

## **EIN PLÄDOYER FÜR DIE REHABILITIERUNG UND RETABLIERUNG DER ÜBERSETZUNG IM DAF-UNTERRICHT**

### **A PLEA FOR THE RESTORATION OF TRANSLATION IN THE TEACHING OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Erzsébet Drahotová-Szabó**

*Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur, Pädagogische Fakultät der J.-Selye-Universität, Komorn, Slowakei  
drahotaszaboe@ujv.sk*

**Abstract:** *Foreign languages in general are taught through the communicative method. The grammar-translation method is considered obsolete today, and that is why translation tasks in foreign language teaching (in Hungary) are used only in secret, if at all. However, with this we neglect the development of certain skills, and make the development of subordinate bilingualism into coordinate bilingualism more difficult. Based on language teaching methodology, results on the mental lexicon and empirical research results, this paper argues for restoring translation in teaching German as a Foreign Language to the place that it duly deserves.*

**Keywords:** mediation competences; translation; language awareness; mental lexicon; subordinate bilingualism; coordinate bilingualism

**Abstract:** *Fremdsprachen werden heute generell nach der kommunikativen Methode unterrichtet. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode gilt als nicht mehr zeitgemäß, deshalb werden heute Übersetzungsaufgaben im Fremdsprachenunterricht (in Ungarn) nicht – oder nur „heimlich“ – eingesetzt. Dadurch wird auf die Förderung mancher Fertigkeiten verzichtet und es wird auch erschwert, den subordinierten Bilingualismus in einen koordinierten Bilingualismus zu verwandeln. Auf Grundlage von fremdsprachendidaktischen Überlegungen, von den Ergebnissen der Untersuchungen zum mentalen Lexikon und von empirischen Untersuchungen wird in diesem Aufsatz dafür plädiert, der Übersetzung im DaF-Unterricht wieder den gebührenden Platz zu gewähren.*

**Schlüsselwörter:** Sprachmittlungskompetenz; Übersetzung; Sprachbewusstheit; mentales Lexikon; subordinierter Bilingualismus; koordinierter Bilingualismus

#### **1. Einführung**

Im Fremdsprachenunterricht, so auch im DaF-Unterricht, ist heute auch in Ungarn der kommunikative Ansatz der Trend. Diese fremdsprachendidaktische Konzeption hat zur Dominanz der Mündlichkeit geführt und auf die Förderung der schriftlichen Fertigkeiten wird weniger Wert gelegt. Nachdem die Grammatik-Übersetzungsmethode als überholt abgestempelt wurde, werden die Übersetzungsaufgaben im

DaF-Unterricht – zumindest in Ungarn – vernachlässigt, obwohl sie mehrere Kompetenzen fördern können. Übersetzungsaufgaben machen nämlich die Unterschiede in den Sprachstrukturen bewusst, im Wortschatz und in der Grammatik ebenfalls. Durch Übersetzungsaufgaben kommt die kontrastive Sicht zur Geltung, d.h. dadurch kann Sprachbewusstsein sowohl in der Fremdsprache als auch in der Muttersprache gefördert werden. (Zum Begriff von Sprachbewusstsein, Sprachbewusstheit, Sprachaufmerksamkeit und Language awareness s. die Definitionen von Knapp in Barkowski und Krumm, 2010: 296f.; s. noch Iványi, 2012: 263ff.)

Wenn auf die Übersetzungsaufgaben – als nicht mehr zeitgemäße Aufgabentypen – im DaF-Unterricht verzichtet wird, werden damit die Umstände des gesteuerten Spracherwerbsprozesses außer Acht gelassen: Beim subordinierten Bilingualismus fungiert die Muttersprache der Lernenden als Vermittlersprache, d.h. es wird im Kopf ständig übersetzt und verglichen. Auch in der Wortschatzarbeit ist es nicht sinnvoll, auf die Muttersprache der Lernenden zu verzichten: Neben den einsprachigen Erklärungsverfahren ist es ratsam, auch zweisprachige Verfahren, vor allem Übersetzung, einzusetzen.

Auf Grund der obigen Argumentation wird in diesem Aufsatz dafür plädiert, den Übersetzungsaufgaben im DaF-Unterricht – auch in Ungarn – den gebührenden Platz zu gewähren. Es wird auf meine Untersuchungen zur Übersetzungskompetenz ungarischer Lehramtsstudierenden Bezug genommen und es wird kurz exemplarisch aufgezeigt, wie Sprachkompetenzen durch Übersetzung gefördert werden können. Davor soll aber im ersten Schritt die Terminologie geklärt werden.

## **2. Translation, Übersetzung, Dolmetschen und Sprachmittlung**

In der Translationswissenschaft, d.h. in der Übersetzungs- und in der Dolmetschwissenschaft, wird der Begriff „Translation“ zusammenfassend für Übersetzen und Dolmetschen verwendet. Die Definition von Kade (1968: 35) gilt heute noch: Unter Übersetzen ist „die Translation eines fixierten und demzufolge permanent dargebotenen bzw. beliebig oft wiederholbaren Textes der Ausgangssprache in einen jederzeit kontrollierbaren und wiederholt korrigierbaren Text der Zielsprache“ zu verstehen; unter Dolmetschen versteht man „die Translation eines einmalig (in der Regel mündlich) dargebotenen Textes der Ausgangssprache in einen nur bedingt kontrollierbaren und infolge Zeitmangels kaum korrigierbaren Text der Zielsprache“ (vgl. noch Koller, 2011: 5). Mittlerweile hat sich aber in der Fachliteratur neben dem Begriff „Translation“ auch der Begriff „Sprachmittlung“ etabliert, und es herrscht eine terminologische Verwirrung. Es gibt Definitionen, nach denen der Begriff „Sprachmittlung“ das Übersetzen, d.h. die schriftliche Überführung eines ausgangssprachlichen Textes in einen zielsprachlichen Text umfasst wie auch das Dolmetschen, d.h. die mündliche Umsetzung (vgl. Königs, 2003: 315; s. noch die Definition von Reimann in Barkowski und Krumm, 2010: 305). Demnach seien „Sprachmittlung“ und „Translation“ weitgehend Synonyme. „Sprachmittlung“ wird aber auch noch in einer anderen Bedeutung verwendet, vgl. z.B. Philipp und Rauch (2010: 4): „Wir definieren Sprachmittlung (in Abgrenzung zur Übersetzung) als die adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von (ausgewählten) mündlichen oder schriftlichen Informationen von einer Sprache in eine andere mit dem Ziel,

fremdsprachige Informationen für Kommunikationspartner nutzbar zu machen, welche sie aufgrund fehlender Fremdsprachenkenntnisse nicht oder nur unzureichend verstehen“.

Um eine terminologische Abgrenzung zu schaffen, verwende ich allerdings „Sprachmittlung“ als Oberbegriff, als Hyperonym. „Translation“ betrachte ich als ein Hyponym mit zwei weiteren Hyponymen, d.h. mit Übersetzen und mit Dolmetschen, wobei zu betonen ist, dass es Mischformen gibt. Unter Sprachmittlung fällt des Weiteren – nach meiner Terminologie – das Zusammenfassen und die paraphrasierende Wiedergabe eines schriftlichen oder mündlichen Textes. Bei dieser Art der Sprachmittlung handelt es sich in erster Linie um die (zusammenfassende, paraphrasierende) Übertragung eines ausgangssprachlichen Textes in einen zielsprachlichen Text. (Zur Typologie der Sprachmittlungsaktivitäten s. Reimann 2014.) Neben dieser interlingualen Sprachmittlung gibt es allerdings auch eine intralinguale Art der Sprachmittlung, die zweierlei sein kann, d.h. kann nicht nur in L2, sondern wohl auch in L1 erfolgen. (So hat z.B. Gergely Nógrádi klassische Werke der ungarischen schöngeistigen Literatur, genauer die Romane von Géza Gárdonyi (2014) und die von Mór Jókai (2014) aus dem Ungarischen ins Ungarische übertragen, d.h. nach dem Original „neu erzählt“ („újramesélte“).)

In diesem Aufsatz wird von den sprachmittlerischen Aufgaben auf die Übersetzungsaufgaben fokussiert.

Über den Einsatz sprachmittlerischer Übungen wurde viel diskutiert. Bereits vor fünfzehn Jahren hat Königs (2003: 315) festgestellt: „In letzter Zeit neigt sich die Waagschale eher zugunsten des Einsatzes von sprachmittlerischen Übungen im Fremdsprachenunterricht“. Seitdem hat sich allerdings die Situation in Ungarn nicht wesentlich verändert: Es ist immer noch bestritten, ob Übungen zur Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden sollten. Es kann mit Recht angenommen werden, dass die Abneigung daraus resultiert, dass Übersetzungsaufgaben die Grammatik-Übersetzungs-Methode heraufzubeschwören scheinen, und viele Lehrende einfach Angst davor haben, negativ beurteilt zu werden, da sie sozusagen nicht nach zeitgemäßen Methoden unterrichten. Was Marquardt (1997: 52) vor gut zwei Jahrzehnten geschrieben hat, gilt in Ungarn – in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht – immer noch: „Erwähnt man den Begriff Übersetzen im Kontext des Zweitspracherwerbs, so kann man für gewöhnlich nur skeptische Blicke ernten. Verständlich ist dies aus dem Grunde, da man mit diesem Begriff allzu schnell die antiquierte Methode des Grammatik-Übersetzungsunterrichts assoziiert.“

Was die Position von Sprachmittlung in Ungarn betrifft, kann eindeutig ein Rückstand verzeichnet werden, wie auch Pantó-Naszályi (2015: 152) feststellt: „Die Sprachmittlung erlebt im multikulturellen Europa derzeit einen Aufschwung, eine Aufwertung, aber diese Tendenzen erscheinen leider kaum in dem ungarischen DaF-Unterricht“. Pantó-Naszályi (2015: 160) fügt noch hinzu: „Im Vergleich zu Deutschland ist in Ungarn hinsichtlich der Kompetenzschulung und der Leistungsmessung von Sprachmittlung eine Phasenverschiebung, ein Rückstand zu beobachten. In dem heutigen sekundären DaF-Unterricht in Ungarn widerspiegeln sich die europäischen Tendenzen (vgl. GER) hinsichtlich der Sprachmittlung – die Ausbreitung der Kompetenzbereiche und die damit verbundene Anpassung der Leistungsmessungsformate (vor allem in den Abiturprüfungen) – leider nicht.“ Die Abiturprüfungen in den Fremdsprachen –

sowohl das Mittelstufenabitur als auch das Oberstufenabitur – verlaufen in Ungarn einsprachig, d.h. auf die Messung der Sprachmittlungskompetenz wird völlig verzichtet.

Die Debatte ist schon deshalb unverständlich, weil die Relevanz der Sprachmittlung auch durch seine Stellung im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) bestätigt wird: Neben Rezeption, Produktion und Interaktion stellt die Sprachmittlung die vierte Art der kommunikativen Aktivitäten dar. „Bei *sprachmittelnden Aktivitäten* geht es den Sprachverwendenden nicht darum, seine/ihre eigenen Absichten zum Ausdruck zu bringen, sondern darum, Mittler zwischen Gesprächspartnern zu sein, die einander nicht direkt verstehen können, weil die Sprecher verschiedener Sprachen sind (was der häufigste, aber nicht der einzige Fall ist). Zu den sprachmittelnden Aktivitäten gehören Dolmetschen und Übersetzen sowie das Zusammenfassen und Paraphrasieren von Texten in derselben Sprache, wenn derjenige, für den der Text gedacht ist, den Originaltext nicht versteht [...]“ (Siehe GER, 2001: 89f.) Die Sprachmittlungskompetenz kann neben Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben als eine eigenständige Grundfertigkeit aufgefasst werden, oder es geht m.E. eher darum, dass die Sprachmittlungskompetenz die anderen Grundfertigkeiten voraussetzt und subsumiert. (Zur Sprachmittlung als fünfte Fertigkeit s. Reimann 2016.)

Aber um den Stellenwert der Sprachmittlung zu erkennen, sollte man eigentlich einfach nur an die Anfrage auf dem Arbeitsmarkt denken. Eine sprachmittlerische Kompetenz wird nicht nur von den professionellen ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen erwartet, sondern kommt auch jeder Fremdsprachenlernerin und jedem Fremdsprachenlerner zugute. Besonders ist dies der Fall bei ungarischen LehramtskandidatInnen: Viele von ihnen gehen nach ihrem Studium nicht in die Schule, sondern nehmen eine Stelle bei einer Firma an, wo sie übersetzen und dolmetschen müssen, wobei sie allerdings Translation nicht studiert haben, d.h. eine institutionelle Übersetzer- und Dolmetscherausbildung nicht absolviert haben. Würde man allerdings im Fremdsprachenunterricht und besonders in der FremdsprachenlehrerInnenausbildung auf die Sprachmittlung als „informelle, alltägliche und nicht-professionelle Aktivität in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen“ (Rössler und Reimann, 2013: 12) mehr Wert legen, so wären die Lernenden/LehramtskandidatInnen in der Lage, gesprochene oder schriftliche Texte interlingual zu vermitteln und Inhalte in L1 oder in L2 sinngemäß zusammenzufassen. Ich stimme der Meinung von De Florio-Hansen (2013: 91) zu: „Im Rahmen von Forschungen und vor allem im Unterricht ist zu berücksichtigen, dass Sprachmittlung jetzt schon eine Hauptaktivität im Bereich fremdsprachlicher Aktivitäten und translatorische Kompetenz folglich eine Schlüsselqualifikation darstellt“. Ähnlich argumentiert auch Reimann (2014): „Im Alltag mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler bzw. der Absolventinnen und Absolventen schulischer Fremdsprachenlehrgänge sind Situationen der Sprachmittlung im Vergleich zur einsprachigen Konversationssituation nur mit Muttersprachlern einer anderen Sprache mindestens ebenso häufig, wenn nicht häufiger“.

Die schriftliche sprachmittlerische Kompetenz kann vor allem durch Übersetzungsaufgaben gefördert werden. Das Hin-Übersetzen, d.h. das Übersetzen in die Fremdsprache verlangt zweifelsohne mehr fremdsprachliche Kompetenz als das Her-Übersetzen. Beim Hin-Übersetzen muss vorerst der

ausgangssprachliche, d.h. der muttersprachliche Text verstanden werden, beim Her-Übersetzen muss ein kohärenter muttersprachlicher Text geschaffen werden. Durch Übersetzungsaufgaben kann also sowohl die fremdsprachliche als auch die muttersprachliche Kompetenz gefördert werden. Im Lichte der immer schlechter werdenden PISA-Ergebnisse ungarischer Lernender im Textverstehen plädiere ich für eine zweisprachige Kompetenzschulung. Ich stimme der Meinung von Dóra Pantó-Naszályi (2012: 275) zu: „Als Resultate des Trends der einsprachigen Kompetenzschulung sind einerseits die Einengung der sprachimmanenten Multidimensionalität, andererseits der Rücktritt von kontrastiven Aspekten des Fremdsprachenunterrichts sowie die Einschränkung einer wichtigen, sehr komplexen Kompetenz, nämlich die der Sprachmittlung zu befürchten, die vom Curriculum so gut wie ausgeklammert worden ist“.

### **3. Die Muttersprache und die Fremdsprache im mentalen Lexikon**

Der Begriff „kommunikative Kompetenz“ erschien – laut Marquardt (1997: 54) – „wie eine magische Formel [...] unter dem Theorienhimmel“. Mit dem kommunikativen Ansatz ist die Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht aufs Engste verbunden. Vgl. Pantó-Naszályi (2015: 153f.): „Nach der Abkehr von der Grammatik-Übersetzungsmethode des 19. Jahrhunderts war die Übertragung von Texten in den nachfolgenden didaktischen Strömungen nicht bzw. kaum repräsentiert. Seit dem Aufkommen der direkten Methode der Fremdsprachendidaktik, in der weitgehend das Prinzip der Einsprachigkeit herrscht, wurde die Übersetzung stark in den Hintergrund gerückt bzw. verschwand sogar aus dem FSU [...]“. Oft sind die Lehrenden mit dieser Unterrichtsmethode selbst nicht einverstanden, doch sie müssen dem Trend gehorchen: Lehrende werden auch auf ihre Unterrichtsmethoden hin bewertet und sie möchten vermeiden, dass man denkt, sie verwenden die Muttersprache, da sie mangelhafte Fremdsprachenkenntnisse haben. Die Einsprachigkeit verrichtet aber meines Erachtens Schaden, sie ist sinnlos und widerspricht jeglicher Logik.

Erstens sprechen die psycholinguistischen Untersuchungen dafür, dass man die Muttersprache der Lernenden in den Fremdsprachenunterricht – auch in Form von Sprachmittlungsaufgaben – einbeziehen sollte. Die Zielgruppe, von der hier die Rede ist, sind GermanistikstudentInnen, genauer Lehramtstudierende mit Ungarisch als Muttersprache. Sie haben das Deutsche beinahe ohne Ausnahme im schulischen Rahmen, d.h. im gesteuerten Fremdsprachenunterricht gelernt. Sie haben mit dem Deutschen angefangen, als sie in ihrem mentalen Lexikon bereits ein System, das System ihrer ungarischen Muttersprache, herausgebildet haben. Zu den deutschen Wörtern gelangen sie über die ungarische Lexik, und dies bedeutet, dass sie im Kopf praktisch ständig übersetzen. (Zu den Arten des Bilingualismus, zum mentalen Lexikon und zur kontrastiven Sprachbetrachtung s. Drahotová-Szabó, 2017; zur kontrastiven Wortschatzarbeit s. noch Drahotová-Szabó, 2015.) Diesen Umstand sollte man im Unterricht so ausnutzen, dass man zwischen den Wörtern der Muttersprache und denen der Fremdsprache netzartige Verbindungen herstellt. Die psycholinguistischen Untersuchungen bezeugen, dass im mentalen Lexikon bei Zwei- und Mehrsprachigen die Verbindungen in der Lexik über die Grenzen der Sprachen hinausgreifen können bzw. dass Zwei- und Mehrsprachige ihre andere Sprache bzw. Sprachen nie ausschalten können (vgl. Navrácsics, 2007: 94).

Das muttersprachliche Denken zeigt sich auch in den deutschsprachigen Aufsätzen der Studierenden. Manche Studierende verfassen ihre Aufsätze zuerst sogar auf Ungarisch und erst dann übersetzen sie ihren eigenen Text ins Deutsche. Aber auch wenn sie das nicht tun, d.h. gleich auf Deutsch schreiben, sind ihre deutschsprachigen Texte trotzdem quasi-ungarische Texte. In einem Aufsatz eines Studierenden aus dem dritten Studienjahr heißt es z.B. (das Thema des Aufsatzes war: „Können Sie sich ein Leben im Ausland vorstellen?“):

„Die Ursache dafür ist **das**, dass sie am Anfang ihres Lebens mehr Geld brauchen, um eine Familie gründen zu können.“

„Die attraktivste Sache ist **das**, dass man mehr verdienen kann.“

Die Verwendung des Korrelats im Hauptsatz ist eindeutig ein typischer und häufiger Interferenzfehler: Es wurde hier „heimlich“ aus dem Ungarischen ins Deutsche übersetzt.

Die subordinierte Zweisprachigkeit ist nicht nur am Anfang des Fremdsprachenlernens typisch, d.h. in der Grundschule, sondern sogar auf Universitätsebene. Die Interferenzfehler in der Grammatik und die ständige Frage „Wie sagt man das auf Deutsch?“ liefern die Beweise dafür. Es sei hinzugefügt, dass der Aufbau des mentalen Lexikons individuelle Unterschiede aufweisen kann: „Der Aufbau des mentalen Lexikons hängt vom Niveau der Sprachkenntnisse ab, vom Typ der Wörter, von den Spracherwerbsstrategien, von der Häufigkeit der Sprachverwendung, wie auch von dem Alter, in dem man zweisprachig geworden ist“ (Navracscics, 2007: 128; Übersetzung von mir – E. D.-Sz.). Die Sprachkenntnisse der ungarischen GermanistikstudentInnen werden Jahr zu Jahr immer schwächer. Tut man in der DeutschlehrerInnenausbildung dennoch so, als hätten die Studierenden den koordinierten Bilingualismus erreicht, so ignoriert man alle Erfahrungen der täglichen Unterrichtspraxis. Somit stellt sich die berechnete Frage: Wenn die Muttersprache sowieso immer anwesend ist und ihren Einfluss ausübt, warum stützen wir uns nicht systematisch durch Übersetzungsaufgaben auf sie? Die Mehrsprachigkeitsdidaktik (oder Tertiärsprachendidaktik) hat erkannt, dass man die bereits vorhandenen Kenntnisse der Fremdsprachenlernenden, die sie in anderen Fremdsprachen erworben haben, nutzen soll (s. die Definition von Krumm zu Mehrsprachigkeitsdidaktik in Barkowski und Krumm, 2010: 208). Doch wird paradoxerweise immer noch außer Acht gelassen, dass die Lernenden in Bezug auf ihre Muttersprache – in unserem Fall in Bezug auf das Ungarische – durch den schulischen Unterricht sogar über metalinguistische Kenntnisse verfügen.

Durch die Übersetzung von Texten und durch die Übersetzung von Wortverbindungen können verschiedene Ziele verfolgt werden, die im Folgenden kurz gezeigt werden.

#### **4. Übersetzung von Texten**

Die Textkompetenz wird selbstredend vor allem durch die Übersetzung ganzer Texte gefördert.

Des Weiteren wird durch die Teilergebnisse einer kleinen (im Jahre 2018 durchgeführten) empirischen Untersuchung aufgezeigt, was für einen Nutzen Textübersetzungen haben. Die Probanden waren Lehramtsstudierende im

sechsten Semester. Der ungarische Text, den die Studierenden ins Deutsche übertragen haben, fungierte als Prüfungstext bei der Zulassungsprüfung im Jahre 2002. (Beim Lehramtsstudium gibt es in Ungarn keine Zulassungsprüfungen mehr – deshalb wurde ein Text aus dem Jahre 2002 gewählt.) Die Übersetzungen wurden nicht benotet, das Ziel war keine Leistungsmessung. Übersetzungsaufgaben sind dann effektiv, wenn die Übersetzungen nachher mit der Gruppe gemeinsam analysiert werden. Die Übersetzungsvarianten sollen verglichen und diskutiert werden, es soll Stellung genommen werden, die eigene Übersetzung soll reflektiert werden. Dadurch werden die Studierenden dafür sensibilisiert, dass vielfach mehrere Übersetzungen akzeptiert werden können. Die gemeinsame Analyse der Übersetzungen hat auch noch einen weiteren didaktischen Nutzen: Dadurch, dass die Studierenden mit ihren eigenen Fehlern konfrontiert werden, wird ihre – oft falsche, denn allzu positive – Selbsteinschätzung „zurechtgerückt“, d.h. der Realität angenähert. Aus Platzgründen kann hier der ganze Text nicht präsentiert werden, dem Text werden zwei Textpassagen entnommen.

(1) Der erste ungarische Textausschnitt lautet:

„A háromnapos konferencia megállapította: jelenleg a legtöbb feszültség abból az általánosan követett gyakorlatból származik, hogy a kisebbségi képviselők rendszerint csak sérelmeiket hangsúlyozzák, míg a többségi képviselők nem ritkán a kisebbségekkel szemben érzett félelmeikről beszélnek. Ilyen körülmények között nem csoda, ha minden **kísérlet** kudarcba fullad, és a felek nem értik meg egymást.“

[Übersetzung nach dem Lösungsschlüssel: Die dreitägige Konferenz stellte fest: Gegenwärtig ergeben sich die meisten Spannungen noch aus der allgemein verfolgten Praxis, dass die Minderheitenvertreter in der Regel nur ihre Kränkungen akzentuieren, während die Mehrheitsvertreter nicht selten über ihre Angstgefühle sprechen, die sie den Minderheiten gegenüber empfinden. Unter diesen Umständen ist es kein Wunder, wenn alle **Versuche** ein Fiasko erleben und die Parteien einander nicht verstehen.]

Das hervorgehobene ungarische Wort *kísérlet* hat mehrere Bedeutungen und diesen Bedeutungen entsprechen im Deutschen mehrere Wörter: (*der*) *Versuch*, (*die*) *Probe*, (*das*) *Experiment*, (*der*) *Test* (vgl. Halász et al., 2003: 818). Bei der Eins-zu-viele-Äquivalenz kann es vorkommen, dass das semantisch falsche zielsprachliche Wort ausgewählt wird, wie in der folgenden Übersetzung:

„Unter solchen Umstände (sic!) ist es kein Wunder, wenn alle **Experimente** (sic!) nicht zu Ende geführt werden können, und wenn die Teilnehmer einander nicht verstehen.“

Lexikalische Fehler können nicht nur dadurch entstehen, dass unter den Synonymen eine falsche Wahl getroffen wird: Wörter einer Wortfamilie können auch durcheinander gebracht werden:

„Unter solchen Umständen ist es kein Wunder, wenn **Versuchungen** (sic!) keinen Erfolg aufzeigen und die Teilnehmer einander nicht verstehen.“

„In so einer Situation ist es nicht überraschend, wenn alle diese **Versuchungen** (sic!) kaputt gehen (sic!) und die zwei Seiten einander nicht verstehen können.“

„Unter diesem (sic!) Umstände (sic!) ist es nicht ein (sic!) Wunder, wenn alle **Versuchungen** (sic!) Erfolglos (sic!) sind und die Teilnehmer einander nicht verstehen können.“

Den Bedeutungsunterschied zwischen den Substantiven (*der*) *Versuch* und (*die*) *Versuchung* kann man zuerst einsprachig erklären: Im obigen Kontext bedeutet *Versuch* 'eine Handlung, eine Bestrebung, mit der versucht wird, dass die Parteien einander verstehen'. *Versuchung* ist dagegen 'ein Verlangen, etw. Unerlaubtes/Unrechtes zu tun'. Den Unterschied zwischen den Bedeutungen der beiden Wörter kann man auch durch die ungarischen Äquivalente klären: dt. (*der*) *Versuch* → ung. *kísérlet*; dt. (*die*) *Versuchung* → ung. *kísértés*. Zur Kontexteinbettung eignet sich sogar das Vaterunser: „[...] und führe uns nicht in Versuchung“, auf Ungarisch „[...] és ne vígy minket kísértésbe“.

(2) Das Wort *helyzet* ist ebenfalls polysem, seinen aktuellen Bedeutungen können im Deutschen mehrere Wörter entsprechen, wie z.B. (*der*) *Zustand*; (*die*) *Lage*; (*die*) *Situation*; (*die*) *Umstände* (vgl. ung. *körülmények*); (*die*) *Verhältnisse* (vgl. ung. *viszonyok*); (*die*) *Gegebenheiten* (vgl. ung. *adottságok*); (*die*) *Stellung*, (*die*) *Haltung*, (*die*) *Pose*, (*die*) *Positur* (vgl. ung. *testtartás*) usw. (vgl. Halász et al., 2003: 626f.).

Im Original lautet die Textpassage wie folgt:

„A konferencia résztvevői kiemelték, hogy néhány közép- és kelet-európai országban a kisebbségek voltak a társadalmi átalakulások legnagyobb vesztesei, többszörösen hátrányos **helyzetből** kell a piacgazdaságban folyó létharcot felvenniük.“

[Übersetzung nach dem Lösungsschlüssel: Von den Konferenzteilnehmern wurde unterstrichen, dass in manchen mittel- und osteuropäischen Ländern die Minderheiten die größten Verlierer der gesellschaftlichen Umwälzungen sind. Sie müssen den Existenzkampf in der Marktwirtschaft aus einer mehrfach nachteiligen **Situation** aufnehmen.]

In den Übersetzungen der Studierenden kamen mehrere Synonyme vor, wie z.B.:

„[...] sie müssen aus mehrmals gehindertem **Zustand** (sic!) den Seinskampf aufnehmen [...].“

„[...] sogar sie sollten den Kampf auf dem Weltmarkt in einem mehrfach benachteiligten **Zustand** (sic!) aufnehmen.“

„[...] aus diesen (sic!) sehr ungünstigen **Zustand** (sic!) mussten sie den Krieg auf dem Marktwirtschaft (sic!) um das Sein aufnehmen.“

„[...] sie sollten den Kampf aus benachteiligtem (sic!) **Position** auf dem Marktwirtschaft (sic!) aufnehmen.“

„[...] sie müssen den an (sic!) der Wirtschaft existierenden Kampf aus mehrfach schwieriger **Lage** aufnehmen.“

Bei der Analyse der Übersetzungen können auch zwei- und einsprachige Wörterbücher zur Hilfe gezogen werden, um die Wörterbuchbenutzung zu schulen. So lässt sich erschließen, dass die Verwendung von *Position* und *Lage* in dem

obigen Textzusammenhang richtig ist, während *Zustand* nicht in den Kontext passt (vgl. DUW, 2003: 1883).

## 5. Übersetzung von Wortverbindungen

Die Übersetzung von Wortverbindungen hat einen anderen Zweck. Betrachten wir z.B. ein und dasselbe Wort in mehreren Wortverbindungen, so lässt sich die Polysemie dieses Wortes erschließen und je nach kontextueller Bedeutung lassen sich die zielsprachlichen Äquivalente angeben. Ein wichtiger Nutzen des Übersetzens wird hier deutlich: „es verhindere durch seine Vorlagegebundenheit die Herausbildung absoluter 1:1-Entsprechungen bei den Lernenden“ (Königs, 2001: 957). In den Übersetzungsaufgaben reichen gewöhnlich Syntagmen aus, um das mehrdeutige Wort zu disambiguieren und das zielsprachliche Äquivalent zu finden, z.B.:

*a színházban az első sorban ülni* → im Theater in der ersten **Reihe** sitzen  
*elsősorban kitartásra van szüksége* → in erster **Linie** muss man Ausdauer haben  
*a lap első sorába írni* → in die erste **Zeile** der Seite schreiben  
*a sorok között olvasni* → zwischen den **Zeilen** lesen ('auch das nicht ausdrücklich Gesagte verstehen')  
*hosszú sor a pénztárnál* → eine lange **Schlange** an der Kasse  
*sorba állni a pénztárnál* → an der Kasse **Schlange** stehen; sich anstellen  
*kilóg vki a sorból* → aus der **Reihe** tanzen ('sich nicht einordnen, eine vorgegebene Ordnung o. Ä. nicht einhalten')  
*sorra kerülni a pénztárnál* → an der Kasse an die **Reihe** kommen  
*te vagy most soron* → jetzt bist du an der **Reihe**; jetzt bist du dran  
*várj a sorodra* → warte bis du an die **Reihe** kommst; warte bis du drankommst  
*sorban/sorjában* ('egymás után') *belépni a terembe, elmesélni vmit* → der **Reihe** nach eintreten, etw. erzählen  
*jó sora van vkinek* → jmdm. geht es gut; jmd. hat es gut  
*nemesi sorból származik* → jmd. ist adeliger Abstammung  
*ez tiszta sor* → das ist sonnenklar  
*ha arra kerül a sor* → wenn es dazu kommt  
*a vita során* → während der Diskussion.

Das ungarische Wort *sötét* ist semantisch komplex, d.h. polysem, deshalb soll bei der Auswahl des deutschen Äquivalents die jeweilige aktualisierte Bedeutung beachtet werden (s. Halász et al., 2003: 1292; DUW 2003: 405., 416., 547.):

in der Bedeutung 'nicht hell, sondern von intensiver Färbung, ins Schwärzliche spielend':

*sötét ruha* → **dunkle** Kleidung

*sötét haj, szem* → **dunkle** Haare, Augen

in der Bedeutung 'schwermütig, niedergedrückt (und daher unheimlich wirkend)'

*sötét hangulat* → eine **düstere** Stimmung

*sötét gondolatok* → **düstere** Gedanken

in der Bedeutung 'bedrückend negativ'

*sötét jövő* → eine **düstere** Zukunft

*sötét képet festeni vmiről* → ein **düsteres** Bild zeichnen über etw.

in der Bedeutung 'geistig unaufgeklärt':

*a sötét középkor* → das **finstere** Mittelalter

in der Bedeutung 'anrühlich, zwielichtig':

*sötét alak* → eine **finstere** Gestalt

Phraseologismen mit der Komponente *sötét*:

*a sötétben tapogatózik vki* → *im Dunkeln tappen* ('in einer aufzuklärenden Sache noch keinen Anhaltspunkt haben')

*sötéten lát vki vmit* → *etw. schwarz sehen* ('die Zukunftsaussichten negativ, pessimistisch einschätzen; Unerfreuliches, Schlimmes befürchten').

Obwohl sich Fremdsprachenlernende auf ihre Muttersprache stützen und deshalb in den Übersetzungsaufgaben primär die Muttersprache als Ausgangssprache fungiert, sollte man die Perspektive auch wechseln, d.h. die Position von Ausgangssprache und Zielsprache ändern. In diesem Sinne gehen wir jetzt vom Deutschen aus und nehmen zur Verdeutlichung das deutsche Adjektiv *faul* und seine ungarischen Entsprechungen (s. DUW, 2003: 524; Halász et al., 2004: 539):

1. 'durch Einwirkung zersetzender Bakterien (und unter Entwicklung übel riechender Gase) in Gärung, Verwesung geraten, übergegangen (und dadurch verderben, unbrauchbar)' (vgl. *faulen* 'faul werden, in Fäulnis übergehen, durch Fäulnis verderben')

*faules Obst* → *rohadt/rothadt gyümölcs*

*faules Holz* → *korhadt fa*

*faules Fleisch* → *romlott hús*

*faules Ei* → *záptojás*

*faules Wasser* → *poshadt/állott víz* (aber: *(das) Faulwasser* → *holtvíz* [Totwasser])

*fauler Zahn* → *odvas (rossz, romlott) fog*

2. (ugs., abwertend) 'sehr zweifelhaft, bedenklich, (moralisch) unsauber; nicht einwandfrei, nicht in Ordnung und daher unbefriedigend'

*faule Sache* → *kétes/kényes/beteg ügy/dolog*

*an der Sache ist etwas faul* → *a dolog nem stimmel; valami bűzlik az ügyben*

*faule Ausrede* → *ócskalüres kifogás* (vgl. noch den umgangssprachlichen Phraseologismus *faule Fische* ('dumme Ausreden, Lügen'); s. Duden, 2002: 226)

*Es ist etwas faul im Staate Dänemark.* ('da stimmt etwas nicht, da ist etwas nicht in Ordnung'; s. Duden, 2002: 210) → *Valami bűzlik Dániában.* [Etwas stinkt in Dänemark.]

3. 'abgeneigt zu arbeiten, sich zu bewegen, sich anzustrengen; nicht gern tätig; bequem, träge' (vgl. *faulenz* 'sich dem Nichtstun hingeben (und dabei Dinge vernachlässigen, die man zu erledigen hätte)' → ung. *lustázkodni, henyélni*, salopp *dögleni*; vgl. noch *(der) Faulpelz* 'sehr fauler Mensch, Faulenzer' und das Synonym *(das) Faultier* → *naplopó, here, világ lustája*)

*fauler Student* → *lusta hallgató* (vgl. noch den Phraseologismus *jmd. ist faul wie Sünde* (s. Duden, 2002: 210) → *vki olyan lusta, mint a bűn*; vgl. noch die Wendung *vor Faulheit stinken* (s. Duden ebenda))

*ein faules Leben führen* → *henye életet él*

*nicht faul* ('ohne zu zögern, schnell reagierend, rasch bei der Hand'; s. Duden ebenda; vgl. das Textbeispiel in DUW, 2003: 524: „sie, nicht faul, beantwortete seine Zudringlichkeit mit einer Ohrfeige“) → *nem rest vmit megtenni.*

## 6. Übersetzung von Phraseologismen

Da Phraseologismen in allen Textsorten vorkommen, sind sie sowohl bei der Textrezeption als auch bei der Textproduktion relevant. Deshalb können in den Übersetzungsaufgaben auch Phraseologismen eingesetzt werden.

Eine von mir durchgeführte Untersuchung zur Bekanntheit des deutschen parömischen Minimums hat ergeben, dass die ungarischen GermanistikstudentInnen von den entsprechenden ungarischen Sprichwörtern ausgehen, d.h. diese eins zu eins ins Deutsche übertragen (vgl. Forgács, 2007:

241-264). Durch muttersprachlichen Transfer lassen sich die folgenden Fehler erklären: *\*Der Krug geht so lange zu Wasser, bis er nicht bricht.* (richtig: *Der Krug geht so lange zu Wasser/zum Brunnen, bis er bricht.*; vgl. ung. *Addig jár a korsó a kútra, míg el nem törik.*); *\*Hunde, die bellen, nicht beißen.* (richtig: *Hunde, die bellen, beißen nicht.*; vgl. ung. *Amelyik kutya ugat, nem harap.*); *\*Irren ist menschliche Sache.* (richtig: *Irren ist menschlich.*; vgl. ung. *Tévedni emberi dolog.*); *\*Der Klügere lässt, der Dümmerer leidet.* (richtig: *Der Klügere gibt nach.*; vgl. ung. *Okos enged, szamárnak szenved.*). Dem ungarischen Wort *szem* entsprechen im Deutschen mehrere Wörter, so lässt sich der muttersprachliche Transfer auch im folgenden Beleg eindeutig ertappen: *\*Ein blindes Huhn findet auch ein Auge/Kern/Ähre/Samen.* (richtig: *Ein blindes Huhn findet auch mal ein Korn.*; vgl. ung. *Vak tyúk is talál szemet.*).

Das Ziel der Übersetzungsaufgaben mit Phraseologismen kann sein, die Übereinstimmungen bewusst zu machen, z.B.:

ung. *a fején találja a szöveget vki* – dt. *den Nagel auf den Kopf treffen*

ung. *megmossa a fejét vki vkinek* – dt. *jmdm. den Kopf waschen*

ung. *fennhordja az orrát vki* – dt. *die Nase hoch tragen*

ung. *kiönti/kitárja a szívét vki vkinek* – dt. *jmdm. sein Herz ausschütten*

ung. *süket füleknek prédikál vki* – dt. *tauben Ohren predigen.*

Durch die Übersetzungen können auch die kleineren Unterschiede unter den interlingualen Synonymen erschlossen werden, um weitere Interferenzfehler zu vermeiden, z.B.:

ung. *Az alma nem esik messze a fájától.* [Der Apfel fällt nicht weit von seinem Baum.] – dt. *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.*

ung. *Ajándék lónak ne nézd a fogát!* [Einem geschenkten Pferd schau nicht die Zähne!] – dt. *Einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul.*

Des Weiteren kann durch Übersetzungsaufgaben aufgezeigt werden, dass durch die wörtliche Übertragung der Phraseologismen ihre idiomatische Bedeutung vielfach nicht erschlossen werden kann, z.B.:

dt. *wissen / jmdm. zeigen o. Ä., wie der Hase läuft* ('wissen / jmdm. zeigen o. Ä., wie es gemacht wird, damit es die gewünschte Wirkung, den gewünschten Erfolg erzielt'; vgl. Duden, 2002: 332) [*vki tudja/megmutatja vkinek, hogyan fut a nyúl*] – die ungarischen synonymen funktionalen Äquivalente sind: *tudja vki, (hogy) mitől döglök a légy* [jmd. weiß, wovon die Fliege krepirt]; *ismeri/érti a dürgést/dörgést vki* [jmd. kennt/versteht das Balzen/das Balzverhalten] (Das Wort *dürgés* kommt aus der Jägersprache und bezeichnet die Lautgebung des Balzhahnes. Kennen die Jäger das Balzverhalten des Hahnes, wenn dieser weniger aufmerksam ist, so können sie ihn leichter erlegen. Die Herkunft der Wendung ist mittlerweile verblasst, so wird das fachsprachliche Wort *dürgés* vielfach mit *dörgés* [Donnern] ersetzt.).

Bei der wörtlichen Übertragung von deutschen Realien-Phraseologismen – anders ausgedrückt nationalen oder kulturell geprägten Phraseologismen – kann auch ihr kulturhistorischer Hintergrund erschlossen werden, z.B.:

*seinen Friedrich Wilhelm unter etw. setzen* ('etw. unterschreiben') [vki aláeszi vminek a Friedrich Wilhelmjét] – zur Herkunft s. Duden (2002: 244): „Die Wahl der Vornamen bezieht sich auf die preußischen Könige und besonders wohl auf Friedrich Wilhelm I., der zur Unterzeichnung von Schriftstücken beide Vornamen voll ausschrieb“.

Phraseologismen kann man bekanntlich auch dann korrekt verwenden, wenn man ihre Etymologie nicht kennt. Doch die Fremdsprachenlernenden übersetzen auch wörtlich und werden stutzig, wenn sie zwischen der wörtlichen und der idiomatischen Lesart keine Verbindung herstellen können. Deshalb soll die wörtliche Übersetzung mit der Klärung der Etymologie verbunden werden, so auch im Falle des folgenden deutschen Realien-Phraseologismus:

*aus die Maus* ('es ist Schluss, das war es') [kint van az egér] – zur Herkunft s. Duden (2002: 509): „Dies sind die Schlussworte der beliebten »Sendung mit der Maus« aus dem Kinderfernsehen.“

Die wörtliche Übertragung kann sogar zu volksetymologischen Deutungen führen, daher ist das Erschließen der Herkunft wichtig, z.B.:

*sich nicht ins Bockshorn jagen lassen* ('sich nicht einschüchtern, in Bedrängnis bringen lassen') [vki nem hagyja magát a bika szarvába kergetni] – zur Herkunft s. Duden (2002: 132): „Der Ursprung der seit dem 15. Jh. bezeugten Wendung ist nicht sicher geklärt. Vielleicht hängt sie mit dem Haberfeldtreiben (eigentlich Ziegenfelltreiben) zusammen, einem früher üblichen (nächtlichen) Rügegericht, bei dem der Übeltäter in ein Ziegenfell gesteckt und umhergetrieben wurde. »Bockshorn« wäre dann eine Umdeutung aus bockes hamo »Ziegenfell«.“

## 7. Übersetzungsarbeit und Grammatik

Übersetzungen sind nicht nur für die Wortschatzarbeit geeignet. Durch Übersetzungsaufgaben wird deutlich, wo die Lernenden grammatische Schwierigkeiten haben. Durch die Analyse der Übersetzungen des in Kapitel 4 erwähnten Textes konnte z.B. festgestellt werden, dass die Studierenden mit dem Finalsatz nicht zurechtkommen. Im ungarischen Original hieß es:

„**Annak érdekében, hogy** a kisebbségek beilleszkedjenek a különböző társadalmakba, s ugyanakkor identitásukat is meg tudják őrizni, mindenekelőtt toleranciára és empátiakésztségre van szükség – hangsúlyozták a résztvevők az Európai Katolikus Információs Központ magyar szervezete által Dobogókőn megrendezett konferencián.“

Typischerweise haben die Studierenden in der Verbindung mit dem Verb *sich integrieren* die hier falsche Konstruktion *um + zu + Infinitiv* gewählt, z.B.:

\*„**Um sich die Minderheiten in die verschiedenen Gesellschaften einordnen zu können**, und auch ihre Identität aufbewahren (sic!) zu können, braucht man vor allem Toleranz – und Empathiefähigkeit – haben die Teilnehmer der in Dobogókő von dem ungarischen Verein des Europäischen Katholischen Informationszentrum (sic!) veranstalteten Konferenz hervorgehoben.“

\*„**Um die Nationalitäten sich in verschiedenen Gesellschaften zu integrieren** und sie können gleichzeitig ihre Identität auch bewahren, braucht man Toleranz und Empathiefähigkeit (sic!) – betonen (sic!) die Mitglieder der Konferenz in Dobogókő, der

(sic!) von dem ungarischen Verein des europäischen (sic!) katholischen informativen Zentrums (sic!) organisiert wurde.“

## 8. Fazit

In diesem Beitrag wurde dafür plädiert, die Muttersprache der Lernenden aus dem Fremdsprachenunterricht nicht zu verbannen. Dies hat schon deshalb keinen Sinn, weil die Muttersprache im Bewusstsein der Lernenden mehr oder weniger ständig präsent ist und ihren Einfluss ausübt. Die Muttersprache soll nicht als eine Lernbehinderung aufgefasst werden. Die bewusste Kontrastierung der Fremdsprache mit der Muttersprache ist sowohl in den Fällen nützlich, in denen die Muttersprache typischerweise Interferenzfehler verursacht als auch dann, wenn der muttersprachliche Transfer zu korrekten fremdsprachlichen Äußerungen führt. Das Prinzip der strengen Einsprachigkeit sollte auch in Ungarn aufgegeben werden, und sogar statt der sog. „aufgeklärten Einsprachigkeit“ (vgl. Rössler 2009: 158) soll das Prinzip einer „aufgeklärten Zweisprachigkeit“ verwirklicht werden. Unter „aufgeklärter Zweisprachigkeit“ verstehe ich, dass man sich explizit auf die Muttersprache stützen sollte, wenn dies Sprachkompetenzen in der Fremdsprache und/oder in der Muttersprache fördert und die Effektivität des Lehrens und des Lernens unterstützt. Budai (2015: 49) meint ebenfalls: „das völlige Negligieren der Muttersprache der Lernenden ist eine aus Unwissenheit resultierende Zeit- und Energieverschwendung“ (Übersetzung ins Deutsche von mir – E. D.-Sz.).

Übersetzungen geben Anlass dazu, die Unterschiede unter den Synonymen in der Fremdsprache und in der Muttersprache zu klären, Polysemie-Unterschiede zu erkennen, die Äquivalenztypen im lexikalischen Bereich zu erschließen, d.h. bewusst zu machen, dass die Sprachen die Welt unterschiedlich gliedern.

Irma Marquardt (1997: 52) hat in einem Aufsatz, in dem sie sich für den Einsatz von Übersetzungsaufgaben im Fremdsprachenunterricht einsetzt, Folgendes geschrieben: „Die Begriffe Übersetzen im Fremdsprachenunterricht und moderner Fremdsprachenunterricht erscheinen in ihrer gemeinsamen Erwähnung wie Anachronismen, wie eine Methodenkonfrontation des Damals mit dem Heute“. Seitdem sind mehr als zwei Jahrzehnte vergangen. Es wäre an der Zeit, „Heute“ und „Damals“ auch in Ungarn in Einklang zu bringen, d.h. endlich einzusehen, dass die Muttersprache der Lernenden aus dem Fremdsprachenunterricht nicht wegzudenken ist. Die Muttersprache der Lernenden sollte im Fremdsprachenunterricht nicht nur latent im Hintergrund stehen, sondern vielmehr explizit mit einbezogen werden. Sprachmittlungsaufgaben – und darunter Übersetzungsaufgaben – sollten auch in Ungarn einen hohen Stellenwert erlangen, sonst werden wir in der Fremdsprachendidaktik weiterhin „hinten hinken“ und wir werden den Anforderungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens nicht gerecht. Auf die explizite Grammatikvermittlung sollte auch mehr Wert gelegt werden, denn ohne Grammatik gibt es auch keine Sprachmittlungskompetenz. Dies soll allerdings das Thema eines anderen Aufsatzes sein.

## Literatur

Barkowski, H. und Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2010) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. (= UTB 8422)

- Budai, L. (2015) Az interkulturális kommunikáció az idegennyelv-oktatás célja vagy evidenciája? Der Sprachunterricht muss die Sprache unterrichten! *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, Jahrgang X, 2015/Heft 1, pp. 46-58.
- De Florio-Hansen, I. (2013) Sprachmittlung in alltagsweltlicher Kommunikation. Eine komplexe Herausforderung für Fremdsprachenlehrer und -lerner, in Reimann, D. und Rössler, A. (Hrsg.) *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr Verlag.
- Drahota-Szabó, E. (2015) „Hogy mondják németül azt, hogy ...?“ Kontrasztivitas a német szókincs oktatásában, *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, Jahrgang X, 2015/ Heft 2, pp. 53-69.
- Drahota-Szabó, E. (2017) Bilingualismus, kontrastive Sprachbetrachtung und mentales Lexikon, in Bukor, J., Drahota-Szabó, E., Simon, Sz. und Tóth, S. J. (Hrsg.) *A Selye János Egyetem 2017-es „Érték, minőség és versenyképesség – a 21. század kihívásai” Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete. Humántudományi Szekciók*, Komárom: Selye János Egyetem, pp. 209-226.
- Duden 2002 = Der Duden in zwölf Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. Bd. 11. *Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*, 2., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage, Mannheim: Dudenverlag.
- DUW 2003 = *Duden Deutsches Universalwörterbuch*, 5., überarbeitete Auflage, Mannheim: Dudenverlag.
- Forgács, E. (2007) *Kontrastive Sprachbetrachtung*, Szeged: Klebelsberg Kuno Egyetemi Kiadó.
- Gárdonyi, G. (2014) *Egri Csillagok. Nógrádi Gergely tollából*, Budapest: Manó Könyvek Kiadó.
- GER = *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt, 2001.
- Halász, E., Földes, Cs. und Uzonyi, P. (Hrsg.) (2003) *Magyar-Német Nagyszótár. Ungarisch-Deutsches Großwörterbuch*, Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Halász, E., Földes, Cs. und Uzonyi, P. (Hrsg.) (2004) *Német-Magyar Nagyszótár. Deutsch-Ungarisches Großwörterbuch*, Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Iványi, R. (2012) Zur Rolle des Sprachbewusstseins im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Förderung des Lehrerwissens für den DaF-Unterricht, in Feld-Kade, O. (1968) *Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung*, Leipzig: Verlag Enzyklopädie. (= Beihefte zur Zeitschrift Fremdsprachen, I)
- Knapp, I. (Hrsg.) *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn*, Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös-József-Collegium, pp. 263-293.
- Koller, W. (2011) *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, 8., neubearbeitete Auflage, Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. (= UTB 3520)
- Königs, F. G. (2001) Übersetzen, in Helbig, G., Götze, L., Henrici, G. und Krumm, H.-J. (2001) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin/New York: Walter de Gruyter, pp. 955-962. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 19.2)
- Königs, F. G. (2003) Übungen zur Sprachmittlung, in Bausch, K.-R., Christ, H. und Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4., vollständig neu bearbeitete Auflage, Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, pp. 315-317.
- Marquardt, I. (1997) Die „didaktische Übersetzung“ im Fremdsprachenunterricht. I. Teil, *DUFU (Deutschunterricht für Ungarn)*, 1997/Heft 3, pp. 52-62.
- Navracsics, J. (2007) *A kétnyelvű mentális lexikon*, Budapest: Balassi Kiadó.

- Jókai, M. (2014) *A kőszívű ember fiai. Nógrádi Gergely tollából*, Budapest: Manó Könyvek Kiadó.
- Pantó-Naszályi, D. (2012) 'Alte (?) Besen kehren gut'. Gedanken über die Rolle, die Möglichkeiten, die Schulung sowie die Grenzen der Sprachmittlung im kommunikativen DaF-Unterricht in Ungarn, in Ilse, Viktoria und Szendi, Zoltán (Hrsg.) *Jahrbuch der Ungarischen Germanistik 2011*, Budapest/Bonn: Gesellschaft Ungarischer Germanisten/Deutscher Akademischer Austauschdienst, pp. 267-289.
- Pantó-Naszályi, D. (2015) Sprachmittlungskompetenz: über ihre Definition, Position und erwünschte curriculare Emanzipation im ungarischen DaF-Unterricht, in Feld-Knapp, I., Heltai, J., Kertes, P., Palotás, B. und Reder, A. (Hrsg.) *Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna*, Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, pp. 152-169.
- Philipp, E. und Rauch, K. (2010) Verständigung durch Austausch. Grundlagen, Bedeutung und Potenzial der Sprachmittlung, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, pp. 2-7.
- Reimann, D. (2014) Sprachmittlung, *ProDaZ, Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*.  
[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann\\_sprachmittlung.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_sprachmittlung.pdf)  
 (letzter Zugang: 10.11.2018)
- Reimann, D. (2016) *Sprachmittlung*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Rössler, A. (2009) Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38, pp. 158-174.
- Rössler, A. und Reimann, D. (2013) Wozu Sprachmittlung? Zum fremdsprachendidaktischen Potenzial einer komplexen Kompetenz, in Reimann, D. und Rössler, A. (Hrsg.) *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr Verlag, pp. 11-27.