LUBLIN STUDIES IN MODERN LANGUAGES AND LITERATURE
Maria Curie-Sklodowska University Press
Vol 48, No 4 (2024)
E-ISSN 2450-4580

Astrid Schmidhofer, University of Innsbruck, Austria

DOI:10.17951/lsmll.2024.48.4.111-121

Sprach- und Sprachmittlungskompetenz in Translationswissenschaft und Sprachdidaktik

Language competence and language mediation competence in Translation Studies and Language Teaching

ZUSAMMENFASSUNG
In diesem Artikel werden die Sprachmittlungskompetenz und ihre Modellierung sowie ihr Verhältnis zur Sprachkompetenz in der Übersetzungswissenschaft und der Sprachdidaktik verglichen. Während die Modellierung von Kompetenzen in der Übersetzungswissenschaft eine lange Tradition hat und sich auf die Beschreibung der Kompetenzen professioneller Übersetzer (oft im Gegensatz zu den Kompetenzen von Bilingualen) konzentriert, ist Sprachmittlung ein relativ neues Konzept in der Sprachdidaktik, das durch den GeR 2001 in den Fokus gerückt wurde. Für meine Analyse werde ich zunächst zentrale Fragen und relevante Modelle beider Disziplinen beschreiben und dann Überschneidungen und Unterschiede sowie kontroversielle Aspekte analysieren.

SCHLÜSSELWÖRTER
Fremdsprachenunterricht; Sprachmittlung; Mediation; Übersetzungskompetenz

ABSTRACT
In this article, I will compare the concept of mediation competence, its modelling and its relationship to language competence in Translation Studies and Language Teaching. While competence modelling has a long tradition in Translation Studies and focuses on describing the competences of professional translators (often opposed to bilinguals' competence), mediation is a relatively new concept in Language Teaching, which was put on the map in the CEFR 2001. For my analysis, I will first describe areas of interest and relevant models in each discipline and then analyse the overlaps and differences as well as areas of contention.

KEYWORDS
language teaching; language mediation; translation competence

1. Einleitung

Es ist naheliegend, dass das Beherrschen mehrerer Sprachen in der Regel eine gewisse Fähigkeit zur Vermittlung zwischen diesen mit sich bringt, die Harris (1977, S. 96–114) als *natural translation* bezeichnet. Die Vermittlung zwischen zwei

Astrid Schmidhofer, Institut für Translationswissenschaft, Universität Innsbruck, Herzog-Siegmund-Ufer 15 (Büro 314), astrid.schmidhofer@uibk.ac.at, https://orcid.org/0000-0001-6287-3032

This work is licensed under CC BY 4.0
The journal is financed by the Institute of Modern Languages and Literatures of Maria Curie-Sklodowska University.

verschiedenen Sprachen wird jedoch von den beiden hier betrachteten Disziplinen, der Translationswissenschaft und der Fremdsprachendidaktik, unterschiedlich konzeptualisiert. Die Translationswissenschaft geht im Allgemeinen davon aus, dass es sich bei *Translation*, traditionell unterteilt in (schriftliches) *Übersetzen* und (mündliches) *Dolmetschen*[1], um professionelle Tätigkeiten handelt, für die eine spezifische Kompetenz erforderlich ist, die idealerweise in einer einschlägigen Ausbildung erworben wird (vgl. bspw. Kadrić et al., 2012, S. 18). Obwohl auch seitens der Translationswissenschaft mehrsprachigen Personen eine rudimentäre Sprachmittlungskompetenz attestiert wird (bspw. PACTE Group, 2017b, S. 38), fanden translatorische Tätigkeiten durch „Laien" in der Translationswissenschaft bisher wenig Beachtung (vgl. bspw. Agnetta & Dalkeranidou, 2024) und wurden oft als unfaire Konkurrenz betrachtet. In der Fremdsprachendidaktik wird sprachliches Vermitteln heute als *Sprachmittlung*[2] oder *Mediation*[3] bezeichnet[4]. Während sich *Sprachmittlung* meist auf unterschiedliche Sprachen (oder fallweise auf die Vermittlung innerhalb einer Sprache) bezieht, wird der Begriff *Mediation* weiter gefasst und als Vermittlung oder Konstruktion von Bedeutung innerhalb einer Sprache, zwischen unterschiedlichen Sprachen oder auch zwischen unterschiedlichen Modalitäten (z. B. im Gebärdensprachdolmetschen) verstanden (Council of Europe, 2020, S. 90)[5].

Dieses Thema hat allerdings erst in den letzten zehn Jahren breite Aufmerksamkeit erlangt, denn in der Fremdsprachdidaktik herrschte über viele Jahre das Prinzip der Einsprachigkeit vor. Im Zuge dessen wurden im Unterricht andere Sprachen sowie sprachmittlerische Aktivitäten wie Übersetzen ausgeklammert (vgl. Cook, 2010, S. xviii & S. 20–36). Seit Beginn dieses Jahrtausends gewinnt jedoch die Auffassung einer kommunikativen Kompetenz, die alle erlernten Sprachen umfasst, immer stärker an Gewicht (Europarat, 2001, S. 17). Dadurch

[1] Um den Rahmen des Texts nicht zu sprengen, wird auf das Dolmetschen nur punktuell eingegangen.

[2] Der Begriff *Sprachmittlung* wurde auch in der Frühphase der Translationswissenschaft vor allem von Vertretern der einflussreichen Leipziger Schule als Oberbegriff für *Übersetzen* und *Dolmetschen* benutzt (Kade, 1980); heute hingegen hat sich in der Disziplin als gemeinsamer Begriff für (professionelles) Übersetzen und Dolmetschen der Begriff *Translation* durchgesetzt.

[3] Zur Problematik des Begriffs *Mediation* im Deutschen, vgl. Kolb (2016, S. 12–13).

[4] Im Deutschen gestaltet sich die Abgrenzung zwischen den beiden Begriffen schwierig, da in der vor 2018 erschienenen Literatur durchgehend der Begriff *Sprachmittlung* verwendet wird, im GeR jedoch die beiden Begriffe unterschiedlich breit gefasst werden (vgl. Hartwich, 2020, S. 37). In diesem Artikel verwende ich im Allgemeinen den geläufigeren Begriff *Sprachmittlung* (für inter- und interlinguale Vermittlung) und nur in Bezug auf das Companion Volume des GeR den Begriff *Mediation*.

[5] vgl. z. B. den Abschnitt *Relaying specific information*: "Language A and Language B may be different languages, varieties of the same language, registers of the same variety, modalities of the same language or variety, or any combination of the above. However, they may also be identical". (Europarat, 2020, S. 93).

stellt sich die Frage nach der Kompetenz zur Vermittlung zwischen zwei Sprachen als (mögliche) fünfte Fertigkeit erneut.

Auf den folgenden Seiten möchte ich den Zusammenhang zwischen dem Beherrschen von Sprachen und der Kompetenz zum Vermitteln zwischen diesen Sprachen in den beiden genannten Disziplinen beleuchten und Konvergenzen und Divergenzen herausarbeiten.

2. Translationswissenschaft

2.1. Anliegen der Translationswissenschaft

Zu den zentralen Anliegen der Translationswissenschaft gehören die Beschreibung der äußeren und inneren Prozesse des Übersetzens und Dolmetschens sowie translatorischen Handelns, die Modellierung der dafür erforderlichen Kompetenz, die Beobachtung von Entwicklungen in der professionellen Translation und die Ausbildung der Studierenden für ebendiese Industrie. Aufgrund der starken Orientierung der Translationswissenschaft am „Markt“ wird in den universitären Ausbildungsgängen sehr viel Wert darauf gelegt, Studierende mit den Abläufen der professionellen Berufspraxis vertraut zu machen. Dafür werden standardmäßig didaktische Übersetzungsaufträge vergeben, sowie Vorträge mit praktizierenden Übersetzern und Dolmetschern, Workshops und Übungskonferenzen organisiert.

2.2. Sprach- und Sprachmittlungskompetenz in der Translationswissenschaft

In der Translationswissenschaft ist es *common ground*, dass Sprachkompetenz eine Voraussetzung für das Erlernen und Praktizieren von Übersetzen und Dolmetschen ist und vor oder zu Beginn der Ausbildung, jedenfalls vor den Kursen zum Übersetzen und Dolmetschen, erlernt werden sollte (vgl. Nord, 2011, S. 289). Bei der von Carreres (2014) beschriebenen Unterscheidung zwischen *translation as a means and as an end* positioniert sich die Translationswissenschaft ganz klar am zweiten Pol dieser Dichotomie, auch wenn in der gelebten Unterrichtspraxis, vor allem beim Übersetzen in die Fremdsprache, auch viele sprachliche Fragen angesprochen werden und es in letzter Zeit Stimmen gibt, die nach einer stärkeren Verknüpfung zwischen Sprach- und Übersetzungsausbildung rufen (vgl. bspw. Siever & Wehberg, 2023).

Die starke Ausrichtung an den Anforderungen der Translationsindustrie spiegelt sich auch in Modellen zur Übersetzungskompetenz wider, in denen Sprachkompetenz im Laufe der Jahre immer stärker an Bedeutung verloren hat (vgl. Hurtado Albir, 2017, S. 333). In den heute einflussreichsten Modellen ist Sprachkompetenz nur eine von meist fünf oder sechs Kompetenzen, die einander zumindest in der Modellierung gleichberechtigt gegenüberstehen (zur Kritik daran vgl. Schmidhofer & Recio Ariza, 2020, S. 38). So definiert der EMT-Kompetenzrahmen für das Übersetzen (2022) folgende Kompetenzbereiche: *Sprache und Kultur*, *Übersetzen*, *Technologie*, *persönliche und interpersonelle*

Kompetenz sowie *Dienstleistungskompetenz*. Das PACTE-Modell platziert die *strategische* Subkompetenz als zentrales Element, darum gruppieren sich die *bilinguale*, *außersprachliche* sowie *instrumentelle* Subkompetenz, die Subkompetenz *Kenntnis des Übersetzens* und *psycho-physiologische* Komponenten[6][7] (Hurtado Albir, 2017, S. 41).

3. Sprachdidaktik

3.1. Die Rolle der Erstsprache in der Fremdsprachenmethodik

Die Rolle der Erstsprache (sowie anderer zuvor erlernter Sprachen) in der Fremdsprachendidaktik erfuhr im Laufe der Geschichte dieser Disziplin höchst unterschiedliche Bewertungen. In der Grammatik-Übersetzungsmethode, bei der die Rezeption fremdsprachiger Literatur und die intellektuelle Entwicklung des Lerners im Vordergrund standen, diente die Erstsprache als Bezugspunkt, mit der die neue Sprache verglichen wurde, wodurch das Übersetzen von Sätzen oder kurzen Texten im Unterricht eine zentrale Rolle einnahm. Nach einer Reihe von Methoden, die die Erstsprache aus den Klassenzimmern verbannten, wurde diese dogmatische Position mit der pragmatischen Wende zwar aufgegeben, doch auch in der Frühphase der kommunikativen Ansätze waren Vergleiche mit der Erstsprache eher verpönt, da das Hauptaugenmerk auf der Kommunikation in der Fremdsprache lag und der Muttersprachler als das nachzuahmende sprachliche Vorbild galt. Auf die Erstsprache wurde meist dann zurückgegriffen, wenn es zu Schwierigkeiten kam: „A consensus has been reached in favour of a kind of monolingualism with small concessions. (…) The L1 is more of a hindrance than a help, and sophisticated bilingual teaching techniques are as good as unknown in schools" (Butzkamm & Caldwell, 2009, S. 18).

Eine Trendwende hin zu einem positiven Verständnis der Rolle der Erstsprache ist seit der Jahrtausendwende zu beobachten. Dies wurde durch gesellschaftliche Veränderungen wie Migration und Globalisierung und damit einhergehend einer Neubewertung von Mehrsprachigkeit als etwas Bereicherndes begünstigt. Wegweisend war dabei die Neukonzeptualisierung von mehrsprachiger Kompetenz im GeR:

> Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. (…) Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich. Man kann es nicht mehr in der Beherrschung

[6] eigene Übersetzung der Subkompetenzen des PACTE-Modells aus dem Englischen

[7] Der Vollständigkeit halber ist noch anzumerken, dass diese Modelle unterschiedlichen Ursprungs sind. Der EMT-Kompetenzrahmen umfasst die (erwünschten) Lernergebnisse der teilnehmenden Hochschulen, während das Modell der PACTE-Gruppe auf empirischen Studien basiert.

> einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der ‚ideale Muttersprachler' als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben. (Europarat, 2001, S. 17)

Diese Veränderungen in der Bewertung von Mehrsprachigkeit und ihrem Einsatz im pädagogischen Kontext beeinflussten nach und nach auch den Fremdsprachenunterricht (vgl. Butzkamm & Caldwell, 2009; Cook, 2010, S. 46). Es kam zu einer Flexibilisierung in der Handhabung von Methoden und Unterrichtstechniken (Roche, 2013, S.32) und schließlich zum sogenannten *multilingual turn* (Conteh & Meier, 2014), der das Ziel des Fremdsprachenerwerbs in der Entwicklung von mehrsprachiger Kompetenz sieht und mehrsprachigen Sprachpraktiken wie Translanguaging (García, 2012) und Sprachmittlung (Kolb, 2016) breiten Platz einräumt.

3.2. Nutzung der Erstsprache und Sprachmittlung in der heutigen Sprachdidaktik

Für die Rückkehr der Erstsprache in die Klassenzimmer werden unter Lehrenden meist pädagogische Gründe angeführt, nämlich die Nutzung der Erstsprache als Unterrichtsressource für Anweisungen und Erklärungen, zur Überprüfung oder als Möglichkeit, mit Lernenden in einen Dialog über das Gelernte und den Lernprozess zu treten. Ebenso kann die Nutzung der Erstsprache für manche Lerner oder in bestimmten Situationen zur Stressreduktion beitragen. Möglichkeiten des Einsatzes der Erstsprache im Fremdsprachunterricht findet man bei Kerr (2014), darunter Aktivitäten für die Arbeit mit Wörterbüchern, maschinellen Online-Übersetzungsprogrammen und Glossaren sowie verschiedene Formen des Übersetzens und zweisprachige Rollenspiele.

Eine besondere Form der Nutzung der Erstsprache sind (meist) sprachübergreifend vermittelnde Aktivitäten, die laut Schöpp (2013, S. 5) heute „eine fest etablierte Größe im Unterricht der modernen Fremdsprachen" darstellen und vielerorts ein fixer Bestandteil des schulischen Fremdsprachenunterrichts sind (vgl. Kolb, 2016, S. 37–73). Prägend ist beim heutigen Verständnis von Sprachmittlung in der Fremdsprachendidaktik die kommunikative Handlungsorientierung: Sprachmittlung dient zur Verständigung über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg, wodurch ihre Nähe zu kommunikativen Lehrmethoden deutlich wird.

In der ersten Version des GeR wurde Sprachmittlung jedoch nur überblicksartig angesprochen (Europarat, 2001, S. 89–91), was zu unterschiedlichen Umsetzungen in verschiedenen europäischen Ländern führte (Hartwich, 2020, S. 36). Genauere Deskriptoren wurden später im 2018 erschienenen Companion Volume (Europarat, 2020) bereitgestellt (s. oben). Dies begünstige eine allmähliche Vereinheitlichung des Verständnisses von Sprachmittlung bzw. Mediation.

3.3. Sprach- und Sprachmittlungskompetenz in der Sprachdidaktik

In der Vergangenheit wurde Übersetzen häufig als fünfte Fertigkeit neben den mündlichen und schriftlichen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten bezeichnet. Ob dies jedoch auch auf Sprachmittlung, wie sie heute von Vertretern der Sprachdidaktik verstanden wird, zutrifft, wird in der Literatur unterschiedlich gesehen. So zweifelt Schöpp an, dass man Sprachmittlung als *Fertigkeit* bezeichnen kann, da es sich dabei um eine Kombination aus anderen, rezeptiven und produktiven, Fertigkeiten handelt. Er spricht sich deshalb dafür aus, Sprachmittlung als „eigenständige kommunikative Aktivität" zu betrachten (2013, S. 8–9). Reimann spricht von „transversaler" Kompetenz, da schriftliche und mündliche Sprache in verschiedenen Formen kombiniert wird (2016, S. 12–13).

Ähnlich wie im Fall der Übersetzungskompetenz gibt es auch für die für Sprachmittlung erforderliche Kompetenz bereits mehrere Modelle (Schöpp, 2013, S. 9; Reimann, 2016, S. 26; Kolb, 2016, S. 161–181). Stellvertretend soll hier das umfangreichste, nämlich jenes von Kolb (2016), kurz beschrieben werden. Kolb definiert zehn Kompetenzen für die Sprachmittlung, nämlich Sprachkompetenz als „auffälligste Teilkompetenz" der Sprachmittlung (2016, S. 163), wobei im Großen und Ganzen eine formal korrekte Ausdrucksweise gemeint ist, Diskurskompetenz, pragmatische Kompetenz, interaktionale Kompetenz, bei der es hauptsächlich um adäquate Gesprächsführung geht, soziolinguistische Kompetenz, strategische Kompetenz, die sich auf die Wahl von Kommunikationsstrategien bezieht, sachlich-fachliche und (inter-)kulturelle Kompetenz, instrumentelle Kompetenz, verstanden als „das Wissen der Sprachmittler darüber, welche Hilfsmittel ihnen zur Verfügung stehen" (2016, S. 174), persönlichkeitsbezogene und psychische Kompetenzen, die sich vorrangig auf Einstellungen wie Offenheit und Neugier, Motivation und vorhandene Fähigkeiten wie Belastbarkeit und Flexibilität beziehen, und schließlich die Transferkompetenz, wobei vorwiegend metakognitive Strategien zur Planung der Sprachhandlung gemeint sind. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auch noch auf die Ausführungen von Reimann (2016, S. 13–15), der hervorhebt, dass bei Sprachmittlung weniger die sprachliche Präzision relevant sei, sondern die kognitive, interkulturelle und interaktionale Kompetenz. Deshalb schlägt er ausgehend von Kutz' Beschreibung zum bilateralen Dolmetschen in 2010 folgende Teilkompetenzen für den schulischen Bereich vor (2016, S. 26): Wahrnehmung der Rolle des Sprach- und Kulturmittlers, interkulturelle kommunikative Kompetenz (einschließlich interkultureller, pragmatischer und nonverbaler Kompetenz), Empathie-Fähigkeit, vermittlerische Kompetenz, gerade auch im Fall (inter-)kultureller Missverständnisse, Spontaneität und Reaktionsschnelle.

Reimann (2016, S. 33) unterscheidet drei Grundformen der freieren Sprachmittlung, nämlich Zusammenfassung, Paraphrase und informelles

Dolmetschen. Konkrete Situationen und Übungsformen sind beispielsweise das Zusammenfassen von E-Mails, Briefen, Zeitungstexten oder Internetseiten sowie Kommunikationssituationen im Urlaub und im Alltag (vgl. Katelhön & Nied Curcio, 2012, S. 61–265).

4. Zusammenschau

4.1.Kompetenzvergleich

Vergleicht man nun die Kompetenzprofile des (professionellen) Übersetzens und der (nicht-professionellen) sinngemäßen Sprachmittlung, fällt sofort auf, dass es zahlreiche Überschneidungen gibt, was sich zwangsläufig daraus ergibt, dass beide Aktivitäten die Ermöglichung von Kommunikation zwischen Sprechern unterschiedlicher Sprachen zum Ziel haben (vgl. auch De Florio-Hansen, 2013, S. 72). Auch Kolb (2016, S. 53–57) kommt anhand einer Analyse verschiedener Definitionen von Sprachmittlung und der Gegenüberstellung mit professionellem Übersetzen und Dolmetschen zu dem Schluss, dass eine eindeutige Abgrenzung zwischen Sprachmittlung und professionellem Übersetzen und Dolmetschen nicht möglich ist.

Demgemäß finden sich alle von Kolb (2016) gelisteten Kompetenzen in den genannten Modellen der Übersetzungskompetenz wieder. Unterschiede bestehen vor allem darin, dass die Modelle aus der Translationswissenschaft einen starken Bezug zur Übersetzung als professionelle Dienstleistung aufweisen (vgl. *Kenntnis des Übersetzens* des PACTE-Modells oder die *Dienstleistungskompetenz* im EMT-Kompetenzrahmen). Ebenso findet man im EMT-Modell die Sektion *Technologie*, deren Ausweisung als eigener Bereich zweifellos den rasanten Entwicklungen in der Übersetzungstechnologie geschuldet ist.

Eine Abgrenzung scheint jedoch von beiden Disziplinen gesucht zu werden. Seitens der Translationswissenschaft wird gemeinhin zwar akzeptiert, dass mit dem Beherrschen zweier Sprachen eine gewisse Fähigkeit, zwischen diesen zu vermitteln, einhergeht, doch wird betont, dass für professionelle Translation eine spezifische Kompetenz oder Expertise erforderlich ist, die nur durch eine zielgerichtete Ausbildung erworben werden kann: „[B]ilingual competence, while a necessary condition, is not in itself sufficient to guarantee translation competence, at least not in the academic sense of the term" (Presas 2000, S. 19). Noch kritischer äußert sich Lörscher (2012), der konstatiert, dass „bilinguals' competence in two languages does not necessarily include competence in transferring meanings and/or forms"(S. 5). Er vermutet bei zweisprachigen Menschen jedoch „a rudimentary ability to mediate information" (2012, S. 6) und beschreibt diese als eine Sonderform von zwei angeborenen menschlichen Fähigkeiten, nämlich der Kategorisierung und des Vergleichs. Studien haben gezeigt, dass es signifikante Unterschiede zwischen Personen, die sich professionell oder in der Ausbildung dem Übersetzen widmen, und Personen mit hoher fremdsprachlicher Kompetenz, die sich jedoch nicht mit

Übersetzen beschäftigen, gibt. Beispielsweise ergaben Studien zur Entwicklung und Validierung des Modells zur Übersetzungskompetenz der PACTE-Gruppe (Hurtado Albir, 2017) Unterschiede in übersetzten Texten sowie dem Verhalten während des Übersetzens zwischen Fremdsprachenlehrenden und professionellen Übersetzern. Daraus schlossen die Autoren, dass Übersetzungskompetenz eine erlernte Kompetenz ist, die sich von zweisprachiger Kompetenz unterscheidet (Hurtado Albir, 2017, S. 281).

In der Sprachdidaktik wird eine Abgrenzung gemeinhin darin gesehen, dass professionelles Übersetzen und Dolmetschen „der Realität der alltäglichen kommunikativen Anforderungen geradezu diametral entgegengesetzt" sei, denn „an die Stelle der detailgetreuen Wiedergabe des ganzen Textes tritt die situations- und adressatengetreue Wiedergabe der für ein bestimmtes Interesse wesentlichen Inhalte des Textes" (Schöpp, 2013, S. 6). Ähnlich wird im GeR betont,

> [i]t is also important to underline that the illustrative descriptors offered in this section are not intended to describe the competences of professional interpreters and translators. The descriptors focus on language competences, thinking of what a user/learner can do in this area in informal everyday situations. Translation and interpretation competences and strategies are an entirely different field. (Europarat, 2020, S. 92–93)

Im Lichte der skoposorientierten Translationspraxis (vgl. Nord, 2011), bei der Situations- und Adressatenadäquatheit wesentliche Gütekriterien sind, scheint dieses Kriterium jedoch ungeeignet, und nur auf bestimmte Textsorten zutreffend.

4.1. Kompetenzentwicklung

Laut gängigen Ansichten in der Translationswissenschaft handelt es sich bei Übersetzungskompetenz im professionellen Sinne um eine erworbene Kompetenz, für die eine spezielle Ausbildung erforderlich ist, in der einzelne Teilkompetenzen sowie Übersetzungskompetenz als komplexes Konstrukt durch zielgerichtete Aktivitäten entwickelt werden.

Im Hinblick auf interlinguale Sprachmittlung, wie sie in der Sprachdidaktik beschrieben wurde, bleibt jedoch offen, wann und wo jene Kompetenzen, die nicht unmittelbar mit der Kenntnis und Verwendung einer Sprache zusammenhängen, erworben werden. So stellt sich die Frage, ob bspw. die interaktionale, die sachlich-fachliche oder die instrumentelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht gelehrt werden, ob angenommen wird, dass diese Kompetenzen gleichzeitig mit der Sprachkompetenz entwickelt werden oder zu den allgemeinen menschlichen Fähigkeiten gehören.

Auch die Ausführungen des GeR zur Sprachmittlung werfen Fragen auf, die nicht hinreichend beantwortet werden. Diese beziehen sich hauptsächlich auf die folgenden drei Punkte. Erstens wird nicht zwischen intralingualer und interlingualer Sprachmittlung unterschieden, wodurch die Herausforderung des Transfers

zwischen zwei unterschiedlichen Sprachen nicht ausreichend thematisiert wird (für eine ausführliche Diskussion vgl. Stachl-Peier, 2020). Zweitens wird nicht zwischen Sprachniveau und Sprachmittlungsniveau unterschieden, weshalb der Eindruck entsteht, dass eine gewisse Sprachkompetenz automatisch die im selben Niveau aufgeführte Mittlungskompetenz miteinschließt. Es finden sich überhaupt nur zu wenigen Aufgaben Abstufungen zur Qualität der Mittlung in den einzelnen Deskriptoren, die jedoch erforderlich wären, um die Durchführung einer Aufgabe differenziert und adäquat beschreiben und bewerten zu können. Der dritte und letzte Kritikpunkt bezieht sich auf die Beschreibung von nicht-sprachlichen Kompetenzen, die für die Mittlertätigkeit erforderlich sind (vgl. auch den Absatz davor). Im GeR (Council of Europe, 2020, S. 91) ist diesbezüglich Folgendes zu lesen:

> A person who engages in mediation activity needs to have a well-developed emotional intelligence, or an openness to develop it, in order to have sufficient empathy for the viewpoints and emotional states of other participants in the communicative situation. The term "mediation" is also used to describe a social and cultural process of creating conditions for communication and co-operation, facing and hopefully defusing any delicate situations and tensions that may arise. Cross-linguistic and cross-modal mediation, in particular, inevitably involve social and cultural competence as well as plurilingual competence.

Es ist hier von einer Reihe sozialer Kompetenzen die Rede, die zweifelsfrei essenziell für erfolgreiche Sprachmittlung sind, jedoch nicht bei allen Lernern allein aufgrund von vorhandenen Sprachkenntnissen vermutet werden können. Des Weiteren fühlt man sich bei der obigen Beschreibung an das Kommunaldolmetschen erinnert, das eine immer gewichtigere Rolle in der Ausbildung, der Dolmetschwissenschaft und der Dolmetschbranche einnimmt, und um dessen Professionalisierung sich die Translationswissenschaft schon seit Längerem bemüht. Auch Deskriptoren zu schriftlicher Sprachmittlung überschneiden sich stellenweise mit Lernergebnissen aus Kursen zum (Fach-) Übersetzen: „Can translate (into Language B) technical material outside their field of specialisation (written in Language A), provided subject matter accuracy is checked by a specialist in the field concerned." (Europarat, 2020, S. 103) Da bei *Language A* und *Language B* die Zuordnung zu Erst- und Fremdsprache frei gewählt werden kann, wird hier bei Sprachenlernern eine Kompetenz vermutet, die sich selbst erfahrene Übersetzer in manchen Fällen nicht zutrauen.

5. Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurde dargestellt und analysiert, wie vermittelndes Sprachhandeln von den beiden genannten Disziplinen definiert und beschrieben wird. Es wurde dabei herausgearbeitet, dass die beiden Disziplinen diese Tätigkeit unterschiedlich konzeptualisieren. Das Interesse der Translationswissenschaft liegt in der Beschreibung von Übersetzungskompetenz als professionellem Expertenhandeln,

und zwar unabhängig von der Sprachkompetenz, die ja vorausgesetzt wird. Im Gegensatz dazu geht die Sprachdidaktik von Sprachniveaus aus und schreibt jedem Niveau eine gewisse Kompetenz in der sinngemäßen Sprachmittlung zu, die sich in Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad niederschlägt. Trotz aller Unterschiede und Abgrenzungsversuche wird klar, dass eine trennscharfe Abgrenzung zwischen Translation und Sprachmittlung bzw. Mediation nicht möglich ist.

Als jemand, der sich in Forschung und Lehre mit beiden Disziplinen beschäftigt, finde ich es begrüßenswert, dass Sprachmittlung endgültig im Fremdsprachenunterricht angekommen ist, weil es sich um eine Kompetenz handelt, die viele Lernende in ihrem Leben häufig einsetzen. Da es sich dabei um eine relativ neue Entwicklung handelt, gibt es noch zahlreiche offene Fragen, die, wie zu hoffen bleibt, seitens der sprachdidaktischen Forschung aufgegriffen werden. Ebenso bleibt zu hoffen, dass durch die beschriebene Entwicklung das Interesse der beiden genannten Disziplinen an der jeweils anderen gestärkt wird und es zu einem fruchtbaren Dialog und einer stärkeren Vernetzung kommt, im Sinne einer Kommunikation über disziplinäre Grenzen hinweg.

Literaturverzeichnis

Agnetta, M. & Dalkeranidou, S. (2024). *Übersetzung für/von Laien. Perspektiven auf die Laientranslation und Laientranslatologie in der Romania*. Olms.

Butzkamm, W. & Caldwell, J. A. W. (2009). *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching.* Narr.

Carreres, Á. (2014). Translation as a means and as an end: reassessing the divide. *The Interpreter and Translator Trainer, 8*(1). 123–135.

Conteh, J. & Meier, G. (Hrsg.). (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (S. 1–14). Multilingual Matters.

Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching*. Oxford University Press.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.

De Florio-Hansen, I. (2013). Sprachmittlung in alltagsweltlicher Kommunikation. Eine komplexe Herausforderung für Fremdsprachenlehrer und -lerner. In D. Reimann & A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht* (S. 65–92). Narr.

EMT-Expertengruppe. (2022). European Master's in Translation. EMT competence framework 2022. https://commission.europa.eu/document/download/b482a2c0-42df-4291-8bf8-923922ddc6e1_en?filename=emt_competence_fwk_2022_en.pdf

Europarat. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Langenscheidt.

Europarat. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

García, O. (2012). Theorizing Translanguaging for Educators. In C. Celic & K. Seltzer (Hrsg.), *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators* (S. 1–6). The Graduate Center/City University of New York.

Harris, B. (1977). The importance of natural translation. *Working Papers on Bilingualism*, *12*, 96–114.

Hartwich, P. (2020). Mediation im Fremdsprachenunterricht – die neuen Deskriptoren des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen zum Bereich Mediation und ihr Potenzial für den DaF-Unterricht an polnischen Schulen. *Studia Translatorica, 11,* 35–50.

Hurtado Albir, A. (Hrsg.). (2017). *Researching translation competence by PACTE group.* John Benjamins.

Kade, O. (1980). *Die Sprachmittlung als gesellschaftliche Erscheinung und Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung*. VEB Verlag Enzyklopädie.

Kadrić, M. & Kaindl, K. & Cooke, M. (2012). *Translatorische Methodik* (5. Aufl.). Facultas.wuv.

Katelhön, P. & Nied Curcio, M. (2012). *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch-Deutsch*.

Kerr, P. (2014). *Translation and Own-language Activities*. Cambridge University Press.

Kolb, E. (2016). S*prachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Waxmann.

Kutz, W. (2010). *Dolmetschkompetenz: was muss der Dolmetscher wissen und können?* Westdeutscher Universitätsverlag.

Lörscher, W. (2012). Bilingualism and Translation Competence. *SYNAPS – A Journal of Professional Communication, 27*, 4–15.

Nord, C. (2011). *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität*. Frank & Timme.

PACTE Group (2017b). PACTE Translation Competence model: A holistic, dynamic model of Translation Competence. In A. Hurtado Albir (Hrsg.), *Researching translation competence by PACTE group* (S. 35–41). John Benjamins.

Presas, M. (2000). Bilingual Competence and Translation Competence. In C. Schäffner & B. Adab (Hrsg.), *Developing Translation Competence* (S. 19–31). John Benjamins.

Reimann, D. (2016). *Sprachmittlung*. Narr.

Roche, J. (2013). *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik* (3. Aufl.). Francke.

Schmidhofer, A. & Recio Ariza, M. (2020). Die Bedeutung von Sprachkompetenz im (digitalen) Übersetzungsprozess. In U. Stachl-Peier & E. Schwarz (Hrsg.), *Ressourcen und Instrumente der translationsrelevanten Hochschuldidaktik/Resources and Tools for T&I Education* (S. 35–53).

Schöpp, F. (2013). Grundlagen. In P. Katelhön, M. Nied Curcio & F. Schöpp (Hrsg.), *Kommunikativ stark – Sprachmittlung Italienisch* (S. 5–15). Ernst Klett.

Siever, H. & Wehberg, A. (2023). Using action-oriented methods in foreign language classes to enhance translation competence. In O. Seel, S. Roiss & P. Zimmermann González (Hrsg.), *Instrumentalising Foreign Language Pedagogy in Translator and Interpreter Training* (S. 240–262). John Benjamins.

Stachl-Peier, U. (2020). Language Mediation, Translating/Interpreting and the CEFR. In A. Schmidhofer & A. Wußler, (Hrsg.), *Bausteine translationsorientierter Sprachkompetenz und translatorischer Basiskompetenzen* (S. 35–77). Innsbruck University Press.