



Ressourcen und Instrumente der translationsrelevanten Hochschuldidaktik

Resources and Tools for T&I Education

Ursula Stachl-Peier / Eveline Schwarz (Hg. / eds.)

Ursula Stachl-Peier / Eveline Schwarz (Hg. / eds.)
Ressourcen und Instrumente der translationsrelevanten Hochschuldidaktik /
Resources and Tools for T&I Education

Klaus-Dieter Baumann / Hartwig Kalverkämper / Klaus Schubert (Hg.)
TRANSÜD.
Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens
Band 110

Ursula Stachl-Peier / Eveline Schwarz (Hg. / eds.)

Ressourcen und Instrumente der translationsrelevanten Hochschuldidaktik

Lehrkonzepte, Forschungsberichte, Best-Practice-Modelle

Resources and Tools for T&I Education

Research Studies, Teaching Concepts, Best-Practice Results

Umschlagabbildung: Brücke zur Murinsel in Graz © Ursula Stachl-Peier

Layout: Guntram Titus Tockner

ISBN 978-3-7329-0685-7

ISBN E-Book 978-3-7329-9305-5

ISSN 1438-2636

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2020. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis / Contents

Einleitung	9
Introduction	13
 1. Universitäre Anforderungen für die Sprachausbildung im Rahmen von Dolmetschen und Übersetzen / Language teaching and learning in Translator and Interpreter education programmes	
 <i>Susanna Yeghoyan</i>	
Sprachunterricht: Ein Stiefkind der Translationswissenschaft?	21
 <i>Astrid Schmidhofer, María Ángeles Recio Ariza</i>	
Die Bedeutung von Sprachkompetenz im (digitalen) Übersetzungsprozess	35
 <i>Bassem Asker</i>	
Modell einer translationsorientierten Schreibkompetenz	55
 <i>Eveline Schwarz</i>	
„Wir können nur bedingt mit Lehrwerken arbeiten.“ Über die Anforderungen an Lehrwerke und translationsorientierten Sprachunterricht	73
 <i>Eva Seidl</i>	
Bildschirm oder Papier? Einblicke in die Lesepraxis von DaF-Studierenden in der translationsorientierten Sprachlehre.....	93
 <i>Melita Koletnik, Tadeja Tement</i>	
Targeting Vocabulary.....	113
 <i>J. Agustín Torijano</i>	
Linguistic Diversity as a Resource or “Making a Virtue of Necessity”	131

2. Entwicklung der mündlichen Kompetenz im universitären Unterricht / Development of oral skills and competences

Petra Cukier

„Der Anfang ist immer schwer.“ Stresserscheinungen, Stressursachen und
Stressbewältigung bei mündlichen Präsentationen in der Fremdsprache..... 145

Katia Iacono

Forschungsgeleitete Rollenspiele für den Dialogdolmetschunterricht 167

Luisa Cotta-Ramusino

„Klassenstund“ hat Gold im Mund. Lehrenden/Lernenden-Interaktion
in Lehrveranstaltungen zum Dialogdolmetschen..... 187

3. Digitaler Unterricht – Fernlehre und Fernstudium / Online teaching and learning

Giulia Nosari, Emanuela Petrucci

Tele-Tandem: zu zweit zum passenden Ausdruck..... 209

Ursula Stachl-Peier, Hendrik Bower, Florika Griessner, Susanne Mandl

E-learning and face-to-face teaching: Conflict or complement? 233

4. Emotionale Intelligenz – universitäre Forschungs-Kooperation / Emotional Intelligence: a collaborative research project

Ursula Stachl-Peier, Solzica Popovska

Emotional Intelligence in the Translation and Interpreting Classroom 257

Solzica Popovska, Milena Sazdovska-Pigulovska

Fostering Emotional Intelligence as a Generic Competence in Translation
and Interpreting Students: Overall Results of the Project in Skopje 269

<i>Milena Sazdovska-Pigulovska, Solzica Popovska</i>	
Introducing Emotional Intelligence in the Translation Classroom	271
<i>Ursula Stachl-Peier, Delia Pagano</i>	
EI Activities for T&I Students	279
<i>Ursula Stachl-Peier, Solzica Popovska, Delia Pagano, Milena Sazdovska-Pigulovska</i>	
Conclusions and Outlook	289
Autorinnen und Autoren / Authors	295

Einleitung

Nach der Etablierung der Translationswissenschaft als akademische Disziplin ab den 1970er-Jahren und einem beharrlichen Kampf um die öffentliche Anerkennung ihres professionellen Status schien es, als ob Übersetzer_innen und Dolmetscher_innen ihre Auftraggeber_innen und auch die akademische Welt davon überzeugen konnten,

- dass Übersetzen und Dolmetschen mehr ist als ein mechanisches Ersetzen von Wörtern
- dass das Beherrschen einer Fremdsprache nicht automatisch zum Übersetzen und Dolmetschen qualifiziert
- und dass translatorische Kompetenzen am besten in speziellen Ausbildungsprogrammen vermittelt werden.

Entwicklungen in der jüngeren Vergangenheit unterminieren diese Fortschritte jedoch. Zum einen suggerieren die Hersteller von maschinellen Übersetzungsprogrammen und Apps, dass alle per Knopfdruck zu Übersetzer_innen und Dolmetscher_innen werden können, sodass auf einen „teuren Profi“ durchaus verzichtet werden kann. Zum anderen suggeriert auch der Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) in seiner neuen Ausgabe, dass alle, die eine fremde Sprache – besser oder schlechter – beherrschen, auch als Translator_innen tätig sein können, wobei der Unterschied zwischen Sprach- und Translationskompetenz ignoriert wird (s. u. Stachl-Peier 2020). Erschwert werden die Professionalisierungsbemühung zudem durch den Wildwuchs an neuen Berufsbezeichnungen für Tätigkeiten, die die Translationswissenschaft in ihre Definition von „Translation“ einschließt, wie z. B. interkulturelle Mediation, Textrevision, Schriftdolmetschen, Übertragung in Einfache Sprache.

Es stellt sich also die Frage: Wie müssen Ausbildungsprogramme aussehen, um die Absolvent_innen fit für den Arbeitsmarkt zu machen und die Relevanz einer professionellen Ausbildung zu rechtfertigen?

Die Tagung „Ressourcen und Instrumente der translationsrelevanten Hochschuldidaktik“, die im September 2019 am Institut für theoretische und ange-

wandte Translationswissenschaft in Graz stattgefunden hat, stellte sich diese Frage sowohl in Form von Forschungsbeiträgen als auch von guten Beispielen aus der Ausbildungspraxis.

Die in diesem Band gesammelten Aufsätze lassen sich vier großen Themenbereichen zuordnen:

Im ersten Teil des Bandes finden sich Arbeiten zu den speziellen Anforderungen, die an die Sprachausbildung zu legen sind, wenn sie auf das Dolmetschen und Übersetzen vorbereiten soll. Der Straffung der universitären Ausbildung ist es geschuldet, dass es sinnvoll erscheint, einen zielgerichteten Sprach-Unterricht zu bieten.

Susanna Yeghoyan befasst sich allgemein mit der „stiefmütterlichen“ Behandlung des Sprachunterrichts in der Translationswissenschaft.

Astrid Schmidhofer und **Mariá Ángeles Recio Ariza** gehen in ihrem Beitrag auf die speziellen sprachlichen Kompetenzen ein, die Translator_innen haben müssen, um im Zeitalter der maschinellen Übersetzung bestehen und Aufträge zur Textrevision durchführen zu können.

Bassem Asker hat ein Schreibmodell entwickelt, das den spezifischen Anforderungen von Translator_innen an Textproduktion gerecht wird und ihre didaktische Vermittlung in der Fremd- wie in der Muttersprache erleichtern soll.

Eveline Schwarz stellt die Bedürfnisse einer allgemeinen Sprachdidaktik den besonderen Bedürfnissen der translationsrelevanten gegenüber und legt den Fokus auf die Vermittlung von Daten- und Faktenwissen in Sprachlehrbüchern.

Eva Seidl untersucht – in Zeiten der verstärkten digitalen Lehre besonders relevant – das Leseverstehen von Studierenden bei der Nutzung digitaler Medien im Vergleich zu analogen Medien.

Melita Koletnik und **Tadeja Tement** beschäftigen sich mit der Vermittlung von fachsprachlicher Lexik und zeigen Möglichkeiten auf, wie Studierende Strategien zum Aneignen von Wortschatz entwickeln können.

J. Agustín Torijano zeigt, wie die Multikulturalität von Gruppen im Unterricht produktiv genutzt werden kann.

Die zweite Gruppe der Beiträge beschäftigt sich mit der Entwicklung der mündlichen Kompetenz und Möglichkeiten, diese im Unterricht zu fördern.

Petra Cukier untersucht Stressfaktoren beim Halten von Referaten in der Fremdsprache und gibt didaktische Vorschläge, wie negativer Stress überwunden werden kann.

Die nächsten beiden Beiträge untersuchen den Einsatz von Rollenspielen in der Ausbildung zum Dialogdolmetschen. **Katia Iacono** zeigt, wie die Studierenden mit Hilfe von Reflexion nach simulierten Settings dazu befähigt werden können, Eigenverantwortung für ihr translatorisches Handeln zu übernehmen. **Luisa Cotta-Ramussino** beschreibt, wie sie mit Rollenspielen den Studierenden Soft Skills wie Korrektheit, Freundlichkeit und passende Körpersprache vermittelt.

Im dritten Teil des Bandes geht es um digitalen Unterricht. Dieser hat durch die weitgehende Umstellung auf Fernlehre aufgrund der Covid 19-Pandemie an Relevanz gewonnen.

Giulia Nosari und **Emanuela Petrucci** stellen ein Tele-Tandem-Projekt vor, in dessen Rahmen Studierende in Österreich und Italien miteinander kommunizierten und Wissen mit- sowie Verständnis füreinander ausbauten und entwickelten.

Ursula Stachl-Peier, **Hendrik Bower**, **Florika Griessner** und **Susanne Mandl** berichten über ein E-learning-Projekt in Übersetzungs-Kursen und stellen Überlegungen zu den Chancen und Problemen an, die diese Form des Unterrichts mit sich bringt.

Im letzten Teil des Bandes wird ein Projekt zum Thema „Emotional Intelligence“ vorgestellt, das als Kooperation zwischen den Universitäten Skopje und Graz durchgeführt wurde. **Solzica Popovska** und **Milena Sazdovska-Pigulovska** sowie **Ursula Stachl-Peier** und **Delia Pagano** präsentieren Forschungsdaten zum Thema und machen didaktische Vorschläge für die Auseinandersetzung mit emotionaler Intelligenz im Unterricht.

Introduction

In the 1980s and 90s, Translation and Interpreting Studies (TIS) developed into a fully-fledged academic discipline which brought forth many innovative theories and novel methodological approaches. This heightened academic status of TIS did not only have an impact on the image and self-image of Translation and Interpreting (T&I) professionals but also had a major impact on T&I training – or education programmes, as they are increasingly being referred to, which itself is an indication of the reappraisal of what the schools do:

Many researchers and teachers became interested in how T&I could be taught better. Cognitive studies were conducted that sought to gain insight into what went on in the translator's and interpreter's mind, so as to find ways of supporting the acquisition of T&I skills, while T&I teachers increasingly engaged in action research projects. These studies and projects resulted in more structured didactic approaches and better teaching methods, in the development of quality benchmarks, which in turn led to the development of professional examinations and certificates; and – at least in some countries or in some fields – to legislation protecting the profession.

Indeed, it looked as if TIS had finally been able to persuade their clients – and academia –

- that Translation & Interpreting is more than just the mechanical replacement of words in a source language through words in a target language
- that knowledge of a foreign language does not automatically qualify you to work as a translator or interpreter and that translators and interpreters need many other competences
- and that these competences are best acquired in tailor-made T&I programmes.

In recent years, however, T&I increasingly sees its hard-earned status threatened, in particular by the following three developments. Firstly, online machine translation programmes and apps suggest that everyone is a translator or interpreter,

since any translation or interpretation anyone might ever need is just one click away – and available for free.

Secondly, the Council of Europe in its latest version of the Common European Framework of Reference for Languages suggests that all bilinguals, both the less and more proficient ones, can produce translations and interpretations that are more or less accurate, depending on their level of language competence. While the authors repeatedly insist that its scales are not intended for describing the competences of professional translators and interpreters or T&I students, they do apply the descriptors to non-classroom settings, comprising an “informal situation in the public, private, occupational or educational domain” (CEFR 2018:124). Such formulations can easily be read as suggesting that translators and interpreters for Public Service Translation and Interpreting do not need specific training questioning, calling into question the necessity of such programmes.

Thirdly, we have also seen a proliferation of language services, such as sub- and surtitlers, localisers and internationalisers, technical writers, pre- and post-editors, intercultural mediators, bilingual legal experts, etc, who have managed to convince their clients that they are delivering a specialist product that comes with an appropriate price tag. What these specialists do, is – I would argue – exactly the kinds of things that translators and interpreters do. We localise and internationalise, we adapt, explain cultural references etc. Unfortunately, however, we have traditionally not been very good at persuading our clients that all these specialist services hyped as novel and different from T&I are in fact included in our conception of translation and interpreting.

The survival of T&I as a profession requires a coordinated effort in which all stakeholders collaborate, including T&I practitioners, researchers, educational institutions and teachers. We need to ensure that our course programmes and curricula are relevant, that they are based on solid theoretical foundations including the latest didactic research and include the job profiles and specialisations that are currently in demand or are likely to soon be in demand.

Secondly, we need to make sure that course modules really teach the competences that that students need to succeed in the job market. There are many relevant models that can provide guidance and make sure that graduates will be well equipped to quickly become expert translators or interpreters, localisers,

subtitlers, technical writers etc., who are able to reflect on their work, on their status and on their impact on a rapidly changing world.

What these competences are and what tools and resources are available to achieve this goal was at the focus of the conference held in September 2019 at the Department of Translation Studies in Graz. The papers collated in this volume can be roughly divided into four areas.

Part 1 deals with the question of how foreign language teaching methodologies can be best adapted to suit the specific needs of translation and interpreting students, if for no other reason than to satisfy universities' increasingly vocal insistence on educational efficiency. It also looks at the fraught relationship between TS and language teaching.

The latter is the focus of **Susanna Yeghoyan's** paper. She seeks to identify reasons for the "stepmotherly" treatment of language didactics and outlines possible directions for future research. **Astrid Schmidhofer** and **María Ángeles Re-cio Ariza** examine the consequences of a rapidly changing translation market for conceptions of language competence and ask what language competences future graduates will need. **Bassem Asker** presents a model of translation-oriented writing competence and shows how writing tasks can be designed to promote the various subskills. **Eveline Schwarz** compares the needs underlying the design of recent foreign language textbooks with the language needs of T&I students, focusing on the presentation of factual and cultural knowledge. **Eva Seidl** examines how the increasing use of digital teaching and learning tools and materials affects students' acquisition of academic reading skills. **Melita Koletnik** and **Tadeja Tement** discuss intentional vocabulary teaching for advanced learners in tertiary education and how students can be supported in developing strategies for the acquisition of specialised terminology. **J. Agustín Torijano** explores the many advantages of – often unpopular – non-homogeneous language groups from a socio-cultural, pedagogical and linguistic perspective.

Part 2 focuses on the development of oral competences and suggests learning activities for oral skills training in the foreign language classroom and in dialogue

interpreting modules. In a questionnaire-based study, **Petra Cukier** asked students about their main stress factors, symptoms and strategies for stress reduction or avoidance and presents didactic suggestions for improved oral skills training. The next two papers both explore the development of oral skills through role-play in dialogue interpreting modules. **Katia Iacono** shows how a conception of role-plays which is grounded on solid didactic and methodological principles and includes self-reflection can support students in the development of a wide range of competences and in assuming responsibility for their own (translational) action. **Luisa Cotta-Ramussino** describes how role-play in dialogue interpreting teaching can be used to focus students' attention on the importance of accuracy of rendition, conversation management and non-verbal messages.

Part 3 is devoted to digital learning, which has acquired particular significance since the outbreak of the COVID-19 pandemic.

Giulia Nosari and **Emanuela Petrucci** report on a Tele-tandem learning project where students from Austria and Italy communicated and learned from each other as they together completed together a series of tasks related to linguistic and cultural issues. **Ursula Stachl-Peier**, **Hendrik Bower**, **Florika Griessner** and **Susanne Mandl** present the outcomes of an action-research project which piloted e-learning in two translation modules and discuss the advantages and shortcomings of the format, also reflecting on the challenges facing teachers that have to change to this mode of delivery over night.

The last part gives an overview of a project in cooperation between the University of Skopje and the University of Graz which looked at ways of fostering *Emotional Intelligence as a generic competence* in the T&I classroom. It starts with a general introduction by **Ursula Stachl-Peier** and **Solzica Popovska**, in which they review the various conceptions of EI and summarise pertinent literature. They also present a short project outline and dissemination activities. The results of the project in Skopje are discussed by **Solzica Popovska** and **Milena Sazdovska-Pigulovska**. With the help of detailed statistics they show how Emotional Intelligence (EI) activities affected students' self-ratings in a translation course. The project in Graz is summarised by **Ursula Stachl-Peier** and **Delia Pagano**. They

describe the various instruments for measuring EI and for obtaining students' evaluations that were used in Graz and provide details of some of the EI-promoting activities piloted in the classroom. The final section sums up the outcomes and presents suggestions for further research.

References

North, Brian/Goodier, Tim/Piccardo, Enrica (2018) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.

1.

**Universitäre Anforderungen
für die Sprachausbildung
im Rahmen von Dolmetschen und Übersetzen**

**Language teaching and learning in Translator and
Interpreter education programmes**

Sprachunterricht: Ein Stiefkind der Translationswissenschaft?

Abstracts

In diesem Beitrag werden einige allgemeine Fragen in Bezug auf den Sprachunterricht an Instituten, die Übersetzer_Innen und Dolmetscher_Innen ausbilden, aufgeworfen, denen bisher in der Translationswissenschaft (zu) wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Unterstrichen wird vor allem die Wichtigkeit einer auf translationswissenschaftlichen Prinzipien aufbauenden Sprachdidaktik, wobei auch auf die Vorstöße in diese Richtung eingegangen wird.

Foreign language (FL) modules account for a significant proportion of most undergraduate Translator and Interpreter programmes, yet are rarely a focus of scholarly attention in Translation Studies (TS). This contribution explores possible reasons for this stepmotherly treatment of FL didactics by TS and outlines parameters for a new to language teaching that is firmly grounded in TS principles.

1 Einleitung

Ziel einer akademischen Ausbildung von Übersetzer_innen und Dolmetscher_innen ist die Erlangung einer fundierten *sprachlichen* und *kulturellen* sowie einer *allgemeinen* und *speziellen* translatorischen Kompetenz (vgl. Kadrić/Kaindl/Kaiser-Cooke 2007:18). Während zur Entwicklung *allgemeiner* und *spezieller* translatorischer Kompetenz zahlreiche Werke publiziert worden sind, ist die Förderung der *sprachlichen* und der *kulturellen* Kompetenz bisher selten im Brennpunkt des

translationswissenschaftlichen Forschungsinteresses gestanden, auch wenn diesbezügliche Lehrveranstaltungen in den BA-Curricula¹ mengenmäßig überwiegen.

Dass die Translationswissenschaft an sprachdidaktischer Forschung anfangs wenig Interesse zeigte, ist durchaus nachvollziehbar. In den ersten Jahrzehnten musste sie sich von den benachbarten Disziplinen abgrenzen, den Translationsbegriff umdefinieren (u.a. Nida/Taber 1969, Hönig/ Kußmaul 1984, Hermans 1985, Toury 2012), den Handlungsrahmen für Translation (Reið/ Vermeer 1991, Hoz-Mänttäri 1984) neu festsetzen. Auch später war die Translationswissenschaft zu sehr mit anderen, als prioritär gesehenen Themen beschäftigt, um der sich rasch ändernden und das Handlungsfeld der Translator_innen beeinflussenden Realität Rechnung tragen zu können: So entstanden richtungsweisende Arbeiten zum Translationsprozess (z. B. Krings 1986, Hönig 1997), zur Rolle und Wahrnehmung von Sprachmittler_innen im Kontext der Migration und Globalisierung (Pöllabauer 2005), zur maschinellen Übersetzung (z. B. Wilss 1988) und feministischer Translationswissenschaft (z. B. Messner/ Wolf 2000), um nur einige Themen zu nennen.

Teilweise ist das Desinteresse an Fremdsprachendidaktik auch durch die oft erhobene Forderung erklärbar, dass nur Studierende mit fundierten Fremdsprachenkenntnissen zu Übersetzungs- und Dolmetschstudien zugelassen werden sollten (s. z. B. EMT 2009). Sollen jedoch an translationswissenschaftlichen Instituten auch andere als an den Schulen üblicherweise wählbaren Fremdsprachen unterrichtet werden, so kann man diese größere Vielfalt nur erreichen, wenn auch Sprachen studiert werden können, in denen keine oder nur begrenzte Sprachkenntnisse vorausgesetzt werden. Das heißt, fremdsprachendidaktische Fragestellungen sollten somit auch in den Interessenbereich der Translationswissenschaft rücken.

Appelle an die Translationswissenschaft, sich des Sprachunterrichts anzunehmen, gibt es schon seit langem. So stellt Malmkjær 2004 fest:

¹ Z.B. im *BA Transkulturelle Kommunikation* am Zentrum für Translationswissenschaft an der Universität Wien und am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft an der Universität Graz, im *BA Translationswissenschaft* an der Universität Innsbruck, im *BA Sprache, Kultur, Translation* am Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft in Germersheim an der Johannes Gutenberg Universität Mainz.

Interestingly, given the prominence in translating of language skills, relatively little has been written about language teaching for translators (Malmkjær 2004:4).

Und auch Kautz merkte bereits 2002 an, dass in translationsdidaktischen Werken *grundsprachliche* und *fremdsprachliche* Kompetenz (Kautz 2002:20) zwar aufgelistet wird, dass danach jedoch primär Themen wie Theorie- und Methodenwissen, Auftrags- und Ausgangstextanalyse, Wissen über und Anwendung von Übersetzungs- und Dolmetschstrategien, Terminologearbeit und Recherche, CAT-Tools, Wissen über die Berufspraxis der Translator_innen etc. angesprochen werden.

Seither gab es immer wieder Versuche von Forscher_innen, sich der Fremdsprachendidaktik aus translationswissenschaftlicher Sicht zu nähern (s. z. B. die Arbeiten der PACTE-Gruppe, auch Beiträge in Schwarz/Stachl-Peier 2015 und 2017, Schmidhofer/Wußler 2020), doch bisher fehlt ein umfassender, allgemein anerkannter Ansatz.

Gründe, warum die Translationswissenschaft sich der Sprachdidaktik zuwenden sollte, gibt es zahlreiche. Im Folgenden werden drei angeführt und es wird gezeigt, welches Potenzial diese für die translationswissenschaftliche Forschung haben.

Die **Sprachausbildung** (ob auf Basis- oder fortgeschrittenem Niveau) stellt **einen integralen Teil eines translationswissenschaftlichen (BA-)Studiums dar**. In den neueren BA-Curricula wird zudem vermehrt versucht, diese durch Attribute wie **translationsrelevant** („Translationsrelevante Sprachkompetenz/Translationsrelevante Textkompetenz/Translationsrelevante Strukturkompetenz“, Curriculum BA Translationswissenschaft, Universität Innsbruck) von der Sprachausbildung an den Philologien abzugrenzen bzw. darauf hinzuweisen, dass in diesen Lehrveranstaltungen die Sprache unter Berücksichtigung transkultureller Faktoren (Curriculum BA Transkulturelle Kommunikation, Universität Graz) vermittelt wird.

1. Obwohl ein beträchtlicher Anteil der Lehrveranstaltungen in BA-Curricula der Sprachausbildung gewidmet ist, gibt es **so faktisch keine Modelle bzw. Theorien für den Fremdsprachenunterricht, die innerhalb der Translationswissenschaft entwickelt wurden**. Stattdessen werden zumeist Modelle

zugrunde gelegt, die allgemein in der Fremdsprachendidaktik angewandt werden und die seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vom kommunikativen Ansatz dominiert werden. Als Messinstrument für die Sprachkompetenz und mancherorts auch als Zielsetzung für den Unterricht wird (mangels Alternativen) der Gemeinsame Europäische Rahmen für Sprachen vom Europarat (GERS) verwendet, dessen Eignung für unseren Bereich immer wieder angezweifelt wird (siehe auch die Aufsätze von Schmidhofer/Recio Ariza und Asker in diesem Band).

2. Herrscht in der Translationswissenschaft und in der Unterrichtspraxis weitgehend Konsens darüber, dass in der Translator_innenausbildung praktizierende Übersetzer_innen und Dolmetscher_innen unterrichten müssen (Kautz 2002), so wird **der Frage des Kompetenzprofils der Sprachlehrenden für angehende Translator_innen** wenig Aufmerksamkeit geschenkt:

It seems obvious that language-for-translation teachers should have experience as translators, should understand the language skills needed by a translator, should be aware of what translation is, not only from reading about translation competence research models, but also from their own experience. Unfortunately, in my experience, the language teachers in translation faculties are not usually translators, and this may be one reason why there has been so little research in language for this special purpose (Beeby 2004:45).

Mit diesen Fragen werde ich mich im Detail in den folgenden drei Abschnitten auseinandersetzen.

2 Translationsrelevanter Sprachunterricht – gibt es ihn?

Auch wenn Curricula auf „translationsrelevante Sprachkompetenz“ und „transkulturelle Faktoren“ hinweisen, stellt sich die Frage, inwiefern und in welchem Umfang dieser Spezifik in den betreffenden Lehrveranstaltungen tatsächlich Rechnung getragen wird. Was wird unter „translationsrelevantem“ Unterricht verstanden und unter Berücksichtigung welcher „transkulturellen Faktoren“ wird der Fremdsprachenunterricht von den Lehrenden gestaltet? Welche Modelle und Konzepte werden für die Planung des Unterrichts von ihnen herangezogen? Wird dabei systematisch vorgegangen?

Diesen und ähnlichen Fragen könnte die Translationswissenschaft nachgehen, wobei zur Bestimmung des Ist-Standes Analysen von Lernenden-Korpora, Umfragen, Interviews mit den Lehrenden und den Studierenden oder Unterrichtsbeobachtungen als erfolgversprechende methodologische Instrumentarien einsetzbar wären. Die Ergebnisse könnten dann als Basis für die Entwicklung einer translationswissenschaftlichen Sprachdidaktik dienen – idealerweise in mehreren Ländern und Bildungssystemen, um so zur Herausbildung von allgemein gültigen Modellen und Theorien beizutragen.

3 Der GERS als Grundlage versus translationswissenschaftlich orientierte Modelle

Seit mehr als zwei Jahrzehnten wird die fremdsprachliche Kompetenz in Europa überwiegend nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) definiert und evaluiert. Die meisten in dieser Zeit erschienenen Sprachlehrwerke orientieren sich in ihren didaktischen Zielsetzungen nach dem GERS und auch der Fremdsprachenunterricht generell (an Schulen, Universitäten sowie Sprachschulen) bedient sich der mittlerweile allgemein bekannten Sprachniveaus von A1 bis C2 als Maßstab für die angestrebte Sprachbeherrschung. Die 54 Skalen der Sprachverwendung beschreiben das jeweilige der sechs Sprachbeherrschungsniveaus vor dem Hintergrund der anzustrebenden kommunikativen Sprachkompetenz und der Fähigkeiten zur erfolgreichen Beziehungsgestaltung in der Fremdsprache. Auch im neuen Begleitband zum Referenzrahmen (Europarat 2020), in dem die Deskriptoren-Skalen sogar auf 80 erweitert wurden, geht es um Verwendung der Sprache in den vier bekannten Domänen des sozialen Handelns (persönlich, öffentlich, beruflich und im Bildungsbereich) in Bezug auf Beziehungsgestaltung in der zu erlernenden Fremdsprache.

Auch wenn im reformierten GERS dem Kontext der kommunikativen Situation, ihrer kulturellen Eingebundenheit und sogar der bedeutungsformenden Funktion des kontextuellen Rahmens mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird, bleibt die Zielsetzung des Sprachunterrichts, also in der Zielsprache in den genannten vier Domänen für individuelle Zwecke erfolgreich kommunizieren zu

können, für unseren Bereich problematisch². Noch problematischer ist die Einbeziehung der sprachmittlerischen Kompetenz als Teilaspekt der *Mediation* – einer der vier Makro-Funktionen (neben *Rezeption*, *Produktion*, *Interaktion*) der Sprachbeherrschung.

What the new CEFR unfortunately does not do is close, or even narrow, the divide between translation and FL teaching (Stachl-Peier 2020:66).³

Natürlich kommen die Studierenden zu uns mit eigenen sprachlichen Biographien, die vom persönlichen und schulischen Kontext geprägt sind. In der Regel haben sie noch vor dem Studium eine oder mehrere Fremdsprachen gelernt und ihren Erfolg nicht zuletzt (zumindest im schulischen Bereich) an von GERS definierten Deskriptoren gemessen, laut welchen die Sprachmittlung (mündliche oder schriftliche Übersetzung eines geschriebenen Textes) nun einen Teilaspekt der im Vergleich zum alten GERS wesentlich erweiterten Kompetenz *Mediation* darstellt. Diese Kompetenz mit ihren vielen Handlungsbereichen (darunter eben auch das Sprachmitteln) wurde vor dem Hintergrund der breiten Verwendung von digitalen Anwendungen, darunter auch Übersetzungs-Apps, eingeführt und ist mit ihren vielen Teilaspekten auf jeden Fall eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation mit fremdsprachlichen Gesprächspartner_innen. Außerdem wird durch die Einführung der Makro-Funktionen stärker zum Ausdruck gebracht, dass Sprachbeherrschung nicht bloß die Summe der vier isolierten Kompetenzen Hören, Sprechen, Lesen und Verstehen ist, sondern auch eine zwischenmenschliche, kulturell bedingte Ebene beinhaltet.

Die Gefahr besteht aber darin, dass das Übersetzen und Dolmetschen bzw. das interlinguale *Sprachmitteln* als Teilaspekt der Sprachbeherrschung verstanden, und nicht zuletzt auch von unseren künftigen Studierenden so wahrgenommen werden. Zur Verdeutlichung präsentiere ich hier einen Auszug einem Beitrag

² Dazu auch Schmidhofer: „Dank der kommunikativen Fremdsprachenkompetenz ist der Lerner also fähig, *für sich selbst* in einer Fremdsprache erfolgreich zu handeln. Das Modell der translationsorientierten Fremdsprachenkompetenz versucht, jene sprachlichen Voraussetzungen zu beschreiben, die der Lerner benötigt, um *für andere* kommunikativ zu handeln.“ (Schmidhofer 2020:29)

³ Im Artikel *Language Mediation, Translation/Interpreting and the CEFR* findet man eine umfassende Kritik zur Einbeziehung der sprachmittlerischen Kompetenz im neuen GERS (Stachl-Peier 2020).

einer Gymnasial-Lehrerin zur Umsetzung der neuen Kompetenzen im schulischen Fremdsprachenunterricht und zwar im Speziellen zur Frage, was Mediation ist:

Mediation wird allgemein als Sprachmittlung definiert. Sie wird als „**adressaten-, sinn -und situationsgerechte Übermittlung von Inhalten...** von einer Sprache in die andere“ verstanden. (Rössler 2008, Hervorhebung vom Autor des Artikels). Dies können geschriebene oder gesprochene Inhalte sein. Es geht hierbei ausdrücklich NICHT um eine andere (verkürzte) Form des Übersetzens und des Dolmetschens, sondern um viel mehr: die Lernenden sollen zum **Dialog zwischen zwei Kulturen** befähigt werden. Oft entscheiden gerade die interkulturellen Fähigkeiten über den Erfolg oder Misserfolg eines Dialogs.

Im Fremdsprachenunterricht haben das **Übersetzen, Dolmetschen und Paraphrasieren** schon lange ihren festen Platz gefunden, wenn die Diskussion um ihren fachdidaktischen Stellenwert auch immer wieder aktuell ist. Die **Mediation** ist hingegen erst in den letzten Jahren stärker in das Blickfeld gerückt. Sie ist **komplexer** geworden, geht sie doch über rein sprachliche Kompetenzen hinaus. So integriert sie neben den interkulturellen Fähigkeiten auch Erklärkompetenzen, Teamfähigkeit und strategisches Wissen (Brosch 2019:20).

Dieser Beitrag führt deutlich vor Augen, dass Übersetzen und Dolmetschen im schulischen Fremdsprachenunterricht als eine rein linguistische Beschäftigung mit der Sprache gesehen werden – auch wenn diese Art der „Übung“ vom kommunikativen Ansatz eigentlich längst verdrängt zu sein schien – die vom sprachmittlerischen Handeln differenziert werden muss. Dabei werden Übersetzen, Dolmetschen und Paraphrasieren als Mittel zur Verbesserung der linguistischen Kompetenz herangezogen, während Sprachmitteln bzw. Mediation wichtig sind, um erfolgreich kommunizieren zu können.

Wenn die Translationswissenschaft keine eigenen Modelle für den systematischen translationsorientierten Sprachunterricht diesem fremdsprachdidaktischen Konzept entgegenstellt, dann besteht die Gefahr, dass dieser Weg auch während des einschlägigen Studiums fortgesetzt wird. Es werden ja auch von Lehrenden in unseren BA-Studien im Sprachunterricht zum großen Teil Lehrwerke herangezogen, die sich genau an dieser Zielsetzung für die Sprachbeherrschung orientieren. Das (späte) Dekonstruieren der hier vermittelten Zielsetzung für den

Unterricht und der damit verbundenen Haltung kann nach meiner Unterrichtserfahrung für Studierende Probleme aufwerfen.

Die Notwendigkeit eines eigenen Zugangs der Translationswissenschaft zum Thema Sprachausbildung ergibt sich somit aus der Frage nach dem Ziel des Sprachunterrichts. So wie der Skopos eines Translats die Strategie beim Übersetzen oder Dolmetschen vorgibt, so sollte auch die Frage nach dem Zweck des Fremdsprachenunterrichts den weiteren (didaktischen) Weg bestimmen.

Erfolgt der Sprachunterricht translationsorientiert, so kann im Übersetzungs- und Dolmetschunterricht viel wertvolle Zeit gespart werden, postuliert Berenguer (1996:10, zitiert nach Beeby 2004) und klassifiziert den Sprachunterricht für TranslatorInnen als LSP (Language for Specific Purposes).

Albrecht Neubert stellt an die Sprachkompetenz der SprachmittlerInnen folgende Anforderungen (und betont die enorme Wichtigkeit einer hohen und oft von angehenden TranslatorInnen unterschätzten muttersprachlichen Kompetenz):

Nevertheless a near-perfect knowledge of the niceties of the grammatical and the lexical systems of the source and target languages are basic ingredients of translation competence. Included is an awareness of the continual changes at work in the two languages, which are only fragmentarily reflected in dictionaries and other works of reference. In particular, a knowledge of the repertoires of the languages for special purposes, i.e. terminologies as well as preferred syntactic and morphological conventions, are part and parcel of linguistic competence (Neubert 2000:7).

Offenkundig kann dieses Niveau der Sprachbeherrschung in einem drei- bzw. vierjährigen Bachelorstudium nicht erreicht werden, vor allem in Sprachen, in denen Studierende zu Beginn des Studiums keine oder nur grundlegende Kenntnisse haben. Es kann aber in der Sprachausbildung der Fokus so gelegt werden, dass Studierende sehr früh ein Bewusstsein für ihre translationsorientierte Sprachkompetenz (in der Mutter- und in den Fremdsprachen) entwickeln und sie im weiterführenden Studium und während ihres Berufslebens kontinuierlich ausbauen.

Im EMT-Kompetenzrahmen wird als erste der fünf erforderlichen Kompetenzen für den Beruf einer Übersetzerin/eines Übersetzers *Sprache und Kultur* genannt (weitere Kompetenzen sind *Übersetzen*, *Technologie*, *Persönliche und interpersonelle Kompetenz*, *Dienstleistungskompetenz*). Diese wird folgendermaßen definiert:

Diese Kompetenz umfasst alle allgemeinen oder sprachbezogenen linguistischen, soziolinguistischen, kulturellen und transkulturellen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Grundlage für eine hohe Übersetzungskompetenz bilden. Sie ist die Triebkraft hinter allen anderen hier beschriebenen Kompetenzen.

Wenn wir also die Sprachkompetenz als LSP (Language for Specific Purposes bei Berenguer) bzw. als Teil der translatorischen Kompetenz (basic ingredient of translation competence bei Neubert), oder als Grundlage für die translatorische Kompetenz (EMT-Kompetenzrahmen) definieren⁴, so hat das aus didaktischer Sicht eine grundlegende Bedeutung. Denn damit implizieren wir, dass die Fremdsprache nicht (nur) für individuelle Zwecke gelernt wird, sondern für die spätere berufliche sprachmittlerische Tätigkeit.

Diese didaktische Zielsetzung und damit einhergehende Einstellung sollten m.E. vom Beginn an dem Sprachunterricht an translationswissenschaftlichen Instituten den Weg weisen, um im späteren Stadium des BA-Studiums bei Studierenden das zu vermeiden, was ich als *Identitätsdilemma* bezeichnet würde, d.h. Anpassung an die neue Zielsetzung und die damit verbundene Rolle. Denn in einem vorwiegend auf eigene sprachliche Bedürfnisse ausgerichteten Sprachunterricht – auch wenn er um kulturelle, strukturelle und sonstige Kompetenzen ergänzt wird – haben die Studierenden ein anderes Selbstbild als jenes einer zukünftigen Sprachmittlerin/eines Sprachmittlers. Das beeinflusst ihr sprachliches Handeln in fast allen Bereichen der Sprachkompetenz (Lexik, Stilistik, Sprachregister etc.). Die – unvorbereitete – Konfrontation mit der Rolle einer Sprachmittlerin/eines Sprachmittlers kann im schlimmsten Fall zu Frustration führen und Studierende u. U. auch von einem einschlägigen MA-Studium abhalten⁵.

Mögliche Ansätze für eine translationswissenschaftlich fundierte Sprachdidaktik werden von Ahmann/Schmidhofer (2015) analysiert, wobei sie vor allem die

⁴ Siehe dazu auch Schmidhofer 2020.

⁵ Diese Entwicklung beobachten wir bei uns am ITAT (curricular bedingt) vorwiegend im dritten und letzten Jahr der BA-Ausbildung, nach dem offiziellen Abschluss der Sprachausbildung. Aussagen von Studierenden wie: „Ich habe das Gefühl in der Fremdsprache * nichts mehr zu können“, „Sobald ich einen Ausgangstext habe, kann ich mich in EN, RU, FR etc... nicht mehr richtig ausdrücken“ kennen wohl die meisten Kolleg_innen, die in den Kursen „Translatorische Basiskompetenz“ unterrichten. Zahlreiche Gespräche mit Kolleg_innen und Studierenden bestätigen diese Beobachtung.

Arbeiten der Forschungsgruppe PACTE zusammenfassen, die vorschlagen, folgende Kompetenzen bzw. Arbeitsweisen in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren (nach Amann/Schmidhofer 2015:49-70):

- Kontrastive Sprachbetrachtung (Berenguer 1999)
- Benutzung von Dokumentationsquellen (Hurtado Albir 1999)
- Sensibilisierung für den Übersetzungsvorgang (Berenguer 1999)
- Empathische Kompetenz (Andreu 2003)
- Instrumentelle Kompetenz (Andreu 2003)
- Entwicklung einer kritischen Haltung zu Texten generell und zur eigenen Leistung (Soriano 2007)

Schmidhofer (2020) präsentiert ein eigens entwickeltes umfangreiches Modell der translationsorientierten Fremdsprachenkompetenz, das folgende Subkompetenzen umfasst:

- a) die systemische Kompetenz in der Fremdsprache
- b) die Kommunikationskompetenz
- c) die metasprachliche Kompetenz
- d) die Recherchekompetenz
- e) die außersprachliche Kompetenz
- f) das Monitoring

Die Zielsetzung für die translationsorientierte Sprachausbildung wird dabei wie folgt definiert (Schmidhofer 2017:253):

Die translationsorientierte Sprachausbildung hat jene Voraussetzungen zu schaffen, die den Studierenden die erfolgreiche Teilnahme an übersetzungsrelevanten Lehrveranstaltungen ermöglichen soll.

In Anlehnung an dieses Postulat möchte ich die Rolle der Sprachausbildung an translationswissenschaftlichen Instituten folgenderweise beschreiben: Die translationsorientierte Sprachausbildung muss die Grundlage für den Übersetzungs- und Dolmetschunterricht und für die spätere sprachmittlerische Tätigkeit bilden. Sie hat jene Voraussetzungen zu schaffen, die es Studierenden ermöglichen sollen, sich ihrer Rolle in der transkulturellen Kommunikation bewusst zu werden und ihre Fremdsprachen- und Kulturkenntnisse dieser Rolle entsprechend