

# **Was ist Neutralität? Didaktische und ethische Aspekte zum Einsatz von Theatertexten im Behördendolmetschunterricht**

*Béatrice Costa, Universität Mons*

## **Zusammenfassung**

In diesem Beitrag soll erläutert werden, ob und inwiefern der Einsatz von Dramentexten im Behördendolmetschunterricht (BU) die Ausbildung von ethischen Entscheidungs- und Handlungskompetenzen fördert. Die Beantwortung dieser Frage füllt eine Lücke in einer Curriculaforschung, die einseitig an sprachlichen Aspekten orientiert ist. Im Unterschied zu passfertigen Sprech- und Dolmetschübungen besteht der Wert des theatralen Mediums darin, dass es moralische Fragen behandelt, aber nie ganz in ihnen aufgeht – weshalb auch die didaktische Sequenz zu Molières Komödie *Der Geizige* nicht im Dienst der Moralisierung, sondern der beruflichen Gesinnungsbildung steht. Mit ihrer zweifachen Ausrichtung (auf den Dramentext und auf die theatrale Übung) macht sich die hiesige Unterrichtssequenz eine holistische Perspektive zu eigen, die sowohl der sprachlichen als auch der gestischen Artikulation von dialogischen Interaktionen Rechnung trägt. Der Frage, wie diese buchstäblichen Spielräume mitsamt ihren eigenen Regeln didaktisch genutzt werden können, wenn es Antworten auf so komplexe Fragen wie die nach der „richtigen“ neutralen Haltung von Behördendolmetscher:innen (BD) zu finden gilt, soll im vorliegenden Beitrag nachgegangen werden.

**Stichworte:** Interaktion, Denk- und Handlungsmuster, Komödie, lebendiges Anschauungsmaterial

## 1. Ein Begriff – drei Dolmetscharten

Das auf der Technik des „short consecutive interpreting“ beruhende Behördendolmetschen ist eine dialogisch organisierte Dolmetsch-Interaktion zwischen zwei (oder mehreren) Personen, bei der die Verständigung in der Sprache des jeweiligen Gegenübers erfolgt. Der Begriff „Behördendolmetschen“ umfasst gleich drei Dolmetscharten: das Verhandlungs-, das Gerichts- und das Behördendolmetschen. Durch die Migrationsprozesse der letzten Jahre<sup>1</sup> hat das Behördendolmetschen – das so genannte Community Interpreting<sup>2</sup> – ein starkes Interesse in der Öffentlichkeit und in den Medien gefunden, was sich auch an der großen Anzahl an Positionspapieren zum Thema Migration widerspiegelt (Yakushova 2020). Auf Dolmetschleistungen sind Menschen angewiesen, die Sozialhilfe beantragen, einen Termin in der Bildungs- und Berufsberatung wahrnehmen, Anliegen in medizinischen Einrichtungen, beim Jobcenter, beim Rechtsanwalt<sup>3</sup> oder bei der Ausländerbehörde vorbringen möchten. Behördendolmetscher:innen sind Schaltstellen zwischen dem „Klienten“ und den jeweiligen Gegenparteien.<sup>4</sup> Bei Anhörungen, dem Kernstück des Asylverfahrens, tragen sie wesentlich zur Sachverhaltsaufklärung bei, hängt doch von der genauen Wiedergabe der Gesprächsbeiträge ab, ob entscheidungserhebliche Widersprüche oder Ungenauigkeiten geklärt werden können.<sup>5</sup>

Den Grundstein für eine Institutionalisierung speziell des Behördendolmetschens bildet die europäische *Richtlinie über das Recht auf Dolmetschleistungen und Übersetzungen in Strafverfahren* (2010/64), die erstmals festlegte, dass Anhörungstermine grundsätzlich nur im Beisein eines Dolmetschers durchzuführen sind. Mit dem Gesetzestext wurde erstmals ein direkter Zusammenhang zwischen der

---

<sup>1</sup> Am 1. Januar 2021 zählte die EU 447,2 Mio. Einwohner. Davon waren 5,3% Nicht-EU-Bürger; 8,4% der EU-Gesamtbevölkerung wurden außerhalb der EU geboren (Europäische Kommission 2020).

<sup>2</sup> Der Begriff „Behördendolmetschen“ wird nebst anderen synonymischen Begriffen verwendet. Er steht so gut wie gleichbedeutend für „Social Service Interpreting“, „Cultural Interpreting“, „Public Service Interpreting“, „Liaison Interpreting“, „Dialogue Interpreting“, „Kommunaldolmetschen“ und „Gemeindedolmetschen“.

<sup>3</sup> In diesem Beitrag wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit bei Singularformen ausschließlich die weibliche Form verwendet.

<sup>4</sup> Bei den Gegenparteien handelt es sich um Vertreter politisch-administrativer Einrichtungen, um Ärzte, Psychiater oder Psychotherapeuten, um Angestellte der Bundesagentur für Arbeit usw.

<sup>5</sup> Ihre Mittlerfunktion ist hier von essenzieller Bedeutung, da die Fluchtgründe des Antragstellers zum ersten und einzigen Mal bei der Anhörung geprüft werden. Die Anhörung ist also ausschlaggebend für die Frage, ob dem Antrag stattgegeben werden kann (Abdelkader 2021).

„Qualität der Dolmetschleistungen“ und der „Wahrung des Rechts auf ein faires Verfahren“ (Art. 26) hergestellt – ein starkes Signal, das von den europäischen Ausbildungsstätten als Auftrag zur Neuausrichtung der Dolmetschausbildung aufgefasst wurde. Gleichzeitig ging mit diesem Auftrag der Ruf nach einer stärkeren Konturierung des mit dem Behördendolmetschen einhergehenden professionellen Habitus einher. In Belgien wurden gleich an mehreren Universitäten neue Dolmetschausbildungsgänge errichtet, wie beispielsweise an der Universität Mons, wo seit 2016 die Möglichkeit einer Primärqualifizierung von Behördendolmetscher:innen im Rahmen eines zweijährigen Masterstudiengangs besteht. Vorgaben für das Ausbildungsziel orientieren sich am Lehrgang „Dolmetschen für Gerichte und Behörden“,<sup>6</sup> der seit 2014 ebenfalls in Mons angeboten wird. Trotz der Überschneidungen zwischen den beiden Lehrgängen ist das Curriculum „Behördendolmetschen“ nach wie vor wenig aussagekräftig; es fehlt – wie vielfach in deutschsprachigen Ländern auch – an den notwendigen Wissensvorgaben für die Erfassung des Anforderungsprofils und damit eine wesentliche Grundlage für die Definierung der während der Ausbildung zu erwerbenden Kompetenzen. Das Postulat einer praxisorientierten, der Reflexion zugängigen Berufsausbildung, das von Şebnem Bahadır im Hinblick auf deutschsprachige Ausbildungsstätten eingefordert wurde, lässt sich damit ebenso gut auf belgische Universitäten übertragen:

Die professionellere Art des Umgangs mit einer solchen Bedarfssituation ist der Weg einer praxisorientierten kritischen Aus- und Weiterbildung, die sich nicht nur auf die Förderung der rationalen Fähigkeiten konzentriert, sondern die Sensibilisierung von Körper und Emotionalität, also die nonverbale wie verbale Kommunikationskompetenz und die Empathiebildung mit einbezieht (Bahadır 2008: 177).

Doch wie hat man sich eine solche „Aus- und Weiterbildung“ vorzustellen? Wie lässt sich der BU um körperliche Komponenten erweitern und welche methodischen Grundlagen nehmen Einfluss auf ganzheitliche Unterrichtsstrukturen, in denen „nonverbale wie verbale Kommunikationskompetenz“ gefördert und gefordert werden? Welche Anhaltspunkte, welche tragfähigen Stützen brauchen angehende Behördendolmetscher:innen, um im späteren Berufsalltag auch mit jenen Begegnungssituationen fertig zu werden, die sich nur ad hoc – aus der unmittelbaren Situation heraus – gestalten lassen? Auf all diese Fragen hat Bahadır unter Rückgriff auf theaterpädagogische Ansätze bereits erste Antworten gegeben. Ergänzt wurde ihre Forschung durch die Buchpublikation Mira Kadrics (2012), die einen weiteren Schritt

---

<sup>6</sup> Die französische Bezeichnung des Lehrgangs lautet: „Interprétation en contexte juridique: milieu judiciaire et secteur des demandes d’asile“.

zur praktischen Umsetzung von theaterpädagogischen Methoden im BU darstellt. Die hiesige Sequenz, die sich ebenfalls des Theaters als eines probaten Mittels für eine Didaktik des Behördendolmetschens bedient,<sup>7</sup> ist im selben Fahrwasser verortet wie die Arbeiten der beiden österreichischen Translationswissenschaftlerinnen. Auch sie geht von der Voraussetzung aus, dass Theatertexte die Möglichkeit – wenn nicht die Chance – bieten, sich mit dem dialogischen Prinzip der Sprache auseinander zu setzen. Deutlicher als jede andere literarische Gattung führen Dramen buchstäblich vor Augen, dass der Mensch auf die dialogische Struktur der Sprache zurückgreift, um seine Anliegen vorzubringen und Reaktionen auszulösen. Theatertexte machen in archetypischer Form offenbar, dass Kommunikation nicht als Nacheinander, sondern als ein an Situationen gebundenes Miteinander erfolgt.<sup>8</sup> Nirgendwo besser als auf der Bühne wird die Überzeugung Wilhelm von Humboldts, dass dem Sprechen ein durch Anrede und Erwidern bedingter Dualismus eigen ist (Humboldt 1903-1936: 26), empirisch eingeholt und mit jeder Inszenierung empirisch neu formuliert.

## 2. Aufbau des Unterrichtsdesigns

Die Unterrichtssequenz zur Frage „Was ist Neutralität?“ gliedert sich in drei Phasen:

- Nachdem sich die Studierenden anhand der Verhaltens- und Ehrenkodex für BD mit dem Begriff der Neutralität auseinandergesetzt haben, erhalten sie den Auftrag, eine Rohtranskription von Molières Theaterszene anzufertigen und sich dadurch ein Bild über die prosodischen Eigenschaften des Textes zu verschaffen.
- Die Rohtranskription ermöglicht den Einstieg in die zweite Unterrichtsphase. Es folgt eine Gruppenarbeit, in der sich die Studierenden mit den dramatischen Qualitäten des Theatertextes beschäftigen sollen. Anliegen der Gruppenarbeit ist, über die Erarbeitung der im Theatertext enthaltenen Artikulationsebenen den Begriff „Neutralität“ neu zu kontextualisieren und eine eigene „relationale“ Haltung zu entwickeln. Das anschließende Unterrichtsgespräch dient der gemeinsamen Systematisierung und Reflexion.

---

<sup>7</sup> Allerdings trete ich in der von mir entwickelten Unterrichtssequenz nicht in die Fußstapfen Augusto Boals, sondern in diejenigen Molières, der in seiner Komödie *Der Geizige* das Prinzip der Neutralität in seiner ganzen Variationsbreite durchdekliniert und auf komische Weise auf die Spitze treibt.

<sup>8</sup> Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass bei Schauspielern die Resonanzen der Spiegelneuronen besonders stark ausgeprägt sind.

- Die letzte Phase ist dem Ziel gewidmet, die dramatischen Qualitäten des Theatertextes auch sinnlich zu erfahren und mögliche neutrale Haltungen in einer Pro/Contra-Debatte auszuprobieren und zu festigen.

Tabellarisch lassen sich diese drei Phasen wie folgt darstellen:

| Modul  | Lehr- und Lernmethode  | Unterrichtsform   |
|--|--|---|
| Vorbereitende Hausaufgabe: Lektüre des Stückes       |  |   |
| <b>Erste Unterrichtsphase (55')</b>                  |  |   |
| Neutralität in den Verhaltens- und Ehrenkodexen      | Deutschsprachige und französischsprachige Ehrenkodexe im Vergleich | Plenumsdiskussion (55')   |
| Hausaufgabe: Rohtranskription der Szene IV, 4        |  |   |
| <b>Zweite Unterrichtsphase (55')</b>                 |  |   |
| Tendenzen der prosodischen Gestaltung in Szene IV, 4 | Transkript zur lautlichen Gestaltung                               | Literarisches Unterrichtsgespräch (10')   |
| Artikulatorische Erschließung der Szene IV, 4        | Arbeitsblatt   | Gruppenarbeit (20')<br>Literarisches Unterrichtsgespräch (25')  |
| <b>Dritte Unterrichtsphase (75')</b>                 |  |   |
| Amerikanische Debatte                                | Maske der Neutralität  | Vorbereitung (15')<br>Austausch von Argumenten (10')<br>Schlagabtausch (10')<br>Statement der Mediatorin (10')<br>Plenumsdiskussion (30') |

### 3. Erste Unterrichtsphase

#### 3.1. Neutralität in den Verhaltens- und Ehrenkodexen

Die in frankophonen und deutschsprachigen Länder existierenden Verhaltens- und Ehrenkodexe für BD fallen sämtlich durch eine Gemeinsamkeit auf: Sie verweisen alle auf das Gebot der „Integrität“, auf die für BD bestehende Pflicht zur Lauterkeit, mit der mitnichten nur der Verzicht auf einseitige Parteinahme gemeint ist. Im „Verhaltenskodex“ des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge etwa werden Sprachmitler:innen in eine Verantwortung gerufen, die gleich mit einer ganzen Palette an Tugenden einhergeht: „Ehrlichkeit, Unbestechlichkeit, Respekt, Vertrauenswürdigkeit, Zuverlässigkeit und Rechtschaffenheit“ (Bamf 2019: 2), mit all diesen Fertigkeiten sollten Sprachmitler:innen ausgestattet sein, die bei der Ausländerbehörde tätig sind. An weiterer Stelle wird der Katalog sogar noch um drei zusätzliche Verhaltenskompetenzen erweitert:

Sprachmittler wahren bei ihrer Tätigkeit – insbesondere beim Dolmetschen des gesprochenen und bei der Übersetzung des geschriebenen Wortes sowie im Umgang mit allen am Verfahren beteiligten Personen – absolute Neutralität, Objektivität und Unparteilichkeit (Bamf 2019: 1).

Der Ehrenkodex des Bamf ist ein repräsentativer Querschnitt der von den Behörden erwarteten Dolmetschkompetenzen, die nicht nur Sprach- und Fachkompetenzen, sondern auch und vor allem Verhaltenskompetenzen umfassen. Das Adjektiv „absolut“ unterstreicht zusätzlich, dass die Ausländerbehörde „Neutralität“ als wichtigsten Richtwert dolmetschender Qualität erachtet. Für die Studierenden jedoch ist Neutralität ein schwer zugängliches, wenig greifbares Konzept, das zwar zur Kenntnis genommen, aber für die spätere Berufswirklichkeit als wenig relevant empfunden wird. Die Beschäftigung mit Molières Theatertext<sup>9</sup> soll ihnen die Möglichkeit geben, Neutralität als *relationales*, im Kontext personaler Lebenszusammenhänge stehendes Konzept zu erproben. Tatsächlich wird in Molières Komödie das Prinzip der Allparteilichkeit so sehr auf die Spitze getrieben, dass sie in ihr Gegenteil – in die absolute Parteinahme – verkehrt. Anders als der Ehrenkodex der Ausländerbehörde suggeriert, wird bei Molière vorgeführt, dass „absolute Neutralität“ gerade nicht zu einer „vertrauenswürdigen“, sondern zu einer keimfreien Atmosphäre führt, in der Werte wie „Ehrlichkeit“, „Respekt“ und „Vertrauenswürdigkeit“ neutralisiert und ihrer Substanz entleert werden.

### 3.2. Rohtranskription der Szene IV, 4

---

<sup>9</sup> Molières Komödie *Der Geizige (L'avare)*, die sich einer lateinischen Vorlage bediente (Plautus' *Aulularia*), wurde 1668 in dem noch heute bestehenden Théâtre du Palais-Royal uraufgeführt.

Erst seit kurzem hat die sprachwissenschaftliche Forschung begonnen, umfangreiche Untersuchungen über prosodisch-phonetische Merkmale in theatralen Interaktionen durchzuführen (Barth-Weingarten & Szczepek Reed 2014). Ein Grund für das späte Interesse an der prosodischen Gestaltung von Theatertexten liegt darin, dass die Transkription von Inszenierungen aufwändig ist und ein häufiges Anhören der zu transkribierenden Passagen erfordert.<sup>10</sup> Auch didaktisch gesehen erscheint es auf den ersten Blick aufgrund des hohen Arbeitsaufwands wenig sinnvoll, die Studierenden zu detaillierten Transkriptionen zu animieren. Die „einfache“, keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebende Transkriptionsmethode, die ich hier vorstellen möchte, konzentriert sich vornehmlich auf die Tonhöhenbewegung, die ein grundlegendes Charakteristikum der prosodischen Expressivität darstellt. Andere Parameter wie Pausen/Satzbrüche und Betonungen sind der Tonhöhenbewegung nachgeordnet. Diese Hierarchie der Parameter stellte sich in folgendem Hausaufgabenauftrag wie folgt dar:

Molière: *Der Geizige*, Szene IV, 4, Vorbereitende Hausaufgabe

Fertigen Sie anhand der Hörfassung<sup>11</sup> (<https://www.youtube.com/watch?v=qrYzmJkwf08>) ein Rohtranskript an, indem Sie auffällige Stellen zur Sprech- und Erzählweise der Figuren im Text markieren. Bedienen Sie sich dabei des folgenden Symbolinventars:<sup>12</sup>

- Tonhöhenbewegung [**< ? >** hochsteigend, **< . >** tieffallend, **< - >** gleichbleibend, **< | >** leicht hochsteigend, **< , >** leicht tieffallend].
- Pausen/Satzbrüche [**<>** kurze Pause, **<=>** mittlere Pause, **<--->** längere Pause]
- Betonungen [**leichte Akzente in fetten**, **starke Akzente in fetten GROßBUCHSTABEN**]

Ein mögliches Transkript unter vielen war das folgende:

---

<sup>10</sup> Durch die Weiterentwicklung der Digitalisierung können Gespräche inzwischen mit hoher Genauigkeit erfasst werden. Doch die so genannte dokumentarische Methode (Kleemann et al. 2013: 173) ist zwar auf die Sozialforschung, nicht jedoch auf die didaktischen Bedürfnisse zukünftiger Behördendolmetscher:innen zugeschnitten.

<sup>11</sup> Die vorliegende Szene wurde von vornherein als Hörfassung konzipiert. Im Folgenden die Eckdaten der Hörfassung (BnF 1959): Molière – L'avare, Acte IV, Scene 4: Jean Brochard (Maître Jacques), Harpagon (Pierre Palau), Cléante (Pierre Lecomte).

<sup>12</sup> Das Symbolinventar ist stark an das „Gesprächsanalytische Transkriptionssystem“ nach Selting et al. (2009: 391-393) angelehnt, das sich im deutschsprachigen Raum weitestgehend als Standard etabliert hat. Die Tauglichkeit des GATs zeigt sich allein daran, dass es sich für die Transkription aller indogermanischen Sprachen eignet. An dieser Stelle sei auch auf das exzellente „Gat-to-Das Online Tutorial zum Transkribieren von Gesprächsdaten“ verwiesen, das in vier thematische Module unterteilt ist und dem ich einige Ideen für die Konzipierung der hier vorgestellten didaktischen Sequenz verdanke (GAT-TO o. D.).

Molière: *Der Geizige*, Szene IV, 4, Rohtranskription

Scène IV, MAÎTRE JACQUES, HARPAGON, CLÉANTE

- (1) MAÎTRE JACQUES. Eh, eh, eh, Messieurs, **qu'**est-ce ci ? à quoi songez-vous ? < ? >
- (2) CLÉANTE. Je me **MOque** de cela. < <sub>^</sub> > leicht tieffallend
- (3) MAÎTRE JACQUES. Ah, Monsieur, douce**MENT**. < | >
- (4) HARPAGON. Me **PAR**ler avec cette impu**DENCE** ! < <sub>^</sub> >
- (5) MAÎTRE JACQUES. Ah, Monsieur, de gr**Âce**. < | >
- (6) CLÉANTE. Je n'en dé**MOR**drai point. < <sub>^</sub> >
- (7) MAÎTRE JACQUES. Hé quoi, à votre **PÈre** ? < ? >
- (8) HARPAGON. **Lais**se-moi faire. < <sub>^</sub> >
- (9) MAÎTRE JACQUES. Hé quoi, à votre **fi**ls ? < ? > Encore passe **pour** moi. < <sub>^</sub> >
- (10) HARPAGON. Je te veux faire < - > toi-**même**, Maître Jacques, juge de cette affaire, pour montrer < - > comme j'ai raison. < ? >
- (11) MAÎTRE JACQUES. J'y **consens**. Éloignez-vous un peu. < - >
- (12) HARPAGON. **J'aime** une fille, < > que je veux épouser ; et le **PEN**dard a l'insolence de l'aimer avec moi, et d'y pré**TEND**re malgré mes ordres. < ? >
- (13) MAÎTRE JACQUES. Ah ! il a tort. < - >
- (14) HARPAGON. N'est-ce pas une chose épouvantable, qu'un fils qui veut entrer en concurrence avec son père ? et ne doit-il pas, < > par respect, < > s'abstenir de toucher à mes inclinations ? < ? >
- (15) MAÎTRE JACQUES. Vous avez raison. Laissez-moi lui parler, et demeurez-**LÀ**. < <sub>^</sub> > (*Il vient trouver Cléante à l'autre bout du théâtre*).
- (16) CLÉANTE. Hé bien oui, puisqu'il veut te choisir pour juge, je n'y recule point ; il ne m'importe **qui** ce soit ; et je veux bien aussi me rapporter à toi, Maître Jacques, de notre différend. < <sub>^</sub> >
- (17) MAÎTRE JACQUES. C'est beaucoup d'honneur que vous me faites. < - >
- (18) CLÉANTE. Je suis épris d'une jeune personne qui répond à mes vœux, et reçoit tendrement les offres de ma foi ; et < > mon **PÈre** s'avise de venir troubler notre amour, par la demande qu'il en fait faire. < ? >
- (19) MAÎTRE JACQUES. Il a **TORT** assurément. < <sub>^</sub> >
- (20) CLÉANTE. N'a-t-il point de **HONTE**, à son âge, de songer à se marier ? **lui** sied-il bien d'être encore amoureux ? et ne devrait-il pas laisser cette occupation aux jeunes **GENS** ? < ? >
- (21) MAÎTRE JACQUES. Vous avez raison, il se moque. Laissez-moi lui dire deux mots. < <sub>^</sub> > (*Il revient à Harpagon.*) **Hé** bien, votre fils n'est pas si étrange que vous le dites, et il se met à la raison. Il dit qu'il sait le respect qu'il vous doit, qu'il ne s'est emporté que dans la première chaleur, et qu'il ne fera point refus de se soumettre à ce qu'il vous plaira, pour **VU** que vous vouliez le traiter **MIEUX** que vous ne faites, et lui donner quelque personne en mariage, dont il ait lieu d'être content. < - >
- (22) HARPAGON. Ah, dis-lui, Maître Jacques, que moyennant cela, il pourra **ESpérer** toutes choses de moi ; et que < - > hors Mariane < - >, je lui laisse la liberté de choisir **CEL**le qu'il voudra. < . >
- (23) MAÎTRE JACQUES (*il va au fils*). Laissez-moi faire. **Hé** bien, votre père n'est pas si déraisonnable que vous le faites ; et il m'a témoigné que ce sont **VOS** emportements qui l'ont mis en colère ; qu'il n'en veut seulement qu'à votre manière d'agir, et qu'il sera fort disposé à vous accorder **CE** que vous souhaitez, pourvu que vous vouliez vous y prendre par la douceur, et lui rendre les déférences, les res**PECTS**, et les soumissions qu'un fils doit à son père. < - >
- (24) CLÉANTE. Ah, Maître Jacques, tu lui peux assurer, que s'il m'ac**COR**de Mariane, il me verra toujours le plus soumis de tous les hommes ; et que jamais je ne ferai aucune chose < > que parses volontés. < . >
- (25) MAÎTRE JACQUES. Cela est fait. Il consent à ce que vous dites. < - >

- (26) HARPAGON. Voilà qui va le mieux du **MONde**.
- (27) MAÎTRE JACQUES. Tout est conclu. Il est content de vos promesses. <->
- (28) CLÉANTE. Le Ciel en soit loué.
- (29) MAÎTRE JACQUES. Messieurs, <-> vous n'avez qu'à parler en**SEM**ble ; vous voilà d'accord maintenant ; et vous alliez vous quereller, faute de vous entendre.
- (30) CLÉANTE. Mon pauvre Maître Jacques, je te serai obligé toute ma vie.
- (31) MAÎTRE JACQUES. Il n'y a pas de **QUOI**, Monsieur.
- (32) HARPAGON. Tu m'as fait plaisir, Maître Jacques, et cela mérite une récompense. Va, je m'en souviendrai, <-> je t'assure. *(Il tire son mouchoir de sa poche ; ce qui fait croire à maître Jacques qu'il va lui donner quelque chose.)*
- (33) MAÎTRE JACQUES. Je vous baise les mains. <->

## 4. Zweite Unterrichtsphase

### 4.1. Tendenzen der prosodischen Gestaltung in Szene IV,4

Eine Transkriptionsmethode, die den Anspruch auf didaktische Verwertbarkeit erhebt, muss einerseits der Annotation dienen und andererseits zur intensiven Auseinandersetzung mit der intonatorischen Oberflächenstruktur des Textes beitragen. Das zu Beginn der zweiten Unterrichtsphase durchzuführende Unterrichtsgespräch (das sich nicht als Plenumsdiskussion, sondern als literarisches Unterrichtsgespräch versteht) verfolgt das Ziel, die Prosodie der in Szene IV,4 enthaltenen Äußerungen zu erschließen, wobei hier noch nicht eine abschließende Interpretation der prosodischen Gestaltung angestrebt wird, sondern lediglich eine Eruierung der auffälligsten Tendenzen. In der Diskussion, die ich mit meinen Studierenden geführt habe, kristallisierte sich überraschend schnell heraus, dass die Szene durch zwei Arten der Tonhöhenbewegung geprägt ist: Während die von Harpagon und Cléante gesprochenen Turns durch eine hochsteigende Tonhöhenbewegung gekennzeichnet sind (10, 12 und 18, 20), fallen die Beiträge von Maître Jacques durch Gleichförmigkeit auf.<sup>13</sup> Durch diese doppelte Phrasierung entsteht vor dem inneren Auge des Hörers eine im Zeichen des Kontrasts stehende Konstellation, die in zwei sich unversöhnlich gegenüberstehenden Einheiten zerfällt: einer unauflöslichen Dyade zwischen Vater und Sohn (die zusätzlich durch explizite Gleichsetzung von gewissen Wendungen unterstrichen wird) und einer vom Dienstboten Jacques repräsentierten Monade, deren prosodische Isoliertheit gleichsam repräsentativ für die Isoliertheit der unteren Schicht ist.

<sup>13</sup> So sind die Beiträge des Küchenmeisters durch eine gleichbleibende (11, 17, 21, 23, 25, 27), leicht hochsteigende (3, 5) oder leicht tieffallende Tonhöhenbewegung (19, 21, 22, 24, 33) gekennzeichnet. Nur in den Beiträgen 1, 7, 9 ist, wie in nachfolgendem Abschnitt noch darzustellen sein wird, eine hochsteigende Tonhöhenbewegung festzustellen.

## 4.2. Von der Artikulation zur Neutralität

Die Studierenden meines Seminars „Behördendolmetschen“ verfügen im Allgemeinen über hinlängliche Erfahrungen im Umgang mit kurzen literarischen Texten, aber wenig oder zuweilen gar keine Erfahrung mit Theater texts. Vereinzelt wird geäußert, noch nie aus eigenem Antrieb ein Theater besucht oder ein Drama vollständig gelesen zu haben.<sup>14</sup> Vor diesem durchwachsenen Hintergrund scheint es mir umso wichtiger, einen „pragmatischen“, eine zweifache Zielsetzung vermittelnden Literaturbegriff zu grunde zu legen, der den Studierenden einen literarischen Erfahrungshorizont an die Hand gibt und sie gleichzeitig in die Lage versetzt, auch in der dolmetschenden Interaktion die Bedeutung des Sagens über das (Aus)gesagte hinaus zu verstehen.<sup>15</sup> Ein Literaturbegriff, der m.E. diese Kriterien erfüllt, ist das von Hans Lösener in seinem Buch *Gegenstimmen* entwickelte „einfache Analysemodell“ (Lösener 2017), das nicht nur Gymnasiallehrer anspricht, sondern auch Hochschullehrende, die anhand von literarischen Vorgängen die Studierenden zum Nachdenken über Fragen dolmetschender Identität anregen wollen.

Lösener geht in seinem Modell von den Überlegungen Wilhelm von Humboldts zum Begriff der „Artikulation“ aus, d.h. von der menschlichen Fähigkeit, Sprache als etwas genuin Zusammenhängendes zu erfassen. Artikulation ist – wie Humboldt in seinem 1824 in der Akademie der Wissenschaften gehaltenen Vortrag *Ueber die Buchstabenschrift und ihren Zusammenhang mit dem Sprachbau* schreibt – die Voraussetzung für die „Einsicht in die Gliederung“ der Sprache. „Denn ohne die Unterscheidung, Bestimmung und Bezeichnung der einzelnen Articulationen, werden nicht die Grundtheile des Sprechens erkannt und der Begriff der Gliederung wird nicht durch die ganze Sprache durchgeführt“ (Humboldt 2014: 121). Dabei ist die Fähigkeit, Sprache in funktional bestimmbare Teile zu gliedern, nicht nur dem Nenner „sprachliche Artikulationsleistung“ zuzuschreiben. Auch das Denken erfolgt über das Zerlegen von komplexen Einheiten, weshalb Sprache und Denken die beiden Seiten ein und derselben Medaille sind. Wer *spricht*, denkt in Artikulationen, so wie sich im Umkehrschluss sagen lässt: Wer *denkt*, spricht in Artikulationen. Dass sich Humboldts Auffassung, wonach der

---

<sup>14</sup> Jean Giraults Verfilmung von Molières Komödie *Der Geizige* (mit Louis de Funès in der Hauptrolle) ist hingegen vielen Studierenden bekannt.

<sup>15</sup> Die reflexive Handlungsfähigkeit – also die bewusste und verantwortungsbewusste Einschätzung von beruflichen Handlungen (Dehnbostel 2008: 59) – ist zweifelsohne eines der wichtigen didaktischen Leitziele, die es in einem Referenzrahmen für Behördendolmetscher:innen zu definieren gilt.

Mensch über artikulatorische Schemata einen Zugang zur Sprache findet, auch für das Theater fruchtbar machen lässt, davon ist Lösener überzeugt:

Denn auch hier erklärt sich das Zustandekommen der theatralen Imagination beim Lesen, die ja innerlich hörend und sehend erlebt werden kann, erst aus dem Zusammenspiel verschiedener Artikulationsebenen. Diese lassen sich auf drei Grundformen zurückführen: die szenische, die dialogische und die diskursive Artikulation. Im Mittelpunkt steht dabei die dialogische Artikulation mit der kontinuierlichen Herausbildung der Spielwerte im Hin und Her von Rede und Gegenrede (Lösener 2017: 45).

Die Zusammenführung verschiedener theatraler Ebenen trägt dem Umstand Rechnung, dass das Lesen von Theatertexten andere Fähigkeiten erfordert als etwa das Lesen von Romanen. Wer einen Theatertext liest, erbringt eine spezifische Artikulationsleistung, die sich von der bei der Lektüre eines Romans zu erbringenden Artikulationsleistung unterscheidet. Geübte Dramenleser vermögen einen Theatertext – kraft ihrer Imagination – inszenierend zu lesen, indem sie zwischen den dramatischen Qualitäten des Textes Beziehungen herstellen. Es sind diese (vermeintlich unsichtbaren) Beziehungen, die es zu vergegenwärtigen gilt, wenn das Abwesende, das im Text nur Angedeutete oder nur implizit Enthaltene, sichtbarlich Gestalt annehmen soll. Zwar mag das Denken in Artikulationen – wie Lösener selbst einräumt – zunächst „abstrakt“ anmuten (Lösener 2017: 45), doch kommt es der Funktionsweise der theatralen Imagination entgegen und animiert auch *ungeübte* Dramenleser dazu, imaginative Ergänzungen zum geschriebenen Text vorzunehmen.

Nachdem als Einstieg in die zweite Phase der Unterrichtssequenz ein Gespräch über die prosodische Gestaltung des Textes geführt wurde, erfolgt nun eine Gruppenarbeit, in deren Verlauf die Studierenden anhand eines Arbeitsblatts die einschlägigen Artikulationsebenen analysieren und zueinander in Beziehung setzen sollen. Die Transkription der prosodischen Eigenschaften soll dabei als Teil der prosodischen Artikulation aufgefasst und einer vertiefenden Interpretation unterzogen werden. Hier die Aufgabenstellung für die Gruppenarbeit:

**ARBEITSBLATT: *Der Geizige*, Gruppenarbeit**

1. Szenische Artikulation: Ordnen Sie den Auftritt 4 in den situativen Rahmen der Handlung ein. Geben Sie zunächst schriftlich an, wer zu wem in welchem Auftritt spricht. Erläutern Sie anschließend mündlich den situativen Rahmen für den Auftritt der Personen.

Wer spricht zu wem in Auftritt 3?

.....  
.....  
Wer spricht zu wem in Auftritt 4?  
.....  
.....

2. Dialogische Artikulation: Gliedern Sie Aufzug IV, 4 in Gesprächsphasen. Begründen Sie jeweils Ihre Einteilung und unterziehen Sie eine Gesprächsphase ihrer Wahl einer genaueren Untersuchung:

| Gesprächsphase | Begründung der Einteilung |
|----------------|---------------------------|
|                |                           |
|                |                           |
|                |                           |

3. Diskursive Artikulation: Beschreiben Sie die personen-, gruppen- oder emotionsspezifischen Sprechweisen. Notieren Sie anhand der von Ihnen erstellten Transkription was durch Ungewöhnlichkeit oder Häufigkeit auffällt:  
.....  
.....  
.....

#### 4.3. Artikulatorische Erschließung der Szene IV, 4

Im Anschluss an die Gruppenarbeit erfolgte ein literarisches Unterrichtsgespräch, aus dem zunächst hervorging, dass die Grenzen zwischen szenischer, dialogischer und diskursiver Artikulation fließend sind und dass der Artikulationsbegriff seine methodische Originalität der Zusammenschau der Ergebnisse verdankt. Theatrale Handlungen sind *artikulatorische* Handlungen, die nicht den Unwägbarkeiten gesprochener Interaktion unterliegen<sup>16</sup> und dadurch einen hohen Grad an Stimmigkeit –

---

<sup>16</sup> Das zwischen beiden Interaktionsarten deutliche Unterschiede bestehen, davon ist auch die österreichische Germanistin Beatrix Schönherr überzeugt. Zu diesen Unterschieden schreibt sie:

an interdependenten Verwobenheit – aufweisen. Die Studierenden auf diese Unterschiede hinzuweisen, ihnen deutlich zu machen, dass es zwischen theatraler und nicht-theatraler Kommunikation (respektive gedolmetschter Interaktion) nicht nur Gemeinsamkeiten, sondern auch Differenzen gibt, ist ein wichtiges (in den Bildungsstandards für Dolmetscher bislang fehlendes) Lernziel der im BU geführten Unterrichtsgespräche. Des öfteren habe ich als Dozentin die Erfahrung gemacht, dass auch literarisch wenig interessierte Studierende einen kathartischen Aha-Effekt erleben, wenn sie plötzlich gewahr werden, dass der Theaterdialog der Archetyp des Dialogs schlechthin ist und dass das Theater auf dichtestem Raum eine Palette an dialogischen Gestaltungsmöglichkeiten, ein Konzentrat aus unterschiedlichsten Konstellationen menschlicher Kommunikation offeriert. Die der Szene IV,4 vorausgehende Szene IV,3, die einem heftigen Schlagabtausch zwischen Harpagon und seinem Sohn Cléante vorbehalten ist, wurde im übergreifenden Handlungszusammenhang als Szene der Eskalation verortet. In deren Verlauf wird Cléante von seinem Vater so sehr in die Enge getrieben, dass er ihm seine Liebe zu Mariane gesteht – jener Frau, die der Vater selbst zu ehelichen wünscht. Dieses Geständnis bietet Harpagon den Vorwand, um mit wüsten Beschimpfungen über den seine Aufrichtigkeit sogleich bereuenden Cléante herzufallen. Mit dem Ausruf „Donnez-moi un bâton tout à l’heure!“, der gleichsam den Übergang von der dritten zur vierten Szene bildet – von der Dyade zur Triade – findet seine Schmähere ein vorläufiges Ende. Der Wechsel von der Zweier- zur Dreierkonstellation verdankt sich dabei einem dramaturgisch-grammatischen Kniff: Harpagon bedient sich der pluralen Imperativform („Donnez-moi un bâton tout à l’heure!“), um den Sohn zum Bleiben und den Küchenmeister zum Kommen zu veranlassen. Tatsächlich eilt Maître Jacques sogleich seinen Herren entgegen und stellt ihnen die gleichsam rhetorische Frage „Eh, eh, eh, Messieurs, qu’est-ce ci? à quoi songez-vous?“.<sup>17</sup> Zusätzlich wird der Wechsel der Gesprächskonstellation durch das kohäsive Mittel der Pluralform („songez-vous“)<sup>18</sup> unterstrichen. Auch die hochsteigende Tonhöhenbewegung am Einheitenende der Repliken 1, 7 und 9 unterstreicht den Auftritt des Dieners. Allerdings endet hier auch schon die prosodische Affirmation des Küchenmeisters, der von der zehnten Replik an

---

„Obwohl Theaterszenen an der Oberfläche oft (beinahe) wie Alltagsgespräche aussehen, sind sie von den Produktions- und Rezeptionsbedingungen her natürlich ganz anders zu beurteilen als die im gesprächslinguistischen Kontext üblicherweise geforderten spontansprachlichen Daten. Auf der anderen Seite kann [...] gerade dieser Unterschied auch für Untersuchungen fruchtbar gemacht werden“ (Schönherr : 188).

<sup>17</sup> „Ei, ei, ei, mein gnädiger Herr, was soll das bedeuten? Wo denken Sie hin?“ (Molière 2017: 95).

<sup>18</sup> Die Pluralform der ersten Replik in Szene IV,4 ist an die Pluralform der letzten Replik in Szene IV, 3 grammatisch angeschlossen.

in prosodischer Gleichförmigkeit zu verwischen droht, wohingegen Harpagon und Cléante mit ihren stark akzentuierten, durch hochsteigende Tonhöhenverläufe gekennzeichneten Beiträgen zunehmend das Gros des prosodischen Raums einnehmen. Damit lässt sich im Hinblick auf die dialogische Artikulation der Szene IV,4 sagen, dass sie durch eine zweifache Phrasierung bestimmt wird: Während auf Handlungsebene der Vater-Sohn-Konflikt ausgetragen wird, thematisiert die prosodische Ebene einen tieferliegenden sozialen Konflikt, der nicht auf der verbalen Ebene ausgetragen, sondern in die Prosodie der Sprache verlagert wird. Mit seinen an Harpagon und Cléante gerichteten Ermahnungen (3, 5, 7, 9) ebnet Maître Jacques den Weg zu einem „Triade-Setting“, dessen Besonderheit darin besteht, dass die beiden Kontrahenten voneinander getrennt sind und in keinerlei Kontakt zueinanderstehen. Damit die Schlichtung gelingt, sollen sich Vater und Sohn groteskerweise gerade nicht mit dem Standpunkt des jeweils anderen auseinandersetzen, keiner soll einen Weg zum anderen finden, vielmehr ist es der Küchenmeister, der diesen Weg im buchstäblichen Sinne abläuft, indem er ständig von einer Bühnenseite auf die andere wechselt. Indem er beiden Kontrahenten vortäuscht, dass der jeweils andere zum Kompromiss bereit sei, führt er eine auf falschen Prämissen beruhende Versöhnung herbei. Die Kontrolle über das Setting wahrt er dadurch, dass er konsequent die Position des jeweils anderen negiert. Damit treibt Maître Jacques das Prinzip der Allparteilichkeit – das vermeintlich unabdingbare Prinzip eines jeden Ehrenkodex – auf die Spitze. Alle Parteien haben Recht, alle Positionen sind unterstützenswert – mit dieser auf sandigem Boden beruhenden Prämisse lässt sich kein dauerhafter Friede einrichten. Statt die Reaktionen der Kontrahenten zu einem Gesamtbild zusammenzuführen, lässt Maître Jacques die Positionen unbearbeitet stehen. Statt den Konflikt zu beheben, setzt er ihn unter anderen Vorzeichen fort. Die Sinnlosigkeit seines Unterfangens wird artikulatorisch durch die stets gleichförmige Tonhöhenbewegung seiner Beiträge unterstrichen. Die prosodische Gleichförmigkeit ist ein diskursives Indiz dafür, dass der Mediation kein Erfolg beschieden ist, ja dass sich der Küchenmeister selbst hinsichtlich der eigenen Handlungsmöglichkeiten keinerlei Illusionen hingibt.

## **5. Dritte Unterrichtsphase**

### **5.1. Zielsetzung für die Lernsituation**

Zum auslegenden, inszenierenden oder produktiven Umgang mit Theater gibt es inzwischen zahlreiche Veröffentlichungen, aus denen sämtlich hervorgeht, dass das theatrale Lernmedium schon längst nicht mehr nur im mutter- oder fremdsprachlichen Unterricht diverser Schulformen angesiedelt ist, sondern auch in anderen Domänen wie

beispielsweise der Pflege (Eberhardt 2015) oder dem unternehmerischen Umfeld (Hoppe *et al.* 2017) Einzug gehalten hat. Im Konfliktmanagement greifen Mediatoren auf theatrale Techniken zurück, um die von ihnen zu schlichtenden Streitfälle dem Griff der Eskalation zu entziehen (Pink 2007). Für all diese Bereiche gilt, dass keine Dramen *texte*, sondern vorzugsweise theatrale *Techniken* genutzt werden,<sup>19</sup> um einen besseren Umgang mit Emotionen und berufsbedingten Konfliktsituationen zu initiieren. Zum Relationsmedium *par excellence* hat sich das Theater also nicht wegen seines „literarischen Textsubstrats“ (Pfister 2001: 25) entwickelt, sondern aufgrund seines Spielcharakters. Theater ist formgebend und formbar, zuweilen so formbar, dass eine seiner vorgeblichen Konstituenten, sprich der Text, oftmals als vernachlässigenswerte Konstituente wahrgenommen wird. Von dieser Prämisse grenzt sich die hiesige Unterrichtsprämisse deutlich ab. Mit ihrer zweifachen Ausrichtung (auf den Dramentext und auf die theatrale Übung) macht sie sich eine holistische Perspektive zu eigen, die sowohl der sprachlichen als auch der gestischen Artikulation von dialogischen Interaktionen Rechnung trägt. Sie geht von der zuweilen negierten Tatsache aus, dass Behördendolmetscher:innen keine Schauspieler:innen sind, sondern Sprachmediator:innen. Beim Einsatz von Theaterübungen ist daher darauf zu achten, dass den Lernenden Einblick in die artikulatorische Struktur von Sprache gewährt wird. Die unausgesprochene Voraussetzung einer an den Bedürfnissen von Behördendolmetscher:innen ausgerichteten Dikaktik ist der Gedanke, dass zwischen Theater und Sprachreflexion eine notwendige Beziehung besteht. Eine dem Medium Theater offen gegenüberstehende Dolmetschdidaktik kommt nicht umhin, ihre Reflexion unter einem dreifachen Vorzeichen – des Theaters, der Sprache und der Mediation – voranzutreiben. In der letzten Unterrichtsphase steht erneut das Konzept der „Neutralität“ im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens, wobei diesmal eine sowohl kognitive als auch sinnliche Auseinandersetzung mit ethischen Grundprinzipien der Mediation angestrebt werden soll. Methodisch wird dabei an die so genannte „Amerikanische Debatte“ angeknüpft, eine in der Mediator:innenausbildung gängig genutzte Theaterübung, mit der zweierlei Einsichten gewonnen werden sollen: die Einsicht, dass Meinungsbildung grundsätzlich in einen kulturell-gesellschaftlichen Kontext eingebunden ist und die Einsicht, dass Perspektivität zwar Meinungsvielfalt, nicht jedoch einen radikalen Subjektivismus oder Relativismus einschließt.

## 5.2. Methodisch-didaktische Umsetzung

---

<sup>19</sup> Auch Bahadır und Kadic, lautstarke Vertreterinnen einer am Theater orientierten Didaktik des Behördendolmetschens, sind interessanterweise ausschließlich an Theater Techniken interessiert.

Bei der „Amerikanischen Debatte“ handelt es sich „um eine rhetorische Übung, die die Pro- und Contra-Standpunkte argumentativ zu untermauern sucht und die beiden Lager dazu bringt, sich mit den Argumenten der Gegenseite intensiv auseinanderzusetzen“ (Pink 2007: 26). Die Anknüpfung an die Szene IV,4 ist dadurch gegeben, dass das eine Lager sich mit der Position Harpagons und dass das andere Lager sich mit der Position Cléantes beschäftigen soll. Während der Mediationsphase trägt die Mediatorin über die ganze Dauer ihrer Darbietung hinweg die aus der Commedia dell'arte herrührende „Maske der Neutralität“ (s. Abbildung unten). Diese Maske besteht aus einer dünnwandigen schalenförmigen Form, deren Innenseite dem Umriss eines weiblichen Gesichts nachgebildet ist. Für die Augen der Maskenträgerin sind zwei Schlitzlöcher vorgesehen; ein leichtes Lächeln um den schön geformten Mund verleiht dem Antlitz einen freundlichen Ausdruck. Die Maske der Neutralität gehört zu den so genannten „guten Masken“, von denen – wie es einst Keith Johnstone formulierte – eine „persönlichkeitsverändernde Wirkung“ ausgeht:

It's not surprising then that Masks produce changes in the personality, or that the first sight of oneself wearing a Mask and reflecting in a mirror should be so disturbing. A bad Mask will produce little effect, but a good Mask will give you the feeling that you know everything about the creature in the mirror. You feel that the Mask is about to take over. It is at this moment of crisis that the Mask teacher will urge you to continue. In most social situations you are expected to maintain a consistent personality. In a Mask class you are encouraged to let go, and allow yourself to become possessed (Johnstone 1987<sup>5</sup>: 151).

Dass von der Maske der Neutralität eine persönlichkeitsverändernde Wirkung ausgeht, gehört zu den Erfahrungen, die auch der Mediatorin der hiesigen Unterrichtssequenz widerfuhr. Hier die Details der einschlägigen Übung:

Amerikanische Debatte Harpagon/Cléante

Teilnehmerzahl: Zahl der Studierenden

Konstellationsform: zwei Gruppen, zwei Pantomimen, eine Mediatorin

Dauer: insgesamt 75'

Verwendete Sprachen: Deutsch und Französisch (die Teilnehmer bereiten ihre Argumente auf Deutsch und Französisch vor).

Raumbedarf: ein relativ großer Raum, in dem zwei Gruppen separat voneinander arbeiten können.

Vorbereitung (15'):

Bevor sich die Studierenden in eine „Harpagon“- und in eine Cléante-Gruppe

aufteilen, gilt es, eine Mediatorin zu bestimmen, deren Aufgabe es ist, zwischen den beiden Lagern hin- und herzulaufen und sich Notizen zu machen. Anschließend setzen sich die beiden Gruppen mit den Argumenten ihrer Figur auseinander: Aus welchen Gründen möchte Harpagon Mariane zur Frau nehmen? Welche Gründe führt Cléante an?

Austausch von Argumenten (10’):

Beide Gruppen tragen abwechselnd ihre Argumente vor, ohne auf die Argumente der jeweils anderen Gruppe einzugehen. Die Mediatorin achtet darauf, dass die Phase des Austauschs der Argumente nicht länger als 10’ dauert.

Schlagabtausch (10’):

In der zweiten Phase sollen die Argumente der jeweils anderen Gruppe entkräftet und widerlegt werden. Meldet sich ein Mitglied der „Harpagon“-Gruppe zu Wort, muss ein Mitglied der „Harpagon“-Gruppe blitzschnell in der jeweils anderen Sprache reagieren. Die Pantomimen haben die Aufgabe, sich hinter die Sprecherin zu stellen und ihre Gesten mimisch-körperlich nachzuahmen. Auch hier achtet die Mediatorin darauf, dass der Zeitrahmen von 10’ nicht überschritten wird.

Statement der Mediatorin (10’):

Um die Argumente der beiden Lager zusammenzutragen und auf eine Metaebene zu heben, setzt die Mediatorin die aus der Maskenkiste der Commedia dell’arte rührende „Maske der Neutralität“ auf (s. Abbildung). Dabei achtet sie darauf, die Argumente beider Lager einsichtig und nachvollziehbar zu machen. Die Mediatorin sucht sich selbst die Sprache aus, in der sie ihr Statement halten möchte.



### 5.3. Auswertung der Ergebnisse

Bei der Plenumsdiskussion wurde deutlich, dass es den Studierenden nicht schwer

gefallen war, sich mit den Positionen ihrer Figuren zu identifizieren. Auch die beiden Pantomimen gaben an, dass sie in die Bewegungen ihrer Kommiliton:innen hineingefunden hatten und dass es ihnen gelungen war, durch Übertreibung kleine, vermeintlich uninteressante Gesten zu isolieren und dadurch in ihrer Wirkung zu verstärken. Die Teilnehmer:innen der „Harpagon“-Gruppe befanden, dass der von ihrer Figur geäußerte Wunsch nach Wiederheirat durchaus legitim sei, dass es keineswegs moralisch verwerflich sei, auch noch in hohem Alter das Bedürfnis zu verspüren, begehrt zu werden. Von dieser Feststellung aus leitete sich im weiteren Verlauf des Gesprächs die Erkenntnis ab, dass sich eine Interaktion nicht von einem neutralen Beobachterstandpunkt aus, sondern immer nur kontextgebunden beschreiben lässt. Der Konfliktherd zwischen Harpagon und Cléante ist nicht losgelöst von den familiären, jahrhundertlang als Norm geltenden Ungleichverhältnissen zu begreifen.<sup>20</sup> Harpagon besitzt als Patriarch und Familienoberhaupt eine symbolische Macht, die er mit jedem seiner Argumente neu zu festigen sucht. Cléante dagegen gehört als Sohn zu den Dominierten und erlebt die Auseinandersetzung mit dem Vater als neuerlichen Beweis für dessen Willkür. Diese verschleierte Machtverhältnisse zu durchschauen und sie auf eine sprachliche Metaebene zu heben, ist die Kunst und die Aufgabe der Mediatorin.<sup>21</sup> Die Studierende, der diese Rolle zukam, fand in der Maske ein hilfreiches Instrumentarium, mit dessen Hilfe sie überraschend schnell in eine durch Zugewandtheit geprägte Haltung hineinfand. So sagte sie im O-Ton: „Es hat mir Freude gemacht, festzustellen, dass ich so zugewandt sein kann. Und vor allem war ich überrascht, dass diese Zugewandtheit sich von außen an mich randrängte. Als ich die Maske aufsetzte, legte mein Körper mir die Sätze in den Mund, die ich in der Situation zu sagen hatte, um den Konflikt zu beschwichtigen.“ Nun sind Behördendolmetscher:innen zuvörderst Sprach- und keine Konfliktmanager, auch dies galt es im Unterrichtsgespräch zu thematisieren. Sie sollen nicht übersetzen, was sie nicht zuvor explizit gehört haben. Und dennoch: Behördendolmetscher:innen, die eine freundliche Zugewandtheit an den Tag legen, übersetzen besser – der Wahrheit gemäßer – als solche, die sich zwecks eigener Entlastung hinter einer vermeintlich neutralen Haltung verschanzen. Wer um die Komplexität menschlicher Beziehungen weiß, wer Konfliktherde in größere makrosoziale Zusammenhänge einordnen kann, vermag auch in der gedolmetschten Interaktion die jeweiligen Positionen so zusammenzuführen, dass sich beide Interaktionspartner:innen in ihrer ureigensten Emotionalität in guten Händen (respektive guten Masken) aufgehoben wissen.

---

<sup>20</sup> Zusätzlich gilt es hier zu bedenken, dass diese Ungleichverhältnisse von den Kontrahenten selbst nicht erkannt werden.

<sup>21</sup> Ihre Darbietung führte die Studierende in französischer Sprache aus.

## Literaturverzeichnis

- Abdelkader, Samah (2021): *Die Anhörung im Asylverfahren: Exemplarische Analysen*. Bielefeld transcript.
- Bahadir, Şebnem: (2008): „Das Theater des Dolmetschens: Beobachten, Teilnehmen, Proben, Darstellen, Verändern“. *Curare. Zeitschrift für Medizinethnologie* (Siegen). Band 3, 2 + 3, S. 176-186.
- Bamf (2023): *Verhaltenskodex für Sprachmittler beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*, Den Menschen im Blick - Sicherheit geben. Chancen ermöglichen. Wandel leben., Bamf, [online] [https://www.bamf.de/DE/Startseite/startseite\\_node.html](https://www.bamf.de/DE/Startseite/startseite_node.html) [abgerufen am 06.02.2023].
- Barth-Weingarten, Dagmar & Szczepek Reed, Beatrice (2014): *Prosodie und Phonetik in der Interaktion. Prosody and Phonetik in interaction*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- BnF collection sonore – Audiobook (2014): Molière - L'avare: Act IV, Scene 4 (Maître Jacques, Harpagon, Cléante), [YouTube] <https://www.youtube.com/watch?v=qrYzmJkwf08> [abgerufen am 08.02.2023].
- Dehnbostel, Peter (2008): *Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht*. Berlin: edition sigma.
- Delizée, Anne (2018): *Le rôle de l'interprète en santé mentale éclairé par l'analyse socio-discursive de ses positions subjectives au sein de la triade thérapeute-patient-interprète. Le cas de la Belgique francophone*. Mons: Faculté de Traduction et d'Interprétation – EII ; (Nicht-veröffentlichte Doktorarbeit).
- Eberhardt, Doris (2005): *Theaterpädagogik in der Pflege: Pflegekompetenz durch Theaterarbeit entwickeln*. Leipzig: Georg Thieme.
- Europäische Kommission (2020): „Zahlen und Fakten zum Leben in der EU“. *Offizielle Webseite der Europäischen Kommission*, <https://bit.ly/3htdNkB>, veröffentlicht am 08.07.2022, abgerufen am 17.10.2022.
- GAT-TO (o. D.): [online] <https://gat-to.uni-jena.de/> [abgerufen am 25.02.2023].
- Hoppe, Hans Joachim, Jünger, Jürgen & Esche, Tilo: *Wie Unternehmen von Theater profitieren können*. Springer 2017.
- Humboldt, Wilhelm von (o. D.): *Gesammelte Schriften*, Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.), Bruno Gebhardt, Bd. 6.
- Herment, Sophie: „Apprentissage et enseignement de la prosodie : l'importance de la visualisation“. In: *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2018, XIII (1), pp.73-88. ffha1-01811594f
- Johnstone, Keith (1987<sup>5</sup>): *Impro. Improvisation and the theatre*. New York: Routledge.
- Kadric, Mira (2012): *Dialog als Prinzip. Für eine emanzipatorische Praxis und Didaktik des Dolmetschens*. Tübingen: Narr.
- Kleemann, Frank / Krähnke, Uwe / Matuschek, Ingo (2013): „Dokumentarische Methode“, in: Frank Kleemann, Uwe Krähnke & Ingo Matuschek (eds.): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*, 2. Aufl., Berlin: Springer, S. 153–195.
- Lösener, Hans (2017): *Gegenstimmen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Meschonnic, Henri (2007): *Éthique et politique du traduire*. Paris: Verdier.
- Meschonnic, Henri (2021): *Ethik und Politik des Übersetzens. Aus dem Französischen von Béatrice Costa. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Hans Lösener und Vera Viehöver*. Berlin:

- Matthes & Seitz.
- Molière, Jean-Baptiste (2017): *L'Avare / Der Geizige: Molière. Französisch-Deutsch: Zweisprachige Ausgabe*. Weimar: aionas Verlag.
- Pink, Ruth (2007). *Kompetenz im Konflikt. Schwierige Situationen im Training meistern*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Pfister, Manfred (2001). *Das Drama. Theorie und Analyse*. München: Fink.
- Schaller, Roger (2016): *Stellen Sie sich vor, Sie sind...: Das Ein-Personen-Rollenspiel in Beratung, Coaching und Therapie*. Bern: Hogrefe.
- Schönherr, B. (2014): Kooperative Gesten und Prosodie als theatrale Gestaltungsmittel, in: *Prosodie und Phonetik in der Interaktion. Prosody and Phonetic in interaction*, Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 187–220.
- Selting, M. et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2), in: *Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, S. 353–402, [online] <https://www.gespraechsforschung-ozs.de>.
- Yakushova, Yuliya / Ulrich Schneider (2020): *Sprachmittlung in der Migrations- und Flüchtlingsberatung. Eine Arbeitshilfe für Fachkräfte der Migrationssozialarbeit*. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband; (Publikationen zum Thema Migration).
- Waldmann, Günter (1999<sup>2</sup>). *Produktiver Umgang mit dem Drama. Eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen*. Baltmannsweiler: Schneider.