel sinnvoller und zeigen eher die Bereitschaft diese auch als Fertigkeit zu trainieren. ED begründet dies wie folgt:

Person: E la interpretación sí puede ser muy útil ya que el uso de la interpretación en clase puede preparar a nuestros alumnos [Pause] a enfrentarse a situaciones reales, cotidianas que se dan en muchos ámbitos de la vida, en un mundo globalizado en el que vivimos. Por ejemplo, pueden preparar a nuestros alumnos a futuras situaciones en las que se encuentren con amigos extranjeros o o trabajadores [Pause] [äh] sí, o clientes de una empresa donde se hablen diferentes idiomas y se encuentren con esa situación, vale? [Pause] [mh u] por eso creo que puede ser muy útil [...] (IM1: Z 411-416)¹⁶

Er sieht demnach eher mündliche Sprachmittlung als Fertigkeit, die die Lernenden entwickeln sollten, sagt jedoch auch, dass er bis jetzt noch keine Zeit gehabt hätte, diese tatsächlich im Unterricht zu trainieren (IM1: Z 422-425). Interessant ist in den Ausführungen von ED zu diesem Thema, dass er, wenn er allgemein nach Sprachmittlung als Fertigkeit gefragt wird, sehr viel ablehnender reagiert und betont, dass zum Training der Kommunikationsfähigkeit andere Instrumente sinnvoller wären (IM1: Z 398-402). Durch diese Aussage spricht er dem Übersetzten an sich den kommunikativen Charakter ab, was er durch eine weitere Aussage unterstreicht. Er gibt an, dass in seiner Sprachschule kommunikative Fähigkeiten einen besonderen Stellenwert hätten und es daher kein Raum für Sprachmittlung gäbe (IM1: Z 354-373). Er sagt auch explizit, dass zwar der Gebrauch von

¹⁶ Dolmetschen kann sehr nützlich sein, da sein Gebrauch im Unterricht die Schüler_innen auf reale Situationen vorbereiten kann, denen sie sich in unserer globalisierten Welt in vielen Bereichen des täglichen Lebens stellen müssen. Zum Beispiel kann es Schüler_innen auf zukünftige Situationen mit ausländischen Freund_innen oder Arbeiter_innen, ja Kund_innen einer Firma, in der verschiedene Sprachen gesprochen werden, vorbereiten, wenn sie sich in solch einer Situation wiederfinden, ja? Darum denke ich, dass es sehr nützlich sein kann [...]

Übersetzung als Werkzeug sinnvoll sei, jedoch nicht als Fertigkeit entwickelt werden sollte (IM1: Z 401- 406), eine Aussage, die wohl mit den Vorhergegangenen in Verbindung steht.

Auch TD steht der Ausbildung der Fertigkeit Sprachmittlung eher negativ gegenüber. Sie geht an mehreren Stellen, an denen sie danach gefragt wird, auf Sprachmittlung als Werkzeug ein (IM2: Z 403-415; Z 423-437; Z 487-493). Als Exkurs kann sie sich vorstellen ihren Lernenden Einblick ins Dolmetschen und Übersetzen zu geben (IM2: Z 503-513), sagt jedoch, dass sie nicht an der Ausbildung von Sprachmittlung als Fertigkeit arbeiten würde (IM2: Z 462-483). Grundsätzlich betont sie, dass sie es nicht sinnvoll fände, eine Sprache durch Übersetzen und Dolmetschen zu lernen (IM2: Z 457-460), was nahelegt, dass sie Sprachmittlung in jeglicher Form ablehnt. Wie in den vorhergegangenen Kapiteln beschrieben, entspricht dies jedoch nicht ihrer Unterrichtsgestaltung und es kann davon ausgegangen werden, dass sie nur der Fertigkeit Sprachmittlung gegenüber negativ eingestellt ist, was wiederum unterschiedliche Gründe haben kann.

Auch FR geht bei einer Frage nach Sprachmittlung als Fertigkeit eher auf ihre Anwendung als Werkzeug ein (IM3: Z 569-573). Wie auch ED unterscheidet er klar zwischen mündlicher und schriftlicher Sprachmittlung und steht letzterer sehr viel positiver gegenüber (IM3: Z 712-723). Er betont die Sinnhaftigkeit des mündlichen Zusammenfassens von fremdsprachlichen Texten in der Erstsprache auf niedrigen Niveaus. Sobald das Niveau ansteigt, gibt er jedoch an, dafür auch die Fremdsprache zu gebrauchen (IM3: Z 717-723). Besonders interessant ist seine Begründung für die Ablehnung schriftlicher Sprachmittlung. Er unterstreicht die Zieltextfokussierung bei Übersetzungen und betont, dass es dabei sehr stark um die Produktion eines schönen Textes in der Erstsprache gehe, was keinen Platz im Fremdsprachenunterricht habe (IM3: Z 725-739).

Wie auch bei FR und ED zeichnet sich auch bei RU eine deutliche Vorliebe für mündliche Sprachmittlung ab. Auch sie betont, dass schriftliches Übersetzen nicht das Ziel darstelle (IM4: Z 448-451) und hebt die Nützlichkeit mündlicher Vorgehensweisen hervor. Wie bereits im vorhergegangenen Kapitel angedeutet, gebraucht sie mündliche Sprachmittlung, um die Reaktionsfähigkeit ihrer Lernenden zu trainieren (IM4: Z 484-493). Dabei verzichtet sie auf grammatikalische Korrektheit und legt den Fokus auf die Übertragung des Sinns (IM4: Z 398-405). Bei diesen Übungen zur mündlichen Sprachmittlung arbeiten die Lernenden zu zweit. Einer spricht auf Deutsch über ein vorgegebenes Thema, die andere Person dolmetscht immer nach maximal zwei Sätzen das Gesagte in die Fremdsprache (IM4: Z 363-400). Auf die Vermittlung von Basiskenntnissen in

Notizentechnik verzichtet RU jedoch, da sie der Ansicht ist, dass dies die Lernenden überfordern würde (IM4: Z 411-426). Auch sie betont jedoch, wie FR, dass sie nur mit mäßig fortgeschrittenen Gruppen, die sie als Mittelstufe bezeichnet, auf diese Übungsformen zurückgreife. Auf hohen Niveaus gestaltet sie den Unterricht einsprachig in der Fremdsprache (IM4: Z 535-552) und unterstreicht, dass Dolmetschen und Übersetzen nicht das Ziel dieser Kurse darstellen würde (IM4: Z 561-578). An diesem Beispiel zeigt sich deutlich, dass in der Praxis einsprachiger Unterricht in der Fremdsprache auch einen Ausschluss von Sprachmittlung impliziert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung eine eher negative Einstellung gegenüber Sprachmittlung als Fertigkeit haben. Wenn sie von sprachmittlerischen Tätigkeiten im Unterricht sprechen, müssen diese immer einen gewissen Sinn für die Fremdsprachenaneignung mit sich bringen, weswegen davon ausgegangen werden kann, dass die Lehrpersonen Sprachmittlung nicht als Fertigkeit anerkennen. Manche greifen dennoch auf Vorgehensweisen zurück, die basistranslatorische Fähigkeiten schulen und somit dem Bereich der Sprachmittlung als Fertigkeit zuzurechnen sind.

8.3. Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Im folgenden Kapitel wird nun auf die vorhergegangene Analyse der beiden Gruppen zurückgegriffen, um deren Aussagen, die den jeweiligen Kategorien zugeordnet wurden, zu vergleichen. Dabei ist der Hauptunterscheidungsfaktor die translatorische Ausbildung, die hier auch dazu dient, um festzustellen, ob und wenn ja, auf welche Art und Weise sich die Aussagen der Lehrkräfte unterscheiden. Auch hier wird die Analyse anhand der Kategorien durchgeführt.

8.3.1. Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung: Tendenzen

Einer der größten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen stellt die Einstellung zu einsprachigem Unterricht dar. Dieser wird von den Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung bevorzugt und als idealer Unterricht dargestellt (IO1: Z 202-203; IO2: Z 351-371; IO3: Z 267; IO4: Z 343-356). Dennoch geben zwei der vier befragten Lehrpersonen an,

hauptsächlich die Erstsprache der Lernenden im Unterricht zu gebrauchen (IO2: Z 268-273; IO4: Z 190-194). Diese Tendenzen lassen sich auch bei der Mehrheit der Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung ablesen. In Bezug auf die Kategorie „Ausbildung“ sind beinahe alle Lehrpersonen der Meinung, dass diese eine große Rolle spiele, wenn es darum geht, guten Unterricht zu gestalten (IO1: Z 110- 114; IO2: Z 213-218; IM1: Z; IM2: Z 159-160; IM3: Z 246-249). Hier sind keine gruppenspezifischen Unterschiede zu beobachten. Ähnliches lässt sich bei den Kategorien „Erstsprache der Lehrperson“, „Sprachmittlung zur Semantisierung“ und „Sprachmittlung zur Erarbeitung der Grammatik“ beobachten. Anders verhält es sich mit den Kategorien „Sprachmittlung als Werkzeug“ und „Nutzen der Erstsprache“, in denen sich bei den Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung eine deutlich positivere Einstellung abzeichnet. Bei der Kategorie „Sprachmittlung als Fertigkeit“ ist eine große Einigkeit in der Ablehnung dieser bei allen Lehrpersonen zu beobachten, die Gründe dafür sind jedoch gruppenspezifisch zu unterscheiden, was im entsprechenden Kapitel behandelt wird.

8.3.2. Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung: Ausbildung

Die Einstellung zur Ausbildung von Lehrpersonen ist ein Thema, bei dem sich große Übereinstimmung in beiden Gruppen abzeichnet. Alle Lehrpersonen außer NW und DU heben die Wichtigkeit einer Ausbildung hervor, die zum Unterrichten befähigt (IO1: Z 110-114; IO2: Z 213-218; IM1: Z 123- 124; IM2: Z 159-160; IM3: Z 246-249). An diesem Punkt trifft auch RU keine direkte Aussage zur Wichtigkeit der Ausbildung für Fremdsprachenlehre, betont aber einen anderen Punkt. Sie ist wie TD der Meinung, dass ihre translatorische Ausbildung Vorteile für den Fremdsprachenunterricht mit sich bringe (IM2: Z 248; IM4: Z 662- 704). SP aus der Gruppe der Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung spricht auch konkret ihre fehlende Ausbildung in diesem Bereich an. Sie führt diese unter anderem als Grund an, Sprachmittlung nicht als Fertigkeit im Unterricht zu trainieren (IO2: Z 588-591). Dies wird jedoch in der Kategorie „Sprachmittlung als Fertigkeit“ genauer thematisiert.

8.3.3. Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung: Erstsprache der Lehrperson

Die Aussagen zum Thema „Erstsprache der Lehrperson“ sind schwierig zusammenzufassen, da aufgrund der Sprachen, die die Lehrpersonen unterrichten, hier große Unterschiede in der Einstellung entstehen. SP, NW, DU, ED und FR unterrichten unter anderem Sprachen, die nicht ihre Erstsprachen sind (IO2: Z136-139; IO3: Z 189-195; IO4: Z 91-94; IM1: Z 98- 108;

IM3: 149-152) und gehen die Fragestellung demnach auf eine andere Art und Weise, als die Lehrpersonen an, die ihre Erstsprache unterrichten. Dennoch lassen sich einige Gemeinsamkeiten erkennen. Von den Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung sind drei Personen der Meinung, dass ein Vorteil von Lehrkräften, die nicht ihre Erstsprache unterrichten darin läge, dass diese selbst die Sprache erlernen mussten und sich so besser in ihre Lernenden hineinversetzen könnten (IO1: Z 101-118; IO2: Z 213-218; IO4: Z 136-147). Diese Meinung teilt auch eine Lehrperson mit translatorischer Ausbildung (IM3: Z 207-211). Ein Vorteil von Lehrkräften, die ihre Erstsprache unterrichten, ist laut TD und FR, dass diese ein größeres lexikalisches Repertoire mitbringen würden (IM2: Z 133-141; IM3: Z 220-225). Auch hier muss nun eine Verbindung zwischen der Erstsprache der Lehrperson und der Ausbildung hergestellt werden, da in den Interviews die Aussagen zu den beiden Themen oft aufeinander bezogen sind. SP, TD und FR betonen, dass auch Lehrkräfte, die ihre Erstsprache unterrichten, eine Ausbildung absolvieren sollten, die sie zum Fremdsprachenunterricht befähigt (IO2: Z 213- 218; IM3: Z 235-237; IM2: Z 133-141). ED und ES heben ebenso die Wichtigkeit der Ausbildung hervor, unterstreichen hier aber, dass auch Lehrpersonen, die nicht ihre Erstsprache unterrichteten, mit einer adäquaten Ausbildung exzellente Lehrende sein können (IM1: 122-124; IO1: Z 101-118).

8.3.4. Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung:

Einsprachiger Unterricht

Bei den Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung wurde deutlich, dass alle einsprachigen Unterricht als Ideal ansehen (IO1: Z 202-203; IO2: Z 351-371; IO3: Z 267; IO4: Z 343-356). Dies zeigte sich bei den Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung nicht ganz so deutlich, wobei auch sie zumindest auf hohen Sprachniveaus einsprachige Vorgehensweisen bevorzugen (IM1: Z 187-190; IM3: Z 678-681; IM4: Z 189-194). Diese Tendenz zeigt auch ES (IO1: Z 189-190). Die Gründe, warum die Lehrpersonen in ihrem eigenen Unterricht dennoch auf bilinguale Verfahren zurückgreifen, lassen sich grob in drei Gruppen einteilen. Einerseits sind die Lernenden für zweisprachige Verfahren ausschlaggebend, da sie diese einfordern oder brauchen (IO2: Z 359-374; IM3: 273-279; IO1: Z 221-227), andererseits werden die Vorbereitung und der Unterrichtsablauf angeführt, die als aufwändiger und zeitintensiver beschrieben werden, wenn der Unterricht einsprachig gestaltet wird (IO4: Z 343-352; IM3: Z 471-476; IM4: Z 424).

Bei den Verfahren zur Semantisierung fällt auf, dass hier die meisten Lehrpersonen der Meinung sind, einsprachige Verfahren wären zielführender. Dies betrifft sowohl Lehrkräfte mit als auch ohne translatorische Ausbildung und lässt sich relativ unabhängig von anderen Bereichen beobachten (IO1: Z 245-248; IO2: Z 359-374, IO3: Z 242; IM1: Z 208-201, IM2: Z 284-290). Worauf diese Tendenz genau zurückzuführen ist, lässt sich jedoch nicht klar aus den Aussagen ableiten. Die Argumentationen sind dabei sehr unterschiedlich. Eine Argumentationslinie betrifft das Mehr an Anstrengung für die Lernenden, das hier begrüßt wird (IM1: Z 215-216; IO1: Z 195-198). Ein weiterer Grund für einsprachige Semantisierungstechniken ist das Lehrmaterial (IM2: Z 284-290), das auch in anderen Bereichen als ausschlaggebender Faktor in Bezug auf die Anwendung von einsprachigen oder zweisprachigen Verfahren betrachtet werden kann.

Die meisten Lehrpersonen, die Aussagen dazu tätigen, arbeiten mit einsprachigen Lehrwerken in der Fremdsprache (IO2: Z 484-490; IO3: Z 608-611; IM2: Z 409-412). Interessant ist jedoch, dass zwei der Lehrpersonen, die eine positive Grundeinstellung zu zweisprachigen Vorgehensweisen haben, auch mit zweisprachigen Lehrmaterialien arbeiten (IO4: Z 412-413; IM3: Z 545-562). Hierbei darf jedoch nicht vergessen werden, dass nicht alle Lehrpersonen die Möglichkeit haben, ihr Lehrwerk selbst zu wählen, was unter anderem TD hervorhebt (IM2: Z 306-313).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich in allen Interviews abzeichnet, dass einsprachiger Unterricht zwar oft als ideal gesehen wird, in der Praxis jedoch nicht umsetzbar ist. Diese Tatsache zeigt auch, wie wichtig es ist, sich mit dem sinnvollen Einbezug der Erstsprache der Lernenden auseinanderzusetzen, da sich dieser ohnehin oft nicht vermeiden lässt und so für die Fremdsprachenaneignung nutzbar gemacht werden sollte. Ebenso zeigt sich die Tendenz zu eher einsprachigem Unterricht auf höheren Niveaus. Das wiederum führt jedoch dazu, dass sobald ein gewisses Sprachniveau erreicht ist, immer auf Sprachmittlung verzichtet wird und somit Sprachmittlung nur im Anfänger_innenunterricht in Erwägung gezogen wird.

8.3.5. Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung: Nutzen der Erstsprache

Die Befragten verbindet, dass ausnahmslos alle, selbst die Lehrkräfte, die einsprachigen Unterricht in der Fremdsprache bevorzugen, die Erstsprache der Lernenden im Unterricht

verwenden (IO1: Z 203-206; IO2: Z 268-273; IO3: Z 424-425; IO4: Z 190- 194; IM1: Z 167-169; IM2: Z 204-213; IM3: Z 273-379; IM4: Z 172-179). Dabei muss jedoch festgehalten werden, dass die Situationen, in denen die Erstsprache gebraucht wird, stark variieren. Drei von vier der Lehrkräfte ohne translatorische Ausbildung betonen, dass sie bei zunehmendem Sprachniveau eher auf die Erstsprache verzichten und diese somit eher im Anfänger_innenunterricht gebrauchen würden (IO1: Z 163-167; IO2: Z 268-273; IO4: Z 190-194). Bei DU und ES zeichnet sich auch eine grundsätzliche Ablehnung des Gebrauchs der Erstsprache ab, da sie andeuten, sie nur zu verwenden, wenn die Verständigung mit den Lernenden nicht mehr anders möglich sei (IO1: Z 216-219; IO3: Z 246). Bei den Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung fällt nur bei ED eine ähnliche Einstellung auf (IM1: Z 161).

Grundsätzlich lassen die Meinungen der Lehrkräfte mit translatorischer Ausbildung hier eine völlig andere Einstellung vermuten. Sie sind alle eher positiv gegenüber zweisprachigem Unterricht eingestellt, zwei davon unterstreichen, dass sie diesen für zielführender halten (IM2: Z 369-371; IM3: Z 469-471). Vor allem bei Grammatikerklärungen greifen alle Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung auf die Erstsprache zurück (IM1: Z 178-183; IM2 Z 204-213; IM3: Z 290; IM4: Z 179-183).

Diese klare Bevorzugung von zweisprachigem Unterricht, die sich bei den Lehrkräften mit translatorischer Ausbildung abzeichnet, ist interessant, da die positive Einstellung zu bilingualen Verfahren Auswirkungen auf die Möglichkeit der Anwendung sprachmittlerischer Tätigkeiten im Unterricht hat. Da Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung zweisprachigen Vorgehensweisen gegenüber grundsätzlich positiver eingestellt sind, ist es, selbst wenn sie diese als nicht zielführend erachten würden, eher möglich diese in den Unterricht zu integrieren. Das liegt daran, dass bilingualer Unterricht als Grundstein für Sprachmittlung im Unterricht betrachtet werden kann und die Integration translatorischer Tätigkeiten einfacher wäre, da keine so großen Veränderungen in der Vorgehensweise nötig wären, wenn bereits zweisprachig gearbeitet wird. Bei einsprachigen Verfahren muss der ganze Unterricht verändert werden, um Sprachmittlung möglich zu machen.

8.3.6. Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung: Nutzen der Fremdsprache

Die Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung versuchen so viel wie möglich die Fremdsprache zu nutzen (IO1: Z 167-170; IO2: Z 437-448; IO3: Z 256-263; IO 4: Z 198-199) und bringen häufig den Input in der Fremdsprache mit dem Verzicht auf den Einbezug der Erstsprache in Verbindung (IO 1: 163-174, IO2: 435-441). Diese Tendenz lässt sich bei den Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung nicht beobachten, die wie bereits beschrieben, bilingualen Vorgehensweisen gegenüber grundsätzlich positiver eingestellt sind. Es zeichnet sich jedoch auch hier ab, dass sie in Gruppen mit höherem Sprachniveau vermehrt die Fremdsprache verwenden (IM2: Z 215-230; IM4: Z 189). Dies ist nicht per se problematisch, jedoch kann davon ausgegangen werden, dass dadurch mehr und mehr auf die Erstsprache verzichtet wird und der Unterricht in höheren Niveaustufen eher einsprachig gestaltet wird. Dies wiederum führt dazu, dass die Integration von Sprachmittlung in den Unterricht erschwert wird, was bereits im Abschnitt zu einsprachigem Unterricht genauer ausgeführt wurde.

8.3.7. Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung: Sprachmittlung zur Semantisierung

Im Bereich der Semantisierung verbindet alle befragten Lehrkräfte, dass sie bei der Wortschatzarbeit teilweise neben anderen Verfahren, auch auf Sprachmittlung zurückgreifen (IO1: Z 265-267; IO2: Z 347-349; IO3: 637-641; IO4: Z 317-322; IM1: Z 37-40; IM2: Z 312-324; IM3: Z 326-343; IM4: Z 254-264). Die Einstellungen dazu variieren jedoch stark.

Besonders stark stechen dabei die Meinungen von RU und TD im Kontrast zu ES hervor. Erstere betonen, dass sie auf niedrigen Niveaus vermehrt mit Sprachmittlung zur Semantisierung arbeiten, in fortgeschrittenen Gruppen jedoch eher auf einsprachige Verfahren setzen (IM1: Z 205-211; Z 232-255; IM4: Z 254-264; Z 274-282). Sie unterstreichen allerdings beide, dass rein einsprachige Verfahren problematisch sein können, da oft nicht die im jeweiligen Kontext adäquate Bedeutung von den Lernenden verstanden wird und es somit notwendig ist, auch bei einsprachigen Vorgehensweisen immer noch eine Übersetzung in der Erstsprache anzubieten, um Fehlern vorzubeugen (IM4: Z 220-223; IM2: Z 427-444). ES argumentiert hier gegenteilig und gibt an, dass eine Übersetzung des unbekannten Vokabulars nicht notwendig wäre, da die Lernenden selbst im Internet unbekannten Wortschatz

nachschlagen könnten (IO1: Z 210-216). Auch wenn nicht explizit erwähnt, liegt es nahe, dass hier die translatorische Erfahrung von TD und RU ihr Gespür für Bedeutungsnuancen und deren Relevanz geschärft haben dürfte. Dieser Zugang fehlt ES, der weder auf praktischer noch theoretischer Ebene Erfahrung mit Dolmetschen und Übersetzen hat.

Andererseits arbeiten zwei der Lehrkräfte ohne translatorische Ausbildung mit einem zweisprachigen Verfahren, das die Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung nicht erwähnen. Dabei handelt es sich um die sogenannte Sandwich-Technik, bei der jede Äußerung der Lehrperson zuerst in der Fremdsprache getätigt wird, um dann in der Erstsprache der Lernenden wiederholt zu werden. Darauf folgt eine weitere Wiederholung der Aussage in der Fremdsprache (vgl. Nowak 2000: 17). Diese Technik wird von NW und in abgeschwächter Form auch von SP angewandt (IO4: Z 228-231; IO2: Z 273-378), obwohl diese keine translatorische Ausbildung mitbringen und anzunehmen wäre, dass Personen mit Translationserfahrung dies näherliegen könnte. Warum sie diese Möglichkeit nicht in Anspruch nehmen, geht nicht aus den Interviews hervor. Es ist denkbar, dass sie ihnen nicht bekannt ist.

8.3.8. Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung:

Sprachmittlung zur Erarbeitung der Grammatik

Wie bereits bei der Analyse der einzelnen Gruppen deutlich wurde, gebraucht die Mehrheit der Lehrpersonen die Erstsprache der Lernenden, um unbekannte grammatische Phänomene zu erklären. Es wurde jedoch auch deutlich, dass diese Vorgehensweisen in den seltensten Fällen Sprachmittlung inkludieren. Es zeichnen sich hier keine klaren Unterschiede zwischen den Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung ab. FR aus der Gruppe der Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung ist jedoch der Einzige, der tatsächlich mit sprachmittlerischen Vorgehensweisen arbeitet (IM3: Z 378-396), auch wenn er, wie bereits erläutert, allem Anschein nach der Meinung ist, es handle sich dabei um eine unerwünschte Vorgehensweise (IM3: Z 578-579). TD und ED sind Sprachmittlung zur Grammatikerklärung gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt, erläutern ihre Vorgehensweisen jedoch nicht genauer (IM1: Z 275-277; IM2: Z 271-274). Bei den Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung wird deutlich, dass zwar die Verwendung der Erstsprache eine große Rolle spielt, wenn neue Grammatik erarbeitet wird, jedoch nicht in Form von Sprachmittlung. ES und NW betonen auf Vergleiche zurückzugreifen, allerdings nur wenn es sich um ähnliche Phänomene in Erst- und Fremdsprache handelt (IO1: Z 327-347; IO4: Z 262-283). Inwieweit hierbei von

Sprachmittlung gesprochen werden kann, lässt sich aus den Aussagen der Lehrpersonen nicht ableiten. SP lehnt Übersetzungen in diesem Bereich explizit ab (IO2: Z 460-464) und DU unterstreicht, dass Vergleiche und Übersetzungen im Bereich der Grammatik mit Vorsicht zu genießen seien, weshalb sie eher darauf zurückgreift, wenn im Laufe des Unterrichts unbekannte grammatikalische Phänomene auftauchen, die noch nicht ausführlich behandelt werden sollen (IO3: Z 498-507).

Insgesamt ist es in diesem Bereich schwer zu unterscheiden, ob es sich jeweils tatsächlich um Sprachmittlung handelt oder rein um den Gebrauch der Erstsprache, da die Lehrpersonen hier kaum genaue Beschreibungen liefern jedoch lässt sich festhalten, dass im Bereich der Grammatikerklärung bei keiner Lehrperson eine vollkommene Ablehnung des Gebrauchs der Erstsprache zu beobachten ist. Das bedeutet wiederum, dass es in der Grammatikvermittlung verhältnismäßig leicht wäre Sprachmittlung als Hilfsmittel systematisch in den Unterricht miteinzubeziehen.

8.3.9. Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung:

Sprachmittlung als Werkzeug

In kaum einer Kategorie zeigen sich so deutliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen wie im Bereich der Sprachmittlung als Werkzeug. Die befragten Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung haben zwar teilweise sehr konträre Ansichten, unterstreichen jedoch die Nützlichkeit von Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht auf verschiedensten Ebenen. Unter diese fallen die Bewusstmachung von typischen Fehlern (IM1: Z 35-40), die Möglichkeit durch Sprachmittlung den Lernprozess zu beschleunigen (IM1: Z 192-199) oder auch die Überprüfung des Gelernten im Sinne eines sprachmittlerischen Prüfungsformats (IM4: Z 476-481). Letzteres wird von RU als sinnvoll erachtet (IM4: Z 469-472), von FR jedoch abgelehnt (IM3: Z 574), er nutzt Sprachmittlung nur zur Überprüfung des Leseverständnisses (IM3: Z 635-652).

TD gebraucht Sprachmittlung als Werkzeug, um Defizite ihres einsprachigen Lehrwerks auszugleichen und unterstreicht, dass Sprachmittlung zur Verständnissicherung in ihrem Fall unerlässlich sei (IM2: Z 334-350). Damit ist sie die einzige aus ihrer Gruppe, die eine ähnliche Einstellung zu Sprachmittlung als Werkzeug hat, wie die Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung. Bei ihnen zeichnet sich klar ab, dass sie Sprachmittlung nur dann

nutzen, wenn sie keine andere Möglichkeit sehen das Verständnis zu sichern (IO1: Z 373-381; IO2: Z 691-698; IO3: Z 488-490).

Durch diese Gegenüberstellung wird deutlich, dass die Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung Sprachmittlung als Werkzeug sehr viel positiver sehen als jene ohne translatorische Ausbildung. Dennoch ist zu erwähnen, dass hier die Meinungen in Bezug auf die Art und Weise stark variieren und auch externe Einflussfaktoren wie das verwendete Lehrwerk eine Rolle spielen.

8.3.10. Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung: Sprachmittlung als Fertigkeit

In Bezug auf Sprachmittlung als Fertigkeit ist die Meinung der Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung als deutlich negativer zu beschreiben als bei der Frage nach der Anwendung von Sprachmittlung als Werkzeug. Beinahe alle sind der Meinung ihre Lernenden würden diese Fertigkeit nicht brauchen (IM1: Z 401-406; IM3: Z 725-739; IM4: 344-345), jedoch sind die Lehrpersonen gegenüber mündlicher Sprachmittlung sehr viel offener und sehen diese positiver als ihre schriftliche Form (IM1: Z 411-416; IM3: Z 712-723; IM4: Z 448-451).

Auch wenn sie Sprachmittlung als Fertigkeit gegenüber eher negativ eingestellt sind, zeigt sich in ihren Argumentationslinien klar, dass sie theoretisches translatorisches Wissen besitzen, was schon an der klaren Unterscheidung zwischen schriftlichen und mündlichen Vorgehensweisen deutlich wird. So betont FR die Zieltextfokussierung bei schriftlicher Sprachmittlung, die laut ihm nicht das Ziel des Fremdsprachenunterrichts darstelle, wenn es sich um Sprachmittlung in die Erstsprache handelt (IM3: Z 725-739).

Auch bei RUs Beschreibung wird deutlich, dass sie viel Wissen im Bereich Translation mitbringt, da sie ihre Vorgehensweise bei mündlichen Sprachmittlungsaufgaben genau argumentiert und sich der Schwierigkeiten beim konsekutiven Dolmetschen bewusst zu sein scheint (IM4: 363-400). Sie gibt jedoch auch an, ihren Lernenden keine Basiskenntnisse in Notizentechnik zu vermitteln, da sie der Meinung ist, dass das zu Überforderung führen könnte (IM4: Z 411-426). Bei dieser Aussage wird einerseits deutlich, dass ihr klar ist, dass die Entwicklung der Notizentechnik ein Prozess ist, der nicht innerhalb einer Unterrichtsstunde erlernt werden kann (vgl. Universität Wien 2017: 21), andererseits unterstreicht sie damit auch die Aussage, dass Übersetzen und Dolmetschen nicht das Ziel

ihres Unterrichts darstelle (IM4: Z 561-578), wenn sie der Notizentechnik keine Zeit einräumen will.

Die Ablehnung von Sprachmittlung als Fertigkeit seitens der Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung kann unterschiedliche Gründe haben. Es ist denkbar, dass sie durch ihre Ausbildung wissen, wie viel Zeit und Übung die Ausbildung von professionellen translatorischen Fähigkeiten in Anspruch nimmt und sie sich nicht vorstellen können, wie nicht-professionelles unterrichtliches Dolmetschen und Übersetzen im Vergleich dazu aussehen könnte. Eventuell spielt auch die Angst eine Rolle, dass die Lernenden, wenn sie im Unterricht sprachmittlerische Fähigkeiten ausbilden, denken, sie wären nach ihren Sprachkursen ausgebildete Dolmetscher_innen und Übersetzer_innen.

Auch die Lehrkräfte ohne translatorische Ausbildung lehnen Sprachmittlung als Fertigkeit weitgehend ab, ihre Gründe dafür sind jedoch vollkommen andere (IO1: Z 353-368; IO2: Z 549-550; IO4: 471-480). Diese liegen vor allem in fehlendem Wissen über Translation, das sie auch selbst in den Interviews anführen (IO2: Z 488-591, IO4: Z 499). NW ist der Meinung sprachmittlerische Fähigkeiten würden sich von selbst ausbilden und bedürften keines eigenen Trainings (IO4: Z 499-505). Auch die Vorstellung von Translation als Wort-für-Wort Übertragung taucht in einigen der Interviews auf (IO1: Z 386-397; IO2: Z 562-569).

Hier zeigt sich eine große Problematik für die Ausbildung von sprachmittlerischen Fähigkeiten im Unterricht, da die fehlende translatorische Ausbildung der Lehrpersonen hier nicht nur zur Ablehnung von Sprachmittlung als Fertigkeit führt, sondern dadurch auch deutlich wird, dass die Lehrpersonen nicht in der Lage dazu wären diese zu vermitteln.

9. Fazit und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es festzustellen, wie Fremdsprachenlehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung den Einsatz von Sprachmittlung im Unterricht beurteilen. Damit in Verbindung steht ihre Vorstellung von Sprachmittlung, ihre Einschätzung der Nützlichkeit von Sprachmittlung und in weiterer Folge ihre Art und Weise Sprachmittlung in den Unterricht zu integrieren. Die zu beantwortende Frage lautete demnach: Wie sehen Fremdsprachenlehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung Sprachmittlung im Unterricht? Um diese Fragestellung beantworten zu können, wurden qualitative Interviews mit acht Lehrpersonen durchgeführt, die in zwei Gruppen eingeteilt wurden, um so den Einflussfaktor „translatorische Ausbildung“ berücksichtigen zu können.

Einen Ausgangspunkt, der in Kapitel zwei behandelt wurde, war die theoretische Bearbeitung der Benennung von translatorischen Tätigkeiten im Unterricht, bei der sich wenig Einigkeit in den Publikationen zum Thema zeigte. Die Benennungen reichen hier in deutschsprachigen Publikationen von *Übersetzen* und *Dolmetschen* über *(mündlicher/schriftlicher) Sprachmittlung* und *Mediation* bis hin zu *kommunikatives Übersetzen*. Dies kann auch als ein Grundproblem bei der Frage nach der Einbeziehung von Sprachmittlung in den Unterricht betrachtet werden, da mit dieser Uneinigkeit in der Benennung auch eine Unklarheit in Bezug auf den Gegenstand und seine Ausformungen an sich einhergeht, weswegen die Begriffe auf ihre Brauchbarkeit hin untersucht wurden und sich daraus die Entscheidung zur Verwendung des Begriffs *Sprachmittlung* in dieser Arbeit ergab.

Weiters wurde die historische Entwicklung der Verbindung von Translation und Fremdsprachenlehre beleuchtet. Die jahrzehntelange Bevorzugung von einsprachigen Verfahren hat bis heute Auswirkungen auf die Unterrichtsrealität, wobei es jedoch auch noch andere Einflussfaktoren zu berücksichtigen gilt, die zum Versuch des Ausschlusses der Erstsprache der Lernenden führten. Diese Vorstellungen und deren Hintergründe wurden in Kapitel drei skizziert.

Das folgende Kapitel widmete sich den unterschiedlichen Formen von Sprachmittlung im Unterricht, welche auch in Verbindung mit den Teilbereichen der Fremdsprachenaneignung stehen, für die sie von Nutzen sind. Außerdem wurde Sprachmittlung als eigens auszubildende Fertigkeit dargestellt. Aus den in Kapitel vier beschriebenen Formen ergab sich auch eine Vielzahl der Kategorien für die Analyse der Interviews.

Auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) als besonders wichtiges Dokument im Bereich der Fremdsprachenlehre wurde berücksichtigt, da er großen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht hat. Er wurde in Kapitel fünf überblicksartig auf seine Einstellung zu Sprachmittlung hin beschrieben, wobei auch die Kritik an den jüngsten Änderungen des GERS in Bezug auf Sprachmittlung von Rösler & Schädlich (2019b) und Stachl-Peier (2020) einbezogen wurden.

Anhand der beschriebenen theoretischen Bearbeitung des Themas wurde ein Interviewleitfaden erstellt, um die Meinungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Fragestellung erheben zu können. Dieser, sowie die methodische Vorgehensweise wurden in Kapitel sechs erläutert. Im siebten Kapitel, welches sich der Analyse der aus den Interviews gewonnenen Daten widmete, wurden die Leitfadeninterviews kodiert und in Kategorien eingeteilt, die eine detaillierte Analyse der Aussagen ermöglichte.

Hier werden nun zusammenfassend die Ergebnisse dieser dargestellt und skizziert, welche weiteren Fragestellungen sich daraus ergeben. Bei den Kategorien „Ausbildung“, „Erstsprache der Lehrperson“, „Sprachmittlung zur Semantisierung“ und „Sprachmittlung zur Erarbeitung der Grammatik“ wurden keine klaren gruppenspezifischen Unterschiede deutlich. Es zeigte sich, dass die Mehrheit der Lehrpersonen eine adäquate Ausbildung als besonders wichtig erachtet, jedoch hier auch Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung hervorheben, dass nicht nur eine pädagogisch-didaktische, sondern auch ihre translatorische Ausbildung Vorteile für die Gestaltung ihres Unterrichts mit sich bringe. Hier wurde außerdem deutlich, dass Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung, diese oder zumindest translatorische Basiskenntnisse dringend bräuchten, um adäquat mit Sprachmittlung arbeiten zu können. Auch in anderen Kategorien wurde diese Tendenz ersichtlich, da sich in einigen Aussagen auch fehlendes translatorisches Wissen abzeichnete, aus dem sich wiederum fehlerhafte Annahmen zu Translation und in weiterer Folge Sprachmittlung ergaben.

Unter anderem zeigte sich das bei Fragen, die den Bereich der Verwendung von Sprachmittlung zur Semantisierung behandelten. Hier zeichneten sich zwar keine klaren gruppenspezifischen Unterschiede ab, jedoch Tendenzen bei einzelnen Lehrpersonen, die darauf schließen lassen, dass translatorisches Wissen eine positive Auswirkung auf diesen Bereich haben kann. Klar wurde hier, dass eine theoretische Basis für eine gut durchdachte und sensible Vorgehensweise unerlässlich ist, da alle Lehrpersonen mit bilingualen Semantisierungsverfahren arbeiten. Durch diese grundsätzliche Anerkennung der Nützlichkeit von bilingualer Arbeit in diesem Bereich, wäre es wohl einfach Lehrkräfte vom Nutzen

sprachmittlerischer Verfahren zu überzeugen. Auch bei der Erarbeitung neuer Grammatik wird häufig zweisprachig gearbeitet, wobei hier die Unterscheidung zwischen dem reinen Gebrauch der Erstsprache und tatsächlichen Sprachmittlungsverfahren nicht leichtfiel und Letztere eher selten Anwendung finden. Dem Gebrauch der Erstsprache in diesem Bereich steht die Mehrheit der Lehrpersonen positiv gegenüber, weswegen es auch hier ein Leichtes wäre für die systematische Verwendung von Sprachmittlung Raum zu schaffen.

Im Gegensatz zu den oben genannten zeigten einige andere Kategorien mehr oder weniger deutliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, wie beispielsweise an den Antworten zum Thema „Einsprachiger Unterricht“ deutlich wurde. Hier ließ sich eine leicht positivere Einstellung gegenüber bilingualen Verfahren bei den befragten Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung beobachten, wobei auch die Lehrpersonen, die einsprachigen Unterricht bevorzugen, angaben, nicht völlig einsprachig zu arbeiten. Auch beim Thema „Nutzen der Erstsprache“ wurden Unterschiede zwischen den beiden Gruppen deutlich. Hier zeichnete sich eine starke Befürwortung des Gebrauchs der Erstsprache im Unterricht bei Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung ab. Dies ist von größter Wichtigkeit, da die Verwendung der Erstsprache und somit bilingualer Fremdsprachenunterricht die Basis für den Einbezug von Sprachmittlung darstellt. Worauf diese positive Einstellung zurückzuführen ist, kann nicht klar abgelesen werden, es ist jedoch denkbar, dass Lehrpersonen, die eine translatorische Ausbildung absolviert haben, schon allein dadurch, dass sie in ihrer Ausbildung sowohl an ihrer Erstsprache als auch an ihren Fremdsprachenkenntnissen arbeiten mussten, hier keine strikte Trennung erlebt haben und daher hier weniger Vorurteile mitbringen.

Dasselbe gilt für die Kategorie „Sprachmittlung als Werkzeug“, die ebenso von Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung deutlich positiver gesehen wird. Anders verhält es sich bei „Sprachmittlung als Fertigkeit“, eine Kategorie, die besonders interessante Erkenntnisse lieferte. Hier zeigte sich eine grundsätzliche Ablehnung aller Lehrkräfte, wobei Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung strikt zwischen mündlicher Sprachmittlung und schriftlicher Sprachmittlung unterschieden und Erstere als sinnvoller erachteten. Bei den befragten Lehrpersonen ohne translatorische Ausbildung liegt die Ablehnung von Sprachmittlung meist in ihrem Unwissen über Translation begründet. Es zeigt sich eine Überforderung bei einigen Lehrpersonen, die keine klare Vorstellung von Translation an sich haben und somit auch nicht wissen, welche Vorgehensweisen für den Unterricht sinnvoll wären. Interessant zu beobachten war, dass zwar auch Lehrpersonen mit translatorischer

Ausbildung nicht von der Nützlichkeit von Sprachmittlung als Fertigkeit überzeugt waren, jedoch eine andere Argumentationsweise an den Tag legten. Sie gingen klar auf unterschiedliche Teilbereiche und Schwierigkeiten bei der Umsetzung ein. Es zeigte sich, dass sie Probleme bei der Unterscheidung zwischen professioneller Translation und unterrichtlicher Sprachmittlung hatten, eine Tendenz, die sich auch auf theoretischer Ebene deutlich abzeichnete. Hier zeigte auch der GERS immer wieder, wie schwierig es ist, Sprachmittlung als Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht adäquat zu definieren und in weiterer Folge zu integrieren, Fragestellungen, die nach wie vor nicht völlig zufriedenstellend beantwortet wurden.

Bei der Kategorie „Sprachmittlung als Fertigkeit“ wurde ersichtlich, dass eine translatorische Ausbildung zwar nicht automatisch zu einem positiven Bild von Sprachmittlung führt, jedoch die Lehrpersonen grundsätzlich eher dazu in der Lage wären, diese in ihren Unterricht einzubeziehen. Für die auch vom GERS gewünschte Integration von Sprachmittlung zeigt sich, dass es dafür nötig wäre, Fremdsprachenlehrkräften zumindest basistranslatorische Kompetenzen zu vermitteln, damit diese in der Lage dazu sind, Sprachmittlung sowohl als Werkzeug in verschiedenen Bereichen als auch als Fertigkeit in ihren Unterricht einzubinden. Für Lehrkräfte mit translatorischer Ausbildung gilt hier vielmehr ihnen den Unterschied zwischen Sprachmittlung im Unterricht und professionellen translatorischen Tätigkeiten deutlich zu machen, um so zu garantieren, dass sie nicht zu der Annahme gelangen, sie müssten ihre Lernenden zu professionellen Dolmetscher_innen und Übersetzer_innen ausbilden. Außerdem wäre es von größter Wichtigkeit, allen Lehrpersonen die Angst vor Sprachmittlung zu nehmen, die wohl zu einem großen Teil in der jahrelangen Dominanz der Vorstellung von einsprachigem Unterricht als Idealform begründet ist. Viele Aussagen in den Interviews legen nahe, dass Lehrende der Meinung sind, einsprachiger Unterricht stelle nach wie vor das gewünschte Ideal dar, was dazu führt, dass sie denken, die Erstsprache und Sprachmittlung nicht verwenden zu dürfen. Dennoch wurde deutlich, dass niemand der Befragten völlig einsprachig arbeitet, da sie es schlichtweg für unmöglich halten. Darin liegt auch die grundsätzliche Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit diesem Thema begründet.

Um guten Unterricht zu garantieren, wäre es von Vorteil, wenn sich die Lehrpersonen in ihren zweisprachigen Vorgehensweisen sicher fühlen würden, um diese auszubauen und zu perfektionieren. Ihnen muss bewusst gemacht werden, dass es sich bei zweisprachigen Lehr- und Lernmethoden um völlig legitime Vorgehensweisen handelt, die, richtig ausgeführt, der

Fremdsprachenaneignung zuträglich sind. Damit wäre der erste Schritt getan, um Unterricht gestalten zu können, in dem in weiterer Folge auch Sprachmittlung sowohl als Hilfsmittel als auch als Fertigkeit auf verschiedensten Ebenen inkludiert werden kann. Denn Sprachmittlung in all ihren Formen ist nützlich und als Fertigkeit von immer größerer Wichtigkeit für Fremdsprachenlernende in einer Welt, die immer vernetzter wird.

In der vorliegenden Arbeit wurden Tendenzen deutlich, die sich aus den Meinungen der Lehrpersonen ergaben und Auswirkungen auf die Unterrichtsrealität haben können. Es zeigte sich jedoch auch, dass sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene noch einige Fragen unbeantwortet sind. Ein wichtiger Punkt ist hier die Benennung des Gegenstands, die Einigkeit und genauer, umfassender Definition bedarf. Außerdem wäre es notwendig, um festzustellen, wie die Lehrpersonen tatsächlich in ihrem Unterricht vorgehen, eine Untersuchung basierend auf Unterrichtsbeobachtungen durchzuführen und diese gegebenenfalls mit den in der vorliegenden Arbeit erhobenen Meinungen zu vergleichen. Auch eine größer angelegte, quantitative Studie mit adaptierter Fragestellung könnte weiterführende Erkenntnisse in Bezug auf die Verwendung von Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht liefern und die hier dargestellten Tendenzen untermauern. Zudem könnte auch ein Fokus auf den GERS als Einflussfaktor auf die Meinungsbildung von Lehrpersonen bezüglich Sprachmittlung im Unterricht interessante Erkenntnisse liefern. Hierbei wäre eine umfassende Analyse der Vorstellung von Translation an sich und translatorischen Tätigkeiten im Unterricht, die dem GERS zu Grunde liegen die Basis für die nachfolgende Erläuterung der Frage, wie dieses einflussreiche Dokument die Einstellung von Lehrkräften beeinflusst.

Im Grunde genommen wäre es wichtig viele dieser Fragestellungen zu klären, noch bevor die Einbindung von Sprachmittlung in den Unterricht forciert wird, um so zu garantieren, dass die Verfahren, die im Unterricht zum Einsatz kommen auch tatsächlich wohlbedacht und auf das Lernziel fokussiert angewendet werden. Da jedoch bereits an vielen Stellen versucht wird Sprachmittlung in den Unterricht zu integrieren, gilt es so rasch wie möglich eine fundierte Basis dafür zu liefern, um sicherzustellen, dass Sprachmittlung nicht unreflektiert verwendet wird und so einem erneuten Ausschluss dieser vielschichtigen Praktik aus dem Unterricht vorzubeugen.

10. Bibliografie

Ammon, Ulrich (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Altmayer, Claus (2010). Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, 1402-1412.

Altmayer, Claus (2015). Sprache/Kultur- Kultur/Sprache. Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Dobstadt, Michael; Fandrych, Christian & Riedner, Renate (Hg.) *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 17- 36.

Ammon, Ulrich (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Apeltauer, Ernst (⁴2003). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*. Berlin/ München/Wien/Zürich/ New York: Langenscheidt.

Association for Language Awareness (2018):
https://www.languageawareness.org/?page_id=48 (Stand: 04.08.20).

Bredella, Lothar (2013). Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Klett/Kallmeyer, 120-125.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.). *schriftliche Prüfung*. unter: <https://www.matura.gv.at/> (Stand: 04.08.2020).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *Modellaufgabenstellungen für die mündliche Reifeprüfung in den Lebenden Fremdsprachen*.
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura/srdp_ahs/mrp_lfsp.html
(Stand: 04.08.2020).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). *Die standardisierte Reife- und Diplomprüfung*. Unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura/srdp.html> (Stand: 04.08.2020)

Butzkamm, Wolfgang (³2002). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.

Butzkamm, Wolfgang (2009). *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Günter Narr Verlag.

Cook, Guy (2010). *Translation in language teaching: an argument for reassessment*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Curci, Anna Maria (2008). „Gut begonnen...” Wege zur Sprachmittlung für junge Erwachsene. In: *_daf Werkstatt 11-12: Übersetzen/Traducere*, 49-60.

Doff, Sabine (2016). Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, 320- 325.

Feigenbaum, Susanne (1988). Die Sprechpause als Reparationsstrategie. In: *Semiosis. Internationale Zeitschrift für Semiotik und Ästhetik* 13. Jahrgang, Heft 2, 1998, 17-27.

Freitag-Hild, Britta (2013). Transkulturelles Lernen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Klett/Kallmeyer, 125- 129.

Freitag- Hild, Britta (2016): Interkulturelle kommunikative Kompetenz. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, 136- 140.

Ferreira Gaspar, Neide (2009). Translation as a Fifth Skill in EFL Classes at Secondary School Level. In: Witte, Arnd; Harden, Theo & Ramos de Oliveira Harden

Alessandra (Hg.) *Translation in second language learning and teaching*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang, 173- 179.

Gnutzmann, Claus (2009). Translation as Language Awareness: Overburdening or Enriching the Foreign Language Classroom? In: Witte, Arnd; Harden, Theo & Ramos de Oliveira Harden Alessandra (Hg.) *Translation in second language learning and teaching*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang, 53-77.

Gnutzmann, Claus (2013). Language Awareness. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Klett/Kallmeyer, 115-120.

Gross-Dinter, Ursula (2016). Anders, nicht anders? Überlegungen zur Übertragbarkeit von Kompetenzbeschreibungen für das professionelle Dolmetschen auf die mündliche Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. In: Freudenfeld, Regina; Gross-Dinter, Ursula & Schickhaus, Tobias (Hg.) *In Sprachwelten über-setzen. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur- und Sprachmittlung in DaF und DaZ*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 11-35.

Hartwich, Patricia (2017). Kommunikatives Übersetzen im DaF-Unterricht- eine empirische Studie an polnischen Gymnasien. In: Zybatow, Lew N.; Stauder, Andy & Ustaszewski, Michael (Hg.) *Translation Studies and translation practice: proceedings of the 2nd International TRANSLATA Conference, 2014: Part 2*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang, 289-294.

Haß, Frank (2013). Methoden im Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Klett/Kallmeyer, 151-156.

Heinemann, Alisha M.B. (2015). Risiken und reflexive Anforderungen des sogenannten „kulturellen Lernens“ im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: *ÖDaF Mitteilungen Dezember 2015, Vol.31(2)*, 75-83.

Hentschel, Elke (2009). Translation as an Inevitable Part of Foreign Language Adquisition. In: Witte, Arnd; Harden, Theo & Ramos de Oliveira Harden Alessandra (Hg.) *Translation in second language learning and teaching*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang, 15-30.

Hentschel, Elke (2016). Ein Plädoyer für das Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. In: Tinnefeld, Thomas (Hg.) *Fremdsprachenvermittlung zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Ansätze- Methoden- Ziele*. Saarbrücken: htw saar, 191-202.

Hu, Adelheid (2013). Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Klett/Kallmeyer, 75- 79.

Instituto Cervantes (o.J.). *Cursos de preparación al DELE*. unter: https://viena.cervantes.es/es/cursos_espanol/estudiantes_espanol/cursos_especiales_espanol/preparacion_dele_espanol.htm (Stand: 04.08.2020)

Jung, Britta & Günter, Herbert (2016). *Erstsprache Zweitsprache Fremdsprache. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.

Kautz, Ulrich (2000). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.

Knapp, Karlfried (2001). Dolmetschen im Fremdsprachenunterricht? In: Jung, Udo O.H. (Hg.) *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang, 376-380.

Knapp, Karlfried & Knapp-Potthoff, Annelie (1985). Sprachmittlertätigkeit in interkultureller Kommunikation. In: Rehbein, Jochen (Hg.) *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Günter Narr Verlag, 450-463.

Kolb, Elisabeth (2016). *Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Münster/New York: Waxmann.

Königs, Frank G (2000). Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders! In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Heft 23, 6-13.

Königs, Frank G. (2001). Übersetzen im Fremdsprachenunterricht: Theoretische Erwägungen und praktische Anregungen. In: Jung, Udo O.H. (Hg.) *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang, 95-101.

Königs, Frank G. (2013). Sprachmittlung. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Klett/Kallmeyer, 96-100.

Königs, Frank G. (2015). Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Jahrgang 20, Nr. 2, 5-14.

Königs, Frank G. (2016). Sprachmittlung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, 111-116.

Kučiš, Vlasta (2013). Übersetzen als didaktische Methode im DaF-Unterricht- Mythos oder Realität. In: Kučiš, Vlasta (Hg.) *Translation in Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang, 37-46.

Kuckartz, Udo (⁴2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo (³2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Laviosa, Sara (2014). *Translation and Language Education. Pedagogic approaches explored*. London/ New York: Routledge.

Leonardi, Vanesa (2010). *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. From Theory to Practice*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang.

Mayer, Horst Otto (⁶2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung*. München: Oldenbourg Verlag.

Misoch, Sabina (²2019). *Qualitative Interviews*. Berlin/Boston: De Gruyter.

Neuner, Gerhard & Hunfeld, Hans (1996²). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Berlin/Wien: Langenscheidt.

Nord, Britta (2016). Sprachmittlung und Translation- ein Plädoyer für die Schnittmenge. In: Freudenfeld, Regina; Gross-Dinter, Ursula & Schickhaus, Tobias (Hg.) *In Sprachwelten über-setzen. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur- und Sprachmittlung in DaF und DaZ*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 77-91.

Nord, Christiane (2010). *Fertigkeit Übersetzen*. Berlin: BDÜ Fachverlag.

Nowak, Elzbieta (2000). Einsprachig? – Zweisprachig? Übersetzung als Mittel der Semantisierung von Wortschatz. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 23*, 14- 18.

Pisek, Gerhard (1997). Übersetzung im universitären Fremdsprachunterricht: Probleme und Möglichkeiten. In: Stegu, Martin & de Cillia, Rudolf (Hg.) *Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft. Beiträge zum 1. verbal-workshop, Dezember 1994*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang.

Pöchhacker, Franz (2000). *Dolmetschen. Konzeptuelle Grundlagen und deskriptive Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg.

Prunč, Erich (2011). Differenzierungs- und Leistungsparameter im Konferenz- und Kommunaldolmetschen. In: Wolf, Michaela (Hg.): *Modelling the Field of Community Interpreting. Questions of methodology in research and training*, Wien: Lit Verlag, 2011, 21-44.

Prunč, Erich (³2012). *Entwicklungslinien der Translationswissenschaft. Von den Asymmetrien der Sprachen zu den Asymmetrien der Macht*. Berlin: Frank & Timme.

Quetz, Jürgen (2013). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Klett/Kallmeyer, 45- 49.

Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. (³2014). *Approaches and Methodes in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roiss, Silvia (2015). DaF für Übersetzer: Die zielgruppengerechte Vermittlung unter lernpsychologischen, methodologischen und textlinguistischen Aspekten. In: Recio Ariza, María Ángeles; Santana López, Belén; De la Cruz Recio, Manuel & Zimmermann González, Petra (Hg.) *_Interacciones. Wechselwirkungen. Reflexiones en torno a la Traducción e Interpretación del/al alemán. Überlegungen zur Translationswissenschaft im Sprachenpaar Spanisch–Deutsch_*. (Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation 103), 77–92.

Rösch, Heidi (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.

Rösler, Dietmar (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart/ Wien: Metzler.

Rössler, Andrea & Schädlich, Birgit (2019a): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Gnutzmann, Claus; Küster, Lutz & Schramm, Karen (Hg.) *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts*. 48. Jahrgang. Heft 2. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 5-9

Rössler, Andrea & Schädlich, Birgit (2019b): Sprachmittlung *revisited*- Neue Perspektiven und Herausforderungen in Zeiten des *Companion Volume* zum GER. In: Gnutzmann, Claus; Küster, Lutz & Schramm, Karen (Hg.) *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts*. 48. Jahrgang. Heft 2. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 10- 28.

Sinclair, Katerina (2018). *TranslatorInnen als SprachlehrerInnen. Qualifikationsprofile und gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen*. Universität Wien: Dissertation.

Stachl-Peier, Ursula (2020). Language Mediation, Translation/Interpreting and the CEFR. In: Schmidhofer, Astrid & Wußler, Annette (Hg.) *Bausteine translationsorientierter Sprachkompetenz und translatorischer Basiskompetenz. Internationale Tagung am Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck am 22. und 23. September 2017*. Innsbruck: Innsbruck University Press, 35-77.

Stiefel, Lisa (2009). Translation as a Means to Intercultural Communicative Competence. In: Witte, Arnd; Harden, Theo & Ramos de Oliveira Harden, Alessandra (Hg.) *Translation in second language learning and teaching*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang, 99-117.

Universität Wien (2017). *Curriculum für das Masterstudium Translation*. *Mitteilungsblatt UG 2002 vom 25.06.2015, 27. Stück, Nr. 196*. https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Studium/Curricula/Curriculum_MA_Translation_Juni2018.pdf (Stand: 04.08.2020)

Welsch, Wolfgang (2011). *Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie*. Berlin: Akademie Verlag.

Weskamp, Ralf (2019). Dient Sprachmittlung dem Fremdsprachenerwerb? Zur psycholinguistischen Relevanz eines neuen Aufgabenformats. In: Gnutzmann, Claus; Küster, Lutz & Schramm, Karen (Hg.) *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts*. 48. Jahrgang. Heft 2. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 29- 40.

WIFI Wien (2020). *Vorbereitung auf die Cambridge- Prüfung CAE*. (Certificate in Advanced English). Unter. <https://www.wifiwien.at/kurs/4130x-vorbereitung-auf-die-cambridge-pruefung-cae-certificate-in-advanced-english> (Stand: 04.08.2020)

Witte, Arnd; Harden, Theo & Ramos de Oliveira Harden, Alessandra (2009). Introduction. In: Witte, Arnd; Harden, Theo & Ramos de Oliveira Harden, Alessandra (Hg.): *Translation in second language learning and teaching*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang, 1-12.

Zoer, Heidi (2009). The Methodological Potential of Translation in Second Language Acquisition: Re-evaluating Translation as a Teaching Tool. In: Witte, Arnd; Harden, Theo & Ramos de Oliveira Harden, Alessandra (Hg.) *Translation in second language learning and teaching*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang, 31-51.

Kurzfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit translatorischen Tätigkeiten im Fremdsprachenunterricht und der Bewertung dieser durch Lehrpersonen, die letztendlich das Unterrichtsgeschehen zu einem großen Teil bestimmen. Das Thema wird seit langem kontrovers diskutiert und schon die Bezeichnungen, die für diesen Bereich des Fremdsprachenunterrichts existieren, sind teilweise problematisch. Zunächst werden diese Begriffe untersucht. In weiterer Folge werden die Gründe für die Ablehnung von Erstsprache und translatorischen Tätigkeiten im Fremdsprachenunterricht beleuchtet und im Anschluss die verschiedenen Ausformungen von Sprachmittlung im Unterricht dargestellt. Ein Kapitel widmet sich auch der problematischen Beziehung von Translation und Fremdsprachenlehre, die unter anderem zu falschen Annahmen über translatorische Tätigkeiten im Unterricht führt. Der empirische Teil der Arbeit untersucht die Sichtweisen von Lehrkräften auf den Einsatz von Erstsprache und translatorischen Tätigkeiten im Unterricht anhand von qualitativen, leitfadengestützten Interviews. Es werden die Meinungen der Lehrpersonen erhoben, welche mithilfe von Kategorien, die sich teilweise aus der Theorie, teilweise aus dem Datenmaterial ableiten, analysiert werden. Die Analyse erfolgt nach Gruppen. Somit werden zuerst die Lehrpersonen mit und ohne translatorische Ausbildung als zwei separate Gruppen analysiert, um diese im Anschluss zu vergleichen. Daraus ergibt sich, dass bei einigen Fragestellungen Lehrpersonen mit translatorischer Ausbildung gegenüber bilingualen Vorgehensweisen positiver eingestellt sind, jedoch insgesamt große Verunsicherung bei den Lehrkräften zu beobachten ist, wenn es darum geht, ob die Erstsprache oder translatorische Tätigkeiten im Unterricht Anwendung finden sollen.

Abstract

The aim of this master's thesis is to investigate translational activities in foreign language teaching and to analyse the opinions of teachers, who generally determine the teaching process to a large extent, on these activities. This topic has been controversially discussed for a long time and the terminology that exists for this area of foreign language teaching is partly problematic. This issue is examined first. Subsequently, the reasons for rejecting the use of the students' first language and translational activities in foreign language teaching are examined and then the different forms of language mediation in the classroom are presented. Also, one chapter is devoted to the problematic relationship between translation and foreign language teaching, which, among other things, leads to false assumptions about translational activities in the classroom. In the empirical part, teachers' views on the use of the students' first language and translational activities in the classroom are examined using qualitative, guideline-based interviews. Teachers' opinions are collected and analysed on the basis of categories derived partly from theory and partly from data. The analysis is carried out by groups. Thus, first the answers of teachers with and without translational training are analysed separately in order to compare them afterwards. The result shows that, in certain aspects, teachers with translational training are more positive in their attitude towards bilingual approaches. However, there is a general feeling of uncertainty among teachers as to whether the students' first language or translational activities should be used in class.