



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas

Trabajo Fin de Grado

**Der Einsatz der Übersetzung als Übungsform im
fortgeschrittenen DaF-Unterricht: Interaktion
von grammatischen Strukturen und
Diskursprozessen im Kultfilm *Drei Haselnüsse
für Aschenbrödel*.**

Autora: Blanca García Hernández

Tutora: Dr. Carmen Gierden Vega
Departamento de Filología Francesa y Alemana

Curso: 2022-2023



AGRADECIMIENTOS

Deseo mostrar mi más sincero agradecimiento a la Dra. Carmen Gierden Vega por su gran ayuda y dedicación durante el proceso de elaboración de mi Trabajo Fin de Grado.

A mis padres, por haberme apoyado durante toda mi formación en el Grado.

Y por último a los profesores que me han dado clase durante los años del grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas.

DANKSAGUNG

Herzlichen Dank gilt Prof. Dr. Carmen Gierden Vega für ihre Hilfe und Hingabe bei der Vorbereitung meiner Bachelorarbeit.

Vielen Dank an meine Eltern für ihre Unterstützung bei dem Studium.

Schließlich möchte ich mich bei meinen Dozenten bedanken, die mich in meinem Studium in Modernen Sprachen und ihren Literaturen unterrichtet haben.

RESUMEN

La idea de este proyecto proviene del resurgimiento del uso de la traducción pedagógica como método auxiliar para reforzar la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Partimos de la idea comúnmente extendida de que la traducción ha de considerarse hoy día como una competencia en sí misma, como ejercicio integrativo y con finalidades prácticas de ampliación y consolidación en la clase de lengua extranjera.

En la actualidad, la accesibilidad a las plataformas en línea y portales de internet, como Netflix, Amazon Prime Vídeo o YouTube, permiten un acercamiento al idioma de forma diferente - películas como material didáctico para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por esta razón, aprovechando estos medios audiovisuales, recurriremos al clásico *Drei Haselnüsse für Aschenbrödel*, versión cinematográfica del cuento *Aschenputtel* de los Hermanos Grimm, con sus subtítulos en lengua alemana correspondientes para lograr que el discente conozca nuevas estructuras y amplíe su vocabulario con palabras y expresiones específicas. Nuestro objetivo estribará en realizar, de forma diferente a otros métodos, un análisis cognitivo de las estructuras seleccionadas a través de diferentes actividades traductológicas.

Palabras clave: ALE, traducción pedagógica, aprendizaje de idiomas, gramática cognitiva, *Chunks*.

ZUSAMMENFASSUNG

In der vorliegenden Bachelorarbeit soll von der Aufwertung der didaktisierten Form der Übersetzung ausgegangen werden, und zwar als hilfreiches Mittel und unterstützende Methode des modernen Fremdsprachenunterrichts. Diesem Ansatz liegt die verbreitete Annahme zugrunde, dass die Übersetzung als eine eigene Fertigkeit in der Unterrichtsgestaltung angesehen und als Übungsziel zur Erweiterung und Festigung der Fremdsprache wahrgenommen wird.

Der heutige uneingeschränkte Zugang zu Online-Plattformen und Internetportalen, wie *Netflix*, *Amazon Prime Video* oder *YouTube* ermöglicht eine ganz andere Annäherung an die Fremdsprache - Filme als Material zum Lernen der Sprache. Mit einer gezielten Anwendung dieser audiovisuellen Medien werden wir uns des Kultfilms und

Weihnachtsklassikers *Drei Haselnüsse für Aschenbrödel*, einer filmischen Adaptation von dem Märchen *Aschenputtel* der Gebrüder Grimm, bedienen, deren Untertitel in deutscher Sprache den Lernern veranschaulichend helfen sollen, grammatikalische Strukturen zu erschließen und den Wortschatz mit bestimmten Wörtern und Ausdrücken zu bereichern. Wir werden uns zum Ziel setzen, anders als in anderen Methoden, eine analytisch-kognitive Bearbeitung der ausgewählten Strukturen durch verschiedene Übersetzungsaktivitäten vorzunehmen.

Schlüsselwörter: DaF, pädagogische Übersetzung, Fremdsprachenlernen, kognitive Grammatik, *Chunks*.

ABSTRACT

The idea of the Bachelor thesis comes from the resurgence of using pedagogical translation as an auxiliary method to reinforce the teaching and learning of foreign languages. We rely on the widely held idea that translation should nowadays be regarded as a competence itself and as an integrative activity with the practical purpose of expanding and consolidating knowledge in language learning.

Nowadays, the access to online platforms and web portals such as Netflix, Amazon Prime Video or YouTube, provides a different way of approaching languages by using films or series as didactic resources. For this reason, by using this media, we will resort to the cult film *Drei Haselnüsse für Aschenbrödel*, a cinematic adaptation of Brothers Grimm's tale *Aschenputtel*, with German subtitles for the learner to discover new structures and to expand their vocabulary and knowledge of specific expressions. Our aim will be to perform, differently from other methods, a cognitive analysis of the selected structures through some translation activities.

Key words: GFL, pedagogical translation, language learning, cognitive grammar, chunks.

INHALTSVERZEICHNIS

AGRADECIMIENTOS	2
DANKSAGUNG	2
RESUMEN	3
ZUSAMMENFASSUNG	3
ABSTRACT.....	4
INHALTSVERZEICHNIS	5
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	7
1 EINLEITUNG.....	8
2 THEORETISCHER RAHMEN.....	10
2.1 Die pädagogische Übersetzung.....	10
2.1.1 Begriffsbestimmung.....	10
2.1.2 Historischer Abriss.....	11
2.1.3 Methodische Grundorientierung der Übersetzung im FSU.....	12
2.1.3.1 Zusammenfassung der veranschaulichten Differenzen	15
2.2 Die Kognitive Grammatik.....	17
2.1.1Begriffsbestimmung.....	17
2.2.2 Sapir-Whorf-Hypothese.....	18
2.2.3 Kognitive Grammatik als Unterrichtsmethode	19
3 PRAKTISCHER TEIL.....	22
3.1 Literarische Filmkontextualisierung.....	22
3.1.2 Gegenüberstellung der Unterschiede und Ähnlichkeiten von Aschenputtel und Aschenbrödel.....	23
3.2 <i>Chunks</i> als pädagogische Methode im FSU	24
3.3 Korpus.....	26

3.3.1	Onomasiologische Betrachtungsweise der ausgewählten Beispielsätze.....	26
3.3.2	Belege.....	28
	Semantisches Feld: Aufforderung.....	28
	Semantisches Feld: Stellungnahme.....	35
	Semantisches Feld: Höflichkeit.....	42
	Semantisches Feld: Klage.....	44
	Semantisches Feld: Appell.....	46
	Semantische Modalität: Hypothese und Bedingung.....	48
	Semantische Modalität: Folge.....	51
	Semantische Modalität: Zweck.....	52
4	ÜBUNGSVORSCHLÄGE.....	54
4.1	Beschreibung der Vorgehensweise in den Übungen.....	54
	Übung Nr.1: Partikeln.....	55
	Übung Nr.2: idiomatische Wendungen, Kollokationen und Ausdrücke.....	56
	Übung Nr.3: Futur I.....	57
	Lösungsvorschläge.....	58
5	SCHLUSSFOLGERUNGEN.....	61
6	REFERENZEN.....	63
6.1	LITERATURVERZEICHNIS.....	63
6.2	KORPUSQUELLE.....	66
7	ANHANG: SPANISCHE ÜBERSETZUNG DER BEISPIELSÄTZE.....	67

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

FS – Fremdsprache

FSU – Fremdsprachenunterricht

GER – Gemeinsamer Europäischen Referenzrahmen für Sprachen

KG – Kognitive Grammatik

KL – Kognitive Linguistik

L2 – Fremdsprache

L1 – Muttersprache

1 EINLEITUNG

Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich hauptsächlich mit der didaktisierten Form der Übersetzung als unterstützende Methode des modernen Fremdsprachenunterrichts. Dabei wird von der Forschungsfrage ausgegangen, dass die Übersetzung als Unterrichtsansatz des DaF-Unterrichts ein hilfreiches Mittel sein könnte, um Deutsch zu lernen, und sie als die fünfte Fähigkeit in den FSU neben Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen zu integrieren. Aus diesem Grund werden wir uns zum Ziel setzen, anders als in anderen Methoden, eine analytisch-kognitive Bearbeitung der ausgewählten Strukturen durch verschiedene Übersetzungsaktivitäten vorzunehmen.

Aufgrund dieser Tatsache legen wir im zweiten Kapitel unserer Arbeit großen Wert darauf, ausdrücklich zu betonen, dass bei der Beschreibung der pädagogischen Übersetzung der Schwerpunkt nicht nur auf die intellektuell-kognitive Tätigkeit zu setzen ist, sondern auch auf die interkomprehensiv Aufgabe, die beim Vergleich zweier Sprachen (spanisch-deutsch / deutsch-spanisch) entsteht, um unterschiedliche Kulturen in wechselseitiger Beziehung lernen zu können. Man braucht beide Sprachen, um verschiedene landeskundliche Aspekte im Kontrast wahrnehmen zu können. Der relevanteste Punkt der methodischen Grundorientierung der Übersetzung im FSU ist, dass sie als eine bilinguale Methode in der Sprachvermittlung angesehen werden kann, in der es unmöglich ist, dass es keine Interferenz der Muttersprache gibt. Darüber hinaus gliedert sich das zweite Kapitel noch in vier weitere thematische Bereiche. In der Literatur existieren verschiedene Definitionen zur Übersetzung, deshalb wird zunächst die Begriffsbestimmung dargestellt, der historische Abriss geliefert, kognitive Ansätze im Dienste der Fremdsprachendidaktik besprochen und chunkorientiertes Arbeiten vorgestellt.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird im dritten Kapitel der praktische Teil dargelegt. Er besteht darin, den Kultfilm *Drei Haselnüsse für Aschenbrödel* als medienpädagogisches Material für die Übersetzung im DAF-Unterricht einzusetzen. Der Film bietet auf der einen Seite die Gelegenheit bereits Erlerntes aufzufrischen und auf der anderen Seite die Möglichkeit sowohl inhaltlich-kulturelle Routineformeln als auch hochfrequente authentische nicht unbedingt idiomatisch motivierte Konstruktionen (*chunks*) zu erwerben.

In diesem Kapitel wird auch auf die Methodik der *Chunks* eingegangen. In Bezug darauf werden wir zuerst versuchen, das Konzept *Chunk* zu definieren. In einem weiteren Schritt

werden wir eine systematische Methodik vorstellen, um sich diese Strukturen besser merken zu können. Dieses Vorgehen besteht vor allem darin, unter Nutzung der *Chunks*-Ressourcen wiederkehrende Kombinationen des Deutschen nach Kontexten und Bedeutungen zu sortieren. Da diese Inhalte verschiedene syntaktische Konfigurationen haben, wollen wir onomasiologisch mithilfe eines Korpus vorgehen, indem wir die Bedeutungen der unterschiedlichen Formen taxonomisch darstellen. Das Korpus werden wir hier verwenden, um zu zeigen, dass es sich um authentische und nicht erfundene Belege handelt.

Als Nächstes werden wir im vierten Kapitel mithilfe unseres Korpus drei Übungsvorschläge vorstellen und diese unter Nutzung der *Chunks* und ihrer Übersetzung auf ihre Anwendbarkeit im DaF-Unterricht untersuchen. In unseren Aktivitäten werden wir die Übersetzung als pädagogische Übungsform behandeln, und zwar aus zwei Perspektiven: direkte Übersetzung (vom Deutschen ins Spanische) und indirekte Übersetzung (vom Spanischen ins Deutsche). Durch diese Zweiteilung können wir kontrastiv die Bedeutung der verschiedenen Ausdrücke in den beschriebenen Feldern ermitteln und zugleich die sprachliche Erscheinung, genauer gesagt syntaktische Struktur, feststellen. Ebenfalls können die komplexen Strukturen der Zielsprache durch die Muttersprache vereinfacht verstanden und gelernt werden.

Im fünften Kapitel werden wir die Folgerungen unserer Arbeit präsentieren, die unsere These stützen, und wir werden die relevantesten Aspekte unserer Bachelorarbeit zusammenfassen. Dem Literaturverzeichnis folgt im letzten Kapitel ein Anhang, der eine Tabelle mit den Übersetzungsvorschlägen zu den ausgewählten Beispielsätzen liefert. Diese Befunde werden wir nach grammatischen Einteilungsprinzipien sortieren, um interlinguale Ähnlichkeiten und Unterschiede aufdecken und betrachten zu können.

2 THEORETISCHER RAHMEN

2.1 Die pädagogische Übersetzung.

2.1.1 Begriffsbestimmung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich grundsätzlich mit der pädagogischen Übersetzung als Übungstechnik und Bestandteil im DaF-Unterricht. Da es üblich ist, zwei differenzierte Übersetzungsformen zu unterscheiden - die Übersetzung in der Translatologie und die didaktisierte Übersetzung im Fremdsprachenunterricht -, wollen wir zunächst einen Überblick über die beiden Begriffe bieten. Sie sollen definiert und unterteilt werden. Dabei soll auch geklärt werden, welche vermeintlichen Funktionen der Übersetzung als Lehrform zugrunde liegen.

Zuerst betrachten wir, was Übersetzung im strikten Sinne ist. Für den Begriff Übersetzen lassen sich in der Fachliteratur verschiedene Definitionen finden; wie z. B. es sei eine funktionale, aber auch kreative Tätigkeit, Texte von einer Kultur in eine andere zu übertragen. Damit setze man sich zum Ziel, konkrete Texte zu übersetzen (Gioroglou, 2012). Hurtado Albir definiert professionelle Übersetzung als eine komplexere interlinguale Kommunikation, in der die Strukturen nicht das Wichtigste sind, sondern wie man Texte und Konzepte aus einem bestimmten Fachgebiet mit einer bestimmten Fachsprache in die Empfängersprache transferiert. Deswegen spezialisiert sich der professionelle Übersetzer auf ein konkretes Wissensgebiet, wie es zum Beispiel der Fall der literarischen oder rechtlichen Übersetzung ist (Hurtado Albir, 2013), wo der Fachübersetzer über eine Reihe von Kenntnissen verfügt, die er im Studium zum Diplom-Übersetzer erworben hat.

Im Gegensatz dazu wird die pädagogische Übersetzung als Lernweg zum Erwerb einer Fremdsprache verstanden und genutzt, vor allem beim Lernen sehr häufig auftretender neuer Strukturen (Wafaa, 2022) und als Instrument grammatikalische Strukturen zu lernen (Ascher, 2019: 42). Diese Übersetzungsform wird als eine alternative Übungsform im FSU genutzt (Wafaa: 7). Bei der Beschreibung der pädagogischen Übersetzung ist der Schwerpunkt nicht nur auf die intellektuell-kognitive Tätigkeit zu setzen, sondern auch auf die interkomprehensiv Aufgabe, die beim Vergleich zweier Sprachen entsteht, um unterschiedliche Kulturen in wechselseitiger Beziehung auffassen zu können (Gioroglou,

2012). So betrachtet ergibt sich eine interkomprehensiv Aufgabe zwischen der Muttersprache und der FS (De Florio, 2013), wo man beide Sprachen braucht, um verschiedene landeskundliche Aspekte im Kontrast wahrnehmen zu können.

Heutzutage wird sie als die fünfte Fähigkeit im FSU neben Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen bezeichnet (Florio-Hansen & Klein, 2013), aber es ist nicht immer so gewesen.

All diese Definition betonen vor allem die Kompetenzerhöhung durch einen bewussteren Umgang der Fremdsprache durch das bilinguale Konzept, die Bewusstmachung und die Sprachreflexion.

2.1.2 Historischer Abriss

Diese Methode wurde zum ersten Mal im 19. Jh. im Latein- oder Griechischenunterricht angewandt. Zu jener Zeit wurde sie Grammatik-Übersetzung Methode genannt. Später erhielt sie den pejorativen Beinamen „Übersetzungsmethode“ wegen des übertriebenen Übersetzungskultus im FSU, welcher darin bestand, rekonstruierte Sätze zu übersetzen, um sich einer perfekten Version der Sprache anzunähern. Im Unterricht ist man so vorgegangen, dass man *ad-hoc* vorbereitete Strukturen benutzte, die einen vorherrschenden grammatikalischen Formalismus und eine überzogene Wertschätzung der präskriptiven Grammatik evozierten. Es gab deswegen keine möglichen Optionen, eigene Sätze kreativ zu generieren (Gioroglou, 2012). Aufgrund dieses zweifelhaften Rufes wurde in der Folgezeit, d. h. im 20. Jh., lange nicht mehr mit der Übersetzung im FSU gearbeitet. Mit dem Aufkommen kommunikativ-orientierter Methoden zog man es vor, nur die Fremdsprache im Klassenzimmer zu benutzen und ausschließlich mündliche Aktivitäten durchzuführen. Die Verwendung schriftlicher Texte diente hauptsächlich dazu, mündliche Übungen zu machen (vgl. Gioroglou, 2012). Nach dem zweiten Weltkrieg aufgrund der Entwicklung neuer Technologien begann man mit der Audiolingualen Methode zu arbeiten, wo man zuerst Audios und später auch Videos benutzte (Lizina, 2002). Seit den 70er Jahren wurde die Fremdsprache wieder im FSU eingesetzt, denn im Vordergrund stand das Sprechen und die frontale Kommunikation. Deshalb wurde diese Methode Kommunikativer Ansatz bezeichnet. Heute findet sie immer noch im alltäglichen Unterricht Anklang (Gioroglou, 2012).

2.1.3 Methodische Grundorientierung der Übersetzung im FSU

Wie oben angekündigt wird die pädagogische Übersetzung heutzutage zusammen mit dem kommunikativen Ansatz im modernen FSU als Übungsform und Leistungskontrolle genutzt. (Gioroglou, 2012). Dieses Vorgehen besteht aus einer Interkomprehensionsaufgabe zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache (Florio-Hansen & Klein, 2013). Demzufolge wird der Erwerb neuer Strukturen und des Wortschatzes durch die Interkomprehensionsdidaktik gesteuert, wobei sowohl positive wie negative Transferprozesse eine sehr wichtige Rolle spielen (Wafaa, 2022). Viele Autoren, wie Fischer (2019) oder Florio-Hansen & Klein (2013) sind sich einig, dass das mentale Lexikon in der L1 beim Lernen der L2 sehr wichtig ist und es daher nicht ignoriert werden sollte. Ein sehr häufig in diesem Kontext benutztes Konzept ist die Sprachmittlung. Sprachmittlung ist die Übersetzung eines Wortes von einer Sprache in eine andere, was in dem Fall der pädagogischen Übersetzung als Spracherwerb zum Fremdsprachenlernen benutzt wird (Königs, 2017). Die pädagogische Übersetzung ermöglicht nicht nur diese Sprachmittlung, d.h. Texte in einer anderen Sprache zu übersetzen, sondern auch den Spracherwerb.

Etwas Wichtiges, was bei der Pädagogischen Übersetzung und bei jeder Übersetzungstätigkeit überhaupt beachtet werden sollte, ist, dass es kein absolutes Äquivalenz-Konzept gibt (Königs, 2017). Bei der Übersetzung muss man auf den Kontext achten und man ist auf sein eigenes pragmatisches Wissen angewiesen (Wafaa, 2022). Zu betonen sei, dass es sogar verdeckte oder auch offene Übersetzungen gibt. Das bedeutet, dass man direkt übersetzen kann, beispielsweise durch einen Text – was eine offene Translation ist -, oder, dass man einfach sagen kann, was ein Wort bedeutet, ohne eine richtige Übersetzung des Textes machen zu müssen (Wafaa, 2022). Man muss daher zwischen denotativer, konnotativer, text-normativer, pragmatischer und formaler Äquivalenz unterscheiden (Florio-Hansen & Klein, 2013).

Übersetzung im Sprachenunterricht ist an sich kein natürliches Mittel beim Spracherwerb. Aber es gibt trotzdem auch positive Argumente, die dafür sprechen didaktischen Transfer zu fördern. Pintado Gutierrez (2012) erörtert folgende nicht zu unterschätzende Fakten. Wir erwähnen nur einige davon:

- Es sei unmöglich, dass es keine Interferenz der Muttersprache gibt, wenn man eine neue Sprache lernt.
- Durch ihre methodische Mittlerfunktion ermöglicht das Übersetzungsverfahren den Lernern ihre sprachlichen Kompetenzen zu verbessern.
- Übersetzung ist eine kommunikative Aktivität, die in mehreren Lernsituationen benutzt werden kann; z. B. Bei der Grammatikerhellung oder bei der Semantisierung.
- Beide Texte, sowohl der Text in der Muttersprache als auch der in der Fremdsprache sind bei der Konzeptklärung hilfreich.
- Als konfrontative Grundhaltung übt das direkte Übersetzen eine wichtige Rolle aus, da es erfordert, präziser auf die Grammatik und den Stil zu achten.

Die spanische Übersetzungswissenschaftlerin Hurtado Albir postuliert drei unterschiedliche Formen für die Übersetzung in einem pädagogischen Kontext. Ihrer Ansicht nach ergeben sich folgende Didaktisierungsmöglichkeiten: 1. Wenn man das Übersetzen von Texten als Leseverständnis benutzt. 2. Wenn man eine interiorisierte Übersetzung übt, in der die Lerner die Bedeutung der Fremdsprache entdecken. 3. und die erklärende Übersetzung, die diejenige ist, die vom Lehrer verwendet wird, um komplexe Konzepte zu erklären (Hurtado Albir, 2012).

Folgende Tabelle zeigt eine konturenhafte Auflistung von distinktiven Merkmalen zwischen didaktischer und professioneller Übersetzung. Hier werden die Unterschiede und Ähnlichkeiten der beiden Übersetzungsformen, die innerhalb der neueren Übersetzungswissenschaft zwei wichtige Begriffe darstellen, zusammengefasst.

Tabelle 1: Differenziertheit und Spezialität des Gegenstands *pädagogische vs. professionelle Übersetzung* nach Delisle (1998)

Similitudes	Différences	
	Traduction didactique	Traduction professionnelle
On apprend à dissocier les langues, à éviter les interférences.	Finalité de l'enseignement : acquisition de <i>connaissances linguistiques</i> (maîtrise d'une langue seconde).	Finalité de l'enseignement : acquisition d'une qualification, c'est-à-dire formation et aptitudes d'un spécialiste.
On apprend à réparer les difficultés de traduction.	Cours de traduction donnés par des <i>professeurs de langue</i> .	Cours de traduction donnés soit par des professeurs de carrière, soit par des <i>traducteurs de métier</i> .
On apprend à mettre en œuvre des stratégies de traduction.	Aucune exigence concernant une <i>profession</i> en particulier.	Importance de préparer l' <i>intégration</i> à la profession de traducteur ou d'interprète.
L'apprentissage de la traduction est complété par l'acquisition de connaissances de la culture, de l'histoire, des institutions des langues acquises ou traduites.	Compétences à acquérir : <i>linguistique et pérorlinguistique civilisationnelle</i> .	Compétences à acquérir : maniement du langage et compétences <i>methodologique, disciplinaire, technique</i> .
On apprend que la traduction ne s'exerce pas dans une subjectivité pure, mais qu'elle obéit à certaines règles.	L'initiation à la traduction s'accompagne d'une initiation à <i>l'utilisation des dictionnaires usuels</i> : langue, traduction, anglicismes, argot, etc.	L'enseignement de la traduction professionnelle requiert une excellente connaissance des dictionnaires généraux et <i>spécialisés</i> , mais en plus une formation poussée en <i>recherche documentaire</i> .
On applique aux textes à traduire la méthode de réflexion logique et analytique.	Aucune <i>compétence technique</i> particulière n'est exigée des étudiants dans les cours de traduction, essentiellement axés sur l'acquisition des moyens d'expression.	Initiation à l'utilisation des <i>aides à la traduction</i> : banques de terminologie, documents sur disques compacts, etc.
On développe la souplesse dans la maniement du langage.	L'enseignement de la traduction didactique ne porte pas principalement sur des <i>langues spécialisées</i> .	Grande importance accordée aux <i>langues spécialisées</i> dans les cours de traduction technique, économique, juridique, informatique, médicale, etc.

Similitudes	Différences	
	Traduction didactique	Traduction professionnelle
On traduit parfois des textes bien contextualisés et on traduit parfois, en exercice, des phrases réelles mais hors de contexte.	Aucun cours de <i>terminologie</i> ne figure dans les programmes de langue.	Les programmes de formation de traduction comportent généralement un cours de <i>terminologie</i> et un cours de <i>recherche documentaire</i> .
On cherche à reproduire l'articulation d'une pensée dans un discours lorsqu'on traduit de textes entiers.	Choix de textes variés, généralement <i>littéraires</i> , a fin d'illustrer une gamme étendue de difficultés de traduction.	Choix de textes variés, généralement <i>pragmatiques</i> , afin d'illustrer une gamme étendue de difficultés de traduction et le genre de textes traduits en <i>situation réelle vde travail</i> .
Elles partagent un métalangage commun.	Stage d'immersion à <i>l'étranger</i> pour parfaire la connaissance de la langue seconde.	<i>Stage en milieu de travail</i> afin de parfaire la formation pratique et de faciliter l'intégration au marché du travail à la fin des études.
	Acquisition d'un métalangage utile pour l'analyse de phénomènes de traduction.	Acquisition d'un métalangage utile pour apprendre à traduire de façon professionnelle ET en vue d'utiliser plus tar ce métalangage dans l'exercice du métier.
	La traduction didactique est essentiellement un <i>moyen</i> pour apprendre une langue, contrôler la compréhension.	La traduction professionnelle est <i>unfin</i> en soi. C'est un acte de communication qui exige parfois la modification du TD pour satisfaire des contraintes autres que linguistiques.
	On peut traduire sans tour comprendre, car le but des exercices de traduction est en partie de <i>vérifier la compréhension</i> .	On ne traduit pas pour comprendre, mais pour faire comprendre. Il faut donc avoir une <i>compréhension la plus parfaite possible du TD</i> .
	L'étudiant traduit <i>pour le professeur</i> , à la fois <i>correcteur, destinataire</i> et <i>juge</i> de la performance des étudiants.	L'étudiant traduit pour un <i>public</i> ou un <i>destinataire</i> autre que le professeur, qui juge néanmoins de la qualité des traductions en fonction des paramètres de la situation de communication, de la nature des textes, de leur fonction, etc.

Quelle: Pintado Gutiérrez (2012: 333-334)

2.1.3.1 Zusammenfassung der veranschaulichten Differenzen

Aus Delisles Tabelle sind unseres Erachtens folgende wichtige Rückschlüsse zu entnehmen. Im Fokus dieser Tabelle stehen die Divergenzen und Äquivalenzen zwischen der pädagogischen und der professionellen Übersetzung. Beide Übersetzungsformen ermöglichen es uns, unsere Sprachkenntnisse zu erweitern und beide erweisen sich als eine geeignete Methode, unser analytisches Denken zu verbessern. Dagegen ist das Ziel in beiden Fällen vollkommen anders. Während der professionelle Übersetzer sich

spezialisierten Texten widmet, wofür er Vorkenntnisse über eine konkrete Thematik braucht, benutzt der Sprachenlerner in der pädagogischen Übersetzung die Texte zur Wortschatzerweiterung und zum Sprachenlernen. Es ist nicht notwendig, dass der Lernende mit dem Wortschatz des Textes vertraut ist. Insofern liefert die pädagogische Übersetzung den Lernern eine gewisse Richtschnur. Sie gibt den Lernern durch die Systemerhellung und der Strukturbeschreibung zweier Sprachen im Kontrast ein Sicherheitsgefühl im Lernprozess.

Abschließend lässt sich sagen, dass Fachübersetzer Diplom-Übersetzer sind, die Kenntnisse über bestimmte Techniken, Verfahren oder Übersetzungsmethoden im Studium erworben haben und über Fachkenntnisse, Recherchier Kompetenz und über eine äußerst gute Sprachkompetenz verfügen, um die Bedeutung des Originaltextes korrekt und fachgetreu in der Zielsprache zu vermitteln. Während bei der pädagogischen Übersetzung das Hauptziel darin besteht, eine Fremdsprache zu lernen, indem eine bestimmte kommunikative Funktion in Gang gesetzt wird, und zwar durch die „Auswahl des Ausgangstextes und den konkreten Auftrag“ (Keim, 2003: 387) einer Übersetzungsübung, sodass der didaktischen Übersetzung im FSU viele Vorteile zugeschrieben werden. Unter diesen Vorteilen werden unter anderen bei Keim (2003) folgende erwähnt: Bewusstmachung kontrastiver Aspekte sowohl auf morpho-syntaktischer wie auf textuell-diskursiver Ebene und die Sensibilisierung für Kulturelle Eigentümlichkeiten und Begriffe in der L2.

Im Rahmen der Fremdsprachendidaktik gilt die Übersetzung also als ein kognitiver, kontrastiver und interlingualer Lernprozess, der den bewussten Umgang zweier Sprachen durch Sprachreflexion intensiviert und fördert. Deshalb sollen im nachstehenden Kapitel die kognitiven Ansätze im Dienst der Fremdsprachendidaktik kurz erläutert werden.

2.1 Die Kognitive Grammatik.

2.2.1 Begriffsbestimmung.

Unter dem Namen Kognitive Grammatik wird eine Vielzahl von Sprach- bzw. Grammatikmodellen verstanden, die sich in einigen Grundannahmen und Zielen voneinander differenzieren. Für unsere Arbeit dürfte es genügen, den Begriff Kognitive Linguistik (von nun an KL) kurz zu skizzieren und nur diejenigen Prinzipien erwähnen, die das Analyseinstrument für den praktischen Teil unserer Arbeit bereitstellen und relevant sein könnten. Danach möchten wir auch kurz die Sapir-Whorf-Hypothesen ansprechen. Es soll auch geklärt werden, welche vermeintlichen Funktionen der Kognitiven Grammatik als Lehrform bei dem Fremdsprachenunterricht zugrunde liegen.

Die KL entsteht in den 70. Jahren als Antwort zu Chomskys Generativer Grammatik (vgl. Llopis García, 2011). Sie ist als eine Teildisziplin der Kognitionswissenschaft zu verstehen, die sich mit Spracherwerb, -produktion und -verständnis beschäftigt. Sie studiert, wie das Gehirn funktioniert. Sie analysiert u.a. die Wahrnehmung, das Denken und das Lernen (Schöndorfer & Windisch, 2008:1). Die KL definiert Sprache als einen Teil der Kognition, mit der wir unser eigenes Weltwissen strukturieren und ausdrücken. Daher wird der konzeptuelle Inhalt, die Semantik, als der wichtigste Punkt einer Sprache angesehen: *Die kognitive Linguistik geht davon aus, dass reale Welt-Erfahrungen symbolisiert in Sprache und Grammatik abgebildet werden* (<http://www.goethe.de>; letzter Zugriff 9.3.2023).

Kognitive Linguisten wie Bielak und Pawlak (2013) meinen, es sei nicht möglich, die verschiedenen linguistischen Ebenen zu trennen. Das Wichtigste seien die Wortgruppen, sogenannte Konstrukte, und nicht die einzelnen Einheiten. Grammatik wird als eine komplexe Konzeptualisierungsform unserer eigenen Erfahrungen definiert (Bielak und Pawlak, 2013). Aus dieser Sicht erweist sich die Grammatik in einem kognitionsdidaktischen Modell „als nachvollziehbares Grundgerüst der Sprache“ (<http://www.goethe.de>; letzter Zugriff 11.3.2023), das unabdingbar zu vermitteln gilt.

Jeder Sprecher verfügt über ein emotionales und bildliches Denken, das auch kulturgebunden ist. Deshalb messen kognitive Linguisten, wie Green und Evans (2006) u. a., der Gesellschaft besondere Bedeutung in den Wahrnehmungserfahrungen und im

Denken bei. Es gäbe in den sprachlichen Ausprägungen eines Sprechers keine arbiträren Kombinationen, sondern solide Konventionen, wie man unterschiedliche Strukturen zu benutzen habe.

Roche/Muñoz geben diesen ideologischen Ansatz in ihren Artikel - *Kognition und Grammatik: Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen* - folgendermaßen wieder:

Rules cannot be established by speakers without prior storage of a large enough number of individual instances to permit an extraction of the regularities in the form of a schema that the instances support. (2014:121)

Kultur und Sprache hängen eng zusammen. Persönliches Sprachwissen hängt von unseren eigenen Erfahrungen ab, wird aber von unserer Umgebung bestimmt und determiniert, sodass wir im Laufe der Zeit unterschiedliche Strukturen als mentale Schemata in unserem Gedächtnis fixieren und behalten.

Mit der Anerkennung dieses Zusammenhangs werden wir im nächsten Absatz etwas ausführlicher in den sozialen Faktor anhand der Sapir-Whorf-Hypothesen eingehen.

2.2.2 Sapir-Whorf-Hypothese.

Bielak und Langacker u. a., stellen die Behauptung auf, dass Sprache eine kognitive Basis hat. Sprache ist Ausdruck und Träger der Kultur. Mit Sprache kategorisiert man die Welt und macht sie anfassbar, d. h. sprachliche Strukturen vermitteln zwischen Menschen und Welt. Deshalb gehen kognitivisten grundsätzlich davon aus, dass Denken und Sprache eng miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen. Vorläufer dieser Gedanken sind die US-amerikanischen Linguisten Sapir und Whorf, die die gleichnamige Hypothese entwickelt haben (s. Swoyer, 2003). Beide studierten unterschiedliche Kulturen in Amerika und kamen zu dem Schluss, dass eine Sprache von der Umgebung determiniert wird und Kulturabhängigkeit - im Sinne von kulturspezifischen Ausprägungen verschiedener Werte - aufweist, die besonders wichtig für das sprachliche Verhalten sind (Santiago Alonso, 2010). Whorf geht auf diese Wertorientierung, die sowohl durch Individualismus wie Kollektivismus geprägt ist, in der amerikanischen Zeitschrift *Journal of Philosophy* ein:

Human beings do not live in the objective world alone, nor alone in the world of social activity as ordinarily understood, but are very much at the mercy of the particular

language which has become the medium of expression for their society. (Whorf, 1929: 209).

Damit ist die Sprache als Etablierung einer sozialen Kommunikationskompetenz (als kulturangemessenes Wissen), gemeint. Sie ist das Mittel, mit der die Gesellschaft ihr eigenes Weltwissen ausdrückt. Whorf stand auf dem Standpunkt, dass es daher nicht möglich sei, sich Sprache ohne Kulturbedingtheit und Gesellschaft vorzustellen. Deshalb beschäftigte er sich vorrangig mit dem, was er *new principle of relativity* bezeichnete (deutsche Übersetzung *sprachliches Relativitätskonzept*). Aus diesen kulturspezifischen Besonderheiten der formalen und inhaltlichen Organisation von Sprache, lässt sich entnehmen, dass es manchmal Konzepte gibt, die in der einen oder anderen Kultur nicht existieren, und zwar aus dem einfachen Grund, dass sie in der gegebenen „Welt“ nicht vorhanden sind, und dass man für sie keine Bezeichnung benötigt (vgl. Swoyer, 2003). Das determiniert auch wie unterschiedlich zwei Sprachen voneinander sind. Sprachen strukturieren ihre eigenen Konzepte anders. Ein gutes Beispiel hierfür finden wir in der Homepage des Goethe-Instituts unter der Rubrik *Die Bedeutung der Grammatik* finden. Dort heißt es: *Bildschemata werden aber von Sprache zu Sprache unterschiedlich genutzt. So heißt es im Deutschen „im Regen“, im Spanischen und Französischen „unter dem Regen“ (bajo la lluvia; sous la pluie).* (<http://www.goethe.de>; letzter Zugriff 11.3.2023). Ähnliches lässt sich auch auf praktische Anwendungen in Übersetzungsaufgaben ausrichten, mit denen man den Lernern lexikalische, idiomatische, syntaktische und stilistische Faktoren bewusst machen und die Speicherung von Gelerntem fördern könnte. Die angesprochenen Verschiedenheiten - aber auch Ähnlichkeiten - unter den Sprachen, sollten für die Adäquatheit von Übersetzungsleistungen in Betracht gezogen werden.

2.2.3 Kognitive Grammatik als Unterrichtsmethode

In diesem Abschnitt betrachten wir die Anwendungsmöglichkeiten der kognitiven Grammatik im FSU. Auch hier gibt es Berührungspunkte zu den in Abschnitt 2.1 behandelten Konzepten.

Wie bereits erwähnt, misst die KL den Strukturen große Bedeutung bei, was für den sehr relevant ist. Kenntnisse über semantische Relationen zwischen Wörtern und die Grenzen einer 1:1-Übersetzung gehören zu den Alltagserfahrungen und spielen eine wichtige Rolle im Lernprozess und bei der Vermeidung fehlerhafter Übersetzungen:

Mediante la traducción idiomática contextual, el estudiante toma conciencia de las divergencias entre las estructuras gramaticales existentes entre el alemán y el español y, en consecuencia, estará capacitado para corregir falsas analogías [...] no sólo eso sino también adquiere conciencia de las normas de interacción que difieren según su contexto sociocultural (Gierden-Vega, 2002/2003: 98).

In diesem Kontext wird auch die von Lakoff und Johnson geprägte „konzeptionelle Metapher“ ähnlich behandelt (Achard & Niemeier, 2009). Beide Linguisten haben von der traditionellen Definition „*Stilfigur der Antiken (...) die auf einer Ähnlichkeitsbeziehung zwischen zwei Gegenständen (...) beruhen*“ (Bußmann, 1990: 484) ein bisschen Abstand genommen und haben ihre eigene Definition des Konzepts hergestellt. Für sie sei die Metapher die Art und Weise unsere Gedanken zu strukturieren, d.h. die Definition besteht auf eine Darstellung dessen, wie jemand oder eine bestimmte Kultur Inhalte konzeptualisiert (Achard & Niemeier, 2009).

Aus diesem Grund ist die Hauptaufgabe der kognitiven Sprachdidaktik, diese verschiedenen Weisen und Realitäten zu betrachten, darzustellen und kennenzulernen. Diese kognitive Dissonanz nennt man in der kognitiven Grammatik und in den kognitiven Kulturwissenschaften Transdifferenz. Die Kultur *initiiert [...] wichtige Prozesse der konzeptuellen Sprachbewusstheit, die für den Erwerb konzeptueller Kompetenz in der Fremdsprache wie auch in der Ausgangssprache von zentraler Bedeutung sind.* (<http://www.goethe.de>; letzter Zugriff 17.3.2023). Wenn wir eine Sprache lernen, dann lernen wir auch ihre Art Ideen zu strukturieren: *So bildet sich aus der kognitiven Sprachdidaktik eine natürliche Brücke zur Landeskunde: Die Grundlagen einer Sprachkultur lassen sich plastisch, nachvollziehbar und nachhaltig erklären* (<http://www.goethe.de>; letzter Zugriff 20.3.2023).

Nach dieser umrissartigen Aufzählung kognitiver Ansätze werden wir im praktischen Teil unserer Arbeit versuchen, einige Übungsvorschläge im Rahmen der pädagogischen Übersetzung zu präsentieren. Für die kognitive Aktivierung von *Chunks* und ihre Transposition ins Spanische werden wir uns mit Ausdrücken und Wendungen befassen, die ein breites Spektrum unterschiedlicher semantischer Inhalte und Modalitäten abdecken, wie z. B. Hypothese, Zweck, Folge, Höflichkeit, Aufforderung, Appell, Klage und Stellungnahme.

Den Kult- Film *Drei Haselnüsse für Aschenbrödel* soll für die visuelle Wahrnehmung der von uns ausgewählten *Chunks* dienen. Diese filmische Grundlage soll zugleich das Interesse der Lerner an diesen Strukturen wecken und ihr grammatikalisches Wissen und Verständnis fördern.

3 PRAKTISCHER TEIL

In diesem Teil der Arbeit, dem praktischen Teil, wird versucht, den Kultfilm *Drei Haselnüsse für Aschenbrödel* als medienpädagogisches Material für die Übersetzung im DAF-Unterricht zu benutzen. Auf der einen Seite bietet der Film die Gelegenheit bereits Erlerntes aufzufrischen. Auf der anderen Seite bietet er die Möglichkeit sowohl inhaltlich-kulturelle Routineformeln als auch hochfrequente authentische nicht unbedingt idiomatisch motivierte Konstruktionen (*chunks*) zu erwerben.

3.1 Literarische Filmkontextualisierung.

Da wir für die linguistische Analyse und Interpretation unterschiedliche filmische Bestandteile - wie Diskurs, audiovisuelle Elemente und Thema – heranziehen werden, finden wir es angebracht, zunächst eine themenzentrierte Filmkontextualisierung zu unternehmen. Denn der Kontext wird bei der Erkenntnis über Aussagen und Themen des Films sehr hilfreich sein.

Der Bildstreifen ist eine Koproduktion der DDR und der Tschechoslowakischen Republik, der seit langem in Deutschland zu Weihnachten im Fernsehen ausgestrahlt (Arcak, 2012) und behandelt folgende Themen wie die Aufsässigkeit, die Liebe, Gut gegen Böse, die Macht der Natur und die Beharrlichkeit, Träume zu erfüllen. Das Märchen Aschenbrödel ist eine Version der tschechischen Autorin Božena Němcová und geht auf eine literarische Fassung zurück, nämlich auf das Märchen *Aschenputtel* der Gebrüder Grimm (Arcak, 2012). Beginnend soll Hintergrundwissen herausgearbeitet werden, indem wir den Inhalt kurz zusammenfassen, um später die Abweichungen vom Grimmschen Märchen besser feststellen zu können.

Eine junge Frau, Aschenbrödel, lebt seit dem Tod ihres Vaters mit ihrer herrischen Stiefmutter und ihrer Stiefschwester Dora zusammen. Beide erniedrigen und quälen sie, indem sie Aschenbrödel als Magd und Dienstmädchen herabsetzen. Eines Tages kommt der König, um bekanntzugeben, dass in den kommenden Tagen ein Ball stattfinden wird, damit sein Sohn, der Prinz, eine Ehefrau findet. Der Prinz will aber lieber mit seinen Freunden im Wald jagen als heiraten. Eines Tages trifft er dort Aschenbrödel. Für ihn ist sie nur ein verrücktes junges Mädchen, sie hat sich aber auf den ersten Blick in ihn verliebt. Deshalb will sie auch zum Ball gehen, aber ihre Stiefmutter gestattet es ihr nicht.

Glück hat sie, als ihr einer der Knechte drei verzauberte Haselnüsse schenkt, die Aschenbrödel benutzt, um den Prinzen zu verführen. Jedes Mal, wenn sich die junge Frau etwas wünscht, verwandeln sich die Nüsse in Kleider, durch die die Protagonistin es schafft, sich an den Prinzen zu nähern; zuerst verwandelt sie sich in einen Jäger und dann in eine mysteriöse Dame. Auf dem Ball verliebt sich der Prinz in diese mysteriöse Dame. Leider muss sie das Fest ganz plötzlich verlassen und verliert dabei einen Schuh. Nach einer langen Suche nach der Besitzerin des Schuhs entdeckt der zukünftige König endlich die Identität der geheimnisvollen Frau. Aschenbrödel erscheint in einem Brautkleid und der Prinz bittet sie, ihn zu heiraten.

3.1.1 Gegenüberstellung der Unterschiede und Ähnlichkeiten von Aschenputtel und Aschenbrödel

Im Grunde genommen sind also Aschenbrödel und Aschenputtel ein und dieselbe Figur. Jedoch gibt es zwischen beiden Fassungen der Erzählung ein paar Differenzen, die an dieser Stelle kurz erwähnt werden sollten. Der Anschaulichkeit halber haben wir eine Tabelle erstellt, um die relevantesten Unterschiede und Ähnlichkeiten schematisch zu veranschaulichen:

Ähnlichkeiten	Differenzen
<ul style="list-style-type: none">● Beide Märchenfiguren wohnen bei ihrer Stiefmutter.● Beide werden schlecht behandelt und erniedrigt.● Die junge Frau darf nicht auf den Ball gehen, sie schafft es aber zu gehen dank Verzauberung einer Haselnuss.● Ihr wird bei der Hausarbeit von Tieren, Vögeln, geholfen.	<ul style="list-style-type: none">● Im Grimmschen Märchen lebt der Vater noch. In Aschenbrödel ist das nicht der Fall.● Aschenputtel hat zwei Stiefschwestern. Aschenbrödel nur eine.● Evasion: Aschenputtel besucht das Grab ihrer Mutter. Aschenbrödel reitet gerne auf ihrem Pferd in den Wald.

<ul style="list-style-type: none">• Der Prinz verliebt sich auf dem Ball in sie, aber sie verschwindet und verliert einen Schuh.• Anhand von diesem Schuh findet der zukünftige König die Frau.• Die Protagonistin und der Prinz verloben sich und heiraten.	<ul style="list-style-type: none">• In Aschenputtel gibt es nur eine Haselnuss. In Aschenbrödel sind es drei.• Die Stiefschwestern versuchen, den Prinzen zu täuschen, als er auf der Suche nach der mysteriösen Dame ist:<ul style="list-style-type: none">▪ In Aschenputtel schneiden sich die Stiefschwestern ihre Fersen ab, damit ihnen der Schuh passt.▪ In Aschenbrödel gewähren 3 verzauberte Nüsse der Protagonistin prächtige Kleider.• In Aschenputtel verlieren die Stiefschwestern zur Strafe ihre Augen.
--	---

Im Folgenden widmen wir uns der Nutzung von Chunks als pädagogisches Material für die Übersetzung im DaF-Unterricht. In Bezug darauf werden wir zuerst versuchen, das Konzept *Chunk* zu definieren. In einem weiteren Schritt werden wir eine systematische Methodik vorstellen, um diese Strukturen besser lernen zu können.

3.2 *Chunks* als pädagogische Methode im FSU

Der Terminus *Chunk* wurde bei Georg A. Millers in seinem Beitrag über Psychologie *The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information* (1956) zum ersten Mal benutzt. Dort definierte er das Konzept als „*Einheiten der Informationsverarbeitung, die durch Bündelung den Arbeitsspeicher entlasten und die Gedächtnisspanne erweitern.*“ (Miller zit. in Handwerker & Madlener, 2008: 9)

Wir betrachten das Konzept aus didaktischer Sicht und definieren es innerhalb der Wortschatzarbeit und Übersetzungsübung als sinnvolle Bedeutungseinheiten. Laut S. Thornbury sind *Chunks* „Allzweckwörter“, die auch formelhafte Sequenzen, stabile

Satzausdrücke und Mehrwortstrukturen umfassen können. Diesen Konstruktionen ist gemeinsam, dass sie folgende Merkmale teilen:

- Sie bestehen aus einem oder mehreren Wörtern.
- Sie sind konventionalisiert.
- Sie weisen unterschiedliche Grade der Fixierung und der Idiomatizität auf. (Thornbury, 2019: 3-5).

Chunks beinhalten repetitive Satzmuster und verfügen über eine syntaktische und semantische Struktur (Heringer, 2012: 44).

Die Methode der Chunks lässt sich also als eine musterorientierte Methode, Fremdsprachen zu lernen, definieren. Das heißt, es werden keine Regeln bzw. Grammatik eingesetzt – jedenfalls nicht direkt und bewusst. Stattdessen lernen die Fremdsprachler durch Wortkombinationen wie z. B. *um Verzeihung bitten*, *Bescheid erwarten*, wie die deutsche Sprache funktioniert. Diese Methode zeichnet sich durch direktes und nachahmendes Lernen aus, indem die Lerner durch Beispiele verschiedene Muster in einer intuitiven Fassung und durch ihre eigene Erfahrung mit der Sprache diese Strukturen lernen (Heringer, 2009: 9). Der britische Linguist J. M. Sinclair erklärt folgendes dazu: “*A language user has available for him or her a large number of semi-constructed phrases that constitute single choices, even though they might appear to be analyzable into segments (...)*” (Sinclair, 1991: 110). Damit ist gemeint, dass es in allen Sprachen zahlreiche *semi-constructed* Strukturen gibt (deutsche Übersetzung *teilkonstruierte Strukturen*), die zusammen eine morphologische, semantische und syntaktische Einheit bilden und deswegen nicht einzeln analysiert werden können, denn sonst würde die Struktur ihre ursprüngliche Bedeutung verlieren.

Das ist ein Aspekt, auf den der Lerner achten muss. Daher stellt sich die Frage, wie man den Fremdsprachlern diese Muster näherbringt, damit sie die Strukturen vernünftig lernen.

Das empirische Material, das hier verwendet wird, ist der Diskurs in dem Film *Drei Haselnüsse für Aschenbrödel*. Unser Vorhaben besteht darin, unter Nutzung dieser Ressourcen wiederkehrende Kombinationen des Deutschen nach Kontexten und Bedeutungen zu sortieren. Da Bedeutungen verschiedene syntaktische Konfigurationen haben, wollen wir onomasiologisch vorgehen, indem wir die Bedeutungen der unterschiedlichen Formen taxonomisch darstellen. In Worten von Heringer: „*Vielmehr*

geht es um Muster mit Slots, in die weitere Ausdrücke vom Lerner eingesetzt werden können. So bleiben Chunks nicht rezeptiv, sondern werden zur Stütze der Produktion.“ Anhand der Korpora lernt der Fremdsprachler, die Lücken innerhalb einer Struktur bzw. die sogenannten Slots, allein zu füllen. (Heringer, 2009: 9).

3.3 Korpus.

Unser Korpus besteht aus fünfzig Sätzen, die willkürlich aus dem Film *Drei Haselnüsse für Aschenbrödel* entnommen wurden. Die ausgewählten Mustersätze für den DaF-Unterricht sind ein bisschen komplex und entsprechen dem Niveau B1/B1+ des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)¹. Das Korpus wird hier verwendet, um zu zeigen, dass es sich um authentische und nicht erfundene Belege handelt.

3.3.1 Onomasiologische Betrachtungsweise der ausgewählten Beispielsätze

In diesem Zusammenhang gehen wir onomasiologisch vor und erfassen die *Chunks* in thematischen Reihen oder Sachgruppen. Von den Bedeutungen ausgehend ermitteln wir die **Bezeichnungsfunktionen** der Konstruktionen, wie zum Beispiel Aufforderung, Stellungnahme, Hypothese und Bedingung, Zweck, Folge, Höflichkeit, Appell und Klage. Diese Konstruktionsbedeutungen werden durch unterschiedliche, mehr oder wenig komplexere grammatikalische Konstruktionen zum Ausdruck gebracht – wie Imperativ, idiomatisierte Wendungen, Adverbien, Modalverben, Partikeln², Modalwörter, das Futur I, den Konjunktiv (I und II), Aufforderungsformen, Routineformeln, Kollokationen, rhetorische Fragen, Modifizierendesverben und Wortbildung. Durch die inhaltliche Herausarbeitung der Konstruktionen wird ersichtlich, dass zum Beispiel das Futur I eine sehr häufige Verwendung im Diskurs findet, um eine Aufforderung, eine Hypothese oder einen Zweck auszudrücken. Auf der anderen Seite werden beispielsweise dialogische Abtönungspartikeln in fast jeder Äußerung des Diskurses verwendet.

Erstes Interesse der vorliegenden Untersuchung gilt also den Inhaltsbereichen als Grundkategorien, so dass die grammatikalischen und lexikalischen Formen als

¹ Für weitere Informationen s. [Goethe-Institut - Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen](https://www.goethe.de/ins/de/ger/ger1/ger1_1.htm)

² Die terminologische Einteilung in Partikeln und Modalwörtern erfolgt nach Hebig/Buscha (2001: 421-439)

Sprachmittel vom Fremdsprachler bewusst gelernt werden können. Da wir mit filmischen Szenen arbeiten, können wir in der Einzeldarstellung der verschiedenen Begriffe auch auf die nonverbale Kommunikation achten. Die *Screenshots* einiger Szenen erlauben uns die innere Vielfalt der Grundgedanken konkreter Äußerungen (Angst, Befehl, Zweifel, Freude, Traurigkeit, Jubel usw.) zu verstärken.

Die von uns ausgewählten Grundkategorien sind in dieser Reihenfolge folgende Felder:

das Feld der Aufforderung

das Feld der Stellungnahme

das Feld der Höflichkeit

das Feld der Klage

das Feld des Appells

das Feld der Hypothese und Bedingung

das Feld der Folge

das Feld des Zwecks

Diese Felder werden in eine Tabelle eingetragen, in deren linke Spalte zunächst die Äußerung erfasst ist, dann in der Mitte die Bedeutung der Grundkategorie bzw. Bezeichnungsfunktion und in der rechten Spalte die grammatischen Sprachmittel.

Jedes Feld – in dem Fall der Aufforderung, der Stellungnahme, der Höflichkeit, der Klage und des Appells – oder Modalität – in dem Fall der Hypothese, der Folge und des Zwecks. werden wir ebenfalls nach Feldgrundkategorien sortieren, um die Aussagen unter Formalität zu klassifizieren: wir werden es daher unter unhöflich, informell oder formell einteilen und im Folgenden nach jeder Einordnung werden wir eigene Modifikationen der Chunks, die wir in der Tabelle aufgenommen haben, vorstellen.

3.3.2 Belege

Semantisches Feld: Aufforderung

Tabelle 1. Feldgrundkategorie der Aufforderung: unhöflich und barsch

Szene	Chunks	Bedeutung	Grammatische Sprachmittel
 <p>(6Min. 49Sek.)</p>	Lasst Vater aus dem Spiel!	Ärger	Idiomatische Wendung im Imperativ
 <p>(1Std. 45Sek.)</p>	Damit kannst du sofort beginnen!	Befehl	Modalverb Adverb
 <p>(1Std. 8Min. 43Sek.)</p>	Macht das Tor auf!	Befehl	Imperativ

 <p>Ordentlich, habe ich gesagt.</p>	<p>Ordentlich habe ich gesagt. Hast du verstanden?</p>	<p>Macht/ Überlegenheit</p>	<p>Adverb</p>
<p>(35Min. 12Sek.)</p>			
 <p>Ich will alle Frauen und Mädchen sehen, die hier leben.</p>	<p>Ich will alle Frauen und Mädchen sehen, die hier leben.</p>	<p>Befehl</p>	<p>Modalverb</p>
<p>(1Std. 10Min. 16Sek.)</p>			
 <p>Ich würde sie dir nur beschmutzen. Halt sie selbst. -hm.</p>	<p>Halt sie selbst.</p>	<p>Widerstand</p>	<p>Imperativ Adverb</p>
<p>(47Min. 23Sek.)</p>			

 <p>Und dann kommst du und entschuldigst dich.</p>	<p>Und dann kommst du und entschuldigst dich!</p>	<p>Befehl Anweisung</p>	<p>Aufforderungs- form in den 2. Person Singular</p>
<p>(7Min. 35Sek.)</p>			

Textsequenzen im Überblick: diskursive Strukturen und ihre Slots

Lasst ... aus dem Spiel! (Vater)

- Du wirst (Vater) aus dem Spiel lassen!
- Ich befehle dir, (Vater) aus dem Spiel zu lassen!
- Lassen wir (Vater) doch aus dem Spiel!

Damit **kannst** du **sofort beginnen!**

- Damit musst du jetzt beginnen!
- Du wirst damit sofort beginnen!
- Du hast endlich damit zu beginnen!

Macht ... **auf!** (das Tor)

- Öffnet schon (das Tor)!
- Schließt nun (das Tor)!
- Ihr werdet (das Tor) aufmachen!

Ordentlich habe ich gesagt. ... verstanden? (Hast du)

- Schnell habe ich gesagt. Hast du verstanden?
- Jetzt habe ich gesagt. Hast du verstanden?
- Gleich habe ich gesagt. Hast du verstanden?

... Alle Frauen und Mädchen..., die hier leben! (**Ich will sehen**)

- Ich werde alle Frauen und Mädchen, die hier leben, sehen!
- Alle Frauen und Mädchen, die hier leben, möchte ich sehen!
- Es ist dringend, alle Frauen und Mädchen, die hier leben, zu sehen.

Halt sie selbst!

- Du kannst sie selber halten!
- Du wirst sie ohne Hilfe halten!
- Du hast sie allein zu halten!

Und dann kommst du und **entschuldigst dich!**

- Und dann kommst du, um dich zu entschuldigen!
- Und dann kommst und bittest du mich um Vergebung!
- Und dann kommst du zu mir, um Verzeihung zu bitten!

Tabelle 2. Feldgrundkategorie der Aufforderung: informell

Szene	Chunks	Bedeutung	Grammatische Sprachmittel
 <p>(48 Min. 12Sek.)</p>	<p>Geh von hier und mach uns was zu essen.</p>	Befehl	Imperativ

	<p>Warte einen Moment!</p>	<p>Befehl Aufforderung</p>	<p>Imperativ</p>
<p>(2Min.)</p>	<p>Dann bring mir das mit, was dir unterwegs vor die Nase kommt.</p>	<p>Wunsch</p>	<p>Imperativ</p>
	<p>Sei nicht traurig.</p>	<p>Trost</p>	<p>Imperativ</p>
	<p>(47Min. 58Sek.)</p>		

 <p>Sei nicht böse. Ich gehe ja schon.</p>	<p>Sei nicht böse. Ich gehe ja schon...</p>	<p>Befehl</p>	<p>Imperativ Partikel</p>
<p>(58Min. 27Sek.)</p>			

Textsequenzen im Überblick: diskursive Strukturen und ihre Slots

Geh ... und **mach** uns was zu essen. (von hier)

- Geh (von hier) weg und bereite lieber was zu essen vor.
- Es ist besser, dass du (von hier) verschwindest und etwas zu essen kochst.

... Moment! (**Warte** einen)

- Halte einen Moment!
- Ich brauche dich für einen Moment!
- Möchtest du kurz mal einen Moment herkommen?

Dann **bring mir** das **mit**, was dir unterwegs vor die Nase kommt.

- Dann möchte ich, dass du mir mitbringst, was dir unterwegs vor die Nase kommt.
- Du kannst mir einfach mitbringen, was dir unterwegs vor die Nase kommt.
- Ich würde sagen, bring mir also mit, was dir unterwegs vor die Nase kommt.

Sei nicht traurig.

- Du solltest nicht traurig sein.
- Es bringt nichts, traurig zu sein.
- Ich will nicht, dass du traurig bist.

Sei nicht böse! Ich gehe **ja** schon...

- Sei nicht wütend! Ich gehe doch schon...
- Bitte, ärgere dich nicht! Ich gehe endlich...

- Du solltest daher nicht böse werden! Ich gehe schon...

Tabelle 3. Feldgrundkategorie der Aufforderung: formell, höflich und verblasst

Szene	Chunks	Bedeutung	Grammatische Sprachmittel
 <p>(5Min. 19Sek.)</p>	<p>Ich erwarte Bescheid, wenn sie am Wald auftauchen</p>	Befehl	Kollokation
 <p>(1Std. 2Min. 49Sek.)</p>	<p>Dann nehmen Sie den Schleier ab.</p>	Aufforderung/ Wunsch	Imperativ
 <p>(23Min. 55Sek.)</p>	<p>Darüber können wir doch zu Hause Sprechen, ohne Zeugen.</p>	indirekter Befehl/ Vorschlag	Modalverb Partikel

Textsequenzen im Überblick: diskursive Strukturen und ihre Slots

Ich erwarte **Bescheid**, wenn sie am Wald auftauchen.

- Ich hoffe, ihr sagt mir Bescheid, wenn sie am Wald auftauchen.
- Gebt mir Bescheid, wenn sie am Wald auftauchen.
- Bitte sagt mir Bescheid, wenn sie am Wald auftauchen.

Dann **nehmen Sie** den Schleier **ab**.

- Dann wäre es schön, wenn Sie bitte ihren Schleier abnehmen würden.
- Dann möchte ich, dass Sie den Schleier abnehmen.
- Könnten Sie dann ihren Schleier abnehmen?

Darüber **können wir doch** zuhause **sprechen**.

- Du weißt ja, wir sollten besser zuhause darüber sprechen, ohne Zeugen.
- Wir könnten ja besser zuhause darüber sprechen, ohne Zeugen.
- Darüber wollen wir doch besser zuhause sprechen, ohne Zeugen.

Semantisches Feld: Stellungnahme

Tabelle 4. Feldgrundkategorie der Stellungnahme: unhöflich

Szene	Chunks	Bedeutung	Grammatische Sprachmittel
 <p>(23Min. 36Sek.)</p>	<p>Schämst du dich nicht, dich wie ein kleiner Junge zu benehmen?</p>	<p>Vorwurf</p>	<p>rhetorische Frage Kollokation</p>

	<p>Wie sprichst du mit mir?</p>	<p>Beleidigung</p>	<p>rhetorische Frage</p>
<p>(6Min. 55Sek.)</p>			
	<p>Willst du mich zum Narren halten?</p>	<p>Ironie</p>	<p>Modalverb Idiomatische Wendung</p>
<p>(29Min. 5Sek.)</p>			
	<p>Was wird man von uns denken?</p>	<p>Verlegenheit Besorgnis</p>	<p>Futur I</p>
<p>(2Min. 57Sek.)</p>			
	<p>Lieber fälle ich Bäume</p>	<p>Desinteresse</p>	<p>Adverb Futur I</p>
<p>(1Std. 43Sek.)</p>			

Textsequenzen im Überblick: diskursive Strukturen und ihre Slots

Schämst du dich nicht, dich wie ein kleiner Junge zu **benehmen**?

- Denkst du nicht, es ist beschämend, sich wie ein kleiner Junge zu benehmen?
- Schämst du dich nicht, in deinem Alter wie ein kleiner Junge zu benehmen?
- Du benimmst wie ein kleiner Junge, schämst du dich nicht?

Wie sprichst du mit mir?

- Wie sprichst du denn mit mir?
- Wie du mit mir sprichst, gefällt mir nicht!
- Mit welchem Ton sprichst du mit mir?

Willst du mich **zum Narren halten**?

- Du hältst mich etwa zum Narren?
- Hältst du mich also zum Narren?
- Du wirst mich nicht zum Narren halten!

Was **wird** man **von uns denken**?

- Was würde man von uns denken?
- Was könnte man von uns denken?
- Was mag man von uns denken?

Lieber fälle ich Bäume.

- Eher würde ich Bäume fällen.
- Ich will besser Bäume fällen gehen.
- Ich möchte viel lieber Bäume fällen.

Tabelle 5. Feldgrundkategorie der Stellungnahme: informell

Szene	Chunks	Bedeutung	Grammatische Sprachmittel
 <p>(1Std. 3Min. 51Sek.)</p>	<p>Ich will in die Welt hinausschreien , dass sich mir der Kopf vor lauter Glück dreht.</p>	<p>Wunsch</p>	<p>Modalverb Idiomatische Wendung</p>
 <p>(1Std.18Min. 33Sek.)</p>	<p>Das ist ja ein Brautkleid!</p>	<p>Verwunderung</p>	<p>Partikel</p>
 <p>(8Min. 11Sek.)</p>	<p>Es ist eben die Stiefmutter...</p>	<p>Ironie</p>	<p>Partikel</p>

 <p>(17Min. 2Sek.)</p>	<p>Wo sind Ihre Schießkünste geblieben heute, Hoheit?</p>	<p>Ironie</p>	<p>rhetorische Frage Wortbildung</p>
 <p>(43Min. 30Sek.)</p>	<p>Sogar jedes kleine Mädchen kann das</p>	<p>Ironie</p>	<p>Partikel Modalverb</p>
 <p>(53Min. 15Sek.)</p>	<p>Was soll ich da groß wählen?</p>	<p>Resignation</p>	<p>Modalverb</p>
 <p>(1Std. 13Min. 54Sek.)</p>	<p>Ich bin also doch nicht umsonst gekommen...</p>	<p>Belästigung</p>	<p>Partikel</p>

	<p>Ich mache einfach die Augen zu.</p>	<p>Gleichgültigkeit</p>	<p>Partikel</p>
<p>(53Min. 17Sek.)</p>			

Textsequenzen im Überblick: diskursive Strukturen und ihre Slots

Ich **will in die Welt hinaus**schreien, dass sich mir der Kopf vor lauter Glück dreht.

- Ich werde in die Welt hinausschreien, dass sich mir der Kopf vor lauter Glück dreht.
- Ich möchte in die Welt hinausschreien, dass sich mir der Kopf vor lauter Glück dreht.
- Ich habe das Bedürfnis, in die Welt hinauszuschreien, dass sich mir der Kopf vor lauter Glück dreht.

Das ist **ja** ein Brautkleid!

- Das ist aber ein Brautkleid!
- Was für ein Brautkleid!
- Das ist vielleicht ein Brautkleid!

Es ist **eben** die Stiefmutter...

- Es ist halt die Stiefmutter...
- Es ist ja die Stiefmutter...
- Du weißt schon, es ist die Stiefmutter...

Wo sind Ihre Schießkünste **geblieben** heute Hoheit?

- Was ist heute mit ihren Schießkünste Hoheit?
- Was geschieht heute mit ihren Schießkünsten Hoheit?
- Was passiert heute mit ihren Schießkünsten Hoheit?

Sogar jedes kleine Mädchen kann das

- Jedes kleine Mädchen kann das schon.
- Jedes kleine Mädchen kann das ja.
- Selbst jedes kleine Mädchen kann das.

Was soll ich da groß **wählen**?

- Wie soll ich da groß wählen?
- Wen soll ich da groß wählen?
- Nach welchen Kriterien soll ich da groß wählen?

Ich bin also **doch** nicht **umsonst gekommen!**

- Ich bin ja nicht umsonst gekommen!
- Ich bin also hierher nicht umsonst gekommen!
- Ich bin also gar nicht umsonst gekommen!

Ich mache **einfach** die Augen zu

- Ich mache dann die Augen zu.
- Ich werde die Augen einfach zumachen...
- Ich mache **als Lösung** die Augen zu

Tabelle 6. Feldgrundkategorie der Stellungnahme: formell

Szene	Chunks	Bedeutung	Grammatische Sprachmittel
 <p>(22Min. 18Sek.)</p>	Wir werden euch sehr gerne sehen	Formalität	Futur I Adverb

Textsequenzen im Überblick: diskursive Strukturen und ihre Slots

(Wir werden euch) ... **sehr gerne** ... (sehen)

- Wir werden euch mit Vergnügen sehen.
- Wir werden Sie gerne sehen.
- Wir werden uns freuen, wenn wir euch sehen.

Semantisches Feld: Höflichkeit

Tabelle 7. Feldgrundkategorie der Höflichkeit: Formell

Szene	Chunks	Bedeutung	Grammatische Sprachmittel
<p>(6Min. 6Sek.)</p>	<p>Mutter, ich war es, bitte verzeiht</p>	Entschuldigung	Routineformel
<p>(40Min.)</p>	<p>Ich gratuliere Ihnen</p>	Glückwunsch	Routineformel

 <p>(57Min. 29Sek.)</p>	<p>Ich danke Ihnen vielmals</p>	<p>Dankbarkeit</p>	<p>Routineformel</p>
--	---	--------------------	----------------------

Textsequenzen im Überblick: diskursive Strukturen und ihre Slots

Mutter, ich war es, **bitte verzeiht**

- Mutter, ich war es, verzeihen Sie mir bitte.
- Mutter, ich war es, ich bitte Sie um Verzeihung.
- Mutter, ich war es, ich bitte Sie, mir zu verzeihen.

(Ich) ... **gratuliere** ... (Ihnen)

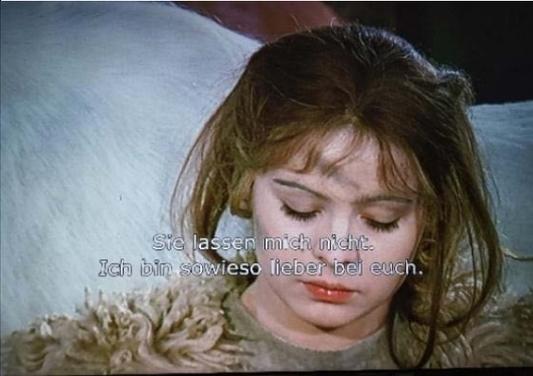
- Ich möchte Sie herzlich gratulieren!
- Gratulation (zu dieser Leistung)!
- Herzlichen Glückwunsch Hoheit!

Ich **danke** ... **vielmals** (Ihnen)

- Ich bin wirklich dankbar!
- Danke schön (an Ihnen)!
- Vielen Dank!

Semantisches Feld: Klage

Tabelle 8. Feldgrundkategorie der Klage: informell

Szene	Chunks	Bedeutung	Grammatische Sprachmittel
 <p>(11Min. 8Sek.)</p>	<p>Sie lassen mich nicht</p>	<p>Traurigkeit</p>	<p>Modifizierendes- Verb „lassen“</p>
 <p>(45Min. 24Sek.)</p>	<p>Wo ist sie denn nun wieder?</p>	<p>Ungeduld</p>	<p>Adverb</p>
 <p>(48Min. 40Sek.)</p>	<p>Das schaffe ich nicht mal in einer Woche</p>	<p>Überforderung</p>	<p>Partikel</p>

 <p>(54Min. 6Sek.)</p>	<p>Dummkopf! Könntest du nicht schneller sein?</p>	<p>Befehl/ Forderung</p>	<p>Modalverb Adjektiv</p>
 <p>(26Min. 41Sek.)</p>	<p>Wer denn sonst?</p>	<p>Ironie</p>	<p>Partikel rhetorische Frage</p>

Textsequenzen im Überblick: diskursive Strukturen und ihre Slots

Sie lassen mich **nicht**

- Mir ist das nicht erlaubt.
- Ich darf das nicht tun.
- Ich habe keine Erlaubnis, das zu tun.

Wo ist sie **denn nun** wieder?

- Wo ist sie jetzt aber wieder?
- Wo **ist** sie aber wieder hingegangen?
- Wo zum Teufel ist sie nun wieder?

Das schaffe ich nicht **mal** in einer Woche!

- Das schaffe ich doch nicht in einer Woche!
- Das schaffe ich ja nicht in einer Woche!
- Das schaffe ich eh nicht in einer Woche!

Dummkopf! Könntest du nicht schneller sein?

- Dummkopf! Könntest du nicht klüger sein?
- Dummkopf! Hättest du nicht beeilen können?
- Dummkopf! Könntest du es nicht schneller machen...?

Wer **denn** sonst?

- Wer wäre es sonst?
- Wer könnte es sonst sein?
- Wer sonst wäre es, (wenn nicht meine Stiefmutter)?

Semantisches Feld: Appell

Tabelle 9. Feldgrundkategorie des Appells: informell

Szene	Chunks	Bedeutung	Grammatische Sprachmittel
 <p>(4Min. 47Sek.)</p>	<p>Du weißt doch wir dürfen nicht</p>	Trost	<p>Partikel</p> <p>Modalverb</p>

 <p>(23Min. 38Sek.)</p>	<p>Ich in deinem Alter trug längst... die Bürde der Regierung.</p>	<p>Vorwurf</p>	<p>Adverb</p> <p>Kollokation</p>
--	---	----------------	----------------------------------

Textsequenzen im Überblick: diskursive Strukturen und ihre Slots

Du weißt **doch** wir dürfen nicht

- Du weißt ja, wir dürfen nicht.
- Du weißt schon, wir dürfen nicht.
- Du weißt genau, wir dürfen nicht.

Ich in deinem Alter trug längst die Bürde der Regierung

- Als ich genau so alt wie du jetzt war, trug längst die Bürde der Regierung
- Als ich in deinem Alter war, trug längst die Bürde der Regierung
- Als ich jünger war wie du jetzt, trug längst die Bürde der Regierung

Semantische Modalität: Hypothese und Bedingung

Tabelle 10. Modalität Grundkategorie der Hypothese und Bedingung: informell

Szene	Chunks	Bedeutung	Grammatische Sprachmittel
<p>(5Min. 30Sek.)</p>	<p>Das wird wieder Aschenbrödel sein.</p>	<p>Vermutung</p>	<p>Futur I</p>
<p>(38Min. 1Sek.)</p>	<p>Das soll alles mir gehören</p>	<p>Überraschung</p>	<p>Modalverb</p>
<p>(1Std. 4Min. 5Sek.)</p>	<p>Das wäre wohl eine unerhörte Frechheit.</p>	<p>epistemische Folgerung</p>	<p>Konjunktiv II Modalwort</p>

 <p>(26Min. 57Sek.)</p>	<p>Wenn es nach mir ginge, dann würde ich dir alles mitbringen, was du dir wünschst.</p>	<p>Bedauern</p>	<p>Konjunktiv II Irrealer Bedingungssatz</p>
 <p>(49Min. 19Sek.)</p>	<p>Ohne euch wäre ich nie damit fertig geworden</p>	<p>Dankbarkeit</p>	<p>Konjunktiv II Irrealer Bedingungssatz</p>

Textsequenzen im Überblick: diskursive Strukturen und ihre Slots

Das **wird** wieder Aschenbrödel **sein**.

- Das muss wieder Aschenbrödel **sein**.
- Das wird sicher wieder Aschenbrödel.
- Das ist ganz sicher wieder Aschenbrödel.

Das **soll** alles mir gehören!

- Das gehört alles mir?!
- Das gehört mir vielleicht!
- Das soll für mich sein?

Das **wäre wohl** eine unerhörte Frechheit.

- Das wäre eben eine unerhörte Frechheit.
- Das wäre sicher eine unerhörte Frechheit.
- Das wäre doch eine unerhörte Frechheit.

Wenn es nach mir **ginge**, dann **würde** ich dir alles **mitbringen**, was du dir wünschst.

- Wenn es nach mir ginge, dann würde ich dir alles schenken, was du dir wünschst.
- Ginge es nach mir, dann würde ich dir alles geben, was du dir wünschst.
- Wenn es nach mir ginge, dann würde ich dir alles gönnen, was du dir wünschst.

Ohne euch **wäre** ich **nie** damit fertig **geworden**

- Ohne euch, würde ich das nie schaffen.
- Ohne euch, hätte ich es jetzt noch nicht geschafft.
- Ohne euch, wäre ich bestimmt immer noch beim Aufräumen.

Tabelle 11. Modalität Grundkategorie der Hypothese und Bedingung: formell

Szene	Chunks	Bedeutung	Grammatische Sprachmittel
 <p>(1Std. 3Min 49Sek.)</p>	Mögen es alle hören.	Jubel	Konjunktiv I Heischeform
 <p>(1Std. 1Min 12Sek.)</p>	Dann darf ich Sie wohl nicht aufhalten	Höflichkeit	Modalverb Modalwort

Textsequenzen im Überblick: diskursive Strukturen und ihre Slots

Mögen es alle hören!

- Alle sollen es hören!
- Ich bin sicher, alle wollen es hören!
- Alle würden sich freuen, es zu hören!

Dann **darf** ich Sie **wohl** nicht **aufhalten**

- Dann sollte ich Sie besser nicht aufhalten.
- Dann wäre es besser, wenn ich Sie nicht aufhalte.
- Dann mag ich Sie wohl nicht aufhalten.

Semantische Modalität: Folge

Tabelle 12. Modalität Grundkategorie der Folge: unhöflich

Szene	Chunks	Bedeutung	Grammatische Sprachmittel
 <p>(5Min. 36Sek.)</p>	<p>Du bringst mich noch ins Grab, du Tollpatsch!</p>	<p>Ärger</p>	<p>Idiomatische Wendung</p>

Textsequenzen im Überblick: diskursive Strukturen und ihre Slots

Du **bringst** mich noch **ins Grab** du Tollpatsch!

- Du wirst mich noch ins Grab bringen, du Tollpatsch!
- Du bist mir Sargnagel, du Tollpatsch!
- Du nimmst mir endlich ins Grab, du du Tollpatsch!

Tabelle 13. Modalität Grundkategorie der Folge: Informell

Szene	Chunks	Bedeutung	Grammatische Sprachmittel
 <p>(21Min. 36Sek.)</p>	<p>Dora konnte vor Aufregung nicht schlafen</p>	Nerviosität	<p>Idiomatische Wendung</p> <p>Modalverb</p>

Textsequenzen im Überblick: diskursive Strukturen und ihre Slots

Dora konnte vor Aufregung nicht schlafen

- Dora hat vor Aufregung nicht geschlafen
- Dora schlief vor Aufregung gar nicht.
- Vor Aufregung hat Dora nicht schlafen können

Semantische Modalität: Zweck

Tabelle 13. Modalität Grundkategorie des Zwecks: unhöflich

Szene	Chunks	Bedeutung	Grammatische Sprachmittel
 <p>(7Min. 40Sek.)</p>	<p>Ich werde dir deinen Stolz und Trotz schon austreiben!</p>	Drohung	<p>Adverb</p> <p>Futur I</p>

Textsequenzen im Überblick: diskursive Strukturen und ihre Slots

Ich **werde** dir deinen Stolz und Trotz schon **austreiben**!

- Ich will dir deinen Stolz und Trotz schon austreiben!
- Ich muss dir deinen Stolz und Trotz austreiben!
- Du hast deinen Stolz und Trotz schon auszutreiben!

Tabelle 14. Modalität Grundkategorie des Zwecks: formell

Szene	Chunks	Bedeutung	Grammatische Sprachmittel
 <p>(1Std. 9Min. 4Sek.)</p>	Wir kommen mit guten Absichten	Rechtfertigung	Idiomatische Wendung

Textsequenzen im Überblick: diskursive Strukturen und ihre Slots

Wir **kommen mit guten Absichten**

- Wir sind mit guten Absichten gekommen.
- Wir kamen mit guten Absichten.
- Wir meinen es nicht böse.

4 ÜBUNGSVORSCHLÄGE

Als nächstes möchten wir mithilfe unseres Korpus drei Übungsvorschläge vorstellen und diese unter Nutzung der *Chunks* und ihrer Übersetzung auf ihre Anwendbarkeit im DaF-Unterricht untersuchen. Die Behandlung der Übersetzung als Übungsform bietet sich in zwei Richtungen an: direkte Übersetzung (vom Deutschen ins Spanische) und indirekte Übersetzung (vom Spanischen ins Deutsche). Auch hier kann der Grammatikunterricht mit einfließen, denn komplexe Strukturen der Zielsprache können durch die Muttersprache vereinfacht verstanden und gelernt werden.

Desweiteren findet sich im Anhang eine nützliche tabellenartige Überblicksdarstellung unserer dargebotenen Übersetzungen.

4.1 Beschreibung der Vorgehensweise in den Übungen

Unsere Aktivitäten werden sich mit den folgenden drei grammatischen Sprachmitteln beschäftigen, und zwar in dieser Reihenfolge: zuerst mit den Partikeln, dann mit festen Wendungen und zuletzt mit dem Futur I. Unsere Vorgehensweise in ihrer Vorbereitung wird folgende sein: wir werden jede Übung in zwei Aufgabestellungen teilen. Das erste Übungsteil wird sich mit der Übersetzung befassen und das zweite mit den Chunks. Durch diese Zweiteilung können wir kontrastiv die Bedeutung der verschiedenen Ausdrücke in den beschriebenen Feldern ermitteln und zugleich die sprachliche Erscheinung bzw. syntaktische Struktur feststellen.

Zwei von den Übungen (zu den Partikeln und zum Futur I) befassen sich mit der indirekten Übersetzung, um den Sprachkontrast in seiner Ähnlichkeit und Fremdheit zu betonen. Im Falle der Redewendungen, Ausdrücke, Phrasen und Kollokationen wird umgekehrt verfahren, d. h. es wird direkt vom Deutschen ins Spanische übersetzt. Da der Ähnlichkeitspol zwischen beiden Sprachen zu gering ist, ist es besser, wenn der Lerner eine entsprechende isosemantische Übersetzung in seiner Muttersprache findet.

Letztendlich werden wir unsere Lösungsvorschläge nach den Übungen vorstellen, damit der Lerner selbst prüfen kann, ob er die Übungen gut verstanden und erfolgreich gemacht hat.



Übung Nr.1: Partikeln

1.1 Übersetzen Sie die folgenden Sätze, indem Sie die deutschen Versionen im Film finden. Sie müssen Strukturen mit den folgenden Partikeln finden: *ja, doch, mal, denn, eben* und *einfach*.

- a) *Al fin y al cabo, es la madrastra...* (Ab Minute 8)
- b) *Hablemos mejor en casa de esto.* (Ab Minute 23)
- c) *Ni en una semana voy a ser capaz de terminar todo esto.* (Ab Minute 48)
- d) *Entonces simplemente cierro los ojos.* (Ab Minute 53)
- e) *¡Vaya un vestido de novia!* (Ab 1 Stunde 18 Minuten)

1.2 Wenn Sie Ihre Übersetzungen haben, versuchen Sie die ausgewählten Partikeln, wenn möglich durch andere Partikeln zu ersetzen, die das gleiche oder zumindest etwas Ähnliches ausdrücken:



Übung Nr.2: idiomatische Wendungen, Kollokationen und Ausdrücke

2.1 Aus dem Film haben wir einige idiomatische Wendungen entnommen. Übersetzen Sie die unterstrichenen Chunks ins Spanische.

Dazu können Sie, wenn Sie es erfordern, nochmal die Szenen des Filmes nachschauen:

- a) *Du bringst mich nochmal ins Grab, du Tollpatsch!* (5 Min. 36 Sek.)
- b) *Schämst du dich nicht, dich wie ein kleiner Junge zu benehmen?* (23 Min. 36 Sek.)
- c) *Willst du mich zum Narren halten?* (29 Min. 5 Sek.)
- d) *Ich will in die Welt hinausschreien, dass sich mir der Kopf vor lauter Glück dreht.*
(1 Std. 3 Min. 51 Sek.)
- e) *Wir kommen mit guten Absichten.* (1Std. 9Min. 4 Sek.)

2.2 Jetzt bilden Sie selbst Sätze mit den gelernten deutschen Wendungen.

Wir wollen Ihnen ein Beispiel zeigen:

Diskurs: *Dora konnte vor Aufregung nicht schlafen.* (21 Min. 36 Sek.)

Unser Satz: *Vor meiner Präsentation konnte ich vor Aufregung gar nicht still sein.*



Übung Nr.3: Futur I

3.1 Übersetzen Sie diese Sätze in den Deutschen:

- a) *¿Qué se pensará de nosotros?*
- b) *Nosotros estaremos encantados de veros.*
- c) *Seguro que será Aschenbrödel otra vez.*
- d) *Te sacaré ese orgullo y terquedad que tienes.*

3.2 Anschließend variieren Sie die Strukturen mit dem Futur I, indem Sie beispielsweise Genus, Numerus, Subjekt und Komplemente ändern.

Lösungsvorschläge

1.1	
<p>a) <u>Al fin y al cabo</u>, es la madrastra</p> <p>b) Hablemos <u>mejor</u> en casa de esto.</p> <p>c) <u>Ni en una semana</u> voy a ser capaz de terminar todo esto.</p> <p>d) <u>Simplemente</u> cierro los ojos.</p> <p>e) ¡<u>Vaya</u> un vestido de novia!</p>	<p>a) Es ist <u>eben</u> die Stiefmutter...</p> <p>b) Darüber können wir <u>doch</u> zuhause sprechen.</p> <p>c) Das schaffe ich nicht <u>mal</u> in einer Woche.</p> <p>d) Ich mache <u>einfach</u> die Augen zu.</p> <p>e) Das ist <u>ja</u> ein Brautkleid!</p>

1.2	
<p>a) Wer <u>denn</u> sonst?</p> <p>b) Es ist <u>eben</u> die Stiefmutter...</p> <p>c) Darüber können wir <u>doch</u> zuhause sprechen.</p> <p>d) Das schaffe ich nicht <u>mal</u> in einer Woche.</p> <p>e) Ich mache <u>einfach</u> die Augen zu.</p> <p>f) Das ist <u>ja</u> ein Brautkleid!</p>	<p>a) Keine mögliche Variation</p> <p>b) Es ist <u>halt</u> die Stiefmutter...</p> <p>c) Darüber können wir <u>ja</u> zuhause sprechen...</p> <p>d) Ich schaffe das <u>eben</u> nicht in einer Woche.</p> <p>e) Dann mache ich <u>halt</u> die Augen zu.</p> <p>f) Das ist <u>aber</u> ein Brautkleid!</p>

2.1	
<p>1. Du bringst mich nochmal ins Grab</p> <p>2. Schämst du dich nicht?</p>	<p>1. Me vas a llevar a la tumba.</p> <p>2. ¿No te da vergüenza?</p>

3. Zum Narren halten	3. Tomar por tonto.
4. In die Welt hinausschreien	4. Gritar a los cuatro vientos.
5. Jemandem der Kopf drehen	5. Haber perdido la cabeza.
6. Mit guten Absichten	6. Con buenas intenciones.

2.2	
1. Du bringst mich ins Grab.	1. Wenn du dich nicht kontrollierst, <u>wirst du uns beide ins Grab bringen.</u>
2. Schämst du dich nicht?	2. <u>Schämt ihr euch nicht</u> , dass ihr die Hausaufgaben noch nicht fertig habt?
3. Zum Narren halten.	3. Will deine Schwester mich <u>zum Narren halten</u> ?
4. In die Welt hinausschreien.	4. Ich <u>schreie in die Welt hinaus</u> , dass ich endlich mein Studium beendet habe!
5. Jemandem den Kopf verdrehen	5. <u>Mir dreht sich der Kopf!!!!</u>
6. Mit guten Absichten	6. Wir haben alles <u>mit guten Absichten</u> gemacht.

3.1	
1. ¿Qué se <u>pensará</u> de nosotros?	1. Was <u>wird</u> man von uns <u>denken</u> ?
2. Nosotros <u>estaremos</u> encantados de veros.	2. Wir <u>werden</u> euch <u>gerne</u> <u>sehen</u> .
3. Seguro que <u>será</u> Aschenbrödel otra vez.	3. Das <u>wird</u> wieder Aschenbrödel <u>sein</u> .

<p>4. Te <u>sacaré</u> ese orgullo y terquedad que tienes.</p>	<p>4. Ich <u>werde</u> dir deinen Stolz und Trotz schon <u>austreiben</u>.</p>
<p>3.2</p>	
<p>a. Was <u>wird man</u> von uns <u>denken</u>?</p> <p>b. Wir <u>werden</u> euch gerne <u>sehen</u>.</p> <p>c. Das <u>wird</u> wieder Aschenbrödel <u>sein</u>.</p> <p>d. Ich <u>werde</u> dir deinen Stolz und Trotz schon <u>austreiben</u>.</p>	<p>a. Was <u>wird der König</u> von <u>meiner Tochter denken</u>?</p> <p>b. <u>Ich werde dich</u> gerne sehen.</p> <p>c. Das <u>wird</u> wieder <u>das schmutzige Aschenbrödel</u> sein.</p> <p>d. <u>Wir werden euch euren</u> Stolz und Trotz schon <u>austreiben</u>.</p>

5 SCHLUSSFOLGERUNGEN

Dieses Kapitel enthält die Schlussfolgerungen unserer Arbeit, deren These war, zu zeigen, dass die Übersetzung als Unterrichtsansatz des DaF-Unterrichts ein hilfreiches Mittel sein könnte, um Deutsch zu lernen, und sie als die fünfte Fähigkeit in den FSU - neben Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen - zu integrieren. Zum Ziel setzten wir uns, eine analytisch-kognitive Bearbeitung der ausgewählten Strukturen durch verschiedene Übersetzungsaktivitäten vorzunehmen.

Die pädagogische Übersetzung wurde lange in Folge von ihrem falschen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik abgelehnt. Bis zu Beginn des 20. Jh. wurde die Grammatik-Übersetzungs-Methode im FSU verwendet, die auf der Übersetzung rekonstruierter Sätze basierte, um sich einer perfekten Version der Sprache anzunähern. Heutzutage wird die pädagogische Übersetzung dennoch für einen anderen Zweck benutzt: sie wird als eine Unterstützung beim Fremdsprachenlernen angesehen, die eine Erweiterung der Kenntnisse leistet, und zwar einen Vergleich zwischen zwei Sprachen anstellt, um unterschiedliche Kulturen in wechselseitiger Beziehung auffassen zu können.

Ein weiterer Grund, warum die Übersetzung im FSU abgelehnt wurde, war die Auffassung, dass beim Sprachenlernen nur die FS verwendet werden sollte. Durch unsere Forschung stellten wir hingegen fest, dass mehrere Linguisten (Gioroglou, 2012; De Florio, 2013; Wafaa, 2022) bewiesen, dass die Verwendung der Muttersprache beim Fremdsprachenlernen das Verständnis der Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen der L1 und der L2 erleichtert. Darüber hinaus belegen ihre Untersuchungen, dass im Rahmen der Fremdsprachendidaktik die Übersetzung also als ein kognitiver, kontrastiver und interlingualer Lernprozess gilt, der den bewussten Umgang zweier Sprachen durch Sprachreflexion intensiviert und fördert.

Ein sehr häufig in diesem Kontext benutztes Konzept ist die Sprachmittlung, die sich als Übersetzung eines Wortes von einer Sprache in eine andere definieren lässt, was in dem Fall der pädagogischen Übersetzung als Spracherwerb zum Fremdsprachenlernen benutzt wird. Bei der Erstellung dieser Arbeit stellten wir die Nutzbarkeit dieser Methode durch eine analytisch-kognitive Bearbeitung der ausgewählten Strukturen des Kultfilms *Drei Haselnüsse für Aschenbrödel* fest, indem wir verschiedene Übersetzungsaktivitäten vorschlugen. Zu diesen Zweck zogen wir die Chunks heran: eine musterorientierte

Vorgehensweise, FS zu lernen, in der keine Regeln bzw. Grammatik eingesetzt werden – jedenfalls nicht direkt und bewusst. Stattdessen erweitern Lerner ihre Fremdsprachler durch Wortkombinationen - wie z. B. *um Verzeihung bitten*, *Bescheid erwarten* - wie die deutsche Sprache funktioniert.

Das wollten wir durch die Ausarbeitung verschiedener Übungen belegen, die auf dem Erlernen konkreter Strukturen basierten. Beispielweise wollten wir in der ersten Aktivität die Verwendungsweisen und die Bildung von *werden* üben. Zusätzlich verwendeten wir in allen Übungsvorschlägen die Muttersprache, und zwar hier das Spanische, um zu zeigen, dass dies notwendig ist, um die Interkomprehension zwischen beiden Sprachen zu erleichtern: Einerseits, in zwei von den Übungen konnten wir durch die indirekte Übersetzung die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den geprägten Sprachen erkennen und andererseits in der dritten Übung wandten wir die direkte Übersetzung an, da der Ähnlichkeitspol zwischen beiden Sprachen in diesem Fall zu gering war, war es besser, wenn der Lerner eine entsprechende isosemantische Übersetzung in seiner Muttersprache finden konnte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Übersetzung eine optimale Methode für ihre Nutzung im FSU ist, da sie die Möglichkeit bietet, das Wissen in einer Fremdsprache zu erweitern und gleichzeitig als Vorgehensweise zur Festigung der bereits erworbenen Kenntnisse in einer FS, die wir lernen, dient.

6 REFERENZEN

6.1 LITERATURVERZEICHNIS

- Achard, M. & Niemeier, S. (2004). *Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language teaching*: Berlin. Mouton de Gruyter.
- Arcak, M. (2012). *Drei Haselnüsse für Aschenbrödel*. KinderundJugendmedien.de. <https://www.kinderundjugendmedien.de/kritik/filmkritiken/142-drei-haselnuesse-fuer-aschenbroedel-das-wohl-schoenste-maerchen-der-filmgeschichte> (letzter Zugriff 12.02.2023).
- Ascher, C. (2019) Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. In: *Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior*: 25-43. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, <https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa2> (letzter Zugriff 21.10.2022).
- Bielak, J. & Pawlak, M. (2013). *Applying Cognitive Grammar in the Foreign Language Classroom Teaching English Tense and Aspect*. Berlin: Springer.
- Bussmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Florio-Hansen, I. & Klein, E. (Hrsg.) (2013). *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht: Akten des GMF-Sprachentages*. Aachen: Justus-Liebig-Universität, <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11300/> (letzter Zugriff 13.10.2022).
- Gierden-Vega, C. (2002/2003). La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE. In: *Encuentro* Nr. 13/14. Guadalajara: 90-100.
- Gioroglou, E. (2012) *Übersetzung im Fremdsprachenunterricht. Lehrwerkanalyse von «Planet 1» und "Paul, Lisa & Co 1"*. GRIN, <https://www.grin.com/document/231051> (letzter Zugriff 8.10.2022).
- Geeraerts, D. & Hubert C. (2012) Introducing Cognitive Linguistics. In: *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford Handbooks, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199738632.013.0001> (letzter Zugriff 24.01.2023).

- Green, M., & Evans, V. (2006). *Cognitive Linguistics An Introduction*. Edinburgh: University Press.
- Grimm, J. & Grimm, W. (1982). *Kinder-und Hausmärchen* Nr. 1. Stuttgart: Philipp Reclam.
- Gündoğdu, M., & Büyüknisan, E. (2012). *Übersetzung im DaF-Unterricht*. Frankfurt am Main: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg.
- Gutiérrez Pintado, L. (2012). Fundamentos De La Traducción Pedagógica: Traducción, Pedagogía Y Comunicación. *Sendebär*, 23(23): 321-353, <https://doi.org/10.30827/sendebär.v23i0.41> (letzter Zugriff 12.11.2022).
- Handwerker, B. & Madlener, K. (2009). *Chunks für DaF: Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Schorndorf: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helbig, & Buscha, J. (2001) *Deutsche Grammatik: ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Heringer, H. J. (2009). *Valenzchunks: empirisch fundiertes Lernmaterial*. München: Iudicium.
- Heringer, H. J. (2012). *Chunking. Synonymik des Deutschen korpusbasiert*. Tübingen: Narr Verlag.
- Holme, R. (2009). *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. London: Palgrave Macmillan.
- Hurtado Albir, A. (2013). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*: Madrid. Catedra Ediciones.
- Keim, L. (2003). Übersetzung im DaF-Unterricht. *InfoDaF* 30, 4: 383-394.
- Königs, G.F. (2017) Sprachmittlung. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*: 327-328. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Lizinia, M. (2002). *Die audiolinguale und die audiovisuelle Methode im DaF-Unterricht*. GRIN, [https://Die audiolinguale und die audiovisuelle Methode im DaF-Unterricht - GRIN](https://Die_audiolinguale_und_die_audiovisuelle_Methode_im_DaF-Unterricht_-_GRIN) (letzter Zugriff 11.05.2023).

- Llopis García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación de España.
- Miller, G. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81-97. Worcester: American Psychological Association, <https://doi.org/10.1037/h0043158>.
- Roche, J., & Munoz, F. S. (2014). Kognition und Grammatik: Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(2), 119-145. Edmonton: Universität
- Roche, J. (2017). *Die Bedeutung der Grammatik*. Goethe Institut. <https://www.goethe.de/de/spr/spr/21004648.html>. (letzter Zugriff 11.03.2023).
- Sinclair, John (1991) *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Santiago Alonso, G. (2010). De la gramática cognitiva a la gramática pedagógica: hacia un modelo operativo del artículo español. *Verba Hispanica*, 18(1), 187-197. Ljubljana: Universität Ljubljana, <https://doi.org/10.4312/vh.18.1.187-197> (letzter Zugriff 30.01.2023).
- Schöndorfer, M., & Windisch, S. (2008). *Was ist Cognitive Science?* Seminar SS 08, Dr. Leidlmair, K., Schröndorfer, M. & Windisch, S. Universität Innsbruck, https://www.uibk.ac.at/de/psychologie/mitarbeiter/leidlmair/referat_einfuehrung_cognitive_science.pdf/ (letzter Zugriff 15.01.2023).
- Swoyer, C. (2014). Relativism > The Linguistic Relativity Hypothesis. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <https://plato.stanford.edu/archives/sum2015/entries/relativism/supplement2.html> (letzter Zugriff 20.01.2023).

Thornbury, S. (2019). *Learning language in chunks: Part of the Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2019/10/Learning-Language-in-Chunks.pdf> (letzter Zugriff 10.04.2023).

Wafaa, B. (2022) Übersetzen im Deutschunterricht. *TRANS Nr. 23*.
<https://www.inst.at/trans/23/uebersetzen-im-deutschunterricht/> (letzter Zugriff 8.10. 2022).

6.2 KORPUSQUELLE

Vorlíček, V. (Regisseur). (1973). *Drei Haselnüsse für Aschenbrödel*. Deutsche Film (DEFA), Filmové Studio Barrandov.

7 ANHANG: SPANISCHE ÜBERSETZUNG DER BEISPIELSÄTZE

Im Anhang liefert folgende Tabelle Übersetzungsvorschläge zu den ausgewählten Beispielsätzen. Die Gegenüberstellung erfolgt nach grammatischen Einteilungsprinzipien, sogenannten grammatischen Größen, um interlinguale Ähnlichkeiten und Unterschiede aufdecken und betrachten zu können.

Tabelle 2: Interlinguale Gegenüberstellung

PARTIKEL	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Wer denn sonst? 2. Aber du weißt doch wir dürfen nicht. 3. Es ist eben die Stiefmutter... 4. Darüber können wir doch zuhause sprechen. 5. Wo ist sie denn nun wieder? 6. Das schaffe ich nicht mal in einer Woche. 7. Ich mache einfach die Augen zu. 8. Sei nicht böse. Ich gehe ja schon... 9. Ich bin also doch nicht umsonst gekommen. 10. Das ist ja ein Brautkleid! 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Quién si no? 2. Ya sabes que no debemos... 3. Al fin y al cabo, es la madrastra 4. Hablemos mejor en casa de esto. 5. ¿Dónde está esta ahora? 6. Ni en una semana voy a ser capaz de terminar todo esto... 7. Simplemente cierro los ojos. 8. No seas malvado. Que ya voy... 9. ¡Así que no he venido hasta aquí en vano! 10. ¡Vaya vestido de novia!
IMPERATIV	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Warte einen Moment! 2. Lasst Vater aus dem Spiel! 3. Dann bring mir das mit, was dir in unterwegs vor die Nase kommt. 4. Halt sie selbst 5. Sei nicht traurig 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¡Espera un momento! 2. ¡No metas a papá en el ajo! 3. Entonces tráeme lo primero que se te cruce en tu camino. 4. Sostenla tu misma. 5. No estés triste. 6. Vete de aquí y prepáranos algo para comer.

<p>6. Geh von hier und mach uns was zu essen.</p> <p>7. Sei nicht böse. Ich gehe ja schon...</p> <p>8. Dann nehmen Sie den Schleier ab</p> <p>9. Macht (das Tor) auf!!</p>	<p>7. No te enfades. Que ya voy...</p> <p>8. Entonces retírese el velo.</p> <p>9. ¡Abrid el portón!</p>
FUTUR I	
<p>1. Was wird man von uns denken?</p> <p>2. Wir werden euch gerne sehen.</p> <p>3. Das wird wieder Aschenbrödel sein.</p> <p>4. Ich werde dir deinen Stolz und Trotz schon austreiben.</p>	<p>1. ¿Qué se pensará de nosotros...?</p> <p>2. (Nosotros) estaremos encantados de veros.</p> <p>3. Seguro que será Aschenbrödel otra vez...</p> <p>4. ¡Te sacaré ese orgullo y terquedad que tienes!</p>
IDIOMATISIERTE WENDUNGEN	
<p>1. Du bringst mich nochmal ins Grab du Tollpatsch</p> <p>2. Lasst Vater aus dem Spiel!</p> <p>3. Dora konnte vor Aufregung nicht schlafen</p> <p>4. Dann bring mir das mit, was dir unterwegs vor die Nase kommt.</p> <p>5. Willst du mich zum Narren halten?</p> <p>6. Ich will es in die Welt hinausschreien, dass sich mir der Kopf vor lauter Glück dreht.</p>	<p>1. ¡Torpe! Me vas a llevar a la tumba...</p> <p>2. ¡No metas a papá en el ajo!</p> <p>3. Dora no pudo dormir de la emoción.</p> <p>4. Entonces tráeme lo primero que se te cruce en tu camino.</p> <p>5. ¿Pretendes acaso tomarme por tonto?</p> <p>6. Quiero gritar a los cuatro vientos, que la felicidad que siento me ha hecho perder la cabeza.</p>

KONJUNKTIV II	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Wenn es nach mir ginge, dann würde ich dir alles mitbringen, was du dir wünschst. 2. Ohne euch wäre ich nie damit fertig geworden 3. Das wäre wohl eine unerhörte Frechheit. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Si fuera por mí, te traería todo lo que pidieras. 2. Sin vosotros no sería capaz nunca de terminar todo esto. 3. Eso sería probablemente un descaro de escándalo.
KONJUNKTIV I	
Mögen es alle hören	¡ Que todos lo escuchen!
MODALWORT	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Das wäre wohl eine unerhörte Frechheit. 2. Sogar jedes kleine Mädchen kann das. 3. Dann darf ich Sie wohl nicht aufhalten. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eso sería probablemente un descaro de escándalo. 2. Incluso cualquier muchacha lo podría hacer... 3. Entonces supongo que no debería entreteneros.
MODALVERBEN	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aber du weißt doch wir dürfen nicht. 2. Dora konnte vor Aufregung nicht schlafen. 3. Willst du mich zum Narren halten? 4. Sogar jedes kleine Mädchen kann das. 5. Was soll ich da groß wählen? Dummkopf! 6. Konntest du nicht schneller sein? 7. Damit kannst du sofort beginnen! 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ya sabes que no debemos... 2. Dora no pudo dormir de la emoción. 3. ¿Acaso pretendes tomarme por tonto? 4. Incluso cualquier niña pequeña lo podría hacer... 5. ¿Qué debería elegir? 6. ¿No podrías ser más rápida? 7. ¡Vas a empezar con ello ahora mismo!

<p>8. Dann darf ich Sie wohl nicht aufhalten.</p> <p>9. Mögen es alle hören.</p> <p>10. Ich will es in die Welt hinausschreien, dass sich mir der Kopf vor lauter Glück dreht.</p> <p>11. (Ich will) alle Frauen und Mädchen bis zur letzten (sehen).</p>	<p>8. Entonces supongo que no debería entreteneros.</p> <p>9. ¡Qué todos lo escuchen!</p> <p>10. Quiero gritar a los cuatro vientos, que la felicidad que siento me ha hecho perder la cabeza.</p> <p>11. Quiero ver a todas las mujeres y muchachas, de la primera a la última.</p>
ADVERBIEN	
<p>1. Ich in deinem Alter trug längst die Bürde der Regierung.</p> <p>2. Ordentlich habe ich gesagt, hast du verstanden?</p> <p>3. Lieber fälle ich Bäume</p> <p>4. Damit kannst du sofort beginnen!</p>	<p>1. A tu edad yo ya llevaba tiempo llevando la carga del gobierno.</p> <p>2. He dicho que lo hagas de forma ordenada. ¿Lo has entendido?</p> <p>3. Preferiría talar árboles.</p> <p>4. ¡Puedes empezar ya con ello!</p>
AUFFORDERUNGSFORMEN	
<p>Und dann kommst du zur mir und entschuldigst dich!</p>	<p>Y después vienes a mí y te disculpas...</p>
ROUTINELFORMELN	
<p>1. Mutter, ich war es, bitte verzeiht.</p> <p>2. Ich gratuliere Ihnen.</p> <p>3. Ich danke Ihnen vielmals</p>	<p>1. Madre, fui yo, por favor discúlpeme.</p> <p>2. Le felicito</p> <p>3. Mil gracias a usted.</p>
KOLLOKATIONEN	
<p>1. Ich erwarte Bescheid, wenn sie am Wald auftauchen</p> <p>2. Ich in deinem Alter trug längst die Bürde der Regierung.</p>	<p>1. Espero que se me notifique en cuanto aparezcan en el bosque.</p> <p>2. A tu edad yo ya llevaba tiempo llevando la carga del gobierno.</p>

3. Schämst du dich nicht , wie ein kleiner Junge zu benehmen?	3. ¿No te da vergüenza , compórtate como un niño pequeño?
4. Wir kommen mit guten Absichten .	4. Hemos venido con buenas intenciones .
RHETORISCHE FRAGEN	
1. Schämst du dich nicht , wie ein kleiner Junge zu benehmen?	1. ¿No te da vergüenza , compórtate como un niño pequeño?
2. Wie sprichst du mit mir?	2. ¿Cómo te atreves a hablarme así?
3. Wo sind Ihre Schießkünste geblieben heute, Hoheit?	3. ¿Dónde están hoy sus habilidades de caza, alteza?
4. Wer denn sonst?	4. ¿Quién si no?
MODIFIZIERENDES VERB	
Sie lassen mich nicht	No me dejan
WORTBILDUNG	
Wo sind Ihre Schießkünste geblieben heute, Hoheit?	¿Dónde están hoy sus habilidades de caza, alteza?

Quelle: eigene Darstellung