

Workplace Communication IV

To cite this article: Chita, A. Link, R. & Kraus, B. (2021). Herausforderungen von Sprachmittlung im Berufsleben und in der akademischen Welt: Empfehlungen und Erfahrungen aus zwei binationalen Workshops. In: H. Katajamäki, M. Enell-Nilsson, H. Kauppinen-Räsänen, L. Kääntä & H. Salovaara. Workplace Communication IV. Vaasa: VAKKI Publications 13. 29–45. Available at: <https://vakki.net/index.php/2021/12/21/workplace-communication-iv/>. ISBN 978-952-69732-0-3.

Herausforderungen von Sprachmittlung im Berufsleben und in der akademischen Welt: Empfehlungen und Erfahrungen aus zwei binationalen Workshops

Anna Chita^a, Renate Link^b & Birgit Kraus^c

^aProf. Dr., Nationale und Kapodistrias Universität Athen, Griechenland

^bProf. Dr., Technische Hochschule Aschaffenburg, Deutschland

^cM.Sc., Technische Hochschule Aschaffenburg, Deutschland

Language mediation is an integral part of daily life in the professional world. Therefore, graduates need to acquire respective skills, if possible, in foreign language classes or courses on transversal skills in higher education. The paper presents the background and concept of two Collaborative Online International Learning (COIL) workshops on language mediation as well as results from two qualitative, explorative surveys among students of linguistics and business administration from Germany and Greece after the workshops. The aim is to illustrate how language mediation works online and across disciplines and how this digital setting makes a reflective approach possible as well. Previous experiences mentioned by students in the survey indicate once more the importance of language mediation for internationally oriented academic and professional contexts.

Schlüsselwörter: COIL, Fremdsprachenunterricht, Hochschulbereich, qualitative Inhaltsanalyse, Sprachmittlung

1. Einleitung

In einer globalisierten Welt mit internationalen Arbeitsmärkten gewinnt Sprachmittlung immer mehr an Bedeutung. Diese Kompetenz wird nicht mehr nur von Dolmetscherinnen und Dolmetschern sowie Übersetzerinnen und Übersetzern, sondern auch zunehmend von „Nicht-Fachleuten“ erwartet. Schon Knapp (2001) verweist darauf, dass das sogenannte „Laiendolmetschen“ die weltweit häufigste Form von Transfer zwischen Kulturen und Sprachen sei. 20 Jahre später dürfte die absolute Bedeutung von Sprachmittlung weiter gestiegen sein, im hochschulischen Kontext ebenso wie im Berufsalltag. Immer mehr Studierende halten sich zu Studienzwecken sowohl mit als auch ohne Abschlussabsicht im Ausland auf; allein 2019 waren z. B. in Deutschland 302.200 ausländische Studierende eingeschrieben. Umgekehrt studierten 2017 etwa 140.000 Deutsche im Ausland (vgl. DAAD 2020: 7-8). Laut Statistischem Bundesamt (o.J.) sind allein von 2015 bis 2019 knapp zehn Millionen Menschen nach Deutschland eingewandert, die in den Arbeitsmarkt integriert werden müssen. Sprachmittlung ist also nicht nur für Personen in „Fremdsprachenprofessionen“ ein wichtiger Bestandteil des Qualifikationsprofils, sondern auch eine wichtige Schlüsselqualifikation für alle beruflichen Tätigkeiten.

Hochschulen müssen ihre Absolventinnen und Absolventen auf das Berufsleben vorbereiten und deren Employability sichern (vgl. Europäische Bildungsminister 2015). Vor diesem Hintergrund ist es zielführend, Sprachmittlung im Hochschulstudium aufzugreifen und entsprechende Kompetenzen zu vermitteln. In Zeiten der Pandemie bieten Online-Workshops vielseitige Begegnungsmöglichkeiten – auch für Sprachmittlung und über fachwissenschaftliche Grenzen hinweg. Der vorliegende Beitrag stellt die Erfahrungen mit zwei Online-Workshops dieser Art vor. Zunächst werden kurz theoretische Grundlagen zu Sprachmittlung sowie zur Vermittlung entsprechender Kompetenzen im fremdsprachlichen Unterricht erläutert. In einem weiteren Abschnitt werden das Lehr-Lern-Konzept Collaborative Online International Learning (COIL) definiert und seine didaktische Umsetzung kurz aufgezeigt. Das Akronym COIL steht für Collaborative Online International Learning und wird oftmals synchron mit dem Begriff des Virtual Exchange verwendet. In diesem Artikel soll ausschließlich der Begriff COIL herangezogen werden. Der vierte Abschnitt fasst die Reflexion der Workshop-Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Rahmen einer explorativen qualitativen Befragung zusammen. Basierend auf den Ergebnissen gewährt die Schlussbetrachtung Empfehlungen für die künftige Gestaltung und Weiterentwicklung virtueller Sprachmittlungsworkshops.

2. Die Kompetenz der Sprachmittlung

2.1. Sprachmittlung oder „Translation“?

Seit geraumer Zeit beschäftigen sich Sprachwissenschaftler mit der Frage, worin der Unterschied zwischen Sprachmittlung und Translation besteht. Klare Grenzen zwischen diesen zwei verwandten Begriffen zu ziehen, verursacht Schwierigkeiten, zumal sie jahrelang synonym (Prunk 2007: 15) verwendet wurden.

Der Kommunikationsbedarf verschiedensprachiger Menschen, sei es durch Globalisierung, Migration oder berufliche Mobilität, scheint stetig und konstant zu steigen. Diese Notwendigkeit einer „barrierefreien“ Kommunikation in allen Lebensbereichen impliziert nicht nur die Sprach-, sondern auch die Kulturmittlung. Das allein ist schon ein Indiz dafür, dass Translation und Sprachmittlung nicht mehr als gleichbedeutend betrachtet werden können (Chita et al. 2017: 357).

Die Translatorin oder der Translator (Übersetzerin oder Übersetzer bzw. Dolmetscherin oder Dolmetscher) vermittelt einen Text (schriftlich oder mündlich) aus der Ausgangssprache (L1) in die Zielsprache (L2), ohne etwas wegzulassen oder zu ergänzen. Dabei werden sprachliche und kulturelle Elemente beider Sprachen respektiert (vgl. Ortner 2003). Es handelt sich bei der Translation also nicht nur um einen rein linguistischen Vorgang. Es werden auch kulturelle, kognitive, soziale und technische Kompetenzen vorausgesetzt (Bernardo 2004: 45). Sprach- und Kulturkompetenzen sind notwendig, um den „Skopos“ bzw. „Zweck“ (Reiß & Vermeer 1984: 141) und die Inhalte des Ausgangstextes zu erkennen. Unter Berücksichtigung der sprachlichen, sozialen und kulturellen Konventionen erfolgt daraufhin der Transfer in die Zielsprache, ohne dass ein neues Kommunikationsziel gesetzt werden darf. Der Translationsprozess bewegt sich ausschließlich im Rahmen der kommunikativen Situation des Ausgangstextes und die Translatorin oder der Translator ist nicht mehr als ein „außenstehender Experte“ (Holz-Mänttari 1986: 354), der translatorisch und keinesfalls kommunikativ handelt (Holz-Mänttari 1984: 66).

Auf der anderen Seite gibt es die Sprachmittlung, welche die gegenseitige Kommunikation zwischen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergrunds möglich macht. Eine Person mit Fremdsprachenkompetenz übernimmt zum Beispiel die Mittlerrolle, indem sie nur die für die bestimmte Situation nötigen Informationen selektiert und je nach Bedarf schriftlich oder mündlich in die andere Sprache überträgt. Dies mag zwar dem Translationsprozess auf den ersten Blick ähneln, dennoch trägt der Schein. Es gibt einen bedeutsamen Unterschied: Die Sprachmittlerin oder der Sprachmittler nimmt im Gegensatz zur Translatorin oder zum Translator mittelbar an der Kommunikation teil (Μπατσαλιά & Σελλά-Μάζη 1997: 217), die sie oder er eigens bestimmt, führt, kontrolliert und bewertet (Μπατσαλιά 2010: 69-76). Es wird also ein neuer Kommunikationsrahmen festgesetzt, in dem abgesehen von den zu übertragenden Inhalten, Kriterien wie die Relation zwischen Sender/in und Empfänger/in, das Alter, das (kulturelle) Hintergrundwissen und die Intention Berücksichtigung finden müssen (Batsalia 1999: 74-75). Auch Schöpp et al. (2013: 5) sehen in der Sprachmittlung eine „freie, adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von Inhalten aus einer Sprache in eine andere“. Nach Bochner (1981: 3) ist die Sprachmittlerin oder der Sprachmittler für alle involvierten Kulturen, Sozial- und Wertesysteme in verschiedenen Situationen verantwortlich (z. B. im Tourismus, in akademischen und beruflichen Kontexten, in internationalen Handelsbeziehungen oder im Rahmen multikultureller Bildung).

2.2. Die Sprachmittlung im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)

Entgegen der im Vorfeld wissenschaftlich abgegrenzten Definition der Sprachmittlung

Herausforderungen von Sprachmittlung im Berufsleben und in der akademischen Welt:
Empfehlungen und Erfahrungen aus zwei binationalen Workshops

und der Translation gehören gemäß des GERS (2001: 90) zum Oberbegriff „Sprachmittlung“ sämtliche Formen der Translation, wie z. B:

- Simultan-Dolmetschen (Konferenzen, Besprechungen, Reden usw.)
- Informelles Dolmetschen: für ausländische Besucherinnen und Besucher im eigenen Land; für Muttersprachlerinnen und Muttersprachler im Ausland; in sozialen und in Dienstleistungssituationen für Freunde, Familienangehörige, Kundinnen und Kunden, ausländische Gäste usw.
- Genaue Übersetzung (z. B. von Verträgen, juristischen und wissenschaftlichen Texten usw.)
- Literarische Übersetzung
- Zusammenfassung der wesentlichsten Punkte (Zeitungs- und Zeitschriftenartikel usw.) in der L2 oder zwischen L1 und L2
- Paraphrasieren (Fachtexte für Laien usw.).

Nach dem GERS (2001: 25-26)

„ermöglichen die mündlichen und/oder schriftlichen Aktivitäten der Sprachmittlung sowohl bei der rezeptiven als auch bei der produktiven Sprachverwendung Kommunikation zwischen Menschen, die aus irgendwelchen Gründen nicht direkt miteinander kommunizieren können. Übersetzung oder Dolmetschen, die Zusammenfassung oder der Bericht ergeben eine (Neu)Fassung eines Ausgangstexts für Dritte, die keinen unmittelbaren Zugriff darauf haben. Sprachmittelnde Aktivitäten, also die Umformung eines schon vorhandenen Textes, nehmen eine wichtige Stellung im alltäglichen sprachlichen Funktionieren unserer Gesellschaften ein“.

Knapp (2001: 376) fügt hinzu, dass die Sprachmittlerin oder der Sprachmittler das Gesagte und Gemeinte in die Sprache des anderen Kommunikationspartners vermittelt. Rössler (2009: 158-160) erkennt den bestimmenden Schwierigkeitsgrad einer Sprachmittlung anhand ihrer Kohäsion und Komplexität und hält den Erwerb der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten während der Sprachmittlung für bedeutend und unentbehrlich. Sprachmittlung betrifft demnach eine Aktivität der kommunikativen Sprachkompetenz, die ein Sprachlernender neben Rezeption, Produktion und Interaktion entwickeln kann. Im GERS (2001: 62) heißt es, dass die

„Sprachverwendenden meistens produzieren, wenn sie sprechen oder schreiben, ihre eigenen Texte, um eigene Sprechabsichten darin auszudrücken. Manchmal agieren sie jedoch auch als Kommunikationskanal (oft, aber nicht notwendigerweise, in verschiedenen Sprachen) zwischen zwei oder mehreren Menschen, die aus irgendwelchen Gründen nicht direkt miteinander kommunizieren können. Dieser Prozess der Sprachmittlung kann interaktiv sein oder nicht.“

2.3. Aufbau der Sprachmittlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht

Bei einer Sprachmittlung sind die kommunikativen Kompetenzen (u.a. sprachlich-kommunikative, strategisch-methodische, interkulturelle und interaktionale Kompetenz) maßgeblich. So muss der oder die Sprachmittelnde Informationen angemessen verarbeiten und sprachlich darlegen (Hallet 2008: 5). Nach Rössler (2008: 64-66) ist die

schwierigste Tätigkeit der oder des Sprachmittelnden, die zumeist mündliche Anwendung der verschiedenen kommunikativen Kompetenzen. Das erfordert nicht nur sprachlich-kommunikative, sondern auch interkulturelle Kompetenz. Dies trägt erheblich dazu bei, dass Sprachkonflikte bzw. Missverständnisse vermieden werden (Rössler 2009: 160). Hinzu kommt die interaktionale Kompetenz der sprachmittelnden Person, wodurch kulturspezifische Merkmale, soziale Anforderungen, das Verhältnis der Gesprächspartner sowie Handlungs- und Kommunikationsziele Berücksichtigung finden (Hallet 2008: 5). Weitere benötigte Hilfsmittel zur Bewältigung und Ausführung der Sprachmittlung sind Strategien (Rössler 2009: 160). Der GERS definiert folgende Strategien der Sprachmittlung (2001: 90):

- Planung (Hintergrundwissen entwickeln, Unterstützung suchen, ein Glossar vorbereiten, die Bedürfnisse der Gesprächspartner abwägen, Umfang der Übersetzungseinheit auswählen)
- Ausführung (antizipieren/vorausschauen: Verarbeiten der Eingabe und gleichzeitiges Formulieren des letzten Bündels in Echtzeit, Möglichkeiten und Äquivalenzen finden, Lücken überbrücken)
- Evaluation (die Kongruenz zweier Versionen prüfen, die Konsistenz in der Verwendung prüfen)
- Korrektur (Verfeinern durch Heranziehen von Wörterbüchern, eines Thesaurus, Experten befragen, Quellen nutzen)

Bei der Planung geht es um die Erweiterung des Hintergrundwissens und den Erwerb von neuen Kenntnissen hinsichtlich des zu sprachmittelnden Themas. mit dem Sprachmittlungsthema. Ziel ist die Koordination der kommunikativen Sprachkompetenzen und deren interne Zusammenhänge, so dass das kommunikative Ziel erreicht wird (GERS 2001: 93). Das Rezipieren und darauffolgende Ausführen benötigen natürlich die Kompetenz, Lücken zu überbrücken, ohne dass die Äquivalenz in Frage gestellt wird. Daraufhin wird die Kongruenz zwischen zwei Sprachverwendungen sowohl kommunikativ als auch linguistisch eingeschätzt bzw. evaluiert (zum Beispiel durch entsprechendes Feedback) und nach Bedarf entsprechend korrigiert und verfeinert (GERS 2001: 90ff.).

Die im Vorfeld erwähnten benötigten Kompetenzen und Strategien dienen einer erfolgreichen Sprachmittlung. Dabei definiert Reimann (2014: 6) verschiedene sprachmittelnde Aktivitäten. Prinzipiell handelt es sich um die Sprachmittlungstypen Zusammenfassung, Paraphrase und das informelle Dolmetschen. Die Typen Zusammenfassung und Paraphrase unterliegen keinem besonderen Schema in der Sprachmittlung, sie können von schriftlich zu schriftlich, von mündlich zu mündlich, von schriftlich zu mündlich oder umgekehrt wiedergegeben werden. Nach Königs (2016: 111f.) geht es um Textübertragungen von der Ausgangs- in die Zielsprache, wobei sich das Übersetzen auf die schriftliche und das Dolmetschen auf die mündliche Übertragung bezieht. Reimann (2014: 5) sieht als üblichste Form die mündliche Zusammenfassung bzw. Sprachmittlung eines geschriebenen Textes „als Hinführung zur späteren mündlichen Sprachmittlung in Form des informellen Dolmetschens“. Die Arten von Paraphrasen beziehen sich auf Varianten einer einfachen Textzusammenfassung.

Bei der schriftlichen Zusammenfassung einer schriftlichen Textsorte gilt eine typische (häufigste) Sprachmittlungsform (z. Bsp. „Fasse den Text auf Sprache XYZ zusammen“). Die mündliche Zusammenfassung eines schriftlichen Textes ähnelt der Vorbereitung eines informellen Dolmetschens. Das Gleiche gilt wahrscheinlich auch für die mündliche Zusammenfassung eines mündlichen Dokuments sowie Hör- oder Hörsehtextes. Was die schriftliche oder mündlich formulierte Paraphrase einer geschriebenen Textsorte betrifft, erfolgt dies unter Berücksichtigung der jeweiligen Textsorte. Die schriftliche und mündliche Paraphrase eines mündlichen Textes ermöglichen den paraphrasierenden Bericht von einem kurzen Fachvortrag. Wenn man einen mündlichen Text in schriftlicher Form der Zielsprache zum informellen Dolmetschen vermitteln will, dann sollte die sprachmittelnde Person das mit intensiver Interaktion sprachmitteln (Reimann 2014: 6).

Im nächsten Abschnitt wird die praktische Umsetzung entsprechender Szenarien im Rahmen von COIL aufgezeigt.

3. Sprachmittlung im COIL-Kontext

3.1. Didaktisches Setting

Im Sommersemester 2020 sowie im Sommersemester 2021 fanden im Rahmen von COIL je ein 90-minütiger Workshop mit jeweils ca. 30 Studierenden einer deutschen Hochschule für angewandte Wissenschaften und einer griechischen Universität unter Anleitung der drei Autorinnen statt. COIL definiert sich gemäß dem SUNY COIL Centre (o. J.) wie folgt:

„COIL Collaborations between students and professors provide meaningful, significant opportunities for global experiences built into programs of study. COIL enhances intercultural student interaction through proven approaches to meaningful online engagement, while providing universities a cost-effective way to ensure that their students are globally engaged.“

Bei den Studierenden der deutschen Hochschule handelte es sich um Masterstudierende im Studiengang International Management und bei den Studierenden der griechischen Universität um fortgeschrittene Germanistik-Studierende, weshalb in den Workshops die deutsche, griechische und englische Sprache genutzt wurden. Bei den deutschen Teilnehmenden konnte, bis auf wenige Ausnahmen, von einem muttersprachlichen Deutschniveau und einem Englischniveau von C1 ausgegangen werden; jedoch lagen keinerlei Griechischkenntnisse vor. Die griechischen Teilnehmenden bewegten sich auf einem Englischniveau von B2 und einem Deutschniveau von C1.

Die Teilnehmenden kannten sich vor den beiden Workshops nicht, hatten auf deutscher Seite keinerlei Erfahrung auf dem Gebiet der Sprachmittlung und verfügten allesamt im Vorfeld über keinen Zugriff auf die zu sprachmittelnden Szenarien. Nach einem einführenden Vortrag in das Gebiet der Sprachmittlung gemäß GERS wurden die Studierenden beider Hochschulen für ca. 45 Minuten in multikulturelle und plurilinguale Breakout-Rooms mit jeweils ca. drei bis fünf Teilnehmenden eingeteilt. Zuvor erhielten mindestens zwei Teilnehmende pro virtuellem Raum den Auftrag, als Sprachmittelnde und als

Empfangende der Sprachmittlung zu fungieren; den übrigen Teilnehmenden wurde die Rolle von Beobachtenden des Sprachmittlungsprozesses zugewiesen.

Gleichzeitig wurden alle Workshop-Teilnehmenden gebeten, alle vier Schritte der Sprachmittlung, d. h. Planung, Ausführung, Evaluation und Korrektur (vgl. Abschnitt 2.3) zu befolgen. Ferner wurden den Teilnehmenden die zuvor in der Einführung ebenfalls erläuterten Reflexionsfragen (vgl. auch Abschnitt 4.2.2) in Form eines jederzeit während und nach der Sprachmittlung zugänglichen Padlets an die Hand gegeben:

- a. Glauben Sie, dass alle relevanten Informationen adäquat „sprachgemittelt“ wurden?
- b. Was ist Ihrer Meinung nach besonders gut gelungen? Und warum?
- c. Was ist Ihrer Meinung nach nicht so gut gelungen? Und warum?
- d. Worin haben Sie Schwierigkeiten gesehen?
- e. Was war Ihrer Meinung nach sprachlich einfach weiterzugeben?
- f. Was würden Sie bei einer anderen Sprachmittlungssituation besser bzw. anders machen?
- g. Gab es in der Sprachmittlung Ihrer Szenarien sprachliche oder interkulturelle Missverständnisse?

Eine erste mündliche Reflexion fand als Debriefing noch während des Workshops statt. Die nachfolgende qualitative Befragung griff noch einmal die Punkte b bis d (Sprachmittlungserfolge und Herausforderungen) auf. Der Schwerpunkt der Erhebung lag jedoch bei den für Sprachmittlung notwendigen Kompetenzen und der Bedeutung von Sprachmittlung im Alltag.

3.2. Zusammensetzung der Szenarien

Die per Padlet zur Verfügung gestellten Szenarien beruhten vor dem Erfahrungshorizont der Teilnehmenden primär auf Critical Incidents aus den Bereichen des (Austausch-)Studiums, aber auch aus dem Berufs- und Privatleben. Die Critical Incidents waren hierbei als „kritische Interaktionssituationen“ (Thomas 2003) mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad zu verstehen. Es wurde auch versucht, den Critical Incidents verschiedene Sprachmittlungssituationen zugrunde zu legen, wie zum Beispiel solche im Sinne des Council of Europe (o. J.):

„(...) language- or terminological differences; lack of proficiency in the other language or register (for example, between speakers of different languages, or between experts in a given field and non-experts); (...) lack of relevant information (e.g. about how to apply for housing); cultural differences (e.g. relating to concepts of politeness or punctuality).“

In den anspruchsvolleren Szenarien mussten die Sprachmittelnden sich in kürzester Zeit neues Sachwissen und die entsprechende Lexik in der jeweiligen Break-Out-Session aneignen. Diesbezüglich ist festzuhalten, dass sowohl die Bitte eines Dritten um Sprachmittlung nicht immer vertrauter Inhalte als auch der in der COIL-Situation erzeugte Zeitdruck einer realen Sprachmittlungssituation im Alltag sehr nahe kommen; eventuell könnte sich der durch das Online-Setting geringere Einsatz von bzw. Verlass

Herausforderungen von Sprachmittlung im Berufsleben und in der akademischen Welt: Empfehlungen und Erfahrungen aus zwei binationalen Workshops

auf und Einfluss von Mimik und Gestik auf den Erfolg der Sprachmittlung ausgewirkt haben, was jedoch nicht Gegenstand dieser Untersuchung war. Beispielhaft nachfolgend ein Screenshot eines verwendeten Padlets mit einigen der zu mittelnden Szenarien in der folgenden Abbildung:

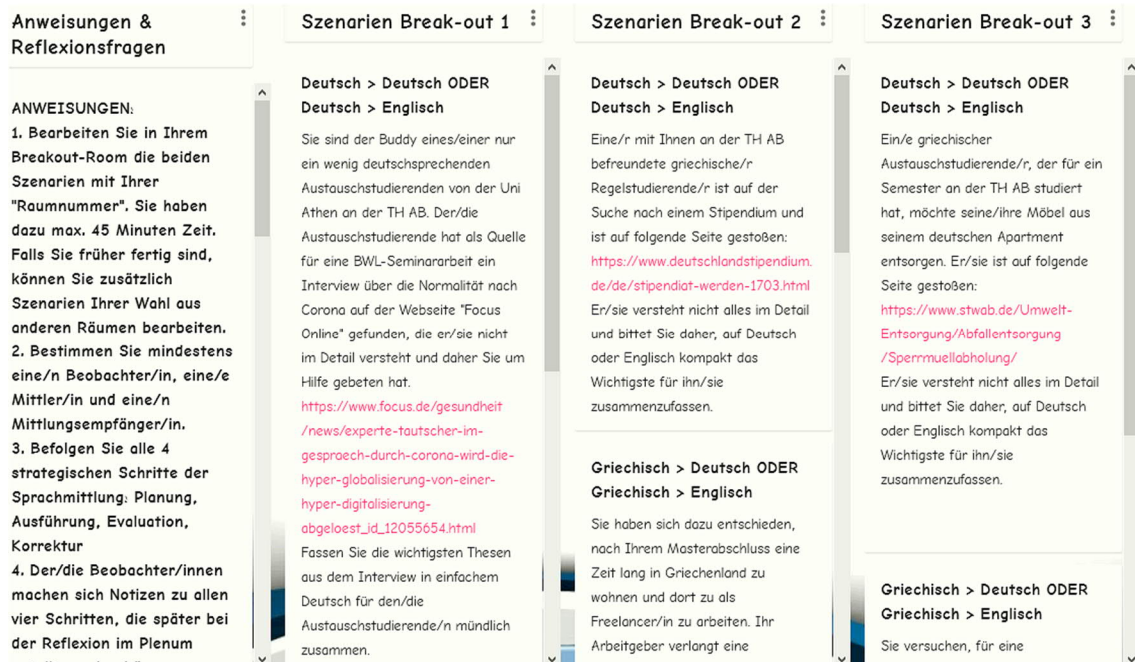


Abbildung 1. Screenshot des Padlets mit exemplarischen Szenarien

4. Reflexion des Workshops

4.1. Methodik

Nach Abschluss der in Abschnitt 3 beschriebenen Workshops wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten, jeweils einen kurzen Online-Fragebogen auszufüllen, der vor allem offene Fragen enthielt und somit in Einklang mit dem Paradigma der qualitativen Sozialforschung steht. Qualitative Forschung stellt in Anlehnung an Lamnek & Krell (2016: 127) bzw. Aeppli et al. (2014: 115) einen offenen Zugang zur Lebenswelt und eine ganzheitliche Beschreibung in den Mittelpunkt der Erkenntnisgewinnung. Entsprechend standen weniger rein quantifizierte Ergebnisse im Vordergrund, sondern ein ganzheitlicher Aspekt, der auch Einzelfälle berücksichtigt. Entsprechend sind qualitative Vorgehensweisen gut in einem explorativen Kontext, der hier gegeben ist, geeignet. Zugleich bemisst sich die Qualität qualitativer Forschung anhand der Nachvollziehbarkeit und Dokumentation des Prozesses sowie der systematischen Bearbeitung des erhobenen Materials (vgl. hierzu auch Mayring 2016: 144-146).

Aus Gründen der Anonymität wurde auf persönliche Angaben wie z. B. Alter, Geschlecht oder Nationalität verzichtet, sondern lediglich die Hochschulzugehörigkeit erfragt. Diese erlaubt insbesondere Rückschlüsse auf die fachwissenschaftliche Zugehörigkeit, Philologien und internationales Management. Den Autorinnen ist jedoch bewusst, dass eine

tieferegehende Folgestudie nach Durchführung weiterer COIL-Sprachmittlungsworkshops zusätzliche Parameter miteinbeziehen muss.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden in der Erhebung gebeten, zu folgenden Aspekten Stellung zu nehmen:

- Erfahrungen mit Sprachmittlung vor dem Workshop mit der Angabe von Beispielen
- Rückmeldung zum Workshop (vgl. Reflexionsfragen b bis d in Abschnitt 3.1)
- Fähigkeiten und/oder Eigenschaften eines guten Sprachmittlers/einer guten Sprachmittlerin (nur Workshop im April 2021)
- Bedeutung von Sprachmittlung im Alltag

Die Ergebnisse der Online-Befragung wurden jeweils in eine EXCEL-Tabelle eingespeist und in die Auswertungs-Software MAXQDA exportiert (vgl. Rädiker & Kuckartz 2019: 235). Mit Hilfe von MAXQDA wurde eine qualitative Inhaltsanalyse mit dem Schwerpunkt der inhaltlichen Strukturierung nach Mayring (2008: 85) bzw. Kuckartz (2018: 100) durchgeführt. Die oben benannten Leitfragen bildeten dabei die Hauptkategorien, während die Subkategorien deduktiv aus dem analysierten Material herausgearbeitet wurden.

Bei Kategorien handelt es sich nach Kuckartz (2018: 31) zunächst einmal um das „Ergebnis einer Klassifizierung von Einheiten.“ An gleicher Stelle nennt Kuckartz die Synonyme „Abteilung, Gebiet, Rubrik, Einordnung und Art. Der Begriff Kategoriensystem bezeichnet alle vorliegenden Kategorien. Denkbar ist die Organisation des Kategoriensystems als einfache Liste, Rangordnung oder Netzstruktur (vgl. Kuckartz 2018: 38). Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse spiegeln eine hierarchische Gliederung mit Haupt- bzw. Subkategorien (bzw. auch Codes und Subcodes) wider, wobei die oben genannten Leitthemen der Befragung die Hauptkategorien bilden und die Antworten der Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer deduktiv in Subkategorien überführt wurden.

4.2. Ergebnisse

Insgesamt liegen aus den zwei Erhebungen Antworten von 23 Personen vor, davon studierten 16 Personen International Management an der deutschen Hochschule und sieben Fremdsprachenphilologien an der griechischen Universität. Zwei Personen antworteten auf Englisch. Sprachliche Verbesserungen wurden behutsam vorgenommen.

4.2.1. Erfahrungen mit Sprachmittlung

Neun Befragte verfügten bereits über Erfahrungen mit Sprachmittlung und nannten entsprechende Erlebnisse, die sich sowohl auf berufliche als auch private Settings beziehen. So hatte eine Person bereits in Deutschland entsprechende Tätigkeiten ausgeübt:

- (1) Ja, ich habe jahrelang in Dtl. gelebt und bin sogar beruflich als Sprachmittler tätig gewesen, deutsch-griechisch bei verschiedenen Angelegenheiten. (GR 2)

Herausforderungen von Sprachmittlung im Berufsleben und in der akademischen Welt: Empfehlungen und Erfahrungen aus zwei binationalen Workshops

Eine Befragte/ein Befragter aus Deutschland nannte ein Beispiel aus der Vergangenheit, wo sich offensichtlich ausländische Familien gegenseitig in Schulangelegenheiten unterstützen:

- (2) Not in an organized matter, but during my everyday life yes. For example, my little half-brother was going to kindergarten and school (2 years) in Germany and I have helped a lot with my parents if they didn't understand the German letters." (D 16)

Auch der Besuch von ausländischen Freunden bot schon Gelegenheit zur Sprachmittlung:

- (3) Nicht im Beruf, aber privat. Ich hatte bereits einige Situationen, in denen ich zwischen mehreren Personen aus verschiedenen Ländern vermitteln musste, da ich der einzige war, der beide Seiten verstanden hat. Anfangs war es etwas kompliziert, aber es hat auch Spaß gemacht. (D 13)

Im Studienalltag ist ehrenamtliches Engagement bei der Betreuung ausländischer Studierender ein Anlass, um Erfahrungen mit Sprachmittlung zu sammeln:

- (4) Ja, ich war für eine jordanische Studentin als Buddy tätig. Ich habe ihr also beim Umzug, den Behördengängen und Anträgen geholfen, musste dafür auch die verschiedenen, hauptsächlich auf Deutsch verfassten Dokumente erklären. (D 9)

Diese Beispiele verdeutlichen die für das Design von realitätsnahen Curricula und Syllabi wichtige Erkenntnis, dass Sprachmittlung in bisherigen Unterrichtssituationen offensichtlich keine Rolle gespielt hatte – nicht einmal bei den griechischen Linguistik-Studierenden, und das, obwohl die Sprachmittlung in der überarbeiteten Version des GERS (Begleitband) anhand von Deskriptoren ausführlich definiert und umfangreich skaliert wird (North et al. 2020). Vor diesem Hintergrund ist es sehr begrüßenswert, dass der GERS entsprechend ergänzt wurde, zumal offenkundig Bedarf im Alltag besteht. Es stellt sich zugleich die Frage, inwieweit zumindest deutsche Behörden und Einrichtungen auf die Bedarfe von Zugewanderten und ausländischen Gästen, z. B. an Hochschulen, im Alltag eingeht. Bei den Beispielen (2) und (4) übernehmen hilfsbereite Menschen im näheren Umfeld die Aufgabe, wichtige Sachverhalte zu erklären bzw. zu mitteln. Offensichtlich waren die beteiligten Institutionen nicht in der Lage, Dokumente in einer anderen Sprache als Deutsch zur Verfügung zu stellen oder deren Verständnis selbst abzusichern. Siehe hierzu auch das Beispiel (6) in Abschnitt 4.2.2.

4.2.2. Rückmeldungen zum Workshop

Alle Befragten gaben Rückmeldung zum Workshop. Sie empfanden besonders die interkulturelle Erfahrung als solches und die Interaktion mit anderen in der Gruppe bereichernd, nicht zuletzt auch durch die verschiedenen beteiligten Fachrichtungen, die das Thema Sprachmittlung ganz unterschiedlich angingen, wie dies auch im beruflichen Alltag der Fall wäre.

- (5) Der Austausch mit anderen Studenten von diversen Fachrichtungen, welche die sprachliche Mediation in einem ganz anderen Kontext betrachten. Sprachliche und interkulturelle Mediation in Management vs. Fremdsprachenunterricht. (GR 6)

Zum anderen wurden allgemeine Herausforderungen in der Sprachmittlung als schwierig empfunden, z. B. schwer verständliche Texte an sich, aber auch herauszufinden, was wirklich wichtig war.

- (6) Das Bürokraten-Deutsch des IHK-Schreibens verstehen. (D 9)

Beispiel (6) illustriert anschaulich, dass auch deutsche Muttersprachlerinnen und Muttersprachler u. U. Schwierigkeiten haben, Texte im sog. Amtsdeutsch zu verstehen, und dass dieses sprachliche Register nicht auf Behörden beschränkt ist. Selbst wenn Behörden mit entsprechenden Handreichungen für ihr Personal reagieren (vgl. z. B. Dunkl 2021) und sogar entsprechende wissenschaftsgeleitete Literatur zur Verfügung steht (vgl. z. B. Porila & ten Thije: 2008), stellt sich die Frage, inwiefern Sprachmittlung systematisch in entsprechenden Aus- und Fortbildungsangeboten für den Verwaltungsdienst verankert ist bzw. inwiefern sich Personen in Institutionen, zu denen auch Hochschulen gehören, dieses Problems bewusst sind.

Ein weiterer Faktor ist die Zeit. Die Beobachtung der befragten Person deckt sich mit dem GERS (2001: 90), dass Sprachmittlung in Echtzeit erfolgt. Somit bleibt nicht immer ausreichend Zeit zum Überlegen und Recherchieren.

- (7) In kürzester Zeit die Sprachmittlung so durchzuführen, dass das Gegenüber alles richtig verstanden hat. Die Selektion der wichtigsten Informationen war dabei besonders schwierig. (D 3)

Eine Befragte/ein Befragter verwies darauf, dass eine rein sprachlich ausgerichtete Übermittlung nicht weiterhilft, wenn z. B. bestimmte Institutionen oder Sachverhalte in der anderen Kultur nicht vorhanden sind und somit auch in der Sprache der anderen Person nicht abgebildet sind. Dies steht in Einklang mit der einschlägigen Literatur.

- (8) Ich fand es schwierig, von der ersten Sprache in die zweite Sprache einige bestimmte Definitionen oder Wörter zu übertragen, weil es sie in der zweiten Sprache nicht gibt. (GR 6)

Solche Kulturspezifika (Wurm 2007: 32) stellen auch Übersetzerinnen und Übersetzer vor besondere Herausforderungen, da sie eng an eine Kultur gebunden sind und „ihr Referent in der Zielkultur nicht existiert“ (ebd.).

4.2.3. Kompetenzen von Sprachmittlern

Zu Kompetenzen von Sprachmittlerinnen und Sprachmittlern liegen Angaben von den 13 Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Workshops vom April 2021 vor. So spielen vor allem Sprachgewandtheit, die Fähigkeit, Relevantes zu erfassen, aber auch Hilfsbereit-

schaft und Empathie sowie Flexibilität und Offenheit, und nicht zuletzt kulturelle Kompetenz eine wichtige Rolle. Die Befragten benannten in der Regel mehrere Aspekte (vgl. auch Abschnitt 2.3).

Für Sprachgewandtheit ist es aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wichtig, weitere Sprachen zu beherrschen. Zugleich ist Sprachgewandtheit erforderlich, um Inhalte unverständlicher Texte zu übertragen, die unter Umständen auch für Muttersprachlerinnen und Muttersprachler schwer verständlich sind (vgl. Abschnitt 4.2.2), und sich dabei aber parallel auch auf die Person einzustellen, die man sprachmittelnd unterstützt. Insofern decken sich die Ausführungen der Befragten mit den in Abschnitt 2.3 angesprochenen interaktionalen Kompetenzen gemäß Hallet (2008: 5).

- (9) Natürlich benötigt man auch die entsprechenden Sprachkenntnisse. (D 13)
- (10) Sprachliche Kompetenz, um das fachliche Kauderwelsch zu paraphrasieren und zu simplifizieren... (GR 7)
- (11) good communication skills, (...), easy adaptation to different levels and languages. (D 16)

Des Weiteren ist es aus Sicht der Befragten nicht nur erforderlich, das, was wirklich wichtig ist, zu erfassen, sondern es auch so zu übertragen, dass der Sachverhalt allgemein verständlich ist.

- (12) Reflexionskompetenz (was ist wichtig, was nicht). (D 9)
- (13) Being able to transfer the meaning behind the words in a way that would be understandable to everyone." (D11)

Offenheit und Flexibilität sind ebenfalls von großer Bedeutung, um dem jeweiligen Gegenüber individuell gerecht zu werden. Manche Situationen sind für die Beteiligten eine sensible Angelegenheit. Der ggf. schwierige Umgang mit Behörden erfordert zudem nicht selten besondere Geduld und Empathie.

- (14) Geduld, Flexibilität, Engagement und Lust! (GR 4)
- (15) Man muss definitiv gut zuhören können, ohne jemanden zu unterbrechen. (...) Ein weiteres Merkmal ist definitiv Empathie. (D 13)

4.2.4. Bedeutung von Sprachmittlung im Alltag

Die Angaben der Befragten zur Bedeutung von Sprachmittlung decken sich mit denen von Rössler (2009: 160). Sprachmittlung dient der Vermeidung von Missverständnissen und somit Problemen durch Sprachkonflikte.

- (16) Ich glaube, dass die Sprachmittlung, ist (sic) so wichtig wie die Benutzung von der Muttersprache denn wir können besser mit andere Menschen kommunizieren und eine Kultur besser zu verstanden und Informationen die rudimentär oder nicht sind

mitzuteilen. (GR 5)

- (17) Sie ist wichtig, weil ohne sie Missverständnisse auftreten würden, die zu Kommunikationsproblemen führen. (GR 1)

Eine Person betonte darüber hinaus, wie bedeutsam Sprachmittlung im Alltag von Menschen ist, die im Ausland leben, was – wie bereits in der Einleitung kurz dargelegt – sowohl durch Migration als auch, zumindest im Hochschulkontext, durch temporäre Studienmobilität immer häufiger gegeben ist.

- (18) We basically do this every day, living abroad, we are just not aware that we are doing it. (D 16)

- (19) Da wir aufgrund der Globalisierung stark miteinander vernetzt sind und wir somit im ständigen Austausch mit anderen Kulturen stehen, kann es häufig zu solchen Situationen kommen, in der eine Sprachmittlung notwendig ist. (...) (D 3)

5. Schlussbetrachtung

Durch Sprachmittlungsworkshops wird nicht nur die interkulturelle, sondern auch interlinguale Kompetenz geschult. Auch wenn in der Literatur interlinguale Missverständnisse noch nicht dieselbe Aufmerksamkeit wie interkulturelle Missverständnisse auf sich gezogen haben (vgl. Lavric 2002), sollten sie weder unterschätzt noch losgelöst von interkulturellen Missverständnissen betrachtet werden, wie Lavric (2002: 1) betont:

„Gerade, wenn etwas nicht funktioniert, hat man die Chance, etwas über jene Mechanismen zu erfahren, die im Normalfall – falls geglückte Kommunikation wirklich als Normalfall zu betrachten ist – das reibungslose Funktionieren der Kommunikation gewährleisten, oft ohne den TeilnehmerInnen bewusst zu sein.“

Insbesondere durch Workshops wie diese zur Sprachmittlung lassen sich solche Mechanismen bewusst machen und durch Reflexion besser verstehen (vgl. Abschnitt 3.2) sowie für künftige, im Alltag real zu bewältigende interkulturelle und interlinguale Sprachmittlungssituationen aktiver, effektiver, aber auch achtsamer nutzen. Letzten Endes kann durch erfolgreiche reflektierte Sprachmittlung im Sprach- (und natürlich auch Landeskunde-)unterricht echtes linguaculture learning im Sinne von Shaules (2019: 76) gelingen: „(...), foreign language pedagogy is, above all, a process of mediating foreignness.“

Im Idealfall trägt das Trainieren der Sprachmittlungskompetenz inner- und außerhalb des Klassenzimmers bzw. Hörsaals aufgrund des Zusammenspiels von linguistischen und kulturellen Inhalten und das gleichzeitige Einnehmen einer Metaperspektive im Sinne des deep learning zu folgendem Kompetenzaufbau auf Seiten des Sprachmittlenden bei (Shaules 2019: 224):

„When things go well, we become comfortable with our foreign language self and develop a sense for ourselves as a cultural bridge person. This deep form of learning is powerful and unique to language and cultural learning.“

Anders gesagt werden im Prozess der Sprachmittlung alle vier Stufen des Developmental Model of Linguaculture Learning (vgl. Shaules 2019) einschließlich der vierten und letzten, auf der Metaebene angesiedelten Stufe, dem bridging zwischen language awareness und cultural awareness, durchlaufen. So profitiert bei der Sprachmittlung nicht nur der Sprachmittlungsempfänger, sondern auch der oder die Sprachmittelnde, indem er oder sie eine Metaebene bezüglich seiner eigenen Sprache und Kultur einnimmt und sich dabei fast beiläufig mit seinem eigenen embodied mindset auseinandersetzt. Dies zeigt laut Shaules (2019: 2) einmal mehr, "(...) that from the perspective of embodied cognition and the unconscious mind, language and culture learning are similar processes."

Die Bedeutung der Sprachmittlungskompetenz als Schlüsselqualifikation für den Hochschul- und Berufsalltag wurde bereits mehrfach angesprochen. Im Weiteren könnten Curricula von Studiengängen untersucht werden, inwiefern dieser Kompetenz Rechnung getragen wird (vgl. Abschnitt 4.2.1). Weiterhin wäre auch eine Erhebung bei Arbeitgebern und Behörden im Hinblick auf Weiterbildungsbedarfe sowie auf derzeitige verwendete Strategien der Sprachmittlung denkbar.

Im Sinne eines modernen Unterrichts, der die digitalen Kompetenzen der Studierenden schult, ließen sich zum Üben der Sprachmittlungskompetenz in digitalen Lehr- und Lernumgebungen neben fachspezifischen YouTube-Videos auch mehrsprachige elektronische Aufgabenplattformen einsetzen, die im deutschsprachigen Kontext bereits entwickelt werden (vgl. Leitzke-Ungerer 2014) und die auch das sogenannte translanguaging ermöglichen. Unter translanguaging versteht man „the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential“ (García 2009: 140).

Die genutzten mehrsprachigen digitalen Aufgabenplattformen zur Schulung dieser Maximierung des kommunikativen Potenzials können zu digitalen Games weiterentwickelt und so programmiert werden, dass sich die Studierenden „mittels Avataren in virtuellen Realitäten bewegen und multilinguale Kommunikationssituationen anhand von Sprachwechseln oder als Sprachmittler*in bewältigen (Hennig-Klein 2021: 30). Die Entwicklung einer solchen Plattform oder eines solchen Spiels – zunächst auf Printbasis – ist auch das langfristige Ziel der drei Autorinnen, sobald die Zahl der durchgeführten Workshops und die Datenlage dazu ausreichend repräsentativ und valide ist.

Literatur

- Aeppli, J., Grasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (2014). Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Batsalia, F. (1999). Der semiotische Rhombus Ein handlungstheoretisches Konzept zu einer konfrontativen Pragmatik. Athen: Praxis.
- Bernardo, A. (2004). „Translatorische Kompetenz – Entwicklung des Begriffes in der Leipziger Übersetzungswissenschaftlichen Schule.“ In: E. Fleischmann, P. A. Schmitt, & G. Wotjak (Hrsg.). Translationskompetenz – Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies) 4.-6.10.2001. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 43-49.

- Bochner, S. (1981). "The Social Psychology of Language Mediation." In: S. Bochner (Hrsg.) *The Mediating person. Bridges between Cultures*. Cambridge (MA): Schenkman Publishing Company. 3-13.
- Chita, A., Florou, K. & Koufala, K. (2017). "Sprachmittlung und Sprachprüfung: Bewertung der mündlichen Prüfung im Griechischen Staatszertifikat KPG." In: L. N. Zybatow, A. Stauder & M. Ustaszewski (Hrsg.). *Translation Studies and Translation Practice: Proceedings of the 2nd International TRANSLATA Conference, 2014*. Bern, Switzerland: Peter Lang. 357-364.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment Companion Volume with new Descriptors*. Abrufbar unter: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (zitiert 30.04.2021).
- Council of Europe (o.J.). *Linguistic and Cultural Mediation*. Abrufbar unter: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/linguistic-and-cultural-mediation> (zitiert 30.04.2021).
- DAAD (2020). *Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit*. Abrufbar unter: http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2020_verlinkt.pdf (zitiert 30.04.2021).
- Dunkl, M. (2021). *Recht verständlich formuliert Klartext statt Amtsdeutsch – Rechtstexte zielgruppengerecht schreiben für Mitarbeiter, Kunden, Bürger*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Europäische Bildungsminister (2015). *Yerevan Communiqué*. Abrufbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Yerevan_Communique.pdf (zitiert 30.04.2021).
- Europarat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt. Abrufbar unter: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (zitiert 30.04.2021).
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA & Oxford: Basil & Blackwell.
- Glaboniat, M., Müller, M. & Rusch, P. (2005). *Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Berlin & München: Langenscheidt KG.
- Hallet, W. (2008). „Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe.“ *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 2-6.
- Hennig-Klein, E.-M. (2021). „Plurilinguales Lernen mittels digitaler Medien im Kontext einer reflexiven Fremdsprachenlehrer*innenbildung“. In: D. Abendroth-Timmer et al. (Hrsg.): *Language Education and Multilingualism – The LANGSCAPE Journal*, 03/2021: *Language Teacher Education and Plurilingualism in Digital Learning Environments*. 22-38. Abrufbar unter: https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/22970/LEM_2021_Vol%203_Complete%20Journal.pdf?sequence=1&isAllowed=y#%5B%7B%22num%22%3A81%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22FitR%22%7D%2C-210%2C244%2C805%2C842%5D (zitiert 13.06.2021).
- Holz-Mänttari, J. (1984). *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Holz-Mänttari, J. (1986). „Translatorisches Handeln – theoretisch fundierte Berufsprofile.“ In: M. Snell-Hornby. *Übersetzungswissenschaft – Eine Neuorientierung*. Tübingen: Francke Verlag, 348-374.
- Königs, F. G. (2016/03): „Übungen zur Sprachmittlung.“ In: E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, H. Christ & H. J. Krumm. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: Francke. 111-116.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lamnek S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.

Herausforderungen von Sprachmittlung im Berufsleben und in der akademischen Welt:
Empfehlungen und Erfahrungen aus zwei binationalen Workshops

- Lavric, E. (2002). „Interkulturelle und interlinguale Missverständnisse.“ *Moderne Sprachen* 46(1). 1-16. Abrufbar unter: https://www.uibk.ac.at/romanistik/personal/lavric/downloads/b53_interlinguale-und-interkulturelle-missverstaendnisse.pdf (zitiert 30.04.2021).
- Leitzke-Ungerer, E. (2014). „Wege zu früher Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für Englisch und Französisch ab Klasse 5.“ In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 19/1. 43-62. Abrufbar unter: <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/15/12> (zitiert 13.06.2021).
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. 6. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- North, B., Trim, J. L. M., Quetz, J. (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Ortner, S. (2003). *Funktionale Ansätze der Translationswissenschaft – Translatorisches Handeln und Skopostheorie im Vergleich*. Abrufbar unter: <https://xdoc.pl/413.html> (zitiert 03.05.2021).
- Porila, A. & ten Thije, J. D. (2008). *Gesprächsfibel für interkulturelle Kommunikation in Behörden*. Frankfurt: Peter Lang.
- Prunk, E. (2007). *Entwicklungslinien der Translationswissenschaft*. Tübingen: Frank & Timme.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer.
- Reimann, D. (2014). *Sprachmittlung*. Abrufbar unter <https://docplayer.org/3800794-Sprachmittlungdaniel-reimann-oktober-2014-1-definition-und-bedeutung-fuer-fremdsprachen-und-daz.html> (zitiert 30.04.2021).
- Reiß, K. & Vermeer, H. J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. 2. Aufl. 1991. Tübingen: Niemeyer.
- Rössler, A. (2008). „Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potential von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht.“ *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2.1, 64-66.
- Rössler, A. (2009). „Strategisch Sprachmitteln im Spanischunterricht.“ *Fremdsprachen lehren und lernen* 38. 160-162.
- Schöpp, F., Katelhön, P. & Nied Curcio, M. L. (2013). *Kommunikativ stark. Sprachmittlung Italienisch. 33 Ausgaben A1 – B1*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Shaules, J. (2019). *Language, Culture, and the Embodied Mind. A Developmental Model of Linguaculture Learning*. Tokio: Springer.
- Statistisches Bundesamt (o.J.). *Wanderungen zwischen Deutschland und dem Ausland, Zugezogene, Fortgezogene und Saldo*. Abrufbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Wanderungen/Tabellen/wanderungen-alle.html> (zitiert 30.04.2021).
- SUNY COIL Center (o.J.). *Connect. Engage. Collaborate*. Abrufbar unter: <https://coil.suny.edu/> (zitiert 30.04.2021).
- Thomas, A. (2003). *Kultur und Kulturstandards*. In: A. Thomas, E.-U. Kinast & S. Schroll-Machl, Sylvia (Hg.). *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Bd. 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 19-31.
- Wurm, A. (2007). *Translatorische Wirkung: ein Beitrag zum Verständnis von Übersetzungsgeschichte als Kulturgeschichte am Beispiel deutscher Übersetzungen französischer Kochbücher in der Frühen Neuzeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Griechische Literatur

- Μπατσαλιά, Φ (2010). Γλωσσομάθεια και μεταφραστικές δεξιότητες. Στο: Οι μεταφραστικές Σπουδές σήμερα. Πρακτικά Ημερίδας. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διαπανεπιστημιακό-Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Αθήνα, 69-76.
- Μπατσαλιά, Φ. & Σελλά-Μαζή, Ε. (1997). Γλωσσολογική προσέγγιση στη Θεωρία και τη Διδακτική της Μετάφραση. Αθήνα. Εκδόσεις «Έλλην».