

Linguistische  
Arbeiten

445

Herausgegeben von Hans Altmann, Peter Blumenthal,  
Hans Jürgen Heringer, Ingo Plag, Heinz Vater und Richard Wiese



*Mechthild Krüger*

# Übersetzungskompetenz: modale Semantik

Eine Studie am Sprachenpaar Dänisch-Deutsch

Max Niemeyer Verlag  
Tübingen 2001



Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**Krüger, Mechthild:** Übersetzungskompetenz: modale Semantik : eine Studie am Sprachenpaar Dänisch-Deutsch / Mechthild Krüger. – Tübingen : Niemeyer, 2001

(Linguistische Arbeiten ; 445)

Zugl.: Kopenhagen, Univ., Diss., 1999

ISBN 3-484-30445-6      ISSN 0344-6727

© Max Niemeyer Verlag GmbH, Tübingen 2001

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Printed in Germany.

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Druck: Weihert-Druck GmbH, Darmstadt

Einband: Industriebuchbinderei Nägele, Nehren

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	VII
Abkürzungsverzeichnis .....	VIII
Einleitung.....	I
1. Übersetzungstheorie, -didaktik, Terminologie und Unterrichtsplanung .....	7
1.1. Aspekte von Übersetzungstheorie und Übersetzungsdidaktik .....	7
1.1.1. Wilss.....	10
1.1.2. Thiel .....	14
1.1.3. Zalán.....	16
1.1.4. Königs .....	18
1.1.5. Zusammenfassung und Korrelation mit der durchgeführten Analyse .....	22
1.2. Terminologie zur Kompetenz .....	25
1.3. Didaktische Mittel .....	34
1.3.1. Lautes Denken – LD.....	34
1.3.2. Unterstützte Selbstkorrektur .....	35
1.3.3. Workshop mit Recherche.....	36
1.3.4. Paralleltexte.....	39
1.3.5. Übersetzungsvergleiche .....	40
1.4. Unterrichtsplanung .....	42
2. Modalität .....	48
2.1. Aspekte von Modalität – eine Einleitung.....	48
2.2. Modalität, Lexeme und Satztypen .....	51
2.3. Zur Problematik des Denkens in Modalität und Zeit und des Verstehens von Sprache .....	52
2.4. Beschreibungen von Modalverbsystemen.....	55
2.4.1. Kratzer.....	56
2.4.2. Öhlschläger.....	60
2.4.3. Diewald .....	65
2.4.4. Davidsen-Nielsen .....	72
2.4.5. Brandt.....	75
2.4.6. Zusammenfassung .....	79
2.5. Kontextproblematik .....	81
2.6. Modalitätsarten .....	87
2.7. Modalitätsformen.....	89
2.7.1. Modalverben im Deutschen und Dänischen .....	93
2.7.2. Indirekte Rede im Dänischen .....	95
2.7.3. Indirekte Rede im Deutschen .....	96

3. Ausgangstexte und Zieltexte.....	99
3.1. Aspekte der Ausgangstextauswahl .....	99
3.1.1. Lotterisvensken .....	101
3.1.2. Flynderen.....	102
3.1.3. Vi kan svinge med flaget igen.....	104
3.2. Aspekte der Zieltextgenerierung.....	105
4. Korpusanalyse .....	108
4.1. Aspekte der Analyse .....	108
4.2. Qualitative Analyse.....	110
4.2.1. Unproblematische Textstellen und kreative Übersetzungen .....	111
4.2.2. Problematische Textstellen .....	118
4.3. Quantitative Analyse.....	124
4.3.1. Lernprogression der ersten Gruppe – HHK1 .....	128
4.3.2. Lernprogression der zweiten Gruppe – HHK2 .....	131
4.3.3. Vergleich der beiden Gruppen .....	134
5. Diskussion .....	140
5.1. Quantität, Qualität und mögliche Ursachen der Fehler .....	140
5.2. Lernprogression in Korrelation mit dem übersetzungsdidaktischen Ansatz .....	146
5.2.1. Der Unterricht der ersten Gruppe .....	146
5.2.2. Der Unterricht der zweiten Gruppe .....	146
5.2.3. Beurteilung des didaktischen Vorgehens .....	149
5.3. Ausblick auf mögliche Forschungsprojekte.....	150
5.3.1. Modale Überfrachtung in Übersetzungen? .....	150
5.3.2. Unterschiedliche Fehlerverteilung und Lernprogression bei mono- und bilingualen Studenten .....	151
5.4. Vorschläge für zukünftige Unterrichtselemente .....	152
6. Zusammenfassung .....	154
7. Anhang .....	157
7.1. Fragebogen zum Fremdsprachenerwerb und zum Übersetzen.....	157
7.2. Inhaltsverzeichnis des Textkompendiums.....	158
Literatur .....	161
Sachregister.....	177

## Vorwort

Der vorliegende Band bietet keine allumfassende Darstellung aller relevanten Ansätze der neueren Modalitätsforschung, sondern beschränkt sich auf die Besprechung einiger deutscher und dänischer Arbeiten der Forschungsliteratur, da das grundlegende Interesse dieser Arbeit in der Lernprogression im Übersetzen modaler Semantik vom Dänischen ins Deutsche, evoziert durch verschiedene didaktische Methoden im Übersetzungsunterricht, besteht. Notwendigerweise kommen Übersetzungstheorie und -didaktik, verschiedene Einteilungen von Modalverbssystemen, die Analyse zweier Textkorpora sowie neurolinguistische Aspekte bei der Diskussion des kognitiven Verhaltens der untersuchten Studentengruppen zur Sprache, und notwendigerweise kann hier keiner dieser Aspekte erschöpfend behandelt werden. Die Resultate dieser Forschungsarbeit haben daher keinen allgemeingültigen Charakter, doch können sie tendenziell auf andere Sprachen und viele Bereiche der Sprachwissenschaft übertragen werden und als Anregung für die weitere Forschung dienen. Daher richtet sich dieses Buch sowohl an Übersetzungstheoretiker und -didaktiker als auch an dezidierte Modalitätsforscher, Korpus- und Neurolinguisten, vergleichende Sprachwissenschaftler und Sprachphilosophen sowie ganz allgemein an Germanisten und Skandinavisten.

Für das Zustandekommen der vorliegenden Arbeit möchte ich gerne danken:

- den Herausgebern für die Aufnahme dieses Buches in die Reihe der "Linguistischen Arbeiten" und insbesondere Prof. Dr. Heinz Vater für die damit verbundene fachliche Beratung,
- Dr. Alex Klinge für konstruktive Kritik und anregende fachliche Diskussionen zu Modalität im Dänischen und Englischen und zur Kontextproblematik,
- Dr. Robert Jarvella für beratende Betreuung der statischen Auswertungen und Dr. Jan Engberg für Diskussionen zu den Kompetenzbegriffen,
- Prof. Dr. Ulf Hedetoft, der mir ermöglichte, diesen Band als post-doc researcher bei SPIRIT (School for Postgraduate Interdisciplinary Research on Interculturalism and Transnationality), Universität Aalborg, fertigzustellen,
- der Fakultät für Fremd- und Fachsprachen der Wirtschaftsuniversität Kopenhagen für ein dreijähriges Dissertationsstipendium mit Unterrichtsverpflichtung,
- David May für geduldige Hilfe bei der Formatierung der Arbeit sowie Bärbel Reinkensmeier und Margit May für das Korrekturlesen.

Aalborg, September 2000

## Abkürzungsverzeichnis

as	ausgangssprachlich
AS	Ausgangssprache
AT	Ausgangstext
ATe	Ausgangstexte
AÜW	Angewandte Übersetzungswissenschaft
DGÜ	Didaktische Grammatik des Übersetzens
FS	Forårsemester/Frühjahrssemester
HHK1	Korpus 1, gesammelt im FS 97
HHK2	Korpus 2, gesammelt im ES 98
ILC	implizite Sprachkompetenz
ES	Efterårsemester/Herbstsemester
MLK	metalinguistische Kenntnisse
mM	modaler Marker
MV	Modalverb
LD	lautes Denken
P	Person
SLLF	Sprachlehr- und Lernforschung
ÜF	Übersetzungsfertigkeit
Üfn	Übersetzungsfertigkeiten
Ür/s	Übersetzer/s
ÜW	Übersetzungswissenschaft
ÜV/s	Übersetzungsvergleich/es
Üve	Übersetzungsvergleiche
zs	zielsprachlich
ZS	Zielsprache
ZT	Zieltext
ZTe	Zieltexte

# Einleitung

## Problemstellung

Modalität existiert als komplexes semantisches und formales Phänomen – u.a. – im Dänischen und im Deutschen. Diese beiden Sprachen verfügen über teils divergierende, teils kongruente Möglichkeiten der inhaltlichen Formung durch sprachliche Zeichen. Im Übersetzungszusammenhang stellt Modalität, auch bei dänischen Deutschstudenten kurz vor den Abschlußexamina, eine Schwierigkeit dar: die Facetten modaler Semantik, die, kurz gesagt, den Geltungsgrad von Propositionen qualifiziert, erweisen sich als reichhaltige Quelle für Verstehens- und Verständigungsprobleme, die Ausdruckskategorien von Modalität führen zu vielfältigen Übersetzungsfehlern. Damit ist Modalität als Forschungsfeld – hier insbesondere aus einem kontrastiven, dänisch-deutschen Blickwinkel heraus – geradezu prädestiniert.

## Forschungshypothese

Eine Gruppe dänischer Studenten, bei der variierte, auf die Revision der eigenen Arbeit und insgesamt auf selbständiges Arbeiten angelegte didaktische Methoden angewandt werden, erzielt eine stärkere Lernprogression in der Kompetenz des Übersetzens von modaler Semantik als eine vergleichbare Gruppe mit weniger unterrichtsdidaktischer Variation.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Männliche und weibliche Suffixe bei gemischtgeschlechtlichen Gruppen nebeneinander zu nennen (die Studentinnen und Studenten, oder die Studenten/innen), gehört im deutschen Sprachgebrauch inzwischen zur soziolinguistischen Norm. In dieser Arbeit erlaube ich mir zur Vermeidung von schwerfälligen Ausdrücken und zur flüssigeren Lesbarkeit Freiheit von der Norm. Diese Arbeit wurde in Dänemark geschrieben. Interessanterweise ist in den skandinavischen Sprachen ein der Entwicklung der soziolinguistischen Norm des Deutschen konträres Phänomen zu beobachten. Morpholexikalische Kennzeichnungen für weibliche und männliche Repräsentanten – bspw. eines bestimmten Berufsstandes – werden als altmodisch, unnötig und diskriminierend angesehen und gelten im allgemeinen Sprachgebrauch als abgeschafft. Die heutige Verwendung spezifisch weiblicher Endungen ist als bewußt eingesetztes Stilmittel zu bewerten (altmodisch, leicht angestaubtes Flair) oder verweist auf ein bestimmtes Verhalten oder Charakterzüge der in Rede stehenden Person.

Um dem deutschen Leser dieses fremdartige Verständnis näherzubringen, sei auf die ungewöhnliche und im Prinzip unnötige Femininendung in Grass' Romantitel *Die Rättin* verwiesen. Eine Rattē war Grass nicht ausreichend für seine literarischen Zwecke – der Leser mag grübeln. Die Leserīn, sollte sie sich bisher noch nicht angesprochen gefühlt haben, ebenfalls. [Meine Hervorhebungen].

## Die Ziele dieser Arbeit

Um die Forschungshypothese verifizieren bzw. falsifizieren zu können, müssen verschiedene Erkenntnisse gewonnen werden:

- Welche didaktischen Mittel können die Lernprogression unterstützen?
- Welche modalsemantischen Kategorien bereiten den Studenten beim Übersetzen Schwierigkeiten und welche sind unproblematisch?
- Wie lassen sich Fehler verbessern und bereits bestehende Fertigkeiten fördern?
- In welchem Ausmaß ist eine Verbesserung der übersetzerischen Kompetenz hinsichtlich Modalität möglich?

Zur Überprüfung der Forschungshypothesen unterrichtete ich zwei vergleichbare Studentengruppen ein Semester lang in den von mir für dieses Forschungsvorhaben konzipierten Seminaren *Modalität und Übersetzen*. Die zweite Gruppe erhält didaktisch variierten Unterricht als die erste; die Übersetzungen beider Gruppen werden in zwei vergleichbaren Textkorpora gesammelt und wie weiter unten beschrieben analysiert.

## Theorie zur Übersetzung und Didaktik

Diese Arbeit stellt einen empirischen Forschungsbeitrag zur sprachenpaargebundenen, angewandten Übersetzungswissenschaft dar und setzt sich daher notwendigerweise zu Beginn in Kap. 1.1. mit diversen Aspekten von Übersetzungstheorie und -didaktik und im weiteren in Kap. 1.2. mit theoretischer und sprachlich realisierter Modalität auseinander.

Die enge Verbindung von Theorie und Praxis ist bewußt gewählt und wesentlich in dieser Arbeit; sie ist eine Reaktion auf die beinahe gängige und meist als unbefriedigend empfundene Koexistenz von Theorie und Praxis in der Übersetzungswissenschaft. Königs (1987a: 55) nennt ein fachliches Dilemma beim Namen, wenn er sagt, “[es ...] ist für die Übersetzungsdidaktik gefordert worden, übersetzungswissenschaftliche Erkenntnisse stärker vor dem Hintergrund konkreter unterrichtlicher Bedingungen des Übersetzens zu hinterfragen.” Doch Theorie und Praxis finden sich schwerlich zusammen, so daß Bakker/Naaijens (1991: 193) recht desillusioniert konstatieren: “There are probably few scientific disciplines in which the confusion of application and theory, description and object of description, studied activity and study of the activity is so conspicuous as it is in translation studies.”

Ein hermeneutisch geprägter Ansatz scheint in der übersetzungstheoretischen und -didaktischen Forschung, insbesondere bei Modalität als spezifischem Forschungsfeld, sinnvoll zu sein, denn beim hermeneutischen Vorgehen ist das *Verstehen* der zentrale Aspekt. Das ganzheitliche *Verstehen* von Texten und ihren Funktionen ist Ziel des hermeneutischen *Zirkels des Verstehens* nach Gadamer. (Begrenztes) Wissen oder (begrenzte) Autorität liegen häufig modalsemantischen Aussagen zugrunde, und diese subjektiven Prägungen erfordern im interlingualen Zusammenhang eine größere Verstehenskompetenz als rein faktuelle Aussagen. Man vergleiche *Morgen könnte es vielleicht regnen* vs. *Es regnet*. Im Gegensatz zu Paepcke (1986a, 1986b), Stolze (1992) und Kupsch-Losereit (1993) sehe ich die Möglichkeit, hermeneutisches Arbeiten zu didaktisieren und ganz

bewußt auf Ausgangstexte *und* Zieltexte anzuwenden, um harmonische und funktionsgerechte Übersetzungen zu erstellen.

Weil diese Forschungsarbeit eine stark unterrichtspraktisch orientierte Ausrichtung hat, sind im folgenden der Zusammenhang von Übersetzungstheorie und Übersetzungsdidaktik, ihre Aufgabenbereiche und ihre fachspezifischen Probleme klarzulegen. Hierzu werden die Positionen von Wilss (1977, 1978, 1984, 1988, 1992, 1996, 1997), Thiel (1984a, 1984b, 1985), Zalán (1984) und Königs (1986, 1987a, 1987b, 1987c, 1987d) vorgestellt, die z.T. konträre Entwicklungen der letzten zwanzig Jahre umfassen. Diese vier Ansätze sowie Stolzes Position (1992, 1994a) werden kontrastiv mit dem hier verwendeten Ansatz beurteilt. Ich schließe mich Gadamers (1970) und Kollers (1992) Definition von *Übersetzen* an, gebe im weiteren Verlauf eine Arbeitsdefinition von *Übersetzungskompetenz* als übergeordnetem Lernziel und nenne als neuen Begriff *modale Kompetenz* als Teillernziel. Weil *Kompetenz* ein zentraler Begriff in Übersetzungstheorie und -didaktik generell und auch in dieser Arbeit darstellt, wird anschließend ausgewählte Terminologie zur Kompetenz vorgestellt.

Im weiteren werden fünf didaktische Mittel erörtert, die entweder Aufschluß über die studentische Übersetzungskompetenz geben oder diese fördern sollen. Mit dem *lauten Denken* (vgl. Kap. 1.3.1.) kann man Informationen über den Übersetzungsprozeß gewinnen; mir gab die theoretische Beschäftigung mit dieser Methode hingegen Anregungen, wie man verschiedene, beim gelungenen Übersetzen involvierte Wissensspeicher mit Hilfe von didaktischen Methoden bei den Studenten aktivieren könnte. Aus diesen Überlegungen resultierten die Methoden der *unterstützten Selbstkorrektur* und des *Workshops mit Recherche*, die ich in der hier – in den Kap. 1.3.2. und 1.3.3. – beschriebenen Form für meinen Unterricht entwickelte. Schließlich werden der didaktische Nutzen und die Unterrichtsrelevanz von *Paralleltextrn* und *Übersetzungsvergleichen* in den Kap. 1.3.4. und 1.3.5. besprochen. In Kap. 1.4. wird die Planung des Unterrichts, mit dessen Ablauf und empirischem Material die Forschungshypothese überprüft wird, dargelegt. Adressatenkreis, Lernziel, Arbeitsmaterial sowie didaktisches Vorgehen werden kurz erörtert.

## Theorie zur Modalität

In dieser Arbeit wird die Kompetenz dänischer Deutschstudenten im Übersetzen modaler Semantik und die mögliche Verbesserung dieser Kompetenz untersucht. Daher sind zunächst verschiedene allgemeine Aspekte von Modalität in Kap. 2.1. zu betrachten. In Kap. 2.2., Modalität, Lexeme und Satztypen, werden einige Restriktionen und Freiräume in der Verwendung sprachlicher Zeichen auf dem Hintergrund von Modalität reflektiert. Welten, die nicht existieren, können durchaus möglich sein – daraus ergibt sich, daß mögliche Welten gleichzeitig *wahr* und *nicht wirklich* sein können. Überlegungen dieser Art lassen sich denken und mit Hilfe von Modalität in Sprache fassen; man kann nur hoffen, daß die Rezipienten solcher Äußerungen diese auch verstehen. Darüber wird in Kap. 2.3., Zur Problematik des Denkens in Modalität und Zeit und des Verstehens von Sprache, reflektiert und anschließend eine nur für diese Arbeit Gültigkeit beanspruchende Definition der Inhalts- und Ausdrucks-kategorien von Modalität gegeben.

Zahlreiche Forscher haben im Versuch, die Komplexität von Modalität zu erfassen und zu kategorisieren, Modalität als formales und/oder inhaltliches System dargestellt und die

Syntax und Semantik der Modalverben beschrieben. In Kap. 2.4., Beschreibungen von Modalverbsystemen, wird nach einem einleitenden, diachronen Blick folgende Forschungsliteratur kurz besprochen: in Kap. 2.4.1. Kratzer (1978) *Semantik der Rede. Kontexttheorie – Modalwörter – Konditionalsätze* und (1981), *The Notional Category of Modality*, in Kap. 2.4.2. Öhlschläger (1989) *Zur Syntax und Semantik der Modalverben des Deutschen*, in Kap. 2.4.3. Diewald (1999) *Die Modalverben im Deutschen. Grammatikalisierung und Polyfunktionalität*, in Kap. 2.4.4. Davidsen-Nielsen (1990) *Tense and Mood in English. A Comparison with Danish* und in Kap. 2.4.5. Brandt (1999) *Modal Verbs in Danish*. Diese Forschungsansätze werden in Kap. 2.4.6. kurz vergleichend zusammengefaßt und in Kap. 2.5., Kontextproblematik, wird ein zentrales Problem der (situativen) Semantik modaler Ausdrücke angesprochen.

In Kap. 2.6., Modalitätsarten wird eine inhaltliche Typologie von Modalität anhand der Basisrelationen epistemische und deontische Modalität aufgestellt; Kap. 2.7., Modalitätsformen, beschäftigt sich mit verschiedenen Ausdruckskategorien von Modalität kontrastiv im dänischen und deutschen Sprachsystem, darunter fallen in Kap. 2.7.1. die Modalverben sowie Hilfsverben für modale Infinitive, in Kap. 2.7.2. die indirekte Rede im Dänischen und in Kap. 2.7.3. die indirekte Rede im Deutschen.

## Methoden

Die im Rahmen dieser Forschungsarbeit verwendeten Methoden bestehen zum einen in der Anwendung der didaktischen Methoden *unterstützte Selbstkorrektur* und *Workshop mit Recherche* im Unterricht und zum anderen in einer qualitativen und quantitativen Korpusanalyse.

Zwei Studentengruppen auf gleichem Kenntnisstand werden ein Semester lang in *Modalität und Übersetzen* unterrichtet. Das gleiche Ausgangsniveau der Studenten wird durch die ähnliche Semesterzahl zum Unterrichtszeitpunkt antizipiert, durch eine Fragebogenuntersuchung erstmalig und durch die sehr ähnliche Fehlerzahl in der Originalversion der ersten Übersetzung (28,8 Fehler bei der ersten Gruppe und 31,0 bei der zweiten Gruppe) nochmals bestätigt. Beide Gruppen übersetzen dieselben Texte, wobei die erste Gruppe eine unterstützte Selbstkorrektur ihrer Übersetzungen vornimmt und die zweite zusätzlich zwei Workshops mit Recherche durchführt. Die erste Gruppe arbeitet damit hermeneutisch *zieltextrélatiert*, die zweite Gruppe *ausgangs- und zieltextrélatiert*.

Zunächst werden alle übersetzten Texte beider Gruppen gesammelt, d.h. alle Übersetzungen und alle Versionen nach der Selbstkorrektur; danach wird dieses empirische Datenmaterial durch die Entfernung aller unvollständigen Texte "gereinigt". Übrig bleiben pro Gruppe 15 Übersetzungen von drei Texten, so daß zwei vergleichbare Textkorpora von je 45 originalen und 45 selbstkorrigierten Übersetzungen angelegt werden können. Das Korpus mit Texten der ersten Gruppe wird HHK1 genannt, dasjenige der zweiten Gruppe HHK2.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Für die Benennung der Textkorpora wurde die offizielle dänische Abkürzung der Wirtschaftsuniversität Kopenhagen, der Handelshøjskole i København – HHK, an der die Korpora gesammelt wurden, gewählt.

In Kap. 3. werden die Ausgangs- und Zieltexte, die dieser Arbeit zugrunde liegen, besprochen. In Kap. 3.1. werden die Aspekte der Ausgangstextauswahl dargelegt und in den folgenden Kapiteln die drei Texte vorgestellt. Kap. 3.1.1. bespricht kurz *Lotterisvensken*, Kap. 3.1.2. *Flynderen* und Kap. 3.1.3. *Vi kan svinge med flaget igen*. In Kap. 3.2. sind die Kriterien der Zieltextgenerierung erläutert. Alle modalsemantischen Propositionen in diesen drei Texten werden anhand einer modalen Typologie klassifiziert.

## Korpusanalyse

Die Textkorpora werden qualitativ und quantitativ analysiert. In Kap. 4.1., Aspekte der Analyse, wird die für diese Arbeit aufgestellte Definition dreier Fehlertypen für die qualitative Analyse erläutert. Es werden *modale* (d.h. modalsemantische), *semantische* (d.h. allgemein semantische ohne modale) und *andere* Fehler unterschieden.

## Qualitative Analyse

Für beide Gruppen lege ich pro Ausgangstext eine Kartei über die modalen Situationen an und vermerke, wie häufig Fehler in den einzelnen Propositionen auftreten. In Kap. 4.2.1. werden die unproblematischen Textstellen und kreativen Übersetzungen besprochen. In Kap. 4.2.2. werden die problematischen Textstellen differenziert erörtert. Pro Ausgangstext werden drei Textbeispiele vorgestellt: beim ersten Textbeispiel sind in beiden Korpora deutlich gehäuft Fehler zu bemerken, beim nächsten Beispiel treten im ersten Korpus viele Fehler auf und im zweiten kaum, beim letzten Beispiel gibt es nur im zweiten Korpus Fehler. Diese Vorgehensweise wird gewählt, um anhand der Art der modalen Fehler auf ein unterschiedliches modales Problembewußtsein der beiden Gruppen und damit auf eine Wirkung des didaktisch differenziert durchgeführten Unterrichts schließen zu können.

## Quantitative Analyse

Insgesamt werden 90 Übersetzungen im Original und nach der Selbstkorrektur analysiert, d.h. in 180 Texten von durchschnittlich drei Seiten Länge werden alle Fehler und alle verbesserungsfähigen Passagen markiert. Wieder lege ich für beide Gruppen pro Ausgangstext Karteien an: die originalen und selbstkorrigierten Übersetzungen werden von eins bis 15 nummeriert und alle Namen gelöscht, so daß den Studenten Anonymität zugesichert ist; danach wird die Fehlerhäufigkeit pro Fehlertyp vor und nach der Selbstkorrektur notiert.

Für die quantitative Analyse in Kap. 4.3. werden Varianzanalysen (ANOVA) zur Fehlerhäufigkeit und zur Proportion der verbesserten Fehler mit den Faktoren originale vs. selbstkorrigierte Übersetzung, Übersetzung im Semesterverlauf, Fehlertyp und Studentengruppe durchgeführt. Die Resultate sind generalisierbar für Studenten der Wirtschaftsuniversität Kopenhagen und werden in den folgenden Kapiteln diskutiert. In Kap. 4.3.1. wird die Lernprogression der ersten und in Kap. 4.3.2. die Verbesserung der zweiten Gruppe im Laufe des Semesters diskutiert. In Kap. 4.3.3. werden beide Gruppen miteinander verglichen. Hier sei nur kurz vorweggenommen, daß beide Gruppen ihre Kompetenz im Überset-

zen modaler Semantik verbessern: die zweite Gruppe, die didaktisch variierteren Unterricht erhielt, verbessert sich jedoch signifikant mehr. Damit verifizieren die Resultate der Korpusanalysen die Forschungshypothese.

In der Diskussion in Kap. 5. werden zunächst, in Kap. 5.1., Quantität, Qualität und mögliche Fehlerursachen besprochen. In Kap. 5.2. wird die divergierende Lernprogression der beiden Gruppen auf dem Hintergrund der unterschiedlichen didaktischen Unterrichtskonzeptionen erörtert. Zwar läßt sich im Verlauf eines Semesters die implizite Sprachkompetenz der Studenten kaum verbessern, doch mit Hilfe der unterstützten Selbstkorrektur und der Workshoparbeit können metalinguistische Kenntnisse als Kontrollinstanz der eigenen Übersetzungen aktiviert werden.

In Kap. 5.3. wird ein doppelter Ausblick gegeben: die für diese Arbeit erhobenen empirischen Daten lassen weitere Forschungsprojekte zu. Die unterschiedliche Fehlerverteilung und Lernprogression bei mono- und bilingualen Studenten könnte detailliert untersucht werden, ebenso wäre ein Vergleich von Modalitätsformen im Dänischen und Deutschen – für denselben, als *tertium comparationis* fungierenden modalsemantischen Gehalt – möglich, gewichtet durch modale Marker, denn in den Textkorpora fällt zuweilen eine *Überfrachtung mit modalen Markern* auf. Ein unterrichtsorientierter Ausblick schließt dieses Kapitel ab. Es folgen die Zusammenfassung, die Literaturliste und das Sachregister.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Die alphabetische Auflistung der Bibliographie folgt dem in Deutschland üblichen Standard, so daß Namen beginnend mit Å unter A, mit Æ unter Ae und mit Ø unter Oe eingereiht sind, und nicht, wie nach skandinavischem Standard, in der Reihenfolge Z Æ Ø Å das Alphabet beenden.

Diese Arbeit ist orthographisch gemäß der herkömmlichen deutschen Rechtschreibung abgefaßt, denn ihre Niederschrift begann vor der Verabschiedung der Rechtschreibreform in den deutschsprachigen Ländern; da ein Wechsel auf halbem Wege kaum zur besseren Lesbarkeit beigetragen hätte, halte ich die konsequente Durchführung der "alten" Rechtschreibung für gerechtfertigt.

# 1. Übersetzungstheorie, -didaktik, Terminologie und Unterrichtsplanung

## 1.1. Aspekte von Übersetzungstheorie und Übersetzungsdidaktik

Lesen ist schon Übersetzen und Übersetzen ist dann noch einmal Übersetzen. Denken wir einen Augenblick über diese Tatsache nach, was das heißt, daß wir übersetzen, d.h. daß wir etwas Totes hinübersetzen in den neuen Vollzug des lesenden Verstehens oder gar in den neuen Vollzug des Verstehens in einer anderen, unserer eigenen Sprache, von etwas, was nur in einer fremden Sprache aufgezeichnet wurde und als Text gegeben ist.

Der Vorgang des Übersetzens schließt im Grunde das ganze Geheimnis menschlicher Weltverständigung und gesellschaftlicher Kommunikation ein. Übersetzen ist eine unlösbare Einheit von implizitem Antizipieren, den Sinn im Ganzen Vorweggreifen, und explizitem Festlegen des so Vorweggenommenen.

(Gadamer 1970: 205)

Anders ausgedrückt, kann man mit Koller (1992: 16) sagen, Übersetzen ist das "Herstellen einer Äquivalenzrelation." Koller unterscheidet zwischen computerlinguistischen, ethnographischen, literaturgeschichtlichen, philosophischen, poetischen, poetologischen, semiotischen, sprachlich-textuellen und theologischen Ansätzen in der Übersetzungstheorie, die wiederum Auswirkungen auf die Art der jeweiligen Äquivalenzrelation haben können.<sup>1</sup>

An Übersetzungstheorien besteht kein Mangel: funktionale, hermeneutische, interlinguale, kognitive, kommunikative, pragmatische, psycholinguistische, relativistische, strukturalistische, texttypologische, universalistische und zeichentheoretische Übersetzungstheorien haben zur Diskussion in der Übersetzungswissenschaft beigetragen, um nur noch einige weitere zu nennen.

Zum Gegenstandsbereich von Übersetzungstheorie und -didaktik ist zu sagen, daß sich die Übersetzungstheorie vorwiegend mit philosophisch-erkenntnistheoretischen Zusammenhängen, mit dem *Innenaspekt des Übersetzens* befaßt, während es in der Übersetzungsdidaktik um *Außenaspekte*, um die Praxisrelevanz von Methoden und Ergebnissen geht. Didaktiker und Übersetzer kritisieren häufig, Übersetzungstheorie sei praxisfern, ihre Erkenntnisse nicht anwendbar, und sie liefere keine Handlungsanweisungen. Umgekehrt müssen sich Übersetzungspraktiker hinsichtlich ihrer theoretischen Beiträge oft den Vorwurf eines fehlenden theoretischen Fundamentes und einer unsystematischen Darstellung gefallen lassen. Eine Verbindung der beiden oft befehdeten Komponenten findet in dieser Arbeit statt. Die praktische Dimension ist durch das empirische Untersuchungsmaterial, die beiden Textkorpora, deren Analyse theoretische und didaktische – und damit wiederum in der Praxis umsetzbare – Erkenntnisse liefert, gewährleistet.

Es stellt sich die Frage, welcher übersetzungstheoretische Ansatz bei der sprachenpaar-bezogenen Arbeit mit modaler Semantik nützlich sein kann und welche übersetzungsdidaktischen Mittel die Kompetenz im Übersetzen modaler Semantik aufbauen und stärken

---

<sup>1</sup> Dieser Aspekt wird hier nicht diskutiert und kann bei Koller (1992: 18f.) nachgelesen werden.

können. Mir erscheint es zweckmäßig, den hermeneutischen Ansatz für die übersetzungstheoretische und -didaktische Forschung zu nutzen.

Der hermeneutische Ansatz im Sinne eines *Zirkels des Verstehens* geht auf Gadamers Untersuchungen zum geisteswissenschaftlichen Wahrheitsbegriff und insbesondere zur Problematik des wissenschaftlichen Arbeitens zurück.<sup>2</sup> Bei der hermeneutischen Arbeitsweise setzt man ein Vorverständnis und Vorwissen voraus, mit dem man an den Text herangeht. Dieses Vorwissen wird bei der aktuellen Arbeit mit dem Text aktiviert und auf den Text projiziert, wobei sich Teilaspekte dem Verstehen erschließen. Dieser Prozeß vollzieht sich wiederholt, bis man im Idealfall ein Gesamtverständnis des Textes einschließlich seiner Funktion erreicht.

Meiner Ansicht nach verläuft das hermeneutische Verfahren beim Übersetzen in zwei Phasen, die zeitlich ineinander greifen können. In der ersten Phase bemüht man sich darum, die ganzheitliche Bedeutung des Ausgangstextes zu erfassen, indem man Fragen an den Text stellt – je nach Textart zu dessen fachlicher, sozio-kultureller, historischer o.a. Einbettung etc. – und diese Fragen mit den im Text enthaltenen Informationen, dem eigenen Vorwissen oder durch gezielte Recherche beantwortet.

Die zweite Phase gilt dem Zieltext, d.h. der Übersetzung. Man kontrolliert Detail- und Gesamtbedeutung der erstellten Übersetzung und bemüht sich im Rahmen einer Selbstkorrektur, den Zieltext so harmonisch wie möglich oder, wie Höning (1995: 27) es formuliert, “[...] zielsprachlich und -kulturell unauffällig [...]” zu gestalten. Eine gute Übersetzung weist Harmonie in Inhalt und Ausdruck auf, die bspw. durch falsch gewählte Lexik, logische Brüche oder grammatische Fehler aller Art gestört werden kann. Ist die Übersetzung jedoch ganzheitlich gelungen, dann ist sie auch funktional.

Die Selbstkorrektur kann als übersetzungsdidaktische Methode im Unterricht genutzt werden. Als kurzer Vorgriff auf Kap. 5.2. sei hier nur erwähnt, daß die Studentengruppe, deren Übersetzungen das erste Korpus darstellen, lediglich die Selbstkorrektur ihrer Übersetzungen durchführte, während die zweite Gruppe, die das zweite Korpus lieferte, zeitgleich mit der Selbstkorrektur zu intensiver Recherche angeleitet wurde und damit beide Phasen des hermeneutischen Arbeitens durchlief, d.h. sowohl ausgangs- als auch zieltextgerichtet hermeneutisch arbeitete. Die Ergebnisse der Korpusanalyse werden in Kap. 4. ausführlich diskutiert.

Mein übersetzungstheoretischer und -didaktischer Ansatz läßt sich als *hermeneutisch*, *ganzheitlich* und *funktional* charakterisieren. Eine neue Theorie wird damit nicht aufgestellt, sondern bestehende werden als *zeitlos* und *aktuell* postuliert.<sup>3</sup>

In der Übersetzungswissenschaft hat Ladmiral (1993) eine dem hermeneutischen Ansatz verwandte Theorie formuliert, die sich vor allem mit recht abstrakt gehaltenen philosophischen Erörterungen beschäftigt. Das Wesentlichste an Texten ist für Ladmiral die durch Worte erschaffene Welt. Die Welt oder Wirklichkeit kann nicht objektiv sein, denn sie entsteht durch Sprache in den subjektiven Vorstellungen der Menschen. Ein Praxisbezug ist bei Ladmiral, abgesehen von der Diskussion übersetzerischer Entscheidungen vornehmlich

<sup>2</sup> Vgl. Gadamer (1986: 57-66).

<sup>3</sup> Vgl. Kvam (1988: 205), der eine “[...] hermeneutisch orientierte translatorische Textanalyse [...]” als Voraussetzung für die Erstellung einer funktionsgerechten Übersetzung ansieht und das Übersetzen an sich als einen Vorgang von “[...] dynamisch-hermeneutischer Natur [...]” charakterisiert.

auf Wortebene, kaum ersichtlich, weshalb hier nicht weiter auf seinen Ansatz eingegangen wird.<sup>4</sup>

Interessant ist jedoch Ladmirals Wirklichkeitsvorstellung, bezieht man sie auf modale Semantik. Modale Aussagen werden häufig aufgrund von (mangelndem) Wissen oder (mangelnder) Autorität, also aus stark subjektiv geprägten Situationen heraus formuliert – mit Hilfe des Mediums Sprache, das die Vorstellungswelt subjektiv konstituiert. Daher eignet sich modale Semantik m.E. besonders gut als Forschungsfeld, denn sie ist eine reichhaltige Quelle für Verstehens- und Verständigungsprobleme, und dies um so mehr im Übersetzungszusammenhang.

In neuerer Zeit hat insbesondere Stolze das hermeneutische Übersetzen diskutiert,<sup>5</sup> oft im Rückgriff auf Paepcke (1981, 1986a, 1986b). Für Stolze (1992: 268) besteht der hermeneutische Ansatz im ganzheitlichen Verstehen von Texten für die Übersetzung. Hermeneutisches Arbeiten involviert für Stolze die von ihr sogenannten “Kategorien der Rezeption”, bzw. die “rezeptive Seite der Translation.” Für die Übersetzung, also die Produktion des Zieltextes, nennt Stolze die “translatorischen Kategorien” Thematik, Semantik, Lexik, Pragmatik und Stilistik als relevant. Stolze entwirft einen detaillierten Katalog von “translatorischen Kategorien” (Stolze 1992: 202-206), gibt jedoch keine konkreten didaktischen Vorgaben. Ein Grund mag darin liegen, daß sich ihr hermeneutischer Ansatz vornehmlich auf die Probleme des Übersetzers bei seinem Umgang mit den Ausgangstexten bezieht. Stolzes Postulat, “Nicht das Verhältnis zwischen Text und Übersetzung [...]” werde diskutiert, erscheint angesichts ihres Kategorienkataloges widersprüchlich. Immerhin betont Stolze, daß beim Übersetzungsprozeß “[...] ein erster Entwurf wiederholt überarbeitet und näher an die Vorlage sowie an funktionsgerechte Formulierungen herangeführt wird.” (Stolze 1992: 212). Wie eine solche Überarbeitung praktisch vorgehen soll, wird im folgenden nicht erläutert – evtl. könnte man sich an Stolze Kategorienkatalog orientieren; für die allgemeine Revision eines Zieltextes ist er jedoch zu umfassend, daher sind auch – dies erwähnt Stolze selbst – nicht alle Kategorien für alle möglichen Zieltexte relevant. Anweisungen zur Selektion von Kategorien gibt Stolze (1992, (1994) nicht. Ihre Hinweise zur Anwendung der translatorischen Kategorien sind m.E. zu vage für eine didaktische Umsetzung im Unterricht.<sup>6</sup>

Eine “Annäherung an die Vorlage” ist m.E. hermeneutisch betrachtet nur sinnvoll, wenn sie inhaltliche und funktionale Harmonie von AT (Ausgangstext) und ZT (Zieltext) zum Ziel hat. Diese “Harmonie” kann auch als Stimmigkeit, Kongruenz, Äquivalenz oder anderweitig bezeichnet werden.

<sup>4</sup> Vgl. Ladmiral (1993).

<sup>5</sup> Vgl. Kupsch-Losereit (1993).

<sup>6</sup> Vgl. Stolze (1992: 266ff.). In Kap. 9.1.2 “Die Anwendung der translatorischen Kategorien”, heißt es u.a.: “Weil die Kategorien praktisch ineinander fließen, war es in der theoretischen Darstellung nicht immer möglich, sie ganz streng auseinanderzuhalten. [...] Wir halten daher eine strenge “Checklist” als Raster für alle Texte nicht für praktikabel. Ein kompetenter Übersetzer merkt schnell, wo in einem bestimmten Text die Schwerpunkte liegen, an denen es weiterzuarbeiten lohnt. [...] Texte sind sehr komplexe individuelle Gebilde, und es bleibt stets die Aufgabe des Übersetzers, für den konkreten Einzelfall zu entscheiden, welche translatorische Kategorie aus dem genannten Spektrum wichtig wird und wie die Hierarchisierung der Formulierungsentscheidungen zu begründen ist.”

Um Theorie in der Praxis anzuwenden, wurden für diese Untersuchung zwei Arbeitsmethoden im Sinne eines hermeneutischen Vorgehens didaktisiert: die *unterstützte Selbstkorrektur* und der *Workshop mit Recherche*; sie werden in den Kap. 1.3.2. und 1.3.3. besprochen. Im Unterschied zu Stolze betone ich explizit die doppelte Ausrichtung des hermeneutischen Vorgehens auf den AT und den ZT. Hinsichtlich der didaktischen Anforderungen des hermeneutischen Übersetzens äußert sich Stolze allgemein:

Das hermeneutische Übersetzen auf der Grundlage einer sehr breiten Wissensbasis, lebendigem sprachlichen und kulturell-fachlichen Lebensinteresse sowie sprachwissenschaftlichen Kenntnissen muß durch einen Übersetzungsunterricht vorbereitet werden, der Wert auf die Vermittlung dieser Wissensbasis und auf praktische Fertigkeiten wie rasches inhaltliches Erfassen und situationsadäquates Formulieren in den verschiedenen Sprachen legt. Wenn dann eine Übersetzungskompetenz vor allem in die Muttersprache entsteht, ist schon Wesentliches erreicht.

(Stolze 1992: 276)

Übersetzungskompetenz ist auch für Stolze das erklärte Lernziel. Um diese – hermeneutisch geschulte – Übersetzungskompetenz zu erlangen, bedarf es neben dem oben genannten Wissen auch der “[...] kulturell-fachlichen Ausrichtung [...], dem unablässigen Lesen und Interesse an Allem [...und] in der Landeskunde neben sozio-ökonomischen Daten und Zeitdokumenten auch der Dichtung einer jeweiligen Epoche” (Stolze 1992: 274) und “breitgestreute individuelle Leseerfahrungen und Sachkenntnis” (Stolze 1994: 137). Stolze betont die Relevanz des interdisziplinären Arbeitens, bei dem u.a. Fachsprachenforschung, Terminologielehre, Soziolinguistik, interkulturelle Vergleiche, Rhetorik u.v.m. mit in die Übersetzungswissenschaft einbezogen werden. Damit besteht für sie die Leistung der Hermeneutik in der multiperspektivischen Zusammenschau verschiedenster Aspekte, sowohl intra- als auch interdisziplinär.

Nun werden beispielhaft vier Forschungsansätze vorgestellt, die den Zusammenhang von Übersetzungstheorie und Übersetzungsdidaktik, ihre Aufgabenbereiche und einige ihrer fachspezifischen Probleme verdeutlichen. Wilss (1977, 1978, 1984, 1988, 1992, 1996, 1997) bemüht sich seit Jahrzehnten aus interlingualer Perspektive um die Annäherung von Übersetzungstheorie und Didaktik und um eine stringente fachspezifische Terminologie, die sich den Entwicklungen der Übersetzerausbildung anpaßt und sie widerspiegelt. Thiel (1984a, 1984b) konkretisiert Wilss’ Ansatz, Zaláns nimmt in konträrer Position auf Wilss und Thiel Bezug. Es folgt eine Zusammenfassung, in der die Berührungspunkte der vorgestellten Ansätze mit meinem übersetzungsdidaktischen Konzept, der Klassifikation von Fehlertypen sowie der Beurteilung von Lernprogression in dieser Arbeit aufgezeigt werden. Königs (1987a, 1987b, 1987c, 1987d) vertritt eine stark pragmatische Richtung.

### 1.1.1. Wilss

Wilss (1992) weist auf die notwendigerweise inhärente Diskrepanz zwischen dem Weltbild des Theoretikers und dem des Praktikers hin, da der erste Wissen über die Realität sammle, der zweite die Gestaltung und Bewältigung von Realität anstrebe. Diese Diskrepanz lasse sich in eine fruchtbare Zusammenarbeit verwandeln, nehme der Theoretiker die empirische Arbeit des Praktikers als seine Basis. Wilss möchte die Übersetzungsdidaktik als ange-

wandte *Metadisziplin* (Wilss 1992: 195) der Übersetzungswissenschaft verstanden und ihre leitenden Erkenntnisziele und -prinzipien von dieser berücksichtigt wissen. Damit stehen für Wilss Übersetzungswissenschaft und Übersetzungsdidaktik nicht in einem konträren, sondern in einem komplimentären Verhältnis zueinander, gekennzeichnet durch unterschiedliche Interessen und Erkenntnisziele:<sup>7</sup>

Die ÜW [Übersetzungswissenschaft] zielt auf teils theoretischen, sprachenpaarübergreifenden, teils deskriptiven, sprachenpaarbezogenen Erkenntnisfortschritt, die Übersetzungsdidaktik wählt aus den Ergebnissen der ÜW [Übersetzungswissenschaft] diejenigen aus, die die Systematisierung und Strukturierung des Ür[Übersetzer]-Verhaltens positiv beeinflussen (können).

(Wilss 1992: 195)

Dem ist ohne weiteres zuzustimmen, doch welche konkreten Auswirkungen auf die übersetzungstheoretische und -didaktische Forschung und die unterrichtliche Praxis sind zu erwarten? Auch stellt sich die Frage, was die Übersetzungsdidaktik bereits zu leisten vermag, welche Ziele sie sich setzen und mit welchen Mitteln sie versuchen soll, diese zu erreichen. Wie läßt sich überprüfen, ob, bzw. bis zu welchem Grad diese Ziele erreicht wurden? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus wiederum für die übersetzungsdidaktische Theoriebildung?

Wilss bemüht sich, diese Fragen in "Vorüberlegungen zu einer Didaktischen Grammatik des Übersetzens" (1978) zu beantworten. Er diskutiert, inwieweit die Tendenz zur Pädagogisierung und Didaktisierung der Wissenschaften auch auf die angewandte Übersetzungswissenschaft zutrefte und kommt zu dem Ergebnis, daß sie von dieser Tendenz enorm profitieren könne. Sie solle, so meint er, zum einen prospektiv vorgehen, durch kontextgebundene Klassifizierung von Übersetzungsschwierigkeiten und durch Didaktisierung des Übersetzungsunterrichts, zum anderen retrospektiv durch textlinguistische Verfahrensweisen in Fehleranalyse und Übersetzungskritik. Wilss favorisiert die linguistische und lernpsychologische Grundlegung.

Eine didaktische Grammatik für den Übersetzungsunterricht müsse anders aufgebaut sein als eine für den Fremdsprachenunterricht, denn beim letzten werde erst verhältnismäßig spät eine stilistische Kompetenz erreicht, während man beim ersten die stilistische Kompetenz in allen Lehr- und Lernphasen berücksichtige. Im Gegensatz zur Fremdsprachendidaktik kennzeichne die Übersetzungsdidaktik eine Doppelperspektivierung, da sie sowohl auf die Grund- als auch auf die Fremdsprache gerichtet sei. Unter der Voraussetzung, daß jedem Menschen die Fähigkeit zum Spracherwerb und zum Übersetzen angeboren sei, müsse sich auch das Erlernen des Übersetzens didaktisch steuern lassen.

Das Lehr- und Lernziel einer didaktischen Grammatik des Übersetzens besteht nach Wilss (1978: 146) "[...] im systematischen und erfolgskontrollierten Aufbau von Übersetzungskompetenz". Ein System zur Meßbarkeit der "von Lernphase zu Lernphase sich erweiternden Übersetzungskompetenz" (Wilss 1978: 149) müsse jedoch erst noch entwickelt werden, ebenso wie zuverlässige Kriterien für eine übersetzungsdidaktisch gesteuerte Schwierigkeitsprogression. Ebenfalls fehle es an einem einzeltextübergreifenden Kriterieninventar für die Beurteilung von Äquivalenz. Die Hauptaufgaben der didaktischen Gram-

<sup>7</sup> Wilss (1992: 195) verwendet die Termini *Übersetzungswissenschaft* und *Übersetzungstheorie* zeitweilig synonym.

matik des Übersetzens, die sprachenpaarspezifisch, transferspezifisch und textsortenspezifisch angelegt sein müsse, sieht Wilss (1978: 148f.) in der Entwicklung von adressatenspezifischem Lehr- und Lernmaterial und der Entwicklung von Tests, die Auskunft über die Effizienz von Lehr/Lernmaterial und das Nicht-/Teil-/Erreichen von Teil- und Gesamtlernzielen geben.

Seine abschließende Warnung "Man sollte also nicht versuchen, die DGÜ [Didaktische Grammatik des Übersetzens] wissenschaftlicher machen zu wollen, als sie es ihrem Gegenstand nach sein kann" (Wilss 1978: 150) kommt einer *captatio benevolentiae* gleich. Wilss relativiert damit seine vorherigen ambitiösen Pläne, wahrscheinlich aus der Vermutung heraus, daß sie sich, wenn überhaupt, dann bestimmt nicht in näherer Zukunft realisieren lassen. Seine Annahme, die didaktische Grammatik des Übersetzens könne dazu beitragen, durch didaktisch-methodische Strategien Transferschwierigkeiten zu eliminieren und den Übersetzungsstudenten konkrete Orientierungshilfen beim Aufbau einer textlinguistisch begründeten Übersetzungsmethode und Übersetzungstechnik zu geben (Wilss 1978: 150), lautet hingegen praxisnah und durchführbar.

In "Didaktische Implikationen", dem Schlußkapitel von *Übersetzungsfertigkeit* (1992), beurteilt Wilss den Stand der Übersetzungsdidaktik als unbefriedigend, da der übersetzerische Lernprozeß weitgehend in unregelmäßigen Bahnen ablaufe und es keine verbindlichen Richtlinien im Sinne einer konsensfähigen übersetzungsdidaktischen Vorgehensweise gebe. Obwohl die Fremdsprachendidaktik hochentwickelt sei und die Diskussion zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen schon jahrhundertlang andauere, gebe sie für die Übersetzungsdidaktik nicht viel her, da man sich kaum Gedanken zu Ablauf, Gesetzmäßigkeiten und Steuerung von Lernprozessen gemacht habe. Wilss plädiert für "selbstgesteuertes Lernen", da aufgrund der überfüllten Studiengänge kaum auf den einzelnen Studenten eingegangen werden könne. Der Student solle "metakognitiv" arbeiten, nach Möglichkeit Selbsteinschätzung und Selbstkorrektur betreiben und sein Bewußtsein als "geheimen Beobachter" (Wilss 1992: 212) einsetzen. Fremd- und eigeninstruktionelle Lernprozesse sollen genutzt werden. Wilss weist auf noch ausstehende Forschungsbeiträge hin, wenn er sagt:

Die Klärung der Wechselbeziehungen zwischen Fremdinstruktion und Eigeninstruktion stellt eine Herausforderung an die Übersetzungswissenschaft dar, die in Zusammenarbeit mit der experimentellen Unterrichtsforschung die Erfahrungen aufarbeiten müßte, die ein Lernender im Umgang mit seinen unterrichtlichen Bezugspersonen und mit sich selbst erworben hat bzw. erwerben kann.

(Wilss 1992: 212)

Wilss kritisiert den Mangel an verbindlichen Lehrplänen, an Kriterien für die Entwicklung eines Kanons von Übersetzungsschwierigkeiten und an objektiven Standards orientierte Textschwierigkeitsprogression; er kritisiert die Diffusität von Prüfungs- und Studienordnungen, das Fehlen von Leitfäden für die Unterrichtsplanung und mangelndes didaktisches Training der Lehrkräfte. Er konstatiert, daß die angewandte Übersetzungswissenschaft die größten Schwierigkeiten bei der übersetzungsunterrichtlichen Lernzielbeschreibung und Lernzielkontrolle habe (Wilss 1992: 186). Wilss schlägt eine textsortenspezifische und übersetzungsunterrichtliche Differenzierung mit unterschiedlichen Leistungspotentialen für das Übersetzen aus der Fremd- in die Grundsprache und umgekehrt vor, da das Prinzip, nur