

Masterarbeit

am Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie
der Universität Leipzig
über das Thema

Didaktisierung der translatorischen Kulturkompetenz

Möglichkeiten im Rahmen der universitären Übersetzungslehre

Vorgelegt von

Elisabeth Schubach

Referent: Prof. Dr. Carsten Sinner

Koreferentin: Frau Henrike Rohrlack

Leipzig

11. Juli 2019

Danksagung

Für ihre wertvollen Hinweise bedanke ich mich bei den beiden Korrekturleserinnen K. Wöltjen und M. Ewald. Besonderer Dank gilt der Methodenberatung bei E. Schüßler und ihren Workshops „Grundlagen der Fragebogenentwicklung“, „Einführung in die Statistik“ und „Einführung in die Statistik – Aufbaukurs“ am Wissenschaftslabor der Universität Leipzig für den Einstieg in die deskriptiv- und inferenzstatistische Datenanalyse.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	I
Tabellenverzeichnis	II
1 Einleitung.....	1
2 Translatorische Kulturkompetenz	3
2.1 Kulturbegriff	4
2.2 Kompetenzbegriff.....	9
2.3 Kulturkompetenz in translatorischen Kompetenzmodellen	10
2.3.1 Definition	16
2.3.2 Lehrbarkeit.....	34
3 Planung einer Lehrveranstaltung.....	55
3.1 Lehrgestaltung.....	57
3.2 Lernziele	61
3.3 Lerner*innenprofil und -bedürfnisse	64
3.4 Inhalte	65
3.5 Übungsformen.....	67
3.6 Bewertungsverfahren und Lehrveranstaltungsevaluation.....	70
4 Validierung der Lehrveranstaltung	71
4.1 Ablauf und Material	71
4.2 Entwicklung der Fragebogen	75
5 Auswertung der Umfrage	79
5.1 Ergebnisse.....	83
5.2 Diskussion und Ausblick	86
6 Fazit	90
Literaturverzeichnis.....	91
Anhang.....	100

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der EMT-Kompetenzrahmen in der Version von 2009 (links) und in der Neufassung von 2017 (rechts) (Krüger 2018:109).....	11
Abbildung 2: Translationskompetenz – Modell der PACTE-Gruppe (ebd.:29)	14
Abbildung 3: Byrams Modell zur Beschreibung interkultureller Kommunikationskompetenz (ebd.:73)	18
Abbildung 4: Teilkompetenzen translatorischer Kulturkompetenz nach Hurtado Albir und Olalla-Soler (ebd.:326).....	27
Abbildung 5: 8-Faktoren-Modell translatorischer Kulturkompetenz nach Yarosh (ebd.:164)	32
Abbildung 6: Alter der Proband*innen	79
Abbildung 7: Geschlecht der Proband*innen	79
Abbildung 8: Staatsangehörigkeit der Proband*innen	80
Abbildung 9: A-Sprache der Proband*innen.....	80
Abbildung 10: Studiengang der Proband*innen.....	81
Abbildung 11: Verteilung der Fachsemesteranzahl.....	81
Abbildung 12: Sprachschwerpunkt der Proband*innen.....	82
Abbildung 13: Bewertung der Veranstaltung in Schulnoten	82
Abbildung 14: Mittelwertvergleich der fünf Merkmale von „Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit“ vor und nach dem Seminar.....	85

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Darstellung des Seminarablaufs	72
Tabelle 2: Mittelwerte vor und nach Besuch des Seminars	86
Tabelle 3: Verfahren zur Bewertung von Kulturkompetenz in der Übersetzer*innenausbildung, aufgeschlüsselt nach Teilkompetenzen (Hurtado Albir/Olalla-Soler 2016:338)	102
Tabelle 4: Ergebnisse des Levene-Tests auf Varianzhomogenität	135
Tabelle 5: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für „Aufgabe“	136
Tabelle 6: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für „Kulturspezifik der eigenen Wahrnehmung (1)“	136
Tabelle 7: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für „Kulturspezifik der eigenen Wahrnehmung (2)“	137
Tabelle 8: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für „Neugier (1)“	137
Tabelle 9: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für „Neugier (2)“	138
Tabelle 10: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für „Empathiefähigkeit (1)“ ..	138
Tabelle 11: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für „Empathiefähigkeit (2)“ ..	139
Tabelle 12: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für „Kulturspezifik von eigenem und fremdem Verhalten (1)“	139
Tabelle 13: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für „Kulturspezifik von eigenem und fremdem Verhalten (2)“	140
Tabelle 14: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für „Dynamische Natur von Kulturen (1)“	140

Tabelle 15: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für „Dynamische Natur von Kulturen (2)“	141
Tabelle 16: Ergebnisse des Mauchly-Tests auf Sphärizität	141
Tabelle 17: Ergebnisse der Varianzanalyse – Innersubjekteffekte für „Zeit“, „Merkmal“ und „Aufgabe“	142
Tabelle 18: Ergebnisse der Varianzanalyse – Zwischensubjekteffekt für „Aufgabe“	143
Tabelle 19: Deskriptive Auswertung der Daten für die t-Tests	143
Tabelle 20: Ergebnisse der Pearson-Korrelation der Daten für die t-Tests.....	144
Tabelle 21: Ergebnisse der t-Tests für abhängige Stichproben.....	145

1 Einleitung

Bei meinem Praktikum in der Dolmetsch- und Übersetzungsabteilung des Deutschinstituts der Universität Havanna fiel mir auf, dass kulturelle Unterschiede im Vergleich zu meinem Studium an der Universität Leipzig einen wesentlich größeren Bestandteil der Diskussionen in den Lehrveranstaltungen einnahmen, sei es der Aufbau eines Mehrparteiensystems, die Funktionsweise einer Strombörse oder das Prinzip privater Krankenversicherung. Nun ist es verständlich, dass beispielsweise zwischen einem europäisch-kapitalistisch geprägten Deutschland und dem sozialistischen Kuba große Unterschiede in der allgemeinen Organisation des öffentlichen Lebens bestehen. Allerdings wurde ich in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass in den Übersetzungsseminaren meines Hauptfachs Französisch hauptsächlich Texte aus dem innereuropäischen Raum behandelt wurden. Bedenkt man jedoch, dass Französisch neben Englisch die einzige Sprache ist, deren Sprecher*innen auf allen fünf Kontinenten leben (Französische Botschaft in Deutschland 2019), scheint die Auswahl restringiert. Diese Überlegungen führten zu der Frage, was Kulturkompetenz für Übersetzer*innen ausmacht. Mit Blick auf meinen baldigen Berufseinstieg interessierte mich, welche Anforderungen in dieser Hinsicht an professionell arbeitende Translator*innen gestellt werden. Aus meinem bisherigen Bachelor- und Masterstudium war mir die Vorstellung eines unerfüllbaren Anspruchs vertraut, die meinem Wunsch nach einem reflektierten Umgang mit der Thematik entgegenstand. Demnach galt es, nicht nur das Konzept translatorischer Kulturkompetenz zu erforschen, sondern auch Möglichkeiten zu dessen Vermittlung im Rahmen translationswissenschaftlicher Curricula zu untersuchen.

Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit ist es folglich, einen Beitrag zur Didaktisierung translatorischer Kulturkompetenz im universitären Kontext zu leisten. Zunächst wird die Definition des Begriffs diskutiert, wobei auf die Komponenten „Kultur“ und „Kompetenz“ sowie dessen Verortung in translatorischen Kompetenzmodellen eingegangen wird. Im Anschluss soll die Frage nach der Lehrbarkeit translatorischer Kulturkompetenz untersucht werden. Darauf folgt die Analyse einiger fachexterner und -interner Didaktisierungsvorschläge. In der Annahme, dass vielfältige Möglichkeiten zur Vermittlung von translatorischer Kulturkompetenz bestehen, wird exemplarisch eine Lehrveranstaltung ausgearbeitet. Hierzu werden nach der Auswahl einer geeigneten Lerntheorie die zu erreichenden Lernziele, das Profil und die Bedürfnisse der Lerner*innen, mögliche Inhalte und Übungsformen sowie Bewertungsverfahren und Maßnahmen zur Qualitätssicherung betrachtet. In einem nächsten Schritt wird die ausgearbeitete Lehrveranstaltung am Institut für Ange-

wandte Linguistik und Translatologie (IALT) der Universität Leipzig in Verbindung mit einer Befragung der teilnehmenden Studierenden durchgeführt. So soll überprüft werden, ob die aus der Lerntheorie abgeleiteten Anforderungen an die Lehrgestaltung umgesetzt und die aufgestellten Lernziele erreicht werden können. Getestet wird die Fragestellung, ob der Besuch des Seminars das Bewusstsein der Teilnehmer*innen für ihre eigene Kulturgebundenheit, das heißt ihre durch die eigene Kultur unbewusst erworbene Prägung, erhöht. Ziel ist es, das alternative Lernziel als gangbaren und fruchtbringenden Weg zur Vermittlung translatorischer Kulturkompetenz zu etablieren.

2 Translatorische Kulturkompetenz

Spätestens seit der pragmatischen Wende gilt in der Übersetzungswissenschaft der Grundsatz, dass Translator*innen in ihrer Rolle als Vermittler*innen in interkulturellen Kommunikationssituationen nicht ausschließlich sprachliche, sondern auch kulturelle Fertigkeiten anwenden (Reinart 2009:67). Übersetzen als Sonderform interkultureller Kommunikation (Witte 2017:70) stellt Übersetzer*innen vor die Aufgabe, Inhalte als Diskurse-in-Situation zu begreifen, deren Bedeutung erst in ihrem sozialen Kontext konkretisiert wird (Kupsch-Losereit 2002:97). Übersetzen ist dabei insofern als Sonderform zu verstehen, als dass ein anderes Verständnis von Kommunikation zugrunde gelegt wird: Die Fremdbedarfsorientierung der Kommunikationshandlung ist ein bezeichnendes Merkmal des Übersetzens. Übersetzer*innen handeln nicht für und aus sich selbst, sondern in ihrer Rolle als Vermittler*innen (Tomozeiu/Kumpulainen 2016:268). Die Abgrenzung zu interkulturell kommunizierenden Fremdsprachener*innen gestaltet sich ähnlich. Dem ist entgegenzustellen, dass Übersetzer*innen im professionellen Kontext ebenfalls in ihrer eigenen Rolle interkulturell kommunizieren, wenn beispielsweise Absprachen mit kulturell anders geprägten Auftraggeber*innen erforderlich sind: „*translator's intercultural competence encompasses a larger repertoire of skills than intercultural competence in translation (= text production)*“ (ebd.:269).

Kulturkompetenz als Teilkompetenz professioneller Übersetzungskompetenz ist kein Konzept, das definitiv eindeutig umrissen ist, was sich nicht zuletzt in der terminologischen Vielfalt niederschlägt. Im Deutschen finden sich beispielsweise *kulturelle*, *interkulturelle* oder *multikulturelle Kompetenz des/der Translator*in*, *funktionsgerechte Kulturkompetenz für Translator*innen* und *translatorische Kulturkompetenz*, wobei die verschiedenen Benennungen unterschiedlich motivierte Konzeptualisierungen vermuten lassen (Katan 2009:282). In der vorliegenden Arbeit wird letztere Bezeichnung verwendet, da sie m. E. alle potenziell relevanten Komponenten einbezieht, ohne einzelne Elemente unverhältnismäßig zu fokussieren.

Neben der begrifflichen Unschärfe steht die Frage, ob und wie sich translatorische Kulturkompetenz in betreffenden Studiengängen lehren lässt. Empirisch gestützte Didaktisierungsvorschläge explizit für translatorische Kulturkompetenz sind äußerst selten, obwohl die Relevanz des Themas dadurch deutlich wird, dass eine kulturelle Teilkompetenz in einigen didaktisch motivierten Modellen zur Beschreibung von Übersetzungskompetenz enthalten ist (Tomozeiu/Koskinen/D'Arcangelo 2016:252). Tomozeiu, Koskinen und D'Arcangelo fordern begriffliche Konsistenz, um Forschenden, Lehrenden und Lernenden Fortschritte zu ermöglichen (ebd.:253). Für eine

hinreichend präzise Definition translatorischer Kulturkompetenz ist zunächst eine Diskussion des Kulturbegriffs unerlässlich (Witte 2007:49).

2.1 Kulturbegriff

In translationswissenschaftlichen Publikationen wird der zugrunde liegende Kulturbegriff mitunter nicht präzise definiert (Schreiber 2004:433). Doch der Kulturbegriff hat als Basis translatorischen Handelns und pragmatisch ausgerichteter Übersetzungsprozesse zentrale Bedeutung für die Translationswissenschaft und -didaktik erlangt (Holzer 2012:45). Die Definition der Kulturkompetenz für Übersetzer*innen gestaltet sich nicht zuletzt deshalb kompliziert, da „Kultur“ sehr unterschiedlich aufgefasst werden kann (Reinart 2009:47). Im Übersetzungsprozess spielt der Kontrast zwischen Ausgangs- und Zielkultur eine entscheidende Rolle. Dabei ist jedoch zu beachten, dass Kulturspezifika keine inhärente Eigenschaft von Kulturen ist, sondern einer Kultur erst aus einer bestimmten Perspektive zugeordnet wird (Witte 1996:76). So stellt bereits die bewusste Wahrnehmung der eigenen Kultur für Laien ein Problem dar:

Unsere Unfähigkeit, unsere Kultur zu beschreiben, läuft parallel zu unserer Unfähigkeit, unsere Sprache zu beschreiben, wenn wir nicht ein diesbezügliches Studium betrieben haben (Lado 1976:57).

Hinzu kommt, dass sich „Kultur“ aus verschiedensten Perspektiven betrachten lässt. Dementsprechend vielfältig sind auch die Aufzählungen von Teilaspekten des Kulturbegriffs. Zunächst kann man „Kultur“ auf verschiedenen Abstraktionsebenen analysieren und beispielsweise vom Weltkulturerbe über die westliche Kultur, deutsche Kultur, sächsische Kultur, die Kultur eines Dorfes oder Berufsstands und Familienkulturen bis hin zu Idiokulturen gelangen (Göhring 2006:112). Wissensbestände, Weltanschauungen, Kunstwerke, Traditionen, Regeln, Denk-, Argumentations- und Bewertungsmuster, die Bausteine und Verwendung von Sprache und alles vom Menschen in einer Gruppe erworbene Verhalten, Handeln und Empfinden kann zur Definition von „Kultur“ angeführt werden (Göhring 2006:113; Fleischmann 2004:325; Hurtado Albir/Olalla-Soler 2016:321) – die genannte Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Studien wie die des PICT-Projekts (*Promoting Intercultural Competence in Translators*), bei der Dozent*innen und Studierende in sechs EU-Ländern zur Vermittlung von interkulturellen Themen in translationswissenschaftlichen Studiengängen befragt wurden (PICT project 2012b:4), zeigen, dass unter Dozent*innen ein Kulturbegriff verbreitet ist, der oftmals mit Inhalten wie Institutionen, Gesundheits- oder Bildungswesen, Politik, Geographie, Religion, Geschichte, Bräuchen und Traditionen gefüllt wird oder auf die nationale Ebene beschränkt ist (ebd.:12–14).

Manche Autor*innen vertreten einen ausschließlich auf das Handeln bezogenen, andere einen rein sprach- und mentalitätsbezogenen Kulturbegriff (Fleischmann 2004:325). House sieht in dieser viel diskutierten Definitionsfrage hauptsächlich zwei Ansätze, das humanistische und das anthropologische Kulturkonzept (House 2012:22). Der humanistische Kulturbegriff wird als die Ausdrucksformen der sogenannten schönen Künste wie Literatur, Musik, Malerei et cetera verstanden. Das anthropologische Konzept hingegen umfasst „die gesamte Lebensart einer Gesellschaft mit ihren vorherrschenden und gelernten Verhaltensweisen“ (ebd.:22). In der Anthropologie selbst werden drei zentrale Ebenen von Kultur unterschieden, nach denen drei Teildisziplinen eingeteilt werden: Die Sozialanthropologie, die in einer Gesellschaft bestehende Institutionen und Rituale betrachtet, die Materialanthropologie, die Artefakte einer Gesellschaft und ihre Herstellung und Verwendung untersucht, und die Kulturanthropologie, die sich mit der mentalen Kultur einer Gesellschaft und ihrer Manifestation in dieser Zivilisation befasst (Holzer 2012:40).

Wie bereits angeklungen ist, stellt man bei dem Versuch einer Definition des Kulturbegriffs fest, dass bereits eine Vielzahl von Definitionsvorschlägen in unterschiedlichen Wissenschaften vorgebracht wurde (Reinart 2009:47). Selbst beschränkt auf den Bereich der Kulturanthropologie ließe sich ein Jahr lang jeden Tag eine andere Definition untersuchen (Göhring 2006:112). „Kultur“ ist ein komplexes System – es scheint unmöglich, in einer Definition alle Aspekte zu erfassen, ohne dabei an nötiger Trennschärfe zu verlieren (Reinart 2009:64). Je nach Forschungszweck und -gebiet ist eine andere Perspektive auf den Kulturbegriff angebracht, wodurch mancher Aspekt hervorgehoben wird und anderer an Bedeutung verliert (ebd.:65). Doch, um es mit Nords Worten zu sagen: „[W]as [fangen Übersetzer*innen] mit einem derart schwammigen Kulturbegriff an?“ (Nord 2010:113).

Aus dem Pool an verfügbaren Definitionen gilt es zunächst, alle auszuschließen, die nicht für das Übersetzen relevant oder zweckdienlich sind (Witte 2007:49). In einem nächsten Schritt ist zu klären, wie eine translationsrelevante Kulturdefinition den Zusammenhang von Sprache und Kultur darstellen müsste (Reinart 2009:66). Wie lässt sich dieses Verhältnis beschreiben? Ist Sprache ein Teil von Kultur oder wird Kultur durch Sprache ausgedrückt? Lässt sich ferner festlegen, ob Sprache Kultur oder Kultur Sprache bedingt? Problematisch ist, dass zwar die Betrachtungsweise von Sprache als integrierte Kulturkomponente weit verbreitet ist, beide aber in Publikationen häufig nur getrennt untersucht werden (Herold 2011:233). H. Witte meint hierzu:

In den meisten theoretischen Ansätzen wird ‚Kultur‘ jedoch als ein Faktor behandelt, der sich zu anderen (in erster Linie der Sprache) zugesellt, d. h. als ein von anderen

Aspekten des Übersetzens vermeintlich ‚abtrennbares‘ und somit getrennt beobachtbares Element (Witte 2007:12).

Schreiber beispielsweise argumentiert, dass der Kulturbegriff sich einteilen ließe in „Kultur im engeren Sinn [...] unter Ausschluss der Sprache“ (Schreiber 2004:433) und „Kultur im weiteren Sinn“ (ebd.:433) unter Einbezug von Sprache. Laut Göhring hingegen setzen sich Sprachen aus allem zusammen, „was man wissen mu[ss], um mit ihren [Sprecher*innen] so adäquat kommunizieren zu können, wie sie es untereinander tun“ (Göhring 2002a:86). „Kultur“ ist nach seinem Verständnis in dieser Definition vollständig erfasst – Sprache und Kultur sind demnach nicht trennbar. Fest steht, dass Sprachen nicht auf rein linguistische Merkmale reduzierbar sind. Im Gegenteil, Sprachen sind „durch und durch, in all ihren Bestandteilen und Erscheinungsformen, kulturell geprägt“ (Fleischmann 2004:328). H. Witte vertritt die Ansicht, Sprache sei eine Erscheinungsform von Kultur und eine Sprachbarriere nichts anderes als „eine spezifische Form der Kulturbarriere“ (Witte 2007:16; Hervorhebung der Autorin). Allerdings wird kontrovers diskutiert, ob Übersetzen einen primär sprachlichen oder einen primär kulturellen Transfer darstellt (Reinart 2009:67). Laut Reinart sind Misserfolge interkultureller Kommunikation sowohl auf Sprach- als auch auf Kulturbarrieren zurückzuführen:

[O]b es letztendlich sprachliche oder kulturelle Faktoren sind, die das Nicht-Gelingen der Verständigung im Einzelfall bewirken, lässt sich nicht immer zweifelsfrei entscheiden (ebd.:69).

Dementsprechend ist festzuhalten, dass Sprache und Kultur untrennbar miteinander verbunden sind. Dabei muss sich die Übersetzungswissenschaft klar von einem länderbasierten Kulturbegriff distanzieren, der bis ins 19. Jahrhundert durchgängig Verwendung fand, „da heute häufig selbst auf engstem Raum verschiedene Kulturen zusammentreffen“ (ebd.:64). Das Modell der Interkulturalität, bei dem Mitglieder verschiedener, in der Regel räumlich getrennter Kulturen miteinander kommunizieren, ist heutzutage nicht mehr praxistauglich. Vielmehr sind Übersetzer*innen in multikulturellen, pluralistischen Gesellschaften tätig (Schreiber 2004:434). Dennoch ist in der Übersetzungswissenschaft in Forschung und Didaktik die Gewohnheit festzustellen, „Kultur“ mit „Staat“ gleichzusetzen (Koskinen 2015:176). Das Phänomen, Einzelstaaten als natürlich gegebene Untersuchungseinheit zu betrachten, ist auch in anderen Wissenschaften wie zum Beispiel der Soziologie oder der Literaturwissenschaft zu beobachten und wird als „methodologischer Nationalismus“ bezeichnet (ebd.:176). Koskinen vertritt die Meinung, dass die Translationswissenschaft sich an den von Piller beschriebenen Entwicklungsstufen des Forschungsgebiets der interkulturellen Kommunikation ein Beispiel nehmen sollte (ebd.:179). Hierbei standen zuerst Staaten, dann

international agierende Unternehmen und in einer aktuellen Phase für die interkulturelle Kommunikation speziell geschulte Individuen im Fokus der Untersuchungen (Piller 2011:76f.). Dies stellt die Translationsdidaktik vor neue Herausforderungen, wobei ein Umdenken eher Lehrkräften als Studierenden Schwierigkeiten bereiten könnte:

Many of the students already live in a superdiverse world, whereas many of their teachers are still mentally bound by the dualistic world view and the reified notions of national cultures they have internalised in training and at work (Koskinen 2015:181f.).

Koskinen fordert eine angeregte Diskussion der Frage in der Translationswissenschaft, da sich translatorisches Handeln auf Basis eines unreflektierten, einzelstaatlich verankerten Sprach- und Kulturbegriffs auf starre Kategorien stützt, die der heutigen Gesellschaftsstruktur immer weniger gerecht werden (ebd.:176).

Nun gilt es, den Kulturbegriff für die vorliegende Arbeit zu definieren. Kautz beispielsweise definiert in seinen Überlegungen zu Translationsdidaktik „Kultur“ als

den Inbegriff aller menschlichen Arbeit und Lebensformen einschließlich der Konventionen, Normen und Wertmaßstäbe[...], die das Denken, Fühlen und Handeln einer bestimmten Kommunikationsgemeinschaft typischerweise bestimmen (Kautz 2000:48).

M. E. ergibt sich bei dieser Definition ein Problem aus der Aufzählung konkreter Teilaspekte von Kultur. Mit Blick auf die vorstehenden Überlegungen wird eine solche Aufzählung wohl kaum vollständig sein und unter Umständen Streichungen und Ergänzungen bedürfen. Reinert adaptiert diese Definition in ihrer Untersuchung zur Bedeutung von translatorischer Kulturkompetenz für die Fachübersetzung und kommt nicht umhin, sie wie folgt zu überarbeiten: „Kultur“ ist

[d]ie von Menschen geleistete Arbeit und Lebensformen einschließlich der Konventionen, Normen, Wertmaßstäbe und Wissensbestände, die das Denken und Handeln, aber auch die (mündlichen, schriftlichen und nonverbalen) Kommunikationshandlungen/-produkte von Angehörigen einer bestimmten Gemeinschaft idealtypisch bestimmen (Reinart 2009:76; Hervorhebung E. S.).

Eine in der Translationswissenschaft weit verbreitete Definition hingegen (ebd.:73) ist die folgende von Göhring:

Kultur ist all das, was man wissen, beherrschen und empfinden können mu[ss], um beurteilen zu können, wo sich Einheimische in ihren verschiedenen Rollen erwartungskonform oder abweichend verhalten, und um sich selbst in der betreffenden Gesellschaft erwartungskonform verhalten zu können, sofern man dies will und nicht etwa

bereit ist, die jeweils aus erwartungswidrigem Verhalten entstehenden Konsequenzen zu tragen (Göhring 2002b:108).

Problematisch ist hier die Verwendung der Bezeichnung „Einheimische“, die einen ethnologisch geprägten und länderbasierten Kulturbegriff vermuten lässt. Wie vorstehend diskutiert ist dieser Kulturbegriff zu eng gefasst und bietet keinen Raum für Teilaspekte wie zum Beispiel Idiokulturen, die durchaus beim Übersetzen relevant werden können. Daher wird eine Anpassung vorgenommen: Die Bezeichnung „Einheimische“ soll durch „Mitglieder einer Gemeinschaft“ ersetzt werden. Somit wird „Kultur“ für die vorliegende Arbeit in Abwandlung nach Göhring definiert als

all das, was man wissen, beherrschen und empfinden können muss, um beurteilen zu können, wo sich Mitglieder einer Gemeinschaft in ihren verschiedenen Rollen erwartungskonform oder abweichend verhalten, und um sich selbst in der betreffenden Gemeinschaft erwartungskonform verhalten zu können, sofern man dies will und nicht etwa bereit ist, die jeweils aus erwartungswidrigem Verhalten entstehenden Konsequenzen zu tragen.

Dieses Verständnis von „Kultur“ ist umfassend und stellt dementsprechend hohe Anforderungen an kulturkompetente Übersetzer*innen. Selbstredend handelt es sich um eine Idealvorstellung, die nicht erfüllbar ist (Göhring 2006:113). Übersetzer*innen können sich nicht alles Wissen über sämtliche Kulturen, mit denen sie bei ihrer Arbeit in Berührung kommen werden, aneignen und jederzeit verfügbar haben (Kautz 2000:430). Allerdings ist es für eine reflektierte Sprachmittler*innentätigkeit entscheidend, über ein Verständnis für den Kulturbegriff zu verfügen. Die in der Translationswissenschaft traditionelle Trennung zwischen Ausgangs- und Zielkultur ist ohnehin für einige Personen nicht mehr möglich (Göhring 2006:113):

Wir müssen uns [...] von der Chomskyschen Vorstellung der Sprache als Monosystem lösen. Sprachen und Kulturen sind Polysysteme mit schichten- und altersspezifischen, regionalen, situativen und idiosynkratischen Subvarianten (Göhring 2002c:57).

Nicht interkulturell geprägte Individuen sind der Sonderfall – inzwischen sind eher monokulturelle Gesellschaften die Ausnahme (Koskinen 2015:179). Doch für diese Problematik lassen sich Auswege aufzeigen: Zum einen argumentiert Nord, dass beim Übersetzen stets ein für eine bestimmte Gruppe von Rezipient*innen verfasster Text für eine kulturell anders geprägte bestimmte Gruppe von Rezipient*innen übersetzt wird, weshalb lediglich die (u. U. vorhandenen) kulturellen Unterschiede für diese Auswahl an Personen zu ermitteln sind:

Wenn wir aber nicht für alle, sondern nur für eine bestimmte Teilmenge der Sprecher[*innen] einer Sprache übersetzen oder dolmetschen, dann müssen wir auch nur

wissen, wo die kulturellen (sprich: Verhaltens-)Unterschiede zwischen dieser Teilmenge und unseren Ausgangstextproduzent[*inn]en oder den von ihnen angesprochenen Adressat[*innen]en sind (Nord 2010:113).

Zum anderen sind nicht die verfügbaren oder nicht verfügbaren Wissensbestände entscheidend, sondern die Fähigkeit zu erkennen, wann dieses Wissen benötigt wird, sowie die Fähigkeit, es sich gegebenenfalls anzueignen. Übersetzer*innen sollten sich eine bestimmte Perspektive zu eigen machen, die durch Neugier und Sensibilität für interkulturelle Themen geprägt ist (Göhring 2006:114).

2.2 Kompetenzbegriff

Bei der Erörterung von Translationskompetenz und ihren konstituierenden Komponenten wird der Begriff „Kompetenz“ mitunter als Hyperonym für Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verwendet (Herold 2011:215). Gambier et al. beispielsweise definieren „Kompetenz“ als „die Gesamtheit der Fähig- und Fertigkeiten, Kenntnisse, Vorgehens- und (sozialen) Verhaltensweisen, die für die Erledigung einer bestimmten Aufgabe unter gegebenen Umständen erforderlich sind“ (Gambier et al. 2009:3). In der deutschen Version der DIN-Norm DIN EN 15039 (D) wird Kompetenz definiert als „die nachweisliche Fähigkeit, Wissen und berufliche Fertigkeiten umzusetzen“ (Herzog/Mühlbauer 2007:15). Mit der Verwendung der Bezeichnung „Kompetenz“ wird versucht, eine professionelle Dienstleistung zu beschreiben, die nicht leicht zu definieren ist: das Übersetzen (Stolze 2015:39). Zwar ist klar, dass Übersetzungskompetenz „kein Abfallprodukt von Fremdsprachenkenntnissen“ (Hönig 1995:157) ist, doch obwohl – oder gerade weil – Übersetzungskompetenz seit den 70er- und spätestens seit den 90er-Jahren intensiv erforscht wird (Hurtado Albir 2010:56; Klimkowski/Klimkowska 2014:180), lässt sich ein diskursbestimmendes Modell bis heute nicht ausmachen (Stolze 2015:48). Das erwünschte Ergebnis einer Übersetzer*innenausbildung sind Expert*innen mit vielfältigen Fähigkeiten. Entsprechend vielfältig und komplex gestalten sich die relevanteren Definitionsansätze (Pym 2011:480). Viele Modelle beschreiben Komponenten oder Teilkompetenzen, die Übersetzungskompetenz charakterisieren, da die Komplexität des Begriffs eine Definition erschwert (Hurtado Albir 2010:56). Obwohl einige Teilkompetenzen in verschiedensten Modellen zu finden sind, zeichnet sich die Debatte durch eine ausgeprägte Vielfalt an Terminologie und Konzeptionen aus (Kelly 2005:31). Ein Grund für die definitorische Vielfalt ist, dass die Modelle für verschiedene Zwecke konzipiert werden (ebd.:31). Im Folgenden wird die Teilkomponente Kulturkompetenz in etablierten Modellen untersucht, die der Definitionsfrage aus einer didaktischen Perspektive meist mit dem Ziel nachgehen, fruchtbringende Erkenntnisse für die Lehrplangestaltung zu gewinnen.

2.3 Kulturkompetenz in translatorischen Kompetenzmodellen

In Bezug auf die Definition von translatorischer Kulturkompetenz lohnt zunächst ein Blick auf in der Translatologie etablierte Kompetenzmodelle und das Beleuchten der Frage, inwiefern dort Kulturkompetenz für Übersetzer*innen integriert und dargestellt wird. Aufgrund der Vielzahl von Modellen wurde eine Auswahl getroffen. Betrachtet werden sechs Konzepte, die wie die vorliegende Arbeit eine didaktische Zielsetzung verfolgen.

Die Modellierung der Übersetzungskompetenz in Form von Lernzielen für den Europäischen Master Übersetzen (*European Master's in Translation* – EMT) von 2009 wird häufig zitiert, wenn es gilt, Übersetzungskompetenz im didaktischen Kontext zu definieren (Castagnoli 2016:343; Herold 2011:219; Pym 2011:482; Quinci 2015:182; Schäffner 2014:32; Tomozeiu/Koskinen/D'Arcangelo 2016:252; Tomozeiu/Kumpulainen 2016:270; Vandepitte et al. 2015:137; Yarosh 2015:162). Die Ausarbeitung des Kompetenzmodells sollte Ausbildungsstätten als Orientierung für das Erstellen oder Aktualisieren von Programmen zur Übersetzer*innenausbildung dienen (Gambier et al. 2009:2). Neben der Sprachkompetenz werden die Fach-, Technik-, Recherchen- und Dienstleistungskompetenz sowie die interkulturelle Kompetenz aufgeführt (Gambier et al. 2009:5–8). Die Kompetenzen sind konzentrisch um die Dienstleistungskompetenz angeordnet (s. Abbildung 1). Der Fokus der vorliegenden Betrachtung liegt aus gegebenem Anlass auf der Definition der interkulturellen Kompetenz, die in eine soziolinguistische und eine textbezogene Komponente aufgeteilt wird (Gambier et al. 2009:7). Auf soziolinguistischer Ebene sollen Übersetzer*innen nach Abschluss des Studiums in der Lage sein, die Interaktionsregeln bestimmter Gruppen und die Funktion verschiedener Sprachvarianten unter Berücksichtigung nonverbaler Elemente zu erkennen sowie angemessene Sprachregister zu wählen. Auf textbezogener Ebene werden das Identifizieren von Kulturspezifika, Präsuppositionen und Intertextualität sowie die Fähigkeit, „kulturelle Merkmale und Ausdrucksformen kontrastiv [zu] vergleichen“ (Gambier et al. 2009:7) genannt. Interkulturelle Kompetenz wird beschrieben als die Kompetenz, die man benötigt, um einen Text in seiner kulturellen Einbettung zu analysieren und entsprechende Übersetzungsentscheidungen zu treffen. Gleichzeitig werden Elemente der Textarbeit wie das Erfassen der Makrostruktur, das Zusammenfassen der wesentlichen Informationen, das Beheben von Verständnisschwierigkeiten, das Überarbeiten eines Textes sowie das Einhalten von Textsortenkonventionen aufgeführt (Gambier et al. 2009:7). Auffällig ist, dass diese textbezogenen Elemente interkultureller Kompetenz ebenfalls Merkmale der einsprachigen Textgestaltung und keinesfalls spezifisch für die interlinguale Textproduktion sind. Es ist

nicht ganz klar, warum diese Prozesse der Textbearbeitung als integraler Bestandteil von interkultureller Kompetenz dargestellt werden. Zwar sind sie für das Übersetzen als textbasierten Prozess von zentraler Bedeutung und Übersetzer*innen sollte der Zusammenhang zwischen sprachlicher Form und kultureller Bedeutung bewusst sein, doch lässt sich das Redigieren eines Textes m. E. präziser der Sprachkompetenz zuordnen. Die im EMT-Modell beschriebene interkulturelle Kompetenz für Übersetzer*innen ließe sich vollständiger und kohärenter modellieren, wenn nicht nur sozio-linguistische und textbezogene Komponenten in der Darstellung berücksichtigt und nicht sämtliche Schritte zum Erstellen und Bearbeiten eines Textes als definitorisches Kriterium gelten würden (Yarosh 2015:163). Dennoch stellt das EMT-Kompetenzprofil von 2009 eine ausführlichere Modellierung vor als einige der nachfolgend betrachteten Modelle.

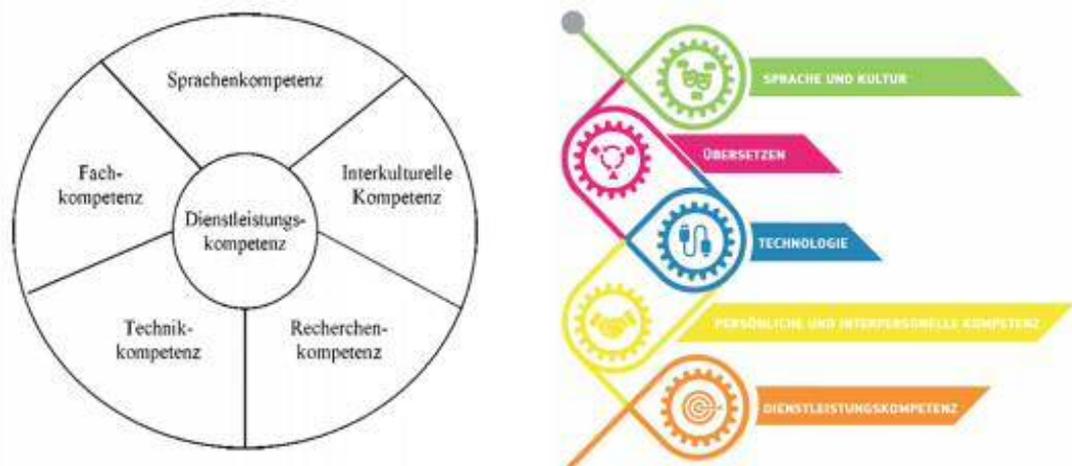


Abbildung 1: Der EMT-Kompetenzrahmen in der Version von 2009 (links) und in der Neufassung von 2017 (rechts) (Krüger 2018:109)

Seit 2017 gilt eine überarbeitete Version des EMT-Kompetenzprofils, in der die Ausrichtung auf die Ausbildung von Übersetzer*innen beibehalten wird, da es sich explizit an Ausbildungsstätten richtet, die sich für das EMT-Siegel bewerben. Die Kompetenzen sind weiterhin als Lernziele zu verstehen, die am Ende des Masterstudiums erreicht sein sollen, um die Absolvent*innen auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten (Toudic/Krause 2017:2). Besonders deutlich wird dies durch die Definition der jeweiligen Kompetenzen mit der Formulierung „Die Studierenden sind in der Lage...“ (Toudic/Krause 2017:8–11). In der Neufassung werden die Kompetenzen nicht länger durch die Dienstleistungskompetenz koordiniert. Stattdessen bilden die fünf Komponenten Sprach- und Kulturkompetenz, Übersetzungskompetenz, Technologiekompetenz, persönliche und interpersonelle Kompetenz und die Dienstleistungskompetenz

gleichwertig das Kompetenzprofil ab (Toudic/Krause 2017:4), wobei die Sprach- und Kulturkompetenz als treibende Kraft für alle weiteren Kompetenzen bezeichnet wird (Toudic/Krause 2017:6). Spezifiziert als „transkulturelles und soziolinguistisches Bewusstsein und kommunikative Fähigkeiten“ (Toudic/Krause 2017:6) wird die Kompetenz „Sprache und Kultur“ definiert als „alle allgemeinen oder sprachbezogenen linguistischen, soziolinguistischen, kulturellen und transkulturellen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Grundlage für eine hohe Übersetzungskompetenz bilden“ (Toudic/Krause 2017:6). Diese Definition wird jedoch nicht näher erläutert, stattdessen werden die Sprachniveaus behandelt, die für die Zulassung zu einem EMT-Studiengang notwendig sind. Die Formulierung ist dermaßen vage, dass sich kaum Widersprüche oder inhaltliche Änderungen im Vergleich zur älteren Version feststellen lassen. Überraschenderweise sind dem Kompetenzrahmen ausschließlich in Bezug auf die Sprach- und Kulturkompetenz keine konkreten Lernziele zu entnehmen. Die Frage, warum im neuen Kompetenzrahmen an dieser Stelle allgemeiner agiert wird als in der Fassung von 2009, bleibt offen.

Sowohl das EMT-Label als auch das CIUTI-Logo können von Mitgliedsinstituten als Qualitätsnachweis geführt werden (Schmitt 2009:522). Das CIUTI-Profil verfolgt ebenfalls einen pädagogischen Ansatz. Die internationale Vereinigung *Conférence Internationale permanente d' Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes* hat es sich zum Ziel gesetzt, eine hohe Qualität in der Dolmetscher*innen- und Übersetzer*innenausbildung zu fördern (Buysse 2019:1). CIUTI-Mitgliedsinstitute verpflichten sich zu Exzellenz in Lehre und Forschung (ebd.:1). Das formulierte Kompetenzmodell dient ähnlich dem EMT-Projekt zur Bewertung der Studiengänge von Hochschulen, die sich für eine Mitgliedschaft interessieren. Institute werden aufgenommen, wenn sie nachhaltige Curricula nachweisen können, die diese Komponenten von Translationskompetenz einbeziehen, wobei die Umsetzung und die Gewichtung der Teilkompetenzen im Ermessen des jeweiligen Instituts liegen (ebd.:3). Neben der Translator*innenkompetenz werden die grund- und fremdsprachliche Kompetenz im Zusammenhang mit fachsprachlicher Kompetenz sowie die interkulturelle Kompetenz aufgeführt (ebd.:2f.). Besondere Aufmerksamkeit erhält die interkulturelle Kompetenz. CIUTI-Mitgliedsinstituten wird nahegelegt, dieser besondere Bedeutung beizumessen, da ohne Wissen über die Arbeitskulturen und deren Translationskulturen kein skoposgerechtes Translat erstellt werden kann (ebd.:3). Laut den CIUTI-Qualitätskriterien umfasst interkulturelle Kompetenz Wissen zu den Kulturräumen von Ausgangs- und Zielsprache(n) und die Fähigkeit, Ausgangs- und Zieltext unter soziokulturellen Gesichtspunkten zu analysieren und entsprechende Übersetzungsentscheidungen zu treffen sowie die gegebenenfalls bestehende „historisch-kulturelle Distanz

von Ausgangs- und Zieltext“ (ebd.:3) zu berücksichtigen. Anders als im EMT-Modell von 2017 wird hier Wert auf die Trennung von Sprach- und Kulturkompetenz gelegt. Allerdings wird ersichtlich, dass ebenso wie beide EMT-Modelle Kulturkompetenz im Wesentlichen auf die Analyse soziokultureller Textfaktoren und Wissen über die Arbeitskulturen beschränkt ist.

Sowohl das EMT- als auch das CIUTI-Profil stellen in Form eines Kompetenzmodells Forderungen an die Praxis der Translationsdidaktik. Auch das Projekt der PACTE-Forschungsgruppe verfolgt einen Ansatz mit didaktischer Zielsetzung. Das Akronym steht im Englischen für *Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation* (PACTE Group 2003:43). Seit 1977 forscht die Gruppe sowohl prozess- als auch produktorientiert zum Thema Translationskompetenz, wobei in einer ersten Phase ein Experiment zum Vergleich von professionellen Übersetzer*innen mit Fremdsprachenlehrer*innen ohne Übersetzungserfahrung durchgeführt wurde, um empirisch ein Kompetenzmodell zu entwickeln (PACTE Group 2011:317f.). Seit 2010 läuft in einer zweiten Phase eine Langzeitstudie zum Erwerb von Translationskompetenz in der Ausbildung (ebd.:318). Anders als die Qualitätskriterien des EMT-Siegels und der CIUTI-Mitgliedschaft stellt das Modell der PACTE-Gruppe keine Anforderungen an bestehende Curricula. Stattdessen zielt das Projekt darauf ab, einen Beitrag zur Ausarbeitung hochwertiger Lehrpläne für angehende professionelle Übersetzer*innen durch ein besseres Verständnis von Translationskompetenz und deren Erwerb zu leisten (PACTE Group 2003:61). Im Modell der PACTE-Gruppe wird Translationskompetenz als „the underlying system of knowledge and skills needed to be able to translate“ (Beeby 2000:45) definiert und in fünf Teilkompetenzen unterteilt. Dazu zählen die *bilingual competence*, die *extra-linguistic competence*, die *instrumental competence*, die *strategic competence* und *knowledge about translation* (PACTE Group 2011:318). Wie in Abbildung 2 schematisch dargestellt interagieren im Übersetzungsprozess alle Teilkompetenzen miteinander. Dabei nimmt die strategische Teilkompetenz eine Schlüsselrolle ein, die den gesamten Prozess koordiniert (Hurtado Albir 2008:30):

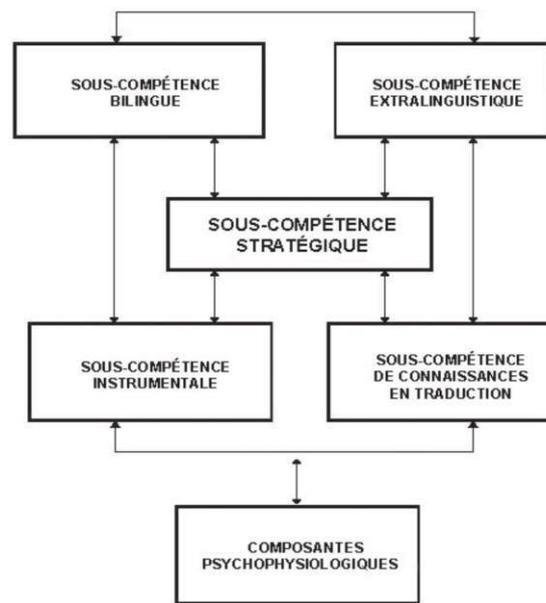


Abbildung 2: Translationskompetenz – Modell der PACTE-Gruppe (ebd.:29)

Zusätzlich zu den Teilkompetenzen werden die *psycho-physiological components* aufgeführt, die nach Auffassung der Forschungsgruppe Teil jeder Expert*innentätigkeit sind und daher von den Teilkompetenzen der Translationskompetenz durch die Bezeichnung als „Komponenten“ abgegrenzt werden (PACTE Group 2011:318). Dabei handelt es sich um kognitive Eigenschaften wie Erinnerungsvermögen, logisches Denken, Kreativität und die Fähigkeit der kritischen Reflexion (ebd.:319). Kulturkompetenz wird nicht explizit als Teilkompetenz aufgeführt. Implizit ist sie jedoch vorhanden, beispielsweise wird Wissen über Kulturen als Teil der *extra-linguistic competence* und Neugier sowie Reflexionsfähigkeit als Teil der psycho-physiologischen Komponente genannt (ebd.:319). Bei dieser Betrachtung wird Kulturkompetenz der Status einer eigenständigen Teilkompetenz aberkannt. Darüber hinaus werden auch einige Aspekte translatorischer Kulturkompetenz außer Acht gelassen, denn

it is not merely the knowledge of two cultures that is relevant in translation but also knowledge on how cultural differences affect translation and on how to take them into account in successful communication (Tomozeiu/Kumpulainen 2016:271).

Kelly beschäftigt sich im Hinblick auf die Planung von Übersetzungskursen mit Translationskompetenz, um Lernziele für den Unterricht abzuleiten. Nach der Betrachtung unterschiedlichster Kompetenzmodelle kommt sie zu dem Schluss, dass bis auf die sprachliche Komponente kaum Einigkeit über die Vielzahl unterschiedlicher Teilkompetenzen herrscht (Kelly 2005:31). Sie stellt zusammenfassend ein eigenes Modell vor, dass sechs Teilkompetenzen umfasst: die aktive und passive Kommunikations- und

Textkompetenz in mindestens zwei Sprachen und Kulturen, die Kultur- und interkulturelle Kompetenz, die Fachkompetenz, die professionelle und technische Kompetenz für Recherchetechniken und den Umgang mit *translation tools*, die psycho-physiologische Kompetenz, die interpersonelle Kompetenz und die strategische Kompetenz (ebd.:32f.). Neben der PACTE-Gruppe ist dies das einzige Modell für Translationskompetenz, in dem eine psycho-physiologische Teilkompetenz aufgeführt wird, bei der unter anderem das Selbstbild, das Selbstbewusstsein, die Konzentrationsfähigkeit, die Gedächtnisleistung und der Mut zur Eigeninitiative eine Rolle spielen (ebd.:33). Interessant ist die Unterteilung in Kultur- und interkulturelle Kompetenz. Kelly vertritt die Ansicht, dass fundiertes Wissen über die Arbeitskulturen einschließlich der eigenen Kultur zwar wichtig, jedoch auch leicht zu recherchieren ist. Ihrer Meinung nach sollte „Kultur“ nicht nur die Geschichte oder Institutionen einer Gemeinschaft umfassen, sondern auch Werte und Legenden sowie die Art, wahrzunehmen und sich zu verhalten, sowie deren Ausdruck auf Textebene. Darüber hinaus schließt sie auch ein Bewusstsein für Translation als eine Sonderform der interkulturellen Kommunikation in den Begriff der Kultur- und interkulturellen Kompetenz mit ein (ebd.:32). Kelly spricht sich auch für die Teilnahme an Mobilitätsprogrammen aus, da erst durch den direkten Kontakt mit anderen Kulturen die eigene Kultur wahrzunehmen sei, denn translatorische Kultur- und interkulturelle Kompetenz erreiche man durch Wissen über die eigene Kultur und die Fähigkeit, sich von ihr zu distanzieren (ebd.:74). Allerdings nennt Kelly als Merkmale der Kommunikations- und Textkompetenz Elemente wie Text- und Diskurskonventionen der jeweiligen Kulturen, weshalb sich argumentieren lässt, dass sie Kulturkompetenz nicht als eigenständige Teilkompetenz konzipiert, sondern als eine Fähigkeit, die in verschiedenen Phasen des Übersetzungsprozesses zum Einsatz kommt (Tomozeiu/Kumpulainen 2016:270). Kelly führt jedoch bei der Vorstellung ihres Modells aus, dass die Teilkompetenzen nicht überschneidungsfrei eingeteilt sind und auch in manchen Kontexten um weitere ergänzt werden könnten (Kelly 2005:32).

Auch Nord untersucht Translationskompetenz für didaktische Zwecke und berücksichtigt dabei eine interkulturelle Teilkompetenz. Übersetzer*innen, die über funktionale Translationskompetenz verfügen, wissen, dass Translate für unterschiedliche kommunikative Zwecke erstellt werden, die sich durchaus von denen des Ausgangstextes unterscheiden können; berücksichtigen situationelle, pragmatische und kulturelle Faktoren beim Treffen von Übersetzungsentscheidungen; identifizieren *rich points*, an denen kulturbedingt kommunikative Konflikte auftreten können; verfügen über Fachwissen, können Recherchetechniken anwenden und sind der Lage, unabhängig von Defekten im Ausgangstext einen funktionsgerechten Zieltext zu

erstellen (Nord 2015:17). Nord unterteilt Translationskompetenz in Fähigkeiten wie Kreativität und Abstraktionsvermögen, Fertigkeiten in Bezug auf Recherche, Textanalyse und -produktion und Qualitätssicherung sowie Wissen über Sprachen, Kulturen, Fachgebiete, Berufsethik und Translationstheorie und -methoden (ebd.:20). Laut Nord vermitteln Übersetzer*innen zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen und sollten darum nicht nur über Wissen zu ihren Arbeitskulturen verfügen, sondern sich auch bewusst sein, inwiefern diese Kulturen sich voneinander unterscheiden und wie dadurch Kommunikationsprobleme entstehen können (Nord 2010:112).

Ein definitorisches Element, das sich in allen Modellen wiederfindet, ist das Wissen über die Arbeitskulturen; man scheint sich darüber einig zu sein, dass es eine Voraussetzung für professionelles Übersetzen darstellt. Auch die textuelle Dimension translatorischer Kulturkompetenz wird häufig angesprochen. Ein Bewusstsein für kulturspezifische Unterschiede und daraus entstehende Probleme bei interkultureller Kommunikation wird zumindest im EMT-Modell von 2017, bei Kelly und bei Nord aufgeführt. Das Distanzieren von der eigenen Kultur hingegen hebt nur Kelly als Teil translatorischer Kulturkompetenz hervor. Im PACTE-Modell wird diese nicht explizit aufgeführt. Lässt sich daraus schließen, dass translatorische Kulturkompetenz zumindest im didaktischen Kontext eindimensional als „Wissensbestände über die Arbeitskulturen“ oder mit der Aberkennung des Status als eigenständige Teilkompetenz als die Fähigkeit zur Analyse von Texten zu definieren ist? Dieser Frage wird im Folgenden nachgegangen.

2.3.1 Definition

Obwohl Übersetzen als Sonderform von interkultureller Kommunikation gilt, wird die erforderliche translatorische Kulturkompetenz nur in wenigen Kompetenzmodellen genannt und meist ungenügend definiert, wodurch sich die Anwendung für die Didaktik als kompliziert gestaltet (Tomozeiu/Kumpulainen 2016:270). Tomozeiu und Kumpulainen betonen, dass es noch keine allgemein anerkannten Teilkomponenten oder Entwicklungsstufen für translatorische Kulturkompetenz gebe, weshalb es wichtig sei, bestehende Ansätze zu erörtern und zu vergleichen (ebd.:276). Einige Arbeiten beschäftigen sich daher mit der Operationalisierung translatorischer Kulturkompetenz.

Bevor besonderes Augenmerk auf ausgearbeitete Modelle zur Beschreibung und Vermittlung von Kulturkompetenz in der Übersetzungswissenschaft gelegt wird, soll die Frage nach der Definition allgemeiner, das heißt auch außerfachlich, beleuchtet werden. Einige Autor*innen aus der Fremdsprachendidaktik untersuchen den Stellenwert

von Kulturkompetenz für das Erlernen einer Fremdsprache und somit auch ihre Definition.

Byram beispielsweise unterscheidet für Fremdsprachenlerner*innen zwischen *intercultural competence* und *intercultural communicative competence*. Die Differenzierung nimmt er über die im interkulturellen Kontakt verwendete Sprache vor. Demnach bezeichnet *intercultural competence* die Fähigkeit von Individuen, in ihrer eigenen Sprache mit Menschen aus anderen Ländern und Kulturen zu interagieren und kulturelle Gegensätze zu überwinden (Byram 1997:70). *Intercultural communicative competence* (ICC) hingegen bedeutet, dass Fremdsprachenlerner*innen in einer Fremdsprache mit Menschen aus anderen Ländern und Kulturen in Kontakt treten:

They are able to negotiate a mode of communication and interaction which is satisfactory to themselves and the other and they are able to act as mediator between people of different cultural origins. Their knowledge of another culture is linked to their language competence through their ability to use language appropriately – sociolinguistic and discourse competence – and their awareness of the specific meanings, values and connotations of the language. They also have a basis for acquiring new languages and cultural understandings as a consequence of the skills they have acquired in the first (ibd.:71).

Laut Byram unterscheiden sich beide Kompetenzen weiterhin durch den Grad an Komplexität und die Vielfalt möglicher Kontaktsituationen (ibd.:71). Byram stellt hier den *intercultural speaker* als Alternative zur Orientierung an muttersprachlicher Kompetenz im Fremdsprachenunterricht vor und entwickelt ein Modell zur Beschreibung von *intercultural communicative competence* im Lehrkontext (s. Abbildung 3). Byram definiert drei Faktoren, die interkulturelle Kommunikation beeinflussen – *attitudes*, *knowledge* und *skills* – aus denen er fünf Teilkomponenten von ICC ableitet. Mit *attitudes* (*savoir être*) bezeichnet er Eigenschaften wie Neugier, Aufgeschlossenheit und kognitive Flexibilität (ibd.:57). *Knowledge* (*savoirs*) bezieht sich auf Wissen über soziale Gruppen und ihre Erzeugnisse und Verhaltensweisen in der eigenen und in fremden Kulturen (ibd.:58). *Skills* unterteilt sich in *skills of interpreting and relating* (*savoir comprendre*) und *skills of discovery and interaction* (*savoir apprendre/savoir faire*), womit einerseits die Fähigkeit zum Verstehen, Interpretieren und Erklären von Ereignissen oder Texten aus einer anderen Kultur und andererseits der Erwerb und die Echtzeit-Koordination von *knowledge*, *attitude* und *skills* in einer interkulturellen Kontaktsituation beschrieben werden (ibd.:61). Als fünfte Komponente führt Byram *critical cultural awareness* (*savoir s'engager*) an, was sowohl ein Bewusstsein für internalisierte Werte und die eigene ideologische Perspektive sowie für mögliche Konfliktherde als auch das Anwenden von Konfliktlösungsstrategien und die Akzeptanz von Andersartigkeit beschreibt (ibd.:63f.).

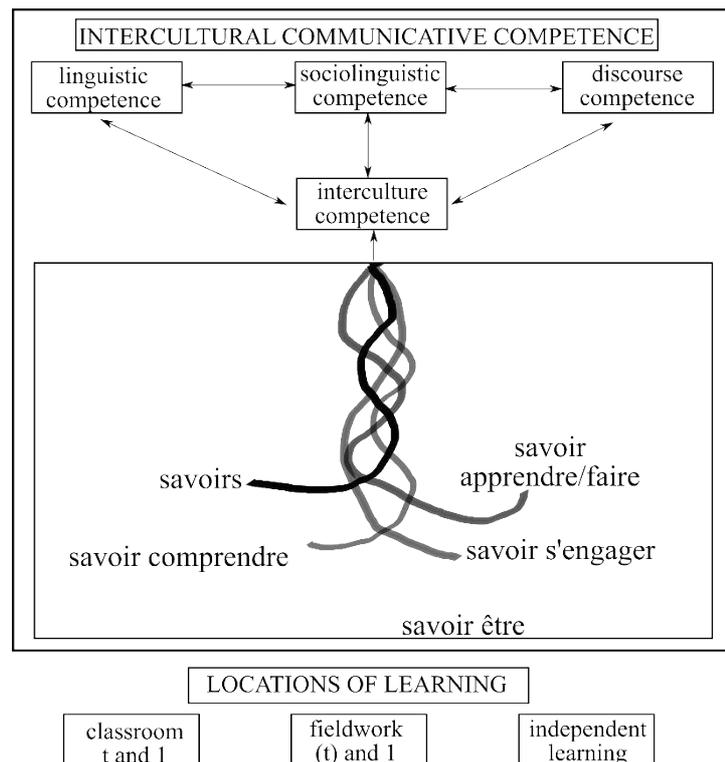


Abbildung 3: Byrams Modell zur Beschreibung interkultureller Kommunikationskompetenz (ebd.:73)

Zu Byrams Modell des *intercultural speaker* zählen darüber hinaus die linguistische, soziolinguistische und Diskurskompetenz. Neben der Verwendung einer Sprache und dem Erkennen von aus der eigenen Perspektive nicht selbstverständlichen, impliziten Inhalten und Bedeutungen wird hier auch die Anwendung von Strategien

for the production and interpretation of [...] texts which follow the conventions of the culture of an interlocutor or are negotiated as intercultural texts for particular purposes (ebd.:48)

aufgeführt. Byrams Ansatz stellt somit hohe Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht. Auch A. Witte beschäftigt sich mit dem Lehren und Erlernen von interkultureller Kompetenz im Kontext der Fremdsprachendidaktik und bezieht sich dabei auf die von Byram aufgestellte Unterteilung in *attitudes, knowledge, skills of interpreting and relating* und *skills of discovery and interaction* (Witte 2011:89f.). Auf die verschiedenen Herausforderungen, die eine solche Konzeption der Kompetenz für die (fremdsprachliche) Lehre darstellt, wird in Kapitel 2.3.2 Bezug genommen.

Hesse stellt ebenfalls Überlegungen zur theoretischen Konzeption interkultureller Kompetenz für die Fremdsprachendidaktik an. Als Eigenschaften von interkulturell kompetent handelnden Menschen führt er Respekt, Zurückhaltung bei Bewertungen, Empathie, Interaktionskontrolle und Ambiguitätstoleranz auf (Hesse 2009:162). Doch mit der Kenntnis von Charaktereigenschaften allein lässt sich nicht vorherbestimmen,

ob eine Person in interkulturellen Situationen erfolgreich handeln kann. Denn das Verhalten einer Person wird von individuellen Tendenzen der Interpretation und Bewertung von Situationen bestimmt, weshalb es ratsam scheint, sich mit situationsorientierten Ansätzen zu befassen (ebd.:162). Zur Didaktisierung interkultureller Kompetenz bedarf es darüber hinaus empirisch begründeter Theorien, anhand derer einzelne Entwicklungsstufen identifiziert werden können und an deren Progression und Inhalt sich die Lehre orientiert und das Lernen erfolgt. Diesem Anspruch werden jedoch nicht alle Theorien gerecht (ebd.:162f.). Denn dafür sind nicht nur geeignete Messmodelle zu entwerfen, um die Entwicklungsfolge zu überprüfen; auch die Lernbarkeit anhand der vorgegeben Stufenfolge ist zu validieren (ebd.:163). Des Weiteren gestaltet sich die Definition verschiedener Entwicklungsstufen schwierig, da zum einen kein allgemein anerkanntes Entwicklungsziel festzustellen ist und keine interindividuell und interkulturell einheitliche Entwicklungssequenz definiert werden kann; zum anderen überschneiden sich die Prozesse zum Erwerb von interkultureller Kompetenz mit anderen Kompetenzbereichen (ebd.:163). So stellt sich beispielsweise die Frage, inwiefern die Entwicklung interkultureller Kompetenz von den sozialen Kompetenzen einer Person abhängig ist und ob eine Person in verschiedenen inhaltlichen Bereichen unterschiedliche Entwicklungsstufen von interkultureller Kompetenz erreichen kann. Bedauerlicherweise existieren kaum entsprechende Studien und bei vorhandenen Modellen wird selten auf die Validität der definierten Stufen eingegangen (ebd.:163). Im Hinblick auf eine Didaktisierung der Kompetenz anhand eines Stufenmodells macht Hesse jedoch deutlich, dass die unterschiedlichen Ausprägungen empirisch belegt werden müssten:

Um das Konstrukt mit Beobachtungen verbinden zu können, müssen die theoretischen Begriffe so definiert werden, dass sie operationalisierbar sind. Die Verknüpfungen müssen durch Korrespondenzregeln offengelegt werden. Die verschiedenen Zustände – Typen – der interkulturellen Kompetenz sollten klar definiert sein (ebd.:165).

Trotz seiner Kritik bestehender Entwicklungsmodelle stützt Hesse seine Untersuchungen zur Lehrbarkeit interkultureller Kompetenz auf das *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* von M. J. Bennett. Dieses wird in Kapitel 2.3.2 vorgestellt. Interkulturelle Kompetenz für Fremdsprachenlerner*innen setzt sich laut Hesse hauptsächlich aus kommunikativer und sprachlicher Kompetenz zusammen, was die Frage aufwirft, inwieweit die sprachliche Kompetenz eine Voraussetzung für interkulturelles Handeln ist – oder ob erst die interkulturelle Kompetenz dazu befähigt, sich zu artikulieren (ebd.:164). Im Ergebnis einer Literaturanalyse kommt Hesse zu dem Schluss, dass es sich bei interkultureller Kompetenz um einen sehr komplexen Begriff handelt, dessen Definition stets mehrdimensional erfolgt und Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen sowie deklaratives und prozedurales Wissen mit einschließt (ebd.:164). Die

empirische Erforschung der komplexen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Komponenten scheint auch in der Fremdsprachendidaktik zu kurz zu kommen:

Zu viele Unbekannte existieren, die es verbieten, allzu schnell ein Messmodell zu entwerfen, dass in der Lage wäre, die hohe Komplexität abzubilden (ebd.:164).

Der Ansicht, interkulturelle Kompetenz ließe sich ausschließlich auf individueller Ebene untersuchen und sei somit weder klassifizier- noch systematisierbar, schließt sich Hesse jedoch nicht an (ebd.:165). Hesse definiert mit M. J. Bennett, J. M. Bennett und Allen (Bennett/Bennett/Allen 2003:244) interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit

to relate effectively and appropriately in a variety of cultural contexts, which requires culturally sensitive knowledge, a motivated mindset and a skill set. Intercultural competence demands a mix of culture-specific approaches that stress the apprehension of particular subjective culture combined with culture general approaches that address the larger issues of ethnocentrism, cultural self-awareness and general adaptation strategies (Hesse 2009:166).

Diese Definition entspricht dem Anspruch aus der Literaturanalyse: Die Fähigkeit zur Empathie im interkulturellen Kontext, eine positive Grundeinstellung und die nötigen Fertigkeiten und Strategien, das heißt auch entsprechendes prozedurales Wissen, werden ebenso genannt wie deklaratives Kulturwissen. Interessant ist, dass die besondere Rolle der eigenen Kulturgebundenheit und verschiedene Dimensionen des Kulturbegriffs als entscheidende Elemente aufgegriffen werden.

Müller bezeichnet interkulturelle Kommunikation bereits im Jahr 1986 als das neue „Zauberwort“ der Fremdsprachendidaktik und sieht Germanist*innen in der Rolle kultureller Mittler*innen (Müller 1986:33). Er spricht sich gegen eine rein sprachliche Analyse interkultureller Kommunikationssituationen aus und fordert dazu auf, zu untersuchen, inwieweit Sprecher*innen kulturspezifische Inhalte äußern und voraussetzen oder fremdkulturelle Perspektiven berücksichtigen, indem sie Inhalt oder Intention ihrer Äußerungen auf Grundlage ihres Wissens über eine fremde Kultur anpassen (ebd.:33f.). Müller betont die Bedeutung des expliziten Kulturvergleichs als Ziel und Methode der universitären Lehre (ebd.:43). Näheres hierzu in Kapitel 2.3.2.

Göhring stellt kein Modell zur Konzeptualisierung von Kulturkompetenz vor, beschäftigt sich jedoch sowohl im fremdsprachendidaktischen als auch im translations-theoretischen Kontext mit der Frage, wie Landeskundeunterricht so gestaltet werden kann, dass er den Anforderungen, die interkulturelles Kommunizieren an die Handelnden stellt, entspricht. Sein Vorschlag wird in Kapitel 2.3.2 vorgestellt.

Im Ergebnis der Analyse fremdsprachendidaktischer Literatur zeigt sich, dass Kulturkompetenz als komplexer Begriff aufgefasst wird und stets zumindest drei

verschiedene Komponenten umfasst. Dazu zählen *knowledge* – Wissensbestände, *skills* – Fähigkeiten und *attitudes* – Einstellungen. Darüber hinaus findet sich in allen Definitionen ein Element, das sich der Komponente *attitudes* zuordnen lässt: ein Bewusstsein für kulturspezifisch geprägte eigene und fremde Perspektiven oder Wahrnehmung, bezeichnet als *critical cultural awareness* oder *cultural self-awareness*. M. E. lassen sich diese Kompetenzbereiche in den Übersetzungskontext übertragen, wenn auch die einzelnen Komponenten im Detail durchaus divergieren.

In der Übersetzungswissenschaft liefern Amman, Löwe und H. Witte die ersten Ansätze zur Definition von Kulturkompetenz. Im Fokus der Betrachtungen stand zunächst die sogenannte Landeskunde im Übersetzer*innen- und Dolmetscher*innenstudium. Bereits 1989 wundert sich Ammann darüber, dass trotz aller Diskussionen um die Neuerung von Aufbau, Methodik und Inhalten des Studiums die besagten Landeskundeseminare seit zehn Jahren in fast unveränderter Form durchgeführt werden, wobei die Vermittlung einer Ansammlung von Fakten zu beispielsweise Wirtschaft, Politik und Geschichte eines Landes nach wie vor im Fokus stehe (Ammann 1989:90). Auch wenn sie dieser Vorgehensweise nicht die Sinnhaftigkeit abspricht, findet sie es doch erstaunlich, dass dieser Teil der universitären Ausbildung nicht von methodischen Neuerungen berührt wird (ebd.:90). Sie bezieht sich dabei mit Verweis auf Göhring und Müller auf die in der Fremdsprachendidaktik bereits seit 1975 geführte Diskussion zum Stellenwert des Landeskundeunterrichts und dessen sinnhafte Integration in die Fremdsprachendidaktik (ebd.:91). Ammann hebt hervor, dass die Diskussion sich um das *Wie*, nicht das *Ob* des Landeskundeunterrichts bewegt und der Vergleich als Methode von Anfang an eine zentrale Rolle spielte (ebd.:92). In Bezug auf die Definitionsfrage stützt sich Ammann auf eine frühe Veröffentlichung von H. Witte, die translatorische Kulturkompetenz als „*die Fähigkeit der b e w u [s s] t e n Kenntnis und Beherrschung von Kultur*“ (Witte 1987:110; Hervorhebung der Autorin) definierte und stellt daher keine eigenen Überlegungen an. Sie hält jedoch fest, dass ein tiefgreifendes Verständnis der Arbeitskulturen eine Voraussetzung für professionelles Übersetzen darstellt (Ammann 1989:91). Ihr Schwerpunkt liegt auf dem didaktischen Aspekt, der in Kapitel 2.3.2 näher untersucht wird.

Löwe ihrerseits spricht von „*funktionsgerechter Kulturkompetenz für Translator[*inn]en*“ (Löwe 1989:94) und definiert diese als „*eine Kompetenz in (Mutter- und Fremd-)Kultur [...], die befähigt, normgerechte Kommunikation zwischen Angehörigen dieser zwei Kulturen herzustellen*“ (ebd.:94). Dafür sollen Translator*innen in der Lage sein,

die beiden Kulturen nach bestimmten Notwendigkeiten miteinander in Beziehung zu setzen. Wobei [sie] während [ihrer] Tätigkeit [...] von der eigenen Kultur abstrahieren

und den Perspektivenwechsel zur anderen Kultur bzw. umgekehrt vornehmen können m[üssen]; und dies nicht nur für sich selbst, sondern auch für die Angehörigen der beiden Kulturen, für die [sie] tätig [sind] (ebd.:96).

Sie bezeichnet diese mit Verweis auf H. Witte (Witte 1987) ebenfalls als „translatorische Kulturkompetenz“ und nimmt Bezug zum Kulturbegriff von Göhring. Auch sie beschäftigt sich mit der Lehrbarkeit von Kulturkompetenz, die in Kapitel 2.3.2 untersucht wird.

Fleischmann bemerkt 1997, dass durch das in den letzten Jahren erworbene Verständnis von Übersetzen als Form interkultureller Kommunikation über eine didaktische Umsetzung nachzudenken sei:

Gelingt eine solche Vorlesung, kann sie sogar – wenn sie kulturelle Unterschiede überzeugend aufzeigt und den kulturvermittelnden Charakter des Übersetzens deutlich macht – für dieses Studium sinnstiftend wirken (Fleischmann 1997:408).

Laut Fleischmann ist translatorische Kulturkompetenz nicht auf kulturell geprägtes sprachliches Wissen begrenzt, sondern umfasst ebenfalls „enzyklopädisches Wissen“, das die Grundlage für angemessenes Verhalten und Bewerten in Kommunikationsprozessen bildet (Fleischmann 2004:331). Zu berücksichtigen seien ebenfalls die Komplexität des Kulturbegriffs sowie die mehrfache Kulturgebundenheit von Individuen:

[Translator*innen] müssen sich dessen bewusst sein, dass ein Text einer Ausgangskultur in der Regel mehrfach kulturell gebunden bzw. geprägt ist, und dass diese mehrfache kulturelle Ausformung eine unter funktionalem Aspekt für die zielkulturellen Rezipient[*inn]en angemessene Wiedergabe erfordert (ebd.:332).

Fleischmann entwickelt zur Vermittlung translatorischer Kulturkompetenz eine Vorlesung, die in Kapitel 2.3.2 beschrieben wird.

Kautz beschäftigt sich ebenfalls mit der Gestaltung von Translationscurricula und den in Kursen über Kulturwissen zu vermittelnden Inhalten. Mit Verweis auf H. Witte (Witte 1987) definiert er Kulturkompetenz als Kenntnisse, die Translatoren dazu befähigen,

sich entsprechend den in den beiden Kultur- und Sprachgemeinschaften geltenden gesellschaftlichen Normen, Erwartungen und Verhaltens- und Wahrnehmungsweisen zu verhalten bzw. diese in ihrer Unterschiedlichkeit erst einmal selbst wahrzunehmen (Kautz 2000:430).

In dieser Definition von Kautz und auch in den bisher betrachteten translationswissenschaftlichen Definitionsansätzen ist eine deutliche Betonung der Komponente „Wissen über Kulturen“ ersichtlich, andere Elemente werden nicht aufgeführt.

Zumindest bei Ammann, Löwe und indirekt bei Kautz findet sich jedoch ein Hinweis auf die Komponenten „Einstellungen“ und „Fähigkeiten“: Erwähnt wird die *bewusste* Kenntnis von Kultur und die Abstraktion von der eigenen Kultur sowie die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Wahrnehmung kulturspezifischer Unterschiede.

Auch Katan beschäftigt sich mit der Rolle von Translator*innen als Kulturmittler*innen. Seinem Vorschlag zur Vermittlung von Kulturkompetenz in Bachelor- und Masterstudiengängen legt er keine eigene, sondern die spätere Definition von H. Witte zugrunde, doch er führt einige Eigenschaften auf, die kulturkompetente Translator*innen auszeichnen. Laut Katan beinhaltet Kulturkompetenz beispielsweise die metakognitive Fähigkeit zur Einnahme unterschiedlicher Perspektiven soziokultureller Realitätswahrnehmung, sodass Studierende kompetent Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zieltext und deren Rezipient*innen wahrnehmen und damit umgehen können (Katan 2009:297). Näheres hierzu in Kapitel 2.3.2. Die neue Definition von H. Witte wird nachstehend erläutert.

Kupsch-Losereit wiederum fasst Kulturkompetenz nicht nur als Wissen über die Arbeitskulturen auf, sondern auch als die Fähigkeit, Übersetzungsentscheidungen zu treffen, „die den kulturspezifischen Wissens- und Erfahrungsvoraussetzungen von AT- und ZT-Leser[*inne]n Rechnung tragen“ (Kupsch-Losereit 2002:97). Interessant dabei ist, dass sie ihre Definition um ein weiteres Element ergänzt: Ihrer Meinung nach treten Kommunikationsprobleme beim Übersetzen häufig dann auf, wenn „eigenkulturelle[] Interaktionsstile, Muster, Schemata und Deutungen“ (ebd.:97) auf andere Kontexte unreflektiert übertragen werden, weshalb kulturkompetente Übersetzer*innen zudem in der Lage sein sollten, die eigene Kulturgebundenheit und das eigene Verhalten kritisch zu reflektieren (ebd.:97). Dies ist ein wichtiger Punkt, der in vorangegangenen Betrachtungen weniger Beachtung fand. Die Fähigkeit, angemessene Übersetzungsentscheidungen zu treffen, wird hier auch erstmalig als definitorisches Element translatorischer Kulturkompetenz aufgeführt. Castagnoli schließt sich dieser Überlegung an, indem sie den Fokus auf das Erkennen von Kulturspezifika in Texten und damit verbundene Übersetzungsstrategien legt:

[intercultural competence] for translators essentially means knowledge of – or ability to identify – culture-specific references (or culture-bound terms, e. g. *realia* or *culturemes*) as well as of different strategies to handle them in translation (e. g. foreignising, explicatory or domesticating strategies). [...] [T]rainee translators' ability to propose successful solutions in these cases closely depends not only on their familiarity with given culture-specific references but also, and more crucially, with their awareness of the connotations of apparently equivalent concepts/terms in different linguistic-cultural systems (Castagnoli 2016:344; Hervorhebung der Autorin).

Diese Definition ist auf die textuelle Dimension translatorischer Kulturkompetenz beschränkt. Selbst ein Bewusstsein für kulturelle Unterschiede bezieht sich hier ausschließlich auf deren sprachliche Manifestation.

Schreiber verfolgt einen gänzlich anderen Ansatz. Als Komponenten multikultureller Kompetenz für Übersetzer*innen führt er mit Bezug auf ein Modell aus der Fremdsprachendidaktik (Knapp-Potthoff 1997:199–203) sowohl Wissensbestände als auch Strategien zur Anwendung des Wissens in Kommunikationssituationen sowie affektive Fähigkeiten wie Empathie und Toleranz auf (Schreiber 2004:434). Sein Vorschlag zu Erwerb und Didaktisierung translatorischer Kulturkompetenz wird in Kapitel 2.3.2 thematisiert. Da die Definition aus der fremdsprachendidaktischen Forschung abgeleitet ist, finden sich hier die drei Komponenten Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen. Im Gegensatz dazu steht die Betrachtung von Kulturkompetenz auf rein textueller Ebene bei Castagnoli, die sich in ähnlicher Form bei Reinart finden lässt: Sie definiert translatorische Kulturkompetenz als

die Fähigkeit [...], Wissen über die Eigen- und Fremdkultur so in Relation zu einander zu setzen, dass zielsprachliche Texte/Diskurse entstehen, die den Erfordernissen der zielkulturellen Rezipient[*inn]en gerecht werden (Reinart 2009:77).

Dieser Bezug zum Übersetzungsprozess als Vergleichshandlung fehlt bei Schreiber, doch im Gegensatz zu Schreiber führen sowohl Reinart und als auch Castagnoli keine Soft Skills wie beispielsweise Empathiefähigkeit auf.

Der Hinweis auf die Vergleichshandlung findet sich ebenfalls bei Herold. Bei der Betrachtung von Übersetzungskompetenz verweist sie im Hinblick auf die Teilkomponente Kulturkompetenz darauf, dass nicht nur deklaratives Wissen über die Arbeitskulturen, sondern auch

das Wissen bzw. die Fähigkeiten hinsichtlich der Dynamik *zwischen* den Kulturen und der Bewertung der systemischen wie konkreten Zusammenhänge, Ähnlichkeiten und Unterschiede (Herold 2011:233)

zu berücksichtigen sind, da Translator*innen zwischen ihren Arbeitskulturen vermitteln. Sie führt allerdings ebenfalls keine affektive Komponente translatorischer Kulturkompetenz auf.

Im Gegensatz dazu betont Koskinen, dass man sich zwar Wissen über Kulturen und Strategien zur Überwindung von Kommunikationsproblemen aneignen oder sich mit Besonderheiten interkultureller Begegnungen beschäftigen kann, doch

without intercultural sensitivity and a will to operate as an intercultural agent, these teachable and assessable competences are of little practical use (Koskinen 2015:180).

Laut Koskinen müssen Übersetzer*innen über interkulturelle Sensitivität verfügen und ein gewisses Selbstverständnis für das Handeln als interkulturelle Vermittler*innen mitbringen, um kulturkompetent arbeiten zu können. Obwohl Übersetzen oft mit den Kriterien Effizienz, Angemessenheit oder Konsistenz in Verbindung gebracht wird, hat die Tätigkeit von Übersetzer*innen auch eine emotionale Komponente, bei der interkulturelle Sensitivität, Reflexionsvermögen und Empathie gefragt sind (ebd.:180). Koskinen hebt hervor, dass reines Faktenwissen keineswegs mit translatorischer Kulturkompetenz gleichgesetzt werden kann (ebd.:182). Sie weist allerdings darauf hin, dass für einen Dolmetsch- oder Übersetzungsauftrag auch gänzlich andere Aspekte bedeutender sein können „than the assumed cultural differences and the ensuing perception of translation as primarily intercultural work“ (ebd.:182).

Einen besonders interessanten Ansatz zur vorliegenden Definitionsfrage stellt das PICT-Forschungsprojekt dar. Das von der EU-Kommission geförderte Projekt hatte zum Ziel, ein umfassendes Instrumentarium zu erarbeiten, um europäischen Hochschulen die Integration des Fachgebiets der interkulturellen Kommunikation in Aufbaustudiengänge für Translation zu erleichtern (PICT project 2013a). An sechs europäischen Universitäten wurde im Jahr 2012 eine Befragung von 399 Studierenden und 63 Lehrkräften in weiterführenden Studienprogrammen für Translation zum gegenwärtigen Stellenwert von Kulturkompetenz im jeweiligen Curriculum sowie Vorstellungen und Wünschen für zukünftige Didaktik durchgeführt (Tomozeiu/Kumpulainen 2016:272). Ziel war es, einen Rahmenlehrplan, Unterrichtsmaterial und Bewertungsmethoden für Kulturkompetenz zu erstellen und für Hochschulen zugänglich zu machen (PICT project 2012b:2). Die Umfrage hat gezeigt, dass die textuelle Komponente translatorischer Kulturkompetenz häufig zum Nachteil aller anderen überbetont wird, dass das Verständnis des Kulturbegriffs die Vorstellung von Kulturkompetenz beeinflusst und dass ein großes Interesse am Erwerb von Kulturkompetenz sowie Didaktisierungsvorschlägen besteht (Tomozeiu/Kumpulainen 2016:272). Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass ein impliziter Ansatz zur Vermittlung von Kulturkompetenz Nachteile birgt: So gaben Lehrkräfte an, Kulturkompetenz zu unterrichten, ohne dass sich die unterrichteten Studierenden dessen bewusst waren (ebd.:272). Als Voraussetzung für die Konzeption eines Rahmenlehrplans erfolgte daraufhin die Modellierung translatorischer Kulturkompetenz durch die Beschreibung verschiedener Teilkompetenzniveaus, die als Leitfaden für die Bewertung von Studierenden genutzt werden können. Das Modell charakterisiert Übersetzer*innen als interkulturelle Mediator*innen (PICT project 2012a:6). Translatorische Kulturkompetenz wird eingeteilt in die theoretische, die textuelle und die interpersonelle Dimension (ebd.:8–11). Die theoretische Dimension umfasst die Kenntnis von Kernkonzepten der interkulturellen Kommunikation, Begriffen zur Analyse der interkulturellen Perspektive und der Zusammenhänge zwischen interkultureller Kommunikationstheorie und Translations-

wissenschaft (ebd.:8f.). Zur textuellen Dimension zählen die Fähigkeit zur komparativen Analyse kultureller Unterschiede von Ausgangstext- und Zieltextrézipient*innen und kulturell geprägter Textgestaltungsmerkmale, die Beherrschung von Übersetzungsstrategien für den Umgang mit z. B. Realia und ein Bewusstsein für sowie der angemessene Umgang mit der eigenen Kulturgebundenheit (ebd.:9f.). Die interpersonelle Dimension beschreibt kulturelle Sensibilität, Empathiefähigkeit, Neugier und proaktives Handeln in Bezug auf den Kontakt mit anderen Kulturen und die Sensibilität gegenüber Konflikten sowie die eigene soziale Positionierung, womit der Umgang mit sozialen Normen und Vorurteilen sowie das Selbstverständnis von Übersetzer*innen gemeint ist (ebd.:10f.). Durch die interpersonelle Komponente werden die Übersetzer*innen ins Zentrum der Definition für Kulturkompetenz gerückt und nicht, wie bei anderen Definitionen, der Übersetzungsvorgang (Tomozeiu/Koskinen/D'Arcangelo 2016:255). Die Vergleichshandlung beim Übersetzen, Übersetzungsstrategien und Soft Skills wie Empathiefähigkeit werden aufgeführt, so auch ein Auseinandersetzen mit der eigenen Kulturgebundenheit. In der Definition des PICT-Projekts ist zusätzlich ein neues Element enthalten: Nicht das Wissen über die Kulturen, sondern Kenntnisse in Bezug auf interkulturelle Kommunikation werden betont. Das Wissen über Ausgangs- und Zielkulturen, das bisher in jeder Definition explizit enthalten war, ist hier nur implizit erfasst. Die drei Dimensionen des PICT-Modells entsprechen jedoch der aus der Fremdsprachendidaktik bekannten Kombination von Wissensbeständen, Fähigkeiten, Einstellungen und einem Bewusstsein für kulturspezifische Wahrnehmung zur Beschreibung von Kulturkompetenz.

Hurtado Albir und Olalla-Soler beschäftigen sich mit der Frage, wie sich translatorische Kulturkompetenz im didaktischen Kontext bewerten lässt, und entwerfen ein Modell zur Beschreibung translatorischer Kulturkompetenz. Diese definieren sie wie folgt:

the translator's abilities to effectively arrange his/her knowledge about a source culture and that of a target culture and to contrast them in relation to a cultural phenomenon perceived in a source text in order to achieve an acceptable solution in a target text. The translator's cultural competence is related to the other sub-competences that make up translation competence (Hurtado Albir/Olalla-Soler 2016:324).

Laut den Autor*innen ist das Ziel für das Vermitteln von Kulturkompetenz in Übersetzungsstudiengängen nicht die Ansammlung von möglichst viel Wissen, sondern die Ausbildung einer hervorragenden Recherchefähigkeit zum effektiven Nutzen geeigneter Quellen, das Erkennen von kulturellen Bezügen und das Erlernen von Übersetzungsstrategien, um den Übersetzungsauftrag erfüllen zu können (ebd.:326). Sie definieren vier Teilkompetenzen, die für den Erwerb translatorischer Kulturkompetenz auszubilden sind: Die drei spezifischen Teilkompetenzen *cultural knowledge*,

cultural knowledge acquisition abilities und *culture-related contrastive abilities* sowie die *attitudinal sub-competence*, die als allgemeine Teilkompetenz aufgeführt wird (ebd.:326).

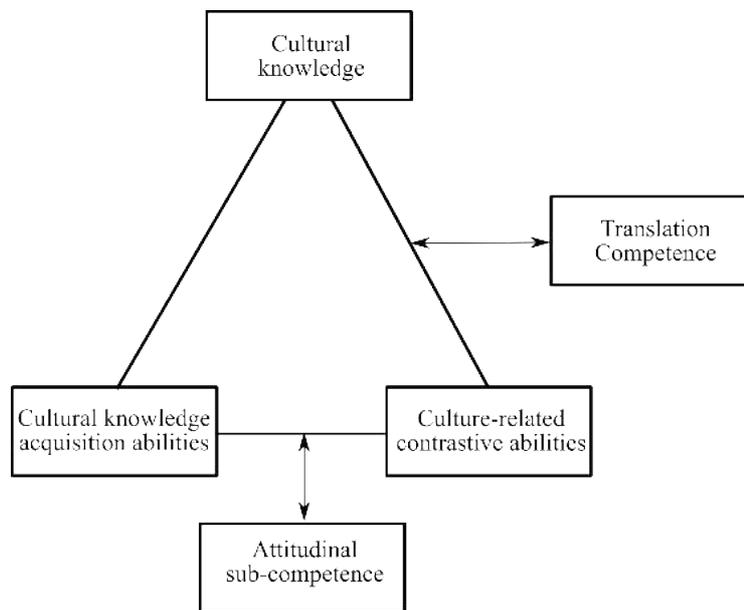


Abbildung 4: Teilkompetenzen translatorischer Kulturkompetenz nach Hurtado Albir und Olalla-Soler (ebd.:326)

Cultural knowledge umfasst deklaratives Wissen zu Ausgangs- und Zielkulturen (ebd.:327). Spezifiziert wird, dass die hier enthaltenen Wissensbestände vom zugrunde liegenden Kulturbegriff abhängig sind. *Cultural knowledge acquisition abilities* spielen laut Hurtado Albir und Olalla-Soler eine wichtige Rolle, um Defizite im deklarativen Kulturwissen auszugleichen. Es handelt sich hierbei um Recherchestrategien. Dabei geht es unter anderem darum, zu wissen, wonach man suchen muss und wie die gefundenen Quellen einzuschätzen sind (ebd.:327f.). Die Teilkompetenz *culture-related contrastive abilities* beschreibt die Fähigkeit, Ausgangs- und Zielkulturen so miteinander in Beziehung zu setzen, dass kulturelle Bezüge erkannt und aus den verschiedenen Perspektiven bewertet werden können, um geeignete Übersetzungslösungen anzubieten (ebd.:328). Die *attitudinal sub-competence* entspricht laut Hurtado Albir und Olalla-Soler in etwa der interpersonellen Komponente des PICT-Modells (ebd.:328). Sie beschreibt Einstellungen, die dazu beitragen, die eigene Kultur zu relativieren. Dazu zählt, sich bewusst zu sein, dass die eigene Kultur Einfluss auf die eigene Wahrnehmung, Deutung und Bewertung von anderen Kulturen hat oder dass man empathiefähig gegenüber anderen Kulturen ist, in Konfliktsituationen flexibel reagiert, die Existenz kultureller Unterschiede akzeptiert und reflektiert mit Vorurteilen umgeht (ebd.:328). In diesem Modell sind alle bisher angesprochenen möglichen Komponenten translatorischer Kulturkompetenz erfasst. Mit einer Ausnahme: Eine Entsprechung zur theoretischen Dimension des PICT-Modells, das heißt Wissen

beispielsweise über den Zusammenhang zwischen Translationswissenschaft und interkultureller Kommunikation, wird nicht aufgeführt. Neu ist, dass Recherchestrategien als Teil translatorischer Kulturkompetenz angesehen werden. Dieses Element findet sich in keinem anderen Modell, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass Recherchestrategien häufig als Teilkomponente von Übersetzungskompetenz betrachtet werden.

Eine frühe Definition von H. Witte wurde bereits vorgestellt – „*die Fähigkeit der b e w u [s s] t e n Kenntnis und Beherrschung von Kultur*“ (Witte 1987:110; Hervorhebung der Autorin). Ihre Arbeit zu translatorischer Kulturkompetenz ist umfangreich und umfasst bisher Veröffentlichungen von 1987 bis 2017, wobei sie stets mögliche Wege zur Didaktisierung im Blick hatte. Sie ist vermutlich die translationswissenschaftliche Autorin, die am meisten zum Thema veröffentlicht hat (Yarosh 2015:163). Wenn Translation als Sondersorte interkultureller Kommunikation aufgefasst wird und Translator*innen die Verantwortung zukommt, Kommunikation über Kulturbarrieren hinweg zu einem bestimmten Zweck zu ermöglichen, folgt laut H. Witte daraus der Anspruch, dass Translator*innen nicht nur in der Lage sind, kulturelle Missverständnisse zu antizipieren und ihnen skoposorientiert entgegenzuwirken, sondern auch, dass sie sich selbst und Kommunikationspartner*innen kulturellen Projektionen entziehen können (Witte 2017:70). Daher betont sie den Zusammenhang zwischen intra- und interkultureller Kompetenz, die zu gleichen Teilen wichtig für Übersetzer*innen sind, da sie Teilkompetenz nicht nur *in*, sondern auch *zwischen* den Arbeitskulturen entwickeln müssen (Witte 1987:122–133). Sie bezeichnet diese als *Teilkompetenzen*, um zu verdeutlichen, dass stets eine gewisse Prägung durch die eigene Kultur bestehen bleibt – auch die Art, wie Übersetzer*innen ihre eigene Kultur wahrnehmen, ist letztendlich als eigenkulturspezifisch zu bewerten (Witte 2007:166). Die Teilkompetenz-in-Kulturen bezieht sich auf Wissen über die Eigen- und Fremdkultur. Sie lässt sich auf drei Ebenen betrachten: Erstens spielt das Wissen um adäquates eigenes Verhalten eine Rolle; zweitens muss man Rollen übernehmen und für andere handeln können und benötigt dafür Wissen über das Verhalten anderer in ihrer Kultur; drittens muss man in der Lage sein, Kommunikation zu steuern und dafür um adäquates Verhalten in der Rolle als Translator*innen wissen (ebd.:166). Der entscheidende Unterschied zu Kulturkompetenz beispielsweise im Management oder beim Fremdsprachenerwerb ist die Fremdbedarfsorientierung des Übersetzungsvorgangs – selbst die Einnahme anderer Perspektiven dient dort letztendlich der Optimierung des eigenen Handelns (ebd.:167). Die Teilkompetenz-zwischen-Kulturen wiederum beschreibt Selbst-, Fremd- und reflexive Selbstbilder, die laut H. Witte ausschlaggebende Elemente für den Verlauf interkultureller Kontaktsituationen sind (ebd.:171), da Wissen über andere Kulturen nur im Vergleich zur eigenen Kultur erworben werden kann (Witte 1987:117, 2007:125). Zum Tragen kommen hierbei: Das Wissen der Mitglieder

verschiedener Kulturen voneinander; die Fremdkulturinadäquatheit dieses Wissens – denn das Bild, das ein Mitglied der Kultur A von der Kultur B hat, kann vom Selbstbild eines Mitglieds der Kultur B abweichen; die eigenen Annahmen über das Fremdbild der Interaktionspartner*innen, die ebenfalls inadäquat sein können; das Wissen über die andere Kultur und das Bild der eigenen Kultur in dieser Kultur; Verhaltensweisen, die durch das Wissen über eine andere Kultur B und damit verbundene Erwartungshaltungen und Bewertungen im Umgang mit einer Person aus dieser Kultur angepasst werden; sowie das Verhältnis der Kulturen zueinander und das daran orientierte Selbstbild der Interaktionspartner*innen – zum Beispiel könnten Verhaltensweisen je nachdem, ob man sich über- oder unterlegen fühlt, angepasst werden (Witte 2007:170f.). Para-, Dia- und Idiokulturen werden bei H. Witte nicht gesondert betrachtet, da sich die Beobachtungen ihrer Meinung nach auf jede dieser Ebenen übertragen lassen (Witte 1987:111).

Laut H. Witte erfolgt Spracherwerb nicht im luftleeren Raum, sondern gekoppelt mit der Enkulturation in die betreffende Gesellschaft. Sprache wird als Instrument erlernt, wobei die Verwendung dieses Instruments in einer gegebenen Situation maßgebend ist. Diese Verwendung verbaler und/oder nonverbaler Zeichen mit einer bestimmten Funktion in einer bestimmten Situation ist kulturspezifisch (ebd.:113). Das heißt, dass fremdkulturelle (Sprach-)Phänomene

vor dem in der eigenen Kultur erworbenen Erfahrungshintergrund interpretiert, bzw. die eigenkulturelle Erfahrungswelt [...] in die fremde Kultur hineinprojiziert (ebd.:114)

werden. Diese Klassifizierung von Informationen geschieht in den meisten Fällen unbewusst; Unbekanntes wird Bekanntem zugeordnet und dadurch bereits interpretiert (ebd.:114–116). Man könnte sagen, dass translatorische Kulturkompetenz bedeutet, feststellen zu können, wann eine solche Zuordnung aufgrund der Merkmalsanzahl, -kombination oder -gewichtung nicht möglich ist:

Wenn wir versuchen, uns in eine fremde Kultur ‚hineinzusetzen‘, so nutzen wir die *von unserer eigenen Kultur aus* erworbenen Kenntnisse über die fremde Kultur, um fremdkulturelle Phänomene, so wie *wir* sie aufgrund *unserer* Kenntnis der anderen Kultur ‚verstehen‘, in das, was *wir* als die andere Kultur *annehmen*, einzuordnen (ebd.:118; Hervorhebung der Autorin).

Das bedeutet, dass wir Phänomene, die wir nicht als verschieden von unserer eigenen Kultur oder unserer (kulturspezifisch) geprägten Erwartung über die andere Kultur wahrnehmen, nicht als spezifisch für die andere Kultur erkennen (ebd.:121). Translatorische Kulturkompetenz laut H. Witte bedeutet die Fähigkeit zur Reflexion über die eigene Kultur und über die eigene Kulturgebundenheit, um vom eigenkulturellen Hintergrund bewusst abstrahieren zu können (ebd.:122). Doch wie kann man die

zielgerechte, bewusste Abstraktion von der eigenen Kulturgebundenheit lehren und lernen?

Kulturwissen kann laut H. Witte nur durch eine Vergleichshandlung erworben werden (ebd.:119). Allerdings erfolgt selbst die geforderte Abstraktion *von* einem bestimmten Standpunkt – die kulturelle Bedingtheit der Rezeption fremder Kulturen ist eine Tatsache (ebd.:118). Auch die Spezifik der eigenen Kultur ist nur von einem abstrahierten Standpunkt aus wahrnehmbar; denn Kulturspezifika existiert nicht an sich, sondern wird einer Kultur von Außenstehenden mit einer konkreten (eigenkulturell geprägten) Perspektive zugeschrieben (Witte 1996:75f.):

This is why the endeavour [...] to ‘*maintain the foreignness*’ of the original can actually be no more than an illusion based on ‘wishful exoticizing’: The source culture will not be ‘foreign’ to itself, will it? It *becomes foreign for us* when we are perceiving (interpreting/evaluating) it from our cultural viewpoint. We ourselves are *creating its foreignness* through our observing it (ebd.:76; Hervorhebung der Autorin).

Wenn man nun eine fremde Kultur kennenlernt, vergleicht man diese unvermeidbar mit seiner eigenen Kultur, nimmt wahr, interpretiert und bewertet vom eigenkulturellen Standpunkt aus (Witte 1987:119). Für Übersetzer*innen ist es entscheidend, dieses In-Beziehung-Setzen zielgerichtet und bewusst durchzuführen (Witte 1996:77). Anders als bei interkulturellen Begegnungen „naiv-natürlich“ stattfindendes Vergleichen zeichnet sich die translatorische Vergleichshandlung laut H. Witte durch die Merkmale Professionalität, Skoposbedingtheit und Fremdbedarfsorientierung aus (Witte 2007:126). Witte definiert somit translatorische Kulturkompetenz als

die Fähigkeit des Sich-Bewusstmachens und Überprüfens von ‚unbewusst Gewusstem‘ und die Fähigkeit des bewussten ‚Erlernens‘ von ‚Nicht-Gewusstem‘ in Eigen und Fremdkultur(en) sowie die Fähigkeit des vergleichenden In-Bezug-Setzens dieser Kulturen zum Zweck der ziel- und situationsadäquaten Rezeption und Produktion von Verhalten für den Bedarf von mindestens zwei Aktanten aus zwei verschiedenen Kulturen zur Herstellung von Kommunikation zwischen diesen Aktanten (ebd.:163; Hervorhebung der Autorin).

H. Witte spezifiziert ihre frühe Definition, indem sie darauf hinweist, dass zu erlernendes Kulturwissen sich sowohl auf fremde Kulturen als auch auf die eigene Kultur bezieht. Weiterhin wird die zumeist unbewusste eigene Kulturgebundenheit expliziter in den Fokus gerückt, die Übersetzer*innen sich bewusst machen und überprüfen sollen. Eine entscheidende Rolle kommt schließlich der Vergleichshandlung zu, die sich an den Erwerb der unterschiedlichen Wissensbestände anschließt und kulturkompetentes translatorisches Handeln ausmacht. Laut H. Witte ist dieses In-Beziehung-Setzen mit translatorischer Zielsetzung jedoch nicht nur

wesentliche Komponente translatorischen Handelns [...], sondern sollte bereits als didaktisches Instrument in der Translator[*innen]ausbildung eingesetzt werden (Witte 1989:227).

Auch bei dieser Definition von H. Witte sind alle vorgenannten Elemente bis auf das Wissen bezüglich der Zusammenhänge zwischen Translationswissenschaft und interkultureller Kommunikation enthalten.

Mit Verweis auf die theoretischen Überlegungen von H. Witte stellt Yarosh ein detailliertes, umfassend ausgearbeitetes Modell für translatorische Kulturkompetenz vor. Ausgehend von H. Wittes Definition entwickelt sie acht Faktoren, die *translator intercultural competence* beschreiben (Yarosh 2015:164). Nach der Identifizierung der fünf verschiedenen Kompetenzbereiche (1) Bewusstsein für interkulturelle Kommunikation, (2) kulturelle Sensibilität, (3) die Fähigkeit zum In-Beziehung-Setzen von Kulturen, (4) lebenslange Weiterentwicklung und Wissensaneignung sowie (5) das Auswählen und Anwenden von Strategien zur Bewältigung von interkulturellen Kommunikationsproblemen wurden basierend auf einer Literaturrecherche zunächst Entwicklungsetappen translatorischer Kulturkompetenz und davon ausgehend messbare Lernziele definiert (ebd.:164). Nach dem Durchführen einer Umfrage unter einer statistisch relevanten Zahl von Student*innen im ersten Studienjahr Translation an sieben spanischen Universitäten mit Fragen zur Selbsteinschätzung in Bezug auf jedes Lernziel entwickelte Yarosh ein Modell für translatorische Kulturkompetenz, das somit sowohl theoretisch als auch empirisch fundiert ist (s. Abbildung 5). Im Zentrum des Modells steht das *interculturally-competent core translation behaviour*, wozu alles Verhalten zählt, das Teil des Übersetzungsprozesses ist, wenn man die interkulturellen Aspekte des Übersetzens berücksichtigt (ebd.:164f.). *Comparative cultural knowledge* bezieht sich auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Arbeitskulturen. *Cultural awareness* definiert Yarosh als ein Bewusstsein dafür, dass die Wahrnehmung und das Verhalten von Menschen durch ihre Kultur beeinflusst werden und dass verschiedene Kulturen dies auf unterschiedliche Art und Weise tun, sodass verschiedene Menschen unterschiedliche Vorstellungen und Verhaltensweisen als objektiv richtig und allgemeingültig wahrnehmen. *Intercultural communication process awareness* bezieht sich auf ein Bewusstsein für den Einfluss, den Kulturen auf interkulturelle Kommunikationsvorgänge ausüben. Ein besonderes Merkmal dieses Modells sind die zwei Stufen der *learning dimension*. Auf der ersten Stufe beschreibt diese ein Bewusstsein für Wege, die eigene Kulturkompetenz weiterzuentwickeln sowie das Aneignen der Gewohnheit, sich über andere Kulturen weiterzubilden und die Wissensgrundlage für den Kulturvergleich zu erweitern. In einer zweiten Stufe wird die Wissensaneignung über die eigene Kultur als gleichermaßen wichtig wahrgenommen, so auch das kontinuierliche Informieren über die Arbeitskulturen. Hinzu kommt die *ability to learn autonomously*, was die Fähigkeit beschreibt, selbstständig die Weiterentwicklung der eigenen

Kulturkompetenz zu planen und durchzuführen. *Professional identity and values* schließlich beschreibt den Berufsethos professionell arbeitender Translator*innen in ihrer Rolle als interkulturelle Mediator*innen (ebd.:165).

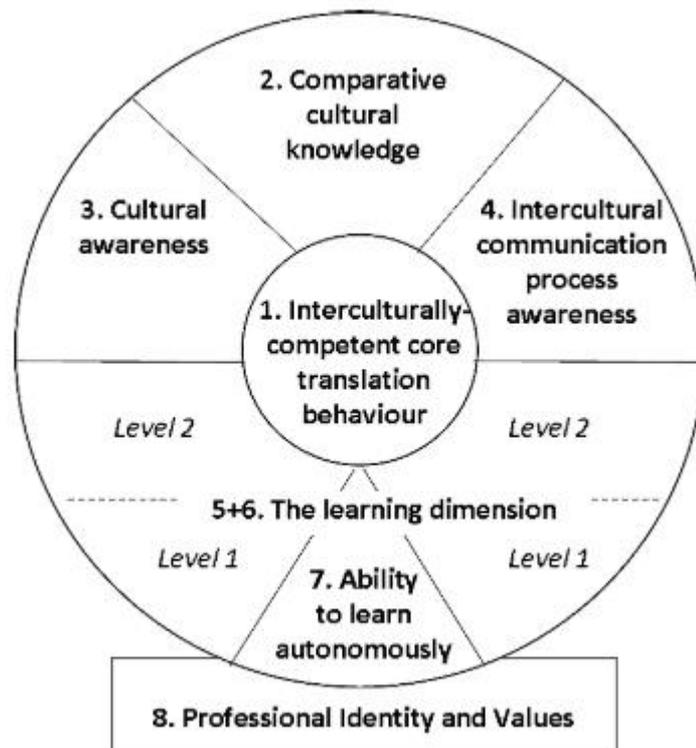


Abbildung 5: 8-Faktoren-Modell translatorischer Kulturkompetenz nach Yarosh (ebd.:164)

Das 8-Faktoren-Modell von Yarosh beleuchtet alle Facetten translatorischer Kulturkompetenz, die in vorstehenden Definitionsansätzen untersucht wurden. Auch die bei H. Witte fehlende Auseinandersetzung mit Theorien der interkulturellen Kommunikation ist berücksichtigt. Zusätzlich ist das Modell mit den zwei Lerndimensionen explizit auf einen translationsdidaktischen Kontext anwendbar. Denn Yarosh stellt zusätzlich 18 ausformulierte Lernziele mit einer Beschreibung unterschiedlicher Lernniveaus zur Einschätzung der Studierenden (ebd.:167–172) und ein Modul zur Entwicklung von Kulturkompetenz vor (ebd.:173f.). Näheres hierzu in Kapitel 2.3.2. Anhand der Integration der Lerndimensionen in das Modell wird deutlich, dass nicht der Übersetzungsprozess, sondern die Translator*innen Ausgangspunkt der Modellierung sind. Diese Entwicklung ist aufgrund der metakognitiven Aspekte translatorischer Kulturkompetenz durchaus positiv zu bewerten und auch in anderen Modellen, zum Beispiel dem PICT-Projekt und der Definition von H. Witte, zu beobachten. Es stellt sich jedoch die Frage, ob das Modell dadurch von einem Kompetenzmodell zu einem Modell der Kompetenzaneignung wird – lebenslanges Lernen beispielsweise ist keine

spezifische Eigenschaft von translatorischer Kulturkompetenz, sondern gilt für alle Bereiche der Translationskompetenz (Tomozeiu/Kumpulainen 2016:279). Die optische Ähnlichkeit des Modells mit dem Kompetenzprofil der EMT-Expertengruppe von 2009 ist evident. Inhaltlich gleichen sich die Dienstleistungskompetenz und das *interculturally competent core translation behavior* im Zentrum der Modelle, weshalb Yarosh selbst vorschlägt, dieses in *interculturally-competent translation service provision* (Yarosh 2015:166) umzubenennen.

Tomozeiu, Koskinen und D'Arcangelo definieren *interculturally competent translators* in einer Zusammenfassung der vorgestellten Ansätze von Kelly, Katan, H. Witte und Yarosh als eine/-n Translator*in

who demonstrates a high level of intercultural knowledge, skills, attitude and flexibility throughout his or her professional engagements (Tomozeiu/Koskinen/D'Arcangelo 2016:256).

Anhand der Analyse bestehender Definitionsansätze konnte gezeigt werden, dass das Konzept translatorischer Kulturkompetenz nicht nur Kenntnisse oder Wissensbestände, sondern auch Fähigkeiten und innere Einstellungen umfasst. Die Abgrenzung zu anderen Teilkompetenzen von Translationskompetenz fällt daher nicht immer leicht – beispielsweise ist Kulturkompetenz im Umgang mit internationalen Auftraggeber*innen und somit für die Dienstleistungskompetenz unabdingbar; professionelle Recherchekompetenz setzt ein Bewusstsein für kulturelle Unterschiede und Konventionen sowie die Fähigkeit zum Kulturvergleich voraus; Sprachkompetenz ohne die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und die Kenntnis der hinter dem Sprachsystem stehenden anders strukturierten Wirklichkeit führt nicht zu ziel- und situationsadäquaten Translaten. Eventuell wird translatorische Kulturkompetenz deshalb häufig implizit unterrichtet (ebd.:257). Ähnlich wie bei der Definition von Translationskompetenz stellt jeder Ansatz zur Definition translatorischer Kulturkompetenz eine kontext- und zielabhängige Kombination konstitutiver Merkmale dar. Die bestehenden Unterschiede zeigen, dass die Suche nach einem allgemein anerkannten Modell komplexe Fragen aufwirft, von denen noch nicht alle beantwortet wurden. Mit Verweis auf die Lerndimensionen in Yaroshs Modell sprechen sich Tomozeiu, Koskinen und D'Arcangelo dafür aus, Translator*innen eine zentrale Stellung bei der Modellierung von Kulturkompetenz zuzuweisen (ebd.:258):

Only a translator-focussed approach will ensure the suitability of the [intercultural] competence models and the respective teaching and assessment materials developed to teach the sub-competences (ebd.:263f.).

Das 8-Faktoren-Modell von Yarosh entspricht allen besprochenen Anforderungen und leistet einen wichtigen Beitrag zur theoretisch fundierten Didaktisierung

translatorischer Kulturkompetenz. In der vorliegenden Arbeit wird daher „translatorische Kulturkompetenz“ in der Definition nach H. Witte und Yarosh verwendet.

2.3.2 Lehrbarkeit

Nun wurde translatorische Kulturkompetenz definiert als

die Fähigkeit des Sich-Bewusstmachens und Überprüfens von ‚unbewusst Gewusstem‘ und die Fähigkeit des bewussten ‚Erlernens‘ von ‚Nicht-Gewusstem‘ in Eigen- und Fremdkultur(en) sowie die Fähigkeit des vergleichenden In-Bezug-Setzens dieser Kulturen zum Zweck der ziel- und situationsadäquaten Rezeption und Produktion von Verhalten für den Bedarf von mindestens zwei Aktanten aus zwei verschiedenen Kulturen zur Herstellung von Kommunikation zwischen diesen Aktanten (Witte 2007:163; Hervorhebung der Autorin),

wobei die Faktoren *interculturally-competent translation service provision, comparative cultural knowledge, cultural awareness, intercultural communication process awareness, professional identity and values, ability to learn autonomously* sowie die Stufen 1 und 2 der *learning dimension* (Yarosh 2015:164f.) wirksam werden. Eine didaktische Aufbereitung der Kompetenz scheint aufgrund der Komplexität des Begriffs kompliziert. De facto sind einige Argumente anzuführen, die der Lehrbarkeit von Kulturkompetenz entgegenstehen:

Wird deklaratives Wissen über andere Kulturen als wichtigstes Merkmal von Kulturkompetenz verstanden, ergeben sich bereits daraus Komplikationen in Bezug auf eine Didaktisierung. Zwar lässt sich Kulturwissen durchaus in der universitären Lehre vermitteln, doch zum einen ist die schiere Menge an Informationen schlicht und ergreifend zu umfangreich – es ist unmöglich, eine Kultur in ihrer Gesamtheit zu vermitteln (Hurtado Albir/Olalla-Soler 2016:323), beziehungsweise volle Kompetenz in einer Kultur zu erlangen, in der nicht der eigene Sozialisationsprozess stattgefunden hat und stattfindet (Löwe 1989:94). Zum anderen kann auszubildenden Übersetzer*innen nicht Wissen über *alle* Kulturen vermittelt werden, mit denen sie in Berührung kommen könnten. Besonders bei Verkehrssprachen wie Englisch ist dieser Umstand zu berücksichtigen (Kautz 2000:430). Knapp-Potthoff weist zudem bereits im Jahr 1997 darauf hin, dass monokulturell geprägte Individuen im Zuge von Migrationsbewegungen immer mehr zur Ausnahme werden und interkulturell kommunizierende Personen sich ebenfalls durch gemischt-kulturelle Identitäten auszeichnen können (Knapp-Potthoff 1997:186).

Weiterhin birgt die Frage, wie viele und welche Aspekte einer Kultur zu vermitteln sind, die Gefahr der ziellosen Anhäufung isolierter Einzelinformationen, obwohl Wissen über Kulturen besser als kognitive Schemata, die Wahrnehmung und Handeln ihrer Mitglieder beeinflussen, zu betrachten wäre (ebd.:188). Wird von einem auf Nationalstaaten beschränkten Kulturbegriff ausgegangen, so kann beispielsweise

Frankreich noch einigermaßen repräsentativ behandelt werden. Doch auch Staaten sind keine homogenen Kulturen, weshalb zu treffende Aussagen über eine Kultur stets in ihrer Gültigkeit einzuschränken oder besser als flexible Erwartungsschemata mit Normalitätsabstufungen zu begreifen sind, wobei die Grunderwartung bestehen bleibt, dass Abweichungen auftreten können (ebd.:184f.). Daher ist zu empfehlen, „Kultur“ in kleineren, homogeneren Einheiten zu betrachten;

Allerdings werden bei einer zunehmenden Fragmentierung – die in letzter Konsequenz bis zum einzelnen Individuum führt und dann keine Generalisierung, sondern nur noch ein Abbild der Realität darstellt – kulturelle Informationen so vielfältig und differenziert, da[ss] fraglich ist, ob sie überhaupt noch vermittelbar sind (ebd.:185).

Doch selbst das Vorhaben, sich generalisierend auf nationalstaatlicher Ebene zu bewegen, um vermittelbare Aussagen über Kulturen treffen zu können, stößt angesichts der plurizentrischen Natur beispielsweise des Französischen an seine Grenzen:

Es ist völlig aussichtslos zu versuchen, das politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche System aller (im weitesten Sinne) ‚frankophonen‘ Länder der Welt zu beschreiben [...], auch wenn dies für angehende Übersetzer[*innen] und Dolmetscher[*innen] nützlich wäre (Schreiber 2004:439).

Schreiber fügt jedoch hinzu, dass Lehrkräfte es sich zur Aufgabe machen können, zumindest das Interesse an frankophonen Gebieten zu wecken, indem sie ebenfalls Veranstaltungen zur außerfranzösischen Frankophonie anbieten (ebd.:439). Auch Löwe betont, dass diese Krux allen Lehrkräften bewusst ist – „sie führt allerdings zu unterschiedlichen Schlu[ss]folgerungen“ (Löwe 1989:95). Schließlich stellt sich die Frage, in welchem Zeitrahmen und mit welchen Mitteln zusätzliche Lehrveranstaltungen angeboten werden können.

Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass selbst die fragmentarisch vermittelbaren Wissensbestände insofern keine Allgemeingültigkeit besitzen, als sich Kulturen nicht als statische Entitäten betrachten lassen. Erworbenes Wissen wäre bereits mit Abschluss des Studiums veraltet und müsste aktualisiert werden (Keim 2004:609). Ähnlich wie in Bezug auf Übersetzungskompetenz wird darüber hinaus argumentiert, dass „echte“ Kulturkompetenz nur nach jahrelanger Berufserfahrung und entsprechend gesammelten Erfahrungen in interkulturellen Kontaktsituationen entwickelt werden könnte (Schreiber 2004:439). Laut Kelly stehen Übersetzer*innen vor der Herausforderung, Kompetenz beispielsweise in der Weltsicht und den Werten ihrer Arbeitskulturen zu erlangen (Kelly 2005:74). Auch sie sieht die einzige Möglichkeit hierfür im Erleben fremder Kulturen durch Auslandsaufenthalte und spricht sich dafür aus, Austauschprogramme und den Kontakt zu Studierenden aus anderen Kulturen im Studium zu fördern (ebd.:74). Sie hebt hervor, dass translatorische Kulturkompetenz mit einer gewissen Distanzierung von der eigenen Kultur beginnt, was sie als

unmögliches Unterfangen ansieht, wenn kein Kontakt zu anderen Kulturen besteht (ebd.:74). Hierbei gilt, dass auch unreflektierter Kontakt mit anderen Kulturen nicht ausreicht, um Kulturkompetenz zu entwickeln. Beispielsweise ist es denkbar, jahrelang in einer anderen Kultur zu leben, ohne sein eigenkulturelles Verhalten neuen Gegebenheiten anzupassen (Witte 2011:100).

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass Kulturkompetenz, wenn sie als komplexes Zusammenwirken von Fähigkeiten, Einstellungen und Wissen verstanden wird, sich mit anderen Teilkompetenzen der Übersetzungskompetenz überschneidet, somit nicht isoliert betrachten und beschreiben lässt und lediglich implizit unterrichtet werden kann (Tomozeiu/Koskinen/D'Arcangelo 2016:257). Aufgrund der metakognitiv anspruchsvollen Natur von Kulturkompetenz und deren Zusammenhang mit Charakterzügen und anderen, individuellen Eigenschaften wie zum Beispiel sozialen Kompetenzen liegt ferner der Schluss nahe, dass „plurikulturelle Kompetenzen [...] sich wohl überhaupt nicht vermitteln oder lehren, sondern nur individuell ausbilden“ (Adamzik 2009:245) lassen.

Setzt man voraus, dass Kulturkompetenz nur individuell entwickelt werden kann, indem man aus der eigenen Perspektive, das heißt mit der eigenen Kultur als Vergleichsbasis, etwas über andere Kulturen lernt, da Kulturspezifik und somit Wissen über andere Kulturen nicht per se existiert, sondern erst durch das In-Beziehung-Setzen zu einer anderen (der eigenen) Kultur entsteht (Witte 1996:79), stellt dies weitere Herausforderungen an die universitäre Lehre: Zum einen richten sich Vorlesungen und Seminare an Gruppen von Lerner*innen – in den Veranstaltungen müsste aber auf die individuellen Voraussetzungen der Studierenden eingegangen werden, da sich implizites Wissen aus Sozialisation und Enkulturation auf die Wahrnehmung und das Verhalten von Personen auswirkt (Witte 2011:101f.). Zum anderen ist Kulturkompetenz kein universales Konzept, sondern dynamisch und spezifisch für eine bestimmte Person *und* ein bestimmtes Kulturpaar (ebd.:102). Aufgrund der metakognitiven und affektiven Elemente von Kulturkompetenz ist diese nicht durch reine Wissensvermittlung lehrbar, sondern muss aktiv von den Lerner*innen erworben werden (ebd.:102).

Hinzu kommt, dass wenig darüber bekannt ist, wie genau sich der Lernprozess zur Aneignung von Kulturkompetenz gestaltet, sodass auch die Schritte zur Entwicklung von Kulturkompetenz an sich nicht vorhersehbar sind und keine ausreichende Grundlage zur Planung von Lehrveranstaltungen gegeben ist (Borghetti 2011:149). Betrachtet man diese anspruchsvollen Anforderungen, scheint es evident, dass translatorische Kulturkompetenz weder lehr- noch lernbar ist; zumindest nicht im herkömmlichen Rahmen (Witte 2011:102f.; Byram 1997:64). Die definitorische Obskurität trägt nicht zu einer Klärung der Situation bei. Es ist nicht weiter verwunderlich, dass die Didaktisierung von translatorischer Kulturkompetenz noch nicht gut erforscht ist – „there seems

to be a 'blank spot' in TS [translation studies] pedagogical literature in this regard“ (Tomozeiu/Kumpulainen 2016:271).

Trotz aller Argumente, die einer Didaktisierung translatorischer Kulturkompetenz zuwiderlaufen, wird allgemein anerkannt, dass Übersetzer*innen auf ebenjene angewiesen sind, um professionell arbeiten zu können. Doch inwiefern findet diese entscheidende Teilkompetenz Berücksichtigung in den Curricula von Übersetzungsstudiengängen? Die PICT-Umfrage, in der auch verwendete Unterrichtsmethoden erfragt wurden, hat gezeigt, dass textbasierte Ansätze zumindest in den befragten Universitäten in Bulgarien, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Italien und Polen überwiegen (PICT project 2012b:21), was nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass translatorische Kulturkompetenz häufig nicht in eigenständigen Modulen unterrichtet wird, sondern in Verbindung mit anderen Veranstaltungen wie beispielsweise Übersetzungsseminaren (ebd.:17f.). Textbasiertes Lernen im Kontext der Didaktisierung von Kulturkompetenz hat durchaus Vorteile, da den Studierenden die Zusammenhänge von Translation und interkultureller Kommunikation bewusst werden, reicht jedoch nicht aus, um der Komplexität translatorischer Kulturkompetenz gerecht zu werden (Tomozeiu/Koskinen/D'Arcangelo 2016:257).

In Anbetracht dieser Tatsachen ist es notwendig, die Problematik aus einer realistischen Grundhaltung anzugehen (Borghetti 2011:149). Anstelle der Frage nachzugehen, was im universitären Rahmen nicht umsetzbar ist, gilt es, die gegenteilige Perspektive einzunehmen und zu ermitteln, welche Lernziele im Hinblick auf Kulturkompetenz als erreichbar angenommen werden können. Dabei ist davon auszugehen, dass diese je nach didaktischen Rahmenbedingungen, zugrunde liegender Kompetenzdefinition und kulturellem Kontext unterschiedlich ausfallen (Hesse 2009:171).

Zwar ist es unmöglich, im universitären Rahmen Wissen über alle Kulturen zu vermitteln, doch bereits für ein bestimmtes Kulturpaar erworbene kulturwissenschaftliche Kenntnisse bewirken eine hilfreiche Sensibilisierung für die Thematik (Kautz 2000:430). Auch Göhring spricht sich dagegen aus, den vollumfänglichen Fremdkulturerwerb als Lernziel anzustreben und meint, dass eine „realistisch unvollständige *Annäherung* an dieses Ziel“ (Göhring 2002b:108; Hervorhebung des Autors) einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit durchaus nah kommt (ebd.:108).

Hurtado Albir und Olalla-Soler wiederum legen den Fokus auf das Erlernen von Recherchestrategien, mit denen sich Wissensdefizite ausgleichen lassen; Ziel der Vermittlung von Kulturwissen sollte nicht der vollständige Erwerb einer Kultur, sondern das Erkennen kultureller Bezüge im Ausgangstext und deren Übersetzung unter Berücksichtigung des Übersetzungsauftrags sein (Hurtado Albir/Olalla-Soler 2016:326). Herolds Ansicht zum Thema der Unmöglichkeit, auszubildende Übersetzer*innen

während des Studiums auf alle Fachgebiete vorzubereiten, mit denen sie im Verlauf ihrer Berufstätigkeit in Kontakt kommen können, lässt sich auch auf die Frage zur Vermittlung von Kulturwissen übertragen: Laut Herold gilt es, anstatt deklarativen Wissens Fähigkeiten beispielsweise zum Erweitern mentaler Wissensnetze sowie Recherche- und Schnelllesetechniken zu vermitteln, die die Grundlage für erfolgreiches lebenslanges Lernen bilden (Herold 2011:232).

Zwar ist es unwahrscheinlich, Kulturvergleiche aus einer gänzlich wertfreien Position durchzuführen, doch wenn man sich erst die Existenz und Beschaffenheit eigener Wertesysteme bewusst gemacht hat, können einseitige Interpretationen bewusst vermieden werden (Byram 1997:34f.). Ammann meint dazu:

Ein[/-e] Translator[*in] sollte um die Relativität seines[/ihres] ‚Blicks‘ wissen. M. E. kann dadurch die Grundlage geschaffen werden, die uns Verständnis oder Annäherung an eine andere Kultur erlaubt [...]. Darüber hinaus brauchen wir den Mut, die Spannung des Andersseins – u. U. des Nichtzuvereinbarenden – auszuhalten (Ammann 1989:94).

Auch Müller bezeichnet die „Fähigkeit zur bewu[ss]ten interkulturellen Perspektivübernahme“ (Müller 1986:53) als erreichbares Lernziel, wobei im Unterricht das Differenzieren, Einnehmen und Koordinieren verschiedener Perspektiven bewusst gemacht werden soll (ebd.:53). Byram betont, dass das anspruchsvolle und komplexe Konzept von Kulturkompetenz Komponenten beinhaltet, die sich nicht zur Vermittlung im herkömmlichen Präsenzünterricht eignen, sodass manchen Lehrkräften die Akzeptanz der resultierenden Lernziele schwerfallen könnte (Byram 1997:64). Seiner Meinung nach sollte Lerner*innenautonomie gefördert werden, um eine Grundlage für lebenslanges Lernen und die eigenständige Entwicklung der Kulturkompetenz durch reflektiertes Erleben zu schaffen (ebd.:64f.), „which includes the view that this aim can be and often is attained“ (ebd.:72).

Geht man davon aus, dass sich translatorische Kulturkompetenz für Studierende gewinnbringend didaktisieren lässt, ist in einem nächsten Schritt die Gestaltung entsprechender Lehrveranstaltungen zu klären. Dazu werden zunächst Vermittlungsvorschläge aus der Fremdsprachendidaktik geprüft und im Anschluss fachinterne Modelle vorgestellt.

Die fünf von Byram definierten Teilkompetenzen der *intercultural communicative competence* im Fremdsprachenunterricht wurden bereits angesprochen. Aus dem Modell leitet er Lernziele für eine Didaktisierung der Kompetenz ab. Beispiele hierfür sind die Bereitschaft, eigene Werte zu hinterfragen, und ein Interesse dafür, andere Perspektiven auf Bekanntes und Unbekanntes nachzuvollziehen, sowie das Erkennen impliziter kultureller Bezüge (eine vollständige Auflistung findet sich bei (ebd.:56–64)). Byram

unterscheidet drei Szenarien zum Erwerb der *intercultural communicative competence*: Präsenzunterricht, pädagogisch begleitete Erfahrungen außerhalb des Seminarraums und selbstständige Lernerfahrungen (ebd.:65). Für den Präsenzunterricht gilt dabei, dass Lerner*innen mit der strukturierten, zielgerichteten Präsentation von Inhalten und dem gesteuerten Erwerb von Fähigkeiten zur Reflexion dieser Fähigkeiten angeleitet werden sollen, um sich die notwendigen *attitudes* anzueignen (ebd.:65). Wichtig ist Byram hierbei, dass Curricula unter Berücksichtigung der Lerner*innenbedürfnisse entworfen und Inhalte mit komparativen Methoden behandelt werden (ebd.:66). Byram betont, dass selbstständiges Lernen nur dann effektiv ist, wenn es in Folge eines vorbereitenden Unterrichts stattfindet (ebd.:69).

Ausgehend von Byrams Modell der *intercultural communicative competence* stellt A. Witte eigene Überlegungen zu einer möglichen Didaktisierung interkultureller Kompetenz an. Er betont, dass der Lehr- und Lernprozess sorgfältig geplant werden und das Hauptaugenmerk auf der Vermittlung komplexen prozeduralen Wissens liegen sollte sowie darauf, Lerner*innen in jeder Lernphase dabei zu unterstützen, sich komplexe Vorgänge bewusst zu machen (Witte 2011:103). Genau wie Byram spricht er sich dafür aus, den Unterricht an den Interessen und Bedürfnissen der Lerner*innen zu orientieren (ebd.:103). In einer experimentellen und konstruktivistischen Lernumgebung sollen Lerner*innen über größtmögliche Freiheiten verfügen, um ihren Lernprozess selbstständig zu strukturieren (ebd.:103f.). Vonseiten der Lerner*innen wird aktive Beteiligung gefordert (ebd.:104). Um den Einstieg in die komplexe Thematik zu erleichtern, schlägt A. Witte vor, zunächst Elemente einer fremden Kultur auszuwählen, zu denen die Lerner*innen einen Bezug haben (ebd.:104). Laut A. Witte kann Unterricht zum Erwerb von interkultureller Kompetenz nicht das statische Endprodukt „interkulturell kompetenter Personen“ zum Ziel haben:

Like culture, intercultural competence cannot be taught objectively since it is not objectifiable from a position outside of language and culture (ebd.:103).

Vielmehr ist ein verändernder, unbeschränkter Prozess das Ziel des Unterrichts, der lebenslanges Lernen ermöglicht und fördert:

[I]f the learner is prepared to invest into it for life, or at least for a long period of time, even after formal education has ended, and if the experiential learning environment is right, s/he will reach high levels of intercultural competence (ebd.:105).

Hesse wiederum definierte interkulturelle Kompetenz mit M. J. Bennett, J. M. Bennett und W. Allen und bezieht sich zur Didaktisierung auf das *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) von M. J. Bennett. Das Modell stellt den Versuch dar, subjektive Lernerfahrungen und Bedeutungskonstruktionen im Zusammenhang mit kultureller Diversität zu systematisieren (Hesse 2009:166). Die sechsstufige

Entwicklungsfolge beschreibt den Prozess, den eine Person mit zunehmender Reflexion und Akzeptanz kultureller Unterschiede durchläuft (ebd.:166f.). M. J. Bennett hebt hervor, dass Entwicklungsmodelle ein Kernkonzept als Grundlage haben sollten, dessen Verinnerlichung erst dazu führt, dass eine Entwicklung stattfindet (Bennett 1986:181). Im Fall des DMIS handelt es sich um Andersartigkeit (*difference*) – Kulturen können sich grundlegend in der Art, wie die Welt wahrgenommen und interpretiert wird, unterscheiden (ebd.:181). Die sechs Entwicklungsstufen unterteilen sich in drei ethnozentrische und drei darauffolgende ethnorelative Stufen: *denial*, *defense*, *minimization*, *acceptance*, *adaptation* und *integration* (ebd.:182). *Denial* steht für eine ethnozentrische Perspektive – Unterschiede werden nicht oder kaum wahrgenommen und die eigene Weltsicht gilt als unantastbar (ebd.:182). Bei *defense* werden Unterschiede erkannt, jedoch als Bedrohung für die eigene Weltsicht wahrgenommen – häufig führt dies zur Annahme von Vorurteilen oder der Überlegenheit der eigenen Kultur (ebd.:183). Die nächsthöhere Stufe, *minimization*, bezeichnet eine Position, in der Unterschiede erkannt und nicht negativ bewertet werden, dafür jedoch banalisiert – als wichtiger werden kulturelle Gemeinsamkeiten angenommen, wobei Gleichheit als gleich zur eigenen Weltsicht aus einer ethnozentrischen Perspektive interpretiert wird (ebd.:183f.). Die erste ethnorelative Stufe ist *acceptance*, in der kulturelle Unterschiede wertgeschätzt und als normal und erwünscht wahrgenommen werden (ebd.:184f.). Hierauf folgt *adaptation* – die Fähigkeit, eigene Denk- und Verhaltensmuster einer anderen Realitätswahrnehmung anzupassen und beispielsweise mithilfe von Empathie einen Perspektivenwechsel vorzunehmen (ebd.:185). Die höchste ethnorelative Stufe schließlich – *integration* – beschreibt die Fähigkeit, die eigene Identität je nach kulturellem Kontext anders zu konstruieren und so beispielsweise ein und dasselbe Ereignis entweder als positiv (Kultur A) oder negativ (Kultur B) wahrzunehmen (ebd.:186). Das Ich wird nicht länger mit einer bestimmten Kultur identifiziert; diese Grenzposition wird zu einem wertvollem Instrument für Kulturmittler*innen (ebd.:186).

In Bezug auf translatorische Kulturkompetenz sind selbstverständlich die ethnorelativen Stufen interessant – was nicht heißt, dass nicht auch Studierende, die sich für Übersetzen und somit interkulturelle Kommunikation interessieren, mitunter in andere Entwicklungsstufen einzuordnen sind. Laut M. J. Bennett zeichnen sich Personen der *acceptance*-Stufe dadurch aus, dass sie Freude an der Entdeckung und Erfahrung von Andersartigkeit empfinden (ebd.:191). Als Strategie der Weiterentwicklung zur nächsten Stufe führt er die wertfreie Auseinandersetzung mit verschiedenen verbalen und nonverbalen Kommunikationsstilen an (ebd.:191). Die größte Schwierigkeit, die einer Weiterentwicklung im Weg steht, ist der Umgang mit anderskulturellen Werten, die persönlich beleidigend wirken (ebd.:191). Die Herausforderung besteht darin, den kulturellen Unterschied nicht als Angriff auf die eigene Persönlichkeit negativ zu werten, sondern als Teil der anderskulturellen Weltsicht zu akzeptieren (ebd.:191). Beim

Erreichen der *adaptation*-Stufe ist es wichtig, die erworbenen Kenntnisse zur Anwendung zu bringen und Empathie in face-to-face-Interaktionen zu üben (ebd.:193). Personen, die nach der Kategorisierung von M. J. Bennett die höchste ethnorelative Stufe, *integration*, erreicht haben, können wiederum vor dem Problem stehen, dass sich durch die fehlende Identifikation mit einer „Hauptkultur“ das Konstruieren eines persönlichen Wertesystems schwierig gestaltet (ebd.:193). Als Strategie schlägt Bennett vor, sich mit metaethischen Theorien auseinanderzusetzen oder sich Fähigkeiten der interkulturellen Mediation anzueignen und so einen Beitrag für eine offene Welt, in der Diversität willkommen ist, zu leisten (ebd.:193f.). Die Entwicklungsstufe *integration* lässt an die Anforderungen denken, die Übersetzer*innen erfüllen müssen. Das Modell eignet sich dazu, das Vorwissen von Studierenden einzuordnen, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass allein das Interesse am Studium des Übersetzens ethnozentrische Denkweisen verhindert. Wie bereits erwähnt kritisiert Hesse allerdings, dass die Stufenfolge lediglich erfahrungsbasiert ermittelt und nicht wissenschaftlich validiert wurde, weshalb nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Personen exakt die beschriebenen Stufen in der angegebenen Reihenfolge durchlaufen (Hesse 2009:168).

Müllers Vorschlag zur Vermittlung von Kulturkompetenz in der Fremdsprachendidaktik stützt sich nicht auf ein Entwicklungsmodell persönlicher Empathiefähigkeit in Bezug auf kulturelle Unterschiede, sondern betrachtet die Vergleichshandlung als mögliche Methode, da

[i]n allen interkulturellen Situationen [...] unbewu[ss]t und bewu[ss]t Vergleiche an- gestellt [werden]; ohne Vergleichshandlungen kann sich kein[/-e] Sprecher[*in] in die Perspektive des andern hineinversetzen, und auch einfache Berichte über fremde Kul- turen [...] kommen ohne Vergleiche nicht aus (Müller 1986:34).

Denn ein bewusst durchgeführter Vergleich kann wichtige Informationen und Strate- gien vermitteln, die das Verstehen einer fremden oder der eigenen Kultur erleichtern (ebd.:33). Interkulturelle Situationen zeichnen sich durch diese komplexe kognitive Operation aus, bei der Unbekanntes durch den Vergleich mit eigenen Erfahrungen kennengelernt wird (ebd.:37). Die Frage hierbei ist nicht, *ob* ein Vergleich stattfindet, sondern *wie* die Vergleichshandlung am besten zu gestalten ist (ebd.:37). Dabei ist da- von auszugehen, dass selbst die Kriterien, nach denen verglichen wird, kulturspezi- fisch geprägt sind:

Hier liegt die Hauptproblematik des interkulturellen Vergleichens begründet: Unglei- ches mu[ss] mit gleichen Kriterien in Bezug zueinander gesetzt werden, und zwar un- ter Berücksichtigung der Tatsache, da[ss] auch diese Kriterien kulturspezifisch geprägt sind (ebd.:35).

Als Lernziele für den DaF-Unterricht („Deutsch als Fremdsprache“) definiert Müller daher unter anderem das Bewusstmachen unterschiedlicher Kulturmuster auf Basis des interkulturellen Vergleichs und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und zur Analyse einer fremden Realität (ebd.:38f.). Müller betont die Signifikanz des expliziten Kulturvergleichs als Methode und Ziel universitärer Lehre (ebd.:43). Dafür müssen Lerner*innen in der Lage sein, verschiedene Arten der Perspektivenübernahme durchzuführen; man muss sowohl von der Eigen- als auch von der Fremdperspektive abstrahieren können (ebd.:45). Die Erkenntnis, dass verschiedene Perspektiven existieren, ist nicht gleichzusetzen mit der Fähigkeit, diese auch inhaltlich auszufüllen – erst das ist tatsächlich Perspektivenübernahme (ebd.:46). Müllers Ansatz ist insofern interessant für die universitäre Übersetzungslehre, als dass der Vergleich als Methode von einigen Übersetzungswissenschaftler*innen zur Vermittlung von Kulturkompetenz aufgegriffen wird. Auch seine theoretischen Überlegungen zur Fähigkeit des Perspektivenwechsels lassen sich beispielsweise bei Ammann, H. Witte und Löwe wiederfinden.

Göhring vertritt ebenfalls die Meinung, dass sich eine Kultur A am besten im Kontrast zu einer Kultur B beschreiben lässt, merkt aber an, dass entsprechende Systematisierungen zum Vergleich der deutschen Kultur mit anderen Kulturen noch nicht verfügbar sind (Göhring 2002c:61f.). In der Fremdsprachendidaktik spricht er sich anstelle eines Landeskundeunterrichts für eine „interaktionelle Leutekunde“ aus, bei der nach allgemeinem Interaktionstraining und der Beschäftigung mit „Kultur“, Stereotypen und Ethnozentrismus anhand von Lektüre kontrastive Kulturanalysen in Seminaren durchgeführt werden sollen, die von bikulturell-bilingualen Intensivseminaren ergänzt werden (Göhring 2002a:92).

Die Analyse der Vermittlungsvorschläge für Kulturkompetenz in der Fremdsprachendidaktik zeigt, dass keineswegs ein Schwerpunkt auf das Vermitteln von Wissen über Kulturen gelegt wird. Stattdessen fordern Byram und A. Witte einen Unterricht, in dem sich Lerner*innen Fähigkeiten aneignen, die sie in die Lage versetzen, komplexe Prozesse zu reflektieren und sich bewusst zu machen, sodass eine Grundlage für selbstständiges, lebenslanges Lernen geschaffen wird. Ausgebildet werden soll somit das Element „Einstellungen“ beziehungsweise die zur Aneignung geeigneter Einstellungen nötigen Fähigkeiten. M. J. Bennett und Müller beispielsweise fokussieren die Empathiefähigkeit und das Einnehmen anderer Perspektiven, wobei Müller und Göhring hierfür die Methode des bewussten Kulturvergleichs vorsehen. Im Folgenden wird untersucht, welche translationswissenschaftlichen Ansätze zur Vermittlung von Kulturkompetenz entwickelt wurden.

Beispielsweise schlägt Kautz bezüglich einer Lehrveranstaltung zur Vermittlung von Kulturwissen die Ausrichtung auf ein bestimmtes Kulturpaar vor, wobei das

Vorwissen der Studierenden berücksichtigt werden soll und die gemeinsame Schnittmenge der betreffenden Kulturen bestimmt, welche Inhalte fokussiert werden (Kautz 2000:430). Kautz hält es für wichtig, sich bei der Auswahl von Wissen auf gegenwartsbezogene Informationen zu konzentrieren, die Studierenden das Verständnis der aktuellen Situation in den betreffenden Ländern erleichtert (ebd.:430f.). Darüber hinaus gilt es, einzelne Aspekte wie zum Beispiel Literatur nicht überzubetonen (ebd.:431). Genau wie Müller und Göhring verfolgt Kautz den Ansatz, entsprechende Lehrveranstaltungen seien kontrastiv zu gestalten, sodass Studierenden die Relevanz der Inhalte für Ausgangstextanalyse und Zieltextproduktion bewusst wird; dabei sollte die inhaltliche Abstimmung mit Übersetzungs- und Dolmetschübungen exakt geplant werden, um die Effektivität zu erhöhen (ebd.:431).

Schreiber vertritt zwar die Ansicht, dass sich manche Komponenten translatorischer Kulturkompetenz hauptsächlich durch Auslandsaufenthalte erwerben lassen, spricht sich jedoch auch dafür aus, dass beispielsweise Faktenwissen durchaus im universitären Rahmen vermittelbar ist und kulturelle Probleme in Übersetzungsseminaren diskutiert werden sollten (Schreiber 2004:434f.). Seiner Meinung nach ersetzt dies jedoch nicht eine systematische Vermittlung translatorischer Kulturkompetenz, sondern sollte als Ergänzung angesehen werden (ebd.:435). Die Methode des Kulturvergleichs stellt für ihn eine Alternative dar, mit der nicht nur Kulturwissen, sondern auch Kulturkompetenz vermittelt werden kann (ebd.:435). Vorteilhaft bei dieser Vorgehensweise ist, dass auch eigenkulturelles Wissen gefördert wird; darüber hinaus spielt der Vergleich von Ausgangs- und Zielkultur ohnehin eine zentrale Rolle in der Tätigkeit von Übersetzer*innen und Dolmetscher*innen (ebd.:435). Schreiber beruft sich auch auf die Fremdsprachendidaktik, in der vergleichend ausgerichtete Veranstaltungen zu interkultureller Landeskunde bereits in den neunziger Jahren Fuß gefasst haben (ebd.:435). Er unterscheidet die konfrontative und die kontrastive Methode des Kulturvergleichs, wobei entweder Gemeinsamkeiten und Unterschiede gleichberechtigt untersucht oder Unterschiede stärker fokussiert werden (ebd.:435f.). Schreiber spricht sich dafür aus, den Kulturvergleich für Übersetzer*innen selektiv-kontrastiv zu gestalten, da seiner Meinung nach nur Sachverhalte verglichen werden können, die Teil beider zu vergleichender Kulturen sind; laut Schreiber lassen sich die aus der sprachenpaarbezogenen Translatologie bekannten Entsprechungstypen auf den Kulturvergleich übertragen (ebd.:436). Einen Vergleich bei einer 1-zu-0-Entsprechung durchführen zu wollen wäre beispielsweise wenig praktikabel; besser geeignet sind 1-zu-Teil-Entsprechungen (ebd.:436). In seiner im Wintersemester 2000/2001 durchgeführten Veranstaltung „Einführung in die französische Landeskunde“ am Institut für Übersetzen und Dolmetschen der Universität Heidelberg behandelt Schreiber die Politik, Wirtschaft und Gesellschaft Frankreichs, indem er unter anderem das Verhältnis zwischen Bürgern und Staat durch den selektiv-kontrastiven Vergleich der

unterschiedlichen Konfliktstruktur in Frankreich und Deutschland anhand des Verlaufs der Proteste gegen zu hohe Benzinpreise im Herbst 2000 untersuchte (ebd.:437). Selbstredend ist der Vergleich zwischen Frankreich und Deutschland wie bereits angesprochen nicht die einzige Möglichkeit – laut Schreiber lässt sich das Problem der Stoffabgrenzung nicht lösen, Lehrkräfte müssten ihre Veranstaltungen exemplarisch gestalten (ebd.:439).

Fleischmann schlägt zur Vermittlung translatorischer Kulturkompetenz die Vorlesung „Vergleichende translationsbezogene Studien“ vor, in der ebenfalls ein Kulturpaar im Hinblick auf ausgeprägte Unterschiede in sprachlichem, kommunikativem und enzyklopädischem Wissen untersucht wird (Fleischmann 2004:340). Hierbei sind auch Kulturspezifika auf Sprach- und Textebene, Natur, Klima, Geschichte, Religion und Literatur sowie die politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen der Kulturen zueinander Gegenstand der Betrachtungen (ebd.:340). Dabei soll auch auf Eigen- und Fremdbilder eingegangen werden (ebd.:340). Fleischmann empfiehlt, die in der Vorlesung behandelten Inhalte in anderen Veranstaltungen aufzugreifen und zu spezifizieren (ebd.:340f.).

Kautz, Schreiber und Fleischmann sprechen sich dafür aus, Kulturpaare vergleichend zu behandeln. Obwohl laut Schreiber auf diesem Weg nicht nur Wissen über Kulturen, sondern „echte“ Kulturkompetenz vermittelt werden kann, steht auch er vor dem Problem, dass durch die Auswahl eines bestimmten Kulturpaares andere mögliche Vergleiche vernachlässigt werden und aus der Vielfalt von Informationen eine Auswahl zu treffen ist – dieser Ansatz zur Vermittlung von translatorischer Kulturkompetenz kann nur exemplarisch sein.

Kupsch-Losereit wählt einen ähnlichen Ansatz, integriert jedoch einige vorstehend fehlende Elemente. Sie rät dazu, ein eigenes Modul für translatorische Kulturkompetenz in bestehende Curricula aufzunehmen (Kupsch-Losereit 2002:97). In diesem Modul sollen ausschließlich translationsrelevante Elemente vermittelt werden, die kulturkreisgebunden sind (ebd.:97). Kupsch-Losereit nimmt hierfür die Unterteilung in Wissen über sprachkulturspezifische Elemente, Textkonventionen und Kommunikationsprozesse sowie Vermutungen über Vorwissen und Erwartungshaltungen der Zieltextrezipient*innen und die Reflexion von Selbst- und Fremdbildern vor (ebd.:97). Neben kulturspezifischer Terminologie, Realia und kulturkreisspezifischen außersprachlichen Sachverhalten sowie Umgangsformen und Traditionen sind laut Kupsch-Losereit unter anderem Textsortenkonventionen, kognitive Strategien, die es erlauben, das Textverstehen für die Zieltextrezipient*innen so zu steuern, dass Missverständnisse vermieden werden können, und das Reflektieren des eigenkulturellen Hintergrunds, um eine Projektion der eigenkulturellen Wahrnehmung auf Ausgangstext und -kultur zu vermeiden, zu behandeln (ebd.:98–100). Sie geht dabei von einem hermeneutisch

geprägten Textverstehen aus, bei dem die Rezeption des Ausgangstexts als kontinuierlicher Prozess begriffen wird, der an einen gesellschaftlich und individuell geprägten Kontext gebunden ist und von Textfunktion und Übersetzungsauftrag gelenkt wird (ebd.:99). Das so erworbene Wissen spielt eine wichtige Rolle für das Treffen von Übersetzungsentscheidungen. Grundlage für den beim Übersetzen stattfindenden Vergleich von Ausgangs- und Zielkultur ist der Übersetzungsauftrag (ebd.:100). Translatorische Kulturkompetenz bedeutet laut Kupsch-Losereit, dass nicht nur der situative und sprachliche Kontext eines Ausgangstextes, sondern auch die individuellen Wissensbestände der an der Kommunikation beteiligten Personen berücksichtigt werden (ebd.:100). Kupsch-Losereit legt den Fokus darauf, wie die Ausgangskultur explizit und implizit im Ausgangstext sichtbar wird und welche Übersetzungsprobleme sich daraus im Hinblick auf eine bestimmte Zielgruppe ergeben – welche Elemente jeweils relevant werden, ergibt sich aus dem Verhältnis von Ausgangskultur A zu Zielkultur B, C, D et cetera. (ebd.:100). Bei der Vermittlung von translatorischer Kulturkompetenz ist daher hervorzuheben, dass es sich bei Kulturspezifität keineswegs um eine inhärente Eigenschaft einer gegebenen Kultur „wie in der traditionellen Landeskunde oder in kontrastiven Gegenüberstellungen“ (ebd.:100) handelt, sondern dass diese erst durch das In-Beziehung-Setzen eines Kulturpaars unter der Berücksichtigung einer translatorischen Zielsetzung sichtbar wird (ebd.:100).

Die Überlegungen zur „Nicht-Existenz“ von Kulturspezifität fehlen bei Kautz, Schreiber und Fleischmann, bilden aber eine wichtige Grundlage für die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Kulturgebundenheit und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven. Laut Löwe gilt beispielsweise, dass Elemente der eigenen Kultur in der Regel unbewusst erlernt und beherrscht werden (Löwe 1989:94). In interkulturellen Situationen führt dies dazu, dass Elemente einer fremden Kultur unbewusst vor dem Hintergrund der eigenen Kultur interpretiert werden (ebd.:94). Translator*innen benötigen jedoch bewusste Kenntnisse sowohl in der eigenen, als auch in allen anderen Arbeitskulturen (ebd.:95). Doch auch bewusste Kenntnisse einer anderen Kultur können nur im Vergleich zur eigenen Kultur erworben werden, weshalb die Kompetenz in einer fremden Kultur stets nur in Teilen möglich ist (ebd.:95). Die sich daraus ergebenden Komplikationen für die Lehre lassen sich laut Löwe jedoch weder durch einen quantitativen Ansatz, bei dem man versucht, so viele einzelne Kulturelemente wie möglich zu vermitteln, noch durch eine universellere Herangehensweise, bei der allgemeine Informationen zum Gesamtverhalten von Mitgliedern einer Kultur im Fokus stehen, lösen (ebd.:95). Ihrer Meinung nach sollte es Ziel der Ausbildung sein, nicht nur Kompetenz *in* den Arbeitskulturen, sondern vor allem *zwischen* den Arbeitskulturen zu vermitteln, sodass Studierende in der Lage sind, ihre Arbeitskulturen miteinander zu vergleichen, indem sie vom eigenkulturellen Hintergrund abstrahieren und andere Perspektiven einnehmen können (ebd.:95f.). Da die Frage

nach der Quantität und Qualität des Kulturwissens für Übersetzer*innen noch nicht geklärt ist, fordert Löwe zur Systematisierung vorhandener Kenntnisse auf und plädiert für ein kontrastives Vorgehen mit kommunikativer Zielsetzung (ebd.:97f.). In Bezug auf entsprechende Lehrveranstaltungen spricht sich Löwe dafür aus, vor jeder Beschäftigung mit einer fremden Kultur zunächst intra- und interkulturelles Grundwissen zu vermitteln und den Studierenden die eigene Kulturgebundenheit bewusst zu machen (ebd.:98f.). In einem darauf folgenden systematischen Überblick zur fremden Kultur – „so ganz ohne (natürlich systematisierte) ‚Anekdotensammlung‘ werden wir wohl nicht auskommen“ (ebd.:100) – werden zunächst Unterschiede und dann Gemeinsamkeiten beider Kulturen aus eigenkultureller Perspektive behandelt (ebd.:100f.). Im Anschluss folgt die exemplarische Erarbeitung ausgewählter Problemstellungen (ebd.:102). Die Studierenden sollen dabei stets bei der Abstraktion vom eigenkulturellen Hintergrund unterstützt werden (ebd.:101f.):

Sobald eine Grundlage von [Vergleichs]Kriterien, Wissen und Können gelegt ist, lassen sich die anschließenden Verfahren zur Vermittlung von Kulturwissen flexibel gestalten; [...] Denn [...] so vorbereitete Studierende [werden] von nun an in der Lage sein, die stets neu hinzu kommende Information über [ihre] Mutterkultur und über die Fremdkultur professionell und translationsrelevant zu suchen, zu verarbeiten und anzuwenden. Mit anderen Worten: [Sie werden] funktionsgerechte Kulturkompetenz erlangt haben (ebd.:103).

Löwe konzentriert sich nicht auf die Vermittlung von Wissen über Kulturen, sondern auf die internen Lernprozesse der Studierenden. Sie werden durch das Auseinandersetzen mit intra- und interkulturellen Theorien und der Analyse der eigenkulturellen Perspektive darauf vorbereitet, gelerntes Kulturwissen im Übersetzungsprozess gewinnbringend einzusetzen.

Zur gleichen Zeit stellt Ammann Überlegungen zur theoretischen Konzeption eines landeskundlichen Seminars für Übersetzer*innen an (Ammann 1989:90). Die in diesem Rahmen behandelten Themen sollten so vermittelt werden, dass der Bezug zum Übersetzen deutlich wird (ebd.:91). Dabei spielt der Vergleich eine zentrale Rolle: Zum einen kann eine fremde Kultur nicht unabhängig von der eigenen Kultur erlebt werden (ebd.:92), zum anderen sollten die Inhalte relevant für die Tätigkeit von Übersetzer*innen sein – und dementsprechend kontrastiv präsentiert werden (ebd.:96). Um zwei Kulturen vergleichen zu können, müssen Translator*innen in der Lage sein, eine andere Perspektive einzunehmen (ebd.:94) – Ammann bezieht sich hier auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bei Müller. Sie schlägt vor, Landeskunde in der Übersetzer*innenausbildung fächerübergreifend zu gestalten, indem beispielsweise ein gesellschaftliches Phänomen in unterschiedlichen Kulturräumen betrachtet wird (ebd.:100):

Möglicherweise ließe sich dadurch die Aufmerksamkeit schärfen für das, was ‚anders‘ und ‚fremd‘ ist. Die Studierenden könnten die Erfahrung machen, da[ss] sie nicht alles wissen (können) und schon aus diesem Grund das eigene Wissen immer wieder zu hinterfragen ist; und auch die Erfahrung, da[ss] das, was man annimmt zu wissen, zur Falle werden kann, wenn man nicht gelernt hat, anderes – und sei es noch so ‚fremd‘ – als anderes zuzulassen (ebd.:100f.)

So lässt sich die Gefahr vermeiden, dass statt eines tatsächlichen Kulturvergleichs nur eine Anekdotensammlung gelingt (ebd.:101). Die Forderung nach der Einbindung von Übersetzungsaufträgen in die universitäre Übersetzungslehre sollte laut Ammann erst recht für die Kulturkunde gelten (ebd.:102). Sie vertritt den Standpunkt, dass Kulturwissen dann nützlich für Übersetzer*innen ist, wenn die Vermittlung sowohl kontrastiv als auch zielgerichtet erfolgt und in direktem Bezug zur translatorischen Tätigkeit reflektiert wird, worin eindeutige Parallelen zu Löwes Ansatz zu erkennen sind.

Die Verlagerung des Schwerpunkts der Betrachtung weg von reinem Wissen über Kulturen und hin zur affektiven Komponente translatorischer Kulturkompetenz wird bei Koskinen besonders deutlich. Wie bereits erwähnt ist es ihrer Meinung nach wichtig, anzuerkennen, dass die Tätigkeit des Übersetzens eines hohen Maßes an Empathie, Reflexionsvermögen und interkultureller Sensibilität bedarf (Koskinen 2015:180). Koskinen fordert für den universitären Rahmen ein explizites Auseinandersetzen mit der Frage, inwiefern beispielsweise die eigene Kulturgebundenheit, kulturelle Identitäten, Übersetzungskulturen und Nationalismus sich auf den Übersetzungsprozess auswirken und umgekehrt (ebd.:181). Daher sollte die universitäre Übersetzungslehre Studierende dabei unterstützen, ihre Einstellungen und Kulturgebundenheit zu reflektieren, kulturelle Sensibilität zu entwickeln und ihre Empathiefähigkeit zu fördern (ebd.:182).

Katan konzentriert sich dementsprechend zur Vermittlung von Kulturkompetenz nicht auf Wissensbestände, sondern auf die Ausbildung kognitiver Kompetenzen bei den Studierenden. Er spricht sich dafür aus, die Vermittlung nach kognitiven und metakognitiven Teilkompetenzen zu differenzieren, wobei kognitive Kompetenzen im Bachelor- und metakognitive Kompetenzen im Masterstudium gelehrt werden sollen (Katan 2009:288). Durch diese Einteilung ergibt sich eine Hierarchisierung der Teilkompetenzen, die einer bestimmten Entwicklungssequenz folgen. In einem ersten Schritt gilt es laut Katan, sich mit *own/other cultural locatedness* auseinanderzusetzen (ebd.:288–291). Studierende lernen, kulturelle Unterschiede zu akzeptieren, verschiedene Bewertungsmuster anzunehmen und das Fehlen einer unumstößlichen Grundwahrheit zu tolerieren (ebd.:289). Katan bezieht sich hierbei auf die letzten Stufen des von M. J. Bennett entwickelten DMIS, das er zwar als idealisiertes, aber sehr gutes Messinstrument für Kulturkompetenz ansieht (ebd.:289). Im Anschluss wird

linguaculture thematisiert, wobei Studierenden die Existenz von *rich points* sowie Konnotationen und die Übersetzung von *culturemes*, institutionalisierten kulturgebundenen Termini, nähergebracht wird (ebd.:291). Die letzte Stufe für Bachelorstudiengänge ist *cultural grammar*, was das Beschreiben von kulturspezifischen Bedeutungskonstruktionen und Verhaltensmustern bezeichnet: „a set of subconscious rules that shape a people’s ways of thinking, feeling, speaking and interacting“ (ebd.:292). Studierende sollen sich bewusst machen, dass sie selbst und jede Gruppe von Zieltextrezipient*innen vor dem Hintergrund ihrer eigenen *cultural grammar* Informationen interpretieren und bewerten (ebd.:292). Zu den metakognitiven Teilkompetenzen gehören *mindshifting*, *mediation* und *openness to difference*. *Mindshifting* bedeutet die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, wobei nicht nur die Sicht von Ausgangstextautor*innen und -rezipient*innen sowie Zieltextrezipient*innen nachzuvollziehen ist, sondern auch eine dritte Meta-Position außerhalb der Ausgangs- und Zielkultur, um aus einem neutralen Blickwinkel beurteilen zu können, inwieweit und in welchen Punkten sich Ausgangs- und Zielkultur voneinander unterscheiden (ebd.:294f.). Diese Stufe entspricht der höchsten Entwicklungsstufe bei M. J. Bennett, *integration*. In Katans Modell folgen allerdings zwei weitere Stufen: Zunächst *mediation*, wobei nicht länger die Anwendung beispielsweise verschiedener Übersetzungsstrategien im Fokus steht, sondern die Fähigkeit, die Konsequenzen einer Übersetzungsentscheidung zu reflektieren und sachkundig eine bevorzugte Variante zu wählen (ebd.:296). Mit der letzten Stufe, *openness to difference*, sollen Studierende dazu ermutigt werden, eine gewisse Risikobereitschaft zu entwickeln, beispielsweise indem Lehrkräfte nicht die richtige Übersetzung vortragen, sondern Studierende in Gruppen ihre eigenen Lösungsvorschläge diskutieren und sich selbstständig für eine optimale Lösung entscheiden (ebd.:296). Katan spricht sich für eine durchdachte Progression der Lerninhalte zum Vermitteln von translatorischer Kulturkompetenz aus, da viele der benötigten Teilkompetenzen metakognitiv sind und den Erwerb und die Anwendung von Wissen voraussetzen (ebd.:297). Dies wird anhand seiner Einteilung in Bachelor- und Masterinhalte deutlich. Auch hier gilt, dass die Stufenfolge rein erfahrungsbasiert entwickelt und nicht überprüft wurde.

Ein theoretisch fundierteres Vorgehen findet sich in den Veröffentlichungen des PICT-Projekts. Der Lehransatz stützt sich ebenfalls nicht auf das Vermitteln von Kulturwissen, sondern auf die vorgestellte Konzeption translatorischer Kulturkompetenz als dreidimensionale Kompetenz. Wie bereits angesprochen wurden im Rahmen des PICT-Projekts Unterrichtsmaterialien und Bewertungsmethoden veröffentlicht, um Hochschulen bei der Didaktisierung translatorischer Kulturkompetenz zu unterstützen. Denn Studierende können Kulturwissen außerhalb der universitären Veranstaltungen erwerben – eine Möglichkeit, die laut der PICT-Umfrage einige Student*innen nutzen (Tomozeiu/Kumpulainen 2016:272). Der Rahmenlehrplan des Projekts

beschreibt das einsemestrige Modul „Interkulturelle Kommunikation für Translator*innen“ (PICT project 2012a:12). Ausgehend von der theoretischen, textuellen und interpersonellen Dimension translatorischer Kulturkompetenz werden vier Lernziele für das Modul definiert:

- Die Studierenden kennen grundlegende Konzepte der interkulturellen Kommunikation und können deren Relevanz für die Translationswissenschaft sowie die Zusammenhänge zwischen beiden Fachgebieten kritisch reflektieren;
- Die Studierenden können auf interkulturelle Theorien zurückgreifen, um kulturelle Einflüsse auf ihr eigenes (professionelles und privates) Verhalten und das Verhalten anderer Personen zu verstehen und um deren Einfluss auf Kommunikationssituationen einzuschätzen;
- Die Studierenden sind in der Lage, kulturelle Bezüge in Texten zu erkennen und kritisch zu bewerten, sowie daraus entstehende Kommunikationsprobleme zu identifizieren und verschiedene Übersetzungsstrategien zu deren Bewältigung anzuwenden;
- Die Studierenden begegnen interkulturellen Themen mit intellektueller Neugier, Empathie und Sensibilität und stellen sich selbstkritisch potenziellem Infragestellen eigener Werte (ebd.:12).

Der Unterricht soll in Form von Vorlesungen, Übersetzungsübungen, Gruppenarbeiten und Selbststudiumseinheiten erfolgen (ebd.:13). Die Unterrichtseinheit *internationalized culture* besteht beispielsweise darin, eine Rede von Barack Obama anzuschauen und die persönlichen Reaktionen darauf zu reflektieren, um sich im Anschluss mit der eigenen Kulturgebundenheit auseinanderzusetzen und deren Relevanz zu diskutieren; optional kann ein Teil der Rede übersetzt werden (PICT project 2013c:3). Sämtliche Unterrichtseinheiten einschließlich passender Arbeitsblätter und Lektürehinweise für Lehrkräfte sind online unter www.pictllp.eu verfügbar, wodurch der Anspruch der Zugänglichkeit erfüllt ist. Als Bewertungsmethoden werden unter anderem das Führen eines Lerntagebuchs, die Analyse von Übersetzungen oder das Schreiben von Essays vorgeschlagen (PICT project 2012a:13f.). Die Autor*innen weisen darauf hin, dass sich die entwickelten Materialien auch in bestehende Module integrieren lassen oder beim Planen eines Übersetzungsseminars Verwendung finden können (ebd.:13). In dem vorgeschlagenen Modul wird nicht nur das Element „Einstellungen“ berücksichtigt, sondern auch theoretisches Vorwissen für Studierende, das bereits bei Löwe thematisiert wurde. Darüber hinaus zeichnet sich der Vermittlungsvorschlag durch die praktische Ausrichtung aus. Kein Ansatz lieferte bisher in dieser Weise detaillierte Vorschläge für konkrete Inhalte und umsetzbare Lehrmethoden, weshalb die Forschung des PICT-Projekts als maßgebliche Orientierungshilfe für Lehrkräfte einen wesentlichen Beitrag zu Didaktisierung translatorischer Kulturkompetenz in der Praxis leistet.

Anders als beispielsweise Katan vertritt H. Witte die Ansicht, dass eine vollständige Abstraktion vom eigenkulturellen Standpunkt nicht möglich ist, da erst durch den Vergleich mit der eigenen Kultur Wissen über eine andere Kulturen erworben werden (Witte 2007:125, 1987:117) und translatorische Kulturkompetenz somit nur relativ sein kann (Witte 1996:79). Dieser Einschätzung schließt sich auch Kupsch-Losereit an, indem sie sagt, dass es genauso wenig eine neutrale fremde Kultur wie eine neutrale Kompetenz dieser Kultur geben kann, da Kulturkompetenz aus der Konstruktion kultureller Differenz in der jeweiligen Kommunikationssituation hervorgeht (Kupsch-Losereit 2002:100). Der herkömmliche inhaltsorientierte Lehransatz, bei dem kulturelle Phänomene als aus ihrer kulturellen Einbettung lösbare und lernbare Elemente behandelt werden, reicht demnach zur Vermittlung von Kulturkompetenz nicht aus (Witte 1996:75). Zur Didaktisierung nimmt H. Witte die Unterteilung in allgemeine und spezifische Kulturkompetenz vor. Allgemeine Kulturkompetenz bezieht sich dabei auf ein allgemeines Bewusstsein für Probleme der intra- und interkulturellen Kommunikation, spezifische Kulturkompetenz wird in Bezug auf ein bestimmtes Kulturpaar erworben (Witte 2007:173). H. Witte entwickelt kein ausgearbeitetes Übungsmaterial, stellt jedoch anders als das PICT-Projekt basierend auf ihrer Definition von translatorischer Kulturkompetenz sechs Etappen der Lernprogression vor (ebd.:175f.). In einem ersten Schritt entwickeln Studierende ein Bewusstsein dafür, dass sich Verhaltensweisen sowie die Interpretation und Bewertung von Verhalten kulturbedingt unterscheiden und diese Unterschiede sich auf interkulturelle Kommunikation auswirken können. Anschließend gilt es, die Existenz dieser Unterschiede zu akzeptieren und in einem nächsten Schritt auch die eigene Kulturgebundenheit zu reflektieren und zu akzeptieren. Als fünften und sechsten Schritt sollen Studierende ein Bewusstsein für ihre Wahrnehmung und ihr Verhalten mit Bezug auf die eigene oder eine fremde Kultur entwickeln und dieses gegebenenfalls anpassen, um schließlich auf der höchsten Stufe translatorischer Kulturkompetenz „Verhalten für den Bedarf anderer zum Zweck der Herstellung von Kommunikation zwischen ihnen ziel- und situationsadäquat zu rezipieren und zu produzieren“ (ebd.:176). Laut H. Witte stehen nicht Inhalte, sondern Verhaltensmuster in einer Situation und ihre Funktionen innerhalb eines kulturellen Systems im Fokus der Betrachtungen (Witte 1996:75). Solange allerdings die Behauptung fortbesteht, bestimmte Phänomene seien spezifisch für eine Kultur, wird sich der herkömmliche Lehransatz nicht ablösen lassen, da das bloße Ersetzen der Inhalte durch Verhaltensmuster dafür nicht ausreicht (ebd.:75). Die Kulturspezifität eines Phänomens kann nicht im Verhältnis zu sich selbst, sondern nur durch den Vergleich mit einem anderskulturellen Phänomen bestimmt werden (ebd.:76). Der Identifizierung eines Phänomens als kulturspezifisch geht dann ein unbewusster und somit unreflektierter Vergleich voraus (Witte 2007:185). Laut H. Witte erfolgt dieser Vergleich eines fremdkulturellen Elements mit der eigenen Kultur in Lehrveranstaltungen zu Kulturwissen unbewusst sowohl bei Lernenden als auch bei Lehrenden (ebd.:185).

Allerdings ist auch die Spezifik der eigenen Kultur nur von einem Standpunkt außerhalb dieser Kultur wahrnehmbar (Witte 1996:76). Aus diesen Überlegungen folgt: Man kann nicht eine Kultur an sich unterrichten, sondern nur eine Kultur x im Vergleich mit einer Kultur y (ebd.:76). H. Wittes Methode zur Didaktisierung von translatorischer Kulturkompetenz ist demnach der kontrastive Vergleich kultureller Einheiten jeweils für ein bestimmtes Paar von Arbeitskulturen, womit ein bewusstes In-Beziehung-Setzen mit translatorischer Zielsetzung gemeint ist (Witte 2007:185). Ziel ist es, eine Kultur durch die bewusste Kontrastierung zu einer anderen Kultur zu erfahren (ebd.:185). Die Vergleichsgrundlage wird dabei bewusst gemacht und dadurch relativiert (Witte 2006:347). Hierbei sollten interkulturelle Situationen betrachtet werden, denn im kontrastiven Vergleich ermittelte Spezifika bleiben in interkulturellen Kommunikationsvorgängen modifizierbar (ebd.:347). Da es auch H. Witte unmöglich scheint, alle Aspekte einer kulturellen Gemeinschaft in der universitären Lehre zu vermitteln, schlägt sie eine Auswahl nach translationsrelevanten Bereichen, Situationen und Rollenkonstellationen vor, wobei im jeweiligen Ausbildungsinstitut angebotene Spezialisierungen oder regionale Arbeitsmarktbedingungen berücksichtigt werden können (Witte 2007:188). H. Wittes Ansatz fokussiert die beträchtliche kognitive Entwicklung, die Studierende durchlaufen, um sich ein Bewusstsein für kulturgebundene Wahrnehmungen und Verhaltensmuster zu erarbeiten. Dem schließen sich Tomozeiu, Koskinen und D'Arcangelo an:

Enhancing this experience and fostering the development of this specific awareness and consciousness is the challenge that training for intercultural competence needs to master (Tomozeiu/Koskinen/D'Arcangelo 2016:254).

Laut Hurtado Albir und Olalla-Soler wurde bisher nur wenig zum Erwerb von Kulturkompetenz in der Übersetzungslehre veröffentlicht, wobei sie die Arbeiten von Katan, dem PICT-Projekt und H. Witte als die relevantesten einstufen (Hurtado Albir/Olalla-Soler 2016:324). Ihr eigenes Modell zur Konzipierung translatorischer Kulturkompetenz bildet ebenfalls den Ausgangspunkt für ihren Vermittlungsvorschlag. Hurtado Albir und Olalla-Soler verfolgen den Ansatz des kompetenzorientierten Unterrichts, wonach Curricula auf Basis zu erwerbender Kompetenzen geplant werden, die als Kombination von Wissenselementen, Fähigkeiten und Einstellungen verstanden werden (ebd.:319). Ausgehend von der Definition einer Kompetenz gilt es, Teilkomponenten zu identifizieren, bei denen es sich um beobachtbare Verhaltensweisen handeln muss, die später als Anhaltspunkte für die Bewertung einer Lernleistung dienen (ebd.:319). Auf dieser Grundlage lassen sich Inhalte und Lehrmethoden auswählen sowie Bewertungsverfahren entwickeln (ebd.:319). Die Autor*innen beschreiben jedoch keine Lehrmethoden und schlagen auch keine Inhalte auf Basis ihrer Definition von Kulturkompetenz vor, sondern befassen sich mit der Entwicklung möglicher Bewertungsverfahren, die für eine Didaktisierung ebenfalls notwendig sind. Die

Aufschlüsselung der Teilkomponenten in überprüfbare Indikatoren und deren tabellarische Gegenüberstellung mit möglichen Bewertungsverfahren stellt ein nützliches Werkzeug für Lehrkräfte dar, die vor der Aufgabe stehen, den Erwerb von translatorischer Kulturkompetenz zu beurteilen (s. Anlage 1 Seite 101). Kommentierte Übersetzungen, psychometrische Testverfahren oder die Dokumentation des Übersetzungsprozesses anhand von Bildschirmaufzeichnungen mit Aufnahmesoftware wie Camtasia oder Translog sind Beispiele hierfür. Der Einsatz dieser Bewertungsverfahren setzt allerdings einen expliziten Lehransatz für translatorische Kulturkompetenz mit eigenständigen Veranstaltungen voraus, was wie besprochen nicht stets vorausgesetzt werden kann.

Yaroshs empirisch fundiertes 8-Faktoren-Modell bildet eine solide Ausgangsbasis für die Didaktisierung translatorischer Kulturkompetenz. Sie selbst vertritt jedoch die Ansicht, dass erst Lernziele und ausgearbeitete Entwicklungsstufen zur Einschätzung der Lernprogression ausreichendes Handwerkszeug für Lehrende zum Planen und Bewerten sowie für Lernende zur Selbsteinschätzung und als Orientierung für das Selbststudium liefern (Yarosh 2015:166). Daher umfasst Yaroshs Vermittlungsvorschlag 18 Lernziele für translatorische Kulturkompetenz, die jeweils eine Beschreibung von Studierenden enthalten, deren Aussagen auf eine sehr geringe Entwicklung von Kulturkompetenz, eine begonnene Entwicklung, eine gute Position oder die höchste Entwicklungsstufe „sehr gut“ schließen lassen (ebd.:167–172). Das vierte Lernziel beispielsweise – Studierende erkennen die kulturelle Einbettung eines sprachlichen Ausdrucks – lässt sich überprüfen, indem Studierende zuerst nach Assoziationen gefragt werden, die ausgewählte Wörter bei ihnen hervorrufen, und dann danach, welche Bedeutung diesen Assoziationen im Übersetzungsprozess zukommt. Studierende mit geringer Kulturkompetenz würden kein Bewusstsein dafür zeigen, dass Wörter kulturspezifische Assoziationen wecken. Studierende mit gut entwickelter Kulturkompetenz hingegen wären in der Lage, kulturspezifische Konzepte zu erkennen und/oder in Zusammenhang mit sprachlichem Ausdruck zu bringen (ebd.:167f.). Lernziel Nummer 13 – „Studierende kennen verschiedene Arten von Wissen, das nötig für die Entwicklung von Kulturkompetenz ist“ – lässt sich überprüfen, indem man Studierende danach fragt, was sie über ihre Arbeitskulturen wissen sollten. Wird nun eine sehr allgemeine Antwort wie „alles“ gegeben oder ein eingeschränktes Verständnis von „Kultur“ deutlich, zeigt der/die Studierende ein geringes Niveau translatorischer Kulturkompetenz. Spricht er/sie dagegen von Wissensbeständen in Bezug auf eine translatorische Zielsetzung und betont die Wichtigkeit, Ähnlichkeiten und Unterschiede sowohl im Hinblick auf sachliche Informationen als auch deren Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung zu kennen, kann von einer hohen Kulturkompetenz ausgegangen werden (ebd.:170f.). Mit Bezug auf die Lernziele entwickelt Yarosh zusätzlich 24 Sensibilisierungsaussagen wie

The translator should know what ideas, beliefs, attitudes and behaviours are considered correct and appropriate only by people of his/ her own culture (ebd.:172),

die studierendenfreundliche Versionen der Lernziele darstellen. Durch die teilweise Formulierung aus der Ich-Perspektive wie

In order to understand a foreign text, I must try to find out what knowledge and opinions, apart from those explicitly mentioned, people from the foreign culture can draw on in order to comprehend it (ebd.:172f.)

soll Studierenden dieser Teil der professionellen Übersetzungskompetenz und die damit verbundenen Entwicklungsziele bewusst gemacht werden (ebd.:166). Die sogenannten *awareness raising statements* kommen auch bei Yaroshs Vorschlag für ein Modul zur Entwicklung translatorischer Kulturkompetenz zum Einsatz. Das ausgearbeitete Modul gliedert sich in Präsenz- und Selbststudium und umfasst zehn Termine (ebd.:173f.). Die Reihenfolge der behandelten Inhalte richtet sich nach den definierten Lernzielen und Entwicklungsstufen. Dazu zählen unter anderem Übersetzen als Form von interkultureller Kommunikation, ein Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit, das Erkennen von ausgangskulturspezifischen Textelementen sowie Übersetzungsstrategien und Strategien zur Weiterentwicklung der eigenen Kulturkompetenz (ebd.:173f.). Für jeden Termin sind entsprechende Aufgaben zum Selbststudium angegeben, beispielsweise sollen im Anschluss an die erste Sitzung zum Thema interkulturelle Kommunikation und Übersetzer*innen als Kulturmittler*innen die Sensibilisierungsaussagen Nummer eins bis fünf gelesen und in einem kurzen Text mit eigenen Worten erklärt werden (ebd.:173). Später werden die Texte vermischt ausgeteilt und die Studierenden kommentieren, was andere geschrieben haben (ebd.:174). In einer anderen Aufgabe erhalten Studierende einen Ausgangstext und dessen Übersetzung, wobei kulturspezifische Elemente und angewandte Übersetzungsstrategien identifiziert und beurteilt werden (ebd.:174). Ähnlich praktisch orientiert wie das PICT-Projekt liefert Yaroshs Forschung wesentliche Anhaltspunkte für die Gestaltung von Kulturkompetenzvermittlung in Translationsstudiengängen in der Praxis. Beide Ansätze zeichnen sich zudem durch einen fundierten theoretischen Hintergrund aus, indem sie sich auf eine exhaustive Definition translatorischer Kulturkompetenz stützen.

Bei der Auswertung vorhandener Vorschläge zur Vermittlung von Kulturkompetenz in der Fremdsprachendidaktik und in der Translationswissenschaft wird deutlich, dass sich die Schwierigkeiten in Bezug auf die Lehrbarkeit der Kompetenz überwinden lassen. Hierfür gilt es, den Fokus entsprechend dem Ergebnis der Analyse fremdsprachendidaktischer Modelle nicht länger auf die Vermittlung von trägem Wissen, sondern von (kognitiven) Fähigkeiten und Strategien zu legen, sodass Studierende zum selbstständigen, lebenslangen Lernen und bewusster Reflexion befähigt werden.

Fasst man die Ansätze von Katan, H. Witte und Yarosh zusammen, sind zur Entwicklung von Kulturkompetenz drei Schritte zu durchlaufen: Studierende müssen zunächst die Fähigkeit entwickeln, Unterschiede zwischen ihren Arbeitskulturen zu identifizieren, sich daraufhin bewusste Strategien zum Umgang mit diesen Unterschieden aneignen und schließlich Verantwortung für Übersetzungsentscheidungen und ihre Konsequenzen übernehmen (Tomozeiu/Koskinen/D'Arcangelo 2016:255). Um kulturelle Unterschiede feststellen und verstehen zu können, müssen Studierende professionelle Neugier und ein translationsbezogenes Bewusstsein für ihre eigene Kulturgebundenheit und andere Arbeitskulturen entwickeln (ebd.:255). Laut der Umfrage des PICT-Projekts werden die Elemente „Wissen“ und „Fähigkeiten“ translatorischer Kulturkompetenz in der Lehre noch eher berücksichtigt als die interpersonelle Dimension (ebd.:257). Ergänzend zu einer stärkeren Betonung der affektiven Komponente sollte bei zukünftigen Lehransätzen auch die Reflexion der eigenen Kulturgebundenheit, das Abschaffen des impliziten „Nebenbei-Unterrichtens“ von Kulturkompetenz, das Fördern von professioneller Neugier und Anpassungsfähigkeit als Teil der Übersetzungskompetenz und das Fruchtbarmachen von außerunterrichtlichen Aktivitäten durch eine Integration in die Veranstaltungen oder durch Anleitung der Lehrkräfte einbezogen werden (ebd.:257). Zusammenfassend ist m. E. mit Tomozeiu und Kumpulainen ein expliziter Ansatz zur Lehre translatorischer Kulturkompetenz zu fordern:

Given the level of interest signalled both by the growing number of scholarly articles on this topic as well as the responses to the PICT survey, IC training for translators is at the moment enjoying attention from both theorists and practitioners. This opportunity should be used in order to re-evaluate current practice and propose new ways forward that allow explicit training of IC competences in future generations of translators (Tomozeiu/Kumpulainen 2016:273f.).

3 Planung einer Lehrveranstaltung

Im Folgenden wird eine Lehrveranstaltung geplant, um einen praktischen Beitrag zur Didaktisierung translatorischer Kulturkompetenz zu leisten. Nach der Betrachtung übersetzungsdidaktischer Forschungsansätze werden unter anderem Lernziele, Inhalte und Übungsformen für ein exemplarisches Seminar ausgearbeitet. Im Anschluss wird die Lehrveranstaltung in der Praxis erprobt und im Hinblick auf die gestellten Anforderungen getestet.

Es wird allgemein anerkannt, dass Übersetzungskompetenz vermittelbar ist; gleiches gilt wie erörtert auch für translatorische Kulturkompetenz. Doch beim Übersetzungsunterricht handelte es sich lang um ein „akademisches Zufallsprodukt“, das auf einer Kombination aus Improvisation und Erfahrung der einzelnen Lehrkraft fußte (Wilss 1996:VII). Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, ohne didaktische Vorbildung theoretisches Wissen zu vermitteln, um Studierenden eine Basis für fachgerechtes Argumentieren zu liefern, und gleichzeitig die praktische Tätigkeit zu fokussieren, sodass Studierende nicht nur reflektieren, sondern auch tatsächlich übersetzen können (Kaindl 1996:191). Seit dem Jahrtausendwechsel wird in der translationsdidaktischen Forschung nicht länger ausschließlich die Vermittlung von Kompetenzen diskutiert, sondern auch die Gestaltung der Studierenden-Lehrenden-Interaktion berücksichtigt (Klimkowski/Klimkowska 2014:181). Allerdings herrscht kaum Einigkeit darüber, welche Unterrichtsmethoden am effektivsten sind (Englund Dimitrova 2002:81) und wie genau Übersetzungskurse so geplant und gestaltet werden können, dass Studierende optimal auf den Arbeitsmarkt vorbereitet werden (Cozma/Dejica-Cartis 2013:895).

Kelly schafft Abhilfe mit ihrem Handbuch (Kelly 2005). Es bietet eine Orientierungshilfe für Lehrkräfte, indem elf Schritte vorgestellt werden, die zum Planen und Durchführen einer Lehrveranstaltung in der Übersetzer*innenausbildung zu durchlaufen sind (ebd.:20):

- 1) Identify social needs;
- 2) Formulate outcomes;
- 3) Identify student profile and needs;
- 4) Design course content;
- 5) Identify/acquire resources (trainer training);
- 6) Design activities;
- 7) Design assessment;
- 8) Design course evaluation;

- 9) Implementation;
- 10) Quality enhancement;
- 11) Improvements

Diese Schritte bilden die Grundlage für die Planung des im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit auszuarbeitenden Seminars „Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit“, werden jedoch leicht abgewandelt und in angepasster Reihenfolge bearbeitet:

- 1) Translatorische Kulturkompetenz definieren;
- 2) Informationen und Techniken zur Lehrgestaltung ermitteln und aneignen;
- 3) Lernziele formulieren;
- 4) Lerner*innenprofil und -bedürfnisse bestimmen;
- 5) Lehrinhalte festlegen;
- 6) Übungsformen ausarbeiten;
- 7) Bewertungsverfahren ausarbeiten;
- 8) Lehrveranstaltungsevaluation planen;
- 9) Lehrveranstaltung durchführen.

Aufgrund meiner geringen Lehrerfahrung steht beispielsweise Kellys fünfter Schritt – Informationen und Techniken zur Lehrgestaltung ermitteln und aneignen – hier bereits an zweiter Stelle. Die Schritte zehn und elf können auf das zu planende Seminar nicht angewandt werden, da die Lehrveranstaltung einmalig angeboten wird und so eventuelle Verbesserungen nicht in der Praxis erprobt werden können, obwohl gilt: „Quality management is the antithesis of authoritarian rule“ (Sainz 1996:144). In dem Schritt *identify social needs* beschäftigt sich Kelly auch mit der Definition von Translationskompetenz:

If our overall aim is to train professional translators, a logical starting point would seem to be a description of what professional translators are actually required to do (Kelly 2005:23f.).

Daher wird dieser Schritt in der abgewandelten Version als „Translatorische Kulturkompetenz definieren“ aufgeführt, denn die Ausrichtung der Lehrveranstaltung ist durch die Zielstellung der Masterarbeit klar eingegrenzt. Definition und Lehrbarkeit der Kompetenz wurden bereits untersucht, sodass in einem ersten Schritt zur Planung der Lehrveranstaltung Informationen und Techniken zur Lehrgestaltung zu ermitteln sind. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass ein Seminar zur Vermittlung translatorischer Kulturkompetenz nur exemplarischen Charakter haben kann und

gedanklich in ein entsprechendes Modul einzuordnen ist, das zumindest im Lauf eines Semesters verschiedene, aufeinander abgestimmte Veranstaltungen umfasst.

3.1 Lehrgestaltung

Das Seminar „Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit“ findet im Rahmen einer Veranstaltung statt, die üblicherweise als Übersetzungsübung durchgeführt wird. Neben der allgemeinen Überlegung, wie eine solche Veranstaltung zu planen ist, gilt es, sich als unerfahrene Lehrkraft über Formen der Unterrichtsgestaltung und Lehrtechniken zu informieren. Insbesondere die als herkömmlich, traditionell oder klassisch bezeichnete Gestaltung von Übersetzungsübungen genießt in der einschlägigen Literatur einen zweifelhaften Ruf:

Ein von der Lehrkraft ausgewählter Ausgangstext wird von den Studierenden zu Hause in Einzelarbeit übersetzt. Während des Übersetzungsseminars wird eine Übersetzung vorgestellt und die Lehrkraft korrigiert exemplarisch die fehlerhaften Übersetzungseinheiten, wobei oftmals zielsprachliche Formulierungen oder Wissensdefizite der Studierenden im Zentrum der Diskussionen stehen. Eine „Musterlösung“ wird protokolliert (González Davies 2005:70; Kautz 2000:267; Kiraly 2000:23f.; Nord 2010:169; Orbán 2008:136).

Diese Vorgehensweise birgt einige Nachteile. Schnell wird der Text als Ganzes zugunsten kleinerer Übersetzungseinheiten aus den Augen verloren, da unabhängig von Sinneinheiten Sätze oder selbst Syntagmen diskutiert werden und zielsprachliche Formulierungen vor anderen Aspekten in den Vordergrund treten (Nord 2010:169f.). Das Ergebnis steht im Mittelpunkt, nicht der Übersetzungsprozess. Dabei wird das Unterrichtsgeschehen stark von der Lehrkraft dominiert (Kautz 2000:268). Zu der für Lernende bisweilen frustrierenden Situation, dass stets nur eine Person „dran sein“ kann, kommt der psychische Druck durch die Angst vor Blamage vor den anderen Studierenden (ebd.:268). Insgesamt ist das Lernumfeld ineffektiv, da kein kritisches Problembewusstsein entwickelt werden kann, und wirkt demotivierend auf die Studierenden, die der Bewertung durch eine „allwissende“ Lehrkraft ausgeliefert sind (Orbán 2008:137). Das Lernumfeld ist weit von den Bedingungen entfernt, unter denen professionelle Übersetzer*innen tatsächlich arbeiten (Kiraly 2000:24). Allerdings vertritt Kautz auch die Ansicht, dass dieses „produktorientierte“ Modell durchaus seine Berechtigung in der Übersetzungslehre für fortgeschrittene Lerner*innen hat, da die Lehrkräfte von einer entsprechend entwickelten translatorischen und sprachlichen Kompetenz der Studierenden ausgehen können und ihre Zeit nicht mit der Erklärung von Übersetzungsproblemen oder anzuwendenden Verfahren ausfüllen müssen (Kautz 2000:269). Nord versucht, den negativen Konsequenzen entgegenzuwirken, indem sie beispielsweise hervorhebt, dass Übersetzungsübungen stets einen Teil bereits

bekannter Übersetzungsprobleme enthalten sollten, um Erfolgserlebnisse bei den Studierenden zu ermöglichen (Nord 2010:133). Des Weiteren versucht sie, den Übersetzungsunterricht durch neue Übungsformen effektiver und für Studierende interessanter zu gestalten; Nord stellt siebzehn Varianten vor (ebd.:170–177).

Kelly sieht darin einen deutlichen Fortschritt in Richtung lerner*innenorientierte Übersetzungsdidaktik (Kelly 2005:13). Auch Orbán erkennt zwar an, dass einige der Arbeitsformen die Anforderungen einer motivationsfördernden Lerner*innenorientierung des Unterrichts erfüllen, bemängelt jedoch, dass der Sammlung von Unterrichtsmethoden eine gemeinsame, lerntheoretisch begründete Basis fehlt (Orbán 2008:145). Dabei werden in der Übersetzungsdidaktik durchaus eine Reihe verschiedener Ansätze entwickelt, die diesem Anspruch gerecht werden. Beispielsweise lassen sich die lerner*innenorientierte, aufgabenorientierte, kompetenzorientierte und sozio-konstruktivistische Übersetzungsdidaktik unterscheiden. Laut Schmid ist angesichts der konzeptionellen Vagheit und methodischen Heterogenität der unterschiedlichen Forschungsrichtungen nicht mit einer einheitlichen Übersetzungsdidaktik zu rechnen (Schmid 2011:2634). Ihrer Meinung nach liegt dieser Umstand darin begründet, dass es keine allgemein anerkannte Übersetzungstheorie gibt, aus der sich ein einheitliches Konzept zur Didaktisierung des Übersetzens ableiten ließe (ebd.:2639). Es existieren durchaus teilweise widersprüchliche Translationstheorien, doch in Bezug auf die Übersetzungsdidaktik wird häufig vergessen, dass übersetzen *unterrichtet* wird – Aspekte wie das Lernklima in einem Seminar oder lerntheoretische Erkenntnisse werden, wenn überhaupt, nur kurz angeschnitten (González Davies 2005:70). In diesem Sinne fordern Kadrić und Kaindl eine wissenschaftliche Fundierung der Translationsdidaktik, wobei sie eine Diskussion um die pädagogische Ausbildung der Dozent*innen für unverzichtbar halten (Kadrić/Kaindl 2016:8). Echeverri schließt sich dieser Meinung an, indem er betont, dass sich Vorschläge zur Lehrgestaltung auf eine fundierte Lerntheorie stützen müssen – auch er sieht als entscheidenden Faktor für beispielsweise das Umsetzen einer lerner*innenorientierten Translationsdidaktik die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, die zu einer Priorität der künftigen translationsdidaktischen Forschung werden sollte (Echeverri 2015:318).

Im Gegensatz zu der Behauptung von Schmid kann es m. E. eine einheitliche Übersetzungsdidaktik geben, wenn sie sich auf eine gemeinsame Lerntheorie gründet. Die oben genannten Ansätze lassen sich beispielsweise alle einer sozio-konstruktivistischen Auffassung des Lernens zuordnen. Lerntheorien sind Versuche einer Systematisierung von Erkenntnissen über das Lernen, die eine Grundlage für die Gestaltung von Lehrprozessen schaffen (Orbán 2008:13). Entgegen dem Behaviorismus, bei dem von einer passiven Rolle der Lerner*innen ausgegangen wird, da Wissen extern und unabhängig von ihm existiert und dem Lernenden von einer Lehrkraft vermittelt wird (ebd.:14-16), sowie dem Kognitivismus, bei dem ausschließlich die inneren Denk- und

Verstehensprozesse der Lernenden berücksichtigt werden, die Informationen in semantischen Netzen organisieren (ebd.:19–21), gilt für ein konstruktivistisches Verständnis von Lernprozessen, dass ein Individuum Wissen auf Basis seiner individuellen Erfahrungen und in Interaktion mit seinem Umfeld selbst konstruiert; es handelt sich um eine subjektive Realität, da eine objektive Wahrnehmung der Wirklichkeit nicht möglich ist (ebd.:22). Der Konstruktivismus stellt andere Anforderungen an die Lehrgestaltung als beispielsweise behavioristisch geprägter Frontalunterricht: Die Lernumgebung sollte authentische Situationen, verschiedene Anwendungskontexte und Raum für sozialen Austausch bieten, wobei der Lernstoff durch das Lösen komplexer Ausgangsprobleme aus unterschiedlichen Perspektiven und in multiplen Kontexten untersucht und durch die sprachliche Darstellung gegenüber anderen Lernenden reflektiert wird (ebd.:33f.). Diese Art des Lernens kann sich positiv auf die Motivation, das Engagement und die Lernerfolge der Studierenden auswirken (Li 2016:288). Von konstruktivistischer Lehrgestaltung profitieren vor allem Lernende, die bereits über ein relativ hohes Niveau in ihrem Fachgebiet verfügen, denn auf Anfänger*innen kann die Komplexität des Unterrichts überfordernd wirken (Orbán 2008:43f.).

Mit dem sozio-konstruktivistischen Ansatz wird der Fokus auf den Einfluss gelegt, den Sozialisation und Enkulturation auf die kognitive Entwicklung von Studierenden ausüben (Echeverri 2015:323). Lernende können nur kollaborativ, das heißt in sozialer Interaktion, Wissen erwerben (Orbán 2008:146). Eine sozio-konstruktivistische Lernumgebung ermöglicht somit den Erwerb und Austausch von Wissen in einem positiven Miteinander von Lernenden und Lehrenden (Scott-Tennent/González Davies 2008:783). Kiraly fordert eine grundlegende Reform der Übersetzungslehre, die die traditionelle Rolle der Lehrkräfte als wissensvermittelnde Autorität überdenkt und es Studierenden ermöglicht, vor dem Hintergrund eines sozio-konstruktivistischen Verständnisses von Lernprozessen durch gemeinsame Erfahrungen Wissen zu konstruieren (Kiraly 2000:20). Die sozio-konstruktivistische Lehre zeichnet sich durch ein positives, lerner*innenorientiertes Unterrichtsklima, interaktive Methoden, authentische Lernsituationen und autonomes Lernen aus, wobei Lehrkräfte eine begleitende, beratende Rolle einnehmen und nicht als Problemlöser*innen auftreten (Scott-Tennent/González Davies 2008:784).

Weitere übersetzungsdidaktische Ansätze wurden bereits angesprochen. Die lerner*innenorientierte Übersetzungsdidaktik lässt sich beispielsweise eindeutig der sozio-konstruktivistischen Lerntheorie zuordnen. Echeverri beschreibt lerner*innenorientierte Übersetzungslehre als eine Unterrichtsform, bei der Lehrkräfte die Verantwortung für Lernaktivitäten mit den Studierenden teilen, sodass sie zunehmend selbst Verantwortung für ihre Lernprozesse übernehmen, diese auf ihre eigenen Bedürfnisse abstimmen und in der Konsequenz selbstständiges Weiterbilden lernen können

(Echeverri 2015:304). Aufgabenorientierte Übersetzungsdidaktik bedeutet, dass Lehrpläne auf Basis von Lernzielen erstellt werden, wobei Wert auf authentische und motivierende Lernsituationen, das Vorwissen der Studierenden und aktives, anwendungsorientiertes Lernen gelegt wird (Hurtado Albir 2008:25f.). Hurtado Albirs Ansatz lässt sich auch der kompetenzorientierten Lehre zuordnen, da sie die Lernziele für das Übersetzen von einer Modellierung der Übersetzungskompetenz ableitet. Denn kompetenzorientierter Unterricht bedeutet, dass nicht Inhalte, sondern Kompetenzen und somit Strategien und Fähigkeiten im Mittelpunkt stehen, die es Lernenden durch soziale Lernaktivitäten in authentischen Lernumgebungen ermöglichen, sich aktiv mit den Lehrinhalten auseinanderzusetzen (Müller/Gartmeier/Prenzel 2013:133). Laut Kadrić und Kaindl beispielsweise fokussiert die zeitgenössische Übersetzungsdidaktik das Lernen als Prozess, in dem Strategien zur bewussten Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Fähigkeiten und zum selbstständigen, reflektierten Handeln vermittelt werden (Kadrić/Kaindl 2016:7f.):

Ein solcher Translationsunterricht, der den Menschen in das Zentrum seiner didaktischen Ziele rückt, ist letztlich entscheidend dafür, dass zukünftige Translator[*inn]en nicht nur die sachliche und fachliche Kompetenz, sondern auch das Selbstvertrauen und das Selbstbewusstsein erwerben, um ihre Tätigkeit im Dienste der Gesellschaft erfolgreich ausüben zu können (ebd.:8).

Lerntheorien wurden in der Diskussion um die Ausbildung von Übersetzer*innen lange ausgeklammert und finden erst seit dem Jahrtausendwechsel Beachtung (Echeverri 2015:299). Laut Echeverri bleibt die Übersetzungsdidaktik erkenntnistheoretisch etwa fünfzig Jahre hinter den Fortschritten, die in den Bildungswissenschaften in Bezug auf Lehren und Lernen gemacht wurden, zurück (ebd.:308). Beispielsweise sei in der Translationsdidaktik ein allmählicher Wechsel von lehrer*innenorientierten Unterrichtsformen hin zu lerner*innenorientierter Unterrichtsgestaltung zu beobachten – doch dieses Prinzip werde in den Bildungswissenschaften schon seit über zwanzig Jahren verfolgt (ebd.:302). Die Krux in Bezug auf lerntheoretisch fundierte übersetzungsdidaktische Ansätze besteht weiterhin darin, dass nicht alle Lehrkräfte mit den verschiedenen Lehransätzen vertraut sind und kaum translationsdidaktische Kurse und Literatur zur Weiterbildung zur Verfügung stehen (González Davies 2005:67). Eine Ausnahme bildet beispielsweise das *Stockholm model for training and educating translation trainers* (Englund Dimitrova 2002:77-81) an der Universität Stockholm, doch Angebote solcher Art sind nicht die Regel an Instituten zur Ausbildung von Übersetzer*innen. Nord beschreibt, wie sie zunächst versuchte, den Unterricht der Dozent*innen nachzuahmen, die ihr im Studium am besten gefallen hatten und, unzufrieden mit dem Ergebnis, ihre eigene Fachdidaktik entwickelte – „I presume that most novice translator trainers are still working along these lines today“ (Nord 2005:209). Übersetzungsdozent*innen bilden sich selbst nach dem Motto

Learning by Doing aus, indem sie sich belesen, mit Kolleg*innen beraten und verschiedene Methoden erproben;

und wenn sie dann ihr optimales Unterrichtsmodell gefunden haben, gehen sie mit-
sam ihrer Erfahrung in Rente, und die oder der Nächste fängt genau dort wieder an,
wo sie einmal angefangen haben (Nord 2015:16).

Das ist eine mögliche Erklärung dafür, warum neue Ansätze wie lerner*innenorien-
tiertes Lehren nur langsam ihren Weg in die Translationsdidaktik finden (Eche-
verri 2015:304). Zudem lässt sich die Implementierung neuer Lehransätze durch den
Mangel an Forschung zur Verwendung verschiedener Unterrichtsmethoden kaum
überprüfen (Englund Dimitrova 2002:81).

Das zu planende Seminar wird im Rahmen einer Übersetzungsübung gehalten, doch
herkömmliche Methoden eignen sich nicht zur Vermittlung von translatorischer Kul-
turkompetenz. A. Witte beispielsweise spricht sich für einen konstruktivistisch ge-
prägten Lehransatz aus, da Kulturkompetenz mehr noch als andere Kompetenzen mit
der persönlichen Wahrnehmung und Weltsicht der Lernenden verflochten ist, sodass
der Unterricht Raum für individuelle Lernerfahrungen bieten sollte (Witte 2011:101).
Aus der Zusammenfassung der Merkmale sozio-konstruktivistisch ausgerichteten
Unterrichts und somit lerner*innenorientierter, aufgabenorientierter und kompetenzori-
entierter Lehre ergeben sich für das Seminar „Bewusstsein für die eigene Kulturge-
bundenheit“ folgende Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung:

- Der Unterricht sollte authentische Lernsituationen und interaktive, soziale
Lernaktivitäten in einem positiven Lernklima bieten, das autonomes Lernen
fördert;
- Vermittlungsziel sind nicht Inhalte, sondern übertragbare Fähigkeiten oder
Strategien;
- Bei der Gestaltung des Unterrichts werden das Profil und die Bedürfnisse der
Lernenden berücksichtigt.

3.2 Lernziele

Nach der Definition der Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung sind in einem
nächsten Schritt Lernziele für das zu entwickelnde Seminar und damit eine Vorgabe
für dessen inhaltliche Ausrichtung festzulegen. Im Qualifikationsrahmen des Europä-
ischen Hochschulraums werden Lernziele definiert als „statements of what a learner
is expected to know, understand and/or be able to do at the end of a period of learning“
(Bologna Working Group on Qualifications Frameworks 2005:37). Lernziele sind als
aktivisch konstruierte Sätze zu formulieren, die typischerweise Verben wie „wissen“,
„verstehen“ oder „anwenden“ enthalten (ebd.:38). Laut Kelly übertrug Delisle als

erster das Prinzip der Lernzielformulierung in die Translator*innenausbildung (Kelly 2005:11). Verständliche und erreichbare Lernziele haben seiner Meinung nach den Vorteil, dass eine Grundlage für die Auswahl der Lehrmittel und Bewertungsverfahren geschaffen wird, eher unterschiedliche Unterrichtsformen in Betracht gezogen werden und die Kommunikation zwischen Dozent*innen und Studierenden erleichtert wird (ebd.:12). Auch Wilss ist der Ansicht, dass das vorgegebene Lernziel den Lehrvorgang maßgeblich beeinflusst (Wilss 1978:147). Kelly weist darauf hin, dass Lernziele realistisch und erreichbar sowie leicht verständlich sein sollten (Kelly 2005:35f.). Sie bilden den Ausgangspunkt für die Auswahl der Lehrinhalte, Lehr- und Lernmethoden sowie entsprechender Bewertungsverfahren (ebd.:36). Kelly empfiehlt, etwa fünf und nicht mehr als acht Lernziele pro Einheit festzulegen (ebd.:39). Byram meint, dass Lernziele die Vollständigkeit, Kohärenz, Transparenz und Präzision eines Unterrichts gewährleisten (Byram 1997:56). Zu beachten ist dabei, dass die Lernziele ein beobachtbares und messbares Verhalten beschreiben (ebd.:57).

Einige Autor*innen fordern explizite Lernziele für die Didaktisierung translatorischer Kulturkompetenz (Tomozeiu/Koskinen/D'Arcangelo 2016:258). Eine Auflistung spezifischer Lernziele zur Entwicklung von Kulturkompetenz findet sich bei einigen fachexternen (Müller 1986:38-40; Byram 1997:57-64; Georgiou 2011:164; Chang 2017:167-170) und translationswissenschaftlichen Autor*innen (Fleischmann 1997:407; Scott-Tennent/González Davies 2008:785; PICT project 2012a:12; Koskinen 2015:182; Yarosh 2015:169–172). Für translatorische Kulturkompetenz steht eine Fülle möglicher Lernziele zur Auswahl, die je nach zugrunde liegender Definition oder zugrunde liegendem Zeitrahmen der zu planenden Lehrveranstaltung anders aufgestellt sind. Allerdings gibt es ein Element, das in einem Großteil der Vorschläge zu finden ist: das Entwickeln einer Art kritischen Bewusstseins für verschiedene Aspekte von Kultur, interkultureller Kommunikation und der eigenen Persönlichkeit (Witte 2011:102; Bennett 1986:182; Göhring 2002a:92; Byram 1997; Witte 2007:176; Hurtado Albir/Olalla-Soler 2016:328; Katan 2009:292; Keim 2004:609; Kelly 2005:74; Koskinen 2015:181f.; Löwe 1989:99; PICT project 2012a:12f.; Yarosh 2015:173). Auch Małgorzewicz betont, dass ein metakognitives, transkulturelles Bewusstsein von wesentlicher Bedeutung für den Übersetzungsprozess ist und fordert als Ziel der Translationsdidaktik unter anderem das Unterstützen der Entwicklung einer metakognitiven Kompetenz, die Studierende in die Lage versetzt, eigene und fremde Denkmuster und sprachliche Äußerungen zu reflektieren (Małgorzewicz 2012:81).

Die Auswahl der Lernziele für das Seminar „Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit“ erfolgte aus einer Kombination von Elementen, die in den vier Ansätzen zur Definition translatorischer Kulturkompetenz von Yarosh, Hurtado Albir und Olalla-Soler, H. Witte und dem PICT-Projekt aufgegriffen werden. Die vier Konzepte verfolgen allesamt eine didaktische Zielsetzung und sind m. E. als die derzeit relevantesten

Didaktisierungsvorschläge für translatorische Kulturkompetenz einzustufen. In Bezug auf die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins ergeben sich aus einer Analyse der Modelle folgende Lernziele:

- 1) Die Studierenden sind sich bewusst, dass das Verhalten und die Wahrnehmung von Menschen kulturell geprägt sind und wissen, dass kulturbedingte Unterschiede von Verhalten und dessen Interpretation und Bewertung bestehen.
- 2) Die Studierenden sind in der Lage, die Existenz kulturbedingter Unterschiede zu akzeptieren.
- 3) Die Studierenden können potenzielle Auswirkungen solcher Unterschiede auf interkulturelle Kommunikationssituationen benennen und beurteilen.
- 4) Die Studierenden erkennen und akzeptieren ihre eigene Kulturgebundenheit, d. h. sie können sich ihre in der eigenen Kultur unbewusst erworbene Prägung bewusst machen.
- 5) Die Studierenden können sich ihre eigene Wahrnehmung und ihr eigenes Verhalten in Bezug auf Eigen- und Fremdkultur(en) bewusst machen, es selbstkritisch hinterfragen und gegebenenfalls modifizieren.
- 6) Die Studierenden können sich die Wahrnehmung und das Verhalten anderer Personen in Bezug auf Eigen- und Fremdkultur(en) bewusst machen und hinterfragen.
- 7) Die Studierenden sind in der Lage, interkulturellen Themen mit Neugier und Empathie zu begegnen.
- 8) Die Studierenden übernehmen Verantwortung dafür, ihre translatorische Kulturkompetenz selbstständig und lebenslang zu fördern.

Bei den zu unterrichtenden Studierenden im dritten Fachsemester Translation ist von translatorischem Grundwissen auszugehen, sodass die ersten drei Lernziele als bereits erfüllt angenommen werden können. Näheres hierzu in Kapitel 3.3. Entsprechend den Entwicklungsetappen von H. Witte folgt darauf die *„Entwicklung der Fähigkeit, die eigene Kulturgebundenheit zu erkennen und zu akzeptieren“* (Witte 2007:176; Hervorhebung der Autorin). Dem übergeordneten Lernziel *„Die Studierenden erkennen und akzeptieren ihre eigene Kulturgebundenheit, d. h. sie können sich ihre in der eigenen Kultur unbewusst erworbene Prägung bewusst machen“* sind folgende Lernziele zuzuordnen:

- 1) Die Studierenden können sich ihre eigene Wahrnehmung und ihr eigenes Verhalten in Bezug auf Eigen- und Fremdkultur(en) bewusst machen, es selbstkritisch hinterfragen und gegebenenfalls modifizieren.
- 2) Die Studierenden sind in der Lage, interkulturellen Themen mit Neugier zu begegnen.

- 3) Die Studierenden sind in der Lage, interkulturellen Unterschieden mit Empathie zu begegnen.
- 4) Die Studierenden können sich die Wahrnehmung und das Verhalten anderer Personen in Bezug auf Eigen- und Fremdkultur(en) bewusst machen und hinterfragen.
- 5) Die Studierenden übernehmen Verantwortung dafür, ihre translatorische Kulturkompetenz selbstständig und lebenslang zu fördern.

Entsprechend den Vorgaben von Kelly ist nach der Ausarbeitung von Lernzielen und vor der Auswahl von zu behandelnden Themen und möglichen Lehrmethoden die Aufmerksamkeit auf die potenziellen Teilnehmer*innen einer Lehrveranstaltung zu lenken. Im Folgenden werden das Profil und die Bedürfnisse der studentischen Zielgruppe des zu planenden Seminars untersucht.

3.3 Lerner*innenprofil und -bedürfnisse

Die Konzeption des Seminars erfolgte ursprünglich für Studierende des Bachelors Translation im dritten Fachsemester am IALT. Aufgrund einer geringen Teilnehmer*innenzahl wurde das Seminar auch mit Studierenden im vierten und sechsten Fachsemester durchgeführt. Für die Planung des Seminars wurden als Zielgruppe Studierende im dritten Fachsemester angenommen, die an der Übung „Kulturbezogenes Übersetzen Französisch-Deutsch“ teilnahmen und somit in das Modul „04-005-1004-F Kulturstudien und Übersetzen B-Sprache Französisch“ eingeschrieben waren. Man kann davon ausgehen, dass das Vorwissen der Studierenden translatorischem Grundwissen entspricht, das nicht zwangsläufig eine tiefergehende Reflexion der Begriffe „Kultur“ und „Kulturkompetenz“ miteinschließt, aber im Rahmen des Moduls erworbene Kenntnisse über die Geschichte französischer Institutionen und aktuelle Themen in der französischen Gesellschaft umfasst (Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie 2018:14).

„Lerner*innenbedürfnisse“ bezieht sich darauf, was Lernende von einer bestimmten Lehrveranstaltung oder einem Studium erwarten und was sie über ihr Fach lernen wollen und müssen, um gut auf ihre zukünftigen Aufgaben vorbereitet zu sein (Li 2000:290). Wie wichtig es Studierenden ist, ihre Kulturkompetenz zu fördern und wie gut sie selbst ihre Kompetenz in dem Bereich einschätzen, wirkt sich auf die empfundene Relevanz des Lerninputs und dementsprechend positiv oder negativ auf die Motivation der Studierenden und das Erreichen der Lernziele aus (Li 2016:295). Die Erwartungen an professionelle Übersetzer*innen und damit der Druck auf angehende Übersetzer*innen steigen; dementsprechend hoch sind die Ansprüche, die Lernende an die Übersetzungslehre stellen (Cozma/Dejica-Cartis 2013:895). Eine Umfrage unter 53 Studierenden im ersten Studienjahr des Masters Angewandte Linguistik mit dem

Schwerpunkt Übersetzen und Dolmetschen an der polnischen Maria-Curie-Skłodowska-Universität, bei der die Studierenden zu ihrer Einschätzung der Übersetzungskurse, den Erwartungen, die sie an Lehrkräfte haben und zur Einschätzung ihrer eigenen Rolle befragt wurden, zeigte, dass die Studierenden gern mehr Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung hätten, sodass der Lehrplan besser auf ihre Bedürfnisse abgestimmt wäre (Klimkowski/Klimkowska 2014:187). Obwohl die Studierenden die herkömmliche Unterrichtsgestaltung weder als effektiv noch als inspirierend oder attraktiv empfanden, ging aus der Umfrage des Weiteren hervor, dass die traditionelle Rolle der Lehrkraft als allwissende Expert*innen auch ein gewisses Gefühl von Sicherheit vermitteln kann (ebd.:187). In einer vergleichbaren Umfrage an der rumänischen West-Universität Temeswar zu psychischen und emotionalen Aspekten, die nach Meinung der Masterstudierenden die Effizienz der Übersetzungsausbildung beeinflussen, stellten Cozma und Dejica-Cartis die Frage, wie Lehrkräfte Studierende bei der Überwindung von Ängsten unterstützen könnten (Cozma/Dejica-Cartis 2013:896). So wurde deutlich, dass guter Unterricht aus Sicht der Lerner*innen nicht nur das Vermitteln wertvoller Kenntnisse und Fähigkeiten umfasst, sondern auch ein geeignetes emotionales Umfeld schafft. Die befragten Studierenden wünschten eine optimistische, bestärkende und verständnisvolle Grundhaltung der Lehrkräfte, die ihren Lehrplan an die Stärken und Schwächen der Studierenden anpassen und für ein positives Unterrichtsklima sorgen (ebd.:897).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Relevanz des Lehrinhalts – die Frage nach dem Wofür – eindeutig an Studierende kommuniziert werden sollte. Generell ist darüber hinaus davon auszugehen, dass Studierende von einem positiven Unterrichtsklima profitieren.

3.4 Inhalte

Zur Auswahl von Lehrinhalten für eine Veranstaltung schlägt Kelly vor, die Rahmenbedingungen der Veranstaltung zu berücksichtigen. Die Dauer des Kurses, die Marktanforderungen und das Vorwissen der Studierenden spielen dabei eine entscheidende Rolle (Kelly 2005:62). Kelly weist darauf hin, dass sich ein Großteil der Curricula für die Übersetzer*innenausbildung inhaltlich an den Komponenten von Übersetzungskompetenz orientieren (ebd.:64). Im Fall des zu planenden Seminars erfolgt die inhaltliche Ausrichtung somit anhand der Komponenten von translatorischer Kulturkompetenz. Laut Kelly gestalten sich allerdings manche Teilkompetenzen der Übersetzungskompetenz zu allgemein und fächerübergreifend, als dass sich eigene Module zur deren Vermittlung entwickeln ließen:

These areas necessarily give rise to cross-curricular learning outcomes shared by many if not all modules. Indeed, it is these less content- and more process-oriented

competences which may lead to the design of curricula for more truly 'aligned' or coordinated learning (ebd.:78).

Dieser Sachverhalt lässt sich auf Kulturkompetenz übertragen. Wie bereits erwähnt argumentieren Ammann, Fleischmann und Kautz, dass die Inhalte kulturwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen idealerweise mit anderen Veranstaltungen wie Dolmetsch- und Übersetzungsseminaren abgestimmt werden sollten, um die Effektivität des Unterrichts zu erhöhen (Ammann 1989:100; Fleischmann 2004:340f.; Kautz 2000:431).

In den vorgestellten Ansätzen zur Definition und Vermittlung von Kulturkompetenz finden sich einige Vorschläge für die inhaltliche Gestaltung entsprechender Lehrveranstaltungen. Eine diesbezügliche Auswertung ergibt, dass das Vermitteln von Wissen über fremde Kulturen (Witte 2011:104; Byram 1997:58-61; Fleischmann 2004:340; Hurtado Albir/Olalla-Soler 2016:327; Kautz 2000:430; Keim 2004:609; Löwe 1989:100; Schreiber 2004:435) und die eigene Kultur (Byram 1997:58-61; Fleischmann 2004:340; Hurtado Albir/Olalla-Soler 2016:327; Kautz 2000:430; Keim 2004:609; Löwe 1989:100; Schreiber 2004:435) am häufigsten genannt wird, wenn dazu jeweils zusätzlich die Autor*innen gezählt werden, die hierfür die vergleichende, kontrastive Analyse eines Kulturpaars vorsehen (Ammann 1989:96; Fleischmann 2004:340; Göhring 2002c:61f.; PICT project 2012a:13; Witte 2007:185; Hurtado Albir/Olalla-Soler 2016:328; Kautz 2000:431; Kupsch-Losereit 2002:100; Löwe 1989:101f.; Müller 1986:43; Schreiber 2004:435). Die Forderung nach einer kontrastiven Gestaltung entsprechender Lehrveranstaltungen ist deutlich. Doch ebenfalls häufig wird die Relativierung der eigenen Werte und Normen, das heißt das Entwickeln eines Bewusstseins für die eigene Kulturgebundenheit, als Inhalt für Lehrveranstaltungen zum Thema Kulturkompetenz genannt (Witte 2011:102; Bennett 1986:182; Göhring 2002a:92; Witte 2007:176; Hurtado Albir/Olalla-Soler 2016:328; Katan 2009:292; Keim 2004:609; Kelly 2005:74; Koskinen 2015:181f.; Löwe 1989:99; PICT project 2012a:13; Yarosh 2015:173). Dabei fällt auf, dass drei von vier der als am relevantesten eingestuften Autor*innen sich für eine kontrastive Auseinandersetzung mit Kulturwissen aussprechen und dass alle dazu auffordern, die Diskussion der eigenen Kulturgebundenheit in die Lehrveranstaltungen zu integrieren. Ein weiterer Punkt ist die Akzeptanz der Existenz kultureller Unterschiede und das Entwickeln eines Bewusstseins für kulturelle Unterschiede in Wahrnehmung und Verhalten sowie Interpretation und Bewertung von Verhalten (Bennett 1986:184f.; Byram 1997:63f.; Witte 2007:175f.; Hurtado Albir/Olalla-Soler 2016:328; Katan 2009:289; Koskinen 2015:182; PICT project 2012a:12; Tomozeiu/Koskinen/D'Arcangelo 2016:254; Yarosh 2015:173). Dieser Themenschwerpunkt wird ebenfalls in allen vier bedeutenden Ansätzen befürwortet. Darauf folgen die Fähigkeit, andere Perspektiven nachzuvollziehen und Selbst- und Fremdbilder zu reflektieren (Ammann 1989:94; Bennett 1986:185f.; Fleischmann 2004:340;

Katan 2009:294f.; Kupsch-Losereit 2002:97; Müller 1986:45; Witte 2007:170f.), sowie das Überwinden von Stereotypen als Erklärungsmuster (Bennett 1986:183; Göhring 2002a:92; Hurtado Albir/Olalla-Soler 2016:328; Keim 2004:609; PICT project 2012a:13) und eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff (Göhring 2002a:92; Hurtado Albir/Olalla-Soler 2016:327; Keim 2004:609; Koskinen 2015:181; PICT project 2012a:12).

Bemerkenswert ist, dass das Beleuchten der Zusammenhänge von Translationswissenschaft und interkultureller Kommunikation (Witte 2007:173; Löwe 1989:98; PICT project 2012a:13; Yarosh 2015:173) sowie die Vermittlung von Übersetzungsstrategien im Umgang mit kulturspezifischen Elementen (Hurtado Albir/Olalla-Soler 2016:326; Katan 2009:291; PICT project 2012a:13; Yarosh 2015:173f.) zwar nur von jeweils vier Autor*innen geplant wird, in beiden Fällen jedoch drei der vier Autor*innen die wichtigsten Didaktisierungsansätze für translatorischer Kulturkompetenz veröffentlicht haben. Das Vermitteln von Strategien zur selbstständigen Erweiterung der translatorischen Kulturkompetenz durch beispielsweise Recherche schließlich wird nur von zwei Autor*innen erwähnt (Hurtado Albir/Olalla-Soler 2016:326; Yarosh 2015:174) – doch auch hierbei handelt es sich um zwei der vier maßgeblichen Ansätze.

Mit Blick auf diese Auswertung liegt der Schluss nahe, die Vermittlung von Wissen über Kulturen anhand des zielgerichteten Vergleichs eines Phänomens in einer gegebenen Ausgangs- und Zielkultur als Lehrinhalt für die zu planende Veranstaltung zu wählen. M. E ist dies jedoch, wenn es in einem vernünftigen Umfang geschehen soll, eine Zielsetzung, die sich besser für ein mindestens einsemestriges Modul sowie die Veranstaltungsform Vorlesung eignet. Die zu planende Veranstaltung findet allerdings im Rahmen des Seminars „kulturbezogenes Übersetzen“ statt; sie sollte sich demnach durch einen seminarischen Charakter auszeichnen und eine Zielsetzung verfolgen, die in 90 Minuten realistisch umsetzbar ist. Daher wird unter Berücksichtigung der formulierten Lernziele und dem Vorwissen der Studierenden das Thema „Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit“ gewählt. Die ursprünglich für das Seminar ausgearbeiteten Inhalte mussten allerdings aufgrund des zeitlichen Rahmens zugunsten praktisch orientierter Übungsformen stark gekürzt werden. Näheres hierzu im Kapitel „Validierung der Lehrveranstaltung“.

3.5 Übungsformen

Die gewählte lerntheoretische Basis stellt wie oben erwähnt einige Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung. Für das Umsetzen eines kollaborativen Lernanspruchs eignet sich beispielsweise die Form der Gruppenarbeit. Erkenntnisse aus der Bildungsforschung zeigen, dass kollaborative Lernumgebungen effektiver und tiefergehend

Ergebnisse erzielen (Kelly 2005:102). Die Arbeit in Kleingruppen fördert die Entwicklung anspruchsvoller kognitiver Fähigkeiten wie das Argumentieren eher, als Aufgaben in großen Lerngruppen zu bearbeiten (ebd.:102). In der Literatur finden sich etliche Vorschläge zur Gestaltung von Übersetzungsseminaren und auch Unterrichtsmaterial, das zum Vermitteln von Kulturkompetenz konzipiert wurde. Im Folgenden wird eine Auswahl vorgestellt, die sich unter Berücksichtigung des zeitlichen Rahmens, der Lernziele und der Lehrinhalte für die zu planende Veranstaltung eignen. Zur besseren Lesbarkeit werden die Varianten durchnummeriert:

- 1) Die Studierenden interviewen sich gegenseitig zu einem kontrovers diskutierten Thema. Anschließend schreiben sie aus dem Interviewmaterial einen Bericht. Sowohl das Interview als auch der Bericht werden übersetzt (House 1986:190).
- 2) Parallel-Übersetzung: Für den gleichen Ausgangstext werden unterschiedliche Übersetzungsaufträge vergeben, beispielsweise durch ein Ändern des Adressat*innenkreises. Die Studierenden erstellen in Kleingruppen ihre Übersetzungen. Vergleich im Plenum (Kautz 2000:272).
- 3) Zu einem ausgewählten Thema erstellen die Studierenden einzeln oder in Kleingruppen eine Mindmap. Ausgehend von den Inhalten überlegen sich die Studierenden eine Aufgabe für die anderen Gruppen. Die unterschiedlichen Interpretationen des Themas werden verglichen (González Davies 2004:83).
- 4) Übersetzungsrevision: Mit dem Ausgangstext wird ein defekter Zieltext bereitgestellt, der von den Studierenden korrigiert wird (Nord 2010:170).
- 5) Multiple-Choice-Übersetzung: Die Studierenden erhalten Zieltexteinheiten, von denen sie jeweils die passendste auswählen und dann ihre Entscheidung begründen (Nord 1996:322).
- 6) Partielle Übersetzung: Ein Teil eines Ausgangstextes wird übersetzt, zum restlichen Text schreiben die Studierenden eine zielsprachliche Inhaltsangabe (Nord 2010:175).
- 7) Die Studierenden erhalten einen Text über Vorurteile und schreiben eine Zusammenfassung (Georgiou 2011:163).
- 8) Die Studierenden lesen Artikel fremdkultureller Zeitungen zu einem bestimmten Thema, beispielsweise zu gleichgeschlechtlicher Ehe oder Meinungsfreiheit, und schreiben dann selbst einen Artikel, in dem sie das Thema aus ihrer eigenen Perspektive und unter Berücksichtigung des entsprechenden soziokulturellen und politischen Kontextes untersuchen (Liendo 2012:69).
- 9) Die Studierenden erhalten die Beschreibung einer interkulturellen Situation, in der aufgrund kultureller Unterschiede lustige oder brisante Kommunikationsprobleme entstehen. In Kleingruppen wird das Fallbeispiel diskutiert. Durch

Fragen werden die Studierenden dazu angehalten, das Geschehen aus der Perspektive aller beteiligten Personen nachzuvollziehen (PICT project 2013b).

- 10) Die Studierenden wählen ein Thema, zum Beispiel „den Führerschein machen“, und beschreiben den Prozess in der Ausgangskultur unter Verwendung der Zielsprache. Dann beschreiben sie die Unterschiede zur zielkulturellen Vorgehensweise und erklären, inwiefern sich daraus Probleme beim Übersetzen eines Textes zu diesem Thema ergeben können (Yarosh 2015:174).
- 11) Die Studierenden übersetzen einen literarischen Monolog. Durch das Hineinversetzen in eine andere Perspektive wird die Empathiefähigkeit gefördert (Tomzeiu/Koskinen/D'Arcangelo 2016:261).

Für das Seminar „Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit“ wurden die Aufgaben Nummer 7 und 9, teilweise in abgewandelter Form, gewählt, da sie sich m. E. am besten zur Umsetzung der Lernziele im gegebenen Zeitrahmen unter Berücksichtigung der Anforderungen der Lerntheorie und der zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten eignen. Zusätzlich wurde anhand der von Yarosh entwickelten *awareness raising statements* (Yarosh 2015:172f.) eine Übungsform entworfen:

- 12) Die Studierenden erhalten in Paaren fünf Aussagen zu translatorischer Kulturkompetenz auf Französisch, die sie ins Deutsche übersetzen, wobei die Hälfte der Paare fünf andere Aussagen erhält. Anschließend finden sich Paare mit jeweils unterschiedlichen Aussagen zu Vierergruppen zusammen und diskutieren den Inhalt. In den zehn Aussagen verbergen sich zwei falsche Aussagen. Auswertung im Plenum.

Im Verlauf der Planung des Seminars wurden Inhalte ausgearbeitet, die im zeitlichen Rahmen von eineinhalb Stunden nicht behandelt werden konnten. Ursprünglich sollte im Vorfeld des praktischen Teils eine theoretische Einarbeitung erfolgen. Dazu zählte die Bedeutung des Forschungsgebiets der interkulturellen Kommunikation für die Translationswissenschaft, Überlegungen zum Kulturbegriff und welche Anforderungen in diesem Zusammenhang an Übersetzer*innen gestellt werden sowie die Betrachtung von Kulturkompetenz in translatorischen Kompetenzmodellen. Vor allem die Auseinandersetzung mit dem eigenen Verständnis des Begriffs „Kultur“ ist m. E. ein wichtiger Schritt für die Studierenden, der idealerweise vor dem Besuch des Seminars „Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit“, beispielsweise im Rahmen einer Vorlesung, vollzogen werden sollte. Aus Zeitgründen und um den seminarischen Charakter der Veranstaltung beizubehalten, wurde der theoretische Teil durch eine kurze Einführung zur Definition translatorischer Kulturkompetenz und zum angestrebten Lernziel ersetzt.

3.6 Bewertungsverfahren und Lehrveranstaltungsevaluation

Das Seminar „Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit“ wird von den Studierenden unter Verwendung eines Fragebogens evaluiert. Durch die Befragung der Studierenden zu ihrem Wissen über translatorische Kulturkompetenz vor und nach der Veranstaltung erfolgt indirekt auch eine Bewertung der Studierenden: Anhand der Auswertung der Fragebogen wird eingeschätzt, inwieweit sich die Studierenden vor und nach dem Seminar ihrer eigenen Kulturgebundenheit bewusst sind. So kann gleichzeitig das Erreichen der Lernziele überprüft werden. Ein Bewertungsverfahren im herkömmlichen Sinn wird für die Veranstaltung nicht entwickelt, denn selbstverständlich ist die Teilnahme an dem außercurricularen Seminar für die Studierenden optional. Da es keine Folgeveranstaltungen geben wird, können Ergebnisse aus der Evaluation nicht in die Überarbeitung der Lehrinhalte oder -methoden einfließen, eine Grundlage für Maßnahmen der Qualitätssicherung ist jedoch gegeben. Die Gestaltung der Fragebogen wird in dem Kapitel „Entwicklung der Fragebogen“ erläutert.

4 Validierung der Lehrveranstaltung

Das Seminar „Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit“ wurde an vier Terminen angeboten: Am 05.02.2019 um 13:15 Uhr im Neuen Seminargebäude/Seminarraum 405; am 08.02.2019 um 11:15 Uhr im Neuen Seminargebäude/Seminarraum 414; am 11.04.2019 um 09:15 Uhr im Hörsaalgebäude/Raum H003 und am 17.04.2019 um 11:15 Uhr im Neuen Augusteum/Raum A-07 der Universität Leipzig. Der Termin am 08.02.2019 musste ausfallen, da nur eine Studentin erschienen war. Die Termine im April waren ursprünglich nicht vorgesehen, wurden aber durch eine geringe Teilnehmer*innenzahl beim ersten Termin im Februar notwendig. Dadurch erweiterte sich die Zielgruppe des Seminars von Studierenden im dritten Fachsemester Bachelor Translation um Studierende im vierten und sechsten Fachsemester. Im Folgenden werden der Ablauf des Seminars und die verwendeten Materialien vorgestellt.

4.1 Ablauf und Material

Beim Durchführen des Seminars kommen Fragebogen und Reader zum Einsatz. Die Fragebogen unterteilen sich in die „Umfrage zur Erfassung des Vorwissens über translatorische Kulturkompetenz“ die am Anfang der Veranstaltung ausgefüllt wird, und die „Umfrage zur Erfassung der translatorischen Kulturkompetenz und zur Bewertung der Lehrveranstaltung“ für das Ende des Seminars. Die Reader sind in Gruppe A und Gruppe B gegliedert, was bei einer Aufgabe für die Gruppenarbeit relevant wird. Die Reader enthalten alle Aufgaben, die im Rahmen des Seminars von den Studierenden zu bearbeiten sind, und bieten Platz für deren Lösung. Die Tabelle „Darstellung des Seminarablaufs“ zeigt den Zeitrahmen für die einzelnen Phasen des Unterrichts mit den jeweils zu bearbeitenden Aufgaben:

Tabelle 1: Darstellung des Seminarablaufs

Zeit	Phase	Übungsform	Material	Aufgabe
10 min	<ul style="list-style-type: none"> - Vorstellung - Erklärung des Ablaufs - Ausfüllen der Fragebogen 	<ul style="list-style-type: none"> - Vortrag der Dozentin - Individuell 	Fragebogen	Ausfüllen der Fragebogen
8 min	<ul style="list-style-type: none"> - Einleitung - Definition translatorischer Kulturkompetenz - Lernziel des Seminars 	<ul style="list-style-type: none"> - Individuell oder mit Nachbar*in - Plenum 	Reader Seite 2 Aufgabe 1	Vervollständige die Definition mit folgenden Formulierungen: Kulturen, ziel- und situationsadäquaten, „unbewusst Gewusstem“, Herstellung von Kommunikation, „Nicht-Gewusstem“
10 min	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisierungsaussagen Teil 1 	<ul style="list-style-type: none"> - 2er-Gruppenarbeit 	Reader Seite 3 Aufgabe 2 a	Lest euch die fünf Aussagen durch. Schreibt einen kurzen Text auf Deutsch (ca. fünf Sätze), in dem ihr die wichtigsten Punkte zusammenfasst. Platz dafür ist auf der nächsten Seite. Stimmt ihr den Aussagen zu?
10 min	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisierungsaussagen Teil 2 	<ul style="list-style-type: none"> - 4er-Gruppenarbeit 	Reader Seite 3 Aufgabe 2 b	Findet euch mit einem Team aus Gruppe A bzw. Gruppe B zusammen. Tauscht eure Texte und diskutiert den Inhalt.
3 min	<ul style="list-style-type: none"> - Auswertung - Diskussionsbeiträge - Fragen 	<ul style="list-style-type: none"> - Plenum 		
4 min	<ul style="list-style-type: none"> - Weiteren Ablauf erklären; Aufgabe wählen 	<ul style="list-style-type: none"> - Plenum/ Individuell 		
25 min	<ul style="list-style-type: none"> - Stereotype und Vorurteile 	<ul style="list-style-type: none"> - 3er/4er-Gruppenarbeit 	Reader Seiten 5 bis 8 Aufgabe 3	*
Oder:				
25 min	<ul style="list-style-type: none"> - Interkulturelle Kommunikationsprobleme 	<ul style="list-style-type: none"> - 3er/4er-Gruppenarbeit 	Reader Seiten 9 bis 10; Seite 12 Aufgabe 4	**
10 min	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenfassende Auswertung - Diskussion der Ergebnisse 	<ul style="list-style-type: none"> - Plenum 		
10 min	<ul style="list-style-type: none"> - Ausfüllen der Fragebogen 			

*Ergänzung zu Aufgabe 3:

Findet euch in 3er- oder 4er-Gruppen zusammen. Lest euch die Aufgabenstellung durch und beantwortet die Fragen. Bereitet eine kurze Zusammenfassung eurer Ergebnisse vor, die ihr den anderen Studierenden präsentiert.

Eine Freundin muss für den Französischunterricht in der Schule einen Vortrag zum Thema „deutsch-französische Vorurteile“ vorbereiten. Sie hat den Text „Dix idées reçues (et parfois vraies) sur les Allemands“ auf der Website der Zeitung *20 minutes* gefunden. Sie kann aber noch nicht alles verstehen und bittet euch um Hilfe.

1. Schreibt eine kurze Zusammenfassung des Artikels auf Deutsch (ca. zehn Sätze).
2. Welche Stereotype/Vorurteile über Deutsche kanntet ihr schon? Was hat euch überrascht?
3. Stimmt ihr mit den Aussagen im Text überein? Was ist eurer Ansicht nach falsch?

**Ergänzung zu Aufgabe 4:

Findet euch in 3er- oder 4er-Gruppen zusammen. Lest euch das Fallbeispiel durch und beantwortet die Fragen. Bereitet eine kurze Zusammenfassung eurer Ergebnisse vor, die ihr den anderen Studierenden präsentiert.

Amélie studiert französische Literaturwissenschaft an einer deutschen Universität. Sie lebt schon seit einiger Zeit in Deutschland und spricht sehr gut Deutsch. Mittlerweile hat sie auch viele deutsche Freund*innen und diskutiert gerne mit anderen Studierenden über Politik. Bei diesen Diskussionen geht es dann immer recht lebhaft zu und Amélie diskutiert engagiert mit. Allerdings stört es sie sehr, wenn ihr deutscher Kommilitone Stefan darauf besteht, sie solle ihn doch bitte ausreden lassen und nicht ständig unterbrechen. Für Amélie besteht der Reiz einer Diskussion vor allem darin, dass alle am Gespräch teilnehmen und man sich durch Einwürfe und schnelles sprachliches Reagieren gegenseitig herausfordert. Da kann man sich doch nicht, wie bei einer öffentlichen Diskussion, an eine Rednerliste halten!

1. Was passiert hier? Was gibt es für Probleme?
2. Was sind mögliche Erklärungen dafür?
3. Welche Vorstellungen von einer gelungenen Diskussion vertritt die französische Studentin?
4. Warum besteht der deutsche Student darauf, ausreden zu können?
5. Würdest du selbst eher wie Stefan oder wie Amélie reagieren? Warum? Wie würdest du dich fühlen?
6. Wer hätte sich anders verhalten können und wie? Inwiefern wäre die Situation dadurch anders verlaufen?
7. Warst du selbst mal in einer ähnlichen Situation?
8. Schaut euch nun die Erklärung im Reader an. Könnt ihr dem zustimmen?

Nach einer kurzen Vorstellung des Forschungsprojekts und der Erklärung des Ablaufs beginnt das Seminar mit dem Ausfüllen der ersten Fragebogen. Das Beantworten von Fragen zur Selbsteinschätzung schafft einen ersten Impuls zur Reflexion der eigenen Kulturgebundenheit. Darauf folgt ein theoretischer Einstieg in das Thema des Seminars. Die Studierenden erhalten eine Definition translatorischer Kulturkompetenz in Form eines Lückentexts (Aufgabe 1). Im Anschluss werden die von H. Witte definierten Etappen zur Entwicklung der Kompetenz (Witte 2007:175f.) besprochen und die dritte Etappe – die „*Entwicklung der Fähigkeit, die eigene Kulturgebundenheit zu erkennen und zu akzeptieren*“ (ebd.:176; Hervorhebung der Autorin) – wird als Lernziel für das Seminar vorgestellt. Darauf folgt in Gruppenarbeit eine Auseinandersetzung mit zehn ausgewählten Merkmalen translatorischer Kulturkompetenz in Form von französischen Aussagesätzen aus der Ich-Perspektive. Diese basieren auf einem Teil der 24 von Yarosh für ihren Vorschlag zur Gestaltung eines Moduls entwickelten Sensibilisierungsaussagen (Yarosh 2015:172f.). Die Studierenden übersetzen die Aussagen ins Deutsche. Hierfür ist die Gruppenangabe auf den Readern entscheidend. Es werden 2er-Gruppen gebildet, wobei sich jeweils Studierende der Gruppe A oder der Gruppe B in Teams zusammenfinden (Aufgabe 2 a). Die Sprachenkombination wurde gewählt, da das Seminar im Rahmen der Veranstaltung „Kulturbezogenes Übersetzen Französisch-Deutsch“ durchgeführt wurde. Danach werden 4er-Gruppen gebildet, indem sich jeweils ein Team aus Gruppe A mit einem Team aus Gruppe B zusammensetzt (Aufgabe 2 b). Die einzelnen Teams übersetzen jeweils fünf unterschiedliche Aussagen. Nun werden alle zehn Aussagen diskutiert, indem die Gruppen ihre Texte austauschen. In der darauffolgenden Auswertung wird besprochen, welche Aussagen inhaltlich nicht korrekt sind, denn jede Gruppe erhielt vier richtige und eine falsche Aussage. In der zweiten Hälfte des Seminars können die Studierenden wählen, welche Aufgabe sie bearbeiten möchten. Zur Auswahl stehen eine Gruppenarbeit zu dem Text „*Dix idées reçues (et parfois vraies) sur les Allemands*“ (Aufgabe 3) sowie eine Gruppenarbeit zu einem Fallbeispiel für interkulturelle Kommunikationsprobleme (Aufgabe 4). Die Fallbeispiele für interkulturelle Kommunikationsprobleme sowie die Beschreibung und Erklärung der Situationen im Reader wurden der Critical-Incidents-Datenbank des Forschungsprojekts „*Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium*“ (MuMiS) entnommen (Schumann 2012). In einer abschließenden Auswertung präsentieren die Studierenden ihre Ergebnisse. Das Seminar endet damit, dass die Studierenden den zweiten Fragebogen ausfüllen.

4.2 Entwicklung der Fragebogen

Ziel der durchgeführten Befragung war es, zu überprüfen, ob die angestrebten Lernziele des Seminars „Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit“ erreicht werden konnten. Die Fragestellung zur Entwicklung des Forschungsdesigns leitet sich daher aus dem ersten Lernziel ab. Die anderen vier Lernziele lassen sich dieser Zielsetzung inhaltlich unterordnen. Untersucht wird, ob den Studierenden ihre unbewusst erworbene Prägung durch die eigene Kultur nach dem Besuch des Seminars bewusster ist. Gleichzeitig dient die Befragung der Bewertung der Studierenden durch die Lehrkraft und ist somit integraler Bestandteil der Unterrichtsmethoden des Seminars. Denn psychometrische Tests wie beispielsweise Persönlichkeitstests eignen sich zur Messung psychologischer Merkmale wie Einstellungen, Fähigkeiten und Charaktereigenschaften und kommen regelmäßig bei interkulturellen Trainings und in der Fremdsprachendidaktik zum Einsatz (Hurtado Albir/Olalla-Soler 2016:335). Hurtado Albir und Olalla-Soler schlagen daher vor, psychometrische Testverfahren in der Translationsdidaktik zur Bewertung der *attitudinal sub-competence* von translatorischer Kulturkompetenz einzusetzen (ebd.:336). Dazu zählen die Autor*innen beispielsweise

being aware of the influence of one's own culture on one's perception, interpretation and evaluation of other cultures (ebd.:328),

was dem Lernziel „Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit“ entspricht. Diese Zielsetzungen schlagen sich in der Gestaltung der Fragebogen nieder. Das Forschungsdesign ermöglicht es zudem, einen Beitrag zur empirischen Überprüfung der These der Lehrbarkeit von translatorischer Kulturkompetenz zu leisten. Ein zusätzlicher Teil mit Fragen zur Evaluation der Lehrveranstaltung im zweiten Fragebogen stellt sicher, dass die Meinung der Studierenden zu dem Seminar ermittelt wird, was eine Grundlage für die Überarbeitung der Lehrveranstaltung unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen der Studierenden schafft.

Anhand eines Fragebogens und der Auswertung der Umfrageergebnisse lassen sich Hypothesen rechnerisch überprüfen (Raab-Steiner/Benesch 2018:42). Beim Planen einer Umfrage ist darauf zu achten, dass die Anonymität der Teilnehmenden gewahrt wird und die Freiwilligkeit der Teilnahme gesichert ist (ebd.:45). Weiterhin hat ein zu erstellender Fragebogen die Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität zu erfüllen, das heißt, dass das Messinstrument nicht von der Erhebungssituation oder den anwendenden Personen beeinflusst wird, sich inhaltlich zur Überprüfung der Fragestellung eignet und reproduzierbare Messergebnisse erzielt (Scholl 2015:24f.).

Der entwickelte Fragebogen gilt dem Messen des Bewusstseins für die eigene Kulturgebundenheit der Studierenden. Hierbei spielen verschiedene Aspekte eine Rolle. Einerseits ist es wichtig, sich bewusst zu sein, dass die eigene Wahrnehmung von der eigenen Kultur beeinflusst wird und dass fremde und eigene Verhaltensweisen kulturell bedingt unterschiedlich sein können. Dazu zählt allerdings auch die Bereitschaft, kulturspezifische Unterschiede nachzuvollziehen und zu akzeptieren. Ohne eine gewisse Neugier für interkulturelle Themen lässt sich kein Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit entwickeln; gleichermaßen sollten vor allem Übersetzer*innen sich darüber im Klaren sein, dass Kulturen keine statischen Einheiten sind und erworbenes Wissen dementsprechend regelmäßig aktualisiert und erweitert werden muss. Als messbare Merkmale des Bewusstseins für die eigene Kulturgebundenheit ergeben sich somit ein Bewusstsein für die Kulturspezifik der eigenen Wahrnehmung und die Kulturspezifik von eigenem und fremdem Verhalten sowie Empathiefähigkeit für kulturspezifische Unterschiede, eine gewisse Neugier für interkulturelle Themen und ein Bewusstsein für die dynamische Natur von Kulturen. Der Fragebogen wird demnach zur Überprüfung folgender Hypothesen entwickelt:

- 1) Die Teilnahme an dem Seminar „Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit“ steigert das Bewusstsein der Proband*innen für die Kulturspezifik der eigenen Wahrnehmung.
- 2) Die Teilnahme an dem Seminar „Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit“ erhöht die Neugier der Proband*innen für interkulturelle Themen.
- 3) Die Teilnahme an dem Seminar „Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit“ erhöht die Empathie der Proband*innen für kulturspezifische Unterschiede.
- 4) Die Teilnahme an dem Seminar „Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit“ steigert das Bewusstsein der Proband*innen für die Kulturspezifik von eigenem und fremdem Verhalten.
- 5) Die Teilnahme an dem Seminar „Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit“ steigert das Bewusstsein der Proband*innen für die dynamische Natur von Kulturen.

Die von Hurtado Albir und Olalla-Soler propagierten Testverfahren wie beispielsweise der *Multicultural Personality Questionnaire* (Hurtado Albir/Olalla-Soler 2016:335) wurden nicht zur Durchführung der Befragung verwendet, da die englischsprachigen Testverfahren in den Testotheken des Instituts für Psychologie und der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig nicht verfügbar sind. Dennoch wurden im Hinblick auf die Gestaltung der Fragebogen vorhandene

Untersuchungsinstrumente mit ähnlicher Zielsetzung analysiert, insbesondere das „Inventar zur Messung der Ambiguitätstoleranz“ (IMA). Dabei handelt es sich um einen Test zur Erfassung des Persönlichkeitsmerkmals „Ambiguitätstoleranz“, das als die Fähigkeit, „Widersprüchlichkeiten, Inkonsistenzen oder mehrdeutige Informationslagen in ihrer Vielschichtigkeit wahrzunehmen und positiv zu bewerten“ (Reis 1996b: Klappentext) beschrieben wird. Das Konstrukt wird in fünf messbare Bereiche eingeteilt, zu denen die Ambiguitätstoleranz gegenüber sozialen Konflikten und die Offenheit für neue Erfahrungen zählen (ebd.:35). Aufgrund der inhaltlich ähnlichen Orientierung konnte die Gestaltung des zu entwickelnden Fragebogens an das IMA angelehnt werden. Selbstverständlich wurden keine Fragen im selben Wortlaut übernommen. Doch die Formulierung der Fragen als Aussagesätze aus der Ich-Perspektive ist ein Merkmal des IMA, das sich in den entwickelten Fragebogen wiederfindet. Auch die Gestaltung der Items als geschlossene Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien in Form einer sechsstufigen bipolaren Likert-Skala mit verbaler Skalenbezeichnung entspricht dem Vorbild des IMA. Die Antwortmöglichkeiten umfassen hierbei „trifft sehr zu“, „trifft zu“, „trifft etwas zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“ (Reis 1996a:1). Da die Variable „Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit“ in fünf messbare Bereiche untergliedert wurde, erfassen die formulierten Fragen jeweils einen der fünf Themenbereiche:

- 1) Item 1 bis 6: Bewusstsein für die Kulturspezifik der eigenen Wahrnehmung
- 2) Item 7 bis 11: Neugier für interkulturelle Themen
- 3) Item 12 bis 16: Empathiefähigkeit in Bezug auf kulturspezifische Unterschiede
- 4) Item 17 bis 22: Bewusstsein für die Kulturspezifik von eigenem und fremdem Verhalten
- 5) Item 23 bis 26: Bewusstsein für die dynamische Natur von Kulturen

Bei der Auswertung werden hierfür die verkürzten Bezeichnungen „Kulturspezifik der eigenen Wahrnehmung“, „Neugier“, „Empathiefähigkeit“, „Kulturspezifik von eigenem und fremdem Verhalten“ und „dynamische Natur von Kulturen“ oder Merkmal 1 bis Merkmal 5 entsprechend der Nummerierung der Hypothesen verwendet. Es ergibt sich ein Fragebogen mit 26 Fragen (s. Anlage 2 Seite 103). Beispiele sind „Ich versuche, Werte und Normen meiner eigenen Kultur selbstkritisch zu hinterfragen“ (Nr. 3), „Es macht mir Spaß, fremde Kulturen zu erleben“ (Nr. 11), „Ich bin leicht aus der Ruhe gebracht, wenn jemand sehr anders aussieht, als ich es gewohnt bin“ (Nr. 13), „Ich weiß, dass sich verschiedene Personen in dergleichen Situation kulturbedingt unterschiedlich verhalten können“ (Nr. 17) oder „Ich versuche, mein Wissen über meine Arbeitskulturen stetig zu erweitern“ (Nr. 25). Diese Fragen beantworten die

Studierenden zweimal; einmal vor und einmal nach dem Seminar, um im Anschluss vergleichen zu können, ob sich der Besuch des Seminars signifikant positiv auswirkt. Der im zweiten Fragebogen zusätzlich enthaltene Teil zur Bewertung der Lehrveranstaltung umfasst 17 geschlossene Fragen, wobei das Antwortformat aus dem ersten Teil beibehalten wird (s. Anlage 3 Seite 107). Nur die letzten zwei Fragen weichen von diesem Schema ab. Neben der Vergabe einer Schulnote für die Lehrveranstaltung bietet eine letzte offene Frage Raum für Kritik und Anregungen. Der Inhalt der Fragen orientiert sich an den Anforderungen, welche die gewählte Lerntheorie an die Unterrichtsgestaltung stellt. Beispiele sind „Das Lernklima war positiv“ (Nr. 8) und „Ich wurde dazu angeregt, den Lernstoff kritisch zu reflektieren“ (Nr. 12). Nach einem Pretest der Fragebogen mit drei Studierenden des IALT wurde die Formulierung der Fragen 17, 18 und 19 von „Mir ist bewusst, dass ...“ zu „Ich weiß, dass ...“ geändert, um das Suggestieren einer bevorzugten Beantwortung zu vermeiden. Alle übrigen Fragen konnten in der ursprünglichen Formulierung beibehalten werden. Auch die Bearbeitungsdauer der Fragebogen erwies sich als praktikabel.

5 Auswertung der Umfrage

An der Befragung nahmen 28 Studierende im Alter von 19 bis 33 Jahren teil (arithmetisches Mittel = 22.6 Jahre , Standardabweichung = 3.2 Jahre).

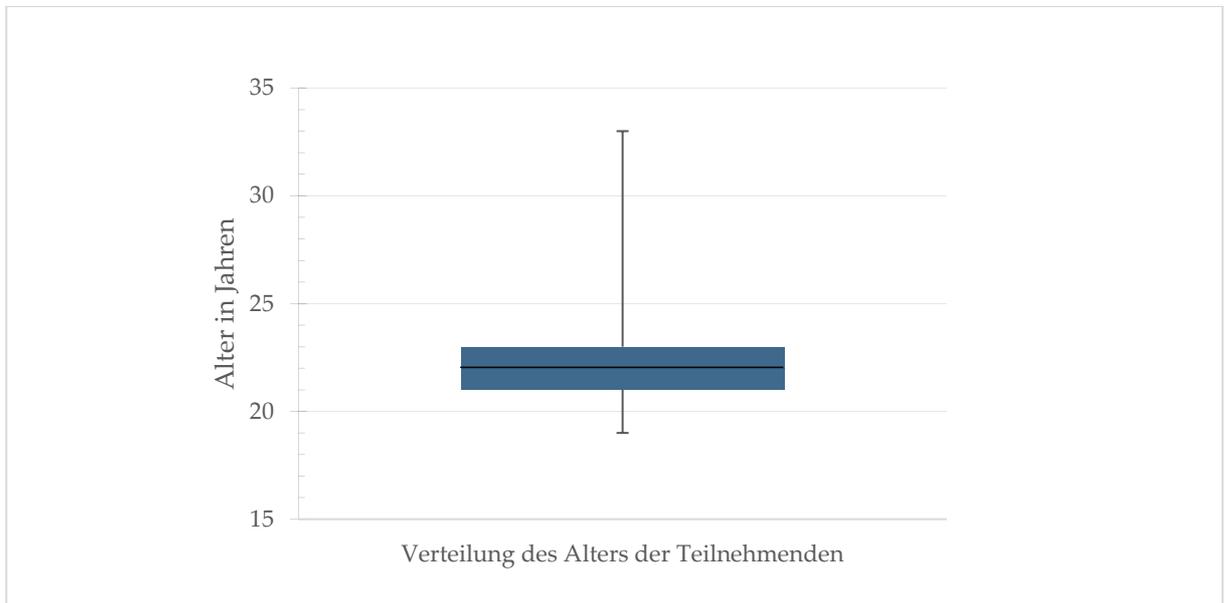


Abbildung 6: Alter der Proband*innen

Davon waren 75 % Frauen und 25 % Männer, „divers“ wurde nicht ausgewählt.

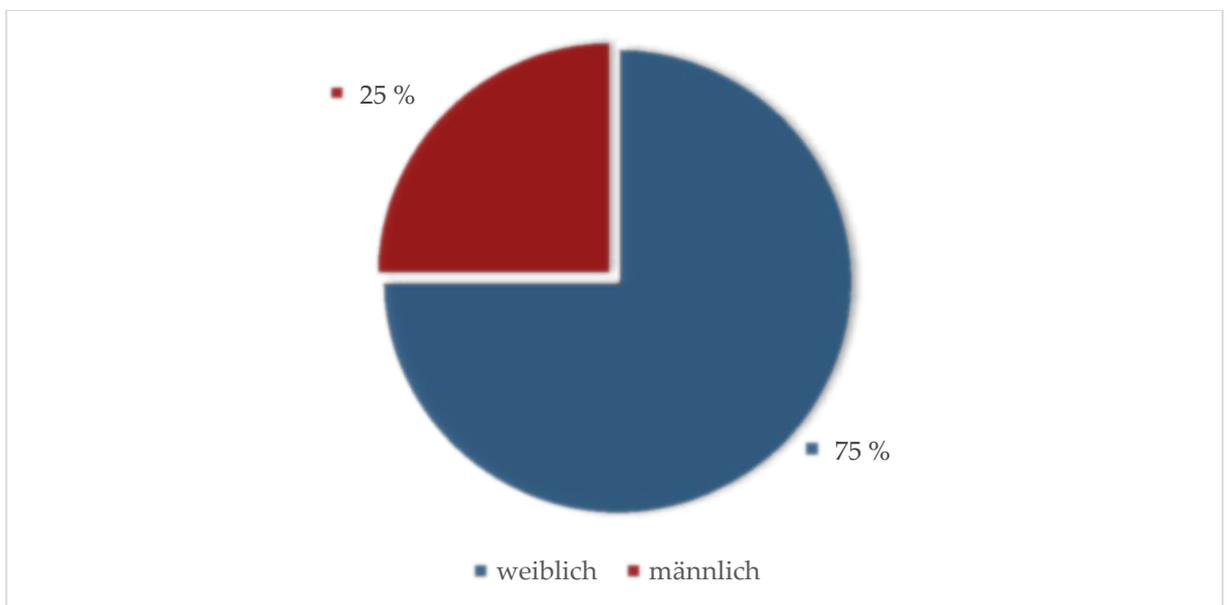


Abbildung 7: Geschlecht der Proband*innen

Der Großteil der Studierenden gab „deutsch“ als Staatsangehörigkeit an (85,7 %), 7,1 % der Befragten kamen aus Belgien und jeweils 3,6 % aus Frankreich und der Schweiz.

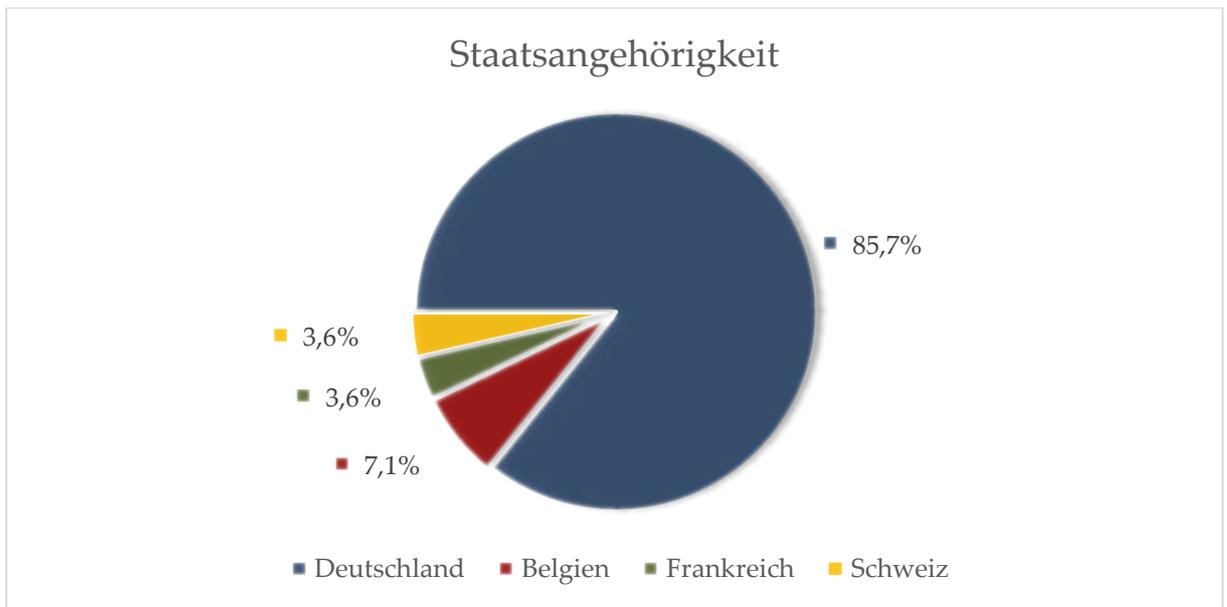


Abbildung 8: Staatsangehörigkeit der Proband*innen

Dementsprechend wurde als häufigste A-Sprache mit 85,7 % Deutsch genannt, doch auch Französisch mit 10,7 % und Niederländisch mit 3,6 %.

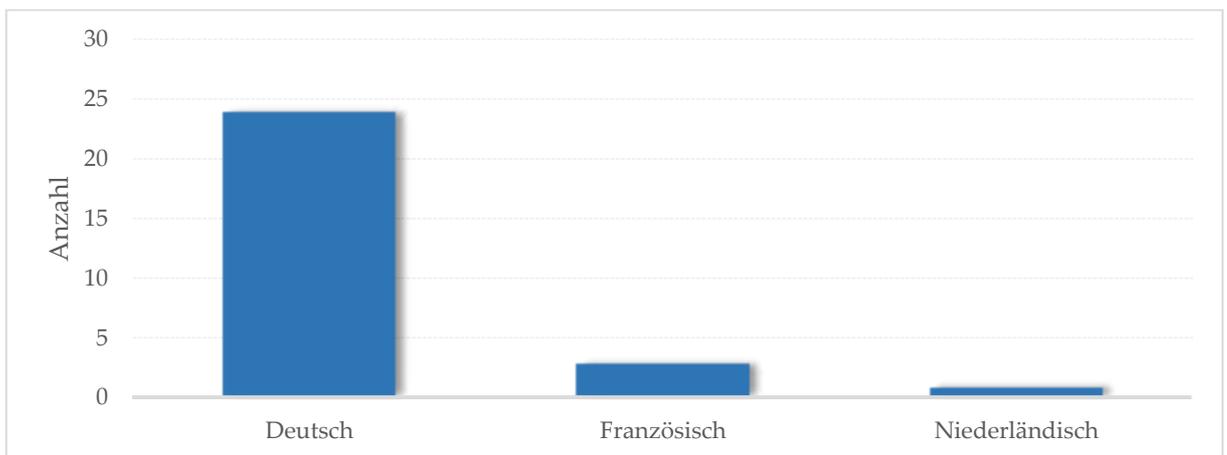


Abbildung 9: A-Sprache der Proband*innen

Die Studierenden waren hauptsächlich im Bachelor Translation der Universität Leipzig (89,3 %), aber auch im entsprechenden Master Translatologie (3,6 %) sowie im Bachelor Interkulturelle Kommunikation und Translation Tschechisch-Deutsch in Kooperation mit der Karlsuniversität Prag (3,6 %) und im Bachelor Angewandte Linguistik einer belgischen Hochschule (3,6 %) immatrikuliert.

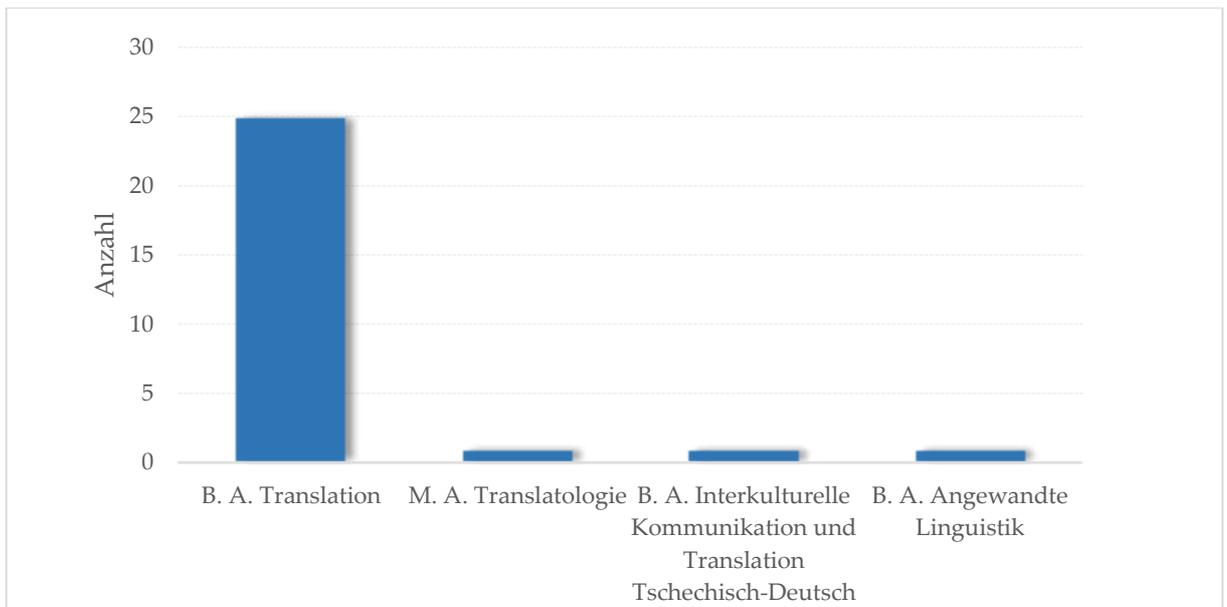


Abbildung 10: Studiengang der Proband*innen

Dabei studierte die Mehrzahl der Befragten im 4. Fachsemester (46,4 %), 28,6 % im 6. Fachsemester, 17,9 % im 3. Fachsemester und jeweils 3,6 % im 2. und 7. Fachsemester.

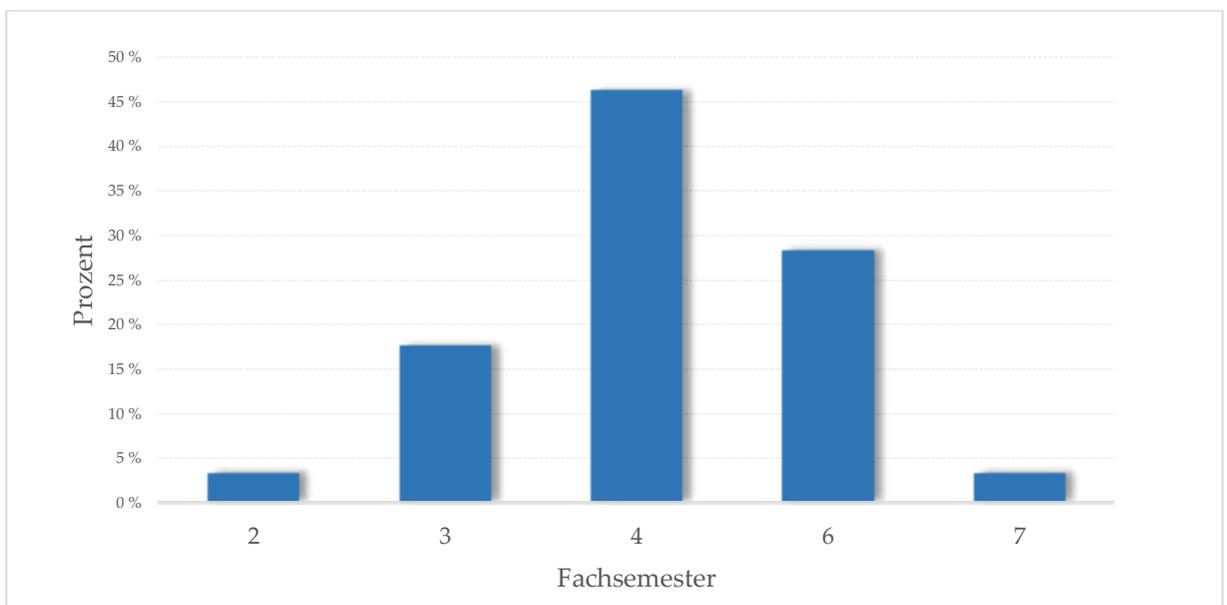


Abbildung 11: Verteilung der Fachsemesteranzahl

Mehr als 60 % der Studierenden belegten im Hauptfach Englisch, als zweithäufigster Sprachschwerpunkt wurde mit 21,4 % Französisch angegeben. Darauf folgte Deutsch mit 10,7 % sowie Tschechisch und Spanisch mit jeweils 3,6 %.

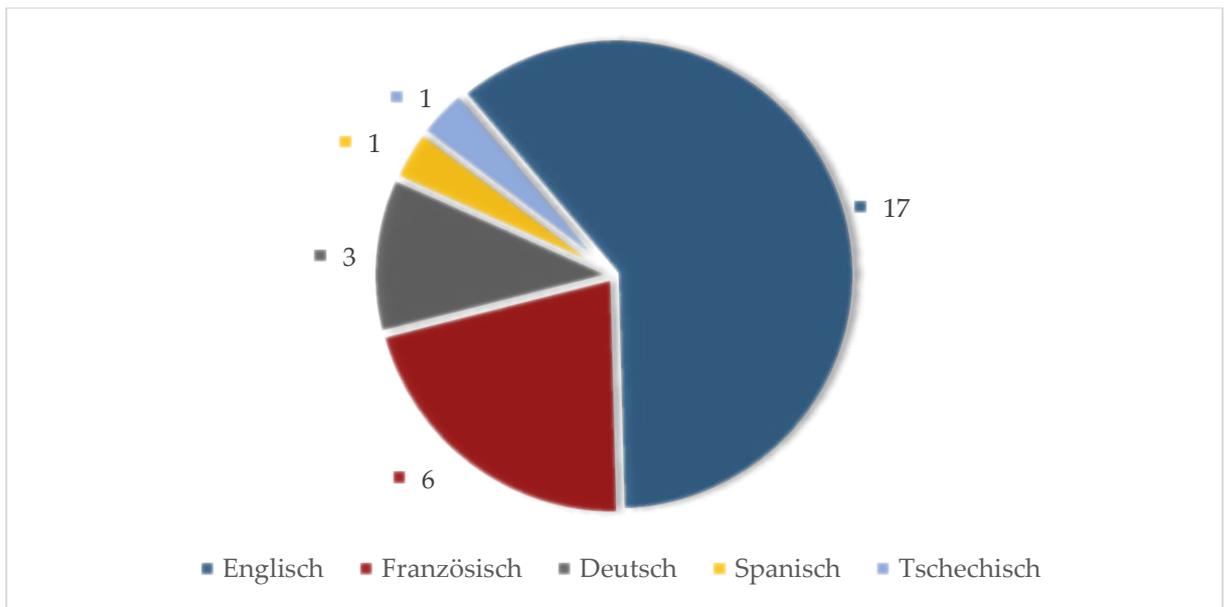


Abbildung 12: Sprachschwerpunkt der Proband*innen

Auf die Frage nach der Vergabe einer Schulnote zur Bewertung der Lehrveranstaltung antwortete eine deutliche Mehrheit der Studierenden positiv mit „1“ (39,3 %) und „2“ (53,6 %) (Median = 2 , Spannweite = 2).

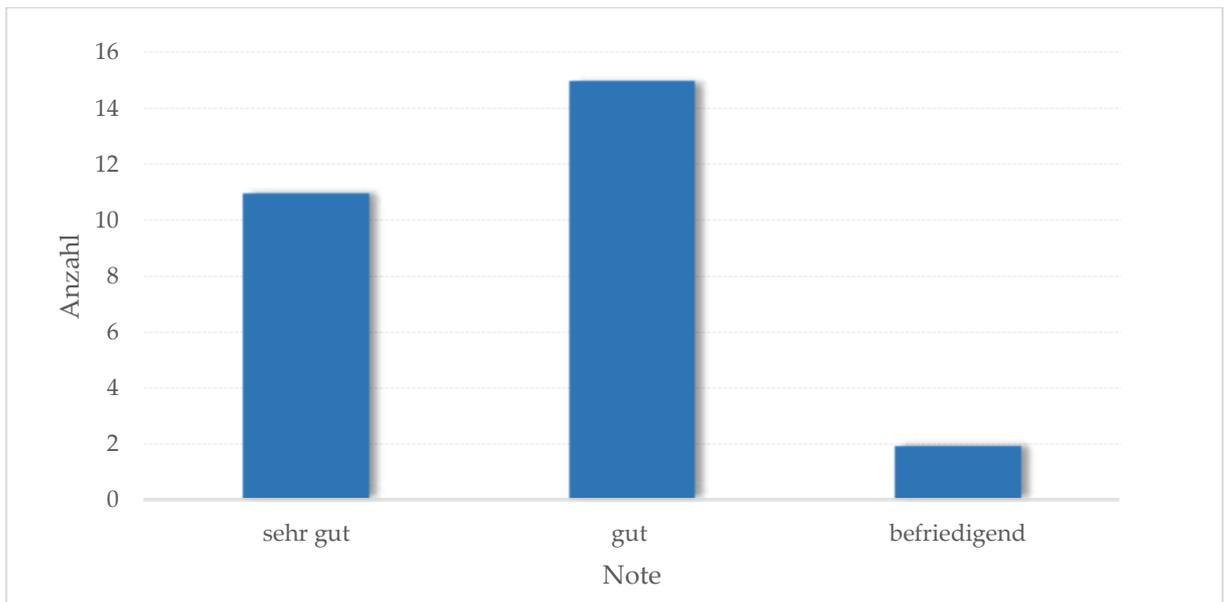


Abbildung 13: Bewertung der Veranstaltung in Schulnoten

Von den 14 Studierenden, welche die letzte, offene Frage des Bewertungsteils beantworteten, hoben 50 % die für das Seminar gewählten Inhalte und Übungsformen als interessant hervor, beispielsweise: „Seminare dieser Form und mit ähnlichem Inhalt könnte ich mir gut im Studium vorstellen“ (Fragebogen 0505, s. Anlage 4 Seite 115) oder „Die Aufbereitung des Inhalts war sehr gut“ (Fragebogen 1131, s. Anlage 4

Seite 113) und „Ich hätte mich gerne länger damit beschäftigt/die Gruppenarbeit weiter durchgearbeitet (aber eine VL/Seminar geht ja leider nur 90 min)“ (Fragebogen 1115, s. Anlage 4 Seite 117). Dennoch empfanden drei Studierende das Unterrichtsklima als demotivierend und undynamisch: „Leider hat mich das ‚Unterrichtsklima‘ etwas an die Schule erinnert, das war etwas demotivierend“ (Fragebogen 1120, s. Anlage 4 Seite 116). Die Frage „Das Lernklima war positiv“ wurde jedoch von 96,4 % der Studierenden affirmativ mit „trifft sehr zu“ (46,4 %) und „trifft zu“ (50 %) beantwortet. Weiterhin gaben drei Studierende an, dass die Aufgabenstellung für Aufgabe 3 teilweise unklar war, was ein wichtiger Hinweis zur Verbesserung der Lehrveranstaltung ist. Zusätzlich hätte sich jeweils ein/-e Student*in gewünscht, Strategien und Möglichkeiten zum Selbstlernen in Bezug auf Kulturkompetenz kennenzulernen, die Betrachtung kultureller Unterschiede zu vertiefen, um neue Erkenntnisse zu gewinnen, oder die Definition des Kulturbegriffs zu diskutieren: „Ich fände es gut, einleitend den Begriff ‚Kultur‘ und die damit verbundene Problematik seiner Definition noch mal aufzugreifen, bzw. von Staaten/Nationalitäten zu lösen“ (Fragebogen 1102, s. Anlage 4 Seite 114). Insgesamt vertraten 96,5 % der Studierenden die Ansicht, dass die Dozentin auf Kritik an der Unterrichtsgestaltung eingehen und Veränderungen durchführen würde (67,9 % „trifft sehr zur“, 28,6 % „trifft zu“), sodass die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden. 89,3 % der Studierenden stimmten zu, dass lebensnahe Aufgaben bearbeitet wurden (42,9 % „trifft sehr zu“, 46,4 % „trifft zu“). 89,2 % der Studierenden waren der Meinung, dass im Seminar soziale, interaktive Lernaktivitäten geboten wurden (57,1 % „trifft sehr zu“, 32,1 % „trifft zu“). 85,7 % der Studierenden gaben an, zum kritischen Reflektieren des Lernstoffs angeregt worden zu sein (35,7 % „trifft sehr zu“, 50 % „trifft zu“). 71,4 % der Studierenden fanden, dass im Seminar eine Fähigkeit oder Kompetenz vermittelt wurde, die man anwenden kann (14,3 % „trifft sehr zu“, 57,1 % „trifft zu“) und 82,1 % der Studierenden waren der Meinung, dass die Kompetenz oder Fähigkeit auch in anderen Situationen hilfreich ist (35,7 % „trifft sehr zu“, 46,4 % „trifft zu“). 78,6 % der Studierenden gaben an, dass die Aufgaben sie interessiert hätten (28,6 % mit „trifft sehr zu“ und 50 % mit „trifft zu“).

In Summe lässt sich von diesen Antworten darauf schließen, dass die für das Seminar aufgestellten Anforderungen an die Lehrgestaltung umgesetzt wurden. Im Folgenden wird untersucht, ob sich gleiches für die Lernziele des Seminars feststellen lässt.

5.1 Ergebnisse

Zur Überprüfung der Umsetzung der Lernziele werden die in dem Kapitel „Entwicklung der Fragebogen“ aufgestellten Hypothesen sowie die zentrale Fragestellung, ob

der Besuch des entwickelten Seminars das Bewusstsein der Proband*innen für die eigene Kulturgebundenheit steigert, getestet.

Entsprechend dem Vorbild des IMA werden für die Auswertung mehrere Items zu einzelnen Skalen zusammengefasst. Durch das Erfassen der Antworten in Form einer sechsstufigen Likert-Skala liegt nach der Befragung für jedes Item ein sechsstufiges Rating vor, wobei von 6 Punkten für „trifft sehr zu“ bis zu 1 Punkt für „trifft gar nicht zu“ vergeben wird. Für die umgepolten Items 6, 13, 14, 15 und 16 gilt ein invertiertes Punkteschema: 1 Punkt für „trifft sehr zu“ bis zu 6 Punkte für „trifft gar nicht zu“. Skalenbezogen werden Summen gebildet. Die Höchstpunktzahl für die Skala „Kulturspezifität der eigenen Wahrnehmung“ beträgt 36 Punkte, für die Skala „Neugier für interkulturelle Themen“ 30 Punkte, für die Skala „Empathiefähigkeit“ 30 Punkte, für die Skala „Kulturspezifität von eigenem und fremdem Verhalten“ 36 Punkte und für die Skala „dynamische Natur von Kulturen“ 24 Punkte. Die Summe der Skalenwerte ergibt einen Gesamt-Rohwert für die übergeordnete Skala des Fragebogens, die das Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit misst. Insgesamt ergibt sich eine Höchstpunktzahl von 156 Punkten.

Die Hypothesentests wurden mit dem Programm IBM SPSS Statistics Version 25 durchgeführt. Die Überprüfung der Fragestellung erfolgte anhand einer dreifaktoriellen Varianzanalyse und anschließenden t-Tests für abhängige Stichproben. Die Voraussetzungen für die Varianzanalyse sind erfüllt: Die abhängige Variable ist intervallskaliert, die Daten sind normalverteilt und Sphärizität ist gegeben; allerdings wird die Voraussetzung der Varianzhomogenität verletzt (Rasch et al. 2010a:107). Die Überprüfung der Normalverteilung erfolgte mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test, die Überprüfung der Sphärizität mit dem Mauchly-Test. Im Fall der Verletzung der Sphärizitätsvoraussetzung werden nach Greenhouse-Geisser korrigierte Werte angegeben. Die Überprüfung der Varianzhomogenität erfolgte mit dem Levene-Test. Sie ist für fast alle Stufen des Faktors „Merkmal“ erfüllt ($p > 0.05$) – allerdings nicht für „Neugier für interkulturelle Themen (1)“ ($p = 0.039$). Da die Varianzanalyse als robustes statistisches Testverfahren jedoch auch bei leichten Verletzungen der Voraussetzungen zuverlässige Ergebnisse liefert, die abhängige Variable metrisch skaliert ist und nur moderat von der Varianzhomogenität abweicht, die Stichprobenumfänge annähernd gleich sind und Normalverteilung gegeben ist, können die Ergebnisse ohne Vorbehalt interpretiert werden (Lüpsen 2019:30–33). Berichtet werden die für die Zielstellung relevanten Ergebnisse; die vollständigen Analysetabellen finden sich im Anhang (s. Anlage 7 Seite 134). Der statistischen Prüfung wird ein Signifikanzniveau von 5 % zugrunde gelegt.

Die Art der im Seminar selbst gewählten und bearbeiteten Aufgabe (Nummer 3 oder 4) zeigte keinen signifikanten Effekt ($F[1,26] = 2.529, p = 0.124$). Allerdings lässt sich ein signifikanter Einfluss des zweistufigen Faktors „Zeit“ (Messzeitpunkt vor oder nach Besuch des Seminars) beobachten ($F[1,26] = 18.251, p < 0.001$). Der Gesamtmittelwert lag hier nach Besuch des Seminars höher (arithmetisches Mittel = 136.7, Standardabweichung = 8.96) als vor dem Seminar (arithmetisches Mittel = 133.6, Standardabweichung = 9.3). Auch der fünfstufige Faktor „Merkmal“ (fünf Indikatoren für die Fähigkeit, sich seiner eigenen Kulturgebundenheit bewusst zu sein) bringt ein signifikantes Ergebnis ($F[2,747,104] = 89.418, p < 0.001$). Anhand der signifikanten Wechselwirkung zwischen den Stufen der Faktoren „Zeit“ und „Merkmal“ wird deutlich, dass diese sich gegenseitig beeinflussen ($F[4,104] = 4.131, p = 0.004$). Wie Abbildung 14 zu entnehmen ist, bestehen Unterschiede zwischen den Stufenpaaren dieser Faktoren.

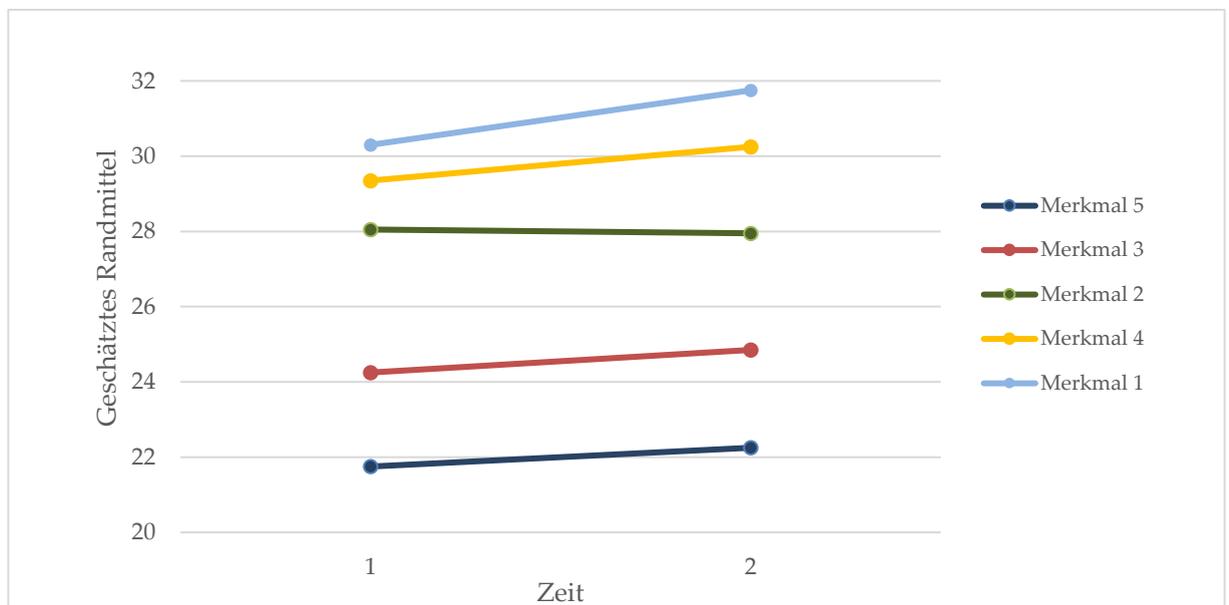


Abbildung 14: Mittelwertvergleich der fünf Merkmale von „Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit“ vor und nach dem Seminar

Um zu überprüfen, welche Stufenpaare sich durch den Besuch des Seminars signifikant unterscheiden, werden einzelne t-Tests für abhängige Stichproben durchgeführt, da die Interaktion der Faktoren „Merkmal“ und „Zeit“ mit SPSS nicht im Rahmen der Varianzanalyse berechnet werden kann; die Post-hoc-Analyse ist in SPSS für Wechselwirkungen nicht möglich (Rasch et al. 2010b:8). Die Voraussetzungen für die t-Tests sind erfüllt: Die Daten sind sowohl normalverteilt als auch intervallskaliert und Varianzhomogenität wird angenommen (Rasch et al. 2014:43). Die Durchführung der Pearson-Korrelation zeigt eine hohe Korrelation für alle Messwertpaare (s. Tabelle 20 Seite 144).

Sowohl für das Bewusstsein für die Kulturspezifik der eigenen Wahrnehmung ($t(27) = -4.010, p < 0.001$), die Empathiefähigkeit für kulturspezifische Unterschiede ($t(27) = -2.458, p = 0.021$) und das Bewusstsein für die Kulturspezifik von eigenem und fremdem Verhalten ($t(27) = -2.637, p = 0.014$) als auch für das Bewusstsein für die dynamische Natur von Kulturen ($t(27) = -2.063, p = 0.049$) konnte ein signifikantes Ergebnis ermittelt werden. Dies trifft jedoch nicht auf die Neugier für interkulturelle Themen zu ($t(27) = 0.486, p = 0.631$). Für alle vier Merkmale sind Mittelwertsteigerungen zu beobachten; die Ausnahme bildet „Neugier für interkulturelle Themen“ (s. Tabelle 2).

Tabelle 2: Mittelwerte vor und nach Besuch des Seminars

	Mittelwert Zeitpunkt 1	Standardab- weichung	Mittelwert Zeitpunkt 2	Standardab- weichung
Kulturspezifik der eigenen Wahrnehmung	30.3	2.4	31.6	2.2
Empathiefähig- keit	24.3	3.98	24.7	3.6
Kulturspezifik von eigenem und fremdem Verhalten	29.4	2.8	30.3	2.8
Dynamische Na- tur von Kulturen	21.6	1.7	22.1	1.8
Neugier	28	2.2	27.9	2.4
Gesamt	133.6	9.3	136.7	8.96

5.2 Diskussion und Ausblick

Mehrfaktorielle Varianzanalysen können dem Zweck dienen zu zeigen, dass ein unabhängiger Faktor die Variabilität innerhalb der Stufen eines abhängigen Faktors verstärkt. Bezogen auf die vorliegende Untersuchung ließe sich beispielsweise beurteilen, welche von fünf verschiedenen Aufgaben einen positiven Einfluss auf das Bewusstsein der Proband*innen für ihre eigene Kulturgebundenheit ausüben und welche sich dagegen nicht eignen. Für den Faktor „Aufgabe“ konnte kein Effekt nachgewiesen

werden. Das bedeutet, dass die Art der bearbeiteten Aufgabe keinen Einfluss auf das Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit ausübt. Dies stellt hier ein gewünschtes Ergebnis dar. Ziel der Untersuchung war nicht, verschiedene Aufgabentypen zu testen. Die Möglichkeit, als Studierende*r selbst entscheiden zu können, war aus den Anforderungen der Lerntheorie abgeleitet worden. Hier konnte gezeigt werden, dass diese Art der Unterrichtsgestaltung für den vorliegenden Fall durchführbar ist und sich nicht negativ auswirkt. Anders gesagt eignen sich sowohl die Aufgabe „Stereotype und Vorurteile“ als auch die Aufgabe „Fallbeispiel interkulturelles Kommunikationsproblem“ zur Vermittlung der zu erreichenden Lernziele.

Allerdings konnte eine signifikante Mittelwertsteigerung zwischen dem gemessenen Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit vor und nach dem Seminar nachgewiesen werden, das heißt die Teilnahme an der Lehrveranstaltung steigert das Bewusstsein der Proband*innen für die eigene Kulturgebundenheit. Zudem zeigen die Ergebnisse der t-Tests und die Analyse der zugehörigen Mittelwerte, dass die Werte der Proband*innen für das Bewusstsein für die Kulturspezifik der eigenen Wahrnehmung, für die Kulturspezifik von eigenem und fremdem Verhalten und für die dynamische Natur von Kulturen sowie für die Empathiefähigkeit für kulturspezifische Unterschiede nach dem Seminar signifikant höher waren als davor. Daher können die Hypothesen Nummer 1, 3, 4 und 5 angenommen werden:

- Die Teilnahme an dem Seminar „Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit“ steigert das Bewusstsein der Proband*innen für die Kulturspezifik der eigenen Wahrnehmung,
- erhöht die Empathie der Proband*innen für kulturspezifische Unterschiede,
- steigert das Bewusstsein der Proband*innen für die Kulturspezifik von eigenem und fremdem Verhalten und
- steigert das Bewusstsein der Proband*innen für die dynamische Natur von Kulturen.

Hypothese Nummer 2 hingegen kann nicht bestätigt werden. Der t-Test zeigte kein signifikantes Ergebnis. Bei der Betrachtung der Mittelwerte fällt auf, dass der nach der Teilnahme an dem Seminar gemessene Mittelwert geringfügig kleiner ist als zuvor. Der Besuch des Seminars „Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit“ erhöht nicht die Neugier der Proband*innen für interkulturelle Themen. Allerdings liegt der Mittelwert sowohl vor als auch nach dem Seminar nah an der Höchstpunktzahl für diese Skala – 30 Punkte. Daraus lässt sich schließen, dass die Proband*innen bereits vor dem Seminar ein hohes Maß an Neugier für interkulturelle Themen besaßen, und dass dieses durch den Besuch des Seminars nicht signifikant beeinflusst wurde. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Tätigkeit des Übersetzens bereits ein gewisses Interesse an interkultureller Kommunikation voraussetzt.

Bei der Auswertung der Fragebogen wurde deutlich, dass Frage Nummer 5 ungünstig gewählt ist. Beabsichtigt war, dass Studierende nach einem Element ihrer eigenen Kultur gefragt werden und im Anschluss bewerten, inwiefern dieses Element auf andere Kulturen übertragbar ist (Frage Nummer 6). Anhand der Analyse der Antworten wurde deutlich, dass nicht vorausgesetzt werden kann, dass alle Mitglieder des deutschsprachigen Kulturkreises es als unhöflich empfinden, wenn sie im Gespräch unterbrochen werden. Die Konzeption des Fragebogens bewirkt eine geringere Punktzahl der Skala „Bewusstsein für die Kulturspezifität der eigenen Wahrnehmung“ bei Studierenden, die eine Unterbrechung nicht als unhöflich bewerten, da für „trifft sehr zu“ 6 Punkte, für „trifft nicht zu“ jedoch nur 2 Punkte vergeben wurden. Da auch Studierende aus anderen Kulturkreisen an der Umfrage teilnahmen, wäre es generell nicht möglich, ein Element zu finden, das in allen Kulturkreisen, denen die Proband*innen angehören, gleichermaßen relevant ist und bewertet wird. Das Itempaar 5 und 6 gilt es, im Vorfeld zukünftiger Untersuchungen zu überarbeiten.

Ähnliches ist über die Fragen 17, 18 und 19 zu sagen. Der Pretest ergab, dass die Formulierung von „Mir ist bewusst, dass ...“ zu „Ich weiß, dass ...“ geändert werden sollte. Doch auch das Verb „wissen“ impliziert, dass eine Bestätigung der Aussage erwünscht ist und drängt somit die Befragten bei der Beantwortung in eine affirmative Richtung. Diese Beeinflussung der Proband*innen gilt es allerdings zu vermeiden.

Darüber hinaus wurde der Konzeption der Lehrveranstaltung die Lernprogression nach H. Witte zugrunde gelegt. Hierbei handelt es sich allerdings genau wie bei dem DMIS und dem Modell von Katan um eine nicht empirisch validierte Stufenfolge, weshalb es zu prüfen gilt, ob die von H. Witte beschriebenen Etappen zur Entwicklung translatorischer Kulturkompetenz interindividuell und in der beschriebenen Reihenfolge Gültigkeit besitzen.

Anhand der Umfrageergebnisse wird deutlich, dass die Komponente „Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit“ in dem durchgeführten Seminar vermittelt werden konnte. Eine endgültige Antwort auf die Frage danach, welche Teilkompetenzen bei der Lehre translatorischer Kulturkompetenz besonders zu berücksichtigen sind und in welchem Umfang sie im Rahmen translationswissenschaftlicher Curricula zu vermitteln sind, muss allerdings noch gefunden werden. Der Entwurf eines empirisch validierten Modells, das den Lernprozess zur Entwicklung translatorischer Kulturkompetenz in einer festgelegten Stufenfolge beschreibt, steht noch aus. Auch der Frage nach neuen Wegen zur Gestaltung der Studierenden-Lehrenden-Interaktion muss weiterhin nachgegangen werden, sodass Studierenden diverse Möglichkeiten zur Erweiterung ihrer translatorischen Kulturkompetenz aufgezeigt werden können.

Weitere Untersuchungen sind nötig, um aus der Vielfalt methodischer Verfahren diejenigen zu ermitteln, die den komplexen Anforderungen zur Lehre translatorischer Kulturkompetenz am ehesten gerecht werden.

6 Fazit

Es besteht keine allgemein anerkannte Definition für translatorische Kulturkompetenz, doch bei der theoretischen Betrachtung des Begriffs konnte eine ausreichend fundierte Basis zur praxisorientierten Didaktisierung der Kompetenz geschaffen werden. In Bezug auf deren Lehrbarkeit lassen sich gegenteilige Positionen glaubhaft vertreten. Aufgrund der unangefochtenen Signifikanz von Kulturkompetenz für professionelle Übersetzer*innen und demnach Studierende des Fachs wird in der vorliegenden Arbeit argumentiert, dass trotz aller Hindernisse die Frage nach dem, was in der universitären Lehre geleistet werden kann, entscheidend ist. Die Vielzahl bestehender fachexterner und fachinterner Lehransätze stehen im Einklang mit dieser Schlussfolgerung.

Zur Überprüfung der Annahme, dass translatorische Kulturkompetenz über die zwangsläufig unvollständige Vermittlung von Wissensbeständen hinaus ein fester Bestandteil translationswissenschaftlicher Curricula sein kann, wurde das Seminar „Bewusstsein für die eigenen Kulturgebundenheit“ konzipiert. Dabei wurde der Anspruch gestellt, dass die Gestaltung des Seminars einer sozio-konstruktivistisch geprägten Lernumgebung entspricht und das Lernziel „Die Studierenden erkennen und akzeptieren ihre eigene Kulturgebundenheit“ umsetzt.

Die Durchführung des Seminars und die Auswertung der Teilnehmer*innenbefragung hat gezeigt, dass ein text- und wissensbasierter oder impliziter Lehransatz nicht der einzige Weg zur Vermittlung von translatorischer Kulturkompetenz ist. Das geplante Lernziel wurde erreicht. Auch die Gestaltung des Seminars entsprach laut den befragten Studierenden den ex ante gestellten Anforderungen.

Neben der theoretischen Betrachtung der Lehrbarkeit von translatorischer Kulturkompetenz liefert die vorliegende Arbeit auch einen praktischen Beitrag zu ihrer Didaktisierung: Die Vermittlung der geforderten Komponente „Bewusstsein für die eigene Kulturgebundenheit“ (Tomozeiu/Koskinen/D’Arcangelo 2016:257) konnte nachgewiesen werden.

„Kultur“ und folglich „Kulturkompetenz“ bleiben zentrale Begriffe der Translationswissenschaft. Die zunehmende Entwicklung weg von einzelkulturell geprägten Gesellschaften hin zu multikulturell geprägten Individuen stellt auch in Zukunft hohe Anforderungen an Translator*innen (Holzer 2012:45) – und an die Translationsdidaktik.

Literaturverzeichnis

- Adamzik, Kirsten (2009): „Textsorten im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu plurikultureller Kompetenz?“. Adamzik, Kirsten / Krause, Wolf-Dieter (2009) (Hrsg.): *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Europäische Studien zur Textlinguistik 1. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG: 211–246.
- Ammann, Margret (1989): „„Landeskunde‘ in der Translationsausbildung“. *TEXTcon-TEXT* 4, 90–105.
- Beeby, Allison (2000): „Choosing an empirical-experimental model for investigating translation competence. The PACTE-model“. Olohan, Maeve (2000) (Hrsg.): *Intercultural faultlines. Research models in translation studies 1: textual and cognitive aspects*. Manchester: St. Jerome Publishing: 43–56.
- Bennett, Milton J. (1986): „A developmental approach to training for intercultural sensitivity“. *International Journal of Intercultural Relations* 10.2, 179–196.
- Bennett, Milton J. / Bennett, Janet M. / Allen, Wendy (2003): „Developing intercultural competence in the language classroom“. Lange, Dale L. / Paige, Michael R. (2003) (Hrsg.): *Culture as the core. Perspectives on culture in second language learning*. Research in second language learning. Greenwich (CT): Information Age Publishing: 237–270.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005): „A framework for qualifications of the european higher education area“. http://www.ehea.info/media/ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_QF_EHEA_580710.pdf (01.07.2019).
- Borghetti, Claudia (2011): „How to teach it? Proposal for a methodological model of intercultural competence“. Witte/Harden (2011): 141–159.
- Buysse, Lieven Prof. Dr. (2019): „CIUTI-Profil“. <https://www.ciuti.org/uber-uns/unser-profil/?lang=de> (01.07.2019).
- Byram, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Castagnoli, Sara (2016): „Investigating trainee translators‘ contrastive pragmalinguistic competence. A corpus-based analysis of interclausal linkage in learner translations“. *The Interpreter and Translator Trainer* 10.3, 343–363.
- Chang, Wei-Wen (2017): „Approaches for developing intercultural competence. An extended learning model with implications from cultural neuroscience“. *Human Resource Development Review* 16.2, 158–175.
- Cozma, Mihaela / Dejica-Cartis, Daniel (2013): „A psychological approach to professional translator education“. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 84, 895–899.
- Dollerup, Cay / Appel, Vibeke (1996) (Hrsg.): *Teaching translation and interpreting 3. New horizons; papers from the third Language International Conference, Elsinore, Denmark*,

- 9-11 June 1995. Benjamins Translation Library 16. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Echeverri, Álvaro (2015): „Translator education and metacognition. Towards student-centered approaches to translator education“. Zhao/Cui (2015): 297–323.
- Englund Dimitrova, Birgitta (2002): „Training and educating the trainers. A key issue in translators' training“. Hung, Eva (2002) (Hrsg.): *Teaching translation and interpreting 4. Building bridges ; [selected papers from the Fourth Language International Conference on 'Teaching Translation and Interpreting: Building Bridges']*. Benjamins Translation Library 42. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 73–82.
- Fleischmann, Eberhard (1997): „Überlegungen zur Gestaltung einer kulturwissenschaftlichen Komponente und zu ihrer Integration in das Übersetzer-/Dolmetscher-Studium“. Fleischmann, Eberhard / Kutz, Wladimir / Schmitt, Peter A. (1997) (Hrsg.): *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft ; [Vorträge der VI. Internationalen Konferenz ‚Grundfragen der Übersetzungswissenschaft‘ vom 11. bis 13. September 1996 an der Universität Leipzig]*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG: 399–409.
- Fleischmann, Eberhard (2004): „Zum Begriff der translatorischen Kulturkompetenz und dem Problem ihrer Vermittlung“. Fleischmann/Schmitt/Wotjak (2004): 323–342.
- Fleischmann, Eberhard / Schmitt, Peter A. / Wotjak, Gerd (2004) (Hrsg.): *Translationskompetenz. Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies) 4.-6.10.2001*. Studien zur Translation 14. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- Französische Botschaft in Deutschland (2019): „Frankophonie“. <https://de.ambafrance.org/Frankophonie> (03.07.2019).
- Gambier, Yves et al. (2009): „Kompetenzprofil von Translatoren, Experten für die mehrsprachige und multimediale Kommunikation“. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_de.pdf (01.07.2019).
- Georgiou, Mary (2011): „Can one swallow make the summer? Teaching intercultural competence in an english writing course“. Witte/Harden (2011): 161–176.
- Göhring, Heinz (2002a): „Interaktionelle ‚Leutekunde‘“. Kelletat/Siever (2002): 85–96.
- Göhring, Heinz (2002b): „Interkulturelle Kommunikation. Die Überwindung der Trennung von Fremdsprachen- und Landeskundeunterricht durch einen integrierten Fremdverhaltensunterricht“. Kelletat/Siever (2002): 107–111.
- Göhring, Heinz (2002c): „Kontrastive Kulturanalyse und Deutsch als Fremdsprache“. Kelletat/Siever (2002): 55–70.
- Göhring, Heinz (2006): „Interkulturelle Kommunikation“. Snell-Hornby et al. (2006): 112–115.

- González Davies, María (2004): *Multiple voices in the translation classroom. Activities, tasks and projects*. Benjamins Translation Library 54. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- González Davies, María (2005): „Minding the process, improving the product. Alternatives to traditional translator training“. Tennent (2005): 67–82.
- Herold, Susann (2011): „Ausbildung von ‚Universalgenies‘? Zum Kompetenzbegriff und translatorischen Kompetenzmodellen“. *Lebende Sprachen* 55.2, 211–242.
- Herzog, Gottfried / Mühlbauer, Holger (2007²) (Hrsg.): *Normen für Übersetzer und technische Autoren*. Berlin/Wien/Zürich: Beuth Verlag GmbH.
- Hesse, Hermann-Günter (2009): „Zur Messung interkultureller Kompetenz aus psychologischer Sicht“. Hu, Adelheid / Byram, Michael (2009) (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation = Intercultural competence and foreign language learning ; models, empiricism, assessment*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG: 161–172.
- Holzer, Peter (2012): „Kulturwissenschaftliche Theorien – Basis einer translationsrelevanten Kultur(transfer)kompetenz“. *Meta : journal des traducteurs* 57.1, 35–47.
- Hönig, Hans G. (1995): *Konstruktives Übersetzen. Studien zur Translation 1*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- House, Juliane (1986): „Acquiring translational competence in interaction“. House, Juliane / Blum-Kulka, Shoshana (1986) (Hrsg.): *Interlingual and intercultural communication. Discourse and cognition in translation and second language acquisition studies*. Tübinger Beiträge zur Linguistik 272. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG: 179–194.
- House, Juliane (2012): „Übersetzen: ein sprachliches und kulturelles Phänomen“. Zibatow/Petrova/Ustaszewski (2012): 21–33.
- Hubscher-Davidson, Séverine / Borodo, Michał (2014) (Hrsg.): *Global trends in translator and interpreter training. Mediation and culture*. Bloomsbury advances in translation. London/New Delhi/New York/Sydney: Bloomsbury.
- Hurtado Albir, Amparo (2008): „Compétence en traduction et formation par compétences“. *Traduction, terminologie, rédaction* 21.1, 17.
- Hurtado Albir, Amparo (2010): „Competence“. Gambier, Yves / van Doorslaer, Luc (2010) (Hrsg.): *Handbook of translation studies 1*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 55–59.
- Hurtado Albir, Amparo / Olalla-Soler, Christian (2016): „Procedures for assessing the acquisition of cultural competence in translator training“. *The Interpreter and Translator Trainer* 10.3, 318–342.

- Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie (2018): „Vorlesungsverzeichnis WS 2018/19“. <https://i-alt.philol.uni-leipzig.de/download/0/0/1860565857/64ad4110ab3ec6840dc793c59d8025e1e748a4ee/fileadmin/i-alt.philol.uni-leipzig.de/uploads/Vorlesungsverzeichnisse/ws18.pdf> (01.07.2019).
- Kadrić, Mira / Kaindl, Klaus (2016): „Translation als zentrale Nebensache in einer globalisierten Welt – eine Einführung“. Kadrić, Mira / Kaindl, Klaus (2016) (Hrsg.): *Berufsziel Übersetzen und Dolmetschen. Grundlagen, Ausbildung, Arbeitsfelder*. Uni-Taschenbücher (UTB) 4454. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG: 1–15.
- Kaindl, Klaus (1996): „...denn sie wissen nicht, was sie tun‘: Übersetzungsunterricht an der Universität“. Salevsky, Heidemarie (1996) (Hrsg.): *Dolmetscher- und Übersetzerausbildung gestern, heute und morgen. Berliner Beiträge zur Translationswissenschaft ; Akten des Internationalen Wissenschaftlichen Kolloquiums anlässlich des 100jährigen Jubiläums der Dolmetscher- und Übersetzerausbildung Russisch an der Berliner Universität (1894-1994), veranstaltet an der Humboldt-Universität zu Berlin am 12. und 13. Mai 1995*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften: 181–193.
- Katan, David (2009): „Translator training and intercultural competence“. Cavagnoli-Woelk, Stefania / Di Giovanni, Elena / Merlini, Raffaella (2009) (Hrsg.): *La ricerca nella comunicazione interlinguistica. Modelli teorici e metodologici*. Lingua, traduzione, didattica 22. Mailand: F. Angeli: 282–301.
- Kautz, Ulrich (2000): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium-Verlag.
- Keim, Lucrecia (2004): „Interkulturalität, Interaktion und neue Medien im DaF-Unterricht mit Übersetzungsstudierenden“. Fleischmann/Schmitt/Wotjak (2004): 609–622.
- Kelletat, Andreas F. / Siever, Holger (2002) (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation. Anregungen für Sprach- und Kulturmittler*. Studien zur Translation 13. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- Kelly, Dorothy (2005): *A handbook for translator trainers. A guide to reflective practice*. Manchester (UK): St. Jerome Publishing.
- Kiraly, Don (2000): *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*. Manchester (UK): St. Jerome Publishing.
- Klimkowski, Konrad / Klimkowska, Katarzyna (2014): „Towards empowerment in translator education. Students’ opinions and expectations of a translation training course“. Hubscher-Davidson/Borodo (2014): 180–194.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel“. Knapp-Potthoff, Annelie / Liedke, Martina (1997) (Hrsg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. Interkulturelle Kommunikation 3. München: Iudicium-Verlag: 181–205.

- Koskinen, Kaisa (2015): „Training translators for a superdiverse world. Translators' intercultural competence and translation as affective work“. *Russian Journal of Linguistics* 19.4, 175–184.
- Krüger, Ralph (2018): „Technologieinduzierte Verschiebungen in der Tektonik der Translationskompetenz“. *trans-kom : Zeitschrift für Translationswissenschaft und Fachkommunikation* 11.1, 104–137.
- Kupsch-Losereit, Sigrid (2002): „Die kulturelle Kompetenz des Translators“. *Lebende Sprachen* 47.3, 97–101.
- Lado, Robert (1976): „Vergleichen zweier Kulturen – wie?“. Weber, Horst (1976) (Hrsg.): *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept*. München: 57–71.
- Li, Defeng (2000): „Needs assessment in translation teaching. Making translator training more responsive to social needs“. *Babel* 46.4, 289–299.
- Li, Xiangdong (2016): „The first step to incorporate intercultural competence into a given translation curriculum. A micro-level survey of students' learning needs“. *The Interpreter and Translator Trainer* 10.3, 285–303.
- Liendo, Paula J. (2012): „A pragmatic approach to teaching intercultural competence to trainee teachers and translators – Un enfoque pragmático para la enseñanza de la competencia intercultural a estudiantes del profesorado y traductorado de inglés“. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 5.2, 57–72.
- Löwe, Barbara (1989): „Funktionsgerechte Kulturkompetenz von Translatoren. Desiderata an eine universitäre Ausbildung (am Beispiel des Russischen)“. Vermeer, Hans J. (1989) (Hrsg.): *Kulturspezifität des translatorischen Handelns. Vorträge. Translatorisches Handeln 3*. Heidelberg: Abteilung Allgemeine Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft des Instituts für Übersetzen und Dolmetschen der Universität Heidelberg: 89–112.
- Lüpsen, Haiko (2019): „Varianzanalysen. Prüfen der Voraussetzungen und nichtparametrische Methoden sowie praktische Anwendungen mit R und SPSS“. <http://www.uni-koeln.de/~a0032/statistik/buch/nonpar-anova.pdf> (01.07.2019).
- Małgorzewicz, Anna (2012): „Kognitionswissenschaftliche Grundlagen des Translationsprozesses und ihre Konsequenzen für die Translationsdidaktik“. Zybatow/Petrova/Ustaszewski (2012): 79–84.
- Müller, Bernd-Dietrich (1986): „Interkulturelle Verstehensstrategien. Vergleich und Empathie“. Neuner, Gerhard (1986) (Hrsg.): *Kulturkontraste im DaF-Unterricht. Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik* 5. München: Iudicium-Verlag: 33–84.
- Müller, Katharina / Gartmeier, Martin / Prenzel, Manfred (2013): „Kompetenzorientierter Unterricht im Kontext nationaler Bildungsstandards“. *Bildung und Erziehung* 66.2, 127–144.

- Nord, Christiane (1996): „,Wer nimmt denn mal den ersten Satz?' Überlegungen zu neuen Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht“. Lauer, Angelika et al. (1996) (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG: 313–327.
- Nord, Christiane (2005): „Training functional translators“. Tennent (2005): 209–223.
- Nord, Christiane (2010): *Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzenlehren und -lernen*. Schriften des BDÜ 38. Berlin: Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer e.V. (BDÜ).
- Nord, Christiane (2015): „Ausbildung der Ausbilder: Was man für die Übersetzungslehre wissen muss“. Badstübner-Kizik, Camilla / Hauck, Raija / Fišer, Zbyněk (2015) (Hrsg.): *Übersetzung als Kulturvermittlung. Translatorisches Handeln. Neue Strategien. Didaktische Innovation*. Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 6. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften: 15–32.
- Orbán, Wencke (2008): *Über die Entlehnung konstruktivistischer Lerntheorien in die Praxis der Übersetzungswissenschaft. Kooperatives Übersetzen als kommunikations- und prozessorientierte Handlungsform des Übersetzers*. Heidelberger Studien zur Übersetzungswissenschaft 10. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- PACTE Group (2003): „Building a translation competence model“. Alves, Fábio (2003) (Hrsg.): *Triangulating translation. Perspectives in process-oriented research*. Benjamins Translation Library 45. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company: 43–66.
- PACTE Group (2011): „Results of the validation of the PACTE translation competence model. Translation problems and translation competence“. Hild, Adelina / Tiselius, Elisabeth / Alvstad, Cecilia (2011) (Hrsg.): *Methods and strategies of process research. Integrative approaches in translation studies*. Benjamins Translation Library 94. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 317–343.
- PICT project (2012a): „Intercultural competence. Curriculum framework“. http://www.pictllp.eu/download/curriculum/PICT-CURRICULUM_ENGLISH.pdf (01.07.2019).
- PICT project (2012b): „Intercultural competence in EU postgraduate translation programmes“. http://www.pictllp.eu/download/PICT_SURVEY_REPORT.pdf (01.07.2019).
- PICT project (2013a): „Aim of the project“. <http://www.pictllp.eu/de/the-pict-project> (01.07.2019).
- PICT project (2013b): „Session plan: Critical incidents“. http://www.pictllp.eu/download/en/teaching-material/4-PICT-teaching_Critical-incidents.pdf (01.07.2019).
- PICT project (2013c): „Session plan: Internalized culture“. http://www.pictllp.eu/download/en/teaching-material/10_PICT-teaching_Internalized-culture.pdf (01.07.2019).

- Piller, Ingrid (2011): *Intercultural communication. A critical introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Pym, Anthony (2011): „Training translators“. Malmkjær, Kirsten / Windle, Kevin (2011) (Hrsg.): *The Oxford handbook of translation studies*. Oxford handbooks in linguistics. Oxford: Oxford University Press: 475–489.
- Quinci, Carla (2015): „Defining and developing translation competence for didactic purposes. Some insights from product-oriented research“. Zhao/Cui (2015): 179–198.
- Raab-Steiner, Elisabeth / Benesch, Michael (2018⁵): *Der Fragebogen. Von der Forschungs-idee zur SPSS-Auswertung*. UTB Schlüsselkompetenzen 8406. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Rasch, Björn et al. (2010a³): *Quantitative Methoden 2. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Springer-Lehrbuch. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag GmbH.
- Rasch, Björn et al. (2010b): „SPSS-Ergänzungen. Kapitel 7: Varianzanalyse mit Messwiederholung“. http://quantitative-methoden.de/Dateien/Auflage3/Band_II/Kapitel_7_SPSS_Ergaenzungen_A3.pdf (01.07.2019).
- Rasch, Björn et al. (2014⁴): *Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Springer-Lehrbuch. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag GmbH.
- Reinart, Sylvia (2009): *Kulturspezifität in der Fachübersetzung. Die Bedeutung der Kulturkompetenz bei der Translation fachsprachlicher und fachbezogener Texte*. Forum für Fachsprachen-Forschung 88. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Reis, Jack (1996a): *IMA*. Heidelberg: Roland Asanger Verlag.
- Reis, Jack (1996b): *Inventar zur Messung der Ambiguitätstoleranz (IMA). Manual*. Heidelberg: Roland Asanger Verlag.
- Sainz, Maria J. (1996): „Awareness and responsibility. Our students as partners“. Dollerup/Appel (1996): 137–144.
- Schäffner, Christina (2014): „Translation competence. Training for the real world“. Hubscher-Davidson/Borodo (2014): 30–44.
- Schmid, Martina (2011): „Übersetzungsdidaktik“. Kittel, Harald et al. (2011) (Hrsg.): *Übersetzung – Translation – Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung = An international encyclopedia of translation studies = Encyclopédie internationale de la recherche sur la traduction*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 26.3. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG: 2634–2642.
- Schmitt, Peter A. (2009): „CIUTI und EMT: Qualitätssiegel für die Ü/D-Ausbildung“. Baur, Wolfram et al. (2009) (Hrsg.): *Übersetzen in die Zukunft. Herausforderungen der Globalisierung für Dolmetscher und Übersetzer*. Tagungsband der Internationalen Fachkonferenz des Bundesverbandes der Dolmetscher und Übersetzer e. V. (BDÜ);

- Berlin, 11.-13. September 2009. Berlin: Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer e.V. (BDÜ): 513–522.
- Scholl, Armin (2015³): *Die Befragung*. UTB Kommunikationswissenschaft, Soziologie, Politikwissenschaft 2413. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft mbH/UVK Lucius.
- Schreiber, Michael (2004): „Zur Vermittlung interkultureller Kompetenz im Landeskundeunterricht (am Beispiel des Kulturpaars Frankreich-Deutschland)“. Fleischmann/Schmitt/Wotjak (2004): 433–441.
- Schumann, Adelheid Prof. Dr. (2012): „Critical Incidents Datenbank“. <http://www.mumis-projekt.de/mumis/index.php/ci-datenbank> (01.07.2019).
- Scott-Tennent, Christopher / González Davies, María (2008): „Effects of specific training on the ability to deal with cultural references in translation“. *Meta : journal des traducteurs* 53.4, 782.
- Snell-Hornby, Mary et al. (2006²) (Hrsg.): *Handbuch Translation*. Stauffenburg Handbücher. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- Stolze, Radegundis (2015): *Hermeneutische Übersetzungskompetenz. Grundlagen und Didaktik*. TransÜD – Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens 70. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Tennent, Martha (2005) (Hrsg.): *Training for the new millennium. Pedagogies for translation and interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Tomozeiu, Daniel / Koskinen, Kaisa / D’Arcangelo, Adele (2016): „Teaching intercultural competence in translator training“. *The Interpreter and Translator Trainer* 10.3, 251–267.
- Tomozeiu, Daniel / Kumpulainen, Minna (2016): „Operationalising intercultural competence for translation pedagogy“. *The Interpreter and Translator Trainer* 10.3, 268–284.
- Toudic, Daniel / Krause, Alexandra (2017): „European Master’s in Translation. Kompetenzrahmen 2017“. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_k_2017_de_web.pdf (01.07.2019).
- Vandepitte, Sonia et al. (2015): „Translation competence. Research data in multilateral and interprofessional collaborative learning“. Zhao/Cui (2015): 137–159.
- Wilss, Wolfram (1978): „Vorüberlegungen zu einer Didaktischen Grammatik des Übersetzens“. *Lebende Sprachen* 23.4, 145–151.
- Wilss, Wolfram (1996): *Übersetzungsunterricht. Eine Einführung ; Begriffliche Grundlagen und methodische Orientierungen*. Narr-Studienbücher. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Witte, Arnd (2011): „On the teachability and learnability of intercultural competence. Developing facets of the ‘inter’“. Witte/Harden (2011): 89–107.

- Witte, Arnd / Harden, Theo (2011) (Hrsg.): *Intercultural Competence. Concepts, Challenges, Evaluations*. Intercultural Studies and Foreign Language Learning 10. Bern: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Witte, Heidrun (1987): „Die Kulturkompetenz des Translators. Theoretisch-abstrakter Begriff oder realisierbares Konzept?“. *TEXTconTEXT* 2.2, 109–136.
- Witte, Heidrun (1989): „Zur didaktischen Vermittlung translatorischer Kultur- und Sprachkompetenz. Ein kontrastives Modell“. *TEXTconTEXT* 4.4, 205–231.
- Witte, Heidrun (1996): „Contrastive culture learning in translator training“. Dollerup/Appel (1996): 73–79.
- Witte, Heidrun (2006): „Die Rolle der Kulturkompetenz“. Snell-Hornby et al. (2006): 345–348.
- Witte, Heidrun (2007²): *Die Kulturkompetenz des Translators. Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung*. Studien zur Translation 9. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- Witte, Heidrun (2017): *Blickwechsel. Interkulturelle Wahrnehmung im translatorischen Handeln*. TransÜD – Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens 86. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Yarosh, Maria (2015): „Translator intercultural competence. A model, learning objectives, and level indicators“. Zhao/Cui (2015): 160–178.
- Zhao, Wei / Cui, Ying (2015) (Hrsg.): *Handbook of research on teaching methods in language translation and interpretation*. Hershey (PA): IGI Global.
- Zybatow, Lew / Petrova, Alena / Ustaszewski, Michael (2012) (Hrsg.): *Translationswissenschaft interdisziplinär. Fragen der Theorie und Didaktik : Tagungsband der 1. Internationalen Konferenz Translata ,Translationswissenschaft : gestern, heute, morgen‘, 12.-14. Mai 2011, Innsbruck = Translation studies : interdisciplinary issues in theory and didactics : Proceedings of the 1st International Conference Translata : ‘Translation & interpreting research : yesterday, today, tomorrow,’ May 12-14, 2011, Innsbruck*. Forum Translationswissenschaft 15. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Anhang

Anlage 1: Tabelle 3 – Verfahren zur Bewertung von Kulturkompetenz in der Übersetzer*innenausbildung, aufgeschlüsselt nach Teilkompetenzen	101
Anlage 2: Fragebogen 1 – „Umfrage zur Erfassung des Vorwissens über translatorische Kulturkompetenz“	103
Anlage 3: Fragebogen 2 – „Umfrage zur Erfassung der translatorischen Kulturkompetenz und zur Bewertung der Lehrveranstaltung“	107
Anlage 4: Zitierte Fragebogen.....	112
Anlage 5: Reader Gruppe A.....	118
Anlage 6: Reader Gruppe B.....	126
Anlage 7: Ergebnisse der statistischen Auswertung in SPSS.....	134

Anlage 1

Tabelle 2 – Verfahren zur Bewertung von Kulturkompetenz in der Übersetzer*innenausbildung, aufgeschlüsselt nach Teilkompetenzen

Tabelle 3: Verfahren zur Bewertung von Kulturkompetenz in der Übersetzer*innenausbildung, aufgeschlüsselt nach Teilkompetenzen (Hurtado Albir/Olalla-Soler 2016:338)

Sub-Competence	Assessment Tasks	Components (Assessable indicators)
Cultural knowledge	Text analysis (Section 4.1)	AI
Components (assessable indicators):	Reports on texts (Section 4.1)	AI
(1) Knowing about the organisation of the natural environment	Commented translation (Section 4.3)	AI
(2) Knowing about the organisation of cultural heritage	Reports on cultural references (Section 4.4)	AI
(3) Knowing about the organisation of society	Cultural knowledge questionnaires (Section 4.6)	AI
(4) Knowing about communicative requirements	Cultural portfolio (Section 4.9)	AI
(5) Being familiar with models of behaviour, values and ideas		
Cultural knowledge acquisition abilities	Commented translation (Section 4.3)	AI
Components (assessable indicators):	Reports on cultural references (Section 4.4)	AI
(1) Identifying documentation related needs	Catalogue of cultural references (Section 4.5)	AI
(2) Planning searches to enhance effectiveness	Translation process recording analysis (Section 4.7)	AI
(3) Wording queries appropriately to perform effective searches	Cultural portfolio (Section 4.9)	
(4) Evaluating documentation sources		
(5) Evaluating search results		
(6) Applying search improvement procedures		
(7) Broadening the range of documentation sources used		
Culture related contrastive abilities	Text analysis (Section 4.1)	2 and 3
Components (assessable indicators):	Commentaries on texts (Section 4.1)	1, 2 and 3
(1) Anticipating possible translation problems caused by cultural interference	Text translation (Section 4.2)	4
(2) Using knowledge about the source and target cultures to identify, interpret and evaluate cultural references	Translation analysis (Section 4.2)	2 and 3
(3) Checking cultural references against knowledge of the source and target cultures	Translation revision (Section 4.2)	2 and 3
(4) Using appropriate strategies to resolve cultural translation problems	Commented translation (Section 4.3)	AI
	Catalogue of cultural references (Section 4.5)	2, 3 and 4
	Translation process recording analysis (Section 4.7)	2, 3 and 4
	Cultural portfolio (Section 4.9)	AI
Attitudinal sub-competence	Commentaries on texts (Section 4.1)	AI
Components (assessable indicators):	Reports on texts (Section 4.1)	AI
(1) Being aware of the influence of one's own culture on one's perception, interpretation and evaluation of other cultures	Psychometric tests (Section 4.8)	AI
(2) Empathising with other cultural groups	Cultural portfolio (Section 4.9)	AI
(3) Being flexible in situations of possible cultural conflict		
(4) Accepting cultural differences		
(5) Accepting and modifying cultural prejudices		

Anlage 2

Fragebogen 1 – „Umfrage zur Erfassung des Vorwissens über translatorische Kulturkompetenz“



UNIVERSITÄT
LEIPZIG

Datum:

Nummer:

UMFRAGE

ZUR ERFASSUNG DES VORWISSENS ÜBER TRANSLATORISCHE KULTURKOMPETENZ

Autorin:	Elisabeth Schubach
Betreuung:	Prof. Dr. Carsten Sinner
Zweitbetreuung:	Frau Henrike Rohrlack
Kontakt:	Elisabeth.Schubach@gmail.com
Dauer:	ca. 10 Minuten

Bitte trage das Datum und deine Verlosungsnummer oben ein. Bei der Beantwortung der Fragen geht es ausschließlich um deine eigene Einschätzung. Setze dein Kreuz jeweils in dem Kästchen, das am ehesten zutrifft. Bitte beantworte alle Fragen.

Einverständniserklärung

Ich erkläre mein Einverständnis, dass die durch freiwillige Teilnahme erhobenen personenbezogenen Daten in anonymisierter Form verarbeitet, genutzt und gespeichert werden. Rückschlüsse auf meine Person werden durch die Art der Anonymisierung ausgeschlossen. Die Daten werden nicht an unberechtigte Dritte weitergegeben. Nach der Verwendung zu wissenschaftlichen Zwecken werden die Daten gesperrt bzw. gelöscht, sollten nicht rechtliche Belange eine längere Aufbewahrung vorsehen.

Teil 1: Personenbezogene Daten

Studiengang:		A-Sprache:	
Anzahl der Fachsemester:		Staatsangehörigkeit:	
Sprachschwerpunkt:		Alter:	
Geschlecht:	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> männlich

Teil 2: Erfassung des Vorwissens über translatorische Kulturkompetenz

	trifft sehr zu	trifft zu	trifft etwas zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft gar nicht zu
1. Ich habe schon einmal darüber nachgedacht, inwiefern meine eigene Kultur meine Einstellung zu einzelnen Themen beeinflusst.	<input type="checkbox"/>					
2. Ich finde es wichtig, Elemente meiner eigenen Kultur (Ereignisse, Verhaltensweisen, Werte etc.) auch aus der Perspektive von Außenstehenden betrachten zu können.	<input type="checkbox"/>					
3. Ich versuche, Werte und Normen meiner eigenen Kultur selbstkritisch zu hinterfragen.	<input type="checkbox"/>					
4. Ich denke, dass meine Kultur meine Art wahrzunehmen, zu interpretieren und zu bewerten beeinflusst.	<input type="checkbox"/>					
5. Ich empfinde es als unhöflich, wenn mich jemand im Gespräch unterbricht.	<input type="checkbox"/>					
6. Ich denke, dass alle Menschen (egal, aus welcher Kultur) es als unhöflich empfinden, wenn man sie unterbricht.	<input type="checkbox"/>					
7. Ich ziehe es vor, Neues kennenzulernen, anstatt z. B. immer an den gleichen Ort in den Urlaub zu fahren.	<input type="checkbox"/>					
8. Ich mag es, in Leipzig unterwegs andere Sprachen als Deutsch zu hören.	<input type="checkbox"/>					
9. Ich finde es gut, dass es viele verschiedene Kulturen gibt.	<input type="checkbox"/>					
10. Ich empfinde es als bereichernd, andere Kulturen kennenzulernen.	<input type="checkbox"/>					
11. Es macht mir Spaß, fremde Kulturen zu erleben.	<input type="checkbox"/>					
	trifft sehr zu	trifft zu	trifft etwas zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft gar nicht zu
12. Wenn ich in ein unbekanntes Land in den Urlaub fahre, informiere ich mich vorher über Verhaltensweisen, die ich als korrekt kennengelernt habe, die dort jedoch als unangemessen gelten.	<input type="checkbox"/>					
13. Ich bin leicht aus der Ruhe gebracht, wenn jemand sehr anders aussieht, als ich es gewohnt bin.	<input type="checkbox"/>					
14. Ich mag Menschen eigentlich nicht, die sich sehr anders kleiden, als ich es gewohnt bin.	<input type="checkbox"/>					
15. Ich denke, dass alle Deutschen gerne Bier trinken.	<input type="checkbox"/>					
16. Ich denke, dass alle Franzosen und Französinen gerne Baguette essen.	<input type="checkbox"/>					
17. Ich weiß, dass sich verschiedene Personen in dergleichen Situation kulturbedingt unterschiedlich verhalten können.	<input type="checkbox"/>					
18. Ich weiß, dass verschiedene Personen dasselbe Verhalten kulturbedingt unterschiedlich interpretieren und bewerten können.	<input type="checkbox"/>					
19. Ich weiß, dass es durch kulturbedingte Unterschiede zu Problemen bei interkultureller Kommunikation kommen kann.	<input type="checkbox"/>					
20. Ich habe Geduld mit anderen, auch wenn sie nicht höflich sind und keine Rücksicht auf meine Gefühle nehmen.	<input type="checkbox"/>					
21. Wenn andere mich mit ihrem Verhalten verletzen, versuche ich, die Gründe und Absichten für dieses Verhalten zu verstehen.	<input type="checkbox"/>					
22. In Konfliktsituationen versuche ich, mich in die anderen hineinzusetzen und ihre Sichtweise nachzuvollziehen.	<input type="checkbox"/>					

	trifft sehr zu	trifft zu	trifft etwas zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft gar nicht zu
23. Es ist wichtig für mich zu wissen, wie sich meine Arbeitskulturen voneinander unterscheiden.	<input type="checkbox"/>					
24. Ich weiß, dass ich mein Wissen über meine Arbeitskulturen immer wieder auf den neuesten Stand bringen muss.	<input type="checkbox"/>					
25. Ich versuche, mein Wissen über meine Arbeitskulturen stetig zu erweitern.	<input type="checkbox"/>					
26. Ich bin der Meinung, dass lebenslanges Lernen eine Grundvoraussetzung ist, um als professionelle/-r Übersetzer*in oder Dolmetscher*in Leistungen in hoher Qualität erbringen zu können.	<input type="checkbox"/>					

Vielen Dank für das Beantworten der Fragen!

Anlage 3

Fragebogen 2 – „Umfrage zur Erfassung der translatorischen Kulturkompetenz und zur Bewertung der Lehrveranstaltung“



UNIVERSITÄT
LEIPZIG

Datum:

Nummer:

UMFRAGE

ZUR ERFASSUNG DER TRANSLATORISCHEN KULTURKOMPETENZ UND ZUR BEWERTUNG DER LEHRVERANSTALTUNG

Autorin:	Elisabeth Schubach
Betreuung:	Prof. Dr. Carsten Sinner
Zweitbetreuung:	Frau Henrike Rohrlack
Kontakt:	Elisabeth.Schubach@gmail.com
Dauer:	ca. 10 Minuten

Bitte trage das Datum und deine Verlosungsnummer oben ein. Bei der Beantwortung der Fragen geht es ausschließlich um deine eigene Einschätzung. Setze dein Kreuz jeweils in dem Kästchen, das am ehesten zutrifft. Bitte beantworte alle Fragen.

Einverständniserklärung

Ich erkläre mein Einverständnis, dass die durch freiwillige Teilnahme erhobenen personenbezogenen Daten in anonymisierter Form verarbeitet, genutzt und gespeichert werden. Rückschlüsse auf meine Person werden durch die Art der Anonymisierung ausgeschlossen. Die Daten werden nicht an unberechtigte Dritte weitergegeben. Nach der Verwendung zu wissenschaftlichen Zwecken werden die Daten gesperrt bzw. gelöscht, sollten nicht rechtliche Belange eine längere Aufbewahrung vorsehen.

Teil 1: Personenbezogene Daten

Studiengang:		A-Sprache:	
Anzahl der Fachsemester:		Staatsangehörigkeit:	
Sprachschwerpunkt:		Alter:	
Geschlecht:	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> männlich
Welche Aufgabe hast du im Seminar bearbeitet?		<input type="checkbox"/> Aufgabe 3*	<input type="checkbox"/> Aufgabe 4**

* Stereotype und Vorurteile

** Fallbeispiel – Interkulturelle Kommunikationsprobleme

Teil 2: Erfassung der translatorischen Kulturkompetenz

	trifft sehr zu	trifft zu	trifft etwas zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft gar nicht zu
1. Ich habe schon einmal darüber nachgedacht, inwiefern meine eigene Kultur meine Einstellung zu einzelnen Themen beeinflusst.	<input type="checkbox"/>					
2. Ich finde es wichtig, Elemente meiner eigenen Kultur (Ereignisse, Verhaltensweisen, Werte etc.) auch aus der Perspektive von Außenstehenden betrachten zu können.	<input type="checkbox"/>					
3. Ich versuche, Werte und Normen meiner eigenen Kultur selbstkritisch zu hinterfragen.	<input type="checkbox"/>					
4. Ich denke, dass meine Kultur meine Art wahrzunehmen, zu interpretieren und zu bewerten beeinflusst.	<input type="checkbox"/>					
5. Ich empfinde es als unhöflich, wenn mich jemand im Gespräch unterbricht.	<input type="checkbox"/>					
6. Ich denke, dass alle Menschen (egal, aus welcher Kultur) es als unhöflich empfinden, wenn man sie unterbricht.	<input type="checkbox"/>					
7. Ich ziehe es vor, Neues kennenzulernen, anstatt z. B. immer an den gleichen Ort in den Urlaub zu fahren.	<input type="checkbox"/>					
8. Ich mag es, in Leipzig unterwegs andere Sprachen als Deutsch zu hören.	<input type="checkbox"/>					
9. Ich finde es gut, dass es viele verschiedene Kulturen gibt.	<input type="checkbox"/>					
10. Ich empfinde es als bereichernd, andere Kulturen kennenzulernen.	<input type="checkbox"/>					
11. Es macht mir Spaß, fremde Kulturen zu erleben.	<input type="checkbox"/>					
	trifft sehr zu	trifft zu	trifft etwas zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft gar nicht zu
12. Wenn ich in ein unbekanntes Land in den Urlaub fahre, informiere ich mich vorher über Verhaltensweisen, die ich als korrekt kennengelernt habe, die dort jedoch als unangemessen gelten.	<input type="checkbox"/>					
13. Ich bin leicht aus der Ruhe gebracht, wenn jemand sehr anders aussieht, als ich es gewohnt bin.	<input type="checkbox"/>					
14. Ich mag Menschen eigentlich nicht, die sich sehr anders kleiden, als ich es gewohnt bin.	<input type="checkbox"/>					
15. Ich denke, dass alle Deutschen gerne Bier trinken.	<input type="checkbox"/>					
16. Ich denke, dass alle Franzosen und Französinnen gerne Baguette essen.	<input type="checkbox"/>					
17. Ich weiß, dass sich verschiedene Personen in dergleichen Situation kulturbedingt unterschiedlich verhalten können.	<input type="checkbox"/>					
18. Ich weiß, dass verschiedene Personen dasselbe Verhalten kulturbedingt unterschiedlich interpretieren und bewerten können.	<input type="checkbox"/>					
19. Ich weiß, dass es durch kulturbedingte Unterschiede zu Problemen bei interkultureller Kommunikation kommen kann.	<input type="checkbox"/>					

	trifft sehr zu	trifft zu	trifft etwas zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft gar nicht zu
20. Ich habe Geduld mit anderen, auch wenn sie nicht höflich sind und keine Rücksicht auf meine Gefühle nehmen.	<input type="checkbox"/>					
21. Wenn andere mich mit ihrem Verhalten verletzen, versuche ich, die Gründe und Absichten für dieses Verhalten zu verstehen.	<input type="checkbox"/>					
22. In Konfliktsituationen versuche ich, mich in die anderen hineinzusetzen und ihre Sichtweise nachzuvollziehen.	<input type="checkbox"/>					
23. Es ist wichtig für mich zu wissen, wie sich meine Arbeitskulturen voneinander unterscheiden.	<input type="checkbox"/>					
24. Ich weiß, dass ich mein Wissen über meine Arbeitskulturen immer wieder auf den neuesten Stand bringen muss.	<input type="checkbox"/>					
25. Ich versuche, mein Wissen über meine Arbeitskulturen stetig zu erweitern.	<input type="checkbox"/>					
26. Ich bin der Meinung, dass lebenslanges Lernen eine Grundvoraussetzung ist, um als professionelle/-r Übersetzer*in oder Dolmetscher*in Leistungen in hoher Qualität erbringen zu können.	<input type="checkbox"/>					

Teil 3: Bewertung der Lehrveranstaltung

	trifft sehr zu	trifft zu	trifft etwas zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft gar nicht zu
1. Das Seminar gab mir die Möglichkeit, mich aktiv mit dem Stoffgebiet auseinanderzusetzen.	<input type="checkbox"/>					
2. Ich hatte das Gefühl, den Unterricht mitgestalten zu können.	<input type="checkbox"/>					
3. Ich hatte die Möglichkeit, mich selbst und meine Ansichten in den Unterricht einzubringen.	<input type="checkbox"/>					
4. Es wurden lebensnahe Aufgaben bearbeitet.	<input type="checkbox"/>					
5. Im Seminar wurde eine Kompetenz oder Fähigkeit vermittelt, die ich anwenden kann.	<input type="checkbox"/>					
6. Die Kompetenz oder Fähigkeit ist auch in anderen Situationen hilfreich.	<input type="checkbox"/>					
7. Im Seminar wurden soziale, interaktive Lernaktivitäten geboten.	<input type="checkbox"/>					
8. Das Lernklima war positiv.	<input type="checkbox"/>					
9. Ich war an der Auswahl der Lernaktivitäten beteiligt.	<input type="checkbox"/>					
10. Ich war motiviert, die Aufgaben zu bearbeiten.	<input type="checkbox"/>					
11. Die Aufgaben haben mich interessiert.	<input type="checkbox"/>					
12. Ich wurde dazu angeregt, den Lernstoff kritisch zu reflektieren.	<input type="checkbox"/>					
13. Ich konnte eigene Entscheidungen treffen und so Verantwortung für meine Lernprozesse übernehmen.	<input type="checkbox"/>					
14. Ich habe das Gefühl, dass die Dozentin an meiner Einschätzung des Unterrichts interessiert ist.	<input type="checkbox"/>					
15. Ich habe das Gefühl, dass die Dozentin auf Kritik an der Unterrichtsgestaltung eingehen und Veränderungen durchführen würde.	<input type="checkbox"/>					

Anlage 4
Zitierte Fragebogen

Fragebogen Nr. 1131:

Wie würdest du die Veranstaltung insgesamt bewerten?

Vergib eine Schulnote (1 = sehr gut, 6 = ungenügend).

1

2

3

4

5

6

Möchtest du mir noch etwas mitteilen (Kritik, Anregungen, Lob, ...)?

Du kannst in Stichpunkten antworten.

Jch finde es gut, dass lebensnahe Beispiele gewählt wurden.
Die Aufbereitung des Inhalts war sehr gut. Jch habe mich
mit Kultur (franz./dt.) auseinandergesetzt. Allerdings habe
ich dabei nicht unbedingt neue Erkenntnisse gewonnen.
↳ Spezifischere Beispiel/Unterschiede wären noch inte-
ressanter gewesen.

Fragebogen Nr. 1102

Wie würdest du die Veranstaltung insgesamt bewerten?

Vergib eine Schulnote (1 = sehr gut, 6 = ungenügend).

1

2

3

4

5

6

Möchtest du mir noch etwas mitteilen (Kritik, Anregungen, Lob, ...)?

Du kannst in Stichpunkten antworten.

- Ich finde es gut, einleitend den Begriff "Kultur" und die damit verbundene Problematik seiner Definition noch mal aufzugreifen, bzw. von Staaten/Nationalitäten zu lösen. Ü

- Du könntest versuchen, die "träge Masse" am Rande noch aktiver zur Teilnahme zu bringen, ich weiß, ist nicht so einfach... Ü

Fragebogen Nr. 0505

Wie würdest du die Veranstaltung insgesamt bewerten?

Vergib eine Schulnote (1 = sehr gut, 6 = ungenügend).

1

2

3

4

5

6

Möchtest du mir noch etwas mitteilen (Kritik, Anregungen, Lob, ...)?

Du kannst in Stichpunkten antworten.

- Seminare dieser Form und mit ^{ähnlichem} Inhalt könnte ich mir gut
im Studium vorstellen

Fragebogen Nr. 1120

Wie würdest du die Veranstaltung insgesamt bewerten?

Vergib eine Schulnote (1 = sehr gut, 6 = ungenügend).

1

2

3

4

5

6

Möchtest du mir noch etwas mitteilen (Kritik, Anregungen, Lob, ...)?

Du kannst in Stichpunkten antworten.

Interessantes Thema und gute Ideen!

Leider ~~to~~ hat mich das 'Unterrichtsklima' etwas an die Schule erinnert, das war etwas demotivierend.

Fragebogen Nr. 1115

Wie würdest du die Veranstaltung insgesamt bewerten?

Vergib eine Schulnote (1 = sehr gut, 6 = ungenügend).

1

2

3

4

5

6

Möchtest du mir noch etwas mitteilen (Kritik, Anregungen, Lob, ...)?

Du kannst in Stichpunkten antworten.

- sehr interessantes + nützliches Thema

- ich hätte mich gerne länger damit beschäftigt / die Gruppenarbeit weiter durchgearbeitet (aber eine VL / Seminar geht ja leider nur 90 min)

- du hast das Thema sehr interessant + sympathisch vorgestellt

Anlage 5
Reader Gruppe A



UNIVERSITÄT
LEIPZIG

Inhaltsverzeichnis

Aufgabe (1): Begriffsdefinition 2
 Aufgabe (2): Translatorische Kulturkompetenz 3
 Aufgabe (3): Stereotype und Vorurteile 5
 Aufgabe (4): Fallbeispiel – Interkulturelle Kommunikationsprobleme 9
 Zusatzinformationen 11
 Zusätzliches Übungsmaterial 13

READER

GRUPPE A

Seminar am 05./08. Februar 2019 zum Thema
„Die translatorische Kulturkompetenz“

Konzipiert für die Masterarbeit „Didaktisierung der translatorischen
Kulturkompetenz – Möglichkeiten im Rahmen der universitären
Übersetzungslehre“

Verfasserin: Elisabeth Schubach
Betreuung: Prof. Dr. Carsten Sinner
Zweite Prüferin: Frau Henrike Rohrlack

Aufgabe (1): Begriffsdefinition

Vervollständige die Definition mit folgenden Formulierungen:

Kulturen, ziel- und situationsadäquaten, „unbewusst Gewusstem“, Herstellung von Kommunikation, „Nicht-Gewusstem“

Kulturkompetenz =

„Die Fähigkeit des Sich-Bewusstmachens und Überprüfens von _____, und die Fähigkeit des bewussten Erlernens von _____ in Eigen- und Fremdkultur(en) sowie die Fähigkeit des vergleichenden In-Bezug-Setzens dieser _____ zum Zweck der _____ Rezeption und Produktion von Verhalten _____ für den Bedarf von mindestens zwei Akteuren aus zwei verschiedenen Kulturen zur _____ zwischen diesen Akteuren“ (Witte 2000:163)

Quelle: Witte, Heidrun (2000): *Die Kulturkompetenz des Translators. Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung. Studien zur Translation 9. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 163.*

Etappen zur Entwicklung von translatorischer Kulturkompetenz

1. Entwicklung eines Bewusstseins der „Existenz“ [...] kulturbedingter Unterschiede im Verhalten und Interpretation und Bewertung von Verhalten sowie eines Bewusstseins der poten[zi]ellen Auswirkungen solcher Unterschiede auf die interkulturelle Kommunikation;
2. Entwicklung der Fähigkeit des – zunächst kognitiven [...] – Akzeptierens solcher Unterschiede;
3. **Entwicklung der Fähigkeit, die eigene Kulturgebundenheit zu erkennen und zu akzeptieren;**
4. Entwicklung der Fähigkeit, die eigene Wahrnehmung (Interpretation, Bewertung) mit Bezug auf Eigen- und Fremdkultur(en) [...] bewusstzumachen und ggf. zu modifizieren;
5. Entwicklung der Fähigkeit, das eigene aktive Verhalten mit Bezug auf Eigen- und Fremdkultur(en) [...] bewusstzumachen und ggf. zu modifizieren;
6. Entwicklung der Fähigkeit, Verhalten für den Bedarf anderer zum Zweck der Herstellung von Kommunikation zwischen ihnen ziel- und situationsadäquat zu rezipieren und zu produzieren [...] (Witte 2000:175–176)

Quelle: Witte, Heidrun (2000): *Die Kulturkompetenz des Translators. Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung. Studien zur Translation 9. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 175-176.*

Aufgabe (2): Translatorische Kulturkompetenz

2er-Gruppenarbeit

Gruppe A

- a) Lest euch die 5 Aussagen durch. Schreibt einen kurzen Text auf Deutsch (ca. 5 Sätze), in dem ihr die wichtigsten Punkte zusammenfasst. Platz dafür ist auf der nächsten Seite. Stimmt ihr den Aussagen zu?
 - b) Findet euch mit einem Team aus Gruppe B zusammen. Tauscht eure Texte und diskutiert den Inhalt.
1. Je dois être conscient du fait que certains convictions ou comportements ne sont considérés comme corrects et conformes que par les membres de ma propre culture.
 2. Je dois savoir quelles convictions et quels comportements ne sont considérés comme corrects et conformes que par les membres de ma propre culture.
 3. En entrant en contact avec une autre culture, je peux partir du principe que tout est similaire à ma propre culture et que tout se passe de la même manière.
 4. Lorsque je me trouve face à un événement/un fait d'une autre culture qui ressemble à ou semble être identique à un événement/un fait de ma propre culture, je dois toujours d'abord me renseigner sur les points communs et les différences du dit événement/faît dans les deux cultures.
 5. Pour établir une bonne communication entre deux membres de différentes cultures, je dois être capable de comparer et mettre en relation leurs connaissances de et leurs attitudes envers différentes choses.

Aufgabe (3): Stereotype und Vorurteile

Findet euch in 3er- oder 4er-Gruppen zusammen. Lest euch die Aufgabenstellung durch und beantwortet die Fragen. Bereitet eine kurze Zusammenfassung eurer Ergebnisse vor, die ihr den anderen Studierenden präsentiert.

Aufgabe:

Eine Freundin muss für den Französischunterricht in der Schule einen Vortrag zum Thema „deutsch-französische Vorurteile“ vorbereiten. Sie hat den Text „Dix idées reçues (et parfois vraies) sur les Allemands“ auf der Website der Zeitung *20 Minutes* gefunden. Sie kann aber noch nicht alles verstehen und bittet euch um Hilfe.

1. Schreibt eine kurze Zusammenfassung des Artikels auf Deutsch (ca. 10 Sätze).
2. Welche Stereotype/Vorurteile über Deutsche kanntet ihr schon, was hat euch überrascht?
3. Stimmt ihr mit den Aussagen im Text überein? Was ist eurer Ansicht nach falsch?

Dix idées reçues (et parfois vraies) sur les Allemands

Audrey Chauvet

publié le 02/07/14 — mis à jour le 13/09/14

À l'occasion du quart de finale opposant la France à l'Allemagne, 20 Minutes met au point quelques clichés sur l'Allemagne...

Les Allemands se nourrissent uniquement de saucisses et de bière

Oui, mais qui pourrait leur reprocher de profiter des 1.500 sortes de Würste et de la grosse centaine de sortes de Bier produites dans le pays. De la Currywurst de Berlin à la Weissbier munichoise, l'Allemagne propose un choix inégalé de charcuteries et de brasseries mais la gastronomie (au sens français du terme) n'est pas en reste: l'Allemagne est le deuxième pays européen, après la France, en nombre de chefs étoilés. En 2013, on comptait onze restaurants trois étoiles et 274 étoilés au Michelin. Guten Appetit.

Les Allemands sont ordonnés, disciplinés, stricts, bref chiant

C'est vrai et c'est faux à la fois. Disons qu'en Allemagne, il y a la règle, et on la respecte. «On attend pour traverser que le feu soit vert, dans le business on respecte scrupuleusement les contrats», explique Katja, Franco-Allemande vivant à Paris. Toutefois, n'allez pas croire que les petits Allemands sont élevés à la schlague: les écoliers sont bien moins disciplinés que chez nous et le système scolaire «favorise plus l'expression personnelle et le débat, témoigne Katja. On n'apprend pas de cours par cœur.»

Les Allemands ne sont pas drôles

L'humour allemand: ce n'est pas qu'il n'existe pas, c'est qu'on ne le comprend pas. Par exemple,

alors que la majorité des blagues françaises est basée sur la moquerie, les Allemands vont plutôt rire d'un comique de situation et ont un penchant pour l'absurde. C'est pour ça que des bonnes blagues allemandes percutantes, ça n'existe pas. Elles sont en général longues, très longues, à l'image de ce sketch de Lorient, le Coluche berlinois. Si vous riez avant de vous endormir, écrivez-nous.

Les Allemands sont tous naturalistes

Faux, d'après un sondage réalisé en juin 2013 et publié dans le très sérieux journal Die Welt, seulement 4 % des hommes et 2 % des femmes interrogés déclarent ne pas porter de maillot de bain à la plage. La culture du corps libre, représentée par le mouvement Freie Körper Kultur (FKK) créé au début du XXe siècle, a donc du plomb dans l'aile: alors que les créateurs du FKK voulaient dégager la nudité de toute notion de honte, une des explications de la chute du nombre de naturalistes serait la gêne par rapport à leur poids. Toutefois, des villes comme Munich autorisent toujours le naturisme dans les parcs. Allez donc faire un tour à l'Englischer Garten à l'heure de la pause des étudiantes, vous apprécierez sûrement votre pique-nique.

Les Allemands mettent des chaussettes dans leurs Birkenstock

Oui, mais c'est fashion. La preuve, la célèbre blogueuse mode Garance Doré a adopté le look chaussettes + Birk' qu'elle défend bec et ongles: «Quoi de plus bucolique qu'une paire de Birkenstock avec une paire de chaussettes pour aller marcher au parc une après-midi d'automne? Quoi de plus confortable qu'une paire de Birks pour mes pieds meurtris par des semaines sur des talons?». Si c'est Garance qui le dit.

Les Allemands ont un pays moche

Faux, il n'y a qu'à voir les magnifiques tableaux de Caspar David Friedrich ou regarder un épisode de «La clinique de la Forêt noire». Des maisons sur pilotis du lac de Constance aux rives du Rhin romantique, 39 sites allemands figurent sur la liste du patrimoine mondial de l'Unesco. On connaît même des gens, des Français, qui partent en vacances en Allemagne de leur plein gré. Calme, qualité de vie, grands lacs propres où l'on peut se baigner, très beau temps en été dans le sud du pays: Pierre, journaliste parisien, nous assure avoir trouvé la destination idéale pour des vacances en famille.

Les Allemands sont écolos

Certes, les Verts allemands réalisent des scores qui feraient pâlir d'envie n'importe quel pote de Cécile Duflot, mais l'avance que l'Allemagne avait en termes d'écologie semble se diluer peu à peu. Si le pays s'est engagé à fermer toutes ses centrales nucléaires d'ici à 2022, l'Allemagne reste très industrialisée et le bilan carbone des usines est loin d'être compensé par les légumes bio. Au quotidien, les Allemands ne seraient pas beaucoup plus attentifs que nous à ces questions. Sauf quand le tri des déchets ou les économies d'eau deviennent LA REGLE, et là on ne rigole plus.

Les Allemands parlent tous anglais couramment

Et ça nous énerve, nous qui revendiquons notre nullité linguistique comme un symbole de la lutte pour l'exception culturelle et qui pensons que notre accent so frenchy est un atout séduction imparrable. D'après une étude réalisée par l'organisme de voyages linguistiques EF en novembre 2013, la

France est, avec l'Italie, le pays européen où l'on parle le moins bien anglais, tandis que l'Allemagne se classe en 14e position, dans le gros peloton de tête des pays d'Europe du Nord. Les Allemands auraient des cours de langue mieux conçus que les nôtres et seraient aussi plus souvent en contact que nous avec des films et des séries en version originale. Parce que regarder James Bond «zéro zéro sept», passe encore, mais James Bond «null null sieben», ça casse le mythe.

Les Allemands sont nos (meilleurs) ennemis héréditaires
Ach, les Schleus, les boches, les Fritz... Autant de sobriquets aux origines parfois très éloignées des guerres qui ont opposé la France et l'Allemagne. Aujourd'hui, la seule rivalité entre la France et l'Allemagne se joue sur le terrain économique et l'Europe (et Arte) ont fait de nous des voisins qui se taquinent mais qui s'aiment bien... tant qu'à la fin, ce ne sont pas eux qui gagnent. Bon match, viel Glück.

Quelle: <https://www.20minutes.fr/insolite/1413723-20140702-dix-idees-recues-parfois-vraies-allemands>

Aufgabe (4): Fallbeispiel – Interkulturelle Kommunikationsprobleme

Findet euch in 3er- oder 4er-Gruppen zusammen. Lest euch das Fallbeispiel durch und beantwortet die Fragen. Bereitet eine kurze Zusammenfassung eurer Ergebnisse vor, die ihr den anderen Studierenden präsentiert.

Amélie

Amélie studiert französische Literaturwissenschaft an einer deutschen Universität. Sie lebt schon seit einiger Zeit in Deutschland und spricht sehr gut Deutsch. Mittlerweile hat sie auch viele deutsche Freund*innen und diskutiert gerne mit anderen Studierenden über Politik. Bei diesen Diskussionen geht es dann immer recht lebhaft zu und Amélie diskutiert engagiert mit. Allerdings stört es sie sehr, wenn ihr deutscher Kommilitone Stefan darauf besteht, sie solle ihn doch bitte ausreden lassen und nicht ständig unterbrechen. Für Amélie besteht der Reiz einer Diskussion vor allem darin, dass alle am Gespräch teilnehmen und man sich durch Einwürfe und schnelles sprachliches Reagieren gegenseitig herausfordert. Da kann man sich doch nicht, wie bei einer öffentlichen Diskussion, an eine Rednerliste halten!

- 1.) Was passiert hier? Was gibt es für Probleme?
- 2.) Was sind mögliche Erklärungen dafür?
- 3.) Welche Vorstellungen von einer gelungenen Diskussion vertritt die französische Studentin?
- 4.) Warum besteht der deutsche Student darauf, ausreden zu können?
- 5.) Würdest du selbst eher wie Stefan oder wie Amélie reagieren? Warum? Wie würdest du dich fühlen?
- 6.) Wer hätte sich anders verhalten können und wie? Inwiefern wäre die Situation dadurch anders verlaufen?
- 7.) Würdest du selbst mal in einer ähnlichen Situation?
- 8.) Schaut euch nun die Erklärung im Reader an! Könnt ihr dem zustimmen?

Zusatzinformationen

Aufgabe 1: Vollständige Definition

Kulturkompetenz = „Die Fähigkeit des Sich-Bewusstmachens und Überprüfens von ‚*unbewusst Gewusstem*‘, und die Fähigkeit des bewussten Erlernens von ‚*Nicht-Gewusstem*‘ in Eigen- und Fremdkultur(en) sowie die Fähigkeit des vergleichenden In-Bezug-Setzens dieser *Kulturen* zum Zweck der *ziel- und situationsadäquaten* Rezeption und Produktion von Verhalten für den Bedarf von mindestens zwei Akteuren aus zwei verschiedenen Kulturen zur *Herstellung von Kommunikation* zwischen diesen Akteuren“ (*Witte 2000:163*)

Aufgabe 2: Alle Aussagen

1. Je dois être conscient du fait que certains convictions ou comportements ne sont considérés comme corrects et conformes que par les membres de ma propre culture.
2. Je dois savoir quelles convictions et quels comportements ne sont considérés comme corrects et conformes que par les membres de ma propre culture.
3. En entrant en contact avec une autre culture, je peux partir du principe que tout est similaire à ma propre culture et que tout se passe de la même manière.
4. Lorsque je me trouve face à un événement/un fait d'une autre culture qui ressemble à ou semble être identique à un événement/un fait de ma propre culture, je dois toujours d'abord me renseigner sur les points communs et les différences du dit événement/fait dans les deux cultures.
5. Pour établir une bonne communication entre deux membres de différentes cultures, je dois être capable de comparer et mettre en relation leurs connaissances de et leurs attitudes envers différentes choses.
6. Pour pouvoir comprendre un texte issu d'une autre culture, je dois essayer d'identifier les connaissances et convictions dont les membres de cette culture disposent et qui leur permet de comprendre le texte – outre les informations explicitement mentionnées dans le texte.
7. Il est crucial que je sois capable d'identifier les éléments spécifiques à la culture source dans un texte source donné.
8. Je dois être capable d'identifier les éléments du texte source que les lecteurs cibles ne connaissent pas ou perçoivent et interprètent différemment.
9. Désirant réunir des informations sur ma propre culture et d'autres cultures qui sont importantes pour mon travail afin d'approfondir ma compétence interculturelle, je dois surtout me pencher sur la question de savoir en quoi et comment exactement deux cultures diffèrent.
10. Une fois mes études de traduction terminées, le développement de ma compétence interculturelle est achevé également.

Aufgabe 4: Erklärung zum Fallbeispiel Amélie

*Die französische Studentin ist einen Diskussionsstil gewohnt, bei dem ein schneller und sich überlappender Sprecher*innenwechsel üblich ist. In der französischen Gesprächskultur wird auf schnelle Reaktionen und ein lebhaftes Hin und Her der Repliken Wert gelegt und es kommt durchaus vor, dass mehrere Personen gleichzeitig reden, ohne dass das zu Kommunikationsproblemen führt. Der in Diskussionen unter Deutschen übliche langsame Sprecher*innenwechsel, bei dem man sich gegenseitig ausreden lässt, behindert aus Améliés Sicht den angeregten Gedankenaustausch. In der Diskussion unter Deutschen dagegen wird in der Regel ein geordneter und linearer Sprecher*innenwechsel praktiziert: Es gilt als unhöflich, der anderen Person ins Wort zu fallen. Ein Gespräch, bei dem mehrere Personen gleichzeitig reden, würde als verwirrend und wenig verständlich empfunden. Jede*r Sprecher*in sollte die gleichen Rechte haben, seine/ihre Meinung auszudrücken. Dazu gehört auch, dass keine*r ihm/sie unterbricht.*

Zusätzliches Übungsmaterial

Hervé

Hervé kommt aus Frankreich und absolviert ein Auslandssemester an der Universität Leipzig. Er bereitet sich auf eine Präsentation im Seminar vor und bittet eine Gruppe deutscher Kommiliton*innen, sich sein Referat anzuhören und ihn zu beraten. Als er seine Präsentation beendet hat, erhält er von allen ein ausführliches Feedback positiver und negativer Art: gute Medienauswahl, teilweise zu detailliert, klare Gedankenführung, zu wenig Beispiele etc. Hervé ist zunächst überrascht. Mit zunehmender Kritik verschlechtert sich seine Laune sichtlich. Er ist vor den Kopf gestoßen: Warum machen alle seine Präsentation schlecht? Während rauscht er ohne ein Dankeschön ab. Seinen Kommiliton*innen geht es nicht viel besser: Sie haben sich extra die Zeit genommen, sich Hervés Präsentation anzuschauen, und wollten ihm wertvolles Feedback geben, damit er sie verbessern kann. Und so dankt er ihnen?

- 1.) Was passiert hier? Was gibt es für Probleme?
- 2.) Was sind mögliche Erklärungen dafür?
- 3.) Was hatte Hervé erwartet?
- 4.) Warum sind seine Kommiliton*innen verstimmt?
- 5.) Würdest du selbst eher wie Hervé oder wie seine Kommiliton*innen reagieren? Warum? Wie würdest du dich fühlen?
- 6.) Wer hätte sich anders verhalten können und wie? Inwiefern wäre die Situation dadurch anders verlaufen?
- 7.) Warst du selbst mal in einer ähnlichen Situation?
- 8.) Schaut euch nun die Erklärung im Reader an. Könnt ihr dem zustimmen?

Erläuterung

*Hervé ist wahrscheinlich über die direkte Art und Weise, mit der die deutschen Kommiliton*innen seine Arbeit bewerten, überrascht. Besonders die direkte Negativkritik ist er von französischen Studierenden nicht gewöhnt. Wahrscheinlich hat er erwartet, dass die deutschen Studierenden ihm zuhören und anschließend ein paar positive Aspekte hervorheben, während sie Negatives nicht weiter erwähnen oder höchstens ganz am Rande. In Frankreich wird eher personenorientiert kommuniziert und Kritik deshalb in der Regel auf die Person bezogen, was dazu führt, dass mit negativer Kritik in der direkten personalen Kommunikation sehr vorsichtig umgegangen wird. Aus Sicht der deutschen Kommiliton*innen helfen sie Hervé besonders, wenn sie ihm ein möglichst genaues Feedback geben und besonders auf die weniger gelungenen Aspekte seiner Arbeit hinweisen, damit er sie verbessern kann. Sie haben gelernt, dass es bestimmte Bewertungskriterien (klare Struktur, ausgewogenes Verhältnis zwischen theoretischen Informationen und Praxisbeispiele etc.) für Vorträge gibt, die man einhalten sollte, um eine gute Note zu erzielen und betrachten Kritik insgesamt als etwas Positives. Die Kritik bezieht sich in ihren Augen ausschließlich auf die Sache und nicht auf die Person. Durch ihr genaues Feedback möchten sie Hervé helfen, eine möglichst gute Präsentation zu halten.*

Anlage 6
Reader Gruppe B



Inhaltsverzeichnis

Aufgabe (1): Begriffsdefinition	2
Aufgabe (2): Translatorische Kulturkompetenz	3
Aufgabe (3): Stereotype und Vorurteile	5
Aufgabe (4): Fallbeispiel – Interkulturelle Kommunikationsprobleme	9
Zusatzinformationen	11
Zusätzliches Übungsmaterial	13

READER

GRUPPE B

Seminar am 05./08. Februar 2019 zum Thema
„Die translatorische Kulturkompetenz“

Konzipiert für die Masterarbeit „Didaktisierung der translatorischen
Kulturkompetenz – Möglichkeiten im Rahmen der universitären
Übersetzungslehre“

Verfasserin: Elisabeth Schubach
Betreuung: Prof. Dr. Carsten Sinner
Zweite Prüferin: Frau Henrike Rohrlack

Aufgabe (1): Begriffsdefinition

Vervollständige die Definition mit folgenden Formulierungen:

Kulturen, ziel- und situationsadäquaten, „unbewusst Gewusstem“, Herstellung von Kommunikation, „Nicht-Gewusstem“

Kulturkompetenz =

„Die Fähigkeit des Sich-Bewusstmachens und Überprüfens von -----,

und die Fähigkeit des bewussten Erlernens von ----- in Eigen- und Fremdkultur(en)

sowie die Fähigkeit des vergleichenden In-Bezug-Setzens dieser -----

zum Zweck der ----- Rezeption und Produktion von Verhalten

für den Bedarf von mindestens zwei Akteuren aus zwei verschiedenen Kulturen

zur ----- zwischen diesen Akteuren“ (Witte 2000:163)

Quelle: Witte, Heidrun (2000): *Die Kulturkompetenz des Translators. Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung. Studien zur Translation 9. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 163.*

Etappen zur Entwicklung von translatorischer Kulturkompetenz

1. Entwicklung eines Bewusstseins der „Existenz“ [...] kulturbedingter Unterschiede im Verhalten und Interpretation und Bewertung von Verhalten sowie eines Bewusstseins der poten[zi]ellen Auswirkungen solcher Unterschiede auf die interkulturelle Kommunikation;
2. Entwicklung der Fähigkeit des – zunächst kognitiven [...] – Akzeptierens solcher Unterschiede;
3. **Entwicklung der Fähigkeit, die eigene Kulturgebundenheit zu erkennen und zu akzeptieren;**
4. Entwicklung der Fähigkeit, die eigene Wahrnehmung (Interpretation, Bewertung) mit Bezug auf Eigen- und Fremdkultur(en) [...] bewusstmachen und ggf. zu modifizieren;
5. Entwicklung der Fähigkeit, das eigene aktive Verhalten mit Bezug auf Eigen- und Fremdkultur(en) [...] bewusstmachen und ggf. zu modifizieren;
6. Entwicklung der Fähigkeit, Verhalten für den Bedarf anderer zum Zweck der Herstellung von Kommunikation zwischen ihnen ziel- und situationsadäquat zu rezipieren und zu produzieren [...] (Witte 2000:175-176)

Quelle: Witte, Heidrun (2000): *Die Kulturkompetenz des Translators. Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung. Studien zur Translation 9. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 175-176.*

Aufgabe (2): Translatorische Kulturkompetenz

2er-Gruppenarbeit

Gruppe B

- a) Lest euch die 5 Aussagen durch. Schreibt einen kurzen Text auf Deutsch (ca. 5 Sätze), in dem ihr die wichtigsten Punkte zusammenfasst. Platz dafür ist auf der nächsten Seite. Stimmt ihr den Aussagen zu?
- b) Findet euch mit einem Team aus Gruppe A zusammen. Tauscht eure Texte und diskutiert den Inhalt.
 1. Pour pouvoir comprendre un texte issu d'une autre culture, je dois essayer d'identifier les connaissances et convictions dont les membres de cette culture disposent et qui leur permet de comprendre le texte – outre les informations explicitement mentionnées dans le texte.
 2. Il est crucial que je sois capable d'identifier les éléments spécifiques à la culture source dans un texte source donné.
 3. Je dois être capable d'identifier les éléments du texte source que les lecteurs cibles ne connaissent pas ou perçoivent et interprètent différemment.
 4. Désirant réunir des informations sur ma propre culture et d'autres cultures qui sont importantes pour mon travail afin d'approfondir ma compétence interculturelle, je dois surtout me pencher sur la question de savoir en quoi et comment exactement deux cultures diffèrent.
 5. Une fois mes études de traduction terminées, le développement de ma compétence interculturelle est achevé également.

Aufgabe (3): Stereotype und Vorurteile

Findet euch in 3er- oder 4er-Gruppen zusammen. Lest euch die Aufgabenstellung durch und beantwortet die Fragen. Bereitet eine kurze Zusammenfassung eurer Ergebnisse vor, die ihr den anderen Studierenden präsentiert.

Aufgabe:

Eine Freundin muss für den Französischunterricht in der Schule einen Vortrag zum Thema „deutsche französische Vorurteile“ vorbereiten. Sie hat den Text „Dix idées reçues (et parfois vraies) sur les Allemands“ auf der Website der Zeitung *20 Minutes* gefunden. Sie kann aber noch nicht alles verstehen und bittet euch um Hilfe.

1. Schreibt eine kurze Zusammenfassung des Artikels auf Deutsch (ca. 10 Sätze).
2. Welche Stereotype/Vorurteile über Deutsche kenntet ihr schon, was hat euch überrascht?
3. Stimmt ihr mit den Aussagen im Text überein? Was ist eurer Ansicht nach falsch?

Dix idées reçues (et parfois vraies) sur les Allemands

Audrey Chauvet

publié le 02/07/14 — mis à jour le 13/09/14

À l'occasion du quart de finale opposant la France à l'Allemagne, 20 Minutes met au point quelques clichés sur l'Allemagne...

Les Allemands se nourrissent uniquement de saucisses et de bière. Oui, mais qui pourrait leur reprocher de profiter des 1.500 sortes de Würste et de la grosse centaine de sortes de Bier produites dans le pays. De la Currywurst de Berlin à la Weissbier munichoise, l'Allemagne propose un choix inégalé de charcuteries et de brasseries mais la gastronomie (au sens français du terme) n'est pas en reste: l'Allemagne est le deuxième pays européen, après la France, en nombre de chefs étoilés. En 2013, on comptait onze restaurants trois étoiles et 274 étoilés au Michelin. Guten Appetit.

Les Allemands sont ordonnés, disciplinés, stricts, bref chiantis. C'est vrai et c'est faux à la fois. Disons qu'en Allemagne, il y a la règle, et on la respecte. «On attend pour traverser que le feu soit vert, dans le business on respecte scrupuleusement les contrats», explique Katja, Franco-Allemande vivant à Paris. Toutefois, n'allez pas croire que les petits Allemands sont élevés à la schlague: les écoliers sont bien moins disciplinés que chez nous et le système scolaire «favorise plus l'expression personnelle et le débat, témoigne Katja. On n'apprend pas de cours par cœur.»

Les Allemands ne sont pas drôles. L'humour allemand: ce n'est pas qu'il n'existe pas, c'est qu'on ne le comprend pas. Par exemple,

Aufgabe (4): Fallbeispiel – Interkulturelle Kommunikationsprobleme

Findet euch in 3er- oder 4er-Gruppen zusammen. Lest euch das Fallbeispiel durch und beantwortet die Fragen. Bereitet eine kurze Zusammenfassung eurer Ergebnisse vor, die ihr den anderen Studierenden präsentiert.

Amélie

Amélie studiert französische Literaturwissenschaft an einer deutschen Universität. Sie lebt schon seit einiger Zeit in Deutschland und spricht sehr gut Deutsch. Mittlerweile hat sie auch viele deutsche Freund*innen und diskutiert gerne mit anderen Studierenden über Politik. Bei diesen Diskussionen geht es dann immer recht lebhaft zu und Amélie diskutiert engagiert mit. Allerdings stört es sie sehr, wenn ihr deutscher Kommilitone Stefan darauf besteht, sie solle ihn doch bitte ausreden lassen und nicht ständig unterbrechen. Für Amélie besteht der Reiz einer Diskussion vor allem darin, dass alle am Gespräch teilnehmen und man sich durch Einwürfe und schnelles sprachliches Reagieren gegenseitig herausfordert. Da kann man sich doch nicht, wie bei einer öffentlichen Diskussion, an eine Rednerliste halten!

- 1.) Was passiert hier? Was gibt es für Probleme?
- 2.) Was sind mögliche Erklärungen dafür?
- 3.) Welche Vorstellungen von einer gelungenen Diskussion vertritt die französische Studentin?
- 4.) Warum besteht der deutsche Student darauf, ausreden zu können?
- 5.) Würdest du selbst eher wie Stefan oder wie Amélie reagieren? Warum? Wie würdest du dich fühlen?
- 6.) Wer hätte sich anders verhalten können und wie? Inwiefern wäre die Situation dadurch anders verlaufen?
- 7.) Warst du selbst mal in einer ähnlichen Situation?
- 8.) Schaut euch nun die Erklärung im Reader an! Könnt ihr dem zustimmen?

Zusatzinformationen

Aufgabe 1: Vollständige Definition

Kulturkompetenz = „Die Fähigkeit des Sich-Bewusstmachens und Überprüfens von ‚*unbewusst Gewusstem*‘, und die Fähigkeit des bewussten Erlernens von ‚*Nicht-Gewusstem*‘ in Eigen- und Fremdkultur(en) sowie die Fähigkeit des vergleichenden In-Bezug-Setzens dieser *Kulturen* zum Zweck der *ziel- und situationsadäquaten* Rezeption und Produktion von Verhalten für den Bedarf von mindestens zwei Akteuren aus zwei verschiedenen Kulturen zur *Herstellung von Kommunikation* zwischen diesen Akteuren“ (*Witte 2000:163*)

Aufgabe 2: Alle Aussagen

1. Je dois être conscient du fait que certains convictions ou comportements ne sont considérés comme corrects et conformes que par les membres de ma propre culture.
2. Je dois savoir quelles convictions et quels comportements ne sont considérés comme corrects et conformes que par les membres de ma propre culture.
3. En entrant en contact avec une autre culture, je peux partir du principe que tout est similaire à ma propre culture et que tout se passe de la même manière.
4. Lorsque je me trouve face à un événement/un fait d'une autre culture qui ressemble à ou semble être identique à un événement/un fait de ma propre culture, je dois toujours d'abord me renseigner sur les points communs et les différences du dit événement/faît dans les deux cultures.
5. Pour établir une bonne communication entre deux membres de différentes cultures, je dois être capable de comparer et mettre en relation leurs connaissances de et leurs attitudes envers différentes choses.
6. Pour pouvoir comprendre un texte issu d'une autre culture, je dois essayer d'identifier les connaissances et convictions dont les membres de cette culture disposent et qui leur permet de comprendre le texte – outre les informations explicitement mentionnées dans le texte.
7. Il est crucial que je sois capable d'identifier les éléments spécifiques à la culture source dans un texte source donné.
8. Je dois être capable d'identifier les éléments du texte source que les lecteurs cibles ne connaissent pas ou perçoivent et interprètent différemment.
9. Désirant réunir des informations sur ma propre culture et d'autres cultures qui sont importantes pour mon travail afin d'approfondir ma compétence interculturelle, je dois surtout me pencher sur la question de savoir en quoi et comment exactement deux cultures diffèrent.
10. Une fois mes études de traduction terminées, le développement de ma compétence interculturelle est achevé également.

Aufgabe 4: Erklärung zum Fallbeispiel

Amélie

*Die französische Studentin ist einen Diskussionsstil gewohnt, bei dem ein schneller und sich überlappender Sprecher*innenwechsel üblich ist. In der französischen Gesprächskultur wird auf schnelle Reaktionen und ein lebhaftes Hin und Her der Repliken Wert gelegt und es kommt durchaus vor, dass mehrere Personen gleichzeitig reden, ohne dass das zu Kommunikationsproblemen führt. Der in Diskussionen unter Deutschen übliche langsame Sprecher*innenwechsel, bei dem man sich gegenseitig ausreden lässt, behindert aus Amélie's Sicht den angeregten Gedankenaustausch. In der Diskussion unter Deutschen dagegen wird in der Regel ein geordneter und linearer Sprecher*innenwechsel praktiziert: Es gilt als unhöflich, der anderen Person ins Wort zu fallen. Ein Gespräch, bei dem mehrere Personen gleichzeitig reden, würde als verwirrend und wenig verständlich empfunden. Jede*r Sprecher*in sollte die gleichen Rechte haben, seine/ihre Meinung auszudrücken. Dazu gehört auch, dass keine*r ihn/sie unterbricht.*

Zusätzliches Übungsmaterial

Hervé

Hervé kommt aus Frankreich und absolviert ein Auslandssemester an der Universität Leipzig. Er bereitet sich auf eine Präsentation im Seminar vor und bittet eine Gruppe deutscher Kommiliton*innen, sich sein Referat anzuhören und ihn zu beraten. Als er seine Präsentation beendet hat, erhält er von allen ein ausführliches Feedback positiver und negativer Art: gute Medienauswahl, teilweise zu detailliert, klare Gedankenführung, zu wenig Beispiele etc. Hervé ist zunächst überrascht. Mit zunehmender Kritik verschlechtert sich seine Laune sichtlich. Er ist vor den Kopf gestoßen: Warum machen alle seine Präsentation schlecht? Wütend rauscht er ohne ein Dankeschön ab. Seinen Kommiliton*innen geht es nicht viel besser: Sie haben sich extra die Zeit genommen, sich Hervés Präsentation anzuschauen, und wollten ihm wertvolles Feedback geben, damit er sie verbessern kann. Und so dankt er ihnen?

- 1.) Was passiert hier? Was gibt es für Probleme?
- 2.) Was sind mögliche Erklärungen dafür?
- 3.) Was hatte Hervé erwartet?
- 4.) Warum sind seine Kommiliton*innen verstimmt?
- 5.) Würdest du selbst eher wie Hervé oder wie seine Kommiliton*innen reagieren? Warum? Wie würdest du dich fühlen?
- 6.) Wer hätte sich anders verhalten können und wie? Inwiefern wäre die Situation dadurch anders verlaufen?
- 7.) Warst du selbst mal in einer ähnlichen Situation?
- 8.) Schaut euch nun die Erklärung im Reader an. Könnt ihr dem zustimmen?

Erläuterung

*Hervé ist wahrscheinlich über die direkte Art und Weise, mit der die deutschen Kommiliton*innen seine Arbeit bewerten, überrascht. Besonders die direkte Negativkritik ist er von französischen Studierenden nicht gewöhnt. Wahrscheinlich hat er erwartet, dass die deutschen Studierenden ihm zuhören und anschließend ein paar positive Aspekte hervorheben, während sie Negatives nicht weiter erwähnen oder höchstens ganz am Rande. In Frankreich wird eher personenorientiert kommuniziert und Kritik deshalb in der Regel auf die Person bezogen, was dazu führt, dass mit negativer Kritik in der direkten personalen Kommunikation sehr vorsichtig umgegangen wird. Aus Sicht der deutschen Kommiliton*innen helfen sie Hervé besonders, wenn sie ihm ein möglichst genaues Feedback geben und besonders auf die weniger gelungenen Aspekte seiner Arbeit hinweisen, damit er sie verbessern kann. Sie haben gelernt, dass es bestimmte Bewertungskriterien (klare Struktur, ausgewogenes Verhältnis zwischen theoretischen Informationen und Praxisbeispiele etc.) für Vorträge gibt, die man einhalten sollte, um eine gute Note zu erzielen und betrachten Kritik insgesamt als etwas Positives. Die Kritik bezieht sich in ihren Augen ausschließlich auf die Sache und nicht auf die Person. Durch ihr genaues Feedback möchten sie Hervé helfen, eine möglichst gute Präsentation zu halten.*

Anlage 7

Ergebnisse der statistischen Auswertung in SPSS

Tabelle 4: Ergebnisse des Levene-Tests auf Varianzhomogenität

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen^a

		Levene- Statistik	df1	df2	Sig.
Bewusstsein Kulturspezifisch eigene Wahrnehmung (1)	Basiert auf dem Mittelwert	2,891	1	26	,101
	Basiert auf dem Median	2,702	1	26	,112
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	2,702	1	17,532	,118
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	2,870	1	26	,102
Neugier interkulturelle Themen (1)	Basiert auf dem Mittelwert	4,721	1	26	,039
	Basiert auf dem Median	4,703	1	26	,039
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	4,703	1	22,133	,041
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	4,766	1	26	,038
Empathiefähigkeit kulturspezifische Unterschiede (1)	Basiert auf dem Mittelwert	1,617	1	26	,215
	Basiert auf dem Median	,819	1	26	,374
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	,819	1	18,042	,378
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	1,267	1	26	,271
Bewusstsein Kulturspezifisch eig+fremd Verhalten (1)	Basiert auf dem Mittelwert	1,001	1	26	,326
	Basiert auf dem Median	,638	1	26	,432
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	,638	1	24,660	,432
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	1,108	1	26	,302
Bewusstsein dynamische Natur Kulturen (1)	Basiert auf dem Mittelwert	,306	1	26	,585
	Basiert auf dem Median	,384	1	26	,541
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	,384	1	25,937	,541
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	,273	1	26	,606
Bewusstsein Kulturspezifisch eigene Wahrnehmung (2)	Basiert auf dem Mittelwert	1,190	1	26	,285
	Basiert auf dem Median	,689	1	26	,414
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	,689	1	24,007	,415
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	1,181	1	26	,287
Neugier interkulturelle Themen (2)	Basiert auf dem Mittelwert	1,375	1	26	,252
	Basiert auf dem Median	1,686	1	26	,205
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	1,686	1	24,802	,206
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	1,761	1	26	,196
Empathiefähigkeit kulturspezifische Unterschiede (2)	Basiert auf dem Mittelwert	,520	1	26	,477
	Basiert auf dem Median	,152	1	26	,700
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	,152	1	21,321	,700
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	,341	1	26	,564
Bewusstsein Kulturspezifisch eig+fremd Verhalten (2)	Basiert auf dem Mittelwert	,130	1	26	,721
	Basiert auf dem Median	,265	1	26	,611
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	,265	1	25,938	,611
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	,133	1	26	,719
Bewusstsein dynamische Natur Kulturen (2)	Basiert auf dem Mittelwert	,156	1	26	,696
	Basiert auf dem Median	,000	1	26	1,000
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	,000	1	22,531	1,000
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	,132	1	26	,719

Prüft die Nullhypothese, daß die Fehlervarianz der abhängigen Variablen über Gruppen hinweg gleich ist.

a. Design: Konstanter Term + Aufgabe
Innersubjektdesign: Zeit + Merkmal + Zeit * Merkmal

Tabelle 5: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für „Aufgabe“

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest		Aufgabe 3 oder 4
N		28
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	1,5000
	Std.-Abweichung	,50918
Extremste Differenzen	Absolut	,337
	Positiv	,337
	Negativ	-,337
Statistik für Test		,337
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,000 ^c

- a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.
- b. Aus den Daten berechnet.
- c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

Tabelle 6: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für „Kulturspezifik der eigenen Wahrnehmung (1)“

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest		Bewusstsein Kulturspezifik eigene Wahrnehmung (1)
N		28
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	30,3214
	Std.-Abweichung	2,37352
Extremste Differenzen	Absolut	,148
	Positiv	,104
	Negativ	-,148
Statistik für Test		,148
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,118 ^c

- a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.
- b. Aus den Daten berechnet.
- c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

Tabelle 7: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für „Kulturspezifisch der eigenen Wahrnehmung (2)“

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest		Bewusstsein Kulturspezifisch eigene Wahrnehmung (2)
N		28
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	31,6071
	Std.-Abweichung	2,18309
Extremste Differenzen	Absolut	,143
	Positiv	,143
	Negativ	-,113
Statistik für Test		,143
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,150 ^c

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

Tabelle 8: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für „Neugier (1)“

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest		Neugier interkulturelle Themen (1)
N		28
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	28,0357
	Std.-Abweichung	2,21914
Extremste Differenzen	Absolut	,208
	Positiv	,188
	Negativ	-,208
Statistik für Test		,208
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,003 ^c

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

Tabelle 9: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für „Neugier (2)“

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

		Neugier interkulturelle Themen (2)
N		28
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	27,9286
	Std.-Abweichung	2,43324
Extremste Differenzen	Absolut	,242
	Positiv	,197
	Negativ	-,242
Statistik für Test		,242
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,000 ^c

- a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.
- b. Aus den Daten berechnet.
- c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

Tabelle 10: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für „Empathiefähigkeit (1)“

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

		Empathiefähigkeit kultuspezifische Unterschiede (1)
N		28
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	24,2500
	Std.-Abweichung	3,98725
Extremste Differenzen	Absolut	,154
	Positiv	,081
	Negativ	-,154
Statistik für Test		,154
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,089 ^c

- a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.
- b. Aus den Daten berechnet.
- c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

Tabelle 11: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für „Empathiefähigkeit (2)“

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

		Empathiefähigkeit kulturspezifische Unterschiede (2)
N		28
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	24,7143
	Std.-Abweichung	3,58864
Extremste Differenzen	Absolut	,175
	Positiv	,080
	Negativ	-,175
Statistik für Test		,175
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,029 ^c

- a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.
- b. Aus den Daten berechnet.
- c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

Tabelle 12: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für „Kulturspezifik von eigenem und fremdem Verhalten (1)“

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

		Bewusstsein Kulturspezifik eig+fremd Verhalten (1)
N		28
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	29,4286
	Std.-Abweichung	2,84707
Extremste Differenzen	Absolut	,135
	Positiv	,135
	Negativ	-,129
Statistik für Test		,135
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,200 ^{c,d}

- a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.
- b. Aus den Daten berechnet.
- c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.
- d. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

Tabelle 13: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für „Kulturspezifik von eigenem und fremdem Verhalten (2)“

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

		Bewusstsein Kulturspezifik eig+fremd Verhalten (2)
N		28
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	30,3214
	Std.-Abweichung	2,84219
Extremste Differenzen	Absolut	,116
	Positiv	,116
	Negativ	-,100
Statistik für Test		,116
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,200 ^{c,d}

- a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.
- b. Aus den Daten berechnet.
- c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.
- d. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

Tabelle 14: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für „Dynamische Natur von Kulturen (1)“

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

		Bewusstsein dynamische Natur Kulturen (1)
N		28
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	21,6071
	Std.-Abweichung	1,72861
Extremste Differenzen	Absolut	,126
	Positiv	,102
	Negativ	-,126
Statistik für Test		,126
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,200 ^{c,d}

- a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.
- b. Aus den Daten berechnet.
- c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.
- d. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

Tabelle 15: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für „Dynamische Natur von Kulturen (2)“

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

		Bewusstsein dynamische Natur Kulturen (2)
N		28
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	22,1429
	Std.-Abweichung	1,81994
Extremste Differenzen	Absolut	,217
	Positiv	,166
	Negativ	-,217
Statistik für Test		,217
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,002 ^c

- a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.
 b. Aus den Daten berechnet.
 c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

Tabelle 16: Ergebnisse des Mauchly-Tests auf Sphärizität

Mauchly-Test auf Sphärizität^a

Maß: MEASURE_1

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Approx. Chi- Quadrat	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse- Geisser	Huynh-Feldt	Untergrenze
Zeit	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000
Merkmal	,449	19,531	9	,021	,687	,805	,250
Zeit * Merkmal	,831	4,529	9	,874	,917	1,000	,250

Prüft die Nullhypothese, daß sich die Fehlerkovarianz-Matrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zur Einheitsmatrix verhält.

- a. Design: Konstanter Term + Aufgabe
 Innersubjektdesign: Zeit + Merkmal + Zeit * Merkmal
 b. Kann zum Korrigieren der Freiheitsgrade für die gemittelten Signifikanztests verwendet werden. In der Tabelle mit den Tests der Effekte innerhalb der Subjekte werden korrigierte Tests angezeigt.

Tabelle 17: Ergebnisse der Varianzanalyse – Innersubjekteffekte für „Zeit“, „Merkmal“ und „Aufgabe“

Tests der Innersubjekteffekte

Maß: MEASURE_1

Quelle		Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Zeit	Sphärizität angenommen	26,414	1	26,414	18,251	,000
	Greenhouse-Geisser	26,414	1,000	26,414	18,251	,000
	Huynh-Feldt	26,414	1,000	26,414	18,251	,000
	Untergrenze	26,414	1,000	26,414	18,251	,000
Zeit * Aufgabe	Sphärizität angenommen	1,157	1	1,157	,800	,379
	Greenhouse-Geisser	1,157	1,000	1,157	,800	,379
	Huynh-Feldt	1,157	1,000	1,157	,800	,379
	Untergrenze	1,157	1,000	1,157	,800	,379
Fehler(Zeit)	Sphärizität angenommen	37,629	26	1,447		
	Greenhouse-Geisser	37,629	26,000	1,447		
	Huynh-Feldt	37,629	26,000	1,447		
	Untergrenze	37,629	26,000	1,447		
Merkmal	Sphärizität angenommen	3222,500	4	805,625	89,418	,000
	Greenhouse-Geisser	3222,500	2,747	1173,078	89,418	,000
	Huynh-Feldt	3222,500	3,222	1000,205	89,418	,000
	Untergrenze	3222,500	1,000	3222,500	89,418	,000
Merkmal * Aufgabe	Sphärizität angenommen	22,300	4	5,575	,619	,650
	Greenhouse-Geisser	22,300	2,747	8,118	,619	,591
	Huynh-Feldt	22,300	3,222	6,922	,619	,616
	Untergrenze	22,300	1,000	22,300	,619	,439
Fehler(Merkmal)	Sphärizität angenommen	937,000	104	9,010		
	Greenhouse-Geisser	937,000	71,423	13,119		
	Huynh-Feldt	937,000	83,768	11,186		
	Untergrenze	937,000	26,000	36,038		
Zeit * Merkmal	Sphärizität angenommen	15,086	4	3,771	4,131	,004
	Greenhouse-Geisser	15,086	3,670	4,111	4,131	,005
	Huynh-Feldt	15,086	4,000	3,771	4,131	,004
	Untergrenze	15,086	1,000	15,086	4,131	,052
Zeit * Merkmal * Aufgabe	Sphärizität angenommen	5,771	4	1,443	1,580	,185
	Greenhouse-Geisser	5,771	3,670	1,573	1,580	,190
	Huynh-Feldt	5,771	4,000	1,443	1,580	,185
	Untergrenze	5,771	1,000	5,771	1,580	,220
Fehler(Zeit*Merkmal)	Sphärizität angenommen	94,943	104	,913		
	Greenhouse-Geisser	94,943	95,420	,995		
	Huynh-Feldt	94,943	104,000	,913		
	Untergrenze	94,943	26,000	3,652		

Tabelle 18: Ergebnisse der Varianzanalyse – Zwischensubjekteffekt für „Aufgabe“

Tests der Zwischensubjekteffekte

Maß: MEASURE_1
Transformierte Variable: Mittel

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Konstanter Term	204660,357	1	204660,357	6798,355	,000
Aufgabe	76,129	1	76,129	2,529	,124
Fehler	782,714	26	30,104		

Tabelle 19: Deskriptive Auswertung der Daten für die t-Tests

Statistik bei gepaarten Stichproben

		Mittelwert	N	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Paaren 1	Bewusstsein Kulturspezifisch eigene Wahrnehmung (1)	30,3214	28	2,37352	,44855
	Bewusstsein Kulturspezifisch eigene Wahrnehmung (2)	31,6071	28	2,18309	,41256
Paaren 2	Neugier interkulturelle Themen (1)	28,0357	28	2,21914	,41938
	Neugier interkulturelle Themen (2)	27,9286	28	2,43324	,45984
Paaren 3	Empathiefähigkeit kulturspezifische Unterschiede (1)	24,2500	28	3,98725	,75352
	Empathiefähigkeit kulturspezifische Unterschiede (2)	24,7143	28	3,58864	,67819
Paaren 4	Bewusstsein Kulturspezifisch eig+fremd Verhalten (1)	29,4286	28	2,84707	,53805
	Bewusstsein Kulturspezifisch eig+fremd Verhalten (2)	30,3214	28	2,84219	,53712
Paaren 5	Bewusstsein dynamische Natur Kulturen (1)	21,6071	28	1,72861	,32668
	Bewusstsein dynamische Natur Kulturen (2)	22,1429	28	1,81994	,34394

Tabelle 20: Ergebnisse der Pearson-Korrelation der Daten für die t-Tests

Korrelationen bei gepaarten Stichproben

		N	Korrelation	Signifikanz
Paaren 1	Bewusstsein Kulturspezifisch eigene Wahrnehmung (1) & Bewusstsein Kulturspezifisch eigene Wahrnehmung (2)	28	,726	,000
Paaren 2	Neugier interkulturelle Themen (1) & Neugier interkulturelle Themen (2)	28	,878	,000
Paaren 3	Empathiefähigkeit kulturspezifische Unterschiede (1) & Empathiefähigkeit kulturspezifische Unterschiede (2)	28	,971	,000
Paaren 4	Bewusstsein Kulturspezifisch eig+fremd Verhalten (1) & Bewusstsein Kulturspezifisch eig+fremd Verhalten (2)	28	,802	,000
Paaren 5	Bewusstsein dynamische Natur Kulturen (1) & Bewusstsein dynamische Natur Kulturen (2)	28	,701	,000

Tabelle 21: Ergebnisse der t-Tests für abhängige Stichproben

		Test bei gepaarten Stichproben							
		Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2-seitig)
		Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler r des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere	Obere			
Paaren 1	Bewusstsein Kulturspezifisch eigene Wahrnehmung (1) - Bewusstsein Kulturspezifisch eigene Wahrnehmung (2)	-1,28571	1,69656	,32062	-1,94357	-,62786	-4,010	27	,000
Paaren 2	Neugier interkulturelle Themen (1) - Neugier interkulturelle Themen (2)	,10714	1,16553	,22026	-,34480	,55909	,486	27	,631
Paaren 3	Empathiefähigkeit kulturspezifische Unterschiede (1) - Empathiefähigkeit kulturspezifische Unterschiede (2)	-,46429	,99934	,18886	-,85179	-,07678	-2,458	27	,021
Paaren 4	Bewusstsein Kulturspezifisch eig+fremd Verhalten (1) - Bewusstsein Kulturspezifisch eig+fremd Verhalten (2)	-,89286	1,79174	,33861	-1,58762	-,19809	-2,637	27	,014
Paaren 5	Bewusstsein dynamische Natur Kulturen (1) - Bewusstsein dynamische Natur Kulturen (2)	-,53571	1,37389	,25964	-1,06845	-,00298	-2,063	27	,049

Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich zur Anfertigung der vorliegenden Arbeit keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel und keine nicht genannte fremde Hilfe in Anspruch genommen habe. Mir ist bekannt, dass eine unwahrheitsgemäße Erklärung als Täuschung im Sinne von § 13 (3) in Verbindung mit § 21 (1) der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Translatologie an der Universität Leipzig vom 09.01.2015 gilt.

Ort: Leipzig

Datum: 11.07.2019

Unterschrift:

