



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Die kognitiven Prozesse der Translation und deren Ein-
beziehung in die Didaktik - Eine Fallstudie

Verfasserin

Catherine Huguenin, Bakk. phil

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, im September 2012

Studienkennzahl lt. Studien-
blatt:

A 060 331 342

Studienrichtung lt. Studien-
blatt:

Masterstudium Übersetzen Deutsch Englisch

Betreuerin :

Em. o. Univ.-Prof. Dr. Dr. h. c. Mary Snell-Hornby

Danksagung

Mein herzlicher Dank geht zuerst an die Betreuerin meiner Arbeit,
Em. o. Univ.-Prof. Dr. Dr. h.c. Mary Snell-Hornby, die mir durch ihre konstruktive Kritik und
ihre treffenden Hinweise half, den richtigen Weg zu finden.

Ich möchte mich auch bei allen Teilnehmerinnen der Studie bedanken, die durch ihre aktive
Mitarbeit und Hilfsbereitschaft zur Durchführung meines Projekts maßgeblich beigetragen
haben.

Weiters danke ich meiner Kollegin Elisabeth Sagmeister und meinem Ehemann für das
Korrekturlesen meiner Arbeit und ihre Bereitschaft, sprachliche Fragen aus der Sicht von
Muttersprachlern zu beantworten.

Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen,
sondern durch die Anwendung praxisrelevanten übersetzungsmethodischen Wissens.

Hans G. Hönig (2011 [1988])

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	11
2. Die Translationsprozessforschung im Überblick	13
2.1 Gegenstand, Fragestellungen und Relevanz der Translationsprozessforschung	13
2.1.1 Begriffsdefinitionen	13
2.1.2 Gegenstand und Fragestellungen	14
2.1.3 Relevanz der Translationsprozessforschung	15
2.2 Die Entwicklung der Translationsprozessforschung	16
2.2.1 Vorgeschichte: Das Modell von Ericsson und Simon	16
2.2.2 Die Pionierarbeit von Krings	18
2.2.3 Weiterentwicklung dank technischem Fortschritt	19
2.3 Die verschiedenen Datenerhebungsverfahren	19
2.3.1 Die Produktanalyse	20
2.3.2 Die Verhaltensbeobachtung	20
2.3.3 Introspektive Verfahren	22
2.4 Methodologische Fragestellungen	23
2.4.1 Die Validität der verbalen Daten	24
2.4.1.1 Die Kritik an der Validität der verbalen Daten	24
2.4.1.2 Die Optimierung der Validität der verbalen Daten	26
2.4.2 Die Frage nach der Verallgemeinerung der Ergebnisse	27
2.5 Methoden der Datenauswertung	29
2.6 Bilanz und Perspektiven	30
3. Die Erkenntnisse der Translationsprozessforschung und die Folgen für die Didaktik	33
3.1. Translationsprozessmodelle	33
3.1.1 Der Translationsprozess aus funktionalistischer Sicht	33
3.1.2 Merkmale des Translationsprozesses	34
3.1.3 Das Modell von Hönig	36
3.1.3.1 Übersetzen zwischen Intuition und Kognition	36
3.1.3.2 „Eine idealtypische Modellierung des Übersetzungsprozesses“ (Hönig 1995:51)	37
3.2 Translationskompetenzmodelle	39
3.2.1 Definition der Übersetzungskompetenz	39
3.2.1.1 Der Ursprung der Übersetzungskompetenz	40
3.2.1.2 Das Wesen der Übersetzungskompetenz	40
3.2.1.3 Die Frage nach den Wissensinhalten	41
3.2.2 Das Modell der PACTE-Gruppe	42
3.2.2.1 Das Forschungsprojekt der PACTE-Gruppe	42
3.2.2.2 Das Übersetzungskompetenzmodell	43
3.2.3 Das Translationskompetenzentwicklungsmodell der PACTE-Gruppe	45
3.3 Die Konsequenzen für die Didaktik	47
3.3.1 Die Infragestellung des traditionellen Unterrichts	48
3.3.2 Kompetenzorientiertes Training	49
3.3.2.1 Kompetenzorientiertes Training auf Curriculumebene	49
3.3.2.2 Kompetenzorientiertes Training auf Unterrichtsebene	50
3.3.3 Prozessorientiertes Training	51
3.3.4 Praxisorientiertes Training	52
3.3.4.1 Praxisorientiertes Training auf Curriculumebene	52

3.3.4.2 Praxisorientiertes Training auf Unterrichtsebene.....	53
4. Ein didaktischer Ansatz: Das Modell des kreativen Übersetzens von Kußmaul	55
4.1 Grundlagen des didaktischen Modells	55
4.1.1 <i>Kreatives Übersetzen im Rahmen des funktionalistischen Ansatzes</i>	<i>55</i>
4.1.1.1 Übersetzen als kreative Leistung.....	55
4.1.1.2 Übersetzen als eigenständige und selbstständige Tätigkeit.....	57
4.1.2 <i>Der Prozess des kreativen Übersetzens</i>	<i>58</i>
4.1.2.1 Die Phasen des kreativen Prozesses	58
4.1.2.2 Der kreative Übersetzungsprozess	59
4.1.3 <i>Kreatives Verstehen.....</i>	<i>60</i>
4.1.3.1 Dynamisches Verstehen	61
4.1.3.2 Verstehen als Visualisieren: die Scenes-and-frames-Semantik	61
4.2 Didaktisches Modell	62
4.2.1 <i>Eine kompetenzorientierte Methode</i>	<i>63</i>
4.2.1.1 Erfolgreiche professionelle Strategien beobachten	63
4.2.1.2 Verstehensprozesse strategisch unterstützen.....	64
4.2.2 <i>Eine prozessorientierte Methode.....</i>	<i>64</i>
4.2.2.1 Translationsprozess demystifizieren und beobachten	65
4.2.2.2 Kreatives Verstehen und Visualisierung fördern	66
4.2.2.3 Kreativität fördern und Blockaden überwinden	67
4.2.3 <i>Eine praxisorientierte Methode.....</i>	<i>69</i>
4.2.3.1 Professionelle Argumentation	69
4.2.3.2 Selbstevaluierung	70
4.2.3.3 Berufsethik	70
4.3 Kritische Bewertung des Modells von Kußmaul	71
5. Fallstudie	73
5.1 Methode.....	73
5.1.1 <i>Forschungsfrage und Hypothese</i>	<i>73</i>
5.1.2 <i>Untersuchungsdesign</i>	<i>74</i>
5.1.3 <i>Datenerhebung</i>	<i>74</i>
5.1.3.1 Methodologische Grundlage der Fragebogengestaltung.....	74
5.1.3.2 Struktur des Fragebogens	76
5.1.3.3 Ablauf der Befragung.....	77
5.1.3.4 Hospitierung.....	77
5.1.3.5 Analyse der eigenen Erfahrung	78
5.1.4 <i>Methode und Kriterien der Datenauswertung</i>	<i>78</i>
5.2 Das Masterstudium Übersetzen am Zentrum für Translationswissenschaft	79
5.3 Auswertung der Fragebögen: Überblick über die Arbeit der Lehrenden	82
5.3.1 <i>Methode A</i>	<i>83</i>
5.3.1.1 Allgemeines Profil.....	83
5.3.1.2 Analyse der didaktischen Grundsätze	84
5.3.2 <i>Methode B</i>	<i>86</i>
5.3.2.1 Allgemeines Profil.....	86
5.3.2.2 Analyse der didaktischen Grundsätze	87
5.3.3 <i>Methode C</i>	<i>88</i>
5.3.3.1 Allgemeines Profil.....	88
5.3.3.2 Analyse der didaktischen Grundsätze	89
5.3.4 <i>Methode D</i>	<i>90</i>
5.3.4.1 Allgemeines Profil.....	90
5.3.4.2 Analyse der didaktischen Grundsätze	91

5.3.5 Visuelle Darstellung der Ergebnisse.....	93
5.3.5.1 Der kompetenzorientierte Ansatz.....	93
5.3.5.2 Der prozessorientierte Ansatz	94
5.3.5.3 Der praxisorientierte Ansatz.....	95
5.3.6 Zusammenfassung.....	95
5.4 Analyse der eigenen Erfahrung: Eine Kompetenzenbilanz	96
5.4.1 Persönliches Profil.....	97
5.4.2 Strategische Subkompetenz	97
5.4.3 Zweisprachige Subkompetenz	98
5.4.4. Übersetzungskonzeption.....	99
5.4.5 Instrumentelle Subkompetenz	100
5.4.6 Zusammenfassung	101
5.5 Schlussfolgerungen der Fallstudie	101
6. Zusammenfassung und Schlussbemerkungen	103
7.1 Fachliteratur	105
7.2 Webseiten	109
7.3. Nachschlagewerke	109
8. Abbildungsverzeichnis	111
9. Anhang : Fragebogen.....	113
10. Abstracts	125
11. Lebenslauf.....	127

1. Einleitung

„Unzählige zerkaute Bleistifte und überfüllte Aschenbecher können Zeugnis davon ablegen, dass beim Übersetzen in den Köpfen der Übersetzer etwas ‚passiert‘. Trotzdem ist das, was beim Übersetzen tatsächlich passiert, praktisch unerforscht“, schrieb Krings in der Einleitung seines Pionierwerks der Translationsprozessforschung, *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht* (Krings 1986: 1-2). In diesen letzten 25 Jahren hat sich die Translationsforschung als eigener Zweig der Translationswissenschaft entwickelt und viele Erkenntnisse hervorgebracht, die für die Übersetzungsdidaktik von Bedeutung sind. Gegenstand dieser Arbeit ist die Translationsprozessforschung und deren Einbeziehung in die Didaktik des professionellen Übersetzens an der Universität, wobei die übersetzerische Tätigkeit in einer funktionalistischen Perspektive betrachtet wird. Es wird insbesondere die Mikroebene der Unterrichtsgestaltung untersucht.

Ziel dieser Arbeit ist es, zu untersuchen, inwiefern die Erkenntnisse der Translationsprozessforschung in die Didaktik des professionellen Übersetzens an der Universität einbezogen werden. Es gilt, drei zentrale Fragen zu beantworten: Was sind die Erkenntnisse der Translationsprozessforschung? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Didaktik des Übersetzens? Wie werden die Ergebnisse der Forschung in die Didaktik, sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene, integriert?

Um die Integration der Forschungsergebnisse in die Didaktik zu untersuchen, wurde im Sommersemester 2012 eine Fallstudie am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien durchgeführt. Die aufgrund der Erfahrung der Verfasserin aufgestellte Hypothese lautet:

Die Lehrenden arbeiten in einem eher traditionellen Rahmen und integrieren teilweise, bewusst oder unbewusst, die Erkenntnisse der Translationsprozessforschung.

Anhand der Fallstudie soll einerseits diese Hypothese überprüft werden, und andererseits untersucht werden, in welchem Ausmaß die Unterrichtsgestaltung sich an den Ergebnissen der Forschung orientiert. Zu diesem Zweck wurden drei verschiedene Quellen herangezogen: Das Curriculum des Masterstudiums wurde analysiert, die Arbeit von Lehrenden wurde mittels eines Fragebogens und Hospitierungen untersucht, und die Verfasserin zog eine Kompetenzenbilanz nach ihrer Erfahrung als Studierende am Zentrum für Translationswissenschaft.

Diese Daten wurden anhand von Kriterien analysiert, die im theoretischen Teil der Arbeit nach einer Darstellung der Ergebnisse der Translationsforschung definiert wurden. Es handelt sich dabei um allgemeine Kriterien sowie um die von Kußmaul im didaktischen Modell des „Kreativen Übersetzens“ (vgl. Kußmaul 2000; Kußmaul 2011 [2007]) beschriebenen Kriterien.

Um die Auswahl der Kriterien und die Ergebnisse der Studie nachvollziehbar zu präsentieren, zieht sich der rote Faden dieser Arbeit von einem allgemeinen Überblick über die Translationsprozessforschung bis zur Evaluierung der Datenauswertung. Nach diesem einleitenden Kapitel 1 präsentiert Kapitel 2 den Gegenstand, die Fragestellungen und die Relevanz der Translationsprozessforschung. Es werden anschließend die Entwicklung der Translationsprozessforschung sowie die damit verbundenen verschiedenen Datenerhebungsverfahren, die methodologischen Fragestellungen und die Methoden der Datenauswertung dargestellt. Kapitel 3 ist den Erkenntnissen der Translationsprozessforschung im Hinblick auf die Didaktik gewidmet: Translationsprozessmodelle und Translationskompetenzmodelle werden skizziert, die allgemeinen Konsequenzen dieser Erkenntnisse für die Didaktik werden präsentiert. Kapitel 4 stellt eine Einführung in den didaktischen Ansatz von Kußmaul (vgl. Kußmaul 2000; Kußmaul 2011 [2007]) dar, wobei zuerst die theoretischen Grundlagen dargestellt werden, bevor das didaktische Modell im Detail erläutert wird. Kapitel 5 beschreibt die Methode und die Durchführung der drei Teile der Fallstudie, sowie die Schlussfolgerungen, die aus dieser Untersuchung gezogen werden können. Kapitel 6 schließt mit einer Zusammenfassung und Schlussfolgerungen die Arbeit ab. Der Fragebogen, der als Grundlage für die Fallstudie diente, kann im Anhang nachgelesen werden.

Um der Realität des Übersetzerinnenberufs gerecht zu werden, der mehrheitlich von Frauen ausgeübt wird, wurden ausschließlich weibliche Formulierungen ausgewählt. Mit diesem „generischen Femininum“ werden aber natürlich Männer mitgemeint.

Bei Werken, die nicht in ihrer Erstauflage verwendet wurden, wird in der Bibliographie und in den Verweisen im Text in einer runden Klammer zuerst das Erscheinungsjahr der verwendeten Auflage und anschließend in einer eckigen Klammer das Erscheinungsjahr der Erstauflage angegeben.

2. Die Translationsprozessforschung im Überblick

2.1 Gegenstand, Fragestellungen und Relevanz der Translationsprozessforschung

2.1.1 Begriffsdefinitionen

Gegenstand der Translationsprozessforschung sind die mentalen Prozesse des Übersetzens, wodurch diese zwangsläufig mit anderen Disziplinen wie der Linguistik, der Psycholinguistik, der Psychologie und den Neurowissenschaften vernetzt ist. In der Psychologie umfasst der Begriff Kognition „alle Prozesse der inneren Verarbeitung von Information, von der Wahrnehmung über Aufmerksamkeit, Bewusstsein, Lernen, Gedächtnis, Motivation und Emotion bis hin zur Motorik“ (Beller/Bender 2010:305). Um diese inneren Prozesse zu untersuchen, hat sich seit den 1970er Jahren die Kognitionswissenschaft als interdisziplinäre Richtung etabliert: Psychologie, Neurowissenschaft, Computerwissenschaft, Künstliche Intelligenz-Forschung, Philosophie, Sprachwissenschaft, Psycholinguistik (vgl. Kupsch-Losereit 2000) aber auch Anthropologie arbeiten zusammen, um „Intelligenz zu verstehen und zu erklären“ (Risku 2005:119). In der Translationswissenschaft angewandt, versucht die Kognitionswissenschaft eine Antwort auf die Frage zu finden, was im Kopf der Übersetzerin geschieht, also welche Vorgänge im Gehirn der Übersetzerin während ihrer Übersetzungstätigkeit stattfinden. Im kognitiven Ansatz der Translationswissenschaft wird der kognitive Übersetzungsprozess wie folgt definiert: „Mentaler Vorgang, bei dem der ‚Übersetzer‘ zwischen verschiedenen Sprachen ‚Äquivalente‘ herstellt“ (Delisle et al. 1999:406). Als Anmerkung zu dieser Definition wird hinzugefügt:

Im Rahmen dieses komplexen Vorgangs beschäftigt sich der Übersetzer mehr oder weniger bewusst und systematisch mit dem Verstehen und der Analyse von Besonderheiten des Ausgangstextes, mit der Anwendung der „Übersetzungsverfahren“, mit der Konfrontierung der beteiligten Sprachen, mit der Ermittlung der Ausdrucksmöglichkeiten der „Zielsprache“, mit der Wahl der Wiedergabemöglichkeiten sowie mit der Verifizierung des Zutreffens der verwendeten Äquivalente. (Delisle et al. 1999:406)

Laut dieser Definition umfasst also der Begriff „kognitiver Übersetzungsprozess“ sowohl die bewussten als auch die unbewussten Prozesse. Göpferich hingegen unterscheidet zwischen bewussten und unbewussten mentalen Prozessen und bezeichnet als kognitive Prozesse die bewusst ablaufenden Prozesse, die nur einen Teil aller mentalen Prozesse darstellen (vgl. Göpferich 2008a:1). Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff „kognitive Prozesse“ allgemein verwendet und umfasst sowohl die bewussten als auch die unbewussten Prozesse.

2.1.2 Gegenstand und Fragestellungen

Durch die Untersuchung der Übersetzungsprozesse versuchen die Forscherinnen Antworten auf folgende grundsätzliche Fragen zu finden:

Wie und warum gelangt ein bestimmter Übersetzer zu einem bestimmten Zeitpunkt unter bestimmten situativen Bedingungen bei der Übersetzung eines bestimmten Ausgangstextes zu einem bestimmten Übersetzungsergebnis? (Krings 2005:343)

In dieser Frage werden die zwei Hauptaspekte der Translationsprozessforschung sichtbar: Sie beschäftigt sich einerseits mit den organisatorischen Abläufen, andererseits mit den Translationsprozessen im Sinne von mentalen Prozessen (vgl. Göpferich 2008a:1). Auch wenn sich diese Arbeit hauptsächlich mit den mentalen Prozessen beschäftigt, ist es wichtig zu betonen, dass die Bedeutung der organisatorischen Abläufe insofern nicht zu unterschätzen ist, als die Arbeitsbedingungen die kognitiven Prozesse beeinflussen (vgl. Göpferich 2008a:1).

Krings hebt aber hervor, dass es natürlich unmöglich ist, jede einzelne Übersetzung zu untersuchen, um Antworten auf diese Frage zu bekommen. Vielmehr geht es darum, einen Teil von realen Übersetzungsereignissen empirisch zu untersuchen, um wiederkehrende Elemente, allgemeine Strukturen, Regelmäßigkeiten oder Gesetzmäßigkeiten herauszufinden, damit die Beobachtungen verallgemeinert werden können (vgl. Krings 2005:344). Damit eine Verallgemeinerung möglich ist, versucht die Translationsprozessforschung einerseits möglichst viele Parameter zur Beschreibung von einzelnen Übersetzungsprozessen zu entwickeln, und andererseits die wichtigsten Faktoren zu isolieren, die diese Parameter und somit den Übersetzungsprozess beeinflussen können. „Dann kann sie im Rahmen kontrollierter experimenteller Beobachtungen den Einfluss der Faktoren als unabhängige Variablen auf die Prozessparameter als abhängige Variablen untersuchen“ (Krings 2005:344-345).

Die generelle Frage nach den Prozessparametern lautet nach Krings wie folgt: „Wie gehen Übersetzer an die komplexe Aufgabe heran, einen Text von einer Sprache in eine andere zu übersetzen und welche Teilprozesse sind dabei zu beobachten?“ (Krings 2005:345). Dabei erklärt er, dass diese Frage wiederum in zahlreiche Teilfragen zerfällt und dass die Zahl der Parameter, die bisher entwickelt wurden, in die Hunderte geht. Interessant ist seine Beobachtung, dass Übersetzungsprobleme und Übersetzungsstrategien zu den am häufigsten untersuchten Parametern gehören (vgl. Krings 2005:345).

Was die Faktoren angeht, so kann man drei große Faktorenbündel unterscheiden: Die Aufgabenfaktoren, die Übersetzerfaktoren und die Situationsfaktoren. Zu den Aufgabenfaktoren gehören unter anderem Sprachenpaar, Übersetzungsauftrag, Texttyp, Textsorte, Fachlich-

keit und Übersetzungsrichtung. Die Übersetzerfaktoren beschreiben Aspekte, die von der Person der Übersetzerin abhängen, wie zum Beispiel Expertise, Grad der Sprachbeherrschung von Ausgangs- und Zielsprache, Sach- und Fachkenntnisse, individuelle übersetzerische Strategiepräferenzen sowie affektive Faktoren, wenngleich diese bis jetzt wenig untersucht werden konnten. Zu den Situationsfaktoren gehören alle Elemente des situativen Umfelds, sei es der Einfluss technischer Hilfsmittel, die Verfügbarkeit von Nachschlagewerken und Recherchiermöglichkeiten oder der Einfluss von maschinellen Übersetzungshilfen. Zu diesen drei Faktorenbündeln fügt Krings eine vierte Dimension hinzu, in der untersucht wird, wie das Zusammenwirken der festgestellten Prozessmerkmale das Übersetzungsprodukt beeinflusst (vgl. Krings 2005:345-347). Damit die Verallgemeinerung der einzelnen Beobachtungen gelingt, muss schließlich die Frage gestellt werden, wie die Ergebnisse aller Forschungen zu einer zusammenhängenden Theorie des Übersetzungsprozesses verbunden werden können (vgl. Krings 2005:347).

2.1.3 Relevanz der Translationsprozessforschung

Nachdem erläutert wurde, was der Gegenstand der Translationsprozessforschung ist, ist es nun notwendig, die Frage nach der Relevanz dieses Forschungsfeldes zu beantworten. Warum ist es wichtig, den Translationsprozess zu kennen? Warum ist es sinnvoll, die verschiedenen Prozessparameter sowie die Faktoren, die diese Parameter beeinflussen, zu ermitteln? Krings gibt auf diese Frage drei Antworten, die er „Begründungen“ nennt: die wissenschaftlich-systematische Begründung, die angewandt-übersetzungsdidaktische Begründung, und die standespolitische Begründung.

Da es Ziel der Wissenschaft ist, einen Forschungsgegenstand so vollständig wie möglich zu beschreiben, bereichert die Translationsprozessforschung die Translationswissenschaft um einen zusätzlichen Ansatz. So lautet die wissenschaftlich-systematische Begründung:

Die Übersetzungsprozessforschung schließt eine Lücke im Erkenntnisprozess über menschliche Verarbeitungsprozesse und leistet damit einen Beitrag zum allgemeinen Ziel von Wissenschaften, ihren Gegenstandsbereich möglichst vollständig und systematisch zu beschreiben und zu erklären. (Krings 2005:344).

Dieser zusätzliche Ansatz hat aber eine große Tragweite, da die Translationsprozessforschung eine wesentliche Rolle in der Veränderung der Perspektive in der Translationswissenschaft spielt: Das Hauptaugenmerk wird jetzt „auf die subjektive Seite bei der Planung einer Übersetzung“ (Kupsch-Losereit 1997:209) gelenkt. „Statt der Analyse zwischen Ausgangstext und Zielttext (ZT) ist jetzt die kognitive Tätigkeit des Translators, die dem Entwurf und der Abfas-

sung eines ZT zugrunde liegt, der zentrale Ansatzpunkt einer Übersetzungstheorie“ (Kupsch-Losereit 1997:210).

Für die Übersetzungsdidaktik ist die Translationsprozessforschung insofern relevant, als sie ermöglicht, Aufschluss über die kognitiven Prozesse zu bekommen. Somit können diese Prozesse besser gesteuert und gezielt eingesetzt werden, damit angehende Übersetzerinnen effektive Arbeitsmethoden lernen, was Krings als angewandt-übersetzungsdidaktische Begründung nennt: „Die Übersetzungsprozessforschung liefert wichtige Orientierungsmarken für ein effektives Lehren und Lernen von Übersetzungskompetenz“ (Krings 2005:344).

Die dritte und letzte Begründung ist die standespolitische Begründung: „Die Übersetzungsprozessforschung trägt dazu bei, die Komplexität des Übersetzens und damit die Notwendigkeit von Professionalität in Ausbildung und Berufspraxis nachzuweisen“ (Krings 2005:344). Um das Bild des Übersetzerinnenberufs als Expertinentätigkeit in der Öffentlichkeit durchzusetzen, ist es demnach sehr wichtig, beweisen zu können, inwiefern Übersetzen spezifische Kompetenzen verlangt: Wer Sprachen kann, kann nicht automatisch übersetzen. Die Ergebnisse der Translationsprozessforschung stellen also einen wesentlichen Beitrag zur Translationswissenschaft dar, indem Antworten auf Fragen gesucht werden, die für den Übersetzerinnenberuf und die Didaktik des Übersetzens eine zentrale Bedeutung haben.

2.2 Die Entwicklung der Translationsprozessforschung

Trotz der großen Relevanz der Fragestellungen der Translationsprozessforschung ist dieses Gebiet ein relativ junger Forschungsbereich. Dies liegt daran, dass die methodologischen Werkzeuge zur Untersuchung der Translationsprozesse relativ spät geschaffen wurden. Die Entwicklung der Translationsprozessforschung deckt sich teilweise mit dem wissenschaftlichen und technischen Fortschritt der letzten Jahrzehnte.

2.2.1 Vorgeschichte: Das Modell von Ericsson und Simon

Naturgemäß ist es schwierig, die kognitiven Prozesse zu ergründen, da diese nicht direkt beobachtet werden können. Zwar wurden am Anfang des 20. Jahrhunderts erste introspektive Datenerhebungsmethoden von Karl Bühler und Edouard Claparède entwickelt, jedoch wurden diese von den Behavioristen als nicht objektiv und nicht wissenschaftlich verworfen. Erst ab den 1970er Jahren interessierten sich die Mentalisten wieder für die introspektiven Datener-

hebungsmethoden (vgl. Lörcher 1991a:67). Mitte der 1980er Jahre erschienen die ersten prozessorientierten empirischen Studien zum Übersetzen: Die Arbeiten von Gerloff (1988), Krings (1986) und Lörcher (1991b) waren die ersten empirischen Untersuchungen, bei denen Versuchspersonen gebeten wurden, während des Übersetzens all das zu äußern, was in ihren Köpfen ablief. Die drei Forscher arbeiteten zwar unabhängig voneinander, verwendeten aber allesamt ein Werkzeug, das kurz zuvor – zuerst 1980 in einem Aufsatz und dann 1984 im Werk *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data* – von den zwei Psychologen K. Anders Ericsson und Herbert A. Simon vorgestellt worden war und der Forschung die methodologische Grundlage für die Gewinnung möglichst aussagekräftiger verbaler Daten lieferte (vgl. Göpferich 2008a:3f). Die zwei Psychologen hatten ein Informationsverarbeitungsmodell entwickelt, um eine theoretische Basis zu formulieren, die als Grundlage für die Interpretation verbaler Daten dienen sollte. In einem dialektischen Ansatz sollten die verbalen Daten wiederum genutzt werden, um Theorien über die menschliche Informationsverarbeitung zu überprüfen. Die beiden Forscher stützten sich dabei auf die Erkenntnisse der kognitiven Psychologie und auf die Ergebnisse einer Metaanalyse empirischer Studien, die mithilfe verbaler Daten durchgeführt worden waren. Ihre langjährige persönliche Erfahrung in der Erhebung von verbalen Daten konnten sie ebenfalls in ihre Arbeiten einbringen (vgl. Göpferich 2008a:17).

Die Grundannahme beider Forscher ist, dass menschliche Kognition mit Informationsverarbeitung vergleichbar ist. Kognitive Prozesse sind dabei eine Abfolge von Zuständen, die „sequentiell in einer Folge von informationsverarbeitenden Prozessen verändert werden“ (Göpferich 2008a:18). Die kognitiven Prozesse finden im Gedächtnis statt, das aus mehreren Speichern besteht. Das Kurzzeitgedächtnis (KZD), in diesem Modell auch Arbeitsgedächtnis genannt, verfügt über sehr beschränkte Speicherkapazität und eine mittlere Speicherdauer. Die Inhalte des Kurzzeitgedächtnisses sind bewusst und können direkt verbalisiert werden. Das Langzeitgedächtnis hingegen ist gekennzeichnet durch eine sehr große Kapazität und eine relativ dauerhafte Speicherung. Die Inhalte des Langzeitgedächtnisses sind nicht bewusst und müssen erst ins Kurzzeitgedächtnis geladen werden, bevor sie verbalisiert werden können.

Inhalte können entweder durch Sinnesreize von außen oder durch interne, assoziative Prozesse ins Kurzzeitgedächtnis gelangen und sind dann Gegenstand unserer Aufmerksamkeit. Diese bewussten, nicht-automatisierten kognitiven Prozesse werden von einem zentralen Prozessor gesteuert (vgl. Göpferich 2008a:18f).

Von Bedeutung für die Analyse von verbalen Daten in der Translationsprozessforschung ist die Tatsache, dass nur die Inhalte des Kurzzeitgedächtnisses bewusst und direkt verbalisierbar sind. Dabei ist aber anzumerken, dass nicht alle kognitiven Prozesse bewusst

ablaufen und daher auch nicht verbalisiert werden können. Das gleiche Problem tritt auf, wenn die kognitiven Aufgaben zur Routine geworden sind, weil sie in diesem Fall ohne Zwischenschritte im Kurzzeitgedächtnis ausgeführt werden können. Automatisierte Prozesse sind aus diesem Grund auch nicht verbalisierbar. Es ist zudem wichtig zu wissen, dass Daten, die retrospektiv erhoben werden, eventuell fehlerhaft sein können: Da das Kurzzeitgedächtnis eine sehr begrenzte Kapazität hat, werden im Arbeitsprozess die Inhalte sukzessive verdrängt und nur zum Teil im Langzeitgedächtnis gespeichert. Dies führt dazu, dass es beim Abrufen dieser Inhalte zu einem späteren Zeitpunkt zu Auslassungen und Verfälschungen kommen kann (vgl. Göpferich 2008a:18f).

2.2.2 Die Pionierarbeit von Krings

Eine der ersten Arbeiten, die sich auf das Modell von Ericsson und Simon stützen, ist die Dissertation von Krings, die als Pionierarbeit betrachtet werden kann. Er unternahm 1986 den Versuch, herauszufinden, „[w]as in den Köpfen von Übersetzern vorgeht“ (Krings 1986). Dafür beobachtete er acht fortgeschrittene Fremdsprachenlernende beim Übersetzen. Vier der Versuchspersonen übersetzten in die Muttersprache, und vier aus der Muttersprache. Krings hatte sich zum Ziel gesetzt, die Übersetzungsprozesse in beide Richtungen zu beobachten und eine systematische Theorie über die Struktur des Übersetzungsprozesses aufzustellen. Dabei interessierte er sich besonders für die Übersetzungsprobleme und für die Strategien, die zur Lösung dieser Probleme führten. Als Ergebnis seiner Arbeit konnte Krings zwei Kategorien von Problemindikatoren aus den verbalen Daten identifizieren und er definierte fünf Strategien, die von den Lernenden angewandt wurden, um Übersetzungsprobleme zu lösen (vgl. Hansen 2006:68f).

Die Arbeit stieß auf große Beachtung, da sie auf fundierten methodologischen Überlegungen beruhte und klare Begriffsdefinitionen lieferte. Es wurde jedoch kritisiert, dass die Versuchspersonen keine Übersetzerinnen, sondern Studierende der Philologie waren. Somit wurde die Validität der Daten in Frage gestellt, da Studierende und professionelle Übersetzerinnen völlig unterschiedliche Ziele beim Übersetzen verfolgen und folglich auch die mentalen Prozesse unterschiedlich ablaufen (vgl. Göpferich 2008a:3). Es gab darüber hinaus wissenschaftliche Auseinandersetzungen über die Validität der durch Introspektion gewonnenen Daten, aber viele Forscherinnen folgten dennoch dem von Krings eröffneten Weg und es wurden zahlreiche empirische Untersuchungen durchgeführt.

2.2.3 Weiterentwicklung dank technischem Fortschritt

Bis zum Ende der 1990er Jahre blieben die „Protokolle des Lauten Denkens“ das Hauptverfahren der Datenerhebung. Neue technische Mittel eröffneten den Weg zu neuen Datenerhebungsverfahren und die Forscherinnen setzten immer mehr Methodenpluralismus ein, um die Validität der Daten zu optimieren. So ist es nun möglich, durch den Einsatz von Schreib-Logging- und Screen-Recording-Programmen den Schreib- und Rechercheprozess von Versuchspersonen genau zu dokumentieren (vgl. Alves/ Hurtado Albir 2010:32-33).

Eine dritte Etappe stellt laut Alves und Hurtado Albir der Einsatz von Eye-Tracking-Verfahren dar, die ermöglichen, Lese- und Verstehensprozesse durch die Messung der Augenbewegung zu erforschen. Ein besonderer Fortschritt ist von der Triangulation dieser Daten zu erwarten: Neue Programme ermöglichen, Daten aus Schreib-Logging-Programmen mit Augenbewegungsmessungsdaten zu kombinieren, so dass sie statistisch ausgewertet werden können (Alves/ Hurtado Albir 2010:32-33).

2.3 Die verschiedenen Datenerhebungsverfahren

Dank dem technischen Fortschritt gibt es nun vielfältige Methoden der Datenerhebung. In der von Krings entwickelten Typologie der verschiedenen Datenerhebungsverfahren ist der Zeitpunkt der Erhebung der Daten ein wichtiges Unterscheidungskriterium. Demnach gibt es zwei große Typen von Verfahren: die „Offline“- und die „Online“-Verfahren. In den Offline-Verfahren werden die Daten postaktional, also nach Abschluss des Übersetzungsprozesses, erhoben. In den Online-Verfahren hingegen werden die Daten periaktional, d.h. zeitlich parallel zum Übersetzungsprozess, erhoben (vgl. Krings 2005:347-352).

Im Rahmen dieser Arbeit, die darauf abzielt, einen Überblick über die verschiedenen Methoden der Datenerhebung zu bieten, ist es zum Zwecke der besseren Übersichtlichkeit angebracht, eine Unterscheidung je nach Gegenstand der Untersuchung vorzunehmen. Um herauszufinden, wie die Translationsprozesse ablaufen, können die Forscherinnen den Blick auf das Produkt des Übersetzungsprozesses richten, aber auch auf das Verhalten der Übersetzerinnen. Zugang zu mentalen Vorgängen bieten introspektive Verfahren der Datenerhebung.

2.3.1 Die Produktanalyse

Die Produktanalyse besteht darin, Übersetzungsprodukte, d.h. fertige Übersetzungen zu untersuchen. Das Verfahren beruht auf der Annahme, dass die Merkmale einer fertigen Übersetzung auf bestimmte Merkmale des Übersetzungsprozesses hinweisen können. Zum Beispiel könnte man davon ausgehen, dass Übersetzungsfehler in der fertigen Übersetzung einen Hinweis auf Übersetzungsprobleme beim Übersetzungsprozess liefern (vgl. Krings 2005:348). Krings betont, dass die Analyse der Produktdaten zwar für die Hypothesengenerierung zulässig ist, aber er stellt auch fest, „dass reine Produktdaten zweifellos die unzuverlässigste und am wenigsten aussagekräftige Quelle für die Analyse von Übersetzungsprozessen darstellen“ (Krings 2005:348). Aus dem Übersetzungsprodukt als „letzte[r] Momentaufnahme in einem komplizierten nicht-linearen Prozess“ (Krings 2005:348) können nur schwer Aufschlüsse über den Prozess selbst gewonnen werden, denn eine identische Lösung kann das Ergebnis von unterschiedlichen Prozessen sein, so wie unterschiedliche Prozesse eine identische Lösung hervorbringen können. Die Produktanalyse kann erst dann aussagekräftiger werden, wenn auch Zwischenprodukte des Übersetzungsprozesses analysiert werden, wie zum Beispiel Markierungen, Notizen und insbesondere alle Revisionen des Zieltextes. „Trotzdem bringt man mit der Berücksichtigung solcher Zwischenprodukte den Übersetzungsprozess nicht einmal annäherungsweise vollständig ins Blickfeld“ (Krings 2005:349), denn man verfügt dann zwar über zusätzliche punktuelle Momentaufnahmen des Prozesses, aber es bleibt immer noch sehr schwierig, aufgrund dieser Daten Aufschluss über den Ablauf des Prozesses selbst zu bekommen.

2.3.2 Die Verhaltensbeobachtung

Eine andere Methode, den Translationsprozess zu untersuchen, besteht darin, das Verhalten der Übersetzerinnen von außen zu beobachten. Die erste Form der Verhaltensbeobachtung ist das Beobachtungsprotokoll, bei dem eine Forscherin eine Übersetzerin beim Arbeiten beobachtet und dabei alle ihre Handlungen protokolliert. Heute ist dieses Verfahren veraltet, da sich die Forscherinnen auf moderne technische Hilfsmittel verlassen können (vgl. Krings 2005:350).

Die Videotechnik kann vorteilhaft eingesetzt werden, um die von außen beobachtbaren konkreten Handlungen der Übersetzerin aufzuzeichnen. Besonders hilfreich ist diese Methode, um das Rechercheverhalten der Versuchspersonen zu untersuchen. Krings empfiehlt

dabei, mit zwei Videokameras zu arbeiten: Die erste Kamera soll von oben auf das Papier der Übersetzerin gerichtet werden, um den Schreibprozess zu dokumentieren, die zweite soll von vorne auf die Versuchsperson gerichtet werden und alle anderen Handlungen, insbesondere die Benutzung von Nachschlagewerken, aufzeichnen (vgl. Krings 2005:350). Da heutzutage fast alle Texte am Computer geschrieben werden, ist der Einsatz von Kameras zur Dokumentation des Schreibprozesses hinfällig geworden. Laut Göpferich empfiehlt es sich hier, mit einer Kamera die Mimik der Versuchsperson festzuhalten, während eine zweite auf den Arbeitsplatz der Übersetzerin gerichtet wird (vgl. Göpferich 2008a:54).

Um das Rechercheverhalten der Versuchspersonen zu untersuchen, ist es empfehlenswert, ein Screen-Recording-Programm einzusetzen, da viele Nachschlagewerke elektronisch verfügbar sind und viele Recherchiervorgänge im Internet durchgeführt werden. Diese Programme zeichnen alle Bildschirmseiten auf, die von der Benutzerin aufgerufen werden. Es bleibt aber schwierig herauszufinden, welche Teile einer Internetseite von der Versuchsperson tatsächlich gelesen wurden (vgl. Göpferich 2008a:54).

Für dieses Problem könnte die Technik des Eye-Trackings eine Lösung bieten: Mit der Augenbewegungsmessung oder Okulometrie kann man feststellen, auf welche Gegenstände das Auge gerade fixiert ist. Diese Methode geht davon aus, dass es zwischen den Augenbewegungen und der Pupillenweite einerseits und den kognitiven Prozessen andererseits einen Zusammenhang gibt (vgl. Göpferich 2008a:57). Eye-Tracking ist in der Translationsprozessforschung eine relativ neue Methode, die – allein oder in Triangulation mit anderen Methoden – immer mehr zum Einsatz kommt. Im Forschungsprojekt Eye-to-IT zum Beispiel wurden Eye-Tracking und Schreib-Logging kombiniert, um neue Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. Göpferich 2008b).

Um den Schreibprozess zu dokumentieren, kann man heute Schreib-Logging-Programme einsetzen, die es ermöglichen, alle Handlungen einer am Computer schreibenden Person zu erfassen: Alle Tastenanschläge und Mausektionen werden zeitgleich aufgezeichnet, sowie verschiedene andere Aktivitäten, wie das Nachschlagen in einem im Programm integrierten Wörterbuch. So wird der zeitliche Ablauf des Übersetzungsprozesses genau dokumentiert und es ist möglich, alle Zwischenversionen, Revisionen und Pausen festzuhalten. Der Schreibprozess kann im Nachhinein in Zeitlupe oder Zeitraffer nochmals abgespielt werden (vgl. Göpferich 2008a:40). Das Programm Translog, das 1997 von Arnt Lykke Jakobsen und Lasse Schou an der Copenhagen Business School entwickelt wurde, ist ein Beispiel für solche Schreib-Logging-Programme. Naturgemäß wird diese Software fortlaufend weiterentwickelt (vgl. Göpferich 2008a:4).

Zu den Verfahren, die es ermöglichen, das Verhalten der Versuchspersonen zu beobachten, gehören auch neurowissenschaftliche Verfahren wie die Elektroenzephalographie oder bildgebende Verfahren wie die funktionelle Magnetresonanztomographie sowie die Positronemissionstomographie. Diese Verfahren geben Aufschluss darüber, welche Hirnareale in welcher Intensität während der Ausführung einer kognitiven Aufgabe aktiviert werden. Somit könnte man auch beobachten, welche Gehirnregionen bei der Lösung einer Übersetzungsaufgabe aktiviert werden. Krings sieht eine Verwendungsmöglichkeit solcher Verfahren darin, einen Beitrag zu einer Neurolinguistik des Übersetzungsprozesses zu leisten, aber er stellt fest, dass dieser Bereich „nicht einmal im Ansatz vorhanden ist“, im Gegensatz zur Schreib- oder Leseforschung. Er betont auch, dass bei diesen Verfahren „strenge forschungsethische Maßstäbe“ anzulegen sind (Krings 2005:351).

2.3.3 Introspektive Verfahren

Wenn sich der Blick der Forscherinnen auf die mentalen Prozesse während des Übersetzungsvorgangs richtet, werden introspektive Verfahren eingesetzt. Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff Introspektion in seiner Bedeutung als „Oberbegriff für alle Verfahren einschließlich der Retrospektion“ verwendet, „bei denen Versuchspersonen ihre Gedanken, Empfindungen, Befindlichkeiten etc. verbalisieren müssen“ (Göpferich 2008a:17). Hier wird also nicht unterschieden, ob diese Verbalisierung während des Übersetzungsprozesses oder erst nachher stattfindet. Als Ergebnis introspektiver Verfahren erhält man verbale Daten. Eine genauere Definition der Erhebung von verbalen Daten findet man bei Krings:

Die Sammelbezeichnung „verbale Daten“ (englisch meistens „verbal-report data“) verweist auf eine Reihe unterschiedlicher Datenerhebungsmethoden, deren gemeinsames Merkmal darin besteht, dass die Versuchspersonen zu Verbalisierungen von Gedanken, Meinungen, Empfindungen, Einstellungen und dgl. aufgefordert werden und dass diese Verbalisierungen als Daten systematisch dokumentiert und analysiert werden. (Krings 2005:349)

Bei Offline-Verfahren werden diese Daten nach Abschluss des Übersetzungsprozesses, d.h. retrospektiv, erhoben. Übersetzerinnen können darum gebeten werden, nach dem Übersetzungsprozess Kommentare über ihre Herangehensweise abzugeben. Um ausgewählte Aspekte des Übersetzungsvorganges zu erforschen, ist es auch möglich, Interviews durchzuführen oder die Versuchspersonen Fragebögen ausfüllen zu lassen (vgl. Krings 2005:349). Fragebögen sind nicht nur ein Weg, um die Herangehensweise der Übersetzerinnen zu verstehen, sie können auch wertvolle Informationen über das Selbstbild der Versuchspersonen geben. Dies ist von besonderer Bedeutung, wenn man bedenkt, dass nicht zufriedenstellende

Übersetzungsergebnisse nicht immer auf mangelhafte Kompetenz seitens der Übersetzerinnen zurückzuführen sind, sondern vielmehr darauf, dass sich diese von einem falschen Selbstbild in die Irre führen lassen (vgl. Göpferich 2008a:37).

Durch Online-Verfahren können parallel zum Übersetzungsprozess verbale Daten erhoben werden. Das am meisten verwendete Verfahren ist das Laute Denken, bei dem die Versuchspersonen aufgefordert werden, ihre Gedanken während des ganzen Übersetzungsprozesses laut auszusprechen. Dabei ist es wichtig, dass sie keine Selektion vornehmen und wirklich alles sagen, was ihnen durch den Kopf geht. Diese Verbalisierungen werden aufgezeichnet und transkribiert, so dass „Protokolle des Lauten Denkens“ (*thinking-aloud-protocols*), auch LD-Protokolle genannt, entstehen. Die Forscherinnen können dann diese Daten analysieren, die „umfangreiches Material zu allen bewusst ablaufenden aufgabenbezogenen kognitiven Prozessen der Versuchspersonen“ enthalten (Krings 2005:351). Dadurch, dass die Versuchspersonen aufgefordert werden, alle ihre Gedanken ungefiltert auszusprechen, werden die Daten in völlig unstrukturierter Form erhoben. So werden die Versuchspersonen nicht durch Modellvorstellungen beeinflusst und die LD-Daten eignen sich daher besonders gut zur Hypothesenbildung (vgl. Göpferich 2008a:22).

Eine weitere Methode zur Erhebung von verbalen Daten besteht darin, zwei oder mehrere Versuchspersonen aufzufordern, einen Text gemeinsam zu übersetzen. Der Dialog, der während der Lösung der Aufgabe entsteht, wird aufgezeichnet und in einem Dialogprotokoll transkribiert. Ein Vorteil dieser Technik ist, dass die Versuchspersonen die Situation als natürlicher empfinden als das Laute Denken. Außerdem kann es zu umfangreicheren Daten führen als das Laute Denken (vgl. Krings 2005:352).

2.4 Methodologische Fragestellungen

Um wissenschaftlich zu arbeiten und die Validität der Daten zu gewährleisten, sollten bei jeder empirischen Untersuchung die Objektivität, die Kontrollierbarkeit, die Wiederholbarkeit und die Generalisierbarkeit des Experiments sichergestellt sein. Das Problem in der Translationsprozessforschung ist aber, dass der Gegenstand der Untersuchung nicht direkt beobachtbar ist. „Es gibt keinen direkten Weg zum Bewusstsein, denn er geht immer über die Verbalisierung und damit über die Reflexion“, wie es Hansen (2006:46) betont. Die Forscherinnen sind darauf angewiesen, Verhalten oder Verbalisierungen zu analysieren und zu interpretieren, ohne dass es eine Garantie dafür gibt, dass die Daten wirklich den Zugang zu den mentalen Prozessen öffnen. Dieses erste Problem wird von Krings treffend zusammengefasst: „All

forms of behaviour have in common that they can be seen as expression of cognitive processes, but the relation between the observable behaviour and the cognitive processes requires critical reflexion" (Krings 2001:222). Das zweite große methodologische Problem besteht darin, dass sich die Beobachtungen auf Menschen beziehen, die einzigartig sind, was die Wiederholbarkeit und Generalisierbarkeit der Experimente in Frage stellt: „Alle Versuche, die Elemente der Selbstbeobachtung enthalten, [sind] einmalig, individuell und subjektiv [...] und [lassen] sich nicht in genau gleicher Weise wiederholen“, wie Hansen feststellt (Hansen 2006:38). In diesem Abschnitt werden die methodologischen Fragen und die möglichen Lösungsansätze näher betrachtet.

2.4.1 Die Validität der verbalen Daten

2.4.1.1 Die Kritik an der Validität der verbalen Daten

Obwohl sich die Frage der Validität der Daten im Grunde für alle Datenerhebungsverfahren stellt (vgl. Krings 2001:221; Göpferich 2008a:23), wurden die verbalen Daten hinsichtlich ihrer Validität am meisten kritisiert. Da das Laute Denken sehr lange das am häufigsten verwendete Verfahren blieb, lohnt es sich, die Gründe dieser Kritik genau zu analysieren.

Die problematischsten Daten hinsichtlich der Validität sind die retrospektiv erhobenen verbalen Daten. Wenn die Versuchspersonen im Nachhinein zum Übersetzungsvorgang befragt werden, haben sie diese Informationen längst in ihrem Langzeitgedächtnis gespeichert. Versuchen sie im Nachhinein auf diese Inhalte zurückzugreifen, kann es zu verschiedenen Verzerrungen kommen, wie Auslassungen oder Elaborationen (vgl. Krings 2005:349; Göpferich 2008a:18f).

Verglichen mit den retrospektiv erhobenen verbalen Daten haben die LD-Daten den Vorteil, dass sie direkt erhoben werden und die durch die Erinnerungsprozesse verursachten Verzerrungen nicht auftreten können. Jedoch wird die Methode des Lauten Denkens heftig kritisiert, da die Validität der Daten in Frage gestellt werden kann. Die ersten Zweifel betreffen die Epiphänomenalität, die Konsistenz des Verbalisierten mit den tatsächlichen Bewusstseinsinhalten. Auch wenn man davon ausgeht, dass die Versuchspersonen nicht bewusst lügen, gibt es eigentlich keine Garantie dafür, „dass Beweggründe, die wir verbalisieren, tatsächliche Kognitionen widerspiegeln, die unsere Handlungen gesteuert haben“ (Göpferich 2008a:24). Man kann sich aber auch die Frage stellen, ob die bewussten Prozesse vollständig verbalisiert werden, wobei die Abgrenzung von Produkten und Prozessen nicht immer klar

ist: Bei einer Übersetzungsaufgabe kann ein zielsprachliches Äquivalent sowohl als Produkt als auch als Zwischenprodukt bezeichnet werden, und somit besteht die Gefahr, „dass man alles Bewusste zum Produkt erhebt und als Prozesse das bezeichnet, was unbewusst bleibt“ (Göpferich 2008a:31).

Die Kritikerinnen der Methode des Lauten Denkens heben auch hervor, dass das Verfahren ein unnatürlicher Prozess ist, bei dem Interferenzen zwischen der Verbalisierung und dem eigentlichen Problemlösungsprozess auftreten können. Es kann zum Beispiel zu Verlangsamungseffekten kommen, da die Rekodierung von Informationen aus dem Kurzzeitgedächtnis Zeit kostet. Es stellt sich auch die Frage, ob eine qualitative Veränderung der primären kognitiven Prozesse stattfinden kann, wenn die Versuchsperson kürzere Übersetzungseinheiten verarbeitet, was wiederum zu einer analytischeren Vorgangsweise führen würde. Außerdem wird argumentiert, dass das Verbalisieren Verarbeitungskapazitäten beansprucht, die die Gesamtkoordination der kognitiven Prozesse erschwert (vgl. Göpferich 2008a:27).

Der dritte Kritikpunkt betrifft die Vollständigkeit der LD-Daten. Wie schon bei der Darstellung des Modells von Ericsson und Simon (vgl. 2.2.2) erwähnt, können LD-Protokolle nur bewusste Prozesse widerspiegeln, weil nur die bewussten Inhalte des Kurzzeitgedächtnisses verbalisiert werden können. Da automatisierte Prozesse unbewusst ablaufen, werden sie auch nicht verbalisiert und können in den LD-Protokollen nicht verfolgt werden. Zur Frage der Vollständigkeit der Daten ist es auch wichtig, anzumerken, dass nicht alle Versuchspersonen gleich „verbalisierungsfreudig“ sind. Bei gleichen Aufgaben können bei verschiedenen Personen ausgeprägte, individuelle Unterschiede festgestellt werden (vgl. Göpferich 2008a:31).

Was die Validität der Daten betrifft, die aus den Dialogprotokollen erhoben werden, so weist Göpferich darauf hin, dass diese Methode zwangsläufig zu einer geringeren Konsistenz mit den mentalen Prozessen führt als die LD-Daten: Die Versuchspersonen sprechen ihre Gedanken nicht mehr ungefiltert aus, sondern befinden sich in einer völlig anderen Situation, in der sie mit ihrem Partner kommunizieren müssen. Sie müssen sich also so ausdrücken, dass ihr Partner sie versteht, begründen ihre Übersetzungsvorschläge mit Argumenten und können von ihrem Partner unterbrochen werden (vgl. Göpferich 2008a:38). Göpferich stellt auch die ökologische Validität der Daten in Frage und begründet dies damit, dass diese Situation, in der man im Team arbeitet, in der Praxis kaum vorkommt. Sie betont aber auch, dass die dialogische Situation ein ausgezeichnetes didaktisches Mittel ist, denn angehende Übersetzerinnen können so vorbildliche Strategien anderer Übersetzerinnen beobachten und eventuell nachahmen (vgl. Göpferich 2008:38f).

2.4.1.2 Die Optimierung der Validität der verbalen Daten

Die Bemängelungen, die von den Kritikerinnen der LD-Verfahren geäußert werden, sind durchaus begründet und beruhen auf Fakten. Bei der Entwicklung des Verfahrens haben Ericsson und Simon auch nicht bestritten, dass es zu Inkonsistenzen oder Interferenzen kommen kann. Für sie waren die Verbalisierungen der Versuchspersonen nur eine Datenquelle, die man mit Hilfe ihres Informationsverarbeitungsmodells auswerten sollte. Sie betonten aber auch, dass die Daten möglichst direkt und mit einer möglichst konkreten Aufgabenstellung erhoben werden müssten, um Verfälschungen zu vermeiden (vgl. Göpferich 2008a:25f). Um die Validität der verbalen Daten zu erhöhen, ist es daher unabdingbar, auf die Bedingungen zu achten, in denen die Daten erhoben werden. Im Untersuchungsdesign muss das Ziel der Untersuchung genau festgesetzt und die Datenerhebung entsprechend gestaltet werden. Göpferich schlägt zum Beispiel Instruktionen vor, die bei der Gestaltung von Versuchen mit Lautem Denken beachtet werden sollten (vgl. Göpferich 2008a:32).

Am Ende ihrer umfangreichen Darstellung und Bewertung der verschiedenen Methoden der Datenerhebung in der Translationsprozessforschung stellt Göpferich fest, dass es keine perfekte Methode gibt, sondern nur Verfahren, die Vor- und Nachteile haben und Zugang zu bestimmten Aspekten der mentalen Translationsprozesse bieten (vgl. Göpferich 2008a:65). Daher ist es unabdingbar, die Methode der Triangulation anzuwenden, um die Effekte der verschiedenen Einzelmethoden auf die Ergebnisse zu minimieren. Der Begriff Triangulation stammt aus den Bereichen der Landvermessung, des Bergbaus und der Seefahrt. Konkret handelt es sich dabei um eine Methode der Standortbestimmung, bei der ausgehend von zwei bekannten Orten durch Dreiecksmessung oder Winkelmessung berechnet wird, wo sich ein dritter, unbekannter Punkt befindet. Die Anwendung dieses Begriffs wurde aus der Soziologie übernommen (vgl. Hansen 2006:54). Die Datentriangulation besteht darin, gleiche Fragestellungen mit unterschiedlichen Methoden zu untersuchen. Qualitative Daten der Selbstbeobachtung werden zum Beispiel mit Daten aus der Fremdbeobachtung kombiniert, wodurch vermieden wird, dass die Forschungsergebnisse zu stark von der angewandten Methode beeinflusst werden (vgl. Hansen 2006:54). Die Triangulation der Daten ermöglicht somit, die Verzerrungseffekte verschiedener Einzelverfahren zu reduzieren und zu minimieren (vgl. Krings 2005:352). Ein weiterer Vorteil ist aber auch, dass sich die Daten ergänzen und eventuell auch miteinander verglichen und somit zur gegenseitigen Verifikation eingesetzt werden können, was die Validität der Daten erhöht und einen bedeutenden Beitrag hinsichtlich der Verallgemeinerung darstellt (vgl. Göpferich 2008a:66f). In der Translationspro-

zessforschung wird seit Mitte der 1990er Jahre das Verfahren des Lauten Denkens mit der Anwendung von Schreib-Logging-Programmen ergänzt (vgl. Hansen 2006:70). Ein anderes Beispiel für Triangulation ist die Verwendung von Eye-Tracking-Methoden in Kombination mit Schreib-Logging-Programmen (vgl. Göpferich 2008b).

2.4.2 Die Frage nach der Verallgemeinerung der Ergebnisse

Eine große Herausforderung, vor der die Translationsprozessforschung steht, ist die Frage nach der Verallgemeinerung der Ergebnisse, die es ermöglichen würde, die Erkenntnisse systematisch in eine Theorie einzubauen.

Die Tatsache, dass die meisten Studien punktuelle Studien sind, die sich nur auf eine geringe Anzahl von Teilnehmerinnen beziehen, spielt dabei eine große Rolle. Denn so wird die Frage aufgeworfen, inwiefern diese Ergebnisse auf eine größere Anzahl von Menschen übertragbar sind und dadurch allgemeingültig werden können. Die kleine Dimension der Studien ist darauf zurückzuführen, dass die Ausarbeitung der Daten sehr zeit- und arbeitsaufwändig ist. Laut Krings ergeben sich aus einer Seite Ausgangstext je nach „Verbalisierungsfreudigkeit“ der Versuchspersonen zehn bis zwanzig Seiten LD-Protokoll pro Versuchsperson. Bei Dialogprotokollen muss man mit noch ausgiebigeren Daten rechnen (vgl. Krings 2005:353).

Longitudinalstudien, die über einen längeren Zeitraum hinweg mit den gleichen Personen durchgeführt werden, sind aus diesem Grund selten. Diese würden unter anderem ermöglichen, die Entwicklung der translatorischen Kompetenz oder den Umgang mit einem bestimmten Phänomen bei einer bestimmten Person oder einer bestimmten Gruppe zu beobachten. An verschiedenen Ausbildungsstätten parallel geführte Longitudinalstudien würden außerdem ermöglichen, die verschiedenen Curricula zu vergleichen (vgl. Göpferich 2008a:12), was einen wesentlichen Beitrag zur Verallgemeinerung der Ergebnisse darstellen würde. Ein Beispiel für eine solche Longitudinalstudie ist die Studie TransComp, bei der Göpferich gemeinsam mit einer Forschungsgruppe die Aufgabe übernimmt, 12 Studierende und 10 Berufsübersetzerinnen über einen längeren Zeitraum hinweg zu beobachten, mit dem Ziel, die Entwicklung der übersetzerischen Kompetenz zu untersuchen (vgl. Göpferich 2008a:168; Göpferich 2009a:24ff). Im Rahmen dieser Studie wurde ein Asset-Management-System entwickelt, das ermöglicht, alle Daten der Studie online zur Verfügung zu stellen. Der Vorteil ist einerseits, dass die Daten erneut analysiert und interpretiert werden können, wodurch von anderen Forscherinnen evaluiert werden kann, ob die Kriterien der Analyse zu

verlässlichen Ergebnissen führen. Andererseits entsteht so ein Korpus von Daten, der von anderen Forscherinnen unter anderen Gesichtspunkten für andere Forschungszwecke untersucht werden kann (vgl. Göpferich 2009b:160).

Die Bildung von größeren Forschungsgruppen gestattet auch, größer angelegte Studien durchzuführen, die somit an Repräsentativität gewinnen. In den letzten Jahren sind zahlreiche Forschungsgruppen entstanden, die vielversprechend sind: So wird es zum einen möglich, das Datenvolumen zu erhöhen, zum anderen ermöglicht die Zusammenarbeit zahlreicher Forscherinnen die gemeinsame Gestaltung des Untersuchungsdesigns und einen fruchtbaren Austausch, was die Methode der Datenanalyse angeht. Abgesehen von TransComp kann man folgende Beispiele für solche Forschungsgruppen nennen: die Gruppe CRITT (Center of Research and Innovation in Translation Technology), die Gruppe EXPERTISE (Expert Probing through Empirical Research on Translation Processes), die Gruppe LETRA (Laboratory for Experimentation in Translation), die Gruppe PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) sowie die Gruppe PETRA (Expertise and Environment in Translation) (vgl. Shreve/Angelone 2010:2).

Ein anderer wichtiger Faktor für die ökologische Validität der Ergebnisse der Translationsprozessforschung ist die Tatsache, dass die kognitiven Prozesse von den Arbeitsbedingungen und dem Arbeitsumfeld mitbestimmt werden (vgl. Göpferich 2008a:13). Im Ansatz der Situativen Kognition aus der Kognitionswissenschaft werden Kognition und Umwelt als Teile eines Systems betrachtet, die nicht einfach voneinander getrennt werden können, da unser Umfeld einen Einfluss auf unsere kognitiven Prozesse hat (vgl. Göpferich 2008a:14f). Man kann im Grunde nur valide Daten erhalten, wenn man professionelle Übersetzerinnen in ihren realen Arbeitsbedingungen beobachtet. Es stellt sich aber natürlich die Frage, inwiefern solche Felduntersuchungen durchführbar sind, vor allem, weil es wissenschaftlich erforderlich ist, Vergleiche aufstellen zu können. Aus diesem Grund ist es notwendig, künstliche Laborbedingungen zu schaffen (vgl. Göpferich 2008a:15).

2.5 Methoden der Datenauswertung

Die Erhebung der Daten stellt aber nur einen Aspekt der empirischen Untersuchungen dar. In einem zweiten Schritt erfolgt die Auswertung der Daten, durch die Erkenntnisse gewonnen werden können. Die Analyse der empirisch gewonnenen Daten kann entweder quantitativ oder qualitativ vorgenommen werden.

Daten, die aus Schreib-Logging-Programmen oder Eye-Tracking-Verfahren gewonnen werden, können quantitativ unter Anwendung statistischer Methoden ausgewertet werden, ebenso wie die Ergebnisse von Fragebögen mit geschlossenen Fragen. Bei den Schreib-Logging-Programmen besteht der Vorteil darin, dass große Datenmengen von vielen Versuchspersonen rasch analysiert werden können. Diese quantitativen Verfahren stellen einen wichtigen Beitrag zu einer Verallgemeinerung der Ergebnisse dar, vorausgesetzt jedoch, dass genau kontrolliert wird,

[...] was ausgezählt wird und was aus den Zahlen tatsächlich geschlossen werden kann, wenn man nicht Gefahr laufen will, sich auf eine Ebene zu begeben, die für die Modellierung der Entwicklung translativischer Kompetenz zu abstrakt ist und damit für didaktische Zwecke ebenfalls kaum fruchtbar gemacht werden kann. (Göpferich 2008a:7).

Bei der qualitativen Auswertung werden Konzepte und Zusammenhänge aus Rohdaten herausinterpretiert, die dann zur Aufstellung von Theorien genutzt werden (vgl. Göpferich 2008a:11f). Was die Auswertung von verbalen Daten betrifft, so ist in erster Linie anzumerken, dass sich die Datenanalyse umso einfacher erweist, je strukturierter die Daten sind (vgl. Krings 2005:353). Bei der Aufstellung eines geschlossenen Fragebogens werden die Kriterien der Datenanalyse schon vorab bestimmt, so dass die Auswertung der Daten problemlos und rasch durchgeführt werden kann. Die „Protokolle des Lauten Denkens“ hingegen sind naturgemäß unstrukturiert, da die Versuchspersonen aufgefordert werden, ungefiltert alles auszudrücken, was ihnen während des Übersetzungsprozesses einfällt. Um diese Daten systematisch auswerten zu können, ist es also unabdingbar, eine Struktur in den Fluss von sprachlichen Äußerungen der Versuchspersonen hineinzubringen (vgl. Krings 2005:353).

Krings schlägt ein Modell für die Interpretation der Daten vor, das durch verschiedene Etappen – von der Wahrnehmung der Daten bis zur Theoriebildung – führt. Als Grundstufe der Datenanalyse kann eine rein selektiv phänomenologische Analyse durchgeführt werden, bei der interessante Einzelbeobachtungen aus den Protokollen gewonnen werden können. Diese erste Exploration ist aber rein „impressionistisch und hat keinerlei generalisierende Aussagekraft“, betont Krings (2005:353).

Der erste systematische Schritt, die Klassifikation, besteht darin, Kategorien zu bilden, in welche die beobachteten Phänomene eingeordnet werden können. Auf der Stufe der Klassifikation sind zwei Typen von Arbeiten zu unterscheiden, je nachdem, wie die Klassifikation der Parameter vorgenommen wird. Beim ersten Typ werden einzelne Parameter definiert, die dann aus den Protokollen herausgefiltert werden. Beim zweiten Typ werden die Protokolle mithilfe eines sogenannten Kodiersystems vollständig beschrieben (vgl. Krings 2005:355).

Im zweiten Schritt kann eine Quantifizierung stattfinden. Sie ermöglicht, festzustellen, welche Phänomene häufig auftreten und daher wichtig sind, und welche Phänomene seltener vorkommen, also weniger wichtig sind. Die Stufe der Korrelation wird erreicht, wenn ein statistischer Zusammenhang zwischen zwei Variablen festgestellt werden kann und von Kausalität spricht man dann, „wenn ein statistisch signifikanter Einfluss einer unabhängigen Variable auf eine abhängige Variable nachgewiesen wird und gleichzeitig alle anderen potentiell relevanten Variablen konstant gehalten wurden“ (Krings 2005:354). Krings betont dabei, dass solche Ergebnisse nur im Rahmen von sorgfältig durchgeführten Experimenten mit Versuchs- und Kontrollgruppen verlässlich erzielt werden können (vgl. Krings 2005:354). Außerdem stellt er fest, dass fast alle Studien, die bis jetzt durchgeführt wurden, sich auf den Stufen der Phänomenologie, der Klassifikation und der Quantifizierung befinden und erklärt dies damit, dass es in den ersten Schritten der Translationsprozessforschung darum ging, Parameter zur Beschreibung des Übersetzungsprozesses zu entwickeln (vgl. Krings 2005:355).

2.6 Bilanz und Perspektiven

Aus dieser Darstellung der Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden ergibt sich, dass die Translationsprozessforschung noch viele Aufgaben zu bewältigen hat, bevor das Ziel der Verallgemeinerung und somit der allgemeinen Theoriebildung erreicht werden kann. Nachdem zahlreiche Parameter des Übersetzungsprozesses definiert wurden, wäre es wichtig, Untersuchungen durchzuführen, die die drei von Krings beschriebenen Stadien der Phänomenologie, Klassifikation und Quantifizierung überwinden, damit das Stadium der Theoriebildung erreicht werden kann. In der Bilanz über die Translationsprozessforschung, die er 2005 zieht, hebt Krings (vgl. Krings 2005:355) hervor, dass von den Forscherinnen viele Wege gefunden wurden, um ins Labyrinth des Übersetzens einzudringen. Jedoch vergleicht er diese Versuche mit einer „sehr grobe[n] Kartographie“ und signalisiert damit, dass sich die Translationsprozessforschung erst am Anfang ihrer Arbeit befindet. Etliche Jahre später kann man aber erfreut feststellen, dass die Translationsprozessforschung ein sehr aktives For-

schungsfeld ist, wodurch diese grobe Kartographie immer genauer wird. Laut Shreve und Angelone (vgl. Shreve/Angelone 2010:2-10) zeichnet sich folgende Entwicklung ab: Der technische Fortschritt ermöglicht, innovative Untersuchungsmethoden einzusetzen, so dass immer mehr unterschiedliche Daten zur Verfügung stehen, was die Forscherinnen dazu bewegt, sich immer mehr mit Fragen zum Untersuchungsdesign und zur Auswertung der Daten auseinander-zusetzen. Die Interdisziplinarität und insbesondere die verstärkte Vernetzung der Transla-tionsprozessforschung mit der Psychologie und den Neurowissenschaften können für diese methodologischen Fragen Lösungsansätze bieten (vgl. Shreve/ Angelone 2010:9f; Göpferich 2008:253f).

3. Die Erkenntnisse der Translationsprozessforschung und die Folgen für die Didaktik

Nachdem in Kapitel 2 Gegenstand und Fragestellungen der Translationsprozessforschung in ihrer Gesamtheit dargestellt wurden, wird in Kapitel 3 die Beziehung zwischen Translationsprozessforschung und Didaktik untersucht. Da, wie in Kapitel 2 betont, die Translationsprozessforschung für die Didaktik von großer Relevanz ist, stellt sich die Frage, welche Konsequenzen die Didaktik aus den Erkenntnissen der Translationsprozessforschung ziehen kann. In diesem Kapitel werden als erste Ergebnisse der Translationsprozessforschung die wichtigsten Merkmale des Translationsprozesses und als Beispiel das Translationsprozessmodell von Hönig (vgl. 1995:55ff) beschrieben, bevor im zweiten Abschnitt die Übersetzungskompetenz anhand des Translationskompetenzmodells der PACTE-Gruppe (vgl. PACTE 2007) definiert wird. Im dritten Abschnitt werden wichtige didaktische Richtlinien präsentiert, die sich aus den dargestellten Erkenntnissen ergeben.

3.1. Translationsprozessmodelle

3.1.1 Der Translationsprozess aus funktionalistischer Sicht

Da kognitive Prozesse immer in eine bestimmte Situation eingebettet sind (vgl. Göpferich:2008a:13f), erfolgt die Modellierung dieser Prozesse zwangsläufig, wenn auch vielleicht implizit, vor dem Hintergrund einer Auffassung von der Tätigkeit des Übersetzens. Der in dieser Arbeit ausgewählte Ansatz ist der funktionalistische Ansatz, zu dem sich Kußmaul und Hönig bekennen: „Wir sind beide ‚Funktionalisten‘, d.h. es geht uns darum, dass eine Übersetzung ihren Zweck für einen Leser in einer bestimmten Situation in einer gegebenen Kultur erfüllt“ (Kußmaul 2000:7). Laut Nord beruht diese Auffassung vom Übersetzen auf zwei Grundsätzen: Zum einen werden „Texte als Kommunikationsinstrumente“ betrachtet, die „in kommunikative Situationen eingebettet“ sind (Nord 2005 [1999]:144). Zum anderen beruht die funktionale Translationstheorie auf der „Einsicht, dass grundsätzlich ein und derselbe AT [Ausgangstext] je nach den Anforderungen der Zielsituation und der darin eingeschlossenen Adressaten durchaus unterschiedlich zu übersetzen ist“ (Nord 2005 [1999]:145).

Um einen Zieltext zu produzieren, der für die Empfängerinnen seine Funktion erfüllt, muss die Übersetzerin verschiedene Arbeitsschritte durchgehen, die von Nord (vgl. Nord

1996:314f) wie folgt beschrieben werden: Zunächst liegen ein Ausgangstext und ein Übersetzungsauftrag vor. Der Übersetzungsauftrag kann explizit formuliert sein, aber auch nicht genug informativ oder sogar gar nicht formuliert sein. Die erste Aufgabe der Übersetzerin besteht darin, diesen Übersetzungsauftrag zu interpretieren. Anhand ihres Praxiswissens und der Informationen über die äußeren Bedingungen der Translationssituation sowie über die kommunikative Situation, für die der Zieltext zu produzieren ist, kann die Übersetzerin abschätzen, wie der Auftrag zu erfüllen ist. Im nächsten Schritt erfolgt die Ausgangstextanalyse, bei der der Text im Hinblick auf den Auftrag genau untersucht wird. Diese Ausgangstextanalyse dient als Grundlage für den dritten Schritt, den Entwurf einer globalen Übersetzungsstrategie, die sich auf den gesamten Text bezieht. Im vierten Schritt der Textproduktion wird diese Strategie umgesetzt. Die letzte Etappe des Translationsprozesses ist die Evaluation, bei der Zieltext und Ausgangstext im Hinblick auf den Übersetzungsauftrag verglichen werden, um sicherzustellen, dass der Zieltext die Anforderungen des Übersetzungsauftrages erfüllt. Dieser von Nord beschriebene Vorgang ist der situative Rahmen, in dem die kognitiven Prozesse der Übersetzerin verankert sind.

3.1.2 Merkmale des Translationsprozesses

In Kapitel 2 wurde der kognitive Übersetzungsprozess bereits als „mentaler Vorgang, bei dem der ‚Übersetzer‘ zwischen verschiedenen Sprachen ‚Äquivalente‘ herstellt“ (Delisle 1999:406), definiert. Um diesen Prozess genauer zu untersuchen und umfangreicher zu beschreiben, wurden in der Translationsprozessforschung verschiedene Modelle entwickelt. Grundsätzlich gilt es, je nach Arbeitsmethode zwei verschiedene Arten von Modellen zu unterscheiden: Eine Kategorie von Modellen stützt sich auf empirische Untersuchungen, eine andere wiederum basiert auf linguistischen und kognitiven Theorien (vgl. PACTE 2007:328). Keines dieser Modelle ermöglicht es, eine umfangreiche allgemeine Theorie des Translationsprozesses zu formulieren, aber alle haben für Lehrende und angehende Übersetzerinnen einen heuristischen Wert, indem sie ein besseres Verstehen des Translationsprozesses ermöglichen. Zudem können die Translationsprozessforscherinnen diese Modelle als Basis für die Formulierung von Forschungsfragen, die Generierung von Hypothesen sowie für die Bestimmung der abhängigen und unabhängigen Variablen in einer Untersuchung verwenden (vgl. Göpferich 2008a:127).

Am Ende ihrer Darstellung einiger dieser Translationsprozessmodelle betonen Hurtado Albir und Alves zunächst die Komplexität des Übersetzungsprozesses und listen acht Merkmale

auf, die sich in diesen Modellen als charakteristisch für den Übersetzungsprozess erweisen (vgl. Hurtado Albir/ Alves 2009:62-63). Diese Merkmale beziehen sich auf den Translationsprozess im Allgemeinen und betreffen sowohl das Übersetzen als auch das Dolmetschen.

1. Im Laufe des Translationsprozesses sind Grundetappen erkennbar, die sich aus Verstehen und Reformulierung ableiten.

2. Die Übersetzerin greift sowohl auf interne, kognitive Ressourcen, als auch auf externe Ressourcen zurück.

3. Gedächtnis und Speicherung der Information spielen eine wichtige Rolle.

4. Der Translationsprozess ist dynamisch und interaktiv, es werden sowohl sprachliche als auch nicht-sprachliche Elemente integriert.

5. Der Translationsprozess verläuft nicht linear. Dabei wird weder der linearen Struktur des Textes gefolgt noch werden die Grundetappen der Reihe nach durchlaufen. Vielmehr gibt es Rückläufe in der Textproduktion, und Verstehensphasen und Re-Formulierungs-Phasen wechseln einander ab.

6. Es gibt automatische und nicht automatische, kontrollierte und nicht kontrollierte Prozesse. Translation erfordert eine spezielle Form der Informationsverarbeitung, die gleichzeitig bewusste, kontrollierte Prozesse und intuitive, automatische Prozesse umfasst.

7. Wiederauffindung, Problemlösung, Entscheidung und Anwendung von übersetzungsspezifischen Strategien spielen eine wichtige Rolle in der Abwicklung und in der Steuerung des Translationsprozesses.

8. Übersetzungs- und Dolmetschprozesse unterscheiden sich, da die Anforderungen dieser zwei Translationsmodalitäten unterschiedlich sind und spezifische Probleme mit sich bringen. Die Lösung dieser Probleme erfordert von den Übersetzerinnen und Dolmetscherinnen spezifische Kompetenzen, aber auch spezifische Strategien und die Entwicklung von spezifischen Entscheidungsprozessen.

Hurtado Albir (Hurtado Albir/Alves 2009:63) schlägt eine Definition des Translationsprozesses vor, die diese Merkmale mit einbezieht: „...a complex cognitive process which has an interactive and non-linear nature, encompasses controlled and uncontrolled processes, and requires processes of problem-solving, decision-making and the use of strategies“. Diese acht Merkmale des Translationsprozesses finden sich im nachfolgend präsentierten Translationsprozessmodell von Hönig (vgl. Hönig 1995:55-63) wieder.

3.1.3 Das Modell von Hönig

3.1.3.1 Übersetzen zwischen Intuition und Kognition

Die Grundlage für das Translationsprozessmodell Hönigs ist seine durch empirische Untersuchungen gewonnene Ansicht, dass im Übersetzungsprozess intuitive und kognitive Prozesse einander abwechseln. Im Gegensatz zu der in dieser Arbeit verwendeten Definition von kognitiven Prozessen, die sowohl die bewussten als auch die unbewussten Prozesse umfasst (vgl. 2.1.1), versteht Hönig unter kognitiven Prozessen nur die bewussten kognitiven Prozesse, während intuitive Prozesse unbewusst ablaufen (vgl. Hönig: 2011 [1990]). Durch seine Arbeit mit Studierenden des Fachbereichs Angewandte Sprachwissenschaft der Universität Mainz in Gernersheim konnte Hönig feststellen, dass intuitive und kognitive Prozesse komplementär ablaufen, wenn Übersetzerinnen eine Lösung zu einem Übersetzungsproblem finden. So kann zum Beispiel die intuitiv verstandene Bedeutung eines Wortes kognitiv durch Nachschlagen im Wörterbuch bestätigt werden, oder umgekehrt die Intuition Hilfe leisten, wenn kognitive Prozesse keine zufriedenstellenden Ergebnisse liefern (vgl. Hönig: 2011 [1990]:93f). Das Wechselspiel zwischen Intuition und Kognition erfolgt in Form von kognitiv-intuitiven Ketten, in denen einzelne intuitive und kognitive Faktoren aufeinander folgen. Als Beispiel für intuitive Faktoren nennt Hönig den sprachgebundenen, interlingualen Reflex (SR), den nicht sprachgebundenen, assoziierten Bewusstseinsinhalt (AB) sowie die kognitiv vorbereitete, gezielte Intuition (GI) (vgl. Hönig: 2011 [1990]:95). Kognitive Faktoren sind die Reflexion von Textdaten (RT), das Recherchieren textrelevanter Daten (RZ) oder die systemlinguistische oder übersetzungsstrategische Analyse (AL) (vgl. Hönig: 2011 [1990]:96). Die Zerlegung des Translationsprozesses in diese einzelnen Faktoren ermöglicht es, einzelne Phasen sichtbar zu machen.

Durch die Beschreibung der verschiedenen Phasen wird auch klar, dass intuitive Prozesse, die manchmal den Weg zur Lösung zeigen, sich auch als Fehl-Intuitionen erweisen können. Es ist daher unerlässlich, im Laufe einer Übersetzerinnen-Ausbildung den richtigen Umgang mit Intuitionen zu lernen (vgl. Hönig: 2011 [1990]:90). In diesem Zusammenhang definiert Hönig den Übersetzungsvorgang als ein „Zusammenspiel zwischen Reflex und Reflexion“ (Hönig 1986:230). Dabei sei es „entscheidend, [...] dass im richtigen Augenblick vom Reflex auf Reflexion umgeschaltet wird – und umgekehrt. Dieser Schaltvorgang wird von dem überwachenden Bewusstsein des Übersetzers gesteuert“ (Hönig 1986:230).

3.1.3.2 „Eine idealtypische Modellierung des Übersetzungsprozesses“ (Hönig 1995:51)

Intuition und Kognition, Reflex und Reflexion finden im Translationsprozessmodell Hönigs im unkontrollierten bzw. im kontrollierten Arbeitsraum statt, die die zwei Bestandteile der mentalen Realität der Übersetzerin bilden und in denen der Translationsprozess abläuft.

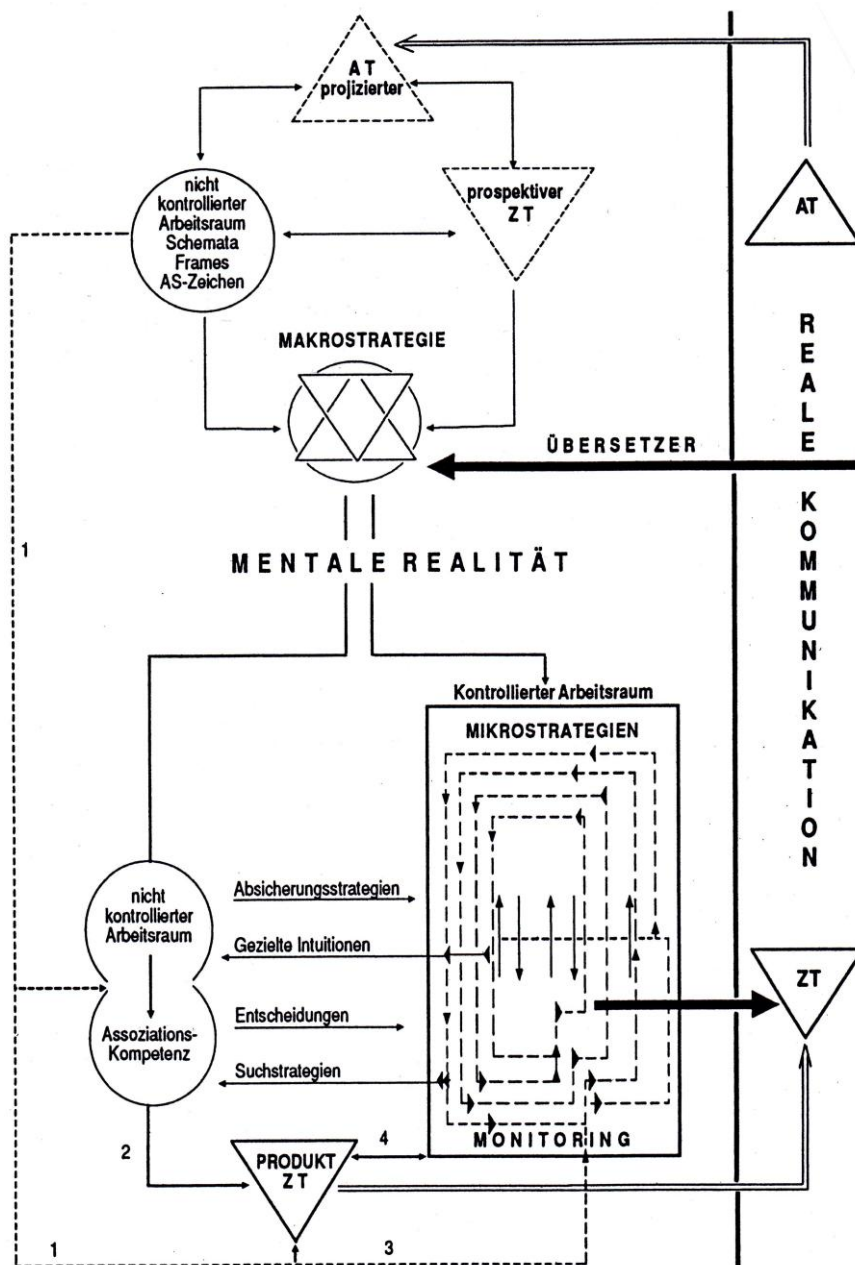


Abbildung 1: „Eine idealtypische Modellierung des Übersetzungsprozesses“ (Hönig 1995:51)

Laut diesem Modell wird zuerst der Ausgangstext von der Übersetzerin rezipiert und in die mentale Realität der Übersetzerin projiziert. Dabei stellt Hönig fest, dass der Text von der Übersetzerin subjektiv „größer“ als in der realen Kommunikation wahrgenommen wird, da er in Hinsicht auf die Übersetzung gelesen und verstanden wird. Dieser „projizierte Text“ wird nun verarbeitet und im Laufe des Verstehensprozesses werden Erwartungsstrukturen in Bezug auf den „prospektiven Zieltext“ gebildet. Durch das Zusammenspiel von projiziertem Zieltext, prospektivem Zieltext und Daten aus dem unkontrollierten Arbeitsraum entwickelt die Übersetzerin eine Makrostrategie, die der Gestaltung des Zieltextes zugrunde liegt. Zweck der Übersetzung, Adressat und Medium werden festgestellt, eventuelle Wissenslücken werden aufgedeckt und die Struktur des Textes wird analysiert. Diese Makrostrategie kann entweder erfahrungsbedingt automatisch ablaufen oder von der Übersetzerin bewusst formuliert werden (vgl. Hönig 1995:55f). In der „eigentlichen Übersetzungsphase“ (Hönig 1995:55f) orientiert sich die Übersetzerin an dieser Makrostrategie, um den Zieltext zu produzieren. Dies erfolgt im Zusammenspiel der Assoziationskompetenz aus dem nicht kontrollierten Arbeitsraum und der Mikrostrategien aus dem kontrollierten Arbeitsraum.

Interessant an diesem Modell ist, dass Hönig von der Existenz einer Assoziationskompetenz ausgeht, die er als „natürlich vorhanden(es) übersetzerisch(es) Potential“ definiert (Hönig:1995:62). Diese Assoziationskompetenz bewirkt, dass bei der Rezeption des Ausgangstextes Assoziationen ausgelöst werden und ist somit „der eigentliche Motor der übersetzerischen Prozesse, das Hauptaggregat im Bereich des unkontrollierten Arbeitsraumes“ (Hönig:1995:62). Jedoch betont Hönig, dass diese Assoziationskompetenz durch eine Makrostrategie unterstützt werden muss: „Die Makrostrategie bewirkt, dass die übersetzende Person so gut übersetzt, wie sie aufgrund ihrer Assoziationskompetenz übersetzen kann. **Ohne** Makrostrategie wird sie mit Sicherheit schlechter übersetzen, als sie übersetzen könnte“ (Hönig 1995:62).

Wenngleich sich das Modell Hönigs auf seine Beobachtungen des Übersetzungsprozesses bei seinen Studierenden, und insbesondere auf die Beobachtung der Rolle der Intuition und der Kognition, stützt, bleibt dieses Modell, wie er es selbst bezeichnet, eine „idealtypische Modellierung des Übersetzungsprozesses“ (Hönig 1995:51). Aus diesem Grund hat dieses Modell eher einen didaktischen als einen deskriptiven Wert. Der Prozess wird so beschrieben, wie er bei professionellen Übersetzerinnen ablaufen sollte, und nicht unbedingt, wie er tatsächlich abläuft. Die große Bedeutung, die Hönig der Entwicklung einer Makrostrategie beimisst, lässt sich aus seinem funktionalistischen Ansatz ablesen. Um eine funktionelle

Übersetzung anzufertigen, sind eine Auftrags- und eine Textanalyse, und somit die Entwicklung einer Makrostrategie, unerlässlich.

3.2 Translationskompetenzmodelle

Für die Übersetzungsdidaktik stellen die Translationsprozessmodelle ein erstes Instrument dar, welches es ermöglicht, den Translationsprozess zu verstehen. In erster Linie beschäftigt sich die Übersetzungsdidaktik jedoch mit der Frage: „Was gehört in die Ausbildung der Übersetzer?“ (Delisle et al. 1999:403). Vor diesem Hintergrund erscheint eine Definition der übersetzerischen Kompetenz äußerst wichtig, denn die Antwort auf diese Schlüsselfrage ermöglicht es zu bestimmen, wie angehende Übersetzerinnen welche Kompetenzen entwickeln müssen, um erfolgreiche Übersetzerinnen zu werden. Didaktikerinnen können auf Translationskompetenzmodelle aus der Translationsprozessforschung zurückgreifen, um ihrer Aufgabe gerecht zu werden. Im folgenden Abschnitt werden diese Modelle präsentiert.

3.2.1 Definition der Übersetzungskompetenz

Der in der Didaktik häufig verwendete Begriff der Kompetenz wird hier zunächst näher betrachtet und definiert, bevor in diesem Abschnitt ein Einblick in die übersetzerische Kompetenz gegeben wird, auf die die Translationskompetenzmodelle aufgebaut werden.

Hansen definiert die Kompetenz als „eine Kombination aus Eigenschaften und Qualifikationen, d.h. Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen bzw. Wissen (darunter Fachwissen), [...] die sich *in einer Handlungssituation* zeigen.“ (Hansen 2006:25f). Diese allgemeine Definition von Kompetenz kann durch die Definition translatorischer Kompetenz laut Göpferich (2008a:144) präzisiert werden: Unter translatorischer Kompetenz versteht man die „Fähigkeit, funktions- und adressatengerechte sowie den Normen der Zielkultur entsprechende Zieltexte zu produzieren“. Darüber, dass translatorische Kompetenz aus verschiedenen Subkompetenzen besteht, sind sich die Translationsprozessforscherinnen einig (vgl. Göpferich 2008a:144).

Die Forschung auf dem Gebiet der Übersetzungskompetenz dreht sich um drei Hauptfragen, die im folgenden Abschnitt erörtert werden (vgl. PACTE 2007:328; Presas 2007): Bei der ersten Fragestellung handelt es sich darum, festzustellen, ob Übersetzungskompetenz eine angeborene Fähigkeit, die mit der Fremdsprachenkompetenz zusammenhängt, oder eine erworbene Fähigkeit ist. Die zweite Fragestellung beschäftigt sich mit dem Wesen der Übersetzungskompetenz. Dabei geht es darum, zu untersuchen, aus welchen Wissensarten die

Übersetzungs-kompetenz besteht. Die dritte Fragestellung geht näher auf die Wissensinhalte und die spezifischen Kenntnisse der Übersetzerin ein.

3.2.1.1 Der Ursprung der Übersetzungskompetenz

Die These, Übersetzungskompetenz sei eine angeborene Fähigkeit, die sich automatisch parallel zum Erlernen einer Fremdsprache entwickelt, ist nun einstimmig von der Translationsprozessforschung widerlegt (vgl. PACTE 2007:328). Somit ist Übersetzungskompetenz „kein Abfallprodukt von Fremdsprachenkenntnissen“ (Hönig 1995:158), sondern eine Kompetenz für sich. Es ist aber nicht zu leugnen, dass die bilinguale Kompetenz zwar eine „notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die Entwicklung der translatorischen Kompetenz“ (Presas 2007:362) ist. Durch die bilinguale Kompetenz wird die von Hönig bezeichnete Assoziationskompetenz entwickelt, das „natürlich vorhanden[e] übersetzerisch[e] Potential“ (Hönig:1995:62). Jedoch unterstreicht er, wie wichtig es ist, diese Assoziationskompetenz zu einer erworbenen Übersetzungskompetenz auszubauen: „Es geht also nicht darum, eine „angeborene“ Assoziationskompetenz kategorisch zu bejahen oder zu verneinen. Sie existiert, sie muss sogar gestützt werden, um Teil des übersetzerischen Selbst-Bewusstseins zu werden“ (Hönig 1995:62).

3.2.1.2 Das Wesen der Übersetzungskompetenz

Die zweite Fragestellung bezüglich der Übersetzungskompetenz betrifft das Wesen der Übersetzungskompetenz. Handelt es sich um „praktisches“ oder „theoretisches Wissen“, bzw. um „operatives“ oder „deklaratives“ Wissen? Werden automatisierte oder nicht automatisierte Prozesse in Gang gesetzt (vgl. PACTE 2007: 328)?

In Anlehnung an Anderson (1983) definiert die PACTE-Gruppe deklaratives Wissen wie folgt: „[...]declarative knowledge consists of *knowing what*: it is easily verbalised; it is acquired by being exposed to information and its use is normally controlled“ (PACTE 2003:45). Deklaratives Wissen ist also Faktenwissen. Als Beispiel dafür nennt die PACTE-Gruppe die Kenntnis darüber, welche Webseiten für Recherchen beim Übersetzen nützlich sind (vgl. PACTE 2003:45).

Im Gegensatz dazu ist prozedurales Wissen Handlungswissen: “[...]procedural knowledge consists of *knowing how*: it is difficult to verbalise; it is acquired through practice and its use is mainly automatic“ (PACTE 2003:45). Um prozedurales Wissen zu veranschauli-

chen, erweitert die PACTE-Gruppe das Beispiel der Webseite: Wenn es beim deklarativen Wissen darum geht, zu wissen, wo sich eine Webseite befindet, geht es beim prozeduralen Wissen darum, wie man die nützlichen Informationen auf dieser Webseite finden kann (vgl. PACTE 2003:45).

Laut der PACTE-Gruppe geht die Mehrheit der Forscherinnen davon aus, dass beim Translationsprozess eher automatisierte Prozesse, also prozedurales Wissen, ins Spiel kommen, wobei auch bewusste Entscheidungen getroffen werden. „Es ist daher notwendig, herauszufinden, wie die unterschiedlichen Kenntnisse im Kopf der Übersetzerin verarbeitet werden und welchen Einfluss sie auf den Übersetzungsprozess haben“ (PACTE 2007:328).

3.2.1.3 Die Frage nach den Wissensinhalten

Die Beantwortung der Frage nach den spezifischen Kenntnissen der Übersetzerinnen soll ermöglichen, diese Kenntnisse zu isolieren und zu bestimmen, welche Kompetenzen und Subkompetenzen im Translationsprozess eingesetzt werden (vgl. PACTE 2007:328). Diese Aufgabe ist jedoch eine große Herausforderung, wenn man die Komplexität der übersetzerischen Tätigkeit bedenkt:

Translators should be specialists in all areas in which they have to operate as part of their professional work. We should however note that in our modern age, where more and more experts are proud that they know more and more about less and less, their very speciality is their expertise. Translators, however, are actually supposed to have specialist knowledge about more and more. They are the polyhistorians in an age of specialisation. Their mindset is an assemblage of everything that is worth communicating from one lingua-culture into another. (Neubert 2000:3)

Wenngleich sich alle Forscherinnen darin einig sind, dass translatorische Kompetenz aus verschiedenen Subkompetenzen besteht (vgl. Göpferich 2008a:144), so gibt es dennoch verschiedene Modellierungen der Übersetzungskompetenz. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, alle zu präsentieren. Als Beispiel wurde das Modell der PACTE-Gruppe ausgewählt, da dieses Modell durch eine empirische Untersuchung bestätigt wurde und zur Zeit als Grundlage für die Erarbeitung eines Translationskompetenzentwicklungsmodells verwendet wird.

3.2.2 Das Modell der PACTE-Gruppe

3.2.2.1 Das Forschungsprojekt der PACTE-Gruppe

Die PACTE-Gruppe (Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation vgl. PACTE 2011:30) ist eine Gruppe von Forscherinnen und Forschern der Universitat Autònoma de Barcelona, die 1997 mit dem Ziel gegründet wurde, Übersetzungskompetenz zu untersuchen. Dabei wurden zwei Schwerpunkte unterschieden, die auch die zwei Etappen des Projektes darstellten: Zuerst sollte eine empirische Studie über Übersetzungskompetenz durchgeführt werden und anschließend sollte der Erwerb der Übersetzungskompetenz untersucht werden. Die Gruppe arbeitet mit sechs Sprachkombinationen, wobei Spanisch und Katalanisch Muttersprachen und Deutsch, Französisch und Englisch Fremdsprachen sind (vgl. PACTE 2003:43f). Die Gruppe entschied sich für einen hypothetisch-deduktiven Ansatz und stützte sich bei ihrer Forschung auf ein holistisches Übersetzungskompetenzmodell, das 1998 zum ersten Mal vorgestellt und aufgrund der Ergebnisse einer Vorstudie 2000 weiterentwickelt wurde. 2004 wurde eine Pilotstudie durchgeführt, die eine Überprüfung des neuen Versuchsdesigns sowie die Evaluierung der verwendeten Instrumente ermöglichte (vgl. PACTE 2007:330ff). Anschließend wurden zwischen Oktober 2005 und März 2006 empirische Untersuchungen durchgeführt (vgl. PACTE 2008:105). Die erste Phase des Projekts wurde 2010 abgeschlossen (vgl. PACTE 2011:32).

Das Experiment wurde mit 59 Versuchspersonen durchgeführt, 35 davon waren professionelle Übersetzerinnen und 24 Fremdsprachenlehrende (vgl. PACTE 2011:34). Bei den empirischen Untersuchungen bekamen die Versuchspersonen die Aufgabe gestellt, zwei Texte zu übersetzen (jeweils in die und aus der Muttersprache). Sie füllten jeweils einen Fragebogen über die aufgetretenen Übersetzungsprobleme und zur Übersetzungskonzeption aus und wurden rückblickend zu den durchgeführten Übersetzungen befragt. Ihre Arbeit wurde mit einem Schreib-Logging-Programm aufgezeichnet und ihre Handlungen wurden beobachtet und protokolliert (vgl. PACTE 2007:336). Aus diesen unterschiedlichen Daten (Beobachtungsprotokoll, Befragungen und Textkorpus) können sowohl Informationen über den Übersetzungsverlauf als auch Informationen über die Entscheidungsfindung gewonnen werden. Somit werden hier Übersetzungsprozess und Übersetzungsprodukt berücksichtigt (vgl. PACTE 2007:330).

Es wurden eine unabhängige Variable und fünf abhängige Variablen festgesetzt. Die unabhängige Variable war die Berufserfahrung der Übersetzerin. Die abhängigen Variablen

waren: Übersetzungsprojekt, Erkennung von Übersetzungsproblemen, Übersetzungskonzeption, Entscheidungsfindung und Prozesseffizienz (vgl. PACTE 2007:333).

3.2.2.2 Das Übersetzungskompetenzmodell

Das Übersetzungskompetenzmodell der PACTE-Gruppe beschreibt die Subkompetenzen, die im Translationsprozess eine Rolle spielen und versucht zu zeigen, wie diese Subkompetenzen im Laufe des Translationsprozesses miteinander interagieren

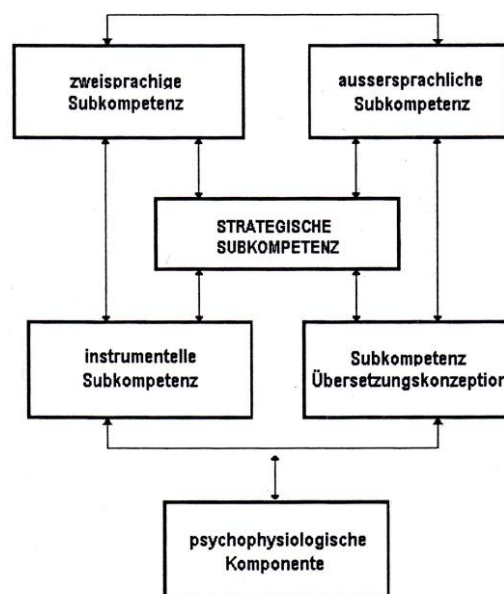


Abbildung 2: Das Übersetzungskompetenzmodell der PACTE-Gruppe (PACTE 2007:331)

Die PACTE-Gruppe bezeichnet die Übersetzungskompetenz als „das den für die Übersetzung notwendigen Kenntnissen zugrunde liegende System“ (PACTE 2007:331). Vier spezifische Merkmale dieser Übersetzungskompetenz werden hervorgehoben, womit gleichzeitig die drei Hauptfragen der Kompetenzforschung beantwortet werden: Bei der Übersetzungskompetenz handelt es sich zunächst um ein Expertenwissen. Es wird klar darauf hingewiesen, dass sich dieses Expertenwissen von anderen Kompetenzen wie der Kommunikationskompetenz deutlich unterscheidet und auch nicht zwangsläufig bei jedem Zweisprachigen vorhanden ist. Die Übersetzungskompetenz ist also keine angeborene Kompetenz. Das zweite aufgezählte Merkmal der Übersetzungskompetenz liefert eine Antwort auf die Frage nach dem Wesen der Übersetzungskompetenz, die als ein primär operatives Wissen betrachtet wird. Das dritte

und das vierte Merkmal beziehen sich auf die Frage nach den Wissensinhalten: Wie von der Mehrheit der Forscherinnen angenommen, besteht die Übersetzungskompetenz laut der PACTE-Gruppe aus mehreren interagierenden Subkompetenzen, wobei die Strategiekomponente „wie bei jeder Art von operativem Wissen“ eine zentrale Rolle spielt (vgl. PACTE 2007:331).

Aus diesen spezifischen Merkmalen ergibt sich eine genauere Definition der Übersetzungskompetenz als

[...] ein für die Übersetzung notwendiges, primär operatives, aber auch deklaratives Expertenwissen, das sich aus fünf Subkompetenzen (zweisprachige Kompetenz, außersprachliche Kompetenz, Übersetzungskonzeption, instrumentelle Kompetenz und strategische Kompetenz) sowie psychophysiologischen Komponenten zusammensetzt. (PACTE 2007:331)

Die PACTE-Gruppe lässt allerdings anmerken, dass diese Kompetenzen, die „Bestandteil jedes Übersetzungsprozesses“ sind, „hierarchisch gegliedert“ sind (PACTE 2007:332). Diese hierarchische Gliederung geht auch aus der Abbildung des Übersetzungskompetenzmodells hervor. Grundlage der Übersetzungskompetenz sind die psychophysiologischen Komponenten, die es erst möglich machen, dass Übersetzungskompetenz erworben werden kann. Zu diesen psychophysiologischen Komponenten zählen wesentliche kognitive Komponenten (Gedächtnis, Wahrnehmung, Aufmerksamkeit) und persönliche Eigenschaften (u. a. Wissensdurst, Genauigkeit, Kritikfähigkeit und Motivation).

Wie auch in der Definition der Übersetzungskompetenz deutlich ausgedrückt, spielt die strategische Subkompetenz eine zentrale Rolle, da sie die vier anderen genannten Kompetenzen koordiniert, um den Übersetzungsprozess zu steuern. Ihre Aufgabe ist es, die Übersetzungseffizienz zu sichern (vgl. PACTE 2007:332).

Die strategische Subkompetenz besteht aus operativem Wissen, das die Übersetzungseffizienz sichern soll. Diese Subkompetenz nimmt eine zentrale Stellung bei der Steuerung des Übersetzungsprozesses ein, das heißt, sie übernimmt die Planung des Übersetzungsprozesses, die Entwicklung des Übersetzungsprojekts (Wahl der geeignetsten Methode), die Bewertung von Übersetzungsprozess und Teilergebnissen unter Berücksichtigung des angestrebten Übersetzungsziels, die Aktivierung der unterschiedlichen Subkompetenzen und die Kompensierung möglicher Defizite sowie das Erkennen von Übersetzungsproblemen und die Anwendung der geeigneten Problemlösungsverfahren. (PACTE 2007:332)

Die vier anderen Subkompetenzen, die Teil der Übersetzungskompetenz sind, basieren teils auf operativem und teils auf deklarativem Wissen. Aus primär operativem Wissen bestehen die zweisprachige und die instrumentelle Subkompetenz. Die zweisprachige Subkompetenz umfasst das Wissen, das für die Kommunikation in zwei Sprachen notwendig ist, also „pragmatische, soziolinguistische, textlinguistische und lexikalisch-grammatikalische Kenntnisse“

(PACTE 2007:332). Unter instrumenteller Subkompetenz wird das operative Wissen über Dokumentationsquellen und Informations- und Kommunikationstechnologien verstanden.

Die Kompetenzen, die primär deklaratives Wissen voraussetzen, sind die außersprachliche Subkompetenz und die Subkompetenz Übersetzungskonzeption. Die außersprachliche Subkompetenz umfasst allgemeines Weltwissen, aber auch Wissen über spezifische Themen, d.h. „bikulturelle und enzyklopädische Kenntnisse“ (PACTE 2007:332). Die Subkompetenz Übersetzungskonzeption schließt wiederum das „Wissen über die Übersetzungsprinzipien (Übersetzungseinheit, Problemklassen, angewandte Prozesse, Methoden und Verfahren) sowie professionelle Aspekte (Auftragsarten, Ziellesertypen)“ ein (PACTE 2007:332).

Die PACTE-Gruppe unterscheidet diese Kompetenzen deutlich voneinander und hebt hervor, dass neben Übersetzerinnen auch andere Menschen über zweisprachige und außersprachliche Kompetenz verfügen können. Neben der strategischen Subkompetenz, die laut PACTE die wichtigste Subkompetenz ist, werden die instrumentelle Subkompetenz und die Subkompetenz Übersetzungskonzeption als spezifische Übersetzungskompetenzen betrachtet und stehen auch verstärkt im Blickfeld der Forscherinnen und Forscher (vgl. PACTE 2011:34).

3.2.3 Das Translationskompetenzentwicklungsmodell der PACTE-Gruppe

Die zweite Etappe der Forschungsarbeiten der PACTE-Gruppe besteht darin, den Erwerb der Übersetzungskompetenz zu untersuchen. 2010 wurde eine Longitudinalstudie mit Studierenden begonnen, deren Ziel darin besteht, ein holistisches Modell der Translationskompetenzentwicklung zu erarbeiten (vgl. PACTE 2011:32). Grundlage für diese Forschungsarbeiten ist das Translationskompetenzmodell der PACTE-Gruppe. Die PACTE-Gruppe geht davon aus, dass Übersetzungskompetenz als Expertenwissen in verschiedenen Etappen erworben wird. Die angehende Übersetzerin entwickelt sich von der Laienübersetzerin (sie verfügt über „no-vice knowledge“) zur Expertin (sie hat das Niveau der „expert knowledge“ erreicht). Zwischen der ersten und der letzten Etappe findet ein Lernprozess statt, der wie jeder Lernprozess ein dynamischer Prozess ist. Er verläuft eher zirkulär als linear und im Laufe der verschiedenen Phasen wird das Wissen immer wieder neu strukturiert. Dabei spielen Lernstrategien bzw. die mentalen Vorgänge, die von einer lernenden Person eingesetzt werden, um Informationen zu bekommen, zu speichern, wiederaufzufinden und zu nutzen, eine große Rolle (vgl. PACTE 2003:45f), denn sie steuern die ständige Integration, Entwicklung und Umstrukturierung von deklarativem und prozeduralem Wissen (vgl. PACTE 2003:49). Außerdem betrachtet die

PACTE-Gruppe die Entwicklung von prozeduralem Wissen und folglich auch von der strategischen Subkompetenz als einen wesentlichen Teil des Übersetzungskompetenzerwerbsprozesses. Im Zuge dieses Prozesses werden die translatorischen Subkompetenzen entwickelt und neu strukturiert.

Wichtig ist auch anzumerken, dass diese Kompetenzen miteinander interagieren und einander ergänzen. Sie entwickeln sich nicht immer parallel und sind hierarchisch organisiert. Im Verlauf des Erwerbsprozesses treten Variationen auf, da dieser von der Übersetzungsrichtung, der Sprachkombination, dem Übersetzungsfach und dem Lernkontext beeinflusst wird (vgl. PACTE 2003:50).

Die Abbildung dieses Translationskompetenzentwicklungsmodells fasst diese Auffassung zusammen: Der Erwerb verläuft zwischen „pre-translation competence“ und „translation competence“, was mit einem Pfeil symbolisiert wird. Links und rechts von diesem Pfeil werden die zwei Hauptelemente integriert: Die Entwicklung und Integration von Subkompetenzen einerseits und die Lernstrategien, die diesen Prozess unterstützen, andererseits.

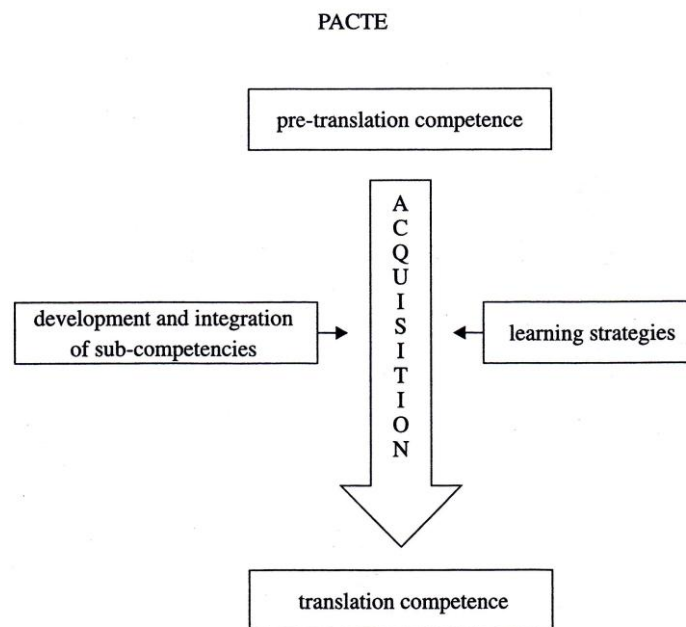


Abbildung 3: Das Translationskompetenzmodell der PACTE-Gruppe (PACTE 2000:104)

3.3 Die Konsequenzen für die Didaktik

Die Übersetzungsdidaktik, als „Gesamtheit aller Theorien, Methoden und Techniken, die in der Übersetzungslehre eingesetzt werden“ (Delisle et alii 1999:402f) kann den Lehrenden helfen, ihre Aufgabe zu erfüllen. Sie umfasst „das Übersetzungsprogramm, de[n] Inhalt der Lehrveranstaltungen, de[n] Lernprozess und die Bewertungsmethoden. Die Didaktik will Zugang zum Wissen schaffen: ‚Was gehört in die Ausbildung der ‚Übersetzer?‘“ (Delisle et alii 1999:402f). Die Translationsprozessforschung, insbesondere die Translationsprozess- und Translationskompetenzmodelle, aber auch die noch in Erarbeitung befindlichen Translationskompetenzentwicklungsmodelle liefern wichtige Erkenntnisse, die als tragfähiges Fundament einer erfolgreichen Übersetzungsdidaktik betrachtet werden können. Grundsätzlich zeigen die in 3.1 und 3.2 präsentierten Erkenntnisse, wie komplex der Translationsprozess ist und wie vielfältig die Kompetenzen einer Übersetzerin sein sollen. Die erste Aufgabe der Übersetzungsdidaktik ist es also, Studierenden diese Komplexität näherzubringen und ihnen die Werkzeuge in die Hand zu geben, die es ihnen ermöglichen, diese Komplexität zu entschärfen. Als erstes muss man feststellen, dass der traditionell produktorientierte Unterricht der Komplexität des Translationsprozesses nicht gerecht werden kann. Diese Methode sollte durch ein kompetenzorientiertes, prozessorientiertes und praxisorientiertes Training ersetzt werden, so die Schlussfolgerung, die Massey (vgl. Massey 2005:628) aus der Analyse des Translationskompetenzmodells der PACTE-Gruppe zieht:

Firstly, it is important to make trainees fully aware of what the various sub-components of translation competence are and how they relate to one another in the translation process [...]. Secondly, if we accept that translation competence and its acquisition are dynamic processes, then the training of translators must necessarily be process-oriented and focus in large part on the development of procedural knowledge and procedural competence. Thirdly, trainees have to be exposed to as large and varied a range of authentic experiences of the translation process as possible. (Massey 2005:628)

In den folgenden Überlegungen zur Übersetzungsdidaktik werden diese drei Prinzipien als Leitlinie verwendet. Die hier präsentierten Vorschläge sind nur Orientierungspunkte und können nicht als komplettes didaktisches Programm aufgefasst werden.

3.3.1 Die Infragestellung des traditionellen Unterrichts

Die erste Erkenntnis der Translationsprozessforschung ist die Komplexität des Translationsprozesses und daher die Vielfalt der Kompetenzen, die in diesem Prozess eine Rolle spielen. Angesichts dieser Komplexität erscheint es notwendig, den traditionellen, produktorientierten Unterricht in Frage zu stellen.

In der traditionellen Übersetzungsausbildung orientiert sich der Unterricht am Produkt der Übersetzung, also am Zieltext. Die Studierenden werden aufgefordert, Übersetzungen anzufertigen. Diese Zieltexte werden dann im Unterricht besprochen und korrigiert. Die Kriterien für die Bewertung der Produkte sind die Fehler, die je nach Schweregrad und Kategorie evaluiert werden: Sinnfehler, Sprachfehler, aber auch Wahl der Terminologie und stilistische Entscheidungen werden beurteilt (vgl. Gile 2005:26). Diese Methode hat laut Gile drei Nachteile: Es wird den Studierenden überlassen, aufgrund isolierter Korrekturen und Kommentare für sich selbst allgemeine Regeln aufzustellen, so dass der Lernprozess eher langsam und zufällig erfolgt. Zweitens wird der Lernprozess nicht strukturiert; es kann vorkommen, dass viele Probleme auf einmal gelöst werden müssen, oder dass die Studierenden zuerst mit komplexen Problemen konfrontiert werden, bevor sie gelernt haben, einfache Probleme zu lösen. Drittens wird der Subjektivität viel Raum gelassen, was dazu führen kann, dass die Lehrenden ihre Glaubwürdigkeit verlieren, falls Studierende und Lehrende sich nicht auf eine Lösung einigen können (Gile 2005:27). Diese Form von Unterricht beruht auf der Annahme, dass man Übersetzen nur durch Übung lernen kann. Nur wer viel übersetzt, kann eine kompetente und erfolgreiche Übersetzerin werden. Bei dieser Methode wird nicht wirklich über die Übersetzungskompetenz reflektiert. Die Fehler der Studierenden werden aufgezählt, aber es wird ihnen nicht erklärt, wie man diese Fehler vermeiden kann.

Es ist also nicht weiter erstaunlich, dass der produktorientierte Unterricht bei Lehrenden ebenso wie bei Studierenden Frust auslöst:

Über Übersetzungsübungen wird viel geklagt: Die Studierenden klagen über mangelnde Erfolgserlebnisse und das ‚Ausgeliefertsein‘ gegenüber der allwissenden Lehrkraft [...]. Die Lehrenden klagen über das Missverhältnis zwischen Vorbereitungsaufwand und Lern- bzw. Lehreffekt und über alle Arten von Kompetenz- und Wissensdefiziten bei den Studierenden. (Nord 1996:313)

Grund für diesen Frust ist laut Nord die Überforderung der Studierenden, die zu dem Zeitpunkt, an dem sie mit dem Übersetzungsunterricht anfangen, die übersetzerischen Grundkompetenzen nicht besitzen, „so dass am Beispiel der Übersetzung eines Textes in die Fremdsprache oder in die Muttersprache zunächst diese Defizite kompensiert werden müssen, bevor das eigentliche Übersetzenlernen beginnen kann“ (Nord 1996:318). Der Erwerb dieser

Grundkompetenzen ist nur im Rahmen eines kompetenzorientierten Trainings möglich. Statt unreflektierter Übersetzungsübungen wird methodisches Wissen vermittelt, denn „Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen, sondern durch die Anwendung praxisrelevanten übersetzungsmethodischen Wissens“ (Hönig:2011 [1988]:64).

3.3.2 Kompetenzorientiertes Training

Die erste der drei von Massey gezogenen Schlussfolgerungen ist, dass sich die Studierenden der im Translationsprozess aktivierten Kompetenzen bewusst werden sollten, und dass sie auch wissen sollten, wie diese Kompetenzen miteinander interagieren (vgl. Massey 2005:628). Es wäre wichtig, dieses Prinzip sowohl auf Curriculumebene als auch auf Unterrichtsebene, also im Rahmen der Übersetzungsübungen, umzusetzen.

3.3.2.1 Kompetenzorientiertes Training auf Curriculumebene

Um auf Curriculumebene die Komplexität der Translationskompetenz, wie sie in dem Translationskompetenzmodell der PACTE-Gruppe sichtbar ist, zu berücksichtigen, erscheint es wichtig, den Erwerb bzw. die Konsolidierung der verschiedenen Subkompetenzen in einer ersten Studienphase zu sichern. Nur so kann gewährleistet werden, dass sich die Studierenden die einzelnen Kompetenzen so weit aneignen, dass sie in der Lage sind, diese mithilfe der Lernstrategien auszubauen und zu entwickeln und somit eine Translationskompetenz erwerben können.

Die Forderung nach einer solchen Übersetzungspropädeutik formuliert Nord in ihrem Artikel ‚Wer nimmt mal den ersten Satz?‘ (Nord 1996). Sie schlägt vor, dass die Grundkompetenzen des Übersetzens im Rahmen einer „Übersetzungspropädeutik“ am Anfang des Studiums erworben werden, bevor die eigentliche Übersetzungsausbildung beginnt (vgl. Nord 1996:318ff). Sprach- und Kulturkompetenz, Sach- und Fachwissen, Recherchierkompetenz, Grundlagen des übersetzungsrelevanten Theorie- und Methodenwissens und Grundkenntnisse der Übersetzungspraxis sind die Grundvoraussetzungen, auf die der Übersetzungsunterricht aufgebaut werden muss.

In dem Artikel „Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen“ verteidigt Hönig (2011 [1988]) den gleichen Grundsatz einer Propädeutik des Übersetzens, auch wenn er einen anderen Akzent setzt: Geht es Nord prinzipiell um den Erwerb von Grundkompetenzen, so steht bei Hönig eine Verhaltensveränderung im Vordergrund. Er vergleicht diesen Ausbildungsabschnitt mit einem „chirurgischen Eingriff, durch den die Ursachen für Missbildungen

und Fehlbelastungen beseitigt werden sollen“ (Hönig 2011 [1988]:67). Ziel ist es, dass die Studierenden ihre zum Teil durch übersetzerische Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht entstandene Einstellung zum Übersetzen grundsätzlich ändern, indem sie lernen, was professionelles Übersetzen ist. Zu diesem Zweck sollten im Rahmen dieser Übersetzungspropädeutik passive und aktive Textkompetenz vermittelt werden (vgl. Hönig 2011 [1988]:69f). Außerdem sollte eine Einführung in die sprachwissenschaftlichen und übersetzungstheoretischen Grundlagen so aufgebaut werden, dass für die Lernenden der Bezug zur tatsächlichen übersetzerischen Arbeit stets erkennbar ist (vgl. Hönig 2011 [1988]:70f).

3.3.2.2 Kompetenzorientiertes Training auf Unterrichtsebene

Nach dieser Propädeutik sind die Studierenden in der Lage, Übersetzungskompetenz im Rahmen von Übersetzungsübungen zu entwickeln. Auf dieser Ebene bedeutet ein kompetenzorientiertes Training, dass der Erwerb der von der PACTE-Gruppe definierten strategischen Subkompetenz im Vordergrund steht, da es diese zentrale Kompetenz ermöglicht, die anderen Subkompetenzen zu steuern und zu koordinieren. Mit diesem kompetenzorientierten Ansatz wird auch gewährleistet, dass die Studierenden in ihrem zukünftigen Berufsleben in der Lage sein werden, für jeden Text eine Übersetzungsstrategie aufzustellen und umzusetzen.

Aus diesem Grund wird im funktionalistischen Ansatz viel Wert auf die Übersetzungsstrategie gelegt. Der Weg zur von Hönig definierten Makrostrategie wird in der Didaktik durch die „übersetzungsrelevante Textanalyse“ (Hönig 1986) geebnet. Da er davon ausgeht, dass die Analyse eine Folge von logischen Schritten ist, wobei jede Frage an die nächste anknüpft, schlägt Hönig kein Modell vor, das für jeden beliebigen Text verwendet werden kann. Er nennt jedoch drei Anhaltspunkte, die bei jeder Analyse berücksichtigt werden sollten: die Situierung des Textes, die übersetzungsrelevanten Textdimensionen und die Übersetzungseinheiten (vgl. Hönig 1986:234ff). Die übersetzungsrelevante Textanalyse, als Ergebnis eines Textverstehens „sub specie translationis“ (Hönig 1986:234) dient aber nicht nur der Aufstellung der Übersetzungsstrategie. Sie ist auch ein Instrument der Bewusstmachung der Kompetenzen: Durch die übersetzungsrelevante Textanalyse kann die Übersetzerin vorab einschätzen, ob ihre Kompetenzen ausreichen, um den Auftrag ordnungsgemäß zu erfüllen und dies kann die Entscheidung, ob sie den Auftrag übernimmt, erleichtern (vgl. Hönig 1986:231f).

Im Gegensatz zu Hönig, der sich auf kein bestimmtes Modell festlegt, präsentiert Nord (1991 [1988]:41ff) ein didaktisches Instrument der Textanalyse, das ermöglicht, jeden Text

systematisch unter übersetzungsrelevanten Aspekten zu untersuchen. In diesem Modell werden textexterne und textinterne Faktoren unterschieden. Der Leitfaden dieser Textanalyse lässt sich in zwei Fragen zusammenfassen. Die Frage „**Wer** übermittelt **wozu wem** über **welches Medium wo wann warum** einen Text mit **welcher Funktion?**“ (Nord 1991[1988]:41) ist eine Auflistung aller textexternen Faktoren, während die Frage: „**Worüber** sagt er **was** (**was nicht**) in **welcher Reihenfolge** unter **Einsatz welcher nonverbalen Elemente** in **welchen Worten** in **was für Sätzen** in **welchem Ton** mit **welcher Wirkung?**“ (Nord 1991[1988]:41) auf die textinternen Faktoren fokussiert ist. Zu den in diesen Fragen festgelegten Anhaltspunkten der Textanalyse schlägt Nord relevante mögliche Leitfragen vor. Diese Textanalyse ist ein wertvolles Werkzeug, das es der Übersetzerin ermöglicht, anhand des Übersetzungsauftrages eine Strategie für die Produktion des Zieltextes zu entwerfen.

3.3.3 Prozessorientiertes Training

Eine effiziente Übersetzungsausbildung sollte auch prozessorientiert sein, d.h. dass das Training vor allem darauf abzielen sollte, prozedurales Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, damit der dynamische Aspekt der Lernprozesse berücksichtigt werden kann (vgl. Massey 2005:628).

Bezieht man diesen Grundsatz auf das Translationskompetenzmodell der PACTE-Gruppe, so bedeutet dies, dass sich die Ausbildung besonders auf die Entwicklung der strategischen Subkompetenz, der zweisprachigen Subkompetenz und der instrumentellen Subkompetenz konzentrieren sollte. Gile wiederum definiert eine prozessorientierte Ausbildung als eine Ausbildung, in der sich die Aufmerksamkeit der Lehrenden auf den Übersetzungsvorgang, die Übersetzungstechniken und den Übersetzungsprozess der Lernenden richtet. So wird in erster Linie übersetzungsmethodisches Wissen vermittelt, und die Übersetzungsübungen dienen der Veranschaulichung und der Einübung dieses Wissens. Darüber hinaus wird in einem prozessorientierten Ansatz viel Wert auf den Aufbau der Kompetenzen gelegt (vgl. Gile 2005:28). Gile betont aber auch, dass durch diesen Ansatz die Übersetzungsprodukte nicht immer die Qualität aufweisen, die in einem produktorientierten Unterricht erreicht werden kann und plädiert deswegen dafür, dass am Anfang der Ausbildung ein prozessorientiertes Training angeboten wird und dass später die Qualität des Produkts nach und nach in den Vordergrund rückt.

In einem prozessorientierten Unterricht ist es für die Lehrenden notwendig, herauszufinden, auf welche Schwierigkeiten die Studierenden stoßen, um den Unterricht entsprechend

zu gestalten. Da diese Probleme in den Textprodukten nicht ausreichend sichtbar sind, entwickelte Gile (vgl. Gile 2004) das Instrument „Integrated Problem and Decision Reporting“ (IPDR). Mit diesem Begriff bezeichnet er die Technik des Tagebuchs, das seine Studierenden zu jeder Übersetzungsübung abgeben müssen. Zusätzlich zum Übersetzungsauftrag müssen sie über alle Probleme berichten, mit denen sie sich bei der Übersetzung konfrontiert sahen, und die Quellen und den Kontext zu der von ihnen verwendeten Terminologie angeben. Die Bilanz, die Gile in seinem Erfahrungsbericht zieht, ist äußerst positiv, da diese Technik tatsächlich Aufschluss über die Schwierigkeiten und Fortschritte der Studierenden gibt. Außerdem werden die Studierenden dazu gebracht, über den Translationsprozess zu reflektieren. Es hilft ihnen, die Rolle der Übersetzerin als verantwortungsvolle Akteurin wahrzunehmen. Der Zwang der Berichterstattung verhilft ihnen zu mehr Gründlichkeit in ihren Recherchen (vgl. Gile 2004). Über ähnliche positive Erfahrungen mit der Technik des Tagebuches berichtet Fox (vgl. Fox 2000), die anhand eines Beispiels zeigt, wie sich die Entwicklung der Übersetzungskompetenz bei einer ihrer Studierenden durch deren Tagebuch verfolgen ließ. Sie sieht diese Technik nicht nur als ein Mittel, individuelle Schwierigkeiten und Fehlerquellen der Studierenden aufzudecken, sondern auch als einen Weg, eine Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Studierenden aufzubauen (vgl. Fox 2000:128).

3.3.4 Praxisorientiertes Training

Masseys Forderung, Studierende sollten mit möglichst vielen echten Erfahrungen des Berufslebens vertraut gemacht werden (vgl. Massey 2005:628), lässt sich im Rahmen einer praxisorientierten Ausbildung umsetzen. Die von der PACTE-Gruppe definierten Kompetenzen, die sich direkt auf die berufliche Praxis beziehen, sind die Subkompetenz Übersetzungskonzeption und die instrumentelle Subkompetenz, die das operative Wissen über Dokumentationsquellen und Informations- und Kommunikationstechnologien umfasst. Beide Kompetenzen können teils bei der Curriculumgestaltung und teils bei der Unterrichtsgestaltung in die Ausbildung integriert werden.

3.3.4.1 Praxisorientiertes Training auf Curriculumebene

Die Einführung der Subkompetenz Übersetzungskonzeption und der instrumentellen Subkompetenz in das Curriculum bedeutet, Lehrveranstaltungen einzuplanen, deren ausdrückliches Lehrziel der Erwerb dieser Kompetenzen ist. Konkret bedeutet dies, Studierenden so-

wohl deklaratives Wissen über die Berufsbilder, die Marktsituation oder die wirtschaftlichen und rechtlichen Aspekte der Berufsausübung, aber auch operatives Wissen über die Recherche-techniken und -quellen, die Techniken der Informationsverarbeitung, den Umgang mit Auftraggebern oder das Projektmanagement zu vermitteln, um nur ein paar Beispiele zu nennen. Diese Aspekte können in gezielte Lehrveranstaltungen im Laufe des Studiums integriert werden.

3.3.4.2 Praxisorientiertes Training auf Unterrichtsebene

Im Rahmen einer Übersetzungsübung praxisorientiert zu arbeiten bedeutet in erster Linie, dass die zu bearbeitenden Texte der Berufspraxis entnommen werden: „Als Übungsmaterial eignen sich nur Texte, die auch übersetzbar sind, d.h. für die entweder bereits ein Übersetzungsauftrag vorliegt oder für die ein plausibler Übersetzungsauftrag formuliert werden kann“ (Hönig 2011 [1988]: 67). Das hat nicht nur den Vorteil, dass die Studierenden einen Einblick in die berufliche Realität bekommen, sondern dass sie dabei auch lernen, sich mit defekten Texten zu beschäftigen, was dazu führt, dass sie sich die Orientierung am genauen Wortlaut des Originals abgewöhnen (vgl. Hönig 2011 [1988]: 69). Nord (1996:319) plädiert auch für die Verwendung von praxisnahen Texten und stützt sich dabei auf eine ähnliche Argumentation: Wenn man sich beim Übersetzen auf die Übersetzungssituation konzentriert, verliert man nicht den Überblick über den gesamten Kontext und es wird so vermieden, dass sprachliche Probleme überbewertet werden. „Je absoluter [...] der Ausgangstext (als Text) gesetzt wird, umso stärker wird seine ‚Sogkraft‘, [...] die unweigerlich zu sprachlichen und kulturellen Interferenzen bei der Produktion des Zieltexts führt“, so Nord (1996:319).

Auf Unterrichtsebene praxisorientiertes Training einzuführen heißt aber auch, Studierenden das professionelle Argumentieren beizubringen, damit sie später in der Lage sind, ihre Entscheidungen vor Auftraggeberinnen zu begründen und somit verantwortungsvoll handeln können. Aus diesem Grund plädiert Nord für Team-Arbeitsformen, damit Studierende von ihren Kolleginnen ein Feedback über ihre Arbeit bekommen und die Argumentationsfähigkeit trainieren können (vgl. Nord 1996:326). Darüber hinaus hilft die Argumentation bei der Bewertung eigener Textproduktionen: „Für zukünftige Übersetzerinnen und Übersetzer sind heute Teamfähigkeit und Argumentationsfähigkeit wichtige Berufsvoraussetzungen. [...] Die Argumentationsfähigkeit hilft später auch am einsamen Schreibtisch bei der Evaluation eigener Übersetzungslösungen“, fasst Nord (1996:326f) zusammen.

4. Ein didaktischer Ansatz: Das Modell des kreativen Übersetzens von Kußmaul

Das Modell des kreativen Übersetzens von Kußmaul ist ein didaktischer Ansatz, der die in Kapitel 3 formulierten didaktischen Grundsätze übernimmt und integriert, aber auch mit eigenen Erkenntnissen aus empirischen Untersuchungen über den kreativen Translationsprozess erweitert. Hierbei analysierte Kußmaul empirische Daten anhand von Modellen der Kreativitätsforschung und der Kognitionspsychologie. Die Untersuchungsmethode sowie die Ergebnisse wurden im Werk *Kreatives Übersetzen* (Kußmaul 2000) vorgestellt. In dieses Werk wurden außerdem viele Ansichten übernommen, die von Kußmaul bereits 1995 im Buch *Training the Translator* formuliert worden waren. 2007 gab Kußmaul das Lehrbuch *Verstehen und Übersetzen* (Kußmaul 2011 [2007]) heraus, das als Ergänzung betrachtet werden kann. Im folgenden Kapitel werden die wichtigsten Ansätze dieses Modells anhand der zwei Werke *Kreatives Übersetzen* und *Verstehen und Übersetzen* präsentiert und mit den in Kapitel 3 beschriebenen Grundsätzen in Verbindung gebracht. Zunächst werden die Grundlagen des Modells von Kußmaul erläutert und anschließend wird das didaktische Modell dargestellt.

4.1 Grundlagen des didaktischen Modells

Der didaktische Ansatz des kreativen Übersetzens beruht einerseits auf theoretischen Grundlagen, andererseits auf empirischen Erkenntnissen. Im folgenden Abschnitt wird zuerst das kreative Übersetzen im Rahmen des funktionalistischen Ansatzes der Translationswissenschaft definiert, bevor die Mechanismen des kreativen Übersetzens und des Verstehensprozesses näher beleuchtet werden.

4.1.1 Kreatives Übersetzen im Rahmen des funktionalistischen Ansatzes

4.1.1.1 Übersetzen als kreative Leistung

Kußmaul geht davon aus, dass Übersetzen eine kreative Tätigkeit ist und untermauert diese These mit der von der Kreativitätsforschung festgelegten Definition der Kreativität. Raum für Kreativität beim Übersetzen wird durch den funktionalistischen Ansatz der Translationswissenschaft geschaffen.

In seinem Versuch, Kreativität zu definieren, nimmt Preiser (vgl. 1976:1-6) als Anhaltspunkt das kreative Produkt, also die kreative Idee. Er nennt zwei Merkmale, die es erlauben, eine Idee als kreative Idee zu bezeichnen: Die Neuigkeit und die Sinnhaftigkeit, die auch als Zielgerichtetheit, Realitätsangepasstheit oder Nützlichkeit definiert werden kann. Dabei merkt er an, wie relativ diese beiden Kriterien sind, da sich sowohl Neuigkeit als auch Sinnhaftigkeit nicht objektiv beurteilen lassen, sondern nur an einem sozialen oder politischen Maßstab gemessen werden können. Als Definition der kreativen Idee schlägt er vor (Preiser 1976:5): „Eine Idee wird in einem sozialen System als kreativ akzeptiert, wenn sie in einer bestimmten Situation neu ist oder neuartige Elemente enthält und wenn ein sinnvoller Beitrag zu einer Problemlösung gesehen wird.“

Aus dieser Definition des kreativen Produkts greift Kußmaul drei Merkmale heraus, die eine kreative Leistung ausmachen: Die Neuigkeit, die Angemessenheit und die Akzeptanz (vgl. Kußmaul 2000:17). Dabei ist natürlich problematisch, wer nach welchen Maßstäben entscheidet, was angemessen ist und akzeptiert werden kann. Diese Maßstäbe hängen größtenteils von Zeit, Raum und Kultur ab. Da Kreativität meistens im Zusammenhang mit dem Lösen von Problemen betrachtet wird, wird die Angemessenheit somit daran gemessen, ob das Problem erfolgreich gelöst wurde. Diese Definition der kreativen Leistung lässt sich im funktionalistischen Ansatz der Translationswissenschaft sehr gut an der Übersetzung anwenden: Was die Neuigkeit angeht, so muss man feststellen, dass direkte Entsprechungen zwischen zwei Sprachsystemen sehr selten sind. Unterschiedliche Sprachsysteme und Sprachnormen machen es erforderlich, Veränderungen gegenüber dem Ausgangstext vorzunehmen (vgl. Kußmaul 2000:21). Der funktionale Ansatz des Übersetzens, bei dem die Übersetzung als untrennbar von einem Übersetzungszweck betrachtet wird, macht es aber erst möglich, Übersetzen als kreative Tätigkeit zu definieren. Der Übersetzungsauftrag stellt einen Entscheidungsrahmen dar, in den die Übersetzungslösungen eingebettet werden können. Dieser Rahmen kann aber auch als Spielraum betrachtet werden, denn jede Anpassung an die pragmatische Situation macht es notwendig, im Zieltext Veränderungen gegenüber dem Ausgangstext vorzunehmen (vgl. Kußmaul 2000:31-33). Angemessenheit der Übersetzungslösung sowie deren Akzeptanz werden an der Erfüllung des Auftrages gemessen. Vor diesem Hintergrund gibt Kußmaul eine Definition von kreativer Übersetzung:

Eine kreative Übersetzung entsteht aufgrund einer obligatorischen Veränderung des Ausgangstexts, und sie stellt etwas mehr oder weniger Neues dar, das zu einer bestimmten Zeit in einer (Sub-)Kultur von Experten (= von Vertretern eines Paradigmas) im Hinblick auf einen bestimmten Verwendungszweck als mehr oder weniger angemessen akzeptiert wird. (Kußmaul 2000:31)

Somit wird klar, dass seitens der Übersetzerinnen immer Kreativität gefordert wird: Einerseits müssen sie kreative Problemlösungsstrategien finden, um die Unterschiede zwischen Sprachsystemen und Kulturen zu überwinden, andererseits müssen sie Veränderungen in den Texten vornehmen, um dem Übersetzungsauftrag gerecht zu werden.

4.1.1.2 Übersetzen als eigenständige und selbstständige Tätigkeit

Die Tatsache, dass Übersetzerinnen einen kreativen Beruf ausüben, öffnet ihnen neue Perspektiven. Das Berufsbild der Übersetzerinnen hat sich in den letzten Jahren dementsprechend sehr stark verändert. Diese immer größere Selbstständigkeit macht sie zu technischen Redakteurinnen oder technischen Autorinnen. Kußmaul plädiert dafür, dass den Übersetzerinnen ein weiterer Freiraum zugestanden wird, nämlich die Möglichkeit, Textdefekte zu beheben. In der Praxis werden sie oft mit Texten konfrontiert, die zwar von Fachleuten, aber nicht von Textexpertinnen geschrieben wurden und daher nicht optimal formuliert sind. Es muss aber noch eine große Aufklärungsarbeit geleistet werden, bis die Auftraggeberinnen dieses neue Rollenverständnis annehmen (vgl. Kußmaul 2000:33). Zu dieser Eigenständigkeit gehört laut Kußmaul auch, dass Übersetzerinnen Textstellen verbessern sollten, in denen Diskriminierungen von gesellschaftlichen Gruppen oder Vorurteile zum Ausdruck kommen (vgl. Kußmaul 2000:50).

Um dieses neue Berufsbild durchzusetzen, müssen sie Mut, Selbstbewusstsein und Expertinnenverhalten zeigen. Kußmaul verweist auf das Beispiel Luthers, der durch das Hinzufügen des Wortes „allein“ in seiner Übersetzung des Römerbriefs (3,28) den Mut hatte, seine eigene Interpretation auszudrücken und diese dann im *Sendebrief vom Dolmetschen* zu rechtfertigen (vgl. Kußmaul 2000:48-51):

Martin Luther hatte zweifellos diesen Mut, um seine Bibelübersetzung gegen die Meinung – und die Ideologie – seiner Zeitgenossen durchzusetzen. „Nur Mut“! Wir sollten dies all den Übersetzern zurfen, die das Ergebnis ihres Verstehens als Übersetzung formulieren wollen. (Kußmaul 2000:185)

Aus diesen Worten kann man heraushören, dass Lehrende angehende Übersetzerinnen nicht nur als gute Fachleute ausbilden sollten, sondern auch als selbstbewusste, verantwortungsvolle Expertinnen, die sich ihrer eigenen Kompetenzen bewusst sind.

4.1.2 Der Prozess des kreativen Übersetzens

4.1.2.1 Die Phasen des kreativen Prozesses

Der kreative Prozess wird in der Kreativitätsforschung in acht Phasen aufgeteilt (vgl. Preiser 1976: 42-48). Dabei werden zwei Phasen definiert, die als „Vor-Phasen“ der Kreativität betrachtet werden können: In der ersten Phase der „Person-Umwelt-Interaktion“ setzt sich das Individuum aktiv mit seiner Umwelt auseinander, was zur zweiten Phase der Problemwahrnehmung und der Problemanalyse führt. Es folgen vier Kreativitätsphasen (Vorbereitung und Informationssammlung, Inkubation/Hypothesenbildung, Illumination/Synthese, Überprüfung und Ausarbeitung), bevor zwei „Nach-Kreativitätsphasen“ durchlaufen werden: die Kommunikation und die Realisierung.

Im Rahmen dieser Arbeit ist es relevant, die vier zentralen Kreativitätsphasen zu präsentieren. Nach der Problemerkennung beginnt der Prozess der kreativen Problemlösung mit der Phase der Vorbereitung und Informationssammlung. In dieser Phase werden Informationen im Zusammenhang mit dem Problem gesucht und gesammelt (vgl. Preiser 1976:44). In der zweiten Phase der Inkubation, auch Hypothesenbildung genannt, werden diese Informationen zueinander in Bezug gesetzt. Dieser Prozess kann entweder bewusst und nach rationalen Kriterien erfolgen, wobei Hypothesen aufgestellt werden, oder es werden unbewusst Assoziationen kombiniert und umgestellt. Inkubationsprozesse werden durch physiologische und psychische Entspannung gefördert (vgl. Preiser 1976:45). Das Ergebnis der Inkubation ist die dritte Phase, die Illumination, die so bezeichnet wird, weil sie auf einem plötzlichen, überraschenden Einfall basiert, der wie eine Inspiration empfunden wird. Als Ergebnis der Hypothesenbildung kann auch die Lösung in der dritten Phase die Form einer Synthese aller problemrelevanten Aspekte annehmen (vgl. Preiser 1976:45f). In der vierten Phase muss der Einfall auf seine Brauchbarkeit und Realisierbarkeit überprüft werden, womit die Phase der Überprüfung und Ausarbeitung beginnt (vgl. Preiser 1976:46).

Zu diesem Modell muss man aber anmerken, dass die dargestellten Phasen nur in Ausnahmefällen linear verlaufen. Es kommt vielmehr zu einem Springen zwischen den verschiedenen Phasen, die mehrmals durchlaufen werden (vgl. Preiser 1976:48).

4.1.2.2 Der kreative Übersetzungsprozess

Anhand des Modells des kreativen Prozesses untersuchte Kußmaul die von ihm gewonnenen empirischen Daten. Diese stammten aus verschiedenen Quellen: Es wurden Dialogprotokolle, Produktanalysen und von Kußmaul auch sogenannte „Unterrichtsprotokolle“ untersucht. Die für diese Studie verwendeten Dialogprotokolle waren von Kußmaul im Rahmen einer Fallstudie 1994 gesammelt worden. Für die Untersuchung wurden vier Dialogprotokolle von fortgeschrittenen Studierenden ausgewählt. Jene hatten den Auftrag erhalten, einen Text aus *Newsweek*, der über die Situation im wiedervereinigten Deutschland berichtete, unter dem Aspekt „Wie das Ausland uns sieht“ für das Presse- und Informationsamt der Bundesregierung zu übersetzen (vgl. Kußmaul 2000:151). Die Analyse der Dialogprotokolle unter dem Blickwinkel des kreativen Prozesses ergeben folgende Beschreibung des kreativen Übersetzungsprozesses.

In der ersten Phase, der Vorbereitungsphase, wird der Text von der Übersetzerin gelesen, analysiert und verstanden. Dabei wird der Verstehensprozess vom Übersetzungsauftrag gelenkt: Nachdem die Übersetzungsfunktion geklärt ist, können Makrostrategie und Mikrostrategie entsprechend festgelegt werden. Die Übersetzerin verfügt dann über einen Entscheidungsrahmen, in den die Übersetzungslösungen eingebettet werden. Gegebenenfalls werden auch Verstehens- und Übersetzungsprobleme mit Sicherheit erkannt (vgl. Kußmaul 2000:60-68).

Wenn der Verstehensprozess erfolgreich abgeschlossen ist, könnte man sich vorstellen, dass man sich mit der eigentlichen Übersetzung beschäftigen kann. Inkubation, Illumination und Evaluation könnten der Übersetzerin zum adäquaten Zieltext verhelfen. Jedoch konnte Kußmaul anhand der Protokolle feststellen, dass auch das Verbalisieren des Verstandenen manchmal eine adäquate Übersetzung darstellen kann. Dies liegt daran, dass das Spezifische an der sprachlichen Kreativität darin besteht, dass wir unser Verstehen nur sprachlich äußern können. „Beim Schreiben und beim Übersetzen ist das Medium unseres Denkens die Sprache, und die Sprache ist gleichzeitig das Medium unserer kreativen Produkte“, so Kußmaul (2000:78). Wenn wir bedenken, dass „die verbalisierten Verstehensprozesse möglicherweise eine Fundgrube für kreative Übersetzungen sind“ (Kußmaul 2000:78), kommen wir zu dem Schluss, dass die Vorbereitungsphase und die Illuminationsphase beim Übersetzen eng miteinander verbunden sind.

Außerdem konnte Kußmaul durch die Analyse der Dialogprotokolle beobachten, dass wie bei jedem kreativen Prozess die Inkubationsphase und die Illuminationsphase ineinander

übergehen. Oft konnte er feststellen, dass ein Übersetzungsvorschlag nach einer Pause, in der die Versuchspersonen schwiegen, geäußert wurde (vgl. Kußmaul 2000:71).

Während einerseits die Inkubations- und die Illuminationsphase miteinander verbunden sind, so ist andererseits die Evaluationsphase ebenso untrennbar mit der Illuminationsphase verknüpft. Die Analyse der Protokolle zeigt nämlich, dass die Testpersonen in der Illuminationsphase gute Ideen und adäquate Lösungen vorschlugen, die aber in der Endversion der Übersetzung nicht übernommen wurden. Kußmaul führt dieses Phänomen darauf zurück, dass die Evaluation nicht rechtzeitig stattfand, so dass die guten Ideen einfach verloren gingen. Für die Praxis zieht Kußmaul folgende Konsequenz:

Das überwachende Bewusstsein darf auch in der durch unbewusste Vorgänge geprägten Illuminationsphase nicht ausgeschaltet werden. Der Übersetzer muss sozusagen immer in der Lage sein, einen Schritt zurückzutreten, um seine Produktion mit kritischer Distanz zu betrachten. (Kußmaul 2000:77)

Die einzelnen Kreativitätsphasen verlaufen also nicht chronologisch und sind eng miteinander verknüpft. Zusammenfassend kann man den Zusammenhang zwischen den einzelnen Phasen wie folgt darstellen: Verbalisierte Verstehensprozesse der Präparationsphase sind möglicherweise schon eine adäquate Übersetzung und können gleich übernommen werden. Wenn dies nicht der Fall ist, durchlaufen die kognitiven Prozesse die Inkubations- und Illuminationsphase. Ein Vorgriff auf die Evaluation während dieser Phasen verhindert, dass gute Ideen verloren gehen. Wenn die Ideen aber verworfen werden, beginnt die Ideensuche von Neuem. Der Weg führt wieder zur Inkubation und zur Illumination und gegebenenfalls muss auch die Vorbereitungsphase nochmals durchlaufen werden (vgl. Kußmaul 2000:79f).

4.1.3 Kreatives Verstehen

Der Beobachtung des Translationsprozesses in seiner Gesamtheit lässt sich entnehmen, dass der Verstehensprozess darin eine bedeutende Rolle spielt. Aus diesem Grund wird er von Kußmaul besonders unter die Lupe genommen. Dabei helfen die Analyse des Verstehensprozesses aus psycholinguistischer Sicht und die Scenes-and-frames-Semantik, den Verstehensprozess zu beleuchten. Da dieser Prozess ein dynamischer Prozess ist, lässt er Spielraum für Kreativität.

4.1.3.1 Dynamisches Verstehen

Der Verstehensprozess eines Textes ist nicht nur ein passiver Vorgang, bei dem die Leserin Informationen aus dem Text bekommt, sondern vielmehr eine kognitive Tätigkeit, bei der sie einen Zusammenhang zwischen ihrem Wissen und dem Inhalt des Textes herstellt (vgl. Hörmann 1981:137). Die *bottom-up*-Prozesse, durch die die Leserin die Informationen aus dem Text aufnimmt, werden also mit *top-down*-Prozessen ergänzt, „in denen im Gedächtnis des Lesers bereits vorhandenes Wissen für den Verstehensprozess aktiviert wird“ (Göpferich 2008c [2002]:112). Zu den *top-down*-Prozessen gehören die Aktivierung des mentalen Lexikons und des Weltwissens im Langzeitgedächtnis, während in den *bottom-up*-Prozessen die Elemente des Textes verarbeitet werden. Dadurch, dass Bedeutung das Ergebnis eines Zusammenspiels ist, kann man sie als lebendig und dynamisch, oder, mit den Worten von Kußmaul, als „beweglich und momentan“ bezeichnen (Kußmaul 2000:63). Diese Auffassung des Verstehensvorganges lässt Spielraum für Kreativität, denn „Wortbedeutungen sind nicht ein für allemal festgelegt, sondern können in der Interaktion mit unserem im Gedächtnis gespeicherten Wissen neu entstehen“ (Kußmaul 2000:63). Die Formulierung des Verstandenen kann durch Transposition, Transformation oder Modulation zur kreativen Übersetzung werden (vgl. Kußmaul 2000:67), aber es kann auch vorkommen, dass mehrere plausible Interpretationen einer Übersetzungseinheit möglich sind, und somit das Verstehen selbst eine kreative Leistung ist (vgl. Kußmaul 2000:68).

4.1.3.2 Verstehen als Visualisieren: die Scenes-and-frames-Semantik

Der dynamische Charakter des Verstehensprozesses wird auch in der Scenes-and-frames-Semantik von Fillmore (1977) berücksichtigt. Fillmore geht davon aus, dass durch Erfahrungen und Erlebnisse bei jedem Menschen bestimmte Denkvorstellungen und mentale Bilder entstehen. Diese Vorstellungen werden sprachlich in Begriffen oder Kategorien zusammengefasst. Die mentalen Bilder bezeichnet Fillmore als „scenes“, wobei er diesem Wort eine sehr breite Bedeutung gibt: „scenes“ sind nicht nur visuelle Szenen, sondern sie umfassen wirklich alle denkbaren menschlichen Erfahrungen, „any kind of coherent segment, large or small, of human beliefs, actions, experiences or imagining“ (Fillmore 1977:63). Als „frames“ werden alle sprachlichen Mittel bezeichnet, die diese „scenes“ zum Ausdruck bringen, also „any system of linguistic choices [...] that can be associated with prototypical instances of scenes“ (Fillmore 1977:63). „Scenes“ und „frames“ können einander hervorrufen, d. h. dass eine er-

lebte „scene“ den entsprechenden „frame“ aktivieren kann, sowie umgekehrt ein „frame“ die entsprechende „scene“ auslösen kann. Im Gedächtnis werden „scenes“ mit anderen „scenes“, sowie „frames“ mit anderen „frames“ verbunden. Diese Verbindungen können sich im Laufe des Lebens im Zuge der verschiedenen Erfahrungen entwickeln (vgl. Fillmore 1977:63).

Die Tatsache, dass im Ansatz der Scenes-and-frames-Semantik die Verstehensprozesse mit den Erfahrungen verbunden sind und auch durch die Kommunikationssituation beeinflusst werden, stellt für Kußmaul den Erklärungswert dieser Theorie dar:

Mit dem Scenes-and-frames-Modell kann das Zusammenspiel zwischen potentiellen erfahrungsbedingten prototypischen Szenarien und dem diese Szenarien möglicherweise verändernden oder erweiternden situativen oder sprachlichen Kontext erfasst werden. (Kußmaul 2000:117)

Das Modell der Scenes-and-frames-Semantik ist für die Übersetzung sehr hilfreich, zumal es bewusst eingesetzt werden kann, um Szenen des Ausgangstextes zu visualisieren und besser zu begreifen. Allerdings weist Kußmaul darauf hin, dass es fallweise Schwierigkeiten bei der Unterscheidung zwischen „frames“ und „scenes“ geben kann. Dies liegt daran, dass in den Texten sowohl „frames“ als auch „scenes“ aus dem gleichen Material bestehen, nämlich aus sprachlichen Formen, die Versprachlichungen von Denkvorstellungen sind. „Unsere Denkvorstellungen lassen sich nur in Sprache ausdrücken, aber gerade mit der Sprache wollen wir sie beschreiben“ (Kußmaul 2000:116). Als Hinweis erklärt Kußmaul, dass die Rahmen eher synthetisch ausgedrückt werden, so wie im Beispiel „Peter ist immer noch Junggeselle“. Die Szenen hingegen werden eher analytisch dargestellt und es werden Details angeführt: „Peter ist schon 35 Jahre alt, aber noch nicht verheiratet. Ich glaube, er macht sich nicht viel aus Frauen, und außerdem liebt er seine Freiheit.“ Die Auswahl der Details wird von der Situation und dem Kontext bestimmt (vgl. Kußmaul 2000:116f). Kußmaul misst dem Semantikmodell eine große Bedeutung bei, weil er den „Verstehens-, Interpretations- oder Textanalyseprozess“ als „eine der wichtigsten Grundlagen des Übersetzens“ betrachtet (Kußmaul 2000:117). Dieses Modell ist von großem Nutzen, da es detailliert darstellt, wie einzelne Textelemente verstanden werden.

4.2 Didaktisches Modell

Im Rahmen eines funktionalistischen Ansatzes baut Kußmaul auf der Grundlage der psycholinguistischen Verstehensmodelle und seiner Erkenntnisse zum kreativen Translationsprozess ein didaktisches Modell auf, das als kompetenzorientiert, prozessorientiert und praxisorientiert bezeichnet werden kann.

4.2.1 Eine kompetenzorientierte Methode

Wie schon in Kapitel 3 erwähnt, sollte ein kompetenzorientiertes Training den Studierenden ermöglichen, sich der eigenen Kompetenz bewusst zu werden, und dabei vor allem die von der PACTE-Gruppe definierte strategische Subkompetenz zu entwickeln.

4.2.1.1 Erfolgreiche professionelle Strategien beobachten

Als ersten Weg, professionelle strategische Subkompetenz zu erwerben, schlägt Kußmaul vor, dass Studierende die Strategien von professionellen Übersetzerinnen beobachten. Im didaktischen Werk *Verstehen und Übersetzen* (vgl. Kußmaul 2010 [2007]:114ff) listet er eine Reihe von erfolgreichen professionellen Strategien auf. Diese Liste ist das Ergebnis einer Fallstudie, die Kußmaul 2003 durchführte.

Als erstes nennt Kußmaul zwei wichtige globale Strategien: Zum einen werden oft Probleme beiseite gestellt, die dann im Zuge der Revisionsphase nach der eventuellen Überwindung von Denkblockaden gelöst werden. Zum anderen legen berufliche Übersetzerinnen meist viel Wert darauf, den Text in seiner Gesamtheit, also unter Beachtung der Textkohärenz und im Zusammenhang mit der Textfunktion, zu verstehen.

Die zweite wichtige Strategie, die von professionellen Übersetzerinnen im Zusammenhang mit Textverstehen angewandt wird, ist die Visualisierung der Szenen, die durch das Verstehen des Ausgangstextes entsteht. Diese szenischen Vorstellungen dienen als Grundlage für die Übersetzungen.

Die dritte Strategie erfolgt auf der unbewussten Ebene: Nachdem Szenen visualisiert wurden, können sie durch Assoziationen miteinander verkettet werden. Das Ergebnis sind oft kreative Übersetzungen.

Die vierte Strategie betrifft einen der Wege, die zu den szenischen Vorstellungen und somit zum Verstehen des Textes führen: Professionelle Übersetzerinnen aktivieren ihr Weltwissen in Interaktion mit der Textanalyse, um den Sinn des Textes richtig zu erfassen. Dabei betont Kußmaul, dass es wichtig ist, dass diese interaktiven Prozesse ausgewogen sind, damit keine Missverständnisse auftreten. Besonders wichtig ist dabei die Fähigkeit, das für das Verstehen eines bestimmten Textes relevante Weltwissen zu aktivieren.

Als fünfte und letzte Strategie nennt Kußmaul die Reflexion beim Übersetzen. Tendenziell sind gute Übersetzungen das Ergebnis einer gründlichen Reflexion, und umgekehrt kann man bei nicht zufriedenstellenden Übersetzungen oft keine vorausgegangene Reflexion

erkennen. Zusammenfassend stellt Kußmaul (2003:148) fest: „Man kann wohl die Hypothese wagen: Je höher der Reflexionsgrad und je differenzierter die Reflexion, desto größer die Wahrscheinlichkeit einer guten Übersetzung.“ Der Grad der Reflexion ist deswegen maßgeblich für die Qualität der Übersetzung, weil er darüber entscheidet, inwieweit die Übersetzerin Übersetzungsprobleme erkennen und dementsprechend auch lösen kann (vgl. Kußmaul 2003:115).

4.2.1.2 Verstehensprozesse strategisch unterstützen

Zusätzlich zu dieser globalen professionellen Strategie beschreibt Kußmaul eine Strategie, die es ermöglicht, Verstehensprobleme systematisch zu lösen, um zu vermeiden, dass der durch die Interaktion von *top-down*- und *bottom-up*- Prozessen bestimmte Verstehensprozess (vgl. 4.1.3.1) unterbrochen wird. Kußmaul schlägt einige Übungen vor, die diesen Verstehensprozess unterstützen können. Um die *top-down*-Prozesse zu fördern, bei denen das Wissen der Leserin den Inhalt des Textes beleuchtet, gibt es zwei verschiedene Möglichkeiten: Zum einen kann die Erweiterung des mentalen Lexikons durch Recherche dem Verstehensvorgang einen neuen Impuls geben. Zum anderen kann die Aktivierung unseres im Langzeitgedächtnis gespeicherten Welt- und Fachwissens hilfreich sein. Die Wissenserweiterung durch Textanalyse soll zu einer gründlicheren Kontextanalyse führen, also zur Unterstützung der *bottom-up*-Prozesse. Dabei geht es darum, im Text Elemente zu suchen, die auf die Bedeutung eines Ausdruckes oder eines Satzes in einem bestimmten Kontext schließen lassen (vgl. Kußmaul 2000:65). Im Lehrbuch *Verstehen und Übersetzen* werden diese Übungen anhand von konkreten Beispielen und gezielten Aufgaben vorgestellt und es werden Hinweise auf mögliche Hilfsmittel gegeben, die den Studierenden als Orientierung dienen sollen (vgl. Kußmaul 2010 [2007]:75-89). Diese Hinweise werden mit der wichtigen Bemerkung versehen, dass Recherchieren nicht als selbstständige Tätigkeit zu betrachten ist, sondern nur im Hinblick auf das Verstehen des Textes erfolgen soll.

4.2.2. Eine prozessorientierte Methode

Um sich im Rahmen eines prozessorientierten Trainings auf den Übersetzungsvorgang, die Übersetzungstechniken und den Übersetzungsprozess der Lernenden zu konzentrieren, damit methodisches Übersetzungswissen vermittelt werden kann (vgl. Gile 2005:28), erscheint es sinnvoll, eine Methode zu entwickeln, die es ermöglicht, den Übersetzungsprozess der Studie-

renden zu beobachten. Die Beobachtung des Translationsprozesses stellt aus diesem Grund einen zentralen Aspekt des didaktischen Ansatzes von Kußmaul dar. Darüber hinaus wird in diesem Modell der kreative Verstehensprozess gefördert, indem Ansätze zur Kreativitätsförderung angewandt werden.

4.2.2.1 Translationsprozess demystifizieren und beobachten

In seinem Buch *Kreatives Übersetzen* (Kußmaul 2000) wiederholt Kußmaul mehrmals, dass er großen Wert darauf legt, die Mechanismen des kreativen Denkens aufzudecken, denn

Kreatives Denken beim Übersetzen – und nicht nur beim Übersetzen – ist etwas ganz Normales. Wir brauchen nicht auf Eingebungen von oben zu warten; wir müssen nur bestimmte Denkprozesse in Gang setzen, und diese Denkprozesse laufen in jedem menschlichen Gehirn ab – nicht nur bei Künstlern, Dichtern und Erfindern. Wenn wir wissen, wie sie vor sich gehen, haben wir die Chance, sie bewusst herbeizuführen. (Kußmaul 2000:59)

Dieser starke Drang nach „Demystifizierung“ des kreativen Denkens klingt wie ein Appell an die Lehrenden, den Studierenden diese Denkprozesse zu erklären, damit sie diese bewusst anwenden können. Ein erster Schritt in diese Richtung könnte darin bestehen, den Studierenden im theoretischen Teil der Lehrveranstaltung einen Überblick über die Erkenntnisse der Translationsprozessforschung zu geben, insbesondere was das kreative Denken angeht. Kußmaul schlägt zusätzlich zwei Wege vor, die zu diesem konkreten Ziel führen: Zum einen die Beobachtung erfolgreicher Prozesse anderer, zum anderen die Beobachtung des eigenen Translationsprozesses.

„...[D]ie Fähigkeit, erfolgreiche Prozesse anderer zu analysieren, hängt meiner Meinung nach eng damit zusammen, diese Prozesse auch bei sich selbst in Gang zu setzen“, stellt Kußmaul (2010 [2007]:133) fest. Kapitel 5 und Kapitel 6 des Lehrbuchs *Verstehen und Übersetzen* (vgl. Kußmaul 2010 [2007]:91-140) sind aus diesem Grund der Translationsprozessforschung und dem kreativen Übersetzen gewidmet und laden die Studierenden ein, den Translationsprozess bei professionellen Übersetzerinnen zu beobachten. Zu diesem Zweck wird die in dieser Arbeit schon erwähnte Studie vorgestellt, die Kußmaul 2003 mit professionellen Übersetzerinnen durchführte. Die Erfolgsstrategien der Übersetzerinnen werden didaktisch aufgearbeitet und als Antwort auf Fragen über den Translationsprozess aufgelistet. Manche dieser Erfolgsstrategien werden auch im Laufe des Kapitels genauer untersucht (vgl. Kußmaul 2010 [2007]:114ff; Kußmaul 2003:147ff). Aufbauend auf diesem Beispiel und mit dem Zweck, die Analyse von Übersetzungsprozessen zu trainieren, wird im Kapitel 6 ein Dialogprotokoll analysiert.

Die LD-Protokolle und Dialogprotokolle sollen aber nicht nur im Unterricht eingesetzt werden, um die Translationsprozesse anderer zu beobachten, sondern können auch der Beobachtung des eigenen Translationsprozesses dienen. So können die Studierenden ihre Denkprozesse untersuchen und eventuell an einer Optimierung arbeiten:

Wenn wir unser eigenes Übersetzen protokollieren, ist das eine Chance, unsere Verhaltensweisen zu erkennen und gegebenenfalls zu verbessern. LD-Protokolle und die anderen genannten Verfahren können so als didaktisches Mittel zur Bewusstmachung des eigenen Vorgehens dienen. (Kußmaul 2010 [2007]:101)

Diese Beobachtung des eigenen Translationsprozesses kann laut Kußmaul nicht nur im Rahmen einer Lehrveranstaltung, sondern auch im Selbststudium erfolgen, wobei es sicher schwieriger ist, die eigenen Schwächen zu erkennen und zu korrigieren (vgl. Kußmaul 2000:102).

Die konkreten Aufgaben zu den Kapiteln 5 und 6 des Lehrbuchs *Verstehen und Übersetzen* (vgl. Kußmaul 2010 [2007]:91-140) sollen die Studierenden dabei unterstützen, den Translationsprozess zu beobachten. Als Aufgabe zum Kapitel 5 wird den Studierenden unter anderem vorgeschlagen, eine Protokollanalyse durchzuführen, mit dem Auftrag, die Erfolgsstrategien herauszuarbeiten. Eine andere Aufgabe besteht darin, einen Auszug aus einem Text zu übersetzen, wobei Übersetzungsschwierigkeiten hervorgehoben werden. Die Studierenden werden ausdrücklich aufgefordert, über die von ihnen verwendeten Erfolgsstrategien zu reflektieren. Sie werden auch dazu ermutigt, den Text mit einer Kollegin zu übersetzen und dabei ein Dialogprotokoll anzufertigen (vgl. Kußmaul 2010[2007]:118f). Die Aufgaben zum Kapitel 6 haben ebenfalls das Ziel, die Protokollanalyse einzuüben (vgl. Kußmaul 2010 [2007]:138-140).

4.2.2.2 Kreatives Verstehen und Visualisierung fördern

Wie schon in Abschnitt 4.1.2 erläutert, kann es vorkommen, dass die Verbalisierung des Verstandenen durch die Übersetzerin schon eine adäquate Lösung darstellt, die, wenn sie rechtzeitig als solche in der Evaluationsphase erkannt wird, in den Zieltext übernommen werden kann. Eine didaktische Empfehlung wäre, diese wertvolle „Fundgrube für kreative Übersetzungen“ (Kußmaul 2000:78) auszuschöpfen, indem Verstehensprozesse bewusst in Gang gesetzt und die Ergebnisse konstruktiv bewertet werden. Um die Verbalisierung zu stimulieren, ist eine eingehende Befassung mit der Vorstellung und der Visualisierung der verschiedenen Szenen sehr hilfreich. Kreative Lösungen können im Zuge von Gruppendiskus-

sionen oder Brainstorming-Sitzungen entstehen. Kußmaul betont dabei die Rolle der Lehrenden, die die Diskussion lenken und so den Studierenden helfen können, szenische Vorstellungen hervorzurufen. Dabei können sie entweder nach den Konnotationen, nach der pragmatischen Verwendung einer Wendung oder nach einzelnen Details fragen (vgl. Kußmaul 2000:201).

Der Visualisierung widmet Kußmaul im Lehrbuch *Verstehen und Übersetzen* ein ganzes Kapitel. In einer didaktischen Verarbeitung dieses Themas zeigt er zuerst den engen Zusammenhang zwischen Kreativität und Visualisierung, bevor er mit Beispielen veranschaulicht, wie präsent die Visualisierung in unserem Alltag ist. Für die Visualisierung beim Übersetzen ist der Einsatz der Scenes-and-frames-Semantik sehr hilfreich. Dabei geht es darum, sich ausgehend von einem Detail aus einer Szene oder einem Rahmen die Gesamtszene oder andere Details der Szene vorzustellen. Die Visualisierung der Szene beziehungsweise von prototypischen Szenenelementen führt dazu, dass ein für den Zieltext adäquater Rahmen in der Zielsprache gefunden wird. Diese Stimulation der Visualisierung kann entweder durch die Analyse des Kontexts oder durch den Abruf von Szenendetails aus dem Gedächtnis erfolgen (vgl. Kußmaul 2010 [2007]:146-159).

4.2.2.3 Kreativität fördern und Blockaden überwinden

Das kreative Verstehen ist aber nur einer der vielen Wege, die Kreativität beim Übersetzen zu fördern. Nach der Untersuchung der Dialogprotokolle anhand des Modells des kreativen Prozesses kommt Kußmaul zum Schluss, dass die vier einzelnen Phasen nicht getrennt verlaufen, sondern eng miteinander verbunden sind, wie es in Abschnitt 4.1.2 genauer beschrieben wurde. Dieser Erkenntnis folgend übt Kußmaul Kritik an der gängigen didaktischen Praxis, die darin besteht, einen Text in drei aufeinander folgenden Schritten anzugehen: Zuerst wird der Text analysiert und verstanden, bevor er übersetzt wird. In einer dritten Etappe wird die Übersetzung evaluiert und gegebenenfalls revidiert. Kußmaul warnt aber davor, denn „[...] die methodische Trennung der einzelnen Kreativitätsphasen kann – zumindest beim Übersetzen – das Erkennen kreativer Lösungen behindern“ (Kußmaul 2000:78). Daraus ergibt sich also die positive Empfehlung, diese Phasen nicht streng zu trennen, sondern Studierende zu ermutigen, bei allen Phasen den Prozess der Evaluation in Gang zu setzen, damit kreative Lösungen rechtzeitig als solche wahrgenommen und verwertet werden können.

Ein anderer Weg, die Kreativität der Studierenden zu trainieren, besteht darin, die Flüssigkeit des Denkens zu fördern. Diesen Begriff, der eine Übersetzung des Terminus

„fluency of thinking“ ist, entlehnt Kußmaul den Werken des Psychologen Guilford (Guilford 1975:40, zitiert nach Kußmaul 2000:75). Er bezeichnet die „Fähigkeit, innerhalb kurzer Zeit viele Gedanken, Assoziationen oder Ideen im Zusammenhang mit einem Problem hervorzu- bringen“ (Kußmaul 2000:75). Eine beliebte Technik, um möglichst viele Ideen und Assozia- tionen zu produzieren, ist die Technik des Brainstormings, die im Unterricht zu diesem Zweck vorteilhaft eingesetzt werden kann (vgl. Kußmaul 2000:71).

Jedoch beobachtet Kußmaul, dass trotz des Einsatzes solcher Übungen, die die Kreativität der Studierenden fördern sollen, immer wieder Denkblockaden auftreten, in denen das assoziative Denken verhindert wird. Es kommt also zu einer kurzen Unterbrechung. In den Dialogprotokollen war oft zu beobachten, dass nach einer Pause eine neue Idee geäußert wurde. Eine Erklärung dafür liegt darin, dass durch eine Ablenkungsaktivität die Versuchsperson vom Druck befreit wurde, eine Lösung zu finden, wobei das Gehirn weiter arbeitete und einige Minuten später die Lösung hervorbrachte. Die Techniken der Blockadenüberwindung durch eine Ablenkungsaktivität sind vielfältig und vor allem sehr individuell ausgeprägt, sodass jede Person für sich herausfinden muss, was für sie passt, sei es eine Tasse Tee oder einen Schokoriegel holen. Jedoch würde es sich lohnen, den Studierenden bewusst zu machen, dass es solche Techniken gibt, und diese auch im Unterricht einzusetzen (vgl. Kußmaul 2000:73).

Um zu verhindern, dass Denkblockaden entstehen, ist es auch sehr wichtig, dafür zu sorgen, dass positive Emotionen den Denkvorgang begleiten. Emotionen und intellektuelle Vorgänge beeinflussen einander, so dass kreative Ideen nur in einer positiven Stimmung ent- stehen können. Für die Lehrenden bedeutet dies konkret, dass sie sich zunächst bemühen sollten, ein gutes Verhältnis mit den Studierenden aufzubauen, denn eine positive Einstellung den Lehrenden gegenüber hat einen sehr großen Einfluss auf die Leistung der Studierenden. Außerdem sollten die Lehrenden Studierende durch positive Kommentare ermutigen. Eine dritte Möglichkeit, positive Gefühle hervorzurufen, wäre Texte auszuwählen, die das Interesse der Studierenden wecken (vgl. Kußmaul 2000:74).

4.2.3 Eine praxisorientierte Methode

Eine entspannte Atmosphäre im Unterricht und eine positive Einstellung der Lehrenden und Studienkolleginnen sind nicht nur eine angenehme Art, die Lernprozesse der Studierenden zu unterstützen, sondern sie sind auch wesentlich, um eine unentbehrliche Eigenschaft bei den Studierenden zu entwickeln: Selbstbewusstsein. Auf ihr Selbstbewusstsein baut die Übersetzerin ihre Berufsethik, die integrativer Teil einer praxisorientierten Ausbildung sein sollte.

4.2.3.1 Professionelle Argumentation

Wie Kußmaul betont, hat Selbstbewusstsein zwei Bedeutungen: Zum einen bedeutet es „ein Bewusstsein von sich selbst“ und dieses wird erzielt, indem man bei sich selbst den kognitiven Prozess beobachtet, um diesen eventuell zu optimieren (vgl. Kußmaul 2010 [2007]:101). Dabei geht es auch darum, ein Bewusstsein für die eigenen Handlungen zu entwickeln, damit man in der Lage ist, zu erklären, was man tut und warum man es tut. Es gehört zur beruflichen Ausbildung dazu, dass man lernt, sachlich und professionell zu argumentieren. Aus diesem Grund sollten von den Lehrenden ein theoretisches Gerüst, Denkmodelle und präzise Begriffe, also metasprachliche Kompetenz, vermittelt werden. Expertinnenargumentation sollte Argumente wie „das klingt (irgendwie) nicht gut“ oder „das ist das treffende Wort“ ersetzen (vgl. Kußmaul 2010 [2007]:174-175).

Die zweite Bedeutung von Selbstbewusstsein ist „Selbstvertrauen, Selbstsicherheit“ (Kußmaul 2010 [2007]:101). Diese Eigenschaft ist für professionelle Übersetzerinnen deswegen notwendig, weil sie ihnen den Mut gibt, die professionelle Argumentation zu entwickeln und durchzusetzen. Zuerst müssten sich Übersetzerinnen bewusst sein, dass sie Expertinnen sind und sie sollten es auch den Auftraggeberinnen vermitteln. In Anlehnung an den *Sendebrief vom Dolmetschen* von Martin Luther¹ schlägt Kußmaul eine Argumentation vor, mit der heutige Übersetzerinnen vor ihren Auftraggeberinnen ihre Kompetenzen verteidigen könnten: „Sie haben studiert? Ich auch! Sie verstehen etwas vom Fach? Ich auch! Ich kann aber noch mehr. Ich kann gute Texte verfassen; das können Sie nicht. Ich kann übersetzen; das können Sie nicht“ (Kußmaul 2000:49).

¹ „... so will ich mich auch wider diese meine Esel rühmen. Sind sie Doktores? Ich auch! Sie sind gelehrt? Ich auch! Sind sie Prediger? Ich auch! Sie sind Theologen? Ich auch! Sie sind Disputatoren? Ich auch! Sie sind Philosophen? Ich auch! Sie sind Dialektiker? Ich auch! Sie sind Legenten [Dozenten]? Ich auch! Sie schreiben Bücher? Ich auch! Und ich will mich weiter rühmen: Ich kann Psalmen und Propheten auslegen; das können sie nicht. Ich kann dolmetschen; das können sie nicht.“ (Luther, *Sendebrief vom Dolmetschen*, in: Störig 1973:18)

4.2.3.2 Selbstevaluierung

Das Selbstvertrauen ist auch ein wichtiger Faktor bei der Evaluierung von Lösungsansätzen beim Übersetzen und sollte deswegen gefördert werden. Wenn aufgrund mangelnden Selbstvertrauens ein guter kreativer Vorschlag verworfen wird, bedeutet es für das Endergebnis einen Qualitätsverlust. Kußmaul zitiert in diesem Zusammenhang ein Beispiel, bei dem Versuchspersonen folgenden Satz übersetzen mussten (vgl. Kußmaul 2000:181-185):

Even in grimy Bitterfeld, a mining and chemical centre notorious for its pollution, well-dressed women from a nearby retirement home gather for creamy coffee and gigantic pastries at a Swiss-owned coffee-shop. (*Newsweek*, February 28, 1994, S.14; zitiert in Kußmaul 2000:181)

Dieser Satz stammt aus einem Artikel über die wirtschaftliche Entwicklung in den neuen Bundesländern und beschreibt den neuen Reichtum in der ehemaligen DDR. Für den zweiten Teil des Satzes schlugen die Versuchspersonen Ausdrücke wie „Sich echt voll fressen, riesige Kuchenstücke vertilgen, Kaffeetrinken und Kuchenschlemmen“ vor, die suggerieren, dass viel, schnell, und gut gegessen wird. In diesem Zusammenhang, in dem der neue Reichtum etwas ironisch dargestellt wird, wären laut Kußmaul diese Übersetzungen angemessen gewesen. Jedoch verwarfen sie die Studierenden mit der Begründung, dass diese Ausdrücke ihnen zu krass vorgekommen waren und so standen in der Endversion neutrale Ausdrücke wie „um dort Kaffee zu trinken und riesige Kuchenstücke zu genießen“ oder „treffen sich zu einem guten Stück Torte in einem Schweizer Café“ (vgl. Kußmaul 2000:182f). Dieses Beispiel zeigt sehr gut, dass Mut und Selbstbewusstsein beim Übersetzen eine entscheidende Rolle spielen. Sie sollten dementsprechend im Laufe der Ausbildung von den Lehrenden gefördert werden.

4.2.3.3 Berufsethik

Anhand dieses Beispiels wird auch die Frage aufgeworfen, inwiefern eine Übersetzung kreativ sein darf, also über welchen Spielraum die Übersetzerin bei der Interpretation der Texte verfügt. Auf diese ethische Frage der Treue gegenüber dem Ausgangstext antwortet Kußmaul:

Einer Übersetzung soll bei aller Subjektivität des Verstehensprozesses eine plausible Interpretation des Textes zugrunde liegen. Plausibel ist eine Interpretation dann, wenn sie Kernvorstellungen der zu übersetzenden Begriffe berücksichtigt. Der Grad der Genauigkeit einer Übersetzung ist abhängig von diesen Kernvorstellungen. (Kußmaul 2010 [2007]:167)

Anschließend betont Kußmaul wiederum, dass die Interpretation des Textes die Funktion des Zieltextes berücksichtigen soll: „Eine Übersetzung soll so formuliert sein, dass sie an allen

Stellen der Gesamtfunktion, die sie für die Empfänger haben soll, entspricht“ (Kußmaul 2010 [2007]:168). So werden die Frage der Treue gegenüber dem Original und die Frage der ethischen Verantwortung der Übersetzerin einander gegenüber gestellt. Als Lösungsansatz nennt Kußmaul den von Nord für die Übersetzungswissenschaft nutzbar gemachten Begriff der Loyalität, zu der sich die Übersetzerin gegenüber den verschiedenen Akteurinnen der Kommunikationssituation verpflichtet:

Da Übersetzer also mit Handlungspartnern (Auftraggeber, Zielpublikum, Ausgangstextautor/in) zu tun haben, die einen funktionsgerechten Zieltext mit einer bestimmten Anbindung an den Ausgangstext erwarten und selbst nicht nachprüfen können, ob der gelieferte ZT diesen Bedingungen entspricht, sind sie diesen Handlungspartnern gegenüber zur Loyalität verpflichtet. Diese müssen sich darauf verlassen können, dass der Auftrag nach bestem Wissen und Gewissen ausgeführt wird. (Nord 2011 [1989]:17f)

Somit weicht der Grundsatz der Treue gegenüber dem Original der Notwendigkeit, alle Bedürfnisse der Akteurinnen in der Kommunikationssituation zu berücksichtigen.

Zusammenfassend kann man also festhalten, dass das Selbstbewusstsein der Übersetzerin auch ihre Berufsethik begründet. Betrachtet man das Übersetzen als eigenständige Tätigkeit, so wie es in Absatz 4.1.1.2 definiert wurde, so handelt die Übersetzerin bewusst und verantwortungsvoll. Den Kreativitätsspielraum, über den sie verfügt, kann sie unter Berücksichtigung der Kommunikationssituation selbst gestalten. Diese Berufsethik ist ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung, da sie bei angehenden Übersetzerinnen sowohl ein angemessenes professionelles Verhalten als auch den Erwerb übersetzerischer Kompetenz fördert.

4.3 Kritische Bewertung des Modells von Kußmaul

Dass Übersetzen eine kreative, selbstständige Tätigkeit ist, ist im Rahmen des funktionalen Ansatzes der Translationswissenschaft selbstverständlich geworden. Das Berufsbild der Übersetzerinnen hat sich in den letzten Jahren entsprechend geändert. Die Bedeutung der Arbeit von Kußmaul ist darauf zurückzuführen, dass er diesem Ansatz eine wissenschaftliche Fundierung zugrunde legt, die sowohl theoretisch als auch empirisch untermauert ist. In dieser Hinsicht stellt die Arbeit von Kußmaul einen Meilenstein dar.

Was den didaktischen Ansatz angeht, so fällt zunächst auf, dass der Schwerpunkt der Studie (und somit auch der didaktischen Methode) auf den Verstehensprozessen liegt, wie es im Titel *Verstehen und Übersetzen* auch sichtbar ist. Auch wenn diese Verstehensprozesse, wie von Kußmaul betont, tatsächlich eine „Fundgrube für kreative Übersetzungen“ (Kußmaul 2000:78) sein können, kann die Leserin bedauern, dass nicht genug an der Textproduktion gearbeitet wird. Allerdings muss man gegen diesen Einwand zu bedenken geben, dass sich

Kreativität nicht aus dem Nichts entfalten kann und stets einen Bezugspunkt braucht. Es scheint also in diesem Zusammenhang nur logisch, dass im Fall der Übersetzung der Ausgangstext und somit die Verstehensprozesse zum Ausgangspunkt der kreativen Lösungsfindung gemacht werden.

Ferner fällt in dieser Arbeit auf, dass Kußmaul nicht erwähnt, in welcher Sprachrichtung das didaktische Modell eingesetzt werden soll. Beim Verstehen und beim Vorstellungsvermögen spielt die Sprachrichtung jedoch zweifellos eine wichtige Rolle, da sich die Flüssigkeit des Denkens oder das sprachliche Assoziationsvermögen in Mutter- und Fremdsprache wahrscheinlich stark unterscheiden. Die meisten vorgestellten Beispiele beziehen sich allerdings auf englische Ausgangstexte, die ins Deutsche übersetzt wurden. Dies lässt annehmen, dass das professionelle Übersetzen eher aus der Fremdsprache in die Muttersprache erfolgt. Man könnte aber daraus auch schließen, dass das Modell in beide Richtungen verwendet werden kann. In seinem Erfahrungsbericht betont Siever (2003), dass sich die von Kußmaul entwickelte didaktische Methode insbesondere für die Arbeit in sprachenpaarunabhängigen Kursen eignet (vgl. Siever 2003:220). Anhand von Beispielen zeigt er, wie er im Rahmen einer Lehrveranstaltung diese Methode einsetzte, um mit den Studierenden Werbeanzeigen zu übersetzen.

Aus Sievers Erfahrungsbericht geht aber auch hervor, dass den Lehrenden in den Blockadephasen der Studierenden eine bedeutende Rolle zukommt, indem sie dafür sorgen müssen, dass die Teilnehmerinnen auf neue Ideen kommen. Siever betrachtet den Umgang mit Frust und somit die Überwindung der Denkblockaden als wichtiges Ziel des kreativen Übersetzens und als didaktischen Ansatz. „Nicht weiter zu wissen, ist keine Frage der Dummheit oder Intelligenz einer bestimmten Person, sondern in bestimmten Situationen ganz natürlich. Frust zulassen, aber dennoch nicht aufgeben, dies zu lernen, ist ein weiteres Ziel des kreativen Prozesses“ (Siever 2003:226).

5. Fallstudie

Nachdem in Kapitel 4 ein didaktischer Ansatz dargestellt wurde, der die Erkenntnisse der Translationsforschung einbezieht, wird in Kapitel 5 eine Fallstudie präsentiert, deren Ziel es ist, zu untersuchen, inwiefern diese Erkenntnisse in der Gestaltung des Curriculums und in der Praxis der Lehrenden berücksichtigt werden. Die Fallstudie wurde im Sommersemester 2012 am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien durchgeführt und besteht aus drei Teilen: der Analyse des Curriculums, der Beobachtung der Arbeit von vier Lehrenden, der Bilanz über die eigene Erfahrung der Verfasserin als Studierende am Zentrum für Translationswissenschaft. Im folgenden Kapitel werden die Untersuchungsmethode, der Ablauf der Studie sowie deren Ergebnisse präsentiert.

5.1 Methode

5.1.1 Forschungsfrage und Hypothese

Diese Studie versucht, auf folgende Fragen eine Antwort zu finden: Inwiefern werden die Ergebnisse der Translationsprozessforschung von den Lehrenden in die Gestaltung der Übersetzungsübungen eingebunden? Inwiefern wird der didaktische Ansatz von Kußmaul eingesetzt? Dabei wird genau untersucht, ob die in Kapitel 3 definierten Richtlinien und die in Kapitel 4 präsentierten didaktischen Empfehlungen von Kußmaul berücksichtigt werden: Wird der Unterricht kompetenzorientiert, prozessorientiert und praxisorientiert gestaltet? Werden die von Kußmaul entwickelten Techniken des „Kreativen Übersetzens“ angewandt?

Die aufgestellte Hypothese lautet wie folgt:

Die meisten Lehrenden arbeiten teils produktorientiert, teils kompetenz-, prozess- und praxisorientiert, wobei sie ansatzweise und ohne es zu wissen die von Kußmaul entwickelte Methode des „Kreativen Übersetzens“ anwenden.

Die Hypothese wurde von der Verfasserin aufgrund ihrer Erfahrung aufgestellt. Der produktorientierte Zugang der Lehrenden lässt sich aus einer externen oberflächlichen Beobachtung des Unterrichts feststellen, denn der übliche Ablauf des Unterrichts erinnert stark an den in Kapitel 3 vorgestellten traditionellen produktorientierten Übersetzungsunterricht: Die Studierenden erarbeiten die Übersetzung eines Textes, die im Präsenzunterricht im Plenum präsentiert und diskutiert wird. Dass die Lehrenden teilweise die Ergebnisse der Translationspro-

zessforschung in die Gestaltung des Unterrichts einbauen, wird aus der Analyse der ausführlichen Diskussion, die im Unterricht stattfindet, erkennbar. Sehr oft führt diese Diskussion zu Überlegungen über methodologische Ansätze und Problemlösungsstrategien, die sich einer kompetenz-, prozess- und praxisorientierten Didaktik annähern. Jedoch wird diese Didaktik nicht systematisch eingesetzt.

5.1.2 Untersuchungsdesign

Um diese Hypothese zu überprüfen, wurde folgendes Untersuchungsdesign entworfen: Der erste Teil der Untersuchung besteht darin, das Curriculum des Masterstudiums anhand des Studienplans zu analysieren, um festzustellen, inwiefern dieses Curriculum einen kompetenz-, prozess- und praxisorientierten Ansatz erlaubt, sei es auf Curriculumebene oder auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung. Im zweiten Teil der Untersuchung werden Lehrende, die im Master-Lehrgang für Übersetzen des Zentrums für Translationswissenschaft Fach- und/oder Sachtexteübersetzungsübungen halten, über die Gestaltung ihres Unterrichts mithilfe eines standardisierten Fragebogens befragt. Auf freiwilliger Basis werden die Ergebnisse der Befragung durch eine Hospitierung im Präsenzunterricht ergänzt. Im dritten Teil der Untersuchung wird die eigene Erfahrung der Verfasserin als Studierende am Zentrum für Translationswissenschaft in der Form einer Kompetenzenbilanz präsentiert und reflektiert. Diese Daten werden anschließend analysiert und dargestellt. Nach dieser Analyse und dem Vergleich der verschiedenen Daten stellt sich die Frage, ob ein allgemeiner Trend erkennbar ist und ob bzw. inwiefern die formulierte Hypothese verifiziert oder falsifiziert wird.

5.1.3 Datenerhebung

5.1.3.1 Methodologische Grundlage der Fragebogengestaltung

Die Gestaltung des Fragebogens folgt der von Rolf Porst (2011 [2008]) vorgeschlagenen Methode zur Fragebogenerstellung. Dabei stützt er sich auf kognitionspsychologische und kommunikative Grundlagen der Befragung sowie auf technische Aspekte.

Was die kognitionspsychologischen und kommunikativen Aspekte angeht, so muss in der Fragebogengestaltung der Prozess der Beantwortung der Fragen durch die Befragten berücksichtigt werden (vgl. Porst 2011 [2008]: 17-27). Um die Frage zu beantworten, müssen die Befragten zuerst die Frage verstehen, und dann Informationen aus dem Gedächtnis abrufen, bevor sie aufgrund dieser Informationen ein Urteil bilden. Das Urteil wird dann in ein Antwortformat eingepasst. Dabei kann es vorkommen, dass die Befragten ihr Urteil „editie-

ren“, also verändern, wenn sie denken, dass ihre Antwort als nicht gesellschaftlich akzeptiert oder wünschbar gelten kann. Dieses Gefühl entsteht meistens aufgrund der Kommunikationssituation des Interviews und führt zu einer Verfälschung der Ergebnisse, da die befragten Personen nicht die der Realität entsprechende Antwort geben, sondern die Antwort, die ihnen als die von der Untersuchungsleiterin erwartete Antwort vorkommt (vgl. Porst 2011 [2008]:27). Um diesen Effekt zu vermeiden, wurde der Fragebogen so aufgebaut, dass die Lehrenden ermutigt werden, möglichst konkrete Antworten über ihre tatsächliche Arbeit zu geben, statt Grundsatzserklärungen über ihr didaktisches Ideal abzugeben. Ein anderer kognitionspsychologischer Aspekt ist die Motivation der Befragten. Ausschlaggebend für die Teilnahme an einer Untersuchung ist die Abwägung der potentiellen Vor- und Nachteile: „Nur wenn der erwartete Nutzen der Teilnahme die erwarteten Kosten übersteigt, sind Personen bereit, sich an einer Umfrage zu beteiligen“, so Porst (2011 [2008]:138). Um die befragten Personen dazu zu bewegen, den Fragebogen auszufüllen, wurde bewusst versucht, diesen ansprechend und übersichtlich zu gestalten.

Was die technischen Aspekte der Befragung angeht, so werden von Porst offene Fragen empfohlen, wenn die Informationsgewinnung und die Motivation der Befragungspersonen vordergründig sind (vgl. Porst 2011 [2008]:64). Somit sollten offene Fragen verwendet werden, wenn der Befragungsgegenstand der Untersuchungsleiterin nicht vertraut ist, wenn „das Universum der möglichen Antworten unbekannt oder sehr groß ist“ (Porst 2011 [2008]:64), und wenn vermieden werden soll, dass die Befragten in ihren Antworten beeinflusst werden (vgl. Porst 2011 [2008]:64). Darüber hinaus haben offene Fragen den Vorteil, dass sie zur Motivation der befragten Personen beitragen, indem ihnen die Möglichkeit gegeben wird, sich so auszudrücken, wie sie es möchten (vgl. Porst 2011 [2008]:54), und außerdem vermieden wird, dass sie den Eindruck haben, zu keiner Kategorie zu gehören (vgl. Porst 2011 [2008]:57). Da das Ziel dieser Untersuchung war, möglichst viel Information über die Unterrichtspraxis der Lehrenden zu gewinnen, wurden folglich in erster Linie offene Fragen gestellt. Diese Art der Befragung ermöglicht den Lehrenden, sich frei zu fühlen und ihren individuellen didaktischen Zugang zu schildern, während sie sich mit einem Multiple Choice Test eingeengt und nicht ernst genommen fühlen würden, da eine so komplexe Tätigkeit wie das Unterrichten sich schwierig anhand solcher geschlossener Fragen beschreiben lässt.

Geschlossene Fragen wurden, wie von Porst empfohlen (vgl. Porst 2011 [2008]:64), dann gestellt, wenn die Anzahl der möglichen Antworten sehr begrenzt war und die Frage sich mit Ankreuzen der entsprechenden Möglichkeit schnell beantworten ließ. Dies gilt vor allem bei den demographischen Fragen oder den Fragen über die Rahmenbedingungen der

Lehrveranstaltung, aber auch bei einer Einstellungsfrage, bei der die Lehrenden aus einer Liste von Eigenschaften die zwei Eigenschaften ankreuzen sollten, die ihrer Meinung nach für kompetente Übersetzerinnen am wichtigsten sind. In diesem Fall war es wichtig, eine begrenzte Anzahl von Möglichkeiten anzubieten, damit die Antworten miteinander verglichen werden können. Für diese Entscheidungsfragen wurde eine Nominalskala gewählt, bei der „die gegenseitige Ausschließlichkeit der unterschiedlichen Ausprägungen zu erkennen“ (Porst 2011 [2008]:69) ist. Eine andere Frage über die Gestaltung der Interaktion im Unterricht wurde als geschlossene Frage mit einer Ordinalskala gestellt, bei der die Abstände zwischen den verschiedenen Kategorien nicht gleich sind (vgl. Porst 2011 [2008]:71). Ziel dieser Frage war, herauszufinden, wie oft die Lehrenden in der Interaktion im Unterricht bestimmte Fragen stellen.

Die endgültige Form des Fragebogens entstand nach der Durchführung einer Pilotstudie mit einer freiwilligen Lehrveranstaltungsleiterin, die die erste Fassung des Fragebogens ausfüllte. Der Fragebogen wurde in Hinsicht auf Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit, aber auch auf die Vollständigkeit der angebotenen Übungslisten und der Adäquatheit der Arten von Fragen getestet und dementsprechend umgestaltet.

5.1.3.2 Struktur des Fragebogens

Die allgemeine Struktur des Fragebogens entspricht den von Porst formulierten Empfehlungen: Es wurde versucht, die Titelseite des Fragebogens attraktiv zu gestalten, um die „Werbewirksamkeit der Titelseite“ zu erreichen. Dazu gehören unter anderem ein verständlicher und informativer Titel, der die befragten Personen direkt anspricht, sowie ein Bild (vgl. Porst 2011 [2008]:34-36). Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens helfen den befragten Personen, ihre Aufgabe besser zu verstehen und auszuführen (vgl. Porst 2011 [2008]:45). Die „allgemeinen Regeln zur Dramaturgie des Fragebogens“ (Porst 2011 [2008]: 142) werden respektiert: Die Reihenfolge der Fragen ist logisch strukturiert, und die demographischen Fragen, die für die befragten Personen nicht sehr interessant sind und auch ungern beantwortet werden, werden am Ende des Fragebogens gestellt. Auf der letzten Seite wird den befragten Personen freier Raum gelassen, damit sie sich äußern können (vgl. Porst 2011 [2008]:157).

Am Anfang des Fragebogens werden Einstellungsfragen gestellt. Die Lehrenden werden gebeten, Fragen über ihre Einstellung zum Unterricht und zur Übersetzerischen Tätigkeit zu beantworten. Der zweite Teil des Fragebogens wird der Gestaltung des Unterrichts gewidmet. Die Lehrenden werden aufgefordert, anhand gezielter Fragen die Lehrveranstaltung

zu beschreiben, auf die sie ihre Antworten beziehen, bevor sie den konkreten Ablauf einer Einheit dieser Lehrveranstaltung beschreiben. Anschließend werden mithilfe einer vorgegebenen Liste die Übungen aufgezählt, die im Rahmen der Lehrveranstaltung angeboten werden, ob im Selbststudium oder in betreuter Form. Dazu sollen die Lehrenden kurz beschreiben, in welcher Form und mit welcher Zielsetzung sie diese betreuten Übungen anbieten. Im letzten Teil der Befragung beantworten die Lehrenden demographische Fragen (Alter, Frage, Muttersprache) sowie Fragen über ihr Berufsprofil (abgeschlossenes Studium, Unterrichtserfahrung, Beruf).

5.1.3.3 Ablauf der Befragung

Am Anfang des Sommersemesters 2012 wurde der Fragebogen mit einer kurzen Beschreibung der Studie an acht Lehrende, die Sachübersetzungs- oder Fachübersetzungsübungen am Zentrum für Translationswissenschaft leiteten, per e-Mail zugeschickt. Sie wurden ersucht, sich an der Studie zu beteiligen und den Fragebogen auszufüllen. Zusätzlich wurden sie gefragt, ob sie als Ergänzung zu den Antworten auf den Fragebogen mit einer Hospitierung einverstanden wären. Es wurden acht der Verfasserin der Studie unbekannte Lehrende ausgewählt, um eine möglichst große Objektivität der Untersuchung zu gewährleisten. Um der Studie eine Einheitlichkeit zu verleihen, wurden Lehrende der romanischen Sprachen ausgewählt. Ein zweiter Grund für diese Auswahl war die Tatsache, dass es im Fall einer Hospitierung der Verfasserin der Studie leichter fallen würde, dem Verlauf der Stunde zu folgen.

Vier Lehrende erklärten sich sofort bereit, den Fragebogen auszufüllen und eine Lehrveranstaltungsleiterin gewährte der Verfasserin Zugang zur Moodle-Plattform ihrer Lehrveranstaltung. Kurz vor Redaktionsschluss erklärte sich eine fünfte Lehrende bereit, an der Studie teilzunehmen, aber ihre Daten konnten nicht mehr berücksichtigt werden. Zwei Lehrende antworteten gar nicht. Nach Abgabe des Fragebogens beantworteten die Lehrveranstaltungsleiterinnen gerne zusätzliche Fragen.

5.1.3.4 Hospitierung

Unter den vier Lehrenden, die den Fragebogen ausfüllten, waren zwei Lehrende mit der Hospitierung einer Stunde im Laufe des Semesters einverstanden. Zusätzlich zum allgemeinen Ablauf der Stunde wurden gezielt die Gruppendynamik, die angebotenen Übungen und die Interaktion zwischen der Lehrveranstaltungsleiterin und den Studierenden beobachtet. Insbe-

sondere wurde analysiert, welche Elemente in dieser Interaktion auf einen kompetenz-, prozess- und praxisorientierten Ansatz schließen lassen.

5.1.3.5 Analyse der eigenen Erfahrung

Um das Studium und die didaktischen Methoden aus der Studierendenperspektive zu beleuchten, wird in dieser Fallstudie die Erfahrung der Verfasserin als Studierende am Zentrum für Translationswissenschaft analysiert. Da die Studiendauer aufgrund von Berufstätigkeit die Mindeststudienzeit überschritt und zahlreiche Lehrveranstaltungen besucht wurden, stellte sich die methodologische Frage der objektiven, verlässlichen Datenerhebung: Wie konnten Lehrveranstaltungen lückenlos und ohne Verzerrungen dargestellt werden? Abgesehen davon stellte sich das Problem der Datenauswahl. Es wäre unmöglich, im Rahmen dieser Fallstudie alle einzelnen Lehrveranstaltungen zu untersuchen. Methodologisch erschien es also viel sinnvoller, statt einer detaillierten Lehrveranstaltungsanalyse eine Kompetenzenbilanz vorzunehmen. Zur Datenerhebung wurde eine Tabelle aufgestellt, in der die von der PACTE-Gruppe definierten Kompetenzen zusammengefasst sind. Es wurde reflektiert, inwiefern diese Kompetenzen erworben wurden und welche didaktischen Mittel im Studium für den Lernerfolg ausschlaggebend beziehungsweise unzureichend waren. Als Gedächtnisstütze dienten eine Liste aller besuchten Lehrveranstaltungen und die erstellten Mitschriften.

5.1.4 Methode und Kriterien der Datenauswertung

Da es sich beim Fragebogen um offene Fragen handelt, erwies sich die Datenauswertung arbeits- und zeitaufwändig, weil die Antwort auf eine Frage nicht automatisch einem bestimmten Kriterium entsprach. So mussten alle einzelnen Antworten auf alle definierten Kriterien geprüft werden.

Im Vorfeld der Datenauswertung wurde eine Tabelle mit den Kriterien aufgestellt. Es wurden drei große Kategorien von Kriterien definiert: Die Elemente eines kompetenzorientierten Ansatzes, die Elemente eines prozessorientierten Ansatzes, die Elemente eines praxisorientierten Ansatzes. Diese Kategorien wurden jeweils in zwei Subkategorien aufgeteilt: Die Elemente, die dem allgemeinen kompetenz-, prozess- und praxisorientierten Ansatz zuzuordnen sind, und jene, die im Modell von Kußmaul definiert sind. Die ausgewählten Kriterien sind die in Kapitel 3 und Kapitel 4 dargestellten didaktischen Richtlinien. Die von der PACTE-Gruppe definierte außersprachliche Subkompetenz erscheint in dieser Tabelle nicht,

da sie nicht als spezifische übersetzerische Kompetenz betrachtet wird. Die von der PACTE-Gruppe definierte instrumentelle Subkompetenz erscheint in zwei Kategorien: Als Recherchierkompetenz wurde sie in die Kategorie „prozessorientiert“ aufgenommen, der Umgang mit den Übersetzungstechnologien und den Informationstechnologien wurde der Kategorie „praxisorientiert“ zugeordnet. Manche Kriterien, die sowohl im allgemeinen Ansatz als auch im Modell von Kußmaul enthalten sind, erscheinen auf der Tabelle zwei Mal. Elemente, die nicht im Vorfeld in der Tabelle waren, aber in den Antworten der Lehrenden auftauchten, wurden zwischen eckigen Klammern in die Tabelle eingetragen. Da es nur zwei Hospitierungen gab, wurden die Beobachtungen bei den Hospitierungen nicht separat ausgewertet und wurden mit den Ergebnissen der Fragebögen in der Tabelle festgehalten. Für jeden Datensatz wurde die Tabelle mit den Antworten und den Beobachtungen ausgefüllt. Im Zweifelsfall wurden die Lehrenden nachträglich gebeten, ihre Antworten zu ergänzen. Es wurde darüber hinaus eine übersichtliche visuelle Darstellung der Ergebnisse erarbeitet (siehe 5.3.5).

Beim Vergleich zwischen Hospitierung und Fragebogenbeantwortung stellte sich heraus, dass die Antworten auf die Frage 2.7 über die Gestaltung der Interaktion im Unterricht aufgrund ihrer Widersprüchlichkeit nicht aussagekräftig waren. Diese Antworten wurden also in der Auswertung der Fragebögen nicht berücksichtigt.

Was die Darstellung der eigenen Erfahrung angeht, so erfolgte die Datenauswertung gleichzeitig mit der Datenerhebung. Dabei wurde versucht, die Analyse so objektiv wie möglich vorzunehmen. Aus einer einzigen Erfahrung ist es natürlich weder möglich noch zulässig, allgemeine Schlussfolgerungen zu ziehen, jedoch kann diese Analyse eine interessante Ergänzung zu den Antworten der Lehrenden aus dem Fragebogen darstellen.

5.2 Das Masterstudium Übersetzen am Zentrum für Translationswissenschaft

Als erster Teil der Fallstudie wurde das Curriculum des Masterstudium „Übersetzen mit Schwerpunkt Fachübersetzen“ am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien daraufhin untersucht, ob die Rahmenbedingungen einer kompetenz-, prozess- und praxis-orientierten Didaktik gegeben sind.

Studierende, die im Masterstudium ausgebildet werden, haben im Bachelorstudium die Kompetenzen erworben, die die Grundlage für die translatorische Kompetenz bilden. Somit wurde die in Kapitel 3 erwähnte Forderung von Nord (1996) und Hönig (2011 [1988]) nach einer Propädeutik vor dem Studium des Übersetzens erfüllt. Das Bachelorstudium an der Universität Wien wird „Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation“ genannt. Das Ziel

dieser Ausbildung ist „die Vermittlung der grundlegenden wissenschaftlichen Kenntnisse und Methoden sowie der praktischen Fertigkeiten, die für die berufliche Tätigkeit im Bereich der transkulturellen Kommunikation erforderlich sind“. Die Kompetenzen, die ausgebaut werden, sind vorwiegend die Sprach- und Kulturkompetenz, sowie die Textkompetenz: „Die AbsolventInnen [...] verfügen über ein sehr hohes Maß an Sprach- und Kulturkompetenz sowie intralingualer und kontrastiver Textkompetenz in ihren Arbeitssprachen und darauf aufbauend über translatorische Basiskompetenz“ (ztw. BA²)

Das Masterstudium baut also auf ein solides Fundament auf. „Das Ziel des Masterstudiums Übersetzen an der Universität Wien ist es, professionelle ÜbersetzerInnen als Fachleute für die Kommunikation zumeist zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen und Sprachen auszubilden.“ (ztw. MA³) Als Ergänzung für diese Definition der übersetzerischen Tätigkeit werden die wichtigsten Kompetenzen genannt, die von den Studierenden im Laufe des Studiums erworben werden sollten:

Neben einer fundierten sprachlichen und kulturellen Kompetenz besitzen sie die notwendige wissenschaftliche (translatologische) Kompetenz sowie allgemeine und spezielle translatorische Kompetenzen, insbesondere im Bereich des Übersetzens. Als wesentlich für die Realisierung dieser Kompetenzen werden Flexibilität, Kooperationsfähigkeit und andere Schlüsselqualifikationen (wie Medienkompetenz, Belastbarkeit in Stresssituationen) erachtet. (ztw. MA³)

Die Kompetenzen für den Schwerpunkt Fachübersetzen werden in zwei Bereiche eingeteilt: Zum einen sollten die Studierenden „professionell[e] Kompetenz im Übersetzen von Fachtexten aus Wirtschaft, Recht, Wissenschaften, Technik usw.“ erwerben. Zum anderen sollten sie sich „vertiefte[...] Kenntnisse im Bereich Translationstechnologien, Lokalisierung, Terminologiemanagement, transkultureller Fachkommunikation, technischer Dokumentation und Kompetenz der wissenschaftlichen Reflexion und Analyse dieser Prozesse und Methoden“ aneignen. Am Ende der Ausbildung sind die Absolventinnen in der Lage, „durch den Einsatz entsprechender Übersetzungstechniken und Arbeitsmittel Texte und Informationen situationsspezifisch in der Zielsprache schriftlich, und dies meist multimedial, zu präsentieren“. (ztw. MA³)

Vergleicht man diese Zielsetzung mit den von der PACTE-Gruppe definierten Subkompetenzen, wird klar, dass in diesem Curriculum in erster Linie die strategische Subkom-

² Studienplan 2011 für Bachelorstudien (BA)

http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft/Studieninformation/BA_Curriculum_2011.pdf (12.10.2012)

³ Studienplan 2007 für Masterstudien (MA)

http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft/Studienprogrammleitung/Curriculum_2007_Aenderung_MA_Uebersetzen.pdf (12.10.2012)

petenz gefördert wird: Die wissenschaftliche Fundierung des Studiums ermöglicht den Studierenden, ein Expertenwissen zu entwickeln, das sie anwenden können, um fundierte Entscheidungen zu treffen und sich an jede Kommunikationssituation anpassen zu können. Klares Ziel ist auch, dass sie die adäquaten „Übersetzungstechniken und Arbeitsmittel“ einsetzen, was der Definition der strategischen Subkompetenz entspricht. Die zweisprachige Subkompetenz („sprachliche Kompetenz“) sowie die außersprachliche Subkompetenz („kulturelle Kompetenz“) sind in dem Curriculum auch sehr stark vertreten. Die instrumentelle Subkompetenz und die Subkompetenz Übersetzungskonzeption werden durch den schon erwähnten „Erwerb vertiefter Kenntnisse im Bereich Translationstechnologien, Lokalisierung, Terminologiemanagement, transkultureller Fachkommunikation, technischer Dokumentation“ (ztw. MA⁴) entwickelt.

Durch die Analyse des Curriculums werden diese Schwerpunkte noch deutlicher. Das Studium wird in zwei Pflichtmodulgruppen eingeteilt. Die erste Pflichtmodulgruppe besteht aus sprachübergreifenden Lehrveranstaltungen und umfasst das Modul Grundlagen, das Modul Arbeitstechniken 1, das Modul Arbeitstechniken 2 und das Modul Schreibkompetenz. Aufbauend auf dem Bachelorstudium wird in diesen Modulen der Schwerpunkt auf die strategische Subkompetenz, aber auch auf die instrumentelle Subkompetenz sowie auf die Subkompetenz Übersetzungskonzeption gesetzt. Zum Beispiel wird die strategische Subkompetenz durch übersetzungswissenschaftliche Vorlesungen und Seminare entwickelt, während die instrumentelle Subkompetenz durch Übungen wie „Professionelle Textgestaltung“, „Informations- und Wissensmanagement“, „Übersetzungstechnologien, Terminologiemanagement“ oder „Lokalisierung, Übersetzen von Webseiten“ gefördert wird. Die Subkompetenz Übersetzungskonzeption wird durch Übungen wie „Übersetzungsmanagement, Projektmanagement, Qualitätsmanagement“ ausgebaut.

Die Pflichtmodulgruppe II besteht aus praktischen Übersetzungsübungen in verschiedenen Bereichen: Es werden drei Module angeboten, in denen unterschiedliche Sachtexte bearbeitet werden sollten: Die Übung „Übersetzen von Sachtexten 1“ hat die „Vermittlung von Basiskompetenzen im Bereich des Übersetzens von Sachtexten (unterschiedliche Textsorten)“ zum Ziel, die Übung „Übersetzen von Sachtexten 2“ ist vorwiegend der Übersetzung von „internationalen Verträgen, behördlichen Texten und amtlichen Dokumenten“ gewidmet, und in der Übung „Übersetzen von Sachtexten 3“ beschäftigen sich die Studierenden mit „Sachbüchern, multimedialen Texten [und] Webseiten“. Zusätzlich zu diesen Übersetzungsü-

⁴ vgl. Fußnote 3 S. 77

bungen von Sachtexten gibt es ein Modul, in dem Rechtstexte übersetzt werden. Die Studierenden, die den Schwerpunkt Fachübersetzen gewählt haben, müssen zusätzlich ein Modul „Fachübersetzen“ und ein Modul „Fachübersetzungspraktikum“ absolvieren. Das Modul „Fachübersetzungspraktikum“, wird genau beschrieben als ein „Praxisnaher Übersetzungsauftrag [...] zum integrativen Einüben des Zusammenwirkens zwischen fachlichen und metafachlichen Kompetenzen im Bereich des Fachübersetzens, mit entsprechendem Einsatz von Übersetzungstechnologien und Projekt-Management Methoden“. Die didaktischen Methoden, die in den anderen Übersetzungsübungen angewandt werden, werden hingegen in dem Studienplan nicht erwähnt, es wird nur allgemein darauf hingewiesen, dass die Lehrveranstaltung den „Erwerb von Kompetenzen“ im jeweiligen Übersetzungsbereich zum Ziel hat. Welche Kompetenzen in der Lehrveranstaltung gefördert werden, scheint sehr stark von der Lehrveranstaltungsleiterin abzuhängen.

Die Modulgruppe „Kombinationsfächer“ besteht aus dem Modul „Basiskompetenz Dolmetschen“ und dem Modul „Film- und Medienübersetzen“ und stellt eine interessante Ergänzung der Ausbildung dar, da diese Module den Studierenden einen Einblick in andere Translationsbereiche, das Dolmetschen und das Literaturübersetzen, gewähren. Zusätzlich zu diesen Modulen müssen die Studierenden am Ende ihres Studiums eine Masterarbeit schreiben, wodurch sie ihre „Befähigung, wissenschaftliche Themen selbstständig sowie inhaltlich und methodisch adäquat zu bearbeiten“ nachweisen.

Aus dieser allgemeinen Darstellung des Curriculums ergibt sich, dass der Studienplan des Masterstudiums Übersetzen den Rahmen für eine kompetenzorientierte, prozessorientierte und praxisorientierte Ausbildung bietet. Ob die Ausbildung tatsächlich nach diesen Kriterien aufgebaut wird, hängt sehr stark von der praktischen Umsetzung, also von der individuellen Unterrichtsgestaltung der Lehrenden ab.

5.3 Auswertung der Fragebögen: Überblick über die Arbeit der Lehrenden

Der zweite und umfangreichere Teil der Fallstudie besteht aus der Beobachtung der Arbeit von Lehrenden. Die vier Lehrveranstaltungsleiterinnen, die an der Studie teilgenommen haben, haben deutsch als Muttersprache und eine Übersetzer- oder Dolmetscherausbildung abgeschlossen. Alle vier sind zusätzlich beruflich als Übersetzerinnen tätig. Ihre Unterrichtserfahrung ist sehr unterschiedlich und beträgt zwischen 3 Semestern und 12 Jahren. Alle vier unterrichten eine romanische Sprache im Masterstudium Übersetzen. Die untersuchten Lehrveranstaltungen sind praktische Übersetzungsübungen, in denen Texte bearbeitet und über-

setzt werden. Jedoch unterscheiden sich die Herangehensweisen je nach Unterrichtssituation, Textsorte, Größe und Kompetenz der Gruppe sowie Persönlichkeit und Erfahrung der Lehrenden. Es werden im folgenden Abschnitt diese vier verschiedenen Methoden präsentiert. Der Begriff „Methode“ wurde ausgewählt, einerseits um eine Distanz zwischen der Person der Lehrenden und ihre Arbeitsweise zu schaffen, andererseits aber auch um zu betonen, dass die Arbeitsweisen jeweils ein einheitliches System bilden.

Für jede Methode wird anhand der Antworten auf Einstellungsfragen, auf die Fragen über die Unterrichtssituation und auf die Fragen über den Unterrichtsablauf ein allgemeines Profil skizziert, bevor die Methode in Bezug auf die Untersuchungskriterien genau analysiert wird. Anschließend werden die Ergebnisse übersichtlich in drei Tabellen zusammengefasst.

5.3.1 Methode A

5.3.1.1 Allgemeines Profil

Der Fragebogen wurde in Bezug auf eine Fachübersetzungsübung ausgefüllt, in der die Studierenden aus der Fremdsprache ins Deutsche übersetzen. Mit weniger als fünf Teilnehmerinnen ist die Gruppe sehr klein, jedoch ist die Lehrveranstaltungsleiterin mit der Gruppendynamik sehr zufrieden. Sie beschreibt die Stimmung als „kollegial“ und stellt fest: „Gegenseitiger Ansporn und Anerkennung, aber auch konstruktive Kritik sorgen für ein gutes Arbeitsklima“. Die Lehrveranstaltungsleiterin legt viel Wert auf die Motivation der Studierenden und eines ihrer Ziele ist, „Freude an der Arbeit mit Sprachen und an der Rolle als Mittler/in zwischen verschiedenen Kulturen“ zu vermitteln. Ihr ist aber auch wichtig, die Studierenden auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten, indem sie einerseits Übersetzungskompetenz erwerben und andererseits Einblick in die Situation am Arbeitsmarkt bekommen, damit sie mit „realistischen Erwartungen“ zu arbeiten anfangen. Als wichtige Faktoren für ein erfolgreiches Lernen nennt sie unter anderem: „Motivation, ein als angenehm empfundenes Arbeitsumfeld, gegenseitiges Anspornen von KollegInnen, Neugierde und Interesse an den zu erlernenden Inhalten, Kenntnis des eigenen Lerntyps und Rhythmus sowie deren Berücksichtigung“. Somit drückt sie einen hohen Grad an Reflexion über Lernprozesse und Didaktik aus. In der angebotenen Liste von Eigenschaften, die für erfolgreiche, kompetente Übersetzerinnen am wichtigsten sind, kreuzt sie „selbstbewusst“ und „gebildet“ an.

In der gegenständlichen Fachübersetzungsübung wird in diesem Semester an einem praxisnahen Übersetzungsprojekt gearbeitet: Die Studierenden übersetzen eine Webseite aus

der Fremdsprache ins Deutsche. Am Anfang des Semesters wurde eine Auftragsanalyse durchgeführt. In jeder Unterrichtseinheit wird ein Teil der Webseite bearbeitet, wobei die Studierenden im Vorhinein den Text vorbereitet und abgegeben haben. Sie bekommen zu Beginn der Präsenzeinheit von der LV-Leiterin eine korrigierte und kommentierte Version. „Danach wird der Originaltext mit den verschiedenen Übersetzungsvorschlägen verglichen. Die jeweiligen Vorschläge, die angewandten Recherchemethoden und die Schwierigkeiten hinsichtlich Terminologie, kultureller Aspekte und Funktion des Zieltextes werden in der Gruppe diskutiert“, so die Beschreibung der Lehrveranstaltungsleiterin.

5.3.1.2 Analyse der didaktischen Grundsätze

Was den kompetenzorientierten Ansatz der Unterrichtsgestaltung angeht, kann man feststellen, dass die Methode A die für die Untersuchung definierten Kriterien erfüllt. Auftragsanalyse am Anfang des Semesters sowie Textanalyse der übersetzten Texte sorgen dafür, dass die Studierenden in der Lage sind, vor jedem Auftrag eine Makrostrategie aufzustellen. In der Textanalyse werden die textinternen und -externen Faktoren sowie die terminologischen Besonderheiten der Ausgangstexte untersucht. Dabei verfolgt die Lehrveranstaltungsleiterin das Ziel, die Studierenden „für kulturelle, sprachliche, fachliche, zeit- oder ortsbezogenen Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zieltexten“ zu sensibilisieren. Die Kontextanalyse wird, so wie von Kußmaul empfohlen, eingesetzt, um unklare Textstellen besser zu verstehen. Durch das ausgewogene Angebot an Übungen in dieser Lehrveranstaltung wird auch die von der PACTE-Gruppe definierte strategische Subkompetenz gefördert. Ein Beitrag dazu ist der Vorsatz der Lehrveranstaltungsleiterin, die Studierenden zum Perspektivenwechsel anzuregen: In Diskussionen über unterschiedliche Faktoren werden die Studierenden dazu animiert, „unterschiedliche Rollen einzunehmen (LeserIn des Textes in der Ausgangssprache und LeserIn des Textes in der Zielsprache) und dementsprechend Entscheidungen zu treffen“.

Zahlreiche prozessorientierte Züge können in der Methode A festgestellt werden. Die von der PACTE-Gruppe beschriebene zweisprachige Kompetenz sowie die instrumentelle Subkompetenz werden im Rahmen der Lehrveranstaltung gefördert und ausgebaut. Die zweisprachige Subkompetenz wird durch Übungen wie Paraphrasierung und Reformulierung eingeübt. Bei der Paraphrasierung werden die Studierenden „dazu angeleitet [...], so lange an einer Formulierung zu feilen, bis sie in der Zielsprache exakt die gleiche Funktion erfüllt wie in der Ausgangssprache“. Bei der Reformulierung geht es der Lehrveranstaltungsleiterin darum, den Studierenden zu zeigen, „welche Mittel zur Verfügung stehen, um ohne Informa-

tionsverlust Techniken anwenden zu können, die das Verständnis des Zieltextes erleichtern“. Auf diese Art werden Verbindungen zwischen beiden Sprachen hergestellt, was die zweisprachige Subkompetenz verstärkt. Die instrumentelle Subkompetenz wird durch Recherchearbeiten gefördert: Die Lehrveranstaltungsleiterin erwartet von den Studierenden, dass sie im Vorfeld der Übersetzung im Selbststudium fachliche Recherche, Recherche über die betroffene Kultur und Terminologierecherche durchführen. Darüber hinaus werden die Studierenden angeregt, ein Glossar anzulegen. Im Zuge der Gruppendiskussion werden die angewandten Recherchemethoden besprochen.

Aus einer Anmerkung der Lehrveranstaltungsleiterin lässt sich schließen, dass sie den kognitiven Translationsprozess der Studierenden aufmerksam beobachtet: Sie stellt fest, dass die Studierenden manchmal dazu neigen, „vorschnelle Entschlüsse“ zu fassen und „raschen Entscheidungen den Vorzug gegenüber tiefgreifender Recherche und längerer Überlegung“ zu geben. Sie erklärt dieses Phänomen damit, dass die Studierenden in der Mehrheit angehende Dolmetscherinnen sind, die unter anderen Bedingungen als Übersetzerinnen arbeiten müssen. Die Gruppendiskussion im Präsenzunterricht läuft sehr stark prozessorientiert ab. Herangehensweise und Schwierigkeiten werden besprochen, die Lehrveranstaltungsleiterin lenkt die Aufmerksamkeit der Studierenden auf Übersetzungsprobleme. Sie ermutigt sie, vorgeschlagene Übersetzungslösungen zu hinterfragen und sorgt aber gleichzeitig dafür, dass die globale Makrostrategie einheitlich verfolgt wird. Besonders wenn Übersetzungsfehler auftauchen, wird die Technik des Brainstormings eingesetzt, um in der Gruppe das Problem zu lösen. Durch persönliche Beziehungen und Respekt gegenüber den Studierenden schafft die Lehrveranstaltungsleiterin eine positive, entspannte Atmosphäre, die die Motivation und die Effizienz der Studierenden fördert.

Darüber hinaus erweist sich die Methode A als sehr praxisorientiert. Dies drückt sich zuerst durch die Auswahl eines echten Auftrags aus. Die Studierenden werden aber nicht nur damit beauftragt, den Text professionell zu analysieren und zu übersetzen, sie lernen auch mit der Auftraggeberin umzugehen, da sie bei der Auftragsanalyse einen Fragenkatalog erstellen, der an die Auftraggeberin weitergeleitet wird. Formale Aspekte werden berücksichtigt, wobei „die technischen Möglichkeiten, die Translate in exakt derselben Form abzugeben, die in den Ausgangstexten vorgegeben wird“, besprochen werden. Korrekturlesen der Texte durch eine Kollegin schärft das Bewusstsein für Qualitätssicherung, gibt Einblick in die berufliche Realität und ermöglicht, die ISO-Normen näher zu bringen. Was die Berufsethik angeht, so gelten Funktionalismus und Loyalität als Maßstab: Wie schon erwähnt, werden die Studierenden ermutigt, darauf zu achten, dass der Text die gleiche Funktion in der Zielsprache wie in der

Ausgangssprache erfüllt. Im Unterricht berichtet die Lehrveranstaltungsleiterin über ihre Erfahrungen im Berufsleben. Die Lehrveranstaltungsleiterin bedauert aber, dass es auf der Universität zu wenig Möglichkeiten gibt, mit Translationssoftware zu arbeiten, so dass die Studierenden nicht genug Erfahrung mit technischen Hilfsmitteln haben, was für sie ein Hindernis auf dem Arbeitsmarkt bedeutet.

In der Methode A werden die drei wichtigen didaktischen Kriterien ausgewogen erfüllt. Interessant ist es dabei anzumerken, dass die Lehrveranstaltungsleiterin auf den Translationsprozess und den Lernprozess der Studierenden besonders achtet.

5.3.2 Methode B

5.3.2.1 Allgemeines Profil

Der Fragebogen wurde in Bezug auf die Fachübersetzungsübung „Übersetzung von Rechtstexten“ ausgefüllt. Die Studierenden übersetzen sowohl aus der Fremdsprache ins Deutsche als auch aus dem Deutschen in die Fremdsprache. Es handelt sich um eine relativ kleine Gruppe von fünf bis zehn Teilnehmerinnen, die durch unterschiedliche Muttersprachen der Studierenden heterogen ist. Jedoch gibt es eine gute Gruppendynamik, die durch Gruppen- oder Tandemarbeit gefördert wird, sodass die Teilnehmerinnen sich trauen, Fragen zu stellen. Die Lehrveranstaltungsleiterin legt viel Wert auf ein kompetenzorientiertes Training und nennt unter anderem als entscheidende Faktoren für ein erfolgreiches Lernen „Motivation, Wiederholung und Vorbereitung bzw. Nachbereitung oder Vertiefung durch Selbststudium“. Die Lehrveranstaltungsleiterin erwartet also von den Studierenden ein starkes Engagement und ein großes Maß an persönlicher Arbeit. In der angebotenen Liste von Eigenschaften, die für erfolgreiche, kompetente Übersetzerinnen am wichtigsten sind, kreuzt sie „gebildet“ und „genau“ an.

Eine typische Unterrichtseinheit dieser Lehrveranstaltung wird in zwei Phasen eingeteilt: In der ersten Phase wird die Übersetzung besprochen, die von den Studierenden in Tandems bzw. Gruppen zum Teil in der letzten Stunde, zum Teil zu Hause, erarbeitet wurde und an die Lehrveranstaltungsleiterin per Mail geschickt wurde. Dabei werden einzelne Probleme durchgenommen und gegebenenfalls entsprechende Übungen gemacht. In der zweiten Phase wird der neue Text gründlich analysiert, bevor die Studierenden in Gruppen oder Tandems die Terminologie erarbeiten und an die Übersetzung herangehen. Da es sich um eine Fachübersetzungsübung handelt, wurden die ersten Einheiten des Semesters dazu

verwendet, den Studierenden grundsätzliches theoretisches Wissen zu vermitteln: Theoretische Informationen zum Thema Rechtsübersetzen und Rechtsterminologie, Strategien beim Rechtsübersetzen, Überblick über die Ressourcen für das Rechtsübersetzen in der Sprachkombination des Unterrichts, Überblick des Rechtsbereichs, der im Semester behandelt wird.

5.3.2.2 Analyse der didaktischen Grundsätze

Die Entwicklung der strategischen Subkompetenz ist das wichtigste Ziel der Lehrveranstaltungsleiterin, die den Studierenden Methoden und Werkzeuge mitgeben möchte, damit sie in der Lage sind, selbstständig Rechtstexte zu übersetzen. Für sie ist der Zweck der Übersetzung von Texten im Rahmen ihrer Lehrveranstaltung unter anderem „die Einübung des methodischen Wissens, die Anwendung der recherchierten Terminologie“. Dabei wird in der Unterrichtseinheit Gewicht auf die Textanalyse gelegt. Struktur, Inhalt und terminologische Schwierigkeiten werden untersucht, Begriffserklärungen werden gegeben, Paralleltexte werden gelesen, um Vergleiche zwischen den verschiedenen Systemen vorzunehmen. Fachwissen in Form von Erklärungen, Zusatzinformationen und Material zum Fachgebiet wird ebenfalls vermittelt. Somit können die Studierenden auf Hintergrundwissen zurückgreifen, um den Text in einen größeren Zusammenhang einzubetten und besser zu verstehen. Sie sind dann in der Lage, wichtige Fragen zu beantworten: „Wo ist der Text einzuordnen? In welcher Phase des Prozesses wird diese Art von Schriftstück produziert? Von wem? Wozu?“

Der Unterricht wird sehr stark prozessorientiert gestaltet. Zum einen wird die zweisprachige Subkompetenz gefördert, indem gezielte Übungen zur Wiederholung der Terminologie und zur Erarbeitung und Vertiefung von Kollokationen angeboten werden. Außerdem versucht die Lehrveranstaltungsleiterin den Studierenden das Bewusstsein zu vermitteln, dass „Deutsch eine plurizentrische Sprache“ ist, so dass es zwischen Österreich, der Schweiz und Deutschland terminologische Abweichungen geben kann. Zum anderen wird die instrumentelle Subkompetenz der Studierenden aufgebaut, indem die Recherchekompetenz verstärkt wird. Am Anfang des Semesters werden den Studierenden Ressourcen zur Recherche angegeben. Fachliche Recherche und Terminologierecherche sind zur Übersetzung der angebotenen Texte unerlässlich. So können sich die Studierenden Hintergrundwissen aneignen und sind dann in der Lage, die richtige Terminologie auszuwählen, können aber vor allem zwischen den verschiedenen Fachgebieten richtig

unterscheiden. Aufgrund dieses Wissens können sie dann Äquivalente finden und Terminologielücken erkennen.

Der Translationsprozess der Studierenden wird in dieser Lehrveranstaltung auf eine interessante Weise unterstützt und gelenkt. Dadurch, dass die Textanalyse in der Gruppe im Präsenzunterricht stattfindet, und die fachliche und terminologische Recherche teilweise auch in der Stunde stattfindet, werden die Studierenden zu einer Arbeitsmethode angeleitet. Durch Gruppen- bzw. Tandemarbeit lernen die Studierenden verschiedene Lösungsansätze auszuloten und ihre Entscheidungen zu begründen.

Das Erwerben der Argumentationsfähigkeit ist gleichzeitig einer der Züge eines praxisorientierten Trainings. In diesem Zusammenhang ist es auch der Lehrveranstalterin wichtig, den Studierenden die Bedeutung der Vernetzung mit anderen Übersetzerinnen und mit Fachleuten zu vermitteln. Die Praxisorientierung dieser Lehrveranstaltung besteht außerdem darin, die Subkompetenz der Übersetzungskonzeption bei den Studierenden zu fördern, indem ihnen die Besonderheiten des Rechtsübersetzens und der Rechtsterminologie näher gebracht werden. Die bearbeiteten Texte sind Texte, die in der Praxis vorkommen, wie Anklageschriften, Klagen, Bescheide, Bescheinigungen und Satzungen. Was die instrumentelle Subkompetenz angeht, so ist es ein Anliegen der Lehrveranstaltungsleiterin, die Studierenden auf die Wichtigkeit von Technologien wie Corpora und CAT-Tools aufmerksam zu machen.

In der Methode B werden die drei definierten didaktischen Kriterien ausgewogen erfüllt. Die Methode B ist sehr stark kompetenzorientiert. Der prozessorientierte Ansatz ist auf originelle Art vertreten, da die Studierenden zumindest teilweise im Präsenzunterricht unter der Betreuung der Lehrveranstaltungsleiterin die Übersetzungen erarbeiten. Die Praxis spielt auch eine wichtige Rolle. Abhängig von den in der Übung bearbeiteten Textsorten wird dem Fachwissen und vor allem der fachlichen Recherche eine große Bedeutung beigemessen.

5.3.3 Methode C

5.3.3.1 Allgemeines Profil

Der Fragebogen wurde in Bezug auf eine Übersetzungsübung von Sachtexten ausgefüllt, in der die Studierenden sowohl aus dem Deutschen in die Fremdsprache als auch aus der Fremdsprache ins Deutsche übersetzen. Mit 15 bis 20 Teilnehmerinnen ist die Gruppe relativ groß. Die Gruppendynamik wird von der Lehrveranstaltungsleiterin als sehr gut bezeichnet. Bezüglich übersetzerischer Kompetenz, Kulturkenntnisse, Fachkenntnisse und Sprachkompetenz in

der Fremdsprache ist die Gruppe sehr heterogen, was die Lehrveranstaltungsleiterin besonders berücksichtigen muss. Es ist ein persönliches Anliegen der Lehrveranstaltungsleiterin, einen „möglichst praxisnahen Unterricht“ zu gestalten, damit die Studierenden schon auf der Universität auf die Probleme vorbereitet werden, „die später im Berufsleben auf sie zukommen können“. Als entscheidende Faktoren für ein erfolgreiches Lernen nennt sie Offenheit und Weiterbildung, eine Einstellung, die durch Berufserfahrung geprägt ist. In der angebotenen Liste von Eigenschaften, die für erfolgreiche, kompetente Übersetzerinnen am wichtigsten sind, kreuzt sie „genau“ und „verlässlich“ an.

In dieser Sachtextübersetzungsübung werden vorwiegend Texte aus der beruflichen Praxis der Lehrveranstaltungsleiterin bearbeitet. In einer typischen Unterrichtseinheit werden die von den Studierenden als Hausübung erarbeiteten Übersetzungen kommentiert: Der Ausgangstext wird gelesen, es werden verschiedene Übersetzungen von den Studierenden vorgeschlagen, in der Gruppe besprochen, und anschließend von der Lehrveranstaltungsleiterin bewertet. Nach dem Präsenzunterricht schicken die Studierenden der Lehrveranstaltungsleiterin die Texte, die von ihr nachbearbeitet werden und unmittelbar vor dem nächsten Unterricht nochmals besprochen werden.

5.3.3.2 Analyse der didaktischen Grundsätze

Die Methode C ist sehr stark praxisorientiert. Aus diesem Grund stammen alle bearbeiteten Texte aus der Praxis. Die Lehrveranstaltungsleiterin bemüht sich auch, durch Berichte über ihre eigene Erfahrung den Studierenden einen Einblick in die berufliche Praxis zu gewähren. Die Lehrveranstaltungsleiterin würde sich auch wünschen, dass die Verwendung von CAT-Tools in den Übersetzungsübungen eingeübt werden kann, da sie in der Praxis sehr wichtig sind und in der Ausbildung viel zu wenig eingesetzt werden.

Im Laufe der Diskussion kann man Ansätze eines prozessorientierten Trainings beobachten: die von der PACTE-Gruppe definierte zweisprachige Subkompetenz sowie die instrumentelle Subkompetenz werden durch die Besprechung der Terminologie ausgebaut, die LV-Leiterin begründet ihre Entscheidungen durch eine Kontextanalyse und nennt wichtige Informationsquellen wie Paralleltexte und Expertenbefragung. Vorschläge für die adäquate Gestaltung des Zieltextes werden auch gemacht. Bei der Klärung der Terminologie verwendet die LV-Leiterin ansatzweise die von Kußmaul definierte Methode der Visualisierung, indem sie die Studierenden anregt, sich vorzustellen, welche Bedeutung gewisse Termini haben. Dabei stellt sie Fragen wie „Was könnte es sein?“, „Warum?“, „Was ist das?“. Darüber hinaus

ermutigt sie die Studierenden, möglichst viele Alternativen zu finden, was als Förderung der Flüssigkeit des Denkens interpretiert werden kann.

Die Methode C ist nur ansatzweise kompetenzorientiert. Zwar wird die Terminologie immer mit Bezug auf den Zusammenhang ausgewählt, jedoch scheint keine systematische Analyse des Textes vorgenommen zu werden, die als Grundlage der Übersetzungsstrategie dienen würde. Die Entscheidungen der Lehrveranstaltungsleiterin beruhen offenbar auf einer Makrostrategie, aber sie wird den Studierenden unzureichend gezeigt.

In der Methode C wird sichtbar, dass die didaktische Gestaltung des Unterrichts sich mehr aus der reflektierten Berufspraxis der Lehrveranstaltungsleiterin als von didaktischen Grundsätzen ableitet. Vermittelt wird praktisches Wissen über den Arbeitsmarkt und eigene, erfolgreiche Strategien. Es wäre vorteilhaft, diese wesentlichen Elemente in ein systematisch erarbeitetes didaktisches Konzept zu integrieren.

5.3.4 Methode D

5.3.4.1 Allgemeines Profil

Der Fragebogen wurde in Bezug auf eine Übersetzungsübung von Sachtexten ausgefüllt, in der die Studierenden aus der Fremdsprache ins Deutsche übersetzen. Mit über 20 Teilnehmerinnen ist die Gruppe verhältnismäßig groß. Die Gruppendynamik bezeichnet die Lehrveranstaltungsleiterin als sehr gut, wobei sie sich aufgrund der Heterogenität der Gruppe hinsichtlich Muttersprachen und Sprachkompetenz bemüht, „alle Studierenden aktiv in den Unterricht miteinzubeziehen“, damit „nicht einige wenige den Unterricht zu sehr dominieren“. Die Lehrveranstaltungsleiterin legt einerseits viel Wert auf einen kompetenzorientierten Ansatz, andererseits erscheint es ihr wichtig, die Motivation der Studierenden aufzuwecken, und ihnen „Freude am ‚Sich-Hineintigern‘ und Ausdauer“ mitzugeben. Darüber hinaus legt sie viel Wert darauf, die Studierenden darauf hinzuweisen, dass die ständigen Veränderungen der Sprachen aufmerksam verfolgt werden müssen. Konsequenterweise nennt sie als entscheidende Faktoren für ein erfolgreiches Lernen „Liebe, Motivation und Interesse“. In der angebotenen Liste von Eigenschaften, die für erfolgreiche kompetente Übersetzerinnen am wichtigsten sind, kreuzt sie „genau“ und „verlässlich“ an.

Die Studierenden haben vor dem Unterricht eine Woche Zeit, um eine Übersetzung vorzubereiten. Am Anfang der Unterrichtseinheit werden die Schwierigkeiten und Besonder-

heiten des Textes besprochen, bevor die Übersetzung Satz für Satz durchgegangen wird und verschiedene Versionen besprochen werden.

5.3.4.2 Analyse der didaktischen Grundsätze

In der Methode D wird viel Wert auf die strategische Subkompetenz gelegt. Die Lehrveranstaltungsleiterin betont, dass es ihr ein Anliegen ist, die Studierenden dafür zu sensibilisieren, „wann zusätzliche tiefergehende Recherche [...] nötig ist“. Aus der gleichen Perspektive erscheint es ihr wichtig, dass die Studierenden lernen, adäquate Entscheidungen zu treffen. Als Ziel der Einübung von Korrekturlesen erklärt sie, dass die Studierenden lernen sollen, „beim Korrekturlesen das richtige Maß zu finden: sich trauen, in eine bestehende Übersetzung einzugreifen ohne zu viel bzw. Unnötiges zu korrigieren“. Lernen, wie Entscheidungen adäquat getroffen werden ist ein wichtiger Bestandteil der übersetzerischen strategischen Subkompetenz. Außerdem nennt die Lehrveranstaltungsleiterin die „zu starke Verhaftung mit dem Ausgangstext“ als eines der größten Hindernisse, die die Studierenden bewältigen müssen, um kompetente Übersetzerinnen zu werden. Diese Verhaftung mit dem Ausgangstext ist das Zeichen eines Mangels an Übersetzungsstrategie. Um diesen Mangel zu beseitigen wird am Anfang des Unterrichts eine Textanalyse vorgenommen mit dem Ziel, „sprachliche und translatorische Kompetenz im Allgemeinen und in Hinblick auf diese Textsorte“ zu fördern: Allgemeine Schwierigkeiten und Besonderheiten des Textes werden besprochen. Die Vorgehensweise bei der Recherche wird angesprochen, es wird abgeklärt, wer die mögliche oder reelle Auftraggeberin und die potenzielle Zielgruppe des Textes sind.

In der Methode D sind auch einige Merkmale eines prozessorientierten Ansatzes sichtbar. Zuerst wird an der zweisprachigen Subkompetenz gearbeitet, indem viel Wert auf die „Stärkung der sprachlichen Sicherheit und Kompetenz“ gelegt wird. Darüber hinaus wird die instrumentelle Subkompetenz durch Recherche im Zusammenhang mit den zu übersetzenden Texten ausgebaut. Die Methodik der Recherche wird im Unterricht besprochen. Die Lehrveranstaltungsleiterin betont, dass es ihr nicht unbedingt wichtig ist, dass sich die Studierenden möglichst viel Fachwissen aneignen, sondern dass sie Recherchekompetenz erwerben: „Es geht mir eher darum, zu zeigen, wie man sich aufgrund von Recherche kurzfristig genügend Fachwissen aneignet, dass man ausgehend vom [fremdsprachlichen] Fachtext einen deutschsprachigen Text so formuliert wie jemand vom Fach“.

Betrachtet man die aus dem Modell von Kußmaul abgeleiteten Kriterien, kann man feststellen, dass die Lehrveranstaltungsleiterin es für wichtig hält, dass die Studierenden den

Translationsprozess ihrer Kolleginnen beobachten. Im Zusammenhang mit der Bedeutung von Korrekturlesen erklärt sie, dass es ihr dabei darum geht, dass die Studierenden „nochmals eindringlicher als in der LV erkennen, wie jemand anders ein Problem gelöst hat“. Aus der Beschreibung der Gruppendiskussion durch die Lehrveranstaltungsleiterin lässt sich auch ein prozessorientierter Ansatz ablesen. Sie hebt hervor, dass verschiedene Versionen verglichen werden: „[wir] analysieren und argumentieren, wie das Ergebnis zustande gekommen ist und warum manche Lösungen besser sind als andere und andere gleichwertig nebeneinander stehen können“. Diese Beschreibung lässt aber auch teilweise auf einen produktorientierten Ansatz schließen, da in dieser Diskussion der Akzent scheinbar eher auf das fertige Produkt gesetzt wird als auf den Prozess, der zu diesem Produkt geführt hat.

Die Methode D ist relativ stark praxisorientiert. Als erstes werden überwiegend Texte aus der Berufspraxis der Lehrveranstaltungsleiterin in der Lehrveranstaltung bearbeitet, so dass die Studierenden einen Einblick in das Berufsleben bekommen. Weiters versucht die Lehrveranstaltungsleiterin die Studierenden für den Umgang mit den Kundinnen zu sensibilisieren, indem sie Themen wie Rückfragen und Argumentation anspricht. Das Üben des Korrekturlesens soll auch den Studierenden in eine echte berufliche Situation versetzen. Ein anderer interessanter Aspekt der Methode D ist, dass es ein Anliegen der Lehrveranstaltungsleiterin ist, den Studierenden zu helfen, an Sicherheit zu gewinnen: Begriffe wie „Sicherheit“ und „sich trauen“ tauchen in den schon zitierten Antworten auf. Dieser Begriff der Sicherheit ist sehr nah am Begriff des Selbstbewußtseins von Kußmaul und somit kann dieses Streben der Lehrveranstaltungsleiterin als Versuch, das Selbstbewusstsein der Studierenden zu stärken, interpretiert werden.

In der Methode D sind die drei definierten didaktischen Grundsätze ausgewogen vertreten, wobei der prozessorientierte Ansatz am wenigsten ausgeprägt ist. Was den praxisorientierten Ansatz angeht, so ist es interessant zu beobachten, dass die Lehrveranstaltungsleiterin ausdrücklich versucht, das Selbstbewusstsein der angehenden Übersetzerinnen zu stärken.

5.3.5 Visuelle Darstellung der Ergebnisse

Bei der Auswertung der Fragebögen wurde eine visuelle Darstellung der Ergebnisse in Form einer Tabelle erarbeitet. Für jedes festgestellte Element wurde das Zeichen „+“ in das entsprechende Feld eingetragen. Wenn das Element von den Lehrenden nicht ausdrücklich genannt wurde, jedoch aus ihren Äußerungen oder Handlungen klar sichtbar war, wurde in die Tabelle das Zeichen „(+“ eingetragen.

5.3.5.1 Der kompetenzorientierte Ansatz

Kompetenzorientiert	Methode A	Methode B	Methode C	Methode D
Allgemeiner Didaktischer Ansatz				
PACTE: strategische Subkompetenz	+	+		+
Textanalyse → Makrostrategie	+	+		+
Modell von Kußmaul				
Erfolgreiche prof. Strategien beobachten				
Verstehensprozesse strategisch unterstützen (Textanalyse)				
-Erweiterung des mentalen Lexikons durch Recherche	(+)	(+)	(+)	(+)
-Aktivierung des Fach- und Weltwissens	(+)	(+)	(+)	(+)
-Kontextanalyse	+	(+)	(+)	(+)

5.3.5.2 Der prozessorientierte Ansatz

Prozessorientiert	Methode A	Methode B	Methode C	Methode D
Allgemeiner didaktischer Zugang				
PACTE: zweisprachige Subkompetenz	+	+	+	+
PACTE: instrumentelle Subkompetenz (Recherchierkompetenz)	+	+	+	+
Prozess beobachten (z.B. Tagebuch)	+			
Genaue Fragen	+			
[Prozess lenken : Ü findet im Unterricht statt]		+		
[Prozesse anderer beobachten lassen]				+
Modell von Kussmaul				
Translationsprozess demystifizieren und beobachten				
Dialogprotokolle/Protokolle analysieren				
eigene Protokolle erstellen und analysieren				
Kreatives Verstehen und Visualisierung fördern				
Gruppendiskussionen	+	+	+	+
Brainstorming-Sitzungen	+			
Einsatz: Scenes-and-frames-Semantik			(+)	
Kreativität fördern, Blockaden überwinden				
-Einzelne Kreativitätsphasen nicht streng trennen, Evaluierung bei allen Phasen				
-Flüssigkeit des Denkens fördern (Brainstorming)			+	
-Ablenkungsaktivitäten				
-positive Emotionen, entspannte Atmosphäre	+	+	+	+

5.3.5.3 Der praxisorientierte Ansatz

Praxisorientiert	Methode A	Methode B	Methode C	Methode D
Allgemeiner didaktischer Zugang				
Aufträge, die in der Praxis vorkommen	+	+	+	+
Argumentieren lernen	+	+	(+)	+
PACTE: instrumentelle Subkompetenz (Recherchierkompetenz)	+	+	+	
PACTE:Übersetzungskonzeption Prinzipien + prof.Aspekte	+	+	+	+
Modell von Kussmaul				
Expertenargumentation lernen (theoretisches Gerüst, Denkmodelle, Metasprache)	+	+	(+)	+
Expertenbewusstsein entwickeln	(+)	(+)		(+)
Selbstvertrauen/ Selbstevaluierung	+			+
Berufsethik Funktionalismus und Loyalität als Maßstab	+			

5.3.6 Zusammenfassung

Aus der Auswertung der Fragebögen gehen einige wiederkehrende Züge hervor. Was zuerst sehr begrüßenswert ist, ist das große persönliche Engagement aller befragten Lehrenden, die viel Wert auf qualitativen Unterricht legen und sich bemühen, die Bedürfnisse der Studierenden zu berücksichtigen und in die Unterrichtsgestaltung zu integrieren. Die Motivation der Studierenden ist allen ein großes Anliegen und sie schaffen dementsprechend eine positive Stimmung im Unterricht. Die meisten Lehrenden betonen auch, dass Übersetzen eine Tätigkeit ist, die lebenslanges Lernen erfordert.

Bei den meisten untersuchten Unterrichtsmethoden kann ein relativ ausgewogener Einsatz von kompetenzorientierten, prozessorientierten und praxisorientierten Methoden fest-

gestellt werden. Jedoch ist auffallend, dass der kompetenzorientierte Ansatz dominant ist. Der prozessorientierte Ansatz ist allgemein am wenigsten vertreten, wobei es wichtig ist, zu betonen, dass in den meisten Lehrveranstaltungen die von der PACTE-Gruppe definierten prozessorientierten Kompetenzen, die zweisprachige Subkompetenz und die instrumentelle Subkompetenz, gefördert werden. Die Lehrenden widmen aber der Beobachtung des Translationsprozesses wenig Zeit, wobei die Gruppengröße in diesem Fall eine große Rolle spielen könnte: Methode A ist die Methode, in der dem Translationsprozess am meisten Aufmerksamkeit geschenkt wird, und es ist auch die Lehrveranstaltung mit den wenigsten Teilnehmerinnen. In der Methode B wird dieses Problem durch Gruppen- bzw. Tandemarbeit gelöst. Die von Kußmaul definierten prozessorientierten Methoden werden aufgrund ihrer Spezifität sehr wenig eingesetzt. Jedoch ist es interessant zu beobachten, dass manche didaktische Mittel sich intuitiv auf die Realität der kognitiven Prozesse stützen. Somit werden einige der von Kußmaul entwickelten Methoden ansatzweise eingesetzt, sie werden aber nicht systematisch in die Unterrichtsgestaltung eingebaut.

Der Bezug zur beruflichen Praxis ist in den untersuchten Lehrveranstaltungen stark ausgeprägt. Die Mehrheit der Lehrenden würde sich wünschen, dass die Universität eine Infrastruktur zur Verfügung stellt, die ermöglicht, die CAT-Tools in die Übersetzungsübungen besser zu integrieren. Abgesehen von wiederkehrenden grundsätzlichen Zügen wie der Argumentationskompetenz oder der Verwendung von Texten aus der Praxis sind die Aspekte der Berufspraxis, die von den Lehrenden in den Unterricht integriert werden, sehr unterschiedlich, da sie sich aus der individuellen, persönlichen Erfahrung der Lehrenden ergeben. Diese Unterschiede bedeuten aber für die Studierenden eine Bereicherung, da es ihnen ermöglicht, einen Einblick in verschiedene Aspekte des Berufslebens zu bekommen.

5.4 Analyse der eigenen Erfahrung: Eine Kompetenzenbilanz

Als Gegenpol zu der Analyse einzelner Lehrveranstaltungen gibt die Analyse der eigenen Erfahrung als Studierende am Zentrum für Translationswissenschaft einen Überblick über das ganze Curriculum sowie einen Einblick in die Ergebnisse der didaktischen Methoden. Anhand der von der PACTE-Gruppe definierten Kompetenzen (mit Ausnahme der außersprachlichen Subkompetenz) wird festgestellt, inwiefern diese Kompetenzen erworben wurden und welche didaktischen Mittel im Studium ausschlaggebend bzw. unzureichend waren. Um diese Erfahrung verständlicher zu machen, wird zuerst das persönliche Profil der Verfasserin präsentiert.

5.4.1 Persönliches Profil

Als ich 2003 mit dem Bachelorstudium am Zentrum für Translationswissenschaft anfang, lebte ich seit fünf Jahren in Österreich und unterrichtete Französisch, meine Muttersprache, an verschiedenen Institutionen für Erwachsenenbildung. Was die sprachliche Kompetenz angeht, so war sie in den drei Arbeitssprachen unterschiedlich: Meine muttersprachliche Kompetenz in Französisch war durch die Ausbildung für Französisch als Fremdsprache und meine Tätigkeit als Lektorin verstärkt. Die durch mein abgeschlossenes Studium der Germanistik erworbene Sprachkompetenz in Deutsch hatte ich während meines Aufenthalts in Österreich stets bewusst ausgebaut. Meine sprachliche Kompetenz in Englisch war aber dadurch in den Hintergrund geraten.. Die ständige Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden, sei es in meiner Unterrichtstätigkeit oder in meinem privaten Umfeld, machten mich vertraut mit interkulturellen Fragestellungen. Ich hatte jedoch keine theoretischen systematischen Kenntnisse auf diesem Gebiet.

Am Ende des Studiums glaube ich, alle wichtigen Übersetzungskompetenzen erworben zu haben: Strategische Subkompetenz, zweisprachige Subkompetenz, Subkompetenz Übersetzungskonzeption und instrumentelle Subkompetenz wurden ausgebaut bzw. gefördert. Jedoch wurden nicht alle Kompetenzen gleichermaßen entwickelt, wie in folgender Analyse dargestellt wird.

5.4.2 Strategische Subkompetenz

Die strategische Subkompetenz ist am Ende des Masterstudiums sehr gut entwickelt. Die Förderung der strategischen Subkompetenz begann gleich am Anfang des Bachelorsstudiums, und im Laufe der ganzen Ausbildung wurde diese Kompetenz durch zahlreiche Lehrveranstaltungen ausgebaut. Auf der theoretischen Ebene gaben die Lehrveranstaltungen, in denen verschiedene Aspekte der Translationswissenschaft erläutert wurden, einen guten Überblick über die translatorische Tätigkeit. Die strategische Subkompetenz stand auch im Mittelpunkt der Bachelor-Lehrveranstaltung „Translatorische Methodik“, in der theoretische und praktische Aspekte des Übersetzens verbunden wurden. Textanalyse und Erstellung einer Makrostrategie wurden vor allem in Bachelorlehrveranstaltungen eingeübt, in denen die Texte systematisch im Hinblick auf deren Übersetzung analysiert wurden. Dabei wurde das Modell von Nord (1991 [1988]) sehr häufig eingesetzt. Im Masterstudium wurde die Textanalyse nur in einzelnen Lehrveranstaltungen systematisch zur Anwendung gebracht, jedoch wurde am Ende des

Studiums bei der Prüfung zum Modul Fachübersetzen eine Auftragsanalyse zu dem zu übersetzenden Text verlangt. So wird überprüft, ob die strategische Subkompetenz am Ende des Masterstudiums tatsächlich erworben wurde.

5.4.3 Zweisprachige Subkompetenz

Die zweisprachige Subkompetenz wurde in erster Linie im Laufe des Studiums in den verschiedenen Übersetzungsübungen aufgebaut und gefördert. Am Ende meines Studiums angelangt, glaube ich, behaupten zu können, dass meine zweisprachige Kompetenz für die reibungslose Bewältigung eines praktischen Auftrages ausreichend ist.

Die Gestaltung der meisten Übersetzungsübungen, die ich besucht habe, war insofern kompetenzorientiert, als in der Gruppendiskussion über die von den Studierenden erarbeiteten Übersetzungen die Lösungsvorschläge daran bewertet wurden, ob sie in der Kommunikationssituation adäquat waren. Dieser kompetenzorientierte Ansatz trug dazu bei, die Studierenden dazu anzuleiten, eigene Lösungsvorschläge nach objektiven Kriterien zu beurteilen, und gab ihnen somit eine Methode, um professionell zu arbeiten. Nach einer Textanalyse wissen sie zum Beispiel, welche Erwartungen die Empfängerinnen des Zieltextes haben und in welcher Richtung sie ihre Lösung suchen müssen. Dieser Ansatz blieb aber größtenteils produktorientiert, da den Studierenden zu wenig beigebracht wurde, wie sie zu diesen adäquaten Lösungen kommen.

Nur in wenigen Lehrveranstaltungen arbeitete die Lehrveranstaltungsleiterin prozessorientiert bzw. waren im Unterricht vereinzelt prozessorientierte Züge bemerkbar. In einer einzigen Lehrveranstaltung ließ die Lehrveranstaltungsleiterin die Studierenden systematisch die Übersetzung des zu bearbeitenden Textes teilweise in der Stunde erarbeiten und lenkte somit den Übersetzungsprozess. Außerdem förderte sie Gruppenarbeit, was sich positiv auf den Translationsprozess auswirkte. Die Arbeit im Unterricht war auch insofern günstig, als es so im Vorfeld die Möglichkeit gab, Fragen zu stellen und so Probleme zu entschärfen.

In den anderen Lehrveranstaltungen wurden vor allem in der Gruppendiskussion im Präsenzunterricht prozessorientierte Züge sichtbar. Auch wenn sie vereinzelt auftauchten, waren sie sehr nützlich, da sie mir zu Problemlösungstechniken verhalfen. Eine von den Lehrenden verwendete prozessorientierte Technik war die Technik der Visualisierung, die im Modell von Kußmaul beschrieben wird. Dabei regte die Lehrveranstaltungsleiterin die Studierenden dazu an, ihre Vorstellung von einem Begriff zu verbalisieren bzw. zu visualisieren, was zu einem besseren Textverständnis verhalf. Zum Beispiel fragte eine Lehrveranstaltungs-

leiterin in einer Fachübersetzungsübung bei Übersetzungsproblemen die Studierenden immer wieder, wie sie diesen Begriff einer Freundin erklären würden. Die Verbalisierung bewirkte einerseits, dass die Studierenden durch Paraphrasieren und Reformulierung nach verschiedenen Lösungsvorschlägen suchten. Ein anderer Vorteil war, dass sie sich durch diese Vorstellung einer lockeren Unterhaltung mit einer Freundin entspannten und die Denkblockade teilweise gelöst wurde. Eine andere Technik, die von Kußmaul beschrieben wird und teilweise im Unterricht verwendet wurde, ist die Förderung der Flüssigkeit des Denkens, die darin besteht, durch verschiedene Techniken (wie zum Beispiel das Brainstorming), möglichst viele Lösungsansätze zu finden. Diese Flüssigkeit des Denkens wurde großteils im Bachelorstudium in Textkompetenzübungen systematisch ausgebaut und von mir immer wieder in Übungen des Masterstudiums eingesetzt, um Probleme zu lösen.

Gruppenarbeiten und Übungen wie Korrekturlesen halfen mir, den kognitiven Translationsprozess besser zu verstehen. Jede Diskussion mit einer Kollegin ist für den kognitiven Prozess wertvoll: Zuerst hat man so die Möglichkeit, den Prozess bei Kolleginnen zu beobachten, auch wenn dies weitgehend unbewusst geschieht. Weiters führen Diskussionen zu anderen Assoziationen und somit zu anderen Lösungsmöglichkeiten.

5.4.4. Übersetzungskonzeption

Die Ausbildung ermöglicht, die Subkompetenz Übersetzungskonzeption soweit zu entwickeln, dass die Studierenden einen Überblick über die berufliche Realität bekommen. Dies wurde durch gezielte Lehrveranstaltungen erreicht, wie zum Beispiel die Übung „Übersetzungsmanagement, Projektmanagement, Qualitätsmanagement“, oder die Vorlesung „Berufskunde Übersetzen“. Dieser Ansatz wurde durch eine teilweise praxisorientierte Gestaltung des Unterrichts ergänzt. Es ist sehr begrüßenswert, dass fast alle Lehrenden, die auch berufliche Übersetzerinnen waren, im Unterricht über ihre eigene Berufserfahrung berichteten. So gewannen die Studierenden einen Einblick in die berufliche Realität. Zu den Merkmalen eines praxisnahen Unterrichts gehört auch, dass die Studierenden über ihre Übersetzungsprodukte argumentieren lernen. Diese Fähigkeit wurde in fast allen von mir besuchten Übersetzungsübungen eingeübt, da in der Gruppendiskussion über die von den Studierenden erarbeiteten Übersetzungen die Lehrveranstaltungsleiterin von den Studierenden verlangte, dass sie ihre Lösungsvorschläge rechtfertigen. Gruppenarbeiten oder Korrekturlesen wurden sehr häufig eingesetzt und förderten ebenfalls die Argumentationsfähigkeit.

Die in Kapitel 3 erwähnte Forderung von Nord und Hönig, als Übungsmaterial in Übersetzungsübungen Texte aus der Praxis zu bearbeiten (vgl. Nord 1996:319; Hönig 2011 [1988]: 67), wurde nur teilweise erfüllt. Unter den zehn von mir besuchten Übersetzungsübungen waren in sechs Übungen entweder echte Texte aus der Praxis oder Texte mit einem realistischen Übersetzungsauftrag zu übersetzen.

Laut dem Modell von Kußmaul gehören zu einer prozessorientierten Ausbildung die Entwicklung des Expertenbewusstseins und die Förderung des Selbstvertrauens der Studierenden. Es ist sehr problematisch, objektiv abzuschätzen, inwiefern diese Kriterien erfüllt wurden, da es sich um sehr subjektive Elemente handelt, die stark sowohl von der Persönlichkeit der Lehrenden als auch vom Selbstwertgefühl der Studierenden abhängen. Meiner Erfahrung nach stellten die fundierte wissenschaftliche Ausbildung, der stark ausgeprägte kompetenzorientierte Ansatz und die Förderung der Argumentationsfähigkeit einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung des Expertenbewusstseins dar.

5.4.5 Instrumentelle Subkompetenz

Die von der PACTE-Gruppe definierte instrumentelle Subkompetenz umfasst das operative Wissen über Dokumentationsquellen und Informations- und Kommunikationstechnologien. Diese instrumentelle Subkompetenz besteht also einerseits aus Recherchierkompetenz und andererseits aus dem kompetenten Umgang mit den Übersetzungstechnologien. Abgesehen von den wissenschaftlichen Lehrveranstaltungen wurde die im Zusammenhang mit der Übersetzung eines Textes notwendige Recherchierkompetenz hauptsächlich in den Übersetzungsübungen eingeübt. Jedoch wurde diese Recherchierkompetenz oft eher an den Ergebnissen der Recherche gemessen und es wurden selten Recherchemethoden bzw. allgemeine nützliche Quellen vermittelt.

Was die Übersetzungstechnologien angeht, so wurde durch zahlreiche gezielte Lehrveranstaltungen ein Überblick vermittelt: Übungen wie „Professionelle Textgestaltung“, „Übersetzungstechnologien, Terminologiemanagement“ oder „Lokalisierung, Übersetzen von Webseiten“ gewährten den Studierenden einen Einblick in existierende Technologien. Der Umfang der Lehrveranstaltungen ermöglichte aber nicht, dass die erworbenen Kenntnisse ausreichend angewandt und eingeübt wurden. Außer dem Terminologiemanagement, das in Form von Glossarerstellung in vielen Übersetzungsübungen eingesetzt wurde, wurden diese Kenntnisse wenig in die Übersetzungsübungen integriert, was zum Teil auf die mangelnde Infrastruktur zurückzuführen ist.

5.4.6 Zusammenfassung

Am Ende des Studiums und nach diesem Rückblick auf die gesamte Ausbildung kann man feststellen, dass die im Studienplan des Masterstudiums definierten Ziele erreicht wurden. Diese vielseitige und qualitätsvolle Ausbildung war für mich sowohl auf persönlicher als auch auf beruflicher Ebene eine große Bereicherung.

Was den Aufbau des Curriculums in seiner Gesamtheit angeht, so konnte ich jedoch im Laufe meiner Ausbildung erleben, dass die von Hönig formulierte Forderung (vgl. Hönig 2011 [1998]:70f), die Einführung in die sprachwissenschaftlichen und übersetzungstheoretischen Grundlagen solle so gestaltet werden, dass für die Lernenden der Bezug zur tatsächlichen übersetzerischen Arbeit stets erkennbar ist, nicht immer erfüllt war. Zum Beispiel konnte ich erst am Ende meines Studiums den Sinn mancher theoretischen translationswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen erfassen.

Aus der allgemeinen Kompetenzenbilanz geht hervor, dass manche Kompetenzen im Laufe des Studiums besser entwickelt wurden als andere. Die strategische Subkompetenz und die zweisprachige Subkompetenz wurden besser ausgebaut als die instrumentelle Subkompetenz und die Subkompetenz Übersetzungskonzeption. Außerdem vermisste ich einen systematischeren prozessorientierten Ansatz: Es wurden zwar in einzelnen Übungen Kreativitätstechniken ansatzweise eingeübt, aber der kognitive Translationsprozess wurde wenig beschrieben und berücksichtigt. So lag es an den Studierenden, selber zu entdecken, woran ihre Schwierigkeiten lagen, wie der eigene Translationsprozess ablief, und wie sie ihn steuern konnten. Die Berücksichtigung der kognitiven Prozesse durch die Lehrenden würde aber den Lernprozess der Lernenden rascher und effizienter machen.

5.5 Schlussfolgerungen der Fallstudie

Aus dem Vergleich der Ergebnisse der bei den Lehrenden durchgeführten Befragung mit der Kompetenzenbilanz der Verfasserin am Ende ihres Studiums ist eine allgemeine Grundtendenz erkennbar, und so scheint sich die am Anfang der Studie aufgestellte Hypothese zu bestätigen. Vorab ist es aber wichtig anzumerken, dass die Ergebnisse dieser Fallstudie nicht verallgemeinert werden können, da die Anzahl der befragten Lehrenden statistisch nicht aussagekräftig ist.

Das Bild der Übersetzungsdidaktik am Zentrum für Translationswissenschaft, das sich aus den Ergebnissen der Studie zeichnen lässt, ist folgendes: Die Lehrenden arbeiten wie

vermutet teils produktorientiert, teils kompetenz-, prozess- und praxisorientiert, wobei die Übersetzungsübungen überwiegend kompetenzorientiert gestaltet werden. Somit kann man feststellen, dass der traditionelle rein produktorientierte Übersetzungsunterricht dabei ist, zu verschwinden. Dies ist auch ein Zeichen dafür, dass die Ergebnisse der Translationsprozessforschung langsam in die Hörsäle Eingang finden. Der praxisorientierte Ansatz ist relativ stark vertreten, könnte aber noch systematischer in die Übersetzungsübungen eingebaut werden. Vor allem im Bereich der Übersetzungstechnologien gäbe es Optimierungspotential: Wegen mangelnder Infrastruktur haben die Studierenden viel zu wenig Gelegenheit, ihre Kenntnisse dieser Technologien einzuüben und zu vertiefen. Der prozessorientierte Ansatz hingegen ist wenig vertreten. Das überwiegend prozessorientierte Modell von Kußmaul, das in dieser Arbeit präsentiert wurde, wird konsequenterweise in die Übersetzungsübungen kaum integriert. Um die Didaktik noch effizienter zu machen, wäre es aber wesentlich, prozessorientierte Methoden systematisch einzusetzen.

Bevor entschieden werden kann, wie diese Ziele erreicht werden können, wäre es unerlässlich zu klären, warum die Arbeit der Lehrenden überwiegend kompetenz- und praxisorientiert ist, während der prozessorientierte Ansatz kaum entwickelt ist. Ein erster Grund könnten die materiellen Bedingungen und die mangelnde Infrastruktur an der Universität sein. Zum Beispiel ist eine zu große Teilnehmerinnenzahl zweifellos ein Hindernis zur prozessorientierten Gestaltung des Unterrichts. Eine zweite Erklärung könnte die Ausbildung und das Profil der Lehrenden sein, die als berufliche Übersetzerinnen sich der erforderlichen Kompetenzen bewusst sind und auch umfangreiche berufliche Erfahrung haben, jedoch didaktisch vielleicht nicht ausreichend ausgebildet werden und aus diesem Grund prozessorientierte Methoden nicht systematisch einsetzen.

6. Zusammenfassung und Schlussbemerkungen

Wenngleich die Translationsprozessforschung noch nicht in der Lage ist, eine allgemeine umfassende Theorie der kognitiven Translationsprozesse aufzustellen, liefert sie Erkenntnisse, die ermöglichen, diese komplexen Prozesse besser zu verstehen und die gleichzeitig eine wertvolle Orientierung für die Übersetzungsdidaktik darstellen. Insbesondere Translationsprozessmodelle wie das Modell Hönigs (vgl. Hönig 1995:51) und das Translationskompetenzmodell der PACTE-Gruppe (vgl. PACTE 2007) bieten den Didaktikerinnen verlässliche Ansatzpunkte, indem sie die für das Übersetzen notwendigen Kompetenzen beschreiben.

Aus diesen Modellen lässt sich allgemein schließen, dass eine effiziente Didaktik des professionellen Übersetzens kompetenz-, prozess- und praxisorientiert sein sollte (vgl. Massey 2005): Studierende sollten sich zuerst der beim Übersetzen eingesetzten Kompetenzen bewusst sein, und sie sollten in der Lage sein, diese Kompetenzen zu steuern. Dabei ist die Textanalyse ein wesentliches Werkzeug. Eine prozessorientierte Didaktik entwickelt das prozedurale Wissen der Studierenden und berücksichtigt deren kognitive Prozesse. In diesem Bereich werden vor allem die zweisprachige Kompetenz und die Recherchierkompetenz ausgebaut. Praxisorientiert arbeiten bedeutet, dass die Studierenden einen Einblick in die praktischen, professionellen Aspekte des Berufs bekommen und möglichst viel in reelle berufliche Situationen versetzt werden, sei es zum Beispiel durch praxisnahe Übersetzungsaufträge oder durch das Erlernen professioneller Argumentation. Das in dieser Arbeit präsentierte didaktische Modell des „Kreativen Übersetzens“ von Kußmaul (vgl. Kußmaul 2000) integriert und erweitert diese drei Grundsätze.

Die Ergebnisse der Fallstudie bestätigten die Hypothese, nach der die Lehrenden teils produktorientiert, teils kompetenz-, prozess- und praxisorientiert arbeiten, und ermöglichten, herauszufinden, in welchem Ausmaß die Ergebnisse der Translationsprozessforschung in die Übersetzungsübungen einbezogen werden: die Lehrenden am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien arbeiten eher kompetenz- und praxisorientiert, verwenden aber nur punktuell prozessorientierte Methoden. Im Laufe der Ausbildung können die Studierenden zwar die für den Übersetzerinnenberuf notwendigen Kompetenzen erwerben, aber der Lernprozess könnte durch den systematischen Einsatz von prozessorientierten Methoden noch effizienter gestaltet werden.

7. Bibliographie

7.1 Fachliteratur

Alves, Fabio/ Hurtado Albir, Amparo (2010) Cognitive Approaches. In: Y. Gambier / L. van Doorslaer (Hgg.) *Handbook of Translation Studies* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 28-35.

Anderson, John R. (1983) *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Massachusetts/London: Harvard University Press. [zitiert nach PACTE 2003]

Beller, Sieghard/ Bender, Andrea (2010) *Allgemeine Psychologie – Denken und Sprache*. Göttingen: Hogrefe.

Delisle, Jean/ Lee-Jahnke, Hannelore/ Cormier, Monique C. (Hgg.) (1999) *Terminologie de la traduction*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

Ericsson, K. Anders / Simon, Herbert A. (1980) Verbal reports as data. *Psychological Review* 87, 215-251. [zitiert nach Göpferich 2008a]

Ericsson, K. Anders / Simon, Herbert A. (1993 [1984]) *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Rev. Ed. Cambridge (Mass), London (England): MIT Press. [zitiert nach Göpferich 2008a]

Fillmore, Charles J. (1977) Scenes-and-Frames Semantics. In: A. Zampolli (Hg.) *Linguistic Structure Processing* Amsterdam: N. Holland, 55-88.

Fox, Olivia (2000) The Use of Translation Diaries in a Process-Oriented Translation Teaching Methodology. In: C. Schäffner / B. Adab (Hgg.) *Developing Translation Competence* Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 115-130.

Gerloff, Pamela (1988) *From French to English : A look a the translation process in students, bilinguals, and professional translator*. (Unveröffentlichte Dissertation) Cambridge, Massachusetts: Harvard University. [zitiert nach Göpferich 2008a]

Gile, Daniel (2004) “Integrated Problem and Decision Reporting as a Translator Training Tool”. *JoSTrans*, The Journal of Specialised Translation,
URL: http://www.jostrans.org/issue02/art_gile.php (28.06.2012)

Gile, Daniel (2005) *La traduction, la comprendre, l'apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.

Göpferich, Susanne (2008a) *Translationsprozessforschung. Stand-Methoden-Perspektiven*. Tübingen: Narr.

Göpferich, Susanne (Hg.) (2008b) *Looking at eyes. Eye Tracking Studies of Reading and Translation Processsing*. Copenhagen: Samfundslitteratur.

Göpferich, Susanne (2008c [2002]) *Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung. Entwicklung einer Didaktik des Wissenstransfers*. Tübingen: Stauffenburg.

Göpferich, Susanne (2009a) Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal Study TransComp. In: S. Göpferich/ A. L. Jakobsen/ I.M. Mees (Hgg.) *Behind the Mind. Methods, Models and Results in Translation Process Research* Copenhagen: Samfundslitteratur, 11-37.

Göpferich, Susanne (2009b) Adding value to data in translation process research: the TransComp AMS. In: I.M. Mees/ F. Alves/ S. Göpferich (Hgg.) *Methodology, Technology and Innovation in Translation Process Research. A Tribute to Arnt Lykke Jakobsen* Copenhagen: Samfundslitteratur, 159-182.

Guilford, Joy Peter (1975) Creativity: A Quarter Century of Progress. In: I.A. Taylor/ J.W. Getzels (Hgg.) *Perspectives in Creativity* Chicago: Aldine, 37-59. [zitiert nach Kußmaul 2000]

Hansen, Gyde (2006) *Erfolgreich übersetzen. Entdecken und Beheben von Störquellen*. Tübingen: Narr.

Hönig, Hans G. (1986) Übersetzen zwischen Reflex und Reflexion – ein Modell der übersetzungsrelevanten Textanalyse. In: M. Snell-Hornby (Hg.) *Übersetzungswissenschaft – Eine Neuorientierung* Tübingen: Francke, 230-240.

Hönig, Hans G. (1995) *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.

Hönig, Hans G. (2011 [1988]) Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen: Ein Plädoyer für eine Propädeutik des Übersetzens. In: H.G. Hönig, *Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen* Berlin: Saxa, 59-72.

Hönig, Hans G. (2011 [1990]) Sagen, was man nicht weiß – wissen, was man nicht sagt. Überlegungen zur übersetzerischen Intuition. In: H.G. Hönig *Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen* Berlin: Saxa, 90-99.

Hörmann, Hans (1981) *Einführung in die Psycholinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hurtado Albir, Amparo/ Alves, Fabio (2009) Translation as a cognitive activity. In: J. Munday (Hg.) *The Routledge Companion to Translation Studies* London: Routledge, 54-73.

Krings, Hans Peter (1986) *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses bei fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen: Narr.

Krings, Hans Peter (2001) *Repairing Texts. Empirical Investigations of Machine Translation Post-Editing Processes*. Kent, Ohio/ London: The Kent State University Press.

Krings, Hans Peter (2005) Wege ins Labyrinth – Fragestellungen und Methoden der Übersetzungsprozessforschung im Überblick. *Meta: Journal des traducteurs/ Meta: Translators' Journal* 2005 vol. 50 n°2, 342-358.

Kupsch-Losereit, Sigrid (1997) Übersetzen: ein integrativ-konstruktiver Verstehens-und Produktionsprozeß. In: H.W. Drescher (Hg.) *Transfer. Übersetzen –Dolmetschen-Interkulturalität. 50 Jahre Fachbereich Angewandte Sprach-und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim* Frankfurt am Main: Peter Lang, 209-223.

Kupsch-Losereit, Sigrid (2000) „Kognitive Prozesse, übersetzerische Strategien und Entscheidungen“, URL: <http://www.fask.uni-mainz.de/user/kupsch/strategien.html> (29.02.2012)

Kußmaul, Paul (1995) *Training the Translator*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Kußmaul, Paul (2000) *Kreatives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.

Kußmaul, Paul (2003) Der Professionalität auf der Spur. In: B. Nord/ P.A.Schmitt (Hgg.) *Festschrift zum 60. Geburtstag von Christiane Nord* Tübingen: Stauffenburg, 131-149.

Kußmaul, Paul (2010 [2007]) *Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.

Lörscher, Wolfgang (1991a) Think-Aloud as a Method for Collecting Data on Translation Process. In: S. Tirkonnen-Condit (Hg.) *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies* Tübingen: Narr.

Lörscher Wolfgang (1991b) *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies: A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen: Narr.

Massey, Gary (2005) Process-Oriented Translator Training and the Challenge for E-Learning. *Meta: Journal des traducteurs/ Meta: Translators' Journal* 2005 vol. 50 n°2, 626-633.

Neubert, Albrecht (2000) Competence in language, in languages, and in translation. In: C. Schäffner / B. Adab. (Hgg.) *Developing Translation Competence* Amsterdam/ Philadelphia : John Benjamins, 3-18.

Nord, Christiane (1991 [1988]) *Textanalyse und Übersetzen : theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Groos.

Nord, Christiane (1996) ‚Wer nimmt mal den ersten Satz?’ Überlegungen zu neuen Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht. In A. Lauer/ H. Gerzymisch-Arbogast/ J. Haller/ E. Steiner (Hgg.) *Übersetzungswissenschaft im Unbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag* Tübingen: Narr, 313-327.

Nord, Christiane (2005 [1998]) Ausrichtung an der zielkulturellen Situation. In: M. Snell-Hornby/ H.G Hönig/ P. Kußmaul/ P. A. Schmitt (Hgg.) *Handbuch Translation* Tübingen: Stauffenburg, 144-147.

Nord, Christiane (2011 [1989]) *Loyalität statt Treue: Vorschläge zu einer funktionalen Übersetzungstypologie*. In: C. Nord *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität. Theorie, Methode und Didaktik des funktionalen Übersetzens* Berlin: Frank&Timme.

PACTE (2000) *Acquiring Translation Competence. Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project*. In: A. Beeby/ D. Ensinger/ M. Presas (Hgg.) : *Investigating Translation. Selected papers from the 4th international Congress on Translation, Barcelona, 1998* Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 99-106.

PACTE (2003) *Building a translation competence model*. In: F. Alves (Hg.) *Triangulating Translation. Perspectives in process oriented research* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 43-66.

PACTE (2007) *Zum Wesen der Übersetzungskompetenz – Grundlage für die experimentelle Validierung eines Ük-Modells*. In: G. Wojak (Hg.) *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig* Berlin: Frank & Timme, 327-342.

PACTE (2008) *First Results of a Translation Competence Experiment: ‚Knowledge Translation‘ and ‚Efficacy of the Translation Process‘*. In: J. Kearns (Hg.): *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*. London/New York: Continuum.

PACTE (2011) *Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index*. In: S. O'Brien (Hg.): *Cognitive Explorations of Translation* London/New York: Continuum.

Porst, Rolf (2008 [2011]) *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Presas, Marisa (2007) *Translatorische Kompetenz: Von der Leipziger Schule bis zur kognitiven Wende*. In: G. Wojak (Hg.) *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig* Berlin: Frank & Timme, 353-366.

Preiser, Siegfried (1976) *Kreativitätsforschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Risku, Hanna (2005 [1998]) *Kognitionswissenschaft*. In: M. Snell-Hornby/ H.G Hönig/ P. Kußmaul/ P. A. Schmitt (Hgg.) *Handbuch Translation* Tübingen: Stauffenburg, 119-122.

Shreve, Gregory M./ Angelone, Erik (2010) *Translation and Cognition. Recent developments*. In: G.M. Shreve/ E. Angelone (Hgg.) *Translation and Cognition* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2-12.

Siever, Holger (2003) *Kreatives Übersetzen : Ein Erfahrungsbericht*. In: B. Nord/ P.A. Schmitt (Hgg.) *Traducta Navis. Festschrift zum 60. Geburtstag von Christiane Nord* Tübingen: Stauffenburg, 219-229.

Störig, Joachim (Hg.) (1973) *Das Problem des Übersetzens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

7.2 Webseiten

CRITT

<http://www.cbs.dk/en/Research/Departments-Centres/Institutter/CRITT> (27.07.2012)

PACTE

<http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/en> (27.07.2012)

PETRA

<http://www.cogtrans.net/> (27.07.2012)

TransComp

<http://gams.uni-graz.at/fedora/get/container:tc/bdef:Container/get> (27.07.2012)

Studienplan 2011 für Bachelorstudien (BA)

http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft/Studieninformation/BA_Curriculum_2011.pdf (12.10.2012)

Studienplan 2007 für Masterstudien (MA)

http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft/Studienprogrammleitung/Curr_2007_Aenderung_MA_Uebersetzen.pdf (12.10.2012)

7.3. Nachschlagewerke

Stang, Christian (Hg.) (⁴2006) *Duden. So schreibt man jetzt!* Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich: Dudenverlag.

Wermke, Matthias (Hg.) (⁶2007) *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich: Dudenverlag.

Wermke, Matthias (Hg.) (⁵2010) *Duden. Das Synonymwörterbuch*. Mannheim/ Zürich: Dudenverlag.

Wermke, Matthias (Hg.) (⁹2010) *Duden. Das Stilwörterbuch*. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich: Dudenverlag.

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Eine idealtypische Modellierung des Übersetzungsprozesses“

Hönig, Hans G. (1995) *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg, 51

Abbildung 2: Das Übersetzungskompetenzmodell der PACTE-Gruppe

PACTE (2007) Zum Wesen der Übersetzungskompetenz – Grundlage für die experimentelle Validierung eines Ük-Modells. In: G. Wojak (Hg.) *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig* Berlin: Frank & Timme, 331

Abbildung 3: Das Translationskompetenzmodell der PACTE-Gruppe

PACTE (2000) Acquiring Translation Competence. Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project. In: A. Beeby/ D. Ensinger/ M. Presas (Hgg) : *Investigating Translation. Selected papers from the 4th international Congress on Translation, Barcelona, 1998* Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 104

9. Anhang : Fragebogen

Didaktik des Übersetzens

Wie gestalten Sie Ihren Unterricht?



Fallstudie im Rahmen der Masterarbeit „Die kognitiven Prozesse des Übersetzens und deren Einbeziehung in die Didaktik“

Zentrum für Translationswissenschaft
Universität Wien
Gymnasiumstrasse 50
1190 Wien

emer. O. Univ.-Prof. Dr. Mary Snell-Hornby

Sommersemester 2012

Catherine Huguenin
c_huguenin2004@yahoo.fr

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

Vielen Dank, dass Sie mich mit Ihrer Teilnahme an dieser Untersuchung unterstützen. Ziel dieser Fallstudie ist es, einen Einblick in die Unterrichtspraxis der Lehrenden am Zentrum für Translationswissenschaft zu bekommen.

Ihre Teilnahme und die sorgfältige Bearbeitung des Fragebogens sind ein wertvoller Beitrag dazu.

Ihre Antworten werden vertraulich behandelt und so verarbeitet, dass eine Zuteilung zu Ihrer Lehrveranstaltung oder zu Ihrer Person nicht möglich ist.

Bitte beziehen Sie sich für die Beantwortung dieser Fragen auf eine konkrete Übung, die Sie im Sommersemester 2012 am Zentrum für Translationswissenschaft halten.

Die Fragen lassen sich wie folgt einteilen:

- **Fragen 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 2.7, 3.1, 3.2:** Zutreffendes bitte ankreuzen.
- **Fragen 1.1, 1.2, 1.3, 2.4, 2.5, 2.6, 3.1, 3.2, 4:** Ein Rahmen oder eine Zeile steht Ihnen zur Verfügung, um die Frage frei zu beantworten. Sollten Sie mehr Platz brauchen, können Sie gerne Ihre Antworten auf die Rückseite oder auf ein zusätzliches Blatt schreiben.
- **Frage 2.8:** Dieser Teil des Fragebogens ist den konkreten Übungen gewidmet, die im Unterricht angeboten werden.
Dabei wird unterschieden zwischen den Übungen, die von den Studierenden selbständig gemacht werden sollten (Frage **2.8.1**) und jenen, die in die Lehrveranstaltung integriert werden, um den Lernprozess der Studierenden zu unterstützen (Frage **2.8.2**).
Als Ausfüllhilfe wird Ihnen folgende Liste möglicher Übungen im Rahmen einer Lehrveranstaltung angeboten:

- | | |
|---|---------------------------|
| 1. Texte übersetzen | 6. Terminologierecherche |
| 2. Textanalyse | 7. Gezielte Sprachübungen |
| 3. Kontextanalyse | 8. Paraphrasierung |
| 4. Fachliche Recherchen | 9. Reformulierung |
| 5. Recherche über die betroffene Kultur | 10. Zusammenfassung |
| | 11. Brainstorming |

Sollten Sie noch Fragen haben, stehe ich selbstverständlich jederzeit zur Verfügung!

c_huguenin2004@yahoo.fr

1. Ihre persönliche Erfahrung

1.1 Was wollen Sie persönlich den Studierenden als zukünftige ÜbersetzerInnen mitgeben?

1.2 Was sind Ihrer Erfahrung nach die größten Hindernisse, die die Studierenden bewältigen müssen, um kompetente ÜbersetzerInnen zu werden?

1.3 Was sind Ihrer Meinung nach die entscheidenden Faktoren für ein erfolgreiches Lernen?

1.4 Kreuzen Sie bitte in der folgenden Liste die 2 Eigenschaften an, die Ihrer Meinung nach für erfolgreiche, kompetente ÜbersetzerInnen am wichtigsten sind.

☐ Selbstbewußt

☐ Kreativ

☐ Offen

☐ Gebildet

☐ Genau

☐ Feinfühlig

☐ Verlässlich

☐ Diskret

2. Die Gestaltung des Unterrichts (Bitte Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens auf Seite 2 beachten)

2.1 Auf welche Lehrveranstaltung beziehen Sie sich bei der Beantwortung der folgenden Fragen?

☐ Fachübersetzen

☐ Übersetzung von Sachtexten 1

☐ Übersetzung von Rechtstexten

☐ Übersetzung von Sachtexten 2

☐ Übersetzung von Sachtexten 3

2.2 In welcher Sprachrichtung unterrichten Sie in der vorhin angekreuzten Lehrveranstaltung?

☐ Fremdsprache-Deutsch

☐ Deutsch-Fremdsprache

☐ beide Sprachrichtungen

2.3 Wie groß ist die Gruppe?

☐ 2-5 TeilnehmerInnen

☐ 10 -15 TeilnehmerInnen

☐ 5-10 TeilnehmerInnen

☐ 15-20 TeilnehmerInnen

☐ über 20 TeilnehmerInnen

2.4 Wie würden Sie Ihre Gruppe hinsichtlich folgender Aspekte bezeichnen?

- Gruppendynamik

- Übersetzerische Kompetenz

-
- Kulturkenntnisse
-

-
- Fachkenntnisse
-

-
- Sprachkompetenz in der Fremdsprache
-

2.5 Was müssen Sie bei dieser Gruppe zusätzlich besonders berücksichtigen?

2.6 Wie ist der typische Ablauf einer Einheit dieser Lehrveranstaltung?

2.7 Wie leiten Sie die Interaktion mit den Studierenden wenn Sie deren Übersetzungsübungen diskutieren?

a. Sie fordern die Studierenden auf, ihre Lösungsvorschläge zu erklären.

☐ systematisch ☐ nie ☐ gelegentlich

b. Sie fordern die Studierenden auf, über ihre Herangehensweise zu berichten.

☐ systematisch ☐ nie ☐ gelegentlich

c. Sie fordern die Studierenden auf, über ihre Schwierigkeiten zu berichten.

☐ systematisch ☐ nie ☐ gelegentlich

d. Sie leiten Diskussionen ein, in denen die Studierenden verschiedene Lösungsvorschläge vergleichen.

☐ systematisch ☐ nie ☐ gelegentlich

e. Sie geben Hinweise auf methodologische Ansätze zur Erstellung adäquater Übersetzungen.

☐ systematisch ☐ nie ☐ gelegentlich

f. Sie stützen sich auf Begriffe und Modelle der Translationswissenschaft.

☐ systematisch ☐ nie ☐ gelegentlich

2.8. Welche Übungen bieten Sie an? (Bitte Hinweise zum Ausfüllen S.2 beachten)

2.8.1 Selbständige Arbeit der Studierenden

2.8.1 a Bitte tragen Sie die Nummern der Übungen (siehe Liste S.2) ein, von denen Sie erwarten, dass die Studierenden sie selbständig machen. Sie betrachten diese Übungen als unentbehrlich für den Lernerfolg, gehen aber davon aus, dass sie Teil der persönlichen Vor/Nachbereitung der Stunde durch die Studierenden sind.

--

2.8.1 b Gibt es andere Übungen, die Ihrer Meinung nach von den Studierenden im Selbststudium gemacht werden sollten? Wenn ja, führen Sie diese bitte an.

--

2.8.2 Betreute Übungen

2.8.2a Bitte tragen Sie in die folgende Tabelle die Nummern der Übungen (siehe Liste S.2) ein, die Sie in die Lehrveranstaltung integrieren (sei es in der Stunde oder als Hausaufgaben, um den Lernprozess der Studierenden zu unterstützen. Erläutern Sie bitte kurz, in welcher Form und mit welchem Ziel Sie diese Übung anbieten.

Übung	Form der Übung	Ziel der Übung

*2.8.2 b Bieten Sie andere Übungen an, die in dieser Liste nicht erwähnt wurden?
Wenn ja, tragen Sie bitte diese Übungen in folgende Tabelle ein und erläutern Sie kurz,
in welcher Form und mit welchem Ziel Sie diese Übung anbieten.*

Übung	Form der Übung	Ziel der Übung

3. Zu Ihrer Person

3.1 Persönliche Daten

a. Alter

☐ zwischen 20 und 34

☐ zwischen 45 und 54

☐ zwischen 35 und 44

☐ über 55

b. Geschlecht

☐ männlich

☐ weiblich

c. Muttersprache:

3.2. Ihr Berufsprofil

a. Welches Studium/welche Studien haben Sie abgeschlossen?

b. Wie lange unterrichten Sie das berufliche Übersetzen?

c. Sind Sie gleichzeitig beruflich als ÜbersetzerIn tätig?

☐ ja

☐ nein

4. Was würden Sie noch gerne mitteilen?

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

10. Abstracts

Die Translationsprozessforschung liefert Erkenntnisse, die ermöglichen, die komplexen Translationsprozesse besser zu verstehen und die gleichzeitig eine wertvolle Orientierung für die Übersetzungsdidaktik darstellen. Aus diesen Erkenntnissen lässt sich schließen, dass eine effiziente Didaktik des professionellen Übersetzens kompetenz-, prozess- und praxisorientiert sein sollte. Ziel dieser Arbeit ist es, zu untersuchen, inwiefern die Erkenntnisse der Translationsprozessforschung in die Didaktik des professionellen Übersetzens einbezogen werden. Auf der theoretischen Ebene wurden didaktische Modelle entwickelt, die diese drei Grundsätze integrieren. In der Praxis konnte eine am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien durchgeführte Fallstudie zeigen, dass die Lehrenden eher kompetenz- und praxisorientiert arbeiten, aber prozessorientierte Methoden nicht systematisch genug einsetzen.

Abstract (English)

Process-oriented research in translation leads to insights which give us a better understanding of the translation process, while also revealing new approaches in relation to translation didactics. These findings show that efficient translator training should be competence-oriented, process-oriented and practice-oriented. The aim of this thesis is to examine to what extent the insights gained through process-oriented research in translation are integrated in professional translator training. On a theoretical level, some didactic models do integrate the three principles outlined above. As far as the practice of translation training is concerned, a case study conducted at the Center for Translation Studies at the University of Vienna revealed that trainers teach in a competence-oriented and practice-oriented way, but at the same time do not use process-oriented methods sufficiently.

11. Lebenslauf

Persönliche Daten:

Vorname und Name: Catherine Huguenin
 Geburtstag und -Ort: 29.07.1976 in Orléans (Frankreich)
 Kontakt: c_huguenin2004@yahoo.fr

Beruflicher Werdegang:

Okt. 2004 - Sept. 2009 Selbstständige Trainerin für Französisch :
Französisches Kulturinstitut, Wien
Europäische Wirtschaftsschule, Wien
Fachhochschule der Wiener Wirtschaft (FHW), Wien
Diplomatische Akademie, Wien
Berufsförderungsinstitut (Bfi), Wien
Volkshochschule Wien West

Okt. 2000 - Okt. 2004 Austauschlektorin für Französisch
Wirtschaftsuniversität Wien, Institut für Romanische Sprachen

Sept. 1998 - Okt. 2000 Fremdsprachenassistentin an zwei Grazer Gymnasien

Schul- und Berufsbildung:

○ Übersetzer Ausbildung

Seit November 2007 Masterstudium Fachübersetzen, *ZTW der Universität Wien*

Okt. 2003 - Nov. 2007 Bakkalaureatsstudium: Übersetzen und Dolmetschen (Französisch, Deutsch, Englisch),
ZTW der Universität Wien

○ Sprachtraining (Französisch)

Januar 2008 Ausbildung zur DALF-Prüferin, *Französisches Kulturinstitut, Wien*

März 2007 Seminar „Fachsprache der europäischen Beziehungen“, *Französisches Kulturinstitut, Wien*

Dezember 2006 Ausbildung zur DELF-Prüferin, *Französisches Kulturinstitut, Wien*

Okt. 1996 - Juni 1997 Ausbildung als Trainerin für Französisch als Fremdsprache (mention FLE de licence), *Universität Orléans*

○ Germanistik

Sept. 1994 - Sept. 1998 Studium der Germanistik, *Universität Orléans*

Sept. 1994 - Juni 1996 Classes préparatoires littéraires, (Hypokhâgne, Khâgne)
Lycée Potier, Orléans