



Authentische Aufträge in der Übersetzerausbildung

Ein Leitfaden für die Translationsdidaktik

Dinah Krenzler-Behm

F Frank & Timme

Dinah Krenzler-Behm
Authentische Aufträge in der Übersetzer Ausbildung

Klaus-Dieter Baumann/Hartwig Kalverkämper/Klaus Schubert (Hg.)

TRANSÜD.

Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens

Band 58

Dinah Krenzler-Behm

Authentische Aufträge in der Übersetzer Ausbildung

Ein Leitfaden für die Translationsdidaktik

FFrank & Timme
Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung: Kaiser Wilhelm Brücke und Diederichstempel, Müngsten a.d. Wupper,
Postkarte aus dem Verlag Max Wipperling, Elberfeld, 1913

ISBN 978-3-86596-498-4
ISSN 1438-2636

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2013. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Herstellung durch das atelier eilenberger, Taucha bei Leipzig.
Printed in Germany.
Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	11
1 Einleitung	13
2 Ziel der Untersuchung.....	15
2.1 Material und Methode	22
2.1.1 Dokumentarische Unterrichtsbeobachtung.....	26
2.1.2 Methode des Lauten Denkens.....	29
3 Stand der Forschung	35
3.1 Grundbegriffe der Translation(swissenschaft).....	35
3.2 Translationstheoretische Ansätze	36
4 Professionelles Übersetzen als oberstes Ausbildungsziel	47
4.1 Professionalitätsbegriff	47
4.2 Wissenschaftliche und berufliche Forderungen an den professionellen Übersetzer	50
4.2.1 Anforderungen der Arbeitgeber an den professionellen Übersetzer	61
4.3 Der Bologna-Prozess und seine Folgen.....	66
4.4 Forderungen relevanter Gruppierungen an den universitären Übersetzungsunterricht	71
4.4.1 EMT-Projekt (OPTIMALE).....	71
4.4.2 CIUTI	76
4.4.3 Andere relevante Gruppierungen.....	78
4.5 Professionalitätsmerkmale in der Übersetzerbildung	79
4.5.1 Authentische Aufträge	81
4.5.2 Übersetzungskritik/Qualitätssicherung.....	98

4.5.3	Recherchierkompetenz.....	106
4.5.4	Kundenkontakte/Kundenakquise.....	109
4.5.5	Kreativität.....	112
4.5.6	Übersetzen in die B-Arbeitsprache	115
4.6	Anforderungen an die am Unterricht beteiligten Akteure	120
4.6.1	Angestrebtes Profil der Lehrenden.....	120
4.6.2	Angestrebtes Profil der Studierenden	127
5	Technisches Übersetzen	133
5.1	Terminologie	134
5.2	AT-Defekte	135
6	Zwischenbetrachtung: Gegenüberstellung von traditionellen und authentischen Aufträgen in der Übersetzer Ausbildung (allgemein)	141
7	Authentischer Übersetzungsauftrag/Unterrichtsvorbereitung.....	151
7.1	Beschaffung eines (authentischen) AT	151
7.2	Plan für die Vorbereitung/Durchführung der Unterrichtsbeobachtung	155
7.3	Aushandeln der Geschäftsbedingungen mit dem Initiator	160
7.4	Für den Auftraggeber konzipierter Fragebogen.....	162
7.5	Ergebnisse der Auftraggeberbefragung	164
7.5.1	ZT-Rezipienten.....	165
7.5.2	Skopos des ZT.....	166
7.5.3	Schweigepflicht der Übersetzerinnen.....	169
7.5.4	Vom Initiator gewünschte Korrekturliste	170
7.5.5	Vom Initiator gewünschte Zusatzleistungen	170
7.5.6	Kontaktaufnahme mit dem Auftraggeber	171
7.5.7	Überprüfung des ZT	181
7.5.8	Namentliche Erwähnung der Übersetzerinnen	183

7.5.9	Keine Einbeziehung Dritter in den translatorischen Problemlösungsprozess.....	183
7.5.10	Auftraggeberanspruch auf Fehlerkorrektur	184
7.6	Sonderwunsch des Initiators.....	185
7.7	Ergänzende Punkte zur Auftraggeberbefragung.....	191
7.8	Fazit Auftraggeberthematik	196
7.9	Zentrale Stellung der Lehrkraft.....	198
8	Authentischer Übersetzungsauftrag/Unterrichtsdurchführung	205
8.1	Authentische Aufträge: Terminusbestimmung im Unterricht.....	205
8.2	Praktisch relevante AT-Analyse	209
8.3	Einsatz von Parallel- und Hintergrundtexten	215
8.4	Bestimmung der Rezipienten.....	217
8.4.1	Bestimmung der ZT-Rezipienten mithilfe der ZT-Analysen ..	217
8.4.2	Behandlung der Rezipiententhematik im Unterricht.....	221
8.4.3	Für die Zielgruppe konzipierter Fragebogen	231
8.4.4	Fazit Rezipiententhematik.....	233
8.5	Einheitliche ZS-Terminologie	235
8.5.1	Ausgangstextspezifische Terminologieliste.....	236
8.5.2	Einheitliche/verständliche Benennungen.....	256
8.5.3	AT-Defizite und problematische AT-Formulierungen.....	261
8.5.4	AS-spezifische Termini und ihre zielsprachigen Entsprechungen	270
8.5.4.1	”Työtehooseura”	271
8.5.4.2	”Suomen Bioenergiayhdistys” (FINBIO)	275
8.5.4.3	”Kaksi perusmallia”	281
8.5.5	Fazit: Einheitliche ZS-Terminologie	286
8.6	Auftragsgesteuerter Formulierungsprozess/ Übersetzungsprozess ...	287
8.7	Einhalten des Liefertermins	288
8.8	Erstellen von Übersetzungskommentaren.....	289

8.9	Selbstkorrektur/Gegenlesen/Fach-/Sachlektorat.....	291
8.10	Sach-/Fachwissen.....	292
8.11	Methode des Lauten Denkens/praktische Erfahrungen.....	292
8.12	Übersetzungsdidaktische Aspekte.....	297
8.12.1	Exemplarische Stundengestaltung vom 16.03.2004.....	298
8.12.2	Exemplarische Stundenauswertung („Rückbesinnung“) vom 16.03.2004.....	300
8.12.3	Studentische Interaktion.....	303
8.12.4	Lehrende – Studentinnen – Interaktion.....	305
8.12.5	Selbstkritik: Aus der Unterrichtsbeobachtung gezogene Lehren.....	313
9	Authentischer Übersetzungsauftrag/Unterrichtsauswertung.....	315
9.1	Fehleranalyse unter besonderer Berücksichtigung des Skopos und der Auftraggeberbefragung.....	315
9.2	Feedback der Lehrenden.....	317
9.3	Feedback der Studentinnen.....	318
9.4	Feedback der Rezipienten.....	323
9.5	Auswertung von Auszügen der LD-Protokolle.....	326
9.6	Auswertung von Auszügen der Übersetzungstagebücher.....	334
9.7	Erstellung der endgültigen Fassung durch die Lehrende.....	339
9.8	ZT-Prüfung durch den Auftraggeber.....	339
9.9	Sonderpunkt: Vergütung.....	340
10	Ergebnisse und Schlussfolgerungen.....	341
11	Literatur.....	351
12	Anhänge.....	374
13	Register.....	469

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Erste Phase Vorbereitung	24
Abb. 2: Zweite Phase Durchführung.....	25
Abb. 3: Dritte Phase Auswertung	26
Abb. 4: Typologie von Datenerhebungsverfahren zur Untersuchung von Übersetzungsprozessen nach Krings (2005, 348)	44
Abb. 5: Einteilung der Translationswissenschaft nach Holmes (vgl. Toury 1995, 10; nachgestaltet von DKB)	44
Abb. 6: Berufliche Handlungsfähigkeit	49
Abb. 7: Kurzbeschreibung des professionellen Übersetzens (Freihoff 2001, 143)	52
Abb. 8: Tätigkeitsprofil eines professionellen Übersetzers (Gouadec 2007, 15; nachgestaltet von DKB)	55
Abb. 9: EMT-Kompetenzprofil (EMT-Expertengruppe 2009a, 4).....	73
Abb. 10: Interaktive Karte der Übersetzerstudiengänge in Europa.....	75
Abb. 11: Geografische Übersicht EMT-Verbund.....	76
Abb. 12: Authentische Übersetzungsprojekte weltweit	86
Abb. 13: Translationskompetenz (Hansen 2008, 274).....	104
Abb. 14: Korrekturlesekompetenz (Hansen 2008, 275)	104
Abb. 15: Chronologische Abfolge des Einsatzes des authentischen Auftrags im Unterricht	142
Abb. 16: Plan für die Vorbereitung/Durchführung der Unterrichtsbeobachtung	159
Abb. 17: Fazit Auftraggeberthematik.....	196
Abb. 18: Fazit Rezipiententhematik	234
Abb. 19: Einheitliche ZS-Terminologie	236
Abb. 20: Stundengestaltung für den 16.03.2004.....	299
Abb. 21: Stundenauswertung für den 16.03.2004	301
Abb. 22: Sitzordnung vom 30.03.2004.....	309
Abb. 23: Sitzordnung vom 19.04.2004.....	309

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Theorie-Dreiteilung (nach Stolze 1999)	38
Tab. 2: Gegenüberstellung von traditionellen und authentischen Aufträgen	148
Tab. 3: Ergebnisse des Unterrichtsversuchs	349

Danksagung

Meinen herzlichen Dank möchte ich all jenen Personen aussprechen, die direkt oder indirekt am Zustandekommen der vorliegenden Arbeit beteiligt waren. Mein besonderer Dank gebührt dem Betreuer meiner Dissertation, Herrn Prof. Dr. Ewald Reuter, der mich überhaupt erst dazu angeregt hat, mich mit dem entsprechenden Thema wissenschaftlich zu befassen. Für seine wertvollen Kommentare, seine konstruktive Kritik, sein offenes Ohr und seine schier unerschöpfliche Geduld bin ich sehr dankbar. Ohne sein Engagement wäre mir meine Motivation auf diesem langen Wege womöglich abhandengekommen. Den Vorgutachtern Herrn Prof. Dr. Peter A. Schmitt und Frau Prof. Dr. Irmeli Helin danke ich für ihre äußerst hilfreichen Anmerkungen und ihre Verbesserungsvorschläge. Dem Fachbereich Sprach-, Translations- und Literaturwissenschaften schulde ich Dank, denn nur aufgrund des mir gewährten Stipendiums war es mir möglich, meine Arbeit zielgerichtet und ohne größere Ablenkungen abschließen zu können. Bei den KollegInnen im Fach Deutsche Sprache, Kultur und Translation möchte ich mich für ihre moralische Unterstützung bedanken. Besonderer Dank gilt Herrn Udo Miebs und Herrn Dieter Hermann Schmitz, die sich der Durchsicht der letzten Fassung meiner Dissertation gewidmet haben.

Zu Dank verpflichtet bin ich auch dem Eigentümer der Tulipiippu Ay, Herrn Pauli Pieti. Ohne den von ihm erteilten Übersetzungsauftrag wäre der empirische Teil meiner Arbeit in dieser Form nicht möglich gewesen. Ganz herzlich möchte ich mich auch bei den Studentinnen bedanken, die sich dazu bereit erklärt haben, an dem von mir durchgeführten Unterrichtsversuch teilzunehmen.

Dankeschön möchte ich auch meiner Freundin Birgit sagen, die mich mit Cappuccino und aufmunternden Worten versorgte, wenn ich mich in einem „Forschungstief“ befand. Meinen Vater danke ich dafür, dass er sich jahrelang geduldig über den Stand der Dinge informieren ließ und ganz besonders für sein Vertrauen in meine Fähigkeiten.

Den allergrößten Dank schulde ich meinem Mann Juha, der mir während der gesamten Zeit unermüdlich zur Seite stand. Ohne seine einzigartige Unterstützung und sein großes Verständnis hätte ich diese Herausforderung nicht bewältigen können! Meinen Stubentigern danke ich für ihre bedingungslose Zuneigung und ihre Loyalität.

Terälahti, im Juli 2013

Dinah Krenzler-Behm

1 Einleitung

Die Zielsetzung meiner Arbeit besteht darin zu ermitteln, wie man in der Übersetzerausbildung den Ernstfall eines authentischen Übersetzungsauftrags methodisch kontrolliert proben kann und auf welche Faktoren hierbei besonderes Augenmerk gerichtet werden muss.

Der Theorieteil beginnt mit dieser Einleitung (→ Kap. 1). In den folgenden Kapiteln wird das Ziel der Untersuchung in Auseinandersetzung mit dem gegenwärtigen Stand der Forschung näher bestimmt (→ Kap. 2; Kap. 3). Da eine theoretisch reflektierte und methodisch kontrollierte Erprobung zunächst eine Klärung zentraler Grundbegriffe voraussetzt, gehe ich in Kapitel 4 („Professionelles Übersetzen als oberstes Ausbildungsziel“) insbesondere auf die aktuelle Professionalitätsdiskussion in der Übersetzerausbildung ein. Als Erstes wird der Professionalitätsbegriff einer kritischen Betrachtung unterzogen, dann werden wissenschaftliche und berufliche Forderungen an den professionellen Übersetzer sowie Forderungen von relevanten Gruppen (z. B. EMT-Projekt; CIUTI) an den universitären Übersetzungsunterricht untersucht. Weil in dieser Arbeit übersetzungsdidaktische Aspekte eine wichtige Rolle spielen, werden zudem Professionalitätsmerkmale in der Übersetzerausbildung sowie Anforderungen an die am Unterricht beteiligten Akteure, d. h. Lehrende und Studierende, gründlich beleuchtet. Zu den Professionalitätsmerkmalen zählen neben z. B. Übersetzungskritik/Qualitätssicherung und Recherchierkompetenz vornehmlich authentische Aufträge, die einen bedeutenden Schritt auf dem Weg zu professionellem Übersetzen darstellen. Kapitel 5 befasst sich mit technischem Übersetzen, denn der im konkreten Fall zu übersetzende Ausgangstext ist dem Fachgebiet Technik zuzuordnen. Sind die zentralen Grundbegriffe geklärt, stellt sich die Frage, inwieweit sich der Einsatz von sog. traditionellen und authentischen Aufträgen im Übersetzungsunterricht voneinander unterscheidet. Im Rückgriff auf die translationsdidaktische Forschungsliteratur ergründe ich, welche Anforderungen bzw. Handlungsschritte herkömmlicherweise berücksichtigt werden und arbeite anschließend die Spezifika heraus, die mit dem Einsatz von authentischen Aufträgen verbunden sind (→ Kap. 6). Auf der Basis dieser Trennung führe ich einen Unterrichtsversuch durch, dessen Vorbereitung, Durchführung und Auswertung die Frage beantwortet, auf

welche prototypische Weise authentische Aufträge in der Übersetzerausbildung eingesetzt werden können. In die Vorbereitungsphase (→ Kap. 7) fallen u. a. die Beschaffung eines authentischen AT, die Unterrichtsplanung sowie das Aushandeln der Geschäftsbedingungen mit dem Auftraggeber, während die Durchführungsphase (→ Kap. 8) z. B. das Anfertigen einer praktisch relevanten AT-Analyse, das Sicherstellen einer einheitlichen ZS-Terminologie sowie den Übersetzungsprozess umfasst. Die Auswertungsphase (→ Kap. 9) setzt sich vornehmlich aus Fehleranalyse und Evaluierung sowie dem Feedback der Studierenden und der Lehrenden zusammen. Als Kernstück der im Jahre 2004 durchgeführten empirischen Fallstudie dient eine dokumentarische Unterrichtsbeobachtung (→ Kap. 2.1.1) und als flankierende Methode wird das Laute Denken eingesetzt. Neben der dokumentarischen Unterrichtsbeobachtung wird weiteres Material wie z. B. die AT/ZT-Analysen der Studentinnen, studentische Rohversionen und Translate, Übersetzungskommentare, eine Auftraggeber- und eine Rezipientenbefragung, die Feedback-Papiere der Studentinnen und der Lehrenden, LD-Protokolle und Übersetzungstagebücher, Stundengestaltungen und retrospektive Betrachtungen analysiert. Die Arbeit wird durch eine Präsentation der Ergebnisse abgeschlossen.

Als Ergebnis wird in dieser Arbeit ein robustes, aber dennoch flexibles didaktisches Modell konzipiert, das auf andere Kontexte in der Übersetzerausbildung übertragbar ist.

2 Ziel der Untersuchung

Betrachtet man die (nicht zuletzt) durch den Bologna-Prozess (→ Kap. 4.3) angestoßenen Veränderungen in der universitären Ausbildung, so ist zu bemerken, dass insbesondere die Forderung nach einem anwendungsorientierten Studium, das einen engen Bezug zur Praxis aufweist und die Beschäftigungsfähigkeit („Employability“) der Studierenden in den Vordergrund rückt (vgl. Nickel 2011, 9), in den letzten Jahren verstärkt Gehör findet. Auf eine derartige praxis- und realitätsnahe Ausrichtung des Studiums wird selbstverständlich auch in translationswissenschaftlichen Studiengängen besonderes Augenmerk gelegt. Einen nicht zu unterschätzenden Anteil an dieser Entwicklung hat die EMT-Expertengruppe¹, die ein Kompetenzprofil von Translatoren, Experten für die mehrsprachige und multimediale Kommunikation (→ Kap. 4.4.1) erstellt hat und deren Anliegen darin besteht „europäische Hochschulen, die Masterstudiengänge im Fach Übersetzen anbieten, zu ermuntern, gemeinsam festgelegte und marktorientierte Ausbildungsstandards anzulegen“ (DGT 2010, 1).

In den translationswissenschaftlichen Studiengängen ist man bestrebt, Praxisnähe und Marktorientierung auf vielfältige Art und Weise herzustellen. Hierzu zählen u. a. die Einbeziehung von professionellen Translatoren in den Übersetzungsunterricht, enge Kontakte zu Berufsverbänden, Praktika der Studierenden in Übersetzungsbüros, multilinguale Workshops, simulierte Übersetzungsaufträge sowie authentische Übersetzungsaufträge (dazu auch OPTIMALE² 2012a).

Authentische³ Aufträge (→ Kap. 4.5.1) kommen in der Übersetzerausbildung seit einigen Jahren verstärkt zur Anwendung, da sie als probates Mittel gelten, um das Problem der didaktischen Reduktion⁴ auf effektive Weise zu

.....

- 1 Von der Generaldirektion Übersetzung (DGT) der Europäischen Kommission im April 2007 eingesetzte Expertengruppe, die damit beauftragt ist, konkrete Vorschläge für die europaweite Einführung eines Referenzrahmens für Masterstudiengänge Übersetzen (European Master's in Translation – EMT) zu unterbreiten (EMT-Expertengruppe 2009a, 1).
- 2 OPTIMALE = Optimising translator training in a multilingual Europe. Ein Erasmus-Netzwerk-Projekt, das 70 Partneruniversitäten aus 32 verschiedenen europäischen Staaten umfasst.
- 3 Werden im Folgenden auch als realistische und echte Aufträge bezeichnet.
- 4 Zalán (1984, 200) äußert sich hierzu folgendermaßen: „Die moderne Wissenschaft lebt von der Legimität der Reduktion. Reduktionen sind in der wissenschaftlichen Analyse angebracht, nicht

lösen (vgl. Krenzler-Behm 2012a, 371). Unter didaktischer Reduktion versteht man den Vorgang, die Komplexität außerunterrichtlicher Wirklichkeit so weit zu vereinfachen, bis sie im Rahmen des gängigen Unterrichts behandelbar wird. Der Vorteil von authentischen Aufträgen besteht folglich darin, dass sie im Idealfall dazu führen, dass die Ausbildung der Wirklichkeit und nicht die Wirklichkeit der Ausbildung angepasst wird (dazu auch Kiraly 2007, 191/192).

Um etwaigen Unklarheiten vorzubeugen, möchte ich zunächst anführen, welche Kriterien echte Aufträge aufweisen sollten:

- Der Auftraggeber ist real existent und steht für Rückfragen zur Verfügung.
- Der Auftrag wird in Realzeit im Rahmen des Kurses bewältigt.
- Die Geschäftsbedingungen werden im Voraus ausgehandelt.
- Verwendungszweck, Öffentlichkeitsgrad und Rezipientenkreis können klar definiert werden.
- Die Studierenden erhalten für die von ihnen erbrachte Leistung eine Vergütung (vgl. Krenzler-Behm & Schmitz 2005, 168/169).

Während in den Anfängen der Übersetzerausbildung vorwiegend Zeitungsartikel übersetzt wurden (vgl. House 1981, 7), wobei die fremdsprachliche Kompetenz⁵ der Studierenden im Fokus stand und textexterne⁶ / kommunikative Faktoren unbeachtet blieben, ging man in den achtziger Jahren, angeregt durch neue Strömungen in der Translationswissenschaft (vgl. Vermeer „Skoposregel“ (1978), Holz-Mänttari „Translatorisches Handeln“ (1984), Nord „Lasswell-Regel“ (1991/1998c)) dazu über, fingierte Übersetzungsaufträge zu formulieren.

Von den traditionellen Übersetzungsaufträgen, zu denen neben sog. Pseudo-Aufträgen (d. h. unspezifizierte, unrealistische und unverbindliche Aufträge) und analog-authentischen Aufträgen (d. h. die Simulation eines Auftrags mit konkreter Auftragsformulierung) auch reproduktiv-authentische Aufträge

aber in der praktischen Anwendung oder in der Anwendung reduktionalistisch [sic] gewonnener Erkenntnisse. Übersetzen lernt man nur durch Übersetzen, das keine aus welchen Gründen auch immer vorgenommenen Reduktionen duldet“.

- 5 „Fremdsprachliche Kompetenz ist keineswegs ein leicht isolierbarer, gleichsam monolithischer Gegenstand, sondern eine komplexe und vielseitig verflochtene Kombination aus Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, über die man in Relation zu Sprachen verfügt, die nicht die Muttersprache sind“ (Hansen 1998, 341).
- 6 Unter textexternen Faktoren versteht man insbesondere Sender/Senderintention, Empfänger und Textfunktion (vgl. Nord 1991, 44).

(Bearbeitung eines Auftrags, der tatsächlich stattgefunden hat, den z. B. der Lehrende⁷ selbst ausgeführt hat) (vgl. Schopp 2002, 354 ff.) zählen, unterscheiden sich authentische Aufträge in einigen wesentlichen Punkten: So herrscht beispielsweise bei authentischen Aufträgen ein echter Übersetzungsbedarf. Vereinfacht lässt sich das Prozedere folgendermaßen darstellen: Ein real existierender Auftraggeber (Initiator⁸, Kunde), der bei Unklarheiten als Ansprechpartner des Translators fungiert, bestellt bei einem (professionellen) Übersetzer, nachdem zentrale Aspekte wie z. B. Vergütung und Abgabetermin in einem Vertrag festgehalten wurden, ein Translat, das abhängig von dem jeweiligen Übersetzungszweck und Rezipientenkreis gegebenenfalls publiziert wird. Auf die Sonderstellung authentischer Übersetzungsaufträge und ihre Behandlung im Unterricht gehe ich in den Kapiteln 6–8 näher ein.

Diese echten Aufträge im Übersetzungsunterricht sind natürlich nicht mit den Arbeitsbedingungen professioneller Translatoren gleichzusetzen, da sich diese in der Praxis relativ stark unterscheiden können (vgl. Freelancer, Mitarbeiter eines Übersetzungsbüros/Inhouse-Übersetzer, Übersetzer in einem Unternehmen). Zudem fungiert der Lehrende im Normalfall als Kontrollinstanz und zeichnet letztendlich für die Qualität des Translats verantwortlich. Dennoch erfahren die Studierenden mithilfe des Einsatzes echter Aufträge einen konkreten Einblick in die translatorische Realität: „[...] sie [= authentische Aufträge] ermöglichen es, den Studierenden die Phasen des wirklichen Übersetzungsprozesses zu demonstrieren“⁹ (Kemppanen & Salmi 2007, 2) und mit eben dieser Praxisnähe begründen die befragten Universitätslehrer das Anfertigen von authentischen Aufträgen (vgl. Kemppanen & Salmi 2007, 1). Meiner Ansicht nach kann man realistische Aufträge ohne Weiteres als ersten Schritt auf dem Weg zu professionellem Übersetzen bezeichnen.

Es versteht sich jedoch von selbst, dass authentische Aufträge erst im Unterricht eingesetzt werden sollten, wenn die Studierenden über die translatorischen Grundkompetenzen, z. B. über A- und B-Arbeitssprachenkompetenz, Kulturkompetenz, Recherchierkompetenz, Sach- und Fachwissen sowie Über-

7 Ist allgemein von Universitätslektoren die Rede, verwende ich überwiegend der Unterrichten-
de/Lehrende (bezieht sich sowohl auf männliche als auch auf weibliche Lehrende), handelt es sich
um die Unterrichtsbeobachtung, ist das entsprechende Wort ein Femininum.

8 Nach Nord „gibt der Initiator den Anstoß zu dem Translationsvorgang, weil er einen bestimmten
Zieltext, das „Translat“, benötigt“ (Nord 1991, 9). In meiner Arbeit verwende ich die Termini Auf-
traggeber, Initiator und Kunde synonym.

9 Das Original lautet: ”[...] ne antavat mahdollisuuden näyttää todellisen käännöprosessin vaiheet
käytännön kautta opiskelijoille”.

setzungskompetenz verfügen (vgl. Orozco & Hurtado Albir 2002; Kamm 2004, 599; Schopp 2005, 304; PACTE-Gruppe 2007; Göpferich 2008, 146 ff.), da es andernfalls zu einer Überfrachtung der Studierenden kommen könnte (vgl. Krenzler-Behm & Schmitz 2005, 173). Diese Gefahr besteht besonders dann, wenn die Studierenden vom Unterrichtenden damit betraut werden, in Eigeninitiative geeignete Aufträge einzuholen (Krenzler-Behm & Schmitz 2005, 173). In diesem Zusammenhang muss ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass die Beschaffung zweckdienlicher authentischer Aufträge, die in der Übersetzerausbildung Anwendung finden können, ein relativ anspruchsvolles Unterfangen darstellt, da der AT (= Ausgangstext) möglichst gemeinsprachlich sein sollte und zudem über einen überschaubaren Umfang verfügen sollte. Ferner schränken die für die Bearbeitung von authentischen Aufträgen im Übersetzungsunterricht notwendigen längerfristigen Abgabetermine, die in der translatorischen Realität eher eine Rarität darstellen, die Auswahl an passenden AT zusätzlich ein.

In den einführenden/ersten Übersetzungskursen bzw. auf Bachelorniveau haben sich hingegen analog-authentische sowie reproduktiv-authentische Aufträge (z. B. CAMELIA¹⁰) bewährt, die eine Vorstufe zu den authentischen Aufträgen bilden. Diese Meinung vertritt auch Kiraly (2007, 202), der sich dafür ausspricht, dass „sich mit fortschreitender translatorischer Kompetenz als wichtige Unterrichtsform simulierte und dann authentische Projekte als Werkstätte für das Üben und Ausüben der vielfältigen Übersetzerkompetenz anbieten könnten“.

In Fachkreisen herrscht weitgehend Einigkeit über die Vorzüge authentischer Aufträge, sie werden daher welt- bzw. europaweit in diversen translationswissenschaftlichen Kursen als Rüstzeug für die translatorische Praxis betrachtet (vgl. FASK, Universität Mainz o. J.; SKTL¹¹ 2006; OPTIMALE 2012).

Kiraly betont als Anhänger des Sozialkonstruktivismus¹² bei dem Einsatz authentischer Aufträge in translationswissenschaftlichen Kursen seine sozial-

.....

- 10 CAMELIA = Center for advanced multilingual expertise in language industry applications der Universität Leuven. Hinter dieser Bezeichnung verbirgt sich ein interner Übersetzerverbund, der den Studierenden reproduktiv-authentische Aufträge vermittelt (vgl. E-Mail vom 19.11.2012/ Prof. Dr. Kockaert).
- 11 SKTL = Suomen kääntäjien ja tulkkien liitto (Verband der finnischen Übersetzer und Dolmetscher).
- 12 In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „Sozialkonstruktivismus“ verwendet. „In Anlehnung an das englische „Social Constructionism“ wird im Deutschen auch oft „sozialer Konstruktivismus“ oder „sozialer Konstruktionismus“ gesagt“ (von Tiling 2004, 4).

konstruktivistisch geprägte Sichtweise und konstatiert: "From a constructivist perspective, being able to come to terms with the many facets of authentic situations is one of the most vital abilities that a student can develop" (2000, 57). Im Unterricht wird demnach neben dem Kernpunkt, der translatorischen Kompetenz, die persönliche und soziale Kompetenz in den Fokus gerückt (vgl. Kiraly 2000a).

Es sind aber nach wie vor auch kritische Stimmen zu vernehmen: So bezeichnet z. B. Schopp (2005) den authentischen Auftrag als „translationsdidaktisches Problemkind“ und er vertritt die Ansicht, dass das, „was vielerorts an universitären Ausbildungsstätten „authentischer“ Auftrag genannt wird, lediglich eine reale, oft private Bestellung zur möglichst kostengünstigen Deckung des Translationsbedarfs ist, bearbeitet im traditionellen Stil als reine ziel-sprachliche Textproduktion“ (Schopp 2005, 168).

Auch wenn der Einsatz von authentischen Aufträgen im Allgemeinen befürwortet wird, liegen erst wenige Untersuchungen vor, die empirisch überprüfbare Aussagen über den produktiven Umgang mit echten Aufträgen im Übersetzungsunterricht machen. Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang u. a. Kiraly (2000a): "Authentic Experience and Learning in Translation Class in A Social Constructivist Approach to Translator Education", Kemppanen & Salmi (2007): "Autenttiset toimeksiannot kääntämisen opetuksessa: potilasoppaan tapaus" (auf Deutsch: Authentische Aufträge im Übersetzungsunterricht: am Beispiel Patientenhandbuch¹³), Fernández (2008): "An example of a collaborative translation project incorporating mediation instruments as a means of encouraging self-regulation"¹⁴, Pakkala-Weckström (2008): "Kuunari Helenan kanssa uusille vesille. Erään projektityön toteutus" (auf Deutsch: Mit dem Stagegelschoner Helena in neue Gewässer. Die Durchführung einer Projektarbeit). Zwecks Schließung der Forschungslücke führe ich anhand einer dokumentarischen Unterrichtsbeobachtung (→ Kap. 2.1.1) einen modellhaften Unterrichtsversuch durch, dessen Vorbereitung, Durchführung und Auswertung systematisch auf das außerunterrichtliche Ziel der Zufriedenheit des Auftraggebers (= Kunden) bzw. der Rezipienten mit dem Zieltext (= ZT) und somit folgerichtig auch auf die Arbeit des Übersetzers ausgerichtet ist. Folglich dient der Modellversuch dazu, verallgemeinerbare Aussagen über die Prakti-

.....
13 Falls nicht anders angemerkt, stammen alle Übersetzungen von der Verfasserin.

14 Zudem existieren verschiedene Untersuchungen, die z. B. anhand authentischer Aufträge Übersetzungstheorien miteinander vergleichen, vgl. Virtanen (2008).

kabilität und Effizienz des Einsatzes authentischer Aufträge in der Ausbildung zukünftiger (technischer) Übersetzer zu machen und ist somit auf andere Unterrichtskontexte übertragbar. Von den bisher durchgeführten empirischen Untersuchungen unterscheidet sich meine empirische Fallstudie in mindestens einem der folgenden Punkte:

- authentischer Übersetzungsunterricht im technischen Bereich
- Textsorte: faktenorientierter technischer Text/Versuchsprotokoll¹⁵
- Sprachenpaar: Finnisch-Deutsch
- Übersetzung in die B-Arbeitsprache der Studierenden
- Versuchspersonen: Studierende auf Master-Niveau mit technischem Vorwissen¹⁶

Einen hohen Stellenwert nimmt beim Einsatz authentischer Aufträge in der Übersetzerausbildung die Zufriedenheit aller direkt oder indirekt am Übersetzungsprozess¹⁷ beteiligten Parteien (Auftraggeber, Studierende, Rezipienten, Lehrender) ein. Das Interesse von Auftraggeber und Rezipienten ist im Normalfall nicht primär prozessorientiert, d. h. auf den Übersetzungsprozess gerichtet, sondern produktorientiert, d. h. im Fokus steht das (sub)optimale Translat. Sind Auftraggeber und/oder Rezipienten mit dem ZT aus nachvollziehbaren Gründen (vgl. Aparicio et al. 2003; Durban 2010, 219) nicht einverstanden, müssen u. U. vom Translator Korrekturen vorgenommen werden oder es wird eine Preisermäßigung eingeräumt. Unzufriedenheit auf Seiten des Kunden- bzw. Rezipientenkreises kann somit für den (angehenden) Translator unangenehme und im Einzelfall gar finanziell spürbare Konsequenzen nach sich ziehen und möglicherweise das Ende der Geschäftsbeziehung bedeuten. Für Studierende und Lehrende hingegen sind neben dem Produkt (= Translat/ZT), auch übersetzungsdidaktische Aspekte von Bedeutung. Die Unterrichtsgestaltung ist eng mit der Zufriedenheit der Kursteilnehmer und des Unterrichtenden verknüpft. Treten z. B. gruppendynamische Dissonanzen auf, wirkt sich dies nachhaltig auf die Zufriedenheit der Studierenden (vgl. studen-

.....

15 Wird auch als Versuchsbericht bzw. Forschungsbericht bezeichnet.

16 Technisches Vorwissen bedeutet, dass die betreffenden Studierenden bereits in einem früheren Kurs mit der spezifischen Terminologie konfrontiert wurden und wissen, wie das entsprechende Gerät (hier: Pelletbrenner) funktioniert.

17 „Übersetzungsprozess“ bezeichnet zumeist den auftragsgesteuerten Formulierungsprozess und entspricht im Allgemeinen dem Translationsprozess nach Nord (vgl. S. 288).

tische Feedback-Papiere → Kap. 9.3), ihre Motivation und ihre Leistungsfähigkeit aus, was besonders alarmierend ist. Die oben genannten Faktoren wiederum beeinflussen auch den Zufriedenheitsgrad des Lehrenden. Es kann somit u. U. eine ungünstige Wechselwirkung entstehen, die sowohl im Hinblick auf den Übersetzungsprozess als auch auf das Endprodukt schädlich ist. In meiner Arbeit werden daher die folgenden Fragestellungen einer näheren Betrachtung unterzogen:

- Wird den Wünschen des Initiators entsprochen (→ Kap. 7.5–7.7)?
Genügt die endgültige Version seinen Ansprüchen? Ob der Auftraggeber ein gesteigertes Interesse an seinem Produkt erfährt, entzieht sich hingegen der Verantwortung des Übersetzers. Dennoch ist unbestritten, dass sich ein defektes, unsachgemäßes Translat möglicherweise auf die Kooperationsbereitschaft potenzieller Geschäftspartner negativ auswirken kann.
- Erhalten die Rezipienten¹⁸ eine zweckdienliches, informatives, dem Übersetzungsauftrag entsprechendes Translat, das den an den Zieltext geknüpften Erwartungen entspricht (→ Kap. 8.4)?
- Verfügen die Studierenden am Endes des Kurses über gesteigerte Sach- und Sprachkenntnisse, erweiterte Recherchier- bzw. Übersetzungskompetenz und zumindest einen Einblick in den Vorgang des professionellen Übersetzens (→ Kap. 9.3)?
- Sind Mitarbeit, Einsatz, Motivation und Leistung/Leistungssteigerung der Studierenden zufriedenstellend? Liegt die Arbeitsbelastung des Lehrenden im Toleranzbereich (→ Kap. 9.2)?

Wie in diesem Kapitel aufgezeigt wurde, bietet der Einsatz authentischer Aufträge im Übersetzungsunterricht einige Vorteile, von denen neben den Studierenden auch Unterrichtende profitieren (können), denn diese „bewahren sich [mit Hilfe derartiger Aufträge] einen Bezug zu Aufträgen“¹⁹ (Kemppanen & Salmi 2007, 2; Einschub von DKB). Es stellt sich demnach nicht mehr die Frage *ob*, sondern *wie* echte Aufträge in der universitären Übersetzerausbildung Verwendung finden sollten. Aus diesem Grund besteht die Zielsetzung

18 Rezipient = tatsächlicher Leser, im Gegensatz zu Adressat = intendierter Leser (vgl. Schmitt 1999, 28). In dieser Arbeit findet „Rezipient“ im Sinne von „Zielgruppenrezipient“ Anwendung (vgl. Vermeer 2000, 47).

19 Das Original lautet: „[...] opettajalla säilyvä tuntuuna toimeksiantoihin [...]“.

meiner Forschungsarbeit darin zu ermitteln, worin die Besonderheiten des Einsatzes authentischer Aufträge im Unterricht liegen und auf welche Faktoren besonderes Augenmerk gerichtet werden muss. Letztlich wird angestrebt, anhand der erzielten Ergebnisse ein didaktisches-methodisches Modell zu konzipieren, das Kollegen unabhängig von Textsorte und Arbeitssprachenkonstellation als Richtschnur oder zumindest als Diskussionsgrundlage dient.

2.1 Material und Methode

Meine Forschungsarbeit lässt sich auf dem Gebiet der qualitativen Forschung ansiedeln, die in einigen Kreisen auch heute noch nicht vollständig akzeptiert ist, „sich aber etabliert und konsolidiert und im Sinne von Thomas Kuhn (1962) den Status einer paradigmatischen „normal science“ erreicht hat“ (Flick et al. 2000, 13). Genau betrachtet handelt es sich hier um eine empirische Fallstudie, die zu den sogenannten Basisdesigns der qualitativen Forschung zählt und „auf die genaue Beschreibung oder Rekonstruktion eines Falls abzielt“ (Flick 2000, 253).

Als Kernstück meiner Untersuchung dient eine im Zeitraum vom 03.02.2004–19.04.2004 durchgeführte dokumentarische Unterrichtsbeobachtung (→ Kap. 2.1.1), an der acht Studentinnen teilnahmen und in deren Mittelpunkt die Bearbeitung eines authentischen Übersetzungsauftrags stand. Der als Grundlage fungierende mit 30 Seiten relativ umfangreiche AT ist dem Fachgebiet Technik zuzuordnen. Festzuhalten ist, dass die Studierenden per Zufallsgenerator in zwei Gruppen eingeteilt wurden und somit letztendlich „nur“ die Hälfte des AT übersetzten.

Die zentralen Eckdaten der Fallstudie lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Teilnehmerinnen: Acht Studentinnen in den vertiefenden Studien/
Masterniveau
- Anwendungsbereich: Übersetzungsseminar Technik
- Textsorte: Versuchsprotokoll
- Thema: Brennversuche mit dem Tulipiippu-Pelletbrenner
- Umfang des Textes (insgesamt): 28 Seiten + zwei Seiten Anhang
- Entlohnung in Form eines Restaurantbesuchs
- Übersetzungsrichtung: Finnisch-Deutsch

Um einen, wenn auch eingeschränkten Einblick in die mentalen Prozesse der Studierenden zu gewinnen, wurde flankierend die Methode des Lauten Denkens (LD) eingesetzt. Neben den DVDs der dokumentarischen Unterrichtsbeobachtung²⁰, die von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit transkribiert wurden, stehen als Material Rohversionen²¹ sowie endgültige Versionen der Studierenden, Übersetzungskommentare, Übersetzungstagebücher, Terminologiearbeiten, AT-Analysen bzw. ZT-Analysen, eine Auftraggeberbefragung sowie eine Rezipientenbefragung zur Verfügung. Das gesammelte Material gewährleistet somit eine vielseitige Betrachtungsweise (vgl. Alasutari 2011, 84).

An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass ich mir durchaus dessen bewusst bin, dass die Daten nicht aktuell sind. Die translationsspezifische Technologie hat sich in den letzten Jahren stark verändert bzw. weiterentwickelt, was sich auch auf derartige Versuchsanordnungen auswirken würde. Es muss jedoch eingeräumt werden, dass in diesem konkreten Fall die Anwendung von Translation-Memory-Software wie z. B. TRADOS oder Wordfast extrem zeitaufwändig gewesen wäre und der Nutzen aus diesem Grunde vermutlich eher bescheiden ausgefallen wäre. Die Charakteristika authentischer Aufträge und die didaktischen Aspekte haben sich in dieser Zeit jedoch definitiv nicht gewandelt, ein Faktum, dass für die vorliegende Forschungsarbeit von essenzieller Bedeutung ist.

Meine Vorgehensweise erfolgt in drei Schritten²². Der erste Schritt umfasst die Vorbereitung, der zweite Schritt beinhaltet die Phasen der Durchführung und der dritte Schritt beschäftigt sich mit der Auswertung des Unterrichts. Mithilfe dieser Einteilung lässt sich die Bearbeitung authentischer Aufträge im Unterricht von Anfang (Beschaffung eines authentischen AT) bis zum Ende (ZT-Prüfung durch den Auftraggeber) realisieren und später nachvollziehen.

In diesem Kapitel möchte ich lediglich einen Überblick über die entsprechenden Schritte gewähren und exemplarisch einige wesentliche Aspekte berühren, während ich mich im zweiten und primär empirischen Teil meiner

.....
20 Vgl. Kap. 2.1.1.

21 Als „Rohversion“ bezeichne ich eine erste Fassung, die noch kein Qualitätslektorat durchlaufen hat, einer weiteren Bearbeitung bedarf und höchstwahrscheinlich auch inhaltliche Defekte aufweist. Diese ist nicht zu verwechseln mit einer Roh- bzw. B-Übersetzung, bei der „die sachliche Richtigkeit des Textes zwecks Botschaftsvermittlung im Vordergrund steht“ (Schopp 2005, 402).

22 Vgl. Drei-Phasen-Schema nach Reuter (2003).

Arbeit konkret den einzelnen Schrittfolgen widme. Der erste Schritt, die Vorbereitung, setzt sich aus den in Abb. 1 aufgelisteten Punkten zusammen:

- Beschaffung eines authentischen AT
- Unterrichtsplanung
- Erstellung eines Fragebogens für den Auftraggeber
- Aushandlung der Geschäftsbedingungen mit dem Initiator (insbesondere Deadline und Vergütung)
- Erstellung eines Formulars zur Rezipientenbefragung
- Durchführung der Auftraggeberbefragung
- Analyse der Auftraggeberbefragung und Zusammenfassung der wichtigsten Punkte

Abb. 1: Erste Phase Vorbereitung

In die Vorbereitungsphase fällt zunächst die Beschaffung eines authentischen AT. Ein geeigneter, echter AT bildet die Grundlage für die Bearbeitung eines authentischen AT im Unterricht bzw. in diesem speziellen Falle für die Dokumentation der Bearbeitung eines derartigen Auftrags.

Zu diesem Bereich gehört schwerpunktmäßig auch die Befragung des Auftraggebers, mit deren Hilfe er seine Wünsche und Anforderungen (→ Kap. 7.4) an das Translat bzw. die Translatoren zum Ausdruck bringt. Anhand seiner Aussagen ist es möglich, ein über diesen konkreten Fall hinausgehendes „Auftraggeber-Formular“ (s. Anhang 6) in Anlehnung an die DIN 2345 (Qualitätsnorm für die Übersetzungsaufträge 1998–2006²³) bzw. ÖNORM D 1200 (Dienstleistungen – Übersetzungsdienstleistungen. Anforderungen an die Dienstleistung und an die Bereitstellung der Dienstleistung) zu erstellen. Zudem wurde ein Fragebogen für die Rezipienten konzipiert (s. Anhang 9), der nach der Fertigstellung des Zieltextes an einige potenzielle Kooperationspartner verschickt wurde.

Ferner zählen zur Vorbereitung u. a. ein umfassender Plan für die Vorbereitung/Durchführung der dokumentarischen Unterrichtsbeobachtung (→ Kap. 7.2). Darin werden detailliert der von den Studierenden und der Lehrenden in den anstehenden Sitzungen zu leistende Beitrag sowie die Ausrichtung der inhaltlichen Schwerpunkte und das Organisieren und Überprüfen von technischen Hilfsmitteln aufgelistet.

.....
23 Seit 2006 bietet es sich an, sich an dem europäischen Qualitätsstandard DIN EN 15038, 2006 (eine europäische Norm für Übersetzungsdienstleister) zu orientieren, nicht zuletzt da die DIN 2345 im Jahre 2006 ersatzlos gestrichen wurde.

Die Schrittfolge der zweiten Phase, der Durchführung, ist in Abbildung 2 aufgeführt:

- Praktisch relevante AT-Analyse (nach Horn-Helf)²⁴
- Recherche (u. a. Sammeln und Analysieren von Parallel- und Hintergrundtexten)
- Ausgangstextspezifische Terminologieliste
- (von der Lehrkraft aus den Terminologielisten der Studenten zusammengestellte, ergänzende Terminologieliste)
- Sicherstellen einer einheitlichen ZS-Terminologie (AT-Defekte sind zu eliminieren, Doubletten zu vermeiden etc.)
- Bei Unverständlichkeiten sind der Auftraggeber und/oder der Autor des AT zu kontaktieren und zu konsultieren
- Auftragsgesteuerter Formulierungsprozess²⁵ gemäß den Prinzipien Funktionsgerechtigkeit und Loyalität
- Einhalten der Deadline
- Erstellen von Übersetzungskommentaren
- Qualitätslektorat/Korrekturlesen
- dokumentarische Unterrichtsbeobachtung

Abb. 2: Zweite Phase Durchführung

Das wichtigste Element meiner Untersuchung bildet die dokumentarische Unterrichtsbeobachtung, auf die ich im nächsten Kapitel ausführlicher eingehe. Nach Erhalt des AT fertigen die Studierenden zunächst eine AT- bzw. ZT-Analyse an, die sich an der „praktisch relevanten Ausgangstextanalyse“ (Horn-Helf 1999, 161) orientiert und sich in erster Linie auf textexterne Faktoren stützt.

Einen zentralen Punkt bildet ferner das Sicherstellen einer einheitlichen Zielsprachen (=ZS)-Terminologie. Um eine möglichst einheitliche ZS-Terminologie erarbeiten zu können, erstellen die Studierenden eine Terminologieliste. Des Weiteren sind z. B. AT-Defekte und Unklarheiten zu eliminieren, Doubletten zu vermeiden und stattdessen einheitliche und verständliche Benennungen zu wählen.

Das Entstehen des Translats, d. h. der Übersetzungsprozess, wird in mehreren Schritten verfolgt. Die Studierenden geben alle Versionen, Rohfassungen u. Ä. ab. Während die eine Hälfte Lautes Denken praktiziert, schreibt die Vergleichsgruppe ein Übersetzungstagebuch.

Die dritte Phase, die Auswertung, beinhaltet diese Schrittfolge:

.....

24 Vgl. Horn-Helf 1999, 161/162.

25 Im Weiteren auch als Übersetzungsprozess bezeichnet.

- Fehleranalyse unter besonderer Berücksichtigung des Skopos und der Ergebnisse der Auftraggeberbefragung
- Feedback der Studierenden
- Feedback der Lehrkraft
- Feedback der Rezipienten (falls möglich)
- Erstellung einer endgültigen Version (insbesondere bei Übersetzungen in die B-Arbeitsprache der Studierenden) durch den Unterrichtenden
- Auswertung der LD-Protokolle/Übersetzungstagebücher
- Auswertung der DVDs der dokumentarischen Unterrichtsbeobachtung
- ZT-Prüfung beim Auftraggeber

Abb. 3: Dritte Phase Auswertung

Die DVDs, die Rohversionen der Übersetzung, die korrigierten Versionen (je nach Kursteilnehmer 3–5 Stück) (vgl. Krings 2005, 348), Übersetzungstagebücher und LD-Protokolle werden ausgewertet. Zudem werden die Feedback-Papiere und die Antworten der Rezipienten einer näheren Betrachtung unterzogen. Mithilfe der gewonnenen Erkenntnisse ist es möglich, die Spezifika authentischer Aufträge zu ermitteln und herauszustellen, auf welche Faktoren bei der Bearbeitung echter Aufträge im Übersetzungsunterricht besonderes geachtet werden sollte.

2.1.1 Dokumentarische Unterrichtsbeobachtung

Wie oben bereits erwähnt, dient als Kernstück meiner Forschungsarbeit eine im Zeitraum vom 03.02.2004–19.04.2004 durchgeführte dokumentarische Unterrichtsbeobachtung. Diese fünf Sitzungen, die jeweils 90 Minuten dauerten, wurden mithilfe einer Videokamera in Bild und Ton festgehalten. Das entsprechende Material wurde später von der Verfasserin transkribiert, wobei es sich um eine übliche Vorgehensweise in der qualitativen Forschung handelt, die „trotz der zunehmenden Bedeutung visueller Datenquellen wie Fotos oder Filme überwiegend eine Textwissenschaft ist“ (Flick et al. 2000, 24) und „Daten als Texte produziert“ (Flick et al. 2000, 24). Da die Zielsetzung der Beobachtung in erster Linie darin bestand, zu ergründen, inwieweit die Spezifika authentischer Aufträge im Übersetzungsunterricht ermittelt und behandelt wurden (um daraus später Verallgemeinerungen ziehen zu können) und somit inhaltliche Aspekte im Vordergrund standen, wurde auf einen diskursanalytischen Ansatz verzichtet und „nur so genau transkribiert, wie die Fragestellung der Untersuchung es tatsächlich verlangt“ (Flick 2000, 264). Eine untergeordnete Rolle spielen rein didaktische Elemente. So bietet die Unterrichtsbeobach-

tung der Unterrichtenden die Möglichkeit zu überprüfen, ob sie dazu imstande war, die von ihr anvisierte Stundengestaltung (→ Kap. 8.12.1) erfolgreich umzusetzen.

Eine direkte Protokollierung durch die Unterrichtende war nicht möglich (vgl. Hoffmeyer-Zlotnik 2009, 17), denn dies hätte die Unterrichtssituation nicht unerheblich behindert. Um dennoch die wichtigsten Beobachtungsinhalte festhalten zu können, wurden von der Unterrichtenden nach jeder Unterrichtseinheit sog. retrospektive Betrachtungen angefertigt (→ Kap. 8.12.2). Es lässt sich jedoch nicht vollständig ausschließen, dass „nur Vorgänge behalten werden, die entweder besonders oft auftreten oder gut mit den Vorstellungen des Beobachters übereinstimmen“ (Hoffmeyer-Zlotnik 2009, 17).

Aus rechtlichen Gründen ist es empfehlenswert, bei derartigen Beobachtungen das Einverständnis der Beteiligten einzuholen, was in diesem Fall auch geschah (s. Anhang 5). Zudem sollte sich der Lehrende darauf einstellen, dass die bloße Präsenz einer Kamera und das Bewusstsein für die Ewigkeit auf Video festgehalten zu werden, bei den Studierenden zumindest anfänglich zu erheblichen Irritationen führen kann, die sich in einem übervorsichtigen Verhalten und einer unzureichenden Mitarbeit äußern. Daher ist es ratsam vor der eigentlichen Versuchsanordnung eine Art „Trockenschwimmen“ durchzuführen, damit sich die Probanden an die ungewohnte Situation gewöhnen können. In dem hier vorliegenden Fall hingewendet die Unterrichtende eine Überraschungstaktik an, indem sie die Studierenden unvorbereitet mit den ungewohnten Bedingungen konfrontierte²⁶.

Die hier eingesetzte dokumentarische Unterrichtsbeobachtung kann der sog. teilnehmenden Beobachtung zugerechnet werden, einer „Standardmethode der Feldforschung“ (Wiesinger, H. o. J., 12), bei der der Beobachter, in diesem Fall die Unterrichtende, „selbst teilnimmt an der sozialen Situation, in der der Gegenstand eingebettet ist“, und „in direkter Beziehung mit den Beobachteten steht“ (Wiesinger, H. o. J., 12). Die Rolle des Beobachters kann hierbei variieren, sie reicht von der „Rolle des vollständigen Teilnehmers (völlige Identifikation)“ (Hoffmeyer-Zlotnik 2009, 14), wie es hier der Fall ist, über „die Rolle des Teilnehmers als Beobachter“ und „die Rolle des Beobachters als Teilnehmer“ (Hoffmeyer-Zlotnik 2009, 14) bis zu der „Rolle des vollständigen

.....
26 DKB: Das ist eine Überraschung, das weiß ich – mit dieser Videokamera. Ich hab' das aber absichtlich gemacht, könnte man so sagen. [...] Also, ich denke, es ist vielleicht besser ins kalte Wasser zu springen und das dann auch relativ bald zu vergessen, dass es diese...dass es diese Kamera überhaupt gibt (Sitzung vom 03.02.2004).

Beobachters (ohne Interaktion mit dem Feld“ (Hoffmeyer-Zlotnik 2009, 14). Die von mir gewählte Methode der Beobachtung ist als „unstrukturiert (Aufzeichnung nach vorab festgelegten allgemeinen Richtlinien), offen (Tatsache des Beobachtens ist bekannt) und teilnehmend (Beobachter wird Element des zu beobachtenden sozialen Feldes“ (Hoffmeyer-Zlotnik 2009, 12) zu bezeichnen.

Während in der quantitativen Forschung „der Unabhängigkeit des Beobachters vom Forschungsgegenstand ein zentraler Stellenwert eingeräumt wird, greift qualitative Forschung dagegen auf die (methodisch kontrollierte) subjektive Wahrnehmung des Forschers als Bestandteil der Erkenntnis zurück (Flick et al. 2000, 24).

Unstreitig trifft auch auf meine Unterrichtsbeobachtung die folgende Aussage von Hanke (2001, 88) zu:

Die Natürlichkeit von Gesprächen wird durch ihre Aufzeichnung beeinträchtigt, und ein Gespräch verläuft durch die Tatsache der Beobachtung nicht mehr ungestört-natürlich. Der Beobachter einer Situation kann niemals sicher sein, daß das beobachtete Phänomen auch ohne seine Teilnahme in dieser Form stattgefunden hätte, da Beobachten und Teilnehmen miteinander verknüpft sind. Dieses Beobachterparadoxon (Labov 1971) ist grundsätzlich nicht auflösbar.

Lalouschek & Menz (2002, 50) vertreten die Auffassung, dass das Beobachterparadoxon zwar nicht vollständig aufgelöst, durch den Einsatz „verschiedener Verfahren, um eine möglichst natürliche Atmosphäre zu erzeugen“ aber „gelindert werden kann“ (Lalouschek & Menz 2002, 49).

Auch wenn die teilnehmende Beobachtung „einige Gefahren aufweist (vgl. selektive Wahrnehmung)“ (Schatzl 2004, 103) und einigen Begrenzungen unterliegt, so kann „die Beobachtung immer nur Ausschnitte aus dem totalen Geschehen erfassen“ (Schatzl 2004, 102), weist sie dennoch eine Reihe von Vorzügen auf. „Die Erkenntnisse werden aus einer „Primärerfahrung“ gewonnen, und rangieren – bei entsprechender Validität – vor jeder Art von Sekundärdaten“ (Schatzl 2004, 102). Ferner „umgeht man die Diskrepanz von Real- und Verbaldaten, unter denen insbesondere Interviews leiden“ (Schatzl 2004, 102). Für die vorliegende Forschungsarbeit besitzt diese Methode nicht zuletzt aufgrund der oben erwähnten Primärerfahrung einen großen Wert.

2.1.2 Methode des Lauten Denkens

Da sich meine Forschungsarbeit vorrangig auf die Bearbeitung eines authentischen Auftrags im Übersetzungsunterricht konzentriert, setze ich neben Übersetzungskommentaren (vgl. Holz-Mänttari 1984, García Álvarez 2007) und Übersetzungstagebüchern die Methode des Lauten Denkens als *flankierende* Maßnahme ein, um den Übersetzungsprozess näher beleuchten zu können.

Seit den 1980er Jahren bedient man sich in der Translationswissenschaft bzw. in ihrer Teildisziplin Übersetzungsprozessforschung dieser Methode in der Hoffnung, Einblicke in die Köpfe von Übersetzern (Krings 1986) oder vielmehr in ihre mentalen Prozesse bei der Anfertigung von Übersetzungen zu erhalten.

LD kam ursprünglich in der Psychologie zur Anwendung und wurde in den 1930er Jahren vorrangig zur Untersuchung von Denkprozessen bei Problemlösungsaufgaben eingesetzt. Da es sich beim Übersetzen um eine spezielle Form des Problemlösens handelt (vgl. Kußmaul 2000, 61), ist es nicht verwunderlich, dass man sich auch in der Translationswissenschaft diesem Prinzip zuwandte, das von Cohen & Hosenfeld folgendermaßen beschrieben wird:

In thinking aloud the subject just lets the thoughts flow verbally without trying to control, direct, or observe them (beyond certain instructions which an outside investigator may have given). Thus, think-aloud data are by their very nature, unanalyzed and without abstraction. (Cohen & Hosenfeld 1981, 286)

LD „beinhaltet das möglichst spontane und unreflektierte Verbalisieren aller Gedanken, die der betreffenden Versuchsperson beim Lösen einer Aufgabe (in unserem Fall einer Übersetzung) durch den Kopf gehen“ (Opitz 2004, 659) und wird heute vorwiegend in Kombination mit anderen Methoden, z. B. Computerprotokollen und Tastatur- und Bildschirmprogrammen (vgl. Englund Dimitrova 2005; Göpferich 2010) eingesetzt. Diese auf Tonband/Kassette und/oder Video aufgezeichneten Verbalisierungen werden anschließend in Form von TAPs (Think Aloud Protocols) transkribiert und ausgewertet.

Hans P. Krings, dem mit seiner empirischen Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern ein beachtlicher Durchbruch gelungen ist, kann auf diesem Gebiet, zumindest im deutschsprachigen Raum, als Pionier bezeichnet werden. Krings beurteilt die LD-Methode dann auch zwangsläufig positiv und äußert sich wie folgt:

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass zwischen Lautem Denken und Übersetzen eine besondere Affinität herrscht. Lautes Denken dient als Zugang zum Übersetzen. Es handelt sich hierbei um dasjenige Verfahren zur Erhebung verbaler Daten, das sich durch den geringsten zeitlichen Abstand zu den Prozessen, das geringste Maß an Selektivität und das geringste Maß an Außensteuerung auszeichnet und daher für die Untersuchung des Übersetzungsprozesses eine hervorragende Wahl ist. (Krings 1986, 93)

Auch Presas (2004, 199) schließt sich dieser günstigen Beurteilung an und bezeichnet TAPs als Siegeszug der Introspektion in die Translationswissenschaft.

Göpferich (2008), die sich intensiv mit den Methoden der Translationsprozessforschung auseinandergesetzt hat, plädiert für den Einsatz dieser Methode, obwohl ihr die Schwächen des LD durchaus bekannt sind, was aus der folgenden Äußerung deutlich hervorgeht:

Bei allen Zweifeln, die man an der Validität von LD-Daten hegen kann, muss zunächst einmal festgestellt werden, dass es bis heute keine Methode gibt, mit der man mehr Aufschluss über komplexe mentale Problemlösungsprozesse bekommen kann. Stützt man sich, um Aufschluss über mentale Prozesse zu bekommen, nur auf von außen beobachtbare Verhaltensweisen und materialisierte Produkte (z.B. schriftlich vorliegende Übersetzungen), so kann über die Gedankengänge, Fehlschlüsse, kreativen Strategien etc. die zu den Produkten führten, nur spekuliert werden. Eine gute Übersetzungslösung kann Ergebnis sinnvoller Problemlösungsstrategien gewesen sein, aber auch reiner Zufall. (Göpferich 2008, 22)

Technisch anspruchsvollere Methoden wie z. B. Augenbewegungsmessungen (eye tracking), werden als kostenintensiv und nicht unbedingt benutzerfreundlich²⁷ beschrieben (Dam-Jensen & Heine 2009, 16). Und auch Gehirnfunktionsmessungen, die „Daten über den Ort und die Intensität der Aktivierung von Hirnarealen während der Ausführung einer kognitiven Aufgabe, potentiell also auch des Übersetzens, liefern“ (Krings 2005, 351) und ebenfalls

.....
27 Das Original lautet: "The eye tracking systems available today are expensive, rather difficult to handle and not self-explanatory".

mit hohem technischen und finanziellen Aufwand verbunden sind, können allein keinen vollständigen Einblick in den Produktionsprozess bieten (Dam-Jensen & Heine 2009, 16). Aus diesem Grunde vertreten u. a. Krings (2005), Göpferich (2008) sowie Dam-Jensen & Heine (2009) folgende These: „Um den Triangulationseffekt voll zum Tragen zu bringen, ist ein *koordinierter* Methodenpluralismus zu praktizieren“ (Krings 2005, 352; Hervorhebung im Original).

Neben Krings widmeten sich auch Lauer (1996), Kußmaul & Hönig (1998), Göpferich (1998, 2008, 2010), Hansen (2002, 2004, 2012), Norberg (2003), Englund Dimitrova (2005) und in Finnland insbesondere Tirkkonen-Condit (2000) sowie Jääskeläinen (2000) dem Lauten Denken.

Krings (1986, 51) empfiehlt ausdrücklich, die Versuchspersonen keinem „Verbalisierungszwang“ auszusetzen und sie weder zu Rechtfertigungen noch zu Begründungen ihres Handelns aufzufordern (vgl. Kiraly 1995, 40). Ferner sollte der Versuchsleiter auf wie auch immer geartete Interventionen verzichten, um einer möglichen Verfälschung der Resultate entgegenzuwirken, eine Forderung, der Krings während seines Experiments nicht konsequent nachkommt, da er zumindest teilweise in das Geschehen eingreift (Krings 1986, 97). Es bedarf allerdings einer relativ starren, gleichgültigen Haltung, nicht einzuschreiten, wenn man bemerkt, dass bei den Probanden Probleme auftreten. Nicht zuletzt um derartigen Versuchungen vorzubeugen, wenden die an der von mir durchgeführten empirischen Fallstudie beteiligten Studentinnen die LD-Methode unter möglichst realistischen Verhältnissen zu Hause an, was jedoch auch bedeutet, dass die Probanden nicht unter Beobachtung standen.

Wie beinahe jedes andere Verfahren weist auch das LD Defizite auf, die nicht unerwähnt bleiben dürfen. So gibt beispielsweise Hönig (1992) zu bedenken, dass sich in LD-Protokollen ausschließlich Bewusstseinsäußerungen widerspiegeln, dass aber die unbewussten, oft chaotischen und ungeordneten Gedanken nicht beobachtbar seien. Nicht kontrollierte Prozesse ständen per definitionem für Verbalisierungen nicht zur Verfügung, würden also in TAPs nicht repräsentiert (Hönig 1997, 58). Seiner Ansicht nach besteht bei diesen Untersuchungen jedoch das wesentliche Problem darin, dass „allein durch die Bewußtmachung der weitgehend unkontrollierten Prozesse beim Übersetzen die Gefahr besteht, daß diese verfälscht oder unter dem Druck des Versuchsdesigns erfunden werden“ (Hönig 1997, 40). Hönigs Einschätzung stimmt mit meinen Erfahrungen bei der Anwendung der LD-Methode teilweise überein. So wurde ich zu Beginn des Versuchs von den Studierenden gefragt, was sie

denn denken *sollen* (vgl. Krenzler-Behm 2006, 135) und ob dieses nun auf Finnisch oder auf Deutsch zu geschehen habe. Diese anfängliche Verunsicherung auf Seiten der Kursteilnehmerinnen legte sich aber, nachdem das Verfahren detailliert erläutert wurde. Anmerken möchte ich dennoch, dass eine Art „Trockenschwimmen“ bzw. eine „Warmlaufphase“ (Norberg 2003, 72) im Vorfeld, sozusagen als sanfter Einstieg unbedingt anzuraten gewesen wäre (vgl. Kiraly 1995, 40).

Hönig, der die LD-Methode überaus kritisch betrachtet, konstatiert eine doppelte Kontaminierung von TAPs: „durch das Bewußtsein, das die auswertende Person vom Übersetzen bzw. vom Translationsvorgang hat, und durch das Bewußtsein, das die Versuchsperson davon hat“ (Hönig 1992, 10; dazu auch Hansen & Hönig 2000, 319; Kubiak 2009, 23).

Risku (1998a, 207 f.) kritisiert, dass TAPs vorwiegend Entscheidungen auf der Mikroebene berühren und diesen somit eine im Hinblick auf den Übersetzungsprozess und die angewandten Strategien überhöhte Bedeutung zukommt. Zudem „können Verbalisierungen nicht selten Qualität, Quantität und Geschwindigkeit der Gedanken beeinträchtigen“ (Kubiak 2009, 22).

Das von Jääskeläinen (2000, 71/72) konstatierte unzureichende Problembewusstsein in der translationswissenschaftlichen LD-Forschung dürfte in den letzten Jahren nicht zuletzt aufgrund des Einsatzes von LD in Kombination mit einem anderen Verfahren (vgl. Englund Dimitrova (2005), Göpferich (2008), (2010)) und den hierdurch gewonnenen Erkenntnissen der Vergangenheit angehören.

In der vorliegenden Arbeit²⁸ werden Monologprotokolle verwendet, d. h. die Versuchspersonen führen während des Übersetzungsvorgangs eine Art Selbstgespräch, sie praktizieren demnach, im Gegensatz zum sog. Lauten Mitsprechen (talk aloud) „auch sehr viele Verbalisierungen, in denen die gesamte Problemhaftigkeit des Übersetzungsprozesses in all seinen Aspekten und einzelnen Lösungsschritten thematisiert wird“ (Krings 2005, 351). Unstrittig ist, dass einige Personen dazu tendieren, auch unabhängig von einem LD-Versuch beim Übersetzen bzw. beim Lösen von Problemen ihre Gedanken unbewusst zu verbalisieren. Dennoch stößt die vermeintliche Künstlichkeit der Situation bei einigen Forschern auf Ablehnung. Aus diesem Grund präferieren sie bei den entsprechenden Versuchen Gespräche der Probanden miteinander und

.....
28 Vier Studentinnen wendeten die LD-Methode an, während die anderen vier Kursteilnehmerinnen ein sog. Übersetzungstagebuch (auch Übersetzungsprotokoll genannt) anfertigten.

erstellen anschließend Dialog- bzw. Gruppenprotokolle (Kußmaul & Hönig 1998, 171). Wenngleich der Vorwurf der Künstlichkeit problemlos nachvollzogen werden kann und ich keineswegs einzig für den Einsatz von Monologprotokollen plädiere, möchte ich dennoch zu bedenken geben, dass auch Dialog- und Gruppenprotokolle eine Angriffsfläche für Kritik bieten können. Häufig wird eine Gruppe von einer Person oder in seltenen Fällen von mehreren Individuen dominiert, die zwangsläufig in den Gesprächen den Ton angeben und als Wortführer fungieren. Gruppenzwang und Konkurrenzdenken sollten keinesfalls unterschätzt werden, da diese Faktoren u. U. zu verfälschten Informationen führen könnten. Erwähnenswert ist auch, dass dialogisches Übersetzen im Regelfall zu einer umfangreicheren Datenmenge führt als das Laute Denken (vgl. Krings 2005, 352), was nicht unbedingt im Interesse des Forschers liegen dürfte (vgl. Kubiak 2009, 23).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die LD-Methode, wenn auch mit einigen Schwächen behaftet (s. o.), dennoch wichtige Einblicke in den Denk- bzw. Übersetzungsprozess gewährt und somit zumindest ergänzend bzw. in Kombination mit einer anderen Methode ein probates Hilfsmittel darstellt.

3 Stand der Forschung

Bevor ich mich mit den Schwerpunkten meiner Untersuchung, d. h. mit professionellem Übersetzen und mit authentischen Übersetzungsaufträgen beschäftige, möchte ich einen komprimierten Einblick in die Translationswissenschaft voranstellen und einige Grundbegriffe näher beleuchten.

3.1 Grundbegriffe der Translation(swissenschaft)

Der Terminus Translation, f., enthält mehrere Bedeutungen:

1 [lateinisch translatio = das Versetzen, die Übersetzung, zu: translatum, Partizip von transferre = hinüberbringen] (bildungssprachlich, Fachsprache) Übertragung, Übersetzung; 2a (Physik) geradlinig fortschreitende Bewegung eines Körpers, bei der alle seine Punkte parallele Bahnen in gleicher Richtung durchlaufen, 2b (Physik) Parallelverschiebung (z.B. von Kristallgittern); 3 [französisch translation < lateinisch translatio] (Sprachwissenschaft) Übertragung eines Wortes einer bestimmten Wortart in die syntaktische Position einer anderen; 4 (katholische Kirche) Überführung der Reliquien eines Heiligen an einen anderen Ort. (Duden online 2012²⁹)

Unter diesem Oberbegriff werden in Fachkreisen die mündliche Tätigkeit des Dolmetschens und ihre schriftliche Variante, das Übersetzen, zusammengefasst (Snell-Hornby 1998, 37; Freihoff 2001, 13). Translation ist jedoch, etwa im Gegensatz zum sog. philologischen Übersetzen, „nicht nur sprachliche Um- bzw. Transkodierung, sondern kultureller Transfer“ (Snell-Hornby 2008, 126). In Anlehnung an den Terminus „Translation“ werden die Ausübenden der entsprechenden Tätigkeiten, professionelle Dolmetscher und Übersetzer, als Translatoren bezeichnet. Hingegen ist der in der ehemaligen DDR³⁰ ver-

.....
29 <http://www.duden.de/rechtschreibung/Translation>.

30 „Die Leipziger Schule hat für die translatorische Ausbildung den Begriff Sprachmittlung geprägt und hiermit signalisiert, dass Translatoren ihre mittlere Funktion immer mit und zwischen

wendete Begriff „Sprachmittler“ nach heutigem Forschungsstand abzulehnen, da ein Translator nicht einzig Sprach-, sondern auch Kulturmittler ist und als solcher „auch eigenständig kreativ tätig“ (Reiß & Vermeer 1984, 7). Während die Fachausdrücke „Übersetzungswissenschaft“ und „Translationswissenschaft“ lange Zeit synonym Verwendung fanden, hat sich letzterer im Zuge der funktionalen Translationstheorie seit Ende der achtziger Jahre etabliert. Diese Entwicklung ist zu befürworten, da auf diese Weise einer potenziellen Ausgrenzung des Dolmetschens vorgebeugt wird. Die Translationswissenschaft lässt sich nach Holz-Mänttari (1984, 92) in einen theoretischen Zweig, die Translatologie (s. Translatologe) und einen angewandten Zweig, die Translatodik (s. Translator) unterteilen. Mit „Translat“ bezeichnet man das Produkt einer Translation, d. h. eine Übersetzung oder eine Dolmetschung (Prunč 2007, 19). Von dem in unregelmäßigen Abständen wiederkehrenden Terminus „Übersetzungstheorie“ (vgl. Translation Theory), der wiederum nicht zwischen Übersetzen und Dolmetschen unterscheidet und zudem empirische Forschungsansätze ausschließt, ist Abstand zu nehmen. Für eine weitere Begriffsverwirrung könnte der Terminus „Übersetzungsforschung“ sorgen, der jedoch kein Synonym zu „Translationswissenschaft“ bildet, da er sich ausschließlich auf literarisches Übersetzen bezieht (vgl. Prunč 2007, 17; Hermans 2009, 114/115), was bedeutet, dass eine Verwendung im vorliegenden Kontext ungeeignet ist.

3.2 Translationstheoretische Ansätze

Bevor ich im Folgenden einen Überblick über die wesentlichen translationstheoretischen Ansätze biete, möchte ich auf ein Phänomen hinweisen, das in der Translationswissenschaft in den letzten Jahren verstärkt diskutiert wird. Es handelt sich hierbei um die für die translationswissenschaftliche Forschung charakteristische Vielfalt der Theorien (vgl. Gerzymisch-Arbogast 2003; İçsen 2005; Vehmas-Lehto 2008, 14; Kurultay 2010, Schreiber 2012). Auch wenn davon auszugehen ist, dass die Theorien an sich schlüssig sind, führt die „Vielfalt der theoretischen Ansätze“ (Stolze 1994, 7) dazu, dass die Theorien mit der Praxis nicht mithalten können, was sich wiederum in einer Theoriefeindlichkeit der Praxis widerspiegelt. Diese drückt sich in der

Sprachen erfüllen“ (Kalina 2007, 177).

„Irrelevanz der Wissenschaft“ aus (Horn-Helf 1999, 13). Um die Problematik zu verdeutlichen, möchte ich an dieser Stelle Işcen (2005, o. S.) zitieren, der die folgende Aussage trifft:

Ganz abgesehen davon, ob die überall wiederholte Markierung des Problems begründet ist oder nicht und woher nun diese rührt, fällt im allgemeinen Grundton der Debatte um die Selbstbestimmung der ÜW³¹ folgendes auf: Übersetzung sei eine „Handlung“, eine Fertigkeit, ein Akt, ein Verhalten, also eine praxisorientierte, immens wandlungsfähige und -reiche Sache, und Wissenschaft sei allgemein auf modellierende, d.h. die Sache verallgemeinernde Theorien ausgerichtet. Und die strittige Frage eben bestehe darin, daß „Übersetzung“ (in jedem Übersetzungsfall jeweils spezifisch und wandlungsreich) sich nicht (oder, nach konträrem Standpunkt: sehr wohl) mit Wissenschaft (modellierendes Beschreiben und Erfassen) problemlos vereinigen lassen könne.

Zybatow (2007, 427 ff.; 2012) konstatiert neben einer Diversität der Translationstheorien eine unzureichende wissenschaftliche Gegenstandsbestimmung in der Translationswissenschaft. So richtet sich beispielsweise in der sog. Allgemeinen Translationstheorie der Fokus nicht auf die Translation, stattdessen gelangt man zu der „sehr allgemeinen Feststellung, dass die Translation – wie jede menschliche Aktivität – vom Zweck bestimmt wird, wobei aber selbst der zentrale Begriff – der Zweck bzw. der Skopos in der Skopostheorie ungeklärt bleibt“ [...] (Zybatow 2007, 431). Abschließend präsentiert er drei grundlegende Fragen, die (seiner Ansicht nach) von jeder Translationstheorie beantwortet werden müssen:

- I. Wie versteht der Übersetzer/Dolmetscher den AT?
- II. Wie übersetzt/dolmetscht er den Text aus der AS in die ZS? Welche Wissenssysteme werden für diese Tätigkeit aktiviert und was für einen Entwicklungsstand benötigen sie für ein erfolgreiches Ausführen der Translation?
- III. Wie produziert der Übersetzer/Dolmetscher den ZT? (Zybatow 2007, 435)

.....
31 ÜW = Übersetzungswissenschaft

Anhand der entsprechenden Antworten erhält man dann „empirische Daten zum Prozess, dem Resultat und den Bedingungen des Übersetzens und Dolmetschens, mit deren Hilfe man eine theoretische Abbildung – ein Modell – und letztlich eine geschlossene Theorie der jeweiligen Translationsart erarbeiten kann“ (Zybatow 2012, 14).

Die Translationswissenschaft wird in Fachkreisen oft als Interdisziplin bezeichnet (vgl. Snell-Hornby (1991, 2008), da sie mit anderen Wissenschaftsbereichen wie z. B. der Textlinguistik, Psycholinguistik, Fachsprachenforschung, Semiotik und Kognitionswissenschaft eng verknüpft ist bzw. aus diesen Disziplinen Erkenntnisse importiert (vgl. Kaindl 2004, 65). Koskinen (2010, 18) trifft in diesem Zusammenhang die folgende Aussage: “The discipline has a somewhat messy image, and its academic itinerary is convoluted”. Wie aus den oben erwähnten Ausführungen ersichtlich ist, herrscht in translationswissenschaftlichen Kreisen in Bezug auf eine allgemeingültige Translationstheorie (noch) kein Konsens, weshalb ich im Rahmen dieser Arbeit darauf verzichte, auf sämtliche Strömungen und Ansätze einzugehen.

Es ist jedoch möglich, eine grobe Theorie-Dreiteilung vorzunehmen, die sich folgendermaßen gestaltet:

THEORIE	FOKUS	GRUNDIDEEN
linguistische Übersetzungstheorien	Blick auf den Text (AT/ZT)	Äquivalenz, Invarianz, Text, Textsorte, Texttyp, Sprechakt
psycholinguistische, kognitionstheoretische Übersetzungstheorien	Blick auf den Übersetzer	Lautes Denken, translatorische Strategien, Intuition, Kognition, Kreativität
Handlungstheorien des Übersetzens, funktionale Übersetzungstheorie	Blick auf die Übersetzungsleistung	interkulturelle Kommunikation, Expertenhandeln, Handlungsfaktoren

Tab. 1: Theorie-Dreiteilung (nach Stolze 1999)

In meiner empirischen Fallstudie steht primär der Übersetzer im Fokus und sekundär die Übersetzungsleistung.

Bereits seit ihrem Bestehen – die Translationswissenschaft konsolidierte sich nach dem zweiten Weltkrieg und gilt damit als junge akademische Disziplin – ist die Translationswissenschaft von einer kontroversen Diskussion über das Verhältnis zwischen Ausgangstext (AT) und Zieltext (ZT) geprägt (vgl. Nord 2007, 293; Kalina 2007, 180–183; Kupsch-Losereit 2008c) (s. Tab. 1). Es

herrschen mehr oder weniger stark ausgeprägte äquivalenztheoretische Auffassungen (vgl. Prunč 2007, 58–86) vor, die den AT als „heiliges Original“ (Horn-Helf 1999, 18) betrachten. Koller äußert sich in diesem Kontext folgendermaßen: „[...] als Übersetzung im eigentlichen Sinne bezeichnen wir nur, was bestimmten *Äquivalenzforderungen normativer Art* genügt. Dazu gehört, daß der AS-Text unabhängig von seinen speziellen Übersetzungsbedingungen (Empfänger in der ZS, kommunikativer Hintergrund) als *autonomes* Objekt betrachtet (und geachtet) und als solches in der ZS wiedergegeben wird“ (Koller 1979, 89, Hervorhebung im Original). Der Äquivalenzbegriff bildet nach Albrecht das Kernstück aller Übersetzungstheorie“ (Horn-Helf 1999, 73). Toury (2009, 102) definiert Äquivalenz wie folgt:

Der ahistorische, weitgehend präskriptive Begriff wird in einen historischen verwandelt. „Äquivalenz“ bezeichnet somit nicht mehr eine einzige Beziehung mit immer derselben Art Invarianz, sondern vielmehr alle Beziehungen, die die Translation unter bestimmten festgelegten Bedingungen charakterisieren.

Mit den linguistischen Übersetzungstheorien ist das wörtliche Übersetzen eng verflochten, dass sich dem AT gegenüber durch „extreme Treue“ (Nord 1991, 33) auszeichnet. Hierbei handelt es sich um eine Form der dokumentarischen Übersetzung³². „Hier werden zwar die grammatikalischen Regeln der Zielsprache beachtet, es wird jedoch darauf geachtet, dass die Wörter im Ausgangstext alle durch entsprechende Wörter im Zieltext wiedergegeben werden. Diese Übersetzungsform dient dazu, den genauen Wortlaut des Ausgangstextes wiederzugeben“ (Kadrić et al. 2007, 113).

.....
 32 Zu dieser Kategorie zählen auch die Wort-für-Wort-Übersetzung, „die in professionellen Translationstexten kaum vorkommt“ und bei der „die Strukturen des Ausgangstextes, wie Wortfolge, Wortart usw. unverändert in der Zielsprache übernommen werden“ sowie die exotisierende Übersetzung, bei der „nicht nur die formalen und inhaltlichen, sondern auch die situativen Merkmale des Textes im Zieltext abgebildet werden“ (Kadrić et al. 2007, 113). Als letzte Variante ist die philologische Übersetzung zu nennen, „die im Fremdsprachenunterricht der weiterführenden Schulen und in den philologischen Fakultäten der Universitäten stattfindet und dort verschiedenen Zwecken dient (z. B. der Kontrolle des Textverständnisses oder der Beherrschung fremdsprachlicher Strukturen und Ausdrucksformen), die man als „metakommunikativ“ bezeichnen könnte, weil sie die Voraussetzungen und Vollzugsformen der Kommunikation und nicht ihren Inhalt in den Blick nehmen“ (Nord 1998b, 144). „In allen diesen dokumentarischen Übersetzungen werden situationelle und sozialkulturelle Divergenzen von AT und ZT nicht berücksichtigt“ (Kupsch-Losereit 2008, 72).

Snell-Hornby (1986, 19) vertritt die unschwer nachzuvollziehende Auffassung, dass der Äquivalenzbegriff „allenfalls noch für das Fachübersetzen gilt“.

Auch Vehmas-Lehto (2008, 17) wirft einen kritischen Blick auf die linguistische Übersetzungstheorie, denn „Übersetzungen und das Übersetzen sind zu kompliziert, um rein linguistisch zu sein, und linguistische Übersetzungstheorien konzentrieren sich leicht auch dann nur auf Einzelheiten, wenn es angebracht wäre, die Gesamtheit zu betrachten³³.“

Seit Mitte der achtziger Jahre existiert ein Pendant zur äquivalenztheoretischen Sichtweise, die funktionale Translationstheorie, die, zugespitzt ausgedrückt, eine freie Übersetzung propagiert, von der Skopostheorie³⁴, die „das Ziel bzw. die Zielvorgabe einer Translation“ (Prunč 2007, 144) in den Fokus rückt, dominiert wird, den AT entthront und ihn als „Informationsangebot“ (Reiß & Vermeer 1984), über das der ZT seinerseits ein Informationsangebot macht, betrachtet (vgl. Reiß & Vermeer 1984, 76). Für Holz-Mänttari (1984) ist der AT auf derselben Ebene angesiedelt wie das Material, das dem Translator vom Auftraggeber zur Verfügung gestellt wird oder das er als Ergebnis seiner Recherchetätigkeiten erhält. „Das bedeutet nicht nur die Entthronung, sondern die völlige Auflösung des traditionellen AT in Informationseinheiten, deren einzige Gemeinsamkeit darin besteht, als Informationsbasis für die Herstellung des Translats zu dienen“ (Prunč 2007, 159). Gleichzeitig trat im Zuge der Theorie des translatorischen Handelns (Holz-Mänttari 1984) der Translator erstmals als Person, Entscheidungsträger und professioneller Dienstleister in Erscheinung. Seine Verantwortung während des gesamten Übersetzungsprozesses³⁵, die bis zu diesem Zeitpunkt vernachlässigt worden war, sowie sein professionelles „translatorisches“ Handeln wurden in Fachkreisen intensiver wahrgenommen und diskutiert. „Im Mittelpunkt des Interesses stand nun nicht mehr der ideelle Translator, sondern die individuelle Handlung, der einzigartige Prozess“ (Presas 2007, 354; dazu auch Risku

33 Das Original lautet "Käännökset ja kääntäminen ovat liian monimutkaisia ollakseen puhtaasti lingvistisiä, ja lingvistiset käännösteoriat keskittyvät helposti vain yksityiskohtiin silloin, kun olisi syytä nähdä kokonaisuuksia".

34 „1. Die Translation ist eine Funktion ihres Zwecks. 2. Der Skopos ist vom Rezipienten abhängig. 3. Die vom Translator produzierte Nachricht (das Translat) muss mit der Zielrezipientensituation kohärent sein“ (Horn-Helf 1999, 71).

35 Hierunter fallen alle Arbeitsphasen, „angefangen von der Kostenkalkulation über das Angebot und den (schriftlichen) Vertrag, die Durchführung der Textproduktion mit den auftragsspezifisch relevanten Teilphasen, bis zur Kundenkorrektur und Erteilung der Imprimatur sowie Ausstellung der Rechnung“ (Schopp 2006, 167), vgl. S. 287/288 in dieser Arbeit. Der Übersetzungsprozess hingegen bezeichnet vorrangig den auftragsgesteuerten Formulierungsprozess.

2000, 82). Der Translator ist vom „subalternen Befehlsempfänger“ (Prunč 2007, 163), die erforderlichen Qualifikationen vorausgesetzt, zu einem gleichwertigen Partner anderer Experten aufgestiegen (vgl. kooperatives Handeln), was allerdings zur Folge hat, dass er für die von ihm getätigten Aufgaben die Haftung übernehmen muss (Prunč 2007, 163). „Die Freiheit der kooperativen Gestaltung und die Aufwertung seines Status können also nur mit der Bereitschaft und Fähigkeit, für seine Handlungen die volle professionelle Verantwortung zu übernehmen, erkaufte werden“ (Prunč 2007, 163). Auch in der Translationsdidaktik begann man, sich mit der Expertenrolle der (künftigen) Translatoren auseinanderzusetzen.

Nord (1991, 31–33) fordert „Funktionsgerechtigkeit“³⁶ und „Loyalität“ im Verhältnis zwischen AT und ZT. Was letzteren Begriff betrifft, äußert sie sich folgendermaßen: „[...] möchte ich Loyalität als Ethik der Konfliktprävention, des Vertrauens, der Professionalität und der Wahrhaftigkeit beschreiben“ (Nord 2011, 104). „Die Verpflichtung zur Loyalität bedeutet, dass Übersetzer und Übersetzerinnen gegenüber ihren Handlungspartnern, also sowohl gegenüber den Auftraggebern und den Zieltextempfängern als auch gegenüber dem Autor/der Autorin, in der Verantwortung stehen“ (Nord 1993, 18). Ihr Postulat nach Funktionsgerechtigkeit kennzeichnet eine theoretische Nähe zur Skopostheorie und bezieht sich zudem auf die „neue Kommunikationssituation in der ZS“ (Horn-Helf 1999, 76).

Kautz (2000, 53) verwahrt sich dagegen, dass „Handlungsfreiheit in Willkür ausartet“. Der ZT sollte vom Adressatenkreis möglichst ohne Probleme verstanden werden, was wiederum voraussetzt, dass der Übersetzer u. U. Veränderungen vornimmt. Diese Modifizierung darf jedoch nicht so weit führen, dass ein „quasi autonomer Text“ (Kautz 2000, 53) entsteht, der vom AT-Produzenten nicht mehr als eigenes Werk zu erkennen ist. Kußmaul (2000, 305) stimmt dieser Ansicht zu, wenn er fordert, dass „der ZT noch etwas mit dem AT zu tun haben müsse“ und dass es erforderlich sei „Gedankensprünge beim Übersetzen“ (Kußmaul 2000, 305) nachvollziehen zu können.

Die hermeneutische Übersetzungstheorie, die sich primär mit dem Textverstehen beschäftigt, lässt sich, was die oben getroffene grobe Dreiteilung (s. S. 38) betrifft, am ehesten der zweiten Gruppe, d. h. den psycholinguistischen und kognitionstheoretischen Übersetzungstheorien, zurechnen, auch wenn

.....
36 In der Skopostheorie wird „Funktionsgerechtigkeit“ als „Skoposadäquatheit“ bezeichnet (vgl. Horn-Helf 1999, 76).

hermeneutische Verfahren „eine Kontext-Rekonstruktion vornehmen und sich mit den intentionalen Instanzen des Ausgangs-Kontextes auseinandersetzen“ (Kupsch-Losereit 2008e, 188/189) und für den Translator stattdessen „die Strategie darin besteht, die Intentionzuschreibung des ursprünglichen Kontextes außer Acht zu lassen [...]“ und durch den Kontextwechsel neue sinnstiftende Relationen herzustellen (Kupsch-Losereit 2008e, 189).

Für Stolze (1992), die wahrscheinlich bekannteste Vertreterin dieser Theorie, ergeben sich im Hinblick auf das Textverstehen drei Probleme: „1. das Nichtverstehen, 2. das Mißverstehen und 3. das Andersverstehen“ (Horn-Helf 1999, 83). Ihrer Ansicht nach steht beim Übersetzen nicht die Funktion (vgl. funktionale Translationstheorie) im Vordergrund, sondern die Stimmigkeit der Translation, d. h. die Symmetrie zwischen AT und ZT (Horn-Helf 1999, 83). Unter „Stimmigkeit“ versteht sie, dass „die Gesamtmenge der Sinnmerkmale zwischen AT und ZT etwa gleich sein sollte [...]“ (Stolze 1994, 207).

Der kognitive Ansatz in der Translationswissenschaft basiert auf der Überlegung, dass „viele praktische translationsrelevante Tätigkeiten ein Verständnis für kognitive Zusammenhänge voraussetzen, da sie auf Annahmen über das Denken, Lernen und Verstehen basieren“ (Risku 1998b, 119). Die entsprechende Fragestellung lautet demnach wie folgt: „Wie wirken sich unterschiedliche Lehr- und Lernmethoden aus; was geschieht im Kopf der Übersetzenden [...]“ (Risku 1998b). Eine besondere Bedeutung kommt hier der Übersetzungsprozessforschung zu (u. a. Orozco & Hurtado Albir 2002; Krings 1986, 2005; Göpferich 2008, 2010), einem „kleinen, aber aktiven Forschungsgebiet“ (Krings 2005, 343), dem zu verdanken ist, dass der Wissensstand, was die Vorgehensweisen und Methoden von Studierenden (Novizen), semiprofessionellen und professionellen Übersetzern während des Übersetzungsprozesses angeht, in den letzten drei Dekaden erheblich zugenommen hat.

Für Bassnett (1995, 55) liegt der Zweck der Übersetzungswissenschaft darin, den Verlauf des Übersetzungsprozesses verstehen zu lernen und nicht, wie oft fälschlicherweise interpretiert wird, im Streben nach der Präsentation von Normen für die perfekte Übersetzung.

Krings (2005, 344) führt die folgenden drei Hauptbegründungen für die Übersetzungsprozessforschung an (Hervorhebung im Original):

- **Die wissenschaftlich-systematische Begründung:** Die Übersetzungsprozessforschung schließt eine Lücke im Erkenntnisprozess über menschliche Sprachverarbeitungsprozesse und leistet damit ei-

nen Beitrag zum allgemeinen Ziel von Wissenschaften, ihren Gegenstandsbereich möglichst vollständig und systematisch zu beschreiben und zu erklären.

- **Die angewandt-übersetzungsdidaktische Begründung:** Die Übersetzungsprozessforschung liefert wichtige Orientierungsmarken für ein effektives Lehren und Lernen von Übersetzungskompetenz
- **Die standespolitische Begründung:** Die Übersetzungsprozessforschung trägt dazu bei, die Komplexität des Übersetzens und damit die Notwendigkeit der Professionalität in Ausbildung und Praxis nachzuweisen.

Im Hinblick auf meine Forschungsarbeit erweisen sich die beiden letzten Begründungen als essenziell, denn in ihrem Fokus stehen, wie bereits an anderer Stelle betont wurde, übersetzungsdidaktische Elemente – der Einsatz authentischer Aufträge in der Übersetzerausbildung – sowie professionelles Übersetzen bzw. Methoden zum Erreichen desselben.

In meiner empirischen Fallstudie greife ich auf einige der Datenerhebungsverfahren zurück, die Krings (2005) in der von ihm erstellten Typologie präsentiert (s. u.). Hierbei handelt es sich neben zu den Offline-Verfahren zählenden Produktanalysen (u. a. Analyse der Übersetzungsprodukte, Übersetzungen gleicher Texte durch verschiedene Übersetzer) und verbalen Daten (retrospektive Kommentierung) (→ Kap. 2.1) auch um den Online-Verfahren zuzurechnenden Verhaltensbeobachtungen wie z. B. Videoaufzeichnungen (→ Kap. 2.1.1). Die Methode des Lauten Denkens hingegen wurde lediglich als flankierende Maßnahme eingesetzt (→ Kap. 2.1.2).

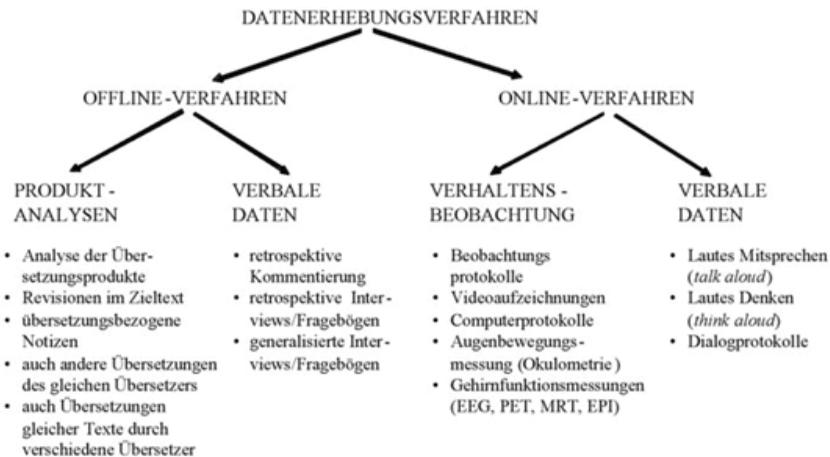


Abb. 4: Typologie von Datenerhebungsverfahren zur Untersuchung von Übersetzungsprozessen nach Krings (2005, 348)

In kognitionstheoretischen Übersetzungstheorien spielen auch Kreativität (→ Kap. 4.5.5), Intuition (vgl. Kiraly 2000a, 182; Traufetter 2006, 158–171), „die individuelle Leistung, der *einmalige* Übersetzungsprozess, der in bestimmten Situationen und Kulturen verankert ist“ (Risku 2004, 82; Hervorhebung von DKB) sowie die „notwendige Subjektgebundenheit der Verstehensvorgänge“ (Hönig 1997, 100) eine bedeutende Rolle.

Die in der Translationswissenschaft betriebene Forschung lässt sich z. B. nach Holmes (vgl. Toury 1995, 10) in die folgenden Bereiche unterteilen:

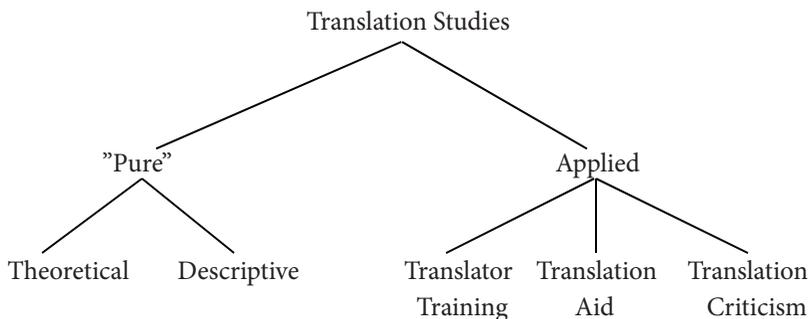


Abb. 5: Einteilung der Translationswissenschaft nach Holmes (vgl. Toury 1995, 10; nachgestaltet von DKB)

Vehmas-Lehto (2008, 32) hingegen würde eine Änderung vornehmen und die sog. Basisforschung ("pure" Translation studies) in einen theoretischen und einen empirischen Zweig einteilen.

Nachdem in diesem Kapitel ein komprimierter Einblick in die (gegenwärtigen) translationstheoretischen Ansätze gewährt wurde, möchte ich abschließend meinen eigenen Standort mitteilen. Nach reiflicher Überlegung und dem Abwägen von Vor- und Nachteilen der verschiedenen Translationstheorien stimme ich nicht zuletzt auch hinsichtlich der meiner Forschungsarbeit zugrunde liegenden empirischen Fallstudie mit Nord (1991, 31–33) überein, die die Prinzipien Funktionsgerechtigkeit und Loyalität propagiert. Funktionsgerechtigkeit bezieht sich auf die neue Kommunikationssituation in der ZS und ist gleichzeitig „eine Forderung an das Translat, die an bestimmte Invarianzforderungen gebunden werden muß“ (Horn-Helf 1999, 76). So kann beispielsweise eine technische Übersetzung nur dann das Kriterium Funktionsgerechtigkeit erfüllen, wenn der Sachverhalt korrekt dargestellt und terminologisch treffend ist (Horn-Helf 1999, 76). Des Weiteren spielt, wie auch aus der vorliegenden Arbeit ersichtlich wird, Loyalität, die „nicht mit der traditionellen „Text-Treue“ verwechselt werden darf“ (Nord 2011, 56) gegenüber dem Auftraggeber, dem AT-Autor und den Rezipienten eine nicht zu unterschätzende Rolle. So sollten die Wünsche des Initiators nach Möglichkeit respektiert werden (→ Kap. 7.5 – 7.8), der AT, falls Unklarheiten oder Defizite vorliegen (nach Rücksprache mit dem AT-Autor und/oder Auftraggeber), durchaus überarbeitet, aber nicht bis zur Unkenntlichkeit entstellt werden. Dem Empfängerkreis seinerseits sollte ein Translat vorgelegt werden, das ohne Probleme in die zielsprachliche Kommunikationssituation eingefügt werden und somit unschwer rezipiert werden kann. Es versteht sich von selbst, dass Loyalität gegenüber dem Rezipienten im Prinzip auch Funktionsgerechtigkeit bedingt.

4 Professionelles Übersetzen als oberstes Ausbildungsziel

In diesem Kapitel liegt der Schwerpunkt auf dem professionellen Übersetzen. Als Erstes wird der (allgemeine) Professionalitätsbegriff einer genaueren Betrachtung unterzogen, bevor der professionell agierende Übersetzer bzw. die (von der übersetzerischen Praxis) formulierten Forderungen an diesen in den Fokus des Interesses rücken. Einen weiteren Themenschwerpunkt bilden zudem die von relevanten Gruppierungen an den universitären Übersetzungsunterricht gerichteten Forderungen sowie die sog. Professionalitätsmerkmale in der Übersetzerausbildung, zu denen insbesondere der Einsatz authentischer Übersetzungsaufträge zählt. Den Abschluss dieses Kapitels bildet ein Überblick über die angestrebten Profile der Lehrenden und der Studierenden.

4.1 Professionalitätsbegriff

In Bezug auf den Terminus *Professionalität* muss zunächst betont werden, dass es sich bei diesem um einen umstrittenen und bedeutungsoffenen Begriff handelt. Die Diskussion darüber, was Professionalität bedeutet, ist derzeit noch in vollem Gange und ein Ende ist nicht abzusehen. Dennoch wird im Folgenden zumindest ein Definitionsansatz gewagt.

Unbestritten wird professionelles Agieren beinahe ausnahmslos positiv bewertet und als Antonym zu unprofessionellem, dilettantischem bzw. laienhaftem Handeln wahrgenommen (vgl. Pfadenhauer 2005, 11). Professionalität wird mit Sachkenntnis gleichgesetzt: „Diese Sachkenntnis beruht auf speziellem Wissen und besonderen Fähigkeiten, die Mitglieder einer Berufsgruppe besitzen müssen, um eine hoch spezialisierte Arbeit oder Tätigkeit ausüben zu können“ (Baranowski 2009, 26). Gern bedient man sich in diesem Zusammenhang auch der Begriffe Experten, Expertenwissen bzw. Expertentum. Meiner Ansicht nach ist die von Pfadenhauer (2005, 13) geprägte Definition „Professionalität nun ist eine typische *moderne* Form von Expertentum – Expertentum nämlich, das an Zertifikat und Lizenz gebunden ist“, durchaus als zutreffend zu bezeichnen (dazu auch EMT-Expertengruppe 2009a). Pfaden-