

VIRGÍNIA CONDE MORAES WRUCK

**ÜBERSETZEN UND KULTURELLES LERNEN IM
FREMDSPRACHENUNTERRICHT**
Eine Fallstudie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse

CURITIBA

2016

VIRGÍNIA CONDE MORAES WRUCK

**ÜBERSETZEN UND KULTURELLES LERNEN IM
FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

Eine Fallstudie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de mestre junto à área de concentração em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná.

Linha de pesquisa: Alemão como Língua Estrangeira

Orientadora: Dr. Ruth Bohunovky
Coorientador: Dr. Claus Altmayer

CURITIBA

2016

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Wruck, Virgínia Conde Moraes
Übersetzen und Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht:
eine fallstudie zur erforschung kulturbezogener lernprozesse. / Virgínia
Conde Moraes Wruck – Curitiba, 2016.
132 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ruth Bohunovsky.
Coorientador: Prof^o Dr^o Claus Altmayer.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas
da Universidade Federal do Paraná.

1. Alemão – Aprendizado Cultural. 2. Alemão – Processo
Tradutório. I.Título.

CDD 833



Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de VÍRGÍNIA CONDE MORAES WRUCK para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo-assinados Ruth Bohunovsky, Claus Altmayer e Henrique Janzen arguíram, nesta data, o candidato, o qual apresentou a dissertação: "ÜBERSETZEN UND KULTURELLES LERNEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT EINE FALLSTUDIE ZUR ERFORSCHUNG KULTURBEZOGENER LERNPROZESSE - TRADUÇÃO E APRENDIZAGEM CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO PARA A PESQUISA SOBRE PROCESSOS DE APRENDIZAGEM EM RELAÇÃO À CULTURA".

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
Dr ^a Ruth Bohunovsky (Presidente)		aprovado
Dr Claus Altmayer		aprovado
Dr. Henrique Janzen		aprovado

Curitiba, 12 de fevereiro de 2016.

Prof^a Dr^a Patrícia da Silva Cardoso
Coordenadora



Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

Ata septingentésima vigésima segunda, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu a mestranda **VÍRGÍNIA CONDE MORAES WRUCK**. No dia doze de fevereiro de dois mil e dezesseis, às quatorze horas, na sala 1012, 10.º andar, no Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: Ruth Bohunovsky, Presidente, Claus Altmayer e Henrique Janzen designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada “ÜBERSETZEN UND KULTURELLES LERNEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT EINE FALLSTUDIE ZUR ERFORSCHUNG KULTURBEZOGENER LERNPROZESSE - TRADUÇÃO E APRENDIZAGEM CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO PARA A PESQUISA SOBRE PROCESSOS DE APRENDIZAGEM EM RELAÇÃO À CULTURA”, apresentada por **VÍRGÍNIA CONDE MORAES WRUCK**. A sessão teve início com a apresentação oral da mestranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após, a senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos examinadores para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora Ruth Bohunovsky retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, a senhora Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração Estudos Linguísticos. A versão final da dissertação deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia doze de fevereiro de dois mil e dezesseis

Dr^a Ruth Bohunovsky

Dr Claus Altmayer

Dr. Henrique Janzen

Virgínia Conde Moraes Wruck

Aos meus melhores amigos nesta e nas demais jornadas da vida,

Ivan e Mônica

DANKSAGUNG

Während dieser akademischen Laufbahn hatte ich das Privileg von liebevollen und inspirierenden Menschen Motivation und Unterstützung zu bekommen. An dieser Stelle bedanke ich mich bei all denjenigen, die hinter mir waren und die mich vorwärtsbrachten.

Mein ganz besonderer Dank geht an meine Betreuerin, Dr. Ruth Bohunovsky, für ihre so wertvollen Hinweise, für ihre Motivation, für die vielen investierten Stunden für Korrekturen und Ideenaustausch und vor allem für ihre Geduld während der Verfassung dieser Masterarbeit. Ohne ihre Unterstützung wäre die Fertigstellung dieser Forschungsarbeit nicht möglich.

Ganz herzlich bedanke ich mich auch bei Herrn Professor Claus Altmayer für seine Bereitschaft als Zweitbetreuer dieser Arbeit zu partizipieren und für seine fruchtbaren Beiträge für die fremdsprachliche kulturwissenschaftliche Forschung. Die Auseinandersetzung mit der von ihm entwickelten Theorie eröffnete mir eine neue Dimension von dem, was Fremdsprachenlernen und –lehren bedeuten.

Ebenfalls danke ich Herrn Dr. Mauricio Cardozo für seine Begutachtung und für die konstruktive Kritik bei der Erstellung dieser Arbeit.

Ich danke auch sehr herzlich Herrn Professor Paulo Soethe für sein leidenschaftliches Engagement für den brasilianischen DaF-Bereich und für die Möglichkeit an seinen Projekten als Hilfskraft teilzunehmen, durch die ich mich an die Germanistik-Welt annähern durfte.

Danken möchte ich auch Thiago Mariano für die Arbeitsstelle im Centro de Línguas e Interculturalidade von der Universidade Federal do Paraná im ersten Mastersemester und Dorothee Rumker Yazbek für die Möglichkeit im Goethe Institut Curitiba mein Praktikum absolviert haben zu können. Beide berufliche Erfahrungen waren für meine Ausbildung sehr wertvoll.

Ein besonderer Dank gilt den Kursteilnehmern des Sprachkurses an der Universidade Federal de Santa Catarina, ohne die diese Arbeit nicht entstehen könnte.

Gleichermaßen bedanke ich mich bei Juan Martin Aponte für seine Hilfe mit der technischen Ausrüstung und für die Bearbeitung der aufgenommenen Audiodateien.

Ich bedanke mich auch sehr herzlich bei Nilvea Reinert und Camila Erban, die mir in Curitiba im ersten Studiensemester nicht nur Unterkunft gaben, sondern auch ein Zuhause.

Meinen Freunden Yana Liashko, Mohammad Okasha und Manal Zeidan danke ich ganz besonders für ihre wertvolle Freundschaft während meines Aufenthalts in Leipzig. Ich bedanke mich auch bei Maria Carolina de Farias und Rafael Olivato für ihre Kameradschaftlichkeit während dieses Masterstudiengangs.

Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei Aline Garcia, Karine Manfé, Clarissa Kellermann, Dayanne Louise, Liliam Azevedo, die mich sehr motiviert haben, diese Arbeit abzuschließen. Im besonderen danke ich Angelica Janzen und Stephanie Speckhahn, die mich bei der Experimentdurchführung begleitet und während der Verfassung dieser Arbeit unterstützt haben.

Ein besonderes und herzliches Dankeschön geht an Hannah-Lena Ruß für das Korrekturlesen dieser Masterarbeit und für ihre motivierenden Worte während der Verfassung dieser Arbeit.

Ich danke auch sehr herzlich meinem Bruder Leopoldo für seinen starken emotionalen Rückhalt und für seine alltägliche Unterstützung während dieser Studienzeit.

Zu guter Letzt, aber nicht minder wichtig, bedanke ich mich von der Tiefe meines Herzes bei meinen Eltern, Ivan und Mônica, die trotz der meilenweiten Entfernung, immer präsent bei jedem Fortschritt waren und mir in herausfordernden Zeiten mit ihrer Weisheit zur Seite standen.

Worte sind wild, frei, unverantwortlich und nicht zu lehren. Natürlich kann man sie einfangen, einsortieren und sie in alphabetischer Reihenfolge in Wörterbücher stecken. Aber dort leben sie nicht.

Virginia Woolf

RESUMO

Este trabalho visa analisar o processo de aprendizado cultural em aula de língua estrangeira a partir de um exercício de tradução. Embora estudos empíricos sobre este tipo de aprendizagem venham ganhando mais espaço nas pesquisas no âmbito de línguas estrangeiras, ainda há uma carência de métodos e modelos de análise para a investigação da aprendizagem cultural. A pesquisa deste trabalho se destina, portanto, a contribuir na busca de ferramentas para este tipo de análise. Como ponto de partida para tal pesquisa é apresentado neste trabalho a inter-relação entre pressupostos teóricos da tradução funcionalista desenvolvida pelos teóricos Hans Vermeer, Katharina Reiß e Christiane Nord juntamente os conceitos teóricos sobre a aprendizagem cultural baseado no modelo do *Deutungslernen* defendido por Ingeborg Schüßler e Claus Altmayer. Para realização desta pesquisa foi feito um estudo de caso com alunos brasileiros de alemão como língua estrangeira de nível intermediário (B1), durante o qual um exercício de tradução foi aplicado. Foco da análise foram as discussões surgidas durante o processo tradutório. Com base na gravação de áudio do exercício promovido em sala de aula, as discussões foram transcritas e analisadas. O resultado das análises apresenta os indícios que apontam para uma aprendizagem cultural.

Palavras-chave: *aprendizado cultural em aula de língua estrangeira; padrões comuns de interpretação (Deutungsmuster); tradução funcionalista; processo tradutório.*

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit hat die Analyse eines kulturellen Lernprozesses im FSU anhand einer translatorischen Übung zum Ziel. Obwohl empirische Studien über diese Lernform im Rahmen der Fremdsprachenforschung allmählich an Raum gewinnen, besteht noch ein Mangel an Analysemethoden und –modellen zur Erforschung des kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. Diese vorliegende Masterarbeit möchte dazu beitragen, Werkzeuge für die Untersuchung kultureller Lernprozesse zu finden. Ausgangspunkt für die erstrebte Studie ist der Zusammenhang zwischen den theoretischen Annahmen des funktionalistischen Übersetzens, die von Hans J. Vermeer, Katharina Reiß und Christiane Nord entwickelt wurden und den theoretischen Annahmen des kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht auf Basis des Deutungslernmodells, welche von Ingeborg Schüßler und Claus Altmayer vertreten werden. Die Untersuchung wurde mittels einer Fallstudie mit DaF-Lernenden brasilianischer Herkunft mit Deutschkenntnissen auf der Niveaustufe B1 realisiert, in der eine translatorische Aufgabe durchgeführt wurde. Fokus der Analyse waren die Diskussionen, die während des Übersetzungsprozesses stattgefunden haben. Die Audioaufnahmen der Diskussionen wurden transkribiert und ausgewertet. Das Analyseergebnis präsentiert die identifizierten Indizien, die auf die Aktivierung kulturellen Lernens hinweisen.

Schlüsselwörter: *Kulturbezogenes Lernen im Fremdsprachenunterricht, Deutungslernen; Funktionalistische Übersetzung, Übersetzungsprozess.*

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Plakat mit dem Statement ´Ich bin Muslima` mit der Journalistin und Fernsehermoderatorin Astrid Frohloff im Hintergrund.....	66
Abb. 2: Plakat mit dem Statement ´Ich bin Türke` mit dem Musiker Sebastian Krumbiege im Hintergrund.....	66

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Unterrichtsplanung für das Forschungsexperiment im FSU	73
Tabelle 2: Formen reflexiven Lernens (Schüßler 2008:14).....	77
Tabelle 3: Reaktionen vom Kursteilnehmer BR – Interpretation des Plakates „Ich bin Muslima“.....	90
Tabelle 4: Reaktionen vom Kursteilnehmer EP – Interpretation des Plakates „Ich bin Muslima“.....	92
Tabelle 5: Indizien für einen kulturellen Lernprozess.....	110

ABKÜRZUNGEN

AS Ausgangssprache

AT Ausgangstext

BP Brasilianisches Portugiesisch

DaF Deutsch als Fremdsprache

FSU Fremdsprachenunterricht

KT Kursteilnehmer

MS Muttersprache

GeR Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen

GÜM Grammatik-Übersetzungsmethode

L1 Muttersprache

L2 Fremd- /Zweitsprache

ZS Zielsprache

ZT Zieltext

INHALTSVERZEICHNIS

0	EINLEITUNG	19
0.1	PROBLEMSTELLUNG UND ZIELSETZUNG	19
0.2	METHODOLOGISCHES VORGEHEN	22
0.3	STRUKTUR DER ARBEIT	23
1	KULTURELLES LERNEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	24
1.1	KULTURELLES LERNEN - EIN HISTORISCHER ÜBERBLICK	24
1.1.1	DIE TRADITIONELLE LANDESKUNDE	25
1.1.2	DER INTERKULTURELLE ANSATZ	26
1.1.3	DAS MODELL DES DEUTUNGLERNENS	28
1.2	KULTURELLES LERNEN IM FSU – EIN AKTUELLER STANDPUNKT	33
1.2.1	KULTURKONZEPTE IN DER LANDESKUNDE	34
1.2.2	DEUTUNGLERNEN ALS HAUPTZIELSETZUNG DES LANDESKUNDEUNTERRICHTS	35
1.3	KULTURELLES LERNEN IM FSU ALS FORSCHUNGSGEGENSTAND	37
1.3.1	FORSCHUNGSDEFIZITE	38
1.3.2	FORSCHUNGSINSTRUMENTE	38
2	ÜBERSETZUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	40
2.1	ÜBERSETZUNG IM FSU - EINE HISTORISCHE ÜBERSICHT	40
2.1.1	DIE GRAMMATIK-ÜBERSETZUNGSMETHODE	40
2.1.2	DIE VERMEIDUNG DER ÜBERSETZUNG IM FSU	41
2.1.3	ÜBERSETZUNG IM HEUTIGEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT	42
2.2	DAS FUNKTIONALE ÜBERSETZEN	44
2.2.1	THEORETISCHE GRUNDLAGEN DER FUNKTIONALEN ÜBERSETZUNG	44
2.2.2	DIE FUNKTIONALE ÜBERSETZUNG ALS DIDAKTISIERUNGSMETHODE	47
2.3	DER ÜBERSETZUNGSPROZESS IM VORDERGRUND PÄDAGOGISCHER ÜBERSETZUNGSÜBUNGEN	49
2.3.1	DER LEKTÜRE- UND VERSTEHENSPROZESS BEIM ÜBERSETZEN	50
2.3.2	TRANSLATORISCHE ENTSCHEIDUNGEN	51
3	ÜBERSETZEN UND KULTURELLES LERNEN – EIN ZUSAMMENHANG?	53
3.1	DER KULTURBEGRIFF IN DER TRANSLATOLOGIE UND IM BEREICH DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK	53

3.2	FUNKTIONALES ÜBERSETZEN ALS STIMULUS FÜR DAS KULTURELLE LERNEN IM FSU	55
3.3	FORMEN DER DIDAKTISIERUNGEN	61
4	VORÜBERLEGUNGEN FÜR DIE EMPIRISCHE STUDIE	63
4.1	BESCHREIBUNG DES EXPERIMENTS	63
4.1.2	AUSWAHL DES TEXTES	65
4.1.3	BEGRÜNDUNG DER TEXTAUSWAHL	69
4.1.4	ÜBERSETZUNGSaufTRAG	70
4.1.5	GEPLANTE UNTERRICHTSPHASEN FÜR DIE DURCHFÜHRUNG DES EXPERIMENTS	71
4.1.6	ORT UND PROBANDEN DES EXPERIMENTS	75
4.1.7	UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND UND DATENERHEBUNGSMETHODE	75
4.1.8	VORANNAHME DER BEABSICHTIGTEN STUDIE	76
4.1.9	DATENAUSWERTUNGSMETHODE	77
5	DURCHFÜHRUNG DES EXPERIMENTS	79
5.1	ALLGEMEINE BEMERKUNGEN ZUM ABLAUF DES EXPERIMENTS	79
5.2	ABLAUF DER UNTERRICHTSPHASEN	79
5.2.1	VOR DEM ÜBERSETZEN: EINSTIEG IN DAS THEMA	80
5.2.2	WÄHREND DES ÜBERSETZENS: DISKUSSIONEN IN DEN GRUPPEN	81
5.2.3	NACH DER ÜBERSETZUNG: BEGRÜNDUNG DER GETROFENNEN TRANSLATORISCHEN ENTSCHEIDUNGEN	83
5.3	TECHNISCHE AUSRÜSTUNG UND DEREN IMPLIKATIONEN	84
6	DATENAUSWERTUNG	85
6.1	FOKUS DER ANALYSE	85
6.2	QUALITATIVE INHALTSANALYSE DER GRUPPENDISKUSSIONEN	87
6.2.1	IRRITATIONSMOMENTE BEI DER REZEPTION DES AUSGANGSTEXTES	87
6.2.2	UMGANG MIT DEUTUNGSMUSTERN WÄHREND DES ÜBERSETZUNGSPROZESSES IN DEN ARBEITSGRUPPEN	93
6.2.3	IRRITATIONSMOMENTE WÄHREND DER BEGRÜNDUNG DER TRANSLATORISCHEN ENTSCHEIDUNGEN	98
6.3	ERGEBNISSE	107
7	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	113

BIBLIOGRAPHIE	115
ANHÄNGE	121
ANHANG 1: PLAKATE DER WERBEKAMPAGNE GESICHT ZEIGEN! FÜR EIN WELTOFFENES DEUTSCHLAND	121
ANHANG 2: ÜBERSETZUNGSaufTRAG	124
ANHANG 3: NOTIZBLATT	125

0 EINLEITUNG

Die vorliegende Arbeit schlägt eine Brücke zwischen zwei Themenbereichen der Fremdsprachendidaktik, die in den letzten drei Jahrzehnten zunehmend Aufmerksamkeit bekommen haben: der kulturbezogene Lernprozess im Fremdsprachenunterricht (FSU) und das Übersetzen als mögliche Übungsform zur Förderung linguistischer und extralinguistischer Fertigkeiten. Zur Konstruktion dieser Wechselbeziehung werden in dieser Arbeit zwei Hauptziele angestrebt: In einem primären Teil soll anhand von Forschungsliteratur erläutert werden, welcher Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Übersetzung im FSU und dem kulturellen Lernen besteht. Anschließend wird im zweiten Abschnitt der Arbeit mittels einer Fallstudie untersucht, ob und wie kulturbezogenes Lernen im Übersetzungsprozess erfolgt.

0.1 PROBLEMSTELLUNG UND ZIELSETZUNG

Die Diskussion über den Einsatz von Übersetzung im Rahmen des FSU gewinnt wieder an Bedeutung. Dieses aufkommende Interesse wird vornehmlich durch die Erscheinung zahlreicher Publikationen (vgl. Bohunovsky 2009 & 2011, Carvalho Neto & Bohunovsky 2011, House 2001, Kramsch & Huffmaster 2008, Romanelli 2006 & 2009, Königs 2000, Rodrigues 2000, Dobstadt und Riedner 2013 u.a. Publikationen) im akademischen Kontext erkennbar, die sich der Untersuchung neuer didaktischer Zwecke der Translation bei der Vermittlung von Fremdsprachen widmen. Diese wissenschaftlichen Beiträge haben zum größten Teil ein gemeinsames Merkmal: Sie distanzieren sich von der ehemaligen Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) und untersuchen welche neue Funktionen das Übersetzen im FSU erfüllen kann.

In diesem Zusammenhang fanden Forscher des Translations- und Didaktikbereichs heraus, dass sich das Übersetzen als Übungsform sehr positiv auf den fremdsprachlichen Lernprozess auswirken kann. Unter den festgestellten positiven Aspekten, die durch die Integration vom Übersetzen angeregt werden können, zählt laut vieler Autoren auch die Aktivierung des kulturellen Lernens (vgl. Bohunovsky 2009 & 2011, Keim 2003, Romanelli 2006, Rodrigues 2000, Saldanha et

al. 2014). Es wird davon ausgegangen, dass das Übersetzen reflexive Denkprozesse fördert, bei denen Lernende nicht nur linguistische Kenntnisse zur Bewältigung der translatorischen Aufgabe aktivieren oder gewinnen, sondern wo sie im Besonderen herausgefordert werden, über die sprachliche Ebene eines Textes bzw. einer Sprache hinaus zu denken.

Obwohl die Affirmation, dass Übersetzen als Übungsform das kulturelle Lernen stimulieren kann, durchweg in wissenschaftlichen Artikeln über den Einsatz von Übersetzung im FSU aufzufinden ist, liegt in diesen Beiträgen oft eine vage Definition vom kulturellen Lernen vor (vgl. Pedra & Bohunovsky 2011:247). Außerdem herrscht im Bereich des Fremdsprachenunterrichts auch noch kein Definitionskonsens darüber, was kulturelles Lernen tatsächlich bedeutet. Diese fehlende Übereinstimmung in Hinblick auf die Bedeutung, was kulturelles Lernen sein kann und soll, lässt sich leicht erklären: kulturelles Lernen ist ein hochkomplexes Lernverfahren, das sich schwer konkret analysieren lässt. Was heißt kulturelles Lernen? Wie kann identifiziert werden, dass ein kultureller Lernprozess stattfindet? Welche Indizien könnten der Erkennung dieses Prozesses dienen? Solche Fragen bieten eine große Herausforderung für aktuelle kulturwissenschaftliche ForscherInnen. Wenngleich die Beantwortung dieser Fragen noch offen steht, kann man erkennen, dass beträchtliche Fortschritte in Bezug auf diese Fragen im kulturwissenschaftlichen Forschungsbereich bereits vorgenommen wurden.

Der Kulturwissenschaftler Claus Altmayer (2008) zählt zu den Pionieren bei der Neukonzeptualisierung der Definition des kulturellen Lernens sowie bei der Zielsetzung eines kulturbezogenen Unterrichts besonders im Bereich des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. Mittels der Hinterfragung des traditionellen Kulturbegriffs konfrontiert Altmayer an erster Stelle die Auffassung eines kulturbezogenen Unterrichts, der an Faktenvermittlung orientiert ist. Außerdem stellt er sich ebenfalls kritisch gegen den sehr verbreiteten interkulturellen Ansatz. Ausgehend davon, dass Lernprozesse individuelle Verfahren sind und dass Kultur aus keiner homogenisierten Gruppe von Menschen besteht, nutzt Altmayer das Modell des Deutungslernens um die Richtlinien der fremdsprachlichen Landeskunde neu zu gestalten (vgl. Altmayer 2008). Diese neue Auffassung des kulturbezogenen Lernens betrachtet die Begegnung mit fremden Deutungsmustern als einen

möglichen Anstoß für das Reflektieren über das eigene verfügbare Wissen. Laut Altmayer findet das kulturelle (Deutungs-)Lernen dann statt, wenn Lernende durch die Konfrontation mit fremden Deutungsmustern in Diskursen die Möglichkeit erhalten, „ihre eigene Erfahrungswelt zu reflektieren, zu artikulieren und zur Diskussion zu stellen“ (Altmayer 2008:36).

Obgleich solche Konstatierungen einen enormen Beitrag im Rahmen der fremdsprachlichen Didaktik leisteten, plädiert Altmayer zusammen mit Koreik für zwei fehlende Transformationen in der aktuellen kulturwissenschaftlichen Forschung: als erstes soll die Diskussion über das kulturelle Lernen im FSU auf eine neue wissenschaftliche Basis gestellt werden und an zweiter Stelle sollen mehrere empirische Studien durchgeführt werden (vgl. Altmayer/Koreik 2010:4).

Vor diesem Hintergrund soll im Rahmen dieser Arbeit auf Basis der Auffassung vom kulturbezogenen Lernen nach Altmayer untersucht werden, ob und wie sich ein kultureller Lernprozess anhand einer translatorischen Aufgabe beschreiben lässt. Auf folgende konkrete Forschungsfrage soll am Ende eine Antwort gegeben werden:

Werden reflexive Denkprozesse über Deutungsmuster aus einem fremdsprachlichen Diskurs (=kulturelles Lernen) durch den Einsatz einer translatorischen Übung im FSU in Gang gesetzt?

Daraus ergeben sich folgende weitere Forschungsfragen:

1. Wenn ja, wie lassen sich diese reflexiven Denkprozesse erkennen und beschreiben? In anderen Wörtern: Welche Reaktionen der Lernenden gelten als ein Indiz für das kulturbezogene Lernen - verstanden als die Auseinandersetzung mit fremden Deutungsmustern?
2. Welcher Art von translatorischer Übung ist als Basis für kulturelles Lernen geeignet?

An dieser Stelle möchte ich anmerken, dass es kein Ziel dieser Arbeit ist, eine endgültige Antwort auf die oben erwähnten Forschungsfragen zu geben, sondern einen empirischen Beitrag zu der Präzisierung der Definition des kulturellen Lernens und dessen Untersuchungsverfahren zu leisten. Die Befunde dieses Experiments haben in dieser Hinsicht eher einen deskriptiven als einen normativen

Charakter. Auch weil es sich hier um eine explorative Fallstudie handelt, kann man prinzipiell sagen, dass das beabsichtigte Experiment keine repräsentative Studie darstellen wird. Nichtsdestotrotz kann man m.E. anhand eines solchen Experiments interessante Rückschlüsse ziehen, die künftig im Vergleich mit anderen qualitativen Forschungsarbeiten mehr Klarheit für dieses Studienfeld schaffen können.

0.2 METHODOLOGISCHES VORGEHEN

Im ersten Teil dieser Arbeit wird zuerst ein Überblick über die theoretischen Ansätze gegeben, die für die Gestaltung der translatorischen Aufgabe und ihrer Auswertung relevant sind. Besonders wichtig für Erstellung des Forschungsdesigns sind die aktuellen Theorien, die sich mit der Definition und mit dem Untersuchungsverfahren von kulturellen Lernprozessen in der fremdsprachlichen Lehrpraxis auseinandersetzen. Es soll hierdurch erläutert werden, von welcher Definition über kulturelles Lernen diese Arbeit ausgeht und wie man diesen Lernprozess empirisch untersuchen kann. Ebenso relevant für die angestrebte Forschungsstudie ist die Auseinandersetzung mit der Rolle der Übersetzung in der fremdsprachlichen Praxis. Für die Gestaltung der translatorischen Übung wird in dieser Arbeit zuerst das didaktische Potenzial von Übersetzungsübungen für die Stimulierung reflexiver Denkprozesse erörtert. Hier wird der Frage nachgegangen, welche Methodologie bei dem Einsatz von Übersetzungsübungen im FSU sich am besten für die Stimulierung von metasprachlichen Reflexionen eignet.

Zur Beantwortung der oben erwähnten Forschungsfrage wird dann im praktischen Teil dieser Masterarbeit eine Fallstudie realisiert, in der eine translatorische Aufgabe mit Deutschlernenden brasilianischer Herkunft durchgeführt wird. Zu diesem Zweck werden die Gruppendiskussionen während des Übersetzungsprozesses in Audioform aufgenommen. Die erhobenen Daten werden transkribiert, analysiert und ausgewertet. Durch die Examinierung der gesammelten Daten (Transkriptionen) soll untersucht werden, ob die durchgeführte translatorische Aufgabe reflexive Denkprozesse stimuliert hat. Im positiven Fall wird nachrecherchiert, welche Indizien zur Erkennung dieses Lernprozesses geführt haben können und welche Faktoren diese Reflektionen wahrscheinlich verursachten.

0.3 STRUKTUR DER ARBEIT

Die Arbeit gliedert sich in zwei Hauptteile: einen theoretischen und einen empirischen Teil. In den ersten drei Kapiteln wird die Interrelation zwischen dem kulturellen Lernprozess und dem Einsatz von Übersetzung im FSU anhand von Forschungstheorien näher beschrieben.

Kapitel 1 widmet sich den Fragen, welche Definitionen des kulturellen Lernens in der heutigen Zeit vorliegen und wie der kulturbezogene Lernprozess erforscht werden kann. Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept des Deutungslehrens und dessen Untersuchungsverfahren. Im zweiten Kapitel folgt dann eine Diskussion über die Rolle des Übersetzens in der fremdsprachlichen Lehrpraxis. Hier wird diskutiert, inwieweit das funktionale Übersetzen als Übungsform kritische Denkprozesse fördern kann. Abschließend werden im dritten Kapitel die Anknüpfungspunkte zwischen dem Einsatz funktionaler Übersetzungsübungen im FSU und der Stimulierung kultureller Lernprozesse, verstanden als Deutungslehren, dargestellt.

Darauf folgend wird der empirische Teil der Arbeit vorgelegt. In diesem Teil wird eine Fallstudie durchgeführt und deren Ergebnisse diskutiert. Das vierte Kapitel des empirischen Teils liefert die Erläuterung der Vorbereitungsschritte für das Experiment. Ausgehend von den vorher durchgeführten theoretischen Diskussionen werden in diesem Abschnitt die translatorische Aufgabe und die angewandte Untersuchungsmethode erklärt. Weiterhin wird im fünften Kapitel die Durchführung des Experiments beschrieben. Hierbei wird präsentiert, wie die Lernenden auf die translatorische Aufgabe reagierten. Abschließend werden im sechsten und letzten Kapitel des empirischen Teils die Ergebnisse des Experiments ausgewertet und diskutiert. Zentraler Punkt dieses Abschnitts ist die Untersuchung der erhobenen Indizien, die auf den kulturbezogenen Lernprozess hinweisen. Eine Zusammenfassung der Forschungsarbeit und ihrer Ergebnisse, sowie ein Ausblick auf die zukünftige Arbeiten, die auf die vorliegende Arbeit anschließen können, wird im siebten Kapitel präsentiert.

I. THEORETISCHER RAHMEN

1 KULTURELLES LERNEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Dieses Kapitel setzt sich mit der aktuellen Debatte bezüglich der Erforschung kultureller Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht (FSU) auseinander. Im Mittelpunkt dieses Abschnitts wird näher auf folgende Fragestellungen eingegangen: wie wird das kulturelle Lernen anhand von Forschungsliteraturen definiert und wie können kulturbezogene Lernprozesse im FSU empirisch untersucht werden?

Bevor auf diese zentralen Leitfragen eingegangen wird, wird am Anfang dieses Kapitels eine lineare Darstellung der früheren und heutigen Konzepte über das kulturelle Lernen im Bereich der Fremdsprachendidaktik gegeben. Obwohl die Skizzierung eines solchen historischen Überblicks zur Beantwortung der oben präsentierten Fragen und für die Annäherung an das erstrebte Experimentvorhaben nicht von wesentlicher Bedeutung ist, soll man in Betracht ziehen, dass das Fach Kulturwissenschaft noch oft am Rand vieler Curricula steht und dass viele Fremdsprachendidaktiker und –lehrende, vor allem im außereuropäischen Raum, über sehr wenig Hintergrundwissen über dieses Studienfeld verfügen. Aus diesem Grund gilt dieses historische Panorama als Leitfaden zu einer besseren Nachvollziehbarkeit der Relevanz der Neukonzeptualisierung des kulturellen Lernens in der heutigen fremdsprachlichen Praxis und Forschung.

1.1 KULTURELLES LERNEN - EIN HISTORISCHER ÜBERBLICK

Um die Definition vom kulturellen Lernen erfassen zu können und den heutigen kulturwissenschaftlichen Forschungsstand nachzuvollziehen, ist es wichtig, die Rolle des kulturellen Lernens innerhalb der Geschichte der Fremdsprachendidaktik zu überblicken. Wenn deren historische Entwicklung beobachtet wird, ist es zu erkennen, dass sowohl die Auffassung als auch die Zielsetzung eines landeskundlichen Unterrichts im Laufe der Zeit viele Transformationen erlebten. Die Konzeptionsveränderungen über das kulturelle Lernen im FSU kann in drei Hauptphasen betrachtet werden: die traditionelle

Landeskunde; der interkulturelle Ansatz in der Landeskunde und die Nutzung vom Modell des Deutungslehrens zur Neukonzeptualisierung der fremdsprachlichen Landeskunde (vgl. Altmayer 2008:28ff). Auf diese drei Richtlinien wird in der Folge näher eingegangen.

1.1.1 Die traditionelle Landeskunde

Das Förderungsinteresse für das kulturelle Lernen im FSU erschien verstärkt in den 70er Jahren. Aufgrund der Intensivierung des internationalen Netzwerkes, wodurch die Anzahl von Migrationsbewegungen, von internationalen Geschäftspartnerschaften und von Weltreisende im Wesentlichen gestiegen sind, spürten Fremdsprachendidaktiker das Bedürfnis die kulturelle Komponente im FSU stärker zu berücksichtigen. Impulsfaktor für dieses Ereignis war die Anerkennung, dass die kommunikative Kompetenz in der Zielsprache (ZS) erst generiert werden kann, wenn Fremdsprachenlernende neben den grammatischen und strategischen Kenntnissen auch eine soziokulturelle Kompetenz entwickeln (vgl. Canale und Swain 1980 zit. nach House 1997:1f).

Zu dieser Zeit rückte die Vermittlung kultureller Inhalte aus der Peripherie des FSU weiter in dessen Zentrum. Diese Etablierung äußerte sich in Form eines Faches: die sogenannte *Landeskunde*. Sie ist zu einem wichtigen Bestandteil des FSU geworden, wodurch *‘Kenntnis und Verständnis für ein fremdes Land’* (Reinbothe 1997:499) entwickelt werden sollten. Hauptlerninhalte im damaligen landeskundlichen Unterricht waren hauptsächlich geographische, wirtschaftliche und soziale Informationen über das Zielland (vgl. ebd. 505). Dies sind Gründe weshalb sich dieses Fach sehr stark durch die Faktenvermittlung charakterisierte (vgl. Altmayer 2008:28).

Die Integration derartiger Inhalte im FSU visierte jedoch nicht ein unfundiertes Wissen über Land und Leute an, sondern „reflektierte Kenntnisse über gesellschaftliche und politische Zusammenhänge, in die alltägliche Erfahrung eingebettet sind“ (Reinbothe 1997:501). Geglaubt wurde hier, dass die Sprache - als Produkt des Sozialisationsprozesses - den kulturellen Umkreis, wo sie eingegliedert ist, widerspiegelt:

Es ist nicht möglich, eine Sprache losgelöst von den Inhalten, die sie bezeichnet, zu lehren, und jeder sinnvoll durchgeführte Fremdsprachenunterricht gelangt zwangsläufig darin, kund zu vermitteln von dem anderen Land und dem Volke, das diese Sprache spricht. (Erdmenger 1996:15)

Die Auseinandersetzung mit dem soziokulturellen Kontext des Ziellandes bzw. der Zielkultur sollte in der traditionellen Landeskunde dazu dienen, menschliche Verständigung zu ermöglichen (ebd.: 22) sowie auch „Orientierung über die Erscheinungsformen der fremden Wirklichkeit“ (ebd.: 36) zu liefern. Es wurde jedoch festgestellt, dass die Annäherung an solchen Themen Lernende beim Erwerb einer Fremdsprache nicht unbedingt befähigen, Kommunikationshandlungen in der ZS zu bewältigen. Durch diese aufkommende Kritik wurden faktische Inhalte in der Fremdsprachenlehre sogar für „nebensächlich“ und „überflüssig“ beurteilt (vgl. Latour 1989 zit. nach Reinbothe 1997:500ff). Die Aufgabe des Fachs Landeskunde sollte demnach nicht auf die Vermittlung eines objektiven Sachverhaltens hinzielen, sondern auf das „Reden über Wahrnehmungen“ (vgl. Neuner 1994 zit. nach Reinbothe 1997:503). Zusammen mit den Vorwürfen an die traditionelle Landeskunde ist eine neue Methodologie im Rahmen der Fremdsprachendidaktik entstanden, die die Vermittlung kulturbezogener Inhalte im FSU umstrukturierte: der interkulturelle Ansatz.

1.1.2 Der interkulturelle Ansatz

Der interkulturelle Ansatz gestaltete zu Beginn der 80er Jahre in großem Maße das frühere Konzept eines landeskundlichen Unterrichts um. Im Gegenteil zu der traditionellen Landeskunde war dieser Ansatz daran orientiert, „die *Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen*“ (ABCD-Thesen 1990:60 zit. nach Altmayer 2008:29) zu erzeugen. Der Fokus des interkulturell orientierten Unterrichts stand nicht auf *was* (deklaratives Wissens) Lernende über die Zielsprache oder das Zielland wissen, sondern auf *wie* (prozedurales Wissen) sie innerhalb der Zielkultur bzw. in der Zielsprache kommunizieren (vgl. Witte 2007:8).

Obwohl der interkulturelle Ansatz im Vergleich zu der faktenorientierten Landeskunde große Fortschritte für die fremdsprachliche Lehrpraxis brachte (vgl.

Altmayer 2008:30; Altmayer 2006:46), wurde er beim Auftreten der *cultural turns*¹ (Bachmann-Medick) innerhalb der Geisteswissenschaften - im Besonderen der Kulturwissenschaften - viel kritisiert.

Eine kompakte und schwerwiegende Kritik gegen den Einsatz des interkulturellen Ansatzes in der fremdsprachlichen Lehrpraxis liegt im Artikel „Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des ‚interkulturellen Ansatzes‘ in der Landeskunde“ vor. Mittels dieser Publikation begründet der Kulturwissenschaftler Altmayer (2008) anhand von drei Argumenten, weshalb ihm sowohl der Begriff ‚Interkulturalität‘ als auch die Zielsetzung eines interkulturell orientierten Unterrichts hoch problematisch erscheinen.

Die erste Bemerkung von Altmayer bezieht sich auf den Kulturbegriff, mit dem der interkulturelle Ansatz operiert. Altmayer hebt hervor, dass (National)Kulturen prinzipiell nicht homogene und abgeschlossene Größen konfigurieren, sondern aus pluralistischen und heterogenen Gruppen bestehen (vgl. ebd.: 30). Aus diesem Grund wäre das Verständnis von einer interkulturellen Begegnung als die Begegnung zwischen Individuen aus unterschiedlichen und homogenen Kulturen eher fragwürdig. Außerdem konnte nach Altmayer solche simplistische Definition von Kultur, d.h. mittels der Kategorisierung von Menschengruppen in Ethnien oder Nationen, „*das Denken in pauschalisierenden und stereotypisierenden Kategorien unterstützen und fördern*“ (ebd.: 30). Laut Altmayer führt dann der Begriff „Interkulturalität“ oder „interkulturell“ zu einem unangemessenen Verständnis über das, was kulturelle Begegnungen tatsächlich bedeuten.

Zweitens ruft Altmayer in Erinnerung, dass Lernprozesse hochindividuelle Verfahren sind und dass Fremdsprachenlernende primär als Individuen betrachtet werden sollten (vgl. ebd.: 30). Fakt ist, dass Lernende - wenngleich aus dem selben Herkunftsland stammend - nicht unbedingt gleich denken oder gleich agieren. Somit

¹ Cultural Turns war eine bedeutende Bewegung innerhalb der Geisteswissenschaften. Durch die kulturelle Wende wurde das Konzept von *Hochkultur* niedergeschlagen und neue Richtlinien für Studienbereiche wie die Soziologie und die Kulturwissenschaften wurden etabliert (Siehe dazu ausführlich: Bachmann-Medick, Doris (2006): *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt).

kritisiert er, dass Lernende im interkulturellen Ansatz oft als Repräsentanten ihrer ursprünglichen nationalen Kultur betrachtet werden. Aus dieser Kritik behauptet Altmayer:

Im Gegensatz dazu müssen wir aber davon ausgehen, dass es sich bei Lernern primär um Individuen und bei fremdsprachlichen und landeskundlichen Lernprozessen daher auch um hochgradig individuelle Lernprozesse handelt, die von individuellen Lernvoraussetzungen ausgehen und zu individuellen Lernergebnissen führen. (ebd.: 30).

Als dritten und letzten Punkt betont Altmayer, dass man in der zeitgenössischen globalisierten Welt nicht nur über ein regionales und nationales Deutungsrepertoire verfügt, sondern die Möglichkeit hat, sich an einem vielfältigen überregionalen, z.T. auch globalen Deutungsrepertoire für die jeweilige eigene Weltdeutung und Orientierung im alltäglichen Handeln zu bedienen (vgl. ebd.:31). Demzufolge teilen Menschen trotz unterschiedlicher Herkunft oft ein gemeinsames Hintergrundwissen und partizipieren an einem multikulturellen Sozialisationsprozess.

Mittels der Ausführung dieser drei Kritikpunkte schlägt Altmayer die Transformation der Richtlinien der zeitgenössischen Landeskunde vor, indem er das Modell des Deutungslernens im Rahmen der kulturwissenschaftlichen Fremdsprachenforschung einführt (vgl. ebd.: 31ff). Die Anwendung dieses Modells wirft neues Licht auf die Definition des kulturellen Lernens und stiftet neue Zielsetzungen für die Praxis und Forschung des kulturellen Lernens im FSU.

1.1.3 Das Modell des Deutungslernens

Das Modell des Deutungslernens wurde innerhalb der Erwachsenenpädagogik entwickelt und basiert auf konstruktivistischen Theorien (vgl. Altmayer 2008:32). Die Konzipierung dieses Modells richtete sich primär auf die Erforschung kognitiver Lernprozesse unter Erwachsenen und diente später, wie bereits erwähnt, als Impuls für die Neukonzeptualisierung der Lehre von Landeskunde im FSU.

Dieses Modell befasst sich mit dem Prozess der Informationsverarbeitung unter Erwachsenen und der damit verbundenen Konstruktion von Wirklichkeit. Ausgehend davon, dass Wahrnehmungen Produkte unserer Interpretation sind, beschreibt dieses Modell, wie Menschen Bedeutungszuschreibungen produzieren

bzw. wie sie ihre Realität schaffen. Laut Arnold und Schüßler (1996) kann Wirklichkeit nicht entdeckt sondern nur konstruiert werden. Denn der Mensch „erkennt nicht die Welt wie sie wirklich ist, sondern wie sie ihm erscheint, wie er sie auf der Grundlage seiner Erfahrung deutet“ (ebd.: 187).

Ein wichtiger Aspekt bei der Konstruktion von Wirklichkeit ist der Modus, wie Menschen (neue) Informationen rezipieren und interpretieren. Man kann Situationen erst auf Basis von einem bereits verfügbaren Wissensvorrat deuten. Dies bedeutet, dass wenngleich Informationen komplett neu erscheinen, man sie mit anderen bereits bekannten Informationen zu assoziieren versucht. Königs beschreibt diesen Prozess der Informationsverarbeitung wie folgt:

Wir speichern Informationen nicht unkoordiniert und isoliert von einander ab, sondern streben danach, die Informationen mit anderen bereits vorhandenen Informationen zu verbinden. Dabei bilden wir Muster, denen wir die Informationen jeweils zuordnen. Diese Muster [...] tragen dazu bei, dass wir in unserem Gedächtnis ein Ordnungssystem aufbauen, das es uns erlaubt, Informationen geordnet abzulegen und bei Bedarf relativ rasch wieder aus der Ablage hervorzuholen und zu verwenden. (Königs 2000:9)

Diese Muster, auf die Königs Bezug nimmt, werden in dem Deutungslernen-Modell als *kulturelle Deutungsmuster* benannt (vgl. Schüßler 2000 zit. nach Altmayer 2008:32; Arnold & Schüßler 1996:185ff). *Deutungsmuster* werden als ein geteilter Fundus an Wissen verstanden, den Individuen durch Sozialisation erlangen. Das Zurückgreifen auf diesen Wissensvorrat erlaubt einem neue Informationen zuzuordnen, zu assoziieren und – im Besonderen – zu verstehen (vgl. Altmayer 2008:32).

Um dieses Prinzip zu veranschaulichen, nehmen wir folgendes Beispiel: Ein Schüler der 9. Klasse kann nur die Inhalte des Mathematikunterrichts dieser jeweiligen Stufe nachvollziehen, wenn er die Kenntnisse der vorherigen unteren Klassen mitbringt. Diese gesammelten mathematischen Kenntnisse, über die er bereits verfügt, funktionieren hier als eine Basis, die ihn weiterunterstützt fortgeschrittene Inhalte der Mathematik zu rezipieren. Derartige Wissensgrundlage wird auch in alltäglichen Kommunikationssituationen erwartet. Wenn jemanden fragt ‚*Gehen wir am Sonntag im Park spazieren?*‘, wird wahrscheinlich nicht erwartet dem Sprechpartner zu erklären, was ein *Park* oder was *Sonntag* bedeutet. Es wird meistens davon ausgegangen, dass sich die Bedeutungszuschreibungen für

Sonntag oder *Park* von den jeweiligen Gesprächspartnern ähneln, d.h. dass beide Interaktionspartner die gegenseitigen gelieferten Informationen auf Basis eines geteilten Deutungssystems rezipieren und interpretieren.

Sollten Gesprächspartner ganz unterschiedliche und individuelle Deutungssysteme haben, wäre es zu erwarten, dass die Verständigung unter ihnen mit großer Wahrscheinlichkeit beeinträchtigt werden würde. Dieser geteilte Wissensvorrat liefert man also Orientierungen während des Wahrnehmungs- und Interaktionsprozesses zu und ermöglicht überhaupt die Verständigung unter Menschen. Altmayer erklärt dieses Deutungsprinzip in folgender kompakter und fassbarer Form:

Wir 'schaffen' die Welt nicht individuell [...], sondern wir deuten sie, d.h. wir schreiben der uns umgebenden Welt [...] eine bestimmte Bedeutung zu, und all das, was uns begegnet, ist auch nur in dem Maß wirklich für uns, wie wir ihm Bedeutung zuschreiben können. (Altmayer 2008: 32)

Er führt dann weiter:

Dieses Bedeutungszuschreiben aber geschieht nicht voraussetzungslos, sondern auf der Basis des uns verfügbaren Wissens, das seinerseits in hohem Maß auf Sozialisationsprozessen und Erfahrung beruht [...]. Ich erfinde die Bedeutungen, die ich meiner Umgebung zuschreibe, ja nicht immer wieder neu, sondern ich entnehme sie den Bedeutungen, die mir im Laufe meines Sozialisationsprozesses als konventionalisierte Bedeutungen angeboten werden. (ebd. 32)

Deutungsmuster können demzufolge nicht individuell gestaltet werden, sondern resultieren hauptsächlich aus dem Medium, indem das Individuum eingebettet ist. Wie entstehen aber solche Muster? Jan Assmann (1988) bietet dieser Fragestellung interessante Rückschlüsse. Für ihn entsteht durch die Sozialisation *ein kulturelles Gedächtnis*, das von Generation zu Generation weiter überliefert wird (vgl. Assmann 1988:9). Wenn die Definition von Deutungsmuster mit dem Begriff des *kulturellen Gedächtnisses* in Beziehung gesetzt wird, lässt sich konstatieren, dass sie über sehr ähnlichen Begriffsbestimmungen disponieren:

Das kulturelle Gedächtnis bewahrt den Wissensvorrat einer Gruppe, die aus ihm ein Bewusstsein ihrer Einheit und Eigenart bezieht. Die Gegenstände des kulturellen Gedächtnisses zeichnen sich aus durch eine Art identifikatorischer Gesetztheit im positiven (>das sind wir<) oder im negativen Sinne (>das ist unserer Gegenteil<). (ebd.: 13)

Aus Assmanns Behauptung kann man schlussfolgern, dass solche Muster auch eine wichtige Rolle bei der Konstruktion von der Identität spielen. Man fühlt sich mittels dieses geteilten Wissensvorrats Teil oder nicht Teil einer bestimmten

Gemeinschaft. Die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft wird hier jedoch nicht als die Zugehörigkeit zu einer einzigen spezifischen und geschlossenen Gruppe verstanden. Vielmehr ist hier von der Konstruktion einer Patchworkidentität auszugehen, die aus vielfältigen Facetten konstituiert ist.

In dieser Hinsicht kann sich eine Person mit verschiedenen und unterschiedlichen Gruppen identifizieren. Die Staatsangehörigkeit, das Geschlecht, der Beruf, die Familie, die politischen und religiösen Überzeugungen und weitere unzählige Kombinationsfaktoren üben bei der Identitätskonstruktion einen gewichtigen Einfluss aus. Somit ist die Individualität z.T. Produkt der Sozialisation innerhalb diese verschiedenen Gruppen, an denen man teilnimmt und mit denen man einen bestimmten Wissensvorrat teilt. Bezüglich dieses Aspekts behauptet Assmann: „jeder Einzelne ist in einer Vielzahl solcher Gruppen eingespannt und hat daher an einer Vielzahl kollektiver Selbstbilder und Gedächtnisse teil.“ (ebd.: 11)

Dies bedeutet, dass Individuen bis zu einem gewissen Grad über ein variiertes Sammlungs paket an Deutungsmustern verfügen. Diese Variation erlaubt die Existenz von Individualität. Deutungsmuster sind auf einer Seite Produkt der Sozialisation, aber auf einer anderen Seite werden sie je nach Individuum unterschiedlich gespeichert und unterschiedlich verwendet. Zu diesem Schluss kommen Arnold und Schüßler mit folgender Feststellung:

Individuen bilden trotz ähnlicher biographischer Erfahrung durchaus unterschiedliche Deutungsmuster aus und reagieren entsprechend in Situationen different. Diese subjektiven Unterschiede beschreibt der Radikale Konstruktivismus mit Blick auf die personale Ebene, in der der Mensch auf der Grundlage seiner kognitiven Struktur die Realität so interpretiert, dass sie ihm sinnvoll erscheint und er dadurch handlungsfähig bleibt. (Arnold & Schüßler 1996:187)

Zusammenfassend lässt sich anhand dieses Modells herausstellen, dass Menschen alle erlebten Situationen mithilfe eines gemeinsamen Wissensvorrats bzw. Deutungsmusters wahrnehmen. Solche kulturelle Erbschaft wird durch Sprache aufbewahrt und überliefert (vgl. Altmayer 2006:52). Diese Muster resultieren aus einem Sozialisationsprozess und werden je nach Individuum unterschiedlich gespeichert und unterschiedlich angewendet. Diese Muster sind auch Bausteine für die Identitätskonstruktion und helfen Individuen, sich in kommunikativen Handlungssituationen zu orientieren.

Nachdem der Verarbeitungsprozess von neuen Informationen unter Erwachsenen anhand dieses Modells erläutert wurde, kommen wir zu einer weiteren Frage: Wie wird der Lernprozess unter Erwachsenen anhand vom Modell des Deutungslernens beschrieben? Laut Arnold und Schüßler „gründet sich das Lernen auf einer Differenz Erfahrung“ (Arnold & Schüßler 1996:188), d.h. es gibt eine permanente Aushandlung mit den vertrauten und fremden Mustern, wenn ein Lernprozess stattfindet.

Naturgemäß kann man nicht über alle Deutungsmuster verfügen und man wird mehrfach mit fremden Mustern konfrontiert, die man zuvor nicht kannte oder die in variierten Form vorkommen. Bei Konfrontationen, wo fremde Deutungsmuster nicht assimiliert werden können, entsteht dann eine sogenannte Störung (vgl. ebd.: 188). Störung kann auch als ein *Irritationsmoment* (vgl. Schüßler 2008:4ff) verstanden werden, d.h. die Anerkennung von unbekanntem Mustern. Diese Irritationen lösen eine Desorientierung aus und setzen den Empfänger in die Lage, sein bereits verfügbares Wissen zu hinterfragen und/oder zu transformieren und/oder abzubauen, um die Stabilität zurück zu gewinnen. Arnold und Schüßler definieren diese Irritation wie folgt:

Wenn sich aber ein Ereignis als völlig anders herausstellt, als man es aufgrund der bisherigen Erfahrung erwartet, dann führt dies i.d.R. zu einer 'Störung'. Eine solche kann dann nur dadurch aufgehoben werden, dass noch andere Bestandteile bzw. Aspekte des Ereignisses in Betracht gezogen und die vertrauten Deutungsmuster weiterentwickelt werden. Dieser akkomodative Prozess erfordert somit eine Umstrukturierung bisheriger Schemata und kann im Gegensatz zum assimilativen Prozess zu einer kognitiven Strukturveränderung führen. (Arnold/Schüßler 1996:188)

Das Auslösen einer Störung oder Irritation kann nach dieser Affirmation zu einem Reflexionsmoment führen, indem eine kritische Abwägung der eigenen und fremden Deutungsmuster geschieht. Das bedeutet nicht unbedingt, dass das vorherige bestehende Muster dekonstruiert oder verändert werden muss, sondern es führt zu einer Bereicherung der eigenen Weltsicht. Diese Bereicherung impliziert die Betrachtung der jeweiligen Situation aus einem anderen Blickwinkel, indem die Denkweise des Anderen zur Erweiterung der eigenen konstruierten Wirklichkeit beiträgt. Zusammenfassend lässt sich Deutungslernen durch Schüßlers Wort so definieren:

Deutungslernen beschreibt die systematische, mehrfach reflexive und auf Selbsttätigkeit verwiesene Auseinandersetzung des Erwachsenen mit eigenen und fremden Deutungen. Ziel ist es, ausgehend von Handlungsproblemen sich der eigenen nicht mehr funktionalen Deutungs- und Emotionsmuster bewusst zu werden, und diese so zu differenzieren bzw. zu transformieren, um die eigene Handlungsfähigkeit wieder zu gewinnen. (Schüßler 2008:4)

Deutungslernen heißt demnach ein bewusster und reflexiver Umgang mit konfliktreichen Begegnungen, die generiert werden, wenn das verfügbare Hintergrundwissen eines Individuums in Frage gestellt wird. Genau diese reflexiven Denkprozesse werden im FSU erwartet, wenn der kulturbezogene Lernprozess stimuliert wird. Aus diesem Grund lassen sich anhand des Deutungslernenmodells interessante Rückschlüsse ziehen, die für die heutige Fremdsprachenunterrichtspraxis von großer Relevanz sind. Die genauere Darstellung der positiven Beiträge des Deutungslernenmodells für die Neuorientierung der fremdsprachlichen Landeskunde soll im Weiteren näher erläutert werden.

1.2 KULTURELLES LERNEN IM FSU – EIN AKTUELLER STANDPUNKT

Wie auf der historischen Zeitlinie der Fremdsprachendidaktik zu erkennen ist, gibt es bei der traditionellen und bei der interkulturellen Landeskunde didaktische Zielsetzungen, die zu einer heute als unangemessen verstandenen Auffassung vom kulturellen Lernen führten. Aus diesem Grund versuchen aktuelle WissenschaftlerInnen aus dem Bereich der kulturwissenschaftlichen Forschung das Phänomen des kulturellen Lernens weiter zu untersuchen und seine Definition zu präzisieren.

Ogleich wenige Forschungsstudien über das kulturelle Lernen im FSU in der aktuellen Zeit vorliegen, sind bereits interessante Konstatierungen bezüglich der Definition und der Zielsetzung eines neuorientiert landeskundlichen Unterrichts vorhanden. Durch einen grundlegend umgestalteten Kulturbegriff und auf Basis der Prinzipien des Deutungslernenmodells wurden Feststellungen getroffen, die für die Präzisierung der Definition vom kulturellen Lernen im FSU von wesentlicher Bedeutung waren.

1.2.1 Kulturkonzepte in der Landeskunde

Die aktuelle Neuorientierung in der fremdsprachlichen Landeskunde stützt sich im Besonderen auf die Restrukturierung des ehemaligen Kulturkonzepts, mit dem der interkulturelle Lehransatz operierte. Wie im oberen Unterkapitel bereits vorgeführt wurde, wird Kultur in der interkulturellen Landeskunde als eine homogene Größe bezeichnet, die sich in nationalen oder ethnischen Gruppen von Menschen konfiguriert (vgl. Altmayer 2006:48; Altmayer 2008:29ff).

Solch eine Kulturauffassung wird im heutigen kulturwissenschaftlichen Forschungsbereich für inkonsistent gehalten, denn Kultur oder Kulturen sind nicht abgrenzbare Konstrukte und können deshalb nicht objektiv aufgefasst werden. Diese Feststellung stützt sich besonders auf die Tatsache, dass es homogene Nationalkulturen bisher noch nie gegeben hat (vgl. Altmayer 2006: 48) und dass man in der globalisierten Lebenswelt oft an einem multikulturellen Sozialisationsprozess teilnimmt. Daher bilden Individuen oft hybride und multikulturelle Identitäten (vgl. ebd.: 50) und können nicht als Repräsentanten eines geschlossenen Kulturkreises gelten.

Von diesen Gegebenheiten ausgehend wurde bewiesen, dass es keine Aufgabe eines Landeskundeunterrichts sein soll, Lernenden verallgemeinerte Verhaltensmodi oder Denkweisen von einer bestimmten Kulturgemeinschaft zu vermitteln. In anderen Worten: Die Befähigung im Umgang mit dem Fremden – wie es in der ABCD-These² postuliert wird (vgl. Altmayer 2008:29) – kann nicht Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts sein, wenn man davon ausgeht, dass das Fremde nicht auf Kulturstandards reduziert werden kann und dass es kein Produkt eines homogenen und geschlossenen Kulturkreises ist. Darüber hinaus ist es auch wichtig hervorzuheben, dass sich derartiges Kulturverständnis – d.h. mittels der Kategorisierung von Menschen in Nationen und Ethnien - im Wesentlichen nicht von

² ABCD-These ist ein Handbuch, das von Vertreter der Deutschlehrerverbände aus den damaligen vier deutschsprachigen Ländern Österreich (A), BDR (B), Schweiz (C) und DDR (D) erstellt wurde. Dieses Material widmet sich der Restrukturierung der Leitlinien der Landeskundendidaktik (Siehe dazu ausführlich: Hägi, Sara (2011): „Das DACHL-ABCD kurz vorgestellt“ – In: AkDaF Rundbrief 62/2011. 6-12).

klischeehaften und stereotypisierenden Fassungen differenziert (vgl. ebd.: 48; Altmayer 2002:6).

Im Gegensatz zu diesem Kulturkonzept wird im heutigen kulturwissenschaftlichen Forschungsbereich im Rahmen der Fremdsprachendidaktik angenommen, dass sich Kultur als kulturelles Gedächtnis verstehen lässt. Diese kulturelle Erbschaft bezieht sich auf den geteilten Fundus an Wissen, den Mitglieder aus einem Sozialisationsprozess erlangen und während kommunikativer Interaktionen in Gebrauch nehmen, um die konstruierte Wirklichkeit zu deuten und um sich in kommunikativen Handlungen zu orientieren (vgl. ebd.: 8).

Insofern beziehen sich kulturelle Elemente nicht auf einen konkreten Sachverhalt, vielmehr ist unter Kultur ein „Bedeutungsgewebe“ (vgl. Geertz 1995 zit. nach Altmayer 2002:8) zu verstehen, das „insbesondere im kommunikativen Handeln zu erkennen gibt“ (ebd. 9). Aus dieser Affirmation geht hervor, dass Kultur in Form von Deutungsmuster vorkommt. Das bedeutet, dass sie sich als das präsupponierte Wissen erkennen lässt, über das Sprecher einer bestimmten Sprachgemeinschaft verfügen, um sich bei kommunikativen Handlungen zu orientieren. Wenn Menschen also einen ähnlichen Wissensvorrat teilen, bedeutet das nicht unbedingt, dass sie aus dem gleichen Herkunftsland stammen oder dass sie ähnliche Verhaltensmodi aufweisen, sondern dass sie auf der Ebene der Sprache ein gemeinsames Deutungssystem nutzen, womit sie die Wirklichkeit interpretieren.

1.2.2 Deutungslernen als Hauptzielsetzung des Landeskundeunterrichts

Wenn wir Kultur als den geteilten Wissensvorrat verstehen, über den Mitglieder einer bestimmten Sprachgemeinschaft verfügen, dann hat ein kulturbezogener Fremdsprachenunterricht direkt mit der Auseinandersetzung mit Deutungsmustern zu tun, die in fremdsprachlichen Diskursen eingebettet sind. Mittels des oben erwähnten Kulturverständnisses wird schlussgefolgert, dass Lernende im FSU die Möglichkeiten erhalten sollen, noch unbekannte Deutungsmuster, die von Nutzern der Zielsprache (ZS) in Gebrauch genommen werden, zu erfahren (vgl. Altmayer 2006:54).

Somit ist die Aufgabe jedes Landeskundeunterrichts nicht die Vermittlung objektiver Begebenheiten (seien diese Fakten oder Abstraktionen von Verhaltensmodi und Denkweisen), sondern eher die Förderung für die Integration und Partizipation von Lernenden in zielsprachlichen Diskursfeldern, in denen Deutungsmuster situiert sind (vgl. Altmayer 2006:56). Indem sich Lernende mit neuen zielsprachigen Deutungsmustern konfrontiert sehen, wird ihnen die Erweiterung ihres Wissenshorizonts ermöglicht, denn sie erhalten andere Gesichtspunkte über eine gegebene Thematik bzw. sie sollen über andere Bedeutungszuschreibungen reflektieren.

Die Förderung für die Beschäftigung mit Deutungsmustern in der Zielsprache wird insbesondere durch die Arbeit mit Texten – verstanden als alle Formen der Kommunikation - möglich (vgl. Altmayer 2002:3ff). Jede Lektüre beansprucht vom Leser, dass er nicht nur die Oberfläche des Gesagten analysiert, sondern dass er auch zu entziffern versucht, welche Hintergrundwissen erfragt sind, um somit dem jeweiligen Text einen angemessenen Sinn verleihen zu können. In diesem Sinne können Texte als Zugang für Aufdeckung von Kultur – verstanden als geteilter Wissensvorrat - dienen:

Betrachten wir Texte [...] als kommunikative Handlungen, dann bildet die 'Kultur' die Gesamtheit des als selbstverständlich gültig und allgemein bekannt angenommenen und vorausgesetzten Wissens, das von Texten präsupponiert wird und das die in der Regel implizit bleibenden Sinnbedingungen von Texten ausmacht. Kultur in diesem Verständnis ist demnach nicht auf einem direkten oder empirischen Weg, sondern allein über Rekonstruktion der von Texten präsupponierten Sinnbedingungen wissenschaftlicher Erforschung zugänglich. (Altmayer 2002:10)

Die Auseinandersetzung mit Texten allein heißt jedoch nicht, dass der kulturbezogene Lernprozess von selbst initiiert wird. Wie jeder Lernprozess unter Erwachsener beansprucht das Lernen einen bewussten Umgang mit irritierenden Erfahrungen, wodurch das Individuum zum Nachdenken angeregt wird. An dieser Stelle hilft uns das Deutungslernenmodell den kulturellen Lernprozess besser zu erfassen.

Fremdsprachenlernende werden bei der Auseinandersetzung mit Texten in der Fremdsprache mit neuen unbekanntem Mustern konfrontiert. Der kulturbezogene Lernprozess wird aber erst in Gang gesetzt, wenn Lernende in diesen Diskursen neue Deutungsangebote identifizieren und dabei, wie eingangs erwähnt, irritierende

Erfahrungen erleben, in denen ihr bereits bekanntes Vorwissen in Frage gestellt wird. Dafür ist es wichtig, dass Lernende die Möglichkeiten erhalten, den jeweiligen Text mit ihren bisherigen Erfahrungen bzw. Denkschemata in Beziehung zu setzen. Durch die Abwägung vorhandener und unbekannter Deutungsmuster können Lernende ein breiteres Spektrum über die eigene Weltsicht erhalten und dabei können sie ihre eigenen Deutungsmuster auswerten. Insofern bedeutet kulturelles Lernen nichts anderes als Deutungslernen. Hinsichtlich dieser Definition vom kulturellen Lernen sind folgende Zielsetzungen für die fremdsprachliche Lehrpraxis besonders relevant:

Kulturbezogenes Lernen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts muss an die Erfahrungswelt der Lerner und die im Rahmen dieser Erfahrungswelt bestehenden je individuellen Deutungsmuster anknüpfen und Lernern die Möglichkeit geben, diese eigene Erfahrungswelt zu reflektieren, zu artikulieren und zur Diskussion zu stellen. Es muss darüber hinaus aber auch den Lernern die Möglichkeit geben, ihre Muster an gänzlich anderen Deutungsangeboten und Erfahrungswelten zu erproben und so auch die (irritierende) Erfahrung ihrer Begrenztheit und Einseitigkeit zu machen. Und es muss zum dritten Lernern die Möglichkeit geben, ihre Muster in der Auseinandersetzung mit anderen Deutungsangeboten und Erfahrungswelten weiter zu entwickeln und/oder auch gänzlich neue Muster aufzubauen. (Altmayer 2008:36)

Aus diesen gesammelten Zielsetzungen für den kulturbezogenen Unterricht kann man schlussfolgern, dass ein kulturbezogener Unterricht über kein prädefiniertes Lernziel verfügt, im Sinn dass Lernende am Ende einer Unterrichtsreihe eine bestimmte Ansicht oder Verhalten übernehmen sollen. Vielmehr bedeutet kulturelles Lernen die Offenheit für neue Erfahrungen und die Fähigkeit von Lernenden, an Diskurse zu partizipieren und daran kritisch Stellung zu nehmen. Dieses Verständnis des kulturellen Lernens wird auch die Grundlage der empirischen Untersuchung dieser Arbeit sein.

1.3 KULTURELLES LERNEN IM FSU ALS FORSCHUNGSGEGENSTAND

Wie in der Einleitung dieser Arbeit bereits erwähnt liegt das Interesse der vorliegenden Forschungsarbeit v.a. an der Erforschung kulturbezogener Lernprozesse im FSU. Aus diesem Grund ist die Auseinandersetzung mit dem heutigen Forschungsstand und den aktuellen Forschungsmodellen eine grundlegende Frage, welche hier besonderer Aufmerksamkeit bedarf. Dieser Teilbereich der Arbeit bietet einen kurzen Überblick über die Forschungsdefizite und Forschungsinstrumente des kulturwissenschaftlichen Studienbereichs.

1.3.1 Forschungsdefizite

Im Bereich der kulturwissenschaftlichen Forschung sind zwei Hauptdefizite bei der Untersuchung kultureller Lernprozesse im FSU vorzufinden. Zum einem liegt noch keine repräsentative Anzahl an Forschungsarbeiten vor, die den kulturellen Lernprozess im FSU empirisch analysieren (vgl. Altmayer & Koreik 2010:4). Dieser Mangel an Forschungsarbeiten bezieht sich auf die empirischen Studien, die auf Basis des neuorientierten Konzepts vom kulturellen Lernen durchgeführt werden.

Aus dem ersten Defizit resultiert ein zweiter Fehlbetrag: Bisher existiert noch kein methodisches Modell, das zur Analyse des kulturellen Lernens angewendet werden kann (vgl. ebd.: 4). Das Fehlen an Analysenmodellen erschwert die Operationalisierung von Forschungsarbeiten.

1.3.2 Forschungsinstrumente

Die bisher unzureichende Existenz methodischer Untersuchungsmodelle für die Erforschung kultureller Lernprozesse im FSU wurde bereits registriert (vgl. Altmayer & Koreik 2010:4). Nichtsdestotrotz findet man im Bereich des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache eine kleine, jedoch wachsende Anzahl an aktuellen Beiträgen, in denen exemplarische empirische Studien zur Erforschung des kulturellen Lernens im FSU vorgestellt werden (vgl. ebd.: 4).

Anhand dieser Forschungsarbeiten lässt sich ableiten, dass sich die Mehrzahl dieser wissenschaftlichen Beiträge als qualitative bzw. explorativ-interpretative Studien beschreiben lassen. Es gibt kaum quantitative Studien über die Erforschung kultureller Lernprozesse im FSU.

Diese empirischen Studien zeigen auch, dass die Untersuchung vom kulturellen Lernen im FSU besonderes Interesse für die Analyse von Reaktionen und Aussagen der Lernenden bekundet. Die Mehrzahl der Studien analysieren welche Gedanken und Gefühle Lernende zum Ausdruck bringen, wenn sie in Begegnung mit fremden Mustern Irritation erleben (Altmayer 2009, Rüter 2010, Neustadt & Zabel 2010, Röttger 2010).

Aus diesen empirischen Beiträgen ist auch zu entnehmen, dass die Erforschung kultureller Lernprozesse in variiertem Form durchgeführt werden kann. Die Daten können mittels Unterrichtsbeobachtungen (vgl. Röttger 2010), geleiteter Interviews (vgl. Altmayer 2009; Neustadt & Zabel 2010) oder auch mittels der Integration mehrmethodischer Datenerhebungsformen (vgl. Rüter 2010) erhoben werden.

Eine weitere nennenswerte Eigenschaft dieser erarbeiteten Forschungsdesigns ist, dass einige dieser Forschungsstudien nicht unbedingt innerhalb eines Unterrichtsraums durchgeführt wurden. Manche Forschungsstudien haben auch Experimente außerhalb des Unterrichtsraums durchgeführt.

2 ÜBERSETZUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Vor dem Einstieg in den Kernpunkt dieser Arbeit, nämlich die Auseinandersetzung mit der Interrelation zwischen Übersetzen und dem kulturbezogenen Lernprozess, wird in diesem Kapitel zuerst ein kurzer Überblick auf die Rolle der Übersetzung im FSU gegeben.

Zu Beginn dieses Abschnitts wird aufgezeigt, wie sich der Einsatz von Übersetzung während der Fremdsprachengeschichte modifizierte. Darauf folgend werden die Grundlagen der funktionalistischen Übersetzungstheorie präsentiert, die als Basis für die Didaktisierung translatorischer Aufgaben dienen können. Als letzter Punkt dieses Kapitels werden die Phasen des pädagogischen Übersetzungsprozesses näher behandelt. Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass es nicht Ziel dieses Abschnittes ist, die komplexen Entwicklungen und hochinteressanten Theoriebildungen im Bereich der Translatologie der letzten Jahrzehnte nachzuzeichnen, sondern die Diskussion auf die Rolle der Übersetzung im FSU zu beschränken.

2.1 ÜBERSETZUNG IM FSU - EINE HISTORISCHE ÜBERSICHT

Die Übersetzung ist eines der ältesten pädagogischen Werkzeuge in der Fremdsprachenlehre. Zwischen dem Einsatz von Übersetzung im früheren und im heutigen Unterricht besteht jedoch ein großer Unterschied. Zum besseren Verständnis dafür, weshalb heutzutage von einem Wiederkommen der Übersetzung die Rede ist, wird in diesem Unterkapitel eine kurze Übersicht auf die verschiedenen Einsatzformen der Übersetzung in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik präsentiert.

2.1.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Der Einsatz von Übersetzung in der Fremdsprachenlehre erschien bereits im 3. Jahrhundert. In dieser Periode wurde die Übersetzung für das Lehren klassischer Fremdsprachen wie Latein und Altgriechisch verwendet (vgl. House 2001:258; Romanelli 2006:o.S.). Ab Ende des 18. Jahrhunderts etablierte sich dann die

Übersetzung im Rahmen des FSU als didaktischer Lehransatz: die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) (vgl. Terra 2010:73). Bei diesem Lehransatz stand „*die Grammatikbeherrschung als Ziel und die Übersetzung als Methode*“ (Roche 2013:18) im Vordergrund. Lernende sollten durch das Auswendiglernen von Wortschatzlisten und das Übersetzen von zumeist literarischen Texten die grammatischen Regeln und die erlernten Vokabeln praktizieren (vgl. Romanelli 2006: o. S.). Der Kontakt mit der Zielsprache (ZS) in der GÜM verlief praktisch nur in schriftlicher Form.

Aufgrund geringer Förderung praktischer Sprachverwendung wurde diese Methodologie beim Auftreten der *Direkten Methode* innerhalb der Fremdsprachendidaktik sehr kritisiert (vgl. Neuner & Hunfeld 2008:31). Die direkte Richtlinie innerhalb der Fremdsprachendidaktik betrachtete die GÜM als eine mechanische Lernform, die nicht nur die Entwicklung der aktiven Sprachfertigkeiten – im Besonderen die Fertigkeit des Sprechens - vernachlässigte, sondern auch wenig Motivation unter Lernenden anregte.

2.1.2 Die Vermeidung der Übersetzung im FSU

Mittels der Erscheinung der Direkten Methoden am Anfang des 20. Jahrhunderts entstand eine Reihe von Theorienansätzen, die das Nutzen der Muttersprache im FSU zu abolieren versuchten (vgl. Romanelli 2009:206). Vertreter der direkten Methoden waren der Meinung, dass das Erwerbsverfahren einer Fremdsprache ähnlich wie das Erlernen von der Muttersprache verlaufen sollte. Nämlich durch einen intensiven Kontakt mit der ZS. Zu diesem Zweck sollte der FSU einen direkten Zugang zu der L2 anspornen und das „störende Dazwischentreten der Muttersprache„ (Neuner & Hunsfeld 2008:33) vermeiden.

Die bekannteste Methodentheorie, die aus der Direkten Methode stammte, war die *Audiolinguale und Audiovisuelle Methode* (vgl. Neuner & Hunfeld 2008:33). Bei diesem Lehransatz sollte der Kontakt mit der Fremdsprache intensiviert werden, um Lernende schnell in die Lage zu versetzen, kommunikative Handlungssituationen in der ZS zu bewältigen. Dafür blieb die Nutzung der Muttersprache im Unterricht praktisch ausgeschlossen. Auch das Begehen von Fehlern beim Erlernen der ZS sollte nach diesem Ansatz vermieden werden. Lernende sollten durch die Einübung

und Wiederholung von grammatisch korrekten Strukturen die L2 erwerben. Durch die Etablierung der audiolingualen und audiovisuellen Methode innerhalb der Fremdsprachenlehre wurde dann das Nutzen der Übersetzung und der Muttersprache im FSU praktisch abgeschafft.

2.1.3 Übersetzung im heutigen Fremdsprachenunterricht

In den 60er und 70er Jahren tauchte die Pro- und Kontradiskussion über den Einsatz von Übersetzung in der Fremdsprachenpraxis wieder auf (vgl. House 2011:259). Zu diesem Zeitpunkt zeichnete sich im Bereich der Fremdsprachendidaktik eine neue didaktische Methodologie ab: der kommunikative Ansatz. Mit dessen Etablierung wurden frühere didaktische Konzepte hinterfragt, die in der direkten Methode postuliert wurden.

Ein erwähnenswerter Kritikpunkt bestand in Hinblick auf den negativen Einfluss des Muttersprachengebrauchs im Unterricht. Fremdsprachendidaktiker mussten feststellen, dass die Präsenz der Muttersprache (MS) im FSU kein vermeidbares Phänomen ist, denn Lernenden assoziieren mehrfach die erworbenen Inhalte in der ZS mit ihrer jeweiligen MS (vgl. Branco 2001:174).

Aufgrund der Desmystifizierung vom schlechten Einfluss kontrastiver Vergleiche zwischen Mutter- und Fremdsprache im FSU erschien eine wesentliche Anzahl an Beiträgen im Rahmen des fremdsprachlichen Forschungsbereichs, die für die Wiederkehr der Übersetzung in der Lehrpraxis plädierten (vgl. Bohunovsky 2009/2011; Branco 2001; Dobstadt & Riedner 2013; House 2001; Königs 2000; Kramsch & Huffmaster 2008; Rodrigues 2000; Romanelli 2006/2009 u.a. Publikationen). Diese Artikel distanzieren sich durchaus von der damaligen praktizierten GÜM und fokussieren die neuen didaktischen Leistungen, die das Übersetzen als Übungsform erbringen kann.

Zwei wichtige Impulsfaktoren für die Eröffnung der Debatte über die Reintegration von Übersetzung im FSU waren folgende: die translatorische Kompetenz ist eine vorgesehene Fertigkeit im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) (vgl. Bohunovsky 2009:172f) und Übersetzen und/oder Dolmetschen sind in verschiedenen alltäglichen Handlungssituationen präsent

(Romanelli 2006:o.S.). Aufgrund dessen soll der FSU translatorische Aktivitäten integrieren, durch welche Lernende das Übersetzen üben können.

Das Plädoyer für die Entwicklung einer Übersetzungskompetenz unter Lernenden im Sinne der GER visiert keine professionelle Qualifikation an, sondern bestrebt die Befähigung von Lernenden für informelle Sprachmittlungen, in denen sie als Mediatoren agieren. Das Erfordernis für die Entwicklung einer allgemeinen translatorischen Kompetenz in der Lehre von Fremdsprachen stützt sich v.a. auf die Feststellung, dass Lernende in der Ära der Globalisierung mit mehrsprachigen Gesellschaften und multikulturellen Begegnungen konfrontiert sind, in denen sie übersetzen sollen.

Jenseits der Entwicklung von einer grundlegenden Übersetzungskompetenz wird es heutzutage von mehreren Fremdsprachendidaktikern auch betont, dass die Übersetzung als Übungsform sehr positiv auf den fremdsprachlichen Lernprozess wirken kann. Diese These wird mittels der Argumente bekräftigt, dass Übersetzen vielfältige didaktische Funktionen bei der Vermittlung von Fremdsprachen erfüllen kann (vgl. Rodrigues 2000:26ff).

Ein weiteres Argument für die Integration der Übersetzung in die heutigen fremdsprachlichen Lehrpraxis ist die Tatsache, dass Lernende beim Übersetzen andere Sprechfertigkeiten in Gebrauch nehmen sollen, um die jeweilige translatorische Aufgabe bewältigen zu können (vgl. Branco 2001:167). Somit können translatorische Aufgaben zur Integration und Einübung mehrerer Fertigkeiten dienen. In diesem Zusammenhang behaupten manche Autoren sogar, dass Übersetzung als eine fünfte Sprechfertigkeit betrachtet werden kann, denn sie beansprucht von Lernenden nicht nur linguistische, strategische und soziokulturelle Kenntnisse, sondern implizit auch spezifisches Wissen über das translatorische Handeln (vgl. Tekin 2010:503f; Romanelli 2009:208f; Nord 2010:121).

Diese eher pragmatische Sicht im Sinne des GER steht in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht im Vordergrund. Das heißt es geht bei der durchgeführten Untersuchung mit Deutschlernenden nicht um die Bewältigung einer mehrsprachigen Alltagssituation, sondern um den Einsatz von Übersetzung in Hinblick auf die kulturelle Kompetenz der Lernenden, im Sinne des oben beschriebenen Ansatzes. Relevant für die bestrebte Forschungsstudie ist also die Erforschung des Potenzials

translatorischer Übungen für die Stimulierung von kulturellen Lernprozessen (verstanden als Deutungslernen) im FSU. Es soll hier untersucht werden, ob irritierende Erfahrungen während des Übersetzungsprozesses generiert wurden und ob Lernenden durch diese Desorientierungen zum Nachdenken gebracht wurden.

In diesem Zusammenhang ist es relevant zu erwähnen, dass in zahlreichen aktuellen Studien hervorgehoben wird, dass die Übersetzung auch das kulturelle Lernen im FSU stimulieren kann (vgl. Bohunovsky 2009:180; Bohunovsky 2011: 212f; Carvalho Neto & Bohunovsky 2011: 241; Dobstadt & Riedner 2013:303; Keim 2003:388; Königs 2000:10; Kramsch & Huffmaster 2008:295). Diese Feststellung stützt sich im Besonderen auf die Tatsache, dass Lernende mittels translatorischer Aufgabe aufgefordert werden, über den eigenen und fremden Sprachgebrauch zu reflektieren. Somit kann das Übersetzen auch die Entwicklung des Sprachbewusstseins weiter fördern (vgl. Butzkamm 2004:150 zit. nach Carvalho Neto & Bohunovsky 2011:240).

2.2 DAS FUNKTIONALE ÜBERSETZEN

Das im Rahmen der vorliegenden Arbeit Plädoyer für die Integration der Übersetzung in der fremdsprachlichen Lehrpraxis basiert auf der funktionsorientierten Übersetzungstheorie, welche von Reiß & Vermeer (1984) entwickelt und von Nord (1996; 2000) weiterergänzt wurde. Diese funktionalistischen Leitlinien in der Translatologie werden sowohl für die professionelle Übersetzungspraxis als auch für den Einsatz pädagogischer Übersetzung im FSU verwendet.

2.2.1 Theoretische Grundlagen der funktionalen Übersetzung

Die funktionale Übersetzungstheorie konsolidierte sich in den 80er Jahren. Das Auftreten dieser Theorie löste einen Perspektivenwechsel innerhalb der Übersetzungswissenschaft aus, wodurch die früheren Konzepte von *Treue* und *Äquivalenz* - postuliert in der traditionellen Übersetzungstheorie – in Frage gestellt wurden. Anders als in der damaligen Translationswissenschaft wird der Ausgangstext (AT) in der funktionalen Übersetzung nicht mehr als das 'heilige

Original` betrachtet, sondern als ein `Informationsangebot` (vgl. Reiß und Vermeer 1984:35ff).

Die Basis der funktionalen Übersetzung ist die Skopostheorie, welche von Reiß und Vermeer (1984) entwickelt wurde. Diese Theorie stellt die kommunikative Funktion des Textes in den Vordergrund des Übersetzungsvorgangs (Walter 2005:356) und beschreibt das Übersetzen als eine zielgerichtete Handlung, durch die ein bestimmter Zweck („*Skopos*“) intendiert ist und die anhand von diesem Zweck realisiert werden soll (vgl. Nord 1993:14).

Die Orientierung nach dem *Skopos* geht von dem Prinzip aus, dass die Übersetzung – wie jeder Kommunikationsakt – über eine bestimmte kommunikative Intention verfügt, die erst dann verwirklicht wird, wenn sie dem Rezipienten in der jeweiligen Zielsituation verständlich ist. Aus diesem Grund kann eine Übersetzung nur dann gelingen, wenn sie dem Zielpublikum die kommunikative Intention des AT entsprechend dem Übersetzungsauftrag in einer verständlicher Weise übermittelt. Hinsichtlich dazu kann die kommunikative Funktion des ZT – je nach Übersetzungsauftrag - sich von der kommunikativen Funktion des AT unterscheiden. In diesem Sinne versteht man also als eine gelungene Übersetzung nicht unbedingt jene, die dem Ausgangstext am „nähesten“ ist, sondern jene, die ihre – vor der tatsächlichen Übersetzungsarbeit definierte – kommunikative Intention am besten erfüllt.

Weil sich jedoch die Rezeptionskontexte vom AT und Zieltext (ZT) zumeist unterscheiden, kann es in Laufe der Übersetzung notwendig sein, im Text weitreichenden Veränderungen vorzunehmen, damit der übersetzte Text den Zielrezipienten eine plausible Lektüre anbietet (vgl. Walter 2005:356). Genau aus diesem Grund verabschiedet man sich in der funktionalen Übersetzungstheorie von dem Glauben, dass der ZT dem AT treu oder äquivalent sein soll. Im Vergleich dazu heben Reiß und Vermeer hervor, dass der ZT funktionsgerecht übersetzt werden soll, d.h. die kommunikative Funktion des Textes – und nicht unbedingt sein linguistisches Format – soll in den Mittelpunkt jedes Übersetzungsvorgangs rücken. Demzufolge ist die Aufgabe des Übersetzers nicht eine bloße linguistische Wiedergabe des AT, sondern die Anfertigung von einem ZT, der weiterhin kommuniziert.

Ausgehend von dieser Tatsache bekommen Übersetzer in der funktionalen Übersetzung die Autonomie, den AT - je nach Bedarf - zu modifizieren. Dennoch sollen die Textanpassungen nicht in willkürlicher Weise, sondern unter Berücksichtigung des Übersetzungsauftrages durchgeführt werden (vgl. Vermeer 2004:234ff). Der Übersetzungsauftrag spielt während des Übersetzungsvorgangs eine wesentliche Rolle, da er definiert, zu welchem Zweck, zu welchem Zielpublikum und unter welchen Bedingungen der AT übersetzt werden soll. Diese Anpassungen im Übersetzungsprozess sollen demnach für die Erfüllung der kommunikativen Funktion des Textes im Zielkontext geleistet werden. Um diesen funktionsorientierten Vorgang bei der Produktion eines ZT zu veranschaulichen, nehmen wir folgendes Beispiel einer gelungenen funktionalen Übersetzung nach Nord (vgl. Nord 2009: 218-219):

Original im Englischen:	Is life worth living? – It depends upon the liver!
Französische Übersetzung:	La vie, vaut elle la peine? – C`es une question de foi(e)!
Deutsche Übersetzung:	Ist das Leben lebenswert? – Das hängt von den Leberwerten ab.

Nord betrachtet die französische und deutsche Übersetzungsversionen als funktionsgerechte Übersetzungen, denn sie reproduzieren die gleiche kommunikative Funktion des AT, nämlich: das Wortspiel / die Doppeldeutigkeit. Die funktionale Übersetzung fordert Übersetzer demnach heraus, sich von der linguistischen Ebene des AT zu entfernen und besondere Aufmerksamkeit auf kommunikativen Funktionen zu legen. Dafür sollen Translatoren identifizieren, welche Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielkontext bestehen, die die Lektüre des ZT potenziell verhindern können. Dabei ist es Aufgabe des Translators, diese Differenzen im Übersetzungsprozess zu kompensieren, damit der Text weiterhin seine kommunikative Intention erfüllt.

Eine weitere Ergänzung der funktionalistischen Translationstheorie wurde von Christiane Nord (2009) gewährleistet, indem sie das Analyseverfahren vom AT und ZT optimierte. Auf Basis der Skopostheorie entwickelte Nord eine Tabelle zur Analyse und Interpretation des Übersetzungsauftrags, die Übersetzer bei dem Übersetzungsprozess unterstützen und orientieren soll. In dieser Tabelle wurde die Analyse der Textelemente in interne und externe Faktoren unterteilt. Zur Erfassung der textexternen Faktoren stellte Nord folgende W- Fragen: *wer* (Sender) *wem*

(Adressat), *wozu* (Intention), *über welches Medium* (Medium/Kanal), *wo* (Ort), *wann* (Zeit), *warum* (Anlass) und *mit welcher Funktion* (Textfunktion)? Und unter textinternen Faktoren skizzierte Nord folgende Berücksichtigungspunkte: Worüber (Thematik), was (Textinhalt), was nicht (Präsuppositionen), in welcher Reihenfolge (Textaufbau), mit welchen non-verbalen Elementen (Bilder und Layout), mit welchen Wörtern (Lexik) und Sätzen (Syntax), mit welchen Interpunktionen (suprasegmentale Elemente) und mit welchem Effekt (Ton)? Für Nord kann die Beschäftigung mit diesen Fragen ein gutes Instrument für Übersetzer sein, denn sie erhalten dadurch ein deutlicheres Panorama über den Übersetzungsauftrag, den sie erfüllen sollen.

Außerdem wurde von Nord auch das Kriterium der *Loyalität* innerhalb der funktionalen Übersetzung eingeführt (1993:17ff). Weil in der funktionalen Übersetzungstheorie der Übersetzer mehr Freiheit bekommt den AT bei der Übersetzung zu modifizieren, betont Nord, dass der Übersetzer „gegenüber ihren Handlungspartnern, also sowohl gegenüber den Auftraggebern und den Zieltextempfängern als auch gegenüber dem Autor/der Autorin des Ausgangstexts, in der Verantwortung stehen“ (Nord 1993:18). In dieser Hinsicht sollen sich Übersetzer nach Nord vergewissern, dass ihre translatorischen Entscheidungen adäquat getroffen wurden.

2.2.2 Die funktionale Übersetzung als Didaktisierungsmethode

Obwohl das funktionale Übersetzen besonders für die professionelle Translationspraxis konzipiert wurde, gelten ihre theoretischen Grundprinzipien auch als methodologische Leitlinien für die Umsetzung pädagogischer Übersetzung. In vielfältigen Studien über den Einsatz vom Übersetzen im FSU wird für die Anwendung funktionalistischer Übersetzungstheorie für die Didaktisierung translatorischer Aufgaben gesprochen (vgl. Pedra & Bohunovsky 2011; Saldanha et al. 2014). Das Plädoyer für die Integration funktionaler Übersetzungsübungen bei der Vermittlung von Fremdsprachen gründet sich besonders auf der Feststellung, dass derartiges Übersetzen das kritische reflexive Denken unter Lernenden fördern kann.

Wie im oberen Unterpunkt erläutert wurde, widmet sich die funktionale Übersetzung – wie der Name bereits andeutet – einer funktionalen Reproduktion

oder Neufassung des AT. Das bedeutet, dass der Translator in Hinblick auf den Übersetzungsauftrag eine funktionsgerechte Interpretation des AT leisten muss. In diesem Zusammenhang muss die Übersetzung eine intertextuelle Kohärenz herstellen.

Hinsichtlich dieses Auftrags differenziert sich das translatorische Handeln hier im Wesentlichen nicht von anderen kommunikativen Handlungen, weil es für sich ebenfalls beansprucht, dass Lernende ihre Sprachkenntnisse verwenden, um eine kommunikative Handlung, nämlich die Mediation, bewältigen zu können. Hier erfüllt die Integration der funktionalen Übersetzung bereits eine wichtige Funktion im FSU, nämlich die Weiterentwicklung der kommunikativen Handlungsfertigkeit (vgl. Branco 2011:164).

Darüber hinaus können funktionsorientierte translatorische Übungen Lernende für die Tatsache sensibilisieren, dass so genannte Eins-zu-Eins-Übersetzungen oft scheitern können, da sie oft die kommunikative Funktion des Textes ignorieren und dabei nur die linguistische Ebene ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Somit werden Lernende während des funktionalen Übersetzungsprozesses dazu gebracht, über den kontextualisierten Gebrauch der ZS im jeweiligen Diskurs nachzudenken. House (2001) behauptet hier folgendes:

[...] der Einsatz von Übersetzungen als Übung im Fremdsprachenunterricht darf in keinem Fall die Aufmerksamkeit der Lernenden ausschließlich auf formale sprachliche Eigenschaften von Wörtern, Kollokationen und Sätzen in Original und Übersetzung gelenkt werden, vielmehr muss die Wichtigkeit situativer, kontextueller und pragmatischer Bedeutungen von Worten, Wortbindungen, Sätzen und Texten deutlich gemacht werden, so dass der Handlungszusammenhang, in dem sprachliche Einheiten stehen, systematisch mit dem Aufbau sprachlicher Formen in einem Text verknüpft werden kann. (ebd.:259)

Hinsichtlich dieser pädagogischen Zielsetzung lassen sich funktionale Übersetzungsaufgaben gut umsetzen, weil sie die Analyse des Sprachgebrauchs eingebettet in einem bestimmten Kontext beanspruchen. Indem Lernende wahrnehmen, dass Wörter nicht isoliert erfasst werden können und deren Funktion vom Kontext abhängt, spüren sie oft das Bedürfnis die Tiefenstruktur des AT in Betracht zu ziehen. Das bedeutet: Lernende bleiben nicht nur auf der Ebene linguistischer Analysen, sondern versuchen auch pragmatisch kulturelle Aspekte des Textes zu berücksichtigen.

Demzufolge legt die funktionale Übersetzung ihren Fokus nicht nur auf die Oberfläche des Textes, sondern fördert die Analyse der ganzen textuellen Elementkonstellation: sowohl interne als auch externe Textfaktoren müssen beachtet werden. Von dieser Tatsache ausgehend können translatorische Übungen für die Vermittlung von Fremdsprachen geeignet sein, weil sie zum einen die Nutzung sprachlicher Kenntnisse der Lernenden fordern und zum anderen die Weiterentwicklung des Sprachbewusstseins unter Lernenden weiter stimulieren.

2.3 DER ÜBERSETZUNGSPROZESS IM VORDERGRUND PÄDAGOGISCHER ÜBERSETZUNGSÜBUNGEN

Die heutige Neuorientierung bei dem Einsatz pädagogischer Übersetzung generiert eine beträchtliche Fokusänderung bei der Integration translatorischer Aufgaben im FSU: Im Mittelpunkt der translatorischen Übung steht nicht mehr die fertige Übersetzung, sondern der Übersetzungsprozess. Die Integration von Übersetzung im FSU zielt nicht darauf ab unter Lernenden eine professionelle Übersetzungskompetenz zu entwickeln. Infolgedessen ist die Angemessenheit der von ihnen angefertigten Übersetzungsversionen für die pädagogische Aktivität prinzipiell nicht besonders relevant. Im Vordergrund der translatorischen Aufgabe steht hingegen der Übersetzungsprozess (Rodrigues 2000:25).

Während des Übersetzungsprozesses machen Lernende die Lektüre und Interpretation des AT (1); sie analysieren den Übersetzungsauftrag (2); führen vergleichende Analysen des eigenen und des fremden Sprachgebrauchs durch (3) und treffen translatorische Entscheidungen (4). Im Übersetzungsprozess findet also der tatsächliche Lernprozess statt. Dies ist der Grund weshalb er so wichtig ist.

Ausgehend davon, dass der Prozess (Übersetzen) und nicht das fertige Produkt (die Übersetzung) im Vordergrund der translatorischen Aufgaben im FSU steht, ergibt sich die Notwendigkeit zu untersuchen, was in diesem Prozess abläuft und wie er sich konfiguriert. Dafür wird in diesem Unterkapitel auf zwei wichtige Aspekte des Übersetzungsvorgangs näher eingegangen: der Lektüre- und Verstehensprozess beim Übersetzen (die Rezeption des AT) und das Treffen translatorischer Entscheidungen (die Produktion des ZT).

2.3.1 Der Lektüre- und Verstehensprozess beim Übersetzen

In der primären Phase jedes Translationsprozesses steht die Auseinandersetzung mit einem Text und seiner Thematik, d.h. die Rezeption des AT. Die Lektüre und die Konstruktion des Textverständnisses konstituieren eine der wichtigsten Etappen beim translatorischen Prozess, „denn man kann nur das übersetzen, was man schon verstanden hat“ (Loogus 2008:139).

Die Lektüre für die Bewältigung einer translatorischen Aufgabe unterscheidet sich daher von allgemeineren Lektüren im FSU. Fremdsprachendidaktikern, die die Integration von Übersetzung im FSU für positiv halten, heben die Rolle der Lektüre beim Übersetzungsprozess hervor. Pedra und Bohunovsky (2011) z.B. bekräftigen, dass das Leseverfahren für die Realisation einer Übersetzung einen höheren Grad an Aufmerksamkeit verlangt, denn sie „impliziert zwangsläufig eine tiefe und detaillierte Lektüre und die Interpretation vom Text in seinen Einzelteilen und in seinem Ganzen“³ (ebd. 252). Ähnlich wie beide Autorinnen wird auch von Keim (2003) die Relevanz der Lektüre bei dem translatorischen Prozess betont. Sie argumentiert, dass die Interaktion von Lernenden bereits bei einer primären Lektüre des Textes initiiert wird. Während des Übersetzungsprozesses wird aber der Ausgangstext „mehrmals gelesen und neuinterpretiert“ (ebd. 385).

Diese sorgfältige Lektüre des Ausgangstextes bei einer translatorischen Aufgabe initiiert v.a. wegen dem Erfordernis eine Mediation zu leisten. Bei der Lektüre eines Textes - ohne den Auftrag eine Mediation zu leisten - können verschiedene textuelle Aspekte übersehen werden, ohne dass die Lernenden das Gefühl hätten, den Text nicht verstanden zu haben. Indem Lernende aber in die Lage versetzt werden als Translatoren zu agieren, spüren sie in der Mehrzahl der Fälle das Bedürfnis, eine präzisere Analyse des AT und des Ausgangskontextes zu machen, um das translatorische Handeln bewältigen zu können. In dieser Hinsicht kann die Lektüre für eine Übersetzung die Aufmerksamkeit der Lernenden auf Textstellen lenken, die bei der allgemeineren Lektüre des Textes weniger beachtet wurden. Bezüglich dieser Tatsache führen Pedra und Bohunovsky an:

³ Meine Übersetzung. Zitat im Original: A tradução implica, necessariamente, uma leitura aprofundada, detalhada e uma interpretação do texto em suas partes e no todo

Während der Durchführung translatorischer Aufgaben im Unterricht werden sicherlich linguistische und kulturelle Aspekte auftauchen, die mit der gesamten Gruppe diskutiert werden können und sollen. Die Wahrnehmung, dass etwas auf unterschiedliche Weisen gesagt werden kann und dass die Bedeutungszuschreibungen und die Interpretationen oft ausgehandelt werden sollen, ist eine erlebte Situation während des Übersetzungsprozesses, durch die Lernende darauf hingewiesen werden, dass die Sprache nicht als eine Gesamtheit von klaren, organisierten und absoluten Regeln betrachtet werden kann (Pedra & Bohunovsky 2011:252).⁴

Gerade weil Lernende beim Rezeptions- und Interpretationsprozess des AT in der Übersetzung erfahren, dass die Bedeutungszuschreibungen für das eine oder andere Wort im AT nur anhand des jeweiligen Kontexts erschlossen werden können und dass vielfältige Entsprechungen einem Wort möglich sind, werden sie dazu gebracht, über den facettenreichen Charakter der Sprache nachzudenken.

2.3.2 Translatorische Entscheidungen

Nach der Rezeption des AT und der Analyse des Übersetzungsauftrages folgt eine zweite fundamentale Phase in jedem Übersetzungsprozess: die Produktion eines ZT. In dieser Phase muss der Mediator translatorische Entscheidungen treffen. Die Auswahl der geeigneten sprachlichen Struktur für die Produktion des ZT fördert Translatoren während der Konkretisierung der Mediation jedoch besonders heraus.

Nord erläutert in einem von ihren Beiträgen, dass sogar Studenten aus der Übersetzungswissenschaft den translatorischen Entscheidungsprozess als schwierig empfinden. Oft wollen sie in den Prüfungsleistungen mehrere Übersetzungsoptionen hinschreiben, damit sich der Prüfer selber für eine Übersetzungsmöglichkeit entscheidet. Dieses Geschehen erweist die Komplexität der Mediation zwischen Sprachen: es gibt so gut wie immer mehrere mögliche Entsprechungen für eine gegebene sprachliche Struktur. Daher sind für einen Text mehrere Übersetzungen möglich.

⁴ Meine Übersetzung. Zitat im Original: Durante o exercício da tradução em sala, certamente aparecem e são levantadas questões linguísticas e culturais que podem – e devem ser discutidas com o grande grupo. Dar-se conta de que algo pode ser dito de diferentes maneiras e de que, muitas vezes, os significados e interpretações devem ser negociados, são situações experimentadas durante o processo de tradução que demonstram aos aprendizes que a língua não pode ser entendida como um conjunto de regras claras, ordenadas e absoluta

Lernende als Mediatoren werden auch feststellen, dass im Übersetzungsprozess translatorische Entscheidungen notwendig sind. Dabei werden Lernende erwägen, welche der möglichen Übersetzungsvarianten ihnen zur Erfüllung des Übersetzungsauftrages am geeignetsten erscheint. Die Suche nach Entsprechungen setzt Lernende also in die Lage, über den eigenen und fremden Sprachgebrauch zu reflektieren und darüber zu diskutieren. Insbesondere wenn eine Übersetzung als Gruppenarbeit gestaltet werden soll.

Im FSU sollte es daher nicht darum gehen, die „richtige“ Übersetzung für einen bestimmten Text zu finden, wichtig wäre vielmehr, die getroffene Entscheidung argumentativ begründen zu können. Die Aushandlung der Geltungsansprüche der eigenen Textinterpretation, die sich in den translatorischen Entscheidungen widerspiegelt, nähert sich unserem Verständnis nach dem Prozess des kulturellen Lernens an, der ebenfalls im Aushandeln von Interpretationsmöglichkeiten, bzw. Deutungsmustern, besteht.

3 ÜBERSETZEN UND KULTURELLES LERNEN – EIN ZUSAMMENHANG?

Dieses Kapitel befasst sich mit dem Zusammengang zwischen dem funktionalistischen Übersetzen und dem kulturellen Lernen im FSU. In diesem Arbeitsteil soll erläutert werden, welche Anknüpfungspunkte zwischen diesen beiden Themenbereichen bestehen und inwieweit funktionale Translationsübungen als Stimulus für den kulturbezogenen Lernprozess – verstanden als Deutungslernen - dienen können. Darüber hinaus werden am Ende dieses Kapitels methodologische Überlegungen angesprochen, die bei der Erstellung einer translatorischen Aufgabe zugunsten des kulturellen Lernens berücksichtigt werden sollen.

3.1 DER KULTURBEGRIFF IN DER TRANSLATOLOGIE UND IM BEREICH DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Wenn man eine Parallele zwischen der funktionalen Übersetzung und dem kulturellen Lernprozess ziehen möchte, ist es wichtig, die Kulturkonzepte dieser beiden Themenbereiche in Vergleich zu setzen. Dabei merkt man, dass teilweise Definitionsuneinigkeit herrscht.

Wie im ersten Kapitel dieser Arbeit bereits erwähnt wurde, wird Kultur in der heutigen kulturwissenschaftlichen Fremdsprachenforschung als ein geteilter Fundus an Wissen verstanden, worauf man auf die deutende Konstruktion von Wirklichkeit zurückgreift. Kultur bezieht sich hier also auf das gemeinsame Deutungssystem, das Menschen beim Wahrnehmungs- und Interaktionsverfahren in Gebrauch nehmen. Somit lässt sich Kultur nicht als ein konkreter Sachverhalt bzw. als Fakten oder Verhaltensmodi von Menschen aus einer gleichen Herkunft erkennen, sondern kann in Diskursen in Form von Deutungsmustern identifiziert werden.

In der funktionalistischen Übersetzungstheorie findet man hingegen andere Definitionen von Kultur. Wichtige Theoretiker der funktionalen Translationswissenschaft, wie Hans Vermeer und Christiane Nord, assoziieren den Kulturbegriff mit Verhaltensmodi einer Kulturgemeinschaft. Obwohl das Kulturverständnis auch hier nicht von der Vorstellung einer Nationalkultur ausgeht, basieren sich diese Autoren noch auf eine Konzeption einer homogenen

Kulturgemeinschaft, in der die beteiligten Individuen ähnliche Verhaltensweisen aufweisen. In den unteren Passagen liefert Nord u.a. folgende Kulturdefinitionen:

Unter Kultur verstehe ich eine Gemeinschaft oder Gruppe, die sich durch gemeinsame Formen des Verhaltens und Handels von anderen Gemeinschaften und Gruppen unterscheidet. (Nord 1993:20)

„Kultur“ ist die Art und Weise, wie Menschen sich verhalten (z.B. mit wie vielen Küsschen oder Händeschütteln sie sich begrüßen), wie sie ihre Umwelt sehen und bewerten. (Nord 2010:112)

Von diesem Kulturverständnis ausgehend ist laut Nord wichtig, dass sich Übersetzer bewusst werden, an welche Kulturgemeinschaft ihre Übersetzung adressiert ist, sodass sie einkalkulieren können, welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede bezüglich der Formen des Verhaltens und Handels zwischen den beteiligten Kulturen bestehen (vgl. Nord 1993:20; Nord 2010:113). Der Subjektivität des Lesers/Empfängers/Übersetzers/Sprachlerner wird meines Erachtens nach hier weniger Wichtigkeit zugesprochen als beispielsweise im Theoriemodell Altmayers.

Besonders relevant beim Übersetzen scheinen für Nord die kulturellen Unterschiede (hier verstanden als divergierende Verhaltensmodi zwischen Mitglieder unterschiedlicher Kulturkreise), die von ihr *rich points* genannt werden. Diese *rich points* bilden laut Nord die kulturelle Barriere zwischen den beteiligten Kulturgemeinschaften in der Übersetzung (Nord 2010:133f). Mittels der Erkennung von *rich points* könnten nach Nord Translatologen besser erfassen, welche Anpassungen bei dem ZT wichtig sind, damit die kommunikative Funktion des AT den Zielrezipienten vom ZT in einer verständlicher Weise übermittelt wird. Bei so einem Kulturverständnis ist jedoch die Eingrenzung und Festlegung dieser gemeinten ähnlichen Verhaltensweisen einer bestimmten Kulturgemeinschaft problematisch. Nicht selten neigen solche Auffassungen zur Bekräftigung von stereotypisierenden Verallgemeinerungen (vgl. Altmayer 2008:30). Darüber hinaus wird selbst von Nord erkannt, dass solche Kulturdefinition einige Unbeständigkeiten erweisen, wie sie in der folgenden Aussage eingesteht:

Gemeinsamkeit der Verhaltensformen bedeutet auch nicht, dass alle Mitglieder der Gruppe immer nur einem Verhaltensmuster folgen. Es ist hier vielmehr ein statistischer Trend, eine Tendenz zu bestimmten „prototypischen“ Verhaltensmustern gemeint, die selbstverständlich intentional oder aus Unkenntnis durchbrochen werden kann [...] (Nord 1993:21)

Aus diesem zusammengefassten Panorama wird also deutlich, dass die Kulturkonzepte von einflussreichen Autoren aus dem heutigen kulturwissenschaftlichen Forschungsbereich und aus der funktionalen Translationswissenschaft nicht unbedingt übereinstimmen. Die angeführten Zitate Nords stammen teilweise aus den 1990er Jahren, was dabei auch nicht unberücksichtigt bleiben darf. Es geht hier jedoch nicht um eine Kritik des Kulturbegriffs im Kontext funktionalistischer Übersetzungstheorien, weshalb es auch nicht notwendig erscheint, dieses Thema zu vertiefen. Im Vordergrund der vorliegenden Arbeit steht vielmehr das didaktische und pädagogische Potential des theoretischen Ansatzes von Nord und anderen Übersetzungstheoretikern, die dem funktionalistischen Ansatz zugeordnet werden können. Wie genau die Prinzipien der funktionalistischen Übersetzungstheorie für das Erwecken des kulturellen Lernverfahrens im FSU beitragen, wird im nächsten Unterpunkt näher beleuchtet.

3.2 FUNKTIONALES ÜBERSETZEN ALS STIMULUS FÜR DAS KULTURELLE LERNEN IM FSU

Bereits im ersten Kapitel dieser Arbeit wurde erläutert, dass die im heutigen kulturwissenschaftlichen Fremdsprachenbereich vertretene Meinung die ist, dass das kulturelle Lernen im FSU – wie jeder Lernprozess unter Erwachsenen – die Aushandlung zwischen eigenen und fremden Deutungsmustern voraussetzt. In diesem Sinne findet das kulturelle Lernen im FSU erst dann statt, wenn Lernende in Konfrontation mit zielsprachigen Diskursen unterschiedliche Deutungsmuster entdecken und sie mit dem eigenen vorhandenen Denkschemata in Beziehung setzen.

Diese Inklusion von Lernenden in fremdsprachliche Diskurse kann durch verschiedene didaktische Lernaktivitäten stimuliert werden. Dabei ist es wichtig, dass Lernende bei der jeweiligen Aufgabe die Möglichkeit erhalten, sich mit einem Text (hier als eine Form der Kommunikation verstanden) und seiner Thematik auseinanderzusetzen. Die Auseinandersetzung mit Texten zugunsten des kulturellen Lernens bedeutet, dass Lernende keine oberflächliche Lektüre des AT machen, sondern dass sie mittels der Beschäftigung mit dem jeweiligen Text und dessen Kontext fremde Muster identifizieren und eigene Muster evaluieren. In anderen

Worten: Kulturelles Lernen zielt auf die Integration und die Partizipation von Lernenden in zielsprachige Diskurse ab. Daraus kann man schließen, dass der Einsatz von Übersetzungsaufgaben eine der möglichen Lernaktivitäten sein kann, die den kulturellen Lernprozess stimuliert. Denn sie fördern sowohl die Integration als auch die Partizipation von Lernenden in zielsprachigen Diskursen. Die Integration in einem fremdsprachlichen Diskurs wird in der Übersetzung durch die Rezeption und Interpretation des Ausgangstextes ermöglicht und die Partizipation kann mittels der Produktion des ZT in Gang gesetzt werden.

Damit der Einsatz translatorischer Aufgaben die Partizipation und Integration von Lernenden in fremdsprachlichen Diskursfeldern stimulieren kann und daraus kulturbezogene Lernprozesse in Gang gesetzt werden, muss man sich jedoch fragen, wie die Übersetzungsaktivitäten am besten gestaltet werden können, um dieses Lernziel zu erreichen. Hinsichtlich dazu beschäftigt sich diese Arbeit ebenso mit der Frage, mithilfe welcher Methodologie man translatorische Aufgaben am besten didaktisieren kann, um das Deutungslernen (reflexives Denken über Deutungsmuster) im FSU zu stimulieren. In Bezug auf diese Fragestellung muss man bemerken, dass die funktionale Übersetzungstheorie am geeignetsten erscheint, um die Identifikation und Aushandlung mit fremden und eigenen Deutungsmustern anzuregen.

Die funktionale Übersetzung eignet sich gut um derartiges reflexives Denken zu stimulieren, weil diese Theorie eine Art Vorgehensweise für die Produktion des ZT in einer didaktischeren Form darbietet und dabei die Auseinandersetzung mit fremden und eigenen Deutungsmustern in den Vordergrund des Übersetzungsvorgangs stellt. Die von der funktionalen Übersetzungstheorie entwickelten Anleitungen für die Erstellung von Übersetzungen gelten als Orientierung für Translatoren und vereinfachen die Erfüllung des Übersetzungsauftrages. Außerdem gelten die Leitfaden dieser Theorie sowohl für die Übersetzung literarischer als auch informativer Texte.

Eine erste wichtige Anleitung, die die funktionale Übersetzungstheorie dem Translator liefert, ist die Definition vom Fokus beim Übersetzen. Wie bereits erläutert ist der Fokus jedes funktionalen Übersetzungsvorgangs der kommunikative Zweck (=Skopos) des Textes. Damit Übersetzer den kommunikativen Zweck eines Textes

abstrahieren können, müssen sie die Gesamtheit der Textelemente entziffern, die in der jeweiligen kommunikativen Situation präsent sind. Dafür sollen Translatoren eine Textanalyse durchführen, durch die sie interne und externe Textelemente des Ausgangstextes in Betracht ziehen. Die Textanalyse stützt sich auf die Analyse der Konfiguration der jeweiligen kommunikativen Situation (das bezieht sich auf die textexternen Faktoren: Textproduzent, Intention des Textes, Textrezipient, Medium, Erscheinungsort, Erscheinungszeit, Textzweck und textuelle Funktion) und auf die Form, wie der Text gestaltet wurde (das bezieht sich auf die textinternen Faktoren: Thema, Inhalt, vorausgesetztes Vorwissen, Textstruktur, non-verbale Elemente, Lexik, Syntax, suprasegmentale Elemente und Textwirkung). Indem Lernende als Mediatoren solche Analysen leisten, bekommen sie ein besseres und fassbares Panorama von den relevantesten Bausteinen vom Text, die zur Erschließung seiner kommunikativen Funktion wesentlich sind.

Ein zweiter positiver Aspekt des Einsatzes funktionaler Übersetzungsübungen ist die Tatsache, dass diese Methodologie den Übersetzer vom AT entfesselt und ihm die Freiheit gibt, Modifikationen im ZT zu wagen. Das bedeutet, dass Lernende in der Rolle vom Übersetzer den Auftrag übernehmen, sich vom AT zu distanzieren und dabei über die linguistische Ebene des AT hinauszudenken. Die Möglichkeit Anpassungen im AT zu erbringen hat zur Folge, dass Lernende als Mediatoren v.a. über die pragmatische Funktion der Sprache nachdenken müssen bzw. eine metasprachliche Reflexion machen sollen, damit sie die kommunikative Funktion des Textes am besten für Zielrezipienten der Übersetzung reproduzieren.

Durch den Einsatz funktionaler Übersetzungsübungen im FSU wird die Integration von Lernenden in dem zielsprachigen Diskurs durch die Lektüre des Ausgangstextes (AT) initiiert. Wie bei jedem Lektüreverfahren setzt der Text eine Menge präsupponiertes Wissen voraus, damit die Interpretation gerechtfertigt werden kann. Dabei sollen Lernende als Textrezipienten entziffern welches Hintergrundwissen für das Textverständnis relevant ist um dem Text überhaupt einen Sinn verleihen zu können und um seine kommunikative Funktion zu entschlüsseln.

Für die Erschließung des im Text präsupponierten Wissens werden Lernende in indirekter Weise aufgefordert eine kulturwissenschaftliche Textanalyse

zu leisten. Diese Analyse schließt die Rekonstruktion von dem Hintergrundwissen ein, die im Text implizit steht (vgl. Altmayer 2002:11). Das heißt, Lernende sollen identifizieren welche Deutungsmuster in der jeweiligen kommunikativen Handlungssituation relevant sind, um die Textfunktion abstrahieren zu können.

Darüber hinaus übernehmen Lernende beim translatorischen Handeln nicht nur die Rolle des Textrezipienten, sondern werden auch zum Mediatoren. Indem Lernende diesen Auftrag bekommen, werden sie herausgefordert, die fehlenden Deutungsmuster im fremdsprachlichen Diskursfeld zu erkennen und sie bei ihren translatorischen Entscheidungen zu berücksichtigen. Auf der Suche nach entsprechenden sprachlichen Elementen aus der eigenen Sprache bzw. aus seiner vorhandenen Deutungsschemata für die Produktion des ZT werden Lernende als Mediatoren in die Lage versetzt, fremde und eigene Deutungsmuster zu verhandeln. Diese vergleichende Analyse der eigenen und fremden Muster beim Übersetzen kann also Lernende zur einer reflexiven Verarbeitung des AT führen, die vielleicht bei der Lektüre des Textes allein nicht ausgelöst werden würde. Somit können Lernende beim Übersetzen auf Wörter stoßen, deren Bedeutungszuschreibungen ihnen bei der Lektüre vielleicht selbstverständlich erscheinen, beim Übersetzen jedoch die feinsten unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen in Evidenz bringen können.

Ein Beispiel dafür könnte die Übersetzung von sehr üblichen Wörtern wie 'Sie' und 'Du' sein. In der Mehrzahl der Fälle begegnen DaF-Lernende diesen Anredeformen bereits zu Beginn des Deutschkurses und lernen deren Funktion schnell kennen. Indem Lernende jedoch aufgefordert werden diese Anredeformen in ihre eigene Sprache zu übersetzen, müssen sie eine präzisere Analyse der Nutzung dieser Formen in der Ausgangs- und Zielsituation durchführen.

Wenn es z.B. eine grobe kontrastive Analyse der Nutzung dieser Anredeformen zwischen der deutschen und der brasilianisch portugiesischen Sprache gäbe, fiel auf, dass die Bedeutungszuschreibungen für diese Formen variieren können. Im Deutschen werden die Du- und Sie-Form häufig zur Markierung von Distanz oder Nähe zwischen Interaktionspartnern verwendet. Im brasilianischen Portugiesisch hingegen werden die Formen 'senhor/senhora' und 'você' öfter für die Markierung von Respekt oder Hierarchie in Gebrauch genommen. Abgesehen davon gibt es in beiden Sprachen regionale und soziolinguistische Unterschiede, was den

Gebrauch der Anredeformen angeht, sodass man nicht von einem homogenen Gebrauch innerhalb einer Sprache ausgehen kann. Indem DaF-Lernende brasilianischer Herkunft den Auftrag bekommen, die Höflichkeitsformen 'Du' und 'Sie' aus einem gegebenen Text ins Portugiesische zu übersetzen, werden sie sehr wahrscheinlich wahrnehmen, dass 'Sie' nicht immer für 'senhor/senhora' und dass 'du' nicht immer für 'você' übersetzt werden kann (vgl. Carvalho Neto & Bohunovsky 2011:243) und dass außerdem die Verwendung von „tu“ und „você“ innerhalb Brasiliens variiert. Diese Feststellung kann helfen, die innersprachliche Heterogenität auch der deutschen Sprache zu erkennen und zu akzeptieren.

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass Lernende, die den Auftrag bekommen, als Übersetzer zu agieren, in die Lage versetzt werden, über den eigenen und fremden Sprachgebrauch zu reflektieren, bevor sie die translatorischen Entscheidungen treffen. Zudem veranlassen translatorische Aufgaben nicht nur die Konfrontation mit fremden Mustern im AT, sondern ermöglicht vielmehr die Erweckung von Irritationen, durch die Lernende zu kritisch reflexiven Denkprozessen gebracht werden.

Die Translation im FSU fordert jedoch auch, dass Lernende nicht nur auf der Ebene der Textrezeption und der Textinterpretation bleiben, sondern dass sie eine linguistische Mediation bzw. Textproduktion vorführen. Insofern werden Lernende als Mediatoren eingeladen eine aktive Rolle zu übernehmen: Sie sollen am jeweiligen Diskurs teilnehmen. Partizipation an einem Diskurs bedeutet, dass Lernende nach der Identifikation von fremden Mustern und der Evaluation eigener Muster, eine kritische Stellungnahme bezüglich der Textthematik einnehmen.

Die Partizipation in der Übersetzung erfolgt durch das Treffen translatorischer Entscheidungen. Diese spiegeln die Interpretation und die Stellungnahme des Translators wider. In diesem Sinne werden Lernende auf der Suche nach möglichen Entsprechungen sehr wahrscheinlich auch wahrnehmen müssen, dass ihnen unterschiedliche Optionen für die Produktion des AT zur Verfügung stehen und dass sie translatorische Entscheidungen treffen müssen, die sie gegebenenfalls auch rechtfertigen müssen (z.B. bei einer Diskussion in der Gruppe).

Dabei sollen sie während des translatorischen Handelns aussuchen, diskutieren und rechtfertigen, welche der möglichen Entsprechungen aus dem

eigenen Sprachsystem am besten für den Aufbau intertextueller Kohärenz angewendet werden können. Das Treffen translatorischer Entscheidungen konkretisiert also die Verhandlung mit eigenen und fremden Mustern in einer sprachlichen Form.

Ausgehend von diesen Anknüpfungspunkten ist ableitbar, dass das translatorische Handeln Lernende in die Lage versetzt, Deutungsmuster aus dem AT zu enthüllen und sie in Beziehung zu den eigenen Mustern zu setzen. Dabei können Lernende als Translatoren an dem jeweiligen Diskurs partizipieren, indem sie translatorische Entscheidungen machen, die das Produkt ihrer reflexiven Verarbeitung mit eigenen und fremden Mustern sind. Nach Kramersch und Huffmeister befördern also translatorische Aufgaben ein symbolisches Handeln, in dem Lernende entscheiden können, welches sprachliche Symbol ihnen für die Bewältigung der translatorischen Aufgaben am geeignetsten erscheint.

The ability to translate is a symbolic ability that KRAMSCH called “symbolic competence” and that forms the core of translingual competence. It is not just the ability to read and explicate poems or other texts; rather, it entails the ability to take symbolic action, i.e., to decide which language to use with whom and in which situation, which style to adopt and how to style oneself in order to position oneself and other in the most appropriate way. (Kramersch & Huffmeister 2008:296)

Zusammenfassend lässt sich herausstellen, dass funktionales Übersetzen im FSU das kulturelle Lernen stimulieren kann, weil Lernende als Mediatoren – sowohl bei der rezeptiven als auch bei der produktiven Phase des Übersetzungsvorgangs – gezwungen werden, über fremde und eigene Deutungsmuster zu reflektieren. Aus diesen erzeugten Reflektionen können Lernende für den facettenreichen Charakter der Sprache sensibilisiert werden und bekommen somit ein breiteres Spektrum über den eigenen Sprachgebrauch.

Letztlich kann man anhand dieses Zusammenhangs zwischen funktionalen Übersetzungsübungen und dem kulturbezogenen Lernprozess verstanden als Deutungslernen auch folgern, dass obwohl die Entwicklung einer translatorischen Kompetenz im DaF-Bereich nicht weitestgehend plädiert wird, scheint die Förderung solcher Kompetenz sinnvoll für die Stimulierung von kulturbezogenen Lernprozessen im FSU, denn sie impliziert die Entwicklung einer linguistischen, metalinguistischen und kulturellen Kompetenz.

3.3 FORMEN DER DIDAKTISIERUNGEN

Übersetzung als Übungsform kann zu unterschiedlichen didaktischen Zwecken umgesetzt werden (vgl. hierzu ausführlich Romanelli 2006, Rodrigues 2000:26ff). Die Art und Weise wie die Unterrichtsreihe und die jeweilige Aufgabe gestaltet und durchgeführt wird, bestimmt welche Fertigkeiten durch die Aufgabe entwickelt werden sollen. Insofern kann man nicht davon ausgehen, dass jede Form translatorischer Übungen den kulturellen Lernprozess im FSU stimulieren wird.

Damit Übersetzung zugunsten des kulturellen Lernprozess im FSU genutzt wird, ist es wesentlich, dass die Aufgabekonzeption im Hinblick auf diesen Zweck erstellt wird. Dabei ist es wichtig, dass translatorische Aufgaben ermöglichen, dass Lernende an Diskursen teilnehmen und dabei ihre eigene Erfahrungswelt miteinzubeziehen. Dafür verdienen bei der Erstellung einer translatorischen Aufgabe drei Faktoren besondere Aufmerksamkeit: die Textauswahl, die Gestaltung des Übersetzungsauftrags und die methodische Vorgehensweise.

- **Textauswahl:** Damit der Text zugunsten des kulturellen Lernens umgesetzt werden kann, ist es wichtig, dass er primär einem angemessenen Schwierigkeitsgrad entspricht (vgl. Rodrigues 2000:29). Zu komplizierte und zu lange Texte erlauben Diskussionen und reflexiven Verarbeitungen fremder Muster kaum Platz. Außerdem ist es wichtig bei der Auswahl des Textes, dessen Potenzial für fremde Begegnungen zu berücksichtigen. Abschließend ist bei der Textauswahl zu beachten, dass authentische Textquellen zumeist geeigneter für die Auseinandersetzung mit fremden Deutungsmustern sind, denn sie fördern die Konfrontation mit Deutungsmustern, die in einem realen Diskursfeld eingebettet sind.

- **Gestaltung des Übersetzungsauftrags:** Der Übersetzungsauftrag bestimmt, welche Faktoren von Lernenden bei der Übersetzung beachtet werden sollen. Wenn der Übersetzungsauftrag die Stimulierung des kulturellen Lernens im FSU beabsichtigt, muss die Erstellung der Aufgabe Lernende fördern und fordern, sich mit

Deutungsmustern aus dem AT zu befassen und sie mit den eigenen Denkschemata in Beziehung zu setzen.

- **Methodologische Vorgehensweise:** Wenn man die Übersetzung zugunsten des kulturellen Lernens umsetzen möchte, ist es auch wichtig, dass die Aufgabe Raum für Diskussion und Meinungsaustausch gewährleistet. Darüberhinaus muss man bedenken, dass homogene Gruppen (d.h. Gruppen, in denen Lernende die gleiche Muttersprache beherrschen) sich besser für die Applikation translatorischer Aufgaben eignen, denn sie ermöglichen eine gemeinsame Basis für die Diskussionen über die kontrastiven Vergleiche zwischen Deutungsmustern in den jeweiligen sprachlichen Diskursfeldern.

II. PRAKTISCHER TEIL

4 VORÜBERLEGUNGEN FÜR DIE EMPIRISCHE STUDIE

Auf Basis der Anknüpfungspunkte zwischen der funktionalen Übersetzung im FSU und dem Konzept des kulturbezogenen Lernens nach Altmayer strebt die vorliegende Arbeit die konkrete Erforschung des kulturellen Lernprozesses anhand einer translatorischen Übung an. Aus diesem Grund schließt diese Arbeit einen praktischen Teil ein, in dem ein qualitatives Forschungsexperiment durchgeführt wird. Dieses erste Kapitel des empirischen Teils widmet sich der Erklärung der Vorüberlegungen und Vorbereitungsschritte für die beabsichtigte Studie.

4.1 BESCHREIBUNG DES EXPERIMENTS

Im Weiteren wird ein Überblick über die Erstellung und Zielsetzung des geplanten Experiments gegeben. Dabei wird erläutert, welches Material für die translatorische Aufgabe verwendet wird und wie die Übersetzungsaufgabe durchgeführt wird. Dazu bekommt der Leser auch Informationen über die Probanden und den Ort des Experiments, sowie Informationen über die Datenerhebungs- und Auswertungsmethode. Am Ende dieses Kapitels werden auch die Vorannahmen skizziert, die durch das Experiment überprüft werden sollen.

4.1.1 Forschungsfrage und Zielvorhaben des Experiments

Wie in der Einleitung dieser Arbeit bereits präsentiert wurde, zielt die vorliegende empirische Studie auf die Erforschung vom kulturellen Lernprozess (=Deutungslernen) während der Durchführung einer translatorischen Aufgabe im FSU ab. Diese Arbeit möchte in konkreterer Form untersuchen, ob Lernende beim Übersetzen Anregungen bekommen, fremde Deutungsmuster aus dem zielsprachigen Text zu enthüllen und diese mit den eigenen Deutungsmustern in Vergleich zu setzen. Im Vordergrund der Analyse stehen also die Reaktionen der Lernenden während des Übersetzungsprozesses. Es wird hier der Frage nachgegangen, ob man anhand dieser Reaktionen Indizien für reflexive

Denkprozesse über fremde und eigene Deutungsmuster (=kultureller Lernprozess) identifizieren kann. Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage wird dann im Rahmen dieser Arbeit eine translatorische Aufgabe mit DaF-Lernenden in Brasilien durchgeführt.

Wie in Kapitel 2 dieser Arbeit vorgeführt wurde, liegt das Interesse eines neuorientierten landeskundlichen FSU nicht an der Vermittlung von konkreten Gegebenheiten oder Verhaltensmustern, sondern an der Auseinandersetzung von Lernenden mit Deutungsmustern, die im zielsprachigen Diskurs eingebettet sind. Besonders relevant für die Erforschung vom kulturellen Lernprozess während des Übersetzens ist also die Art und Weise wie Lernende Deutungsmustern verhandeln. Das bedeutet: Wichtig für diese präsenste Studie sind die reflexiven Denkprozesse von Lernenden über Deutungsmustern aus dem deutschsprachigen und brasilianischen portugiesischen Diskursfeld vor dem Treffen ihrer translatorischen Entscheidungen.

In dieser Hinsicht soll im Rahmen der Forschungsstudie analysiert werden, welche Deutungsmuster aus dem AT Lernende während der Erstellung ihrer Übersetzung enthüllen können und wie sie diese Deutungsmuster mit den eigenen Deutungsmustern im Übersetzungsprozess in Beziehung setzen. Ausgehend davon ist es notwendig, eine kulturwissenschaftliche Diskursanalyse des ausgewählten Textes für die translatorische Aufgabe zu präsentieren. Die kulturwissenschaftliche Diskursanalyse des AT soll ein kleines Panorama über die Deutungsmuster darlegen, die im ausgewählten Text für die translatorische Aufgabe aufzufinden sind. Bezüglich dieses Zwecks wurde das von Altmayer vorgeschlagene Verfahren für eine kulturwissenschaftliche Diskursanalyse verwendet (vgl. Altmayer 2007:578ff). Die Analyse lässt sich in zwei Blöcke unterteilen: die Analyse des Basistextes (der Text der Kampagne selbst) und die Analyse der Metatexten (Texte, die sich auf die Kampagne beziehen) (vgl. ebd. 579). Sie soll in zusammenfassender Form rekonstruieren, welches präsupponierte Wissen für die Interpretationskonstruktion vorausgesetzt wird.

4.1.2 Auswahl des Textes

Für das Experiment wurde das Textmaterial aus der Kampagne „*Gesicht zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland*“ ausgewählt.

4.1.2.1 Basistext

Die Kampagne *Gesicht zeigen!* wurde im Jahr 2013 in Berlin anlässlich der Internationalen Woche gegen Rassismus veröffentlicht. Die Konzipierungsidee für die Kampagne stammt aus der Berliner Agentur WE DO. In Zusammenarbeit mit der Nichtregierungsorganisation *Gesicht zeigen!* wurde die Kampagne in der ganz Deutschland plakatiert.

Insgesamt wurden neun unterschiedliche Plakate erstellt, auf denen Abbildungen von prominenten Unterstützern des Vereins *Gesicht zeigen* zu sehen sind. Neben den Prominentenbildern stehen Aussagen wie: „Ich bin Muslima, wenn du was gegen Muslima hast“. Außer der Aussage ‚Ich bin Muslima‘, findet man auch Plakate mit den Statements „Ich bin Türke“, „Ich bin Migrant“, „Ich bin Schwarz“, „Ich bin Jude“ und „Ich bin Schwul“ (siehe Abbilder im Anhang 1). Zusammen mit diesen Aussagen wurde auf den Plakaten folgender Text publiziert: „Mein Name ist [Prominent] und ich zeige Gesicht: für Respekt, für ein weltoffenes Deutschland und für deine Würde. Denn meine Freiheit ist auch deine Freiheit. Zeig auch du dein Gesicht. Es wird gebraucht“. Auf den Bildern 1(a) und 1(b) werden die Plakate entsprechend den Statements „Ich bin Muslima“ und „Ich bin Türke“ dargestellt.



Abb 1: Plakat mit dem Statement 'Ich bin Muslima' mit der Journalistin und Fernsehmoderatorin Astrid Frohloff im Hintergrund.



Abb 2: Plakat mit dem Statement 'Ich bin Türke' mit dem Musiker Sebastian Krumbiegel im Hintergrund.

Zu den Prominenten, die diese Kampagne unterstützen, gehören Astrid Frohloff (Journalistin und Fernsehmoderatorin), Ulrich Wickert (Journalist und frühere ARD-Nachrichtensprecher), Klaus Wowereit (Regierender Bürgermeister von Berlin zwischen 2001 und 2014), Sebastian Krumbiegel (Musiker), Markus Kavka

(„Number-one“ Moderator und DJ), Gesine Cukrowski (Schauspielerin), Paul van Dyk (DJ und Musikproduzent), Kurt Krömer (Komiker) und Jörg Thadeusz (Journalist und Moderator). Alle Teilnehmer der Kampagne sind deutscher Herkunft.

Das Plakatlayout wurde in einer Form gestaltet, sodass der Leser seinen ersten Blick auf den jeweiligen Prominent auf dem Plakat und den ersten Satzteil des Titels („Ich bin [Diskriminierungskategorie]“) wirft. Auf den Plakaten ist ein dunkelgrauer Hintergrund zu sehen und die Prominentenbilder stehen im Vordergrund des Plakats. Sie wirken seriös und mutig. Mittels der Kombination dieser beiden Elemente (die Prominentenbilder und den oberen Satzteil) entsteht die Provokation in diesem Werbetext. Diese Kombination kann Empfängern des Plakats in einem ersten Moment widersprüchlich erscheinen und kann Irritation auslösen. Erst wenn Leser den zweiten Satzteil („wenn du etwas gegen [Diskriminierungskategorie] hast“) lesen, der in kleinerer Schriftgröße dargelegt wird, wird die Information weitergeliefert, dass die dargestellten Persönlichkeiten nicht zu der Diskriminierungskategorie, die sie darstellen, hingehören, sondern dass sie diese verteidigen und den Kampf gegen die Diskriminierung unterstützen.

4.1.2.2 Metatexte

Die Kampagnenmacher von *Gesicht zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland* beschreiben die Kampagne als eine Förderung für ein gemeinsames Engagement gegen Ausgrenzung und Diskriminierung in Deutschland. Sie bezweckt die Mobilisierung von Menschen für Toleranz, Solidarität und Zivilcourage. Dabei betonen sie, dass die Veröffentlichung der Kampagne dazu dienen soll, Menschen für einen aktivierten Einsatz gegen die Diskriminierung anzuregen. Folglich finden wir einen Bericht über die Kampagne, die auf der Internetseite der Agentur WE DO aufzufinden ist:

Der Verein „Gesicht Zeigen!“ engagiert sich gemeinsam mit prominenten Unterstützern aus Medien, Kultur, Politik und Gesellschaft gegen Rassismus, Antisemitismus, rechte Gewalt und Ausgrenzung. [...] Die Kampagne ermutigt Menschen, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen und selbst Gesicht für ein weltoffenes Deutschland zu zeigen. (WE DO. Aufrufbar unter: <http://www.we-do.com/referenzen/gesicht-zeigen/> [Stand 10.12.2015]).

Sophia Oppermann, eine der Produzentin der Kampagne, berichtet, dass der provokative Ton in der Kampagne Menschen fördert, sich mit der Thematik der

Diskriminierung intensiver auseinanderzusetzen. Sie erwähnte dabei, dass so eine Kampagne aufgrund einer Serie von Tötdelikten an Menschen mit Migrationshintergrund von großer Notwendigkeit ist, denn sie ermutigt Bürgern sich gegen die Diskrimination zu positionieren.

Die Kampagne mit ihren provozierenden Statements trägt dazu bei, das Thema rassistische Diskriminierung stärker und prominenter in den Fokus der öffentlichen Wahrnehmung zu rücken. Vor allem vor dem Hintergrund der zehn NSU-Morde möchten wir ein klares Zeichen gegen Rassismus setzen! so Sophia Oppermann
 von Gesicht Zeigen
 (<http://www.gesichtzeigen.de/index.php/presse/pressemitteilungen/gesicht-zeigen-setzt-anti-rassismus-kampagne-mit-prominenten-fort/>)

Berichte über Kampagne erschienen in verschiedenen Pressekanälen. Sowohl deutsche online Magazinen wie Die Welt, Der Tagesspiegel, Berliner Zeitung, als auch schweizerische und österreichische Zeitungen wie Die Weltwoche,

Gesine Cukrowski, die auf dem Plakat mit dem Statement „Ich bin Türke“ vorkommt, berichtet über die Wichtigkeit des Reflektierens über das Thema der Diskriminierung und erwartet von der Kampagne, dass Menschen untereinander wieder in Kontakt kommen.

Gesine Cukrowski ist von der Wirkung überzeugt: „Wer vorbeigeht und eines der bekannten Gesichter mit dem Statement sieht, ist erst mal irritiert, bleibt stehen und denkt darüber nach.“ Sie hat ihr Statement gewählt, weil es ihr als Berlinerin sehr wichtig ist. „Wenn die Kampagne erreicht, dass die Menschen einander wieder zuhören, hat es was gebracht.“ (Der Tagesspiegel 2013 <http://www.tagesspiegel.de/berlin/plakatkampagne-gegen-rassismus-gesine-cukrowski-ist-tuerkin-/7983498.html>)

Nach der Veröffentlichung der Kampagne *Gesicht zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland* wurden auch parodistische Versionen des Plakates erstellt. Die größte Zahl dieser Parodien kam in Form von negativer Kritik an die originale Kampagne. Man findet beispielsweise folgende Versionen: „Ich bin Deutsche, wenn du etwas gegen Deutsche hast“ mit dem Haupttext „*Mein Name ist Robin Renitent und ich zeige Gesicht: für ein Deutschland in dem alle Menschen respektiert werden. Auch Deutsche. Denn nur wenn meine Freiheit garantiert ist, kann ich für Deine Freiheit eintreten. Zeig auch du, dass dir die Würde aller Bürger wichtig ist*“. Außer dieser Version findet man auch etwas polemischere parodistische Darstellungen, wie Plakatte wie: „Ich bin gemessert, wenn du etwas gegen Messerhelden hast“, auf dem berichtet wurde, dass ein deutsches Mädchen von ihrem iranischen Nachbarn

erstochen wurde oder auch das Plakat „Ich bin Muslima, wenn du etwas gegen den Islam hast“, auf dem ein Bild einer muslimischen Frau dargestellt ist, die einen Säureattentat erlebt hat.

4.1.3 Begründung der Textauswahl

Das ausgewählte Textmaterial scheint für diese empirische Studie geeignet zu sein, weil es drei relevante Gütekriterien erfüllt. Eine erste Voraussetzung für die Textauswahl war die Textauthentizität. Weil sich authentische Textquellen besser kontextualisieren lassen, erhalten Lernende die Möglichkeit, eine realitätsnähere kontrastive Analyse der linguistischen und pragmatischen Textelemente zu leisten. Das ist für die vorliegende Forschungsstudie von besonderer Relevanz, weil Lernende das im Text präsupponierte Wissen (Deutungsmuster) entschlüsseln sollen, um die Textfunktion abstrahieren zu können (siehe Kapitel 2). Somit fördert die Aufgabe die Auseinandersetzung mit einem Hintergrundwissen, das sich auf eine authentische und reale Situation bezieht. Das bedeutet, dass es den Lernenden mittels der Beschäftigung mit den Deutungsmustern, die im AT vorausgesetzt werden, ermöglicht wird, in ein reales Diskursfeld integriert zu werden und daran zu partizipieren.

Eine zweite Voraussetzung für die Textauswahl war die Textmenge und der Textschwierigkeitsgrad. Aus Zeitgründen soll der zu übersetzende Text nicht zu umfangreich sein, damit die Probanden genug Zeit erhalten, sich mit der Thematik des Textes in den Gruppen auseinanderzusetzen. Längere Lektüren würden weniger Raum für den Übersetzungsprozess gewähren. Außerdem beinhaltet der ausgewählte Text einfache Satzformulierungen, die das Textverständnis auf dem Niveau B1 nicht beeinträchtigen sollten. Zu komplizierte semantische und syntaktische Satzbildungen könnten die Konzentration der Lernenden nur auf die linguistische Ebene des Textes lenken. Im Gegenteil dazu sollen die Kursteilnehmer (KT) bei der Übersetzungsaufgabe die pragmatische Textebene fokussieren.

Ein drittes Kriterium für die Textauswahl war das Textpotenzial für die Begegnung mit fremden Deutungsmustern. Dass alle Textquellen im Endeffekt kulturell geprägt sind - im Sinn, dass die Präsenz von Deutungsmustern in allen

Diskursformen nicht ignoriert werden kann - kann hier nicht bestritten werden. In dieser Hinsicht könnte jede Textsorte i.d.R. interessante Vergleiche zwischen eigenen und fremden Deutungsmustern anbieten. Dessen ungeachtet muss man gestehen, dass einige Diskursfelder die Kontrastivität zwischen unterschiedlichen Deutungsmustern mehr in Evidenz bringen können. Derartige Diskurse verlangen mehr spezifische Kenntnisse über die Ausgangssituation, wo der Text situiert ist, damit sie nachvollzogen werden können.

Der Text aus der Kampagne *Gesicht zeigen!* erweckt solches Potenzial an Begegnungen mit fremden Deutungsmustern, weil er für ein sehr spezifisches Zielpublikum und für eine sehr spezifische räumliche und zeitliche Situation konzipiert wurde. Ein Rezipient dieses Plakates kann die Intention der Kampagne nur dann nachvollziehen, wenn er versteht, warum die jeweiligen Kategorien (Muslima, Migrant, Türke, Schwul, Schwarz, Jude) im Text dargestellt werden und aus welcher Herkunft die dargestellten Personen auf den Plakaten sind. Der Text öffnet somit die Diskussion über eine sehr umfangreiche Menge von Deutungsmustern, die in verschiedenen deutschsprachigen Diskursen über die Thematik der Diskriminierung eingebettet sind. Die Integration von Lernenden in diesem Diskursfeld kann dann gute Möglichkeiten für die Begegnungen mit fremden Deutungsmustern stimulieren.

4.1.4 Übersetzungsauftrag

Der Übersetzungsauftrag besteht in der Reproduktion der Kampagne für die Veröffentlichung ähnlicher Plakate in Brasilien (siehe Anhang 2 - Aufgabenblatt mit Übersetzungsauftrag und Hinweise für die Zusammenarbeit in Gruppen). Der konkrete Übersetzungsauftrag lautet:

Ein Repräsentant des Kulturministeriums Brasiliens war in Berlin zum Welttag gegen Rassismus im Jahr 2013 und hat von der Kampagne 'Gesicht zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland' erfahren. Er fand, dass die Kampagne eine ausgezeichnete Idee ist und möchte im nächsten Jahr eine solche Kampagne in Brasilien reproduzieren. Aus diesem Grund werden Sie kontaktiert, die Kampagne ins brasilianische Portugiesisch zu übersetzen.

Die Gestaltung dieses Übersetzungsauftrags entspricht nicht einem realen Übersetzungsauftrag, der für professionelle Übersetzer konzipiert ist. Ein Übersetzungsauftrag für eine reale Übersetzungssituation beansprucht vom

Auftraggeber, dass er in detaillierter Weise bestimmt, wie und unter welchen Bedingungen der AT übersetzt werden soll. Der hier ausgearbeitete Übersetzungsauftrag enthält wenig konkrete Richtlinien und kann demnach als ein offener Auftrag betrachtet werden.

Zweck dieser Auftragsgestaltung ist es in erster Linie unter den Probanden zur Reflexion anzuregen. Dieser Übersetzungsauftrag setzt Lernende in die Lage über die Thematik der Diskriminierung im Ausgangs- und Zielkontext nachzudenken und fördert dabei die Auseinandersetzung mit Deutungsmustern, die sowohl in den fremdsprachlichen (Deutsch) als auch in den muttersprachlichen (brasilianisches Portugiesisch) Diskursfeldern vorkommen. Er fordert also auf, dass die KT in indirekter Weise Prinzipien der funktionalen Übersetzung nutzen, um die Übersetzungsaufgabe zu bewältigen.

Lernende werden durch diesen Übersetzungsauftrag höchstwahrscheinlich erkennen, dass eine bloße linguistische Übertragung des AT in die ZS nicht ausreichen wird, um die Übersetzung anzufertigen. Es wird somit erwartet, dass Lernende über die Funktion des Textes nachdenken und dabei die notwendigen Anpassungen bei der Produktion des ZT realisieren.

4.1.5 Geplante Unterrichtsphasen für die Durchführung des Experiments

Das Experiment wird innerhalb einer Unterrichtsstunde mit Dauer von einer Zeitstunde und dreißig Minuten realisiert. Dabei wird der Unterricht in sechs Phasen eingeteilt. In der primären Phase des Unterrichts sollen Lernende berichten, ob sie Erfahrung als Übersetzer gesammelt haben und wenn ja, wie sie die Fertigkeit Übersetzen fanden. In der zweiten und dritten Phase des Unterrichtsplans werden sich die Lernenden dann mit dem Text der Kampagne *Gesicht zeigen!* auseinandersetzen. In diesen beiden Phasen werden die Lernenden die Plakate lesen und ihre Eindrücke sammeln. Danach werden Ihnen Extrainformationen über die Kampagne seitens der Lehrperson gegeben.

Sobald die Thematik des AT und die Ausgangssituation besprochen sind, wird in der vierten Phase der Übersetzungsauftrag erklärt und die Hinweise für die Zusammenarbeit in der Gruppe erläutert (siehe Anhang 2). Im Anschluss daran

werden Lernende in Gruppen von max. 3 KT eingeteilt. Sie werden insgesamt 40 Minuten Zeit bekommen, um die Übersetzung des Plakates zu erstellen. Dabei wird darauf hingewiesen, dass jede Gruppe eine gemeinsame und einzige Übersetzungsversion der Kampagne verfassen soll. In der letzten Phase des Unterrichts bekommen Lernende die Möglichkeit ihre Übersetzungsversion vor der Klasse vorzustellen und dabei die getroffenen translatorischen Entscheidungen der Gruppe zu begründen. Die Übersicht der Unterrichtsplanung wird in der folgenden Tabelle dargestellt:

Phase	Aktivität	Lernziel(e)	Materialien und Medien	Sozialform	Zeit
Aufwärmphase	<ul style="list-style-type: none"> ● Bericht über eigene Erfahrungen als Übersetzer 	<ul style="list-style-type: none"> ● Die KT sollen berichten, ob sie schon übersetzt haben. Die KT, die schon damit Erfahrungen gesammelt haben, sollen beschreiben, wie sie diese Tätigkeit fanden und welche Schritte man bei der Übersetzung eines Textes vornehmen soll. 	-	Frontal	5 Min
Einstieg in das Thema	<ul style="list-style-type: none"> ● Projektion der neun Plakate der Kampagne <i>Gesicht zeigen</i> an die Wand. ● Lektüre der Überschriften und der Texte von den Plakaten ● Beschreibung der Plakate durch Anregungsfragen seitens der Lehrperson: <ul style="list-style-type: none"> • Wie findet ihr das Plakat? • Wer sind diese Personen? • Für welchen Anlass wurden diese Plakate veröffentlicht? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Die KT sollen durch die Lektüre und die Anregungsfragen die Thematik der Werbekampagne interpretieren. ● Dabei sollen sie ihr Vorwissen aktivieren und Vorannahmen machen. ● Die KT sollen auch ausdrücken, ob ihnen die Lexik und die semantische Satzbildungen im Text klar sind. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Digitale Form der Plakate der Werbekampagne <i>Gesicht zeigen!</i> ● Beamer 	Plenum	15 Min
Vertiefung	<ul style="list-style-type: none"> ● Überblick vom Ausgangskontext. Informationen über die Plakate geben: <ul style="list-style-type: none"> • Erscheinungsort • Erscheinungsjahr • Anlass für die Veröffentlichung • Informationen über die Persönlichkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> ● Die KT sollen überprüfen, ob ihre Vorannahmen stimmen. ● Darüber hinaus sollen sie mehr Informationen über den Ausgangskontext der Kampagne erfahren. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Powerpoint-Präsentation mit Informationen über die Werbekampagne 	Frontal	10 Min

Arbeitsauftrag	<ul style="list-style-type: none"> Erklärung des Übersetzungsauftrages und der Hinweise für die Gruppenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> Lernende sollen erfahren, welchen Übersetzungsauftrag sie zu erfüllen haben und wie sie mit der Gruppenarbeit vorgehen sollen. 	<ul style="list-style-type: none"> Aufgabenblatt mit dem Übersetzungsauftrag und Hinweise für die Gruppenarbeit (siehe Anhang 2) 	Frontal	5 Min
Selbstständige Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> Übersetzung der Kampagne <i>Gesicht zeigen!</i> in Gruppen. 	<ul style="list-style-type: none"> Lernende sollen über den Rezeptionskontext des AT und des ZT nachdenken. Lernende sollen bemerken, dass Übersetzungen oft Anpassungen benötigen. Lernende sollen an dem jeweiligen Diskurs partizipieren, indem sie ihre Meinungen darüber äußern und ihre Meinung in Form translatorischer Entscheidungen konkretisieren. Lernende sollen die Ansichten der Kollegen erfahren. Falls diese Ansichten voneinander abweichen, sollen Lernende aushandeln können. 	<ul style="list-style-type: none"> Aufgabenblatt mit dem Übersetzungsauftrag 1 Plakat der Kampagne in ausgedruckter Form Notizblatt Laptops mit Audiorekorder 	Gruppenarbeit von max. 3 KT	40 Min
Präsentation der Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> Präsentation der Übersetzungsversionen und Begründung/Erklärung der translatorischen Entscheidungen, die von der Gruppe getroffen wurden. 	<ul style="list-style-type: none"> Lernende sollen erfahren, dass mehrere Übersetzungsversionen möglich sind. Lerner sollen erfahren, dass die Entscheidung des Translators die Übersetzung sehr beeinflusst. 	<ul style="list-style-type: none"> Notizblatt mit den angefertigten Übersetzungsversionen 	Plenum	20 Min

Tabelle 1: Unterrichtsplanung für das Forschungsexperiment im FSU

4.1.6 Ort und Probanden des Experiments

Das Experiment wird im Sprachzentrum der Universidade Federal de Santa Catarina (Cursos Extracurriculares do Departamento de Línguas e Literatura Estrangeira) durchgeführt. Die Teilnehmenden des Experiments sind DaF-Lernende brasilianischer Herkunft, die an diesem Sprachzentrum einen Deutschkurs belegen. Sie besuchen die Niveaustufe 'Deutsch 7' (entsprechend des siebten Kurssemesters), in der ich als Kursleiterin tätig bin und welcher der vorletzten Niveaustufe des gesamten Deutschkurses entspricht.

Im Durchschnitt haben die KT in dieser Stufe Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER). Alle Probanden sind brasilianischer Herkunft und sind zwischen 18 und 27 Jahre alt. Die Mehrheit der Lernenden haben ihre Deutschkenntnisse in der Schule oder in Sprachkursen erworben. Nur drei der zehn eingeschriebenen Teilnehmer haben einen Auslandsaufenthalt in einem deutschsprachigen Land absolviert.

4.1.7 Untersuchungsgegenstand und Datenerhebungsmethode

Die Studie beschränkt sich auf die Analyse der Reaktionen der Lernenden während des Ablaufs der Aktivität im Unterricht. Wichtig für die Analyse sind die Reaktionen der Probanden während der Gruppendiskussionen. Dabei wird nachrecherchiert, ob die Lernenden während des Übersetzungsprozesses irritierende Erfahrungen bzw. Reflexionsmomente zum Ausdruck bringen.

Die Gruppendiskussionen werden durch Audioaufnahmen erhoben. Dafür wird jede Gruppe einen Laptop mit Audiorekorder während der Elaboration der Übersetzung bei sich haben. Für die Audioaufnahme wird das Programm Adobe Audition CC 2014 verwendet. Dieses Programm wurde ausgewählt, weil dadurch Hintergrundgeräusche minimiert werden können. Das ist ein wichtiges Tool, damit die Erstellung der Transkriptionen wegen Störgeräuschen nicht beeinträchtigt wird. Außerdem kann man mittels dieses Programms das Abspielen der Audiodateien verlangsamen. Diese Funktion vereinfacht auch das Transkriptionsverfahren. Nach der Erhebung der Audiodateien werden die für diese Arbeit und den damit

verbundenen Forschungsfragen, relevantesten Diskussionsstellen aus den Gruppengesprächen ausgewählt und transkribiert.

4.1.8 Vorannahme der beabsichtigten Studie

Diese Studie geht davon aus, dass sich das kulturbezogene Lernen als ein reflexiver Denkprozess abzeichnet. Das Reflektieren eines Individuums ist jedoch ein sehr komplexes Konstrukt, das sich nicht direkt beobachten lässt. Außerdem liegt noch kein Operationalisierungsmodell zur Erfassung des kulturbezogenen Lernprozesses im FSU vor (vgl. Unterpunkt 1.3.1). Demzufolge kann man auf keiner präzisen Weise darlegen, welche mentalen Prozesse während des kulturellen Lernens im FSU ablaufen. Nichtsdestotrotz kann man mittels der Analyse von Reaktionen bzw. von expliziten Aussagen der Lernenden während ihrer Integration und Partizipation an einem Diskurs versuchen herauszufinden, ob Indizien für reflektierte Denkprozesse anerkannt werden können.

Diese Forschungsarbeit präsupponiert auf Basis des Modells des Deutungslernens, dass solche Indizien in Form von Irritationsmomenten und ihre reflexive Verarbeitung vorkommen können (vgl. Arnold und Schüßler 1996:188). Wichtig für die Untersuchung kulturbezogener Lernprozesse im FSU ist also nicht nur die Identifikation von Irritation und Desorientierung unter Lernenden, sondern insbesondere auch die Verhandlung von Lernenden mit diesen Störmomenten. Somit rückt die Art und Weise wie Lernende mit konfliktreichen Begegnungen umgehen in den Mittelpunkt der Analyse des kulturellen Lernens im FSU.

Forschungsstudien über reflexive Lernprozesse mittels der Identifikation und Analyse von Aussagen von Lernenden während des Unterrichts liegen bereits vor. Ein Beispiel davon ist im Artikel von Schüßler (2008) 'Reflexives Lernen in der Erwachsenen Bildung – zwischen Irritation und Kohärenz` zu finden. Die im Artikel präsentierte Längsschnittstudie untersuchte die Lernprogression bezüglich der reflexiven Verarbeitung von Irritationen und Differenzenerfahrungen unter Lernenden mittels der Analyse von Lerner aussagen (ebd. 7 ff). Für diese Forschungsarbeit wurden die Unterrichtssequenzen aufgenommen. Zusammen mit dem dokumentierten Band wurden Lernende acht Monate später schriftlich befragt und

nach sechs Jahren interviewt. Aus dem Datenmaterial wurde eine Tabelle erstellt, in der die Erscheinungsformen des reflexiven Lernprozesses zusammenfassend skizziert wurden. Diese kann im Folgenden unter der Tabellenspalte *Reflexionsinhalte* beobachtet werden:

Reflexionsebene	Reflexionsinhalte	Reflexionsimpulse
Selbstreflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexion des eigenen Denkens und Lernens (routinierte Deutungsmuster, Lernstrategien, -stile und -schwierigkeiten) - Reflexion von Gefühlen (routinisierte Wertmuster, Ängste, Rekonstellierungen, Affekte) 	<ul style="list-style-type: none"> - Innerer Dialog (begleitet durch den Lehrenden oder in Form einer Alter-Ego-Übung) - Angeleitete Selbstevaluation des eigenen Lernprozesses (z.B. Lerntagebuch)
Prozess-/Gruppenreflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexion von Störungen im Lernprozess auf der Sach- und Beziehungsebene - Reflexion (Evaluation) des gemeinsamen Lernprozesses 	<ul style="list-style-type: none"> - Metakommunikation (z.B. angeregt durch Blitzlicht) - Gruppendynamische Übungen - Evaluation und Feedback des Lernprozesses
Problemreflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexion subjektiver Handlungsprobleme in ihrem individuellen und gesellschaftlichen Kontext 	<ul style="list-style-type: none"> - Fallarbeit - Initiierung konkreter Handlungsaufgaben und deren Bearbeitung auf mehreren Handlungsebenen

Tabelle 2: Formen reflexiven Lernens (Schüßler 2008:14)

Obwohl sich das geplante Experiment dieser Forschungsarbeit um eine Fallstudie handelt und keine langfristigen Ergebnisse erhalten werden können, präsumiert die vorliegende Arbeit anhand des oben erwähnten Forschungsbeispiels, dass die Analyse von Lernerreaktionen während des Übersetzungsprozesses Indizien zur Identifikation des Lernprozesses aufweisen kann. Dabei steht die Erwartung, dass Lernende bei der Auseinandersetzung mit Deutungsmustern aus der Kampagne *Gesicht zeigen!* Impulse für irritierende Erfahrungen bekommen werden.

4.1.9 Datenauswertungsmethode

Im Datenauswertungsverfahren werden explizite Aussagen gesucht, die auf eine Desorientierung oder einen Reflexionsmoment hinweisen. Für die Identifizierung von Irritationsmomenten und deren Verarbeitung werden folgende Punkte in den Audiodateien besonders berücksichtigt:

1. *Identifikation von Textstellen, für deren Interpretation unbekannte Deutungsmuster notwendig sind:* Da wir vor dem Experiment noch nicht erfahren können, inwieweit die Lernenden mit der Thematik der Diskriminierung in Deutschland vertraut sind, können wir nicht voraussehen, welche der im AT präsenten Deutungsmuster den KT bekannt oder unbekannt sein werden. Durch die Analyse des Übersetzungsprozesses soll dann überprüft werden, ob Lernende in irgendeiner Weise ihnen noch unbekannte Muster signalisieren. Die Identifikation unbekannter Muster kann ein Hinweis darauf sein, dass die Probanden wahrnehmen, dass die Thematik der Diskriminierung in der jeweiligen Ausgangssituation im Vergleich zu der Zielsituation unterschiedliche Deutungsmuster einschließen kann.

2. *Identifikation von Textstellen, deren Übersetzung an andere schon bekannte Deutungsmuster angepasst werden müssen:* Bei der konkreten linguistischen Übertragung ins Portugiesische wird untersucht, ob und wie Lernende Textbearbeitungen realisieren. Textbearbeitungen können als ein Indiz dienen, dass Lernende nicht nur die linguistische Textebene sondern auch die kommunikative Funktion des Textes berücksichtigen. Dabei möchten wir erforschen, welche Art Anpassungen Lernende bei der Produktion des ZT vornehmen werden und welche Faktoren diese translatorischen Entscheidungen beeinflussen. Besonders relevant für die Analyse werden die Textbearbeitungen sein, die die Lernenden zugunsten der Kohärenzbildung des AT vorgenommen haben.

Nach der Identifikation von den Aussagen der Lernenden, die auf eine Desorientierung und deren reflexive Verarbeitung hinweisen, wird versucht diese Aussagen zu klassifizieren. Ähnlich wie in der oben skizzierten Tabelle werden die Reaktionen aufgelistet, die die Lernenden während des Übersetzungsprozesses zum Nachdenken gebracht haben. Für diese Auflistung soll nachrecherchiert werden, ob Lernende ähnliche Reaktionen zum Ausdruck bringen. Dabei soll auch überprüft werden, ob sich diese Reaktionen voneinander unterscheiden und in Kategorien einordnen lassen.

5 DURCHFÜHRUNG DES EXPERIMENTS

In diesem Kapitel wird der Ablauf des geplanten Experiments beschrieben und kommentiert.

5.1 ALLGEMEINE BEMERKUNGEN ZUM ABLAUF DES EXPERIMENTS

Am Tag der Experimentdurchführung waren sechs der zehn im Deutschkurs eingeschriebenen KT anwesend. Unter ihnen waren vier Teilnehmer und zwei Teilnehmerinnen. Für die Anfertigung der Übersetzung haben die KT kein Wörterbuch und keine digitalen Suchmaschinen angewendet.

Während der Unterrichtsstunde haben die KT sich bemüht, die Diskussionen auf der deutschen Sprache zu führen. Einerseits war das für die beabsichtigte Studie sehr positiv, denn für die Auswertung der Daten konnten Diskussionsteile aus dem Original vorgelegt werden. Andererseits kann man beim Zuhören der Audioaufnahmen wahrnehmen, dass die Diskussionen wegen nicht ausreichender Sprachkenntnisse und/oder Verlegenheit einiger KT z.T. gehindert wurden. Anhand der Transkriptionen wird erkennbar, dass die Lernenden an verschiedenen Stellen Schwierigkeiten aufzeigten, ihre Meinungen auszudrücken. Bei den Formulierungen ihrer Aussagen wurden Sätze mehrmals umformuliert oder nicht bis zu Ende gebracht. Außerdem gab es auch Stellen, wo Lernende portugiesische und englische Wörter inmitten des Gesprächs anwendeten. Aus diesem Grund blieben einige Diskussionsstellen unverständlich. In diesem Sinne muss man berücksichtigen, dass das Diskussionspotenzial während der translatorischen Übung aufgrund fehlender Sprachkenntnisse etwas beeinträchtigt wurde. Im Unterrichtsverlauf ist es auch bemerkenswert, dass drei KT besonders aktiv an den Diskussionen teilgenommen haben. Die anderen drei anwesenden Lernenden waren zurückhaltend und nahmen selten an den Gruppen- und Plenumsdiskussionen teil.

5.2 ABLAUF DER UNTERRICHTSPHASEN

Unter diesem Unterpunkt wird einen Überblick über den Verlauf von jeder Unterrichtsphase gegeben.

5.2.1 VOR DEM ÜBERSETZEN: EINSTIEG IN DAS THEMA

In der Aufwärmphase wurden die Lernenden nach ihren Übersetzungserfahrungen gefragt. Vier der präsenten KT berichteten, dass sie schon bei informellen Situationen übersetzt hatten. Die Mehrheit behauptete, dass die Übersetzungen vom Englischen ins Portugiesische erfolgten. Nur einen KT habe vom Deutschen ins Englische und ins Portugiesische übersetzt. Auf die Frage, ob sie das Übersetzen leicht oder schwer fanden, antworteten drei KT, dass Übersetzen eine schwierige Aufgabe sei. Auch in dieser Phase wurden die Lernenden gefragt, warum Übersetzungskompetenz eine wichtige Fertigkeit ist. Diese Frage beantworteten sie, dass Übersetzen wichtig für den Erwerbsprozess einer Fremdsprache sei sowie für die Mediation zwischen zwei oder mehrere Personen, die keine gemeinsame Sprache sprechen. Nachdem wurde auf einer Folie eine Liste von Gründen präsentiert, die auf die Wichtigkeit der Übersetzungskompetenz hinweisen (Siehe Anhang 4).

Anschließend wurde an die KT die Frage gestellt, wie man einen Text übersetzen könne. Zwei KT berichteten, dass man beim Übersetzen mit der Lektüre des Ausgangstextes beginne und dass mehrere Lektüren des Ausgangstextes oft notwendig seien, um eine Übersetzung anzufertigen. Laut ihnen folge nach der Lektüre die Suche nach entsprechenden Begriffen. Nur einer der präsenten KT erwähnte dabei auch die Wichtigkeit der Analyse vom Ausgangskontext. Am Ende der Aufwärmphase wurden von der Lehrperson in indirekter Weise Prinzipien des funktionalen Übersetzens vermittelt. Sie betonte, dass man als Übersetzer immer zwischen zwei Kontexten handle: der Ausgangs- und der Zielkontext. Demzufolge ist es Aufgabe des Translators, den kommunikativen Zweck (Skopos) des AT zu entziffern und diesen Zweck unter Berücksichtigung des Übersetzungsauftrages in dem ZT funktionsgerecht zu reproduzieren. Es wurde von der Lehrperson somit bekräftigt, dass es deshalb notwendig sei, dass der Mediator sich Gedanken darüber macht, über welches präsupponierte Wissen, das für eine kohärente Interpretation des AT wesentlich ist, Zielrezipienten aus der kommunikativen Zielsituation wahrscheinlich noch nicht verfügen. Durch diese Bilanz kann der Translator funktionsgerechte translatorische Entscheidungen treffen.

Der Einstieg in die erste Etappe der Übersetzungsaktivität begann mit der Lektüre des Plakats von Astrid Frohloff *‘Ich bin Muslima’* im Plenum. Nach der Lektüre wurde der unbekannte Wortschatz erklärt. Im Anschluss wurden die ersten Eindrücke der KT über das Plakat gesammelt. Mittels Impulsfragen seitens der Lehrperson haben die KT Vermutungen zum Erscheinungsort, zur Erscheinungszeit, zum Anlass der Publikation und zum Zielpublikum geäußert.

In dieser Phase haben die Probanden behauptet, dass der Text das Format eines Werbetextes verfüge und dass er höchstwahrscheinlich in Magazinen, Zeitungen oder auf Reklametafeln erschien. Laut KT richte sich dieses Plakats an Personen, die Muslime diskriminieren. Sie haben auch herausgefunden, dass die Kampagne in der aktuellen Zeit veröffentlicht wurde. Nach der Sammlung dieser ersten Eindrücke wurden die anderen acht Plakate den KT vorgestellt und die Obertitel jedes Plakats wurde im Plenum vorgelesen. Anschließend wurde die Frage gestellt, welche Personen auf den Plakaten zu sehen seien. Bei der Beantwortung dieser Frage wurden einige Irritationsmomente ausgelöst, auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

Nachdem die KT die Lektüre der Kampagne machten und Vermutungen zu den Texten äußerten, wurden die relevantesten Informationen des Ausgangskontextes auf einer Folie präsentiert (siehe Anhang 5). Nachdem sich ein Überblick über den Ausgangskontext verschafft wurde, wurden den KT Übersetzungsauftrag und die Hinweise für die Gruppenarbeit erklärt.

5.2.2 WÄHREND DES ÜBERSETZENS: DISKUSSIONEN IN DEN GRUPPEN

In der folgenden Phase des Experiments wurden die Arbeitsgruppen gebildet. Die KT wurden in zwei Gruppen von jeweils drei Personen geteilt. Es wurde versucht, Lernende, die sich öfter zu Wort melden mit Lernenden, die zurückhaltender sind, zu gruppieren. Beide Arbeitsgruppen haben ein ähnliches Vorgehen während des Übersetzungsprozesses ausgewählt.

In der Arbeitsgruppe A haben die KT am Diskussionsbeginn über die Diskriminierungskategorien debattiert. Sie haben analysiert, welcher der im Ausgangstext präsenten Kategorien in Brasilien als nicht diskriminierend gelten

würden. In der Diskussion wurden Muslime, Juden und Türken für nicht diskriminierende Kategorien gehalten. Demzufolge wurde diskutiert, welche der Diskriminierungskategorien aus der originalen Kampagne für eine ähnliche Initiative in Brasilien beibehalten werden könnten. Die KT waren der Meinung, dass Schwarze, Schwule und Migranten ebenfalls in Brasilien diskriminiert werden. Neben diesen Kategorien nannten sie auch weitere mögliche Diskriminierungsgruppen, die in einer derartigen Kampagne in Brasilien vorkommen könnten. Diese wären laut ihnen Haitianer, Indianer, Feministinnen, Arme, Einwohner aus der nordöstlichen Region Brasiliens (*nordestinos*) und aus dem Bundesstaat Bahia (*baianos*). Nach dieser primären Diskussionsrunde hat sich die Gruppe für die Kategorie Schwul entschieden.

In der Folge haben die Mitglieder der Gruppe A mit der Übersetzung des AT angefangen. Sie haben innerhalb der Gruppe beschlossen, dass Luciano Huck, ein brasilianischer Fernsehmoderator, auf dem Plakat als Darsteller der Kampagne vorkommen könnte. Sie haben folglich Satz für Satz übersetzt. Während der Produktion des ZT haben sie über die möglichen lexikalischen Entsprechungen debattiert. Sie haben beispielsweise diskutiert, ob man *Schwul* in das Wort *homossexual* oder in das Wort *gay* übersetzen sollte. Sie haben dabei überlegt, welche Konnotationen diese Wörter tragen. Im Weiteren haben sie auch untereinander überlegt, ob sie das Possessivpronomen *dein* für *teu* (Possessivpronomen für *tu*) oder für *seu* (Possessivpronomen für *você*) – beide Possessivpronomen der 2. Person Singular des brasilianischen Portugiesischen – übersetzen sollten.

Ebenso wie die Gruppe A haben die KT der Arbeitsgruppe B mit der Diskussion über die Diskriminierungsgruppen angefangen. In dieser Gruppe verlief jedoch die Diskussion für die Auswahl einer Diskriminierungskategorie für die brasilianische Kampagne wesentlich kürzer als bei der Gruppe A. Zu Beginn der Diskussion wurde von einem KT betont, dass nicht viele Muslime Brasilien bewohnten, weshalb sie in Brasilien nicht im Fokus der Diskriminierung stünden. Im Gegensatz dazu würden laut ihm schwarzhäutige Menschen, arme Menschen und *nordestinos* in Brasilien diskriminiert. Die anderen zwei Gruppenteilnehmer waren mit dieser Ansicht einverstanden. Nach diesen kurzen Überlegungen hat die Gruppe B

sich genau wie die Gruppe A für die Kategorie Schwul zur Reproduktion der Kampagne in Brasilien entschieden.

Nachdem sie sich darauf geeinigt hatten, begannen sie mit der Übersetzung des AT. Sie haben den Text nicht noch einmal durchgelesen, sondern haben auch Satz für Satz vorgelesen und übersetzt. Als Darsteller für die Kampagne wurde der brasilianische Fernsehmoderator Faustão ausgesucht. Als sie die erste Übersetzungsversion des AT zu Ende verfassten, lasen sie den Text erneut vor und bearbeiteten einige Textstellen. Sie haben den Text am Ende dieser Unterrichtsphase ein drittes Mal in der Gruppe vorgelesen und fanden die Übersetzung bei diesem Mal bereits angemessen.

5.2.3 NACH DER ÜBERSETZUNG: BEGRÜNDUNG DER GETROFENEN TRANSLATORISCHEN ENTSCHEIDUNGEN

Nach der Erstellung ihrer Übersetzungsversionen erhielten die KT dreißig Minuten Zeit ihre Texte im Plenum vorzulesen und ihre Übersetzungsentscheidungen zu begründen und zu kommentieren. In dieser Unterrichtsphase wurden lebhaft Diskussionen erzeugt. Mittels Impulsfragen seitens der Lehrperson haben die Lernenden berichtet, warum sie die weiteren Diskriminierungskategorien, die sie in den beiden Gruppen für die Reproduktion der Kampagne in Brasilien vorgeschlagen haben, als passend betrachteten.

Während der Plenumsdiskussion bekam die Diskriminierungskategorie *nordestinos* besondere Aufmerksamkeit. Im Fortgang der Debatte hat eine der anwesenden KT offenbart, dass sie aus der nordöstlichen Region Brasiliens herkomme und brachte für die Gruppe ihre persönliche Einsicht über die Vorurteile, unter denen *nordestinos* am häufigsten leiden. Ihre persönliche Zeugenaussage führte einen intensiveren Meinungs austausch unter den Lernenden herbei, wodurch verschiedene Ansichtspunkte über diese spezifische Diskriminierungsthematik manifestiert wurden. In dieser Diskussionsrunde haben die Lernenden wirtschaftliche, geografische, politische und historische Wissenshintergründe aktiviert und mitgeteilt, die ein breiteres Panorama über dieses Themenfeld verschaffte. Eine detaillierte Darstellung der Irritationsmomente von Lernenden während der Gruppendebatte wird im folgenden Kapitel näher beschrieben.

5.3 TECHNISCHE AUSRÜSTUNG UND DEREN IMPLIKATIONEN

Für die Aufnahme der Gruppendiskussionen wurden zwei Laptops verwendet. Es wurden zwei unterschiedliche Softwares in Benutzung genommen: Audition CC und Garage Band. Für die technische Unterstützung waren drei Hilfskräfte am Tag der Experimentdurchführung präsent. Sie haben die Arbeitsgruppe begleitet und sich vergewissert, dass das Aufnahmeprogramm während des ganzen Unterrichts funktioniert hat.

Mit der Software Audition CC wurden die beiden aufgenommenen Dateien später bearbeitet. Mittels der Anwendung dieser Software konnte man die Stimmhöhe der Lernenden aufbessern und die Hintergrundgeräusche reduzieren. Auch zur Minimisierung der Störgeräusche wurde für die Durchführung des Experiments ein größerer Raum für diese Unterrichtsstunde ausgesucht. Die zwei Arbeitsgruppen wurden in entgegengesetzten Raumecken mit einem Computer vor sich positioniert. Trotz der Bearbeitung der Audiodateien und der räumlichen Einrichtung sind einige Stellen der Audioaufnahmen akustisch unverständlich geworden. Dies geschieht hauptsächlich, weil einige KT an einigen Stellen besonders leise gesprochen haben.

6 DATENAUSWERTUNG

Nachfolgend werden die Daten des durchgeführten Experiments ausgewertet. Auf Basis der hier gefundenen Ergebnisse werden Rückschlüsse in Bezug auf die formulierte Forschungsfrage gezogen.

6.1 FOKUS DER ANALYSE

Die vorliegende Datenauswertung legt Fokus auf die Äußerungen von Lernenden während der Durchführung der Übersetzungsaktivität, die als Indizien für einen kulturellen Lernprozess gewertet werden können. Hinsichtlich dazu verzichtet die präsente Analyse auf Diskussionsteile, in denen solche Indizien nicht identifiziert werden konnten. Im Vergleich dazu wurden Stellen aus den Diskussionen in den Gruppen und im Plenum ausgesucht und transkribiert, wodurch reflexive Denkprozesse über fremde und eigene Deutungsmuster erkannt werden konnten.

Für eine bessere Nachvollziehbarkeit der präsenten Forschungsanalyse ist es relevant vorweg zu erläutern, was hier genau als ein Indiz für die Aktivierung eines kulturellen Lernprozesses betrachtet wird. Wie im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit vorgeführt wurde, wird der kulturbezogene Lernprozess im fremdsprachlichen Lernbereich auf Basis des Deutungslernenmodells als die Konfrontation und Aushandlung mit fremden Mustern bezeichnet (vgl. Altmayer 2008: 31ff). Die Signalisierung für solche Konfrontationen ist die Auslösung von Irritationsmomenten unter den Lernenden (vgl. Arnold und Schüßler 1996:188).

Für die Entstehung von einem tatsächlichen Lernprozess sollen diese Irritationen und Desorientierungen jedoch wahrnehmbar werden, d.h. Lernenden soll bewusst werden, dass ihnen ein bestimmtes Vorwissen oder eine bestimmte Bedeutungszuschreibung (= Deutungsmuster) fehlt. Durch das Erlebnis einer bewussten Desorientierung während des Lernprozesses sollen sie es versuchen, wieder Stabilität zu gewinnen, indem sie ihre vorhandenen Vorkenntnisse bzw. Deutungsmuster daran anschließen und diese dabei hinterfragen und erneut überlegen, ob ihr bestehendes Wissen erweitert, transformiert oder sogar deskonstruiert werden soll (vgl. Altmayer 2008:33). Irritationsmomente können

demnach als ein Indiz für die Aktivierung von reflexiven Denkprozessen über eigene und fremde Deutungsmuster (was hier als kulturelles Lernen betrachtet wird) dienen.

In diesem Zusammenhang wird in der präsenten qualitativen Inhaltsanalyse der aufgenommenen Diskussionen der Frage nachgegangen, ob und wie diese Irritationsmomente und/oder Desorientierungen während der translatorischen Aufgabe konkret in Erscheinung treten. Hinsichtlich dazu soll in diesem Kapitel mittels der Datenauswertung untersucht werden, welche Reaktionen der Lernenden auf irritierende Erfahrungen hinweisen, die wegen der Begegnung mit fremden Deutungsmustern erzeugt wurden. Es soll hier auch berücksichtigt werden, wie Lernende mit diesen Irritationsmomenten umgehen.

Von diesem Punkt ausgehend fokussiert die präsente Forschungsstudie die Untersuchung drei zentraler Aspekte der gesammelten Daten. Zu allerersten soll identifiziert werden, ob Irritationsmomente während der Durchführung der Übersetzungsaktivität überhaupt generiert wurden. In einem zweiten Schritt soll dargestellt werden, welche Reaktionen der Lernende diese Irritationsmomente in Evidenz führen. Und als dritter und letzter Schritt wird untersucht, ob man von der jeweiligen Lernsituation Inferenzen ziehen kann, warum solche Irritationsmomente zu Stande gekommen sind. Zusammenfassend geht es hier um die genauere Darstellung der Form, wie Irritationsmomente vorkommen und die Erforschung deren Ursachefaktoren.

Letztlich soll hier wiederum betont werden, dass es bisher noch kein Operationalisierungsmodell zur Erforschung kultureller Lernprozesse im FSU – verstanden als Deutungslernen - existiert. Diese qualitative Forschungsanalyse leistet demnach eine interpretative Untersuchung der gesammelten Daten. Um die Validität der hier dargestellten Ergebnisse zu erhöhen, wurden die methodologischen Vorgehensweisen bei der Datenauswertung aus anderen Forschungsstudien wie von Neustadt & Zabel (2010) , Altmayer (2010) und insbesondere von Rüger (2010) als Leitlinien verwendet. Obwohl sich das Forschungsdesign dieser anderen Studien von dem hier ausgesuchten Versuchsplan unterscheidet, konnten die qualitativen Inhaltsanalysen der geleiteten Interviews oder der Äußerungen von Lernenden während Unterrichtsbeobachtungen aus diesen anderen erwähnten Studien als Beispiel für die präsenten Analyse dienen.

6.2 QUALITATIVE INHALTSANALYSE DER GRUPPENDISKUSSIONEN

In diesem Unterkapitel werden die ausgesuchten Diskussionsteile präsentiert und analysiert. Zum Identitätsschutz der Probanden wurden ihre Namen bei den Transkriptionen anonymisiert. Die Bezeichnung LK steht für Lehrkraft und GG für gesamte Gruppe. Die Transkription folgt dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (vgl. Selting, Auer, Barth-Weingarten et. al 2009). Für die Transkription der erhobenen Daten wurde ein Minimaltranskript erstellt.

6.2.1 IRRITATIONSMOMENTE BEI DER REZEPTION DES AUSGANGSTEXTES

Vor der Übersetzung in den Arbeitsgruppen wurden die Plakate in der primären Phase des Unterrichts erstens im Plenum gelesen und ohne Hilfe von weiteren Informationen von Lernenden beschrieben und interpretiert. Obwohl in dieser Phase des Experiments die tatsächliche Übersetzung des AT noch nicht initiiert wurde, muss man bedenken, dass die erste Lektüre und die ersten Eindrücke über den AT eine wichtige Etappe jedes Übersetzungsprozesses sind. In dieser Phase des Übersetzungsvorgangs werden dem Text Sinnbedeutungen zugeschrieben. Hinsichtlich dazu wird in diesem Arbeitsabschnitt zuerst darauf eingegangen, wie Lernenden mit Hilfe ihres verfügbaren Hintergrundwissens (= eigene Deutungsmuster) den Werbetext der Kampagne *Gesicht zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland* empfangen haben und welche konfliktreiche Diskussionsmomente zu erkennen waren.

Wie im Kapitel 5 der präsenten Arbeit bereits ausführlicher beschrieben wurde, haben die KT nach der ersten Lektüre des Plakats *‘Ich bin Muslima’* zutreffende Vermutungen bezüglich der kommunikativen Ausgangssituation geäußert, in der die Kampagne *Gesicht zeigen!* publiziert wurde. Lernende konnten ohne große Schwierigkeiten einschätzen, zu welchem Zweck, zu welchem Zielpublikum, in welchem Erscheinungsort und in welcher Erscheinungsperiode das jeweilige Plakat realisiert wurde.

Nachdem die KT Vermutungen zum Plakat *‘Ich bin Muslima’* geäußert haben, wurden ihnen die weiteren acht Plakate der Kampagne präsentiert. Folglich sollten die KT spekulieren, welche Personen auf den Plakaten zu sehen waren.

Anders als bei den oben erwähnten Vermutungen, haben die Einschätzungsversuche bezüglich der Identität der geschilderten Personen auf den Plakaten einige Irritationsmomente unter den Lernenden ausgelöst. Im folgenden Transkriptionsabschnitt können diese Desorientierungen veranschaulicht werden:

00 LK: welche sind die personen hier auf diesem plakate? welche sind
 01 die personen? was meint ihr? vermutungen machen. es muss nicht
 02 richtig oder falsch sein.
 03 BR: politiker?
 04 LK: politiker?
 05 BR: vielleicht
 06 LK: aus deutschland?
 07 BR: ja ((zweifelnd))
 08 LK: sind sie migranten? oder sind [sie
 09 BR: [ja sie sind. ich denke sie wohnen
 10 in deutschland und sind da geboren und
 11 LK: aber sie sind ausländer?
 12 BR: sie sind ausländer.
 13 LK: sie sind ausländer?
 14 BR: ich weiss nicht. ich denke nicht. weil das das ist für leute die
 15 in deutschland wohnen ja?
 16 LK: ja
 17 BR: ok. wenn ich zum beispiel in berlin wohnt - und dann ich lese das
 18 und ok das ist nicht für für - für mich aber - nicht. ich bin ein
 19 migrant aber das ist nicht für mich. das ist für die leute die in
 20 deutschland wohnen und diese leute müssen ahm - nach - nachdenken?
 21 LK: nachdenken
 22 BR: nachdenken. um nicht rassismus [zu haben]
 23 LK: [rassistisch zu sein]
 24 BR: zu sein ja
 25 LK: aber die leute die hier auf dem pos - auf den plakaten sind. woher
 26 kommen diese leute?
 27 EP: sie sind vielleicht ahm - ausländer - MIGRANTEN
 28 LK: sie sind migranten?
 29 EP: ja - in deutschland
 30 LK: meint ihr auch? ((zu den anderen Kursteilnehmer))
 31 NE: oder kinder von migranten
 32 LK: und woher sind sie? woher kommen sie? (3s) aus der türkei?
 33 EP: türkei india
 34 BR: aber astrid frohloff ist nicht ein türkisch oder muslim name.
 35 ASTRID FROHLOFF
 36 FS: die nächste männer ist nicht schwarz auch ((lachend))
 37 BR: [ja genau]
 38 EP: [ja ja] ((lachend))
 39 LK: also woher kommen diese leute?
 40 BR: sie sind sie sind deutscher. sie sind deutscher? deutschen?
 41 LK: sie sind deutsche? ich frage euch

42 BR: ja SIE SIND.
 43 LK: sie sind?
 44 BR: sie ist muslima
 45 LK: aham
 46 BP: wenn jemand etwas gegen muslima hast. sie WÜRDE muslima sein, wenn
 47 LK [hat]
 48 BR: es passiert
 49 LK: konjunktiv II ne? sie WÜRDE
 50 EP: ja ja gut gut gut
 51 BR: ja wenn es passiert. aber - sie ist nicht. nur das das bedanke?
 52 LK: das gedanke?
 53 BR: die idee.
 54 LK: die gedanken?
 55 BR: ja
 56 EP: ja das ist sehr kreativ. sehr kreativ. weil weil diese leute da -
 57 sind nicht was sie sagen dass sind. so - der man ist nicht
 58 schwarz. und und die die frau ist nicht türke.
 59 LK: und wieso weißt du dass sie nicht türkin ist?
 60 EP: sie - ahm - sie AUSSIEHT
 61 LK: sie sieht nicht so aus
 62 EP: sie sieht nicht - como é que é? sie sieht nicht so aus?
 63 LK: sie sieht nicht so aus
 64 EP: es klingt fantastisch ((lachend)). ahm - wie eine türkin
 65 LK: also es gibt immer typisches aussehen für eine nationalität?
 66 EP: ja ja in das gesicht und körper - meistens
 67 LK: wie sind typische brasilianer?
 68 EP: [ah das kann ein problem - das ist ein problem]
 69 BR: [keine ahnung] ((lachend))

Dieser Abschnitt weist auf einige Desorientierungen der Lernenden während der Formulierung ihrer Vermutungen hin. Man kann erkennen, dass die Lernenden in einem primären Moment vom Text und insbesondere vom Obertitel abgelenkt wurden, als sie sich auf das Aussehen der auf den Plakaten dargestellten Personen konzentrierten. Das kommt in den Zeilen 00 bis 33 des oberen Transkriptionsabschnitts zum Ausdruck.

Der KT BR machte zuerst die Einschätzung, dass die dargestellten Personen Politiker seien, die aus Deutschland kämen. Als er jedoch von der Lehrperson gefragt wurde, ob die Personen Migranten sein könnten, antwortete er, dass sie doch Migranten seien, die in Deutschland wohnen und dort geboren sind. Als die Lehrperson diese Feststellung bestätigen wollte, indem sie die Frage nochmals an die Gruppe stellte, verneinte BR die Aussage, dass die geschilderten Persönlichkeiten auf den Plakaten Migranten sind. Er hob folglich hervor, dass sich

Kampagne nicht an Migranten richte, sondern an Personen, die in Deutschland wohnen und rassistisch sind. Die Lehrperson versuchte in der Folge wieder die Aufmerksamkeit auf die Identität der geschilderten Personen zu lenken und fragte die gesamte Gruppe nach der Herkunft der dargestellten Persönlichkeiten. Auf diese Frage beantwortete der KT EP, dass die dargestellten Personen Ausländer und/oder Migranten seien. Als die Frage weiter an die Kollegen gestellt wurde, behauptete die KT NE, dass sie Migrationshintergründe haben können. Demzufolge fragte die Lehrperson welcher Herkunft die geschilderten Personen sein könnten, die als Migranten bezeichnet wurden. Der KT EP antwortete, dass sie wahrscheinlich aus der Türkei oder aus Indien herkämen.

Aus diesem Abschnitt kann man abstrahieren, dass die Lernenden einige Desorientierungen während der Formulierungen ihrer ersten Vermutungen bezüglich der Identitäten der Plakat-Darsteller zum Ausdruck gebracht haben. Man erkennt, dass der KT BR seine Meinung änderte und dass seine Konzentration auf die Identitäten der geschilderten Persönlichkeiten abgelehnt wurde. Durch die Analyse seiner Aussagen ist auch zu erkennen, dass diese Unsicherheiten in seinen Behauptungen in Erscheinungen treten. Folgende Tabelle liefert einen Überblick darüber:

Kursteilnehmer - BR	
Reaktion	Zeile und Aussage
Ausdruck von Unsicherheit	03: Politiker?
Ausdruck von Unsicherheit	05: vielleicht
Ausdruck von Zweifel	07: ja ((zweifelnd))
Anerkennung von fehlendem Wissen	14: ich weiß nicht. ich denke nicht.

Tabelle 3: Reaktionen vom Kursteilnehmer BR – Interpretation des Plakates „Ich bin Muslima“

Mittels der Aussagen von BR kann man ableiten, dass er Unschlüssigkeit äußert. Die anderen beiden KT, die zu Wort kamen, haben behauptet, dass die Persönlichkeiten auf den Plakaten Migranten seien. Obwohl ihre Aussagen nicht von Unsicherheit geprägt sind, kann man daraus konstatieren, dass die drei Lernenden in einem primären Moment ein präsupponiertes Wissensselement aus dem Ausgangskontext nicht wahrnehmen konnten, die für die Interpretation des AT eine wesentliche Rolle spielen, nämlich die Identität bzw. die Herkunft der geschilderten

Personen auf den Plakaten. Hierdurch wird erkennbar, dass dieses fehlende Wissen unter den drei KT Desorientierungen auslöste.

Wie im Kapitel 4 näher beschrieben wurde, bezweckt die Kampagne *Gesicht zeigen!* eine Aktion gegen die Diskriminierung von Minderheiten und fördert dabei das Solidaritätsbekenntnis der Mehrheitsgesellschaft. Damit diese Leitidee auf den Plakaten deutlich wird, sind auf den Plakaten Bilder von Prominenten deutscher Herkunft, die den zentralen Leitspruch der Kampagne übernehmen. Durch die Beobachtung der gesamten Elemente der Plakate kann man wahrnehmen, dass sowohl die Text- als auch die Bildelemente für die Herstellung von Kohärenz zentral sind und voneinander abhängen.

Diese Kombination von Bild und Text auf den Plakaten zeigt sich einerseits provokativ, denn bei der ersten Betrachtung des Plakates stehen die Prominentenbilder und die Aussagen *'Ich bin Muslima/Schwarz/Schwul u.a.'* im Vordergrund. Diese Elemente zusammen erweisen sich beim ersten Anschauen des Plakates als widersprüchlich. Andererseits wird im Nebensatz des Obertitels die Information geliefert, dass die geschilderten Personen nicht zu den Diskriminierungskategorien, die sie darstellen, hingehören, sondern dass sie dadurch ihre Solidarität gegen die Diskriminierung zeigen. Die Wahrnehmung dieser schriftlichen und bildlichen Elemente im Ausgangstext sind also wesentlich, damit der Apell der Kampagne verständlich wird. Sollten die Darsteller auf den Plakaten zu den Diskriminierungskategorien, die sie repräsentieren, gehören, wäre die ausgesuchte semantische Satzkonstruktion aus dem Obertitel unbrauchbar und den Apell der Kampagne unverständlich.

Wenn man also die Reaktionen der Lernenden bei dem primären Empfang des Textes beobachtet, wird erkennbar, dass diese Desorientierungen der Lernenden beim ersten Anschauen des Plakates hauptsächlich wegen zwei Faktoren verursacht wurden. Erstens hatten die KT nicht das Vorwissen, dass die im Plakat dargestellten Personen Prominente deutscher Herkunft sind. Zweitens haben die KT im ersten Augenblick nur auf das Aussehen der Prominenten konzentriert und somit den den Obertitel der Kampagne vernachlässigt.

Ab der Zeile 34 des oberen Transkriptionsabschnitts lenkte der KT BR wieder die Konzentration wieder auf die textuellen Elemente vom Plakat. Er betonte zuerst,

dass der Vor- und Familienname von Astrid Frohloff nicht als ein muslimischer oder türkischer Name klinge. Nachfolgend sagte der KT FS, dass der geschilderte Mann auf dem Plakat *‘Ich bin Schwarz’* auch nicht schwarzhäutig sei. In der Folge fragte die KL wieder nach der Herkunft der dargestellten Personen. Diesmal bejahte der KT BR mit Überzeugung, dass die Personen auf den Plakaten deutscher Herkunft seien und begründete seine Meinung mittels der Hervorhebung des Konditionalsatzes im Obertitel. Nachdem beide Feststellungen von BR und FS getroffen wurden, drückt der KT EP ein Aha-Erlebnis aus.

Kursteilnehmer - EP	
Reaktion	Zeile und Aussage
Aha-Effekt	50: ja ja gut gut gut

Tabelle 4: Reaktionen vom Kursteilnehmer EP – Interpretation des Plakates „Ich bin Muslima“

EP beurteilte die Kampagne aufgrund der Präsenz von Kontradiktion als eine sehr kreative Kampagne und bekräftigte dabei, dass der geschilderte Mann nicht schwarz sei und die geschilderte Frau nicht türkischer Herkunft sei. Gefragt wieso er sicher sein kann, dass die dargestellte Frau nicht türkischer Herkunft sei, antwortete EP, dass sie kein typisches Aussehen einer türkischen Frau habe. Die LK stellte dann die Frage, ob ein typisches Aussehen für jede Nationalität existiere. Auf diese Frage beantwortete EP, dass man die Nationalität einer Person meistens beim Ansehen ihrer Gesichtszüge oder ihres Körpers einschätzen könne.

Nach diesem Abschnitt wird es wahrnehmbar, dass die KT einige Aha-Effekte zum Ausdruck brachten, als ihre Aufmerksamkeit wieder auf den Text und insbesondere auf den konditionalen Nebensatz vom Obertitel gelenkt wurde. Die KT konnten aufgrund der semantischen Satzkonstruktion im Text bzw. im Obertitel feststellen, dass die geschilderten Persönlichkeiten nicht an den Diskriminierungskategorien, die sie darstellen, beteiligt sind.

Die Präsenz vom Konditionalsatz im Obertitel war jedoch nicht der einzige Faktor zur Erweckung dieser Auffassung. Der Vor- und Familienname der Journalistin und Fernsehmoderatorin Astrid Frohloff und ihr Aussehen wurden auch als Baustein für diese Textinterpretation in Gebrauch genommen. In diesem Sinne kann man entnehmen, dass diese beiden Elemente (der Name und das Aussehen) mithilfe von vorhandenen Deutungsmustern der Lernenden wahrgenommen wurden.

Aus den Äußerungen von EP kann man entnehmen, dass er auf Basis eines prädefinierten Klassifikationsrasters über wie deutsche oder nicht deutsche Namen und/oder Aussehen vorkommen (=eigene Deutungsmuster), seine Feststellungen traf.

Aus diesem Abschnitt kann allerdings auch veranschaulicht werden, dass die Textinterpretation mithilfe dieser zwei Annahmen (Existenz von typischen deutschen Name und typischem deutschen Aussehen) nicht von den anderen Gruppenmitgliedern relativiert oder problematisiert wurde. Alsdann die LK die Frage stellte, wie das typische Aussehen von Brasilianer sei, haben die beide KT bejaht, dass es problematisch wäre, solche Definition festzulegen.

Die Diskussionsrunde über die Behauptung, dass typische Namen und typisches Aussehen für eine bestimmte Nationalität existieren, wurde aus Zeitgründen nicht weiter vertieft. Man kann jedenfalls aus den oben skizzierten Reaktionen der Lernenden entnehmen, dass ihre Desorientierungen wegen fehlendem präsupponierten Wissens, die für die Verständigung des AT erforderlich sind, generiert wurden. Man kann auch aus dem Ablauf der Gruppendiskussionen entnehmen, dass Lernende einige Aha-Effekte bereits bei der ersten Lektüre der Werbeplakate hatten, als sie den Zusammenhang zwischen bildlichen und textuellen Elementen herstellten.

6.2.2 UMGANG MIT DEUTUNGSMUSTERN WÄHREND DES ÜBERSETZUNGSPROZESSES IN DEN ARBEITSGRUPPEN

Wie im Kapitel 5 dieser Arbeit bereits vorgeführt wurden, haben Lernende aus der Arbeitsgruppe A zu Beginn der Gruppendiskussion über die möglichen Diskriminierungskategorien diskutiert, die für die Erstellung der brasilianischen Kampagne geeignet sein könnten. Sie sind nach dieser Diskussionsrunde zu dem Konsens gekommen, dass sie die Diskriminierungskategorie Schwul für die Reproduktion der Kampagne in Brasilien in Gebrauch nehmen wollten.

Nachdem die KT von der Arbeitsgruppe A sich für die Anwendung der Kategorie Schwul entschieden haben, haben sie über die möglichen Übersetzungen zu dem Wort Schwul diskutiert. Bei der Suche nach möglichen Entsprechungen

haben die Lernenden über die Konnotationen diskutiert, die hinter diesen lexikalischen Einheiten stecken. Im folgenden Transkript können diese Überlegungen über die Bedeutungszuschreibungen für Schwul, *gay* und *homossexual* beobachtet werden:

00 EP: so wir sagen - ich bin schwul - eu sou gay? homossexual? welche
 01 welche --- benutzen wir?
 02 DP: schwul - eu não sei qual é peso de schwul
 03 EP: schwul é --- ein bisschen
 04 DP: ist wie homossexual hier in brasil?
 05 EP: nein das ist ein bisschen - ein bisschen aggressiv vielleicht.
 06 aber nicht so viel
 07 DP: veado no brasil?
 08 EP: ja, aber aber das wird nicht in einem outdoor
 09 DP: não. eu quero saber o peso. die tiefe.
 10 EP: ja ja
 11 DP: es ist offensiv? offensiv? offensiv existiert?
 12 LK: offensiv
 13 EP: aber aber ich glaube aber es ist nicht SEHR offensiv. das ist
 14 nomenklatur für die situation. aber aber vielleicht homossexual
 15 oder gay benutzen wir. ich bin gay?
 16 DP: uhum

Die Diskussion wurde kurz unterbrochen. Im weiteren Verlauf des Gesprächs machen die Lernenden folgende Feststellungen:

17 EP: so ich bin eu sou gay ist generell - homossexual auch ja? aber gay
 18 gay ist besser, gay ist besser. so - wir sagen hier
 19 DP: hier in brasil ist gay nicht offensiv
 20 EP: ja ja und ist ein gut beispiel. so - benutzen wir - eu sou gay.

Am Anfang des ersten Abschnittes fragte der KT EP, welche der zwei Bezeichnungen aus dem Portugiesischen am besten für schwul passen würden: *gay* oder *homossexual*. Die KT DP bejahte dann, dass sie das Gewicht des Wortes *Schwul* nicht kenne und fragte nach, ob der deutsche Begriff *Schwul* dem Wort *homossexual* aus dem brasilianischen Portugiesisch gleichen würde. Der KT EP antwortete, dass Schwul etwas aggressiv klinge. DP fragte dann, ob *veado* ein passendes Wort für *schwul* wäre. EP antwortet, dass die beiden Wörter sich ähneln, aber dass das Wort *veado* nicht auf einer Reklametafel vorkommen könnte. Die KT DP, stellte dann die Frage, ob schwul offensiv klinge. Darauf antwortet EP, dass schwul nicht sehr offensiv klingt, sondern dass es eine Nomenklatur sei, für Menschen

die homosexuell sind. Nach dieser kurzen Unterhaltung über die Bedeutungszuschreibungen für Schwul, haben sich die Lernenden der Gruppe A für das Wort *gay* entschieden. DP kommentierte dann, dass *gay* in Brasilien auch nicht offensiv klinge.

Im diesem Abschnitt kann nachgeprüft werden, dass die Lernenden bemerkt haben, dass sie mehrere lexikalische Elemente im brasilianischen Portugiesisch finden, um ihre translatorische Entscheidung zu treffen. Bei der Wortauswahl haben die Lernenden sich Gedanken darüber gemacht, welche Konnotationen das Wort Schwul in einem Adressat hervorrufen könnten. Man kann aus den Aussagen der KT DP entnehmen, dass sie selber erkennen musste, dass ihr bestimmte Bedeutungszuschreibungen aus dem fremdsprachlichen Diskurs für das Wort *Schwul* fehlten. Diese Erkennung beweist, dass die KT DP in der Rolle der Übersetzerin spüren musste, dass sie weitere Informationen braucht, um ihre translatorischen Entscheidungen treffen zu können.

Dieses vorsichtige Umgehen bei der Auswahl von lexikalischen Entsprechungen kann auch ein Hinweis dafür sein, dass Lernende über die fremde und die eigene Sprachnutzung reflektieren. Als Übersetzer machten sie also nicht blinde Entscheidungen, sondern sie setzen Bedeutungszuschreibungen von Wörtern aus den fremdsprachlichen und aus zielsprachigen Diskursen in Vergleich. Dabei machten sie sich nicht nur Gedanken über die Bedeutungszuschreibungen für das Wort Schwul, sondern sie haben auch innerhalb der Gruppe diskutiert, welche Bedeutungsschreibungen für *homossexual* und *gay* existieren. Dabei kann man entnehmen, dass das Sprachbewusstsein der Lernenden weitergefördert wurde.

Ein weiterer erwähnenswerter Diskussionsteil aus der Arbeitsgruppe A war die Auseinandersetzung mit der Wortkombination 'weltoffenes Deutschland' auf dem deutschen Werbeplakat:

00 EP: so - eu mostro a cara. por respeito a um brasil aberto. --- aberto
 01 ist nicht (wahrscheinlich: passend) - aberto ao mundo, weil weil
 02 DP: offenes é aberto?
 03 E: offenes ist aberto. weltoffenes é aberto ao mundo. vielleicht hier
 04 wir sagen contra gays. weltoffen ist für muslims. ist ein
 05 weltproblem. aber gays ist eine bestimmte teil des populations
 06 gays ist nicht eine weltpart - ja?
 07 DP: uhm
 08 EP: so so - vielleicht sagen wie - mein name ist luciano huck eu
 09 mostro a cara por um brasil aberto a diversidade

- 10 DP: tolerante
 11 EP: tolerante tolerante ist sehr gut. por um país - um brasil
 12 tolerante.
 13 DP: tolerante pode ser

In diesem Abschnitt schlussfolgert der KT EP, dass die Wortkombination 'weltoffenes Deutschland' auf dem Werbeplakat für die brasilianische Reproduktion der Kampagne nicht passen würde. Er bekräftigt, dass sich diese Wortwahl auf dem Werbeplakat 'Ich bin Muslima' sich gut eignen lässt, weil es die Willkommenskultur für Menschen außerhalb von Deutschland unterstützt. Im Gegensatz dazu würde eine solche Formulierung laut ihm nicht gleichermaßen für die Diskriminierungskategorie *Schwul* funktionieren, da *Schwule* nicht unbedingt unterschiedlicher Herkunft seien. Mittels dieser Feststellung wird in der Gruppe das Wort *diversidade* (Vielfältigkeit) und *tolerância* (Toleranz) als eine mögliche Anpassung vorgeschlagen.

In diesem Abschnitt kann man erkennen, dass die Lernenden sich nach dem kommunikativen Zweck des Textes orientierten. Sie spürten das Bedürfnis eine textuelle Kohärenz zu erzeugen, indem sie die Produktion von Unvereinbarkeiten im ZT vermieden. Somit kann wiederum wahrgenommen werden, dass die Lernenden - trotz keines Ausdruckes von Irritationsmomenten – bewusstere translatorische Entscheidungen trafen.

Des Weiteren haben die KT der Arbeitsgruppe A über die Possessivpronomen für die Anredeformen *tu* und *você* des brasilianischen Portugiesischen (BP) diskutiert. In der Originalkampagne wurde die Anredeform *du* verwendet, welche die Distanz zwischen den Interaktionspartnern (Textproduzent und Textempfänger) reduziert. Im BP werden die Anredeformen *du* und *Sie* jedoch anders als im Deutschen angewendet. In den meisten Fällen wird die Anredeform *senhor(a)* für die Markierung von Hierarchie bzw. von Machtbeziehungen angewendet und die Anredeform *você* steht meistens für Interaktionen, in denen solche Markierung von Hierarchie keine besondere Rolle spielen. Im Gegensatz zum Deutschen dienen die brasilianischen Anredeformen *senhor(a)* und *você* nicht unbedingt zur Markierung von Nähe oder Distanz. Darüber hinaus existieren im Portugiesischen zwei mögliche Personalpronomen für die Anredeform *du*: *você* und *tu*. Diese werden je nach Region unterschiedlich angewendet und ihre Bedeutungen

differenzieren sich von einander. Die Nutzung von *tu* prädominiert v.a. in der südlichen Region Brasiliens und z.T. werden sie auch in nördlichen Regionen angewendet. Sonst wird die Anredeform *você* in den restlichen Regionen Brasiliens in Gebrauch genommen. Die Anredeform *tu* in Südbrasilien (Santa Catarina und Rio Grande do Sul) kann dazu dienen, eine persönliche Nähe zu erzeugen, während *você* eine Distanzierung zwischen Interaktionspartner markieren kann. In der Folge findet man dann Überlegungen von den Lernenden in Bezug auf diese Unterschiede zwischen der Anwendung von den Possessivpronomen *teu* (Possessivpronomen für *tu*) und *seu* (Possessivpronomen für *você*) im BP:

00 EP: por um brasil - für DEINE - por sua dignidade
 01 DP: pode ser - ou por dignidade - geralmente dignidade
 02 Ep: é porque sua - sua em português é muito geral ele é sua para a
 03 terceira pessoa - sua é
 04 DP geralmente se coloca só dignidade - por dignidade
 05 EP: por dignidade?
 06 DP: a dignidade é universal.
 07 EP: certo. certo. faz sentido.
 08 DP: a dignidade da humanidade. não é da pessoa.
 09 EP: mas por exemplo aqui a gente tem uma ideia definida. quando a
 10 gente fala für DEINE würde é pela dignidade da pessoa. você tá
 11 falando pela sua dignidade
 12 DP: ja kann sein. sua tua dignidade
 13 EP: entendeu?
 14 EP: mas TUA dignidade não é comum. a gente não usa segunda pessoa
 15 abertamente assim
 16 DP: sua
 17 EP: só é então. este é o problema. eu to falando que o sua - como a
 18 gente usa o pronome de tratamento né? o sua ele é uma adaptação
 19 pra a segunda pessoa. a gente usou você. a gente esta
 20 direcionamento como você, você usa por nome sua. e o sua ele
 21 também funciona para a terceira pessoa. então parece que pode ser
 22 a dignidade do brasil. pode ser a dignidade da pessoa. pode ser a
 23 dignidade do mundo. o que também é uma boa ideia. também não é o
 24 problema.
 25 DP: então a gente tem duas opções ou usar o sua ou usar só o dignidade
 26 EP: eu acho que o sua fica legal porque passa tanto por dignidade do
 27 pais como dignidade da pessoa. entendeu? parece que --- ai ai voce
 28 abrange mais.

In dieser Diskussionsstelle haben die Mitglieder der Arbeitsgruppe A über die möglichen Entsprechungen für das Possessivpronomen *deine* debattiert. Der KT EP übersetzte das Possessivpronomen *deine* in *seu* (das Possessivpronomen für die 2. Person *você* und für die 3. Person *ele* im BP). Folglich schlug die KT DP, dass das Possessivpronomen *seu* im Portugiesischen ausgelassen werden könnte. Laut ihr würde die Auslassung des Personalpronomens die Idee weiterliefern, dass sich das

Wort *Würde* nicht auf eine bestimmte Person beziehe, sondern auf die ganze Menschheit. Daraufhin wurde vom KT EP hervorgehoben, dass die Präsenz des Personalpronomens *deine* im AT sich jedoch auf die bestimmte Person beziehe – nämlich die Person aus der dargestellten Diskriminierungskategorie. Die KT DP behauptete dann, dass *seu* (Possessivpronomen für *você*) oder *teu* (Possessivpronomen für *tu*) für die Übersetzung des AT in Gebrauch genommen werden könnten. Der KT BP hat ihr in der Folge darauf aufmerksam gemacht, dass das Pronomen *teu* üblicherweise nicht angewendet werde, sondern *seu*. Er betonte dann, dass mittels der Anwendung vom Personalpronomen *seu* eine Doppeldeutigkeit ermöglicht würde, denn *seu* wird sowohl für die zweite als auch für die dritte Person im BP angewendet. Somit könnte sich die Übersetzung *sua dignidade* sowohl auf die Würde der jeweiligen Person der Diskriminierungskategorie als auch auf die Würde von Brasilien beziehen.

Obwohl in diesem kurzen Diskussionsabschnitt auch keine Irritationsmomente zu erkennen waren, ist festzustellen, dass sich die Lernenden beim Übersetzen wieder Gedanken über das fremde und eigene Sprachsystem machten. Sie mussten erneut feststellen, dass mehrere lexikalische Entsprechungen für die Übersetzung möglich wären und mussten dabei entscheiden, welche der vorhandenen Optionen des BP am besten für die Reproduktion der Kampagne passen würde. Für das Treffen dieser translatorischen Entscheidung haben die Lernenden festgestellt, dass die Formen *tua* und *sua* verschiedene Lektüren anbieten könnten.

6.2.3 IRRITATIONSMOMENTE WÄHREND DER BEGRÜNDUNG DER TRANSLATORISCHEN ENTSCHEIDUNGEN

Nachdem die KT ihre Übersetzungsversionen angefertigt haben, wurde eine Diskussion im Plenum eröffnet, indem sie ihre translatorischen Entscheidungen begründen durften. Als die KT über ihre Vorgehensweise bei der Produktion des ZT berichtet haben, wurden lebhaftige Diskussionen ins Leben gerufen, in denen Reflexionsmomente unter den Lernenden zu erkennen waren.

Eine nennenswerte Diskussionsstelle für diese Forschungsstudie ist die, welche die Auswahl der Diskriminierungskategorien für die Reproduktion der

Kampagne in Brasilien wiedergibt. Lernende aus beiden Arbeitsgruppen haben berichtet, dass sie die Kategorien Jude, Muslima und Türke als unpassend für den brasilianischen Rezeptionskontext halten würden, weil die Einwohnerzahl Brasiliens mit diesen Hintergründen nicht repräsentativ sei. Stattdessen konnten laut ihnen die Kategorien Migrant, Schwarz und Schwul beibehalten werden, denn diese Kategorien werden gleichermaßen in Brasilien diskriminiert. Folglich erwähnten die KT aus der Arbeitsgruppe A, dass auch weitere Kategorien wie Indianer, *nordestinos*, *baianos* und Armen in einer derartigen Werbekampagne in Brasilien vorkommen könnten.

Ähnlich wie die Arbeitsgruppe A haben die KT aus der Arbeitsgruppe B berichtet, dass sie ebenfalls zu dem Konsens gekommen seien, dass Arme und *nordestinos* auch weitere Diskriminierungskategorien für die Erstellung der brasilianischen Kampagne darstellen könnten. Als beide Gruppen ähnliche Konstatierungen äußerten, fragte die LK die Probanden, aus welchem Grund die Kategorie *nordestinos* von ihnen für die Reproduktion der Kampagne als passend betrachtet wurde. Bei den Begründungen für diese Kategorieauswahl konnten unter den KT Meinungsverschiedenheiten zu der Thematik der Diskriminierung innerhalb Brasiliens erblickt werden. Diese werden im folgenden Diskussionsabschnitt auffällig:

00 LK: und wieso würden sie in dieser kategorie reinpassen? (5s) sind wir
 01 gegen nordestinos? haben wir was gegen nordestinos? aber wir sind-
 02 es gibt auch nordeste in brasilien. wenn dieses plakart in nordeste
 03 plakatiert wird wie würde das aussehen? habt ihr daran gedacht?
 04 es bleibt nicht nur hier im süden, ne?
 05 EP: ja
 06 LK: und was denkt ihr darüber? wenn ihr hier in santa catarina seid
 07 „eu sou catarinense. se você tem algo contra catarinense“. wie
 08 würde das in nordeste klingeln?
 09 EP: ja sehr - sehr estranho
 10 LK: sehr komisch?
 11 EP: sehr komisch
 12 LK: wo würden dieses plakart stehen dann?
 13 BR: somos todos brasileiros ((übersetzung: wir sind alle brasilianer))
 14 GG ((lachen))
 15 BR: sem fronteiras ((übersetzung: ohne grenzen))
 16 N: ohne grenze
 17 BR: ohne grenze
 18 LK: aber wenn wir von nordestinos machen würden. wo würdet ihr dieses
 19 plakart setzen? in welchem bundesland würde das erscheinen?
 20 DP: ich bin nordestina zum beispiel
 21 LK: bist du? und fühlst du dich diskriminiert?

22 DP: ahm menschen nicht kennen dass ich nordestina bin - so ich höre er
 23 -- ich weiss nicht
 24 LK: sprechen?
 25 DP: ja
 26 LK: und was sagen sie über die leute aus nordeste?
 27 DP: sie --- conectam ligam?
 28 LK: verbinden
 29 DP: sie verbinden nordeste immer mit arm
 30 LK: armut?
 31 DP: uhum. immer mit armut
 32 LK: uhum. stimmt das?
 33 DP: nein
 34 LK: nein?
 35 DP: (negando)nordeste gibt - wir haben viele industrie. wir haben -
 36 wir produzieren wein zum beispiel.
 37 LK: wein? ((erstaunt))
 38 DP: wein ((lächend)). wir haben seca aber wir haben eine sehr reich
 39 natur auch. so ist nicht so traurig als. und ich - ahm - odeio?
 40 wie sage ich
 41 LK: ich habe geweint? chorei?
 42 DP: não não - odeio
 43 N: hasse
 44 BR: hasse
 45 LK: ah odeio - ah - ich hasse
 46 DP: wann - ahm - menschen sagt dass nordestin hat die selbst - die
 47 gleiche sutaque
 48 LK: aham. den gleichen akzent
 49 DP: jedes estado hat ein sutaque diferente
 50 BR: nein sie haben die gleiche - das gleiche?
 51 LK: das gleiche
 52 BR: das gleiche sutaque
 53 DP: nein
 54 BR: ja - stimmt
 55 DP: nein nein. die expressions ist sehr diferent die intonation [sind
 56 BR: [ich
 57 kenne nicht so --- nordestiner - so viele dann
 58 DP: aber für uns ist SEHR diferent
 59 BR: ja so wie in santa catatina und paraná und rio grande do sul. alle
 60 verschiedene
 61 DP: ja - zum beispiel

Am Anfang dieses Abschnitts fragte die Lehrperson die KT, ob sie sich Gedanken darüber machten, wie ein Werbeplakat mit der Kategorie *nordestinos* in Brasilien aufgenommen werden würde und ob dieses Plakat auch in der Region vom Nordosten Brasiliens ihrer Meinungen nach plakatiert werden sollte. Auf diese Frage bejahte der KT EP, dass ein solches Plakat auf Leser in Brasilien außergewöhnlich

wirken würde. Anschließend äußerte der KT BR durch eine humorvolle Aussage, dass innerhalb Brasiliens alle Brasilianer sind und keine Grenzen existieren.

Im Nachhinein meldete sich die KT DP und offenbarte, dass sie aus der nordöstlichen Region Brasiliens herkomme. Die LK stellte ihr sie dann die Frage, ob sie als *nordestina* unter Diskriminierung leide. Darauf erwiderte sie, dass die Personen, denen sie im Süden Brasiliens begegne, meistens nicht wahrnehmen können, dass sie aus der nordöstlichen Region stamme und erfährt deshalb, was die Menschen meistens über die nordöstliche Region Brasiliens sagen. Sie berichtete, dass man in Brasilien sehr häufig die nordöstliche Region Brasiliens mit Armut verknüpfe. Sie betonte dabei auch, dass es im Nordosten nicht nur Dürre gebe, sondern die Region sehr reich an natürlichen Ressourcen sei. Sie übermittelte darauf folgend, dass sich zahlreiche Industrien im Nordosten Brasiliens sich befänden und dass dort Wein hergestellt würde. Letztendlich bekräftigte DP, dass es ihr überhaupt nicht gefalle, wenn Menschen behaupten, dass Bürger aus der nordöstlichen Region Brasiliens alle den gleichen Akzent hätten.

Im diesem Moment kam der KT BR zu Wort und betonte, dass sich die Akzente von Menschen aus der nordöstlichen Region gleich anhören würden. Als die KT NP auf seine Feststellungen einging, indem sie sagte, dass die Ausdrücke und Akzente sich sehr voneinander unterscheiden würden, hat BR bekannt, dass er bisher wenig Kontakt mit Menschen aus der nordöstlichen Region Brasiliens hatte. Nachdem ist er selber auf den Gedanken gekommen, dass sich die Akzente im Nordosten wahrscheinlich genauso unterscheiden, wie sich die Akzente in der südlichen Region Brasiliens differenzieren.

Durch diesen Abschnitt wird eine Erweiterung des Spektrums über die Thematik der Diskriminierung von *nordestinos* in Brasilien innerhalb der Plenumsdiskussion erkennbar. Mittels der Äußerungen der KT NP, die auf einer personalen Erfahrungsebene beruhen, wurden stereotypisierende Denkmuster über den Nordosten Brasiliens infrage gestellt. Darüber hinaus legte DP ein positiveres Bild vom Nordeste Brasiliens vor, indem sie hervorhob, dass natürliche Ressourcen und industrielle Pole auch dort existierten. Wie die Berichte von NP von den anderen KT aufgenommen wurden, konnte anhand der Daten nicht nachrecherchiert werden. Bekennen muss man jedoch, dass dieser Perspektivenwechsel während der

Gruppendiskussion für den Fakt sensibilisiert hat, dass der negative Ruf, dass im Nordeste vor allem Dürre und Armut existieren, ein einseitiges Bild dieser Region verschafft.

Ein weiteres nennenswerte Diskussionsfragment ist die Reaktion von BR auf ihre Aussagen. BR äußert in einem primären Moment die Ansicht, dass Menschen aus dem Nordosten Brasiliens den selben Akzent hätten. Folglich musste er aufgrund der Konfrontation mit den Ansichtspunkten von DP konstatieren, dass zwischen den Bundesländern Paraná, Santa Catarina und Rio Grande do Sul, die in der südlichen Region Brasiliens situiert sind, auch regionale Sprachvarietäten prädominieren. Er schlussfolgerte dann, dass genau wie diese Akzentsunterschiede von Einwohnern aus dem Süden wahrgenommen werden können, sollten auch ähnliche Sprachvarietäten im Nordosten existieren und für *nordestinos* wahrnehmbar sein müssen.

Diesen Äußerungen kann man entnehmen, dass BR eine Art Aha-Effekt zum Ausdruck bringt, als er Parallelen zwischen den Realitäten des Süden und des Nordostens Brasiliens zieht. Er bekennt, dass er wegen fehlender Erfahrung nicht über die Fähigkeit verfügt, zwischen den verschiedenen nordöstlichen Akzenten des brasilianischen Portugiesisches zu differenzieren. Er verbindet hier das fremde Deutungsmuster Sprachvarietäten im Nordosten Brasiliens mit seinem eigenen Deutungsrepertoire, nämlich die Existenz von Sprachvarietäten im Süden Brasiliens. Aus dieser Aushandlung mit fremden und eigenen Deutungsmustern wird wahrnehmbar, dass BR sein vorheriges Wissen relativiert und das fremde Deutungsmuster abwägt.

Im weiteren Verlauf dieser Diskussionsrunde hat die Lehrperson gefragt, ob andere regionale Diskriminierungen in Brasilien geschildert werden könnten. Auf diese Frage meldete sich die KT DP und behauptete, dass es zwischen *gaúchos* (Menschen ursprünglich aus dem Bundesstaat Rio Grande do Sul) und *catarinenses* (Menschen ursprünglich aus dem Bundesstaat Santa Catarina) auch eine ähnliche Spannung gebe. Diese Ansicht generierte dann weitere Debatten, in denen die Lernenden Meinungs austausch führten. Die KT haben die beiden regionalen Spannungssituationen in Vergleich gesetzt und aktivierten dabei politisches, wirtschaftliches und historisches Hintergrundwissen über die Thematik der

Diskriminierung gegen die *nordestinos*. Dabei versuchten sie die Gründe zu rekonstruieren, die für die Entstehung dieser spürbaren Missstimmung zwischen Menschen aus Norden und Süden Brasiliens beigetragen haben. Im folgenden Transkriptionsausschnitt wird diese Debatte veranschaulicht:

00 EP: so ich finde ich finde diese - ahm - wie sage ich preconceito?
 01 LK: vorurteil
 02 EP: vor?
 03 LK: VOR - UR - TEIL
 04 EP: vorurteil?
 05 LK: ja - vorurteil. ahm - was findest du?
 06 EP: so ist nicht so stark zwischen santa catarina und rio grande. ich
 07 glaube dass ist nicht so stark. aber ---
 08 LK: gegen nordeste existiert das?
 09 EP: ja. wie sie ((sie = DP)) sagt es ist sehr - ahm - comum?
 10 LK: sehr üblich? üblich
 11 EP: üblich
 12 BR: uhm - ich denke dass ich habe in mato grosso gewohnt. und dort
 13 gibt es viele gauchos. und sie sagen - die leute aus mato grosso
 14 sagen gauchos ist alle die leute die unter parana sind - wohnen
 15 oder kommen. und die gauchos die da wohnen haben - normalerweise
 16 haben ein bisschen geld oder mehr geld oder - nicht arme sind. und
 17 was denke ich dass desweil gibt es diese diese vorurteil es ist -
 18 die leute die nordestin sind - kommen - ahm - sie haben - es gab
 19 viele nordestiner die nach sao paulo gereist haben oder ---
 20 LK: gereist sind
 21 BR: gereist sind. ja. und - aber nicht - diese leute waren nicht reich
 22 sondern arme und haben eine dieses reise gemacht um vielleicht
 23 mehr konditionen
 24 EP: ein schlechte lebenskondition
 25 BR: ja genau
 26 LK: für bessere lebensqualität
 27 BR: und das ist der die großen meinung. idee. ja. die großer idee des
 28 vorteils ((gemeint wahrscheinlich: vorurteils)). und weil - ich
 29 habe - oder ich hatte nicht als ich in - wann ich in mato grosso
 30 wohne - hatte ich keine vorurteile von - von?
 31 LK: gegen
 32 BR: gegen. gegen nordestiner und gauchos. aber es gab mehr nodestiner
 33 die kein geld hatten - haben - hatten. und die leute aus
 34 südbrasilien hatten mehr geld. und vielleicht das ist die idee
 35 die nordestiner kommen für mehr konditionen und die leute aus
 36 südbrasilien kommen für eine verschiedene leben zu haben oder aber
 37 nicht für mehr konditionen. ich denke. das ist meine meinung.
 38 LK: denkt ihr genau so? ((zu den anderen KT))
 39 EP: ja. wie soll ich sagen. die gründe für die reisen ist verschieden
 40 ja? aber die sind nicht so verschiedenen weil gauchos die
 41 vielleicht 30 jahre ---
 42 LK: vor 30 jahren?
 43 EP: vor 30 jahren nach mato grosso gegangen sind - sie sie waren nicht
 44 reich. so sie - sie gehen nach mato grosso für ein bessere leben
 45 machen und ja - mehr geld verdienen. so ist sehr - parecido - wie
 46 sage ich?
 47 LK: sehr ähnlich
 48 EP: sehr ähnlich mit?

49 LK: aham
50 EP: so mehr ähnlich mit nordestinos die von nodeste nach sao paulo
51 oder rio de janeiro gegangen sind
52 BR: das ist mehr bekannt - die nordestiner
53 EP: ja ja. das ist mehr bekannt - die nordestiner ---
54 LK: ist es vielleicht ein stereotyp? oder stimmt das? ein stereotyp?
55 BR: ja, das ist ein stereotyp.
56 LK: ja ist das?
57 BR: ja
58 DP: es existiert
59 BR: ja ja.
60 EP: ja ja
61 LK: es existiert
62 EP: das stimmt
63 LK: und so - du kommst aus nordeste. die leute die nicht aus nordeste
64 kommen - woher kommen diese leute?
65 DP: hier?
66 LK: ne. die personen die in nordeste jetzt wohnen aber nicht aus
67 nordeste kommen. aus nordosten. was machen die da?
68 DP: wie die menschen zeigen? como as pessoas sao vistas de fora?
69 ((übersetzung: wie die menschen aus anderen regionen dort
angesehen werden?))
70 LK: ja. die leute die nicht aus nordeste sind und dort wohnen
71 DP: die sind sehr akzeptiert. und infelizmente?
72 LK: leider
73 DP: leider die nordestin - ahm - enaltece ((übersetzung: rühmen)
74 die südmenschen. das ist kulturelle ((weiter unverständlich))
75 LK: sie fühlen sich erniedrigt sozusagen
76 DP: er interisiert ((wahrscheinlich gemeint: verinnerlichen)) - diese
77 idea that - dass die südmenschen ist besser als uns. das ist sehr
78 latente ((übersetzung: latent)).
79 LK: und warum ist es so? warum gibt es so was?
80 EP: ahm vielleicht weil hier im süden ist wo die grösstes geld ist.
81 ist gemacht vielleicht
82 LK: gemacht wird
83 ja. die meisten geld gemacht wird. weil wir eine große
84 konzentration
85 LK: von Geld haben?
86 EP: ja. von Geld und weil wir viel industries und ---
87 DP: das ist eine - es gibt eine historisch - ahm - explicação?
88 EP ja das stimmt
89 LK: eine erklärung
90 DP: wenn ich habe jetzt nicht die - eu não me lembro agora
91 LK: ich kann mich nicht erinnern
92 DP: aber wenn die - es gab eine empresement ((wahrscheinlich gemeint:
93 geschäftsmann)) dass er - criar?
94 LK: er hat gegründet
95 DP: gegründet - vier spezifische banks. die bank von nordestens. die
96 bank von suden. eu estudei isso alguém me lembra? eu estudei
97 ((übersetzung: ich habe es gelernt - kann jemanden sich daran
98 erinnern?)). es sind vier groß fabrik. und die nordesten. die nord
99 und nordesten recebiert ((wahrscheinlich gemeint: bekommen)) die
100 letzte part ((wahrscheinlich gemeint: Teil)) des investment
101 ((wahrscheinlich gemeint: investition)). so süden und osten
102 die industrie ist noch mehr
103 EP: aber wann was das?
104 DP: eu acho que nos anos 50 se eu não me engano. da uma olhadinha
105 procura quando foi criada a sudeli . sul não sei do que não sei do
106 que. tem uma explicação((übersetzung: ich glaube in den 50er
107 jahren wenn ich mich nicht irre. schau mal nach. recherchiere wann

108 sudeli - irgendwas mit sul - gegründet wurde. es gibt eine
 109 erklärung)).
 110 EP: ja aber ich glaube dass gemacht war. das gemacht war? das es
 111 gemacht wird?
 112 LK: als das gemacht wurde. als das gemacht wurde.
 113 EP: ne ich glaube dass - isto aconteceu?
 114 LK: das ist passiert
 115 EP: passiert weil die meistens industrie war schon im sudesten
 116 vielleicht. vielleicht ein bisschen - vielleicht logik dass die
 117 grosster investment ist in suldesten region und die kleiner part
 118 geht zu nordeste. aber aber ich weiss es ist nicht - ahm - justo?
 119 wie sagt man?
 120 LK: gerechttigt - GERECHT
 121 EP: es ist nicht gerechtigt. aber aber die grosste produktion war in -
 122 industrielle produktion - brauche nicht sagen - war in in
 123 suldesten gemacht
 124 DP: de vinte anos pra cá?
 125 LK: seit 20 jahren
 126 DP: die federal governement
 127 LK: die staatliche regierung
 128 DP: ((unverständlich)) und investiert sehr in nordesten menschen
 129 industrie
 130 LK: so leider müssen wir die diskussion stoppen.

Im diesem Abschnitt kann man einen Überblick auf die bestehenden Vorkenntnisse der Lernenden über die Thematik der Diskriminierung gegen *nordestinos* bekommen. Der KT BR greift auf seine persönliche Erfahrung zurück, und behauptete, dass als er im Mittelwesten Brasiliens (Mato Grosso do Sul) lebte, habe er wahrgenommen, dass die dortigen Einwanderer aus dem Süden eine bessere sozioökonomische Lage als die Einwanderer aus der nordöstlichen Region Brasiliens hatten. Er schlussfolgerte anhand dieser persönlichen Erfahrung, dass *nordestinos* auf der Suche nach besseren Lebensbedingungen aus dem Nordosten auswandern und dass sich Menschen aus der südlichen Region nicht wegen einem schlechteren sozioökonomischen Status in anderen Regionen Brasiliens ansiedeln.

Folglich widersprach EP der Meinung von BR und berichtete, dass die *gaúchos* (Bezeichnung für Menschen aus dem Bundesland Rio Grande do Sul) vor dreißig Jahren in die anderen Regionen Brasiliens, auch auf der Suche nach besseren Lebensbedingungen, eingewandert sind. BR erwiderte diesem Kommentar, dass das Bild, dass *nordestinos* wegen ihrer finanziellen Lage den Nordosten verlassen, wahrscheinlich pauschalisierter wurde als von Auswanderern anderer Regionen und deshalb zu einem Klischee geworden ist. Die Lehrperson hat anschließend die Frage aufgeworfen, ob diese Wahrnehmung über die *nordestinos* als ein Stereotyp anerkannt werden könnte.

Die KT DP berichtete folglich, dass solche Mutmaßungen über *nodestinos* der Realität entsprächen und dass es eine historische Erklärung dafür gebe, warum die nordöstliche Region Brasiliens im Vergleich zu den südlichen und südöstlichen Landesregionen wirtschaftlich benachteiligt sei. Wegen fehlender Sprachkenntnisse der KT konnte man nicht nachvollziehen, auf welches historische Ereignis sich DP bezog. DP behauptete, dass vier verschiedene Fabriken und Banken gegründet wurden und dass der kleinere Anteil der Investitionen an die nordöstliche Region Brasiliens verschickt wurde.

In Bezug auf dieses historische Ereignis kommentiert EP, dass sich im Süden und im Südosten Brasiliens die Mehrheit der Industrien befänden und deshalb die südliche Region reicher sei als die Nordöstliche. Darüber hinaus kommentierte er, dass es trotz der größeren Konzentration industrieller Produktion im Süden nicht gerecht sei, dass in den Nordosten weniger investiert würde. Die KT DP behauptete folglich, dass die aktuelle staatliche Regierung mehr in die nordöstlichen Industrien investiere.

Aus den Äußerungen der Lernenden in diesem Abschnitt kann man entnehmen, dass sie es während der Plenumsdiskussion versucht haben, die Ursachenfaktoren für die Diskriminierung gegen *nordestinos* zu rekonstruieren. Dabei haben die Lernenden etliche Deutungsmuster aufgedeckt, die im brasilianischen Diskursfeld über diese Thematik eingebettet sind. Diese Deutungsmuster sind beispielsweise:

- im Nordosten ist die sozioökonomische Lage wesentlich schlechter als im Süden und Südosten Brasiliens
- *nordestinos* wandern auf der Suche nach besserer Lebensqualität in andere Regionen Brasiliens ein .
- im Süden und Südosten liegt die größte Konzentration industrieller Produktion Brasiliens

Man kann anhand dieses Transkriptionabschnitts beobachten, dass trotz des geteilten Vorwissens, auf dessen Basis die Lernenden die Debatte über den Nordosten Brasiliens führten, es spürbar ist, dass Lernenden Meinungsverschiedenheiten zum Ausdruck brachten und dass sich ihre

gesammelten persönlichen Erfahrungen und Ansichten zu diesem Themenfeld voneinander unterschieden. Mittels der stattgefundenen Meinungs austausche ist es wahrnehmbar, dass die Lernenden ihre Meinungen während der Diskussion umformulierten und weiterergänzten. In diesem Sinne kann man davon ausgehen, dass Lernende durch die Konfrontation mit den Ansichten ihrer Kollegen über ihre Aussagen weiter nachgedacht haben.

6.3 ERGEBNISSE

Anhand der Datenauswertung kann man folgern, dass reflexive Denkprozesse über fremde und eigene Deutungsmuster während der Durchführung der translatorischen Aufgabe Deutungsmuster identifiziert werden konnten. Diese Reflexionsmomente kamen in unterschiedlichen Formen vor und konnten in den drei Etappen der Übersetzungsaktivitäten (vor, während und nach der tatsächlichen Übersetzung des AT) identifiziert werden.

Man konnte anhand der Plenumsdiskussionen in der ersten Etappe der Übersetzungsaktivität feststellen, dass die Lernenden auf Basis ihres verfügbaren Deutungsrepertoires zentrale Elemente des AT für die Interpretation abstrahieren konnten. Sie haben bei der ersten Lektüre des Plakates wahrgenommen, dass es sich bei dem AT um eine Werbekampagne handelt, die in Deutschland veröffentlicht wurde und die das Engagement gegen die Diskriminierung bezweckt und unterstützt.

Man konnte dennoch während der ersten Etappe der Übersetzungsaktivität auch herausstellen, dass die Lernenden einige Desorientierungsmomente wegen fehlender Informationen aus dem Ausgangskontext aufzeigten. Aufgrund von Unkenntnissen über die Identitäten der dargestellten Persönlichkeiten auf den Plakaten konnten die Lernenden die Provokation und den Apell der Kampagne im ersten Augenblick nicht entziffern. Erst dann als die Lernenden den Zusammenhang zwischen den textuellen und den bildlichen Elementen des Plakats herstellten, haben sie diese weiteren Elemente der jeweiligen kommunikativen Situation identifiziert.

Während der Übersetzung des AT in Gruppen haben die Lernenden auch Reflexionsmomente über fremde und eigene Deutungsmuster zum Ausdruck

gebracht. Die KT haben beim Übersetzen festgestellt, dass ihnen mehrere lexikalische Entsprechungen für ein einziges Wort zur Verfügung stehen und dass Anpassungen für die Erstellung eines ZT benötigt wurden, damit die Kampagne den kommunikativen Zweck in dem Zielkontext erfüllen könnte.

In dieser Phase haben die Lernenden auch weiter über die Konnotationen bzw. über die Bedeutungszuschreibungen eines Wortes diskutiert. Dabei wird es wahrnehmbar, dass Lernende beim Übersetzen einen Schritt weiter im Vergleich zu der Lektüre gegangen sind: Mitglieder der Gruppe A konnten z.B. das Wort *Schwal* beim Textlesen verstehen. Beim Übersetzen hat eine Kursteilnehmerin der Gruppe jedoch bemerkt, dass ihr die Konnotationen dieses Wortes noch unbekannt waren und erkannte somit das Bedürfnis, die Bedeutungszuschreibungen für das Wort *Schwal* aus dem deutschsprachigen Diskursfeld aufzudecken, um eine translatorische Entscheidungen treffen zu können. Solche Reaktion weist die Feststellung von Bohunovsky und Pedra nach, dass die Übersetzungsaktivitäten von Lernenden eine detaillierte Lektüre verlangen, durch die Lernende das Bedürfnis verspüren, kontextuelle und pragmatische Aspekte der Sprache in Acht zu nehmen, die hochwahrscheinlich bei einer einfachen Textlektüre übersehen werden würden.

Auch in der letzten Phase der Übersetzungsaktivität konnten reflexive Denkprozesse erkannt werden. Lernende haben während der Begründung ihrer Meinungen verschiedene Ansichten zur Thematik der Diskriminierung in Brasilien gegeben und haben dabei Deutungsmuster aus dem zielsprachigen Diskursfeld aufgedeckt und zur Diskussion gebracht. Durch die Aufdeckung solchen geteilten Hintergrundwissens über die Diskriminierung von *nordestinos* haben Lernende einige Deutungsmuster aus dem muttersprachlichen Diskursfeld in Frage gestellt. Außerdem haben sie auch versucht die Gründe zu rekonstruieren, weshalb sich solche Deutungsmuster innerhalb des brasilianischen Diskursfeldes konsolidiert haben.

Auf Basis der Identifikation von Reflexionsprozessen über eigene und fremde Deutungsmuster in den drei Etappen der Übersetzungsaktivität werden in der folgenden Tabelle die Reaktionen der Lernenden, die als ein Indiz für einen kulturbezogenen Lernprozess gehalten werden konnten, skizziert. Für eine bessere Veranschaulichung dieser Reaktionen wurden sie in zwei Kategorien aufgeteilt: die

Reaktionen, die in Form von einem Irritationsmoment vorgekommen sind und die Reaktionen, die auf das reflexive Denken hinweisen, die aus diesen Irritationsmomenten generiert wurden. Die Irritationsmomente umfassen hier die Identifikation von fehlenden Wissens-elementen und/oder die Konfrontation mit fremden Deutungsmustern. Und das reflexive Denken umfasst die Art und Weise, wie die Lernenden mit diesen Irritationsmomenten umgegangen sind.

Indizien für einen kulturbezogenen Lernprozess (Deutungslernen) Reaktionen der Lernenden		
	Irritationsmomente	Reflexives Denken
1. Etappe Lektüre des Ausgangstextes	<ul style="list-style-type: none"> • Ausdruck von Unsicherheiten bei der Interpretation des AT: Erkennung von fehlendem Hintergrundwissen über die Identitäten der dargestellten Personen auf den Plakaten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Herstellung vom Zusammenhang zwischen bildlichen und textuellen Elementen. Ausdruck des Aha-Erlebnisses: Erschließung der Herkunft von den im Plakat dargestellten Persönlichkeiten. • Wahrnehmung von zentralen Elementen des AT: Provokation und Widerspruch.
2. Etappe Übersetzung in den Arbeitsgruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennung vom Unkenntnis über die Konnotation vom Wort <i>Schwul</i> aus dem Deutschen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nachfragen nach den Konnotationen bzw. nach den Bedeutungszuschreibungen für das Wort <i>Schwul</i>. • Wahrnehmung, dass man beim als Übersetzer die Bedeutungszuschreibungen für ein Wort aus dem Ausgangssprachlichen kennen muss, um eine translatorische Entscheidung treffen zu können.
	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennung von mehreren möglichen lexikalischen Entsprechungen für ein Wort aus dem AT. 	<ul style="list-style-type: none"> • Überlegungen über den eigenen Sprachgebrauch: <ul style="list-style-type: none"> • Überlegungen über die Bedeutungszuschreibungen für das Wort <i>homosexual</i> und <i>gay</i> aus dem BP. • Überlegungen über die Nutzung von Personalpronomen <i>teu</i> und <i>seu</i> aus dem BP.
3. Etappe Translatorische Entscheidungen	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennung von fehlenden Erfahrungen/Kenntnissen über eine bestimmte Thematik. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleich von eigenen und von fremden Gesichtspunkten. • Überdenken der eigenen Ansicht. • Abwägung der Meinung der anderen Kollegen
	<ul style="list-style-type: none"> • Konfrontation mit Meinungsverschiedenheiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Zugriff auf eigene persönliche Erfahrungen, um die eigene Stellungnahme zu begründen. • Zugriff auf gesammelte Kenntnisse über den historischen Hintergrund der Thematik, um die eigene Stellungnahme zu begründen.

Tabelle 5: Indizien für einen kulturellen Lernprozess: Die Reaktionen der Lernende

Anhand des Ablaufs der translatorischen Aktivität im FSU konnte auch schlussfolgert werden, dass Reflexionsmomente während des Übersetzens besonders stimuliert wurden, als Lernende sich auf die kommunikative Funktion des Textes fokussierten. Man konnte beispielweise bemerken, dass die Mitglieder der

Arbeitsgruppe A im Vergleich zu den Mitgliedern der Arbeitsgruppe B funktionsgerechter translatorischen Entscheidungen zur Reproduktion des ZT erstrebt haben. In ihrer Arbeitsgruppe gab es auch deshalb mehrere Reflexionen über die Deutungsmuster, die in den ausgangs- und zielsprachigen Diskursfeldern präsent sind. Insofern kann man anhand des Experiments auch folgern, dass die Orientierung nach dem funktionalen Zweck des Textes während des Übersetzens Lernende dafür sensibilisieren kann, dass sie in der Rolle des Mediators besondere Aufmerksamkeit auf die kontextuellen und pragmatischen Sprachelemente legen sollen, damit die Übersetzung auch ihren kommunikativen Zweck für Rezipienten des Zieltextes erfüllt. In diesem Sinne kann der Einsatz funktionaler Übersetzungen die Reflexion über Deutungsmuster weiterfördern.

Aus dem durchgeführten Experiment konnte auch gefolgert werden, dass wenngleich einige Lernende sich bemüht haben, an einigen Stellen funktionsgerechte Übersetzungen zu produzieren, es wahrnehmbar ist, dass die Probanden in der vorliegenden Studie über keine geübte Übersetzungskompetenz verfügten. Man kann durch den Verlauf der Übersetzungsaktivität beobachten, dass Lernende wenige Strategien anwendeten und ohne große Vorüberlegungen mit der Übersetzung des Textes begonnen haben.

Es wurde beispielsweise von den Probanden aus beiden Gruppen während des Übersetzungsprozesses außer Acht gelassen, dass die bildlichen Elemente der Kampagne eine zentrale Rolle spielen. Die Probanden haben sich praktisch nur auf die textuellen Elemente des Plakates konzentriert. Bei der Übersetzung in den beiden Arbeitsgruppen haben die Lernenden ohne große Nachüberlegungen Prominenten aus Brasilien ausgesucht, um die Kampagne zu reproduzieren. Unter den Gruppen wurde dabei aber nicht über die Wirkung der Kombination von bildlichen und textuellen Elementen aus der Originalkampagne diskutiert. Wie bereits angesprochen, wird durch die Anwendung von textuellen und bildlichen Elementen Provokation im Text erzeugt. Das wurde während des Übersetzungsprozesses in den Arbeitsgruppen nicht berücksichtigt. Die Entscheidung für die jeweiligen ausgesuchten Prominenten (Faustão und Luciano Huck) wurde willkürlich getroffen.

Bei einer längeren Unterrichtssequenz könnten sich Lernende Gedanken darüber machen, wie man die Provokation in der brasilianischen Kampagne durch

die Kombination von Bild und Text erzeugen könnte. Man könnte auf getroffene Festlegungen aus den Plenumsdiskussionen aufgreifen und daraus eine neue mögliche Gestaltung bildlicher Darstellung für das Plakat entwickeln. Im Fall der Diskriminierungskategorie *nordestinos* könnte man z.B. ein positiveres Bild dieser Region durch eine bildliche Darstellung produzieren, indem Lernende vielleicht die industriellen Polen und natürlichen Ressourcen, die dort existieren, darstellen. Das könnte die Provokation wieder herstellen, denn es baut das Klischee ab, dass im Nordosten v.a. Armut und Dürre herrscht.

Eine weitere und schwerwiegende Schlussfolgerung dieser Arbeit ist auch die Feststellung, dass der Einsatz translatorischer Übungen im FSU nicht nur als ein didaktisches Instrument bzw. als Mittel zur Stimulierung von kulturellem Lernen betrachtet werden kann, wie anfangs angenommen wurde, sondern das Übersetzen-Können in sich vom Übersetzer die Kompetenz verlangt, Deutungsmustern aus den ausgangssprachlichen und zielsprachigen Diskursfeldern zu identifizieren, zu vergleichen und auszuhandeln. Insofern muss man bedenken, dass die Entwicklung einer grundlegenden Übersetzungskompetenz unter Fremdsprachlernenden auch zwangsläufig das Deutungslernen in Gang setzt.

Letztlich konnte anhand des vorliegenden Experiments das Faktum wiederum bestätigt werden, dass der kulturbezogene Lernprozess im FSU ein hochkomplexes Konstrukt ist, welches sich schwer operationalisieren lässt. Anhand dieser Arbeit wurden einzelne Reaktionen der Lernenden während der Übersetzungsaktivität ausgewählt und beschrieben, die als ein Indiz für reflexive Denkprozesse identifiziert werden könnten. Diese erhobenen Indizien beruhen jedoch nur auf der Oberfläche der gesamten Konstellation von Denkprozessen, die im Gehirn der Lernenden ablaufen. Man kann anhand eines solchen entwickelten Forschungsdesigns nicht in detaillierter Weise darlegen, wie Lernende fremde Deutungsmuster wahrnehmen und verarbeiten. Man kann nur aus den Aussagen der Lernenden abstrahieren, welche Stellungnahmen sie innerhalb der Übungsdurchführung zu der jeweiligen Thematik zum Ausdruck brachten. Hinsichtlich dazu benötigt der kulturwissenschaftliche Forschungsbereich weitere empirische Studien, die künftig zur Erstellung eines Operationalisierungsmodells beitragen können.

7 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

In der vorliegenden Masterarbeit wurde der kulturelle Lernprozess in der fremdsprachlichen Lehrpraxis empirisch erforscht. Ausgangspunkt für die präsenste Forschungsstudie war die Interrelation zwischen dem Einsatz translatorischer Übersetzungsübungen und dem kulturellen Lernprozess, welche in dem theoretischen Rahmen dieser Masterarbeit erläutert wurden. Das Vorhaben der vorliegenden Forschungsstudie war die Identifikation und die Untersuchung von gefundenen Indizien für einen kulturbezogenen Lernprozess, die während des Übersetzungsprozesses innerhalb des FSU in Erscheinung traten.

Für das empirische Forschungsexperiment wurde eine Übersetzungsaktivität im FSU durchgeführt. Probanden der vorliegenden Forschungsstudie waren DaF-Lernende brasilianischer Herkunft, die an der Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, Brasilien) einen Deutschkurs auf der Niveaustufe B1 besuchten. Sie bekamen den Auftrag die Kampagne *‘Gesicht zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland’* ins BP zu übersetzen. Für die Erhebung der Daten wurden die Diskussionen, die während des Unterrichtsverlaufs erzeugt wurden, in Audioform aufgenommen. Bei der Datenauswertung wurden relevante Diskussionstellen transkribiert und analysiert.

Die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Studie haben demonstriert, dass reflexive Denkprozesse über fremde und eigene Deutungsmuster während der Übersetzungsaktivität in Gang gesetzt wurden. Lernende haben sich für die Bewältigung der translatorischen Aufgabe Gedanken über Wortkonnotationen und den Sprachgebrauch gemacht. Sie haben Deutungsmuster besonders aus dem muttersprachlichen Diskursfeld – nämlich des BP – rekonstruiert und zur Diskussion gebracht. Dabei wurden sie stimuliert über ihren eigenen Sprachgebrauch nachzudenken, damit sie ihre translatorischen Entscheidungen treffen konnten.

Anhand der aufgehobenen Daten konnte auch schlussgefolgert werden, dass das Übersetzen nicht nur als ein Mittel zur Stimulierung des kulturellen Lernens betrachtet werden kann, sondern das Übersetzen-Können in sich, gezwungenermaßen auch die Befähigung vom Translator impliziert, Deutungsmuster aus unterschiedlichen Diskursfeldern aufzudecken und diese in Beziehung zu

setzen. Vor allem wenn sich Lernende auf die kommunikative Funktion fokussieren, müssen sie erwägen, ob die jeweiligen lexikalischen oder syntaktischen Konstruktionen ähnliche Deutungsmuster aufwecken, als die, die in den zielsprachigen Diskursen in Gebrauch genommen werden.

Empfehlenswert für zukünftige empirische Studien im diesem Studienfeld ist die Entwicklung einer längeren Unterrichtsreihe, durch die Lernende die Möglichkeit erhielten, parallele Texte zuzugreifen und ihre Übersetzungsversionen zu überarbeiten. Ähnliche Forschungsstudien mit diesem Verfahren liegen bereits vor, wie die Masterarbeit von Sigle (2013). Man konnte durch den Einsatz paralleler Texte untersuchen, ob Lernende, die Zugang zu Metatexten erhielten, weitere Deutungsmuster aus dem AT enthüllten und ob sie folglich ihre erste Übersetzungsversion bearbeiteten. Man kann anhand eines solchen Experiments nachrecherchieren, ob die Vertiefung in die Thematik des AT Lernende weiter unterstütze, einen umfangreicheren und tieferen Einblick über die im AT eingebetteten Deutungsmuster zu bekommen um diese infolgedessen ihren Texten funktional zu übersetzen.

BIBLIOGRAPHIE

Altmayer, Claus (2002): Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 6(3), 25 Seiten. Online verfügbar unter http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_3/beitrag/deutungsmuster.htm. [Stand 20.01.2015]

Altmayer, Claus (2006): 'Kulturelle Deutungsmuster' als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. In: FLuL, 35, 44-59.

Altmayer, Claus (2007): Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache – Ziele und Verfahren. In: Redder, Angelika (Hrsg.) (2007): Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 267-276.

Altmayer, Claus (2008): Von der 'interkulturellen Kompetenz' zum 'kulturbezogenen Deutungslernen'. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: Schulz, Renate & Tschirner, Erwin (Hrsg), Communicating Across Borders. Developing intercultural Competence in German as a Foreign Language. München: Iudicium, 28-41.

Altmayer, Claus (2009): Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg), Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr, 123-138.

Altmayer, Claus & Koreik, Uwe (2010): Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 15 (2), 6 Seiten. (online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/AltmayerKoreik.pdf>) [Stand 26.01.2015]

Arnold, Rolf & Schüssler, Ingeborg (1996): Deutungslernen - ein konstruktivistischer Ansatz lebendigen Lernens. In: Arnold, Rolf (ed.), Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 184-206.

Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan & Hölscher, Tonio (Hrsg), Kultur und Gedächtnis. Frankfurt: Suhrkamp, 9-19.

Bohunovsky, Ruth (2009): O ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a „compreensão do estrangeiro“: o papel da tradução. In: Horizontes de Linguística Aplicada, v.8, n.2, 170-184.

Bohunovsky, Ruth (2011): A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural? In: Trabalhos em Linguística Aplicada, v.50, n.1, 205-217. Online verfügbar unter:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132011000100012&script=sci_arttext.
[Stand: 04.03.2015]

Branco, Sinara de Oliveira (2001): As faces e funções da tradução em sala de aula de língua estrangeira. In: *Cadernos de Tradução*, v. 1, n. 27, 161-178. Online verfügbar unter <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/21757968.2011v1n27p161>)
[Stand 26.02.2015]

Carvalho Neto, Geraldo Luiz & Bohunovsky, Ruth (2011): Tradução e mediação no ensino de alemão como língua estrangeira, in: Bohunovsky, Ruth (Hrsg.), *Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos*. Curitiba: Editora da UFPR, S. 237-255.

Christ, Herbert (1997): Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(3), 22 Seiten. Aufrufbar unter: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/christ.htm [Stand: 04.02.2015]

Dobstadt, Michel & Riedner, Renate (2013): Übersetzen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache: Neue Perspektiven im Zeichen einer sprachreflexiven Auseinandersetzung mit dem ‚symbolic gap between languages‘. In: Pasewalck, Silke; Loogus, Terje; Neidlinger, Dieter (Hrsg.): *Interkulturalität und literarisches Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.

Eßer, Ruth (2006): „Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr...“ Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11, 3, 18 Seiten. Aufrufbar unter: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Esser1.htm> [Stand 26.01.2015].

Erdmenger, Manfred (1996): *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber, S. 11-34.

House, Juliane (1997): Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(3), 21 Seiten. Aufrufbar unter: Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/house.htm [Stand: 26.01.2015].

House, Juliane (2001): Übersetzen und Deutschunterricht. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz, Henrici, Gert (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch* (1. Auflage). Berlin, New York: de Gruyter, 258-268.

Hu, Adelheid (1997): Interkultureller Fremdsprachenunterricht „und die Heterogenität von Kulturen“. Ergebnisse und Schlussfolgerungen einer qualitativ-empirischen Studie zu subjektiven Sprachlernkonzepten deutscher und taiwanesischer Jugendlicher. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(3), 17 Seiten. Aufrufbar unter: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/hu.htm [Stand 26.01.2015]

Hu, Adelheid (2005): Kulturwissenschaft(en) und Fremdsprachenforschung: Szenen einer Beziehung. In: Schumann, Adelheid (Hrsg): Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts. Frankfurt am Main: Peter Lang, 45-57.

Keim, Lucrecia (2003): Übersetzung im DaF-Unterricht. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 30: 4, 383-394.

Königs, Frank G. (2000): Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders! In: Fremdsprache Deutsch, 23, S. 6-13.

Kramsch, Claire/ Huffmaster, Michael (2008): The Political Promise of Translation. In: Fremdsprache lehren und lernen, 37, S. 283-297.

Loogus, Terje (2008): Kultur im Spannungsfeld translatorischer Entscheidungen: Probleme und Konflikte. Berlin: SAXA.

Neuner, Gerhard & Hunfeld, Hans (2008): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung. Berlin ; München [u.a.] : Langenscheidt.

Neustadt, Eva & Zabel, Rebecca (2010): „Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?“ Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 15 (2), 61-80. Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/NeustadtZabel.pdf>. [Stand 04.03.2015]

Nord, Christiane (1993): Einführung in das funktionale Übersetzen. Am Beispiel von Titeln und Überschriften. Tübingen: A. Franke. S. 1-26.

Nord, Christiane (2009): Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse. Tübingen: Julius Groos Verlag Brigitte Narr.

Nord, Christiane (2010): Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzenlehren und -lernen. Berlin: Bundesverband für Dolmetscher und Übersetzer, 246 Seiten.

Pedra, Nylcea & Bohunovsky, Ruth (2011): El general de brigada es um tipo de caramelo – tradução automática e aprendizagem cultural. In: Cadernos de Tradução, Florianópolis, v. 1, n. 27, p. 243-260. Online verfügbar unter: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2011v1n27p243> [Stand 03.05.2015]

Peterwagner, Reinhold (2005): What ist the Matter with Communicative Competence? An analysis to encourage teachers of Englisch to assess the very basis of their teaching. Wien: LIT.

Reinbothe, Rosvitha (1997): Landeskunde in der Deutschlehrerausbildung. In: Information Deutsch als Fremdsprache, 24, 4, S. 499-513.

Reiß, Christiane /Vermeer, Hans J. (1984): Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Tübingen, Niermeyer.

Roche, Jörg (2013): Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Franke. S. 15-17.

Romanelli, Sergio (2006): Traduzir ou não em sala de aula? Eis a questão. In: Revista Inventário. 5. ed., mar/2006. Online verfügbar unter: <http://www.inventario.ufba.br/05/05sromanelli.htm>.

Romanelli, Sergio (2009): O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. In: Horizontes de Linguística Aplicada, v. 8, n. 2, 200-219.

Rodrigues, Cássio (2000): Warum hast du so und nicht anders übersetzt? In: Fremdsprache Deutsch, 23, S. 25-33.

Evelyn Röttger (2010): Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürden- lauf?. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 15: 2, 7-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Roettger.pdf>.

Rüger, Antje (2010): Fragen und Entscheidungen bezüglich der Datenerhebung in einer Studie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 15 (2), S. 81-98. Aufrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Rueger.pdf>. [Stand 26.01.2015]

Saldanha, Camila Teixeira; Laiño, Maria José; Melo, Noemi Teles de (2014): Tradução em sala de aula de LE: O componente cultural no ensino. In: Carvalho, Tatiana Lourenço de; Pontes, Valdecy de Oliveira (Hrsg), Tradução e ensino de línguas. Desafios e perspectivas. Mossoró: UERN, 28-39. Online verfügbar unter http://www.uern.br/controladepaginas/dle-producao-docente/arquivos/2127tradua%C2%A7a%C2%A3o_e_ensino_de_la%C2%ADnguas.pdf [Stand: 10.03.2015]

Schwerdtfeger, Inge C. (2001): Ganzheitliches Lernen und Leiblichkeit im Fremdsprachenunterricht – Zwei Seiten einer Medaille. In: Info DaF, 28, 5, S. 431-442.

Schüßler, Ingeborg (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung –zwischen Irritation und Kohärenz. In: Bildungsforschung, 5 (2), 22 Seiten. Aufrufbar unter: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/75> [Stand 26.01.2015]

Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10, S. 353–402. Aufrufbar unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> [Stand 15.11.2015]

Sigle, Cássia (2014): Tradução Pedagógica: A influência de textos paralelos em atividades tradutórias no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. Masterarbeit, Universidade Federal de Santa Catarina. Aufrufbar unter: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129404> [Stand 12.12.2015]

Terra, Márcia Regina (2010): Tradução e aprendizado de língua estrangeira: O ponto de vista do aluno. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 49 (1), 69-85.

Tekin, Özlem (2010): Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Leistungen, Grenzen und Konsequenzen“. In: *Globalisierte Germanistik: Sprache – Literatur – Kultur. Tagungsbeiträge des XI. Türkischen Internationalen Germanistik Kongress in Izmir, 20.-22.05.2009*. Izmir: Universitätsverlag, 496-511.

Vermeer, Hans J. (2004): Skopos and commission in translational action. Übersetzt von Andrew Chesterman. In: Venutti, Lawrence (Hrsg.), *The translation studies reader*. 2 Aufl. London, New York: Routledge: 227-238.

Vollmer, Helmut J. (2003): Interkulturelles Lernen – interkulturelles Kommunizieren: Vom Wissen zum sprachlichen Handeln. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr.

ANHÄNGE

ANHANG 1: PLAKATE DER WERBEKAMPAGNE GESICHT ZEIGEN! FÜR EIN WELTOFFENES DEUTSCHLAND



ICH BIN MUSLIMA
WENN DU WAS GEGEN MUSLIME HAST

„Mein Name ist Astrid Frohloff und ich zeige Gesicht: für Respekt, für ein weltoffenes Deutschland und für deine Würde. Denn meine Freiheit ist auch deine Freiheit. Zeig auch du dein Gesicht. Es wird gebraucht.“
www.gesichtzeigen.de



ICH BIN TÜRKIN
WENN DU WAS GEGEN TÜRKEN HAST

„Mein Name ist Gesine Cukrowski und ich zeige Gesicht: für Respekt, für ein weltoffenes Deutschland und für deine Würde. Denn meine Freiheit ist auch deine Freiheit. Zeig auch du dein Gesicht. Es wird gebraucht.“
www.gesichtzeigen.de





ICH BIN SCHWUL
WENN DU WAS GEGEN SCHWULE HAST

„Mein Name ist Jörg Thadeusz und ich zeige Gesicht: für Respekt, für ein weltoffenes Deutschland und für deine Würde. Denn meine Freiheit ist auch deine Freiheit. Zeig auch du dein Gesicht. Es wird gebraucht.“
www.gesichtzeigen.de






ICH BIN SCHWARZ
WENN DU WAS GEGEN SCHWARZE HAST

„Mein Name ist Markus Kavka und ich zeige Gesicht: für Respekt, für ein weltoffenes Deutschland und für deine Würde. Denn meine Freiheit ist auch deine Freiheit. Zeig auch du dein Gesicht. Es wird gebraucht.“
www.gesichtzeigen.de







Von links nach rechts und von oben nach unten: "Ich bin Schwarz" mit Paul van Dyk (DJ und Musikproduzent) , "Ich bin Schwul" mit Jörg Thadeusz (Journalist und Moderator), "Ich bin Türkin" mit Gesine Cukrowski (Schauspielerin), "Ich bin Schwarz" mit Markus Kavka („Number-one“ Moderator und DJ), "Ich bin Jude" mit Ulrich Wickert (Journalist und frühere ARD-Nachrichtensprecher), "Ich bin Muslima" mit Astrid Frohloff (Journalistin und Fernsehmoderatorin), "Ich bin Türke" mit Sebastian Krumbiegel (Musiker), "Ich bin Jude" mit Kurt Krömer (Komiker) und "Ich mit Migrant" mit Klaus Wowereit (Regierender Bürgermeister von Berlin zwischen 2001 und 2014).

ANHANG 2: ÜBERSETZUNGSaufTRAG

Übersetzungsauftrag

Ein Repräsentant des Kulturministeriums Brasiliens war in Berlin zum Welttag gegen Rassismus in 2013 und hat von der Kampagne 'Gesicht zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland' erfahren. Er fand die Kampagne eine ausgezeichnete Idee und möchte im nächsten Jahr eine solche Kampagne in Brasilien reproduzieren. Aus diesem Grund werden Sie kontaktiert, die Kampagne ins brasilianische Portugiesisch zu übersetzen.

Bei der Erstellung der Übersetzung achten Sie bitte auf folgende Punkte:

- Sie haben insgesamt 40 Minuten Zeit um den Text zu übersetzen.
- Die Gruppe soll eine einzige und gemeinsame Übersetzungsversion verfassen.
- Arbeiten Sie immer mit der Gruppe. Man soll NICHT allein seine eigene Übersetzungsversion verfassen und diese mit der Gruppe vergleichen. Sie sollen gemeinsam eine Diskussion führen, indem alle ihre Ideen bzw. Übersetzungsvorschläge ausdrücken und begründen sollen.
- Alle Ideen, Notizen und Übersetzungsversuche sollen sie auf dem Aufgabenblatt aufschreiben. Nutzen Sie bitte kein anderes Blattpapier für ihre Notizen
- Bei der Vorstellung von Ihrer Übersetzungsversion sollen sie begründen können, wie sie Ihre translatorischen Entscheidungen getroffen haben.

ANHANG 3: NOTIZBLATT

Notizblatt – Gruppe: _____

Schreiben Sie hier Ihre Notizen

Schreiben Sie hier Ihre Übersetzungsversion

ANHANG 4: WICHTIGKEIT DER ÜBERSETZUNG

Warum ist Übersetzung wichtig?

- Übersetzen ist eine Fertigkeit im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen → Sprachmitteln
- man nutzt andere Sprachfertigkeiten, um übersetzen zu können.
- durch Übersetzung kann man Sprachsysteme vergleichen
- reale internationale Begegnungen: oft soll der Lerner eine Mediation zwischen zwei oder mehrere Personen führen

ANHANG 5: INFORMATIONEN ÜBER DIE KAMPAGNE *GESICHT ZEIGEN!*

Informationen zur Kampagne 'Gesicht zeigen'

- Veröffentlichung: in Berlin im Jahr 2013
- Anlass: Internationale Woche gegen Rassismus und UN-Tages gegen Rassismus
- Es gibt 9 Motive
- Auf den Plakaten sind Prominenten
- Die Presse hat über die Erscheinung der Kampagne berichtet