DOI: 10.23817/strans.17-11

Received: 16.06.2025
Accepted: 29.03.2026

STUDIA TRANSLATORICA
2026 • vol. 17 215–230
ISSN 2084–3321 e-ISSN 2657-4802

**Eva Seidl**
Universität Graz/ Österreich

# Zur Bedeutung kritischer Sprachbewusstheit in der translationsorientierten Sprachlehre

*Die Sprache verlässt uns nicht im Schweigen,*
*sie gibt sich bloß einen anderen Modus.*
(Maximilian Gottschlich)

**Abstract**

## The importance of critical language awareness in translation-oriented language education

This paper focuses on TILLT (Translation- and Interpreting-oriented Language Learning and Teaching), which, for curricular reasons, is usually offered before students take actual translation or interpreting classes. However, university teachers of both strands, irrespective of their expertise in translation didactics or language didactics, can learn a lot from each other. They just have to engage in a fruitful exchange on higher education pedagogy, on an equal footing and with one common intention: how to best support Bachelor's students in finding their way into their chosen study programme, i.e., translation studies. One option available to TILLT teachers is to promote from the outset critical language awareness among young adults who during their bachelor's degree make their first experience of the academic world of translation. The paper considers students' critical language awareness (CLA) and agency as an explicit learning objective of translation-oriented language education. For a more detailed description of such a teaching approach, CLA pedagogy is discussed in conjunction with translingual practices such as Translanguaging. As one concrete example from the TILLT teaching practice, the paper presents the adoption of the concept of DLC (Dominant Language Constellation) in the language classroom and discusses selected student data. In doing so, it highlights the enormous potential that lies in combining students' critical language awareness with emotionality and creativity.

Keywords: TILLT (Translation- and Interpreting-oriented Language Learning and Teaching), CLA (Critical Language Awareness), translingual practices, translanguaging, DLC (Dominant Language Constellation), translational creativity

© The author(s). This is an open-access article distributed under the CC BY-NC-ND 4.0 license.

## 1. Einleitung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem Lehren und Lernen von Sprachen im Rahmen eines translationswissenschaftlichen, kritisches Denken fördernden Hochschulstudiums. Aus diesem Grund steht ein differenzierter Blick auf das Begriffspaar *Sprache* und *Translation* im Zentrum der folgenden Überlegungen. Beiden Begriffen und den jeweils dahinterstehenden Konzepten wird zugesprochen, allgemeinmenschliche, alltagsbestimmende Tätigkeiten zu umfassen. So gilt Bewusstheit über Sprache als – über den Sprachlehr-/-lernkontext hinausgehende – allgemein anzustrebende Fähigkeit, da Sprache einen zentralen Faktor menschlichen Lebens ausmacht. Wir brauchen Sprache zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung zwischenmenschlicher Beziehungen, aber auch als Denk- und Reflexionsinstrument oder um andere oder uns selbst zu bilden bzw. weiterzubilden (Roehr-Brackin 2018: 45). Sprachbewusstheit zeigt sich demnach im Nachdenken über Sprache und in der Fähigkeit, diese Nachdenkprozesse zu artikulieren (ebd.). Auf ähnliche Weise wie Sprache wird auch Translation als nicht wegzudenkender Aspekt menschlichen Lebens betrachtet. Daher argumentieren Dam et al. (2019) im Kontext der Diskussion über den Status der Translationswissenschaft als eigenständiger Disziplin, etwa in Abgrenzung zur Sprachwissenschaft, wie folgt:

> Translation as an activity, a phenomenon, a concept is of course as old as mankind, and has been and will continue to be *part of human life* regardless of the existence or not of a scholarly field (Dam et al. 2019: 231, eigene Hervorhebung).

Der in den 1980er-Jahren erfolgte Abnabelungsprozess der Translationswissenschaft von der Sprachwissenschaft verlief Cerezo Herrero (2023) zufolge als Trennung in Freundschaft, allerdings mit weitreichenden Konsequenzen für das Lehren und Lernen von Sprachen im Rahmen der Translationsausbildung sowie für die Erforschung dieser spezifischen Sprachlehr-/-lernpraxis. „This amicable divorce consigned foreign language teaching for translation into oblivion research-wise, thus belittling the role that languages play in translator and interpreter training" (Cerezo Herrero 2023: 532f.). Zwar wird die translationsorientierte Sprachlehr-/-lernpraxis seit einigen Jahren erforscht, und zwar unter dem Akronym TILLT, d. h. *Translation- and Interpreting-oriented Language Learning and Teaching*, aber die Forschung zu TILLT steckt nichtsdestotrotz nach wie vor in den Kinderschuhen. Folglich nimmt es nicht wunder, dass Hochschullehrende im Bereich TILLT zuweilen kein oder nur ein geringes Bewusstsein über die besonderen Anforderungen dieser Sprachlehre haben und „need to be briefed on the nuts and bolts of TILLT" (Cerezo Herrero 2023: 544).

Da Sprachlehrveranstaltungen im Rahmen einer Translationsausbildung meist in den ersten Studiensemestern angeboten werden, kommt TILLT-Lehrenden

die verantwortungsvolle Aufgabe zu, Studierende im Rahmen translationsorientierter Sprachkurse in eine Fachdisziplin einzuführen, die von ihnen verlangt, höchste Ansprüche an ihr sprachliches Können zu stellen. Dabei geht es nicht nur um ihre Enkulturation in translatorisches Denken und Handeln durch die Entwicklung instrumentaler Kompetenzen wie ausgezeichneter Sprachkompetenz, sondern auch um die Entwicklung einer professionellen Haltung als Sprachdienstleistende, für die Sprache ein berufliches Arbeitsmittel darstellt, das ein (berufliches) Leben lang gepflegt werden muss (Schmidhofer et al. 2022: 101). Studierende müssen mithin dabei unterstützt werden, dass sie nachvollziehen können und einsehen, dass mittelmäßige Sprachkompetenz für ein erfolgreiches Berufsleben im Translationsbereich keinesfalls ausreichend ist. Instrumentalität spielt auch in der Argumentation von Roehr-Brackin (2018) eine Rolle. Sie weist der Sprachbewusstheit einen instrumentalen Zweck zu, zumal diese in Berufsfeldern unumgänglich ist, die effiziente und präzise Sprachverwendung erfordern. Interessanterweise nennt sie dabei zwar die Sprachenlehre, den Rechtsbereich, Vertrieb und Marketing sowie Journalismus, aber nicht den Übersetzungs- und Dolmetschbereich (Roehr-Brackin 2014: 46). Shapiro (2022: 15), die sich ausdrücklich für kritische Sprachbewusstheit stark macht, begrüßt deren Förderung in Disziplinen wie „literary studies, film and media studies, history, theater, psychology, business, political science, environmental studies, and medicine", wobei auch hier Übersetzen und Dolmetschen oder andere, neuere translatorische Berufsfelder keine Erwähnung finden. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es daher, aufzuzeigen, welch enormes Potenzial darin steckt, (kritische) Sprachbewusstheit auch bzw. ganz besonders in der translationsorientierten Sprachlehre zu fördern.

## 2. Sprachbewusstheit in TILLT

Ein zentraler Aspekt translationsorientierter Sprachlehre besteht meines Erachtens im – leider oft zu wenig explizit gemachten – Anspruch an Sprachenlehrende, Studierende dabei zu unterstützen, im Laufe ihres Translationsstudiums ein professionelles Selbstverständnis als angehende Sprachdienstleister:innen zu entwickeln. Eine solche Unterstützung kann unter anderem dadurch erfolgen, dass sich für die Studierenden vom ersten Studiensemester an ihr hochschulischer, translationsorientierter Sprachunterricht merklich und deutlich wahrnehmbar von ihnen jahrelang vertrautem, schulischem Sprachunterricht unterscheidet. Dazu gehört unter anderem die Bewusstmachung, dass die Kontaktstunden einzelner Sprachlehrveranstaltungen bei Weitem nicht ausreichen, um ein Sprachniveau zu erreichen, mit dem sie als Absolvent:innen auf dem Sprachdienstleistungsmarkt reüssieren können (Recio Ariza/Schmidhofer 2023: 33). Genauso wichtig ist es aber auch, bei Studienanfänger:

innen ein Bewusstsein zu schaffen für „the large amount of knowledge about language that cannot be taught within the institutional constraints of the language classroom" (Kramsch 2021: 204). Somit gilt es, in einem auf Sprachbewusstheit abzielenden TILLT-Unterricht autonomes, lebenslanges Sprachenlernen – inklusive der sprachlichen Weiterentwicklung in der (oder den) Erstsprache(n) –, begleitet von bewusster Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs und Sprachkönnens in den jeweiligen Arbeitssprachen zu fördern. Dazu merken Recio Ariza und Schmidhofer (2023) an:

> Languages and language learning will accompany them professionally and personally for their whole life if they finally work in one of the professions for which they are trained in TI degrees. Constant contact with the target language will not only enable them to automatise language skills and gain fluency, but also provide opportunities for *reflection on the language and its evolution* and on their own performance as professional language users (Recio Ariza/ Schmidhofer 2023: 43, eigene Hervorhebung).

Die im obigen Zitat genannte Reflexion über die Zielsprache und ihre Weiterentwicklung führt mich von allgemeiner Sprachbewusstheit zu explizit kritischer Sprachbewusstheit in TILLT, und zwar in Verbindung mit dem Konzept des Translingualismus.

## 2.1. Kritische Sprachbewusstheit und Translingualismus

Shapiro (2022) unterscheidet allgemeine Sprachbewusstheit von kritischer Sprachbewusstheit im Sinne eines stärkeren Fokus bei Letzterer auf Macht und Handlungsfähigkeit. Angestrebt wird dabei, dass Studierende lernen, Sprache dahingehend zu betrachten, „what it looks like, what role it plays in our lives and work, and how we might use it in powerful and agentive ways" (ebd.: 17). Dieser kritische Blick steht auch im Zentrum translingualer Praktiken, wie Zhang-Wu et al. (2023: 3) verdeutlichen: „[I]ntersections of language, identity, power, and privilege have been at the heart of much translingual scholarship, as well as CLA [Critical Language Awareness] scholarship". Translingualismus beschreiben sie jedoch als über kritische Sprachbewussheit hinausgehend, denn „[it] encourag[es] language practices that are transgressive in nature – that challenge some of the ideologies and norms that are typical in academia" (ebd.). Canagarajah und Gao (2019: 2) definieren Translingualismus als „the ways in which multilingual users creatively and strategically renegotiate the norms for voice". Doch welche Rolle spielen diese Konzepte in der translationsorientierten Sprachlehre?

Recio Ariza und Schmidhofer (2023: 43) erinnern daran, wie wichtig es ist, dass Studierende ständigen Kontakt mit ihren Zielsprachen haben. Nur so finden sie zahlreiche Gelegenheiten vor, sich über Sprache und Sprachveränderungen

Gedanken zu machen. Damit sie sich in solchen Sprachveränderungsprozessen aber auch als handlungsmächtig erleben, ist der Einbezug der Translingualismus-Perspektive hilfreich, die Sprachverwender:innen eine bedeutsame Rolle beimisst. So betonen Horner et al. (2011: 307) in ihrem wegweisenden Positionspapier zu translingualen Praktiken, (1) dass wir alle stets Sprachenlernende sind, also auch unsere Erstsprache nie *ausgelernt* haben, (2) dass Sprachenlernen notwendigerweise lebenslang andauern muss, da Sprache ständigem Wandel ausgesetzt ist, und (3) dass Sprachenlernende Sprache nicht nur verwenden, sondern auch neu kreieren. Daraus schließen sie, dass Sprachbeherrschung neu zu definieren ist, „to include the ability to revise the language that they must also continuously be learning – to work with and on, not just within, what seems its conventions and confines" (Horner et al. 2011: 307). So eine Sichtweise impliziert große Verantwortung von uns allen als Verwender:innen und Veränder:innen von Sprachen, wie Horner (2021: 60) verdeutlicht. Sprachenlernende als Sprachverwender:innen sind „responsible through their efforts at speaking and writing for sustaining and revising language, which they continuously remake as they use it". Kramsch (2008) unterstreicht diese diskursive Handlungsmacht von Sprachenlernenden:

> Few of them are aware of the role they play as non-native speakers/actors in the life or death of a language, its development, its usage, its semiotic potential. […] Learning a foreign language, with all the decentration, conflict, and discoveries this brings, is one of the more favorable academic means by which to restore to learners the discursive agency that they think they lack (Kramsch 2008: 322, zitiert in Horner[1] 2021: 60).

Der nächste Abschnitt zeigt anhand ausgewählter Beispiele, wie in der translationsorientierten Sprachlehre diese diskursive Handlungsmacht mit Studierenden thematisiert werden kann.

## 2.2. Beispiele aus der TILLT-Lehre

Wie Schmidhofer et al. (2022: 106f.) hervorheben, besteht eines der Lernziele des TILLT-Unterrichts darin, Studierende zu befähigen, Texte über ein oberflächliches Textverständnis hinaus in ihrer Tiefenstruktur zu analysieren, um sie daran anschließend weiterzubearbeiten. Will man im Unterricht sprachkontrastiv arbeiten, muss das nicht nur interlingual, sondern kann auch intralingual erfolgen, indem beispielsweise zwischen informellem und formellem Sprachregister hin und hergewechselt werden muss. Zudem müssen Studierende

1| Zitiert nach Horner (2021: 60) in seiner englischen Übersetzung des französischen Originalzitats.

„examine texts through the *cultural prism of native speakers* and understand conceptualisations and references that might not be obvious at first sight" (Recio Ariza/ Schmidhofer 2023: 35, eigene Hervorhebung). Als zukünftige Sprachmittler:innen ist es aber von ebenso großer Bedeutung, dass Studierende bei der Textanalyse ihre eigenen kulturbezogenen Interpretationsschemata hinterfragen, damit diese nicht unreflektiert bleiben und somit unbewusst das Textverständnis beeinflussen (ebd.; Meyer 2023).

In Bezug auf das oben erwähnte *cultural prism of native speakers* habe ich im Sommersemester 2023 in einem Deutsch als Fremdsprache-TILLT-Kurs auf Niveau C1 die Kursteilnehmer:innen, das heißt sechs Studierende, schriftlich dazu befragt, was es für sie bedeutet, Muttersprachler:in bzw. Nicht-Muttersprachler:in zu sein (Seidl 2023). Diese DaF-Studierenden beschrieben Muttersprachler:innen als Personen, die

- die Sprache fließend und akzentfrei sprechen
- selbstbewusst sind, auch wenn sie sprachliche Fehler machen
- korrekt sprechen, ohne nachdenken zu müssen
- Gestik, Mimik, Körpersprache, Denkweisen und Dialekte von Ko-Muttersprachler:innen verstehen
- mit sprachlichen Regeln vertraut sind.

Im Gegensatz dazu charakterisierten die befragten Studierenden Nicht-Muttersprachler:innen als Personen, die

- die Sprache nicht fließend und mit Akzent sprechen
- mit der Sprache pedantisch umgehen
- oft ein Zertifikat als Nachweis ihrer Sprachkenntnis brauchen
- Benachteiligung und sprachlicher Diskriminierung ausgesetzt sein können
- Schwierigkeiten beim Verständnis kulturbezogener Aspekte, der Denkweise von Muttersprachler:innen und deren Witzen, Dialekten sowie kolloquialer Sprache haben.

Der mündliche Austausch im Anschluss an die schriftliche Befragung ermöglichte eine fruchtbare Diskussion über stereotype Vorstellungen von Muttersprachler:innen, die zu überdenken sind.

Dieser schnappschussartige Einblick in die Einstellungen zum Muttersprachen-Konzept von Bachelorstudierenden im zweiten Studienjahr eines translationswissenschaftlichen Studiengangs zeigt meines Erachtens das Potenzial des Translingualismus-Ansatzes für TILLT. Denn kritische Sprachbewusstheit beinhaltet auch das Wissen darüber, dass „language users' spoken fluency with a particular language—even their ‚home' language—will fluctuate in relation to the genre and topic and circumstances of the speech situation" (Horner et al. 2011: 312). Exakt dieses Wissen über den Einfluss von mehreren Variablen auf die Sprachkompetenz demonstriert eine:r der befragten Studierenden

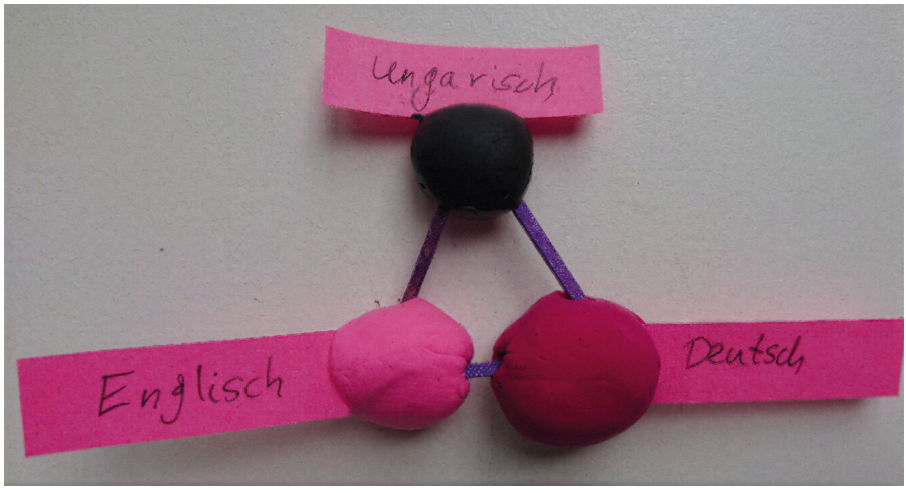



Abbildung 1: Studentisches DLC-Modell (Seidl 2023)

mit Ungarisch als Erstsprache bei der Beschreibung des persönlichen DLC-Modells[2]:

> Deutsch ist zurzeit das Größte. Ungarisch brauche ich zurzeit am wenigsten. *Auf einem höheren Register bin ich auch nicht so gut in Ungarisch*. Deshalb ist es auch weiter weg von den anderen zwei Kugeln und ist auch kleiner. Vielleicht wird Ungarisch aber größer, wenn ich (mehr) in den Bereichen Übersetzen und/oder Dolmetschen arbeiten werde (Person 2, in Seidl 2023, eigene Hervorhebung).

Dieser Person ist also sehr wohl bewusst, dass muttersprachliche Kompetenz nicht zwangsläufig bedeutet, über große Kompetenz auf elaborierterem Sprachregister zu verfügen.[3] Das Zitat zeigt aber auch, dass in mehrsprachigen Studierendengruppen in TILLT-Kursen häufig die Zielsprache, hier Deutsch, im Vordergrund steht und mit den jeweiligen Erstsprachen der Studierenden wenig sprachkontrastiv gearbeitet wird, wie es allerdings Cerezo Herrero et al. (2024) propagieren:

2| Mit derselben Gruppe von DaF-Studierenden fertigten wir im Sommersemester 2023 aus Knetmasse im Unterricht unser individuelles DLC-Modell (Dominant Language Constellation) an. Bei dem von Aronin (2021) entwickelten DLC-Konzept stellt man mit durch Stäbchen verbundene Kugeln eine bewusst getroffene Auswahl aus seinem Sprachenrepertoire dar. Ein DLC stellt eine Einheit aus den – zu einem bestimmten Zeitpunkt im Leben einer Person – relevantesten Sprachen dar.

3| Ähnlich formuliert eine andere Person aus dieser Kohorte die Tatsache, dass muttersprachliche Kompetenz nicht zwangsläufig immer die am stärksten ausgeprägte ist: „Meine stärkste Sprache ist momentan Englisch, obwohl meine Muttersprache Ungarisch ist“ (Person 4 in Seidl 2023).

> The prevailing language learning approach in TILLT classrooms has largely been anchored in and additional language (AL)-only paradigm. This paradigm, while effective in certain respects, falls short in helping practitioners and students to develop the nuanced competencies required for meaning transfer in translation and interpreting. We posit that a paradigm shift is essential—from an AL-only focus to a more explicit L1–AL paradigm (Cerezo Herrero et al. 2024: 140).

Die in der weiter oben genannten Studierendengruppe im Sommersemester 2023 zusätzlich zur Frage nach der Unterscheidung zwischen Muttersprachler:innen und Nicht-Muttersprachler:innen gestellte Frage nach der Kategorisierung ihrer Sprachen (z. B. in Muttersprache, Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache etc.) beantwortete die oben zitierte Person wie folgt: Ungarisch = Muttersprache, Deutsch = Zweitsprache, aber zum Teil auch Bildungssprache, Englisch = Drittsprache, aber Deutsch und Englisch auch Fremdsprache (Seidl 2023).[4]

In Bezug auf Kategorisierungsmöglichkeiten der Sprachen innerhalb ihres Sprachenrepertoires habe ich in den vergangenen Studienjahren mit Studierenden aufschlussreiche Diskussionen über den terminologischen Vorschlag von Dewaele (2018) geführt. Er empfiehlt, statt von *native speaker* von *L1 user* zu sprechen und anstelle des Terminus *non-native speaker* jenen des *LX user* zu verwenden. Einerseits weckte in den letzten Jahren meine Präsentation dieser Terminologie bei Studierenden großes Interesse, da sie eine größere Begegnung auf Augenhöhe erleben, wenn ich als ihre Lehrperson und Deutsch L1-Sprecherin genau wie sie als Verwenderin des Deutschen bezeichnet werde. Sie sind Deutsch *LX user* und ich Deutsch *L1 user*, wodurch ich keinen Sonderstatus als einzige Deutsch-Muttersprachlerin im Kursgeschehen habe. Studierende, die Österreichische Gebärdensprache studieren, verwiesen zudem darauf, dass die Bezeichnung *user* auch Menschen inkludiert, die keine Lautsprache *sprechen*, aber Sprache, egal ob als L1 oder LX, sehr wohl verwenden. Andererseits wurde aber auch Skepsis gegenüber Dewaeles (2018) Terminologie ausgedrückt:

> Meines Erachtens ist ‚user' zu verwenden, nicht sinnvoll, da mit der Sprache auch Kultur kommt. Wenn ich meine Muttersprache Russisch ‚use' bzw. verwende, dann fühle ich mich nicht als richtige Vertreterin der russischsprachigen Kultur und des Lebens in Kasachstan, sondern nur als Gast in dieser Sprache oder Kultur (Person 1 in Seidl 2023).

4| Diese begrifflichen Überschneidungen bei der Kategorisierung ihres Sprachenrepertoires zeigten sich auch in einer Untersuchung mit TILLT-DaF-Studierenden im Sommersemester 2021 (vgl. Riedel/ Seidl 2022: 260).

Aussagen wie diese unterstützen Melo-Pfeifers (2019: 39) Argument, wonach das Muttersprachen-Konzept für mehrsprachige Studierende weiterhin relevant ist. Viele haben es im Laufe ihrer Bildungslaufbahn verinnerlicht und auch von außen wird es nach wie vor an sie herangetragen, weshalb es in ihrer Selbstverortung eine ungebrochene Rolle spielt.

## 3. Kritische Sprachhandlungsfähigkeit als Lernziel

Translationsorientierte Sprachlehre sollte vom ersten Studiensemester an den Grundstein dafür legen, dass aus sprachbegabten Schüler:innen ambitionierte Studierende werden, die das Verwenden von und Nachdenken über Sprache auf höchstem Niveau und mit größter Selbstreflexion betreiben. Schließlich wird von ihnen als Translationsabsolvent:innen erwartet, „to use language accurately, meaningfully and appropriately, producing texts without L1 traces" (Cerezo Herrero et al. 2024: 131). Im Hinblick auf die Reflexionsfähigkeit von Bachelorstudierenden deckt sich mein über 20-jähriges Erfahrungswissen aus der TILLT-Lehre zu einem gewissen Teil mit Pintado Gutiérrez' (2022) Befund:

> While generating rich debates, reflections on the students' own linguistic and cultural repertoire can be difficult as they are not used to deploying critical analysis on their own previously acquired knowledge (Pintado Gutiérrez 2022: 45).

Die hier erwähnte kritische Selbstanalyse geht meiner Erfahrung nach leichter vonstatten, wenn sie in den spielerisch-lustvollen Herstellungsprozess des persönlichen Dominant Language Constellation-Modells mit Knetmasse eingebunden ist, wie in Abschnitt 2.2 ausgeführt.

### 3.1. Emotionalität

Aronin (2021: 33) beschreibt den sinnlichen Herstellungsprozess eines DLC-Modells als „deeply moving, exciting and often eye-opening". Durch den Einbezug taktiler Reize und haptischer, teils auch olfaktorischer Wahrnehmung verliert das rein kognitive Nachdenken über Sprache und Identität seine dominante Stellung. Die individuellen, zu einem gewissen Zeitpunkt im Leben besonders relevanten Sprachen auf anschauliche Weise mit unterschiedlich großen Kugeln in physische Form zu bringen, „where its parts are interconnected and meaningful, raises awareness and leaves cognitive and emotional traces in one's self" (Aronin 2021: 38). Kognition und Emotion in Einklang zu bringen, bildet auch das Herzstück der CLA-Pädagogik (*Critical Language Awareness*). Nach Shapiro (2022: 18) geht es hierbei darum, „[to engage] minds, hearts, and bodies" mittels zahlreicher Gelegenheiten „for mental and emotional processing" (ebd.: 65). Kritisches Denken und kritische Sprachbewusstheit von Studierenden zu fördern, umfasst mithin nicht nur rein rationales

Nachdenken über Sprache und Sprachgebrauch. Vielmehr erfordert die Fähigkeit, sprachbezogene Probleme zu erkennen und bestenfalls zu lösen, den Einbezug aller verfügbaren Ressourcen, anstatt nur Logik und Verstand einzusetzen. Zentral ist außerdem, als Sprachmittler:in die eigene Eingebundenheit in eine Kommunikationssituation zu reflektieren. Für TILLT formulieren dies Recio Ariza und Schmidhofer (2023) folgendermaßen:

> [S]tudents must gradually learn to consider written and oral discourse from the mediator's perspective, take into account their embeddedness in the communicative situation of their original production and translated reception, detect linguistic and communicative problems, and develop problem-solving strategies (Recio Ariza/ Schmidhofer 2023: 24).

Versteht man als eines der Lernziele von TILLT bzw. von darauf aufbauendem Translationsunterricht kritische Sprachhandlungsfähigkeit und ein professionelles Selbstverständnis als Mittler:in oder Mediator:in zwischen Sprachen und Kulturen, so erscheint mir hier wiederum die CLA-Pädagogik als zielführend. Diese „activates students' agency by equipping them with the critical capacities to navigate situations that language and power make complex" (Shapiro/ Lorimer Leonard 2023: 3). In Bezug auf Sprachnormen bedeutet dies, dass „[e]xerting agency may involve resisting these norms, in ways large or small. And choosing to conform may also be an agentive decision" (ebd.: 5). Im Kontext machtkritischer, körperzentrierter Dolmetschdidaktik erläutert Bahadır-Berzig (2024) ein solches Beispiel absichtlichen Normenverstoßes und bewusster Grenzüberschreitung im Kommunaldolmetschbereich. Was Shapiro und Lorimer Leonard (2023) auf Sprachnormen beziehen, diskutiert Bahadır-Berzig (2024: 92) hinsichtlich „two cherished ethical ideas of interpreting, namely neutrality or impartiality as well as correctness and completeness of interpreting, without additions or omissions". Gegen beide wird in ihrem nicht(!)-fiktiven Beispiel bewusst verstoßen, um eine Klientin während der Dolmetschung vor dem manipulativen Sprachgebrauch eines Behördenvertreters zu warnen (ebd.: 92f.).

Auch wenn es im TILLT-Unterricht um hochschulische *Sprach*didaktik und nicht um *Translations*didaktik geht, so können doch bereits ab der ersten TILLT-Lehrveranstaltung im Sinne Gottschlichs (2022) eine empathische Kommunikationskultur und kritische Bewusstheit für Macht im Sprachmittlungskontext propagiert werden. Studierenden muss der Wechsel in ihrem Selbstverständnis von Sprachverwender:innen zu Sprachmittler:innen gelingen, was die Reflexion ihrer Positioniertheit inkludiert. „In jeder sprachlichen Begegnung mit einem anderen", so Gottschlich (2022: 171), „bin auch ich selbst enthalten, begegne ich mir selbst, so wie meine Reaktion auf den anderen diesem wiederum dazu dient, sich selbst zu begegnen". Das transgressive

Fallbeispiel Bahadır-Berzigs (2024) aus der Dolmetschpraxis im Bereich des Kommunaldolmetschens korrespondiert bestens mit diesem Zitat von Gottschlich (2022). Kritische Sprachhandlungsfähigkeit soll hier aber auch im Kontext translatorischer Kreativität diskutiert werden.

### 3.2. Kreativität

Ein zentrales Anliegen der TILLT-Forschung ist es, empirisch geprüfte Lehr-/Lern-Materialien zu entwickeln, „that specifically target the students' ability to navigate two or more distinct linguistic codes" (Cerezo Herrero et al. 2024: 140). Möchte man TILLT allerdings mit einem translingualen Ansatz in Verbindung bringen, dann müsste man sich konsequenterweise mit Canagarajah (2015: 419) gegen die Vorstellung von voneinander abgrenzbaren Sprachen als linguistischer Entitäten aussprechen. „The prefix [trans] reminds us that communication transcends individual languages, and goes beyond language itself to include diverse modalities and semiotic systems" (ebd.). Sprache und Bedeutung sind im Translingualismus-Ansatz einem ständigen Verhandlungsprozess ausgesetzt und nicht „located in static grammatical structures" (ebd.). Damit geht allerdings kein *Freibrief* einher, eine Sprache nach eigenem Gutdünken und gegen alle Regeln zu verwenden, nur weil Sprachen *nicht* als „distinct linguistic codes" (Cerezo Herrero et al. 2024: 140) verstanden werden.

> [A]dopting a translingual orientation does not entail the acceptance of a free-for-all where people can simply do and say whatever they want. Instead, it emphasizes *the negotiated nature* of all communicative interactions (Flores/Aneja 2017: 445, eigene Hervorhebung).

Darin liegt meines Erachtens der Mehrwert eines translingualen Ansatzes im TILLT-Unterricht, nämlich in der Bewusstmachung, dass Sprache, Kommunikation und Interaktion stets Aushandlungsprozessen unterliegen, in denen einzelne Akteur:innen über mehr oder weniger große Gestaltungsmacht verfügen. Flores und Aneja (2017) verbinden sprachlich-individuelles Handlungsvermögen mit der Entwicklung eines ganz persönlichen Ausdrucksvermögens:

> [A translingual orientation] shifts language learning away from treating language as an object that students must acquire by following correct rules of grammar, and toward treating language as a malleable tool that students can appropriate to develop unique rhetorical styles (Flores/ Aneja 2017: 445).

Sprache als „malleable tool" (ebd.) für kreativen Selbstausdruck zu bezeichnen, erinnert an Kramschs (2008: 322) Verweis auf die diskursive Handlungsmacht von Sprachenlernenden (siehe Abschnitt 2.1.). Womöglich kann durch den Einsatz translingualer Praktiken beim Übergang von TILLT-Kursen zu Translationskursen bei Studierenden „die Fixiertheit auf den Ausgangstext

überwunden, translatorische Kreativität gefördert und die Interferenzresistenz gestärkt werden" (Göpferich 2021: 110). In ihrer – posthum veröffentlichten – Diskussion translingualer Praktiken in der Translationsausbildung unterscheidet Göpferich (2021: 106) zwischen studentischen Endprodukten und Interimsprodukten. Für sprachliche Endprodukte fordert sie eine strikte Sprachenseparierung, für Interimsprodukte und den eigenen Erkenntnisgewinn allerdings sollten Sprachenmischung und Mischsprachen durchaus zulässig sein und sogar gefördert werden (ebd.). Dies deckt sich mit der Forderung von Cerezo Herrero et al. (2024: 131), wonach Studierende lernen müssen, zielsprachliche Texte ohne Spuren der Ausgangssprache zu produzieren.

Einige Autor:innen verfolgen jedoch einen Ansatz, der dieser Auffassung diametral entgegensteht (vgl. Ayash 2020; Sato 2022; Sato/ García 2023). Sie gehen davon aus, dass die Kreativität und das sprachliche Ausdrucksvermögen von Studierenden durch den Einsatz translingualer Praktiken stärker gefördert werden als durch deren Ausschluss. Ayash (2020: 3) definiert als erklärtes Ziel solcher Praktiken, „[to counter] the effects of the treatment of language standards and norms as unquestionable and unchangeable". Im Rahmen translingualer Schreibaktivitäten können sich Studierende als Sprachhandelnde erleben, die dominante Normvorstellungen von Sprache in Frage stellen.

> Based on new, expanded definitions of language as hybridized and always emergent, critical translation is closely connected to a translingual framework in composition studies whereby agentive practices of fashioning and refashioning dominant norms, values, and expectations are part and parcel of translingual writing (Ayash 2020: 4).

In konsequenter Weiterführung dieser Auffassung von Sprachnormen und transgressivem Sprachgebrauch treten Sato und García (2023) dafür ein, dass Zieltexte sehr wohl Spuren von Ausgangstext und Ausgangskultur enthalten sollten. Der dadurch möglicherweise erhöhte Aufwand von Text-Rezipient:innen beim Verstehensprozess solcher Zieltexte „can unveil more meanings" (Sato/ García 2023: 339). Solange Translator:innen auf kreative Weise dafür sorgen, „to make the translation intelligible for its readers" (Sato/ García 2023: 341), stellen ihre „translanguaging practices in translation" kein Verständnishindernis dar (ebd.). Zur Förderung eines derart gestalteten kritischen Zugangs zu Sprache und Translation kann bereits im – expliziten Translationsunterricht curricular vorgelagerten – TILLT-Unterricht einiges beigetragen werden. In ihrem viel zitierten Positionspapier zu Translingualismus stellen Horner et al. (2011) von Anfang an klar, welch großes Potenzial im Einbezug von Translation in die Schreibpraxis von Studierenden liegt.

> We encourage renewed focus by students of writing on the problematics of translation to better understand and participate in negotiations of difference

> in and through language, including those leading to the position that no translation is possible (Horner et al. 2011: 308).

In Fällen, in denen keine Translation möglich ist, wäre Studierenden geholfen, wenn sie bereits in TILLT-Kursen mit kreativen translingualen Praktiken wie Translanguaging vertraut gemacht würden. Für verstärkten Einsatz von Translanguaging in TILLT argumentieren auch Schmidhofer et al. (2022). Ausgehend von der Überzeugung, dass „translation and language educators can learn from each other" (Laviosa 2019: 197) schlägt Laviosa vor, „that the term ‚translanguaging' be introduced in translation studies and become an object of study in its own right" (ebd.). Auch wenn translinguale Praktiken häufig im Kontext von allgemeiner Sprachenlehre oder Schreibforschung diskutiert werden, erweisen sie sich dennoch als ausgesprochen gut geeignet für eine Diskussion und Anwendung im Bereich translationsorientierter Sprachlehre und translationsorientierter Sprachlehr-/-lernforschung.

## 4. Fazit

Dieser Beitrag versteht sich als Anregung, einem zentralen Anspruch hochschulischer Lehrpraxis nachzukommen, nämlich der Förderung des kritischen Denkens von Studierenden, besonders beim Übergang von der Schule zur Hochschule in den ersten, oft sehr prägenden Studiensemestern. Genau in diesem Zeitraum findet üblicherweise TILLT-Unterricht statt und bereitet Translationsstudierende auf weiterführende Lehrveranstaltungen in Übersetzen und/oder Dolmetschen vor. Translationsorientierte Sprachkurse erweisen sich dabei als bestens dafür geeignet, den sprichwörtlichen Boden zu bereiten, auf dem – bildlich gesprochen – Samen gesät und in weiterführenden Übersetzungs- oder Dolmetschkursen idealerweise geerntet oder zumindest damit weitergearbeitet werden kann. Für Studierende, „who have just advanced from secondary education and are introduced to new areas of knowledge, as well as competences and skills" (Pintado Gutiérrez 2022: 45) findet eine Enkulturation in TILLT statt. Dies kann allerdings nur dann von TILLT-Unterricht behauptet werden, wenn er sich tatsächlich von schulischem Sprachunterricht unterscheidet und dazu beiträgt, laienhafte Vorstellungen von Translation zu hinterfragen (ebd.).

Translationsorientierte Sprachlehre, die hochschuldidaktischen Ansprüchen folgt, strebt danach, bei Studienanfänger:innen kritisches Denken im Allgemeinen und im Besonderen kritische Sprachbewusstheit zu fördern. Der vorliegende Beitrag entwickelte seine Argumentationslinie daher entlang des Dreierschrittes von Sprachbewusstheit über kritische Sprachbewusstheit zu translingualen Praktiken. Konkrete Beispiele aus der Unterrichtspraxis von

TILLT verwiesen auf die Bedeutung von Emotionen beim kritischen Nachdenken über Sprache und Sprachgebrauch. Macht und Grenzüberschreitungen wurden schließlich im Kontext von sprachlichen und translationsethischen Normvorstellungen diskutiert. Bei aller akademisch geprägter Kritik an Vorschriften und Vorgegebenem sollte jedoch keine Verbissenheit dominieren. Wir sollten nicht vergessen, wie viel Freude und Lustvoll-Spielerisches damit verbunden sein kann, Grenzen zu überschreiten, sich sprachlich kreativ auszudrücken und in der Begegnung mit anderen Menschen eine empathische Kommunikationskultur zu praktizieren.

## Literaturverzeichnis

Aronin, Larissa (2021). „Dominant Language Constellations in Education: Patterns and Visualisations". In: Aronin, L./ Vetter, E. (Hrsg.) *Dominant Language Constellations Approach in Education and Language Acquisition*. Cham. S. 19–41.

Ayash, Nancy (2020). „Critical Translation and Paratextuality: Translingual and Anti-Racist Pedagogical Possibilities for Multilingual Writers". In: *Composition Forum* 44. S. 1–13.

Bahadır-Berzig, Şebnem (2024). „The As If of Integration, Participation and Empowerment. When Interpreting undermines Borders and Boundaries". In: Dinkelaker, J./ Wenten, K.-A. (Hrsg.) *Translations and Participation. Cross-Disciplinary Perspectives.* Bielefeld. S. 73–102.

Canagarajah, Suresh (2015). „Clarifying the relationship between translingual practice and L2 writing: addressing learner identities". In: *Applied Linguistics Review* 6(4). S. 414–440.

Canagarajah, Suresh/ Gao, Xuesong (2019). „Taking Translingual Scholarship Farther". In: *English Teaching & Learning* 43. S. 1–3.

Cerezo Herrero, Enrique (2023). „Training prospective translators and interpreters in foreign languages: an exploratory study". In: *The Interpreter and Translator Trainer* 17(4). S. 531–547.

Cerezo Herrero, Enrique/ Schmidhofer, Astrid/ Ureel, Jim/ Koletnik, Melita (2024). „Navigating linguistic contrastivity in additional language teaching for translation and interpreting". In: Peréz-Sabater, C. (Hrsg.) *Innovación metodológica en educación superior. Enseñanza de lenguas y traducción/ Methodological Innovation in Higher Education. Language teaching and translation.* Valencia. S. 121–145.

Dam, Helle V./ Brøgger, Matilde Nisbeth/ Zethsen, Karen Korning (2019). „Moving boundaries in translation studies. Insights and prospects". In: Dam, H. V./ Brøgger, M. N./ Zethsen, K. K. (Hrsg.) *Moving boundaries in translation studies.* London/New York. S. 231–233.

Dewaele, Jean-Marc (2018). „Why the dichotomy 'L1 versus LX user' is better than native versus non-native speaker". In: *Applied Linguistics* 39(2). S. 236–240.

Flores, Nelson/ Aneja, Geeta (2017). „'Why needs hiding?' Translingual (re)orientations in TESOL teacher education". In: *Research in the Teaching of English* 51(4). S. 441–463.

Göpferich, Susanne (2021). „Die Internationalisierung der Hochschulen und der Umgang mit Mehrsprachigkeit in Studium und Lehre". In: *Fachsprache. Journal of Professional and Scientific Communication* 43(3–4). S. 94–113.

Gottschlich, Maximilian (2022). *Bedrohte Humanität. Plädoyer für eine empathische Kommunikationskultur.* Stuttgart.

Horner, Bruce (2021). „Language Difference, Translinguality, and L2 Writing: Conflations, Confusions, and the Work of Writing". In: Silva, T./ Wang, Z. (Hrsg.) *Reconciling Translingualism and Second Language Writing*. New York/ London. S. 55–66.

Horner, Bruce/ Lu, Min-Zhan/ Jones Royster, Jacqueline/ Trimbur, John (2011). „Opinion: Language Difference in Writing: Toward a Translingual Approach". In: *College English* 73(3). S. 303–321.

Kramsch, Claire (2021). *Language as Symbolic Power*. Cambridge.

Kramsch, Claire (2008). „Contrepoint". In: Zarate, G./Lévy, D./ Kramsch, C. (Hrsg.) *Précis du plurilingualisme et du pluriculturalisme*. Paris. S. 319–323.

Laviosa, Sara (2019). „Translanguaging and Translation Pedagogies". In: Dam, H. V./ Brøgger, M. N./ Zethsen, K. K. (Hrsg.) *Moving boundaries in translation studies*. London/ New York. S. 181–199.

Melo-Pfeifer, Sílvia (2019). „Business as usual? (Re)conceptualizations and the multilingual turn in education. The case of mother tongue". In: Vetter, E./ Jessner, U. (Hrsg.) *International research on multilingualism: Breaking with the monolingual perspective.* Cham. S. 27–41.

Meyer, Almut (2023). *Fremdsprachliche Rechtstexte kulturgerecht verstehen. Ein performativer Ansatz in der transkulturellen Rechtskommunikation*. Hildesheim.

Pintado Gutiérrez, Lucía (2022). „Current Practices in Translation and L2 Learning in Higher Education: Lessons Learned". In: *L2 Journal* 14(2). S. 32–50.

Recio Ariza, María Ángeles/ Schmidhofer, Astrid (2023). „Advantages of cognitive linguistics in the teaching and learning of foreign languages in TI programmes". In: Seel, O. I./ Roiss, S./ Zimmermann González, P. (Hrsg.) *Instrumentalising Foreign Language Pedagogy in Translator and Interpreter Training.* Amsterdam/ Philadelphia. S. 23–39.

Riedel, Monika/ Seidl, Eva (2022). „Hochschulkooperationsprojekte als Förderinstrument von Mehrsprachigkeitsbewusstheit. Ein Praxisbericht". In: *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit* 38(1–2). S. 256–264.

Roehr-Brackin, Karen (2018). *Metalinguistic awareness and second language acquisition*. New York/London.

Sato, Eriko (2022). *Translanguaging in Translation. Invisible Contributions that Shape Our Language and Society.* Bristol/Jackson.

Sato, Eriko/ García, Ofelia (2023). „Translanguaging, Translation and Interpreting Studies, and bilingualism". In: Ferreira, A./ Schwieter, J. W. (Hrsg.) *The Routledge Handbook of Translation, Interpreting, and Bilingualism.* London. S. 328–345.

Schmidhofer, Astrid/ Cerezo Herrero, Enrique/ Koletnik, Melita (2022). „Integrating Mediation and Translanguaging into TI-oriented Language Learning and Teaching (TILLT)". In: *Lublin Studies in Modern Languages and Literature* 46(29). S. 99–109.

Seidl, Eva (2023). Zum Einsatz des Konzepts DLC (Dominant Language Constellations) zur Förderung kommunikativen Sprachhandelns im translationsorientierten DaF-Unterricht. Unveröffentlichter Vortrag im Rahmen der 25. Grazer Tagung Deutsch als Fremd-/Zweitsprache & Sprachdidaktik. Sprache im Dialog – Kommunikatives Sprachhandeln in der Lerner*innensprache Deutsch. Universität Graz, 16.-17.6.2023.

Shapiro, Shawna (2022). *Cultivating Critical Language Awareness in the Writing Classroom.* New York/London.

Shapiro, Shawna/ Lorimer Leonard, Rebecca (2023). „Introduction to the special issue: Critical Language Awareness (CLA) as a lens for looking backward, outward, and forward in Second Language Writing". In: *Journal of Second Language Writing* 60. S. 1–9.

Zhang-Wu, Qianqian/ Wang, Zhaozhe/ Shapiro, Shawna (2023). „CLA and translingualism: A (literal) scholarly conversation". In: *Journal of Second Language Writing* 60. S. 1–4.

**Eva Seidl**
Universität Graz
Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft
Merangasse 70/I
A-8010 Graz
Österreich
e.seidl@uni-graz.at
ORCID: 0000-0002-4094-6381