

Die Bedeutung von Sprachkompetenz im (digitalen) Übersetzungsprozess

Abstracts

In der modernen Translationswissenschaft wird eine hohe sprachliche Kompetenz meist als Voraussetzung für das Übersetzen begriffen und daher wird ihr bei der Modellierung von Translationskompetenz wenig Beachtung geschenkt. Ähnlich verhält es sich bei den Überlegungen zu den durch die maschinelle Übersetzung (MÜ) verursachten Veränderungen im Translationsprozess. Deshalb ist es uns ein Anliegen, die Bedeutung der Sprachkompetenz der Übersetzenden in Erinnerung zu rufen und diese aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Dabei gehen wir sowohl auf Veränderungen auf dem Markt – insbesondere auf die Unterschiede zwischen menschlicher und maschineller Übersetzung – ein sowie auf die Sprachausbildung im Übersetzungsstudium. Zum letzten Punkt finden sich auch Überlegungen zum Verhältnis von Sprach- und Übersetzungskompetenz sowie zur Bedeutung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) im Hinblick auf die Sprachausbildung in translationswissenschaftlichen Studiengängen.

Translation competence models generally stipulate that proficiency in the applicants' working languages should be a prerequisite for admission to an MA programme, and are therefore generally not interested in how foreign language (FL) competence can be developed. Research into the impact of machine translation systems on the translation process similarly does not consider FL acquisition a relevant area of study. This contribution seeks to remedy this neglect by reflecting on the consequences of a rapidly changing translation market, including the difference between machine and human translation, for conceptions of language competence and the design of

language teaching syllabi for Translator & Interpreter (T&I) education programmes. It also discusses the link between language competence and translation competence as well as the usefulness of the Common European Framework of Reference for Languages for T&I course design.

1 Einleitung

„Translation begins and ends with language“. Diese Aussage von Jean Deslisle (1980:41) fasst die zentrale Bedeutung von Sprache und damit Sprachkompetenz im Übersetzungsprozess kurz und treffend zusammen. Trotz dieser Offensichtlichkeit oder vielleicht gerade wegen ihr wurde der Bedeutung von Sprache und Sprachkompetenz im Translationsprozess in den letzten Jahrzehnten wenig Beachtung geschenkt; die junge Disziplin der Translationswissenschaft beschäftigte sich, vielleicht in Abgrenzung zur Sprachwissenschaft, mit zahlreichen Aspekten des Übersetzens, jedoch nur sehr wenig mit Sprache und Sprachkompetenz.

In diesem Beitrag möchten wir die Bedeutung der Sprache und Sprachkompetenz im interlingualen Übersetzungsprozess wieder in den Blickpunkt rücken und aus verschiedenen Perspektiven beleuchten. Dazu werden wir zuerst analysieren, welche Rolle Sprachkompetenz in den bisher erarbeiteten Modellen der Kompetenzen zur Humanübersetzung einnimmt und wie sich diese Rolle in neuen Modellierungen der Übersetzungskompetenz, die technologisch bedingte Veränderungen berücksichtigen, verändert. In diesem Zusammenhang werden wir ausgehend von eigenen Erfahrungen und eingehender Beschäftigung mit dem Thema darlegen, welche Aspekte der menschlichen Sprachkompetenz noch nicht von Künstlicher Intelligenz übernommen werden können. Anschließend werden wir das bisher wenig erforschte Verhältnis von Sprach- und Übersetzungskompetenz aufgreifen, das durch die neuen Deskriptoren des GERS im Companion Volume (Council of Europe 2018) wieder an Aktualität gewonnen hat. Am Ende unseres Beitrags werden wir anhand des zuvor Gesagten kurz skizzieren, welche sprachlichen Kompetenzen Studierende der Translationswissenschaft erwerben müssen und einige Vorschläge zu ihrer Vermittlung machen.

2 Modelle der Translationskompetenz

2.1 Modelle der Humanübersetzung

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist ein verstärktes Interesse in der Translationswissenschaft an der Modellierung der translatorischen Kompetenz zu verzeichnen, was sich in der Entwicklung zahlreicher Modelle widerspiegelt (EMT, 2009 und 2017; Göpferich 2008:155-157; Hansen 2014:6; Neubert, 2000:3-10; PACTE Group 2017:36-41)¹. In diesen Modellen wird Translationskompetenz als eine komplexe Kompetenz dargestellt, die sich aus verschiedenen Teilkompetenzen zusammensetzt, welche in den Modellen meist in gleich großen Kästchen oder einfach in Form von Listen aufgeführt werden. Sucht man dabei nach der Kompetenz in den Arbeitssprachen, fällt schnell auf, dass diese als eine von meist fünf oder sechs Teilkompetenzen (vgl. z. B. EMT 2009 und 2017 sowie PACTE 2017) dargestellt wird, die den anderen scheinbar gleichberechtigt gegenübersteht. Es scheint, dass die Beherrschung der in den Prozess eingebundenen Sprachen als so selbstverständlich erachtet wird, dass der Fokus sich davon weg und hin zu anderen Aspekten des Translationsprozesses verlagert hat². So gewinnt man bei der Betrachtung der Modelle den Eindruck, es solle betont werden, dass, um erfolgreich übersetzen zu können, viel mehr erforderlich ist als „nur“ das Beherrschen von Sprachen. Dies kann als Reaktion auf die stark linguistisch orientierte Translationswissenschaft der 1950er und 1960er Jahre zu werten sein (vgl. Hurtado 2011:126-127 und Stolze 2008:50-58) mit dem Ziel hervorzuheben, dass Übersetzen nicht nur eine Operation zwischen zwei Sprachen ist, sondern ein komplexer kommunikativer Handlungsvorgang. Ebenso dürfte die Absicht dahinterstecken, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass professionelle Übersetzer_innen Kompetenzen haben, die über jene von Personen, die lediglich mehrere Sprachen gut beherrschen, weit hinausgehen. Dadurch sollen auch Auftraggeber_innen auf

¹ Erste Modellierungen finden sich jedoch bereits zu Ende des 20. Jahrhunderts (Campbell 1991; Beeby 1996).

² Es ist hier jedoch anzumerken, dass sich vereinzelt auch Hinweise auf die grundlegende Rolle der Sprachkompetenz für erfolgreiches Übersetzen finden lassen, wie bspw. im EMT-Modell (2017:6): „This competence encompasses all the general or language-specific linguistic, sociolinguistic, cultural and transcultural knowledge and skills that constitute the basis for advanced translation competence“.

die Problematik der Arbeit mit Personen, die keine einschlägige Ausbildung absolviert haben, hingewiesen werden.

Auch wenn wir als Translationswissenschaftlerinnen nicht in Frage stellen, dass für professionelles Übersetzen neben profunder Sprachkompetenz noch weitere Kompetenzen erforderlich sind, entsteht durch diese Modellierung unseres Erachtens eine gewisse Verzerrung, aus der sich Nachteile für die Nutzung dieser Modelle in der Ausbildung ergeben. Ausgeblendet werden dabei zwei wichtige Aspekte: Zuerst geht hier der Fokus darauf verloren, dass, auch wenn man ohne die anderen Teilkompetenzen vielleicht nicht als professionelle_r Übersetzer_in agieren kann, man ohne Sprachkenntnisse gar nicht übersetzen kann. Des Weiteren erfordert der Erwerb der für das Übersetzen erforderlichen Kompetenz in den Arbeitssprachen einen vielfach höheren Aufwand als die Entwicklung anderer Teilkompetenzen wie beispielsweise der Recherchierkompetenz oder der Technikkompetenz. Eine Folge davon ist unseres Erachtens, dass die einschlägigen universitären Studiengänge zu wenige Lehrveranstaltungen zum Erwerb der erforderlichen Sprachkompetenz umfassen, sodass in den Übersetzungskursen immer wieder sprachliche Defizite zutage treten³. So schließen wir uns der Behauptung von Li (2001:344) an, der meint, “translator trainers tend to forget that language competence is the most fundamental and the most important among the (...) components of translation competence”.

Orientiert man sich bei der Modellierung der Übersetzungskompetenz ausschließlich an ausgebildeten und professionellen Übersetzer_innen, mag es stimmen, dass hohe Sprachkompetenz in den Arbeitssprachen als offensichtliche Vorbedingung vorausgesetzt und als implizit mitgemeint werden kann, in der Ausbildung von angehenden Übersetzer_innen sollte die Bedeutung profunder Sprachkompetenz jedoch hervorgehoben und in den Mittelpunkt gerückt werden.

2.2 Technologiebedingte Veränderungen

Zurzeit durchlebt die Übersetzungsbranche aufgrund der Entwicklung von auf Künstlicher Intelligenz basierenden neuronalen Übersetzungsprogrammen

³ Fragwürdig erscheint uns in diesem Zusammenhang auch die Sinnhaftigkeit, nach zwei oder drei Semestern dauernden Sprachkursen, die auf Anfängerniveau beginnen, Kurse zum Übersetzen aus und manchmal sogar in die Fremdsprache anzusetzen.

geradezu eine Revolution. Der MÜ-Output hat inzwischen ein so hohes Qualitätsniveau erreicht, dass in vielen Fällen durch seine Nutzung eine signifikante Effizienzsteigerung (die Rede ist meist von ca. 30 %) gegenüber der reinen Humanübersetzung erreicht werden kann. Trotzdem ist der Output bei vielen Textsorten und in vielen Sprachkombinationen noch weit entfernt von der Qualität eines von erfahrenen Humanübersetzer_innen angefertigten Texts. Deshalb wird zurzeit von Beobachter_innen der Branche die Rolle der MÜ als Unterstützung und nicht als Ersatz für die Arbeit des Humanübersetzers hervorgehoben:

Translators need to have control of the machine to ensure quality because MT cannot rely solely on explicit memory. MT cannot, therefore, replace human translators in all use-cases where translation is required; both have to act together and properly coordinate their actions according to their competences (Aragónés Lumeras/Way 2017:36).

Durch den einfachen Zugang zu maschinell generiertem Output mit ausreichender Qualität für eine produktive Nutzung im Übersetzungsprozess und den bereits beobachtbaren und erwarteten Veränderungen in der Übersetzungsindustrie stellt sich die Frage nach den erforderlichen Kompetenzen für professionelles Übersetzen erneut. Wie Aragónés Lumeras/Way hervorheben, nimmt die Wertschätzung für gute Sprachkenntnisse aufgrund des Preisdrucks in der Übersetzungsindustrie ab (vgl. auch Pym 2013:291):

Language Service Providers are under pressure to reduce their post-editing costs, and consideration is being given to using non-domain experts, and even non-speakers of the source language. Clearly, if they are never exposed to the input string, such post-editors will never be able to detect errors in the target-language output which have been introduced as the result of translation. Again, this disregard for cross-lingual skills shows that the golden age for human translators has gone. Unsurprisingly, it is more and more difficult to find professional translators with rare language combinations [...] (Aragónés Lumeras/Way (2017:37).

In der Translationswissenschaft gilt es zwar als selbstverständlich, dass auch Posteditor_innen über hohe sprachliche Kompetenzen verfügen müssen (vgl. Rico/Torrejón 2012:169-170) mit der “ability to identify issues in the raw MT output that need to be addressed and to fix them appropriately” (de Almeida/

O'Brien 2010), doch dies rückt aufgrund der hohen Aufmerksamkeit, die technologischen Veränderungen geschenkt wird, zusehends in den Hintergrund.

Es ist zu erwarten, dass die technologiebedingten Veränderungen den Übersetzungsprozess und damit auch die Kompetenzanforderungen langfristig verändern werden. Die unter 2.1 erwähnten Modelle basieren auf einem Übersetzungsprozess, in dem menschliche Übersetzer_innen ein Translat komplett neu erstellen. Der Nutzung von bereits vorhandenen (human produzierten) Translationsdaten, die in CAT-Tools gespeichert und wiederverwendet werden, wird dabei wenig Beachtung geschenkt. In den Kompetenzmodellen wird die Nutzung von CAT-Tools meist unter Technikkompetenz ausgewiesen, ohne dass dabei auf den Einfluss der bereits vorhandenen Daten auf den kreativen Prozess beim Übersetzen eingegangen wird. Wie Krüger (2018) sehr überzeugend beschreibt, ist zu erwarten, dass die Bedeutung der Textproduktionskompetenz abnehmen wird und Translator_innen – Krüger spricht in diesem Zusammenhang von *Textdesignern* – Texte unter Zuhilfenahme von Translationsdaten aus verschiedenen Quellen, darunter MÜ-Output und Translation Memories, erstellen. In Krügers Modell kommt demnach der *Textproduktionskompetenz* eine geringere Bedeutung zu als der *Textselektionskompetenz* und der *Textadaption-/optimierungskompetenz* (einschl. *Rekombinations-/Rekontextualisierungskompetenz*). Der *Textrezeptionskompetenz* (einschl. *Textevaluierungskompetenz*) schreibt Krüger weiterhin eine hohe Bedeutung zu, die weit über jene der Textproduktionskompetenz hinausgeht.

In Krügers Modellierung der Translationskompetenz (2018:120) findet Sprachkompetenz als solche keine explizite Erwähnung, sondern ist in den oben genannten Kompetenzen impliziert. Im Fokus stehen hier der kompetente Umgang mit bereits vorhandenen Translationsdaten und ihre Verarbeitung zu einem Text, der den Anforderungen des Übersetzungsauftrags entspricht. Die Tendenz in den unter Punkt 2.1 diskutierten Modellen, der Sprachkompetenz einen wenig prominenten Raum einzuräumen, setzt sich in diesem Modell also fort. Auch wenn der kompetente Umgang mit Texten, wie er in diesem Modell beschrieben wird, hohe Sprachkompetenz voraussetzt, halten wir es für bedauerlich, dass dies nicht expliziter in den Vordergrund gerückt wird. Die Evaluierung von MÜ-Output erfordert nämlich eine sehr hohe Sprachkompetenz. Posteditor_innen können nicht die

ihnen am geeignetsten erscheinenden Struktur aus ihrem eigenen Repertoire auswählen, sondern müssen bereits vorhandene Textsegmente evaluieren. Das umfasst die Validierung und Bearbeitung von Textbausteinen, die sie nicht selbst generiert haben, vergleichbar mit der Arbeit von Übersetzungslehrenden, auch wenn Posteditor_innen im Vergleich zu ersteren nur in seltenen Fällen ihre Änderungen begründen müssen. Das Auffinden von sogenannten *sneaky errors* (Übersetzungsfehler, die sich in einem sprachlich korrekt formulierten Text verstecken) erfordert ebenfalls hohe Kompetenz in beiden Sprachen.

Der wichtigste Grund dafür sind die Komplexität und Kontextgebundenheit menschlicher Sprache und Kommunikation, die Künstliche Intelligenz vor bisher unüberwindbare Probleme stellen, weshalb laut Kurzweil die maschinelle Übersetzung einer der letzten Bereiche sein wird, in denen Künstliche Intelligenz das Niveau menschlicher Leistung erreichen wird (2005:286-288, zitiert nach Bawa-Mason 2018:74). Bawa-Mason erklärt dies wie folgt: "MT is essentially a forensic process. MT language is all retrospective, based on past language production, whereas human language use is creative and adaptable dependent on entirely different rules to those used in the algorithms that re-create past language" (2018:76). Da MÜ-Systeme Sprache nicht kreativ und zielgerichtet einsetzen können, gibt es gewisse Sprachhandlungen, die (noch?) nicht erfolgreich von MÜ-Systemen ausgeführt werden können. Die folgende Aufstellung ist das Ergebnis eigener Analysen und Debatten mit verschiedenen Fachkolleg_innen:

- MÜ kann Sprache nicht zielgerichtet für appellative Zwecke einsetzen. (vgl. auch Bawa-Mason 2018:77: „While MT may take over in less sensitive areas of corporate content; whenever the aim of the document is to persuade, convince or influence the reader, human input to the supply chain is likely to remain a key element.“)
- MÜ kann keine neuen Wortspiele oder Wortneuschöpfungen hervorbringen.
- MÜ kann keine Begriffe oder Ausdrücke übersetzen, die in der Ausgangssprache neu oder selten sind.
- MÜ kann keine Übersetzungen in neuen Bereichen bereitstellen, für die es noch keine etablierte Terminologie gibt.

- MÜ kann keine Vorgaben zu politisch korrekter Sprache einhalten und reproduziert in den Korpora vorhandene Muster (z. B. bei geschlechtsspezifischen Berufsbezeichnungen).
- MÜ kann nicht mit Unvorhersehbarem umgehen.

Ebenso ist bei MÜ-Output auch immer wieder das GIGO-Prinzip⁴ zu beobachten. Humanübersetzer_innen sind hingegen in der Lage, Unzulänglichkeiten im Ausgangstext auszugleichen:

Furthermore, human translators have developed skills to produce high-quality texts even when the original text is poorly written, ambiguous and nuanced, illogical, contradictory, or inconsistent. (...) Human translators are very good at identifying inconsistencies and contradictions in a text because of their honed reading skills and trained eyes (Aragónés Lumeras/Way 2017:33).

Aus den eben genannten Gründen sind wir überzeugt, dass profunde Sprachkenntnisse für noch viele weitere Jahre das essentielle Werkzeug all jener bleiben wird, die sich interlingualer Textarbeit widmen.

3 Zum Verhältnis von Sprach- und Übersetzungskompetenz

Nachdem die Sprachdidaktik über viele Jahrzehnte vorrangig auf einsprachigen Unterricht setzte und Übersetzen meist ausgeklammert wurde, ist die Thematik des Verhältnisses von Sprach- und Übersetzungskompetenz durch die Publikation des Companion Volume zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) (Council of Europe 2018) wieder stärker in den Blickpunkt gerückt. In den neuen Deskriptoren wird suggeriert, dass mit dem Erwerb von Sprachkompetenz auch eine gewisse Vermittlungskompetenz einhergeht⁵. In der Translationswissenschaft herrscht hingegen eher die Meinung vor, dass Sprachkompetenz eine Vorbedingung für den Erwerb von Übersetzungskompetenz ist (vgl. Li 2001:345; Möller Runge 2001:276; Nord 2011:289). Daraus ergibt sich, dass Sprachkompetenz zwar ein essentieller Teil von Translationskompetenz ist,

⁴ Beim GIGO-Prinzip (*garbage in, garbage out*) handelt es sich um ein Konzept aus der Informatik, das besagt, dass fehlerhafter Input fehlerhaften Output nach sich zieht.

⁵ Auch wenn im Text betont wird, dass damit nicht die Kompetenzen von professionellen Übersetzer_innen und Dolmetscher_innen gemeint sind (Council of Europe 2018:107), sind Parallelen mit der Arbeit professioneller Translator_innen unvermeidlich.

aber letztere extra entwickelt werden muss und nicht automatisch mit der Sprachkompetenz einhergeht.

Auch wenn wir den Postulaten des Companion Volume reserviert gegenüberstehen, können die Deskriptoren des GERS (Europarat 2001) für den Erwerb der erforderlichen Sprachkompetenz dienlich sein. Ziel des GERS ist es vor allem, Niveaus für das Fremdsprachenlernen zu definieren und somit den Mitgliedstaaten des Europarates einen einheitlichen Rahmen zur Verfügung zu stellen, durch den die verschiedenen Bildungssysteme vergleichbarer werden. Im GERS werden Niveaustufen definiert, die das Sprachkönnen in den Bereichen der kommunikativen Kompetenz, genauer gesagt der produktiven und rezeptiven Fertigkeiten und der Interaktion, feststellen (vgl. Recio Ariza/Holl 2012). In der Praxis hat der Referenzrahmen jedoch mehr zur Vereinheitlichung von verschiedenen Prüfungen und Diplomen gedient als zur präzisen Beschreibung der verschiedenen Kompetenzniveaus.

Sieht man sich die Kompetenzen des GERS (Europarat 2001) aus translationsorientierter Perspektive an, wird schnell klar, dass diese essentiell für die Entwicklung der für den angehenden Übersetzer so wichtigen kommunikativen Kompetenz sind. Konkret wird dabei zwischen allgemeinen Kompetenzen und kommunikativen Sprachkompetenzen unterschieden (Europarat 2001:103-130). Zu den allgemeinen Kompetenzen zählen laut Schneider (2005:16-17) deklaratives Wissen (*savoir*), Fertigkeiten und prozedurales Wissen (*savoir-faire*), persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (*savoir-être*) und Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*). Die kommunikativen Sprachkompetenzen umfassen linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen.

Die im GERS angestrebte kommunikative Kompetenz muss jedoch um weitere spezifische Kompetenzen ergänzt werden, damit angehende Übersetzer_innen einen auf die Übersetzung ausgerichteten Umgang mit Sprache entwickeln. Besonders wichtig erscheint uns in diesem Zusammenhang eine profunde Entwicklung der interkulturellen Kompetenz, das Einbeziehen der metasprachlichen Kompetenz, der Recherchierkompetenz sowie das Entwickeln einer Serie von Einstellungen und Arbeitshaltungen wie die Betrachtung der Sprache als Arbeitsmittel der Übersetzer_innen und eine akribische Arbeitshaltung (vgl. dazu Schmidhofer/Ahmann 2015). Essentiell erscheint uns die auch im GERS genannte

Fähigkeit des autonomen Lernens (weiter oben inbegriffen in *savoir-apprendre*), da der Beruf eine konstante Weiterbildung und Anpassung an verschiedene Situationen erfordert.

Dies zeigt, dass die translationsorientierte Sprachkompetenz (vgl. Schmidhofer 2020), die als Vorbereitung auf das Übersetzenlernen in translationswissenschaftlichen Studiengängen angestrebt wird, über die im GERS definierte kommunikative Kompetenz hinausgeht und Aspekte integriert, die sich auch in den verschiedenen Teilkompetenzen der Modelle zur Übersetzungskompetenz wiederfinden.

In diesem Zusammenhang möchten wir auch noch auf das Übersetzen im Sprachunterricht eingehen. Traditioneller Sprachunterricht umfasste häufig Übersetzen (einige sprechen sogar von einer fünften Fertigkeit, vgl. bspw. Schenk 2003:226-227). Bei diesem Übersetzen war jedoch häufig nicht klar, ob es sich dabei um ein Mittel oder einen Zweck handelte (zu dieser Unterscheidung vgl. Carreres 2014). Im Zuge der Präferenz des einsprachigen Sprachunterrichts in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde das Übersetzen jedoch meist im Unterricht nicht mehr praktiziert; in letzter Zeit ist im Zuge der Betonung der Mehrsprachigkeit im GERS und der Fokussierung der Sprachmittlung (vgl. Council of Europe 2018) eine gewisse Renaissance festzustellen. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob im translationsorientierten Unterricht Übersetzen als Mittel zum Sprachenlernen eingesetzt werden soll, die noch zu klären sein wird. Obwohl eine kontrastive Sprachbetrachtung sicherlich für das spätere Übersetzen hilfreich ist (vgl. Abschnitt 4), besteht dabei die Gefahr, dass der translationsorientierte Sprachunterricht durch die Involvierung von Übersetzungsaufgaben einem Übersetzungsunterricht ähnelt. Ebenso sollte das im Sprachunterricht zum Spracherwerb eingesetzte Übersetzen aus dem Blickwinkel betrachtet werden, ob es der Vorbereitung auf das kommunikative Übersetzen dienlich ist oder ob durch das eventuell sehr wörtliche, strukturbezogene Übersetzen eine kommunikative Betrachtung der übersetzerischen Tätigkeit eher verhindert wird.

4 Implikationen für die Lehre

In einer globalisierten Welt, in der Übersetzer_innen und Dolmetscher_innen eine immer größere Bedeutung zukommt, ist eine fundierte, zielgerichtete Ausbildung besonders wichtig. Die Grundausbildung translationswissenschaftlicher Studiengänge vermittelt kommunikative und interpretative Kompetenzen, ermöglicht eine vertiefte Kenntnis der Sprachen und Kulturen und versucht mit wissenschaftlicher Genauigkeit die Mechanismen des Übersetzungsprozesses zu beschreiben und diese zu vermitteln.

Auch wenn bei der Beschreibung der Kompetenz von professionellen Übersetzer_innen die Sprachkompetenz als logische *conditio sine qua non* der Übersetzungskompetenz weniger im Fokus stehen mag (s. auch Abschnitt 2.1), stellt sich die Situation in der Ausbildung etwas anders dar. Die Aufnahmekriterien im Hinblick auf die Sprachkompetenz variieren sehr stark zwischen europäischen Ländern und Universitäten, aber oft auch zwischen unterschiedlichen Sprachen am gleichen Ausbildungszentrum; in manchen Fällen, vor allem bei „Nicht-Schulsprachen“, werden mitunter keine Vorkenntnisse gefordert, in anderen, vor allem in Englisch, können die erforderlichen Vorkenntnisse bei bis zu C1 nach dem GERS liegen. Auch wenn Vorkenntnisse vorhanden sind, aber vor allem dann, wenn mit dem Erwerb bei Null begonnen werden muss, sind in den Übersetzungskursen noch große sprachliche Defizite festzustellen⁶.

Viele Translationsdidaktiker_innen sprechen sich für die Notwendigkeit einer eigenen, auf das Übersetzen ausgerichteten Sprachausbildung aus (vgl. Berenguer 1999; Li 2001; Möller Runge 2001; Recio Ariza 2008; Schmidhofer/Ahmann 2015; Schmidhofer 2020). Dabei dienen als Orientierung meist die Modelle der Translationskompetenz. Obwohl das Hauptaugenmerk auf der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz liegt, können im translationsorientierten Sprachunterricht auch schon ansatzweise andere Teilkompetenzen des Übersetzens im Zusammenhang mit der Sprachkompetenz entwickelt werden (vgl. dazu Schmid-

⁶ Wir sind uns jedoch durchaus bewusst, dass es sich dabei in vielen Fällen um ein strukturelles Problem handelt und ein wünschenswertes Niveau in der vorgegebenen Zeit kaum zu erreichen ist (vgl. auch Fußnote 3). Beispielsweise wird in Spanien in der zweiten Fremdsprache kein Eingangsniveau vorausgesetzt, weshalb Studierende in Sprachen wie Deutsch oder Russisch in zwei Jahren ein Niveau erreichen sollen, das sie zum Übersetzen befähigt.

hofer 2020). Orientiert man sich beispielsweise am Modell von PACTE (Hurtado Albir 1999 und Hurtado Albir/Galán Mañas/Kuznik/Olalla-Soler/Rodríguez-Inés/Romero 2019), könnten das folgende sein:

- Sprachkompetenz: Leseverständnis in der Ausgangssprache und schriftliche Produktion in der Zielsprache in Bezug auf die verschiedenen Textgattungen
- Außersprachliche Kompetenz: kulturelles, enzyklopädisches und thematisches Wissen
- Instrumentelle Kompetenz: Fähigkeit der Recherche und Dokumentation (Textgattungen, Suchart, maschinelles Übersetzen)
- Dienstleistungskompetenz: Kenntnisse des Berufes (Ausübung, Arbeitsmarkt, Verschiedenheit der öffentlichen und privaten Arbeitsbereiche)
- Kompetenz zur Problemlösung bei Übersetzungen (sprachliche Interferenz, Intentionalität, Übersetzungsaufträge)

Im universitären Bereich fällt die Sprachausbildung von angehenden Übersetzer_innen und Dolmetscher_innen jedoch oft mit jener von Philolog_innen zusammen. Da die beiden Studienrichtungen unterschiedliche Zielsetzungen haben, wären unseres Erachtens eigene Kurse für beide Studienrichtungen sinnvoll. Was den grundsätzlichen Unterschied zwischen der Lehre in der Philologie und derjenigen in Übersetzen und Dolmetschen betrifft, so könnte man vereinfacht sagen, dass erstere vor allem die Reflexion über die Sprache zum Studiengegenstand hat, während letztere hauptsächlich auf der Entwicklung von Sprachverwendung beruht.

Für den translationsorientierten Sprachunterricht wurden inzwischen schon mehrere Gefüge von Zielsetzungen entwickelt (vgl. bspw. Berenguer 1999 und Schmidhofer/Ahmann 2015). Wir möchten an dieser Stelle nur einige grundlegende Aspekte hervorheben.

Zuallererst ist es wichtig, die zentrale Rolle profunder Fremdsprachenkenntnisse für die Übersetzungsarbeit zu vermitteln und einen zielgerichteten Fremdsprachenerwerb, der die Rolle der Sprache als Arbeitsmittel des Übersetzenden in den Vordergrund stellt, zu konzipieren. Des Weiteren sollten schon im translationsorientierten Sprachunterricht Themen angesprochen werden, die zur Reflexion über Sprache und Übersetzung anregen und somit eine Sensibilisierung für die Komplexität des Übersetzungsvorgangs initiieren.

Ein verstärkter Fokus auf mündliche, schriftliche, rezeptive und produktive Fertigkeiten wird vor allem davon abhängen, ob sich der Unterricht nur an angehende Übersetzer_innen oder auch angehende Dolmetscher_innen richtet und ob die zu erlernende Sprache in den Übersetzungsübungen nur rezeptiv oder auch produktiv eingesetzt werden wird.

In jedem Fall ist die Textlinguistik eine der grundlegenden Säulen dieses Unterrichts, da sie sich mit der Textkohärenz beschäftigt und eine Basis für eine detaillierte Auseinandersetzung mit Texten insbesondere für die Identifizierung der Merkmale verschiedener Textgattungen bildet. Die Textarbeit muss eine genaue Beschäftigung mit den bearbeiteten Texten auf unterschiedlichen Ebenen beinhalten. Diese umfasst die pragmatische Einbettung, die Textkonventionen (z. B. Fachtexte, Handelskorrespondenz etc.) sowie das Erkennen der sprachlichen Mittel in all ihren Feinheiten, die für die Umsetzung der Kommunikationsabsicht eingesetzt werden (vgl. auch Möller Runge 2001:244). Die Texte sind mit den Augen des Übersetzenden zu betrachten. Diese_r ist, laut Marrocco (1995:141), "un lector de un texto que no estaba particularmente dirigido a él y del que extrae un tipo de información que no es la habitual para todos los lectores comunes"⁷.

Eine weitere Säule ist die Grammatik (Recio Ariza 2008:280). Sie bildet das Gerüst einer Sprache, stellt somit einen wesentlichen Bestandteil der Sprachkompetenz dar und sollte deshalb eine wichtige Rolle im translationsorientierten Fremdsprachenunterricht einnehmen, da ohne tiefgehende grammatikalische Kenntnisse eine detaillierte Analyse von komplexen Texten nicht möglich ist. In diesem Sinne ist vor allem die kontrastive, angewandte Grammatik hervorzuheben, dank der die Strukturen, die in zwei verschiedenen Sprachen zur Realisierung von Kommunikationsabsichten eingesetzt werden, verglichen werden können⁸. Indem wir die angehenden Übersetzer_innen und Dolmetscher_innen auf eben diese Unterschiede in der Grammatik hinweisen, können wir sie gleich von

⁷ Die Textarbeit spielt auch bei Berenguer (1999: 135), die sich als eine der ersten mit dem translationsorientierten Fremdsprachenunterricht beschäftigte, eine wichtige Rolle. Ihre Sprachlehre für Übersetzer umfasst folgende fünf Ziele: die Entwicklung der Lesefertigkeit, eine kontrastive Sprachbetrachtung, die Erweiterung des Kulturwissens, die Vorbereitung auf die Handhabung von Wörterbüchern und die Vorbereitung auf das Übersetzen.

⁸ Dazu gehören im Sprachenpaar Deutsch/Spanisch beispielsweise die subjektive Aussage der Modalverben oder der Konjunktiv I, da es dafür im Spanischen keine (komplett) funktionsgleichen grammatikalischen Strukturen gibt.

Anfang an für die verschiedenen Realisierungsmöglichkeiten von kommunikativen Absichten zwischen den Sprachen sensibilisieren und ihnen die nötigen Kenntnisse mit auf den Weg geben.

Zur Umsetzung dieser Inhalte schlagen wir vor, die Postulate des Kognitivismus (Croft/Cruise, 2008; Cuenca, 1999; Gibbs, 1996; Janssen & Redeker, 1999; Langacker, 1987; Recio Ariza 2011) in den Unterricht in translationswissenschaftlichen Studiengängen einzubinden. Der Kognitivismus ist ein Teilgebiet der Psychologie, das sich vorrangig mit der Informationsverarbeitung und den höheren kognitiven Funktionen des Menschen beschäftigt. Im Kognitivismus wird das Verhalten des Gehirns bei der Aneignung von Wissen erklärt. Fokussiert werden dabei die mentalen Prozesse, die Lernende durchlaufen, also die Art und Weise, wie Informationen aufgenommen, verarbeitet, verstanden und erinnert werden. Besondere Bedeutung erhalten dabei die Faktoren, die zum Zeitpunkt des Wissenserwerbs zusammenkommen. Dazu gehören die bisherigen Erfahrungen und Kenntnisse der Lernenden, die Interaktion mit ihrer Umwelt und Ähnliches, also das, was Vygotsky (1978:86) als *Gerüst* bezeichnete. Der Wissenserwerb erfolgt aufbauend auf bereits vorhandenen Kenntnissen und schon gemachten Lernerfahrungen.

In Bezug auf den Unterricht sollten Lehrende vor Augen haben, dass das Lernen als psychologischer Prozess vertieft werden sollte, was sich beispielsweise aus van Liers Theorien (1996) über die tiefe Reflexion der Unterrichtsaufgabe des Lehrenden ableiten lässt.

Wir sehen die Vorteile der kognitiven Perspektive für den Übersetzungsunterricht vor allem darin, dass Erklärungsversuche und -modelle für die mentalen Prozesse des menschlichen Denkens bereitgestellt werden. So hebt García Álvarez (2011:36) die Vorzüge der kognitiven Linguistik im Vergleich zu älteren Modellen des Translationsprozesses hervor:

Las teorías de la lingüística cognitiva contribuyen a aportar andamiajes apropiados, tanto para los estudiantes como para el docente, para el desarrollo de la metacognición sobre los procesos traslativos, ya que aportan hipótesis más viables y detalladas que aquellas proporcionadas por los modelos previos sobre el proceso de traducción.

Damit kann sich der/die angehende Übersetzer_in der Prozesse im Zusammenhang mit der Aneignung und Anwendung von Wissen bewusst werden und dieses Wissen gezielt einsetzen. In diesem Zusammenhang stimmen wir mit Pym (2013:493) überein, dass es wichtig ist "to identify the cognitive process of translating as a particular kind of expertise, and to make that the centerpiece of whatever we are trying to do, be it in professional practice or the training of professionals".

Die Erkenntnisse aus dem Kognitivismus können nicht nur im Übersetzungsunterricht, sondern auch im translationsorientierten Fremdsprachenunterricht gewinnbringend eingesetzt werden. Durch das Bewusstmachen von kognitiven Prozessen wird die Lernendenautonomie erweitert, da die Studierenden mittels der Kenntnis dieser Prozesse ihren eigenen Lernprozess besser beobachten, steuern und planen können. Dies kann für ein erfolgreiches Selbststudium hilfreich sein, da der Fremdsprachenerwerb von (angehenden) Übersetzer_innen neben und nach dem Unterricht an der Universität weitgehend selbständig erfolgen muss.

Des Weiteren kann die Beschäftigung mit kognitiven Prozessen Einblick geben, wie die neu erworbenen Kenntnisse in der Fremdsprache mit den bereits vorhandenen Kenntnissen in eben dieser Sprache verknüpft aber auch in anderen Sprachen integriert werden. So können beispielsweise bereits vorhandene Fremdsprachenkenntnisse als sprachliches Vorwissen gewinnbringend genutzt werden, ebenso können aber auch die Veränderungen der eigenen sprachlichen Kompetenz im Verlauf des Erwerbsprozesses der Fremdsprache bewusst gemacht und analysiert werden. Dazu gehören zum Beispiel Interferenzen sowie die oft unbewusste Herstellung von falschen Äquivalenzen zwischen den Sprachen.

Eine Beschäftigung mit den kognitiven Prozessen, die beim Erlernen einer Fremdsprache und beim Übersetzen ablaufen, kann in einer Zeit, in der die Künstliche Intelligenz Einfluss in immer mehr Lebensbereichen gewinnt, dazu beitragen, den Studierenden das Spezifische und Einzigartige des menschlichen Denkens bewusst zu machen, und Reflexionen darüber anregen, in welchen Bereichen Menschen (noch?) nicht durch Maschinen ersetzt werden können.

5 Fazit

Auch in Zeiten der Künstlichen Intelligenz und des digitalen Wandels beginnt und endet Übersetzen nach wie vor mit Sprache. Somit ist die menschliche Sprachkompetenz beim Postediting (und auch beim Preediting) grundlegend, da bei der Arbeit mit der MÜ sozusagen der Transfer ausgelagert wird, aber für die Überprüfung des Outputs sowie die Nachbearbeitung (eventuell die Vorbearbeitung) weiterhin profunde Sprachkenntnisse erforderlich sind und die Bearbeitung immer durch kompetente Übersetzer_innen erfolgen sollte. Durch die MÜ, die schnelle Verfügbarkeit von Übersetzungen und die Auslagerung des Transfers entsteht bei Laien leider oft der Eindruck, dass heutzutage Sprachkenntnisse an Bedeutung verlieren, wodurch der Wert von fundierten Sprachkenntnissen in der Arbeitswelt häufig nicht mehr anerkannt wird.

Als Translationswissenschaftlerinnen und -dozentinnen sind wir uns der Bedeutung von hervorragenden Sprachkenntnissen für hochwertige Sprachdienstleistungen auch im Zeitalter der Künstlichen Intelligenz bewusst. Wir sehen es daher als eine unserer Aufgaben, das Bewusstsein für eine fundierte Sprachausbildung im Übersetzer_innen- und Dolmetscher_innenstudium sowohl bei Studierenden als auch in der Öffentlichkeit zu stärken sowie Modelle zu entwickeln, mit denen eine ausgezeichnete (translationsorientierte) Sprachkompetenz bei unseren Studierenden gefördert werden kann.

Literatur

- Aragonés Lumeras, Maite/Way, Andy (2017) „On the Complementarity between Human Translators and Machine Translation“, in: *Hermes – Journal of Language and Communication in Business* 56, 21–42.
- Bawa-Mason, Sarah (2018) „The Translation Sector of the Future: Indications from the FIT 2017 Conference ‘Disruption and Diversification’“, in: *Revista Tradumática* 16, 71–84.
- Beeby Lonsdale, Allison (1996) *Teaching Translation from Spanish to English*. Ottawa: University Press.
- Berenguer, Laura (1999) „Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras“, in: *Quaderns. Revista de traducción* 4, 135–150.
- Campbell, Stuart J. (1991) „Towards a Model of Translation Competence“, in: *Meta: Translators' Journal* 36: 2–3, 329–343.

- Carreres, Ángeles (2014) „Translation as a means and as an end: reassessing the divide“, in: *The Interpreter and Translator Trainer* 8:1, 123–135.
- Council of Europe (2018) „Companion Volume“, in: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [08.01.2020].
- Croft, William/Cruise, D. Alan (2008) *Linguística Cognitiva*. Übersetzt von Antonio Benítez Burraco. Madrid: Ediciones Akal.
- Cuenca, Maria Josep/Hilferty, Joseph (1999) *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Editorial Ariel.
- De Almeida, Giselle/O'Brien, Sharon (2010) „Analysing Post-Editing Performance: Correlations with Years of Translation Experience“, in: <https://pdfs.semanticscholar.org/890c/c4a0b8a9d7b0f5e7bda3f7467f2cfec0cd4f.pdf> [06.01.2020].
- Delisle, Jean (1980) *Translation. An Interpretative Approach*. Ottawa: University Press.
- EMT (2009) „Kompetenzprofil von Translatoren, Experten für die mehrsprachige und multimediale Kommunikation“, in: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_de.pdf [26.03.2015].
- EMT (2017) „Kompetenzrahmen“, in: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_k_2017_de_web.pdf [06.01.2020].
- Europarat (Hrsg.) (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen; Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. München: Klett-Langenscheidt.
- García Álvarez, Ana María (2011) „Aprendiendo a agudizar la percepción para la comprensión y traducción de referentes culturales, gastronómicos alemanes: un enfoque cognitivo en el aula“, in: Roiss, Silvia/Zimmermann González, Petra/Fortea Gil, Carls/Santana López, Belén/Recio Ariza, María Ángeles/Holl, Iris (Hrsg.) *En las vertientes de la traducción e interpretación del/la alemán*. Berlin: Frank & Timme, 25–38.
- Gibbs, Raymond W. (1996) „What's cognitive about cognitive linguistics“, in: Casad, Eugene H. (Hrsg.) *Linguistics in the Redwoods: The Expansion of a New Paradigm in Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 27–53.
- Göpferich, Susanne (2008) *Translationsprozessforschung. Stand – Methoden – Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Hansen, Gyde (2014) „Translationskompetenz – woher kommt sie und was ist das?“, in: Zybato, Lew/Ustazewski, Michael (Hrsg.) *Bausteine translatorischer Kompetenz oder was macht Übersetzer und Dolmetscher zu Profis?* Frankfurt: Peter Lang, 1–16.
- Hurtado Albir, Amparo (1999) *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, Amparo (2011) *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.

- Hurtado Albir, Amparo/Galán-Mañas, Anabel/Kuznik, Anna/Olalla-Soler, Christian/Rodríguez-Inés, Patricia/Romero, Lupe (2019) „Establecimiento de niveles de competencia en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT“, in: *Onomázein* 43, 1–25.
- Janssen, Theo/Redeker, Gisela (1999) *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope and Methodology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Krüger, Ralph (2018) „Technologieinduzierte Verschiebungen in der Tektonik der Translationskompetenz“, in: *trans-kom* 11, 104–137.
- Langacker, Ronald W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I. Theoretical Prerequisites*. Stanford: University Press.
- Li, Defeng (2001) „Language Teaching in Translator Training“, in: *Babel International Journal of Translation* 47:4, 343–354.
- Marrocco, Gloria (1995) „De la traducción como sistema de reescritura“, in: *Actas V Encuentros complutenses en torno a la traducción*, 141–146.
- Möller Runge, Julia (2001) *Necesidades lingüísticas de un traductor/intérprete*. Salobreña: Alhulia.
- Neubert, Albrecht (2000) „Competence in Language, in Languages, and in Translation“, in: Schäffner, Christina/Adab, Beverly (Hrsg.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 3–18.
- Nord, Christiane (2011) *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität. Theorie, Methode und Didaktik des funktionalen Übersetzens*. Berlin: Frank & Timme.
- PACTE Group (2017) *Researching Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Pym, Antony (2013) „Translation skill-sets in a machine-translation age“, in: *Meta* 58:3, 487–503.
- Recio Ariza, María Ángeles (2008) „Das *Warum* und das *Wie* des Sprachunterrichts (Deutsch) an den Übersetzungs- und Dolmetscherfakultäten Spaniens“, in: Balzer, Berit/Benuto Rey, Marisol/Caesar, Sophie/Gil, Virginia/Marizzi, Bernd/Rodríguez Cemillán, Dolores/Rodríguez Nuñez, José M. (Hrsg.) *Germanistik und Deutschunterricht in Spanien. Deutsch als Fremdsprache und Linguistik. Vol. I*. Madrid: Editorial Idiomas HueberVerlag, 277–284.
- Recio Ariza, María Ángeles (2011) „La Gramática Cognitiva y su utilidad en la enseñanza de lengua extranjera para traductores e intérpretes“, in: Roiss, Silvia/Zimmermann González, Petra/Forca Gil, Carls/Santana López, Belén/Recio Ariza, María Ángeles/Holl, Iris (Hrsg.) *En las vertientes de la traducción e interpretación del/alemán*. Berlin: Frank & Timme, 163–173.
- Recio Ariza, María Ángeles/Holl, Iris Angelika (2012) „Relevante Kompetenzen beim Fremdspracherwerb (DaF) in der Übersetzerbildung und deren Bewertung vor dem Hintergrund des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“, in: Zybatow, Lew/Petrova,

- Alena/Ústaszewski, Michael (Hrsg.) *Translationswissenschaft interdisziplinär: Fragen der Theorie und Didaktik*. Frankfurt: Peter Lang, 393–398.
- Rico, Celia/Torrejón, Enrique (2012) „Skills and Profile of the New Role of the Translatoras MT Post-editor“, in: *Revista Tradumática* 10, 166–178.
- Schenk, Rena (2003) „Die natürlichste Sache der Welt; Übersetzen im Sprachunterricht: eine fünfte Fertigkeit“, in: Elena García, Pilar/Forca Gil, Carlos/Roiss, Silvia (Hrsg.) *II. Simposio sobre la Traducción/Interpretación del/alemán*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Colección Aquilafuente, 223–229.
- Schmidhofer, Astrid/Ahmann, Heiko (2015) „Translationsrelevanter Fremdsprachenunterricht: Besonderheiten und Zielsetzungen“, in: *Moderne Sprachen* 59:1, 49–70.
- Schmidhofer, Astrid (2020) „Translationsorientierte Fremdsprachenkompetenz: Versuch einer Modellierung“, in: Schmidhofer Astrid/Wuöbler Annette (Hrsg.) *Bausteine translationsorientierter Sprachkompetenz und translatorischer Basiskompetenzen*. Innsbruck: University Press, 21–33.
- Schneider, Günther (2005) „Der ‚Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen‘ als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprachen – Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen“, in: *Revue suisse des sciences de l'éducation* 27:1, 13–36.
- Stolze, Radegundis (2008) *Übersetzungstheorien*. 5. Auflage. Tübingen: Narr.
- Van Lier, Leo (1996) *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity, Applied Linguistics and Language Study*. New York: Longman.
- Vygotsky, Lev (1976) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.