MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Über die Erstsprache zur Fremdsprache –

Übersetzung und Sprachmittlung in Ausbildung und Praxis von Deutschlehrenden in Brasilien“

verfasst von / submitted by

Valentin Leonhard Liszt, 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 070 331 357
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Translation Deutsch Portugiesisch
Betreut von / Supervisor:	Univ.-Prof. Mag. Dr. Gerhard Budin

“I can’t pretend to be you. I don’t know your experience. I can’t live life from inside your head. So our living together must depend on a trade-off, a conversation, a process of translation.”

(Stuart Hall)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 6
I. Theoretischer Teil 10
1. Was ist Translation? 10
1.1. Die Rolle der Translation in der Weltgeschichte 11
1.2. „Ein Wort durch ein anderes ersetzen? Das kann ich auch!“ 12
1.3. Treue und Verrat – das Äquivalenzproblem 13
1.4. Übersetzung als weitgefasster Begriff 16
1.4.1. Transkulturelle Kommunikation 16
1.4.2. Der Translational Turn 19
2. Fremdsprachendidaktik 21
2.2. Vom Lateinunterricht zur Methodenvielfalt – die Geschichte der Fremdsprachendidaktik 21
2.3. Wie lernen wir eigentlich Sprachen? 25
2.3.1. Der Fremdsprachenerwerb 27
2.3.2. Erstspracherwerb und Fremdsprachenlernen 27
2.3.3. Bilingualismus und doppelter Erstspracherwerb 29
2.4. Die Rolle der Erstsprache 30
2.4.1. Interferenzen beim Fremdsprachenlernen 31
2.4.2. Die Erstsprache im Fremdsprachenunterricht 33
2.5. Mehrsprachigkeit 37
2.5.1. Mehrsprachigkeit als vielschichtiges Phänomen 38
2.5.2. Brasilianische Mehrsprachigkeit 40
2.5.3. Sprachvarietäten fördern 42
3. Kompetenzen und Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht 44
3.2. Hurtado Albir und der kompetenzbasierte Unterricht 45
3.3. Kompetenzen im europäischen Referenzrahmen 48
3.3.1. Allgemeine Kompetenzen 49
3.3.2. Kommunikative Sprachkompetenzen 50
3.3.3. Kommunikative Aktivitäten und Strategien 51
3.4. Das EMT-Kompetenzmodell 53
3.5. Transkulturelle Kompetenz 54

4. Übersetzung und Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht 57
4.1. Translation in der Sprachdidaktik - Sprachdidaktik in der Translation 58
4.2. Übersetzen oder Sprachmitteln – eine Frage der Definition 61
4.3. Was macht die Übersetzung da? – die Rolle von Übersetzen und Sprachmitteln im Fremdsprachenunterricht 64
4.3.1. Sprachmittlung oder Übersetzung als Fertigkeit 64
4.3.2. Sprachmittlung als kommunikative Aktivität 65
4.3.3. Die Begriffserweiterung des *Companion Volume* 68
4.3.4. Sprachmittlung oder Übersetzung als Übungsform 72
4.3.5. Sprachmittlung als Kompetenz 74
4.4. Zielgerichteter Einsatz statt unhinterfragter Notwendigkeit 76
4.5. Methodologische Funktionen von Übersetzungsübungen 78
4.6. Beispiele von Sprachmittlungs- und Übersetzungsübungen 79
5. Deutschunterricht in Brasilien 81
5.1. DaF oder DaZ? 81
5.2. Die Geschichte des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in Brasilien 82
5.2.1. Eine „weißgefärbte“ Einwanderungspolitik 82
5.2.2. Die brasilianischen Deutschstämmigen 83
5.3. Deutschlernende in Brasilien heute 84
5.4. Eurozentrismus und Deutschland-Bezogenheit – das Problem der fehlenden Kontextualisierung von Deutschlehrbüchern 86
II. Empirischer Teil 88
6. Übersetzung und Sprachmittlung in Ausbildung und Praxis brasilianischer Deutschlehrender 88
7. Fragebogen zur Evaluierung der Erfahrung praktizierender Deutschlehrender 89
7.1. Gestaltung des Fragebogens 90
7.2. Auswertung des Fragebogens 91
7.2.1. Ausbildung und Praxis der Befragten 91
7.2.2. Theoretisches Verständnis von Kompetenzen und Wissen über Translation 98
7.2.3. Translationstheorien in der Ausbildung 101
7.2.4. Übersetzungsübungen in der Unterrichtspraxis 104
8. Interviews mit Fachexpertise zur theoretischen Vertiefung 112
8.1. Vorbereitungen 112
8.2. Transkription 113

8.3. Kategorien und Auswertung 114
8.3.1. Übersetzungswissenschaft oder Translationswissenschaft in der Ausbildung von Deutschlehrenden 116
8.3.2. Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht 118
8.3.3. Die Anpassung von Lehrmaterial an den brasilianischen Kontext 122
8.3.4. Die Bedeutung der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht 124
8.3.5. Übersetzungs- oder Sprachmittlungsübungen im Fremdsprachenunterricht 126
8.3.6. Intralinguale Sprachmittlung 129
8.3.7. Bilateraler Masterstudiengang *Deutsch als Fremdsprache* 130
8.3.8. Projekt *Vice-Versa* 130
Conclusio 132
Bibliographie 135
Anhang i
Anhang A: Questionário sobre tradução no ensino de línguas estrangeiras - *Fragebogen zur Übersetzung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht* ii
Anhang B: Entrevista Paulo Oliveira (Interviewtranskription 1) viii
Anhang C: Interview Ruth Bohunovsky (Interviewtranskription 2) xix
Anhang D: Entrevista Ebal Bolacio (Interviewtranskription 3) xxxi

Einleitung

Das Dogma der Einsprachigkeit hat die Übersetzung zum Tabu gemacht. Spätestens mit dem Aufstreben kommunikativer Ansätze in der Mitte des 20. Jahrhunderts ist die Übersetzung als Lehrmethode im Fremdsprachenunterricht in Verruf geraten. Noch immer wird sie mit der veralteten Grammatik-Übersetzungsmethode im Lateinunterricht in Verbindung gebracht. Der Rückgriff auf die Erstsprache soll dabei möglichst vermieden werden. Seit jedoch Erkenntnisse aus der kognitiven Linguistik und aus der Lernpsychologie darauf hinweisen, dass wir neue Informationen immer in Beziehung zu bereits vorhandenem Wissen setzen, ist der Zusammenhang zwischen Fremdsprache und Erstsprache und demnach die Übersetzung als Element des Fremdsprachenunterrichts wieder Teil der Diskussion geworden (Gündoğdu/Büyüknisan 2012:188f). Butzkamm, der Begründer der *aufgeklärten Einsprachigkeit*, betont, dass wir die Erstsprache nicht aus dem Unterricht verbannen können, denn durch sie „haben wir denken gelernt und die Welt auf den Begriff gebracht“ (Butzkamm 2012:115). Laut Königs dient unsere Erstsprache als mentaler Bezug für neue Informationen im Fremdsprachenunterricht (vgl. Königs 2000:9). Übersetzen müsste in diesem Sinne das Sprachbewusstsein fördern, da „sprachliche Informationsverarbeitung den systematischen Bezug zur vorhandenen Sprache natürlich mit einbezieht“ (Gündoğdu/Büyüknisan 2012:190).

Sowohl Sprachlehrforscher*innen wie Frank Königs (2000, 2010), Andrea Rössler (2008) und Ruth Bohunovsky (2011) als auch Übersetzungswissenschaftlerinnen wie Christiane Nord (2010) und Juliane House (2010) haben sich gründlich mit dem Thema *Übersetzen und Sprachmitteln im Fremdsprachenunterricht* beschäftigt. Nord geht dabei soweit, die Übersetzung als „fünfte Fertigkeit“ zu bezeichnen. Außerdem ist Sprachmitteln seit 2001 im Zuge des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeRS) als Teil der Sprachkompetenz festgelegt und wurde vom neuen Begleitband (2018) noch einmal ausgearbeitet und als Schlüsselkonzept neu bewertet. Der Begriff *Sprachmitteln* wird auch von einigen Autor*innen bevorzugt verwendet (Kräling et al. 2006, Hallet 2008, Königs 2010), da es im Gegensatz zur professionellen Arbeit von Übersetzer*innen, wo die Formbezogenheit eine große Bedeutung hat, beim Sprachmitteln im Fremdsprachenunterricht vielmehr um eine kommunikativ sinnvolle Übertragung von Inhalten geht (vgl. Königs 2010:1041). Andere wiederum sprechen von „Übersetzungsübungen“ aus der Übersetzungsdidaktik (vgl. Keim 2003).

Nicht ohne Grund scheinen im Titel daher beide Begriffe auf, *Sprachmittlung* und *Übersetzung*. Ich möchte damit einerseits die Aufmerksamkeit auf den Diskurs über diese recht vagen Begriffe lenken, die auch von Fachexpert*innen unterschiedlich eingegrenzt und ange-

wandt werden. Andererseits möchte ich die beinahe polemische Frage stellen, ob nicht auch Übersetzungsübungen im Sinne der professionellen Tätigkeit im Fremdsprachenunterricht zielführend sein könnten. Aus meiner persönlichen Erfahrung als Deutschtrainer in Brasilien ist mir die positive Wirkung von Übersetzungsübungen und sprachvergleichenden Aufgaben bereits in der Praxis aufgefallen. Der Einsatz von Sprachmittlung sollte spätestens seit der Veröffentlichung des neuen Begleitbandes zum GeRS zumindest theoretisch fest in der Sprachdidaktik verankert sein. Doch Übersetzung wird vielerseits abgelehnt, mit dem Argument, die Ausbildung einer Übersetzungskompetenz sei nicht das Ziel eines Sprachunterrichts. Damit wird vor allem die Tatsache ignoriert, „dass mittelnde und translatorische Tätigkeiten permanent und natürlicherweise im Fremdsprachenunterricht auftreten: in Erklärungen, bei der Wortschatzarbeit, in Bedeutung aushandelnden Phasen von Gruppenarbeiten etc." (Rössler & Schädlich 2019:19). Übersetzung wird meist unhinterfragt im Unterricht eingesetzt, wenn es nicht anders geht. Eben gerade deshalb sei es umso wichtiger, Übersetzungs- oder Sprachmittlungsaufgaben zielgerichtet und mit System in den Unterricht zu bringen (vgl. Weskamp 2019:37).

Dort, wo Deutsch als Fremdsprache zum Einsatz kommt, wird deutlich, wie wichtig es ist, auf die Erstsprache der Lernenden einzugehen und deren Sprachbewusstsein zu fördern. Denn im Gegensatz zum Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht (DaZ), fehlt Lernenden in nichtdeutschsprachigen Ländern die tägliche Konfrontation mit der Fremdsprache. In Brasilien herrscht demnach ein völlig anderer Erwerbsprozess vor als in Österreich oder Deutschland. Vor allem im Süden Brasiliens ist die deutsche Sprache vielerorts anzutreffen. Laut einer Datenerhebung des Auswärtigen Amts in Deutschland lernten 2015 insgesamt 134.588 Brasilianer*innen Deutsch (vgl. Auswärtiges Amt 2015). Abgesehen von bilingualen Schulen werden auch zahlreiche Deutschkurse an Universitäten und Sprachinstituten angeboten (vgl. Soethe 2010:1624f). Das Land eignet sich demnach als Untersuchungsgebiet für Aspekte des Deutsch-als-Fremdsprache- (DaF-) Unterrichts. Gerade im brasilianischen Kontext, wo die Lernenden im Deutschunterricht meist dieselbe Sprache sprechen und allgemein wenig Kontakt mit anderen Sprachen haben, ist es sinnvoll die Erstsprache in den Unterricht einzubeziehen und mit Übersetzungs- oder Sprachmittlungsübungen sowohl die Fremdsprache zu festigen als auch die Reflexion über die eigene Sprache, letztlich das transkulturelle Verständnis, zu fördern (vgl. Fischer 2012:82). Da es einer theoretischen Grundlage bedarf, um zu verstehen, was Übersetzen und Sprachmitteln eigentlich bedeuten, wäre meinen theoretischen Vorüberlegungen zufolge ein zielgerichtetes Einbeziehen von Translationswissenschaft in die Ausbildung von Deutschlehrenden sinnvoll. Erfahrungsgemäß verfügen Deutschlehrende jedoch kaum über translationswissenschaftliche Kenntnisse.

Im Großen und Ganzen scheinen empirische Untersuchungen zum Einsatz von Übersetzungs- oder Sprachmittlungsübungen und zum Erwerb einer Übersetzungs- bzw. Sprachmittlungskompetenz in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden zu fehlen. Meine Masterarbeit soll sich deshalb mit den folgenden Forschungsfragen auseinandersetzen:

- Inwieweit sind translationswissenschaftliche Fragen Teil der Ausbildung von Deutschlehrende in Brasilien?
- Welche Kenntnisse haben praktizierende Deutschlehrende von Translationswissenschaft?
- Lassen diese übersetzungs- oder sprachmittlungsbezogene Lernmethoden in ihren Unterricht miteinfließen?

Aufgrund meiner Tätigkeit als Deutschlehrer an der Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) in Florianópolis, Brasilien, beschränke ich mich dabei auf den DaF-Unterricht, wobei sich mein Interesse durch meine jahrelange Erfahrung als Deutschtrainer in Wien auch auf den DaZ-Unterricht ausdehnt.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit sollen zunächst die zwei Fachgebiete Translation und Fremdsprachendidaktik vorgestellt werden, die als Grundlage für die Forschungsarbeit dienen. Kapitel 1 geht auf Grundbegriffe der Translation ein und auf die Bedeutung translatorischer Tätigkeit in der Weltgeschichte sowie in der von Globalisierung geprägten Gegenwart. In Kapitel 2 gehe ich zuerst auf die geschichtliche Entwicklung sprachdidaktischer Methoden ein. Dann erörtere ich, wie Spracherwerb überhaupt funktioniert, um schließlich die Rolle von Erstsprache und Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht zu diskutieren.

Kapitel 3 ist den Kompetenzen und Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht gewidmet. Ausgehend vom kompetenzbasierten Unterricht nach Amparo Hurtado Albir möchte ich im Sinne einer praxisbezogenen Sprachdidaktik die Frage stellen, welche Kompetenzen oder Fertigkeiten bei Lernenden einer Fremdsprache auszubilden wären, damit diese zu einer allgemeinen Sprachkompetenz gelangen. Dabei spielt vor allem das Kompetenzverständnis des Gemeinsamen europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeRS) eine tragende Rolle. Doch auch Translationskompetenz im professionellen Sinne sowie transkulturelle Kompetenz werden hier als mögliche Kandidaten diskutiert.

Mit Kapitel 4 tritt die Hauptthematik dieser Arbeit in den Vordergrund, der Einsatz von Übersetzung und Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Hier werde ich zunächst auf die Arbeitsrealität eingehen und besprechen, warum eine Beschäftigung mit dem Thema überhaupt

notwendig ist. Als nächstes werde ich die Begriffe *Übersetzung, Translation* und *Sprachmittlung* genauer unter die Lupe nehmen und analysieren, wie diese voneinander abgegrenzt werden. Schließlich soll diskutiert werden, welche Rolle die Sprachmittlung und die Übersetzung im Fremdsprachenunterricht einnehmen sollen und wie sie sinnvoll in den Unterricht integriert werden können, ergänzt durch praktische Beispiele.

Um den Übergang zum empirischen Teil herzustellen, beschäftigt sich Kapitel 5 mit dem Deutschunterricht in Brasilien. Hier gehe ich zunächst darauf ein, inwiefern sich der Fremdsprachenunterricht (in Brasilien) vom Zweitsprachenunterricht (in deutschsprachigen Ländern) unterscheidet. Die Geschichte des DaF-Unterrichts in Brasilien wird darauffolgend anhand der deutschen Einwanderungsbewegungen, die im 19. und 20. Jahrhundert vor allem im Süden des Landes stattfanden, veranschaulicht, um dann die heutige Situation des Deutschunterrichts und die Schwierigkeiten, die damit einhergehen, zu schildern.

Im empirischen Teil der Arbeit sollen nun die Ergebnisse meiner Forschungstätigkeit analysiert werden. Ich habe im Zuge dieser einen Fragebogen zu *Übersetzung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht* für praktizierende Deutschlehrende in Brasilien erstellt und drei Interviews mit Fachleuten geführt, die sich mit dem Thema auseinandergesetzt haben. Ziel des Fragebogens, war es, herauszufinden, was Deutschlehrende allgemein über die Translationswissenschaft wissen, ob Übersetzung oder Sprachmittlung in ihrer Ausbildung thematisiert wurde und inwieweit sie übersetzungs- oder sprachmittlungsbezogene Methoden im Unterricht einsetzen. Anhand der Interviews soll die Thematik schließlich durch Fachexpertise bereichert werden, um auch auf komplexere Fragestellungen einzugehen.

In Kapitel 6 wird zunächst meine methodologische Herangehensweise dargestellt. Die weiteren Kapitel dienen der Auswertung des Analysematerials. So werde ich in Kapitel 7 die verschiedenen Fragen des Fragebogens und deren Beantwortung durch Einteilung in mehrere Frageblöcke abhandeln. Als letztes Kapitel erwähne ich in Kapitel 8 die Vorbereitung und Durchführung der Interviews und werte diese anhand vorher festgelegter Analysekategorien aus.

I. Theoretischer Teil

1. Was ist Translation?

Translation? Wenn ich nach meinem Studium gefragt werde, muss ich meistens erklären, worum es geht. Der denglisch anmutende Begriff, der sich als offizieller Oberbegriff für *Übersetzen* und *Dolmetschen* etabliert hat, ist in der Alltagssprache noch nicht angekommen. Er geht auf Otto Kade (1968) zurück, dessen Definition bis heute in der Fachwelt maßgeblich ist. Dabei ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass Übersetzen nicht unbedingt schriftlich sein muss und Dolmetschen nicht unbedingt mündlich. Es geht bei der Unterscheidung vielmehr um die Wiederholbarkeit des Vorgangs:

> „Wir verstehen unter *Übersetzen* die Translation eines fixierten und demzufolge permanent dargebotenen bzw. beliebig oft wiederholbaren Textes der Ausgangssprache in einen jederzeit kontrollierbaren und wiederholt korrigierbaren Text der Zielsprache.
> Unter *Dolmetschen* verstehen wir die Translation eines einmalig (in der Regel mündlich) dargebotenen Textes der Ausgangssprache in einen nur bedingt kontrollierbaren Text der Zielsprache.“ (Kade 1968:35)

So handelt es sich bei der Synchronisation eines Films um eine Übersetzung, selbst wenn der Text im Endeffekt gesprochen wird. Umgekehrt kann ein Vortrag live untertitelt werden, wobei man von einer *Schriftdolmetschung* spricht.

Umgangssprachlich, aber auch in der Fachliteratur, wird der Oberbegriff *Translation* allerdings oft durch *Übersetzung* ersetzt. Dies ist ebenfalls in anderen Sprachen der Fall, wo es keinen allgemeinen Oberbegriff gibt. Genau genommen bezieht sich der englische Terminus *translation* auf das Übersetzen, während Dolmetschen als *interpretation* bezeichnet wird. Ersterer fungiert jedoch auch als Oberbegriff. So spricht man von *written* and *oral translation* und von *Translation Studies* (vgl. Munday 2012:8). Diese Begrifflichkeit hat sich auch in den romanischen Sprachen durchgesetzt. Im Portugiesischen steht *tradução* für Übersetzen und *interpretação* für Dolmetschen, während *Estudos da Tradução* als Oberbegriff für das Fachgebiet fungiert. Im Portugiesischen spricht man außerdem von *inversão*, wenn es sich um eine Übersetzung aus der eigenen Erstsprache in eine andere Arbeitssprache handelt.

Doch ist Translation nur Übersetzen und Dolmetschen oder geht der Begriff darüber hinaus? Was übersetze ich eigentlich? Nur Text? Übersetze ich nicht auch meine Gedanken, wenn ich sie äußere? Kann ich Kulturen übersetzen?

1.1. Die Rolle der Translation in der Weltgeschichte

Übersetzung ist eine Tätigkeit, die mit allen Epochen der Weltgeschichte eng verwoben ist. Dies zeigt nicht zuletzt die Bedeutung der Bibelübersetzungen. Die Bibel ist nicht nur das meistgelesene, sondern auch das meistübersetzte Buch der Welt. So manchen Gläubigen mag es gar nicht bewusst sein, dass das Fundament zweier Weltreligionen auf einer Übersetzung aufbaut. Und hier geht es mitunter um sekundäre oder tertiäre Übersetzungen, also Übersetzungen von Übersetzungen. Bis heute gilt die lateinische Vulgata in der römisch-katholischen Kirche als authentisch anerkannter Bibeltext (vgl. Woodsworth 2006:39). Diese wiederum diente weiteren Übersetzungen in etliche Volkssprachen als Vorlage. Letztlich wurde sowohl das Alte wie auch das Neue Testament übersetzt, neu übersetzt, revidiert und überarbeitet. Es ist schon spannend, wenn nicht beängstigend, dass sich der Glaube einer Glaubensgemeinschaft, wenn man es genau nimmt, auf einer Interpretation gründet. Viele Ideen, Konzepte und Grundlagen des europäischen Verständnisses von Ethik und Moral sowie des soziokulturellen Zusammenlebens haben mit dieser Interpretation zu tun. Aber die Bedeutung von Übersetzungen in der Weltgeschichte hört ja nicht bei der Bibel auf. „Überall dort, wo Menschen verschiedener Sprachen miteinander zu tun hatten und haben, brauchte und braucht es – zunächst im mündlichen, dann auch im schriftlichen Verkehr – Dolmetscher und Übersetzer, die mitteln und vermitteln, d.h. Verständigung ermöglichen.“ (Koller 2011:53) Die gesamte moderne Wissenschaft beruht auf Übersetzungen, meist aus dem Griechischen ins Arabische, von diesem wiederum ins Lateinische oder Spanische, um von da wieder in die europäischen Volkssprachen zu gelangen. „Vom Altertum bis ins Mittelalter ermöglichte die Arbeit von Übersetzern den Wissenstransfer zwischen den Zivilisationen.“ (Woodsworth 2006:40f.) Doch auch die europäischen Literaturen sind von der Übersetzung antiker Autor*innen in der Renaissance maßgebend geprägt worden. Letztlich könne auch „die Entstehung einer deutschen Nationalliteratur in der Wende zum 17. Jahrhundert nur aus dem Zusammenhang der europäischen Literaturtraditionen begriffen werden“ (Koller 2011:54). Übersetzung ist nicht einfach ein Nebenprodukt von originalen Schriften. Sie ist vielmehr die Grundlage für Wissenschaft, Gesellschaft und kulturellen Austausch.

Auch in Brasilien sind Übersetzen und Dolmetschen seit jeher Teil der Geschichte. Angefangen mit den ersten Sprachkontakten zwischen den indigenen Völkern und den portugiesischen Invasoren, bei denen sich die sogenannten *línguas* („Zungen“) indigene Sprachen aneigneten, um dann für die portugiesische Obrigkeit zu dolmetschen, und der Übersetzung der Bibel in indigene Sprachen wie das Tupi zur Missionierung der ansässigen Bevölkerung (vgl.

Milton & Silva-Reis 2016:3-5), über die Herausbildung einer mündlich überlieferten brasilianischen Literatur durch Übersetzungen von holländischen, französischen, afrikanischen, spanischen und portugiesischen Bräuchen, Geschichten und Folklore im 17. Jahrhundert (vgl. 2016:9), Übersetzungen von aufklärerischen Werken im 18. Jahrhundert, die zur Unabhängigkeitsbewegung beitrugen (vgl. 2016:11f.), bis hin zum „Goldenen Zeitalter" der Übersetzung Mitte des 20. Jahrhunderts, in dem der brasilianische Büchermarkt boomte. Die Translation kennzeichnet wichtige Etappen der brasilianischen Geschichte und ohne sie wäre Brasilien heute nicht das Land, das es heute ist, mit seiner Vermischung an Kulturen, Völkern und Bräuchen (vgl. 2016:35f.).

1.2. „Ein Wort durch ein anderes ersetzen? Das kann ich auch!"

> Wenn fünf Russen um einen Samowar, fünf Iren in einem Pub und fünf Wiener beim Heurigen sitzen, so mögen sie wohl über dasselbe reden – Politik, Liebe, Steuern, doch es wird nicht das gleiche Gespräch sein, und dies nicht nur der verschiedenen Sprachen wegen. Es sind der Samowar, der Pub, der Heurige, die die Farben hergeben, die Gesten, den Rhythmus der Unterhaltung, den Klang, alles rundum, was wir bei der Übersetzung zu beachten haben. (Markstein 2006²:288)

Die hier gewählte Überschrift ist neben „Hä?", „Was?", „Dafür gibt's ein eigenes Studium?" und „Seid ihr mit Google nicht bald überflüssig?" eine von vielen Fragen und Aussagen, die man als Studierender der Translation immer wieder zu hören bekommt. Alle weisen auf einen Irrglauben hin, der bei einem großen Teil der Gemeinbevölkerung verbreitet zu sein scheint, nämlich, dass man beim Übersetzen einfach Wörter übersetzt, oder noch falscher ausgedrückt, Wörter „ersetzt". Ein perfektes Gegenbeispiel für diesen Irrglauben bieten die sogenannten Kulturspezifika. Wie bei dem oben angeführten Zitat von Markstein nachvollziehbar dargestellt wird, sind Sprachen keine einfache Ansammlung von Wörtern, sondern komplexe soziale, kulturelle und historische Konstrukte, die den Wörtern je nach Kontext eine andere Bedeutung geben. Wie übersetze ich zum Beispiel das berühmte scheinbar unübersetzbare portugiesische Wort *saudade*? Dieses Wort kann ich nicht einfach durch ein anderes ersetzen. Je nach Kontext kann es „Sehnsucht", „Heimweh" oder „Erinnerung an ein schönes Ereignis in der Vergangenheit" heißen. Oder wie übersetze ich *uai*, ein regionaler Ausdruck, der im brasilianischen Bundesstaat Minas Gerais je nach Kontext für Überraschung, Verwunderung, Bewunderung oder für die Bekräftigung eine Aussage steht? Wie gehe ich darauf ein, dass es sich hier um einen regionalen Ausdruck handelt? Die Person, die dieses Wort verwendet, kommt wahrscheinlich

aus der Region. Geht diese Information verloren, wenn ich es einfach als „oh“ oder „ah“ übersetze? Ist die Information wichtig? So viele Fragen kann ein dreibuchstabenlanges Wort auslösen. Aber nicht nur die plakativen Kulturspezifika machen das Übersetzen zu einer weitaus komplexeren Angelegenheit als so mancher Laie es vermutet. Im Grunde ist jede Sprache von Natur aus schon in gewisser Weise an eine Kultur gebunden. Jede Sprache „stellt eine kulturgeprägte Interpretation dar“ (Kadrić et al. 2009:37). Dieses kulturelle Dilemma lässt sich nur lösen, indem wir uns kritisch mit den Begriffen auseinandersetzen und sie so aus dem Interpretationsmuster einer Kultur und Sprache „befreien“ (vgl. Kadrić et al. 2009:37). Ich muss mir also genau ansehen, wie ein Begriff in der jeweiligen Kultur interpretiert wird und welches Grundwissen und welche kulturellen Aspekte damit zusammenhängen. Ein Kaffee ist eben kein Kaffee, wenn der portugiesische Begriff *café* in Portugal generell als Espresso interpretiert wird. Solche Nuancen mögen auf den ersten Blick lächerlich erscheinen. Beim genaueren Hinsehen können jedoch durch das gedankenlose *Er*setzen von Wörtern, wie sie im Wörterbuch stehen, große Missverständnisse entstehen.

1.3. Treue und Verrat – das Äquivalenzproblem

Übersetzen als professionelle Tätigkeit erfordert eine genaue Beschäftigung mit dem Ausgangstext. Dieser soll möglichst „treu“ in die Zielsprache übertragen werden. Die Diskussion über Treue zum Original zieht sich durch die gesamte Entwicklung der Übersetzungswissenschaft. Doch wem oder was soll ich denn eigentlich treu sein? Die wissenschaftliche Meinung bewegt sich meist zwischen den zwei dichotomischen Begriffen *Entfremdung* und *Einbürgerung*. So stand der Ausgangstext für Übersetzer wie Friedrich Schleiermacher an erster Stelle. Es galt, den „Geist der Sprache“ des Originals zu erhalten (vgl. Koller 2011:37). Im Gegensatz dazu standen Übersetzer wie Martin Luther (1530) und Étienne Dolet (1540), die sich mehr an der „Intention“ des Autors oder der Autorin orientierten und versuchten, den Text an die Zielkultur anzupassen (vgl. Koller 2011:33f.). Bei beiden Methoden ging es in gewisser Weise um eine Art „Essenz“ des Originaltextes. Zwar deutet Nord darauf hin, dass auch schon früher funktionelle Ansätze zum Übersetzen existiert haben, dass sich jedoch lange die Meinung gehalten habe, richtig zu übersetzen bedeute, sich in irgendeiner Weise ans Original zu halten.

> "Functional approaches to translation were not invented in the twentieth century. Throughout history we find translators – mainly literary or Bible translators – observing that different situations call for different renderings." (Nord 2018:4)

Mit dem Funktionalismus etabliert sich ab den 1980er und 1990er Jahren eine völlig neue Sicht auf die Übersetzung.[1] Auch die heute weit verbreitete **Skopostheorie** postuliert die Notwendigkeit, eine Äquivalenz zum Original herzustellen. Jedoch befreit sich dieser neue Ansatz von der Frage nach „richtig" oder „falsch", indem er die Funktion des Textes in den Vordergrund rückt. Eine Übersetzung soll *funktionskonstant* sein, das heißt, der Zieltext soll so gestaltet sein, dass er dem Publikum, den Auftraggebenden, dem Verlag, der Zeit, der Textsorte usw. gerecht wird. Es macht demnach einen Unterschied, ob ich einen Text für ein Lehrbuch verfasse oder einen Zeitungsartikel schreibe. Beide können denselben Ausgangstext haben, jedoch der Funktion entsprechend unterschiedlich übersetzt werden. „Im Rahmen der Skopostheorie erlaubt […] jeder Text, abhängig vom Übersetzungsauftrag und damit letztlich von den Bedürfnissen und Vorstellungen des Auftraggebers, grundsätzlich jede Art von Übersetzungstyp oder -variante." (Nord 2006:143) Mit diesem Ansatz ist zwar im Prinzip alles möglich, allerdings nur im Rahmen einer sehr marktorientierten Herangehensweise. Es geht nicht mehr um *äquivalentes*, aber um *adäquates* Übersetzen. Wo bleibt die Freiheit der Übersetzer*innen? Und wo bleiben die Autor*innen?

Durch die Theorie des **Translatorischen Handelns** von Holz-Mänttäri kommt den Übersetzer*innen größere Bedeutung zu. Translator*innen werden als interkulturelle Expert*innen gesehen, die in Kooperation mit mehreren Handlungstragenden stehen. Übersetzer*innen können und sollen sichtbar werden (durch ihren Stil, durch Vorworte, durch Fußnoten) (vgl. Nord 2006:143). Auch die brasilianische Übersetzungswissenschaftlerin Rosemary Arrojo rückt die Person hinter der Übersetzung in den Vordergrund. Laut ihrer **Palimpsest-Theorie** sind Übersetzungen im Grunde Neuschreibungen. Im Gegensatz zu älteren Theorien, wo es darum ging, die Bedeutung des Originals zu bewahren, schafft hier die übersetzende Person selbst Bedeutung:

[1] Während sie anfangs noch auf den deutschsprachigen Raum beschränkt waren, haben funktionalistische Theorien, allen voran die Skopostheorie, seit der Jahrtausendwende weltweite Beliebtheit erlangt. Besonders in Spanien, aber auch in Mexiko, Großbritannien, den USA, Argentinien, Finnland, Südafrika, Südkorea und auch in Brasilien wurden Arbeiten zum Funktionalismus publiziert. In den letzten zwei Jahrzehnten sei es zu einem regelrechten „Boom" des Funktionalismus gekommen (vgl. Nord 2018:126) Funktionalistische Übersetzungsansätze sind auch meiner Erfahrung nach im akademischen Bereich in Brasilien allgegenwärtig und Christiane Nord wird oft erwähnt, wenn es um grundlegende Übersetzungstheorien geht.

> „Das ‚Palimpsest' steht metaphorisch für den Text, der in jeder Kulturgemeinschaft und in jeder Epoche ausgelöscht wird, um für eine Neuschreibung (oder Interpretation/Lesung/Übersetzung) ‚desselben' Textes Platz zu machen. Wie uns Borges' Erzählung gezeigt hat, kann der Text von Don Quixote keine Einheit fester, unbeweglicher Bedeutungen sein, für immer ‚eingelagert' in den Worten Cervantes'. Was uns bleibt, sind viele mögliche Lesungen oder Interpretationen des Textes – viele mögliche ‚Palimpseste'." (Arrojo 2005:23f.)[2]

Zeitgenössische Übersetzungstheorien lösen sich von der Vorstellung, es gäbe eine festgeschriebene Bedeutung oder einen festgeschriebenen Sinn, den es zu erhalten gilt. Vielmehr wird durch die Übersetzung selbst – oder durch die Interpretation dieser – Sinn erzeugt. Der französische Philosoph Paul Ricœur bringt dies auf den Punkt. Er beteuert, dass Äquivalenz erst beim Übersetzungsprozess entsteht:

> „Das Dilemma Treue/Verrat stellt sich als praktisches Dilemma, weil es kein absolutes Kriterium für das gibt, was die gute Übersetzung sein könnte. Das absolute Kriterium wäre derselbe Sinn, irgendwo niedergeschrieben, über oder zwischen dem Ausgangs- und dem Zieltext. Dieser dritte Text wäre Träger genau jenes Sinns, der vermeintlich vom ersten zum zweiten Text im Umlauf ist. Daher rührt das unter dem praktischen Dilemma zwischen Treue und Verrat versteckte Paradox: Eine gute Übersetzung kann nur auf eine angenommene Äquivalenz abzielen, eine Äquivalenz, die nicht auf eine nachweisbare Sinnidentität gegründet ist, eine Äquivalenz ohne Identität." (Ricœur 2016:58)

Die Übersetzer*innen selbst schaffen Äquivalenz, und zwar eine *Äquivalenz ohne Identität*, denn theoretisch ist sie nicht möglich, wird aber praktisch geschaffen. Ricœur geht es letztlich nicht darum, adäquat zu übersetzen, denn dies ist laut ihm nicht möglich. Es gehe vielmehr darum, im Sinne eines wohlwollenden kulturellen Austausches, „bei sich, in seiner eigenen, gern aufnehmenden Bleibe, das Wort des Fremden zu empfangen" (Ricœur 2016:18). Diese „sprachliche Gastfreundschaft" ist vielleicht das, was wir auch beim Lernen von Fremdsprachen verfolgen sollten. Wir müssen uns davon lösen, dass die Wörter feste Bedeutungen haben, die wir einfach übertragen können und hin zu einem offenen und verstehenden Umgang mit der Fremdsprache gelangen, wo wir uns kritisch an sie herantasten, ohne sie als perfektes, abgeschlossenes System zu verstehen.

---

[2] „Metaforicamente, [...] o 'palimpsesto' passa a ser o texto que se apaga, em cada comunidade cultural e em cada época, para dar lugar a outra escritura (ou interpretação, ou leitura, ou tradução) do 'mesmo' texto. Assim, como nos ilustrou o conto de Borges, o texto de Dom Quixote não pode ser um conjunto de significados estáveis e imóveis, para sempre 'depositados' nas palavras de Miguel de Cervantes. O que temos, o que é possível ter, são suas muitas leituras, suas muitas interpretações – seus muitos 'palimpsestos'."
(Alle Übersetzungen direkter Zitate, welche im Original weder auf Deutsch noch auf Englisch geschrieben sind, wurden in dieser Arbeit von mir durchgeführt.)

1.4. Übersetzung als weitgefasster Begriff

Der Begriff *Übersetzung* wird meist als professionelle Tätigkeit von Übersetzer*innen verstanden oder als Oberbegriff im Sinne der Translation verwendet. Dabei wird er auf Texte beschränkt. So beschreibt sie Werner Koller beispielsweise als „Umsetzung eines Textes aus einer Sprache (AS) in eine andere Sprache (ZS)“ (2011:76). Doch je nach Perspektive kann der Übersetzungsbegriff auf andere Bereiche des Lebens ausgedehnt werden. Dabei wird er immer mehr aus dem linguistisch-textlichen Paradigma herausgelöst und „expandiert zu einer Leitperspektive für das Handeln in einer komplexen Lebenswelt, für jegliche Formen des interkulturellen Kontakts, für Disziplinenverknüpfung und für eine methodisch geschärfte Komparatistik im Zeichen einer Neusicht des Kulturenvergleichs (Bachmann-Medick 2014:240). Im Sinne des Kulturtransfers bekommt Übersetzung einen neuen Stellenwert, den ich in den folgenden Kapiteln im Rahmen von Überlegungen der transkulturellen Kommunikation und des *translational turn* in den Kulturwissenschaften erörtern möchte.

1.4.1. Transkulturelle Kommunikation

Kultur ist ein umstrittener Begriff, eine vage Idee, eine schwer eingrenzbare Vorstellung. Denn ist nicht im Grunde alles Kultur, was vom Menschen kommt? Drei grundlegende Kulturbegriffe haben sich in der Kulturwissenschaft etabliert (vgl. Lüsebrink 2016:10f.):

1. Der **intellektuell-ästhetische Kulturbegriff** ist, könnte man sagen, ein elitärer Kulturbegriff. „Ihm liegt die Vorstellung eines Kanons ästhetischer, aber auch moralisch-ethischer Werte zugrunde, die durch die Werke großer Schriftsteller, Künstler und Komponisten verkörpert werden.“ (Lüsebrink 2016:10) Hier wird zwischen einer wertvollen Bildungskultur und einer weniger wertvollen Massen- bzw. Populärkultur unterschieden, wobei sich die beiden Sphären ständig verändern und verschieben.
2. Der **materielle** oder **instrumentelle Kulturbegriff** lässt sich auf die ursprüngliche Bedeutung des Wortes zurückführen. So wurde die lateinische Form *cultura* im Sinne der *agricultura* als „Pflege des Ackers“, also Landwirtschaft, verwendet. Daraus ergaben sich dann verschiedene Handwerkskulturen, im Sinne der „Pflege“ eines Handwerks.

3. Der **anthropologische Kulturbegriff** begreift Kultur schließlich als kollektives Phänomen, eine „kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet“, wie es Geert Hofstede (1993, zit. nach Lüsebrink 2016:11) beschreibt.

Sprechen wir von der transkulturellen Kommunikation, also der Vermittlung zwischen Kulturen, so ist die Kultur eindeutig als kollektives Phänomen gemeint. Dem anthropologischen Kulturbegriff zufolge sind Kulturen Orientierungssysteme, die unser Denken, Fühlen und Handeln sozusagen „vorprogrammieren“ (vgl. Lüsebrink 2016:11). Als vermittelnde Instanz zwischen Kulturen müssen wir uns in diesen Orientierungssystemen zurechtfinden.

Der Großteil der Literatur verwendet nach wie vor den Begriff *interkulturelle Kommunikation*. Die Translationswissenschaft ersetzt hingegen *inter-* durch *trans-*, sodass sich am Zentrum für Translationswissenschaft in Wien (ZTW) der Begriff *Transkulturelle Kommunikation* etabliert hat. Dieser ist seit 2002 auch die Benennung des Bachelorstudiums am Zentrum (vgl. Sinclair 2018:15). Ein vernachlässigbarer Unterschied, könnte man meinen. Beide Grundbegriffe, *Interkulturalität* und *Transkulturalität*, beziehen sich auf den Kontakt zwischen verschiedenen Kulturen. Während jedoch die Vorsilbe *inter-* die Vorstellung, wir müssten „zwischen“ Kulturen vermitteln, also ein abgrenzendes Bild, impliziert, so macht die Vorsilbe *trans-* auf die Überschneidung und gegenseitige Durchdringung der Kulturen aufmerksam. Laut Maletzke kann von interkultureller Kommunikation gesprochen werden, „wenn die Begegnungspartner verschiedenen Kulturen angehören und wenn sich die Partner der Tatsache bewußt sind, daß der jeweils andere ‚anders‘ ist, wenn man sich also gegenseitig als ‚fremd‘ erlebt“ (Maletzke 1996:37). Hier geht es um die Kommunikation zwischen Personen, die verschiedenen kulturellen Gruppen angehören.

Die Transkulturalität verabschiedet sich von der Vorstellung, dass Kulturen abgegrenzte Blasen sind, die sich nicht berühren. In diesem Sinne vermitteln wir nicht zwischen, sondern „durch“ Kulturen hindurch. Außerdem verbirgt sich auch *innerhalb* einer scheinbar homogenen Kultur eine „komplexe interkulturelle Vielschichtigkeit“, die uns alle zu kulturellen „Hybriden“ macht (vgl. Lüsebrink 2016:19). Vor allem im lateinamerikanischen und angloamerikanischen Raum hat sich dieser Begriff etabliert, um auf Phänomene der kulturellen Grenzüberschreitung hinzuweisen.

> „[Transkulturalität] dient zur Bezeichnung pluraler kultureller Identitäten, die durch die hochgradige Vernetzung und Verflechtung vieler Kulturen der Gegenwart entstanden sind. Diese machen eine Unterscheidung zwischen ›Eigenheit‹ und ›Fremdheit‹ und damit die Vorstellung autonomer kultureller Systeme,

> die den Begriffen ›Interkulturalität‹ und ›Multikulturalität‹ zugrunde liegt, fragwürdig […]“ (Lüsebrink 2016:22)

In einer Zeit, die von der Globalisierung der Weltwirtschaft, von einer globalen Informations- und Mediengesellschaft, vom Massentourismus und von intensiven Migrationsbewegungen geprägt ist, wird transkulturelle Kommunikation und ein vielschichtiges Verständnis von Kulturen immer wichtiger. Die Beziehungen zwischen unterschiedlichen Kulturen und ihre Konfliktbereiche sind allgegenwärtig und haben im Zuge der Globalisierung völlig neue Dimensionen erreicht (vgl. Lüsebrink 2016:1-3).

Dabei ist die transkulturelle Kommunikation ein weites Feld, das über die Vermittlung zwischen Nationen oder Sprachen hinausgeht. Translation, also die Übersetzung von Texten, oder weiter gefasst, die Übersetzung von Kulturen, wie auch das Lehren und Lernen von Fremdsprachen, sind Prozesse, bei denen transkulturelle Kommunikation die Grundlage bildet. Ebendiese Prozesse deuten *das* an, was Homi Bhabha als *Dritten Raum* bezeichnet. Dieser Raum, auch *Interkultur* (Terkessidis 2010) genannt, ist dort, wo unterschiedliche, sprachlich und kulturell geprägte Handlungsmuster, Kommunikationsstile und Werte interagieren. Kulturtransfer spielt sich in diesem dritten Raum ab und wirft uns auf Grundfragen der eigenen Identität zurück. Denn laut Bhabha ist Kulturtransfer nicht einfach das Aneignen oder Adaptieren einer „fremden“ Kultur.

> “[…] it is a process through which cultures are required to revise their own systems of reference, norms or values by departing from their habitual or “inbred” rules of transformation. Ambivalence and antagonism accompany any act of cultural translation because negotiating with the “difference of the other” reveals the radical insufficiency of our own systems of signification and meaning.” (Bhabha 1994, zit. nach Delanty 2009:196)

Wir werden durch transkulturelle Kommunikation gezwungenermaßen mit der Unzulänglichkeit unserer eigenen Bedeutungssysteme konfrontiert. Sobald wir eine „andersartige“ Kultur übersetzen wollen, wird uns klar, wie sehr unsere eigene Kultur, unser Orientierungssystem, mit Normen und Werten zusammenhängen, die uns angelernt wurden. Dies entspricht einem erweiterten Übersetzungsbegriff, wie ihn Stuart Hall beschreibt. Ihm zufolge müssen zum Beispiel literarische Werke des Exils schon grundsätzlich als übersetzte Werke gedacht werden. In diesem Sinne wären Migrant*innen automatisch Übersetzer*innen, denn sie übersetzen stetig ihre eigene kulturelle Identität oder, in den Worten von Hall, ihre Identifikation.

> „Die Quintessenz der Hall'schen Überlegungen zum transkulturellen Migranten liegt in der Vorstellung von einer Welt, einem global vernetzten Lebensraum, in dem die Transkulturellen als Vermittler zwischen den Kulturen und Ethnien fungieren. Von dieser Warte aus plädiert er für den Begriff der Identifikation als einem andauernden Prozess des individuellen Werdens, einer konstruierten und variablen Identitätsbildung." (Kliems 2007:45)

Hier sieht man, wie sehr die Grenzen zwischen dem Translationsbegriff oder dem Übersetzungsbegriff mit dem Begriff der transkulturellen Kommunikation verschwimmen, wenn man Übersetzung weiterdenkt. Bhabha geht dabei so weit, dass er von einer „translatorischen Kultur" spricht.

> Culture […] is both transnational and translational. […] The transnational dimension of cultural transformation – migration, diaspora, displacement, relocation – makes the process of cultural translation a complex form of signification. The natural(ized), unifying discourse of 'nation', 'peoples', or authentic 'folk' tradition, those embedded myths of culture's particularity, cannot be readily referenced. The great, though unsettling, advantage of this position is that it makes you increasingly aware of the construction of culture and the invention of tradition. (Bhabha 2006:247f.)

In diesem Verständnis von Translation ist die Übersetzung eine kulturschaffende Tätigkeit. Kultur wird überhaupt erst durch Translation oder transkulturelle Kommunikation geschaffen. Die Beschäftigung mit anderen Kulturen stellt nämlich die eigene Kultur als festgesetztes Bedeutungssystem infrage. Bhabas dritter Raum ist also ein Raum, in dem Kultur entsteht, und Personen, die sich in diesem Raum bewegen und eine transkulturelle Perspektive einnehmen, sind letztlich Kulturschaffende.

1.4.2. Der Translational Turn

> „Neuerdings ist die Notwendigkeit kultureller Übersetzungsprozesse und ihrer Analyse nicht mehr zu übersehen – sei es im Kulturenkontakt, in interreligiösen Beziehungen und Konflikten, in Integrationsstrategien multikultureller Gesellschaften, aber auch in Bezug auf das Ausloten von Nahtstellen zwischen Kultur- und Naturwissenschaften." (Bachmann-Medick 2014:239)

Translation ist in unserer globalisierten Welt allgegenwärtig, wenn auch selten sichtbar. Die große kulturelle Wende des *Translational Turn*, die Doris Bachmann-Medick (2014) beschreibt, macht deutlich, dass die Beschäftigung mit Übersetzung im weitesten Sinne des Wortes – als Kulturtransfer – nicht mehr aus dem Weltgeschehen wegzudenken ist. Hier geht es

insbesondere um einen Paradigmenwechsel in den Kulturwissenschaften, aber auch um eine kulturelle Wende in der Translationswissenschaft.

In der globalisierten Welt, in der wir leben, ist ein sensibler Umgang mit Problemen des Kulturenkontakts unumgänglich. Translation etabliert sich deshalb allmählich als neuer Grundbegriff der Sozial- und Kulturwissenschaften. „In der Tat wird das Übersetzen mehr und mehr aus dem linguistisch-textlichen Paradigma herausgelöst und als eine unverzichtbare Praxis in einer Welt wechselseitiger Abhängigkeiten und Vernetzungen erkannt." (Bachmann-Medick 2014:239) Wie bereits in den vorigen Kapiteln angesprochen, löst sich die Translation von traditionellen Prinzipien wie Äquivalenz und Treue zum Original und orientiert sich immer mehr an „Leitkategorien kultureller Übersetzung wie kulturelle Repräsentation und Transformation, Fremdheit und Alterität, Deplatzierung, kulturelle Differenzen und Macht" (Bachmann-Medick 2014:240), Begriffe, die auch bei Bhabha (2006) und Hall (2009) allgegenwärtig sind. Übersetzung baut dabei nicht mehr auf der Dichotomie „wir und die anderen" auf, sondern auf dem Gedanken, dass Kulturtransfer ein wechselseitiger Aushandlungsprozess ist und dass Kulturen selbst bereits auf Übersetzungsprozessen aufbauen. Das Verständnis von Übersetzung als Kulturtechnik, als Übertragung fremder Denkweisen, Weltbilder und Praktiken, stellt schließlich auch die jahrhundertelange europäische Praxis der Wesensbestimmungen und Entgegensetzungen von Eigenem und Fremdem infrage (vgl. Bachmann-Medick 2014:244-247).

In Anbetracht der Tatsache, dass sich immer mehr Disziplinen mit dem Translationsbegriff im Sinne von Kulturtransfer auseinandersetzen, kann die Übersetzung auch im Kontext des Fremdsprachenlernens nicht mehr außer Acht gelassen werden. Denn gerade im Fremdsprachenunterricht sind wir ständig mit einem Übertragungsprozess fremder Denkweisen konfrontiert. Die heute so wichtige kritische Auseinandersetzung mit stereotypen Vorstellungen anderer Kulturen und festgefahrener Fremdbilder kann gerade durch Übersetzung und Sprachmittlung gefördert werden.

2. Fremdsprachendidaktik

2.2. Vom Lateinunterricht zur Methodenvielfalt – die Geschichte der Fremdsprachendidaktik

Viele kennen ihn wahrscheinlich noch, den klassischen Lateinunterricht. Das Auswendiglernen von Deklination und Konjugation, das mühsame Lesen verstaubter Texte und das geplagte Übersetzen lateinischer Phrasen und Zitate. Auch wenn der Lateinunterricht immer mehr verloren geht und durch lebendige Sprache ersetzt wird, so leben die methodologischen Aspekte des Unterrichts weiter und hinterlassen in der Fremdsprachenmethodik immer noch ihre Spuren. Ab Mitte des 18. Jahrhunderts, als man anfing moderne Fremdsprachen an Schulen zu vermitteln, richtete man sich methodologisch nach dem Vorbild dieser toten Sprache. Die sogenannte „**Grammatik-Übersetzungsmethode**“ wurde zum allgemeinen Standard (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2012:76). Sie dominierte etwa 100 Jahre lang den Fremdsprachenunterricht in Europa und kommt auch heute noch vereinzelt vor. Bei der Grammatik-Übersetzungsmethode stand das Grammatiklernen und das Übersetzen von teilweise aus dem Kontext gerissenen Sätzen im Vordergrund. Unterrichtssprache war stets die Muttersprache. Das unhinterfragte Auswendiglernen von Wörterlisten und die realitätsfernen Inhalte aus der „hohen“ Literatur machten diese Methode zu einer weltfremden Angelegenheit. So führte die Methode bald zu schwerer Kritik und schließlich zur Reformbewegung (vgl. 2012:76-78). Sie ist wohl auch der Grund dafür, dass der Einsatz von Übersetzung im Fremdsprachenunterricht heute so verpönt ist.

Ende des 19. Jahrhunderts bildete sich nun also eine kritische Bewegung, die sich weg von unhinterfragtem Regel-Lernen und Grammatikzentriertheit hin zu einem kontextorientierten und kommunikativen Unterricht bewegte, der darauf abzielen sollte, die Kommunikationsfähigkeit von Lernenden auszubilden. Nach dem Marburger Universitätsprofessor Wilhelm Viëtor erfüllte die bisherige Methodik die Anforderungen der Gesellschaft nicht. Die *gesprochene* Fremdsprache sollte von nun an im Vordergrund stehen und die Muttersprache möglichst aus dem Unterricht verbannt werden. Überlegungen des britischen Philologen und Linguisten Henry Sweet, der unter anderem auf die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben einging, führten schließlich zur sogenannten „**Direkten Methode**“. Wie der Name verrät, sollte die Fremdsprache also jetzt nur noch direkt vermittelt werden. In diesem Sinne fand auch die Phonetik Eingang in den Fremdsprachenunterricht. Sowohl Viëtor als auch Sweet waren

wichtige Vertreter dieser recht jungen Disziplin. Die Ausspracheschulung wurde zu einem wichtigen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2012:78f.). Die Muttersprache wurde ab sofort eher als Hindernis verstanden und hatte im Klassenraum nichts mehr zu suchen.

Mit dem Eintritt der USA in den Zweiten Weltkrieg und dem steigenden Bedarf an Polyglotten in den US-amerikanischen Streitkräften verbreitete sich eine Methode, die sich zwar kaum auf fundierte Theorien stützte, in diesem Kontext jedoch ihre Wirkung zeigte. Die **Army Method** manifestierte sich in Intensivsprachkursen mit Drillübungen, die sich so wie die Direkte Methode stark am mündlichen Training orientierte. „It was a program innovative mainly in terms of the procedures used and the intensity of teaching rather than in terms of its underlying theory." (Richards & Rodgers 2001:51) Wie so manche revolutionäre Erfindung der Zeitgeschichte, ist also auch diese Lernmethode aus dem Bedarf an kriegerischen Strategien heraus entstanden. Trotz der fehlenden wissenschaftlichen Fundierung beeinflusste sie im weiteren Verlauf maßgeblich die Theorien der Sprachwissenschaft in Hinblick auf den Fremdsprachenerwerb. Die **Audiolinguale Methode** stützte sich schließlich auf wissenschaftliche Erkenntnisse. Dabei spielten vor allem drei Theorien eine übergeordnete Rolle: die Behavioristische Lerntheorie, der Amerikanische Strukturalismus und die Kontrastive Linguistik (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2012:79f.):

Der Behaviorismus ging davon aus, dass jeglicher Lernprozess auf Reize in der Außenwelt zurückzuführen ist. Demnach lernen wir also, indem wir auf die Außenwelt reagieren. In der **Behavioristischen Lerntheorie** wird das Verhalten der Lernenden in den Vordergrund gerückt und Lob und Tadel werden zum zentralen Faktor des Lernerfolgs. Das Gelernte wird wie eine Gewohnheit behandelt, die je nach dem verstärkt oder ausgebessert werden muss. Auf den Fremdsprachenerwerb bezogen bedeutet dies, dass Lernende auf sprachliche Äußerungen mit einer weiteren sprachlichen Äußerung reagieren, welche wiederum von der Lehrperson positiv oder negativ bewertet wird (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2012:80f.). Der **Amerikanische Strukturalismus** spielte hier in dem Sinne eine Rolle, dass sich die Lerntheorie auf sinnlich wahrnehmbare sprachliche Daten konzentrierte. Dabei wurde jeglicher innerer, also kognitiver, Vorgang ignoriert. Nur Gegebenheiten, die direkt vor Ort beobachtet werden können, galten im Amerikanischen Strukturalismus als wissenschaftlich (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2012:81f.). Der innere Lernprozess wurde als Blackbox verkannt. Letztlich nahm auch die **Kontrastive Linguistik**, die sich in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts in den USA etablierte, einen bedeutenden Einfluss auf die Audiolinguale Methode. Sie ging davon aus, dass sich das größte

Hindernis beim Sprachenerwerb in den strukturellen Unterschieden der verschiedenen Sprachen äußerte.

> "A natural consequence of this conviction is the belief that a careful contrastive analysis of the two languages offers an excellent basis for the preparation of instructional materials, the planning of courses, and the development of actual classroom techniques." (Ferguson 1962:v)

Laut Ferguson bot die Kontrastive Analyse eines Sprachpaares eine ausgezeichnete Grundlage für die Entwicklung von Lehrmaterialien. Damit wurde interessanterweise im Gegensatz zur Direkten Methode die Muttersprache und deren Beziehung zur gelernten Fremdsprache wieder Teil der Diskussion. Allerdings hatte diese weiterhin im Klassenzimmer nichts zu suchen. Sie diente hauptsächlich zur Erörterung von möglichen Problemen im Lernprozess und folglich zur Entwicklung von Gegenmaßnahmen (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2012:82f.).

Die Audiolinguale Methode, deren Übungsformen im Fremdsprachenunterricht auch heute noch gängig sind, stützt sich also auf die wissenschaftlichen Theorien der damaligen Zeit und propagierte konsequente Einsprachigkeit und das Prinzip der Fehlervermeidung. Grammatik sollte nicht explizit behandelt, sondern induktiv durch Dialoge und Übungen angeeignet werden. Den Lehrenden wird dabei eine zentrale Rolle zugeschrieben. „Sie steuern das Geschehen, die vorherrschende Unterrichtsform ist der Frontalunterricht mit einer traditionellen Interaktion: Die Lehrperson gibt den Impuls – die Schülerinnen und Schüler reagieren." (Kniffka & Siebert-Ott 2012:84)

Doch auch gegen diese Methode wurde bald Kritik laut. Die Unterrichtsform wurde vielerseits als starr empfunden. Chomsky sprach sich bereits 1959 gegen die gängige Auffassung vom Spracherwerb aus, welcher die kreative Seite der Lernenden ausließ. „Lernende, die an vorgegebene Muster gebunden sind und wenig Möglichkeiten haben, ihre eigenen Bedürfnisse sprachlich auszudrücken, entwickeln offenbar nicht die Sprachkompetenz, die sie eigentlich anstreben." (Kniffka & Siebert-Ott 2012:87) Das kognitive Potential der Lernenden wurde damit ausgeschlossen (vgl. Neuner & Hunfeld 1993:62f.). Außerdem wurde ab den 70er Jahren das Dogma der absoluten Einsprachigkeit infrage gestellt. Sowohl die Audiolinguale Methode als auch die in Frankreich entstandene Audiovisuelle Methode, bei der der gleichzeitige Einsatz von Bild und Ton im Mittelpunkt stand, propagierten eine absolute Einsprachigkeit. Butzkamm, Begründer der *aufgeklärten Einsprachigkeit*, äußert sich wie folgt zur Tatsache, dass es defacto unmöglich sei, die Muttersprache komplett wegzulassen:

> „Niemand kann sein Vorwissen einfach abschalten. Für den Anfänger postulieren wir eine ununterdrückbare „stille" Präsenz der Muttersprache auch bei absoluter Einsprachigkeit des Unterrichts. Jeder Sprachunterricht müsste scheitern, wenn der Schüler nicht diesen Anschluss an das Mächtigste in ihm immer schon von selbst vollzöge." (Butzkamm 2012:48)

Neben einigen alternativen Methoden, die sich im Zuge der Unzufriedenheit mit der Audiolingualen Methode entwickelten, etablierte sich Mitte der 70er Jahre der **Kommunikative Ansatz** als grundlegender Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik. Es kam zu einer kommunikativ-pragmatischen Wende. Dabei waren neue sprachwissenschaftliche Erkenntnisse ausschlaggebend. Die vom US-amerikanischen Soziolinguisten Dell Hymes geprägte kommunikative Kompetenz spielt hierbei eine wichtige Rolle. Wie so einige andere Kompetenzbegriffe ist die kommunikative Kompetenz eigentlich ein Sammelbegriff für mehrere Teilkompetenzen. Darunter fallen Sprachkompetenz, Gesprächskompetenz, pragmatische und soziolinguistische Kompetenz. Damit hing der Begriff mit einer neu entstandenen Teildisziplin der Sprachwissenschaft, der Soziolinguistik, zusammen. Einen großen Einfluss auf den Paradigmenwechsel hatte außerdem die von John R. Searle und John L. Austin entwickelte Sprechakttheorie. Eine wichtige Erkenntnis dieser war, dass Mitteilungen nicht immer eindeutig an sprachlichen Äußerungen ablesbar sind und vom Kontext sowie der Sprecherintention abhängen (vgl. Portmann-Tselikas 2001:249). „Die Arbeiten von Hymes, Austin und Searle führten dazu, dass an die Stelle von linguistischer Kompetenz die kommunikative Kompetenz als Grobziel des Fremdsprachenunterrichts trat und dass sich die Inhalte eher an pragmatischen Kriterien orientierten." (Kniffka & Siebert-Ott 2012:92) Das Nachsprechen isolierter Einzelsätze entsprach nicht mehr den Anforderungen einer tatsächlichen Sprachkompetenz. Die Lernenden wurden nun als „sprachlich Handelnde" verstanden und mussten lernen, „dass es für die Realisierung einer Sprechintention mehrere sprachliche Möglichkeiten gibt" (2012:93). Die Erforschung realitätsnaher Sprechakte als Unterrichtsmaterial wurde z.B. vom Europarat durchgeführt und führte 1971 zur Veröffentlichung der „Kontaktschwelle DaF", die später in den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen einging.

Der neue didaktische Ansatz setzte also auf das Prinzip des sprachlichen Handelns, des Lernens durch Einbettung in Kommunikationssituationen, auf Authentizität und auf mehr Autonomie vonseiten der Lernenden. Lehrende sollten eine unterstützende Rolle im Fremdsprachenerwerb einnehmen. Der Frontalunterricht wurde immer mehr durch Gruppen- und Partnerarbeiten ersetzt. Grammatik sollte sinnvoll eingebettet werden und den gelernten Inhalten und Sprachfunktionen dienen. Auch beim kommunikativen Ansatz war Einsprachigkeit erwünscht. Die Erstsprache wurde folglich weiterhin vernachlässigt (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2012:95f.).

Während man sich am Anfang wie bei der Audiolingualen Methode noch an das Primat der gesprochenen Sprache hielt, so wurden die vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben im Laufe der Zeit immer mehr als gleichwertig angesehen. Der kommunikative Ansatz, der heutzutage überwiegend Verwendung findet, hat eine Entwicklung durchgemacht. Der moderne kommunikative Unterricht integriert die verschiedenen Fertigkeiten und kombiniert sie je nach Situation. Durch seine relative Flexibilität hat sich der Ansatz gehalten. Viele Lehrbücher basieren auch heute noch auf seinen Varianten und werden teilweise durch neuere methodisch-didaktische Entwicklungen ergänzt. Der kommunikative Ansatz bietet nämlich Interpretationsspielraum. Damit eignet er sich auch als Basis für einen an Lernende orientierten Fremdsprachenunterricht. Außerdem unterstützt er durch seine Offenheit eine Methodenvielfalt, welche von der Unterrichtsforschung unterstützt wird (vgl. 2012:96-98).

2.3. Wie lernen wir eigentlich Sprachen?

Die Kindersprachforschung und damit die Spracherwerbsforschung haben ihren Ursprung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, als Philosophen, Mediziner, Psychologen und Pädagogen anfingen, die Natur und das Wesen des Kindes empirisch zu untersuchen (vgl. Klann-Delius 2016:1). Während sich die Forschung, vor allem in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, als das behavioristische Paradigma vorherrschte, auf beobachtbare Phänomene beschränkte, so kamen erst in der zweiten Hälfte des 20 Jahrhunderts Theorien der Sprachwissenschaft zur Aneignung des sprachlichen Systems und zur frühen kindlichen Grammatik zum Tragen. Der behavioristischen Tradition folgend konzentrierte man sich anfangs auf Großkorpora. Später wurde die Spracherwerbsforschung vor allem durch nativistische (Chomsky) und konstruktivistische (Piaget) Theorien geprägt (vgl. 2016:10-12).

Chomsky ging davon aus, dass Kinder bereits mit einem grundlegenden grammatischen Verständnis zur Welt kommen. Dabei geht es um generelle, allen natürlichen Sprachen zugrundeliegende Prinzipien. Eine solche Universalgrammatik gehöre zur genetischen Ausstattung. Mit seiner Kenntnis formaler und substanzieller sprachlicher Universalien bilde das Kind schließlich Hypothesen über die Struktur der Sprache, die es als Input erhält (vgl. Klann-Delius 2016:50). Allerdings wird an diesen Annahmen kritisiert, dass die biologische Verankerung einer solchen Universalgrammatik nicht durch unabhängige Experimente als real nachgewiesen werden kann (vgl. 2016:61).

Erst ab den 60er Jahren wurden neurolinguistische Forschungsmethoden und damit eine kognitivistische Perspektive auf den Spracherwerb populär. Denn erst mit den technischen und methodologischen Fortschritten und verfeinerten diagnostischen Möglichkeiten, wie EEG (Elektroenzephalographie), CT (Computertomographie) oder PET (Positronen-Emissions-Tomographie), konnte man von klinischen Berichten über Aphasiekranke hin zu wirklicher neuropsychologischer Evidenz übergehen (vgl. List 2001:693f.).

Besondere Bedeutung in einem vielschichtigen Verständnis von Spracherwerb spielen dabei die kognitive Linguistik und die Lernpsychologie. Zwar wurden gewisse kognitivistische Erklärungsansätze zum Spracherwerb, wie sie z.B. Piaget beschrieb, mittlerweile fundamental in Zweifel gezogen. So hat sich die Annahme, dass die kognitive Entwicklung eines Kindes eine Bedingung für den Spracherwerb darstelle, als unzutreffend erwiesen (vgl. Klann-Delius 2016:125f.). Allgemein waren der Kognitivismus und der kognitivistische Ansatz zum Spracherwerb jedoch ein wichtiger Schritt, um die vom Behaviorismus geprägte „Blackbox" zu erforschen und zu verstehen, was tatsächlich im Erwerbsprozess vorgeht.

Anders als nativistische und kognitivistische Ansätze, erweisen **sich interaktionistische Ansätze** für den Spracherwerb als offene Konzepte, die mehrere Wissenschaften miteinander in Verbindung bringen. Interaktionistischen Theorien zufolge wird davon ausgegangen, dass ein Kind „kognitive, soziale und auf Sprachverarbeitung und Kommunikation bezogene anfängliche Kompetenzen besitzt. Diese Kompetenzen werden im interaktiven Zusammenspiel mit den Betreuungspersonen und der sozialen Umwelt des Kindes weiterentwickelt." (Klann-Delius 2016:176) Der Spracherwerb bezieht sich also nicht nur auf den Grammatik- und Wortschatzerwerb, sondern auch auf den sozialen und kulturellen Aspekt von Sprache. Dieser Ansicht nach ist Spracherwerb ein Prozess, in dem mehrere Teilsysteme interagieren. In diesem Sinne handelt es sich also um einen vielschichtigen Erwerbsprozess, der weder völlig angeboren ist noch einzig und allein durch Umwelteinwirkung zustande kommt (vgl. 2016:176).

Wichtige Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen Kognition und Sprache liefert schließlich die Neurolinguistik, die sich seit etwa 40 Jahren intensiv mit der Neurokognition auseinandersetzt (vgl. Rickheit et al. 2002:201). So wurde zum Beispiel durch die Forschung der Hirnentwicklung bei Kindern bestätigt, dass sich der lange als hinderlich geglaubte bilinguale Erstspracherwerb in Wirklichkeit positiv auf die Entwicklung auswirkt. „Der große Stellenwert der Umweltstimuli bei der Vernetzung des Gehirns spricht im Grunde sogar für den bilingualen Erstspracherwerb. Nicht weniger, sondern mehr sprachliche Stimuli sind für die neuronale Entwicklung förderlich." (Schneider 2015:237)

2.3.1. Der Fremdsprachenerwerb

Da sich diese Arbeit vorwiegend auf den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung konzentriert, ist wichtig hervorzuheben, dass sich der Erstspracherwerb grundlegend vom Fremdspracherwerb unterscheidet. Doch ist hier die Begriffslage nicht einheitlich. In der Psycholinguistik wird der Erwerb sprachlichen Wissens und sprachlicher Fertigkeiten in einer weiteren Sprache nach Abschluss des Erstspracherwerbs als *Zweitspracherwerb* bezeichnet. Dabei ist nicht ausschließlich der Erwerb der zweiten Sprache (L2) gemeint, es können auch weitere Sprachen dazukommen. Damit unterscheidet sich der Begriff von *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ), wo sich die Zweitsprache auf Lernende in einem deutschsprachigen Land bezieht, in dem der Gebrauch der Sprache im Alltag benötigt wird. Die Erforschung des Zweitspracherwerbs erfolgte in der Psycholinguistik vergleichsweise spät. Erst seit den 1980er Jahren nahmen die psycholinguistischen Untersuchungen in diesem Bereich deutlich zu (vgl. Dietrich & Gerwien 2017:101).

2.3.2. Erstspracherwerb und Fremdsprachenlernen

Die Abgrenzung von Erstsprache und Fremdsprache wurde jedoch bereits Anfang des 20. Jahrhunderts angesprochen. So betonte Büttner 1910:

> „Das Wesentliche bei der Erlernung der Muttersprache ist ja gerade, daß das Kind noch keine andere Sprache kennt. Mit den Wörtern, die es lernt, lernt es auch die Dinge erst wirklich kennen, schafft es sich erst in seinem Geiste die Formulierungen der Begriffe, und in eins verschmolzen treten Wort und Begriff in sein Bewußtsein ein. Daß dieser Vorgang nur einmal im Leben des Menschen sich vollziehen und sich nicht wiederholen kann, darüber sollte doch kein Zweifel möglich sein.“ (Büttner 1910:21)

Nach heutigem Stand der Forschung ist das Zweit- bzw. Fremdsprachenlernen trotz vieler Unterschiede ebenso wie der Erstspracherwerb von biologischen, kognitiven und sozialen Voraussetzungen geprägt. „Denn der Zweitsprachenlerner soll, jedenfalls im Ergebnis, dasselbe leisten, wie das Neugeborene, nämlich eine sprachliche Kompetenz aufbauen.“ (Dietrich & Gerwien 2017:102) In diesem Sinne hat man bei der Forschung generell Bezug auf den Erstspracherwerb genommen. Einige Aspekte, z.B. wie Kinder die Welt versprachlichen und durch Ausprobieren und aktive Auseinandersetzung zu Regeln finden, können als Anregung für den Fremdsprachenunterricht dienen. So sollte man Lernende als aktive, mit dem Input interagierende Wesen verstehen, die ein möglichst variations- und kontrastreiches Sprachangebot brauchen (vgl. Rösler 2012:25). Vor allem beim Erstspracherwerb und beim frühen Zweitspracher-

werb ähneln sich die Erwerbsphasen sehr. Allerdings unterscheiden sich Zweitsprachen- oder Fremdsprachenlernende von Neugeborenen, die ihre Erstsprache von Geburt an lernen, indem sowohl Artikulationsapparat als auch zentrales Nervensystem normalerweise bereits ausgereift sind. Sie verfügen außerdem über lexikalisches und grammatisches Wissen und über Kenntnisse der sprachlichen Kommunikation im Allgemeinen, sowie über außersprachliches Wissen ihrer Lebenswelt. (vgl. Dietrich & Gerwien 2017:102) Es besteht eine unbewusste Fähigkeit, lexikalische Einheiten und Strukturregeln der Sprache in der Kommunikation nachzuvollziehen und einzusetzen. Nach der **Monitor-Hypothese** von Krashen gibt es einen unbewussten Spracherwerb („language acquisition“) und einen bewussten Spracherwerb („language learning“), wobei ersterer dem Erstspracherwerb ähnelt und letzterer sich eher auf das Fremdsprachenlernen bezieht (vgl. Krashen 1983:1f.). Doch abgesehen von der generellen Unterscheidung zwischen Erst- und Zweit- oder Fremdsprache spielen vor allem Sozialfaktoren wie Alter, Art und Häufigkeit des Kontakts mit der Zielsprache sowie Motivation eine Rolle.

Der Faktor Alter ist hier wohl der bekannteste Aspekt im Fremdspracherwerb. Laut Apeltauer lernen Kinder oft spielerisch und ganzheitlich (vgl. Apeltauer 1997:14f.). Erstspracherwerb und ungesteuerter Zweitspracherwerb können in Entwicklungsphasen eingeteilt werden, die sich ähneln. Doch sobald es um im Alter fortgeschrittene Lernende geht, ist ein natürlicher, ungesteuerter Spracherwerb nicht mehr möglich. Hier müssen häufig auftretende Lernprobleme (im Deutschen z.B. der Erwerb des Genus von Substantiven und damit die Verwendung des richtigen Artikels) explizit angegangen werden (vgl. Rösler 2012:23f.).

Anna Lindner hat die Unterschiede zwischen Erst- und Fremdsprachenerwerb im Zuge ihrer Diplomarbeit zum Spracherwerb sehr anschaulich in einer Tabelle zusammengefasst (Lindner 2018:18f.):

Muttersprachenerwerb	Fremdsprachenerwerb
vollzieht sich unbewusst	vollzieht sich eher bewusst
Mutter-Kind-Dialog erfolgt auf natürliche Art und Weise (vgl. Lane 1972:53)	„der Unterricht bezieht sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse“ (Lane 1972:53)
Kind verfügt über kein ausgeprägtes sprachliches System (vgl. Lane 1972:54)	„Schüler(in) verfügt bereits über ein höchst leistungsfähiges sprachliches System“ (Lane 1972:54)
Erlernen der Sprache dient auch dem Sozialisierungsprozess (vgl. Apeltauer 1997:16)	„oft fehlen Anregungen zum außerunterrichtlichen Üben und Weiterlernen“ (Apeltauer 1997:16)
dauert kürzer (vgl. Apeltauer 1997:16)	dauert länger (vgl. Apeltauer 1997:16)
Lernergruppen im Unterricht oft inhomogener (vgl. Apeltauer 1997:16)	Lernergruppen im Unterricht oft homogener (keine Wörter, Konstruktionen etc. aus außerunterrichtlichen Sprachkontakten) (vgl. Apeltauer 1997:16)

„höheres Sprachniveau“ (Apeltauer 1997:17)	niedrigeres Sprachniveau (vgl. Apeltauer 1997:17)
beginnt von Geburt an (vgl. Apeltauer 1997:17)	„beginnt oft erst nach der Grundschulzeit“ (Apeltauer 1997:17)
„praktisch unlimitierte Zeit der Sprache ausgesetzt“ (Palkoska 1988:79)	„sehr limitierte Konfrontation“ (Palkoska 1988:79)
lebensnotwendig (vgl. Apeltauer 1997:17)	nicht lebensnotwendig (vgl. Apeltauer 1997:17)
„natürliche Kommunikationssituation“ (Palkoska 1988:79)	„gesteuerte Kommunikationssituation“ (Palkoska 1988:79)
„Sprachmaterial ergibt sich aus der Situation“ (Palkoska 1988:79)	„Sprachmaterial vom Lehrmaterial vorgegeben“ (Palkoska 1988:79)
„scheinbar mühelos“ (Palkoska 1988:79)	„langsamer und mühsamer Aufbau eines Regelapparates“ (Palkoska 1988:79)

Tabelle 1: Unterschiede zwischen Muttersprachenerwerb und Fremdsprachenerwerb (nach Lindner 2018:18f.)

Auch in dieser Tabelle sind das Erwerbsalter und der Zeitfaktor von Bedeutung. Dabei ist auffällig, dass oft der Unterschied zwischen „natürlich“ und „gesteuert“ hervorgehoben wird. Während die Erstsprache normalerweise natürlich in den Sozialisierungsprozess und in das Weltverstehen eingebunden ist, so müssen Fremdsprachenlernende meist bewusst zum Lernen angeregt werden.

2.3.3. Bilingualismus und doppelter Erstspracherwerb

Es ist schwierig zu sagen, bis zu welchem Alter ein natürlicher Spracherwerb möglich ist. Für die Neurolinguistik und die Kognitionswissenschaft ist hier insbesondere die Forschung bilingualer Personen von Bedeutung. Denn ob Sprachen zusammen oder getrennt voneinander gespeichert und verarbeitet werden, hängt anscheinend damit zusammen, ab welchem Zeitpunkt sie erworben werden.

> „Auch wenn neuere Studien noch keine eindeutige Antwort auf diese Frage geben können, besteht allgemeiner Konsens hinsichtlich der entscheidenden Bedeutung von zwei Faktoren: das Erwerbsalter und die Sprachkompetenz. Es gibt einige Hinweise darauf, dass die beiden Sprachen eine gemeinsame neuronale Grundlage haben, wenn sie von Kindesalter an erworben wurden. Menschen, die eine zweite Sprache später im Leben erworben haben, verarbeiten diese nur zum Teil in den gleichen neuronalen Gebieten. Sie aktivieren bei der Verarbeitung der Zweitsprache zusätzliche Areale. Der Grund für die zusätzlichen Aktivierungen könnte im größeren kognitiven Einsatz liegen. Allerdings scheinen diese Personen nur dann die Zweitsprache unterschiedlich zu verarbeiten, wenn sich die Kompetenzen auf einem niedrigen Niveau bewegen. Spätbilinguale mit hohen Kompetenzen in der Zweitsprache weisen nicht unbedingt unterschiedliche neuronale Repräsentationen der beiden Sprachen auf.“ (Schneider 2015:239)

Auch der Begriff **Bilingualismus** wird nicht einheitlich verwendet. Wäre jede Person, die mehr als eine Sprache in irgendeiner Form beherrscht, zweisprachig, so hätten wir es mit sehr vielen Bilingualen zu tun. Definitiv spielt Alter, wenn man den Begriff abgrenzen möchte, eine Bedeutung. Eine mögliche Begriffsdefinition wäre, nur solche Personen als bilingual zu bezeichnen, die von Anfang an zwei Sprachen gleichzeitig gelernt haben. In diesem Fall könnte man auch von **doppelter Erstsprachigkeit** sprechen. Das würde aber Zweisprachige ausschließen, die die zweite Sprache erst etwas später, und trotzdem natürlich, erworben haben. „Etwas weniger eindeutig als echte doppelte Einsprachigkeit zu fordern, wäre es zu sagen, bilinguale Personen seien diejenigen, die zwei Sprachen gleichzeitig oder nacheinander, die zweite aber sehr früh erworben haben, z.B. nicht später als mit drei oder vier Jahren." (Rösler 2012:26) Damit sind der Erstspracherwerb und der frühe Zweitspracherwerb in Hinblick auf den Spracherwerbsmechanismus sehr ähnlich, während ein späteres Zweitsprachen- bzw. Fremdsprachenlernen anderen Mechanismen unterliegt.

2.4. Die Rolle der Erstsprache

> „Die Muttersprache (einschließlich anderer, wie Muttersprachen erworbener Sprachen) ist […] das Instrument zur Erschließung fremder Sprachen, ihrer Bedeutungen, ihrer grammatischen Formen und Funktionen, der Dechiffrierschlüssel, der den schnellsten, den sichersten, den genauesten und vollständigsten Zugang zur Fremdsprache bildet – bis diese sich zunehmend selbst weiterbauen kann." (Butzkamm 2012:116)

In den meisten Texten ist auch heute noch von „Muttersprache" die Rede, auch wenn dies im gegenwärtigen Verständnis des Begriffs nicht mehr adäquat ist. In der Fachterminologie steht Muttersprache „im Gegensatz zu Vatersprache und bezeichnet vor allem in einer Familie, in der die Konstellation eine Person → eine Sprache herrscht, einfach die Sprache, die die Mutter mit dem Kind spricht" (Schneider 2015:32). Dabei ist es aufschlussreich, sich den Ursprung des Begriffes näher anzusehen. Anscheinend beginnt ein Kind nämlich schon im Mutterleib, mit der Sprache der Mutter in Kontakt zu treten. Studien zufolge zeigen Neugeborene sogar eine allgemeine Vorliebe für die Sprache der Mutter (vgl. Butzkamm & Butzkamm 2004:6). Laut den Gebrüdern Butzkamm fängt der Säugling im Mutterleib bereits drei Monate vor der Geburt an, zuzuhören.

> „Mit sechs bis sieben Monaten ist der Menschenkeimling in der Lage, auf Laute zu reagieren. Zu diesem Zeitpunkt ist das Innenohr in seiner Grundstruktur angelegt. Ultraschallaufnahmen konnten zeigen, dass das Ungeborene auf akustische Reize hin mit einem Lidschlag reagiert. Was es hört, ist vor allem die Stimme der Mutter, die es einmal über das Mitschwingen des Knochenskeletts vernimmt, zum anderen – abgeschwächt, wie auch die Stimme des Vaters und aller anderen – über die Bauchdecke und die Flüssigkeitsleitung des Fruchtwassers.“ (Butzkamm & Butzkamm 2004:5)

Neugeborene reagieren auf die Stimme und auf die Sprache der Mutter, als würden sie diese wiedererkennen. Der Sprachrhythmus, den das Kind bereits vor der Geburt miterlebt, bindet es an die Mutter. Das Gedächtnis des Kindes, welches auf diese Weise vorgeprägt wird, dient wiederum als Grundlage für alles weitere Lernen. „Sprache wird nicht aufgepfropft, sobald die ersten Wörter erscheinen; sie wird schon vor der Geburt angebahnt, vom Vernehmen.“ (Butzkamm & Butzkamm 2004:8) Für Butzkamm, dem Begründer der *aufgeklärten Einsprachigkeit* (1973) kann die Erstsprache nicht aus dem Sprachunterricht weggedacht werden. Ich werde in diesem Sinne in den folgenden Kapiteln beleuchten, wie sich die Erstsprache auf das Fremdsprachenlernen auswirkt und warum es so wichtig ist, auf sie einzugehen.

2.4.1. Interferenzen beim Fremdsprachenlernen

Die Erstsprache bildet, wie wir sehen können, die Grundlage für das Begreifen der Welt. Es ist jedoch nicht so einfach, eindeutig festzustellen, inwiefern diese erste Sprache das Lernen weiterer Sprachen beeinflusst. Die empirische Forschung beschäftigt sich in diesem Bereich mit dem Auftreten von „Fehlern“ bzw. Interferenzen beim Sprachenlernen. Im Laufe der Zeit haben sich hier drei Hypothesen herausgebildet:

Die **Kontrastivhypothese**, auch **Interferenzhypothese** genannt, hat sich im Zuge der behavioristischen Lerntheorie herausgebildet. Interferenzen im Spracherwerb werden in dieser als „Fehler“ behandelt, die durch die Erstsprache beeinflusst werden. Dabei seien Sprachen mit ähnlichen sprachlichen Eigenschaften einfacher zu lernen, da es hier zu weniger Interferenzen vonseiten der Erstsprache komme. Folglich führen Sprachen mit stark abweichenden sprachlichen Eigenschaften zu mehr Schwierigkeiten im Spracherwerb (vgl. Pupp Spinassé 2006:343). Diese Theorie wurde später jedoch vielfach kritisiert und widerlegt. So zeigten einige Studien, dass „Fehler“ bzw. Interferenzen nicht immer durch die Strukturen der Erstsprache ausgelöst werden und Lernende mit derselben Erstsprache zuweilen unterschiedliche Fehler begehen. Außerdem würde die Kontrastivhypothese zu dem Schluss führen, dass deutschsprachige Por-

tugiesisch-Lernende die gleichen Lernschwierigkeiten hätten wie brasilianische Deutsch-Lernende, was jedoch nicht der Fall sei (vgl. Pupp Spinassé 2006:344).

Als Antwort auf die Kontrastivhypothese entwickelte sich schließlich die **Identitäts-hypothese**, welche davon ausging, dass Fehler nicht, oder nicht nur, auf interlinguale, sondern vorrangig auf *intra*linguale Interferenzen zurückzuführen sind. Sie stützt sich auf die Theorien der generativen Grammatik von Chomsky, welche besagen, dass wir über eine angeborene Grundgrammatik verfügen, die uns dazu befähigt, Sprachen zu lernen. Laut dieser Hypothese unterscheiden sich Erstspracherwerb und Fremdsprachenerwerb grundsätzlich nicht, „da der Lernende in beiden Fällen die natürlichen und inhärenten mentalen Vorgänge, welche die spezifischen Strukturen und Entwicklungsabläufe bestimmen, zum Lernprozess aktiviert“ (Pupp Spinassé 2006:345)[3]. Jeglicher Spracherwerb wird in diesem Sinne als kreativer Vorgang gesehen, der zwischen *Input* – der aufgenommenen Information, und *Intake* – der gefilterten und bearbeiteten Information, stattfindet. Damit gehen Fehler auf die Strukturen der jeweiligen Sprache zurück und nicht auf Interferenzen von einer auf die andere. Letztlich hat sich auch diese Hypothese als zu eingeschränkt herausgestellt. Die Strukturen konnten sich Studien zufolge nicht in allen Bereichen bewahrheitet. Erstens ließ sie ebenso wie die Kontrastivhypothese *extra*linguale, also außersprachliche, Faktoren aus und zweitens schloss sie vehement aus, dass es Interferenzen gäbe, die auf die Erstsprache zurückzuführen wären, was sich auch nicht als richtig herausstellte (vgl. Pupp Spinassé 2006:345f.).

Die **Interlanguage-Hypothese**, welche immer mehr Anerkennung gewinnt, geht nun zum ersten Mal konkret auf außersprachliche Faktoren ein und erweist sich dadurch als weit umfassender als die vorherigen Hypothesen. Sie konzentriert sich mehr auf kognitive und psychologische Vorgänge und wie diese schließlich zum Spracherwerb führen. Der Begriff *Interlanguage*, welcher auch mit anderen Begriffen wie *Interimsprache*, *Lernersprache* und *idiosyncratic dialect* vergleichbar ist, bezeichnet eine Zwischensprache, die als Übergangsphase von bereits angeeigneten Sprachelementen hin zur endgültigen Beherrschung der Zielsprache fungiert. In diesem Sinne wird Lernenden eine gewissen Mitverantwortung im Lernprozess zugesprochen. Ebenso wie die interaktionistischen Ansätze in der Sprachdidaktik geht die Interlanguage-Hypothese sowohl auf interne als auch auf externe Faktoren ein. So spielen individuelle Aspekte wie Psychologie, soziales Umfeld sowie die Situation, in der sich Lernende befinden, eine große Rolle. Als wichtigster Faktor gelten jedoch die Lernenden selbst, die all dies in ihrer Interimsprache vereinen. Fremdsprachenerwerb ist hier ein ebenso *inter*linguales wie auch

[3] “pois o aluno ativa, em ambos os casos, os processos mentais naturais e intrínsecos que determinam as estruturas e seqüência de desenvolvimento específicas para o aprendizado.”

*intra*linguales Phänomen. Ebenso die Vorstellung der Kontrastivhypothese, dass es einen Transfer von der Erstsprache auf die Fremdsprache geben kann, als auch die Vorstellung der Identitätshypothese vom Fremdsprachenerwerb als kreativen Vorgang, werden in Betracht gezogen. Im Gegensatz zu den vorherigen Hypothesen liegt der Fokus allerdings nicht mehr auf „Fehlern". Vielmehr wird jegliche Äußerung vonseiten der Lernenden hinsichtlich ihrer Interimsprache, die ja eine Übergangsphase darstellt, als korrekt angesehen (vgl. Pupp Spinassé 2006:346-348).

Konkret auf den brasilianischen Kontext bezogen, weist Pupp Spinassé auf die Relevanz der Interimsprache hin. „Diese sollte besser erforscht, beobachtet und als Grundlage für den Fremdsprachenunterricht genützt werden." (Pupp Spinassé 2006:359)[4]

2.4.2. Die Erstsprache im Fremdsprachenunterricht

Seit der Revolution der Direkten Methode wurde die Erstsprache quasi aus dem Fremdsprachenunterricht verbannt. Geschichtlich gesehen ist dies verständlich.

> "It was a good idea in its own day, in as much as it was a reaction against a rigid grammar-translation approach copied from classical language classes, in which texts were translated back and forth, grammar rules and bilingual word-lists were memorised and the lessons were conducted in the [mother tongue]. At long last, French was actually to be spoken in French classes, and English in English classes. The foreign language should be accessed directly, without translation, with the mother tongue only to be used as a last resort." (Butzdamm & Caldwell 2009:17)

Bereits 1910 stand Büttner für eine Reform des Fremdsprachenunterrichts ein und stellte sich damit gegen das damals geläufige Argument, fremdsprachliches Sprechen und Verstehen sei letztlich immer ein Übersetzen in oder aus der eigenen Erstsprache. „Denn man hat schon fremdsprachlich gedacht […], wenn man auf eine einfache Frage spontan ‚yes' entgegnet, ohne dazu das deutsche ‚ja' assoziiert zu haben." (Butzkamm 1973:27) Damit war er einer der Pioniere in der Entwicklung der Direkten Methode. Er lehnte dabei allerdings die Übersetzung als Methode und die Verbindung zur Erstsprache nicht vollkommen ab. Er war zwar von der Möglichkeit des Denkens in einer Fremdsprache überzeugt, wies jedoch auch darauf hin, dass es beim Entstehen dieser Fähigkeit einer Zwischenschaltung der Erstsprache bedurfte. „Die direkte Verknüpfung zwischen fremdem Wort und Vorstellung […] tritt nur allmählich ein und ist Sache der Übung und Gewöhnung; das muttersprachliche Zwischenglied von vornherein

[4] "Ela deve ser mais bem trabalhada, observada e até mesmo aproveitada como substrato para a aula de LE."

auszuschalten, ist unmöglich.“ (Büttner 1910:22) Die Erstsprache ist laut Büttner nicht einfach abstellbar, da sie sich durch Tausende von Wiederholungen in unser Gedächtnis eingegraben hat. Die Erstsprache sei so mit unseren Eindrücken, Gefühlen und Gedanken verbunden, dass sie beim Lernen einer Fremdsprache immer mindestens „mitschwingt“ (vgl. Büttner 1910:7) Das Erlernen der ersten Sprache unterscheidet sich somit grundlegend vom Erlernen einer Fremdsprache. „Es sei töricht, zu erwarten, das Kind könne beim Erwerb der Zweitsprache noch einmal von vorne anfangen, gewissermaßen voraussetzungslos, ‚auf Grundlage einer Art tabula rasa‘.“ (Butzkamm 1973:28) Basierend auf dieser These der muttersprachlichen Prägung des Gedächtnisses, ist der Einsatz von einsprachigen Methoden im Fremdsprachenunterricht nur schrittweise möglich. Für Büttner war zwar das Übersetzen „das denkbar schlechteste Mittel“, um sich von den muttersprachlichen Gewohnheiten zu lösen, er unterschied jedoch klar zwischen dem *Wissen über Grammatik* und dem *Können*, zwischen der *Bedeutungsvermittlung* von Vokabeln und dem *Vokabellernen*. Bei diesen Komponenten der Sprache müsste also erst einmal die Erstsprache aushelfen. Er lehnte, wie auch andere Vertreter einsprachiger Methoden, das Auswendiglernen zweisprachiger Wortreihen ab, da das zweisprachige Einprägen die Bindung an das muttersprachliche Wort zementieren würde, statt das fremde Wort im fremdsprachlichen Kontext verstehen und anwenden zu lernen. In der klaren Unterscheidung zwischen *Verstehen* und *Aneignen*, also der anfänglichen Vermittlung und der späteren Verinnerlichung fremdsprachlicher Strukturen, war er jedoch im Gegensatz zu späteren Vertretern der Direkten Methode nicht für einen rein einsprachigen Unterricht (vgl. Butzkamm 1973:31f.).

Während die Erstsprache seit den Reformen in der Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert zu einem der meistdiskutierten Themen der Fremdsprachendidaktik wurde, so ist es heute in vielen Ländern gang und gäbe, den Unterricht möglichst einsprachig zu halten. Die audiovisuelle Methode hat sich weitgehend durchgesetzt. Auf die Erstsprache zurückgreifen sollte man nur in solchen Fällen, wo es anders nicht möglich ist. Zweisprachige Übungsformen werden hier generell ausgeschlossen. „Wäre da nicht ein kleines, aber ständig fließendes Rinnsal von Arbeiten, in denen widerspenstige Lehrer gegen die herrschende Ideologie anschreiben und ihre zweisprachigen Techniken beschreiben.“ (Butzkamm 2004:45) Denn laut Butzkamm ist es praktisch nicht möglich, völlig auf die Erstsprache zu verzichten:

> „In der Muttersprache und durch sie haben wir (1) denken gelernt, (2) kommunizieren gelernt und (3) eine grammatische Grundordnung intuitiv zu erfassen gelernt. Dabei stößt die Muttersprache nicht nur das Tor zur eigenen Grammatik, sondern zu allen Grammatiken auf, insofern sie das in uns schlummernde universalgrammatische Potential aktiviert. Zugleich ist unsere (4) Gefühlswelt muttersprachlich durch-

> tönt. Dieses Geprägt- und Schon-Informiertsein, d.h. die umgreifende, in der Erstsprache heranreifende Sprachlichkeit des Menschen, ist das Fundament unserer Selbstwerdung und der größte Aktivposten des Fremdsprachenlerners. Die Muttersprache ist darum das Instrument zur Erschließung fremder Sprachen, ihrer Bedeutungen, ihrer grammatischen Formen und Funktionen, der Dechiffrierschlüssel, der den schnellsten, den sichersten, den genauesten und vollständigsten Zugang zur Fremdsprache bildet – solange bis diese sich selbst weiterbauen kann.“ (Butzkamm 2004:47)

Butzkamm setzt sich nun für die Rückkehr zweisprachiger Lehrmethoden ein. Dabei spricht er sich nicht gegen den einsprachigen Unterricht aus. Ganz im Gegenteil, er hebt sogar die Vorteile der Einsprachigkeit hervor. Vielmehr betont er den Nutzen eines „reflektierten Methodenpluralismus“, wie er auch heute vielerseits angepriesen wird. „Denn Methoden sind kein Konglomerat von Einzeltechniken, sondern ein Verbund einander zugeordneter ‚Aktionsformen des Lehrens‘, in dem schon die Veränderung an einem Punkt den Charakter des Ganzen völlig verändern kann.“ (Butzkamm 1973:173) Er plädiert also für eine ganzheitliche Ansicht, in der der Einsatz von Einzelmethoden immer in Hinsicht auf das Ganze abgewogen werden sollte. Kritisch sieht er hingegen eine *absolute* Einsprachigkeit, die unhinterfragt angeordnet wird. Damit bleiben nämlich nicht nur weniger begabte Lernende auf der Strecke, die mit der Methode nichts anfangen können, eine starre Unterrichtsmethode macht auch blind für andere psychologische Erfordernisse. Außerdem wird in der Praxis diese „absolute“ Einsprachigkeit im Einzelfall aufgegeben, wenn es um die Übersetzung schwieriger Wörter geht (vgl. Butzkamm 1973:174f.) Letztlich ist Butzkamms Anliegen nicht, von einem einsprachigen Unterricht in einen zweisprachigen Unterricht zurückzugehen, sondern zu überdenken, wo der Einsatz zweisprachiger Methoden sinnvoll und notwendig sein könnte. Damit prägt er nun den neuartigen Begriff der **aufgeklärten Einsprachigkeit**:

> „Hier wird für eine „aufgeklärte Einsprachigkeit“ plädiert, die sich einer tabuierten, in Richtlinien sanktionierten Einsprachigkeit widersetzt. Einsprachigkeit als umgreifendes Unterrichtsprinzip, als Regel mit Ausnahmen für den Notfall zerbricht an der unbestreitbaren Effektivität sorgfältig ausgearbeiteter zweisprachiger Lehr- und Lerntechniken. Das Prinzip der Einsprachigkeit wird daher als pauschale Forderung verworfen, um als phasenbezogenes, engumschriebenes Prinzip wiedergewonnen zu werden.“ (Butzkamm 1973:175)

Die pauschale Forderung nach absoluter Einsprachigkeit birgt auch Trugschlüsse, die Butzkamm in den Vorteilen des einsprachigen Unterrichts abhandelt. Zum Beispiel hinterfragt er das Argument vom Übungseffekt der Einsprachigkeit. Das Wiederholen bekannter Strukturen in der fremden Sprache soll einer echten Sprachanwendung gleichen. „Diese Begründung zielt

allerdings nicht so sehr auf die Ausschaltung der Muttersprache als auf den Wert einer ausgedehnten Hörphase.“ (Butzkamm 1973:174) Es gehe also vielmehr darum, mehr Hörübungen einzubauen, anstatt einfach nur einsprachig zu unterrichten. Ein weiterer Punkt, den Butzkamm infrage stellt, ist das Argument der Sprachenvielfalt im Klassenraum. Tatsächlich ist ein einsprachiger Unterricht quasi unerlässlich, wenn die Lernenden unterschiedliche Erstsprachen sprechen und die Lehrperson dieser nicht mächtig ist. „Es besteht allerdings der Verdacht, daß hier mitunter […] aus der Not eine Tugend gemacht wird, entbindet doch das Bekenntnis zur Direkten Methode den Lehrer von der Verpflichtung, die Muttersprache seiner Schüler zu lernen.“ (Butzkamm 1973:175) Gerade beim Fremdsprachenunterricht handelt es sich oft um Klassen, in denen dieselbe Sprache gesprochen wird. Trotzdem hält sich auch hier das Dogma der absoluten Einsprachigkeit, was Butzkamm vor allem auf den angloamerikanischen Mainstream in der Fachwelt zurückführt. Denn der Englischunterricht ist für viele Native-Speaker ein willkommenes Standbein, um im Ausland Arbeit zu finden. „Viele unterrichten ihre eigene Sprache – zumindest am Anfang – ohne jeden Bezug zur Kultur und Sprache ihrer Schüler.“ (Butzkamm 2004:47)

Besonders in Brasilien hat der Rückgriff auf die Erstsprache eine grundlegende Bedeutung. Paulo Oliveira kritisiert den behavioristischen Ansatz, der der Direkten und der Audiolingualen Methode zugrunde liegt. Bei diesem herrscht Einsprachigkeit vor und es wird versucht, möglichst „direkt“ eine Kompetenz in der Fremdsprache aufzubauen. Es wird ein ideales Vorbild der Zielsprache geschaffen, das es gilt, zu imitieren. Jeder Input im Unterricht wird dahingehend ausgewählt, dass er die Lernenden möglichst direkt zu diesem zielsprachigen Vorbild heranführt. Dabei ist es besonders wichtig, das Zustandekommen von „Fehlern“, also Äußerungen, die von diesem Vorbild abweichen, zu vermeiden. (vgl. Oliveira 1991:1) Laut Oliveira ist dies für die meisten Lernenden ein unerreichbares Ziel. Denn „der Schüler (Lernender einer Fremdsprache) entwickelt zuerst eine Interlingua, die sich an den Regeln dieses Vorbilds orientiert, das heißt, eine Annäherung, in der immer Elemente der Muttersprache sowie individuelle Merkmale jedes Lernenden vorkommen“ (Oliveira 1991:3)[5]. Wie wir bereits im vorherigen Kapitel sehen konnten, bilden Lernende also zuerst eine Art Zwischensprache, die durch die Erstsprache beeinflusst wird. Der Bezug zur Erstsprache beim Fremdsprachenlernen ist demnach unerlässlich.

[5] O aluno (aprendiz de uma língua estrangeira) desenvolverá antes uma interlíngua orientada nos parâmetros desse modelo, ou seja, uma aproximação que conterá sempre elementos de sua língua materna, além de características individuais de cada aprendiz.

2.5. Mehrsprachigkeit

Wenn wir überlegen, wie sich die Erstsprache auf den Fremdsprachenerwerb auswirkt, müssen wir uns darüber im Klaren sein, dass viele Lernende nicht nur *eine* Erstsprache haben, sondern mehrere. Dabei ist die Erforschung der Mehrsprachigkeit im Gegensatz zum Zweitspracherwerb noch recht jung (vgl. Apeltauer 2001:636). In der globalisierten Welt, in der wir heute leben, entspricht es schon längst nicht mehr der Realität, dass Lernende grundsätzlich eine einzige Erstsprache haben. Laut Brigitta Busch (2017) wird Mehrsprachigkeit immer mehr als Normalfall empfunden:

> „Mehrsprachigkeit ist von einem Randthema zu einem zentralen Thema geworden, sowohl gesellschaftlich-politisch als auch wissenschaftlich betrachtet. Lange Zeit wurde Einsprachigkeit als Normalfall angesehen, Zwei- oder Mehrsprachigkeit – ob es um einzelne Sprecher_innen, Regionen oder Länder ging – als Sonderfall. Angesichts weltweiter wirtschaftlicher Verflechtungen und politisch-räumlicher Neukonfigurationen, angesichts weitverbreiteter Mobilität, Migration und Teilnahme an transnationalen Kommunikationsnetzwerken, also angesichts von Phänomenen, die unter dem Stichwort Globalisierung zusammengefasst werden, wird Mehrsprachigkeit immer mehr als Teil der Alltagsrealität wahrgenommen.“ (Busch 2017:6)

Vor allem in einem von Mehrsprachigkeit geprägten Kontinent wie Europa sind zweisprachige Familien keine Seltenheit mehr. Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund lag 2019 in Österreich laut Statistik Austria (2019a) bei ca. 2.070.100, davon waren ca. 1.253.800 aus Nicht-EU-Staaten. Lediglich etwa 200.000 kamen aus deutschsprachigen Ländern (2019b). Mehr als ein Viertel aller Österreicher*innen sind demnach vermutlich in einem Haushalt aufgewachsen bzw. wachsen in einem Haushalt auf, in dem mindestens eine andere Sprache außer Deutsch gesprochen wird. Laut dem *Bildungsbericht 2012* des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) bilden mehrsprachige SchülerInnen die Mehrheit in den Schulen europäischer Metropolen (vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell 2012:229). Global gesehen ist mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung zwei- oder mehrsprachig (Europarat 2020).

Auch Brasilien ist ein von Migration geprägtes Land. Wobei es sich hier heutzutage größtenteils um Binnenmigration handelt. Trotzdem ist hervorzuheben, dass die Anzahl an Migrant*innen in Brasilien deutlich in die Höhe gegangen ist. Zwischen 2010 und 2015 verzeichnete Brasilien laut dem *World Migration Report 2018* der *Internationalen Organisation für Migration* (IOM) einen Anstieg von 16 bis 20 Prozent (vgl. IOM 2018:80). Die Anzahl der

Asylanträge ist 2018 sogar um 161 Prozent gestiegen. Von 19.429 Asylsuchenden kamen 14.449 aus Venezuela und 1.428 aus Haiti (vgl. Arcoverde et al. 2018). Zahlen der Brasilianischen Bundespolizei zufolge gab es 2018 etwa 1.266.753 Immigrant*innen (Cavalcanti et al. 2019:81). Damit nehmen sie nur 0,9 Prozent der brasilianischen Gesamtbevölkerung ein. Dabei ist der Süden und Südosten Brasiliens der Teil des Landes, der mit Abstand die meisten Migrant*innen aufnimmt. Nach São Paulo ist Santa Catarina mit ca. 93.883 der Bundesstaat mit dem größten prozentuellen Bevölkerungsanteil an Immigrant*innen.

2.5.1. Mehrsprachigkeit als vielschichtiges Phänomen

Mehrsprachigkeit ist jedoch nicht nur das Beherrschen mehrerer Sprachen. Wenn der Begleitband des europäischen Referenzrahmens von Mehrsprachigkeitskompetenz spricht, verwendet er den Begriff *plurilingual/pluricultural competence* (vgl. Europarat 2018). Es geht also nicht mehr nur um Sprachen, sondern um Kulturen. Die Grenzen der Mehrsprachigkeit sind nämlich schwammig. Die Mehrsprachigkeitsforschung geht heute über offizielle Sprachen hinaus, indem sie sprachliche Subsysteme miteinbezieht. Jede offizielle Sprache weist abgesehen von regionalen Varietäten verschiedenste Sprachregister auf. Dabei spielen sowohl die soziale Schicht oder das soziale Milieu (Soziolekt) als auch Generationenunterschiede (z.B. Jugendsprache) eine Rolle. Je nach Situation kann es sogar notwendig sein, das ein oder andere Sprachregister zu beherrschen, um zu einer funktionierenden Kommunikation beizutragen. Im Grunde kann jeder und jede Monolinguale verschiedene sprachliche Varietäten einsetzen. Daraus folgt, „dass [jede Person] - zumindest in Ansätzen — mehrsprachig ist bzw. über ein Potential zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit verfügt“ (Apeltauer 2001:628).

Während die Mehrsprachigkeit für lange Zeit unter Bilinguismus-Forschung zusammengefasst wurde, welche Zweisprachigkeit als Sonderfall ansah, so wird in letzter Zeit vor allem in der angewandten Sprachwissenschaft der Begriff *Sprache* allgemein hinterfragt, und damit die scheinbar vorherrschende Einsprachigkeit infrage gestellt. So ist die Vorstellung von Sprachen als klar voneinander abgrenzbare Einheiten problematisch. „Geht man von konkreten sprachlichen Praktiken aus und nimmt eine Sprecher_innenperspektive ein, so kann Sprache nicht als etwas Objekthaftes verstanden werden.“ (Busch 2017:8) Sprachliches Handeln wird hier als dynamischer Prozess verstanden. Denn wenn man sich Sprache als Mittel zur Interaktion in der tatsächlichen Lebenswelt anschaut, bieten sich einem eine erstaunliche Vielfalt an sprachlichen und kommunikativen Ressourcen: Standardvarietäten, Register und Jargons,

Genres, Akzente und Stile sind nur einige der Versuche, diese sprachliche Vielfalt zu systematisieren.

> „Sprecher_innen bewegen sich in ihrem Alltag gewöhnlich sicher und, ohne sich dessen bewusst zu werden, in dieser komplexen Vielfalt: Sie benützen beispielsweise eine regional gefärbte Umgangssprache für ein kurzes Gespräch auf der Straße, Lingua-franca-Englisch, wenn sie einem Touristen den Weg erklären, ein fachsprachliches Register, um über ein Problem am Arbeitsplatz zu sprechen, eine literarisch ausgeprägte Standardsprache, wenn sie einen Roman lesen. Jede dieser Sprechweisen nimmt Bezug auf unterschiedliche sozialideologisch geprägte Diskurse, sie greift auf unterschiedliche individuelle Stimmen zurück und bedient sich sprachlicher Mittel, die auf unterschiedliche geografische, soziale und historische Kontexte verweisen.“ (Busch 2017:9)

Bereits in den 1930er Jahren hat der russische Literatur- und Sprachwissenschaftler Michail Bachtin den Begriff **Heteroglossie** als Gegenkonzept zur Vorstellung von Sprachen als geschlossene, einheitliche Systeme geprägt. Dabei unterscheidet er drei Ausprägungen dieser Heteroglossie:

> „**Multidiskursivität** [raznorečie] meint, dass in jedem Sprechen Verweise auf verschiedene Räume und Zeiten enthalten sind, die auf unterschiedliche Weise sozialideologisch konstituiert sind. Jede dieser Zeiten – bestimmte Epochen, Perioden oder Tage – und jeder dieser Räume – Staaten, Altersgruppen, Familien oder Szenen – ist verbunden mit spezifischen Weltsichten und Diskursen. **Vielstimmigkeit** [raznogolosie] meint, dass wir uns im Sprechen gegenüber diesen Welten, Weltsichten und Diskursen positionieren und dass wir uns dafür die Stimmen anderer sozusagen ‚ausborgen‘ und als Stile zu eigen machen. **Sprachenvielfalt** [raznojazyčie] meint, dass sich Spuren soziokultureller Differenzierung in der Sprache auffinden lassen.“ [Hervorhebung durch den Verfasser] (Busch 2017:9)

Aus dieser Sicht verfügt also jede Sprecherin und jeder Sprecher über mehr als eine Art, sich sprachlich auszudrücken. Wir alle verfügen über diverse vielseitige Sprachcodes, die wir je nach Kontext einsetzen. Dies bezeichnet Busch als **Sprachrepertoire**. Das sprachliche Repertoire ist „die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher_innen einer Sprechgemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutungen zu vermitteln“ (Busch 2017:20). **Spracherleben** ist wiederum unsere Erfahrung mit Sprache, unsere emotionale Beziehung mit Sprache. Und hier zeigt sich die Relevanz dieser Überlegungen für das Sprachenlernen, für den Spracherwerb. Es macht nämlich einen Unterschied, wie bestimmte sprachliche Codes, Register oder Varietäten wahrgenommen werden. Wie ich oder andere meine Art zu sprechen wahrnehmen, hat einen großen Einfluss darauf, ob ich mich zu einer bestimmten sozialen Gruppe zugehörig fühle oder von anderen zu einer bestimmten sozialen Gruppe zugeordnet werde. Letztlich

kommt es zwischen Sprachen und Sprachvarietäten zu einem Machtgefälle. Denn sieht man sich Sprachen aus der Perspektive von Staatsorganen an, so ist hier Einsprachigkeit nach wie vor der Normalfall. Die Mehrheit der Länder auf der Welt hat eine einzige Amtssprache. Damit bildet sich eine Hierarchie, die die offizielle, standardisierte Hochsprache eines Landes grundsätzlich oben ansetzt und andere Sprachen oder Sprachvarietäten weiter unten. Jacques Derrida, der in einem durch den französischen Kolonialismus geprägten Algerien aufgewachsen ist, verweigert genauso wie Bachtin die Vorstellung von Sprachen als abzählbare Einheiten. In Bezug auf sein eigenes Spracherleben spricht er von einer durch koloniale Gewalt auferlegten Einsprachigkeit, „die immer dazu tendiert, die Sprachen auf das Eine und auf die Hegemonie des Homogenen zu reduzieren“ (Derrida 1997:15).

2.5.2. Brasilianische Mehrsprachigkeit

Grundsätzlich ist Brasilien politisch gesehen von Einsprachigkeit geprägt. Lange Zeit herrschte eine Einsprachigkeitspolitik vor. Ihren Höhepunkt erlangte sie während der Diktatur Getúlio Vargas, dessen nationalistische Regierung des *Estado Novo* („neuer Staat“) den Gebrauch der portugiesischen Sprache als Maßnahme zur Einigung des Landes bekräftigte. Im Zuge einer Nationalisierungskampagne wurde der Gebrauch anderer Sprachen sukzessive eingeschränkt. Ab 1938 wurden 1.300 deutsche Privatschulen, 2.000 Vereine geschlossen, 70 Zeitungen und Periodika sowie jeglicher Deutschunterricht verboten. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg lockerte sich diese Sprachpolitik allmählich, sodass es ab 1961 wieder erlaubt war, Deutsch als Fremdsprache an Schulen zu unterrichten (vgl. Altenhofen 2004:84)

Trotz der Konzentration auf die portugiesische Sprache als Strategie zur Einigung des Volkes, haben doch so einige Einwanderersprachen überlebt und bestehen größtenteils in Form von Dialekten fort. Im Süden Brasiliens, wo im 19. und 20. Jahrhundert vielerorts deutsche, österreichische, schweizerische, italienische und polnische Siedlungen entstanden, machen die Deutschsprachigen das Gros dieser von Immigration geprägten Bevölkerung aus. Dabei verlor Hochdeutsch während der Regierungszeit von Getúlio Vargas maßgeblich an Bedeutung. Da Portugiesisch immer mehr als formelle Sprache fungierte, wurden die regionalen Varietäten des Deutschen, welche als Familiensprachen weiterbestanden, wichtiger (vgl. Altenhofen 2004:84). Laut Altenhofen werden in Brasilien heute 13 Sprachvarietäten des Deutschen gesprochen: eine Varietät des *Hochdeutschen, Österreichisch* bzw. *Tirolerisch, Bairisch, Bukowinisch, Hunsrückisch, Kaffeeflickersch, Platt* bzw. *Plautdietsch, Pommerisch, Schwäbisch, Schweizerdeutsch, Westfälisch* und *Wolgadeutsch* (vgl. Altenhofen 1996:27), wobei das Hunsrückisch als Lingua

Franca fungiert und deshalb die meistgesprochene Varietät darstellt (vgl. Ammon 2015:371). In Teilen des Landes haben wir es also auch heute noch mit Zweisprachigkeit zu tun. Welchen Einfluss eine solche Zweisprachigkeit auf den Spracherwerb haben kann, hat Karen Pupp Spinassé (2006) im Zuge einer Studie erforscht.

In ihrem Artikel mit dem Titel *Die Interferenzen der Muttersprache und der Lernprozess von Deutsch als Fremdsprache bei zweisprachigen Kindern*[6] vergleicht Pupp Spinassé zwei Gruppen von brasilianischen Deutschlernenden, wobei eine Gruppe über eine Erstsprache verfügt und die andere über zwei. Bei der zweiten Sprache handelt es sich um das bereits angesprochene Hunsrückisch, eine Variante der deutschen Sprache, die von mehreren Dialekten wie auch von der portugiesischen Sprache beeinflusst wurde. Dabei orientiert sie sich an der Interlanguage-Hypothese, einem umfassenderen Verständnis des Fremdsprachenerwerbs, das unterschiedliche inner- und außersprachliche Faktoren berücksichtigt. So schreibt sie:

> „Die Muttersprache beeinflusst den Erwerbs- oder Lernprozess einer weiteren Sprache – unabhängig davon, ob es sich dabei um eine Zweit- oder um eine Fremdsprache handelt. Es gibt aber auch andere Faktoren, die bei diesen Prozessen eine wichtige Rolle spielen. Daher kann man den Einfluss anderer Sprachen beim Erwerb oder Erlernen einer weiteren Sprache nur dann richtig einschätzen, wenn mehrere Faktoren für die Analyse untersucht werden.“ (Pupp Spinassé 2006:340)

Für die Analyse des Fremdsprachenerwerbs der ein- und zweisprachigen Lernenden wurden also sowohl interne Faktoren (kognitive Aspekte, Empathie, Gefühle und Motivation) als auch externe Faktoren (soziale Aspekte, verschiedene Arten des Inputs, wie Lehrbücher, Lehrpersonen und Unterrichtsstunden, und praktische Interaktion mit der Zielsprache) berücksichtigt. Die Forschungsergebnisse unterstreichen klar die Annahme, dass es sich bei sprachlichen Interferenzen weder ausschließlich um Einflüsse vonseiten der Erstsprache handelt, noch, dass sie ausschließlich in der Zielsprache zu finden sind. So haben die zweisprachigen Schüler*innen z.B. mehrheitlich Verbformen des Portugiesischen übernommen, was eigentlich von den einsprachigen Lernenden zu erwarten wäre. Letztlich scheint es eindeutig zu sein, dass nicht nur Erst- und Zweitsprache, sondern auch andere gelernte Sprachen und die Zielsprache selbst den Fremdsprachenerwerb beeinflussen. „Es ist jedoch sehr interessant zu beobachten, wie die Muttersprache, auch wenn sie nicht allein agiert, auf verschiedene Art und Weise Einfluss auf den Fremdsprachenerwerb nimmt.“ (Pupp Spinassé 2006:358)[7] Dies zeigt uns, wie sehr Mehrspra-

[6] “As interferências da Língua Materna e o aprendizado do Alemão como Língua Estrangeira por crianças bilíngües”

[7] “É muito interessante observar, porém, como a língua materna, mesmo não agindo sozinha, exerce influência, de diversas maneiras, no aprendizado de uma língua estrangeira [...]”

chigkeit für den Sprachunterricht relevant sein kann. Auch in der Neuüberarbeitung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen wird darauf eingegangen, dass den mehrsprachigen Profilen von Sprachlernenden mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. „Classrooms can become a place for raising awareness of and further developing learners' plurilingual/pluricultural profiles." (Europarat 2018:44)

2.5.3. Sprachvarietäten fördern

Wie wir sehen, kann Mehrsprachigkeit vieles miteinschließen. Die Anerkennung dieser Mehrsprachigkeit im Unterricht steht in engem Zusammenhang mit einer positiven Erfahrung des Sprachenlernens. Schließlich nimmt unser Spracherleben, also unsere emotionale Beziehung zu unserem Sprachrepertoire einen großen Einfluss darauf, wie wir mit neu gelernten Sprachen umgehen. Die Tatsache, dass wir heute mit äußerst vielen verschiedenen Sprach- und Kommunikations-Codes im Klassenraum zu tun haben, führt zur Notwendigkeit, sich damit auseinanderzusetzen. Nicht umsonst legt der GeRS Wert auf einen Unterricht, der Mehrsprachigkeit ernst nimmt. Üblicherweise sind Gruppen von Lernenden in Brasilien sprachlich gesehen nicht so divers durchgemischt, wie im deutschsprachigen Raum, wo Deutsch als Zweitsprache gelernt wird.

> „Auch wenn Alter, soziale Herkunft und Lerngrund bei den Lernergruppen stark variieren und/oder unterschiedliche institutionellen Rahmenbedingungen bestehen, können wir annehmen, dass die Schüler in praktisch allen Fremdsprachkursen in unserem Land Portugiesisch als Erstsprache sprechen – d.h. die Lehrperson und die Lernenden verfügen über eine gemeinsame Sprache." (Bohunovsky 2009b:175)[8]

Umso wichtiger wird der Umgang mit anderen Sprachvarietäten im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. „Keine europäische Sprachgemeinschaft ist vollkommen homogen. So existieren z.B. für die ‚plurizentrische' deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz sprachliche Standardvarietäten." (Europarat 2001:121) Denn nicht nur Lehrende, sondern auch Lehrbücher, lassen andere Sprachvarietäten oft aus oder erwähnen sie nur sporadisch. Dies ist nicht nur beim Deutschen so. Auch in anderen Sprachen, die unterschiedliche Varietäten aufweisen, kommt es meist auf die lehrende Person an, welche Varietät nun vorherrscht. Deutschlernende haben erfahrungsgemäß kaum Ahnung von anderen Standards außerhalb Deutsch-

[8] "Apesar de haver diferenças significativas de idade, origem social, motivo de aprendizagem entre os grupos de aprendizes e/ou contextos institucionais diversos, podemos presumir que em praticamente todos os cursos de língua estrangeira no nosso país, os alunos falam português como primeira língua – ou seja, existe uma língua comum ao professor e aos aprendizes."

lands bzw. wissen nicht, dass diese offiziell sind und auch geschrieben werden dürfen. Lehrbücher ziehen zwar normalerweise zumindest Österreich und die Schweiz mit ein, es fehlt aber oft an länderspezifischen Themen und Vokabular. Abgesehen davon kann es interessant sein, im Süden Brasiliens, wo auch unterschiedliche Varietäten der deutschen Sprache – die zwar nicht offiziell sind, jedoch einen Einfluss auf das Sprachenlernen nehmen können – vorkommen, auf solche regionalen Unterschiede einzugehen. Damit wird nicht nur Plurikulturalität gefördert, sondern auch Interferenzen ausgeräumt. Deutsch als plurizentrische Sprache zu verstehen ist ein wichtiger Schritt, „um sich im gesamten deutschen Sprachraum ‚überregional' verständlich und sanktionsfrei auszudrücken, d.h. ohne missverstanden, korrigiert oder ‚belächelt' zu werden" (Glaboniat 2005:81). Das Wissen über Variation innerhalb des Deutschen ist schließlich auch für die Entwicklung transkultureller Fertigkeiten wichtig. Denn Unterschiede „findet man nicht nur im Wortschatz, in der Grammatik und der Aussprache, sondern auch im soziolinguistischen Bereich, z.B. in der Verwendung von angemessenen Begrüßungs- und Anredeformeln" (Europarat 2001:121).

3. Kompetenzen und Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht

Methoden für den Sprachunterricht gibt es mittlerweile viele. Heute ist man durch Ergebnisse aus der Zweitspracherwerbsforschung der Ansicht, dass Methodenvielfalt und ein flexibler, an den Lernenden orientierter Ansatz am ehesten zum Lernerfolg führt (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2012:98). Doch wie gestalte ich konkret einen Unterricht, der sowohl lernzielorientiert und an Lernenden orientiert ist? Um uns klarer vor Augen zu führen, was genau wir Lernenden anbieten sollten, damit diese zur gewünschten Sprachkompetenz kommen, müssen wir eben diese Sprachkompetenz definieren, oder besser gesagt, die vielen Einzelkompetenzen, die sich unter der Sprachkompetenz zusammenfassen lassen. Ebenso wie die Translatorische Kompetenz, wird die Sprachkompetenz je nach Autorin oder Autor ganz unterschiedlich beschrieben und aufgeteilt.

Zuerst ist es jedoch vonnöten, den Kompetenz-Begriff selbst zu erörtern. Diesem hat sich vor allem die Angewandte Sprachwissenschaft angenommen. Chomsky hat bereits in den 1960er Jahren den Ausschlag für eine Definition von sprachlicher Kompetenz gegeben, indem er zwischen *Kompetenz* und *Performanz* unterschied. Später beschäftigten sich immer mehr Forschungsarbeiten mit dem Kompetenzbegriff und erweiterten ihn durch Aspekte, die Chomsky der Performanz zuordnete. So wurden auch *Fertigkeiten* zu den Sprachkompetenzen gezählt. Schließlich wurde durch Autoren wie Hymes (1966, 1971), Canale (1980), Widdowson (1989) und Bachman (1990), der Begriff **kommunikative Kompetenz** geprägt, welcher eng mit der Sprechakttheorie von Austin und Searle zusammenhängt (vgl. Hurtado Albir 2005:20).

Hurtado Albir hebt einige Aspekte hervor, die das Verständnis der kommunikativen Kompetenz laut Hymes und Canale prägen:

> „1) Die Unterscheidung zwischen *Kompetenz*, dem System, welches den für die Kommunikation benötigten Kenntnissen und Fertigkeiten zugrunde liegt, und *tatsächlicher Kommunikation*, deren Umsetzung unter bestimmten psychischen und kontextuellen Bedingungen; 2) die Ansicht, dass die Kompetenz gewisse Fertigkeiten zum Gebrauch umfasst; 3) die Festlegung von Kompetenz in Form von Subkompetenzen; 4) die Bedeutung, die der strategischen Komponente beigemessen wird, welche als Mechanismus zum Ausgleich von Schwachstellen und zur Effizienzsteigerung der Kommunikation dient; 5) die Einbeziehung von psychophysiologischen Mechanismen wie Erinnerungsvermögen, Aufmerksamkeit, etc.; 6) die Wechselwirkung zwischen den Komponenten.“ (Hurtado Albir 2005:20)[9]

[9] “1) a distinção entre *competência*, qual seja, o sistema subjacente de conhecimentos e habilidades necessárias para a comunicação, e a *comunicação efetuada*, qual seja, sua realização em determinadas condições psíquicas e contextuais; 2) a consideração qua a competência incorpora habilidades para o uso; 3) a definição de

Die Betrachtung der kommunikativen Kompetenz als Gesamtheit von Einzelkompetenzen und die Beziehung zwischen diesen sind Grundüberlegungen, die von einer vagen Vorstellung einer allgemeinen Sprachkompetenz hin zur Ermittlung klar festgelegter Kenntnisse und Fertigkeiten, die wir zum Sprachgebrauch benötigen, übergeht. Diese Grundüberlegungen prägen auch die Begriffsbestimmung der *translatorischen Kompetenz* Hurtado Albirs (2015) und der Forschungsgruppe PACTE.

3.2. Hurtado Albir und der kompetenzbasierte Unterricht

Das Hauptaugenmerk in den Arbeiten von Hurtado Albir, die am spanischen Projekt PACTE (Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Evaluació) beteiligt war, liegt darauf, eine translatorische Kompetenz zu definieren und für die Ausbildung von Übersetzer*innen nutzbar zu machen. Doch beschränkt sich Hurtado Albir nicht völlig auf die professionelle Arbeit im Bereich der Übersetzung. Vielmehr tritt sie dafür ein, Translation und Didaktik wieder zu „versöhnen“ und die Übersetzung in der Fremdsprachendidaktik einzusetzen. Dafür nennt sie folgende Gründe:

> „1) neue Umstände der Übersetzung in der heutigen Gesellschaft; 2) ein neuer Ansatz bei den Überlegungen zur Übersetzungstätigkeit mit der Entwicklung der Übersetzungswissenschaft; 3) ein neues Verständnis der Translationsdidaktik, und 4) eine neue Betrachtung der Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenerwerb (Hurtado Albir 1994:69)“[10]

Ein wichtiger Grundstein in den Überlegungen Hurtado Albirs zur translatorischen Kompetenz ist die kommunikative Kompetenz. Dabei handelt es sich eigentlich um eine Gruppe von Subkompetenzen, die wir für die sprachliche Kommunikation brauchen. Genauso verhält es sich mit der translatorischen Kompetenz.

Die translatorische Kompetenz ist ein vielzitiertes Thema in der Translationswissenschaft, jedoch von wenigen klar definiert worden. So haben Translationswissenschaftler*innen

competência em termos de subcompetências; 4) a importância outorgada ao componente estratégico como mecanismo para compensar deficiências e melhorar a eficácia da comunicação; 5) a inclusão de mecanismos psicofisiológicos, tais como memória, atenção, etc.; 6) a interação entre os componentes.”

[10] “1) una nueva situación de la traducción en la sociedad actual; 2) un nuevo enfoque de las reflexiones en torno al hecho traductor con el desarrollo de la Traductología; 3) una nueva concepción de la didáctica de la traducción, y 4) una reconsideración del papel de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera”

(Bell 1991; Hewson & Martin 1991; Nord 1992; Kiraly 1995; Beeby 1996; Hurtado 1996; Presas 1996; Risku 1998; Campbell 1998; etc.) versucht, verschiedene Kompetenzen festzulegen, die bei der Übersetzung zum Einsatz kommen (vgl. Hurtado Albir 2001:39).

Das Kompetenzmodell der Forschungsgruppe PACTE versteht sich als „ganzheitliches" Modell, das mehrere Teilkompetenzen vereint. Kompetenz wird hier von der eigentlichen Tätigkeit Übersetzen abgegrenzt und bezieht sich auf „Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten", die zum Übersetzen benötigt werden, nicht auf den Übersetzungsprozess selbst (vgl. Hurtado Albir 2001b:39). Wie auch bereits Nord, weist die Gruppe PACTE darauf hin, dass die Übersetzungskompetenz mehr ist als eine bloße sprachliche bzw. bilinguale Kompetenz. Die bilinguale Kompetenz ist nur eine von insgesamt sechs Subkompetenzen. Dazu zählen die bilinguale Subkompetenz, die außersprachliche Subkompetenz, die Subkompetenz für translatorisches Wissen, die instrumentelle Subkompetenz, die strategische Subkompetenz, sowie die psychophysiologischen Komponenten:

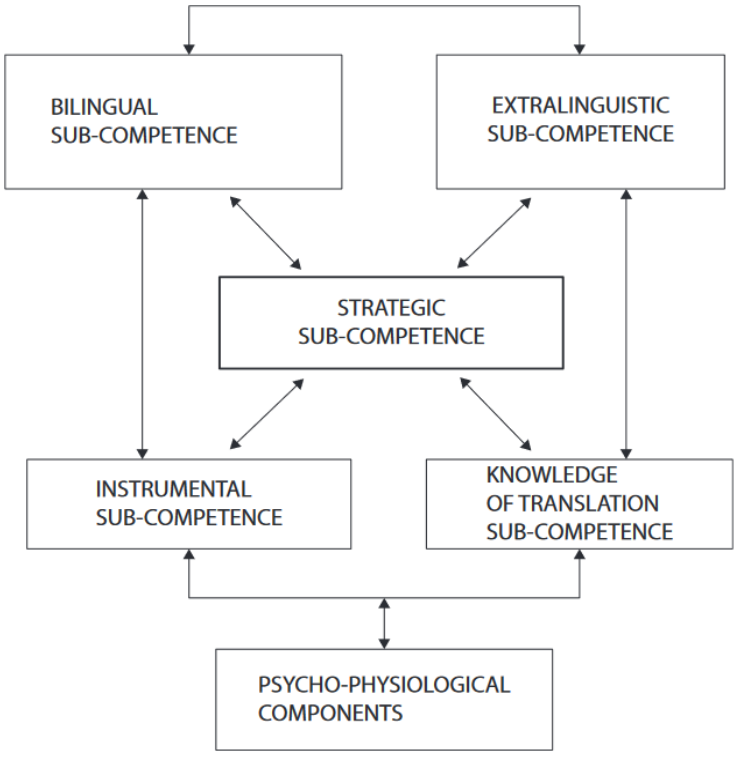


Abb. 1: Translation Competence model (nach Hurtado Albir 2017:41)

Letztere wird im überarbeiteten Modell von 2003, wie man in Abbildung 1 sehen kann, nicht mehr als Kompetenz bezeichnet, sondern als „Komponenten". Es handelt sich dabei um kognitive und einstellungsbezogene sowie psychomotorische Aspekte, die die anderen Kompetenzen beeinflussen, wie z.B. die Gedächtnisleistung, Neugier oder Kreativität. Die strategische Sub-

kompetenz wiederum steht im Zentrum, um anzuzeigen, dass diese als Bindeglied zwischen den anderen Subkompetenzen fungiert. Mit ihr steigt und fällt die Effizienz des gesamten Translationsprozesses (vgl. Hurtado Albir 2017:40). Die Kompetenzen beziehen sich dabei auf die professionelle Tätigkeit, weswegen hier immer von „bilingual" bzw. von „den beiden Sprachen" gesprochen wird. Das Modell geht davon aus, dass bei einer Übersetzung jeweils zwei Arbeitssprachen zum Einsatz kommen. Dass eine Übersetzungskompetenz auch intralingual sein kann, wird hier nicht beachtet.

Interessant ist die von Hurtado Albir vorgeschlagene *kompetenzbasierte Ausbildung* (Competence-based training - CBT), bei der sich der Unterricht an den Kompetenzen orientiert und sowohl die Lehrperson als auch die Lernenden und ihre Beziehung zueinander berücksichtigt werden. Unterrichtseinheiten werden so geplant, dass eine bestimmte Kompetenz bzw. Teilkompetenz ausgebildet bzw. gefördert wird:

> "In CBT, which features an integrated approach to teaching, learning and assessment, curriculum design revolves around competences. CBT has its foundations in cognitive constructivist and socio-constructivist learning theories, and it entails the operationalization of research carried out in the last 20 years with the aim of making learning more meaningful for students." (Hurtado Albir 2015:261)

Die kompetenzbasierte Ausbildung beschränkt sich dabei nicht auf die Ausbildung von Übersetzer*innen, sondern lässt sich auf jede professionelle Tätigkeit ummünzen. Dabei soll ein „Berufsprofil" erstellt werden, für das bestimmte Kompetenzen festgelegt worden sind. In diesem Sinne ließe sich ein kompetenzbasierter Unterricht auch in die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden übersetzen. Wie sieht es jedoch mit dem Sprachunterricht selbst aus? Kann ich auch dafür Kompetenzen festlegen? Beim Sprachunterricht geht es grundsätzlich nicht um die Ausbildung professioneller Kompetenzen. Sprachkurse werden meist genutzt, um sich in einer Sprache verständigen zu können, nicht unbedingt, um professionell mit der Sprache umzugehen. Allerdings können die Grenzen verschwimmen, da Sprachunterricht oft als Grundlage für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden oder auch Übersetzer*innen dient. Letztlich ist es wichtig, sich die Frage zu stellen, welche Kompetenzen im Sprachunterricht notwendig sind und welche hilfreich sein können. Wenn Übersetzung oder Sprachmittlung in den Fremdsprachenunterricht integriert werden, dann gilt es auch, zu überlegen, ob diese als eigene Kompetenz verstanden werden oder ob sie als Übungsform zur Ausbildung anderer Kompetenzen und Fertigkeiten dienen.

3.3. Kompetenzen im europäischen Referenzrahmen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR oder GeRS) hat sich quasi als Bibel der Sprachkompetenzen in der Welt verbreitet. Denn obwohl dieses System von und für den europäischen Staatenbund, für das „Europäische Babel" (vgl. Morrow 2004:4), entwickelt wurde, beziehen sich Länder weltweit heute auf die Sprachniveaus A1 bis C2.

Erstmals kam die Idee für einen gemeinsamen Referenzrahmen zum Sprachenlernen 1991 beim intergouvernementalen Symposium der Schweizer Bundesregierung in Rüschlikon zur Sprache. Unter dem Thema *Transparenz und Kohärenz im Sprachenlernen in Europa: Ziele, Evaluation, Zertifizierung* wurde unter anderem hervorgehoben, dass Sprachenlernen und -lehren intensiviert und als lebenslange Aufgabe in allen Bereichen des Bildungssystems gefördert werden sollte. Die Sprachenvielfalt der Europäischen Union war dabei ausschlaggebend. „Mehrsprachigkeit muss im Kontext der Plurikulturalität gesehen werden. Sprache ist nicht nur ein besonders wichtiger Aspekt einer Kultur, sondern auch ein Mittel des Zugangs zu kulturellen Erscheinungsformen und Produkten." (Europarat 2001:18)

Der Europarat war beinahe revolutionär in seiner Definition von Mehrsprachigkeit. Vieles deckt sich mit dem Verständnis von Mehrsprachigkeit, das in Kapitel 2.4. angesprochen wird. So wird angemerkt, dass Sprachen und Kulturen „nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert [werden]" (Europarat 2001:17). Sprachen werden nicht als abgetrennte Sprachen gesehen, die isoliert voneinander gelernt werden. Vielmehr wird Mehrsprachigkeit als ganzheitliche Spracherfahrung angesehen, wobei „der Referenzrahmen explizit außerschulische Erfahrungen [miteinbezieht]; ebenso auch intersprachliche Strategien wie Code-Switching und den Transfer von Kenntnissen einer Sprache auf eine neue, ganz oder teilweise unbekannte" (Hilpisch 2012:19).

Das Verständnis von Mehrsprachigkeit des Europarats und das Hochheben der Plurikulturalität sind wichtige Aspekte in einer globalisierten Welt. Dennoch dürfen wir nicht vergessen, dass es sich hier um eine europäische Perspektive handelt, die aus dem Kontext der europäischen Mehrsprachigkeit entstanden ist. Verbreitet sich ein solcher Ansatz des Sprachenlernens auf die ganze Welt, haben wir es wie so oft mit Eurozentrismus zu tun. In einem Land wie Brasilien, das weit weg vom „alten Kontinent" liegt, sollte eine solche Herangehensweise kritisch untersucht werden, denn die Realität auf dem südamerikanischen Kontinent ist eine andere. Schließlich ist Brasilien wie viele andere Länder nicht in den politischen und sprachlichen Kontext eingebunden, für den der Referenzrahmen entwickelt wurde (vgl. Bohunovsky 2009b:171).

Wenn es darum geht, was man benötigt, um eine neue Sprache zu lernen, so sieht der Gemeinsame europäische Referenzrahmen eine ganze Bandbreite an Kompetenzen und Fertigkeiten vor. Er geht damit weg von den vier traditionellen Fertigkeiten *Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben* und schlägt ein umfangreiches Beschreibungsmodell vor, das *Kompetenzen, Aktivitäten* und *Strategien* umfasst und sich mehr an lebensnahem Sprachgebrauch orientiert (vgl. Europarat 2018:30). Bei den Kompetenzen wird zwischen *allgemeinen Kompetenzen* und *kommunikativen Sprachkompetenzen* unterschieden.

3.3.1. Allgemeine Kompetenzen

Bei den allgemeinen Kompetenzen geht es um solche, die nicht unbedingt sprachbezogen sind, aber für das Lernen im Allgemeinen benötigt werden. Sie werden in vier Arten des Wissens eingeteilt (vgl. Europarat 2001:103-109):

Das **deklarative Wissen** (frz. *savoir*, port. *saber*) bezieht sich auf das theoretische Wissen, Wissen *über* die Welt, *über* Kultur und Gesellschaft, *über* die Beziehung zwischen Ausgangs- und Zielkultur. Hier geht es um die Kenntnis und das Bewusstsein von soziokulturellen und interkulturellen Aspekten, wie z.B. das Sachwissen über die Länder, in denen die jeweilige Sprache gesprochen wird.

Das **prozedurale Wissen** (frz. *savoir-faire*, port. *saber-fazer*) umfasst alles, was wir „können", also die praktischen Fertigkeiten, die wir für das Beherrschen einer Sprache benötigen. Sowohl soziale als auch berufliche Fertigkeiten, wie z.B. die Fähigkeit, sich gemäß gesellschaftlichen Konventionen zu verhalten oder spezielle berufliche Handlungen auszuführen, gehören dazu. Ebenso die interkulturellen Fertigkeiten, die uns dazu befähigt, Ausgangs- und Zielkultur miteinander in Verbindung zu setzen.

Die **persönlichkeitsbezogene Kompetenz** (frz. *savoir-être*, port. *saber-ser*) hat schließlich mit der eigenen Persönlichkeit und Haltung zu tun. Persönliche Einstellungen, Motivationen, Werte, Überzeugungen und Stile nehmen Einfluss auf die eigene Identität und diese Aspekte der Identität beeinflussen wiederum kommunikative Handlungen sowie das Lernverhalten der Lernenden. Das Sprachenlernen verlangt z.B. eine gewisse Offenheit und ein Interesse für andere Menschen, Gesellschaften, Kulturen und Ideen.

Die **Lernfähigkeit** (frz. *savoir-apprendre*, port. *saber-aprender*) ist schließlich das, was wir auch als „Lernen Lernen" bezeichnen, ein Aspekt, dem lange Zeit lang kaum Beachtung geschenkt wurde. Es beschreibt die Fähigkeit zu beobachten, neue Erfahrungen zu sammeln und neues Wissen mit bereits vorhandenem zu verbinden. In Bezug auf Sprachunterricht gehö-

ren dazu Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, also z.B. zu verstehen, wie Sprachen generell aufgebaut sind und wie sie in unterschiedlichen Kontexten verwendet werden, und eine neue Sprache mit diesem Vorwissen in Verbindung zu setzen. Je mehr Lernerfahrung wir in den Sprachunterricht mitbringen, desto leichter tun wir uns, neue Fremdsprachen zu erlernen.

3.3.2. Kommunikative Sprachkompetenzen

Bei den kommunikativen Sprachkompetenzen geht es nun konkret um die sprachbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die wir uns für die Kommunikation in einer neuen Fremdsprache aneignen müssen. Diese werden grob in drei Gruppen von Kompetenzen eingeteilt (vgl. Europarat 2001:109-130):

Die **linguistischen Kompetenzen** umfassen die verschiedenen systematischen Komponenten einer Sprache. „Linguistische Kompetenz wird definiert als Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden." (Europarat 2001:110) Zu diesen formalen Mitteln gehören lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Elemente. Demnach gilt es, die *lexikalische Kompetenz* – die Kenntnis des Vokabulars der Sprache, die *grammatische Kompetenz* – die Kenntnis der Prinzipien grammatischer Mittel wie Morphologie und Syntax zur Organisation von Wörtern zur Bildung von Sätzen, die *semantische Kompetenz* – die Kenntnis der Organisation von Bedeutung, die *phonologische Kompetenz* – die Beherrschung von Aussprache und Intonation, und die *orthographische und orthoepische Kompetenz* – die Kenntnis und Fertigkeit zur Produktion des Schreibsystems, auszubilden.

Die **soziolinguistischen Kompetenzen** beziehen sich auf den sozialen Aspekt der Sprache. Dazu zählen Begrüßungsformen, Höflichkeitskonventionen, Sprichwörter und Redewendungen, um nur einige zu nennen. Sowohl das Verstehen von Unterschieden zwischen verschiedenen Sprachregistern (z.B. formell/informell), Sprachvarietäten und Dialekten als auch das Erkennen von paralinguistischen Elementen und Körpersprache sind Fähigkeiten, die für eine gesellschaftskonforme Kommunikation benötigt werden.

Die **pragmatischen Kompetenzen** gehen schließlich auf den zwischenmenschlichen, kommunikativen Aspekt der Sprache, die Interaktion, ein. Wie setze ich sprachliche Mittel ein, um etwas Bestimmtes zu erreichen? Wie sind Mitteilungen organisiert und wie kann ich diese einteilen, um einen kohärenten Text zu bilden bzw. um mich adäquat auszudrücken? Die *Diskurskompetenz* bezieht sich dabei auf die Kenntnis, wie Satzteile kohärent aneinandergereiht werden, wie Diskurse strukturiert werden und welche Textgestaltungskonventionen (wie z.B.

schreibe ich eine formelle E-Mail?) in einer Sprache bzw. in einem Kulturkreis vorherrschen. Mit der *funktionalen Kompetenz* sind das Erkennen und richtige Einsetzen von Sprechakten gemeint. Wie z.B. frage ich, wie überzeuge ich oder wie errege ich Aufmerksamkeit? Wie setze ich Sprache funktional ein, um zu erzählen, zu erklären oder einen Befehl zu geben? Wie reagiere ich schließlich auf eine Aussage, eine Frage oder einen sonstigen Sprechakt?

3.3.3. Kommunikative Aktivitäten und Strategien

Mit den *kommunikativen Aktivitäten* und *Strategien* holt der GeRS den tatsächlichen Sprachgebrauch mit ins Boot. Damit ergänzt er die implizite *Kompetenz* mit dem, was Chomsky als *Performanz* bezeichnen würde. Die Performanz stellt praktisch die sichtbare Seite der Kompetenz dar (vgl. Europarat 2018:32), also da, wo die Sprachkompetenzen zum Einsatz kommen. Dabei dienen die Strategien als Schnittstelle zwischen den Kompetenzen und den kommunikativen Aktivitäten. Alles zusammen ergibt den allgemeinen handlungsorientierten Ansatz des GeRS, der in einem Absatz abgefasst wird:

> „Sprachverwendung - und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein - umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von ***Kompetenzen*** entwickeln, und zwar ***allgemeine***, besonders aber ***kommunikative Sprachkompetenzen***. Sie greifen in verschiedenen ***Kontexten*** und unter verschiedenen ***Bedingungen und Beschränkungen*** auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche ***Aktivitäten*** ausführen, an denen (wiederum) ***Sprachprozesse*** beteiligt sind, um ***Texte*** über bestimmte ***Themen*** aus verschiedenen ***Lebensbereichen*** (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie ***Strategien*** ein, die für die Ausführung dieser ***Aufgaben*** am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen.“ [Hervorhebung durch die Verfasser] (Europarat 2001:21)

Dieser Ansatz orientiert sich wie bereits erwähnt nicht mehr an den Kategorien *Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben,* sondern beschreibt vier Arten kommunikativer Aktivitäten: **Rezeption**, **Produktion**, **Interaktion** und **Mittlung** bzw. **Sprachmittlung** (vgl. Europarat 2001:63). Unterteilt man Rezeption und Produktion in *schriftlich* und *mündlich,* ergeben sich die genannten vier traditionellen Fertigkeiten. Interaktion und Sprachmittlung gehen nun aber über diese Fertigkeiten hinaus. Auch diese beinhalten Rezeption und Produktion, sind jedoch „mehr als die Summe ihrer Teile“ (vgl. Europarat 2018:32). Darauf wird weiter unten näher eingegangen.

Wie solche kommunikativen Aktivitäten in die Praxis umgesetzt werden können, wird in **Kapitel 6** und **7** des Referenzrahmens abgehandelt. *Lehr- und Lernziele, methodologische An-*

sätze mit einem Fokus auf *kommunikativen Aufgaben* sind hier beschrieben (vgl. Europarat 2001:131-162) Allerdings sind die Aktivitäten und die dazugehörenden Strategien selbst, welche im **Unterkapitel 4.4** (vgl. Europarat 2001:62-91) beschrieben sind, nicht hinreichend ausgearbeitet worden. Vielerorts fehlen Deskriptoren in den Bewertungsskalen der jeweiligen Aktivitäten, mit der Anmerkung, dass diese noch nicht empirisch kalibriert worden sind. Skalen zur Sprachmittlung fehlen gänzlich. Diese Lücke sollte unter anderem 2014-2017 durch ein Projekt gefüllt werden, dessen Ergebnisse schließlich im *Companion Volume With New Descriptors* veröffentlicht wurden. In diesem werden Kompetenzen, Aktivitäten und Strategien erstmals in einem Diagramm als **Allgemeine Sprachkenntnisse** (*Overall Language Proficiency*) zusammengefasst:

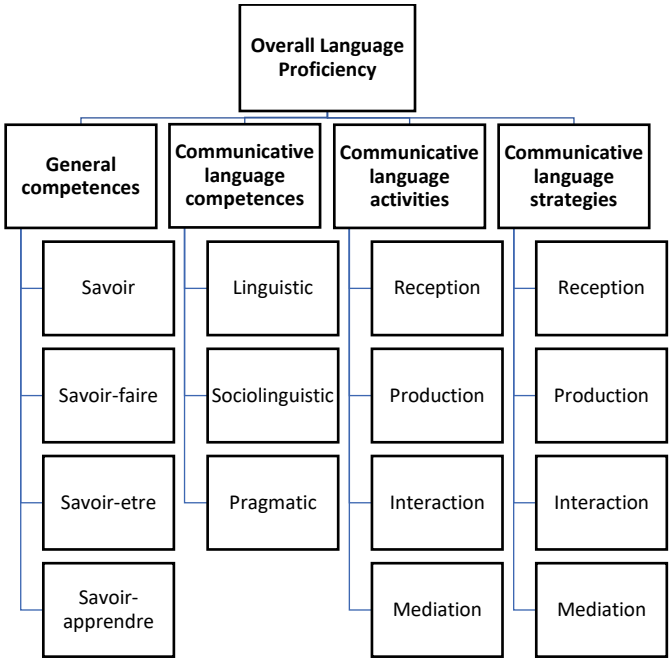


Tabelle 2: Overall Language Proficiency (nach Europarat 2018:30)

Hier wird das, was ursprünglich unter dem „Ansatz des Referenzrahmens“ recht lose und ohne klare Struktur zusammengefasst wurde, als Gesamtkonzept organisiert. Damit werden die Aktivitäten und Strategien zu den Sprachkenntnissen dazugezählt und bekommen einen neuen Stellenwert. Wie vor allem die Sprachmittlung von diesem neuen Stellenwert profitiert, wird in Kapitel 4.3.3. behandelt.

3.4. Das EMT-Kompetenzmodell

Ebenso wie der Referenzrahmen für Sprachen ist auch das Kompetenzmodell für den Europäischen Master Übersetzen (EMT) aus dem Projekt eines europäischen Organs entstanden. Allerdings wurde er nicht vom Europarat, sondern von der Europäischen Union ins Leben gerufen, sein Einsatzgebiet geht jedoch über die Staatengemeinschaft hinaus. Die von Sachverständigen ausgearbeiteten Grundkompetenzen sollen zur Verbesserung der Qualität der Ausbildung von Übersetzer*innen und zur Erleichterung des Berufseinstiegs für Absolvent*innen beitragen.

> „Das EMT-Netzwerk hat seinen Referenzrahmen für Übersetzer- und Übersetzungskompetenzen mit dem bekannten EMT-„Kompetenzrad" erstmals im Januar 2009 veröffentlicht. Mittlerweile ist er in der gesamten EU und darüber hinaus, sowohl in akademischen Kreisen als auch in der Sprachindustrie, zu einem der wichtigsten Maßstäbe für Übersetzerausbildung und Übersetzungskompetenzen geworden." (Europäische Kommission 2017:2)

2016 wurde der Referenzrahmen komplett überarbeitet und aktuelle Aspekte wie der Einfluss von Sprachtechnologien auf den Übersetzungsprozess und auf den Übersetzungsmarkt einbezogen. „Der neue Referenzrahmen sollte zum einen den Gründungsprinzipien des EMT-Netzwerkes folgen und zum anderen die Kernkompetenzen und Fertigkeiten umfassen, die künftige Absolventen von Übersetzungsstudiengängen benötigen." (Europäische Kommission 2017:2)

Im EMT-Kompetenzmodell werden fünf Hauptkompetenzbereiche beschrieben. Dabei handelt es sich genau genommen um eine Ansammlung an Kompetenzen, Fertigkeiten und Kenntnissen, die in der Branche von professionellen Sprachdienstleistern erwartet werden:

1) Die Kompetenz **Sprache und Kultur** (transkulturelles und soziolinguistisches Bewusstsein und kommunikative Fähigkeiten) umfasst alle sprachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten. Sie bildet die grundlegende „Triebkraft" für alle anderen Kompetenzen und ist dementsprechend wichtig.
2) Die Kompetenz **Übersetzen** (strategische, thematische und methodische Kompetenz) umfasst alle Kompetenzen, die beim Übersetzungsprozess „vor, während und nach der eigentlichen Transferphase ins Spiel kommen – von der Textanalyse bis zur abschließenden Qualitätskontrolle".

3) Die Kompetenz **Technologie** (Werkzeuge und Anwendungen) bezieht sich auf die Übersetzungstechnologien wie z.B. das maschinelle Übersetzen (MÜ) und die Fähigkeit, diese bedarfsorientiert einzusetzen.
4) Die **persönliche und interpersonelle Kompetenz** meint sogenannte „Soft Skills". Dazu zählen Zeitmanagement, die Nutzung von sozialen Medien sowie Selbstlernkompetenz.
5) Die **Dienstleistungskompetenz** ist schließlich auf die professionelle Tätigkeit des Übersetzens und die Erbringung von Sprachdienstleistungen bezogen. „Kundenorientierung und Verhandlungsführung bis hin zu Projektmanagement und Qualitätssicherung" gehören ebenso dazu wie die Fähigkeit, auf neue Anforderungen der Gesellschaft und der Sprachindustrie einzugehen. (vgl. Europäische Kommission 2017:6-11)

Natürlich stellt sich die Frage, inwieweit es sinnvoll ist, für den Fremdsprachenunterricht eine Übersetzungskompetenz festzulegen. Für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden könnte es jedoch durchaus relevant sein, sich darüber Gedanken zu machen.

3.5. Transkulturelle Kompetenz

Eng verwoben sowohl mit Mehrsprachigkeit als auch mit Übersetzung und Sprachmittlung ist die *inter*kulturelle oder *trans*kulturelle Kompetenz. Der Bedeutungsunterschied dieser beiden Begriffe wurde bereits in Kapitel 1.4.1. erörtert. *Interkulturalität* vermittelt eine abgrenzende Vorstellung von Kulturen, während *Transkulturalität* darauf hinweist, dass es keine klaren Grenzen gibt. Doch egal, welcher Begriff verwendet wird, *Inter-*, *Transkulturalität* oder auch *Hybridität*, alle weisen darauf hin, dass wir es mit einer von Diversität geprägten Welt zu tun haben und kultureller Austausch in dieser globalisierten Welt unumgänglich ist. Im Sinne des Diversitätsbegriffs sollte es dabei um einen kulturellen Austausch gehen, der nicht vom kolonialistischen „Wir und die Anderen" geprägt ist, sondern anerkennt, dass unsere Lebensräume generell vielfältig sind (vgl. Lüsebrink 2016:23). Trotzdem sind wir in der gesellschaftlichen Realität mit einer gewissen Unterschiedlichkeit der Kulturen und Sprachen konfrontiert. Wir sind „enkulturiert", das heißt, von einem gesellschaftlichen und kulturellen Umfeld beeinflusst, das unsere Verhaltensweisen und die Interaktion mit anderen mitbestimmt (vgl. Kadrić et al. 2009:55).

Laut Bolacio müssen an Universitäten deshalb Räume geschaffen werden, an denen interkulturelle Diskussion stattfindet. Egal ob das Ziel ist, im Übersetzungsbereich oder im Sprachunterricht tätig zu sein, es sei in jeder Hinsicht notwendig, Expert*innen auszubilden, denen bewusst ist, dass „beim Lehren oder Lernen einer Fremdsprache oder beim Übersetzen/Sprachmitteln zwischen zwei Kulturen auf keinen Fall die eigene Kultur geleugnet werden kann, sondern dass die Gegenüberstellung und der Dialog auf bereichernde Art und Weise gefördert werden sollen“ (Bolacio & Moura 2016:58)[11]. Im Sinne des *dritten Raums*, wie ihn Bhabha beschrieben hat (siehe Kapitel 1.4.1.), soll ein Raum – ob physisch oder virtuell – geschaffen werden, wo Menschen mit verschiedenen kulturell geprägten Handlungsmustern, Kommunikationsstilen und Werten interagieren.

Doch wie genau könnte so eine Kompetenz aussehen? Altmayer (2004) kritisiert, dass der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ sehr vage ist und undifferenziert verwendet wird. Er schlägt daher als Hauptziel für das Lernen kultureller Aspekte ein „Verständnis des Fremden“ vor, wobei es nicht um eine absolute Bedeutungsfindung des „anderen“ geht. „‚Verständnis‘, im normativen Sinne der Hermeneutik […] verweist auf einen immer endlosen Kommunikations-/Verständnisprozess“ (Altmayer 2004:67). Kulturelles Verständnis soll also nicht als abgeschlossenes Wissen, sondern als fortwährender Prozess wahrgenommen werden.

Auch Lüsebrink betont, dass die Begriffe *interkulturelle Kompetenz* und *interkulturelles Lernen* gewisse Herausforderungen bezüglich der Begriffsbestimmung bergen. Ein Problemkreis, der oft diskutiert werde, sei „die Schematisierung und Stereotypisierung kollektiver Verhaltensweisen und Mentalitäten“. Vor allem durch Medien werde das Kulturverständnis immer wieder auf bestimmte Verhaltensweisen heruntergebrochen. Auch interkulturelle Trainings und Lehrbücher seien teilweise von solchen vorurteilshaften Darstellungen geprägt (vgl. Lüsebrink 2016:196). Weiters werde die Abtrennung des interkulturellen Lernens vom Sprachenlernen zu einem Problem. Laut Lüsebrink gehören diese zwei untrennbar zusammen und ihre gegenseitige Einflussnahme muss beachtet werden (vgl. 2016:196). Fremdsprachenunterricht wurde lange Zeit kommunikationsfern geführt. „Die Bedeutungsvermittlung beschränkte sich größtenteils auf die Herstellung von Wortgleichungen, und auch im Bereich der Landeskunde herrschten wissensdominierte Ansätze vor.“ (2016:198) So entstand eine „Ansammlung von sprachlich-landeskundlichem Wissen“, die in der tatsächlichen Kommunikationssituation nicht zielführend war. Fazit: Eine interkulturelle Kompetenz muss begrifflich bestimmt und erläutert

[11] [...] consciente de que o momento de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, ou de tradução/intermediação entre duas culturas, não pode ser de modo algum de negação da própria cultura, mas de promoção enriquecedora do confronto e diálogo, [...]

werden. Ein interkulturelles Lernen im Sinne des „Verstehens“ festgefahrener Fremdbilder sollte nicht das Ziel sein. Vielmehr sollte es im Sinne Altmayers um einen Verständnisprozess gehen.

Und hier kommt wiederum die Übersetzung ins Spiel. Denn für Paul Ricœur ist die Übersetzung für diesen Verständnisprozess förderlich. Die Übersetzung als Verständnis der Welt des Fremden und als „Erweiterung des Horizonts der eigenen Sprache“ (Ricœur 2016:37) ist für Ricœur ein positiv bewertetes „Verlangen“. Dass Übersetzung oder Sprachmittlung zur Förderung einer transkulturellen Kompetenz beitragen können, wird in verschiedenen Ansätzen deutlich, sei es im neuen Ansatz des GeRS, wenn von „mediating communication“ die Rede ist, sei es als Teilkompetenz bei Hallet oder bei Caspari und Schinschke, sei es als Ziel von Übersetzungsübungen bei Bohunovsky (siehe Kapitel 4.).

4. Übersetzung und Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht

Im heutigen Fremdsprachenunterricht wird der Translation kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Ihr Nutzen wird von Grund auf infrage gestellt, gespeist von der Angst, man könnte in die dunkle Vergangenheit der Grammatik-Übersetzungs-Methode zurückkehren. Sie ist aber seit langem wieder Teil der Diskussion. Die jüngsten Erkenntnisse der kognitiven Linguistik und der Lernpsychologie deuten darauf hin, dass neues Wissen immer in Interaktion zwischen bereits vorhandenem Wissen und neuen Informationen entsteht und deshalb die Erstsprache ein wichtiger Bezug für das Lernen einer neuen Sprache darstellt. In diesem Sinne tritt die Übersetzung als wichtiges Mittel zur Förderung des Sprachbewusstseins auf (vgl. Gündoğdu/Büyüknisan 2012:189f.) Das Dogma der absoluten Einsprachigkeit mag zwar nicht mehr so stark vorherrschen, wie zu Zeiten der Direkten Methode, dennoch wird in vielen Ländern immer noch empfohlen, den Unterricht so einsprachig wie möglich zu halten (vgl. Butzkamm & Caldwell 2009:18). Trotz der vorherrschenden Einsprachigkeit haben bilinguale Methoden durch widerspenstige Lehrende überlebt. Trotz aller Skepsis „haben sich Fremdsprachenforscherinnen und -forscher immer wieder auch für den didaktischen Wert von Übersetzungen interessiert […] und damit Sprachmittlung gleichsam *avant la lettre* modelliert und unterrichtspraktisch fruchtbar gemacht." (Rössler & Schädlich 2019:5). Auch Christiane Nord weist darauf hin, dass die Übersetzung in der Praxis durchaus vorkommt, auch wenn es hier keineswegs ein einheitliches Verständnis von diesem Begriff gibt. „Schaut man sich die Lehrbücher an, dann stolpert man an allen Ecken und Enden über etwas, das *Übersetzung* genannt wird." (Nord 2002:85) Der von Nord veröffentlichte interaktive Kurs zum Selbststudium, *Fertigkeit Übersetzen*, sollte ursprünglich als Fernstudienbrief zum Thema Deutsch als Fremdsprache im Auftrag des Goethe-Instituts erscheinen. Dazu kam es nicht, weil Übersetzen zumindest damals nicht als zentrales Thema im Fremdsprachenunterricht gesehen wurde. Dass jedoch vor allem aus Spanien und Lateinamerika, für die das Werk adaptiert wurde, positive Rückmeldungen kamen, zeugt davon, dass in diesen Ländern ein Bedarf an translatorischem Wissen besteht (vgl. Nord 2002:iii).

4.1. Translation in der Sprachdidaktik - Sprachdidaktik in der Translation

Die Verbindung von Translation und Sprachunterricht ist nicht nur theoretisch relevant, sondern praktische Realität. Translator*innen, die als Sprachlehrende arbeiten, sind keine Seltenheit, sowohl in Österreich als auch in Brasilien. In Brasilien mag es damit zu tun haben, dass kaum eine Trennung zwischen Germanistik- bzw. Deutsch-Studien und Übersetzungs-Studien besteht. Auf der Bundesuniversität von Santa Catarina (UFSC) in Florianópolis folgt das Masterstudium *Estudos da Tradução* (Translationswissenschaft) auf das Bachelorstudium *Letras* (vergleichbar mit den hiesigen Philologien: Romanistik, Germanistik, etc.). Hier sind also eigentlich zwei Bereiche zusammengefasst, die sich vor allem in Österreich als eigene Studienrichtungen emanzipiert haben. Auf die deutsche Sprache bezogen wäre dies Germanistik (*Deutsche Philologie* und *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*) und Translationswissenschaft (*Transkulturelle Kommunikation* und *Translation*). Nicht nur in Brasilien, sondern generell in nichtdeutschsprachigen Ländern, mache die Übersetzung einen erheblichen Teil der Deutschstudien aus (vgl. Königs 2010:1040). Doch warum arbeiten auch in Österreich so viele Translationsstudierende im Bereich DaF/DaZ, wenn diese Studien doch an und für sich nichts mehr miteinander zu tun haben?

Katerina Sinclair hat sich in ihrer Dissertation mit „TranslatorInnen als SprachlehrerInnen“ beschäftigt und ist der Tatsache nachgegangen, dass scheinbar zahlreiche Absolvent*innen des *Zentrums für Translationswissenschaft* (ZTW) der Universität Wien „entweder bereits während ihres Studiums oder auch direkt nach ihrem Studienabschluss als SprachlehrerInnen arbeiten“ (Sinclair 2018:1). Über ein Drittel der Absolvent*innen sei im Unterrichtswesen tätig.

> „Der relativ einfache Einstieg der ausgebildeten ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen in den Bereich Sprachunterricht wird unter anderem dadurch ermöglicht, dass viele große SprachkursanbieterInnen AbsolventInnen des ZTW Wien hinsichtlich ihrer Qualifikation mit AbsolventInnen der philologischen Richtungen gleichsetzen. […] Die AbsolventInnen der translatorischen Ausbildung decken im Bereich des Sprachunterrichts ein großes Spektrum ab: So können sie Firmenkurse und Abendkurse leiten, Nachhilfe oder Einzelunterricht geben etc., und das in einer Vielzahl an Sprachen.“ (Sinclair 2018:2)

Sprachunterricht fungiert häufig als zusätzliches berufliches Standbein, das Übersetzer*innen und Dolmetscher*innen während des Aufbaus eines Kundennetzes zugutekommt. Die meisten, die ein Studium am ZTW abschließen, gehen neben ihrer freiberuflichen translatorischen Tätigkeit einer Teilzeitanstellung nach. Obwohl es sich hier also eindeutig um eines der vielfälti-

gen Berufsfelder von Absolvent*innen des ZTW handelt, findet das Feld im Studium keine Erwähnung und es wird auch nicht dazu angeregt (vgl. Sinclair 2018:2).

Es ist schon längst nicht mehr gang und gäbe, dass der Studienabschluss allein den beruflichen Werdegang festlegt. „Dies gilt insbesondere für jene Bereiche, für die es keine scharf konturierten Arbeitsmärkte gibt. So haben besonders GeisteswissenschafterInnen bei ihrer Arbeitssuche Substitutionen oder Neukompositionen von Tätigkeitsfeldern zu erwarten." (Sinclair 2018:27) Der Übergang vom Studium auf den Arbeitsmarkt läuft nicht mehr so glatt. Ein Viertel aller Hochschulabsolvent*innen finden keine Stelle, die ihrem Studium entspricht. Es gibt demnach keine eindeutige Zuordnung von einem Studium zu einer beruflichen Tätigkeit. Außerdem ist der Arbeitsmarkt für Absolvent*innen des ZTW generell nicht klar abgegrenzt. „Nur wenige finden eine Beschäftigung als angestellte ÜbersetzerInnen oder DolmetscherInnen, da die Anzahl der Übersetzerstellen in österreichischen Unternehmen unter anderem aufgrund des Trends zur Auslagerung von Dienstleistungen gering ausfällt (vgl. Sinclair 2018:30).

Dass die Translation mit der Ausbildung von Sprachlehrenden in enger Verbindung steht, ist somit mindestens ein zwei Länder umfassendes, wahrscheinlich aber ein globales Phänomen. Schon allein deshalb stellt sich die Frage, ob hier nicht mehr Interdisziplinarität gefragt wäre. Laut Sinclair wäre eine Verstärkung gewisser Sprachlehrkompetenzen in Translationsstudien notwendig. Vor allem didaktische Kompetenzen wie *Didaktik/Methodik, Evaluierung* sowie *Unterrichts- und Kursplanung* wären laut Expert*innen auszubauen (vgl. Sinclair 2018:277-279). Die Thematisierung dieses Berufsfeldes im Translationsstudium und „ein Hinweis auf die Fortbildungsmöglichkeiten, um den Studierenden eine Orientierungshilfe beim Berufseinstieg in den Sprachunterricht anzubieten", sei berechtigt und notwendig (vgl. Sinclair 2018:290). Auch Frank Königs betont den Nutzen von einem Austausch zwischen den zwei Bereichen: „Trotz der bisweilen unterschiedlichen Auffassungen können Übersetzungswissenschaft und -didaktik von fremdsprachendidaktischen Erkenntnissen für die Ausbildung von Übersetzern profitieren." (Königs 2010:1041)

Umgekehrt wäre laut Nord die Verankerung von translatorischen Aufgaben im Sprachunterricht überlegenswert. In Brasilien, wo sich die Translationswissenschaft erst seit den 1980er oder 1990er Jahren wirklich etabliert hat (vgl. Rodrigues 2013:54-56), existieren zwar Translationsstudien, jedoch nur vereinzelt. Gerade in solchen Ländern, wo sich die Ausbildung von Translator*innen oft auf den Fremdsprachenunterricht beschränkt, sei die Entwicklung einer Übersetzungskompetenz bzw. einer Translationskompetenz innerhalb dieses Unterrichts wünschenswert (vgl. Nord 2001:87f.). Auch Bolacio und Moura betonen die Notwendigkeit

von Übersetzungsübungen, vor allem für die Ausbildung von Fachleuten in der Fremdsprachendidaktik, da diese sowohl den interkulturellen Dialog als auch die Transdisziplinarität fördern würden (vgl. Bolacio & Moura 2016:60). Vielerorts seien die Curricula in Brasilien veraltet. So wurde das Curriculum von *Letras* (philologische Studien) an der Landesuniversität von Rio de Janeiro (UERJ) zwar 2008 reformiert, allerdings habe sich strukturell wenig verändert. Es orientiert sich dabei sehr an der einseitigen Vermittlung formellen Wissens. Dabei sollte es schon längst nicht mehr um die Bewertung grammatikalischer Kenntnisse gehen, sondern um die Entwicklung einer kommunikativen Sprachkompetenz. Außerdem hat sich in den 90er-Jahren zusätzlich ein Schwerpunkt auf interkulturelles Verständnis etabliert. Um ein solches Verständnis zu fördern, bedürfe es der Zusammenarbeit verschiedener Sprachzweige und die Vermittlung interkulturellen Austauschs und interkultureller Übungen (vgl. Bolacio & Moura 2016:59f.).

> „Kenntnisse über Ansätze aus verschiedenen Wissensbereichen wie den Kultur- und Literaturwissenschaften sowie aus Anthropologie, Geschichte und Soziologie sind erforderlich, um die Ausbildung des Philologie-Studenten durch ein breites Wissensspektrum zu ergänzen – egal ob dieser nun den Berufsweg als Sprachlehrer oder als Übersetzer einschlägt." (Bolacio & Moura 2016:61)[12].

Sehen wir uns die Realität des globalen Arbeitsmarktes an, so merken wir schnell, dass sich Translation und Philologien überschneiden. Mehr Inter- bzw. Transdisziplinarität würde sich also wahrscheinlich auf beide Studienbereiche positiv auswirken. Bohunovsky bemängelt, vor allem wenn es um Deutsch als Fremdsprache geht, das fehlende Wissen über translationswissenschaftliche Theorien. Oft wird der Einsatz von Übersetzung im Sprachunterricht theoretisch behandelt, jedoch ohne fundierte theoretische Grundlagen, was Bohunovsky auf den fehlenden Dialog zwischen den zwei Disziplinen zurückführt. Viele Arbeiten zum Thema stützen sich auf einen „Common Sense", statt sich auf repräsentative Werke aus dem Forschungsbereich zu beziehen.

> „Gerade dieser Common Sense scheint jedoch als Grundlage für einige Arbeiten, die sich mit der Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht beschäftigen, zu dienen. Ein Dialog mit den Überlegungen aus dem akademischen Bereich, welcher sich grundlegend dem Studium der Übersetzung, dieser kom-

[12] "[...] são necessários conhecimentos sobre conceitos oriundos de distintas esferas do saber como os estudos culturais e literários e noções provenientes da antropologia, da história e da sociologia para que se forme um amplo espectro que complementa a formação do aluno de Letras – queira ele seguir carreira como professor de línguas ou como tradutor."

> plexen Vorgänge des sprachlichen und kulturellen (Neu-)Schaffens, widmet, könnte für den Bereich Fremdsprachenunterricht zumindest fruchtbar sein.“ (Bohunovsky 2011:2015)[13]

Bohunovsky geht darauf ein, dass gewisse Begriffe wie „Äquivalenz“, dem ein jahrzehntelanger wissenschaftlicher Diskurs zugrunde liegt, nicht richtig eingesetzt werden bzw. ohne jegliche Bezugnahme auf den Wissenschaftsbereich, aus dem sie kommen (vgl. Bohunovsky 2011:214). Es wäre deshalb vonnöten, einen wissenschaftlichen Dialog zur Translationswissenschaft herzustellen, wenn es um ein Thema (z.B. Sprachmittlung oder Übersetzung) geht, das dort behandelt wird.

4.2. Übersetzen oder Sprachmitteln – eine Frage der Definition

Lange wurde Sprachmittlung als Oberbegriff für Übersetzen (schriftliche Sprachmittlung) und Dolmetschen (mündliche Sprachmittlung) verwendet. Auch der GeRS spricht in der ursprünglichen Fassung bei der kommunikativen Aktivität *Sprachmittlung* fast ausschließlich von „Übersetzen“ und „Dolmetschen“ (siehe Kapitel 4.3.2.). Damit wäre der Begriff eigentlich gleichbedeutend mit dem Oberbegriff *Translation*. Seit Neufassung der *Einheitlichen Prüfungsanforderungen* (EPA) 2004 ist der Begriff jedoch abgegrenzt bzw. erweitert worden. Neben dem „textäquivalenten“ Übersetzen und Dolmetschen soll jetzt auch „die sinngemäße, frei zusammenfassende Übertragung von Inhalten von einer Sprache in die andere“ dazu zählen (vgl. Rössler 2008:56).

Statt der translatorischen Adäquatheit, bei dem das Original, also der Ausgangstext eine große Rolle spielt, soll nach dem neuen EPA vielmehr eine am Kommunikationszweck orientierte Adäquatheit gelten (vgl. Rössler 2008:58). Wie sich der Begriff Sprachmittlung damit vom heutigen Verständnis des Begriffes Translation abhebt, bleibt allerdings fraglich. Denn moderne translatorische Ansätze arbeiten auch nach einer funktionsadäquaten Herangehensweise, bei der nicht unbedingt die Form, sondern die Funktion des Textes, aber auch die Kommunikationssituation im Vordergrund stehen (siehe Kapitel 1.3.). House spricht in diesem Zusammenhang von einer „Situationsangemessenheit“ (2010:323).

[13] “É justamente esse senso comum que parece fundamentar, no entanto, vários dos trabalhos que abordam o papel da tradução no ensino de línguas estrangeiras. Um diálogo com as reflexões oriundas da área acadêmica que se dedica centralmente ao estudo desse complexo processo de (re)criação linguístico e cultural que é traduzir poderia, no mínimo, ser frutífero para a área de ensino de línguas estrangeiras.”

Das *Companion Volume With New Descriptors*, das zur Spezifizierung der kommunikativen Kompetenzen und Aktivitäten des GeRS herausgegeben wurde, geht in seiner Definition von Sprachmittlung, im Englischen als *mediation* (eigentlich „Vermittlung", „Mediation") bezeichnet, weiter und bezieht die Vermittlung von Konzepten und die Vermittlung von Kommunikation mit ein. Damit würde sich der Begriff von der Translation unterscheiden, indem er vom rein textlichen Verständnis weggeht. Man könnte sagen, die Sprachmittlung schließt Translation mit ein, geht aber darüber hinaus. „In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation)." (Europarat 2018:103)

Der Begriff *Translation* hebt sich wiederum von der Sprachmittlung ab, indem er über die Vermittlung von Sprache hinausgeht. Translation sei nicht nur Sprachmittlung, sondern auch Kulturmittlung. Außerdem seien Translator*innen nicht lediglich „Mittler", sondern Kreativ-Schaffende (vgl. Reiß & Vermeer 1984:7). Die translationswissenschaftliche Auffassung von Übersetzung setzt sich von der fremdsprachdidaktischen Auffassung ab, mit dem Argument, dass sich im Fremdsprachenunterricht „bereits die Übertragung von einzelnen, nicht selten isolierten und kontextlosen Sätzen als Übersetzen bezeichnen ließe" (Königs 2010:1040f.). Trotz diesen gegenseitigen Abgrenzungen der beiden Disziplinen scheint es nicht so einfach zu sein, die beiden Begriffe überhaupt festzumachen, demnach auch schwierig, sie voneinander abzugrenzen. Der eine Begriff beinhaltet in gewisser Hinsicht den anderen und umgekehrt. Kräling et al. betonen vor allem den kommunikativen Aspekt der Sprachmittlung im Gegensatz zur professionellen Tätigkeit von Translator*innen. Es gehe

> „um eine adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von mündlichen oder schriftlichen Informationen von einer Sprache in eine andere. Im Vergleich zur Übersetzung ist die Sprachmittlung [im Fremdsprachenunterricht] freier. Demnach ist es nicht notwendig sich an die Satzstrukturen, die phonetischen Muster oder die stilistischen Mittel des Originals zu halten, es sei denn, die vorgegebene Kommunikationssituation erfordert dies. Das Ziel der Sprachmittlung ist es, Kommunikationspartnern die Möglichkeit zu geben, für sie relevante Informationen zu erschließen, die sie sonst aufgrund fehlender oder geringer Fremdsprachenkenntnisse nicht oder nur rudimentär verstehen würden." (Kräling et al. 2006:3)

Hier wird die mittelnde oder vermittelnde Rolle der Sprachmittlung hervorgehoben. Kräling et al. betonen dabei, dass bei der Sprachmittlung der Fokus auf dem Inhalt bzw. auf den relevanten Informationen liegt und nicht auf der Form. Die Sprachmittlung müsse sich demnach nicht so sehr an der Funktionsadäquatheit von Übersetzungen orientieren und sei damit sozusagen freier

als die Translation. Sprachmitteln hat sich in den Fremdsprachendidaktik als begrifflicher Ausdruck einer Neuorientierung etabliert. Statt vom textlich orientierten Übersetzen zu sprechen, will man sich in neueren Ansätzen eher an „authentischen Sprachmittlungssituationen" orientieren (vgl. Rösler 2012:149). Von einigen wird deshalb in diesem Kontext der Begriff *Sprachmitteln* bevorzugt (vgl. Kräling et al. 2006, Kieweg & Hallet 2008, Königs 2010), da es im Gegensatz zur professionellen Arbeit von Übersetzer*innen, wo die Formbezogenheit eine große Bedeutung hat, beim Sprachmitteln im Fremdsprachenunterricht vielmehr um eine kommunikativ sinnvolle Übertragung von Inhalten geht (vgl. Königs 2010:1041).

Laut Nord wäre es jedoch wichtig, auch die professionelle Übersetzung im Fremdsprachenunterricht zu verankern, gerade weil sie dort vorkommt, aber nur als Übungsform, um andere Fertigkeiten auszubilden. Dies führt dazu, dass Fremdsprachenlernende – vor allem in Ländern, wo der FU oft die einzige Möglichkeit ist, sich Translationskompetenz anzueignen – „diese Art des Übersetzens für die einzig richtige und mögliche halten und sich dementsprechend der Illusion hingeben, Übersetzungskompetenz erworben zu haben" (Nord 2001:87). Juliane House verwendet den Begriff *Übersetzen* überhaupt als Oberbegriff für Übersetzen und Sprachmitteln, um sowohl die schriftliche als auch die mündliche Prozedur einzubeziehen. Da diese Begriffe jedoch, wie oben angesprochen, je nach Disziplin sehr unterschiedlich ausgelegt werden, habe ich mich entschieden sowohl *Übersetzung* als auch *Sprachmittlung* als Begriffe für den Fremdsprachenunterricht heranzuziehen. Denn es ist meiner Ansicht nach nicht nur wichtig, Sprachmittlung als kommunikative Handlung im Unterricht zu verankern, sondern auch ein Bewusstsein dafür zu schaffen, worum es bei der professionellen Translation geht. Somit können sich sowohl Sprachmittlungs- als auch Übersetzungsübungen je nach Niveau für den Sprachunterricht eignen. Um die Sprachmittlung als Lernziel festzulegen, bedarf es außerdem gewisser translatorischer Grundlagen. Denn in den Worten von Fischer ist es

> „unabdingbar mehr über die zugrundeliegenden Lernprozesse zu erfahren und sich demnach der Translationswissenschaft zu bedienen. Geschieht dies nicht, vervielfältigt sich das Bild, dass Sprachmittlung eine Fertigkeit sei, von der Lehrende (und auch Lernende) nicht genau wissen, worin sie eigentlich besteht und die mit Verfahren vermittelt werden, von denen Lehrende nicht genau wissen, was sie bewirken." (Fischer 2012:36)

Besonders in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden dürfen translationswissenschaftliche Grundlagen nicht fehlen. Denn „Übersetzung kann nur dann gewinnbringend im Unterricht eingesetzt werden, wenn die Lehrenden über das notwendige theoretische Rüstzeug verfügen" (House 2010:330).

4.3. Was macht die Übersetzung da? – die Rolle von Übersetzen und Sprachmitteln im Fremdsprachenunterricht

Von vielen Seiten wird der Nutzen von Sprachmittlung und translatorischen Übungen für den Sprachunterricht anerkannt und erforscht. In der Sprachdidaktik gibt es einige Sprachlehrforscher*innen, die sich dem Thema angenommen haben. Frank G. Königs, Andrea Rössler, Paulo Oliveira, Ruth Bohunovsky und Ralf Weskamp, um nur ein paar zu nennen, haben zahlreiche Texte dazu herausgegeben. Auch Übersetzungswissenschaftlerinnen wie Christiane Nord (2002) und Juliane House (2010) haben sich gründlich mit diesem Thema beschäftigt. Nord geht dabei soweit, die Übersetzung als „fünfte Fertigkeit" in den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen. Doch zur Rolle von Übersetzen und Sprachmitteln in der Sprachdidaktik gibt es verschiedene Ansichten.

4.3.1. Sprachmittlung oder Übersetzung als Fertigkeit

> „Da Übersetzen mit Sprachverwendung zusammenhängt, könnte man sagen: Das kann im Fremdsprachenunterreicht mit abgehandelt werden, dort wird ja ohnehin immer übersetzt. Als weiteres Argument dafür ließe sich anführen, dass das Übersetzen (wenn man hier einmal das Dolmetschen mit einschließt, was ja umgangssprachlich häufig getan wird) mit den vier anderen Fertigkeiten, die im Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielen (Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen) in enger Beziehung steht, sie vielleicht sogar als eine „Hyper-Fertigkeit" übergreift." (Nord 2002:85)

Nord ist neben Welker (2004) eine Vertreterin der Übersetzung als Fertigkeit im Sprachunterricht. Hier muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass Nord den Fremdsprachenunterricht mit der Ausbildung von Übersetzer*innen in Beziehung setzt. Es geht hier um die Frage, inwieweit es notwendig ist, eine Übersetzungskompetenz festzulegen, die auch im Fremdsprachenunterricht verankert werden kann. Dabei macht sie auf oft fehlende Expertise von Übersetzer*innen in Gesellschaften, in denen der Fremdsprachenunterricht als einzige Möglichkeit zur Ausbildung besteht, aufmerksam (vgl. Nord 2002:85-88). Da außerdem in der Praxis oft Fachexpert*innen mit Übersetzungskompetenz den Übersetzungsexpert*innen mit Fachkompetenz überlegen sind, so stellt sich für Nord die Frage, inwiefern man eine translatorische Grundkompetenz für Absolvent*innen anderer Disziplinen festlegen könnte (vgl. Nord 2002:88). Anders als Welker, der den Einsatz der Übersetzung von isolierten Sätzen ohne Kontext verteidigt (vgl. Welker 2004:8), geht Nord von einem breiteren Verständnis der Übersetzung aus. Da sie selbst

aus dem Bereich Übersetzungswissenschaft kommt, geht sie von der professionellen Tätigkeit des Übersetzens aus.

Auch Rössler spielt mit dem Gedanken, die Sprachmittlung als Fertigkeit zu bezeichnen. Bei ihr wäre es die „sechste" Fertigkeit, denn Rössler nennt, neben den klassischen Fertigkeiten *Lesen, Schreiben, Sprechen* und *Hören,* das *Sehen* als zusätzliche fünfte Fertigkeit. Sie kommt jedoch zu dem Schluss, es dem GeRS gleichzutun und die Sprachmittlung als kommunikative Aktivität, bei denen mehrere Fertigkeiten zum Einsatz kommen, zu bezeichnen (vgl. Rössler 2008:59-61).

4.3.2. Sprachmittlung als kommunikative Aktivität

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen ist die Sprachmittlung unter den *Aktivitäten und Strategien der Sprachverwendung* angeführt, gilt also nicht als eigene Kompetenz. Ihr wird vergleichsweise wenig Platz eingeräumt und es existiert keine Referenzskala, um den Gebrauch der Sprachmittlung im Unterricht abzumessen. *Sprachmittelnde Aktivitäten* bezeichnen hier grundsätzlich das Agieren als Mittler zwischen Gesprächspartnern, die nicht die gleiche Sprache sprechen. Dazu gehören:

Mündliche Sprachmittlung	• Simultan-Dolmetschen (Konferenzen, Besprechungen, Reden usw.); • Konsekutiv-Dolmetschen (Begrüßungsansprachen, Führungen usw.); • informelles Dolmetschen: o für ausländische Besucher im eigenen Land o für Muttersprachler im Ausland o in sozialen und in Dienstleistungssituationen für Freunde, Familienangehörige, Kunden, ausländische Besucher usw. o von Schildern, Speisekarten, Anschlägen usw.
Schriftliche Sprachmittlung	• genaue Übersetzung (z. B. von Verträgen, juristischen und wissenschaftlichen Texten usw.); • literarische Übersetzung (Romane, Dramen, Gedichte, Libretti usw.); • Zusammenfassung der wesentlichsten Punkte (Zeitungs- und Zeitschriftenartikel usw.) in der L2 oder zwischen L1 und L2; • Paraphrasieren (Fachtexte für Laien usw.).

Tabelle 3: Kommunikative Strategien (nach Europarat 2001:90)

Der Nutzen von Sprachmittlungsübungen für die Entwicklung bestimmter Kompetenzen findet hier keine Erwähnung. Es wird nur darauf hingewiesen, dass „die Benutzer des Referenz-

rahmens bedenken und, soweit sinnvoll, angeben [sollten], in welchen sprachmittelnden Aktivitäten die Lernenden aktiv werden müssen, wie sie darauf vorbereitet werden sollen und was von ihnen in dieser Hinsicht erwartet wird“ (Europarat 2001:91). Allerdings wird beschrieben, auf welche Strategien man zurückgreifen muss, um solche sprachmittelnden Aktivitäten auszuführen. „Strategien der Sprachmittlung spiegeln wider, wie man mit begrenzten Mitteln Information verarbeiten und eine äquivalente Bedeutung herstellen kann.“ (Europarat 2001:90) Zu diesen Strategien gehören:

Planung	- Hintergrundwissen entwickeln - Unterstützung suchen - ein Glossar vorbereiten - die Bedürfnisse der Gesprächspartner abwägen - Umfang der Übersetzungseinheit auswählen
Ausführung	- antizipieren/vorausschauen: Verarbeiten der Eingabe und gleichzeitiges Formulieren des letzten Bündels in Echtzeit - Möglichkeiten und Äquivalenzen finden - Lücken überbrücken
Evaluation	- die Kongruenz zweier Versionen prüfen - die Konsistenz in der Verwendung prüfen
Korrektur	- Verfeinern durch Heranziehen von Wörterbüchern, eines Thesaurus - Experten befragen, Quellen nutzen

Tabelle 4: Kommunikative Strategien (nach Europarat 2001:91)

Wie Kriterien für die Sprachmittlung im Referenzrahmen konkret für die deutsche Sprache aussehen, lässt sich folgend an einigen Beispielen der Kannbeschreibungen zur mündlichen und schriftlichen Sprachmittlung illustrieren:

> A1 - Kann vereinzelte bekannte Wörter oder Ausdrücke aus häufig gebrauchten, einfachen und kurzen deutschsprachigen Äußerungen zu vertrauten Themen, die langsam und ganz deutlich in Standardsprache gesprochen werden, anderen Personen in der gemeinsamen Sprache weitergeben. (Glaboniat et al. 2005:114)

> B1 - Kann wichtige Inhalte und Teile deutschsprachiger Äußerungen zu Themen des Alltagslebens (z. B. Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, Tagesereignisse), die langsam und in Standardsprache gesprochen werden, anderen Personen in der gemeinsamen Sprache erklärend weitergeben. (Glaboniat et al. 2005:144)

> B1 - Kann wichtige Punkte einfach strukturierter deutschsprachiger Äußerungen, die von persönlichem oder aktuellem Interesse sind und langsam und in Standardsprache gesprochen werden, für andere Personen in der gemeinsamen Sprache in einfachen Stichworten notieren. (Glaboniat et al. 2005:149)

> B2 - Kann die Hauptaussagen komplexerer mündlicher deutscher Texte aus dem eigenen Fach- oder Interessengebiet für andere Personen in der gemeinsamen Sprache vereinfacht oder mit Stichworten notieren. (Glaboniat et al. 2005:172)

Wie bereits erwähnt, fehlt es hier jedoch an Bewertungsskalen und Deskriptoren, welche die Strategien der Sprachmittlung konkretisieren. Seit 2018 wird nun durch den neuen *Companion Volume With New Descriptors* (CVWND) dezidiert auf Sprachmittlung eingegangen und diese neu bewertet:

> "As with many other aspects mentioned in the CEFR, the concepts of interaction and mediation are not greatly developed in the text. This is one disadvantage of covering so much ground in 250 pages. One consequence is that the interpretation of mediation in the CEFR has tended to be reduced to interpretation and translation." (Europarat 2018:32)

Sprachmittlung wird vom GeRS generell als Teil der kommunikativen Aktivitäten verstanden, in denen die kommunikativen Sprachkompetenzen von Lernenden „aktiviert" werden. Sie vereint aber eigentlich alle anderen drei kommunikativen Aktivitäten, sowohl Rezeption, Produktion als auch Interaktion in sich.

> „Sowohl bei der rezeptiven als auch bei produktiven Sprachverwendung ermöglichen die mündlichen und/oder schriftlichen Aktivitäten der Sprachmittlung Kommunikation zwischen Menschen, die aus irgendwelchen Gründen nicht direkt miteinander kommunizieren können. Übersetzung oder Dolmetschen, die Zusammenfassung oder der Bericht ergeben eine (Neu-)Fassung eines Ausgangstexts für Dritte, die keinen unmittelbaren Zugriff darauf haben. Sprachmittelnde Aktivitäten, also die Umformung eines schon vorhandenen Textes, nehmen eine wichtige Stellung im alltäglichen sprachlichen Funktionieren unserer Gesellschaften ein." (Europarat 2001:26)

Sprachmittlung ist laut GeRS folglich zwar keine Kompetenz und auch keine Fertigkeit, gehört jedoch zu den Aktivitäten, bei denen die Fertigkeiten zum Einsatz kommen. Rössler schlägt dafür folgende Definition vor:

> „Sprachmittlung ist eine komplexe, unter Umständen auch interaktive Aktivität in einer mindestens zweisprachigen Sprechhandlungssituation, zu deren Realisierung sowohl rezeptive als auch produktive kommunikative Fertigkeiten beherrscht und angewandt werden müssen." (Rössler 2008:61)

Anders ausgedrückt, sie ist eine nützliche, wenn nicht notwendige Aktivität, um alle Fertigkeiten in der Praxis miteinander in Verbindung zu setzen.

4.3.3. Die Begriffserweiterung des *Companion Volume*

Mit dem Vorhaben, die kommunikative Aktivität Sprachmittlung näher auszuführen und die fehlenden Deskriptoren für die Bewertung festzulegen, plädiert das *Companion Volume With New Descriptors* für eine Begriffserweiterung. Sprachmittlung wird mit *Mehrsprachigkeit* in Verbindung gebracht, welche im Referenzrahmen ebenso unzureichend erklärt wird. So wird im CVWND darauf aufmerksam gemacht, dass eine klare Beschreibung von Sprachmittlungsaktivitäten und von Mehrsprachigkeitskompetenz dazu beitragen können, alle sprachlichen Ressourcen der Lernenden miteinzubeziehen.

> "The Authoring Group very much hope that the provision of CEFR descriptors for mediating text, mediating concepts, mediating communication and for plurilingual/pluricultural competence will help to broaden the types of tasks carried out in language classrooms and to value all the developing language resources that user/learners bring." (Europarat 2018:44)

Auch Rössler bezeichnet die Sprachmittlung als „Vermittlung zwischen Kulturen", die Lernende auch dazu befähigen soll, kulturell bedingte Missverständnisse zu vermeiden (vgl. Rössler 2008:58). Sie hebt damit den transkulturellen Aspekt hervor. Was im Referenzrahmen fehlt, ist eben dieses breitere Verständnis von Sprachmittlung. Wie man in Tabelle 3 sehen kann, geht es bei den beschriebenen Formen von Sprachmittlung (mündliche und schriftliche) hauptsächlich um interlinguale, also sprachübergreifende Sprachmittlung. Auf *intra*linguale Sprachmittlung, also der Vermittlung von Bedeutung innerhalb einer Sprache, wird nicht eingegangen. Im neuen Ansatz soll dieses Verständnis nun erweitert werden:

> "The approach taken to mediation in the project to extend the CEFR illustrative descriptors is thus wider than considering only cross-linguistic mediation. In addition to cross-linguistic mediation, it also encompasses mediation related to communication and learning as well as social and cultural mediation." (Europarat 2018:34)

Die Erweiterung der Definition von Sprachmittlung auf die Vermittlung von Kommunikation und Lerninhalten, sowie Sozial- und Kulturmittlung, wird gerade angesichts der wachsenden Diversität in Klassenzimmern immer relevanter (vgl. Europarat 2018:34).

Wie man bei der neuen Definition von Sprachmittlung sehen kann, legt der Begleitband darauf Wert, klar festzulegen, was mit den jeweiligen Begriffen gemeint ist. Termini wie Sprachmittlung, aber auch „Muttersprache“ oder Ausgangs- und Zielsprache sind schwammig, denn je nach Kontext können sie unterschiedlich gedeutet werden. Der CVWND spricht deshalb von A-Sprache und B-Sprache, wobei diese von der Person, die den Referenzrahmen verwendet, genauer spezifiziert werden können. Außerdem wird auch ein breiteres Verständnis von Sprachen vertreten. Sprachmittlung kann sowohl innerhalb einer Sprache, zwischen Sprachen oder auch zwischen verschiedenen Sprachvarietäten oder -registern stattfinden (vgl. Europarat 2018:52). So kann der folgende Deskriptor *„Can explain (in Language B) the relevance of specific information given in a particular section of a long, complex text (written in Language A).“* unterschiedlich ausgelegt werden, je nachdem ob ich A-Sprache und B-Sprache festlege oder ob ich das Ganze als Übung innerhalb ein und derselben Sprache anwende.

Bei der neuen Definition des CVWND werden drei Arten von Sprachmittlungsaktivitäten unterschieden; **einen Text mitteln** („Mediating a text“), **Konzepte mitteln** („Mediating concepts“) und **Kommunikation mitteln** („Mediating communication“), sowie zwei Arten von Sprachmittlungsstrategien; **Strategien zum Erklären eines neuen Konzepts** („Strategies to explain a new concept“) und **Strategien zum Vereinfachen eines Textes** („Strategies to simplify a text“) (vgl. Europarat 2018:104). Die erste Art der Sprachmittlungsaktivitäten entspricht dem ursprünglichen Verständnis von Sprachmittlung, das textlich ausgerichtet war. Die beiden anderen gehen mehr auf die kommunikative Seite der Sprachmittlung ein. Die Sprachmittlungsstrategien, die sich im alten Ansatz nur auf die textliche Sprachmittlung beschränkten und auf die kaum näher eingegangen wurde, sind völlig neu gestaltet. Außerdem werden Deskriptoren für **Allgemeine Sprachmittlung** („Overall Mediation“) festgelegt. Man könnte also sagen, dass hier eine Art Sprachmittlungskompetenz beschrieben wird. Bei den Deskriptoren geht es unter anderem um Sprachbewusstsein. So ist die Rede von „Schwierigkeiten erkennen“, „Missverständnisse vorwegnehmen“ oder „mit Mehrdeutigkeit umgehen“:

> A2 - Can use simple words to ask someone to explain something. Can recognise when difficulties occur and indicate in simple language the apparent nature of a problem. Can convey the main point(s) involved in short, simple conversations or texts on everyday subjects of immediate interest provided these are expressed clearly in simple language. (Europarat 2018:105)

> C1 - Can act effectively as a mediator, helping to maintain positive interaction by interpreting different perspectives, managing ambiguity, anticipating misunderstandings and intervening diplomatically in order to redirect talk. Can build on different contributions to a discussion, stimulating reasoning with a series of questions. Can convey clearly and fluently in well-structured language the significant ideas in

> long, complex texts, whether or not they relate to his/her own fields of interest, including evaluative aspects and most nuances. (Europarat 2018:105)

Für das herkömmliche Verständnis von "Sprachmittlung", wie es im deutschsprachigen Raum verwendet wird, und auch für das ursprüngliche Verständnis des Referenzrahmens, ist unter den Sprachmittlungsaktivitäten vor allem die Kategorie „einen Text mitteln" relevant. „Mediating a text involves passing on to another person the content of a text to which they do not have access, often because of linguistic, cultural, semantic or technical barriers. This is the main sense in which the 2001 CEFR text uses the term mediation." (Europarat 2018:106) Zu dieser Kategorie gehören folgende Aktivitäten (vgl. Europarat 2018:106):

- Relaying specific information – in speech and in writing
- Explaining data (e.g. in graphs, diagrams, charts etc.) – in speech and in writing
- Processing text –in speech and in writing
- Translating a written text – in speech and in writing
- Note-taking (lectures, seminars, meetings, etc.)
- Expressing a personal response to creative texts (including literature)
- Analysis and criticism of creative texts (including literature)

Bei der Aktivität „Konzepte mitteln" geht es vor allem um Gruppenaktivitäten und um das Vermitteln von Wissen für andere. „Mediating concepts refers to the process of facilitating access to knowledge and concepts for others, particularly if they may be unable to access this directly on their own. This is a fundamental aspect of parenting, mentoring, teaching and training." Hier geht es nicht mehr direkt um *Sprach*mittlung, sondern um eine Art Vermittlungs- oder Lehrkompetenz (vgl. Europarat 2018:106):

- Facilitating collaborative interaction with peers
- Collaborating to construct meaning
- Managing interaction
- Encouraging conceptual talk

Dies ist wohl der Teil, der am wenigsten mit dem allgemeinen Verständnis von Sprachmittlung zu tun hat. Auch wenn solche Aktivitäten durchaus einen Mehrwert haben und für den Sprachunterricht nützlich sein können, so gehen sie meiner Ansicht nach zu weit vom sprachlichen Aspekt weg. Die dritte Aktivität „Kommunikation mitteln" erscheint mir wiederum auch sprachlich als sehr relevant, sie geht nämlich auf den transkulturellen Aspekt von Sprachenler-

nen ein. Die Rolle als vermittelnde Person in informellen mehrsprachigen oder plurikulturellen Situationen ist ein Punkt, den auch Bolacio und Moura (2016) ansprechen, wenn sie von der Notwendigkeit eines interkulturellen Austauschs sprechen. „The aim of mediating communication is to facilitate understanding and to shape successful communication between users/learners who may have individual, sociocultural, sociolinguistic or intellectual differences in standpoint." (Europarat 2018:107) Folgende Aktivitäten gehören zur dritten Kategorie (vgl. Europarat 2018:106):

- Facilitating pluricultural space
- Acting as intermediary in informal situations (with friends and colleagues)
- Facilitating communication in delicate situations and disagreements

Vor allem der transkulturelle Aspekt, einen Raum des plurikulturellen Austauschs zu schaffen und als vermittelnde Person zu agieren, ist auch sprachlich gesehen relevant, denn kulturelle Unterschiede und Unterschiede im Standpunkt sind Angelegenheiten, mit denen wir in alltäglichen Sprechsituation umgehen müssen.

Der neue Ansatz des GeRS bringt interessante Aspekte ins Spiel, die von der alten Version außer Acht gelassen wurden. Er ist mehrsprachig, interkulturell und inklusiv ausgerichtet und misst in diesem Sinne der mündlichen, aber auch der intralingualen Sprachmittlung mehr Bedeutung bei. „Eine besondere Aufgabe und Rolle der mittelnden Person als ‚social agent' besteht so auch darin, zum Gelingen einer diversitätssensiblen, inklusiven Bildung beizutragen." (Rössler & Schädlich 2019:14) Trotzdem ist fraglich, inwieweit es praktisch sinnvoll ist, den Begriff auf diese Art auszuweiten. Gerade beim deutschen Begriff *Sprachmitteln* kommt es hier zu einer maßgeblichen Divergenz im Begriffsverständnis. Vor allem „mediating concepts" ist schwierig auf den Begriff *Sprachmittlung* zu übertragen und hat viel mehr damit zu tun, was wir auch im Deutschen als *Mediation* bezeichnen würden. „Es geht hier also um weit mehr als um sprachliche Mittlungsprozesse bzw. Wissens- und Informationstransfer." (Rössler & Schädlich 2019:17) „Mediating communication" bringt Sprachmittlung im Sinne der inter- oder transkulturellen Kommunikation als kulturmittelnde Tätigkeit ins Spiel. Auch hier ist fraglich, inwieweit dieses Verständnis von Sprachmittlung im Sinne von Mediation mit dem deutschen Begriff vereinbar ist.

> „Königs beispielsweise plädiert dafür, im deutschsprachigen Diskurs auf den Terminus Mediation ganz zu verzichten, denn dieser „bezeichnet eigentlich Konfliktvermeidung bzw. -behebung; er sollte daher im Zusammenhang mit dem Sprachmitteln keine Verwendung finden" (Königs 2010:86). Schädlich

> (2016:85) dagegen sieht Überschneidungen zwischen beiden Konzepten und formuliert grundsätzliche Zweifel daran, dass der Mittelnde überhaupt eine neutrale Position zwischen den beiden in Rede stehenden Parteien einnehmen könne.“ (Rössler & Schädlich 2019:18)

Trotz aller Polemik hat ein breiteres Verständnis von Sprachmittlung, das insbesondere in den Sprachmittlungsstrategien („Strategies to explain a new concept“ und „Strategies to simplify a text“) deutlich wird, auf jeden Fall Vorteile. Durch dieses werden natürlich auftretende mittelnde und translatorische Handlungen im Unterricht, wie z.B. allgemeine Erklärungen oder Wortschatzerläuterungen, zur Sprachmittlung dazugezählt. „Das erweiterte Mittlungskonzept des *CV* […] setzt genau dort an und integriert auch diese ‚natürlichen‘ Mittlungsprozesse und zwar unabhängig davon, ob sie in pluri- oder monolingualen Kontexten erfolgen.“ (Rössler & Schädlich 2019:19).

Durchaus kritisch sehen Rössler und Schädlich die Begriffserweiterung des neuen Begleitbandes dort, wo die Mittlung auf das Zusammenfassen oder Vereinfachen eines Textes für einen selbst, „mediating a text for oneself“ ausgedehnt wird oder auf die Textrezeption von literarischen Texten (vgl. Rössler & Schädlich 2019:20). Oft fehle außerdem eine klare Abgrenzung zwischen den zwei Aktivitäten *Sprachmittlung* und *Interaktion*. Rössler und Schädlich betrachten deshalb die triadische Konstellation (sei es zwischen zwei Personen und einer sprachmittelnden Person oder zwischen einer Person, einem Text/Artefakt und einer sprachmittelnden Person) als grundlegend für den Sprachmittlungsprozess. „Nur so kann Mediation von Interaktion einerseits und individuellen Verstehensprozessen andererseits abgegrenzt werden.“ (Rössler & Schädlich 2019:21)

4.3.4. Sprachmittlung oder Übersetzung als Übungsform

Von einigen Sprachlehrforscher*innen wie Königs (2000, 2010) und Rodrigues (2000) wird die Sprachmittlung als Übungsform verstanden, die dazu dienen kann, andere Fertigkeiten auszubilden. Zwar spricht Königs auch von Sprachmittlung als Kompetenz, die „eine rudimentäre Übersetzungskompetenz einschließen kann“, jedoch betont er, dass es dabei nicht um die „professionelle translatorische Kompetenzen im Sinne der Übersetzungswissenschaft“ gehen kann. Es sei vielmehr notwendig, *integrative Übersetzungsübungen* in den Unterricht einzuführen, die eben nicht isoliert von anderen Fertigkeiten sind, sondern diese integrieren (vgl. Königs 2010:1045). Auf eine „Fertigkeit Sprachmittlung“ wird allerdings vonseiten Königs nicht näher eingegangen. So liegt sein Hauptaugenmerk auf Sprachmittlung und

Übersetzung als Übungsformen. Weskamp verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff *Lernaufgaben*:

> „Sprachmittlung erfolgt im Unterricht idealerweise anhand einer Lernaufgabe […]. Kognitionspsychologisch handelt es sich dabei um Problemlösungen, das heißt, die Aufgabe ist auf ein Ziel (fremdsprachliches Produkt) gerichtet, erfordert Nachdenken und benötigt zusätzliches Wissen, zum Beispiel über Lexik, über Grammatik, über die Diskursstruktur von Texten oder über Strategien." (Weskamp 2019:34)

Er betont dabei, dass bei dieser Art von Aufgaben sowohl explizites als auch implizites sprachliches Wissen aktiviert wird. Während in den Anfangsniveaus sprachliches Wissen noch explizit erarbeitet werden muss, so können auf höheren Niveaustufen viele sprachliche Strukturen bereits automatisch abgerufen werden, „weil das im impliziten Gedächtnis gespeicherte Sprachwissen zunimmt und generell verfügbar ist, also auch während der Sprachmittlung" (Weskamp 2019:35).

Auch Bohunovsky unterstreicht, dass die heutige Verwendung der Übersetzung (bzw. der Sprachmittlung) im Sprachunterricht eher als Übungsform zur Entwicklung von Fertigkeiten oder Kompetenzen eingesetzt wird als dass sie selbst eine Fertigkeit darstellen würde:

> „In den letzten Jahrzehnten wurde die Diskussion um mögliche Funktionen der Übersetzung wiederaufgenommen, wobei die Übersetzung nicht mehr als Methode behandelt wird, sondern als Form von Übung bzw. Lernaufgabe innerhalb eines anderen Methodenkonzepts. In diesem Sinne kann man auch eine Bewegung hin zu einem Übersetzungsverständnis beobachten, das sich nicht mehr an der Beurteilung, sondern an der Kommunikation und an der Ausbildung von Fertigkeiten orientiert." (Bohunovsky 2011:207)[14]

Sie spricht von verschiedenen methodologischen Funktionen (siehe 4.5.), bei denen je nach Gebrauch und Niveau sowohl Übersetzung als auch Sprachmittlung zum Einsatz kommen können. Der Fokus liegt demnach nicht auf der Ausbildung einer Kompetenz „Sprachmitteln" oder „Übersetzen", sondern auf der Funktion der Übersetzung als Übungsform, um andere Kompetenzen auszubilden.

[14] „Nas últimas décadas, voltou-se a discutir as possíveis funções da tradução, porém não se faz mais referência à tradução como método, mas sim como forma de exercício ou de tarefa de aprendizagem dentro de um outro conceito metodológico. Nesse sentido, pode-se constatar, também, o movimento de um conceito de tradução não mais orientado pela avaliação, mas pela comunicação e pelo desenvolvimento de habilidades."

4.3.5. Sprachmittlung als Kompetenz

Für Hallet (2008) ist Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht eine Kompetenz. Ebenso wie bei der Translationskompetenz von Hurtado Albir, spricht er von verschiedenen Teilkompetenzen, aus denen sich die **Sprachmittlungskompetenz** zusammensetzt. Er unterscheidet dabei vier Bereiche (vgl. Hallet 2008:4):

- linguistisch-kommunikative Kompetenz
- interkulturelle Kompetenz
- interaktionale Kompetenz
- strategisch-methodologische Kompetenz.

Hallet hat allerdings betont, dass Sprachmittlungsübungen oder -aufgaben in den Unterricht integriert und an das Sprachniveau angepasst werden müssen. So sollten sie nicht losgelöst von im Unterricht behandelten Themen und Textsorten oder der dem Niveau entsprechenden Lexik eingesetzt werden (vgl. Hallet 2008:6). Er versteht Sprachmittlung als „kommunikativen Akt", der sich von der professionellen Translation unterscheidet. Im folgenden Modell können wir sehen, dass Hallet von „adäquater Textproduktion" spricht.

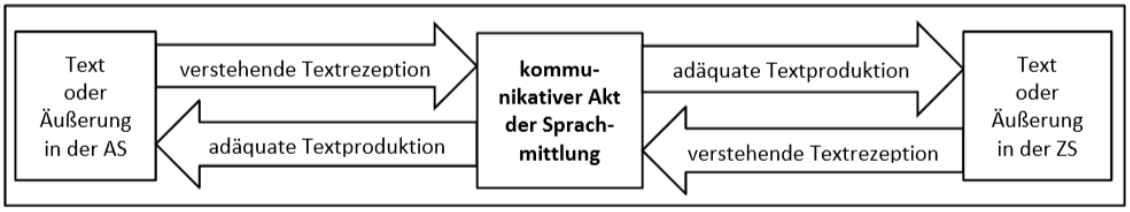


Abb. 2: Der Sprachmittlungsprozess (nach Hallet 2008:4)

Es soll also eine der Situation entsprechende Kommunikation ermöglicht werden, deswegen „adäquat". Allerdings wird der Begriff „Adäquatheit" in funktionalistischen Theorien der Translationswissenschaft ebenso für das professionelle Übersetzen und Dolmetschen verwendet. Wie sich der Sprachmittlungsbegriff von modernen Ansätzen in der Translation abgrenzen lässt, wurde deshalb in Kapitel 4.2. behandelt.

Daniela Caspari (2013) hat schließlich ein ausführlicheres Modell kreiert, das auf die interkulturelle Kommunikationssituation eingeht, in der die Sprachmittlung stattfindet. Dabei behandelt das Modell detailgenau, welche Aspekte diesen interkulturellen Kontext ausmachen:

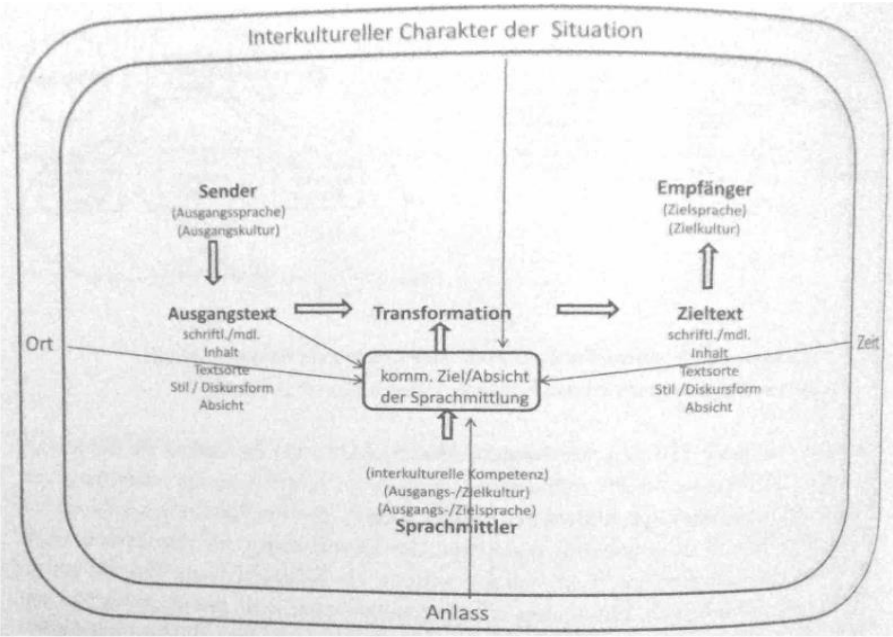


Abb. 3: Modell der Sprachmittlung (nach Caspari 2013:39)

Nicht nur die Unterscheidung zwischen mündlich und schriftlich, sondern auch weitere kontextabhängige Aspekte von Ausgangs- und Zieltext werden bei diesem Modell als Einflussfaktor dargestellt. Die Adäquatheit, die Hallet beschrieben hat, wird hier auf das „kommunikative Ziel der Sprachmittlung" heruntergebrochen, wobei sowohl der Anlass und die Situation als auch Zeit und Ort auf dieses Ziel Einfluss nehmen.

Auch Caspari und Schinschke unterscheiden wie Hallet verschiedene Teilkompetenzen. Dazu gehören „Hör- bzw. Hörsehverstehen oder Leseverstehen sowie Sprechen oder Schreiben, dazu Text- und Medienkompetenz, interkulturelle kommunikative Kompetenz, Sprachbewusstheit und oft auch Sprachlernkompetenz" (Caspari & Schninschke 2012:41).

Lernende werden früher oder später auf jeden Fall mit Situationen konfrontiert werden, in denen sie sprachmitteln müssen. Für den Sprachunterricht selbst mag die Bestimmung einer Sprachmittlungskompetenz jedoch zu weit gehen. Viele Teilaspekte einer solchen Kompetenz sind außerdem bereits im Ansatz des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens enthalten. Auf andere wiederum wird zumindest in der ursprünglichen Version des GeRS nicht dezidiert eingegangen. Eine interkulturelle/transkulturelle Kompetenz oder eine strategische Kompetenz könnten für den Sprachunterricht durchaus nutzbar gemacht werden. Im Sinne der kompetenzbasierten Ausbildung, wie sie Hurtado Albir vorschlägt (siehe 3.1.), könnte man so auch im Fremdsprachenunterricht kompetenzbasiert arbeiten. Denn der Vorteil von Sprachmittlungsübungen ist gerader der, dass damit verschiedene Kompetenzen gefördert werden.

4.4. Zielgerichteter Einsatz statt unhinterfragter Notwendigkeit

Im deutschsprachigen Raum ist die Sprachmittlung mittlerweile auch im schulischen Bereich zumindest teilweise verankert. Aufgabenformate zur Förderung der Sprachmittlungskompetenz sind Teil des schriftlichen Zentralabiturs nahezu aller deutschen Bundesländer geworden (vgl. Rössler & Schädlich 2019:13). Laut Weskamp ist das Verankern von Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht ein weiterer Schritt zu dem, was Butzkamm bereits mit seiner *aufgeklärten Einsprachigkeit* propagierte. So wie auch Butzkamm deutet er darauf hin, dass die Sprachmittlung zwar oft nicht in offiziellen Richtlinien vorkommt und trotzdem in der Praxis eingesetzt wird, nur eben meist unhinterfragt.

> „In anerkannten Sprachenzertifikaten wie *Cambridge Assessment* findet sie sich nicht. Warum wird Sprachmittlung dennoch praktisch unhinterfragt in den FSU übernommen? Im Wesentlichen gibt es hierfür zwei Gründe: (1) Sprachmittlung ist Teil menschlicher Kommunikation; man findet sie überall, in Handel, Wirtschaft, Politik und Kultur. (2) Sprachenvielfalt stellt einen kulturellen Wert da. Der *Referenzrahmen* ist der Plurilingualität verpflichtet. Es geht nicht um die Fähigkeit, möglichst viele Sprachen auf möglichst hohem Niveau zu beherrschen, sondern um eine positive Einstellung zur Vielfalt von Sprachen. In diesem Zusammenhang erfährt Sprachmittlung ihre Legitimation.“ (Weskamp 2019:29f.)

Leider geht es in der Praxis, wenn von Übersetzung oder Sprachmittlung gesprochen wird, oft um das Semantisieren des zu lernenden Wortschatzes in Ausgangs- und Zielsprache oder um das kontextlose Übersetzen einzelner Sätze. Diese Methoden sind jedoch auch laut Befürwortern von Sprachmittlungsmethoden nur bedingt effektiv (vgl. Rössler 2008:55). Argumente gegen das Übersetzen im Fremdsprachenunterricht richten sich oft gegen den Einsatz eben solcher veralteten Übersetzungsübungen, „Übersetzungen isolierter Texte ohne klares Ziel und ohne Kontext“ (Rösler 2012:147).

Auch die neuen technologischen Fortschritte der automatischen Übersetzungsprogramme bergen Gefahren, denn wenn diese im Unterricht unhinterfragt zum Übersetzen herangezogen werden, so kann sich ein falsches Verständnis von der tatsächlichen Übersetzungstätigkeit manifestieren. Rössler und Schädlich schreiben dazu:

> „Die Verfeinerung und Perfektionierung des Hilfsmittels macht sprachmittelnde Aktivitäten (insbesondere in der mündlichen *face-to-face*-Kommunikation) nicht unentbehrlich. Denn hier, wie auch in anderen Sprachlernkontexten gilt: Die Lernenden müssen sich auf die didaktischen Szenarien einlassen und ihre Fingiertheit akzeptieren und für die Aufgabenlösung auf ggf. verfügbare Hilfsmittel verzichten, wenn sie den eigenen Sprachlernprozess so effektiv und nachhaltig wie möglich gestalten wollen. Unreflektiertes

> Abschreiben, was im Prinzip immer möglich ist und auch ohne technologische Hilfsmittel schon früher stets möglich war (z.B. bei einem leistungsstarken Mitschüler), war und ist keine Option für den guten Fremdsprachenlerner.“ (Rössler & Schädlich 2019:11)

Wenn Übersetzungstools im Unterricht eingesetzt werden, so muss der Output solcher Programme immer einer kritischen Revision unterzogen werden (vgl. Rössler & Schädlich 2019:11). Die kritische Auseinandersetzung mit Übersetzung und Sprachmittlung ist also auch in dem Sinne von Bedeutung, dass der Einsatz von Übersetzungstools wie Google Translate immer öfter auch in Lehrwerken vorkommen.

Es ist demnach wichtig, Sprachmittlungs- und Übersetzungsübungen zielgerichtet und mit System im Unterricht anzuwenden. Translatorische Aufgaben sollten organisch in „reale“ Kommunikationssituationen eingebettet werden. Sprachmittlung als „komplexes, auf Problemlösung zielendes Aufgabenformat“ kann Untersuchungen zufolge sehr förderlich sein. Laut Weskamp hat die Analyse verschiedener Erwerbsprinzipien gezeigt, „dass Sprachmittlungsaufgaben positiven Einfluss auf den Erwerb einer [Fremdsprache] im schulischen Kontext haben können“ (Weskamp 2019:37). House betont, dass Übersetzung und Sprachmittlung das metasprachliche Wissen sowie sprachkontrastive, landeskundliche und kultur-kontrastive Kenntnisse fördern können:

> „Übersetzen kann im Unterricht eine Art Katalysator für Reflektionen über Sprache allgemein sein und für Diskussionen über Sprachkontraste und Gemeinsamkeiten. Auch bieten Übersetzungen Anlässe für vielfältige metasprachliche Reflektionen über Sprachspezifik und Sprachuniversalität, über Höflichkeit und Indirektheit in verschiedenen Sprachen und über die Problematik der Diskrepanz zwischen Form und Funktion beim Überwechseln von einem sprachlichen Kode in einen anderen. Versteckte Ideologien können in vergleichenden Textanalysen herausgearbeitet und „entlarvt“ werden. Beim Erreichen der Grenzen der Übersetzbarkeit bei Konnotationen, Sprachspielen, Ironie, Metaphern und sprachspezifischen Regional- und Sozialvarietäten kann den Lernern auch die Tragik und die Größe (Ortega y Gasset 1960) des Übersetzens als der komplexesten aller sprachlichen Aktivitäten bewusst gemacht werden.“ (House 2010:329)

Sowohl die Sprachmittlung als eher mündliche Handlung als auch die Übersetzung als eher schriftliche Prozedur können, wenn sie sinnvoll eingesetzt werden, zu mehr Sprachbewusstsein führen und Lernenden die Komplexität von Sprachen vor Augen führen. Der Übersetzungsvorgang enthüllt sprachliche Unterschiede sowie Unterschiede in Werten, Mentalitäten und kommunikativen Konventionen (vgl. House 2010:330) und fördert damit nicht nur das sprachliche, sondern auch das transkulturelle Verständnis.

4.5. Methodologische Funktionen von Übersetzungsübungen

Ruth Bohunovsky spricht, wenn es um den Einsatz von translatorischen Aufgaben oder Sprachmittlungsaufgaben geht, sowohl von *tradução*, also *Übersetzung* – wobei dieser Begriff, wie in Kapitel 1. angesprochen, im Portugiesischen auch als allgemeiner Oberbegriff für Translation verwendet wird – als auch von *mediação linguística*, also *Sprachmittlung*. Je nach Funktion der jeweiligen Übungsform, die im Unterricht eingesetzt wird, kann es um die Übersetzung als professionelle Tätigkeit oder um die Sprachmittlung als kommunikative Handlung gehen. Bohunovsky unterscheidet vier Funktionen, wobei diese provisorisch und an der Praxis orientiert sind. Die Grenzen zwischen den einzelnen Funktionen sind nicht eindeutig (vgl. Bohunovsky 2011:210f.):

1. **Übersetzung als Mittel zur Semantisierung von Vokabular** (*tradução como meio para a semantização de vocabulário*) - Übersetzung als Methode zur Erklärung von Begriffen, Ausdrücken und unbekannten Strukturen. Vor allem in den Anfangsniveaus ist diese Funktion oft „unumgänglich", wobei es sich hier nicht um Übersetzen an sich handelt, sondern eben um eine Semantisierung, eine Bedeutungsermittlung von Wörtern oder Begriffen. Wolfgang Butzkamm (2004) bezeichnet diese Funktion als *Sandwich-Technik* für *funktionale Fremdsprachigkeit*.
2. **Übersetzung als Mittel zur Erläuterung grammatischer Strukturen** (*conscientização de estruturas gramaticais*) – Übersetzung als Methode, um Grammatik zu erklären, auch als **pädagogische Übersetzung** bezeichnet. Bei dieser Funktion geht es darum, durch die Übersetzung auf formelle Aspekte in der Sprache aufmerksam zu machen. Königs (2001) gibt hierzu das Beispiel eines Textes, bei dem Wort für Wort „übersetzt" wird, um die grammatischen Strukturen der Fremdsprache nachzuvollziehen. Hier handelt es sich um eine sehr spezifische Art der Übersetzung, die *Interlinearübersetzung*.
3. **Übersetzung als kommunikative Fertigkeit** (*habilidade comunicativa*) – diese Funktion bezieht auf das, was vom europäischen Referenzrahmen unter *Sprachmittlung* verstanden wird. Hier geht es darum, Lernende auf Alltagssituationen vorzubereiten, wo sie übersetzen bzw. sprachmitteln müssen, „unabhängig davon, ob die Sprache als Fremdsprache oder als Zweitsprache gelernt wird" (Bohunovsky 2011:212)[15].

[15] "independentemente se a língua é estudada como língua estrangeira ou como segunda língua."

4. **Übersetzung als kritisch-reflexiver Lernprozess** (*aprendizagem crítico-reflexiva*) – Übersetzung zum Bewusstwerden von sprachlichen oder kulturellen Aspekten. Hier handelt es sich um das Übersetzen im professionellen Sinne. Für Cássio Rodrigues (2000), welcher die Übersetzung im Fremdsprachenunterricht als Übungsmethode behandelt, dient diese zum Vergleich zwischen beiden Sprachen und zur Entwicklung metalinguistischer Kenntnisse. „Laut Rodrigues bekommen Lernende durch Übersetzungsübungen – vorzugsweise in Gruppenarbeit – eine hervorragende Gelegenheit, den eigenen Lernprozess zu reflektieren, indem sie ständig ihre eigenen Hypothesen mit denen der Kollegen vergleichen." (Bohunovsky 2011:213)[16]

Hier kommen unterschiedliche Begrifflichkeiten von *Übersetzung* zum Einsatz. Trotzdem erscheint mir diese Einteilung als sehr nützlich. Sie ist praktisch orientiert und macht deutlich, dass sowohl Sprachmittlung als auch Übersetzung im Sprachunterricht ihren Platz haben können, wenn man sie auf den Kontext und auf das Niveau der Lernenden abstimmt. Mit der Funktion der *Übersetzung als kommunikative Fertigkeit* spricht Bohunovsky außerdem die transkulturelle Kompetenz an. Laut ihr wird es immer wichtiger, eine Kompetenz für die Sprachmittlung zu entwickeln, da der Kontakt zwischen Menschen verschiedener Kulturen immer häufiger wird (vgl. Bohunovsky 2011:212).

4.6. Beispiele von Sprachmittlungs- und Übersetzungsübungen

Der Einsatz von Sprachmitteln und Übersetzen im Sprachunterricht hat, wie wir im vorigen Kapitel sehen können, einen methodologischen Nutzen. Je nach Niveau können solche Übungen erheblich zur Entwicklung verschiedener Kompetenzen und Fertigkeiten beitragen. Zur konkreten Veranschaulichung definiert Königs verschiedene Aufgaben und Übungen, die im Unterricht angewendet werden können (vgl. Königs 2010:1044f.):

- Finden von lexikalischen Entsprechungen: Den Lernern werden muttersprachliche Bezeichnungen und bunt durcheinander gewürfelte zielsprachliche Entsprechungen vorgegeben. Aufgabe der Lernenden ist es, die richtigen zweisprachigen Vokabelpaare zu finden.

[16] "De acordo com Rodrigues, ao fazer exercícios de tradução – preferencialmente em trabalho em grupos –, os aprendizes têm uma ótima oportunidade para refletirem sobre o processo do próprio aprendizado, comparando continuadamente as próprias hipóteses com aquelas dos colegas."

- Den Lernern werden fremdsprachliche Sätze oder kleine Satzgruppen vorgegeben; daneben findet sich eine ungeordnete Liste von muttersprachlich formulierten Redeabsichten. Aufgabe der Lernenden ist die Zuordnung der Redeabsichten zu den fremdsprachlichen Sätzen bzw. Satzgruppen. Derartige Übungen können auch in umgekehrter Richtung gemacht werden (Muttersprache J Fremdsprache).
- Den Lernern wird ein Text in einer bestimmten Varietät der Fremdsprache vorgegeben. Ihre Aufgabe besteht in der Umwandlung dieses Textes in eine andere fremdsprachliche Varietät (also z.B. von einem österreichischen Text in einen Text in deutscher Hochsprache).
- Zu einer Reihe von vorgegebenen Verben sollen die zugehörigen Substantive gebildet werden; gleichzeitig soll derselbe Vorgang für die Muttersprache durchgeführt werden, wobei die Regeln für die Substantivierung zu erschließen bzw. zu erarbeiten sind.
- Zur Einübung von Redewendungen werden typische fremdsprachliche Redewendungen mit der Aufforderung präsentiert, dafür die angemessenen äquivalenten muttersprachlichen Redewendungen zu finden.
- Zur Bewusstmachung syntaktischer Phänomene werden bedeutungsähnliche, aber nicht bedeutungsgleiche fremdsprachliche Sätze mit der Aufforderung präsentiert, die richtigen muttersprachlichen Äquivalente zu finden und auf dieser Grundlage die fremdsprachlichen Regularitäten abzuleiten.
- Es werden Situationen vorgegeben, in denen Sprachmitteln selbstverständlicher Bestandteil der Kommunikation ist: Z.B. die Sprachmittlung zwischen einem Austauschschüler und den Gasteltern. Vor allem aber ist hier an Kinder mit Migrationshintergrund zu denken, die für ihre Eltern bei Behörden o.ä. sprachmitteln müssen.
- Es werden Texte präsentiert, die von den Lernenden daraufhin untersucht werden sollen, wo sich bei einer Übersetzung – z.B. durch falsche Freunde – besondere Schwierigkeiten ergeben könnten.

Diese Aufgaben und Übungen haben Beispielcharakter. Sie lassen sich teilweise den Funktionen von Bohunovsky zuordnen. Sowohl die Semantisierung von Vokabular und der Grammatikvergleich durch kontrastive Übungen als auch Sprachmittlungssituationen und die Beschäftigung mit dem Übersetzen im professionellen Sinne kommen in den Beispielen zur Anwendung. Doch auch Aspekte wie die *intra*linguale Übersetzung, also die Übersetzung zwischen verschiedenen Standardvarietäten, und die Förderung der transkulturellen Kompetenz durch den Vergleich von Redewendungen zeigen, auf welch vielfältige Weise translatorische Übungen für den Unterricht nutzbar gemacht werden können. Es gibt aber noch viel mehr Möglichkeiten, Sprachmittlung und Übersetzung in den Unterricht zu integrieren. Rodrigues (2000), Keim (2003) und Fischer (2012) bieten Einblicke in erprobte Übungen und Aufgaben für verschiedene Niveaus, die in der Praxis eingesetzt werden können.

5. Deutschunterricht in Brasilien

Deutsch ist heute laut Pupp Spinassé eine der fünf meistgelernten Sprachen Brasiliens (vgl. Pupp Spinassé 2008:117). Wie sich Deutsch in Brasilien zu einer wichtigen Fremdsprache entwickelt hat und welche Stellung vor allem der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in der Erwachsenen- und Hochschulbildung einnimmt, soll in den folgenden Unterkapiteln erörtert werden.

5.1. DaF oder DaZ?

Die oben genannten Akronyme haben sich mittlerweile im deutschen Sprachgebraucht für *Deutsch als Fremdsprache* und *Deutsch als Zweitsprache* eingebürgert. Man spricht vom „DaZ-Unterricht“ und von der „DaF/DaZ-Ausbildung“. Aber warum wird eigentlich zwischen Fremd- und Zweitsprache unterschieden? Hier bedarf es einer Begriffserklärung.

Während die Unterscheidung zwischen Erstsprache und Fremdsprache offensichtlicher erscheinen mag, ist es bei der Zweitsprache schon schwieriger. Es geht hier nämlich nicht unbedingt um die zweite erworbene Sprache. Vielmehr ist der Erwerbs*kontext* ausschlaggebend. Allgemein gesprochen handelt es sich um einen Zweitspracherwerb (anders als beim Bilingualismus, siehe Kapitel 2.2.3.), wenn die Sprache innerhalb der Zielkultur erworben wird und um einen Fremdspracherwerb, wenn der Spracherwerb innerhalb der Ausgangskultur stattfindet (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2012:15). Das heißt folglich, dass Deutschlernende in Österreich grundsätzlich Deutsch als Zweitsprache lernen und Deutschlernende in Brasilien Deutsch als Fremdsprache. Während Österreich den Lernenden einen Erwerbskontext bietet, in dem sie gezwungenermaßen täglich mit der Sprache konfrontiert sind, so fällt dieser Erwerbskontext in Brasilien generell aus. Vor allem wenn es um den schulischen Kontext in deutschsprachigen Ländern geht, ist die deutsche Sprache ein unumgängliches Grundkriterium, von dem sowohl der Schulerfolg als auch die weiteren Chancen am Arbeitsmarkt abhängen. Schüler*innen mit Migrationshintergrund sind also nicht nur im Alltag mehr mit Deutsch konfrontiert als Erwachsene, sie sind auch auf eine gute Sprachkompetenz angewiesen (vgl. 2012:16f.). Der Begriff Zweitsprache trifft hier also eindeutig zu. Bei Erwachsenen sieht es jedoch schon anders aus. Die Gruppe der erwachsenen Deutschlernenden ist nämlich sehr heterogen und nicht alle, die in Österreich oder Deutschland leben, sind per se auf Deutsch im Alltag angewiesen.

> „Ob allerdings das Deutsche für eine türkische Immigrantin, die als Hausfrau und Mutter in einer vorwiegend türkisch geprägten Umgebung lebt und nur wenige Deutschkenntnisse zum Überleben im Alltag braucht, in gleichem Maße Zweitsprache weil alltagsrelevant ist, mag bezweifelt werden. Auf der anderen Seite ist es denkbar, dass der nicht-deutsche Mitarbeiter eines international operierenden deutschen Unternehmens in der ausländischen Dependance täglich Deutsch sprechen muss, da die Firmensprache Deutsch ist. Für ihn wäre das Deutsche unmittelbar kommunikativ relevant.“ (Kniffka & Siebert-Ott 2012:16)

Deshalb präzisiert Rösler die Definition von DaF und DaZ folgendermaßen: „Spielt die neue Sprache bei der Erlangung, Aufrechterhaltung oder Veränderung der Identität der Lernenden eine wichtige Rolle und ist sie unmittelbar kommunikativ relevant, dann bezeichnet man sie als ‚Zweitsprache‘ ansonsten eher als ‚Fremdsprache‘“. (Rösler 1994:8)

5.2. Die Geschichte des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in Brasilien

Wenn man verstehen will, weshalb die deutsche Sprache und damit der Deutschunterricht vor allem im Süden Brasiliens einen hohen Stellenwert hat, muss man sich die Geschichte ansehen. Die Verbreitung der deutschen Sprache in Brasilien ist ein dunkles Kapitel, denn sie ist eng verwoben mit Rassentheorien und nationalsozialistischen Ideologien.

5.2.1. Eine „weißgefärbte“ Einwanderungspolitik

Die deutsche Sprache ist vor allem im 19. und 20. Jahrhundert nach Brasilien gekommen. Deutsche und Schweizer Siedlungen sind größtenteils im Süden und Südosten des Landes entstanden. Dabei ist wichtig zu erwähnen, mit welcher politischen Motivation diese Migrationsbewegungen zusammenhingen. Es ist nämlich kein Zufall, dass diese ausgerechnet aus Europa kamen. Der Zuzug weißer Menschen aus Europa wurde im Zuge der Ideologie des *branqueamento* („Weißmachung“) vorangetrieben. Diese basierte auf den im 19. Jahrhundert entstandenen Rassentheorien, die laut Giralda Seyferth für die europäische Immigration in Brasilien ausschlaggebend waren. Zu Beginn der Republik waren laut ihr Teile der brasilianischen Elite, die sich der Einwanderungspolitik widmeten, maßgeblich von rassistischen Ideologien beeinflusst (vgl. Seyferth 1996:47f.). Die Einwanderung aus Europa wurde gefördert, um quasi den „schwarzen Fleck zu säubern“. Die „Weißmachung” war letztendlich ein selektiver Prozess der

ethnischen Vermischung, der mit der Zeit dazu führen sollte, dass eine Bevölkerung mit weißem Erscheinungsbild entstünde (vgl. Seyferth 2014:130f.). Und während in Europa nationalsozialistische Ideologien der „reinen Rasse“ ihr Unwesen trieben, so spitzten sich auch in Brasilien eugenisch motivierte Ideologien zu einer Einwanderungskontrolle zu. „Weiße Immigration“ wurde bevorzugt, während „schwarze und gelbe Immigration“ möglichst zu reduzieren oder gar zu verhindern war (vgl. Seyferth 2014:138). Dabei unterschied sich das brasilianische Rassenverständnis von der „reinen Lehre“ der europäischen Rassentheorien.

> „Eine derartige Konzeption der kulturellen und rassischen „Aufbesserung“ der brasilianischen Bevölkerung implizierte die Abkehr von Postulaten europäischer Rassentheorien. Die „reine Lehre“ besagte, daß die biologischen Differenzen absolut und unumkehrbar wären und daß die Vermischung zwischen verschiedenen Rassen unweigerlich Degenerationseffekte nach sich zögen. Doch bereits bei Nabuco findet sich im Gegensatz zu den mehrheitlich skeptischen europäischen Rassentheoretikern eine positive Einschätzung der Rassenkreuzung. Parallel zu seinem politischen Engagement gegen die Sklaverei warb er in Europa persönlich für die Einwanderung nach Brasilien und sah sein Land mit den zu Hundertausenden einströmenden Immigranten bereits auf dem Weg in eine strahlende Zukunft, der durch die kontinuierliche „Aufweissung“ der brasilianischen Bevölkerung geebnet werde.“ (Minihuber 1997:60)

Die Rassenmischung der brasilianischen Bevölkerung und die „Dunkel-Färbung“ mancher wurden also entgegen der europäischen Auffassung durch den Gedanken der „Aufweißung“, wie es Minihuber übersetzt, gerechtfertigt. Man wollte „den arischen Gehalt des Blutes“ durch „Rückkreuzung“ der als stärker und widerstandsfähiger geglaubten „weißen Rasse“ erhöhen (vgl. Minihuber 1997:60f.).

5.2.2. Die brasilianischen Deutschstämmigen

Vor allem im Süden Brasiliens ist die deutsche Sprache noch heute vielerorts anzutreffen. Die meisten Deutschsprechenden sind in den Bundesstaaten Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina und Rio Grande do Sul zu finden (vgl. Ammon 2015:369). Trotz jahrzehntelanger Nationalisierungspolitik, in denen die deutsche Sprache vehement unterdrückt wurde, „gibt es außerhalb Europas nirgendwo so viele Sprecher des Deutschen wie im Süden Brasiliens“ (Soethe 2010:1625). Die Sprache hat sich im Süden vor allem auf dem Land und durch das Fortbestehen von Dialekten gehalten. Hier sind die Hunsrücker zu erwähnen, eine Gruppe deutschsprachiger Nachfahren, die auf eine Besiedelung im Gebiet des heutigen São Leopoldo (Rio Grande do Sul) im Jahre 1824 durch Einwandernde aus dem Hunsrück (Rheinland-Pfalz, Deutschland) zurückgeht. Die alten Kolonien dieser Zeit dehnten sich allmählich auf andere Bundesstaaten

aus. Heute sind die Hunsrücker besonders in Rio Grande do Sul und Santa Catarina vorzufinden, wobei die Sprechweise „Hunsrückisch“ bzw. „Brasildeutsch“ mittlerweile von verschiedenen Spracheinflüssen geprägt ist. „Beim Riograndenser Hunsrückisch handelt es sich um einen aus jenen und anderen deutschen Einwandererdialekten entstandenen Mischdialekt, der in Südbrasilien unter Deutschsprachigen vorherrscht und teilweise als Brücken-Varietät fungiert.“ (Ammon 2015:371) Heute gilt das Hunsrückische als eine Art Lingua Franca unter den Deutschsprechenden in Brasilien, deren Sprechweise teilweise durch schwäbisch-alemannische, bairisch-österreichische, westfälische und pommerische Dialekte geprägt ist (vgl. Ammon 2015:371). Die Hunsrücker machen heute das Gros der 600.000 bis 1,5 Millionen Brasilianer*innen aus, deren Erstsprache Deutsch ist. Insgesamt gibt es zwischen 2 und 5 Millionen „Deutschstämmige“ oder „Deutschbrasilianer“.

5.3. Deutschlernende in Brasilien heute

Bei der Anzahl der Deutschlernenden deutet ein stetiger Anstieg auf ein wachsendes Interesse hin. Laut einer Datenerhebung des Auswärtigen Amts in Deutschland lernten 2015 insgesamt 134.588 Brasilianer*innen Deutsch (vgl. Auswärtiges Amt 2015). Allgemein sind die Ausbildungsmöglichkeiten und das Angebot an guten bilingualen Schulen mangelhaft. Überhaupt wird den Fremdsprachen normalerweise sehr wenig Zeit (ca. 2 Wochenstunden) eingeräumt. Außerdem gilt Deutsch in Brasilien laut Soethe als eine eher elitäre Sprache. Die Sprache wird hauptsächlich an teuren Privatschulen angeboten, mit Ausnahme des Südens. „[I]n Südbrasilien bieten zwar auch konfessionelle Privatschulen Deutsch an, vorwiegend aber öffentliche Schulen.“ (Soethe 2010:1626) Auch wenn hier also vielerorts noch Deutsch als Erstsprache an Schulen unterrichtet wird, so wird auch der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht allmählich wichtiger. Denn abgesehen von den bilingualen Schulen werden zahlreiche Deutschkurse an Universitäten und Sprachinstituten angeboten (vgl. Soethe 2010:1624f.). Die Anzahl der Deutschlernenden wächst landesweit. „[DaF] wird zwar nach Norden hin seltener gelernt als im südlichen Teil des Landes; jedoch verrät die rege Nachfrage nach einem erst kürzlich eingerichteten Fernstudium ein reges Interesse.“ (Ammon 2015:1038) Die positive Entwicklung der Lernenden- und Studierendenzahlen lässt sich auf folgender Tabelle von Ulrich Ammon ablesen, welche die Anzahl der Deutschlernenden und Germanistik-Studierenden an brasilianischen Schulen und Hochschulen von 1985 bis 2010 zeigt:

	1985	1995	2000	2005	2010
Schulen	17.900	7.915	[51.000]	52.000	65.430
Hochschulen: Deutschlerner und Germanisten	2.726	5.476	[4.925]	6.500	9.750
Davon Germanisten	1.236	2.176	k.A.	2.000	k.A.

Tabelle 5: Deutschlerner und Germanisten an brasilianischen Schulen und Hochschulen über die Jahre 1985 – 2010 (nach Ammon 2015:1040)

Studiengänge im Bereich Deutsch gibt es im ganzen Land. Insgesamt wurden 2015 an 48 Hochschulen Deutschstudiengänge oder -kurse angeboten. Dabei werden 16 Germanistik-Studiengänge (*Letras Alemão*) verzeichnet. Auch hier übernimmt der Süden eine Vorreiterrolle. Dies lässt sich wohl auf die große deutschstämmige Bevölkerung im Süden zurückführen, welche teilweise immer noch Deutsch als Erstsprache verwendet. Dort steigt nämlich die Anzahl der Germanistik-Studierenden stetig. Alle Bundesuniversitäten in den Südstaaten bieten sowohl Bachelor- als auch Master- und Doktorats-Studiengänge an, die sich auf die deutsche Sprache konzentrieren (vgl. Soethe 2010:1626), wobei sich das Studienfach teilweise auf andere Disziplinen und Fächer ausweitet oder diese in sich integriert. Dazu zählen neben DaF die Kulturwissenschaften, Übersetzungswissenschaft und Linguistik (vgl. Ammon 2015:1039). So gibt es auf der Bundesuniversität von Santa Catarina (UFSC) in Florianópolis einen Masterstudiengang der *Übersetzungswissenschaft*. Die Bundesuniversität von Paraná (UFP) in Curitiba bietet wiederum seit 2009 in Zusammenarbeit mit der Universität Leipzig einen bilateralen Masterstudiengang in *Deutsch als Fremdsprache* an (vgl. Ammon 2015:1039).

Die Motivation, Deutsch zu lernen, liegt wohl in großem Maße daran, dass die Sprache berufliche Chancen bietet. Einerseits seien vor allem die Deutschstämmigen im Süden daran interessiert, die deutsche Sprache und Kultur in ihrer Region zu erhalten (vgl. Ammon 1991:491). Größtenteils gehe es bei Deutschlernenden jedoch um eine instrumentelle Motivation. „Die Botschaft der Medien weltweit über die neuerdings florierende Wirtschaft in den deutschsprachigen Ländern, vor allem im Vergleich zu anderen EU-Staaten, könnte diese Einstellung noch verstärken." (Ammon 2015:1040) Hinsichtlich des wirtschaftlichen Austauschs zwischen Brasilien und Deutschland steigt die Nachfrage nach Wirtschaftsdeutsch. Außerdem sind Übersetzer*innen sehr gefragt, vor allem in den Bereichen Technik, Naturwissenschaft und Recht (vgl. Ammon 1991:492).

5.4. Eurozentrismus und Deutschland-Bezogenheit – das Problem der fehlenden Kontextualisierung von Deutschlehrbüchern

Lehrbücher nehmen einen großen Einfluss auf die methodologische Herangehensweise im Fremdsprachenunterricht. Sie sind zwar nur einer von vielen Faktoren, die auf den Lernprozess einwirken, bilden jedoch meist die Grundlage für den Aufbau des Unterrichts und dienen als Orientierung für Lehrende.

> „Üblicherweise ersetzt [das Lehrbuch] die Unterrichtsplanung, da es die Themenabfolge und den grammatischen Aufbau, die Rolle, die den unterschiedlichen kommunikativen Kompetenzen zugesprochen wird, sowie in vielen Fällen die methodische Vorgangsweise der Lehrenden vorbestimmt." (Bohunovsky 2009a:23)[17]

Vorgefertigtes Lehrmaterial dient sowohl Individuen als auch Institutionen als Leitfaden für den Lehrplan. Zwar sollte der Aufbau des Unterrichts an das Zielpublikum angepasst werden, doch sind Lehrende in den wenigsten Fällen imstande, den Unterricht über den Rahmen des Lehrbuchs hinaus zu gestalten (vgl. Bohunovsky 2009a:23).

Eine Ausprägung des Eurozentrismus ist die Tatsache, dass der Großteil der Deutsch-Lehrbücher in Brasilien eigentlich für den europäischen Kontext kreiert wurde und in der Gestaltung recht homogen ist, da sich praktisch alle am europäischen Referenzrahmen orientieren (vgl. Bohunovsky 2009a:24). Bohunovsky macht darauf aufmerksam, dass, wenn europäisches Lehrmaterial in Brasilien verwendet wird, didaktische und sprachliche Theorien aus einem anderen geopolitischen Kontext zum Einsatz kommen.

> „Wenn man zum Beispiel an das Beibringen von phonetischen Aspekten denkt, kann man sich ausmalen, dass ein spezifisches Lehrmaterial, welches typische Probleme bei der Aussprache eines brasilianischen Lernenden aufzeigt, womöglich nützlicher für den Unterricht ist als ein Großteil der Übungen, die wir manchmal in importierten didaktischen Büchern finden, weil letztere offen gestaltet sind." (Bohunovsky 2009b:171f.)[18]

[17] „[...] geralmente substitui o planejamento curricular, pois determina de antemão a progressão temática e gramatical, o papel atribuído às diferentes competências comunicativas, assim como, em muitos casos, os procedimentos metodológicos dos professores."

[18] „Se pensarmos, por exemplo, no ensino de aspectos fonéticos, podemos imaginar que um material específico que apresente as dificuldades típicas de pronúncia do aprendiz brasileiro possa ser mais útil para o ensino do que o grande número de exercícios que encontramos, às vezes, em livros didáticos importados, devido à concepção genérica desses últimos."

Der internationale Markt der Deutschlehrbücher ist, was verständlich sein mag, sehr an Europa und vor allem an Deutschland orientiert. Die meisten Lehrwerke, die in Brasilien im Deutschunterricht eingesetzt werden, sind importiert. Im akademischen Bereich finden hier am häufigsten die Bücher *DaF kompakt*, *Menschen*, *Studio 21* und *Studio D* Verwendung (vgl. Bolacio et al. 2017:21). Diese weisen jedoch gewisse Mängel auf, was die Anpassung an die Bedürfnisse von Deutschlernenden in Brasilien angeht. Zwar gibt es Versuche, brasilienspezifische Materialien zu kreieren, außer dem Lehrwerk *Blaue Blume*, das zwar in Deutschland verfasst, aber in verschiedene Sprachen übersetzt wurde, gibt es jedoch kein einziges fertig publiziertes Lehrwerk, das sich an der brasilianischen Realität orientiert (vgl. Bohunovsky 2009a:25). Bolacio et al. merken hier an, dass eine "für das 'Ausland', d.h. für außerhalb der deutschsprachigen Länder – und in der Regel für außerhalb Deutschlands – konzipierte Publikation nicht allen Besonderheiten aller Zielgruppen und/oder Lernenden auf der Welt gerecht werden kann" (Bolacio et al. 2017:32)[19].

Allerdings stellt sich die Frage, ob Lehrbücher nicht allgemein mehr auf die Erstsprache der Lernenden eingehen sollten. Die Rolle der Erstsprache ist nämlich auch in deutschsprachigen Ländern vor allem im schulischen Kontext angesichts der großen Zahl von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen unumstritten, doch scheint sich dies nicht wirklich auf Lehrmaterialien auszuwirken. (vgl. Weskamp 2019:29) Wie Jenny Fischer anmerkt, sind vor allem einsprachige Personen in Brasilien häufig im Umgang mit der eigenen Erstsprache unreflektiert (vgl. Fischer 2012:60). So ein fehlendes Sprachbewusstsein kann durch Sprachmittlungsübungen gefördert werden. In den üblichen Lehrbüchern, die in Brasilien verwendet werden, fehlt es jedoch an solchen Übungen, wie Fischer im Zuge ihrer Lehrwerkanalyse ermittelt hat. „Obwohl der GeR eindeutig für den Einsatz von Sprachmittlung plädiert und die meisten Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache sich am Referenzrahmen orientieren, war das Ergebnis der exemplarischen Lehrwerkanalyse […] eher ernüchternd." (Fischer 2012:81f.) Konkrete Aufgaben kommen nur vereinzelt vor. „In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welchen Vorteil universell einsetzbare Lehrwerke dann überhaupt haben – vor allem in dem […] spezifischen Lernkontext Brasiliens, in dem die Realität eine ganz andere ist als in Europa bzw. den deutschsprachigen Ländern." (Fischer 2012:82) Es braucht Lehrbücher, die sich an einem internationalen Publikum orientieren, denn Deutsch wird nun einmal nicht nur in Europa gelernt. Dazu gibt es bereits Ansätze und Bestrebungen, jedoch fallen diese bisher dürftig aus.

[19] „uma publicação concebida para ser usada "no exterior", isto é, fora dos países de língua alemã – e via de regra fora da Alemanha –, não seja capaz sozinho de dar conta de todas as especificidades de todos os grupos e/ou aprendizes mundo afora"

II. Empirischer Teil

6. Übersetzung und Sprachmittlung in Ausbildung und Praxis brasilianischer Deutschlehrender

Spätestens seit 2018 im Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, dem *Companion Volume With New Descriptors*, die Kriterien für die Sprachmittlung ausgearbeitet wurden, sollten translatorische Methoden im Fremdsprachenunterricht theoretisch wieder fest verankert sein. Dass die Praxis immer etwas nachzieht, lässt sich vor allem in Brasilien beobachten. Aber auch in Europa ist die Vorgabe, möglichst einsprachig zu unterrichten, immer noch weit verbreitet. Wenn die Übersetzung zum Einsatz kommt, dann meist unbewusst bzw. unreflektiert. Um herauszufinden, inwieweit nun Übersetzung bzw. Sprachmittlung in der Ausbildung und Praxis von Deutschlehrenden in Brasilien vorkommen oder ob diese überhaupt zum Thema gemacht werden, habe ich mich für die Kombination zweier Methoden entschieden. Um auf die Erfahrung praktizierender Deutschlehrender in Brasilien einzugehen, habe ich einen Online-Fragebogen erstellt, der über die ABraPA (*Associação Brasileira de Professores de Alemão*), den Brasilianischen Deutschlehrerverband, ausgeschickt wurde. Um diese Erfahrungen mit Fachwissen zu ergänzen, habe ich Interviews mit ausgewählten Dozent*innen geführt, die sich mit dieser Thematik wissenschaftlich auseinandergesetzt haben. Alle Interviewten sind in Deutsch-Studien tätig und bringen teilweise selbst Erfahrung aus dem Deutschunterricht mit. Bei der Erstellung des Fragebogens und dessen Auswertung habe ich mich an Hollenberg (2016) – *Fragebögen: Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung* – orientiert. Die Interviewleitfäden und die Auswertung der geführten Interviews beruhen auf der Methodologie für *Experteninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse* nach Gläser und Laudel (2010^4).

Die Entstehung, die Gestaltung und die Auswertung des Fragebogens sind im folgenden Kapitel angeführt. Die Vorbereitungen, das Transkriptionsverfahren und die Interpretation der Ergebnisse der Interviews werden im darauffolgenden Kapitel abgehandelt. Hier werden die eher quantitativen Daten aus dem Fragebogen mithilfe der fundierteren Informationen der Interviews ergänzt und es wird auch auf theoretische Fragestellungen eingegangen.

7. Fragebogen zur Evaluierung der Erfahrung praktizierender Deutschlehrender

Die Idee zur Erstellung eines Fragebogens entstand während meiner Tätigkeit als Deutschlehrer an der Bundesuniversität von Florianópolis (UFSC). Dort arbeitete ich in außercurricularen Deutschkursen. Die positive Wirkung von Übersetzungsaufgaben und sprachvergleichenden Übungen war mir bereits in meinen Deutschstunden aufgefallen. Dabei war vorerst interessant, die Erfahrung meiner Kolleg*innen zum Thema zu ermitteln. Eine interne Präsentation zum Thema „Übersetzen im Deutschunterricht“ half dabei, das Thema einzuleiten und die anderen Deutschlehrenden dazu zu befragen. Später kam ich schließlich mit einer Mitarbeiterin des Brasilianischen Deutschlehrerverbands (ABraPA) in Kontakt, wodurch ich die Forschung schließlich auf ganz Brasilien ausweiten konnte. Der Online-Fragebogen, den ich mithilfe von Google Docs auf Portugiesisch erstellte, wurde sowohl an meine ehemaligen Kolleg*innen an der UFSC als auch an Deutschlehrende in anderen Bundesstaaten Brasiliens, die mit dem Deutschlehrerverband des Nordens und Nordostens (APANOR), dem Deutschlehrerverband von São Paulo (APPA), dem Brasilianischen Germanistikstudienverband (ABEG) oder allgemein mit der ABraPA in Verbindung stehen, ausgeschickt. Dabei verfasste ich ein Begleitschreiben als E-Mail, um auf das Thema meiner Arbeit und die wissenschaftliche Verwendung der erhobenen Daten hinzuweisen. In der Einleitung des Online-Fragebogens, der als Link in der E-Mail angegeben war, wird auch darauf hingewiesen, dass die Daten anonym und vertraulich behandelt werden (vgl. Hollenberg 2016:7). Auf den jeweiligen Prozentsatz der Teilnehmenden in bestimmten Bundesstaaten hatte ich dabei keinen Einfluss. Lediglich eine Frage des Fragebogens zum Ausbildungsort der Befragten gibt möglicherweise etwas Aufschluss darüber, wie die befragten Deutschlehrenden über Brasilien verteilt sind. Allgemein ist die Rücklaufquote gut ausgefallen. Laut einer Datenerhebung des Auswärtigen Amts (2020:12) in Deutschland sind derzeit 462 DaF-Lehrende in Brasilien tätig. Damit stellen 57 Antworten einen hinreichenden Stichprobenumfang dar. Repräsentativität ist aber nur bedingt gegeben, da der Fragebogen zwar an eine große Menge von Deutschlehrenden in verschiedenen Teilen Brasiliens verschickt wurde, ich jedoch keinen Einfluss darauf hatte, an wie viele Personen der Fragebogen ausgeschickt wurde und welche Verbände in den jeweiligen Bundesstaaten direkt angeschrieben wurden. Inwieweit jene, die im Endeffekt den Fragebogen beantwortet haben, die Grundgesamtheit der brasilianischen Deutschlehrenden in allen Bundesstaaten repräsentiert, bleibt dahingestellt. Denn eigentlich wird die Repräsentativität

„entweder durch eine Zufallsauswahl mit hinreichendem Stichprobenumfang angestrebt oder durch ein Auswahlverfahren, das zentrale Charakteristika der Zielpopulation und relevante Quoten berücksichtigt“ (Hollenberg 2016:25).

Ziel des Fragebogens sollte sein, herauszufinden, was Deutschlehrende allgemein über Translationswissenschaft wissen, ob Übersetzung oder Sprachmittlung in ihrer Ausbildung thematisiert wurde und inwieweit sie übersetzungs- oder sprachmittlungsbezogene Methoden im Unterricht einsetzen. Somit entschied ich mich für den kurzen und prägnanten Titel ***Questionário sobre tradução no ensino de alemão como língua estrangeira***, zu Deutsch, „Fragebogen zur Übersetzung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht“. Gleich zu Beginn der Einleitung zum Fragebogen sprach ich meine Danksagung aus und wies darauf hin, dass die Fragen möglichst ehrlich und genau beantwortet werden sollten. Ebenso wurde der vorläufige Titel meiner Arbeit angegeben. Abschließend gab ich meinen Namen, mein Masterstudium am ZTW sowie das Studium als Austauschstudent an der UFSC an. Einen Hinweis auf die Art der Beantwortung der einzelnen Fragen konnte ich weglassen, da dies aus dem Fragebogen-System von Google Docs ersichtlich ist.

7.1. Gestaltung des Fragebogens

Der Fragebogen ist thematisch gesehen in drei Teile geteilt. Der **erste Teil (Fragen 1. bis 7.)** beinhaltet demographische Angaben, die jedoch mit dem Thema in Verbindung stehen. Es sind Fragen zum Grad der Ausbildung, zur Ausbildungsstätte und zur Arbeit als Deutschlehrende. Der **zweite Teil (Fragen 8. bis 13.)** dient zur Ermittlung des theoretischen Wissens, über das die Befragten hinsichtlich Translationswissenschaft bzw. Übersetzen und Dolmetschen verfügen und darüber, inwieweit dieses Fachgebiet in ihrer Ausbildung vorkam. Der **dritte und letzte Teil (Fragen 14. bis 16.)** bezieht sich schließlich darauf, ob und inwiefern die Befragten übersetzungs- oder sprachmittlungsbezogene Übungen im Unterricht einsetzen und was sie allgemein davon halten.

Um möglichst auch tiefgehend auf die Erfahrung der Befragten einzugehen, ist der Fragebogen sowohl quantitativ als auch qualitativ gestaltet. Geschlossene, halboffene und offene Fragen wurden kombiniert, da es sich um ein komplexes Thema handelt, das meiner Ansicht nach mit geschlossenen Fragen nicht hinreichend behandelt werden kann. Fachsprachliche Begriffe habe ich eingesetzt, wenn es um fremdsprachendidaktische Inhalte ging. Sie waren also an die Zielgruppe angepasst, damit diese „garantiert eindeutig verstanden“ werden (vgl. Hol-

lenberg 2016:13). Auch Fachbegriffe aus der Translationswissenschaft kommen vor. Diese mögen nicht allen geläufig sein. In diesem Fall war es jedoch gerade meine Intention, herauszufinden, ob die Begriffe den Befragten etwas sagen.

7.2. Auswertung des Fragebogens

Bei der quantitativen und qualitativen Auswertung des Fragebogens bot sich die automatische Tabellenerstellung von Google Docs an. Google Docs erstellt bereits je nach Art der Frage Kreis-, Säulen- oder Balkendiagramme. Bei einigen Fragen musste ich diese Diagramme jedoch anpassen, wenn gewisse Antworten unter dem Feld „Andere" aufschienen, diese aber meines Erachtens zu meinen vorgegebenen Kategorien passten. Ich habe mitunter auch neue Kategorien angelegt, wenn diese mehrmals als Antwort genannt wurden und habe im Nachhinein den Prozentsatz angepasst. Zum Beispiel haben viele bei der Frage, wo sie als Deutschlehrende tätig sind, geschrieben, dass sie „aulas particulares", „Privatstunden", geben, eine Kategorie, die ich nicht als Auswahlmöglichkeit gegeben hatte, die mir jedoch im Nachhinein als sehr relevant erschien. Ist so eine Änderung vorgenommen worden, wird in der Auswertung ausdrücklich darauf hingewiesen.

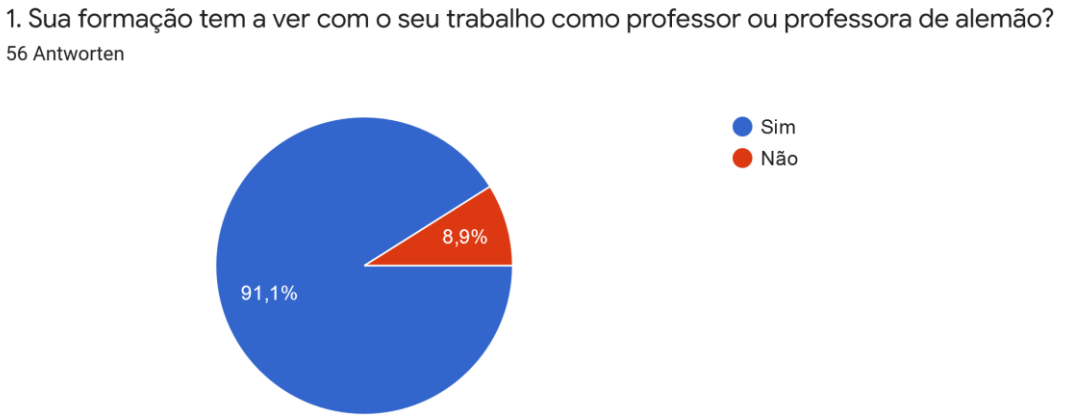
Bei offenen Fragen habe ich versucht, die Antworten in Kategorien einzuteilen. Vor allem, wenn es sich um sehr ähnliche Antworten handelt, sind diese auch in Diagrammen dargestellt. Auch in diesen Fällen ist explizit darauf hingewiesen. Wenn es sich eine offene Frage handelt, ist dies außerdem klar gekennzeichnet.

All diese Anpassungen und neuen Kategorien sind natürlich darauf zurückzuführen, dass der Fragebogen durch mein anfangs noch etwas sporadisches Wissen nicht genügend fundiert war. Dadurch, dass ich bei nicht eindeutig kategorisierbaren Fragen immer die zusätzliche Antwortmöglichkeit „Andere" (*Outro*) angegeben hatte, konnten solche Mängel im Nachhinein behoben werden.

7.2.1. Ausbildung und Praxis der Befragten

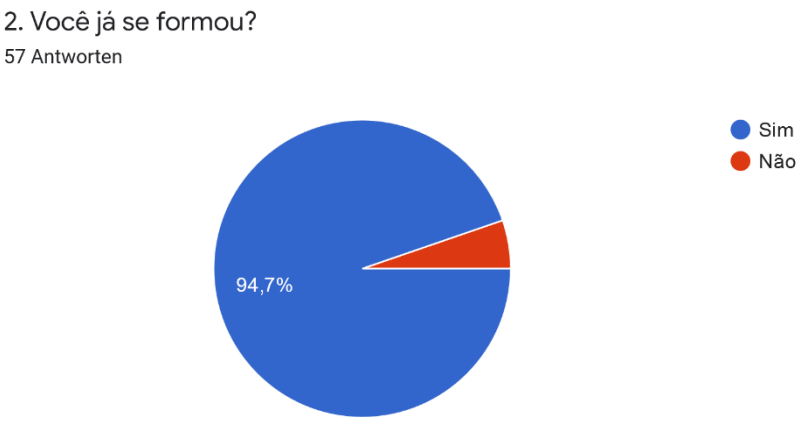
Der erste Fragenblock bezieht sich auf demographische Angaben. Es ging mir hier vor allem darum, herauszufinden, ob die Ausbildung der Befragten mit ihrer Arbeit als Deutschlehrende zu tun hat, um so diese Korrelation zwischen Ausbildung und Praxis herzustellen. Auch der Grad der Ausbildung und wo sie studiert haben, waren Fragen, die dabei helfen sollten, die

statistische Verteilung der Befragten zu eruieren. Letztlich sollten die Befragten auch angeben, in welchem Bereich sie tätig sind bzw. waren und welche Niveaus sie unterrichtet haben, um näher auf ihre praktische Erfahrung einzugehen.

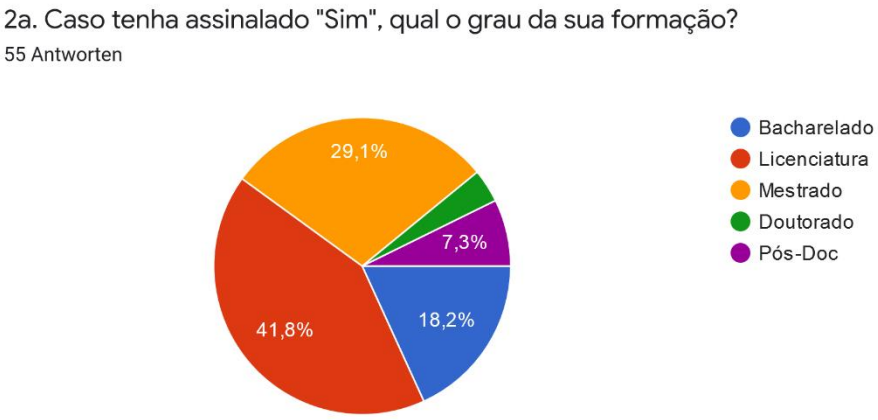


Wie sich hier sehen lässt, hat die überwiegende Mehrheit der Befragten eine Ausbildung gemacht bzw. ein Studium absolviert, **das mit ihrer Arbeit als Deutschlehrende zu tun hat**. Dies ist für die folgenden Fragen in dem Sinne relevant, da es ja darum geht, auch die Ausbildung, und nicht nur die Praxis, von Deutschlehrenden zu beleuchten. Die 8,9% (5 Personen), die etwas anderes studiert haben, eine andere Ausbildung gemacht haben oder womöglich keinerlei dessen, fallen zwar nur wenig ins Gewicht, können aber einige Fragen zur Ausbildung leicht beeinflussen.

Interessant ist, dass nicht alle Befragten **ein abgeschlossenes Studium** haben. Dies kann natürlich andeuten, dass sie eine Ausbildung gemacht haben, die nicht an staatliche Universitäten gebunden ist. Oder aber sie befinden sich in einem Grundstudium, das sie noch nicht abgeschlossen haben.

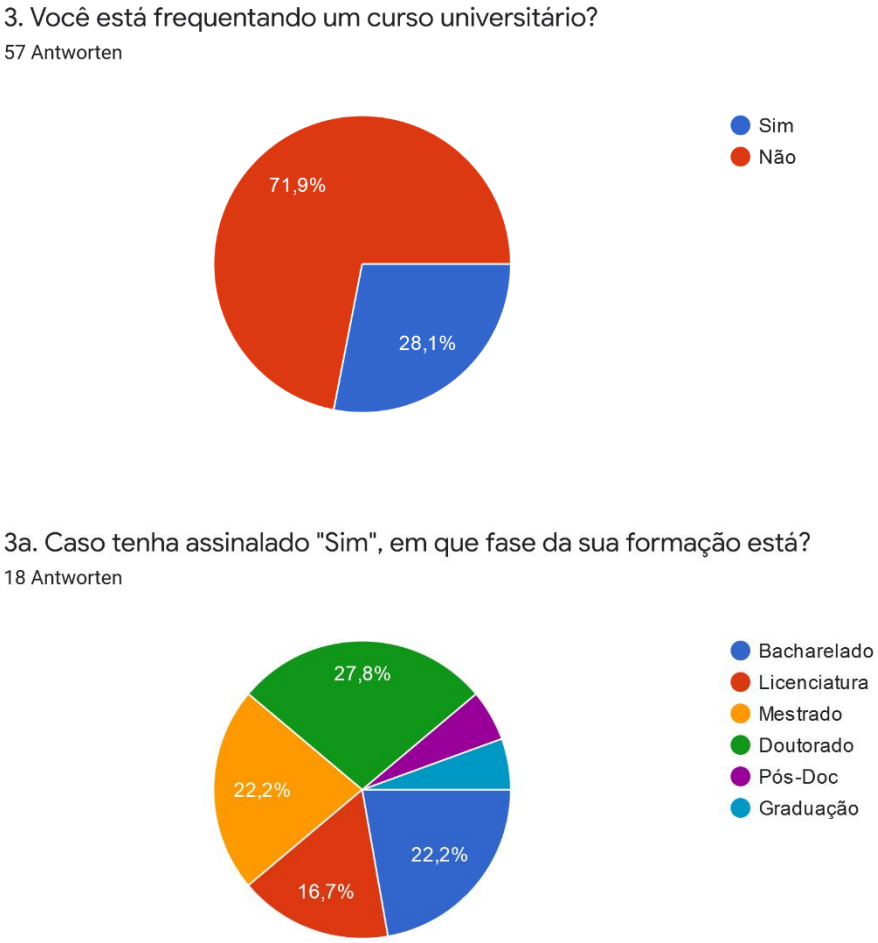


Relevant ist dies nur in dem Sinne, dass die Befragten, wenn sie ein Studium nicht abgeschlossen haben, vielleicht mit gewissen Themen noch nicht in Kontakt gekommen sind. Da der Prozentsatz von 5,3% (3 Personen) jedoch sehr gering ist, fällt auch dies kaum ins Gewicht, sollte aber bei den folgenden Fragen zur Ausbildung mitbedacht werden.



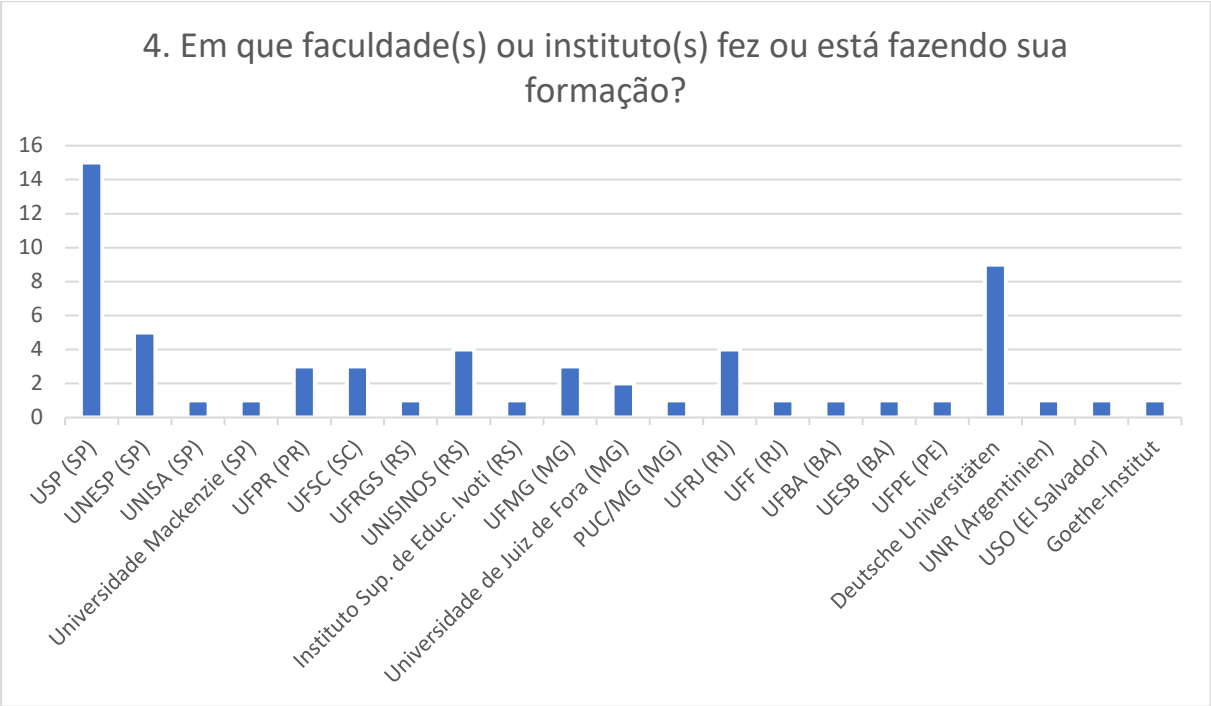
Der Großteil der Befragten (41,8%) hat ein abgeschlossenes Lehramts-Studium. In Brasilien lässt sich Lehramt mit dem Begriff „Licenciatura“ gleichsetzen, wohingegen „Bacharelado“ mehr oder weniger einem allgemeinen Bachelor entspricht. Immerhin sind es hier etwas weniger als die Hälfte (18,2%). Ins Gewicht fällt auch der Anteil der Master-Absolvent*innen (29,1%). Einen vergleichsweise geringen Anteil machen die Doktorats- und Post-Doc-Absolvent*innen aus. Erstaunlich ist hier, dass 55 von 57 Befragten geantwortet haben, obwohl eigentlich 3 Befragte in der vorherigen Frage angegeben hatten, keinen Abschluss zu haben.

Die Daten der 3. Frage **(„Machen Sie derzeit ein Studium“)** ist ebenfalls für weitere Fragen relevant. Ein überwiegender Großteil (71,9%) der Befragten ist nämlich anscheinend **noch immer in Ausbildung**. Die Korrelation zwischen Ausbildung und Praxis dürfte daher bei den Befragten sehr stark zum Tragen kommen.



Dabei überwiegen diesmal die Doktorand*innen. Allgemein ist es jedoch recht gleichmäßig auf Bachelor-, Lehramts-, Master- und Doktoratsstudien aufgeteilt.

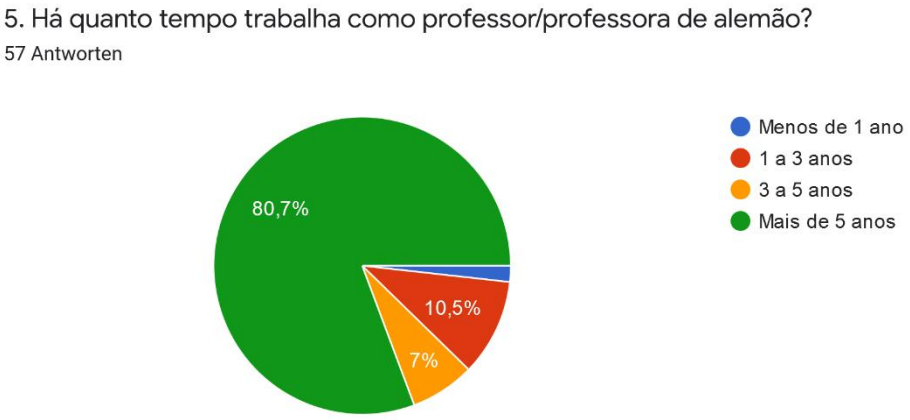
Die 4. Frage **(„An welcher Fakultät / welchen Fakultäten oder an welchem Institut / welchen Instituten haben Sie Ihre Ausbildung gemacht bzw. machen Sie Ihre Ausbildung?“**) gibt etwas Aufschluss darüber, wie die befragten Deutschlehrenden über Brasilien verteilt sind, obwohl es hier ausschließlich um die Ausbildung bzw. um das Studium, jedoch nicht um die Arbeitsstelle, ging. Es handelt sich um eine offene Frage. Dementsprechend sind die Antworten etwas uneinheitlich ausgefallen. Ich habe die jeweils gleichen Universitäten oder Institute im folgenden Balkendiagramm zusammengefasst. Dabei wird die jeweilige Personenanzahl angegeben. Es ist zu beachten, dass gewisse Personen an mehreren Universitäten studiert haben:



5 Personen (8,8%) haben das Feld leer gelassen, also gar keine Antwort gegeben. Wie sich im Diagramm sehen lässt, hat der größte Teil (42,1%) an einer Universität im Bundesstaat São Paulo studiert, davon über die Hälfte (26,3%) an der Universität von São Paulo (USP). 19,3% der Befragten haben in einem der südlichen Bundesstaaten studiert, wobei Rio Grande do Sul überwiegt. Der Bundesstaat Minas Gerais ist mit 10,5% vertreten und Rio de Janeiro mit 8,8%. Der geringste Anteil der Befragten (5,3%) hat im Nordosten und niemand im Norden studiert. Dabei verteilen sich zwei der Befragten auf Universitäten im Bundesstaat Bahia (UFBA und UESB) und eine Person auf eine Universität im Bundesstaat Pernambuco (UFPE). 9 Personen (15,8%) haben (unter anderem) auf deutschen Universitäten studiert. Jeweils eine Person hat an einer argentinischen Universität (UNR) und an einer salvadorianischen Universität (USO) studiert. Eine Person hat als Ausbildungsort das Goethe-Institut in São Paulo und München genannt. Da ich keine genauen Daten zur Verteilung der Deutschlehrenden auf die einzelnen Bundesstaaten insgesamt habe, kann ich nicht feststellen, wie repräsentativ die Gruppe der Befragten ist. Allerdings entspricht die Verteilung vorwiegend auf São Paulo und der Südregion den von Soethe herausgegebenen Daten. Allerdings ist Rio de Janeiro eindeutig unterrepräsentiert. Dies ist nämlich, wenn man den Süden nicht zusammennimmt, der Bundesstaat mit der zweitgrößten Anzahl an Lehrpersonen, die Deutsch unterrichten (vgl. Soethe 2010:1624).

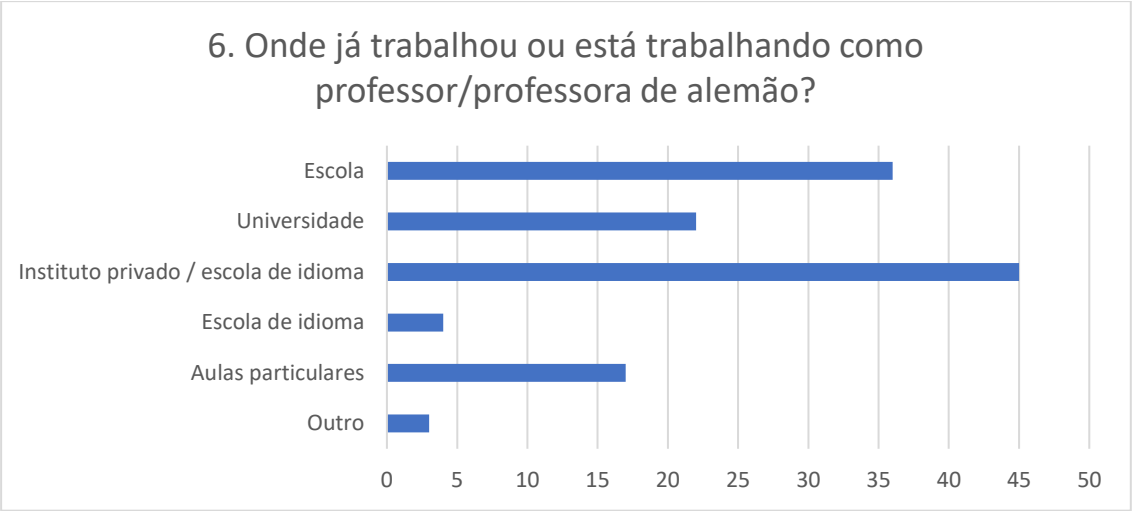
Wir kommen schließlich zur Arbeitspraxis. Hier ging es mir darum, festzustellen, **wie viel Arbeitserfahrung die Befragten gesammelt haben** und in welchem Bereich sie tätig sind.

Der überwiegende Großteil (80,7%) arbeitet schon über 5 Jahre im Deutschunterricht. Nur eine Person hat weniger als ein Jahr Arbeitserfahrung.



Die meisten befragten Personen sind also schon länger in Ausbildung und auch schon länger als Deutschlehrende tätig. Daraus könnte man schließen, dass sowohl Arbeitserfahrung und damit eine mögliche Reflexion der eigenen methodologischen Herangehensweise als auch ein starker Bezug zu wissenschaftlichen Ansätzen und Theorien durch den Kontakt zu akademischen Einrichtungen gegeben sind.

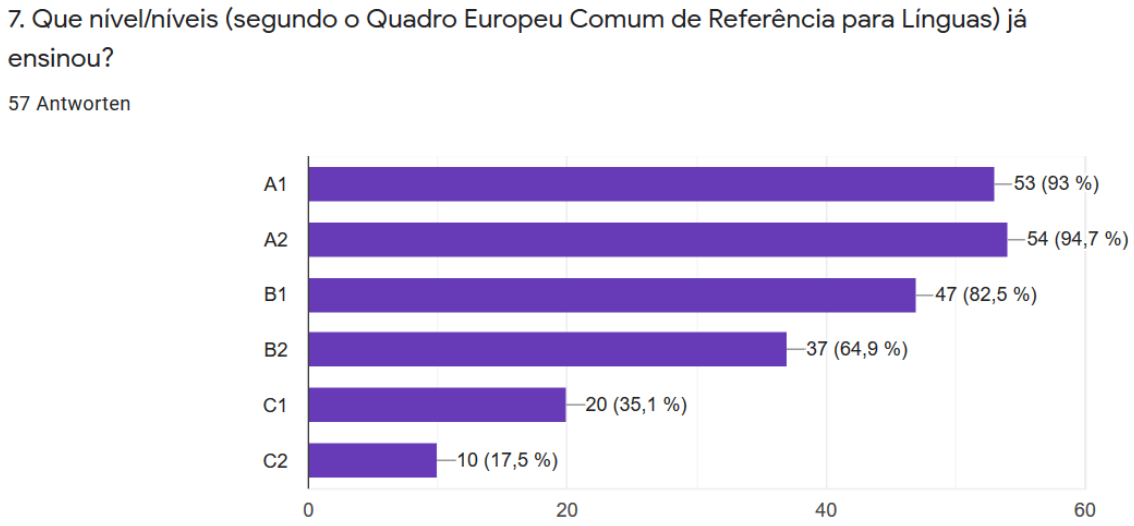
Bei der 6. Frage **(„Wo haben Sie bereits gearbeitet bzw. wo arbeiten Sie als Deutschlehrer/-lehrerin?“)** ist mir im Nachhinein aufgefallen, dass ich eine wichtige Kategorie ausgelassen hatte. 17 Personen (29,8%) haben beim Feld „Andere“ angeführt, dass sie Privatstunden geben. Dies wurde unterschiedlich ausgedrückt. Die meisten verwendeten den Begriff *aula particular* oder *aulas particulares* („Privatstunden“). Auch *professor particular* oder *professor privado* („Privatlehrer“) befanden sich unter den Begriffen. Ebenso habe ich *em casa* („zuhause“) als Privatstunden gedeutet. 4 Personen haben beim Feld „Andere“ *escolas de idioma* („Sprachschulen“) angegeben. Auch dafür habe ich im Nachhinein eine eigene Kategorie angelegt, obwohl es eigentlich der Kategorie *Instituto privado* („Privatinstitut“) entspricht, da Sprachschulen in Brasilien normalerweise privat geführt werden.



Für die Analyse ist die Frage deshalb interessant, da sie Aufschluss darüber gibt, inwieweit die Befragten in der Erwachsenenbildung tätig sind. 22 Personen (38,6%) arbeiten an Universitäten oder haben dort gearbeitet. 45 Personen (78,9%) haben an Privatinstituten oder an Sprachschulen gearbeitet. Es ist nicht eindeutig feststellbar, ob in den Privatinstituten Kinder oder Erwachsene unterrichtet werden. Jedoch gehe ich angesichts der Antworten davon aus, dass der Großteil der Befragten zumindest schon Erfahrung in der Erwachsenenbildung gemacht hat. Eindeutige Aussagen können hier nicht getroffen werden.

Zwei Personen haben angegeben, in ganz anderen Bereichen tätig zu sein. Inwieweit die Arbeit in Büros und Sekretariaten und die Arbeit als „freischaffende Übersetzerin“ mit Deutschunterricht zu tun hat, ist mir allerdings nicht ersichtlich. Ich habe diese zwei Angaben deshalb aus der Analyse ausgeschlossen. Im Endeffekt fallen unter „Andere“ nur drei Angaben. Zwei Personen haben den Begriff *Autônoma* („selbständig“) gewählt. Die dritte Person hat unter anderem die Arbeit als Deutschlehrerin in Firmen angegeben. Dies könnte man durchaus als eigene Kategorie bewerten.

Ein weiterer Punkt, der Aufschluss über die Arbeitserfahrung gibt, sind die **Sprachniveaus**. Ich habe hier die Niveaustufen des europäischen Referenzrahmens herangezogen, da dieser weltweit, auch in Brasilien, Verwendung findet.



Wie man sehen kann, haben fast alle Befragten bereits auf A1- und A2-Niveau unterrichtet. Weit über die Hälfte haben auf B1- und B2-Niveau unterrichtet. Lediglich ca. ein Drittel hat auf C1- und ca. ein Viertel auf C2-Niveau unterrichtet, wobei dies nicht verwunderlich sein mag, da die höheren Niveaus grundsätzlich seltener unterrichtet werden. Die Niveaustufen sind vor allem deshalb interessant, da z.B. Ruth Bohunovsky dafür plädiert, Sprachmittlung und Übersetzung je nach Niveau unterschiedlich einzusetzen und den Einsatz der Erstsprache in den höheren Niveaus immer mehr wegzulassen. Übungen, die die Übersetzung als professionelle Tätigkeit hernehmen, also als „kritisch-reflexiven Prozess“ (vgl. Bohunovsky 2011), machen mitunter auf höheren Niveaustufen mehr Sinn.

7.2.2. Theoretisches Verständnis von Kompetenzen und Wissen über Translation

In diesem Teil des Fragebogens ging es darum, das Theorieverständnis der Befragten zu erörtern. Wie wir im vorherigen Abschnitt sehen konnten, handelt es sich bei den Befragten um durchaus erfahrene Deutschlehrende, die auch zu einem großen Teil durch ihr Studium in Kontakt mit wissenschaftlichen Theorien stehen sollten. Die Frage ist jetzt, inwieweit Translationstheorie und Sprachmittlung im Studium oder in der Ausbildung vorgekommen sind. Zum ersten wollte ich deshalb einmal grundsätzlich herausfinden, welche Kompetenzen oder Fertigkeiten die Befragten im Fremdsprachenunterricht als wichtig erachten, ob hier die Sprachmittlung, interkulturelle oder metalinguistische Kompetenzen überhaupt genannt werden. Da es sich hier um eine offene Frage handelt, habe ich versucht, die genannten Komponenten gewissen Kompetenzen oder Fertigkeiten zuzuordnen, die ich im Theorieteil behandelt habe. Manchmal geht

nicht eindeutig hervor, ob bei den Antworten wirklich eine Kompetenz gemeint ist. So wird mitunter von Übungen bzw. von Methodologie gesprochen.

Was auf den ersten Blick ins Auge fällt, ist, dass die meisten der Befragten das traditionelle Verständnis der **vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben** im Kopf haben, wenn es um **Kompetenzen und Fertigkeiten** geht. 28 Personen (49,1%) haben diese oder auch nur einzelne dieser Fertigkeiten erwähnt (z.B. „habilidade oral", „mündliche Fertigkeit"). Ein paar gehen auf einzelne Aspekte mehr ein. So ist z.B. einmal „Textverständnis und -interpretation" angegeben. Ein paar Mal scheint auch nur „Todas" („alle") oder „as quatro habilidades em conjunto" („die vier Fertigkeiten zusammen") auf, wobei ich davon ausgehe, dass auch hier die vier Fertigkeiten gemeint sind.

Das zweite große Schlagwort ist **Kommunikation**. 10 Personen (17,5%) haben entweder direkt „kommunikative Kompetenz", „Kommunikationsfähigkeit" oder „Kommunikationsstrategien" erwähnt. Auch indirekt wird darauf eingegangen. So schreibt eine Person: „Der Schüler braucht eine Kompetenz, um zu üben und zu verwenden, was gelernt wurde."[20] Dies kann natürlich vieles bedeuten, schließt meiner Interpretation nach jedoch die Kommunikationsfähigkeit zumindest mit ein.

Von 8 Personen (14%) wird auf Aspekte eingegangen, die im Referenzrahmen als „kommunikative Sprachkompetenzen" bezeichnet werden, also allgemeine **metalinguistische Kompetenzen**. So wird von „pragmatischen und metaphorischen Kompetenzen" gesprochen. Auch Vokabular, Grammatik und Phonetik werden immer wieder angesprochen. Manchmal wird auf die „Struktur der Sprache" eingegangen oder auf die Notwendigkeit, zu verstehen, dass die Sprachen grundsätzlich unterschiedlich aufgebaut sind.

Interkulturelle Kompetenz oder **Interkulturalität** wird von 6 Personen (10,5%) erwähnt. Dabei verwendet eine Person die Begriffe „multikulturell" („multicultural") und „mehrsprachig" („plurilíngue").

Ebenso haben 6 Personen erwähnt, was ich dem Begriff **Lernkompetenz** oder **Lernfähigkeit**, wie es im Referenzrahmen bezeichnet wird, zuordnen würde. So ist z.B. von „Zeiteinteilung" und „Lernstrategien" die Rede. 5 Personen verwenden den Begriff „autonomia", „Selbständigkeit". So fasst es eine Person folgendermaßen zusammen: „Selbständigkeit, um bestmöglich die Dinge lernen zu können, die von eigenem Interesse sind."[21]

Aus dem vorigen Beispiel geht außerdem hervor, dass einige einen an die Lernenden orientierten Ansatz pflegen. So fällt einmal der Begriff „lernerzentriert". Zweimal wird er-

[20] "o aluno necessita ter a competência para praticar e utilizar o que foi aprendido."
[21] "Autonomia, para poder aprender da melhor maneira os assuntos que são de interesse próprio."

wähnt, dass es vom Ziel der Lernenden abhängt, welche Kompetenzen ausgebildet werden sollen. Interessant ist in diesem Kontext auch, dass einige allgemeine Kompetenzen erwähnt werden, nämlich solche, die möglicherweise mit den **psycho-physiologischen Komponenten** der Gruppe PACTE verglichen werden könnten. So fallen Begriffe wie "Einfallsreichtum" oder "Selbstvertrauen", "Neugier", "Aufmerksamkeit" oder auch „Einsatzbereitschaft". Einmal fällt sogar der Begriff „sozial-emotionale Kompetenz".

Erstsprache und Sprachmittlung oder Übersetzung kommen kaum vor. Immerhin dreimal wird die **Erstsprache** als wichtiger Faktor im Umgang mit der Fremdsprache erwähnt. So schreibt eine Person: "Vertiefung ins Lernen der Funktionsweise der Muttersprache für besseres Verständnis der Strukturen der Fremdsprache"[22]. **Sprachmittlung** wird einmal erwähnt, wobei hier der Begriff „mediação intercultural" („Interkulturelle Sprachmittlung") verwendet wird. Einmal wird auch die Übersetzung als nützliche Übungsform erwähnt: „Übersetzungsübungen, denn sie helfen dem Lernenden dabei, sein Vokabular zu erweitern und auch grammatikalische Strukturen der zu lernenden Sprache zu festigen."[23]

Bei der 9. Frage (**„Was wissen Sie über den Unterschied zwischen Übersetzen und Dolmetschen?"**) ist schnell ersichtlich, dass die meisten Befragten über ein eher allgemeines Verständnis verfügen, sich aber kaum näher mit Translationswissenschaft auseinandergesetzt haben. Für die meisten ist der Unterschied zwischen Übersetzen und Dolmetschen schlicht und einfach, dass das eine schriftlich ist und das andere mündlich. Beschäftigt man sich intensiv mit Translation, weiß man, dass dies nicht immer der Fall ist. Nur wenige scheinen ein tiefergehenderes Verständnis zu haben.

Die nächste Frage (**„Der translatorische Funktionalismus ist ein Ansatz innerhalb der Translationswissenschaft. Was wissen Sie über diesen Ansatz?"**) ist etwas konkreter. Ich wollte herausfinden, inwieweit tatsächlich theoretisches Wissen zur Translation vorhanden ist. Auch hier ist schnell ersichtlich, dass sich die meisten nicht mit translatorischen Theorien auseinandergesetzt haben. 29 Personen (50,9%) haben entweder „nada" („nichts"), „não sei" („ich weiß nicht") oder „pouco" („wenig") angegeben oder in irgendeiner Weise ausgedrückt, dass sie nicht wissen, wovon die Rede ist. Bei der folgenden Frage, (**„Was sollten wir vorm Übersetzen eines jeden Textes analysieren?"**), die eigentlich darauf eingeht, wovon im vorher erwähnten Funktionalismus die Rede ist, scheint wiederum ein größerer Teil zumindest eine Ahnung zu haben. Die überwiegende Mehrheit erwähnt verschiedene Aspekte des funktionel-

[22] "aprofundamento no estudo do funcionamento da língua materna para melhor compreensão das estruturas na língua estrangeira"
[23] "exercícios de tradução, pois auxiliam o aprendiz a ampliar seu vocabulário, bem como a fixar estruturas gramaticais do idioma que está aprendendo."

len Kontextes, wie „Zielpublikum“ oder W-Fragen wie „wer“, „wann“, „mit welchem Ziel“. 19 Mal (33,3%) fällt der Begriff „contexto“, „Kontext“, 16 Mal (28,1%) „público“ oder „público alvo“, „(Ziel-)Publikum“, 8 Mal (14%) „objetivo“ oder „finalidade“, „Ziel“ oder „Zweck“, 8 Mal (14%) „gênero“, „gênero textual“ oder „tipo de texto“, also „Textsorte“, jeweils 5 Mal fallen die Fragewörter „wer“ und „wann“. 11 Mal (19,3%) wird der „Autor“ erwähnt, wobei sich 5 Personen nur auf den Kontext des Autors und des Originals beschränken und damit einen eher traditionellen Ansatz zur Übersetzung vertreten. So wird z.B. geschrieben: „Intention des Originaltextes und wie sich diese Intentionen an den Entscheidungen des Autors zeigen.“[24]

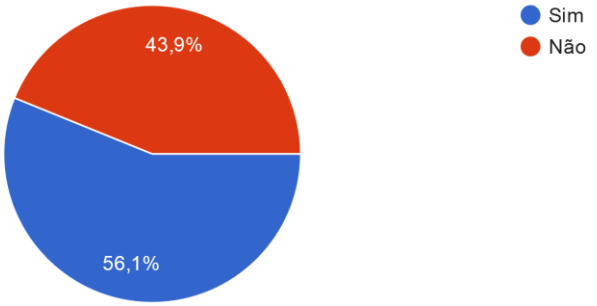
Beim Punkt 12 (**„Falls Sie schon etwas über einen Translationswissenschaftler oder eine Translationswissenschaftlerin gelesen haben, nennen Sie mindestens einen oder eine.“**) haben immerhin 22 Personen (38,6%) einen Namen nennen können. Bei vielen handelt es sich um brasilianische Wissenschaftler*innen, die nicht unbedingt zu den bekannten Namen gehören. 6 Mal wird **Christiane Nord** erwähnt, 4 Mal **Paulo Henriques Britto**, 4 Mal **Hans J. Vermeer**, 4 Mal **Walter Benjamin**, 3 Mal **Rosemary Arrojo**, 3 Mal **Anthony Pym**, jeweils zweimal **Lawrence Venuti** und **Francis Henrik Aubert**. Ein guter Teil der Befragten dürfte zumindest schon mit Translationstheorien in Kontakt gekommen sein, wobei nur wenige wirklich repräsentative Namen der Translationswissenschaft genannt haben und damit wieder klar wird, dass der Großteil, wenn überhaupt, ein eher oberflächliches Verständnis von Translation hat.

7.2.3. Translationstheorien in der Ausbildung

Wie die vorigen Fragen zum Wissen über Translationswissenschaft bereits gezeigt haben, hat sich meine Hypothese bestätigt, dass es Deutschlehrenden im Allgemeinen an grundlegendem Verständnis zu Translationstheorien fehlt. Die folgenden Daten zeigen jedoch, dass beim Großteil der Befragten **Übersetzen oder Dolmetschen in der Ausbildung** vorkam:

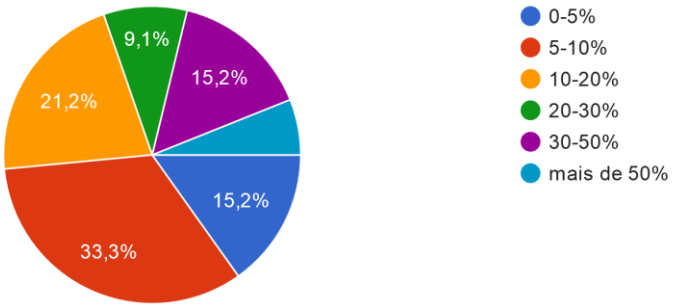
[24] “Intenção do texto original e como essas intenções se apresentam nas escolhas do autor.”

13. Na sua formação como professor/professora de alemão, houve disciplinas que trataram o tema tradução ou interpretação?
57 Antworten



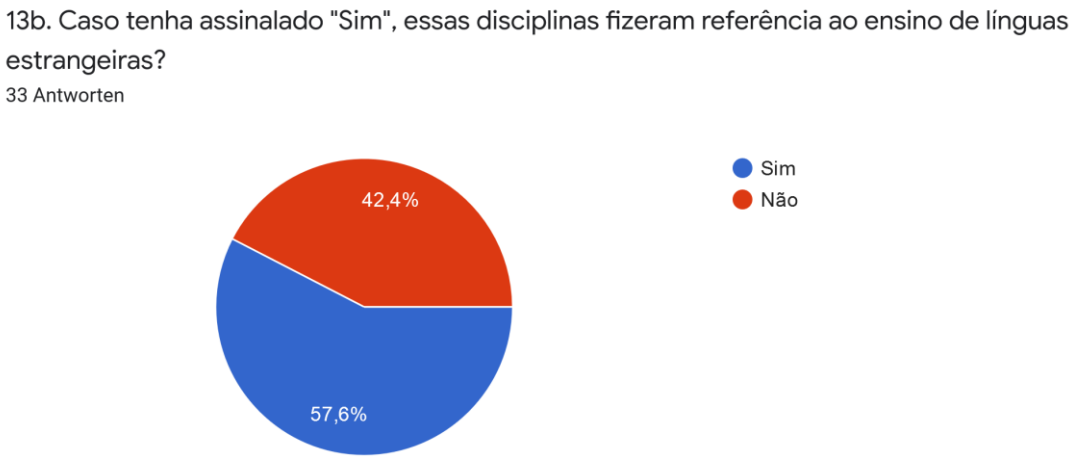
56,1% geben an, dass es in ihrem Studium Lehrveranstaltungen zu diesem Thema gegeben hat. Die meisten schätzen dabei den Anteil dieser Lehrveranstaltungen in der gesamten Ausbildung eher gering ein:

13a. Caso tenha assinalado "Sim", em que porcentagem você estima a extensão desse tema na formação como um todo.
33 Antworten



Immerhin ein Drittel hat allerdings über 20% angegeben. Nur 15,2% schätzen den Anteil auf unter 5% ein. Das heißt, dass Translation durchaus präsent zu sein scheint. Das mag darauf zurückzuführen sein, dass in Brasilien allgemein noch immer die Philologien (Letras Alemão, Francês, Português, etc.) Translation bzw. Übersetzungswissenschaft beinhalten und diese sich kaum als eigenes Studium emanzipiert haben (siehe Kapitel 4.1.).

Der Großteil der Befragten, die Lehrveranstaltungen zum Thema Translation hatten, haben angegeben, dass bei diesen auch ein **Bezug zum Fremdsprachenunterricht** hergestellt wurde:



Immerhin 19 Personen (ein Drittel aller Befragten) geben somit an, Lehrveranstaltungen gehabt zu haben, die eine Verbindung zwischen Translation und Fremdsprachenunterricht hergestellt haben.

Zur Frage, **inwieweit die genannten Lehrveranstaltungen die Unterrichtspraxis der Befragten beeinflusst haben**, so wusste über die Hälfte (54,4%) nichts darauf zu antworten. Zwei Personen haben „wenig“ angegeben. Viele bezogen sich bei ihren Antworten darauf, welchen Einfluss die Lehrveranstaltungen auf ihre Arbeit als Übersetzerin oder Übersetzer oder auf ihr eigenes Verständnis von Übersetzung hatten, z.B. dass man Texte nicht „wörtlich“ oder nicht „Wort für Wort“ übersetzen sollte. Drei Personen haben erwähnt, dass sie die Übersetzung einsetzen, um Vokabular und Grammatik zu erklären. Für sie ist die Übersetzung „rein funktional“. Nur 5 Personen haben klar angegeben, dass sie durch die Lehrveranstaltungen Lehrmethoden oder Strategien verwenden, die mit Übersetzung zu tun haben. Dabei geht es um kontrastive Übungen, Grammatikvergleich und Sprachmittlung, aber auch darum, andere Aspekte wie Interkulturalität in den Unterricht zu bringen. Eine Person geht darauf ein, dass immer öfter der Google-Übersetzer verwendet wird und dass es deshalb wichtig ist, auch Lernenden zu zeigen, dass der Kontext fürs Übersetzen wichtig ist. Eine Person schreibt, dass sie selbst eine Arbeit zum Thema herausgegeben hat:

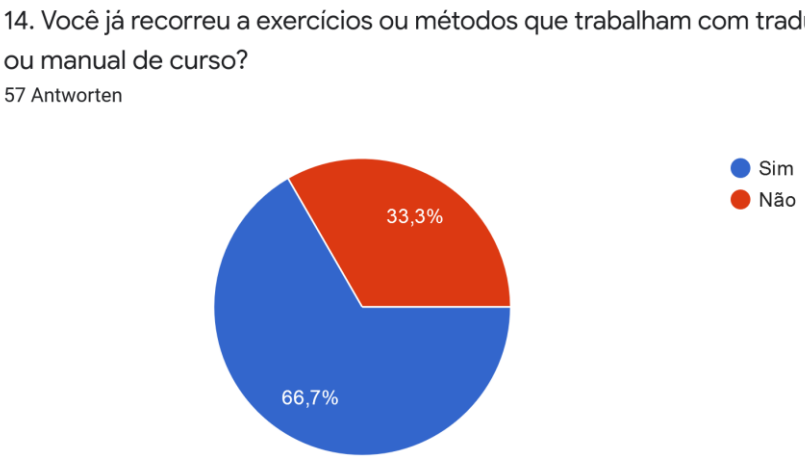
> *In meinem Doktorat habe ich eine Lehrveranstaltung gehalten, in der die Sprachmittlung, die auch im GeR aufscheint, eines der Themen war. Da ich ausgebildete Übersetzerin bin, habe ich eine Monografie zu diesem Thema herausgegeben, in der ich die Informationen über Sprachmittlung im GeR mit der Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern verknüpfte. In dieser Lehrveranstaltung haben wir also über das Potenzial der Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht gesprochen. Ich glaube aber, dass in den*

Studien zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern noch immer wenig darüber gesprochen wird.[25]

Ein paar der Befragten sind auf andere Aspekte eingegangen. So halfen die Lehrveranstaltungen dabei, den Unterricht „vielfältiger zu gestalten“ oder besser an die „Bedürfnisse des Schülers“ anzupassen, die „Kommunikation zu verbessern“ oder „über die Kompetenzen und Fertigkeiten“, die im Sprachunterricht benötigt werden, nachzudenken. Nur bei wenigen scheinen die Lehrveranstaltungen wirklich bewirkt zu haben, dass sie übersetzungs- oder sprachmittlungsbezogene Übungen im Unterricht einsetzen.

7.2.4. Übersetzungsübungen in der Unterrichtspraxis

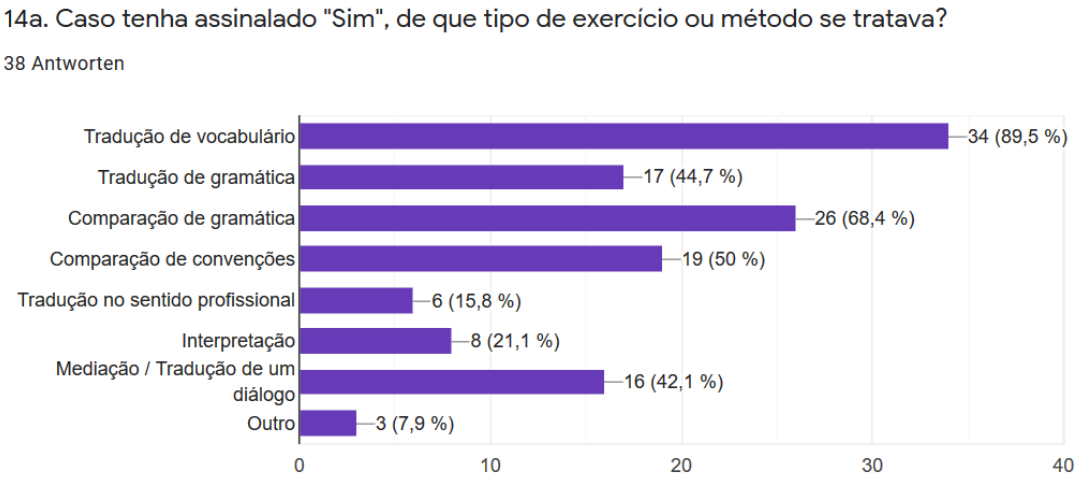
Im letzten Teil ging es schließlich um die Arbeitspraxis der Befragten und **inwiefern sie Übersetzungsübungen oder -methoden im Fremdsprachenunterricht einsetzen**. Zwei Drittel haben bejaht, dass sie auf Übersetzungsübungen oder -methoden aus einem Lehrbuch im Unterricht zurückgegriffen haben:

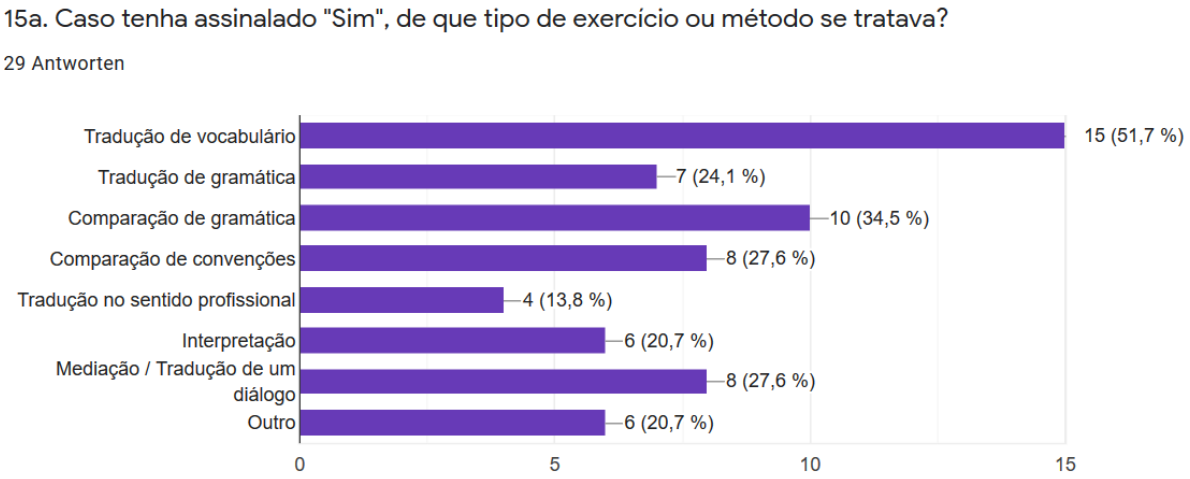


Etwas über die Hälfte hat bejaht, dass sie solche Übungen (auch) aus anderen Quellen bezogen haben:

[25] „No meu doutorado fiz uma disciplina na qual um dos temas era Sprachmittlung que tb aparece o GeR. Como tenho formação de tradutora, fiz uma monografia sobre esse tema, linkando as informações sobre Sprachmittlung no GeR com a formação de tradutores e intérpretes. Nessa disciplina então falamos sobre o potencial da Sprachmittlung no ensino de LEs. Mas eu acredito que ainda se fala pouco sobre isso nos cursos de formação de professores de LE.”

Nun war es für mich interessant herauszufinden, um **welche Art von Übungen oder Methoden** es sich dabei handelte. Bei den Auswahlmöglichkeiten habe ich mich hier einerseits an den methodologischen Funktionen von Bohunovsky (siehe Kapitel 4.5.) orientiert. Andererseits habe ich praktische Beispiele aus wissenschaftlichen Arbeiten von Königs (2010), der Masterarbeit von Jenny Fischer (2012) und dem Artikel von Lucia Keim (2003), die sich allesamt mit Übersetzungs- oder Sprachmittlungsübungen auseinandergesetzt haben, herangezogen.





Die wohl am weitesten verbreitete Methode, Übersetzung im Unterricht anzuwenden, ist das **Übersetzen von Vokabular** (*Tradução de vocabulário*). In den zwei Diagrammen wird auf den ersten Blick klar, dass die meisten Befragten die Übersetzung verwenden, um Wörter oder Phrasen im Fremdsprachenunterricht von der Zielsprache in die Erstsprache der Lernenden zu „übersetzen". Vor allem in Lehrbüchern ist dies sehr oft vorzufinden, wie man im ersten Diagramm sehen kann (89,5%). Dabei geht es hier nicht wirklich um Übersetzung im eigentlichen Sinne. Denn bei einer tatsächlichen Übersetzung kann ein Wort je nach Kontext ganz unterschiedlich übersetzt werden. Bohunovsky würde diese Art der Übersetzung demnach als „Semantisierung", also als Bedeutungsermittlung, bezeichnen.

Die nächsten zwei Kategorien, das **Übersetzen von Grammatik** (*Tradução de gramática*) und **Grammatik-Vergleich** (*Comparação de gramática*) sind zwar ähnlich, ich würde sie jedoch als zwei unterschiedliche Methoden darstellen. Bei ersterem handelt es sich um eine ähnliche Verwendung wie beim Vokabular. Bei ersterer wird die Erstsprache der Lernenden herangezogen, um Grammatik zu erläutern. Bei zweiterer ginge es um die Gegenüberstellung grammatischer Strukturen in Ausgangs- und Zielsprache. Dies wäre das, was Welker (2004) als „pädagogische Übersetzung" bezeichnen würde, die laut Bohunovsky der Bewusstmachung grammatischer Strukturen dient. Zugegebenermaßen ist diese Unterscheidung nicht offensichtlich und die Begriffe mögen unterschiedlich interpretiert worden sein. Fest steht, dass es bei beiden um Grammatik geht. Ebenso wie das Vokabular sind dies wohl die ursprünglichen Anwendungsbereiche von Übersetzung, die bereits bei der Grammatik-Übersetzungs-Methode vorkamen. Es ist interessant zu sehen, dass diese zwei Anwendungsbereiche doch noch immer die am weitesten verbreiteten zu sein scheinen.

Mindestens 50% der Befragten haben angegeben, den **Vergleich von Konventionen** im Unterricht eingesetzt zu haben. Dies wäre auch eine Methode, die zur Bewusstmachung gram-

matischer Strukturen dient, jedoch konkreter auf tatsächliche translatorische Prozesse eingeht. Denn beim Vergleich von Textkonventionen kommt es zur kritischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen kulturell gewachsenen Regeln verschiedener Sprachen.

Übersetzen im Sinne der **Sprachmittlung** bzw. das **Übersetzen eines Dialogs** – eine Alltagssituation, in der man sprachmitteln muss – wurde von über einem Drittel (42,1%) angegeben. Die Sprachmittlung scheint in Lehrbüchern zumindest teilweise bereits verankert zu sein. Sieht man sich an, welchen Stellenwert der europäischen Referenzrahmen der Sprachmittlung mittlerweile einräumt, so ist dieser Prozentsatz allerdings doch etwas dürftig. Die Übersetzung bzw. die Sprachmittlung als kommunikative Fertigkeit ist vor allem deshalb besonders relevant, da „Personen, die nicht professionelle Übersetzer sind, sich manchmal in der Situation sehen, sowohl von der Fremdsprache in die Muttersprache als auch in der anderen Richtung – mündlich oder schriftlich – übersetzen zu müssen" (Welker 2004:6)[26]. Sprachmittlungsaktivitäten sind eine wichtige Vorbereitung auf Alltagssituationen, die sowohl für den Fremdsprachen- als auch für den Zweitsprachenunterricht wichtig sind (vgl. Bohunovsky 2011:212).

Die wenigsten haben die **Übersetzung im professionellen Sinne** als Methode angegeben. Lediglich 15,8% haben diese aus Lehrbüchern und 13,8% aus sonstigen Quellen bezogen. Der tatsächliche Einsatz von Übersetzung scheint noch immer Tabu zu sein. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Vorstellung vom Übersetzen im Fremdsprachenunterricht meist mit der veralteten Grammatik-Übersetzungs-Methode in Zusammenhang gebracht wird, wo Übersetzung als „richtige" Übertragung kontextloser Sätze von einer in die andere Sprache als Hauptgrundlage des Fremdsprachenlernens eingesetzt wurde. Die Übersetzung im Sinne der Funktionen Bohunovskys für einen kritisch-reflexiven Lernprozess einzusetzen, dürfte wenig verbreitet sein. Nur eine Person hat unter dem Feld „Andere" den reflexiven Umgang mit Übersetzung angesprochen. Sie schreibt: "Reflexion darüber, was eine Übersetzung ist, um den Lernenden ein Verständnis für die Komplexität und den Reichtum an Möglichkeiten der Sprache nahezubringen."[27]

Folgende Übungsformen und Methoden wurden als zusätzliche Übungsformen oder Methoden in Lehrbüchern für das Feld „Andere" angegeben:

- *Fragen über den Text*
- *Der Name von Städten und Grüßen in der Muttersprache*

[26] "pessoas que não são tradutores profissionais veem-se às vezes na situação de terem que traduzir – oralmente ou por escrito – tanto na direção LE→LM quanto na outra"
[27] "Reflexão do que é uma tradução, para introduzir ao estudante a noção da complexidade e riqueza de possibilidades da língua."

- *nach Ähnlichkeit*[28]

Es ist schwierig zu interpretieren, was hier tatsächlich gemeint ist, da die Angaben sehr knapp formuliert sind. Eine wirklich neue Methode scheint hier aber nicht angesprochen zu werden.

Bei den Übungsformen und Methoden aus anderen Quellen sehen die Methoden noch etwas vielfältiger aus. Hier gibt es 6 Angaben:

- *Reflexion darüber, was eine Übersetzung ist, um den Lernenden ein Verständnis für die Komplexität und den Reichtum an Möglichkeiten der Sprache nahezubringen.*
- *Fragen über den Text*
- *Musik oder Literatur*
- *nach Klang*
- *Ich unterrichte den Akkusativ normalerweise, indem ich von einem Satz auf Portugiesisch ausgehe. Ich bitte die Schüler, den Satz umzudrehen. Danach übertrage ich den Satz ins Deutsche und bitte die Schüler erneut, den Satz umzudrehen. Dann sage ich, dass der Sinn sich nicht geändert hat und erkläre, dass es auf Deutsch nicht genügt, die Reihenfolge der Satzteile zu ändern, man muss den männlichen Artikel deklinieren.*
- *Arbeit mit Beschreibung/Übersetzung der metaphorischen Zuordnung von Redewendungen, und einiger Grammatikstrukturen, um die metaphorische Kompetenz in der L2 zu fördern.*[29]

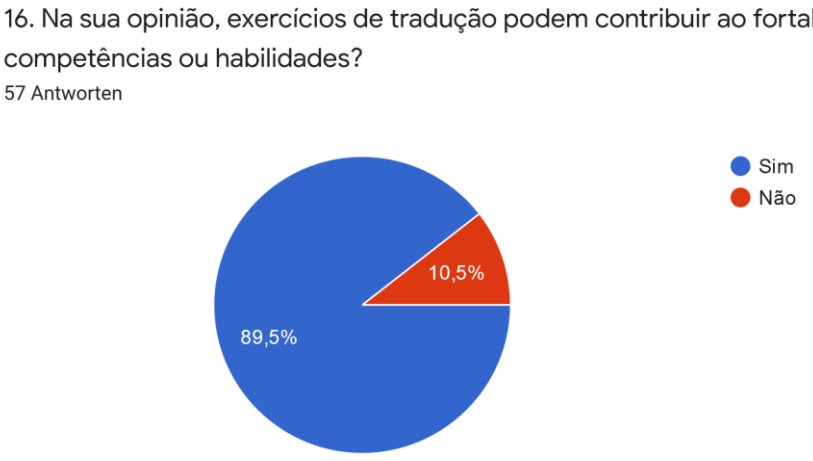
Hier sind einige Dinge dabei, die ich selbst im Deutschunterricht angewandt habe. Mit Redewendungen zu arbeiten, ist eine sehr gute Übung, um die Kulturspezifika und kulturellen Eigenheiten einer Sprache näher kennenzulernen. Auch Königs erwähnt diese in seinen Übungsbeispielen (siehe Kapitel 4.6.). Es ist gleichzeitig auch eine wichtige Übung, wenn man mit Übersetzung, vor allem mit Literatur- oder Medienübersetzung arbeitet. Bei der Angabe „nach

[28] "Perguntas sobre o texto"
"O nome de cidades e saudações na língua materna"
„por similaridade"
[29] „Perguntas sobre o texto"
"Músicas ou literatura"
"por sonoridade"
"Costumo ensinar acusativo partindo de uma frase em português. Peço para os alunos inverterem o sentido da frase. Depois passo a frase para o alemão e peço novamente para o alunos inverterem o sentido. Aí digo que o sentido não se inverteu e explico que em alemão não basta mudar a ordem dos elementos para mudar o sentido: é preciso declinar o artigo masculino."
"Preparei e apliquei exercícios assim"
"Trabalho com a descrição/tradução do mapeamento metafórico de expressões idiomáticas, e algumas estruturas gramaticais, para o desenvolvimento da competência metafórica em L2."

Klang“ vermute ich, dass es um die Phonetik geht. Dies ist vor allem beim DaF-Unterricht eine sehr wichtige Komponente. Denn wird Deutsch in einem Umfeld gelernt, in der die Sprache im Alltag kaum gegenwärtig ist, so ist es umso wichtiger, auf phonetische Aspekte einzugehen. In der fünften Angabe, wo es um den Akkusativ geht, liegt der Fokus wieder auf strukturellen Aspekten von Fremd- und Erstsprache. Ich würde diese Art der Übung dem Grammatik-Vergleich zuordnen.

Es wäre natürlich relevant, zu erörtern, wie die Übungsformen praktisch interpretiert und von den Lehrenden im Unterricht eingesetzt werden. Wie aus der Literatur hervorgeht (vgl. Weskamp 2019), wird Übersetzung oft unhinterfragt und ohne theoretische Fundierung eingesetzt. So handelt es sich beim „Übersetzen“ von Grammatik z.B. nicht wirklich um eine Übersetzung, sondern um eine Erläuterung in der jeweiligen Erstsprache der Lernenden. Bei der Übersetzung von Vokabeln ist auch die Frage, ob es sich um unhinterfragte Wörterlisten handelt oder ob die Bedeutung der Wörter im Unterricht diskutiert und in einen Kontext gestellt werden. Eine solche qualitative Vertiefung der Fragen hätte jedoch den Rahmen eines Fragebogens gesprengt und die Motivation der Befragten geschmälert. Was auf jeden Fall aus diesem Teil des Fragebogens hervorgeht, ist, dass Übersetzung als professionelle Tätigkeit und die kritische Auseinandersetzung damit kaum von den Befragten in Erwägung gezogen wird.

Im Allgemeinen wird jedoch der **Einsatz von Übersetzungsübungen** im Fremdsprachenunterricht positiv bewertet:



Fast 90% sind der Meinung, dass solche Übungen zur Förderung anderer Kompetenzen und Fertigkeiten beitragen können. In den Ausführungen („**Begründen Sie Ihre Antwort.**“) kommen einige sehr gute und wichtige Kommentare vor, auf die ich etwas näher eingehen möchte.

8 Personen gehen bei ihrer Ausführung auf den Wortschatz ein. Das wäre das, was vom GeRS als **lexikalische Kompetenz** bezeichnet wird. So wird z.B. kommentiert: „Wenn [die

Übungen] didaktisch gut ausgearbeitet sind, motivieren sie die Schüler zum Recherchieren, Nachschauen, Erwerben von Wortschatz sowie zum Entdecken alter und neuer Verwendungsmöglichkeiten."[30]

Die **grammatische Kompetenz** wird von 4 Personen erwähnt. So schreibt eine Person: „Die Grammatik kann besser verstanden werden, wenn es die Möglichkeit gibt, bei der Erklärung zu übersetzen."[31]

Einige Personen sprechen davon, was man als Sprachbewusstsein bezeichnen könnte. So ist oft davon die Rede, dass Lernende durch die Übersetzung und Sprachmittlung die Fremdsprache besser verstehen lernen, mehr reflektieren und auf den Kontext eingehen. Auch die eigene „Muttersprache" wird immer wieder erwähnt und dass es wichtig ist, über den Unterschied zwischen den Sprachsystemen der Erstsprache und der Fremdsprache zu reflektieren. Eine Person betont, dass man die Übersetzung „nicht ignorieren kann", dass man ohne sie keine Fremdsprache lernen kann. Eine andere Person erwähnt wiederum, dass sich die Lernenden durchs Übersetzen „sicherer fühlen", Wörter je nach Kontext richtig einzusetzen.

Die Argumentationen derer, die den Einsatz von Übersetzungsübungen negativ bewertet haben, ähneln sich weitgehend. Einmal ist davon die Rede, dass Übersetzung nur sinnvoll ist, wenn man sich tiefergehend mit linguistischen Aspekten der Sprache beschäftigen will. Auch wird von manchen argumentiert, dass Übersetzungsübungen den Spracherwerb behindern können. „Es kann zu einer Gewöhnung an die Übersetzung kommen, was wiederum den Lernprozess hin zum natürlichen Sprachfluss stören würde."[32] Die hier dargestellte Problematik ist eine, die meiner Ansicht nach vor allem dann auftritt, wenn die Übersetzung unhinterfragt und ohne System zum Einsatz kommt. Wenn ständig übersetzt wird und die Kommunikation in der Fremdsprache zu kurz kommt, dann ist dies vor allem in den höheren Stufen sehr problematisch. Doch es gibt einen Unterschied zwischen einem ständigen Übersetzen von Wörtern oder Sätzen und dem bewussten Einsatz von Übersetzungsübungen mit einem bestimmten Ziel. Sehr richtig geht eine Person darauf ein, dass Wörter nicht einfach unreflektiert im Unterricht „übersetzt" werden sollten. „Und wenn [die Übersetzung] verwendet wird, muss sie mit einer Reflexion vonseiten des Schülers einhergehen. Das heißt, der Lehrer bringt den Schüler dazu, ein Wort zu übersetzen und nicht einfach die fertige Übersetzung zu präsentieren."[33] Dies ist ein

[30] "Quando são didaticamente bem trabalhados, motivam os alunos a investigar, pesquisar, adquirir vocabulário, descobrir antigos e novos usos."
[31] "A gramática pode ser melhor entendida quando há a possibilidade de tradução na explicação"
[32] "Pode ocorrer a habituação à tradução que por sua vez atrapalharia o aprendizado em direção à fluência natural."
[33] "E quando utilizado, deve ser acompanhado de uma reflexão do aluno. Ou seja, o professor leva o aluno para que ele traduza a palavra e não simplesmente apresente a tradução pronta."

wichtiger Punkt, denn, wie ein anderes Beispiel zeigt, setzen viele die Übersetzung spontan und ziellos ein, meist dann, wenn es „nicht anders geht“:

> *Übersetzungen von und in verschiedene Sprachen, die sowohl ich als auch meine Schüler kennen, kommen in fast allen Stunden natürlich und willkürlich vor, denn sie sind ein unbestreitbarer Bestandteil des Lehr-/Lernprozesses, besonders bei der Vermittlung von Bedeutungen, doch das Ziel der Schüler ist kaum, einen längeren Text zu übersetzen.*[34]

Wieder wird klar, dass die Vermittlung von Wortbedeutungen, also die Semantisierung, ein typisches Einsatzgebiet der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht darstellt und dass kaum über andere Funktionsweisen von Übersetzungsübungen nachgedacht wird. Die Übersetzung ist oft „notwendiger“, aber nicht erwünschter Bestandteil des Lernprozesses.

[34] “Traduções de e para vários idiomas de conhecimento mútuo meu e dos alunos ocorrem natural e aleatoriamente em quase todas as aulas, pois inegavelmente fazem parte do processo de ensino/aprendizagem, especialmente na transmissão de significados, mas dificilmente o objetivo dos alunos é de traduzir algum texto mais longo”

8. Interviews mit Fachexpertise zur theoretischen Vertiefung

Die ursprüngliche Überlegung, fundierte Interviews mit Fachleuten zu führen, rührte daher, dass es mir als sehr schwierig erschien, genügend Datenmaterial aus Fragebögen zu bekommen. Wie Kallus betont, fällt die Motivation für das Ausfüllen von Fragebögen aufgrund der wachsenden Bürokratisierung und Zunahme an standardisierten Formularen mittlerweile allgemein recht niedrig aus (vgl. Kallus 2016:134). Durch „Experteninterviews" ist für eine höhere Rücklaufquote gesorgt, außerdem kann auf komplexere Fragestellungen eingegangen werden und Rückfragen werden ermöglicht. Da mein Fragebogen letztlich eine zufriedenstellende Rücklaufquote aufwies, konnte ich die Interviews als ergänzende wissenschaftliche Vertiefung der Forschungsfrage heranziehen.

Als Grundlage für den Interviewleitfaden diente somit meine allgemeine Forschungsfrage „Inwiefern kommt Übersetzen oder Sprachmitteln in der Ausbildung und Praxis von Deutschlehrenden vor?". Ich bin jedoch in den Interviews über diese Grundfrage hinausgegangen und habe auch grundlegende Theorien und Vorüberlegungen angesprochen, die bereits in meinem Theorieteil vorkommen. Außerdem bin ich zusätzlich auf Aspekte eingegangen, mit denen sich die jeweiligen Interviewten wissenschaftlich auseinandergesetzt haben.

8.1. Vorbereitungen

Das Auswählen der Interviewpartner, oder genauer gesagt, das Finden von Personen, die sich für Interviews eignen würden, stellte sich als schwieriger heraus als erwartet. Zwar bekam ich durch Lehrpersonen im Deutschbereich der Bundesuniversität von Santa Catarina (UFSC) Empfehlungen und Kontakte von Professorinnen und Professoren, die sich mit dem Thema beschäftigen. Wer sich dann tatsächlich für meine Forschungsarbeit eignete und wer verfügbar war, stellte sich erst mit der Zeit heraus, abgesehen davon, dass es manchmal erst sehr spät zu Rückmeldungen kam. Zwei Personen, die für das Interview geeignet waren, kamen dann schließlich auch zu Wort. Dann führte das eine zum andere. Das Gespräch mit Ruth Bohunovsky führte zum dritten Interviewpartner, Ebal Bolacio. Dieser wiederum empfahl mir eine weitere Interviewpartnerin, mit der durch die aktuell schwierige Lage in Brasilien jedoch kein Interview mehr zustande kam. Durch die zeitlich versetzte Abfolge der Interviews habe ich, wie Gläser und Laudel beschreiben, meinen Interviewleitfaden teilweise „nachentwickeln" und an den Stand meiner Forschung anpassen müssen (vgl. Gläser & Laudel 2010[4]:118).

Bei der Erstellung des Interviewleitfadens habe ich versucht, möglichst offene Fragen zu stellen, sie jedoch konkret mit meiner Forschungsfrage in Verbindung zu setzen. Dichotome Ja-/Nein-Fragen habe ich immer durch zusätzliche Fragen ergänzt, damit der mögliche Zweifel, ob der oder die Interviewte „tatsächlich mit ‚Ja' oder ‚Nein' antworten soll oder ob eine längere Erklärung von ihm erwartet wird" (Gläser & Laudel 2010[4]:132), gleich ausgeräumt wird.

Zwar habe ich versucht, den Interviewleitfaden bei allen Interviewten möglichst gleichzulassen, damit sichergestellt wird, dass aus einer größeren Zahl von Interviews gleichartige Informationen erhoben werden. Trotzdem habe ich sie auf die Interviewten angepasst, vor allem wenn sich neue Themen ergaben oder wenn sich die Möglichkeit ergab, Themen anders aneinander anzuschließen (vgl. Gläser & Laudel 2010[4]:144). Dies resultierte vor allem daraus, dass die Interviewten in ihren wissenschaftlichen Arbeiten auf unterschiedliche Bereiche näher eingegangen sind und in unterschiedlichen Bereichen tätig sind. So schreiben auch Gläser und Laudel: „Die Kenntnis von Lebens- und Arbeitswelten der Interviewpartner ermöglicht es meist, die Fragen bezogen auf diese Welten und damit leichter aufnehmbar zu formulieren." (Gläser & Laudel 2010[4]:151) In diesem Sinne habe ich Fragen teilweise umformuliert und andere hinzugefügt, wenn es sich um Bereiche handelte, die spezifisch den jeweiligen Interviewpartner oder die jeweilige Interviewpartnerin betrafen. So hat sich z.B. Ebal Bolacio viel mit der interkulturellen Kommunikation auseinandergesetzt, ein Feld, das für die Frage nach dem Einsatz von Sprachmittlungs- oder Übersetzungsmethoden im Fremdsprachenunterricht relevant ist. Hier habe ich also die Sprachmittlung mit der interkulturellen Kommunikation in Verbindung gebracht, was ich bei den anderen nicht tat.

8.2. Transkription

Für das Transkribieren der Interviews habe ich mich dafür entschieden, in beiden Sprachen die Standardrechtschreibung, wie sie im jeweiligen Land vorherrscht, zu verwenden. Umgangssprachliche Schreibweisen kommen also nicht vor. Lediglich die Satzstellung habe ich beibehalten. Diese unterscheidet sich im brasilianischen Portugiesisch in seltenen Fällen von der Schriftsprache. Da es um die Inhalte geht und nicht darum, wie etwas gesagt wurde, bin ich weder auf Pausen noch auf Unterbrechungen, Räuspern, Lachen oder sonstige Geräusche eingegangen. Auch Satzanfänge, die nicht weitergeführt wurden bzw. durch einen anderen Satz ausgebessert wurden, habe ich ausgelassen. Ebenso fehlen umgangssprachliche Füllwörter, wie z.B. „… nicht?" oder im Portugiesischen „… certo?", am Satzende. Diese haben nämlich, zu-

mindest in den Interviews, die ich geführt habe, keinen Einfluss auf die Inhalte. Unverständliche Passagen habe ich mit einer eckigen Klammer gekennzeichnet, wenn diese für das Interview relevant gewesen wären. Passagen, in denen der/die Interviewte sich abgewandt und für das Interview Irrelevantes von sich gegeben hat, habe ich ausgelassen.

Inhaltlich zusammengehörende Aussagen habe ich jeweils als Absatz formatiert. Eine Aussage kann demnach mehrere Absätze beinhalten (vgl. Gläser & Laudel 2010[4]:194). Meine eigenen Fragen und Kommentare sind im Gegensatz zu den Aussagen der Interviewten fettgedruckt, um mehr Klarheit über den Sprecherwechsel zu geben.

8.3. Kategorien und Auswertung

Als Auswertungsmethode habe ich die **Qualitative Inhaltsanalyse** herangezogen, wie sie von Gläser und Laudel beschrieben wird. Es handelt sich dabei um eine *Inhaltsanalyse mittels Extraktion*. Dabei wird Information aus den Interviewdaten extrahiert und anschließend zusammengefasst, verdichtet und innerhalb eines theoretischen Rasters von Dimensionen und Variablen verortet. Diese strukturell-qualitative Inhaltsanalyse orientiert sich am Kategoriensystem, das von Mayring zur Auswertung von Datenmaterial vorgeschlagen wurde, unterscheidet sich jedoch in dem Sinne, dass im Vorhinein festgelegte Kategorien nicht im Laufe der Analyse an das Material angepasst werden. Die Methode sieht „das Aufbauen eines geschlossenen Kategoriensystem vor der Analyse“, „das Durchsuchen des Textes auf relevante Informationen“ sowie „die Zuordnung dieser Informationen zu den Kategorien“ (Gläser & Laudel 2010[4]:197f.) vor. Kategorien können nicht völlig weggelassen bzw. ersetzt, sondern nur ergänzt werden. „Das Spannungsverhältnis von Theorie und Daten wird also aufrechterhalten und kann in einem späten Stadium der Auswertung, das heißt mit einer wesentlich besseren Kenntnis des Materials, behandelt werden.“ (Gläser & Laudel 2010[4]:205)

Da meine geführten Interviews einen relativ kleinen Datensatz umfassen, habe ich darauf verzichtet, ein Programm für die Extraktion von Informationen heranzuziehen. Wie ich bereits angesprochen habe, orientierte ich mich bei den Interviewfragen an meiner allgemeinen Forschungsfrage, ging aber auch auf theoretische Grundlagen ein. Die Kategorien und die dazugehörigen Variablen für die Extraktion und die Auswertung der Interviews gehen also nicht nur auf die Ausbildung und Praxis von Deutschlehrenden und die Kenntnis derer von Übersetzungs- bzw. Translationswissenschaft, sondern auch auf Grundüberlegungen wie den Einsatz der Erstsprache und den allgemeinen Nutzen von Übersetzungs- oder Sprachmittlungsübungen

im Fremdsprachenunterricht ein. Dabei sind gewisse Kategorien nicht auf alle Interviews anwendbar, da ich den Interviewleitfaden im Laufe der Zeit ergänzt und angepasst habe. Folgende Kategorien und Variablen habe ich anfänglich zur Auswertung festgelegt:

Übersetzungswissenschaft oder Translationswissenschaft in der Ausbildung von Deutschlehrenden

- ÜW oder TW (Theorie und Praxis) in der Ausbildung bzw. im Studium des/der Interviewten
- ÜW oder TW (Theorie und Praxis) an der Institution, an der sie tätig sind
- Zusammenhang zwischen ÜW oder TW und Fremdsprachendidaktik
- Kenntnis der Studierenden über ÜW oder TW

Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht

- Sprachkompetenz
- Kommunikative Kompetenz
- Interkulturelle bzw. Transkulturelle Kompetenz
- Sprachmittlung als Kompetenz

Die Anpassung von Lehrmaterial an den brasilianischen Kontext

- Was ist anders als im deutschsprachigen Raum?
- Lehrwerke mit brasilienspezifischem Material

Die Bedeutung der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht

- Auf die Erstsprache der Lernenden eingehen
- Unterschied zwischen DaF und DaZ

Übersetzungs- oder Sprachmittlungsübungen im Fremdsprachenunterricht

- Übersetzung oder Sprachmittlung?
- Allgemeiner Nutzen
- Förderung des Sprachbewusstseins

Diese Kategorien wurden durch zusätzliche, unerwartete Informationen, die während der Auswertung entstanden, ergänzt. So kam das Thema *Intralinguale Sprachmittlung* beim Interview mit Ruth Bohunovsky zur Sprache. Außerdem werde ich näher auf den bilateralen Masterstudiengang, in dem Bohunovsky als Dozentin lehrt, und auf das Projekt *Vice-Versa*, an dem Ebal Bolacio gearbeitet hat, eingehen. Die folgenden Unterkapitel beziehen sich deshalb jeweils auf eine Kategorieneinheit, wobei die im Nachhinein hinzugefügten Kategorien zum Schluss angeführt sind. Textpassagen wurden den jeweiligen Kategorien zugeordnet und richten sich somit nicht nach der Textsequenzialität der Interviews. Mitunter können einer Kategorie auch

mehrere Textpassagen zugeordnet worden sein. Grundsätzlich wurden nur als relevant erachtete Textpassagen ausgewählt. Die Entscheidungsgrundlage liegt dabei auf den vorher festgelegten oder im Laufe der Auswertung hinzugefügten Kategorien (vgl. Gläser & Laudel 2010[4]:212).

Für das Auswertungsverfahren habe ich ein Kodierungssystem festgelegt, in dem angegeben wird, um welches Interview es sich handelt (**IX** = Interview + Zahl), zu welcher Hauptfrage bzw. Antwort die Textpassage gehört (**FXX/AXX** = Frage/Antwort + Zahl) – wobei Zwischenfragen und Kommentare vonseiten des Interviewers nicht als eigene Frageeinheit gewertet werden – als auch, in welcher Zeile im Transkript die Textpassage beginnt (**ZXXX** = Zeile + Zahl). Damit ergibt sich das Kodierungsformat **IX-FXX/AXXX-ZXXX**. So bezieht sich beispielsweise der Code **I2-A05-Z135** auf die Beantwortung der fünften Hauptfrage im zweiten Interview (Interview Ruth Bohunovsky - Interviewtranskription 2), wobei die Textpassage in Zeile 135 beginnt.

8.3.1. Übersetzungswissenschaft oder Translationswissenschaft in der Ausbildung von Deutschlehrenden

Die erste Kategorie bildet eine der zwei Hauptforschungsfragen, nämlich inwieweit Übersetzung, Sprachmittlung bzw. Translationswissenschaft im Studium bzw. in der Ausbildung angehender Deutschlehrender vorkommen. Dabei bin ich in den Interviews auch auf die Ausbildung der Interviewten selbst eingegangen.

Der Bildungsweg der Interviewten könnte unterschiedlicher nicht sein, auch wenn alle drei sowohl mit Fremdsprachendidaktik als auch mit Translation zu tun haben und Deutschunterricht geben oder gegeben haben. Es ist zu beachten, dass sich das brasilianische System vom deutschsprachigen Raum unterscheidet. Übersetzen bzw. Translation hat sich in Brasilien erst spät als eigenes Studium etabliert und ist bis heute nur vereinzelt vorzufinden. Es ist oft Teil von philologischen, literatur- oder sprachwissenschaftlichen Studien. So hat Paulo Oliveira „Vergleichende Sprachwissenschaft und Literatur“ studiert, hat die Anfänge der Sprachlehrforschung in Brasilien miterlebt und war auch einer der ersten Studierenden der Übersetzungstheorie. „Ich war im ersten spezifischen Studienprogramm zur Übersetzungstheorie in Brasilien, das an der Unicamp [Universität von Campinas im Bundesstaat São Paulo] durch Professorin Rosemary Arrojo umgesetzt wurde, damals Grande Dame des Dekonstruktivismus welt-

weit, auch innerhalb der Übersetzungstheorie.“ (I1-A02-Z051)[35] Ruth Bohunovsky hat in Deutschland Lateinamerikanistik studiert und später in Brasilien ein Doktorat im Bereich Translationswissenschaft sowie ein Post-Doktorat im Bereich DaF/DaZ abgeschlossen (vgl. I2-A02-Z048). Ihre sprachdidaktischen Erfahrungen kommen allerdings hauptsächlich aus der Praxis. Ebal Sant'Anna Bolacio Filho hat *Letras Português-Francês* (vergleichbar mit Romanistik) in Brasilien und Hispanische Philologie sowie Lateinamerikanistik in Frankfurt studiert (vgl. I03-A01-Z007). Alle hatten somit in ihrer Laufbahn mit Übersetzung oder mit Fremdsprachendidaktik zu tun. Alle gaben jedoch an, dass auf die Verbindung zwischen Translation und Fremdsprachenunterricht nicht eingegangen wurde. Laut Bolacio war und ist Übersetzen teilweise noch immer verpönt. „In meiner Ausbildung als Lehrer, sowohl an Universitäten als auch in der Praxis, hatte und hat die Übersetzung größtenteils immer noch einen sehr schlechten Ruf.“ (I03-A02-Z032)[36]

Auch heute noch scheint Übersetzung bzw. Translation in der fremdsprachendidaktischen Ausbildung wenig Platz zu haben. „Ich glaube, dass sich der Gedanke, Übersetzung kann praktisch sein, anfängt zu verbreiten, und – vielleicht noch etwas weniger – die Reflexion darüber, was es heißt, zu übersetzen.“ (I1-A08-Z452)[37] Ein wirklich konkretes Zusammenführen der beiden Disziplinen scheint kaum vorzukommen. Bolacio spricht davon, dass es an der Bundesuniversität vom Bundesstaat Rio de Janeiro in Niterói (UFF), wo er tätig ist, Bemühungen zur Implementierung von Translation als Studium gibt. Viele seiner Kolleg*innen beschäftigen sich mit Translationstheorie. Es wird jedoch im Zuge der translationswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen kein Bezug zur Fremdsprachendidaktik hergestellt (vgl. I3-A04-Z062). Außer kleinen Projekten scheint es auch an der Universität von São Paulo (USP) nichts in dieser Richtung zu geben (vgl. I1-A06-Z357). Lediglich der bilaterale Masterstudiengang *Deutsch als Fremdsprache*, der durch Zusammenarbeit der Bundesuniversität von Paraná (UFPR) mit der Universität Leipzig entstanden ist und in dem Ruth Bohunovsky als Dozentin tätig ist, geht auf Übersetzung und Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht ein.

> *Da kommen auch Studenten aus ganz Brasilien und Deutschland, und hier geht es um DaF. Und unsere drei Pflichtmodule sind Interkulturalität, […] Literatur und österrei-*

[35] “Sou do primeiro programa de teoria da tradução específico no Brasil, implementado na Unicamp pela professora Rosemary Arrojo, que era a grande dama da desconstrução em termos mundiais, também dentro da teoria da tradução. Então, sou um dos alunos da Rosemary Arrojo.”
[36] “Na maior parte de minha formação como professor, tanto nas universidades quanto na prática, a tradução era e ainda é muito mal vista.”
[37] „Acho que começa a ganhar espaço a ideia de que a tradução é prática, e talvez ainda menos um pouco, a reflexão sobre o que é traduzir.“

> *chisch-deutsch-brasilianische Kulturgeschichte, also die Verbindungen, und eben dieses Modul zu Sprachmittlung und Übersetzung im Fremdsprachenunterricht. (I2-A06-Z186)*

Ihrer eigenen Einschätzung zufolge steht Bohunovsky in ihrer Beschäftigung mit diesem Thema recht allein da. „Von Anfang an in diesem Modul war es immer schon – das hat sich auch nicht verändert – mein Anliegen, diese zwei Gebiete zu verbinden, die Übersetzungswissenschaft mit dem DaF-Bereich." (I2-A06-Z223)

Wenn es um die allgemeine Kenntnis von Studierenden der Fremdsprachendidaktik über translationswissenschaftliche Theorien geht, so ist diese laut Bolacio auf seiner Universität in Niterói grundsätzlich vorhanden. „Der Unterschied zwischen Übersetzen und Dolmetschen ist in den Köpfen der Studierenden, es gibt jedoch keinerlei Ausbildung im Bereich Dolmetschen." (I3-A04-061)[38] Übersetzen kommt also im Studium vor, was – wie bereits angesprochen – vor allem daran liegt, dass Übersetzen meist kein eigenes Studium ist. „Unser Curriculum, genauso wie das meiner früheren Universität, beinhaltet optionale Lehrveranstaltungen zur literarischen Übersetzung und einige Kollegen bieten Lehrveranstaltungen zur Übersetzungstheorie an, aber keine bezieht sich auf den Sprachunterricht." (I3-A04-064)[39]

8.3.2. Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht

Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht sind spätestens seit der Publikation des europäischen Referenzrahmens europaweit, aber auch weltweit, in aller Munde. Dem generellen Diskurs in der Sprachdidaktik entsprechend betont auch Paulo Oliveira, dass es nie *die* richtige Methode geben kann. Vielmehr ist es nötig, seine methodologische Herangehensweise an die Lernenden anzupassen. „Es kommt auf die Situation und auf den Lernenden an, der Lernende als wesentlicher Faktor in der Situation. Weitere Faktoren sind: Was lernt er gerade? Wofür wird er es verwenden? Wie viel der Sprache wird er verwenden? Wie viel Zeit hat er zum Lernen? Auf all das kommt es an." (I1-A06-Z331)[40] Welche Kompetenzen oder Fertigkeiten nun relevant sind, ist nicht so eindeutig festlegbar. Paulo Oliveira betont, dass es besonders von

[38] „A diferença entre tradução e interpretação está presente na cabeça dos estudantes, mas não há nenhum tipo de formação no sentido de interpretação."
[39] „Nosso currículo, assim como o da minha antiga universidade, contém disciplinas optativas de prática de tradução literária e alguns colegas oferecem disciplinas de teoria de tradução, mas nada especificamente voltado para o ensino de línguas."
[40] „A depender da situação e do aprendiz, o aprendiz como um fator importante na situação. Outros fatores sempre são: o que é que ele está aprendendo? Para que é que ele vai usar? Quanto da língua ele vai usar? Quanto tempo ele tem para aprender. Tudo isso depende.

der Situation und vom Lerntyp abhängt, welche Methodik ich im Unterricht einsetzen sollte und welche Kompetenzen ich ausbilden möchte. Ich bin jedoch konkret auf drei Kompetenzen eingegangen, die immer wieder in der Literatur vorkommen: die allgemeine Sprachkompetenz (oder Sprachkompetenzen), die kommunikative Kompetenz und die interkulturelle oder transkulturelle Kompetenz. Diese Begriffe werden sehr unterschiedlich definiert und abgegrenzt und es ist fraglich, inwieweit sich zum Beispiel die kommunikative Kompetenz von einer Sprachkompetenz unterscheidet. Paulo Oliveira spricht immer wieder von einer **metalinguistischen Kompetenz**. In seinen Augen ist sie „nicht alles", aber ein wichtiger Bestandteil, der vor allem dann an Bedeutung gewinnt, wenn wir uns formell ausdrücken wollen:

> *Und damit ich mich in einer kulturellen Sprachgemeinschaft zurechtfinde, in der die Sprache wichtig ist, muss ich die Sprache lernen, sie korrekt bzw., mehr als korrekt, sie adäquat verwenden. Das Adäquate bezieht die Dimension der Korrektheit mit ein, aber auch die Dimension der pragmatischen Adäquatheit. In einem formelleren Fall jedoch gehört die Korrektheit zur Adäquatheit. (I1-F06-Z232)*[41]

In kommunikativen und monolingualen Ansätzen der Didaktik sind metalinguistische Kenntnisse und Sprachbewusstsein oft nicht vorzufinden. Im Sinne der Immersion möchte man die Lernenden „natürlich" mit der Fremdsprache konfrontieren. Oliveira geht jedoch davon aus, dass gerade bei Erwachsenen ein gewisses Maß an Sprachbewusstsein notwendig ist und in jeden Sprachkurs passt. „Die Reflexion darüber, wie Sprachen funktionieren, passt in jeglichen Kurs, in dem Sprache involviert ist, sei es nur das Lernen in der Muttersprache, sei es das Lernen einer Fremdsprache, sei es Übersetzen, sei es Dolmetschen." (I1-F08-Z435)[42]

Die **kommunikative Kompetenz** – in der Didaktik seit dem Aufkommen des kommunikativen Ansatzes ein beliebter Begriff – wird von Oliveira mit dem in Zusammenhang gebracht, was Chomsky als *Performanz* bezeichnet hat. Im GeRS wird die Performanz mit den *kommunikativen Aktivitäten* und *Strategien* gleichgesetzt. Oliveira kritisiert jedoch Chomskys Vorstellung, dass sich die Performanz von der Kompetenz ableitet:

---

[41] „E para que eu me dê bem dentro de uma comunidade linguística cultural em que a língua é importante, eu vou ter que aprender a língua, usá-la corretamente ou, mais do que corretamente, usá-la de modo adequado. O adequado, ele tem a dimensão da correção, mas ele tem também a adequação pragmática. Mas em um dos casos mais formais, a correção faz parte da adequação."

[42] „A reflexão sobre como funcionam as línguas cabe em qualquer curso em que língua ou linguagem esteja envolvida, seja só aprendizado na língua materna, seja aprender a língua estrangeira, seja traduzir, seja interpretar, *Dolmetschen*."

> *Aus der Perspektive, mit der ich seit einiger Zeit arbeite, der Sprachphilosophie, dem Sprachverständnis des späten Wittgenstein, leitet sich die Performanz nicht von der Kompetenz ab. Es besteht eine Wechselbeziehung. Die Kompetenz setzt sich aus der Performanz vieler zusammen, sodass sich das System, die Sprache, verändert. Die Performanz ist also wichtiger, die Performanz sieht man zuerst. Sie sollte aber zu einer Kulturkompetenz, zu einer kommunikativen, interpersonellen Kompetenz, führen. (I1-A06-Z256)*[43]

Für Oliveira kommt die Performanz, also die kommunikative Aktivität als Erstes und führt dann zu einer kommunikativen Kompetenz. Die kommunikativen Sprachkompetenzen, wie sie vom GeRS beschrieben werden, werden also durch die kommunikativen Aktivitäten gebildet. Hier lässt sich wieder beobachten, wie vage die Begriffe hier festgelegt sind. Denn was der Referenzrahmen als „kommunikative Sprachkompetenzen" bezeichnet, entspricht eher dem, was Oliveira unter „metalinguistischer Kompetenz" versteht. Wir können jedoch daraus schließen, dass eine wirkliche kommunikative Kompetenz, bei dem der tatsächliche Einsatz der Kenntnisse zum Tragen kommt, nur aus der sprachlichen Praxis, aus der Performanz, entstehen kann, wohingegen ein metalinguistisches Bewusstsein, im Sinne des GeRS die kommunikativen Sprachkompetenzen, als eher kognitiver Prozess verstanden werden kann. Beides ist laut Oliveira wichtig.

Auch von **Kulturkompetenz** spricht Oliveira, selbst wenn er diese nur anschneidet (vgl. I1-A06-Z261). Kulturkompetenz bzw. inter- oder transkulturelle Kompetenz ist von besonderer Bedeutung, wenn über den Einsatz von Übersetzungs- oder Sprachmittlungsübungen gesprochen wird. Ruth Bohunovsky geht es darum, den „Blick von Brasilien im deutschsprachigen Raum und vom deutschsprachigen Raum in Brasilien" in den Unterricht zu holen. Für sie sind Kulturkompetenz, aber auch Sprachsensibilität, wichtige Bestandteile, die durch Übersetzung und Sprachmittlung gefördert werden können. „Übersetzen als Hilfsmittel zur Kulturkompetenz, zum kulturellen Lernen und Sprachmittlung im Sinn von alltagspraktischen Situationen, wo eine Person zwischen zwei Personen spricht, die nicht miteinander kommunizieren können und denen ich irgendwie helfen sollte." (I2-F07-Z257) Dabei geht es eben nicht um das Übersetzen kontextloser Sätze, sondern um die Einbettung in einen kulturellen Kontext. Für Ebal

[43] „Do ponto de vista, no qual estou trabalhando há bastante tempo, da filosofia da linguagem, que é a concepção da linguagem do Wittgenstein tardio, a performance não é derivada da competência. Existe uma relação dialética. A competência é formada pela performance de vários, tanto que o sistema muda, a língua muda. Então, a performance é mais importante, a performance se vê primeiro, mas ela deveria levar a uma competência cultural, a uma competência comunicativa, interpessoal."

Bolacio bedeutet Übersetzen Interpretieren. Es handelt sich um eine interkulturelle Interpretation. In diesem Sinne stellt auch er die Verbindung zwischen interkultureller Kompetenz und Übersetzen her und hält es für wesentlich, diese in den Sprachunterricht einzubinden, gerade um sich sprachliche Aspekte bewusst zu machen.

> *Es reicht z.B. nicht, zu wissen, dass es im Portugiesischen einen Unterschied zwischen „tu/você/o senhor" gibt, sondern es geht darum, zu verstehen, wann und wie das eine oder das andere eingesetzt wird. Abgesehen davon, Verbote, Tabus, Normen zu verstehen, das, was sich im unteren Teil des Eisbergs befindet. Die Übersetzung kann uns dabei helfen, diese Mysterien zu enträtseln, was insbesondere in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern von Bedeutung ist. (I3-A05-Z117)*[44]

Hier geht es um die Ausbildung von Lehrpersonen, nicht unbedingt um den Sprachunterricht. Früheren Überlegungen zufolge traue ich mich jedoch, zu behaupten, dass auch im allgemeinen Sprachunterricht ein Einbinden solcher interkulturellen Aspekte wichtig sind. Außerdem dient der Sprachunterricht, wie in vorherigen Kapiteln bereits angesprochen, in Ländern wie Brasilien oft als Grundstein für die sprachliche Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden. Ob ich jetzt Übersetzung und Sprachmittlung einsetze oder nicht, inter- oder transkulturelle Kompetenzen sind ein immer wichtiger werdender Grundpfeiler des Sprachunterrichts, der auf keinen Fall außer Acht gelassen werden sollte.

Ob nun Übersetzung bzw. Sprachmittlung als eigene Kompetenz aufgefasst wird und so als Grundpfeiler in den Sprachunterricht gebracht werden soll, darüber herrscht keine Einigkeit. Ebal Bolacio spricht schon von einer Kompetenz, wenn er von Sprachmittlung spricht, lehnt jedoch dezidiert die Vorstellung von Sprachmittlung als „fünfte Fertigkeit" ab, wie es z.B. Nord beschreibt. „Ich weiß nicht, ob ich zustimme, dass die Sprachmittlung eine fünfte Fertigkeit ist, denn meiner Ansicht nach durchdringt sie alle anderen. […] Die Fähigkeit, sprachmitteln zu können, ergibt sich aus den anderen [Fertigkeiten]." (I3-F06-Z128)[45] Dabei bezieht er sich auf die vier traditionellen Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen. Für Bohunovsky kommt es darauf an, wie die Sprachmittlung eingesetzt wird. Sie betont die Notwendigkeit, die

[44] „Não basta saber p.ex. que há uma diferença entre tu/você/o senhor em português, mas sim entender quando e como usar um ou outro. Além do entendimento de interditos, tabus, normas, aquilo que está na parte de baixo do iceberg. A tradução pode nos ajudar a desvendar esses mistérios, o que é importante principalmente na formação dos professores de LE."

[45] „Não sei bem se concordo que a mediação linguística seja uma quinta habilidade, pois a meu ver ela permeia todas as outras. [...] A capacidade de poder fazer uma intermediação linguística é resultado das outras."

Begrifflichkeiten zu definieren und sich bewusst zu machen, was ich mit Übersetzen oder Sprachmitteln meine.

> *Ich kann es als Methode zur Semantisierung von Wörtern verwenden, ich kann es als Methode zum Grammatikunterricht verwenden. Dann wäre es eine Methode. Manchmal verwende ich ganz explizit Sprachvergleich, um grammatische Phänomene zu erklären. Dann ist es eine Methode. Wenn ich es aber übe als Sprachmittlung im Alltag, dann wäre es eine Kompetenz, also nach meinem Verständnis. Dann möchte ich Übungen oder Aufgaben formulieren, um diese Kompetenz zu fördern. (I2-F08-Z279)*

Wenn nun also Sprachmittlung und Übersetzung im Unterricht eingesetzt werden, kommt es immer darauf an, welches Ziel wir damit erreichen möchten. Die Übersetzung kann ebenso als Methode, wie auch als Kompetenz oder als Übungsform verwendet werden, wenn dies bewusst geschieht und die Herangehensweise theoretisch fundiert ist.

8.3.3. Die Anpassung von Lehrmaterial an den brasilianischen Kontext

Die Benutzung von Lehrbüchern ist im wissenschaftlichen Diskurs in Brasilien ein viel diskutiertes Thema. Die Tatsache, dass sich Lehrwerke meist an der deutschsprachigen Lebensrealität orientieren, macht es immer wieder schwierig, auf Probleme brasilianischer Lernender einzugehen. Darauf macht Ruth Bohunovsky (2009a) aufmerksam. Oliveira spricht in diesem Zusammenhang vom Unterschied zwischen „Lernen“ und „Erwerben“. Das „Erwerben“ der deutschen Sprache in einem deutschsprachigen Kontext ist ein eher immersiver Lernprozess. Im Gegensatz dazu können Lernende in Brasilien kaum in einen deutschsprachigen Kontext „eintauchen“. Durch die technologischen Fortschritte sei es zwar einfacher, immersiv zu lernen, egal wo man sich befindet. „Mit dem Internet kann heutzutage die nicht-immersive Situation ein bisschen relativiert werden, aber nicht gänzlich, denn im Alltag ist man nicht im Internet.“ (I1-A04-Z115)[46] Das Deutsch-Lernen in Brasilien erfordert demnach eine andere Unterrichtsmethodik. Es müssen andere Schwerpunkte gesetzt werden. Bohunovsky spricht aus ihrer eigenen Unterrichtserfahrung die Problematik an, dass Lehrwerke für das brasilianische Publikum oft sehr fremd wirken. In ihrem selbst entwickelten Lehrmaterial versucht sie zweisprachig

[46] „[...] hoje em dia, com a internet, a situação de não-imersão pode ser um pouco relativizada, mas não totalmente, porque no dia a dia a pessoa não está na internet.“

zu arbeiten und Themen und Personen einzubeziehen, die mit Brasilien und dem deutschsprachigen Raum zu tun haben (vgl. I2-A03-Z064).

Dennoch sind Lehrbücher ein wichtiger Leitfaden, an denen sich Lehrende orientieren können und vor allem dann wichtig, wenn man mit vielen unterschiedlichen Lerngruppen arbeitet und ein hohes Maß an Arbeitsaufwand vermieden werden soll. Ebal Bolacio spricht dieses Dilemma an und betont, dass es wirtschaftlich gesehen ganz einfach nicht möglich ist, brasilienspezifisches oder an Brasilien angepasstes Material zu produzieren. Laut ihm sei es viel wichtiger in das Lehrpersonal und deren Ressourcen zu investieren.

> *Ich habe oft Probleme mit Kollegen an der Akademie, die Lehrbücher verteufeln und die gerne für jede Klassen und für jede Stunde individualisiertes Lehrmaterial vorbereiten würden. Meiner Erfahrung nach – ich habe schon in öffentlichen und privaten brasilianischen Schulen, in Sprachkursen in Brasilien und Deutschland sowie an der Universität unterrichtet – denken jene Kollegen, die sagen, es sollte keine Lehrbücher geben, nur an ihren Semesterkurs an der Universität und kennen die Realität der Kollegen nicht – welche ich sehr gut kenne, – die in Schulen und Kursen tätig sind, wo sie 5, 6, 7 oder mehr Klassen betreuen. (I3-F08-Z163)*[47]

Auch wenn es augenscheinlich sein mag, dass sich Lehrmaterial für den Deutschunterricht grundsätzlich am deutschsprachigen Raum und an Europa orientiert, so gibt es anscheinend doch Bestrebungen, Lehrwerke spezifisch für den brasilianischen Kontext zu kreieren. Paulo Oliveira erwähnt in diesem Zusammenhang ein Projekt in Zusammenarbeit mehrerer brasilianischer Universitäten. „Im Moment koordiniere ich ein Projekt zur Erarbeitung von Lehrmaterialien für den Deutschunterricht in Brasilien mit einem Team von ca. zehn Personen, die in verschiedenen brasilianischen Universitäten, wie Unicamp, USP, UFPR, UERJ, und UFC in Ceará, tätig sind.“ (I1-F01-Z027)[48] Oliveira hat auch bereits bei der ersten brasilianischen Version des Lehrbuches *Blaue Blume* mitgearbeitet, welches für einen internationalen Kontext erarbeitet wurde. „Unsere Version der *Blauen Blume* versucht genau das zu machen, den wesent-

[47] „Tenho muitos problemas com colegas da academia que demonizam o livro didático e que gostariam de preparar material individualizado para cada turma e cada aula. Na minha experiência, de quem já deu aula em escolas públicas e particulares brasileiras, em cursos de idiomas no Brasil e na Alemanha e em universidade, os colegas que dizem que não deveria haver livro didático, pensam só em seu curso por semestre na universidade e desconhecem a realidade dos colegas, que eu bem conheço, nas escolas e cursos, onde tem 5,6, 7 ou mais turmas.“

[48] „No momento, coordeno um projeto de elaboração de material didático para ensino de alemão no Brasil com uma equipe de umas dez pessoas que atuam em diversas universidades brasileiras UNICAMP, USP, UFPR, UFRJ, UERJ e UFC, Ceará.”

lichen konzeptionellen, kulturellen Unterschied zwischen Fremdsprachenunterricht und Zweitsprachenunterricht, der Immersionssituation, zu berücksichtigen.“ (I1-A04-Z109)[49]

Auch wenn es unterschiedliche Meinungen über die Benutzung von importierten Lehrbüchern gibt, so kommt hier doch eindeutig zur Geltung, dass die gravierenden Unterschiede zwischen einem deutschsprachigen Lernkontext, wo Deutsch als Zweitsprache unterrichtet wird und einem brasilianischen Lernkontext, wo Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, auf jeden Fall beachtet werden müssen. Lehrbücher werden grundsätzlich für den von Mehrsprachigkeit geprägten europäischen Kontext geschrieben. Das Übernehmen von Lehrmaterial aus einem anderen sozial-politischen Kontext sollte zumindest mitbedacht werden (siehe Kapitel 5.4.). Denn, selbst wenn es nicht lukrativ sein mag, brasilienspezifisches Lehrmaterial auf den Markt zu bringen, so scheint es doch einen Bedarf zu geben. Nicht zuletzt hat auch mein Fragebogen gezeigt, dass viele Lehrende zusätzliches Lehrmaterial in den Unterricht bringen und damit im Lehrbuch fehlenden Aspekte ergänzen.

8.3.4. Die Bedeutung der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht

Diese Kategorie, welche für meine Forschungsfrage eine tragende Rolle gespielt hat, knüpft in gewissem Sinne an die vorige an, denn gerade im brasilianischen Lernkontext ist das Einbeziehen der Erstsprache besonders relevant. Darin sind sich alle drei Interviewten einig. Auf die Erstsprache einzugehen, ist im deutschsprachigen Raum meist kein Thema, da die Lehrenden mit unterschiedlichen Sprachen der Lernenden konfrontiert sind. Laut Ruth Bohunovsky, die eine Lehrveranstaltung zum Thema *Sprachentwicklung und Muttersprache im Fremdsprachenunterricht* an der Universität Wien gehalten hat, wird die Erstsprache kaum thematisiert. „Das war wirklich ein neues Thema, damit hatten sich die meisten noch nicht beschäftigt, also eigentlich noch niemand beschäftigt.“ (I2-F09-Z314) Ihrer Meinung nach wird missachtet, dass viele Studierende im DaF/DaZ-Bereich vielleicht „irgendwann ins Ausland gehen, sei es jetzt in ihr eigenes Land oder ein anderes Land, und dort Deutsch unterrichten, und vielleicht sehr wohl eine sprachlich homogene Gruppe vorfinden“ (I2-A09-Z310). Die Erstsprache ist also gerade in Brasilien ein wichtiger Aspekt, sollte aber auch im deutschsprachigen Raum nicht außer Acht gelassen und schon gar nicht zum Tabu werden.

[49] „A nossa versão brasileira do Blaue Blume exatamente tenta a fazer isso, a levar em conta a diferença cultural, fundamental, conceitual do ensino de LE, língua estrangeira, ou ensino de segunda língua, a situação de imersão.”

Für Paulo Oliveira ist die Erstsprache ein ganz wesentlicher Bestandteil des Sprachlernprozesses:

> *Manche sagen, dass man Psychoanalyse nur in der Muttersprache machen kann. […] Es ist also nicht möglich, die Muttersprache aus dem Denkprozess auszuschließen. Die Muttersprache des Lernenden zu vergessen, heißt also, das zu ignorieren, was seine Identität als Person ausmacht. (I1-F03-Z083)*[50]

Die Erstsprache kann höchstens unterdrückt werden, ist jedoch weiterhin aktiv, wenn wir eine Fremdsprache lernen. „Sie sollte so weit wie möglich berücksichtigt werden, denn die Muttersprache zu berücksichtigen heißt, die Person selbst zu berücksichtigen." (I1-A03-Z096)[51] Für ihn ist, vor allem im brasilianischen Lernkontext, wo Deutsch als Fremdsprache gelernt wird, eine strikte Einsprachigkeit widersprüchlich. Wenn der Unterricht auf die Lernenden abgestimmt werden und deren kulturelle und sprachliche Herkunft beachtet werden soll, so kann die Erstsprache nicht aus dem Unterricht verbannt werden (vgl. I1-A03-Z083). Die Erstsprache werde zwar im Laufe des Lernprozesses, insbesondere auf höheren Niveaus, immer weniger wichtig, sie dürfe jedoch im Sinne einer *aufgeklärten Einsprachigkeit*, wie sie Butzkamm beschreibt, nie zum Tabu werden. Auf die Mehrsprachigkeit der Lernenden einzugehen ist für Oliveira wesentlich. „In Wirklichkeit sind wir alle auf die ein oder andere Weise mehrsprachig". (I1-A05-Z145)[52] Durch eine absolute Einsprachigkeit wird die Tatsache ignoriert, dass weder die Gesellschaft noch das Individuum einsprachig sind.

Ebal Bolacio ist davon überzeugt, dass gerade in den Anfangsniveaus die Erstsprache nicht ausgeblendet werden kann. „Ich habe es immer als wichtig empfunden, einen Ansatz zu pflegen, der die Muttersprache nicht ausschließt, denn in der Fremdsprache zu ‚denken', ist Studierenden in der Anfangsphase sehr fern – wenn überhaupt erstrebenswert." (I3-A03-Z042)[53] Auch er betont, dass in der realen Welt nicht immer nur eine Sprache gesprochen wird, selbst in einem „einsprachigen" Land wie Brasilien. Die Erstsprache oder andere gelernte Sprachen der Lernenden sollten deshalb gerade dort mehr einbezogen werden (vgl. I3-F07-Z143).

---

[50] „Há quem diga que só se pode fazer psicanálise em língua materna. [...] Então, não há como eliminar a língua materna do processo do pensamento. Então, você esquecer a língua materna do indivíduo que está aprendendo é você ignorar aquilo que define a sua identidade quanto pessoa."

[51] „Na medida do possível, deveria ser levada em conta, porque levar em conta a língua materna do aprendiz é levar em conta o próprio indivíduo."

[52] „Na verdade, é que todos somos plurilíngues de uma maneira ou outra."

[53] „[...] sempre achei importante uma abordagem que não excluísse a língua materna, pois "pensar" na língua estrangeira é algo muito distante dos estudantes iniciantes – se é que é algo desejável."

Ruth Bohunovsky ist der Meinung, die Erstsprache sollte im Verlauf allmählich abgebaut werden. „Ich glaube, das Ziel sollte schon sein, dass man dann irgendwann in der Zielsprache sprechen kann. Das ist sicher ab B1/B2 möglich. Am Anfang limitiert es natürlich. Wenn man dann wirklich nur in der Zielsprache sprechen muss oder will, ist das auch thematisch wahnsinnig einschränkend." (I2-A04-Z101) Im Anfangsstadium fungiert die Erstsprache als sprachliches Vorwissen. Bohunovsky geht, so wie Oliveira, auf die Tatsache ein, dass das, was in der Fremdsprache gelernt wird, im Kopf über die Muttersprache rückversichert wird, auch wenn diese im Unterricht nicht vorkommt. „Es ist ja illusorisch, zu glauben, dass ich diese Sprache aus dem Unterrichtsraum verdrängen kann." (I2-A04-Z112) Bohunovsky geht auch auf den thematischen Aspekt ein. Wenn man mit der Erstsprache der Lernenden arbeitet, könne man komplexere Themen ansprechen. Üblicherweise seien die Themen in Anfangsniveaus zu einfach und entsprechen nicht der durchschnittlichen Intelligenz der Lernenden. „Da muss man mit den intelligenten Menschen, die halt kein Deutsch können, aber deswegen nicht unintelligent sind, über Dinge sprechen, die eigentlich niemanden interessieren." (I2-A04-Z116)

In welchem Maße die Erstsprache im Unterricht zum Einsatz kommen sollte, mag von der Lernstufe abhängen. Dass eine absolute Einsprachigkeit, bei der die Erstsprache der Lernenden zum Tabu wird, in Brasilien nicht zielführend sein kann, darin sind sich auf jeden Fall alle Interviewten einig.

8.3.5. Übersetzungs- oder Sprachmittlungsübungen im Fremdsprachenunterricht

Die Erstsprache führt uns schließlich zum zweiten Hauptthema dieser Arbeit, dem Einsatz von Übersetzen und Sprachmitteln in der Unterrichtspraxis. Ob Übersetzung bzw. Translationstheorie in den Köpfen von Deutschlehrenden ist oder nicht, sagt noch nichts darüber aus, ob dies in der Praxis mit dem Fremdsprachenunterricht in Verbindung gesetzt wird und ob es überhaupt als sinnvoll erachtet wird. Wie wir im vorigen Kapitel sehen konnten, ist es in Brasilien nützlich, wenn nicht sogar notwendig, auf die Erstsprache einzugehen. Übersetzung und Sprachmittlung haben mit der Erstsprache zu tun, denn üblicherweise wird von oder in die Erstsprache übersetzt oder gemittelt. Doch inwiefern ist der Einsatz solcher Übungen wirklich zielführend und für den Lernprozess brasilianischer Lernender von Nutzen?

Paulo Oliveira betont, dass es auf den Übersetzungsbegriff ankommt, darauf, wie Übersetzung verstanden wird und welche Vorstellung von Sprache die Lehrperson hat. Die Übersetzung muss zur jeweiligen Unterrichtsform passen. In einem Sprachkurs, in dem völlig audiovisuell und eher intuitiv gearbeitet wird, könnte es schwierig werden, Übersetzung adäquat ein-

zusetzen (vgl. I1-F08-Z439). Auch für Ruth Bohunovsky ist es wesentlich, auf das Verständnis von Übersetzung einzugehen, wenn es darum geht, diese im Unterricht zu verwenden.

> *So beginne ich eigentlich die Diskussion jedes Semester immer, weil jeder Mensch glaubt zu wissen, worum es geht, wenn ich sage: "Übersetzen im Fremdsprachenunterricht". Und wenn man genauer hinschaut, weiß man überhaupt nicht, worum es geht, weil es eben ganz unterschiedlich verstanden wird, weil es unterschiedliche Praktiken dazu gibt. (I2-A-07-Z068)*

Gerade für angehende Deutschlehrende sei es wichtig, deren Verständnis von Übersetzen explizit zu machen, damit diese verstehen, wie sie es im Unterricht einsetzen können. Gerade für Studierende, die mit Sprachen zu tun haben, ist es wichtig, das Sprachbewusstsein zu fördern. So bringt Ebal Bolacio die Übersetzung aus dieser Überzeugung heraus in den Sprachunterricht. „Ich arbeite in den Unterrichtsstunden, wenn es passt, immer sprachvergleichend, mit mündlichen und/oder schriftlichen Übersetzungsübungen in die oder aus der Fremdsprache, um zu versuchen, das zu fördern, was sich *language awareness* nennt." (I3-F03-Z044)[54]

Grundsätzlich sprechen die Interviewten meist von der Ausbildung angehender Deutschlehrender, wenn es um den Einsatz von Übersetzungsübungen geht. Jedoch, wie im Falle der Erstsprache, betont Oliveira, dass der Einsatz von Übersetzung auch im Sprachkurs keinesfalls Tabu sein sollte:

> *Es sollte also kein Tabu sein, sich der Übersetzung zu bedienen, was nicht unbedingt so geschehen muss, wie es früher gemacht wurde, bei der Grammatik-Übersetzungs-Methode. Darum geht es nicht. Man kann die Übersetzung, die Sprache des Lernenden als Metasprache verwenden, um etwas zu erklären. Man kann die Sprache sogar verwenden, um einen Text zu besprechen. (I1-A05-Z206)*[55]

Die Übersetzung kann dazu dienen, Unterschiede aufzuzeigen. Sie kann uns vor Augen führen, dass das Übersetzen eines Wortes in einem gewissen Kontext funktioniert und in einem anderen nicht. Sie kann auf kulturelle Unterschiede hinweisen. Im Anfangsstadium sei es jedoch frag-

[54] „ Trabalho nas aulas sempre de forma comparativa quando é oportuno, com exercícios de tradução e versão orais e/ou escritos, tentando fomentar o que se chama *language awareness*."

[55] „Então, não deveria ser tabu usar a tradução, que não necessariamente tem que ser feita como se fazia antigamente, no método de tradução-gramática. Não é isso. Você pode usar a tradução, você pode usar a língua de um aprendiz como metalinguagem para explicar alguma coisa. Você pode usar a língua até para discutir sobre um texto."

lich, ob die Übersetzung im „professionellen“ Sinne zielführend ist. „Zum Beispiel gleich am Anfang ein Gedicht übersetzen? Nein. Ein Gedicht zu übersetzen, ist sehr kompliziert. Eine Person, die auf Deutsch bzw. in der Fremdsprache ein sehr niedriges Niveau beherrscht, wird das nicht in ihre eigene Sprache übersetzen können.“ (I1- F08-Z375)[56] Oliveira kommentiert jedoch, dass die Übersetzung sehr wohl auch schon früher zum Sprachvergleich und zur sprachlichen Sensibilisierung herangezogen werden könnte.

Wie bereits in Kapitel 4.2. angesprochen, kommt es darauf an, ob ich von Übersetzen oder von Sprachmitteln spreche und wie ich diese Begriffe definiere. Denn selbst im wissenschaftlichen Diskurs herrscht keine Einigkeit darüber, was das eine und was das andere bedeutet. So betont auch Ruth Bohunovsky die Wichtigkeit der Begriffsbestimmung: „Die einen meinen einfach nur das Semantisieren von einzelnen Wörtern […]. Andere sprechen vom Übersetzen kleiner literarischer Texte. Andere sprechen von Sprachmittlung, wie es im europäischen Referenzrahmen eingefordert wird.“ (I2-A07-Z234) Bohunovsky hat deshalb vier Kategorien (siehe Kapitel 4.5.) erarbeitet, welche verschiedene Arten von Übersetzung und Sprachmittlung darstellen und wie diese im Unterricht eingesetzt werden können. Für Oliveira macht es einen gravierenden Unterschied, ob von Übersetzung oder Sprachmittlung gesprochen wird. „Es wäre gut […], wenn das Verständnis vom Lernen und Lehren, vom Erwerben, mit dem übereinstimmt, was unter Übersetzen oder Sprachmitteln verstanden wird.“ (I1-A09-Z485)[57] In früheren Niveaustufen könnte der Einsatz von Übersetzung im professionellen Sinne zu komplex sein, da die Lernenden noch kein sprachliches Bewusstsein ausgebildet haben. Sprachmittlung zum kulturellen Lernen kann jedoch schon am Anfang sinnvoll sein (vgl. I2-A07-Z257).

Ebal Bolacio ist davon überzeugt, dass die Übersetzung von Anfang an nützlich sein kann. Auch er bezieht sich dabei eher auf die Ausbildung von Deutschlehrenden und nicht auf den Sprachunterricht selbst.

> *Ich glaube, dass Übersetzungsübungen von Anfang an in der Ausbildung eines zukünftigen Fremdsprachenlehrers zum Einsatz kommen können und sollen; angefangen mit kontrastiven Übungen mit Englisch und der Muttersprache, was mittlerweile in Lehrbüchern sehr üblich ist, bis hin zu Übungen zur Bewusstmachung von grammatikali-*

[56] „Por exemplo, traduzir um poema logo no início? Não. Traduzir um poema é muito complicado. Uma pessoa que tem um nível muito básico do alemão, da língua estrangeira, não saberá traduzir para a própria língua aquilo.“

[57] „Seria bom [...] que a concepção do aprender e ensinar, adquirir seja compatível com a concepção do que vem a ser traduzir ou fazer a mediação linguística.“

schen Formen und Diskussionen zur Kultur, die sich aus den Übersetzungsübungen ergeben. (I3-F04-Z090)[58]

Solche kontrastiven Übungen, wie sie Bolacio hier anspricht, die auf grammatikalische Unterschiede in den Sprachen aufmerksam machen, wäre das, was Bohunovsky auch als *pädagogisches Übersetzen* (siehe Kapitel 4.5.) bezeichnet. So enthalte zum Beispiel die Lehrbuchreihe *Dimensionen*, die jedoch mittlerweile abgesetzt wurde, Übungen zur Semantisierung oder zum Sprachvergleich mit anderen Sprachen (vgl. I2-A05-Z135). Doch wie sieht es mit anderen Arten der Übersetzung aus? Wenige Lehrwerke enthalten Übungen, bei denen es tatsächlich ums Sprachmitteln oder ums Übersetzen geht, auch wenn sich langsam etwas zu ändern scheint. „Es gibt schon aktuelle Lehrwerke, die so kleine Aufgaben oder Übungen zur Sprachmittlung haben. Ob die sinnvoll sind oder nicht, ist eine andere Frage. Das müsste man sich genauer anschauen." (I2-A05-Z145) Außerdem bringen größere deutsche Verlage mittlerweile Unterrichtsmaterial zur Sprachmittlung auf den Markt (vgl. I2-A05-Z147).

Aus den Interviews lässt sich klar ableiten, dass Übersetzungs- und Sprachmittlungsübungen zumindest für die Ausbildung von Sprachlehrenden als äußerst relevant erachtet werden. Darüber, welche Art von Übungen und wieweit solche Übungen generell im Sprachunterricht vorkommen sollten, herrscht kein eindeutiger Konsens. Einen Nutzen scheinen jedoch alle darin zu sehen.

8.3.6. Intralinguale Sprachmittlung

Wenn es um Übersetzen und Sprachmitteln geht, so werden diese meist sprachübergreifend verstanden. Dass Sprachmittlung nicht unbedingt *inter*lingual sein muss, sondern auch zwischen Standardvarietäten, Sprachregistern oder Dialekten übersetzt werden kann, wird im Begleitband des europäischen Referenzrahmens (siehe 4.3.3.) angesprochen. Für Ruth Bohunovsky stellt die Beschäftigung mit verschiedenen Standardvarietäten ein besonders wichtiges Thema dar. Lehrbücher sind nämlich auch in diesem Aspekt sehr einseitig und beziehen sich meist auf den deutschen Standard. Lernende und Lehrende in Brasilien, aber auch deutsche Studierende, haben laut ihr – und diese Erfahrung teile ich – kaum Kenntnis darüber, dass Deutsch eine heterogene, plurizentrische Sprache ist. Unterschiede in der Lexik und in der

[58] „Creio que exercícios de tradução podem e devem ser usados desde o início da formação de um futuro professor de LE; começando por exercícios de contraste com o inglês e a língua materna, muito comum em livros didáticos atualmente, até mesmo exercícios de conscientização de formas gramaticais e discussões referentes à cultura que se desenvolvem a partir do exercício de tradução."

Grammatik in den Unterricht zu bringen, aber auch darauf einzugehen, dass es kulturelle und emotionale Unterschiede gibt, ist nicht zuletzt wichtig, um Lernende auf verschiedene sprachliche Umgebungen vorzubereiten. „Jede Sprachvarietät kommt ja mit einem Identitätsfaktor und mit Emotionen." (I2-A11-Z435) Für Bohunovsky ist es wichtig, das zu thematisieren und die Lernenden dafür zu sensibilisieren, dass *sie* im Gegensatz zu vielen Kolleg*innen ein österreichisches Deutsch spricht und das dies eben keine Umgangssprache, sondern eine anerkannte Standardvarietät ist (vgl. I2-F09-Z324).

8.3.7. Bilateraler Masterstudiengang *Deutsch als Fremdsprache*

Der bilaterale Masterstudiengang *Deutsch als Fremdsprache*[59] – oder auf Portugiesisch: *Alemão como Língua Estrangeira* - ist einzigartig in seinem Aufbau. Schon allein die Tatsache, dass es sich um ein binationales Projekt handelt, macht sprachmittelnde Aspekte zu einem wichtigen Bestandteil dieses Masterstudiums. 2009 wurde er von der Bundesuniversität von Paraná (UFPR) und vom Herder-Institut, der Philologischen Fakultät der Universität Leipzig, ins Leben gerufen und bietet deutschen und brasilianischen Studierenden die Möglichkeit, einen doppelten Abschluss im Bereich DaF/DaZ auf beiden Universitäten zu bekommen. Sie verbringen jeweils ein Semester im Heimatland, anschließend zwei Semester im Ausland und schließen dann wiederum im Heimatland ab (vgl. I2-A01-Z019). Ein Pflichtmodul der brasilianischen Studierenden, das Bohunovsky leitet, beschäftigt sich genau mit dem Thema dieser Arbeit, Übersetzung und Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Daneben gibt es weitere Pflichtmodule, in denen es um Interkulturalität, Literatur und österreichisch-deutsch-brasilianische Kulturgeschichte geht (vgl. I2-A06-Z180). Sowohl interkulturelle als auch translatorische Aspekte sind demnach fest im Masterstudiengang verankert.

8.3.8. Projekt *Vice-Versa*

Auch beim interinstitutionellen Projekt mit dem Titel *Vice-Versa: interkulturelle Beziehungen in der Praxis* (*relações interculturais na prática*), das von Magali dos Santos Moura und Ebal Sant'Anna Bolacio Filho über die Landesuniversität von Rio de Janeiro (UERJ) in Zusammenarbeit mit Dozent*innen und Forscher*innen der Friedrich-Schiller-Universität Jena und der

[59] Weitere Informationen unter: http://www.prppg.ufpr.br/site/ppgletras/de/mestrado-bilateral-ufprunileipzig (Stand: 24.09.2020);
https://herder.philol.uni-leipzig.de/hi.site,postext,ma-studiengang-curitiba,a_id,3515.html@PHPSESSID=ub8v1c8nj368ttarr89m9eqqs0o5dghv.html (Stand: 24.09.2020)

Universität zu Köln ins Leben gerufen wurde, geht es um Übersetzen und Sprachmitteln. Es war ursprünglich als Gelegenheit zum Austausch zwischen brasilianischen Studierenden, die aus dem Deutschen übersetzen und deutschen Studierenden, die aus dem Portugiesischen übersetzen, gedacht. Im Laufe der Zeit hat sich das Hauptaugenmerk auf Brasilien verlagert. Es ging dabei um die Übersetzung von unveröffentlichten Legenden, „eine intensive Übersetzungsarbeit, denn es handelte sich um Texte aus dem 19. Jahrhundert“ (I3-A05-Z100). Zwar ging es bei diesem Projekt nicht um Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Es macht jedoch auf die Wichtigkeit interkulturellen Austauschs und kulturmittelnder Tätigkeiten aufmerksam. Für Bolacio und Moura ist Sprachmittlung und die Verankerung interkultureller Fertigkeiten im Sprachunterricht unerlässlich, wenn man kompetente Fremdsprachenlehrende oder Übersetzer*innen ausbilden möchte (vgl. Bolacio & Moura 2016:58f.).

Conclusio

> Sprachmittlung ist Teil menschlicher Kommunikation; man findet sie überall, in Handel, Wirtschaft, Politik und Kultur. (Weskamp 2019:29f.)

Angesichts des Voranschreitens von Globalisierung, Massentourismus und Migrationsbewegungen sind unsere Klassenzimmer immer mehr von Diversität und Mehrsprachigkeit geprägt. Wir kommen nicht mehr umhin, uns mit transkulturellen Angelegenheiten auseinanderzusetzen, schon gar nicht in einem Bereich, der auf das Zusammentreffen von Kulturen aufbaut. Sprachenlernen findet nie abgetrennt von jeglicher anderen Sprache statt, selbst in einem einsprachigen Setting. Ebenso wie eine uns fremde Kultur immer mit der eigenen Lebenswelt in Zusammenhang gebracht wird, so stellen wir beim Lernen einer fremden Sprache auch immer einen Bezug zu bereits erworbenen Sprachen her. Der Bezug zur Erstsprache spielt beim Lernen einer weiteren Sprache also eine zentrale Rolle. Dies wird besonders deutlich, wenn es um den Erwerb einer Fremdsprache geht, die im eigenen Land nicht gesprochen wird. Immersives Lernen, also das direkte Eintauchen in die Fremdsprache, ist in einem Lernkontext, wie er in Brasilien gegeben ist, nur bedingt möglich, weil die Menschen im Alltag kaum mit anderen Sprachen konfrontiert werden. In der Fremdsprache zu denken, ist für Lernende im Anfangsstadium ein Ding der Unmöglichkeit. Außerdem fehlt vielen ein grundsätzliches Sprachbewusstsein, auch in Bezug auf die eigene Erstsprache. Wie aus den Interviews mit Fachexpertise hervorgegangen ist, kann die Erstsprache deshalb nicht aus dem Unterricht verbannt werden, wenn man auf die Realität der brasilianischen Deutschlernenden Rücksicht nehmen möchte. Doch Sprachmittlung sollte auch außerhalb Brasiliens nicht ignoriert werden, denn wie Weskamp verdeutlicht, ist sie Teil der alltäglichen Kommunikation und muss deshalb in einem kommunikativen Ansatz der Sprachdidaktik vorkommen. Wie Ebal Bolacio betont, können Sprachmittlungs- und Übersetzungsübungen vor allem dabei helfen, das Sprachbewusstsein zu fördern. Doch auch inter- oder transkulturelle Kompetenzen werden durch translatorische Übungen gestärkt. Auf keinen Fall sollten Übersetzung und Sprachmittlung im Unterricht zum Tabu werden. Eine absolute Einsprachigkeit im Unterricht ist jedoch vielerorts noch immer gang und gäbe.

Was sowohl aus meinen eigenen Überlegungen als auch aus dem Interview mit Ruth Bohunovsky hervorgeht, ist die Wichtigkeit der Begriffsbestimmung. Es muss klar sein, was mit Übersetzung und Sprachmittlung gemeint ist. Meinem Verständnis nach sollten Fremdsprachenlehrende ein explizites Verständnis über translatorische Theorien haben, um die eher kom-

munikationsorientierte Sprachmittlung vom professionellen Berufsfeld der Translation unterscheiden und beide zielgerichtet im Unterricht einsetzen zu können. Es besteht natürlich immer die Frage, welches Zielpublikum mit dem Sprachkurs oder mit dem Sprachunterricht angesprochen wird. Generell sollte es im Unterricht nicht so sehr um die Entwicklung einer Sprachmittlungskompetenz gehen, sondern, im Sinne Bohunovskys, um den Einsatz der Sprachmittlung als Übungsform, um andere sprachliche Kompetenzen auszubilden. Dienen Sprachkurse an der Universität allerdings der Ausbildung von Sprachlehrenden, so sollte meiner Ansicht nach ein explizites Verständnis von Translation auch im Unterricht selbst zu einem gewissen Grad verankert sein. Es kann selbstverständlich nicht das Ziel von Sprachkursen sein, professionelle translatorische Kompetenzen auszubilden. Dem Unterrichtsthema entsprechende Übersetzungsübungen können jedoch vor allem auf höheren Niveaus zu einem besseren Sprachbewusstsein und zur Entwicklung transkultureller Kompetenzen beitragen, was ganz allgemein, aber insbesondere für angehende Sprachlehrende von Bedeutung ist. Ein Grundverständnis der Translation ist außerdem unumgänglich, wenn ich ein Bewusstsein für Begriffe wie *Übersetzen* und *Sprachmitteln* schaffen und vermeiden will, dass z.B. das Semantisieren von Wörtern oder die kontextlose „Übersetzung" von isolierten Sätzen als professionelles Übersetzen verstanden werden.

Die empirische Forschung hat meine Hypothese bestätigt, dass es Deutschlehrenden im Allgemeinen an grundlegendem Verständnis translationswissenschaftlicher Theorien fehlt, obwohl diese laut einem großen Teil der Befragten in ihrem Studium oder ihrer Ausbildung vorgekommen sind. Dies ist interessant, denn es zeigt einerseits, wie sehr in Brasilien die beiden Bereiche noch immer ineinander verwoben sind, da sich die Translationswissenschaft nur allmählich von philologischen Studien emanzipiert. Andererseits wird klar, dass hier keine praxisorientierte Integration der Translationswissenschaft in die Fremdsprachendidaktik stattfindet. Wenn es um Kompetenzen geht, hat der größte Teil der Befragten noch immer die klassischen vier Fertigkeiten *Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben* im Sinn. Andere Kompetenzen, die sich auf Kommunikation, Interkulturalität oder Sprachmittlung beziehen, kommen nur bei einem kleinen Teil zur Sprache. Beim Einsatz von Übersetzung und Sprachmittlung im Unterricht kommt eindeutig zur Geltung, dass die meisten Deutschlehrenden, die befragt wurden, Übersetzung im Sinne der Semantisierung von Vokabular und der Erklärung von Grammatik anwenden. Sprachmittlung und Übersetzung im eigentlichen Sinne kommen kaum als Übung zum Einsatz. Auch die Interviews haben bestätigt, dass in den philologischen Studien, in denen die Interviewten lehren, zwar vereinzelt translationsbezogene Lehrveranstaltungen vorkommen, diese jedoch nicht mit dem Fremdsprachenunterricht in Verbindung gebracht werden. Der

bilaterale Master *Deutsch als Fremdsprache* an der Bundesuniversität von Paraná (UFPR) bildet hier eindeutig eine Ausnahme. Wie Bohunovsky verdeutlicht, wäre es auch in deutschsprachigen Ländern wichtig, auf Erstsprache und Sprachmittlung einzugehen, wenn es um die Ausbildung von Deutschlehrenden geht. Denn Deutsch wird nun einmal nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern in vielen Teilen der Welt unterrichtet. In Österreich scheinen Themen wie Übersetzung, Sprachmittlung und der Einsatz der Erstsprache jedoch überhaupt nicht angesprochen zu werden. Dass Sprachmittlung, Übersetzung und allgemein die Erstsprache in der Praxis kaum zum Einsatz kommen, zeigt auch die fehlende Einbindung dieser Themen in Deutschlehrbüchern.

Hinsichtlich der Arbeitsrealität und der immer größer werdenden Bedeutung von transkulturellem Austausch im Allgemeinen und Sprachmittlung im Konkreten komme ich zum Schluss, dass zu überdenken wäre, wie sowohl in Brasilien als auch in Österreich und in anderen deutschsprachigen Ländern einerseits Translation in philologischen Studien und andererseits Didaktik im Translationsstudium verankert werden können. Im Sinne einer kompetenzbasierten Ausbildung wäre es interessant zu erforschen, inwieweit eine grundlegende Translations- und Sprachmittlungskompetenz für angehende Deutschlehrende sinnvoll wäre. Noch viel wichtiger erscheint mir jedoch, die Translation praxisorientiert mit der Fremdsprachendidaktik zusammenzubringen, um dazu beizutragen, dass Sprachmittlung und Übersetzung nicht willkürlich, sondern zielführend im Sprachunterricht eingesetzt werden. Denn nur durch ein grundlegendes theoretisches Verständnis der Translation können Lehrende diese sinnvoll nützen.

Bibliographie

Altenhofen, Cléo V. 1996. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul: ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen.* Stuttgart: Steiner.

Altenhofen, Cléo V. 2004. Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 2 (1), 83-93.

Altmayer, Claus. 2004. *Kultur als Hypertext: zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache.* München: Iudicium-Verlag.

Ammon, Ulrich. 1991. *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin/Boston: De Gruyter.

Ammon, Ulrich. 2015. *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt.* Berlin [u.a.]: De Gruyter.

Apeltauer, Ernst. 1997. *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*. Berlin/Wien [u.a.]: Langenscheidt.

Apeltauer, Ernst. 2001. Bilingualismus – Mehrsprachigkeit. In: Götze, Lutz & Helbig, Gerhard & Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), 628-638.

Arcoverde, Léo & Salerno, Daniela & Sousa, Viviane. 2018. Número de estrangeiros que pediram refúgio no Brasil aumenta 161% em 2018; maioria é de venezuelanos. *GloboNews,* 05.06.2018. https://g1.globo.com/mundo/noticia/numero-de-estrangeiros-que-pediram-refugio-no-brasil-aumenta-161-em-2018-maioria-e-de-venezuelanos.ghtml (Stand: 07.04.2020).

Arrojo, Rosemary. [4]2005. *Oficina de tradução. a teoria na prática*. São Paulo: Editora Ática.

Auswärtiges Amt. 2015. Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. In: https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf (Stand: 15.05.2020).

Auswärtiges Amt. 2020. Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. In: https://www.goethe.de/resources/files/pdf204/bro_deutsch-als-fremdsprache-weltweit.-datenerhebung-2020.pdf (Stand: 24.08.2020).

Bachmann-Medick, Doris. [5]2014. *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Bhabha, Homi K. 2006. *The Location of Culture*. London [u.a.]: Routledge.

Blak, M. 1987. Vorüberlegungen zu einem Übersetzungscurriculum innerhalb eines Studiengangs DaF in Ländern der sogenannten Dritten Welt. In: Ehnert, R./ Schleyer, W. (Hg.), 51-62.

Bohunovsky, Ruth. 2009a. A escolha de um livro didático internacional para o contexto brasileiro: estabelecer e adaptar os critérios de avaliação. *Revista X* 2, 22-38.

Bohunovsky, Ruth. 2009b. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a "compreensão do estrangeiro": o papel da tradução. *Horizontes de Lingüística Aplicada* 8 (2), 170-184.

Bohunovsky, Ruth. 2011. A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural? *Trabalhos Em Linguística Aplicada* 50 (1), 205-217.

Bolacio, Ebal & Moura, Magali. 2016. "Vice-versa: relações interculturais na prática" - um projeto interinstitucional na área de tradução entre universidades brasileiras e alemãs. *Revista Graphos* 18 (2), 56-67.

Bolacio, Ebal & Stanke, Roberta & Voerkel, Paul. 2017. Material didático em cursos de alemão no contexto acadêmico brasileiro - entre conceitos gerais e específicos. In: Moura, Magali & Bolacio, Ebal & Stanke, Roberta & Saliés, Tânia (Hg.) *Ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 15-37.

Busch, Brigitta. [2]2017. *Mehrsprachigkeit.* Wien: facultas.

Büttner, H. 1910. *Die Muttersprache im neusprachlichen Unterricht*. Marburg: Elwert.

Butzkamm, Wolfgang. 1973. *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht.* Heidelberg: Quelle & Meyer.

Butzkamm, Wolfgang. 2004. Die Muttersprache als Sprach-Mutter: ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie. *Forum Deutsch. Für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Kanada* 13, 44-56.

Butzkamm, Wolfgang. [3]2012. *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten*. Tübingen: Francke.

Butzkamm, Wolfgang & Butzkamm, Jürgen. [2]2004. *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen: Francke.

Butzkamm, Wolfgang & Caldwell, John A. W. 2009. *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching.* Tübingen: Narr.

Büyüknisan, Emra/Gündoğdu, Mehmet. 2012. Übersetzung im DaF-Unterricht. In: *IX. Internationales Türkisches Germanistensymposium 'Wissen-Kultur-Sprache und Europa': Neue Konstruktionen und Neue Tendenzen; Eskişehir Anadolu Universität, Pädagogische Fakultät, 3.-7. Mai 2005*. Frankfurt am Main: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg, 188-197.

Caspari, Daniela. 2013. Sprachmittlung als kommunikative Situation. Eine Aufgabentypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells. In: Reimann, Daniel & Rössler, Andrea (Hg.) *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Narr: Tübingen.

Caspari, Daniela & Schinschke, Andrea. 2012. Sprachmittlung: Überlegungen zur Förderung einer komplexen Kompetenz. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 41 (1), 40-53.

Cavalcanti, Leonardo & Oliveira, Tadeu de & Macedo, Marília de. 2019. Relatório Anual 2019. Imigração e Refúgio no Brasil. In: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/relatorio-anual/RELAT%C3%93RIO%20ANUAL%20OBMigra%202019.pdf (Stand: 07.04.2020).

Delanty, Gerard. 2009. *The Cosmopolitan Imagination. The Renewal of Critical Social Theory.* New York: Cambridge University Press.

Derrida, Jacques. 1997. Die Einsprachigkeit des Anderen oder die Prothese des Ursprungs. In: Derrida, Jacques & Haverkamp, Anselm (Hg.) *Die Sprache der Anderen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 15-41.

Dietrich, Rainer & Gerwien, Johannes. [3]2017. *Psycholinguistik. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Ehnert, R. & Schleyer, W. (Hg.). 1987. *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 26. Regensburg.

Europäische Kommission. 2017. European Master's in Translation – Kompetenzrahmen 2017. In: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fwk_2017_de_web.pdf (Stand: 10.09.2020).

Europarat / Goethe-Institut Inter Nationes. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/Wien [u.a.]: Langenscheidt.

Europarat. 2018. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors. In: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 (Stand: 10.09.2020).

Europarat / European Center for Modern Languages. 2020. Fakten zur Sprache. In: https://edl.ecml.at/Facts/LanguageFacts/tabid/1859/language/Default.aspx (Stand: 10.09.2020).

Ferguson, Charles. 1962. General Introduction to the Series. In: Moulton, W. (Hg.) *The Sounds of English and German.* Chicago: The University of Chicago Press, v-vi.

Fischer, Jenny. 2012. *Übersetzung als Sprachmittlung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Sprachmittlung als fünfte Fertigkeit und/oder Übungsform? Über das didaktische Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben mit Beispielen für den brasilianischen DaF-Unterricht.* Universität Leipzig/Universidade Federal do Paraná: Masterarbeit.

Glaboniat, Manuela et al. 2005. *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1, A2, B1, B2*. Berlin: Langenscheidt.

Götze, Lutz & Helbig, Gerhard & Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). 2001. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin/New York: De Gruyter.

Hall, Stuart. 2009. *Identity and diaspora.* Durham: Duke University Press.

Hallet, Wolfgang. 2008. Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 2-7.

Herzog-Punzenberger, Barbara & Schnell, Philipp. 2012. Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.), 229-268.

Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.). 2012. *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Hilpisch, Kai. 2012. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Der GER im Überblick.* Hamburg: Diplomica.

Hollenberg, Stefan. 2016. *Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

House, Juliane. 2010. Übersetzen und Sprachmitteln. In: Krumm, Hans-Jürgen & Fandrych, Christian & Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hg.), 323–331.

Hurtado Albir. 1994. Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de las lenguas. In: *Traducción, interpretación, lenguaje. Actas III Congreso Internacional Expolingua*. Madrid: Fundación Actilibre, 67–89.

Hurtado Albir, Amparo. 2001. La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de traducció* 6, 39-45.

Hurtado Albir, Amparo. 2005. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: Pagano, A. & Magalhães, C. & Alves, F. [Hg.] *Competência em tradução. Cognição e discurso.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 19-57.

Hurtado Albir, Amparo. 2015. The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. *Meta* 60 (2), 256-280.

Hurtado Albir, Amparo. 2017. *Researching Translation Competence by PACTE Group. Vol. 127.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

IOM. 2018. World Migration Report 2018. In: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_en.pdf (Stand: 04.07.2020).

Kadrić, Mira & Kaindl, Klaus & Kaiser-Cooke, Michèle. [3]2009. *Translatorische Methodik.* Wien: Facultas Verlag.

Kade, Otto. 1968. *Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung.* Beihefte zur Zeitschrift *Fremdsprachen* 1. Leipzig.

Kallus, K. Wolfgang. [2]2016. *Erstellung von Fragebogen*. Wien: Facultas.

Keim, Lucrecia. 2003. Übersetzung Im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 30 (4), 383-394.

Kliems, Afrun. 2007. Transkulturalität des Exils und Translation im Exil. Versuch einer Zusammenbindung. In: Koepke, Wulf & Krohn, Claus-Dieter & Rotermund, Erwin & Winckler, Lutz (Hg.) *Übersetzung als transkultureller Prozess.* München: Edition text + kritik.

Koller, Werner. [8]2011. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: A. Francke Verlag.

Kieweg, Werner. 2008. Sprachmittlungsstrategien anwenden. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 8-10.

Klann-Delius, Gisela. [3]2016. *Spracherwerb. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Kniffka, Gabriele & Siebert-Ott, Gesa. [3]2012. *Deutsch als Zweitsprache – Lehren und Lernen.* Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Königs, Frank G. 2000. Übersetzen im Fremdsprachenunterricht? Ja, aber anders! *Fremdsprache Deutsch* 23, 6-13.

Königs, Frank G. 2001. Übersetzen. In: Götze, Lutz & Helbig, Gerhard & Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), 955-962.

Königs, Frank G. 2010. Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen & Fandrych, Christian & Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hg.), 1040-1047.

Kräling, Katharina & Löchel Waltraud & Lück-Hildebrandt, Simone & Merkel, Christini & Schinschke, Andrea & Schröder, Karla & Vogler Simone & Weinert, Eva (Hg.). 2006. Handreichungen zur Sprachmittlung in den modernen Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Spanisch. In: http://www.kmk-format.de/material/Fremdsprachen/6-1-3_Handreichung_Berlin_Sprachmittlung_Abitur.pdf (Stand: 27.09.2020).

Krashen, Stephen. [2]1983. *Second language acquisition and second language learning.* Oxford: Pergamon Press.

Krumm, Hans-Jürgen & Fandrych, Christian & Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hg.). 2010. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter.

Lane, Harlan. 1972. Zu einigen Unterschieden zwischen dem Erwerb der Muttersprache und einer Fremdsprache. In: Freudenstein, Reinhold & Gutschow, Harald (Hg.) *Fremdsprachen Lehren und Erlernen.* München: R. Piper & Co. Verlag, 47-56.

Lindner, Anna. 2018. *Spracherwerb und Fehleranalyse. Eine analytische Studie am Beispiel von Italienisch-Lernenden*. Universität Wien: Diplomarbeit.

List, Gudula. 2001. Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess I: Neuropsychologische Ansätze. In: Götze, Lutz & Helbig, Gerhard & Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), 693-700.

Lüsebrink, Hans-Jürgen. [4]2016. *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart [u.a.]: J. B. Metzler.

Maletzke, Gerhard. 1996. *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Markstein, Elisabeth. 2006. Realia. In: Snell-Hornby, Mary & Hönig, Hans G. & Kußmaul, Paul & Schmitt, Peter A. (Hg.), 288-291.

Milton, John & Silva-Reis, Dennys. 2016. História da Tradução no Brasil. Percursos Seculares. *Translatio* 12, 2-42.

Minihuber, Klaus. 1997. *Branqueamento und Rassendemokratie. Rassenideologien und Nationalmythen im Kontext der historischen Entwicklung Brasiliens*. Universität Wien: Diplomarbeit.

Morrow, Keith. 2004. Background to the CEF. In: Morrow, Keith (Hg.) *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press, 3-11.

Munday, Jeremy. [3]2012. *Introducing Translation Studies. Theories and applications.* London/New York: Routledge.

Neuner, Gerhard & Hunfeld, Hans. [13]1993. *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts Deutsch. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

Nord, Christiane. 2002. *Fertigkeit Übersetzen. Ein Selbstlernkurs zum Übersetzenlernen und Übersetzenlehren.* San Vicente (Alicante): ECU.

Nord, Christiane. 2006. Translatorische Aspekte: Wie „funktioniert" das Übersetzen? In: Snell-Hornby, Mary & Hönig, Hans G. & Kußmaul, Paul & Schmitt, Peter A. (Hg.), 141-144.

Nord, Christiane. [2]2018. *Translating as a Purposeful Activity*. Milton: Routledge.

Oliveira, Paulo. 1991. Falante nativo: necessariamente o melhor professor? *Projekt* 5, 28-33.

PACTE. 2003. Building a translation competence model. In: Fabio Alves (Hg.) *Triangulating translation: perspectives in process oriented research*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 43-66.

Palkoska, Gerlinde. 1988. *Die Bedeutung der Muttersprache im schulischen Fremdsprachenerwerb*. Universität Wien: Diplomarbeit.

Portmann-Tselikas, Paul R. 2001. Sprechhandlungen und unterrichtsspezifische Sprachtätigkeiten. In: Götze, Lutz & Helbig, Gerhard & Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), 248-257.

Pupp Spinassé, Karen. 2006. As interferências da Língua Materna e o aprendizado do Alemão como Língua Estrangeira por crianças bilíngües. *Pandaemonium Germanicum: Revista de Estudos Germanísticos* 10, 339-362.

Pupp Spinassé, Karen. 2008. O hunsrückisch no Brasil: a língua como fator histórico da relação entre Brasil e Alemanha. *Espaço Plural* 9 (19), 117-126.

Reiß, Katharina & Vermeer, Hans J. 1984, 1991. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemey.

Rickheit, Gert & Sichelschmidt, Lorenz & Strohner, Hans. 2002. *Psycholinguistik.* Tübingen: Stauffenburg.

Ricœur, Paul. 2016. *Vom Übersetzen. Herausforderung und Glück des Übersetzens*. Übersetzung aus dem Französischen von Till Bardoux. Berlin: Matthes & Seitz.

Rodrigues, Cassio. 2000. „Warum hast du das so und nicht anders übersetzt? Übersetzen als Übungsform: praktische Beispiele aus dem brasilianischen Deutschunterricht“. *Fremdsprache Deutsch* 23, 25-32.

Rodrigues, Cristina Carneiro. 2013. Os Estudos de Tradução nos programas brasileiros de pós-graduação. In: Costa, Walter Carlos & Guerini, Andréia & Torres, Marie-Hélène Catherine (Hg.) *Os Estudos da Tradução no Brasil nos séculos XX e XXI*. Tubarão: Copiart.

Rösler, Dietmar. 2012. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung.* Stuttgart: J. B. Metzler.

Rössler, Andrea. 2008. Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2 (1), 53-77.

Rössler, Andrea/Schädlich, Birgit. 2019. Sprachmittlung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Gnutzmann, Claus & Küster, Lutz & Schramm, Karen (Hg.) *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts* 8 (2), 5-9.

Schneider, Stefan. 2015. *Bilingualer Erstspracherwerb.* Basel: Reinhardt.

Seyferth, Giralda. 1996. Construindo a nação. hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: Maio, Marcos C. & Santos, Ricardo V. (Hg.) *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 43-44.

Seyferth, Giralda. 2014. The diverse understandings of foreign migration to the South of Brazil (1818-1950). *Vibrant: virtual Brazilian anthropology* 10 (2), 118-162.

Snell-Hornby, Mary & Hönig, Hans G. & Kußmaul, Paul & Schmitt, Peter A. (Hg.). ^{2}2006. *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.

Soethe, Paulo. 2010. Deutsch in Brasilien. In: Krumm, Hans-Jürgen & Fandrych, Christian & Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hg.), 1624-1627.

Statistik Austria. 2019a. Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Überblick (Jahres-durchschnitt 2019). In: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html (Stand: 07.04.2020).

Statistik Austria. 2019b. Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland. In: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html (Stand: 07.04.2020).

Rösler, Dietmar. 1994. *Sprachbrücke. Deutsch als Fremdsprache, 2, Handbuch für den Unterricht*. München: Klett.

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

Weskamp, Ralf. 2019. Dient Sprachmittlung dem Fremdsprachenerwerb? Zur psycho-linguistischen Relevanz eines neuen Aufgabenformats. In: Gnutzmann, Claus & Küster, Lutz & Schramm, Karen (Hg.) *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts* 8 (2), 29-40.

Woodsworth Judith. 2006. Geschichte des Übersetzens. Übersetzung aus dem Englischen von Rolf Geiser. In: Snell-Hornby, Mary & Hönig, Hans G. & Kußmaul, Paul & Schmitt, Peter A. (Hg.), 39-43.

Anhang

Anhang A: Questionário sobre tradução no ensino de línguas estrangeiras - *Fragebogen zur Übersetzung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*

Anhang B: Entrevista Paulo Oliveira (Interviewtranskription 1)

Anhang C: Interview Ruth Bohunovsky (Interviewtranskription 2)

Anhang D: Entrevista Ebal Bolacio (Interviewtranskription 3)

Questionário sobre tradução no ensino de línguas estrangeiras - *Fragebogen zur Übersetzung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*

1. Sua formação tem a ver com o seu trabalho como professor ou professora de alemão?
Hat Ihre Ausbildung mit Ihrer Arbeit als Deutschlehrer oder -lehrerin zu tun?

- ☐ Sim *Ja*
- ☐ Não *Nein*

2. Você já se formou?
Haben Sie bereits einen Abschluss?

- ☐ Sim *Ja*
- ☐ Não *Nein*

2a. Caso tenha assinalado "Sim", qual o grau da sua formação?
Falls Sie „Ja“ angekreuzt haben, welchen Grad hat Ihr Abschluss?

- ☐ Bacharelado *Bachelor*
- ☐ Licenciatura *Lehramt*
- ☐ Mestrado *Master*
- ☐ Doutorado *Doktorat*
- ☐ Pós-Doc *Post-Doc*

3. Você está frequentando um curso universitário?
Machen Sie derzeit ein Studium?

- ☐ Sim *Ja*
- ☐ Não *Nein*

3a. Caso tenha assinalado "Sim", em que fase da sua formação está?
Falls Sie „Ja“ angekreuzt haben, in welcher Phase Ihres Studiums sind Sie?

- ☐ Bacharelado *Bachelor*
- ☐ Licenciatura *Lehramt*
- ☐ Mestrado *Master*
- ☐ Doutorado *Doktorat*
- ☐ Pós-Doc *Post-Doc*

4. Em que faculdade(s) ou instituto(s) fez ou está fazendo sua formação?
An welcher Fakultät / welchen Fakultäten oder an welchem Institut / welchen Instituten haben sie Ihre Ausbildung gemacht bzw. machen Sie ihre Ausbildung?

5. Há quanto tempo trabalha como professor/professora de alemão?
Seit wann arbeiten Sie als Deutschlehrer/-lehrerin?

- ☐ Menos de 1 ano *Weniger als 1 Jahr*
- ☐ 1 a 3 anos *1 bis 3 Jahre*
- ☐ 3 a 5 anos *3 bis 5 Jahre*
- ☐ Mais de 5 anos *Mehr als 5 Jahre*

6. Onde já trabalhou ou está trabalhando como professor/professora de alemão?
Wo haben Sie bereits gearbeitet bzw. wo arbeiten Sie als Deutschlehrer/-lehrerin?

- ☐ Escola *Schule*
- ☐ Universidade *Universität*
- ☐ Instituto privado *Privatinstitut*
- ☐ Outro *Andere*

6a. Caso tenha assinalado "Outro", digite onde trabalhou ou está trabalhando.
Falls Sie „Andere“ angekreuzt haben, geben Sie an, wo Sie gearbeitet haben bzw. wo Sie arbeiten.

7. Que nível/níveis (segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas) já ensinou?
Welches Niveau / Welche Niveaus (gemäß des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen) haben Sie bereits unterrichtet.

- ☐ A1
- ☐ A2
- ☐ B1
- ☐ B2
- ☐ C1
- ☐ C2

8. Na sua opinião, quais as competências ou habilidades que seus alunos deveriam desenvolver para terem sucesso na aprendizagem de língua estrangeira?
Welche Kompetenzen oder Fertigkeiten sollten Ihre Schüler Ihrer Meinung nach entwickeln, um beim Fremdsprachenlernen erfolgreich zu sein?

9. O que sabe sobre a diferença entre tradução e interpretação?
Was wissen Sie über den Unterschied zwischen Übersetzen und Dolmetschen?

10. O funcionalismo tradutório é uma abordagem dentro dos Estudos da Tradução. O que sabe sobre essa abordagem?
Der Funktionalismus ist ein Ansatz innerhalb der Translationswissenschaft. Was wissen Sie über diesen Ansatz?

11. O que deveríamos analisar antes de traduzir qualquer texto?
Was sollten wir analysieren, bevor wir jeglichen Text übersetzen?

12. Caso já tenha lido sobre algum tradutólogo ou alguma tradutóloga, cite pelo menos um ou uma deles.
Falls Sie schon etwas über einen Translationswissenschaftler oder eine Translationswissenschaftlerin gelesen haben, nennen Sie mindestens einen oder eine.

13. Na sua formação como professor/professora de alemão, houve disciplinas que trataram o tema tradução ou interpretação?
Gab es in Ihrer Ausbildung als Deutschlehrer/-lehrerin Lehrveranstaltungen zum Thema Übersetzen oder Dolmetschen?

- ☐ Sim *Ja*
- ☐ Não *Nein*

13a. Caso tenha assinalado "Sim", em que porcentagem você estima a extensão desse tema na formação como um todo.
Falls Sie "Ja" angekreuzt haben, auf wie viel Prozent schätzen Sie das Ausmaß dieses Themas in der gesamten Ausbildung.

- ☐ 0-5%
- ☐ 5-10%
- ☐ 10-20%
- ☐ 20-30%
- ☐ 30-50%
- ☐ Mais de 50% *Mehr als 50%*

13b. Caso tenha assinalado "Sim", essas disciplinas fizeram referência ao ensino de línguas estrangeiras?
Falls Sie „Ja" angekreuzt haben, sind diese Lehrveranstaltungen auf den Fremdsprachenunterricht eingegangen?

- ☐ Sim *Ja*
- ☐ Não *Nein*

13c. De que forma essas disciplinas têm influenciado seu trabalho como professor/professora de alemão?
Inwiefern haben diese Lehrveranstaltungen Ihre Arbeit als Deutschlehrer/-lehrerin beeinflusst?

14. Você já recorreu a exercícios ou métodos que trabalham com tradução em algum livro didático ou manual de curso?
Haben Sie bereits Übungen oder Methoden aus irgendeinem Lehrbuch oder Kurshandbuch eingesetzt, die mit Übersetzung arbeiten?

- ☐ Sim *Ja*
- ☐ Não *Nein*

14a. Caso tenha assinalado "Sim", de que tipo de exercício ou método se tratava?
Falls Sie „Ja" angekreuzt haben, um welche Art von Übung oder Methode handelte es sich?

- ☐ Tradução de vocabulário *Übersetzen von Vokabeln*
- ☐ Tradução de gramática *Übersetzen von Grammatik*
- ☐ Comparação de gramática *Grammatikvergleich*
- ☐ Comparação de convenções *Vergleich von Konventionen*
- ☐ Tradução no sentido profissional *Übersetzen im professionellen Sinn*

- ☐ Interpretação *Dolmetschen*
- ☐ Mediação / Tradução de um diálogo *Sprachmitteln / Übersetzen eines Dialogs*
- ☐ Outro *Andere*

14b. Caso tenha assinalado "Outro", digite de que tipo(s) de exercício ou método se tratava.
Falls Sie „Andere“ angekreuzt haben, geben Sie an, um welche Art(en) von Übung oder Methode es sich handelte.

15. Você já utilizou, na sua aula, exercícios ou métodos que trabalhavam com tradução provindos de outras fontes?
Haben Sie bereits Übungen oder Methoden aus anderen Quellen eingesetzt, die mit Übersetzung arbeiten?

- ☐ Sim *Ja*
- ☐ Não *Nein*

15a. Caso tenha assinalado "Sim", de que tipo de exercício ou método se tratava?
Falls Sie „Ja“ angekreuzt haben, um welche Art von Übung oder Methode handelte es sich?

- ☐ Tradução de vocabulário *Übersetzen von Vokabeln*
- ☐ Tradução de gramática *Übersetzen von Grammatik*
- ☐ Comparação de gramática *Grammatikvergleich*
- ☐ Comparação de convenções *Vergleich von Konventionen*
- ☐ Tradução no sentido profissional *Übersetzen im professionellen Sinn*
- ☐ Interpretação *Dolmetschen*
- ☐ Mediação / Tradução de um diálogo *Sprachmitteln / Übersetzung eines Dialogs*
- ☐ Outro *Andere*

15b. Caso tenha assinalado "Outro", digite de que tipo(s) de exercício ou método se tratava.
Falls Sie „Andere“ angekreuzt haben, geben Sie an, um welche Art(en) von Übung oder Methode es sich handelte.

16. Na sua opinião, exercícios de tradução podem contribuir ao fortalecimento de outras competências ou habilidades?
Können Übersetzungsübungen Ihrer Meinung nach zur Förderung anderer Kompetenzen oder Fertigkeiten beitragen?

- ☐ Sim *Ja*
- ☐ Não *Nein*

16a. Justifique sua resposta.
Begründen Sie Ihre Anwort.

17. Observações?
Anmerkungen?

Entrevista Paulo Oliveira (Interviewtranskription 1)

1. **Boa tarde! Pode se apresentar, por favor, e mencionar sua profissão atual, onde você trabalha, a sua formação quanto docente e em que medida seu trabalho tem a ver com o ensino de alemão.**

Paulo Oliveira, sou professor de alemão no Centro de Ensino de Línguas da Unicamp desde 1987. Sou formado em *Romanistik* pela Universidade de Göttingen na Alemanha e me senti um pouco fora do padrão, mas não necessariamente totalmente fora do padrão. Me formei numa época em que a *Sprachlehrforschung* estava começando. Professor [não entendível]. No meu *Magister*, já tinha uma parte que era *Sprachlehrforschung*.
Eu era o diretor do Centro de Ensino de Línguas da Unicamp por algum tempo, diretor associado por algum tempo, presidente da ABraPA, Associação Brasileira de Professores de Alemão por três mandatos, cinco anos. Naquela época também coordenava as atividades da revista *Projekt*. Sou membro da APPA, Associação Paulista de Professores de Alemão. Sou também membro da ABEG Associação Brasileira de Germanistik. E professor do programa de pós-graduação, mestrado, aqui na USP, atuando na área de ensino de alemão como língua estrangeira e tradução. Minha pesquisa atual é uma pesquisa da linguística aplicável, era sobre tecnologia de ensino, tecnologia mais plataformas. Eu acompanhei a implementação de uma das primeiras plataformas para ensino à distância que é o *Teleduc*, que foi desenvolvido na Unicamp, e implantei os seis meses, quando as primeiras pessoas a usavam o moodle na Unicamp, antes que se tornasse bastante pesquisa. Tinha alguma pesquisa nessa área de tecnologia de ensino. E teoria da tradução, que era o meu doutorado na Unicamp. Fiz o Magister na Alemanha e o doutorado na Unicamp. E me considero um teórico da tradução. Trabalho há 20 anos estudando a obra do Wittgenstein, quem faleceu recentemente. Sou o maior especialista do Wittgenstein no Brasil. Nas atividades que eu estou tendo agora é – foge do padrão também – fazer a publicação das obras dele. E tenho bastante publicação em teoria da tradução também. No momento, coordeno um projeto de elaboração de material didático para ensino de alemão no Brasil com uma equipe de umas dez pessoas que atuam em diversas universidades brasileiras UNICAMP, USP, UFPR, UFRJ, UERJ e UFC, Ceará.

Então isso abrange vários idiomas, não só alemão?

Não. Só alemão. Eu fui professor de português para estrangeiros na Alemanha, professor de inglês no Brasil, comecei a dar aula com 18 anos de idade sem ter diploma nenhum. Isso é muito comum no Brasil. Quando voltei da Alemanha, eu dava aula de português para estrangeiros – alemães –, francês, inglês e alemão. Eu sou formado em francês e português em Göttingen, mas o alemão é muito melhor do que os outros idiomas.

Mas então você tem experiência no ensino de várias línguas.

Sim. Eu sou professor de línguas há 40 anos.

2. **Certo. E em sua formação, teve contato com a teoria ou a prática da tradução aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, ou também, tradutologia?**

Não, tradutologia não. Bom, *Sprachlehrforschung* sim. É uma das minhas *modus agendi*. Estava nascendo naquela época. Não era ainda disciplina dada na universidade. Não existia *Sprachlehrforschung*, estava começando, mas sim, na verdade minha formação foi *Romanistik*,

Vergleichende Sprachwissenschaft, *Literatur*, trabalhei muito com cinema, com mídia, na dissertação de mestrado, e o doutorado teve a ver com mídia, cinema, televisão. Mas sim, tradução sim. Sou do primeiro programa de teoria da tradução específico no Brasil, implementado na Unicamp pela professora Rosemary Arrojo, que era a grande dama da desconstrução em termos mundiais, também dentro da teoria da tradução. Então, sou um dos alunos da Rosemary Arrojo. Mas não usava a tradução no ensino de línguas necessariamente.

Essa relação não existia.

Não, não existia. Embora na década de 90, eu já falava de uma questão importante, que é quebrar o monolinguismo. Se falava em "monolinguismo esclarecido", *Einsprachigkeit*, mas modalizado. Não precisa ter. Uma das minhas teses como pesquisador: Usa-se métodos importados, fabricados para o mercado mundial, e com isso, a questão da contrastividade deixa de ser levado em conta. Deixa de ser levado em conta aquilo que é a língua. Você deixa de levar em conta, no contexto brasileiro, a possibilidade de metalinguagem. Você não tem a situação de alemão como língua 2 que é o caso quando as pessoas aprendem alemão, seja na Áustria, na Alemanha, Luxemburgo, que é uma situação de imersão.

É uma situação totalmente diferente.

Completamente diferente. Você não tem um grupo homogêneo, você não teria a oportunidade de uma metalinguagem. Então sempre fui contra esse primado do monolinguismo estrito, que é praticado por razões pragmáticas. Se tornou um credo. Já em 93, eu tive um artigo na *Projekt* que fala disso, lá no segundo congresso da ABraPA. E o que estamos fazendo no momento é fazer um método de ensino. Ele vai ser um método linguístico com elementos contrastivos, constrastividade alemão-português. Ele leva em conta também a tradição de ensino-aprendizagem no Brasil que não tem autonomia e nem há condições para autonomia. Autonomia do aprendiz ou do professor em relação à metodologia dos outros.

3. **O foco da minha pesquisa se baseia nos conhecimentos atuais da linguística cognitiva e psicologia da aprendizagem, que valorizam o conhecimento da própria língua materna em relação à língua estrangeira. O que me pode dizer sobre a importância da língua materna no ensino de línguas?**

Há quem diga que só se pode fazer psicanálise em língua materna. A cozinha simbólica do indivíduo está na língua materna. Então, não há como eliminar a língua materna do processo do pensamento. Então, você esquecer a língua materna do indivíduo que está aprendendo é você ignorar aquilo que define a sua identidade quanto pessoa. Certo? O máximo que você pode fazer é reprimir, reprimir a língua materna, mas a língua materna continuará a atuar mesmo que isso não seja. Então, o papel da língua materna é fundamental. O poder da língua materna e da identidade cultural do aprendiz, isso deveria ser levado em conta. Porque, querendo ou não, aquilo está atuando. Não tem como. Você não tem como excluir, você até pode reprimir. Seria como a cultura reprime certos instintos. O processo da construção do superego oprime certo instinto, você cria tabus, o que pode, o que não pode. Mas a língua materna continua atuando. Isso acontece quando você tem uma *Fehlleistung* qualquer, você tem um ato falho. Ou quando você trabalha como tradutor ou intérprete, chega um momento que você cansa, você muda de uma para outra. Ela continua atuando. Então, na medida do possível. É meu padrão, você faz a pergunta curta e eu respondo longo. [ri] Na medida do possível, deveria ser levada em conta, porque levar em conta a

língua materna do aprendiz é levar em conta o próprio indivíduo. Só para fachar: em sendo um contexto de língua estrangeira e não um contexto de segunda língua, o monolinguismo estrito me parece um desvio de método. Se explica apenas pela adoção não refletida de material feito para o mercado internacional, baseado no fato de que é bonito, facilita a vida do professor, mas se se quer fazer um ensino centrado no aprendiz, que em tese, desde o comunicativo você faz, um ensino centrado no aprendiz que não leva em conta sua cultura de origem e sua língua de origem, é uma contradição de termos. Você diz que está fazendo uma coisa e está fazendo outra. O que não quer dizer que tem que se traduzir o tempo todo.

4. **Mas então, há uma diferença entre, por exemplo, o ensino de língua estrangeira e o ensino de língua portuguesa no Brasil, o que chamamos de segunda língua?**

Ah sim. Essa diferença faz parte. Tem um artigo meu na *Projekt* que trata exatamente disso. A nossa versão brasileira do *Blaue Blume* exatamente tenta a fazer isso, a levar em conta a diferença cultural, fundamental, conceitual do ensino de LE, língua estrangeira, ou ensino de segunda língua, a situação de imersão, *Zweitsprachenerwerb*. A distinção vai lá atrás, até que ponto a gente concorda com Krashen ou não, *"Lernen vs. Erwerben"*, é um processo mais cognitivo ou um processo mais de imersão. Mas sim, se a pessoa aprende a língua fora de um contexto de imersão, a situação é outra. E como adulto ou como criança, a situação é outra. Sendo que a imersão hoje em dia, com a internet, a situação de não-imersão pode ser um pouco relativizada, mas não totalmente, porque no dia a dia a pessoa não está na internet.

Pois é. No Brasil, na minha experiência, tem pouco contato com outras línguas no dia a dia.

Quase nenhum.

5. **No seu artigo publicado na revista *Projekt*, você menciona a necessidade da adequação ao momento em que se encontra o aprendiz, no desenvolvimento de sua interlíngua. Então, tem uma vantagem do professor não-nativo nesse aspecto. Você acha que isso muda com o nível do ensino. Por exemplo, para iniciantes, isso me parece bem óbvio.**

É meu artigo de 93, "Falante nativo: necessariamente o melhor professor"*?*

Exatamente.

A pessoa que sabe a língua do aprendiz, ela tem a vantagem de entender melhor as dificuldades que ele pode estar enfrentando. Certamente, isso é mais relevante em fases iniciais. Pode ser que, a partir de intermediário ou avançado, isso deixe de ser tão relevante assim. Pode ser que sim, a não ser que a gente vai entrar em nuanças culturais. Você vai trabalhar em diferenças semânticas finas, questões pragmáticas, de estilo, literatura. Aí, a vantagem, a grande vantagem do nativo é que conhece muito bem a cultura. Mas me parece que essa hipótese, na medida em que você avança, chega um momento em que conhecer a língua... Sim, eu concordaria com isso. A passagem gradual, você pode fazer a passagem gradual do monolinguismo esclarecido em que você usa a língua do aprendiz como metalinguagem até o momento em que – a partir de um certo ponto, B1/2 – na medida do possível, você não precisa mais explicitamente de lançar mão da língua do aprendiz. O que não quer dizer que deva se transformar num tabu lançar mão da língua do aprendiz, que é uma questão que se coloca com a própria ideia do plurilinguismo, que é uma questão que nós estamos tentando levar em conta no desenvolvimento desse material, tal como é

discutido na... Tem uma colega aqui na USP que dá alguns cursos a respeito. Na verdade, é que todos somos plurilíngues de uma maneira ou outra. No Brasil, de um modo menos explícito, mas se você pegar os diferentes registros de linguagem, coloquial ou não-coloquial, os registros são diferentes na família ou não. Aquilo que é *code-switching*, quando você tem uma situação bilíngue. Por exemplo, na Alemanha, tem uma família de turcos ou de outra nacionalidade. Às vezes, você tem um *code-switching* para evitar que a pessoa estranha ouça.

Em certo contexto, é importante usar esse registro e em outro contexto, outro.

É importante reconhecer também a condição ontológica, digamos assim, de todo ser humano. O plurilinguismo é o padrão e não, o monolinguismo. Isso também iria contra a ideia de um monolinguismo estrito. O monolinguismo estrito, ele passa ao lado o fato de que nem as sociedades são monolíngues, nem o indivíduo. O indivíduo, ele muda. Então, eu sou contra o monolinguismo estrito. O monolinguismo esclarecido, que leva em conta a diversidade, vai ser mais adequado, mais aberto ao reconhecimento das diferenças.

Na minha pesquisa eu cheguei a desenvolver alguns métodos, alguns exercícios de tradução como também exercícios contrastivos, por exemplo, o uso da palavra *zu* em diferentes contextos ou a comparação de convenções textuais, como você escreve um e-mail na Alemanha, na Áustria ou no Brasil. Então, eu acho muito interessante essa abordagem contrastiva e a relação com a língua materna, ainda nos níveis mais altos.

Não é a mesma coisa. Em 2006, no congresso da ABraPA, que teve aqui na USP... só lembro o nome do professor que está em Leipzig, Christian Fandrych. A palestra dele – ele na época era professor do King's College em Londres – foi a melhor apresentação que teve naquele congresso, lá em 2006, aqui na USP. E um dos temas que ele abordou na palestra dele foi um trabalho com professores e pesquisadores alemães ensinando-os a fazer um *abstract* em inglês, sendo que, segundo ele, a convenção textual do *abstract* em inglês é diferente da convenção textual de uma *Zusammenfassung* em alemão. E vai variar um pouquinho de uma área para outra também. E certamente, esses gêneros textuais, eles variam de cultura para cultura. Eles realmente são muito diferentes, para não dizer aquelas questões de alteração. O que significa o pedir desculpa numa cultura é diferente do que significa numa outra cultura. A maneira como você faz o pronome direto ou indireto. Os atos e linguagens, como dizem Searle e Austin, eles não são tão universais como quer nos fazer parecer um certo pensamento que quer universalizar tudo. Nesse sentido, sou quase relativista, no ponto de vista da linguagem. Agora, contrastivo para mostrar... a tradução, acho que é bom para mostrar a diferença, para mostrar que não é igual. A tradução pode ser abordada no ensino de línguas como “Olha, isso é igual àquilo” ou você pode usar a tradução para mostrar a diferença.
Posso falar uma outro tese em relação a uma coisa que envolve os alunos?

Pode.

Há uma certa tendência dos alunos a acreditarem, sobretudo aqueles que são muito mais sistemáticos, que aprendem de uma maneira extremamente cognitiva, através de regras, e não os intuitivos que não aprendem uma regra. Acredito que só terão aprendido o significado de uma palavra, de uma frase, se conseguirem traduzir. E aí, há a inversão da lógica. Do ponto de vista lógico, da ordem lógica, eu só consigo traduzir se eu tiver entendido, e algumas vezes, eu não vou conseguir traduzir. Eu não saberei traduzir aquilo. Do momento em que eu tiver entendido

perfeitamente a situação, um enunciado, um ato de linguagem, um script cultural, mas eu não souber traduzi-lo, significa que eu estou entendendo a língua e a cultura. Fazer a tradução adequada disso é um outro passo. É um passo posterior e que vai exigir muita criatividade. Nesses casos, o Paul Ricoeur fala da construção do comparável, que é uma tese que tenho explorado muito. Não sei se você conhece essa conferência sobre a tradução. Quando ele fala em "traduzir o intraduzível, quando ele fala das traduções, da comparação entre o chinês, o sinólogo que fala de tempos e coisas do chinês que não existem no chinês. Então, ele está comparando, Ricoeur. O que a tradução faz é, ela constrói a comensurabilidade.

Voltando para o ensino de línguas. Nesse sentido, você pode usar a tradução para mostrar ao aluno: "aqui é igual, aqui funciona, mas aqui não funciona". Você pode mostrar a diferença, mas pode mostrar também o que é possível. Aí, o Ricoeur diria, como resultado de longos contatos históricos, pelo fato de que certos padrões de comunicação e de comportamento são compartilhados na história da Europa e dos países ocidentais. Mas quando você vai para a China, é diferente. Então, não deveria ser tabu usar a tradução, que não necessariamente tem que ser feita como se fazia antigamente, no método de tradução-gramática. Não é isso. Você pode usar a tradução, você pode usar a língua de um aprendiz como metalinguagem para explicar alguma coisa. Você pode usar a língua até para discutir sobre um texto. Se você pegar o projeto da *Intercompreensão* que tem na Europa. Uma pessoa fala uma língua e a outra pessoa responde na outra língua, na sua própria língua. Você conhece esse projeto?

Acho que não.

Intercompreensão. Foram alguns milhões de euros até o momento. Na fronteira da França com a Alemanha. O francês fala em francês e o alemão fala em alemão. Como a nossa capacidade de compreensão é muito maior do que a nossa capacidade de produção de uma língua estrangeira, há uma decalagem. Eu sempre compreendo, mesmo na própria língua materna, nosso vocabulário receptivo é muito maior do que o produtivo. Então, eu compreendo o outro. E o outro vai me compreender. Estamos num nível maior. Então, isso aí acontece e é o que acontece às vezes também na situação do dia a dia, onde você tem um ambiente plurilíngue. Cada um fala na sua língua e todo mundo se entende. Essa situação dá para usar a língua materna tranquilamente. Dá para mostrar a estrutura, mas também para mostrar os limites da comparação. "Olha, aqui não dá. Aqui, eu vou ter de fazer dessa maneira e eu vou ter que pensar de modo diferente".

6. **Mais uma coisa que você menciona no artigo, que achei interessante, é a relação entre a competência comunicativa e a competência linguística em um conceito pós-comunicativo. Como você vê essa importância da competência linguística no ensino de línguas estrangeiras? Você acha isso importante, indispensável?**

É fundamental, mas não é tudo. De novo, a questão da forma. Se eu estou aprendendo uma língua, a língua também tem certas estruturas. E para que eu me dê bem dentro de uma comunidade linguística cultural em que a língua é importante, eu vou ter que aprender a língua, usá-la corretamente ou, mais do que corretamente, usá-la de modo adequado. O adequado, ele tem a dimensão da correção, mas ele tem também a adequação pragmática. Mas em um dos casos mais formais, a correção faz parte da adequação. Então, eu sou contrário àquela ideia de que pode passar todo erro. Sobretudo na escrita, por exemplo. É um problema muito grande, hoje em dia, que as pessoas escrevem e-mails, escrevem no Twitter, e não há preocupação nenhuma com coisas formais. E na hora de escrever uma coisa mais formal – que hoje recebo um e-mail, não uma carta, um *Antrag*, ou uma coisa dessas – se esquecem disso. Então, a correção sim. É

preciso ter um certo padrão. É um objetivo de aprendizagem a coesão formal, mas não é tudo. Adequação pragmática seria também importante ter. Eu não sei se respondi sua pergunta.

Sim. E a competência comunicativa?

A competência comunicativa surgiu na década, sei lá, 70 ou 80 do século passado. Na verdade, o pós-comunicativo estava brigando com uma coisa muito ligada à forma, e por isso, tinha de combater a questão formal, dos métodos behavioristas, por exemplo. Não sei se você chegou a conhecer algum método de ensino de línguas que seja bem behaviorista.
Eu dei aula de inglês. Comecei a dar aula de inglês, usando um método chamado [não entendível]. Era tudo behaviorismo. No Brasil, teve um método de alemão que se chama *Aufbaukurs Deutsch*, todo baseada na repetição de estruturas, na criação de padrões de comportamento. Dentro desse método, o erro era proibido. Você não podia errar, porque se acreditava que isso ia fossilizar o erro, o que pode de fato acontecer. Aquela ideia de que você fossiliza a maneira de falar algo que você aprende. Mas, eu acredito que... competência, o próprio conceito de competência, tem uma briga aí com Chomsky. A ideia de – isso está em uns textos de filosofia, na verdade – a ideia de que a performance deriva da competência. Existe a competência abstrata, que se tem a performance, e a atualização da competência. Do ponto de vista, no qual estou trabalhando há bastante tempo, da filosofia da linguagem, que é a concepção da linguagem do Wittgenstein tardio, a performance não é derivada da competência. Existe uma relação dialética. A competência é formada pela performance de vários, tanto que o sistema muda, a língua muda. Então, a performance é mais importante, a performance se vê primeiro, mas ela deveria levar a uma competência cultural, a uma competência comunicativa, interpessoal. Há uma relação dialética entre as duas coisas. As duas coisas não estão separadas, a competência não é algo que é só inato, que tem de ser ativado, e ela muda também, mas ela é importante. Se você adquirir uma certa competência – que é um saber de tais e tais coisas – não só declarativa. Seria as duas coisas, as duas coisas são importantes. Dependendo da situação, uma é mais importante do que a outra. Na hora da emergência, a competência comunicativa é muito mais importante. Na hora de um exame para um emprego, pode ser que a competência formal venha a ser, no ponto de vista pragmático, mais importante.

Agora, tem um argumento contra a competência metalinguística. Isso de tradução e contrastividade seria uma coisa de consciência linguística e metalinguística. Muitas vezes, há esse argumento que, no ensino de línguas, não é isso o objetivo. Eu não concordo com isso. Acho que pode ter uma interrelação entre essas coisas também. Uma consciência da própria língua, e também da outra língua, pode levar a uma comunicação melhor.

Aí, a gente vai ter que falar de idade. Competência, não a do padrão, que não seja da área de linguagem, não tem necessariamente uma boa competência metalinguística. Numa situação de aprendizagem de L2, talvez eu possa até abrir mão da competência metalinguística, desde que o aprendiz esteja pronto a assimilar as regras do novo sistema, o que é uma das grandes dificuldades do aprendiz adulto que vem a aprender a língua estrangeira e está muito ligado nas regras da sua própria língua, embora não tenha necessariamente uma competência metalinguística nesse sentido. Então, ela não é necessariamente o objetivo. Por outro lado, a competência metalinguística, ela pode ser um elemento muito importante numa abordagem mais cognitivista usada para o público adulto, que saberá, ao explicitar regras, ganhará tempo. Nós temos, na Unicamp, um pessoal que chega tendo tido 10/12 anos de aprendizado de alemão nas

escolas, escolas alemãs bilíngues. Ora, os nossos alunos aprendem em três anos. O que é que aquelas pessoas aprendem em 16. Porque é um processo diferente. Então, há uma diferença. Agora, deixa eu te contar uma anedota. Quando fui para a Alemanha em 77, em algum momento, eu comecei a dar aula de português para os alemães. Tinha um rapaz que namorava uma brasileira e queria aprender português. Comecei a dar aula particular. Em uma das primeiras aulas, eu fui convencido de que *também* se fala bilabialmente. Porque tem um *m*. Eu tinha vinte e poucos anos de idade e estudava engenharia. Ora, obviamente, a representação gráfica de *também*, eu reparei, qualquer coisa com *m*, é o que no português chamamos de sinal de nasalização. Se escreve com *m*, mas não se fala "e*mm*". Mas esse aluno meu, o Hans: "Não, isso aqui, você está falando errado. Não é 'e*mm*'". Eu não saberia explicá-lo. Quando eu comecei a dar aulas de português, já estudando português, já como *Hiwi* [wissenschaftliche Hilfskraft], aí sim. Não necessariamente sabemos explicitar a regra. E se você quiser pular na filosofia, isso é uma coisa que está na obra do Wittgenstein. Você aprende as regras intuitivamente, de modo imersivo. Você aprende porque alguém que tem a autoridade diz isso, a autoridade, que é a mãe para a criança. A criança não contesta. Quando você diz que... por exemplo, verbos irregulares, você corrige. Em alemão, seriam outras coisas talvez. "Eu já *fazi*." "Eu já fiz". A criança fala: "Eu já *fazi*." Aí, a mãe corrige: "Não, eu já fiz." A criança repete: "Eu já fiz", e não contesta.

Tem isso no perfeito do alemão muitas vezes. "Gewunschen" em vez de "gewünscht".

Tá. Se você fala para a criança, a criança aceita, o adulto não. Ele quer a regra, a criança aceita. Então, até que ponto, a capacidade de uma meta-reflexão é necessária. Eu não diria que ela é necessariamente necessária. Ela pode ser útil, dependendo do público, ou dependendo do aprendiz. Se seu aprendiz for muito intuitivo, talvez ele nem precise disso, ele vá aceitar a nova regra, ele vai fazer por imitação.
Tem um colega catalão que falava sete línguas. Esse foi intuitivo, não queria regra. Ele queria saber como faz. Então, eu diria que isso tem mais a ver com o tipo de aprendiz, a situação de aprendizagem. O tipo de aprendiz, *Lerntyp*. Mas sim, se a pessoa tiver à disposição um certo número de regras, pode ser útil a explicitação das regras.

Especialmente no contexto universitário, provavelmente.

No contexto de adultos. Adultos com um estilo pessoal que aceite a cognição, que aceite as regras. Alguns só aprenderão assim, alguns engenheiros só aprenderão assim. Um pessoal muito metódico, eles vão fazer assim. Mas não precisa necessariamente ter um grau muito grande. Você pode aprender por intuição. Os grandes poetas aprendem por intuição, os músicos aprendem por intuição. E não necessariamente a tradução vai ser um bom exercício para eles. Me parece que certas coisas, muito no limite, seja ou muito intuitivo ou muito cognitivo, pode em algum momento esbarrar no estilo cognitivo do aprendiz.

Então, tem que ser uma variedade de métodos?

É outra coisa. Não haverá *o* método adequado para todos os aprendizes, *o* método para todas as situações. A depender da situação e do aprendiz, o aprendiz como um fator importante na situação. Outros fatores sempre são: o que é que ele está aprendendo? Para que é que ele vai usar? Quanto da língua ele vai usar? Quanto tempo ele tem para aprender. Tudo isso depende. Não diria que é a regra que a metalinguagem vai ser sempre fundamental, mas algum nível de metalinguagem você precisa. Se você vai falar da posição do verbo na oração, você tem que saber

o que é um verbo, você tem que saber o que é um artigo. Embora não haja artigos em algumas línguas como o turco, né? Turco não tem artigo. Gênero. Que as palavras têm um gênero. Substantivos têm um gênero. Você vai ter que ter consciência disso. Você não vai entender a diferença entre *o* e *a*, ou masculino e feminino, ou masculino, feminino e neutro, se você, de algum modo, não tiver o conceito disso. Nesse sentido, um mínimo de metalinguagem é necessário para que você possa falar de algum modo. Maiúscula ou minúscula, você tem que ter um conceito de maiúscula e minúscula para você falar que o substantivo é com maiúscula. Você tem que saber o que é um substantivo. Diferente do substantivo, o adjetivo. Facilita a vida de quem aprende alemão, saber que adjetivo em posição adverbial, no final da frase, não declina. Em português, declina sempre. A concordância é sempre de gênero e número. Em alemão, é gênero, número, caso e alguma outra coisa. Nesse sentido, alguma metalinguagem facilita. E aí sim, há um esforço enorme para que as pessoas entendam isso sem que você possa falar... não é permitido usar um conceito gramatical, a metalinguagem. Isso virou tabu. Isso é ruim, a mim me parece que o tabu é ruim. Bom, já falei demais.

7. **Voltando mais uma vez para a formação de professoras e professores de alemão. No curso de formação para professores de alemão, existe alguma ênfase na teoria e prática da tradição aplicada ao ensino de línguas estrangeiras? Existe alguma coisa que já começaram?**

Depende do lugar. Não na Unicamp, não formamos professores de alemão. Na USP, se formam professor de alemão. Há algum espaço, nos últimos tempos, para o uso da tradução no ensino de alemão. Uma colega na USP, tem um projeto: *O uso da tradução no ensino* da Cristina Evangelista em um projeto de pós-doutorado. E fez todo o levantamento da bibliografia sobre o... já falamos disso primeiro. Mas não tem um grande espaço. Eu acho que a tradução começa a ganhar algum espaço na formação dos professores de língua no momento em que você reconhece o papel da língua materna.

8. **E você acha que isso é uma coisa que pode ajudar, tanto na formação dos professores de alemão quanto na prática do ensino mesmo?**

Sim, tem potencial para uma situação de imersão. Numa situação lá em Viena, com uns cinco ou dez diferentes idiomas nativas, torna-se um pouco mais difícil, MAS pode ser usado para mostrar a diferença. Isso sim, a mesma palavra, a depender da tradução que você vai fazer. Tem um vídeo na internet que eu vi numa apresentação. Não sei se era sobre tradução ou não, mas sim sobre a situação, o significado daquela palavra em árabe, dependendo do país era completamente diferente. Então, tinha crianças de diferentes países ali conversando, e teve uma enorme discussão. Mas eu creio que sim. Segundo essa colega, Cristina Evangelista, a maior parte dos autores acredita que só deva ser usado a partir de um certo nível de conhecimento da própria língua. Eu também acho que a tradução, no início, é bastante complicada. Por exemplo, traduzir um poema logo no início? Não. Traduzir um poema é muito complicado. Uma pessoa que tem um nível muito básico do alemão, da língua estrangeira, não saberá traduzir para a própria língua aquilo. Mas pode ser um exercício de contrastividade interessante, ou de sensibilização linguística. Coisas como, sei lá, você traduzir do alemão, você pode omitir o pronome pessoal em português e você é obrigado a colocá-lo em alemão. Pode usar até a tradução para sensibilizar para características da língua. Eu acredito que vai voltar a ganhar espaço. Agora, tem outra coisa. Qual a concepção da tradução que as pessoas têm? O que é que é tra*dizer*? Você estuda tradução. O que é que é tra*dizer*?

É exatamente por isso que eu acho, ou minha hipótese é que seria bom incluir uma aula no ensino. Por exemplo, Letras Alemão. Incluir aulas, não só sobre tradução, como base. Talvez tradutologia mesmo, com algum conhecimento sobre o que é a tradução. E depois, também essa relação entre a tradução e o ensino de línguas, como aplicar isso.

Tradutologia seria um termo pouco aceito no Brasil.

Pois é. Estudos da Tradução.

Quando você vai para o inglês, *Translation Studies*. Mas... está saindo essa semana agora, o nosso livro sobre Wittgenstein, *In Translation, On Translation*, um dos poucos livros sobre o assunto, todo em inglês, no simpósio que fizemos em Bergen, na Noruega, em 2007. O co-organizador disso aí tinha colocado no prefácio Estudos da Tradução e colocou *Estudos e Ciências da Tradução*, então *Übersetzungswissenschaft*, Ciência da Tradução. Quando ele fala em Ciência da Tradução, ele está com a concepção do que vem a ser traduzir com uma maneira mais... a tradução como fenômeno menos maleável do que havia na concepção, que leva muito em conta aquilo que a tradução não consegue fazer. A tradução é sobre o mesmo, com outro óculo? Ela mostra a igualdade ou ela mostra a diferença? Qual é o papel da igualdade e qual é o papel da diferença na tradução? Se te interessar a questão da tradução, tem um artigo que acabou de sair na *Gragoatá*. O último número da *Gragoatá* – acho que é o número 49 – da UFP. *Analogia, tradução, comparação*. Eles estão falando da tradução do ponto de vista de uma abordagem, uma concepção da linguagem wittgensteiniana. Você conhece o Toury? Gidion Toury?

Já ouvi falar. Não sei se li alguma coisa dele.

Escola de Telaviv. Estudos descritivos da tradução. Tem um momento lá que o Toury fala que a tradução é uma atividade, um conceito organizado na semelhança de família. São várias coisas diferentes, mas você chama tudo de tradução. E é impossível dar uma definição para o que seja a tradução por conta disso. E ele isola dois momentos que são característicos da tradução, duas dimensões. A tradução é ao mesmo tempo a representação de um texto escrito em outra língua, outra cultura e nessa língua, nessa cultura. Ela é a representação. E ela é, aí dentro, um produto. Quando você faz uma tradução, ela está destinada a ocupar um certo lugar aqui. E daí, ele fala de dois momentos que são de adequação e aceitabilidade. Quando você traduz, isso tem que ser adequado ao texto de partida e tem que estar aceitável no contexto de chegada. Quando você traduz um poema... um poema tem que ter cara de poema na cultura de chegada. Você vai mudar a cultura de chegada. Ele diz que não é possível as duas coisas ao mesmo tempo. Você vai ter que ter um *ad hoc compromise*, um compromisso ad hoc entre as duas coisas. E eu desenvolvo lá, nesse meu texto, a ideia de que são momentos diferentes. Tem um momento que é analógico, ele é necessariamente impreciso, ele é necessariamente parte da diferença. E tem um momento que é digital. O que eu estou falando, tem um pouco a ver com isso. Agora, o que é tradução, se você parte do princípio que tradução é uma coisa que você vai ter uma ideia da fidelidade, que você vai conseguir dizer exatamente aquilo ali, não vai ajudar no ensino de línguas. É aí que chega aquela coisa que eu digo aos alunos que acham que tem de traduzir. Se você disser que só conseguirá entender aquilo que você conseguiu traduzir, você está dizendo que não vai aprender a língua. Você terá aprendido a língua do momento em que você deparar com coisas que são difíceis de traduzir. Onde você tem de inventar algo para dar ideia de como funciona aquilo naquela cultura, que tem certas coisas que não existem na outra cultura. E a dificuldade de traduzir, ela espelha

exatamente que você entendeu. Mas se você diz que só conseguirá entender [traduzindo], você está colocando uma barreira e você não vai aprender. O próprio aprendiz cria uma barreira. Isso é uma hipótese, uma tese que eu lanço. Então, qual é a concepção? Então sim, criar alguma noção sobre ou uma reflexão sobre o que é traduzir é uma reflexão sobre como funcionam as línguas. A reflexão sobre como funcionam as línguas cabe em qualquer curso em que língua ou linguagem esteja envolvida, seja só aprendizado na língua materna, seja aprender a língua estrangeira, seja traduzir, seja interpretar, *Dolmetschen*. A reflexão sobre como funciona a língua, sim. [não entendível]. Não sei se já falei demais, mas está clara a ideia? Não é qualquer curso de tradutologia. Qual tradutologia? Qual concepção de linguagem? E aí, vai ter que bater com a concepção de linguagem do curso que você está dando. Se você tiver um curso totalmente intuitivo, baseado naquele negócio de audiovisual ou situacional, aí não sei se há tradução. A tradução entraria como elemento compatível ou não com o curso que você está desenvolvendo. Quer dizer, tem sempre uma concepção de linguagem e uma concepção de aprendizado.

Falando de um curso para a formação dos professores.

Deveria ser parte do currículo a reflexão.

Mas não faz parte?

Na maioria dos casos não. Eu acho que isso começa a ganhar espaço. Acho que começa a ganhar espaço a ideia de que a tradução é prática, e talvez ainda menos um pouco, a reflexão sobre o que é traduzir. Deveria ter algum tipo de coisa sim. A atividade da tradução já aparece em vários materiais, mas uma reflexão sobre o que é traduzir aparece menos. Você está na universidade, no Centro de Tradutologia de Viena? Você está na universidade ou no Centro?

Eu estou no Centro de Estudos da Tradução.

Tá. E no Centro de Estudos da Tradução, você tem professores com linhas diferentes. A depender da linha de pensamento que eles têm você vai ter a possibilidade de que são diferentes. Eu uma vez fiz uma palestra lá em 2005, retomando uma coisa que para já era conhecida, naquela teoria dos *frames* e *schemes*, de um americano. E tem uma professora finlandesa que fez um pós-doutorado. Vou me lembrar, que é uma autora importante. [não entendível] no *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* de, sei lá, 96 ou 2000... E ela estava em Colônia recentemente. Está na ponta da língua e me esqueci do nome desse americano. De todo modo, a depender da concepção da tradução, vai caber ou não. Existe uma concepção do que seja traduzir? Existe uma concepção do que seja uma língua? Não é qualquer atividade de tradução que vai caber em qualquer curso de formação. Qual a formação que você está dando. Se você for para Heidelberg, tem pessoas que trabalham com a desconstrução lá, como a Dilek Dizdar, que é uma das professoras lá. E foi aluna do Derrida. E ela tem uma abordagem da qual nem todas as colegas dela gostam, me parece. Estive lá no congresso de tradutores alguns anos atrás, no Congresso Internacional ou Europeu de Tradutores. E nem todo mundo toca a mesma música. Então, o que é traduzir? É essa ideia de que traduzir é compatível com o que é aprender. Acho que é uma coisa que teria de ver.

9. **Por isso, tem alguns teóricos que falam de mediação linguística em vez de tradução quando se fala de línguas estrangeiras. Certo?**

Mas mediação linguística é mais. Não resolve trocar o rótulo. Então, a mediação, *Sprachmittlung*... O que significa *Sprachmittlung* em alemão? Eu posso ir explicando. Então, vou explicando, o que é uma paráfrase. Isso é uma mediação linguística, mas não é tradução. Uma explicação sobre como funciona isso, isso e aquilo é uma mediação linguística. Mas não é uma tradução. Faça tal coisa, ele está te perguntando, não é uma tradução. Acho que o fundamental é: a tradução para o ensino, tem de parar para pensar: Cabe a teoria da tradução, cabe a tradução no curso de formação? Sim. Seria bom, desde que a concepção de linguagem por trás da metodologia de ensino seja compatível com a concepção da linguagem de tradução, que a concepção do aprender e ensinar, adquirir seja compatível com a concepção do que vem a ser traduzir ou fazer a mediação linguística. Pode não dar certo. Tem que ser compatível e isso é uma compatibilidade profunda. Pode não dar certo. Agora, o que tem de ficar claro é que traduzir não é necessariamente voltar à tradição de gramática-tradução. Não é isso. O que é que é traduzir? Traduzir é outra coisa. É mediar linguisticamente, é mediar culturalmente. Mas mediar culturalmente não é só traduzir.

Certo. Isso seria tudo. Muito obrigado pela entrevista.

Interview Ruth Bohunovsky (Interviewtranskription 2)

1. **Guten Tag! Können Sie sich bitte kurz vorstellen und auf Ihre derzeitige Beschäftigung und Ihre Ausbildung als Dozentin eingehen. Inwiefern hat Ihre Arbeit mit Deutsch-Unterricht bzw. DaF/DaZ zu tun?**

Mein Name ist Ruth Bohunovsky. Ich bin seit 2008 an der Bundesuniversität von Paraná angestellt, in Curitiba, im Bereich der Deutsch-Abteilung und wie die meisten brasilianischen Dozenten arbeite ich sowohl im Bereich Sprachunterricht, zwar immer weniger, aber immer noch. Ich habe viele Lehrveranstaltungen auch im Bereich Übersetzungswissenschaft. Und Lehrerausbildung... Ich habe auch ein Pflicht-Modul im bilateralen Masterstudiengang *Deutsch als Fremdsprache*, die meine Universität mit der Universität von Leipzig hat. Da geht es um Übersetzung und Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Und das Ganze ist Resultat einerseits von meinem Doktorat im Bereich Translationswissenschaft und danach meinem Post-Doktorat im Bereich DaF/DaZ.

Darf ich noch einmal fragen, was das genau ist, ein bilaterales Studium?

Es ist ein bilateraler Master-Studiengang zwischen UFPR und Herder-Institut Leipzig in Deutschland. Es läuft jetzt seit 2009, glaube ich, und jedes Jahr gibt es Ausschreibungen. Also Studenten aus Deutschland, Studenten aus Brasilien, und von beiden Seiten verbringen die Studenten jeweils ein Semester an der Heimat-Universität, dann zwei Semester an der jeweils anderen Universität und das letzte Semester wieder an der Heimat-Universität. Wir haben unterschiedlich viele Studenten aus Deutschland und aus Brasilien, aber jedes Jahr Studenten, die dann das Studium mit einem Doppel-Abschluss beenden. Das heißt, ich bekomme sowohl das deutsche Diplom als auch das brasilianische Diplom im Bereich DaF/DaZ. Und da gibt es eine Reihe von Pflichtmodulen, eine Reihe von Wahlmodulen und meines ist eben ein Pflichtmodul, vor allem für brasilianische Studierende im Bereich Übersetzung und Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht.

Also das ist das, was man hier *Sanduíche* nennen würde.

Nein, eben nicht.

Eben nicht, weil es die zwei Abschlüsse gibt.

Genau. Und das ist schon von vornherein so vorgesehen. Es ist kein individuelles Ansuchen der Studenten, sozusagen, sondern ein Studienplan, der schon den Aufenthalt an der jeweils anderen Universität vorsieht, als Pflicht. Also deswegen ein bilateraler Master-Studiengang, das ist schon relativ verankert. Also, ich glaube, *Sanduíche* muss man dann individuell ansuchen, einen Betreuer suchen, man muss das Stipendium ansuchen, aber das wäre bei uns schon von vornherein so vorgesehen.

2. **Ich werde nachher noch mehr Einzelheiten zu diesem Master erfragen. Ist in Ihrer Ausbildung Übersetzung oder Sprachmittlung als Lernmittel im Fremdsprachenunterricht in irgendeiner Weise vorgekommen? Wenn ja, inwiefern?**

In meiner Ausbildung nein. Aber die ist ja atypisch, weil ich habe in Wien an der Uni noch Lateinamerikanistik studiert, also weder DaF noch Übersetzung. Da waren zwar ein paar Veranstaltungen am Translationswissenschafts-Institut dabei. Aber dann habe ich erst in Brasilien das Doktorat im Bereich Translationswissenschaft gemacht und daneben als Deutschlehrerin zu arbeiten begonnen, also das ist dann eher aus der Praxis gekommen. Und aus dieser Praxis hat sich das Forschungsprojekt für ein Post-Doktorat im DaF-Bereich ergeben. Aber ich selbst habe da keine Ausbildung. Also das hat sich eine Mischung aus meiner eigenen Praxis und meiner Ausbildung ergeben.

3. **Ich habe gesehen, Sie haben selbst ein Buch zum Thema *Ensinar alemão no Brasil* herausgebracht. Also „In Brasilien Deutsch unterrichten". Inwiefern haben Sie selbst mit Übersetzung oder Sprachmittlung im Deutschunterricht gearbeitet? Welche Art von Übungen oder Methoden haben Sie da eingesetzt?**

Als ich noch selbst sehr intensiv tätig war als Deutschlehrerin, da habe ich kein Konzept oder auch keine Anweisung bekommen von den Sprachschulen oder von den Institutionen, wo ich gearbeitet habe. Also mein Ansatz kommt dann wirklich aus der Praxis, nämlich aus der Erfahrung, dass diese Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien so wahnsinnig fremd sind und auch nur auf Deutsch verfasst sind. Ich habe dann so Lehrmaterial entwickelt, wo es sowohl thematisch als auch sprachlich von Brasilien ausgeht. Also ein zweisprachiges Lehrbuch entwickelt, das immer auf Deutsch und Portugiesisch... also das versucht, immer mehr Deutsch präsent zu haben, also dass es am Anfang mehr Portugiesisch noch im Buch selbst gibt, um dieses portugiesische Vorwissen hier produktiv einzubringen und dann immer mehr zum Deutschen überzugehen. Aber auch thematisch Lehrmaterial, in dem es um Personen geht, die zwischen Brasilien und dem deutschsprachigen Raum hin und hergekommen sind. Das waren historische Personen. Aber auch Brasilianer, die zum Beispiel in Deutschland wohnen, was sagen die über Deutschland. Also diesen Blick von Brasilien im deutschsprachigen Raum und im deutschsprachigen Raum in Brasilien. Und da kommt diese Zweisprachigkeit oder diese zwei Sprachen eigentlich immer auch vor. Und erst, als ich mich theoretisch mit Übersetzung oder auch praktisch begonnen habe zu übersetzen, hat sich das dann irgendwie verbunden. Also, ich würde sagen, im DaF-Unterricht, eher das Gespür, dass die Muttersprache oder die Ausgangssprache der Studierenden nicht ignoriert werden sollte, und von der Übersetzungspraxis und -theorie her die Erfahrung, was man beim Übersetzen auch über Sprache, Kulturen lernt und welche Sensibilität man dafür gewinnt. Und das war mein Ansatz, das zu verbinden.

Also es ging hier vor allem um kulturelle Kompetenz, also Kultur, Wissen?

Auch. Aber auch Sprachsensibilität. Es gibt ein Buch, das ist schon sehr alt, von einem Andreas Herbert Welker. Ich weiß nicht, ob Sie das kennen. Der hat - das muss gewesen sein in den 80er, 90er-Jahren in Brasília, glaube ich - Lehrwerke entwickelt oder auch geschrieben zu Übersetzung im Fremdsprachenunterricht und ging aber davon aus, dass man eigentlich wirklich einen sehr Grammatik-fokussierter Unterricht [braucht], in dem Sätze übersetzt werden. Also eigentlich ging es um die Grammatik-Übersetzungs-Methode. Der hat das weiter verteten. Und davon habe ich mich aber immer abgegrenzt. Also schon in Richtung Kontext vor allem, würde ich sagen. Kultur, aber auch Kontext und Sprachen.

4. **Das ist auch der Ansatz, den ich grundsätzlich in meiner Masterarbeit vertreten möchte. Ich habe mich vor allem mit Theorien der Lernpsychologie ein bisschen beschäftigt und**

mit dem derzeitigen Stand der kognitiven Linguistik, die ja davon ausgeht, dass die Muttersprache einen wichtigen Stellenwert hat, wenn wir eine Fremdsprache lernen. Wie sehen Sie die Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht? Wie sehr sollte die miteinbezogen werden? Gibt es hier Unterschiede im Niveau zum Beispiel?

Im Niveau auf alle Fälle. Ich glaube, das Ziel sollte schon sein, dass man dann irgendwann in der Zielsprache sprechen kann. Das ist sicher ab B1/B2 möglich. Am Anfang limitiert es natürlich. Wenn man dann wirklich nur in der Zielsprache sprechen muss oder will, ist das auch thematisch wahnsinnig einschränkend. Ich glaube, es gehört einfach zum Sprachunterricht dazu, jetzt nicht nur - auch, aber nicht nur - kulturelles Lernen im Sinn von Kultur der Zielländer, sondern auch über das Sprachlernen an und für sich zu sprechen. Was ist Sprachlernen, was ist eine Sprache, wie funktioniert Sprache. Und das kann ich aber in der zu lernenden Sprache nicht tun, wenn ich auf A1- oder A2-Niveau bin. Also ich glaube, die Muttersprache, erstens ist sie ein Vorwissen, das da ist und das ich automatisch habe. Aber das bin jetzt nicht ich, die das entdeckt hat. Ich glaube, das ist auch bekannt, dass ich sowieso, wenn ich eine Sprache habe und eine Sprache lerne, auch wenn meine Erstsprache nicht im Unterricht verwendet wird, ich natürlich in meinem Kopf das über die Muttersprache rückversichere. Es ist ja illusorisch, zu glauben, dass ich diese Sprache aus dem Unterrichtsraum verdrängen kann. Aber ich glaube, es gibt auch eine sehr produktive Art und Weise, sie auch einzubringen, aber eben auch um mit interessanteren Themen umzugehen. Das war eigentlich, warum ich begonnen habe, mich damit beschäftigt, weil mir die Themen immer gleich grenzdebil vorgekommen sind, die da besprochen werden. Da muss man mit den intelligenten Menschen, die halt kein Deutsch können, aber deswegen nicht unintelligent sind, über Dinge sprechen, die eigentlich niemanden interessieren. Und wenn man die Muttersprache aber mit einbringt, kann man hier, ich glaube, ganz anders damit umgehen. Da gibt es ja das, das kennen Sie wahrscheinlich, diesen Ansatz vom Butzkamm, wie ich die Erstsprache im Unterricht einbringen kann. Ich weiß nicht, ob Sie die Bücher von Butzkamm kennen?

Ich glaube nicht.

Ich finde seine Ideen für den Unterricht und seine Methoden, seinen Ansatz, der sehr praxisorientiert ist. Dem geht es weniger – er hat zwar ein bisschen über Übersetzung geschrieben – geht es aber weniger um die Übersetzung, sondern um den Einsatz der Muttersprache, oder der L1, im Unterricht. Und der hat da sehr interessante Vorschläge für die Fremdsprachenpraxis. Da bin ich mir einig meistens.

5. **Und außer den Materialien, die Sie im Unterricht selbst entwickelt haben, kennen Sie irgendwelche Lehrbücher oder Lehrwerke, in denen Übersetzungs- oder Sprachmittlungs-bezogene Übungen vorkommen?**

Ein Buch, das ich sehr gern mag, das aber dann aus verschiedenen Gründen, die auch nachvollziehbar sind, abgesetzt worden ist, ist *Dimensionen*. Hier geht es aber eher nicht um Sprachmittlung, sondern um den Vergleich, die Semantisierung oder den Sprachvergleich mit anderen Sprachen und auch – was mir auch immer wichtig ist und am Herzen liegt, das ich auch mit dem Übersetzungskonzept verbinde – die Heterogenität der deutschen Sprache. Also die verschiedenen Standards aus Deutschland, Österreich, der Schweiz. Die Studierenden dafür zu sensibilisieren, jetzt nicht das österreichische Deutsch beizubringen, aber dafür zu sensibilisieren. Und das ist ja auch im weitesten Sinne eine Art von Übersetzung. Das ist ja. In meinem Verständnis gehört das einfach dazu. Und hier hat *Dimensionen* einen interessanten Ansatz. Und ich habe jetzt

in Wien bei der Lehrveranstaltung... Einige Studierende haben da Lehrwerke untersucht. Ich werde mich aber jetzt nicht erinnern, welche das waren. Und was festzustellen ist: Es gibt schon aktuelle Lehrwerke, die so kleine Aufgaben oder Übungen zur Sprachmittlung haben. Ob die sinnvoll sind oder nicht, ist eine andere Frage. Das müsste man sich genauer anschauen. Und es gibt am Markt jetzt schon nicht Lehrwerke, sondern Unterrichtsmaterial zur Sprachmittlung. Was ich gesehen habe, zu Spanisch und Englisch, glaube ich, also von größeren deutschen Verlagen. Die habe ich mir aber auch noch nicht näher angesehen. Aber es tut sich hier anscheinend etwas, das zwar vielleicht nicht genug ist, aber es gibt immerhin schon immer mehr Material. Das war jetzt mein Eindruck.

Kennen Sie das Lehrwerk *Blaue Blume*?

Ja, natürlich. Mit dem habe ich sehr viel gearbeitet.

Und dort gibt es Übungen, die damit zu tun haben?

Das Lehrbuch ist zweisprachig, Portugiesisch und Deutsch in unserer Fassung hier. Aber es geht hier nicht um Sprachmittlung. Ich behandle das Thema, zum einen die Präsenz der Muttersprache, die Präsenz der Erstsprache und Übersetzung. Das eine bedingt ja das andere. Aber die *Blaue Blume* hat zwar Portugiesisch, und zwar in der brasilianischen Version interessanterweise anders als in der englischen. Soweit ich mich erinnern kann, ist die brasilianische Version so, dass ab einer gewissen Lektion die Arbeitsaufgaben auf Deutsch sind, was meines Erachtens viel Sinn macht. Am Anfang ist es schwierig, aber irgendwann ist man dann auf dem Niveau, dann macht es ja auch Sinn. Und ich glaube, die englische - die habe ich mir jetzt in Wien näher angeschaut, die hat das durchgehend auf Englisch. Also die *Blaue Blume* ist nicht identisch in den verschiedenen Sprachen. ABER es gibt keine Sprachmittlungsaufgaben. Das ist nicht der Ansatz dort. Und es gibt keine Übersetzungsübungen und keine Sprachmittlung.

6. **Gehen wir noch einmal zum Master-Studiengang zurück. In dem Studienbereich oder an der Fakultät, an der Sie Arbeiten, gibt es dort einen Schwerpunkt auf Übersetzung oder Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht? Wird das angeschnitten?**

Im Grundstudium, meinen Sie jetzt?

Ja, im Grundstudium und in diesem speziellen Masterstudiengang.

Ich glaube, das sind zwei unterschiedliche Dinge. Im Grundstudium gibt es einen Schwerpunkt auf Übersetzen, wobei hier sicher nicht die Sprachmittlung und DaF vorkommt. Da bin ich, glaube ich, die einzige, die das verbindet. Vielleicht gibt es Kollegen von der Spanisch-Abteilung, die das ein bisschen machen. Also in der Deutsch-Abteilung gibt es das sicher nicht. Es gibt das Grundstudium zu Übersetzung mit einem Schwerpunkt Theorie und auch Praxis, aber eher literarische Übersetzung. Hier geht es nicht um Deutschlehrer-Ausbildung, das ist nicht im Rahmen der Deutschlehrer-Ausbildung. Der Masterstudiengang ist etwas anderes. Da kommen auch Studenten aus ganz Brasilien und Deutschland, und hier geht es um DaF. Und unsere drei Pflichtmodule sind Interkulturalität, auch literarische – ich weiß nicht mehr genau – es geht auch um Literatur und österreichisch-deutsch-brasilianische Kulturgeschichte, also die Verbindungen, und eben dieses Modul zu Sprachmittlung und Übersetzung im Fremdsprachenunterricht, aber das ist eigentlich alles, mehr gibt's dann eigentlich nicht. Und daraus sind einige Arbeiten entstanden. Ich glaube,

zwei oder drei Studierende haben über das Thema ihre Masterarbeiten geschrieben, im Rahmen des bilateralen Studiengangs. Ich glaube, es sind bisher zwei oder drei Masterarbeiten zu dem Thema entstanden.

Können Sie mir diese Masterarbeiten nennen?

Es gibt eine von Virginia Bruck und eine von Jenny Fischer.

Ja, die von Jenny Fischer habe ich gelesen.

Ja, die müssten eigentlich online zugänglich sein. Die versuchen beide, den funktionalen Ansatz in der Translationswissenschaft mit dem Fremdsprachenunterricht zu verbinden.

Ich habe hier von Daniel einen Studienplan von einer Lehrveranstaltung, die Sie gehalten haben, bekommen. Die heißt *Linguística Aplicada*.

Ich glaube, das ist schon länger her.

Genau, schon länger her. Ich glaube, 2012.

Das war noch unter diesem Titel. Inhaltlich hat sich auch einiges verändert, vor allem von der Bibliografie her. Aber es ging eigentlich schon um das Thema. Es wurde nur natürlich von Jahr zu Jahr angepasst, die Bibliografie aktualisiert, der Themenschwerpunkt ein bisschen anders gesetzt. Ich kann mich jetzt nicht mehr genau erinnern, was ich da 2012 gemacht habe. Aber inhaltlich ging es schon darum. Der offizielle Name aus inneruniversitären Gründen war damals noch *Linguística Aplicada*.

Und in dem ging es eben auch um *mediação linguística* – also Sprachmittlung wäre das auf Deutsch – und Kulturmittlung. Und das wurde auch in Verbindung mit dem Fremdsprachenunterricht gebracht, oder?

Ja, ja. Von Anfang an in diesem Modul war es immer schon - das hat sich auch nicht verändert - mein Anliegen, diese zwei Gebiete zu verbinden. Die Übersetzungswissenschaft mit dem DaF-Bereich.

7. **Okay. Und wie auch andere TheoretikerInnen sprechen Sie hier mehrheitlich von Sprachmitteln und nicht Übersetzen, wenn es um Fremdsprachenunterricht geht. Warum und wie wichtig sehen Sie diese Unterscheidung?**

Ich glaube, es ist wichtig, wenn man darüber schreibt oder darüber spricht, zu definieren: Was verstehe ich überhaupt darunter? Man kann das wahrscheinlich unterschiedlich abgrenzen. Aber ich habe irgendwann auch einmal einen Text geschrieben, was unterschiedliche Theoretiker meinen, wenn sie "Übersetzen im Fremdsprachenunterricht" sagen. Die einen meinen einfach nur das Semantisieren von einzelnen Wörtern, also vom Gebrauch der Muttersprache. Andere sprechen vom Übersetzen kleiner literarischer Texte. Andere sprechen von Sprachmittlung, wie es im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen eingefordert wird. Aber das sind ja ganz unterschiedliche Dinge. Das ist jetzt aber nicht, weil ich davon ausgehe, dass es die einzig mögliche Definition ist, sondern weil man es irgendwie abgrenzen sollte. Meistens verwende ich die Begriffe

so: Wenn es um die Semantisierung von Wörtern geht, also "mesa" ist Tisch, dann würde ich das nicht als Übersetzen definieren, das ist dann Semantisierung von Wörtern. Wenn ich ganze Texte übersetze... Übersetzung ist das Professionelle und Sprachmittlung ist das, was man im Alltag eben tut. Eine sinnvolle Unterscheidung nennt sich schon, was wir im Alltag hin und wieder tun. Kleine Texte übersetzen. Übersetzen tun aber die professionellen Übersetzer. Darum geht es ja dann nicht im Sprachunterricht. Aber auch, um das vielleicht abzugrenzen von der Grammatik-Übersetzungs-Methode und dem, was heutzutage im Referenzrahmen eingefordert wird. Das sind ja auch ganz unterschiedliche Blicke auf die Übersetzung. Ich glaube, es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, das zu definieren. Es ist nur wichtig, DASS man es definiert, bevor man dann damit umgeht, mit diesen Begriffen.

Das heißt also, es könnte im Fremdsprachenunterricht mitunter verschiedene Arten von Übersetzung geben, wenn man unterschiedliche Begriffe dafür findet. Einerseits die Semantisierung, andererseits Sprachmittlung. Vielleicht auch Komparatistik?

Ich glaube, ich habe das einmal in vier Gruppen eingeteilt. Das ist in einem Artikel, vielleicht haben Sie das gesehen. Das ist einmal die Semantisierung, Übersetzen als Hilfe beim Grammatikunterricht - das könnte man der komparatistischen Linguistik zuordnen -, Übersetzen als Hilfsmittel zur Kulturkompetenz, zum kulturellen Lernen und Sprachmittlung im Sinn von alltagspraktischen Situationen, wo eine Person zwischen zwei Personen spricht, die nicht miteinander kommunizieren können und denen ich irgendwie helfen sollte, sprachmitteln sollte. Ich glaube, das wären so die vier Grundarten. Da habe ich eben versucht, einzuteilen: Was kann man darunter verstehen? Wovon sprechen die Menschen, wenn sie über "Übersetzen im Fremdsprachenunterricht" sprechen? Das war die Idee.

Das ist wahrscheinlich dann auch für Studenten wichtig, dieses Bewusstsein zu schaffen. Was versteht man unter Übersetzen und wie kann ich das einsetzen?

Genau. So beginne ich eigentlich die Diskussion jedes Semester immer, weil jeder Mensch glaubt zu wissen, worum es geht, wenn ich sage: "Übersetzen im Fremdsprachenunterricht". Und wenn man genauer hinschaut, weiß man überhaupt nicht, worum es geht, weil es eben ganz unterschiedlich verstanden wird, weil es unterschiedliche Praktiken dazu gibt.

8. **Sie haben jetzt auch schon vom europäischen Referenzrahmen gesprochen. Von manchen wird das Sprachmitteln als fünfte Fertigkeit angesehen, und der Europarat spricht wiederum von einer Kompetenz. Wie würden Sie die Rolle dieser Modalität beschreiben? Wie würden Sie die Rolle des Sprachmittelns im Fremdsprachenunterricht sehen? Ist das eine Kompetenz? Sehen Sie das eher als Methode?**

Naja, je nach dem. Ich kann es als Methode zur Semantisierung von Wörtern verwenden, ich kann es als Methode zum Grammatikunterricht verwenden. Dann wäre es eine Methode. Manchmal verwende ich ganz explizit Sprachvergleich, um grammatische Phänomene zu erklären. Dann ist es eine Methode. Wenn ich es aber übe als Sprachmittlung im Alltag, dann wäre es eine Kompetenz, also nach meinem Verständnis. Dann möchte ich Übungen oder Aufgaben formulieren, um diese Kompetenz zu fördern.

Das wäre dann eben die Kompetenz im europäischen Referenzrahmen, wo es eben darum geht, diese Sprachmittlungskompetenz auszubilden.

Genau. Und wenn ich jetzt Texte übersetze, um kulturelle Kompetenz zu fördern, dann wäre es wieder ein Werkzeug oder eine Methode, um kulturelles Lernen zu fördern, dann wäre es wieder eine Methode. So würde ich es definieren.

9. Können Sie näher auf die Lehrveranstaltungen, die Sie in Wien zu diesem Thema gehalten haben, eingehen?

Das war eigentlich eine Adaptierung des Moduls, das ich hier seit Jahren gebe, im Rahmen des Studiengangs. Das hieß auch Sprachentwicklung und Muttersprache im Fremdsprachenunterricht. Das war der Name. Das Zielpublikum waren… Das war im Bereich der DaF/DaZ-Ausbildung auf Master-Niveau der Universität Wien. Also zukünftige Deutschlehrer, die den Master in diesem Bereich machen. Und meine Idee war dann dieser brasilianische Zugang, weil das Thema Sprachmittlung und Erstsprachgebrauch im Fremdsprachenunterricht kaum thematisiert wird an der Uni Wien. Also ich bin davon ausgegangen – und das wurde mir auch bestätigt –, dass Sprachmittlung und Einsatz der Erstsprache kaum thematisiert wird, weil man sich ja im deutschsprachigen Raum befindet und sozusagen der Kontext ganz anders ist, weil ich ja meistens eine Lerngruppe mit unterschiedlichen Sprachen habe.

Es geht meistens um Deutsch als Zweitsprache, oder?

Genau. Und ich bin dann ganz klar von diesem DaF-, dem Deutsch-als-Fremdsprache-Kontext, ausgegangen, weil ich mir auch vorstellen kann, dass viele von diesen Master-Studierenden irgendwann ins Ausland gehen, sei es jetzt in ihr eigenes Land oder ein anderes Land, und dort Deutsch unterrichten, und vielleicht sehr wohl eine sprachlich homogene Gruppe vorfinden. Davon bin ich ausgegangen. Dann zwar nicht von Portugiesisch, aber immer vom Thema der Sprachmittlung. Das war wirklich ein neues Thema, damit hatten sich die meisten noch nicht beschäftigt, also eigentlich noch niemand beschäftigt. Ich teile das dann eigentlich immer in drei große thematische Blöcke ein. Das ist einmal ein bisschen Theorie zur Übersetzung. Was ist Übersetzung im weiteren Sinn? Also es gibt die intralinguale Übersetzung, die intersemiotische Übersetzung. Was passiert dann beim Übersetzen? Warum ist das so ein komplexes Phänomen? Warum glaubt zwar jeder zu wissen, was Übersetzung ist, und wenn man genauer hinschaut, ist es viel komplexer, als man gemeinhin annimmt. Nachdem sich die meisten damit noch nicht beschäftigt haben, war das auch sehr interessant. Dann diese Veränderung, die Sprachmittlung im Referenzrahmen. Wie hat sich das verändert? Was war Übersetzung in der GÜ-Methode? Was ist Übersetzung oder Sprachmittlung heute? Die Methodengeschichte und warum wird der Sprachmittlung im Referenzrahmen wieder ein großer Stellenwert zugesprochen? Und als drittes, die intralinguale Übersetzung, nämlich dieses heterogene Deutsch innerhalb des Deutschen. Wie gehe ich mit Sprachunterricht, im DaF-Unterricht zum Beispiel damit um, dass ich ein österreichisches Deutsch spreche und meine Kollegen ein deutsches Deutsch? Und wie kann ich damit umgehen, mit dieser intralingualen Übersetzung oder Unterschiedlichkeit innerhalb der deutschen Sprache? Wir haben das dann theoretisch gesprochen, also mit theoretischer Lektüre. Ich habe aber dann versucht, die Studierenden Unterrichtseinheit entwickeln zu lassen, also mit ihrer eigenen Unterrichtspraxis. Viele sind aus dem bosnisch-serbisch-kroatischen Kontext gekommen oder aus Ungarn oder aus Russland. Die haben dann aus ihrer Unterrichtspraxis versucht, Unterrichtseinheiten zu entwickeln und diese theoretischen Diskussionen mit der Praxis zu verbinden. Auch Aufgaben vorgestellt. Wie kann man das machen? Das haben wir dann auch gemeinsam besprochen. Wie könnte man im Unterricht damit umgehen?

Es scheint also wenig vorzukommen oder gar nicht vorzukommen, auch dort in der DaF-/DaZ-Ausbildung.

Das war mein Eindruck. Genau.

10. **Aber sie wissen nicht genau, ob es vielleicht noch andere Lehrveranstaltungen zu dem Thema gibt oder wie weit das vorkommt?**

Also alles, was ich gehört habe, sowohl von Kollegen an der Uni, aber auch von den Studierenden, war, dass zu diesem Thema noch nie etwas angeboten wurde. Das habe ich jetzt nicht überprüft. Ich würde es jetzt nicht hundert Prozent bestätigen. Aber ich habe keine andere Information bekommen. Ich habe auch ein Feedback von den Studierenden bekommen, eine Evaluierung. Und da haben einige dazu geschrieben, es war sehr interessant, weil es eben ein Thema war, das Sie noch nie… eine ganz neue Bibliografie, weil es eben aus dem DaF-Bereich auch ein bisschen rausgegangen ist. Es ging dann um Übersetzungstheorie, also ein bisschen interdisziplinär aufgebaut. Und ich habe keine einzige Stimme gehört, die mir bestätigt hätte, dass das Thema schon gesprochen worden wäre.

Also der Widerhall war generell positiv?

Vom Thema auf alle Fälle. Ja.

Und Sie gehen auch davon aus, dass die Studenten das auch… also dass das mehr vorkommen könnte?

Na, ich denke schon. Man kann es ja unterschiedlich angehen. Also sowohl der Einsatz der Erstsprache. Das kann ich auch unabhängig von Sprachmittlung [angehen]. Für mich gehört das zusammen, aber ich kann ja auch den Einsatz der Erstsprache behandeln, ohne mich konkret mit Sprachmittlung zu beschäftigen. Aber auch die Sprachmittlung. Es hatte sich vorher noch niemand damit beschäftigt. Und es sind alle Studierenden geblieben, haben interessante Arbeiten geschrieben, haben auch kleine Texte übersetzt. Also wir haben es auch in der Praxis gemacht. Und wie immer würde ich natürlich, wenn ich es noch einmal anbiete, einiges verändern, aber, ich glaube, das ist normal, das gehört dazu. Also ich habe sehr positives Feedback bekommen, was das Thema und die Lektüren und die Bibliographie angeht.

11. **Ein anderer Punkt, den Sie angesprochen haben, ist, dass in den deutschsprachigen Ländern immer eher auf DaZ, also auf Deutsch als Zweitsprache eingegangen wird und dass deswegen wahrscheinlich auch die Lehrbücher, ein Großteil der Lehrbücher eher darauf ausgerichtet ist. Und deswegen ist es wahrscheinlich schwierig, Lehrbücher zu finden, die für den wirklichen Fremdsprachenunterricht geeignet sind. Wie sehen Sie das?**

Genau. Ich glaube, man müsste sich das anschauen, ob nicht in einzelnen Ländern… Wie ich dazu gearbeitet habe – das ist aber schon länger her – war Schweden ein Beispiel. Dort hätte es ein Lehrbuch gegeben für Deutsch, für den Schulunterricht. Aber das ist wirklich schon länger her. Und dort wäre das zweisprachig gewesen. Aber ich glaube, es ist ein Unterschied, ob ich die Erstsprache in das Lehrbuch einbeziehe oder ich kann ja ein einsprachiges Buch produzieren mit

Sprachmittlungs-Aufgaben. Das sind zwei unterschiedliche Dinge. *Blaue Blume* ist zum Beispiel zweisprachig, aber hat keine Sprachmittlungs-Aufgaben. Und aktuelle Lehrwerke… mir fällt da jetzt keines ein. Aber das haben einige Studierende gesucht. Da gibt es sehr wohl rein deutschsprachige Lehrwerke, die Aufgabenstellungen für die Sprachmittlung zum Beispiel haben. Die kann ich dann ja anpassten an den jeweiligen Kontext. Ich weiß, dass in Brasilien jetzt ein Nachfolgewerk von *Blaue Blume* entwickelt wird. Ich weiß nicht, ob Sie davon gehört haben.

Ja. Paulo Oliveira hat mir davon erzählt.

Genau. Der weiß dazu auch sicher mehr, weil das ja auch sehr erfolgreich war, die *Blaue Blume*. Das ist sicher ein schönes Projekt. Also es ist meiner Ansicht nach immer nur Vorteil, wenn ich Lehrwerke für ein bestimmtes Zielpublikum entwickle, auch sprachlich. Aber der Markt sieht einfach nicht so aus. Das interessiert die deutschen Verlage sicher nicht.

Das ist wahrscheinlich das Problem.

Genau. Und ich glaube auch, von der Menge her gibt es sehr viel Deutschunterricht in den deutschsprachigen Ländern und daher rentiert sich das dann auch für DaZ. Aber von einem Kontext wie Brasilien könnte man ja anders – das passiert ja auch mit dem neuen Lehrwerk – anders damit umgehen.

Aus der Praxis weiß ich das auch. Ich habe selber über zwei Jahre als Deutschtrainer gearbeitet. Eine ähnliche Situation. Ich bin auch über die Praxis in den Deutschunterricht gekommen. Also ich habe eigentlich im Deutsch-als-Zweitsprache-Bereich gearbeitet, in Wien. Und wie ich dann in Brasilien war, habe ich letztes Semester auf der UFSC in den *Extracurriculares* als Deutschlehrer gearbeitet. Und da ist mir sehr dieser Unterschied aufgefallen und wie wichtig es eigentlich ist, wenn man in einem anderen Land die Sprache unterrichtet, sowohl auf die hiesige Kultur als auch auf die Muttersprache einzugehen. Und soweit ich weiß, werden großteils Lehrbücher verwendet, die bei uns auch verwendet werden. Also zum Beispiel *Menschen* wird hier großteils verwendet.

Es gibt zwei große Unterschiede. Die Sprachhomogenität hier, die Sie jetzt angesprochen haben, die es in Deutschland nicht gibt. Aber auch dass, wenn die Gruppe… Ich habe nie in Österreich unterrichtet, aber ich stelle mir vor, wenn ich in Österreich bin und ich bekomme eine Deutsch-Gruppe mit Anfängern oder Fortgeschrittenen unterschiedlicher Muttersprachen, wenn sie aus dem Klassenraum rausgehen, sind sie ja ununterbrochen mit Deutsch konfrontiert und haben ganz andere Probleme, aber auch ganz anderes Wissen als die Leute, die wir hier haben. Die haben da keinen Kontakt zur deutschen Sprache. Hier muss ich oder sollte ich thematisch ganz anders vorgehen als in den deutschsprachigen Ländern? Das ist Ihnen vielleicht auch aufgefallen.

Ganz genau. Genau das ist mir aufgefallen. Und auch der Punkt, den Sie angesprochen haben, mit der Intrakulturalität, mit den verschiedenen Standardvarietäten. Das habe ich auch sehr zum Thema gemacht. Da ist mir aufgefallen, dass kaum jemand irgendwas gewusst hat von anderen Standardvarietäten. Also es ist sehr auf Deutschland bezogen.

Auf Deutschland. Und im bilateralen Master-Studiengang bekommen wir ja deutsche Studierende, die dann bei uns sind, ein Jahr. Und die haben auch überhaupt keine Ahnung, dass es einen österreichischen Standard gibt. Also das war für die auch immer sehr neu, ist meistens am Anfang

auf etwas Unverständnis gestoßen, aber es ist dann immer sehr positiv aufgenommen worden, auch von den deutschen Studierenden. Das Thema war ihnen absolut neu. Und ich versuche dann immer nicht nur das Sprachliche zu thematisieren, also dass Blumenkohl „Karfiol“ heißt. Also diese typischen Wörter, die findet man ja leichter. Aber auch dieses Emotionale. Jede Sprachvarietät kommt ja mit einem Identitätsfaktor und mit Emotionen. Und das zu thematisieren und dafür zu sensibilisieren. Davon haben diese deutschen Studierenden auch in Deutschland noch nie was gehört. Das ist meine Erfahrung. Es war ein ganz neues Thema, für alle.

12. **Im Interview mit Paulo Oliveira ist dieser darauf eingegangen, dass… Er stellt die Vorherrschaft der Muttersprachler und Muttersprachlerinnen infrage, also dass der Muttersprachler / die Muttersprachlerin immer am geeignetsten ist, um die Fremdsprache zu unterrichten. Man geht davon aus, dass es eben nicht nur um die Sprachkompetenz gehen sollte, sondern auch vor allem um kommunikative Kompetenzen. Wie sehen Sie das?**

Ich weiß jetzt nicht, was er im Detail meint, aber ich stimme ihm auf alle Fälle zu, dass die Muttersprachler auf keinen Fall kompetentere Lehrende sind, automatisch. Das kann sein, muss nicht sein, hat aber nichts damit zu tun, ob jemand Muttersprachler ist oder nicht. Ich glaube, es geht um die Sprachkompetenz, es geht aber auch um die Sprachelernkompetenz. Also die eigene Erfahrung damit, diese Sprache gelernt zu haben, kann sehr positiv im Unterricht eingebracht werden. Die eigenen Lernstrategien, Lernschwierigkeiten. Ich bin Muttersprachlerin, aber so lang schon in Brasilien. Irgendwann bekommt man ein Gefühl dafür. Aber das hat man am Anfang ganz sicher nicht. Das dauert wirklich sehr lange, bis man dieses Gefühl bekommt. Wo könnten sie Schwierigkeiten haben? Was kann leicht verstanden werden? Was dauert länger? Da hat man eher ein Problem, wenn man Muttersprachler ist. Die kommunikative Kompetenz, die ist, glaube ich, unabhängig davon, ob jemand Muttersprachler ist oder nicht… Ich kann Muttersprachler sein oder nicht, das hat damit gar nichts zu tun. Die didaktische Kompetenz auch nicht. Aber ich stimme ihm auf jeden Fall zu, dass man nicht als Muttersprachler ein besserer Lehrer ist.

Es ginge vielleicht um kulturelle Kompetenzen auch, damit man versteht, welche Bedürfnisse die Schüler und Schülerinnen haben.

Ich glaube, das ist eine zu komplexe Frage, um das zu verallgemeinern. Es gibt brasilianische Deutschlehrende, die eine hohe Kulturkompetenz haben und andere, die immer nur verallgemeinern, also ihr Deutschland- oder Österreich-Bild als DAS Deutschland- oder Österreich-Bild im Unterricht darlegen. Und das gleiche gilt für Muttersprachler. Ich glaube, das ist mir zu komplex, um das auf die Frage „Muttersprachler oder nicht?“ zu reduzieren.

Nein, das würde ich auch nicht machen.

Ich kenne jede Menge Brasilianer, die viel mehr kulturelle Kompetenz zu den deutschsprachigen Ländern besitzen als ich. Ich bin seit 25 Jahren weg. Mir fehlt wahnsinnig viel Wissen. Mir fehlt wahnsinnig viel Wissen über Deutschland zum Beispiel. Und viele Brasilianer, die sich über Jahre damit beschäftigt haben und das gelernt haben, die sind da vielleicht viel besser als ich. Und bei anderen Punkten weiß ich mehr. Also ich glaube, das ist unabhängig davon, was meine Muttersprache ist.

13. Um darauf zurückzukommen, inwieweit Übersetzung oder Sprachmittlung in der Ausbildung vorkommen. Wie sehen Sie das in Zukunft? Denken Sie, dass das immer mehr Teil der DaF-/DaZ-Unterrichts oder der Ausbildung hier von Deutschlehrerinnen werden wird? Gibt es da Bemühungen? Gibt es andere Leute, die in diesem Bereich arbeiten?

Also ICH kümmere mich darum. Ob das reicht, weiß ich nicht.

Also Sie sind da eher alleine in diesem Bereich?

Alleine glaube ich schon, aber es gibt da auch zu wenig. Es ist ja kein großer Bereich. Von den Studierenden her, die ich betreue zum Beispiel, also Masterarbeiten, da gibt es schon Interesse. Auch bei den Hausarbeiten. Ich glaube schon, dass diese Studierenden das mit in die Praxis nehmen. Was ich dann bei Veranstaltungen der Lehrerfortbildungen oft merke ist, dass der Fokus auf die Einsprachigkeit… also dass das Ziel, den Unterricht nur auf Deutsch zu machen – ein Credo, ein Einsprachigkeits-Credo – noch sehr präsent ist. Dass die Leute auch nicht wissen, wie sie das einsetzen, also es vielleicht auch unüberlegt einsetzen, also das Portugiesisch. Und hier arbeite ich gern immer wieder mit diesen Texten von Butzkamm, den ich schon erwähnt habe, der das sehr anschaulich diskutiert, der schon auch, aber wenig auf Übersetzung eingeht, aber überhaupt auf den Einsatz der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht. Der arbeitet seit Jahrzehnten zu diesem Thema und er meint eben auch, dass die meisten Deutschlehrer entweder davon ausgehen, dass man die Erstsprache überhaupt nicht verwenden sollte oder sie verwenden und dann aber zu viel verwenden oder unüberlegt verwenden oder kontraproduktiv verwenden. Ich glaube, man muss da schon wissen, wie man das macht. Auf welchem Niveau, in welchen Situationen und wie man doch immer mehr zu einem einsprachigen Unterricht kommt. Also dass man vielleicht ab B1-Niveau schon in die Einsprachigkeit kommen sollte. Obwohl das jetzt nicht ausschließt, dass man Sprachmittlungsaufgaben macht. Sprachmittlung ist ja dann immer mit zwei Sprachen oder drei, und das kann man natürlich auf allen Niveaus machen. Aber wie das in Zukunft… Wir haben jetzt gerade in der heurigen Lehrveranstaltung mit einem Text begonnen, nur wurde das Semester jetzt unterbrochen. Also wir haben den Text noch nicht diskutiert. Es gibt einen ganz neuen Band *Fremdsprachen lehren und lernen*, glaube ich, von 2019, von Karin Schramm herausgegeben – nicht nur von Karin Schramm, aber auch –, zum Thema Sprachmittlung. Kennen Sie das?

Nein. *Fremdsprachen lehren und lernen*?

So heißt diese Serie. Und der Band von 2019, der letzte, ist unter anderen von Karin Schramm, herausgegeben worden. Und der hat das Thema Sprachmittlung. Also das ist ein Dossier eigentlich nur zum Thema Sprachmittlung.

Doch. Das *Fremdsprachen lehren und lernen*, das kommt jährlich raus.

Genau.

Doch, dann habe schon etwas dazu gelesen, glaube ich.

Ich habe jetzt begonnen in dem Modul mit dem ersten Artikel, wo es um eine Aktualisierung des Referenzrahmens geht, wo eigentlich noch mehr die Wichtigkeit von Sprachmittlung forciert wird. Die Tendenz geht also anscheinend in eine höhere Bewertung von Sprachmittlung im DaF-Unterricht und DaZ-Unterricht. Sie kennen wahrscheinlich auch die Arbeit von Elisabeth Kolb.

Ja. Sie spricht, glaube ich, sogar von „Übersetzen“, wenn ich mich nicht irre.

Ich glaube, das Buch heißt „Sprachmittlung“, aber, ich glaube, sie unterscheidet dann auch.

Ich habe noch nicht zu allen Sachen, die ich gerne hätte, Zugang gefunden.

Von Florianópolis aus, meinen Sie?

Genau. Zum Beispiel *Fremdsprache lehren und lernen*, ich weiß nicht, ob es das online gibt. Ich glaube nicht.

Ich habe es in Wien jetzt als Heft bekommen. Ich habe einiges als PDF kopiert. Also wenn Sie es brauchen, schreiben Sie mir nochmal, dann schicke ich ihnen das, was ich habe. Ich habe sicher nicht das ganze Heft.

Das würde auch schon reichen, wenn es ein Teil davon ist.
Gut. Ich glaube, das wäre alles. Vielen Dank für das Interview.

Gerne.

Entrevista Ebal Bolacio (Interviewtranskription 3)

1. **Boa tarde! Pode se apresentar, por favor, e mencionar sua profissão atual, onde você trabalha, qual sua formação e em que medida seu trabalho tem a ver com o ensino de alemão?**

Meu nome é Ebal Sant'Anna Bolacio Filho, sou atualmente professor do setor de língua alemã da Universidade Federal Fluminense, em Niterói, RJ, Brasil. Formei-me em Letras Português-Francês na UERJ, tendo trabalhado de 1988-1992 como professor de francês em escolas públicas e na Aliança Francesa de Botafogo, Rio. Entre 1992-2003 trabalhei como professor de alemão, francês, espanhol e português na Volkshochschule de Aschaffeburg, Baviera. Entre 1997 e 2002 fiz meu Magister Artium em Filologia Hispânica, Estudos Latino-Americanos e Estudos do Sudeste Asiáticos na Universidade de Frankfurt am Main. Desde minha volta ao Brasil trabalhei sempre como professor de alemão no Goethe Institut (2003-2012) e no Colégio Cruzeiro (2004-2010), bem como no setor de língua alemã da UERJ de 2010-2018. Desde outubro de 2018 sou professor adjunto de língua alemã da UFF, onde atuo na graduação e na pós-graduação em estudos da linguagem. Sou também presidente da Associação de Professores de Alemão do Rio de Janeiro e atuo na área de formação de professores de alemão junto à prefeitura do Rio de Janeiro no âmbito do projeto de escolas bilíngues. Também coordeno os cursos de alemão para a comunidade interna e externa da UFF. Atuo também como coordenador dos cursos de alemão do programa Idiomas sem Fronteiras-Alemão na UFF desde 2019. Sou tradutor juramentado para o idioma alemão e participei do projeto Vice-Versa de traduções das Lendas dos Irmãos Grimm, juntamente com minha colega Profa. Dra. Magali Moura da Uerj.

2. **Em sua formação, teve contato com a teoria ou prática da tradução aplicada ao ensino de línguas estrangeiras? Se a resposta for "sim", por favor, explique.**

Não muito, na minha época de licenciatura na Uerj não se falava disso; era um momento dividido entre tradições antiquadas de ensino de língua audiovisuais e a abordagem comunicativa. Na Alemanha tive contato com exercícios de tradução alemão-espanhol-alemão na Universidade de Frankfurt a.M. Na maior parte de minha formação como professor, tanto nas universidades quanto na prática, a tradução era e ainda é muito mal vista; algumas escolas de idiomas ainda fazem questão de afirmar que tudo é "na língua alvo", não deixando espaço para a língua materna.

3. **Você se dedicou ao ensino de línguas estrangeiras e discutiu a possibilidade de utilizar a tradução na sala de aula para promover o diálogo intercultural. Em que medida você próprio trabalhou com métodos de tradução ou mediação linguística e o que você deduz de sua experiência nesse campo?**

Desde meus 21 anos me dedico ao ensino de línguas e sempre achei importante uma abordagem que não excluísse a língua materna, pois "pensar" na língua estrangeira é algo muito distante dos estudantes iniciantes – se é que é algo desejável. Trabalho nas aulas sempre de forma comparativa quando é oportuno, com exercícios de tradução e versão orais e/ou escritos, tentando fomentar o que se chama language awareness. No projeto de tradução no qual traduzimos as lendas inéditas em português dos Irmãos Grimm, nosso objetivo era auxiliar no desenvolvimento linguístico, crítico e intercultural dos futuros professores e/ou mediadores linguísticos e culturais, através de traduções em conjunto, traduções individuais e contrastadas em grupo. Creio que conseguimos atingir nossos objetivos, tanto de produzir os livros quanto auxiliar os futuros profissionais da área de ensino e/ou tradução em alemão, de acordo com os próprios relatos dos estudantes envolvidos. Nas aulas na graduação – e mesmo na escola em que trabalhei – os exercícios de tradução "pedagógica" também eram e são bem recebidos. Somente no Goethe Institut não os usava muito por conta da política unilíngue da instituição.

4. No curso universitário, em que você trabalha ou trabalhou como docente, existe ênfase na teoria ou prática da tradução aplicada ao ensino de línguas estrangeiras? Os estudantes geralmente têm uma noção do que são a tradução e a interpretação?

A diferença entre tradução e interpretação está presente na cabeça dos estudantes, mas não há nenhum tipo de formação no sentido de interpretação. Há na UFF um núcleo forte de colegas de várias línguas que trabalham com tradução e está sendo criado um bacharelado em estudos de tradução que abrangerá o inglês, francês, alemão, grego e latim. Nosso currículo, assim como a da minha antiga universidade, contém disciplinas optativas de prática de tradução literária e alguns colegas oferecem disciplinas de teoria de tradução, mas nada especificamente voltado para o ensino de línguas.

4.1. Se a resposta for „sim", como isso ocorre? Existe pesquisa nesta área na sua faculdade além das publicações que você fez?

Como já expus anteriormente, sim, há disciplinas de graduação, geralmente optativas, voltadas tanto para a teoria quanto para a prática da tradução. Faço parte de dois grupos voltados para a tradução na UFF: Labestrad, que é um laboratório de tradução que atende basicamente as demandas de tradução internas à UFF, onde tenho uma estagiária que está pesquisando tradução audiovisual (legendagem e dublagem); e há também o Núcleo de Tradução e Criação, onde há encontros, workshops, palestras sobre prática e teoria da tradução. Tenta-se estabelecer o bacharelado em estudos da tradução e um mestrado na mesma área. Até o momento há apenas uma linha de pesquisa na pós-graduação que abrange a tradução. Muitos colegas do alemão e de outras

línguas se dedicam à tradução, mas nenhum com ensino de línguas, geralmente são da área de literatura.

4.2. Qual a sua opinião geral sobre a aplicação de exercícios de tradução no ensino de línguas estrangeiras? Em que medida poderiam ser úteis?

Creio que exercícios de tradução podem e devem ser usados desde o início da formação de um futuro professor de LE; começando por exercícios de contraste com o inglês e a língua materna, muito comum em livros didáticos atualmente, até mesmo exercícios de conscientização de formas gramaticais e discussões referentes à cultura que se desenvolvem a partir do exercício de tradução.

5. O que me pode contar sobre o projeto de relações interculturais Vice-Versa? Em que sentido, a tradução ou a mediação linguística faz parte desse projeto?

O projeto Vice-Versa tinha como objetivo traduzir lendas inéditas dos Irmãos Grimm para o português. Era inicialmente um projeto internacional entre a UERJ e a Uni Köln e Uni Jena, para que houvesse trocas entre os estudantes brasileiros que traduziriam do alemão e os alemães que traduziriam do português. Com o tempo as discussões foram ficando mais no Brasil mesmo. Tratava-se de um trabalho intenso de tradução, pois eram textos do século XIX, menos de mediação linguística. Nas leituras e discussões chegávamos à mediação cultural através dos contrastes com as lendas brasileiras, o que ficou evidente em propostas de didatização de algumas lendas.

5.1. Qual a importância da competência intercultural no ensino de línguas estrangeiras? Em que sentido, ela tem a ver com a tradução?

Traduzir é interpretar. Dito isso, qualquer exercício de tradução é também um exercício de interpretação intercultural, para o qual temos de aguçar nossos olhos: o que é um morro? Com traduzir em alemão? Aparte isso, a competência intercultural perpassa o ensino de línguas modernos pois entende-se que não é possível comunicar de maneira eficiente com alguém de outra cultura ”só” sabendo a língua, pois a língua esconde ou demonstra elementos que podem impossibilitar que a comunicação flua. Não basta saber p.ex. que há uma diferença entre tu/você/o senhor em português, mas sim entender quando e como usar um ou outro. Além do entendimento de interditos, tabus, normas, aquilo que está na parte de baixo do iceberg. A tradução pode nos ajudar a desvendar esses mistérios, o que é importante principalmente na formação dos professores de LE.

6. Há pesquisadores e pesquisadoras que atribuem à mediação linguística o papel de uma competência ou de uma habilidade. Christiane Nord, por exemplo, fala de uma “quinta habilidade” além de ler, escrever, ouvir e falar. Como você vê o papel da

tradução ou da mediação linguística no ensino de línguas? É uma competência, uma modalidade, um método, ou outra coisa?

Não sei bem se concordo que a mediação linguística seja uma quinta habilidade, pois a meu ver ela permeia todas as outras. A meu ver ela é mais um objetivo a ser alcançado, mas a vejo com o mesmo status da competência intercultural, que é construída a partir das 4 habilidades "básicas". A capacidade de poder fazer uma intermediação linguística é resultado das outras.

7. **O foco da minha pesquisa se baseia nos conhecimentos atuais da linguística cognitiva e da psicologia e na abordagem comunicativa que valoriza o conhecimento da própria língua materna e a relação entre ela e a língua estrangeira a ser desenvolvida. Já nos anos 1980, o teórico Butzkamm mencionou a importância da língua materna. Vários docentes aqui no Brasil, como João Oliveira e Ruth Bohunovsky remetem para a necessidade de fazer uso da língua nativa, especialmente em um país como o Brasil. Como você considera o papel da língua materna no Brasil?**

Concordo com Ruth e vejo o papel da língua materna como crucial. Sempre tive problemas com abordagens totalmente unilíngue de ensino de línguas. Nem no mundo real as pessoas só falam uma só língua o tempo todo. A língua materna – ou outras línguas estrangeiras aprendidas pelos estudantes – deve ser mais um elemento facilitador no aprendizado de uma língua estrangeira. Principalmente em um país tão "monolíngue" quanto o Brasil. Quando dava aula de alemão na Alemanha, eu, por vezes, não tinha como explicar em inglês pois nem todos falavam essa língua "franca" nos meus grupos.

8. **Na sua opinião, como os livros didáticos de alemão deveriam ser adaptados para o contexto brasileiro? Quais são as principais diferenças entre ensino de alemão na Europa e ensino de alemão no Brasil? Quais são as principais necessidades dos alunos brasileiros?**

Não sei bem como se dá o ensino de alemão fora do Brasil e da Alemanha, mas como os livros didáticos são utilizados em todos os países, não creio que haja muita diferença entre o ensino na Espanha e no Brasil, p.ex. Não sou alguém que ache que a adaptação de livros para o Brasil seja necessária. Friamente falando, não é economicamente viável nem produzir livros pro mercado brasileiro nem editar versões especiais para o Brasil. Na minha opinião, o mais importante é que se invista no professor, pois ele é que vai ser o facilitador e poderá, tendo sido formado para avaliar criticamente o material didático – e tendo autonomia na instituição onde trabalha... – e fazer uso consciente e eficaz do mesmo. Tenho muitos problemas com colegas da academia que demonizam o livro didático e que gostariam de preparar material individualizado para cada turma e cada aula. Na minha experiência, de quem já deu aula em escolas públicas e particulares brasileiras, em cursos de idiomas no

Brasil e na Alemanha e em universidade, os colegas que dizem que não deveria haver livro didático, pensam só em seu curso por semestre na universidade e desconhecem a realidade dos colegas, que eu bem conheço, nas escolas e cursos, onde tem 5,6, 7 ou mais turmas. Como preparar material para TODAS as turmas para TODO dia? Utopia de acadêmicos na torre de marfim. Falar da necessidade dos alunos brasileiros é bem complexo, pois há vários cenários, tanto regionais quanto de ordem social. Há ensino de alemão em escolas públicas no sul do Brasil e no Rio atualmente, há ensino de alemão em escolas e cursos de elite, há ensino de alemão nas universidades. Não sei dizer com certeza.

Abstract

Mit dem Aufstreben kommunikativer Ansätze in der Mitte des 20. Jahrhunderts ist die Übersetzung als Lehrmethode im Sprachunterricht in Verruf geraten. Doch gerade in Brasilien, wo der alltägliche Bezug zu anderen Sprachen fehlt, kann Übersetzen und Sprachmitteln dabei helfen, sowohl die Fremdsprache als auch die Erstsprache zu festigen und das transkulturelle Verständnis zu fördern. Spätestens seit 2018, mit dem neuen Begleitband des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, sollte zumindest die Sprachmittlung wieder fest im Fremdsprachenunterricht verankert sein. Ihr wird jedoch sowohl in Europa als auch in Brasilien verschwindend wenig Platz eingeräumt und teilweise werden translatorische Lehrmethoden immer noch tabuisiert. Diese Arbeit beleuchtet den Zusammenhang zwischen den beiden Fachgebieten, Translation und Fremdsprachendidaktik. Im Sinne eines kompetenzbasierten Ansatzes wird diskutiert, wie sowohl Sprachmittlung als auch Übersetzung im professionellen Sinne zielführend im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht eingesetzt werden können und warum dies ein Einbeziehen von Translationswissenschaft in die Ausbildung von Deutschlehrenden erfordert. Meine empirische Untersuchung mittels Fragebogen für Deutschlehrende in Brasilien und Interviews mit sachkundigen Fachleuten zeigt, dass es Lehrenden an grundlegendem Verständnis translationswissenschaftlicher Theorien fehlt und dass übersetzungs- oder sprachmittlungsbezogene Lehrmethoden im Unterricht kaum Anwendung finden.

Abstract

With the emergence of communicative approaches in the mid-20th century, translation as a teaching method in language teaching has fallen into disrepute. But especially in Brazil, where there is little confrontation with other languages in everyday life, translating and mediating can help strengthen both foreign and native language proficiency and promote transcultural understanding. At least since 2018, with the new Companion Volume of the Common European Framework of Reference, linguistic mediation should be recovered as an integral part of foreign language teaching. Nevertheless, it is still granted a very limited space, both in Europe and in Brazil, and in some places, translational teaching methods are still considered taboo. The present thesis examines the relationship between the two disciplines translation and foreign language didactics. Following a competence-based approach, it is discussed, how linguistic mediation and even translation in the professional sense can be purposefully applied in classes of German as a Foreign Language and why this requires integrating translation studies into the training of German teachers. My empirical investigation, which is based on a questionnaire for German teachers in Brazil and interviews with subject matter experts, shows that teachers lack basic understanding of translational theories and that teaching methods involving translation or linguistic mediation are scarcely used in class.

Resumo

Com o surgimento de abordagens comunicativas em meados do século 20, a tradução como método no ensino de línguas caiu em descrédito. Mas especialmente no Brasil, onde a confrontação com outras línguas na vida quotidiana quase não existe, traduzir e mediar podem ajudar a fortalecer tanto a língua estrangeira como a língua nativa e promover a compreensão transcultural. Pelo menos desde 2018, com o novo volume que acompanha o Quadro Europeu Comum de Referência, a mediação linguística deveria ser retomada como parte integrante do ensino de línguas estrangeiras. Ainda assim, o espaço dado a ela é extremamente limitado, tanto na Europa como no Brasil, e métodos de ensino que envolvem a tradução ainda são tabu em certos lugares. A presente dissertação examina a relação entre as duas disciplinas, tradução e ensino de línguas estrangeiras. Partindo de uma abordagem baseada em competências, é discutido de que forma a mediação linguística e mesmo a tradução no sentido profissional podem ser aplicadas favoravelmente no ensino de alemão como língua estrangeira e por que isso requer que os estudos da tradução sejam integrados na formação de professoras e professores de alemão. Minha pesquisa empírica, baseada em um questionário para professoras e professores de alemão no Brasil e entrevistas com especialistas na área, mostra que docentes têm uma deficitária compreensão básica de teorias tradutórias, e que métodos de ensino que envolvem tradução ou mediação linguística quase não são empregados nas aulas.