

# **Gesprächsdolmetschen Deutsch – Italienisch und DaF: ein didaktischer Ansatz**

**Astrid Schwedler (Trieste)**

## **1. Einleitung**

Die in den letzten Jahren zunehmende Bedeutung des Gesprächsdolmetschens (GD) sowohl in unseren immer stärker multikulturell geprägten Gesellschaften als auch im Rahmen diverser Studiengänge an italienischen Hochschulen erfordert didaktisch ein Umdenken. In der Dolmetschwissenschaft galt generell lange Zeit das Postulat, dass es ausreiche, als praktizierender Dolmetscher den Unterricht mit Blick auf die eigene Berufserfahrung entsprechend zu gestalten. Der Dolmetschdozent sollte zwar Berufserfahrung als Dolmetscher mitbringen, weil er so, vor allem in der Anfangsphase, die Schwierigkeiten des Dolmetschprozesses besser nachvollziehen kann, aber die Forderung nach einer wissenschaftlich fundierten, allgemeinen Dolmetschdidaktik, die auch die Beiträge anderer Disziplinen berücksichtigt, wird lauter (vgl. Kalina 2000).

Im Bereich GD befasst sich die Forschung überwiegend mit den verschiedenen Aspekten des Community Interpreting (vgl. Mason 2001, Russo & Mack 2005), während die Didaktik weniger berücksichtigt wird; wenn überhaupt, betrifft sie eher Konsekutiv- und Simultandolmetschen (vgl. u.a. Gran & Dodds 1989; Falbo u.a. 1999).

Nur einige, wenige Beiträge befassen sich mit didaktischen Aspekten des GDs. Cotta-Ramusino (2005) beschreibt den allgemeinen didaktischen Ansatz an der Universität Forlì, Sandrelli (2005) die allgemeine GD-Didaktik bei der klassischen Geschäftsverhandlung. Kautz (2000) gibt, abgeleitet aus der Didaktik des Konsekutivdolmetschens, einen sehr allgemeinen Hinweis zur GD-Didaktik.

Interdisziplinäre bzw. innovative didaktische Ansätze findet man bei Sandrelli (2001) mit dem Schwerpunkt computergestütztes Lernen und IT-Technologien, bei Kaunzner (2005) mit dem Schwerpunkt Kommunikationswissenschaft und bei Bianchi (2005) mit dem Fokus auf

der didaktischen Nutzung von Filmszenen.

Außerdem wird GD schon seit Jahren als Übung im Fremdsprachenunterricht eingesetzt, um Kompetenzen wie flüssiges Sprechen, Sprechfertigkeit, mündlichen Ausdruck usw. zu verbessern (vgl. Sandrelli 2005, Parnell 1989).

In diesem Beitrag wird ein möglicher didaktischer Ansatz für das GD im Sprachenpaar Italienisch-Deutsch unter Berücksichtigung der DaF-Didaktik und der damit verbundenen Problemkreise geliefert.

## **2. Gesprächsdolmetschen an der SSLMIT Triest**

Seit der Hochschulreform im Jahre 2001 wurde an der SSLMIT (*Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori*) Triest der Kurs Gesprächsdolmetschen für das Sprachenpaar Italienisch-Deutsch im BA-Studiengang „Angewandte interkulturelle Kommunikation“ (*Comunicazione interculturale applicata*) im 2. und 3. Studienjahr angeboten; seit dem Studienjahr 2007/08 ist der Kurs nur noch im 3. Jahr vorgesehen.

Fakultätsintern wurde für die Sprache Deutsch festgelegt, dass nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (2001) am Ende des 2. Studienjahres das Sprachniveau B2 gegeben sein sollte, während die Sprachkurse und das Lektorat im 3. Studienjahr mit einer Prüfung auf C1-Niveau abschließen.

Für den GD-Kurs bedeutet dies, dass die Studierenden theoretisch schon ausreichende Sprachkenntnisse mitbringen, die im Laufe des Jahres sowohl im Rahmen dieses Kurses als auch ergänzend in den Sprachübungen des Lektorats weiter ausgebaut werden, so dass die Studierenden am Ende ausreichende Sprachkompetenzen erworben haben sollten, um den Anforderungen des Kurses gerecht zu werden. Dies ist jedoch in der Praxis häufig nicht der Fall, da viele Studierende nur über Sprachkompetenzen verfügen, die auf B1-Niveau einzustufen sind, weshalb es sinnvoll ist, mit Hilfe gezielter propädeutischer Sprachübungen die Sprachkompetenz auch im Rahmen des GDs zu verbessern bzw. den Studierenden zu vermitteln, wie sie ihre Sprachdefizite mit Hilfe entsprechender Strategien gezielt kompensieren können.

Die Simulation eines zweisprachigen Gesprächs, in dem die Studierenden die Rolle des Gesprächsdolmetschers zu übernehmen haben, stellt in dieser Phase des Studiums eine sehr hohe Anforderung dar, die große Schwierigkeiten bereitet, von Verstehens-, Grammatik- und vor allem auch Wortschatzproblemen bis zum Sprechen vor der Gruppe mit dem damit verbundenen Lampenfieber. Ein zusätzliches Problem ist die noch nicht sehr gut ausgebildete translatorische Kompetenz.

Didaktisches Ziel des GD-Kurses ist, den Studierenden Kompetenzen und Strategien zu vermitteln, mit denen sie später – trotz eingeschränkter Sprachkompetenzen – die Aufgabe Gesprächsdolmetschen erfolgreich bewältigen können. Da sich GD aus mehreren Teilkompetenzen zusammensetzt, ist es didaktisch sinnvoll, zunächst an diesen anzusetzen, um am Ende zur Gesamtkompetenz zu gelangen (vgl. Kalina 2000, Kautz 2000).

### **3. Anforderungen an den Gesprächsdolmetscher und zu entwickelnde Kompetenzen**

GD ist eine sprachmittlerische Tätigkeit, bei der die Gesprächsteilnehmer auf die translatorische Sprachmittlung durch einen Dritten, den Gesprächsdolmetscher, angewiesen sind, um sich gegenseitig zu verständigen. Diese Situation ist für den Gesprächsdolmetscher von Vorteil, weil sich die Sprecher direkt aufeinander und auf das vorher Gesagte beziehen und weil er in die Situation eingebunden ist und eine ständige Rückkopplung zu den Gesprächsteilnehmern hat (vgl. Knapp & Knapp-Potthoff 1985, Kautz 2000). Er muss aber nicht „nur“ abwechselnd in die eine und in die andere Sprachrichtung dolmetschen, sondern auch zwischen den Kulturen vermitteln, wozu bestimmte Kompetenzen und Strategien vonnöten sind.

Die sprachlichen Grundanforderungen bilden die Basis für die Dolmetschtätigkeit; die Äußerungen des Dolmetschers müssen in beiden Sprachen korrekt sein (vgl. Knapp & Knapp-Potthoff 1985, Kautz 2000), was eine gute Grund- und Fremdsprachenkompetenz (Mindestniveau B2-C1) bedeutet.

Auf inhaltlicher Ebene muss der Gesprächsdolmetscher in der Lage sein, den Inhalt des Gesagten in der anderen Sprache möglichst vollständig wiederzugeben, was eine inhaltliche Verarbeitung des Gehörten und Planung der eigenen Äußerung sowie translatorische Kompetenz voraussetzt (vgl. Knapp & Knapp-Potthoff 1985, Kalina 2000, Kautz 2000).

Wichtig sind ferner die Diskursorganisation (Knapp & Knapp-Potthoff 1985), die Speicherkompetenz und Gesprächssteuerung im Allgemeinen sowie weitere Anforderungen wie Weltwissen, bestimmte intellektuelle, physische, psychische und berufsethische Eigenschaften (vgl. Kautz 2000). Hier soll der Schwerpunkt auf die Verbesserung der Sprachkompetenz mit den Teilkompetenzen Hörverstehen und Sprechfertigkeit und den damit verbundenen Strategien gelegt werden.

#### **4. DaF-Vorübungen zum Gesprächsdolmetschen**

##### **4.1. Hörverstehen**

Hörverstehen (HV) verläuft linear, zu Beginn hat der Hörer keinen Überblick über den gesamten Text; erst im Laufe des Hörens bekommt er einen Gesamteindruck, wobei er sich dem Sprecher in Geschwindigkeit und Struktur anpassen muss. Was nicht sofort verstanden und erfasst wird, geht verloren. Die Studierenden sind in diesem Stadium mit dem komplexen HV-Prozess oft überfordert, da sie in der Regel bis zu diesem Zeitpunkt mehr mit der Schriftsprache konfrontiert wurden.

Da eine gute Dolmetschleistung auf einem guten HV in der rezeptiven Phase basiert, ist die erste Teilkompetenz didaktisch betrachtet die Verbesserung des Hörverstehens (vgl. Giambagli 1999). Wenn ein Dolmetscher den Sinn des Gehörten nicht versteht, neigt er zur wörtlichen Übertragung in die Zielsprache, was aber oft kaum einen Sinn ergibt (vgl. Giambagli 1999). Voraussetzungen für ein erfolgreiches HV sind ausreichend gute Sprach- und Kulturkenntnisse sowie ein breit gefächertes Sach- und Weltwissen, wobei ein Dolmetscher immer wieder erlebt, ein bestimmtes Wort (sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache) oder auch einen bestimmten Sachverhalt nicht zu kennen und

wissensgesteuert – also aus dem Kontext heraus – erschließen zu müssen. Nach dem GER (2001: 71) wird für das allgemeine Hörverstehen für das Sprachniveau C1 vorgegeben: [Er/sie] «kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. [Er/sie] kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. [Er/sie] kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.» Am Ende des dritten Jahres sollten also diese Kompetenzen bei den Studierenden entsprechend entwickelt sein.

Auf B2-Niveau, dem theoretischen Ausgangsniveau zu Beginn des dritten Jahres, sollte der Lerner schon zahlreiche Strategien einsetzen können, die das Verstehen sichern, was auch bedeutet, dass er beim Zuhören auf die wichtigsten Punkte achten und sein Verstehen mit Hilfe von Hinweisen aus dem Kontext überprüfen sollte (vgl. GER 2001).

Generell wird beim HV zwischen auf- und absteigenden Prozessen unterschieden (Storch 2001: 117f.). Erstere sind datengesteuert und bei den Studierenden stark ausgeprägt. In der Tat ist immer wieder zu beobachten, dass die Studierenden an einzelnen Wörtern hängen bleiben, sich von dem nicht verstandenen Wort nicht „lösen“ können, dabei die gesamten Sinnzusammenhang aber vollkommen aus den Augen verlieren. Absteigende Prozesse sind hingegen wissensgesteuert, oft aber nur schwach ausgeprägt, was häufig das globale Verstehen beeinträchtigt. Didaktisch ist es somit wichtig, wissensgesteuerte Verstehensstrategien zu vermitteln und auf keinen Fall einen Text Wort für Wort oder Satz für Satz zu erarbeiten. Die Studierenden sollen somit lernen, Rezeptionsstrategien zu entwickeln, mit denen sie vom Bekannten auf das Unbekannte schließen bzw. die ihnen bekannten Elemente so zu nutzen, dass sie den Text verstehen können (vgl. Dahlhaus 1994, Häussermann & Piepho 1996, GER 2001).

Dafür ist es strategisch besonders wichtig, das bestehende Kontextwissen zu aktivieren, die Gedächtniskapazität durch Antizipieren, Assoziieren und

Inferieren zu entlasten und somit absteigende Verstehensprozesse zu fördern und die Lerner dem Text nicht „auszusetzen“ (Dahlhaus 1994, Storch 2001); gleichzeitig können damit auch fremdsprachliche Defizite kompensiert werden. Wichtig ist dabei auch die Informationsreduktion bzw. Synthesefähigkeit. Meistens werden sprachliche Informationen nicht wörtlich, sondern sinngemäß gespeichert. Dafür werden selektiv Informationen verarbeitet, wobei wichtige von weniger wichtigen zu unterscheiden sind (Kautz 2000: 306). Lernziel sollte bei Hörtexten immer nur globales oder selektives Verstehen sein (Storch 2001: 141). Auch beim GD ist vor allem ganzheitliches Verstehen gefordert (vgl. Kautz 2000, Kalina 2000).

Hierfür bietet die DaF-Didaktik mehrere Übungen und Strategien an. Unter den konsultierten Werken bietet Storch (2001) eine überwiegend prozessorientierte Didaktik, die deshalb für den Dolmetschprozess und den Erwerb der damit verbundenen Kompetenzen gut einsetzbar ist und als Ausgangspunkt genommen werden kann.

HV kann gezielt so geübt werden, dass nur die semantische und pragmatische Seite der Sprache berücksichtigt wird, was insofern sinnvoll ist, als beim GD vielmehr Inhalt der Mitteilung und Redeabsicht des Sprechers und nicht so sehr die grammatikalischen Strukturen zu erfassen sind.

Im DaF-Unterricht wird oft mit Situationsbildern und den dazu gehörenden Hörtexten gearbeitet. Für GD-Übungen sollten hingegen authentische Hörtexte verwendet werden (Kautz 2000: 353), die entweder tatsächlich gedolmetscht wurden oder zumindest in irgendeiner Weise auf den späteren Berufsalltag vorbereiten, wie z.B. Vorträge, Unternehmenspräsentationen usw.

Mein Vorschlag ist es somit, folgende, schematisch aufgeführte Übungen aus der DaF-Didaktik (vgl. Storch 2001) für das GD als Vorübung hinzuzuziehen und textsortenspezifisch (z.B. Geschäftsverhandlung) entsprechend anzupassen:

## **Übung I**

1. schnell gelesene Vorgabe

2. Lerner muss semantisch ergänzen

### **Übung II**

1. schnelles Verlesen eines Satzes
2. Information auf das Wesentliche reduzieren

### **Übung III**

1. Thema mit Überschrift angeben, in Form eines Assoziogramms Vorwissen aktivieren
2. Hördurchgang – Studierende prüfen, ob das in Schritt 1 aktivierte Vorwissen angesprochen wird
3. nach Besprechung abschnittweises Hören, jeden Abschnitt in einem Satz zusammenfassen

### **Übung IV**

1. kurz Titel des Textes erörtern – was wird erwartet? Worum geht es?, erster Hördurchgang (Globalverständnis wird getestet)
2. abschnittweise hören – nach jedem Abschnitt werden zentrale Aussagen stichwortartig notiert
3. Ergebnisse besprechen, an Tafel inhaltliche Textstruktur darstellen
4. erneutes Hören – Zusatzinformationen werden integriert

## **4.2. Sprechfertigkeit**

Für die Förderung der Sprechfertigkeit spielen die Sprachübungen und -kurse zwar eine zentrale Rolle, aber die Sprechfertigkeit in der deutschen, aber auch in der italienischen Sprache, kann ergänzend und gezielt auch im GD als Teilkompetenz und Lernziel formuliert werden (Kautz 2000: 332). Hierfür bietet die DaF-Didaktik zunächst die authentische Kommunikation im Unterricht selbst an (sog. *classroom management* bzw. *classroom discourse*); im Fall eines deutschsprachigen GD-Dozenten bietet sich also Deutsch als Unterrichtssprache förmlich an. Aus motivationsbedingten, kommunikativen und spracherwerbsbezogenen Gründen gilt diese authentische Kommunikation in der Fachliteratur als sehr wichtig (vgl. Storch 2001, Schatz 2006).

Grundbedingung für das erfolgreiche Üben der Fertigkeit Sprechen ist eine entspannte Atmosphäre im Raum, da die Studierenden nur so den nötigen Mut bekommen, sich der Gruppe mit ihren Schwächen und Fehlern

auszusetzen und die damit verbundene Aufregung in den Griff bekommen können (vgl. Storch 2001, Schatz 2006).

Die didaktischen, oft eher künstlichen Dialoge aus der DaF-Didaktik sind als Vorübungen zum GD zu schablonenhaft und fördern nicht gerade das freie, persönliche Sprechen (Häussermann & Piepho 1996: 266). Aus der DaF-Didaktik können hingegen Diskussionsrunden zum Üben des argumentativen Sprechens und das freie monologische Sprechen verwendet werden. Bei Fortgeschrittenen wird dabei über bestimmte Themen in Form von Kurzreferaten, Stellungnahmen u.ä. gesprochen. Bei solchen Vorübungen wird die Verdolmetschung ausgeklammert, geübt wird nur die Sprechfertigkeit im Deutschen.

Lernziel ist dabei immer auch die Bewusstmachung und Festigung von Redemitteln und Routinen, damit diese in den verschiedenen Kommunikationssituationen angemessen verwendet werden können (vgl. Storch 2001, Häussermann & Piepho 1996, Schatz 2006).

Als Vorübungen zum GD schlage ich für das Üben des dialogischen Sprechens hier folgende Übungen schematisch vor:

### **Übung V**

1. Texte zu einem Thema erarbeiten
2. Pro- und Contra-Argumente (Tafel), Redemittel sammeln
3. kurze Statements vorbereiten
4. eine kleine Diskussion zum Thema durchführen (ein Lerner moderiert)
5. am Ende eventuell: kurz wichtigste Punkte zusammenfassen

### **Übung VI**

1. Lerner notieren stichwortartig Argumente zu vorgegebenem Thema
2. Argumente ordnen
3. textstrukturierende Redemittel notieren (Aufzählung, Überleitung usw.)
4. Statements erst in Kleingruppe, dann im Plenum vortragen

Für das freie monologische Sprechen hingegen bieten sich folgende Übungen, wiederum textsortenspezifisch an das GD angepasst, an:

### **Übung VII**

Text anhand einer zuvor erarbeiteten Gliederung wiedergeben

## **Übung VIII**

Tabellen/Statistiken versprachlichen

Ferner kann die Übung IX eingesetzt werden, bei der die Studierenden „gezwungen“ werden, sich in den deutschsprachigen Medien über das aktuelle Tagesgeschehen zu informieren und den entsprechenden Wortschatz anzueignen. Dabei gewöhnen sie sich gleichzeitig daran, regelmäßig Nachrichten zu lesen/hören, was eine Brücke von DaF zum Dolmetschen schlägt:

## **Übung IX**

„Pressespiegel“: die Studierenden berichten auf Deutsch kurz und zusammenfassend über die Ereignisse der vergangenen Woche

Für Fortgeschrittene bietet die DaF-Didaktik neben besagten Vorübungen vor allem die Simulation realer Kommunikationssituationen (vgl. Schatz 2006). Für das GD bedeutet dies vor allem das simulierte zweisprachige Gespräch mit Verdolmetschung (Kautz 2000, Sandrelli 2001, 2005, Cotta-Ramusino 2005). Hierbei sollten idealerweise die Gesprächspartner zwei Muttersprachler sein und spontan sprechen, so dass sie auf die Dolmetschleistung eingehen und sich entsprechend natürlich verhalten können. Da es den Studierenden sowohl im Italienischen als auch im Deutschen oft an der Fähigkeit mangelt, sich der Situation angemessen auszudrücken und ihre Fantasie so spielen zu lassen, dass ein sinnvolles und für die Berufspraxis eines Dolmetschers denkbare Gespräch zustande kommt, sollten die Gesprächspartner möglichst zwei Dozenten sein, um einen anspruchsvollen und idiomatischen Sprachausdruck anzubieten. Aber auch in dieser Situation, also als Gesprächsdolmetscher, die „nur“ dolmetschen und inhaltlich nicht selbst bestimmen, was sie sagen, können die Lerner interaktive Sprechhandlungen in der Fremdsprache durchführen, zu denen sich ihnen anderweitig kaum Gelegenheit bietet.

Als solche simulierte Situation ist gerade am Anfang ein Gespräch in Form eines Interviews mit Dolmetscher gut geeignet, wobei der Interviewte Deutsch spricht. Die Fragen sind in diesem Fall relativ kurz, die Antworten

in der Fremdsprache länger. Damit wird zunächst das in der Regel einfachere Dolmetschen in die eigene Muttersprache stärker gefördert. Ansonsten sind klassische Geschäftsverhandlungen denkbar, aber auch Gespräche in anderen Bereichen.

Inhaltliche und sprachliche Schwierigkeiten sollten so gesteuert werden, dass die Lerner durch entsprechende inhaltliche und sprachliche Vorarbeit entlastet sind. Diese Vorgehensweise entspricht weitgehend der Berufspraxis eines Dolmetschers, der sich sprachlich und thematisch auf einen Auftrag vorbereitet.

### **4.3. Strategien**

Die Bewusstmachung und Förderung von Verstehensstrategien ist von grundlegender Bedeutung für die Verstehenskompetenz in der Fremdsprache (Storch 2001: 132, GER 2001: 62f.), weshalb Hinweise sowohl auf die Strategie als auch auf den Sinn der Übung wichtig sind. Dies ist auch im Dolmetschprozess deshalb so wichtig, weil damit der Dolmetscher in seiner komplexen Aufgabe entlastet wird und sich auf die eigentlichen, während seiner Tätigkeit zu lösenden Probleme konzentrieren kann (vgl. u.a. Kautz 2000: 325, Riccardi 2005).

Strategien sind eine wichtige Verbindung zwischen den Kompetenzen der Lerner und der erfolgreichen Bewältigung einer Aufgabe, in diesem Fall des GDs. Sie werden verwendet, um die eigenen Ressourcen und Fertigkeiten gut zu nutzen und bestimmte Prozesse zu aktivieren (vgl. GER 2001). Fortschritte im Lernprozess zeigen sich am deutlichsten darin, dass Lerner in der Lage sind, «an beobachtbaren sprachlichen Aktivitäten teilzunehmen und kommunikative Strategien einzusetzen» (GER 2001: 63). Insofern ist die Bewertung der Dolmetschleistung insgesamt am Ende der Übung wichtig. Der Bewertung sollte ausreichend Zeit eingeräumt werden, um positive Leistungen wie Schwierigkeiten besprechen zu können. Damit werden nicht nur Strategien ganz bewusst angesprochen und erlernbar gemacht, sondern auch das Urteilsvermögen und die Kritikfähigkeit der Lerner verbessert (vgl. Kautz 2000, Schatz 2006).

Als Schwierigkeit treten z.B. in den Gesprächssimulationen immer wieder Verstehensprobleme im Deutschen auf, bei denen die Lerner in ihrer Rolle

als Dolmetscher gerade am Anfang oft aufgeben, nicht mehr weiter wissen und sich bei ihrer Wiedergabe ins Italienische unterbrechen bzw. das Gesagte falsch wiedergeben.

Beispiel 1: Der Gesprächspartner (GP1) sagt: „Mein Vorschlag ist, dass wir unsere Punkte zügig besprechen, danach fahren wir mit dem Bus in den Nationalpark und nehmen dort ein schnelles Mittagessen zu uns.“

Der Studierende (D) dolmetscht ins Italienische: *“Propongo quindi di discutere i nostri temi in treno, prenderemo un treno che ci porterà nel parco e faremo il pranzo al sacco.”*

Das Wort ‚zügig‘ wird hier eindeutig nicht verstanden, wahrscheinlich ist es unbekannt, also ein lexikalisches Problem; fälschlicherweise wird es mit ‚Zug‘ assoziiert, so dass die Wiedergabe im Italienischen inhaltlich falsch wird. D stellt sich dabei weder die Frage nach dem Bus, der erwähnt wurde, noch danach, dass es eher ungewöhnlich ist, Geschäftsfragen in einem Zug zum Nationalpark zu besprechen. Dies zeigt auch, dass Rezeptionsstrategien wie Inferieren und *Framing* (Erwartungshaltungen an den Inhalt auf der Grundlage des eigenen Weltwissens aufbauen) noch nicht gut ausgebildet sind.

Dies ist auch gut im folgenden Beispiel 2, einem kurzen Gesprächsauszug (Gesprächspartner GP1 und GP2) mit Verdolmetschung (D), zu beobachten. Nachdem schon länger über die Dauer des Meetings und den Zeitpunkt des Rückflugs gesprochen wurde, wird folgende Frage gestellt:

GP1: „Könnten Sie Ihre Sekretärin dann darum bitten, den Flug morgen für mich von 12.25 Uhr auf 7.30 Uhr umzubuchen?“

D: *“Potrebbe chiedere alla Sua segretaria di prenotare quindi domani il volo alle 12.25?”*

GP2: *“Va bene, lo dico alla mia segretaria, ma non ha preso anche il biglietto di ritorno?”*

D: *“Un momento, adesso chiedo. Haben Sie keine Fahrkarte zurück?”*

GP1: „Doch, ich habe ein Rückflugticket, möchte aber meinen Rückflug von 12.25 Uhr auf 7.30 Uhr umbuchen.“

Das Wort ‚umbuchen‘ stellt hier eindeutig die Verstehenslücke dar, die D trotz seines Kontextwissens nicht zu schließen vermag. Er benutzt das Verb *prenotare* im Italienischen, das mit ‚buchen‘ durchaus assoziiert werden kann, ist dabei aber unfähig, gewisse Mechanismen der Wortzusammensetzung bzw. Strukturen der deutschen Sprache zu erkennen (*von...auf umbuchen*), so dass die Verdolmetschung in diesem Fall Verständnislosigkeit bei GP2 auslöst, da es eher unüblich ist, dass ein Geschäftspartner für einen Geschäftstermin nur den Hinflug bucht.

Bei der Problembesprechung kommen die Studierenden in einem zweiten Moment meistens selbst auf die Lösung, die sie zuvor nicht gefunden haben. In diesem Fall wird sofort deutlich, dass das Problem das für den Studierenden unbekanntes Wort ‚umbuchen‘ ist. Bei der inhaltlichen Analyse des Gesprächs wird dem Studierenden schnell deutlich, dass sowohl die beiden Uhrzeiten als auch der Kontext nur den Schluss zulassen, dass ‚umbuchen‘ in diesem Fall einzig *cambiare la prenotazione/il volo* heißen kann.

Ein weiteres Problem besteht in Ausdrucksschwierigkeiten im Deutschen. Bei der Leistungsbesprechung beklagen die Studierenden immer wieder, dass sie nicht wissen, wie sie das, was sie sagen möchten, ausdrücken sollen, vor allem, wenn ihnen ein bestimmtes Wort im Deutschen nicht einfällt. Sie unterbrechen sich, und der sprachmittlerische Prozess bricht zusammen. Dies zeigt, dass ihr Spektrum an sprachlichen Mitteln und ihr Wortschatz noch eingeschränkt und kompensierende Produktionsstrategien noch ungenügend entwickelt sind. Es mangelt ihnen noch an Flexibilität im Umformulieren und Paraphrasieren, um Wortschatz- oder Grammatiklücken zu überbrücken, was gut in Beispiel 3, einer klassischen Geschäftsverhandlung, deutlich wird:

GP1: “*Beh, se c’è l’urgenza, si può pensare ad una spedizione via aerea, però, ovviamente, i costi salgono.*”

D: „Also sie können mit dem Flug liefern, aber die Preise sind...“.

Die Wenn-Dann-Konstruktion fällt in der Verdolmetschung ins Deutsche

völlig weg; das Problem wird vermieden. Die nächste Schwierigkeit stellt die *spedizione via aerea* dar, hier schafft der Dolmetscher eine annähernde Paraphrasierung, die zwar sprachlich nicht geglückt, aber noch verständlich ist. Danach unterbricht er sich; *salgono* ist offensichtlich ein Problem, er kommt nicht auf das einfachere ‚sehr hoch‘ oder ‚höher‘, um so seine Lücke zu schließen und bricht ab.

Die Diskussion über mögliche Vorgehensweisen und Lösungsansätze macht den Lernern solche Produktionsstrategien (GER 2001: 68f.) bewusst und auch, was und warum es falsch war und wie es besser gemacht hätte werden können, z.B. über Problemlösungs- oder Vermeidungsstrategien. In Beispiel 3 war dem Studierenden bei der Besprechung der einzelnen Punkte sofort klar, wie die einzelnen Probleme gelöst hätten werden können. Bei gut gelösten Problemen ist es hingegen wichtig, den positiven Ansatz zu betonen. Ein Beispiel hierfür ist die ‚Fahrkarte zurück‘ aus Beispiel 2. Das Wort ‚Rückflugticket‘ fällt D nicht ein oder ist unbekannt, wird aber so paraphrasiert, dass das Gespräch problemlos weitergeht.

## **5. Schlussfolgerung**

Die meisten Studierenden verfügen im dritten Jahr sicherlich noch nicht über die für das Gesprächsdolmetschen erforderliche Sprachkompetenz im Deutschen. Insofern ist es angebracht, diese sowohl in den Sprachkursen und -übungen als auch in den GD-Kursen gezielt weiterzuentwickeln. Da bisher keine konkrete Materialsammlung vorliegt, wurden für diesen Beitrag mehrere, für das GD sinnvolle DaF-Vorübungen ausgewählt und vorgeschlagen, die, wenn sie im Rahmen des GD-Kurses entsprechend angepasst eingesetzt werden, einen wichtigen Beitrag zum GD leisten können.

DaF ist im Hinblick auf die Entwicklung bzw. Bewusstmachung von Strategien und Automatismen sowohl in der Textrezeption als auch in der Textproduktion durchaus als Bereicherung anzusehen und damit auch für den GD-Kurs wichtig. Insofern ist eine Integration und gegenseitige Ergänzung von DaF- und Dolmetschdidaktik in diesem Lernstadium für das Sprachenpaar Italienisch-Deutsch durchaus sinnvoll und

wünschenswert, so dass in den Sprachübungen den Anforderungen, die an einen Gesprächsdolmetscher gestellt werden, mit entsprechenden DaF-Übungen stärker Rechnung getragen wird, und umgekehrt die gezielte Nutzung von DaF-Übungen im GD zur Verbesserung der Deutschkompetenz und der damit verbundenen Rezeptions- und Produktionsstrategien beiträgt. Mit Blick auf die Zukunft wäre eine entsprechende, auf das GD zugeschnittene, textsortenspezifische DaF-Materialsammlung eine große Bereicherung für die zuständigen GD-Dozenten.

### **Literatur**

- BIANCHI, Francesca (2005), *I film nella didattica della trattativa: il valore del realistico e del paradossale*, in M. RUSSO & G. MACK (Hgg.), *Interpretazione di Trattativa: La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*, Milano, Hoepli, S. 105-114
- COTTA-RAMUSINO, Luisa (2005), *La mediazione linguistica orale tra didattica e professione*, in M. RUSSO & G. MACK (Hgg.), *Interpretazione di Trattativa: La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*, Milano, Hoepli, S. 55-60
- DAHLHAUS, Barbara (1994), *Fertigkeit Hören. Fernstudieneinheit 5*, Berlin/München, Langenscheidt
- FALBO, Caterina u.a. (Hgg.) (1999), *Interpretazione simultanea e consecutiva: Problemi teorici e metodologie didattiche*, Milano, Hoepli
- GIAMBAGLI, Anna (1999), *Introduzione all'interpretazione consecutiva: principi generali e osservazioni didattiche*, in C. FALBO u.a. (Hgg.), *Interpretazione simultanea e consecutiva: Problemi teorici e metodologie didattiche*, Milano, Hoepli, S. 231-244
- GRAN, Laura und John DODDS (Hgg.) (1989), *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*, Udine, Campanotto Editore
- GER (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, EUROPARAT (Hg.), Deutsche Fassung: GOETHE-INSTITUT INTERNATIONALES u.a. (Hgg.) (2001), *Gemeinsamer europäischer*

- Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*, Berlin/München, Langenscheidt
- HÄUSSERMANN, Ulrich und Hans-Eberhard PIEPHO (1996), *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*, München, Iudicium
- KALINA, Sylvia (2000), *Zu den Grundlagen einer Didaktik des Dolmetschens*, in S. BUHL (Hg.), *Dolmetschen: Theorie – Praxis – Didaktik; mit ausgewählten Beiträgen der Saarbrücker Symposien*, St. Ingbert, Röhrig, S. 161-189
- KAUTZ, Ulrich (2000), *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*, München, Iudicium
- KAUNZNER, Ulrike (2005), *La competenza comunicativa come prerequisito della mediazione linguistica: proposte per una didattica preparatoria*, in M. RUSSO & G. MACK (Hgg.), *Interpretazione di Trattativa: La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*, Milano, Hoepli, S. 61-76
- KNAPP Karlfried und KNAPP-POTTHOFF, Annelie (1985), *Sprachmittlertätigkeit in interkultureller Kommunikation*, in J. REHBEIN (Hg.), *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen, Narr, S. 450-463
- MASON, Ian (Hg.) (2001), *Triadic Exchanges: Studies in Dialogue Interpreting*, Manchester, St. Jerome Publishing
- PARNELL, Audrey (1989), *Liaison Interpreting as a Language Teaching Technique*, in L. GRAN & J. DODDS (Hgg.), *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*, Udine, Campanotto Editore, S. 253-255
- RICCARDI, Alessandra (2005), *Strategie in interpretazione simultanea*, in P.N. KOCIJANČIĆ u.a. (Hgg.), *Beyond Equivalence*, Graz, Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft, Karl-Franzens-Universität, S. 175-186
- RUSSO, Mariachiara und Gabriele MACK (Hgg.) (2005), *Interpretazione di Trattativa: La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*, Milano, Hoepli
- SANDRELLI, Annalisa (2001), *Teaching Liaison Interpreting: Combining*

*Tradition and Innovation*, in I. MASON (Hg.), *Triadic Exchanges: Studies in Dialogue Interpreting*, Manchester, St. Jerome Publishing, S. 173-196

SANDRELLI, Annalisa (2005), *La trattativa d'affari: osservazioni generali e strategie didattiche*, in M. RUSSO & G. MACK (Hgg.): *Interpretazione di Trattativa: La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*, Milano, Hoepli, S. 77-92

SCHATZ, Heide (2006), *Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20*, Berlin/München, Langenscheidt

STORCH, Günther (2001), *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*, München, Fink

Astrid Schwedler Università degli Studi di Trieste  
Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori  
Via Filzi, 14  
34100 Trieste  
[astrid.schwedler@tele2.it](mailto:astrid.schwedler@tele2.it)