

AUTHENTISCHE AUFTRÄGE IN DER ÜBERSETZERAUSBILDUNG –BRÜCKENSCHLAG ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS

DINAH KRENZLER-BEHM

*Faculty of Communication Sciences
University of Tampere
Finland
dinah.krenzler-behm@uta.fi*

In meinem Beitrag berühre ich die zentralen Punkte meiner finnischen Dissertation, die den Einsatz authentischer Aufträge in der Übersetzerausbildung mithilfe einer empirischen Fallstudie untersucht. Im ersten Teil meiner Forschungsarbeit steht die Theorie im Mittelpunkt. In diesem Zusammenhang kommt dem vierten Kapitel professionelles Übersetzen als oberstes Ausbildungsziel eine essentielle Bedeutung zu. Neben wissenschaftlichen und beruflichen Forderungen an den professionellen Übersetzer werden Professionalitätsmerkmale in der Übersetzerausbildung, zu denen auch der Einsatz authentischer Aufträge im Übersetzungsunterricht zählt, einer intensiven Betrachtung unterzogen. Im zweiten Teil meiner Arbeit, der primär empirisch ausgerichtet ist, ergründe ich, welche Anforderungen bzw. Handlungsschritte herkömmlicherweise bei der Bearbeitung von traditionellen Aufträgen berücksichtigt werden, und arbeite anschließend die Spezifika heraus, die mit dem Einsatz von authentischen Aufträgen verbunden sind. 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. Als Ergebnis wird ein robustes, aber dennoch flexibles didaktisches Modell konzipiert, das auf andere Kontexte in der Übersetzerausbildung übertragbar ist.

1 EINLEITUNG

Die durch den Bologna-Prozess, auf dessen Vor- bzw. Nachteile ich an dieser Stelle nicht näher eingehen werde, angestoßenen Veränderungen in der universitären Lehre, insbesondere das Postulat nach einem anwendungsorientierteren Studium, das einen engen Bezug zur Praxis aufweist und die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden in den Vordergrund rückt (Nickel 2011, 9), findet in den letzten Jahren verstärkt Gehör. Einen nicht zu unterschätzenden Anteil an dieser Entwicklung hat die EMT-Expertengruppe, die ein Kompetenzprofil von Translatoren, Experten für die mehrsprachi-

ge und multimediale Kommunikation 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). Folgerichtig ist man auch in translationswissenschaftlichen Studiengängen 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.

Authentische Aufträge kommen in der Übersetzerausbildung seit einigen Jahren verstärkt zum Einsatz, da sie als probates Mittel gelten, um das Problem der didaktischen Reduktion auf effektive Weise zu lösen. 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 (vgl. Kiraly 2007, 191/192). Von der Praxisnähe derartiger Aufträge profitieren jedoch nicht ausschließlich die Lernenden, sondern auch diejenigen Lehrenden, die möglicherweise bereits vor einiger Zeit den Bezug zum aktuellen translatorischen Alltag verloren haben. Zudem vermögen authentische Aufträge die Studierenden auf eine völlig andere Weise zu motivieren als sog. traditionelle Aufträge, denn zu wissen, dass die von ihnen angefertigten Translate, auch wenn diese vor der Weitergabe an den Auftraggeber eine zumindest sprachliche Überprüfung durch den Kursleiter durchlaufen, tatsächlich weitergeleitet und unter Umständen gar veröffentlicht werden, spornt die Studierenden im Normalfall zu Höchstleistungen an (Krenzler-Behm, Schmitz 2005).

Um etwaigen Unklarheiten vorzubeugen, möchte ich im Folgenden anführen, welche Kriterien für den Einsatz im Unterricht geeignete authentische 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.

Von den traditionellen Aufträgen, 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 (Bearbeitung eines Auftrags, der tatsächlich stattgefunden hat, den z.B. der Lehrende selbst ausgeführt hat) zählen, unterscheiden sich authentische Aufträge in einigen wesentlichen Punkten: So herrscht beispielsweise bei derartigen Aufträgen ein echter Übersetzungsbedarf. Vereinfacht lässt sich das Prozedere folgendermaßen darstellen: Ein real existierender Auftraggeber, 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.

Es versteht sich von selbst, dass authentische Aufträge in der Übersetzerausbildung nicht mit den Arbeitsbedingungen professioneller Translatoren gleichzusetzen sind, da sich diese zum einen in der Praxis relativ stark voneinander unterscheiden können (vgl. Freelancer, Mitarbeiter eines Übersetzungsbüros / Inhouse-Übersetzer etc.). Zum anderen agieren die Studierenden unter einer Art Schutzglocke, denn der Lehrende fungiert insbesondere bei Übersetzungen in die B-Arbeitssprache der Lernenden als Kontrollinstanz und zeichnet letztendlich für die Qualität und Rechtmäßigkeit des Translats verantwortlich. Die hieraus resultierende zusätzliche Arbeitsbelastung und Verantwortung dürften möglicherweise auf einige Lehrende abschreckend wirken.

2 ZIEL UND INHALTE DER FORSCHUNGSARBEIT

Die Zielsetzung meiner Arbeit besteht darin, die Voraussetzungen und Folgen des Einsatzes von authentischen Aufträgen in der Übersetzerausbildung durch einen Modellversuch empirisch zu überprüfen, Vor- und Nachteile herauszustellen und als Ergebnis verallgemeinerbare Aussagen zu treffen, die unabhängig von der Arbeitssprachenkonstellation, Kollegen als Diskussionsgrundlage dienen können. Das von mir erarbeitete theoretisch reflektierte und empirisch überprüfte Modell ist robust und gleichzeitig so flexibel, dass es auf andere Kontexte der Übersetzerausbildung übertragen werden kann.

Es handelt sich um eine zweigeteilte Forschungsarbeit, die einen theoretischen und einen primär empirisch-analytischen Teil umfasst. Die beiden Teile sind jedoch nicht strikt voneinander getrennt, sondern führen fortlaufend einen Dialog miteinander, da theoretische Reflexionen die methodische Kontrolle der empirischen Analyse

bestimmen und die analytischen Anforderungen auf die theoretische Reflexion rückwirken.

Der Fokus des Theorieteils liegt auf professionellem Übersetzen als oberstem Ausbildungsziel. Zunächst wird der Professionalitätsbegriff diskutiert, der nach wie vor umstritten und bedeutungs offen ist. Handelt es sich bei einem Absolventen im Fach Translationswissenschaft bereits um einen professionellen Translator oder ist Professionalität, die mit Sachkenntnis gleichgesetzt wird und als Antonym zu unprofessionellem, dilettantischem bzw. laienhaftem Handeln wahrgenommen wird (vgl. Pfadenhauer 2005, 11) erst nach 5–7 Jahren Berufserfahrung zu erreichen? Meiner Ansicht nach lässt sich professionelles Agieren an der Universität nicht erlernen und ich stimme in diesem Punkt mit Reuter (2008, 73) überein, der konstatiert, dass „sich Professionalität aus dem Zusammenwirken von durch Ausbildung erworbener Fachkompetenz und durch Berufserfahrung erworbener Expertise ergibt“.

Als Nächstes wird auf die wissenschaftlichen und beruflichen Forderungen an den professionellen Übersetzer eingegangen, wobei sich zusammenfassend konstatieren lässt, dass Arbeitgeber, z.B. Übersetzungsagenturen bei ihren Mitarbeitern u.a. auf die folgenden Faktoren ein hohes Augenmerk legen: Universitätsabschluss (bevorzugt Master), konstantes Erweitern der Technologiekompetenz, Stressbewältigungsvermögen, hohe Flexibilität, Agieren unter hohem Zeitdruck, Vertiefung des professionellen Wissens sowie Kompetenz im Umgang mit den Kunden.

Auch Professionalitätsmerkmale in der Übersetzerausbildung werden einer gründlichen Betrachtung unterzogen. In diese Kategorie fallen u.a. Übersetzungskritik / Qualitätssicherung, Recherchierkompetenz, Kundenakquise / Kundenkontakte, Kreativität sowie insbesondere authentische Übersetzungsaufträge. Da die von mir durchgeführte Fallstudie auf einer Übersetzung in die B-Arbeitssprache der Studierenden basiert, wird auch dieses Thema berührt. Zweifellos kommt dem Übersetzen in die B-Arbeitssprache in kleineren Sprachgemeinschaften eine stärkere Gewichtung zu als dies in den großen / größeren Sprachgemeinschaften der Fall ist. Aus diesem Grunde sollten die Studierenden in Finnland, Slowenien, Dänemark, den baltischen Ländern etc. in diese kontrovers diskutierte Thematik bereits während ihrer Ausbildung eingeführt werden und lernen, unter welchen Bedingungen es angemessen ist, in die B-Arbeitssprache zu übersetzen und wann von einem derartigen Unterfangen unbedingt Abstand zu nehmen ist.

Im Hinblick auf die Qualitätssicherung von Übersetzungen kommt in translatorischen Kreisen dem europäischen Qualitätsstandard DIN EN 15038 eine hohe

Gewichtung zu (vgl. Kurz 2009, 146–155). Was das Korrekturlesen betrifft, trägt die Norm dazu bei, Licht in den Begriffswirrwarr zu bringen. So nimmt sie eine klare Unterscheidung zwischen „Überprüfung“ (= einsprachige Überprüfung) und „Korrekturlesen“ (= zweisprachige Überprüfung) vor, was unzweifelhaft dazu beitragen dürfte, die Kommunikation zwischen Sprachdienstleistern und Auftraggebern zu erleichtern und Missverständnissen vorzubeugen. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass die anspruchsvolle Arbeit des Korrekturlesers in translatorischen Kreisen zum Teil eher problematisiert als gewürdigt wird und selbst professionelle Translatoren nicht automatisch geeignete bzw. qualifizierte Korrekturleser abgeben (Hansen 2008, 265–270). Letztlich sollte der Qualitätssicherung aufgrund ihrer Wichtigkeit insbesondere in der Übersetzerausbildung ein höherer Stellenwert eingeräumt werden als dies bisher der Fall ist.

Recherchierkompetenz wiederum dient, kurz gesagt, dazu, Wissens- und Gedächtnislücken zu füllen. Neben der Sprachenkompetenz, der interkulturellen Kompetenz, der Fachkompetenz, der Technik- sowie der Dienstleistungskompetenz zählt sie zu den Säulen professionellen translatorischen Handelns (vgl. EMT-Expertengruppe 2009, 4). Da professionelle Translatoren bei der Anfertigung von Zieltexten (= ZT) nicht selten unter Zeitdruck stehen und Zeit oft Geld bedeutet, ist es essenziell, dass bereits in der Übersetzerausbildung Strategien vermittelt werden, wie beispielsweise aus dem Internet die wesentlichen Seiten herauszufiltern sind, ohne sich im World Wide Web gänzlich zu verlieren (dazu auch Ahrens 1999, 25–47).

Ein professioneller Translator sollte zudem im Hinblick auf Kundenakquise, Kundenkontakte und nicht zuletzt Kundenpflege bewandert sein und Strategien entwickeln, um sich auf dem Translationsmarkt behaupten zu können. Daher ist uneingeschränkt zu befürworten, dass die Ausbildungsinstitute die Studierenden stärker als dies möglicherweise momentan der Fall ist, im Idealfall in Kooperation mit Praktikern auf die entsprechenden Anforderungen einstimmen und grundlegende Strategien einüben, um beim Start ins Berufsleben typische Anfängerfehler zu vermeiden.

Was das oben erwähnte Professionalitätsmerkmal Kreativität betrifft, möchte ich an dieser Stelle lediglich erwähnen, dass es zum einen nicht unwesentlich von der bevorzugten Übersetzungsstrategie abhängt (Schmitt 2002, 67), ob der Übersetzungsprozess kreativ geprägt ist und dass zum anderen der heute herrschende Zeitdruck, der teilweise auf unrealistischen Terminvorgaben beruht, der natürliche Feind einer kreativen Vorgehensweise ist. Dennoch sollte Kreativität im Translationsunterricht mehr Raum gewährt werden.

Auf authentische Aufträge, die in meiner Forschungsarbeit die Hauptrolle spielen, bin ich oben bereits eingegangen, weshalb ich hier lediglich zwei wesentliche Punkte ergänzen möchte: Erstens werden authentische Aufträge aufgrund des in den letzten Jahren in translatologischen Kreisen stattgefundenen Sinneswandels heute weltweit praktiziert und zweitens möchte ich mit dem Vorurteil aufräumen, dass der Einsatz authentischer Aufträge in der Übersetzerausbildung eine Mitschuld an von einigen Auftraggebern bzw. Übersetzungsagenturen gezahlten Dumpingpreisen trägt, denn wenn man davon ausgeht, dass in einem Übersetzungskurs pro Studienjahr höchstens 2–3 derartige Aufträge bearbeitet werden, ist diese Anzahl gemessen an den unzähligen Übersetzungsaufträgen, die täglich in der Realität vergeben werden, verschwindend gering.

Bevor ich mich dem empirisch-analytischen Teil meiner Forschungsarbeit widme, halte ich es für angemessen, die Anforderungen an die am Unterricht beteiligten Akteure, d.h. die Lehrenden und die Studierenden, näher zu beleuchten. In der Theorie sollte es sich bei einem Universitätslektor im Studiengang Translationswissenschaft um eine Person handeln, die als Translatologe theoretisches Wissen besitzt und *gleichzeitig aktiv* als Translator tätig ist. Ferner sollten (hoch-)schulpädagogische Kenntnisse vorliegen und ein stetes Interesse an der Translatorengemeinschaft, z.B. durch eine aktive Mitgliedschaft in einem entsprechenden Fachverband, bestehen. Zudem sollte sich eine derartige „Zielperson“ intensiv der (eigenen) Forschung widmen, die im günstigsten Fall eine Verzahnung zwischen Theorie und Praxis darstellt. In der Realität sind diese Unterrichtenden eine Rarität, und selbst bei der Erfüllung aller oben genannten Kriterien ist es keine Selbstverständlichkeit, dass diese „Ausnahmeerscheinungen“ darüber hinaus über die entsprechenden soft skills verfügen, die einen erfolgreichen Unterricht gewährleisten. Da keine entsprechenden Studiengänge oder anderen Ausbildungsmöglichkeiten für zukünftige Lehrende im Fach Translationswissenschaft existieren¹, neigen diese dazu im Unterricht in Verhaltensmuster zu verfallen, mit denen sie während des eigenen Studiums konfrontiert wurden, oder sie „kopieren“ Unterrichtsmethoden von (erfahrenen) Kollegen (Kiraly 2000, 4), falls ihnen diese Option eingeräumt wird, denn leider ist es auch in der heutigen Zeit keine Seltenheit,

¹ Vgl. EMT-Verbund, der sich auch der „Ausbildung der Ausbilder“ widmet und u.a. die folgenden Zielsetzungen verfolgt: „Festlegung der grundlegenden Kompetenzanforderungen an die Ausbilder von Übersetzern“, „Aufbau einer elektronischen Sammlung von Lehrmaterialien für Ausbilder“ sowie „der Entwicklung eines lebensbegleitenden Weiterbildungszyklus für Ausbilder“ (http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_strategy2012_de.pdf).

dass einzelne Lehrende ein ausgeprägtes Revierverhalten an den Tag legen. Um eine möglichst effiziente theoretisch und dennoch praxisorientierte Ausbildung gewährleisten zu können, sollte zunächst jedoch das Verhältnis zwischen Unterrichtenden und Studierenden prinzipiell überdacht und anschließend bestimmt werden, ob Universitätslektoren als Lehrer, Trainer, Ratgeber, ältere Kollegen oder Dienstleistungsanbieter der Studierenden fungieren sollten (vgl. Freihoff 2001, 109).

Was das angestrebte Profil der Studierenden betrifft, möchte ich Freihoff (2001, 236) zitieren, der das Ziel der Translatorsausbildung darin liegen sieht, „verantwortungsbewusste, eigenständig denkende, tatkräftige Persönlichkeiten, Translationsexperten, heranzubilden, die komplexe Vermittlungsaufgaben übernehmen, analysieren und lösen und ihr Vorgehen argumentativ vertreten können“. Ferner „sollten sich die Lernenden deshalb möglichst selbstständig, reflexiv und aktiv mit ihrem Fachgebiet auseinandersetzen“ (Freihoff 2001, 236). Dieser Aussage ist im Prinzip nichts hinzuzufügen, ich möchte jedoch zu bedenken geben, dass sich seit einigen Jahren unter den Studienanfängern das so genannte „Curling-Phänomen²“ beobachten lässt. Nicht wenige (finnische) Studierende sind daran gewöhnt, dass ihnen zeitlebens alle Steine aus dem Weg geräumt werden und sie transferieren diese Verhaltensweise an die Universität, was zu teilweise erheblichen Problemen führt, da in universitären Studiengängen auf Selbstständigkeit und Eigeninitiative großer Wert gelegt wird. Auch wenn es sich hierbei um eine gesellschaftliche Problematik handelt, die von den Universitäten allein nicht gelöst werden kann, sollte dieses Phänomen stärker als bisher berücksichtigt werden.

Neben dem oben erwähnten Themenbereich beleuchtet der Theorieteil die Spezifika des technischen Übersetzens, da es sich bei dem Kernpunkt meiner empirischen Fallstudie (vgl. 3 Material und Methode) um einen technischen Fachtext handelt, der von den Studierenden in ihre B-Arbeitssprache übersetzt wurde.

3 MATERIAL UND METHODE DER FORSCHUNGSARBEIT

Meine Arbeit basiert auf einer empirischen Fallstudie. Diese Forschungsmethode zählt zu den sogenannten Basisdesigns der qualitativen Forschung und „zielt auf die genaue Beschreibung oder Rekonstruktion eines Falles ab“ (Flick 2000, 253). Als Kernstück

² Von dem dänischen Psychologen Bent Hougaard lancierter Begriff, der das Verhalten von Eltern bezeichnet, die wie in dem gleichnamigen Spiel ihrem Kind den Weg glätten und somit jede Enttäuschung des Kindes „wegfegen“ (vgl. Hermanson 2012). In Deutschland nennt man derartige Eltern auch „Helikoptereltern“.

meiner Untersuchung dient eine im Frühjahrssemester 2004 durchgeführte dokumentarische Unterrichtsbeobachtung (teilnehmende Beobachtung), an der acht Studentinnen teilnahmen und in deren Mittelpunkt die Bearbeitung eines authentischen Übersetzungsauftrages stand. Der als Grundlage fungierende mit 30 Seiten relativ umfangreiche Ausgangstext (= 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 wie folgt zusammenfassen:

- Teilnehmerinnen: Acht Studentinnen in den vertiefenden Studien/auf Master-niveau
- Anwendungsbereich: Übersetzungsseminar Technik
- Textsorte: Versuchsprotokoll
- Thema: Brennversuche mit dem Tulipiippu-Pelletbrenner
- Umfang des Textes (insgesamt): 28 Seiten + zwei Seiten Anhang
- 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, die obwohl mit einigen Schwächen behaftet, nach wie vor als probates Mittel gilt (vgl. Göpferich 2008, 22). Neben den DVDs der dokumentarischen Unterrichtsbeobachtung, die von mir transkribiert wurden, stehen als Material Rohversionen³ sowie endgültige Versionen der Studierenden, Übersetzungskommentare, Übersetzungstagebücher, Terminologiearbeiten, AT-Analysen bzw. ZT-Analysen, eine Auftraggeberbefragung sowie eine Rezipientenbefragung zur Verfügung.

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. Nicht zuletzt anhand eines weiteren, im Frühjahrssemester 2014 bearbeiteten authentischen Auftrags lässt sich jedoch belegen, dass sich weder die Charakteristika authentischer Aufträge noch die didaktischen Aspekte in diesem Zeitraum verändert haben.

³ Als „Rohversion“ wird die erste Fassung bezeichnet, die noch kein Qualitätslektorat durchlaufen hat, einer weiteren Bearbeitung bedarf und höchstwahrscheinlich auch inhaltliche Defekte aufweist.

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

In dem vorliegenden Beitrag möchte ich einige Punkte, die der Vorbereitungsphase zuzurechnen sind, erwähnen. So fällt in diese Phase zunächst die Beschaffung eines authentischen Auftrags. Zudem zählt zu diesem Bereich auch die Befragung des Auftraggebers, mit deren Hilfe er seine Wünsche und Anforderungen an das Translat bzw. an die Translatoren zum Ausdruck bringt. Anhand seiner Aussagen ist es möglich, ein über diesen konkreten Fall hinausgehendes „Auftraggeber-Formular“ in Anlehnung an die entsprechenden Normen, z.B. die DIN EN 15038 zu erstellen. Es versteht sich von selbst, dass auch die Aushandlung der Geschäftsbedingungen mit dem Auftraggeber (insbesondere Deadline und Vergütung) in die Vorbereitungsphase fällt. Ferner wurde ein Fragebogen für die Rezipienten konzipiert, der gemeinsam mit dem Zieltext an einige potenzielle Kooperationspartner verschickt wurde.

Im Hinblick auf (translations-)didaktische Aspekte ist in diesem Zusammenhang ein umfassender Plan für die Vorbereitung / Durchführung der dokumentarischen Unterrichtsbeobachtung herauszustellen. Mithilfe desselben werden detailliert der von den Studierenden und den Lehrenden in den anstehenden Sitzungen zu leistende Beitrag sowie die Ausrichtung der inhaltlichen Schwerpunkte aufgelistet.

Im Folgenden möchte ich exemplarisch die wesentlichsten Punkte der zweiten Phase, der Durchführung, nennen. Nach Erhalt des AT fertigen die Studierenden zunächst eine AT- bzw. ZT-Analyse an. 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.

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, umfasst die folgenden Punkte: Die DVDs, die Rohversionen der Übersetzung, die korrigierten Versionen (je nach Kursteilnehmer 3–5 Stück), Übersetzungstagebücher und LD-Protokolle werden ausgewertet. Bei der

Fehleranalyse ist essenziell, ob in der endgültigen studentischen Übersetzung Skopos und die Ergebnisse der Auftraggeberbefragung Berücksichtigung fanden. Zudem werden die Feedbackpapiere der Studierenden und die Antworten der Rezipienten einer näheren Betrachtung unterzogen. Auch eine ZT-Prüfung durch den Auftraggeber ist Teil der Auswertungsphase.

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 besonders geachtet werden sollte.

Um einen zumindest ungefähren Einblick in den von mir durchgeführten Unterrichtsversuch zu gewähren, halte ich es für angeraten, an dieser Stelle eine der fünf Sitzungen (die im Zeitraum vom 03.02.2004–19.04.2004 stattfanden) exemplarisch zu beleuchten. Meine Wahl fällt auf die 3. Sitzung (vom 16.03.2004), da sich diese zum einen (zeitlich) genau in der Kursmitte befand und sich zum anderen auf die Analyse der studentischen Übersetzungsvorschläge konzentrierte. Die konkrete Stundengestaltung für die betreffende Unterrichtseinheit umfasst die folgenden Punkte: Erörterung organisatorischer Angelegenheiten z.B. in Bezug auf die Abgabemodalitäten der Originalversionen und der korrigierten Versionen. Im Anschluss daran standen eine Erläuterung der von der Lehrenden verwendeten Korrekturzeichen sowie eine Einführung in die Terminologielehre mithilfe eines wissenschaftlichen Textes⁴ auf dem Programm. Der Schwerpunkt der 3. Sitzung lag jedoch auf der Analyse von verschiedenen Übersetzungsbeispielen, Schwierigkeiten bzw. Probleme sollten herausgearbeitet und in Kooperation gelöst werden. Das entsprechende Material wurde in Form von anonymisierten Kopien an die Kursteilnehmerinnen verteilt. Von der Lehrenden wurde zudem im Vorfeld eine Liste mit sog. problematischen Termini erstellt, die im Unterricht abgearbeitet werden sollte.

Aus übersetzungsdidaktischer Perspektive ist es nicht unwesentlich abzugleichen, ob die in der jeweiligen Stundengestaltung formulierten Zielsetzungen tatsächlich erreicht wurden. Was die 3. Sitzung betrifft, lässt sich anhand der retrospektiven Betrachtung, dem Pendant zur Stundengestaltung, feststellen, dass es aus Zeitgründen nicht möglich war, alle vorbereiteten Übersetzungsbeispiele zu analysieren. Problematische Formulierungen/Termini wurden jedoch ausgiebig beleuchtet. Zu konstatieren ist ferner, dass einige für den Übersetzungsauftrag zweitrangige Probleme bei den Studierenden auf reges Interesse stießen und sich eine langwierige Diskussion entwickelte, die

⁴ Hierbei handelt es sich um das folgende Werk: Göpferich S. 1998. *Interkulturelles Technical Writing*. Fachliches adressatengerecht vermitteln. Tübingen: Narr.

in dieser Art nicht vorhersehbar war und von der Lehrenden möglicherweise zu lange geduldet wurde. Auch in dieser Unterrichtseinheit konnte ein sensibler/verschämter Umgang mit der eigenen Arbeit ausgemacht werden, welcher der Lehrenden ein erhebliches Maß an Fingerspitzengefühl abverlangte und dazu führte, dass aufgrund von unnötigen Beschwichtigungen, wertvolle, für die Besprechung von Übersetzungsbeispielen eingeplante, Zeit geopfert wurde. Der Abgleich zwischen der Stundengestaltung und der retrospektiven Betrachtung von der 3. Sitzung lässt erkennen, dass die von der Unterrichtenden anvisierte Zielsetzung nicht 100%ig erreicht wurde. Auch wenn dieses Ergebnis keine Seltenheit darstellt, ist es dennoch anzuraten, etwaige „Störfaktoren“ gründlich zu analysieren, um somit zu gewährleisten, dass Stundengestaltung und Stundenverlauf künftiger Sitzungen möglichst wenig voneinander abweichen.

4 FAZIT

Authentische Aufträge sind zum Einsatz in der Übersetzer Ausbildung geeignet und bilden einen Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis, wenn zumindest einige der folgenden Faktoren berücksichtigt werden:

- Der Auftrag wird in Realzeit im Rahmen des Kurses bewältigt, der Zeitrahmen ist realistisch und der sonstige Unterricht der Studierenden wird nicht beeinträchtigt.
- Es werden nicht mehr als 2–3 Aufträge pro Studienjahr angenommen, um einem potenziellen Preisdumping entgegenzuwirken und weder Studierende noch Unterrichtende zu überfrachten.
- Derartige Aufträge werden erst ab dem dritten Studienjahr bzw. auf Master-niveau angewendet, wenn die Studierenden bereits das erforderliche Kompetenzgefüge besitzen.
- Der Umfang des AT ist überschaubar.
- Der Auftraggeber ist real existent und steht für Rückfragen zur Verfügung.
- Die Geschäftsbedingungen werden im Voraus ausgehandelt.
- Der Verwendungszweck, der Öffentlichkeitsgrad und der Rezipientenkreis können klar definiert werden.
- Die Studierenden erhalten für die von ihnen erbrachte Leistung eine Vergütung.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ahrens H. 1999. Der Translator im Dschungel des Internet oder: Pfadfinderausbildung für Translatoren? *TextconText 13=NF3.1.*, 25–47.
- EMT-Expertengruppe 2009. *Kompetenzprofil von Translatoren, Experten für die mehrsprachige und multimediale Kommunikation*. http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key-documents/emt_competences_translators_de.pdf [abgerufen am 13.07.2015]. Nicht mehr verfügbar [16.10.2016].
- Flick U. 2000. Design und Prozess qualitativer Forschung. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, eds. Flick U., von Kardoff E.; Steinke I. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag, 252–265.
- Freihoff R. 2001. *Kernfragen der Übersetzerausbildung. Curriculumentwicklung – Praxis und Theorie der Translation*. Vaasa: Universität Vaasa.
- Göpferich S. 2008. *Translationsforschung. Stand – Methoden – Perspektiven*. Translationswissenschaft Band 4. Tübingen: Narr.
- Hansen G. 2008. The speck in your brother's eye – the beam in your own. Quality management in translation and revision. Chesterman A., Gerzymisch-Arbogast H. (Eds.). *Efforts and models in Interpreting and Translation Research. A tribute to Daniel Gile*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 255–277.
- Hermanson E. 2012. Lapsilähtöinen kasvatus ja curling-Vanhemmuus. [Kindgerechte Erziehung und Curling-Eltern]. *Terveyskirjasto* [abgerufen am 18.7.2015].
- Kiraly D. C. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kiraly D. C. 2007. Sprachmittlung in einer komplexen Welt: Die Übersetzerausbildung im Wandel. Wotjak G. (Ed.). *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig. Rückschau, Zwischenbilanz und Perspektiven aus der Außen-sicht*. Berlin: Frank & Timme, 191–204.
- Krenzler-Behm D., Schmitz D. H. 2005. Authentische Übersetzungsaufträge als Teil des translationswissenschaftlichen Curriculums: Grenzen und Möglichkeiten. Mård-Miettinen K., Niemelä N. (Eds.). *Fachsprachen und Übersetzungstheorie. VAKKI-Symposium XXV. Publikationen der Studiengruppe für Fachsprachenforschung, Übersetzungstheorie und Mehrsprachigkeit an der Universität Vaasa*. Vaasa: Universität Vaasa, 166–175.
- Krenzler-Behm D. 2013. *Authentische Aufträge in der Übersetzerausbildung – Ein Leitfaden für die Translationsdidaktik*. Berlin: Frank & Timme.
- Kurz C. 2009. Translatorisches Qualitätsmanagement als verantwortungsvolles Handeln. *Lebende Sprachen Nr. 4/2009*, 146–155.
- Nickel S. 2011. [Einführung] Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Arbeitspapier Nr. 148*. http://www.che.de/downloads/CHE_AP_148_Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf [abgerufen am 18.06.2012].
- Pfadenhauer M. 2005. Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. Professionelles Handeln revisited. Pfadenhauer M. (Ed.). *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 9–22.
- Reuter E. 2008. Professionelle Kommunikation. Einführung in den Theoretischen Teil. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Band 34. Professionelle Kommunikation*. München: Iudicium, 71–79.
- Schmitt P. A. 2002. Fachübersetzen – eine Widerlegung von Vorurteilen? Best J., Kalina S (Eds.). *Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe*. Tübingen / Basel: Francke, 60–73.

AUTHENTIC ASSIGNMENTS IN TRANSLATION STUDIES – BUILDING A BRIDGE BETWEEN THEORY AND PRACTICE

DINAH KRENZLER-BEHM

Summary

This article focuses on the findings of my doctoral thesis, which looks at the use of authentic assignments in translator training. The aim of my research project was to develop a robust, but at the same time flexible model that can be transferred to other contexts in Translation Studies.

The research work is divided into two parts: a theoretical part and an empirical-analytic part. The main topic of the theoretical part is a chapter (chapter four) that discusses professional translating as the most important learning outcome of translator training. The focus of the empirical-analytic part is on documentary class observation divided into three different phases: preparation, implementation and evaluation.

Nowadays, it is regarded appropriate to use authentic assignments in translation classes, because they provide students with practical relevance (by giving them the impression of how a professional translator works). At the same time, these kinds of assignments increase the motivation of the students. Nevertheless there is a significant difference between translations done in university classes and the practice of professional translators in the real world because students at university act under a protective shield, for, ultimately, it is the trainer, who has to take responsibility for the quality of the target text.