

Astrid Schmidhofer, Annette Wußler (Hg.)

**Bausteine translationsorientierter
Sprachkompetenz und translatorischer
Basiskompetenzen**

innsbruck university press

EDITED VOLUME SERIES

Astrid Schmidhofer, Annette Wußler (Hg.)

Bausteine translationsorientierter Sprachkompetenz und translatorischer Basiskompetenzen

Internationale Tagung am Institut für Translationswissenschaft
der Universität Innsbruck am 22. und 23. September 2017

Astrid Schmidhofer

Institut für Translationswissenschaft, Universität Innsbruck

Annette Wußler

Institut für Translationswissenschaft, Universität Innsbruck

Diese Publikation wurde mit finanzieller Unterstützung der philologisch-kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck gedruckt.

© *innsbruck* university press, 2020

Universität Innsbruck

1. Auflage

Alle Rechte vorbehalten.

www.uibk.ac.at/iup

ISBN 978-3-903187-98-6

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
<i>Astrid Schmidhofer, Annette Wußler</i>	
Die Rolle der muttersprachlichen Kompetenz im Bachelorstudium Translationswissenschaft	9
<i>Annette Wußler</i>	
Translationsorientierte Fremdsprachenkompetenz: Versuch einer Modellierung	21
<i>Astrid Schmidhofer</i>	
Language Mediation, Translation/Interpreting and the CEFR	35
<i>Ursula Stachl-Peier</i>	
Welche Rolle spielen Phraseme im kontrastiven universitären Fremdsprachenunterricht? – Eine Analyse von deutsch-italienischen Beispielen aus Kursen B1+ an der Universität Innsbruck	79
<i>Erica Autelli</i>	
Erweiterte attributive Adjektiv- und Partizipialkonstruktionen der deutschen Sprache und ihre Problematik für Übersetzer mit Spanisch als Muttersprache	101
<i>Elke Cases Berbel</i>	
Translanguaging – Bewusstsein über und strategischer Umgang mit individuellem linguistischem Repertoire aus studentischer Perspektive	115
<i>Eva Seidl</i>	

Inhaltsverzeichnis

Was soll in der universitären Übersetzerbildung unbedingt über das Literaturübersetzen gelehrt werden?	129
<i>Alena Petrova</i>	
Rechtsübersetzen – eine didaktische Gratwanderung	155
<i>Peter Holzer</i>	

Vorwort

Am 22. und 23. September 2017 fand am Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck die Tagung *Bausteine translationsorientierter Sprachkompetenz und translatorischer Basiskompetenzen* statt. Die Tagung entstand in Zusammenarbeit mit dem Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft der Universität Graz, wo im Jahr 2015 bereits eine Tagung zum Thema Translationsdidaktik veranstaltet wurde. Die Konferenzreihe wurde am 20. und 21. September 2019 in Graz fortgesetzt.

Der vorliegende Band enthält Beiträge zu den folgenden Themen:

- Mutter- bzw. Bildungssprache in der Übersetzerausbildung
- Fremdsprachenausbildung für Übersetzer
- Translatorik
- Literatur- und Rechtsübersetzung in der Ausbildung

Annette Wußler beschäftigt sich mit der Rolle der muttersprachlichen Kompetenz in der Übersetzerausbildung vor dem Hintergrund des Prüfungsprojekts, das am Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck am Ende des Bachelorstudiums Translationswissenschaft zu absolvieren ist. *Astrid Schmidhofer* analysiert die Fremdsprachenausbildung für Übersetzer aus der Perspektive der Entwicklung der übersetzerischen Kompetenz und stellt ein Kompetenzmodell vor, das als Zielsetzung einer translationsspezifischen Sprachausbildung dienen kann. *Ursula Stachl-Peier* erörtert die Renaissance des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht und die Folgen der neuen Deskriptoren des GERS zur Sprachmittlung für die Wahrnehmung des Übersetzens und Dolmetschens. *Erica Autelli* beschreibt die Interferenzen, die bei Studierenden im Sprachenpaar Italienisch/Deutsch im phraseologischen Bereich auftreten, mit dem Ziel, diese nach Phrasemarten zu klassifizieren. *Elke Cases Berbel* widmet sich den erweiterten Partizipial- und Adjektivphrasen, die im kommunikativ ausgerichteten Sprachunterricht kaum behandelt werden, jedoch für Übersetzer mit Spanisch als Muttersprache häufig mit Schwierigkeiten verbunden sind, da es im Spanischen kei-

ne vergleichbare Struktur gibt. *Eva Seidl* setzt sich mit dem Translanguaging im Sprachunterricht auseinander, also dem gleichberechtigten Gebrauch aller sprachlichen Ressourcen, und präsentiert die Ergebnisse einer Umfrage unter Studierenden zu deren Bewusstsein über sowie zu deren strategischem Umgang mit individuellen sprachlichen Ressourcen. *Alena Petrova* beleuchtet die Grundlagen des Literaturübersetzens sowie die didaktische Vermittlung im Rahmen der universitären Übersetzer Ausbildung. *Peter Holzer* legt die Schwierigkeiten dar, mit denen sich Studierende im Sprachenpaar Spanisch-Deutsch beim Rechtsübersetzen angesichts der verschiedenen Rechtssysteme konfrontiert sehen, und schlägt Lösungen für das Fachübersetzen in der Ausbildung vor.

Die vorliegenden Beiträge wurden von den Herausgeberinnen formal vereinheitlicht, im Übrigen aber so belassen, wie sie von den Autoren eingereicht wurden.

Innsbruck, April 2020

Astrid Schmidhofer
Annette Wußler

Die Rolle der muttersprachlichen Kompetenz im Bachelorstudium *Translationswissenschaft*

Annette Wußler (Universität Innsbruck)

1 Einleitung

Im Zuge des revidierten Curriculums für das Bachelorstudium *Translationswissenschaft* am Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck, das seit dem Wintersemester 2016/17 umgesetzt wird, ist gegen Ende des Studiums ein Prüfungsprojekt vorgesehen. Letzteres umfasst neben einer begleitenden Blocklehrveranstaltung eine punktuelle Abschlussprüfung, die aus einer Übersetzung und einem Kommentar zur Übersetzung besteht.

Zur Bewältigung dieser Aufgabe bedarf es einer translatologisch fundierten translatorischen Kompetenz, die sich aus mehreren Teilkompetenzen – Kultur-, Sprach-, Transferkompetenz etc. – zusammensetzt, wobei der muttersprachlichen Kompetenz eine Schlüsselrolle zukommt.

Textexperten muss der Zusammenhang zwischen Kultur und Sprachverwendung bewusst sein. Denn wie die Sprache verwendet wird, ist Ausdruck der kulturspezifischen Wahrnehmung und Interpretation der Welt – eine für das Übersetzen unabdingbare Erkenntnis, die zuerst in der Muttersprache erlangt werden muss. (Text International s. a.)

Wie die muttersprachliche Kompetenz gefördert werden kann, sei anhand der Lehrveranstaltungen *Translationsrelevante Textanalyse und Textkompetenz Deutsch I (UE)* und *Translationsrelevante Textanalyse und Textkompetenz Deutsch II (UE)* dargestellt, die sich an Studierende mit Mutter- bzw. Bildungssprache Deutsch richten¹ und idealiter innerhalb der ersten beiden Semester absolviert werden sollten.

¹ Studierenden mit Deutsch als 1. Fremdsprache steht eine eigene Lehrveranstaltung zur Verfügung, auf die im vorliegenden Beitrag jedoch nicht eingegangen wird.

2 Prüfungsprojekt

Unter Angabe eines detaillierten Übersetzungsauftrags, bei dem die Funktion des Zieltexts, die Rezipienten des Zieltexts, das Medium zur Übermittlung des Zieltexts sowie die Zugänglichkeit des Zieltexts bezüglich Ort und Zeit spezifiziert werden, ist zunächst auf der Basis eines Ausgangstexts im Umfang von 1 600 bis 1 900 Zeichen (ohne Leerzeichen) zu einem vorab bekannt gegebenen Thema eine Übersetzung anzufertigen. Danach ist ein Kommentar zu erstellen, in dessen Rahmen in einem ersten Schritt die Textsorte und Funktion des Ausgangstexts zu bestimmen sind. In einem zweiten Schritt sind Probleme aufzuzeigen, die sich aus dem Übersetzungsauftrag ergeben (vgl. Nord 2001, 14-19; Nord 2009, 176-182). Unter Angabe zuverlässiger Quellen sind in einem dritten Schritt Übersetzungsstrategien zur Lösung der Probleme zu unterbreiten und argumentativ zu begründen. Während bei der Übersetzung die Zielsprache für alle Studierenden Deutsch ist, kann der Kommentar von Studierenden mit Deutsch als 1. Fremdsprache auch in der Sprache des Ausgangstexts verfasst werden.

Zur Festlegung intersubjektiv nachvollziehbarer Kriterien, die einerseits den Studierenden bei der Erstellung des Kommentars und andererseits den Prüfern bei der Beurteilung des Kommentars zugutekommen, wurde im SS 2016 in einer AG der nachstehende Fragenkatalog zusammengestellt:

1. Welcher Textsorte ordnen Sie den Ausgangstext zu? Nennen Sie ein Kriterium, anhand dessen Sie Ihre Entscheidung festmachen.
2. Welche Funktion hat der Ausgangstext?
3. Welche Aspekte bezüglich Ort, Zeit etc. müssen im Zieltext geändert werden, damit der Zieltext seine Funktion erfüllt? Nennen Sie ein Beispiel.
4. Welche Probleme haben sich bei der Analyse des Ausgangstexts bezüglich Kommunikation, Lexik, Stil und Grammatik gestellt? Nennen Sie jeweils ein Beispiel.
5. Welche Strategien haben Sie zur Lösung der genannten Probleme jeweils angewandt? Stellen Sie jeweils Ihre Strategie dar und begründen Sie Ihre Entscheidung.
6. Welche spezifischen Hilfsmittel haben Sie zur Lösung der genannten Probleme insgesamt genutzt? Nennen Sie ungeachtet einschlägiger Wörter-

bücher zwei zuverlässige Quellen und führen Sie jeweils ein Argument an, warum Sie sich für die jeweilige Quelle entschieden haben.

Für das Prüfungsprojekt – Übersetzung und Kommentar – steht den Studierenden eine Bearbeitungszeit von 180 Minuten zur Verfügung. Mit Ausnahme von E-Mails, sozialen Netzwerken und automatischen Übersetzungsprogrammen können alle Hilfsmittel genutzt werden.

Die Beurteilung des Prüfungsprojekts erfolgt auf der Grundlage eines Punktesystems, wobei die Note der Übersetzung zu 80 % und die Note des Kommentars zu 20 % in die Gesamtnote einfließen. Für eine positive Beurteilung müssen beide Teile – Übersetzung und Kommentar – vorliegen und der Gesamtschnitt muss mindestens 4,0 betragen. (Zu weiteren Einzelheiten bezüglich der Bewertung der Übersetzung und des Kommentars vgl. *Leitfaden für das Prüfungsprojekt 2018*.)

3 Vorbereitung des Prüfungsprojekts

Wenngleich es zur Vorbereitung des Prüfungsprojekts neben Übersetzungsübungen auf verschiedenen Niveaus eine Blocklehrveranstaltung gibt, bei der besonders auf den Kommentar zur Übersetzung eingegangen wird, hat die Entwicklung der für das Prüfungsprojekt notwendigen Kompetenzen im Sinne eines bewussten Umgangs mit Kultur und Sprache, wie eingangs erwähnt, gleich zu Beginn des Studiums in der Muttersprache anzusetzen.

So verweist bereits Witte (1987a, 227-241) auf die Bedeutung von Lehrveranstaltungen zur Förderung der muttersprachlichen Kompetenz, die der translatorischen Ausbildung und damit dem Prüfungsprojekt vorangehen sollten. Eine Begründung für ihren Standpunkt ist in einem weiteren Beitrag zu finden, in dem sie auf die Wahrnehmung und Interpretation von Kultur eingeht: „Eine fremde Kultur kann von uns nicht anders als durch *Vergleich* mit unserer eigenen Kultur wahr-, aufgenommen, interpretiert werden [...].“ (Witte 1987b, 119)² Diese Erkenntnis kann 1:1 auf die Muttersprache übertragen werden, da eine

2 Zu weiteren Einzelheiten zur Kulturkompetenz vgl. Witte (2000).

Fremdsprache ebenfalls nur im Vergleich mit der Muttersprache erlernt und damit wahr-, aufgenommen sowie interpretiert werden kann.

4 Desiderata in der Muttersprache Deutsch

In den letzten Jahren sind bereits bei Studienbeginn vielfach Defizite in der Muttersprache zu beobachten. So werden immer wieder fehlerhafte Rechtschreibung, grammatikalische Mängel, Schwächen in der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit und der Strukturierung von Texten moniert, sodass auf Hochschulebene entsprechend ‚nachgerüstet‘ werden muss. (Vgl. Walterskirchen 2015.) Eine Ursache liegt laut Wolf (2016, 12-13) im kompetenzorientierten Unterricht:

[Da]rin [verbirgt] sich ein geradezu hypertrophes Konzept [...], das vom Lehrer erwartet, seinem Schüler neben der Fachkompetenz „Methodenkompetenz“, „soziale Kompetenz“ und „Selbstkompetenz“ zu vermitteln. An sich wäre [...] [das] nicht verkehrt [...]. Kommt dabei aber die fachliche Bildung zu kurz, dann bricht das ganze Konzept zusammen und die Schüler flüchten sich in die Geschwätzigkeit. Diese Gefahr ist virulent, wie man etwa am Fach Deutsch sehen kann, wo in der Oberstufe die bislang dominierende Erschließung und Interpretation literarischer Texte an den Rand gedrängt wird und man sich im Rahmen des ‚kompetenzorientierten Unterrichts‘ mit der materialgestützten Anfertigung eines informierenden Textes begnügt. Muss man jedoch die Dinge für ihre Analyse nicht mehr durchdringen, ist es nur konsequent, wenn in Hausaufgaben nur einzelne Stichworte aus Wikipedia aneinandergereiht werden und mehr oder minder ausformulierte Spiegelstrich-Aufzählungen an die Stelle durchformulierter Argumentationen treten – an der Universität dann ein klarer Fall für die Schreibberatung.³

Auch wenn Wolf (2016, 12-13) in Bezug auf die konstatierten Defizite durchaus zugestimmt werden kann, ist die Ursache meines Erachtens nicht im kompetenzorientierten Unterricht zu suchen, sondern darin, dass vielfach nicht klar ist, was unter dem Begriff <Kompetenz> verstanden wird.

3 Wolf (2016, 12-13) bezieht sich zwar auf Deutschland, doch ihre Beobachtungen gelten gleichermaßen für Österreich.

5 Kompetenz

Bei der Suche nach dem Begriff <Kompetenz> stößt man auf mannigfaltige Definitionen, wobei die Begriffe <Kompetenz>, <Fähigkeit>, <Fertigkeit> und <Wissen> oft nicht klar voneinander abgegrenzt werden. Trotz der Verwobenheit der Begriffe möchte ich einen Vorstoß wagen und den Begriff <Kompetenz> als das Resultat eines Zusammenspiels von theoretischem Wissen und der praktischen Anwendung definieren, bei der vorhandene Fähigkeiten – dispositionelle Anlagen – und Fertigkeiten – Techniken – unter Berücksichtigung des theoretischen Wissens in einer Situation reflektiert eingesetzt werden.⁴

Diese Definition des Begriffs <Kompetenz> liegt auch den Lehrveranstaltungen *Translationsrelevante Textanalyse und Textkompetenz Deutsch I (UE)* und *Translationsrelevante Textanalyse und Textkompetenz Deutsch II (UE)* zugrunde, in denen die Studierenden zunächst das theoretische Instrumentarium im Umgang mit der Muttersprache erwerben und dieses hernach in Form praktischer Übungen anwenden.

5.1 *Translationsrelevante Textanalyse und Textkompetenz Deutsch I (UE)*

Im Rahmen der Lehrveranstaltung *Translationsrelevante Textanalyse und Textkompetenz Deutsch I (UE)* steht die Theorie im Vordergrund:

1. Rechtschreibung und Interpunktion,
2. Grammatik,
3. Stil und rhetorische Figuren,
4. Textanalyse,
5. Analyse von für translatorische Übungen relevanten Textsorten.

5.1.1 Rechtschreibung und Interpunktion

In dieser Einheit werden Rechtschreib- und Interpunktionsregeln dargestellt und anhand von Beispielen kritisch hinterfragt, da den Studierenden das Regelinventar vielfach nur lückenhaft bekannt ist und sie daher oft intuitiv handeln.

⁴ Zu einer ausführlichen Diskussion des Begriffs <Kompetenz> vgl. Wußler (2002, 132-136).

5.1.2 Grammatik

In dieser Einheit wird das Sprechen über Sprache bezüglich Grammatik eingeübt, um die Studierenden darauf vorzubereiten, grammatische Defekte in einem Ausgangstext aufzudecken und ihre Argumentation metasprachlich zu stützen.

5.1.3 Stil und rhetorische Figuren

In dieser Einheit wird auf Stil – Stilelemente, Stiltypen und Stilzüge (vgl. Bußmann 2008, 684-687) – und rhetorische Figuren eingegangen, um die Studierenden zu einem objektiven Verständnis von Stil zu führen.

5.1.4 Textanalyse

In dieser Einheit wird das Analysemodell von Nord (2009)⁵ vorgestellt, um die Studierenden unter Berücksichtigung der aufgezeigten Faktoren zu einem reflektierten Umgang mit Texten anzuleiten, der sowohl für die Textrezeption als auch für die Textproduktion von Bedeutung ist.

5.1.5 Analyse von für translatorische Übungen relevanten Textsorten

In dieser Einheit werden auf der Grundlage des genannten Modells Textsorten analysiert, die für translatorische Übungen relevant sind. Exemplarisch werden in diesem Zusammenhang Bedienungsanleitungen, journalistische Texte – Bericht, Kommentar, Nachricht etc. –, populärwissenschaftliche und wissenschaftliche Texte sowie Werbetexte untersucht.

5.2 *Translationsrelevante Textanalyse und Textkompetenz Deutsch II (UE)*

Bei der Lehrveranstaltung *Translationsrelevante Textanalyse und Textkompetenz Deutsch II (UE)* geht es um die Anwendung der vorab genannten Inhalte

5 Wolf (2016, 12-13) bezieht sich zwar auf Deutschland, doch ihre Beobachtungen gelten gleichermaßen für Österreich.

in konkreten Situationen, wobei der Fokus auf folgenden Themenbereichen liegt:

1. Textproduktion unter Angabe eines Arbeitsauftrags,
2. Erstellung eines Arbeitsprotokolls,
3. Fehleranalyse und Evaluierung von Leistungen.

5.2.1 Textproduktion unter Angabe eines Arbeitsauftrags

Hierbei kommt der Zusammenfassung von Texten und der Revision defekter Texte eine bedeutende Rolle zu, um die Studierenden einerseits zur Abstraktion und andererseits zur Umschreibung von Texten hinzuführen.

5.2.2 Erstellung eines Arbeitsprotokolls

Zur Umsetzung des theoretischen Wissens in praktischen Anwendungssituationen werden die Studierenden dazu angeleitet, mit Hilfe eines Arbeitsprotokolls Probleme aufzuzeigen, die sich ihnen aufgrund des Arbeitsauftrags bei der Textrezeption bzw. Textproduktion gestellt haben.

Arbeitsprotokoll

Probleme	Beispiele
Kommunikation (K)	
Konvention (Konv)	
Kohärenz (Koh)	
Pragmatik (Prag)	
Grammatik (Gr)	
Lexik (L)	
Stil (Stil)	
Rechtschreibung (R)	
Zeichensetzung (Z)	

5.2.3 Fehleranalyse und Evaluierung von Leistungen

Auf dieser Grundlage sind von den Studierenden anonymisierte Vorschläge zu den einzelnen Arbeitsaufträgen zu evaluieren, Vorschläge zur Lösung von Problemen zu unterbreiten und argumentativ zu begründen, wobei im Vorfeld ein Raster mit Erklärungen zur Verfügung gestellt wird. Nach Beendung des Arbeitsauftrags werden den Studierenden die anonymisierten Textvorschläge mit Kommentaren zu den diskutierten Problemen zur Verfügung gestellt.

Evaluierung von Leistungen

Fehlerkategorien	Fehlerpunkte
Kommunikation (K) → Daten und Fakten, Sinn, Verständnis etc.	5 FP
Konvention (Konv) → Vertextungsregeln im Hinblick auf die Textsorte	4 FP
Kohärenz (Koh) → inhaltlicher Zusammenhang	4 FP
Pragmatik (Prag) → Bezug zwischen Produzent und Rezipient	4 FP
Grammatik (Gr) → Kohäsion, Modus, Syntax etc.	3 FP
Lexik (L) → Ausdruck, Kollokation, Terminologie etc.	3 FP
Stil (Stil) → Stilelemente, Stiltypen, Stilzüge etc.	3 FP
Rechtschreibung (R) → Rechtschreibregelung 2018	2 FP
Zeichensetzung (Z) → Rechtschreibregelung 2018	1 FP

Beispiele zur Fehleranalyse

Kommunikation

Nach den jüngsten Parlamentswahlen in Kolumbien im März 2018 scheint die Umsetzung des Friedensprozesses in weite Ferne zu rücken, *da es keine stand-sichere Dominanz gibt.*

Nach den jüngsten Parlamentswahlen in Kolumbien im März 2018 scheint die Umsetzung des Friedensprozesses in weite Ferne zu rücken, *da weder die Befürworter noch die Kontrahenten eine Mehrheit haben.*

Konvention

Bei Fragen stehen wir Ihnen jederzeit gerne zur Verfügung. *Bevor Sie jedoch eine Frage stellen, nehmen Sie bitte die Rubrik FAQ zur Kenntnis – Ihre Frage ist vermutlich seit langem beantwortet!*

Bei Fragen stehen wir Ihnen jederzeit gerne zur Verfügung. *Unter der Rubrik FAQ finden Sie Antworten auf allfällige Fragen.*

Kohärenz

Die spanische Insel La Palma *wird aufgrund ihrer mannigfaltigen Vegetation und ihres intensiv blauen Himmels auch La Isla Verde, die grüne Insel, genannt.*

Die spanische Insel La Palma *wird aufgrund ihrer mannigfaltigen Vegetation, die unter dem intensiv blauen Himmel noch beeindruckender wirkt, auch La Isla Verde, die grüne Insel, genannt.*

Pragmatik

Die italienischen Jugendlichen befinden sich in einer viel schlimmeren Situation als die Jugendlichen *in unseren Nachbarländern.*

Die italienischen Jugendlichen befinden sich in einer viel schlimmeren Situation als die Jugendlichen *in seinen Nachbarländern.*

Grammatik

Die Krankheit Multiple Sklerose verläuft in voneinander abgrenzbaren Schüben, bei denen entweder neue Symptome auftreten oder *bereits vorhandene stark verschlechtert werden.*

Die Krankheit Multiple Sklerose verläuft in voneinander abgrenzbaren Schüben, bei denen entweder neue Symptome auftreten oder *sich bereits vorhandene stark verschlechtern*.

Lexik

Die schweizerische Gewerkschaft *Unia* hat erneut *Initiativen gesetzt*, um die Verträge von Arbeitnehmern im sozialen Bereich zu verbessern.

Die schweizerische Gewerkschaft *Unia* hat erneut *Initiativen ergriffen*, um die Verträge von Arbeitnehmern im sozialen Bereich zu verbessern.

Stil

Neben diversen Wassersportarten können Sie am Neusiedlersee *auch wandern, Rad fahren oder sich in einem der zahlreichen Wellnesszentren entspannen*.

Neben diversen Wassersportarten können Sie am Neusiedlersee *wandern, Rad fahren oder sich in einem der zahlreichen Wellnesszentren entspannen*.

Rechtschreibung

Die Fortschritte bei der Bewältigung der Wirtschaftskrise *spiegeln* sich in Portugal in einem geringeren Haushaltsdefizit *wieder*.

Die Fortschritte bei der Bewältigung der Wirtschaftskrise *spiegeln* sich in Portugal in einem geringeren Haushaltsdefizit *wider*.

Zeichensetzung

Aufgrund der Zunahme von Konflikten und des nicht mehr sehr stabilen Welt-ernährungssystems, hat sich der Bedarf an humanitärer Hilfe drastisch erhöht.

Aufgrund der Zunahme von Konflikten und des nicht mehr sehr stabilen Welt-ernährungssystems hat sich der Bedarf an humanitärer Hilfe drastisch erhöht.

6 Fazit

Der vorab dargestellte Ansatz für die Lehrveranstaltungen *Translationsrelevante Textanalyse und Textkompetenz Deutsch I (UE)* und *Translationsrelevante Textanalyse und Textkompetenz Deutsch II (UE)* hat sich bewährt, können doch durch das den Studierenden an die Hand gegebene theoretische Instrumentarium, die Erstellung eines Arbeitsprotokolls und die Evaluierung von Textvorschlägen bereits im ersten Studienjahr nachweislich Fortschritte im Sinne eines bewussten Umgangs mit der Muttersprache erzielt werden.

Wird dieser im Sinne des exemplarischen Lernens auf die Übungen in der Fremdsprache und die Übungen zum Übersetzen übertragen, sind die Studierenden für das Prüfungsprojekt gut gerüstet, sodass sie den an sie gestellten Anforderungen gerecht werden können.

Bibliografie

- Bußmann, Hadumod (Hg.) (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Leitfaden für das Prüfungsprojekt* (2018). https://www.uibk.ac.at/translation/studium/bachelor/leitfaden-fuer-das-ba-pruefungsprojekt_18.10.2016.pdf (Stand: 02.08.2018).
- Nord, Christiane (2001): *Lernziel: Professionelles Übersetzen Spanisch-Deutsch. Ein Einführungskurs in 15 Lektionen*. Wilhelmsfeld: Egert.
- Nord, Christiane (2009): *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Tübingen: Groos.
- Text International (s. a.): „Übersetzen und Dolmetschen IV: Die Rolle der muttersprachlichen Kompetenz“. <http://www.textinternational.com/2016/05/05/uebersetzen-und-dolmetschen-iv-die-rolle-der-muttersprachlichen-kompetenz/?lang=en> (Stand: 02.08.2018).
- Walterskirchen, Gudula (2015): „Das neue Maturaniveau in Deutsch: Rechtschreibung, Grammatik? Egal!“. In: *Die Presse*. <http://diepresse.com/home/>

- meinung/quergeschrieben/walterskirchen/4770455/Das-neue-Maturaniveau-in-Deutsch_Rechtschreibung-Grammatik-Egal (Stand: 02.08.2018).
- Witte, Heidrun (1987a): „Translatorausbildung: Textanalyse und Textproduktion – Übungen zum translationsbezogenen Umgang mit Texten am Beispiel der Grundsprache (hier: Deutsch)“. In: *TEXTconTEXT* 2/4, 227-240.
- Witte, Heidrun (1987b): „Die *Kulturkompetenz des Translators* – Theoretisch-abstrakter Begriff oder realisierbares Konzept?“. In: *TEXTconTEXT* 2/2-3, 109-136.
- Witte, Heidrun (2000): *Die Kulturkompetenz des Translators. Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung*. Tübingen: Stauffenburg (Studien zur Translation; 9).
- Wolf, Gerhard (2016): „Bremsversagen: oder: Mit dem Abitur in die Schreibberatung – Ursachen und Folgen einer nachlassenden Studierfähigkeit heutiger Jugendlicher“. In: Henry-Huthmacher, Christine/Hoffmann, Elisabeth (Hg.): *Ausbildungsreife & Studierfähigkeit*. Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e. V., 10-17.
- Wußler, Annette (2002): *Translation – Praxis, Wissenschaft und universitäre Ausbildung*. Innsbruck: Institut für Translationswissenschaft [Dissertation: Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck].

Translationsorientierte Fremdsprachenkompetenz: Versuch einer Modellierung

Astrid Schmidhofer (Universität Innsbruck)

1 Einleitung

Wenn Lehrende an einem translationswissenschaftlichen Institut einen einführenden Übersetzungskurs planen, haben sie meist konkrete Vorstellungen davon, welche Kenntnisse und Voraussetzungen die Studierenden mitbringen sollten. Das bezieht sich einerseits auf die Sprachkenntnisse nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS), der üblicherweise für die Festlegung der Zielsetzungen der den Übersetzungskursen vorausgehenden Sprachkursen herangezogen wird; andererseits erhoffen sie sich auch, dass die Studierenden ein „übersetzungsorientiertes Sprachbewusstsein“ mitbringen, die „das erst die ziel- und funktionsgerechte Verwendung der Sprachkenntnisse im Übersetzungsvorgang ermöglicht“ (Nord 2011, 291).

Wenn die der eigentlichen übersetzerischen Ausbildung vorgeschaltete Sprachausbildung als „translationsrelevant“¹ (Curriculum für das Bachelorstudium Translationswissenschaft 2016, 6-9) definiert wird, wird oft davon ausgegangen, dass die Studierenden nicht nur kommunikative sprachliche Fertigkeiten, sondern weitere Kompetenzen bzw. Einstellungen und Haltungen in diesen Sprachkursen entwickelt haben, die den Einstieg ins Übersetzen erleichtern, auch wenn diese nicht explizit im Curriculum definiert werden. Sind solche Voraussetzungen jedoch nicht vorhanden, ist der Übergang von den Sprachkursen zu den Übersetzungskursen für viele Studierende sehr schwierig, da sie neben der

1 Nach der Benutzung dieses Terminus bei meinem ersten Vortrag zum Thema auf der *Translata II* 2014 (Schmidhofer 2017) habe ich mich in nachfolgenden Beiträgen für den Begriff „translationsorientiert“ entschieden, da ja jeglicher Spracherwerb als „relevant“ für das spätere Übersetzen angesehen werden kann.

Transferkompetenz auch noch viele weitere Kompetenzen, Haltungen und Arbeitsweisen entwickeln müssen, die ein erfolgreiches Übersetzen erst möglich machen.

Die Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Übersetzungsdozenten an den Sprachunterricht, den sehr oft knapp gehaltenen Vorgaben des Curriculums² und der Realität der Sprachausbildung zeigt die Notwendigkeit einer klaren Definition der Zielsetzungen der translationsorientierten Sprachausbildung sowie der Entwicklung von eigenen Unterrichtsmethoden und -techniken.

In der wissenschaftlichen und didaktischen Literatur findet man trotz einer hohen Bandbreite an Beiträgen sowohl zur Sprach- als auch zur Übersetzungsdidaktik nur wenige Texte, die spezifisch der translationsorientierten Sprachausbildung gewidmet sind. Besonders zahlreich sind die Beiträge zu diesem Thema im spanischen Raum³ (vgl. beispielsweise die dem Fremdsprachenunterricht gewidmeten Kapitel in Hurtado 1999, Andreu Lucas/Orero Clavero 2001 oder Berenguer 1996)⁴. Als Beispiel sei folgendes Zitat von Hurtado Albir angeführt:

Foreign language training in this context has a specific goal which is quite different from those of other educational settings (Philology Studies, Language Schools and so forth). It aims to lay down the groundwork for instruction in translation in both directions – to and from the mother tongue – each with its own peculiarities and special characteristics in professional practice. (Hurtado Albir, Vorwort in Brehm Cripps 2007, 10)

Ebenfalls dünn gesät ist das Angebot an didaktischen Materialien für einen translationsorientierten Fremdsprachenunterricht. Bekannt sind mir bis dato zwei Lehrbücher für den DaF-Unterricht für Übersetzer (Berenguer et al. 2006

2 Das Curriculum (z. B. das Curriculum am Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck) begnügt sich meist mit sehr allgemeinen Formulierungen wie „Ausbau der grammatischen und lexikalischen Kenntnisse“ oder „Rezeption und Produktion von alltagsrelevanten Textsorten“ sowie den Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS).

3 Grund dafür ist vermutlich die Tatsache, dass in Spanien geringe Fremdsprachenkenntnisse für das Übersetzer- und Dolmetscherstudium vorausgesetzt werden und die erforderlichen Fremdsprachenkenntnisse während der ersten Semester an der Universität erworben werden müssen.

4 Für eine ausführliche Darstellung, siehe Schmidhofer/Ahmann (2015, 53-56).

und Balbuena Torezano 2013) und eines für den Englischunterricht (Brehm Cripps 2007). Ebenso zu nennen ist an dieser Stelle das Handbuch *Translation and Own-language Activities* von Kerr (2014), das zwar nicht spezifisch für den translationsorientierten Fremdsprachenunterricht entwickelt wurde, jedoch den Einsatz der Muttersprache der Lerner thematisiert.

In den genannten Lehrwerken sowie bei Gesprächen und Debatten mit Lehrenden, die in der Ausbildung von Übersetzern tätig sind, lässt sich erkennen, dass es viele Vorstellungen bezüglich der Ausrichtung einer translationsorientierten Sprachausbildung gibt und viele Ideen, wie diese umgesetzt werden könnten. Was bislang fehlt, ist eine theoretische Grundlage sowie eine Systematisierung dieser Ideen.⁵

Zur Schaffung einer solchen theoretischen Grundlage soll der vorliegende Text beitragen. In diesem möchte ich das von mir entwickelte Konzept einer „translationsorientierten Fremdsprachenkompetenz“ vorstellen, die der schon etablierten übersetzerischen Kompetenz nachempfunden ist und mithilfe von verschiedenen Teilkompetenzen näher beschrieben wird.

Dafür werde ich mich als Erstes mit den beiden Einzelteilen dieses Konzepts beschäftigen: dem Kompetenzbegriff einerseits und der Translationsorientierung andererseits.

2 Zum Kompetenzbegriff

Seit der Einführung des europäischen Hochschulraumes werden Lernziele in der universitären Ausbildung meist in Form von Entwicklung von bestimmten Kompetenzen definiert. Es ist aus diesem Grund erforderlich, vorab den Kompetenzbegriff klar einzugrenzen und zu klären, was im Bildungsbereich im Allgemeinen unter „Kompetenz“ verstanden wird. In der wissenschaftlichen Literatur, vor allem in jener, die sich mit dem Bologna-Prozess beschäftigt, gibt es viele divergierende und teils auch konfligierende Definitionen (vgl. Herold 2010, 215).

5 Um einen Austausch zu diesem Thema anzuregen, wurde am Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck im September 2017 eine Tagung organisiert, bei der der vorliegende Beitrag vorgestellt wurde.

Im deutschsprachigen Raum wird häufig auf folgende Definition von Weinert (2001) zurückgegriffen:

Unter Kompetenzen versteht man die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001, 27-28).

Aus Sicht der translatorischen Ausbildung ist auch die im EMT-Kompetenzmodell angeführte Definition von Interesse:

Unter „Kompetenz“ verstehen wir die Gesamtheit der Fähig- und Fertigkeiten, Kenntnisse, Vorgehens- und (sozialen) Verhaltensweisen, die für die Erledigung einer bestimmten Aufgabe unter gegebenen Umständen erforderlich sind. (EMT 2009, 4)

Gemein ist den meisten in der universitären Ausbildung benutzten Kompetenzmodellen (Domínguez/Hermosilla 2010, 70), dass sie sich in folgende drei Aspekte gliedern lassen: Wissen, die Anwendung dieses Wissens und die erforderlichen Haltungen zur erfolgreichen Anwendung dieses Wissens. Kompetenzen zeigen sich also in der Anwendung, weshalb zur Feststellung eines Kompetenzgrades die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, damit der Student seine Kompetenz in einer anwendungsrelevanten Situation zeigen kann. Im Vergleich zum vor der Einführung des europäischen Hochschulraumes herrschenden Bildungsparadigma geht es heute in der universitären Ausbildung also nicht mehr (vorrangig) um den Erwerb von Wissen, sondern um die zielgerichtete und erfolgreiche Anwendung dieses Wissens. Die Adäquatheit dieses Bildungsparadigmas ist aus der Perspektive der verschiedenen Studienrichtungen sicher unterschiedlich zu bewerten. Für die Translationswissenschaft als angewandte, berufsorientierte Disziplin, in der es schon vor Einführung des Europäischen Hochschulraumes Modelle zur Übersetzerischen Kompetenz gab⁶, ist die Kompetenzorientierung – vorsichtig formuliert – zumindest nicht unpassend.

6 Siehe beispielsweise die Modelle von Campbell (1991, 339) und Beeby (1996, 91-92).

3 Zur Translationsorientierung

Sieht man die Sprachausbildung, die im Rahmen der translationswissenschaftlichen Ausbildung angeboten wird, als integrativen Teil einer Gesamtausbildung zum Übersetzer oder Dolmetscher, lässt sich deren Zielsetzung darin sehen, dass sie die Studierenden zum Erwerb jener sprachlichen Voraussetzungen befähigen soll, die für eine erfolgreiche Sprachmittlung erforderlich sind. Dieses Ziel leitet sich wiederum aus dem übergeordneten Gesamtziel der Ausbildung, nämlich der Entwicklung der übersetzerischen Kompetenz, ab:

In Educational settings where, in keeping with student needs, such classes are offered [...] this linguistic training is to be considered an integral part of the development of students' overall translation competence – the ultimate goal of translator training. (Hurtado Albir, Vorwort in Brehm Cripps 2007, 10)

Die Sprachausbildung darf sich also nicht darauf beschränken, die kommunikativ erfolgreiche Nutzung von Fremdsprachen zu fördern (für eine Gegenüberstellung der Merkmale kompetenter Fremdsprachennutzer und Sprachmittler, s. Schmidhofer/Ahmann 2015, 58-59), sondern muss sich in ihren Inhalten⁷ an dem ausrichten, womit die Studierenden später in den Übersetzungsübungen konfrontiert werden. Wenn beispielsweise bei der Textarbeit im translationsorientierten Sprachunterricht vorrangig jene Textsorten behandelt werden, die später in den Übersetzungskursen als Übungs- und Prüfungstexte dienen, bekommen die Studierenden einen Einblick in die jeweiligen Textkonventionen und erlernen das in diesen Texten gängige Vokabular.

Des Weiteren kann der Sprachunterricht das schon genannte übersetzungsorientierte Sprachbewusstsein fördern, indem gewisse Haltungen und Arbeitsweisen entwickelt werden, die diesem zuträglich sind. Dazu gehört auch die

7 Nord (2011, 287) weist beispielsweise darauf hin, dass die Studierende zu geringe für das Übersetzen erforderliche Sprachkenntnisse mitbringen, wenn sie die Übersetzungsübungen beginnen: „Abgesehen von den simplen Grammatikregeln (z. B. *since* statt *for*) – wer hat den Studierenden beigebracht, wie man unterhaltsame Feuilletons auf Englisch oder eine Anleitung zum Ausfüllen der Steuererklärung auf Spanisch schreibt? Also müssen sie es gleichzeitig mit allem anderen im Übersetzungsunterricht erst lernen.“

Vorbereitung auf einen zweisprachigen Kommunikationsvorgang zwischen Vertretern verschiedener Kulturen und der Beginn der Entwicklung verschiedener Teilkompetenzen der übersetzerischen Kompetenz. Ähnlich äußern sich dazu auch Andreu et al. (2003, 15):

Si se identifican las subcompetencias fundamentales que conforman la competencia traductora, pueden determinarse también aquellas competencias que deberían desarrollarse en la clase de lenguas extranjeras para traductores, con la finalidad de que el alumno se acerque a la traducción con unos conocimientos suficientes y habiendo desarrollado ya una serie de habilidades en el momento de enfrentarse a la traducción de un texto.

Vor diesem Hintergrund habe ich am Beginn meiner Beschäftigung mit dem translationsorientierten Sprachunterricht folgende Zielsetzungen für diesen entwickelt (Schmidhofer/Ahmann 2015 und Schmidhofer 2017):

Kompetenzen:

Kommunikative Kompetenz
Metasprachliche Kompetenz

Haltungen und Arbeitsweisen:

Sprache als Arbeitsmittel
Sprache als Bestandteil des eigenen Lebens
Fremdsprachliche und übersetzerische Identität
Kritische Betrachtung von Texten
Bewusster Umgang mit Nachschlagewerken
Kritische Betrachtung der eigenen Leistung
Eigenständiges Arbeiten

Diese Zielsetzungen sind bewusst allgemein gehalten und sollen in einer späteren Phase auf didaktischer Ebene umgesetzt und konkretisiert werden.

4 Versuch einer Modellierung

In den letzten Jahren wurden zahlreiche Modelle der übersetzerischen Kompetenz entwickelt. Viele davon (beispielsweise PACTE, EMT) unterteilen diese Kompetenz in verschiedene Subkompetenzen, von denen eine der Beherrschung der Arbeitssprachen (Sprachenkompetenz bei EMT⁸ bzw. bilinguale Subkompetenz⁹ bei PACTE) gewidmet ist.¹⁰

In all diesen Modellen ist die Sprachkompetenz nur eine von mehreren Subkompetenzen der Übersetzungskompetenz, die den anderen gleichwertig gegenübersteht.¹¹ Die Sprachenkompetenz ist somit Teil eines größeren Gefüges innerhalb der übersetzerischen Kompetenz. Sie steht in Beziehung mit anderen Subkompetenzen (vgl. bspw. das Modell von PACTE), beeinflusst diese und wird von diesen ihrerseits beeinflusst. Deshalb ist beim Erwerb einer translationsorientierten Sprachkompetenz die Einbeziehung von den anderen Subkompetenzen der übersetzerischen Kompetenz erforderlich.¹²

8 Diese umfasst: „– In der Lage sein, die grammatikalischen, lexikalischen und idiomatischen Strukturen sowie die grafischen und typografischen Konventionen in der A-Sprache und den anderen Arbeitssprachen (B und C) zu begreifen bzw. zu erfassen; – diese Strukturen und Konventionen in den A- und B-Sprachen anwenden können; – ein Bewusstsein für den Sprachwandel, für die Weiterentwicklung der Sprachen entwickeln (das fördert die Kreativität).“ (EMT 2009, 6)

9 „The bilingual sub-competence is made up of pragmatic, socio-linguistic, textual and lexical-grammatical knowledge in each language.“ (PACTE 2005, 610)

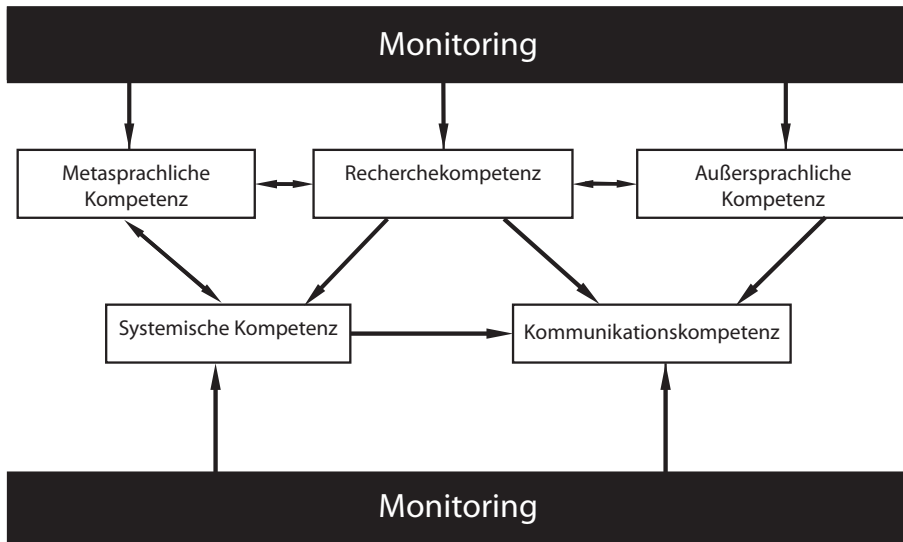
10 Einen anderen Ansatz vertritt beispielsweise Kiraly (2013), der die adäquate Beschreibung von Translationskompetenz durch zweidimensionale Modelle mit voneinander getrennte Subkompetenzen anzweifelt und Translationskompetenz als komplexes drei-dimensionales und ihre „emergence“ als vierdimensionales Modell darstellt, das das komplexe Zusammenspiel der verschiedenen Subkompetenzen darstellt.

11 Vgl. beispielsweise das EMT-Modell, in dem fünf Subkompetenzen, nämlich die Sprachenkompetenz, die Interkulturelle Kompetenz, die Recherchenkompetenz, die Technikkompetenz und die Fachkompetenz den gleichen Raum rund um die zentrale Dienstleistungskompetenz einnehmen. Dadurch wird meines Erachtens die Bedeutung der Sprachkenntnisse für den Übersetzungsvorgang unterbewertet, denn auch wenn man ohne die anderen Teilkompetenzen höchstwahrscheinlich nicht professionell übersetzen kann, kann man ohne Sprachkenntnisse überhaupt nicht übersetzen.

12 Ein Beispiel dafür ist der Einfluss der Recherchekompetenz auf die Entwicklung der Sprachkompetenz. Die effiziente Nutzung von Wörterbüchern, Grammatiken und Texten in der Fremdsprache zur Recherche von sprachlichen Zweifelsfällen hat erfahrungsgemäß Einfluss auf die Entwicklung des Wortschatzes und die Genauigkeit beim Sprachgebrauch.

Auf Basis dieser Überlegungen und ausgehend von den genannten Modellen übersetzerischer Kompetenz habe ich ein Modell der translationsorientierten Fremdsprachenkompetenz entwickelt, das folgende Subkompetenzen umfasst:

- a) die systemische Kompetenz in der Fremdsprache: Diese Kompetenz umfasst die Kenntnis und korrekte Anwendung von sprachlichen Strukturen (Grammatik, Lexik, Phraseologie, Phonologie, Rechtschreibung, Kohäsionsmechanismen) zur Bildung korrekter sprachlicher Äußerungen sowie die Fähigkeit, diese mit der Mutter- oder Bildungssprache zu kontrastieren.
- b) die Kommunikationskompetenz: Dank dieser Kompetenz können Lerner in verschiedenen sprachlichen Situationen adäquat handeln. Dies umfasst die Fähigkeit, situationsabhängige außersprachliche (Sender und Empfänger, Sprechabsichten, Ort, Zeit, Medium, Thema, kultureller Kontext) und sprachliche (diatopische, diastratische und diaphasische Varianten, Textsortenkonventionen) Variablen zu erkennen (Textrezeption) und richtig anzuwenden (Textproduktion) sowie die Fähigkeit, sie mit jenen der Muttersprache zu kontrastieren.
- c) die metasprachliche Kompetenz: Diese Kompetenz umfasst die Kenntnis und korrekte Anwendung des terminologischen Instrumentariums zur Beschreibung sprachlicher Phänomene sowie die Fähigkeit, verschiedene sprachliche Varianten zu vergleichen und ihre Adäquatheit für einen vorliegenden Kontext zu beurteilen.
- d) die Recherchekompetenz: Diese Kompetenz umfasst die effiziente Nutzung von Recherchequellen zur Klärung sprachlicher Zweifelsfälle (Grammatiken, Wörterbücher, authentische zielsprachliche Texte, Sprachforen etc.)
- e) die außersprachliche Kompetenz: Diese Kompetenz umfasst Welt- und Kulturwissen und gegebenenfalls auch Sach- und Fachwissen.
- f) das Monitoring: Diese Metakompetenz gewährleistet eine Planung, Kontrolle, Beobachtung und Evaluierung, d. h. eine metakognitive Steuerung, des eigenen Lernprozesses. Dadurch kann der Lerner gezielt Schwächen und Lücken erkennen und ausgleichen. Sie befähigt den Lerner auch zu einem autonomen, selbstverantwortlichen, auf die eigenen und durch die Ausbildung gesteckten Ziele sowie auf die individuellen Gegebenheiten abgestimmten Spracherwerb.



5 Kommunikative Fremdsprachenkompetenz und translationsorientierte Fremdsprachenkompetenz

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht hat als allgemeine Zielsetzung die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Modelle zur Kompetenz in der Fremdsprache wurden von Canale/Swain (1980) sowie Bachmann (1990) entwickelt. Im europäischen Kontext werden meist die Kompetenzbeschreibungen des GERS herangezogen, der beschreibt, „was Lernende tun müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln“ (Europarat 2013, 14). 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.

Diese Definition zeigt eine wichtige Gemeinsamkeit, nämlich die grundsätzliche Konzeption von Sprache als Instrument zur Durchführung menschlicher Handlungen. Aus diesem Grund ist auch das „Herzstück“ meines Modells die

„Kommunikationskompetenz“. Auch die systemische Kompetenz, die außersprachliche Kompetenz und die metakognitive Regulierung des Monitoring finden sich in den Deskriptoren des GERS.

Die sprachlichen Bedürfnisse des (angehenden) Übersetzers gehen aber über die des kompetenten Fremdsprachennutzers hinaus. Dazu gehört einerseits die große Bandbreite an Themen, mit denen sich Ersterer beschäftigen muss, und andererseits die hohen Ansprüche in Bezug auf sprachliche Korrektheit und stilistische Angemessenheit, die von einem Sprachexperten erwartet werden, sowie die Notwendigkeit, sein sprachliches Handeln zu beschreiben. All diese Aspekte gehören normalerweise nicht zum Aktionsrahmen des kompetenten Fremdsprachennutzers.

Aus diesem Grund muss seine Fremdsprachenkompetenz weitere Aspekte umfassen, die in den Kompetenzbeschreibungen des GERS kaum berücksichtigt sind.

Dazu gehört die Aneignung des metasprachlichen Inventariums, um sprachliche Handlungen beschreiben, erklären und notfalls auch verteidigen zu können. Metasprachliche Kompetenz ist in den Deskriptoren des GERS nicht zu finden.

Aufgrund der großen Bandbreite an Themen und Texten, mit denen Übersetzer arbeiten, umfasst eine translationsorientierte Sprachkompetenz auch die Kompetenz der sprachlichen Recherche. Diese ist erforderlich, damit angehende Übersetzer auf formaler, lexikalischer, textueller und stilistischer Ebene jenen Ansprüchen gerecht werden können, die an Sprachexperten gestellt werden. Übersetzer verfügen nämlich auch bei hoher sprachlicher Kompetenz vor allem auf lexikalischer Ebene nicht über das gesamte erforderliche sprachliche Inventar für ihre Tätigkeit bzw. müssen Unklarheiten/Nuancen/Gebrauchskontexte abklären können. Deshalb muss der angehende Übersetzer die Kompetenz besitzen, sprachliche Lücken durch gezielte Recherche ausgleichen zu können. Von der Nutzung von Hilfsmitteln und Wörterbüchern ist zwar im GERS an manchen Stellen die Rede (vgl. Europarat 2013, 68, 90 und 109), eine präzise Kompetenzbeschreibung findet sich jedoch nicht.

Der Vergleich mit den Deskriptoren des GERS hat gezeigt, dass es in vielen Aspekten Übereinstimmungen gibt, da ja auch die translationsorientierte Fremdsprachenkompetenz Sprache als Instrument zur Kommunikation betrachtet. Jedoch geht das vorgestellte Modell über die bis jetzt erarbeiteten Beschreibungs-

modelle der kommunikativen Kompetenz für einsprachige Kommunikation hinaus, um weitere Spezifika berücksichtigen zu können, die zwar für Fremdsprachennutzer im Allgemeinen oft nur von geringer Bedeutung, für den angehenden Übersetzer aufgrund der Spezifika seines künftigen Berufs jedoch essenziell sind.

Bibliografie

- Andreu Lucas, Maribel/Orero Clavero, Pilar (2001): „La enseñanza de segundas lenguas extranjeras para traductores“. In: Barr, Anne/Martín Ruano, María del Rosario/Torres del Rey, Jesús (Hg.): *Últimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 34-42.
- Andreu, Maribel et al. (2003): „Bases para una cooperación internacional en la enseñanza de lenguas para traductores“. In: *Quaderns. Revista de Traducció* 10, 13-22.
- Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford etc.: OUP.
- Balbuena Torezano, María del Carmen (2013): *Deutsch als Fremdsprache für Übersetzer. Grundstufe*. Sevilla: Bienza.
- Beeby Lonsdale, Alison (1996): *Teaching Translation from Spanish to English*. Ottawa: University Press (Didactics of Translation; 3).
- Berenguer, Laura (1996): „Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción“. In: Hurtado Albir, Amparo (Hg.): *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, 9-29.
- Berenguer, Laura et al. (2006): *Lengua alemana para traductores. Nivel básico*. Barcelona: Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Brehm-Cripps, Justine (2007): *Targeting the Source Text*. Madrid: Edelsa.
- Campbell, Stuart J. (1991): „Towards a Model of Translation Competence“. In: *Meta* 36/2-3, 329-343.
- Canale, Michael/Swain, Merrill (1980): „Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing“. In: *Applied Linguistics* 1/1, 1-47.

- Curriculum für das Bachelorstudium Translationswissenschaft* (geänderte Fassung). https://www.uibk.ac.at/translation/studium/bachelor/ba-studium-neu-ab-1.10.2016/mitteilungsblatt_12.05.2016_aenderung-des-curriculums-fuer-das-bachelorstudium-translationswissenschaft.pdf (Stand: 27.12.2016).
- Domínguez Fernández, Guillermo/Hermosilla Rodríguez, José Manuel (2010): „Propuesta de planificación y reflexión sobre el trabajo docente para el desarrollo de competencias en el EEES“. In: *XXI, Revista de Educación* 12, 63-80.
- EMT-Expertengruppe (2009): *Kompetenzprofil von Translatoren, Experten für die mehrsprachige und multimediale Kommunikation*. http://ec.europa.eu/dgsl/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_de.pdf (Stand: 26.03.2015).
- Europarat (2013): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Klett-Langenscheidt.
- Herold, Susann (2010): „Ausbildung von ‚Universalgenies‘? Zum Kompetenzbegriff und zu Modellen translatorischer Kompetenz“. In: *Lebende Sprachen* 55/2, 211-242.
- Hurtado Albir, Amparo (1999): *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa (Colección Investigación Didáctica).
- Kerr, Philip (2014): *Translation and Own-language Activities*. Cambridge: University Press (Cambridge Handbooks for Language Teachers).
- Kiraly, Don (2013): „Towards a View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Translator Education“. In: Kiraly Don/Hansen-Schirra, Silvia/Maksymyski, Karin (Hg.): *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*. Tübingen: Narr (Translationswissenschaft; 10), 197-224.
- Nord, Christiane (2011): *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität*. Berlin: Frank & Timme (Transüd; 32).
- PACTE (2005): „Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues“. In: *Meta* 50/2, 609-619.
- Schmidhofer, Astrid/Ahmann, Heiko (2015): „Translationsrelevanter Fremdsprachenunterricht: Besonderheiten und Zielsetzungen“. In: *Moderne Sprachen* 59/1, 49-70.
- Schmidhofer, Astrid (2017): „Sprachausbildung im Übersetzungsstudium: Zielsetzungen übersetzungsrelevanten Sprachunterrichts“. In: Zybatow, Lew/

Stauder Andy/Ustaszewski, Michael: *Translation Studies and Translation Practice: Proceedings of the 2nd International TRANSLATA Conference, 2014, Part 2*. Frankfurt etc: Peter Lang (Forum Translationswissenschaft; 20), 329-335.

Weinert, Franz (2001): „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: Weinert, Franz (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz (Beltz Pädagogik), 17-32.

Language Mediation, Translation/Interpreting and the CEFR

Ursula Stachl-Peier (Universität Graz)

1 The Return of Translation to the FL Classroom

After decades dominated by a belief in monolingual teaching and the adoption first of the Direct Method and later of the Communicative Approach, which effectively banned translation from FL pedagogy, recent years have been witnessing the return of translation into the foreign-language (FL) classroom. Or perhaps it would be more accurate to say the ‘re-admission of translation into FL teaching theory’, as translation never completely left the classroom. Third-level language programmes and, of course, Translation & Interpreter education have always relied on translation tasks to support their students’ acquisition of the foreign language (and improvement of their L1). Moreover, in many countries, secondary school teachers also defied the monolingual dogma and continued to use translation in the FL classroom, although they may have kept quiet about it (see also Pym 2015, Kelly/Bruen 2014). Interestingly, also many very popular self-study language courses use translation and explanations in the L1 as their main methodology. Yet these are perhaps not seen as being within the remit of FL theory and were therefore easily ignored by the FL teaching community.

This renewed interest in translation as a language learning tool – under a variety of noms de plume, including ‘code-switching’, ‘languaging’, ‘translanguaging’, ‘multi- or plurilingualism’, ‘interior/mental/pedagogical/explicative translation’ (Pintado 2017) – was triggered, according to Gnutzmann (2009), by the cognitive turn in learning psychology, coupled with learner centredness, a new focus on multilingualism, intercultural communication and the devaluation of the native speaker principle.

Some scholars were quicker to notice that the rejection of translation had perhaps been an overly hasty move. In 1987, Atkinson tersely stated, [the rejec-

tion of translation was] “a case in which the baby was [...] thrown out with the bathwater” (Atkinson 1987, 242).

In 1996, Beeby persuasively argued: “Translating authentic texts for a purpose is a communicative activity. Indeed, it is more natural and necessary than are many of the activities invented for language learners.” (Beeby 1996, 13)

Alison Beeby was teaching on a Translator Education programme, so maybe she was biased. Yet, there were also early pleas issued by scholars from outside the translation training community to use translation as a pedagogical tool. These included Wolfgang Butzkamm (1989, 2004), who supported a bilingual sandwich method, and Francoise Grellet (1991). Veronica Smith and Christine Klein-Braleay (1985) and Stuart Campbell (1998) outlined some very practical tasks for the FL classroom, as did Alan Duff (1989), a translator and language teacher at Ljubljana University. Although Duff’s book was published in the prestigious *Oxford Resource Books for Teachers* series and won the Duke of Edinburgh Award (s. Laviosa 2014, 25), it seems to have been largely ignored by FL teachers (s. Laviosa 2014 for a comprehensive overview and also Delisle 1992 for a critical assessment of ‘translation manuals’).

Advocacy continued in the subsequent decades, with a steady flow of publications making a strong case for the relevance and usefulness of translation in language teaching in a variety of contexts and for a variety of purposes (e.g. Ashouri/Fotovatnia 2010, Leonardi 2010 and Witte/Harden/Ramos de Oliveriera Harden 2009; see also Laviosa 2014, Cook 2010). The book that was finally able to unlock the door to FL pedagogy for translation was Guy Cook’s *Translation in Language Teaching: A Case for Reassessment* (2010), which sparked a flurry of papers and books. Incidentally, Cook had previously contributed an entry entitled “Use of translation in language teaching” to the *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (Second Edition), edited by Mona Baker and Gabriela Saldanha in 2009, but it appears that this contribution was again read mainly by T&I scholars.

At the start of his book, Cook reviews possible reasons for why translation should be viewed so differently by Translation Studies and FL Pedagogy, and concludes that it is the division between ‘translation as a means’ and ‘translation as an end’. Translation Studies, he argues, have always seen translation as an ‘end’, while for FL Pedagogy it may – at best – have been a ‘means’ to support language acquisition. For Cook this division is spurious, however:

For the successful language learner, bilingual knowledge is always implicated in monolingual use, and it makes little sense to think that one can exist without the other. For these reasons I do not accept a neat division between translation as a means and an end. (Cook 2010, xx)

And he goes on to argue:

[...] the two roles of translation – as a means and as an end – need not be kept apart, as they have been traditionally. Learning to translate is not a special purpose or an add-on to general learning, but should be an integral part and a major aim of language learning – to operate bilingually as well as monolingually. (Cook 2010, 55)

Support for Cook's ideas is provided by Ángeles Carreres, a lecturer at the University of Cambridge at the Medieval and Modern Languages Department. For her it is also these two roles of translation – as a means and as an end – which lie at the root of the dichotomy between Translation Studies and FL Pedagogy and their lack of interest in, and disregard of the other discipline.

At the heart of the two attitudes – the disregard for language learning on the part of translator training and its mirror image, the disregard of translation on the part of language teaching – lies another assumption [which is closely related to the one I described above;] namely, that teaching/learning translation (translation as an end) and teaching/learning a language through translation (translation as a means) are separate undertakings. (Carreres 2014, 124)

While the above quote could be interpreted as suggesting that both disciplines ought to have invested a greater effort in understanding the other's position, the next quote reveals who she is holding accountable:

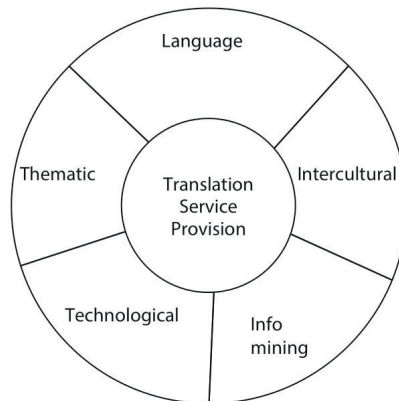
There is a longstanding and fairly widespread belief within translation studies that translation training can only meaningfully begin once trainees have attained mastery of their working languages. Behind this belief lies the assumption that learning a language and learning to translate are activities as far removed from each other as

learning to build a car and learning to drive. But are translator trainees and language learners well served by this dissociation? (Carreres 2014, 123)

What Carreres appears to be saying here is that it is Translation Studies and our stubborn belief that translator training – the education of professional translators, i.e., training that considers ‘translation as an end’ – should not start until our students have reached a sufficiently high level of proficiency in their languages.¹

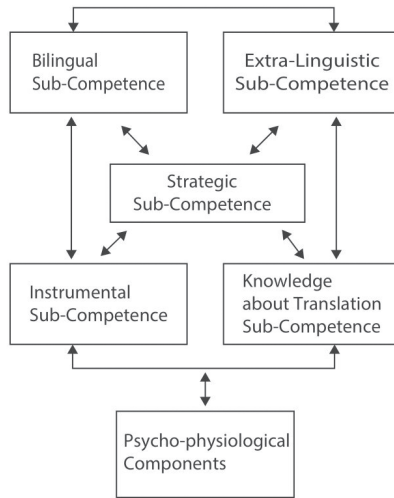
To examine if Carreres is right, I would like to take a brief look at some recent Models of Translation Competence.

EMT Expert Group (2009) Translation Competence Model (EMT Expert Group 2009)

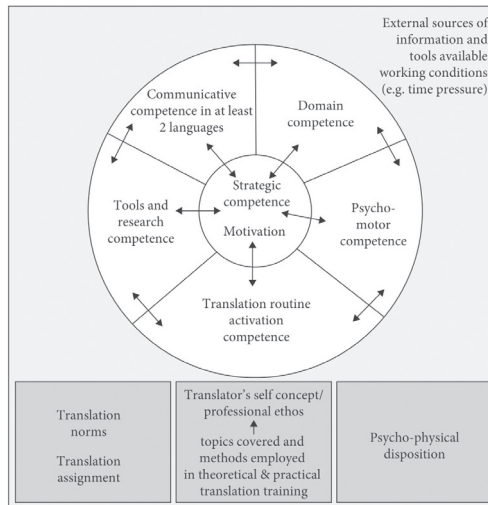


1 Incidentally, Anthony Pym in a talk at Rikkyo University, Tokyo, in December 2015 also lambasts TS scholars for their arrogant refusal to collaborate with FL Pedagogy. The script is available on his website and raises many very interesting questions.

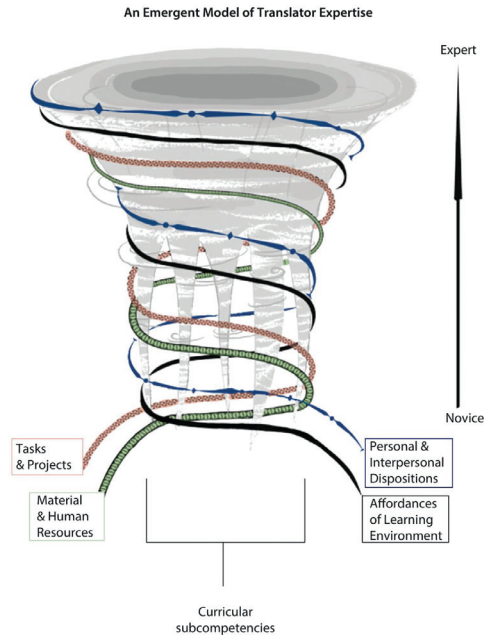
PACTE (2005) Translation Competence Model (Pacte Group 2005, 610)



Göpferich (2008) Translation Competence Model (Göpferich 2008, 155; re-printed in Göpferich 2013, 65)



Kiraly (2015) An Emergent Model of Translator Expertise (Kiraly 2015, 28)



All the models indeed suggest that translator trainees are expected to possess advanced language skills, in all their languages. However, they need these when they learn to engage in the kind of professional translational activities that these schematic outlines are trying to model.

When Carreres argues:

By any account, the competent translator and the competent L2 user have a great deal in common. They both possess the ability to understand and produce L2 utterances; they both need to be sensitive to the pragmatic constraints of the L2 and are expected to have, to varying degrees, a good level of intercultural knowledge. A similar argument can be put forward with regard to trainee translators and language learners. (Carreres 2014, 123-4)

she is not revealing anything that T&I programmes are not aware of. T&I programmes know that students entering BA programmes do not have perfect FL skills when they start. This is why T&I education programmes worldwide – in addition to trying to explain what translation as an end is – use translation as a means and offer language enhancement training, even ab-initio courses for languages not taught in schools. This is also why numerous T&I publications and conferences have included discussions of how whatever new methodologies were currently being developed in FL could be used not only to improve FL teaching on T&I programmes but also how these could be adapted for translation teaching. Beeby Lonsdale (1996), Hurtado Albir (1999), Englund Dimitrova (2005), Zannirato (2008), Kiraly (2000) Tiselius (2013), Laviosa (2014), Sinner/Bahr (2015), Sinner (2017), Colina/Angelelli (2016 and 2017)², are just some of the many translation scholars that have developed FL teaching methodologies for T&I education, and who, like González Davies, drew on innovations in FL Pedagogy:

[...] the Communicative Approach substituted the Grammar-Translation Method in foreign language learning, with the result that, since the late eighties and nineties, concepts such as learner autonomy, self-confidence, peer work, decision-making, learning to learn, meaningful learning and student-centred classes have taken over. All of these can certainly be relevant to translation training. (González Davies 2004, 3)

Where there has been less cross-fertilization is in the other direction. Few ideas developed within translation pedagogy over the last 60 years appear to have made their way into FL Learning Theory. Possible reasons for this one-way traffic are suggested by Dina Tsagari and Georgios Floros in their *Preface* to a recent collection of papers entitled *Translation in Language Teaching and Assessment*.

For a very long time and across various educational contexts and countries, translation was one of the most important tools for teaching and assessing language compe-

2 See also the edited volumes in the series *Spiel der Sprachen/Working with Language* published by the Department of Translation Studies in Graz (Mercer/Schwarz 2009, Schwarz/Stachl-Peier 2013, Schwarz/Stachl-Peier 2017).

tence. Ever since the emergence of what became known as the communicative turn and the adoption of the communicative approach to language teaching translation has gradually lost importance both as a teaching and as an assessment tool. This decline was mainly due to

- a) fallacious perceptions of the notion of translatability on the part of language pedagogy or a conflation of the use of L1 with translation,
- b) the equally fallacious interpretations of the translation task as the common attempt of finding lexical and structural correspondences among L1 and L2 (grammar-translation), (Tsagari and Floros, 2013, vii)

For non-TS scholars it is perhaps worth noting that at the time of the communicative turn, Translation Studies was indeed concerned mainly with equivalence at word and sentence level.

Since then, TS has developed into a fully-fledged academic discipline that has both incorporated and spawned a wide array of ideas and approaches:

- Werner Koller's equivalence theory (1979) went well beyond lexical/structural equivalence to comprise pragmatic and text-level equivalence relations
- Functionalist theories (Katharina Reiß/Hans Vermeer 1984 and Justa Holz-Mänttari 1984) gave the translator the status of cultural expert who knows how target texts need to be adapted to achieve a given purpose
- Roger Bell (1991), Mona Baker (1992), Basil Hatim and Ian Mason (1990, 1997) and Jeremy Munday (2008) developed discourse-based theories
- Cultural translation (e.g. volume edited by Susan Bassnett and André Lefevere 1990) provided the theoretical basis for the study of translation from a gender (Sherry Simon 1996), post-colonialist (Tejaswini Niranjana 1992, Gayatri Chakravorty Spivak 1999), cannibalist (Else Viera 1999) and other perspectives.
- Sociology and historiography of translation (e.g. Moira Inghilleri 2003, 2005; volume edited by Michaela Wolf and Alexandra Fukari 2007) look at the social role of translation.

Where Tsagari and Floros are unfortunately right is that TS has sadly been incapable of communicating the momentous changes that have occurred within its field to other disciplines:

c) an inadequate —if not totally missing— attempt on the part of Translation Studies to examine ways of informing other domains of language-related activity in a manner similar to the way translation studies has consistently been informed by other disciplines. (Tsagari and Floros, 2013, vii)

Tsagari and Floros are optimistic, however, that things are about to change:

In other words, these circumstances were indexical of a relative lack of epistemological traffic among Language Learning and Translation Studies as disciplines in their own right. Nevertheless, the situation seems to start being reversed lately. Developments within Translation Studies seem to have led to a more confident profile of the discipline and Language Teaching and Assessment seems to be rediscovering translation as a tool for its purposes. (Tsagari and Floros 2013, vii)

I am less hopeful, for two reasons. Although recent years have seen the publication of a rapidly growing number of journals and books which explore translation and interpreting teaching from a variety of perspectives, not all T/I scholars seem to accept T/I didactics as a legitimate academic pursuit.

More crucially, I feel that the motivation for the re-entry of translation into the FL classroom is a possibly unfounded hope that translation might be the panacea that will rectify deficiencies in current FL approaches. Carreres, for example, proudly quotes from the Modern Languages Association's goals for language programmes in America:

The language major should be structured to produce a specific outcome: educated speakers who have deep translingual and transcultural competence. Advanced language training often seeks to replicate the competence of an educated native speaker, a goal that postadolescent learners rarely reach. The idea of translingual and transcultural competence, in contrast, places value on the ability to operate between languages. (MLA Ad Hoc Committee 2007, 3-4; quoted in Carreres 2014, 126)

The MLA's goal echoes Andrew Chesterman's distinction between bilingual competence and translation competence:

[...] **bilingual competence** is the ability to **mediate linguistically in two cultures**, while **translation competence** is the ability to **mediate linguistically between to cultures**. (Chesterman 1998, 39; my emphasis)

However, I am not convinced that all who are now promoting the inclusion of translation in foreign language teaching are sufficiently aware of the fact that the acquisition of (foreign) language competences does not automatically lead to the mastery of translation and interpreting skills. This unease was further increased by the publication of new, 'richer' descriptors for mediation in the Council of Europe's Common Framework of Reference. The 'old' CEFR included approximately half a page on mediation and was sufficiently vague and general so as not to rattle TS scholars (see Appendix 1).

2 The Common European Framework of Reference for Languages and Translation/Interpreting

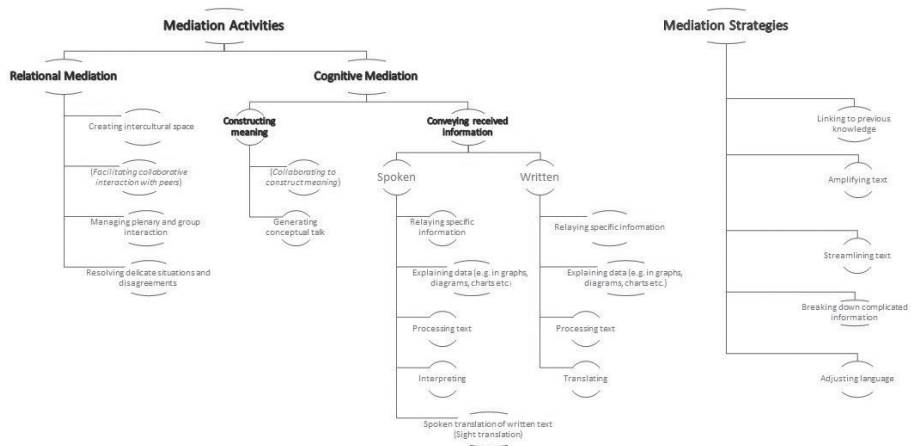
CEFR Illustrative Descriptors. Extended Version 2016. Pilot version for consultation

In 2016, Brian North and Enrica Piccardo presented their 'richer' model of mediation in a report entitled *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*.³ The model is supported by the concept of the 'native translator', i.e. the belief that everyone that can speak a foreign language can also translate and interpret, which has gained wide currency since Brian Harris first popularised it in the 1970s. For its theoretical underpinnings it draws on Halliday's distinction between 'an ideational (representational, referential, cognitive) and an interpersonal (expressive-conative, social, evocative) function of language' (Halliday 1975, 52), and on work by Vy-

3 The final version was published in 2018 and will be discussed below.

gotsky, Kramsch, van Lier, as well as Swain and Lapkin, who all argue in favour of the use of the students' L1 and cross-linguistic comparisons in the language classroom to provide cognitive scaffolding, “mediate their [learners'] thinking” and so facilitate L2 acquisition (North/Piccardo 2016, 15).

Mediation is subdivided into two sub-categories. One is cognitive mediation, which essentially involves understanding new information, the other is relational mediation.⁴



(CEFR 2016, 48)

These two types are used as the organising categories in the CEFR descriptors (North/Piccardo 2016, 21):

Relational mediation is “concerned with establishing, maintaining and optimising personal relationships” and comprises (ibid., 24)

4 [...] it may be postulated that the fundamental task of knowledge transmission and building and the appropriation of that which at first sight is perceived as otherness involves a series of operations that can be described as cognitive mediation. The management of interactions, relationships and even conflicts and, more generally speaking, everything pertaining to a reduction of distances between individuals, facilitating encounters and cooperation and creating a climate conducive to understanding and to work falls within the scope of a form of mediation that can be described as relational mediation. Relational mediation may, of course, also have a role to play in the school context as helpful to or a prerequisite for cognitive mediation. (Coste/Cavalli 2015, 28)

- Establishing a positive atmosphere
- Creating pluricultural space
- Facilitating collaborative interaction with peers
- Managing plenary and group interaction
- Resolving delicate situations and disputes

Unfortunately, it is not possible to discuss the proposed categories in detail within the scope of this paper. Suffice it to observe that the inclusion of these categories in what is essentially a framework for the description of language proficiency is extremely problematic, especially when it is assumed that the ability to mediate in conflict situations, which is a highly specialised skill for which extended training programmes are available, automatically emerges as students improve their linguistic skills.

Cognitive mediation is described as

the process of facilitating access to knowledge and concepts for others, particularly if they may be unable to access this directly on their own. In cognitive mediation, one is less concerned with one's own needs, ideas or expression, than with those of the party or parties for whom one is mediating. There are two different types of cognitive mediation: constructing new meaning and conveying received meaning. (ibid., 25)

Constructing new meaning essentially revolves around the question of how users/learners can facilitate access to knowledge and concepts through language.

Conveying received meaning includes six scales (ibid., 26):

- Relaying specific information
- Explaining data (e.g. in graphs, diagrams, charts etc.),
- Processing text (e.g. summarising, reading for information and argument etc.)
- Interpreting
- Spoken translation of written text – Sight translation
- Translating

The proposal also provides an explanation of, or justification for, including the scales of Interpreting/Sight translation/Translating (ibid., 26):

The other three scales, Interpreting, Spoken translation of written text – Sight translation, Translating, are all specialised forms of interlingual mediation. (The process of rendering technical information into everyday usage in the same language for a non-specialist is treated under the mediation strategy Adjusting language). The aim of these three scales is to capture the activity of interpreting or translating information for someone who is unable to access the information him/herself through lack of knowledge of the other language(s) concerned. However, these scales are not confined to the activities of professional interpreters and translators. The lower-level descriptors are particularly relevant for the public domain, when someone needs to access services in a language they do not speak. At the higher levels, on the other hand, the educational and occupational domains come to the forefront for all three scales.

It starts with a proviso, which presumably hopes to forestall criticism (ibid., 26):

This scale is not confined to the activities of professional interpreters and, at C2, does not describe the degree of spontaneity and precision with which such professionals perform simultaneous translation at bodies like the Council of Europe, European Union or United Nations. Firstly, Level C2 describes ‘the top examination levels in the scheme adopted by ALTE’ (CEFR Section 3.2, English p. 23), a level that can be achieved by ‘those who have been highly successful learners’ (CEFR, Section 3.6, English p. 36). Professional interpreters, like other language professionals, frequently have a proficiency level above this.

Then, the scale is explained (ibid.):

This scale is intended for situations in which the user/learner as a plurilingual individual is required to mediate between languages to the best of his/her ability in an informal or formal situation in the public, private, occupational or educational domains. The interpretation may be in one direction (e.g. during a welcome speech) or in two directions (e.g. during a conversation or an interview). The interpretation may be

simultaneous (e.g. sitting next to a colleague during the welcome speech) or consecutive (e.g. standing next to the speaker, who pauses regularly for the interpretation).

Similar explanations are subsequently offered for sight translation and translation (ibid.):

Spoken translation of written text ('Sight translation')

Sight translation is the process of spontaneously giving a spoken translation of a written text, often a notice, letter, email or other communication.

Translating

This scale relates to the written translation of written text. Here it will be particularly important to specify the languages involved because the scale deliberately does not address the issue of translating into and from the mother tongue. This is partly because of the fact that, for increasing numbers of plurilingual persons, 'mother tongue' and 'best language' are not always synonymous. What the scale provides is a functional description of the ability to reproduce a source text in another language.

For each scale, the CEFR (2016; for the final version of the *CEFR Companion Volume with New Descriptors* 2018 see Appendix 2) defines descriptors that describe learners' skills at each level:

Interpreting

C2

- Can provide almost completely accurate simultaneous or consecutive interpretation of complex, formal discourse, conveying the meaning of the speaker faithfully and reflecting the style, register, and cultural context without omissions or additions.
- Can, in informal situations, provide simultaneous or consecutive interpretation in clear, fluent, well-structured language on a wide range of general and

specialised topics, conveying style, register and finer shades of meaning precisely.

- Can provide simultaneous or consecutive interpretation, coping with unpredictable complications, conveying many nuances and cultural allusions on top of the main message, though expression may not always reflect the appropriate conventions.

C1

- Can provide consecutive interpretation fluently on a wide range of subjects of personal, academic and professional interest, passing on significant information clearly and concisely.

B2

- Can mediate during an interview, conveying complex information, drawing the attention of both sides to background information, and posing clarification and follow-up questions as necessary.
- Can provide consecutive interpretation of a welcome address, anecdote or presentation in his/her field, provided that the speaker stops frequently in order to allow time for him/her to do so.
- Can provide consecutive interpretation on subjects of general interest and/or within his/her field, passing on important statements and viewpoints, provided the speaker stops frequently to allow him/her to do so, and gives clarifications if necessary.
- Can, during an interview, interpret and convey detailed information reliably and provide supporting information, although he/she may search for expressions and will sometimes need to ask for clarification of certain formulations.

B1

- Can, during an interview, interpret and convey straightforward factual information, provided that he/she can prepare beforehand and that the speakers articulate clearly in everyday language.

- Can interpret informally on subjects of personal or current interest, provided that the speakers articulate clearly in standard language and that he/she can ask for clarification and pause to plan how to express things.

A2

- Can interpret informally in everyday situations, conveying the essential information, provided that the speakers articulate clearly in standard language and that he/she can ask for repetition and clarification.
- Can interpret informally in predictable, everyday situations, passing back and forth information about personal wants and needs, provided that the speakers help with formulation.
- Can interpret simply in an interview, conveying straightforward information on familiar topics, provided that he/she can prepare beforehand and that the speakers articulate clearly.
- Can indicate in a simple fashion that somebody else might be able to help in interpreting.

A1

- Can communicate with simple words and gestures what basic needs a third party has in a particular situation.

Translating

C2

- Can translate complex texts that contain difficult colloquial writing, capturing most subtleties and nuances with consistent control of conventions in the target language concerned.
- Can translate highly technical material outside his/her field of specialisation, provided subject matter accuracy is checked by a specialist in the field concerned.

C1

- Can produce a translation that reflects the style, tone and subtleties of the original, adopting appropriate text conventions, though some expression may be over-influenced by the original.
- Can translate abstract texts on social, academic and professional subjects in his/her field, successfully conveying evaluative aspects and arguments, including most of the nuances and implications associated with them.

B2

- Can produce clearly organised translations that reflect relevant language norms/usage but may be over-influenced by the order, paragraphing, punctuation and particular formulations of the original.
- Can produce translations of texts which closely follow the sentence and paragraph structure of the original, conveying the main points of the source text accurately.

B1

- Can translate straightforward, factual texts that are written in uncomplicated, standard language, although a tendency to adhere to both the structure and the formulations of the source text results in passages that may read awkwardly.
- Can produce approximate translations of information contained in short, factual texts written in straightforward language; despite errors, the translation remains comprehensible.

A2

- Can use simple language to provide an approximate translation of very short texts on familiar and everyday themes that contain the highest frequency vocabulary; despite errors, the translation remains comprehensible.

A1

- Can, with the help of a dictionary, translate simple words and phrases, but may not always select the appropriate meaning.

Sight translation

C2

- Can provide fluent spoken translation of abstract texts on a wide range of subjects of personal, academic and professional interest, successfully conveying evaluative aspects and arguments, including the nuances and implications associated with them.

C1

- Can provide fluent spoken translation of complex written texts on a wide range of general and specialised topics, capturing most nuances.

B2

- Can provide spoken translation of complex texts containing information and arguments on subjects within his/her fields of professional, academic and personal interest.

B1

- Can provide spoken translation of texts containing information and arguments on subjects within his/her fields of professional, academic and personal interest, provided that they are written in uncomplicated, standard language.
- Can provide an approximate spoken translation of clear, well-structured informational texts on subjects that are familiar or of personal interest, although his/her lexical limitations cause difficulty with formulation at times.

A2

- Can provide an approximate spoken translation of short, simple everyday texts (e.g. brochure entries, notices, instructions, letters or emails).
- Can provide a simple, rough, spoken translation of short, simple texts (e.g. notices on familiar subjects), capturing the most essential point.
- Can provide a simple, rough spoken translation of routine information on familiar everyday subjects that is written in simple sentences (e.g. personal news, short narratives, directions, notices or instructions).

A1

- Can provide a simple, rough spoken translation of simple, everyday words and phrases encountered on signs and notices, posters, programmes, leaflets etc.

The proposals were made available for feedback in the autumn of 2016. In November 2016, Brian North presented the descriptors at the European Centre for Modern Languages in Graz, which I attended and so became aware of the new descriptors. Together with CIUTI (*Conférence internationale permanente d'instituts universitaires de traducteurs et interpretes*, which comprises 48 T&I education and training institutions worldwide) a statement was formulated setting out the reasons for our objection to the proposals and offering support in revising them. The arguments against the proposed descriptors revolved around three aspects:

Firstly, and most crucially, the descriptors defined proficiency levels for only ONE language. The assumption that the descriptors can be valid in “communication within one language or in communication across languages”, as is stated in *Overall Mediation/Mediation Strategies*, completely ignores the defining characteristic of (interlingual) translation and interpreting, that is that translation and interpreting ALWAYS involves two languages and that the development of TRANSFER skills is an essential element of Translation/Interpreting Competence development (see for instance Kiraly 1995, Englund Dimitrova 2005, Kelly 2005, 2007, Shreve 2006, Göpferich 2008, Ehrensberger/Massey 2014; Muñoz Martín 2014, PACTE 2011, Tiselius 2013, Tiselius 2018, Dimitrova Sinner 2017, Hurtado Albir 2017). Although the CEFR states “What the scale provides is a functional description of the ability to reproduce a source text in another language” (North/Piccardo 2016, 26), it never explains how this transfer ability is acquired.

Secondly, and equally problematically, the proposed descriptors suggested that some areas of translation/interpreting required less linguistic expertise than others. For instance, only simultaneous interpreters need to have attained C2 (without specifying in which language C2 has to be attained), while successful translation or interpretation in “everyday situations” is possible already at A2 level.⁵

⁵ That these views are untenable has been shown by a large number of research studies in the area of Community/Public Service Interpreting (e.g. Tipton and Furmanek 2016). These studies

Thirdly, the descriptors had been developed without consulting T&I experts. The new CEFR lists an impressive number of universities that were consulted, but no scholars or teachers from specialist T&I institutions were invited to help draft the proposals or comment on them.

2.1 Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors (2018)

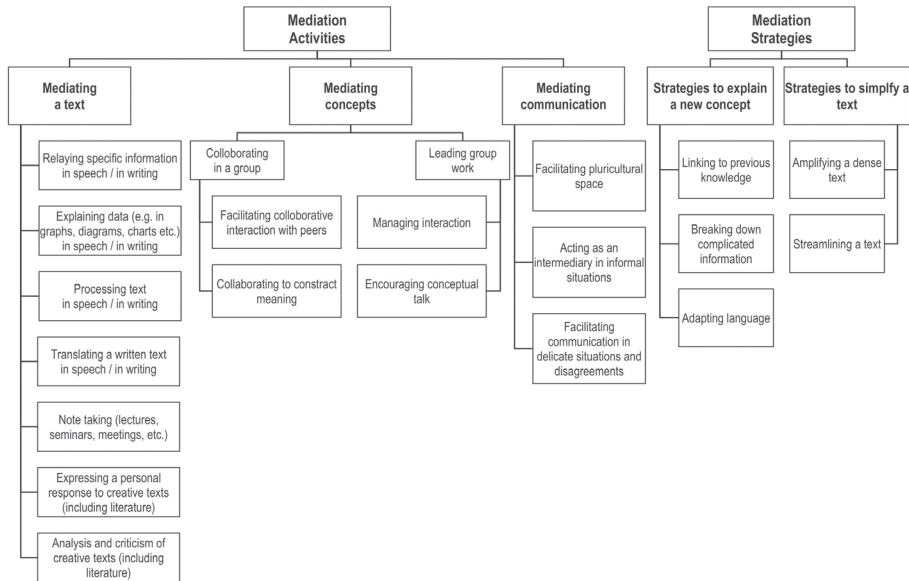
The final version was published in 2018 and includes some changes:

1. References to (Language A) and (Language B) have been added to all the descriptors for translation, suggesting that interlingual transfer may be involved (2018, 113; original emphasis; see Appendix 2):

In the two scales, Language A and Language B may be two different languages, two varieties of the same language, two registers of the same variety, or any combination of the above. However, they may also be identical. In the former case, users should specify the languages/varieties concerned; in the latter case, users should simply remove the parts in brackets [emphasis in the original].

highlight the potential risks involved in the employment of untrained bilinguals who interpret and translate in health settings, the justice sector, in asylum proceedings etc. Without a high level of interpreting and translation competence and an awareness of professional ethics such mediation does not enable cross-language communication but rather hinders mutual understanding and for this reason prevents fair and democratic access to public services (Baker 2013), which is the stated aim of the Council of Europe and the CEFR.

2. Mediation is now defined as comprising the following activities (CEFR 2018, 104):



Mediating a text in the 2018 version comprises:

- Relaying specific information in speech and writing
- Explaining data in speech and writing
- Processing text in speech and writing
- **Translating a written text in speech and in writing**
- Note-taking
- Expressing a personal response to creative texts
- Analysis and criticism of creative texts

Interpreting is no longer included under ‘Mediating a text’ but relabelled ‘Acting as an intermediary in informal situations (with friends and colleagues)’ and subsumed under ‘Mediating communication’. The descriptors now read as follows (CEFR 2018, 124):

C2

- Can communicate in clear, fluent, well-structured (Language B) the sense of what is said in (Language A) on a wide range of general and specialised topics, maintaining appropriate style and register, conveying finer shades of meaning and elaborating on sociocultural implications.

C1

- Can communicate fluently in (Language B) the sense of what is said in (Language A) on a wide range of subjects of personal, academic and professional interest, conveying significant information clearly and concisely as well as explaining cultural references.

B2

- Can mediate (between Language A and Language B), conveying detailed information, drawing the attention of both sides to background information and sociocultural cues, and posing clarification and follow-up questions or statements as necessary.
- Can communicate in (Language B) the sense of what is said in a welcome address, anecdote or presentation in his/her field given in (Language A), interpreting cultural cues appropriately and giving additional explanations when necessary, provided that the speaker stops frequently in order to allow time for him/her to do so.
- Can communicate in (Language B) the sense of what is said in (Language A) on subjects within his/her fields of interest, conveying and when necessary explaining the significance of important statements and viewpoints, provided speakers give clarifications if needed.

B1

- Can communicate in (Language B) the main sense of what is said in (Language A) on subjects within his/her fields of interest, conveying straightforward factual information and explicit cultural references, provided that he/she can prepare beforehand and that the speakers articulate clearly in everyday language.

- Can communicate in (Language B) the main sense of what is said in (Language A) on subjects of personal interest, whilst following important politeness conventions, provided that the speakers articulate clearly in standard language and that he/she can ask for clarification and pause to plan how to express things.

A2

- Can communicate in (Language B) the overall sense of what is said in (Language A) in everyday situations, following basic cultural conventions and conveying the essential information, provided that the speakers articulate clearly in standard language and that he/she can ask for repetition and clarification.
- Can communicate in (Language B) the main point of what is said in (Language A) in predictable, everyday situations, conveying back and forth information about personal wants and needs, provided that the speakers help with formulation.

A1

- Can communicate (in Language B) other people's personal details and very simple, predictable information available (in Language A), provided other people help with formulation.

3. While the 2016 version still stated that “the scales are not confined to the activities of professional interpreters and translators” (North/Piccardo 2016), the final version repeatedly emphasises that the descriptors are not intended for professional translators and interpreters:

Indeed, simultaneous interpreters at European institutions and professional translators operate at a level well above C2. For instance, C2 is the third of five levels for literary translation recently produced in the PETRA project. In addition many plurilingual writers display Wilkins' seventh level of 'ambilingual proficiency' without being bilingual from birth. (*ibid.*, 35).

Whether the review was (at least partly) triggered by our criticism is impossible to say since none of us was consulted. At any rate, they do not rectify the shortcomings that were addressed in our feedback. In fact, I would argue that the amended version makes it even more obvious that the authors of the new CEFR have a very narrow understanding of (the field of) translation and interpreting and its concerns:

1. *Amalgamation of the descriptors for intralingual and interlingual mediation*

Although purportedly introduced for the sake of greater economy: “Attempts to cater for these variations also meant that at one point the collection of descriptors tripled in size unnecessarily, with very minor changes in formulation.” (CEFR 2018, 52)

and to avoid terminological confusion:

Earlier versions of the descriptors had experimented with various formulations seeking to take account of this point. However, making clear distinctions proved to be remarkably difficult. Mother tongue and first language and language of schooling are often not synonymous and even expressions like source language and target language proved confusing (e.g. when mediating from another language one may be mediating to the mother tongue, the other language is in such a case the source language and the mother tongue would be the target language (ibid.)

collapsing the descriptors for intralingual and interlingual mediation obscures the quintessential difference between the two activities. It is also difficult to see how the descriptors could be used to adequately define the level of a learner’s mother tongue proficiency in a translation or interpreting activity.

2. *‘Mediating a text’ versus ‘Mediating communication’*

The subsumption of ‘translating’ under ‘Mediating a text’, while ‘interpreting’, albeit under its new alias, is included under ‘Mediating communication’ reinforces the argument presented above that the developments within TS over the

last thirty years have been largely ignored by language scholars. The CEFR seems to still presume that translators do not communicate and are primarily concerned to establish equivalence at word and sentence level, and that only interpreters actually communicate with an audience.

Moreover, the new label ‘Acting as an intermediary in informal situations (with friends and colleagues)’ raises serious questions about the interpreter’s role and ethics. Although it is now generally acknowledged that interpreters actively contribute to the meaning-making process, the implications and possible limitations of interpreters’ interventions need to be addressed (For concise discussions see e.g. Wadensjö 1998, Skaaden 2013, Martín/Phelan 2009).

3. Mediation in everyday situations requires a low(er) level of proficiency

As mentioned above, the authors repeatedly emphasise that the descriptors are not intended for a professional context, or for the training of translators and interpreters:

[...], this CEFR descriptor scale is **not intended to relate to the activities of professional translators or to their training**. Indeed, **translating competences are not addressed** in the scale. Furthermore, professional translators, like professional interpreters, are usually operating at a level well above C2. (ibid., 113; my emphasis)

It is also important to underline that the illustrative descriptors offered in this section are **not intended to describe the competences of professional interpreters and translators**. [...] **Translation and interpretation competences and strategies are an entirely different field**. (ibid., 107; my emphasis)

However, if my reading of the text is correct, the descriptors are not confined to assessment in a classroom context either. The descriptors for interpreting (or ‘Acting as an intermediary’) for instance are said to be

intended for situations in which the user/learner as a plurilingual individual mediates across languages and cultures to the best of his/her ability in an informal situation in the public, private, occupational or educational domain. The scale is

therefore not concerned with the activities of professional interpreters. The mediation may be in one direction (e.g. during a welcome speech) or in two directions (e.g. during a conversation). Key concepts operationalized in the scale include the following:

- informally communicating the sense of what speakers are saying in a conversation;
- conveying important information (e.g. in a situation at work);
- repeating the sense of what is expressed in speeches and presentations. (ibid., 124; my emphasis)

While the scale may not be “concerned with the activities of professional interpreters”, the question arises as to what type of “informal situation in the public, private, occupational or educational domain” the descriptors could possibly be referring to. Are not “the public, private, occupational or educational domain” the typical settings of Public Service Interpreting? Why should interactants in these domains be content with interpreters who have a low(er) level of proficiency?

It appears that the authors of the CEFR have relied for their theoretical grounding on articles such as the one published by Backus/Gorter/Knapp/Schjerve-Rindler/Swanenberg/ten Thije/Vetter (2013, 202-204). Backus et al. correctly observe:

Communication with the help of a non-professional translator or interpreter is particularly frequent in societies with large groups of immigrants. Individuals who are relatively proficient in the dominant language of the host society translate or interpret for other members of the community. The phenomenon has been studied extensively (see e.g. Carr et al. 2000; Hale 2007; Valero-Garcés and Martin 2008), for example in interactions at the police station or a foreigner registration office (e.g. Wadensjö 1998), in asylum application procedures (Pöllabauer 2005), in community centres providing legal and social advice (e.g. Knapp-Potthoff and Knapp 1986), in hospitals and medical services (e.g. Bührig and Meyer 2004; Bührig et al. 2010; Pöschhacker and Kadrić 1999), and in the training of professionals (Chen 2012).

Whereas the authors of the cited publications highlight the risks associated with the employment of untrained interpreters who lack the specific interlingual and intercultural skills required for a given setting and are generally unfamiliar with codes of ethical practice, Backus et al. conclude:

The findings make abundantly clear that lay interpreters can in fact achieve successful understanding in these situations, despite sometimes limited linguistic resources. They have been observed to apply, where necessary, the same productive communication strategies known from learner language research and also found in the use of the modes described above, including the creation of nonce words, borrowing and code-switching where possible, and by engaging in intensive negotiations of meaning with the other interlocutors. They have also been found to openly intervene in the course of the on-going interaction to prevent or solve disturbances and failures of communication and to help interlocutors achieve their goals (Cieplinska 2007).

So Backus et al. appear to admit that untrained interpreters may experience problems being accepted as “an independent, active party” by the other interlocutors. However, instead of making a case for greater professionalisation (as the cited authors do), they assert:

Surprisingly, this restriction does not seem hold in child language brokering, i.e. when children act as linguistic and cultural mediators for family members (McQuillan and Tse 1995; Hall 2004). Obviously, when high linguistic competence and expertise in the subject matter are not required of the interpreter, there will be more cooperation and a greater tolerance for deviations from the standard course of action and for a lesser degree of exactness in expression, as long as the purpose of the interaction is achieved. This relativizing stance facilitates intercultural communication and again underlines the positive effect of not strictly adhering to native speaker standards and norms.

In everyday situations people are often satisfied with much less than an exact rendering. In many cases, if you want to know what a phrase or text written in a foreign language means, just getting an idea of the gist is enough, and for expressing an idea in another language, it may suffice to just string words together in the form of a simple literal word-for-word translation. This approach to translation is crucially facilitated by the high number of online dictionaries, and even more so by the increasing availability of free translation tools for consumers on the internet, some of which are already comparatively intelligent (European Commission 2009). Using such electronic tools can also be regarded as a strategy to implement the mode of mediation by translation.

Countless studies have demonstrated that the kind of intercultural communication promoted by Backus et al. in their paper creates an illusion of mutual understanding while in fact hindering cross-language communication and access to services, which thus undermines meaningful participation in society for members of refugee/migrant communities.⁶

In order to demonstrate the risks associated with the CEFR Descriptors if they are applied outside the classroom, I would like to take a closer look at some Descriptors for B1, which is the language level of many of the untrained interpreters in Europe (see for instance Pöllabauer/Bergunde, in print):

Descriptors for B1

Acting as an intermediary/B1

- Can communicate in (Language B) the main sense of what is said in (Language A) on subjects within his/her fields of interest, conveying straightforward factual information and explicit cultural references, provided that he/she can prepare beforehand and that the speakers articulate clearly in everyday language.
- Can communicate in (Language B) the main sense of what is said in (Language A) on subjects of personal interest, whilst following important politeness conventions, provided that the speakers articulate clearly in standard language and that he/she can ask for clarification and pause to plan how to express things.

Translating a written text in writing/B1

- Can produce approximate translations from (Language A) into (Language B) of straightforward, factual texts that are written in uncomplicated,

⁶ Incidentally, Backus et al.'s paper also disregards the large body of research into (child)language brokering conducted in educational psychology, sociology, child and adolescent development, communication theory etc., which demonstrate the complexity of the issue (see for example Weisskirch 2017).

- standard language, closely following the structure of the original; although linguistic errors may occur, the translation remains comprehensible.
- Can produce approximate translations from (Language A) into (Language B) of information contained in short, factual texts written in straightforward language; despite errors, the translation remains comprehensible.

Translating a written text in speech/B1

- Can provide spoken translation into (Language B) of texts in (Language A) containing information and arguments on subjects within his/her fields of professional, academic and personal interest, provided that they are written in uncomplicated, standard language.
- Can provide an approximate spoken translation into (Language B) of clear, well-structured informational texts in (Language A) on subjects that are familiar or of personal interest, although his/her lexical limitations cause difficulty with formulation at times.

Summarising the content of these descriptors, we can conclude that FL speakers at B1 can (my emphases): “convey **straightforward** factual information [...], **provided that he/she can prepare beforehand and that the speakers articulate clearly in everyday language**”, “**communicate the main sense** [...] provided ... that he/she can ask for clarification and pause to plan how to express things”; “**produce approximate translations** [...] of **straightforward**, factual texts that are **written in uncomplicated, standard language**”, “**produce approximate translations** of information contained in **short, factual texts written in straightforward language; despite errors, the translation remains comprehensible**”.

When we look at the descriptors for all the other competences at B1, similar provisos re-appear (my emphases): “Can **follow much of everyday conversation and discussion**, provided it takes place in standard speech and is clearly articulated in a familiar accent?”, “Can understand formal correspondence on less familiar subjects **well enough to redirect it to someone else**”, “Can recognise the

7 In CEFR 2018, 86: “Can follow much of what is said around him/her on general topics provided interlocutors avoid very idiomatic usage and articulate clearly.”

line of argument in the treatment of the issue presented, **though not necessarily in detail**, “Can convey meaning by **qualifying a word meaning something similar** (e.g. a truck for people = bus)”, “Can convey information given in clear, well-structured informational texts on subjects that are familiar or of personal or current interest, **although his/her lexical limitations cause difficulty with formulation at times**”, “Shows good control of elementary vocabulary but major errors still occur when expressing more complex thoughts or handling unfamiliar topics and situations”.

As these examples show, the descriptors in themselves are very consistent. Translation and interpreting performance at B1 level is deficient because the sub-competences that provide the basis for students’ mediation performance at this level have not yet been fully developed. If these descriptors are meant solely as guidelines for assessing students’ proficiency levels in the classroom, all these provisos are indeed necessary and acceptable. However, despite the CEFR’s repeated avowals that their scales do not apply to professional translation/interpreting or T&I training, we fear that the new CEFR will confirm people’s view that anyone that has attained B1 in a foreign language can translate and ‘mediate’ in “informal, everyday situations”, i.e. the kinds of Public Service Interpreting settings in which according to Backus et al. people have “lower expectations”, but for which we believe greater professionalisation is urgently required. Is a tourist who needs to see a doctor abroad, or a parent in a parent-teacher conference, really well served by an ‘approximate translation’? Do asylum-seekers who depend on accurate interpretations of their often highly distressing accounts really want to rely on an interpreter who can communicate ‘the main sense if s/he can prepare beforehand’ and ‘if the speakers articulate clearly’, and who may not have the vocabulary to accurately translate what they said?

I fully concur with Carreres (see above) when she argues that FL learners and T/I students have a good deal in common. I also believe that the acquisition of linguistic and intercultural competences can be helped by employing translational tasks in the classroom. Above all, translation and interpreting activities in the FL classroom could be used to equip students with very useful translation and interpreting competences. That the new CEFR descriptors explicitly chose to exclude these is unfortunate, even though the decision may be logically coherent. Translation and interpreting competences cannot be described with reference to

one language only. It is therefore impossible to capture them in scales that exclusively define competences in only one (the target) language.

What is perhaps even more regrettable is that the new CEFR has missed a unique opportunity to redress misconceptions about the nature of T&I. By constantly emphasising that they are not intended for the ‘professional field’, readers could be excused for concluding that all the described activities are not within the purview of ‘real’ translators or interpreters and that professional translators and interpreters are still largely concerned with attaining lexical and structural equivalence, for which a level of proficiency far beyond C2 is required (the question of whether this level concerns the target or source language or both is never specified). In reality, however, today’s T&I experts summarise, rewrite, localise, culturally adapt the source text, explain, add or delete information to make it suitable for the target audience and context, in other words, they ‘mediate’ and ‘communicate’ to achieve adequate transfer between cultures. And since their ultimate goal is to attain professionalism in all situations, and not only in formal settings, they also acquire the competences to explain why they might adopt different transfer strategies for different target audiences and communicative purposes.

To sum up:

The aim of the CEFR is to support learners in the development of their plurilingual and pluricultural repertoire. To support this goal, it makes a convincing case for the integration of translation and interpreting activities in the FL classroom. It also provides teachers with useful descriptors for the assessment of their students’ level of language proficiency as they complete diverse translation and interpreting tasks. The CEFR should therefore be able to encourage more FL teachers to use translational activities in their classroom. After all, as Pym so concisely put it (2015, 9): Ensuring that FL learners can “use more than one language and can move successfully between them, both individually and for others”, is “a sophisticated, humanist understanding of what language learning is all about”. If they need further persuading they could also look at the language courses taught in T&I institutions where cross-language/cross-cultural tasks have been used for many decades to provide students with profound insights into their languages.

What the new CEFR unfortunately does not do is close, or even narrow, the divide between translation and FL teaching. Since it expressly excludes ‘professional translation and interpreting’, ‘translation and interpreting competences’ and T&I training from its remit, it is useful only when assessing ‘translation as a means’, i.e. evidence of the learners’ language competences during the completion of translational tasks. Although an unfortunate restriction, it would not be problematic if the CEFR did not also encourage learners to apply their plurilingual and pluricultural competences outside the language classroom, in ‘everyday situations’. When transferred to real-world settings, albeit ‘informal’, a learner’s translation or interpretation can no longer be exclusively assessed with regard to its fulfilment of descriptors for a given FL proficiency level, but needs to be judged in terms of its success as an ‘end’ product. Among others, this implies that the target text’s relationship to the source text has to be taken into account. The suggestion that learners can successfully translate and interpret in typical PSI domains is dangerous also because it can be seen as supporting widespread practice. It is well known that many ‘professional’ translators and interpreters who regularly work in community settings never received T&I training and never acquired adequate translation and interpreting competences. Even in many other contexts, self-proclaimed proficiency in a language is still sufficient to gain employment as translator and interpreter. Would it not have been better to use the revision of the CEFR to flesh out a more comprehensive model for the integration of translation and interpreting in classroom activities and also provide descriptors for ‘translation and interpreting competences’, ideally in collaboration with T&I experts? Admittedly, this would have added many pages to an already large tome. However, the resultant loss in economy would have been offset by a major gain in clarity. Above all, FL students and teachers would know the difference between translation as a means, i.e. the production of translations for the purpose of enhancing learners’ FL proficiency, which are acceptable in a pedagogical context, and translation as an end, where the production of an ‘approximate translation’ even in ‘informal situations’ is simply unethical.

Bibliography

- Ashouri, Amir Farzad/Fotovatnia, Zahara (2010): "The Effect of Individual Differences on Learners' Translation Belief in EFL Learning". In: *English Language Teaching Journal* 3/4, 228-236.
- Atkinson, David (1987): "The Mother Tongue in the Classroom: a Neglected Resource?". In: *English Language Teaching Journal* 41/4, 241-247.
- Backus, Ad et al. (2013): "Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications". In: *European Journal of Applied Linguistics* 1/2, 179-215.
- Baker, Mona (1992): *In Other Words: A Coursebook on Translation*, London/New York: Routledge.
- Baker, Mona (2013): *Ethics in the Translation and Interpreting Curriculum. Surveying and Rethinking the Pedagogical Landscape. Report commissioned by the Higher Education Academy*.
- <http://www.monabaker.org/?p=660> (retrieved on 20.11.2017).
- Bassnett, Susan/Lefevere, André (ed.): (1990) *Translation, History and Culture*. London/New York: Pinter Publishers.
- Beeby Lonsdale, Alison (1996): *Teaching Translation from Spanish to English. Worlds beyond Words*. Ottawa: University of Ottawa Press (Didactics of Translation Series).
- Bell, Roger (1991): *Translation and Translating: Theory and Practice*. London/ York: Longman (Applied Linguistics and Language Study).
- Butzkamm, Wolfgang (1989): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke (UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher; 1505).
- Butzkamm, Wolfgang (2004): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen etc.: Francke.
- Carreres, Ángeles (2014): "Translation as a Means and as an End: Reassessing the Divide". In: *The Interpreter and Translator Trainer* 8/1, 123-135.
- Chesterman, Andrew (1998): *Contrastive Functional Analysis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (Pragmatics & Beyond New Series; 47).
- Colina, Sonia/Angelelli, Claudia V. (2016): "Translation and Interpreting Pedagogy". In: Angelelli, Claudia V./Baer, Brian James (ed.): *Researching Translation and Interpreting*. London/New York: Routledge, 108-17.

- Colina, Sonia/Angelelli, Claudia V. (ed.) (2017) *Translation and Interpreting Pedagogy in Dialogue with Other Disciplines*. Amsterdam/New York: John Benjamins (Benjamins Current Topics; 90).
- Cook, Guy (2009): "Use of Translation in Language Teaching". In: Baker, Mona/Saldanha, Gabriela (ed.): *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. New York/London: Routledge, 112-115.
- Cook, Guy (2010): *Translation in Language Teaching: A Case for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Coste, Daniel/Cavalli, Marisa (2015): *Education, Mobility, Otherness: The Mediation Functions of Schools*. Strasbourg: Council of Europe DGII – Directorate General of Democracy, Language Policy Unit.
- Council of Europe (2016): *CEFR Illustrative Descriptors. Extended Version 2016. Pilot Version for Consultation*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Delisle, Jean (1992): "Les manuels de traduction: essai de classification". In: *TTR* 5/1, 17-47.
- Duff, Alan (1989): *Translation*. Oxford: Oxford University Press (Resource Books for Teachers).
- Ehrensberger-Dow, Maureen/Massey, Gary (2014): "Cognitive ergonomic issues in professional translation". In: Schwieter, John W/Ferreira, Aline (ed.): *The Development of Translation Competence: Theories and Methodologies from Psycholinguistics and Cognitive Science*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 58-86.
- EMT Expert Group (2009): "Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication". http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf (retrieved on 30.04.2016).
- Englund Dimitrova, Birgitta (2005): *Expertise and Explicitation in the Translation Process*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (Benjamins Translation Library; 64).
- Gnutzmann, Claus (2009): "Translation as Language Awareness: Overburdening or Enriching the Foreign Language Classroom?". In: Witte, Arnd/Harden,

- Theo/Ramos de Oliveira Harden, Alessandra (ed.): *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Oxford etc.: Peter Lang (Intercultural Studies and Foreign Language Learning; 3), 53-77.
- González Davies, María (2004): *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, Tasks and Projects*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (Benjamins Translation Library; 54).
- Göpferich, Susanne (2008): *Translationsprozessforschung: Stand – Methoden – Perspektiven*. Tübingen: Narr (Translationswissenschaft; 4).
- Göpferich, Susanne (2013): “Translation Competence. Explaining Development and Stagnation from a Dynamic Systems Perspective”. In: *Target* 25/1, 61-67.
- Grellet, Françoise (1991): *Apprendre à traduire: Typologies d'exercices de traduction*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Halliday, Michael A. K. (1975): *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. London: Arnold.
- Hatim, Basil/Mason, Ian (1997): *The Translator as Communicator*. London/New York: Routledge.
- Hatim, Basil/Mason, Ian (1990): *Discourse and the Translator*. London: Longman (Language in Social Life Series).
- Holz-Mänttari, Justa (1984): *Translatorisches Handeln: Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.
- Hurtado Albir, Amparo (1999): *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir Amparo (ed.) (2017): *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (Benjamins Translation Library; 127).
- Inghilleri, Moira (2003): “Habitus, Field and Discourse: Interpreting as a Socially Situated Activity”. In: *Target* 15/2, 243-68.
- Inghilleri, Moira (2005): “The Sociology of Bourdieu and the Construction of the ‘Object’ in Translation and Interpreting Studies”. In: *The Translator* 11/2, 125-145.
- Kelly, Dorothy (2005): *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St Jerome.
- Kelly, Dorothy (2007): “Translator Competence Contextualized. Translator Training in the Framework of Higher Education Reform: In Search of Alignment in Curricular Design”. In: Kenny, Dorothy/Ryou, Kyongjoo (ed.):

- Across Boundaries: International Perspectives on Translation Studies*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 128-142.
- Kelly, Niamh/Bruen, Jennifer (2014): "Translation as a Pedagogical Tool in the Foreign Language Classroom: A Qualitative Study of Attitudes and Behaviours". In: *Language Teaching Research* 19/2, 150-168.
- Kiraly, Don (1995): *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: Kent State University Press.
- Kiraly, Don (2000): *A Social-Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St Jerome.
- Kiraly, Don (2015): "Occasioning Translator Competence. Moving beyond Social Constructivism toward a Postmodern Alternative to Instructionism". In: *Translation and Interpreting Studies* 10/1, 8-32.
- Koller, Werner (1979): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg/Wiesbaden: Quelle & Meyer (Uni-Taschenbücher; 819).
- Laviosa, Sara (2014): *Translation and Language Education: Pedagogic Approaches Explained*. Abingdon/New York: Routledge (Translation Theories Explored).
- Leonardi, Vanessa (2010): *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition from Theory to Practice*. Bern etc.: Peter Lang.
- Martín, Mayte C./Phelan, Mary (2009): "Interpreters and Cultural Mediators – Different but Complementary Roles', Translocations: Migrations and Social Change". http://doras.dcu.ie/16481/1/Martin_and_Phelan_Translocations.pdf (retrieved on 20.08.2015).
- Mercer, Sarah/Schwarz, Eveline (ed.) (2009): *Spiel der Sprachen 1: Impulse zu einer translationsbezogenen Sprachdidaktik/Working with Language 1: Insights into Language Teaching for Translators*. Graz: Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft (GTS Graz Translation Studies; 12).
- Munday, Jeremy (2008): *Style and Ideology in Translation. Latin American Writing in English*. London/New York: Routledge (Routledge Studies in Linguistics; 8).
- Muñoz Martín, Ricardo (2014): "Situating Translation Expertise: A Review with a Sketch of a Construct". In: Schwieter, John W./Ferreira, Aline (ed.): *The Development of Translation Competence: Theories and Methodologies from Psycholinguistics and Cognitive Science*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2-56.

- Niranjana, Tejaswini (1992): *Siting Translation: History, Post-Structuralism and the Post-colonial Context*. Berkeley: University of California Press.
- North, Brian/Piccardo, Enrica (2016): *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*. <https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c> (retrieved on 27.11.2018).
- PACTE Group (2003): "Building a Translation Competence Model". In: Alves, Fábio (ed.): *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (Benjamins Translation Library; 45), 43-66.
- PACTE Group (2005): "Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues". In: *Meta* 50/2, 609-619.
- PACTE Group (2011): "Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model. Translation Problems and Translation Competence". In: Alvstad, Cecilia/Hild, Adelina/Tiselius, Elisabet (ed.): *Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies*. Amsterdam/New York: John Benjamins (Benjamins Translation Library 94), 317-343.
- Pintado Gutiérrez, Lucía (2017): "Mapping Translation in Foreign Language Teaching. Demystifying the Construct. Translation and Language Teaching Conference (TLT 2017), University of Maribor, Slovenia". <https://cttsdcu.wordpress.com/2017/09/11/presentation-by-ctts-researcher-dr-lucia-pintado-gutierrez-translation-and-language-teaching-conference-tlt-2017-university-of-maribor-slovenia/> (retrieved on 15.11.2017).
- Pöllabauer, Sonja/Bergunde, Annika (in print): "‘It is a Fiction that I am Neutral and Invisible.’ Training Interpreters for an Asylum Context".
- Pym, Anthony (2015): "Where Translation Studies Lost the Plot: Relations with Language Teaching. A Talk Given at Rikkyo University, Tokyo, on December 14, 2015". usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/2016_TS_lost_plot.pdf (retrieved on 15 June 2017).
- Reiß, Katharina/Vermeer, Hans J. (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Schwarz, Eveline/Stachl-Peier, Ursula (ed.) (2013): *Spiel der Sprachen 3: Impulse zu einer Sprachdidaktik im tertiären Bildungsbereich und zur Translationsdidaktik/Working with Language 3: Ideas for Language Teaching at Tertiary Level*

- and for Translators*. Graz: Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft (GTS Graz Translation Studies; 14).
- Schwarz, Eveline/Stachl-Peier, Ursula (ed.) (2017): *Spiel der Sprachen 4: Impulse zu einer Sprachdidaktik im tertiären Bildungsbereich und zur Translationsdidaktik/Working with Language 4: Ideas for Language Teaching at Tertiary Level and for Translators*. Graz: Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft (GTS Graz Translation Studies; 15).
- Shreve, Gregory (2006): "The Deliberate Practice: Translation and Expertise". In: *Journal of Translation Studies* 9/1, 27-42.
- Simon, Sherry (1996): *Gender in Translation: Cultural Identity and the Politics of Transmission*. London/New York: Routledge (Translation Studies).
- Sinner, Carsten (2017): "Sprachmittlung im universitären Sprachunterricht". In: *Hispanorama* 155, 50-56.
- Sinner, Carsten/Bahr, Christian (2015): "Reflexionen über didaktische Materialien zur Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel von 'Kommunikativ stark – Sprachmittlung Spanisch' (Schöpp/Rojas Riether 2014)". In: *Hispanorama* 150, 77-85.
- Skaaden, Hanne (2013): *Den topartiske tolken. Lærebok i tolking*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, Veronica/Klein-Braley, Christine (1985): *In Other Words. Arbeitsbuch Übersetzung*. München: Hueber.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Tipton, Rebecca/Furmanek, Olgierda (2016): *Dialogue Interpreting: A Guide to Interpreting in Public Services and the Community*. London/New York: Routledge (Routledge Interpreting Guides).
- Tiselius, Elisabet (2013): *Experience and Expertise in Conference Interpreting. An Investigation of Swedish Conference Interpreters* (Doctoral Dissertation). Bergen: University of Bergen.
- Tiselius, Elisabet (2018): "Exploring Cognitive Aspects of Competence in Sign Language Interpreting of Dialogues: First Impressions". In: *Hermes* 57, 49-61.
- Tsagari, Dina/Floros, Georgios (2013): "Preface". In: Tsagari, Dina/Floros, Georgios (ed.): *Translation in Language Teaching and Assessment*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, vii-xi.

- Vieira, Else (1999): “Liberating Calibans: Readings of Antropofagia and Haroldo de Campos’ Poetics of Transcreation”. In: Bassnett, Susan/Trivedi, Harish (ed.): *Postcolonial Translation: Theory and Practice*. London/New York: Routledge (Translation Studies), 95-113.
- Wadensjö, Cecilia (1998): *Interpreting as Interaction*. London: Longman.
- Weisskirch, Robert S. (ed.) (2017): *Language Brokering in Immigrant Families. Theories and Contexts*. New York/Abingdon: Routledge.
- Witte, Arnd/Harden, Theo/Ramos de Oliveira Harden, Alessandra (ed.) (2009): *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Oxford etc.: Peter Lang (ISFL; 3).
- Wolf, Michaela/Fukari, Alexandra (ed.) (2007): *Constructing a Sociology of Translation*. Amsterdam/New York: John Benjamins (Benjamins Translation Library; 74).
- Zannirato, Alessandro (2008): “Teaching Interpreting and Interpreting Teaching: A Conference Interpreter’s Overview on Second Language Acquisition”. In: Kearns, John (ed.): *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates* London: Continuum (Continuum Studies in Translation), 19-38.

APPENDIX

Appendix 1: CEFR 2001

Mediating activities and strategies

In mediating activities, the language user is not concerned to express his/her own meanings, but **simply to act as an intermediary between interlocutors who are unable to understand each other directly** – normally (but not exclusively) speakers of different languages. Examples of mediating activities include [...]:

Oral mediation

- simultaneous interpretation (conferences, meetings, formal speeches, etc.);
- consecutive interpretation (speeches of welcome, guided tours, etc.);

- informal interpretation:
 - of foreign visitors in own country
 - of native speakers when abroad
 - in social and transactional situations for friends, family, clients, foreign guests, etc.
 - of signs, menus, notices, etc.

Written mediation:

- exact translation (e.g. of contracts, legal and scientific texts, etc.);
- literary translation (novels, drama, poetry, libretti, etc.);
- summarising gist (newspaper and magazine articles, etc.) within L2 or between L1 and L2;
- paraphrasing (specialised texts for lay persons, etc.) (CEFR 2001, 87-88).

Appendix 2: CEFR 2018

Translating a written text in speech

C2

- Can provide fluent spoken translation into (Language B) of abstract texts written in (Language A) on a wide range of subjects of personal, academic and professional interest, successfully conveying evaluative aspects and arguments, including the nuances and implications associated with them.

C1

- Can provide fluent spoken translation into (Language B) of complex written texts in (Language A) on a wide range of general and specialised topics, capturing most nuances.

B2

- Can provide spoken translation into (Language B) of complex texts in (Language A) containing information and arguments on subjects within his/her fields of professional, academic and personal interest.

B1

- Can provide spoken translation into (Language B) of texts in (Language A) containing information and arguments on subjects within his/her fields of professional, academic and personal interest, provided that they are written in uncomplicated, standard language.
- Can provide an approximate spoken translation into (Language B) of clear, well-structured informational texts in (Language A) on subjects that are familiar or of personal interest, although his/her lexical limitations cause difficulty with formulation at times.

A2

- Can provide an approximate spoken translation into (Language B) of short, simple everyday texts (e.g. brochure entries, notices, instructions, letters or emails) written in (Language A).
- Can provide a simple, rough, spoken translation into (Language B) of short, simple texts (e.g. notices on familiar subjects) written in (Language A), capturing the most essential point.
- Can provide a simple, rough spoken translation into (Language B) of routine information on familiar everyday subjects that is written in simple sentences in (Language A) (e.g. personal news, short narratives, directions, notices or instructions).

A1

- Can provide a simple, rough spoken translation into (Language B) of simple, everyday words and phrases written in (Language A) that are encountered on signs and notices, posters, programmes, leaflets etc.

Translating a written text in writing

C2

- 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.

C1

- Can translate into (Language B) abstract texts on social, academic and professional subjects in his/her field written in (Language A), successfully conveying evaluative aspects and arguments, including many of the nuances and implications associated with them, though some expression may be over-influenced by the original.

B2

- Can produce clearly organised translations from (Language A) into (Language B) that reflect relevant language usage but may be over-influenced by the order, paragraphing, punctuation and particular formulations of the original.
- Can produce translations into (Language B), which closely follow the sentence and paragraph structure in (Language A), conveying the main points of the source text accurately, though the translation may read awkwardly.

B1

- Can produce approximate translations from (Language A) into (Language B) of straightforward, factual texts that are written in uncomplicated, standard language, closely following the structure of the original; although linguistic errors may occur, the translation remains comprehensible.
- Can produce approximate translations from (Language A) into (Language B) of information contained in short, factual texts written in straightforward language; despite errors, the translation remains comprehensible.

A2

- Can use simple language to provide an approximate translation from (Language A) into (Language B) of very short texts on familiar and everyday themes that contain the highest frequency vocabulary; despite errors, the translation remains comprehensible.

A1

- Can, with the help of a dictionary, translate simple words and phrases from (Language A) into (Language B) ,but may not always select the appropriate meaning.

Welche Rolle spielen Phraseme im kontrastiven universitären Fremdsprachenunterricht? – Eine Analyse von deutsch-italienischen Beispielen aus Kursen B1+ an der Universität Innsbruck

Erica Autelli (Universität Innsbruck)

1 Phraseme – ein kurzer Überblick mit Definition

Zu dem Begriff *Phrasem* gibt es verschiedene Definitionen. Seit den 1980er Jahren wird über dieses Thema geforscht, allerdings waren Phraseme anfänglich hauptsächlich als *Phraseologismen* bekannt (vgl. Valenčič Arh 2014, 366; Donalies 2009, 29f). Die meisten Theoretiker sind sich dahingehend einig, dass Phraseme im Allgemeinen aus zwei Lexemen bestehen (vgl. Lüger 1997, 6; Burger 1998, 15; Palm 1997, 2; Burger/Buhofer/Sialm 1982, 1), jedoch würden damit auch die deutschen Komposita z. T. unter die Phraseme fallen, was diese Definition problematisch macht (vgl. Friedrich 1976, 6). Unter den Hauptmerkmalen der Phraseme wird immer wieder erwähnt, dass sie einerseits polylexikalisch, andererseits idiomatisch und fest sind (vgl. Valenčič Arh 2014, 366).

Die Definitionen von Phrasemen weichen stark voneinander ab (vgl. z. B. Ehrhardt 2014, 3), je nachdem, ob man den Begriff enger oder weiter auslegt und ob man von einem (u. a.) morphologischen, syntaktischen, pragmatischen oder semantischen Ansatz ausgeht (vgl. Valenčič Arh 2014, 367; Jazbec/Enčeva 2012, 155; Korhonen 2005, 402). Phraseme werden häufig mit Idiomen gleichgesetzt. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass die Bedeutung der Summe ihrer einzelnen Komponenten nicht kompositionell ist (vgl. Fogács 2009, 132). Burger (1998) unterscheidet hingegen zwischen kommunikativen, referentiellen und strukturellen Phrasemen (vgl. Burger 1998, 36).

Valenčič Arh (2014) unterteilt in ihrer Analyse eines Lehrwerkes die Phraseme in mehrere Kategorien, u. a. in Idiome und Teil-Idiome, Kinogramme, Routineformeln, Zwillingsformen, Komposita und Sprichwörter (vgl. Valenčič

Arh 2014, 373). Idiome unterscheiden sich von Kollokationen hauptsächlich dadurch, dass Letztere hierarchisch strukturiert sind und ihre Basis (das kognitiv übergeordnete Element der Kollokation) in der Regel wörtlich gebraucht wird. Allerdings können Kollokationen semiidiomatisch sein (z. B. *divertirsi un mondo* = ‚sich köstlich amüsieren‘), wenn der Kollokator (*un mondo*) idiomatisch ist. Idiome sind hingegen vollidiomatisch (vgl. Konecny/Autelli 2012).

2 Status quo der Phraseodidaktik

Die Phraseologie dient der Erweiterung des Wortschatzes einer Sprache wie auch der kommunikativen Handlungskompetenz. Um die Vermittlung phraseologischer Wortschätze und die Erarbeitung von Lehrwerken bemüht sich ein Teilgebiet der Phraseologie, die Phraseodidaktik (vgl. Valenčič Arh 2014, 377).

Das Forschungsinteresse an Phraseologismen und Phrasemen hat in den letzten zwanzig Jahren stark zugenommen (vgl. u. a. Mollica 2017, 13; Valenčič Arh 2014, 377; Jazbec/Enčeva 2012; Hallsteinsdóttir/Farø 2010; Burger/Dobrovolskij/Norrick 2007; Földes/Wirrer 2004; Fleischer 1997), was verschiedene Sprachen betrifft, u. a. das Italienische, wo bislang vor allem im Bereich der Fremdsprachendidaktik nur wenig Literatur vorhanden ist (vgl. Mollica 2017, 13-14). Das Konzept der Phraseme hat außerdem in vielen anderen Gebieten an Bedeutung gewonnen, wie in der Lexikographie, der Linguistik und der Soziolinguistik (vgl. Jazbec/Enčeva 2012, 154). Aguado (2002) sieht die Beherrschung von Phrasemen als unbedingt notwendig, um von den Sprechern/-innen einer Zielgemeinschaft akzeptiert zu werden (vgl. Aguado 2002, 43). Der Terminus *Phraseodidaktik* wurde in den 1980er Jahren von Kühn (1987) zum ersten Mal verwendet und hat sich insbesondere seit den 1990er Jahren immer mehr ausgebreitet (vgl. Ettinger 1998; Lüger 1997). Auf Italienisch hingegen ist der Begriff *fraseodidattica* noch nicht sehr gebräuchlich (vgl. Autelli/Konecny et al. 2017, 451), aber er gewinnt immer mehr an Verbreitung. Zum Teil werden Phraseme aber nach wie vor unterschätzt, vor allem in Hinblick auf ihre Bedeutung im DaF-Unterricht (vgl. Ehrhardt 2014, 1); insbesondere ist zu betonen – wie auch bereits Lüger (2004, 122) allgemein in Bezug auf die Idiome feststellte – dass „es bisher noch sehr wenige didaktische Konzepte zu ihrer Einbindung in den DaF-Unterricht [gibt]“ (Ehrhardt 2014, 1).

Rentel (2011) erprobt ein didaktisches Modell, das mit Phrasemen in Werbeanzeigen arbeitet. Nach einer kurzen Beschreibung der Werbeanzeige sollen die Studierenden die Phraseme zunächst identifizieren und in der Folge entschlüsseln – die wörtliche und die phraseologische Bedeutung werden analysiert, dann mit der Muttersprache verglichen, und im Anschluss wird eine eigene Stellungnahme dazu abgegeben. Abschließend sollen die Studierenden selber Werbeanzeigen entwickeln und sie im Plenum vorstellen.

2.1 Phraseme und der GER(S)

Obwohl Phraseme wesentlich für den kontrastiven und insbesondere für den translationsorientierten Fremdsprachenunterricht sind, wurden sie bislang noch nicht hinsichtlich des Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) eingestuft (vgl. z. B. Chrissou im Druck; Konecny/Hallsteinsdóttir/Kacjan 2013, 163; bzgl. der Sprichwörter Kacjan 2012, 73). Im GER (2001) erscheinen sie explizit lediglich auf den Seiten 45 und 121, wo die höheren Niveaus (C1 und insbesondere C2) behandelt werden; allerdings werden Phraseme in einer weiter gefassten Definition des Begriffs bereits auf niedrigeren Niveaus gefunden (vgl. Valenčič Arh 2014, 367) und sollten auch gelehrt werden.

Der Versuch einer Klassifizierung nach dem GER wurde im englischsprachigen *Vocabulary Profile* (2015) vorgenommen. Jedoch handelt es sich dabei um einen deskriptiven Ansatz, der lediglich anhand von schriftlichen Produktionen beschreibt, was die Fremdsprachenlernenden auf den einzelnen Niveaus beherrschen. Eine solche Beschreibung ist nötig, um zu erkennen, welche Phraseme den jeweiligen Niveaus und Aufgaben bzw. Kompetenzen entsprechen (siehe Abschnitt 3.3). Für andere Sprachen ist eine Plattform mit Niveaueinstufungen, die mit dem *Vocabulary Profile* vergleichbar wäre, noch nicht vorhanden. Im *Profilo della lingua italiana* (Spinelli/Parizzi 2010) werden lediglich einzelne Wörter den verschiedenen Niveaus zugeordnet. So findet sich z. B. *dente* („Zahn“) auf Niveau A2 und B1, während im *Vocabulary Profile* das Wort *tooth* schon ab A1 zu finden ist, wohingegen *grind your teeth* („mit den Zähnen knirschen“) erst dem Niveau C2 zugeordnet wird. Allerdings wurden im Bereich der Phraseodidaktik bereits große Fortschritte gemacht. Eines der wichtigsten Projekte im Bereich der Phraseologie ist EPHRAS (*Entwicklung und Erstellung eines mehrsprachigen phraseologischen Lernmaterials*

auf CD-ROM mit einem mehrsprachigen Benutzer-Handbuch (DE, HU, SI, SK)). Dazu zählen auch die Projekte von Bergerová (1998-2006), das Projekt Sprich-Wort (2008-2010) sowie Ettingers Phraseologie und Phraseodidaktik (2009). Insbesondere im Bereich der Kollokationen wurden jüngst auch neue Unterrichtsmaterialien publiziert. Im Deutschen sind vor allem die von Meier/Rösch/Runte (2014) entwickelten Aufgaben zu nennen, die auf einem Kollokationswörterbuch basieren (Häcki Buhofer et al. 2014). Vor kurzem wurden auch weitere Übungen für die deutsche Sprache von Ďurčo/Vajičková et al. (2016) veröffentlicht. Im Bereich des Italienischen haben sich insbesondere Konecny/Autelli in ihrem *Kollokationswörterbuch Italienisch-Deutsch* mit den Kollokationen und ihrem didaktischen Hintergrund beschäftigt (vgl. Konecny/Autelli 2012); weitere Unterrichtsmaterialien sind noch ein Desideratum (vgl. Orenha-Ottaiano 2016, 736).

3 Wie kann die Phraseodidaktik in den Sprachunterricht am Institut für Translationswissenschaft integriert werden?

3.1 Der Syllabus der Sprachbeherrschungsgruppe Italienisch am Institut für Translationswissenschaft

Am Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck wurde 2016 ein Syllabus entwickelt, der auf dem QCER (der italienischen Version des GERS (von Trim et al. 2001)) sowie z. T. auf anderen Syllabi (*Nuovo Sillabo della Certificazione PLIDA: Livelli A1-C2*, von der Società Dante Alighieri 2002; *Sillabo di Italiano L2* von Lo Duca; *Sillabo dell'Università di Genova*, vgl. Braghin/Caprile/Morano 2014-2015, und *Sillabo CILS dell'Università per Stranieri di Siena*, vgl. Barni/Bandini et al. 2009) und der Lehrerexpertise basiert. Dieser soll an dieser Stelle kurz präsentiert werden, da er die aktuelle Ausgangsbasis für die Italienisch-Sprachkurse des Instituts darstellt. Es handelt sich um eine vorläufige Version;¹ in der näheren Zukunft sollen kontrastive Aspekte und insbesondere die Phraseodi-

1 Diese (vorläufige) Version wurde von mehreren Unterrichtskräften vom Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck verfasst: Autelli, Erica; Belgrano-Behensky, Maria; Carpentieri, Saverio; Lercari Gruber, Lara; Pizzedaz, Barbara; Scherfler, Silke und Zillante, Emidio.

daktik in Hinblick auf die Übersetzung eingebaut werden, da „[p]hraseological units pose various problems in the process of translation due to their linguistic properties as well as cultural markedness“ (Szerszuunowicz 2013, 333)²

Sillabo per i corsi di lingua italiana livelli 1-3

Per accedere ai corsi di lingua, l'apprendente dovrà essere in possesso dei requisiti di competenza corrispondenti al livello B1.

- N.+Agg. (s./pl.) inclusa concordanza, senza nomi composti o eccezioni
- Indicativo presente, passato prossimo; differenza tra passato prossimo, imperfetto, futuro semplice, condizionale semplice, congiuntivo presente (conoscenze di base e.g. *penso che sia*), gerundio progressivo (*sto andando*), imperativo (anche negativo)
- Verbi riflessivi
- Preposizioni (le più importanti, in particolare *a, da, in, di*, anche articolate) che esprimono specialmente complementi di tempo e di luogo (*all'ospedale, da un anno*)
- Comparativi e superlativi regolari
- Pronomi semplici
- Avverbi di base in *-mente (+ bene)*
- Congiunzioni coordinative (*e, ma, però, perché*) e uso di *e/ed e o/od*

Sillabo B1/B2/C1

Fonti: PLIDA, Sillabo di Italiano L2 di Maria G. Lo Duca, Università di Genova, Università per Stranieri di Siena, Centro CILS).

DOMINI LESSICALI

B1 – Dimensione personale

Famiglia – Hobby – Sport – Viaggi – Lavoro – Scuola – Tempo libero – Interessi personali – Vita quotidiana – Emozioni e sentimenti

B2 – Linguaggio e argomenti di livello intermedio

Mass media – Il mondo del lavoro – Ambiente – Temi sociali – Istruzione e sistema scolastico – Turismo

C1 – Linguaggi e argomenti di livello avanzato

Politica – Società – Salute – Usi e costumi – Cultura – Attualità e letteratura

Abb. 1: Sillabo per i corsi di lingua italiana livelli 1-3, S. 1

-
- 2 Die Lehrbücher, die für den Fremdsprachenunterricht von Italienisch als L2 existieren, behandeln (noch) nicht alle Themen, die in dem Syllabus (2016) vorgesehen sind, und sind zudem häufig nicht kontrastiv ausgerichtet.

Sillabo B1

Ortografia

- Ortografia delle consonanti doppie
- Accento grafico su alcuni monosillabi (*dà, è...*)

Morfologia e sintassi

Nomi

- Nomi comuni che hanno un'unica forma
- Nomi in *-co/-go, -ca/-ga*
- Nomi al femminile di mestieri e professioni
- Plurali irregolari relativi al corpo umano

Articoli

- Articolo partitivo
- Omissione dell'articolo tramite indefiniti (*alcuni*)

Aggettivi

- Agg. qualificativo, ricapitolazione del comparativo di maggioranza, minoranza e uguaglianza, incl. il superlativo relativo e assoluto (casi regolari)
- Agg. in *-co/-go, -ca/-ga*

Verbi

- Passato prossimo vs. imperfetto
- Trapassato prossimo (formazione e uso)
- Futuro anteriore (formazione e uso)
- Congiuntivo (presente, imperfetto, passato, trapassato) -> coniugazioni regolari (opinione, speranza, timore, incertezza, desiderio incl. le forme impersonali, c.g. *è possibile/importante che*) + i seguenti verbi irregolari: *essere, avere, dare, fare, stare, uscire, dovere, potere, sapere, volere, dire, bere, porre, tradurre, rimanere, salire, venire, tenere, scegliere, togliere, morire, sedere*
- I verbi servili e il loro uso con i tempi composti
- Forme verbali impersonali (*bisogna, ci vuole / ci vogliono, c'è bisogno di*)
- Imperativo

Pronomi e aggettivi pronominali

- Pronomi personali atoni (*mi, ti, gli, lo, le, la, si, ci, vi, gli, li, le, si*) e tonici
- Posizione e pronomi combinati atoni (*me lo, te lo...*)
- Uso dell'articolo con i possessivi (incl. casi particolari: *casa mia...*)
- I pronomi personali in combinazione con l'imperativo
- Agg. e pron. dimostrativi *stesso, ciò*
- Agg. e pron. interrogativi *chi, che cosa, cosa, che, quale, quanto*
- Agg. e pron. indefiniti *qualche, qualcuno, qualcosa, nessuno, niente, nulla, poco, molto, tanto, troppo*
- *Ne* partitivo

Preposizioni

- *Con* (per indicare compagnia o unione o per specificare un mezzo)
- *Tra/fra* (per indicare un rapporto di compagnia o relazione)
- *Per* (per indicare un vantaggio o uno svantaggio, un mezzo, una sostituzione o i limiti di un'affermazione)
- *Su* (per indicare un argomento)

Avverbi

- Avv. di tempo (*ancora, intanto, già, ormai, non... più*)
- Avv. di luogo (*sopra, sotto, davanti, dietro ((di) me), dentro, fuori, intorno, su (di), giù, avanti, indietro, a sinistra, a destra*)
- Avv. di quantità (*abbastanza, per niente, piuttosto, alquanto*)

Abb. 2: Sillabo per i corsi di lingua italiana livelli 1-3, S. 2

Sillabo B2

Morfologia e sintassi

Nomi comuni

- Particolarità nelle uscite del maschile e del femminile (nomi femminili in -o: tipo *la dinamo, la sdraio*; nomi maschili in -a: tipo *il sistema, il baccalà*; nomi maschili e femminili in -a tipo *il/la dentista*; nomi maschili in -i tipo *il bisturi*)
- Particolarità nelle uscite dei plurali in -chi e in -ghi tipo *monarchi, colleghi*
- Singolari in -ia, -cia, -gia, -cia, -gia e relativi plurali in -ie, -cie, -ie, -cie, -ce, -gie, -ge: tipo *pulizia, farmacia, bugia, camicia, pancia, pioggia / pulizie, farmacie, bugie, camicie, pance, piogge*
- Casi principali dell'irregolarità dei plurali (*bue, buoi*)
- Particolarità del plurale dei nomi che al singolare escono in -o (singolari in -io, -io e plurali in -ii, -i: tipo *il rinvio, il cambio / i rinvii, i cambi*)
- Nomi maschili in -o con due forme di plurale dal significato diverso (il braccio/le braccia-i bracci, il gesto/i gesti-le gesta, il muro/i muri-le mura...)
- Nomi difettivi: astratti (*la pietà, la dolcezza, la fame...*), prodotti alimentari (*il pepe, il riso, lo zucchero...*); nomi che indicano un insieme o una pluralità (*i dintorni, le stoviglie...*) → eventuale integrazione a discrezione dell'insegnante
- Falso cambiamento di genere (*il fronte/la fronte, il fine/la fine...*)

Aggettivi

- Particolarità del comparativo e del superlativo: es. differenza di significato ed utilizzo tra forme regolari e particolari (*massimo ≠ sommo, piccolissimo ≠ minimo...*); formazione del superlativo assoluto attraverso prefissi (*stra-, super-, iper-...*) o avverbi (*incredibilmente, molto...*)
- Uso particolare dell'aggettivo (p.es. *bello, buono, grande*) e dei pronomi (p.es. *quello, quel*)

Verbi

- Passato remoto (verbi regolari e irregolari)
- Differenze di uso tra imperfetto, passato prossimo, passato remoto, trapassato prossimo
- Periodo ipotetico (formazione e uso) (Ripresa di congiuntivo e condizionale anche composto)
- Forma passiva
- Verbi che richiedono le preposizioni *di-a-da-in*

Pronomi

- Pronomi relativi (*che, cui, il/la quale...*; pronome relativo "possessivo": il nome *del quale/ il cui* nome...; pronomi relativi "doppi": *chi, dove...*)
- Le particelle *ci* e *ne* in funzione di avverbio (*Conosco Roma perché ci vado spesso, Me ne vado!*) o con valore pronominale (*Non ci credo! Ne parlo con mio padre*), salvo il partitivo

Abb. 3: Sillabo per i corsi di lingua italiana livelli 1-3, S. 3

3.2 Was für Interferenzen treten bei der Bildung von Phrasemen auf?

Eine der wichtigsten Grundlagen für die Herstellung von phraseodidaktischen Materialien ist die Feststellung, welche Interferenzen bei den jeweiligen Studierenden im phraseologischen Bereich typischerweise auftreten, wobei die Muttersprache eine besonders wichtige Rolle spielt (vgl. Hallsteinsdóttir 2011, 9). Phraseme zu lernen, insbesondere solche, die als feste Wortverbindungen auftreten, stellt eine besondere Herausforderung dar (vgl. Valenčič Arh 2014, 365;

Sillabo C1

Ortografia

- Ortografia dell'elisione (per esempio *di* o *d'* davanti a sostantivo con vocale) e del troncamento
- Uso degli accenti acuto e grave

Morfologia e sintassi

Nomi comuni e aggettivi qualificativi

- Nomi e aggettivi alterati: i suffissi alterativi più comuni (*-ino*, *-etto*, *-ello*, *-uccio*, *-one*, *-accio*)
- Formazione del plurale dei nomi composti
- La posizione dell'aggettivo qualificativo

Verbi

- Forme implicite (infinito, gerundio, participio nei tempi presente e passato) e il loro uso con i pronomi
- Verbi pronominali (*avercela*, *cavarsela*, *mettercela*, ecc.)
- Concordanza dei tempi
- Discorso indiretto (compreso presente storico)
- *Si* impersonale e passivante, uso con *in* pronomi

Congiunzioni

- Congiunzioni e locuzioni subordinanti

PRODUZIONE SCRITTA: generi testuali

B1

250
parole

- brevi descrizioni biografiche e autobiografiche
- chat, e-mail, sms e lettere informali su argomenti personali
- recensioni lineari di libri e film
- brevi testi di tipo narrativo e descrittivo: racconti su argomenti personali o famigliari
- descrizione di attività relative al proprio campo di interesse, di studio o di lavoro
- descrizione di sogni, speranze, intenzioni e previsioni per il futuro
- descrizione di un luogo familiare

B2

300/350
parole

- curriculum
- domanda di assunzione, richiesta di informazioni su un lavoro
- rispondere a una e-mail di lavoro
- articolo di cronaca
- lettera di reclamo
- testo argomentativo
 - esposizione di opinioni e argomentazioni tratte da più fonti
 - descrizione di grafici e statistiche

C1

400/450
parole

- articoli di giornale
- lettere formali di lavoro o di protesta per un disservizio ecc.
- lettere motivazionali per assunzioni e borse di studio
- lettere formali (linguaggi settoriali burocratico e economico)
- verbali, relazioni, resoconti
- recensioni di film o libri
- saggi brevi
- testi narrativi (vari generi)

Abb. 4: Sillabo per i corsi di lingua italiana livelli 1-3, S. 4

Rentel 2011, 1) – sie sind aber wichtig, um eine Sprache zu beherrschen (vgl. Zanin 2008b, 110). Die verschiedenen Stufen und Gruppen zeichnen sich durch spezifische Transferprobleme aus. In der vorliegenden Studie werden Daten von Sprachkursen der Universität Innsbruck untersucht, die auf Texten beruhen, die in Italienischgruppen B1+ bearbeitet wurden. Ziel ist es, die Interferenzen auf universitärem Niveau herauszufinden und ihre Okkurrenz nach Phrasemarten (unterteilt in referentielle, kommunikative und strukturelle Phraseme) sowie nach Interferenzart (z. B. falsche Präposition oder Polysemie) zu klassifizieren (vgl. Konecny/Abel et al. im Druck und 2016, 536-539; Zanasi/Konecny et al. 2016, 173-177), mit dem Ziel, die Konvergenzen und vor allem Divergenzen, die insbesondere aus verschiedenen Konzeptualisierungen entstehen (vgl. Autelli/Konecny et. al 2017, 454), im universitären Unterricht zu besprechen, hervorzuheben und zu üben. „Ein kognitiv basiertes Lehren dient nämlich dazu, dass Lerner/Studierende die Mechanismen der L₂ besser verstehen, und vermeidet, dass sie den Wortschatz (inklusive der Phraseme) einer Sprache rein auswendig lernen“ (Mollica 2015, 31). Zudem können Phraseme sehr schwierig zu lernen sein, weshalb es umso wichtiger ist, sie intensiv zu üben (vgl. Anisimova 2002, 254), da man sie sonst manchmal „parasitär“ (Hornung 2009, 134) von der Muttersprache übernimmt. Je nach Textsorte kann die Anzahl an Phraseme variieren. „In bestimmten Textsorten liegt der Anteil formelhafter Ausdrücke [sogar] bei 50% des gesamten Textes“ (Zanin 2008, 271).

In diesem Teil der Arbeit wurden italienische Texte von Studierenden der Universität Innsbruck analysiert, die Niveau B1+ aufweisen sollen.³ Wie in dem phraseologischen Projekt LeKo wurde hier entschieden, die Phraseme nach Bur-

3 Aus organisatorischen Gründen war es dieses Mal nur möglich, Texte (bzw. die Portfolios) von den Kursen Lesen und Schreiben 1 und 2 vom Institut für Romanistik der Universität Innsbruck zu analysieren – wobei anzumerken ist, dass die Studierenden in dem ersten Kurs mit Niveau B1 beginnen und am Ende des Kurses Niveau B1+ haben sollen, während der zweite Kurs mit Niveau B1+ anfängt und auf Niveau B2 zielt. Demnächst sollen auch Daten aus den Sprachkursen vom Institut für Translationswissenschaft analysiert werden. Insgesamt nahmen 20 (8 + 12) Studierende (1 davon mit Spanisch als Muttersprache, 19 mit Deutsch als Muttersprache) an den Kursen teil. Zu beachten ist, dass nur in zwei der vielen Aufgaben kommunikative Phraseme verlangt wurden (es ging um einen Beschwerdebrief an ein Hotel und um einen Brief an den Stadtpräsidenten, um die Stadt zu verbessern); die anderen Texte sind deskriptiver, narrativer und argumentativer Natur.

gers Definition (1998, 36) zu analysieren; daher wurde nach referentiellen ^(t), kommunikativen ^(k) und strukturellen Phrasemen ^(s) unterschieden.⁴ Im Folgenden sind Beispiele zu finden, in denen Interferenzen ersichtlich sind. Die problematischen Stellen wurden markiert und die Beispiele nach Fehlerart sortiert.

Falsche Präposition (evtl. auch inklusive Valenz) = FWP	te alla torre]
1 * alla sera = AM Abend ^(t) [ZH la sera]	12 *lavoro nella biblioteca = ich arbeite in DER Bibliothek ^(t) [ZH lavoro in biblioteca]
2 * chiedere il governo = JMDN. FRA-GEN ^(t) [ZH chiedere al governo]	13 * Nella cucina... = IN DER Küche ^(t) [ZH in cucina]
3, 4 * desidererei di essere rimborsato, * è importante di usare = ZU ^(t) = ... ZU... ^(k) [ZH desidererei essere rimborsato, è importante usare]	14 * Nella scuola o nella università = IN DER... oder IN DER... ^(t) [ZH a scuola o all'università]
5 * è addetta per le faccende domestiche = FÜR die ... zuständig ^(t) [ZH è addetta alle faccende domestiche]	15 * Nello sfondo = IM Hintergrund ^(t) [ZH sullo sfondo]
6 * Fece tutto insieme con la sua famiglia = ZUSAMMEN MIT ^(s) [ZH fece tutto insieme alla sua famiglia]	16 * nella Toscana = in DER Toscana ^(t) [ZH in Toscana]
7, 8 * giocano le carte , " giocare " un gioco = ETW. SPIELEN ^(t) , EIN SPIEL SPIELEN ^(t) [ZH giocare a carte, giocare a un gioco]	17 *non c'è necessario di = es ist nicht NÖTIG, ZU ^(t) [ZH non è necessario]
9 * ho visto due cani in ristorante = IM ^(t) [ZH ho visto due cani al ristorante]	18 *quasi tutti di noi = fast alle VON uns ^(t) [ZH quasi tutti noi]
10, 11* in fronte dello schermo, * in fronte della torre = ENGL. in front of ^(sx2) [ZH di fronte allo schermo, di fronte	19* ricorda alle esperienze = sich AN... erinnern ^(t) [ZH si ricorda delle esperienze]
	20 *si accontentano con le notizie = MIT... ZUFRIEDEN ^(t) [ZH si accontentano delle notizie]
	21 *sono contenta con le mie mani =

4 Diese (vorläufige) Version wurde von mehreren Unterrichtskräften vom Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck verfasst: Autelli, Erica; Belgrano-Behensky, Maria; Carpentieri, Saverio; Lercari Gruber, Lara; Pizzedaz, Barbara; Scherfler, Silke und Zillante, Emidio.

MIT ... zufrieden ^(t) [ZH sono contenta delle mie mani]	ma di rimetterci in moto/di proseguire]
22 *stare attenti verso il nostro pianeta = VORSICHTIG GEGENÜBER ^(t) [ZH stare attenti al nostro pianeta]	31 *Quando si getta un'occhiata indietro
23 *un giorno nella settimana = ein Tag IN DER Woche ^(t) [ZH un giorno alla settimana]	= wenn man ZURÜCKWIRFT ^(t) [ZH se si (ri)dà un'occhiata]
24 *vivono nella città = IN DER ^(t) [ZH vivono in città]	32, 33 * vesto gli occhiali, * vesto le orecchini = ich TRAGE eine Brille ^(t) /Ohrringe ^(t) [ZH porto gli occhiali/gli orecchini]
Falsches Verb (meisten durch die Polysemie, sonst durch Verallgemeinerung) = FV	Polysemie: weitere Fehler = PWF
25 *credevo che stavo nel paradiso (Span.) = <i>pensé que estuviera en el paráiso, oder pensé que estaba en el paráiso</i> [ugs.] ^(k) [ZH credevo di essere in paradiso]	34 *Dipende della famiglia = VON der ^(t) [ZH dipende dalla famiglia]
26 *devono guardare che i soldi entrino = sie MÜSSEN SCHAUEN, dass... ^(t) [ZH devono fare attenzione che i soldi entrino]	35 *lo stile è molto comodo = ANGENEHM ^(t) [ZH lo stile è molto piacevole]
27 * fare il pianeta un luogo meno inquinato = den Planeten zu einem weniger verschmutzten Ort MACHEN ^(t) [ZH rendere il pianeta un luogo meno inquinato]	36 * Quando si getta un'occhiata indietro = WENN man zurückschaut ^(t) [ZH se si (ri)dà un'occhiata]
28 *il numero dimagrisce = NIMMT AB ^(t) [ZH il numero cala]	37 *sei convolto dello stile dell'autore = VOM ^(t) [ZH sei convolto dallo stile dell'autore]
29 *la consumazione di frutta sta afondando = SINKT ^(t) [ZH la consumazione di frutta sta calando]	38 *uscire della camera = AUS dem ^(t) [ZH uscire dalla camera]
30*Prima che viaggiassimo avanti = Bevor wir WEITER reisten ^(t) [ZH pri-	Falsches Hilfsverb = FH
	39 *Credo che abbia 38 gradi = ES HAT 38 GRAD ^(t) [ZH credo che ci siano 38 gradi]
	40 *ti hai rotto una gamba = GEBROCHEN HAST ^(t) [ZH ti sei rotto una gamba]
	Falsches Pronomen = FP
	41 *dove vive mia conoscente = MEINE

(t) [ZH dove vive una mia conoscente]	Falscher (oder fehlender) Artikel = FA
42 *fecero le sue vacanze = IHRE (t) [ZH fecero le loro vacanze]	55 *Ho occhi azzurri = ich habe blaue Augen (t) [ZH Ho gli occhi azzurri]
43 *Il compito del mio padre = VON MEINEM (t) [ZH il compito di mio padre]	56 *la situazione d' Italia = ITALIENS (t) [ZH la situazione dell'Italia]
44 *i fratelli e la sorella di lei = VON IHR (t) [ZH i suoi fratelli e sua sorella]	57 *visitare Italia = ITALIEN BESUCHEN (t) [ZH visitare l'Italia]
45*il programma di loro = VON IH-NEN (t) [ZH il loro programma]	Falsche Freunde = FF
46 *morte del suo marito = VON SEI-NEM (t) [ZH la morte di suo marito]	58 *Il mio canzone favorito , *il mio colore favorito = ENGL favourite (rx2) [ZH la mia canzone preferita, il mio colore preferito]
47 * mia bisnonna = MEINE UR-GROßMUTTER (t) [ZH la mia bisnonna]	59 *in mia opinione = ENGL IN MY opinion (k) [ZH secondo me]
Falsche Einstimmungen = FE	60 * primo = ERSTENS (t) [ZH in primo luogo]
48 * poco acqua = WENIG Wasser (t) [ZH poca acqua]	61 * Primo 10 anni = VOR (t) [ZH 10 anni fa]
49 * mezzo pieni = HALB leer (t) [ZH mezzi pieni]	Wörtliche Übersetzung, da der Ausdruck nicht bekannt ist = WÜ
Komparative und Superlative = K/S	62 *Aveva solo un' e mezz'anni = ein-einhalb Jahre (t) [ZH aveva solo un anno e mezzo]
50 * gustano meglio = SCHMECKEN BESSER (t) [ZH sono più buoni]	63 * Con distinti saluti = MIT freundlichen Grüßen (k) [ZH Distinti saluti]
Einzahl/Mehrzahl = E/M	Groß- und Kleinschreibung = G/K
51 * Il lavoro domestico = die HAUS-ARBEIT (t) [ZH i lavori domestici]	64 *Tanti Saluti = Viele Grüße (k) [ZH Tanti saluti]
52, 53, 54 *qualche minuti,*qualche volte, *qualche abitudini = EINIGE MINUTEN (t), EINIGE MALE (t), EINIGE GEWOHNHEITEN (t) [ZH qualche minuto, qualche volta, qualche abitudine]	

Tabelle 1: Fehler in der Bildung von Phrasemen

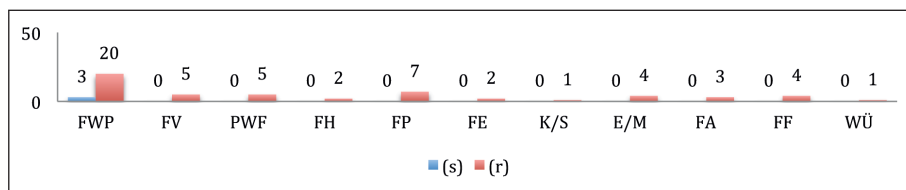


Tabelle 2: Fehler in der Bildung von Phrasemen

Aus Tabelle 1 ist klar ersichtlich, dass die meisten Interferenzen aus der Muttersprache kommen. In der Regel betrifft dies das Deutsche, doch wurde auch ein Beispiel mit einer Interferenz aus dem Spanischen gefunden (**credevo che stavo nel paradiso*, auf Spanisch *pensé que estuviera en el paraíso*, oder *pensé que estaba en el paraíso* [ugs.]), von einer Studentin mit Spanisch als Muttersprache. Allerdings kann v. a. Englisch als erste Fremdsprache ebenfalls gelegentlich die Bildung von fremdsprachlichen Phrasemen beeinflussen (siehe die Beispiele **in fronte dello schermo*, **in fronte della torre*, **Il mio canzone favorito*, **il mio colore favorito*, **in mia opinione*).⁵ Die meisten Fehler treten bei nichtidiomatischen referentiellen Phrasemen auf, da die Studierenden auf Niveau B1+ nur wenige Idiome verwenden. Die kommunikativen Phraseme sind nicht sehr repräsentativ, da solche Phraseme nur in 2 Aufgaben (vs. 9 andere⁶) benötigt wurden. Es zeigte sich, dass die Fehler nach verschiedenen Mustern verursacht werden und dass nicht nur die unterschiedlichen Konzeptualisierungen ein Problem darstellen. So stellen zumeist die Präpositionen eine der größten Hürden bei der Umsetzung

5 Die Lehrbücher, die für den Fremdsprachenunterricht von Italienisch als L2 existieren, behandeln (noch) nicht alle Themen, die in dem Syllabus (2016) vorgesehen sind, und sind zudem häufig nicht kontrastiv ausgerichtet.

6 Aus organisatorischen Gründen war es dieses Mal nur möglich, Texte (bzw. die Portfolios) von den Kursen Lesen und Schreiben 1 und 2 vom Institut für Romanistik der Universität Innsbruck zu analysieren – wobei anzumerken ist, dass die Studierenden in dem ersten Kurs mit Niveau B1 beginnen und am Ende des Kurses Niveau B1+ haben sollen, während der zweite Kurs mit Niveau B1+ anfängt und auf Niveau B2 zielt. Demnächst sollen auch Daten aus den Sprachkursen vom Institut für Translationswissenschaft analysiert werden. Insgesamt nahmen 20 (8 + 12) Studierende (1 davon mit Spanisch als Muttersprache, 19 mit Deutsch als Muttersprache) an den Kursen teil. Zu beachten ist, dass nur in zwei der vielen Aufgaben kommunikative Phraseme verlangt wurden (es ging um einen Beschwerdebrief an ein Hotel und um einen Brief an den Stadtpräsidenten, um die Stadt zu verbessern); die anderen Texte sind deskriptiver, narrativer und argumentativer Natur.

von Phrasemen dar. Dies kann eventuell auch auf Valenzinterferenzen zurückgeführt werden. Zumeist werden aber zusätzlich die falschen Verben verwendet, häufig aufgrund von Polysemie, doch auch durch Verallgemeinerung. Polysemie spielt bei der Phrasembildung auf jeden Fall eine wichtige Rolle. Was die Verben betrifft, so werden sporadisch auch die falschen Hilfsverben verwendet. Die Studierenden B1+ zeigen zudem noch Unsicherheiten bei der Verwendung von Artikeln und Pronomina sowie bei der Flexion in der Phrasembildung; dazu kommen gelegentliche Fehler im Bereich der Passivformen, der Komparative/ Superlative, der Verwendung von Singular/Plural sowie der Groß- und Kleinschreibung.

3.3 Unterrichtsmaterialien

Wie bereits zu erahnen war, besteht für verschiedene Sprachen der Bedarf, weitere Studien und Materialien für mehrere Sprachen im Bereich der Phraseodidaktik zu entwickeln, insbesondere für das Italienische. Englisch und Deutsch sind momentan die am meisten repräsentierten Sprachen im Bereich der Phraseodidaktik, wobei es auch dort notwendig ist, zusätzliche Materialien zu erarbeiten.

Die Lehrwerke scheinen die Phraseme noch nicht systematisch zu behandeln (vgl. Autelli/Konecny et al. 2017, 453-454). Allerdings werden Phraseme in den neueren Lehrbücherausgaben (insbesondere, was das Italienische betrifft) immer häufiger, vor allem auf den höheren Sprachniveaus. Es ist wichtig, sie so früh wie möglich in den Unterricht zu integrieren (vgl. Autelli/Konecny et al. 2017; Stanič 2014, 181-183). Die Muttersprache spielt eine wichtige Rolle, damit der kontrastive Unterricht überhaupt ermöglicht wird (vgl. Autelli/Konecny et al. 2017, 452). Wichtig wäre aber, nicht nur deskriptive Daten, sondern auch präskriptive Anweisungen zu haben, die für jede Kompetenz beschreiben, auf welchem Niveau welche Phraseme beherrscht werden sollten. Insbesondere für die Kommunikation spielen die Phraseme eine wichtige Rolle (vgl. Ehrhardt 2014, 8), und für das „Einüben zielsprachlicher mündlicher und schriftlicher Strukturen [ist] ein zentraler Unterrichtszeitraum zur Verfügung zu stellen“ (Tanzmeister 2010, 9-10).

Was die Herstellung von Aufgaben betrifft, so ist es sicherlich von Vorteil, unterschiedliche Übungen für verschiedene Lerntypen (vgl. Konecny/Hallsteinsdóttir/Kacjan 2013, 166) und für die Lernmotivation zu entwickeln (vgl. Valenčič

Arh 2014, 374). Insbesondere im universitären Bereich werden die neuen Technologien bzw. die Möglichkeit des E-Learnings (wenn auch nur für Wiederholungsaufgaben) sehr begrüßt. Für Anfänger/-innen empfiehlt Ehrhardt (2014) z. B. die Einbindung von Horoskopfen (vgl. ebda., 11) und Routineformeln (vgl. ebda., 14) in den DaF-Unterricht. Wichtig ist, dass die Lernenden in der Lage sind, die Phraseme nicht nur zu erkennen (vgl. ebda., 12), sondern auch richtig zu interpretieren (vgl. Anisimova 2002, 245). Zur Rezeption bemerkt Ehrhardt (2014, 12): „Je besser man solche Ausdrücke versteht, umso tiefer versteht man Texte.“ Was Idiome angeht, schlägt Heringer (2011, 147ff.) zum Verstehen der Idiome sechs spezifische Schritte vor: „1. etwas merken, 2. das Skelett des Idioms und die Ankerwörter herausarbeiten, 3. die Ankerwörter ausschlichten, 4. Paraphrasen abgleichen und Synonyme finden, 5. den Kontext befragen, 6 in die Tiefe gehen.“

Wie kann man nun unterrichten, wenn die existierenden Lehrmaterialien nicht ausreichen?

In EPHRAS werden drei verschiedene Modelle für Phraseme erwähnt: 1) Erkennen & Entschlüsseln, 2) Festigen und 3) Verwenden (vgl. auch Anisimova 2002, 250; Kühn 1992, 178; Lüger 1997, 102). Dabei ist es wichtig, die Phraseme erkennen und klassifizieren zu können und sie dann mit aktiven und passiven Aufgaben sowie insbesondere mit dem Wörterbuch einzuüben (vgl. Anisimova 2002, 251-253) und zu wiederholen, um das Ganze im Langzeitgedächtnis zu speichern (vgl. Hessky/Ettinger 1997, XXXVI). Allerdings wird heute mehr denn je das Augenmerk auf eine kommunikative Verwendung gelegt.

Aktuell spielen die Kollokationen auch in der Didaktik eine zunehmend wichtigere Rolle. So sind erst kürzlich auch Sammlungen von Kollokationsübungen entstanden, die nicht wie die bisherigen nur das Englische betreffen (vgl. Autelli/Konecny et al. 2017; Ďurčo/Vajičková et al. 2016). Eine gute Ausgangsbasis dafür stellen interferenzbasierte Aufgaben dar (z. B. LeKo, vgl. Konecny/Autelli 2014). Für die Zukunft sollen auch Listen von Phrasemen entstehen, die dem jeweiligen Niveau und Thema entsprechend in die einzelnen Aufgaben eingebaut werden können. Als Basis dafür könnten die Phraseme dienen, die in den verschiedenen Texten tatsächlich gebraucht werden (wie in diesem Fall die Texte aus den Kursen B1+), aber eine Tendenz zu Interferenzen aufweisen. Na-

türlich würde man in der Folge die Studierenden mit den richtigen Phrasemen konfrontieren und diese zum Lernen zur Verfügung stellen. Ziel des Unterrichts ist es jedoch, die Studierenden selbstständig zu machen, weshalb sie mit dem Thema der Phraseologie vertraut gemacht und dafür sensibilisiert werden sollen, dass sie am Anfang die Phraseme erst einmal erkennen müssen. Da die Zeit für den Unterricht begrenzt ist, ist es wichtig, autonomes Lernen zu ermöglichen. Daher ist es um so wichtiger, den Lernenden im Unterricht zu vermitteln, wie man kritisch mit Wörterbüchern umgeht (vgl. Ehrhardt 2014, 17) – hier spielen u. a. auch Valenzwörterbücher eine bedeutsame Rolle.

4 Schlussbemerkungen

Die Phraseodidaktik spielt zunehmend eine größere Rolle sowohl in der Forschung als auch in den neuen Unterrichtsmaterialien. Allerdings werden Phraseme noch nicht systematisch ausgewählt bzw. in die Unterrichtstexte und Unterrichtsstunden eingebaut. Da die Kategorie der Phraseme noch nicht dem GER(S) zugeordnet wurde, wäre es wünschenswert, genauer zu untersuchen, welche Phraseme für die jeweiligen Aufgaben, Themen und Niveaus benötigt werden. Mögliche Interferenzen in der Bildung der Phraseme sollten hervorgehoben werden, um den Studierenden brauchbare Unterrichtsmaterialien (in möglichst abwechslungsreicher Form) zur Verfügung stellen zu können. Zusätzliche Aufgaben wären ein Desideratum in diesem Bereich. Für das Niveau B1+ soll insbesondere die Empfehlung ausgesprochen werden, sich den referentiellen Phrasemen im Unterricht zu widmen, die auf diesem Niveau zum Großteil nicht idiomatisch (eventuell aber teil-idiomatisch) sind. Dabei ist es wichtig, im Fremdsprachenunterricht kontrastiv zu arbeiten, um die Studierenden für die Unterschiede zwischen der Zielsprache und ihrer Muttersprache (sowie eventuell weiteren Sprachen) zu sensibilisieren.

Bibliografie

- Aguado, Karin (2002): „Formelhafte Sequenzen und ihre Funktion für den L2-Erwerb“. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 37, 27-49.
- Anisimova, Elena V. (2002): „Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: *Germanistisches Jahrbuch der GUS „Das Wort“*, 245-256.
- Autelli, Erica/Konecny, Christine/Zanasi, Lorenzo/Abel, Andrea (2017): „La fraseodidattica dell'italiano fra continuità e innovazione: metodi tradizionali e scenari futuri“. In: De Giovanni, Cosimo (Hg.): *Fraseologia e paremiologia: passato, presente e futuro*. Mailand: FrancoAngeli, 451-462.
- Barni, Monica et al. (2009): Linee guida CILS. Certificazione di Italiano come Lingua Straniera Università per Stranieri di Siena. http://cils.unistrasi.it/public/articoli/52/Files/linee_guida_cils_pdf.pdf (Stand: 04.02.2019).
- Bergerová, Hana (1998-2006): Multimediales Unterrichtsmaterial zur deutschen Phraseologie. <http://frazeeologie.ujepurkyne.com/index2.htm> (Stand: 04.02.2019).
- Braghin, Caterina/Caprile, Maria Teresa/Morano, Laura (2014-2015): *Sillabo: da A1 a C2. Linee guide dell'italiano come lingua straniera*. <https://www.studenti.unige.it/sites/www.studenti.unige.it/files/SillaboSlici.pdf> (Stand: 04.02.2019).
- Burger, Harald (1998): *Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt (Grundlagen der Germanistik; 36).
- Burger, Harald/Buhofer, Annalies/Sialm, Ambros (Hg.) (1982): *Handbuch der Phraseologie*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Burger, Harald/Dobrovolskij, Dmitrij/Norricks, Near R. (2007): „Phraseologie: Objektbereich, Terminologie und Forschungsschwerpunkte“. In: Burger, Harald/Dobrovolskij, Dmitrij/Norricks, Near R. (Hg.): *Phraseologie: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung (Band 1)*. Berlin/New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), 1-10.
- Consiglio d'Europa (2002): *QCER = Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Traduzione italiana di Bertocchi, Daniela/Quartapelle, Franca*. Oxford/Mailand/Florenz: RCS Scuola La Nuova Italia.

- Chrissou, Marios (im Druck): „Der Stellenwert phraseologischer Lexik im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und in ‚Profile Deutsch‘: Hinweise für die Unterrichtspraxis am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache“. In: Zybatow, Lew et al. (Hg.): *Sprache verstehen, verwenden, übersetzen. Akten des 50. Linguistischen Kolloquiums, Innsbruck, 03.-05.09.2015*. Frankfurt etc.: Lang.
- Corino, Elisa (2012): *Italiano di Tedeschi. Una ricerca corpus-based*. Perugia: Guerra.
- Donalies, Elke (2009): *Basiswissen Deutsche Phraseologie*. Tübingen etc.: Francke (UTB; 3193).
- Đurčo, Peter/Vajičková, Mária et al. (2016): *Kollokationen im Unterricht. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Nümbrecht: Kirsch.
- Ehrhardt, Claus (2014): „Idiomatische Kompetenz: Phraseme und Phraseologie im DaF-Unterricht“. In: *German as a Foreign Language* 1, 1-20.
- EPHRAS (2004-2006): *Ein mehrsprachiges phraseologisches Lernmaterial*. <http://demo.ephras.org/> (Stand: 04.02.2019).
- Ettinger, Stefan (2009): *Phraseologie und Phraseodidaktik*. www.ettinger-phraseologie.de (Stand: 04.02.2019).
- Ettinger, Stefan (1998): „Einige Überlegungen zur Phraseodidaktik“. In: Eismann, Wolfgang (Hg.): *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und kulturelle Vielfalt*. Bochum: Brockmeyer, 201-217.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Fleischer, Wolfgang (1997): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Fogács, Tamás (2009): „Probleme der Klassifizierung phraseologischer Einheiten“. In: Földes, Casaba (Hg.): *Phraseologie disziplinär und interdisziplinär*. Tübingen: Narr, 131-144.
- Häcki Buhofer, Annelies et al. (2014): *Feste Wortverbindungen des Deutschen: Kollokationenwörterbuch für den Alltag*. Tübingen: Francke.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2011): „Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik“. In: *Linguistik online* 47/3, 3-31.

- Hallsteinsdóttir, Erla/Farø, Ken (2010): „Interlinguale Phraseologie: Theorie, Praxis und Perspektiven“. In: *Yearbook of Phraseology* 1/1, 125-158.
- Heringer, Hans Jürgen (2011): *Texte analysieren und verstehen*. Paderborn: Fink (UTB; 3484).
- Hessky, Regina/Ettinger, Stefan (1997): *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Tübingen: Narr.
- Hornung, Antonie (2009): „Probleme fremdsprachiger Schreibpraxis im Fokus neuerer Spracherwerbsforschung“. In: *German as a Foreign Language*, 2-3, 127-147.
- Jazbec, Sasa/Enčeva, Milka (2012): „Aktuelle Lehrwerke für den DaF-Unterricht unter dem Aspekt der Phraseodidaktik“. In: *Porta Linguarum* 17, 153-171.
- Kacjan, Brigita (2012): „Sprichwörter zwischen korpusbasierter Frequenzanalyse und DaF-Wörterbüchern“. In: Konecny, Christine/Hallsteinsdóttir, Erla/Kacjan, Brigita (Hg.): *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta (Zora; 94), 71-88.
- Konecny, Christine et al. (2016): „Identification and Classification of Phrasemes in an L2 Learner Corpus of Italian“. In: Corpas Pastor, Gloria (Hg.): *Computerised and Corpus-based Approaches to Phraseology: Monolingual and Multilingual Perspectives*. Genf: Tradulex, 533-542.
- Konecny, Christine/Autelli, Erica (2012): *Italienische Kollokationen. Wortverbindungen der italienischen und deutschen Sprache im Vergleich. Ein Forschungsprojekt*. <http://www.kollokation.at/> (Stand: 04.02.2019).
- Konecny, Christine/Autelli, Erica (2013): „Learning Italian Phrasemes through their Conceptualizations“. In: Konecny, Christine/Hallsteinsdóttir, Erla/Kacjan, Brigita (Hg.): *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta (Zora; 94), 117-136.
- Konecny, Christine/Autelli, Erica (2014): *LEKO – Lexemkombinationen und typisierte Rede im mehrsprachigen Kontext*. <http://www.leko-project.org> (Stand: 04.02.2019).
- Konecny, Christine et al. (im Druck): „**Queste vacanze divantano il martello!* Transferphänomene beim Gebrauch formelhafter Sequenzen im Italienischen seitens deutschsprachiger L2-Lerner/innen und Möglichkeiten ihrer Klassifi-

- zierung“. In: Zybatow, Lew et al. (Hg.): *Sprache verstehen, verwenden, übersetzen. Akten des 50. Linguistischen Kolloquiums, Innsbruck, 03.-05.09.2015*. Frankfurt etc.: Peter Lang.
- Konecny, Christine/Hallsteinsdóttir, Erla/Kacjan, Brigita (2013): „Zum Status quo der Phraseodidaktik: Aktuelle Forschungsfragen, Desiderata und Zukunftsperspektiven“. In: Konecny, Christine/Hallsteinsdóttir, Erla/Kacjan, Brigita (Hg.): *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik/Phraseology in language teaching and in language didactics*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovenske jezike in književnosti, 153-172.
- Korhonen, Jarmo (2005): „Typologien der Phraseologismen: Ein Überblick“. In: Cruse, David Alan et al. (Hg.): *Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*. Berlin/New York: de Gruyter, 402-407.
- Kühn, Peter (1992): „Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF“. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 21, 169-189.
- Lo Duca, Maria Giuseppa (2006): *Sillabo di Italiano L2. Per studenti universitari in scambio*. Roma: Carocci.
- Lüger, Heinz-Helmut (1997): „Anregungen zur Phraseodidaktik“. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32, 69-120.
- Lüger, Heinz-Helmut (2004): „Idiomatische Kompetenz – ein realistisches Lernziel? Thesen zur Phraseodidaktik“. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 7*, 121-169.
- Meier, Stefanie/Rösch, Eva/Runte, Caroline (2014): *Feste Wortverbindungen des Deutschen. Beiheft für Selbststudium und Unterricht*. Tübingen: Francke.
- Mollica, Fabio (2015): „Die Rolle der Kontrastivität in der Phraseodidaktik. Eine kognitive und konstruktionsgrammatische Perspektive“. In: Di Meola, Claudio/Puato, Daniela (Hg.): *Deutsch kontrastiv aus italienischer Sicht. Phraseologie, Temporalität und Pragmatik*. Frankfurt etc.: Peter Lang (Deutsche Sprachwissenschaft international; 20), 13-35.
- Orenha-Ottaiano, Adriane (2016): „The Compilation of a Printed and Online Corpus-based Bilingual Collocations Dictionary“. In: Margalitzadze, Tinatin/Meladze, George (Hg.): *Proceedings of the XVII EURALEX International Congress 6.-10. September 2016 Tbilisi*, 735-745.

- Palm, Christine (1997): *Phraseologie. Eine Einführung*. Tübingen: Narr (Narr Studienbücher).
- Rentel, Nadine (2011): „Die Didaktisierung von Phraseologismen im DaF-Unterricht anhand multimodaler Texte“. In: *Linguistik online* 47/3, 55-66.
- Società Dante Alighieri (2002): *Nuovo Sillabo della Certificazione PLIDA: Livelli A1-C2*. http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLIDA_200215.pdf (Stand: 04.02.2019).
- Spinelli, Barbara/Parizzi, Francesca (2010): *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2. Per le Scuole superiori. Con CD-ROM*. Milano: La Nuova Italia.
- Stanič, Daša (2014): „Le unità fraseologiche nei libri di testo d’italiano come lingua straniera: analisi di libri di testo graduati secondo i livelli di competenza linguistica del quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER)“. In: *Linguistica* 54/1, 167-187.
- Szerszuunowicz, Joanna (2013): „Phraseological Gaps as a Translation Problem“. In: Szerszuunowicz, Joanna (Hg.): *Research on Phraseology across Continents*. Białystok: Universität von Białystok, 333-349.
- Tanzmeister, Robert (2014-2015): „PädagogInnenbildung Neu aus romanistischer Sicht Auf dem Weg zu Professionalisierung und Kompetenzorientierung?“. In: *PädagogInnenbildung Neu: Auf dem Weg zu Professionalisierung und Kompetenzorientierung? Quo Vadis Romania* 44, 5-16.
- Valenčič Arh, Urška (2014): „Auf dem richtigen Weg sein – phraseodidaktische Ansätze im DaF-Unterricht“. In: *Linguistica* 54/1, 365-379.
- Vocabulary Profile (2015). <http://www.englishprofile.org/> (Stand: 2015).
- Voghera, Miriam (2004): „Composizione: Polirematiche“. In: Grossmann, Maria/Rainer, Franz (Hg.): *La formazione delle parole in italiano*. Tübingen: Niemeyer, 56-69.
- Zanasi, Lorenzo et al. (2016): „L’insegnamento dei fraseologismi nell’italiano come lingua seconda: proposta di un modello didattico misto“. In: *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti. Atti del III Congresso della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE), Cosenza (Università della Calabria), 08.-10.10.2015*. Perugia: Guerra, 171-180.
- Zanin, Renata (2018a): „Administrative Fachsprache an der Schnittstelle zwischen Experten- und Laienkommunikation: Fallstudien aus Südtirol“. In:

Heller, Dorothee (Hg.): *Formulierungsmuster in deutscher und italienischer Fachkommunikation. Intra- und interlinguale Perspektiven*. Frankfurt etc.: Peter Lang, 267-285.

Zanin, Renata (2018b): „Parlare come gli altri. L'apprendimento del tedesco seconda lingua nella Provincia Autonoma di Bolzano“. In: Baldacci, Massimo et al. (Hg.): *Pedagogia più didattica. Teorie e pratiche educative*. Gardol: Erickson, 107-111.

Erweiterte attributive Adjektiv- und Partizipialkonstruktionen der deutschen Sprache und ihre Problematik für Übersetzer mit Spanisch als Muttersprache

Elke Cases Berbel (Universidad Complutense Madrid)

1 Einleitung

Beim Erlernen einer Sprache muss zwischen zwei verschiedenen kommunikativen Mechanismen unterschieden werden: die mündliche und die schriftliche Sprache. Wenn im Deutschen also „ich hab’ ein Hund“ gesagt wird, wird niemandem auffallen, dass der Sprecher Nominativ mit Akkusativ verwechselt. Wurde dieser Fehler aber geschrieben, wird er offensichtlich.

Schon 1965 befasste sich Christel Leska mit den Unterschieden zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache. Hierfür benutzte sie empirische Daten, die die Länge der Phrasen, die Anzahl der einfachen und zusammengesetzten Sätze und die Aufteilung verschiedener nebenleitender Sätze analysierten. (Leska 1965, 437)

Sie kam zu dem Schluss, dass das schriftliche Neuhochdeutsch längere Sätze als das mündliche enthielt, d. h. 7 bis 9 Wörter im mündlichen vs. 7 bis 19 im schriftlichen und dass die Schriftsprache um 7 % komplexere Sätze enthält. Bevorzugt werden Adverbialsätze und der Nominalstil mit attributiven Wortgruppen. (Leska 1965, 460)

Diese letzte Gruppe umfasst die von uns genannten Erweiterten Attributiven Adjektiv- und Partizipialkonstruktionen, kurz EAAPKs, die Gegenstand dieser Studie sind. Diese Konstruktion, die keinen einheitlichen Fachbegriff besitzt, erhält, abhängig von der Grammatik, dem Lehrwerk oder dem Autor, folgende Namen:

Partizipialkonstruktion, erweiterte Partizipialkonstruktion, erweiterte Partizipialgruppe, Partizipialphrase, attributive Partizipialphrase, attributive Partizipien mit Erweiterung/Ergänzung, Partizipien im Vorfeld des Nomens, Links-Attribute in PI und PII, vorangestelltes Attribut, erweitertes Partizip, flektierte Partizipgruppen, Adjektivphrasen oder Partizipialphrase im Vorfeld des Substantivs.

Im Deutschen agieren Partizip I und II auch als Attribute. So können sie, genauso wie die attributiven Adjektive, im Vorfeld des Substantivs, auf das sie sich beziehen, stehen. Außerdem können sie mit nur einem Element erweitert werden, z. B. einem Adverb oder Pronomen – das gestern abgegebene, mir bekannte Dokument – bis hin zu x-beliebigen – das gestern vom Hausmeister meiner Schwester bei mir abgegebene Dokument.

Für Spanier führt diese Konstruktion zu mehreren Problemfeldern:

1. In den meisten romanischen Sprachen, so auch im Spanischen, wird das Adjektiv meist ins Nachfeld des Substantivs gestellt (Ruiz Gurillo 2002, 327), obwohl im Latein die AN Position bevorzugt wurde (Cabrilla Leal 1993, 3).
2. Spanisch hat die Deklinationen des Lateinischen verloren (Lapesa 2000, 5). Also ist die hierzu erforderliche Äquivalenz zwischen beiden Sprachen für Spanier nicht möglich.
3. Auch das Partizip I, Präsens im Lateinischen, erblühte im Spätlatein und im Altspanischen, ging aber im modernen Spanischen verloren und ist nur noch in verschiedenen Substantiven (*estudiante, habitante, firmante etc.*) und einigen wenigen Präpositionen und Redewendungen (*durante, mediante, no obstante etc.*) zu finden (Lorenzo 1998, 58).

Diese Problematik muss man bewusst angehen, wie nach 12 Jahren Übersetzungsunterricht Deutsch-Spanisch festgestellt worden ist, damit sich zukünftige Übersetzer mit Spanisch als Muttersprache mit diesen Konstruktionen effektiv auseinandersetzen können. Dies geschieht auf ganz natürliche Art, sobald sie erlernt haben, sie zu erkennen und in Relativsätze umzuschreiben.

2 Vergleich verschiedener Grammatiken und Lehrwerke

Als erster Schritt wurde Information zu EAAPKs in den verschiedenen existierenden Lernmethoden vom 16. Jahrhundert bis heute gesucht. Sowohl in den induktiven als auch in den deduktiven und analytischen wurde kein Hinweis auf eine Erklärung oder Auseinandersetzung mit diesen gefunden.

Der nächste Schritt war eine Untersuchung der vorhandenen Grammatiken und Lehrwerke zur Behandlung der EAAPKs. Hierfür wurden die Grammatiken in zwei Gruppen aufgegliedert, nämlich in klassische deutsche Grammatiken und in deutsche Grammatiken für Spanier, die sich auf die Problematik der spanischen Muttersprachler konzentrieren sollten.

Um die Behandlung der EAAPKs unter die Lupe zu nehmen, sind folgende Items erstellt worden:

1. Die Grammatik erklärt Partizip I und II.
2. Die Grammatik erklärt Partizip I und II als Attribute.
3. Die Grammatik erklärt Partizip I und II als erweiterte Attribute.
4. Die Grammatik zeigt Beispiele von EAPKs.
5. Die Grammatik erklärt die attributiven Adjektive.
6. Die Grammatik erklärt die erweiterten attributive Adjektive.
7. Die Grammatik zeigt mehrere Beispiele der EAPKs und EAAKs.
8. Die Grammatik erklärt den Unterschied zwischen den EAPKs und den EAAKs.
9. Die Grammatik widmet den EAAPKs ein ganzes Kapitel.
10. Die Grammatik bringt Übungen zu den EAAPKs.

Die ersten vier werden ausschließlich der Erklärung der Partizipien gewidmet. Sie fangen mit den grundlegendsten Strukturen an bis hin zur kompliziertesten Form, den EAPKs. Fünf und sechs zeigen die Erklärung des Adjektivs. Fragepunkte sieben und acht prüfen, ob die Grammatik einen Vergleich zwischen EAPKs und EAAKs aufweist und ob sie auch Beispiele von beiden umfasst, um einen Vergleich herstellen zu können. Das neunte Item dient dazu, die Aufmerksamkeit, die die Grammatik den EAAPKs widmet, festzustellen und das zehnte, um zu sehen, ob die Grammatik Übungen umfasst.

2.1 Klassische deutsche Grammatiken

Die hierfür ausgewählten Grammatiken sind 8 Klassiker:

1. Deutsche Grammatik – Neubearbeitung (Engel 2004)
2. Die Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht (Helbig/Buscha 2001, Neuauflage)
3. Duden 04 – Die Grammatik (Kunzel-Razum/Münzberg 2009, 8. Auflage)
4. Grammatik der deutschen Sprache – Neubearbeitung (Schulz/Griesbach 1978, 11. Auflage)
5. Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch (Götze/Hess-Lüttich 1989, Neuauflage)
6. Grammatik der deutschen Sprache (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997)
7. Grammatik mit Sinn und Verstand (Rug/Tomaszewski 2015)
8. Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik – Neubearbeitung (Dreyer/Schmitt 2006, 5. Auflage)

Da es sich bei den EAAPKs um keine moderne Konstruktion handelt, sollte sie auch in älteren Grammatiken deutscher Sprache ausführlich behandelt werden.

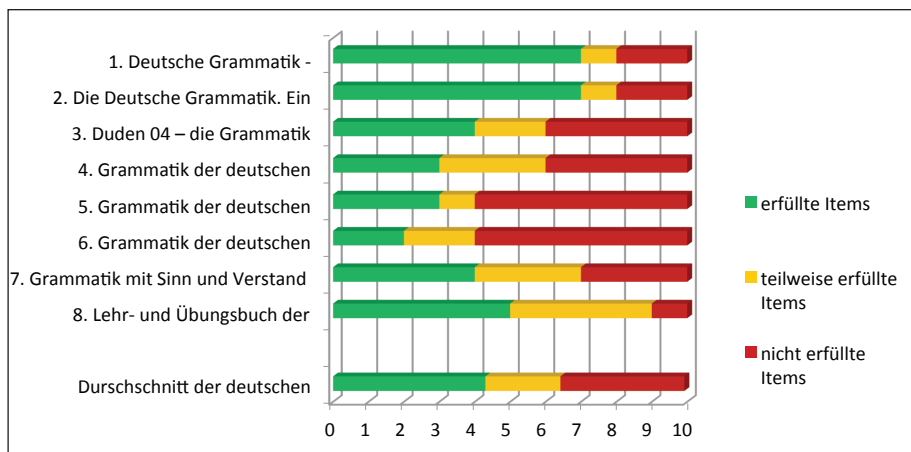


Tabelle 1: Studie der klassischen deutschen Grammatiken

Wie in der oberen Tabelle gesehen werden kann, gibt es zwei Grammatiken, die erste und zweite, die 7 der 10 Items voll und eines teilweise erfüllen. Beide sind also zur Studie der EAAPKs geeignet. Beim Analysieren der nicht erfüllten Items dieser beiden Grammatiken sehen wir, dass es die zwei letzten sind, die nicht die Behandlung der EAAPKs untersuchen, sondern den Umfang der Darstellung und das Vorhandensein von Übungen beurteilen.

Auch die achte untersuchte Grammatik eignet sich zum Studium der EAAPKs, da sie zwar nur fünf Items vollständig, dafür aber nur eins gar nicht erfüllt. Die anderen fünf Grammatiken, also die große Mehrheit, sind zum Erlernen der EAAPKs nicht geeignet, da sie im besten Fall nur die Hälfte der Items erfüllen. Wenn außerdem der Durchschnitt der Klassiker analysiert wird (5,2 von 10 Punkten), wird festgestellt, dass diese Konstruktion generell nicht in einem wünschenswerten Ausmaß berücksichtigt wird.

2.2 Deutsche Grammatiken für Spanier

Diese Grammatiken wurden erstellt, um sich mit den spezifischen Problemen der spanischen Muttersprachler zu beschäftigen. Da die EAAPKs eine dieser Herausforderungen sind, sollten diese viel ausführlicher als in klassischen deutschen Grammatiken behandelt werden.

Die hierzu ausgewählten Grammatiken sind folgende:

1. Der kleine Duden – Gramática del alemán (Hoberg/Hoberg 2008)
2. Gramática Alemana (Ruipérez 1997, 3. Auflage)
3. Gramática Alemana Espasa (Pineda 2005)
4. Gramática del alemán contemporáneo (Luscher/Schäpers 1992, 7. Auflage)
5. Gramática de la lengua alemana – explicaciones y ejemplos (Castell 2016, 3. Auflage)
6. Gramática esencial (Reimann 2000, 2. Auflage)
7. Programm. Gramática. Alemán para hispanohablantes A1-C2 (Corcoll/Corcoll 2006, 2. Auflage)

Nachdem sie mithilfe derselben Items wie die klassischen Grammatiken untersucht wurden, wurden folgende Beobachtungen festgestellt:

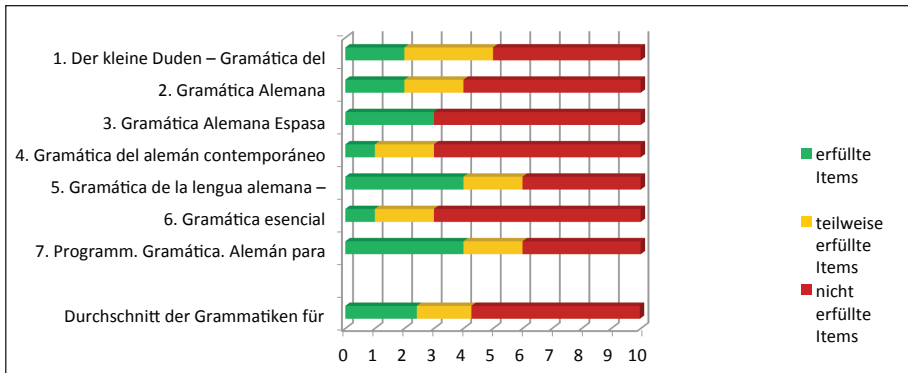


Tabelle 2: Studie der deutschen Grammatiken für spanische Muttersprachler

Hier fällt auf, dass keine der spezifisch für Spanier erstellten Grammatiken die EAAPKs ausführlich behandelt. Wird für jedes erfüllte Item ein Punkt vergeben und für jedes teilweise erfüllte 0,5 Punkte, erreicht der Durchschnitt aller Werke nur 4,27. Nur die 5. und 7. Grammatik erreichen die Hälfte der Punktezahl, alle anderen erhalten weniger. Dies zeigt die Notwendigkeit dieser Studie, gerade für spanische Muttersprachler.

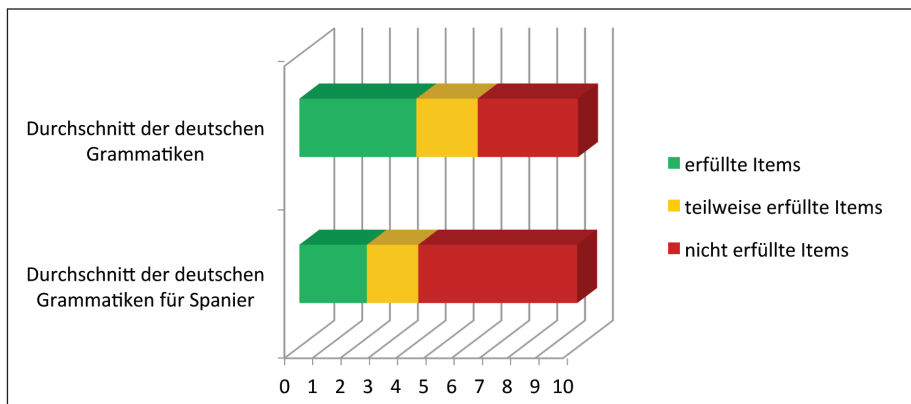


Tabelle 3: Vergleich zwischen den klassischen und den deutschen Grammatiken für Spanier

In dieser Tabelle wird offensichtlich, dass bei den Grammatiken für Spanier die Behandlung der EAAPKs mangelhaft ist. Auch fällt auf, dass die klassischen Grammatiken, auch wenn sie verbessert werden könnten, dieses Thema detaillierter darstellen, als die Grammatiken für Spanier, eine Zielgruppe, für die eine genaue Erklärung der untersuchten Struktur besonders wichtig erscheint.

2.3 Lehrwerke

Bei den klassischen Lehrwerken wurden die Items auf 7 reduziert:

1. Das Lehrwerk erklärt und bringt Aufgaben zu Partizip II.
2. Das Lehrwerk erklärt und bringt Aufgaben zu Partizip I.
3. Das Lehrwerk erklärt und bringt Aufgaben zu Partizip I und II als Attribute.
4. Das Lehrwerk erklärt und bringt Aufgaben zu Partizip I und II als erweiterte Attribute.
5. Das Lehrwerk erklärt und bringt Aufgaben zum attributiven Adjektiv.
6. Das Lehrwerk erklärt und bringt Aufgaben zum erweiterten attributiven Adjektiv.
7. Das Lehrwerk vergleicht und bringt Aufgaben zur den EAAPKs.

Die ersten vier Items beziehen sich auf die Partizipien und, wie schon bei den Grammatiken, gehen sie von den einfachsten Strukturen bis hin zu den EAPKs. Items fünf und sechs beschäftigen sich mit den Adjektiven und das letzte analysiert, ob das Lehrwerk beide Strukturen, also EAPKs und EAAKs, vergleicht und zusammen einführt.

Wenn die in der Tabelle 4 dargestellten Ergebnisse analysiert werden, wird deutlich, dass die Lehrwerke den EAAPKs keine Aufmerksamkeit widmen. Keines der 20 hier vorgestellten Lehrwerke umfasst eine detaillierte Darstellung, die den Studierenden die EAAPKs näherbringen. *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene*, das hierfür beste Werk, erreicht gerade 6,4 Punkte, wobei *Grammatik in Feldern*, ein Lehrwerk für Studierende mit B1-Kenntnissen, keines der Items erfüllt. Wenn die Werke zusammen geprüft werden, liegt der Durchschnitt der erfüllten Items bei 3,5 Punkten, ein sehr mangelhafter Wert.

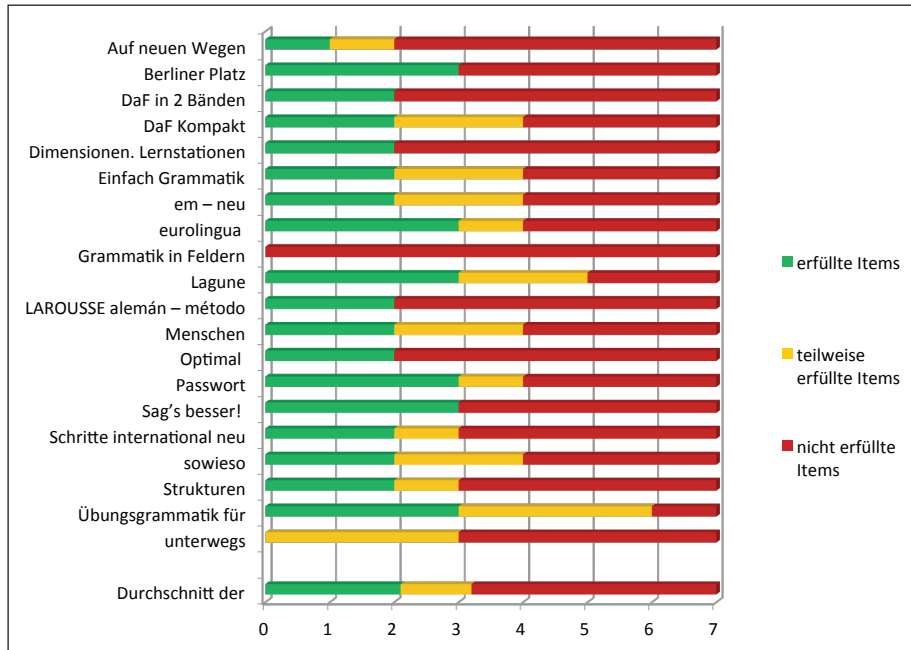


Tabelle 4: Studie der Lehrwerke

3 Grammatikerklärung

Nach diesen Resultaten haben wir uns dazu entschlossen, eine eigene Grammatik-Methode für dieses Thema zu entwickeln, die die verschiedenen Aspekte der Partizipien ausführlich erklärt. Diese wird hier zusammengefasst vorgestellt. Die Erklärungen beider Partizipien werden in 5 Punkte aufgegliedert: die Bildung, die Deklination, die Bedeutung, die Umformung in einen Relativsatz und ihre Übersetzung. Die Bildung und die Deklination werden sowohl als Wiederholung der Grundkenntnisse der deutschen Grammatik erachtet als auch als Mittel, um die spanischen Studierenden daran zu gewöhnen, dass PI und PII als Adjektive agieren und folglich dekliniert werden müssen.

Die Bedeutung hilft den Studierenden sich über den Unterschied zwischen beiden Partizipien bewusst zu werden. Wichtig ist hervorzuheben, dass sich das

PI auf etwas Unvollendetes bezieht (Prozess), während sich das PII auf das Ergebnis konzentriert (Resultat). So kann man den Bedeutungsunterschied zwischen z. B. kochende und gekochte Suppe sehr gut hervorheben. Nachstehend wird eine für Spanier erstellte Tabelle angeführt:

<i><u>Participio I</u></i>	<i><u>Participio II</u></i>
Proceso – <i>algo pasa en ese momento.</i>	Resultado – <i>algo ya ha pasado. La acción ha terminado ya._</i>
<i>das sinkende Schiff</i>	<i>das gesunkene Schiff</i>
<i>die kochende Suppe</i>	<i>die gekochte Suppe</i>
<i>der sterbende Wolf</i>	<i>der gestorbene Wolf</i>
<i>die scharf schneidende Schere</i>	<i>die geschnittenen Haare</i>
<i>der schreibende Schriftsteller</i>	<i>der geschriebene Roman</i>

Tabelle 5: Erläuternde Beispiele zur Hervorhebung des Bedeutungsunterschieds

Bei der Umformung in einen Relativsatz und der Übersetzung muss beachtet werden, dass PI immer aktiv und PII fast immer passiv agiert. Auch auf die Neutralität der Zeitform bei diesen Konstruktionen, abhängig vom Tempus des Hauptsatzes, wird hingewiesen. Am Ende der Erklärung wird immer eine klare und konzise Zusammenfassung angeführt wie beispielsweise in Tabelle 6.

<i><u>Participio presente o I</u></i>	<i><u>Participio pasado o II</u></i>
suceso o proceso	un resultado, algo acabado
	casi siempre voz pasiva
voz activa	(solo voz activa en verbos con cambio de estado)
Ambos tienen neutralidad en el tiempo verbal	
Se pueden usar como atributo o adverbio	
ambos(atributivos): se pueden sustituir por una oración relativa	

Tabelle 6: Zusammenfassung der Grammatik

Sobald die Studierenden den Unterschied zwischen beiden Partizipien begriffen haben, wird die Erweiterung der Partizipien und auch der Adjektive mit Elementen erklärt. Gezeigt wird, dass mehrere Elemente einfach vor dem Adjektiv oder Partizip aufgereiht werden können. Hierfür wurde Tabelle 7 eingesetzt, die die Möglichkeiten der Erweiterung klar darstellt.

<i>Ich sehe die Kinder, die spielen.</i> <i>Veo los niños que juegan</i>	<i>Ich sehe die spielenden Kinder.</i>
<i>Ich sehe die Kinder, die am Strand spielen.</i> <i>Veo los niños que juegan en la playa</i>	<i>Ich sehe <u>die am Strand</u> spielenden Kinder.</i>
<i>Ich sehe die Kinder, die fröhlich am Strand spielen.</i> <i>Veo los niños que juegan alegres en la playa</i>	<i>Ich sehe <u>die fröhlich am Strand</u> spielenden Kinder.</i>
<i>Ich sehe die Kinder, die mit dem Ball fröhlich am Strand spielen.</i> <i>Veo los niños que juegan alegres con la pelota en la playa</i>	<i>Ich sehe <u>die fröhlich am Strand mit dem Ball</u> spielenden Kinder.</i>

Tabelle 7: Beispiel von Erweiterungen der Partizipien oder Adjektive

Als Letztes wird in der Grammatik auch eine Sonderform der Partizipialkonstruktion mit Partizip I erklärt, und zwar das Gerundiv, das ein Bedürfnis vorstellt: Die zu lernende Konstruktion/Die Konstruktion, die gelernt werden muss/*La construcción que se debe aprender.*

4 Aufgaben

Die hierzu zusammengestellten Aufgaben gehen wie zuvor von den einfachsten Formen der EAAPKs bis hin zu den kompliziertesten. Zuerst wird den Studie-

renden eine Reihe von Übungen vorgelegt, in denen sie zwischen beiden Partizipien und dem Adjektiv unterscheiden müssen.

Beispiel der 1. Reihe von Aufgaben

I. Adjektiv, Partizip I oder II

Die _____ (kochen) Suppe fiel über das _____ (krabbeln) Kind. Das _____ (verletzen) Kind wurde natürlich gleich von der _____ (erschrecken) Mutter ins _____ (nah) Krankenhaus gebracht. Dort behandelte der gerade _____ (ankommen) Arzt den Kleinen. Er bekam eine _____ (schlimm) _____ (eitern: supurar) Blase. Doch die _____ (lieben) Mutter hielt das _____ (schreien) Kind liebevoll fest und bald war die _____ (grauenhaft) Wunde geheilt.

Wenn diese Aufgaben von den Studierenden erledigt, besprochen und verstanden sind, wird die nächste Reihe von Übungen bearbeitet. Diese bestehen aus Hauptsätzen mit Relativsätzen, die in EAAPKs umgeschrieben werden müssen. Die ersten Aufgaben enthalten Sätze auf Deutsch, die nächsten werden vom Spanischen ins Deutsche übersetzt. Zuerst werden sie in Relativsätze, dann in EAAPKs übersetzt.

Beispiel von Aufgaben zur Umformung in EAAPKs:

1. Die Polizei, die die Buddhisten verfolgte, benutzte sehr viel Gewalt.
2. Die Buddhisten, die von der Polizei verfolgt wurden, waren friedlich.
3. Por la ventana, que rompieron los niños de una pedrada, entra mucho frío.
4. El cadáver de la chica, que ha sido asesinada por tres jóvenes, todavía no ha aparecido.

In der letzten Phase werden Sätze mit EAAPKs vorgelegt, in denen die Studierenden diese herauschreiben, in Relativsätze umformen und zum Schluss übersetzen müssen. Die Umformung in Relativsätze hilft den Spaniern, die Konstruktion an eine in ihrer Muttersprache bekannte grammatikalische Struktur

anzupassen. Die vorgelegten Sätze wurden realen Texten aus Zeitungsartikeln, Büchern etc. entnommen.

Beispiel von Aufgaben zur Erkennung und Übersetzung der EAAPKs

1. *Der im Kreis seiner Kollegen für lange Monologe berühmte Janis Varufakis regte eine Umschuldung an.*
2. *In einer kurzfristig anberaumten Telefonkonferenz muss der EZB-Rat deshalb eine Antwort auf die prekäre Lage finden.*

5 Schluss

Mehr als zehn Jahre Erfahrung im Übersetzungsunterricht Deutsch-Spanisch haben uns gezeigt, dass spanische Muttersprachler große Probleme mit der Erkennung und somit Übersetzung der EAAPKs haben. Die Analyse verschiedener Grammatiken und Lehrwerke bringt auch kein Licht ins Dunkel, da die meisten Werke sich nicht befriedigend mit der Problematik der Spanier mit diesen Konstruktionen auseinandersetzen. Dies zeigt, dass auf diesem Gebiet noch viel Forschungsbedarf besteht.

Um den Studierenden indessen zu helfen, wurden eine spezifische Grammatikerklärung und eine Reihe von Aufgaben zusammengestellt, die den spanischen Muttersprachlern helfen sollen, die EAAPKs zu erkennen, zu verstehen und zu übersetzen. Hierzu wurden einige Beispiele vorgestellt und erklärt.

Nach der Anwendung dieser Methode in verschiedenen Übersetzungskursen konnte eine Verbesserung der Qualität der übersetzten Texte festgestellt werden. Die Studierenden gaben bei einer Umfrage überdies an, dass sie die Ausgangstexte danach besser verstehen würden. Hervorzuheben ist, dass keiner der Teilnehmer mit diesen Konstruktionen je im Unterricht konfrontiert worden war und sich deshalb deren Existenz nicht bewusst war.

Bibliografie

- Cabrillana Leal, Concepción (1993): „Ordenación de constituyentes en la determinación adjetiva en latín“. In: *Verba* 20, 399-412.
- Lapesa, Rafael (2000): „Los casos latinos: restos sintácticos y sustitutos en español“. In: Cano Aguilar, Rafael/Echenique Elizondo, María Teresa (Hg.): *Estudios de morfosintaxis histórica del español*. Madrid: Gredos (Biblioteca Románica Hispánica), 73-122.
- Leska, Christel (1965): „Vergleichende Untersuchungen zur Syntax gesprochener und geschriebener deutscher Gegenwartssprache“. In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur*, 427-464.
- Lorenzo, Juan (1998): „El participio de presente latino: auge y ocaso“. In: *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos* 15, 37-58.
- Ruiz-Gurillo, Leonor (2002): „Composición, colocación, locuciones: intento de delimitación“. In: Veiga, Alexandre/González Pereira, Miguel/Souto Gómez, Montserrat (Hg.): *Léxico y gramática*. Lugo: Tris Tam, 327-339.

Translanguaging – Bewusstsein über und strategischer Umgang mit individuellem linguistischem Repertoire aus studentischer Perspektive

Eva Seidl (Universität Graz)

1 Translanguaging – nur ein Modewort?

Translanguaging ist ein Begriff, bei dem man geneigt ist, an den sprichwörtlichen alten Wein in neuen Schläuchen zu denken. Doch Li (2016, 539) zufolge handelt es sich dabei keineswegs um „some fancy post-modernist term to replace traditional terms such as code-switching or language crossing in referring to specific language mixing behaviour“. Wie groß die Bandbreite der Begriffsdefinition ist, verdeutlicht Mazak (2017) in ihrem zeitlichen Abriss der Entwicklung des Translanguaging-Konzepts und kommt zum Schluss, „that it means different things for different researchers in different contexts“ (Mazak 2017, 3). Seit der ersten Nennung durch Williams (1994) in walischer Sprache als *trawsieithu* und der Begriffsprägung durch Bakers englische Übersetzung von Williams Ausdruck als *Translanguaging* (2001) ist eine Abfolge von alternierenden Blickwinkeln auf den Terminus erkennbar, das heißt, ein abwechselnder Fokus auf Lehrenden- bzw. Lernendenperspektive. Die Lehrendenperspektive nimmt Williams (1994; 2002) ein, der sich für eine bilinguale Unterrichtspraxis auf Walisisch und Englisch ausspricht und moniert, dass wenige Lehrende gewillt sind „to attempt to use two languages in one class“ (Williams 2002, 29). Seine Definition von Translanguaging lautet „to receive information in one language and then to use that information in the other language“ (ebda., 28). Dabei erfolgt die Informationsrezeption in der einen Sprache meist hörend oder lesend und die Informationsproduktion in der anderen meist sprechend oder schreibend, indem die Information reorganisiert oder transferiert wird. Hinsichtlich dieses Transferprozesses betont Williams, „[t]his process is translanguaging, not translating“ (ebda., 29). Translanguaging ist für ihn eine selbstverständliche Praxis der Verständnissicherung

im Leben von mehrsprachigen Personen. „To an individual who is an active bilingual, translanguaging is a natural way of developing and strengthening both languages whilst simultaneously gaining a deeper understanding“ (ebda.). Diese Vorgehensweise sollten Lehrende ihm zufolge zur natürlichen Praxis in ihrem Sprachunterricht machen.

García (2012) richtet ihr Augenmerk in ihren Forschungsarbeiten – hauptsächlich zur Situation hispano-amerikanischer Englischlernender – verstärkt auf die bilingualen Praktiken von Sprachlernenden. Eine diskursive Perspektive einnehmend, versteht sie Translanguaging nicht als Unterrichtsstrategie, sondern als alltägliche Sprachpraxis von mehrsprachigen Personen, das heißt deren „flexible use of their linguistic resources to make meaning of their lives and their complex worlds“ (García 2012, 1). Sie konstatiert einen epistemologischen Unterschied zwischen den Konzepten code-switching und Translanguaging.

Note that translanguaging is not simply going from one language code to another. The notion of code-switching assumes that the two languages of bilinguals are two separate monolingual codes that could be used without reference to each other. Instead, translanguaging posits that bilinguals have *one linguistic repertoire* from which they select features *strategically* to communicate effectively. (ebda., Hervorhebungen i. O.)

Aus erkenntnistheoretischen Gründen betrachtet García code-switching als mit dem Konzept von Translanguaging unvereinbar, da sie nicht von Sprachen als separaten Entitäten ausgeht, wie sie in einem Interview mit Francois Grosjean unterstreicht. „Translanguaging is more than going across languages; it is going **beyond** named languages and taking the internal view of speakers‘ language use“ (Grosjean 2016, 3, Hervorhebung i. O.). Diese Ablehnung der Sichtweise von Sprachen als linguistisch konstituierten Einheiten (anstelle von sozial, politisch und wirtschaftlich motivierten Konstrukten) geht bei García einher mit einer Zurückweisung der Sprache von monolingualen SprecherInnen als einzig gültiger Referenznorm einer Sprache: „[...] translanguaging takes as it [sic!] starting point the *language practices of bilingual people as the norm*, and not the language of monolinguals, as described by traditional usage books and grammars“ (García 2012, 1, Hervorhebungen i. O.). Genauso wie Jenkins (2008) das Konzept der

Identität nicht als „thing“, sondern als „process“ sieht und den Begriff „identification“ bevorzugt (Jenkins 2008, 5), besteht García auf der Verwendung der -ing-Form im Wort Translanguaging, wodurch „action and practice“ betont werden, „and not a simple system of structures and discrete sets of skills“ (García 2012, 1). „Language“ existiert für sie nur als „linguaging“ und unter Translanguaging versteht sie „linguaging bilingually“ (ebda., 5).

Eine stärkere Hinwendung zur Lehrendenperspektive lässt sich indes bei Creese und Blackledge (2010) feststellen, die in die Diskussion um den Translanguaging-Begriff das Identitätskonzept einbringen. Sie betrachten Translanguaging als „flexible bilingual pedagogy“ (Creese/Blackledge 2010, 112), die den Unterrichtsansatz dadurch bereichert, dass sie auch die „multilingual and multicultural identities“ (ebda., 103) von Lernenden wie Lehrenden in den Blick nimmt. Mit Li (2011; 2016) rückt wiederum die Lernendenseite stärker in den Fokus, da er Translanguaging als „the full range of linguistic performances of multilingual users“ (Li 2011, 1222) versteht und den Begriff „translanguaging space“ in den Diskurs einführt. Damit bezeichnet er „a space for the act of translanguaging as well as a space created through translanguaging“ (ebda.), innerhalb dessen mehrsprachige SprecherInnen sowohl kreativen als auch kritischen Gebrauch all ihrer soziokulturellen Ressourcen machen können (vgl. ebda.). Wie García (2012) kritisiert auch Li (2016) die Vorstellung einer muttersprachlichen Zielnorm, bei der die soziolinguistischen und soziokulturellen Ressourcen von Fremdsprachenlernenden oft missachtet werden.

[...] the non-native language learner is often put in a position where he or she is expected to produce linguistic forms that are identical to those produced by native speakers. Their own linguistic and sociocultural knowledge and resources tend to be regarded as irrelevant, even counterproductive. (Li 2016, 536)

In diesem Beitrag wird der Begriff Translanguaging im Sinne von Mazak (2017) verstanden als „pedagogical stance that teachers and students take on that allows them to draw on all their linguistic and semiotic resources as they teach and learn both language and content material in classrooms“ (Mazak 2017, 5). Für sie steht Translanguaging außerdem für eine Bilingualismus als Norm betrachtende Sprachideologie, für eine Reihe von Praktiken, die sich nicht auf code-switching

beschränken, sowie für eine inhärent transformierende Qualität. Letzteres, da bei Translanguaging sowohl unser traditionelles Konzept von Sprachen als eigenständigen Entitäten als auch ein monolinguales Normverständnis in Frage gestellt werden (vgl. Mazak 2017, 5f.). Der bedeutendste Aspekt für die weiteren Ausführungen ist allerdings jener der Lehr- und Lernhaltung, einer Haltung, die einen gleichberechtigten Rückgriff auf alle linguistischen Ressourcen von Lehrenden und Lernenden anstrebt.

2 Fragebogenuntersuchung

Im Gegensatz zu vielen Studien zu Translanguaging im Schulbereich ist das Hochschulwesen ein eher vernachlässigter Kontext, oder wie Mazak (2017, 6) es drastischer formuliert, „[a]lmost no literature exists on translanguaging in higher education“. Eine Ausnahme bildet hier Canagarajah (2011), der sich u. a. mit Translanguaging in Bezug auf akademische Schreibkompetenz beschäftigt und der Frage nach der Leistungsfeststellung von Translanguaging-Kompetenz in akademischen Settings nachgeht. Eine bedeutende Sammelpublikation zu Translanguaging im Hochschulkontext stammt von Mazak und Carroll (2017). Mit dem Ziel, „to fill this gap by showcasing the complexity and illustrating the various ways in which translanguaging practices exist within higher educational contexts around the world“ (Mazak 2017, 6), vereinen sie Beispiele erfolgreichen Einsatzes von Translanguaging in der Hochschullehre auf verschiedenen Kontinenten, aber auch Limitationen desselben. Vor dem Hintergrund dieser noch geringen empirischen Forschungsdurchdringung, was Translanguaging im Hochschulkontext anbelangt, war es mein Ziel, mit einer Fragebogenerhebung eine erste Einschätzung über Translanguaging-Praktiken in einem kleinen Ausschnitt universitären, translationsorientierten Sprachunterrichts vornehmen zu können.

Dazu wurden fortgeschrittene, mehrsprachige Deutsch als Fremdsprache-Lernende im Bachelorstudium *Transkulturelle Kommunikation* an der Universität Graz im Sommersemester 2017 in der Lehrveranstaltung *Deutsch: Sprache und Kultur – Vertiefung* zu ihrem Bewusstsein über sowie zu ihrem strategischen Umgang mit individuellen linguistischen Ressourcen befragt. Diese Pflicht-Lehr-

veranstaltung auf GERS-Niveau C1 umfasst sechs Semesterwochenstunden und wird mit 7,5 ECTS Kreditpunkten veranschlagt. Zu Semesterbeginn nahmen 19 Studierende teil, am Ende schlossen 13 die Lehrveranstaltung ab. Der zu Semesterende ausgeteilte, fünfseitige schriftliche Fragebogen war als „Sprachreflexion“ betitelt und wurde von zehn weiblichen und drei männlichen Studierenden zu Beginn einer Unterrichtseinheit ausgefüllt. Er war wie folgt aufgebaut.

<i>I. Meine Sprachenbiografie</i>	<i>II. Mein sprachliches Repertoire</i>	<i>III. Meine Sprachaktivitäten</i>
	a. mündlich	a. Rezeption
	b. schriftlich	b. Produktion
		c. Interaktion

Tabelle 1: Fragebogaufbau

Im nächsten Abschnitt werden einzelne, ausgewählte Aspekte der drei Teile des Fragebogens (Sprachenbiografie, sprachliches Repertoire und Sprachaktivitäten) hinsichtlich ihrer Relevanz für die translationsorientierte Sprachdidaktik präsentiert und diskutiert.

3 Ergebnisse

Die Darlegung der Ergebnisse erfolgt in der Reihenfolge ihrer Thematisierung im Fragebogen. In dessen drei Abschnitten wurden mehr Fragen gestellt, als in diesem Beitrag präsentiert werden können, doch wurden für die folgenden Ausführungen die aussagekräftigsten Daten ausgewählt.

3.1 Meine Sprachenbiografie

Ausgehend von der Frage nach den bisher im Leben gelernten Sprachen (inklusive Erstsprache) ergab sich ein beeindruckendes Sprachenpotenzial der Gruppe. Von folgenden Erstsprachen wusste ich als Lehrveranstaltungsleiterin bereits vor der Erhebung Bescheid: Kroatisch (4x), Slowenisch (3x), Spanisch (3x),

Albanisch (1x), Serbisch (1x), Ukrainisch (1x). Die folgende Liste zeigt jedoch die, mir großteils unbekannte, Sprachenvielfalt der Studierenden, aufgelistet nach Häufigkeit der Nennung: Deutsch, Englisch, Italienisch, Katalanisch, Französisch, Russisch, Arabisch, Latein, Türkisch, Tschechisch, Polnisch, Norwegisch. Ohne Wissen darüber können Lehrveranstaltungsleitende schwer bis gar nicht Bezug darauf nehmen und können linguistische Ressourcen von Lernenden nicht gewinnbringend für alle in das Lehr-Lern-Geschehen eingebracht werden.

Gefragt nach den Sprachen, die derzeit im Leben der Studierenden am wichtigsten sind und jenen, die ihrer Meinung nach in der Gesellschaft am wichtigsten sind, ergibt sich eine bemerkenswerte Schiefelage zwischen den Sprachen Deutsch und Englisch. Alle Zahlen stehen in Relation zur Zahl 13, der Anzahl erhaltener Fragebögen.

<i>In meinem Leben derzeit wichtig (1. Stelle)</i>	<i>In der Gesellschaft wichtig (1. Stelle)</i>
8x Deutsch	11x Englisch
3x Spanisch	2x Deutsch
2x Kroatisch	

Tabelle 2: Gewichtung von Sprachen

Diese Antworten stammen zwar von Deutsch als Fremdsprache-Lernenden, jedoch geben sie an, dass die gesellschaftliche Relevanz der deutschen Sprache im Vergleich zur englischen äußerst gering ist. Eine mögliche Interpretation wäre, dass die Antworten dieser Studierendenkohorte schlichtweg die Situation widerspiegeln, dass das Englische wesentliche gesellschaftliche Domänen wie Wirtschaft, Technologie, Wissenschaft sowie den Bildungssektor dominiert. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Antwort einer Studentin mit Erstsprache Kroatisch: „Englisch ist ein Muss, Deutsch ist ein Plus.“

Eine der Fragen im ersten Abschnitt des Fragebogens bezog sich auf die bisherigen Erfahrungen mit Sprachunterricht an Schule und Universität. Es wurde danach gefragt, welcher Umgang mit verschiedenen Sprachen erlebt wurde und welcher davon persönlich präferiert wird.

<i>Erlebter Sprachunterricht</i>	<i>Präferenzen</i>
Ausgangs- und Zielsprache 12x	Ausgangs- und Zielsprache 1x
nur Zielsprache 12x	nur Zielsprache 11x
mehrere Sprachen gleichberechtigt nebeneinander 5x	mehrere Sprachen gleichberechtigt nebeneinander 1x

Tabelle 3: Einsatz von Sprachen im Unterricht

Auffallend ist, dass die befragten Studierenden eindeutig reinen Zielsprachenunterricht bevorzugen. Die Verwendung mehrerer, gleichberechtigter Sprachen nebeneinander, meine Beschreibung für eine Translanguaging-Praxis, ohne sie im Fragebogen als solche zu bezeichnen, wird nur von einer Person als erstrebenswert erachtet. Dieses Ergebnis steht in völligem Einklang mit einer diesbezüglichen Analyse von Li (2017).

Despite the theoretical appraisal in recent years of the importance of L1 in learning additional languages, the target-language-only or one-language-at-a-time monolingual ideologies still dominate much of practice and policy, not least in assessing learning outcomes. (Li 2017, 8)

Im nächsten Abschnitt werden ausgewählte Aspekte des zweiten Fragebogenteils diskutiert, der sich auf die mündliche und schriftliche Sprachproduktion im Rahmen der Lehrveranstaltung *Deutsch: Sprache und Kultur – Vertiefung* bezog.

3.2 Mein sprachliches Repertoire

Eine der Fragen innerhalb dieses Fragenblocks thematisierte die Erschließung neuen Wortschatzes. Dabei ging es darum, ob es den Lernenden wichtig ist, ein deutsches Wort auch auf Deutsch erklären zu können oder ob sie es vorziehen, dieses unverzüglich zur Erklärung in eine andere Sprache zu übersetzen. Acht von 13 optierten für Ersteres, also das Paraphrasieren auf Deutsch und begründeten es mit einer besseren Verankerung im Gehirn oder mit der für sie adäquaten Vorgehensweise bei fehlendem Äquivalenzausdruck in der Ausgangssprache. Für drei kam nur Übersetzen in Frage, jedoch nicht nur in ihre Erstsprache, sondern auch

in eine weitere Fremdsprache. Zweimal wurden beide Strategien als gleichermaßen praktizierte und präferierte Vorgehensweisen genannt. Eine aussagekräftige Begründung für die Präferenz des Erklärens neuen Vokabulars bereits in der Zielsprache Deutsch wurde von einer Studentin mit Erstsprache Ukrainisch angeführt. „Ein Wort, das ich in meine Muttersprache übersetze, vergesse ich schneller. Wenn ich eine Erklärung auf Deutsch habe, hab’ ich mehr Infos zu dem Wort.“

Befragt zu anderen Sprachen als Deutsch, die von den Studierenden in dieser Lehrveranstaltung verwendet werden, ergab sich folgendes Bild:

<i>In LV mündlich andere Sprache als Deutsch</i>	<i>In LV schriftlich andere Sprache als Deutsch</i>
4x Kroatisch	7x nein, nur Deutsch
je 3x Slowenisch, Spanisch	6x ja, für Wortschatz und Notizen, und zwar 3x Slowenisch, 2x Kroatisch, 1x Serbisch
1x Serbisch	
1x nur Deutsch, 1x leer	

Tabelle 4: Verwendete Sprachen im Unterricht

Die Antworten der Studierenden decken sich mit meinen Beobachtungen als Lehrveranstaltungsleiterin. Wenn während des Unterrichts andere Sprachen als Deutsch zu vernehmen waren, handelte es sich vor allem um B/K/S, Slowenisch oder Spanisch. Oft ging es dabei um Verständnissicherung hinsichtlich einer Aufgabenstellung oder um Privatgespräche. Interessant ist, dass der schriftliche Gebrauch anderer Sprachen und jener des Deutschen mit 6 zu 7 relativ ausgewogen ist. Eine detailliertere Ausführung dessen, wie die Studierenden ihre Sprachaktivitäten hinsichtlich Rezeption, Produktion und Interaktion beschreiben, folgt im nächsten Abschnitt.

3.3 Meine Sprachaktivitäten

Dies war der umfangreichste Teil des Fragebogens, bei dem am meisten Reflexion von den Studierenden erforderlich war. Er bezieht sich auf sprachliche Rezeption, Produktion und Interaktion.

3.3.1 Rezeption

Eines meiner Erkenntnisinteressen bestand darin, welche Sprache(n) bei der Erstellung von Notizen im Rahmen von Hörverstehensübungen in der hier beschriebenen Lehrveranstaltung zum Einsatz kommen. Die Antworten zeigten einen starken Einsatz der Zielsprache Deutsch: 9x Deutsch, 3x Deutsch und Spanisch gemischt, 1x Deutsch, Englisch und Slowenisch gemischt. Es ist anzunehmen, dass das hohe Kompetenzniveau der Lernenden (größtenteils C1) mit ein Grund dafür ist, dass Notizen nahezu selbstverständlich in der Zielsprache erstellt werden.

3.3.2 Produktion

Eine der Fragen lautete hier „Stell dir vor, du musst einen Text im Umfang von zirka einer A4-Seite auf Deutsch schreiben. In welcher Sprache machst du dir im Kopf erste Gedanken dazu? In welcher Sprache schreibst du deine ersten Ideen auf?“

<i>Erste Gedanken im Kopf</i>	<i>Erste schriftliche Ideen dazu</i>
8x Deutsch	12x Deutsch
je 2x Kroatisch, Spanisch	1x Deutsch und Englisch gemischt (Antwort von Person mit L1 Slowenisch)
1x Deutsch und Englisch gemischt (Antwort von Person mit L1 Slowenisch)	

Tabelle 5: Verwendete Sprachen bei Textproduktion

Auffallend ist bei diesen Antworten, dass der Großteil der Studierenden sowohl erste Gedanken als auch erste Niederschriften auf Deutsch formuliert. Erfreulich ist, dass jene Studierenden, die angeben, sich erste Gedanken zu einem Text auf Kroatisch bzw. Spanisch zu machen, die Verschriftlichung erster Gedanken sehr wohl in der Zielsprache Deutsch anfertigen.

3.3.3 Interaktion

Hier sollten die Studierenden an einen typischen Uni-Alltag am Institut für Translationswissenschaft denken und beantworten, welche der Sprachen, die sie beherrschen, dabei mündlich und schriftlich zum Einsatz kommen. Im Vergleich dazu sollten sie ihre Sprachverwendung in der Freizeit, die sie in ihrer Studienstadt Graz verbringen, beschreiben. Die Tabelle zeigt beide Domänen der Sprachverwendung und listet die Sprachen nach Häufigkeit der Nennung, Kursiv gedruckte Sprachen sind jene, die im jeweils anderen Lebensbereich *nicht* vorkommen.

<i>Sprachverwendung Uni-Alltag</i>	<i>Sprachverwendung Freizeit</i>
1. Deutsch	1. Deutsch
2. Englisch	2. Englisch
3. Kroatisch	3. Kroatisch
4. Spanisch	4. Slowenisch, Spanisch
5. Slowenisch	5. <i>Albanisch, Katalanisch, Ukrainisch</i>
6. <i>Arabisch</i>	6. <i>Russisch, Serbisch</i>
7. Serbisch	

Tabelle 6: Sprachverwendung Uni und Freizeit

Von den in Abschnitt 3.1 genannten Erstsprachen der Studierenden Kroatisch (4x), Slowenisch (3x), Spanisch (3x), Albanisch (1x), Serbisch (1x) und Ukrainisch (1x) kommen bis auf Albanisch und Ukrainisch alle in beiden Domänen der Sprachverwendung zum Einsatz. Interessant wäre es, hier genauer zu erfahren, wie es die betroffenen Studierenden erleben, dass ihre Erstsprache (Albanisch bzw. Ukrainisch) an einem typischen Uni-Alltag keinen Platz hat. Dafür wären allerdings qualitative Interviews als Methode geeigneter als eine quantitative Fragebogenerhebung. Arabisch, was von einer spanischen Studentin als aktiv verwendete Sprache bei ihrem Arabisch-Studium in Graz angegeben wird, kann in ihrer Freizeit in Graz anscheinend nicht von ihr verwendet werden. Interessanterweise haben einige als Erst- oder Zweitsprachen angegebene Sprachen aus

der Domäne des Privaten den Angaben zufolge keinen Platz an einem typischen Uni-Alltag: Albanisch, Katalanisch, Ukrainisch und Russisch.

4 Fazit

Eine eindeutige Schlussfolgerung, die sich aus dieser Fragebogenuntersuchung ziehen lässt, ist, dass die befragten Deutsch als Fremdsprache-Lernenden (noch) keine bewussten *translanguager* sind. Vor allem das Ergebnis, dass nur eine von 13 Personen als bevorzugte Methode im Sprachunterricht den gleichberechtigten, gleichzeitigen Gebrauch mehrerer Sprachen angibt, lässt darauf schließen, dass diese Studierendenkohorte nach wie vor einem monolingualen Ideal von hauptsächlich in der Zielsprache abgehaltenem Sprachunterricht (11 von 13) anhängt. Von studentischem Bewusstsein über oder gar strategischen Umgang mit individuellem linguistischem Repertoire zeugen die vorliegenden Daten keineswegs. Haukås (2016, 1f.) fordert in diesem Zusammenhang Lehrende auf, ihre Lernenden dazu zu ermutigen, „to become aware of and use their pre-existing linguistic and language learning knowledge [...] rather than attempting to maintain learners' languages in isolation“. Sie legt Lehrenden nahe, sich mit Multilingualismus auseinanderzusetzen, „to be sensitive to learners' individual cognitive and affective differences“ und „cross-linguistic and metalinguistic awareness“ zu entwickeln (ebda., 3). Diese Lehrhaltung ist von großer Bedeutung, denn Lehrende sind – wie De Angelis (2011, 230) es formuliert – „in front of students on a daily basis and [...] likely to influence them the most with their choices, words, decisions, and advice“.

Eine Möglichkeit, im translationsorientierten Sprachunterricht bei den Studierenden „Translanguaging Instinct“ (Li 2017, 16) zu wecken, wäre, ihre soziolinguistischen und soziokulturellen Ressourcen verstärkt im Unterricht zu thematisieren. Es könnte beispielsweise eine Themenerarbeitung sehr wohl in den Sprachen der Studierenden erfolgen, auch wenn diese ihren Lehrenden nicht vertraut sind. Die anschließende mündliche oder schriftliche Textarbeit würde ohnehin in der Zielsprache erfolgen. Mit diesem Vorgehen würden das linguistische und soziokulturelle Wissen der Lernenden und ihr individuelles

Sprachenpotenzial deutlich mehr Wertschätzung erfahren als bei klassischem Zielsprachenunterricht. Für das Autorenteam Otheguy, García und Reid (2015) bietet das Translanguaging-Konzept eine epistemologische Alternative, die auf den Idiolekten einzelner Lernender basiert und das Potenzial besitzt, all deren individuelle linguistische Ressourcen zu entfalten (vgl. Otheguy/García/Reid 2015, 305). Translanguaging betrachten sie als demokratisierendes Konzept, das mehrsprachigen Lernenden die Möglichkeit eröffnet, „to learn and grow while enjoying the intellectual and emotional benefits of all one’s linguistic resources“ (ebda., 305). Ich hoffe, dass diese Fragebogenerhebung unter den teilnehmenden Studierenden eine bewusstseinsfördernde Aktivität dargestellt hat und danke ihnen für ihre Teilnahmebereitschaft, ohne die diese Untersuchung nicht möglich gewesen wäre.

Bibliografie

- Baker, Colin (2001): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Cleve-
don: Multilingual Matters.
- Canagarajah, Suresh (2011): „Codemeshing in Academic Writing: Identifying
Teachable Strategies of Translanguaging“. In: *The Modern Language Journal*
95/3, 401-417.
- Creese, Angela/Blackledge, Adrian (2010): „Translanguaging in the Bilingual
Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?“. In: *The Modern Lan-
guage Journal* 94/1, 103-115.
- De Angelis, Jessica (2011): „Teachers’ Beliefs about the Role of Prior Language
Knowledge in Learning and how these Influence Teaching Practices“. In: *In-
ternational Journal of Multilingualism* 8/3, 216-234.
- García, Ofelia (2012): „Theorizing Translanguaging for Educators“. In: Celic,
Christina/Seltzer, Kate (Hg.) *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for
Educators*. New York: The Graduate Center/City University of New York,
1-6. <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf> (Stand: 25.11.2017).

- Grosjean, Francois (2016): *What is Translanguaging? An Interview with Ofelia García*. Psychology Today. March 2, 2016. <https://www.psychologytoday.com/blog/life-bilingual/201603/what-is-translanguaging> (Stand: 25.11.2017).
- Haukås, Åsta (2016): „Teachers’ Beliefs about Multilingualism and a Multilingual Pedagogical Approach“. In: *International Journal of Multilingualism* 13/1, 1-18.
- Jenkins, Richard (2008): *Social Identity*. London/New York. Routledge.
- Li, Wei (2011): „Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain“. In: *Journal of Pragmatics* 43, 1222-1235.
- Li, Wei (2016): „Epilogue: Multi-competence and the Translanguaging Instinct“. In: Cook, Vivian/Li, Wei (Hg.): *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics), 533-543.
- Li, Wei (2017): „Translanguaging as a Practical Theory of Language“. In: *Applied Linguistics* 26, 1-23. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039> (Stand: 25.11.2017).
- Mazak, Catherine (2017): „Introduction: Theorizing Translanguaging Practices in Higher Education“. In: Mazak, Catherine/Carroll, Kevin (Hg.): *Translanguaging in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies*. Bristol: Multilingual Matters (Bilingual Education and Bilingualism), 1-10.
- Otheguy, Ricardo/García, Ofelia/Wallis, Reid (2015): „Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics“. In: *Applied Linguistics Review* 6/3, 281-307.
- Williams, Cen (1994): *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Ngbyd-destun Addysg Uwchradd Ddwylieitbog [An Evaluation of Teaching and Learning Methods in the Context of Bilingual Secondary Education]*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wales, Bangor, UK.
- Williams, Cen (2002): *Extending Bilingualism in the Education System. Education and Lifelong Learning Committee*. ELL-06-02(p.4.). <http://www.assemblywales.org/3c91c7af00023d820000595000000000.pdf> (Stand: 25.11.2017).

Was soll in der universitären Übersetzer Ausbildung unbedingt über das Literaturübersetzen gelehrt werden?

Alena Petrova (Universität Innsbruck)

1 Zur Einführung: Vorüberlegungen zum Modul „Literaturübersetzen“

1.1 Desiderata universitärer Literaturübersetzer-Ausbildung in deutschsprachigen Ländern

Bis auf vereinzelte Versuche, einen entsprechenden Studiengang (v. a. in Düsseldorf 1988) oder auch nur einzelne Kurse fürs Literaturübersetzen (= im Folgenden LÜ) (z. B. an der Humboldt-Universität Berlin, in Bochum, Wien und Innsbruck) anzubieten, gibt es im deutschsprachigen Raum bisher kaum Möglichkeiten, eine universitäre Ausbildung als Literaturübersetzer zu bekommen,¹ was z. T. damit zusammenhängt, dass sich Übersetzer- und Dolmetscherinstitute am erhöhten Praxisbedarf an Fachübersetzern und Konferenzdolmetschern orientieren, für die es auch klare Berufsprofile, festgelegte Normen und geregelte Ausbildungsprogramme gibt. Ferner spielt hier die Überlegung eine Rolle, man soll nicht für eine völlig unterbezahlte Tätigkeit wie das LÜ ausbilden (zu „brotloser Kunst“ vgl. v. a. Pöckl 2005). Ein weiterer Grund für die fehlende gezielte Ausbildung für Literaturübersetzer ist die weit verbreitete Annahme, dass für LÜ „spezielle Fähigkeiten oder Kenntnisse nicht erforderlich“ (Pöckl 2005, 161) seien, was bedeutet: Jeder, der gelernt hat, Fachtexte zu übersetzen, wäre somit auch imstande, einen literarischen Text adäquat zu übersetzen. Um eine Literaturübersetzer-Ausbildung auf hohem Niveau anbieten zu können, muss

1 Das eher „bescheidene“ universitäre Angebot wird durch wenige Fortbildungen der Berufsverbände ergänzt, wie z. B. Seminare der Übersetzergemeinschaft in Österreich oder BDÜ-Workshops zum Thema „Wie werde ich Literaturübersetzer?“ in Deutschland, die ein- bis zweimal jährlich angeboten werden.

man also zunächst das Bewusstsein der Unterschiede zwischen Fachtextübersetzen und LÜ erlangen, die den Übersetzern z. T. verschiedene Kompetenzen abverlangen und somit unterschiedliche Ausbildungsziele voraussetzen, die man wie folgt darstellen könnte:

<i>Fachtextübersetzen</i>	<i>Literaturübersetzen</i>
ausgezeichnete Sprach- und Kulturkenntnisse (AS und ZS)	
allgemeine Übersetzungskompetenz	
Fachwissen wie Textsortenkonventionen und Terminologie für den entsprechenden Fachbereich (Technik, Medizin, Recht usw.)	poetische Kompetenz (literarisches Basiswissen und Fähigkeit zum kreativen literaturpraktischen Arbeiten)

Ein weiterer wichtiger Schritt wäre, zu erkennen, dass das Können in künstlerisch-reproduzierenden Berufen (zu denen auch LÜ gehört) nicht – wie oft angenommen wird – allein auf Talent und Intuition, sondern auch bis zu einem gewissen Grade (wie beim LÜ) auf philologischem Handwerk beruht, was bedeutet, dass poetische Kompetenz lehrbar ist.²

Der Erwerb der poetischen Kompetenz (im Sinne des poetischen Basiswissens) durch Studierende ohne Vorkenntnisse ist bereits im Rahmen einer 2-stündigen Lehrveranstaltung (= im Folgenden LV) möglich; für den Ausbau der poetischen Kompetenz (im Sinne der Fähigkeit, literarische Texte adäquat übersetzen zu können) ist ein Modul mit zumindest zwei praktischen Übungen pro Fremdsprache erforderlich.³ In diesem Beitrag wird ein Modell vorgestellt, das sowohl im

2 Interessanterweise findet man im Sammelband unter dem Titel „Ist Literaturübersetzen lehrbar?“ (Nies et al. 1989) nicht wirklich eine Antwort auf die Titelfrage.

3 Eine Steigerung der poetischen Kompetenz dank dem LSA-Modell wurde in meinen Experimenten sogar festgestellt, wenn man dem Thema nur zwei Doppelstunden gewidmet hat. Stellt man den Studierenden ohne Vorkenntnissen im Bereich LÜ zweimal die gleiche Aufgabe, eine kurze Übersetzung (in Form eines Paralleltexes) zu kommentieren, und zwar einmal bevor sie das LSA-Modell kennengelernt haben und einmal danach, so merkt man den Unterschied in ihrer Vorgehensweise: Bei der Bewertung der Übersetzung wechselt die Einstellung der Studierenden von der ZT-Orientierung zum AT-ZT-Vergleich (vgl. hierzu Petrova 2013a, 363f.).

Rahmen einer LV als auch im Rahmen eines Moduls bzw. eines ganzheitlichen Ausbildungsprogramms zum LÜ umsetzbar wäre und sich gleichermaßen für BA- und MA-Studierende eignet.

1.2 Ausbildungsziele, Struktur, Inhalte und Lehrwerke des Moduls „Literaturübersetzen“

Aus den in Pt. 1.1 formulierten Desiderata kann man folgende *Ausbildungsziele* für ein geregeltes Ausbildungsprogramm (im nachfolgenden Zitat mit einem Modul⁴ LÜ gleichgesetzt) ableiten:

[...] das Modul „Literarisches Übersetzen“ <hat> die Studierenden in dreierlei Hinsicht im Umgang mit künstlerischen Texten zu befähigen:

- zur linguistisch-semiotischen Analyse des AT (= LSA⁵ [...]);
- zur literaturhistorischen Einordnung des Originals auf Grundlage der Erkenntnisse der Allgemeinen Literaturwissenschaft;
- zur bewussten Handhabung literaturpraktischer Schreibtechniken auf Grundlage systematisierter Übersetzungsstrategien für die einzelnen poetischen Strukturen und Figuren. (Zybatow 2009, 265)

Um die o. g. Grundkompetenzen zu vermitteln, bedarf es mehrerer LVs unterschiedlicher Art. Zum einen handelt es sich dabei um die theoretische Lehre, die – analog zu einer Einführung in einem Sachfach beim Fachübersetzen – das erforderliche Beschreibungsinstrumentarium zum Verständnis literarischer Texte vermitteln, zum anderen um sprachenpaarspezifische Übungen, in welchen den Studierenden das Handwerk des LÜs beigebracht werden soll. Somit wäre in Bezug auf die *Struktur des Moduls* eine Mindestkonstellation aus drei LVs mit sechs Semesterwochenstunden (= SWS) denkbar, z. B. eine Vorlesung „Einführung

4 Da Curricula an deutschsprachigen Universitäten aus Modulen bestehen, so ist es sinnvoll, von Modulen als Mindesteinheiten für die Vermittlung bestimmter inhaltlicher Schwerpunkte in einem Studium auszugehen. Dies impliziert nicht, dass Schwerpunkt LÜ aus einem einzigen Modul bestehen soll.

5 LSA = Linguistisch-semiotisches Analyseverfahren für literarische (Ausgangs)Texte nach Petrova (s. unten).

ins LÜ“ (Theorie zum LÜ, sprachenübergreifend) und zwei sprachenpaarspezifischen Übungen – Stufe I und II (je 2 SWS).

In Innsbruck enthält das MA-Curriculum von 2009 im Rahmen der Spezialisierung „Literatur- und Medienkommunikation“ ein theoretisches Modul aus einer Vorlesung und einem Seminar (je 2 SWS), in denen Grundlagen des LÜs und der Audio-Visuellen Translation (v. a. Filmtextübersetzung) vermittelt werden, und je ein Modul mit Übungen Stufe I und Stufe II (pro Fremdsprache), wobei sich die beiden Stufen durch die Sprachrichtung unterscheiden, und zwar Stufe I in die Muttersprache, Stufe II in die Fremdsprache. Es wäre allerdings auch denkbar, Stufe I zum Üben anhand der kurzen Texte und Stufe II für längere Texte zu verwenden. Aus praktischen Gründen bietet es sich zwar an, mit den Kurzgeschichten zu arbeiten, da eine vollständige Übersetzung längerer literarischer Texte im Rahmen einer 2-stündigen Übung aus zeitlichen Gründen kaum realisierbar ist; es sei denn, man kann den Text auf mehrere LVs bzw. Semester aufteilen.⁶ Es ist aber wichtig, das Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass für längere Texte z. T. andere Techniken erforderlich sind.⁷ In Bezug auf die Übersetzungskritik (= im Folgenden ÜK) empfehle ich meinen Studierenden, die in ihren MA-Arbeiten längere Texte behandeln, die im Folgenden beschriebene (an den kurzen Texten eingeübte) Vorgehensweise beizubehalten, im Text allerdings einige repräsentative Textabschnitte auszuwählen, die als Modell des ganzen Textes fungieren, und diese dann in Bezug auf die relevanten Mikrostrukturen (vgl. hierzu unten) unter die Lupe zu nehmen.

6 Am Institut wird allerdings auch eine andere Art der LV im Bereich des LÜ – v. a. von KollegInnen, die romanische Sprachen unterrichten, – praktiziert, und zwar ein sog. „Übersetzungsprojekt“. Da werden authentische Übersetzungsaufträge ausgeführt, indem längere Texte auf Studierende einer oder mehrerer Gruppen aufgeteilt werden. Dies erfordert einer Vereinheitlichung der Gesamtversion am Ende und eines größeren Zeitaufwandes des Lehrenden im Sinne der Koordination der Aufgaben usw., ist aber im Sinne der Vorbereitung auf die Berufspraxis sehr sinnvoll.

7 Bei längeren Texten geht evtl. der Blick für die textübergreifende Leitmotivik etc. etwas verloren. Romane und sonstige umfangreiche literarische Texte erfordern vom Übersetzer noch mehr Feinarbeit und auch Gedächtnis (z. B. für Wiederholungsstrukturen, die im AT weit auseinanderliegen) als kürzere überschaubare Texte, die für den Einstieg ins LÜ optimal geeignet sind. Diese Feinarbeit muss auch geübt werden, allerdings am besten in einer Folgeübung zum LÜ.

Die Ausbildung im Bereich LÜ wird in Innsbruck mit der LV „Prüfungsprojekt: Kompetenznachweis Literatur- und Medienkommunikation“ abgeschlossen. Dabei fertigen Studierende eine kommentierte Übersetzung eines ca. 8-seitigen literarischen Textes an; der Kommentar soll dabei zum bewussteren Umgang mit dem AT und den vorliegenden Übersetzungsschwierigkeiten beitragen.

Was Inhalte des Studiums im Bereich des LÜs angeht, so würde ich die für das LÜ notwendigen *Wissensbereiche und Kompetenzen*⁸ wie folgt umreißen:

- berufskundliches Wissen: Rahmenbedingungen für die Tätigkeit eines Literaturübersetzers;⁹
- theoretisches Wissen: die wichtigsten Theorien auf den Gebieten LÜ und ÜK, linguistisches und poetisches Basiswissen sowie das Verfahren übersetzungsrelevanter systematischer Textanalyse (z. B. mit Hilfe des LSA-Modells);
- poetische Kompetenz in Bezug auf die ÜK: Fähigkeit, wissenschaftlich fundierte ÜK – anhand des LSA-Modells und/oder des Modells von Breuner (1986) – zu üben;
- poetische Kompetenz in Bezug auf das eigentliche LÜ: Fähigkeit zum kreativen literaturpraktischen Arbeiten im Sinne von eigenständiger Anfertigung der Übersetzungen unter Berücksichtigung der sekundären Struktur des AT.

8 Entsprechende Mutter- und Fremdsprachenkenntnisse, allgemeine Übersetzungskompetenz und landeskundliches Wissen werden in den vorausgehenden Studienabschnitten erworben und werden daher bei den LVs des Moduls zum LÜ nur am Rande, also bei Bedarf, zum Lern- bzw. Lehrgegenstand.

9 Solches Wissen wird z. B. im Rahmen jährlicher BDÜ-Fortbildungen „Wie werde ich Literaturübersetzer?“ vermittelt. Hier werden z. B. folgende wichtige Themenbereiche abgedeckt: Empfehlungen zur Erstellung einer eigenen Homepage oder Gestaltung der Bewerbungen an Verlage, Vertragsabschluss, Entlohnung (auch Rechte auf Umsatzbeteiligung) und weitere Einnahmequellen, inkl. Stipendien für Literaturübersetzer, Textlektorat des ZT, Netzwerke und Online-Hilfsmittel für Literaturübersetzer. Solche Seminare werden von erfahrenen Literaturübersetzern angeboten, die ihre wertvollen Erfahrungen in diesem Bereich weitergeben. Auch im universitären Übersetzungsunterricht auf dem Gebiet LÜ ist es sicherlich von Vorteil, wenn Lehrende selbst Erfahrungen im (hauptberuflichen) LÜ gesammelt haben und ihren Studierenden Auskunft „aus erster Hand“ erteilen können.

Zum theoretischen Wissen möchte ich vermerken, dass Studierende aus meiner Sicht schneller Fortschritte machen, wenn ihnen das LÜ in *Gegenüberstellung zum Fachtextübersetzen* präsentiert wird. Da sie zum Zeitpunkt der Auseinandersetzung mit dem LÜ bereits translatorische Basiskompetenz entwickelt und auch erste Erfahrungen mit der Fachtextübersetzung gemacht haben, hilft ihnen eine solche kontrastive Sichtweise, die Spezifik der literarischen Texte und den Vorgang des LÜs besser zu verstehen – sie müssen lediglich Unterschiede bei der Grundhaltung und den Übersetzungsstrategien verinnerlichen (zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden zw. Fachtext- und LÜ vgl. Petrova 2013b).

In Bezug auf *Lehrbücher* auf dem Gebiet LÜ lässt sich Folgendes feststellen: Ein Standardwerk (Lehrbuch) zum LÜ gibt es nicht. Möchte man sich einen Semesterapparat aus wenigen unentbehrlichen Quellen zusammenstellen, so würde ich die folgenden empfehlen:

- eine im universitären Unterricht gut einsetzbare Übersicht von Theorien auf dem Gebiet LÜ findet man bei Salevsky (2002, 377–531);
- eine detaillierte wissenschaftliche Darlegung linguistischer und poetischer Grundlagen des LÜ liefert der Band I des Sonderforschungsbereichs 309 ‚Literarisches Übersetzen‘ in Göttingen 1985-1996 (Kittel et al. 2004);
- als eine gut praktikable „Anleitung“ zur Textanalyse anhand von semiotisch-strukturalen Ansätzen kann man Keller/Hafner (1986) ansehen;
- ein Standardwerk für die ÜK stellt Breuner (1986) dar;
- eine systematische Typologie der Übersetzungsschwierigkeiten ist Thome 2004 zu entnehmen.

Hinsichtlich der Brauchbarkeit allgemeiner Einführungen in die Übersetzungswissenschaft für die Lehrveranstaltungen des Moduls LÜ kann man festhalten, dass einige davon (wie die von W. Koller) sehr wohl mit den Beispielen aus dem LÜ z. T. sogar häufig operieren und dass dort auch an der Herausarbeitung des Unterschieds zwischen fiktiven und Sachtexten gearbeitet wird. So finden wir in Koller (1979) den brauchbaren Versuch, die Spezifika des LÜ zu differenzieren, indem man „mittels den Kriterien 1. soziale Sanktionen/praktische Folgen, 2. Fiktionalität, und 3. Ästhetizität/Vieldeutigkeit“ die beiden Kommunikationsarten „in übersetzungsrelevanter Sicht voneinander ab[grenzt]“ (1979, zit. nach

2004, 274). Lew Zybatow weist aber darauf hin, dass bei Koller leider keine Weiterentwicklung im Sinne der sich aus diesen Kriterien ergebenden Konsequenzen für das LÜ zu finden ist, und ergänzt die Kollerschen Kriterien durch zwei weitere Kriterien, die wichtige Aspekte einer translatorischen Analyse literarischer Ausgangstexte verdeutlichen, nämlich: „primäre vs. sekundäre Strukturierung“ und „Sprachverstehen vs. künstlerische Rezeption“ (2008, 22).

Eine wichtige Aufgabe wäre hier nach Zybatow v. a. die „Ausbuchstabierung der sekundären Struktur“ (2008, 37) für die translationswissenschaftlich relevante Analyse literarischer Texte, die ich mit der Erarbeitung des LSA-Modells bereitzustellen versucht habe, welches die Spezifik literarischer Ausgangstexte im Sinne des Zusammenspiels von primären sprachlichen und sekundären poetischen Strukturen in den Mittelpunkt stellt und sowohl für die Ausbildung der Literaturübersetzer als auch auf dem Gebiet ÜK in Form eines praktischen Leitfadens einsetzbar ist.

An der Stelle möchte ich vermerken, dass das im Folgenden vorgestellte Modell sicherlich nicht der einzige Weg ist, Studierende an die Spezifik literarischer Texte effizient heranzuführen, und es versteht sich nicht als präskriptiver Ansatz. Was aus meiner Sicht aber unverzichtbar ist, ein gut praktikables (Textanalyse-) Modell zum theoretischen Einstieg ins LÜ zu wählen. Denn es gibt zwar im Bereich LÜ viele Theorien, doch sucht man nach einer systematischen Anleitung im Umgang mit literarischen Texten bzw. Literaturübersetzungen für didaktische Zwecke, so stellt man fest, dass nur die wenigsten davon brauchbar sind. So erweisen sich z. B. die sog. „neuorientierten“ Ansätze¹⁰ als didaktisch nicht umsetzbar (vgl. zur Forschungslage im Allgemeinen z. B. Zybatow 2008). Hin-

10 Vgl. Greiner hierzu: „In den achtziger Jahren wiederum grenzte sich eine kleine Forschergruppe nun auch gegen die linguistische Übersetzungsforschung ab und proklamierte eine *Übersetzungswissenschaft* eigener Art, die kraft einer eigenen Theorie und Methode die Unabhängigkeit als eigenständige Fachdisziplin behauptete. <Dies ist> aus sprachwissenschaftlicher Sicht problematisch [...]. Aus literaturwissenschaftlicher Sicht erweist sich indes eine solche Abgrenzung als ebenso naiv wie katastrophal. Naiv deshalb, weil unter Mißachtung jeglicher literaturwissenschaftlicher Theoriebildung die spezifische Seins- und Funktionsweise literarischer Texte – originaler und übersetzter – unbeachtet bleibt; katastrophal deshalb, weil den Studierenden in institutionell eigenständigen Studiengängen für Übersetzen der übersetzerische Umgang mit literarischen Texten durch Banalitäten nahegebracht wird und die eigentliche [...] Kunst des literarischen Übersetzens [...] ausgeblendet wird.“ (Greiner 2004, 10)

gegen scheinen ältere linguistisch orientierte Konzepte und v. a. die semiotische Textanalyse (zu der auch das LSA-Modell zählt), in dieser Hinsicht zielführend zu sein.¹¹

2 Zur translationsorientierten Textanalyse in der Literaturübersetzerausbildung

2.1 Linguistisch-semiotisches Analyseverfahren für literarische (Ausgangs-)Texte

Im Rahmen meiner Habilitationsschrift habe ich ein translationsorientiertes Textanalyseverfahren für literarische (Ausgangs-)Texte für den Einsatz im Unterricht entwickelt. Dabei bin ich von der Annahme ausgegangen, dass literarische Texte als „Zeichensysteme zweiter Ordnung“ (Schulte-Sasse/Werner 1977, 22) zu verstehen sind, bei welchen im Gegensatz zu den Gebrauchs- und Fachtexten nicht nur das WAS, sondern auch das WIE des Sagens wichtig ist. Daher sind Befunde der zwei Disziplinen (Linguistik und Literaturwissenschaft) notwendig, um das Phänomen voll und ganz verstehen und adäquat beschreiben zu können. In den allermeisten Modellen zum LÜ wird das Phänomen entweder aus der linguistischen oder aus der literaturwissenschaftlichen Perspektive beschrieben. So war es mir ein Anliegen, beide Wissensbereiche in einem Modell zusammenzuführen. Dabei habe ich mich beim linguistischen Basiswissen für Textlinguistik und Funktionalstilistik entschieden, da sie aus meiner Sicht für eine translationsorientierte Text- bzw. Stilanalyse am besten geeignet sind. Als poetisches Basiswissen fungiert hier die Literatursemiotik, v. a. die russischsprachigen semiotisch-struk-

11 „Eine Vorgehensweise, die im Rahmen einer von der Textoberfläche ausgehenden Analyse die semiotische Gesamtkonstitution eines Textes aufzudecken will, ist natürlich noch keine Gewähr für ein optimales zielsprachliches Resultat im Sinne der Herstellung einer semantisch und pragmatisch möglichst äquivalenten Übersetzung. Aber eine solche Vorgehensweise kann zur Erreichung dieses Zieles in doppelter Weise beitragen: 1. Sie schärft das Bewusstsein des Übersetzers bzw. Übersetzerstudenten für die Interdependenz zwischen Textbedeutung, Textfunktion, Textpragmatik einerseits und der sprachlichen Form des Textes andererseits. [...] 2. Sie bietet wichtige Orientierungshilfen für die textuell adäquate Identifizierung, Isolierung und Überwindung von Übersetzungsschwierigkeiten auf syntaktischer, semantischer und soziokultureller Ebene. Die semiotische Analyse der Textkonstitution gewinnt auf diese Weise eine angewandte Dimension; sie wird Gegenstand der Übersetzungsdidaktik [...].“ (Wilts 1980, 19)

turalistischen Ansätze der 1960-70er Jahre (Lotman, Jakobson, Propp), die in der deutschsprachigen translationswissenschaftlichen Forschung nur unzureichend rezipiert wurden.

Um herauszufinden, ob das von mir entwickelte Modell „eine empirisch fundierte wie wissenschaftstheoretisch verifizierbare Theorie [...] zur literarischen Übersetzung“ (Zybatow 2008, 39) liefert oder nicht, mit anderen Worten: ob es lediglich ein theoretisches Konstrukt bleibt oder tatsächlich die in der Praxis stattfindenden Abläufe und Ergebnisse abbildet und somit den Praktikern sowie angehenden Übersetzern bei ihrer Arbeit – also im Übersetzungsprozess – als eine Art Leitfaden Hilfe leistet und ferner für die Überprüfung der Qualität bereits bestehender Übersetzungen – im Sinne einer wissenschaftlich fundierten ÜK – geeignet ist, habe ich es an meinen Studierenden „erprobt“, und zwar sowohl in punktuellen „Experimenten“ als auch im Rahmen der LV „Literarisches Übersetzen Deutsch-Russisch“ (ab dem Sommersemester 2009).¹² Das Modell hat sich dank den durchgeführten Experimenten modifiziert; die Endversion des Linguistisch-semiotisches Analyseverfahrens für literarische Ausgangstexte sieht wie folgt aus (Petrova 2013a, 151f.):

I. Makrostrukturen (Textkonstitution)

1. Text-Lektüre, *Sujeterfassung*, Text- und evtl. Absatz-*Gliederung* mit der Zuordnung bestimmter Handlungsschritte bzw. Sinnabschnitte zu den entsprechenden Textsegmenten (Teilen/Kapiteln bzw. Akten/Szenen)
2. *Zeit-Raum-Kontinuum*, *Leitmotive*, evtl. ein textübergreifendes *Verfremdungsverfahren* bzw. eine zusätzliche Intention des Autors (Ironie, Komik/Satire, Stilisierung/Groteske, Mythologisierung usw.)
3. *Figuren* bzw. Dramenpersonal (Aktantenstruktur, Mittel der Figurencharakterisierung, evtl. Merkmalthaltigkeit der Figurenrede)
4. *Erzähler* (Anzahl, Typ, Redart) und evtl. Erzählstrukturen

12 Das LSA-Modell wurde von mir auch im Landeskundeunterricht für die Textanalyse der literarischen Vorlage und für die ÜK eingesetzt, und zwar beim Proseminar „Russische Literaturverfilmungen“ (ab dem Sommersemester 2010) und beim Proseminar „Petersburg, Moskau und die Provinz in russischer Literatur und Kultur“ (ab dem Sommersemester 2012; vgl. hierzu Petrova 2012).

5. *Architektonische Redeformen* (Monolog und Dialog; Formen der Wiedergabe „fremder“ Rede) sowie *Gattungsdominante; kompositorische Redeformen* (Beschreibung, Bericht oder Erörterung)

II. Mikrostrukturen (Satzebene)

1. *Phonetik/Klang* (Lautmalerei, Lautfiguren, Rhythmus, Prosodie usw.)
2. *Lexik* (stilistische Synonyme, Phraseologismen, veraltete Redewendungen oder Neologismen, Realia bzw. Fremdwörter, diverse Stilniveaus bzw. Sprachvarietäten, Fachwörter bzw. Lexeme fremder funktionaler Stile, emotional gefärbte Ausdrücke, Tropen usw.)
3. *Morphologie* (z. B. Nominalstil, praesens historicus, Numerus, archaische Formen als Stilmittel)
4. *Syntax* (z. B. Satzumfang, Hypo- oder Parataxe, reduzierte oder expandierte Satzstruktur, Transposition der Satztypen, Änderungen in der Wortstellung)
5. *Graphische Stilmittel* (Interpunktion, Absatzgliederung, Textdesign, Schriftarten)

III. Richtwerte für eine Übersetzungsnorm/Übersetzungskritik

1. Das *Systemhafte* in der Textkonstitution (Zusammenfassung der „Dominanten“ auf allen Ebenen der Makro- und Mikrostrukturen, vgl. Pt. I), „Markierung“ expliziter *Wiederholungen*
2. Die *sekundären Strukturen* (Zusammenfassung konstitutiver Normabweichungen/Erwartungsbrüche auf allen Ebenen der Makro- und Mikrostrukturen, vgl. Pt. II)
3. Übersetzungsschwierigkeiten (meistens auf der Ebene des Stils, d. h. der Mikrostrukturen: Merkmalhaltigkeit der Rede, gemischte Rede, metaphorische Redeweise, Humor usw.) und Strategien zu ihrer Bewältigung
4. Bei der ÜK Fazit aus dem Textvergleich repräsentativer Textabschnitte und Hypothesen über die Abweichungen im ZT sowie Gesamturteil über die Adäquatheit der Übersetzung (Erhalt der sekundären Strukturen des Originals laut der erstellten Übersetzungsnorm).

Da das LSA (Ebenen I und II) eine Zusammenstellung der (möglichen) universalen Textkomponenten darstellt, beruht seine Funktionsweise in der Ermittlung der „Dominanten“ (sich systematisch wiederholenden Strukturen) und Normabweichungen/Erwartungsbrüchen auf allen Ebenen der Makro- und Mikrostrukturen des Textes. Die Gesamtheit aller Strukturkomponenten bzw. Stilmittel jedes literarischen Textes ist einmalig. Bei einer adäquaten literarischen Übersetzung, die das Original „durchscheinen“ lassen soll,¹³ kommt es auf die Erhaltung der Gesamtheit der konstitutiven¹⁴ Stilmittel an. Auf der Ebene III des LSA-Modells geht es um die Erstellung einer Übersetzungsnorm,¹⁵ die den nachfolgenden Übersetzungsprozess bewusster machen soll oder im Falle einer ÜK als Bewertungsgrundlage dienen kann. Bei einer didaktischen ÜK anhand eines Textanalysemodells bildet die AT-Analyse den 1. Schritt (vgl. Reiß 1971, 24; House 1981, 52 und Koller 1979, 211); beim 2. Schritt wird der ZT entweder nach dem gleichen „Schema“ wie der AT analysiert (z. B. House 1981, 56) oder mit der Übersetzungsnorm verglichen, die im Zuge der AT-Analyse erstellt

13 Für eine adäquate literarische Übersetzung halte ich eine treue, d. h. verfremdende Übersetzung. In Zusammenhang mit den beiden in der Translationswissenschaft viel diskutierten Polen auf der *Äquivalenzskala* Originaltreue vs. Kreativität formuliert J. House den Unterschied zwischen verdeckter (= freier) und offener (= treuer) Übersetzung wie folgt: Eine *verdeckte* Übersetzung ist „pragmatisch nicht als Übersetzung markiert“ (2007, 18), d. h. sie fügt sich nahtlos in die Zielkultur ein. Sie beabsichtigt die Äquivalenz der Adressatenreaktion; dazu müssen Änderungen im Originaltext vorgenommen werden. Eine *offene* Übersetzung „ist ganz offensichtlich eine Übersetzung“ (ebda., 15). Sie „erlaubt es dann den Adressaten der Übersetzung, gewissermaßen in das Original ‚hineinzulauschen‘“ (ebda.). Dabei wird die Fülle der möglichen Interpretationen nicht „beschnitten“. Äquivalenz heißt hier maximaler Erhalt [...] des Originals und eine bewusste Analogie des Ensembles der sprachlichen Formen, Gleichheit als Kopie des Originals im neuen Gewand. [...] Die ‚Gleichheit‘ bezieht sich auf den Text, nicht auf die Reaktion des Adressaten (ebda., 12).

14 Als konstitutive Stilmittel eines AT kann man Verfahren ansehen, die über den punktuellen Einsatz hinausgehen und textübergreifend angewandt werden oder sich zumindest auf (repräsentative) Textabschnitte erstrecken (= „Dominanten“ und systematische Markierungen).

15 Hier steht absichtlich nicht „die Übersetzungsnorm“, sondern „eine Übersetzungsnorm“, da es sicherlich andere Wege bzw. Zugänge zum Thema gibt. (Auf die Frage der Berechtigung der Anwendung des Norm-Begriffs in Bezug auf das LÜ gehe ich nicht weiter ein, da sich die Erstellung einer Übersetzungsnorm im Rahmen meiner Forschungs- und Lehrtätigkeit als ein legitimes, gut im Übersetzungsunterricht umsetzbares und fruchtbares Verfahren erwiesen hat).

wurde (z. B. Koller 1979, 215) (vgl. hierzu Nord 1995, 190). Im Falle des LSA sind beide Vorgehensweisen möglich.

Wichtig ist, dass es beim Üben der ÜK nicht auf eine bloße Zusammenstellung der Abweichungen vom AT ankommt, sondern man sollte den Stellenwert der geänderten oder ausgelassenen bzw. hinzugefügten Textelemente im AT (also den Grad ihrer Relevanz für die „Gesamtkonstruktion“ bzw. Gesamtbotschaft des ATs) feststellen sowie Hypothesen aufstellen, warum die genannten Stellen vom Übersetzer geändert wurden und ob eine systematische Vorgehensweise dahintersteckt. Überhaupt soll der Fokus der ÜK nicht auf der Fehler-suche, sondern in erster Linie auf den angewandten Übersetzungsstrategien liegen. Denn mit Hilfe eines entsprechenden Analyse-„Werkzeugs“ kann man sowohl einem literarischen AT als auch (s)einer Übersetzung ihre „Spielregeln“ ablesen, d. h. u. a. aus der Textgestalt der Übersetzung Schlüsse ziehen, ob der Übersetzer bewusste Übersetzungsstrategien im Umgang mit bestimmten AT-bedingten Übersetzungsschwierigkeiten anwendet und von welchen Faktoren er sich bei seiner Arbeit leiten lässt. Somit charakterisiert eine Übersetzung auch ihren Urheber.

2.2 Zur Klassifizierung der Übersetzungsschwierigkeiten und Strategien ihrer Bewältigung

Beim Punkt III.3 des LSA-Modells ist von Übersetzungsschwierigkeiten die Rede. Hier geht es darum, schon bei der vorübersetzerischen Textanalyse die potentiellen Übersetzungsschwierigkeiten zu bestimmen und evtl. einheitliche Strategien zu ihrer Bewältigung zu überlegen. Im Falle einer ÜK richtet sich das Augenmerk darauf, wie die Übersetzungsschwierigkeiten im ZT gelöst worden sind. Um diese Aufgabe meistern zu können, bekommen die Studierenden meiner praktischen Übungen zur Textanalyse und zum LÜ nicht nur linguistisches und poetisches Basiswissen (Ebenen I und II des LSA) vermittelt, sondern auch eine Hilfestellung zur Identifikation der Übersetzungsschwierigkeiten, d. h. einerseits Definition und Typologie der möglichen Phänomene (z. B. nach Thome 2004), andererseits Veranschaulichung des Umgangs mit Übersetzungsschwierigkeiten an konkreten Beispielen (z. B. Übersetzungsstrategien bei Metaphern- oder Realienübersetzung).

Man muss gleich vorwegnehmen, dass nicht alle *Abweichungen*, die man beim Vergleich von Übersetzung(en) mit dem Originaltext feststellt, auf Übersetzungsschwierigkeiten an sich zurückzuführen sind. Man kann Abweichungen beim Textdesign (z. B. abweichende Absatzgliederung oder Hervorhebungen), auf allen Sprachebenen (Lexik, Morphologie, Syntax usw.) sowie bei den poetischen Strukturen (z. B. bei sog. „gemischter Rede“) finden. Es ist offensichtlich, dass solchen Änderungen wie z. B. abweichende Absatzgliederung keine Schwierigkeiten im AT zugrunde liegen, sondern diese auf die Person des Übersetzers zurückzuführen sind, die sich in ihren Entscheidungen sowohl von textinternen als auch von textexternen Faktoren geleitet wird. Man kann folgende Arbeitshypothesen bzgl. der möglichen *Erklärungen* für solche Abweichungen vom Original aufstellen (vgl. hierzu Petrova 2011, 431f.; hier ohne Beispiele):

1. *semantische Bedeutungsverschiebungen aufgrund textexterner Faktoren wie Zensur-Vorschriften oder Forderungen der Verlage im Sinne der Anpassung an die zielsprachliche Kultur (das sog. „einbürgernde“ Übersetzen);*
2. *Sinnfehler aufgrund der Inkompetenz des Übersetzers (mangelnde Kenntnisse der AS);*
3. *zweisprachliche Interferenzen;*
4. *die „Hierarchie der Invarianzforderungen“ (Albrecht 1998, 266)¹⁶;*
5. *persönliche Vorlieben des Übersetzers für bestimmte Übersetzungstechniken: z. B. bei der Absatzgliederung, Zeichensetzung, Tendenz zur Generalisierung oder Konkretisierung usw.;*
6. *Poetische Kompetenz des Übersetzers: Identifikation bestimmter poetischer Verfahren im AT und ihre Wiedergabe mit entsprechenden Verfahren der ZS; z. B. die Identifikation expliziter Wiederholungen im AT und deren Erhaltung im ZT.*

16 Hier geht es um Äquivalenzanforderungen, die im Gegensatz zueinander stehen und eine Entscheidung des Übersetzers erfordern, da beide nicht gleichzeitig erfüllt werden können, z. B. die Forderung nach Vollständigkeit, die im Falle der Übersetzung null-äquivalenter Lexik zur Verlängerung des Textes führen könnte (da eine Explikation notwendig wäre), und die Forderung nach dem extrem lakonischen Stil Kafkas. Albrechts Formulierung impliziert, dass sich der Übersetzer bei seiner Wahl der zu erhaltenden Äquivalenzforderung nach der Hierarchie der Äquivalenzforderungen richten soll.

Aus dieser Auflistung wird klar, dass nur Faktoren 3, 4 und 6 mit Schwierigkeiten sprachlicher oder poetischer Natur zu tun haben und z. T. als Übersetzungsschwierigkeiten bezeichnet werden können. Thome führt folgende Definition der *Übersetzungsschwierigkeit* an: „Als Übersetzungsschwierigkeit ist jede Behinderung oder Hemmung translatorischen Handelns zu bezeichnen, [...] deren Überwindung entsprechende Anstrengungen abverlangt“ (Thome 2004, 439). Solche Behinderungen können durch viele Faktoren bedingt werden, wie z. B. Sach-/Sprach-/Textwissen, beide Sprachen mit ihrem jeweiligen kulturellen Hintergrund, Sprachsystem vs. Sprachverwendung; arbeitspraktische Bedingungen oder Kompetenz des Übersetzers. Grundsätzlich kann man Übersetzungsschwierigkeiten den verschiedenen Phasen des Übersetzungsprozesses (Textrezeption, Transfer, Textproduktion) zuordnen und somit in drei große Gruppen – Dekodierungs-, Transkodierungs- und Enkodierungsschwierigkeiten – einteilen.

Der wichtigste Wesenszug der Übersetzungsschwierigkeit ist ihre Bedingtheit: „Übersetzungsschwierigkeiten existieren nämlich nicht eigenständig, sondern werden erst durch bestimmte sachliche und/oder sprachliche Erscheinungen und deren Kombinationen im Text ausgelöst“ (ebda.). So ist z. B. eine Metapher an sich keine Übersetzungsschwierigkeit, sie kann aber – je nach spezifischen kontextuellen Gegebenheiten – zum Auslöser einer Übersetzungsschwierigkeit werden.

Es ist auch wichtig zu betonen, dass nicht-wörtliche Übersetzungslösungen „keineswegs zwangsläufig ein Indiz für eine Übersetzungsschwierigkeit sein“ (ebda., 437) müssen. Sie hängen lediglich damit zusammen, dass Sprachen sich oft nicht decken und deshalb ein gewisser Reformulierungsbedarf besteht, weshalb die nicht-wörtlichen Übersetzungslösungen die „weitaus häufigste und deshalb ganz geläufige übersetzerische Verfahrensweise“ (ebda.) darstellen.

Nord versteht „Übersetzungsschwierigkeit“ anders, indem sie zwischen „(objektiven) Übersetzungsproblemen und (subjektiven) Übersetzungsschwierigkeiten“ (1987/1995, 181) unterscheidet. Zum Zwecke der Systematisierung von Übersetzungsproblemen verweist sie auf „die Faktorenliste der übersetzungsrelevanten Textanalyse“ (ebda.), die folgende Faktoren enthält:

- a) textinterne Faktoren¹⁷: Thematik, Textinhalt, Textaufbau, Lexik, Syntax und suprasegmentale Faktoren (ebda., 41);
- b) textexterne Faktoren: Textproduzent/Sender, Senderintention, Empfänger, Medium/Kanal, Zeit, Kommunikationsanlass (ebda.);
- c) Wirkung als übergreifenden Faktor, durch welchen das Zusammenspiel der textexternen und -internen Faktoren erfasst wird.

Ferner spricht sie von folgenden *Arten von Übersetzungsproblemen*:

- a) AT-abhängige Übersetzungsprobleme, die dem AT unabhängig von der ZS inhärent sind, d. h. die textinternen Faktoren,
- b) pragmatische Übersetzungsprobleme, die sich „aus der konkreten Übersetzungssituation“ (ebda., 181) ergeben, d. h. mit den textexternen Faktoren zusammenhängen,
- c) kulturpaarspezifische Übersetzungsprobleme, die dank den Unterschieden zwischen der AS- und ZS-Kultur entstehen und die bei enger verwandten Kulturen weniger ausgeprägt als bei sehr unterschiedlichen Kulturen sind,
- d) sprachenpaarspezifische Übersetzungsprobleme, die „bei jeder Übersetzung mit diesen Sprachen als Ausgangs- oder Zielsprache (unabhängig von der Übersetzungsrichtung) zu erwarten sind“ (ebda., 182).

Die „Übersetzungsschwierigkeiten“ sind bei Nord eine Dimension des Unterrichts und können in text- und übersetzerbezogene Schwierigkeiten unterteilt werden: Sie spiegeln den Grad der Kompetenz des Lernenden wider und sollen logischer Weise mit der Steigerung der poetischen Kompetenz zurückgehen.

Beurteilt man die Leistungen professioneller ÜbersetzerInnen literarischer Texte, so stellt man fest, dass hier v. a. AT-abhängige und kulturpaarspezifische Übersetzungsprobleme (mit Nord gesprochen) eine große Rolle spielen.¹⁸

17 Bei der Analyse textinterner Faktoren in literarischen ATen empfiehlt es sich, die LSA-Systematik als Grundlage zu nehmen, da in Nords Modell, das v. a. für Gebrauchs- und Fachtexte entwickelt ist, diese Faktoren etwas zu kurz kommen; beim LSA-Modell wird ferner zwischen Makro- und Mikrostrukturen unterschieden.

18 Sprachenpaarspezifische Unterschiede (auf der Ebene des Sprachsystems) bereiten gut geschulten ÜbersetzerInnen kaum Schwierigkeiten. Pragmatische Übersetzungsprobleme sind an der Tagesordnung in den Fällen, wo die Entscheidung bzgl. des Grads der Markierung des ganzen

Bei den AT-abhängigen Problemen sind in erster Linie die auf die individuelle Sprachverwendung zurückgehenden Schwierigkeiten (mit Thome gesprochen) und die poetischen – v. a. im Sinne von Enkodierungsschwierigkeiten – meiner Erfahrung nach am häufigsten.

Stellt man in einem ZT viele Abweichungen vom AT fest, so kann es nicht nur mit der unzureichenden translatorischen Kompetenz des Übersetzers, sondern auch mit dem Übersetzungsauftrag (z. B. vom Verlag vorgeschriebene einbürgernde Übersetzungsstrategie) oder auch mit der „generellen Tendenz zur Explikation auf allen Textebenen“ (Czennia 2004, 1003) zusammenhängen. In den beiden letzten Fällen kommt es zu Bedeutungsverschiebungen in Übersetzungen, *obwohl* der Übersetzer den AT richtig verstanden hat. Die übersetzungsgeschichtliche Konstante der Explikation äußert sich darin, dass Übersetzer oft dazu tendieren, Texte mit komplexen oder ungewöhnlichen poetischen Strukturen durch die Übersetzung in konventionellere Erzählmodelle zu verdeutlichen, um dem Zielsprachlichen Leser die Lektüre auf diese Weise zu erleichtern. Durch eine solche Bevormundung des Lesers wird das Verständnis des ATs in eine bestimmte Richtung gelenkt und somit verengt. So werden z. B. Kafkas zum Teil schwerverständliche und nicht poetisch wirkende Texte vereinfacht und „verschönert“ (vgl. hierzu Petrova 2011). Während unzureichende translatorische bzw. poetische Kompetenz des Übersetzers meistens zu den Abweichungen auf der Ebene der Mikrostrukturen führt (die von punktuellen Ungenauigkeiten bis zur Nivellierung stilistischer Besonderheiten des ATs reichen können), kann eine bewusste oder unbewusste Haltung des Übersetzers (bewusst: aufgrund der Zensur oder des Übersetzungsauftrages, unbewusst: aufgrund des Hangs zur Kreativität oder der Tendenz zur Explikation) auch massive Änderungen in den Makrostrukturen (Textkonstitution insgesamt) verursachen.

Textes oder seiner größeren Abschnitte aufgrund der größeren Distanz zwischen AT und ZT (z. B. bei größerer zeitlicher Distanz) oder der großen Nähe zwischen AT und ZT (z. B. wenn Abschnitte des AT in der ZS geschrieben sind) getroffen werden muss: Wird das Original in einer für den heutigen Leser veralteten Sprache geschrieben, soll man die ‚Markierung‘ beibehalten oder die Übersetzung in moderner Sprache verfassen? Wird das Original durchgehend in einem Dialekt geschrieben, soll man die ‚Markierung‘ beibehalten oder sich für die Standardvariante entscheiden? Wie soll man Abschnitte des ATs in der ZS im ZT wiedergeben, um die ‚Markierung‘ beizubehalten? Diese Entscheidungen werden oft vom Verlag bzw. Lektor im voraus getroffen und als Teil des Übersetzungsauftrags an den Übersetzer weitergegeben.

3 Lehrkonzepte im Bereich des Literaturübersetzens im BA- und MA-Studium

Die Kompetenzen, über die ein Fachtext- oder Literaturübersetzer bzw. Konferenzdolmetscher verfügen soll, werden in Innsbruck im Rahmen einer entsprechenden Spezialisierung im MA-Studium erworben (zu den LVs, die laut dem Curriculum von 2009 für den Bereich LÜ vorgesehen sind, s. oben Pt. 1.2). Darüber hinaus sieht das BA-Curriculum „Translationswissenschaft“ seit dem Studienjahr 2016/17 eine LV vor, die auf die Spezialisierung „Literatur- und Medienkommunikation“ vorbereitet und den Studierenden erlaubt, v. a. die Spezifik literarischer Texte kennenzulernen, die sich von den Gebrauchstexten unterscheiden, mit denen sie sich sonst im Studium (im Bereich der Translatologie) auseinandergesetzt haben.

So werden im Folgenden nicht nur MA-LVs im Bereich des LÜ kurz vorgestellt, sondern auch die Vorlesung/Übung „Übersetzungsorientierte Analyse fiktionaler Texte“ (2 SWS) aus dem BA-Studium. Es wird jeweils auf die Ausbildungsziele, Ablauf, Aufgaben- und Testformen eingegangen.

3.1 Übersetzungsorientierte Analyse fiktionaler Texte (BA)

Das *Lernziel* des Wahlmoduls, das aus der o. g. LV besteht, lautet wie folgt: „Kenntnis der Instrumentarien zur Analyse und Interpretation fiktionaler Texte unterschiedlicher Gattungen“ (BA-Curriculum 2009, Version vom 19.07.2017, 17). In meiner Lehre hat sich die *Methode* der translationsrelevanten Textanalyse kurzer literarischer Texte in der Bildungssprache Deutsch¹⁹ anhand des LSA-Modells als zielführend erwiesen. Bei ca. 15 Präsenzstunden kann man den folgenden *Ablauf* der LV vorschlagen: Nach einer Einführung in das Textanalysemodell und (potentielle) Übersetzungsschwierigkeiten wird in jeder Präsenzstunde je eine Ebene des LSA-Modells behandelt und anhand eines Textes veranschaulicht; im Laufe des Semesters werden in meiner LV 10-11 Texte analysiert. Die Textanalyse geschieht in Gruppenarbeit, wobei jede Gruppe eine klare Zielsetzung hat, z. B. Makro- (oder genauer: Erzähler, Figuren, Raum-/Zeit-Kontinuum usw.),

19 Manchmal werden auch Originaltexte auf Englisch analysiert, da man Sprachkenntnisse dieser Sprache bei sämtlichen Studierenden voraussetzen kann.

Mikrostrukturen (oder genauer: bestimmte Ebenen wie Morphologie & Syntax, Lexik usw.) oder potentielle Übersetzungsschwierigkeiten des Textes zu untersuchen. Zum Schluss werden Ergebnisse und offene Fragen im Plenum besprochen und (nach der Stunde) ein Protokoll mit den wichtigsten Stichworten zu jeder Textebene als eine Art Gedächtnisstütze erstellt, das auf der Online-Plattform OLAT für alle zugänglich gemacht wird. Somit ergeben sich folgende *Aufgaben*: Übungen zur Identifikation unterschiedlicher Kunstgriffe sowie eine ganzheitliche AT-Textanalyse. Dabei ist es wichtig, nicht bei der Suche nach den einzelnen Kunstgriffen stehen zu bleiben, sondern nach dem Stellenwert der Kunstgriffe im AT zu fragen und somit dem AT seine „Regeln“ ablesen zu können. Die Testformen ergeben sich aus den geübten Vorgängen: Die Studierenden sollen eine ganzheitliche Textanalyse eines kurzen erzählenden Textes üben und diese in Form einer Übersetzungsnorm festhalten, die evtl. auch potentielle Übersetzungsschwierigkeiten mit einschließt.

Die Eignung der gleichen Textanalyse-Methode für BA-Studierende wurde von mir dadurch überprüft, dass ich im WS 2016/17 sowohl in der BA-LV zur Textanalyse wie im MA-Kurs zum LÜ den gleichen AT (A. Polgars Erzählung „Einsamkeit“) als Testgrundlage genommen habe, wobei BA-Studierende nur die Textanalyse des ATs durchführten, während MA-Studierende zusätzlich dazu die Analyse der russischen Übersetzung bewerkstelligen sollten. Testergebnisse zur AT-Analyse zeigten, dass BA-Studierende die Aufgabe genauso gut wie MA-Studierende meisterten (vgl. hierzu Petrova 2017).

3.2 Literaturtheoretisches vs. literaturpraktisches Arbeiten im MA-Studium

Während die sprachenübergreifende Vorlesung „Einführung in Literatur- und Medienkommunikation“ dazu dient, die erforderlichen Wissensbereiche (relevante translationswissenschaftliche Theorien zum LÜ, poetisches Basiswissen, evtl. Wissen über Gattungen und Epochen, berufskundliches Wissen) theoretisch zu vermitteln, soll bei den sprachenpaarspezifischen Übungen zum „Literarischen Übersetzen“ der Schritt zum literaturpraktischen Üben erfolgen. Denn für beide Module zum LÜ (Stufe I und II) werden im MA-Curriculum folgende *Lernziele* gesetzt: „Kompetenz zur analytischen Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext, insbesondere zum Erkennen seiner formalen und stilisti-

schen Besonderheiten“ (MA-Curriculum 2009, Version vom 30.09.2009, 8f.), sowie das Erlernen der Transferkompetenz in Bezug auf das LÜ. Den beiden Zielen werden zwei *Methoden* am besten gerecht – ÜK (Arbeit mit Paralleltex-ten für das jeweilige Sprachenpaar) und Anfertigung eigener Übersetzungen. Der *Übersetzungsvergleich* (im Sinne des AT-ZT-Vergleichs wie bei W. Koller oder des Vergleichs eines Originals mit mehreren Übersetzungen in die gleiche ZS wie bei K. Reiß oder W. Wilss 1974) soll somit Studierende dafür sensibilisieren, mehr bzw. weniger gelungene Lösungen für bestimmte Übersetzungsschwierigkeiten anhand bereits bestehender Übersetzungen zu reflektieren, bevor sie eigene Übersetzungen anfertigen und eigene Übersetzungslösungen verteidigen können (vgl. zu den Formen und Funktionen des Übersetzungsvergleichs Reiß 1981). Das *Aufgabenspektrum* reicht dabei von der ganzheitlichen ÜK oder der ÜK in Bezug auf eine bestimmte Übersetzungsschwierigkeit (z. B. Metaphern-übersetzung) über den Übersetzungsvergleich im Sinne des Vergleichs mehrerer Übersetzungen eines ATs untereinander bis hin zur kommentierten eigenen Übersetzung. Der Ausbau der Metasprache (bei gleichzeitiger Entwicklung der Recherchekompetenz) der Studierenden kann dadurch erzielt werden, dass bei den Hausaufgaben oder Tests die ÜK in Bezug auf Übersetzungsschwierigkeiten bzw. poetische Phänomene geübt werden muss, die zuvor bei den Präsenzstunden nicht besprochen wurden. Die Reflexion des eigenen Tuns (im Sinne einer Komponente der Dienstleistungskompetenz laut EMT-Modell 2009) kann dadurch gefördert werden, dass Übersetzungen kürzerer Texte oder Textabschnitte in Gruppenarbeit angefertigt werden, wobei sich die Gruppe auf optimale Lösungen einigen und diese nach außen verteidigen können soll. Die *Testformen* umfassen beide geübte Tätigkeiten: Es soll einerseits ÜK bzw. Übersetzungsvergleich geübt werden, andererseits ein kurzer Text oder Textabschnitt übersetzt werden; es kann sowohl in zwei separaten Tests bzw. als Hausübung oder in einem Schritt als kommentierte Übersetzung geschehen.

Aus meiner Sicht soll das im MA-Curriculum formulierte Lernziel des Moduls dahingehend präzisiert werden, dass sich die analytische Kompetenz nicht nur auf den AT, sondern auch auf den ZT erstrecken soll²⁰, was impliziert, dass

20 Die Formulierung mit dem AT stammt noch aus der Zeit, als es die LV im BA-Studium, die Studierende auf die Spezialisierung mit dem LÜ vorbereitet, noch nicht gab. Momentan

Studierende nach dem Absolvieren des Moduls imstande sein sollen, auch dem ZT seine „Regeln“ abzulesen, d. h. evtl. vorhandene Übersetzungsstrategien des ZTs zu eruieren. Bei der ÜK wäre also wichtig, sich nicht einfach auf „Fehler-suche“ zu begeben, sondern wiederum den systematischen Aspekt zu beachten und anhand des ZTs Hypothesen über die Ursachen für die Abweichungen gegenüber dem AT aufzustellen. Aus der Tatsache, dass bei dieser LV der ZT mit einbezogen wird, ergeben sich folgende Unterschiede im *Ablauf* der beiden LVs: Während in der BA-LV in jeder Präsenzstunde eine Ebene des LSA-Modells besprochen und anhand eines Textes veranschaulicht wird, wird in der MA-LV mit den Paralleltexten (ÜK) und eigenen Übersetzungen gearbeitet. Beim Vorhandensein einer vorbereitenden LV im BA kann man im MA auf den Schritt der Vermittlung des Beschreibungsinstrumentariums verzichten.

Das Arbeiten mit einem bestimmten Sprachenpaar bedeutet für mich auch, dass man *Lösungsstrategien für die wichtigsten sprachenpaarspezifischen Übersetzungsprobleme* kennen und bei der Übersetzung berücksichtigen soll. Für das Sprachenpaar Deutsch-Russisch bedeutet das z. B., dass Studierende die vom AT abweichende Wiedergabe der direkten bzw. indirekten Rede im Russischen nicht als eine Änderung im ZT gegenüber dem AT werten sollen, sondern diese auf unterschiedliche Konventionen bei der Wiedergabe der direkten bzw. indirekten Rede im Deutschen und im Russischen zurückführen und somit die Lösung als äquivalent betrachten sollen. Oder dass man bei der Übersetzung aus dem Russischen ins Deutsche daran denkt, dass die beiden Sprachen unterschiedlich in puncto ‚Emotionalität‘ funktionieren, sodass die gleiche „Dosierung“ emotional gefärbter Lexik im AT und ZT den unterschiedlichen Grad der Markierung mit sich bringen würde (was im Russischen noch neutral (= unmarkiert) wirkt, wäre bei gleicher „Dosierung“ im Deutschen zu viel (= markiert)).

gehört die Textanalyse in Bezug auf den AT in diese BA-LV, während in den Übungen im MA-Studium dem kontrastiven Aspekt (ZT-AT-Vergleich) vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt werden kann.

4 Schlussfolgerungen

Nach der 10-jährigen Auseinandersetzung mit dem Literaturübersetzen im Rahmen meiner Forschung und Lehre (von 2007-2017) möchte ich folgende Thesen in Bezug auf die universitäre Literaturübersetzer-Ausbildung aufstellen:

Man kann keine adäquate Literaturübersetzung bewerkstelligen, ohne die Spezifik literarischer Texte im Allgemeinen – im Vergleich zu anderen Translatarten – und den konkreten zu übersetzenden AT zu verstehen. Im Gegensatz zum Fachtextübersetzen ist für literarische Texte das Zusammenspiel aus primären sprachlichen und sekundären poetischen Strukturen charakteristisch (vereinfacht gesagt, nicht nur das „Was“, sondern auch das „Wie“ des Sagens). Die Letzteren sind dafür verantwortlich, dass jeder literarische Text anders ist. Somit gibt's beim LÜ keine allgemein gültigen Stilistikregeln bzw. Regelmäßigkeiten erstrecken sich nicht auf größere Gruppen von Texten (wie z. B. alle Texte einer Textsorte beim Fachtextübersetzen). Da die „Bausteine“, aus denen literarische Texte bestehen, jedoch universell sind (nur ihre Kombination ist bei jedem Text einmalig), kann man die sekundäre Struktur jedes literarischen Textes dank der Textanalyse eruieren. Somit bildet ein gut praktikables Textanalysemodell die zentrale Voraussetzung für die Beschäftigung mit literarischen Texten. Es erlaubt nicht nur dem AT seine Spielregeln abzulesen (und dadurch dessen Übersetzungsnorm zu erstellen), sondern auch dem ZT seine Übersetzungsstrategien; der Vergleich des ZTs mit dem AT anhand des gleichen Modells liefert handfeste Anhaltspunkte für die Bewertung der literarischen Übersetzungen (die Erhaltung der sekundären Struktur des ATs im ZT ist ein Zeichen für eine adäquate Übersetzung).

Dem Wesen literarischer Ausgangstexte ist ein Textanalysemodell gerecht, das sowohl linguistisches als auch poetisches Basiswissen in sich vereinigt. Während beim Erwerb allgemeiner translatorischer (Basis-)Kompetenz der Schwerpunkt v. a. bei der Vermittlung des linguistischen Basiswissens liegt, soll sich beim LÜ folglich das Augenmerk vermehrt auf das poetische Basiswissen richten bzw. auf den Erwerb der poetischen Kompetenz, die das Unterscheidungsmerkmal beim LÜ im Vergleich zum Fachtextübersetzen darstellt. Die poetische Kompetenz beginnt mit der stilistischen Analyse eines ATs (= Identifikation bestimmter Stilmerkmale samt ihres Stellenwerts für die Gesamtkonstitution des Textes) und

dem Wissen, wie man für diese Stilmerkmale äquivalente Lösungen in der ZS findet, und gipfelt in der Fertigstellung einer Übersetzung, die die Gesamtheit konstitutiver Stilmittel des Originals im ZT adäquat wiedergibt. Die poetische Kompetenz gehört somit zum philologischen Handwerk, auf dem das LÜ bis zu einem gewissen Grade beruht, und ist lernbar/lehrbar.

In meinen LVs wurde an der Stelle eines solchen Textanalysemodells das von mir entwickelte Linguistisch-semiotische Analyseverfahren für literarische (Ausgangs-)Texte eingesetzt. Die zahlreichen Experimente im Rahmen meiner Lehre sowie 20 Diplom- und MA-Arbeiten bestätigen die Umsetzbarkeit des Modells in der Übersetzerausbildung²¹ und belegen die Steigerung der poetischen Kompetenz infolge der Vermittlung des linguistischen und poetischen Basiswissens. Bei ausreichendem Vorbereitungsaufwand (die Aneignung einer Ebene des LSA-Modells pro Woche) konnten die ‚Probanden‘ aus meinen LVs (BA-LV zur Textanalyse und MA-LVs zum LÜ) in einem Semester den Weg vom „Proband ohne Vorkenntnissen“ zum „Proband mit linguistisch-poetischem Basiswissen“ durchlaufen. Im Zuge der Experimente wurde festgestellt, dass sich die Subjektivität bei der Textanalyse und der ÜK auf ein Minimum reduzieren lässt, denn die „Probanden“ aus unterschiedlichen Kursen (diverser Studienabschnitte) mit unterschiedlichen Muttersprachen und verschiedenen kulturellen Hintergründen konnten – bei ähnlichem Sprachniveau und vergleichbarem Grad der Beherrschung des linguistischen und poetischen Basiswissens – ca. 90-95% der im Text angelegten poetischen Verfahren (samt ihrer Funktion) identifizieren,²² die Lösungen dafür im ZT korrekt beurteilen und ggf. eigene bessere (begründete) Übersetzungsvarianten finden. Somit haben sie die Kompetenz, ganzheitliche

21 An dieser Stelle möchte ich erneut hervorheben, dass für mich bei der Entwicklung des Modells didaktische Zielsetzungen nicht weniger wichtig waren als wissenschaftstheoretische. Es war mir von Anfang an ein Anliegen, ein gut praktikables Modell für die Übersetzerausbildung zu liefern.

22 Hier wird die starke These Jakobsons im Zusammenhang mit grammatischen Figuren in Erinnerung gerufen, dass nämlich jeder entsprechend geschulte bzw. „feinfühligere“ Leser das Gedicht nur auf eine einzige Art und Weise verstehen“ (Donat in Jakobson 2007, 280) kann, und zwar auf die, welche in der (grammatischen) Struktur des Textes vorgegeben ist. Die Bedeutung eines literarischen Textes kommt ihm nicht im Moment seiner Interpretation, sondern im Moment seiner Entstehung zu; von dem Interpreten hängt lediglich ab, ob er genug Kompetenz besitzt, dem Text seine Bedeutung abzulesen.

ÜK auf professionellem Niveau zu üben, erworben. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Übersetzungsschwierigkeiten anhand der Paralleltexte erwies sich dabei als fruchtbar, bevor man beginnt, eigene Übersetzungen anzufertigen (erfahrungsgemäß muss diese Kompetenz mindestens ein Semester lang trainiert werden, um optimale Ergebnisse zu erzielen). Somit kann man folgende Vorgehensweise in Bezug auf den Umgang angehender Translatoren mit den literarischen Ausgangstexten und dem LÜ empfehlen: 1) Aneignung der translationsrelevanten Textanalyse (zunächst in Bezug auf den AT), 2) Arbeit mit den Paralleltexten (ZT-AT-Vergleich) und 3) Anfertigung eigener Übersetzung(en).

Aus den oben skizzierten Thesen wird auch klar, wie wichtig die empirische Überprüfbarkeit wissenschaftlicher Modelle und Theorien ist. Nur dadurch kann man die von allen Seiten oft beklagte Kluft zwischen der Theorie und der Berufspraxis in der Übersetzerbildung überbrücken. Dadurch wird auch der Mythos entkräftet, dass objektive Analysemethoden, klar definierte Begriffe u. Ä. nur den Naturwissenschaften vorbehalten sind. Eine systematische Textanalyse (z. B. anhand des LSA-Modells) hilft im Rahmen des translationswissenschaftlichen Diskurses, der „Fälle“ der philologisch-kulturwissenschaftlichen Forschung zu entgehen, sodass man nicht mehr mit subjektiven Urteilen operieren und auf Begriffe mit unscharfen Konturen zurückzugreifen muss.

Bibliografie

- Albrecht, Jörn (1988): *Europäischer Strukturalismus. Ein forschungsgeschichtlicher Überblick*. Tübingen: Francke.
- Breuner, Michael (1986): *Konzepte und Probleme der Übersetzungskritik literarischer Werke – mit einem exemplarischen übersetzungskritischen Rahmen zu Joyces „Ulysses“*. Duisburg: L.A.U.D.T. (Applied and Interdisziplinäre Papers; 144).
- Czennia, Bärbel (2004): „Erzählweisen in literarischer Prosa und ihre Übersetzung“. In: Kittel, Harald et al. (Hg.): *Übersetzung: ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung*. Berlin/New York: de Gruyter (Band 1), 987-1007.
- Donat, Sebastian (2007): „Kommentar zur R. Jakobsons ‚Poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie‘“. In: Jakobson, Roman/Birus, Hendrik/Donat,

- Sebastian (Hg.): *Poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie. Sämtliche Gedichtanalysen. Kommentierte deutsche Ausgabe*. Berlin/New York: de Gruyter. (Band 1), 257-301.
- Greiner, Norbert (2004): *Übersetzung und Literaturwissenschaft*. Tübingen: Narr (Grundlagen der Übersetzungsforschung; 1).
- House, Juliane (1981): *A Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik; 410).
- House, Juliane (2007): „Mehrsprachigkeit, Translation und English als ‚lingua franca““. In: Zybatow, Lew (Hg.): *Sprach(en)kontakt – Mehrsprachigkeit – Translation*. Frankfurt etc.: Lang (Forum Translationswissenschaft; 7), 5-39.
- Keller, Otto/Hafner, Heinz (1986): *Arbeitsbuch zur Textanalyse. Semiotische Strukturen, Modelle, Interpretationen*. München: Fink.
- Koller, Werner (1979): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg/Wiesbaden: Quelle & Meyer (Uni-Taschenbücher; 819).
- Nies, Fritz/Glaap, Albert R./Gössmann, Wilhelm (Hg.) (1989): *Ist Literaturübersetzen lehrbar? Beiträge zur Eröffnung des Studiengangs Literaturübersetzen an der Universität Düsseldorf*. Tübingen: Narr.
- Nord, Christiane (1995): *Textanalyse und Übersetzen: Theoretische Grundlagen, Methode und praktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Groos.
- Petrova, Alena (2011): „Macht und Ohnmacht des Übersetzers. Zu den russischen Übersetzungen von Kafkas Kurzerzählungen“. In: Gierzinger, Georg/Hözl, Silvia/Roner, Christine (Hg.): *Spielformen der Macht. Interdisziplinäre Perspektiven auf Macht im Rahmen junger slawistischer Forschung*. Innsbruck: Innsbruck University Press (Conference Series), 427- 451.
- Petrova, Alena (2012): „Text, Film und Raum – zur Didaktik des interdisziplinären Landeskundeunterrichts für angehende Übersetzer. Am Beispiel des Proseminars ‚Petersburg, Moskau und die Provinz in russischer Literatur und Kultur““. In: *Moderne Sprachen*, 56, 139-172.
- Petrova, Alena (2013a): *Literarisches Übersetzen als Gegenstand der Translationswissenschaft und der Translationsdidaktik, in Anwendung auf das Sprachenpaar ‚Deutsch-Russisch‘/‚Russisch-Deutsch‘*. Universität Innsbruck: Habilitationsschrift (unveröffentlicht).

- Petrova, Alena (2013b): „Schnittstellen zwischen Fachtext- und Literaturübersetzen: Einige Bemerkungen zum Begriff der Äquivalenz und zur Rolle des Übersetzers“. In: Krein-Kühle, Monika/Krüger, Ralph/Wienen, Ursula (Hg.): *Kölner Konferenz zur Fachtextübersetzung (2010)*. Frankfurt etc.: Lang, S. 65-80.
- Petrova, Alena (2017): „Literaturübersetzen – Aspekte der Forschung, Lehre und Übersetzungskritik“. In: Zybatow, Lew et al. (Hg.): *Übersetzen und Dolmetschen: Berufsbilder, Arbeitsfelder, Ausbildung. Ein- und Ausblicke in ein sich wandelndes Berufsfeld der Zukunft. 70 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft*. Frankfurt etc.: Lang (Forum Translationswissenschaft; 21), 61-98.
- Pöckl, Wolfgang (2005): „Brotlose Kunst, rechtlose Künstler? – Zur Frage, ob Literaturübersetzen an translationswissenschaftlichen Instituten (nicht trotzdem) als Modul angeboten werden sollte“. In: Zybatow, Lew (Hg.): *Translatologie – neue Ideen und Ansätze. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft IV*. Frankfurt etc.: Lang (Forum Translationswissenschaft; 5), 157-171.
- Reiß, Katharina (1971): *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik: Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München: Hueber (Hueber-Hochschulreihe; 12).
- Reiß, Katharina (1981): „Der Übersetzungsvergleich: Formen – Funktionen – Anwendbarkeit“. In: Kühlwein, Wolfgang (Hg.): *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft: Akten des Internationalen Kolloquiums Trier/Saarbrücken 1978*. München: Fink, 311-319.
- Salevsky, Heidemarie (2002): „Literarische Übersetzung“. In: Salevsky, Heidemarie (Hg.): *Translationswissenschaft: ein Kompendium*. Frankfurt am Main etc.: Lang, 377-531.
- Schulte-Sasse, Jochen/Werner, Renate (1977): *Einführung in die Literaturwissenschaft*. München: Fink (UTB; 640).
- Thome, Gisela (2004): „Typologie der Übersetzungsschwierigkeiten aus sprachwissenschaftlicher Sicht“. In: Kittel, Harald et al. (Hg.): *Übersetzung: ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung*. Berlin/New York: de Gruyter (Band 1), 436-446.

- Wilss, Wolfram (1974): „Probleme und Perspektiven der Übersetzungskritik“. In: *IRAL* 12/1-4, 23-41.
- Wilss, Wolfram (1980): „Semiotik und Übersetzungswissenschaft“. In: Wilss, Wolfram (Hg.): *Semiotik und Übersetzen*. Tübingen: Narr, 9-22.
- Zybatow, Lew (2008): „Literaturübersetzung im Rahmen der Allgemeinen Translationstheorie“. In: Pöckl, Wolfgang (Hg.): *Im Brennpunkt: Literaturübersetzen*. Frankfurt etc.: Lang (Forum Translationswissenschaft; 8), 9-42.
- Zybatow, Lew (2009): „Zu den translationswissenschaftlichen Grundlagen des literarischen Übersetzens“. In: Zybatow, Lew (Hg.): *Translation: Neue Entwicklungen in Theorie und Praxis. SummerTrans-Lektionen zur Translationswissenschaft*. Frankfurt etc.: Lang (Forum Translationswissenschaft; 11), 237-267.

Online-Quellen

- Curriculum für das Bachelorstudium Translationswissenschaft an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck*. Gesamtfassung ab dem 01.10.2016, Mitteilungsblatt der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck vom 19. Juli 2017, 50. Stück, Nr. 680. https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-translationswissenschaft_stand-01.10.2016.pdf (Stand: 19.08.18).
- Curriculum für das Masterstudium Translationswissenschaft an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck*. Gesamtfassung ab dem 01.10.2009, Mitteilungsblatt der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck vom 30. September 2009, 113. Stück, Nr. 443. https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ma-translationswissenschaften_stand-01.10.2009.pdf (Stand: 19.08.18).
- EMT (2009): „Kompetenzprofil von Translatoren, Experten für die mehrsprachige und multimediale Kommunikation“. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_de.pdf (Stand: 05.05.2017).

Rechtsübersetzen – eine didaktische Gratwanderung

Peter Holzer (Universität Innsbruck)

1 Einleitung

Nach mehr als zwei Jahrzehnten Lehrtätigkeit am Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck, ein Großteil davon im Bereich Rechtskommunikation und Rechtsübersetzung, möchte ich im Folgenden meine Erfahrungen auf diesem Gebiet schildern. Wie dem Titel des Beitrags zu entnehmen ist, sehe ich diese Tätigkeit aus didaktischer Perspektive als Gratwanderung und möchte dazu auf einige Punkte näher eingehen.

Konkret ging es bei meiner Lehrtätigkeit um folgende Lehrveranstaltungen im Rahmen des Masterstudiums¹:

- Einführung in das Sachfach Recht (VO, PS)
- Übersetzen von Sach- und Fachtexten aus der B-Sprache in die A-Sprache (Spanisch-Deutsch)

Einführung in das Sachfach Recht sollte einen Einblick in das betreffende Fachgebiet vermitteln, den Studierenden eine Basis geben, auf der sie später ihre Übersetzungen anfertigen konnten. Die Lehrveranstaltung wurde immer einsemestrig angeboten, es gab parallel dazu auch Einführungen in die Medizin, Wirtschaft, Technik. Das Konzept der Einführungen existierte bereits in früheren Studienplänen, dazu wurden häufig externe Lehrbeauftragte herangezogen, da im Institut selbst nicht die nötigen Fachkräfte vorhanden waren. Verbunden mit der *Einführung in das Sachfach Recht* gab es die Rechtsübersetzung, die von mir in Form von Übungen im Sprachenpaar Spanisch-Deutsch angeboten wurde.

¹ Vor dem Inkrafttreten des Studienplans 2009 (Bachelor, Master) das Diplomstudium zum Magister.

Das Lehrangebot war Teil des Moduls Rechtskommunikation. Auf dieses Modul möchte ich nun eingehen und dabei folgende Aspekte näher erläutern:

- Curricularer Rahmen
- Außersprachlicher Kontext, pragmatische Faktoren
- Nationale Rechtsordnung, Rechtssprache
- Juristische Sozialisation, Juristensprache
- Hilfsmittel

2 Curricularer Rahmen

Das Pflichtmodul *Fachkommunikation Erste und Zweite Fremdsprache* umfasst laut Studienplan 2009 folgende Teile:

- PS Einführung in das Sachfach Recht (2 SST)
- Übersetzen von Sach- und Fachtexten aus der B-Sprache in die A-Sprache (2 SST)
- Übersetzen von Sach- und Fachtexten aus der A-Sprache in die B-Sprache (2 SST)

Im Qualifikationsprofil zum Masterstudium Translationswissenschaft (Mitteilungsblatt der Universität Innsbruck, 89. Stück, 28.04.2009), in dem es auch um die Sicherung der Qualität geht, ist Folgendes zu lesen:

[...] Gegenstand der Spezialisierung Fachkommunikation ist das Übersetzen fachsprachlicher Texte aus unterschiedlichen Disziplinen, wofür insbesondere der kompetente Umgang mit zeitgemäßen Translationstechnologien, ein fundierter Einblick in die Prinzipien der Terminologiewissenschaft sowie die Beherrschung ökonomischer Techniken zur selbständigen Einarbeitung in das jeweilige Sachgebiet erforderlich sind.

Die „erwarteten Lernergebnisse“ werden wie folgt angegeben: „Die AbsolventInnen verfügen über hoch spezialisierte Kenntnisse in den Bereichen Fachkommunikation, Literatur- und Medienkommunikation, Konferenzdolmetschen.“ Das

gesamte Modul besteht aus 10 ECTS, in Stunden ausgedrückt: eine 2-stündige Einführung in das Fach, eine 2-stündige Übersetzungsübung aus der Fremdsprache und eine 2-stündige Übersetzungsübung in die Fremdsprache. In Summe also 6 Semesterstunden. Das Qualifikationsprofil spricht von „kompetentem Umgang mit zeitgemäßen Translationstechnologien, einem fundierten Einblick in die Prinzipien der Terminologiewissenschaft sowie der Beherrschung ökonomischer Techniken zur selbständigen Einarbeitung in das jeweilige Sachgebiet“. Wie soll das alles in 6 Stunden vermittelt werden? Die Fokussierung auf Translationstechnologien² mag sinnvoll sein, was nützt aber die beste Technologie, wenn das Wissen für das jeweilige Fachgebiet fehlt.

Aus Erfahrung lässt sich sagen, dass allein die Einführung in das Fach – eine selbstständige Einarbeitung halte ich für illusorisch – sich über mehrere Semester erstrecken müsste, um einigermaßen das nötige Wissen vermitteln zu können. In einer 2-stündigen Einführung in das Recht lassen sich gerade einmal die wichtigsten Grundbegriffe, ein grober Überblick über wichtige Rechtsbereiche wie Zivilrecht, Strafrecht, Zivilverfahren oder Strafverfahren vermitteln. Das alles sollte sinnvollerweise dann auch noch in Form eines Rechtsvergleichs zwischen ausgangssprachlicher und zielsprachlicher Rechtsordnung erfolgen, denn der Rechtsvergleich sollte dem eigentlichen Übersetzen vorgeschaltet sein. Die Studierenden benötigen speziell im Recht bis zu zwei Semester, um sich in der jeweiligen Rechtsprache einigermaßen zurechtzufinden, mit den Hilfsmitteln umzugehen und dies dann auch umzusetzen in Form einer Übersetzung, die die fachtextpragmatischen Voraussetzungen erfüllt und von Juristen³ auch als Fachtext wahrgenommen wird.

Erschwerend kam hinzu, dass die *Einführung in das Sachfach Recht* sprachübergreifend sein sollte, somit auch auf unterschiedliche Rechtssysteme, Rechtskreise, nationale Rechtsordnungen Rücksicht nehmen sollte (dazu noch später). Laut Studienplan 2009 gedacht war sie für das jeweilige Sprachenpaar, aus ökonomischen Gründen wurde sie jedoch übergreifend für alle Sprachen in einer einzigen Lehrveranstaltung angeboten.

Kurzum, das Qualifikationsprofil suggeriert hier etwas, was aufgrund des begrenzten Stundenausmaßes nicht umsetzbar ist. Ich möchte an dieser Stelle

2 Zu diesem Aspekt verweise ich auf Proia (2012, 124-138).

3 Zur besseren Lesbarkeit wird das generische Maskulinum inkludierend verwendet.

klarstellen, dass dies keineswegs als Kritik an den Verfassern des Curriculums zu verstehen ist. Mir ist bewusst, dass sie ihr Möglichstes getan, aber die ökonomischen Zwänge kaum etwas anderes zugelassen haben.

3 Außersprachlicher Kontext, pragmatische Faktoren

Als gelernter Übersetzer oder gelernte Übersetzerin weiß man, dass sich mit jeder Übersetzung ein Auftrag zu verbinden hat. Den Studierenden wird dies vom 1. Semester an so vermittelt, Tests in den Übersetzungsübungen oder auch Diplomprüfungen haben immer die genaue Angabe des Übersetzungsauftrags zu enthalten. Spätestens seit den ÖNORMEN 1200 und 1201 wissen wir, dass dies unabdingbar für eine qualitativ ansprechende, adäquate Übersetzung ist und sich Auftraggeber auch tunlichst daran halten sollten.

Wie sieht das bei Rechtstexten aus? In der Praxis lässt sich selten eruieren, woher der Text kommt – der Auftraggeber ist vielfach nicht der Autor des Textes –, man weiß auch nicht, wohin er geht, wer also der Empfänger ist. Im Sinne einer qualitativ ansprechenden Übersetzung wäre es u. a. aber wichtig zu wissen, was für die Adressaten relevant ist, welche Informationen notwendig sind, welches Wissen vorausgesetzt werden kann.

Die Kenntnis dieser Fakten ist fundamental, da streng genommen ein Rechtsvergleich der beteiligten Rechtsordnungen in Form von Makro- und Mikrovergleich möglich sein sollte. Damit meine ich, dass es beispielsweise bei einer Übersetzung aus dem Spanischen nicht unerheblich ist, ob der Text aus Spanien oder aus einem lateinamerikanischen Land kommt. Handelt es sich um Spanien, kann bei einem Text mit zivilrechtlichem Inhalt, beispielsweise einem Mietvertrag, ein Vergleich des Código Civil (CC) mit dem Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuch (ABGB) vorgenommen werden, was die allgemeinen Bestimmungen betrifft, und im Speziellen die Ley de Arrendamientos Urbanos (LAU) und das Mietrechtsgesetz (MRG) herangezogen werden.

Fehlen jegliche Angaben außersprachlicher Natur, lässt sich die Rechtsordnung, in die der jeweilige Ausgangstext eingebunden ist, meist nur implizit feststellen, etwa in Form von Realien, Abkürzungen oder eines bestimmten Fachwortschatzes.

Dazu kommt, dass – vor allem im Bereich der Urkundenübersetzung – vielfach Kopien von Kopien existieren, die, früher per Fax, heute als Scan, dem Auftragnehmer übermittelt werden. Nicht lesbare Stellen überziehen oft das gesamte Dokument, Rückfragen sind kaum möglich, weil die Verfasser der betreffenden Urkunden nicht mehr greifbar sind.

Den Studierenden sollte nicht der Idealfall geboten werden, in der Form, dass alle außersprachlichen Angaben vorhanden sind. Sie sollten mit dem Übersetzerischen Alltag konfrontiert werden. Recherchen dieser Art erfordern jedoch einen ziemlichen Zeitaufwand.

4 Nationale Rechtsordnung, Rechtssprache

Jeder Staat hat seine eigene Rechtsordnung und damit verbunden seine eigene, im Prinzip völlig autonome Rechtsterminologie. Die Systemgebundenheit der Rechtssprache führt dazu, dass innerhalb einer Sprache wie dem Deutschen nicht nur eine Rechtssprache existiert, sondern es genau genommen so viele unterschiedliche Rechtssprachen gibt, wie es Staaten gibt. Bezogen auf den deutschen Sprachraum existiert somit eine Rechtssprache Österreichs, Deutschlands, der Schweiz, Liechtensteins etc.

Ebenso lässt sich feststellen, dass beispielsweise das Spanische nicht über eine einheitliche Rechtssprache verfügt: Es gibt eine Rechtssprache des europäischen Spanisch, die im Großen und Ganzen als homogen zu bezeichnen ist, es gibt aber in Abgrenzung dazu Rechtssprachen der verschiedenen hispanoamerikanischen Länder, wie Argentinien, Chile, Uruguay, Kolumbien, Mexiko, um nur einige zu nennen.

In den Rechtswissenschaften werden meist Einteilungen nach Rechtskreisen vorgenommen, in dem Sinne, Ähnlichkeiten inhaltlicher Natur zwischen Rechtsordnungen einzelner Staaten festzumachen. So ist u. a. von einem deutschen Rechtskreis und einem romanischen Rechtskreis die Rede.

Ohne jetzt auf die rechtshistorische Perspektive einzugehen, lässt sich sagen, dass sowohl der romanische als auch der deutsche Rechtskreis mit dem römischen Recht in Kontakt gekommen sind. Allerdings fand die Begegnung zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlicher Intensität statt. Der romanische und der deutsche Rechtskreis basieren auf Grundsätzen, die dem römischen

Recht entlehnt sind und sich letztlich in Kodifikationen niederschlagen, die dem System des Civil Law zuzuordnen sind.

Sieht man sich nun den deutschen Rechtskreis näher an, so könnte man meinen, dass sich hier viele Gemeinsamkeiten ergeben. Eine Analyse zivilrechtlicher Kodifikationen auf dem deutschsprachigen Gebiet (BGB in Deutschland, ABGB in Österreich) ergibt, dass es viele Gemeinsamkeiten begrifflicher Natur gibt, in der Benennung jedoch Abweichungen zwischen den einzelnen Rechtsordnungen und Rechtssprachen ein und derselben Sprache festzustellen sind, die im Sinne eines Systems von Sprachformen als Varietäten gesehen werden können.

Der Zeitpunkt des Auseinanderdriftens ist nicht genau feststellbar, er vollzieht sich vermutlich in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. Das Ganze ist auch im Kontext der verwaltungsrechtlichen Durchorganisation der österreichischen k. und k. Monarchie und des Strebens nach einer für alle Kronländer verbindlichen Verfassung zu sehen.

So kommt es zu rechtsterminologischen Austriazismen, die bei einer Übersetzung aus oder in die Fremdsprache eine nicht unerhebliche Rolle spielen.

Einige Beispiele seien hier genannt:

Österreich	Deutschland
Verlassenschaft, Verlassenschaftsabhandlung	Nachlass, Nachlassverfahren
Einantwortung ⁴	
Ausgleich, Ausgleichsordnung, Ausgleichsquote	Vergleich, Vergleichsordnung, Vergleichsquote
Masseverwalter	Konkursverwalter
Exekutionsverfahren	Vollstreckungsverfahren
Bestandvertrag ⁵	
Eidesstattliche Erklärung	Eidesstattliche Versicherung

4 Förmliche Übertragung des Nachlasses in das Eigentum des Erben durch Gerichtsbeschluss; durch die Einantwortung wird das Verlassenschaftsverfahren beendet. Im deutschen Recht existiert der Begriff nicht.

5 Vertrag, mit dem jemandem der Gebrauch einer Sache gegen Entgelt überlassen wird; Hyperonym für Mietvertrag und Pachtvertrag im österreichischen Recht, wird im deutschen Recht nicht verwendet.

Für eine Übersetzung ist somit wichtig zu wissen, an wen sie geht (österreichische vs. deutsche Adressaten), um den richtigen Terminus zu verwenden bzw. den mit dem Terminus benannten Begriff und seine Zuordnung zu dem jeweiligen Rechtsbereich zu verstehen. Wörterbücher oder Nachschlagewerke anderer Art bieten hier nur begrenzt Hilfe. Oft hilft nur eine mündliche Auskunft.

Im Unterricht muss auf diese Besonderheiten hingewiesen werden, allerdings kann dies aufgrund der beschränkten Zeit nur in allgemeiner Form oder anhand eines aktuell zu bearbeitenden Textes geschehen.

5 Juristische Sozialisation, Juristensprache

Ein Thema, das meist zu wenig Beachtung findet, mit dem aber viele zu kämpfen haben: Es geht um die juristische Sozialisation und die juristische Sprache. Damit gemeint ist nicht Rechtssprache als Teil der Rechtsordnung, wie vorhin beschrieben, sondern eine spezifische Ausdrucksweise, man könnte es auch Stil nennen.

Die spezifische Ausdrucksweise geht Hand in Hand mit der juristischen Sozialisation, die im Idealfall während des Studiums beginnt und in der angehende Juristinnen und Juristen in einem bestimmten Sprachgebrauch unterwiesen werden. Viele Nicht-Juristen fragen sich, warum immer noch komplizierte, nicht mehr zeitgerechte Formulierungen verwendet werden, wo doch eine genau so präzise moderne Sprache zur Verfügung steht. Auch Juristen selbst scheinen ein Problem damit zu haben. So schrieb der namhafte österreichische Jurist Schönherr dazu:

Was Studenten im Handumdrehen lernen, sind papierdeutsche Wendungen. Anscheinend meinen sie, dass Jurist nur der sei, der sich möglichst gespreizt ausdrückt. [...] Nur ein kleiner Teil der Studenten ist in der Lage, einen Sachverhalt übersichtlich, klar gegliedert und auf das Wesentliche beschränkt darzustellen. Der Verdacht drängt sich auf, dass es sich um eine gewollte oder zumindest nicht verhinderte soziale Abgrenzung des juristischen Berufsstandes von der restlichen Bevölkerung handelt. Es bedeutet, dass Juristen sich eine eigene kleine Gesellschaft innerhalb der Gesellschaft geschaffen haben, die sich durch die Beherrschung einer komplizierten, teilweise ana-

chronistisch anmutenden Fachsprache auszeichnet und die Nichtmitglieder ihres Berufsstandes ausschließt. Das Übernehmen dieser anachronistischen Fachsprache setzt sich über Generationen fort, somit muss sich eine altmodische Sprache herausbilden, die bei den Sprechern der Allgemeinsprache auf Unverständnis, sogar Misstrauen stößt. (Schönherr 1985, 38)

Gruppenbildendes Exklusivverhalten, das sich in der Sprache widerspiegelt, lässt sich natürlich auch bei anderen Berufsständen beobachten, beispielsweise bei Medizinern. Allerdings geht es beim Recht darum, eine Verbindung zum Bürger herzustellen und keinesfalls den Bürger vom Recht zu entfernen.

Es geht hier um Rechtstexte jeglicher Art, nicht nur um Gesetze, die von Menschen ohne Rechtskenntnisse verstanden werden sollten. Der Rechtsstaat geht davon aus, dass der Normadressat verstehen können muss, was für ihn rechtsverbindlich ist. Wenn daher Recht im Wege der Kommunikation nicht weitergegeben werden kann, kann es auch nicht befolgt werden.

Hans Magnus Enzensberger, ein deutscher Schriftsteller, geht noch einen Schritt weiter. In sarkastischer Weise rühmt er die Vorzüge der Unverständlichkeit; sie ist beabsichtigt:

Die juristische Sprache ist ihrem Wesen nach Herrschaftssprache. Daran wird sich auch in Zukunft nichts ändern. Ministerialbürokratien, Parlamentsausschüsse, Richter, Staatsanwaltschaften und Rechtsanwälte teilen ein Interesse daran, dass die Sphäre des Rechts ein Geheimnis bleibt [...] Und wo kämen wir hin, wenn jedermann verstünde, worum es geht? (Enzensberger 2004, 83)

Im Laufe der Jahre habe ich mit meinen Studierenden immer wieder Rechtstexte untersucht, wie sie in der Rechtskommunikation täglich vorkommen. Meist waren es Vertragstexte, wie sie von Anwälten verfasst werden. Wir haben bei unseren Analysen festgestellt, dass es nicht nur die Juristensprache war, die uns Probleme bereitete, vielfach waren es ganz einfach defekte Texte: grammatikalische Verstöße, Inkohärenzen, orthografische Fehler, Interpunktionsfehler.

Hier zeigt sich auch oft noch eine andere abträgliche Praxis. Verträge werden selten vom ersten bis zum letzten Satz neu verfasst, oft wird auf Muster, österreichisch „Schimmel“, zurückgegriffen. Auf Grundlage dieser Schimmel werden

dann einzelne Passagen verändert und angepasst, Daten eingesetzt. Die Grobstruktur des Vertrages und auch seine sprachlichen Besonderheiten bleiben aber weitgehend unverändert. Auf diese Weise wird ein häufig suboptimaler Text vervielfacht, eine kritische sprachliche Herangehensweise unterbleibt.

Ich hatte ein paar Mal Gelegenheit, mich mit Verfassern solcher Texte zu unterhalten und sie auf die mangelnde sprachliche Qualität anzusprechen. Die Reaktionen reichten von Unverständnis bis hin zur Aussage, dass solche Texte eben oft unter Zeitdruck entstehen und der rechtlich-sachliche Aspekt wichtiger ist als die sprachliche Korrektheit.

Zurück zum Übersetzen und zur Didaktik. Was tun? Den Studierenden den juristischen Stil aufzwingen, sie dazu bringen, sich in gleicher Weise auszudrücken? Um den Preis, dass der Jurist in der Übersetzung den Juristen wiedererkennt? Ich denke, hier gilt es klar abzuwägen.

6 Übersetzungsstrategien

In translationstheoretischen Abhandlungen wird oft zwischen dokumentarischer und instrumenteller Übersetzung differenziert (vgl. Nord 2001, 235 ff).

Unter *dokumentarisch* versteht man, dass der Zieltext hier nur mit dem jeweiligen Ausgangstext funktioniert, er ist als Übersetzung „markiert“. Diese Strategie findet häufig bei Urkundenübersetzungen Anwendung, bei denen die Parallelität und der Grundsatz der Untrennbarkeit vom Original – das Einheitsprinzip – im Vordergrund stehen.

Instrumentell heißt, dass das Translat in einer neuen, zielkulturellen Kommunikationshandlung als Instrument zur Erreichung eines bestimmten Ziels dient, ohne dass der Zielempfänger sich dessen bewusst sein muss, dass er hier einen „neuen“ Text vor sich hat.

Ein übersetzter juristischer Text, beispielsweise ein Vertrag, wird inhaltlich alle Elemente des Ausgangstextes *dokumentarisch* abbilden, auch wenn sie lediglich im ausgangskulturellen Kontext juristisch verbindlich sind. Die sprachlichen Formulierungen werden in der Regel jedoch *instrumentell* an die Normen der Zielsprache angepasst.

7 Hilfsmittel

Hilfsmittel stellen natürlich ein wichtiges Instrument bei der Erstellung einer Rechtsübersetzung dar. Ich möchte hier einige erwähnen, die im Unterricht Verwendung fanden.

7.1 Wörterbücher (einsprachig, zweisprachig)

Bei zweisprachigen Wörterbüchern ist die Auswahl im Sprachenpaar Spanisch-Deutsch nicht besonders groß. Das Standardwerk ist hier immer noch Becher (Wörterbuch Recht und Wirtschaft) in seiner mittlerweile 6. Auflage. Dieses Wörterbuch ist umfassend und bietet bei den einzelnen Entsprechungen in die eine wie in die andere Sprachrichtung Vermerke an, für welches Land und damit für welche Rechtsordnung der gesuchte Terminus gilt. So werden beispielsweise auch Austriazismen angeführt. Angaben dieser Art sind allerdings nicht flächendeckend und hin und wieder auch fehlerhaft.

Einsprachige Wörterbücher können hilfreich sein. Für das Spanische gibt es einige wenige, die allerdings nicht mehr dem aktuellen Stand entsprechen (so z. B. der *Diccionario Jurídico*, der bei Espasa Calpe erschienen ist), für das Deutsche ist die Auswahl kaum größer. Hier ist festzustellen, dass Nachschlagewerke wie das Rechtswörterbuch Creifelds (in der bereits 16. Auflage) oder der Brockhaus Recht zwar qualitativ ansprechend sind, die aufgeführten Beispiele sich jedoch ausschließlich auf deutsches Recht beziehen.

7.2 Paralleltexte

Nach wie vor äußerst hilfreich. Unter Paralleltexten sind hierbei verschiedensprachige Texte zu verstehen, die originär in ihrer jeweiligen Sprache erstellt wurden, ein ähnliches Thema oder Fachgebiet behandeln und sich in ihrer kommunikativen Funktion entsprechen. Paralleltexte können auch dabei helfen, Rechtsbegriffe zu verstehen und länderspezifische Textsortenkonventionen und Rechtstermini zu ergründen.

7.3 Online-Datenbanken

IATE (Inter-Active Terminology for Europe) ist eine EU-spezifische Terminologiedatenbank und umfasst Termini aus den verschiedensten Sachgebieten. In der Datenbank werden alle Informationen erfasst, die zuvor in den einzelnen Terminologiedatenbanken der EU-Institutionen enthalten waren.

Laut Anbieter enthält IATE derzeit über 8,4 Millionen Termini bereit, davon rund 540 000 Abkürzungen und 130 000 Satzfragmente; alle EU-Amtssprachen werden berücksichtigt. Die Datenbank wird täglich von EU-Terminologen und -Übersetzern mit Termini gefüttert, die auf Informationen von Übersetzern, leitenden Mitarbeitern der Institutionen, Rechts- und Sprachsachverständigen, Fachleuten und sonstigen zuverlässigen Quellen beruhen.

Ich habe bei eigenen Recherchen und auch im Unterricht mit den Studierenden immer wieder eine Suche nach Entsprechungen gestartet, aber nur selten brauchbare Ergebnisse gefunden. Die Idee ist in ihrem Ansatz gut, die Studierenden sollten auch auf diese Möglichkeit hingewiesen werden. Die Praktikabilität der Datenbank würde ich jedoch in Frage stellen.

8 Schlussbemerkung

Die Übersetzung von Rechtstexten ist eine schwierige Aufgabe, sie benötigt einiges an Erfahrung und – meist unterschätzt – ein entsprechendes Fachwissen. Der vorgegebene curriculare Rahmen dafür erscheint mir zu knapp bemessen, um Studierende in die einzelnen Bereiche dieses Fachs einzuführen. Erschwerend dabei sind die unterschiedlichen Rechtsordnungen und nicht zuletzt die Sprache im Sinne einer tradierten Rechtssprache, aber auch die juristische Sprache als solche, die den Ansprüchen einer modernen, adressatenbezogenen Sprache oft nicht gerecht wird.

Der Übersetzungsmarkt zeigt, dass Rechtsübersetzungen einen immer größeren Raum einnehmen. Umso mehr sollte den Studierenden die Scheu vor diesem Gebiet genommen werden, sie sollten motiviert werden, sich dieser Aufgabe zu stellen. Aus didaktischer Sicht bleibt das Ganze jedoch aus den eben geschilderten Gründen eine Gratwanderung.

Bibliografie

- Becher, Herbert J. (2013): *Wörterbuch Recht, Wirtschaft, Politik*. München: Beck.
- Brockhaus Recht* (2002). Mannheim/Leipzig: Brockhaus.
- Creifelds, Carl (1999): *Rechtswörterbuch*. München: Beck.
- Diccionario Jurídico* (1991). Madrid: Espasa Calpe.
- Garay, Catalina/Rothe, Martin (2003): *Rechtswörterbuch*. München/Unterschleißheim: Luchterhand.
- Mitteilungsblatt der Universität Innsbruck*, 75. und 89. Stück, 28.04.2009.
- Nord, Christiane (2001): „Loyalität statt Treue – Vorschläge zu einer funktionalen Übersetzungstypologie“. In: *TextconText* 15/2 (= NF 5/2), 227-244.
- Proia, Fabio (2012): „Wie kompatibel sind Rechtstexte mit Translation-Memory-Systemen?“. In: *Trans-kom* 5/1, 124-138.

Der vorliegende Band ist das Ergebnis der Tagung Bausteine translationsorientierter Sprachkompetenz und translatorischer Basiskompetenzen, die am 22. und 23. September 2017 am Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck stattfand. Im Rahmen der Tagung wurde ein breites Spektrum translationsdidaktischer Themen angesprochen, wie die Rolle der Mutter- bzw. Bildungssprache in der Übersetzerausbildung, die Fremdsprachenausbildung für Übersetzer sowie allgemeine und fachsprachliche translatorische Fragestellungen, darunter didaktische Instrumente in der Literatur- und Rechtsübersetzung.

