

**Herkunftssprachen –
Polnisch, Russisch und Türkisch
in der interkulturellen
und mehrsprachigen
Gesellschaft der Bundesrepublik**

**Języki odziedziczone –
polski, rosyjski i turecki
w społeczeństwie
międzykulturowym
i wielojęzycznym**

Barbara Stolarczyk
Christoph Merkelbach
(Hg.)

Polnisch als Fremd- und Zweitsprache, Band 5



**Herkunftssprachen – Polnisch, Russisch und Türkisch
in der interkulturellen und mehrsprachigen
Gesellschaft der Bundesrepublik**

**Języki odziedziczone – polski, rosyjski i turecki
w społeczeństwie międzykulturowym
i wielojęzycznym**

Barbara Stolarczyk
und Christoph Merkelbach
(Hg.)

Shaker Verlag
Düren 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Grafik Design und DTP: Kama Jackowska
www.jackowska-studio.com

Copyright Shaker Verlag 2020

Alle Rechte, auch das des auszugsweisen Nachdruckes, der auszugsweisen
oder vollständigen Wiedergabe, der Speicherung in Datenverarbeitungs-
anlagen und der Übersetzung, vorbehalten.

Printed in Germany.

ISBN 978-3-8440-7339-3
ISSN 2365-9726

Shaker Verlag GmbH, Am Langen Graben 15a, 52353 Düren
T: 0049 2421 / 99011 0, F: 0049 2421 / 99011 9
www.shaker.de

Herausgegeben mit finanzieller Unterstützung
der Deutsch-polnischen Wissenschaftsstiftung

DEUTSCH	POLSKO
POLNISCHE	NIEMIECKA
WISSENSCHAFTS	FUNDACJA
STIFTUNG	NA RZECZ NAUKI

Kooperationpartner:



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT



Inhaltsverzeichnis / Spis treści

- 5 **Barbara Stolarczyk, Christoph Merkelbach** – Vorwort
- 8 **Barbara Stolarczyk, Christoph Merkelbach** – Przedmowa
- 11 **Andrea Cnyrim** – Sprachmittlung nach dem GER: Wie lassen sich diese Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht entwickeln?
- 32 **Ewa Baǳajewska-Miglus** – Impulse für Polnisch: *Kombinierte* Lehrveranstaltungen an der Europa-Universität Viadrina im Rahmen der Ausbildung in „Wissenschaftskommunikation“ auf der Niveaustufe C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)
- 49 **Dorota Piestrak-Demirezen** – Facettenreichtum der Mehrsprachigkeit am Beispiel der Herkunftssprachen Polnisch, Russisch und Türkisch
- 61 **Almut Küppers** – Mehrsprachigkeit in Bewegung. Dramapädagogik und mehrsprachiges Lernen
- 73 **Małgorzata Małolepsza, Grit Mehlhorn** – Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Polnischunterricht
- 94 **Ursula Stohler** – Mehrsprachigkeitsdidaktik als Bereicherung: Slavische Sprachen und gängige Schulfremdsprachen
- 105 **Rotraut Fischer** – Wir alle sind mehrsprachig! *Ein Versuch über Mehrsprachigkeit als Identität*

Der vorliegende Band ist der fünfte in der Reihe „Polnisch als Fremd- und Zweitsprache“. Er enthält die Vorträge der Konferenz „Herkunftssprachen – Polnisch, Russisch und Türkisch in der interkulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft der Bundesrepublik“, die am 14. und 15. Juni 2019 am Sprachenzentrum der Technischen Universität in Darmstadt stattfand. Dies war eine Folgekonferenz in der Konferenzreihe, zur Situation des Polnischunterrichts in Deutschland, Polen und Europa, die im Rahmen der Zusammenarbeit der Sprachenzentren der TU Darmstadt und der Europa-Universität in Frankfurt/O. an beiden Orten jährlich abwechselnd veranstaltet wird.

Mit dem Ziel, sich auf andere Sprachen und Kulturkreise zu öffnen, gemeinsam an Fragestellungen zu arbeiten und sich über die Sprachen hinweg auszutauschen, richtete sich die Tagung diesmal an Personen aus Lehre und Forschung, die sich mit Polnisch, Russisch oder Türkisch als Herkunftssprachen befassen.

In jedem zehnten Haushalt in Deutschland wird neben Deutsch eine weitere Familiensprache gesprochen, so wachsen hunderttausende Jugendliche mehrsprachig auf (vgl. Statistisches Bundesamt 2019: 483ff). Dabei ist der Anteil der Menschen, die in ihrem Alltag neben Deutsch das Türkische, Polnische oder das Russische verwenden, am höchsten. Auch die Anzahl der verwendeten Sprachen und Sprachkombinationen wächst kontinuierlich. Trotzdem wird Mehrsprachigkeit häufig jedoch nicht als Chance gesehen, sondern als Hindernis auf dem Weg zur erfolgreichen gesellschaftlichen Integration. Dabei bringt Mehrsprachigkeit im Allgemeinen viele Vorteile mit sich und stellt schon jetzt eine große Ressource für die heutige Gesellschaft dar.

Dies waren die zentralen Themen der Tagung, die das Polnische nicht isoliert betrachtete, sondern in einen breiten aktuell gesellschaftlichen Kontext setzte und sprach- und kulturübergreifend auf die bereits existierenden Potenziale und Kompetenzen aufmerksam machen wollte. Dieser Konferenzband enthält nicht nur ausgewählte Konferenzmaterialien, sondern auch eingesandte Beiträge.

Andrea Cnyrim setzt sich in ihrem Beitrag *Sprachmittlung nach dem GER: Wie lassen sich diese Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht entwickeln?* mit dem Phänomen der Sprachmittlung, die im Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) ausführlich bearbeitet wurde, auseinander. Aus translationswissenschaftlich informierter Sicht geht sie auf diejenigen Kompe-

tenzen ein, die hierzu im Fremdsprachenunterricht zusätzlich entwickelt werden müssten.

Ewa Baġajewska-Miglus stellt in ihrem Beitrag *Impulse für Polnisch: „Kombinierte“ Lehrveranstaltungen an der Europa-Universität Viadrina im Rahmen der Ausbildung in „Wissenschaftskommunikation“ auf der Niveaustufe C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)* ein interdisziplinäres Kursangebot zur schriftlichen und mündlichen Wissenschaftskommunikation im Fach Polnisch dar. Darüber hinaus beschreibt sie die neue Kursstruktur für Polnisch als Fachsprache an der Viadrina-Universität.

Dorota Piestrak-Demirezen schildert in ihrem Beitrag *Facettenreichtum der Mehrsprachigkeit am Beispiel der Herkunftssprachen Polnisch, Russisch und Türkisch* die Vielschichtigkeit des aktuellen Mehrsprachigkeitsdiskurses und formuliert Vorschläge zur optimalen Nutzung herkunftssprachlicher Ressourcen im Sinne der Förderung der Mehrsprachigkeit.

Almut Küppers setzt in ihrem Beitrag *Mehrsprachigkeit in Bewegung - Dramapädagogik und mehrsprachiges Lernen* ins Verhältnis. Ausgehend von der Klimakrise und den aktuellen Transformationsprozessen in unseren Gesellschaften plädiert sie für eine grundlegende Umgestaltung der eingefahrenen schulischen Bildung und bietet praxisnahe Anregungen für einen mehrsprachigen Unterricht.

Małgorzata Małolepsza und Grit Mehlhorn stellen in ihrem Beitrag *Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Polnischunterricht* Unterrichtsprinzipien und Aufgabenformate zur Differenzierung für heterogene Lerngruppen unterschiedlichen Alters vor. Sie zeigen dabei exemplarisch auf, wie das Potenzial von Herkunftssprechern bzgl. der gut ausgebildeten Hörverstehenskompetenzen im Polnischunterricht genutzt werden kann.

Ursula Stohler beleuchtet in ihrem Beitrag *Mehrsprachigkeitsdidaktik als Bereicherung: Slavische Sprachen und gängige Schulfremdsprachen* ausgewählte Konzepte zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und illustriert sie an praktischen Beispielen für den schulischen und universitären Unterricht. Dabei geht sie auf slavische Sprachen ein und schafft Brücken zu den Schulfremdsprachen Englisch und Französisch. Sie schlägt als Konsequenz eine Aufweichung der Trennung zwischen inner- und außerschulischen Sprachen vor.

Abschließend diskutiert Rotraut Fischer in ihrem Beitrag *Wir alle sind mehrsprachig! Ein Versuch über Mehrsprachigkeit als Identität* unter Berufung auf deutsche Dichter und Denker das Phänomen der Mehrsprachigkeit als eine persönlichkeitsstiftende Dimension.

Schulen und Hochschulen konzentrieren sich in der Regel auf die Förderung der Landessprache und der Lingua franca Englisch (oft begleitet von einer zweiten

Fremdsprache) und übersehen dabei das Potenzial der Herkunftssprachen. Dabei können die Herkunftssprachen eine wichtige Rolle sowohl in der Arbeitswelt als auch in der Wissenschaft spielen. Zum Beispiel beim Aufbau und der Durchführung bilateraler Beziehungen für Forschungsprojekte und bei Sprach- und Ländergrenzen übergreifenden Transfers aktueller Forschungserkenntnisse oder Techniken. Nicht vergessen darf man auch den immensen Einfluss auf wirtschaftliche Entwicklung in den Grenzregionen. Somit wird die Mehrsprachigkeit zu einer wertvollen fachlichen Ressource und Kompetenz (vgl. Hettiger 2019: 316).

Die Tagung und dieser Band sollen einen Beitrag dazu leisten, auf die Herkunftssprachen in allen Bildungssektoren und Lebensbereichen aufmerksam zu machen, indem aktuelle Ergebnisse aus Herkunftssprachenlehrlernforschung unter den Aspekten der Interkulturalität, Mehrsprachigkeit, Identität und Heterogenität im Diskurs aufgegriffen werden. Dabei erscheinen die Fragen als maßgeblich, welche Rolle die Herkunftssprachen in der heutigen Gesellschaft spielen und welche Maßnahmen ergriffen werden sollten, um sie aus der Außenseiterposition in die öffentliche Diskussion zu holen und ihren Stellenwert zu erhöhen.

An dieser Stelle laden wir herzlich alle Interessierten ein, Forschungsbeiträge oder bewährte Umsetzungen, laufende Projekte sowie neue Ideen aus der Praxis in dieser Reihe vorzustellen. Bitte sprechen Sie uns gerne an.

Wir bedanken uns herzlich bei der *Deutsch-polnischen Wissenschaftsstiftung*, aus deren Mitteln die Konferenz und dieser Konferenzband finanziert wurden. Ein großer Dank gilt auch dem Generalkonsulat der Republik Polen in Köln für seine finanzielle Unterstützung bei der Ausrichtung der Tagung.

Barbara Stolarczyk und Christoph Merkelbach

Literatur

Hettiger, Andreas (2019): *Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen. Grundlagen und Perspektiven*. [Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hg.): Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/Multilingualis and Multiple Language Acquisition and Learning, Band 14]. Schneider Verlag Hohengehren.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2018*. Fachserie 1 Reihe 2.2.

Przedmowa

Niniejszy tom jest piątym z serii Polnisch als Fremd- und Zweitsprache. Zawiera wykłady wygłoszone na konferencji „Języki odziedziczone - polski, rosyjski i turecki w międzykulturowym i wielojęzycznym społeczeństwie Republiki Federalnej Niemiec”, która odbyła się 14 i 15 czerwca 2019 roku w Centrum Języków Obcych Uniwersytetu Technicznego w Darmstadt. Konferencja ta była kolejną z cyklu konferencji, poświęconych sytuacji nauczania języka polskiego w Niemczech, Polsce i Europie, organizowanych corocznie w ramach współpracy z Centrum Języków Obcych Uniwersytetu Europejskiego Viadrina we Frankfurcie nad Odrą.

Chcąc otworzyć się na inne języki i kultury, na wspólną pracę nad zagadnieniami i wymianę poglądów pomiędzy nauczycielami różnych języków, tegoroczna konferencja była skierowana do osób zajmujących się nauczaniem i badaniami naukowymi w zakresie języków odziedziczonych, mianowicie języka polskiego, rosyjskiego lub tureckiego.

W co dziesiątym gospodarstwie domowym w Niemczech oprócz niemieckiego mówi się innym językiem rodzinnym, zatem setki tysięcy młodych ludzi dorasta wielojęzycznie (por. Statistisches Bundesamt 2019: 483ff). Odsetek osób używających w życiu codziennym oprócz niemieckiego języka tureckiego, polskiego lub rosyjskiego obok niemieckiego jest najwyższy. Stale rośnie również liczba języków i kombinacji językowych. Niemniej jednak wielojęzyczność często nie jest postrzegana jako szansa, lecz jako przeszkoda na drodze do udanej integracji społecznej, choć wielojęzyczność przynosi wiele korzyści i już teraz stanowi bezmierny potencjał dla społeczeństwa.

Celem tegorocznych rozważań konferencyjnych było szerokie spojrzenie na język polski i umieszczenie go w aktualnym dyskursie społecznym, zwracając uwagę na istniejące potencjały i kompetencje w zakresie języków i kultur. W tym tomie zawarte są zatem nie tylko wybrane materiały konferencyjne, ale również nadesłane artykuły.

W swoim opracowaniu Andrea Cnyrim zajmuje się zjawiskiem mediacji językowej, szczegółowo opisanym w najnowszej wersji Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ) z 2018 roku. Z perspektywy studiów translatorskich omawia kompetencje, które należy rozwijać w nauczaniu języków obcych.

Ewa Bağlajewska-Miglus przedstawia interdyscyplinarną ofertę kursów w zakresie pisemnej i ustnej komunikacji naukowej w języku polskim. Ponadto opisuje nową strukturę kursu języka polskiego jako specjalistycznego na Uniwersytecie Viadrina.

Dorota Piestrak-Demirezen opisuje złożoność obecnego dyskursu na temat wielojęzyczności i formułuje sugestie dotyczące optymalnego wykorzystania zasobów języka odziedziczonego w celu promowania wielojęzyczności.

Almut Küppers łączy pedagogikę dramatu z wielojęzycznym uczeniem się. Opierając się na kryzysie klimatycznym i aktualnych procesach transformacji społecznych, apeluje o zasadniczą reorganizację zakorzenionej edukacji szkolnej i proponuje praktyczne rozwiązania wykorzystujące nauczanie wielojęzyczne.

Małgorzata Małolepsza i Grit Mehlhorn prezentują zasady nauczania i formy zadań różnicujących dla heterogenicznych grup uczących się w różnym wieku. Pokazują one przykłady wykorzystania potencjału osób dwujęzycznych na lekcjach języka polskiego w odniesieniu do ich dobrze rozwiniętej umiejętności rozumienia ze słuchu.

Ursula Stohler naświetla wybrane pojęcia z dydaktyki wielojęzyczności i podaje praktyczne przykłady dla nauczania szkolnego i uniwersyteckiego. Zajmuje się przy tym językami słowiańskimi i tworzy pomosty do języków szkolnych - angielskiego i francuskiego. Tym samym proponuje złagodzenie podziału na języki wewnętrzne i zewnętrzne.

Na zakończenie Rotraut Fischer omawia zjawisko wielojęzyczności jako wymiaru współtworzącego tożsamość, powołując się na niemieckich poetów i myślicieli.

Szkoły i uniwersytety zwykle koncentrują się na promowaniu języka narodowego i *lingua franca* jakim coraz częściej jest język angielski (nierzadko w połączeniu z drugim językiem obcym), pomijając potencjał języków odziedziczonych, mimo iż języki odziedziczone mogą okazać się niezmiernie przydatne zarówno w świecie pracy, jak i w nauce. Na przykład przy nawiązywaniu i wdrażaniu kontaktów bilateralnych w zakresie projektów badawczych oraz przy przekazywaniu aktualnych wyników badań lub technik ponad granicami języka i kraju. Nie należy również zapominać o ogromnym wpływie na rozwój gospodarczy w regionach przygranicznych. Wielojęzyczność staje się zatem cennym zasobem zawodowym i kompetencją (por. Hettiger 2019: 316).

Celem konferencji i niniejszego tomu jest zwrócenia uwagi na języki odziedziczone we wszystkich sektorach edukacji i dziedzinach życia, poprzez wykorzystanie aktualnych wyników badań nad nauczaniem języków odziedziczonych w dyskursie dot. różnych aspektów międzykulturowości, wielojęzyczności, tożsamości i heterogeniczności. W tym kontekście zasadnicze znaczenie wydają się mieć pytania o to, jaką

rolę języki odziedziczone odgrywają w dzisiejszym społeczeństwie i jakie środki należy podjąć, aby wydobyć je z cienia języków szkolnych i aby weszły one do debaty publicznej i przez to wzmocniły swój status.

Osoby zainteresowane serdecznie zapraszamy do przedstawienia w naszej serii artykułów naukowych lub sprawdzonych rozwiązań praktycznych, projektów, jak również nowych pomysłów.

Dziękujemy Polsko-Niemieckiej Fundacji Nauki, z której środków sfinansowana została konferencja i ten tom. Chcielibyśmy również podziękować Konsulatowi Generalnemu RP w Kolonii za wsparcie finansowe przy organizacji konferencji.

Barbara Stolarczyk i Christoph Merkelbach

Literatura

Hettiger, Andreas (2019): *Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen. Grundlagen und Perspektiven*. [Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hg.): *Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/Multilingualis and Multiple Language Acquisition and Learning*, Band 14]. Schneider Verlag Hohengehren.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2018*. Fachserie 1 Reihe 2.2.

Sprachmittlung nach dem GER: Wie lassen sich diese Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht entwickeln?

Andrea Chyrim

Lange geschmäht, halten das Übersetzen und nun sogar auch das Dolmetschen unter der Bezeichnung ‚Sprachmittlung‘ wieder Einzug in den Fremdsprachenunterricht. Als Aktivität, die den Spracherwerb nicht fördere (vgl. Klewitz 2013: 39; Kolb 2016: 71) und (in der Regel dafür nicht ausgebildete) Lehrende wie Lernende überfordere (vgl. De Florio-Hansen 2015: 4 und 70; Kolb 2016: 11), war sie in Verruf geraten. Zumal, wenn sie im Sprachunterricht als versteckte Form des Grammatik-Drills (vgl. Klewitz 2013: 34) oder Wortschatztrainings genutzt wurde (vgl. Rössler & Reimann 2013: 12, De Florio-Hansen 2015: 3 und 7). Doch als eine Praxis, die aus unserem beruflichen wie privaten Alltag nicht mehr wegzudenken ist (vgl. u.a. Antonini, Cirillo, Rossato & Torresi 2017), hat sie Klassenzimmer und Abiturprüfungen zurückerobert. Der 2017 erschienene Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) stellt Skalen mit Deskriptoren für die Sprachmittlung vor. Dieser Beitrag liefert eine translationswissenschaftlich informierte Sicht auf diejenigen Kompetenzen, die hierzu im Fremdsprachenunterricht zusätzlich entwickelt werden müssen. Gerade der herkunftssprachliche Unterricht, vor allem an den Hochschulen, bietet besonders günstige Voraussetzungen dafür und könnte deshalb eine Vorreiterrolle übernehmen, um geeignete Konzepte auszuarbeiten.

Tłumaczenie pisemne, a nawet tłumaczenie ustne, choć długi czas odrzucane, znów trafia do nauczania języków obcych, mianowicie jako „mediacja językowa“. To działanie językowe, niewspierające nauki języków obcych (por. Klewitz 2013: 39; Kolb 2016: 71) i obciążające zarówno nauczycieli (z reguły do tego nie przygotowanych), jak i uczniów (por. De Florio-Hansen 2015: 4 i 70; Kolb 2016: 11), popadło w niesławę. Zwłaszcza, gdyż było ono używane w nauczaniu języków obcych jako ukryta forma ćwiczeń grammatycznych (por. Klewitz 2013: 34) lub trening słownictwa (por. Rössler & Reimann 2013: 12, De Florio-Hansen 2015: 3 i 7). Jednak jako praktyczne działanie, które stało się integralną częścią naszego życia zawodowego i prywatnego (por. m.in. Antonini, Cirillo, Rossato & Torresi 2017), wkroczyło do szkół i stało się jednym z zadań na egzaminie maturalnym. W tomie uzupełniającym do Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ), opublikowanym w 2017 r., przedstawiono skalę wskaźników biegłości dot. działań mediacyjnych. W tej publikacji przedstawiono z perspektywy translatorycznej kompetencje, które dodatkowo należy rozwijać w nauczaniu języków obcych. W szczególności nauczanie języka odzie

dzicznego, zwłaszcza na universytetach, oferuje w tym zakresie szczególnie korzystne warunki i dlatego może odegrać pionierską rolę w opracowywaniu odpowiednich koncepcji.

1. Einleitung

Den Anstoß zu diesen Überlegungen gaben die 19¹ neuen Skalen mit Deskriptoren für die Sprachmittlung im Begleitband zum GER². Dass diese Kompetenz große Aufmerksamkeit auf sich zieht, trägt der stetig wachsenden Bedeutung von Mehrsprachigkeit Rechnung und damit der Notwendigkeit alltäglicher Sprachmittlungshandlungen in beruflichen, gesellschaftlichen wie privaten Kontexten. Genauso rapide ist die Zahl derjenigen Texte angestiegen, die wir tagtäglich konsumieren und die auf Übertragungsvorgängen beruhen: von der Agenturmeldung in den Morgen- nachrichten, über Webseiten, auf denen wir recherchieren, Werbung, Produktbeschreibungen oder Benutzermenüs für Elektrogeräte und Software, Beipackzettel für Medikamente oder Kosmetika, Inhaltstoffangaben auf Lebensmitteln bis hin zur Synchronfassung der Vorabendserie. Aus der Sicht der Translationswissenschaft mag es bedauerlich erscheinen, dass all diese Texte nicht ausnahmslos von akademisch qualifizierten Übersetzungsprofis erstellt wurden. Doch auch in Fachkreisen wird die starke Zunahme der sogenannten nicht-professionellen Sprachmittlung (non-professional interpreting and translation) anerkannt und inzwischen zunehmend in den Blick genommen³.

In der Fremdsprachendidaktik jedoch fehlt es noch immer an spezifischen Curricula und Vermittlungskonzepten ebenso wie einer verbindlichen Begriffsklärung und der erforderlichen Theorie- und Modellbildung, auf die sich diese stützen könnten. Dieser Beitrag nähert sich aus translationswissenschaftlich informierter Perspektive einigen Antworten auf einige in diesem Zusammenhang wichtigen Fragen unter besonderer Berücksichtigung des herkunftssprachlichen Unterrichts an Hochschulen:

1 Mit dem Companion Volume selbst (s. Council of Europe 2018, 50) wird hier von 19 Skalen ausgegangen, nicht von 22 Skalen (wie etwa bei Reimann 2019, 168) oder konsequenterweise auch 24 (wenn man sich entscheidet, alle weiter unterteilten Subskalen als eigenständig zu zählen).

2 Bis zur Drucklegung war der Begleitband lediglich in der englischen Fassung online verfügbar als „COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT. COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS“ (www.coe.int/lang-cefr 19.1.2020)

3 Spätestens mit Titeln wie „Interpreting as Interaction“ von Wadensjö (1998) wird deutlich, dass die Dolmetschwissenschaft sich nicht mehr nur monologischen und öffentlichen Dolmetschsituationen wie dem Simultandolmetschen auf Konferenzen widmet (mit dem Dolmetscher als ‚Sprachrohr‘), sondern dass die gesamte Bandbreite des Gesprächs-, Verhandlungs- und Gerichtsdolmetschens bis hin zum Community Interpreting im Gesundheits- und Gemeinwesen ebenso in ihren Gegenstandsbereich fällt -und dies auch nicht mehr vorwiegend unter psycholinguistischen oder kognitionspsychologischen Aspekten, sondern vermehrt auch bezüglich ethischen und soziologischen Fragen sowie solchen wie nach der Rolle und Loyalität von professionellen wie auch nicht-professionellen Dolmetscher*innen.

1. Wie ist Sprachmittlung als komplexe Kompetenz zu definieren und abzugrenzen?
2. Aus welchen Teilkompetenzen setzt sie sich zusammen?
3. Wie können diese Teilkompetenzen sinnvollerweise vermittelt werden?

2. Sprachmittlung als komplexe Kompetenz. Definition und Abgrenzung

Im neuen Begleitband zum GER wird ein sehr breites Verständnis des Vermittelns zwischen verschiedenen Perspektiven für die Beschreibung der Kompetenz Sprachmittlung zugrunde gelegt. Dabei geht es neben anderem (wie etwa der Textzusammenfassung, dem Erstellen von Notizen oder der Beschreibung von Grafiken - und zwar auch unabhängig vom Sprachwechsel) um Wissensvermittlung und Kommunikationssteuerung. Das führt zu einer entsprechend weiten Definition: „In mediation, the user/ learner acts as a social agent who creates bridges to construct or convey meaning sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation)“ (103), die viel zu unspezifisch ist, um Sprachmittlung von anderen Fähigkeiten abzugrenzen, die ebenfalls im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden. Daher sollen zum Zweck der nun folgenden Betrachtungen solche Aktivitäten nicht im Vordergrund stehen. Stattdessen soll es nur um diejenigen Skalen gehen, die Deskriptoren für translatorische Handlungen im engeren Sinne anbieten⁴, nämlich „Einen geschriebenen Text übersetzen mündlich / schriftlich“ („Translating a written text in speech / in writing“, 114) sowie „Als Mittler in informellen Situationen handeln“ („Acting as an intermediary in informal situations“, 124).

Schon in der Fassung von 2001 betont der GER, dass zu berücksichtigen sei, „in welchen sprachmittelnden Aktivitäten die Lernenden aktiv werden müssen“ (91) und beschränkt die Sprachmittlung darauf, „wie man *mit begrenzten Mitteln* Information verarbeiten und eine äquivalente Bedeutung herstellen kann“ (90, eigene Hervorhebung). Der Begleitband beschränkt seine Skalen auf den Gebrauch in informellen Situationen „mit Freunden oder Kollegen“ im „öffentlichen, privaten, beruflichen oder Bildungs-Bereich“⁵, und schickt voraus: „(...) the illustrative de-

4 Auch wenn es ansonsten gute Gründe gibt, sich für die Modellierung translatorischer Kompetenz auf einen breiten Translationsbegriff zu stützen (vgl. Cnyrim, Hagemann & Neu 2013: 10f.), legt die hier gewählte Perspektive die Eingrenzung auf das, was auch ‚translation proper‘ genannt wird, gerade deshalb nahe, weil es in diesem Zusammenhang um die Präzisierung des Begriffes zu einem bestimmten Zweck geht. Sie ist erforderlich, wenn in der Folge Unterrichtskonzepte und Curricula abgeleitet und vor allem operationalisierbare und messbare Bewertungskriterien bestimmt werden sollen.

5 Wobei angemerkt sei, dass informale Situationen unter Kollegen nichtsdestotrotz beruflich sind. Die Art der Beziehung zu den Adressat*innen ändert weder die Schwierigkeit der Texte und der translatorischen Aufgabe noch mindert sie die Anforderungen an die Sprachmittler*innen. Gerade aus der Perspektive der Herkunftssprecher*innen sowie von Migrationsgesellschaften stellt sich zudem die Frage, warum Familienangehörige und institutionelle Kontexte (etwa Behörden, das Gesundheitswesen etc.) hier unerwähnt bleiben (vgl. auch Antonini et al. 2017).

scriptors offered in this section are not intended to describe the competences of professional interpreters and translators“ (107), betont: „(...) this CEFR descriptor scale is not intended to relate to the activities of professional translators or to their training. Indeed, translating competencies are not addressed in the scale ...“ (113) bzw. schlussfolgert: „The scale is therefore not concerned with the activities of professional interpreters“ (124). Allein: Worin genau dieser Unterschied besteht, wird nirgends ausgeführt. Und das kann vermutlich auch nur dann geleistet werden, wenn man sich eingehender mit den genannten translatorischen Tätigkeiten und ihren Voraussetzungen befasst.

Verschiedene Vertreter*innen der Fremdsprachendidaktik haben das getan und kommen recht übereinstimmend zu dem Ergebnis: „... dass es sich beim Sprachmitteln im Fremdsprachenunterricht um (funktionales) Übersetzen (bzw. Dolmetschen) handelt und dass sämtliche Abgrenzungsversuche zum ‘professionellen’ Übersetzen, die auf andere Unterscheidungsmerkmale als die Professionalität bzw. die Qualität des Zieltextes abzielen, nicht schlüssig sind“ (Siepmann 2013: 189, vgl. u. a. auch Kolb 2016: 15f.). Dieser Einschätzung kann aus translationswissenschaftlicher Sicht nur zugestimmt werden. Entsprechend sorgfältig sollten daher die Grundlagen erarbeitet werden, wenn Aufgaben zum Dolmetschen und Übersetzen in den Fremdsprachenunterricht integriert werden. Es wird – an anderer Stelle - noch genauer zu überprüfen sein, inwiefern die im Begleitband beschriebenen Kompetenzen überhaupt tatsächlich im studien- bzw. berufsbegleitenden Fremdsprachenunterricht auf den dort vorgesehenen Stufen erreicht werden können und inwieweit diese Kompetenzstufen in diesem Rahmen eigentlich sinnvoll erscheinen.⁶ Hier wird also durchaus für eine Abgrenzung professioneller translatorischer Kompetenz von Übersetzer*innen und Dolmetscher*innen gegenüber derjenigen Kompetenz plädiert, die Absolvent*innen anderer Fachrichtungen (z. B. Ingenieur*innen, Informatiker*innen, Betriebswirt*innen, Jurist*innen, Mediziner*innen etc.) in ihrer alltäglichen beruflichen Praxis zunehmend benötigen. Dieser Vorschlag geht auf eine Idee zurück, die die Translationswissenschaftlerin Christiane Nord schon im

6 Beispielsweise erscheint es mehr als fraglich, ob Sprachkursteilnehmer*innen aller Fachrichtungen auf C2 tatsächlich befähigt werden können, „abstrakte Texte eines breiten Themenspektrums flüssig und unter Beibehaltung von Nuancen aus der A-Sprache in die B-Sprache“ mündlich zu übertragen (114), ob sie ein breites thematisches Spektrum abstrakter Texte „außerhalb ihres eigenen Fachgebietes“ in die B-Sprache schriftlich übersetzen können (114, selbst wenn der Begleitband die sachliche Überprüfung durch einen Fachexperten vorsieht) und ob sie „ein thematisch – auch fachlich - breites Spektrum abstrakter Texte klar, flüssig und strukturiert sowie unter Beibehaltung von Stil, Register und auch feineren Nuancen“ in die B-Sprache dolmetschen können (124). An den Anforderungen, vor die diese Aufgabe sie stellt, ändert auch die Vorgabe nicht viel, dass sie Freunde und Kollegen als Adressat*innen haben. Einwände dagegen dürften aus translationswissenschaftlicher und –didaktischer Perspektive reichlich bestehen: Nicht umsonst werden professionelle Übersetzer*innen und Dolmetscher*innen neben den Sprachen, der Translationswissenschaft und ihren Methoden zusätzlich in mindestens einem Fachgebiet sehr gründlich ausgebildet (das oft als Ergänzungsfach oder Sachfach bezeichnet wird), und nicht umsonst arbeiten sie in der Regel überwiegend aus ihren Arbeitssprachen in die A-Sprache, um nur zwei wichtige Problemkreise zu benennen.

Jahr 1997 vorstellte (Nord 1997). Sie sah schon damals die Notwendigkeit, neben Übersetzungsexperten mit Fachkompetenzen (also in Translationsstudiengängen qualifizierte Übersetzungsprofis) auch Fachexperten mit Übersetzungskompetenz auszubilden. Anliegen dieses Beitrags ist es, hierfür neue und brauchbare Grundlagen anzubieten.

Deshalb soll hier unter Sprachmittlung das schriftliche oder mündliche Übertragen von (gesprochenen und geschriebenen) Ausgangstexten verstanden werden, das einen Sprachwechsel einschließt. Es ist nicht von einem prinzipiellen Unterschied in den Anforderungen oder kognitiven Prozessen zum Übersetzen und Dolmetschen auszugehen, eventuell aber durchaus von deutlich divergierender Qualität und auch Anforderungen an Zieldtexte, Komplexität der Aufträge und Projekte sowie Professionalität und Routine in der Ausführung (beispielsweise beim Einsatz von Übersetzungs-Tools oder Dolmetschmethoden). Punktuell können hochspezialisierte Expert*innen anderer Fachgebiete professionellen Translator*innen sogar überlegen sein, dann nämlich beispielsweise, wenn sie aufgrund ihrer fachlichen Spezialisierung und ihrer Herkunftssprache sowohl das erforderliche Fachwissen wie auch die sprachliche Vertrautheit mit Konventionen der Zielsituation und –texte ebenso mitbringen, wie Erfahrungen mit der alltäglichen niedrigschwelligen Sprachmittlung.

Sehr weitgehendes Einverständnis besteht darin, die Sprachmittlung als komplexe Kompetenz zu beschreiben (vgl. etwa Kolb 2016, Reimann 2016, De Florio-Hansen 2015, Siepmann 2013 etc.): Um diese lehren und im Sinne von Lernerfolgskontrolle auch beurteilen zu können, bedarf es allerdings einer sehr genauen Vorstellung davon, welche Teilkompetenzen involviert sind und wie diese bewertet werden können.

3. Teilkompetenzen der Sprachmittlung

Bisherige Versuche der Fremdsprachendidaktik, Sprachmittlung als komplexe, aus verschiedenen Teilkompetenzen bestehende, anspruchsvolle kommunikative Aufgabe zu fassen, waren zwar bei der Aufnahme der Aktivität in Lehrpläne und Abiturprüfungen sehr hilfreich. Es bestehen aber weiterhin Unschärfen und Unsicherheiten dabei, wie sich die Sprachmittlungskompetenz von der Sprachkompetenz unterscheidet und welche Bewertungskriterien zu berücksichtigen sind, wenn man vermeiden möchte, dass letztlich doch die Beurteilung rein sprachlicher Voraussetzungen einfließt. Das mag auch an den Modellen translatorischer Kompetenz liegen, die bislang zu diesem Zweck herangezogen wurden. Selbst anerkannte, verbreitete translationswissenschaftliche Konzepte stoßen hier nämlich an ihre Grenzen: Viele begnügen sich entweder damit, einzelne Fertigkeiten aufzulisten, können deren Zusammenwirken für die gelingende Translation dann jedoch nicht erklären

– oder sie delegieren diese Aufgabe an eine nicht näher beschriebene strategische Kompetenz, eine Art *Black Box*, die verschiedene erforderliche Prozesse steuert, ganz zu schweigen davon, dass sie oft unzureichend zwischen sprachlicher und translatorischer Kompetenz unterscheiden bzw. trennen⁷. Damit liefern sie wenig Anhaltspunkte dafür, was genau beim Übersetzen oder Dolmetschen zu tun ist und in welcher Qualität (abgesehen vielleicht von dem jeweils erforderlichen Niveau der Sprachkenntnisse). Daher können sie auch keine geeignete Grundlage für didaktische Konzepte zur Entwicklung dieser Kompetenz im Fremdsprachenunterricht bilden. Für fremdsprachendidaktische Zwecke geeigneter als die bisher überwiegend berücksichtigten Ansätze erscheint Riskus (1998) bislang wenig beachteter Vorschlag, der fünf Teilkompetenzen unterscheidet.

Riskus Modell ist allerdings bei weitem zu umfassend und zu komplex, um hier vollständig vorgestellt zu werden. Deshalb können ihre Teilkompetenzen zunächst nur stark reduziert skizziert, dann jeweils anhand alltagsweltlicher Vorstellungen von Translation auf dem Niveau von Allgemeinbildung (= „naive Alltagskompetenz“ nach Cnyrim et al. 2013) ausgeführt und anschließend einer ersten grundlegenden funktionalen Kompetenz gegenübergestellt werden, die rudimentäre und punktuelle translatorische Grundkenntnisse und Fähigkeiten nutzt. Diese beiden Beschreibungen entsprechen den beiden ersten von insgesamt fünf Niveaustufen eines Entwicklungsmodells für die Ausbildung von Translator*innen (vgl. Cnyrim et al. 2013). Neben diesen beiden ersten Kompetenzstadien umfasst das Modell außerdem das Bachelor- und Masterniveau im Übersetzungs- bzw. Dolmetschstudium sowie eine darüber hinaus gehende professionelle Expertenkompetenz im Beruf. Die eingehendere Beschreibung der ersten beiden Stufen in diesem Entwicklungsmodell erscheint sinnvoll, wenn es darum geht, den herkunftssprachlichen Unterricht an Hochschulen um die Vermittlung einer grundlegenden Sprachmittlungskompetenz zu erweitern. Dieses Entwicklungsmodell translatorischer Kompetenz ist nicht nur geeignet, die grundlegende funktionale Kompetenz insgesamt klar von derjenigen abzugrenzen, die für professionelles Übersetzen und Dolmetschen erforderlich ist, es taugt auch als Basis für die Entwicklung von Curricula für den Sprachunterricht, ebenso wie zur Ableitung von operationalisierbaren Bewertungskriterien.

Die entscheidenden translatorischen Teilkompetenzen nach Risku sind die fünf Dimensionen *Leitbilder*, *Makrostrategiebildung*, *Informationsintegration*, *Maßnahmenplanung* und *Selbstorganisation*. Sie sind zur Erfüllung der Aufgaben von Translator*innen bei der Herstellung interkultureller Kommunikation (für Dritte) erforderlich, da diese nach Risku (1998: 91) auch beratende, begutachtende und interpretierende Aufgaben übernehmen müssen.

7 Für eine ausführliche Diskussion s. Cnyrim et al. 2013.

3.1. Leitbilder

Leitbilder beinhalten generelle Vorstellungen vom Zweck des Übersetzens insgesamt und davon, was wir tun, wenn wir übersetzen und dolmetschen (ebd. 138-145). Sie versuchen, den Sinn des Übersetzens zu erfassen und in einen größeren Zusammenhang einzuordnen. Dabei weisen sie eine große Bandbreite an Möglichkeiten auf, die die folgenden Beispiele verdeutlichen: - Familienangehörigen, Freund*innen oder Kolleg*innen helfen, - die eigenen Sprachkenntnisse bewusst einsetzen bzw. nicht einrosten lassen, - zu internationaler Verständigung beitragen oder auch - den Erfolg der eigenen Firma oder der eigenen Karriere vorantreiben bis hin zu komplexen Theoriegebäuden wie etwa dem Übersetzen als verantwortungsvollem Dienst an der Menschheit oder als gesellschaftlichem Machtinstrument bzw. einem Beitrag zum Ausgleich von Machtasymmetrien etc. (vgl. 140). Leitbilder sind den Übersetzenden oft als Bilder oder Metaphern verfügbar, die diese (Alltags-) Theorien, auf die sie sich bei ihrem translatorischen Handeln stützen, anschaulich machen. Meist strukturieren und organisieren Leitbilder dieses Handeln selbst dann, wenn sich Übersetzende dessen nicht bewusst sind. Das bedeutet, dass wir alle bei Sprachmittlungsprozessen zumindest implizite Leitbilder befolgen.

Laien stellen sich Translation beispielsweise oft als eine Art Signaltransport vor, bei dem versucht werde, dem Ausgangstext Inhalte zu entnehmen und sie in der Zielsprache neu zu verpacken. Mit zunehmender Erfahrung entwickeln sich mehrere Leitbilder sowie die Fähigkeit, diese je nach Kontext reflektiert auf neue Situationen und komplexere Probleme sinnvoll anzuwenden (vgl. 140).

Ein lohnendes Ziel für den Aufbau translatorischen Grundwissens und Know-hows im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts an Hochschulen ist deshalb die Vermittlung grundlegender Kenntnisse zu Bedeutungsaufbau und –aushandlung, ihrer Dynamik sowie zu Translationsprozessen und eine Sensibilisierung für das semantische Potenzial von Äußerungen. Erst mit der Erkenntnis, dass Wörter nicht per se Bedeutung enthalten, sondern Sprachgemeinschaften und –benutzer diese festlegen, aushandeln und in der Sprachnutzung bestätigen, können laienhafte Leitbilder vom Übersetzen und Dolmetschen aufgegeben und durch vielseitigere Vorstellungen ersetzt werden, die dann auch flexiblere Problemlösungen für das translatorische Handeln ermöglichen. Hierzu wäre es sinnvoll, im herkunftssprachlichen Unterricht grundlegende Kenntnisse von verschiedenen Beschreibungsmöglichkeiten für Übersetzungsvorgänge aus der Translationstheorie zu diskutieren und deutlich zu machen, welche Entscheidungsspielräume ein verändertes Leitbild eröffnet und auch abverlangt, wie es aber auch zu ökonomischeren, adressaten- und situationsangemesseneren Lösungen führt.⁸

⁸ Risku betont zu Recht die Bedeutung, die der Umgang mit Wissen in der Form deklarativer und prozeduraler Reflexion hat. Statt Regeln zu pauken, gilt es also das eigene Wissen zu vernetzen, damit es zur Lösung konkreter Problemsituationen brauchbar ist. Externalisierung und Evaluation der eigenen

3.2. Makrostrategiebildung

Mithilfe von Makrostrategien bestimmen Übersetzende die Ziele und den Zweck ihres translatorischen Handelns auf der Ebene einer konkreten Übersetzung oder Verdolmetschung mehr oder weniger differenziert (vgl. ebd.145) und passen ihre Strategie im Verlauf des Übersetzungsprozesses idealerweise dynamisch an. Sie lernen, ihre Übersetzungsstrategie zu verbalisieren und Ziele zu priorisieren.

Während anfangs noch Versuche dominieren, einzelne (Oberflächen-)Elemente von Sprache und Bedeutung aus dem Ausgangstext in der Zielsprache wiederzugeben, führt eine größere Fähigkeit, die Übersetzungs- bzw. Dolmetschsituation zu verbalisieren, zu reflektieren und sich ihr auch anzupassen, zunehmend zu flexiblen Strategien und konstruktivem translatorischem Handeln, das Kontext und Auftrag der Übersetzung berücksichtigt.

Auch in den Situationen, in denen Fachleute anderer Disziplinen in ihrem beruflichen Alltag übersetzen und dolmetschen, spielt der Auftrag häufig eine sehr entscheidende Rolle für die Entwicklung einer effektiven Makrostrategie. So wird der Zieltext bei der Übersetzung einer Bedienungsanleitung erheblich anders aussehen, je nachdem, ob die wesentlichen Vorteile bei der Handhabung eines neuen Geräts für Kolleg*innen zusammengefasst werden, oder ob eine Produktdokumentation in einer anderen Sprache für den Export des Geräts erstellt werden soll. Die Beachtung des Auftrags und das Bewusstsein, dass verschiedene Aufträge für denselben Ausgangstext zu sehr unterschiedlichen Zieltexten führen werden, helfen den Übersetzenden dabei, ökonomische und effiziente Makrostrategien zu entwickeln und bei der Zieltextproduktion umzusetzen. Experten verwenden mehr Zeit und Sorgfalt auf die Interpretation des Auftrags als Laien und sehen sie als ersten und sehr wichtigen Schritt im Übersetzungsprozess. Häufig stützen sie ihre Makrostrategie auf eine ausführliche Ausgangstextanalyse. Im Gegensatz dazu gehen Laien weniger bewusst mit ihrem (oft impliziten) Leitbild um und erarbeiten keine explizite Makrostrategie, sondern folgen momentanen impliziten Zielen, die sie aus ihrer weniger gründlichen Interpretation des Ausgangstextes – oft auch nur unbewusst – ableiten. Die gewählte Makrostrategie ist eine der wichtigsten Evaluationsgrundlagen für die Güte von Übersetzungsleistungen (148). Deshalb sollte die Beurteilung im Lehrkontext idealerweise eine explizite Diskussion der Makrostrategie enthalten, um so Beurteilungskriterien nachvollziehbar zu machen. Laienübersetzer neigen zu komplexitätsreduzierenden Strategien, die beispielsweise als Wiedergabe eines von der Situation vermeintlich unabhängigen Ausgangstextinhalts beschrieben werden, was zu Zieltexten führt, die unter Umständen deutlich weniger adressatengerecht ausfallen und deshalb weniger brauchbar sind. Erfahrenen Übersetzer*innen und

Handlung durch verbalisierte Metakognition (mit Hilfe der Sprache deklaratives Wissen zu bilden und die eigenen Handlungen auch verbal zu reflektieren) sieht sie dazu als entscheidendes Entwicklungsprinzip (109-111).

Dolmetscher*innen gelingt die Bewältigung konkurrierender Ziele, weil sie vorrangige Probleme erkennen und die Verantwortung dafür übernehmen, bestimmte Ziele zu priorisieren, eventuell nach zusätzlicher eigener Recherche oder unter Hinzuziehung weiterer Spezialist*innen, so wie es der Begleitband auch vorschlägt: „Can translate into (Language B) technical material outside his/her field of specialisation written in (Language A), provided subject matter accuracy is checked by a specialist in the field concerned.“ (CEFR Companion Volume, 114). Gut einschätzen zu können, wie viel zusätzliche Expertise für eine konkrete Übertragung eingeholt werden muss, ist sehr wichtig, weil hier erfahrungsgemäß ein hoher Arbeitsaufwand entstehen kann. Diese Kompetenz fällt in den Bereich der Informationsintegration.

3.3. Informationsintegration

Informationsintegration gleicht sowohl die Kommunikations- als auch die Auftragsituation in der Ausgangs- und in der Zielkultur ab, um herauszufinden, wie die Ziel-situation mit Hilfe des Translats gestaltet werden soll (157). Diese Kompetenz steuert den Rückgriff auf Vorwissen, auf vom Auftraggeber geliefertes Material sowie zusätzliche eigene Recherchen und beinhaltet ebenso das Ausgangstextverständnis wie die Zieltextrevision, die einen bedeutenden Anteil dieser Subkompetenz ausmacht (152-206). Günstig wirkt sich eine gute Einschätzung des eigenen vorhandenen Wissens (und seiner Lücken) sowie des Ausgangsmaterials aus, weil sie gezielte (und damit zeitsparende) Informationssuchprozesse ermöglicht.

Auch hier konzentrieren sich Laien stark auf Oberflächenmerkmale von Sprache und dies vor allem im Ausgangstext (d. h. sie erkennen hauptsächlich unbekannte Wörter als ein Übersetzungsproblem) sowie die sogenannten Intentionen des Autors und gleichen bei der Revision Ausgangs- mit Zieltextelementen ab.

Die Qualität von Übersetzungen hängt in hohem Maße von der Recherche ab. Deshalb ist sie oft mit erheblichem Aufwand verbunden. Eine zielgerichtete, ökonomische Recherche ist ein entscheidender Faktor für eine effiziente Übersetzung. Aus diesem Grund sollte den Recherchetechniken Zeit und Aufmerksamkeit bei der Entwicklung der Kompetenz Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht gewidmet werden. An dieser Stelle ist offensichtlich, wie sich die von professionellen Übersetzer*innen und Dolmetscher*innen zu fordernde Kompetenz von derjenigen unterscheiden sollte, die wir von anderen Fachexperten mit Übersetzungskompetenz erwarten dürfen: Professionelle Translator*innen müssen sich – auf der Grundlage sicherer Sprachbeherrschung und tiefer Kulturkenntnisse sowie gefestigter Übersetzungs- und Dolmetschmethoden - in eine gewisse Bandbreite verschiedener Spezialgebiete einarbeiten können. Von Fachexpert*innen mit einer grundlegenden Übersetzungskompetenz hingegen kann dies nicht erwartet werden. Wesentlich sinnvoller erscheint es, sie durch translatorisches Grundla-

genwissen und diesbezügliche Fähigkeiten in die Lage zu versetzen, in alltäglichen beruflichen Situationen *aus ihrem Spezialgebiet* sprachlich und kulturell zu mitteln, sofern der Auftrag nicht aus rechtlichen, sachlichen oder ethischen Gründen die Hinzuziehung eines professionellen Translators erfordert. Die tiefe Spezialisierung von Fachexpert*innen erlaubt es ihnen andererseits, mit minimalen Recherchen auszukommen, die jedoch im Fremdsprachenunterricht beispielhaft eingeübt werden sollten. Unentbehrlich ist für beide Gruppen die Fähigkeit, die Grenzen der Recherche selbst zu bestimmen (171).

Mit wachsender Erfahrung und größerem Weltwissen neigen Übersetzende weniger dazu, einen möglichst großen Wortschatz aufbauen zu wollen. Sie erkennen, dass eine intentionale Informationssuche die wesentlich ökonomischere Strategie ist. Außerdem erweitern sie ihr Wissen nicht mehr nur durch Nachschlagen im Wörterbuch, sondern sehr zielgerichtet anhand von digitalen und analogen Hilfsmitteln und Enzyklopädien, Fachliteratur, Terminologie und Datenbanken oder anhand sogenannter Paralleltexte⁹ sowie von anderen authentischen Texten aus der Zielsituation (167). Eine stärker zweckorientierte als kumulative Informationsintegration zeigt sich auch darin, dass bei der Analyse translatorischer Probleme und des Ausgangstextes auch dessen Situation und Kontext berücksichtigt werden. Unterstellte Autorenintentionen und ‚inhärente‘ Bedeutungen von Texten werden zunehmend hinterfragt. Bei der Zieltextrevision wird neben sprachlicher Korrektheit auch die funktionale Angemessenheit in der Zielsituation berücksichtigt.¹⁰

3.4. Maßnahmenplanung und Entscheidung

Die Fähigkeit zur Planung und Entscheidung translatorischen Handelns beinhaltet auch die Organisation und Durchführung des Übertragungsprozesses, also Vorgehens- und Produktionsweisen, die in einem konkreten Translationsfall gewählt werden, inklusive bestimmter Mikrostrategien des Produzierens selbst, also die aufgabenbezogene Vorgehensweise sowie die Durch- und Umsetzungskompetenz (206). Natürlich greift es viel zu kurz, sich Übersetzen und Dolmetschen so vorzustellen,

9 Unter Paralleltexten versteht man zielsprachliche Texte zu einem möglichst ähnlichen Sachthema. Gerade auf den Fachgebieten unserer Sprachkursteilnehmer*innen an Hochschulen entwickelt sich die Fachsprache so rasant, dass Spezialbegriffe noch nicht einmal mehr in guten Fachwörterbüchern zu finden sind. Umso verlockender ist der Rückgriff auf Texte zum Spezialgebiet im Internet, jedoch müssen die Sprachkursteilnehmer*innen lernen, sprachlich zuverlässige Quellen dort von eher zweifelhaften zu unterscheiden (die englische Version einer Homepage aus einem nicht-englischsprachigen Land sollte man beispielsweise nicht automatisch als vertrauenswürdige Quelle einstufen, auch wenn es sich eventuell um ein angesehenes Unternehmen o. ä. handelt).

10 Hier ist zu beachten, dass die Expertenkompetenz in der Revision nicht mit der Übersetzungskompetenz allgemein korrelieren muss. Hinzu kommt, dass die Fähigkeit, Texte zu evaluieren, sich nicht ‚nebenbei‘ entwickelt. Nicht nur aus diesen beiden Gründen empfiehlt es sich, Textrevision als professionelle Qualitätssicherung mit ihren ganz eigenen kognitiven Anforderungen auch gesondert zu unterrichten (202-203).

als würde es genügen, sich einen hinreichenden Vorrat an explizitem Wissen (wie etwa sogenannte äquivalente Wörter oder Phrasen oder textsortenspezifische Standardentsprechungen) anzueignen, das dann für jede Übertragung nur angewendet werden müsse.

Laien verlassen sich noch sehr weitgehend auf automatisierte (routineartige) Mikrostrategien, die oft auf dekontextualisierte Daumenregeln zurückgreifen. Eine typische Laienstrategie würde beispielsweise in dem Versuch bestehen, nach Möglichkeit jedes einzelne Wort zu übersetzen (211). Auch in dieser Subkompetenz zeichnet sich Laienhandeln durch Statik, Fremdbestimmtheit (Reaktivität), Regelorientiertheit, Fixierung auf Einzelteile und Oberflächenstrukturen aus. Maßnahmen werden ad hoc und eher zufällig denn überlegt und systematisch ergriffen (212). Entwickelt sich eine translatorische Grundkompetenz, dann leiten translationsorientierte Ausgangstextanalyse und die Funktion des Zieltextes in der Zielsituation die Organisation und Ausführung. Dazu gehört selbstverständlich, sich mit der Textverwendung in der Zielsituation zu beschäftigen (208), aber auch, einschätzen zu können, welche Vorgehensweise für eine gegebene Kommunikationssituation adäquat ist, und aus verschiedenen möglichen Verhaltensweisen eine angemessene auszuwählen. Kompetente Planungsstrategien zeichnen sich durch ein höheres Maß an Abstraktion, Mehrdimensionalität und damit Komplexität aus (214). Hier kann in der Vermittlung stark über die Auswahl der Texte (und ihre Länge) oder Situationen differenziert werden (z.B. liegt bei Alltagsgesprächen der Schwerpunkt der Planung häufig auf der jeweils folgenden Äußerung, weshalb sie sich für Übungszwecke auf einer niedrigen Entwicklungsstufe der Sprachmittlungskompetenz gut eignen). Zunehmende Übersetzungskompetenz erfordert, die Maßnahmenplanung immer mehr an Struktur und Funktion des Gesamttextes auszurichten, statt sich an rein sprachlichen Einheiten wie etwa Satzgrenzen zu orientieren. So sollte sich die Planung von einer linearen und auf den Ausgangstext fixierten Sammlung brauchbarer Einzelelemente (z. B. Vokabular) entfernen und sich hin entwickeln zu einer Interaktion von Detail und Ganzem, geleitet von einer übergeordneten kommunikativen Makrostrategie. Dies betrifft sowohl das Vorgehen bei der Erfassung des Ausgangstextes wie auch bei der Produktion des Zieltextes. Damit entfernen sich die Übersetzenden gleichzeitig von einem reduktiven Leitbild, das Übersetzen als handwerklichen, ausgangstextorientierten Wiederaufbau eines Textes im Baukastensystem, unabhängig von einer Auftragserfassung, nur mit einer anderen Kodierung versteht (217). Nur so kann die Notwendigkeit, ggf. zu erklären (z.B. zielkulturelle Besonderheiten oder Realien), zu umschreiben, an Bekanntes anzubinden oder nach zielsprachlichen Normen zu modifizieren etc. berücksichtigt werden, die oft für das Schaffen von Verständnis gerade besonders wichtig ist. Erfolgreiche Übersetzer*innen verwenden mehr Zeit auf die Planungsphase und treffen insgesamt mehr Entscheidungen, allerdings zunächst vorsichtig und allgemein, dann erst

spezifischer. Sie orientieren sich daran, einen für die Zielkultur und –situation sinnvollen Text zu gestalten.

3.5. Selbstorganisation

Selbstorganisation schließt Selbstmanagement ein (im Sinne einer bewussten Modellierung und Verbesserung eigener Übertragungsvorgänge) sowie die Vorstellungen von der Rolle und Verantwortung, die mit dem Übersetzen gesellschaftlich wie beruflich einhergehen (228-229), aber auch Kooperationsfähigkeit.

Laien haben wenig Bewusstsein von der Macht, die Translator*innen in den jeweiligen Situationen ausüben können. Sie neigen stark dazu, die Verantwortung ausschließlich den Parteien zuzuschreiben. In einer grundlegenden Selbstorganisationskompetenz setzt die Erkenntnis für die Verantwortung in Sprachmittlungssituationen ein sowie für die eigenen handlungsleitenden Prinzipien beim Übersetzen und Dolmetschen und die Fähigkeit, diese zu bewerten (einsetzendes Rollenbewusstsein). „Das Maß an Kompetenz“, so Risku „korreliert mit der Bereitschaft, Verantwortung für die Lösung von Problemen zu übernehmen“ (231).¹¹

Zur Illustration soll das Beispiel einer Sprachmittlerin im Krankenhaus herangezogen werden, die verschiedene Entscheidungen zu treffen hat. Nehmen wir an, sie wurde damit beauftragt, ein Anamnesegespräch zu dolmetschen und kennt den Patienten bereits aus einer früheren Begegnung. Gleichzeitig weiß sie um den Zeitdruck des Krankenhauspersonals. Sieht diese Dolmetscherin ihre Verantwortung darin, durch die Ausgestaltung der Sprachmittlung zum Heilungsprozess des Patienten beizutragen, dann kann sie beispielsweise besonders darauf achten, jede einzelne Frage des medizinischen Personals auch dann zu dolmetschen, wenn sie die Antwort schon kennt – und nicht der Versuchung zu erliegen, die Fragen über den Kopf des Patienten hinweg schnell zu beantworten. In diesem Beispiel wäre ihr Verhalten in der Überzeugung begründet, dass der Patient so mehr Vertrauen entwickelt und sich nicht aus der Kommunikation ausgeschlossen fühlt, was leicht passieren könnte, wenn er beobachtet, dass die Dolmetscherin sich mit dem Klinikpersonal über ihn unterhält, aber nicht versteht worüber. Gleichzeitig entscheidet sie sich damit gegen die Interessen des Krankenhauses, das vordergründig an einer möglichst schnellen Abwicklung interessiert ist und es möglicherweise zu schätzen wüsste, wenn sie durch direkte Antworten ohne Rückfrage an den Patienten die Dauer des Gesprächs abkürzen würde.

Kompetentes Dolmetschen (und im Übrigen auch Übersetzen) setzt eine Abwägung der Loyalitätsbeziehungen zu Auftraggebern, Klienten oder Kunden (die nicht im-

¹¹ Anders sähe die Konstellation beispielsweise bei einem Verdacht auf Schlaganfall aus, eine Situation, in der jede Minute zählt und sich die Dolmetscherin mit demselben Handlungsziel anders entscheiden und alle Fragen schnellstmöglich beantworten müsste.

mer übereinstimmen müssen), Ausgangs- und Zieltext sowie Ausgangs- und Ziel-situation und –kultur, Handlungsziel (hier die Genesung des Patienten) oder Kommunikationsziel (hier die Fragen beantworten) sowie den eigenen Interessen der Dolmetschenden voraus, die für jede Situation eigens priorisiert werden müssen. Je nach dem Verständnis von der eigenen Verantwortung in der jeweiligen Situation kann das zu unterschiedlichen Entscheidungen führen, die unter anderem vom Rollenverständnis der Sprachmittler*innen abhängen (z.B. Sprachrohr einer Partei vs. aktive Unterstützung der Genesung¹²). Kompetentes Übersetzen oder Dolmetschen bedeutet in vielen Fällen auch eine vorherige detaillierte Auftragsklärung, gegebenenfalls auch Rückfragen dazu beim Auftraggeber oder im Extremfall sogar die Ablehnung eines Auftrags. Davon berichtete eine indische Übersetzerin, die von einer Marathi-Sprecherin mit sehr geringer Allgemeinbildung und noch geringerem Wissen über Deutschland gebeten wurde, einen auf Deutsch verfassten Ehe- und Erbvertrag zu übertragen. Anstatt das zu tun, riet die Übersetzerin der Klientin davon ab, diesen Vertrag zu unterschreiben und erläuterte ihr, warum der Vertrag für sie sehr nachteilhaft und in ihren Augen nicht zu akzeptieren sei. Statt beispielsweise lediglich die Höhe der zugesicherten monatlichen Unterhaltszahlungen im Falle einer Scheidung in Rupien umzurechnen (was der Klientin als stattliche Summe erscheinen musste), informierte sie sie über die Lebenshaltungskosten in Deutschland (wodurch klar wurde, dass sie davon ihre Grundbedürfnisse in Deutschland nicht einmal ansatzweise würde decken können). Auch in diesem Fall hat die Übersetzerin aufgrund eines ausgeprägten Bewusstseins für die eigene Verantwortung und Loyalität entschieden.

Für diese Problematik sind Herkunftssprecher*innen besonders sensibel, weil sie in der Regel Erfahrungen mit dem niedrighschwelligem Dolmetschen in informalen Situationen mitbringen und eventuell selbst schon Versuche der Beteiligten erlebt haben, die dolmetschende Person für eine der Parteien zu vereinnahmen. Im Rahmen ihrer Ausstattung mit einer translatorischen Grundkompetenz muss deshalb unbedingt auch die Frage ihren Platz finden, welche übersetzerischen Rollen übernommen werden können und welche nicht, ob aus Loyalitätsgründen oder zum Beispiel auch weil die eigenen Fähigkeiten dafür nicht ausreichen. Kriterien für diese Entscheidung zu entwickeln und damit auch begründen zu können, schließt den Kreis zum Leitbild.

Diese fünf Dimensionen betrachtet Risku nicht als voneinander getrennt, sondern als eng miteinander verflochten und in wesentlich höherem Maße verwoben, als es die Subkompetenzen von sogenannten Listenmodellen sind. Das darauf fußende Entwicklungsmodell versteht sich als die Beschreibung idealtypischer Niveaustufen. Diese müssen nicht notwendigerweise zeitlich genau mit dem tatsächlichen Ablauf

12 vgl. die umfangreiche Diskussion zur sogenannten *Agency* beim Dolmetschen stellvertretend und beispielhaft: Prunč (2016) oder Allaoui (2005).

der Lernprozesse Einzelner übereinstimmen. Vielmehr war das Ziel, gesicherte und differenzierte Kriterien bereitzustellen, die es erlauben, die Ausprägung dieser Kompetenzen im Laufe ihres Erwerbs von einem Laienstadium bis hin zu dem von Experten so zu charakterisieren, dass sie später auch operationalisiert werden können, sei es zur Bestimmung und Messung der translatorischen Kompetenz, die Einzelne erreicht haben, zur Festlegung und Überprüfung von Lernzielen in bestimmten Kursangeboten bzw. Studiengängen oder zur Entwicklung geeigneter Lernformate und (Weiter-)Bildungsangebote. Die tatsächliche translatorische Kompetenz einer einzelnen Person zu einem gegebenen Zeitpunkt für einen bestimmten Sprach- und Kulturraum hängt jeweils von einer Reihe von äußeren Bestimmungsfaktoren ab, also beispielsweise von Persönlichkeitsfaktoren wie dem Alter, der persönlichen Reife, der Lebenserfahrung inklusive den Aufenthalten oder der Intensität des Kontakts zum entsprechenden Kulturraum, aber auch der Vorbildung und der Lernbiographie. Individuen können auch gleichzeitig Kompetenzen auf verschiedenen Stufen ausbilden: in Abhängigkeit von Sprache (bspw. unterschiedliche Kompetenzstufen für verschiedene Sprachen), Kontext, Thema oder Fachgebiet und konkreter Fragestellung bzw. fachlichem Bezug.

Auch hier bringen herkunftssprachliche Expert*innen anderer Fachrichtungen ein großes Potenzial mit, und zwar aufgrund ihrer Spezialisierungsgebiete einerseits, in denen sie schon aus beruflichen Gründen ihre Kenntnisse stets aktualisieren, und in ihrem intensiven Bezug zu Herkunftssprache und –kultur andererseits, den sie oft auch aus familiären Gründen pflegen und vertiefen. Mit dieser Gruppe an den spezifisch translatorischen Fähigkeiten zu arbeiten, die für die Sprachmittlung erforderlich sind, ist gerade deshalb besonders vielversprechend, weil nicht gleichzeitig Fachwissen aufgebaut und Sprachkenntnisse erst erarbeitet werden müssen, sondern in beiden Bereichen bereits auf Kenntnisse und Erfahrungen zurückgegriffen werden kann, meist sogar zusätzlich auf praktische Erfahrungen mit der Sprachmittlung.

4. Wie lassen sich diese Teilkompetenzen im Sprachunterricht entwickeln?

Ein Curriculum für diese spezielle Gruppe müsste also den Übergang von Stufe 1, dem Laienübersetzen, zur Stufe 2, einer grundlegenden funktionalen Sprachmittlungskompetenz, sicherstellen. Um dieses Ziel möglichst klar zu konturieren, folgt hier eine zusammenfassende Beschreibung der beiden Entwicklungsniveaus im Ganzen.

4.1. Laienübersetzen

Auf dieser Stufe wird die Fähigkeit beschrieben, in einfachen und alltäglichen Situationen laienhaft zu übersetzen (z. B. alltägliche private Korrespondenz). Dies geschieht oft unreflektiert auf der Grundlage der Vorstellung eines sprach- und bedeutungsbezogenen „Elementetransports“ als implizitem Leitbild. Der Übersetzungsvorgang bleibt auf dieser Stufe auf oberflächenstrukturelle (beispielsweise grammatische oder lexikalische) Ausgangstextelemente konzentriert, die direkt mit interlingualen Assoziationen verknüpft und auf der Grundlage deklarativer Regeln verarbeitet werden. Ebenso beschränkt sich die Textrevision auf einen reinen Abgleich zwischen Ausgangstext- und Zieltextelementen. Übersetzer auf dieser Stufe greifen für diesen „Elementetransport“ vorwiegend auf automatisierte Strategien und Faustregeln zurück. Die eigene Entscheidungsmacht beim Übersetzen wird nicht erkannt, die Übersetzungen weisen keine oder kaum Kreativität auf. Übersetzer*innen auf dieser Kompetenzstufe erkennen ihre Verantwortung für die Herstellung von Verständigung nicht, weil sie ihre Tätigkeit als eine Art Inhaltsangabe mit Sprachwechsel verstehen; für die Kommunikation und deren Steuerung werden andere verantwortlich gemacht.

Das Verständnis translatorischer Situationen und Kontexte ist bei Übersetzer*innen auf dieser Stufe auf naive (Alltags-)Theorien beschränkt. Sie verfügen über ein schmales, oberflächliches Wissen in diesem Bereich, das über Alltagswissen im Sinne von einfachem Faktenwissen über Translation nicht hinausgeht. Ihre Fähigkeit zu translationsrelevanten Schlussfolgerungen ist gering und bleibt in den Grenzen der Allgemeinbildung. Einige translatorische / translationswissenschaftliche Fachausdrücke sind eventuell vorhanden, aber nicht handlungsleitend, ihr Bedeutungsumfang bleibt umgangssprachlich. Ebenso sind translationswissenschaftliche Definitionen und / oder Konzepte nur in Ansätzen verfügbar (vgl. Cnyrim et al. 2013: 30).

Bei den Besucher*innen herkunftssprachlicher Lehrveranstaltungen an Hochschulen dürfte ein eher überdurchschnittliches Maß an Allgemeinbildung vorausgesetzt werden können, das das Fachwissen in ihrer Disziplin ergänzt. Sie befinden sich in einer für Lernprozesse privilegierten Lebensphase. Außerdem ist die Möglichkeit, an Sprachmittlungserfahrungen und –routinen anzuknüpfen und auf sie für ein solches Angebot aufzubauen, von immensem Wert (vgl. De Florio-Hansen 2013: 65). Insgesamt bietet diese Zielgruppe ausgezeichnete Voraussetzungen, um als spätere Fachexpert*innen mit Übersetzungskompetenz auch in ihrem beruflichen Umfeld sprachmittelnd tätig zu werden. Zu diesem Zweck sollte eine grundlegende funktionale Sprachmittlungskompetenz angestrebt werden, die wie folgt beschrieben werden könnte.

4.2. Grundlegende funktionale Sprachmittlungskompetenz

In ersten Situationen und Aktivitäten des interkulturellen Perspektivenwechsels werden translatorisches Können und Wissen passend eingesetzt. Reflexe und Automatisierungen werden zunehmend durch konstruktives Agieren ersetzt. Die zugrundeliegenden impliziten Vorstellungen von translatorischem Handeln werden bewusst gemacht und hinterfragt, die interkulturelle Kommunikationssituation und der Kontext, Ziel und Zweck translatorischen Handelns verbalisiert, analysiert, reflektiert und ggf. im Verlauf des translatorischen Handelns auch angepasst. Die Textanalyse orientiert sich zwar dabei noch teilweise an Oberflächenstrukturen, und Übersetzungsprobleme werden auch noch häufig anhand sprachlicher Einheiten im Ausgangstext bearbeitet, der Text kann jedoch schon als Kommunikationsmittel auch in verschiedenen Textfunktionen eingeordnet werden. „Sprachmittlungsexpertise“ äußert sich noch in Form kontextbezogenen übersetzerischen Könnens und Wissens (überwiegend deklaratives Wissen über translatorische Arbeitsprozesse). Erste Schritte zur intentionalen (statt kumulativen) Informationssuche werden erlernt, ebenso wird die Revision nicht nur unter dem Aspekt sprachlicher Korrektheit vollzogen, sondern auch als Überprüfung des Zieltextes auf seine Funktion in der Zielkultur. Elementare translatorische Kenntnisse befähigen zu fachlich-instrumentellem oder kreativem translatorischem Handeln in wenig komplexen Situationen (die zum Beispiel durch eine Kombination aus vielen Vorgaben und wenig Eigenverantwortung oder aus viel Eigenverantwortung und einer großen Bandbreite an Lösungsmöglichkeiten charakterisiert sind).

Erste translationswissenschaftliche Konzepte können angewandt werden, um Erklärungen zu geben bzw. translatorische Entscheidungen zu begründen. Translatorisches Grundwissen bereitet auf die Fähigkeit zur Bewertung von Zusammenhängen auf der Basis von Sachkenntnis und einfachen Vorgaben vor. Einfache translatorische Fachbegriffe und Zusammenhänge können erklärt werden (ohne jedoch über einen Überblick zu verfügen) (vgl. Cnyrim et al. 2013: 30).

Ein Angebot, das auf die spezifische Entwicklung der skizzierten Sprachmittlungskompetenz für Expert*innen anderer Fachrichtungen im herkunftssprachlichen Unterricht an Hochschulen abzielt, sollte deshalb folgende Inhalte abdecken:

- Leitbilder vom Übersetzen und Dolmetschen (im Sinne Riskus¹³) sollten bewusst gemacht und hinterfragt bzw. erweitert werden (dies kann sehr gut z.B. durch Visualisierungen [Bilder, Schemata] oder szenisch [Pantomime], im Gespräch oder als Aufsatz angeleitet werden (vgl. Risku 1998: 143).

13 Wie auch in anderen Abschnitten dieses Beitrags wurde Hanna Riskus Modell translatorischer Kompetenz als wesentliche Grundlage für diese Empfehlungen verwendet. Gleichzeitig flossen auch die etwa zeitgleich – wenn auch deutlich knapper - formulierten Vorschläge Christiane Nord's ein, die sich 1997 fragte, ob es eine Art übersetzerische Grundkompetenz nicht nur im Hinblick auf die Produktion, sondern auch auf die Rezeption von Übersetzungen gebe.

- Einige wenige Grundbegriffe der Translationstheorie sowie sorgfältig ausgewählte Übersetzungsmodelle gehören zur Grundausrüstung zukünftiger Sprachmittler*innen.¹⁴ Hier ist darauf zu achten, dass diese zum einen nur insoweit vermittelt werden, als sie für Expert*innen anderer Fachrichtungen auf dieser Stufe überhaupt notwendig sind, um beispielsweise Erklärungen zu geben, Kriterien für translatorische Entscheidungen abzuleiten und diese eventuell begründen zu können. Auch sollten sie in einer Weise vermittelt werden, die für Laien verständlich und verarbeitbar ist. Gleichzeitig ist genau dieses deklarative Grundwissen über translatorische Arbeitsprozesse notwendig, um sie effizient gestalten zu können und unter anderem auch um entscheiden zu können, wann aus fachlichen, ethischen oder rechtlichen Gründen professionelle Übersetzer*innen oder Dolmetscher*innen hinzugezogen werden sollten. Die Auseinandersetzung mit einem Minimum an translationswissenschaftlichem Grundwissen ist notwendig, um Textfunktionen und Textsortenkonventionen einschätzen und beachten zu können (vgl. neben Risku auch Nord 1997: 121 und De Florio-Hansen 2013: 65), um Ausgangstextverständnis, Zieltextproduktion und Revision von der Ebene sprachlicher Oberflächenstrukturen lösen zu können, zu einer intentionalen Informationssuche überzugehen und um reflexhaft-automatisiertes translatorisches Handeln durch zunehmend kreatives und konstruktives Agieren ersetzen zu können, das vom Funktionieren des Zieltextes in der Zielsituation und –kultur geleitet ist (vgl. auch Nord 1997: 121). Teilnehmer*innen an einem solchen Angebot sollten unbedingt darin geschult werden, die Analyse auch impliziter Sprachmittlungsaufträge als systematischen Arbeitsschritt zu planen und mehr Zeit auf eine zielgerichtete Ausgangstextanalyse zu verwenden. Zu Unterrichtszwecken kann es sehr sinnvoll sein, den Translationsprozess in diese Arbeitsschritte zu zerlegen und sie einzeln zu bearbeiten. Dazu gehören auch spezifische Recherchemethoden und –tools für das jeweilige Fachgebiet bzw. die Zielsituation. Gerade die Revisionskompetenz sollte dabei eigens bedacht und gesondert thematisiert werden.
- Teilnehmer*innen an einem solchen Angebot sollten schließlich auch dazu befähigt werden, die eigene Rolle im Sprachmittlungsprozess zu erkennen und zu reflektieren und darüber hinaus die eigene Verantwortung mit Blick nicht nur auf die Bedarfsträger (wie Auftraggeber, Klienten, Kunden etc.), sondern auch auf Ausgangs- und Zieltext, -situation und –kultur, Kommunikations- und Handlungsziel sowie die legitimen eigenen Interessen in der jeweiligen Situation zu bewerten.

14 Auch Nord fordert die Kenntnis der wichtigsten übersetzungstheoretischen Modelle mit dem Argument, dass diese die Flexibilität der Übersetzungsstrategien im Hinblick auf den Übersetzungszweck erhöhe (Nord 1997: 120).

- Dabei ist es nicht entscheidend, dass Fachexpert*innen mit Übersetzungskompetenz mit einer umfassenden, Vollständigkeit anstrebenden Übersicht über mögliche Übersetzungsprobleme ausgestattet werden. Vielmehr sollten sie exemplarisch auf ihre systematische Identifikation und Behandlung vorbereitet werden (vgl. Nord 1997: 121). Eine so gefasste Grundkompetenz für die Sprachmittlung sollte also die Fähigkeit schulen, in wenig komplexen Konstellationen Übersetzungsprobleme zu erkennen, und Ansätze bieten, um konsistente, loyale und funktionsgerechte Strategien zu ihrer Lösung zu entwickeln (ebd.).

Um diese Inhalte in konkrete didaktische Konzepte umzusetzen, können folgende erste Empfehlungen als Grundlage dienen:

- Aufgabenstellungen zur Sprachmittlungskompetenz sollten möglichst authentische Situationen nutzen. Sie sind für diese Entwicklungsstufe dann besonders geeignet, wenn sie der realen Lebenswelt der Kursteilnehmer*innen entsprechen (vgl. Kolb 2016: 236, Klewitz 2015: 37, 47, 59; De Florio Hansen 2013: 64). Beispielsweise können sie aus dem Projektunterricht oder aus Austauschsituationen (vgl. Klewitz 2015: 42), dem Praktikum oder Ferienjobs stammen. Die Aufgabenstellungen sollten überschaubar sein und keinen erhöhten Komplexitätsgrad aufweisen, damit sie in diesem Rahmen gewinnbringend eingesetzt werden können.
- Es empfiehlt sich, für die Aufgabenstellungen auf reale (authentische) Gebrauchstexte zurückzugreifen (vgl. Kolb 2016: 40, 236; Klewitz 2015: 37, 47, 59; De Florio Hansen 2013: 64), die inzwischen sehr weitgehend verfügbar oder einfach recherchierbar sind.
- Wichtig ist auch, auf möglichst realitätsnahe Übersetzungsaufträge zu achten, d. h. durch präzise und stimmige Aufgabenstellungen bezüglich der auszuführenden Sprechhandlungen und des konkreten Rahmens der Zielsituation zu überzeugen und damit eine Auseinandersetzung mit dem Übersetzungsauftrag möglich zu machen. Denkbar sind in diesem Zusammenhang Übungen, die unterschiedliche Übersetzungsaufträge für denselben Ausgangstext formulieren, sowie solche zur Verbalisierung und Analyse impliziter Aufträge. Die Tatsache, dass jede Übertragung einen zumindest impliziten Auftrag (notfalls unreflektiert und unüberprüft) ausführt, wird in der Fremdsprachendidaktik oft noch zu wenig berücksichtigt. Relativ ausführlich behandelt Kolb (2016: 106, 110-112) diese Frage in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht.
- Idealerweise schöpfen Aufgabenstellungen das Potenzial der Handlungsorientierung aus, indem sie den Kursteilnehmer*innen reale Erfahrungen mit den Aktivitäten ermöglichen (vgl. Klewitz 2015: 41, 47; Kolb 2016: 104). Die Gelegenheit, heute in der Unterrichtssituation live auf Online-Kommunikation zurückzugreifen (indem man beispielsweise mit einer anderen Gruppe oder

Person im zielsprachigen Ausland per E-Mail, Chat, Blog, Voice-Message, Telefon- oder Videokonferenz in Kontakt tritt), eröffnet dafür ein großes Spektrum an Optionen.

- Sorgfalt und Geschick bei der Auswahl der Texte und (auch fachlichen) Textsorten erlauben es, ihren Schwierigkeitsgrad und die Progression im Lernprozess fein auf die Zielgruppe, ihre Vorkenntnisse und –erfahrungen, vor allem aber ihre Fachgebiete abzustimmen (für eine ausführlichere Diskussion zur Progression vgl.: Kolb 2016: 182-194).
- Selbst in den Übersetzungsstudiengängen wird die Revisionskompetenz (Evaluieren und Lektorieren des Zieltextes) allzu oft unterschätzt oder vernachlässigt. Sie gehört als fester Bestandteil in jedes Angebot zur Entwicklung translatorischer Kompetenz und damit auch zu den Grundlagen für die Sprachmittlung. Deshalb sollte ein solches Angebot besondere Aufgaben zur Verbesserung der Revisionskompetenz explizit einschließen (vgl. Kolb 2016:160, Risku 1998: 152-206, Schopp 2007).

5. Fazit

In der interdisziplinären und transnational globalisierten Welt, in der Sprachkursteilnehmer*innen arbeiten werden, sind die hier bisher nur grob skizzierten Fähigkeiten von ‚Fachexperten mit Übersetzungskompetenz‘ von unschätzbarem Vorteil. Mehrsprachigkeit in ihren verschiedensten Erscheinungsformen wird aller Voraussicht nach weiter zunehmen. Damit können auf diese Weise qualifizierte Absolvent*innen in vielfacher Weise von einem solchen Angebot profitieren und es zum eigenen wie zum Wohl ihres Arbeitsgebers nutzen und gleichzeitig zu einer pluralen Welt der Gleichwertigkeit beitragen.

Nur die Minderheit der Unterrichtenden von Fremdsprachen hat allerdings eine solide translationswissenschaftliche, geschweige denn translationsdidaktische Ausbildung. Das macht es umso verständlicher, dass bemängelt wird, es lägen bisher zu wenige Konzept- und Methodenvorschläge dafür vor, Kursteilnehmer*innen unterschiedlicher Niveaustufen und Fachrichtungen auf sprachmittelnde Aufgaben in Alltag und Beruf vorzubereiten.

Lehrende der Herkunftssprachen finden dafür bessere Voraussetzungen vor, weil sie und ihre Kursteilnehmer*innen sprachmittelnde Praxen kennen und manchmal sogar auf eine zweisprachige Kompetenz auf dem studierten Fachgebiet zurückgreifen können. Deshalb sind sie in einer privilegierten Ausgangsposition, um Konzepte für den Fremdsprachenunterricht zu erarbeiten und mitzugestalten. Aus diesem Grund wird dafür plädiert, dass der Herkunftssprachenunterricht eine Vorreiterrolle übernehmen sollte, indem er die dringend notwendigen konkreten Konzepte ausarbeitet.

Ob darüber hinaus eine translatorische Grundbildung als ‚basic skill‘ für alle Menschen zu fordern ist, bleibt zu diskutieren. Christiane Nord begründete dies schon 1997 damit, dass unser Alltags- und Berufsleben in einem so hohen Maße auf Übertragungen vertraut (Nord 1997: 122), und nannte es „eine grundlegende Kulturtechnik“. Sicher ist, dass der Begleitband zum GER mit seinen 19 neuen Skalen und Deskriptoren die Debatte, wie eine solche grundlegende Sprachmittlungs-kompetenz in Alltag und Beruf aussehen könnte, in ganz Europa erneut in Gang gebracht hat. Angebote, die dies umsetzen möchten, können sich auf die Vorschläge in diesem Beitrag stützen, die translationswissenschaftlich solide fundiert und im Einklang mit führenden fremdsprachendidaktischen Positionen sind.

Prof. Dr. Andrea Cnyrim ist Professorin für Interkulturelle Kommunikation an der Hochschule Karlsruhe – Technik und Wirtschaft, deren Institut für Fremdsprachen sie bis 2017 vorstand. Ab 1985 lehrte sie Deutsch als Fremdsprache, zuletzt am Germersheimer Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft (FTSK) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, wo sie das TestDaF-Zentrum begründete und viele Jahre leitete. Ihre Schwerpunkte liegen neben Themen der interkulturellen Kommunikationsforschung in der Translationswissenschaft und der Fremdsprachendidaktik (unter anderen Kompetenzentwicklung, Lehr- und Lernstile, Projektarbeit). Von 1988-1992 lehrte sie am Fachbereich Germanistik der Université de Savoie, Chambéry, Frankreich, Übersetzung, Grammatik und Landeskunde. 1992 ging sie an die Fachhochschule Heilbronn - Hochschule für Technik und Wirtschaft und von dort an die Hochschule Ludwigshafen. In der Zeit von 2000 bis 2014 war sie als Wissenschaftlerin am FTSK in Germersheim (Arbeitsbereiche Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelle Germanistik) beschäftigt, bevor sie den Ruf an die Hochschule Karlsruhe annahm.

Literatur

Allaoui, Raoua (2005), *Dolmetschen im Krankenhaus: Rollenerwartungen und Rollenverständnisse*. Göttingen: Cuvillier.

Antonini, Rachele; Cirillo, Letizia; Rossato, Linda & Torresi, Ira (2017), *Non-Professional Interpreting and Translation. State of the Art and Future of an Emerging Field of Research*. Amsterdam: Benjamins.

Cnyrim, Andrea; Hagemann, Susanne & Neu, Julia (2013), Towards a framework of reference. In: Kiraly, Donald C; Hansen-Schirra, Silvia & Maksymski, Katrin (Eds.), *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*. Tübingen: Narr, 9-34.

Council of Europe (Eds.) (2018): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [Online verfügbar unter: www.coe.int/lang-cefr 19.1.2020].

De Florio-Hansen, Inez (2013), Translation Competence in Foreign Language Learning – Can Language Methodology Benefit from Translation Studies? *Journal of Linguistics and Language Teaching* 4: 2. 39-68.

De Florio-Hansen, Inez (2015), Interlinguale Kompetenz: von der informellen zur berufsbezogenen Sprachmittlung. In: De Florio-Hansen, Inez & Klein, Erwin (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. *GiF:on* 3, 7–28. Online verfügbar unter <https://d-nb.info/1068921587/34>, 06.06.2019].

Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Klewitz, Bernd (2015), Sprachmittlung als Lernaufgabe: Teaching English through Mediation. In: De Florio-Hansen, Inez & Klein, Erwin (Hg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. *GiF:on* 3, 29–57. [Online verfügbar unter <https://d-nb.info/1068921587/34>, 06.06.2019].

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

Nord, Christiane (1997), Verstehen – Deuten – Vermitteln. Übersetzen als „Kulturtechnik“ unserer Zeit. *Hispanorama* 76, 117 – 122.

Prunč, Erich (2016), Nachsprechen – Neusprechen – Fürsprechen – Widersprechen. In: Richter, Julia; Zwischenberger, Cornelia; Kremmel, Stefanie & Spitzl, Karlheinz, (*Neu-)Kompositionen. Aspekte transkultureller Translationswissenschaft*. Berlin: Frank & Timme, 17-35.

Reimann, Daniel & Rössler, Andrea (2013), Wozu Sprachmittlung? Zum fremdsprachendidaktischen Potenzial einer komplexen Kompetenz. In: Reimann, Daniel & Rössler, Andrea (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 11-26.

Reimann, Daniel (2016), *Sprachmittlung*. Tübingen: Narr.

Reimann, Daniel (2019), Mediation in den neuen Skalen und Deskriptoren des CEFR Companion Volume. Themenheft: „Der neue Companion Volume to the Common European Framework of Reference for Languages (Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen)“ koordiniert von Jürgen Quetz und Henning Rossa. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30, 163-180.

Risku, Hanna (1998), *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Narr.

Schopp, Jürgen (2007), Korrekturlesen – ein translatorisches Stiefkind? *Lebende Sprachen* 2. 69-74.

Siepmann, Dirk (2013), Sprachmitteln im Fremdsprachenunterricht: eine kritische Bestandsaufnahme aus übersetzungswissenschaftlicher Sicht und Vorschläge für eine verbesserte Praxis. In: Bürgel, Christoph & Siepmann, Dirk (Hrsg.), *Sprachwissenschaft – Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider, 189-208.

Der fünfte Band der Schriftenreihe „Polnisch als Fremd- und Zweitsprache“ präsentiert die Beiträge der Tagung „Herkunftssprachen – Polnisch, Russisch und Türkisch in der interkulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft“, die am 14. und 15. 2019 am Sprachenzentrum der Technischen Universität Darmstadt stattfand. Dieser Band soll einen Beitrag dazu leisten, auf die Herkunftssprachen in allen Bildungssektoren und Lebensbereichen aufmerksam zu machen, indem aktuelle Ergebnisse aus der Herkunftssprachenlehrerforschung unter den Aspekten der Interkulturalität, Mehrsprachigkeit, Identität und Heterogenität im Diskurs aufgegriffen werden. Im Fokus stehen die Fragen, welche Rolle die Herkunftssprachen in der heutigen Gesellschaft spielen und welche Maßnahmen ergriffen werden sollten, um sie aus der Außenseiterposition in die öffentliche Diskussion zu holen und ihren Stellenwert zu erhöhen.

Piąty tom serii wydawniczej „Polnisch als Fremd- und Zweitsprache“ przedstawia rezultaty konferencji „Języki odziedziczone - polski, rosyjski i turecki w społeczeństwie międzykulturowym i wielojęzycznym”, która odbyła się 14 i 15 czerwca 2019 roku w Centrum Języków Obcych Uniwersytetu Technicznego w Darmstadt. Niniejszy tom ma na celu zwrócenie uwagi na języki odziedziczone we wszystkich sektorach edukacji i dziedzinach życia, poprzez wykorzystanie aktualnych wyników badań nad nauczaniem języków odziedziczonych w dyskursie dot. różnych aspektów międzykulturowości, wielojęzyczności, tożsamości i heterogeniczności. W tym kontekście zasadnicze znaczenie wydają się mieć pytania o to, jaką rolę języki odziedziczone odgrywają w dzisiejszym społeczeństwie i jakie działania należy podjąć, aby weszły one do debaty publicznej i przez to wzmocniły swój status.

HerausgeberInnen des Bandes:

Christoph Merkelbach, Geschäftsführer des Sprachenzentrums und Leiter des Zentrums für Interkulturelle Kommunikation der Technischen Universität Darmstadt
Barbara Stolarczyk, Leiterin des Herkunftssprachenzentrums am Sprachenzentrum der Technischen Universität Darmstadt

**SHAKER
VERLAG**

ISBN 978-3-8440-7339-3



9

783844

073393