

Audiovisuelle Untertitelung im DaF-Unterricht. Ein operativer Vorschlag

Audiovisual Subtitling in Teaching German as a foreign language. An operational proposal

Nicoletta Gagliardi ^a

Abstract:

Der Beitrag konzentriert sich auf den Prozess der Untertitelung im DaF-Unterricht und geht davon aus, dass das Ziel der Untertitelung im universitären Fremdsprachenunterricht nicht darin besteht, Fachleute auszubilden, sondern neben dem Wortschatz auch die metalinguistische, pragmatische und kommunikative Reflexion zu stärken und die Fähigkeit der Lernenden zur kontrastiven Analyse zu festigen. Die Herausforderung besteht darin, sie nicht nur für die Verwendung einer Fremdsprache sondern auch für die ihrer Muttersprache zu sensibilisieren.

Stichwörter:

DaF-Unterricht, Projekt, Untertitelung.

Abstract:

The paper focuses on the process of subtitling in DaF classes and assumes that the aim of subtitling in university foreign language classes is not to train specialists, but to strengthen metalinguistic, pragmatic and communicative reflection in addition to vocabulary, and to consolidate learners' capacity for contrastive analysis. The challenge is to make them aware not only of the use of a foreign language but also of that of their mother tongue.

Keywords:

DaF-Teaching, Project, Subtitling.

Einführung

Die audiovisuelle Übersetzung stellt heute einen eigenständigen Teil der Übersetzungswissenschaft dar. In den letzten dreißig Jahren haben sich die Studien zur Analyse und Lehre der audiovisuellen Übersetzung (hier verstanden als *Task-Based Learning practice*, Nunan 2004) vor allem der Synchronisation und der Untertitelung gewidmet, da sie als die effektivsten Verfahren zum Erlernen und Anwenden einer Fremdsprache gelten. Zu den ersten, die einen umfassenden Überblick über die Herausforderungen des Sprachunterrichts durch audiovisuelle Übersetzung geben, gehören Díaz Cintas (2001, 2008a, 2008b) und, insbesondere für die Synchronisation, Chaume (2012), für die Untertitelung Díaz Cintas (2001, 2004) und Díaz Cintas und Remael (2007).

Der Beitrag konzentriert sich auf den Prozess der Untertitelung im DaF-Unterricht und geht davon aus, dass das Ziel der Untertitelung im universitären Fremdsprachenunterricht (sowohl im

Bachelor- als auch im Master-Studiengang) nicht darin besteht, Fachleute auszubilden¹, sondern neben dem Wortschatz auch die metalinguistische, pragmatische und kommunikative Reflexion nach einem kontrastiven Ansatz zu stärken. Die Herausforderung besteht auch darin, sie für die Verwendung ihrer Muttersprache zu sensibilisieren und,

¹ Die Untertitelung muss nicht unbedingt alle technischen Parameter erfüllen, die von den Fachleuten gefordert werden.

^a Nicoletta Gagliardi, <https://orcid.org/0000-0002-7334-7000>, Email: ngagliardi@unisa.it

im Fall der Übersetzung von L2 vs. L1, ihre schriftliche Kompetenz in der L1 zu verbessern, auch durch die Verwendung kurzer und sich wiederholender sprachlicher Strukturen, die in Untertiteln notwendig sind, um den audiovisuellen Text sofort zu verstehen.

Im Sprachunterricht kann zwischen der Analyse und Verwendung von Untertiteln, die bereits in audiovisuellen Produktionen vorhanden sind, und der Erstellung von Untertiteln in der Originalsprache oder in der Übersetzung unterschieden werden. Die Verwendung von untertitelten Materialien im Fremdsprachenunterricht ist seit langem weit verbreitet, und zahlreiche internationale Studien² bestätigen die Wirksamkeit eines solchen Ansatzes auch in Bezug auf bestimmte Lernaktivitäten wie Lesen und Leseverständnis³, Hörverstehen⁴, mündliche Produktion⁵, Erwerb von Grammatik⁶ und Wortschatz⁷, Produktion und Erkennung von idiomatischen Wendungen und Redewendungen⁸ der Lernenden. Durch die gleichzeitige Betrachtung von Bildern, Tönen, Gesten und Dialogen liefern Untertitel Beispiele für einen multimodalen Sprachgebrauch, der aufgrund seiner Kürze und Unmittelbarkeit dynamisch ist, und in einem bestimmten kommunikativen Kontext und zu bestimmten Zwecken eingesetzt werden können.

Untertitelung Projekt für DaF-Lernende

Hier werden die Vorarbeiten und die Organisation eines Untertitelungsprojekts für eine deutsche Fernsehserie in einem italienischen Master-Studiengang von DaF-Lernenden vorgestellt. Es wird davon ausgegangen, dass die Untertitelung einer Fernsehserie, die aus relativ kurzen Episoden besteht, für die Studierenden sehr motivierend sein könnte und dass sie mit der (für sie) passenden Auswahl von Inhalten und Aktivitäten, die auf das Zielpublikum abgestimmt sind, die Aufmerksamkeit

der Lernenden hoch und konstant halten könnte. Die vorgeschlagenen Aktivitäten zielen darauf ab, das Verständnis in der Sprache des Ausgangstextes zu verbessern und die Fähigkeit zu entwickeln, kulturelle Bezüge sowohl im verbalen Text als auch in den Bildern, der Aussprache der Figuren, den Tonfall und das Timbre der Stimme, soziolinguistische Varietäten und die verschiedenen pragmatischen Komponenten der Sprache zu erkennen und zu interpretieren. Ziel ist es auch, die Lernenden darauf vorzubereiten, den Informationsgehalt des Ausgangstextes zu erkennen und ihn zusammenzufassen, sich mögliche Zielgruppen vorzustellen, und folglich die notwendigen Anpassungen vorzunehmen, um den Text für das Zielpublikum zu gestalten. Schließlich sollen die Lernenden daran gewöhnt werden, in Gruppen zu arbeiten, um ein gemeinsames Projekt zu verwirklichen, auch weil audiovisuelle Übersetzung besonders im beruflichen Bereich immer eine Teamleistung ist (Díaz Cintas/Remael 2021: 37).

Der Kurs, für den die Untertitelung vorgesehen ist, ist das zweite und letzte Jahr des Masterstudiengangs in *Lingue e Letterature moderne* ('Modernen Sprachen und Literaturen') der Università degli Studi di Salerno. Der Lehrplan sieht 30 Stunden Übersetzungsworkshop vor, nach 45 Stunden theoretischem Frontalunterricht (im ersten Jahr), der dem Untertitelungsprojekt gewidmet ist. Alle Aktivitäten des Masterstudiengangs basieren auf dem GERS-Niveau C1 für die vier Fertigkeiten. Vor Beginn des Workshops wird jedoch ein Formular ausgefüllt, in dem die Studierenden neben persönlichen und universitären Daten auch nach ihrer Muttersprache, anderen Sprachen, die sie beherrschen, und einer Selbsteinschätzung ihrer Sprachkenntnisse auf der Grundlage des GERS in Bezug auf Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen, audiovisuelle Nutzung und Übersetzung gefragt werden. Der Test soll auch die Neugier und die Erwartungen der Lernenden erwecken, und herausfinden, ob sie bereits Erfahrung mit Untertiteln haben, ob sie mit bestimmten Computerprogrammen vertraut sind, ob sie normalerweise audiovisuelle Filme mit Untertiteln ansehen und welcher Art diese sind (intralingual, interlingual oder *reverse*). Schließlich soll die Disposition der Studierenden für den Workshop anhand bestimmter Übungen geprüft werden, z.B. indem ihnen Auszüge aus audiovisuellen Dialogen in L1 und L2 vorgelegt werden und ihnen vorgeschlagen wird, zwischen zwei oder drei möglichen Zusammenfassungen, Umformulierungen oder Auslassungen zu wählen, die sie sowohl in L1 als auch in L2 für am besten

² Williams/Thorne 2000; Caimi/Perego 2002, Pavese 2005; Hadzilacos/Papadakis/Sokoli 2004; Talaván 2006; Sokoli 2006; Caimi 2006, Jüngst 2010, Gambier /Caimi /Mariotti 2015, Sokoli 2015.

³ Gant Guillory 1998; Kothari 2000; Chen 2012; Gambier 2015.

⁴ Williams/Thorne 2000; Caimi/Perego 2002; Danan 2004; Caimi 2006; Araújo 2008; Hayati e Mohmedi 2009; Winke/Gass/Sydorenko 2010; Talaván 2011; Ghia 2011, 2012, Vanderplank 2016.

⁵ Borrás/Lafayette 1994; Barbosa/Pereira 2006; Araújo 2008; Arslanyilmaz/Pedersen 2010.

⁶ Van Lommel/Laenen/d'Ydewalle 2006.

⁷ Bird/Williams 2002; Bravo 2010; Lertola 2012; Alipour/Gorjian/Gholampour Kouravand 2013.

⁸ Bravo 2008.

geeignet halten. Die Untertitelung, die wir im Unterricht durchführen wollen, bezieht sich auf die Fernsehserie *Spätzle Arrabiata oder eine Hand wäscht die andere* von Peter Evers mit Adam Bousdoukos, Giovanni Funiati, Giovanna Nodari, Christina Hecke, Patrick von Blume, die am 1. Mai 2021 als Streaming auf der Website der deutschen Rundfunkanstalt ARD-*Das Erste* gestartet und anschließend vom Südwestrundfunk im Fernsehen ausgestrahlt wurde⁹. Es wird davon ausgegangen, dass das Fernsehgenre, die behandelten Themen, die kulturspezifischen Elemente, die soziolinguistischen und pragmatischen Aspekte, die in den sechs Episoden der Serie vorkommen, die Neugier und das Interesse der Lernenden anregen und Vorkenntnisse aktivieren können, auf die sie für die Übersetzungsarbeit zurückgreifen können. Die gewählte Fernsehproduktion passt in das Genre der *Dramedy*¹⁰, weil sie durch Ironie und die Verwendung von Stereotypen ein ernstes Thema aufgreift, nämlich das der italienischen Restaurants als Ort der Geldwäsche für die Mafia. Die Handlung der Fernsehserie ist nicht besonders originell, aber die Autoren haben Spaß daran, mit Stereotypen und Klischees zu spielen und sie auf den Kopf zu stellen, so dass die Italiener viel ahnungsloser zu sein scheinen als die Schwaben.

Der episodische Charakter der Fernsehserie, die aus sechs Episoden jeweils von ca. 45 Minuten besteht, bietet sich für die Analyse, Übersetzung und Zusammenfassung der Dialoge an, die sich aus zeitlichen Gründen auf die erste Folge beschränken können, mit der eine Reihe von Ereignissen beginnt. Deren Verlauf und ansteigende Spannung könnten die Lernenden so sehr in den Bann ziehen, dass sie wären, alle Ereignisse in den verbleibenden Episoden, aufmerksam zu verfolgen und zu verstehen. Das Verständnis des audiovisuellen Textes in seiner Gesamtheit ist eine notwendige Voraussetzung für das Verständnis der verschiedenen Figuren, ihres Lebens und ihres Sprachgebrauchs. Es liegt auf der Hand, dass Dialoge in Fernsehserien wie in Filmen dem spontanen mündlichen Gespräch ähnlich, aber nicht

gleich sind, denn es handelt sich immer noch um eine *'oralidad prefabricada'* oder *'pretendida'* (Chaume 2001, 2004), die so natürlich wie möglich erscheinen muss. Die Verwendung bestimmter sprachlicher Muster und fester und wiederholter Gesprächsformeln zeigt bereits, dass sie das Ergebnis einer sorgfältigen und genauen Diskursplanung sind. In diesem Zusammenhang definiert Pedersen (2007, 2017) die Beziehung zwischen der interlingualen Untertitelung und dem Publikum als *'contract of illusion'*, einen Illusionsvertrag, da es die Untertitel mit der Illusion lesen muss, dass die echten audiovisuellen Dialoge wiedergegeben werden, obwohl es sich bewusst ist, dass dies nicht der Fall ist. Die Authentizität dieser Mündlichkeit ist jedoch nicht relevant für die Analyse, Übersetzung und Zusammenfassung der Untertitel, die von den Studierenden durchgeführt wird und sich vor allem auf den linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Aspekt der verwendeten Sprache konzentriert.

Die fünf Phasen des Projekts

Im Unterricht werden fünf verschiedene Arbeitsphasen vorgesehen: 1.) Präsentation und Motivation; 2.) Globales Verständnis; 3.) Analyse, Zusammenfassung und Übersetzung; 4.) Reflexion und *Editing*; 5.) Evaluation¹¹.

Präsentation und motivation

Das Projekt wird vorgestellt, ausgehend von der Definition der audiovisuellen Untertitelung als *'medium-constrained translation'* (Titford 1982, Mayoral Asensio 1984, Mayoral/Kelly/Gallardo 1988) und den grundlegenden Standards, die dem *Code of Good Subtitling Practice* (Ivarsson/Carroll, 1998) entnommen sind. Anschließend werden die wichtigsten im Internet verfügbaren Programme für die audiovisuelle Untertitelung vorgestellt. Um die Lernenden zu motivieren, wird der Schwerpunkt auf die Verantwortung ihrer Tätigkeit gelegt, die darin besteht, den gesprochenen Code zu verstehen und anschließend in den schriftlichen Code zu übertragen, wobei einige der Merkmale der Mündlichkeit, auch wenn sie nicht authentisch sind, schwer zu integrieren sind und besondere Lösungen

⁹ Online abrufbar unter <https://www.ardmediathek.de/sendung/spaetzle-arrabiata-oder-eine-hand-waesch-die-andere/staffel-1/Y3JpZDovL3N3ci5kZS9zZGIvc3RjZC8xMzE3/1/> Siehe auch die Pressemeldungen, wie z.B. abrufbar unter <https://www.swr.de/unternehmen/kommunikation/pressemeldungen/swrfernsehen-spaetzle-arrabiata-oder-eine-hand-waesch-die-andere-2021-100.html>

¹⁰ Der Begriff *Dramedy*, seit Mitte der 80er Jahre des 20. Jhs. wird vor allem für Fernsehserien verwendet, die sowohl dramatische als auch komische Elemente aufweisen, und oft einen ernsthaften Inhalt humorvoll darbieten.

¹¹ Es ist nicht möglich, den Zeitrahmen für jede der vorgesehenen Phasen genau festzulegen, da vieles vom Feedback der beteiligten Studierenden und von den Arbeitsstunden abhängt, die sie eigenständig, zu zweit oder in Gruppen außerhalb des Workshops im Klassenzimmer leisten werden. Es wird jedoch den Phasen Analyse, Übersetzung und Reflexion mehr Zeit gewidmet als den anderen.

erfordern. Die Dialoge im audiovisuellen Text weisen in der Tat Betonungen, Wiederholungen, Registerwechsel und die Verwendung dialektaler Formen auf, deren Übersetzung in eine andere Sprache bzw. in ein anderes Medium (diamesische Variation) nicht einfach ist und der sprachlichen und kulturellen Vielfalt des Zielpublikums Rechnung tragen muss. Da es sehr oft darum geht, intralinguistische und außersprachliche kulturspezifische Elemente (Pedersen 2005) der Ausgangssprache und -kultur zu identifizieren und in eine andere Sprache zu übertragen, für die es keine offiziellen Äquivalente in der Zielsprache und -kultur gibt, kann es sinnvoll sein, auf die von Díaz Cintas und Remael (2021) vorgeschlagene Klassifizierung von Übersetzungsstrategien zurückzugreifen, so dass die Studierenden in der Analysephase klare Hinweise auf die am besten geeignete Übersetzung in Bezug auf bestimmte Elemente haben und dieselbe Strategie in gleichen oder ähnlichen Fällen verwenden können¹². In ihrem Handbuch schlagen Díaz Cintas/Remael (2021: 207ff.) neun Übersetzungsstrategien vor: 1.) Lehnwort/Fremdwort; 2.) wörtliche Übersetzung; 3.) Lehnübersetzung (*calque*); 4.) Explikation¹³; 5.) Substitution; 6.) Transposition¹⁴; 7.) lexikalische Neuschöpfung; 8.) Kompensation¹⁵; 9.) Auslassung (Omission).

Wenn der Titel der Serie, *Spätzle Arrabiata oder eine Hand wäscht die andere*, den Studierenden vorgestellt wird, findet vor der

¹² So sind z.B. Verweise auf militärische Dienstgrade oder berufliche Positionen, wie die von Polizisten oder medizinischem Personal, in der Zielsprache und -kultur ebenfalls schwierig wiederzugeben, und erfordern daher *Ad-hoc*-Lösungen je nach Kontext und Situation, in der sie verwendet werden.

¹³ Die Explikation (*explicitation*) ist ein Begriff nach Vinay/Darbelnet (1995/1995) und wird erläutert als der Prozess der Einführung von Informationen in die Zielsprache, die in der Ausgangssprache nur implizit vorhanden sind, die aber aus dem Kontext oder der Situation abgeleitet werden können.

¹⁴ Auf die Transposition (*transposition*) wird zurückgegriffen, wenn das Zielpublikum bei einem Lehnwort oder einer wörtlichen Übersetzung den Verweis auf den Ausgangstext wahrscheinlich nicht verstehen würde und kein Raum für eine Erläuterung besteht: ein kulturelles Konzept aus einer Gemeinschaft wird durch ein kulturelles Konzept aus einer anderen Gemeinschaft ersetzt, wie im Fall vom spanischen Kaufhaus 'El Corte Inglés', das durch das englische 'John Lewis' ersetzt werden könnte.

¹⁵ Kompensation bedeutet, dass ein Übersetzungsverlust durch eine kreativere Gestaltung oder ein zusätzliches Element an einer anderen Stelle ausgeglichen wird, auch wenn dies bei der Untertitelung nicht immer möglich ist.

Vorführung des Trailers ein Brainstorming statt, bei dem die Studierenden gefragt werden, was sie erwarten. Dann wird der Trailer präsentiert, der als Anregung zu einer Diskussion dient über das, was ihnen aufgefallen ist, und über das vorgeschlagene Fernsehgenre, wobei auf mögliche Parallelen in Italien hingewiesen wird, und sich auf die Figuren und ihre Sprache konzentriert wird. Das Setting bietet viele Möglichkeiten für Lehrende und Lernende, über die Kultur zu reflektieren, denn es können Bezüge zur Geschichte der italienischen Migration nach Deutschland hergestellt werden, indem interkulturelle Stereotypen und Wahrnehmungen des jeweils anderen (Italiener vs. Deutsche, Deutsche vs. Italiener) und soziolinguistische Aspekte genutzt werden. Auf der Grundlage der im Unterricht erzielten Ergebnisse wird die Wahl des Titels erörtert, der sich auf ein typisches schwäbisches Nudelgericht, die Spätzle, und auf eine italienische scharfe Soße bezieht, die den deutschen Sprechern so gut bekannt ist, dass das Adjektiv in der weiblichen Singularform seit langem im deutschen gastronomischen Wortschatz bezeugt ist (Rieger 2012). Die Lernenden können selbst eine Online-Recherche über die Bedeutung des Untertitels der Serie *oder eine Hand wäscht die andere* durchführen und dann eine geeignete Übersetzung für ein italienischsprachiges Publikum auswählen. Die Lehrkraft könnte danach die Lernenden auffordern, die Titel der einzelnen Episoden der *Dramedy* zu analysieren, die absichtlich kulinarische Anspielungen und Wortspiele präsentieren: 1. *Espresso in den Tod*, 2. *Kalt abserviert*, 3. *Schwäbische Methoden*, 4. *Gruß aus der Küche*, 5. *Kalabrische Überraschung*, 6. *Nur die Liebe ist süßer als der Tod*.

Globales Verständnis

Die Lernenden versuchen, den audiovisuellen Text in seiner Gesamtheit zu verstehen, aber dies geschieht schrittweise, wobei auch das Feedback der Lerngruppe berücksichtigt wird. Sie diskutieren frei darüber, ohne dass die Lehrkraft eingreift. Höchstwahrscheinlich hat jede/jeder etwas anderes rezipiert, was dazu beitragen kann, ein Klima der Zusammenarbeit zwischen den Lernenden zu schaffen und die Grundlage für die Gruppenarbeit während des Workshops zu legen. Die Lehrkraft verteilt das Transkript der Dialoge des Trailers, falls Unverständlichkeiten auftreten. Die Lerngruppe wird aufgefordert, das aufzuschreiben, was sie nicht verstanden haben, und durch wiederholtes Anschauen des Trailers den geschriebenen Code zu erkennen. Wenn den Studierenden einige kulturelle Elemente unbekannt sind, ist es wichtig, dass die

Lehrkraft sie dabei unterstützt, die Bedeutung dieser Elemente im Kontext der jeweiligen Kultur zu erschließen. Auf der Basis des kulturellen Verständnisses können die Studierenden dann unter verschiedenen Übersetzungsvorschlägen den geeignetsten herausuchen. Bevor die Lernenden mit dem Verstehen und Analysieren des audiovisuellen Textes im Unterricht beginnen, werden sie aufgefordert, im Internet über die Fernsehserie, die Schauspieler, die Orte, an denen die Ereignisse stattfinden, die Kritiken und die Rezeption durch das deutschsprachige Publikum zu recherchieren. Viele Informationen über Orte, Personen und Schauspieler können online gefunden werden¹⁶.

Nach dieser ersten Annäherung an die Bilder, die Protagonisten, die Orte und die Sprache der *Dramedy* wird die erste Szene der ersten Folge in der Originalsprache ohne Untertitel gezeigt, um die Lerngruppe auf das Ansehen der gesamten Folge vorzubereiten, die reich an sprachlichen, paralinguistischen (Intonation, Aussprache, Pausen und Rhythmus) und außersprachlichen (Mimik, Kinetik, Gestik, Proxemik, soziale Bedeutung von Gegenständen und Kleidung) Elementen ist. Dialoge weisen auf der diatopischen, diastratischen und diaphasischen Ebene verschiedene Sprachvarietäten auf, die mitunter schwer zu erkennen und auf Anhieb zu verstehen sind. Wer zum Beispiel noch nie in Baden-Württemberg war oder keine Erfahrung mit der Sprache seiner Bewohner hat, dem fallen sofort bestimmte phonologische und lexikalische Aspekte der regionalen Sprachvarietät Schwäbisch auf, die von einigen der zentralen Figuren der Geschichte, wie den Geschwistern Oliver und Martina Höpke, gesprochen wird. Eine der schwierigsten Aufgaben bei der Untertitelung besteht sicherlich darin, die Funktion der sprachlichen Variation und ihre kommunikative Bedeutung zu ermitteln, die als Teil der sprachlichen Geschichte der Figuren und der

Handlung in der italienischen Übersetzung in irgendeiner Weise wiedergegeben werden muss.

Analyse, Zusammenfassung und Übersetzung

Erst nach dem Anschauen der erwähnten Episode analysieren die Studierenden in Arbeitsgruppen jede Szene und die Dialoge. Auch diese Arbeitsphase wird von der Lehrkraft begleitet und gegebenenfalls angeleitet. Die Studierenden müssen zunächst selbstständig umgangssprachliche, idiomatische und dialektale Formen erkennen und versuchen, sie auf der Grundlage ihrer sprachlichen und kulturellen Kenntnisse so gut wie möglich zu interpretieren, und auch die dahinter stehende Ironie zu erkennen. Dann müssen sie auf die Gesten, den Tonfall, die Räumlichkeit und andere nonverbale Elemente achten, die zur Kommunikation beitragen. Anschließend wird im Unterricht eine Diskussion über ihre Interpretation mit Hilfe der Lehrkraft und der Verwendung von Wörterbüchern und Online-Ressourcen eröffnet. Die Teilnehmer sollten sich auch Notizen machen, da diese für die nächste Phase des Workshops nützlich sind. Zusätzliche Aktivitäten können die Erstellung und Nutzung eines speziellen Wikis, eines Online-Blogs oder eines 'Arbeitstagebuchs' und möglicherweise ein Vergleich zu Einheimischen sein¹⁷.

Die Lernenden werden in Kleingruppen eingeteilt und müssen, bevor sie mit der Transkription der Dialoge und der anschließenden Zusammenfassung beginnen, in der Analysephase die unklaren Ausdrücke, die Bedeutungen, die versteckten kulturellen Elemente, die Gestik und Mimik verstehen, bevor sie darüber nachdenken, wie die Verwendung des italienischen und schwäbischen Dialekts in der Untertitelung wiedergegeben werden kann und welche Wirkung dies haben kann. In einer ersten Arbeitsphase können die Lernenden die für Hörgeschädigte bestimmten Untertitel in der Originalsprache verwenden, wenn es ihnen schwerfällt, sie nur zu verstehen. Obwohl in diesem Bereich noch keine systematischen Untersuchungen durchgeführt wurden, wird davon ausgegangen, dass die Analyse und das Studium der bereits im

¹⁶ Die SWR-Redaktion stellt neben den verschiedenen Pressemitteilungen zum TV-Start der Serie auch Zusammenfassungen der einzelnen Folgen zur Verfügung, die man benutzen kann, sowie sehr kurze und ironische Steckbriefe zu den Protagonisten, mit denen man im Unterricht ein Gespräch über die Figuren und die Ereignisse, in die sie verwickelt sind, anstoßen kann. Unabhängig oder in Gruppen kann es auch interessant sein, die Herkunft und den persönlichen und beruflichen Werdegang der Schauspieler der Serie, wie Adam Bousdoukos (Pipo Rossi), Giovanni Funiati (Luca Rossi) und Giovanna Nodari (Gina Rossi), zu untersuchen.

¹⁷ Letzteres ist möglich, indem sowohl deutschsprachige Erasmus-Studierenden in Italien als auch Italienisch-Studierenden in Deutschland angesprochen werden, die dank der Zusammenarbeit mit Kollegen der Romanistik von deutschen Partneruniversitäten kontaktiert werden können. Tatsächlich lassen sich bestimmte kulturspezifische Elemente mit Hilfe der Einheimischen identifizieren, mit denen auch mögliche Übersetzungsstrategien der von den Protagonisten gesprochenen Sprache diskutiert werden können.

audiovisuellen Produkt vorhandenen Untertitel der beste Weg ist, um den Untertitelungsprozess der Fachleuten zu lernen und sich so deren Umformulierungstechniken anzueignen. Bei der ausgewählten TV-Miniserie ist festzustellen, dass sich die Untertitel der Dialoge nur wenig von der audiovisuellen Sprache unterscheiden, wie die Auszüge aus den Eröffnungsszenen der ersten Folge zeigen, deren Transkription und Untertitelung in der Originalsprache wiedergegeben werden. Vorhandene Untertitel helfen den Lernenden, die Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache zu erkennen und grundlegende Regeln für die Segmentierung und den Aufbau von Untertiteln zu erkennen, wie z.B. die Verwendung von Satzzeichen, die Wahl anderer Farben als Weiß zur Kennzeichnung der Monologe der Protagonisten und - in bestimmten Gesprächen - der verschiedenen Sprecher.

Die hier ausgewählten Ausschnitte sind nützliche Beispiele für die Identifizierung des Sprachgebrauchs der Protagonisten der Fernsehserie.

In der ersten Szene (Tab. 1) geht Luca Rossi mit seinem Koffer und Seesack auf der Schulter die Straße zum Dorf Aschberg entlang und wird beim Trampen am Straßenrand von dem örtlichen Polizeiauto des Offiziers Höpke angehalten:

Tab. 1 – S01/E01 [00:1:07-00:1:42]

	ORIGINALTON	DEUTSCHE UNTERTITEL
HÖPKE	Hallo. Ausweis.	Hallo. Ausweis.
LUCA	Trampen ist doch nicht verboten.	Trampen ist doch nicht verboten
HÖPKE	Aber auf der Straße rumlatschen und den Verkehr gefährden	Aber auf der Straße rumlatschen und den Verkehr gefährden
LUCA	Kommen Sie	Kommen Sie
HÖPKE	Ja. Luca Rossi von der Pizzeria?	-Ja. Luca Rossi, von der Pizzeria?
LUCA	Ist lang her, Oliver	Ist lang her. Oliver
HÖPKE	Herr Höpke	Herr Höpke
LUCA	Stimmt. <u>Der</u> Wachtmeister Höpke	Stimmt. Wachtmeister Höpke

HÖPKE	Polizeihauptmeister. Den Wach[t]meister kannst du dir schenken. <u>So, dann</u> belassen wir's <u>mal</u> bei einer Verwarnung. Das kommt kein zweites Mal mehr vor, gell?	Polizeihauptmeister . Den Wach[t]meister kannst du dir schenken. Belassen wir's Bei einer Verwarnung Das kommt kein zweites Mal mehr vor, gell?
LUCA	Herr Höpke, darf ich mitfahren?	Herr Höpke, darf ich mitfahren?
HÖPKE	Du bist doch der Bruder vom Pip[p]o Rossi	Du bist doch der Bruder vom Pipo Rossi
LUCA	Ja	Ja
HÖPKE	Ja	Ja

Beim Hören des ausgewählten Dialogs sind die Verwendung der Verben *trampen* (aus dem Engl. *to tramp*) und *rumlatschen* (*latchend herumgehen*), die Modalpartikel *doch* durch Luca Rossi und anschließend durch den Polizisten, die syntaktische Konstruktion des Satzes *Aber auf der Straße rumlatschen und den Verkehr gefährden* zu beobachten, wobei die Prosodie und Pragmatik der Interaktion eine wichtige Rolle für das Verständnis der Figuren und die Wiedergabe des Dialogs auf Italienisch spielen. Bemerkenswert sind auch die von Luca Rossi verwendeten umgangssprachlichen Formen *Kommen Sie* und *Ist lang her*, die förmliche Bezeichnung *Herr Höpke*, die sich auf den Beamten bezieht, und das Wortspiel zwischen den Nominalkomposita *Wachtmeister-Wachmeister*, die beide auf die Rolle des Polizisten hinweisen, der letzte jedoch, der nicht mehr gebräuchlich ist, aber wahrscheinlich zitiert wird, um Oliver Höpkers Polizeikarriere Nachdruck und Ansehen zu verleihen, der Spruch (*Den Wach[t]meister kannst du dir schenken*, als Antwort auf das, was von dem Polizisten wahrscheinlich als Spott empfunden wurde (*Stimmt. Wachtmeister Höpke*). Schließlich die Verwendung der Modalpartikel *mal* durch Höpke zur Verstärkung seiner Warnung, die Verwendung der Dialektpartikel *gell(?)* in der rhetorischen Frage des Polizisten und schließlich die Verwendung des Artikels vor dem Eigennamen in *vom Pip[p]o Rossi*, die typisch für die gesprochene Sprache ist. Die Studierenden werden höchstwahrscheinlich die deutsche Transkription des Namens *Pipo* bemerken, während es im Italienischen *Pippo* heißt, der in

diesem Fall als Kosename (hypokoristisch) von Giuseppe verwendet wird.

In der zweiten Szene (Tab. 2) spielt sich die Handlung im Büro der Bürgermeisterin ab, Martina Höpke sitzt hinter dem Schreibtisch und empfängt ihren Bruder Oliver:

Tab. 2 - S01/E01 [00:4:22-00:5:00]

	ORIGINALTON	DEUTSCHE UNTERTITEL
MARTIN A HÖPKE	Ich wusst' gar net dass der Rossi 'en Bruder hat	Ich wusst gar net dass der Rossi einen Bruder hat
OLIVER HÖPKE	Genau wie du, Schwesterherz. Ist aber nur ein Halbbruder. Gleicher Vater, andere Mutter. So, ein Patchwork-Ding, weißt?	Genau wie du, Schwesterherz. Ist aber nur ein Halbbruder. Gleicher Vater, andere Mutter. So, ein Patchwork-Ding, weißt?
MARTIN A HÖPKE	Und was will der hier?	Und was will der hier?
OLIVER HÖPKE	Hm, <u>Spaghetti koch'/Spaghetti-Koch</u>	Hm, Spaghetti kochen
MARTIN A HÖPKE	Was ist denn <u>eigentlich</u> mit dem Pip[p]o Rossi. Ha- Hast du da schon was Belastbares gefunden?	Was ist denn mit dem Pipo Rossi. Ha- Hast du da schon was Belastbares gefunden?
OLIVER HÖPKE	Alles zu seiner Zeit.	Alles zu seiner Zeit.
MARTIN A HÖPKE	Oh Gott, verschon' mich bitte mit deinen <u>schlau</u> en Sprüchen, echt. Dass die hier Geld <u>wäsche</u> t, da bin ich mir ziemlich sicher. Und in meinem Aschberg passiert das net.	Oh Gott, verschon mich bitte mit deinen Sprüchen, echt. Dass die hier ihr Geld waschen da bin ich mir ziemlich sicher Und in meinem Aschberg passiert das net.

In dieser Szene ist ein typisches Phänomen der gesprochenen Sprache, die Silbenreduktion, zu beobachten, insbesondere bei dem Polizisten, der auf der artikulatorischen Ebene atonale Silben

reduziert oder sogar eliminiert. Ein interessantes Beispiel ist die Äußerung *Spaghetti koch'/Spaghetti-Koch*, bei der es so aussieht, als ob der Sprecher das Substantiv *Koch* verwendet, es kann sich aber auch um das hypoartikulierte Verb *kochen* handeln, mit Fall der Endsilbe, verursacht durch die rhythmische Reduktion des atonalen Teils [ən], was auch durch die Tatsache gerechtfertigt ist, dass Oliver Höpke Mandeln isst, während er mit seiner Schwester spricht. Die artikulatorische Reduktion ist ein Phänomen, das für die gesprochene Sprache im Allgemeinen typisch ist, vor allem aber für die Umgangssprache und die regionale Sprache, wo diatopische und diaphasische Variationen sowohl auf phonologischer als auch auf morphosyntaktischer Ebene vorherrschen. Man beachte auch die Verwendung der Negation *net*, die in süddeutschen Dialekten *nicht* entspricht, wiederum die Verwendung des Determinativartikels vor Eigennamen, den umgangssprachlichen Satz *So, ein Patchwork-Ding, weißt?*, in dem man die Modalpartikel *So* am Satzanfang bemerkt, die gelegentliche Verbindung mit dem generischen Kopfnomen *-Ding*, die typisch für das gesprochene Wort ist, die diskursive Markierung *weißst [du]?* ohne das Personalpronomen. Ein weiteres Beispiel für artikulatorische Reduktion und Eliminierung ist *weißst* ['vaistə], wo das Schwa als Personalpronomen *du* mit Assimilation von [d] zu [t] durch Auslautverhärtung fungiert. Und dann der Satz *Ist aber nur ein Halbbruder* ohne das Personalpronomen *Er* und das Zögern am Anfang des Satzes *Ha- Hast du*, die spontane Mündlichkeit imitieren. Schließlich die Redewendung *Alles zu seiner Zeit*, die Modalpartikel *echt* am Ende des Satzes, die Konjugation im Präsens des Verbs *waschen* im schwäbischen Dialekt *wäsche(t)*, die im deutschen Untertitel nicht zitiert, sondern durch die Standardform *waschen* ersetzt wird.

Die Lerngruppe kann ihre Arbeit fortsetzen, indem sie sich die Dialoge der zugewiesenen Szenen anhört, sie transkribiert und dann mit ihrer Zusammenfassung fortfährt. Díaz Cintas (2008) schlägt vor, die Lernenden aufzufordern, vor jeder Untertitelungsaktivität wesentliche Zusammenfassungen zu erstellen: Es hilft ihnen, sich von der Idee einer wortgetreuen Übersetzung zu lösen und sich auf die wichtigsten Begriffe zu konzentrieren und diese neu zu formulieren. Es handelt sich um eine vorbereitende Übung, die für den eigentlichen Zweck des Workshops nützlich ist, aber auch die schriftlichen Fähigkeiten der Lernenden trainiert, die immer mit den vorhandenen Untertiteln in der Originalsprache verglichen werden können. Ein Raster wird vorgeschlagen (Tab. 3), das von den Lernenden mit den von Díaz Cintas/Remael

(2021) Kondensations- und Umformulierungsvorschlägen verwendet werden soll. Das wird als nützlich für die metalinguistische Reflexion in der Sprache mit den Lernenden angesehen, denn sie können leichter auf die (für sie) am besten geeignete Strategie zurückgreifen:

Tab. 3 - Kondensations- und Umformulierungsvorschläge nach Díaz Cintas/Remael (2021)

<i>Die Kondensation und Umformulierung auf Wortebene</i>
Verbale Umschreibungen vereinfachen
Aufzählungen verallgemeinern
Ein kürzeres (Beinahe-)Synonym oder einen äquivalenten Ausdruck verwenden
Einfache statt zusammengesetzter Zeitformen verwenden
Wortklassen wechseln
Auf Kurzformen und Verkürzungen rückgreifen
<i>Die Kondensation und Umformulierung auf Satzebene</i>
Negationen oder Fragen in Aussagesätze oder Behauptungen umformen, indirekte Fragen in direkte Fragen umwandeln
Modalitätsindikatoren vereinfachen
Direkte Rede in indirekte Rede umwandeln
Das Subjekt eines Satzes oder einer Phrase ändern
Thema- und Rhema-Beziehung verändern
Lange und/oder zusammengesetzte in einfache Sätze umwandeln
Aktivsätze in Passivsätze umformen oder umgekehrt
Pronomen (Demonstrativ-, Personal-, Possessivpronomen) und andere Deiktika anstelle von Substantiven oder Nominalphrasen verwenden
Zwei oder mehr Sätze zu einem einzigen Satz zusammenziehen

Die Lernenden müssen die verbalen Elemente des Dialogs berücksichtigen, ohne die nonverbalen zu vernachlässigen, die Bilder und Geräusche (Musik), und die außersprachlichen Elemente (z.B. die Kleidung der Protagonisten, die Statue der Madonna und andere typisch italienische Elemente in der Pizzeria, die auf die *Italianità* hinweisen, die prestigeträchtigen italienischen Autos, der alte Maserati der Familie Rossi, der Alfa Romeo des Mafioso). All diese Aspekte können die Übersetzungsentscheidungen beeinflussen, die darauf abzielen, die Botschaft für das Zielpublikum, in diesem Fall das italienische, so korrekt und verständlich wie möglich zu machen, und daher besonders sensibel für alle Zeichen des italienischen Charakters und der Stereotypen in der Fiktion sind. Die Arbeitsgruppen können sich auch daran

versuchen, die bereits vorhandenen deutschen Untertitel ins Italienische zu übersetzen, um zu prüfen, ob das Ergebnis für das Zielpublikum geeignet ist. Schließlich können sie die in Gruppen geleistete Arbeit untereinander austauschen und sich gegenseitig überprüfen. Das Ziel ist nicht eine perfekte Untertitelung, sondern die Förderung der Reflexion über kontrastive oder gleichwertige Merkmale von L1 und L2 und die Sensibilisierung für die Elemente, die die sprachliche Kommunikation erleichtern. Ein Raster, das auf dem bereits von Díaz Cintas/Remael (2021: 207ff) erwähnten Inventar basiert, kann für die Klassifizierung der getroffenen sprachlichen Entscheidungen hilfreich sein. Dasselbe Raster kann verwendet werden, um die Auswahl der anderen Gruppen zu überprüfen, damit die Untertitelung der gesamten Folge einheitlich wird. Zum Beispiel können die bereits behandelten Szenen mit einigen Übersetzungsvorschlägen der transkribierten Dialoge betrachtet werden und dann kann eine Klassendiskussion gestartet werden, um die unterschiedlichen Übersetzungen auf Italienisch zu bewerten.

Im ersten Beispiel (Tab. 4) sind für die umgangssprachliche Verben *trampen* und *rumlatschen* effektive Äquivalente im Standarditalienischen zu beobachten. Andererseits muss für die Anredeformen *Herr Höpke*, *Wachtmeister Höpke*, *Polizeihauptmeister*, für die die Strategie der Transposition (*Agente/Maresciallo Höpke*) bevorzugt wird, die geeignetste Übersetzung aus der Zielkultur gewählt werden. Die idiomatische Redewendung (*Den Wach[t]meister*) *kannst du dir schenken* kann im Italienischen effektiver sein, indem die Reihenfolge der Satzbestandteile umgekehrt wird und somit das verbale Syntagma thematisiert wird. Die Dialektpartikel *gell?* hat ebenfalls keine italienische Entsprechung, und angesichts des Kontextes kommen als Übersetzung die umgangssprachlichen Ausdrücke *'va bene?* oder *'capito?* in Frage, die als geschlossene rhetorische Frage fungieren. In der letzten Äußerung des Polizisten hat die Modalpartikel *doch* keine Entsprechung in der italienischen Übersetzung, denn sieht man sich die Sequenz an und hört das Original, so geben die Intonation und die Nahaufnahme des Polizisten die Absichten des Sprechers angemessen wieder.

Tab. 4 – S01/E01 [00:1:07-00:1:42]

	ORIGIN ALTON	ITALIENIS CHE UNTERTITEL	ÜBERSETZUN GSSTRATEGIE
HÖP KE	Hallo. Ausweis.	Salve. Carta d'identità	

LUC A	Trampen ist doch nicht verboten	L'autostop non è vietato.	
HÖP KE	Aber auf der Straße rumlatschen und den Verkehr gefährden	Ma camminare /andare a spasso sul ciglio della strada e ostacolare il traffico.	Explikation
LUC A	Kommen Sie	Andiamo	
HÖP KE	Ja. Luca Rossi von der Pizzeria?	Luca Rossi della pizzeria?	
LUC A	Ist lang her, Oliver	Da quanto tempo, Oliver	Standard
HÖP KE	Herr Höpke	<u>Signor*</u> <u>Höpke/Agente Höpke</u>	wörtliche Übers./Transposition
LUC A	Stimmt. Der Wachmeister Höpke	Vero. <u>Agente Höpke/Maresciallo*</u> <u>Höpke</u>	Transposition
HÖP KE	Polizeihauptmeister. Den Wachmeister kannst du dir schenken. So, <u>dann</u> belassen wir's <u>mal</u> bei einer Verwarnung. Das kommt kein zweites Mal mehr	<u>Ispettore capo/Capitano di Polizia</u> <u>Il Maresciallo*/l'agente</u> puoi risparmiartelo <u>/Ti puoi risparmiare/Risparmiati il maresciallo/l'agente</u> Lasciamoci con un avvertimento. Non succederà più, <u>va bene/capito?</u>	Transposition Thema-Rhema-Beziehung Reduktion Explikation

	vor, <u>gell?</u>		
LUC A	Herr Höpke, darf ich mitfahren?	Agente Höpke, posso avere un passaggio?	wörtliche Übers.
HÖP KE	Du bist <u>doch</u> der Bruder vom Pip[p]o Rossi	Tu sei il fratello di Pippo Rossi	
LUC A	Ja	Sì	
HÖP KE	Ja	Sì.	

Im zweiten Beispiel (Tab. 5) hat die dialektale Form des Negations *net* keine Entsprechung im Italienischen, die Verwendung des Determinativartikels vor Substantiven und das gelegentliche zusammengesetzte *Patschwork-Ding* können wörtlich übersetzt werden, so dass die Untertitel dem Original sehr nahe kommen. Die Äußerungen *Spaghetti koch'*, und auch *Spaghetti-Koch* sind im Italienischen als *'cucinare spaghetti'*, und mit dem Wortspiel *'cuoco da/di spaghetti'*, sicher wirkungsvoller, auch die Interjektion (*Hm* = 'Eh') bleibt erhalten, um die herabsetzende Andeutung des Polizisten zu betonen. Für die folgenden Teile des Dialogs zwischen Schwester und Bruder werden eher Standarditalienisch und Explizitheit (Ergänzung und Verallgemeinerung) verwendet, um die Machenschaften der Bürgermeisterin von Anfang an verständlich zu machen. Im letzten Satz des Auszugs, in dem ein Beispiel für die Linksversetzung (*Dass die hier Geld wäscht, da bin ich mir ziemlich sicher*) im gesprochenen Deutsch zu beobachten ist, wird im Italienischen der Standardsatzbau vorgeschlagen und das umgangssprachliche Register beibehalten, wobei die Verwendung des Konjunktivs im Nebensatz vermieden wird (die Indikativform *'riciclano'* anstelle der Konjunktivform *'riciclino'*):

Tab. 5 – S01/E01 [00:4:22-00:5:00]

	ORIGINAL TON	ITALIENISCHE UNTER TITEL	ÜBERSETZUNGSSTRATEGIE
MARTINA HÖPKE	<u>Ich wusst' gar net</u> dass <u>der</u> Rossi 'en	<u>Non sapevo</u> che <u>il</u> Rossi ha un	Standard wörtliche Übers.

	Bruder hat	fratello	
OLIVER HÖPKE	Genau wie du, <u>Schwesterherz</u> . Ist aber nur ein Halbbruder. Gleicher Vater, andere Mutter. <u>So, ein Patchwork-Ding, weißt?</u>	Proprio come te, <u>sorellina</u> . Ma è solo un fratello o. Stesso padre, madre diversa <u>Quindi, un patchwork, sai?</u>	wörtliche Übers. wörtliche Übers.
MARTI NA HÖPKE	Und <u>was will der hier?</u>	<u>E che vuole fare qui?</u>	Explication
OLIVER HÖPKE	Hm, <u>Spaghetti koch'/ Spaghetti-Koch</u>	<u>Eh, cucinare spaghetti</u>	Standard
MARTI NA HÖPKE	Was ist denn <u>eigentlich mit dem Pip[p]o Rossi. Hast du da schon was Belastbares gefunden?</u>	<u>Che mi dici di Pippo Rossi? Hai – Hai già trovato qualcosa di solido (contro di lui)?</u>	Standard (Explication)
OLIVER HÖPKE	Alles zu seiner Zeit.	Ogni cosa a suo tempo	Äquivalente Redewendung
MARTI NA HÖPKE	Oh Gott, <u>verschon' mich bitte mit deinen schlauen Sprüchen, echt. Dass die hier Geld wäschet, da bin ich mir ziemlich sicher. Und in meinem Aschberg passiert das net.</u>	<u>Per favore, risparmia mi i tuoi detti intelligenti. Sono quasi certa che riciclano soldi. E non deve succeder e nella mia città.</u>	Reduktion Standard Explication

Reflexion und Editing

In der letzten Phase des Projekts werden: 1. die Szene mit den Untertiteln von jeder Gruppe des Kurses angesehen, 2. die Angemessenheit der Übersetzung in Bezug auf den Originaltext durch das Anhören des Originals und das Lesen der Untertitel überprüft, und 3. die Angemessenheit der Untertitel anhand ihrer Länge und der von ihnen auf dem Bildschirm eingenommenen Zeit überprüft. Die Arbeit schließt mit einer abschließenden Diskussion über die Wahl der Übersetzung und das Endprodukt. Zur Durchführung dieser Prüfungsphase kann der Klasse das von Pedersen (2017) vorgeschlagene FAR-Modell vorgestellt werden, das den Vorteil hat, dass es sehr einfach und schematisch ist und auf einer Fehleranalyse basiert: Das Akronym FAR umfasst die drei Hauptaspekte der Untertitelung, die der Wissenschaftler wie folgt zusammenfasst:

- *Funktionale Äquivalenz* (Vermitteln die Untertitel, was der/die Sprecher/in meint?)
- *Akzetanz* (Klingen die Untertitel in der Zielsprache richtig und natürlich?)
- *Lesbarkeit* (Können die Untertitel fließend gelesen werden, ohne zu stören?)

Pedersen vertritt die Auffassung, dass die beste Form der Äquivalenz für Untertitel die pragmatische Äquivalenz ist, die als die Fähigkeit definiert werden kann, effektiv zu kommunizieren. Darüber hinaus kann der Übergang von L2 zu L1 einige Fehler hervorrufen, die im folgenden, hier auf Deutsch übersetzten Raster zusammengefasst sind, das man den Studierenden im Unterricht vorschlagen könnte, damit sie das Schema zur sorgfältigen Selbsteinschätzung ihrer eigenen Arbeit und möglicherweise zur Überprüfung der Arbeit anderer nutzen können:

Tab. 6 - Qualitätsbewertung von Untertiteln: Das FAR-Modell von Pedersen (2017)

	semantische Fehler
<i>Funktionale Äquivalenz</i>	stilistische Fehler
	grammatikalische Fehler
<i>Akzetanz</i> /Rechtschreibfehler	orthografische Fehler
	idiomatische Fehler
	Fehler bei der Satzsegmentierung und beim <i>Spotting</i>
<i>Lesbarkeit</i>	Fehler bei der Zeichensetzung und Lesegeschwindigkeit

Fehler bei der Zeilenlänge

Funktionale Äquivalenzfehler können semantischer oder lexikalischer Natur sein und wie auch die Auslassung von für die Handlung wichtigen Teilen der Sprache zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen führen. Stilistische Fehler hingegen betreffen die Verwendung eines unangemessenen sprachlichen Registers. Akzeptanzfehler beziehen sich auf den Zieltext und die Einhaltung der Normen der Zielsprache, d.h. es kann sich um grammatikalische, orthographische oder idiomatische Fehler handeln. Lesbarkeitsfehler betreffen die technischen Aspekte der Untertitelung und können mit der modernsten Software behoben werden.

Es gibt jedoch allgemeingültige Regeln für die Satzgliederung, das *Spotting*, d.h. die Synchronität zwischen Dialog und Bild, die Verwendung von Satzzeichen und Grafiken (z.B. Kursivschrift), die Geschwindigkeit, mit der Untertitel gelesen werden können, und die Länge der Zeilen.

Evaluation

Für die Lehrkraft, die das Endprodukt des Workshops und damit die Verbesserung und/oder den Erwerb der verschiedenen Fähigkeiten zu bewerten hat, kann das folgende Raster der Kompetenzen - bearbeitet nach Lertola (2015) - hilfreich sein (Tab. 7):

Tab. 7 – Kompetenzen-Raster bearb. nach Lertola (2015)

Übersetzungs- Kompetenzen	Übertragung der Nachricht
	Übertragung von kulturspezifischen Elementen
	Kondensation
	Auslassung
Sprachliche Kompetenzen	Morphosyntax
	Lexikon
	Rechtschreibung
	Interpunktion
Soziolinguistische Kompetenzen	Diskursmarker
	Idiomatische Ausdrücke - Redewendungen
	Register
Pragmatische Kompetenzen	Kohärenz und Kohäsion-Segmentierung
Technische Fähigkeiten (Synchronisation)	Raum Zeit

Am Ende des Kurses wird ein Fragebogen zu den durchgeführten Arbeiten auf einer Likert-Skala ausgefüllt (nach Incalcaterra McLoughlin/Lertola 2014, und Talaván/Ávila-Cabrera 2021), um die Bewertung und Nützlichkeit des Workshops zu ermitteln, aber auch einige Kommentare und eine eingehende Analyse der verschiedenen Aktivitäten werden in schriftlicher Form erbeten. Es ist in der Tat notwendig, bei allen Teilnehmern ihr Feedback zu erfahren, und dadurch die Wirksamkeit des Ablaufs der verschiedenen vorgeschlagenen Aktivitäten und der einzelnen Arbeitsphasen zu testen. Nur durch das Lesen der Kommentare von einzelnen Studierenden kann ihr individuelles Feedback aufgegriffen werden und es können weitere Ideen und Vorschläge - zusätzlich zu dem, was bereits im Unterricht entstanden ist - zur Verbesserung des Prozesses der Untertitelung beim Sprachenlernen gesammelt werden. Die Wirksamkeit des audiovisuellen Übersetzungswshops für das DaF-Lernen kann nur durch die Praxis und die Begutachtung der erzielten Ergebnisse überprüft werden¹⁸.

Referencias

[1] ALIPOUR, M./GORJIAN, B./GHOLAMPOUR KOURAVAND, L. (2012) *The Effects of Pedagogical and Authentic Films on EFL Learners' Vocabulary Learning: The Role of Subtitles*. «Advances in Asian Social Science» 3(4), 734-738

[2] ARAÚJO, V.L.S. (2008), *The Educational Use of Subtitled Films in EFL Teaching*. In J. Díaz Cintas (ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation*, Amsterdam: John Benjamins, 227-38

[3] ARSLANYILMAZ, A./PEDERSEN, S. (2010), *Improving Language Production Using Subtitled Similar Task Videos*. «Language Teaching Research» 14(4), 377-395

[4] BARBOSA RODRIGUES, E./PEREIRA DA CRUZ, G. (2006), *La utilización de películas subtítuladas en el desarrollo de la proficiencia oral de alumnos de E/LE*. In *Actas del Primer Congreso Virtual E/LE. La enseñanza del español en el siglo XXI*, Málaga: Ediciones EdiEle, <<http://biblioteca.civele.org/>>

[5] BELZ, A. (2008), *Die Übersetzung von Komik in wenigen Worten. Übersetzungsprobleme und Lösungsstrategien bei der Untertitelung der britischen Sitcom „The Office“*, Hamburg: Verlag Dr. Kovač

[6] BIRD, S.A./WILLIAMS, J.N. (2002), *The Effect of Bimodal Input on Implicit and Explicit Memory: An Investigation into the Benefits of Within-Language Subtitling*. «Applied Psycholinguistics» 23(04), 509-533

[7] BOLAÑOS GARCÍA-ESCRIBANO, A./DÍAZ-CINTAS, J./MASSIDDA, S. (eds.) (2021), *Latest Advancements in Audiovisual Translation Education*. «The Interpreter and Translator Trainer» 15 (1), 1-12

[8] BORGHETTI, C. (2011), *Intercultural Learning Through Subtitling: The Cultural Studies Approach*, In L. Incalcaterra

¹⁸ Der hier unterbreitete Vorschlag wird im Sommersemester des akademischen Jahres 2021-2022 umgesetzt, und die ersten Ergebnisse werden am Ende des Workshops bekannt sein.

- McLoughlin/M. Biscio/M.Á. Ní Mhainín (eds.), *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*, Oxford: Peter Lang, 111-137
- BORRÁS, I./LAFAYETTE, R. (1994), *Effects of Multimedia Courseware Subtitling on the Speaking Performance of College Students of French*. «The Modern Language Journal» 78(1), 61-75
- BRAMBILLA, M./CRESTANI, V./MOLLICA, F. (Hg.) (2016), *Untertitelung: interlinguale, intralinguale und intersemiotische Aspekte. Deutschland und Italien treffen sich*, Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition
- BRAVO, C. (2008), *Putting the Reader in the Picture: Screen Translation and Foreign-Language Learning*, Doctoral Thesis, Tarragona: Universitat Rovira i Virgili Tarragona
- BRAVO, C. (2010), *Text on Screen and Text on Air: A Useful Tool for Foreign Language Teachers and Learners*. In J. Díaz Cintas/A. Matamala/J. Neves (eds.), *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility*, Amsterdam: Rodopi, 269-84
- BRUTI, S./BUFFAGNI, C./GARZELLI, B. (2017), *Dalla voce al segno. I sottotitoli italiani di film d'autore in inglese, spagnolo e tedesco*, Milano: Hoepli.
- BUFFAGNI, C./GARZELLI, B. (a cura di.) (2012), *Film Translation from East to West. Dubbing, Subtitling and Didactic Practice*, Bern: Peter Lang
- CAIMI, A. (a cura di.) (2002), *Cinema: Paradiso delle Lingue. I sottotitoli nell'apprendimento linguistico*. «RILA – Rassegna Italiana di Linguistica Applicata» 34 (1-2)
- CAIMI, A. (2006), *Audiovisual Translation and Language Learning: The Promotion of Intralingual Subtitles*. «The Journal of Specialised Translation» 6, 85-98
- CAIMI, A./PEREGO, E. (2002), *Sottotitolazione: lo stato dell'arte*. «RILA – Rassegna Italiana di Linguistica Applicata» 34 (1-2), 19-51
- CHAUME VARELA, F. (2001), *La pretendida oralidad en los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción*, in Frederic Chaume, Rosa Agost (hrsg.): *La traducción en los medios audiovisuales*, Universitat Jaume I, 77-88.
https://www.researchgate.net/publication/341326740_Chaume_2001_La_pretendida_oralidad_de_los_textos_audiovisuales/link/5ebb07ea299bf1c09ab92026/download
- CHAUME VARELA F. (2004), *Cine y traducción*, Cátedra.
- CHAUME VARELA F. (2012), *Audiovisual Translation: Dubbing*, St Jerome Publishing.
- CHEN, M.-L. (2012), *Effects of the Order of Reading Text or Viewing a Film and L1/L2 Captions on Reading Comprehension*. «Perceptual & Motor Skills» 115(1), 18-26
- DANAN, M. (2004), *Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies*. «Meta: Journal Des Traducteurs» 49 (1), 67-77, <
https://www.researchgate.net/publication/259911392_Captioning_and_Subtitling_Undervalued_Language_Learning_Strategies>
- DÍAZ CINTAS, J. (2001), *La traducción audiovisual: el subtítulo*, Almar, Salamanca
- DÍAZ CINTAS, J. (2004), *Subtitling: the Long Journey to Academic Acknowledgement*. «The Journal of Specialised Translation» 1, 50-68,
 <https://jostrans.org/issue01/art_diaz_cintas.php>
- DÍAZ CINTAS, J. (2008a), *Teaching and Learning to Subtitle in an Academic Environment*. In J. Díaz Cintas (ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation*, Amsterdam: John Benjamins, 89-103
- DÍAZ CINTAS, J. (ed.) (2008b), *The Didactics of Audiovisual Translation*, Amsterdam: John Benjamins
- DÍAZ CINTAS, J. (2018a), *Audiovisual Translation in Mercurial Mediascapes*. In M. Ji/M. Oakes (eds.), *Advances in Empirical Translation Studies*, Cambridge: Cambridge University Press, 177-197
- DÍAZ CINTAS, J. (2018b), *'Subtitling's carnival': New Practices in cyberspace*. «The Journal of Specialised Translation» 30, 2018, 127-149
- DÍAZ CINTAS, J. /MUÑOZ SANCHEZ, P. (2006), *Fansubs: Audiovisual Translation in an Amateur Environment*. «The Journal of Specialised Translation» Special Issue 6, 2006, 37-52,
 <https://www.jostrans.org/issue06/art_diaz_munoz.pdf>
- DÍAZ CINTAS, J. /REMAEL, A. (2007), *Audiovisual Translation: Subtitling*, London and New York: Routledge
- DÍAZ CINTAS, J. /REMAEL, A. (2021), *Subtitling. Concepts and Practices*, London and New York: Routledge
- GAMBIER, Y. (2015), *Subtitles and Language Learning (SLL): Theoretical Background*. In Y. Gambier/A. Caimi/C. Mariotti, (eds.), *Subtitles and Language Learning. Principles, strategies and practical experiences*, Frankfurt & Bern: Peter Lang, 63-82
- GAMBIER, Y./CAIMI, A./MARIOTTI, C. (eds.) (2015), *Subtitles and Language Learning. Principles, strategies and practical experiences*, Frankfurt & Bern: Peter Lang
- GANT GUILLORY, H. (1998), *The Effects of Keyword Captions to Authentic French Video on Learner Comprehension*. «Calico Journal» 15(1-3), 89-108
- GARZELLI, B./BALDO, M. (eds.) (2014), *Subtitling and Intercultural Communication. European Languages and beyond*, Pisa: Edizioni ETS
- GHIA, E. (2011), *The Acquisition of L2 Syntax through Audiovisual Translation*. A. Şerban/A. Matamala/J.-M. Lavour (eds.), *Audiovisual Translation in Close up: Practical and Theoretical Approaches*, Bern: Peter Lang, 95-112
- GHIA, E. (2012), *Subtitling Matters. New Perspectives on Subtitling and Foreigner Language Learning*, Oxford: Peter Lang
- GUILLOT, M.-N. (2018), *Subtitling on the Cusp of its Futures*. In L. Pérez-González (ed.), *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation*, New York: Routledge
- HADZILACOS, T./PAPADAKIS, S./SOKOLI, S. (2004), *Learner's Version of a Professional Environment: Film Subtitling as an ICTE Tool for Foreign Language Learning*. In J. Nall/R. Robson (eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate Government, Healthcare, and Higher Education*, Chesapeake VA: AACE, 680-85
- HAYATI, A./MOHMEDI, F. (2011), *The Effect of Films with and without Subtitles on Listening Comprehension of EFL Learners*. «British Journal of Educational Technology» 42(1), 181-192

- INCALCATERRA MCLOUGHLIN, L./LERTOLA, J. (2014), *Audiovisual Translation in Second Language Acquisition*. «The Interpreter and Translator Trainer» 8(1), 70-83
- INCALCATERRA MCLOUGHLIN, L./LERTOLA, J. (2011), Learn through subtitling: subtitling as an aid to language learning. In L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio & M. A. Ní Mhainnín (Eds.), *Audiovisual translation. Subtitles and subtitling Theory and Practice*, Oxford: Peter Lang, 243-263
- INCALCATERRA MCLOUGHLIN, L./BISCIO, M./NÍ MHAINNÍN, M.Á. (eds.) (2011), *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*, Oxford: Peter Lang
- IVARSSON, Jan/CARROLL, M. (1998), *Code of Good Subtitling Practice*, <<https://www.esist.org/resources/code-of-good-subtitling-practice/>>
- JÜNGST, H.E. (2010), *Audiovisuelles Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Tübingen: Narr
- KAUNZNER, U.A./NARDI, A. (2016), *Verstehen durch Hören und Lesen*. «trans-kom» Special Issue, 9 (1-2)
- KOLLER, W./HENJUM, K.B. (2020), *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, 9. Aufl., Tübingen u- Basel: A. Francke Verlag
- KOTHARI, B. (2000), *Same Language Subtitling on Indian Television: Harnessing the Power of Popular Culture for Literacy*. In Karin Wilkins (ed.), *Redeveloping Communication for Social Change: Theory, Practice and Power*, New York: Rowman and Littlefield, 135-146
- LERTOLA, J. (2012), *The Effect of the Subtitling Task on Vocabulary Learning*. In A.Pym/D. Orrego-Carmona (eds.), *Translation Research Projects 4, Tarragona: Intercultural Studies Group*, Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 61-70, <http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/trp_4_2012/index.htm>
- LERTOLA, J. (2015), *Subtitling in Language Teaching: Suggestions for Language Teachers*. In Y. Gambier/A. Caimi/C. Mariotti (eds.), *Subtitles and Language Learning. Principles, strategies and practical experiences*, Bern: Peter Lang, 245-267
- LOPRIORE, L./CERUTI, M.A. (2015), *Subtitling and Language Awareness: A Way and Ways*. In Y. Gambier/A. Caimi/C. Mariotti (eds.), *Subtitles and Language Learning. Principles, strategies and practical experiences*, Bern: Peter Lang, 293-321
- MASSIDDA, S. (2015), *Audiovisual Translation in the Digital Age. The Italian Fansubbing Phenomenon*, London: Palgrave MacMillan
- MAYORAL ASENSIO, R. (1984), *La traducción y el cine. El subtítulo*. «Babel: revista de los estudiantes de la EUTI» 2, 16-26
- MAYORAL, R./KELLY, D./GALLARDO, N. (1988), *Concept of Constrained Translation. Non-Linguistic Perspectives of Translation*. «Meta: Journal Des Traducteurs» 33(3), 356-367, <<https://www.erudit.org/en/journals/meta/1988-v33-n3-meta321/003608ar/>>
- NUNAN, D. (2004), *Task-Based Language Teaching. A Comprehensively Revised Edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press
- PAVESI, M. (2005), *La Traduzione filmica. Aspetti del parlato doppiato dall'inglese all'italiano*, Roma: Carocci
- PEDERSEN, J. (2005), *How is Culture Rendered in Subtitles?*. In H. Gerzymisch-Arbogast/S. Nauert (eds.), *MuTra: Challenges of Multidimensional Translation. Conference Proceedings*, Saarbrücken, <www.euroconferences.info/proceedings/2005_Proceedings/2005_Pedersen_Jan.pdf>
- PEDERSEN, J. (2007), *Scandinavian Subtitles: A comparative Study of Subtitling Norms in Sweden and Denmark with a Focus on Extralinguistic Cultural References*, Tesi di dottorato, Department of English, Università di Stoccolma
- PEDERSEN, J. (2008), *High Felicity: a speech act approach to Quality Assessment in Subtitling*. In D. Chiaro/C. Heiss/C. Bucaria (eds.), *Updating Research in Screen Translation*, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 101-116
- PEDERSEN, J. (2017), *The FAR Model: Assessing Quality in Interlingual Subtitling*. «JoSTrans. The Journal of Specialised Translation» 28, 210-229
- PEREGO, E. (2005), *La traduzione audiovisiva*, Roma: Carocci
- RIEGER, M.A. (2012), *Von Arrabbiata bis Zabaglione – Italienisches im deutschen Lebensmittelmarkt*. In P. Cotticelli Kurras/E. Ronneberger-Sibold/S. Wahl (Hg.), *Il linguaggio della pubblicità. Italiano e tedesco: teoria e prassi/Italianische und deutsche Webesprache: Theorie und Praxis*, Alessandria: Edizioni dell'Orso, 277-311
- SCHAFROTH, E. (2016), *Lost in (too little) Space? Dialektale Mündlichkeit im Film und ihr Verhältnis zu Untertiteln*. In M. Brambilla/V. Crestani/F. Mollica (Hg.), *Untertitelung: interlinguale, intralinguale und intersemiotische Aspekte. Deutschland und Italien treffen sich*, Frankfurt: Peter Lang Edition, 139-169
- SNELL-HORNBY, M./HÖNIG, H.G./KUBMAUL, P./SCHMITT, P.A. (2006), *Handbuch Translation*, 2. Verbesserte Aufl., Tübingen: Stauffenburg Verlag
- SOKOLI, S. (2006), *Learning via Subtitling (LVS): A Tool for the Creation of Foreign Language Learning Activities Based on Film Subtitling*. In M. Carroll/H. Gerzymisch-Arbogast/S. Nauert (eds.), *MuTra: Audiovisual Translation Scenarios. Conference Proceedings*, Copenhagen, <https://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_proceedings.html>
- SOKOLI, S./ZABALBEASCOA, P./FOUNTANA, M. (2011), *Subtitling Activities for Foreign Language Learning: What Learners and Teachers Think*. In L. Incalcaterra McLoughlin/M. Biscio/M.Á. Ní Mhainnín (eds.) (2011), *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*, Oxford: Peter Lang, 219-242
- TALAVÁN, N. (2011), *A Quasi-experimental Research into subtitling and Foreign Language Education*. In L. Incalcaterra McLoughlin/M. Biscio/M.Á. Ní Mhainnín (eds.), *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*, Oxford: Peter Lang, 197-218
- TALAVÁN, N. (2012), *Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*. «Trans. Revista de traductología» 16, 23-37

- TALAVÁN, N./ÁVILA-CABRERA, J.J. (2021), *Creating Collaborative Subtitling Communities to Increase Access to Audiovisual Materials in Academia*. «The Interpreter and Translator Trainer» 15(1), 118-135
- TALAVÁN ZANÓN, N. (2006), *Using Subtitles to Enhance Foreign Language Learning*. «Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras» 6, 41-52
- TITFORD, C. (1982), *Subtitling: Constrained Translation*. «Lebende Sprachen» 27 (3), 113-116
- VAN LOMMEL, S./LAENEN, A./D'YDEWALLE, G. (2006), *Foreign-Grammar Acquisition while Watching Subtitled Television Programmes*. «British Journal of Educational Psychology» 76, 243-258
- VANDERPLANK, R. (2016), *'Effects of' and 'Effects with' Captions: How Exactly Does Watching a TV Programme with Same-Language Subtitles Make a Difference To Language Learners?*. «Language Teaching» 49(2), 235-250
- WILLIAMS, H./THORNE, D. (2000), *The Value of Teletext Subtitling as a Medium for Language Learning*. «System» 28(2), 217-228
- WINKE, Paula/GASS, Susan/SYDORENKO, Tetyana (2010), *The Effects of Captioning Videos Used for Foreign Language Listening Activities*. «Language Learning & Technology» 14(1), 65-86