



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Translatorische Kompetenzen und Methoden im
Sprach- und Fremdsprachenunterricht“

Verfasserin

Johanna Grißmann

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Oktober 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 323 348 345

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Übersetzerausbildung Italienisch Französisch

Betreuer:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Gerhard Budin

Vorwort

Der Weg zur vorliegenden Arbeit war lange und mitunter steinig. Diese Arbeit versteht sich als Theorie der Praxis, weshalb zahlreiche Unterrichtserfahrungen und die Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterbildung eine unabdingbare Voraussetzung dafür waren, sie in der vorliegenden Form erstellen zu können. Zahlreiche Menschen haben mich bei ihrer Erstellung unterstützt und zu ihrem Gelingen beigetragen.

Mein besonderer Dank gilt meinem Betreuer, Herrn Univ.-Prof. Mag. Dr. Gerhard Budin, für seine stets verständnisvolle Haltung gegenüber den besonderen Bedürfnissen berufstätiger StudentInnen mit Betreuungspflichten sowie seine Kooperationsbereitschaft und Flexibilität, die er trotz seiner zahlreichen beruflichen Verpflichtungen für uns StudentInnen aufzubringen wusste. Bedanken möchte ich mich auch für die vielen wertvollen Erkenntnisse, die ich im Rahmen der Lehrveranstaltungen zur interkulturellen Fachkommunikation, dem terminologischen Arbeiten und zum Wissenmanagement gewinnen konnte, ohne die ein professionelles Gestalten von fachsprachlichen Trainings und ein profunder Einblick in den Aufbau von Wissensstrukturen nicht möglich gewesen wäre. Auch im Hinblick auf die didaktische Umsetzung moderner Lehrkonzepte und der aktuellen Zielsetzungen transnationaler Sprachpolitik konnte ich von Herrn Univ.-Prof. Budin sehr viel lernen.

Einen sehr großen Anteil am Gelingen dieser Arbeit hat auch Frau a.o.Univ.-Prof. Dr. Michèle Kaiser-Cooke, die mich im Rahmen des von ihr gestalteten Diplomanden- und Dissertantenseminars an den befruchtenden Diskussionen über grundlegende Fragen der Translationswissenschaft teilnehmen ließ und durch ihre Begeisterung für die wissenschaftliche Arbeit immer wieder für einen Motivationsschub sorgte. Ohne die subtilen kontinuierlichen Anregungen von Frau Prof. Kaiser-Cooke wäre die Bereitschaft und das Interesse daran, mich nach Jahren der praktischen Berufs- und Lehrtätigkeit und Entfernung von der wissenschaftsinternen Diskussion wiederum intensiv den theoretischen Grundsatzfragen und Methoden der Translationswissenschaft zuzuwenden, sehr viel verhaltener gewesen. Frau Prof. Kaiser-Cooke wird mir stets ein Vorbild bei meiner beruflichen Tätigkeit sein, verkörpert sie doch den Idealtypus einer Lehrenden im interkulturellen Umfeld: Plurilingualität und gelebte Plurikulturalität, hohe Fachkompetenz und ein beeindruckend breites Wissen gepaart mit sozialen Fähigkeiten sowie interaktionaler Kompetenz.

Es mir ein Anliegen, mich auch bei einigen Lehrpersonen meiner ehemaligen Stammuniversität Graz für die hervorragende Ausbildung, das exzellente Arbeitsklima und die vielen wertvollen Anregungen für meine spätere berufliche Tätigkeit zu bedanken. Besonders hervorheben möchte ich dabei Frau Dr. Prof. Lelleck-Zanetti, die mich lehrte, ein hohes Maß an Anforderung an die Arbeitshaltung und das fachliche Wissen mit Güte und Humor zu verbinden. Zu großem Dank bin ich weiters Frau a.o. Univ.-Prof. Mag. Dr. Michaela Wolf verbunden, die bereits vor vielen Jahren die Forderung nach einem interkulturell ausgerichteten Landes- und Kulturkundeunterrichts verwirklichte und damit bei ihren StudentInnen ein Bewusstsein für unterschiedliche Sichtweisen und Konzeptualisierungen geweckt sowie die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel erfolgreich ausgeprägt hat. Auch Frau Mag. Florika Griefner, die den Unterricht sowohl mit wissenschaftlichen Erkenntnissen als auch praktischen Erfahrungen bereicherte und mir im Rahmen ihres eigenen Übersetzungsbüros bereits während des Studiums die ersten professionellen Übersetzungen anvertraute, möchte ich meinen Dank aussprechen.

Bedanken möchte ich mich ganz herzlich bei meiner Schwester Heidi für ihre Bereitschaft, nach einem unerwarteten familiären Todesfall ihr prestigeträchtiges Medizinstudium zugunsten der hinterbliebenen Familienmitglieder aufzugeben und es gegen das weit weniger renommee-trächtige Studium der Pflegewissenschaft einzutauschen, sowie für ihre stete Disponibilität, meinen Sohn in den Ferienzeiten mitzubetreuen, sodass die Kombination zwischen mütterlichen Pflichten, Berufstätigkeit, Studium und Weiterbildungen überhaupt erst möglich wurde. Entschuldigen und bedanken möchte ich mich bei meinem Freund Dr. Herbert Jöbstl, der in den letzten Monaten in meinem persönlichen Handlungsgefüge eine Randposition einnehmen musste und vor allem auch bei meinem Sohn Benjamin, der mir vom Kleinkind- bis zum heutigen Jugendalter an als „Anschauungsobjekt“ für pädagogische und lerntheoretische Ansätze diente, begonnen bei den Stadien des mündlichen und schriftlichen Spracherwerbs über die Effekte einer frühen bilingualen Erziehung bis hin zu den Vorteilen des ganztägigen Unterrichts.

Diese Arbeit widme ich meinem Sohn, der im Dezember 1994 in mein Leben getreten ist und meiner Schwester Margreth, die diese Welt wenige Tage zuvor verlassen hat sowie meinem Vater, der seine Kinder nur ein Stück ihres Lebensweges begleiten konnte und sich für seine Töchter wahrscheinlich einen etwas traditionelleren Lebensverlauf vorgestellt hätte.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
Einleitung	1
1 Gesellschaftliche Veränderungsprozesse	5
1.1 SPRACHE – KULTUR – IDENTITÄT	7
1.1.1 Sprache und Postmoderne	7
1.1.2 Dynamisierung des Kulturbegriffs	8
1.1.3 Hybride Identitäten	10
1.2 HERAUSFORDERUNGEN AN TRANSLATORINNEN	11
1.2.1 Definition Translation	11
1.2.2 Community interpreting	14
1.2.3 Verhandlungsdolmetschen	15
1.2.4 Konferenzdolmetschen	16
1.2.5 Kreatives Textgestalten	16
1.2.6 Der Übersetzer als Terminologe	17
1.3 HERAUSFORDERUNGEN AN SPRACHLEHRERINNEN	17
1.3.1 Das Konzept interkulturelles Lernen	18
1.3.1.1 Exkurs: Dyslexie und Lernschwierigkeiten	21
2 Translatorisches Know-how im Unterricht	25
2.1 POTENTIELLE ARBEITSFELDER	25
2.2 DAS KOMPETENZPROFIL VON TRANSLATORINNEN	26
2.3 DER KOMPETENZBEGRIFF	27
2.3.1 Sprachkompetenz	34
2.3.2 Kommunikative und interaktionale Kompetenz	36
2.3.2.1 Die Interpretation nonverbaler und bildhafter Zeichen	38
2.3.3 Kulturelle, interkulturelle und soziale Kompetenz	42
2.3.3.1 Interkulturelle Kompetenz - ein begrifflicher Kompromiss?	44
2.3.4 Sachkompetenz	47
2.3.5 Textkompetenz	50
2.3.6 Recherchierkompetenz	52
2.3.7 Technische Kompetenz	54

2.3.8	Übersetzerische Kompetenz	55
2.3.9	Didaktische Kompetenz.....	58
2.4	TRANSLATORISCHE KOMPETENZEN IM UNTERRICHT.....	60
2.4.1	Die übersetzerische Kompetenz im Unterricht.....	63
2.4.1.1	Die Methode House	66
2.4.1.2	Die Übersetzungstypen nach Reiß im Sprachunterricht.....	68
3	Translatorische Methoden und Bedeutungs-konstruktion.....	71
3.1	BEDEUTUNGSERSCHLIEßUNG DURCH LAIEN	71
3.2	BEDEUTUNGSERSCHLIEßUNG DURCH EXPERTEN.....	75
3.3	METHODEN IN AUSBILDUNG UND PRAXIS	77
3.3.1	Interkultureller Landes- und Kulturkundeunterricht	78
3.3.2	Kontextbezogenes Lernen und Paralleltextarbeit.....	83
3.3.3	Interkulturelle Wortschatzarbeit – konzeptuelles Lernen.....	87
3.3.3.1	Assoziationen	89
3.3.3.2	Prototypen.....	92
3.3.3.3	Scenes	94
3.3.3.4	Schemata.....	96
3.4	WISSENSCHAFTLICHE METHODEN.....	96
3.4.1	Interkultureller Länder- und Kulturvergleich.....	98
3.4.2	Interkultureller Sprachvergleich.....	101
3.4.2.1	Historischer Abriss	102
3.4.2.2	Vergleichsmethodik.....	104
3.4.2.3	Vergleich auf der Lexikebene.....	106
3.4.2.4	Vergleich auf der Textebene.....	107
4	Schlussbetrachtung und Ausblick.....	117
	Literaturverzeichnis	125
	Anhang.....	135
	Abstract.....	135
	Lebenslauf	137

Einleitung

SprachtrainerInnen für interkulturelle Zielgruppen in den Sprachen D, E, F gesucht; Anforderungsprofil:

- Einschlägiges Sprachstudium (Diplomstudium oder Lehramt)
- Pädagogische Akademie
- Pädagogische Hochschule
- Studium der Sprachwissenschaft
- Studium der Literaturwissenschaft

So oder ähnlich lasen sich bis vor kurzem einschlägige Inserate zur Rekrutierung von freiberuflichen Sprachtrainern in der Erwachsenenbildung bzw. der außerschulischen Arbeit mit Kindern, wobei sich die Liste je nach gesuchter Sprache und erwünschtem Anforderungsprofil noch erweitern ließe. TranslatorInnen bzw. DolmetscherInnen/ÜbersetzerInnen¹ fehlten in dieser Aufzählung gänzlich und wurden bei Bewerbungen in der Regel auch nicht berücksichtigt. Sie wurden als potentielle Option ganz einfach nicht wahrgenommen, da Übersetzen und Dolmetschen mit einer simplen Transkodiertätigkeit und somit einer mechanischen Arbeit assoziiert wurde, die außer der Kenntnis zweier oder mehrerer Sprachen keine weiteren Kenntnisse und Fähigkeiten erfordert.

Mit der Einrichtung des neuen Bachelorstudiums „Transkulturelle Kommunikation“ ist es der Translationswissenschaft zumindest ansatzweise gelungen, der Öffentlichkeit - und damit potentiellen Arbeitgebern - zu vermitteln, dass Translation als Oberbegriff für Übersetzen und Dolmetschen sehr viel mehr als ein Transfer von sprachlichen Inhalten aus einer Ausgangs- in eine Zielsprache ist und die Fährmannmetapher zur Veranschaulichung dieser anspruchsvollen Tätigkeit obsolet geworden ist. TranslatorInnen sind vielmehr „Brückenbauer“ (Kadrič/Kaindl/Kaiser-Cooke 2007: 61), MediatorInnen und ExpertInnen für zielgerichtetes transkulturelles Handeln (vgl. Prunč 2007: 157) in all jenen

¹ Der Terminus Translation bzw. TranslatorIn ist außerhalb der Fachdisziplin noch weitgehend unbekannt, weshalb in Ausschreibungen im allgemeinen noch immer die Bezeichnung ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen verwendet wird.

Situationen, in welchen unterschiedliche Realitätsbezüge zusammengebracht werden müssen (vgl. Kaiser-Cooke 2007: 117).

Auch wenn erste Anzeichen für eine veränderte öffentliche Wahrnehmung erkennbar sind und TranslatorInnen nunmehr - wenn auch an nachgereihter Stelle - zumindest in den Ausschreibungen zur Anwerbung von SprachtrainerInnen berücksichtigt werden, bleibt noch sehr viel zu tun. Zielsetzung dieser Arbeit ist es, einen Beitrag dazu zu leisten, die vielfältigen Kenntnisse und Fähigkeiten transparent zu machen, die TranslatorInnen im Zuge ihrer Ausbildung erwerben und im Berufsleben weiter ausbilden. Der Schwerpunkt liegt dabei, dem Thema der Arbeit entsprechend, auf jenem Know-how, das TranslatorInnen in ihrer Tätigkeit als SprachtrainerInnen zur Gestaltung professioneller interkultureller Trainings benötigen und dank ihres transkulturellen Handlungswissens auch zielgerichtet einzusetzen vermögen. Im Rahmen dieser Arbeit soll ein kleiner Beitrag dazu geleistet werden, dass die Aussage von Kaiser-Cooke (2007:106), wonach es „(...) *hochgradig ironisch (ist), dass es gerade uns ExpertInnen für Translation nicht gelingt, unsere Kommunikation mit der Öffentlichkeit zur eigenen Zufriedenheit zu steuern*“ eines nicht allzu fernen Tages als widerlegt gelten kann.

Dieser Arbeit liegt die Forschungsfrage zugrunde, welche Kompetenzen SprachlehrerInnen in einem durch Globalisierung, Migration und technologischen Fortschritt stark veränderten Lernumfeld benötigen und welche Methoden sich in der transkulturellen Wissensvermittlung als zielführend erweisen. Es wird die Hypothese aufgestellt, dass TranslatorInnen wichtige Kompetenzen für die Unterrichtstätigkeit in plurikulturellen und inhomogenen Lernumgebungen mitbringen und Methoden der Translationswissenschaft in diesen Kontexten zur Wissensvermittlung gezielt eingesetzt werden können. Zur Untersuchung dieser Hypothese war es notwendig, die unterschiedlichen Kompetenzbegriffe zu hinterfragen und ihren Begriffsinhalt abzuklären sowie die Methoden der Translationswissenschaft im Hinblick auf ihre praktische Anwendbarkeit und ihre Effizienz im Sprach- und Fremdsprachenunterricht zu überprüfen.

Im Rahmen dieser Arbeit war es unverzichtbar, die Blickwinkel mehrerer Disziplinen zu vereinen und sich nicht nur mit der Translationswissenschaft, sondern auch mit der Sprach- und Fremdsprachendidaktik, der Sprach- und Zweitsprachenerwerbsforschung, der Interkulturellen Kommunikation, vielen Teilbereichen der Angewandten Sprachwissenschaft wie Fachsprachenforschung, Lexikographie, Terminologiewissenschaft oder Textlinguistik auseinander zu setzen und sich zudem soziologischen und gesellschaftspolitischen Fragestellungen zuzuwenden. Durch diese Amplifikation des Blickwinkels bei gleichzeitiger Reduktion auf die zentralen Schlüsselfragen, d.h. welche Kompetenzen in transkulturellen Kommunikations- und Wissenstransferprozessen erforderlich sind und welche Methoden sich am besten zu diesem Wissenstransfer eignen, sollen neue Erkenntnisse gewonnen werden, die sich in der praktischen Unterrichtstätigkeit umsetzen lassen und eine Beantwortung der Forschungsfrage ermöglichen.

Im Hauptteil der vorliegenden Arbeit werden drei große Themenblöcke behandelt, deren zentrale Inhalte nachstehend kurz beschrieben werden:

In Kapitel I wird der Einfluss von Globalisierung, Migration und technologischer Entwicklung auf Sprache, Spracherwerb, Kultur und Identität besprochen sowie die Dynamisierung dieser Begriffe unter dem Einfluss verschwimmender Grenzen und vermehrter Sprach- und Kulturkontakte. Auch die Veränderungen der Berufsbilder und die besonderen Herausforderungen, die sich daraus sowohl für TranslatorInnen als auch SprachlehrerInnen ergeben, werden in Kapitel I umrissen.

Kapitel II beschreibt ausführlich die einzelnen Kompetenzen von TranslatorInnen, die diese im Zuge der Ausbildung erwerben und im Laufe der beruflichen Tätigkeit weiter ausbilden. Dabei wird versucht, den einzelnen Kompetenzbegriffen auf den Grund zu gehen und auch nicht-westliche Perspektiven aufzuzeigen. Einen Schwerpunkt dabei bilden Kompetenzen, deren Bedeutung für das professionelle translatorische Handeln erst in der jüngeren Vergangenheit ins Blickfeld gerückt ist, wie z. B. die interkulturelle Kompetenz oder die technische Kompetenz. Im Anschluss an die einzelnen Kompetenzen wird ihre Wichtigkeit

für die Gestaltung eines professionellen, interkulturell ausgerichteten Unterrichts herausgestellt.

Kapitel III widmet sich ganz der Bedeutungserschließung von Wörtern, Sätzen, Texten und Fachtexten. Ausgehend von der Feststellung, dass Laien sehr wenig Bewusstsein für die Kulturspezifika von Wörtern, Texten und Diskurskonventionen haben, wird die Frage erhoben, ob der zielgerichtete Einsatz bewährter Unterrichtsmethoden, wie sie in der TranslatorInnenausbildung zum Einsatz kommen, nicht auch im Fremdsprachenunterricht zu mehr Sprachbewusstheit und Kultursensitivität führen könnte. Angesprochen wird hier vor allem der Erwerb transkulturellen Handlungswissens durch einen interkulturell ausgerichteten Landes- und Kulturkundeunterricht sowie das kontextbezogene und konzeptuelle Lernen durch Paralleltexte und Vergleiche und die Arbeit mit Assoziationen, Prototypen, scenes und frames, um auf diese Weise die unterschiedlichen Konzeptualisierungen zu erhellen, die sich hinter Wörtern und Texten verbergen. Im Rahmen des dritten Kapitels soll auch auf die wissenschaftlichen Vergleichsmethoden der Sprach- und Translationswissenschaft eingegangen werden und diese den Vergleichsmethoden der Kulturwissenschaften gegenübergestellt werden, um so die Gefahren einer unkritischen Übernahme von Ergebnissen aus verschiedenen Länder- und Kulturvergleichen aufzuzeigen.

Schlussbetrachtung und Ausblick

Zum Abschluss werden die wichtigsten Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst und aufgezeigt, welche Probleme zukünftig noch zu lösen sein werden, um Konflikte in der transkulturellen Kommunikation und im transkulturellen Wissenstransfer zu vermeiden. Hier wird insbesondere das Problem des Ethnozentrismus angesprochen.

1 Gesellschaftliche Veränderungsprozesse

Die Globalisierung der Wirtschaft, das vereinte Europa mit dem Recht auf Niederlassungsfreiheit und Freizügigkeit der Arbeitnehmer, Migrationsbewegungen aufgrund von Kriegen, politischen Wirren oder aus ökonomischen Motiven haben vor allem in den letzten beiden Jahrzehnten zu starken Veränderungsprozessen der Gesellschaft geführt, sowohl auf europäischer als auch auf globaler Ebene.

Menschen überschreiten immer häufiger Grenzen, verweilen eine Zeit in einem Land und überschreiten wiederum neue Grenzen, freiwillig oder unfreiwillig, im Zuge von Auslandsentsendungen, Betriebsumsiedelungen oder zur Verbesserung ihrer Karriere- oder Lebenschancen. Für dieses Phänomen haben die Kulturwissenschaften den Begriff „Übersetzungskulturen“, „Transnationalismus“ bzw. „Transmigration“ geschaffen (vgl. Friese 2007:196f.) und Salman Rushdie prägte in diesem Zusammenhang die anschauliche Metapher vom „übersetzten Menschen“². Innerhalb der einzelnen Regionen und Länder sowie über Länder- und Kontinentgrenzen hinweg kommt es zu vielfältigen Sprach- und Kulturkontakten, die nicht nur die Gesellschaft, sondern auch das Individuum vor immer neue Herausforderungen stellen und einerseits zur Entstehung hybrider Sprachen, Kulturen und Identitäten³ führen, andererseits aber auch die Rückbesinnung auf die eigenen Werte und Traditionen sowie die Betonung des Lokalen begünstigen. Dieser simultan stattfindende und sich gegenseitig bedingende Prozess der Grenzüberschreitung und Betonung der eigenen Identität findet im prägnanten Ausdruck „Glokalisierung“ seinen Niederschlag (vgl. Budin 2005:1). Ländergrenzen verschwinden, neue Grenzen, auch mentaler Natur, werden errichtet. Es entstehen „(g)lokale communities“ (Friese 2007:197).

Aber nicht nur Wanderbewegungen und physische Begegnungen mit Menschen anderer Länder, Sprachen und Kulturen wirken sich auf das Gesellschaftsgefüge

² Salman Rushdie. 1991. *Imaginary Homelands. Essays and Criticism* 1981–1991. London.

³ Der Begriff „Hybridität“ wurde von Homi Bhabha 1994 geprägt. Er stellt das Konzept der Hybridität, d.h. der Vermischung von Kulturen, dem Multikulturalismus, d.h. einem überschneidungsfreien Nebeneinander, gegenüber (vgl. Friese 2007:208).

aus, sondern auch die rasante Entwicklung der modernen Informations-, Sprach- und Kommunikationstechnologien. Internet und e-mail erlauben einen Informationsaustausch beinahe in Echtzeit, der Zugriff auf authentische Dokumente und Materialien oder „Wissensorganisationssysteme“ (Budin 2004:3) wird zunehmend einfacher. Menschen vernetzen sich rund um den Globus und tauschen ihre Erfahrungen und ihr Know-how aus. Dabei kommt es zu einem intensiven transkulturellen Wissenstransfer, zu einem grenz- und kulturüberschreitenden „knowledge sharing“ (ebd.). Die neuen Kommunikations-, Sprach- und Informationstechnologien eröffnen vielfältige neue Möglichkeiten, haben aber auch zu einer nachhaltigen Veränderung von Berufsbildern geführt. So hat sich nicht nur die Arbeit von TranslatorInnen unter dem Einfluss der technologischen Entwicklung stark gewandelt, sondern auch das Lehren und Lernen fremder Sprachen.

Die zunehmende globale Vernetzung zeigt aber auch Auswirkungen auf die Entwicklung der Wissenschaften. Einerseits hat sie eine zunehmende interdisziplinäre und interkulturelle Ausrichtung vieler Forschungszweige bewirkt, andererseits aber auch eine Anpassung der Methoden an die veränderten Verhältnisse notwendig gemacht, so dass qualitative Verfahren, welche auch die individuellen Entwicklungen und subjektiven Erfahrungen von Menschen berücksichtigen, immer mehr in den Vordergrund treten. Traditionelle Konzepte und Kategorien erweisen sich als zu starr in einer hochdynamischen Welt, „*in der poröse Grenzen, transitorische Orte, flüchtige menschliche Begegnungen und ,transnational connections’ (...)*“ (Frieze 2007:208) das Leben der Menschen bestimmen. In den Wissenschaften drückt sich die zunehmende Internationalisierung auch in der Zurückdrängung des Deutschen und im wachsenden Einfluss des Englischen als „lingua franca“ aus (vgl. Oksaar 2003:172f.).

Ein Blick auf die Geschichte zeigt uns, dass Grenzüberschreitungen seit Menschengedenken passieren und dass Globalisierung⁴ bzw. Glokalisierung

⁴ Man denke beispielsweise an den Kolonialismus oder expansionistische Bestrebungen wie die Kreuzzüge oder die römischen Eroberungszüge, die mit hoher Wahrscheinlichkeit nur deshalb nicht weltumspannend waren, weil die Welt, wie wir sie heute kennen, noch nicht entdeckt war.

keineswegs Erscheinungen der Postmoderne sind. Doch niemals zuvor erfolgten sie mit einer derartigen Häufigkeit und Rasanzenz, die nur in Verbindung mit der Entwicklung der modernen Transport- und Kommunikationsmittel sowie der Kommunikationstechnologien möglich war. Ehemals statische Begriffe wie Nation, Sprache, Kultur, Identität verlangen nach einer Neudefinition und einer dynamischen Interpretation. Zahlreiche Berufsfelder müssen neu definiert werden, da im Zuge der Globalisierung der Wirtschaft nicht nur neue Beschäftigungsformen entstanden sind, die ein hohes Maß an räumlicher und zeitlicher Flexibilität erfordern, sondern traditionelle Berufe gänzlich verschwunden, neue entstanden und viele sich elementar verändert haben. Zu letzteren zählt auch der Beruf der TranslatorIn sowie jener der Sprach- und FremdsprachenlehrerIn und der PädagogIn im allgemeinen, denn im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse war eine Neuausrichtung der Didaktik⁵ unvermeidbar.

Nachstehend wird zuerst der Einfluss der oben skizzierten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungsprozesse auf die Begriffe „Sprache“, „Kultur“ und „Identität“ thematisiert und in der Folge werden ihre Auswirkungen auf die Translation sowie die Sprachlehrertätigkeit umrissen.

1.1 Sprache – Kultur – Identität

1.1.1 Sprache und Postmoderne

Lange Zeit wurden Sprache, Kultur und Identität als getrennte Begriffe betrachtet. Postmoderne und poststrukturalistische Ansätze sehen jedoch Sprache, Kultur und Identität als untrennbar miteinander verwoben an, wobei die Identität als übergeordnete Größe anzusehen ist (vgl. Jessner 2007:25). Sowohl in bezug auf Sprache als auch auf Kultur und Identität lässt sich die Tendenz erkennen, dass essentialistische Modelle immer häufiger zugunsten dynamischer Interpretationen aufgegeben werden, was nicht zuletzt auf die zunehmend stärkere Vernetzung

⁵Vgl. Steindl et al.: Interkulturelles Lernen – ein Beitrag zur Integration? Broschüre zum Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs. Zentrum *polis*, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, S. 8f.

früher stark abgegrenzter Forschungsbereiche zurückzuführen ist. Die Verwobenheit zwischen Sprache, Subjekt und Welt (vgl. Hu 2007:16) kommt in der Metapher „*mehrfach codierte komplexe Identitäten*“ (Bronfen/Marius 1997:7 zit. nach Hu 2007:5) anschaulich zum Ausdruck.

Im Zeitalter der globalen Vernetzung und der gehäuften Kulturkontakte kommt dem Fremdsprachenerwerb eine wichtige Funktion im Hinblick auf das Fremdverstehen zu. Durch das Lernen der Sprache anderer Länder und Kulturen werden neue, das eigene Weltbild erweiternde Sichtweisen erworben und eigene Denkweisen in Frage gestellt. Sprachenlernen wird somit letztlich zu einer Möglichkeit der Umstrukturierung der eigenen Identität.

Durch das Überschreiten von Grenzen entstehen zahlreiche Sprachmischungen, Hybrid-, Pidgin- und Kreolsprachen. Sprachmischungen werden immer häufiger nicht mehr als defizitäre Sprachen, sondern als Ausdruck einer funktionsorientierten Verwendungsweise interpretiert. Je nach Rolle, Kontext, Situation oder Kommunikationspartner werden die unterschiedlichen Sprachen gezielt eingesetzt oder auch gemischt. Diese Tendenz zu gehäuften Sprachmischungen beschreibt Gogolin (2007:61) als „*sprachliches Grenzgängertum*“. Sprachmischungen bleiben auch nicht auf bilinguale Familien oder Familien mit Migrationshintergrund beschränkt, sondern es findet ein intensives „*language crossing*“ unter Kindern und Jugendlichen verschiedenster sprachlicher Herkunft statt (vgl. Dirim 2007:74).

1.1.2 Dynamisierung des Kulturbegriffs

Bis vor kurzer Zeit herrschte – und herrscht teilweise noch immer – die Idee von Kulturen als abgeschlossene Entitäten vor, die ihre Identität aus der gemeinsamen Sprache, gemeinsamen Werten, Traditionen und Einstellungen beziehen. Diese Auffassung von Kultur ist in Europa eng an die Nationalstaatenbildung des 19. Jahrhunderts gebunden sowie an die damals vorherrschende Leitidee „Ein Volk, ein Staat, eine Nation“. Viele traditionelle Kulturdefinitionen⁶, die immer wieder

⁶ Siehe dazu die Definition von Göring, die auch in der Translationswissenschaft gerne zitiert wird (vgl. Snell-Hornby 2007:87).

unreflektiert bemüht werden, beruhen auf dieser Idee der Abgeschlossenheit und der starren Grenzen, die ihren Niederschlag auch in Metaphern und sprachlichen Bildern finden, wie „Kultur-als-Container“ (vgl. Moosmüller 2007:482) oder dem Bild einer Zwiebel nach dem anthropologischen Kulturmodell (Zwiebelmodell) von Hofstede (vgl. Lüsebrink 2005:11). Im Zeitalter von Globalisierung und Migration rücken jedoch „blurred borders, intersections, contact zones“ und „travelling cultures“ (Clifford 1997:17-46; zit. nach Frieze 2007:197) ins Zentrum der Betrachtung und finden ihren Niederschlag in neuen Kulturdefinitionen⁷.

Ein moderner Kulturbegriff, der sich gegen die Idee homogener Entitäten richtet, wurde von Geertz geprägt, der Kulturen *„nicht als ein kognitiv-abstrakt geordnetes System verborgener Strukturen“* (Frieze 2007:92) sieht, sondern als *„ein vielfältiges symbolisches Bedeutungssystem, auf das Menschen in ihrem Handeln zurückgreifen“* (ebd.). Der Mensch ist somit *„in Bedeutungsgeflechte einbezogen (...)“*, *„die er selbst gespannt hat.“* (ebd.) Der Kulturbegriff von Geertz, *„der die Wende zu einer sprach- und bedeutungstheoretisch orientierten Hermenutik“* (ebd.) einleitete, hat auch in der Translationswissenschaft großen Einfluss genommen. Nach Geertz (1975:89) ist Kultur

„(...) a historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in a symbolic form by means of which men communicate, perpetuate and develop their knowledge about attitudes towards life“.

Im Zuge der postkolonialen und poststrukturalistischen Ansätze wurde der Kulturbegriff zusätzlich um „die Dimension der Macht“ erweitert, die sich im Diskurs widerspiegelt, wodurch Asymmetrien in den Vordergrund treten (Prunč 2006:347). Texte schaffen nach diesem Kulturverständnis kulturspezifische Realitäten und haben *„Einfluss auf die Machtverhältnisse in einer Kultur“* (Resch 2004:39), weshalb jede Kommunikation auch immer eine ethische und politische Dimension hat (ebd.). TranslatorInnen haben die Möglichkeit, durch die bewusste Entscheidung für oder gegen einen bestimmten Diskurs bestehende Verhältnisse zu perpetuieren oder zu verändern (ebd.: 101). Sie sind *„Akteure im*

⁷ Reckwitz (2007:201-211) erläutert ausführlich die verschiedenen Ansätze der Kulturosoziologie, Frieze (2007:188-201) erörtert die unterschiedlichen ethnologischen und anthropologischen Interpretationen von Kultur.

„Kampf der Diskurse‘ und agieren damit im Mächtenspiel inter- und intrakultureller Interessen mit – ob es ihnen gefällt oder nicht.“ (ebd.: 172) Auch SprachlehrerInnen, die wie unter Punkt 1.2.1. aufgezeigt wird, häufig als TranslatorInnen agieren, haben gemäß dieses Kulturverständnisses Einfluss auf die gesellschaftliche Praxis.

1.1.3 Hybride Identitäten

Nicht nur der Sprach- und Kulturbegriff haben eine Dynamisierung erfahren, auch „Identität“ wird nicht länger als ein stabiles, einheitliches Konzept verstanden, wie bis zum Beginn der 80er Jahre üblich. *„[...]in kulturwissenschaftlich-migrationstheoretischen Kontexten hat sich eine Theorie entwickelt, die essentialistische Identitätskonzepte konsequent dekonstruiert und dynamisiert“* (Hu 2007:5). Ein Mensch kann plurielle Identitäten ausbilden, die im ständigen Wandel begriffen sind. Identitäten befinden sich in einem Prozess des ständigen Wandels, eine saubere Überlappung zwischen dem Selbst, der Sprache und dem kulturellem Ort ist nicht mehr zwingend gegeben, es kommt zu einer *„Entkoppelung vom geographischen und sozialen Raum“* (Gogolin 2007:65).

Bei dieser dynamischen Auffassung von Identität wird auch die Unterscheidung zwischen dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ aufgehoben, zwischen „self“ and „other“, an die Stelle autonomer Individuen, die in stabile Nationalkulturen eingebettet sind, treten sich wandelnde Identitäten in kulturübergreifenden Netzwerken. Diese dynamische Auffassung von Kultur spiegelt sich im *„Bild der verschachtelten Identitäten“* wider (Lüdi 2007:53). *„Sprachlichkeit, Kulturalität, Emotionalität, Körperlichkeit und Identität“* (Hu 2007:19) werden als eng verwoben angesehen, die traditionelle Trennung zwischen Mensch, Sprache und Welt aufgehoben, wie sie den kognitivistisch-mentalistischen Konzepten Chomskys und Saussures zugrunde liegt (vgl. Hu 2007:14).

Lerner werden auch nicht mehr länger als „defective communicators“ (Hu 2007:15) angesehen und der Sprachlernprozess nicht mehr länger als lineare Abfolge, weshalb Modelle mit einem dynamischen Wachstumsverlauf, die auch soziale und psychologische Faktoren des Spracherwerbs berücksichtigen, die

älteren ersetzen. In den dynamischen Modellen wird Sprache auch als eine Möglichkeit gesehen, seine Identität umzustrukturieren oder zu reparieren. Sprachmischungen und Codeumschaltungen gelten nicht mehr länger als ein Zeichen einer wenig stabilen Persönlichkeit, sondern werden diskursfunktional eingesetzt und können auch als Zeichen einer gelungenen pluriellen Identität angesehen werden.

„Es handelt sich um einen diskursfunktionalen Wechsel von einer Sprache in die andere, wobei die Sprecher mit den verschiedenen Sprachen ‚arbeiten‘(...), d.h., sie im Sinne ihrer konversationellen Ziele kontrastieren.“ (Dirim 2007:77).

1.2 Herausforderungen an TranslatorInnen

1.2.1 Definition Translation

Die oben geschilderten tiefgreifenden sozio-ökonomischen Veränderungsprozesse und technologischen Fortschritte haben die Arbeit von TranslatorInnen innerhalb zweier Jahrzehnte tiefgreifend verändert und eine Diskussion über das Wesen von Translation und allfällige notwendige Abgrenzungen gegenüber verwandten Berufen entfacht. Während in der Vergangenheit davon ausgegangen wurde, dass Translation für das Übersetzen oder Dolmetschen eines Textes steht, wobei ein Text mehr oder minder zur Gänze übersetzt wird und die vom Ausgangstextautor intendierte Funktion gewahrt bleibt, plädieren zahlreiche Translationswissenschaftler wie Prunč (2006:27) heute dafür, „den Begriff der Translation auf alle Phänomene des sprachlichen Transfers über Kulturgrenzen hinweg aus[zu]weiten“ und neben dem klassischen Übersetzen auch das

„Bearbeiten, Nachtexten und Neutexten anderssprachiger Vorlagen, Lokalisierung und interkulturelles *technical writing* sowie Translationsberatung und Translationsmarketing [als] ein Kontinuum möglicher sprachlicher Vermittlungshandlungen über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg“ der Translation zuzuordnen“ (ebd.: 26).

Durch „eine möglichst breite Definition des Translationsbegriffs“ (ebd.: 27) kann gemäß Prunč auch die Gefahr einer ethnozentrischen Sicht auf Translation verhindert werden, die im Zeitalter der zunehmenden globalen Vernetzung als nicht mehr zeitgemäß betrachtet werden muss. Kaiser-Cooke (2007:6) tritt für eine noch weitere Definition des Translationsbegriffs ein und versteht unter Translation „jede Tätigkeit, die der Verständigung über kulturelle oder

sprachliche Kommunikationsgrenzen hinweg dient“ und plädiert dafür *„endgültig die unnötige Unterscheidung zwischen interlingualer und intralingualer Übersetzung“* (ebd.: 7) aufzugeben, da *„Translation in fast jedem Kommunikationsprozess stattfindet“* (ebd.: 8) und *„notwendiger Bestandteil der erfolgreichen Kommunikation in sehr vielen Lebens- und Arbeitssituationen“* (ebd.: 7) ist und deshalb nicht auf die Verständigung zwischen Nationalsprachen beschränkt werden kann.

Mit ihrer Definition von Translation geht Kaiser-Cooke explizit über die Auffassung hinaus, dass Translation notwendigerweise einen Kommunikationsakt zwischen zwei verschiedenen Sprachen und Kulturen voraussetzt und schließt damit an Roman Jakobson an, der bereits im Jahre 1959 drei verschiedene Arten des Übersetzens definierte, die unter der Bezeichnung „semiotische Triade“ in die Translationsgeschichte eingegangen sind. Mit der Differenzierung zwischen „intralingual translation or rewording“, „interlingual translation or translation proper“ und „intersemiotic translation or transmutation“ (vgl. Jakobson 1959:233) war Jakobson seiner Zeit weit voraus, denn mit der „intralingualen Übersetzung“ oder dem „rewording“ definierte er auch Textbearbeitungen oder Neutextungen innerhalb derselben Sprache als Übersetzungsakte und mit der intersemiotischen Übersetzung schloss er zudem die nichtsprachlichen Zeichen in die Übersetzungstätigkeit mit ein, wodurch nicht nur die Bearbeitung eines Textes für andere Medien, wie beispielsweise Film oder Fernsehen, als Übersetzung zu werten ist, sondern auch die Verbalisierung - und damit Verständlichmachung - kulturspezifischer non-, para- oder extraverbaler Kommunikationsakte. Jakobson betonte darüber hinaus, dass *„die interlinguale oder eigentliche Übersetzung nur ein Sonderfall der Kommunikation mit unterschiedlichen Zeichensystemen“* sei (Prunč 2007:34).

Ausgehend von der Definition Kaiser-Cookes und Jakobsons Beschreibung des „rewording“ und der „transmutation“ als translatorische Akte, lässt sich festhalten, dass SprachtrainerInnen in einer Vielzahl von Trainingssituationen gleichzeitig auch als TranslatorInnen agieren. Dies betrifft keineswegs nur all jene Bereiche, in welchen TrainerInnen und SchülerInnen bzw. KursteilnehmerInnen verschiedene Sprachen sprechen und aus unterschiedlichen Kulturen stammen,

womit SprachlehrerInnen die anspruchsvolle Aufgabe zukommt, zwischen den unterschiedlichen Sprachsystemen, Denk- und Verhaltensweisen sowie kulturspezifischen Interpretationsmustern zu vermitteln, sondern durchaus auch den Unterricht mit TeilnehmerInnen aus derselben Sprach- und Kulturgemeinschaft. In diesen Fällen ist immer dann von Translation zu sprechen, wenn ein ungenügender sprachlicher oder fachlicher Wissenstand zur Verständnishürde wird und erst eine intralinguale Übersetzung und ein bedürfnisorientiertes „rewording“ die Aufnahme der im Text vermittelten Informationen erlaubt.

Nach der Abklärung des Begriffs „Translation“ und der Herausstellung der Überschneidungen zwischen Sprachunterricht und Übersetzen sollen nachstehend die wesentlichen Veränderungen im Bereich des translatorischen Arbeitens nachgezeichnet werden.

- Steigerung des Bedarfs an professioneller transkultureller und computerbasierter Kommunikation
- Grundlegende Veränderung des Anforderungsprofils (technische Kompetenz, transkulturelle Textkompetenz)
- Verdrängung des klassischen Übersetzens und kontinuierliche Ausweitung des Berufsprofils (z. B. Lokalisierung, Informations- und Wissensmanagement, Content-Management, multimediales Technisches Schreiben) (vgl. Budin 2002b:3f.)
- Zunahme des Bedarfs an systematischer Terminologiarbeit und terminologischer Normung (Fluck 2003:77); Aufbau mehrsprachiger Terminologie- und Textdatenbanken
- zunehmende Verzweigung mit Fach- und Nachbardisziplinen (Fluck 2003:75)

- stärkere Konzentration auf die bislang vernachlässigte mündliche Kommunikation (ebd.) sowie die nonverbale Kommunikation und die Beziehungsebene⁸
- Anpassung der Übersetzungsmethodik an die Informationspräsentation und den Informationsbedarf im Hypertext (vgl. Kaiser-Cooke 2003:111-118; Resch 2006: 23f.)⁹
- neue Herausforderungen an Sprach- und Kulturkompetenz durch hybride Texte (vgl. Snell-Hornby 2007:90)
- neues Selbstverständnis von TranslatorInnen im Zuge des „ethical turn“ und verstärkte Thematisierung von asymmetrischen Machtbeziehungen (vgl. Resch 2006:167)

In den vielfältigen Bereichen des translatorischen Arbeitens wirken sich diese Veränderungen unterschiedlich stark aus und rücken verschiedene Aspekte mehr oder minder explizit in den Vordergrund.

1.2.2 Community interpreting

Im Bereich des „Community interpreting“, das Prunč (2007:321) als „*berufspraktischen Gegenpol*“ zum Konferenzdolmetschen bezeichnet und das bis in die 90er Jahre durch den Einsatz von Laiendolmetschern gekennzeichnet war, kommt der ethische Aspekt des translatorischen Handelns besonders stark zum Tragen. In diesem translatorischem Handlungsgefüge tritt der Dolmetscher sprach- und kulturmittelnd zwischen Institutionen und Menschen mit Migrationshintergrund auf, die z. B. im Zuge von Asylverfahren, Krankenhausaufenthalten oder Gerichtsanhörungen aufgrund von Verständigungsproblemen der Unterstützung eines Dolmetschers bedürfen.

⁸ Zur Bedeutung der Beziehungsebene siehe (Resch 2006).

⁹ Zur Übersetzung von Hypertexten siehe auch „Austria in Cyperspace“ (Kaiser-Cooke 2003:83-91).

Kennzeichnend für solche Arbeitssituationen ist das starke Machtgefälle zwischen den beteiligten Personen. Für den Dolmetscher, der im Regelfall von den Institutionen gestellt und auch bezahlt wird, können sich leicht Rollen- und Loyalitätskonflikte ergeben (vgl. Prunč 2007:314-327). Das Community Interpreting zeigt wahrscheinlich deutlicher als alle anderen Translationspraktiken auf, welche wichtige soziale Rolle TranslatorInnen einnehmen und dass ihre Unsichtbarkeit endgültig zum Mythos erklärt werden muss (ebd.).

Hier ergibt sich eine Parallele zur außerschulischen Sprachlehrertätigkeit. TrainerInnen, die für Bildungsinstitutionen arbeiten und vorwiegend Kurse im Rahmen von Integrations- oder arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen durchführen, geraten leicht in denselben Gewissenskonflikt. Die Ethikfrage, d.h. die Frage nach der Vereinbarkeit zwischen erwarteter Arbeitshaltung und -leistung seitens des Auftraggebers und der Definition der eigenen individuellen und sozialen Rolle, wird auch in solchen Arbeitskonstellationen virulent.

1.2.3 Verhandlungsdolmetschen

In Bezug auf das Verhandlungsdolmetschen zeigt sich immer deutlicher, dass es für die Translationswissenschaft ein Gebot der Stunde ist, nicht nur die mündliche, sondern auch die nonverbale Kommunikation in ihr Forschungsfeld aufzunehmen. Verhandlungen scheitern nicht nur wegen semantischer Missverständnisse, sondern auch aufgrund von Missinterpretationen nonverbaler Kommunikationssignale wie Sprechpausen, Raum-, Zeit oder Blickverhalten. Eine zentrale Aufgabe der Translationswissenschaft wird es deshalb in Zukunft sein, systematische Sprachvergleiche auf der nonverbalen Ebene vorzunehmen, um so fundierte Aussagen über Parallelen und Unterschiede im nonverbalen Verhalten verschiedener Kulturen herauszuarbeiten. Die pragmatische Lösung der Wirtschaft, ihre Mitarbeiter im Zuge von interkulturellen Trainings, die zum Teil auf vagen und ungesicherten Informationen aufbauen, mit potentiellen Gefahrenquellen in Form von Hotwords, Hotspots and Critical Incidents vertraut zu machen, birgt die Gefahr der Klischee- und Stereotypenbildung in sich (vgl. Heringer 2004).

1.2.4 Konferenzdolmetschen

Im Bereich des Konferenzdolmetschens im Rahmen supranationaler Organisationen, wie z.B. der Europäischen Union, gilt es, durch eine akulturelle Sprache die Gleichrangigkeit aller Sprachen und Kulturen zu garantieren. Eine besondere Schwierigkeit für DolmetscherInnen stellt dabei der hohe Abstraktionsgrad der Begriffe dar, der sich aus der Notwendigkeit ergibt, über nationale und sprachliche Grenzen hinweg die Ziele einer gemeinsamen Politik kommunizieren zu müssen (vgl. Resch 2004:68). Eine weitere Hürde für TranslatorInnen stellt die parallele Beherrschung zweier unterschiedlicher Diskurse dar, d.h. die Beherrschung des jeweiligen Fachdiskurses sowie der Diskurskonventionen der internationalen politischen Kommunikation (ebd.: 67).

1.2.5 Kreatives Textgestalten

TranslatorInnen gelten nicht länger als Zwischenglieder in einem zweisprachigen Kommunikationsprozess, dessen oberstes Ziel die Herstellung denotativer, konnotativer, textnormativer, pragmatischer oder formal-ästhetischer Äquivalenz ist (vgl. Koller 1992:216-265). Translation wird im Zuge der transkulturellen Textproduktion vielmehr als kreativer Schaffensprozess und als Textneuproduktion gesehen (vgl. Resch 2004:171), was zu einer Entthronung des Ausgangstextes geführt hat. TranslatorInnen adaptieren und bearbeiten Texte und treffen bewusste Entscheidungen aufgrund ihres ExpertInnenwissens sowohl in Bezug auf die Translatorposition als auch die im Text mittels Diskurs festgelegte Leseposition (Resch 2006:50ff.; 171).

Höchst interessant liest sich im Hinblick auf die Entwicklung der Translationswissenschaft in Richtung Textadaption und Textgestaltung eine Prognose von Hans-Jürgen Stellbrink aus dem Jahre 1986:

„Beim derzeitigen Verständnis des Translationsprozesses ist m.E. langfristig etwa bis zum Jahre 2010 davon auszugehen, daß der Beruf völlig vom Markt verschwindet.“ (...) „Beim derzeitigen Translationsverständnis, das besagt, daß ein vorhandener Ausgangstext möglichst getreu in einen Zieltext verwandelt werden soll, wird die Fremdsprachenkenntnis des Fachmanns unter Nutzung von Englisch als **lingua franca** den Übersetzer und Dolmetscher vom Markt verdrängen (...)“ (Stellbrink (1986:35).

Und weiter steht zu lesen:

„Wenn diese Entwicklung aufgehalten werden soll, ist ein radikaler Wandel im Verständnis der Aufgabenstellung des Übersetzers und Dolmetschers notwendig. Seine Aufgabe muß es sein, einen Text in einer Zielsprache unter Nutzung von Ausgangsinformationen – dem früheren Ausgangstext – zu produzieren. Ziel ist damit nicht mehr die getreue Übersetzung, sondern die Schaffung eines optimalen Produktes für den jeweiligen Arbeitgeber bzw. Auftraggeber. Wenn dieser Wandel erreicht werden kann, könnte sich die Zahl der Übersetzer- und Dolmetscherarbeitsplätze in der Industrie atemberaubend erhöhen.“ (ebd.:35f.)

1.2.6 Der Übersetzer als Terminologe

In einer wirtschaftlich und gesellschaftlich eng verflochtenen Welt wird die sorgfältige Erarbeitung der Fachtermini eines Wissensgebietes immer wichtiger. Internationale Verständigung verlangt eindeutige Begriffe und klare Zuordnungen zwischen Benennungen und Begriffen. Terminologen sammeln, systematisieren, bearbeiten und bereinigen Fachwortbestände und schaffen damit die Voraussetzung für einen transkulturellen Wissenstransfer. Neben der Bestimmung und Abgrenzung von Begriffen strukturieren sie durch die Einordnung der einzelnen Begriffe in Begriffssysteme das Wissen eines Fachgebietes. Durch diese Ordnung des Wissens wird eine Vereinheitlichung und Normung sowie ein Vergleich des Bedeutungsumfangs von Begriffen erst möglich (vgl. Fluck 2003:79), was wiederum eine grundlegende Voraussetzung für den Aufbau mehrsprachiger Terminologie- und Textdatenbanken darstellt (vgl. Budin 2002a:15). Auch moderne Sprach- und Lerntechnologien sind auf sorgfältig erarbeitete Terminologiebestände angewiesen, insbesondere Lernprogramme im Bereich der „Content-Based Instruction“ bzw. des „Content and Language Integrated Learning“ (vgl. Roche 2008:140f.; 257ff.).

1.3 Herausforderungen an SprachlehrerInnen

Die im Gange befindlichen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse stellen die Schule und den Bildungssektor insgesamt vor große Herausforderungen. Bis vor kurzem war die pädagogische Ausbildung ganz auf homogene Klassen mit Kindern deutscher Muttersprache zugeschnitten. „*Der monolinguale Habitus der Schule*“ (vgl. Hu 2007:17f.), die Idee eines einheitlichen Staates mit **einer** Nationalsprache und verbindenden gemeinsamen Werten und Traditionen ist nach wie vor allgegenwärtig - was sich nicht zuletzt an der Reformunwilligkeit sowohl der Lehrerschaft als auch der zuständigen politischen Entscheidungsträger zeigt -

obwohl insbesondere im städtischen Bereich im Unterricht SchülerInnen und KursteilnehmerInnen aus einer Vielzahl unterschiedlicher Sprach- und Kulturgemeinschaften zusammentreffen. Bislang bewährte Lehrmethoden und Lernmaterialien funktionieren nicht mehr oder nur mehr bedingt und müssen hinterfragt werden, denn Lehr- und Lernmethoden sind kulturspezifisch (vgl. Knapp-Potthoff 2001:79ff.). Zudem kann nicht mehr länger von gemeinsamen verbindenden Werten, Traditionen, Ritualen und Identifikationsfiguren ausgegangen werden, was sowohl bei der Gestaltung des Unterrichts als auch der Lehrmaterialien mitbedacht werden muss. Heterogene Gruppen fordern deshalb nicht nur fachliche Kompetenz von den Unterrichtenden ein, sondern vor allem auch ein hohes Maß an interkultureller und sozialer Kompetenz.

Als Antwort auf diese besonderen Herausforderungen im Unterricht hat die Sprachlehrdidaktik in Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes das Unterrichtsziel „interkulturelles Lernen“ definiert (vgl. Edmondson/House 2006:121).

1.3.1 Das Konzept interkulturelles Lernen

Das Unterrichtsziel „interkulturelles Lernen“ wird seit ca. 2 Jahrzehnten allgemein in der Fremdsprachendidaktik formuliert und ist im Zuge der Harmonisierung der Sprachenausbildung innerhalb der Europäischen Union auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen festgehalten worden (vgl. Apfelbaum 2007:134). In Österreich ist das Konzept „Interkulturelles Lernen“ seit Anfang der 1990er Jahre an den allgemeinbildenden Schulen als Unterrichtsprinzip verankert (vgl. Steindl 2008:5)¹⁰. Was unter dem Konzept im Detail zu verstehen ist und wie dieses Ziel im Unterricht erreicht werden soll, bleibt jedoch unklar. Einen Überblick über unterschiedliche Definitionsversuche des Konzepts „interkulturelles Lernen“ und die didaktischen Konsequenzen daraus geben Bausch/Christ/Krumm im Rahmen einer Zusammenfassung der Ergebnisse der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.¹¹ Als Resümee kann festgehalten werden, dass alle

¹⁰ Siehe auch: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml

¹¹ <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/bauscenh.htm>

Definitionsversuche den Erwerb von „cultural awareness“ und „metakognitivem Wissen“ betonen und die Fähigkeit herausstreichen, die Eigen- und Zielsprachenkultur zu vergleichen und in Relation zueinander zu setzen. Der Begriff wird jedoch insgesamt sehr kontrovers diskutiert und beschreibt höchst „unterschiedliche Konzepte, Sachverhalte, Produkte und Prozesse“, weshalb er in Gefahr gerät, wissenschaftstheoretisch nicht mehr verwendbar zu sein. Konkrete Vorschläge zur Umsetzung im Unterricht wurden anlässlich der Konferenz kaum gemacht.

Der Ergebnisbericht von Bausch/Christ/Krumm spiegelt die Situation in der alltäglichen Unterrichtspraxis treffend wider: Ein offizielles Bekenntnis zum interkulturellen Lehr- und Lernkonzept ohne klare Definition des Konzepts und ohne inhaltliche Auffüllung, wodurch die reale Umsetzung und konkrete Ausgestaltung vorwiegend vom guten Willen, dem Vermögen und den Fähigkeiten der einzelnen Lehrpersonen abhängig ist.

Aufgrund der Vagheit des Konzepts stößt das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ bei einigen Experten auf heftige Kritik. Besonders kritisch fällt das Urteil von Edmondson/House (2006:121;312f.) aus, die die Kollokation „Interkulturelles Lernen“ aufgrund der fehlenden begrifflichen Klarheit und der starken Betonung der affektiven Komponenten als unsinnig betrachten und für die Beibehaltung des Unterrichtsziels kommunikative Kompetenz plädieren, da *„die fremdsprachliche Kompetenz eine große und zu meist unterschätzte Rolle beim Erwerb interkultureller Kompetenz spielt“* (Reising-Schapler 2004:146 in Anlehnung an House). Für House ist der Erwerb interkultureller Kompetenz unabdingbar mit dem Erwerb kommunikativer Kompetenz verbunden (vgl. House 1998:77), weshalb sie mit dem „Cognitive Teaching“, „Process Teaching“, „Experiential Teaching“, „Critical Teaching“ und dem „Sensitivity Teaching“ ein eigenes Programm mit fünf Lehransätzen zur Vermittlung kommunikativ-interkultureller Kompetenz vorschlägt (vgl. Reising-Schapler 2004:146f.).

Auch Kühn (2006:11ff.) wendet sich gegen den „konjunkturellen Opportunismus“, alte Themen zu neuen umzubenennen und betont wie House, dass interkulturelle Missverständnisse häufig sprachlich bzw. semantisch

motiviert sind und hält in Bezug auf den schillernden Begriff „interkulturelle Sprachdidaktik“ in Anlehnung an Volker Hinnenkamp¹² fest:

„Enttäuscht ist man als Linguist mit einem sozialen Verständnis von Sprache, wenn es keine hard facts aus der Kommunikation selbst gibt, sondern Anekdoten, Stereotypen und Mythen als Belege dienen.“ (Kühn 2006:12)

Kühn, nach dessen Ansicht sich der Begriff „Interkulturelle Sprachdidaktik“ häufig mit jenem der „interkulturellen Kommunikaton“ deckt, hält weiter fest:

„Besonders problematisch ist dabei, dass viele Autorinnen und Autoren sich über die interkulturelle Kommunikation so äußern, als habe es nie eine linguistische Gesprächs- und Konversationsanalyse, nie eine Semantik, Pragmatik oder Textlinguistik oder eine Verstehenstheorie gegeben.“ (Kühn 2006:13)

Die VerfasserIn der vorliegenden Arbeit bekennt sich zum Lernziel „interkulturelles Lernen“, geht aber mit der Kritik von House und Kühn hinsichtlich der Inhaltslosigkeit des Begriffs konform und sieht wie House die interkulturelle Kompetenz untrennbar mit der sprachlichen und kommunikativen Kompetenz verbunden.

Nachstehend sollen einige der großen Herausforderungen, die sich im Zuge der Migrationsbewegungen und des technologischen Fortschritts der Schule stellen, herausgestrichen werden:

- Entwicklung effizienter Lehrmethoden und Lehrmaterialien für den Unterricht im plurilingualen und plurikulturellen Kontext
- Entwicklung eines Bewusstseins für unterschiedliche Lernstile und Lernpräferenzen im transkulturellen Kontext; Adaptierung und Erweiterung der bestehenden Lernertypologien
- Befähigung zum selbständigen Wissenserwerb (Lernerautonomie) im Hinblick auf die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens und die zunehmende Verlagerung des Lernens in den außerschulischen Bereich

¹² Hinnenkamp, Volker. 1994. *Interkulturelle Kommunikation*. Heidelberg.

- Vermittlung technischer Kompetenz und Befähigung zur Nutzung neuer Sprach- und Lerntechnologien sowie zum kritischen Umgang mit den Informations- und Kommunikationsmedien
- Kampf dem funktionalen Analphabetismus; Abgrenzung der erblichen Dyslexie von der Lese-Rechtschreibschwäche, die auf emotionale, entwicklungsbedingte oder affektive Probleme bzw. mangelnde Lernerfahrung oder fehlende Sprachkontakte zurückzuführen ist
- Stärkung der Vorläuferfertigkeiten des Lesens- und Schreibens im Kindergarten bzw. im Rahmen eines verpflichtenden Vorschuljahres
- Stärkung der Muttersprache durch den Ausbau von Deutsch als Zweitsprache
- Einbau der Erkenntnisse der Neurologie in die Pädagogik und Entwicklung in Richtung einer Neuropädagogik
- Ausbau des fachsprachlich orientierten Unterrichts¹³

1.3.1.1 Exkurs: Dyslexie und Lernschwierigkeiten

Eine große Herausforderung der Schule der Zukunft wird es sein, das Problem der steigenden Zahl an Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten sowie der Aufmerksamkeitsstörungen, hinter welchen sich häufig eine nicht entdeckte Lese-Rechtschreibschwäche verbirgt, in den Griff zu bekommen, um eine weitere Zunahme der schon erschreckend hohen Zahl an funktionalen Analphabeten¹⁴ zu vermeiden. Dazu braucht es gut ausgebildetes, nach Möglichkeit mehrsprachiges Fachpersonal, das die Kompetenz besitzt, eine erblich bedingte Sprachentwicklungsstörung, die drei bis fünf Prozent aller Kinder eines Jahrgangs betrifft und auch vor Kindern mit Migrationshintergrund nicht halt macht, von einer

¹³ In Bezug auf den Bedarf an fachsprachlichem Unterricht in den aufstrebenden Ländern Ostasiens siehe (Zhu, Iianhua/Zimmer, Thomas Hgg. 2003).

¹⁴ Unter funktionalen Analphabeten versteht man Menschen, die trotz ausreichender Beschulung des Lesens und Schreibens nicht mächtig oder nicht in einem Ausmaß mächtig sind, um damit den Anforderungen des Alltagslebens genügen zu können.

Sprachverzögerung aufgrund mangelnder Übung, Anregung oder Motivation unterscheiden zu können. Um dies bewerkstelligen zu können, bedarf es der tiefen Einsicht in unterschiedliche Sprach- und Schriftsysteme sowie deren Graphem-Phonem-Beziehungen, damit die dahinterliegenden Ursachen eruiert werden können.

Auch in Hinblick auf das verpflichtende Vorschuljahr werden ExpertInnen benötigt, die über Sprachkompetenzen in verschiedenen Sprachsystemen verfügen und den Zusammenhang zwischen Sprache und eventuell auftretenden Schwierigkeiten einzuschätzen vermögen. Dies ist insbesondere hinsichtlich der phonematisch-akustischen sowie melodischen Differenzierungsfähigkeit von Bedeutung, da sich Sprachen in ihren Buchstaben/Laut Beziehungen sowie Tonhöhen und Melodieverläufen wesentlich unterscheiden können (vgl. Breuer/Weuffen 1999:38), der Ausprägungsgrad an phonematischer Bewusstheit bei Vorschulkindern jedoch als bester Indikator für den Vorhersagewert eventuell später auftretender Lese- und Rechtschreibungsschwierigkeiten angesehen wird (vgl. Rosenkötter 1997: 112ff.). VorschulpädagogInnen müssen deshalb dazu in der Lage sein, eine grundlegende phonologische Differenzierungsschwäche von einer Lautunterscheidungsschwäche aufgrund von Sprachspezifika zu unterscheiden.

In Hinblick auf die Notwendigkeit mehrsprachiger ExpertInnen im Bildungsbereich mit sonderpädagogischen Kenntnissen stellt die Sprachwissenschaftlerin Monika Rothweiler der Universität Hamburg¹⁵ fest:

„Ob türkisch-, russisch- oder deutschsprachig, in jeder Generation leiden drei bis fünf Prozent aller Kinder an erblich bedingten Sprachentwicklungsstörungen. Störungen, die therapiert werden müssten. Um den Unterschied zwischen einer ‚normalen‘ Verzögerung des Spracherwerbs und einer wirklichen Spracherwerbsstörung zu erkennen, braucht es gut ausgebildete Erzieher und ErzieherInnen.“

Ein Studium der Translationswissenschaft bildet eine hervorragende Voraussetzung für den zusätzlichen Erwerb sprachdidaktischer Kenntnisse, dies gilt auch für den Bereich der Sonderpädagogik. Mit dem EÖDL, dem Ersten Österreichischen Dachverband Legasthenie sowie dem Österreichischen Bundesverband für Legasthenie, stehen allen Interessierten mit entsprechender

¹⁵ <http://www.abendblatt.de/daten/2007/07/20/773097.html?prx=1> [Stand: 15.09.09]

Vorbildung neben privaten Institutionen zwei renommierte Anbieter für den Erwerb profunder sonderpädagogischer Zusatzkenntnisse zur Verfügung.

Dieselben Anforderungen wie für den Vorschulbereich gelten auch für SprachlehrerInnen, die Deutsch als Zweitsprache unterrichten. Bedauerlicherweise wird im Rahmen der unterschiedlichen pädagogischen Ausbildungszweige weder das Problem der Lese- und Rechtschreibstörungen noch die Bedeutung der Muttersprache für die Ausbildung von Sprachkompetenz gebührend berücksichtigt. So hält Steiner (2005:211) fest:

„Im österreichischen Schulwesen trifft man immer wieder auf LehrerInnen und SchulleiterInnen, die archaische Einstellungen und Bedenken gegenüber dem Muttersprachlichen Unterricht haben, da sie annehmen, er würde die Kinder in ihrer Entwicklung stören und wäre nicht weiter wichtig.“ (...) „Zum einen spielt wahrscheinlich eine ungenügende Ausbildung eine Rolle, und zum anderen das unreflektierte Übernehmen von tradierten Überzeugungen, was sich z. B. darin zeigt, dass den KmnD in der Schule die Verwendung ihrer Muttersprache verboten wird.“

SprachlehrerInnen sollten weiters grundlegende Kenntnisse über den Spracherwerbsprozess in der Erst- sowie der Zweitsprache besitzen und sowohl in der Erst- als auch Zweitsprache Wissen über typische Lernverläufe und Erwerbssequenzen haben¹⁶. Dies wäre sowohl in Hinblick auf die Fremdsprachendyslexie, über die es kaum noch Forschungen und Erfahrungsberichte gibt und die von der Pädagogik gänzlich vernachlässigt wird, äußerst wichtig, als auch hinsichtlich der Ausbildung einer fachsprachlichen Kompetenz bei Jugendlichen und Erwachsenen mit nichtdeutscher Muttersprache¹⁷.

¹⁶ Zu den Erwerbsstufen für Deutsch als Muttersprache siehe Hofmann (1998:151ff.). Eine ausführliche Beschreibung typischer Erwerbssequenzen beim Zweitsprachenerwerb findet sich bei Roche (2001:69ff.).

¹⁷ Zu den Problemen beim Erwerb von Fachsprachenkenntnissen bei ungenügend ausgeprägter Sprachkompetenz in der Muttersprache siehe: Fischer, Gero. 1994. „*Interkulturelles Lernen im Team. Schulversuch zur Förderung und Entwicklung der Fachsprache bei Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache an einem ersten Jahrgang der Handelsakademie und einer ersten Klasse der Handelsschule des BFI Wien – Margarethenstraße.*“ Wien: BMUK.

2 Translatorisches Know-how im Unterricht

In diesem Kapitel sollen zu Beginn die potentiellen Arbeitsfelder präsentiert werden, in welchen TranslatorInnen in ihrer Eigenschaft als SprachtrainerInnen tätig werden können. Im Anschluss daran werden die Kompetenzen angeführt, die TranslatorInnen im Zuge ihrer Ausbildung erwerben und im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit weiter ausbilden. Diese Kompetenzen werden sodann mit den Anforderungen an eine moderne interkulturelle Didaktik verglichen und ihre Relevanz im Hinblick auf die Sprachlehrtätigkeit betrachtet.

2.1 Potentielle Arbeitsfelder

SprachlehrerInnen, die nicht im privaten oder öffentlichen Schulwesen oder sonstigen staatlichen oder halb-staatlichen Bildungseinrichtungen arbeiten, sind in der Regel mit einer Vielzahl unterschiedlicher Unterrichtssituationen konfrontiert. Um ein konstantes Auftragsvolumen zu sichern, müssen selbständige oder im Rahmen von freien Dienstverträgen tätige SprachtrainerInnen verschiedene Zielgruppen bedienen und im Idealfall auch unterschiedliche Fächer unterrichten können. SprachlehrerInnen im Schuldienst arbeiten hingegen mit relativ homogenen Gruppen, was Alter und Vorbildung der SchülerInnen anbelangt, ihre individuellen Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten sind aufgrund von Curricula, Lehrplänen und im Rahmen ministerieller Erlässe festgelegter Lehr- und Unterrichtswerke jedoch relativ beschränkt, sowohl hinsichtlich der Lehr- und Lernzielbestimmung als auch der Themenauswahl und Methodik.

SprachlehrerInnen, die in außerschulischen Unterrichtssituationen tätig sind, arbeiten im Gegensatz dazu mit höchst inhomogenen Gruppen, sowohl in Bezug auf das Alter als auch die Vorbildung ihrer SchülerInnen und KursteilnehmerInnen. Die Spannweite reicht vom Kindergartenkind bis zu SeniorInnen im Altersruhestand, der Unterrichtsbedarf von den Grundkenntnissen einer Sprache bis hin zu spezifischen Fachsprachentrainings. Findet der Unterricht nicht im Einzel-, sondern im Gruppentraining statt, kann eine starke innere Differenzierung notwendig werden, die eine optimale Vorbereitung und die Ausarbeitung individueller Lernprogramme erfordert. Ein durchgängiges Arbeiten

mit einem einheitlichen Lehrbuch oder einer einheitlichen Methode ist in diesen Fällen nur in den seltensten Fällen möglich. Grundsätzlich lassen sich folgende unterschiedliche Arbeitssituationen unterscheiden:

- Sprach-, Fachsprachen- und interkulturelle Trainings zur Vorbereitung auf Auslandsentsendungen, Studien- oder Forschungsaufenthalte
- begleitende Sprach-, Fachsprachen- und interkulturelle Trainings für „Expatriates“, die sich bereits im Zielland befinden
- allgemein- oder fachsprachliche Kurse im Rahmen von arbeitsmarkt- oder integrationspolitischen Maßnahmen
- Unterstützende Maßnahmen für SchülerInnen im Rahmen von Begleit- oder Intensivkursen im Gruppen- oder Einzelunterricht
- Unterstützende Maßnahmen für Erwachsene im Einzel- oder Gruppentraining zum Nachholen von Schulabschlüssen oder zur Vorbereitung auf Aufnahmeprüfungen an Universitäten oder Fachhochschulen
- Sprach- oder Konversationskurse für Freizeit und Urlaub

Anhand dieser Aufstellung - die durchaus noch weiter ausdifferenziert werden könnte, beispielsweise um die Bereiche „Alphabetisierungskurse“ oder „Sprachunterricht bei Dyslexie/Fremdsprachendyslexie“ -, wird ersichtlich, wie unterschiedlich sowohl die Voraussetzungen als auch die Bedürfnisse und Zielsetzungen der einzelnen KursteilnehmerInnen sind. Nichtsdestotrotz müssen vollberufliche SprachtrainerInnen, die nicht im Schuldienst tätig sind, diesen unterschiedlichen Trainingssituationen gewachsen sein. Dazu benötigen sie eine Vielzahl an Kompetenzen.

2.2 Das Kompetenzprofil von TranslatorInnen

TranslatorInnen verfügen dank einer interdisziplinären und breit gefächerten Ausbildung über ein ganzes Bündel an Kompetenzen, die sie nicht nur zur Ausübung ihres originär erlernten Berufes befähigen, sondern auch zur

professionellen Arbeit in einer breiten Palette von Berufen. Ein mögliches Betätigungsfeld stellt dabei die Arbeit als Sprach- bzw. FremdsprachentrainerIn dar. Nachstehend sollen die im Zuge der Ausbildung erworbenen und im Laufe der beruflichen Tätigkeit und Weiterbildung erworbenen Kompetenzen einzeln erläutert und dahingehend geprüft werden, inwiefern sie in der Unterrichtstätigkeit zur Professionalisierung der Arbeit beitragen können. Vor der Beschreibung der einzelnen Kompetenzen soll der semantisch komplexe Begriff „Kompetenz“ geklärt und von den Begriffen „Fähigkeiten“, „Fertigkeiten“, „Können“ bzw. „Wissen“ abgegrenzt werden.

2.3 Der Kompetenzbegriff

Der Begriff Kompetenz, der gerne in Verbindung mit den Adjektiven „interkulturell“, „kommunikativ“ und „sozial“ verwendet wird, ist ein häufig zitierter, in der modernen Arbeitswelt unverzichtbarer, aber polyvalenter und vager Schlüsselbegriff der heutigen Arbeitswelt.

Straub verweist auf die Komplexität und Polyvalenz des Begriffs, der nicht nur für „Vermögen, Fähigkeit und Fertigkeit“ stehen kann, sondern auch für „Befugnis, Zuständigkeit“. In der Bedeutung von „Vermögen, Fähigkeit und Fertigkeit“ wird der Begriff Kompetenz wiederum sehr unterschiedlich interpretiert (vgl. Straub 2007:37).

„Die Spannbreite reicht von einem Handlungspotential, das in wissenschaftlicher Expertise, in spezialistischem Sachverstand oder einer in vielfältigen Erfahrungen (...) begründeten praktischen Klugheit (...) verwurzelt ist, bis hin zu *allen möglichen* einzelnen Vermögen, Fähigkeiten und Fertigkeiten *aller möglichen* ‚Subjekte‘, die *in allen möglichen* Handlungsbereichen dazu befähigt sein können, in der gegebenen *Situation* das jeweils Gebotene oder Erforderliche *wahrzunehmen, zu denken, zu empfinden, zu fühlen, zu wollen, zu entscheiden und zu tun.*“

Besonders interessant an dieser Aufzählung ist die Beschreibung des Begriffs Kompetenz als „Handlungspotential“, sowie der Hinweis auf immanentes, implizites Wissen, womit offen bleibt, ob dieses Potential in den einzelnen Situationen tatsächlich umgesetzt werden kann. Damit ergibt sich eine Verbindung zu Chomsky, der einen der einflussreichsten wissenschaftlichen Kompetenzbegriffe geschaffen hat. Chomsky unterscheidet zwischen

„Kompetenz“ und „Performanz“¹⁸, wobei die Kompetenz für die Beherrschung, Kenntnis steht (in diesem Falle des Systems Sprache) und die Performanz für die (fehlerhafte) Realisierung der Kompetenz (vgl. Edmondson/House 2006:78). *„Die Performanz kann also variieren, trotz invarianter, intakter Kompetenz“* (ebd.).

Wendet man nun Chomskys Kompetenzbegriff auf die Kommunikation, das Sozialverhalten oder das interkulturelle Handlungswissen an, müsste konsequenterweise auch zwischen kommunikativer, sozialer und interkultureller Kompetenz sowie kommunikativer, sozialer und interkultureller Performanz unterschieden werden. Diese Differenzierung wird in der Literatur in der Regel jedoch nicht getroffen und Kompetenz in Verbindung mit den Adjektiven „kommunikativ“, „sozial“ und „interkulturell“ mit Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichgesetzt (vgl. Edmondson/House 2006:87). Straub (2007:38) merkt jedoch an, dass *„der Ansatz von Chomsky“ (...) „aus der Perspektive <interkultureller Kompetenz> reinterpretiert werden“* könnte (Straub 2009:38f.)¹⁹ und verweist auf die großen Differenzen zwischen den verschiedenen wissenschaftstheoretischen Kompetenzbegriffen und den *„heute gängigen Konzepten <interkultureller Kompetenz>“* (ebd.), was ihren *„Elaboriertheitsgrad“* (ebd.) anbelangt.

Als praktikable Arbeitsdefinitionen liegen dieser Arbeit die definitorischen Abgrenzungen von Budin (2002a:3) zugrunde. Budin beschreibt „Können“ bzw. „Fertigkeit“ als implizites bzw. internalisiertes operationales Handlungswissen (vgl. ebd.) in Unterscheidung zu „Kompetenz“, welche

„für die Gesamtheit aller deklarative(n) und prozedurale(n) Formen von Wissen bzw. von Fertigkeiten und Fähigkeiten zu einem bestimmten Vorgang“ (steht), den wir im Rahmen beruflicher Aktivitäten bewusst und mit einem bestimmten Ziel durchführen.“ (ebd.)

Eine ähnliche Definition von Kompetenz gibt die EMT-Expertengruppe²⁰ der Generaldirektion Übersetzen (DGT) der Europäischen Kommission²¹:

¹⁸ Eine Überblicksdarstellung zur „Generativen Grammatik“ und zum Kompetenzbegriff von Chomsky findet sich bei Edmondson House (2006:76 ff.; 86f.) und bei Adamzik (2001: 289-297).

¹⁹ Zu den an Chomsky und Piaget orientierten Theorien der Kommunikations- oder Interaktionskompetenz von Hymes und Habermas siehe Oksaar (2003:42) bzw. Roche (2001:117).

²⁰ Die EMT-Expertengruppe wurde im April 2007 von der DGT eingesetzt, um konkrete Vorschläge für die EU-weite Einführung eines europäischen Referenzrahmens für einen

„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.“

„Kompetenz“ ist gemäß der Beschreibungen von Budin und der EMT-Expertengruppe somit der im Hinblick auf die Erfüllung einer bestimmten Aufgabe zielgerichtete und bewusste Einsatz des gesamten Wissens und Handlungswissens sowie aller vorhandenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten.

Als historisch einflussreiche Kompetenzbegriffe seien neben Chomskys Definition von Kompetenz weiters die ebenfalls an sprachliche Universalien gebundenen Kompetenzbegriffe von Hymes, Habermas, und Oevermann angeführt (vgl. Straub 2009:38f.) sowie Jean Piagets strukturalistischer Kompetenzbegriff und seine Beschreibung von Kompetenzen als formale Strukturen im Rahmen der von ihm entwickelten universalistischen Stufentheorie der kognitiven Entwicklung. Diese auch als „genetische Epistemologie“ (ebd.) bekannte Entwicklungstheorie Piagets, die bis heute in der Psychologie und Pädagogik weite Beachtung findet, wird jedoch aufgrund der Vernachlässigung von Umwelteinflüssen auf die Entwicklung als teilweise überholt angesehen. (vgl. Oksaar 2003:73ff.).

Als Abschluss zur Einführung in den Kompetenzbegriff soll nicht unerwähnt bleiben, dass es sich sowohl beim Begriff „Kompetenz“ als auch jenem der „Kommunikation“ um zutiefst westliche Begriffe handelt, welche die Werterhaltung des Okzidents zum Ausdruck bringen. Diese ethnozentrische Sichtweise gerät zunehmend ins Visier der Kritik, weshalb an dieser Stelle auch einer nicht-westlichen Stimme Raum eingeräumt werden soll. So stellt Miike, der eine „Asiacentric Vision“ auf die menschliche Kommunikation entwickelt hat, fest:

europäischen Master in Übersetzen zu erarbeiten und einen Referenzkatalog der Kompetenzen für das Übersetzen zu formulieren (vgl. <http://ec.europarat.eu/emt>).

²¹ (http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translation_de.pdf) [Stand: 15.09.09]

„Throughout the 20th century, the field of communication studies has been one-sidedly dominated by U.S. Eurocentric anthropocentered, individualistic, efficiency-oriented, positivistic theory and research“ [...] “Conventional academic views of communication have been skewed by Western frames of reference. They have not represented a sample of all possible conceptual positions from which the knowledge of communication can be adequately constructed. The world in the 21st century, therefore, needs a plurality of human communication theories, and not any single nations’ theory preserving hegemonic rule [...]” (Miike 2002:1f. zit. nach Henze 2007:304):

Nach dieser Einführung in den Kompetenzbegriff soll nachstehend der Frage nachgegangen werden, welches Handlungspotential bzw. welche Fähigkeiten und Fertigkeiten TranslatorInnen aufweisen. ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen verfügen über:

- Sprachkompetenz und metasprachliches Wissen
- kommunikative und interaktionale Kompetenz
- kulturelle, interkulturelle und soziale Kompetenz
- Sachkompetenz
- Textkompetenz
- Recherchierkompetenz
- technische Kompetenz
- translatorische Kompetenz
- unternehmerische Kompetenz

Die oben angeführten Kompetenzen sind in ihrer Gesamtheit unabdingbare Voraussetzung für professionelles funktions- und situationsadäquates Übersetzen und Dolmetschen, weshalb die „translatorische Kompetenz“ auch als Überbegriff der oben angeführten Einzelkompetenzen beschrieben werden kann (vgl. Neubert 2000:3-17). In hierarchischer Nebenordnung zu den genannten Kompetenzbegriffen, wie sie in der Fachliteratur häufig vorgenommen wird, beschreibt der Begriff „translatorische Kompetenz“ das übersetzerische Methodenwissen.

Aufstellungen zu den Grundkompetenzen von TranslatorInnen finden sich in zahlreichen Publikationen, z.B. bei Ammann (1995:73-112), Hansen (2003: 341-343) Nord (1992:47) und Neubert (2000:3-17). Grundlegende Kompetenzen von TranslatorInnen werden auch in verschiedenen Ländernormen, wie z. B. der DIN 2345 oder der ÖNORM D1200²² beschrieben. Auch die Europäische Union hat mit der EN 15038 eine Norm zur Qualitätssicherung von Translaten geschaffen und trifft folgende Einteilung in Hinblick auf das Kompetenzprofil professioneller TranslatorInnen²³:

- Übersetzerische Kompetenz
- Sprachliche und textliche Kompetenz in Ausgangs- und Zielsprache
- Kulturelle Kompetenz
- Fachliche Kompetenz inkl. technischer Kompetenz
- Recherchierkompetenz

Ein Vergleich der einzelnen Aufstellungen zeigt, dass sich Unterschiede hinsichtlich Anzahl, Gewichtung und Einordnung der einzelnen Teilkompetenzen ergeben können. Während Hansen explizit nach der übersetzerischen Kompetenz²⁴ die soziale, kulturelle und interkulturelle Kompetenz als zweiten großen Hauptpunkt anführt und als weitere Kategorie die kommunikative Kompetenz nennt, die er wiederum in eine pragmatische und sprachliche Kompetenz unterteilt (vgl. Hansen 2003:341), fehlen in den EU-Normen zentrale Begriffe wie soziale, interkulturelle und kommunikative Kompetenz.

Auch wenn sich innerhalb der europäischen Institutionen ein eigenes EU-Diskurssystem herausgebildet hat, dessen Kennzeichen eine Entkulturalisierung

²² <http://www.transforum.de/download/Anforderungen.pdf>

²³ <http://www.interlingua.at/de/uebersetzungen/zertifizierung/>

²⁴ Hansen versteht unter übersetzerischer Kompetenz die Fähigkeit zur Entnahme auftragsrelevanter Informationen aus einem Ausgangstext und ihre funktionsgerechte Wiedergabe im Zieltext sowie das Wissen um Übersetzungsmethoden und Übersetzungsstrategien sowie Strategien zur Bewertung von Übersetzungen (vgl. Hansen 2003:341).

der Sprache ist²⁵, sind nicht alle Dokumente für den internen Gebrauch gedacht, weshalb der Verzicht auf die explizite Nennung der interkulturellen Kompetenz in einem Zeitalter der immer stärkeren globalen Vernetzung befremdend wirkt. Koskinen beschreibt die Übersetzungskultur der EU mit folgenden Worten:

“[T]he Commission, or the EU institutions in general, constitute a culture of their own, an institutional and supranational culture that has its own history, shared knowledge, norms and values – and its own idiom (in eleven dialects). In EU translation there is sometimes a need to merely change the linguistic code without reaching outside this multilingual institutional culture (intracultural translation); other documents are addressed to readers outside this EU culture that is more or less foreign to them (intercultural translation).” (Koskinen 2004:145; zit. nach Snell-Hornby 2007:92; Hervorhebungen Snell-Hornby)

Noch erstaunlicher als die Absenz der „interkulturellen Kompetenz“ in den EU-Nomen, scheint jedoch das Fehlen sowohl der kommunikativen Kompetenz, wodurch zentrale Elemente der menschlichen Interaktion ausgeblendet bleiben, wie z.B. die non-, para- oder extraverbalen kommunikativen Faktoren (vgl. Oksaar 2003:38ff.), was umso erstaunlicher scheint, da die Europäische Union einen riesigen Dolmetscherdienst unterhält und die nichtsprachlichen Kommunikationselemente für das Verständnis einer Mitteilung von entscheidender Bedeutung sind, da sie der eigentliche Hauptträger der interpretierten und damit verstandenen Bedeutung sind, denn die non-, para- und extraverbalen Kommunikationselemente sind Elemente der Beziehungsebene und nach Paul Watzlawicks bekanntem zweiten Axiom der menschlichen Kommunikation bestimmt die Beziehungsebene die inhaltliche Bedeutung (vgl. Watzlawick 2003:56). PraktikerInnen wissen im Regelfall um die Bedeutung der nonsprachlichen Elemente, weshalb für das Simultandolmetschen in der Kabine Sichtkontakt verlangt wird.

Auch die soziale Kompetenz, wie z. B. Einfühlungsvermögen in eine Situation oder Rolle (Empathie) bzw. Teamfähigkeit, bleibt aus den EU-Normen ausgespart, obwohl sie heute zu den Grundanforderungen in allen qualifizierten Berufen mit Personenkontakt gehört und besonders in multikulturellen Teams von enormer Bedeutung für das Gelingen der Kommunikation ist.

²⁵ Die Äquivalenzorientiertheit der Translation entspricht in erster Linie europäischen Translationsnormen (vgl. Prunč 2007:71).

Die definierten Normen der EU stoßen bei etlichen TranslatorInnen aber nicht nur wegen ihrer Unvollständigkeit auf Kritik, sondern auch, weil sie das translatorische Handeln aufgrund ihrer linearen Darstellung nicht in ihrer Komplexität wiedergeben. Die einzelnen Kompetenzen greifen ineinander und sind nicht trennbar, denn Entscheidungen auf einer Ebene haben auch immer Einfluss auf mehrere andere. So beeinflusst etwa eine Entscheidung auf der Wortebene zumindest auch die Textebene und Kulturebene. (Kaiser-Cooke im Diplomanden- und Dissertantenseminar 24. Juni 2009).

In anderen Aufstellungen, wie jenen von Ammann, Nord oder Hansen, findet hingegen die in der Praxis unverzichtbare technische Kompetenz keinen Niederschlag, was umso bedauerlicher ist, da dadurch das Handlungspotential von TranslatorInnen unzureichend erfasst wird und so die Öffentlichkeit noch nicht erkennen konnte, „*welche Kompetenzen TranslatorInnen besitzen*“ (Kaiser-Cooke 2007:79). Zur Verteidigung der genannten AutorInnen sei angemerkt, dass deren Auflistungen translatorischer Grundkompetenzen bereits älteren Datums sind und die rasante technologische Entwicklung und globale Vernetzung sowie die daraus resultierende Veränderung des Berufsbildes noch nicht in vollem Maße absehbar war.

Eine relativ umfassende Aufstellung von translatorischen Kompetenzen stammt von Schöffner²⁶, die die Translatorische Handlungskompetenz in Anlehnung an Witte (2000:160) als Überbegriff versteht, und neben Sprachkompetenz - im Sinne einer kommunikativen Kompetenz in Ausgangs- und Zielsprache - sowie Kultur-, Text-, Sach-, Recherche- und Transferkompetenz zusätzlich noch die interpersonelle und ‚entrepreneurial‘ Kompetenz anführt und so am ehesten die tatsächlichen Anforderungen an TranslatorInnen in einer stark veränderten Lebens- und Arbeitswelt umreißt. Bedauerlicherweise fehlt auch bei Schöffner die technische Kompetenz, sodass das traditionelle Bild des Übersetzers, der mit Hilfe eines simplen Textverarbeitungsprogramms und einer Anzahl von Wörter- und

²⁶ Schöffner, Christina. 27.05.2009. Powerpointpräsentation zur Vorlesung „Funktionalistische Theorien“ am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien.

Fachwörterbüchern seine Arbeit zufriedenstellend erledigen könnte, weiter bemüht wird.

Am weitreichendsten scheint die Aufstellung von Neubert, der die translatorische Kompetenz als Überbegriff zu den fünf Subkompetenzen bzw. „primary components“ Sprach-, Text-, Fach-, Kultur- und Transferkompetenz versteht (Neubert 2000:6). Zusätzlich beschreibt Neubert noch sieben inhärente Merkmale der translatorischen Kompetenz, die er als „overall features“ oder „secondary components“ bezeichnet (ebd:5.). Zu den inhärenten Merkmalen zählt Neubert u.a. die „complexity“, „heterogeneity“ und „situationality“, da keine andere akademische Tätigkeit so komplexe und unterschiedliche Anforderungen an seine Berufsmitglieder stellt und sich TranslatorInnen in einer Vielfalt unterschiedlicher Arbeitssituationen zurechtfinden müssen (ebd.). Des weiteren führt Neubert die Merkmale „approximation“, „open-endedness“ und „creativity“ an, und bezieht sich damit auf die Fähigkeit von TranslatorInnen, sich an den Wissenstand von ExpertInnen anzunähern und das laufend neu erworbene Wissen kreativ im Übersetzungsprozess einzusetzen, wobei sich TranslatorInnen darüber bewusst sein müssen, dass sie im Wissenserwerb niemals an einem Endpunkt angelangen (ebd.). Diese Fähigkeit, sich permanent an veränderte Arbeitsbedingungen anzupassen, kommt auch im siebten Merkmal, der „historicity“, zum Ausdruck, womit Neubert eine Fertigkeit anspricht, die insbesondere im Zeitalter der technologischen Entwicklungen und der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungsprozesse eine unbedingte Notwendigkeit für das Bestehen im Beruf darstellt (ebd.).

Nachstehend sollen nun die einzelnen Kompetenzen und ihre Bedeutung für einen effizienten Sprachunterricht aufgezeigt sowie im Anschluss daran ihre Einsatzmöglichkeiten zur Gestaltung eines interkulturellen Unterrichts besprochen werden.

2.3.1 Sprachkompetenz

Hansen (2003:341) sieht die sprachliche (linguistische Kompetenz) als Teilbereich der übergeordneten „kommunikativen Kompetenz. Kommunikative

Kompetenz beschreibt also sehr viel mehr als nur rein sprachliches Wissen (siehe Punkt 2.3.2.).

Die „Sprachkompetenz“ als Unterbegriff der kommunikativen Kompetenz umfasst nach Hansen (2003:341) zum einen explizites²⁷ sprachliches Wissen, d.h. die Beherrschung von grammatischem und stilistischem Regelwissen sowohl in der Mutter- als auch in den Fremdsprachen als auch implizites Wissen²⁸, das sich in der Beherrschung des Wortschatzes, der Sprachsysteme und Stilmittel äußert. Explizites und implizites sprachliches Wissen ist folglich grammatisches, lexikalisches, stilistisches und textuelles Kompetenzwissen (vgl. Budin 2002a:1).

Die implizite Fähigkeit, Sprache(n) situationsgerecht einzusetzen sowie Wissen über kommunikative Strukturen und Muster bezeichnet Hansen (2003:341) hingegen als „pragmatische Kompetenz“ und bezieht sich damit auf die „parole“. Die „pragmatische Kompetenz“ bildet ebenfalls einen Teilbereich der übergeordneten „kommunikativen Kompetenz“, die wiederum nicht nur die Beherrschung verbaler, sondern auch nonverbaler Sprachmittel umfasst (ebd.). Roche bezeichnet die der jeweiligen Situation angemessene Verwendung sprachlicher Mittel auch als „Diskurskompetenz“ oder „funktionale Kompetenz“ (2008:215) bzw. „funktional-pragmatische Kompetenz“ (vgl. Roche 2001:112) und verweist darauf, dass im englischen Sprachraum für die Fähigkeit zur situationsgerechten Verwendung der Sprache häufiger der Terminus „sociolinguistic competence“ verwendet wird (ebd.).

Die „Sprachkompetenz“ von TranslatorInnen verlangt jedoch nicht nur explizites und implizites sowie pragmatisches gemeinsprachliches Wissen, sondern muss zwingend auch eine Fachsprachenkompetenz umfassen, wobei diese als Wissen um fachsprachenspezifische Textsorten- und Diskurskonventionen, fachsprachliche Stile, Benennungen sowie Wortbildungsverfahren sowohl im Hinblick auf die Rezeption als auch die Produktion von Fachtexten beschrieben werden kann

²⁷ Unter „explizitem Wissen“ wird in der Regel objektives, externalisiertes Wissen verstanden (vgl. Budin 2002a:2).

²⁸ Unter „implizitem Wissen“ versteht man hingegen im allgemeinen subjektives, unbewusstes Wissen, das immer „an einzelne Menschen (und ihre mentalen Zustände) gebunden“ ist (ebd.).

(vgl. 2002a:4). Die Kenntnis über die Inhaltsseite eines Terminus, die Beziehungen zwischen den Begriffen, gehört hingegen zur Sachkompetenz (ebd.), denn nur mittels Fachwissen kann der Inhalt von Begriffen erfasst und können Begriffssysteme in verschiedenen Sprachen in Beziehung gesetzt werden, was eine Grundvoraussetzung nicht nur für das terminologische, sondern jegliches fachsprachliches Übersetzen darstellt. TranslatorInnen müssen somit dazu befähigt sein,

„die Inhaltsseite und die Formseite von Botschaftsträgern in kreativer Weise analytisch-synthetisch-evaluativ zu bearbeiten.“ (Holz-Mänttari 1984:149).

2.3.2 Kommunikative und interaktionale Kompetenz

Die „kommunikative Kompetenz“ umfasst nach Hansen (siehe Punkt 2.3.1.) als Überbegriff der sprachlichen und pragmatischen Kompetenz sowohl die Sprachkompetenz als auch die Sprachperformanz und als weiteres distinktives Merkmal die Beherrschung der nonverbalen Sprachmittel. Auch Budin (2002a:4) versteht unter Sprach- und Kommunikationswissen sprachliches Kompetenz- und Performanzwissen, ergänzt um das *„Wissen über nichtsprachliche Zeichen (semiotisches Wissen) und andere para- oder extralinguistische Kommunikationsmittel und ihren praktischen Einsatz“* und geht damit mit dem Kommunikationsbegriff von Hansen konform.

Geprägt wurde der Begriff „Kommunikative Kompetenz“ im Jahre 1967 vom Anthropologen und Soziolinguisten Hymes als Ergänzung zu Chomskys Konzept der „sprachlichen Kompetenz“ (vgl. Els 2003:42; Edmondson/House 2006:86f.). Hymes berücksichtigte im Unterschied zu Chomsky auch situative und soziale Faktoren, die Einfluss auf die Performanz haben, wie z.B. Hörer, Kontext, Register, Diskursthema. Ein Mensch verfügt folglich über *„eine kommunikative Kompetenz, wenn er seine Sprache in sozial angemessener Form verwenden kann“* (Edmondson/House 2006:86) *„und die Verwendung der Sprache (...) interpretieren“* kann (Oksaar 2003:42). Nach dieser Interpretationsweise entspricht der Begriff von Hymes der pragmatischen Kompetenz nach Auffassung Hansens bzw. der funktional-pragmatischen bzw. Diskurskompetenz nach Roche.

Der Begriff „kommunikative Kompetenz“ hat seit seiner Entstehung eine Reihe von Erweiterungen und Veränderungen erfahren und wird in den verschiedenen Kontexten unterschiedlich interpretiert. In seiner weitesten Form stellt er einen komplexen Rahmen verschiedenster Kompetenzen dar, wie beispielsweise „grammatische Kompetenz“, „Diskurskompetenz“, „funktional-pragmatische und kritische Kompetenz“²⁹ und geht, wie bereits beim Kompetenzbegriff erläutert, über die reine Fertigkeitsebene hinaus (vgl. Roche 2001:111).

Oksaar kritisiert die „Kompetenz-Performanz Dichotomie“ (Oksaar 2003:42) und *„diese scharfe Trennung zwischen Sprachfähigkeit und Sprachverwendung“* (ebd.) und verlangt nach einer stärkeren Ausdifferenzierung des Begriffs „kommunikative Kompetenz“, der *„vor allem die verschiedenen Arten der mündlichen Fähigkeiten einbezieht“* (ebd.) und nicht nur die aktionalen, sondern auch nichtaktionalen Komponenten der mündlichen Kommunikation, wie beispielsweise das Schweigen, einbezieht (ebd.).

Mit der Einführung des Begriffs „interaktionale Kompetenz“ wendet sich Oksaar als ersten Schritt gegen das sprecherorientierte Kommunikationsmodell der Sprechakttheorie und bindet durch die Betonung der Gegenseitigkeit auch den Hörer ein, wodurch eine genauere Analyse empirischer Dialoge möglich wird (vgl. Oksaar 2003:43).

Mit der „Kulturemtheorie“ hat Oksaar in der Folge eine komplexe Kommunikationstheorie geschaffen, die, ausgehend von Watzlawicks Feststellung, wonach *„jegliches Verhalten in der Gegenwart eines Menschen kommunikativ ist“*³⁰, neben verbalen Faktoren auch soziokulturell geprägte nonverbale, parasprachliche und extraverbale Verhaltensweisen berücksichtigt (vgl. Oksaar

²⁹ Kritische Kompetenz beschreibt Roche (2001:221) als Fähigkeit, *„Differenzen wahrzunehmen und produktiv umzusetzen (bestehendes Wissen umzuordnen), anstatt sie als lästig oder ungültig abzutun. Sie bewirkt darüber hinaus auch eine Reflexion des eigenen kulturellen Systems.“* Nach dieser Definition verwischen sich die Grenzen zwischen kommunikativer und interkultureller Kompetenz.

³⁰ Erstes metakommunikatives Axiom der Kommunikation nach Watzlawick *„Man kann nicht nicht kommunizieren.“* Watzlawick (2003:53).

2003:38ff.) Diese Verhaltensweisen bezeichnet sie als „Kultureme“. „Kultureme“ sind nach Oksaar (2003:39)

„abstrakte Einheiten des sozialen Kontaktes, die in verschiedenen kommunikativen Akten durch *Behavioreme* realisiert werden, bedingt u.a. durch alters-, geschlechts-, beziehungs- und statusspezifische Faktoren.“

Durch den Einbezug der nichtsprachlichen Mittel beleuchtet Oksaar damit die Bedeutung der Beziehungsebene für das Gelingen der Kommunikation, denn „*Behavioreme ermöglichen in erster Linie eine Antwort auf die Frage wie?, durch welche Mittel?*“ (2003:40). Der Einbezug der emotionalen Aspekte von Sprache, d.h. der Beziehungsebene, wird auch für die Translationswissenschaft eine Herausforderung für die Zukunft werden. (Kaiser-Cooke im Diplomanden- und Dissertantenseminar Juni 2009).

Die Kulturemtheorie von Oksaar³¹, die zeitlich mit der Neuorientierung der Übersetzungswissenschaft zusammenfällt, hat der modernen Translationswissenschaft einige entscheidende Impulse gegeben und kann bis heute als richtungsweisend für viele Disziplinen angesehen werden, die „interkulturelle Kommunikation“ zu einem ihrer Schwerpunkte erklärt haben.

Nachstehend soll die Bedeutung der kommunikativen bzw. interaktionalen Kompetenz im Sinne der Fähigkeit zur kultursensitiven Interpretation und aktiven Nutzung sprachlicher und nichtsprachlicher Zeichen näher betrachtet werden, die im Zeitalter der globalen Vernetzung und der Technologisierung für TranslatorInnen von zunehmender Bedeutung ist.

2.3.2.1 Die Interpretation nonverbaler und bildhafter Zeichen

Die Kompetenz zur Interpretation nichtsprachlicher Zeichen wurde bereits von Jakobson implizit mit der Unterscheidung drei unterschiedlicher Übersetzungs-

³¹ Zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Kulturemmodell von Oksaar zur Erfassung kultureller Phänomene sowie zum Kulturembegriff von Sager und Poyatos siehe Witte (2000:102ff.).

typen gefordert, denn neben der intra- und interlingualen Übersetzung beschreibt Jakobson mit der intersemiotischen Übersetzung eine dritte Form, die er wie nachstehend definiert:

„Intersemiotic translation or transmutation is an interpretation of verbal signs by means of signs of nonverbal sign systems.“ Jakobson (1959:233).

Semiotische Übersetzungen sind jedoch keineswegs eine seltene Sonderform der Translation, sondern kommen sehr viel häufiger vor, als der Laie glauben möchte. Von einer „Transmutation“ spricht man beispielsweise nicht nur bei der Verfilmung literarischer Werke, sondern auch bei Textbearbeitungen und Textadaptionen, bei welchen Texte oder Textteile durch Bilder ersetzt bzw. Bilder oder Symbole verbalisiert werden, was im interkulturellen Kontext aufgrund unterschiedlicher Vertextungstraditionen oder Bildkulturen durchaus immer wieder notwendig wird. Als Beispiele seien Werbetexte oder Gebrauchsanleitungen genannt, die an die kulturellen Konventionen sowie die Erwartungshaltung der Zielkultur angepasst werden müssen, um auf Akzeptanz zu stoßen.

Intersemiotische Übersetzungen können auch bei Dolmetschsituationen bzw. in der „face-to-face-Kommunikation“ notwendig werden, wenn etwa non-, para- oder extraverbale Zeichen wie Gesprächspausen, Gesten oder Sitzordnungen missinterpretiert werden könnten. Prunč führt als Beispiel das in vielen Ländern übliche Kopfschütteln zur gestischen Verdeutlichung eines „nein“ und das Kopfnicken im Sinne eines „ja“ an, Gesten, die aber in einigen Ländern, wie z.B. Bulgarien, genau umgekehrt verstanden werden, weshalb ihre Bedeutung verbalisiert werden muss (vgl. Prunč 2007:35).

Ganz allgemein kann festgehalten werden, dass die Kompetenz zur kultursensitiven Rezeption und produktiven Verwendung von Bildern immer mehr an Bedeutung gewinnt, nicht nur bei traditionellen Texten, sondern insbesondere auch im World Wide Web. Bilder sprechen keine eindeutige Sprache, ihre Wahrnehmung ist kulturspezifisch geprägt und sie erlauben unterschiedlichste Lesarten. Als Beispiel führt Roche (2008:236) Cartoons, Comics und Filme an, wobei in den westlichen Kulturen die positiven Charaktere

von links nach rechts ins Bild kommen, in anderen Kulturen wie Japan dies jedoch genau umgekehrt geschieht.

Beachtet werden müssen weiters Tabus, d.h. was überhaupt dargestellt werden darf und wie die Darstellung, konform den Konventionen und Erwartungen, aussehen sollte. Die heftigen Reaktionen auf die Darstellung des Propheten Mohammed in einer dänischen Karikatur sind noch allseits in Erinnerung. Auch mehrere Lehrwerke in Deutsch als Fremdsprache wurden aufgrund des enthaltenen Bildmaterials in verschiedenen Ländern zensuriert und durften nicht länger für Unterrichtszwecke verwendet werden (vgl. Roche 2008:236).

Aber nicht nur Bilder im engeren Sinne, sondern auch Icons, Symbole sowie sprachliche Bilder müssen kultursensitiv eingesetzt werden, damit sie in der interkulturellen Kommunikation funktionieren und Akzeptanz finden. Zu Recht fragt uns Heringer (2004:32), was das große I (als Hinweis auf einen Informationsschalter) ChinesInnen wohl sagt, da bereits auf Bahnhöfen andere Ikone zu finden seien, und hält fest:

„Symbole sind arbiträre Zeichen ohne natürlichen Zusammenhang von X und Y.“

Diese Arbitrarität muss TranslatorInnen in allen Handlungskontexten bewusst sein und es ist Teil ihrer Kulturkompetenz, die Bedeutung und Verständlichkeit von Symbolen einschätzen zu können und sie gegebenenfalls durch entsprechende äquivalente Zeichen der anderen Sprache und Kultur zu ersetzen bzw. sie durch andere Wege, wie z. B. eine verbale Beschreibung ihrer Bedeutung, interpretierbar zu machen.

Ganz besondere Vorsicht ist weiters bei der Verwendung sprachlicher Bilder geboten, deren Bedeutung nur in ihrer kulturellen Einbettung erfasst werden kann, weshalb Roche (2008:201) in bezug auf sprachliche Bilder richtigerweise festhält:

„Sprüche sind komplexe Bilder, kondensierte Wahrheiten.“ (...) „Bilder sind nicht arbiträr, sondern in der Kultur verankert.“ (...) „Es handelt sich um andere Assoziationsfelder.“

TranslatorInnen müssen dazu in der Lage sein, die kulturspezifischen Assoziationsfelder zu erkennen und bei der Übertragung von sprachlichen Bildern

entsprechende Sprüche, Redewendungen oder Metaphern zu finden, die ähnliche Assoziationen hervorrufen, sofern der Skopos der Übersetzung eine kommunikative bzw. coverte Übersetzung³² verlangt.

Ein anschauliches Beispiel für die Missinterpretation sprachlich metaphorisch gebrauchter Begriffe gibt Resch (2006:78) anhand eines übersetzten Werbetextes. Die darin verwendeten sprachlichen Bilder „Alpinkatze“ und „Auhirsch“ wurden von der (nicht-professionellen) Übersetzerin nicht in der intendierten Bedeutung von Menschen, die Teil der Natur werden, verstanden, sondern als tierische Gattungen, wodurch der Text viel von seiner appellativen Wirkung eingebüßt hat (ebd.: 83). TranslatorInnen müssen auch die Janusköpfigkeit, das Doppelgesicht von Ausdrücken erkennen können (vgl. Heringer 2004:176).

Weiters nimmt Roche (2008:225) Bezug auf die unterschiedlichen Bildspender in den Kulturen und zeigt auf, dass im Türkischen die Leber dort als Bildspender fungiert, *„wo das Deutsche das Herz oder gegebenenfalls den Magen bemüht“*. Das deutsche „Mir bricht das Herz“ wird im Türkischen zu „Die Leber wird groß“ (ebd.), denn im Türkischen ist die Leber der Sitz von schwerem Leid (vgl. Heringer 2004:179f.). Verschiedene Kulturen schreiben Körperteilen unterschiedliche Eigenschaften und Bedeutungen zu. Diese kulturspezifischen Attribuierungen und Symbolbedeutungen werden als Somatismen oder somatische Idiome bezeichnet (ebd.:176). Ein Vergleich zwischen deutschen und türkischen Somatismen, findet sich bei Heringer (2004:176ff.). Er gibt einen guten Überblick darüber, wie differenziert sprachliche Ausdrücke gebraucht werden können.

Wissen um die Kulturspezifik der Bildspender ist für TranslatorInnen von großer Wichtigkeit, nicht nur beim schriftlichen Übersetzen, sondern auch beim Dolmetschen, insbesondere auch beim „Community interpreting“. Als Beispiel sei die Übersetzung von Arzt-Patienten-Gesprächen angeführt. Da sich eine

³² Als kommunikative Übersetzung wird die „Imitation des Kommunikationsangebotes eines Ausgangstextes mit den Mitteln der Zielsprache unter Berücksichtigung des situationellen und soziokulturellen Kontextes“ bezeichnet (Reiss 2000:22).

transkulturelle Medizin erst in Ansätzen entwickelt und in Gesundheitsberufen tätige Personen im Regelfall noch über kein Wissen über die Kulturbedingtheit von Somatismen verfügen, müssen TranslatorInnen durch ihre Mittlertätigkeit dafür sorgen, diese Kultur- und Wissensbarrieren zu überwinden.

2.3.3 Kulturelle, interkulturelle und soziale Kompetenz

Mit der Neuorientierung der Übersetzungswissenschaft und der Hinwendung zur Handlungstheorie fanden zeitgleich auch kulturelle Faktoren und ihr Einfluss auf die Übersetzung immer stärkere Beachtung, was im Jahre 2003 schließlich zur Einrichtung des Studienganges „Transkulturelle Kommunikation“ geführt hat. Seit diesem Paradigmenwechsel der 80er Jahre, der auch als „cultural turn“ bezeichnet wird und die Umbenennung der Übersetzungswissenschaft in Translationswissenschaft nach sich zog, wird Translation vor allem als kultureller Transfer und Bereich der interkulturellen Kommunikation betrachtet (vgl. Snell-Hornby 2007:86) und werden TranslatorInnen vor allem als KulturmittlerInnen gesehen. Diese neue Schwerpunktsetzung findet ihren Ausdruck in den beiden allgemeinthoretischen Ansätzen der Translationswissenschaft. Vermeer fordert im Rahmen der Skopostheorie von TranslatorInnen „Bikulturalität“ ein (vgl. Reiß/Vermeer 1984:26) und Holz-Mänttari (1984:83;) beschreibt jegliches translatorisches Handeln als transkulturellen Botschaftstransfer und betont die Kulturspezifität von Texten, Bildern und Handlungsmustern (ebd.: 82;122).

Nach diesen kultursensitiven Theorieansätzen von Vermeer und Holz-Mänttari wird Translation als Sondersorte transkultureller Kommunikation gesehen, und Sprachbarrieren als Sondersorte von Kulturbarrrieren, da nicht primär sprachliche Verständigungsschwierigkeiten, sondern vor allem kulturelle Unterschiede und damit unterschiedliche Denk- und Einstellungsmuster sowie Wertorientierungen die interkulturelle Kommunikation erschweren, wobei sich TranslatorInnen darüber im klaren sein müssen, dass fremde Kulturen stets auf Grundlage der eigenen Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster interpretiert werden (vgl. Witte 2003:346). Kulturkompetenz umfasst somit nicht nur Wissen über die Kulturen, sondern auch eine Kompetenz zwischen den Kulturen, welche Witte als Wissen

der TranslatorInnen über Selbst-, Fremd- und reflexive Selbstbilder und ihre potentiellen Auswirkungen auf die interkulturelle Kommunikation beschreibt (ebd.: 347).

Witte unterscheidet zwischen einer allgemeinen und einer spezifischen Kulturkompetenz und versteht unter ersterer eine Sensibilisierung „für die Problematik interkultureller Kommunikation“ und unter letzterer eine über das intuitive Wissen hinausgehende bewusste Kulturkompetenz im Hinblick auf die Arbeitskulturen (ebd.: 346f.). TranslatorInnen erwerben diese spezifische Kulturkompetenz durch die bewusste Kontrastierung der Arbeitskulturen, d. h. durch die *„kontrastiv-vergleichende Erarbeitung von Phänomenen und Verhaltensweisen“* (ebd.: 347) und *„die Darstellung von interkulturellen Situationen zwischen den Kulturen“* (ebd.).

Da Kommunikation über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg somit immer auch ein Einfühlen in die Denk- Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse sowie die Verhaltensmuster anderer Menschen voraussetzt und die Fähigkeit zu einem Perspektivenwechsel, zu Rollendistanz, Toleranz und Respekt gegenüber anderen Kulturen sowie interkulturelle Lernbereitschaft und ein geringes Maß an Ethnozentrismus erfordert, verlangt Translation auch immer soziale Kompetenzen, insbesondere da Übersetzen und Dolmetschen zunehmend in plurikulturellen Teams und Kontexten erfolgt und vermehrt auch Führungs- und Projektmanagementqualitäten notwendig werden (vgl. Budin 2002a:6f.). TranslatorInnen benötigen deshalb für erfolgreiches transkulturelles Handeln zwingend soziales und interkulturelles Handlungs- sowie Problemlösungswissen (ebd.: 7)

Hansen (1999:341) fasst folgerichtig die soziale, kulturelle und interkulturelle Kompetenz in einer Kategorie zusammen, wobei er weiter ausdifferenziert und eine Unterscheidung trifft zwischen

„einem impliziten sozialen und kulturbedingten Verständnis und Verhalten“

sowie einem

„explizitem Wissen über gesellschafts- und kulturbedingte Regeln und Unterschiede (z. B. über Lebensumstände, Werte, Normen, Gewohnheiten, Haltungen, Gefühle, Vorurteile, Intentionen, Handlungsmotive u. dgl.)“ (ebd).

Die Bedeutung einer ausgeprägten Sozialkompetenz für das translatorische Arbeiten betont auch die Arbeitsgruppe „Anforderungen“ der Plattform „Transforum“, die es sich zum Ziel gesetzt hat, den Informationsfluss zwischen den PraktikerInnen und der Lehre in beide Richtungen zu fördern. Unter der Rubrik „Softskills“ wird eine ganze Palette von Fähigkeiten und Fertigkeiten angeführt, die TranslatorInnen für die erfolgreiche Ausübung ihrer Tätigkeit mitbringen müssen, wie z. B. Selbsteinschätzung, Teamfähigkeit, Kritik- und Lernfähigkeit sowie Fähigkeit zur interkulturellen Beratung.³³

Auch der Studienplan M.A. Übersetzen 2007³⁴ führt unter den Zielsetzungen des Masterstudiums neben fachlichen Kenntnissen explizit die Vermittlung einer entsprechenden mentalen und sozialen Disposition an, um gegenwärtig und künftig den Anforderungen auf dem Translationsmarkt begegnen zu können.

2.3.3.1 Interkulturelle Kompetenz - ein begrifflicher Kompromiss?

Der Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ gehört seit einigen Jahren zu den häufigst verwendeten Schlagwörtern und wird in zahlreichen unterschiedlichen Kontexten³⁵ verwendet. „Interkulturelle Kompetenz“ ist jedoch gleichzeitig ein umstrittener Begriff, der von etlichen Autoren aufgrund seiner Vagheit geschmäht und von House (1998:62) als begriffliche Kompromisslösung bezeichnet wird, weshalb an dieser Stelle seinem Ursprung, seiner Entwicklung und seinen Bedeutungsinhalten gesondert nachgespürt werden soll.

Der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ ist in Weiterentwicklung des Begriffs „kommunikative Kompetenz“ der Frankfurter Schule und „abweichend vom

³³ <http://www.transforum.de/download/Anforderungen.pdf> [Stand: 15.09.09]

³⁴ <http://public.univie.ac.at/index.php?id=18365> [Stand: 15.09.09]

³⁵ Zu den verschiedenen Fachdisziplinen und Forschungsrichtungen mit interkultureller Ausrichtung siehe Lüsebrink (2005:3-7) und Straub/Weidemann Hgg. (2007:131-304), wo die interkulturelle Ausrichtung vieler Fachrichtungen ausführlichst beschrieben wird.

Kompetenzbegriff der Generativen Grammatik“ geprägt worden (Roche 2001:221) und als Antwort auf die Herausforderungen durch die aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen zu verstehen.

„Interkulturelle Kompetenz“ umfasst in der Regel auch eine

„kritische Kompetenz, die es ermöglicht, Differenzen wahrzunehmen und produktiv umzusetzen (bestehendes Wissen umzuordnen), anstatt sie als lästig oder ungültig abzutun. Sie bewirkt darüber hinaus auch eine Reflexion des eigenen kulturellen Systems“ (ebd.).

Interkulturelle Kompetenz gehört zu den Schlüsselqualifikationen des 21. Jahrhunderts und gilt zunehmend als unverzichtbare Voraussetzung für beruflichen Erfolg (vgl. Straub 2007:35; Lüsebrink 2005:9), aber

„(t)rotz der praktischen, gesellschaftlichen und globalen Relevanz dieser Kompetenz ist bis heute keineswegs hinreichend klar, was denn eigentlich darunter verstanden werden soll.“ (Staub 2007:35).

Als praktikable Arbeitsdefinition gelte die Definition von Lüsebrink (2005:9), der interkulturelle Kommunikation folgendermaßen umschreibt

„Sie lässt sich als das Vermögen definieren, mit fremden Kulturen und ihren Angehörigen in adäquater, ihren Wertesystemen und Kommunikationsstilen angemessener Weise zu handeln, mit ihnen zu kommunizieren und sie zu verstehen.“

Verschiedene Komponentenmodelle/Konstituentenmodelle wurden entwickelt, die nach Ansicht Straubs jedoch *„nüchtern betrachtet“* nichts weiter sind als *„einfach nur Aufzählungen oder Listen, die eine variable Anzahl von Teilmerkmalen(...) enthalten“* (Straub 2007:41f).

Nach Lüsebrink (2005:9) fächert sich die interkulturelle Kompetenz in folgende Einzelkompetenzen auf:

1. Verhaltenskompetenz
2. Kommunikationskompetenz (die neben sprachlichen und fremdsprachlichen Kenntnissen auch die nonverbale und paraverbale Dimension von Sprache wie Gestik, Mimik, Intonation und Sprechrhythmus umfasst)

3. Verstehenskompetenz, welche „die Fähigkeit betrifft, symbolische Zeichen anderer Kulturen lesen, verstehen und interpretieren zu können, von der Literatur über Alltagsrituale bis hin zu KleidungsCodes und Medien“ (ebd.).

„Interkulturelle Kompetenz“ umfasst nach Lüsebrink somit eine kognitive und eine affektive Dimension. Letztere äußert sich in der Fähigkeit zur „Einführung in und Sensibilisierung für fremde Kulturen“ (2005:9). Damit verknüpft ist eine „interkulturelle Sozialkompetenz“ (ebd.). Zur kognitiven Dimension zählt Lüsebrink hingegen allgemeines kulturelles sowie kulturspezifisches Wissen (ebd.).

Eine ähnliche Aufteilung findet sich bei Straub, der das einflussreiche Modell Boltens³⁶ mit jenem Lüsebrinks kombiniert, um die Komplexität des Begriffs zu demonstrieren und kritisch anzumerken, „dass die Beziehungen zwischen den Dimensionen und Komponenten zum übergeordneten Konstrukt häufig etwas im Dunkeln bleiben. (2007:43)“. Auch in diesem kombinierten Modell wird zwischen affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Komponenten interkultureller Kompetenz unterschieden.

Zu den affektiven Komponenten zählen beispielsweise Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, Empathie, Rollendistanz, Offenheit, ein geringes Maß an Ethnozentrismus, Respekt gegenüber anderen Kulturen und interkulturelle Lernbereitschaft (vgl. Straub 2007:43). Zur kognitiven Dimension werden hingegen u.a. Verständnis für fremdkulturelle Wahrnehmungs- und Denkweisen, Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse sowie Verständnis eigen- und fremdkultureller Handlungszusammenhänge gerechnet (vgl. ebd.). In die „verhaltensbezogene Dimension“ interkultureller Kommunikation fällt hingegen gemäß dieses Modells der Kommunikationswille

³⁶ Boltens J. 2000. Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In: K. Götz (Hg.) *Interkulturelles Lernen, interkulturelles Training*. München: Hampp.

und die Kommunikationsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit, soziale Kompetenz sowie Handlungskonsequenz (ebd).

Ausgehend von obenstehender Definition interkultureller Kompetenz nach Lüsebrink sowie den angeführten Dimensionen interkultureller Kompetenz in den beiden angeführten Modellen, lässt sich eindeutig feststellen, dass Übersetzer und Dolmetscher zur Bewältigung der unterschiedlichen Arbeitssituationen ein hohes Maß an interkultureller Kompetenz benötigen, da eine Vermittlerrolle zwischen zwei oder mehreren Sprachen und Kulturen stets Einfühlungsvermögen, Verständnis für differente Sichtweisen, Lernbereitschaft, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, situations- und zieladäquates kommunikatives Handeln und vieles mehr erfordert.

Kaiser-Cooke (2007:76,77) beschreibt die interkulturelle Kompetenz und das interkulturelle Know-how von Translatoren ausführlich, wobei sie explizit ihre kommunikative und soziale Handlungskompetenz betont. Im Rahmen dieser Arbeit kann nur ein kleiner Ausschnitt wiedergegeben werden:

„Sie können für andere Menschen bewusste, gezielte, verständliche Kommunikation betreiben.“ (...) „Sie identifizieren Probleme in der Kommunikation, erkennen, wann Missverständnisse entstehen, und wissen, welche Aussagen und Handlungen zu Kommunikationsproblemen führen können.“ (...) „Sie können die Kommunikation zwischen Diskursen und über Kulturgrenzen hinweg für andere Menschen ermöglichen.“ (...) „Sie sind sich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung als KommunikationsexpertInnen bewusst und können auch die ethischen Folgen ihrer Handlung abschätzen.“ (Kaiser-Cooke 2007:76,77)

2.3.4 Sachkompetenz

Die Sachkompetenz ist eng mit der Fachsprachenkompetenz verbunden. Jede Fachübersetzung verlangt Recherchearbeiten und ein Einlesen und Einarbeiten ins Fachgebiet. Durch die Spezialisierung auf bestimmte Bereiche erwerben TranslatorInnen ein beachtliches Fachwissen und erweitern so sukzessive ihre Sachkompetenz. Sachkompetenz kann aber auch im Zuge von komplementären Aus- und Weiterbildungen, z.B. im Rahmen eines Zweitstudium oder postuniversitärer Ausbildungsgänge sowie praktischer beruflicher Erfahrungen abseits der TranslatorInnentätigkeit erworben werden, z.B. durch die Mitarbeit im organisatorischen oder administrativen Bereich von Unternehmen verschiedener Branchen.

Zur Sachkompetenz gehört, wie unter Punkt 2.3.1. erwähnt, auch das begrifflich-terminologische Wissen (vgl. Budin 2002a:5). Nur durch Sachkompetenz kann die Wissensstruktur eines Fachgebietes erfasst und können Texte *verstanden* werden. Verstehen ist jedoch eine unabdingbare Voraussetzung für alle Wissenstransferprozesse, da „nur Verstandenes und Erfahrenes ausdrückbar ist.“ (Holz-Mänttari 1984:150) und nur Verstandenes auf seine Plausibilität und Richtigkeit hin überprüft werden kann (Budin 2002a:5), was aufgrund der großen Anzahl defekter Texte jedoch eine absolute Notwendigkeit darstellt.

Die Sachkompetenz von TranslatorInnen im Sprachunterricht

Die Verbindung zwischen Sach-, Kultur-, und Sprachkompetenz sowie Terminologiewissen³⁷ ist insbesondere für den interkulturellen Fachsprachenunterricht unerlässlich, da einerseits Fachwissen vermittelt werden muss, gleichzeitig aber die Sprach- und Kulturbarrrieren zu überwinden sind. Selbst größtes fachliches Wissen ist für den intendierten Adressaten nicht in seinen Erfahrungshorizont integrierbar, wenn Vortragende kein Bewusstsein für die sprachlichen Spezifika der Fachsprache(n) mitbringen und Probleme nicht einzuschätzen vermögen, die sich durch Sprachbarrieren und unterschiedliche Bezüge auf die reale Welt ergeben, denn auch Fachsprachen und ihre Terminologie sind keineswegs eindeutig und missverständnisfrei.

In der Praxis zeigt sich dies beispielsweise darin, dass Fachtexte aufgrund mangelnden Wissens über die spezielle Syntax und den Stil bzw. die Stile von Fachtexten oder fachsprachliche Wortbildungsregeln nicht verstanden werden, obwohl Fachwissen vorhanden ist oder relativ einfache Sachverhalte zu großen Problemen führen können, während komplexe Themenbereiche und Texte, die keine besonderen Kulturspezifika aufweisen und sprachlich durch eine Vielzahl von Internationalismen gekennzeichnet sind, keine besonderen Probleme bereiten. So kann etwa die Unterscheidung zwischen der Grund- und der Grunderwerbs-

³⁷ Terminologiewissen ist das Wissen über den Zusammenhang zwischen Begriffen und den entsprechenden Benennungen, die Eingliederung der Begriffe eines Fach- oder Teilfachbereichs in Wissenssysteme sowie Methoden der Informationsorganisation und Wissensdarstellung. Auch das terminologische Methodenwissen gehört zum Terminologiewissen (vgl. Budin 2002a:4).

steuer oder zwischen Dienstgeber- und Dienstnehmeranteil zur Sozialversicherung ein großes Problem darstellen, da die Steuergesetzgebung anderer Länder diese Trennung häufig nicht kennt, weshalb nicht erkannt wird, dass es sich dabei um unterschiedliche Begriffe handelt und von synonymen Bezeichnungen ausgegangen wird. Die Verständnisprobleme werden verschärft durch die stark verdichtete Fachsprache, sodass die in den Lernunterlagen angeführten Erklärungen und Definitionen nicht verstanden werden.

Bedauerlicherweise werden im Bereich fachsprachlicher Kurse oder Aus- und Weiterbildungen immer wieder Nachschulungen notwendig, obwohl die Ausbildung an renommierten Instituten und bei fachlich gut ausgebildeten Trainern erfolgte, die jedoch über keine Fachsprachenausbildung und translatorische Kompetenzen verfügen, wodurch die Schwierigkeiten, die sich auf der grammatikalischen, lexikalischen und stilistischen Ebene ergeben nicht erkannt werden und als fehlende Lernbereitschaft oder mangelnde kognitive Fähigkeiten interpretiert werden.

Das Problem mangelnder fachsprachlicher und translatorischer Kompetenzen wird bereits bei der Erstellung von Lernunterlagen manifest, die im Regelfall von ExpertInnen eines Fachgebietes erstellt werden. TranslatorInnen wissen, dass Texte an das Vorwissen von RezipientInnen anknüpfen müssen, um verstanden werden zu können, sie wissen, wo sie einen Text amplifizieren müssen oder modifizieren müssen, damit er auch als kohärenter Text wahrgenommen werden kann, sie wissen, dass sie sich von der Zieltextfunktion leiten lassen und kulturelle Barrieren berücksichtigen müssen.

Das Problem der Sachbucherstellung für Laien hat Holz-Mänttari bereits zu Beginn der 80er Jahre beschrieben, als sie festhält:

„ Wenn es in [einem] Sachbuch-Beispiel darum geht, das Wissen für interessierte Laien der verschiedenen Sachbereiche zu vertexten, dann kommt schon bei der Ausgangstextproduktion eine Kulturbarrriere ins Blickfeld.“ (...) „Bei Nichtfachleuten darf keine Kenntnis der Sache vorausgesetzt werden, alles muss eindeutig dargelegt, präzise ausgedrückt und übersichtlich angeordnet werden. Es ist viel mehr Vorwissen zu vertexten als ein Sachfachmann“ (...) „zu vertexten gewohnt ist.“ (...) „In der Tat verfügt ein Sachfachmann nur in Ausnahmefällen über die erforderliche translatorische Kompetenz.“

Eine Lösung bestünde darin, Lernunterlagen von TranslatorInnen zielgruppen- und funktionsadäquat adaptieren zu lassen und auch Fachkurse bei sprachlichen und kulturellen Problemen von TranslatorInnen mit Sachkenntnissen durchführen zu lassen bzw. als Co-BetreuerInnen einzusetzen.

2.3.5 Textkompetenz

Die Textkompetenz ist ein zentrales Element übersetzerischer Kompetenz und aus diesem Grunde mittlerweile auch integraler Bestandteil der TranslatorInnenausbildung (vgl. Resch 2006:14f.) Für Holz-Mänttari (1984:151) sind TranslatorInnen in erster Linie Sachverständige für Texte. Zur Textkompetenz gehört die Fähigkeit zur funktionsadäquaten Textrezeption und –produktion in der eigenen und fremden Kultur (vgl. Ammann 1995:85), Texttypen- und Textsortenwissen, Kenntnis interkulturell unterschiedlicher Text- und Diskurskonventionen sowie Wissen um die kognitiven Gesetze und mentalen Prozesse, die unsere Textwahrnehmung beeinflussen und steuern. Die Fähigkeit zur funktionsadäquaten Textrezeption und –produktion erfordert wiederum eine profunde Auftrags- und Ausgangstextanalyse sowie eine darauf abgestimmte Zieltextplanung. Die Expertise „Translatorische Textkompetenz“ macht besonders gut deutlich, welch umfangreiches Expertenwissen das translatorische Handeln bestimmt (vgl. Resch 2006:167).

Im Hinblick auf die Textrezeption sind sich TranslatorInnen darüber bewusst, dass der Sinn eines Textes erst im Verstehensprozess gestiftet wird und dass Bedeutung

„[...] keine Texteigenschaft an sich, sondern Ergebnis eines Denkprozesses [ist], der vor dem Hintergrund bestimmter Textmerkmale auf Mikro- und Makroebene und des Text- und Kulturwissens der LeserInnen stattfindet“. Resch (2006:33)

Ein Text ist somit immer nur Informationsangebot (vgl. Reiß/Vermeer 1984/83) bzw. ein Bedeutungspotenzial im kulturellen Handlungszusammenhang (Resch 2006:39). Unsere Kultur und Sprache bestimmen, welche Bedeutung wir den Texten entnehmen.

Jede Textrezeption führt auch unweigerlich zu einer „channel amplification“, da bei der Vertextung niemals alles ausgedrückt werden kann, sondern immer etwas verloren geht. RezipientInnen erweitern bei der Dekodierung eines Textes die in ihm enthaltenen Informationen wieder zu einem Ganzen, wobei diese Amplifikation u.a. vom Vorwissen, der Enkulturation und der Intention beeinflusst wird (vgl. Ammann 1995:93ff.). Bei der Rezeption eines Textes werden kulturspezifische „scenes“ oder mentale Bilder aufgebaut, die vom Text, d.h. dem sprachlichen Rahmen oder „frame“ gesteuert werden.

Übersetzen - und damit Textproduktion - bedeutet nach Resch immer, „*Texte für andere Zielgruppen in anderen Kulturen neu aufzubereiten*“ (ebd. 17) und damit eine „(...) *eigenständige, verantwortungsvolle Textproduktion*“. TranslatorInnen als Texter müssen dazu in der Lage sein, Texte so zu produzieren, dass sie in der Zielkultur als „kohärent“ erkannt und ihre innere Logik nachvollzogen werden kann (vgl. Resch 2006 17). Besonders wichtig sowohl für die Textrezeption als auch –produktion ist die Kenntnis der Kohäsionssignale, wie Konnektoren, Adverbien, Präpositionen, Proformen, Wiederholungen zentraler Begriffe, Verwendung von Synonymen, aber auch Tempus, Modus, deiktische Zeichen oder Artikel wirken kohärenzstiftend (ebd.: 18).

Verschiedene Sprachen verfügen bereits auf der Ebene der Grammatik über unterschiedliche Möglichkeiten der Textverknüpfung, und so zählt der Erwerb der Konjunktionen und Subjunktionen in der Regel zu den schwierigsten Kapiteln des Grammatikunterrichts. Die Logik von Texten wird aber nicht nur mittels Konnektoren hergestellt. Für das Textverständnis ist weiters Wissen um die sprachtypische Thema-Rhema Abfolge außerordentlich wichtig, d.h. die Verteilung zwischen bekannter und neuer Information, denn auch in diesem Bereich können sich große interkulturelle Unterschiede ergeben. In vielen Sprachen steht das Thema typischerweise am Beginn des Satzes, da die übliche Satzstellung eine Subjekt-Prädikat-Objekt Abfolge vorsieht. Durch die im Deutschen jedoch relativ freie Satzstellung kann auch das Rhema an den Wortanfang rücken, wodurch eine Fokussierung erfolgt (vgl. Gerzymisch-Arbogast 2004:43). Diese besondere Satzstellung wird in der Fachsprache auch als markierte bezeichnet. Aufgrund dieser nicht-statischen Thema-Rhema

Verteilung ergibt sich eine besondere Textdynamik; wobei sich in den einzelnen Sprachen unterschiedliche Konventionen feststellen lassen (Resch 2006:23).

So ist es etwa im Deutschen durchaus üblich, gehäuft neue Informationen in das Vorfeld zu setzen, was in anderen Sprachen ganz unüblich ist und zu einer ungewohnten Satzperspektive führt (ebd.:84f.; Gerzymisch-Arbogast 2004:43).

Die Thema-Rhema Abfolge ist nicht nur kulturspezifisch, sondern zusätzlich auch texttypenabhängig. Expressive Texte weisen sehr viel häufiger eine markierte Satzstellung auf als beispielsweise informative Texte. Die Kohäsionsmittel müssen zudem immer auf das Medium abgestimmt sein. Für Internettex te gelten ganz andere Regeln als für gedruckte Texte, denn Hypertexte sind nicht linear aufgebaut, sondern bestehen aus vielen Einzeltexten, die durch Pfade miteinander verbunden sind (vgl. Kaiser-Cooke 2003:111ff.). Markierte Satzstellungen am Beginn eines Satzes oder auch Proformen müssen deshalb gemieden werden, da sonst keine Textlogik konstruiert werden kann (Resch 2006:24).

2.3.6 Recherchierkompetenz

Durch die „*Wissensexplosion in Wissenschaft und Technik*“ (Budin 2002a:6) und die Unmöglichkeit selbst bei Spezialisierung auf Teilfachgebiete das für die jeweiligen Translationsaufträge notwendige Wissen abrufbereit zu haben, wird es immer wichtiger „*schnell möglichst relevantes und zuverlässiges Wissen abrufen*“ (ebd.) und Informationen auch auf ihre Verlässlichkeit hin bewerten zu können. Daher müssen TranslatorInnen systematisch recherchieren und eine Hierarchie der Arbeitsmittel erstellen sowie bei Sachwissenrecherchen zunächst so weit wie möglich an zuverlässigem Material erarbeiten (vgl. Holz-Mänttari 1984:31).

Eine gesunde Skepsis und kritische Analyse der Materialien erfordern aber nicht nur Recherchen im World Wide Web, sondern durchaus auch Informationsquellen in Buchform, wie beispielsweise Wörterbücher oder Fachwörterbücher, auch wenn diese von renommierten Verlagen stammten. TranslatorInnen müssen wissen, wie Wissensbestände aufgebaut und dargestellt und welche Informationen

sie enthalten müssen, um für die Recherchen in Betracht gezogen werden zu können. Dies erfordert einen Einblick in die Lexiko- und Terminographie sowie grundsätzliches Wissen über die Beziehung zwischen Form und Inhalt von Wörtern der Gemeinsprache einerseits und Fachwörtern andererseits.

Während allgemeinsprachliche Wörterbücher, sofern sie uns wirklich von Nutzen sein sollen, gerade die Polysemie eines Wortes, seine begriffsgeschichtliche Entwicklung sowie seine Konnotationen und seinen situations- und gruppenspezifischen Gebrauch darstellen müssen, müssen fachsprachliche Begriffe hingegen klar abgegrenzt, definiert und nach Möglichkeit eindeutig festgelegt werden, damit Missverständnisse in der sprach- und kulturübergreifenden Fachkommunikation vermieden werden. Fachwörterbücher sollten auch nach Möglichkeit nach Sachgruppen geordnet sein und so die Wissensstruktur des Fachgebietes wiedergeben, damit nicht nur Informationen entnommen, sondern daraus auch Wissen generiert werden kann.

Zur Recherchierkompetenz gehört weiters das Dokumentieren sowie das zweckgerechte Ordnen und Verwalten der recherchierten Informationen (vgl. Budin 2002a:6), denn nur so kann das Wissen auch für andere zugänglich gemacht werden. Durch diese „Wissensorganisation“ wird ein wichtiger Betrag zu einem effizienten interkulturellen Wissensmanagement geleistet (vgl. Budin 2002a:12).

Recherchierbedarf erfordern jedoch nicht nur Fragen zur Sache, sondern auch Fragen zu Kultur und Sprache (vgl. Ammann 1995:104). Wie bereits unter Punkt 2.3.2. angeschnitten, können beispielsweise unterschiedliche Diskurskonventionen, Argumentationsstile, Tabuthemen, Rituale, Bildkulturen usw. für erhebliche Störungen in der inter- und transkulturellen Verständigung sorgen. Es ist nun die Aufgabe von TranslatorInnen, im Vorfeld potentielle Kommunikationsprobleme zu erkennen und entsprechende Maßnahmen zu ihrer Vermeidung zu setzen. Dazu müssen TranslatorInnen wissen, wonach sie zu suchen haben und wo sie relevante Informationen erhalten können. Als Beispiel seien gesetzliche Bestimmungen wie die Produktkennzeichnungspflicht genannt. TranslatorInnen müssen etwa recherchieren, welche Angaben auf Lebensmitteletiketten verpflichtend enthalten

sein müssen. Die Kennzeichnungspflicht kann hierbei nicht nur zwischen unterschiedlichen Sprach- und Kulturräumen variieren, sondern auch innerhalb eines Sprachraums, wenn dieser mehrere Kulturräume umfasst, wie es z.B. im Falle von Österreich, Deutschland und der Schweiz der Fall ist (vgl. Holz-Mänttari 1984:151). Holz-Mänttari betont, dass TranslatorInnen „*in allen fallrelevanten Kulturbereichen Sachwissenrecherchen*“ (1984:151) betreiben müssen und wie Marketingleiter oder Projektleiter zu agieren haben. (ebd.)

Recherchierkompetenz beschränkt sich jedoch keineswegs auf schriftliche Quellen. Auch der Aufbau eines Netzes an fachlich versierten Ansprechpartnern, die im Bedarfsfall kompetent Auskünfte erteilen können, gehört zur Recherchierkompetenz von TranslatorInnen.

2.3.7 Technische Kompetenz

Während die technische Kompetenz in älteren Darstellungen über die Kompetenzen von TranslatorInnen im Regelfall unberücksichtigt blieb, gilt sie seit einigen Jahren aufgrund der am Beginn der Arbeit skizzierten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technologischen Veränderungsprozesse als unverzichtbare Voraussetzung für die Wettbewerbsfähigkeit von TranslatorInnen, insbesondere wenn diese im fachsprachlichen Bereich tätig sind. Das Berufsprofil von TranslatorInnen hat sich spätestens im letzten Dezennium radikal verändert.

Budin (2005:1) spricht von der Entwicklung einer „*Übersetzungsindustrie*“, einem „*starken Trend zur Ökonomisierung*“ (ebd.) aufgrund von Zeit- und Kostendruck und einer „*technisierten und durchrationalisierten Internationalen Kommunikation*“ (ebd.).

Bei Budin (2005:2) heißt es weiters:

„Eine breite Palette an Technologien für die Sprach- und Wissensverarbeitung, für die teilweise oder völlig automatisierte Übersetzung, oder für die Gestaltung von Information für konkrete Zwecke (**Informationsdesign**) werden ständig weiterentwickelt und im Rahmen komplexer Arbeitsabläufe eingesetzt.“

Sandrini (2005:218) vergleicht die modernen technischen Hilfsmittel sogar mit dem Feuer des Prometheus, da sie, vergleichbar der Entdeckung des Feuers für die

Lebensweise des Menschen, die Arbeit des Übersetzers nachhaltig revolutioniert und verändert haben.

„Die vielfältigen Möglichkeiten, die von der Translationstechnologie heute geboten werden, lassen den Vergleich mit dem Feuer des Prometheus durchaus zu. Für den professionellen Übersetzer, der von seiner Arbeit lebt, ist die Translationstechnologie kaum mehr wegzudenken.“

Schmitt zeigte bereits im Jahre 1999 die beeindruckende Produktivitätssteigerung durch den Einsatz technischer Hilfsmittel auf. Dank der Anwendung von Translation-Memory-Systemen ließ sich bereits vor einem Jahrzehnt bei geeignetem Ausgangsmaterial, d.h. Texte mit einer großen Zahl rekurrenter Elemente, die Arbeitsleistung von 5 – 10 Seiten täglich auf ca. 100 Seiten steigern (vgl. Schmitt 1999:191.ff). TranslatorInnen, die sich der technischen Hilfsmittel nicht gekonnt zu bedienen wissen, sind in der Arbeitswelt von heute, die ganz auf Leistung, Schnelligkeit und Effizienz ausgerichtet ist, zum Scheitern verurteilt.

Zur technischen Kompetenz gehört jedoch wesentlich mehr als die Bedienung eines Computers zu Schreib- und Recherchezwecken. Auch Kenntnis der unterschiedlichen Multimediatechnologien, Entwicklungen im Bereich der Sprach-, Informations- und Kommunikationstechnologien wie Spracherkennung und Terminologieextraktion sowie Wissen über den Aufbau, die Nutzung und die Wartung von Datenbanken zur Terminologieerfassung und -verwaltung gehören zur technischen Kompetenz von TranslatorInnen, wobei die Gewichtung je nach beruflicher Schwerpunktsetzung unterschiedlich ausfallen kann.

2.3.8 Übersetzerische Kompetenz

Gemäß der Definition von Hansen steht die übersetzerische Kompetenz für die Fähigkeit zur Entnahme auftragsrelevanter Informationen aus einem Ausgangstext und ihre funktionsgerechte Wiedergabe im Zieltext sowie das Wissen um Übersetzungsmethoden und Übersetzungsstrategien sowie Strategien zur Bewertung von Translaten (vgl. Hansen 2003:341). Übersetzerische Kompetenz umfasst somit die Fähigkeit zur Analyse des Ausgangstextes im Hinblick auf das Auftragsziel, die Erstellung einer funktionsgerechten Übersetzung sowie das Setzen qualitätssichernder Maßnahmen.

Damit ein Text funktionsadäquat übersetzt werden kann, müssen TranslatorInnen über Methodenwissen verfügen. Je nach Skopos kann es notwendig werden, wörtlich, frei, sinngemäß, entfremdend, verfremdend oder adaptierend zu übersetzen, jede Form hat ihre Berechtigung in bestimmten Kontexten. So wäre eine sinngemäße Übersetzung bei juristischen Texten, deren Komplexität und schwere Verständlichkeit auf den Umstand zurückzuführen ist, dass ein Sachverhalt möglichst präzise und von allen Einzelfällen abstrahierend ausgedrückt werden muss, keine funktionsadäquate Methode. Umgekehrt würde eine wörtliche Übersetzung von Werbeslogans im Rahmen einer internationalen Kampagne kaum die gewünschten Effekte erbringen, da Werbung in der Regel eine bestimmte Handlung bewirken will und dazu insbesondere die Emotionen und damit die Beziehungsebene anzusprechen versucht. Will man diese jedoch erreichen, sind Kulturspezifika notwendigerweise zu berücksichtigen. TranslatorInnen müssen die Entscheidungskompetenz besitzen, aufgrund einer profunden Auftrags- und Ausgangstextanalyse die für den jeweiligen Auftrag richtige Methode auszuwählen.

Als Orientierungshilfe hat Reiß eine Übersetzungstypologie ausgearbeitet, die sich am Translationszweck orientiert und TranslatorInnen gute Dienste bei der Entscheidungsfindung leisten kann. Reiß (2000:21ff.) beschreibt nachstehende Übersetzungstypen:

- Interlinearversion (Wort-für-Wort-Übersetzung)
- Wörtliche Übersetzung (grammar translation)
- Dokumentarische/philologische/„gelehrte“ Übersetzung
- Kommunikative Übersetzung (instrumentelle Übersetzung nach Nord)
- Bearbeitende Übersetzung

Auch wenn einzelnen Übersetzungstypen größere Relevanz für die translatorische Praxis zukommt und seit Nidas Beschreibung einer „dynamischen Äquivalenz“³⁸,

³⁸ Nida führte den Begriff der „dynamischen Äquivalenz“ ein, die im Gegensatz zur formalen auch Kulturspezifika berücksichtigt (vgl. Prunč 2006:96ff.).

und dem Vormarsch der funktionalistischen Ansätze die Bedeutung der kommunikativen und bearbeitenden Übersetzungsmethode kontinuierlich zugenommen hat, besitzt auch die dokumentarische bzw. philologische Übersetzung³⁹ einen hohen Stellenwert, sowohl bei der Übersetzung von sogenannten „Gebrauchstexten“ (z.B. der Übersetzung von Dokumenten) als auch bei literarischen Übersetzungen, die bewusst das Fremde, das Andere herauszustellen, wie es bereits Schleiermacher forderte (vgl. Snell-Hornby 2007:88). Der Methode des Verfremdens hat Venuti mit der „foreignization“ und in seinem Bemühen, den Ethnozentrismus der dominanten Kulturen zu entlarven, zu neuer Aktualität verholfen (vgl. Prunč 2006:336ff.).

Eine nähere Beschreibung der einzelnen Übersetzungstypen nach Reiß und Beispiele für ihre Einsetzbarkeit im Unterricht folgen am Ende dieses Abschnitts.

Neben translatorischem Methodenwissen gehören gemäß Hansen aber auch Strategien zur Beurteilung der Übersetzung zur übersetzerischen Kompetenz, „*denn professionelle Translation ist ganz grundsätzlich auf Qualitätssicherung hin orientiert.*“ (Resch 2006:166). Professionelle TranslatorInnen müssen somit über Wege und Methoden verfügen, die es möglich machen, Texte auf ihre Funktionsfähigkeit hin zu überprüfen und translatorische Entscheidungen als durchdacht und motiviert auszuweisen (ebd.: 160).

Im Zuge dieser Qualitätssicherung werden Texte optimiert, d.h. evaluiert und überarbeitet (vgl. Resch 2006:165). Bei dieser Qualitätsprüfung werden die Kohärenz des Zieltextes, die textlogischen Verknüpfungen (die kulturspezifisch sein können), die Einhaltung der Textsortenkonventionen, die Adäquatheit der diskursiven Strategien sowie die Translatorposition und die Leseposition untersucht (ebd.160 ff.).

³⁹ Bereits Schleiermacher war der Ansicht, man müsse den „Leser zum Autor bewegen“, d.h. sichtbar machen, wie der Autor in der Ausgangssprache mit seinen Lesern kommuniziert (vgl. Reiß 2000:22).

Zur übersetzerischen Kompetenz gehört weiters die Dokumentation der Rechercheergebnisse, die Dokumentation der Entscheidungen aufgrund der Recherchen sowie die Harmonisierung der verwendeten Terminologie, z. B. bei Teamarbeit oder beim Vorhandensein einer hausinternen Terminologie (Resch 2006:164). Als wichtigstes Qualitätskriterium nennt Resch die Professionalität von TranslatorInnen (ebd.:165) und verweist auf die Problematik von Normen zur Qualitätssicherung, da *„gerade die relevantesten Qualitätsanforderungen an Translate, wie z.B. die nach Verständlichkeit oder Textkohärenz, den Text als Ganzen betreffen und kaum auf der Mikroebene objektivierbar sind.“* (ebd.)

Übersetzerische Kompetenz umfasst somit ein ganzes Bündel an Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wie bereits unter Punkt 2.3. ausgeführt, greifen alle Kompetenzen ineinander und bedingen sich gegenseitig und erst in ihrem Zusammenspiel manifestiert sich die übersetzerische bzw. translatorische Kompetenz, weshalb diese von Autoren wie Neubert oder Witte mit Fug und Recht als eine den weiteren Kompetenzen übergeordnete Kategorie begriffen wird.

2.3.9 Didaktische Kompetenz

Nach dieser Beweisführung zur Darlegung der vielfältigen essentiellen Kompetenzen, die TranslatorInnen für die Tätigkeit als SprachtrainerInnen bzw. SprachlehrerInnen mitbringen, muss nun die Sprache auf allfällige Defizite gelenkt werden, wobei hier das Fehlen von didaktischer Kompetenz bzw. eine fehlende didaktische Ausbildung als größtes Manko und Knock-out Kriterium angeführt werden könnte. „Werden könnte“, denn sowohl Theorie und Praxis des Unterrichtens können hervorragend in postuniversitären Ausbildungen erworben werden. Je nach Schwerpunktsetzung besteht die Möglichkeit an Fachhochschulen, Universitäten oder renommierten Bildungsinstitutionen mehrsemestrige pädagogische Ausbildungen zu absolvieren, wodurch oft ein höheres Maß an didaktischer Kompetenz erreicht wird, als es im Rahmen eines Lehramtstudiums möglich ist und aktuellere, den Erfordernissen der Praxis besser entsprechende Kenntnisse, erworben werden.

So bedauert etwa Agnes Bodenhofer in ihrer im Jahre 2006 erstellten Diplomarbeit mit dem Titel „Interkulturelles Lernen im Französischunterricht“ nie etwas im Unterricht über das Konzept interkulturelles Lernen gehört zu haben (Bodenhofer 2005:107). Auch Steiner (2005:211;217) kritisiert in ihrer engagierten Diplomarbeit, dass sie während ihrer praktischen Tätigkeit immer wieder auf LehrerInnen und SchulleiterInnen mit archaischen Einstellungen getroffen sei und Probleme von der öffentlichen Seite ständig negiert würden. In der Sendung Dimensionen des Radiosenders Ö1 vom 18.05.09. sprach Magdalena Kulmer, stellvertretende Leiterin eines Kindergartens im 20. Bezirk, über ihre mangelnde Vorbereitung auf die Praxis durch das Fehlen interkultureller Inhalte während ihrer Ausbildung. Kulmer betonte, dass gerade eine Vorbereitung auf die Arbeit in einer multilingualen und multikulturellen Gruppe für sie von essentieller Wichtigkeit gewesen wäre, da sie Kinder mit 14 verschiedenen Muttersprachen zu betreuen habe und die erlernten Methoden und vorbereiteten Materialien unbrauchbar seien. Auch Seidlhofer und Widdowson (2004:114) kritisieren das traditionelle Lehramtstudium und die mangelnde fachdidaktische Ausbildung durch die beschränkte Anzahl von Wochenstunden.

Die Notwendigkeit der Professionalisierung der Lehrerbildung in der jetzigen Umbruchsituation wird nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Pisa-Ergebnisse auch von Kupetz und Lütge (2008:10ff.) eingefordert, die vor allem die Diskrepanz zwischen bildungspolitischen Anspruch und Realität kritisieren. Welch großer Handlungsbedarf im Hinblick auf die Anpassung der LehrerInnenausbildung an die aktuellen Herausforderungen besteht, zeigt sich auch an der Entstehung einer Vielzahl neuer Modellansätze in den verschiedenen europäischen Ländern, was im klaren Kontrast zum Bologna-Prozess steht, gleichzeitig aber auch als Bemühen gewertet werden kann, den vielfältigen Problemen im Bildungsbereich Herr zu werden. Die verschiedenen Modellansätze sehen häufig einen verstärkten Theorie-Praxisbezug, eine integrierte Fremdsprachenarbeit oder eine sprachenübergreifende Didaktik vor (vgl. Kupetz/Lütge 2008:13).

2.4 Translatorische Kompetenzen im Unterricht

Nach der Darstellung der Einzelkompetenzen von TranslatorInnen, der begrifflichen Abklärung der verschiedenen Kompetenzen sowie der Darlegung ihrer Bedeutung für das professionelle translatorische Handeln sollen nun die Einsatzmöglichkeiten dieser Kompetenzen im Sprach- und Fremdsprachenunterricht beleuchtet werden.

Wie für die Translation im engeren Sinne ergibt sich auch in der Sprachlehrertätigkeit erst aus der Kombination einer Vielzahl von Einzelkompetenzen eine Handlungskompetenz für die professionelle Arbeit im transkulturellen Kontext. Sprach- und Kulturkompetenz in der Mutter- und der Fremdsprache bzw. den Fremdsprachen können auch in der Sprachlehrertätigkeit mittlerweile als Selbstverständlichkeit und Grundvoraussetzung für die Ausübung des Berufes angesehen werden, obwohl sich Roche (2001:11) „[...]angesichts der jahrhundertealten philosophischen Debatte um Sprache und Denken[...]“ nur wundern kann, „[...]wie lange der Berufsstand gebraucht hat, um die vielfältigen organisierenden Aspekte von Kultur und deren Bedeutung für den Sprachunterricht zu erkennen.“ (ebd.) Auch der Erwerb einer kommunikativen, interaktionalen und sozialen Kompetenz im Zuge der Ausbildung und der beruflichen Tätigkeit wird SprachlehrerInnen, die aus traditionellen Ausbildungszweigen hervorgehen, in dieser Arbeit grundsätzlich unterstellt.

Als großes Manko in Hinblick auf die aktuellen Herausforderungen erweist sich in der Praxis hingegen das häufig anzutreffende Fehlen einer fachsprachlichen Kompetenz, da insbesondere an den ausländischen Philologien noch immer traditionelle Lehrinhalte vermittelt werden. Von welcher enormen Bedeutung jedoch SprachlehrerInnen mit fachsprachlichen und fachlichen Kenntnissen gerade in den aufstrebenden Ländern wären, die ganz besonders an einem intensiven Wissenstransfer interessiert sind, zeigen die Beiträge zur Fachsprachenlinguistik, Fachsprachendidaktik und der interkulturellen Kommunikation mit Fokus auf Ostasien (Zhu/Zimmer 2003). Zu Recht wird in diesen Beiträgen nicht nur die praxisfremde Ausbildung von SprachlehrerInnen beklagt, sondern werden auch die Lehrwerke kritisiert, die weder länder- noch zielgruppenorientiert erstellt

werden und häufig, aus einem interkulturellen Blickwinkel heraus betrachtet, befremdliche Inhalte vermitteln. So werden insbesondere die künstlich erstellten Texte, die keine interaktiven Übungsabläufe ermöglichen und die praxisfremden Inhalte bemängelt (vgl. Weixiang 2003:35; Lijuan 2003:49). Eine Lokalisierung der Lehrwerke und eine Anpassung an die spezifischen Anforderungen der einzelnen Länder und Fachinteressen wäre dringend vonnöten. Gadt (2003:47) von der Universität Tokio meint dazu:

„Die Zahl der Lehrwerke, die die landesspezifischen Lernbedingungen berücksichtigen, ist äußerst gering. Es gibt zu denken, dass viele Kollegen beklagen, vorhandene Lehrwerke könnten nicht wirksam eingesetzt werden.“

Ein Mangel an fachsprachlichen Kenntnissen vieler SprachlehrerInnen und das Fehlen geeigneter Lehrwerke für Sprachkurse mit spezifischeren Ansprüchen kann aber nicht nur in bezug auf das Ausland festgestellt werden, sondern beschreibt durchaus auch die Situation im Inland. Viele SprachtrainerInnen verfügen über keine fachsprachliche Ausbildung, aber ohne profundes Wissen über den Aufbau von Wissenssystemen, die Erarbeitung von Fachtermini und die Spezifik der unterschiedlichen Fachsprachenbereiche kann kein professioneller fachsprachlich ausgerichteter Unterricht erteilt werden. Diese dafür erforderlichen Kenntnisse sind zu vielfältig, als dass sie sich in wenigen Stunden durch die Belegung als Freifach erwerben ließen. Die pragmatische Lösung der Praxis, für den fachsprachlichen Unterricht Fachleute des Spezialgebietes heranzuziehen, scheint auch nur auf den ersten Blick eine optimale Lösung zu sein. Fachsprachenlehrer müssen sowohl die Ausdrucksseite als auch die Inhaltsseite von Zeichen beherrschen und über Textsorten-, Diskurs- und Stilkonventionen Bescheid wissen, die nicht nur je nach Fachgebiet, sondern auch im transkulturellen Kontext erheblich variieren können.

Wie House (1998:62) richtigerweise betont, umfasst eine interkulturelle Kompetenz stets auch eine sprachlich-kommunikative Kompetenz. Die Vermittlung einer allgemeinen Kultur- und Kommunikationskompetenz, wie es im Rahmen von TrainerInnenausbildungen üblich ist, genügt nicht für die Ausprägung einer interkulturellen Kompetenz. Dies zeigt sich in der Praxis insbesondere daran, dass fachlich sehr versierte TrainerInnen kein Gespür für die sprachlich bedingten Verständnisschwierigkeiten von Fachtexten entwickeln und

ihre Unterrichtsmethodik und die Unterrichtsmaterialien nicht an die unterschiedlichen Bedürfnisse und Wissenstände anpassen.

Besonderes Gewicht kommt im Sprach- und Fremdsprachenunterricht auch der translatorischen Textkompetenz zu, da der Europäische Referenzrahmen die Vermittlung von Textsorten- sowie Diskurskompetenz in formellen wie auch informellen Handlungskontexten vorsieht und diese Fertigkeiten im Rahmen von Zertifikatsprüfungen auch schwerpunktmäßig testet. Bei der Vermittlung von Textkompetenz hilft TranslatorInnen ganz besonders ihr Wissen um die unterschiedlichen Diskurs- und Argumentationsstrategien und die diskursiven Mittel, die in den verschiedenen Sprachen stark divergieren können .

Wie TranslatorInnen im engeren Sinne müssen auch SprachlehrerInnen über eine gute Recherchier- und technische Kompetenz verfügen, da Lehr- und Lernunterlagen, auch des fachsprachlichen Bereichs, in Eigenverantwortung und in der Regel unter Zeitdruck erstellt werden müssen. Hier helfen TranslatorInnen wieder ganz besonders ihre Kenntnisse über die Organisation des Wissens, wodurch gezielt nach Informationen gesucht und die Vertrauenswürdigkeit von Quellen auch eingeschätzt werden kann. Im außerschulischen Sprachunterricht wird zudem erwartet, dass moderne Lernprogramme und Lerntechnologien zum Einsatz kommen, die wiederum eine technische Kompetenz in Verbindung mit Fachwissen voraussetzen, da sonst die Güte und Qualität der Materialien und Medien nicht beurteilt werden kann.⁴⁰

Eine für SprachlehrerInnen ganz besonders wichtige Kompetenz ist die Dienstleistungskompetenz, da SprachlehrerInnen, die nicht in institutionellen Kontexten arbeiten, in der Regel unternehmerisch tätig sind. Zur selbständigen Erwerbstätigkeit gehören neben betriebswirtschaftlichen Kenntnissen auch die Fähigkeit zur Kundenaquirierung und Kundenpflege, die Bereitschaft zur permanenten Weiterbildung, eine hohe Einsatzbereitschaft sowie zeitliche und räumliche Flexibilität. Wie bei der Dienstleistungskompetenz von

⁴⁰ Eine Klassifikation unterschiedlicher Medien und Programme sowie ihre Beurteilung findet sich bei Roche (2008:247-263).

ÜbersetzerInnen nach Definition der EMT-Expertengruppe lässt sich auch für SprachlehrerInnen neben der interpersonellen Komponente eine Produktionskomponente im Rahmen der Dienstleistungskompetenz beschreiben, denn auch in der Sprachlehrtätigkeit ist eine Orientierung an den Bedürfnissen des Kunden und eine Berücksichtigung kultureller Faktoren ganz besonders wichtig, wobei im Rahmen der Sprachlehrtätigkeit diese nicht nur bei der Auswahl der Lehrmaterialien und Lehrmethoden, sondern auch bei der Festlegung der Zielsetzungen berücksichtigt werden müssen, da auch Zielsetzungen kulturspezifisch sein können. In transkulturellen Kontexten ist deshalb besonders darauf zu achten, dass eigenkulturelle Wertvorstellungen und Interpretationen von Effizienz nicht unreflektiert auf KursteilnehmerInnen aus fremden Kulturen umgelegt werden.

Translatorische Kompetenzen können, wie anhand diese wenigen Beispiele zeigen, im Unterricht produktiv eingesetzt werden und liefern bei der Gestaltung von Trainings einen Mehrwert, der von Auftraggebern und Kunden auch geschätzt wird, wenn TranslatorInnen die Möglichkeit zum Beweis ihrer Fähigkeiten gegeben wird. Durch den Erwerb zusätzlicher didaktischer Kenntnisse können sie ein Kompetenzprofil erreichen, dass sie in den unterschiedlichsten Kontexten zu ExpertInnen für professionellen transkulturellen Wissenstransfer werden lässt.

Unter nachstehendem Punkt wird gesondert die Bedeutung von Übersetzungen und der übersetzerischen Kompetenz im engeren Sinne behandelt und ihre Einsatzmöglichkeiten im Unterricht aufgezeigt.

2.4.1 Die übersetzerische Kompetenz im Unterricht

Wird heute die Frage nach der Bedeutung von Übersetzungen im modernen Fremdsprachenunterricht gestellt, ist erstaunlich häufig die Ansicht zu vernehmen, Übersetzen spiele im Fremdsprachenunterricht durchaus eine Rolle (vgl. House 1989:179ff.; Spillner 2007:372; Roche 2008:209). Mit Ende der 80er Jahre wurden auch an den Kulturinstituten im Ausland wieder vermehrt Übersetzungskurse nachgefragt, da eine „(...) rudimentäre Übersetzungsfähigkeit

im Berufsalltag nicht selten gefordert wird“(Königs 1987:7) und dies, obwohl die Hinwendung zum kommunikativen Unterricht in den vorangehenden Jahren vielerorts zu einer totalen Ablehnung der Übersetzung als Übungsform im Unterricht geführt hatte (ebd.:9).

Die Befürworter von Übersetzungen als Methode des modernen Fremdsprachenunterrichts sind jedoch keineswegs konservative Geister, die für die Wiedereinführung der Grammatik-Übersetzungsmethode plädieren, die allenfalls für eine tote Sprache wie Latein geeignet ist, in welcher die pragmatischen Aspekte der Sprache für die Lernenden nicht wirklich von Relevanz sind.⁴¹ Übersetzen wird vielmehr von zahlreichen namhaften Autoren gerade als Möglichkeit gesehen, das Bewusstsein der SchülerInnen und KursteilnehmerInnen für den kommunikativen, sozialen und funktionalen Aspekt von Sprache zu stärken, ihre Kulturbedingtheit, ihre Abhängigkeit von Situation, Zeit, Raum, Rolle aufzuzeigen. Ettinger (1987:210) führt an, dass selbst Viëtor, der Begründer der direkten Methode und Verfasser der Streitschrift „Der Sprachunterricht muss umkehren“ (1882)⁴² die Übersetzung als Semantisierungshilfe vorgeschlagen habe.

Besonders House hat sich mit der Frage beschäftigt, inwiefern das Übersetzen im Unterricht eingesetzt werden kann, um das Gespür der SchülerInnen und KursteilnehmerInnen für die Sprachverwendung in Situation zu verfeinern und eine wirkungsvolle Methode entwickelt, die es ermöglicht, nicht nur semantische Unterschiede, sondern auch unterschiedliche Diskurskonventionen aufzuzeigen. Eine detaillierte Beschreibung der Methode von House findet sich am Ende dieses Abschnitts.

⁴¹ Im Nachhinein als amüsant erweist sich ein Statement von Kunke im Jahre 1981 hinsichtlich des Lernziels „kommunikative Kompetenz“ für das Russische. *„Kommunikationsfähigkeit ist im Russischen ein fragwürdiges Lernziel, weil die Möglichkeit zu häufigem Kontakt nicht gegeben ist.“* (Kunke 1981:418)

⁴² Zur Streitschrift Viëtors und der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts siehe Lehberger (2003:612).

Auch Roche (2008:209) betont die besondere Rolle des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht, insbesondere zur Bedeutungerschließung und zur Bewusstmachung unterschiedlicher Strukturen. Ziel des Übersetzens ist dabei die Entwicklung eines Gespürs für die sprachlichen Unterschiede. Dem Übersetzen kommt nach Roche auch in all jenen Fällen eine sinnvolle, aber begrenzte Überbrückungsfunktion zu, wo Hilfsübersetzungen besser als abstrakte und weitschweifige Erklärungen den Inhalt veranschaulichen, denn Übersetzungen machen auch die Strukturen der eigenen Sprache bewusst (ebd.). Als eine produktive Methode führt Roche das bildliche Übersetzen an, wobei „*bildliche Begriffe, besondere Redewendungen und Metaphern*“ [...] „zur Verdeutlichung der Konzeptwelt“ (ebd.: 210) in die andere Sprache übertragen werden.

Aber auch mangelhafte Übersetzungen können gezielt dazu eingesetzt werden, um die unterschiedlichen Sprachstrukturen und Konzeptualisierungen der verschiedenen Sprachen aufzuzeigen. Maschinelle Übersetzungen, die rein mechanisch vorgehen und Bedeutung nicht erfassen können, liefern immer wieder höchst amüsante Ergebnisse. Als erheiterndes Beispiel sei die Übersetzung von „God save Queen Victoria!“ mittels der Google-Übersetzungstechnologie angeführt, die dann lautet: „Gott speichere Königin Viktoria!“ Mangelhafte Übersetzungen finden insbesondere in Form von beabsichtigten Filsereffekten⁴³ ihre Anwendung im Sprachunterricht. Durch die Sprachmischungen können besonders gut falsche Analogien und damit Unterschiede in den Wortbildungsmustern, den syntaktischen Strukturen und den Bedeutungen von Wörtern und Wendungen aufgezeigt werden.

Auch Spillner (2007:372) betont die produktive Einsetzbarkeit von Übersetzungen im Sprachunterricht und bezieht sich insbesondere auf den Vergleich von Textadaptionen, wie z. B. von Werbetexten. Dabei können etwa unterschiedliche Wertorientierungen, Werbestrategien, stilistische und persuasive Mittel sichtbar gemacht werden (ebd. 371). Als Beispiel führt Spillner eine Werbekampagne der Firma Renault an und stellt die Unterschiede im deutschen und französischen

⁴³ Anregende Beispiele zum Einsatz von Filsereffekten und Filsereffekten im Unterricht gibt Roche (2001:195-205).

Kampagnentext heraus, wobei im französischen Text die ästhetischen Qualitäten des Fahrzeugs und im deutschen seine technischen und rationalen Werte herausgestellt werden. Die französische Version hebt sich u.a. auch durch ihre stilistische Raffinesse von der deutschen Fassung ab. (ebd.)

Als Einwand gegen den Einsatz von Textadaptionen wie Werbetexten im Unterricht ließe sich anführen, dass Werbung ein Medium ist, das bekannterweise mit Sterotypen spielt und diese dadurch erst produziert oder verfestigt. Spillner (2007:372) ist sich durchaus der Gefahr von stereotypen Ausdeutungen bewusst und empfiehlt deshalb ein möglichst umfangreiches Vergleichsmaterial, hält aber fest:

„Trotz der Gefahr von Generalisierungen ist der interlinguale Vergleich von Text und Textadaption hervorragend für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht geeignet.“

Zahlreiche weitere Befürworter des Übersetzens im Unterricht wie z.B. Ettinger (1989:202ff.), Kohn (2004:217-235), Lutjeharms (2004:127-139) ließen sich als Beweis dafür anführen, dass unterschiedliche Methoden des Übersetzens abseits der Grammatik-Übersetzungsmethode durchaus ihre Berechtigung im modernen Fremdsprachenunterricht haben. Nachstehend soll näher auf die Methode House eingegangen und aufgezeigt werden, wie das Übersetzen im praktischen Sprachunterricht zur Ausbildung einer pragmatischen Kompetenz eingesetzt werden kann.

2.4.1.1 Die Methode House

House vertritt die Ansicht, dass im Unterricht Übersetzungskompetenz am sinnvollsten durch die Analyse von in Alltagssituationen eingebetteten Dialogen und ihre nachfolgende Übertragung in die Fremdsprache gefördert werden kann. Dadurch entwickeln die Lernenden eine pragmatische und diskursive Kompetenz (vgl. House 1989:180).

House betrachtet die Übertragung mündlicher Diskurse als eine nützliche Vorbereitung auf das Übersetzen schriftlicher Diskurse *„im Sinne eines Propädeutikums, einer Sensibilisierung für die ‚versteckte Pragmatik‘*

schriftlicher Diskurse.“ (House 1987:182f.). Dabei geht sie wie nachstehend beschrieben vor (ebd.: 183ff.):

- Anhören eines Dialogs in der Muttersprache, Analyse des Dialogs laut vorgegebenen Diskurs-Kriterien
- Anhören eines „äquivalenten“ Dialogs in der Fremdsprache; Analyse nach denselben Diskurs-Kriterien
- Diskussion der Unterschiede und Ähnlichkeiten/Gemeinsamkeiten in Kleingruppen und im Plenum
- Dialogische Rollenspiele aus dem gleichen Themenbereich in der Muttersprache; Aufnahme auf Tonband, Transkription, Diskussion
- „Verdeckte“ Übersetzung, d.h. Wahrung der kommunikativen Funktion; dialogisches Rollenspiel in der Fremdsprache, Diskussion der Unterschiede
- Schriftliche Wiedergabe in der Fremdsprache der in der Muttersprache durchgeführten Rollenspiele

Die Methode von House strebt eine Sensibilisierung für die diskursiven Muster in verschiedenen Sprachen und Kulturen an, für die „moves“, d.h. die Redewechsel, sowie die unterschiedlichen Diskurstypen wie den „phatischen Diskurs“⁴⁴ (Small Talk), den „Argumentativen Diskurs“, den „Wiedergutmachungsdiskurs“ und die „Business-Transaktionen“.

Zu den Wiedergutmachungsdiskursen zählt House so heikle Sprechakte wie Sich-Beschweren, Sich-Entschuldigen, Sich-Rechtfertigen (vgl. House 1987:186), zu den Business-Transaktionen zielgerichtete Diskurse, die stark ergebnisorientiert sind, wobei auch negative Konsequenzen in Kauf genommen werden und zum phatischen Diskurs ritualisierte Sprechakte, beispielsweise Formeln die der Gesprächseröffnung oder –beendigung dienen (ebd.185f.)

⁴⁴ Zum phatischen Diskurs zählen z.B. die ritualisierten Sprechakte der Eröffnung und Beendigung von Diskursen (House 1989:185).

House arbeitet mit ihrer Methode die Interaktionszüge, Diskursphasen und damit die Struktur von Diskursen, die Diskurstypen, aber auch die Diskursstrategien heraus, wobei sie Strategien wie nachstehend definiert: „*Strategien sind sich sprachlich niederschlagende Möglichkeiten eines Sprechers, die potentiellen Reaktionen des Interaktionspartners zu antizipieren.*“ (House 1987:186). Als Beispiele nennt House „*Begründungen, Entwaffnungszüge, Versüßungsmanöver, Expandierungen, durch die alle der zentrale Sprechakt (...) unterstützt und untermauert werden.*“ (ebd.)

Dank dieser pragmatischen Übersetzungsübungen werden auch sogenannte Diskursschmiermittel wie Abtönungs- und Modalpartikel erworben, die besonders bei gesichtsbedrohenden Sprechakten wie Bitten, Aufforderungen, Entschuldigungen oder Komplimenten von großer Bedeutung sind. House setzt sich somit für den „verdeckten“ bzw. kommunikativen Übersetzungstyp als Unterrichtsmethode ein, die in dieser Form im Regelfall nur an Ausbildungsinstituten für TranslatorInnen gelehrt wird. Die Methode House steht in diametralem Gegensatz zur klassischen Grammatik-Übersetzungsmethode, wie sie üblicherweise im Unterricht bis heute verwendet wird und die sich für das Deutlichmachen von Unterschieden in den Sprachstrukturen eignet, jedoch zu keiner Diskurskompetenz führt. Unter nachfolgendem Punkt sollen nun die verschiedenen Übersetzungstypen nach Reiß und ihre mögliche Relevanz für den Unterricht besprochen werden.

2.4.1.2 Die Übersetzungstypen nach Reiß im Sprachunterricht

Die Übersetzungstypen nach Reiß können auch im Unterricht nützliche Dienste erweisen und je nach Zielsetzung abwechselnd eingesetzt werden.

So eignet sich die Interlinearversion, d.h. die Wort-für-Wort-Übersetzung besonders dazu, die unterschiedlichen Sprachstrukturen aufzuzeigen, indem die Satzglieder kontrastiv gegenübergestellt werden. Die wörtliche Übersetzung oder „grammar Translation“, wie sie in der Grammatik-Übersetzungsmethode angewendet wird, eignet sich gut zur Überprüfung, ob Lexik und Syntax der

Zielsprache verstanden wurden, die diskursive Funktion von Sprache spielt hier keine Rolle (vgl. Reiß 2000:21).

Die dokumentarische bzw. philologische Übersetzung, welche im Rahmen professioneller Translation die Methode schlechthin für die Übersetzung von Dokumenten darstellt, kann im Unterricht gut im Sinne des Verfremdens nach Schleiermacher bzw. der „foreignization“ nach Toury angewandt werden, um so SchülerInnen zum Autor hinzubewegen und die unterschiedlichen Denkweisen und Konzeptionen der fremden Kultur transparent zu machen.

Die kommunikative Übersetzung, welche den Text zum Leser hin bewegt und diesen nach den Regeln und Normen der Zielkultur gestaltet, womit dieser nicht mehr als Übersetzung erkannt wird und eine „(...) *Imitation des Kommunikationsangebots in einem Ausgangstext mit den Mitteln der Zielsprache unter Berücksichtigung des situationellen und soziokulturellen Kontextes der Zielgemeinschaft*(...)“ darstellt, eignet sich im Unterricht besonders gut zum kontrastiven Vergleich der Lexik, Syntax und der Textgestaltung und damit zur Demonstration der unterschiedlichen Konzeptualisierungen und Konventionen, die sich hinter der Sprachoberfläche verbergen. Dank dieses Übersetzungstyps werden nicht nur die semantischen Unterschiede, sondern auch Unterschiede auf der Genre- und Diskursebene transparent gemacht.

3 Translatorische Methoden und Bedeutungskonstruktion

3.1 Bedeutungserschließung durch Laien

SprachtrainerInnen sehen sich immer wieder mit der Situation konfrontiert, dass SchülerInnen bei der Lektüre sowie dem Verfassen fremdsprachiger Texte bei den geringsten Verständnis- oder Ausdrucksschwierigkeiten ganz selbstverständlich zum Wörterbuch greifen und sich durch Nachschlagen der vermeintlich entsprechenden Lemmata eine schnelle Lösung ihrer Probleme erwarten und erstaunt reagieren, wenn kein passender Eintrag gefunden werden kann oder die gefundene Bedeutung im Kontext nicht anwendbar scheint.

Noch erstaunlicher scheint jedoch, dass TranslatorInnen, die als SprachlehrerInnen tätig sind, am Ende von Trainingseinheiten, quasi zwischen Tür und Angel, immer wieder komplexe fachsprachliche Texte mit der Bitte um rasche mündliche Übersetzung überreicht bekommen, wobei die Palette von medizinischen Befunden über Miet-, Pacht-, Kauf- oder Arbeitsverträge bis hin zu Generalvollmachten und Integrationsvereinbarungen reicht, wobei durchaus nicht nur das Ansinnen gestellt wird, aus der Fremdsprache in die Muttersprache, sondern auch aus der Muttersprache in die Fremdsprache oder sogar aus einer Fremdsprache in eine andere zu übersetzen. Diese unerfüllbaren Anliegen kommen jedoch keineswegs, wie man meinen möchte, nur von „simplen Geistern“, sondern durchaus auch von gebildeten Menschen, die erfolgreich Unternehmen leiten oder in leitenden Funktionen tätig sind und häufig über akademische (Fach-) Ausbildungen verfügen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie so viel Unvernunft ansonsten vernunftbegabter Menschen erklärbar ist? Die oben geschilderten Beispiele zeigen deutlich, wie wenig Kenntnis die Menschen im allgemeinen über den Zusammenhang zwischen Denken, Sprache und Kultur haben und wie wenig die

sprachphilosophische Frage, inwiefern unsere Sprache unsere Weltsicht⁴⁵ prägt, wie sie beispielsweise von den Sprachrelativisten Wilhelm von Humboldt, John Locke oder Edward Sapir und Benjamin Lee Whorf gestellt wurde (vgl. Roche 2001:11f.; Oksaar 2003:76-83), ins Bewusstsein der Menschen gedrungen ist. Der nicht einschlägig geschulte „Normalbürger“ geht folglich von objektiven, sprach- und kulturunabhängigen Konzepten und Kategorien sowie identen Begriffssystemen aus, zu denen nur die entsprechenden sprachabhängigen Benennungen gefunden werden müssen. Wie stark Begriffe jedoch kulturell geprägt sind, zeigen die aktuellen Bemühungen um die Erstellung einer kultursensitiven Semantik und Lexikographie (vgl. Kühn 2006:70-149) gerade auch bei Alltagsbegriffen⁴⁶, die auf den ersten Blick keinerlei Probleme zu bereiten scheinen, wie z.B. *„der scheinbar ‚kulturspezifisch unverdächtige‘ Alltagswortschatz“* wie *„Abendessen, ausleihen, (...) Geburtstag, Getränk, Haustier (...)“*, der durchaus *„kulturspezifische Bedeutungsdimensionen“* aufweist (ebd. 77).

Auch Fachwörter, die der missverständnisfreien Kommunikation zwischen Experten dienen sollen und durch Definitionen eindeutig festgelegt und durch Merkmalsanalysen von ähnlichen oder verwandten Begriffen klar abgegrenzt werden, unterliegen kulturellen Einflüssen, weshalb insbesondere in der transkulturellen Fachkommunikation die Referenz keineswegs immer zu 100 % eindeutig ist (vgl. Kadrić/Kaindl/Kaiser-Cooke 2007:149). Der Blickwinkel, aus welchem eine Disziplin ein Fachgebiet betrachtet, kann interkulturell durchaus unterschiedlich sein. Dies zeigt sich beispielsweise am divergierenden Verständnis von Gesundheit und Krankheit zwischen der westlichen und östlichen Medizin oder den unterschiedlichen Rechtsordnungen in den einzelnen Ländern, insbesondere auch im Bereich des Schuld- und Sachenrechts sowie des Verwaltungsrechts (vgl. Stolze1999:169ff.), jener Rechtsbereiche also, mit welchen Expatriates und ZuwanderInnen unvermeidlich konfrontiert werden, da beispielsweise mit jedem Kauf oder Verkauf auch Begriffe wie Gewährleistung,

⁴⁵ Jean-Paul Sartre bringt den Zusammenhang zwischen Sprache und Erkenntnis mit folgenden Worten zum Ausdruck: *„Le désir s’exprime par la caresse comme la pensée par le langage“* (Sartre o.J.; zit. nach Roche 2001:11).

⁴⁶ Zur Kulturspezifität des Alltagsbegriffs „Brot“ siehe Kadrić/Kaindl/Kaiser-Cooke (2007:29f.).

Garantie, Produkthaftung oder Eigentumsübergang verbunden sind, die in anderen Rechtsordnungen zwar in ähnlicher Form auftreten können, jedoch begriffliche Unterschiede aufweisen (ebd.:179).

Die eingangs angeführten Beispiele zeigen weiters, dass das „*hermeneutische Grundprinzip*“⁴⁷ und die Erkenntnisse der Kognitionsforschung über die Textrezeption⁴⁸ nur einem Expertenpublikum bekannt zu sein scheinen und dass etwa der Zusammenhang zwischen Vorwissen, Erfahrungen, Erwartungen und Präsuppositionen⁴⁹ (Wissen, das in einer Kultur als bekannt vorausgesetzt wird) einerseits und dem Verstehensprozess andererseits der Allgemeinheit unbekannt sein dürfte, andernfalls scheint die Erwartungshaltung kaum erklärbar, dass stark verdichtete Texte mit komplexen Sachverhalten, wie sie für die Fachkommunikation typisch sind, ad hoc und ohne Einarbeitungs- und Recherchemöglichkeit adäquat übersetzt werden könnten. So hält auch Heringer (2004:133) fest:

„(...) [D]er Text allein enthält noch kein Verständnis. Er ist totes Material, das erst durch das Wissen der Sprachteilhaber zum Zeichen mit Sinn wird.“

Nur allzu gerne vergisst der Laie, wie häufig er selbst in seiner Mutter- oder Erstsprache an die Verstehensgrenzen gelangt, wenn das Gleichgewicht zwischen bekannten und unbekannten Inhalten ins Wanken gerät und wie vollkommen unverständlich stark komprimierte Fachtexte werden können, wenn es an einschlägigem Vorwissen und Vorerfahrungen fehlt bzw. wie unterschiedlich die Interpretation von Texten im zeitlichen Abstand nach einem Erfahrungs- und Wissenszuwachs oder kulturellen Begegnungen und Austauscherelebnissen ausfallen kann. Zur Rolle des Bekannten und Geläufigen für das Verstehen siehe auch Oksaar (2003:33), die schlüssig erläutert, „(...) dass das Neue mit Hilfe des schon Bekannten identifiziert werden muss“ und Goethe zitierend festhält „Niemand sieht als was er weiß“ (Goethe o.J., zit. nach Oksaar 2003:33).

⁴⁷ Ein Text wird je nach Wissen und Erkennen der Situation unterschiedlich verstanden (Heringer: 2004:48).

⁴⁸ Ausführliche Beiträge zur Textrezeption finden sich bei Vermeer (1996:74-92) und Vermeer/Witte (1990:71-105).

⁴⁹ Zu den Präsuppositionen siehe Nord (1999:109-115).

Die Frage nach dem Grund für diesen Mangel an kultursensitivem Verständnis von Begriffen und Texten drängt sich auf, insbesondere eingedenk der Tatsache, dass der schulische Fremdspracherwerb im Regelfall bereits in der Grundschule beginnt und der frühe Fremdsprachenunterricht europaweit eingeführt wurde (vgl. Christ 2003:105), viele Länder bilinguale Bildungsgänge⁵⁰ sowohl in der Grundschule sowie den weiterführenden Schulen eingerichtet haben (vgl. Helbig 2003:179ff.; Doyé/Héloury:186ff.) und sich das Vereinte Europa das ambitionierte Ziel gesteckt hat, „dass alle europäischen Bürger schon in der Schule zwei europäische Sprachen neben ihrer Muttersprache lernen“⁵¹ (Christ 2003:107).

Mit dem Erwerb von Sprachen sollten eigentlich auch „neue Interpretationen der Realität“ (Kadrić/Kaindl/Kaiser-Cooke 2007:34) gelernt und Kulturwissen erworben werden, denn gemäß Oksaar (2003:19) ist Spracherwerb immer auch Kulturerwerb bzw. kulturelles und interkulturelles Lernen und stellen Sprachen einen Schlüssel zur Welt dar, wobei die Größe des Schlüsselbundes darüber entscheidet, wie viele Türen geöffnet werden können (ebd.:37). Wie lässt sich folglich die bei vielen Menschen feststellbare mangelnde Sensitivität für die Kulturspezifik der Denkkategorien und Konzeptbildungen⁵² sowie der textuellen Verständnisprozesse erklären?. Ist der Boden hinter den Türen so glatt und die Gefahr des Ausrutschens so groß (vgl. Oksaar 2003: 37), dass sich die Menschen lieber erst gar nicht bewegen und lieber in den gewohnten Denkmustern verharren?

Eine plausible Erklärung dafür, warum es vielen Menschen trotz Mehrsprachigkeit nicht gelingt, über die eigenen gesellschaftlichen und durch ihre Enkulturation erworbenen Konzepte hinauszugehen, könnten die bis vor kurzem - und teilweise noch immer - dominierenden kulturinsensitiven Unterrichtsmetho-

⁵⁰ In Wien realisiert durch das „Vienna Bilingual Schooling“ (vgl. Doyé/Héloury 2003:186).

⁵¹ „Jeder sollte drei Gemeinschaftssprachen beherrschen“ (Europäische Kommission: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. 1995, 72)

⁵² Konzepte sind mentale Repräsentationen, die hinter Begriffen stehen. Sie weisen kulturspezifische Prägungen auf (vgl. Roche 2001:221).

den wie die Grammatik-Übersetzungsmethode, die Pattern-Drill-Methode oder auch die kommunikative Sprachdidaktik sein, die nach Roche (2008:26) ursprünglich *„als ein soziologisch begründetes Modell des Sprachenlernens“* konzipiert wurde, in der Praxis aber *„als ein diffuses Konzept, das fast alles bezeichnen kann, was sich im Unterricht abspielt“* (ebd.) umgesetzt wird und häufig auch mit mündlicher Kommunikation oder Alltagssprache gleichgesetzt wird. Nach diesem eingeschränkten Verständnis arbeitet ein kommunikativ orientierter Unterricht zwar mit authentischen Materialien, beschränkt sich jedoch auf die Sprechakte und lässt keinen Raum für den Literatur- und Landeskundeunterricht, der jedoch für das Verständnis kulturspezifischer Konzeptualisierungen so wichtig wäre.

Einen weiteren Erklärungsansatz bietet auch die Gestaltung der Wörterbücher, welche die denotative Bedeutung der Einträge in den Vordergrund stellen und dem Lernenden suggerieren *„er stehe einer außereinzelsprachlichen Begriffswelt gegenüber und müsse lediglich die verschiedenen einzelsprachigen Benennungen erlernen“* (Kühn 2006:75).

3.2 Bedeutungerschließung durch Experten

TranslatorInnen gehen aus demselben Bildungssystem hervor und werden mit denselben Methoden beschult wie alle anderen Menschen auch, folgerichtig müssten sie auch denselben Beschränkungen bei der Bedeutungserfassung von Wörtern und Texten unterliegen. Dass dies offensichtlich nicht der Fall ist (oder zumindest bei akademisch ausgebildeten TranslatorInnen im Regelfall auszuschließen ist), davon zeugen die vielen gelungenen, kreativen und kultursensitiven Translate, die tagtäglich in großer Zahl von einer Heerschar von TranslatorInnen erstellt werden. Translation ist Wissenstransfer (vgl. Kadrić/Kaindl/Kaiser-Cooke 2007:57;71) und adäquate und in den jeweiligen Zielkulturen funktionierende Übersetzungen sind gerade in unserer globalisierten Welt für den internationalen Wissensaustausch von essentieller Bedeutung, denn ein Agieren auf dem globalen Markt ohne Lokalisierung⁵³ und Diversifizierung,

⁵³ Zur Lokalisierung und Lokalisierungsindustrie siehe Prunč (2007:340).

d.h. die Anpassung des Produktes und der Produktdokumentation an die regionalen Bedürfnisse und Erwartungen der Zielkultur, scheint zum Scheitern verurteilt. Skoposadäquates und kultursensitives Agieren liegt den TranslatorInnen jedoch zum Glück sozusagen im Blute und ist für sie zur Selbstverständlichkeit geworden, sodass der Wissenstransfer über Sprach- und Kulturgrenzen hinaus weitgehend reibungslos funktioniert.

Dass dieser Umstand jedoch keineswegs vom Beginn der Ausbildung an gegeben war, zeigt sich bereits am Wörtchen „geworden“, was im Widerspruch zu „im Blute“ zu stehen scheint, doch bringt dieser scheinbare Gegensatz den Erkenntnis- und Transformationsprozess, den TranslatorInnen im Laufe ihrer Ausbildung durchleben, gut zum Ausdruck. Ist das Bewusstsein für die Kulturbedingtheit von Sprache, Texten, Bildern⁵⁴, Diskurskonventionen, Mimik, Gestik, Raum- und Zeitverhalten einmal geweckt, ist es TranslatorInnen praktisch unmöglich, ihr Handeln nicht stets zu hinterfragen und auf mögliche „Kulturfallen“ zu achten, die immer und überall lauern. Am Beginn des Studiums stellt sich die Situation freilich noch ganz anders dar: ein rascher Griff zum zweisprachigen Wörterbuch bei jedem unbekannten Wort, eine mehr oder minder gefühlsmäßige Selektion möglicher Bedeutungsentsprechungen, die Verwendung von Fachtermini ohne definitorische Abklärung oder Einordnung in ein übergeordnetes Begriffssystem. Wohl so manche TranslatorIn denkt rückblickend mit Grauen an die Anfangszeit zurück.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach den besonderen Methoden und Mitteln, derer sich die Translationswissenschaft bedient, damit dieser enorme Sprung vom „naiven Übersetzer“ zum Experten für transkulturelle Kommunikation innerhalb verhältnismäßig geringer Zeit gelingen kann. Weiters drängt sich die Frage auf, ob diese Methoden nicht auch erfolgreich im

⁵⁴ Zur Kulturspezifität von Bildern und Bildkulturen siehe Roche (2008: 225;236;256). Die Eule als Symbol der Weisheit in unserem Kulturkreis führt z. B. in anderen Kulturen zu Irritation und Ablehnung und ist nicht zur Markierung von Lerntipps geeignet.

Die kulturwissenschaftliche Perspektive ist auch in der Bildwissenschaft im Vormarsch, weshalb mittlerweile auch von einer neuen oder zweiten Bildwissenschaft gesprochen wird (vgl. Liebert/Metten 2007:10).

Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden könnten, um die angestrebte Zielsetzung „interkulturelle Kompetenz“ zu erreichen.

3.3 Methoden in Ausbildung und Praxis

Die Ausbildung von TranslatorInnen muss, um ihre AbsolventInnen für ihre spätere Tätigkeit adäquat vorzubereiten, interdisziplinär ausgerichtet sein. Daher umfasst die Ausbildung keineswegs nur den Erwerb von sprachlichen und sprachmittlerischen Kompetenzen, wie Laien häufig annehmen, sondern auch die Vermittlung von Fachkompetenz in den für TranslatorInnen wichtigsten Arbeitsbereichen sowie von Kultur- und Textkompetenz als essentielle Voraussetzung für die Bedeutungserfassung von Wörtern, Sätzen, Texten, Texten bzw. Botschaftsträgern im Verbund (vgl. Holz-Mänttari 1984:122) und von nonverbalen, parasprachlichen⁵⁵ und extraverbalen⁵⁶ Kommunikationshandlungen (vgl. Oksaar 2003:39ff.; Heringer 2004:81-105). Diese Kompetenzen erlangen sie vor allem durch:

- einen profunden Landes- und Kulturkundeunterricht
- die Arbeit mit authentischen Texten und Paralleltexten
- die aktive interkulturelle Wortschatzarbeit einschließlich eines schwerpunktmäßigen Idiomatikunterrichts
- systematische Vergleiche von Texten, Textsorten und Diskursen
- systematische Fachsprachen- und Terminologiearbeit
- die gezielte Umsetzung des erworbenen Handlungswissens in den Übersetzungsübungen

⁵⁵ Zur parasprachlichen Kommunikation zählt Oksaar beispielsweise die Stimmgebung und die Sprechweise.

⁵⁶ Zu den extraverbalen Kommunikationshandlungen gehören nach Oksaar u.a. das Raum- und Zeitverhalten sowie soziale Variablen wie die Regeln zur Gesprächseröffnung je nach Alter, Geschlecht, Rolle, Beruf, Status oder Beziehung der Beteiligten.

- Immersion⁵⁷ durch Austauschprogramme und Auslandsaufenthalte, Tandemlernen⁵⁸, plurilinguale und plurikulturelle Gruppenzusammensetzungen, vermehrten Unterricht durch MuttersprachlerInnen;
- Einsatz moderner Wissens- und Lerntechnologien im Unterricht und in Lernplattformen (vgl. das Projekt ELACOM⁵⁹); kooperatives Wissensmanagement durch Forschungspartnerschaften und die Einrichtung mehrsprachiger und interkultureller Module (z.B. PRO-MULTILINGUA, MeLLANGE)

3.3.1 Interkultureller Landes- und Kulturkundeunterricht

Einen Schwerpunkt in der TranslatorInnenausbildung bildet sowohl im ersten als auch im zweiten Studienabschnitt der Landes- und Kulturkundeunterricht, wobei sich dieser keineswegs auf die reine Faktenvermittlung und die Lektüre von Sachliteratur im Sinne eines kognitiven Landes- und Kulturkundeunterrichts beschränkt. Durch gezielt ausgewählte literarische Werke zu einzelnen Themen und gelenkte Diskussionen sollen auch die gesellschaftlich geprägten Konzepte und Sichtweisen aufgedeckt werden, die in den verschiedenen Kulturen vorherrschen, wodurch die Beschränkungen eines kognitiven Unterrichts überwunden und dieser in Richtung eines interkulturellen Landes- und Kulturkundeunterrichts⁶⁰ erweitert wird, wie er seit Ende der 80er Jahre im Zuge der Ausbildung des interkulturellen Lehrkonzepts auch für den

⁵⁷ Als Immersion bezeichnet man das Eintauchen in die fremdsprachige Kultur (vgl. Roche 2008:21).

⁵⁸ Zwei Lerner unterschiedlicher Sprachen kommen zusammen und unterstützen sich gegenseitig beim Erlernen der Sprache, wobei die Muttersprache des einen Zielsprache des anderen ist (vgl. Bechtel 2003:266-270).

⁵⁹ Zu den Wissens- und Lerntechnologien, dem E-Learning Projekt ELACOM und den interkulturellen Projekten PRO-MULTILINGUA und MeLLANGE siehe nachstehende Webseite: <http://transvienna.univie.ac.at/forschung/projekte/> [Stand 1.9.2009]

⁶⁰ Zur Entwicklung der Landeskundendidaktik vom kognitiven über den kommunikativen zum interkulturellen Ansatz siehe auch Pauldrach (1992:6ff.) und Roche (2008:237-246).

Fremdsprachenunterricht gefordert wird, was zu einer Wiederentdeckung und Aufwertung der Landes- und Kulturkunde sowie der Literaturlektüre geführt hat⁶¹.

Ganz besonders gut eignen sich zu diesem Zwecke interkulturell ausgerichtete literarische Werke, deren ProtagonistInnen unterschiedlichen Sprach- und Kulturkreisen angehören, wobei es im Verlauf der Handlung wiederholt zu einer Konfrontation mit ungewohnten Sicht- und Denkweisen kommt und die Bedeutung von verbalen und nonverbalen kommunikativen Akten erst im situativen Kontext von den Gesprächspartnern ausgehandelt werden muss.

Ein aufschlussreiches Beispiel dafür, wie literarische Werke als Vermittler zwischen den Kulturen fungieren können, bietet das Buch „Spatzenmilch und Teufelsdreck“ von Ghazi Abdel-Quadir, der selbst zwischen den Kulturen lebt und seine Figuren im Buch differenziert und ohne stereotype Zuschreibungen schildert. Nicht der Kulturvergleich, sondern die Interaktions- und Austauschprozesse zwischen den Kulturen bilden den Mittelpunkt der Handlung. Ghazi Abdel-Quadir zeigt mit seinem Werk auf, dass nicht das Verhindern von Konflikten, sondern der Diskurs über Konflikte dazu geeignet ist, gegenseitige Verstehensprozesse in Gang zu setzen (vgl. Kühn 2006:47) und dass Missverständnisse häufig semantisch motiviert sind (ebd.: 51) und sich keineswegs auf „Critical-Incident-Situationen“ beschränken (ebd.: 46), weshalb Culture-Trainings, die nicht in Verbindung mit einem Sprachtraining durchgeführt werden, von beschränktem Nutzen sind.

Das Buch „Spatzenmilch und Teufelsdreck“ ist nur ein Beispiel dafür, wie Literatur zur Erschließung der Denk- und Sichtweisen anderer Sprachen genützt werden kann. SprachlehrerInnen steht ein reicher Schatz an literarischen Werken zur Verfügung, die zum Überdenken der eigenen und zur Erschließung fremder Konzepte anregen. Exemplarisch genannt seien hier Elias Canetti und sein Werk „Die gerettete Zunge“, Eva Hoffmann und ihr vielbeachtetes Buch „Lost in

⁶¹ Einen ausführlichen Überblick über die Entwicklung der Kultur- und Landeswissenschaften im Sprachunterricht gibt Lüsebrink (2003:60ff.). Zur Rolle der Literatur im Kulturtransfer siehe Hellwig (2008:51-67).

translation“ sowie die „Littérature beur“, in welcher mannigfaltige kulturelle Einflüsse miteinander verschmelzen, wodurch ein etwas differenzierterer Blick auf die maghrebinische und französische Kultur möglich wird (vgl. Schumann 2007:25). Nicht zu vergessen ist in diesem Zusammenhang auf die Musik als besondere Form von Sprache, „da sie bestimmte Universalien (z.B. melodische und rhythmische Konturen) zu beinhalten scheint“ (Dannhorn 2007:139) und „somit Ausdruck einer bestimmten Kultur und zugleich kulturübergreifendes, vermittelndes Medium“ (ebd.) ist. Als Beispiel sei der spanisch-französische Sänger Mano Chao genannt, der sowohl seine Musik als auch seine ausdrucksstarken und metaphernreichen Texte multikulturell anlegt (ebd.: 143), weshalb sich seine Lieder hervorragend für einen interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht und die Erweiterung des eigenen Blickwinkels eignen.

Ein sorgfältig gestalteter Landes- und Kulturkundeunterricht bringt somit SchülerInnen und KursteilnehmerInnen neue und mitunter bislang gänzlich unbekannte Sichtweisen näher und befähigt sie zu einem Perspektivenwechsel und zur kritischen Hinterfragung der eigenen Einstellungen und Haltungen. Besonders im Bereich der Geschichte ist das Aufdecken unterschiedlicher Blickwinkel und Perspektiven von Bedeutung, denn im Vereinten Europa müssen die partikularen und einseitigen Sichtweisen aufgegeben werden und ist es ein Gebot der Stunde, einen differenzierteren Blick auf die nationale und europäische Geschichte zu werfen. Auch dafür ist ein Landes- und Kulturkundeunterricht, der fremdkulturelle Sichtweisen offen legt und literarische Schilderungen einbezieht, eine Grundvoraussetzung.

Die Auseinandersetzung mit der Kulturgeschichte eines Landes, seinen Institutionen und gesellschaftlichen Phänomenen ist jedoch nicht nur für die Befähigung zum Perspektivenwechsel unerlässlich, sondern auch für das Verständnis des Bedeutungsspektrums von Begriffen. Mittels eines sorgfältig und bewusst gestalteten Landes- und Kulturkundeunterrichts kann die Entwicklung von Begriffen und die „Vielschichtigkeit der Semantik“ (Kühn 2006:138) sowie die Entstehung mitunter widersprüchlicher Bedeutungen nachvollzogen werden, und dank Kenntnis der Begriffsgeschichte werden Lernende auch dazu befähigt, die ideologischen Überlagerungen und den „interessen(gruppen)abhängig[en]

Gebrauch“ von Begriffen (ebd:139) zu erkennen, der in den Wörterbucheintragungen, die im Regelfall kulturfrei⁶² gestaltet sind, gänzlich unerwähnt bleibt.

So führt beispielsweise das Großwörterbuch Französisch – Deutsch von Pons (1988: 74) als deutsche Entsprechungen für das französische Wort „camarade m/f“ „Kamerad/ Kameradin“, „Gefährte/Gefährtin“, „Genosse/Genossin“ an, ohne auf die ideologisch unterschiedliche Verwendung von Kamerad/Kameradin und Genosse/Genossin einzugehen. „Genosse“ ist eindeutig ein Begriff, der den Diskurskonventionen Parteien linker Orientierung zugeordnet werden kann und im Diskurs rechtsgerichteter Parteien nicht vorkommen würde. Kamerad/Kameradin hingegen entspricht den Diskurskonventionen konservativer Parteien.

Zu den ideologisch konnotierten Begriffen gehören, um nur einige zu nennen, auch „Internationale“, „Heimat“, „Ordnung“, „Arbeiter“, „Gehorsam“, „Ehre“, „Dialektik“, „Solidarität“, „Opfer“, „Gleichheit“, „Proletariat“, „links“, „rechts“⁶³ „Toleranz“⁶⁴. Diese semantisch vielschichtigen Wörter reflektieren

„den mehr oder weniger starken Antagonismus gesellschaftlicher Gruppierungen, die in der Sprache ihre unterschiedlichen Einstellungen und Interessen artikulieren und danach streben, daß diese sich allgemein durchsetzen – und im besten Falle akzeptiert und anerkannt werden. Der öffentliche Gebrauch dieser Wörter erfordert daher eine sprachkritische Beschreibung, in der die unterschiedlichen semantischen Gebrauchsweisen herausgearbeitet werden müssen.“
Kühn (2006:138f.)

Ohne Kenntnis der Geschichte, der gesellschaftlichen und politischen Entwicklung eines Landes und der gesellschaftlichen Gruppierungen, die Träger dieser Antagonismen sind, ist ein tieferes Verständnis für die konnotativen Bedeutungen von Wörtern nicht möglich.

⁶² In Bezug auf die kulturfreie Gestaltung von Wörterbüchern sei auf Kühn und das Kapitel „Kultursensitivität in Wörterbüchern des Deutschen“ verwiesen (2006:70-108).

⁶³ Die genannten Beispiele entstammen dem unveröffentlichten Manuskript „*Theoretische Ergänzungen zur Übersetzungspraxis*“ von Florika Griebner.

⁶⁴ Eine ausführliche Besprechung der kulturellen, historischen und ideologischen Implikationen des Toleranzbegriffs findet sich bei Kühn (2006:125-146).

Das Wörterbuch von Pons wurde rein zufällig herausgegriffen, denn Pons ist im Hinblick auf die mangelnde Kennzeichnung der möglichen ideologischen Determiniertheit des Wortschatzes keine Ausnahme. Die ideologie-, geschichts- und kulturfreie Wörterbuchgestaltung ist vielmehr im deutschen Sprachraum der Regelfall und kultursensitive Nachschlagewerke, die auch die historische Entwicklung der kulturellen Schlüsselwörter berücksichtigen, sind eine Rarität, denn nach wie vor ist das lexikographische Konzept der Aufklärung, das eine Abstraktion vom differenzierten Wortgebrauch vorsieht, weit verbreitet und bleiben die WörterbuchautorInnen weitgehend der Aufklärungs- und Dokumentationslexikographie verpflichtet. Kühn (2006:96f.) hält diesbezüglich fest:

„Es ist schon erstaunlich, daß die Wörterbücher des Deutschen so kultur- und geschichtslos sind, ‚das Wörterbuch als Sprachaufklärer ist zumindest derzeit eine fruchtbare Illusion‘. Die Gründe hierfür sind sicherlich vielschichtig: Das lexikographische Konzept der Aufklärungslexikographie mit seinem an den Naturwissenschaften orientierten semantischen Konzept der Artikelstruktur gilt immer noch als vorbildhaft. Die ‚Lexikographie nach Adelung‘ hat für den Bereich der allgemeinsprachigen Wörterbücher – bis auf die historische Lexikographie der Brüder Grimm oder Hermann Paul – bis heute keine entscheidenden konzeptionellen Neuerungen gebracht.“

Ein sorgfältig gestalteter Landes- und Kulturkundeunterricht unterstützt jedoch nicht nur die Bedeutungserfassung einzelner Wörter, sondern ist von essentieller Bedeutung für das tiefere Verständnis von Sprichwörtern, idiomatischen Wendungen, Metaphern, Zitaten, Anspielungen sowie „Sprachroutinen“⁶⁵, die allesamt Zeugen der Kultur und Geschichte eines Landes sind und somit dessen Konzeptwelt zum Ausdruck bringen.

Die teilweise Verbreitung der bundesdeutschen Begrüßungsformel „Guten Tag“ in der österreichischen Bundeshauptstadt anstelle des traditionellen „Grüß Gott“, wie es beispielsweise im konservativen und katholischen Tirol fast ausschließlich anzutreffen ist, muss auch vor dem Hintergrund einer unterschiedlichen

⁶⁵ Sprachroutinen sind standardisierte Äußerungen, deren Speicherung sowie Verarbeitung anderen Regeln unterliegen als eigene Formulierungen. Sie können grammatikalisch unanalysiert gespeichert und benutzt werden und bleiben auch im Falle von Aphasien zum Teil erhalten, z.B. Begrüßungen, Glückwunschformeln, Trinksprüche, Redewendungen. Dies kann im Sprachunterricht gezielt genutzt werden, z.B. durch ihren gehäuftten Einbau in Dialoge (vgl. Edmondson/House (2006:105; 159;319).

politischen und ideologischen Orientierung und einer stärker ausgeprägten laizistischen Haltung der großstädtischen Bevölkerung Wiens betrachtet werden.

Wie obenstehendes Beispiel zeigt, ist auch bei Sprachroutinen auf ihren „(...) *adressatenspezifischen, intentionsgerechten und situationsadäquaten Gebrauch*“ zu achten (Kühn:2006:22f.). „*Sie müssen deshalb primär sprachpragmatisch beschrieben werden.*“ (ebd.)

Der Kultur- und Landeskundeunterricht spielt, wie anhand dieser kleinen Einführung ersichtlich, eine bedeutende Rolle beim Erwerb impliziten und expliziten sprachlichen Handlungswissens, welches eine Grundvoraussetzung für interkulturelle Verständigungs- und Verstehensprozesse darstellt. Es gibt kein Verständnis der Sprache ohne Kenntnis der Geschichte und der Kultur eines Landes.

3.3.2 Kontextbezogenes Lernen und Paralleltextarbeit

Ein weiteres wichtiges Kriterium für die Ausbildung einer ausgeprägten Sprach- und Kulturkompetenz ist die beinahe ausschließliche Verwendung authentischer Texte in der TranslatorInnenausbildung, d.h. „Texten-in-Situation“ (Nord 1991:71), denn selbst in den Übungen zur Grammatik, die insgesamt nur einen geringen Teil der gesamten Ausbildung ausmachen, wird originalen, häufig auch literarischen Texten, der Vorzug gegeben, sodass die Bedeutung aus dem Kontext erschlossen werden kann und gleichzeitig auch Kulturwissen vermittelt wird. Wie Heringer (2004:41) richtigerweise festhält, sind zahlreiche Wörter stark kontextgebunden, ihre Bedeutung ist offen und vage und ihr Sinn kann kontextuell stark variieren. Die Vagheit vieler Begriffe betont auch Wittgenstein (1967:43), indem er festhält:

„Man kann für eine große Klasse von Fällen der Benützung des Wortes ‚Bedeutung‘ - wenn auch nicht für alle Fälle seiner Benützung – dieses Wort so erklären: die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.“

Die klassischen Zeichen- und Repräsentationsmodelle, die zwischen der Benennung, der dahinterstehenden Idee bzw. Bedeutung und dem Gegenstand unterscheiden, eignen sich hervorragend zur Abgrenzung von Fachtermini, für die

Erfassung der Bedeutung von Alltagsbegriffen sind sie hingegen ungeeignet, dies gilt um so mehr, wenn es darum geht, die Bedeutung von Wörtern im mehrsprachigen Kontext abzuklären, auch wenn uns „*Wörterbücher suggerieren (...), es gebe äquivalente Wörter in verschiedenen Sprachen*“⁶⁶ (Heringer 2004:39). So warnt uns Heringer dann auch davor, von universalen Kategorien auszugehen, indem er feststellt: „*Überall sollte man sich vor dem Universalismus hüten.*“ (ebd.)

Sowohl Wittgenstein als auch Heringer wenden sich gegen die klassischen Zeichenmodelle, wo einer äußeren Form *ein* Inhalt zugeordnet wird, da Bedeutungen eine lange Geschichte haben und es keine Bedeutungen ohne die Sprecher, die Zeichen verwenden, geben kann (vgl. Heringer 2004:37f.). Diese Auffassung wird auch als „*Gebrauchstheorie der Bedeutung*“ (ebd. 29) bezeichnet und das dahinterstehende Erklärungsmodell als „funktionales Zeichenmodell“ (ebd.).

Gilt es nun aber, die Bedeutung von Wörtern über den Gebrauch zu erschließen, sind authentische Texte und Kommunikationssituationen sowie die Arbeit mit Paralleltexten zur Erschließung der kultur- und gebrauchsspezifischen Verwendung von Lexemen unerlässlich. TranslatorInnen arbeiten jedoch nicht nur so gut wie ausschließlich mit authentischen Texten und Dokumenten und lesen Literatur in ungekürzter und unbearbeiteter Form, sondern arbeiten zudem sehr viel mit Paralleltexten, wodurch die Bedeutung der Wörter sowohl in der Ausgangs- als auch in der Zielsprache in ihrer situativen Einbettung und ihrem natürlichen Sprachgebrauch erfasst wird, wodurch nach und nach das breite Bedeutungsspektrum allgemeinsprachlicher Begriffe sowie die definitorischen Begrenzungen fachsprachlicher Termini erfasst werden. Durch die Arbeit mit Paralleltexten verstärkt sich das Gespür für die ideologische Überformung von Begriffen und das Bewusstsein dafür, welche gesellschaftlichen Gruppierungen welche Begriffe zu welchem Zwecke verwenden oder auch meiden, d.h. es wird

⁶⁶ Auch die ältere Übersetzungswissenschaft ging lange Zeit von einer möglichen „*Deckungsgleichheit der außersprachlichen Realität*“ (Prunč:2007:62) aus. Die moderne Translationswissenschaft sieht den Äquivalenzbegriff hingegen auf die normierte Fachsprachenlexik begrenzt (vgl. Prunč:2007:58-89): „*Im Gestrüpp der Äquivalenzbeziehungen*“

ein Bewusstsein für das Diskursverhalten der unterschiedlichen Personen und Personengruppen entwickelt, wobei in diesem Kontext der polyseme Begriff Diskurs als die „(...) *Interpretation des Realitätsbezugs einer bestimmten, durch Werte konstituierten Gruppe (...)*“ (Kadrić/Kaindl/Kaiser-Cooke 2007:36) zu verstehen ist bzw. als die Art und Weise, „*wie typischerweise in einer (Sub-)Kultur über bestimmte Themen kommuniziert wird.*“ (Resch 2006:44)

Treten Probleme bei der Bedeutungserfassung auf, können die unterschiedlichen Verstehensweisen in plurilingualen bzw. plurikulturellen Gruppen diskutiert und so die differenten Sichtweisen und dahinterstehenden Konzepte aufgedeckt werden. Dabei werden kulturell geprägte „Assoziationen“, „prototypische Vorstellungen“, „mentale Repräsentationen“, „Scenes“, „Schemata“ und „Skripts“ transparent gemacht. Dank der Arbeit mit authentischen Materialien und des konsequenten Einsatzes von Paralleltexten werden jedoch nicht nur „(...) *die im Text verstreuten indirekten Semantisierungen (...)*“ (Kühn 2006:53) erfasst, sondern entwickeln TranslatorInnen auch ein Gespür für unterschiedliche Diskurs- und Textkonventionen sowie differente Raum- und Zeitkonzepte⁶⁷, die sich nicht nur in der Lexik, sondern auch der Grammatik, wie z.B. der deutschen Satzklammer, den Wechselpräpositionen oder den englischen Verlaufsformen manifestieren.

Der schulische Fremdsprachenunterricht arbeitete hingegen vor allem in der Vergangenheit, aber auch heute noch bei der Verwendung älterer Lehrmethoden wie der „Grammatik-Übersetzungsmethode“ (vgl. Roche 2008:12ff; Edmondson/House 2006:114f.) oder dem Einsatz von „Pattern-Drill-Übungen“⁶⁸, die für behavioristische Verfahren⁶⁹ wie die audiolinguale oder audiovisuelle Methode (Edmondson/House 2006:116ff.) typisch sind, mit unauthentischen

⁶⁷ Zu den unterschiedlichen Raum- und Zeitkonzepten vgl. (Roche 2001:26-35;69-73) und (Radden 2004:225-239).

⁶⁸ Pattern-Drill-Übungen dienen der Automatisierung durch mechanische Wiederholungen und sind ein verhaltensformendes Stimulus/Response- bzw. Reiz/Reaktionsverfahren (vgl. Roche 2008:15; Edmondson/House 2006:116ff.).

⁶⁹ Vgl. Roche (2008:14ff.) bzw. Edmondson/House (2006:124-128) zum „*Einfluss linguistischer und psychologischer Schulen auf Fremdsprachenlehrmethoden*“.

artifiziellen Texten oder Einzelsätzen, die nach didaktischen Grundsätzen gestaltet werden.

Mit dem Aufkommen der „kommunikativen Didaktik“ (vgl. Roche 2008:24ff.) wird zwar bereits im Anfängerunterricht eine möglichst große Anzahl authentischer Texte und Materialien in den Unterricht eingebunden, beispielsweise durch den Einsatz audiovisueller Medien und den frühen Einsatz von Textsorten wie Inserate und Zeitungsannoncen, Kochrezepte, Gebrauchsanweisungen, Bewerbungsschreiben, Lebensläufe, doch die Simulation authentischer Situationen im Rahmen des schulischen Unterrichts ist auch durch den Einsatz modernster Medien und Technologien nur schwer möglich, und so bleiben die tatsächlich erzielten Ergebnisse in der Regel weit hinter den postulierten Zielsetzungen zurück. Für optimale Lernbedingungen fehlt die Möglichkeit des direkten Kontakts zur fremdsprachigen Kultur, wie sie nur in bilingualen Schulen oder Klassen bzw. Immersionsschulen oder auch in der TranslatorInnenausbildung gegeben ist (vgl. Roche 2008: 21).

Der Unterschied zwischen der Schule und der TranslatorInnenausbildung, was den kultursensitiven Zugang zu Texten anbelangt, ist fundamental. TranslatorInnen leisten durch ihre permanente praktische Vergleichstätigkeit einen wichtigen Beitrag zur kultursensitiven Wortschatz- und Textsortenarbeit und diese Erkenntnisse können wieder gezielt im interkulturellen Sprachunterricht eingesetzt werden. Die Translationswissenschaft ihrerseits liefert durch profunde Vergleichsanalysen wiederum empirisch abgesicherte Ergebnisse zu Wortbedeutungen, Diskursverläufen, Gesprächs- und Argumentationsstrategien sowie Textsortenkonventionen, die für den Unterricht fruchtbar gemacht werden können und vor unkritischen, vorschnellen und verallgemeinernden Aussagen, wie sie in interkulturellen Trainings oft festzustellen sind, schützen (vgl. Spillner 2007:364-374). Siehe dazu auch Kühn (2006:7-64), der schlüssig aufzeigt, dass Probleme in der interkulturellen Kommunikation sehr viel häufiger auf semantischen als verhaltensspezifischen Missverständnissen beruhen und nicht nur „Hotwords“ semantisch brisant sind. Eine ausführliche Besprechung des Vergleichs als Methode der Translationswissenschaft folgt unter Punkt 3.4.

3.3.3 Interkulturelle Wortschatzarbeit – konzeptuelles Lernen

Wie unter Punkt 3.3.2. bereits angesprochen, leisten TranslatorInnen sowohl in ihrer praktischen als auch theoretischen Arbeit sehr viel an interkultureller Wortschatzarbeit und damit einen unschätzbaren Beitrag dazu, die Defizite von Wörterbüchern auszugleichen. Wörterbücher sind, wie bereits angesprochen, in der Regel nicht kultur-, geschichts- und ideologiesensitiv gestaltet, sie hinken zudem auch immer der Sprachentwicklung hinterher. Als aktuelle Beispiele seien die zur Zeit in den Medien häufig zitierten Wörter „Kuschelkurs“, „Lebensmensch“ oder das im Zuge der Diskussionen über das Antikorruptionsgesetz vielfach zitierte „anfüttern“ genannt. Ein Nachschlagen im Wörterbuch kann zu keinen Ergebnissen führen, da sich die Sprache sehr viel rascher entwickelt, als sie lexikographisch erfasst werden kann.

Insbesondere die modernen Medien prägen permanent neue „Ad-hoc-Wörter“, die, sobald sie nicht mehr benötigt werden, wieder in Vergessenheit geraten. Man denke beispielsweise an den eingeforderten „Schulterschluss“ der österreichischen Parteien im Zuge der Sanktionen der Europäischen Union gegen Österreich nach Antritt der schwarz-blauen Regierung. Typische Problembegriffe waren bis vor kurzem auch die „Patchwork- oder Kernfamilie“ sowie der „Lebensabschnittspartner“, da die Wörterbuchscheibung weit hinter der Entwicklung der gesellschaftlichen Realität nachhinkte.

Ganz besonders wichtig ist die interkulturelle Wortschatzarbeit von TranslatorInnen bei der Erarbeitung von Fachwortbeständen, da in vielen Bereichen die Entwicklung der Sprache mit einer solchen Rasanz voranschreitet, dass eine systematische Terminologearbeit eine unabdingbare Voraussetzung zur Sicherung der internationalen Verständigung darstellt. Darüber hinaus können Fachwörterbücher schon aus ökonomischen Gründen nur für die wichtigsten Fachbereiche und größere Sprachen erstellt werden, weshalb sorgfältigen, nach den Regeln des terminologischen Arbeitens erstellten Glossaren eine wichtige Funktion bei der Diffusion von Wissen zukommt. Auf die Terminologie- und Fachsprachenarbeit kann im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden. Verwiesen sei hier auf Felber/Budin (1989). An dieser Stelle soll

aufgezeigt werden, wie TranslatorInnen bei der Bedeutungserfassung der Kulturspezifika des allgemeinsprachlichen Wortschatzes vorgehen und wie diese Methoden wiederum im interkulturellen Unterricht eingesetzt werden können.

Dazu ist es notwendig, sich dem Bereich der Kognitionsforschung zuzuwenden und die bereits unter Punkt 3.3.2. genannten Begriffe „Assoziationen“, „Prototypen“, „Scenes“, „Schemata“ und „Scripts“ zu hinterfragen, die uns bei näherer Betrachtung Aufschluss darüber geben, dass die Organisation des Wissens in erster Linie nach Bedeutungen, also semantischen Kriterien, und nicht nach der grammatischen Form erfolgt (vgl. Roche 2008:58). Die Bedeutung unterliegt, wie wie bereits aufgezeigt wurde, wiederum kulturellen und gesellschaftlichen Einflüssen. Diese kulturell und gesellschaftlich geprägten Bedeutungen können durch die Arbeit mit „Assoziationen“, „Prototypen“ und „Scenes“ sichtbar gemacht und an die Oberfläche transportiert werden, auch wenn wir uns darüber im klaren sein müssen, dass es keine Methoden geben kann, die uns die Bedeutung eines Wortes verlässlich gewinnen ließen (vgl. Heringer 2004:45).

Nachstehend sollen die Begriffe „Assoziationen“, „Prototypen“, „Scenes“, und „Schemata“ einzeln besprochen werden und ihre Wichtigkeit für die Erfassung des Bedeutungsumfangs von Lexemen der Alltagssprache herausgestellt werden. Wie beim Konzept „Kompetenz“ haben wir es bei diesen Begriffen der Kognitionswissenschaft mit unscharfen Begriffen zu tun, für die keine eindeutigen Formulierungen vorliegen und die oft als Schlagworte verwendet werden. Diese Unschärfe erklärt sich nicht zuletzt daraus, dass diese originär wissenschaftlichen Begriffe eine allgemeine Verbreitung gefunden haben und durch Popularisierung erfahren Wörter oft „(...) *komplizierte Bedeutungsverschiebungen und –veränderungen* (...)“ (Kühn 2006:142), denn der Gebrauch als Schlagwort steht häufig „*in eklatantem Widerspruch zu den wissenschaftlichen Verwendungsweisen*“ (ebd.). Dies ist besonders verständnisbehindernd, wenn bereits innerhalb der Fachgemeinschaft ein Begriff unterschiedlich diskutiert und definiert wird. Da die Zielsetzung dieser Arbeit nicht die terminologische Abklärung von Begriffen der Kognitionswissenschaft ist, wird im Zuge dieser Ausführungen nicht näher auf die unterschiedlichen Sichtweisen eingegangen und die oben genannten

kontrovers diskutierten Begriffe werden in dieser Arbeit so rezipiert, wie sie in der Translationswissenschaft verwendet werden.

3.3.3.1 Assoziationen

Assoziationen sind Vorstellungen, die von Zeichen hervorgerufen werden und die uns über die Bedeutung, die sich hinter diesen Zeichen verbirgt, Aufschluss geben, denn „[d]ie jeweilige Bedeutung zeigt sich gerade in den Assoziationen.“ (Heringer 2004:45). Vorstellungen sind die Ideen hinter den Wörtern, wie sie auch im Repräsentationsmodell von Ogden/Richards⁷⁰ postuliert werden. In den verschiedenen Sprachsystemen differieren diese Ideen jedoch beträchtlich, wie die neueren Forschungsergebnisse zeigen, und es kristallisiert sich immer klarer heraus,

„(...) dass scheinbar äquivalente Wörter in der Gewichtung der semantischen Komponenten und in der Sprechereinstellung (d.h. nach den jeweiligen kulturellen Normen) stark voneinander abweichen können.“ (Snell-Hornby 2007:90)

Snell-Hornby demonstriert dies anhand eines kontrastiven Vergleichs des Wortfeldes „Lächeln und Lachen“ bzw. „Smiling and laughter“ (vgl. Snell-Hornby 2003:68) und beweist, dass es sich bei scheinbar einfachen Lexemen wie „grinsen“ bzw. „grin“ oder „kichern“ und den laut Wörterbuch äquivalenten Lexemen „snigger“ „titter“ und „giggle“ um semantisch äußerst komplexe Verben handelt, die sich „*erheblich in der Sprechereinstellung, im kommunikativen Wert, in der Beschreibung der erzeugten Geräusche und in der Art des Gesichtsausdrucks*“ (ebd.) unterscheiden. Die Assoziationen, die von den einzelnen Lexemen hervorgerufen werden, differieren somit erheblich, weshalb in der Translationswissenschaft zunehmend von der Nicht-Existenz von 1:1 Äquivalenzen (vgl. Prunč 2007:62) ausgegangen wird.

Besonders im Bereich der Abstrakta und Gefühlsbegriffe sind die Unterschiede eklatant, „(...) da sie nicht einer Strukturierung der Wahrnehmung entspringen, sondern deren Interpretationen widerspiegeln.“ (Grießner 1998:4)

⁷⁰ Das Modell Ogden/Richards findet sich in einer Vielzahl von Publikationen, u.a. bei Heringer (2004:45).

Roche/Roussy-Parent (2006:20) haben durch Wortassoziationsexperimente nachgewiesen, dass es im Bereich der Abstrakta und Gefühlsbegriffe wie etwa Wut, Stolz, Eifersucht zwischen Deutschen und Franko-Kanadiern große kulturell geprägte Unterschiede gibt und wie Snell-Hornby zeigen sie auf, „(...) dass mit verkürzten Wortgleichungen wesentliche Elemente von Begriffsfeldern übersehen werden (...)“.“

Sehr anschauliche und die interkulturellen Unterschiede verdeutlichende Assoziogramme finden sich bei Heringer (2004:44) in bezug auf die Begriffe „Sonne“ und „hungrig“. Die Sonne, die in unseren Breiten in der Regel positive Assoziationen hervorruft, kann in Ländern, die unter Wassermangel leiden, ganz gegensätzliche Vorstellungen hervorrufen, wie z.B. „unbarmherzig“, „Durst“, „Dürre“ (ebd.), was in der interkulturellen Kommunikation insbesondere bei der Verwendung sprachlicher Bilder zu berücksichtigen ist. So kann beispielsweise eine als Kompliment gedachte Äußerung wie „Wenn du kommst, geht für mich die Sonne auf“ ganz gegensätzlich verstanden werden.

Assoziogramme oder Wortigel lassen sich im Unterricht hervorragend zur Erarbeitung der impliziten semantischen Merkmale von Begriffen nutzen, ganz besonders in multikulturellen Gruppen oder Klassen (vgl. Roche 2008:84), denn damit wird ein „konzeptuelles und bedeutungsbezogenes Lernen“ (ebd.:82) begünstigt. Wird zusätzlich nach Ober-, Unter- und Nebengriffen geordnet auch ein „taxonomisches Lernen“ (ebd.), was wesentlich zielführender ist, als das Lernen über Wortpaare, da dadurch fälschlicherweise der Eindruck erweckt wird, dass die Unterschiede nur in der Form bestehen, die Wörter aber auf denselben Inhalt referieren. Beim Lernen über Wortpaare werden lexikalische Einheiten miteinander kombiniert, die sich nur zum Teil entsprechen, denn „[d]ie meisten Lexempaare [...] weisen größere oder kleinere Differenzen in Bezug auf ihren Bedeutungsumfang auf [...]“ Prunč (2007:61), weshalb bereits auf der denotativen Ebene die Deckungsgleichheit von Begriffen fragwürdig erscheint (ebd.: 62).

Durch Förderung des konzeptuellen und taxonomischen Lernens entstehen hingegen zwei unterschiedliche Begriffssysteme, deren Einheiten koordiniert werden, wodurch ein Bedeutungslernen gefördert wird, wie es wahrscheinlich

auch bei bilingual aufgewachsenen Menschen⁷¹ stattfindet. Auch wenn es in der wissenschaftlichen Diskussion keine endgültigen Erkenntnisse über den Aufbau des mentalen Lexikons und die Strukturierung des Wissens gibt und sich mehrere konkurrierende Modelle als Erklärungsversuche gegenüberstehen, kann aufgrund der positiven Ergebnisse des konzeptuellen und taxonomischen Lernens in der Praxis festgehalten werden: *„Sinnvoll eingebettetes Lernen ist effizienter als abgekoppeltes Lernen.“* (ebd.), denn durch die semantische Vernetzung wird die langfristige Speicherung begünstigt.

Nachstehend sollen mit dem propositionalen und dem konnexionistischen Modell zwei konkurrierende Ansätze näher beleuchtet werden, die jeweils eine Erklärung, für die Effizienz kontextgebundenen und taxonomischen Lernens liefern.

„Nach dem propositionalen Modell sind im Wissen Propositionen gespeichert, die durch logische und sonstige Relationen verbunden sind“ (Heringer 2004:135). Dabei werden Ober-, Unter- und Nebengriffe gebildet und mit den Begriffen auch die Eigenschaften abgespeichert (ebd.).

„Nach diesem Modell wäre das kulturelle Wissen eines Individuums als strukturierte Menge semantischer Aussagen zu sehen, die bei Bedarf abgerufen und inferenziell verrechnet werden.“ (ebd.)

Das „propositionale Modell“ würde somit insbesondere eine Erklärung für die Effizienz des taxonomischen Lernens liefern. Diese Art des Lernens eignet sich besonders für den fachsprachlichen Unterricht, denn bei der Erarbeitung von Fachwortbeständen muss stets die innere Wissensstruktur eines Fachgebiets miterworben werden, damit die Termini voneinander abgegrenzt und zueinander in Beziehung gesetzt werden können.

Nach dem „konnexionistischen Modell“ werden die Gedächtniseinheiten hingegen assoziativ in einem Netzwerk verknüpft (vgl. Heringer 2004:135).

⁷¹ Zur wissenschaftlichen Diskussion über die Beziehung zwischen Form und Inhalt von lexikalischen Einheiten bei früher Mehrsprachigkeit und späterem Fremdspracherwerb siehe Oksaar (2003:28ff.).

„Gedächtnisinhalte können dabei einzelne Wörter, semantische Merkmale und dergleichen sein.“ (ebd.) Wichtig für das Verständnis der Kulturgeprägtheit von Wörtern ist, dass Sprecher der gleichen Sprache weitgehend analog assoziieren und Assoziationen nicht rein individuell sind (ebd.).

Das „konnexionistische Modell“ liefert uns eine plausible Erklärung für die Effizienz von Assoziogrammen bei der Erarbeitung der Bedeutungen des allgemeinsprachlichen Wortschatzes, der, wie bereits aufgezeigt, weitgehend kulturell geprägt ist. Besonders gut lassen sich Assoziationsübungen im Unterricht in der sogenannten „Aktivierungsphase“ einsetzen, bevor noch mit der eigentlichen mündlichen oder schriftlichen Textarbeit begonnen wird (vgl. Roche 2008:212). Damit wird nicht nur vorhandenes Wissen im Vorfeld aktiviert und erweitert und auf diese Weise das Textverständnis gefördert und erleichtert, sondern auch der Gefahr eines eigenkulturell geprägten Verständnisses der Textinhalte sowie stereotyper Zuschreibungen vorgebeugt.

3.3.3.2 Prototypen

Bei der Verarbeitung der Sinneseindrücke versucht der Mensch Ordnung ins Chaos seiner Wahrnehmungen zu bringen, weshalb er ähnliche Phänomene zu Kategorien zusammenfasst (vgl. Prunč 2007:185). Ein Prototyp ist der beste und typischste Vertreter einer Kategorie (vgl. Adamzik 2001:87). In Anbindung an den Assoziationsbegriff ließe sich ein Prototyp als erste und unmittelbare Assoziation beschreiben⁷² und wollte man einen Prototypen in einem Assoziogramm darstellen, so stünde er in unmittelbarer Nähe zum zentralen Begriff und könnte durch die kürzeste Verbindungslinie sehr leicht identifiziert werden. Stellt man sich hingegen die Bedeutung eines Wortes als seinen semantischen Hof vor, steht der Prototyp unmittelbar im Zentrum, weniger gute Vertreter der Kategorie liegen hingegen an der Peripherie. Innerhalb einer Kategorie gibt es somit unterschiedliche Grade an Prototypizität (vgl. Prunč 2007:185). Die einzelnen Kategorien sind nicht scharf voneinander abgegrenzt,

⁷² Nachstehend ein einfacher Test zur Ermittlung von Prototypen. Nennen Sie ohne nachzudenken eine Farbe, ein Werkzeug und ein Musikinstrument. Als prototypische Antworten für unseren Kulturkreis gelten „rot“, „Hammer“ und „Geige“.

sondern weisen verschwommene Ränder und fließende Übergänge zu den benachbarten Kategorien auf und in diesen Grauzonen befinden sich die weniger typische Vertreter, die nicht eindeutig zuordenbar sind (ebd.). Die zentrale Frage zur Ermittlung eines Prototypen lautet somit: „Wie repräsentativ ist x für die Kategorie?“

Zur Veranschaulichung des Prototypenkonzepts sei ein häufig zitiertes Beispiel von Eleanor Rosch angeführt. Rosch beschreibt das Rotkehlchen als prototypischen Vertreter der Kategorie „Vogel“ innerhalb des englischen Kulturraums. Pinguin und Strauß, mögliche prototypische Vertreter der Kategorie Vogel in der Antarktis und in Australien, befinden sich in ihrem Beispiel hingegen weit abgeschlagen an der Peripherie.

Das Prototypenkonzept ist für die Bedeutungserschließung des allgemeinsprachlichen Wortschatzes deshalb ganz besonders interessant, weil es eindrucksvoll veranschaulicht, dass nicht alle Menschen dieselben Regionen des semantischen Hofes eines Lexems aktivieren. Dies gilt insbesondere dann, wenn sie unterschiedlichen Sprach- und Kulturkreisen angehören, denn Begriffe weisen nicht in allen Kulturen die gleichen charakteristischen Eigenschaften auf (vgl. Kadrić/Kaindl/Kaiser-Cooke 2007:84). Bedeutungen sind keine allgemeingültigen, im Wort angelegten Merkmale, sondern werden durch Erfahrungen begründet (ebd.: 83). Die Prototypensemantik bringt somit die psychologische und kulturelle Dimension der Bedeutungskonstruktion zum Ausdruck (ebd.:84) und steht damit in diametralem Gegensatz zur Komponentenanalyse der strukturellen Semantik, welche aufgrund des Vorhandenseins oder des Nicht-Vorhandenseins klar definierbarer Merkmale über die Zugehörigkeit zu einer Kategorie entscheidet. Dass über diese Zugehörigkeit keineswegs immer klar entschieden werden kann, beweisen Kadrić/Kaindl/Kaiser-Cooke (2007:83) anhand des Begriffs Junggeselle und den Plus/Minus Relationen <+> männlich, <+> erwachsen, <-> verheiratet, demzufolge auch der Papst der Kategorie Junggeselle zuzuordnen wäre. Ein weniger plakatives Beispiel gibt Adamzik (2001:85ff.) anhand der Sitzgelegenheiten Stuhl, Sessel, Sofa, Sitzkissen und Hocker und zeigt auf, dass Grenzziehungen selbst bei anscheinend einfachen und konkreten Begriffen keineswegs immer klar vorgenommen werden können

und die Frage nach der Ober-, Neben- und Unterordnung mittels Komponentenanalyse ebenfalls nicht ohne weiteres gelöst werden kann. Adamzik (2001:86f.) hält deshalb fest:

„Um mit all diesen Problemen fertig zu werden, die eben keine Ausnahmereischeinungen, sondern den Regelfall bilden, muss man tatsächlich das Konzept der Darstellung von Lexembedeutungen, wie es für die Komponentenanalyse charakteristisch ist, korrigieren.“ (...) „Semantische Merkmale kommen den Lexemen nicht entweder zu oder nicht.“ (...) „Man kann nur feststellen, dass manche Objekte sehr gute, andere eher schlechte Repräsentanten einer Kategorie sind.“

Adamzik spricht sich damit klar für das Prototypenmodell aus, das auch die unscharfen Grenzen und die nicht eindeutig zuzuordnenden Vertreter zu erfassen vermag und zudem die Raum- und Zeitbedingtheit von Bedeutungen erfasst, denn Prototypen sind keine statischen, sondern veränderliche Größen, was insbesondere im Zeitalter der verschwimmenden Grenzen und der rasanten gesellschaftlichen Veränderungen besonders wichtig scheint, da dadurch die Gefahr stereotyper Zuschreibungen verringert werden kann.

3.3.3.3 Scenes

Auch „scenes“ sind Vorstellungen. Im Unterschied zu den Assoziationen und Prototypen wird der Begriff „scenes“ jedoch besonders häufig im Zusammenhang mit der Textrezeption verwendet und beschreibt damit die mentalen Bilder, die durch Worte, Sätze oder Texte hervorgerufen werden, obwohl scenes keineswegs ausschließlich auf visuelle Wahrnehmungen beschränkt bleiben, sondern auch durch akustische, gustatorische, olfaktorische oder taktile Sinneseindrücke (oder ihre Kombination) aktiviert werden können (vgl. Vermeer/Witte 1999:49). Ein berühmtes Beispiel für die Aktivierung einer „scene“ durch den Genuss eines in Tee getauchten kleinen Kuchens gibt Marcel Proust in seinem Werk „A la recherche du temps perdu“. Durch den Biss in den Madeleine werden beim nunmehr erwachsenen Protagonisten Erinnerungen an die bei Tante Leonie verbrachte Jugendzeit geweckt. „Scenes“ könnten anhand dieses Beispiels somit kurz als evozierte Bilder erlebter Situationen beschrieben werden.

Eine wissenschaftlichere Definition geben Vermeer/Witte (1990:51). Sie beschreiben eine „scene“ als eine

„[...] sich im Kopf eines Menschen aufbauende und dann existierende mehr oder minder schemenhafte oder detaillierte und damit mehr oder minder komplexe Vorstellung auf Grund von Wahrnehmungen.“

Werden „scenes“ auf die Textrezeption bezogen, lassen sie sich als mentale Bilder beschreiben, die durch Zeichen hervorgerufen werden und durch Erfahrungen geprägt sind (vgl. Vannerem/Snell-Hornby 1986:185). Scenes sind somit auch immer kulturspezifisch und haben folglich einen prototypischen Vorstellungskern (vgl. Kadrić/Kaindl/Kaiser-Cooke 2007:85), weshalb bei Mitgliedern einer Gemeinschaft ähnliche Vorstellungen und Sinneseindrücke aktiviert werden. Als Beispiel sei das Wort „Karneval“ angeführt, das in Brasilien wahrscheinlich Assoziationen von Hitze, knapper, aber prächtiger Bekleidung, sambadurchtanzter Nächte und purer Lebenslust hervorrufen wird, in Venedig hingegen die Vorstellung von Kühle, wallenden Gewändern, rätselhaften Masken und einer morbiden Stimmung.

Werden diese kulturell geprägten „scenes“ in Sprache ausgedrückt, erhalten die evozierten Bilder oder erlebten Situationen einen Rahmen oder „frame“, der wiederum kulturspezifisch ist. Der „frame“ oder sprachliche Rahmen kann sowohl die verbale als auch die nonverbale Ebene betreffen, wodurch etwa auch Gestik oder Mimik als Ausdruck der durch Erfahrung geprägten „scenes“ zu werten sind, denn nach Kadrić/Kaindl/Kaiser-Cooke (2007:85) können „frames“ *„alle wahrnehmbaren Phänomene sein, die von einer Rezipientin als informationshaltig interpretiert werden“*.

Im Rahmen des Unterrichts kann die „scenes-and-frames“ Semantik besonders gute Dienste dazu leisten, die Unmöglichkeit der einfachen Übertragung von mentalen Bildern aus einer Sprache in die andere zu demonstrieren und damit den unterschiedlichen Bedeutungsgehalt von Wörtern, Texten, Bildern oder anderen nonverbalen Zeichen zu veranschaulichen. Die „scenes-and-frames“ Semantik lässt sich auch besonders gut mit dem Konzept der „channel reduction“ und „channel amplification“ von Poyatos verbinden (vgl. Ammann 1995:93ff.), wodurch im Sprachunterricht nicht nur die unterschiedlichen Bedeutungen, sondern auch die elementaren Gesetze der Textrezeption thematisiert werden können.

3.3.3.4 Schemata

Der Begriff „Schemata“ wurde bereits von Kant verwendet und Karl Bühler (1934:251ff.) applizierte den Schemabegriff 1907 auf die Sprache (vgl. Oksaar 2004:68). „Schemata“ können nach Oksaar (ebd.:32) in Anlehnung an Bartlett (1932) als die *„Informationsverarbeitung steuernde Gedächtnisstrukturen mit Bezug auf Erinnern und Verstehen“* verstanden werden. Schemata werden im Zuge des Spracherwerbs ausgebildet und dienen dem Aufbau des semantischen Wissens, wobei Individuen ihr Wissen aus der Kommunikation gewinnen. Da jedoch nicht alle Äußerungen und Situationen im Gedächtnis bleiben, kommt es zu einer Schematisierung oder Verdichtung (vgl. Heringer 2004:37), wobei die Speicherung der Bedeutungen in Form typischer Konzepte, Kategorien und Muster erfolgt (vgl. Roche 2008:54f.). Aufgrund der kulturellen Prägung der Wahrnehmung lassen sich Schemata auch als *„(...) typisiertes, kulturspezifisches Wissen auf der Ebene des sprachlichen Verhaltens“* beschreiben, wobei dieses Wissen *„ die Art und Weise, wie wir selbst sprachliche Äußerungen (Texte) produzieren und auch, wie wir die Texte anderer verstehen“ beeinflusst.* (Kadrić/Kaindl/Kaiser-Cooke 2007:29) Ein Spezialfall mentaler Schemata sind Stereotypen (Heringer 2004:199), die als fossilierte und nur schwer aufbrechbare Strukturen definiert werden können (Roche 2001:220).

Bei der Bedeutungskonstruktion (Bottom-up Prozessen) gilt es, die hinter der sprachlichen Oberfläche versteckten Konzepte zu erkennen (vgl. Roche 2008:64). Im Unterricht können Schemata dazu eingesetzt werden, die kulturspezifischen Interpretationsmuster bewusst zu machen und aufzuzeigen, dass Texte, aber auch Symbole und Bilder, nicht vor dem Hintergrund des bestehenden Wissens interpretiert werden können. Dies gilt insbesondere auch im Hinblick auf Stereotypen.

3.4 Wissenschaftliche Methoden

Nach den Methoden der translatorischen Didaktik und Praxis sollen nun die wissenschaftlichen translatorischen Methoden näher betrachtet werden, die den PraktikerInnen wertvolle Erkenntnisse für ihr professionelles Handeln liefern. *Die*

zentrale Methode der Angewandten Translationswissenschaft ist zweifelsohne der Vergleich, welcher gleichzeitig auch in ihren wichtigsten Bezugsdisziplinen, wie den Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaften ein unverzichtbares Erkenntnisinstrumentarium darstellt.

Der Vergleich als methodisches Instrument der Erkenntnis

„Der Vergleich als Hervorhebung von Ähnlichkeiten und Unterschieden“ (Cappai 2007:94) ist die Methode „par excellence“ sowohl der älteren, linguistisch orientierten Übersetzungswissenschaft als auch der modernen funktionshandlungs- und kulturorientierten Translationswissenschaft sowie der Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft und darüber hinaus zahlreicher weiterer Wissenschaftsbereiche, wie z.B. der Vergleichenden Literaturwissenschaft, der Historisch-Vergleichenden Sprachwissenschaft oder der Kontrastiven Linguistik, aus welcher die Translationswissenschaft hervorgegangen ist.

Die komparative Analyse ist weiters ein zentrales Instrument der Sozial- und Kulturwissenschaften (vgl. ebd.) und stellt „eine wichtige methodische Operation im Bereich interkultureller Kommunikation und Kompetenz (...)“ dar (Nohl 2007:391). Ziel der nachstehenden Ausführungen ist es, einen Einblick in die Methode des Vergleichs zu geben, seine Vor- und Nachteile aufzuzeigen und die Unterschiede zwischen Vergleichsanalysen der Translations-, Terminologie- und Sprachwissenschaft einerseits sowie „kulturkundlich orientierten Darstellungen“ andererseits (Spillner 2007:366) herauszuarbeiten, die nicht immer den Ansprüchen einer sorgfältigen Vergleichsmethodik gerecht werden, sondern versuchen „(...) kulturelle Spezifika eines Landes ohne Rückgriff auf eine Vergleichsoperation (...) herauszuarbeiten.“ (ebd.) Diese Kritik richtet sich vor allem gegen die Ergebnisse älterer Untersuchungen, die häufig unreflektiert rezipiert werden und Gegenstand vieler interkultureller Trainings sind. Erst in den letzten Jahren werden landeskundliche Präsentationen zunehmend vergleichend aufgebaut (vgl. ebd.), methodische Mängel sind jedoch nicht selten anzutreffen.

Neben Spillner kritisieren u.a. auch Kühn (2006:33) und Heringer (2004:181ff.) kulturkontrastive Ansätze wie die Kulturstandards von Thomas oder die

Kulturdimensionen von Hofstede⁷³, da diese einer strengen Vergleichsmethodik entbehren und „*letzlich stereotype Wahrnehmungen und Urteile zementieren*“ (Kühn 2006:33). Die Kritik richtet sich u.a. gegen die höchst selektive Zusammensetzung der Untersuchungsgruppen (z. B. ausschließlich IBM-Mitarbeiter bei Hofstede), den Verzicht auf eine nähere Beschreibung des angewandten Verfahrens (vgl. Heringer 2004:182) und die Tatsache, dass fremdes Verhalten auf der Grundlage eigener Standards beurteilt wird (Kühn 2006:33).

3.4.1 Interkultureller Länder- und Kulturvergleich

Interkulturelle Vergleiche, die im Zeitalter der Globalisierung besonders im Trend liegen und sehr zeitgeistig anmuten, können auf eine lange Tradition verweisen. Der erste dokumentierte systematische interkulturelle Vergleich geht auf Herodot von Halikarnassos⁷⁴ und das Jahr 484 v. Chr. zurück, wobei sowohl die Ausführlichkeit des Vergleichs als auch das Bemühen, Ähnlichkeiten und Differenzen ohne Bewertung darzustellen, überraschen (vgl. Cappai 2007:94), was heute, beinahe 2500 Jahre später, leider nicht immer konstatiert werden kann. Man vergleiche beispielsweise Huntingtons „Clash of Civilizations“ bzw. die deutsche Ausgabe „Kampf der Kulturen“, wo Huntington neun Kulturräume (civilizations) mit „*je spezifischen Werte- und Handlungssystemen*“ (Lüsebrink:2005:29) undifferenziert und radikal gegenüberstellt und den unvermeidbaren „clash“ des Westens mit dem Islam voraussagt (vgl. ebd.: 30). Dass der Blick auf andere Kulturen auch differenzierter ausfallen kann, beweist der Religionssoziologe José Casanova mit seinem jüngst veröffentlichten Werk „Europas Angst vor dem Islam“, in welchem er sich gegen die Darstellung des Islam als fundamentalistische, radikale und sexistische Religion und Kultur wendet und Brüche und Fehler im westlichen Diskurs transparent macht und aufzeigt, dass Wesenszüge des Islam auch in den westlichen Ländern zu finden sind. (Radiosendung „Kontext“ vom 28.8.09, 9.15 Uhr, auf Ö1).

⁷³ Zur Kritik am methodischen Vorgehen Hofstedes siehe auch Lüsebrink (2005:25).

⁷⁴ Halikarnassos' „Historien“ sind im folgenden Werk zu finden: Halikarnassos, Herodot von. 2001. *Das Geschichtswerk*. T. Braun (Hg.) Frankfurt a. M.: Insel.

Undifferenzierte Aussagen und implizite Vergleiche ohne Angabe des Vergleichsobjektes tragen zur Stereotypenbildung und „*schematischen Homogenisierungen*“ (Spillner 2007:366) bei, weshalb zahlreiche Kritiker auch für kulturkundliche Darstellungen einen „*systematischen und methodischen Vergleichsansatz*“ (ebd.) einfordern, denn „*nur im Vergleich lässt sich der Stellenwert einer Kulturanalyse begreifen, nur so etwas als ‚typisch‘ oder ‚charakteristisch‘ einschätzen*“ (ebd.), weshalb die Forderung erhoben wird, „*(...) dass genannt wird, was miteinander und wie verglichen wird bzw. verglichen worden ist.*“ (ebd.) Spillners Forderungen wäre allerdings noch eine essentielle Fragestellung hinzuzufügen: „*Was vergleiche ich unter welchem Gesichtspunkt und mit welchen Intentionen?*“ (Cappai 2007:96), denn nur so kann festgestellt werden, ob ein Vergleich als kongruent oder inkongruent anzusehen ist. Der Vergleich sollte nicht, wie es nur allzu häufig geschieht, als Methode zur Feststellung von Analogien oder Differenzen, sondern als „*(...) Instrument zur Erforschung kausaler bzw. funktionaler Zusammenhänge(...)*“ (ebd.) gesehen werden.

Von besonderer Wichtigkeit ist die sorgfältige Bestimmung des Vergleichsobjektes, wobei auch die Möglichkeit von „*Inkommensurabilität*“ (Cappai 2007:97) in Betracht gezogen werden muss, d.h. das Vorhandensein von „*(...)Vergleichssituationen, bei denen man keine gemeinsame kulturelle Tradition voraussetzen kann[.]*“ (ebd.), weshalb Gemeinsamkeiten nur auf einer höheren Abstraktionsebene gesucht oder universale Voraussetzungen der Verständigung erarbeitet werden können (vgl. ebd.), wobei durch das Aufwerfen der Frage nach der Existenz „*metatheoretische[r] Kategorien universalistischer Diskurse*“ (ebd.) und kulturneutraler kognitiver Strukturen die seit der Antike geführte Diskussion nach der generellen Vergleichbarkeit von Sprachen - und damit von Kulturen - von neuem gestellt wird.

Ein häufiges Problem sozial- und kulturwissenschaftlicher Vergleiche stellt auch der „*Ethnozentrismus*“ dar, die Verfahrensweise, „*Begriffe aus ihrem originären Entstehungs- und Anwendungszusammenhang herauszulösen und auf fremdkulturelle Kontexte zu beziehen*“ (Cappai 2007:94) bzw. „*methodologischer*

Nationalismus⁷⁵“ und „methodologischer Kulturalismus“ (vgl. Nohl 2007:399), die dann unterstellt werden können „[w]enn die Suche nach Vergleichsfällen allein darauf basiert, minimale und maximale Kontraste zwischen Kulturen aufzuspüren“ (ebd.), denn dies führt zu einer Überbetonung des Kulturellen und damit „ (...) kann die Bedeutung des Kulturellen empirisch nicht in Frage gestellt werden.“ (ebd.), dabei sollte sich gerade der wissenschaftliche Vergleich vom alltagsweltlichen dadurch unterscheiden, „(...) dass es bei diesem um begründete Abgrenzungen und Relationierungen geht bzw. gehen sollte.“ (Cappai 2007:94)

Als Beispiele für ethnozentrische Vergleiche führt Cappai (2007:98f.) neben Durkheim auch Max Weber⁷⁶ an, der „(...) andere Kulturen letztlich als Abweichung vom westlichen Entwicklungsmuster(...)“ betrachtet hat.

Da „(...) Europa nicht mehr den Ort darstellt, in dem die Dynamik der Weltgeschichte entschieden wird“ (Cappai 2007:99), wird der Ethnozentrismus⁷⁷ in der wissenschaftlichen Diskussion zunehmend thematisiert. Der Gefahr eines nicht angemessenen „tertium comparationis“ kann am wirkungsvollsten durch die Zusammenstellung interkultureller Forschungsteams begegnet werden, wodurch die Sichtweisen der Vergleichenen in die interkulturellen Vergleiche eingezogen werden (vgl. Cappai:99). Das „tertium comparationis“ kristallisiert sich somit zunehmend als neuralgischer Punkt in interkulturellen Vergleichen heraus, da neben den „comparanda“ noch der Vergleichsgesichtspunkt berücksichtigt werden muss. Als methodologische Konsequenz bieten sich Mehrebenenanalysen an, wodurch Vergleiche nicht auf Unterschiede und Ähnlichkeiten auf der Ebene der Kultur beschränkt bleiben, „sondern durch den Vergleich entlang anderer tertia comparationes“ (Nohl 2007:401), wie etwa Geschlecht, Alter, Einkommen

⁷⁵ Von methodologischem Nationalismus wird gesprochen, wenn „die nationalstaatlichen Grenzen wie selbstverständlich als ‚Untersuchungseinheit‘ definiert werden.“ Nohl (2007:399). Bei einer Fokussierung auf Kultur und Nation geraten andere mögliche Erklärungen für Unterschiede leicht aus dem Blickfeld. Zum Problem der „Kulturalisierung“ gesellschaftlicher Phänomene siehe Steindl (2008:3f.).

⁷⁶ Emile Durkheim und Max Weber gelten als Klassiker der Soziologie. Max Weber hat u.a. ein einflussreiches Analyseprogramm zum Vergleich westlicher und östlicher Kulturen entwickelt (vgl. Reckwitz 2007:205).

⁷⁷ Als kleine Einführung sei auf Henze (2007:304-312) verwiesen, der eine „Asiacentric Vision“ im Bezug auf die menschliche Kommunikation thematisiert.

ergänzt werden. Damit kann zum einen der Gefahr einer inflationären Verwendung des Begriffs „Interkulturalität“ begegnet werden und zum anderen der Vorwurf eines „*metatheoretischen Nationalismus bzw. Kulturalismus*“ (ebd. 400) entkräftet werden, der bei Kultur- und Ländervergleichen des Öfteren mit einem „*methodologische[n] Kulturalismus und Nationalismus*“ einhergeht (ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Vergleich bei Länder- und Kulturstudien die zentrale Methode zur Erkenntnisgenerierung darstellt und als Schlüssel zur fremdkulturellen Deutung anzusehen ist, sofern auf die Einhaltung einer strengen Vergleichsmethodik geachtet wird, denn ohne Vergleich gibt es kein „*Verständnis der Mechanismen fremdkultureller Deutung*“. (Cappai 2007:99). Da Erkenntnis immer „*(...) auf (impliziten oder expliziten) Operationen des Vergleichens beruht (...)*“ (Nohl 2007:391) und „*(...) das Erkennen und Beobachten stets daran gebunden ist, ein Phänomen im Vergleich zu anderen Phänomenen zu sehen (...)*“ (Nohl 2007:395), ist jede Interpretation an den eigenen Vergleichshorizont gebunden, weshalb immer die Gefahr der Aneignung des anderen, d.h. die Gefahr des Angleichens, anstatt des Vergleichens besteht (vgl. ebd.).

3.4.2 Interkultureller Sprachvergleich

Im Unterschied zu Länder- und Kulturvergleichen, die auf eine Reihe unterschiedlicher quantitativer und qualitativer Verfahren zur Datenerhebung zurückgreifen können, bilden bei interkulturellen Sprachvergleichen Texte bzw. Textcorpora die Vergleichsgrundlage, da kulturelle Phänomene in der Translations- und Sprachwissenschaft nur über sprachliche Vermittlung zugänglich sind (vgl. Spillner 2007:367). Durch systematische Vergleiche auf der Textebene können nicht nur Unterschiede in den Sprachstrukturen, Begrifflichkeiten, Diskurstraditionen und Textkonventionen aufgezeigt werden, sondern etwa auch Werte, Einstellungen und Haltungen transparent gemacht werden (ebd. 364ff.). Wie bereits unter Punkt 2.3.5. bei der Textrezeption angeführt wurde, werden Texte während des Lesens konstruiert und damit auch immer interpretiert, weshalb interkulturelle Sprachvergleiche mit besonders

großer methodischer Sorgfalt durchgeführt werden müssen, um nicht bereits im Vorfeld dem Vorwurf mangelnder Objektivität ausgesetzt zu sein.⁷⁸

Nachstehend folgt ein kleiner Überblick über die Entstehung der Vergleichsmethodik in den Sprachwissenschaften bis zu den heute bekannten Formen sowie eine Auflistung der essentiellen Anforderungen an seriöse wissenschaftliche Vergleiche, denn die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschungen und deren Aussagekraft können nur dann hinreichend beurteilt werden, wenn ein Grundverständnis für ihre Methodik, ihre Vorzüge, aber auch ihre Beschränkungen vorhanden ist.

3.4.2.1 Historischer Abriss

Der Vergleich kann in der Sprachwissenschaft auf eine lange Tradition verweisen. Mit Entstehung der Historisch-Vergleichenden Sprachwissenschaft (Indogermanistik), welche die Entwicklung der indogermanischen Sprachfamilie erforschte und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede einer großen Anzahl von Sprachen herauszuarbeiten versuchte, mussten riesige Datenmengen miteinander verglichen werden, weshalb die Entwicklung eines exakten Instruments unverzichtbar war. Die Historisch-Vergleichende Sprachwissenschaft beschäftigte sich ausschließlich mit Sprachursprung und -wandel sowie der Suche nach der gemeinsamen Ursprache, die pragmatischen Aspekte von Sprache spielten noch keine Rolle (vgl. Spillner 2007:365; Adamzik 2001:12). Der Vergleich als wissenschaftliches Instrument der Erkenntnisgewinnung diente der Erforschung der Sprachentwicklung, nicht jedoch ihrer aktuellen Erscheinungsformen. Der Blick auf die Sprache erfolgte somit ausschließlich aus diachroner Sicht.

Mit Saussure, dem Begründer der modernen Sprachwissenschaft, wurden ab Mitte des 19. Jahrhunderts einzelsprachliche Systeme zum Untersuchungsobjekt. Im Zuge dieser Forschungstätigkeit wurden Sprachtypologien erarbeitet, wobei die Sprache als System untersucht wurde, ihre Laute, Wörter und Beziehungen

⁷⁸ Einen exzellenten Überblick über den interkulturellen Vergleich und seine besonderen methodischen Anforderungen gibt Witte (2000:91-125).

zueinander sowie ‹Sprachuniversalien›⁷⁹. Die Sprache als abstraktes System, die ‹langue›, stand im Mittelpunkt, erforscht wurden vor allem die Phonetik und Morphologie sowie formale grammatische Kategorien, weshalb man auch vom Formalismus oder Strukturalismus spricht (vgl. Adamzik 2001:13ff.).

Die „parole“, d.h. der tatsächliche Sprachgebrauch, wurde in dieser Forschungsrichtung nicht berücksichtigt, die Vergleiche gingen zudem nicht über die Satzgrenze hinaus. Trotz all dieser Beschränkungen hat der Strukturalismus einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung des Vergleichs als wissenschaftliche Methode geleistet, denn nun trat an die Stelle der diachronen Sprachbetrachtung der synchrone Blick auf Sprache (vgl. Spillner 2007:365). Dem ‹Strukturalismus› mit all seinen Beschränkungen waren auch die ältere Translationswissenschaft und die Kontrastive Linguistik als ihre Leitdisziplin verpflichtet (vgl. Prunč 2007:118). Die unter dem Paradigma des Strukturalismus durchgeführten Vergleiche brachten auf der Sprachsystemebene durchaus wichtige Erkenntnisse, durch die Konzentration auf die „langue“ war ihr Nutzen für die praktische Übersetzungstätigkeit jedoch enden wollend. Konzeptuelle Unterschiede wurden im Rahmen methodischer Vergleiche erst mit der Entwicklung der Kontrastiven Semantik berücksichtigt (vgl. Spillner 2007:365).

Entscheidenden Einfluss auf die Weiterentwicklung des Sprachvergleichs als wissenschaftliche Methode hatten vor allem „*der Paradigmenwechsel von der System- zur Textlinguistik*“ (Prunč 2007:118) sowie die Entwicklung der Pragmalinguistik Mitte der 70er Jahre. Erst im Zuge dieses Paradigmenwechsels rückte die „*(...) physisch, psychisch, mental und sozial bedingte konkrete Erscheinungsform von Sprache in konkreten Kommunikationssituationen (...)*“ (Prunč 2007:118) ins Zentrum des Interesses. Im Rahmen der „Kontrastiven Textologie“ wurde es nunmehr möglich, auch Textsorten interlingual und unter Berücksichtigung kultureller Einflussfaktoren miteinander zu vergleichen, wobei jedoch die Forderung nach Einhaltung einer strengen Vergleichsmethodik beibehalten wurde (vgl. Spillner 2007:365). Besonders wichtige methodische

⁷⁹ In der Universalgrammatik von Chomsky versteht man darunter das angeborene Sprachwissen, welches ‹Prinzipien› und ‹Parameter› umfasst (vgl. Adamzik 290 ff.).

Objektbereiche der „Kontrastiven Textologie“ sind die vergleichende Phraseologie, die Textsortenkontrastierung und die Paralleltextanalyse, wobei sich die wissenschaftlichen Untersuchungen sowohl auf Texte und Textsorten der Alltagssprache als auch der Fachsprache erstrecken (ebd.:366).

3.4.2.2 Vergleichsmethodik

Wie bereits unter Punkt 3.4.2.1. angeführt, verlangen textbezogene und pragmatisch orientierte Sprach- und Kulturvergleiche eine besonders strenge Vergleichsmethodik, um die Gefahr von vorschnellen Schlussfolgerungen und Übergeneralisierungen zu minimieren. Wissenschaftliche Vergleiche in der Sprach- und Translationswissenschaft erfordern deshalb gemäß Spillner (2007:368f.) stets die Einhaltung nachstehender Qualitätskriterien:

- sorgfältige Zusammenstellung von Textcorpora
- expliziter Verweis darauf, „(...) dass und was verglichen wird“ (ebd.: 368) sowie explizite Angaben über den „Vergleichszweck und die Vergleichsmethode“ (ebd.).
- sorgfältige Bestimmung des <tertium comparationis >
- bidirektional bzw. multidirektional (bei mehr als zwei Vergleichsobjekten) ausgerichtete Vergleiche;
- Erarbeitung von Variationen in jeder Sprache und Vermeidung von „Eins-zu-Eins-Relationen“; Erarbeitung einer größtmöglichen Vielfalt an Möglichkeiten
- Vermeidung der Gefahr einer antithetischen Polarisierung; Erarbeitung nicht nur der Differenzen, sondern auch der Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten

Das „tertium comparationis“

Die Qualität von Vergleichen steht und fällt mit der Bestimmung eines geeigneten „tertium comparationis“, wobei das „tertium comparationis“ als

neutraler Vergleichshorizont beschrieben werden kann, der zwingend einzelsprachenunabhängig sein muss, da sonst keine objektiven Vergleiche möglich sind. Bei traditionellen, d.h. dem Äquivalenzbegriff verpflichteten Sprachvergleichen, war dies eine einzelsprachenunabhängige formale Kategorie (vgl. Spillner 2007:368) bzw. der außersprachliche Sachverhalt (vgl. Koller 1997:219).

Im Zuge des Paradigmenwechsels der Sprachwissenschaft und der Neuorientierung der Übersetzungswissenschaft rückte „die parole“ und damit die kommunikative Funktion von Sprache immer stärker ins Zentrum des Interesses, weshalb das *tertium comparationis* dementsprechend erweitert werden musste und nunmehr als eine einzelsprachenunabhängige „*semantisch-funktionale Kategorie*“ bzw. eine „*transkulturelle Tiefenstruktur*“ beschrieben werden kann, die sich am zielführendsten durch eine Frage ermitteln lässt, wodurch nicht nur für den Vergleich von Wörtern, sondern auch Sprechakten, Diskurskonventionen, Textsorten etc. ein „*tertium comparationis*“ definiert werden kann (vgl. Spillner 2007:368f.) . Beispiele für die Bestimmung des „*tertium comparationis*“ bei pragmatisch orientierten Sprach- und Kulturvergleichen wären etwa: Wie wird in L1 und L2 ein Bewerbungsschreiben abgefasst, ein Trinkspruch ausgesprochen, eine Seminararbeit verfasst? Die Vorgehensweise ist somit onomasiologisch. Ausgehend von einem Sachverhalt, einer Situation, einer Handlung im Kontext, wird nach der entsprechenden sprachlichen Form gesucht“ (vgl. Koller 1997:220).

Durch die Ausweitung des methodischen Vergleichs auf die Textebene bei gleichzeitiger Berücksichtigung kommunikativer und kultureller Faktoren leisten sprach- und translationswissenschaftliche Vergleiche einen wertvollen Beitrag zu einer funktionierenden transkulturellen Verständigung, da Ähnlichkeiten und Differenzen damit auf allen sprachlichen Ebenen, von der Ebene der Morphologie über die Lexik und den Diskurs bis hin zu den Genres erhoben werden können. Durch den Einbezug mündlicher Texte in die Vergleichsmethodik und die Entwicklung einer kontrastiven Konversations- und Diskursanalyse können zudem auch non-, para- und extraverbale Faktoren berücksichtigt werden, die sich zunehmend als entscheidende Einflussgrößen auf die Interpretation und das Verstehen kommunikativer Akte erweisen.

3.4.2.3 Vergleich auf der Lexikebene

Vergleiche auf der Lexikebene haben in der Translationswissenschaft eine lange Tradition und spielen trotz Ausweitung des Blickfeldes auf die Textebene insbesondere bei terminologischen Vergleichen nach wie vor eine wichtige Rolle. Eine besonders intensive methodische Vergleichsarbeit auf der Lexikebene führte in den 60er Jahren die Leipziger Schule der Übersetzungswissenschaft durch, die sich streng auf die Sprachsystemebene beschränkte und von der Existenz einer objektiven außersprachlichen Realität ausging und diese als „tertium comparationis“ heranzog (vgl. Prunč 2007:51). Die Leipziger Schule ging somit von der Annahme aus, dass lexikalische Einheiten eine referenzielle Funktion haben und dazu dienen, die objektive außersprachliche Welt zu bezeichnen (vgl. Adamzik 2001:56).

Im Zuge dieser systematischen kontrastiven Untersuchungen zeigte sich klar, dass neben Übereinstimmungen auch Lücken oder nur teilweise Überschneidungen zu finden waren, was Otto Kade dazu veranlasste, eine Äquivalenztypologie (totale Äquivalenz, Eins-zu-Viele- bzw. Viele-zu-Eins-Äquivalenz, Teiläquivalenz, Nulläquivalenz) zu erstellen, die in Folge auch außerhalb der Leipziger Schule großen Einfluss gewinnen sollte und in ähnlicher Form auch in der Terminologiewissenschaft zu finden ist (vgl. Felber/Budin 1989:93). Besonders intensiv wurden die Nulläquivalenzen sprachpaarspezifisch oder sprachpaar-übergreifend untersucht, wodurch die Beschränkungen des systemlinguistischen Ansatzes rasch ersichtlich wurden und unter dem Einfluss kommunikationstheoretischer Modelle der Begriff der „denotativen Äquivalenz“ von jenem der „kommunikativen Äquivalenz“ abgelöst wurde (vgl. Prunč 2007:52ff.). Dank des Siegeszuges der sich zeitgleich entwickelnden Textlinguistik begann nun auch die ältere Übersetzungswissenschaft über die Wort- und Satzebene hinauszugehen und sich dem Vergleich größerer sprachlicher Einheiten zuzuwenden (ebd.: 54) und im Zuge des „cultural turn“ fanden zudem auch kulturelle Faktoren eine immer stärkere Beachtung.

Auf der Lexikebene zeigen sich solch kulturelle Aspekte etwa anhand unterschiedlich starker lexikalischer Differenzierungen, wobei eine geringere

lexikalische Ausdifferenzierung oder das Vorhandensein einer lexikalischen Lücke mit einem Mangel an Notwendigkeit zur Ausbildung zusätzlicher begrifflicher Kategorien erklärt werden kann. So gibt es im Italienischen eine stärkere Ausdifferenzierung bei den Blautönen und im Irischen eine größere Anzahl an Grüntönen als in vielen Ländern üblich. Diese unterschiedlich starke Ausdifferenzierung bleibt jedoch nicht auf die Alltagssprache beschränkt, sondern findet sich auch in den Fachsprachen. Beispielsweise wird sowohl im Französischen als auch im Italienischen begrifflich zwischen zivilrechtlichen und öffentlich-rechtlichen Verträgen unterschieden, während im Deutschen „Vertrag“ sowohl für den „contrat“ oder „contratto“ bzw. den „traité“ oder „trattato“ steht (vgl. Spillner 2007:369).

Kulturelle Unterschiede machen sich weiters in unterschiedlichen Kategoriezuordnungen bemerkbar (die Tomate kann sowohl als Frucht als auch als Gemüse gesehen werden) sowie in der unterschiedlichen Perspektive auf die Welt, wie sie beispielsweise in den Begriffen „Lebensgefahr“ versus „danger de mort“ bzw. „pericolo di morte“ oder im Begriff „Fundamt“ versus „lost property“ zum Ausdruck kommt. Im ersten Beispiel wird im Deutschen das Leben und im Französischen und Italienischen der Tod thematisiert, im zweiten Beispiel im Deutschen das Finden und im Englischen das Verlieren eines Gegenstandes (vgl. Kaiser-Cooke 2007:77).

Die kulturelle Determiniertheit von Lexemen zeigt sich weiters in den Konnotationen und den ideologischen Überfrachtungen von Wörtern sowie beim kontrastiven Vergleich von Wortfeldern. Da diese Thematik bereits erschöpfend unter Punkt 3.3.1. bzw. 3.3.2. abgehandelt wurde, wird an dieser Stelle nicht mehr näher darauf eingegangen, sondern auf die entsprechenden Inhalte verwiesen.

3.4.2.4 Vergleich auf der Textebene

Mit dem Durchbruch der Pragma- sowie der Textlinguistik Mitte der 60er Jahre wurden die Sprechakte und die Texte zu den bevorzugten Beschreibungs- und Vergleichsobjekten und so bildete sich im Bereich der wissenschaftlichen Vergleiche neben der „Kontrastiven Semantik“ auch eine „Kontrastive

Pragmatik“ und eine „Kontrastive Textologie“ aus (vgl. Spillner 2007:365). Der kommunikativ-funktionale Aspekt von Sprache, das Sprachhandeln rückten zunehmend ins Zentrum des Interesses, denn eine Beschreibung und ein Vergleich auf der Ebene der Morphologie, der Phonologie und der Syntax erwiesen sich als nicht ausreichend zur Beschreibung komplexen sprachlichen Handelns (vgl. Warnke 2002:4). In der Folge wurden umfangreiche systematische sprachübergreifende Vergleiche von Sprechakten und Texten durchgeführt, unterschiedliche Texttypen und Textsorten erarbeitet und interlinguale und interkulturelle Unterschiede sowohl in bezug auf die Makrostruktur als auch die Argumentationsmuster beschrieben (ebd.: 6). Als „tertium comparationis“ wurde, wie bereits unter Punkt 3.4.2.2. erwähnt, nicht mehr eine hypothetische metasprachliche Realität herangezogen, sondern eine semantisch-pragmatische Kategorie oder eine kommunikative Funktion, wobei das „tertium comparationis“ am einfachsten als Frage formuliert wird (vgl. Spillner 2007:368).

Im Bereich der Sprechakte erwies sich insbesondere der „Discourse Completion Test“⁸⁰ (Edmondson/House 2006:83) als besonders nützliches Instrument zur Erforschung interlingualer und interkultureller Unterschiede beim Sprachhandeln. Im Bereich der komparativen Textologie brachte hingegen der systematische Vergleich von Texttypen, Textsorten und Textfunktionen (vgl. Reiß 1995:81-106) sowie die Anwendung eines Textanalyseverfahrens, das über die grammatische Herangehensweise hinausgeht und Texte aus der Perspektive eines kommunikations- und handlungstheoretischen Ansatzes betrachtet (vgl. Adamzik 2002:211), wie es von Nord⁸¹ für die Übersetzungswissenschaft entwickelt wurde, besonders aufschlussreiche Erkenntnisse.

Das Textanalyseverfahren von Nord, das sich hervorragend dazu eignet, interlinguale und interkulturelle Unterschiede sowohl auf der Makro- als auch der Mikrostrukturebene von Texten herauszuarbeiten, kann auch für den interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht fruchtbar gemacht werden. Für den

⁸⁰ Der „Discourse Completion Test“ (DCT) arbeitet mit Situationsbeschreibungen, wobei in einer nebenstehenden Leerzeile die korrespondierenden Sprechakte einzutragen sind, die in Folge sprachübergreifend verglichen werden können (vgl. Edmondson/House 2006:83).

⁸¹ Vgl. Nord (1991) „*Textanalyse und Übersetzen*“

Unterricht erweist sich insbesondere eine Analyse der sprach- und kulturspezifischen Informationsverteilungsmuster sowie der textlogischen Verknüpfungen als besonders interessant, da diese sowohl für das Textverständnis als auch für die Textproduktion von zentraler Bedeutung sind, im Sprachunterricht aber im Regelfall nicht kontrastiv behandelt werden.

Ein anschauliches Beispiel dafür, wie negativ sich eine unreflektierte Übertragung von thematischen Mustern aus einer Sprache in eine andere auswirken kann, gibt Gerzymisch-Arbogast (2004:43f.), indem sie aufzeigt, wie monoton und stilistisch ungeschickt die typisch englische Themasetzung mit dem Subjekt am Satzbeginn im Deutschen wirken kann, da in der deutschen Sprache aufgrund der relativ freien Satzstellung Umstellungen der Regelfall sind, wodurch sich eine besondere Textdynamik ergibt, die auch als „communicative dynamism“ bezeichnet wird (vgl. Resch 2006:21ff.). Die Übertragung von Texten in eine andere Sprache erfordert deshalb bereits auf der Sprachsystemebene notwendigerweise Verschiebungen bzw. „shifts of cohesion and coherence“, die Textlogik muss somit in den jeweiligen Sprachen mit unterschiedlichen Mitteln gestaltet werden (ebd.: 20).

Prunč (2007:131ff.) zeigt anhand eines in mehrere Sprachen übersetzten Bibeltextes diese unterschiedlichen Mittel auf, die in den verschiedenen Sprachen zur Kohäsionsstiftung eingesetzt werden und macht damit deutlich, dass Textverweiselemente nicht unreflektiert von einer Sprache in die andere übertragen werden können. Resch (2006:105) weist anhand eines kontrastiven Vergleichs eines appellativen Textes darüber hinaus nach, dass die Argumentationslinien in den verschiedenen Sprachen und Kulturen stark divergieren und Übertragungen mitunter drastische Veränderungen in der Argumentation erforderlich machen, damit in der Zielkultur dieselben Effekte wie in der Ausgangskultur erzielt werden können.

Das Sichtbarmachen solch elementarer Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen ist auch für den Unterricht von zentraler Bedeutung, da insbesondere der Erwerb klassischer Sprachzertifikate eine situationsadäquate mündliche und schriftliche Argumentationsfähigkeit voraussetzt und diffizile Leseverständnis-

tests zudem die Textanalysekompetenz und die Fähigkeit zur raschen Erfassung der relevanten Informationen überprüfen. Diese Aufgaben können sehr viel einfacher bewältigt werden, wenn sprach- und kulturspezifische Kohäsionssignale wie Konnektoren, Adverbien, Pronomina, Artikel, Deixis, Tempus und Modus (vgl. Resch 2006:18ff.) sowie sprachtypische Thema-Rhema-Gliederungen (ebd.: 20ff.) systematisch und nach Möglichkeit kontrastiv erarbeitet werden.

Dank methodischer interlingualer Vergleiche auf der Text- und Pragmatikebene kann viel wertvolles Wissen über die kulturspezifischen Merkmale mündlicher und schriftlicher Textsorten gewonnen werden, wobei sich dieses Wissen wiederum nicht nur für translatorische Zwecke, sondern auch im Sprachunterricht gezielt einsetzen lässt. Viele Lehrwerke binden mittlerweile bereits im Anfängerunterricht Textsorten-Kleinformen wie Visitenkarten, Horoskope, Zeitungsannoncen oder Kochrezepte ein und auch der Europäische Referenzrahmen sieht, wenn auch erst in Ansätzen, die Entwicklung einer Textsortenkompetenz vor (vgl. Adamzik 2005:214ff.). Besonders wichtig scheint die Entwicklung eines ausgeprägten Textsortenwissens im fachsprachlichen Unterricht, da neben dem gänzlichen Fehlen einzelner Textsorten in manchen Sprach- und Kulturräumen⁸² vor allem subtile interkulturelle Unterschiede im Hinblick auf Textkonventionen und rhetorische Traditionen für (vermeidbare) Kommunikationsprobleme sorgen.

Für beinahe alle Lernergruppen von elementarer Bedeutung – Kinder und Jugendliche, die im allgemeinen noch über keine ausgeprägte Textsortenkompetenz verfügen, ausgenommen – sind Textsorten des administrativen Sektors wie Antragsformulare oder Verträge, mit welchen Expatriates und MigrantInnen früher oder später unweigerlich konfrontiert werden, weshalb Schlüsselbegriffe, prototypische Wendungen⁸³ und Syntax der Verwaltungssprache⁸⁴ möglichst früh

⁸² Beispielsweise ist die im deutschen Sprachraum übliche Briefform „Eingangsbestätigung“ zum Anzeigen des Erhalts einer Bestellung in anderen Ländern vollkommen unüblich (vgl. Spillner 2007:373).

⁸³ Bei der Erläuterung von Schlüsselbegriffen wie etwa „Unterschrift des Erziehungsberechtigten“ ist auf mögliche kulturelle Unterschiede in den Rechtsgrundlagen einzugehen und das jeweilige Rechtsverständnis eines Landes zu erklären.

in den Unterricht eingebaut werden sollten, wodurch nach und nach eine zielkulturgerechte Textsortenkompetenz in diesem Bereich aufgebaut werden kann. Diese Textsortenkompetenz erstreckt sich aber keineswegs nur auf schriftliche Texte. Bevor ein Antrag eingereicht wird, muss im Regelfall in einer persönlichen oder telefonischen Vorsprache zuvor ein Anliegen formuliert werden.

Kontrastive Analysen zu Anliegensformulierungen zeigen gerade im Bereich der institutionellen Kommunikation Unterschiede im Gesprächsaufbau und in den diskursiven und argumentativen Stilen (vgl. Rost-Roth 2004:186). Besondere Probleme bereiten die sprachlichen Mittel, die bei einer höflichen, aber inhaltlich klaren und konzisen Anliegenspräsentation in den verschiedenen Sprachen zur Anwendung kommen. Besonders schwierig scheint die differenzierte Anwendung von Modalverben und Formulierungen, die ein Begehren zum Ausdruck bringen, die Verwendung des Konjunktivs, der indirekten und hypothetischen Fragestellungen sowie die gezielte Verwendung von Konjunktionen und Konjunkionaladverbien (ebd.: 198ff.). Im Deutschen kommt zusätzlich erschwerend die richtige Verwendung der Abtönungspartikel zum Ausdruck von Höflichkeit hinzu. Die Ergebnisse solch kontrastiver Vergleiche mündlicher Textsorten können wieder gezielt für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden, damit zumindest die sprachlichen Hürden verringert und die pragmatischen Defizite sukzessive abgebaut werden können. Eine Möglichkeit zur Umsetzung der oben dargestellten Erkenntnisse im Unterricht wäre ein systematisches Training von expressiven Sprechakten.

Konversationsanalyse

Mit der Ausweitung des Vergleichs auf die mündliche Kommunikation und der Beschreibung der Problematik von Anliegensformulierungen folgt ein thematischer Übergang zur Konversationsanalyse, die ebenfalls vergleichend angelegt werden kann. Im Unterschied zu den Sprechakten, die produzentenorientiert sind, werden bei der Konversationsanalyse feinere

⁸⁴ Zu den typischen Kennzeichen und Schwierigkeiten der Verwaltungssprache siehe (Fluck:1996 :72ff.).

Unterscheidungen getroffen, die Interaktionsrollen ausdifferenziert und die Konzepte „Sprecher“ und „Hörer“ dekomponiert und dekonstruiert (vgl. Adamzik 2002:219). Im Rahmen der Konversationsanalyse treten die non-, para- und extraverbalen Elemente von Kommunikation ins Blickfeld. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Organisation des Sprecherwechsels, das Blickverhalten, die Gestik, Mimik und die Körperhaltung gerichtet und damit auf Elemente der nonverbalen Kommunikation, denen bei der Analyse schriftlicher Texte keine Relevanz zukommt (ebd.: 217). Im Rahmen der Konversationsanalyse werden auch soziale und situative Rollen thematisiert, insbesondere im institutionellen Kontext.

Die Konversationsanalyse ist insbesondere für die soziologisch orientierte Translationswissenschaft von besonderem Interesse, da sich die Asymmetrie von Beziehungen im Diskurs und der Ausgestaltung der Rollen zeigt und die kontrastive Analyse von Interaktionsprozessen auch im Zusammenhang mit dem Community interpreting von hoher Relevanz ist. Die Erkenntnisse aus den vergleichend angelegten Konversationsanalysen sind jedoch auch für alle anderen Dolmetschformen und die Translationswissenschaft insgesamt von Bedeutung, da die nichtsprachlichen Kommunikationselemente in allen Kontexten die Interpretation von Mitteilungen entscheidend beeinflussen.

Die Diskursanalyse

Ein differenzierter Blick auf den Text erfolgt mittlerweile auch bei schriftlichen Texten, da nicht mehr länger von nur einer dominanten Funktion ausgegangen wird. Die Produzenten- und Rezipientenintention müssen nicht übereinstimmen und ein einzelner Text kann unterschiedliche kommunikative Absichten verfolgen. Auch im Bereich der schriftlichen Texte lassen sich Rollen ausdifferenzieren und rücken Teiltexthe immer stärker ins Zentrum des Interesses. Zudem kann die Ansicht, dass Texte singuläre Erscheinungen seien, nicht weiter aufrecht erhalten werden, da Texte niemals für sich alleine stehen, sondern vielfältig vernetzt sind und transtextuelle Bezüge aufweisen (vgl. Warnke 2002:5). Die „*übertextuellen Relationen*“ (ebd.) zeigen sich sowohl in der Lexik als auch in den Argumentationsmustern und den Makrostrukturen.

Durch die Betonung der Transtextualität und der funktionalen Komplexität von Texten erfolgt eine „*Erweiterung der Textlinguistik auf den Diskurs hin*“ (Adamzik 2002:VIII). Foucault, der neben Habermas einen der einflussreichsten Diskursbegriffe prägte, betrachtet Texte nicht länger „*als Ausdrucksformen von Subjekten*“ (Warnke 2002:8), denn jeder einzelne Text ist in einen Verbund von Texten gestellt (ebd.:9). Den Diskursbegriff definiert Foucault (1973:171) als

„[...] eine Gesamtheit von anonymen, historischen, stets im Raum und in der Zeit determinierten Regeln, die in einer gegebenen Epoche und für eine gegebene soziale, ökonomische, geographische oder sprachliche Umgebung die Wirkungsbedingungen der Aussagefunktion definiert haben.“

Mit dieser Definition liefert Foucault einen äußerst einflussreichen Diskursbegriff, der aber in Konkurrenz zu zahlreichen weiteren steht. Aufgrund der Komplexität des Begriffs und der unterschiedlichen Inhalte, die er zum Ausdruck bringen kann, wird nachstehend der Versuch unternommen, die wichtigsten Verwendungsweisen des Begriffs aufzuzeigen und für etwas mehr Klarheit in Bezug auf seinen Inhalt zu sorgen, denn „*[W]ird alles als Diskurs verstanden, so kann nichts mehr seriös untersucht werden.*“ (Warnke 2002:10) Besonders verwirrend in diesem Kontext ist, dass „*einige Wissenschaftler ‚Text‘, andere ‚Diskurs‘ als Oberbegriff benutzen*“ (Edmondson/House 2006:71).

Wieder andere beschreiben mit Begriff Diskurs die gesprochene Sprache, weshalb die Diskursanalyse auch „*als Untersuchung der spezifischen Aspekte mündlicher Äußerungen vor allem im Gespräch*“ beschrieben werden kann (Warnke 2002:7) und damit als Synonym zur Konversationsanalyse oder Gesprächsanalyse aufzufassen ist (vgl. Edmondson/House 2006:71). Diese Definition von Diskurs, die in Deutschland weite Verbreitung gefunden hat, entspricht jedoch nicht der poststrukturalistischen Auffassung von Foucault, der die Subjektungebundenheit und Intertextualität betont. Als differenzierende Merkmale gegenüber dem Text, der „*monologisch oder dialogisch*“ (ebd.:11) organisiert sein kann, nennt Warnke die Poloyphonie, die zeitliche und räumliche weite Ausdehnung und die Prozesshaftigkeit (ebd.).

Eine Definition in Anlehnung an Foucault gibt Adamzik (2001:315), die den Diskurs als „prinzipiell offene Menge thematisch zusammengehöriger und

aufeinander bezogener Texte“ definiert oder als *„Zusammenhänge, die eine Kommunikationsgemeinschaft im gesellschaftlich-historischen Prozess als geistige Ordnungsgrößen konstituiert, vor deren Hintergrund einzelne Texte produziert und rezipiert werden“* (ebd.). Nach dieser Interpretationsweise wäre der Diskurs als übergeordnete Größe anzusehen.

Einige Autoren betonen zusätzlich die identitätsstiftende und realitätskonstituierende Funktion von Diskursen (vgl. Resch 2006:46;47) und die Machtverhältnisse, die sich in den Diskursen spiegeln, da an ihnen erkennbar ist, *„welche Realitätssichten in einer Kultur dominant sind“* (ebd.). Nach Kadrić/Kaindl/Kaiser-Cooke (2007:35) geben Diskurse *„die Interpretation des Realitätsbezuges einer bestimmten, durch Werte konstituierten Gruppe“* wieder, wobei sich Menschen bewusst für eine bestimmte Interpretation entscheiden (ebd.). Edmondson/House (2006:71) definieren den Diskursbegriff ähnlich und beschreiben ihn als *„ (...) eine sozial eingebettete, kohärente Abfolge von Äußerungen, die ein Beispiel von Sprache im Gebrauch darstellen (...)“* und sehen im Unterschied dazu den Begriff „Text“ als Ausdruck einer linguistischen Perspektive auf die Sprache (ebd.:72).

Nach dieser begrifflichen Klärung und der Ausdifferenzierung des poststrukturalistischen Diskursbegriffs soll zum Abschluss dieser Arbeit noch seine Bedeutung für die Erarbeitung von kulturellen Merkmalen in Texten herausgestellt werden. Der poststrukturalistische Diskursbegriff geht mit dem postmodernen Kulturbegriff Hand in Hand, wobei *„Kultur als Netz unterschiedlichster Bedeutungssysteme“* (Warnke 2002:15) gesehen wird. Sprache und Kultur sind somit untrennbar miteinander verbunden, *„denn Sprache interagiert mit anderen Bedeutungssystemen und konstituiert diese wiederum.“* (Warnke 2002:15) Mit dem Einbau des Diskursbegriffes in die translatorische Textanalyse und der Ausweitung des Begriffs „Textsorte“ auf den Begriff „Genre“ können Rollen ausdifferenziert, unterschiedliche Funktionen beschrieben und Machtbeziehungen in Texten transparent gemacht werden. Anhand des Diskurs- und Genresbegriffs kann zusätzlich eine Leseposition definiert werden, wodurch die Rolle beschrieben werden kann, die LeserInnen von Texten zugeteilt

wird und der Denk- und Handlungsspielraum ausgemacht werden, die TextproduzentInnen den TextempfängerInnen einräumen (vgl. Resch 2006:52).

Durch Diskursanalysen und –vergleiche können insbesondere im transkulturellen Kontext wertvolle Erkenntnisse gewonnen werden, die zur Prävention interkultureller Missverständnisse eingesetzt werden können. Im Sprachtraining lassen sich diese Erkenntnisse ganz besonders gut für das Training im Umgang mit den Institutionen nützen und typische diskursive Muster und Strategien trainieren, die zu einer konfliktfreieren Kommunikation beitragen können.

Zum Abschluss dieses Kapitels kann festgehalten werden, dass sowohl Methoden der translatorischen Didaktik und Praxis als auch der Wissenschaft und Forschung Erkenntnisse generieren, die in allen transkulturellen Verständigungsprozessen wertvolles Handlungswissen vermitteln und dass insbesondere im Bereich der nonverbalen Kommunikation mit Spannung allen weiteren Ergebnissen entgegen gesehen werden kann.

4 Schlussbetrachtung und Ausblick

Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Fragestellung, welche Kompetenzen SprachlehrerInnen in einem durch Globalisierung, Migration und technologischen Fortschritt stark veränderten Lernumfeld benötigen und welche Methoden sich in der transkulturellen Wissensvermittlung als zielführend erweisen. Motivation für die Beschäftigung mit dieser Thematik war die paradoxe Ausgangssituation, dass TranslatorInnen einen in der öffentlichen Meinung stark unterschätzten und mit dem Image einer simplen mechanischen Tätigkeit behafteten Beruf ausüben, im beruflichen Alltag jedoch mit den allerhöchsten Anforderungen konfrontiert werden, sodass sich eine Diskrepanz zwischen den effektiv vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten von TranslatorInnen und der Einschätzung dieser Kompetenzen durch Außenstehende ergibt, d.h. das Selbst- und Fremdbild stimmen nicht überein.

Im Zuge dieser Arbeit wurde nachgewiesen, dass das Vorhandensein einer Vielzahl an unterschiedlichen Kompetenzen zu den Grundvoraussetzungen des Berufes der TranslatorIn gehört und dem Beruf Spezifika innewohnen, die seit jeher TranslatorInnen Fähigkeiten und Fertigkeiten abverlangen, die in vielen anderen Berufsbereichen erst in jüngerer Zeit und im Zuge der Globalisierung thematisiert wurden, wie z.B. Interkulturalität, zeitliche, räumliche und geistige Flexibilität, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, Bereitschaft zum lebenslangen Lernen oder Multitaskingfähigkeit. Im Rahmen dieser Arbeit wurde auch die Hypothese bestätigt, dass diese Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten effizient für die Unterrichtstätigkeit in plurikulturellen und inhomogenen Lernumgebungen genutzt werden können, Methoden der Translationswissenschaft in transkulturellen Kontexten wirksame Instrumente zur Wissensvermittlung darstellen und die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Forschung zur professionellen Gestaltung des Unterrichts fruchtbar gemacht werden können. Nachstehend folgt eine kapitelweise Aufstellung der Erkenntnisse dieser Arbeit.

In Kapitel I wurden die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse umrissen, die aus der zunehmenden globalen Vernetzung und dem technologischen Fortschritt

resultieren und ihre Auswirkungen auf das Konzept Sprache, die personale und kollektive Identität sowie den Kulturbegriff hervorgehoben. Gleichzeitig wurden auch die Veränderungen herausgestrichen, die sich daraus für das Berufsbild der TranslatorIn und der Sprach- und FremdsprachenlehrerIn sowie der PädagogIn im Allgemeinen ergeben. Anhand des modernen Translationsbegriffs, der die intralinguale sowie die intersemiotische Translation nicht mehr als Nebenbereiche begreift, sondern jede Form der Vermittlung über Sprach-, Kultur- und Wissensbarrieren hinweg zu ihrem ursächlichen Gegenstandsbereich erklärt, wurde nachgewiesen, dass SprachtrainerInnen in vielen Unterrichtssituationen als TranslatorInnen fungieren.

Im Rahmen des ersten Kapitels wurde weiters aufgezeigt, dass Globalisierung und Migration zu einem stetig steigenden Bedarf an SprachtrainerInnen führen, die neben allgemeinen Sprachkompetenzen auch über fachsprachliche Kompetenz sowie terminologisches und transkulturelles Handlungswissen verfügen und sich daraus für TranslatorInnen vielfältige Chancen in der außerschulischen Unterrichtstätigkeit ergeben, die sich in Zukunft möglicherweise auch auf den schulischen Bereich ausdehnen könnten, sofern die Ankündigungen von Frau Bundesministerin Schmied, die Schule auch für Quereinsteiger öffnen zu wollen, realisiert werden. Die zahlreichen neuen Herausforderungen an den Bildungsbereich und das daraus resultierende Unterrichtskonzept „interkulturelles Lernen“ sowie die aktuellen Pläne der Regierung zur Erarbeitung neuer Integrationskonzepte könnten für TranslatorInnen eine Chance zur Erschließung neuer beruflicher Felder darstellen, denn die gängige Praxis, die interkulturelle Kompetenz von TrainerInnen durch die Vermittlung einer allgemeinen Kultur- und Kommunikationskompetenz sichern zu wollen, erweist sich in der Praxis als nicht ausreichend, da interkulturelle Kompetenz stets auch an eine sprachliche und kommunikative Kompetenz gebunden ist.

Als weiteres Ergebnis dieser Arbeit kann somit festgehalten werden, dass viele Verstehensschwierigkeiten auf dem gleichzeitigen Bestehen von kulturellen **und** sprachlichen Problemen beruhen. Im Idealfall beherrschen SprachtrainerInnen aus diesem Grunde sowohl die zu lehrende Sprache als auch die Muttersprachen ihrer SchülerInnen und KursteilnehmerInnen. Da dies in plurilingualen Gruppen mit

einem vielfältigen Sprachenmix nicht immer zu bewerkstelligen ist, ist es umso bedeutsamer, dass TrainerInnen über Kenntnisse in mehreren Sprachsystemen und ein hohes Maß an metasprachlichem Wissen verfügen, um potentielle Verstehensprobleme auf der verbalen Ebene im Vorfeld einschätzen zu können. Dies ist insbesondere in Fachsprachentraining aufgrund der hoch verdichteten Texte und der komplexen Syntax von großer Wichtigkeit, da ein hohes Maß an Fachwissen in transkulturellen Kontexten noch keine Kompetenz zur Vermittlung von fachlichen Inhalten darstellt.

Als weiteres Ergebnis dieser Arbeit lässt sich festhalten, dass eine Ausbildung als TranslatorIn eine hervorragende Ausgangsbasis für den Erwerb von Zusatzqualifikationen im pädagogischen und sonderpädagogischen Bereich darstellt und die Kombination aus translatorischen und didaktischen Kenntnissen eine besonders gute Basis für das professionelle Unterrichten in den unterschiedlichsten Unterrichtssituationen darstellt.

Kapitel II analysierte im Detail die Kompetenzen, die von Wissenschaft und Praxis von professionellen TranslatorInnen eingefordert werden und überprüfte sie hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Sprach- und Fremdsprachenunterricht. Als Ergebnis kann festgestellt werden, dass die translatorische Kompetenz als Überbegriff eine Reihe von Subkompetenzen und zusätzlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten verlangt, wie es im Referenzkatalog der Kompetenzen für Sprachberufe und das Übersetzen der EMT-Expertengruppe zum Ausdruck kommt. Anhand dieses Referenzkatalogs lässt sich die im Zuge der neuen Herausforderungen entstandene Verschiebung in der Bewertung der einzelnen Kompetenzen nachvollziehen. Klassische translatorische Qualifikationen wie Sprach- und Fachkompetenz gelten als Selbstverständlichkeit, die keiner ausführlicheren Erläuterung bedürfen. Die Dienstleistungskompetenz - und hier wiederum insbesondere die interpersonelle Komponente mit Betonung der unternehmerischen und sozialen Fähigkeiten - nimmt neben der interkulturellen Kompetenz mit einer Unterteilung in eine soziolinguistische und eine textbezogene Komponente den größten Raum ein. Daneben werden auch die Recherchier- und technische Kompetenz, den aktuellen Anforderungen entsprechend, gebührend berücksichtigt.

Eine Analyse der Anforderungen an SprachlehrerInnen im interkulturellen Kontext zeigt, dass insbesondere die außerschulische Sprachlehrtätigkeit in hohem Ausmaß dieselben Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten einfordert, wie sie von der EMT-Expertengruppe für das Übersetzen definiert wurden. Gerade die Beschäftigung in flexiblen Arbeitsverhältnissen erfordert von SprachtrainerInnen wie von TranslatorInnen ein hohes Maß an Dienstleistungs- und unternehmerischer Kompetenz. Aufgrund der Inhomogenität der Gruppen und der Vielzahl an unterschiedlichen Trainingssituationen werden an SprachlehrerInnen auch beträchtliche Anforderungen an ihre fachliche und soziolinguistische Kompetenz gestellt, sowohl im verbalen als auch im nonverbalen Bereich. Weiters zählt das transkulturelle Textsortenwissen zu den Kernkompetenzen professioneller SprachtrainerInnen, da der Europäische Referenzrahmen die Vermittlung von Textsorten- sowie Diskurskompetenz in formellen wie auch informellen Handlungskontexten vorsieht und diese Fertigkeiten im Rahmen von Zertifikatsprüfungen auch schwerpunktmäßig überprüft. Zudem fordern Fachsprachentrainings immer Textsortenwissen gepaart mit Sachwissen ein.

Im Bereich der Recherchierkompetenz sowie der Kompetenz im Umgang mit technischen Hilfsmitteln ergeben sich ebenfalls weitgehend Überschneidungen. Die Erarbeitung von Lernunterlagen, speziell des fachsprachlichen Bereichs, erfordert vielfältige Recherchen, terminologische Abklärungen sowie die Dokumentation der Ergebnisse, um diese bei Bedarf wieder nutzbar machen zu können. Durch die sorgfältige Dokumentation der Recherchen und ihrer Ergebnisse wird auch eine Evaluierung der Unterrichtsqualität möglich. Die im Zuge des technologischen Fortschritts entstandenen Lern- und Sprachtechnologien, wie etwa Content-basierte Lernprogramme, verlangen neben technischem Know-how zusätzlich noch fachliches Wissen, da sonst die Qualität und die Verlässlichkeit der dargebotenen Informationen nicht bewertet werden kann. Gegen die ursprüngliche Erwartungshaltung kann weiters festgehalten werden, dass auch der übersetzerischen Kompetenz im Unterricht eine erhebliche Bedeutung zukommt. Die unterschiedlichen Übersetzungsmethoden eignen sich sowohl zur Illustration der Unterschiede in den Sprachstrukturen als auch zum

Wecken von Bewusstsein für kulturbedingte semantische und konzeptuelle Differenzen. Die kommunikative bzw. coverte Übersetzung lässt sich, wie anhand der Methode House aufgezeigt wurde, zudem hervorragend zur Entwicklung einer pragmatischen und diskursiven Kompetenz in der Zielsprache einsetzen.

Als zusammenfassendes Ergebnis des zweiten Kapitels kann somit festgehalten werden, dass die Sprachunterrichtstätigkeit im transkulturellen Kontext weitgehend dieselben Kompetenzen wie die Translation im engeren Sinne erfordert und erst das Zusammenspiel der unterschiedlichen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ein professionelles Handeln in den unterschiedlichsten Unterrichtssituationen ermöglicht.

Das dritte Kapitel widmete sich ganz dem Problem der Bedeutungerschließung von Lexemen und Texten und der Frage, wie in Unterrichtssituationen Methoden der Translationswissenschaft effizient eingesetzt werden können, um ein Bewusstsein für die kulturelle Determiniertheit von Lexik, Syntax und Stil bei SchülerInnen und KursteilnehmerInnen wecken zu können, da sich im Unterricht diesbezüglich die größten Defizite zeigen. Als Methoden der translatorischen Ausbildung und Praxis wurden dabei der interkulturell ausgerichtete Landes- und Kulturkundeunterricht, das kontextbezogene Lernen durch die Arbeit mit authentischen Texten und die Paralleltextarbeit sowie das konzeptuelle Lernen mittels des Einsatzes von Assoziationsübungen, der Prototypensemantik sowie des Scenes-and-frames Konzepts besprochen.

Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass ein interkulturell aufgebauter Landes- und Kulturkundeunterricht zum Einblick in differente Denk-, Wahrnehmungs- und Interpretationsweisen befähigt, wodurch ein Perspektivenwechsel ermöglicht wird und stereotype Vorstellungen hinterfragt werden können, was nicht zuletzt in Hinblick auf die Geschichte des Vereinten Europas von entscheidender Bedeutung ist. Ein interkulturell ausgerichteter Landes- und Kulturkundeunterricht verleiht den Lernenden zudem ein Gespür für die kulturelle, geschichtliche und ideologische Determiniertheit von Lexemen und Syntagmen, wodurch letztlich erst eine Diskurskompetenz aufgebaut werden kann.

Anhand der Ausführungen über die Arbeit mit authentischen Texten und die Paralleltextarbeit wurde aufgezeigt, von welcher essentieller Bedeutung die Erarbeitung von Wörtern in ihrem situationellen Kontext für die Ausprägung eines tiefergehenden Sprachverständnisses ist und dass dadurch eine indirekte und kultursensitive Semantisierung des Wortschatzes erfolgt. Mittels authentischer Texte können KursteilnehmerInnen und SchülerInnen dafür sensibilisiert werden, dass die Bedeutung eines Wortes durch seinen Gebrauch bestimmt wird und Wörterbucheinträge immer nur einen Ausschnitt des gesamten Bedeutungsumfanges eines Lexems erfassen können und insbesondere die konnotativen Bedeutungen nur unzureichend beschreiben. In Bezug auf den kontrastiven Vergleich von Texten wurde nachgewiesen, dass mangelndes Sprachbewusstsein zur Annahme universaler Kategorien und der Existenz identer Begriffssysteme führt und diese unrichtigen Vorannahmen am wirkungsvollsten durch das Aufzeigen der semantischen Differenzen, Lücken und Kontraste anhand konkreter Texte widerlegt werden.

Im Zusammenhang mit den Ausführungen zur interkulturellen Wortschatzarbeit wurde die Einsetzbarkeit der Prototypen- sowie der Scenes-and-Frames Semantik zur Erarbeitung von Kulturspezifika hinterfragt und festgestellt, dass diese beiden Methoden der Translationswissenschaft zur Veranschaulichung der kulturell bedingten Vorstellungen, die sich hinter Begriffen verbergen, besonders gut geeignet sind und vor allem die erheblichen Differenzen, die sich bei der Interpretation von Abstrakta ergeben, zu erklären vermögen. Die Prototypensemantik wurde zusätzlich der Komponentenanalyse der strukturellen Semantik gegenübergestellt, wodurch den Lernenden die unterschiedlichen Zielsetzungen bei der Erarbeitung des Bedeutungsumfanges allgemein- und fachsprachlicher Wörter transparent gemacht werden kann.

Im zweiten Teil des Kapitels III wurde der Frage nachgegangen, inwiefern die Erkenntnisse von Länder- und Kulturvergleichen sowie wissenschaftlichen Sprachvergleichen für die praktische Unterrichtstätigkeit von Relevanz sind und welchen Ansprüchen solch kontrastive Analysen genügen müssen, damit ihre Ergebnisse verwertet werden können, ohne der Gefahr der Bildung oder

Verfestigung von Stereotypen Vorschub zu leisten. Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass insbesondere in Bezug auf Länder- und Kulturanalysen die Methodik hinterfragt werden sollte, wodurch viele im Rahmen von interkulturellen Trainings häufig rezipierte Ergebnisse eine Relativierung erfahren. Als Ausgangspunkt zur Thematisierung kultureller Differenzen sollten im Rahmen von Unterrichtssituationen nur Erkenntnisse aus Vergleichen herangezogen werden, die mit Mehrebenenanalysen arbeiten und im Idealfall von interkulturellen Forschungsteams erstellt wurden.

Den interkulturellen Ländervergleichen wurden interkulturelle Sprachvergleiche gegenübergestellt, die Kulturspezifika anhand des kontrastiven Vergleichs von Texten und somit über die sprachliche Vermittlung erarbeiten. Es wurde aufgezeigt, dass auch bei kontrastiven Sprachanalysen auf das Einhalten einer strengen Vergleichsmethodik, auf Mehrebenenanalysen sowie das Vermeiden eines metatheoretischen Kulturalismus zu achten ist, damit vertrauenswürdige und verwertbare Ergebnisse erzielt werden können. Insgesamt stellen die Erkenntnisse der kontrastiven Semantik, Pragmatik und Textologie jedoch ein wertvolles und unverzichtbares Wissen für die transkulturelle Unterrichtstätigkeit dar, sowohl im Bereich der Lexik als auch der Texte, Textsorten und Diskurse.

Ein wichtiges Forschungsfeld der Zukunft in allen Disziplinen, die sich mit transkultureller Kommunikation befassen, wird die Untersuchung der nonverbalen Kommunikation und damit der Beziehungsseite kommunikativer Handlungen sein, wodurch spekulative Aussagen, die oft nur Einzelphänomene repräsentieren oder als längst überholt anzusehen sind, vermieden werden könnten.

Von besonderer Wichtigkeit in den kommenden Jahren und Jahrzehnten wird es darüber hinaus sein, dass die eigenkulturellen Konzepte sowohl in der Forschung als auch in der praktischen Arbeit hinterfragt werden und ein Bewusstsein dafür entwickelt wird, dass im Zeitalter der globalen Vernetzung, der Grenzüberschreitungen und sprachlichen Mischungen stets westliche Konzepte als Ausgangspunkt für die Einschätzung und Beurteilung der unterschiedlichsten Phänomene dienen. Im Hinblick auf die Unterrichtstätigkeit wird es notwendig sein, ein Bewusstsein für Lernstile und Lernmethoden zu entwickeln, die nicht

dem westlichen Verständnis entsprechen und die Begriffe „Lernen“ und „Kompetenz“ nach ihrem Bedeutungsinhalt im globalen Kontext zu hinterfragen und dabei auch nicht-westliche Sichtweisen zu berücksichtigen. Dies wäre insbesondere in der Erwachsenenbildung und den Schulungen im Integrationsbereich von großer Bedeutung, da aktuell das westliche Leistungs- und Effizienzmodell unhinterfragt auf Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund umgelegt wird.

Ein weiteres wichtiges Anliegen für die Zukunft wird die Ausbildung von SprachlehrerInnen und SprachtrainerInnen sein, die Sprachkompetenzen mit einer allgemeinen und spezifischen Kulturkompetenz sowie pädagogischem oder sonderpädagogischem Wissen vereinen und nach Möglichkeit auch ausgeprägte Fachkenntnisse in zumindest einem Bereich besitzen. Ein großes Problem stellt aktuell die Separation dieser Kompetenzbereiche dar, da dadurch weder Lernschwierigkeiten rechtzeitig diagnostiziert werden können noch auf sprachlich bedingte Verständnisschwierigkeiten im Rahmen von Fachtrainings eingegangen werden kann und die kulturelle Determiniertheit von Begriffen, auch des fachsprachlichen Bereichs, deshalb nicht erfasst wird. Die aktuellen Bestrebungen zur Erneuerung der LehrInnenausbildung zeigen den diesbezüglichen dringenden Handlungsbedarf auf. Mit dem Bekenntnis zu einem Mehrsprachigkeitsansatz, wie er in Österreich seit dem Jahr 2004/05 in der Lehrerausbildung verankert ist, wurde ein erster Schritt getan. Der Weg zu einem neuen, den veränderten Verhältnissen Rechnung tragenden, Bildungssystem ist noch weit und mit vielen Hürden gepflastert, wie es die Verhandlungen der letzten Monate zeigen. Welche Chancen sich im Rahmen des Umbaus des Bildungssystems und des Bekenntnisses der Europäischen Union zur Mehrsprachigkeit für TranslatorInnen ergeben, wird die Zukunft weisen.

Literaturverzeichnis

Sekundärliteratur:

Adamzik, Kirsten. 2001. *Sprache: Wege zum Verstehen*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.

Adamzik, Kirsten (Hg.) 2002. *Texte Diskurse Interaktionsrollen. Analysen zur Kommunikation im öffentlichen Raum*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.

Adamzik, Kirsten. 2002. Interaktionsrollen. Die Textwelt und ihre Akteure. In: Adamzik, Kirsten (Hg.) *Texte Diskurse Interaktionsrollen. Analysen zur Kommunikation im öffentlichen Raum*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 211-254.

Adamzik, Kirsten (Hg.) 2005. *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Adamzik, Kirsten. 2005. Textsorten im Fremdsprachenunterricht - Theorie und Praxis. In: Adamzik, Kirsten. 2005. *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 205-237.

Albrecht, Jörn. 2005. Die Rolle der Sprache beim Übersetzen. Die Rolle der Linguistik innerhalb der Übersetzungswissenschaft. In *Translatologie – Neue Ideen und Ansätze. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft IV*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Ammann, Margret. 1995. *Kommunikation und Kultur: Dolmetschen und Übersetzen heute*. Frankfurt: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Apfelbaum, Birgit. 2007. Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In: Straub, Jürgen et al. (Hgg.) *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag, 154 – 163.

Bartlett, F.C. 1932. *Remembering. A study in experimental and social psychology*. Cambridge.

Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia (Hgg.) 2004. *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen*. Bochum: AKS-Verlag.

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) 2003. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.

Bechtel, Mark. 2003. Lernen in Tandemkursen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, 266 - 270.

Beck, G. 1973. Textsorten und Soziolekte. In: Sitta H./Brinker K. (Hgg.) 1973. *Studien zur Texttheorie und zur deutschen Grammatik*. Düsseldorf, 73-112.

Blell, Gabriele/Kupetz, Rita (Hgg.) 2008. *Fremdsprachenlehren und -lernen. Prozesse und Reformen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Bredella, Lothar/Meißner, Franz-Joseph (Hgg.) 2001. *Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Symposium zum 70. Geburtstag von Herbert Christ*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Bronfen, E./Marius, B. (Hgg.). 1997. *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismus-Debatte*. Tübingen.

Bühler, Karl. 1934. *Sprachtheorie*. Jena.

Christ, Herbert. 2003. Sprachenpolitik und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, 102 - 111.

Clifford, J. 1997. *Routes. Travel and translation in the late twentieth century*. Cambridge: Harvard University Press.

Dannhorn, Susanne. 2007. Mehrsprachigkeit und kulturelle Identität in der Musik: Der spanisch-französische Sänger und Komponist Manu Chao. In: De Florio-Hansen, Inez/Hu, Adelheid (Hgg.) *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 137-154.

De Florio-Hansen, Inez/Hu, Adelheid (Hgg.). 2007. *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.

Dirim, İnci. 2007. Gestaltung sozialer Beziehungen durch multilinguale Sprachpraxis. In: De Florio-Hansen, Inez/Hu, Adelheid (Hgg.) *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 73-85.

Doyé, Peter/Héloury, Michèle. 2003. Lernen in zwei Sprachen in der Grundschule. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, 186 - 190.

Edmondson, Willis J./House, Juliane. 2006³. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.

Ettinger, Stefan. 1989. Soll man im Fremdsprachenunterricht übersetzen? In: Königs, Frank G. (Hg.) *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zu einem alten Thema*. München: Goethe Institut, 199-213.

Europäische Kommission. 1995. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft: Brüssel.

Felber, Helmut/Budin, Gerhard. 1989. Terminologie in Theorie und Praxis. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Fluck, Hans-Rüdiger. 1996. Fachsprachen. Eine Einführung und Bibliographie. Tübingen: Francke Verlag.

Fluck, Hans-Rüdiger. 2003. Fachsprachenforschung. In: Snell-Hornby, Mary u.a. (Hgg.) 1999/2003. *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 72-77.

Gadt, Gernot. 2003. Überlegungen zur Entwicklung des universitären Deutschunterrichts in Japan und Korea. In: Zhu, Iianhua/Zimmer, Thomas (Hgg.) *Fachsprachenlinguistik, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt a. Main: Peter Lang Verlag, 43-49.

Gerzymisch-Arbogast, Heidrun. 2004. Interkulturelle Missverständnisse in Text und Translation. Einige Überlegungen am Beispiel des Englischen und Deutschen. In: Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia (Hgg.) *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen*. Bochum: AKS-Verlag, 40-52.

Gogolin, Ingrid. 2007. „Das ist doch kein gutes Deutsch“ – Über Vorstellungen von ‚guter‘ Sprache und ihren Einfluss auf Mehrsprachigkeit. In: De Florio-Hansen, Inez/Hu, Adelheid (Hgg.) *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 59-73.

Hansen, Gyde .2003. Die Rolle der fremdsprachlichen Kompetenz. In: Snell-Hornby, Mary (Hg.) *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 341 – 343.

Helbig, Beate. 2003. Bilinguales Lehren und Lernen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, 179 - 186.

Hellwig, Karlheinz. 2008. Von Inhalten zu Kompetenzen des Literaturunterrichts: Thesen zur aktuellen Bedeutung fremdsprachiger Literaturdidaktik und ihres Hauptgegenstandes, der Literatur. In: Blell, Gabriele/Kupetz, Rita (Hgg.) In: *Fremdsprachenlehren und –lernen. Prozesse und Reformen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 51-67.

Henze, Jürgen. 2007. Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz – Nicht-westliche Perspektiven. In: Straub, Jürgen et al. (Hgg.) *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag, 304 - 312.

Heringer, Hans Jürgen. 2004. *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.

Herzog, Walter/Makarova, Elena. 2007. Interkulturelle Pädagogik. In: Straub, Jürgen et al. (Hgg.) *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag, 261 – 304.

Hofmann, Bernhard. 1998. *Lese- Rechtschreibschwäche – Legasthenie. Erscheinungen Theorieansätze Prävention. Eine systematische Einführung in die Gesamtproblematik*. München: Oldenbourg Verlag.

Breuer, Helmut/Weuffen, Maria. 1999. *Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Holz-Mänttari, Justa. 1984. *Translatorisches Handeln*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakademia.

House, Juliane. 1989. Pragmatische Aspekte des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht. In: Königs, Frank G. (Hg.) *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zu einem alten Thema*. München: Goethe Institut, 179-198.

House, Juliane. 1998. Kontrastive Pragmatik und interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Börner, W./Vogel K. (Hgg.) *Kontrast und Äquivalenz. Beiträge zum Sprachvergleich und Übersetzung*. Tübingen: Narr, 62-88.

Hu, Adelheid. 2003. Mehrsprachige Identitäts- und Kulturtheorie. In: De Florio-Hansen, Inez/Hu, Adelheid (Hgg.) *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 1-25.

Janich, Nina/Greule, Albrecht (Hgg.) 2002. *Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Janich, Nina/Thim-Mabrey Christiane (Hgg.) 2003. *Sprachidentität. Identität durch Sprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Jessner, Ulrike. 2007. Das multilinguale Selbst: Perspektiven der Veränderung. In: De Florio-Hansen, Inez/Hu, Adelheid (Hgg.) *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 25-38.

Kadrić, Mira/Kaindl, Klaus/Kaiser-Cooke, Michèle. 2007². *Translatorische Methodik*. Wien: Facultas Verlag.

Kaiser-Cooke, Michèle. 2003. *Translation, Evolution und Cyberspace. Eine Synthese von Theorie, Praxis und Lehre*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Kaiser-Cooke, Michèle. 2007. *Wissenschaft Translation Kommunikation*. Wien:

Facultas.

Knapp-Potthoff. 2001. Fremdsprachenlernen und -lehren im Spannungsfeld universeller, kultureller und individueller Faktoren. In: Bredella, Lothar/Meißner, Franz-Joseph (Hgg.) *Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Symposium zum 70. Geburtstag von Herbert Christ*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 76-95.

Kohn, Kurt. 2004. Zur Rolle des Übersetzens. In: House, Juliane (Hg.) *Neue Perspektiven in der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft: Festschrift für Heidrun Gerzymisch-Arbogast zum 60. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag, 217-235.

Koller, Werner. 1997. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. 5. Aufl., Wiesbaden: Quelle und Meyer Verlag.

Königs, Frank G. (Hg.). *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zu einem alten Thema*. München: Goethe Institut.

Koskinen, Kaisa. 2004. Shared Culture? Reflections on recent trends in translation studies. In: *Target* 16 (1), 143-156.

Kühn, Peter. 2006. *Interkulturelle Semantik*. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz GmbH.

Kupetz, Rita/Lütge, Christiane. 2008. Lehrerbildung im Umbruch – Entwicklungen und Perspektiven. In: Blell, Gabriele/Kupetz, Rita (Hgg.) *Fremdsprachenlehren und -lernen. Prozesse und Reformen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 11-17.

Leenen, Rainer. Interkulturelles Training: Psychologische und pädagogische Ansätze. In: Straub, Jürgen et al. (Hgg.) *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag, 773 - 785.

Lehberger, Reiner. 2003. Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) 2003. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, 609-615.

Liebert, Wolf-Andreas/Metten, Thomas. 2007. *Mit Bildern lügen*. Düsseldorf: Herbert von Halem Verlag.

Lijuan, Gu. 2003. Fachsprachlicher Unterricht – Voraussetzungen, Ziele und Materialien. In: Zhu, Iianhua/Zimmer, Thomas (Hgg.) *Fachsprachenlinguistik, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt a. Main: Peter Lang Verlag, 49-57.

Lüdi, Georges. 2007. Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten. In: De Florio-Hansen, Inez/Hu, Adelheid (Hgg.) *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*.

Tübingen: Stauffenberg Verlag, 39-59.

Lüsebrink, Hans Jürgen. 2005. *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler.

Lüsebrink, Hans-Jürgen. 2003. Kultur- und Landeswissenschaften. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, 60 - 66.

Lutjeharms, Madeleine. 2004. Die Rolle der Übersetzung in die Ausgangssprache für den Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. In: Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia (Hgg.) *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen*. Bochum: AKS-Verlag, 127-139.

Moosmüller, Alois. 2007. Lebenswelten von «Expatriates». In: Straub, Jürgen et al. (Hgg.) *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag, 480-488.

Neubert, Albrecht. 2000. Competence in Language, in Languages and in Translation. In: Schäffner, Christina (Hg.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam: Benjamins, 3-17.

Nord, Christiane. 1991². *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Nord, Christiane. 1992. Text Analysis in Translator Training. In: Dollerup, Coy/Loddegaard, Anne (Hgg.) *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*. Amsterdam: Benjamins, 39-48.

Oksaar, Els. 2003. *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: W. Kohlhammer Druckerei.

Pauldrach, Andreas. 1992. Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*:6, 4-15.

Prunč, Erich. 2007. *Entwicklungslinien der Translationswissenschaft. Von den Asymmetrien der Sprachen zu den Asymmetrien der Macht*. Berlin: Frank und Timme Verlag.

Radden, Günter. 2004. The Metaphor TIME AS SPACE across Languages. In: Nicole/Böttger, Claudia (Hgg.) *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen*. Bochum: AKS-Verlag, 225-239.

Reckwitz, Andreas. 2007 Kultursoziologie. In: Straub, Jürgen et al. (Hgg.) *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag, 201-210.

Reising-Schapler, Martina. 2004. Fremdsprachenlernen und -lehren im virtuellen Klassenraum und in Internetforen: Eine Möglichkeit zum Erwerb kooperativer und (kommunikativ-) interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht? In: Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia (Hgg.) *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen*. Bochum: AKS-Verlag, 139-156.

Reiß, Katharina/Vermeer, Hans J. 1984/²1991. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten 147).

Reiss, Katharina. 2000². *Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Wien: WUV-Universitätsverlag.

Resch, Renate. 2006. *Translatorische Textkompetenz. Texte im Kulturtransfer*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Roche, Jörg. 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Roche, Jörg/Roussy-Parent, Mélody. 2006. Zur Rolle der kontrastiven Semantik in interkultureller Kommunikation. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 1-23.

Roche, Jörg. 2008². *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Rosenkötter, Henning. 1997. *Neuropsychologische Behandlung der Legasthenie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union

Rost-Roth, Martina. 2004. Anliegenformulierungen: Aufgabenkomplexe und sprachliche Mittel. Analysen zu Anliegenformulierungen von Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern am Beispiel von Beratungsgesprächen und Antragsbearbeitungs-Gesprächen im Hochschulkontext. In: Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia (Hgg.) *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen*. Bochum: AKS-Verlag, 186-209.

Sandrini, Peter. 2005. Translationstechnologie – Überblick und Aussicht. In: Zybatow, Lew N. (Hg.) *Translatologie – Neue Ideen und Ansätze. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft IV*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 204 – 220.

Schumann, Adelheid. 2007. Sprachenvielfalt und Sprachenmischung in der *littérature beur* als Ausdruck einer *identité métisse*. In: De Florio-Hansen, Inez/Hu, Adelheid (Hgg.) *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 125-137.

Seidlhofer, Barbara/Widdowson, Henry. 2004. House work and Student Work: A

Study in Cross-cultural Understanding. In: Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia (Hgg.) *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen*. Bochum: AKS-Verlag, 114-127.

Snell-Hornby, Mary. 1989. Eine integrierte Übersetzungstheorie für die Praxis des Übersetzens. In: *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zu einem alten Thema*. München: Goethe Institut, 15-51.

Königs, Frank G. 1989. *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zu einem alten Thema*. München: Goethe Institut.

Snell-Hornby, Mary. 1994². *Übersetzungswissenschaft – Eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen: Francke Verlag.

Snell-Hornby, Mary u.a. (Hgg.) 1999/2003. *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.

Snell-Hornby, Mary. 2007. Übersetzen. In: Straub, Jürgen et al. (Hgg.) *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag, 86-94.

Spillner, Bernd (Hg.) 1994. *Fachkommunikation. Kongreßbeiträge zur 24. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e. V.* Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Spillner, Bernd. 2007. Interkultureller Sprachvergleich. In: Straub, Jürgen et al. (Hgg.) *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag, 364 - 374.

Steindl, Mari/Steininger, Gertraud/Fiala, Andrea (Hgg.). 2008. *Interkultureller Dialog -Interkulturelles Lernen. Texte Unterrichtsbeispiele Projekte*. Wien: Zentrum polis bm:uk.

Stellbrink, Hans-Jürgen. 1987. Philologen in der Industrie? In: Böhm, R./Wode, H. (Hgg.) *Anglistentag 1986*. Kiel: Forum Giessen, 30-42.

Stolze, Radegundis. 1999. *Die Fachübersetzung. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Straub, Jürgen. 2007. Kompetenz. In: Straub, Jürgen et al. (Hgg.) *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag, 35 – 47.

Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann/Doris (Hgg.) 2007. *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Vermeer, Hans/Witte, Heidrun. 1990. Mögen Sie Zistrosen? Scenes & frames & channels im translatorischen Handeln. Heidelberg: J. Groos (TextconText Beiheft 3).

Vermeer, Hans. 1996. *Die Welt, in der wir übersetzen. Drei translatorische Überlegungen zu Realität, Vergleich und Prozeß*. Heidelberg: TextconText

Warnke, Ingo. 2002. Texte in Texten - Poststrukturalistischer Diskursbegriff und Textlinguistik. In: Adamzik, Kirsten (Hg.) *Texte Diskurse Interaktionsrollen. Analysen zur Kommunikation im öffentlichen Raum*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 1-18.

Watzlawick, Paul/Beavin, Janet/Jackson, Don. 2003. *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.

Weixiang, Ding. 2003. Konzeption und Didaktisierung eines fachsprachlichen Lehrwerks für Technik-Studenten. In: Zhu, Iianhua/Zimmer, Thomas (Hgg.) *Fachsprachenlinguistik, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt a. Main: Peter Lang Verlag, 33-43.

Witte, Heidrun. 2000. *Die Kulturkompetenz des Translators. Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.

Witte, Heidrun. 2003. Die Rolle der Kulturkompetenz. In: Snell-Hornby, Mary u.a. (Hgg.) 1999/2003. *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 345-348.

Wittgenstein, Ludwig. 1967. Bemerkungen über Frazers „The Golden Bough“. Rhees, R. (Hg.) In: *Synthese* 17, 233-253.

Wolf, Michaela/Fukari, Alexandra (Hgg.) 2007. *Construcing a Sociology of Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.V.

Zhu, Iianhua/Zimmer, Thomas (Hgg.) 2003. *Fachsprachenlinguistik, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt a. Main: Peter Lang Verlag.

Zybatow, Lew N. (Hg.) 2005. *Translatologie – Neue Ideen und Ansätze. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft IV*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Pimärliteratur:

PONS Großwörterbuch Französisch – Deutsch. 1988. Weis, Erich (ed.). Stuttgart: Klett Verlag.

Weitere Quellen:

Bodenhofer, Agnes. 2006. Interkulturelles Lernen im Französischunterricht anhand von Diplomarbeit. Universität Wien.

Budin, Gerhard. 2002a. Wissensmanagement in der Translation. In: *Einführung in die in*

Fachkommunikation. Version 1 - Stand 9.1.2002. Wien: facultas.

Budin, Gerhard. 2002b. Translation, Localisation, Global Content Management – new professional challenges, new theories? In: *Einführung in die interkulturelle Fachkommunikation*. Version 1 - Stand 9.1.2002. Wien: facultas.

Budin, Gerhard. 2004. Terminologisches Wissens- und Contentmanagement in kooperativen eLearning Umgebungen. Ein Erfahrungsbericht aus dem Projekt Media Nova Naturae. Köln/Wien.

Budin, Gerhard. 2005. *Internationale Kommunikation im 21. Jahrhundert – terminologische Wissensarbeit und Übersetzungstechnologien*. Antrittsvorlesung am 8. März 2005 an der Universität Wien

Grießner, Florika. 1998. Theoretische Ergänzungen zur Übersetzungspraxis. Unveröffentlichtes Skript. Universität Graz.

Steiner, Barbara. 2005. Die eigene Sprache ist so wichtig wie das Augenlicht. Interkulturelle Kommunikation der Volksschule in Hinblick auf die besonderen sprachlichen Bedürfnisse von MigrantInnenkindern bosnisch/kroatisch/serbischem Hintergrund 2. Generation. Diplomarbeit. Universität Wien.

<http://public.univie.ac.at/index.php?id=18365> [Stand: 15.09.09]

<http://transvienna.univie.ac.at/forschung/projekte/elacom/> [Stand 1.9.2009]

<http://transvienna.univie.ac.at/forschung/projekte/mellange/> [Stand 1.9.2009]

<http://transvienna.univie.ac.at/forschung/projekte/pro-multilingua/> [Stand 1.9.2009]

<http://transvienna.univie.ac.at/forschung/projekte/wissens-und-lerntechnologien/>
[Stand 1.9.2009]

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml [Stand: 15.09.09]

<http://www.transforum.de/download/Anforderungen.pdf> [Stand: 15.09.09]

<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/bauscenh.htm> [Stand: 15.09.09]

Anhang

Abstract

Anlassmoment und Ausgangspunkt dieser Arbeit war die unbefriedigende Feststellung, dass die Kompetenzen von TranslatorInnen in der Öffentlichkeit weder bekannt sind noch ausreichend gewürdigt werden und TranslatorInnen deshalb berufliche Chancen in ausbildungsnahen Berufen verwehrt bleiben.

Diese Arbeit versteht sich als Theorie der Praxis und interdisziplinäre Zusammenschau der Erkenntnisse der Translationswissenschaft und der Sprach- und Fremdsprachendidaktik. Die persönlichen Theorien, die die VerfasserIn dieser Arbeit im Zuge ihrer Unterrichtserfahrung entwickelt hat, wurden anhand einer umfangreichen wissenschaftlichen Literatur auf ihre theoretische Fundierung hin überprüft.

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Frage nachgespürt, welche Kompetenzen SprachlehrerInnen in einem durch Globalisierung, Migration und technologischen Fortschritt geprägten Umfeld benötigen und welche Methoden sich in der transkulturellen Wissensvermittlung als zielführend erweisen. Im ersten Kapitel werden gesellschaftliche Veränderungsprozesse und ihre Auswirkungen auf die Sprache, den Kultur- und Identitätsbegriff sowie das Berufsbild der TranslatorIn und SprachlehrerIn herausgestellt. Anhand eines modernen, weit gefassten Translationsbegriffs wird aufgezeigt, dass in einer multilingual und multikulturell geprägten Gesellschaft auch im Kontext des Lernens ein erhöhter Bedarf an Translation besteht, insbesondere an einem „rewording“ und SprachlehrerInnen in Unterrichtssituationen häufig als TranslatorInnen agieren. Dies betrifft ganz besonders die Wissensvermittlung in fachsprachlich ausgerichteten Kursen und Ausbildungszweigen.

Ein beträchtlicher Teil der Arbeit widmet sich dem Kompetenzprofil von TranslatorInnen, wobei aufgezeigt wird, dass die translatorische Kompetenz eine Vielzahl an Subkompetenzen und Grunddispositionen umfasst, die erst in ihrem Zusammenspiel ein professionelles Arbeiten ermöglichen und sich das

Kompetenzprofil von TranslatorInnen während der letzten beiden Jahrzehnte erheblich verändert hat, wobei der interaktionalen und technischen Kompetenz, der transkulturellen Textkompetenz sowie der Dienstleistungskompetenz besonderes Gewicht zukommt. Weiters wird aufgezeigt, dass die Unterrichtstätigkeit in einem plurilingualen und plurikulturellen Kontext ein weitgehend übereinstimmendes Kompetenzprofil erfordert, wobei wiederum erst die Verbindung aller Einzelkompetenzen zu einem professionellen Handeln in den verschiedensten Unterrichtssituationen befähigt. Die übersetzerische Kompetenz als Methodenwissen lässt sich im Unterricht auf unterschiedlichste Weise nützen, insbesondere auch zum Aufbau einer pragmatischen und diskursiven Kompetenz.

In Kapitel III werden die Einsatzmöglichkeiten von Methoden der Translationsdidaktik und der translatorischen Praxis zur kultursensitiven Bedeutungserschließung von Lexemen und Texten aufgezeigt. Besonderes Gewicht wird dabei dem interkulturell ausgerichteten Landes- und Kulturkundeunterricht, der Arbeit mit authentischen Texten und der Paralleltextarbeit sowie der Erschließung fremdkultureller Konzepte durch den Einsatz von Assoziationsfeldern, der Prototypensemantik sowie dem Scenes-ans-frames Konzept geschenkt. Im Rahmen dieses Kapitels wird beschrieben, wie durch den Einsatz der genannten Methoden unbekannte Sichtweisen, Denk- und Interpretationsmuster erworben werden und der kulturell und ideologisch geprägte und geschichtlich determinierte Bedeutungsgehalt von Lexemen und Syntagmen erfasst werden kann.

Der zweite Teil des dritten Kapitels widmet sich ganz dem Vergleich als wissenschaftliche Methode zur Erkenntnisgenerierung, wobei sowohl im Rahmen der Länder- und Kulturvergleiche als auch der kontrastiven sprach- und translationswissenschaftlichen Analysen insbesondere auf die Vergleichsmethodik eingegangen wird. Anhand dieses Teilkapitels werden auch häufig zitierte Ergebnisse kontrastiver Länderanalysen thematisiert und die Gefahren einer vorschnellen Rezeption methodisch mangelhafter Vergleiche herausgestellt. Zum Abschluss des Kapitels folgt noch eine Beschreibung der Methoden der kontrastiven Semantik, Pragmatik und Textologie sowie eine Bewertung ihrer Bedeutung für den Unterricht.

Lebenslauf

Persönliche Daten:	Johanna Grißmann, geb. am 7.10. 1964 in Lienz, ein Sohn, geb. am 30.12.1994;
Grundausbildung:	Wirtschaftliche Ausbildung an der Handelsakademie Lienz; Zusatzausbildung für die Hotellerie am WIFI Innsbruck; Sprachdiplom in Italienisch und Französisch;
Berufstätigkeit vor Studium:	Mehrjährige Berufstätigkeit als kaufmännische Angestellte und Hotelfachangestellte in renommierten Häusern im In- und Ausland;
Studium:	1989: Beginn eines außerordentlichen Studiums an der Universität Innsbruck; Vorlesungen und Seminare an der Germanistik, Romanistik und am Institut für Dolmetscher und Übersetzer; 3 Semester ordentliche Hörerin am Institut für Dolmetscher- und Übersetzer Ausbildung in Innsbruck; Sprachkombination: Italienisch/Französisch; Oktober 1994: Übersiedelung nach Graz; Fortführung des ordentlichen Studiums an der Universität Graz; Erste Diplomprüfung im Oktober 1997 mit Auszeichnung; Teilprüfungen zur Zweiten Diplomprüfung in Italienisch/Sprachmittlung im Juni 1999 mit ausgezeichneten Ergebnissen;
Auslandsstudien:	WS 1992/93: 1 Auslandssemester in Frankreich an der Universität von Perpignan; Sommeruniversität in Urbino und Reggio Calabria; 3monatiger Sprachaufenthalt am „Istituto di Lingua e Cultura Michelangelo di Firenze“ sowie am „Collège International de Cannes“;
Berufstätigkeit:	Sept. 1999; Übersiedelung nach Wien; Aufträge als Übersetzerin und Tätigkeit als Sprachtrainerin für den Vorschul- und Schulbereich und in der Erwachsenen-

bildung; parallel dazu Abschluss der restlichen Prüfungen zur 2. Diplomprüfung im Jahr 2002 und 2003;

Zusatzausbildungen:

2000 - 2002: Ausbildung zur diplomierten Legasthetie-trainerin am EÖDL sowie zahlreiche pädagogische Seminare am Holistic Institut in Perchtoldsdorf (Lernprobleme, Montessoripädagogik, Sensorische Integration, Motopädagogik, NLP-Rechtschreibtraining, Auditives Wahrnehmungstraining nach Warnke, Diagnose- u. Testverfahren)

2003 – 2004: Weiterbildung in transkultureller Fachkommunikation und Terminologearbeit

2006 – 2008: Weiterbildungen für die TrainerInnentätigkeit im Erwachsenenbereich: Schulungen in Kommunikation, Präsentationstechniken, Projektmanagement und Elektronischer Datenverarbeitung; Erwerb des ECDL Core und des ECDL Advanced sowie des EBCL A;

Seit Oktober 2008: Weiterbildung in Transkultureller Kommunikation am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien;