

Zur Stellung der Landeskunde in den Curricula des Studienfachs „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an iranischen Universitäten

Fatemeh ARZJANI¹

APA: Arzjani, F. (2020). Zur Stellung der Landeskunde in den Curricula des Studienfachs „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an iranischen Universitäten. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Arařtırmaları Dergisi*, (20), 709-741. DOI: 10.29000/rumelide.792375.

Zusammenfassung

Wie aus den wichtigsten Theorien auf dem Gebiet der Übersetzungswissenschaft und der Didaktik des Übersetzens hervorgeht, sollten Hochschulabsolventen der Übersetzungsstudiengänge über unterschiedliche Kompetenzen und Fertigkeiten verfügen. „Translatorische Kulturkompetenz“ ist eine der relevantesten von ihnen, die als Voraussetzung für ein professionell-translatorisches Handeln gilt. In dieser Hinsicht ist das Teilfach „Landeskunde“ ein überaus wichtiger Bestandteil der Curricula der Übersetzungsstudiengänge, da ihm bei der Vermittlung und Herausbildung der translatorischen Kulturkompetenz eine wesentliche Rolle zukommt. Somit werden in der vorliegenden Arbeit die Vorgaben für die landeskundliche Lehre in den Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an iranischen Universitäten, nämlich der Universität Teheran, Universität Isfahan und Islamischen Azad-Universität in Teheran untersucht, um den Stellenwert des Teilfachs „Landeskunde“ im iranischen Hochschulsystem zu erfassen. Hinsichtlich der gewonnenen Erkenntnisse aus dieser Untersuchung sollten die Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ so konzipiert werden, dass sie dem Teilfach Landeskunde einen höheren Stellenwert beimessen. Darüber hinaus sollten die Lernziele und -inhalte der in den Curricula dieser Studiengänge angebotenen landeskundlichen Lehreinheiten neu formuliert werden. Deshalb wäre es ratsam, die Curricula dieser Studiengänge zu revidieren und neue landeskundliche Lehreinheiten in die Studienprogramme dieser Studienfächer zu integrieren.

Schlüsselwörter: Landeskunde, translatorenausbildung, translatorische kulturkompetenz, interkulturelle kommunikation, curriculumentwicklung

İran üniversitelerinde “Çeviri Bilimi Odaklı Alman Dili” öğretim dalı müfredatındaki kültürel çalışmaların konumu

Öz

Çeviri bilimi alanındaki en önemli teorilere ve çeviri didaktiklerine göre mütercim ve tercümanlık mezunları farklı beceri ve yeteneklere sahip olmalıdır. “Çeviri kültürel yeterliliği” profesyonel çeviri çalışma ön şartlarının en önemlilerinden biridir. Bu bağlamda, “kültürel çalışmalar” alt disiplini, çeviri kültürel yeterliliğinin öğretilmesinde ve geliştirilmesinde oynadığı mühim rol nedeniyle mütercim ve tercümanlık müfredatının önemli bir parçasıdır. Açıklanan nedenle mevcut çalışmada, İran üniversitelerinde, yani Tahran Üniversitesi, İsfahan Üniversitesi ve Tahran'daki İslami Azad Üniversitesi'nde, mütercim ve tercümanlık lisans öğretimi müfredatında kültürel çalışma öğretisi için

¹ Dr., Tahran Üniversitesi, Yabancı Diller ve Edebiyat Fakültesi, Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi (Tahran, İran), farzjani@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-8946-7410 [Makale kayıt tarihi: 07.05.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792375]

yönergeler, kültürel çalışma alt disiplininin değerini İran üniversite sisteminde kavramak için incelenmektedir. Bu çalışmada elde edilen bilgiler yoluyla mütercim ve tercümanlık lisans müfredatı, “Çeviri bilimi odaklı Alman dili” kültürel çalışmalar alt disiplinine daha fazla önem verilerek tasarlanmalıdır. Ayrıca, söz konusu öğretim dalı müfredatında sunulan kültürel öğretim birimlerinin öğrenme hedefleri ve içeriği yeniden düzenlenmelidir. Bu nedenle çalışmada, anılan öğretim dalı müfredatının gözden geçirilmesi ve yeni kültürel öğretim birimlerinin çalışma programlarına entegre edilmesi tavsiye edilmektedir.

Anahtar kelimeler: Kültürel çalışma, çevirmen eğitimi, çeviri kültürel yeterliliği, kültürlerarası iletişim, müfredatı geliştirme

The status of cultural studies in the curricula of courses “German language with a focus on translation studies” at Iranian universities

Abstract

According to the most important theories in the field of translation studies and didactics of translation, translators and translation graduates must have distinct skills and abilities. “Translational cultural competence” is one of the most important prerequisites for professional translation. In this context, the sub-discipline of “cultural studies” is a significant part of the curricula of translation courses due to its important role in teaching and developing the translational cultural competence. Therefore, this study examines the guidelines for the teaching “cultural studies” in the curricula of the Bachelor's courses “German language with a focus on translation studies” at Iranian universities, namely Tehran University, Isfahan University and Islamic Azad University in Tehran in order to understand the value of the “cultural studies” sub-discipline in the Iranian university system. The curricula of the Bachelor's translation courses “German language with a focus on translation studies” must be designed in such a way that they place more emphasis on the subject of cultural studies, through the knowledge gained from this study. Besides, the learning objectives and content of the cultural teaching units offered in the curricula concerned must be rearranged. For this reason, this study recommends to revise the aforementioned curricula and to integrate the new cultural education units into the study programs.

Keywords: Cultural studies, translator education, translational cultural competence, intercultural communication, curriculum development

1 Einleitung

Es liegt klar auf der Hand, dass Sprache das Medium und Mittel ist, mit dem sich die Translatoren als Kommunikationsexperten beschäftigen. Wegen des engen Zusammenhangs zwischen Sprache und Kultur kann man die Translation² nicht einfach als sprachlichen Transfer ansehen, bei dem die Wörter des AS-Textes durch die Wörter des ZS-Textes ersetzt werden. Dieses sprachzentriertes Verständnis von der Translation ist seit der kommunikativ-pragmatischen Wende in der Linguistik (in den 70er Jahren) von dem kulturzentrierten Verständnis verdrängt worden, das der Wechselbeziehung zwischen Sprache und Kultur Rechnung trägt und Sprache als Teil von Kultur definiert. Diese Neuorientierung in den Translationstheorien änderte auch die Anforderungen und Erwartungen an die Translatoren, da die Translation nicht nur als sprachlichen, sondern auch als kulturellen Transfer verstanden wurde. Somit

² Translation wird als Oberbegriff für Übersetzen und Dolmetschen verwendet.

mussten die Translatoren nicht nur über Kompetenzen in der Mutter- und Fremdsprache verfügen, sondern auch Kompetenzen in und zwischen der Eigen- und Fremdkultur haben, damit sie transkulturell funktionsgerecht handeln konnten.

Diese Kompetenz wird nach Witte (2007) als „Translatorische Kulturkompetenz“ bezeichnet. Die Kenntnis der eigenen und der fremden kulturellen Hintergründe, ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede ist für die Translatoren von großer Relevanz, damit sie die kulturspezifischen Aspekte bzw. die Kulturreferenzen des Ausgangstextes korrekt entschlüsseln und sie adäquat und verständlich in der Zielkultur an den Rezipienten weiter geben können, so dass der Zieltext bei den zielkulturellen Empfängern bei gegebener Funktionskonstanz die gleiche Wirkung wie der Ausgangstext erzielt.

In diesem Zusammenhang hat die Vermittlung landeskundlicher bzw. kulturwissenschaftlicher Kenntnisse weltweit Eingang in die Translationsstudiengänge an Universitäten gefunden, so dass den kulturwissenschaftlichen bzw. landeskundlichen Lehrveranstaltungen mit unterschiedlichen Benennungen immer mehr Lehrstunden gewidmet werden. Heutzutage ist die „Landeskunde“ ein wesentlicher Bestandteil der Curricula der translatorischen Studiengänge. Sie ist also aus der Translatorenausbildung nicht wegzudenken und stellt eine Hauptsäule in den Translationsstudiengängen dar.

Wie schon oben dargelegt wurde, ist die translatorische Kulturkompetenz eine der wesentlichen Kompetenzen, über die die Hochschulabsolventen der Übersetzungsstudiengänge verfügen müssen. Hinsichtlich der Relevanz des Teilfachs „Landeskunde“ in den Übersetzungsstudiengängen und seiner übergeordnet wichtigen Rolle bei der Vermittlung translatorischer Kulturkompetenz werden in der vorliegenden Arbeit die Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an iranischen Universitäten, nämlich der Universität Teheran, Universität Isfahan und Islamischen Azad-Universität in Teheran, gründlich untersucht. Obwohl Landeskunde für das iranische Hochschulsystem fast eine Terra incognita ist, versuchen wir in dieser Arbeit durch die Analyse der Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an den oben genannten Universitäten Klarheit über die institutionellen Rahmenbedingungen für den Landeskundeunterricht zu gewinnen. Wegen der Relevanz des Prinzips der Pluralität der deutschen Sprache und Kultur für den Landeskundeunterricht in den Übersetzungsstudiengängen werden wir auch die landeskundlichen Lehreinheiten in den Curricula dieser BA-Übersetzungsstudiengänge untersuchen, um festzustellen, ob und inwieweit sie dieses Prinzip erfüllt haben.

Die Entscheidung für die Untersuchung und Analyse der Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ bezieht sich auf die Tatsache, dass die Verfasserin mit der Realität der landeskundlichen Lehrveranstaltungen dieser Übersetzungsstudiengänge mehr vertraut ist, da sie ihr BA-Studium in demselben Studienfach abgeschlossen hat. Des Weiteren ist bei jeder wissenschaftlichen Arbeit eine Abgrenzung der zu untersuchenden Daten erforderlich, um aussagefähige und zuverlässige Ergebnisse zu erzielen.

2 Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden wir uns mit den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit auseinandersetzen. Dieses Kapitel untergliedert sich in drei Abschnitte. Zunächst wird der Lehrbereich „Landeskunde“ und ihre didaktischen Konzepte thematisiert. Im zweiten Abschnitt befassen wir uns mit dem Teilfach

Landeskunde in der Translatorenausbildung, wobei der Schwerpunkt dieses Abschnitts auf dem Konzept „translatorische Kulturkompetenz“ und der Rolle der Landeskunde bei der Vermittlung dieser Kompetenz liegt. Curriculumentwicklung für Translatorenausbildung bildet das Hauptthema im dritten und letzten Abschnitt der theoretischen Grundlagen. Im Mittelpunkt dieses Abschnitts steht die Darlegung des Curriculums und die Beschreibung der Struktur und des Inhalts der Curricula für translatorische Studiengänge.

2.1 Der Lehrbereich Landeskunde

Immer wenn wir dem Wort „Landeskunde“ begegnen, dann erinnern wir uns bestimmt an das letzte Mal, das wir an einem Sprachkurs teilgenommen haben, wo wir mit unterschiedlichen landeskundlich-orientierten Themen konfrontiert wurden und uns mit entsprechenden Aufgaben und Projekten auseinandergesetzt haben.

Diese landeskundlichen Themen und Aufgaben haben uns viele Fakten über die Gesellschaften, deren Sprache wir gelernt haben, vermittelt und mit den in diesen Gesellschaften geltenden Gedanken, Verhaltensweisen, Einstellungen, Wertvorstellungen, sozialen Normen und Konventionen vertraut gemacht. Heutzutage ist das Erlernen einer Fremdsprache ohne „Landeskunde“ bzw. ohne Erwerb landeskundlichen Wissens über die zielsprachliche Gesellschaft kaum vorstellbar und möglich. Sie ist ein integraler und unverzichtbarer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts und der fremdsprachlichen Lehrwerke.

Im Folgenden werden wir uns mit dem Begriff Landeskunde und den in diesem Bereich entwickelten konzeptionellen Überlegungen beschäftigen.

2.1.1 Landeskunde - Begriffsbestimmung

Die Fragen, was überhaupt Landeskunde ist und welche Inhalte sie mit welchem Lernziel zu vermitteln hat, sind in der einschlägigen Fachliteratur im deutschsprachigen Raum nicht einheitlich beantwortet worden. Hier sind einige Definitionen, die aus einem großen Definitionsspektrum ausgewählt worden sind:

Die 1990 erschienenen „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ bezeichnen die Landeskunde als

„ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert und durch besondere Aktivitäten über den Deutschunterricht hinaus wirken soll, z. B. durch Austausch und Begegnung. Insofern ist Landeskunde kein eigenes Fach. Landeskunde ist nicht auf Staaten- und Institutionenkunde zu reduzieren, sondern bezieht sich exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen“ (Biechele & Padros, 2003, S. 157).

Nach Erdmenger (1996) ist Landeskunde eine Disziplin, die einen engen Zusammenhang mit Sprache, Sprachstudium und Sprachunterricht aufweist. Als Kunde über diejenigen Länder, in denen die zu lernende Sprache gesprochen wird, umfasst sie Fachgebiete wie Geographie, Geschichte, Wissenschaft von der Politik, Soziologie, Wirtschaft, Ingenieurwissenschaften, Technologien und Rechtswissenschaften.

Ganz schlicht und einfach ist „Landeskunde“ in der dritten Fernstudieneinheit „Landeskunde und Literaturdidaktik“ charakterisiert worden (Bischof, Kessling & Krechel, 1999, S. 7):

„Der Begriff *Landeskunde* umfasst ganz unterschiedliche Bereiche: Kultur, Geschichte, Geographie, Politik, dann das Wissen um Alltagssituationen [...]. Bei *Landeskunde* geht es nicht nur um Faktisches der Zielkultur, wie die Zahl der Einwohner, sondern auch um Wertvorstellungen, Glauben, Konzepte von Raum und Zeit, um Einstellungen.“

Marnette (zitiert nach Zeuner, 2009), ein Landeskundler aus Potsdam, sieht die Aufgabe von *Landeskunde* darin, die Grundzüge der politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklung des Ziellandes in ihren Zusammenhängen und Wechselbeziehungen im nationalen und internationalen Kontext wissenschaftlich und systematisch darzustellen.

Als letzte Definition ist die von Veeck und Linsmayer erwähnenswert, die die *Landeskunde* als die Gesamtheit aller Informationen und Deutungstheoreme beschreiben, die das Interaktionswissen des Sprachlerner optimiert und ihm beim Verständnis der Zielkultur und ihrer historischen und gesellschaftlichen Bedingungen unterstützt. Darüber hinaus kann sich der Sprachlerner mit Hilfe von *Landeskunde* der verschiedenen Mechanismen der fremdkulturellen Lern- und Wahrnehmungsprozesse bewusst werden (zitiert nach Helbig, Lutz, Henrici & Krumm, 2001).

Wie aus den vorherigen Ausführungen hervorgeht, ist „*Landeskunde*“ ein sehr schwieriger und grenzenloser Begriff, der in den vergangenen Jahren aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet bzw. diskutiert und somit sehr mannigfaltig definiert worden ist. Aber im Großen und Ganzen kann davon ausgegangen werden, dass „*Landeskunde*“ sich mit einer fremden Sprach- und Kulturgemeinschaft in ihrer aktuellen Entwicklung beschäftigt und all die Themen umfasst, die sich mit dieser Sprach- und Kulturgemeinschaft und mit dem/den von ihr bewohnten Land/Ländern eng verknüpft sind. Die *Landeskunde* schließt u. a. folgende Bereiche ein: Geographie, Politik, Geschichte, Kultur, Sport, Kunst, Literatur, Wissenschaft, Soziologie, Wirtschaft und das Alltagswissen bzw. die Alltagskultur.

2.1.2 Die didaktischen Konzepte von *Landeskunde*

In diesem Abschnitt werden die wichtigsten konzeptionellen Überlegungen im Bereich *Landeskunde* vorgestellt:

2.1.2.1 „Die Deutschen in ihrer Welt“ – Das Tübinger Modell einer integrativen *Landeskunde*

Dieses *Landeskunde*konzept wurde Ende der 1980er bis Anfang der 1990er Jahre an der Universität Tübingen von einem deutschen Forscherteam aus historischen, sozial- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen in Zusammenarbeit mit US-amerikanischen Expertinnen und Experten entwickelt und gewann eine große Bedeutung für die Entwicklung des *Landeskunde*unterrichts. Dieses Modell wurde auf zwei Ebenen gearbeitet, einerseits auf der Ebene theoretisch-akademischer Forschung, andererseits auf der Ebene der unterrichtspraktischen Umsetzung. Die gewonnenen Erkenntnisse der Mitglieder des Tübinger Gesprächskreises wurden in dem Band *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen *Landeskunde** (Mog & Althaus, 1992) zusammengefasst. Der Begriff „integrative *Landeskunde*“ bezieht sich nicht nur auf die Verbindung von Sprach- und *Landeskunde*unterricht, sondern vielmehr auf die interdisziplinäre Kooperation unterschiedlicher Fachbereiche, die an der Entwicklung dieses Konzepts beteiligt waren.

Die landeskundlichen Themen sind im Tübinger Modell interdisziplinär erörtert oder in einen fächerübergreifenden Diskussionszusammenhang eingebettet und kulturkontrastiv ausgerichtet. Dabei wurde die Situation in Deutschland mit den Gegebenheiten in den USA verglichen. Ziel dieses

Landeskundekonzepts war es, durch Erarbeitung von Merkmalen grundlegender Kategorien der deutschen Kultur ein Deutschlandbild zu vermitteln, das zugleich die Perspektiven der US-Amerikaner auf Deutschland sowie die Autostereotype der Deutschen berücksichtigt (Biechele & Padros, 2003).

2.1.2.2 Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts – 25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland

Die 25 Thesen wurden von den Mitgliedern des Beirats Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts am 14. und 15.11.1991 erarbeitet. Die Verfasser dieser Thesen gingen von einem „offenen“ Kulturbegriff aus, der im Gegensatz zu dem in vielen Bereichen der Kulturvermittlung als selbstverständlich angenommenen „erweiterten“ Kulturbegriff ethisch verantwortet, historisch begründet und ästhetisch akzentuiert ist. Diese Thesen befassten sich weiterhin mit wichtigen Fachausdrücken und Tendenzen in der Landeskundendidaktik und versuchten diese näher zu spezifizieren, wobei sie die Verbindung von Kultur, Sprache und Sprachunterricht in den Vordergrund stellten. Als Beispiel sind die Thesen *interkulturelle Komponente*, *Deutschlandbild*, *Kulturmanagement*, *kulturelle Vielfalt*, *Sprachkultur im Sprachenunterricht* und *Kultureller Mehrwert* anzuführen (Biechele & Padros, 2003).

2.1.2.3 ABCD-Thesen

In den 80er Jahren des 20. Jhr. wurden die landeskundlichen Materialien von den Lehrkräften stark kritisiert, weil die Landeskunde in Deutsch-Lehrwerken in und vor den 1980er Jahren sich vor allem auf die BRD bzw. DDR orientierte und die kleineren deutschsprachigen Länder Österreich, die Schweiz oder Liechtenstein kaum oder nur anekdotisch dargestellt wurden. Die allgemeine Unzufriedenheit über diese Situation führte im Oktober 1988 zum ersten Treffen der Vertreter der Deutschlehrerverbände aus Österreich (A), der Bundesrepublik Deutschland (B), der Schweiz (CH) und der ehemaligen DDR (D), das auf Einladung der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen und des Goethe-Instituts stattfand³. Aus der Diskussion in der ABCD-Gruppe ergaben sich die folgenden drei Ziele:

1. Es wurde eine stärkere Kooperation bei der Lehrerfortbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache vereinbart.
2. Es wurde eine Buchreihe geplant, die Informationen über deutschsprachige Länder bereitstellt.
3. Es sollten Prinzipien entwickelt werden, an denen sich der Deutschunterricht und die Lehrwerkproduktion orientieren können.

Ein Folgetreffen fand im Mai 1990 auf Einladung der Sektion Deutsch als Fremdsprache statt, auf dem die ABCD-Thesen ausgearbeitet, verabschiedet und veröffentlicht wurden. Die ABCD-Thesen gliedern sich in allgemeine Grundsätze, didaktisch-methodische Grundsätze sowie Möglichkeiten der Kooperation. Durch diese Thesen wurde der Landeskunde im Deutschunterricht eine neue Orientierung und Schwerpunktsetzung gegeben.

Demnach ist die Landeskunde kein eigenes Fach, sondern vielmehr ein Prinzip, das sich durch die Kombination kultureller Informationen und der Sprachvermittlung realisieren lässt und die Sensibilisierung für Fremdes sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im

³ „Mit dem Fürstentum Liechtenstein gab es eigentlich ein fünftes – heute ein viertes – deutschsprachiges Land, das jedoch zunächst wegen seiner Besonderheiten ausgeklammert blieb“ (Biechele & Padros, 2003, S. 103).

Umgang mit fremden Kulturen anstrebt. Darüber hinaus soll die Landeskunde den gesamten deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen berücksichtigen. Somit darf die phonologische, lexikalische und morphosyntaktische Vielfalt der deutschen Sprache nicht zugunsten einheitlicher Normen aufgegeben werden, sondern soll für alle Lernenden erfahrbar werden (Biechele & Padros, 2003). Aus den ABCD-Thesen entwickelte sich später das so genannte D-A-CH- bzw. D-A-CH-L-Konzept, das inzwischen in mehreren Publikationen und landeskundlichen Projekten Eingang gefunden hat.

2.1.2.4 D-A-CH-L-Konzept

Wie bereits erwähnt wurde, wurde in den ABCD-Thesen vor allem auf die Vielfalt von regionalen Varietäten der deutschen Sprache und die Relevanz der Berücksichtigung dieser Varietäten im Deutschunterricht hingewiesen. „Die deutsche Sprache verbindet [alle deutschsprachigen Länder in ihren regionalen Besonderheiten] zu einer Einheit und differenziert sie gleichzeitig wieder durch unterschiedliche sprachliche Erscheinungen in verschiedene Kulturregionen, zieht Grenzen, die aber mit den staatlichen keineswegs identisch sind“ (Schmitt & Magyar, 1998, S. 46). Mit den ABCD-Thesen wurde somit der Blick zum ersten Mal auf die Pluralität der deutschen Sprache und Kultur gerichtet. Als wichtigste didaktische Konsequenz der ABCD-thesen ist das noch heute gültige D-A-CH- bzw. D-A-CH-L-Prinzip. Im Jahre 1993 trafen sich die Vertreter der Deutschlehrerverbände von Deutschland (nach der Wiedervereinigung von BRD und DDR), Österreich und der Schweiz zum 1. Kolloquium „Landeskunde der deutschsprachigen Länder“ in Regensburg und entwickelten das D-A-CH-Konzept als eines ihrer konkreten Kooperationsprojekte, wobei D für Deutschland, A für Österreich, CH für die Schweiz steht. Eine Reihe weiterer Kolloquien wurden 1993-97 in Zusammenarbeit von Goethe-Institut (D), KulturKontakt (A) und LEDAFIDS (Verein der Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz/CH) zweimal jährlich durchgeführt. Da ab 1994 auch Liechtenstein als viertes deutschsprachiges Land dazukam, wurde das Kürzel dann zu D-A-CH-L erweitert. Das D-A-CH-L-Prinzip fordert einen Landeskundeunterricht,

- der die nationalen und regionalen Besonderheiten des deutschsprachigen Raumes berücksichtigt und vermittelt,
- der die deutschsprachige Wirklichkeit mehrperspektivisch und aus unterschiedlichen Ansichten darstellt,
- der die deutsche Sprache nicht mehr einseitig und nur in Bezug auf die BRD betrachtet, sondern sie in die gesellschaftlichen Bezüge aller vier Länder einbettet (Biechele & Padros, 2003).

Neben den Impulsen für die didaktisch-methodische und inhaltliche Ausrichtung des Landeskundeunterrichts bedingt das D-A-CH-Konzept eine enge Kooperationen zwischen Fachleuten der deutschsprachigen Länder besonders bei der Entwicklung landeskundlicher Materialien, bei der Lehrerausbildung, bei Lehrbuchprojekten und -produktion, bei der Förderung bi- und multilateraler Fortbildung von Fachleuten sowie bei der Organisation und Durchführung der Fortbildungsveranstaltungen in den deutschsprachigen Ländern (Biechele & Padros, 2003).

2.1.2.5 Erlebte Landeskunde

Wie aus dem Namen dieses Konzepts hervorgeht, fordert die erlebte Landeskunde eine unmittelbare Begegnung des Fremdsprachenlerner oder -lehrers mit der Gesellschaft und Kultur des Zielsprachenlandes. Das Goethe-Institut systematisierte in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts die Möglichkeiten einer erlebten Landeskunde und entwickelte daraus ein Konzept des landeskundlichen Lernens für den Deutschunterricht sowie für die Fortbildung der ausländischen Lehrer. Erlebte Landeskunde setzt ein learning-by-doing-Verfahren voraus, bei dem die Fremdsprachenlerner im Unterricht und die ausländischen Lehrer in Fortbildungsveranstaltungen beim Erwerb landeskundlichen Wissens selbst aktiv sein müssen.

Bemerkenswert ist aber, dass die erlebte Landeskunde als handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernverfahren nicht nur in den Zielsprachenländern wie Deutschland, Österreich oder der Schweiz durchzuführen ist, sondern auch in den Heimatländern der Fremdsprachenlerner bzw. -lehrer realisiert werden kann, wodurch die Lerner bzw. Lehrer in ihren Heimatländern konkrete landeskundliche Erfahrungen sammeln. In diesem Zusammenhang kommt dem Internet als eines der heutzutage wichtigsten Lernmedien eine große Bedeutung zu, da es die so genannten interkulturellen Fern-Begegnungen ermöglicht und erleichtert hat. Statt „erlebte Landeskunde“ wird für diese Art von handlungsorientiertem Lernverfahren, das im Unterricht außerhalb der deutschsprachigen Länder stattfindet, der Begriff „erlebte Landeskunde“ verwendet (Biechele & Padros, 2003).

2.2 Landeskunde in der Translatorenausbildung

Die inhaltliche Gestaltung von Translationsstudiengängen ist noch heute Gegenstand lebhafter Diskussionen zwischen Vertretern der Lehre und der Praxis in der Translationswissenschaft. Aber eine weitgehende Einigkeit herrscht darüber, welche Teilfächer in die Curricula für das Fach Translation (Übersetzen bzw. Dolmetschen) aufzunehmen sind. Dazu gehört auch die Landeskunde bzw. die Kulturkunde. Sie ist also eins der Teilfächer, das neben anderen Teilfächern wie z. B. Sprachstudien, Berufskunde, Sachfach etc. in den Curricula der Übersetzungs- und Dolmetschstudiengänge berücksichtigt werden muss (Kautz, 2002). Ob die Bezeichnung „Landeskunde“ wirklich adäquat ist, wird hier nicht diskutiert. Diese Diskussion wurde bereits im Ammanns (1989) Beitrag „Landeskunde in der Translationsausbildung“ in der Zeitschrift „TEXTconTEXT“ (4. Jg., Heft 1/2) geführt⁴.

Landeskundliche Lehrveranstaltungen sind heutzutage aus den Curricula der Translationsstudiengänge an Universitäten nicht wegzudenken. Sie sind ein wesentlicher Bestandteil bzw. eine Hauptsäule innerhalb der Translatorenausbildung und spielen eine überaus wichtige Rolle in der Erziehung und Ausbildung der zukünftigen Translatoren. Bei einer genauen Betrachtung der Curricula verschiedener Translationsstudiengänge, die weltweit an den Universitäten angeboten werden, kann man deutlich erkennen, dass die Anzahl der landeskundlichen bzw. kulturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen und Seminare im Laufe der vergangenen Jahre ersichtlich zugenommen hat und dass denen mit unterschiedlichen Benennungen immer mehr Lehrstunden gewidmet werden. Diese Tendenz hängt natürlich von der Neuorientierung in den Translationstheorien ab, welche der Kultur innerhalb des Translationsprozesses einen hohen Stellenwert beimisst und die Rolle des Translators als „Kulturmittler“ hervorhebt.

⁴ Die TEXTconTEXT-Publikationen befassen sich mit Dolmetsch- und Übersetzungswissenschaft, -praxis und -didaktik, Translatologie und Translatork.

Bevor wir aber auf den Stellenwert und die Rolle der Landeskunde in der Translationsausbildung ausführlicher eingehen, ist es sinnvoll zu wissen, welcher Zusammenhang zwischen „Translation“ und „Kultur“ besteht, welcher Rolle dem Translator in einer interkulturellen Kontaktsituation zukommt und warum der Erwerb von Kulturwissen bzw. Kulturkompetenz für die Translatoren unabdingbar ist.

2.2.1 Translation und Kultur

2.2.1.1 Zum Kulturbegriff in der Translationswissenschaft

Wie aus der einschlägigen Literatur im Bereich Translationswissenschaft hervorgeht, steht in den traditionellen translationstheoretischen Ansätzen ein sprachzentriertes Verständnis von der Translation im Vordergrund (Witte, zitiert nach Snell-Hornby, Hönig, Kußmaul & Schmitt, 2006) und die Problematik der „Sprachbarriere“ wird bewusst an die erste Stelle gerückt. Die Begründung hierfür liegt darin, dass das „primäre kommunikative Hindernis [...] die Sprachverschiedenheit“ sei, weil an ihr „die Verständigung schon im Ansatz“ scheitere (Koller, 1997, S. 26). Daher sei auch „nicht die kulturelle Fremdheit [...], welche die Kommunikation unmöglich [mache], sondern schlicht und einfach die fremde Sprache“ (Koller, 1997, S. 26).

Die in den 70er Jahren erfolgte kommunikativ-pragmatische Wende in der Linguistik führte zu einer Neuorientierung in den Translationstheorien. Im Gegensatz zu den traditionellen Ansätzen liegt den neuen translationstheoretischen Ansätzen ein kulturzentriertes Verständnis der Translation zugrunde. Nach Ansicht dieser „kultursensitiven“ Theorieansätze ist die Translation nicht nur ein sprachlicher, sondern auch ein kultureller Transfer, wobei die Sprache selbst ein Teil bzw. eine Erscheinungsform der Kultur ist (Witte, 2007). Somit ist das letzte Ziel der Translation als *Sondersorte interkultureller Kommunikation* „die Überwindung von Kulturbarrieren zum Zweck der Ermöglichung funktionsgerechter Kommunikation zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen“, während Sprachbarrieren „lediglich eine spezifische Form der Kulturbarriere“ darstellen (Witte, 2007, S. 195).

Diese neue Schwerpunktsetzung ist in den allgemeintheoretisch angelegten Ansätzen der von Vermeer in den 70er Jahren entwickelte, aber erst mit dem Erscheinen der „Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie“ (Reiss & Vermeer, 1984) bekannt gewordene Skopostheorie und der von Holz-Mänttari zur gleichen Zeit vorgelegten Theorie über translatorisches Handeln theoretisch begründet und entwickelt worden. Diese funktional orientierten Theorien werden unter der Bezeichnung „Allgemeine Translationstheorie“ zusammengefasst (Witte, 2007). Mit dieser Bezeichnung wird die „übereinkulturelle Gültigkeit [dieser Theorie] für jegliches translatorische Handeln“ behauptet (Witte, 2007, S. 23).

Hinsichtlich der Relevanz des Phänomens „Kultur“ für die Translation ist es wichtig zu wissen, was man unter dem Begriff „Kultur“ in der Translationswissenschaft versteht und welche Aspekte er umfasst.

In der Translationswissenschaft spielen die Kulturdefinitionen des Anthropologen Goodenough (1964) und die darauf basierende von Göhring (1998) eine sehr wichtige Rolle:

„[...] a society's culture consists of whatever it is one has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members, and do so in any role that they accept for any one of themselves. Culture, being what people have to learn as distinct from their biological heritage, must consist of the end product of learning: knowledge, in a most general, if relative, sense of the term. By definition, we should note that culture is not material phenomenon; it does not consist of things, people, behavior, or emotions. It is rather an organization of these things [...]“ (Goodenough, zitiert nach Floros, 2002, S. 76).

Heinz Göhring (zitiert nach Snell-Hornby et al., 2006, S. 112-113) definiert den Begriff „Kultur“ für die Zwecke des Übersetzers und Dolmetschers folgendermaßen:

„In Anlehnung an Goodenough lässt sich Kultur für die Zwecke des Übersetzers und Dolmetschers definieren als all das, was dieser im Hinblick auf seine Ausgangsgesellschaft und auf seine Zielgesellschaften wissen und empfinden können muss,

(1) damit er beurteilen kann, wo sich Personen in ihren verschiedenen Rollen so verhalten, wie man es von ihnen erwartet, und wo sie von den gesellschaftlichen Erwartungen abweichen;

(2) damit er sich in den gesellschaftlichen Rollen, die ihm [...] offenstehen, erwartungskonform verhalten kann, sofern er dies will und sich nicht etwa dazu entscheidet, aus der Rolle auszubrechen und die daraus erwachsenden Konsequenzen in Kauf zu nehmen;

(3) damit er die natürliche und die vom Menschen geprägte oder geschaffene Welt (zu letzterer gehören natürlich auch die Texte) jeweils wie ein Einheimischer wahrnehmen kann“.

Bemerkenswert ist, dass „Kultur“ als Wissen-um-Verhalten von „Kultur“ als Sich-Verhalten zu trennen sind. Während die Erstere die „Meta‘ ebene der Bedingungen für Verhalten betrifft, bezieht sich die Zweite auf die ‚Objekt‘ ebenen des Verhaltens selbst und seiner Resultate“ (Witte, 2007, S. 52). Die Definition von Göhring berücksichtigt die Metaebene des Verhaltens und interpretiert Kultur als „Wissen-um-Verhalten“. Zu beachten ist aber, dass der Translator in seiner professionellen Tätigkeit mit Verhalten und seinen Resultaten und Produkten (z. B. Texten) konfrontiert wird, zur dessen/deren Bewertung er ein umfassendes Wissen um kulturspezifische Verhalten der Interaktionspartner braucht. Demnach ist für das translatorische Handeln und seine Didaktik eine Kulturdefinition geeignet, die sowohl die Metaebene als auch die Objektebenen des Verhaltens mitberücksichtigt (Witte, 2007). Entsprechend des vorher Erwähnten wird in dieser Arbeit von einem umfassenden Kulturbegriff ausgegangen, der die Kultur als ein Gefüge aus Verhaltensnormen sowie normbedingten Verhaltensweisen und ihren Resultaten beschreibt:

„Kultur sei die Menge aller Verhaltensnormen und –konventionen einer Gesellschaft, [der resultierenden Verhaltensweisen] und der Resultate aus den normbedingten und konventionellen Verhaltensweisen“ (Vermeer, zitiert nach Witte, 2007, S. 53).

2.2.1.2 Translation als Sondersorte interkultureller Kommunikation

Wie bereits im vorherigen Teil erwähnt wurde, wird die Translation nach der neuen Auffassung in der Translationswissenschaft als „Sondersorte interkultureller Kommunikation“ bezeichnet. In diesem Abschnitt werden wir auf die Essenz dieser Aussage und auf die Kernaussagen der „Allgemeinen Translationstheorie“ näher eingehen.

Im Allgemeinen wird Translation als Sondersorte von (interkultureller) Kommunikation, Kommunikation als Sondersorte von Handlung und Handlung als Sondersorte von Interaktion bezeichnet. Im Folgenden werden wir uns damit befassen, was mit dieser Aussage näher gemeint ist (Ammann, 1995):

Wenn zwei oder mehrere Personen oder Dinge in irgendeiner Weise zueinander in Beziehung kommen, spricht man von Interaktion. Als Handlung wird jene Interaktion bezeichnet, die mit einer bestimmten Absicht erfolgt, also die intentionale Interaktion (im Gegensatz zur nicht-intentionalen Interaktion). Kommunikation ist die sprachliche (verbale) und/oder non-verbale⁵, intentionale Interaktion, die zwischen zwei oder mehreren Personen gegenseitige Verständigung ermöglichen soll. Immer wenn die

⁵ „Nonverbale Kommunikation kann ‚vokal‘ (z. B. durch Hüsten [etwa um Aufmerksamkeit zu erregen]) und/oder ‚nonvokal‘ (z. B. durch Augenzwinkern) erfolgen“ (Ammann & Vermeer, 1990, S. 31-32).

Menschen zusammenkommen, kommt es zu einer gegenseitigen verbalen bzw. nonverbalen Interaktion. Die Menschen können sich gar nicht anders als kommunikativ verhalten. Die Kommunikation ist also die Grundlage des menschlichen Zusammenlebens und ist aus unserem Leben nicht wegzudenken.

Obwohl die Kommunikation mit anderen Menschen auf den ersten Blick sehr simpel scheint, ist sie ein komplizierter Vorgang, der manchmal mit Schwierigkeiten verbunden ist. Nicht immer werden wir so verstanden, wie wir es gemeint haben. In solchen Situationen wenden wir uns an einen „Dritten“ (z. B. ein Buch oder eine Person). Es gibt sogar Situationen, in denen sich Kommunikation ohne Unterstützung eines Dritten nicht realisieren lässt. Die Translationssituation wird als solche aufgefasst. Das bedeutet, dass Translation immer in eine Kommunikationssituation eingebettet ist und in ihr stattfindet und da die Kommunikationspartner unterschiedlicher Kulturen angehören, muss ein Translator als Kulturmittler in die Situation eingreifen, um die Verständigungsschwierigkeiten zwischen den Angehörigen der betreffenden Kulturen zu überwinden (siehe Abschnitt 2.2.1.3).

Somit wird die Translation als Sondersorte interkultureller Kommunikation (verkürzt als interkulturelle Kommunikation) bezeichnet, da es sich dabei um eine Kommunikation zwischen Mitgliedern mindestens zweier unterschiedlicher Kulturengemeinschaften handelt, wobei die Kommunikation selbst, wie schon erwähnt wurde, als Sondersorte von Handlung bezeichnet wird⁶. Als Handlung erfolgt auch die Translation im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel. Es gibt keine Translation, die ohne irgendeinen Grund vorgenommen wird. Dementsprechend gilt das Postulat: „Die Dominante aller Translation ist deren Zweck“ (Stolze, 2008, S. 172). Diese Zweckgerichtetheit der Translation kommt in dem Begriff „Skopos“ zum Ausdruck. Dieser Terminus stammt aus dem Griechischen und bedeutet Zweck bzw. Ziel. Damit ist die Funktion gemeint, die das Translat in einer anderen Situation bzw. in einer anderen Kultur erfüllen soll/kann (Ammann, 1995).

Beim translatorischen Handeln kommt es nicht also „auf die möglichst ‚getreue‘ zielsprachliche Wiedergabe der sprachlichen Oberfläche eines ausgangskulturell konzipierten Ausgangstextes an [...], sondern auf die verantwortungsvolle zielkulturadäquate Textproduktion derart, dass der mit einem solchen Text intendierte ‚Skopos‘ möglichst optimal erreicht werden kann“ (Ammann & Vermeer, 1990, S. 33). Zu beachten ist, dass es in der „Allgemeinen Translationstheorie“ keinen Anspruch auf Funktionskonstanz zwischen dem Ausgangstext und dem Translat besteht. Das heißt, dass der Skopos bzw. die Funktion eines Translats von dem des Ausgangstextes abweichen kann (Stolze, 2008).

Das liegt unter anderem darin, dass der Zweck einer Translation von der Handlungssituation abhängig ist. „Nicht jeder Zweck lässt sich in jeder Situation erreichen. Ändert sich also eine Situation, so kann ein Zweck inadäquat oder obsolet werden“ (Vermeer, zitiert nach Snell-Hornby, 1994, S. 46). Da es sich bei einer Translation um einen interkulturellen Transfer handelt, ändert sich die Situation von der Ausgangstextproduktion zur Zieltextrzeption beachtlich. Mit anderen Worten: Es kann wegen kulturellen Abstandes zwischen der Ausgangs- und Zielkultur keine Situationskonstanz geben. Dementsprechend bleibt auch die Funktion nicht unverändert, da der Text in einer anderen Situation rezipiert und interpretiert wird. Der Translator muss also eine neue bzw. andere Funktion für das Translat bestimmen (Stolze, 2008). Aus diesen Ausführungen folgt, dass es nicht möglich ist,

⁶ Die Kommunikation verfolgt als Handlung immer ein bestimmtes Ziel. Wichtig ist nicht, was und wie etwas gesagt wird, sondern was und wie etwas zu welchem Ziel und damit zu wem in welcher Situation gesagt wird (Ammann & Vermeer, 1990).

Translation als Transkodierung der Bedeutung eines Textes zu verstehen, da sie nicht nur an Bedeutung, sondern auch an Textsinn-in-Situation gebunden ist (Reiß & Vermeer, zitiert nach Stolze, 2008)

Diese Tatsache rechtfertigt die Vielfalt von Translationsphänomenen. Es kann somit nicht „das“ Translat geben, sondern immer nur das jeweils von einem Translator für bestimmte Zielleser angefertigte Translat, das in einer gegebenen Situation die von dem Translator intendierte Funktion erfüllen soll (Snell-Hornby, 1994).

2.2.1.3 Interkulturelle Kommunikation und die Rolle des Translators

Bei einer naiv-natürlichen bzw. nicht-translatorgesteuerten interkulturellen Kommunikationssituation (direkt oder indirekt) treffen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen mit verschiedenen Denk- und Einstellungsmuster, Wertorientierungen, Wahrnehmungs-, Interpretations- und Verhaltensweisen aufeinander und beeinflussen die interkulturelle Kontaktsituation. Die erwähnten Unterschiede können einen negativen Einfluss auf die interkulturelle Kommunikation ausüben und Missverständnisse bzw. kulturinadäquate Verhaltensäußerungen seitens der Interaktionspartner hervorrufen, wenn sie nicht über ein umfassendes und tiefes Fremdkulturwissen verfügen.

Das liegt vor allem darin, dass die Interaktanten die jeweilige Fremdkultur vor dem eigenkulturellen Erfahrungshintergrund interpretieren und das Verhalten der Anderen unbewusst an den Maßstäben der eigenen Kultur messen. Diese Einstellung wird als „Ethnozentrismus“ bezeichnet. Sie ist „eine unbewusste Tendenz, andere Völker aus der Sicht der eigenen Gruppe zu betrachten und die eigenen Sitten und Normen zum Standard aller Beurteilungen zu machen“ (Maletzke, 1996, S. 23). Somit wird in einer interkulturellen Kontaktsituation bei nicht oder nur unzureichend vorhandener Kenntnis der Fremdkultur zwangsläufig der eigenkulturelle Bezugsrahmen zur Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung der fremden Kultur herangezogen. Das gilt sowohl für das Verhalten allgemein als auch für die Texte als sprachlichen Ausdruck von Verhalten (Witte, 1987).

Bsp.1: Ein deutscher Geschäftsmann macht eine Reise nach Iran und besucht dort eine Familie. Nach ein paar Stunden sagt der Deutsche, dass es schon spät sei und er langsam gehen sollte. Der iranische Gastgeber antwortet, er sollte noch bleiben. Der deutsche Geschäftsmann denkt, dass es unhöflich sei, diese Aufforderung abzulehnen und bleibt. Das Gleiche wiederholt sich einige Male, bis alle vor Erschöpfung auf dem Sofa einschlafen.

Bsp.2: Ein iranischer Student in Deutschland schreibt seinem Hausmeister eine E-Mail und beschwert sich über den schrecklichen Zustand seiner Wohnung und über seinen schlampigen Mitbewohner. In seiner E-Mail erwähnt er, dass diese Situation ihn wirklich nervt und dass er sich umbringen will. Der Hausmeister teilt der Polizei sofort diese Sache mit. Eine Stunde nach der Zusendung der E-Mail stehen viele Polizisten vor der Haustür des iranischen Studenten, während er in seinem Bett liegt und völlig ahnungslos schläft.

In den oben angeführten Beispielen wurden zwei nicht-translatorgesteuerte interkulturelle Kommunikationssituationen beschrieben. Dabei ist deutlich zu erkennen, dass die beiden Interaktanten das Verhalten von Anderen von dem Standpunkt der eigenen Kultur bewertet und deshalb einander missverstanden haben.

Überlegen wir uns, was es für die geschilderten Situationen in diesen Beispielen bedeutet hätte, wenn ein Translator hinzugezogen wäre. Der Translator müsste in dem ersten Beispiel dem deutschen Geschäftsmann die Antwort des iranischen Gastgebers „Bleiben Sie doch noch!“ so wiedergeben, dass der Gast, der nichts über die Abschiedskonventionen im Iran weiß, die Antwort in der Situation richtig versteht. Ausgehend von seinen eigenkulturellen Vorstellungen erwartet der Deutsche in einer solchen

Situation eine Antwort wie: „Wir haben uns sehr über Ihren Besuch gefreut“. Der Translator könnte die Antwort des Gastgebers so wiedergeben, um die Missverständnisse zwischen dem Gastgeber und dem Gast zu vermeiden. In dem zweiten Beispiel müsste der Translator dem deutschen Hausmeister den Satz des iranischen Studenten „Ich will mich umbringen!“ so wiedergeben, dass der Hausmeister, der von den persischen Redewendungen nicht die geringste Ahnung hat, ihn nicht missversteht. In diesem Beispiel könnte dieser Satz von dem Translator z. B. so wiedergegeben werden: „Ich kann es nicht länger ertragen“, um den harten Ton des Satzes, der zwar von der deutschen Seite so aufgefasst würde, aber eigentlich nicht so gemeint war, abzuschwächen und die daraus resultierenden Folgen zu vermeiden.

An den erläuterten Beispielen wird deutlich, dass dem Translator in einer interkulturellen Kommunikationssituation eine sehr wichtige Rolle zukommt. Er muss als Fachmann für interkulturelle Kommunikation in der Lage sein, unbewusste eigenkulturelle Projektionen weitgehend zu vermeiden, da er selbst in einer seiner Arbeitskulturen verankert ist. Erst auf diese Weise kann er zu einer größtmöglichen fremdkulturadäquaten Wahrnehmung/Interpretation/Bewertung fremdkultureller Phänomene gelangen, um potentielle kommunikative Missverständnisse zwischen den Angehörigen seiner Arbeitskulturen antizipieren, identifizieren und vermeiden zu können. Mit anderen Worten: Der Translator braucht eine bewusste bikulturelle Kompetenz, die als Voraussetzung für ein professionell-translatorisches Handeln gilt. Das heißt aber nicht, dass der Translator alle möglichen kulturspezifischen Verhaltensweisen seiner Arbeitskulturen kennen muss, sondern, dass er für die Möglichkeit des Auftretens und der Relevanz von Unterschieden im Verhalten sensibilisiert sein muss (Witte, 2007).

2.2.2 Die Kulturkompetenz des Translators

In diesem Abschnitt werden wir uns mit der Kulturkompetenz des Translators näher auseinandersetzen. Hier wird nicht diskutiert, ob der Translator diese Kompetenz braucht oder nicht. Wie im vorherigen Teil erläutert wurde, muss der Translator, der zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen professionell als Übersetzer bzw. als Dolmetscher tätig sein will, über eine bewusste bikulturelle Kompetenz verfügen, um transkulturell funktionsgerecht handeln zu können. Im Folgenden wird vielmehr darüber diskutiert, was eigentlich die translatorische Kulturkompetenz ist, aus welchen Teilkompetenzen sie sich zusammensetzt bzw. wie sie sich didaktisch vermitteln lässt.

Bevor wir auf das Thema „translatorische Kulturkompetenz“ eingehen, ist es sinnvoll zu wissen, wie Wissen über eine fremde Kultur überhaupt erworben wird. Deshalb werden wir zunächst die Rezeption fremder Kulturen thematisieren. Dabei wird von einer naiv-natürlichen bzw. nicht-translatorigesteuerten interkulturellen Kontaktsituation ausgegangen, die der Abgrenzung gegenüber der später zu diskutierenden professionell-translatorischen Rezeption von Fremdkulturen dient.

2.2.2.1 Die Rezeption fremder Kulturen

Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass der Mensch alles Neue nur auf der Basis des bereits Bekannten wahr-, aufnehmen und interpretieren kann. Das heißt, dass Unbekanntes zu Bekanntem in Beziehung gesetzt bzw. Bekanntem zugeordnet wird (Vermeer, zitiert nach Witte, 1987). Diese Zuordnung wird auch als Vergleich beschrieben. „Der Vergleich stellt eine, wenn nicht die kognitive Operation zur Erkenntnisgewinnung dar; Neues, Fremdes wird auf der Vergleichsgrundlage des bisher Erfahrenen integriert“ (Müller, zitiert nach Witte, 1987, S. 116). Für eine interkulturelle Kommunikationssituation bedeutet das Gesagte, dass wir eine fremde (neue) Kultur, d. h. eine Kultur,

in der wir nicht primär enkulturiert worden sind, letztlich immer im und durch einen Vergleich mit der eigenen (bekannten) Kultur wahrnehmen, interpretieren und bewerten können (Witte, 2007).

Dieser Vergleich kann auch indirekt erfolgen, d. h., wir können weitere fremde Kulturen mit einer anderen, uns inzwischen bekannten Fremdkultur vergleichen. Die in einer Fremdkultur erworbenen Kompetenzen können uns auch zur Orientierung unseres Verhaltens an einer weiteren hinzukommenden fremden Kultur dienen. Z. B. die in Deutschland erlangte Fremdkulturkompetenz kann uns auch in der Schweiz behilflich sein. Die letzte bzw. tiefste Vergleichsgrundlage bleibt jedoch zwangsläufig immer die Eigenkultur (Witte, 1987).

Jetzt stellt sich die Frage, welche fremdkulturelle Phänomene nun überhaupt in einer interkulturellen Kontaktsituation verglichen werden können. Wir können nur diejenigen Phänomene der Fremdkultur wahrnehmen bzw. interpretieren, die für uns in irgendeiner Weise auffällig sind. Dies bedeutet, dass wir ein fremdkulturelles Phänomen, das sich nicht von Phänomenen unserer eigenen Kultur unterscheidet bzw. nicht abweichend von unserer Erwartung über die fremde Kultur ist - und daher für uns als Vergleichende nicht auffällig ist -, nicht als spezifisches Phänomen jener Kultur erkennen können (Witte, 1987). „Unsere eigene Kulturspezifika bestimmt also unser Erkennen fremder Kulturspezifika“ (Witte, 1987, S. 122). Deshalb sind die Aussagen über die Existenz von Kulturspezifika zu relativieren; ein fremdkulturelles Phänomen kann kein Kulturspezifikum sein, sondern wird erst im und durch den Vergleich als solches konstituiert (Witte, 2007).

Wenn wir in einer interkulturellen Kontaktsituation immer nur einen bestimmten Teil der fremdkulturellen Spezifika als solche erkennen - nämlich diejenigen Phänomene, die uns als verschieden von unserer eigenen Kultur bzw. als abweichend von unserer Erwartung über die Fremdkultur erscheinen - so heißt das, dass wir immer nur einen „Ausschnitt“ der fremden Gesamtkultur erkennen können. Aus dem Gesagten folgt, dass „die Rezeption fremder Kulturen [...] letztlich eigenkulturbedingte Teil-Rezeption“ bleibt (Witte, 2007, S. 78). Demzufolge ist das Fremdkulturwissen, das als Resultat dieser eigenkulturbedingter (Teil-)Rezeption in einer direkten bzw. indirekten interkulturellen Kontaktsituation erworben wird, immer eigenkulturspezifisch (Witte, 2007). Des Weiteren muss darauf hingewiesen werden, dass unsere eigene Kultur nicht nur, was wir als Kulturspezifika wahrnehmen, sondern auch, wie wir sie wahrnehmen bzw. bewerten, bestimmt. Somit haben wir nur eine begrenzte Auswahl an Bewertungen zur Verfügung, die von unserer eigenen Kultur abhängig ist (Witte, 1987). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass „eine fremde Kultur [...] von der eigenen Kultur aus wahrgenommen, interpretiert, bewertet - und damit konstituiert“ wird (Witte, 2007, S. 80).

2.2.2.2 Das Konzept „translatorische Kulturkompetenz“

Jeder Translator muss über eine translatorische Handlungskompetenz verfügen, um „den Transfer von Botschaften über Kultur- und Sprachgrenzen zu ermöglichen“ (Holz-Mänttari & Vermeer, zitiert nach Witte, 2007, S. 161). Man kann diese Kompetenz als ein Gefüge unterschiedlicher Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbereiche beschreiben, die im Rahmen des Translationsprozesses zum Tragen kommen. Die translatorische Kulturkompetenz ist eine dieser Kompetenzen. Man kann sie somit als „integraler Bestandteil translatorischer Handlungskompetenz“ bezeichnen (Witte, 2007, S. 162). Dementsprechend stellt die Kulturkompetenz keine Zusatzqualifikation für die Translatoren dar, sondern bildet eine unabdingbare Voraussetzung für ein erfolgreiches professionell-translatorisches Handeln.

In der einschlägigen Literatur kann man eine Breite an Definitionen finden, was überhaupt die translatorische Kulturkompetenz ist bzw. was diese Kompetenz beinhaltet. Ammann (1995) beschreibt sie als die Fähigkeit, von der eigenen Kultur zu abstrahieren, die Fremdkultur im Vergleich zur Eigenkultur zu betrachten und die dabei gemachten Annahmen in einer bestimmten Kontaktsituation ziel- und kulturgerecht anzuwenden. Auch Fleischmann ist der Meinung, dass der Translator über eine translatorische Kulturkompetenz verfügen soll, „die sich auf die Kenntnis des spezifischen Allgemein- und Fachwissens der beiden Kulturgemeinschaften, die Kenntnis der spezifischen Organisationsformen in Wirtschaft, Politik, Recht und Verwaltung und die Kenntnis der Verhaltensformen der beiden Kulturgemeinschaften bezieht“ (zitiert nach Kondratjuk, 2009, S. 132). Witte hat sich in seinem Werk „Die Kulturkompetenz des Translators. Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung“ gründlich mit dieser Kompetenz auseinandergesetzt und definiert diese 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 Akteuren aus zwei verschiedenen Kulturen zur Herstellung von Kommunikation zwischen diesen Akteuren“ (Witte, 2007, S. 163).

Diese Definition bildet die Basis für das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis der translatorischen Kulturkompetenz. Wie aus dieser Definition hervorgeht, reicht ein bloßes Faktenwissen für das Herstellen einer erfolgreichen interkulturellen Kommunikation nicht aus. Vielmehr soll der Translator die eigen- und fremdkulturellen Verhaltens- und Orientierungsmuster bewusst kennen bzw. beherrschen und das bereits vorhandene oder sich in der interkulturellen Situation entwickelnde Wissen der Interaktionspartner voneinander und dessen möglichen Einfluss auf die interkulturelle Kontaktsituation in seinem Handeln berücksichtigen. Das heißt, dass translatorische Kulturkompetenz nicht nur das Wissen über die jeweiligen Arbeitskulturen (Kompetenz-in-Kulturen) umfasst, sondern auch eine Kompetenz zwischen diesen Kulturen. Im Folgenden wird auf die genannten Kompetenzen, also Kompetenz-in-Kulturen sowie Kompetenz-zwischen-Kulturen ausführlicher eingegangen.

2.2.2.2.1 Kompetenz-in-Kulturen

Wenn man die Kultur als die Gesamtheit der Konventionen und Normen und deren Resultate versteht, die das Verhalten von Mitgliedern einer Gesellschaft regelt (Ammann & Vermeer, 1990), dann kann man die Kompetenz-in-Kultur als die Kenntnis und das Beherrschen dieser Konventionen und Normen definieren. Kompetenz in der eigenen Kultur, also die Kultur in die man hineingewachsen bzw. enkulturiert worden ist, ist schon vorhanden. Dementsprechend beherrschen wir alle Verhaltensmuster und Wertorientierungen unserer Mutterkultur, allerdings unbewusst. Und wenn wir in einer interkulturellen Kontaktsituation mit einer fremden Kultur konfrontiert werden, dann nehmen wir - wie auch im Abschnitt 2.2.2.1 erläutert wurde - die jeweilige Fremdkultur vor dem eigenkulturellen Erfahrungshintergrund wahr und interpretieren sie unbewusst nach den Maßstäben unserer eigenen Kultur.

Eine solche unbewusste bzw. intuitive Kompetenz in der eigenen und fremden Kultur ist aber für den Translator als Experte für interkulturelle Kommunikation nicht ausreichend. Er braucht eine bewusste Kompetenz in der eigenen sowie in der fremden Kultur um translatorisch erfolgreich handeln zu können. In Witte (1987, S. 110-111) ist die Kulturkompetenz des Translators entsprechend dem vorher Gesagten als „Fähigkeit der bewussten Kenntnis und Beherrschung von Kultur“ definiert worden. Was

ist nun mit dieser Bewusstheit gemeint und was bedeutet sie für die Kompetenz in der eigenen bzw. fremden Kultur?

Es wurde bereits erwähnt, dass der Translator ein Wissen über seine Arbeitskulturen benötigt, wobei eine von denen in der Regel seine Mutterkultur ist. Der Translator selbst ist natürlich ein Mitglied einer bestimmten Sprach- und Kulturgemeinschaft und kann somit in einer interkulturellen Situation als Betrachter einer fremden Kultur bezeichnet werden. Wie jeder andere Mitglied seiner Gemeinschaft erwirbt er seine Kompetenz in der fremden Kultur letztlich auf der Basis bzw. im Vergleich zu seiner Eigenkultur. Somit bleibt er immer bis zu einem gewissen Grad in seiner eigenen Kultur verhaftet. Er kann sich also nicht aus seiner Eigenkultur herauslösen, um von einem neutralen Standpunkt zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen Verständigung zu ermöglichen. Demnach kann er immer nur Teile der Fremdkultur erfassen, wobei der Ausschnitt der für ihn potentiell wahrnehmbaren fremdkulturellen Phänomene sowie deren möglichen Bewertungen von seiner Mutterkultur bestimmt wird. Bemerkenswert ist, dass auch die Rezeption der eigenen Kultur bzw. die Sicht auf die eigene Kultur eigenkulturgebunden ist. Das Bild, das jeder von uns einschließlich der Translator von der Eigenkultur hat, ist entscheidend durch unsere Enkulturation in diese Kultur geprägt worden. Das bedeutet für den Translator, dass er immer nur eine „kulturspezifische Teilkompetenz“ in seinen Arbeitskulturen erwerben kann (Witte, 2007).

Um diese Eigenkulturbedingtheit so weit wie möglich zu kontrollieren bzw. zu reduzieren, muss der Translator, wie schon gesagt wurde, über potentiell bewusste Kompetenzen verfügen. Zu der bewussten Kulturkompetenz des Translators gehört „neben der Fähigkeit zur Reflexion über die eigene Kultur auch die Fähigkeit zur Reflexion über die eigene Kulturgebundenheit“ (Witte, 1987, S. 122). Je bewusster man sich seiner eigenen Kulturgebundenheit ist, desto weniger wird die eigene Kultur bei der Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung fremdkultureller Phänomene herangezogen (Witte, 2007).

Methodologisch lässt sich die Teilkompetenz in der Eigen- bzw. Fremdkultur in folgende Ebenen gliedern (Witte, 2007):

Objektebene: diese Ebene wird auch als Ebene des eigenen Verhaltens bzw. als personale Ebene bezeichnet. Sie bezieht sich auf das Wissen um das adäquate eigene-Verhalten-in-Kultur: „Wie bestelle ich Essen in der Kultur KA/KB“?

Metaebene: diese Ebene lässt sich wiederum in zwei weitere Ebenen gliedern:

- **Rollenspezifische Ebene:** die Erste ist die Ebene der Rollenübernahme. Der Translator braucht Wissen um das Verhalten-anderer-in-Kultur, um für andere handeln zu können: „Wie bestellt ein Geschäftsmann dort Essen als Mitglied der Kultur KA/KB“?
- **Translatorspezifische Ebene:** die Zweite wird auch als Ebene der translatorischen Kommunikationssteuerung genannt. Da die dem Translator zugestandene(-n) Rolle(-n), Verantwortungen und Kompetenzen kulturspezifisch sind, braucht er Wissen um adäquates Verhalten-in-der-Rolle-als-Translator: „Wie handele ich in KA/KB als Translator im Auftrag von B/A, der Essen bestellen möchte“?

Bewusstsein und Kenntnis dieser drei genannten Ebenen in den jeweiligen Arbeitskulturen gelten als Voraussetzungen für professionelles und funktionsgerechtes translatorisches Handeln.

2.2.2.2 Kompetenz-zwischen-Kulturen

Es wurde bereits erläutert, dass der Translator eine bewusste Kompetenz in der eigenen und fremden Kultur benötigt. Aber eine solche Kompetenz in der Mutter- und Fremdkultur wird erst dann zur translatorischen Kulturkompetenz, wenn, darauf aufbauend, eine bewusste Kompetenz zwischen der eigenen und fremden Kultur vorhanden ist. Nach Witte ist die Kompetenz-zwischen-Kulturen (genauer: Teilkompetenz) „das Wissen um das Wissen-der-Interaktionspartner-voneinander sowie das Wissen um die (potentiellen) Auswirkungen dieses gegenseitigen Wissens auf das aktive und reaktive Verhalten der Interaktionspartner in der interkulturellen Kontaktsituation“ (Witte, 2007, S. 169). Je nachdem, welche Annahmen die Interaktionspartner in einer direkten bzw. indirekten interkulturellen Kontaktsituation über ihr Gegenüber und über sich selbst in Bezug auf die jeweils andere machen, verhalten sie sich auch anders. Dementsprechend erwarten sie auch anderes Verhalten von ihrem Gegenüber (Witte, 1987).

Somit muss der Translator „die [kulturspezifischen] Annahmen beider Kulturen über die jeweils andere bzw. über die Beziehung zur jeweils anderen kennen“ (Witte, 1987, S. 128), um seine Arbeitskulturen zueinander in Beziehung setzen zu können. In Anbetracht des vorher Gesagten gehört zu dieser Kompetenz ein Wissen um (Witte, 2007):

- das jeweilige Fremdkulturwissen der KAs und KBs voneinander und die an diesem Wissen orientierte Kulturspezifik des Verhaltens: der Translator muss wissen, welches Wissen die Mitglieder von KA und Kb über die jeweils andere Kultur haben und wie sie sich aufgrund dieses Wissens in einer interkulturellen Kontaktsituation verhalten: A als Mitglied der Kultur KA verhält sich einem Mitglied der Kultur KB gegenüber anders als gegenüber einem Mitglied der Kultur KC.
- die Annahmen KAs und KBs darüber, wie sie von dem jeweils anderen gesehen werden und die an diesen Annahmen orientierte Kulturspezifik des Verhaltens: der Translator muss wissen, wie die Mitglieder von KA und KB glauben, dass sie von der jeweils anderen Kultur gesehen werden und wie sie sich aufgrund dieser Annahmen in einer interkulturellen Kontaktsituation verhalten: A verhält sich anders, wenn A annimmt, dass B ein bestimmtes Verhalten als typisch für A ansieht bzw. bestimmte Verhaltensweisen von A erwartet.
- das Selbstbild von KA und KB in Bezug auf die jeweils andere Kultur und die an diesem Bild orientierte Kulturspezifik des Verhaltens: der Translator muss wissen, wie die Mitglieder von KA und KB sich selbst im Verhältnis zu der jeweils anderen Kultur sehen und wie sie sich aufgrund dieses Bildes in einer interkulturellen Kontaktsituation verhalten: A verhält sich anders, je nachdem, ob A sich gegenüber B unter- bzw. überlegen fühlt etc.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Kompetenz-zwischen-Kulturen sich auf das Wissen des Translators über Selbst-, Fremd- und reflexive Selbstbilder seiner Arbeitskulturen im gegenseitigen Bezug aufeinander und auf die potentiellen Auswirkungen solcher Bilder auf die interkulturelle Kontaktsituation bezieht. Erst eine solche Kompetenz zwischen den Kulturen ermöglicht dem Translator, in einer interkulturellen Kontaktsituation das Verhalten der Interaktionspartner fallspezifisch-funktionsgerecht zu antizipieren bzw. zu kompensieren/korrigieren (Witte, 2007). Zu diesem Zweck bewertet der Translator bei seiner Arbeit die gegenseitigen Annahmen der Interaktionspartner und vergleicht zugleich die gegenseitigen Annahmen der Partner mit seinen

Annahmen über diese Kulturen, um eventuelle Unterschiede oder Übereinstimmungen festzustellen. Aber erst im Hinblick auf den Zweck der Kommunikation kann der Translator aus diesen Bewertungen Strategien für sein translatorisches Handeln entwickeln. Das heißt, dass er entscheiden muss, wo die Urteile bzw. Vorurteile der Partner dem Zweck der Kommunikation dienen und wo sie ihm schaden. Der Translator kann sich auf der Grundlage dieser Entscheidung über potentielle Kompensationsmöglichkeiten entscheiden (Witte, 1987).

2.2.2.3 Didaktische Vermittlung

Die translatorische Kulturkompetenz lässt sich methodologisch im Hinblick auf die didaktische Vermittlung in die Komponenten Allgemeine und Spezifische Kulturkompetenz aufspalten. Während die „Allgemeine Kulturkompetenz“ ein Bewusstsein für die Problematik intra- und interkultureller Kommunikation und ihrer Bedingungen umfasst, bezeichnet die „Spezifische Kulturkompetenz“ eine auf der ersteren aufbauenden, auf konkrete Kultur- und Sprachenpaare bezogene Kompetenz, die einen exemplarischen Charakter hat. D. h., sie wird zunächst für ein bestimmtes Kultur- und Sprachenpaar erworben, kann aber auch auf andere Kulturen und Sprachen angewendet werden (Witte, 2007).

Zu beachten ist, dass diese Differenzierung, wie schon oben erwähnt wurde, rein methodologisch ist und die beiden Bereiche in der didaktischen Praxis nicht isoliert vermittelt werden können. Dennoch muss davon ausgegangen werden, dass die translationsbezogene Sensibilisierung für Verhalten-in-Kultur sowie für Verhalten in der interkulturellen Kontaktsituation als Voraussetzung für den Erwerb der „Spezifischen Kulturkompetenz“ gilt, weil ansonsten die Verstehensgrundlage für die intra- bzw. interkulturelle Problematik fehlt (Witte, 2007).

Die Entwicklung „Allgemeiner Kulturkompetenz“ lässt sich methodologisch in folgenden Schritten gliedern (Witte, 2007):

1. Entwicklung eines Bewusstseins für die Existenz kulturbedingter Unterschiede im Verhalten und in der Bewertung von Verhalten sowie eines Bewusstseins für die potentiellen Auswirkungen dieser Unterschiede auf die interkulturelle Kommunikationssituation.
2. Entwicklung der Fähigkeit des Akzeptierens dieser Unterschiede.
3. Entwicklung der Fähigkeit der Erkennung eigener Kulturgebundenheit.
4. Entwicklung der Fähigkeit der Bewusstmachung und der Modifizierung der eigenen Rezeption (Wahrnehmung/Interpretation/Bewertung) von Verhalten mit Bezug auf Eigen- und Fremdkultur.
5. Entwicklung der Fähigkeit der Bewusstmachung und der Modifizierung der eigenen Produktion von Verhalten mit Bezug auf Eigen- und Fremdkultur.
6. Entwicklung der Fähigkeit der Rezeption und Produktion von Verhalten für den Bedarf anderer zum Zweck der Herstellung von einer ziel- und situationsadäquaten Kommunikation zwischen mindestens zwei verschiedenen Kulturen, wobei in der Regel eine von denen die Mutterkultur des Translators ist.

Bevor die Studierenden diese Etappen bewältigen können, müssen sie sich der grundlegenden Bedingungen von Wahrnehmung bzw. Erkennen bewusst sein. Diese sind (Witte, 2007):

1. Bedingungen der intrakulturellen Wahrnehmung,
2. Bedingungen der naiv-natürlichen interkulturellen Wahrnehmung,

3. Bedingungen der interkulturellen Wahrnehmung als Experte für interkulturelle Kommunikation.

Auf der Grundlage der „Allgemeinen Kulturkompetenz“ ist die „Spezifische Kulturkompetenz“ für die folgenden Bereiche zu vermitteln (Witte, 2007):

1. Verhalten in der Eigen- und Fremdkultur und als Teilbereich davon Verhalten in der Eigen- und Fremdkultur im Hinblick auf die Translatorhandlung (z. B. die Status und die Rolle des Translators und die ihm zugestandene Verantwortung etc.). Dazu gehört auch, was als Translation in jeder der beiden Kulturen bezeichnet wird bzw. was als solche akzeptiert wird sowie welche Konventionen sie hat.
2. Verhalten zwischen der Eigen- und Fremdkultur, d. h. potentiell in der interkulturellen Situation relevant werdendes Verhalten und als Teilbereich davon Verhalten in der translatorisch gesteuerten interkulturellen Situation.

Ausgehend davon, dass die für eine fremde Kultur spezifischen Phänomene bzw. Verhaltensweisen nicht per se gegeben sind, sondern erst auf der Basis eines Vergleichs mit der eigenen Kultur wahrgenommen und interpretiert werden können, ist das Wissen über eine Fremdkultur auch nur durch den Vergleich mit der Eigenkultur lehr- und vermittelbar. D. h., dass wir der in der Erfassung fremder Kulturen zwangsläufig enthaltene unbewusste bzw. unreflektierte Vergleich mit der Eigenkultur für die Didaktik „Spezifischer Kulturkompetenz“ produktiv einsetzen und kontrollieren können, indem wir solche Vergleichshandlungen bewusst machen. Deshalb wird auch in der didaktischen Situation als grundlegende Methode die bewusste Kontrastierung der Arbeitskulturen eingesetzt (Witte, 2007).

Dieses kontrastive Vorgehen als didaktisch-methodischer Ansatz darf nicht als bloßes „Nebeneinanderstellen zweier vermeintlich autonom existenter und objektiv beobachtbarer kultureller Einheiten“ (Witte, 2007, S. 185) verstanden werden. Mit „Kontrastivität“ ist die „Erfassung einer Kultur in der und durch die bewusste Gegenüberstellung zu einer anderen Kultur“ (Witte, 2007, S. 199) gemeint.

Somit ist das translationsorientierte Kontrastieren ein zielorientiertes In-Beziehung-Setzen der Eigen- und der Fremdkultur und das Herausarbeiten von in diesem und durch dieses In-Beziehung-Setzen entstehenden bzw. geschaffenen Kulturspezifika (Witte, 2007).

Neben der kontrastiven Erarbeitung von Phänomenen und Verhaltensweisen in den beiden Arbeitskulturen unter gegenseitigem Bezug aufeinander ist, wie oben erläutert, die Analyse bzw. die Darstellung der interkulturellen Kontaktsituationen zwischen der Kulturen für die Translation von großer Relevanz. Das besteht darin, dass mittels Kontrastieren festgestellte Kulturspezifika in der interkulturellen Situation zwangsläufigen Modifikationen unterliegen. Da nicht alle denkbaren para-, dia- und idioskulturellen Bereiche in die didaktische Vermittlung Spezifischer Kulturkompetenz einbezogen werden können, geschieht die Vermittlung dieser Kompetenz in exemplarischer Form. D. h., es werden nur translationsrelevante Verhaltensbereiche, Situationstypen und Rollenkonstellationstypen der Arbeitskulturen behandelt, wobei mit „translationsrelevant“ alle potentiell für die Arbeit des Translators und seine zukünftige Berufspraxis relevant werdende Phänomene gemeint sind (Witte, 2007).

2.2.3 Rolle der Landeskunde bei der Vermittlung der translatorischen Kulturkompetenz

Jetzt, wo die Relevanz der Kulturkompetenz für den Translator bzw. den Studierenden des Faches „Translation“ (Übersetzen/Dolmetschen) festgestellt worden ist, lässt sich besser begreifen, warum die Vermittlung landeskundlicher bzw. kulturwissenschaftlicher Kenntnisse weltweit Eingang in die Translationsstudiengänge an Universitäten gefunden hat und dem Fach „Landeskunde“ innerhalb der Translatorenausbildung einen so hohen Stellenwert zukommt; „in der Translationsausbildung muss ‚Landeskunde‘ [nämlich] der Grundforderung nach Kulturkompetenz des Translators Rechnung tragen“ (Ammann, 1989, S. 96). Somit wird als primäre Aufgabe der landeskundlichen Lehrveranstaltungen bzw. Seminare die Vermittlung und Herausbildung der Kulturkompetenz gesehen.

Von jeher kam den landeskundlichen Lehrveranstaltungen in der Translatorenausbildung die Aufgabe zu, den Studierenden „Faktenwissen“ zu vermitteln. Obwohl heutzutage die Tendenz besteht, in solchen Lehrveranstaltungen weniger Faktenwissen und Grunddaten zu vermitteln und den Wert auf die kulturspezifischen Phänomene bzw. Verhaltensweisen zu legen, kann man ohne die Vermittlung von Hintergrundwissen über die historischen, soziopolitischen, wirtschaftlichen etc. Gegebenheiten nicht auskommen und darauf nicht vollkommen verzichten (Ensinger, zitiert nach Fleischmann, Kutz & Schmitt, 1997).

Aber wie in den letzten Abschnitten diskutiert wurde, ist die translatorische Kulturkompetenz mehr als ein allgemeines Wissen über die eigene und fremde Kultur. Zur Vermittlung der translatorischen Kulturkompetenz müssen in den landeskundlichen Lehrveranstaltungen unterschiedliche Inhalte behandelt und verschiedene didaktisch-methodische Ansätze eingesetzt werden. Zu beachten ist, dass die „Allgemeine“ und „Spezifische“ Kulturkompetenz als Komponenten translatorischer Kulturkompetenz für die Auswahl der Inhalte und der didaktisch-methodischen Ansätze des Unterrichts ausschlaggebend sind. Aus den gewählten Inhalten und Methoden lässt sich für die landeskundlichen Lehrveranstaltungen ein inhaltliches und didaktisch-methodisches Konzept zur Vermittlung der translatorischen Kulturkompetenz entwickeln. Das Konzept besteht aus vier Stufen, die aufeinander aufbauen und fließend ineinander übergehen (Löwe, zitiert nach Best & Kalina, 2002):

1. Das Fach Landeskunde soll in der Translatorenausbildung in der ersten Stufe intra- und interkulturelles Grundwissen vermitteln bzw. die Problematik intra- und interkulturellen Kommunikationsverhaltens thematisieren. Ziel ist dabei die Einführung in kulturwissenschaftliche Ansätze bei der Betrachtung von Konventionen und Normen einer Gesellschaft bzw. einer Kultur, die translationsbezogene Sensibilisierung der Studierenden für Verhalten-in-Kultur und für Verhalten in der interkulturellen Kontaktsituation sowie die Bewusstmachung der eigenen Kultur.

2. In der zweiten Stufe soll ein systematischer Überblick über die Grundzüge der Entstehung und der heutigen Gestalt der Fremdkultur vermittelt werden. Bei der Auswahl der Inhalte in dieser Stufe soll man vier wichtige Punkte in Betracht ziehen (Kautz, 2002): 1. Die gemeinsame Schnittmenge der Eigen- und Fremdkultur bestimmt in starkem Maße die zu behandelnden und zu vermittelnden Inhalte und Themen, 2. Bei der Festlegung der Inhalte soll man das vorhandene Wissen der Studierenden berücksichtigen, um die antizipierten Defizite zu beseitigen, 3. Zu den Grunddaten und -informationen eines fremden Landes gehört das gegenwartsbezogene soziokulturelle Wissen, das die Studierenden beim Verständnis aktueller Situation in dem betreffenden Land unterstützt. Dabei ist zu beachten, dass die Grunddaten nicht als etwas abgetrenntes und isoliertes betrachtet, sondern in Bezug zu einer Gesamtsituation dargestellt werden sollen, um somit für ein umfassenderes Verständnis der aktuellen

Situation fruchtbar gemacht zu werden (Ammann, 1989) , 4. Als letzter Punkt soll die Gefahr einer einseitigen Hervorhebung einzelner Bereiche wie z. B. Literatur oder Geschichte vermieden werden. Ziele dieser landeskundlichen Lehrveranstaltungen sind die erste sach- und fachorientierte Bildung zur Fremdkultur, weitere Bewusstmachung der eigenen Kultur und Einführung in translatorische Grundkompetenzen wie Kontrastivität und Perspektivenwechsel.

3. Die dritte Stufe ist der Hauptteil der kulturspezifischen Ausbildung der Translatoren. Sie umfasst die exemplarische und kontrastive Erarbeitung verschiedener Inhalte, wobei die Inhalte sich auf die beiden behandelten Kulturen bzw. Sprachen sowie verschiedene Disziplinen beziehen. Durch die kontrastive Analyse der Inhalte wird der Blick der Studierenden für die Spezifik ihrer Arbeitskulturen geschärft. Außerdem lernen sie, dass Phänomene bzw. Verhaltensweisen, die in ihren Arbeitskulturen auf dem ersten Blick ähnlich scheinen, verschiedene Bedeutungen bzw. Auswirkungen haben können. Die Bewusstheit für die Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten zwischen den Arbeitskulturen hilft den Studierenden, spätere Interferenzen zu vermeiden, die darauf aufbauen, dass man sich seines Wissens plötzlich nicht mehr sicher ist und nicht mehr weiß, welcher Kultur oder Sprache ein bestimmtes Phänomen zugehört (Ammann, 1995). Die Themen, die in dieser Stufe erarbeitet werden, beziehen sich entweder auf die Überblickdarstellungen der vorherigen Ausbildungsstufen oder auf die translationsrelevant erscheinenden Bereiche. Ziele der exemplarischen Erarbeitung von Themen sind unter anderem die Analyse und Verwendung von unterschiedlichen Informationsmaterialien und Parallelektüre, die Befähigung zur translationsorientierten Kontrastierung von Verhaltensweisen und Phänomenen in den beiden Arbeitskulturen sowie zu deren Analyse in der interkulturellen Kontaktsituationen und die Befähigung zum bewussten Perspektivenwechsel bzw. zur Perspektivenübernahme etc. Wichtig ist dabei, dass die Studierenden dazu befähigt werden, die kulturspezifischen Inhalte nach ihrer Relevanz in unterschiedlichen Translationssituationen gewichten zu können.

4. Nachdem die allgemeinen und speziellen inhaltlichen und methodisch-didaktischen Grundlagen der translatorischen Kulturkompetenz gelegt sind, müssen die landeskundlichen Lehrveranstaltungen in einer vierten Stufe auf den weiteren Erwerb bzw. auf die Weiterentwicklung von Wissen, Kennen und Können in der Eigen- und Fremdkultur abzielen, wobei die Bedürfnisse der Studierenden für die Gestaltung der Lehrveranstaltungen ausschlaggebend sind. Deshalb spricht man in dieser Stufe von „bedarfsorientiertem Arbeiten“. Des Weiteren müssen die Studierenden den Nutzen der erworbenen Kulturkompetenz für die Ausgangstextanalyse und die Zieltextproduktion erfahren können und lernen, wie sie diese Kompetenz in einer konkreten Translationssituation praktisch umsetzen können. Ammanns Meinung nach kann die Verbindung von landeskundlichem Wissen und translatorischer Tätigkeit beispielsweise durch einen Translationsauftrag erzielt werden. Das heißt, dass die Studierenden einen Translationsauftrag erhalten, die sie in der Rolle eines Translators zu lösen haben. Dieser Auftrag hilft den Studierenden, ihr erworbenes Wissen bzw. das Neugelernte immer wieder zu einer konkreten Translationssituation in Beziehung zu setzen und ihre Kulturkompetenz produktiv einzusetzen (Ammann, 1989).

2.3 Curriculumentwicklung für Translatoren mit besonderem Blick auf das Teilfach „Landeskunde“

Eine systematische akademische Ausbildung für Translatoren gibt es seit relativ kurzer Zeit. Früher wurde eine gesonderte spezialisierte Ausbildung von Translatoren abgelehnt, weil man davon ausging, dass jeder, der zwei Sprachen gut beherrscht, in der Lage ist zu übersetzen bzw. zu dolmetschen. Mit

zunehmender Globalisierung und der Steigerung der Mobilität haben auch die internationalen Kontakte auf politischer, wirtschaftlicher, wissenschaftlicher und kultureller Ebene weltweit zugenommen. Infolgedessen stieg auch die Anforderung an Quantität und Qualität der Übersetzer und Dolmetscher und die ersten Institute für professionelle Translatorenausbildung wurden gegründet. Heutzutage gibt es für die Ausbildung professioneller Übersetzer und Dolmetscher universitäre und nicht universitäre Ausbildungseinrichtungen⁷, wobei jede Einrichtung ihre eigene Studien- und Prüfungsordnung hat. Was für die Curricula der Translatorenausbildung an universitären und nichtuniversitären Einrichtungen von Bedeutung ist, ist, dass sie den Erfordernissen im beruflichen Alltag der Übersetzer und Dolmetscher gerecht werden müssen. Bemerkenswert ist, dass solche Anforderungen an Übersetzer und Dolmetscher einer ständigen Wandlung unterworfen sind. Deshalb ist eine Neuregelung und permanente Revision der Curricula der Translatorenausbildung erforderlich und hoch wünschenswert.

Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, beschränken wir uns in diesem Kapitel bei der Behandlung der Curricula für Translatorenausbildung nur auf Ausbildungsgänge, die an der Universität angeboten werden. Im Folgenden wird zunächst auf den Kern des Curriculumbegriffs eingegangen. Daran anschließend wird die Struktur und der Inhalt eines Curriculums für translatorische Studiengänge erörtert.

2.3.1 Zum Begriff „Curriculum“

Der Begriff „Curriculum“ hat seinen Ursprung im Lateinischen und bedeutet so etwa wie (Stadion-) Umlauf, Ablauf, Wiederkehr, Zeitabschnitt und Ähnliches. Dieser Begriff wurde zum ersten Mal im Barockzeitalter im deutschen Sprachraum verwendet. Aber durch die puristische Strömungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde er verdrängt und durch den deutschen Begriff „Lehrplan“ ersetzt (Steindorf, 2000). Der Begriff Curriculum hielt sich jedoch im angelsächsischen Sprachbereich und ist im Jahre 1967 durch den Beitrag „Bildungsreform als Revision des Curriculums“ von Saul B. Robinsohn, dem Berliner Erziehungswissenschaftler und Schulpädagogen, nach Deutschland zurückgekehrt.

Neben dem Begriff Curriculum gibt es eine Reihe weiterer Begriffe, die zum Teil synonym zum Begriff Curriculum verwendet werden. Diese sind: Lehrplan, Richtlinie und Stoffplan. In der deutschsprachigen Literatur gibt es für die genannten Begriffe eine breite Palette an Definitionen und Erklärungen. Folgend werden nur diejenigen erwähnt, die für die Zwecke dieser Arbeit geeignet erscheinen. Nach Schewior-Popp (2005) ist der Lehrplan ein Gefüge aus Kompetenzen, Lernzielen, Lehrinhalten und -themen, die innerhalb eines bestimmten Zeitraums in bestimmten Fächern bzw. Lernbereichen vermittelt werden.

Somit lassen sich die Lehrpläne als „generelle Planungsinstrumente von Unterricht“ (Westphalen, 1985, S. 13) bezeichnen, die festlegen, was die Lernenden zu lernen haben. Der Unterschied zwischen den Richtlinien und Lehrplänen besteht in dem Empfehlungscharakter der Richtlinien. Sie werden von den Kultusministerien vor allem für die allgemein bildenden Schulen erlassen und geben den Lehrern mehr Freiheit, ihre pädagogischen Entscheidungen zu treffen. „Ihre Aussagen sind deshalb von einem geringeren Spezifikationsgrad als in den Lehrplänen und lassen einen relativ großen Interpretationsspielraum zu“ (Schewior-Popp, 2005, S. 12). Folglich sind auf der Entscheidungsebene des Lehreres weitere Spezifikationen erforderlich. Wenn die Aussagen der Richtlinien konkretisiert

⁷ Es gibt auch nicht institutionalisierte Lehrgänge bzw. berufsbegleitende Ausbildungskurse und Intensivkurse, die es ermöglichen, eine Übersetzer- oder Dolmetscherausbildung auf einem bestimmten Niveau und für bestimmte Zwecke zu erwerben.

werden, entstehen dadurch Lehrpläne, die auch als „Bildungspläne“, „Arbeitspläne“ u. Ä. bezeichnet werden.

Stoffpläne sind eine sehr häufige Variante von Lehrplänen und Richtlinien, die lediglich die Lerninhalte angeben, ohne Kompetenzen, Lernzielen, Organisation von Lernprozessen oder der Struktur von Inhalten Rechnung zu tragen (Schewior-Popp, 2005).

Was aber den Begriff Curriculum von den oben angeführten Begriffen abgrenzt, ist, dass es „über die Verbindlichkeiten eines Lehrplans hinaus auch konkrete Hinweise zur didaktisch-methodischen Gestaltung und ggf. auch zu Erfolgskontrolle/Leistungsmessung“ beinhaltet (Schewior-Popp, 2005, S. 12). Das heißt, wenn Lehrpläne solche detaillierte Hinweise enthalten, weisen sie einen curricularen Charakter auf.

Auch Westphalen (1985) beschreibt den Unterschied zwischen den Curricula und traditionellen Lehrplänen und ist der Auffassung, dass Lehrpläne pauschale Unterrichtsplanungen sind, die von übergeordneten Lernzielen ausgehen und dem Lehrer eine Sammlung von Bildungsgütern zur Verfügung stellen, die dieser selbstständig für den Unterricht verwenden muss. Weiterhin geht er davon aus, dass es sich bei den Curricula um konkrete Unterrichtsplanungen handelt, die auf operationalisierbaren Lernzielen basieren und dem Lehrer durch präzise Lerninhalte und Lehrverfahren die Möglichkeit bieten, die Erreichung der Lernziele zu überprüfen.

In dieser Hinsicht bietet die Bund-Länder-Kommission (zitiert nach Steindorf, 2000, S. 105) eine weitergehende Begriffsbestimmung von Curriculum und zählt dafür die folgenden konstitutiven Merkmale auf:

- „- Lernziele (Qualifikation, die angestrebt werden sollen)
- Inhalte (Gegenstände, die für das Erreichen der Lernziele Bedeutung haben)
- Methoden (Mittel und Wege, um die Lernziele zu erreichen)
- Situationen (Gruppierungen von Inhalten und Methoden)
- Strategien (Planung von Situationen)
- Evaluation (Diagnose der Ausgangslage, Messung des Lehr- und Lernerfolges mit objektivierten Verfahren)“.

Aus den zitierten Begriffsbestimmungen und Ausführungen geht hervor, dass das Curriculum ein Instrument zur Planung, Steuerung und Erfolgskontrolle des Unterrichts ist, wobei es vier wichtige didaktische Kategorien umfasst: Lernziele, Lerninhalte, Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrollen. Diese Kategorien stehen in einer Interdependenz zueinander und bedingen sich gegenseitig. Nur die Berücksichtigung und Befolgung der Hauptkategorien des Curriculums bei der konkreten Unterrichtsgestaltung kann die Erfüllung der Lern- und Bildungsziele sichern⁸.

2.3.2 Struktur und Inhalt eines Curriculums für translatorische Studiengänge

Die Organisation der Translatorenausbildung hängt zum größten Teil von den konkreten Bedingungen, Lerntraditionen, kulturellen und sozialen Wertvorstellungen des betreffenden Landes ab. Deshalb gibt es kein einheitliches und weltweit einzusetzendes Modell für die Curricula der translatorischen Studiengänge (Kautz, 2002, S. 423). Aber abgesehen von den soziokulturellen Unterschieden in der

⁸ In dieser Arbeit werden die Wörter „Studienplan“ und „Studienordnung“ synonym zum Wort „Curriculum“ verwendet.

Struktur der curricularen Modelle für die Translatorenausbildung sind die Curricula dieser Studiengänge weltweit zeitlich wie folgt eingeteilt (Ammann & Vermeer, 1990, S. 37):

1. **Grundstudium:** Im Grundstudium wird zunächst die muttersprachliche Kultur- und Sprachkompetenz in Texten und im Umgang mit Texten vertieft. Die Studierenden lernen den Sinn eines Textes zu erfassen und im Hinblick auf bestimmte Zielvorgaben wiederzugeben. Darüber hinaus erwerben sie eine ähnliche bzw. vergleichbare Kompetenz in der Fremdkultur und -sprache und schließlich erlernen sie, die Strategien der Textrezeption und -produktion zwischen der Mutterkultur und -sprache und der Fremdkultur und -sprache zu vergleichen.
2. **Hauptstudium:** Im Hauptstudium erfolgt (je nach Abschluss) eine Spezialisierung zum Übersetzer oder Dolmetscher, d. h., dass in dieser Phase die Tätigkeiten Übersetzen bzw. Dolmetschen gezielt und in Bezug auf einen bestimmten Skopos geübt werden.

Außer formalen Unterschieden in der Gestaltung von Curricula gibt es auch weltweit Differenzen bezüglich des Inhalts des Studiums. Wie im Abschnitt 2.2 erläutert wurde, besteht ein weitgehender Konsens darüber, welche Teilfächer in die Curricula der Translatorenausbildung aufzunehmen sind. Die Gewichtung dieser Teilfächer fällt jedoch unterschiedlich aus. Somit sollte man je nach den Bedingungen und Anforderungen vor Ort mit inhaltlichen Unterschieden zwischen den Curricula der einzelnen Translationsstudiengänge rechnen (Kautz, 2002, S. 428-429). Im Folgenden werden die Teilfächer, die in den Curricula der Translatorenausbildung zu berücksichtigen sind, kurz dargestellt. Zu beachten ist, dass man bei der Entwicklung der Curricula der Translationsstudiengänge auf keines dieser Teilfächer verzichten kann (Kautz, 2002, S. 429-433):

- **Sprachstudien:**

Dieses Teilfach kann als eins der wichtigsten Teilfächer der Translationsstudiengänge bezeichnet werden, da die translatorische Kompetenz auf der Basis der muttersprachlichen und fremdsprachlichen Kompetenz erworben wird. Obwohl an vielen Ausbildungsstätten die Erweiterung der muttersprachlichen Kompetenz als fächerübergreifende Aufgabe betrachtet wird und dafür keine eigenen Lehrveranstaltungen vorgesehen sind, ist Kautz der Meinung, dass die umfassende Beherrschung der Muttersprache zur kommunikativen Kompetenz des Translators gehört und somit hält er es für sinnvoll, durch entsprechende Lehrveranstaltungen vor Beginn der Translationsübungen die muttersprachliche Kompetenz zu verbessern bzw. zu erweitern. Was die Fremdsprachenkenntnisse angeht, sind sie auch eine grundsätzliche Voraussetzung für ein effektives Translatorenstudium.

- **Kulturkunde:**

Wie bereits im Abschnitt 2.2.3 (Rolle der Landeskunde bei der Vermittlung der translatorischen Kulturkompetenz) erörtert wurde, ist dieses Teilfach ein überaus wichtiger Bestandteil der Translatorenausbildung, dem bei der Vermittlung und Herausbildung der Kulturkompetenz des Translators eine wesentliche Rolle zukommt.

- **Berufskunde:**

Grundsätzlich werden Translatoren als Textfachleute bezeichnet, die schriftliche bzw. mündliche Texte aus einer Sprache in eine andere übertragen. Aber das Berufsbild der

Translatoren hat sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt und heutzutage wird von den Translatoren zahlreiche Tätigkeiten erwartet, die früher nicht zu dem Tätigkeitsfeld der Translatoren zählten, wie z. B. Redaktion von Texten, Auswertung, Zusammenfassung oder Kommentierung von Texten, Beratung in sprachlichen, fremdkulturellen und interkulturellen Fragen und Layouten von Texten (Kautz, 2002). In den Lehrveranstaltungen zur Berufskunde sollen die Studierenden mit der Reichweite der Tätigkeiten der Translatoren vertraut werden. Aber wenn man sich gegen separate Lehrveranstaltungen zur Berufskunde entscheidet, dann ist es ratsam, dass berufkundliches Wissen in anderen Lehrveranstaltungen mitvermittelt wird.

- **Sachfach:**

Damit die Studierenden die Fähigkeit und die Methodik erwerben, sich effektiv in ein Fachgebiet und seiner Terminologie einzuarbeiten, werden ein oder mehrere Sachfächer in das Curriculum der Translatorenausbildung aufgenommen. Die am meisten gewählten Sachfächer sind u. a. Technik, Wirtschaft und Jura, da sie den Anforderungen der Translationspraxis sehr gut entsprechen.

- **Übersetzen/Dolmetschen:**

Neben den Teilfächern Sprachstudien und Kulturkunde macht das Teilfach Übersetzen bzw. Dolmetschen (je nach anvisiertem Abschluss) einen großen Anteil des Inhalts der Translatorenausbildung aus. Zu beachten ist, dass einerseits Übersetzer eine gewisse Dolmetschkompetenz haben sollen und andererseits Dolmetscher übersetzen lernen müssen. Deshalb ist es notwendig, eine Einführung ins Dolmetschen bzw. Übersetzen in das Curriculum aufzunehmen.

- **Computernutzung:**

Auch die Vermittlung von Grundlagen in der computergestützten Sprachdatenverarbeitung, Textproduktion und -verwaltung ist ein Teil des Translatorenstudiums und gehört in das Curriculum der betreffenden Studiengänge. Des Weiteren ist die Vermittlung von Grundlagen der Maschinenübersetzung sehr wünschenswert, da das computergestützte Übersetzen in der Berufspraxis immer mehr an Bedeutung gewinnt.

- **Terminologie und Terminographie:**

Lehrveranstaltungen zur Terminologielehre und -arbeit sind in der Translatorenausbildung erforderlich, weil sie den Studierenden Wissen über die Bildung und Klassifikation von Termini vermitteln. Darüber hinaus erwerben die Studierenden Fertigkeiten, wie sie unter dem Einsatz von Recherchemitteln im Terminologiebereich recherchieren können. Heutzutage ist auch die computergestützte Terminologiearbeit in den Curricula der translatorischen Studiengänge verankert.

- **Translationswissenschaft:**

Translationswissenschaftliche Lehrveranstaltungen sind auch ein Teil des Translatorenstudiums. Die Teilgebiete, die in diesem Teilfach berücksichtigt werden sollen, sind u. a. Übersetzungstheorie und Übersetzungsvergleich (Übersetzungsbewertung) und

andere, meist der Sprachwissenschaft zugeordnete Lehrgebiete wie Sprachwirkungsforschung, Text-, Sozio- und Psycholinguistik und Sprechakttheorie.

Im Hinblick darauf, dass „Kulturkunde“ bzw. „Landeskunde“ auf jeden Fall in die Curricula der translatorischen Studiengänge gehört, werden wir uns im folgenden Abschnitt mit der Stellung dieses Teilfachs in den Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an iranischen Universitäten gründlich auseinandersetzen und wichtige Aspekte zu diesem Thema erörtern.

3 Zur Stellung der Landeskunde in den Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an iranischen Universitäten

Wie bereits erläutert, geht es in diesem Kapitel um die Untersuchung der Stellung von „Landeskunde“ in den Curricula der Übersetzungsstudiengänge an iranischen Universitäten. Hierzu wird im ersten Abschnitt einen Überblick über die Geschichte des Landeskundeunterrichts an iranischen Universitäten gegeben. Die Behandlung der institutionellen Rahmenbedingungen für den Landeskundeunterricht in den BA-Übersetzungsstudiengängen „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ ist das Thema des zweiten Abschnitts. Daran anschließend wird im dritten Abschnitt auf die Frage eingegangen, ob und inwieweit das D-A-CH-L-Konzept in den landeskundlichen Lehrheiten innerhalb der Curricula der genannten BA-Übersetzungsstudiengänge realisiert worden ist.

3.1 Zur Geschichte des Landeskundeunterrichts an iranischen Universitäten

Obwohl die „Landeskunde“ sich seit Jahren in den europäischen Ländern und in den USA - mit ähnlichen Konzepten und anderen Bezeichnungen - als ein wesentliches und unerlässliches Teilfach in den Curricula der Schulen und vieler universitären geisteswissenschaftlichen Studienfächer erwiesen und etabliert hat, ist sie im iranischen Bildungssystem ein fast neuer und entwicklungsbedürftiger Lehrbereich, dessen Relevanz für den Fremdsprachenunterricht an den Schulen und für die fremdsprachenphilologischen bzw. translationswissenschaftlichen Studienfächer an den Universitäten leider immer noch unterschätzt wird.

Deshalb kann man in der iranischen Fachliteratur kaum Angaben über die Geschichte des Landeskundeunterrichts bzw. die Entwicklung des Lehrbereichs „Landeskunde“ innerhalb der Studienfächer „Fremdsprachenphilologie“ und „Übersetzen“ an den Universitäten finden. Infolgedessen ist es auch sehr schwer festzustellen, wann genau und aus welchem Grund dieser Fachbereich im iranischen Hochschulsystem an Bedeutung gewonnen hat und welche kultur- und bildungspolitischen sowie institutionellen Bedingungen zur Integration landeskundlicher Lehre in die Curricula einiger sprachbezogenen Studienfächer beigetragen haben⁹.

Wie schon aus dem Titel hervorgeht, liegt das Hauptaugenmerk der vorliegenden Arbeit, ganz allgemein betrachtet, auf dem Landeskundeunterricht in den BA-Übersetzungsstudiengängen „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“. Trotz des Mangels an präzisen Angaben über die Entwicklung des Teilfachs „Landeskunde“ in den genannten BA-Übersetzungsstudiengängen kann man

⁹ Die meisten Curricula von sprachbezogenen Studienfächern an iranischen Universitäten haben keine landeskundlichen Lehrheiten.

bei einer genauen Analyse ihrer Curricula an nützliche und wichtige Hinweise für die Stellung des Lehrbereichs „Landeskunde“ in den Curricula dieser Studiengänge gelangen. Somit werden im nächsten Abschnitt die institutionellen Rahmenbedingungen für den Landeskundeunterricht in den BA-Übersetzungsstudiengängen „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ ganz ausführlich behandelt.

3.2 Institutionelle Rahmenbedingungen für den Landeskundeunterricht in den BA-Übersetzungsstudiengängen „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“

Die Fachrichtung „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ wird im BA-Studiengang an drei iranischen Universitäten, nämlich der Universität Teheran, Universität Isfahan und Islamischen Azad-Universität in Teheran, angeboten. Da es im Iran kein einheitliches Curriculum für die BA-Übersetzungsstudiengänge gibt und jede Universität ganz autonom für die Regelung ihrer Studienpläne zuständig ist, werden wir zur Analyse der institutionellen Rahmenbedingungen für den Landeskundeunterricht jeden Übersetzungsstudiengang einzeln unter die Lupe nehmen.

Im Folgenden werden die Vorgaben für die landeskundliche Lehre in den Studienordnungen der BA-Übersetzungsstudiengänge an der Universität Teheran, Universität Isfahan und Islamischen Azad-Universität in Teheran tabellarisch dargestellt, um einen klaren Überblick über die vorgesehenen landeskundlichen Lehreinheiten¹⁰ bzw. Veranstaltungen sowie die Dauer der Veranstaltungen (in Semesterwochenstunden) zu schaffen. Dabei werden in dieser Aufstellung sowohl die obligatorischen als auch die fakultativen Lehreinheiten berücksichtigt und aufgeführt:

1	Universität Teheran (2003)	SWS ¹¹
a.	Obligatorische Lehreinheiten: Landeskunde der deutschsprachigen Länder	4
b.	Fakultative Lehreinheiten: Deutsche Gegenwartsgeschichte	2
2	Universität Isfahan (2004)	
a.	Obligatorische Lehreinheiten: 1) Landeskunde der deutschsprachigen Länder 2) Deutsche Gegenwartsgeschichte	2 3
b.	Fakultative Lehreinheiten: -	-
3	Islamische Azad-Universität in Teheran (2016)	
a.	Obligatorische Lehreinheiten:	

¹⁰ Im Iran ist die Studienstruktur nicht modularisiert. Hier gibt es anstatt Module sogenannte Lehreinheiten, die aus einer Lehrveranstaltung mit einem bestimmten thematischen oder inhaltlichen Schwerpunkt bestehen und im Gegensatz zu Modulen nicht mehr als ein Semester dauern.

¹¹ „1 SWS“ bedeutet, dass die entsprechende Lehrveranstaltung für die Dauer der Vorlesungszeit eines Semesters wöchentlich 45 Minuten lang gelehrt wird. Jedes Semester dauert sechzehn Wochen.

	1) Landeskunde der deutschsprachigen Länder	4
	2) Deutsche Gegenwartsgeschichte	2
b.	Fakultative Lehreinheiten: -	-

Tabelle 1. Vorgaben für die landeskundliche Lehre in den Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“

Wie aus der oben abgebildeten Tabelle hervorgeht, sind die Vorgaben für die landeskundliche Lehre in den Studienplänen der einzelnen Universitäten nicht identisch. Bei einer genauen Betrachtung der alten Studienordnungen dieser Übersetzungsstudiengänge lässt sich feststellen, dass sie keine landeskundlichen Lehreinheiten beinhalten. Nach dem Beschluss der Bildungsplanungskommission der angeführten Universitäten zu einer Neuregelung und Revision der Studienpläne¹² wurden landeskundliche Lehreinheiten in die neuen Studienordnungen eingeführt. Somit sind in den revidierten Studienordnungen die zwei landeskundlichen Lehreinheiten, nämlich „Landeskunde der deutschsprachigen Länder“ und „Deutsche Gegenwartsgeschichte“, zu sehen, denen innerhalb der Studienpläne der betreffenden Universitäten im Vergleich zueinander trotz gleichen Titels und fast ähnlicher Lehrinhalte eine unterschiedliche Bedeutung zukommt. Während diese zwei Lehreinheiten in den Studienplänen der Universität Isfahan und Islamischen Azad-Universität Pflichtlehreinheiten sind, ist im Studienplan der Universität Teheran nur die erste Lehreinheit, und zwar „Landeskunde der deutschsprachigen Länder“ eine obligatorische Lehreinheit. Die andere Lehreinheit (Deutsche Gegenwartsgeschichte) wird als eine fakultative Lehreinheit angeboten, die natürlich nicht von allen Studierenden gewählt wird¹³.

Die Analyse der Curricula der angebotenen BA-Übersetzungsstudiengänge an der Universität Teheran, Universität Isfahan und Islamischen Azad-Universität in Teheran macht zwei wichtige Punkte ersichtlich, worauf schon vorher hingewiesen wurde:

1. Landeskunde ist in den Übersetzungsstudiengängen kein alter Lehrbereich: Die Neuregelung der Studienordnungen der BA-Übersetzungsstudiengänge der Universität Teheran und Universität Isfahan, die die Einführung landeskundlicher Lehreinheiten in die Studienpläne mit sich brachte, wurde in den Jahren 2003 und 2004 getroffen. Was die Islamische Azad-Universität angeht, lässt sich sagen, dass ihre Studienordnung erst im Jahre 2016 revidiert wurde und demzufolge landeskundliche Lehreinheiten in den Studienplan des betreffenden BA-Übersetzungsstudiengangs integriert wurden. Das deutet an, wann ungefähr die Relevanz des Lehrbereichs „Landeskunde“ für die Übersetzerausbildung und das Erfordernis zur Planung und Konzeption landeskundlicher Lehreinheiten den Verfassern der Studienordnungen der Übersetzungsstudiengänge offenbar wurde.
2. Landeskunde nimmt einen peripheren Stellenwert in den Übersetzungsstudiengängen ein: Die signifikante Rolle von Landeskunde bei der Vermittlung der translatorischen Kulturkompetenz und die Bedeutung und Notwendigkeit dieser Kompetenz für die zukünftigen Übersetzer wurde bei der Planung der Curricula von Übersetzungsstudiengängen unterschätzt. Deshalb gibt es auch in den Studienplänen der Universität Teheran, Universität Isfahan und Islamischen Azad-Universität in Teheran eine geringe Anzahl landeskundlicher Lehreinheiten, die mit Sicherheit

¹² Die Jahreszahlen in der Tabelle weisen auf das Jahr hin, in dem die revidierten Studienordnungen in Kraft getreten sind.
¹³ Dieser Unterschied betrifft auch die Semesterwochenstunden, die diesen Lehreinheiten zugeordnet sind.

im Rahmen von einer bis zwei Lehrveranstaltungen ihrer Aufgabe innerhalb des gesamten Studiengangs nicht gerecht werden können.

3.3 Die Realisierung des D-A-CH-L-Konzepts in den landeskundlichen Lehreinheiten innerhalb der Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“

Wie bereits unter Abschnitt 2.1.2.4 erläutert wurde, ist die Pluralität der deutschen Sprache und Kultur ein wichtiges Prinzip, das stets im Landeskundeunterricht in Betracht gezogen werden soll. Dieses gilt auch für das Teilfach „Landeskunde“ in den Übersetzungsstudiengängen. Folglich müssen die landeskundlichen Lehreinheiten in den Curricula der Übersetzungsstudiengänge dem genannten Prinzip Rechnung tragen. Dieses Prinzip hat sich im D-A-CH-L-Konzept konkretisiert, das ganz genau deutlich macht, welche Kriterien hinsichtlich der Pluralität der deutschen Sprache und Kultur bei dem Landeskundeunterricht berücksichtigt werden sollen.

Somit werden wir zur Beurteilung der landeskundlichen Lehreinheiten in den Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an der Universität Teheran und Universität Isfahan diese Kriterien heranziehen, um der Frage nachzugehen, ob und inwieweit das D-A-CH-L-Konzept bei der Planung der betreffenden Lehreinheiten einbezogen worden ist. Da das Curriculum des betreffenden BA-Übersetzungsstudiengangs an der Islamischen Azad-Universität keine detaillierten Angaben über die Lernziele und -inhalte der landeskundlichen Lehreinheiten enthält, werden sie in dieser Untersuchung nicht herangezogen. Die Ergebnisse der Untersuchung sind in der folgenden Tabelle zusammengestellt¹⁴:

¹⁴ Die zwei landeskundlichen Lehreinheiten unter dem Titel „Deutsche Gegenwartsgeschichte“ sind bei dieser Untersuchung nicht mitberücksichtigt worden, da der Inhalt dieser Lehreinheiten sich nur auf die wichtigsten Etappen der Gegenwartsgeschichte von Deutschland bezieht.

		Kriterien des D-A-CH-L-Konzepts		
		Berücksichtigung der nationalen und regionalen Besonderheiten des deutschsprachigen Raums	Mehrperspektivische Darstellung der deutschsprachigen Wirklichkeit	Behandlung der gesellschaftlichen Bezüge aller vier deutschsprachigen Länder
Landeskundliche Lehreinheiten	Landeskunde der deutschsprachigen Länder (Universität Teheran)	Die angegebenen Lerninhalte zeigen, dass ihr Schwerpunkt auf die nationalen Besonderheiten der deutschsprachigen Länder liegt. Nur der Inhaltspunkt „Fahnen (national und bundesländlich) weist auf eine regionale Besonderheit deutschsprachiger Länder hin.	Themen, die den Lerninhalt dieser Lehrinheit bilden, lauten: Geschichte, Geografie bzw. geografische Lage in Europa, Rolle in der EU, Rolle in anderen europäischen und internationalen Institutionen, allgemeine Informationen über: -Verfassung, -politisches, wirtschaftliches und soziales System, -Kultur und Kunst, -Fahnen (national, bundesländlich), - Historische Stätten und Sehenswürdigkeiten, -Universitäten und Hochschulen, -berühmte Personen in den Bereichen Politik und Wirtschaft, -weiterführende Informationen Die genannten Themen zeigen, dass diese Lehrinheit sich eine nahezu mehrperspektivische Darstellung deutschsprachiger Länder zum Ziel setzt, obwohl einige wichtige Perspektiven wie Alltagskultur oder regionale Besonderheiten außer Acht gelassen worden sind.	Außer Liechtenstein als viertes deutschsprachiges Land sind alle deutschsprachigen Länder in den Lerninhalten eingebettet.
	Landeskunde der deutschsprachigen Länder (Universität Isfahan)	Die Lerninhalte beinhalten keine regionale Besonderheit. Nur nationale Besonderheiten stehen im Mittelpunkt der Lerninhalte.	Folgende Themen sind in den vorgegebenen Lerninhalten zu sehen: Geschichte, geografische Lage in Europa, Literatur, Wirtschaft und Industrien, Politik und politische Parteien Hier kann man nicht von einer mehrperspektivischen Behandlung der deutschsprachigen Wirklichkeit ausgehen, da mehrere Perspektiven wie z. B. Kultur, Kunst, Geografie und das gesellschaftliche System der deutschsprachigen Länder bei der Planung dieser Lehrinheit nicht berücksichtigt worden sind.	Hier gilt das Gleiche wie in der Universität Teheran. Die Lerninhalte beziehen sich nur auf die BRD, Österreich und die Schweiz.

Tabelle 2. Beurteilung der landeskundlichen Lehreinheiten in den Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ nach den Kriterien des D-A-CH-L-Konzepts

Wie aus der vorherigen Tabelle hervorgeht, ist das D-A-CH-L-Konzept bzw. das Prinzip der Pluralität der deutschen Sprache und Kultur zum größten Teil bei der Planung der landeskundlichen

Lehreinheiten übersehen worden, was als eine der größten Schwächen dieser Lehreinheiten sowie der Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an der Universität Teheran und Universität Isfahan bezeichnet werden kann.

4 Schluss

In Hinsicht auf die Relevanz des Teilfachs „Landeskunde“ in den Übersetzungsstudiengängen und seine wesentliche Rolle bei der Vermittlung und Herausbildung translatorischer Kulturkompetenz wurde in dieser Arbeit den Stellenwert dieses Teilfachs in den Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an iranischen Universitäten, nämlich der Universität Teheran, Universität Isfahan und Islamischen Azad-Universität in Teheran unter die Lupe genommen, um Klarheit über die institutionellen Rahmenbedingungen für den Landeskundeunterricht im iranischen Hochschulsystem zu schaffen.

Zu diesem Zweck wurde zunächst die Geschichte des Landeskundeunterrichts an iranischen Universitäten thematisiert. Dabei stellte man fest, dass es in der iranischen Fachliteratur kaum Angaben über die Entwicklung des Lehrbereichs „Landeskunde“ innerhalb der Studienfächer „Fremdsprachenphilologie“ und „Übersetzen“ gibt. Um die Stellung des Lehrbereichs „Landeskunde“ in den Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an den oben genannten Universitäten zu bewerten, wurden die Vorgaben für die landeskundliche Lehre in den Studienplänen dieser Studiengänge analysiert. Die Analyseergebnisse machten deutlich erkennbar, dass die Studienordnung der Islamischen Azad-Universität in Teheran erst im Jahre 2016 revidiert wurde und folglich landeskundliche Lehreinheiten in den Studienplan des betreffenden BA-Übersetzungsstudiengangs aufgenommen wurden. Außerdem wurde ersichtlich, dass Landeskunde auch in den Curricula der angebotenen BA-Übersetzungsstudiengänge an der Universität Teheran und Universität Isfahan kein alter Lehrbereich ist und landeskundliche Lehreinheiten in den Jahren 2003 und 2004 in die Studienpläne dieser Studiengänge eingeführt worden sind. Darüber hinaus wiesen die Ergebnisse darauf hin, dass Landeskunde einen peripheren Stellenwert in diesen Übersetzungsstudiengängen einnimmt und es in den Studienplänen der erwähnten Universitäten eine geringe Anzahl landeskundlicher Lehreinheiten gibt.

In einem weiteren Schritt wurde untersucht, ob und inwieweit das D-A-CH-L-Konzept bei der Planung der landeskundlichen Lehreinheiten in den Curricula dieser Übersetzungsstudiengänge an der Universität Teheran und Universität Isfahan einbezogen worden ist. Aus dieser Untersuchung ging hervor, dass das D-A-CH-L-Konzept bzw. das Prinzip der Pluralität der deutschen Sprache und Kultur zum größten Teil bei der Planung der landeskundlichen Lehreinheiten übersehen worden ist, was als eine der größten Schwächen dieser Lehreinheiten und der Studienpläne dieser Studiengänge bezeichnet wurde.

Insofern steht zu hoffen, dass sich in Zukunft die Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an der Universität Teheran, Universität Isfahan und Islamischen Azad-Universität in Teheran revidieren lassen und neue landeskundliche Lehreinheiten in die Studienprogramme dieser Studienfächer eingefügt werden, da die translatorische Kulturkompetenz heutzutage wegen der immer steigenden Globalisierung und des Zuwachses der interkulturellen Kontakte zweifelsohne zu den wichtigsten und signifikantesten

Kompetenzen der Absolventen dieser Studiengänge zählt, ohne die sie in ihrer zukünftigen Berufspraxis übersetzerisch nicht erfolgreich handeln können.

Literaturverzeichnis

- Ammann, M. (1989). 'Landeskunde' in der Translationsausbildung. *TEXTconTEXT*, 4.1(2), 90-105.
- Ammann, M. (1995). *Kommunikation und Kultur: Dolmetschen und Übersetzen heute; eine Einführung für Studierende*. Frankfurt a. M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Ammann, M., & Vermeer, H. J. (Hrsg.). (1990). *Entwurf eines Curriculums für einen Studiengang Translatologie und Translatorkik*. Heidelberg: Universitätsdruckerei.
- Best, J., & Kalina, S. (Hrsg.). (2002). *Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe*. Tübingen/Basel: Francke.
- Biechele, M., & Padrós, A. (2003). *Didaktik der Landeskunde*. München: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 31).
- Bischof, M., Kessling, V., & Krechel, R. (1999). *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 3).
- Ensinger, D. (1997). Vermittlung und Verarbeitung von landeskundlichem Wissen am Computer. In Fleischmann, E., Kutz, W., & Schmitt, P. A. (Hrsg.), *Translationsdidaktik: Grundfragen der Übersetzungswissenschaft* (S. 368-376). Tübingen: Narr.
- Erdmenger, M. (1996). *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Fleischmann, E., Kutz, W., & Schmitt, P. A. (Hrsg.). (1997). *Translationsdidaktik: Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr.
- Floros, G. (2002). Zur Repräsentation von Kultur in Texten. In Thome, G., Giehl, C., & Gerzymisch-Arbogast, H. (Hrsg.), *Kultur und Übersetzung. Methodologische Probleme des Kulturtransfers [mit ausgewählten Beiträgen des Saarbrücker Symposiums 1999]* (S. 75-95). Tübingen: Narr.
- Göhring, H. (2006). Interkulturelle Kommunikation. In Snell-Hornby, M., Hönig, H. G., Kußmaul, P., & Schmitt, P. A. (Hrsg.), *Handbuch Translation* (2. verbesserte Auflage, S. 112-115). Tübingen: Stauffenburg.
- Helbig, G., Lutz, G., Henrici G., & Krumm H. J. (Hrsg.). (2001). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Kautz, U. (2002). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens* (2. Auflage). München: Iudicium.
- Koller, W. (1997). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg/Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Kondratjuk, M. (2009). Theoretische Überlegungen zur Rolle der Interkulturellen Kompetenz in der Sprachmittlung. In Wotjak, G., Ivanova, V., & Tabares Plasencia, E. (Hrsg.), *Translatione via facienda. Festschrift für Christiane Nord zum 65. Geburtstag* (S. 129-135). Frankfurt am Main: Lang.
- Löwe, B. (2002). Translatorische Kulturkompetenz: Inhalte – Erwerb – Besonderheiten. In Best, J., & Kalina, S. (Hrsg.), *Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe*. Tübingen/Basel: Francke.
- Maletzke, G. (1996). *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdt. Verlag.
- Mog, P., & Althaus, H. J. (Hrsg.). (1992). *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.
- Schewior-Popp, Susanne (2005). *Lernsituationen planen und gestalten. Handlungsorientierter Unterricht im Lernfeldkontext*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

- Schmitt, W., & Magyar, A. (1998). Ergeben zwölf Stück einer Torte wirklich ein Ganzes?. Zur Begründung eines integrativen Lehr- und Lernkonzepts in der Landeskunde. *Fremdsprache Deutsch 18*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Snell-Hornby, M. (Hrsg.). (1994). *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis* (2. durchgesehene Auflage). Tübingen/Basel: Francke.
- Snell-Hornby, M., Höning, H. G., Kußmaul, P., & Schmitt, P. A. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Translation* (2. verbesserte Auflage). Tübingen: Stauffenburg.
- Steindorf, Gerhard (2000). *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens* (5. Auflage). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Stolze, Radegundis (2008). *Übersetzungstheorien. Eine Einführung* (5. überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen: Narr.
- Veeck, R., & Linsmayer, L. (2001). Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In Helbig, G., Lutz, G., Henrici G., & Krumm H. J. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband* (S. 1160-1168). Berlin: Walter de Gruyter.
- Westphalen, K. (1985). *Lehrplan - Richtlinien - Curriculum*. Stuttgart: Klett.
- Witte, H. (1987). Die Kulturkompetenz des Translators – Theoretisch-abstrakter Begriff oder realisierbares Konzept. *TEXTconTEXT*, 2.2(3), 109-136.
- Witte, H.(2006). Die Rolle der Kulturkompetenz. In Snell-Hornby, M., Höning, H. G., Kußmaul, P., & Schmitt, P. A. (Hrsg.), *Handbuch Translation* (2. verbesserte Auflage, S. 345-348). Tübingen: Stauffenburg.
- Witte, H. (2007). *Die Kulturkompetenz des Translators. Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung* (Studien zur Translation, Bd. 9) (2. unveränderte Auflage). Tübingen: Stauffenburg.
- Wotjak, G., Ivanova, V., & Tabares Plasencia, E. (Hrsg.). (2009). *Translatione via facienda. Festschrift für Christiane Nord zum 65. Geburtstag*. Frankfurt am Main: Lang.
- Zeuner, U. (2009, Februar). *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. Abgerufen am 15. April 2020, von https://uzeuner.files.wordpress.com/2017/08/zeuner_reader_landeskunde.pdf.