



universität
wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

Gender Macht Geschlecht im translatorischen Lehr- und Lernprozess

Verfasserin

Beatrice Fischer, Bakk. MA MA

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 792 323

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt:

Transkulturelle Kommunikation

Betreuerin / Betreuer:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Mira Kadric-Scheiber

Danksagung

Nach vielen Jahren intensiver Arbeit konnte ich mein Dissertationsprojekt nun abschließen. Daher möchte ich mich von Herzen bei all jenen bedanken, die mich in dieser wichtigen Phase meiner akademischen Laufbahn begleitet haben. Zu besonderem Dank bin ich meiner Betreuerin Mira Kadrić verpflichtet, ohne die der Abschluss dieser Dissertation nicht möglich gewesen wäre. Ich danke ihr für die stete Motivation und ihr Vertrauen in mich und meine Arbeit. Ohne ihre wertvollen Ratschläge und ihre unermüdliche Unterstützung wäre diese Arbeit nicht entstanden. Durch sie habe ich erst die Freude am wissenschaftlichen Arbeiten kennengelernt. Mein Dank gebührt zudem Larisa Schippel, die für mich mit ihren Anregungen eine große Bereicherung war. Außerdem möchte ich Klaus Kaindl von Herzen für seine Unterstützung und Motivation danken. Durch die jahrelange Zusammenarbeit hat sich eine Freundschaft entwickelt, die über den wissenschaftlichen Austausch hinausgeht.

Ebenso geht mein Dank an meine (ehemaligen) Kolleg_innen, die auch zu guten Freund_innen wurden, darunter insbesondere Zrinka Primorac-Aberer und Matthias Apfelthaler, die mir in den vergangenen Jahren mit bereichernden Tipps wiederholt neue Denkrichtungen ermöglicht haben. Auch den Studierenden möchte ich danken, die zum Gelingen dieser Dissertation beigetragen haben. Zudem möchte ich Karl Bichler, Cornelia Zwischenberger und Franz Pöchlhammer für ihre wertvollen Hilfestellungen meinen Dank aussprechen. Eine herausragende Stellung in jeglicher Hinsicht nehmen Antonia, Janine und Tina ein, ohne ihre eifrige Unterstützung hätte ich diese Arbeit nicht fertigstellen können.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	9
2	GESCHLECHT ALS ORT DER MACHT	13
2.1	DER EINFLUSS VON SPRACHE AUF DIE GESCHLECHTERVERHÄLTNISSE	13
2.1.1	GESCHLECHTSNEUTRALE FORMULIERUNGEN	15
2.1.2	FRAUENEINBINDENDE SPRACHE	15
2.1.3	GESCHLECHTERGERECHTE SPRACHE	16
2.1.4	DIE GRAMMATIK – DAS DRITTE GESCHLECHT	18
2.2	EMANZIPATORISCHE ANSÄTZE IN GESCHLECHTERFRAGEN	20
2.2.1	FEMINISMUS	20
2.2.2	GENDER STUDIES	22
2.2.3	QUEER STUDIES	24
2.3	EIN ENDE DER GESCHLECHTERDIFFERENZ?	26
2.4	„GENDER“ ALS BEDEUTUNGSTRÄGER	28
2.5	GESCHLECHTERGERECHTE SPRACHE UND DIE TRANSLATIONS-AUSBILDUNG	28
3	GENDER-VERSTÄNDNIS UND TRANSLATION	31
3.1	ENTWICKLUNGSLINIEN EINER FEMINISTISCHEN TRANSLATIONS-WISSENSCHAFT	32
3.1.1	QUEBEC – „WIEGE DER FEMINISTISCHEN TRANSLATIONS-WISSENSCHAFT“	33
3.1.2	TRANSLATIONSKRITIK UND VERGESSENES TRANSLATORISCHES SCHAFFEN	34
3.1.3	FEMINISTISCHE THEORIEBILDUNG	35
3.1.4	POSTSTRUKTURALISTISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUM ÜBERSETZEN	37
3.1.5	LESBIAN, GAY, QUEER IN DER TRANSLATIONS-WISSENSCHAFT	38
3.1.6	GENDERFRAGEN IN DER DOLMETSCHWISSENSCHAFT	41
3.2	DESIDERATA IN DER GENDERORIENTIERTEN TRANSLATIONS-WISSENSCHAFT	44
4	EMANZIPATORISCHE ANSÄTZE IN DER LEHRE	47
4.1	DIDAKTIK IN DER UNIVERSITÄREN LEHRE	48
4.1.1	HERAUSFORDERUNGEN DURCH DEN BOLOGNA-PROZESS	53
4.1.2	CURRICULUMSENTWICKLUNG UNTER BOLOGNA	55
4.2	GENDERORIENTIERTE CURRICULA	56
4.2.1	EINFLUSS INSTITUTIONELLER RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DIE ERSTELLUNG GENDERORIENTIERTER CURRICULA	57
4.2.2	GESTALTUNG GENDERORIENTIERTER CURRICULA	59
		5

4.3	GENDERORIENTIERTE DIDAKTIK	64
4.3.1	ENTWICKLUNGEN HIN ZU EINER GENDERORIENTIERTEN DIDAKTIK	65
4.3.2	UMSETZUNGSMÖGLICHKEITEN FÜR EINE GENDERORIENTIERTE DIDAKTIK	70
4.4	KRITISCHE PÄDAGOGIK	74
4.4.1	ALTERNATIVE UNTERRICHTSMODELLE	76
4.4.1.1	Befreiungspädagogischer Ansatz nach Freire	78
4.4.1.2	Dekonstruktion und Pädagogik	81
4.4.2	GENDER-FRAGEN UND QUEERE ANLIEGEN IN DER KRITISCHEN PÄDAGOGIK	84
4.5	TRANSLATIONS DIDAKTIK	86
4.5.1	ANFÄNGE DER THEORETISCHEN AUSEINANDERSETZUNG MIT DER TRANSLATIONS AUSBILDUNG	87
4.5.2	VERSPÄTETE „KULTURELLE WENDE“ IN DER TRANSLATIONS DIDAKTIK?	91
4.5.3	GENDERASPEKTE IN DER TRANSLATIONS AUSBILDUNG	96
4.5.4	DEKONSTRUKTION IN DER ÜBERSETZUNGS AUSBILDUNG	98
4.5.5	FAZIT: TRANSLATION ALS (AUSHANDLUNGS)PROZESS	101
5	GENDERFRAGEN IN DER TRANSLATIONS AUSBILDUNG	105
5.1	DAS AKTUELLE BILDUNGSSYSTEM	105
5.2	BEFRAGUNG ZU GENDERASPEKTEN IN DER TRANSLATIONS AUSBILDUNG	106
5.2.1	UNTERSUCHUNG: ÖSTERREICH	108
5.2.1.1	Universität Wien	110
5.2.1.2	Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien	118
5.2.1.3	Karl-Franzens-Universität Graz	127
5.2.1.4	Universität Innsbruck	134
5.2.1.5	Zusammenfassung: Österreichische Ausbildungsstätten	139
5.2.2	UNTERSUCHUNG: DEUTSCHLAND	141
5.2.2.1	Johannes Gutenberg-Universität Mainz/Germersheim	142
5.2.2.2	Universität Leipzig	151
5.2.2.3	Universität Heidelberg	155
5.2.2.4	Universität des Saarlandes	159
5.2.2.5	Fachhochschule Köln	162
5.2.2.6	Universität Düsseldorf	165
5.2.2.7	Hochschule für angewandte Sprachen München	168
5.2.2.8	Zusammenfassung: Deutsche Ausbildungsstätten	169
5.2.3	GENDERRELEVANZ AN TRANSLATORISCHEN AUSBILDUNGSSTÄTTEN	169
5.3	DIE TRANSLATIONS AUSBILDUNG AUS DER SICHT DER LEHRENDEN	172
5.3.1	ZIELSETZUNG DER BEFRAGUNG	172

5.3.2	RÜCKLAUF	173
5.3.3	SOZIODEMOGRAPHISCHE ANGABEN	175
5.3.4	DIE UNIVERSITÄRE LEHRE AUS DER SICHT DER LEHRENDEN	177
5.3.5	DIE EINSTELLUNG DER BEFRAGTEN LEHRENDEN GEGENÜBER GENDER-FRAGEN IM ALLGEMEINEN	183
5.3.6	GESCHLECHTERGERECHTE SPRACHVERWENDUNG	189
5.3.7	GLEICHBEHANDLUNG DER GESCHLECHTER AN DEN INSTITUTEN AUS DER SICHT DER LEHRENDEN	191
5.3.8	KORRELATIONEN ZWISCHEN DEN PERSÖNLICHEN DATEN UND DEN ANGABEN ZUM UNTERRICHT	196

6 TRANSLATION MACHT GENDER: EXEMPLIFIZIERUNG EINER GENDERORIENTIERTEN

TRANSLATIONS DIDAKTIK **211**

6.1	LEHR- UND LERNINHALTE	213
6.2	SPRACHE, KULTUR, TEXT	213
6.2.1	SPRACHE	214
6.2.2	KULTUR	215
6.2.3	TEXT	218
6.3	LEHR- UND LERNINHALTE IM GENDERDISKURS	220
6.4	LEHRMETHODEN	221
6.4.1	SPRACHE IM TRANSLATORISCHEN UNTERRICHT	222
6.4.2	KOMMUNIKATION, INTERAKTION, TRANSLATION	223
6.5	BEZIEHUNG ZWISCHEN LEHRENDEN UND STUDIERENDEN	225
6.6	UMGANG ZWISCHEN STUDIERENDEN	227
6.7	UMSETZUNG EINES GENDERORIENTIERTEN TRANSLATIONSUNTERRICHTS	228
6.7.1	ORGANISATORISCHER RAHMEN	228
6.8	DIDAKTISCHER HINTERGRUND	231
6.9	WERKZEUGKOFFER AM BEISPIEL EINER GENDERORIENTIERTEN LEHRVERANSTALTUNG	233
6.9.1	ÜBUNG 1: SELBSTEINSCHÄTZUNG UND EINSCHÄTZUNG DES TÄTIGKEITSBEREICHES	233
6.9.2	ÜBUNG 2: MEDIALE DARSTELLUNG	235
6.9.3	ÜBUNG 3: SELBSTEINSCHÄTZUNG	237
6.9.4	AKTIVIERENDER FRAGEBOGEN	239
6.9.5	ANALYSE ANHAND VON BEISPIELTEXTEN	241
6.9.6	ANALYSE ANHAND VON BEISPIELSITUATIONEN	246
6.9.7	EXKURS: HINTERFRAGEN DER GESCHLECHTERDICHOTOMIE	247
6.10	TRANSLATION MACHT GESCHLECHT AUS SICHT DER STUDIERENDEN	249
6.10.1	TRANSLATIONSVERSTÄNDNIS DER STUDIERENDEN	249
6.10.2	DAS GENDERVERSTÄNDNIS DER STUDIERENDEN	252
6.10.3	KRITISCHE ANALYSE IM UNTERRICHT	254

6.10.4	FEEDBACK DER STUDIERENDEN	255
6.11	ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG DER WESENTLICHEN LEHR- UND LERNINHALTE	256
6.12	RESÜMEE	257
7	FAZIT	259
	BIBLIOGRAFIE	265
	ANHANG	285
	FRAGEBOGEN	285
	SEMESTERPROGRAMM ZUM SE GENDERFRAGEN IN DER TRANSLATIONSWISSENSCHAFT UND DER TRANSLATORISCHEN PRAXIS	290
	PERSÖNLICHE KOMMENTARE DER STUDIERENDEN ZUM SEMINAR „GENDERFRAGEN IN DER TRANSLATIONSWISSENSCHAFT UND DER TRANSLATORISCHEN PRAXIS“	292
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	293
	TABELLENVERZEICHNIS	295
	LEBENS LAUF – WISSENSCHAFTLICHER WERDEGANG	296
	ABSTRACT	300

1 Einleitung

Verstehen wir die dichotome Geschlechteraufteilung in Mann und Frau als Konstrukt, das einen unmittelbaren Einfluss auf das Leben Einzelner hat und als „hochrelevante Struktur- und Machtkategorie wirkt“ (Mörth 2010:61), kann daran gearbeitet werden, den Einfluss dieses Konstrukts umzulenken. Dieser Gedanke soll als Grundlage des vorliegenden Dissertationsprojekts dienen.

Gegenstand der Dissertation ist daher die Konzeptualisierung einer genderorientierten Translationsdidaktik. Wie jüngste Entwicklungen im Bereich der Hochschuldidaktik zeigen, werden Geschlechterfragen für die universitäre Lehre immer wichtiger (vgl. Gindl/Hefler/Hellmer 2007a, 2007b, 2007c; Auferkorte-Michaelis/Stahr/Schönborn/Fitzek 2009; Mörth/Hey 2010). Im Rahmen der Dissertation soll nach der Darstellung des zugrunde liegenden Geschlechterverständnisses und des aktuellen Forschungsstandes innerhalb der feministischen Translationswissenschaft und der Translationsdidaktik zunächst erhoben werden, ob in der Translationsausbildung an den Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland und Österreich¹ mit den Studienrichtungen Übersetzen und Dolmetschen bisher genderspezifische Aspekte und Implikationen der Arbeit von Translator_innen thematisiert werden. In weiterer Folge werden die Ergebnisse einer empirischen Studie unter Lehrenden translatorischer Studiengänge in Bezug auf die Ausprägung des Bewusstseins für Geschlechterfragen Aufschluss geben.

Es wird untersucht, inwiefern im Rahmen einer genderorientierten Translationsdidaktik Studierende durch die Entdeckung der „Vielgeschlechtlichkeit“ (Spieß 2010:108) zu kritischem Denken in Bezug auf Geschlechterfragen bewegt werden und ob ein Genderbewusstsein ermöglicht, vorherrschende Geschlechterrollen, Geschlechteridentitäten und deren Konstruktionen kritisch zu hinterfragen. Nach der Konzeptualisierung einer genderorientierten Translationsdidaktik werden dafür Ergebnisse einer genderorientierten Lehrveranstaltung präsentiert, die am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien durchgeführt wurde.

Zusammenfassend bilden somit folgende Fragestellungen die Grundlage des Dissertationsprojekts:

¹ In der Schweiz sollte Institut für Übersetzen und Dolmetschen, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaft (Bachelor Übersetzen, Master Angewandte Linguistik) untersucht werden. Da sich jedoch Zürich nicht an der Umfrage beteiligt hat, wird das Institut für Übersetzen und Dolmetschen an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaft nicht für die Analyse herangezogen.

- Welche Rahmenbedingungen sind für eine wirkungsvolle Umsetzung einer genderorientierten Translationsdidaktik von Bedeutung?
- Gibt es aktuell an deutschsprachigen Universitäten und Fachhochschulen mit den Studienrichtungen Übersetzen und Dolmetschen genderorientierte Curricula und Lehrveranstaltungen?
- Welche Translationskonzepte liegen der Translationsausbildung im deutschsprachigen Raum (Österreich, Deutschland) zugrunde? Können diese Konzepte für eine genderorientierte Translationsdidaktik einen passenden Rahmen bieten?
- Welchen Einfluss kann eine genderorientierte Translationsdidaktik auf Studierende haben?

Das Dissertationsprojekt wird aufzeigen, ob die Umsetzung einer genderorientierten Translationsdidaktik alleine eine Wirkung auf das Genderbewusstsein von Studierenden haben kann. Es wird dargestellt, dass nur, wenn verschiedene Ebenen zusammenwirken, eine genderorientierte Translationsdidaktik ihre volle Wirksamkeit entfalten kann. Neben der institutionellen bzw. universitären Rahmenbedingungen hat auch das im Unterricht verwendete Übersetzungs- bzw. Dolmetschkonzept und die Einstellung der Lehrenden und Studierenden einen Einfluss auf die Wirksamkeit einer genderorientierten Translationsdidaktik. Nur wenn alle Ebenen zusammenspielen, kann durch eine genderorientierte Translationsdidaktik das Genderbewusstsein der Studierenden nachhaltig gestärkt werden.

Dieser grundlegenden Hypothese folgen weitere, auf die einzelnen Ebenen bezogene Hypothesen, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll: Im Rahmen der Dissertation wird untersucht, ob für die Implementierung genderorientierter Inhalte in Curricula und Lehrveranstaltungen translatorischer Studiengänge das traditionelle Übersetzungskonzept, das von einem produzierenden, männlichen Original und einer reproduzierenden, weiblichen Übersetzung ausgeht (vgl. Chamberlain 1988/1992) und bis heute weitgehend im Translationsunterricht transportiert wird, Genderungleichheit fortschreibt. Dieses traditionelle Konzept versteht Translation als zweitrangige Tätigkeit, die möglichst unsichtbar ablaufen soll. In diesem Zusammenhang gilt eine Übersetzung als gelungen, wenn sie nicht als solche erkannt wird. Es wird davon ausgegangen, dass im Rahmen einer genderorientierten Translationsdidaktik Original und Übersetzung nicht als hierarchisch strukturierte Dichotomie verstanden werden können, diese sexualisierte

Metapher ist aufzubrechen und somit neu zu denken. Als Grundlage für das neu zu konzipierende Übersetzungsverständnis werden dekonstruktivistische Überlegungen (vgl. Arrojo 1997) herangezogen, die essentialistische Sichtweisen auf das Übersetzen in Frage stellen, die davon ausgehen, dass es eine einmalige, wahre Bedeutung geben kann und somit auch eine neutrale, treue Übersetzung für möglich halten. Dekonstruktivistischen Ansätzen folgend können weder ein Original noch eine Übersetzung nur auf eine einzige Art und Weise verstanden werden. Die Instabilität von Bedeutung wird auf diese Weise sichtbar, die die traditionelle Sicht auf das Übersetzen in Frage stellt: Gibt es keine stabile Bedeutung, so kann es weder einen statischen Text, noch einen unveränderten Transfer von einer Ausgangs- in eine Zielsprache geben. Aus dieser Perspektive kann es somit auch keine „treue“ Übersetzung geben, denn Bedeutung wird durch jede_n Leser_in neu hergestellt.

Die Arbeit geht von der weiteren Hypothese aus, dass eine genderorientierte Translationsdidaktik, der ein neues Übersetzungskonzept zugrunde liegt, einen Einfluss auf Studierende auf unterschiedlichen Ebenen haben kann:

Aufbauend auf diesen Gedanken ist die Dissertation wie folgt gegliedert: Das erste Kapitel gibt ein Überblick über die Entwicklungen von und Überlappungen zwischen Feminismus, Gender Studies und Queer Studies, um in Anlehnung an diese Entwicklungen die vorherrschende Geschlechterdichotomie zu untersuchen und dabei den Einfluss von Sprache auf die Geschlechterverhältnisse zu beleuchten. Es wird aufgezeigt, dass eine genderorientierte Translationsdidaktik einen Einfluss auf das Auftreten der Studierenden, ihr Berufs- und Rollenbild als auch auf die Translationspraxis haben kann.

In Bezug auf die Entwicklung der Gender und Queer Studien werden in einem nächsten Schritt die Entwicklungslinien der feministischen Übersetzungswissenschaft nachgezeichnet. Dabei wird untersucht, wie aus der Sicht der Translationswissenschaft feministische Ansätze entwickelt werden konnten und in welcher Phase der Frauenbewegungen die feministische Translationswissenschaft ihre Anfänge gefunden hat, wo sie heute steht und welche neuen Entwicklungen der Gender und Queer Studies die (feministische/genderorientierte) Translationswissenschaft (noch) nicht berücksichtigt hat. Es wird analysiert, welche feministischen Ansätze in der Dolmetschwissenschaft entwickelt wurden und ob sich mittlerweile auch eine feministische Dolmetschwissenschaft etabliert hat.

Der zentrale Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der Translationsausbildung bzw. der Translationsdidaktik. Zunächst wird daher auf die Hochschuldidaktik und die kritische Pädagogik eingegangen. Hierfür erscheint es notwendig, didaktische Strategien für eine

geschlechterorientierte Lehre auszuleuchten. Dabei werden zunächst Überlegungen zur allgemeinen universitären Didaktik analysiert, um in einem nächsten Schritt alternative Unterrichtsmodelle (z.B. aus der Pädagogik der Befreiung bzw. Kritisch-konstruktiven Didaktik), die sich von traditionellen didaktischen Methoden unterscheiden und eventuell gewinnbringend für eine genderorientierte Didaktik angewendet werden können, sowie Vorschläge für eine genderorientierte Didaktik (z.B. Spieß 2010; Mörth 2010; Auferkorte-Michaelis/Stahr/Schönborn/Fitzek 2009; Perko/Czollek 2008; Gindl/Hefler/Hellmer 2007a) zu untersuchen. Nachdem allgemeine didaktische Grundlagen und Grundlagen zur genderorientierten Didaktik analysiert wurden, wird die Translationsdidaktik Gegenstand näherer Betrachtung sein.

Es wird weiters untersucht, welche Rahmenbedingungen bisher an den deutschsprachigen Universitäten und Fachhochschulen existieren und welche Bemühungen es von Seiten der Universitäten und Fachhochschulen im Sinne einer Förderung von Frauen- und Geschlechterforschung gibt und ob diese Anstrengungen auch in die translatorischen Curricula einfließen. Hierfür werden zunächst an deutschsprachigen translatorischen Bildungsstätten die institutionellen Rahmenbedingungen untersucht, die notwendig sind, um Curricula geschlechtergerecht zu gestalten. In einem weiteren Schritt werden die an die Curricula gebundenen Lehrveranstaltungen untersucht, um zu eruieren, ob diese weiterführende, für die Analyse relevante Themenbereiche behandeln.

Für die Konzeptualisierung einer genderorientierten Translationsdidaktik sollen alle bisherigen Überlegungen zum institutionellen Rahmen sowie eine Untersuchung mittels Fragebogen unter Lehrenden an universitären translatorischen Ausbildungsstätten im deutschsprachigen Raum eine Grundlage bieten. Für die Gestaltung einer genderorientierten Translationsdidaktik, also die Inhalte, Ziele und Methoden einer solchen Didaktik, werden die vorangehenden Überlegungen zur Didaktik als Grundlage dienen.

Die in der Dissertation ausgearbeitete genderorientierte Translationsdidaktik wird am Ende zur Illustration im Rahmen einer Lehrveranstaltung angewendet und analysiert. Abschließend werden die Ergebnisse der Dissertation zusammengeführt und die Bedeutung der Implementierung genderorientierter Inhalte dargestellt, die einen Ausblick auf eine mögliche Zukunft der Translationsdidaktik erlauben soll.

2 Geschlecht als Ort der Macht

Geschlechterfragen sind durch Feminist_innen zu einem zentralen Aspekt in der Betrachtung der Welt geworden, wollten sie doch nicht länger die männliche Vorherrschaft in der Gesellschaft akzeptieren. Androzentristische Weltbemächtigungen waren der Anlass einer feministischen Gegensteuerung, die es sich zum Ziel gemacht hat, Frauen sichtbar zu machen und ihnen so einen gleichwertigen Platz in der Gesellschaft zu erkämpfen. Diese feministischen Interventionen begannen mit Frauenbewegungen, die sich auf wissenschaftlicher Ebene auswirkten und letztendlich zur Institutionalisierung von Frauen- und Geschlechterforschung und Gender bzw. Queer Studies führten. Eine nicht zu vernachlässigende Dimension ist dabei die Verwendung der Sprache.

2.1 Der Einfluss von Sprache auf die Geschlechterverhältnisse

Dass die vorherrschenden unterdrückenden Geschlechterverhältnisse keinesfalls als natürlich oder selbstverständlich angesehen werden können, haben Feminist_innen und Gender-Forscher_innen aufzeigen können. In diesem Zusammenhang wurden und werden insbesondere Mechanismen sichtbar gemacht, die zu geschlechtsspezifischen und gender-identitären Ungleichbehandlungen führen. Als einer dieser Mechanismen wurde insbesondere der Gebrauch von Sprache erkannt: „Unsere Sprache ist sexistisch, und unser Sprachgebrauch ist sexistisch. Unsere Gesellschaft ist sexistisch, und wir sind sexistisch“ (Trömel-Plötz 2004a:67).²

Ein weiterer Aktionsbereich von Feminist_innen und Gender-Forscher_innen ist somit die bewusste Sprachveränderung, das Eingreifen auf sexistische Sprachstrukturen auf drei Ebenen: die Sprachoberfläche, die sprachlichen Inhalte und das Sprechverhalten. Insbesondere gender-relevante Fragen zur Sprachoberfläche sind einer der wenigen Bereiche in Bezug auf kritische Geschlechterfragen, die in einem breiten öffentlichen gesellschaftlichen Rahmen diskutiert werden. Geschlechtergerechter Sprachegebrauch ist ein Thema, das in Tageszeitungen und in den Nachrichten diskutiert wird, insbesondere dann, wenn kulturell bedeutsame Texte, wie die Bibel oder Bundeshymne einer kritischen feministischen bzw. gender-orientierten Analyse unterzogen werden. Bei dieser Art von Untersuchung

² In diesem Zusammenhang wird sexistischer Sprachgebrauch wie folgt definiert: „Sprache ist sexistisch, wenn sie Frauen nur in Abhängigkeit von und Unterordnung zu Männern beschreibt, wenn sie Frauen nur in stereotypen Rollen zeigt und ihnen so über das Stereotyp hinausgehende Interessen und Fähigkeiten abspricht und wenn sie Frauen durch herablassende Sprache demütigt und lächerlich macht“ (Trömel-Plötz 2004a:67).

konzentrieren sich die meisten Überlegungen auf den Gebrauch vom generischen Maskulinum oder geschlechtergerechter Schreibweisen in Form vom Binnen-I oder der Doppelnennung. Doch geschlechtergerechter Sprachgebrauch kann auch mehr sein als eine – meist kosmetische – Veränderung patriarchaler Sprachstrukturen. Sprache ist keine stabile Einheit, sondern flexibel und veränderbar – damit leistet sie auch in der Herstellung vorherrschender Geschlechterverhältnisse einen wichtigen Beitrag.

Da Sprache unsere „Realität“ konstruiert, ist sie ein machtvoll Instrument. Nicht zuletzt, weil sie ein zentrales Werkzeug ist, mit dem Translator_innen arbeiten, erscheint es im Rahmen dieser Arbeit unerlässlich, Sprache bzw. Sprachverwendung und die „Gewalt durch Sprache“ (Trömel-Plötz 2004b) in den Vordergrund der Betrachtung zu rücken.³ Durch die bewusste Betrachtung von Sprache als Unterdrückungsinstrument wird es ermöglicht, eine Veränderung herbeizuführen, die einen Einfluss sowohl auf die Sprachoberfläche als auch in einem nächsten Schritt auf das Denken und Handeln von Menschen haben kann.

Sprache reflektiert, wer gesellschaftlich (an-)erkannt wird und wer nicht. Ein gutes Beispiel liefert hierfür die deutsche Sprache, die für die Bezeichnung der Geschlechter ausschließlich das Maskulinum und das Femininum anbietet.⁴ Diese Kritik impliziert, dass heute „geschlechtergerechte Sprache“ längst nicht mehr allein die sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern beinhaltet, sondern auch die Sichtbarmachung anderer Geschlechtsidentitäten, die sich in einer dichotomen Geschlechterordnung nicht wiederfinden können oder wollen, miteinbezieht. In diesem Zusammenhang stellt sich nicht die Frage, ob eine „endgültige“ genderorientierte Sprachform tatsächlich das Ziel darstellt, sondern vielmehr welche gesellschaftlichen Änderungsprozesse, die zu einer genderorientierten Sprache führen und sich gegen die Ungleichbehandlung und Ausgrenzung von Geschlechtern richten, Eingang in die Sprache finden.

Bereits seit den 1990er Jahren gibt es Bestrebungen, Richtlinien für einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch zu erstellen. Zahlreiche Leitfäden sollen verschiedene Möglichkeiten aufzeigen, wie Frauen auch ein Platz in der (deutschen) Sprache eingeräumt werden kann. In den meisten Leitfäden zum „richtigen“ genderorientierten Sprachgebrauch

³ Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf Fragen zur Sprachinhalten und teilweise auch zur Sprachoberfläche, lässt dabei aber das vorwiegend durch die Sozialisation angelernte Gesprächsverhalten außen vor, da die Auseinandersetzungen zu diesem Thema meist (wahrscheinlich unbewusst) Geschlechterstereotype reproduzieren und so festigen. Zum Verhalten von Männern und Frauen in Gesprächen und anderen Gesprächssituationen siehe z.B. Trömel-Plötz (2004b).

⁴ In einigen Fällen wird für die Bezeichnung einer Frau auch das Neutrum verwendet (wie z.B. das Fräulein, das Mädchen, das Weib). Dies führt dazu, dass Frauen sprachlich zu Objekten gemacht werden und kann somit als diskriminierend aufgefasst werden.

werden dabei die Bezeichnungen „geschlechtergerechte“, „fraueneinbindende“ und „geschlechtsneutrale“ bzw. „geschlechtersensible“ Sprache weitgehend synonym verwendet. Dennoch besteht ein Unterschied zwischen verschiedenen Arten des Sprachgebrauchs, auf die im Folgenden eingegangen wird. So wird zwischen „geschlechtsneutralen Formulierungen“, „fraueneinbindender Sprache“ und „geschlechtergerechter Sprache“ unterschieden.⁵

2.1.1 Geschlechtsneutrale Formulierungen

Geschlechtsneutrale Formulierungen gelten als eine Möglichkeit der geschlechtergerechten Sprachverwendung, die bereits vielfach anzutreffen ist. Geschlechtsneutrale Bezeichnungen beziehen sich auf eine Sprachverwendung, die nicht explizit Auskunft über das Geschlecht gibt. Sie umfassen z.B. Wörter, die sich aus der Endung „-person“ oder „-kraft“ zusammensetzen (z.B. Führungskraft, Lehrperson), Wörter, die aus Adjektiven oder Partizipien gebildet werden (z.B. die Studierenden) oder auch die Verwendung des Partizip Perfekt (z.B. herausgegeben von) bzw. von Umschreibungen (z.B. „diejenigen, die Studienbeihilfe beziehen“ anstelle der männlichen Form „Studienbeihilfebezieher“).

Die Anwendung geschlechtsneutraler Formulierungen wirkt oft einfacher als die Explizitmachung von Männern und Frauen (oder gar anderer Geschlechter) in der Sprache. Dennoch erweisen sich geschlechtsneutrale Formulierungen als wenig nützlich, wenn es um die Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit – soweit diese möglich ist – geht, da sie eher unpersönlich sind und den Geschlechteraspekt weder sichtbar noch hörbar machen. Geschlechtsneutrale Formulierungen wirken daher nur wenig emanzipatorisch. Das weibliche und andere Geschlechter erhalten kaum einen Platz in der Sprache, wodurch das männlich zentrierte Denken und Formulieren nicht explizit hinterfragt wird.

2.1.2 Fraueneinbindende Sprache

Sprache kennt im alltäglichen Gebrauch nach wie vor nur zwei Geschlechter – Männer und Frauen, also „er“ und „sie“ bzw. die Endungen „-er“ und „-in“.⁶ Innerhalb dieser dichotomen Einteilung finden sich „klassische“ Möglichkeiten des fraueneinbindenden Formulierens, die

⁵ Die folgende Einteilung ist keine allgemein gültige oder festgeschriebene Strukturierung, sondern stellt eine Gliederung für die vorliegende Arbeit dar, die als zielführend für die Untersuchung genderorientierter Sprache und in weiterer Folge der damit einhergehenden Bedeutung für Translator_innen und Translation verstanden wird (siehe auch Fischer 2011a).

⁶ Wie bereits erwähnt, ist eine Ausnahme hier die sächliche Form für die Bezeichnung von Frauen. Diese Tatsache hat jedoch keinen Einfluss auf ein breiteres Verständnis von Geschlecht, sondern impliziert vielmehr eine Diskriminierung von Frauen.

im Sinne der Sichtbarmachung von Frauen in der Sprache eingesetzt werden. Zu den gesellschaftlich weitgehend akzeptierten Formen des fraueneinbindenden Formulierens, die auch in politischen Reden, Nachrichten und öffentlichen Dokumenten Anwendung finden, zählen z.B. das Binnen-I⁷ (z.B. StudentInnen), der Schrägstrich (z.B. Student/innen) und die Doppelnennung („Studentinnen und Studenten“).

Da jedoch fraueneinbindende Sprache nicht nur auf der Wortebene wirkt, kann sie auch auf diskursiver Ebene zu Verschiebungen führen, die Frauen sichtbar macht. So wird bei fraueneinbindender Sprache z.B. auf die symmetrische Nennung von Männern und Frauen, auf die Vermeidung von Sprachbildern, die stereotype Rollenbilder vermitteln (z.B. „Elternberatung“ statt „Mütterberatung“), sowie auf eine nicht-sexistische Sprachverwendung (Vermeiden von Ausdrucksformen wie „das schwache/starke Geschlecht“) geachtet. Fraueneinbindende Sprache verändert also unser Denken. Sprache ist – wie bereits erwähnt wurde – immer ein Abbild gesellschaftlicher Verhältnisse.

Fraueneinbindender Sprachgebrauch war (und ist oft nach wie vor) ein erster wichtiger Schritt, um Frauen aus der sprachlichen und somit gedanklichen Unsichtbarkeit zu holen und gegen sexistische Diskriminierung einzutreten. Eine wichtige Kritik fraueneinbindender Sprache ist allerdings, dass sie in einem dichotomen Geschlechtermodell verhaftet bleibt, das der identitären Vielfalt von Menschen nicht gerecht wird. Aus diesem Grund wurden am Anfang des 21. Jahrhunderts die Möglichkeiten fraueneinbindender Sprache von queeren Feminist_innen ergänzt und weiterentwickelt. Diese neueren Formen der genderorientierten Sprachverwendung werden hier als „geschlechtergerechte Sprache“ bezeichnet.

2.1.3 Geschlechtergerechte Sprache

Geschlechtergerechter Sprachgebrauch – wie er hier verstanden wird – stellt die normative Vorstellung von zwei sauber getrennten Geschlechtern, wie sie weitläufig unhinterfragt angenommen werden, infrage und fordert mit Nachdruck die Berücksichtigung anderer Geschlechtsidentitäten. Da unser patriarchal geprägtes Sprachsystem nicht nur frauenfeindlich ist, sondern auch weitere Geschlechter ignoriert und somit negiert, wurden insbesondere in queeren Kontexten eine Reihe innovativer Ideen für eine geschlechtergerechte Sprache

⁷ Derzeit wird im österreichischen Normungsinstitut *Austrian Standards* an der „ÖNORM A 1080“ zum Thema geschlechtergerechte Sprache gearbeitet. Einer der Vorschläge, der in der Zivilgesellschaft, Presse und Politik auf harsche Kritik gestoßen ist, war, das Binnen-I nicht mehr zu verwenden. Stattdessen könne im Text eine Grundsatzerklärung angebracht und in weiterer Folge nur die männliche Form im gesamten Dokument für beide Formen verwendet werden.

entwickelt, die der herrschenden Geschlechterideologie eine klare Absage erteilen und „Gendermigrant_innen“ Raum in der Sprache geben sollen. Eine solche geschlechtergerechte Sprache zieht keinerlei Grenzen hinsichtlich des Geschlechts, sondern zeigt die (sprachlichen) Möglichkeiten ihrer kreativen Überschreitung auf.

Im Vordergrund stehen hierbei der Spaß an der Vielfalt und an der Erarbeitung widerständiger Sprachvarianten, die die Gestaltbarkeit von Sprache aufzeigen. Dabei ist nicht nur von Bedeutung, *wie* etwas formuliert wird, sondern auch und vor allem *was* gesagt oder geschrieben wird. Bei geschlechtergerechter Sprachverwendung wird also nicht nur die Sprachoberfläche betrachtet, sondern auch – vergleichbar mit der fraueneinbindenden Sprache – die Inhaltsebene: Stereotype, sexistische und heteronormative Sprachbilder werden aufgezeigt und dekonstruiert, während den vielfältigen Lebensrealitäten nun auch auf sprachlicher Ebene Anerkennung zukommt.

Daher haben auch Modifikationen und Verunsicherungen auf der Sprachoberfläche einen wichtigen Einfluss auf das Aufbrechen der herrschenden binären Geschlechterkonstruktion. Eine mittlerweile in akademischen und feministisch-queeren Kreisen verbreitete Form geschlechtergerechter Sprache ist das im Jahr 2003 von Steffen Kitty Hermann (S_he) vorgeschlagene „Performing the Gap“, auch „Gender Gap“ genannt, das durch einen Unterstrich (z.B. Student_innen; eine leicht abgeänderte Version wird mit einem Sternchen * gekennzeichnet: Schüler*innen) einen Raum für Geschlechtsidentitäten jenseits von Mann und Frau öffnet. Der Unterstrich kann nicht nur im schriftlichen Sprachgebrauch sichtbar gemacht werden, auch für die mündliche Sprachverwendung gibt es eine Möglichkeit des Ausdrucks: Wird zwischen männlicher und weiblicher Endung eine kurze Sprechpause und zusätzlich eine Handbewegung von außen nach innen gemacht, wird der „Gender Gap“ sichtbar und hörbar.⁸

Auch mit der Erfindung neuer Wörter, die bislang Ausgeschlossenes in die Sprache „hereinholen“, wird in traditionelle Sprachkonventionen eingegriffen. Dies zeigt sich am Beispiel jüngerer Selbstbezeichnungen wie „Transgender“, „transident“, „Bio-Mann“/„Bio-Frau“ etc. (zahlreiche weitere Begriffe finden sich unter Queeropedia 2014). Das Besondere an diesen Bezeichnungen ist, dass sie in ihrer Bedeutung uneindeutig und flexibel sind, da sie sich nicht von starren Definitionen einengen lassen, sondern je nach Identitätsgefühl neu definiert werden können.

⁸ Ein deutlicher Nachteil dieser Kreation ist, dass sie für blinde und sehbehinderte Menschen nicht nachvollziehbar ist, zudem kann sie nicht in ausschließlich mündlicher Kommunikation ohne Sichtkontakt verwendet werden.

2.1.4 Die Grammatik – Das dritte Geschlecht

Die Kritik an diskriminierender Sprachstrukturen geht aber noch weiter. So werden auch sprachlich vermeintlich unveränderbare Strukturen wie die Grammatik einer kritischen Überprüfung unterzogen. In der Sprache fehlen demnach nicht nur Bezeichnungen für Menschen, die sich nicht zwischen dem „Mann-“ oder „Frausein“ entscheiden können oder wollen, auch die deutsche Grammatik wirkt hinsichtlich ihres Geschlechtersystems diskriminierend. Aus diesem Grund wird auch an einer geschlechtergerechten Veränderung der Grammatik gearbeitet, etwa mit dem Vorschlag, ein weiteres Personalpronomen einzuführen. So bezeichnet z.B. „Nin“ jene Menschen, die sich weder als männlich noch als weiblich identifizieren. Dieser Versuch der Transformierung der deutschen Grammatik wurde erstmals 2007 im Rahmen der Transgender-Tagung Berlin präsentiert und unter der Bezeichnung „Sylvain-Konventionen“ von Cabala de Sylvain in einem Roman weiterentwickelt. Neben der Etablierung des bereits erwähnten neuen grammatikalischen Geschlechts – „Indefinitivum“ genannt – ist es das zentrale Anliegen der Sylvain-Konventionen, die grammatikalische männliche Dominanz im Deutschen aufzulösen.

Im Rahmen der Sylvain-Konventionen werden vier grammatikalische Geschlechter vorgestellt, die tabellarisch veranschaulicht werden sollen:⁹

Maskulinum	männliches Geschlecht	der Mann	ein Junger (statt „ein Junge“)
Femininum	weibliches Geschlecht	die Frau	eine Junge (statt „ein Mädchen“)
Indefinitivum	liminales und/oder drittes Geschlecht	din Lim	einin Jungin (neu)
Neutrum	sächliches Geschlecht	das Tier	ein Junges (statt „ein Jungtier“)

Tabelle 1: Sylvain-Konventionen

⁹ Dieses Beispiel ist Sylvain/Balzer (2008) entnommen.

Das Indefinitivum wird somit verwendet, wenn das Geschlecht einer Person (noch) unbekannt ist bzw. wenn deren Bezeichnung geschlechtlich uneindeutig gehalten werden soll.¹⁰ Das Indefinitivum ist ausschließlich auf solche Personen anzuwenden, die sich in der herrschenden Geschlechterdichotomie nicht wiederfinden können/wollen. Menschen, die sich – unabhängig von ihren biologischen Geschlechtsmerkmalen – einem eindeutig männlichen oder weiblichen Geschlecht zugeordnet fühlen, werden in diesem Vorschlag auch weiterhin mit der grammatikalisch männlichen oder weiblichen Form bezeichnet.¹¹

Auch wenn die Sylvain-Konventionen zunächst radikal erscheinen, erweist sich die Kategorie des Indefinitivums bei genauerer Betrachtung als nur wenig innovativ, stellt sie doch nur eine dritte Kategorie neben dem Maskulinum und Femininum dar. So muss sich das Indefinitivum in die bestehende, diskriminierende Geschlechterhierarchie einreihen und löst das hierarchische Geschlechtersystem, das von feministischen und queeren Theoretiker_innen hinterfragt und kritisiert wird, nicht auf, sondern schreibt es im Gegenteil weiterhin fest.

Es existieren also zahlreiche Strategien einer genderorientierten Sprachverwendung und es gibt noch eine Vielzahl zu kreierender Möglichkeiten, die die Sprache bereithält. Grundsätzlich kann also jede_jeder Einzel_n_er, die vorhandenen Vorschläge zu genderorientierter Sprache anwenden, damit experimentieren und andere (queere) Sprachformen (er-)finden, um so Widerstand gegen ein diskriminierendes Sprachsystem zu leisten und zu verbreiten. Ähnlichen Bestrebungen haben sich auch feministische Übersetzer_innen und Translationswissenschaftler_innen verschrieben, wie in der vorliegenden Arbeit aufgezeigt wird.

¹⁰ Bisher wird in diesem Fall meist das Maskulinum verwendet.

¹¹ Die Öffnung der Geschlechterdichotomie ist auch auf politischer Ebene zu diskutieren, schlägt sich der Zwang der Zweigeschlechtlichkeit doch besonders stark z.B. bei der Beantragung von Ausweisen nieder, bei denen in der Regel nur die Auswahl zwischen männlich und weiblich möglich ist. In seltenen Fällen ist die Öffnung der Geschlechterdichotomie jedoch gelungen, so z.B. in Australien. Durch die Klage von Norrie May-Welby ist es nun Menschen mit uneindeutigen Geschlechtsmerkmalen möglich, als Geschlecht „unbestimmt“ anzugeben (vgl. sueddeutsche.de 2014). Somit gibt es eine dritte Kategorie neben Mann und Frau. Eine ähnliche Entwicklung gibt es auch in Indien, wo nun ein drittes Geschlecht für die in Indien lebenden Hijras anerkannt wurde. Paradox erscheint, dass kurz vor der Einführung des dritten Geschlechts, das als durchaus innovativ zu bewerten ist, Homosexualität im Jahr 2013 wieder unter Strafe gestellt wurde (vgl. spiegel.de 2014). Während also eine Öffnung und Hilfestellung des Staates für Menschen, die außerhalb der Geschlechterdichotomie leben, ermöglicht wird, ist gleichzeitig ein Rückschritt in Bezug auf die freie Entfaltung der sexuellen Orientierung zu verzeichnen. Insbesondere zeigt dieses Paradoxon deutlich die Einmischung, die Macht und die Möglichkeiten eines Rechtssystems Ein- oder Ausschlüsse zu schaffen. In Österreich widmet sich eine soeben erschienene Nummer der Zeitschrift *juridikum* (2/2014) schwerpunktmäßig den Verstrickungen zwischen menschlichen Körpern und dem Recht. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Körper bzw. Geschlecht nimmt insbesondere die Bedingungen, Grenzen und Auswirkungen für Autonomie im Genderdiskurs in den Blick. Zu Autonomie und Essentialisierung von Differenz vgl. Zilberszac, zu feministischen Rechtsentwürfen der Selbstbestimmung, Hacker in diesem Heft.

2.2 Emanzipatorische Ansätze in Geschlechterfragen

Um besser nachvollziehen zu können, warum und wie Geschlechterfragen ins Zentrum der Aufmerksamkeit (auch) auf wissenschaftlicher Ebene in ganz unterschiedlichen Disziplinen rückten, ist es im Weiteren Ziel dieses Kapitels, die für diese Arbeit zentralsten Strömungen in Zusammenhang mit Emanzipationsbewegungen von und für Frauen (und in weiterer Folge in Bezug auf die Öffnung der Geschlechtergrenzen) zu skizzieren. Dieser Überblick soll daher einerseits wesentliche Entwicklungsstränge von feministischen hin zu queeren Anliegen darstellen¹² und zudem aufzeigen, in welchem Paradigma sich die vorliegende Arbeit bewegt.

2.2.1 Feminismus

In den 1960er Jahren findet mit der zweiten Welle der Frauenbewegung¹³ neben feministischem Aktionismus, wie er heute noch weitgehend existiert, auch der Feminismus, der in feministischer Theoriebildung zum Ausdruck kommt, seinen Ursprung.¹⁴ Feministische Anliegen wurden also nicht nur im Bereich des feministischen Aktivismus zum Thema, sie wurden auch auf wissenschaftlicher Ebene eingebracht, da Feminist_innen eine Verbindung zwischen politischem Aktionismus und wissenschaftlicher Theorie erkannten und diese bereits früh in ihren Texten aufzeigten. Feministische Theorie zeichnet sich in diesem Zusammenhang insbesondere durch einen kritischen Zugang zu vorherrschenden Geschlechterverhältnissen und dem Hinterfragen eines traditionellen Geschlechterverständnisses aus.¹⁵ Durch diese feministische Perspektive werden auf vielfältige Weise und aus unterschiedlichen Blickwinkeln feministische Anliegen in unterschiedlichen Disziplinen formuliert, wobei ein Schwerpunkt in der feministischen Theoriebildung und Kritik in den Sozial- und Geisteswissenschaften zu erkennen ist.

¹² Aufgrund der Komplexität dieser Entwicklungen müssen einige Stellen in diesem Kapitel mit Verkürzungen und Vereinfachungen auskommen. Einerseits konzentriert sich diese Darstellung auf (west-)europäische und (nord-)amerikanische Strömungen, andererseits können einige Entwicklungsstränge nur sehr oberflächlich besprochen werden, da sie für diese Arbeit keinen Schwerpunkt darstellen.

¹³ Für einen Überblick über feministische Bewegungen und Theorien im 20. Jahrhundert siehe z.B. Weckwert/Wischermann (2006).

¹⁴ Dieser Überblick beginnt mit der zweiten Welle der Frauenbewegung, da diese einen wesentlichen Einfluss auf wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit einem kritischen Blick auf Geschlechterfragen hatte. Dennoch erscheint es von zentraler Bedeutung, auch die Errungenschaften früherer Frauenbewegungen anzuerkennen, ohne die spätere Entwicklungen wohl kaum möglich gewesen wären. An dieser Stelle sei deshalb insbesondere an die erste Welle der Frauenbewegung (in Europa und den USA) erinnert, deren wesentliche Ziele das Frauenwahlrecht, das Recht auf Erwerbsarbeit von Frauen und das Recht auf Bildung von Frauen waren (zur ersten Welle der Frauenbewegung siehe z.B. Sanders 2001).

¹⁵ Bei feministischen Arbeiten steht der *kritische* Blickwinkel auf Geschlechterfragen im Vordergrund. Es erscheint an dieser Stelle wichtig, festzuhalten, dass somit nicht jede beliebige theoretische Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen als „feministisch“ bezeichnet werden kann.

Diese breit gefächerten feministischen Debatten haben zu Paradigmenwechsel in unterschiedlichen Disziplinen und Denkrichtungen geführt, die grundlegende feministische Ideen verschoben und auch länderspezifische feministische Strömungen forciert haben. Durch unterschiedliche feministische Ansätze in unterschiedlichen Ländern mit verschiedenen kulturellen Hintergründen erscheinen „Übersetzungsarbeit und Berücksichtigung der spezifischen Kontextbedingungen feministischer Theoriebildung [...] umso dringlicher, je mehr sich der transnationale Austausch intensiviert und je ungewisser im Zuge dieser Entwicklungen die Umrisse dessen werden, was als geteilte Erfahrung von »Frauen« unterstellt werden kann“ (Becker-Schmidt/Knapp 2003:11). Diese Berücksichtigung der unterschiedlichen Auffassung der Kategorie „Frau“ wurde in feministischen Auseinandersetzungen ein zentraler Stellenwert eingeräumt, die auch zu einer weiterführenden Kritik an der Kategorie „Geschlecht“ in einem breiteren Sinn geführt hat. Um ein Verständnis für die Vielfalt dieser Auseinandersetzungen zu bekommen, sollen im Folgenden einige Ansätze, die zur Entwicklung vom Feminismus hin zu Gender und Queer Studies geführt haben, aufgezeigt werden, wobei ein Fokus auf den deutschsprachigen und angloamerikanischen Raum gelegt wird.

In den Anfängen der Frauenforschung Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre ging es Feminist_innen vor allem darum, Frauen aus der Unsichtbarkeit zu holen¹⁶ und

ihre systemische Verdrängung oder Verkennung durch die aus einer eingeschränkten, unreflektiert männlichen Sicht auf Frauen forschende Wissenschaft zu dokumentieren und sie erstmals auch sozusagen aus eigener, weiblicher Perspektive in den Blick zu nehmen. (Mühlen Achs 1998:21)

Auf diese Weise war es das wichtigste Ziel, zwischen Männern und Frauen Gleichheit herzustellen. Der Ansatz der Gleichheit zwischen den Geschlechtern wird dem Gleichheitsfeminismus zugeschrieben. Dabei ging es darum, Frauen und Männern gleichermaßen eine vergleichbare Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen, auch wenn diese durch eine größtenteils von Männern geprägte Tradition gekennzeichnet ist. Gleichheit bedeutete also aus dieser Perspektive vorwiegend die Übernahme von männlichen Maßstäben an die gesellschaftlichen Möglichkeiten von Frauen. Als Weiterentwicklung dieses Gleichheitsfeminismus gilt der Differenzfeminismus, bei dem die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in den Blick genommen wurden. Es wird davon ausgegangen, dass Frauen und Männer unterschiedliche Fähigkeiten und Potenziale besitzen. Frau- und Mannsein ist somit

¹⁶ Auch die feministischen Übersetzungswissenschaft hat sich der Sichtbarmachung vergessener Frauen in Übersetzungen und als Übersetzerinnen angenommen (siehe Kapitel 3.1).

verschieden, jedoch ist es das Ziel von Differenzfeminist_innen, Männern und Frauen gesellschaftlich mit den gleichen Rechten und Möglichkeiten auszustatten. Durch die Auseinandersetzungen mit Geschlechterfragen wurden feministische Stimmen laut, die darauf aufmerksam machten, dass auch innerhalb der Gruppe der Frauen und der Männer Unterschiede existieren und diese auch zu berücksichtigen sind, um möglichst keine Stereotype zu produzieren.

2.2.2 Gender Studies

Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen und unter den Geschlechtern wurde breit diskutiert als 1990 Judith Butlers wegweisendes Werk *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*¹⁷ erscheint, das als Grundlage für die Weiterentwicklung hin zu den „Gender Studies“ in den 1990er Jahren gesehen werden kann. Butler lässt in ihrem Werk die Diskussion rund um Gleichheit bzw. Differenz hinter sich und wendet sich auf wesentlich radikalere, dekonstruktivistische Art und Weise der Kategorie Geschlecht zu. Butler hinterfragt dabei Denkmuster, die auf „natürlichen Tatsachen“ basieren und als Selbstverständlichkeiten angenommen werden. Dabei entlarvt sie diese als konstruiert und zeigt ihren diskursiven Charakter auf. In Bezug auf Geschlechterfragen macht Butler darauf aufmerksam, dass der Körper und körperliche Eigenschaften nicht natürlich sind, sondern vielmehr diskursiv, durch wiederholte Handlungen, also „performative acts“, hervorgebracht werden. Das binäre Geschlechtersystem wird also durch eine ständige diskursive Wiederholung festgeschrieben, durch die wiederum Körper auch nur in diesem dichotomen System wahrgenommen werden können und andere Geschlechtsidentitäten negiert werden. Dieses dichotome System bleibt durch Butler nicht unhinterfragt bestehen, sondern wird heftig kritisiert und in Frage gestellt.¹⁸

Die Gender Studies – Judith Butler zählt zu einer der wichtigsten Vertreter_innen – haben also die bisherigen Grundlagen des Feminismus, allen voran das Verständnis von Geschlecht, erstmals radikal in Frage gestellt.¹⁹ Geschlecht wird dabei nicht länger als biologische und natürliche Gegebenheit verstanden, sondern vielmehr als kulturelles und

¹⁷ Die deutsche Übersetzung erschien 1991 unter dem Titel *Das Unbehagen der Geschlechter*.

¹⁸ Butlers Thesen haben auch starke Kritiker_innen zur Folge gehabt. Für den deutschsprachigen Raum siehe z.B. Geller (2005).

¹⁹ Auch wenn im Rahmen der Gender Studies eine inhaltliche Radikalisierung bei der Behandlung von Geschlechterfragen zu erkennen ist, wird von Feminist_innen und Gender-Forscher_innen doch der Begriff der Gender Studies kritisiert, da ihm „der kritische Stachel der Frauenforschung“ (Degele 2008:29) fehle, deren zentrales Thema die patriarchale Unterdrückung von Frauen und deren Emanzipation auf patriarchalen Fängen sei.

soziales Konstrukt sowie gesellschaftliche Strukturkategorie: Eine grundlegende Einteilung in den Gender Studies ist daher die Unterscheidung in *sex* und *gender*, es werden also biologische Merkmale von kulturellen Geschlechterkonzepten abgekoppelt.²⁰

In den Gender Studies werden „die eigenen Geschlechterannahmen [...] reflektiert. Die Konstruktion von Geschlechterdifferenz sowie deren Wertungen werden untersucht [...] *Gender*, das Konzept der Zweigeschlechtlichkeit und die Geschlechterdifferenz werden hinterfragt“ (Wesely 2000:29, Hervorhebung im Original). Auf diese Weise werden nicht nur Stereotype innerhalb scheinbar eindeutiger Geschlechterkonzepte aufgebrochen und hinterfragt, sondern auch biologistische Erklärungsmuster, die einen Einfluss auf eine eindeutige dichotome Geschlechtertrennung haben, werden radikal in Frage gestellt: „Die Trennung von *sex/gender* nun weist jeglichen Kausalzusammenhang zurück: *Gender* ist keine zwangsläufige Konsequenz von *sex*, und die biologische Geschlechterdifferenz begründet keinerlei gesellschaftliche Ungleichheit“ (Degele 2008:67). Durch die Negierung eines rein biologistischen Verständnisses von Geschlecht und die Berücksichtigung der gesellschaftlichen Konstruktion wird Geschlecht veränderbar und kritisierbar – ein Potenzial, das Frauen- und Geschlechterforscher_innen auch nutz(t)en.

Dieses Aufbrechen von traditionellen Geschlechterbildern zeigt die politische Funktion von eindeutigen, mit Stereotypen behafteten Geschlechterkategorien besonders deutlich:

Während die traditionelle Auffassung von Geschlecht als gewissermaßen naturgegebenes ‚Schicksal‘ den Subjekten kaum entsprechende Handlungsfähigkeit eröffnet, läßt die sozialkonstruktivistische Auffassung von Geschlecht die Möglichkeit emanzipatorischer Bewegung nicht nur offen. Diese ist geradezu integraler Bestandteil ihrer Theorie. (Mühlen Achs 1998:23)

Diese emanzipatorische Entwicklung, die auch darauf abzielt, gesellschaftliche Unterdrückung und (Geschlechter-)Diskriminierung abzubauen²¹, führte in Verbindung mit poststrukturalistischen Sichtweisen, die essentialistische Ansichten kritisch in Frage stellen (u.a. in Bezug auf die vorherrschende Geschlechterdichotomie Mann/Frau und den damit

²⁰ Die Einteilung in *sex* und *gender* gibt es bereits seit den 1960er Jahren und wurde ursprünglich im medizinischen Kontext (für die Behandlung von trans- und intersexuellen Menschen) entwickelt (vgl. Degele 2008:67).

²¹ An dieser Stelle sei auch die Triade *Gender*, *Class* und *Race* genannt, die im Laufe der Jahre immer mehr an Bedeutung in feministischen und genderorientierten Bewegungen gewonnen hat, da sie die Wechselwirkung unterschiedlicher Herrschaftsformen ins Zentrum des Interesses stellt. Diese Entwicklung zeigt sich insbesondere durch die – insbesondere in den USA – vermehrt aufkommende Forschung zur Intersektionalität (*intersectionality*) (vgl. Knapp 2005:68).

verbundenen stereotypen Rollenzuschreibungen), in weiterer Folge zur Entwicklung der Queer²² Studies (auch Queer Theory²³).

2.2.3 Queer Studies

Im Rahmen der Queer Studies liegt also der Fokus nicht mehr bei der Betrachtung von der Geschlechterdichotomie Mann/Frau. Vielmehr geht es im Rahmen queerer Überlegungen um das Hinterfragen der heteronormativen Geschlechterdichotomie, die somit im Zentrum der Aufmerksamkeit steht. Dabei erweitern die Queer Studies den Blickwinkel von Gender, ein Begriff, der sich bis dahin nach wie vor an der dichotomen Kategorie Mann und Frau orientiert hat, und ergänzen ihn durch eine „Vielfältigkeit von Genderformen“ (Czollek/Perko 2009:17). Zentrale Untersuchungsmerkmale sind neben der Kategorie Geschlecht somit z.B. auch Sexualität (nicht nur als persönliches Thema, sondern insbesondere auf institutioneller Ebene relevant) und die damit verbundene Kritik an Zwangsheterosexualität. Queer Studies ist somit eine Denkbewegung,

die auf Erkenntnissen und Errungenschaften der Geschlechterforschung aufbauen, diese aber zu erweitern versuchen, indem sie Kategorien wie Alter, Hautfarbe, Ausbildung, Religion und Sexualität in die Analyse von Macht und Ungleichheit einbeziehen. (Degele 2008:35)

Ihr Ziel ist es also, durch die Berücksichtigung und Hinterfragung gesellschaftlicher Regulativa auf wissenschaftlicher Ebene heteronormative Zweigeschlechtlichkeit in Frage zu stellen, wodurch sich der Fokus der Queer Studies von der reinen Patriarchatskritik²⁴ (wie sie im Feminismus der 1960er-1980er Jahre vorwiegend existierte) hin zur radikalen Kritik von normalisierenden und normativen Praxen entwickelt hat. „Normalitäten“, wie Weiß-Sein, Heterosexuell-Sein oder Nichtbehindert-Sein, werden ebenso wie jedes binäre Denken an den Pranger gestellt, da sie Diskriminierungen und Ausgrenzungen implizieren. Den Queer Studies geht es dabei zunehmend darum, „die Genese und Wirkungsmacht von Normalität und Normalisierungsprozessen durch Institutionen und Regelungen zu rekonstruieren“ (Degele 2008:52). Dies trifft nicht nur in Bezug auf Geschlecht und Sexualität zu, sondern

²² Die Begriff „queer“ kommt ursprünglich aus den USA und diente dazu, Homosexuelle abzuwerten. Er wurde als Schimpfwort gegen Homosexuelle verwendet. In den 1990er Jahren eigneten sich Schwule und Lesben, insbesondere aus black und coloured Bewegungen, den Begriff positiv an. Durch diese positive Aneignung wurde queer zu einem Überbegriff für queeren Aktivismus, queere Politik und queere Theorie. Zur Entwicklung der Queer Studies siehe v.a. Perko (2005).

²³ Als Forschungsbereich wurden queere Fragestellungen zum ersten mal von Teresa de Lauretis in ihrem Artikel „Queer Theory. Lesbian and Gay Sexualities: An Introduction“ im Jahr 1991 vorgeschlagen.

²⁴ Angelehnt an diese Entwicklungen hat sich auch die feministische Translationswissenschaft zunächst mit einer Patriarchatskritik auseinandergesetzt. Erst später hat sich ein breiterer Rahmen für gender- und queer-orientierte Ansätze gebildet (siehe auch Kapitel 3.1).

vermehrt auch auf Fragen anderer gesellschaftlicher Regulativa, die zu Diskriminierung und Ausgrenzung führen können, wie z.B. Behinderung, *race*, *class* etc. Natürliche Kategorien werden also in Frage gestellt:

Destabilizing and challenging assumptions is inherent in the very concept of queer theory; it troubles the mainstream understandings of gender and human sexuality. It is a self-conscious, deliberate pulling apart of ideas of normality, with the ultimate goal of challenging identity. Recognizing that the boundaries around sex, sexual orientation, and gender are arbitrary, queer work seeks actively to destabilize these. (Hill 2004:86)

Queere Ansätze wollen Normen somit destabilisieren. In diesem Zusammenhang kann queer als „herrschafts- und normkritisches Projekt“ (Degele 2008:53) verstanden werden, dem es um „die Anerkennung von Differenzen und (politischer) Gleichheit, um die Auflösung eindeutiger Identitäten und die Dekonstruktion von Kategorisierungen“ (ibid.) geht.²⁵

Bis heute kann unter Queer Theory keine klar definierbare, eindeutige Theorie festgemacht werden, da dies den Grundgedanken queerer Überlegungen widersprechen würde. Vielmehr als um eine klar umrissene Theorie handelt es sich dabei um ein „offenes politisches und theoretisches Projekt“ (Perko 2005:7). Die Queer Studies kritisieren vorherrschende vorwiegend binäre Strukturen in Bezug auf Geschlecht und Sexualität. Sie kritisieren Heterosexualität bzw. Heteronormativität, die Begrenzung auf die Analyse von Sex/Gender und die Annahme eindeutiger Identitäten sowie die Bildung abgeschlossener Identitätsgruppen und -politiken. Neben dieser Kritiken bieten die Queer Studies gleichzeitig auch Alternativen an: Sie stehen für Geschlechtervielfältigkeit und Antinormativität, sie verknüpfen Sex/Gender mit anderen gesellschaftlichen Regulativa, wie Kultur, Hautfarbe etc. und sehen Identitäten in ihrer Mehrdimensionalität und Unabgeschlossenheit. Queer Studies gehen von einem Pluralitätsmodell aus, Gruppen bekommen so keinen kollektiven Identitätsbegriff, sondern werden in ihrer Pluralität betrachtet (Czollek/Perko 2009:37).

Auch wenn Pluralität im Fokus der Betrachtung steht, kann nicht davon ausgegangen werden, dass Queer ein beliebig verwendetes Schlagwort darstellt. Queer umfasst unterschiedliche Lebens- und Denkweisen, die Perko (2005) systematisch in drei Kategorien einteilt. Das Verständnis von Queer reicht somit von einem lesbisch-schwulen über ein lesbisch-schwul-bi-trans Verständnis bis hin zu einem breiteren Verständnis, der „plural-queeren Variante“, die „die größtmögliche Vielfalt von menschlichen Seinsweisen und Lebensformen (transgender Mann, transgender Frau, Intersexe, Drag Kings und Drag Queens, Camp, Cyborg, Tomboyfemme, lesbisch, schwul u.v.m.) unter dem politisch-strategisch

²⁵ Zur näheren Auseinandersetzung mit Queer Studies siehe vor allem Jagose (2001) und Perko (2005).

verwendeten Oberbegriff Queer“ (ibid.:8) zusammenbringt. Letztere Kategorie zeichnet sich dadurch aus, dass sie keine Ausschlussmechanismen beinhaltet. Die Queer Studies entlaven also die „natürlichen“ Kategorien heterosexuelle Frau/heterosexueller Mann als gesellschaftlich konstruiert und eindimensional, die der menschlichen Vielfalt nicht gerecht wird und bieten durch alternative Sichtweisen somit auch für die vorliegende Arbeit eine nützliche Basis.

2.3 Ein Ende der Geschlechterdifferenz?

Wie die Entwicklungen feministischer Strömungen hin zu Gender und Queer Studies bereits aufzeigen konnten, liegen das Verständnis von Geschlecht und der Bezug zur vorherrschenden heteronormativen Geschlechterdichotomie im Mittelpunkt der Betrachtung innerhalb der unterschiedlichen feministischen Entwicklungen. Ausgangspunkt für diese Auseinandersetzungen ist die Naturalisierung von Geschlecht und den damit in Verbindung stehenden Geschlechterverhältnissen: „‚Natürlich‘ sind zwei Geschlechter, woran sich ‚natürlicher-weise‘ Heterosexualität knüpft“ (Degele 2008:58).

Insbesondere queere Überlegungen machen dabei darauf aufmerksam, dass die Annahme, die vorherrschende Geschlechterdichotomie sei natürlich gegeben, dazu führt, Menschen (vor allem Homo- und Transsexuelle) zu kriminalisieren und zu pathologisieren. Die daraus resultierende Homo- und Transphobie, die Menschen aufgrund von ihrer sexuellen Orientierung bzw. Genderidentität marginalisieren und unterdrücken, stehen somit auch heute noch auf der Tagesordnung. Dabei führen Homo- und Transphobie dazu, dass sie “rewards others who support and sustain it [homophobia], a situation known as heterosexual privilege” (Hill 2004:86). „Queer“ zu sein, ist also nach wie vor verbunden mit Diskriminierung, obwohl die sexuelle Orientierung und Geschlechteridentität durch die Menschenrechtskonventionen eigentlich geschützt sein sollten.

Geschlecht wirkt bis heute als eine zentrale Strukturkategorie, die den Schlüssel für vorherrschende Macht- und Herrschaftsverhältnisse darstellt und meist als natürliche, biologische Kategorie festgeschrieben wird. Wie bereits aufgezeigt werden konnte, ist genderorientierten Ansätzen folgend diese Einteilung jedoch nicht natürlich gegeben, sondern vielmehr sozial konstruiert und somit veränderbar: Die Gender Studies gehen „von Geschlecht (Gender) als kulturelle Konstruktion von Sexualität und nicht als biologisches Geschlecht (Sex) aus“ (Czollek/Perko 2009:18). Das heißt also, dass geschlechtsspezifische Rollenbilder gesellschaftlich produziert und gefestigt werden. Bestimmte Geschlechterrollen

und Geschlechterfunktionen können z.B. durch die Medien, Literatur, Musik, aber auch durch die Wissenschaft und Institutionen, wie die Kirche, das Rechtssystem oder das Gesundheitswesen, forciert werden. Auch diese Einrichtungen fördern somit ein bestimmtes Geschlechterbild, das Menschen von ihrer Kindheit an verinnerlichen und so ihre Geschlechterrollen lernen. Die genderorientierte Sozialisierungstheorie geht also davon aus, dass bereits Kinder lernen, wie sie sich – ausgehend von ihrem biologischen Geschlecht – „richtig“ zu verhalten haben. Dieses „richtige“ Verhalten wird in Folge bis ins Erwachsenenalter ständig wiederholt:

Über Sozialisation haben die einen [sic!] wie die Anderen gelernt, zu handeln wie ein Mann und wie eine Frau. Und sie haben gelernt, dass ein Mann eine Frau begehrt und umgekehrt. Dieses Wissen stellt einen gesellschaftlichen Code dar, in den Menschen jeweils hineingeboren werden und der von vielen verinnerlicht ist. (Czollek/Perko 2009:37)

Geschlecht als soziales Handeln wurde bereits Ende der 1980er Jahre von West/Zimmerman (1987) als „Doing Gender“ bezeichnet. „Doing Gender“ zeigt auf, dass Geschlechterbilder und Rollenzuschreibungen durch die Interaktion von Akteur_innen zustandekommen, die in weiterer Folge oft auch in ein routiniertes, selbstverständliches oder gar zwanghaftes Handeln übergehen:

Doing Gender, das sind die permanenten Interaktionen der Ein- und Anpassung von Menschen in zweigeschlechtliche, heteronormative durch Auf- und Abwertung strukturierte, hierarchische Verhältnisse in der Schule, am Arbeitsplatz, in der Familie, im politischen Raum. (Czollek/Perko 2009:24)

Aus dieser performativen Perspektive auf Geschlecht haben Menschen also kein Geschlecht, es ist nicht natürlich gegeben. Vielmehr „machen“ sie ihr Geschlecht in Anlehnung an gesellschaftliche Erwartungen, sie produzieren es durch ihre Handlungen in Interaktion mit anderen Menschen. Passen Menschen jedoch nicht in das vorgegebene, heteronormative Muster, so gelten sie meist als krank, als Abweichung zum „Selbstverständlichen“.²⁶

Um diesen Erwartungen entgegenzuwirken, hat sich in Anlehnung an das „Doing Gender“ das „Undoing Gender“ entwickelt. Es handelt sich dabei um eine Strategie, vorherrschende Geschlechterrollen zu irritieren und so zu einer Veränderung der Geschlechterverhältnisse und -stereotype beizutragen. Dafür erscheint es notwendig, die verschiedenen Ebenen (individuelle, institutionelle, kulturell-strukturelle Ebene), auf denen Gender konstruiert wird, zu kennen. Beim Undoing Gender werden oft unbewusste

²⁶ Ein Beispiel hierfür ist der Umgang mit intersexuellen Säuglingen, die zwar eigentlich problemlos lebensfähig sind, aber dennoch chirurgisch an ein Geschlecht angepasst werden, um der vermeintlich natürlichen Norm, nämlich *einem* der beiden Geschlechter, zu entsprechen (vgl. Czollek/Perko 2009:37f.).

geschlechtsspezifische Verhaltensmuster aufgedeckt, hinterfragt und daran gearbeitet, diese aufzubrechen und zu dekonstruieren (vgl. *ibid.*:22f.).

2.4 „Gender“ als Bedeutungsträger

Stereotype Rollenbilder von Männern und Frauen können durch ein dichotomes Geschlechterverständnis problemlos konstruiert und immer wieder (re)produziert werden. Wie Feministinnen festgestellt haben, sind diese Stereotype meist sexistisch, schreiben Ungleichheiten fest und sind eng mit ideologischen Sichtweisen über Geschlechterrollen verknüpft, die besagen, dass Frauen Männern untergeben sind bzw. sein sollen. Um zu verstehen, warum die Unterschiede zwischen den Geschlechtern für so wichtig erachtet werden, erklärt Butler (2009:284): „Die Geschlechterdifferenz ist so etwas wie ein notwendiger Hintergrund für die Möglichkeit des Denkens, der Sprache und der Existenz als Körper in der Welt“. Gleichzeitig bedeutet diese grundlegende Bedeutung von Geschlecht, dass Versuche, gegen die Geschlechterdifferenz anzugehen, beweisen, wie wirkungsvoll und kräftig sie ist (vgl. *ibid.*:284f.).

Bezugnehmen auf die oben beschriebenen Überlegungen wird Gender also als sich verändernde und veränderbare Variable verstanden, die immer in Zusammenhang mit anderen gesellschaftlichen Regulativa (wie z.B. Hautfarbe, kulturelle Herkunft, Alter) wirkt (vgl. Perko 2006:8ff.). Geschlecht wird dabei nicht in der traditionellen, heterosexuellen Dichotomie Mann/Frau gedacht, weil dieses Konstrukt der tatsächlichen menschlichen Vielfalt nicht gerecht wird. Diese Kategorien werden somit dekonstruiert und aufgebrochen, wobei vorherrschende konstruierte (Geschlechter)Hierarchien in Frage gestellt werden.

Aufgabe der Gender und Queer Studies ist es also nicht, bei der Untersuchung von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen das Verständnis von Geschlecht festzuschreiben, sondern vielmehr deren Konstruktion aufzuzeigen und daran zu arbeiten, diese zu verändern, zu irritieren und zu dekonstruieren. Genderstereotype, Genderbeziehungen und Rollenzuschreibungen, die auf der traditionellen und biologischen Einteilung in Mann und Frau basieren, werden dabei hinterfragt und verschoben.

2.5 Geschlechtergerechte Sprache und die Translationsausbildung

Wie bereits dargestellt, ist es das Ziel einer geschlechtergerechten Sprachverwendung, zu mehr Gleichstellung zu führen. Nicht zuletzt aus diesem Grund haben bereits in den 1970er Jahren kanadische Feminist_innen festgestellt, dass die Sprache einen wichtigen Beitrag zur

Befreiung von Frauen beiträgt: „La libération des femmes passe par le langage“. Somit ist es im Rahmen des Dissertationsprojekts ein zentrales Anliegen, auch den Zusammenhang zwischen Sprache und Geschlecht im Unterricht darzustellen, der Diskriminierung und Marginalisierung von Frauen und anderen Geschlechtern sichtbar und nachvollziehbar macht.

Es ist also davon auszugehen, dass die Behandlung geschlechtsspezifischer Inhalte auch auf sprachlicher Ebene durchaus einen wichtigen Beitrag für die Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung von Studierenden in Bezug auf Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsfragen haben kann. Daher erscheint die Einbeziehung sprachlicher genderrelevanter Inhalte in die translatorische Ausbildung aus einer genderorientierten Sichtweise von zentraler Bedeutung für eine nicht-diskriminierende und genderorientierte Translationslehre.

Welche genderrelevanten Inhalte bereits in der Translationswissenschaft Eingang gefunden haben, auch auf sprachlicher Ebene, soll im folgenden Kapitel aufgezeigt werden. In weiterer Folge wird diskutiert, welche dieser Inhalte relevant für die translatorische Ausbildung sind und inwiefern diese in den genderorientierten, translatorischen Unterricht implementiert werden können.

3 Genderverständnis und Translation

Entwicklungen, die im Bereich der Gender und Queer Studies stattgefunden haben, hatten auch einen maßgeblichen Einfluss auf die translationswissenschaftliche Forschung. Durch den interdisziplinären Charakter beider Disziplinen (der Translationswissenschaft und der Gender/Queer Studies) wird ein intensiver Austausch ermöglicht, der neue Perspektiven mit sich bringt, die auch einen gesellschaftlichen Auftrag implizieren.

The **context** of this past ‚fin de siècle‘, the late 20th century, with its focus on gender, subjectivity and personal politics, with its critical interest in the power of language and its critical focus on the language of power has been very fruitful for translation. (Flotow 2005:51, Hervorhebung im Original)

Auch die vorliegende Arbeit wird als ein Puzzleteil in einem Kontinuum der genderorientierten Translationswissenschaft verstanden.²⁷ Um einen besseren Einblick in diesen Forschungsbereich zu erhalten, sollen nun im Folgenden die Entwicklungslinien der kritischen, emanzipatorischen Translationswissenschaft²⁸ aufgezeichnet werden. Dabei erscheint es sinnvoll, bei den Anfängen der feministischen Translationsforschung zu beginnen, um später den Einfluss poststrukturalistischer Erkenntnisse zu analysieren. Die Gender/Queer Studies, die vorwiegend auf poststrukturalistischen Überlegungen beruhen, können so auch kritische Fragen in Bezug auf das Übersetzen und Dolmetschen aufwerfen und auf diese Weise sowohl die translatorische Praxis als auch die Translationswissenschaft vor neue Fragen und Probleme stellen.

²⁷ Die vorliegende Arbeit soll nicht ausschließlich für die Translationswissenschaft von Bedeutung sein, sondern gleichzeitig auch als Bestandteil der Forschung im Bereich der Gender und Queer Studies verstanden werden.

²⁸ Es ist oft nicht eindeutig feststellbar, ob es Unterschiede zwischen feministischer oder genderorientierter Translationswissenschaft gibt oder beide Bezeichnungen synonym verwendet werden. Susam-Sarajeva (2005:169ff.) macht auf diese Problematik aufmerksam: „[...] the research on gender and translation has mostly revolved around the issue of feminist writers and their agendas [...]. This contrasts rather sharply with the initial definition I give for ‚gender‘ [...]: that the biological sex distinction is unable to explain the social roles we undertake, hence the socio-construction of sexual identities, etc. I emphasize [...] that ‚gender‘ does not cover only female members of a society, and it certainly does not prima facie relate to the feminist, although it might have come into existence first as a result of their explorations“. Wie noch aufgezeigt werden soll, wird in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass – in Anlehnung an die in Kapitel 2.1 vorgestellten Entwicklungen des Feminismus hin zu Gender/Queer Studies – auch die Translationswissenschaft in diesem Bereich eine vergleichbare Entwicklung durchgemacht hat. Somit sind feministische Ansätze eher den 1980er und 1990er Jahren zuzuschreiben, mit der Jahrtausendwende ist eine Entwicklung hin zu genderrelevanten Fragestellungen bemerkbar.

3.1 Entwicklungslinien einer feministischen Translationswissenschaft

Die Anfänge feministischer Überlegungen in der Translationswissenschaft sind auf die späten 1970er und frühen 1980er Jahre zurückzuführen. Ausgangspunkt hierfür waren westliche Frauenbewegungen Mitte/Ende des 20. Jahrhunderts (sowohl im Sinne einer gesellschaftlichen Praxis als auch als theoretische Denkrichtung)²⁹, in deren Zentrum u.a. die Wechselwirkung zwischen Sprache und Macht³⁰ stand, die wiederum eine Auswirkung auf asymmetrische Machtverhältnisse und ungleiche Geschlechterbilder in der Gesellschaft hat(te) (vgl. Gibbels 2008:194). Die feministische Kritik, dass Frauen durch eine patriarchale Sprache unsichtbar und somit vergessen werden, steht somit eng mit der Entstehung der feministischen Translationswissenschaft in Zusammenhang. Damit verbunden beschäftigten sich erste Arbeiten auf dem Gebiet der feministischen Translationswissenschaft auch mit dem Sprachgebrauch in der Übersetzungspraxis. Dabei geht es jedoch nicht nur um kleine Veränderungen auf der Sprachoberfläche, die eher „kosmetischer“ Natur sind (wie z.B. die Ergänzung der weiblichen Form patriarchal formulierter Texte, durch z.B. Binnen-I, Doppelnennung etc.). Vielmehr ging es bereits zu Beginn feministischer Ansätze feministischen Übersetzerinnen um einen komplexen Veränderungsprozess, der auch für die kritischen, feministischen Stimmen der Übersetzerinnen einen Platz hat. Barbara Godard (1990:94) spricht in diesem Zusammenhang von „womanhandling the text“. Godard spricht sich so für das Übersetzen und Übersetzerinnen als aktives Handeln, als „active participant in the creation of meaning“ (ibid.) aus.

Bis heute haben Fragen nach der Rolle und Stellung von Frauen im translatorischen Feld, der Bedeutung geschlechtergerechter Sprache sowohl auf der Sprachoberfläche als auch auf inhaltlicher Ebene von Texten und geschlechtsspezifischer Machtstrukturen im Bereich der Translation einen wichtigen Stellenwert in der translationswissenschaftlichen Forschung.³¹ Diese Forschung

has made the figure of the translator, and often the translation researcher, stand out as that of a individual clearly affected by the context in which they are working, and equally implicated in the text: a translator who leaves a trace in every text. (Flotow 2005:51)

Übersetzer_innen hinterlassen also Spuren in Texten – das zeigt die feministische Übersetzungswissenschaft mit Nachdruck auf. Somit haben die Bemühungen der

²⁹ Zur Entwicklung feministischer Strömungen siehe Kapitel 2.1.1.

³⁰ Zur Bedeutung von Sprache in Bezug auf Geschlechterfragen siehe Kapitel 2.4.

³¹ Zu den Schlüsseltexten auf dem Gebiet der feministischen bzw. genderorientierten Translationswissenschaft zählen Simon (1996) und Flotow (1997), die die Entwicklung feministischer Übersetzungswissenschaft bis Mitte der 1990er Jahre nachgezeichnet haben.

feministischen Übersetzer_innen und Übersetzungswissenschaftler_innen der ersten Stunde, auf die im Folgenden eingegangen werden soll, bis heute einen Einfluss auf die genderrelevante Forschung in der Translationswissenschaft.

3.1.1 Quebec – „Wiege der feministischen Translationswissenschaft“

Quebec – durch die Zweisprachigkeit (Französisch und Englisch) begünstigt – gilt hierbei als „Wiege der feministischen Translationspraxis“ (Flotow 2005:195). Dies ist nur wenig verwunderlich, waren doch viele der Übersetzerinnen in Quebec auch Schriftstellerinnen und verstanden ihre Aufgabe darin, durch Sprache Anliegen von Frauen zum Ausdruck zu bringen und somit auch dementsprechend zu verändern. So hat sich in Kanada eine feministische Translationspraxis mit feministischen Übersetzerinnen der „écriture au féminin“ entwickelt, die zu feministischen Übersetzungsstrategien geführt hat, die Flotow (1991:74ff.) wie folgt beschreibt: „supplementing“, „footnoting and prefacing“ und „highjacking“.³² Unter „supplementing“ wird eine kreative Intervention verstanden, durch die der_die Übersetzer_in unübersetzbar geglaubte Wortspiele oder Textpassagen durch experimentelle Eigenschöpfungen ersetzt. Hier ist der_die Übersetzer_in gesellschaftspolitisch aktiv, „conscious of her political role as a mediator“, wobei der Ausgangstext „is supplemented by its translation, matured, developed, and given an afterlife“ (ibid.:75). Beim „footnoting und prefacing“ arbeitet der_die Übersetzer_in mit Paratexten. Bei den Paratexten geht es nur teilweise um Anmerkungen zum Text selbst. Ein wesentlicher Bestandteil dieser Fußnoten, Vor- oder Nachworte beinhaltet Eingriffe der Übersetzer_innen in den Text oder Kommentare zu seinem kulturellen Hintergrund. Übersetzer_innen können durch diese Strategie „eine Partnerin in der Konstruktion der historischen Bedeutung des Textes [werden], deren Wort das gleiche Gewicht hat wie das der Autorin“ (Gibbels 2008:197). Die dritte Strategie, das „Highjacking“, beschreibt die „Entführung“ des Ausgangstextes durch den_die Translator_in. Der_die Translator_in verwendet den Ausgangstext so für seine_ihre eigene Mission: „In this case, the translator’s collusion with the author is, I think, of secondary importance. Here the translator is writing in her own right“ (Flotow 1991:80). Der_die Übersetzer_in hat somit die Macht und den Willen, die Übersetzung zu seinem_ihrem politischen Instrument zu machen.³³

³² Für die Anwendung der hier vorgestellten Übersetzungsstrategien siehe konkrete Beispiele in Flotow (1991).

³³ In diesem Zusammenhang wurde die oft kritisierte Metapher der „belles infidèles“ (siehe vor allem Chamberlain 1988) von Feminist_innen zu den „re-belles infidèles“ (siehe Kapitel 3.1.3).

Diese Strategien entthronen somit nicht nur den Ausgangstext, sie zeigen auch Möglichkeiten von Übersetzer_innen auf, in einen Text aktiv einzugreifen, um patriarchalen Sprach- und Gesellschaftsstrukturen entgegenzuwirken – „[t]he modest, self-effacing translator, who produces a smooth, readable target language version of the original has become a thing of the past“ (Flotow 1991:76). Feministische Ansätze haben also eine neue Sicht auf das Übersetzen ermöglicht, das Übersetzer_innen aus der Unsichtbarkeit holt. Aus dieser Perspektive wird von Übersetzer_innen nicht erwartet, einen gut lesbaren Zieltext zu produzieren, der sich gut und „wie ein Original“ liest. Das Gegenteil ist der Fall. Übersetzer_innen sind aus einer feministischen Perspektive sichtbar, sie greifen in den Text ein und eignen ihn sich für ihre Zwecke bewusst an. Dieses neue Verständnis vom Übersetzen ist ein wichtiger Grundgedanke im Kontext einer genderorientierten Translationsdidaktik, wie im Laufe der Dissertation noch aufgezeigt wird.

3.1.2 Translationskritik und vergessenes translatorisches Schaffen

Durch die Errungenschaften der kanadischen feministischen Übersetzerinnen hat sich also der Forschungsbereich der feministischen Translationswissenschaft entwickelt. In diesem Zusammenhang haben sich bis heute sehr unterschiedliche Beschäftigungsbereiche herauskristallisiert, die sich unter anderem auf die Analyse und Kritik vorhandener Übersetzungen (feministischer Texte), die Neuübersetzung und Überarbeitung gesellschaftlicher „Kerntexte“ (z.B. religiöse Texte wie die Bibel), Übersetzungsvergleiche und nicht zuletzt das Wiederentdecken vergessener Übersetzerinnen und Dolmetscherinnen konzentrieren.

In Bezug auf eine feministische Übersetzungskritik unterscheidet Flotow (1997:49f.) drei wesentliche unterschiedliche Aspekte: „rereading“, „rewriting“ und den „Übersetzungsvergleich“.³⁴ Beim „Rereading“ werden Übersetzungen feministischer Texte – Übersetzungen, die meist von Männern angefertigt wurden – analysiert. Auf Grundlage feministischer Forschung werden frauenfeindliche Übersetzungen aufgedeckt, wie z.B. bei der Übersetzung von Simone de Beauvoirs *Le deuxième sexe* (1949) ins Englische.³⁵ Beim Rewriting einer Übersetzung geht es um das Neuschreiben oder Überarbeiten eines bereits

³⁴ Flotow (1997:57) spricht in diesem Zusammenhang von „Comparing ‚Pre-feminist‘ and ‚Post-feminist‘ Translations“.

³⁵ Bei der Übersetzung von Simone de Beauvoirs bekanntestem Werk *Le deuxième sexe* hat der Übersetzer Howard Parshley (*The second sex*, 1953) zahlreiche Kürzungen vorgenommen, die Leistungen und Namen von Frauen betrafen. So wurden z.B. 78 Namen von Frauen ohne Begründung gestrichen. Für eine detaillierte Darstellung zur Übersetzung von *Le deuxième sexe* siehe Flotow (1997:49f.).

übersetzten Textes auf Grund einer feministischen Übersetzungskritik. In diesem Kontext ist z.B. *Le deuxième sexe* von Simone de Beauvoir im Jahr 2011 in einer neuen Übersetzung erschienen, die im Gegensatz zur ersten Übersetzung positiv aufgenommen wurde.³⁶ Ein weiteres Beispiel für das Rewriting von Übersetzungen stellt die Bibel dar, wobei hier der Schwerpunkt auf einem geschlechtergerechten Sprachgebrauch liegt. Der dritte Bereich, der Übersetzungsvergleich, beschäftigt sich mit der Analyse „vorfeministischer“ und feministischer Übersetzungen im Vergleich. Übersetzungen werden dabei auf ihre kommunikativen, historischen und ideologischen Implikationen überprüft. Dabei wird meist aufgedeckt, dass Texte von Frauen (wie z.B. Sappho) durch männliche Übersetzer patriarchalen Strukturen angepasst wurden (siehe Flotow 1997:57f.).

Ein weiterer eng mit der translatorischen Praxis verbundener Aspekt feministischer Translationsforschung stellt das Aufspüren und Wiederentdecken vergessener Translatorinnen dar. Hierzu arbeiten Übersetzungswissenschaftler_innen historische Zusammenhänge literarischer Systeme auf und zeigen so Strategien auf, wie Frauen als Übersetzerinnen oft unter schwierigen Bedingungen tätig sein konnten (z.B. durch die Verwendung männlicher Pseudonyme) oder sich aber für ein positives Bild als Übersetzerinnen arbeitender Frauen stark machten (z.B. durch Vorwörter).³⁷ Als bekannte Frauenfigur im Bereich des Dolmetschens ist Malinche zu nennen, die „Dolmetscherin“ des spanischen Eroberers Cortéz. Die Figur der Malinche ist ein Beispiel männlicher Geschichtsschreibung, da sie einerseits zum Sinnbild der Verräterin stilisiert wurde³⁸, andererseits zum „inaktive[n] Instrument in den Händen der spanischen Eroberer“ (Grbic/Wolf 1997:24) reduziert wurde.

3.1.3 Feministische Theoriebildung

Feministische Überlegungen im Bereich der Translationswissenschaft hatten nicht nur einen maßgeblichen Einfluss auf die Translationspraxis und deren Untersuchung, auch die Theoriebildung wurde so maßgeblich geprägt. In diesem Zusammenhang wurden insbesondere das Selbstverständnis von Translatorinnen untersucht, aber auch bestehende Sichtweisen auf das Übersetzen analysiert und Methoden für eine feministische Übersetzungsanalyse ausgearbeitet.

³⁶ Auch die historische Dimension spielt hierbei eine wesentliche Rolle – 2011 wird die Bereitschaft, einen emanzipatorischen Text zu rezipieren, eine andere sein als 1953.

³⁷ Für Studien zur Rolle der Frau als Übersetzerin in der Geschichte siehe z.B. Walter (2001), El-Akramy (2001) und Adamo (2001).

³⁸ An dieser Stelle sei die bekannte Metapher der Translatorin als Verräterin (traduttore/tradittore) in Erinnerung gerufen.

Wie bereits dargestellt wurde, zählt die Untersuchung des Selbstverständnisses von Translator_innen zu einem der wichtigen Forschungsbereiche der feministischen Translationswissenschaft. Die feministische Translationswissenschaft versteht feministische Übersetzer_innen „als Expertin und Handlungsträgerin, die den Text eigenverantwortlich dem Markt zur Verfügung stellt und das Recht hat, in den Text einzugreifen, ihn umzuwerfen und zu kommentieren, sofern dies offen geschieht“ (Gibbels 2008:199). Während Godard (1990) auf das „Womanhandling“ von Texten aufmerksam gemacht hat, versteht Levine (1991) das Übersetzen als kritischen, politischen und gleichzeitig bewussten Akt, der zur Produktion „eines mit einer eigenen Wirkungsgewalt ausgestatteten Textes“ (Gibbels 2008:200) führt. Somit bekommen Übersetzer_innen eine politische Dimension zugesprochen, fernab vom Postulat der Treue zum Ausgangstext oder der Unterordnung unter den Originaltext.

Auch das in der feministischen Translationswissenschaft untersuchte Bild der übersetzerischen Mythen und Metaphern kritisiert das traditionelle Rollenbild von Übersetzer_innen und ist somit ein weiterer bedeutender Untersuchungsgegenstand. Insbesondere Lori Chamberlain (1988) beschäftigt sich mit der Wechselwirkung zwischen Geschlechterstereotypen und einem weitläufigem Verständnis von Übersetzen: Durch die Analyse von Metaphern zeigt sie auf, wie das Übersetzen über Jahrhunderte hinweg mit geschlechtsspezifischen Bildern dargestellt wurde, wobei das Übersetzen mit dem Weiblichen verglichen wird und so ein „Stereotyp der ‚weiblichen Übersetzung‘“ (Grbic/Wolf 1997:25) manifestiert. Übersetzungen sollen sich – so wie Frauen – unterwerfen. Eine der wohl bekanntesten Metaphern, die Lori Chamberlain anführt, ist die der „belles infidèles“,³⁹ der schönen Treulosen, die die Übersetzung mit einer treulosen, aber schönen Frau gleichstellt. Das bedeutet also, dass eine Übersetzung – so wie eine Frau – entweder schön und untreu oder hässlich und treu ist. Der Originaltext wird in diesem Fall als das starke Männliche verstanden, die Übersetzung hingegen ist schwach, unvollständig, also weiblich. Dieses Bild hat auch eine Auswirkung auf das soziale Rollenbild von Übersetzerinnen: Übersetzerinnen werden so als Handlangerinnen von meistens männlichen Autoren gesehen.

Diese Sicht auf das Übersetzen haben feministische und genderorientierte Übersetzer_innen und Übersetzungswissenschaftler_innen durch das (An)Erkennen von Pluralität aufgebrochen. Einerseits wurde die Theoriebildung in diesem Bereich durch die

³⁹ Die Auseinandersetzung mit den antithetischen Begriffen „wörtlich“ vs. „frei“ gibt es wohl so lange es Übersetzungen gibt; die Bezeichnung „belles infidèles“ wird in diesem Zusammenhang dem französischen Sprachforscher Gilles Ménage zugeschrieben. Die Grundlage für die Fortführung dieser „Metapher“ in der Translationswissenschaft liefert Georges Mounins Werk *Les Belles Infidèles* aus dem Jahr 1955.

Untersuchung des Begriffs „Gender“ erweitert. Es wurde erkannt, dass die Kategorie „Frau“ als einziger Untersuchungsgegenstand nicht ausreicht und zu ergänzen bzw. erweitern ist. So musste sich die Kategorie „Frau“ einer scharfen Kritik unterziehen, da sie nicht als stabiles, homogenes Konstrukt verstanden werden kann. Aus dieser Kritik heraus sind auch andere gesellschaftliche Regulativa, wie sexuelle Orientierung, *race*, *class* etc. ins Zentrum des Interesses gerückt. „Gender“ und in weiterer Folge „Queer“ grenzt sich somit auch in der genderorientierten Translationswissenschaft ab von einer rein biologischen Sichtweise auf Geschlecht und berücksichtigt auch soziale und kulturelle Besonderheiten (siehe Kapitel 2). Dieser Sichtweise haben sich insbesondere poststrukturalistische Überlegungen angenommen und so das Potenzial von Übersetzungen erkannt, um vorherrschende Machtstrukturen zu dekonstruieren, wie im Folgenden dargestellt wird.

3.1.4 Poststrukturalistische Überlegungen zum Übersetzen

Wie bereits in Kapitel 2 festgestellt wurde, haben es sich die Gender und Queer Studies zur Aufgabe gemacht, normative soziale Strukturen und Mechanismen, wie z.B. heterosexuell, weiß, männlich etc. als Ausschlussmechanismen zu entlarven, die Menschen marginalisieren, die nicht in dieses normative Schema passen können oder wollen. Da Gender und (insbesondere) Queer Theorien meist nicht nur auf theoretischer Ebene funktionieren, sondern auch einen gesellschaftspolitischen Anspruch haben, wollen sie eine gesellschaftliche Veränderungen herbeiführen. Ihr Ziel ist eine gerechtere Gesellschaft – nicht nur in Bezug auf Geschlecht(eridentität), sondern auch auf einer antikapitalistischen, antirassistischen und antihomophoben Ebene. Es geht dabei nicht nur darum, vorherrschenden Strukturen widerständig gegenüber zu treten, sondern auch um ihre Veränderung, also um die „active construction of new politics“ (Hill 2004:86).

Übersetzen kann bei der Konstruktion und Implementierung dieser neuen Politiken einen wichtigen Beitrag leisten. Wie Arrojo (1994a:158) aus einer poststrukturalistischen und feministischen Perspektive darstellt, sind Übersetzer_innen einer unumgänglichen Untreue gegenüber dem Original ausgesetzt. Translator_innen können diese Untreue als bewusste Option oder Strategie für gesellschaftspolitische Anliegen, wie z.B. feministische, genderorientierte oder queere Interessen, nutzen. So hat Translation das Potenzial, vorherrschende Gesellschaftsstrukturen zu verändern (im Kontext feministischer Translation siehe Arrojo 1994a:159). (Zukünftige) Translator_innen haben mit diesem Bewusstsein die Möglichkeit, diskriminierende Gesellschaftsstrukturen zu erkennen und zu dekonstruieren.

Bevor jedoch dargestellt werden kann, wie Translation zu gesellschaftlichen Veränderungen führen kann, erscheint es notwendig, den Translationsbegriff für diese Arbeit näher zu erläutern.⁴⁰ Während eine queere⁴¹ Perspektive auf Gender und Sexualität Alternativen sucht zu „the sex, gender, identity, desire vectors of heterosexuality“ (Hill 2004:87), sucht eine queere Perspektive auf Translation nach Alternativen für das traditionelle Verständnis von Translation. Im traditionellen Sinn wird Translation meist als hierarchisches Verhältnis zwischen Original und Übersetzung gesehen, wobei die Übersetzung sekundär, untergeordnet und derivativ ist. Queere Überlegungen erlauben einen breiteren Blick auf Translation. Ähnlich wie der Begriff „queer“ wird so auch der Begriff „Translation“ als Kategorie verstanden, die nicht zur Gänze definiert werden kann, da seine Bedeutung immer von einer bestimmten Zeit und einem bestimmten Kontext abhängt. So gibt es für „Translation“ keine eindeutige, festgeschriebene Definition, da stabile und klar definierte Kategorien aus einer poststrukturalistischen und queeren Perspektive nicht existieren. Das Ziel einer queeren Translationspraxis ist somit zunächst, „to destabilise and denaturalise gender and sex norms, historicising them“ (Burton 2010:57).⁴² In einem nächsten Schritt werden weitere diskriminierende Regulativa untersucht, die einen Einfluss auf Translation haben.

3.1.5 Lesbian, Gay, Queer in der Translationswissenschaft

Bis heute gibt es im Vergleich zu feministischer und genderorientierter Forschung nur wenig Literatur zu schwul-lesbischen oder queeren Fragen in der Translationswissenschaft. Obwohl die Forschung noch in den Kinderschuhen steckt, zeigen queere Auseinandersetzungen in der Translationswissenschaft deutlich die Bedeutung von Translation für die Sichtbarmachung und Akzeptanz aufgrund ihrer Sexualität meist marginalisierter und diskriminierter Randgruppen auf. Die Translationswissenschaft kann in diesem Zusammenhang als wichtiger Beitrag verstanden werden, als „central to gay rights and as a means of making homosexuals

⁴⁰ Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich nicht mit Translationsbegriffen – umfassende Definitionen aus verschiedenen Teilbereichen des Übersetzens und des Dolmetschens finden sich u.a. in Kittel et al (2007), Gambier/Doorslaer (2010) und Malmkjær/Windle (2011). In dieser Arbeit sollen einige Eckpfeiler in Bezug auf das Verständnis von Translation dargestellt werden, um einen Translationsbegriff zu erarbeiten, der eine Grundlage für die genderorientierte Didaktik bietet.

⁴¹ An dieser Stelle werden queere Überlegungen hervorgehoben, da sie für die vorliegende Arbeit ein wichtiger Bestandteil in Bezug auf das Infragestellen vorherrschender Machtstrukturen liefern und so eine Grundlage für das hier erarbeitete Verständnis von Übersetzen liefern.

⁴² Im Rahmen einer genderorientierten Translationsdidaktik ist jedoch eine Eingrenzung des Translationsbegriffs nötig, da die Didaktik möglichst konkret zu sein versucht, um Studierende nicht mit einem zu großen Abstraktionsniveau zu konfrontieren, das mehr Fragen offen lässt als Antworten auf konkrete Fragestellungen liefert.

visible and accepted in Western societies, where they were ostracized until recently“ (Vald  on 2010:73), da die Bedeutung von Translation „as an instrument capable of supporting the integration of minority or disadvantaged groups“ erkannt wurde. Translation hatte somit bereits einen Einfluss auf die Sichtbarmachung marginalisierter Personengruppen – eine Entwicklung, die es fortzusetzen gilt.

Als Vorreiterin auf dem Gebiet des lesbisch-feministischen Übersetzens kann Wildemann (1989) gesehen werden. Sie hat die Zielsetzung einer lesbisch-feministischen   bersetzungspraxis wie folgt beschrieben:

- 1) the righting of a text which, in the original, had been negligent with regard to women and lesbians, and
- 2) the writing or re-inscription of a text originally conceived within the feminism and / or lesbianism of another language and culture. (Ibid.:33)

Übersetzen wird hier als lesbisch-feministischer Akt verstanden, der zur Sichtbarmachung von Frauen und Lesben führen kann. Wildemann veranschaulicht ihre Überlegungen anhand der von ihr selbst angefertigten Übersetzung von *La lettre aérienne* von Nicole Brossard. Keenaghan (1998) machte zudem 10 Jahre später auf die Bedeutung von Translation bei der Sichtbarmachung von Homosexuellen über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg aufmerksam und erkannte bereits vor ca. 15 Jahren in diesem Zusammenhang das übersetzen als „a viable tool in sexual minority politics“ (Keenaghan 1998:274).

Ähnlich wie bei feministischen und genderorientierten Zugängen zur Translation, ist auch bei queeren Auseinandersetzungen ein Schwerpunkt im Rahmen des literarischen Übersetzens zu erkennen (siehe z.B. Keenaghan 1998; Mira 1999). Neben Mira und Keenaghan war Keith Havey (1998, 2003) einer der ersten Translationswissenschaftler, der sich mit schwulen Inhalten in der Translation auseinandergesetzt hat. So hat er sich insbesondere mit der Übersetzung von schwuler Literatur und der Inszenierung schwuler Identitäten im französischen und US-amerikanischen Raum auseinandergesetzt und festgestellt, wie diese unterschiedlich dargestellt werden. Er hat somit eine Verbindung zwischen dem übersetzen und der Sprachverwendung in Übersetzungen und der Bildung von Identität hergestellt. So ist die Frage der Konstruktion von Identität eng mit der   bersetzerischen Tätigkeit verbunden, die wiederum zur Herstellung von bestimmten Geschlechter- und Sexualit  tsbildern führt.

Rezentere Auseinandersetzungen mit queeren bzw. schwul-lesbischen Inhalten in der Translationswissenschaft beschäftigen sich auch stark mit dem literarischen übersetzen, so hat sich z.B. Baer (2011) mit Zensurmechanismen bei queeren Texten in der ehemaligen

Sowjetunion beschäftigt. Keenahagan (2009) hingegen setzt sich mit einem breiteren Verständnis queerer Translation auseinander:

Queer translation is not just a mechanism for lending a gay writer visibility (Keenaghan 1998). Nor is it only a vehicle for building a sexual minority community through „the pressures of interculturality“ that force a double movement of identification and disidentification with expressions of gay identity available in other cultures [...]. Instead, translation by black lyricists such as Hughes generates a new understanding of queerness as an eroticized effect of a literary resistance to discourses that racialize, and thus exclude, embodied subjects. (Ibid.:164)

Keenahagan beschäftigt sich also mit schwarzen Autor_innen und stellt somit queere mit rassistischen Fragen in Zusammenhang. So werden auch andere gesellschaftliche Regulativa, die zu Unterdrückung und Diskriminierung von Menschen führen können, in den Terminus queer integriert – so, wie es auch in den Queer Studies geschieht.

Burton wiederum stellt in Anlehnung an feministische Errungenschaften in der Translationswissenschaft, wie sie weiter oben beschrieben wurden, Überlegungen für eine mögliche queere Übersetzungspraxis im Bereich des literarischen Übersetzens an:

Translation, as always, participates in these debates, and has the power to reinforce xenophobic views or combat them. And so the need for a specifically queer practice of translation becomes clear, and its urgency obvious: how do we deal with queers in transnational literary movement? (Burton 2011)

Im Rahmen seiner Untersuchung legt er einen Schwerpunkt auf homophobe und/oder heterosexistische Ausgangstexte und untersucht in diesem Kontext Strategien für eine queere Übersetzungspraxis, die er *inversion*⁴³ bezeichnet. Die Motivation dieser Übersetzungspraxis ist es, gegen Homophobie aufzutreten und bestehende, heteronormative Gender-Kategorien und Normen in Bezug auf Sexualität aufzuheben.

Inversion, then, would be a turning of the text against itself: inverting the hidden power relations of heterosexism by revealing and underscoring it through techniques borrowed from feminists. A queer translation, following queer-theoretical approaches, would use these tools in an antihomophobic optic to destabilise and denaturalise gender and sex norms, historicising them. (Ibid.)

Auf diese Weise würde ein homophober Ausgangstext in einen queeren Zieltext verwandelt werden, der einen queeren Einfluss auf die Zielkultur hat. Als Fallbeispiel untersucht er Jacques Renauds *Le Cassé* und dessen zweite englische Übersetzung *Broke City* von David

⁴³ In Anlehnung an die Terminologie aus der Grammatik geht es bei der Inversion um syntaktische Verschiebungen, „die Umstellung des Subjekts“ (Dalmas 2009:370), also um die Änderung einer Normabfolge. Das Durchbrechen von Normen kann als ein zentraler Gedanke im Kontext queerer Überlegungen verstanden werden, wodurch der Begriff *inversion* schlüssig eingesetzt zu sein scheint.

Homel, wobei er darauf hinweist, dass eine Verschiebung hin zu einer queeren Übersetzung wohl unbeabsichtigt geschehen ist. Da bislang (noch) keine queere Übersetzungspraxis, wie er sie skizziert, existiert, lehnt er seine Überlegungen ausschließlich an dieses Beispiel.

Weitere aktuelle queere Forschung beschäftigt sich mit dem queeren Übersetzen von Theaterstücken (siehe Kinloch 2007) und der Synchronisierung von Filmen und Serien. So hat Vald  n (2010) die spanische Synchronisation der TV-Serien *Will & Grace* hinsichtlich der Übersetzung der Bezeichnungen „gay“, „homosexual“, „queer“ und „fag“ untersucht und festgestellt, dass es zu einer Bedeutungsverschiebung kam, denn „the gay issue has been relocated“ (ibid.:91) in der spanischen Version. Lewis (2010) wiederum untersucht queere Beziehung im Film im Rahmen der Untertitelung von *This is My Girlfriend, Linda* und zeichnet erste Entwicklungsmöglichkeiten für eine queere Translationswissenschaft auf.

3.1.6 Genderfragen in der Dolmetschwissenschaft

Gender- und Queer-Fragen wurden – wie überblicksmäßig aufgezeigt wurde – in der Übersetzungswissenschaft vermehrt und intensiv behandelt. Bis heute gibt es zahlreiche verschiedene Überlegungen zu unterschiedlichen Themen rund um Gender/Queer und Übersetzen und zahlreiche wichtige Vertreter_innen, die zu Genderthemen übersetzungswissenschaftlich arbeiten. Somit kann die feministische/genderorientierte Übersetzungswissenschaft als eigenständiger Forschungsbereich innerhalb der breiten Disziplin der Übersetzungswissenschaft verstanden werden.⁴⁴ Doch obwohl unterschiedliche Genderfragen in Verbindung mit Übersetzen gedacht wurden und werden, bleiben Fragen des Dolmetschens hinsichtlich geschlechtsspezifischer Überlegungen nach wie vor ein sehr marginaler Forschungsbereich.⁴⁵

In der Dolmetschwissenschaft fällt auf, dass sie sich ursprünglich vermehrt mit „prestigeträchtigen“ Dolmetschsituationen, wie v.a. dem Konferenzdolmetschen, auseinandergesetzt hat. Erst in den letzten 15 Jahren sind auch Fragen der Macht, insbesondere asymmetrischer Machkonstellationen beim (Kommunal)Dolmetschen aufgekommen (siehe dazu u.a. Gentile/Ozolins/Vasilakakos 1996; Wadensjö 1998; Garber 2000). Geschlechterfragen finden in diesem Zusammenhang jedoch kaum Erwähnung. So fordert Cronin bereits im Jahr 2002 eine intensivere Auseinandersetzung mit

⁴⁴ Eine queere Übersetzungswissenschaft ist gerade dabei sich zu entwickeln, wie zahlreiche rezente Publikationen zeigen.

⁴⁵ Für Genderfragen in der Dolmetschwissenschaft und der Dolmetschausbildung siehe auch Fischer (2011).

Machtkonstellationen, zu denen durchaus auch Geschlechterfragen zählen, im Rahmen von Dolmetschsituationen. In diesem Zusammenhang fordert er – in Anlehnung an die Entwicklungen der Übersetzungswissenschaft – auch einen „cultural turn“⁴⁶ in der Dolmetschwissenschaft, der zu einer tieferen Auseinandersetzung mit bisher weitgehend ignorierten Themen führen würde: „[T]his turn would encourage scholars to address explicitly questions of power and issues such as class, *gender*, and race in interpreting situations“ (ibid.).

Nicht zuletzt aufgrund der face-to-face-Gesprächssituation, die schier allen Bereichen des Dialogdolmetschens zugrunde liegt,⁴⁷ spielen insbesondere im Praxisfeld des Community Interpreting Geschlechterverhältnisse wie auch andere soziale Kategorien (z.B. Alter, Konfessionszugehörigkeit oder ethische Zugehörigkeit) eine wichtige Rolle. Doch obwohl immer wieder auf die Bedeutung des Geschlechts beim Community Interpreting (insbesondere im medizinischen Bereich) hingewiesen wird (vgl. z.B. Pöllabauer 2002; Bowen 2003; Weber et al. 2005; Rudvin/Tomassini 2008)⁴⁸, wurde bis heute kaum substanzielle Forschung zu diesem Thema betrieben.

Es gibt nach wie vor nur vereinzelte wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Geschlechterfragen in Bezug auf das Kommunaldolmetschen, was von Erik Hertog im Rahmen seines Vortrags „Gender Issues in CI“ beim CIUTI Symposium am Institut für Translationswissenschaft im September 2009 problematisierend aufgezeigt wurde. So warf er für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Geschlechteraspekten beim Community Interpreting unterschiedliche Fragestellungen auf, die es in Zukunft noch zu erforschen gilt. Darunter nannte er z.B. die Bedeutung des Geschlechts des Dolmetschers/der Dolmetscherin in gedolmetschten Gesprächssituationen sowie mögliche Unterschiede beim Dolmetschen, die im Geschlecht der Dolmetscherin bzw. des Dolmetschers zu begründen sind, oder den Umgang von DolmetscherInnen mit tabuisierten Themen.

⁴⁶ Für eine kurze Erklärung zum „cultural turn“ in der Übersetzungswissenschaft siehe Kapitel 4.5.2.

⁴⁷ Durch neue Technologien verändert sich das Dolmetschsetting z.B. durch Telefon- und Videodolmetschen oder Dolmetschen via Skype, was einen Einfluss auf die Interaktion der Akteur_innen im Dolmetschgefüge zur Folge hat. Vgl. dazu Korak (2010), Braun & Taylor (2011) und Alley (2012),.

⁴⁸ Obwohl Rudvin/Tomassini (2008) darauf hinweise, dass in Dolmetschsituationen bei medizinischen Settings das Geschlecht eine wichtige Rolle spielen kann, wurde im Rahmen ihrer Studie, die sich mit dem Dolmetschen im medizinischen Bereich befasst und bei der u.a. nach der Rolle des Geschlechts in der Dolmetschsituation gefragt wurde, die Bedeutung von Geschlecht als nebensächlich beurteilt: „One of the most striking findings was that the category ‚same gender‘ was also judged to be marginal. Since some wards typically care for women, such as Obstetrics or Gynaecology, we assumed that the sharing of gender would have played a more significant role“ (2008:262).

In ihrem Artikel „Gender and Interpreting in the Medical Sphere. What is at Stake?“ (2005) haben Orest Weber, Pascal Singy und Patrice Guex die Ergebnisse ihrer Befragung von Patient_innen und Dolmetscher_innen vorgestellt. Sowohl Patient_innen als auch Dolmetscher_innen wurden nach der Bedeutung des Geschlechts bei gedolmetschen Gesprächen in einem medizinischen Setting befragt. Folgende Ergebnisse konnten zusammengetragen werden: Patient_innen, die keine Erfahrung mit Dolmetscher_innen haben, sind davon überzeugt, dass das Geschlecht des_der Dolmetschers_Dolmetscherin keinen Einfluss auf die Dolmetschsituation hat. Patient_innen, für die bereits gedolmetscht wurde, erachten das Geschlecht hingegen als bedeutsame Kategorie, die einen wesentlichen Einfluss auf eine Dolmetschsituation haben kann. Der Großteil der Befragten gab an, dass eine Dolmetschsituation insbesondere für Patientinnen einfacher zu bewältigen ist, wenn eine Frau als Dolmetscherin (und auch als Ärztin) herangezogen wird (vgl. *ibid.*:141ff.).

Bei Dolmetscher_innen ergibt sich im Zuge der Befragung ein anderes Bild: Während Dolmetscher_innen mit wenig Dolmetscherfahrung fürchten, dass das Geschlecht einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf die Gesprächssituation haben kann, gehen routinierte Dolmetscher_innen davon aus, dass ihr professionelles Auftreten die Bedeutung der Kategorie Geschlecht minimieren kann (vgl. *ibid.*:143ff.).⁴⁹ Patient_innen wie Dolmetscher_innen sind gleichermaßen der Ansicht, dass es Bereiche gibt, in denen das Geschlecht des_der Dolmetschers_Dolmetscherin eine besonders große Rolle spielt. Hierbei handelt es sich um Bereiche, wie z.B. Gynäkologie, Kindermedizin und Tabuthemen wie Sexualität, Aids-Prävention, Vergewaltigung, Gewalt in Familien usw. (vgl. *ibid.*:145). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass dieser Studie zufolge das Geschlecht des_der Dolmetschers_Dolmetscherin somit aus der Sicht der Befragten insbesondere dann eine wesentliche Rolle spielt, wenn in medizinischen Gesprächen gesellschaftliche Tabuthemen oder frauenspezifische Themen angesprochen werden.

Diese Studie von Orest Weber, Pascal Singy und Patrice Guex ist bisher neben einer weiteren Studie von Elisabeth Kurth, Sibil Tschudin und Elisabeth Zemp Stutz (2010) eine der wenigen, die sich gezielt mit der Bedeutung von Geschlecht in Dolmetschsituationen auseinandersetzt. Kurth, Tschudin und Zemp Stutz setzen sich in ihrer Studie konkret mit Dolmetscherinnen sowie Ärztinnen_Ärzten der Frauenklinik des Universitätsspitals Basel auseinander, die sie mit Hilfe von Interviews zur Bedeutung von Geschlechterverhältnissen in

⁴⁹ Dieser Aspekt scheint besonders wichtig im Hinblick auf die Ausbildung angehender Kommunaldolmetscher_innen zu sein, da eine bewusste Auseinandersetzung mit Geschlechteraspekten zu einem reflektiert(er)en Umgang mit der Auswirkung von Geschlecht führen kann.

medizinischen Dolmetschsituationen befragten. Sowohl die befragten Dolmetscher_innen als auch die befragten Ärztinnen_Ärzte bestätigten, dass Geschlechteraspekte einen Einfluss auf Dolmetschsituationen in medizinischen Settings haben. Diese Studie ist derzeit noch die einzige, die sich mit dem Einfluss des Geschlechts auf Dolmetschsituationen empirisch befasst.

Trotz der (noch) geringen genderspezifischen Forschungstätigkeit im Bereich des Kommunaldolmetschens liegt die Bedeutung des Themas auf der Hand.⁵⁰ Weitere Forschung auf dem Gebiet des Community Interpreting, des Verhandlungsdolmetschens und auch des Konferenzdolmetschens ist derzeit noch ausständig. Zahlreiche neue Forschungsfelder in Zusammenhang mit dem Übersetzen und Dolmetschen und genderrelevanten bzw. queeren Fragestellungen warten darauf, erforscht zu werden, die im Folgenden skizziert werden sollen.

3.2 Desiderata in der genderorientierten Translationswissenschaft

Auch wenn sich die feministische und genderorientierte Translationswissenschaft bereits mit zahlreichen Phänomenen rund um den Einfluss auf Geschlechterfragen in Bezug auf die Translationspraxis und -theorie beschäftigt hat und zahlreiche Monografien, Sammelbände und Artikel von der Bedeutung dieses Forschungsbereichs zeugen, sind noch einige Forschungsdesiderata zu erkennen. Bei genderspezifischen Überlegungen zum Übersetzen wird bis heute vorwiegend das literarische Übersetzen untersucht, obwohl geschlechtsbezogene Fragestellungen, die in einem gesamtgesellschaftlichen Rahmen zu betrachten sind, einer breiteren Plattform bedürfen.

Es erscheint somit notwendig, verstärkte Aufmerksamkeit auch anderen Forschungsbereichen in der Übersetzungswissenschaft, wie z.B. das multimediale Übersetzen und das Fachübersetzen (z.B. Übersetzen von Rechtstexten), zu widmen. Zudem scheint auch in der Dolmetschwissenschaft tiefgehende genderspezifische Forschung im Bereich des Konferenzdolmetschens und vielen Bereichen des Community Interpreting und Gerichtsdolmetschens zu fehlen.⁵¹

⁵⁰ Auch die Auseinandersetzung mit queeren Fragen kann in diesem Zusammenhang von großem Interesse sein, insbesondere dann, wenn es in der Dolmetschsituation um Fragen rund um die sexuelle Orientierung oder die Geschlechteridentität geht. Fälle von Diskriminierung finden auch heute statt und sind daher dringend zu analysieren und Lösungen sind vorzuschlagen, da ein derart diskriminierendes Verhalten im Sinne der Gleichbehandlung und Antidiskriminierung festgelegt durch die Menschenrechtskonvention zu verbessern ist.

⁵¹ Eine Ausnahme stellt hier das Dolmetschen im medizinischen Bereich dar, in dem bereits erste Forschung zu genderspezifischen Fragen existiert, wie in Kapitel 3.1.6 dargestellt wurde.

Im Bereich des multimedialen Übersetzens gibt es bereits erste Überlegungen zu gender- und queer-relevanten Fragen rund um die Sprachverwendung in synchronisierten Filmen bzw. TV-Serien (siehe z.B. Baumgarten 2005; Vald  on 2010). Ergänzend könnte auch einverst  rktes Interesse am multimedialen übersetzen Einblicke in die geschlechtsspezifischen Einflüsse in Bezug auf   bersetzungsstrategien oder die im Translationsprozess involvierten Akteur_innen geben. Ähnliche Forschungsprojekte könnten auch für das Fachübersetzen von Interesse sein, in denen realistische   bersetzungssituationen untersucht werden und die geschlechtsspezifischen Rollen(zuschreibungen) von Translator_innen und anderen Akteur_innen im translatorischen Gefüge analysiert werden. Zudem erscheint es im Sinne einer möglichst breiten Forschungstätigkeit sinnvoll, den derzeit vorherrschenden Schwerpunkt auf schwule Themen durch lesbische, transgender etc. Inhalte zu erweitern.

Da Übersetzungs- und Dolmetschsituationen meist unterschiedliche Bedürfnisse beinhalten, erscheint eine gesonderte genderrelevante Forschung im Bereich der Dolmetschwissenschaft von zentraler Bedeutung für ein möglichst vollständiges Spektrum genderorientierter Translationsforschung. Wie bereits beschrieben wurde, gibt es hierzu bis heute vorwiegend Überlegungen zum medizinischen Dolmetschen. Genderrelevante Inhalte in der Forschung zum Konferenzdolmetschen, aber auch zum Gerichtsdolmetschen, Dolmetschen bei der Polizei und bei Asylbehörden etc. fehlt weitestgehend, obwohl insbesondere letztere von ungleichen Machtverhältnissen gekennzeichnet sind, zu denen auch Gender-Fragen zählen. Auch hier erscheinen Fallstudien von realistischen Dolmetschsituationen als sinnvolle Methode, um mehr über die geschlechtsspezifische Sprachverwendung, Dolmetschstrategien und die Rollen der Akteur_innen im Handlungsgef  ge des Dolmetschens und die Bedeutung von Geschlecht in diesem Zusammenhang zu erfahren. Ein Forschungsdesideratum im Bereich der Dolmetschwissenschaft stellt zudem die Behandlung queerer Fragen dar. Die Berücksichtigung der sexuellen Orientierung und Gender-Identität, von Homo- oder Transphobie in gedolmetschten Settings, insbesondere im Kontext des Community Interpreting, erscheint somit als spannendes Forschungsfeld, das es neu zu betreten gilt.

Nicht zuletzt erscheint auch die Translationsausbildung als wichtiger Forschungsbereich, der sich bis heute nur sehr wenig mit genderrelevanten Fragen auseinandergesetzt hat. In einem von sehr wenigen Beiträgen zu Genderfragen in der Translationsausbildung hat sich Susam-Sarajeva (2005) mit den „ ‚plusses’ and ‚minusses’ of teaching a course on ‚gender and translation’“ (ibid.:162) auseinandergesetzt, wobei

[t]he course aimed at encouraging critical thinking on the relationship between translation and gender, and language and gender; at introducing the central concepts of gender-conscious approaches to translation and showing how these approaches could be implemented in terms of certain translation strategies; and at broadening the students' perspectives on a variety of theoretical issues related to the translators' role(s) and the political power of translation. (Ibid.)

Dieser kritische Zugang zur Translation und die Erweiterung der Denkweisen von Studierenden sind also zentrale Anliegen genderorientierter Didaktik. Diese Zielsetzung eines genderrelevanten Translationsunterrichts erscheint nicht nur aufgrund genderspezifischer Belange von Bedeutung für die Translationsausbildung, wie es Susam-Sarajeva darstellt. Werden genderrelevante Inhalte in den Translationsunterricht bewusst integriert, so kann ein kritischer Unterricht in Bezug auf ungleiche Machtverhältnisse und diskriminierende Gesellschaftsstrukturen ermöglicht werden, der zu einem Neudenken von Translation und der Rolle von Translator_innen führen kann. Aus diesem Grund widmet sich die vorliegende Arbeit Genderfragen in Bezug auf die Didaktik. Im Folgenden soll daher genauer auf die universitäre Lehre im Allgemeinen und in einem weiteren Schritt auf die Translationsausbildung im Speziellen eingegangen werden.

4 Emanzipatorische Ansätze in der Lehre

Das heutige Verständnis von Universitäten als Forschungs- und Bildungseinrichtung wurde durch eine Reform des Bildungssystems im frühen 19. Jahrhundert ermöglicht: Der Unterschied zwischen Universitäten und Schulen kristallisierte sich heraus, als das Hauptunterscheidungskriterium dieser beiden Bildungseinrichtungen im Bereich der Wissenschaftlichkeit bzw. Unwissenschaftlichkeit erkannt wurde (vgl. Stichweh 1994:200). Insbesondere auf Wilhelm von Humboldt ist mit der Forderung nach „Einheit von Forschung und Lehre“ eine Unterrichts- und Universitätstradition zurückzuführen, in deren Zentrum die philosophische Fakultät steht. Somit war Humboldt einer der ersten, der die Aufgabe der Universitäten sowohl in der Ausbildung als auch in der Wissenschaft verstand (vgl. Schaeper 1997:28f.). Auf diese Weise ermöglichte Humboldt eine neue Sicht auf Universitäten, die zum Teil auf dem aufklärerischen Gedanken seines Mitstreiters Friedrich Schleiermacher basieren, der es als Aufgabe der Universitäten verstand, dass „die Idee des Erkennens, das höchste Bewusstsein der Vernunft als leitendes Prinzip in dem Menschen aufwacht“ (Schleiermacher 1808/1959:239). Es reichte somit aus seiner Sicht nicht aus, dass Studierende Wissen aufnehmen, vielmehr sollten Studierende erstmals durch den Unterricht selbst aktiv zum Denken und Erkennen motiviert werden, um so ihren „wissenschaftlichen Geist zu wecken“ (Kruse 2010:48).

Bis heute ist diese Entwicklung aus dem 19. Jahrhundert prägend für das Verständnis von Universitäten als Forschungs- und Erziehungssystem (vgl. Schaeper 1997:28f.). Diese Einteilung in Forschung und Lehre ist jedoch nicht ausgeglichen, sondern vielmehr hierarchisch strukturiert – meist zugunsten der Wissenschaft, da sich die meisten Universitäten in der Regel eher als Forschungsinstitutionen und weniger als Bildungseinrichtung verstehen wollen. Doch bis heute ist das eigentliche Verhältnis zwischen Forschung und Lehre an Universitäten nicht gänzlich geklärt: Nicht zuletzt durch den Bologna-Prozess wird von Universitäten vermehrt verlangt, eine berufs- bzw. praxisorientierte Ausbildung anzubieten und Curricula im Sinne einer internationalen Vergleichbarkeit zu standardisieren, wodurch sich die Frage stellt, inwieweit die universitäre Lehre und auch Curricula (auch weiterhin) dem Kriterium der Wissenschaftlichkeit gerecht werden können. Es ist durchaus möglich, dass durch diese Reglementierung verhindert wird, innovative forschungsbezogene Lehre in die akademische Ausbildung zu integrieren, zudem kann auf diese Weise eine Diskrepanz zwischen dem Selbstverständnis der Universitäten als Forschungsinstitutionen und den Erwartungen und Anforderungen an Universitäten in Bezug

auf den Bildungsauftrag entstehen. Wird der universitären (forschungsgeleiteten) Lehre kein Platz an der Universität eingeräumt, so kann sie nicht zum Ausgangspunkt für reflexives Denken und Handeln werden:

Infolge der Weigerung oder Unfähigkeit, die Lehre zum Gegenstand der Reflexion und des Diskurses zu machen, wird die Lehre immer mehr zu einem Verwaltungsakt, erschöpfen sich Diskussionen um Curricula und Studienordnungen zunehmend in der Anpassung an bürokratische Vorgaben, beschränken sich Diskussionen über das Lehrangebot immer stärker auf dessen Abstimmung mit curricularen Setzungen, werden sich möglicherweise Verregelungstendenzen endgültig durchsetzen. (Ibid.:25)

Im Rahmen von Bologna scheinen diese bürokratischen Anforderungen mehr denn je in das Zentrum der Lehre getreten zu sein, müssen Curricula nun nicht mehr nur auf nationaler, sondern auch auf internationaler Ebene vergleichbar sein und in erster Linie auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts zugeschnitten werden. Dabei ist die Qualität der Lehrveranstaltungen insbesondere an „Massenuniversitäten“ in den Hintergrund getreten, was immer häufiger zur Kritik an akademischen Bildungsorganisationen führt (siehe z.B. Liessmann 1996, 2007; Kellermann/Boni/Meyer-Renschhausen 2009). Nicht zuletzt aus diesem Grund erscheint es von besonderer Bedeutung, die universitäre Lehre, bei der die Didaktik ein konstitutives Element darstellt, in das Zentrum des Interesses zu stellen, um ihre Bedeutung für die akademische Ausbildung zu unterstreichen. Nichtsdestotrotz kann die Hochschuldidaktik nur ein Teil für einen neu eingeleiteten Prozess zur Lösung struktureller universitärer Probleme sein. Für eine nachhaltige Umsetzung erscheinen zusätzlich auch organisatorische, personelle und budgetäre Veränderungen notwendig.

4.1 Didaktik in der universitären Lehre

Die Diskussionen zur Hochschuldidaktik sind in Deutschland insbesondere in den 1960er und 1970er Jahren durch die damaligen Studierendenproteste und die damalige Hochschulreform aufgekommen. Probleme, die die Universitäten bis heute vor Herausforderungen stellen (z.B. zu hohe Studierendenzahlen, Anspruch auf wissenschaftsgeleitete Lehre), waren Auslöser für diese vermehrte Beschäftigung mit dem universitären Unterricht. Bis zu diesem Zeitpunkt waren Auseinandersetzungen mit Universitäten vorwiegend auf Fragen bzgl. der Mitbestimmungsverhältnisse auf universitärer Ebene und Fragen der Organisationsstruktur beschränkt, theoretische Fragestellungen zur Praxis der Hochschullehre und deren Inhalte, Methoden und Funktionen kamen erst Mitte/Ende der 1970er Jahre auf (z.B. Metz-Göckel 1975).

In Anlehnung an diese Entwicklungen wurden an deutschsprachigen Universitäten und Fachhochschulen didaktische Fragestellungen immer mehr zu einem essenziellen Bestandteil akademischer Lehre, was insbesondere durch die steigende Zahl an hochschuldidaktischer Literatur deutlich wird. Vor allem in Deutschland haben sich nach den Studierendenprotesten in den späten 1960er Jahren hochschuldidaktische Institute entwickelt, die sich zum Großteil bis heute der Didaktik auf universitärer Ebene widmen. Zudem wurden insbesondere in Deutschland, aber in Österreich, in unregelmäßigen Abständen weitere Institute, Zentren und Netzwerke zur Hochschuldidaktik gegründet.⁵²

Die „Hochschuldidaktik“ entwickelte sich also in den 1960er und 1970er Jahren im deutschsprachigen Raum zu einem universitären Forschungsfeld, konnte sich aber nur relativ spät – in den 1990ern – endgültig als konstitutiver und weitgehend anerkannter Bestandteil der Erziehungswissenschaft etablieren (vgl. Wildt/Encke/Blümcke 2003:17).⁵³ Während die Anfänge der Hochschuldidaktik vorwiegend aus Handlungsanleitungen für Hochschullehrer_innen, aus „erprobte[n], praktikable[n] Ansätze[n]“ (Eckstein 1978:10) bestanden und somit Erkenntnisse „handlich und für die Praxis verfügbar machen“ wollten (Sader/Clemens-Lodde/Keil-Specht/Weingarten 1973:13), ist eine zentrale Forderung der Hochschuldidaktik heute, Lehre nicht unabhängig von Forschung zu betrachten. Vielmehr wird die Lehre sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen in unmittelbarer Verbindung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verstanden, denn „[d]ie aus der Forschung geschöpfte Lehre ist das Fundament qualitativ hochwertiger Hochschullehre“ (Stelzer-Rothe 2005:21; siehe z.B. auch die Aktivitäten der Österreichischen Gesellschaft für Hochschuldidaktik). Neben praxisbezogenen Handlungsanleitungen, die sich bis heute an Hochschullehrende richten (z.B. Wörner 2006), entstehen aktuell auch vermehrt theoretisch untermauerte hochschuldidaktische Publikationen (siehe z.B. Metzger 2008; Dürnberger/Hofhues 2010; Rhein 2010).

Doch was kann konkret als Hochschuldidaktik verstanden werden? Was bedeutet „Didaktik“ eigentlich? Wildt (2005:89) folgend bedeutet Hochschuldidaktik, „[d]as Interesse an Lehre, Studium und Prüfung, teilweise mehr unter forschender und entwickelnder, teilweise mehr unter gestaltender Perspektive“ und „das Engagement, Bildung bzw. Ausbildung an den Hochschulen zu verbessern und dort die Anstrengungen zur Qualitätssicherung bzw. -entwicklung zu unterstützen“. In der wissenschaftlichen

⁵² Hier sei z.B. die 2003 gegründete „Geschäftsstelle Hochschuldidaktik“ an der Universität Bremen oder das 2009 gegründete „Center for Teaching and Learning“ an der Universität Wien.

⁵³ Zur Entwicklung der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin siehe z.B. Rothmel (2001).

Auseinandersetzung mit Fragestellungen zur Hochschullehre wird zwischen „Didaktik“ und „Methodik“ unterschieden, zwei Begriffe, die im Alltagsverständnis oft verschwimmen. Während sich die „Methodik“ mit der praktischen Umsetzung des Unterrichts, also z.B. der Vortragsweise, Strategien, wie Studierende zum Mitmachen motiviert werden können, oder der Art, wie Unterrichtsmaterialien „optimal“ gestaltet werden, auseinandersetzt, gehen didaktische Fragestellungen (in der Hochschullehre) weiter und suchen nach „Konzept[e]n lernförderlicher Gestaltung von Lehre und Lernumgebung“ (Wildt 2003:11). Didaktik kann dabei in fünf große Forschungsbereiche gegliedert werden, die Flender (2005:172) sehr allgemein zusammenfasst: „Wissenschaft vom Lehren und Lernen, Theorie oder Wissenschaft vom Unterricht, Theorie der Bildungsinhalte, Theorie der Steuerung von Lernprozessen, Anwendung psychologischer Lehr- und Lerntheorien“.

In diesen Auseinandersetzungen zur Didaktik stellt sich vor allem die Frage, wie Lehre an Universitäten und Fachhochschulen konzipiert werden kann, ob sie also eher lehrenden- oder studierendenzentriert abläuft, und welche Lehrziele verfolgt werden. Die Formulierung von Lehrzielen ist von Bedeutung, damit sowohl Studierende als auch Lehrende wissen, wozu eine Lehrveranstaltung abgehalten wird und welches Ziel sie verfolgt. Für die Konzeption und Durchführung einer Lehrveranstaltung erscheint aktuellen Forschungsergebnissen zufolge ein lehrendenzentrierter Zugang zur Didaktik, der die aktive Wissensweitergabe von Lehrenden und die gleichzeitig passive Wissensaufnahme von Studierenden voraussetzt, nur wenig sinnvoll (vgl. z.B. Flender 2005:178). Lernen wird vielmehr als aktiver Prozess verstanden, bei dem Studierende sich aktiv mit Lehr- und Lerninhalten auseinandersetzen. Neben den Lehrenden sind also gleichermaßen die Studierenden maßgeblich an der Entwicklung einer Lehrveranstaltung beteiligt.⁵⁴

Die Kernbereiche, auf die sich didaktisches Handeln bezieht, sind „die Planung, Durchführung und Auswertung von Lehrveranstaltungen im Hinblick auf Inhalte, Ziele, Methoden, Organisationsformen, Medien und Rückmelde-Verfahren unter Berücksichtigung

⁵⁴ Gegenüber didaktischen Überlegungen in Bezug auf die Hochschule wurden auch kritische Stimmen laut, wie z.B. einige Beiträge im Sammelband *Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik* von Brinek/Schirlbauer (1996) zeigen. Dabei wird in erster Linie die Notwendigkeit einer didaktischen Vorgehensweise für Erwachsene in Frage gestellt (z.B. Liessmann 1996:16ff.). Didaktische Strategien wurden zunächst für Kinder, also für Schulen, ausgearbeitet, basierend auf den Unterschieden zwischen Erwachsenen und Kindern, was bei der Hochschuldidaktik dazu führt, so die Kritik, „den Adressaten zu infantilisieren“ (ibid.:16), Unmündigkeit zu erzeugen und dass „Aufklärung [...] in Pädagogik um[schlägt]“ (ibid.:17). Es stimmt sicher, dass die universitäre Lehre, den Studierenden nicht ihre eigene Verantwortung abnehmen kann, eigenverantwortlich zu lernen und sich weiterzuentwickeln. Dennoch erscheint es notwendig, es als Aufgabe von universitärer Lehre zu sehen, Studierende bei diesem Prozess zu unterstützen und eine Grundlage für die Erweiterung ihres Wissens und kritischen Denkens zu liefern.

von eigenen Voraussetzungen und Zielen als Lehrende/-r, Voraussetzungen und Zielen der Studierenden sowie gegebenen curricularen, institutionellen Rahmenbedingungen“ (Flender 2005:173). Didaktisches Handeln besteht somit aus der gezielten Planung und Umsetzung von Lehrveranstaltungen, die immer unter Berücksichtigung bestimmter, schwer veränderbarer Rahmenbedingungen, wie z.B. Richtlinien der Universitäten und Fachhochschulen, der Studienordnungen, aber auch Gruppengröße von Lehrveranstaltungen, zeitliche Ressourcen vonseiten der Lehrenden und der Studierenden, stattfinden.

Hochschuldidaktiker_innen stellen sich in diesem Zusammenhang in ihren Publikationen vermehrt den neuen Anforderungen und Herausforderungen der Hochschullehre, wie zurzeit vor allem – wie bereits erwähnt – dem Bologna-Prozess (z.B. Schaeper/Wolter 2008; Wehr/Ertel 2007), Blended-Learning-Maßnahmen (siehe z.B. Kepser 2010; Balis/Fetscher 2009; Dittler/Krameritsch/Nistor/Schwarz/Thillosen 2009) oder auch der Unterstützung digitaler Medien bei der Umsetzung des Bologna-Reformprozesses.⁵⁵

Der Einsatz Neuer Medien und die Umsetzung der Bestimmungen des Bologna-Prozesses führten im deutschsprachigen Raum nicht nur zur aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit didaktischen Fragestellungen für Universitäten und Fachhochschulen, sondern auch zur Einführung weiterer hochschuldidaktischer Institutionen. Hierzu zählen z.B. die 2006 gegründete „Akademie für Neue Medien und Wissenstransfer“ an der Universität Graz oder das 2009 an der Universität Wien gegründete „Center for Teaching and Learning“ (CTL), das sich zum Ziel setzt, „die mit dem Bologna-Prozess aufgenommene Profilbildung und Qualitätsentwicklung in der Lehre der Universität Wien systematisch zu stärken“ (CTL 2010). Nicht zuletzt die im Jahr 2011 eingeführte Didaktik-Hotline der Universität Graz, an die sich Lehrende mit didaktischen Fragen wenden können, zeugt von dem steigenden Bewusstsein vonseiten der Universitäten für die Bedeutung einer intensiven didaktischen Auseinandersetzung in der Hochschullehre.

Doch auch wenn sich die Hochschuldidaktik zu einem komplexen Forschungsbereich entwickelt hat und hochschuldidaktische Einrichtungen zu einem weitgehend unhinterfragten Bestandteil der Universitäten zählen, werden Hochschullehrende bis heute kaum für den Unterricht bzw. für das Unterrichten ausgebildet:

Hochschullehrer ist einer der ganz wenigen Berufe, für dessen Tätigkeitsprofil man kaum systematisch qualifiziert wird: Die Vorbereitung erfolgt nach dem klassischen Prinzip der „Meisterlehre“ oder des „Learning by Doing“ – kaum ein erfolgsorientiertes Unternehmen

⁵⁵ Siehe z.B. zwei Nummern der *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* aus dem Jahr 2005 herausgegeben von Gudrun Bachmann, Claudia Bremer und Doris Carstensen bzw. Claudia Bremer und Doris Carstensen.

wird es sich leisten können, einen (leitenden) Mitarbeiter derart unvorbereitet auf seine Kunden loszulassen, wie dies das Universitätssystem (zumindest im Bereich der Lehre) tut. (Laske 1996:33)

An einer Universität zu unterrichten, ist somit trotz der Bemühungen hochschuldidaktischer Einrichtungen und Forschung ohne jegliche didaktische Vorkenntnisse nicht nur möglich, sondern auch – und vor allem – üblich.⁵⁶ Vermehrt werden Fortbildungsmöglichkeiten zur Didaktik für die universitäre Lehre angeboten, die jedoch nur auf freiwilliger Basis genützt werden. Nicht zuletzt aufgrund der fehlenden verpflichtenden didaktischen Ausbildung von Hochschullehrenden, die sich für ihren Unterricht meist an Unterrichtserfahrungen aus ihrer eigenen Ausbildung orientieren, wird an Universitäten und Fachhochschulen bis heute oftmals trotz der bereits beschriebenen Empfehlungen in der Fachliteratur von einer lehrendenzentrierten Unterrichtspraxis ausgegangen, bei der Studierenden nur eine eher rezeptive, oft passive Funktion im Unterrichtsgefüge von Seiten der Lehrenden zugesprochen wird.⁵⁷

Da insbesondere Lehrende die Möglichkeit haben, die allgemeinen Handlungs- und Umgangsformen im Unterricht vorzugeben, und so auch das Selbstverständnis von Studierenden in ihrer Rolle als Studierende beeinflussen, erscheint es von zentraler Bedeutung, dass sich Lehrende ihrer Funktion im Unterrichtsgefüge bewusst sind und dementsprechend ihren Unterricht gestalten. Wird Lehre als soziale Interaktion verstanden, bei der Lehrende und Studierende miteinander interagieren und ein „offener Kommunikations- und Austauschprozess“ (Wörner 2006:114) möglich ist, steht der Lehr- und Lernprozess im Mittelpunkt des Unterrichts, der jedoch nicht in rein mechanischer Form im Sinne eines „Input-Output-Modells“ (ibid.:16) möglich ist. Vielmehr kann Lehre Studierende zum Lernen anregen und günstige Voraussetzungen dafür schaffen, sodass Studierende ihr im Unterricht erworbenes Wissen⁵⁸ auch anwenden können (vgl. ibid.). Für die damit verbundene didaktische Vorgehensweise im Hochschulunterricht wurden zahlreiche Unterrichtsmethoden ausgearbeitet (siehe z.B. Fry 2006; Waldherr/Walter 2009), die als Basis für die universitäre Lehre zu verstehen sind. Diese Handlungsanweisungen für eine „gute“ Lehre sind in der

⁵⁶ Bereits in den 1970er Jahren wurde kritisiert, dass Hochschullehrende keine Ausbildung für das Unterrichten von Studierenden brauchen (z.B. Eckstein 1978:10).

⁵⁷ Obwohl diese Kritik bereits in den 1970er Jahren formuliert wurde (siehe z.B. Eckstein 1978, die den Wunsch nach einer „humaneren Hochschullehre“ (ibid.:9) äußert), wiederholt sich die Forderung nach einer studierendenzentrierteren akademischen Lehre bis heute.

⁵⁸ Auch in aktuellen didaktischen Auseinandersetzungen wird davon ausgegangen, dass ein Wissenserwerb (von Lehrenden hin zu Studierenden) erstrebenswert ist. Dieses Lehr- und Lernkonzept erscheint für die vorliegende Arbeit problematisch, da Lernen eher kollaborativ verstanden wird und somit von einem gemeinsamen Lehr- und Lernprozess ausgeht, bei dem Lehrende und Studierende gleichermaßen beteiligt sind.

Hochschuldidaktik üblich, auch wenn sie die individuelle Lehr- und Lernsituation oft außer Acht lassen. Es erscheint daher notwendig, vor allem didaktische Handlungsmöglichkeiten vorzustellen, die inhaltlich und kontextuell an die fachspezifischen Lehr- und Lernsettings angepasst sind, um keine „normative“ Didaktik zu forcieren, die so allgemein bleiben muss, dass sie nur selten umgesetzt werden kann.

Dass die universitäre Lehre auch einen emanzipatorischen Anspruch verfolgen kann, wird in hochschuldidaktischen Überlegungen meist ausgeklammert. Bereits im Jahr 1975 macht Metz-Göckel (1975:10) auf das Fehlen dieses emanzipatorischen Zugangs zur universitären Ausbildung aufmerksam:

Grundsätzlich müsste eine hochschuldidaktische Theorie von einer Gesellschaftstheorie ausgehen oder in sie integriert werden, um die Reproduktions- oder emanzipativen Innovationsfunktionen der Hochschulen adäquat erfassen zu können.

Sie räumt aber gleich im Anschluss darauf ein, dass der damalige Forschungsstand dies noch nicht ermöglicht hat, wenn sie feststellt: „Diesen Anspruch konnten wir beim gegenwärtigen Stand der Diskussion und Theoriebildung nicht einlösen“ (ibid.). Diesem emanzipatorischen Anspruch an die Hochschullehre kann die aktuelle Diskussion zur Hochschulentwicklung jedoch erfüllen, wie im Folgenden dargestellt wird, auch wenn sich der „hochschuldidaktische Mainstream“ nur kaum damit beschäftigt (hat).

4.1.1 Herausforderungen durch den Bologna-Prozess

Durch die Veränderung der Hochschullandschaft, in jüngerer Zeit insbesondere durch den Bologna-Prozess, der im Jahr 1999 beschlossen wurde, und die damit einhergehende Umstellung auf work-load- und lehrzielorientierte gestufte Studiengänge (drei Stufen: Bachelor, Master und Doktorat), stellen sich auch der Hochschuldidaktik immer wieder neue Herausforderungen. Diese werden nicht zuletzt durch die vermehrte Forschung in diesem Bereich sichtbar, die einerseits Chancen und Risiken der Entwicklungen des Hochschulraumes beleuchten und andererseits zur besseren Qualifizierung von Hochschullehrer_innen im Bereich der universitären Lehre verhelfen soll (siehe z.B. Wildt/Encke/Blümcke 2003). Für die Lehre nach der Anpassung an Bologna ist die explizite Benennung von Learning Outcomes eine grundlegende Veränderung, also den Inhalten, die Studierende nach einer Lehrveranstaltung oder nach einem Studium wissen, verstehen oder umsetzen können sollen. So rückt die Lehre ins Zentrum, „[a]ls solche symbolisieren sie [die Learning Outcomes] den Übergang von einer lehr- zu einer lernorientierten Universität

besonders prägnant“ (Vettori/Schwarzl 2008:3). Durch die Umsetzung des Bologna-Systems wurde also insbesondere der Lehre auf universitärer Ebene ein bedeutender Stellenwert beigemessen, wodurch die Lehre neben der Anzahl der Studienabschlüsse pro Universität und Studienrichtung, der Drop-out-Quote und der kostenneutralen Umsetzung von neuen Curricula und veränderten universitären Strukturen zu einem weiteren Kriterium im Wettbewerb der Hochschulen gemacht wurde. Gleichzeitig hatte und hat die sehr stark formalisierte Benennung der Learning Outcomes in Curricula und für Lehrveranstaltungen zur Folge, dass sich Lehrende oft mit wenig Handlungsspielraum im Rahmen in den von ihnen geplanten Lehrveranstaltungen konfrontiert sehen, was zur häufig kritisierten Verschulung der Universitäten führt.

Wenn aber der Lehre immer mehr Bedeutung im universitären Raum zugesprochen wird, stellt sich die Frage, was eine „gute Lehre“ auszeichnet bzw. wie diese definiert werden kann. Es gibt keine eindeutige Definition, was „gute“ Lehre bedeutet oder wie Lehrende für einen „erfolgreichen“ Unterricht didaktisch „richtig“ vorgehen können oder gar sollen. Vielmehr gibt es unterschiedliche Zugänge und Schwerpunkte im Bereich der Hochschuldidaktik, wie z.B. die bildungstheoretische kritisch-konstruktive Didaktik (z.B. Klafki 1985), die die Aufmerksamkeit auf die Entwicklung der Persönlichkeit lenkt, oder die konstruktivistische Didaktik (Gerstenmaier/Mandl 1995), die das kooperative Lernen und dabei die eigenständige Wissensaneignung in den Vordergrund rückt, die Studierende dazu befähigen soll, komplexe Situationen eigenständig zu bewältigen. Allen Ansätzen gemeinsam ist, dass sie Lehren und Lernen nicht als statisches Übertragen von Wissen vonseiten der Lehrenden hin zu den Studierenden verstehen – dies wird in der Fachliteratur meist unter „shift from teaching to learning“ subsumiert (Wildt 2004; siehe auch Flender 2005:178; Ricken 2011:16). Vielmehr wurden und werden Lehren und Lernen als komplexe Prozesse der Interaktion erkannt und erforscht. Diese theoretischen Entwicklungen scheinen sich bisher jedoch im deutschsprachigen Raum nur selten in der didaktischen Praxis durchgesetzt zu haben, wie aktuelle Studien zu den neu eingeführten gestuften Studiengängen aufzeigen konnten (vgl. Ricken 2011).⁵⁹

Doch auch wenn diese theoretischen Auseinandersetzungen mit der Hochschuldidaktik bisher nur selten Eingang in die tägliche Unterrichtspraxis an deutschsprachigen Universitäten und Fachhochschulen gehabt haben, sollen vor allem kritische Schwerpunkte in diesem

⁵⁹ Auch wenn sich Ricken (2011) auf Deutschland bezieht, können die beschriebenen Entwicklungen verallgemeinert für den deutschsprachigen Raum angewendet werden, da die organisatorischen und bildungspolitischen Veränderungen zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz vergleichbar sind.

Bereich, die für diese Arbeit zentral erscheinen, kurz skizziert werden. Insbesondere kritische und genderorientierte Ansätze scheinen für die praktische Umsetzung im Unterrichtsalltag von universitären Ausbildungsstätten von großer Bedeutung, da diese eine emanzipatorische Sicht auf die Ausbildung ermöglichen, die der Reproduktion traditioneller gesellschaftlicher (geschlechtsspezifischer) Strukturen entgegenwirkt. In diesem Zusammenhang ist die gesellschaftspolitische Aufgabe von tertiären Bildungseinrichtungen zu berücksichtigen. Diese alternativen Ansätze spiegeln sich nicht nur im Bereich der Didaktik wider, sondern spielen für eine nachhaltige Implementierung gesellschaftskritischer und genderorientierter Inhalte⁶⁰ auch schon bei der Curriculumentwicklung eine wesentliche Rolle.

4.1.2 Curriculumentwicklung unter Bologna

Durch den Bologna-Prozess wurde ein „einheitlicher Europäischer Hochschulraum“, also die Vereinheitlichung und Strukturierung europaweiter Studienpläne im Sinne von mehr internationaler Vergleichbarkeit und internationalem Austausch bis zum Jahr 2010 angestrebt. Während die Universitäten im deutschsprachigen Raum bis zu diesem Reformprozess versuchten, marktwirtschaftliche Aspekte von der universitären Ausbildung möglichst fernzuhalten (vgl. Kruse 2010:59), veränderte der Bologna-Prozess dieses Anliegen schlagartig, denn der Arbeitsmarkt für zukünftige Absolvent_innen rückte in den Vordergrund.⁶¹ Diese Veränderungen hatten einen unmittelbaren Einfluss auf Curricula, denn Diplomstudien wurden durch gestufte Studiengänge ersetzt. Ziel dabei war es, die Studienpläne „besser zu strukturieren, klare Ziele zu definieren, Zusammengehöriges zu Modulen zu vereinen, zu erwerbende Kompetenzen zu isolieren, definieren und laufend zu prüfen“ (Kruse 2010:60). Diese klar und sinnvoll anmutenden Veränderungen haben sich jedoch aufgrund fehlender Ressourcen und übereiltem Umsetzungszwang nicht dementsprechend durchgesetzt, haben Studierende nach der Umsetzung von Bologna doch meist eher den Eindruck, ihr Studium wäre nur „eine Aneinanderreihung von Lern- und Prüfungsanforderungen“ (Kruse 2010:60) und nicht logisch nachvollziehbar bzw. inhaltlich zusammenhängend. Für Studierende steht nun zunehmend der schnelle Abschluss des Studiums im Vordergrund, wichtige Lernerfahrungen zu sammeln wird den zu erwerbenden

⁶⁰ Durch die Benennung von sowohl „gesellschaftskritischen“ als auch „genderorientierten“ Inhalten soll keinesfalls der Eindruck entstehen, dass diese nicht unmittelbar miteinander zusammenhängen. Geschlechterfragen stellen einen Teil von Gesellschaftskritik dar, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit einen besonderen Stellenwert haben, weshalb sie explizit genannt werden.

⁶¹ Zur Bildungsreform als neokapitalistische Strukturreform siehe Kapitel 5.1.

ECTS-Punkte (European Credit Transfer System, ein System zur Anrechnung und Vergleichbarkeit von Studienleistungen im Europäischen Hochschulraum) nachgestellt.

Durch die Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit von Studienleistungen, auf das der Bologna-Prozess eindeutig abgezielt hat, tritt der individuelle Lern- und Bildungsprozess in den Hintergrund. Dieser rein auf Leistung orientierte Zugang zur Ausbildung spiegelt sich auch in der Kritik wider, der Bologna-Prozess orientiere sich zu sehr an der neoliberalen Marktwirtschaft. Zu Recht wird kritisiert, „die Dynamik des Marktes in Gestalt der ‚invisible hand‘ auch auf Bildungssysteme ausweiten zu müssen, um diese so produktiv wie möglich zu machen“ (Schrittesser 2009:66). Diese Kritik wird besonders durch die Sicht des Österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF 2011) nachvollziehbar, die die internationale Wettbewerbsfähigkeit des tertiären Bildungssektors in den Vordergrund stellt:

Aus österreichischer Sicht trägt der Bologna-Prozess wesentlich zur Europäisierung und Internationalisierung des tertiären Bildungssektors bei. Im Mittelpunkt steht die *Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit der österreichischen Bildungseinrichtungen im europäischen und globalen Kontext* durch die Förderung der Mobilität von Studierenden, Lehrenden und des wissenschaftlichen Personals. (BMWF 2011)

Da diese an einem neoliberalen Marktsystem orientierte Entwicklung für die Universitäten und Fachhochschulen im deutschsprachigen Raum, die insbesondere auch eine gesellschaftspolitische Aufgabe haben, im Sinne eines verantwortungsvollen gesellschaftlichen Umgangs nur wenig erstrebenswert sein kann, erscheint es notwendig, im derzeit existierenden und zur Verfügung stehenden Rahmen – also den gestuften Studiengängen, die im Rahmen von Bologna entstanden sind – einen Veränderungsprozess einzuleiten, der die gesellschaftliche Verantwortung aller an der universitären Lehre Beteiligten in den Vordergrund rückt. Ein solcher Veränderungsprozess kann u.a. insbesondere durch die Berücksichtigung von Genderaspekten in der universitären Lehre, durch eine genderorientierte Curriculumsgestaltung sowie durch die Berücksichtigung der Grundsätze eines damit zusammenhängenden emanzipatorischen Unterrichts ermöglicht werden, da Geschlechterfragen die Aufmerksamkeit weg von den marktwirtschaftlichen Bedürfnissen hin zu gesellschaftspolitischen Handlungsbereichen lenken können.

4.2 Genderorientierte Curricula

Ein zentrales Element eines genderorientierten Studiums ist die Berücksichtigung geschlechtsbezogener Inhalte bereits im Curriculum, da dieses die Grundlage für die

Studieninhalte darstellt. Bisher hängt die Integration genderspezifischer Inhalte stark von der Beschaffenheit einzelner Disziplinen ab und ist somit größtenteils noch nicht als Teil des bildungswissenschaftlichen Kanons anerkannt (vgl. Becker/Kortendiek 2009:139). Somit ist eine möglichst breite Akzeptanz für die Einbeziehung fundierter Geschlechterfragen auf institutioneller Ebene notwendig. Wie die Berücksichtigung von Genderaspekten disziplinübergreifend bereits bei der Erstellung von Curricula ermöglicht werden kann und welche institutionellen Rahmenbedingungen dafür notwendig erscheinen, ist Inhalt des vorliegenden Kapitels.

4.2.1 Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen für die Erstellung genderorientierter Curricula

Damit ein genderorientiertes Curriculum erstellt und anerkannt werden kann, ist Unterstützung für genderspezifische Anliegen auf institutioneller Ebene von grundlegender Bedeutung. Für die Erarbeitung und Umsetzung eines genderorientierten Curriculums ist zunächst darauf zu achten, dass die Institution der Universität oder Fachhochschule genderorientierte Maßnahmen im Bereich der Lehre und Curriculumsgestaltung überhaupt unterstützt. Denn erst durch ein umfangreiches Bekenntnis vonseiten der Bildungsinstitution in Bezug auf die Umsetzung gendersensibler Anliegen wird eine nachhaltige Einführung und Umsetzung genderorientierter Curricula überhaupt vorstellbar.

Aktuelle Entwicklungen auf institutioneller Ebene, insbesondere das Bekenntnis zum „Gender Mainstreaming“ vonseiten deutschsprachiger Universitäten und Fachhochschulen, erscheinen auf dem ersten Blick in diesem Zusammenhang von Vorteil. Es sind somit auch vor allem Gender Mainstreaming-Maßnahmen, die einen wichtigen Einfluss auf die Einführung und Stärkung genderorientierter Curricula haben können und als „neue Strategie der Gleichstellungspolitik“ (Perko/Czollek 2008:3) gelten. Ziel dieser Maßnahmen ist es, eine „reale Gleichstellung“ von Männern und Frauen auf allen universitären Ebenen zu verwirklichen. In diesem Zusammenhang sollen Männer und Frauen gleichermaßen an Entscheidungsprozessen beteiligt sein und einen egalitären Zugang zu allen Ressourcen haben. Es wird vorwiegend im Sinne eines Top-Down-Prinzips umgesetzt, denn es sind in erster Linie Führungskräfte, die dazu aufgerufen sind, sich auf Grundlage dieser Gleichstellungsmaßnahmen um Gleichbehandlung zu bemühen, was insbesondere die Umsetzung von personalpolitischen Fördermaßnahmen, die für ein Geschlecht notwendig sind, bedeutet. Es geht also z.B. bei männerdominierten Berufssparten bzw. Hierarchieebenen

um die Bevorzugung von Frauen bei Stellenausschreibungen, wenn diese die gleiche Qualifikation aufweisen wie der bestqualifizierte Mann. Die Bevorzugung von Frauen ist in diesem Zusammenhang als erster Schritt hin zu mehr „Geschlechtergerechtigkeit“ sinnvoll.⁶² Dennoch erscheint es wichtig, diese Maßnahme auch zu problematisieren, steht doch das biologische Geschlecht der Bewerber_innen im Vordergrund und nicht die Überzeugung der Bewerber_innen, Geschlechteraspekte aktiv zu thematisieren, Diskriminierungen anzusprechen und sich dagegen einzusetzen. Langfristig erscheint es somit notwendig, Bewerber_innen zu favorisieren, die den Prozess hin zu mehr „Geschlechtergerechtigkeit“ mitgehen und aktiv mitgestalten, und weniger am biologischen Geschlecht der Bewerber_innen als Leitkategorie festzuhalten. Um dem biologischen Geschlecht im Kontext von Gender Mainstreaming eine weniger zentrale Rolle zu bieten, gibt bereits erste Bestrebungen, die versuchen, Gender Mainstreaming u.a. durch Diversity-Ansätze⁶³ zu ergänzen (vgl. Perko/Czollek 2008), die eine pluralistischere Sichtweise auf Geschlecht erlauben.

Neben diesen personalpolitischen Fördermaßnahmen kann Gender Mainstreaming aber auch das Vorantreiben der Einführung genderorientierter Curricula bedeuten. Gleichbehandlungsmaßnahmen sind also nicht nur für die Personalpolitik von Bedeutung, sondern auch für die Bereiche Forschung und Lehre sowie die Curriculumsentwicklung.

Trotz dieser auf den ersten Blick positiv anmutenden Entwicklungen erscheint es auch notwendig, diese rezenten Entwicklungen in der Hochschullandschaft in Bezug auf Gender Mainstreaming einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Während Gender Mainstreaming-Maßnahmen in ihrer ursprünglichen Form durchaus emanzipatorisches Potenzial hatten und auf gleiche Rechte und gesellschaftliche Mitwirkung von Männern und Frauen abzielten, sind diese grundlegenden Ziele heute kaum erkennbar. Gender Mainstreaming-Maßnahmen orientieren sich ausschließlich an einem Top-Down-Prinzip, obwohl im Sinne eines anerkennenden Umgangs mit allen Menschen, unabhängig von ihrem Geschlecht, dieses Top-Down-Prinzip mit einem Bottom-Up-Prinzip zu verknüpfen wäre (vgl. Perko/Czollek 2008:11). Eine dauerhafte „Gleichstellung“ der Geschlechter – soweit diese möglich ist –

⁶² Damit ist z.B. die Aufnahmetests der Medizinischen Universität Wien oder die Bemühungen, Frauen vermehrt für technische Berufe zu begeistern (siehe z.B. den 2010 publizierten *Berufs- und Karriereplaner MINT* (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik), in dem Frauen explizit dazu aufgerufen werden, sich für männlich dominierte Berufsfelder zu interessieren).

⁶³ Mit Diversity-Ansätzen ist nicht Diversity Management gemeint, das wiederum auf ökonomische Effizienz abzielen würde, sondern ein anerkennender Umgang mit vielfältigen Lebensweisen und -realitäten (siehe z.B. Andresen, Koreuber, Lüdke 2009).

kann also nicht nur eine Leitungsaufgabe sein, sondern sollte auch durch eine Bewegung „von unten“ erreicht werden, bei der Akteur_innen auf allen Ebenen mitwirken können. Zudem gilt Gender Mainstreaming als „[neoliberale] Reorganisationsstrategie zur Optimierung ‚geschlechtsspezifischer Humanressourcen‘“ (Frey et al. 2006:1). Aus dieser Perspektive wird ausschließlich Effizienzsteigerung angestrebt und Gleichstellungsmaßnahmen werden „zum cleveren Management angenommener Differenzen“ (Frey et al. 2006:1).⁶⁴

Obwohl sich die deutschsprachigen Universitäten durch das Bekenntnis zum Gender Mainstreaming klar gegen eine Diskriminierung aufgrund des Geschlechts (und auch aufgrund der Herkunft, des Alters, der Religion usw.) ausgesprochen haben, herrscht – meist unbewusst – bis heute oftmals ein diskriminierendes Verhalten vonseiten der Universitäten und Fachhochschulen vor. So können z.B. auch Curriculumsinhalte unbewusst diskriminierend aufgebaut sein (vgl. Gindl/Hefler/Hellmer 2007a; Hey 2010; Perko/Czollek 2008), wenn diese Gefahr laufen,

in einer Gesellschaft wirksame Chancengleichheitsdefizite zu festigen, ein Geschlecht stärker anzusprechen als das andere bzw. nach Geschlecht unterschiedliche Erfolgschancen zu generieren oder sogar bestehende Geschlechterrollenstereotype zu bestärken. (Hey 2010:145)

Um diesen (oft versteckten und unbewussten) Diskriminierungsmechanismen – zunächst in der Lehre – wirksam entgegenzutreten und so Frauen, Männer und andere Geschlechter möglichst gleichberechtigt zu behandeln, erscheint die Gestaltung genderorientierter Curricula von zentralem Interesse.

4.2.2 Gestaltung genderorientierter Curricula

Erst seit den letzten fünf Jahren beschäftigen sich feministische Hochschuldidaktiker_innen mit Vorschlägen zur Einbeziehung von Genderaspekten in Curricula (siehe u.a. Becker/Jansen-Schulz/Kortendiek/Schäfer 2006; Gindl/Hefler 2006; Gindl/Hefler/Hellmer 2007a; Jansen-Schulz/van Riesen 2009; Hey 2010) – eine Entwicklung, die auch mit dem in Europa eingeführten Bologna-Prozess und der damit verbundenen Umstellung von

⁶⁴ Die Umsetzung des Gender-Mainstreaming-Grundsatzes, der an Universitäten meist verankert ist, und das Heranziehen von Diversity Management, einem wirtschaftswissenschaftlichen Konzept zur Kund_innenmaximierung, dienen oft als Grundlage für die Umsetzung einer genderorientierten Didaktik (für Gender-Mainstreaming siehe z.B. Gindl/Hefler/Hellmer 2007c, für Diversity Management siehe z.B. Jansen-Schulz 2008). Diese Ansätze erscheinen problematisch, da sie in erster Linie zu einer neoliberal orientierten Herangehensweise an die Lehre führen und Geschlecht (und andere Kategorien, wie z.B. Herkunft, sexuelle Orientierung) als stabile Kategorie betrachten, deren Berücksichtigung in erster Linie zu einer Leistungssteigerung führen kann und soll.

Diplomstudien hin zu gestuften Studiengängen erklärt werden kann. Alle diese neuen Auseinandersetzungen mit einer genderorientierten Curriculumsentwicklung haben eine Reflexion geschlechtsspezifischer gesellschaftlicher Differenzen sowie die Umsetzung von „Chancengleichheit“ für Frauen und Männer⁶⁵ zum Ziel. Bei der genderorientierten Curriculumsentwicklung ist es daher von besonderer Bedeutung, vorherrschende geschlechtsspezifische Differenzen bewusst wahrzunehmen, ohne dabei Verallgemeinerungen bzw. Stereotypisierungen vorzunehmen, und diese mit der Unterstützung der Bildungsinstitutionen in Studienrichtungen und einzelne Lehrveranstaltungen zu integrieren.

Für eine genderorientierte Gestaltung von Curricula gibt es ganz unterschiedliche Vorschläge, die das gemeinsame Ziel einer verstärkten Geschlechtergerechtigkeit auf curricularer Ebene verfolgen. Neben der inhaltlichen Planung der Curricula, auf die im Folgenden eingegangen wird, erscheint es zunächst notwendig, bei der Konzeption eines Curriculums auf Geschlechtergerechtigkeit zu achten: Um bereits bei der Gestaltung des Curriculums geschlechtergerecht vorzugehen, ist mit der Arbeitsteilung nach Geschlecht – auch im Rahmen der Curriculumserstellung – bewusst umzugehen, um so zu einer dauerhaften Überwindung geschlechtsspezifischer Ungleichbehandlungen zu gelangen. Wirkt bei der Planung eines Curriculums keine Person mit fundierter Genderkompetenz mit, so wäre es im Sinne einer genderorientierten Herangehensweise wünschenswert, eine externe Person mit Genderexpertise in die Curriculumsentwicklung⁶⁶ miteinzubeziehen (vgl. Hey 2010:155).⁶⁷

Für die Erstellung und Umsetzung eines genderorientierten Curriculums erscheinen in erster Linie die Berücksichtigung des Inhalts eines Curriculums von Bedeutung, aber auch die Organisation der Bildungsinstitution, für die das Curriculum ausgearbeitet wird, und deren Infrastruktur sind zu berücksichtigen. Im Rahmen der von Becker/Jansen-Schulz/Kortendiek/Schäfer (2006) durchgeführten Studie „Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge“ wurden drei Fragestellungen

⁶⁵ Einige wenige Überlegungen gehen über diese bipolare Einteilung der Geschlechter hinaus (z.B. Perko/Czollek 2008). Der Großteil der Überlegungen zu einer genderorientierten Curriculumsentwicklung schreibt jedoch die bipolare Geschlechteraufteilung weiterhin unhinterfragt fest und reproduziert so die in den Gender und Queer Studies stark kritisierte normative Geschlechterordnung.

⁶⁶ Im Sinne eines genderorientierten Studiums, das auch gesellschaftskritische Inhalte berücksichtigt und ein kollaboratives und egalitäres Studium zum Ziel hat, ist bei der Ausarbeitung nicht nur auf Genderkompetenz zu achten, sondern auch auf eine möglichst ausgewogene Gruppe an Personen, die für die Gestaltung eines Curriculums zuständig ist.

⁶⁷ Hey (2010) stellt einen Leitfaden zur „geschlechtergerechten Curriculumsentwicklung“ vor, der auf Curricula verschiedener Studienrichtungen angewendet werden kann. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass es unterschiedliche Vorstellungen davon gibt, was als „geschlechtergerechtes Studium“ verstanden wird und welche Gewichtung bei den einzelnen Kriterien vorgenommen werden soll.

herausgearbeitet, die für die genderorientierte Gestaltung von Curricula über Disziplingrenzen hinweg relevant sind, jedoch je nach Fach angepasst zu implementieren sind. Dazu zählen „erstens Professionsaspekte in der Fachdisziplin, zweitens wissenschaftskritische Perspektiven und drittens Aspekte der Herstellung und Nutzung der Ergebnisse der jeweiligen Fachdisziplin“ (Becker/Jansen-Schulz/Kortendiek/Schäfer 2006:140). Unter „Professionsaspekten“ werden berufssoziologische Analysen und Fragestellungen in Bezug auf die jeweilige Disziplin unter Berücksichtigung von Geschlechteraspekten verstanden, die in eine genderorientierte Ausbildung zu implementieren sind. Während sich diese Fragestellungen auf die Berufspraxis beziehen, verlangt die Implementierung einer „Wissenschaftskritik“ die inhaltliche Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen und -konstruktionen in einer wissenschaftlichen Disziplin. In Curricula ist somit die Auseinandersetzung mit wissenschaftskritischen Inhalten, die sich auch mit dem Konstruktionsprozess von Geschlecht innerhalb einer Disziplin beschäftigen, zu implementieren, sodass diese selbstverständlicher Bestandteil der universitären Lehre werden. Damit diese Inhalte nicht nur theoretisch verfügbar sind, ist der dritte und letzte Aspekt, die „Herstellung und Nutzung der Ergebnisse der Fachdisziplin“ von Bedeutung. Hierbei geht es um die Nutzbarmachung der Forschungsergebnisse für die praktische Anwendung, die auch einen zu berücksichtigenden Aspekt bei der Gestaltung genderorientierter Curricula darstellt (vgl. Becker/Kortendiek 2009:140f., für genderorientierte Lehrinhalte siehe auch Jansen-Schulz 2008:39ff.).

Für die Erarbeitung eines genderorientierten Curriculums bedeuten diese Überlegungen konkret, dass Lehrinhalte und -ziele daraus bestehen, dass Studierende für das Fach wichtige Geschlechteraspekte kennen und reflektieren sowie geschlechtsspezifische Ungleichheiten im Fach analysieren können. Beim Einbezug von genderorientierten Lehrinhalten ist der entsprechende Forschungsstand in die Lehre aufzunehmen und explizit anzusprechen; bei der Formulierung der Lehrziele ist insbesondere darauf zu achten, Genderinhalte immer zu thematisieren, wenn diese relevant sind, jedoch ohne dabei Stereotypisierungen vorzunehmen. Klare Formulierungen sind für die Beschreibung dieser Lehrinhalte und -ziele grundlegend (vgl. Hey 2010:154f.), da vage Formulierungen wie z.B. „Genderaspekte werden selbstverständlich mitbehandelt“ zu keinem wirklichen Einbezug in die Lehre führen und eher eine „Alibiwirkung“ haben. In diesem Zusammenhang ist es für eine nachhaltige Implementierung genderspezifischer Inhalte auch von Bedeutung, diese für das jeweilige Fach inhaltlich und kontextabhängig anzupassen (vgl. Frey et al. 2006:5).

In Anlehnung an die Implementierung genderorientierter Lehrinhalte und -ziele in Curricula erscheint auch die Frage von Bedeutung, wie diese Inhalte vermittelt werden. Dabei kommt es nach wie vor zu der Forderung der geschlechtergerechten Sprachverwendung, die offensichtlich trotz zahlreicher Bemühungen von Feminist_innen bis heute noch keinen selbstverständlichen Stellenwert in der Lehre eingenommen hat.⁶⁸ Neben der Sprache ist auch die genderorientierte Verwendung von Bildern, Beispielen etc. zu achten. Für die Gestaltung eines genderorientierten Curriculums ist somit z.B. auch auf eine genderbewusste Gestaltung von Unterrichtsmaterialien hinzuweisen. Dabei ist insbesondere auf eine gleichwertige Darstellung der Geschlechter und auf die Vermeidung bzw. auf das Durchbrechen von stereotypen Rollenzuschreibungen hinzuweisen; dies gilt sowohl für Aufgabenstellungen und Beispiele als auch für die Verwendung von Fotos, Comics etc. (vgl. Hey 2010:156).

Werden bereits im Curriculum Angaben zu Lehrinhalten und -zielen und auch zu Unterrichtsmaterialien gemacht, kann es im Sinne einer vollständigen Erfassung didaktischer Aspekte auch von Bedeutung sein, weitere explizite Angaben zu Geschlechterfragen in ein Curriculum zu integrieren. Bereits im Curriculum kann demnach explizit gemacht werden, dass während des Unterrichts nicht nur auf sprachlicher, sondern auch auf inhaltlicher Ebene beide Geschlechter bzw. weitere Geschlechter neben Mann und Frau gleichermaßen angesprochen und einbezogen werden und auch stereotype Verhaltensweisen explizit thematisiert und reflektiert werden. Dabei gibt es die besondere Schwierigkeit, im Unterricht Differenzen bewusst wahrzunehmen und aufzuzeigen, gleichzeitig aber keine Verallgemeinerungen vorzunehmen, wie z.B. „die Frauen sind und die Männer sind“ (vgl. Perko/Czollek 2008:17). Für die gezielte Umsetzung eines genderorientierten Curriculums ist es daher notwendig, Lehrende in Hinblick auf Gendersensibilität zu schulen, damit sie unterschiedliche Bedürfnisse (in Bezug auf die Kategorie Geschlecht, aber auch auf eng verknüpfte Kategorien, wie z.B. Alter, Religion, Herkunft etc.) kennenlernen, zu analysieren wissen und dementsprechend den Unterricht zu gestalten.⁶⁹

Nicht zu vernachlässigen ist bei der Gestaltung genderorientierter Curricula zudem die bewusste Auseinandersetzung mit der Zielgruppe, die bereits bei der Planung und Erarbeitung eines Curriculums zu berücksichtigen ist. Die Zielgruppe bewusst einzubeziehen bzw. geschlechtsspezifische Stereotype, die bei der Definition der Zielgruppe entstehen können, zu

⁶⁸ Auch wenn es die Forderung nach sprachlicher Gleichstellung schon seit den frühen 1980er Jahren gibt (vgl. z.B. Pusch 1984), wird sie dennoch nach wie vor regelmäßig für eine genderorientierte Unterrichtsgestaltung formuliert (siehe z.B. Gindl/Hefler/Hellmer 2006; Jansen-Schulz 2008; Spieß 2010:105).

⁶⁹ Es gibt zahlreiche Ansätze für die Gestaltung einer genderorientierten Lehre auf universitärer Ebene bzw. genderorientierter Unterrichtsmethoden, auf die in Kapitel 4.3 eingegangen wird.

vermeiden, ist z.B. erforderlich, um die in den meisten Köpfen fest verankerte geschlechtsspezifische und stereotype Aufgabenteilung aufzubrechen. Universitäten sind somit aufgerufen, „Chancengleichheit“, soweit diese möglich ist, herzustellen und so allen Studierenden den „gleichen“ Zugang zu Bildung zu gewähren:

Hochschulen als Stätten des Geistes und der Bildung haben auch einen politischen Gleichstellungsauftrag. Sie sollen intellektuelle, aber auch materielle Chancengleichheit zwischen den Studierenden herstellen, z.B. den gleichen Zugang zu den Ressourcen der Hochschule ermöglichen. (Spieß 2008:59)

Stereotype Rollenbilder werden also durch eine genderorientierte Curriculumsgestaltung, bei der traditionelle Geschlechterbilder bewusst aufgebrochen werden, explizit angesprochen und das unterrepräsentierte Geschlecht so zur Teilnahme an einem Studium ermutigt (vgl. Hey 2010:153).

Wie bereits beschrieben wurde, ist neben diesen inhaltlichen Voraussetzungen für die Umsetzung eines genderorientierten Curriculums auch die Organisationsform zentral, d.h. ein Bekenntnis zu einer nicht-diskriminierenden Organisationskultur auf institutioneller Ebene (vgl. *ibid.*:158). Wenn sich die Institution, in der ein Ausbildungsprogramm angeboten wird, gegen Diskriminierung ausspricht, kann langfristig „Gendergerechtigkeit“ auf Curriculumsebene aktiv forciert werden. In diesem Zusammenhang bedeutet die Ebene der Organisation jedoch nicht nur ein Bekenntnis zu mehr Gleichberechtigung auf institutioneller, sondern auch und vor allem die Bereitstellung ausreichender finanzieller Ressourcen für die nachhaltige Umsetzung eines genderorientierten Curriculums und die damit verbundene Finanzierung von ausreichend qualifiziertem Personal. Dabei kann es sich nicht um einmalige Unterstützungszusagen handeln, sondern vielmehr um dauerhafte Strukturen, die eine langfristige Realisierung garantieren (vgl. Gindl/Hefler/Hellmer 2007c).

Eine nachhaltige Umsetzung erscheint demnach nur möglich, wenn inhaltliche und organisatorische Anforderungen zusammenwirken: Eine institutionelle Unterstützung und langfristige Finanzierung können eine für eine Disziplin zugeschnittene Infrastruktur ermöglichen, die für die gezielte Umsetzung der Curriculumsinhalte konstitutiv ist. Eine genderorientierte Infrastruktur bedeutet für Gindl/Hefler/Hellmer (2007c:8), z.B. Öffnungs- und Beratungszeiten zusätzlich am Nachmittag und Abend anzubieten und ausreichend Kinderbetreuungsmöglichkeiten zu schaffen, damit Studierende mit Betreuungspflichten

(davon sind vorwiegend Frauen betroffen) nicht benachteiligt sind.⁷⁰ Zudem erscheint die Bereitstellung von Arbeits- und Aufenthaltsräumen sowie Internetarbeitsplätzen von Bedeutung, da diese Unterschiede zwischen Studierenden unterschiedlicher individueller Zugänglichkeiten schwächen (siehe z.B. Gindl/Hefler/Hellmer 2007c).

Wie aufgezeigt werden konnte, spielen für die Einführung und nachhaltige Umsetzung eines Curriculums zahlreiche Aspekte, die eng miteinander verknüpft sind, eine wichtige Rolle. Um ein genderorientiertes Curriculum in einem nächsten Schritt mit Leben zu füllen, ist die Anwendung einer genderorientierten Didaktik notwendig. Welche Überlegungen im Bereich der genderorientierten Didaktik bereits angestellt wurden, soll daher im Folgenden besprochen werden.

4.3 Genderorientierte Didaktik

Bereits seit den späten 1960er Jahren wurden durch die Bemühungen von Frauenbewegungen erste frauenorientierte Inhalte an Universitäten implementiert (vgl. Stahr 2009:27 für die Entwicklung der Frauen- und Geschlechterforschung an deutschen Universitäten) und auch in späteren Auseinandersetzungen forciert (z.B. Fabianke/Kahlert 1991). Diese Ansätze hatten den Einbezug von Frauenfragen, die bis zu diesem Zeitpunkt in Lehrplänen schlichtweg ignoriert wurden, zum Ziel. bell hooks (1989:50f.) formuliert die Ziele einer feministischen Pädagogik, die bis heute nicht an Bedeutung verloren haben und auch für eine genderorientierte Didaktik, die heute teilweise über die Geschlechtergrenzen Mann/Frau hinausgeht, als Grundlage angenommen werden können:

A liberatory feminist movement aims to transform society by eradicating patriarchy, by ending sexism and sexist oppression, by challenging the politics of domination on all fronts. Feminist pedagogy can only be liberatory if it is truly revolutionary because the mechanisms of appropriation within white-supremacist, capitalist patriarchy are able to co-opt with tremendous ease that which merely appears radical or subversive.

Da bis heute feministische bzw. genderorientierte Zugänge in zahlreichen Disziplinen fehlen, gibt es nach wie vor Forderungen von Feminist_innen, die die Implementierung von

⁷⁰ Der Vorschlag, Öffnungszeiten zu erweitern und Kinderbetreuungsplätze (in erster Linie für Frauen) einzurichten, erscheint einerseits sinnvoll, da so die Alltagssituation vieler Frauen berücksichtigt wird (wenn auch nicht der Frauen, die z.B. für den verlängerten Sekretariatsdienst zuständig wären). Durch diese vorgeschlagenen Veränderungen werden stereotype Geschlechterrollen jedoch weiterhin fest- und fortgeschrieben, sodass es zu keiner nachhaltigen Veränderung der Geschlechterverhältnisse kommen kann. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoller, an einer anderen Stelle anzusetzen und vor allem die stereotype Arbeitsteilung, die Männer den Bereich der Erwerbsarbeit und Frauen den Bereich der Versorgungsarbeit zuschreibt, in Frage zu stellen und zu kritisieren. Eine Vernetzung mit Entscheidungsträger_innen erscheint für eine langfristige Lösung dieses politisch-strukturellen Problems unumgänglich.

Erkenntnissen der Frauen- und Geschlechterforschung in alle Disziplinen, die im Unterricht thematisierte Hinterfragung des patriarchalen Geschlechtersystems und das Ende sexueller Unterdrückung durch die Lehre verlangen (siehe z.B. Gindl/Hefler/Hellmer 2007a, 2007b, 2007c; Auferkorte-Michaelis/Stahr/Schönborn/Fitzek 2009).⁷¹

Doch obwohl die Berücksichtigung genderspezifischer Inhalte in der Hochschuldidaktik im deutschsprachigen Raum einen relativ neuen Forschungsbereich in der Bildungswissenschaft darstellt, ist eine Verknüpfung zwischen Entwicklungen in der Geschlechter- und Hochschuldidaktikforschung feststellbar: Ähnlich wie die traditionelle dichotome Geschlechterordnung konstruiert ist und durch unser normatives Alltagshandeln ständig neu festgeschrieben wird – Geschlecht wird somit durch ständige Selbstkonstruktion neu zementiert – verhält es sich auch mit dem (de)konstruktivistischen Zugang zur Didaktik, der davon ausgeht, dass Lernen – ähnlich wie Geschlecht – „ein Prozess der Aneignung und Selbstkonstruktion ist und Neulernen die Dekonstruktion vorhandener Muster und Handlungsrituale erfordert“ (Stahr 2009:33). Dieser Zugang stellt die Grundlage des hier vertretenen genderorientierten Didaktik-Ansatzes dar.

4.3.1 Entwicklungen hin zu einer genderorientierten Didaktik

Durch Frauenbewegungen konnte ein Genderdiskurs entstehen, der auf wissenschaftlicher Ebene durch die Einführung der Frauen- und Geschlechterforschung an Universitäten gestärkt wurde und durch den eine feministische, kritische Herangehensweise an Geschlechterfragen ermöglicht wurde. So konnte durch die Einbeziehung feministischer Themen in den Unterricht ein verändertes Bild universitärer Lehre entstehen:

Feminist education – the feminist classroom – is and should be a place where there is a sense of struggle, where there is visible acknowledgment of the union of theory and practice, where we work together as teachers and students to overcome the estrangement and alienation that have become so much the norm in the contemporary university. (hooks 1989:51)

⁷¹ Insbesondere Projekte, die darauf abzielen, Genderfragen in die Lehre zu integrieren, treiben die Implementierung von Genderinhalten in der universitären Lehre voran (siehe z.B. Becker/Jansen-Schulz/Kortendiek/Schäfer 2006; Göttert/Rose 2008; Schlüter/Justen 2009). Aber auch Tagungen zum Thema zeugen vom steigenden Interesse an genderorientierten hochschuldidaktischen Fragestellungen, wie z.B. die Tagung „Gender als Indikator für gute Lehre 2010“ organisiert von Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung der Uni Duisburg-Essen als Fortsetzung von „Gender als Indikator für gute Lehre 2008“ oder die seit 1998 alle zwei Jahre stattfindende „European Conference in Higher Education“, die im Jahr 2012 in Norwegen zum 7. Mal stattgefunden hat.

Neben feministischen Inhalten in der Lehre findet seit vergleichsweise relativ kurzer Zeit dieser Genderdiskurs auch Eingang in Fragen zur (Hochschul)Didaktik, dabei „irritiert [er] Gewohntes und leitet dazu an, Vorurteile zu revidieren und unzeitgemäße und behindernde Geschlechternormen aufzulösen. Ziel ist es, Einengungen aller Art abzubauen und viele Differenzen zuzulassen“ (Spieß 2008:59).

Nicht nur Fachliteratur beschäftigt sich mit der Berücksichtigung von Genderfragen in der universitären Lehre, auch die europäischen Hochschulminister_innen haben sich beim europäischen Hochschulgipfel 2003 mit diesen Fragen auseinandergesetzt und sich dazu bekannt, zum Abbau sozial diskriminierender Strukturen aktiv beizutragen. Im Kommuniké der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister bekennen sich die Minister_innen in der Präambel gezielt zum Abbau geschlechtsspezifischer Ungleichheit, wobei auch hier – ähnlich wie beim Gender Mainstreaming – in erster Linie auf die Wettbewerbsfähigkeit der Universitäten hingewiesen wird:

Die Notwendigkeit, die Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern, muss mit dem Ziel, der sozialen Dimension des Europäischen Hochschulraumes größere Bedeutung zu geben, in Einklang gebracht werden; dabei geht es um die Stärkung des sozialen Zusammenhalts sowie den Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene.

Dieser gleichstellungsorientierte Ansatz scheint sich in erster Linie auf eine strukturelle Diskriminierung zu beziehen, die auch bewusst zu thematisieren ist, jedoch nicht den einzigen Problembereich darstellt. Neben einer strukturellen Veränderung scheinen insbesondere auch Veränderungen im wissenschaftlichen Bereich von zentraler Bedeutung für die „Gleichstellung“ der Geschlechter zu sein. So ist im Sinne eines „Abbaus geschlechtsspezifischer Ungleichheit“ auch von einem androzentristischen Wissenschaftskonzept Abstand zu nehmen, Ergebnisse der Frauen- und Geschlechterforschung sind in den Wissenschaftsdiskurs aufzunehmen und wissenschaftliche Erkenntnisse sind auch unter Berücksichtigung der Geschlechterkategorie zu analysieren. Diese Kriterien werden jedoch meist durch rein quantitative Daten, die aufzeigen, wie viele Männer und wie viele Frauen welche Positionen an Universitäten und Fachhochschulen besetzen, überdeckt und so verschwiegen.

Aus diesem Grund erscheint auch die Berücksichtigung der Bemühungen um eine genderorientierte Didaktik von Bedeutung, in der es in erster Linie um die Berücksichtigung von Geschlechteraspekten bei den Lehrinhalten, deren Grundlage in der Regel wissenschaftliche Erkenntnisse sind, und einer genderorientierten Vorgehensweise im

Unterricht geht, die einen kritischen Zugang zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen in den Vordergrund rückt. Die unterschiedlichen Ansätze, die die Implementierung von Genderaspekten in die Hochschullehre zum Ziel haben, schlagen verschiedene Ideen und Möglichkeiten vor, Geschlechteraspekte sowohl innerhalb einzelner Disziplinen als auch disziplinübergreifend in den Unterricht aufzunehmen. Alle diese Ansätze sind sich darin einig, dass es für eine nachhaltige Umsetzung einer genderorientierten Didaktik nicht ausreichend ist, Geschlechteraspekte zu thematisieren, vielmehr erscheint eine tiefe Überzeugung vonseiten der Lehrenden und der Universität hierfür unumgänglich:⁷²

Die Einbeziehung einer Geschlechterperspektive in Lehre und Studium setzt [...] ein „Wollen“, ein „Wissen“ und ein „Können“ voraus. Notwendig ist das Wollen, geschlechtergerechte Lehrinhalte und -formen zu verankern, das Wissen, um welche Inhalte der Geschlechterforschung es dabei geht und das Können, nämlich die strukturelle Verankerung in den Curricula und die Bereitschaft der notwendigen Ressourcen zur Umsetzung. (Becker/Kortendiek 2009:139f.)

Doch wo können genderorientierte Inhalte genau wirksam werden? Auf welchen Ebenen erscheint es notwendig, eine genderorientierte Hochschuldidaktik zu forcieren? Unterschiedliche Handlungsebenen, sowohl aus struktureller als auch aus inhaltlicher Sicht, erscheinen notwendig, um genderorientierte Handlungsmöglichkeiten nachhaltig zu implementieren und allen Akteur_innen im Hochschulbereich (z.B. Studierende, wissenschaftliches Personal, Lehrende, Leiter_innen etc.) zugänglich zu machen (siehe Jansen-Schulz 2008): 1.) die systemische Ebene, bei der es um die Integration genderorientierter Inhalte in die übergeordneter Hochschulpolitik geht (z.B. auf Bundesebene oder im Bologna-Prozess), die Ebene der 2.) Studiengänge, 3.) der einzelnen Module innerhalb der Studiengänge, 4.) der Lehrveranstaltungen, 5.) der Lehr- und Lernsituationen und nicht zuletzt der 6.) Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden. Für die Integration genderorientierter Inhalte in die Studiengänge sind Ebenen 1 und 2 von zentraler Bedeutung, für die nachhaltige Umsetzung einer genderorientierten Didaktik sind Ebenen 3-6 besonders zu berücksichtigen. Für eine langfristige Umsetzung einer genderorientierten Lehre bedarf es also mehrerer zu berücksichtigender Perspektiven:

Somit ist Hochschuldidaktik mit den darin integrierten Gender-Diversityansätzen sowohl ein hochschulpolitisches Instrument als auch ein Instrument der Organisationsentwicklung, des

⁷² Es wäre utopisch davon auszugehen, dass alle Lehrenden ein Interesse an Genderthemen entwickeln können. Daher ist anzumerken, dass wahrscheinlich – so lange es keine verpflichtenden Didaktikschulungen möglichst unter Berücksichtigung von Geschlechteraspekten für Lehrende gibt – vor allem an diesem Thema interessierte Lehrende Geschlechteraspekte in ihren Unterricht nachhaltig und konstruktiv aufnehmen (werden).

Qualitätsmanagements und der Personalentwicklung. Gender muss in Hochschuldidaktik in den jeweiligen Handlungsebenen systemisch, organisatorisch, inhaltlich und interaktionsbezogen integriert werden. (Jansen-Schulz 2008:33)

Eine genderorientierte Didaktik verfolgt dabei einerseits das Ziel, sowohl Lehrende als auch Studierende „für Geschlecht als eine gesellschaftlich und soziokulturell hervorgebrachte und in (Geschlechter-)Verhältnissen wirksame wie veränderbare Kategorie zu sensibilisieren“ (Hartmann 2010:13), andererseits eine konkrete Gender-Kompetenz zu vermitteln, wobei die Bedürfnisse aller Studierenden, unabhängig von ihrem Geschlecht, gleichermaßen berücksichtigt werden. Studierende lernen so insbesondere diskriminierende Strukturen in ihrer Disziplin kennen, denn „Gender-Kompetenz zielt auf Fähigkeiten, Geschlechterverhältnisse in den Fachkulturen, den Lehr-Lernkulturen und beruflichen Handlungsfeldern in ihren befördernden und be-hindernden Dimensionen zu erkennen“ (Jansen-Schulz 2008:38).

Durch eine genderorientierte Didaktik, für die sich Lehrende für ihren Unterricht bewusst entscheiden können, stehen somit insbesondere zwei Ziele im Vordergrund:

- Sie [die Studierenden] werden sich bewusst, dass sie selbst ein breites Handlungsspektrum haben, dass sie keineswegs immer gleich – und schon gar nicht immer typisch „weiblich“ oder typisch „männlich“ – handeln müssen.
- Sie lernen, wie genderrelevante Sachverhalte sichtbar werden können und wie aus bestehenden Handlungsspektren ausgewählt werden kann. (Gindl/Hefler 2010:84)

Im Mittelpunkt steht dabei nicht nur das Aufzeigen von patriarchalen Machtstrukturen, sondern vielmehr der Prozess, der zur Hervorbringung dieser ungleichen Machtverhältnisse und (Geschlechter)Differenzen führt, mit dem Ziel, das Funktionieren differenzierender Herrschaftsverhältnisse analysieren und dekonstruieren zu können. Die Implementierung genderorientierter Inhalte in die Lehrinhalte kann damit auch aktiv zur Weiterentwicklung einer Disziplin führen, „die ohne eine konsequente Einbeziehung der Geschlechterperspektive in ihren Erkenntnismöglichkeiten beschränkt bleiben [muss]“ (Becker/Kortendiek 2009:139).

Während zahlreiche Ansätze, die sich mit einer genderorientierten Didaktik auseinandersetzen, nach wie vor die im aktuellen wissenschaftlichen Genderdiskurs kritisierte Geschlechterdichotomie reproduzieren und so traditionelle stereotype Geschlechterrollen und -verhältnisse zementieren, hinterfragen rezente Entwicklungen innerhalb der genderorientierten Didaktik in Anlehnung an diese aktuelle Entwicklungen in den Gender und Queer Studies die bipolare Geschlechteraufteilung (siehe z.B. Frey et al. 2006; Perko/Czollek 2008; Mörtz 2010). Diese kritischen Herangehensweisen an Geschlechterkategorien in den

Auseinandersetzungen mit einer genderorientierten Didaktik sind jedoch nach wie vor eher eine Randerscheinung. Ein reflektierter Zugang zu Genderkonzepten in der Didaktik ist somit noch ausbaufähig, denn

[b]ei einer geschlechtergerechten Lehre geht es im Grunde nicht um Unterstützung weiblicher und männlicher Identitätsbildung, es geht auch nicht darum, das „Weibliche“ aufzuwerten. All dies vermittelt die scheinbare Gewissheit, dass es „das Weibliche“ und „das Männliche“ doch irgendwie gäbe. Eine geschlechtersensible Lehre konzentriert sich vielmehr darauf, die vielen Differenzierungen, die „Vielgeschlechtlichkeit“ zu entdecken. Nur so können der Zwang zur bipolaren Zuordnung in zwei „Großgruppen“ und die darin innewohnende Hierarchie abgebaut werden. (Spieß 2010:108)

Die hochschuldidaktischen Entwicklungen, die die traditionelle Geschlechterkategorie öffnen, gehen also davon aus, dass die dichotome Geschlechteraufteilung in Mann und Frau ein Konstrukt ist, das einen unmittelbaren Einfluss auf das Leben Einzelner hat und als „hochrelevante Struktur- und Machtkategorie wirkt“ (Mörth 2010:61). Somit kann auch durch didaktische Maßnahmen daran gearbeitet werden, den Einfluss dieses Konstrukts umzulenken. Eine genderorientierte Didaktik kann aus dieser Sicht verstanden werden als eine Didaktik,

die dualisierende Konzepte von Geschlecht hinterfragt statt sie zu verstärken, die Stereotype analysiert und als solche sichtbar macht statt sie zu reproduzieren und die, anstatt *Gender* isoliert zu denken, Geschlechterverhältnisse immer im Zusammenhang mit anderen gesellschaftlichen Machtverhältnissen begreift. (Frey et al. 2006:1, Hervorhebung im Original)

Für den Unterricht bedeutet eine genderorientierte Didaktik somit einerseits, ausgehend von einem erweiterten Genderkonzept, stereotype und sexistische Rollenbilder im Unterricht und durch Unterrichtsmaterialien zu vermeiden, und andererseits, im Unterricht Wissen um Geschlechterfragen, die theoretisch untermauert sind, gemeinsam zu erarbeiten und für Studierende nutzbar zu machen. Wie bei zahlreichen rezenten Entwicklungen im Bereich der Didaktik stehen auch bei einer genderorientierten Didaktik kollaboratives und partizipatives Lehren und Lernen im Mittelpunkt.⁷³

Auch wenn vonseiten der Theoretiker_innen, die sich bisher mit Möglichkeiten für eine genderorientierte Didaktik auseinandergesetzt haben, keine explizite Benennung bzw. Namensgebung für ihren theoretischen Rahmen bzw. ihre Herangehensweise formuliert

⁷³ Nicht alle Auseinandersetzungen mit einer genderorientierten Didaktik fördern und fordern einen egalitären und partizipativen Unterricht. Auch wenn sich – soweit recherchiert werden konnte – alle Ansätze darin einig sind, dass ein genderorientierter Unterricht studierendenzentriert zu gestalten ist, verstehen einige Ansätze die Rolle der Lehrenden als hierarchisch übergeordnet, wobei Lehrende z.B. als Leiter_innen verstanden werden (z.B. Gindl/Helmer 2010:93) bzw. ihre leitende Rolle kaum in Frage gestellt wird.

haben⁷⁴, erscheint es für die vorliegende Arbeit erforderlich, an dieser Stelle die Bezeichnung eines dekonstruktivistischen Zugangs für eine genderorientierte Didaktik festzuhalten. Aus feministisch-dekonstruktivistischer Sicht können sich Lehrende und Studierende dessen bewusst werden, wie vorherrschende Machtverhältnisse (so z.B. Geschlechterverhältnisse, Verhältnis Lehrende-Studierende etc.) konstruiert werden und dass durch ein binäres Denken (z.B. Mann/Frau, Lehrende_r/Studierende_r) manchmal Hierarchien und immer Ausschlüsse produziert werden. Durch einen feministisch-dekonstruktivistischen Zugang zu einer genderorientierten Lehre können Lehrende und Studierende mit politischen Handlungsstrategien vertraut gemacht werden, um diskriminierenden Gesellschaftsstrukturen entgegenzuwirken. Diese Sicht auf eine genderorientierte Didaktik bietet somit auch die Grundlage für den in dieser Arbeit vertretenen Zugang, der in Kapitel 6 ausführlicher dargestellt wird.

4.3.2 Umsetzungsmöglichkeiten für eine genderorientierte Didaktik

Nachdem beschrieben wurde, was die wesentlichen Inhalte und Ziele einer genderorientierten Didaktik sein können, stellt sich die Frage, wie diese konkret umgesetzt werden können und wodurch sich eine solche Didaktik eigentlich auszeichnet. Für die Umsetzung einer genderorientierten Didaktik sind verschiedene zu untersuchende Aspekte zu definieren, die es zu berücksichtigen gilt, wie z.B. die Vorbereitung der Lehrinhalte, die Aufbereitung dieser Inhalte und die Wahl der Unterrichtsmethoden (vgl. Gindl/Hefler 2010:73).

Bei der Vorbereitung von Lehrinhalten, die vermeintlich geschlechtsneutral sind, ist dabei u.a. durch die Berücksichtigung von Ergebnissen aus der Genderforschung auf Geschlechterimplikationen zu achten, die im Unterricht thematisiert werden können.⁷⁵ Hierfür kann eine mehrperspektivische Herangehensweise nützlich sein, um den Studierenden eine differenzierte Sicht auf Geschlechterfragen zu ermöglichen. Wird im Unterricht das traditionelle bipolare Geschlechtersystem als Grundlage herangezogen, so erscheint es aus einer mehrperspektivischen Sicht wenig sinnvoll, ausschließlich Differenzen zwischen Männern und Frauen aufzuzeigen – auch Differenzen innerhalb der einzelnen Geschlechtergruppen heißt es daher zu thematisieren (vgl. Spieß 2010:106f.). Durch eine

⁷⁴ Dies gilt für den Großteil der Literatur. Lemmermöhle/Fischer/Klika/Schlüter (2000) haben sich z.B. ausschließlich dem Thema der (De)Konstruktion in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung gewidmet.

⁷⁵ Der Leitfaden für genderorientierte Didaktik „Grundlagen der Genderorientiertheit in der Lehre“ herausgegeben von Gindl/Hefler/Hellmer (2007a) schlägt zahlreiche Möglichkeiten vor, wie Lehrinhalte geschlechtergerecht (ausschließlich in Bezug auf „Männer“ und „Frauen“) aufbereitet werden können, auch wenn diese auf den ersten Blick geschlechtsneutral sind.

feministisch-dekonstruktivistische Sicht, wie sie weiter oben vorgeschlagen wurde, können somit sowohl Differenzen innerhalb der beiden Geschlechterkategorien als auch Geschlechterkategorien, die über eine Geschlechterdichotomie hinausgehen, dargestellt werden. Zudem erscheinen auch damit verbundene historische Veränderungen in Bezug auf Geschlechterverhältnisse und Geschlechterbilder relevant, die wiederum darauf aufmerksam machen können, dass Geschlecht und Geschlechterbeziehungen konstruiert und veränderbar sind. Es ist daher aufzuzeigen, dass bzw. wie historisch, kulturell und politisch gewachsene Geschlechterunterschiede festgeschrieben wurden und werden, um diese im Unterricht zu benennen, zu rekonstruieren und zu dekonstruieren. Durch die Dekonstruktion von Geschlecht können „Spielräume für vielfältige geschlechtliche Existenz- und Lebensweisen [eröffnet]“ (Frey et al. 2006:4) werden, die insbesondere für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung sind, da sie zur Irritierung und Öffnung von Geschlechternormen führen können.

Für eine genderorientierte Lehre reicht es dabei nicht aus, Geschlechterfragen nur am Rande einer Lehrveranstaltung zu thematisieren, vielmehr ist die kontinuierliche Berücksichtigung von Gender-Fragen im Unterricht von Bedeutung, um ein nachhaltiges Verständnis für Geschlechteraspekte vonseiten der Studierenden zu ermöglichen:

Es ist wichtig, Lerngruppen kontinuierlich mit spezifischen genderbezogenen Inhalten (Hintergründe, Denkweisen, Ansatzpunkte etc.) vertraut zu machen. Wenn wiederholt auf einer „allgemeinen“ Ebene über Genderfragen diskutiert wird, dann besteht die Gefahr, dass zwar eine halbwegs passable Abbildung eines „common sense“ zum Genderthema zustande kommt, aber keine (individuellen) Lernmöglichkeiten eröffnet werden. (Gindl/Hefler 2010:75)

Aufgrund dieser notwendigen intensiven Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen im Unterricht ist die Kontextualisierung von Geschlechterfragen sowohl im jeweiligen Fach als auch im Kontext feministischer Bewegungen und Theorien zu berücksichtigen (siehe z.B. Frey et al. 2006:4f.). Geschlechterinhalte werden dabei weder banalisiert noch dramatisiert, sondern im Kontext divergierender Interessen und unter Berücksichtigung einer hierarchisch strukturierten Geschlechterordnung thematisiert und wahrgenommen. Durch die kritische Herangehensweise an die konstruierte Zweigeschlechtlichkeit bietet eine genderorientierte Didaktik, wie sie im Rahmen dieser Arbeit verstanden wird, „eine Analyse ihrer Ursachen, Funktionsweisen und Auswirkungen, um Lösungen für ihre langfristige Überwindung zu suchen“ (Frey et al. 2006:5). Gender wird somit als offenes Konzept verstanden und für den Unterricht auch als solches verwendet.

Eine genderorientierte Didaktik erfordert also die bewusste Aufnahme geschlechtsbezogener Inhalte in die Lehre, wobei diesen Inhalten genügend Zeit im Unterricht einzuräumen ist. Dies ist für ein nachhaltiges Verständnis vonseiten der Studierenden notwendig, und auch, weil zu berücksichtigen ist, dass Studierende meist durch ihre Sozialisation bereits gefestigte Einstellungen gegenüber Geschlechterfragen in den Unterricht mitnehmen und neue Inputs somit im Unterricht oft emotional aufnehmen und diskutieren (siehe z.B. die Studie von Schlüter/Justen 2009:176f.). Doch nicht nur Studierende brauchen Zeit, um Genderinhalte anzunehmen; Gleiches gilt auch für Lehrende. Daher verlangt die Umsetzung einer genderorientierten Didaktik, dass sich auch insbesondere Lehrende ausreichend Zeit zum „Eindenken“ in genderrelevante Fragestellungen nehmen. Für einen fundierten genderorientierten Unterricht ist es daher von grundlegender Bedeutung, dass sich Lehrende auf rezente Entwicklungen in der Genderforschung einlassen können, diese rezipieren und reflektieren. Hierfür können Fortbildungsprogramme, die sich auf Geschlechteraspekte in der Lehre konzentrieren und vereinzelt bereits an Universitäten angeboten werden für Lehrende nützlich sein. Denn eine genderorientierte Didaktik kann wirkungsvoll umgesetzt werden, wenn sie, wie hooks (1989:54) feststellt, „challenge issues of sexism and sexist oppression both by what [they] teach and how [they] teach“. In diesem Zusammenhang ist auch ein intensiver gegenseitiger Austausch zwischen Lehrenden ebenso wie zwischen Lehrenden und Studierenden von Bedeutung, um gemeinsam neue Zugänge für eine genderorientierte Didaktik zu entwickeln.

Nun stellt sich die Frage, welche konkreten Methoden es gibt, um diese genderorientierten Lehrinhalte in den Unterricht integrieren zu können. Hierfür kann es keine klar definierten oder gar „richtigen“ Vorschläge geben, da diese einen Zugang zur Ausbildung festschreiben würden und individuelle, situationsbezogene Handlungs- und Problemfelder außer Acht lassen würden. Dennoch gibt es in der Literatur einige Ideen für die Umsetzung von Lehrmethoden, die für eine genderorientierte Didaktik nützlich erscheinen.⁷⁶ Ganz allgemein bedeutet in Bezug auf die Umsetzung von Lehrmethoden ein genderorientierter Ansatz, ein möglichst vielfältiges Unterrichtsprogramm anzubieten, das in Kollaboration zwischen Lehrenden und Studierenden ausgearbeitet wird (siehe z.B. die Forderung nach

⁷⁶ Verschiedene Beiträge schlagen Möglichkeiten vor, wie geschlechtergerechte Lehrinhalte aufbereitet werden können und worauf dabei besonders zu achten ist (z.B. Zeitplanung, Gestaltung der Unterrichtsmaterialien, abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts etc.); siehe u.a. Gindl/Hefler (2010).

einer prozess- und teilnehmendenorientierten Unterrichtsgestaltung von Frey et al. 2006).⁷⁷ Fragen der Rolle der Studierenden und Lehrenden und der Machtkonstellationen (siehe z.B. hooks 1989:52) in einer Lehr- und Lernsituation bleiben dabei ebenso wenig unthematisiert wie Fragen zu Geschlechterkonstruktionen und das Infragestellen vorherrschender Geschlechterstereotype.

Auch wenn in dieser Arbeit keine konkreten Handlungsleitfäden dargestellt werden, da diese zu einer Festschreibung didaktischer Handlungsmöglichkeiten führen würden,⁷⁸ soll ein weiterer für eine genderorientierte Didaktik relevanter Aspekt vorgestellt werden, der in der Literatur zum Thema bisher ausgeklammert geblieben ist: Bisher bleiben Fragen zur Selbstdarstellung der Lehrenden im Unterricht unbehandelt, obwohl auch das Auftreten der Lehrenden einen geschlechtsspezifischen Einfluss auf Studierende haben kann. In Anlehnung an Butler (1990) ist Geschlecht durch seinen performativen und diskursiven Charakter gekennzeichnet. Durch die Interaktion mit anderen und der ständigen Wiederholung gesellschaftlich akzeptierter Verhaltensformen wird Geschlecht ständig reproduziert. Geschlecht wird also durch den Körper und den verwendeten Diskurs dargestellt, kreiert und reproduziert. Da es aber nicht möglich ist, sich gesellschaftlichen Normen immer vollständig zu unterwerfen, impliziert der performative und diskursive Charakter von Geschlecht auch die Möglichkeit der Subversion der vorherrschenden Geschlechterdichotomie. Aus dieser Sicht können Lehrende auch durch ihr Auftreten und ihre Selbstdarstellung „typische“ Geschlechterverhältnisse in Frage stellen und so ein Durchbrechen des traditionellen Geschlechterverständnisses vorleben. Dieser Vorschlag bedeutet somit, dass Lehrende bewusst durch ihre Kleidung, ihr Auftreten oder ihr Kommunikationsverhalten vorherrschende Geschlechternormen durchbrechen und so durch ihren eigenen Körper und ihre eigene Stimme irritieren können.

Für eine genderorientierte Didaktik ist grundsätzlich von traditionellen Lehr- und Lernmethoden Abstand zu nehmen. Alternative Unterrichtsmodelle, denen ein enthierarchisiertes und emanzipatorisches Verständnis von Lehre und Lernen zugrunde liegt, erscheinen hingegen geeignet für einen genderorientierten Unterricht. Bereits 1989 hat bell hooks erkannt, dass „[t]o make a revolutionary feminist pedagogy, we must relinquish our ties

⁷⁷ In unterschiedlichen Disziplinen werden zudem auf eine Disziplin zugeschnittene Methoden zur Implementierung genderorientierter Lehrinhalte vorgeschlagen, wie z.B. die Anwendung von Biografiearbeit im Studienfach Pädagogik/Bildungswissenschaft (Schlüter/Justen 2009).

⁷⁸ In Kapitel 6.4.3 wird ein Werkzeugkoffer für eine gendersensible Translationsdidaktik vorgestellt, der im Sinne genderorientierter und dekonstruktivistischer Überlegungen keineswegs feste Vorstellungen eines genderorientierten Unterrichts präsentiert, sondern vielmehr weiterentwickelt und ergänzt werden kann.

to traditional ways of teaching that reinforce domination“ (1989:52). Die Berücksichtigung alternativer Unterrichtsmodelle, wie sie weiter unten beschrieben werden, scheint auch insbesondere für die genderorientierte Translationsausbildung einen passenden Rahmen zu bieten, da diese einen egalitären Umgang aller Beteiligten in der Unterrichtssituation voraussetzen, gesellschaftskritische Lehrinhalte ins Zentrum des Interesses stellen und somit einen konstruktiven Austausch im und durch den Unterricht fördern.

4.4 Kritische Pädagogik

Während der „shift from teaching to learning“, dem in der aktuellen hochschuldidaktischen Auseinandersetzung ein zentraler Stellenwert zugesprochen wird, davon ausgeht, dass Lernen nicht durch einen neutralen Wissenstransfer von Lehrenden hin zu Studierenden ermöglicht werden kann, und Lernen somit vielmehr als selbstständige Aneignung von Wissen vonseiten der Studierenden verstanden wird, wodurch eine reine Wissensvermittlung im klassischen Sinne unmöglich wird, geht die kritische Pädagogik („critical pedagogy“) weiter, indem sie gesellschaftspolitische Anliegen für den Unterricht berücksichtigt und emanzipatorisch wirken will. Die kritische Pädagogik ist also politisch motiviert und spricht gezielt gesellschaftliche Spannungsfelder an, wie z.B. *race*, *class*, *gender* etc., und erkennt dabei menschliche Vielfalt an, also „solidarity around multiple forms of difference in the fight against human suffering“ (Kincheloe 2008:3).⁷⁹ Sie kam bereits in den 1970er Jahren (siehe vor allem Freire 1970/1987)⁸⁰ auf und hat zum Ziel, Ungerechtigkeiten und Unterdrückung explizit anzusprechen und ihnen durch den Unterricht, das Unterrichten und das Unterrichtetwerden, entgegenzusteuern:

The purpose of critique then, within critical pedagogy, is to serve as a powerful lens of analysis from which social inequalities and oppressive institutional structures can be unveiled, critiqued, and, most importantly, transformed through the process of political engagement and social action. (Darder/Baltodano/Torres 2008:23)

Insbesondere heute erscheint die kritische Pädagogik von zentraler Bedeutung innerhalb der Bildungs- und Erziehungswissenschaft, da deren aktuelle Entwicklungen als „*Verlust ihrer [der Bildungs- und Erziehungswissenschaft] wissenschaftlichen Kritikfähigkeit gegenüber der Gesellschaft und zugleich als Verlust ihrer gesellschaftlichpolitischen Verantwortung*“

⁷⁹ Dass sich die *critical pedagogy* zu einem wichtigen Bestandteil innerhalb der Pädagogik entwickelt hat, zeigt nicht zuletzt der im Jahr 2003 erschienene *The Critical Pedagogy Reader*, herausgegeben von Antonia Darder, Marta Baltodano und Rodolfo D. Torres (im Jahr 2008 ist die zweite Auflage erschienen).

⁸⁰ Für einen Überblick über die Entstehung und Entwicklung kritischer Auseinandersetzungen innerhalb der Pädagogik siehe z.B. Claußen et al. (1979); Bernhard/Rothermel (2001).

bezeichnet werden kann (Bernhard/Rothermel 2001:11, Hervorhebung im Original). Diese Entwicklung wird insbesondere durch Einführungswerke in die Bildungs- und Erziehungswissenschaft deutlich, deren gesellschaftspolitischer und -kritischer Zugang meist gänzlich fehlt (siehe z.B. Stelzer-Rothe 2005), der „doch wohl als Grundvoraussetzung pädagogischen Handelns angesehen werden muß“ (Bernhard/Rothermel 2001:11). Diesem Gedanken folgend sind in den letzten 10 Jahren vermehrt Publikationen zu verzeichnen, die sich einer kritischen Pädagogik widmen und diese ins Zentrum des Interesses stellen (siehe z.B. Bernhard/Rothermel 2001; Darder/Baltodano/Torres 2003) und deren Ziel es ist, „[to] cultivate a process of teaching and learning that deeply nurtures the development of critical consciousness among teachers and their students“ (Darder/Baltodano/Torres 2008:23).

Kritische Ansätze in der Bildungswissenschaft wehren sich also gegen die Ausgrenzung kritischer Themen in der Pädagogik, die bisher weitgehend kanonisierte und hegemoniale Interessen schützt. Aus einer solchen Sicht, die – wie bereits festgestellt wurde – heute den erziehungswissenschaftlichen Diskurs dominiert, werden auch weder gesellschaftlich relevante Fragestellungen noch die kritische Berücksichtigung der Rollenverhältnisse der Lehrenden und Studierenden berücksichtigt. Auch die Translationswissenschaft widmet sich diesen Fragen:

As they attempt to protect canonized forms of knowledge, essentialist brands of pedagogy actually stimulate and promote the training of conservative, passive teachers, researchers and students who remain obedient to an authority which they imagine to be outside ideology and free from political, regional interests. (Arrojo 1996:99)

Wie bereits festgestellt wurde, ist eine „neutrale Bildung“ jedoch nicht möglich, denn jede Aussage und Entscheidung in der Unterrichtssituation hat eine politische Bedeutung, die entweder die vorherrschenden gesellschaftlichen Machtverhältnisse akzeptiert und reproduziert oder diese in Frage stellt, kritisch beleuchtet und dekonstruiert.

Antrieb für eine kritische Herangehensweise an die Pädagogik ist also das Ziel, „die emanzipative Veränderung der Gesellschaft vor dem Hintergrund wachsender globaler Herausforderungen (z.B. ökonomische Ungleichheit, ökologische Krise, Migration, Gewalt in den Geschlechterverhältnissen, Militär- und Waffenpotentiale)“ (Bernhard/Rothermel 2001:13) zu erreichen. Mit diesem Ziel gesellschaftlicher Emanzipation geht auch das Verständnis einer „kritischen Pädagogik“ einher, wie sie Darder/Baltodano/Torres in ihrer Einführung zum *The Critical Pedagogy Reader* (2003:11) in Bezug auf den Unterricht beschreiben. Demnach ist eine kritische Pädagogik

fundamentally committed to the development and evolution of a culture of schooling that supports the empowerment of culturally marginalized and economically disenfranchised students. By so doing, this pedagogical perspective seeks to help transform those classroom structures and practices that perpetuate undemocratic life.

Es ist also die Aufgabe der kritischen Pädagogik, vorherrschende – meist diskriminierende – gesellschaftliche Strukturen und ungleiche Machtbeziehungen in Frage zu stellen, mit dem Ziel, diese durch den Unterricht und in weiterer Folge durch die (gesellschaftlichen) Handlungen der Studierenden zu verändern. Eine kritische Pädagogik hinterfragt in diesem Zusammenhang die mehrheitliche Auffassung von Realität in einer Gesellschaft:

Critical pedagogy asks how and why knowledge gets constructed the way it does, and how and why some constructions of reality are legitimated and celebrated by the dominant culture while others clearly are not. Critical pedagogy asks how our everyday commonsense understandings – our social constructions or “subjectivities” – get produced and lived out. (McLaren 2008:62)

Kanonisierte Interessen und vorherrschende Machtverhältnisse werden also im kritischen Unterricht thematisiert. Wie diese kritische Herangehensweise an die Pädagogik im Unterricht umgesetzt werden kann, soll im Folgenden besprochen werden. Hierfür werden alternative Unterrichtsmodelle vorgestellt, wobei zunächst auf Paulo Freires befreiungspädagogischen Ansatz eingegangen wird, der als Grundlage der kritischen Pädagogik angesehen wird. Aufbauend auf seine Überlegungen wird in einem nächsten Schritt die Verbindung von Dekonstruktion und Pädagogik vorgestellt. Welche Auswirkung diese alternativen und kritischen Zugänge zur Pädagogik auf Geschlechterfragen haben kann, soll der letzte Teil des Kapitels hervorheben.

4.4.1 Alternative Unterrichtsmodelle

Alternative Unterrichtsmodelle unterscheiden sich von den im Mainstream der Bildungswissenschaft dargestellten Vorschlägen für eine „gute Lehre“, da sich diese Vorschläge in erster Linie auf den unmittelbaren Unterrichtsprozess konzentrieren, ohne dabei ungleiche Machtverhältnisse im Unterrichtsgefüge oder gar gesellschaftspolitische Problemfelder zu thematisieren oder zu problematisieren. Diese Entwicklung kann dadurch erklärt werden, dass seit den maßgeblichen bildungspolitischen Veränderungen in den 1970er Jahren „die pädagogische Disziplin nicht mehr ernsthaft nach Antworten auf die gesellschaftlich produzierten pädagogischen Probleme sucht, sondern ihr Profil durchgängig nach den Opportunitäten der politisch-gesellschaftlichen Machtverhältnisse ausrichtet“ (Bernhard/Rothermel 2001:15). Dennoch gibt es auch heute Vorschläge für einen alternativen

Unterricht, die einzelne Bildungstheoretiker_innen initiieren, da sie um ihre gesellschaftspolitische Verantwortung als Wissenschaftler_innen als auch als Lehrende wissen und gesellschaftskritische Anliegen forcieren wollen.

Obwohl es vordefinierte Rahmenbedingungen für jede Universität und Disziplin gibt, wie sie weiter oben besprochen wurden, müssen Lehrveranstaltungen auf universitärer Ebene keinem klar vordefinierten Muster folgen. Lehrende haben also in der Regel die Möglichkeit, ihre Lehrveranstaltungen individuell zu planen bzw. abzuhalten und dabei die Rollen, die Lehrperson und Studierende im Unterricht einnehmen, durch die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden auszuhandeln. Unter Berücksichtigung einer kritischen Pädagogik können somit starre Lehrsettings aufgebrochen werden und stereotype Rollenvorstellungen von Lehrenden und Studierenden im Unterricht aufgegriffen und in Frage gestellt werden, was zu einer Veränderung der Unterrichtssituation und des Rollenbewusstseins auf beiden Seiten führen kann.

Doch wie kann ein solcher Unterricht umgesetzt werden? Welche Vorschläge und Ideen gibt es für einen alternativen Unterricht? Es gibt eine Vielzahl an Ideen und Vorschlägen, wie der Unterricht im Sinne einer kritischen Pädagogik gestaltet werden kann, wobei es sich um keine festgeschriebenen Regeln oder Vorgaben handelt. Vielmehr bedeutet eine kritische Pädagogik, einen Lebensstil auch im Unterricht zu verfolgen, der eine Veränderung der gesellschaftlichen Macht- und Unterdrückungsmechanismen zum Ziel hat:

I would argue that learning to become a critical educator involves becoming someone who lives the transformative concepts associated with the tradition. In the immediacy of interpersonal relationships, classroom interactions with students, the ways we deal with those below us in status hierarchies, and the ways we act against oppression in the world, we live our critical pedagogy. (Kincheloe 2008:2)

Alle Ansätze zur Umsetzung eines kritischen Unterrichts teilen die Überzeugung, dass der Unterricht partizipativ zu gestalten ist, in dem gesellschaftspolitische Anliegen thematisiert werden, ohne dabei Hierarchien zu reproduzieren. Im Folgenden werden die zentralsten Bestrebungen für eine kritische Pädagogik vorgestellt, allen voran Paulo Freires befreiungspädagogischer Ansatz.

4.4.1.1 Befreiungspädagogischer Ansatz nach Freire

Als einer der wichtigsten Vertreter der Befreiungspädagogik gilt Paulo Freire⁸¹, der insbesondere in seinem grundlegenden Werk *Pädagogik der Unterdrückten* (1970/1987) die Bedeutung einer kritischen Bildung für die Befreiung von gesellschaftlich Unterdrückten ins Zentrum rückt und dabei Fragen der Macht in Bezug auf den Unterricht aufwirft: „Freire made central pedagogical questions related to social agency, voice and democratic participation – questions that strongly inform the recurrent philosophical expressions of critical writings even today“ (Darder/Baltodano/Torres 2008b:5).

Freires Zugang – wie die meisten Überlegungen zur kritischen Pädagogik – findet seine Wurzeln in der Frankfurter Schule⁸² und deren gesellschaftskritischen, marxistischen Theorien. Die Vertreter der Frankfurter Schule (u.a. Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse) gelten als Begründer der Kritischen Theorie⁸³, die wiederum die Grundlagen für die kritische Pädagogik geliefert hat. Es erscheint unmöglich, die Entstehung und Bedeutung der Kritischen Theorie zu verstehen, ohne ihren historischen Kontext zu berücksichtigen: Die Frankfurter Schule fand ihre Anfänge zu Beginn der 1920er Jahre in Deutschland, einer Zeit, in der ihre Vertreter großen politischen Veränderungen gegenüberstanden, insbesondere durch das Ausrufen der Republik im Jahr 1918 und den Hitler-Putsch im Jahr 1923. Prägend für die Überlegungen zur Kritischen Theorie waren auch – nicht zuletzt aufgrund der marxistischen Orientierung der Frankfurter Schule und weil zahlreiche ihrer Vertreter Juden waren – die Erfahrungen des Nationalsozialismus sowie die kapitalistischen Entwicklungen zu dieser Zeit. Diese historischen Entwicklungen beeinflusste das Denken der Theoretiker der Frankfurter Schule und machte auf zwei grundlegende Notwendigkeiten aufmerksam:

- (1) the need to develop a new critical social theory within a Marxist framework that could deal with the complex changes arising in industrial-technological, postliberal, capitalist

⁸¹ Paulo Freire ist im Jahr 1921 in Recife, Brasilien, geboren und starb 1997 in São Paulo, Brasilien. Aufgrund seiner Beiträge zur befreienden Pädagogik und seinen Alphabetisierungskampagnen, die nach seiner Alphabetisierungsmethode in Brasilien durchgeführt wurden, musste er 1964 ins Exil flüchten. Bis zu seinem Tod beschäftigte sich Freire intensiv mit der Befreiungspädagogik. Obwohl sich seine Überlegungen in erster Linie auf die Pädagogik konzentrieren, beeinflussen sie bis heute „post-colonial theory, ethnic studies, cultural studies, adult education, media studies, and theories of literacy, language and social development“ (Darder/Baltodano/Torres 2008b:5).

⁸² Das Institut für Sozialforschung wurde 1923 in Frankfurt gegründet und gilt als Ausgangspunkt der Frankfurter Schule. 1933 war das Institut für Sozialforschung aufgrund seiner marxistischen Überzeugung gezwungen, Deutschland zu verlassen. Es wurde daher in die Schweiz, später nach Großbritannien, Frankreich und 1936 in die USA verlegt. Erst 1950 kehrte das Institut wieder nach Frankfurt zurück.

⁸³ Gegenstand der Kritischen Theorie ist vor allem die kritische Analyse der bürgerlichen und kapitalistischen Gesellschaft, das Aufdecken von Unterdrückungs- und Herrschaftsmechanismen, das Aufzeigen der Ideologien der damit verbundenen Gesellschaften; ausführlicher zur Kritischen Theorie siehe z.B. Giroux (2008).

society; and (2) the need to recover the philosophical dimension of Marxism which had undergone a major economic and materialistic reduction by a new Marxist orthodoxy. (Darder/Baltodano/Torres 2008b:8)

Die Frankfurter Schule hatte somit das Auftreten gegen Herrschaft zum Ziel, wobei die damit verbundenen Überlegungen meist im Kontext der politischen Situation ihrer Zeit gemacht wurden. Die daraus resultierende Kritische Theorie wird wiederum als Ausgangspunkt der kritischen Pädagogik verstanden, die – wie bereits festgestellt wurde – grundlegend für Freires Überlegungen ist.

Im Kontext der Pädagogik übernahm Freire grundlegende Überlegungen der Kritischen Theorie und machte so Fragen der Macht und Unterdrückung für den Unterricht nutzbar. Im Rahmen seiner *Pädagogik der Unterdrückten* geht es Freire insbesondere darum, einen enthierarchisierten und emazipatorischen Unterricht zu gestalten, „eine Pädagogik, die *mit* den Unterdrückten und nicht *für* sie (Individuen oder ganze Völker) im unablässigen Kampf um die Wiedergewinnung ihrer Menschlichkeit gestaltet werden muß“ (Freire 1970/1987:35, Hervorhebung im Original). Dabei unterstreicht er das dialogische Grundprinzip seiner Pädagogik: Wäre eine Unterrichtssituation nicht auf einem dialogischen Prinzip aufgebaut, handelt es sich um einen Unterdrückungsmechanismus. Freire sagt jedoch nicht, wie „richtig“ unterrichtet werden soll, er schlägt keine vordefinierten Möglichkeiten für den Unterricht vor, vielmehr macht er darauf aufmerksam, dass diese Pädagogik situationsbezogen immer wieder neu zu definieren ist:

Diese Pädagogik macht die Unterdrückung und ihre Ursachen zum Gegenstand der Reflexion der Unterdrückten, und aus dieser Reflexion heraus wird ihr notwendiges Engagement im Kampf um ihre Befreiung wachsen. Im Kampf wird diese Pädagogik immer neu geschaffen werden. (ibid.:35f.)

Um also die Unterdrückung überwinden zu können, erscheint es notwendig, die Gründe und Ursachen für die jeweilige Situation der Unterdrückung zu verstehen und in Anlehnung daran, gemeinsam Handlungsstrategien zu entwickeln, die den vorherrschenden Unterdrückungsmechanismen entgegenwirken.⁸⁴ Im Gegensatz zum traditionellen Verständnis zum Lehren und Lernen, demnach Schüler_innen als passive „Behälter“ gesehen werden, die Lehrer_innen mit ihrem Wissen befüllen sollen – Freire (1970/1987:57) bezeichnet dieses

⁸⁴ In diesem Zusammenhang wurde an Freires Ansatz kritisiert, dass er im Kontext seiner Arbeit nicht auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die seiner Pädagogik zugrunde liegen, eingeht (vgl. Riemann Costa e Silva 1990:110). Kritiker_innen stellen sich daher die Frage, wie Freiheit in der totalen Unfreiheit, wie sie von Freire angenommen wird und auf sie populistisch wirkt, ermöglicht werden kann.

Phänomen als „Bankier-Konzept“ der Erziehung⁸⁵ – ist das Verhältnis von Lehrenden und Studierenden in diesem Zusammenhang kein hierarchisch strukturiertes, sondern vielmehr egalitär aufgebaut, „so that both are simultaneously teachers *and* students“ (Freire 2008:53, Hervorhebung im Original). So geht es nach Freire (1985/1989:36) im Grunde darum, „daß die Schüler sich als Subjekte des Gesprächs begreifen und als Subjekte des Gesprächs handeln und nicht als bloße Wiederkäufer der Rede oder der Worte des Lehrers“. Durch einen partner_innenschaftlichen Umgang zwischen Lehrenden und Schüler_innen/Studierenden kann eine kritische Pädagogik einen Prozess der Befreiung der Menschen ermöglichen, da sie sich nun ihrer aktiven Rolle bei der Gestaltung gesellschaftlicher Machtverhältnisse bewusst werden.

Freire schlägt daher anstelle der traditionellen und unterdrückenden „Bankier-Erziehung“ also eine „problemformulierende Bildungsarbeit“ als „humanistische und befreiende Praxis“ (Freire 1970/1989:70) vor, die zunächst mit dem hierarchischen Verständnis von Lehrenden und Studierenden bricht, da diese nun vielmehr als Einheit, als dialogisch eng verbunden verstanden werden:

Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozeß verantwortlich, in dem alle wachsen. In diesem Prozeß sind Argumente, die auf „Autorität“ begründet sind, nicht mehr gültig. (ibid.:65)

Durch einen solchen problemformulierenden Unterricht besteht die Möglichkeit der Reflexion und der kritischen Hinterfragung vorherrschender Machtverhältnisse, da sowohl Lehrende als auch Schüler_innen die Möglichkeit haben, kritische Fragen zu stellen und gemeinsam nach Antworten zu suchen. Frühere Überlegungen von Lehrenden und Schüler_innen/Student_innen können so neu in Frage gestellt werden und durch den gegenseitigen Austausch werden neue, gemeinsame Ideen entwickelt, die zu einem neuen Verständnis der

⁸⁵ Mit der Bankier-Erziehung erklärt Freire (1970/1987:58), wie Menschen durch den Unterricht unterdrückt werden: „a) Der Lehrer lehrt, und die Schüler werden belehrt. b) Der Lehrer weiß alles, und die Schüler wissen nichts. c) Der Lehrer denkt, und über die Schüler wird gedacht. d) Der Lehrer redet, und die Schüler hören brav zu. e) Der Lehrer züchtigt, und die Schüler werden gezüchtigt. f) Der Lehrer wählt aus und setzt seine Wahl durch, und die Schüler stimmen ihm zu. g) Der Lehrer handelt, und die Schüler haben die Illusion zu handeln durch das Handeln des Lehrers. h) Der Lehrer wählt den Lehrplan aus, und die Schüler (die nicht gefragt werden) passen sich ihm an. i) Der Lehrer vermischt die Autorität des Wissens mit seiner eigenen professionellen Autorität, die er in Widerspruch setzt zur Freiheit der Schüler. i) [sic] Der Lehrer ist das Subjekt des Lernprozesses, während die Schüler bloße Objekte sind“. Diesem Verständnis von Lehren und Lernen folgend, kann Bildung als herrschaftliche Praxis verstanden werden, wodurch ein kritischer Zugang zur Ausbildung unmöglich wird. Im Sinne einer kritischen Pädagogik ist daher diese „Bankier-Erziehung“ gänzlich zu verwerfen und alternative Herangehensweisen an den Unterricht in den Vordergrund zu rücken, denn „[b]efreiende Erziehungsarbeit besteht in Aktionen der Erkenntnis, nicht in der Übermittlung von Informationen“ (ibid.:64).

Welt und neuen, befreienden Handlungsmöglichkeiten beitragen können. Somit kann als erstes Ziel eines solchen Unterrichts die *conscientização* genannt werden, also der „Lernvorgang, der nötig ist, um soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche zu begreifen und um Maßnahmen gegen die unterdrückerischen Verhältnisse der Wirklichkeit zu ergreifen“ (ibid.:25).

In Bezug auf die Umsetzbarkeit dieser befreienden Pädagogik räumt Freire (ibid.:70) ein, dass „nur eine revolutionäre Gesellschaft diese Bildungsarbeit in systematischer Weise durchführen“ kann. Doch auch wenn es bis heute unmöglich scheint, eine breite Masse von der Umsetzung einer kritischen Bildung zu überzeugen, gibt es zahlreiche Bemühungen, Freires revolutionäre Gedanken weiterzutragen und auf ganz unterschiedliche Weise umzusetzen. Die Befreiungspädagogik nach Freire wurde und wird für unterschiedliche Bildungsbereiche genutzt: Sein Ansatz findet sowohl in Schulen Anwendung als auch in der Jugendarbeit (vgl. z.B. Stücker-Brüning 1994), der Sozialarbeit (im Kontext der Straßensozialarbeit in Lateinamerika siehe z.B. von Dücker 1993 unter Berücksichtigung der Fortführung Freires Arbeit mit der „educação popular“), und nicht zuletzt entstehen auch vermehrt Überlegungen, wie die Befreiungspädagogik auf universitärer Ebene angewendet werden kann (für die Umsetzung eines Frauenseminars an der Technischen Universität Berlin siehe z.B. Schimpf-Herken 1997, im Kontext der Translationsdidaktik siehe Kadrić 2008).

Auch wenn Freires Pädagogik der Unterdrückten als eine der zentralsten Arbeiten zur kritischen Pädagogik verstanden wird, gibt es auch andere Vorschläge und Ideen für die Umsetzung eines kritischen Unterrichts. Im Folgenden werden daher poststrukturalistische Auseinandersetzungen in Bezug auf die Bildung vorgestellt, wobei sich die Überlegungen auf dekonstruktivistische Anliegen konzentrieren.

4.4.1.2 Dekonstruktion und Pädagogik

Der Begriff „Dekonstruktion“, der in der Translationswissenschaft verwendet wird, geht auf den Philosophen Jacques Derrida zurück. Dekonstruktion hinterfragt gesellschaftliche Konstruktionen und zeigt auf, dass alle Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens auch anders gesehen und gestaltet werden können. Diese Betrachtungsweise kennt keine Eingrenzung und kann bzw. wird in verschiedenen Disziplinen angewandt. Während sich Derrida intensiv mit der Frage der Ausbildung und Universitäten auf philosophischer Ebene

auseinandergesetzt hat⁸⁶, beschäftigen sich aktuelle Überlegungen zu Dekonstruktion und Pädagogik vorwiegend mit dem ethischen und politischen Potenzial dekonstruktivistischer Überlegungen auf die (universitäre) Ausbildung (siehe insbesondere Biesta/Eg  a-Kuehne 2001). Dabei geht es nicht darum, Derridas Gedanken für die Pädagogik anwendbar bzw. passend zu machen, sie also zurechtzubiegen und somit auf Ausbildungssituationen zu reduzieren, vielmehr wird versucht, durch einen dekonstruktivistischen Zugang ein neues Verständnis von Pädagogik zu ermöglichen, indem versteckte Bedeutungen von Pädagogik analysiert werden, die je nach Auffassung bzw. Blickwinkel unterschiedlich sein können, und so die Notwendigkeit und Möglichkeit offen legen, „of thinking again, through deconstruction, about education in terms of ethics, politics, and responsibility“ (Eg  a-Kuehne/Biesta 2001:5). Ein dekonstruktivistischer Zugang zur Pädagogik verfolgt dabei das Anliegen, Normen, Oppositionspaare, Hierarchien und Machtverhältnisse in der Gesellschaft im Allgemeinen und in der Ausbildungssituation im Speziellen aufzuzeigen und in Frage zu stellen, ohne sie auflösen zu wollen. Derrida zufolge kann Dekonstruktion nämlich nicht verstanden werden als „negative project which undermines everything and does not leave anything in place“ (Derrida 2001:180), vielmehr geht es dabei um eine genealogische und historische Analyse und das kritische Hinterfragen bestehender Vorstellungen, wobei aus der Sicht einer dekonstruktivistischen Pädagogik in erster Linie die im Unterricht vorherrschenden Machtverhältnisse analysiert und hinterfragt werden.⁸⁷

Dieses Hinterfragen der vorherrschenden Machtverhältnisse führt im Rahmen postmoderner Überlegungen wiederum dazu, „to consider the death of the teacher, the subversion of the student, and the diffusion of power“ (Kilgore 2004:48), da ein poststrukturalistischer Zugang zur Pädagogik eine kritische Sichtweise auf das traditionelle Rollenverständnis von Lehrenden und Studierenden verlangt. Der Tod des_der Lehrer_in kann in diesem Zusammenhang als Kritik an der konstruierten dichotomen Aufteilung in Lehrer_in und Student_in verstanden werden, die den Lehrer_innen einen übergeordneten Platz gegenüber den Student_innen einräumt. Insbesondere in der Literatur zur universitären Lehre fällt auf, dass der Fokus vorwiegend auf die Lehrenden gelenkt wird, auf ihre Rolle im

⁸⁶ Siehe z.B. den Band seiner gesammelten Werke zu Themen der Ausbildung und Ausbildungseinrichtungen *Du droit à la philosophie* aus dem Jahr 1990, der vor allem den Fragen des Zugangs zu Bildung, wem Bildung gegenüber eine Verantwortung hat und von wem diese Verantwortung ausgeht, und welche Machtverhältnisse im Bildungsbereich wirken, nachgeht.

⁸⁷ Auch die Bedeutung der Sprache ist im Kontext dekonstruktivistischer Überlegungen zur Pädagogik von Bedeutung, denn „[t]hrough language control, access to education can be denied, and as a consequence, language minorities may be excluded not only from access to the languages, but also to education, and to the information needed to be socially and economically engaged“ (Eg  a-Kuehne 2001:193).

Unterrichtsgefüge, ihre Lehrmethoden oder ihre Lehrziele für die Studierenden. Ein erster Schritt, um ein Lehr- und Lerngefüge in einem neuen Licht erscheinen zu lassen, kann daher sein, den_die Lehrer_in im traditionellen Sinn von der Bildfläche verschwinden zu lassen bzw. durch den Unterricht eine andere, neue Rolle im Unterrichtsgefüge auszuhandeln.

Da jedoch nicht nur der_die Lehrer_in, sondern auch der_die Student_in Teil der traditionellen Vorstellung von Unterricht ist, erscheint es notwendig, auch das stereotype, untergeordnete und eher passive Rollenbild, das Studierenden mehrheitlich zugesprochen wird, in einem nächsten Schritt zu hinterfragen: Denn wenn „we would acknowledge the multiple perspectives we derive from our experiences of race, ethnicity, gender, social class, age, physical ability, and sexual orientation; as well as positions we take up in our lives as workers, caregivers, and community activists“ (Kilgore 2004:50), kann ein traditionelles Bild von Studierenden (und auch Lehrenden) untergraben werden. Diese alternative Sicht auf Lehrende und Studierende hat wiederum einen direkten Einfluss auf die jeder Unterrichtssituation inhärenten Machtverhältnisse, denn „[e]very time we express knowledge, whether the knowledge the discipline presents to us or the knowledge we construct in opposition, we exercise power“ (ibid.). Je nachdem, wie Lehrende und Studierende den Unterricht gestalten, werden daher bestehende Machtverhältnisse reproduziert oder aufgebrochen und kritisiert.

Eine dekonstruktivistische Pädagogik bietet somit Raum für neue Denk- und Sichtweisen, die wiederum einen verändernden Einfluss auf das bestehende Gesellschaftssystem haben können. Wenn also davon ausgegangen wird, dass Dekonstruktion bedeutet, „[to] first and foremost undo a construction with indefinite patience, to take apart a system in order to understand all its mechanisms, to exhibit all its foundations, and to reconstruct on new bases“ (Cahen 2001:13), bedeutet das für eine dekonstruktivistische Pädagogik, dass sie neue Perspektiven auf traditionelle Denkmuster ermöglicht und dabei gesellschaftlich angenommene Realitäten und Normen im Unterricht hinterfragt. Für die Umsetzung einer solchen Pädagogik können im Sinne eines dekonstruktivistischen Gedankens keine festen Regeln oder Methoden definiert werden. Vielmehr geht es darum, eine affirmative Denkweise im Unterricht zu eröffnen, die eine neue Sicht auf die Welt zulässt.

In diesem Zusammenhang beschäftigt sich eine dekonstruktivistische Pädagogik insbesondere mit Fragen der Ethik in der Pädagogik (siehe z.B. Trifonas 2000; Biesta 2001; Edgoose 2001; Egéa-Kuehne 2001). Im Rahmen eines dekonstruktivistischen Unterrichts

stehen daher Lehrende vor der Herausforderung, „to develop an ability to mediate differences and boundaries, exclusions and violence, hierarchies and borders, whether they are concerned with language, ethnicity, race, gender, and so on, or ideas“ (Eg a-Kuehne 2001:202). Lehrende tragen somit im Rahmen ihres Unterrichts eine Verantwortung, die oftmals aus Gegensätzen und Widersprüchen besteht, die diese Verantwortung gleichzeitig jedoch erst ermöglichen, denn „if there is an easy decision to make, and only a set of rules to follow, or a program to implement, there is, in fact, no decision to be made, therefore, no responsibility to be taken“ (ibid.:203). Ein dekonstruktivistischer Unterricht bedeutet also sowohl für Lehrende als auch für Studierende, Verantwortung für die Unterrichtssituation, aber auch für die Gesellschaft zu übernehmen und kann daher als ethisches, politisches und gesellschaftskritisches Handeln verstanden werden.

4.4.2 Gender-Fragen und Queere Anliegen in der kritischen Pädagogik

Die kritische Pädagogik bemüht sich also um einen gesellschaftskritischen Zugang innerhalb der Pädagogik und nimmt sich dabei u.a. Themen wie Be- bzw. Enthinderung, *Race*, *Class* und auch *Gender* explizit an. Kritische feministische und queere Theoretiker_innen im Bereich der Pädagogik setzen sich daher seit den 1980er Jahren vermehrt für die Berücksichtigung und Sichtbarmachung von Gender-Ungleichheiten und heterosexueller Vorherrschaft im Unterricht ein.⁸⁸ Ist diesem Zusammenhang wird ein kritischer Dialog im Unterrichtsgefüge gefordert, um Mainstream-Ideologien, welche zu Ungleichbehandlung und Ausschluss führen können, aufzuzeigen und in Frage zu stellen:

[C]ritical feminist educators encourage students to contend rigorously with diverse ways of thinking, feeling, and being, as they undertake the arduous task of challenging the recalcitrant institutional sexism that undermines their humanity and self-determination. (Darder/Baltodano/Torres 2008c:213)

Ein kritischer feministischer Zugang zur Pädagogik zeigt somit unterdrückende Mechanismen in Bezug auf Geschlecht(erverh ltnisse) auf, die in der Gesellschaft vorherrschen, hinterfragt diese im Unterricht und sucht nach Alternativen für patriarchale und heteronormative Sichtweisen. Gleichzeitig werden im Rahmen einer solchen Pädagogik aber auch jedem

⁸⁸ Kapitel 4.3 beschäftigt sich mit Überlegungen zu einer genderorientierten Didaktik, die vorwiegend im deutschsprachigen Raum aus feministischen Kreisen entstanden sind und einen zentralen Beitrag für die Berücksichtigung von Geschlechteraspekten an deutschsprachigen Universitäten und Fachhochschulen leistet. Die in diesem Kapitel behandelten feministischen und queeren Strömungen in der Pädagogik hingegen sind aus der kritischen Pädagogik entstanden. Sie versuchen, einen breiteren gesellschaftskritischen Rahmen zu berücksichtigen, der diskriminierende und kapitalistische Gesellschaftsstrukturen in Frage stellt, und das Ziel verfolgt, diese zu verändern.

(feministischen) Unterricht inhärente Ungleichheiten in Bezug auf *Race*, *Class* etc. aufgezeigt, denn „we need to remember that feminists in teaching and outside of it tend to be middle class and white“ (Weiler 2008:237). Daher erscheint es im Rahmen einer kritischen feministischen Pädagogik sowohl für Lehrende als auch für Studierende notwendig, „to be very clear about the specific meanings of class, race, and gender for people in differing relationships of control and power in a society dominated by capitalism, racism, and patriarchy“ (ibid.). Ein solches ganzheitliches Wissen kann dazu beitragen, dass sich Lehrende und Studierende im Rahmen der vorherrschenden Gesellschaftsstrukturen klar positionieren können und durch ein kritisches Verständnis dieser Strukturen gemeinsam einen Weg des Widerstandes und der Veränderung ungleicher Macht- und Geschlechterverhältnisse finden.

Ausgehend von feministischen Forderungen an die Pädagogik wurden auch im Rahmen der Erziehungswissenschaft queere Anliegen für den Unterricht eingefordert (siehe z.B. Bryson/de Castell 1993; Pinar 1998; Kumashiro 2002; Hill 2004), die gegen die Unterdrückung und Marginalisierung von LGBTQ-Menschen (Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer) auftreten. Ein solcher Zugang zur Pädagogik erscheint insbesondere aufgrund der weit verbreiteten selbstverständlichen Heteronormativität sowohl in der Gesellschaft als auch im Unterricht besonders notwendig, die „anders“ liebende und lebende Studierende außer Acht lässt und so oftmals eine homophobe Moralvorstellung fördert und festschreibt:

openly countering classroom practices in which the sexualities of lesbian, gay, bisexual, transgendered, and queer students (LGBTQ) are silenced and undermined by the representation of heterosexual dominance is imperative in any pedagogy which claims an emancipatory vision of a genuinely pluralistic society. (Darder/Baltodano/Torres 2008c: 214)

Eine queere Pädagogik stellt dabei eindeutige Identitäten sowie die vorherrschende Geschlechterdichotomie und Heteronormativität auf den Prüfstand. Sie überschreitet Grenzen und kann in diesem Zusammenhang verstanden werden als

queering its [pedagogy's] technics [sic] and scribbling graffiti over its texts, of colouring outside of the lines so as to deliberately take the wrong route on the way to school – going in an altogether different direction than that specified by a monologic destination. (Bryson/de Castell 1993:299)

Dieser alternative Zugang zur Pädagogik ist dabei nicht nur für jene relevant, die sich selbst als „queer“ bezeichnen würden, sondern auch für jene, die sich in dieser Kategorie nicht wiederfinden. Ein queerer Zugang zur Pädagogik, der sich aus dekonstruktivistischen

Überlegungen entwickelt hat und sich nach wie vor an diesen orientiert, hinterfragt nicht nur eindeutige Geschlechter-, Sexualitäts- und Identitätskategorien, sondern ermöglicht auch ein neues Denken über die Pädagogik, das Verhältnis von Studierenden und Lehrenden, die Rolle von Identitäten im Unterricht und die Verbindung zwischen dem Klassenzimmer und der Gesellschaft, wobei diese Überlegungen in engem Zusammenhang mit der Stärkung queerer Interessen und Forderungen stehen.

Für die Translationsdidaktik können insbesondere diese alternativen Unterrichtsmodelle von Interesse sein, basieren doch aktuelle Überlegungen zur Translationsausbildung auf eher traditionellen Bildungskonzepten, die die heutige Diskussion um eine kritische Pädagogik weitgehend ignorieren. Somit erscheint die Forderung nach einem Paradigmenwechsel in der Translationsausbildung von besonderem Interesse, um auch eine emanzipatorische Sicht auf die Ausbildung angehender Translator_innen zu ermöglichen, die der Reproduktion traditioneller Gesellschaftsstrukturen entgegenwirkt.

4.5 Translationsdidaktik

Durch die steigende Nachfrage an professionellen Translator_innen, insbesondere ab Anfang/Mitte des 20. Jahrhunderts,⁸⁹ wurden in den 1930er und 1940er Jahren erste universitäre Ausbildungsinstitute für Übersetzer_innen und Dolmetscher_innen gegründet. Diese Ausbildungsinstitute sind zunächst vorwiegend im deutschsprachigen Raum entstanden, so z.B. in Heidelberg (1930), Wien (1943), Innsbruck (1945), Graz (1946), Mainz/Germersheim (1946) oder Saarbrücken (1948).⁹⁰ Nach den 1950ern wurden aufgrund der steigenden Zahl internationaler Organisationen, die zu einem vermehrten Bedarf an professionellen Translator_innen geführt haben, weltweit weitere universitäre Ausbildungsinstitute gegründet.⁹¹ Die translatorische Ausbildung, die nun vorwiegend auf universitärer Ebene verankert war, führte vor allem in den letzten 30 Jahren zu einer intensiven didaktischen Auseinandersetzung mit dem Unterrichten der Fächer Übersetzen und Dolmetschen. Die Entwicklung dieser translationsdidaktischen Überlegungen ermöglicht heute eine Vielfalt unterschiedlicher Ansätze, wie im Folgenden skizziert werden soll.

⁸⁹ Für die steigende Nachfrage an Translator_innen zu dieser Zeit können verschiedene Gründe angeführt werden, wie z.B. den 2. Weltkrieg, den Kalten Krieg, den Anstieg internationaler Organisationen etc.

⁹⁰ Eine der ältesten translatorischen Ausbildungsstätten wurde bereits 1930 in Moskau gegründet (Maurice Thorez Institut für Fremdsprachen).

⁹¹ Die Gruppe *Intercultural Studies Group* der Universitat Rovira i Virgili in Tarragona (Spanien) bietet auf ihrer Website eine weltweite Auflistung aller translationswissenschaftlichen Ausbildungsstätten (inkl. Angaben zum Gründungsdatum) an.

4.5.1 Anfänge der theoretischen Auseinandersetzung mit der Translationsausbildung

Die ersten Überlegungen zur Translationsausbildung gingen von der Annahme aus, dass Übersetzen bzw. Dolmetschen am ehesten durch das Übersetzen bzw. Dolmetschen selbst gelernt wird und somit für die Ausbildung angehender Übersetzer_innen bzw. Dolmetscher_innen kein spezieller pädagogischer Ansatz vonnöten sei. So beschreibt z.B. Lederer (2008:22) die Ausbildungssituation nach der Gründung der ESIT in Paris in den 1960ern: „When the school first started, trainers told students intuitively how to go about translating and showed them how they did themselves“, ein Phänomen, das Snell-Hornby (1997:123) als „vorwissenschaftlichen Übersetzungsunterricht“ bezeichnet. Ohne eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Übersetzen oder Dolmetschen und vor allem mit dem Übersetzungs- und Dolmetschunterricht kann ein solcher Zugang zur Übersetzungs- und Dolmetschausbildung, der sich ausschließlich auf persönliche Erfahrungen der Lehrenden stützt, „bestenfalls zum Einschleifen bestimmter Regeln“ (Kaindl 1996:188) führen, die jedoch weder von den Lehrenden noch später von den Studierenden argumentiert oder reflektiert werden können. Auch wenn sich bis in die 1990er Jahre diese Einstellung zur Praxis der Translationsausbildung nur wenig verändert hat, denn es wurde davon ausgegangen, „daß man beim Übersetzen nur durch Üben zum Meister wird“ (Kaindl 1996:188), gab es bereits in den 1980er Jahren erste theoretische Auseinandersetzungen mit dem Übersetzungsunterricht.⁹²

Der Anspruch an die Übersetzungs- und Dolmetschausbildung, sich auch theoretisch mit dem Fach und seiner Didaktik auseinanderzusetzen, entstand vor allem durch die Entwicklung der Translationswissenschaft als eigenständige Disziplin, die auch die Translationsausbildung endgültig zu einem anerkannten Forschungsgegenstand machte. Folglich wurde eine intensive Auseinandersetzung mit der Übersetzungs- und Dolmetschausbildung zu einem bedeutenden Bestandteil der Translationswissenschaft, denn „translation pedagogy needed a theory not only because teaching itself is a worthy object of theoretical speculation but because good theory makes for more effective teaching“ (Cronin 2005:250). Daher erscheint auch heute die wissenschaftliche Auseinandersetzung von Seiten der Lehrenden an universitären translationswissenschaftlichen Instituten von zentraler Bedeutung für einen reflektierten Translationsunterricht (in diesem Sinne siehe z.B. auch Ballard 1993), wobei es selbstverständlich erscheint, dass für eine nachhaltige Umsetzung

⁹² Jean Delisle (1980) aus Kanada gilt als einer der ersten Theoretiker, der sich für die Translationsausbildung an bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen orientierte und so erstmals klare Lehrziele für die Übersetzungsausbildung formulierte.

eines theoriegeleiteten Unterrichts bereits die Curricula dementsprechend anzupassen sind (vgl. Kaindl 1996:189).

Auch wenn die Notwendigkeit der theoretischen Auseinandersetzung mit der Translationsausbildung bereits seit den 1990er Jahren in der Translationswissenschaft vermehrt (an)erkannt wurde⁹³, scheint es so, als ob sich aktuelle Strömungen, die sich innerhalb der Translationswissenschaft entwickelt haben, erst immer etwas verspätet auf die theoretische Auseinandersetzung mit der Translationsausbildung ausgewirkt haben: Während bereits in den 1980er Jahren – nachdem ein äquivalenzorientiertes Verständnis von Übersetzen als überholt galt – in der Übersetzungswissenschaft erste handlungsorientierte Ansätze entwickelt wurden (siehe z.B. Holz-Mänttari 1984, Reiß/Vermeer 1984), die die Funktion einer Übersetzung in den Vordergrund rückten, schlugen sich funktionale Überlegungen erst in den 1990er Jahren in der translationsdidaktischen Theorie nieder (siehe z.B. Nord 1994, 1996, 2005; Witte 1999). Neben dem vermehrten Aufkommen kognitiver Überlegungen (z.B. Gile 1995; Kiraly 1995) in Bezug auf die Translationsausbildung setzt sich also – insbesondere im deutschsprachigen Raum – die Translationsdidaktik in den 1990er Jahren fast ausschließlich mit diesen funktionalen Überlegungen auseinander. Gleichzeitig kommt es in der Translationswissenschaft – außerhalb des Schwerpunktes der Translationsdidaktik – jedoch bereits zu einer wegweisenden Neuerung, nämlich der *kulturellen Wende*, die als endgültige Wende weg von äquivalenzorientierten Ansätzen hin zur Berücksichtigung der aktiven Mitgestaltung von Kulturen und Infragestellung eines dichotomen Verständnisses von Original und Übersetzung gilt (vor allem durch Bassnett/Lefevere 1990).⁹⁴

Im Zuge der kulturellen Wende wurden neben kulturellen und ideologischen auch politische Aspekte des Übersetzens und Dolmetschens thematisiert. Doch obwohl insbesondere ideologische und politische Fragen für die Ausbildung angehender Translator_innen relevant erscheinen, da die Ausbildung einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Welteinstellung der Studierenden haben kann, fanden diese Überlegungen kaum Eingang in translationsdidaktische Überlegungen, deren Fokus bis zu diesem Zeitpunkt

⁹³ Die immer bedeutendere Rolle der Ausbildung in der Translationswissenschaft wird insbesondere durch die zahlreichen Publikationen rund um das Thema ersichtlich (z.B. Dollerup/Loddegaard 1992; Dollerup/Lindegaard 1994; Dollerup/Appel 1996; Schäffner/Adab 2000; Hung 2002; Tennent 2005). Auch die 2007 gegründete Zeitschrift *The Interpreter and Translator Trainer*, herausgegeben von Dorothy Kelly und Catherine Way, zeugt von einem steigenden Bewusstsein für die Wichtigkeit dieses Forschungsbereichs innerhalb der Translationswissenschaft.

⁹⁴ Zu den Wenden in der Translationswissenschaft siehe z.B. auch Snell-Hornby (2006).

– und meist noch bis heute – nach wie vor eher unhinterfragt am neoliberalen Markt und den damit verbundenen Herausforderungen lag bzw. liegt (siehe z.B. Kaindl 1996:189f.; Maece 2007; Forstner 2010).

Während die Berücksichtigung der kulturellen Besonderheiten⁹⁵ in Ausgangs- und ZIELtext in der Translationsausbildung bereits insbesondere im Rahmen funktionaler Überlegungen gefordert wurde (z.B. Witte 1994; Vermeer 1996) machten in den 1990er Jahren lediglich „Ausnahmeerscheinungen“ auf die politische bzw. ethische Verantwortung der Translationsausbildung aufmerksam, wie z.B. Pym (1993) und Arrojo (1994). So war Pym (1993) einer der ersten Theoretiker, der der Translationsausbildung eine ethische Dimension zugesprochen hat. Dabei bezieht er sich weniger auf das Übersetzen oder Dolmetschen selbst oder auf Übersetzungen bzw. Dolmetschungen, sondern vielmehr auf einen egalitären Umgang zwischen Lehrenden und Studierenden im Translationsunterricht und formuliert dabei ethische Grundsätze für die Translationslehre. Eine politische Komponente haben auch dekonstruktivistische Überlegungen zur Translationsausbildung (z.B. Arrojo 1994), die sowohl eine essenzialistische Sicht auf das Übersetzen als auch auf das Unterrichten in Frage stellen. Diese Zugänge sind in der Translationsdidaktik jedoch nach wie vor eher marginal und werden bis heute im Rahmen translationsdidaktischer Überlegungen und in Beschreibungen zur Entwicklung der Translationsdidaktik nur selten rezipiert.

Forschungsschwerpunkte, denen in der Translationsdidaktik hingegen vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt wurde und wird, sind unter vielen anderen die Curriculumsentwicklung (z.B. im Kontext des Community Interpreting Kainz/Prunč/Schögler 2011), die Auswirkungen auf die Übersetzungsausbildung durch maschinelle Übersetzungssysteme (Wältermann 1994) und Übersetzungstools (Clark 1994), eLearning/Blended Learning (z.B. Pym/Fallada/Biau/Orenstein 2003; Cánovas/Samson 2006), das Internet (Wakabayashi 2002) oder die corpusunterstützte Translationsausbildung (z.B. Zanettin 2009), aber auch gezielte Vorschläge für Unterrichtsmethoden (z.B. Gonzáles Davies 2004) etc. Zudem gibt es auch vermehrt Auseinandersetzungen zur Abgrenzung bzw. zu Überschneidungen zwischen der Translations- und Sprachausbildung (siehe z.B. die Sammelbände von Malmkjaer 1998 und 2004) sowie zur Bedeutung und Definition translatorischer Kompetenz, die für die Translationsausbildung eine Grundlage bieten soll (z.B.

⁹⁵ Die Bedeutung der Kultur im Übersetzungsunterricht wurde auch abseits eines funktionalistischen Ansatzes formuliert (z.B. Mohanty 1994).

Schäffner/Adab 2000). Kelly und Way (2007:5) fassen in ihrer Einleitung zur ersten Ausgabe der Zeitschrift *The Interpreter and Translator Trainer* die aktuellen Forschungsbereiche in der Translationsdidaktik wie folgt zusammen:

A selective overview indicates that research has been and is being carried out into subjects as different as: longitudinal studies of the acquisition of translator competence in general; the acquisition of specific skills such as documentary research, or cultural and intercultural competence; aptitude profiles; the development of creativity; the impact of collaborative activity; the impact of international mobility; student expectations and motivations; translation quality assessment applied to training; the assessment of learning; directionality in training; the use of virtual learning environments (VLEs); interdisciplinary cooperation; graduate employability; curriculum and syllabus design in diverse contexts; the development of computer tools for teaching and learning; the development of teaching and learning materials in different media; the development of trainer training.

Einen für die Praxis des Unterrichtens zentralen Untersuchungsgegenstand innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Translationsunterricht stellt in den meisten dieser Überlegungen auch die Frage nach der Eignung eines produkt- bzw. prozessorientierten Unterrichts dar. Während traditionelle Ansätze meist davon ausgehen, dass nur das Endprodukt, also das von Studierenden angefertigte Translat, im Unterricht behandelt wird, gehen prozessorientierte Ansätze davon aus, dass „trainees are considered as students of translation methods rather than as producers of finished products“ (Gile 1994:108). Ein prozessorientierter Ansatz thematisiert also im Unterricht die von Studierenden für Übersetzungen und Dolmetschungen angewendete Methoden, sodass die Studierenden ihre Arbeit reflektieren und diskutieren können und der Unterricht nicht nur als reine „Fehleranalyse“ ohne Berücksichtigung der Rahmenbedingungen, die zu einer Übersetzung geführt haben, verstanden wird.

Es ist unumstritten, dass sich die Translationsdidaktik zu einem vielschichtigen und ausgesprochen produktiven Forschungszweig innerhalb der Translationswissenschaft entwickelt hat. Seit ihrem Aufkommen werden im Rahmen der Translationsdidaktik Methoden und Instrumente angeboten, die zu einem möglichst leistungsorientierten und marktzentrierten Studium führen sollen. In bestehenden Überlegungen zur Translationsdidaktik werden dabei jedoch kritische translationswissenschaftliche Überlegungen meist außen vor gelassen. So bleibt die hierarische Dichotomie zwischen Original und Translat, die aus einer genderorientierten Perspektive in Frage gestellt werden kann⁹⁶, meist unhinterfragt. Auch einer Marktlogik folgenden Translationspraxis, der die

⁹⁶ Siehe Kapitel 3.

Translationsdidaktik oftmals unterworfen zu sein scheint, wird meist keine kritische Komponente entgegengehalten.

Bislang fehlt es also der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Translationsdidaktik weitgehend an einer fundierten Gesellschaftskritik und an dem Bekenntnis einer gesellschaftspolitischen Verantwortung, obwohl diese – wie bereits dargestellt wurde – als Grundlage für didaktisches Handeln verstanden wird. Neben den Mitte der 1990er Jahre aufgekommenen kritischen Ansätzen, die besprochen wurden, bieten heute einige rezente Entwicklungen innerhalb der Translationsdidaktik eine fundiertere Auseinandersetzung mit einer kritischen Übersetzungsbildung, wodurch sich die Frage stellt, ob mittlerweile auch in der Translationsdidaktik von einer (verspäteten) „kulturellen Wende“ die Rede sein kann.

4.5.2 Verspätete „Kulturelle Wende“ in der Translationsdidaktik?

Obwohl im „Mainstream“ translationsdidaktischer Überlegungen nur sehr wenige kritische Zugänge entwickelt wurden, sind in den letzten 10 Jahren dennoch einige innovativere Ansätze in Bezug auf die Translationsausbildung entstanden – erste Auswirkungen der kulturellen Wende wurden somit auch neben einigen Ausnahmen, wie sie weiter oben beschrieben wurden, wenn auch verspätet – im Bereich der Translationsausbildung ersichtlich. Wurden bis in die 1990er Jahre Lehrende als „the guardian of translatory truth – keeper of the correct translation“ (Kiraly 1995:99) verstanden, denen Studierende untergeordnet sein sollten und deren translatorische Entscheidungen als die einzig richtigen angesehen wurden, so wurden später Vorschläge formuliert, wie der Translationsunterricht weniger hierarchisch und studierendenzentrierter ablaufen und Studierenden ihre gesellschaftliche Verantwortung als angehende Translator_innen näher bringen kann, denn

translation pedagogy must not only concern itself with issues relating to the socio-cultural insertion of texts, the functional appropriateness of translation practices and rational self-possession based on the acquisition of procedural expertise but must positively enable the translator as an active and vocal participant in the political, cultural and intellectual life of his or her society. (Cronin 2005:262-263)

In diesem Zusammenhang fordert Cronin (2005:253), die Translationsausbildung zu „entschulen“ („deschooling translator training“) und „move away from top-down, teacher-

centred approaches to pedagogy“ (ibid.).⁹⁷ Neben dem hierarchischen Verhältnis von Lehrenden und Studierenden wird auch kritisiert, dass in der traditionellen Translationsausbildung vorwiegend messbare Leistungen, wie z.B. die richtige Verwendung von Grammatik, die Verwendung einzelner Wörter oder die Wiedergabe eines Textes in einer bestimmten Länge überprüft werden, wobei der Mensch und die gesellschaftliche Interaktion zwischen Menschen meist außer Acht gelassen wird (vgl. z.B. Kadrić 2008:275). Wird Translation jedoch als soziale Interaktion verstanden⁹⁸, so rücken ethische und gesellschaftspolitische Fragen an die Translationsausbildung in den Vordergrund:

The view of translation [...] as a social practice entails specific questions which, among others, relate to the ethical and sociopolitical responsibility of the agents involved in the translation process. (Wolf 2009:76)

Um die Auswirkung zwischenmenschlicher und gesellschaftspolitischer Aspekte auf Translationssituationen nicht länger in der Ausbildung zu ignorieren, wurden unterschiedliche Zugänge zur Translationsausbildung entwickelt, die ihre gesellschaftliche Verantwortung berücksichtigen und so den Studierenden die Möglichkeit bieten sollen, auch die gesellschaftspolitischen Auswirkungen und Einflüsse ihrer zukünftigen Arbeit zu erkennen und aktiv mitzugestalten.

Eine erste grundlegende Neuorientierung in der Übersetzungsausbildung, die häufig rezipiert wurde bzw. wird und weitgehend für die Translationsdidaktik akzeptiert ist, ermöglichte Kiraly (2000) mit seinem sozialkonstruktivistischen Ansatz. Für die Translationsausbildung fordert er erstmals einen grundlegenden Paradigmenwechsel, der zu einer neuen Sicht auf den Unterricht sowie auf die Rolle der Lehrenden und Studierenden führt, und somit ein grundlegend neues Verständnis vom Lehr- und Lernprozess verlangt. Kiraly formuliert den Anspruch, angehenden Translator_innen eine gesellschaftspolitische Verantwortung gegenüber ihren Handlungen und Translaten bewusst zu machen. Ziel seines sozialkonstruktivistischen Ansatzes ist es somit, Studierende durch den Unterricht die

⁹⁷ Doch obwohl zahlreiche kritische und neue Ideen rund um die Translationsausbildung entstanden sind, hat sich eine Grundannahme in Bezug auf die Qualifikation der Lehrenden nicht geändert: Es wurde und wird davon ausgegangen, dass Translationslehrende ausschließlich ExpertInnen im Bereich des praktischen Übersetzens und Dolmetschens sein müssen. Die praktische Erfahrung der Lehrenden stand und steht somit im Vordergrund (siehe z.B. Pym 1993:105; Kiraly 2000:18), eine pädagogische bzw. didaktische Ausbildung wurde und wird nach wie vor kaum vorausgesetzt bzw. explizit verlangt. So wird bis heute weitgehend ignoriert, dass die Translationsausbildung ein anderes, eigenes Berufsfeld als das von ausgebildeten Übersetzer_innen bzw. Dolmetscher_innen darstellt, das eigene Kompetenzen benötigt. Den Fragen rund um die Notwendigkeit einer Ausbildung für Translationslehrende widmen sich z.B. Englund Dimitrova (2002) und Kelly (2005), die jedoch bis heute (vor allem in der Unterrichtspraxis) nur sehr selten berücksichtigt werden.

⁹⁸ Zum Translationsbegriff in der Translationsdidaktik siehe Kapitel 4.5.5.

Möglichkeit zu geben, die für ihre Berufspraxis erforderlichen Kompetenzen kollaborativ und eigenverantwortlich entwickeln zu können und sich so ihrer Rolle und Verantwortung als angehende Translator_innen bewusst zu werden; somit steht ein „empowerment of students of translation“ (Kiralys 2000:6) im Vordergrund. Lehrende werden in diesem Ausbildungskonzept nicht als hierarchisch überlegene Personen, sondern vielmehr als Berater_innen betrachtet, die Studierenden unterstützend zur Seite stehen und so die Eigenverantwortung der Studierenden fördern. Die Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrenden wird so zu einer konstruktiven Arbeitsgemeinschaft.

Basierend auf Kiralys Ansatz wurden weitere Zugänge zur Translationsausbildung entwickelt. Kadrić (2008) macht z.B. aufbauend auf Kiralys Überlegungen auf die gesellschaftspolitische Verantwortung der Translationsausbildung aufmerksam, wobei sie auf theater- und befreiungspädagogische Unterrichtsmethoden nach Boal und Freire zurückgreift.⁹⁹ Im Zentrum ihrer Überlegungen steht die Frage: „Wie weit können wir heute noch meinen, wir agierten wertfrei, nur der Interpretation des Textes verpflichtet, als ob man Texte außerhalb der Situation, des sozialen und kulturellen Kontextes wiedergeben könnte?“ (Kadrić 2008:276), wobei sie insbesondere an die Bewusstseinsbildung und das Aufmerksammachen der gesellschaftlichen Verantwortung von Translator_innen innerhalb des Translationsunterrichts hinweist. Kadrić unterstreicht ihre Überlegungen mit Beispielen aus dem Dolmetschunterricht, wobei ihre Überlegungen auch gleichermaßen auf das Übersetzen übertragbar sind. Sie versteht in diesem Zusammenhang das Dolmetschen als „emanzipatorischen Dialog“ (ibid.:325), wobei der Hörsaal als „Ort des Dialogs“ (ibid.:327) fungiert. Durch spielerische Darstellungen im translatorischen Unterricht haben in diesem Lehr- und Lernkonzept die Studierenden die Möglichkeit zu „aktiven Mitgestalterinnen und Mitgestaltern der kommunikativen Situation“ (ibid.:328) zu werden und sich so von unterdrückenden Machtverhältnissen zu emanzipieren.

Kiralys sozialkonstruktivistischen Ansatz und darauf aufbauende Überlegungen stellen bis heute einen innovativen translationsdidaktischen Beitrag dar, der jedoch nach wie vor fast ausschließlich den Fokus auf die Berufspraxis bzw. auf möglichst „realitätsnahe“ Lehr- und Lernsituation lenkt und so die marktwirtschaftlichen Bedürfnisse ins Zentrum rückt, oftmals ohne diese kritisch zu hinterfragen. Zudem werden Ehrenkodizes, Neutralität und das Nichteingreifen in Texte als Berufsethos postuliert, unhinterfragt als Leitlinie für das

⁹⁹ Auch Bahadır (2007) hat Unterrichtsmethoden für den Dolmetschunterricht unter Berücksichtigung der Theaterpädagogik entwickelt.

translatorische Handeln festgeschrieben und im Unterricht in den Vordergrund gerückt. Auch wenn diese Entwicklungen innerhalb der Translationsdidaktik bemüht sind, die Lehr- und Lernsituation weniger hierarchisch zu gestalten und einen kollaborativen Unterricht zu ermöglichen, fehlt diesen Ansätzen weitgehend eine ethische und gesellschaftskritische Komponente, die Studierenden die Verantwortung ihrer zukünftigen Tätigkeit näher bringen kann. Denn

[o]nce it is realized that students studying translation are not to be educated for the market – as several sectors in the discipline claim – but primarily for society, with all the implications of that, we also realize that this claim has far-reaching consequences. (Wolf 2009:76)

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, ob der Schwerpunkt der Translationsausbildung wirklich ausschließlich auf der Ausbildung „professioneller“ Translator_innen liegen kann oder nicht auch ein breiterer Rahmen für das translatorische Handeln berücksichtigt werden könnte, der z.B. auch auf nicht ausgebildete Translator_innen Bezug nimmt und Studierenden so die Vielfalt und kritische Reflexion des translatorischen Feldes näher bringt (siehe z.B. die Ausführungen zur Untersuchung ehrenamtlicher Translator_innen im Translationsunterricht von Boéri/de Manuel Jerez 2011). Wird das emanzipatorische Potenzial von Übersetzungen – wie es z.B. durch feministische Übersetzungen sichtbar wurde – auch zu einem festen Bestandteil der Übersetzungsbildung, so lernen Studierende ihr gesellschaftspolitisches Veränderungspotenzial und die Umsetzbarkeit dieses Potenzials kennen. Die Lehrenden haben dabei die Aufgabe, kritische Inhalte als selbstverständlichen Teil der Ausbildung in ihren Unterricht aufzunehmen:

If we, as trainers, wish to further promote the emancipation of the profession, we might think of emancipatory translation as some kind of ideal, an ideal we would like our trainees to aspire to. [...] In this way, translators can plan a role in social progress in the largest sense, in improving the quality of intercultural life: this, after all, has often been acknowledged as the ultimate aim of translation. (Chesterman 2000:88)

Ein solcher emanzipatorischer Zugang zur Übersetzungsbildung wird in der Literatur nur selten gefordert. Erst rezente Entwicklungen innerhalb der Translationsdidaktik gehen auf die Thematisierung der (ethischen) Verantwortung von der Translationsausbildung bzw. angehenden Translator_innen ein, die sich nun nicht mehr ausschließlich auf die Verantwortung gegenüber den unmittelbaren Handlungspartner_innen von Translator_innen beziehen, sondern vor allem die soziale Verantwortung der Translator_innen gegenüber der Gesellschaft in den Fokus stellen (siehe z.B. Arrojo 2005; Cronin 2005, wie oben beschrieben Kadrić 2008 und vor allem das 2011 erschienene *Special Issue* „Ethics and the Curriculum:

Critical Perspectives“ der Zeitschrift *The Interpreter and Translator Trainer* herausgegeben von Mona Baker¹⁰⁰ und Carol Maier). Die ethische Komponente erscheint für die translatorische Ausbildung von besonderer Bedeutung, wird doch davon ausgegangen, dass „[t]he teaching of social awareness in translation programmes has become a humanitarian necessity in the globalized world“ (Gill/Guzmán 2011:93).

Eine ethische Ausbildung hat also zum Ziel, Studierenden ein soziales Bewusstsein und eine gesellschaftliche Verantwortung näher zu bringen. Baker und Maier (2011b:3) führen in ihrer Einführung zum genannten Special Issue aus, was diese Verantwortung für sie bedeutet, nämlich dass sich Übersetzer_innen und Dolmetscher_innen der Konsequenzen ihrer translatorischen Entscheidungen bewusst sind und „therefore have to reflect carefully about how their decisions, both textual and non-textual, impact the lives of others. Importantly, a translator or interpreter must be able to justify a decision (morally) to him- or herself as well as those who might question it“ (Baker/Maier 2011b:3). Diese Definition von Verantwortung, die angehende Übersetzer_innen tragen *müssen*, erscheint essentialistisch und moralisierend, schreibt sie doch vor, wie Translator_innen zu handeln haben, um ethisch bzw. verantwortungsvoll vorzugehen.¹⁰¹ Anstelle einer solchen klar umrissenen Festschreibung erscheint das vorrangige Ziel einer kritischen, verantwortungsvollen und gesellschaftspolitisch motivierten Translationsausbildung aber vielmehr, dass Translator_innen Wege kennen lernen, die ein Hinterfragen feststehender Normen und in weiterer Folge Handlungsstrategien ermöglichen, die zur Dekonstruktion normativer Gegebenheiten führen können. Wie Arrojo (1997:177) ausführt, geht es darum, dass sich sowohl Lehrende als auch Studierende „durch stete Überprüfung des Translationsprozesses (vor allem im Unterricht) der Machtverhältnisse bewußt werden – oder lernen, sie sich bewußtzumachen –, die Lehre und Translation erst ermöglichen“.

Damit ein solcher Unterricht realisiert werden kann, sind ethische Inhalte in translatorische Studienrichtungen zu implementieren, die ein Klassenzimmer zu einem Raum für kritische Reflexion machen und so das kritische Denken der Studierenden fördern, und

training students to think through the consequences of their behaviour, rather than telling them what is wrong *per se*. Reflecting critically on ethical behaviour means examining one's own values, becoming more aware of them, and assessing them critically. It is ultimately a

¹⁰⁰ Wenn wir uns Mona Bakers Umgang mit israelischen KollegInnen und die damit verbundenen Konsequenzen für das Feld der Translationswissenschaft in Erinnerung rufen, erscheint es fragwürdig, dass sie selbst eine Sondernummer einer Zeitschrift herausgibt, in deren Zentrum das Thema „Ethik“ bzw. ethisches Verhalten steht. Diese Tatsache macht einmal mehr deutlich, wie unterschiedlich die Auffassung des Begriffs „Ethik“ sein kann.

¹⁰¹ Diese Definition erinnert zudem auch an bereits im Rahmen funktionalistischer Theorien formulierte Ansätze.

question of personal integrity, not skill in following a prescribed set of rules. (Baker/Maier 2011b:4, Hervorhebung im Original)

Werden Studierende im Unterricht dazu motiviert, ihr eigenes Denken und Handeln zu reflektieren und kritisch zu analysieren, erscheint eine enthierarchisierte Lehr- und Lernsituation notwendig, damit Studierende und Lehrende gegenseitig voneinander lernen können und sich als gleichberechtigte Partner_innen im Unterrichtsgefüge kennenlernen (siehe z.B. Boéri/de Manuel Jerez 2011; Tipton 2011). Ein kritischer Zugang zur Übersetzungsausbildung kann auf allen Ebenen der translatorischen Ausbildung integriert werden. Für die vorliegende Arbeit erscheint insbesondere bei der nachhaltigen Implementierung von Geschlechterfragen in die translatorische Ausbildung ein emanzipatorischer und kritischer Zugang von Bedeutung, da Genderfragen selbstverständlich geglaubte Gesellschaftsstrukturen zu dekonstruieren versuchen und somit im Rahmen dieser Arbeit als kritisches Werkzeug für einen emanzipatorischen Unterricht verstanden werden.

4.5.3 Genderaspekte in der Translationsausbildung

Während, wie bereits beschrieben wurde, sich die Bildungswissenschaft schon seit einigen Jahren intensiv mit genderorientierten Fragestellungen zur universitären Lehre beschäftigt, wurden ähnliche Überlegungen in der Translationsdidaktik bisher kaum thematisiert. Weder feministische Auseinandersetzung mit der Translation noch translationsdidaktische Überlegungen haben sich intensiv mit Genderfragen für die Translationsausbildung auseinandergesetzt. Einige wenige Auseinandersetzung zu Genderfragen und der Ausbildung angehender Translator_innen beschäftigen sich vorwiegend mit persönlichen Erfahrungen von Lehrenden, die sich in ihrem Unterricht mit Geschlechterfragen auseinandergesetzt haben (z.B. Dillman 2003; Susam-Sarajeva 2005).

Erste theoretische und strategische Überlegungen zu genderorientierten Inhalten in der Translationsausbildung wurden von Gibbels (2006) im Rahmen der Studie *Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge*, die von Ruth Becker, Bettina Jansen-Schulz, Beate Kortendiek und Gudrun Schäfer durchgeführt wurde, formuliert. Gibbels Überlegungen folgend sollte es das Ziel einer genderorientierten Ausbildung im Fach Übersetzen und Dolmetschen sein, „Kompetenzen in der Analyse, der Bewertung, der Einordnung und der Erstellung von sprachlichen Äußerungen nach genderrelevanten Kriterien“ (ibid.:249) zu vermitteln. Studierende sollen lernen, die Bedeutung der Kategorie Geschlecht (sowie anderer Kategorien wie z.B. Klasse) beim Übersetzen und Dolmetschen zu

reflektieren und in diesem Zusammenhang mit theoretischen Ansätzen vertraut werden. Dies soll durch die Vermittlung der zentralen Anliegen geschlechtsspezifischer Auseinandersetzungen im Fach Übersetzen und Dolmetschen ermöglicht werden. So sollten im Rahmen eines genderorientierten Curriculums „weibliche Strategien und Eigenheiten in der Sprachverwendung“ (ibid.) vermittelt werden. Gibbels schlägt weiters vor, den Studierenden ins Bewusstsein zu rufen, dass jede Sprachverwendung durch äußere Umstände beeinflusst wird, denn „Sprachverwendung wird beschrieben als Ausdruck und Gegenstand von Machtkämpfen und Widerspiegelung von Machtverhältnissen“ (ibid.). Die Sprachverwendung ist somit nicht selbstbestimmt, was Translator_innen ins Bewusstsein rufen sollen, zudem erfordert eine genderorientierte Translationsausbildung, dass Translator_innen über ihre Position im Translationsgefüge Bescheid wissen und diese auch im Hinblick auf Geschlechteraspekte reflektieren können.

Genderorientierte Inhalte können in translatorischen Studiengängen sowohl auf theoretischer als auch auf praxisbezogener Ebene vermittelt werden. Bei der theoretischen Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen können u.a. der Einfluss des Geschlechterkonstrukts auf die Translationswissenschaft sowie auf die soziale Praxis des Übersetzens und Dolmetschens, die Rolle von Geschlechteraspekten (und anderer Kategorien) bei der Sprachverwendung oder die Übertragung eurozentristischer Geschlechtermodelle auf andere Kulturen behandelt werden (vgl. ibid.). Auf einer praxisorientierten Ebene können Bereiche behandelt werden, die sich mit der Sichtbarmachung geschlechtsspezifischer Probleme in Arbeitsgebieten von TranslatorInnen beschäftigen oder Fragestellungen aufwerfen, die sich mit einer Verbesserung des Status von TranslatorInnen auseinandersetzen (vgl. ibid.:250). Genderspezifische Inhalte können somit sowohl in sprachenpaarbezogenen Lehrveranstaltungen als auch in Lehrveranstaltungen zur Translationstheorie integriert werden.

Doch obwohl es Vorschläge für Inhalte einer genderorientierten Translationsausbildung gibt, fehlen Vorschläge für die Anwendung von Unterrichtsmethoden, die zur gezielteren Umsetzung eines genderorientierten Unterrichts beitragen würden, so die Kritik von Maier (2003:158). Aus einer poststrukturalistischen Perspektive, die dieser Arbeit zugrunde liegt, erscheinen jedoch vordefinierte, festgeschriebene Vorschläge als wenig wünschenswert, denn „postmodern teachers will start their courses by the very deconstruction of the practices and contents to be taught, as well as of the ‚official‘ goals to be met“ (Arrojo 1996:102). Vielmehr erfordert ein genderorientierter und dekonstruktivistischer Zugang zur Translationsausbildung die Analyse der vorherrschenden Rahmenbedingungen, die sowohl

dem Unterricht als auch einer Translationsituation zugrunde liegen, sowie das Aufzeigen einer Vielfalt an möglichen Handlungsstrategien im Unterricht, die zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten Kontext umsetzbar sein können: „They [postmodern teachers] will listen to their students’ interests and motivations and will try to show them how such motivations and interests can be linked to the institutions which originated them“ (Arrojo 1996:102). In diesem Kontext können Studierende die verschiedenen Unterdrückungsmechanismen, denen Translator_innen ausgesetzt sind, ihre unterschiedlichen Rollen und ihre Verantwortung kennenlernen. Dies geschieht in einem egalitären Umfeld, wobei Lehrenden im Vorfeld keine vordefinierten und festgeschriebenen Unterrichtsmethoden angeboten werden. Ein dekonstruktivistischer Zugang zur Translationsausbildung kann dabei eine Basis für einen genderorientierten, kritischen und emanzipatorischen Translationsunterricht bieten.¹⁰²

4.5.4 Dekonstruktion in der Übersetzungsausbildung

Wie bereits festgestellt wurde, sind dekonstruktivistische Überlegungen zur Übersetzungsausbildung¹⁰³ ein Forschungsbereich, der Mitte der 1990er Jahre seine Anfänge gefunden hat (Arrojo 1994, 1997; Dizdar 1998). Die bisherigen Überlegungen zur Translationsausbildung beruhen vorwiegend auf einem essentialistischen theoretischen Konzept, das auch in der Translationsdidaktik das Verständnis von Übersetzung, Text und Lernen dominiert (siehe hierzu insbesondere die Ausführungen von Arrojo 2005). Diese essentialistische Sicht bedeutet, um mit Arrojo (2005:225) zu sprechen, „a world view that relies on the possibility of forever stable meanings safely kept in language and texts which could transcend history and ideology, as well as the psychology of those involved in processing it“. Ein dekonstruktivistischer Zugang zur Übersetzungsausbildung hingegen ermöglicht eine neue Grundlage der Reflexion in Bezug auf das Übersetzen: „It [deconstruction] has enabled us to think about, for example, the power relations and asymmetries translation involves or the role it plays in the function of cultural identities“ (Arrojo/Van Wyke 2008:103), wobei das Verständnis der Dichotomie „Original und Übersetzung“ sowie die eindeutige Bedeutung dieser Begriffe kritisch hinterfragt wird. Auch wenn dekonstruktivistische Überlegungen zum Übersetzen nur selten an der Übersetzungspraxis oder -ausbildung interessiert zu sein scheinen – so die Vorwürfe an diesen Zugang – und oftmals eher auf eine rein theoretische

¹⁰² Für die Umsetzung eines genderorientierten und dekonstruktivistischen Zugangs zur Translationsausbildung siehe Kapitel 7.

¹⁰³ Da – soweit bekannt – (noch) keine dekonstruktivistischen Überlegungen zum Dolmetschen aufgestellt wurden, konzentriert sich das vorliegende Kapitel auf das Übersetzen.

Reflexion abzielen, ist es dennoch möglich, dekonstruktivistische Anliegen auf die Übersetzungspraxis und -ausbildung anzuwenden, was wiederum ein wichtiger Beitrag im Sinne eines Voranbringens der Disziplin sein kann. Werden Übersetzen und Dekonstruktion zusammen gedacht, so sind die Implikationen dieser Zusammenhänge „für die Aufgabe des Translators und seine professionelle Ausbildung [...] nicht nur weitreichend, sie sind potentiell revolutionär“ (Arrojo 1997:170).

Wird nun in der traditionellen Translationslehre, einem essentialistischen Verständnis von Text und Übersetzen folgend, von angehenden Translator_innen verlangt, einen Ausgangstext aus einer Sprache in eine andere Sprache zu übertragen, ohne dabei besondere Rücksicht auf kontextuelle oder zeitliche Veränderungen zu nehmen, wie es bis heute durchaus der Fall im translatorischen Unterricht ist, so werden sie gelehrt, „that they are preparing themselves to perform a secondary, derivative activity which will never quite reach its goal no matter how hard they try“ (Arrojo 1994b:158). In diesem Zusammenhang ist auch die im Unterricht oftmals vorherrschende traditionelle Sicht auf das Übersetzen zu kritisieren, die – auch in der Translationsausbildung – dem Original eine Machtposition einräumt und so „zur Verteidigung und Kanonisierung bestimmter Interessen“ (Dizdar 1998:254) beiträgt. Während das Original als kreativer Akt des_der Autor_in verstanden wird, ist die Übersetzung nur eine reine Reproduktion, „an activity whose ‘success’ has been traditionally measured by its degree of ‘invisibility’“ (ibid.) und wird so als rein mechanische Tätigkeit verstanden, „which does not involve specific skills apart from the adequate knowledge of the pair of languages involved in any given instance of meaning transferral“ (Arrojo 2005:226).

Aus einer dekonstruktivistischen Sicht wird daher die Vorstellung kritisiert, dass durch das Übersetzen die „reine“ Bedeutung eines Textes von einer Sprache in eine andere transferiert werden kann. Daher erscheint es von Bedeutung, zu überlegen, was das Ziel des translatorischen Unterrichts sein kann: „Any reflection on the teaching of translation should begin with an attempt to define what it is that translators should learn in order to adequately perform their work“ (Arrojo/Van Wyke 2012:96). Aus dieser Perspektive kann in der Translationsausbildung also auch nicht länger der Transfer eines Textes aus einer Ausgangssprache in eine Zielsprache im Fokus stehen, denn

[w]hat a translator-to-be should learn in the first place is how to be aware of the political struggles, the relations of power which not only attribute meaning to texts – be they ‘originals’ or translations – but which also decide upon their value and their role in the hierarchy of things within the socio-historical circumstances in which she or he lives and works. (Arrojo 1994b:158)

Ziel einer dekonstruktivistischen Übersetzungsausbildung ist es also, über eine rein textuelle Ebene hinauszugehen und Machtverhältnisse bewusst zu machen. Dies scheint aber nur möglich zu sein, wenn sich Grundlagen in der traditionellen Auffassung von Lehre allgemein ändern, wie z.B. das meist hierarchisch strukturierte Verhältnis von Lehrenden und Studierenden. Bis heute werden in der Unterrichtspraxis trotz zahlreicher Bemühungen vonseiten kritischer Pädagog_innen in der Translationsausbildung Lehrende weitgehend als diejenigen betrachtet, die etwas wissen, und Studierende als jene, die das Wissen der Lehrenden lernen sollen. Aus dekonstruktivistischer Sicht ist dieses Verständnis von Lehre und Lernen grundlegend problematisch, wird doch statisches Wissen und der Transfer stabiler Bedeutung in Frage gestellt:

[W]hile the modern teaching model is essentially totalitarian, racist and androcentric, a postmodern anti-model for the teaching practice is opposed to any form of authoritarian homogenization, in which the relationships between theory and practice, researcher and teacher, teacher and student, scientist and layperson, original and translation, the University and the community, and many other similar dichotomies, are determined by a hierarchy in which the first element exercises a certain superiority, a certain form of power over the second which is simply taken for granted. (Arrojo 1996:103)

In einem postmodernen Translationsunterricht kommt Lehrenden daher die Aufgabe zu, permanent den Status von Original, die Vorgehensweise, wie Bedeutung produziert wird und wie Translator_innen an dieser Bedeutungsproduktion beteiligt sind, kritisch zu reflektieren und Studierenden so einen „critical apparatus“ zur Verfügung zu stellen (Arrojo 1994b:11). Studierende haben durch einen solchen Unterricht die Möglichkeit, ihre eigene Rolle als zukünftige Übersetzer_innen als auch den gesellschaftlichen Einfluss ihrer Tätigkeit kritisch zu hinterfragen, damit ihnen für ihre zukünftige Tätigkeit durch die Lehre Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, die zu einer Dekonstruktion dieser gesellschaftlichen Normvorstellungen führen können:

Therefore, a form of critical pedagogy applied to the training of translators should be underlined by a critical reflection on the marginal role that translators and their activity have had to perform in a culture which is still obsessed by a futile search for a truth that could be definite and immune to change. It should provide aspiring translators with an opportunity to analyze the conditions in which their future profession is allowed to operate within such a culture and to devise ways of revising such conditions. (Arrojo 1994b:10)

Eine dekonstruktivistische Perspektive ermöglicht also eine alternative Sicht auf das Übersetzen, aber auch auf Lehren und Lernen. Sie bietet neben einem neuen Verständnis von Lehren, Lernen, Lehrenden und Studierenden auch eine theoretische Basis für ein neues Verständnis von Übersetzen, das für die Übersetzungsausbildung nutzbar gemacht werden

kann. Denn wenn es keine eindeutige, festgeschriebene Bedeutung gibt – eine Grundannahme dekonstruktivistischer Überlegungen –, so kann es auch keinen reinen Informationstransfer von einer Sprache in eine andere geben, und das Denken in getrennten Kategorien wie Original und Übersetzung wird obsolet.

Aus einer dekonstruktivistischen Perspektive kann Übersetzen als dynamische Interaktion verstanden werden, die über hierarchische Beziehungen zwischen „Original“ und „Übersetzung“ weit hinausgeht. Derrida zufolge wird bereits beim Lesen übersetzt, da jedem Text immer auch Spuren anderer Texte eingeschrieben sind. Somit ist Übersetzen notwendig, um einen Text oder auch nur ein Wort in einem bestimmten Kontext fassen zu können. Die Bedeutung von Übersetzen beim Lesen führt zur Infragestellung jeder essentialistischen Bedeutung und zeigt auf, dass Bedeutung immer nur durch Beziehungen in einem System ermöglicht wird. In diesem Sinne ist ein Originaltext in sich auch immer eine Übersetzung (Davis 2001:16). Somit ist auch jede „Treue“ zum Original aufgrund fehlender Eindeutigkeit unmöglich (Arrojo 1994b:158). Vor diesem Hintergrund erscheint für Übersetzer_innen von Bedeutung, dass sie sich der unumgänglichen „Untreue“ gegenüber dem Original bewusst sind, und diese im Rahmen der translatorischen Praxis auch akzeptieren können. In einem weiteren Schritt kann diese Untreue dann auch als bewusste Strategie bzw. Option für gesellschaftspolitische Anliegen von Übersetzer_innen nutzbar gemacht werden. Dieser kritische Zugang ist insbesondere im Rahmen einer genderorientierten Translationsdidaktik von Bedeutung, da eine solche Didaktik vor allem das Ziel verfolgt, das kritische Bewusstsein der Studierenden zu stärken und gemeinsam mit ihnen Handlungsstrategien zu erarbeiten, die diskriminierende Gesellschaftsstrukturen hinterfragen und dekonstruieren. Damit Studierende zu einem kritischen Bewusstsein gelangen können, erscheint das dem Unterricht zu Grunde liegende Verständnis von Translation von zentraler Bedeutung, da davon ausgegangen werden kann, dass dieses Translationsverständnis das Rollenbild der angehenden Translator_innen maßgeblich prägen wird. Daher soll im Folgenden skizziert werden, von welchen Translationskonzepten die Translationsausbildung bisher ausgeht, um darstellen zu können, welches Verständnis der translatorischen Tätigkeit dem Translationsunterricht vorausgeht.

4.5.5 Fazit: Translation als (Aushandlungs)Prozess

Auch wenn festgeschriebene Unterrichtsmethoden nicht wünschenswert für eine genderorientierte Translationsdidaktik erscheinen, ist für die Umsetzung eines feministisch-dekonstruktiven Translationsunterrichts das im Unterricht verwendete Translationskonzept

von Bedeutung, können doch genderorientierte Inhalte nur schwer mit einem „traditionellen Translationsverständnis“, auf das im Folgenden näher eingegangen wird, vereinbart werden. Aus diesem Grund werden im Folgenden die in der Translationsdidaktik verwendeten Translationskonzepte vorgestellt und analysiert, um in einem nächsten Schritt Translation so zu konzipieren, das es für einen genderorientierten Translationsunterricht anwendbar ist.

Wie der oben beschriebene kurze Überblick über die Forschung rund um die Translationsausbildung zeigen konnte, findet seit geraumer Zeit ein breites Spektrum an theoretischen Auseinandersetzungen zur Translationsausbildung statt. Dabei konzentrieren sich die meisten der genannten Ansätze (meist) implizit auf die dichotome Frage, inwieweit Ausgangs- und Zieltext voneinander abhängig sind. Diese Ansätze gehen somit davon aus, dass die Beziehung zwischen Ausgangs- oder Zieltext im Vordergrund der Ausbildung zu stehen haben. Allen Zugängen gemeinsam ist also die dichotome Sichtweise auf das Übersetzen und Dolmetschen, das immer in Verbindung mit dem Original gesehen und dabei oft als sekundär oder unsichtbar verstanden wird, wie im Folgenden aufgezeigt wird.

Im Rahmen eines funktionalistischen Ansatzes, der sich insbesondere an deutschsprachigen Ausbildungsinstituten durchgesetzt hat und dort bis heute vorwiegend Anwendung findet, steht bis heute der Zweck, der Skopos, eines Translats im Vordergrund. Aus dieser Sicht bewegen sich Übersetzer_innen immer zwischen Original und Übersetzung und wägen mithilfe des Übersetzungsauftrages ab, ob der Zieltext möglichst nah am Ausgangstext gestaltet werden kann bzw. soll oder nicht. Dieser Ansatz bewegt sich stark an einer marktzentrierten Translationsdidaktik, da in diesem Zusammenhang meist der (ökonomische) Erfolg der Translation im Vordergrund steht.

Doch auch kritischere Überlegungen (z.B. Kiraly 2000) hinterfragen nicht das vorherrschende traditionelle Translationskonzept, bei dem die Translation im Vergleich zum Ausgangstext eine untergeordnete Rolle einnimmt. Kiraly hinterfragt bei seinem Ansatz nicht das traditionelle, dichotome, vielleicht sogar reproduktive Bild auf das Übersetzen nicht und sieht in diesem Kontext die Anforderungen des Marktes als ein zentrales Kriterium an. Verglichen mit dem Verständnis vom Lehren und Lernen und der Rollen von Studierenden und Lehrenden im translatorischen Unterricht ist also z.B. Kiralys sozialkonstruktivistischer Ansatz bezogen auf das Verständnis von Übersetzen weniger innovativ.

Aus dekonstruktivistischer Sicht stellt Arrojo hinter der dekonstruktivistischen Grundannahme, dass alle Begriffe transformiert und dekonstruiert werden können, diese vorherrschenden Begrifflichkeiten in Frage:

First of all, as deconstruction reveals the transformational character of any interpretive act, the terms in which the mechanisms of translation have been traditionally described change radically. (Ibid.:6)

Aus translationswissenschaftlicher Perspektive bedeutet diese Erkenntnis, dass sich Begriffe, mit denen Translation bisher beschrieben wurde, ständig verändern können, wodurch ein transformativer und auch produktiver Charakter von Translation erkennbar ist. In diesem Kontext kann Translation auch nicht länger als reproduktiver Akt verstanden werden. Translation ist vielmehr eine aktive, verantwortungsvolle Tätigkeit, für die bewusste translatorische Entscheidungen zu treffen sind.

Ändert sich nun das Verständnis auf Translation im Translationsunterricht weg von einem reproduktiven Verständnis hin zu einem verantwortungsbewussten und machtvollen Handeln, so kann davon ausgegangen werden, dass sich auch die Anforderungen an und Erwartungen von Übersetzer_innen verändern und somit – insbesondere für die Translationsausbildung – neu auszuhandeln sind. Diese Aushandlungsprozesse resultieren jedoch nicht in stabilen, klar umrissenen Definitionen, da es dem dekonstruktivistischen Gedanken folgend keine stabile Bedeutung geben kann. Wenn es keine stabile Bedeutung gibt, kann es auch kein einheitliches, festgeschriebenes Wissen geben, das unverändert bleibt, ein für alle mal auf die gleiche Art und Weise in Büchern nachzulesen ist, und in weiterer Folge auf Translator_innen unverändert anzuwenden ist.¹⁰⁴

¹⁰⁴ Sie Kapitel 6.3.2 für die Konzeptualisierung eines Translationskonzepts im Rahmen einer genderorientierten Translationsausbildung.

5 Genderfragen in der Translationsausbildung

Durch die Einbindung von Übersetzen und Dolmetschen auf universitärer Ebene als Studienrichtung Mitte des 20. Jahrhunderts entstand eine Disziplin, die zunächst nur für die Translationspraxis zuständig zu sein schien. Erst später entwickelte sich auch eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Fach und dessen Didaktik.¹⁰⁵

Heute ist das Übersetzen und Dolmetschen eine fest verankerte Disziplin, die (im Idealfall) translationspraktische Überlegungen mit translationstheoretischen Erkenntnissen in Verbindung setzt und so Translator_innen ausbildet, die ihre translatorischen Entscheidungen auch auf translationstheoretischer Basis begründen können. Da sich diese Dissertation der Translationsdidaktik widmet, soll in diesem Kapitel die Translationsausbildung, wie sie heute im deutschsprachigen Raum angeboten wird, untersucht werden. Hierfür soll zunächst das vorherrschende Bildungssystem, in dem translatorische Studiengänge verankert sind, einer kritischen Prüfung unterzogen werden. In einem nächsten Schritt werden die institutionellen Rahmenbedingungen, geprägt durch Frauenförderpläne und Gleichstellungskonzepte sowie den aktuellen translatorischen Curricula im deutschsprachigen Raum, die das Ergebnis zahlreicher Studienreformen sind, untersucht.

5.1 Das aktuelle Bildungssystem

Das aktuelle Bildungssystem im deutschsprachigen Raum geriet aufgrund tiefgreifender Veränderungen, seit geraumer Zeit insbesondere aufgrund des Bologna-Prozesses (siehe Kapitel 4.1.1), immer mehr unter Beschuss. Nicht zuletzt durch die Einführung der Studiengebühren in Deutschland und Österreich wurde Bildung zur Ware gemacht, die zunehmend einer kapitalistischen Marktlogik unterworfen ist (vgl. Heidelberger Forum für kritische Theorie und Wissenschaft 2010:1) und den „Übergang vom Gerechtigkeits- zum Effizienzparadigma“ (Michalitsch 2006:146), das nicht auf Umverteilung, sondern auf Wettbewerbsförderung abzielt, gefestigt hat.

Während Lernende um Stipendien und Studienplätze kämpfen, konkurrieren Lehrende um Stellen und Forschungsgelder. So wurde Bildung zu einer Ware, die entweder leistbar ist oder nicht. Dies führt dazu, dass sich das aktuelle Bildungssystem einer neoliberalen Marktlogik unterwirft. Ziel innerhalb dieses neoliberalen Bildungssystems ist es dabei nicht,

¹⁰⁵ Für einen kurzen Abriss zur Translationsdidaktik und die Translation als Unterrichtsgegenstand siehe auch Kapitel 4.5.

Chancengleichheit, soweit diese möglich ist, herzustellen und jedem Menschen Bildung als eine Form der Eigenentwicklung zu ermöglichen, sondern „Humankapital“ zu produzieren (vgl. Heidelberger Forum für kritische Theorie und Wissenschaft 2010:3).

Dieses neoliberale System funktioniert keinesfalls geschlechtsneutral, vielmehr ist es geprägt von – oftmals versteckten – geschlechtsspezifischen Disparitäten, wie u.a. an der Verteilung des vermeintlich neutralen Budgets innerhalb der Universitäten und Fachhochschulen ersichtlich ist. Budget kann in diesem Zusammenhang als quantifizierter Ausdruck von Politik, die Unterschiede in Lebenszusammenhängen der Geschlechter ausblendet, betrachtet werden, in dem implizit geschlechtliche Strukturen erkennbar werden (vgl. Michalitsch 2006:135). Geschlechtliche Strukturen sind neben der Budgetverteilung auch auf der Ebene der Berufshierarchie feststellbar, da auf höheren Stufen der Berufshierarchie der Frauenanteil – auch im universitären Bereich – immer geringer ist.¹⁰⁶

Um dieser offensichtlichen Diskriminierung entgegenzuwirken, haben sich – auch im deutschsprachigen Raum – zahlreiche Universitäten dem Gender Mainstreaming verschrieben, sprechen sich also für eine Gleichstellung von Männern und Frauen auf allen Ebenen der Entscheidungsfindung sowie in Bezug auf den Zugang zu wichtigen Ressourcen aus. In diesem Zusammenhang wurden auch Antidiskriminierungsgesetze und Frauenförderungspläne ausgearbeitet, die für die Universitäten eine bindende Wirkung haben.

Da insbesondere die Translationsausbildung frauendominiert ist und auch hier Frauenförderungspläne wirksam sind, soll im Folgenden untersucht werden, ob in der Translationsausbildung Veränderungen in Bezug auf die Berücksichtigung von Gender-Inhalten beobachtet werden können, also ob anhand der zu untersuchenden Curricula und Lehrveranstaltungsbeschreibungen translatorischer Studienrichtungen (BA und MA-Studien) Gender-Implikationen bzw. die Berücksichtigung gesellschaftskritischer Inhalte¹⁰⁷ in einem breiteren Sinn festzustellen sind.

5.2 Befragung zu Genderaspekten in der Translationsausbildung

Wie bereits beschrieben, ist es Ziel dieses Kapitels, Frauenförderungspläne, translatorische Curricula und Lehrveranstaltungsbeschreibungen translatorischer Ausbildungsstätten im

¹⁰⁶ Sie auch die Erkenntnisse der Analyse in den Kapiteln 5.2.1 und 5.2.2.

¹⁰⁷ Wie im Kapitel 2 beschrieben, werden Gender-Fragen immer in Wechselwirkung anderer gesellschaftlicher Regulativa betrachtet. Aus diesem Grund erscheint auch bei der Analyse der Curricula und Lehrveranstaltungsbeschreibungen ein breiterer Blick nötig, der Machtfragen und Fragen in Bezug auf mögliche Diskriminierungsfaktoren berücksichtigt.

deutschsprachigen Raum zu analysieren. Ziel ist es, festzustellen, ob Genderfragen bzw. Fragen zu Machtverhältnissen (in Bezug auf Translation) Inhalte translatorischer Studiengänge darstellen. Untersuchungsgegenstand sind dafür aktuelle Curricula und Lehrveranstaltungsbeschreibungen aus dem Wintersemester 2012/2013 folgender Ausbildungsinstitute in Österreich und Deutschland:

In Österreich:

- Zentrum für Translationswissenschaft, Universität Wien (Bachelor Transkulturelle Kommunikation, Master Übersetzen, Master Dolmetschen)
- Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft, Karl-Franzens-Universität Graz (Bachelor Transkulturelle Kommunikation, Master Übersetzen, Master Dolmetschen)
- Institut für Translationswissenschaft, Universität Innsbruck (Bachelor Translationswissenschaft, Master Translationswissenschaft)

In Deutschland:

- Fachbereich für Angewandte Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz/Germersheim (Bachelor Sprache, Kultur, Translation, Master Konferenzdolmetschen, Master Translation)
- Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie, Universität Leipzig (Bachelor Translation, Master Konferenzdolmetschen, Master Translatologie)
- Seminar für Übersetzen und Dolmetschen, Universität Heidelberg (Bachelor Übersetzungswissenschaft, Master Übersetzungswissenschaft, Master Konferenzdolmetschen)
- Fachrichtung 4.6, Angewandte Sprachwissenschaft sowie Übersetzen und Dolmetschen, Universität des Saarlandes (Bachelor Vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaft sowie Translation, Master Translationswissenschaft)
- Institut für Translation und Mehrsprachige Kommunikation, Fachhochschule Köln (Bachelor Mehrsprachige Kommunikation, Master Fachübersetzen, Master Konferenzdolmetschen)
- Philosophische Fakultät, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (Master Literaturübersetzen)

- Sprachen und Dolmetscher Institut München, Hochschule für Angewandte Sprachen München (BA Übersetzen Chinesisch, Master Konferenzdolmetschen)

Im Folgenden werden zunächst die translatorischen Ausbildungsstätten in Österreich untersucht, in einem nächsten Schritt werden die deutschen Ausbildungsstätten analysiert. Am Ende des Kapitels sollen die wesentlichen Inhalte aus einer Genderperspektive zusammengefasst werden und die wichtigsten Erkenntnisse der Analyse herausgestrichen werden.

5.2.1 Untersuchung: Österreich

In Österreich und der EU gibt es zahlreiche rechtliche Regulierungen und Normen, die sich gegen eine Diskriminierung aufgrund des Geschlechts aussprechen. Diese Regulierungen betreffen nicht zuletzt auch die universitäre Ebene. So besagt Artikel 2 des Staatsgrundgesetzes aus dem Jahr 1867: „Vor dem Gesetz sind alle Staatsbürger gleich“. Dieses Grundgesetz wird durch Artikel 7 (Absatz 1) des Bundesverfassungsgesetzes ergänzt. So steht geschrieben:

Alle Bundesbürger sind vor dem Gesetz gleich. Vorrechte aufgrund der Geburt, des Geschlechts, des Standes, der Klasse und des Bekenntnisses sind ausgeschlossen.

In Artikel 7 (Absatz 2) steht weiters:

Bund, Länder und Gemeinden bekennen sich zur tatsächlichen Gleichstellung von Mann und Frau. Maßnahmen zur Förderung der faktischen Gleichstellung von Frauen und Männern insbesondere durch Beseitigung tatsächlich bestehender Ungleichheiten sind zulässig.

Hierbei handelt es sich somit um grundlegende Bekenntnisse zur Gleichstellung und Antidiskriminierung in Österreich. Doch nicht nur in Österreich, sondern auch auf EU-Ebene wird jede Form von Diskriminierung verboten und zu verhindern versucht. So besagt der Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft in Artikel 2, dass die Förderung der Gleichstellung der Geschlechter eine der Aufgaben der Gemeinschaft ist, und Artikel 141 gilt als Rechtsgrundlage im Hinblick auf Chancengleichheit und die Gleichbehandlung von Männern und Frauen im Bereich der Beschäftigung.

An den österreichischen Universitäten spricht sich das Universitätsgesetz 2002 für die Gleichbehandlung von Männern und Frauen aus. Das Österreichische Universitätsgesetz 2002 besagt in Paragraph 1, dass die Universitäten das Ziel der Gleichstellung von Frauen und

Männern zu verfolgen haben und dieses somit zu deren leitenden Grundsätzen gehört. Auch die Paragraphen 2 und 3 verstehen die Aufgabe der Universitäten in der Gleichbehandlung von Männern und Frauen als leitender Grundsatz. Weiters verpflichtet Paragraph 41 die Universitäten zu einer Erlassung eines Frauenförderungsplans und Paragraph 42 zur Einrichtung eines Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen. Nun stellt sich die Frage, ob sich die österreichischen Universitäten diesen Aufgaben auch tatsächlich widmen und ob diese auch auf der Ebene der einzelnen translationswissenschaftlichen Institute sowohl in der Organisation als auch in der Lehre Eingang finden.

Gegenstand der Untersuchung an den Österreichischen Universitäten sind somit neben den Leitbildern und Frauenförderungsplänen der Universitäten auch die aktuellen translatorischen Curricula der Universitäten Wien und deren translationswissenschaftlichen Einrichtungen (das Zentrum für Translationswissenschaft in Wien, das Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft und Graz und das Institut für Translationswissenschaft in Innsbruck). An allen drei Instituten gibt es – wie durch den Bologna-Prozess vorgesehen – Bachelor- und Masterstudien, sodass sowohl Bachelor- als auch Master-Curricula analysiert werden. Die Analyse wird nach der Inhaltsanalyse nach van Dijk (1980) und Mayring (2007) durchgeführt. Ziel dieser qualitativen Inhaltsanalyse ist es, sprachliches Material, in diesem Fall die genderspezifischen Inhalte¹⁰⁸ der jeweiligen Curricula, systematisch zusammenzufassen und gegenüberzustellen.

Die für die Analyse herangezogenen Curricula sind die BA- und MA-Curricula, die an den translationswissenschaftlichen Universitäten aktuell angeboten werden. An der Universität Wien handelt es sich um das BA-Curriculum „Transkulturelle Kommunikation“ am Zentrum für Translationswissenschaft, das am 16. Juni 2011 vom Senat der Universität Wien genehmigt wurde und seit dem Wintersemester 2011/12 gültig ist. Das Curriculum umfasst 12 Seiten und beinhaltet Angaben zu den Studienzielen, dem konkreten modularen Aufbau des Studienplans sowie den organisatorischen Rahmenbedingungen (z.B. Sprachen, Prüfungsordnung, Zulassungsvoraussetzungen etc.). Der Aufbau der MA-Curricula „Übersetzen“ und „Dolmetschen“ ist vergleichbar. Die MA-Curricula wurden am 14.06.2007 vom Senat der Universität Wien genehmigt und sind seit dem Wintersemester 2007/08 gültig. Das Masterstudium „Dolmetschen“ mit den Schwerpunkten Konferenzdolmetschen und

¹⁰⁸ Da – wie bereits mehrmals festgestellt – genderspezifische Inhalte mit anderen gesellschaftlichen Regulativa einhergehen und nicht losgelöst von diesen betrachtet werden können, werden hier auch Inhalte zu Machtfragen und gesellschaftskritischen Fragen berücksichtigt.

Dialogdolmetschen umfasst insgesamt 8 Seiten, genauso wie das Masterstudium „Übersetzen“ mit den Schwerpunkten Fachübersetzen und Literaturübersetzen.¹⁰⁹

An der Universität Graz werden auch die Curricula zum BA Transkulturelle Kommunikation (35 Seiten), zum MA Dolmetschen (40 Seiten) und zum MA Übersetzen (28 Seiten), die alle am 20.05.2009 genehmigt und am 25.05.2011 in abgeänderter Form genehmigt wurden, untersucht. Die Curricula sind seit dem Studienjahr 2011/2012 in Kraft. Die Inhalte der Curricula sind vergleichbar mit jenen an der Universität Wien.

An der Universität Innsbruck werden das BA-Studium Translationswissenschaft (32 Seiten) und das MA-Studium Translationswissenschaft (19 Seiten) angeboten, die erstmals am 28. April 2009 im Mitteilungsblatt verlautbart wurden. Die Curricula sind seit dem Studienjahr 2009/2010 in Kraft und umfassen dieselben Punkte wie die bereits erwähnten Curricula an den Universitäten Wien und Graz.

5.2.1.1 Universität Wien

Die Universität Wien ist die größte Universität Österreichs und setzt sich intensiv mit Genderfragen, Gleichstellung und Antidiskriminierung auseinander. Sie bekennt sich offiziell zu Geschlechtergleichstellung und Antidiskriminierung. Dieses Bekenntnis zeigt sich sowohl durch Schriftstücke, die das Bekenntnis zu Geschlechtergleichstellung und Diversität festhalten und auf die im Folgenden eingegangen wird, als auch durch verschiedene Einrichtungen und Abteilungen, die Bestandteil der Organisation der Universität Wien sind und die in weiterer Folge besprochen werden.

Ein zentrales Schriftstück in Zusammenhang mit Geschlechtergleichstellung ist der Frauenförderplan¹¹⁰ der Universität Wien, der in seiner ersten Fassung im Jahr 2003 und in zweiter Fassung am 15. Dezember 2005 genehmigt wurde. Der Frauenförderplan umfasst Inhalte zur gleichstellungsorientierten Organisation von Wissenschaft, Lehre und Administration sowie zur geschlechtergerechten Sprachverwendung an der Universität Wien. Paragraph 11 des Frauenförderplans sieht die Verwendung geschlechtergerechter Sprache an der Universität Wien vor, indem Folgendes festgehalten wird:

Alle Organe und Verwaltungseinrichtungen der Universität Wien bedienen sich in Reden, Aussendungen, Formularen und anderen an die Öffentlichkeit oder an die Universitätsangehörigen gerichteten Mitteilungen, wie zum Beispiel im Internet, einer

¹⁰⁹ Im Wintersemester 2013/14 wurde zur Überarbeitung der MA-Curricula eine Curricula-Arbeitsgruppe eingerichtet.

¹¹⁰ Wie in Kapitel 5 dargestellt, ist die Erstellung von Frauenförderplänen im UG 2002 vorgesehen und somit für die österreichischen Universitäten verpflichtend.

geschlechtergerechten Sprache. Es sind die weibliche und männliche Form oder geschlechtsneutrale Bezeichnungen zu verwenden. (Frauenförderplan der Universität Wien 2005:10)

Somit erkennt der Frauenförderplan der Universität Wien die Bedeutung geschlechtergerechter Sprachverwendung (siehe Kapitel 2.4) für die Gleichstellung der Geschlechter an. Dieses Bekenntnis ist in weiterer Folge auch eine wichtige Grundlage für die Sprachverwendung in an der Universität angebotenen Lehrveranstaltungen, die sohin auch im Sinne eines geschlechtergerechten Umgangs geschlechtergerecht abzuhalten sind, worauf etwas später eingegangen wird.

Neben der Verwendung geschlechtergerechter Sprache bekennt sich die Universität Wien auch zur Erhebung einer Frauenquote durch Ausschreibungen und Auswahl- bzw. Berufungsverfahren. Dies bedeutet also Frauenförderung bei der Einstellung von Frauen auf allen Ebenen, d.h. Forschung, Lehre und Administration. Die Personalpolitik wird so zum wichtigen Faktor im Sinne der Geschlechtergleichstellung.

Desweiteren sieht der Frauenförderplan auch explizit die Förderung der Forschung von Frauen vor, die u.a. durch Mentoring-Programme umgesetzt werden können. Im Frauenförderplan (2005) werden in Paragraph 2 (Absatz 3) explizit Maßnahmen genannt, die die Umsetzung dieser Vorhaben ermöglichen sollen:

1. Chancengleichheit

Frauen und Männer sind in allen Organisationseinheiten, auf allen Hierarchieebenen und in allen Funktionen und Tätigkeiten gleichberechtigte Partnerinnen und Partner. Es sind Rahmenbedingungen zu schaffen und zu erhalten, die Frauen den Zugang zu allen universitären Tätigkeitsbereichen ermöglichen.

2. Gender Mainstreaming

Die Universität Wien wendet den Grundsatz des Gender Mainstreaming in allen Entscheidungsprozessen an.

3. Frauenförderung

Angestrebt wird die Förderung der wissenschaftlichen Leistungen von Frauen, die Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses, die Erhöhung des Frauenanteils bei Forschungsprojekten und Habilitationen und die Förderung weiblicher Studierender an der Universität Wien.

4. Beseitigung der Unterrepräsentation

Auf die Beseitigung von bestehender Unterrepräsentation von Frauen in Arbeitsverhältnissen zur Universität Wien ist in allen Organisationseinheiten, auf allen Hierarchieebenen und in allen Funktionen und Tätigkeiten aktiv hinzuwirken.

5. Unterlassen von Benachteiligung

Benachteiligungen von Frauen im Zusammenhang mit einem Arbeitsverhältnis oder Studium an der Universität Wien sind zu unterlassen. Dieses Unterlassungsgebot gilt auch für Personen, die Kinderbetreuungspflichten haben oder Angehörige betreuen.

6. Arbeitsumfeld

Zur Schaffung eines diskriminierungsfreien Arbeitsumfelds für alle Angehörigen der Universität Wien wird insbesondere:

1. Vereinbarkeit von Studium bzw. Beruf mit familiären Verpflichtungen angestrebt und
2. effizienter Schutz der Würde am Arbeitsplatz, insbesondere (auch präventives) Vorgehen gegen sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz gewährleistet.

7. Infrastruktur

Eine adäquate Infrastruktur zur Verwirklichung der Gleichstellung und Frauenförderung ist sicherzustellen. (Ibid.:7f.)

Insbesondere durch das Ziel der Erhöhung des Frauenanteils in allen Organisationseinheiten der Universität Wien wird deutlich, dass die Universität die Personalentwicklung als Instrument der Frauenförderung versteht. Ein weiterer bedeutender Bestandteil, der sowohl zur Frauenförderung, aber auch zur Einbeziehung von Männern in die Versorgungsarbeit zählt, ist die Einrichtung einer Infrastruktur, die positiv zur Vereinbarkeit der Universität (sowohl im Bereich Beruf als auch Studium) mit familiären Verpflichtungen beiträgt. Somit zeigt die Universität auch Verantwortung für den familiären Bereich, der von beruflichen Rahmenbedingung stark geprägt ist. Die Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist also ein wichtiger Schritt zur Geschlechtergleichstellung, damit Frauen nicht unhinterfragt mit der Versorgungsarbeit betraut werden, sondern sich auch aktiv am akademischen Leben beteiligen können und Männer gleichzeitig die Möglichkeit bekommen, Versorgungsarbeit zu übernehmen, wenn sie das wollen. An dieser Stelle kann kritisiert werden, dass die Vereinbarkeit von Familie und Studium im Frauenförderplan der Universität Wien nicht berücksichtigt wird.

Doch der Frauenförderplan geht in einem anderen Bereich auf das Studium ein. So befasst er sich auch explizit mit der universitären Lehre. Während die erste Version des Frauenförderplans noch die Implementierung von Gender-Inhalten in Curricula forderte, ist dieser Aspekt in der Überarbeitung aus dem Jahr 2005 nicht mehr zu finden. So war in Paragraph 29 im Frauenförderplan aus dem Jahr 2003 noch genau definiert, dass genderspezifische Inhalte Eingang in Curricula und die Lehre finden sollen.

- (1) Bei der Erarbeitung der Studienpläne ist die Integration von Frauen- und Geschlechterforschung in Form eines Mindeststandards an genderspezifischer Lehre

sicherzustellen (§ 3 Z 8 UniStG; § 2 Z 6 und § 7 Z 6 der Richtlinien zur Frauenförderung). In allen Bakkalaureats-, Magister- und Diplomstudien (einschließlich Lehramtsstudien) ist zumindest ein Wahlfach gem. § 13 Abs. 4 Z 2 und 3 UniStG aus Frauen- und Geschlechterforschung in einem Mindestausmaß von 2 Semesterstunden vorzusehen.

(2) Für ein Mindestausmaß von 2 Stunden Lehre ist die Bedeckung aus dem regulären Budget der Fakultät vorzusehen. Für jene Fakultäten, die hinsichtlich der Integration von Gender Studies in der Lehre noch am Anfang stehen, ist ein „Start-up-Pool“ mit Zweckbindung einzuplanen.

(3) Die Studienkommissionen haben jeden Entwurf zur Änderung oder Erlassung eines Studienplanes dem Zentrum für Frauenförderung und Genderforschung zur Stellungnahme zu übermitteln. Sie haben sich mit einer allfälligen Stellungnahme des Zentrums für Frauenförderung und Genderforschung in Bezug auf die geschlechtergerechte Sprache sowie die Integration von Frauen- und Geschlechterforschung in die Lehre auseinander zu setzen.

(4) Gemäß dem UniStG bietet die Universität Wien eine Schwerpunktausbildung „Frauen- und Geschlechterforschung“ an. (Frauenförderplan der Universität Wien 2003:14)

Während im Frauenförderplan aus dem Jahr 2003 neben der Frauenquote auch genderspezifische Inhalte sowohl im Rahmen der Lehre sichergestellt werden sollten, ist dieser Aspekt im Frauenförderplan aus dem Jahr 2005 nicht mehr zu finden. In Bezug auf die Lehre wird im Frauenförderplan aus dem Jahr 2005 zwar nach wie vor die Frauenquote gefordert (sowohl in Bezug auf die Studierenden, Lehrenden als auch im Bereich der Gastvorträge). In Bezug auf die Gestaltung von Curricula und der Lehre wird aber nur sehr wenig im Frauenförderplan 2005 ausgesagt. So ist jetzt nur noch festgehalten, dass Mitglieder des AKGL (Arbeitskreis für Gleichbehandlung¹¹¹) bei Curricula-Arbeitsgruppen beratend tätig sein können.

Begutachtung der Curricula

§ 15. Die Arbeitsgruppen zur Erlassung der Curricula haben dem Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen die Möglichkeit einzuräumen, ein Mitglied bzw. eine Expertin oder einen Experten des jeweiligen Fachgebiets mit beratender Stimme in die Arbeitsgruppe zu entsenden. (Frauenförderplan der Universität Wien 2005:11)

Somit wurde die einst gewünschte Implementierung von Gender-Inhalten in Curricula ersetzt durch eine fakultative beratende Tätigkeit des AKGL bei der Erstellung von Curricula. Die Bedeutung von Gender-Inhalten in Bezug auf diverse Studienrichtungen und die Lehre ist somit bei der Reform des Frauenförderplanes deutlich gesunken.

¹¹¹ Die Einrichtung eines Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen (AKGL) ist durch das Universitätsgesetz 2002 an allen österreichischen Universitäten vorgesehen. Welche Aufgaben der AKGL hat, wird weiter unten besprochen.

Eine durchaus wichtige Rolle, um Gender-Inhalten in der Lehre doch Berücksichtigung zu schenken, ist im Frauenförderplan (2005) durch die Lehrveranstaltungsevaluierung vorgesehen. So soll die mittels der Evaluierung der Lehre durch Studierende erhoben werden, ob im Curriculum Lehrveranstaltungen zumindest gleichstellungsorientiert abgehalten werden – allerdings mit der Einschränkung, dass dies nur „fächerspezifisch möglich“ sei:

Evaluierung der Lehre durch Studierende

§ 16. (1) Bei der Evaluierung der Lehre durch die Studierenden ist in geeigneter Form zu erheben, ob die Gleichbehandlung von Studentinnen und Studenten verwirklicht wird und ob die Lehrinhalte unter Wahrung des Gebots der Gleichbehandlung der Geschlechter und in geschlechtersensibler Weise vermittelt werden (insbesondere ist zu erheben, ob geschlechterdiskriminierende Prüfungsweisen auftreten und geschlechterdiskriminierende Beispiele und Themenstellungen verwendet werden). Weiters soll erfasst werden, ob in der Lehre frauen- und geschlechterspezifische Themenstellungen behandelt werden, soweit dies fächerspezifisch möglich ist.

(2) Ebenso ist zu erheben, ob im Rahmen des Curriculums Lehrveranstaltungen mit wissenschaftstheoretischen und/oder methodenkritischen Inhalten in Bezug auf Frauen- und Geschlechterforschung den Studierenden zumindest als Wahlfach im Rahmen des Studiums angeboten oder als freies Wahlfach empfohlen wurden. (Ibid.)

Studierende haben also die Möglichkeit, sich in Bezug auf Geschlechterfragen zu äußern und mittels einer Lehrveranstaltungsevaluierung¹¹² ihrer Meinung – unter anderem in Bezug auf eine geschlechtergerechte Abhaltung des Unterrichts – Ausdruck zu verleihen. Einerseits ist es durchaus wichtig, dass Studierende die Möglichkeit bekommen, sich zu den Lehrveranstaltungen zu äußern. Dass aber Studierende in Bezug auf Gender-Fragen befragt werden, ohne dafür im Vorfeld sensibilisiert zu werden, erscheint fragwürdig, da sie so zu einem Themenkomplex befragt werden, über den sie in der Regel keine wissenschaftlichen/theoretischen Kenntnisse haben und somit nur rein subjektiv darauf reagieren können.

Doch auch wenn an dieser Stelle Überarbeitungsbedarf zu bestehen scheint, ist der Frauenförderplan ein erster wichtiger Schritt im Sinne der Geschlechtergleichstellung. Mit vielen Inhalten des Frauenförderplans geht auch der Entwicklungsplan 2015 der Universität Wien konform, der vom Rektorat vorgeschlagen und am 27. Jänner 2012 vom Universitätsrat einstimmig genehmigt wurde. Er beinhaltet explizit ein Kapitel zu Gleichstellung und Diversität (2.1.6. Chancengleichheit für alle Universitätsangehörigen), das besagt, dass „das

¹¹² Das Rektorat der Universität Wien gibt vor, wann welche Institute/Zentren evaluiert werden. Lehrende können ihre Lehrveranstaltungen auch freiwillig evaluieren lassen, wenn sie das möchten. Hierfür gibt es einen vorgefertigten Fragebogen für unterschiedliche Lehrveranstaltungstypen und Institute/Zentren. Die Lehrveranstaltungsevaluierung kann mittels online-Fragebogen oder mit Papier-Fragebogen durchgeführt werden, die von der Qualitätssicherung der Universität Wien ausgewertet werden. Die Evaluierung ist anonym.

Ziel der Erhöhung des Frauenanteils in vielen Bereichen ebenso wie die Verankerung einer genderbewussten Perspektive in Forschung, Lehre und Administration weiterhin zu den wichtigsten Gestaltungsprinzipien der Universität“ gehören (Entwicklungsplan der Universität Wien 2012:10). Grundlegende Bekenntnisse, die im Entwicklungsplan beschrieben werden, sind u.a. die Beachtung der Diversität der Studierenden und Mitarbeiter_innen sowie die Realisierung von Chancengleichheit:

Die Universität Wien [...] betrachtet die Diversität der MitarbeiterInnen und Studierenden als eine Chance und als Potenzial für die Weiterentwicklung der Universität; [...] bekennt sich zum Prinzip der Chancengleichheit; [...] setzt sich dafür ein, dass innerhalb der Universität die Verschiedenheit der Studierenden und MitarbeiterInnen respektiert wird, und schafft Rahmenbedingungen, die das Miteinander in dieser Vielfalt fördern. (Ibid.)

Eine wichtige Abteilung in Bezug auf die Umsetzung dieser Bekenntnisse ist die Abteilung „Gleichstellung und Diversität“. Wie ihrer Homepage zu entnehmen ist (Universität Wien 2014a), beschäftigt sich diese Abteilung mit diversen Themen zur Geschlechtergleichstellung, wie u.a. Chancengleichheit für Uniangehörige, Entwicklung und Durchführung von Projekten zur Unterstützung der wissenschaftlichen Karrieren von Frauen an der Universität Wien (z.B. Programm zur Karriereplanung für Wissenschaftlerinnen) und Beratung für Frauen an der Universität Wien. Ein weiterer Beschäftigungsbereich dieser Abteilung ist das Gender Monitoring, d.h. die Entwicklung und Untersuchung neuer Strategien zur Gleichstellung sowie neuer Beschäftigungsbereiche aus Gender- und Diversitätsperspektive.

Die Abteilung „Gleichstellung und Diversität“ leitet zudem seit dem Jahr 2001 die Beratungsstelle „Sexuelle Belästigung und Mobbing“. Das Rektorat hat außerdem ein Programm zum Gender Pay Gap-Monitoring, dessen Ziel es ist, die Einkommensdifferenzen nach Geschlecht zu analysieren und ihnen entgegenzusteuern. Weiters organisiert die Abteilung regelmäßig diverse Veranstaltungen, die für Themen zu Geschlechtergleichstellung und Diversität sensibilisieren sollen.

Neben der Abteilung „Gleichstellung und Diversität“ gibt es an der Universität Wien noch eine weitere Einrichtung, die sich mit Fragen zu Gleichbehandlung und Antidiskriminierung beschäftigt und die bereits kurz vorgestellt wurde, nämlich den Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen (AKGL)¹¹³, den es seit 1991 an der Universität

¹¹³ Wie bereits erwähnt, besagt das Universitätsgesetz 2002, dass an jeder österreichischen Universität ein Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen einzurichten ist: „An jeder Universität ist vom Senat ein Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen einzurichten, dessen Aufgabe es ist, Diskriminierungen durch Universitätsorgane auf Grund des Geschlechts sowie auf Grund der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion oder Weltanschauung, des

Wien gibt. Zu den Aufgaben des AKGL zählen neben der Entgegenwirkung von Diskriminierung durch Universitätsorgane, die als grundlegendes Ziel gilt, auch die Beratung und Unterstützung in Bezug auf die Gleichstellung der Geschlechter und Frauenförderung. Jedoch beschäftigen den AKGL nicht nur Geschlechterfragen, sondern vielmehr, „Agenden der Gleichbehandlung ohne Unterschied der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion oder der Weltanschauung, des Alters oder der sexuellen Orientierung wahrzunehmen“ (Universität Wien 2014b). Neben diesen Aufgaben fungiert der AKGL auch als Kontrollorgan im Kontext von Berufungs- und Habilitationsverfahren und er arbeitet auch einen jährlichen Tätigkeitsbericht für das Rektorat und den Universitätsrat aus.¹¹⁴ Neben dem AKGL gilt als weitere relevante Einrichtung in Zusammenhang mit Genderfragen die Schiedskommission, die in Streitfällen zwischen Universitätsangehörigen vermittelt und über Beschwerden des AKGL entscheidet.

Im Kontext von Gender und Diversität stellt außerdem die Internetplattform Diversity Management eine wichtige Online-Einrichtung der Universität Wien dar, die als erster Schritt im Sinne des in den Entwicklungsvereinbarungen der Universität Wien festgehaltenen Bekenntnisses zu Diversity Management eingerichtet wurde (siehe Diversity Management, Universität Wien 2014). Die Plattform vernetzt und bündelt Angebote der Universität Wien in Bezug auf Projekte zu Diversity-Angelegenheiten. Zudem dient sie der Sichtbarmachung bereits bestehender Einrichtungen und Projekte.

Um aufzuzeigen, inwiefern die bereits getätigten Bemühungen der Universität Wien einen Einfluss auf die Organisation der Universität Wien haben, wird seit dem Jahr 2007 alle zwei Jahre eine Datenbroschüre mit dem Titel *Gender im Fokus. Frauen und Männer an der Universität Wien* von der Abteilung Frauenförderung und Gleichstellung erstellt. Ziel der Erhebung der Daten ist es, die Repräsentation der Geschlechter auf allen Ebenen und in allen Bereichen der Universität regelmäßig zu überprüfen. Auf diese Weise sollen Veränderungen, die über die Jahre entstanden sind, sichtbar gemacht werden.¹¹⁵ Neben der Zahlen in Bezug auf die Repräsentation der Geschlechter in allen Personalkategorien werden auch andere

Alters oder der sexuellen Orientierung entgegenzuwirken und die Angehörigen und Organe der Universität in diesen Angelegenheiten zu beraten und zu unterstützen.“ (§ 42 Abs 1 UG)

¹¹⁴ Detaillierte Informationen zum AKGL sind auf der Homepage der Universität zu finden (siehe Universität Wien 2014b).

¹¹⁵ Da genderbezogene Veränderungen auf der Personalebene, aber auch inhaltlicher Ebene, wie z.B. in Curricula, nicht plötzlich auftreten, sondern langwierige Prozesse sind, sind Langzeitstudien notwendig, um nach einiger Zeit nachhaltige Veränderungen im Sinne von mehr Geschlechtergerechtigkeit aufzeigen zu können.

Kriterien, die Ungleichbehandlung aufzeigen, erhoben, wie z.B. Alter, Beschäftigungsausmaß, Elternkarenz/Elternteilzeit. Eine solche Datenbroschüre wurde auch für das Jahr 2013 erstellt, aus der für diese Dissertation relevante Ergebnisse zusammengefasst werden sollen.

Im Folgenden werden also ausgewählte, genderbezogene Ergebnisse der Studie (siehe *Gender im Fokus. Frauen und Männer an der Universität Wien* 2013) für die Universität Wien im Allgemeinen und später für das Zentrum für Translationswissenschaft im Speziellen vorgestellt: An der Universität Wien haben im Wintersemester 2012/13 54.168 Studierende (64,3% Frauen, 35,7 % Männer) in einem BA-Studium und 10.519 Studierende (64,8% Frauen, 35,2% Männer) in einem MA-Studium studiert. Somit haben deutlich mehr Frauen als Männer studiert. Gleichmaßen zeigen die Absolvent_innenzahlen an der Universität Wien, dass unter den Absolvent_innen mehr Frauen zu finden sind: Von 2.082 Studierenden haben 73,2% Frauen und im Gegensatz dazu nur 26,8% Männer ein BA-Studium abgeschlossen. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei MA-Absolvent_innen: Von insgesamt 453 Absolvent_innen haben 67,3% Frauen und 32,7% Männer ihr MA-Studium abgeschlossen. Doch werfen wir einen Blick auf die Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen ist eine starke Veränderung zu erkennen. Verglichen mit den Studierendenzahlen ergibt sich ein zunächst nicht allzu großer, wenn auch deutlicher Unterschied bei den Zahlen der Lektor_innen: So liegt das Verhältnis der Geschlechter bei den 2.690 Lektor_innen bei 47,4% Frauen und 52,6% Männer. In der Hierarchie ganz oben im wissenschaftlichen Tätigkeitsfeld, bei den Zahlen der Professor_innen, ergibt sich ein deutlicheres Bild: Von 405 Professor_innen an der Universität Wien sind nur 25,2 Frauen und 74,8% Männer.¹¹⁶ Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass es nach wie zu einer Schere bei den Karriereverläufen an der Universität Wien kommt, die eindeutig nachteilig für Frauen ist (siehe Abbildung 1):

¹¹⁶ Zwischen 2007 und 2013 ist der Anteil weiblicher Professorinnen von 14% auf 25% gestiegen, was als Erfolg von Seiten des Rektorats gewertet wird. Allerdings fehlen bei diesen Angaben wichtige weitere Daten, die Aufschluss über die tatsächliche Gleichstellung geben würden, wie z.B. Vertragsdauer und Gehalt, da bei jeder Berufung das Gehalt und allfällige weitere Ressourcen individuell verhandelt wird.

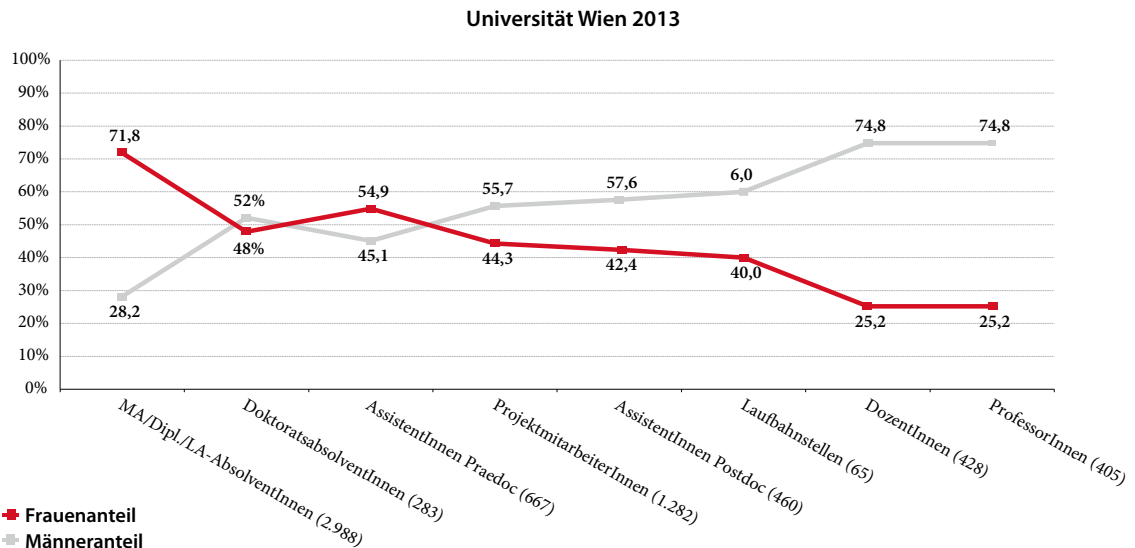


Abbildung 1: Karriereverläufe (*Gender im Fokus. Frauen und Männer an der Universität Wien 2013:62*)

Während deutlich mehr Frauen BA-, MA- und Lehramtsstudien abschließen, kann ein erster deutlicher Einbruch an Absolvent_innenzahlen bei den Doktoratsabsolvent_innen erkannt werden. Da ein Doktoratsabschluss ein erster wichtiger Grundstein für eine wissenschaftliche Laufbahn an der Universität ist, kann dieser Einbruch ein erstes Indiz für die weitere Entwicklung der Karrierewege verstanden werden. Die Karriereschere zwischen Männern und Frauen geht in weiterer Folge immer mehr auseinander und soll – so das Ziel der oben beschriebenen Bestrebungen der Universität Wien – mit der Zeit geschlossen werden.

5.2.1.2 Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien

Verglichen mit den Entwicklungen auf gesamtuniversitärer Ebene soll im Folgenden untersucht werden, wie das Zentrum für Translationswissenschaft als Einrichtung der Universität Wien die Bestrebungen der Universität umsetzt. Denn es wird davon ausgegangen, wie bereits eingangs beschrieben wurde, dass nur wenn auch die einzelnen Fakultäten, Zentren und Institute die angestrebten Inhalte umsetzen, eine nachhaltige Veränderung im Sinne von mehr Geschlechtergerechtigkeit erreicht werden kann.

Die Analyse anhand der Homepage des Zentrum für Translationswissenschaft hat ergeben, dass es am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) eine Gleichstellungsbeauftragte gibt, die bei Fragen zu Diskriminierung oder zur Beratung sowohl von Mitarbeiter_innen als auch von Organen des Zentrums herangezogen werden kann. Auch das Leitbild des Zentrums für Translationswissenschaft spricht sich explizit für Maßnahmen zur Gleichstellung aus. So wird als Ziel des Zentrums explizit eine „integrierte Organisations- und

Personalentwicklung unter besonderer Betonung des interkulturellen Diversitätsmanagements und des Gender Mainstreamings“ genannt (ZTW 2014a).

Auch in Bezug auf die Studierendenzahlen sowie die Zahlen der Mitarbeiter_innen und Professor_innen ist das Zentrum aus eine Gleichstellungsperspektive gut aufgestellt und zeigt deutlich frauenfreundlichere Zahlen als die gesamte Universität Wien: So sind von insgesamt 2.496 BA-Studierenden am ZTW im Wintersemester 2012/13 85,5% Frauen und 14,5% Männer, und von insgesamt 550 MA-Studierenden 89,8% Frauen und 10,2% Männer. Einen noch größeren Frauenanteil gibt es bei den Absolvent_innen. Von insgesamt 74 BA-Absolvent_innen sind 89,2% Frauen und 10,8% Männer, von 36 MA-Absolvent_innen sind 97,2% Frauen und 2,8% Männer. Dieser hohe Frauenanteil spiegelt sich auch auf der Ebene der Mitarbeiter_innen wider. Von 88 Lektor_innen sind 78,4% Frauen und 21,6% Männer, von 30 Senior Lecturern sind 87,6% Frauen und 13,3% Männer. Bei den vier Dozent_innen gibt es zwei Frauen und zwei Männer und bei den Professor_innen sind von vier Personen drei Frauen (75%) und ein Mann (25%) (vgl. *Gender im Fokus. Frauen und Männer an der Universität Wien* 2013). Die folgende Grafik zeigt die Aufteilung der Mitarbeiter_innen aufgeteilt nach Geschlecht:

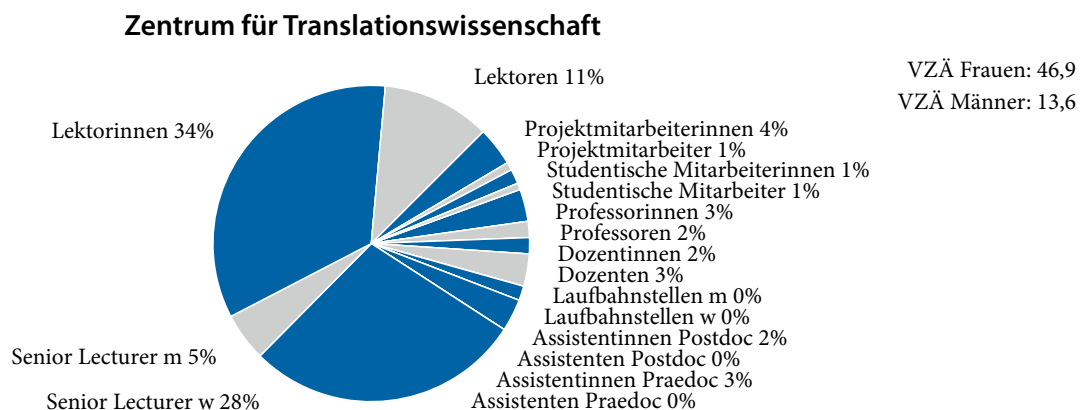


Abbildung 2: Aufteilung der Mitarbeiter_innen am ZTW (*Gender im Fokus. Frauen und Männer an der Universität Wien* 2013:55)

Auch wenn die Zahl der Frauen am Zentrum für Translationswissenschaft insgesamt höher ist als im gesamtuniversitären Vergleich, kann eine Präkarisierung von Frauen festgestellt werden. So gibt es insgesamt z.B. mehr Befristungen bei Frauen und mehr Teilzeitbeschäftigung im Vergleich zu Männern (vgl. *Gender im Fokus. Frauen und Männer an der Universität Wien* 2013).

Der hohe Frauenanteil am ZTW spiegelt sich durch eine weniger offene Karriereschere wider, wie die folgende Grafik (Abbildung 3) zeigt.¹¹⁷ Jedoch haben am ZTW nur wenige Mitarbeiter_innen langfristige Stellen inne und es gibt keine Laufbahnstellen. Diese starke Frauendominanz geht somit mit einer verstärkten Präkarisierung der Mitarbeiter_innen einher und ist daher auch nur mit Vorsicht als positiv zu bewerten.

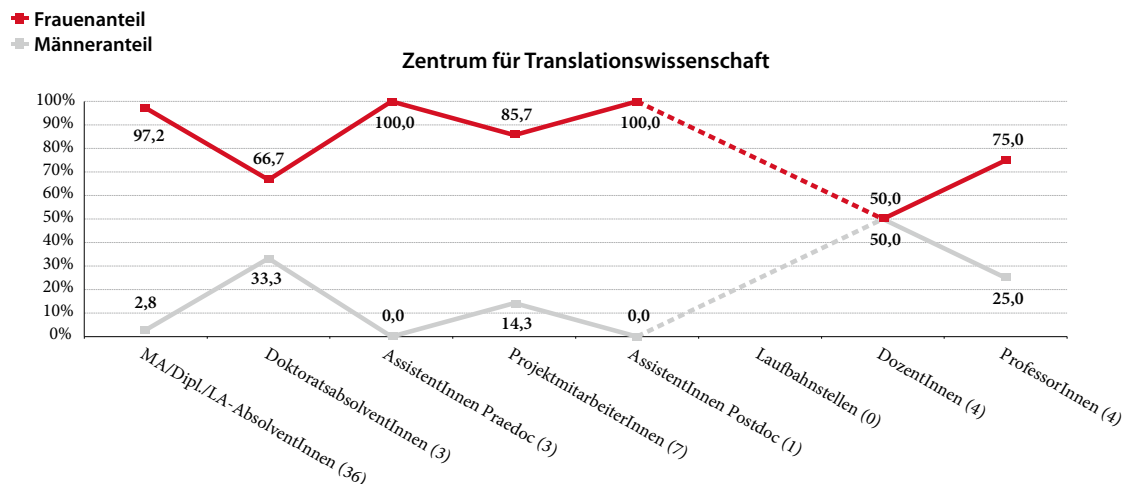


Abbildung 3: Keine Karriereschere am ZTW (*Gender im Fokus. Frauen und Männer an der Universität Wien 2013:70*)

Nachdem festgestellt wurde, dass das Zentrum für Translationswissenschaft sehr frauendominiert ist (sowohl auf Ebene der Studierenden als auch auf Ebene der Mitarbeiter_innen), stellt sich die Frage, ob diese Frauendominanz auch einen Einfluss auf die Lehrinhalt hat. Um dies zu analysieren, wurden sowohl die oben genannten BA- und MA-Curricula als auch die Lehrveranstaltungsbeschreibungen aus dem Studienjahr 2012/13 herangezogen. Es wurde untersucht, ob in den Curricula und Lehrveranstaltungsbeschreibungen Begriffe wie Gender/Geschlecht, Macht, Ethik, Gesellschaftskritik o.Ä. verwendet wurden, da diese Begrifflichkeiten eine gesellschaftskritische Ausrichtung des Unterrichts aufzeigen.¹¹⁸

Die Analyse des BA-Curriculums hat ergeben, dass verstärkt marktrelevante Inhalte in das Curriculum aufgenommen wurden. Vereinzelt werden aber auch gesellschaftsrelevante

¹¹⁷ Übersetzen und Dolmetschen haben sich insbesondere seit den letzten 50 Jahren zu einem stark frauendominierten Berufsfeld entwickelt.

¹¹⁸ Es wurde nicht nur explizit „Gender“ oder „Geschlecht“ recherchiert, da – wie bereits dargestellt – Gender in Zusammenhang mit anderen gesellschaftlichen Regulativa wirkt, die es nicht zu vernachlässigen gilt.

Inhalte insbesondere in Zusammenhang mit Machtfragen genannt. So wird im Curriculum darauf aufmerksam gemacht, dass sich die Inhalte des Studiums auch mit „ethischen Spannungsfelder[n] in der transkulturellen Kommunikation“ befassen und dabei darauf eingegangen wird, welche Verantwortung Translator_innen in diesem Zusammenhang tragen (BA Transkulturelle Kommunikation, Universität Wien 2011:7). In diesem Zusammenhang wurde auch eine eigene Lehrveranstaltung im Curriculum verankert, die den Titel „Diversität und Ethik in der Transkulturellen Kommunikation“ trägt und sich somit mit der positiven Anerkennung von Vielfalt, Machtfragen im transkulturellen Kontext und ethischen Inhalten befasst.

Im MA-Curriculum gibt es keinerlei gesellschaftskritischen Aspekte, somit auch keine genderrelevanten Inhalte. Die Inhalte beziehen sich – wie vom Bologna-Prozess intendiert (siehe Kapitel 5.1) vorwiegend auf den Translationsmarkt und auf die Vermittlung von professionellen Dolmetsch- und Übersetzungstechniken. Im Curriculum wurden keine Fragen zum Rollenverständnis, zu Machtaspekten zwischen Akteur_innen im translatorischen Feld oder zur geschlechtergerechter Sprachverwendung in Translation aufgenommen. Diese aus Genderperspektive fehlenden Inhalte im Curriculum können nur durch die Auswahl der Lehrinhalte durch die Lehrenden (gegebenenfalls in gemeinsamer Unterrichtsgestaltung mit den Studierenden) im Unterricht kompensiert werden. Aus diesem Grund ist der nächste notwendige Schritt die Analyse der Lehrveranstaltungsbeschreibungen, um zu analysieren, ob genderrelevante Inhalte in den MA-Unterricht am Zentrum für Translationswissenschaft integriert werden.

Im Rahmen der Analyse der BA-Lehrveranstaltungen aus dem Wintersemester 2012/13 konnten Lehrveranstaltungen zusammengestellt werden, die sich mit gesellschaftskritischen Fragen, wie z.B. Gender und Macht-Fragen bzw. gesellschaftskritischen und ethischen Aspekten in Bezug auf Translation auseinandersetzen. Insbesondere im Rahmen der sprachübergreifenden Lehre konnten im Sinne einer genderrelevanten und kritischen Didaktik Lehrveranstaltungen herausgefiltert werden.

So wurde im WS 2012/13 im Rahmen der sprachübergreifenden, meist wissenschaftlichen Lehre ein Seminar *Text und Diskurs* angeboten, das die „Diskussion von gesellschaftlichen Strukturen und **Machtverhältnissen** und ihrer Manifestation in Texten“ (VVZ Universität Wien WS2012/13) zum Ziel hat.¹¹⁹ Mit diesen Inhalten, die

¹¹⁹ Die Hervorhebungen in den zitierten Lehrveranstaltungsbeschreibungen sollen die für die Analyse relevanten Kriterien herausstreichen.

gesellschaftliche Machtfaktoren thematisieren, in engem Zusammenhang steht die Vorlesung *Transkulturelle Kommunikation: Probleme und Lösungsansätze*, die auch Machtfragen bespricht: „Anhand verschiedener theoretischer Zugänge werden Aspekte verbaler, nonverbaler und paraverbaler Kommunikation thematisiert, weiters **gesellschaftliche und institutionelle Machtfaktoren** in der Kommunikation“ (ibid.). Die Berücksichtigung von gesellschaftlichen Strukturen und damit zusammenhängenden Machtfaktoren ist ein wichtiger Beitrag für die Bewusstseinsbildung von Studierenden. Wenn Studierende damit konfrontiert werden, in keinem machtleeren Raum zu agieren, sondern stattdessen ein Bewusstsein für mögliche Spannungsfelder bekommen, wissen sie um ihre Position im translatorischen Gefüge Bescheid und können diese bewusst einsetzen. Somit erscheint insbesondere die Berücksichtigung und Thematisierung von Machtverhältnissen besonders wichtig im Rahmen einer Analyse zu Genderfragen, da Genderfragen auch immer von diesen Machtstrukturen geprägt sind, wie in Kapitel 2 dargestellt wurde.

Neben diesen grundlegenden und durchaus allgemein diskutierten Machtaspekten, setzen sich auch ausgewählte Lehrveranstaltungen konkret mit Gender-Fragen auseinander. Die Auswahl der Lehrinhalte kann von den Lehrenden frei gewählt werden, da Gender-Fragen, wie bereits dargestellt wurde, im Curriculum nicht zwingend vorgesehen sind.

So beschäftigt sich die Vorlesung *Einführung in die Translationswissenschaft* mit verschiedenen translationswissenschaftlichen Ansätzen, darunter auch mit kritischen Ansätzen, wie die Gender Studies und Dekonstruktion:

Ausgehend von einem geschichtlichen Überblick über frühe theoretische Stellungnahmen (Cicero, Hieronymus, Luther, Schleiermacher...) werden die verschiedenen Phasen der Translationswissenschaft (linguistische Ansätze, funktionale Ansätze, soziologische Ansätze, deskriptive Ansätze etc.) sowie Denkschulen (Gender Studies, Postkolonialismus, Dekonstruktion) und die damit verbundenen Fragestellungen behandelt. (Ibid.)

In diesem Fall werden also explizit die Gender Studies in Bezug auf die Translationswissenschaft als Beschäftigungsbereich im Rahmen einer wissenschaftlichen Lehrveranstaltung genannt. Somit werden Studierende theoretisch mit Gender-Fragen konfrontiert.

Aus einem gesonderten Gender-Budget gibt es zudem in jedem Studienjahr (mindestens) eine Lehrveranstaltung am ZTW, die meist von Lehrenden gehalten wird, die sich auf diesem Forschungsgebiet spezialisiert haben, und die sich konkret mit Gender-Fragen in der Translation bzw. Translationswissenschaft auseinandersetzt. Im WS 2012/13 handelte es sich um das Seminar *Genderfragen in der Translationswissenschaft und der*

*translatorischen Praxis*¹²⁰, deren wesentliche Zielsetzung eine Kurzeinführung in genderrelevante Fragen des Übersetzens, die kritische Überprüfung traditioneller Übersetzungskonzepte und die gemeinsame Erarbeitung der Genderrelevanz im Translationsprozess war.

Während sich die sprachübergreifende Lehre im untersuchten Zeitraum also durchaus öfter mit gender- und gesellschaftsrelevanten Fragen auseinandersetzt, ist dies im Bereich der sprachenspezifischen Lehre eher selten der Fall. So konzentrieren sich die sprachenspezifischen Lehrveranstaltungen meist auf Inhalte zur Grammatik oder der mündlichen und schriftlichen Textkompetenz, die grundlegend für die translatorische Tätigkeit sind. Da jedoch Translation nicht losgelöst von gesellschaftlichen Machtfaktoren betrachtet werden kann, erscheint eine intensive Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen als besonders wichtiger Beitrag für eine möglichst breite und allumfassende Ausbildung. Wohl aus diesem Grund setzen sich daher einige Lehrveranstaltungen doch mit gesellschaftsrelevanten Fragen auseinander, die das kritische Denken der Studierenden fördern. Im Sprachbereich Deutsch z.B. wird auf Diversität und Minderheiten im Rahmen der Lehrveranstaltung *Kultur und Kommunikation Deutsch* eingegangen. Ein wichtiger Inhalt der Lehrveranstaltung ist „den Themenkomplex Diversität, Minderheiten und Migration in den Mittelpunkt [zu stellen], einerseits in Österreich, andererseits im gesamten deutschsprachigen Raum. [...] Anhand unterschiedlicher Medien wird der gängige Kulturbegriff hinterfragt und erweitert und der Begriff der Diversität entgegengestellt“ (ibid.). An dieser Stelle wird der Begriff „Diversität“ nicht spezifiziert, weshalb die Inhalte nicht im Detail analysiert werden können. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass menschliche Vielfalt im Rahmen der Lehrveranstaltung thematisiert wird, was wiederum einen wichtigen Beitrag in Bezug auf die Weltsicht der Studierenden leisten kann.

Im Sprachbereich Portugiesisch fällt auf, dass in der prüfungsimmanenten Lehrveranstaltung *Textsorten, Textqualität, Textwirkung Portugiesisch* kritische Literatur herangezogen wird. Dekonstruktivistische Ansätze sind im Vordergrund, Texte von Arrojo und der Sammelband *Übersetzungswissenschaft in Brasilien* herausgegeben von Michaela Wolf (1997), der sich intensiv mit dekonstruktivistischen Fragen rund um das Übersetzen auseinandersetzt, sind die theoretische Grundlage für den Unterricht. Studierende werden so, genauso wie in der bereits genannten sprachübergreifenden Lehrveranstaltung *Einführung in*

¹²⁰ Dieses Seminar ist auch Grundlage für die Analyse einer genderrelevanten Lehrveranstaltung (siehe Kapitel 7).

die *Translationswissenschaft* mit kritischen und in Frage stellenden Inhalten konfrontieren, die neue Denkprozesse und -richtungen ermöglichen und so eine gute Grundlage für genderorientierte Überlegungen bieten.

Zudem befasst sich auch die sprachenspezifische Lehre vereinzelt mit Genderfragen, so z.B. die Sprachbereiche Ungarisch und Spanisch. Im Sprachbereich Ungarisch befasst sich die Vorlesung *Kultur und Kommunikation 2: Ungarisch* mit „Kultur und Kommunikation als **genderbezogene Phänomene** – diachrone Betrachtung im Sprachenpaar“ (ibid.). So werden Gender-Inhalte auf kultureller und sprachlicher Ebene im Vergleich zwischen Deutsch und Ungarisch analysiert, was Studierenden einen Einblick in Gender-Themen ermöglicht.

Im Sprachbereich Spanisch handelt es sich um zwei Lehrveranstaltungen, die sich mit Gender-Inhalten befassen. Einerseits zählen im Proseminar *Kultur und Kommunikation: Spanisch* Frauenfragen zu den wesentlichen Inhalten: „**La mujer en España**, antes y ahora, políticas de género“, andererseits gibt es einen Ausblick auf Gender-Inhalte in einer Lehrveranstaltung, die inhaltlich aufbauend in zwei Semester gegliedert ist. So werden in der Vorlesung *Kultur und Kommunikation 2: Spanisch* im Sommersemester Gender-Fragen behandelt: „En el SS [Sommersemester] se hará hincapié en los **conceptos culturales de** posoccidentalismo, hibridez cultural, heterogeneidad y **género**“ (ibid.). Somit werden hier auch gezielt Frauen- bzw. Genderfragen im kulturellen Kontext behandelt und so ein Bewusstsein für eine Genderrelevanz unter Studierenden geschaffen.

In den Sprachen Französisch, Italienisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Tschechisch¹²¹ wurden keinerlei gesellschaftskritischen oder genderrelevanten Inhalte in den Lehrveranstaltungsbeschreibungen gefunden. Insgesamt fällt auf, dass in den Lehrveranstaltungsbeschreibungen sehr oft von „aktuellen Themen“ die Rede ist, die jedoch nicht konkretisiert werden.

Während sich also einige Lehrende um gesellschaftskritische und genderrelevante Inhalte in ihren Lehrveranstaltungen bemühen und andere diese Inhalte auslassen, gibt es eine Lehrveranstaltungsbeschreibung, in der klar eine Position gegen die Berücksichtigung von

¹²¹ Am ZTW werden auch Japanisch und Chinesisch angeboten, die sich in der Untersuchung nicht wiederfinden. Japanisch wurde nicht untersucht, da Japanisch nicht mehr am Zentrum für Translationswissenschaft, sondern ausschließlich auf der Japanologie angeboten wird. Im Sprachbereich Chinesisch wurden nur die Lehrveranstaltungen analysiert, die am Zentrum für Translationswissenschaft angeboten werden. Jene, die auf der Sinologie stattfinden, wurden nicht untersucht.

Genderfragen eingenommen wird. Es handelt sich dabei um die Übung *Translatorische Basiskompetenz Englisch*.¹²² Bei der Beschreibung der Inhalte wird festgelegt:

Anhand ausgewählter Texte vorwiegend aus dem wissenschaftlichen Bereich sowie aus meiner Übersetzerischen Praxis wird der Übersetzungsprozess schrittweise im Unterricht vorbereitet und erläutert. Der Fokus liegt hierbei auf der Auswahl der auftragsgemäßen Information und der sprachlich und stilistisch adäquaten Umsetzung im Zieltext auf Grundlage einer möglichst realitätsnahen Auftragssituation, **dh. keine Textanalysen und Genderdiskussionen**, sondern vorwiegend Textproduktion unter Zeitdruck mit einem hohen Qualitätsanspruch. (Ibid.)

Hier wird auf eine „möglichst realitätsnahe Auftragssituation“ hingewiesen, die „keine Textanalysen und Genderdiskussionen“ zu erlauben scheinen, aber zu hoher Qualität führen soll. Da der Unterricht auf persönlichen Erfahrungen aus der „beruflichen Praxis“ der Lehrperson basiert, erscheint eine wissenschaftliche Reflexion nicht nur ausgeschlossen, sondern auch unerwünscht. Diese Herangehensweise zeigt eine klare Gegenposition zu theoriegeleiteter, gesellschaftskritischer Lehre, die jedoch eine durchaus starke Position am Zentrum für Translationswissenschaft hat und sich auch der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Translationsdidaktik folgend bewährt hat, wie die Analyse zeigen konnte.

Das Bachelor-Studium *Transkulturelle Kommunikation* vermittelt wissenschaftliche Kenntnisse und Methoden, die sowohl translationswissenschaftliche Basisvorlesungen und -seminare als auch kultur- und textwissenschaftliche Lehrveranstaltungen umfasst. Diese Lehrveranstaltungen im Umfang von 31 Stunden, die von im Fach habilitierten oder promovierten Personen gehalten werden, müssen von Studierenden aller Sprachkombinationen absolviert. Somit ist gewährleistet, dass alle Absolvent_innen des BA-Studiums die gleichen Grundlagen erhalten. Auffallend ist, dass insbesondere in den sprachübergreifenden Lehrveranstaltungen gesellschaftskritische Fragestellungen einen starken Stellenwert einnehmen. So sieht z.B. die Vorlesung *Einführung in die Translationswissenschaft*, die von allen Studierenden besucht werden muss, explizit Inhalte zu Gender, Verantwortung und Macht vor. Diese Inhalte werden in vielen weiteren Lehrveranstaltungen wiederholt und aus unterschiedlichen Blickwinkeln besprochen. Auffallend hierbei ist auch, dass die Lehrveranstaltungen, die kritische Inhalte vorsehen, meist dieselben in unterschiedlichen Sprachen sind (z.B. *Kultur und Kommunikation*). Somit

¹²² Solch extreme und unreflektierte („keine Textanalyse“) Positionen werden lediglich von Einzelpersonen vertreten. Wie in weiterer Folge gezeigt wird, werden auch Genderpositionen meist von Einzelpersonen verstärkt eingenommen.

kann gesagt werden, dass das BA-Studium sowohl im Curriculum als auch bei der Umsetzung des Curriculums das Ziel verfolgt, verantwortungsbewusste Studierende auszubilden. Dies funktioniert nur durch eine umfassende Interaktion aller Akteur_innen und der institutionellen Rahmenbedingungen. Somit kann gesagt werden, dass das Zentrum für Translationswissenschaft mit dem BA-Studium „Transkulturelle Kommunikation“, das an der Universität Wien angesiedelt ist, eine gute Basis für eine nachhaltige Umsetzung einer genderrelevanten Translationsausbildung darstellt.

Nun stellt sich die Frage, ob dies auch für die MA-Studien „Übersetzen“ und „Dolmetschen“ zutrifft. Wie bereits dargestellt wurde, sind die MA-Curricula viel weniger kritisch aufgebaut. So sind keinerlei gesellschaftskritische Fragestellungen im Curriculum vorgesehen. Dasselbe Bild spiegelt sich auch bei den Lehrveranstaltungsbeschreibungen wider. So gibt es im Master-Studium keinerlei Inhalte, die Gender- oder Machtfragen bzw. Auseinandersetzungen mit Ethik berücksichtigen. Die zentralen Inhalte bei den sprachübergreifenden Lehrveranstaltungen liegen beim wissenschaftlichen Arbeiten, bei Übersetzungstechnologien, Film- und Medienübersetzen, Projektmanagement, kreativem Formulieren, institutioneller Kommunikation, Rechtsterminologie, Berufskunde, Einführung ins Dolmetschen, Übersetzungs- bzw. Dolmetschkompetenz, Stimmbildung etc. Gesellschaftskritische oder genderrelevante Themen werden nicht angesprochen (vgl. *ibid.*).

Genauso ist es auch bei den sprachenspezifischen Lehrveranstaltungen.¹²³ Vorwiegende Inhalte sind praxisorientierte Übungen (oft werden Themen „aus der Praxis der Lehrenden“ genannt)¹²⁴, und die Vermittlung von für die Tätigkeit relevanter Techniken, wie z.B. die Notizentechnik. Auch die Auswahl der Texte bezieht sich auf die Translationspraxis. Es handelt sich u.a. um Rechtstexte, Reden, literarische Texte etc. Auch hier kann gesagt werden, dass diese praxisnahen Beispiele und Texte eine wichtige Grundlage für die spätere Translationstätigkeit der Studierenden ist. Jedoch findet diese Tätigkeit in keinem machtleeren Raum statt. Aus diesem Grund erscheint es notwendig, dieses Bewusstsein auch in den Master-Lehrveranstaltungen zu stärken und den Studierenden so nicht nur einen

¹²³ Im Sprachbereich Englisch wird wieder die Diskussion von Genderinhalten explizit ausgeklammert. So steht in der Lehrveranstaltungsbeschreibung zur Übung *Übersetzen von Sachtexten 3: Englisch* genauso wie bei der Lehrveranstaltung im BA: „Der Fokus liegt hierbei auf der Auswahl der auftragsgemäßen Information und der fachlich und sprachlich adäquaten Umsetzung im Zieltext auf Grundlage einer möglichst realitätsnahen Auftragssituation, dh. keine Textanalysen und Genderdiskussionen, sondern vorwiegend Textproduktion unter Zeitdruck mit einem hohen Qualitätsanspruch“ (VVZ Universität Wien WS2012/13).

¹²⁴ Der Bezug auf praktische Inhalte des Berufsalltags der Lehrenden ist ein häufiges Phänomen. Dies bestätigen auch die in Kapitel 5.3 vorgestellten Ergebnisse einer Befragung unter Lehrenden an translatorischen Ausbildungsstätten im deutschsprachigen Raum.

Einblick in die Arbeit mit Texten und dem Transfer von Inhalten zu gewähren, sondern dabei auch die Rahmenbedingungen, die Interaktion mit Akteur_innen und mögliche Hierarchien bzw. Spannungsfelder sowie den Umgang damit zu besprechen und ihnen so ein Rüstzeug für die Tätigkeit auf allen Ebenen mitzugeben, nicht nur bei der Tätigkeit des Übersetzens bzw. Dolmetschens selbst, sondern in einem breiteren Rahmen in Bezug auf Verantwortung, Ethik und wenn nötig auch in Bezug auf mögliche Eingriffe in Texte, wie sie auf genderorientierter Perspektive durchaus wünschenswert sein können (siehe Kapitel 3).

Im Sinne eines breiteren Rahmens wurde eine vergleichbare Untersuchung auch an den Universitäten Graz und Innsbruck sowie an den deutschen Universitäten, die ein translatorisches Studium anbieten, durchgeführt. Im Folgenden soll daher die Analyse komplettiert und am Ende zusammenfassend dargestellt werden, um einen möglichst umfangreichen Einblick in die translatorische Ausbildungssituation im deutschsprachigen Raum zu bekommen. Ziel ist es, herauszufinden, ob die derzeitige Ausbildungssituation eine Grundlage für die nachhaltige Umsetzung einer genderorientierten Ausbildung darstellt oder ob diese dafür adaptiert werden müssten.

5.2.1.3 Karl-Franzens-Universität Graz

Genauso wie die Universität Wien verschreibt sich auch die Karl-Franzens-Universität Graz der Geschlechtergleichstellung – nicht zuletzt aufgrund der österreichweiten Regelung, die Bemühungen im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit einfordert (siehe UG 2002). Hierfür hat die Universität Graz drei Einrichtungen, die Gleichstellung sowohl im Bereich Forschung und Lehre sowie Organisationsstruktur und Personal fördern. Die dafür zuständigen Einrichtungen sind der „Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen“ (AKGL), die „Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung“ sowie das „Vizektorat für Personal, Personalentwicklung und Gleichstellung“. Alle drei Einrichtungen haben unterschiedliche Schwerpunkte mit dem Ziel der Gleichstellung der Geschlechter an der Universität Graz. Der AKGL hat – genauso wie an der Universität Wien – die Aufgabe, bei Diskriminierung durch Universitätsangehörige einzuschreiten. Zudem hat er eine beratende und unterstützende Funktion, wenn es um Gleichbehandlung bzw. Frauenförderung geht (vgl. AKGL Universität Graz 2014).

Eine aktivere Rolle im Sinne der Geschlechtergleichstellung hat die Koordinationsstelle für Geschlechterstudien. So ist die Koordinationsstelle für Geschlechterstudien sowohl zuständig für die Förderung der Geschlechterforschung an der Universität Graz als auch für

die Verbesserung der Chancengleichheit. Einerseits ist die Koordinationsstelle mit dem Masterstudium „Interdisziplinäre Geschlechterstudien“, dem Basis-Modul Gender Studies und mit der Lehre und Forschung in Bezug auf Gender-Fragen betraut.¹²⁵ Ein besonders wichtiger Aspekt für die Lehre im Bereich Gender Studies ist die Aigner-Rollett-Gastprofessur, die bereits seit zehn Jahren existiert (Koordinationsstelle für Geschlechterstudien 2014). Zudem betreibt diese Koordinationsstelle auch Öffentlichkeitsarbeit in Bezug auf Gleichstellung, organisiert Seminare, Fortbildungen und ein Mentoring-Programm für Frauen in der Wissenschaft. Organisatorisch ist die Koordinationsstelle dem Vizerektorat für Personal, Personalentwicklung und Gleichstellung zugeordnet, die die dritte Einheit im Kontext der Gleichstellungsbemühungen der Universität Graz darstellt.

Der Frauenförderplan an der Universität Graz, der am 07.04.2005 in Kraft getreten ist und seither zweimal (2009 und 2012) geändert wurde, regelt diese oben beschriebenen Einrichtungen. Der Frauenförderplan verfolgt das Ziel, mögliche Nachteile zwischen Männern und Frauen zu beseitigen und Karrierewege und Arbeitsbedingungen zu ermöglichen, die sowohl für Männer als auch für Frauen dieselben Möglichkeiten bieten. Auch die Universität Graz sieht also in Personalangelegenheiten einen Gleichstellungsmotor: So verlangt nicht nur der Frauenförderplan im Bereich der Personalentwicklung frauenfördernde Maßnahmen (auf allen Ebenen und insbesondere auch bei Professuren), auch das Vizerektorat für Personal, Personalentwicklung und Gleichstellung zeugt von dem engen Zusammenhang zwischen diesen Feldern.

Zusammengefasst ist der Frauenförderplan der Universität Graz (2005/2012:4) u.a. für folgende Agenden relevant: Chancengleichheit, Gender Mainstreaming, Frauenförderung, Beseitigung von Unterrepräsentation, Vermeidung von Benachteiligung, Frauen- und Geschlechterforschung, Verbesserungen im Arbeitsumfeld. Zudem ist die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache in allen Bereichen an der Universität Graz – so auch in der Lehre – im Frauenförderplan geregelt.

In Bezug auf die Lehre sieht der Frauenförderplan zudem vor, dass es ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen männlichen und weiblichen Lehrenden und Studierenden gibt, keine Diskriminierung im Unterricht stattfindet und auf geschlechtergerechte Sprache – sowohl auf inhaltlicher als auch auf diskursiver Ebene – geachtet wird. Auch in Bezug auf die

¹²⁵ An der Universität Wien ist für Forschung und Lehre in Bezug auf Genderfragen das Referat Genderforschung zuständig, das sich jedoch nicht mit Fragen zur Antidiskriminierung und Gleichstellung an der Universität Wien befasst (siehe Referat Genderforschung 2014).

Gestaltung von Curricula wird ein Einbezug von genderrelevanten Themen gefordert. Es wird empfohlen, bei der Gestaltung von Curricula ein freies Wahlfach mit Gender-Inhalten zu implementieren. Ein Budget für genderrelevante Inhalte in der Lehre wird zur Verfügung gestellt (siehe Frauenförderplan 2005/2012:6ff.).

Doch auch hier stellt sich die Frage, inwiefern diese Bestrebungen tatsächlich einen Einfluss auf die Universität haben. Um darzustellen, wie die Studierenden- und Mitarbeiter_innenzahlen geschlechtsspezifisch variieren bzw. welchen Einfluss die Bemühungen der Universität auf das wissenschaftliche Personal und die Studierenden haben, wurden auch an der Universität Graz Zahlen erhoben und zusammengefasst, die online im Frauenförderbericht (2012) zur Verfügung stehen. So haben im Wintersemester 2012/2013 insgesamt 31.578 Studierende studiert, von denen der Frauenanteil bei 60,4% und der Männeranteil bei 39,6% lag.¹²⁶ Der Frauenanteil bei den Absolvent_innen liegt teilweise über 60% (z.B. 67,6% Frauen bei 1.265 BA-Abschlüssen, 66,1% Frauen bei 617 MA-Abschlüssen, aber nur 53,3% Frauen bei 165 Doktorsabschlüssen). Der Frauenanteil der Studierenden liegt in allen Studienphasen an der Universität Graz über 50%, wie die folgende Grafik zeigt.

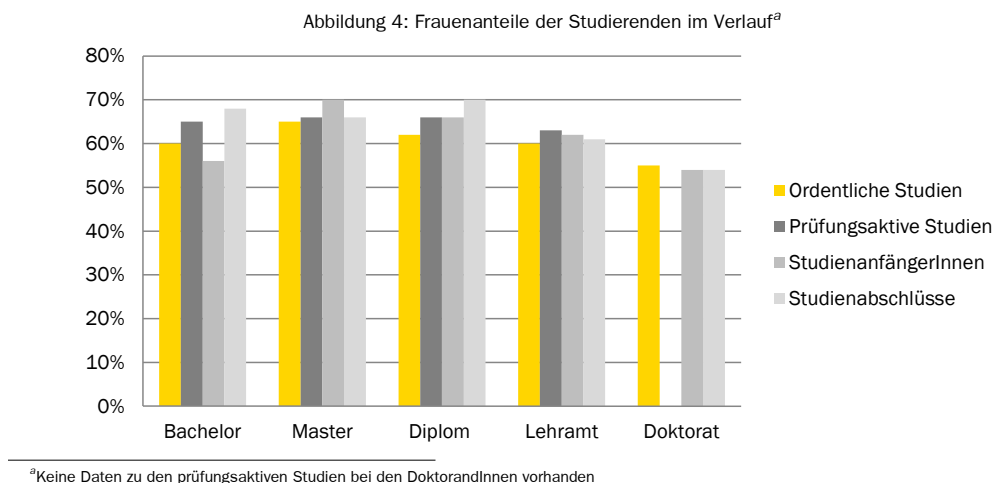


Abbildung 4: Frauenanteil der Studierenden an der Uni Graz (*Frauenförderbericht 2012:18*)

Im Vergleich zum hohen Frauenanteil unter den Studierenden ergibt sich ein etwas anderes Bild bei den 3.933 Mitarbeiter_innen an der Universität Graz. So liegt im Jahr 2012 der Frauenanteil mit 51,9% etwas niedriger als jener der Studierenden, wobei beim Personal zudem zwischen wissenschaftlichem (2.700 Personen) und nicht-wissenschaftlichem

¹²⁶ An der Geisteswissenschaftlichen Fakultät, an der das Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft (ITAT) angesiedelt ist, liegt der Frauenanteil der 9.010 Studierenden bei 68,5%.

(1.279 Personen) Personal unterschieden werden muss. Denn der Männeranteil ist mit 53,3% beim wissenschaftlichen Personal höher als jener beim nicht-wissenschaftlichen Personal (37%). Somit kann gesagt werden, dass ein wissenschaftlicher Werdegang eher von Männern eingeschlagen wird bzw. werden kann.

In Bezug auf die gesamtuniversitäre Struktur an der Universität Graz kann somit gesagt werden, dass im wissenschaftlichen Bereich ein Einbruch des Frauenanteils in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen feststellbar ist. So zeigt die folgende Grafik (Abbildung 5) deutlich, dass während der Frauenanteil bei den Studierenden überwiegt, der Frauenanteil unten den wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen immer mehr sinkt. Bei den Professorinnen liegt der Frauenanteil im Jahr 2012 knapp über 20%, wobei dieser in den Jahren davor bereits bei 30% lag.

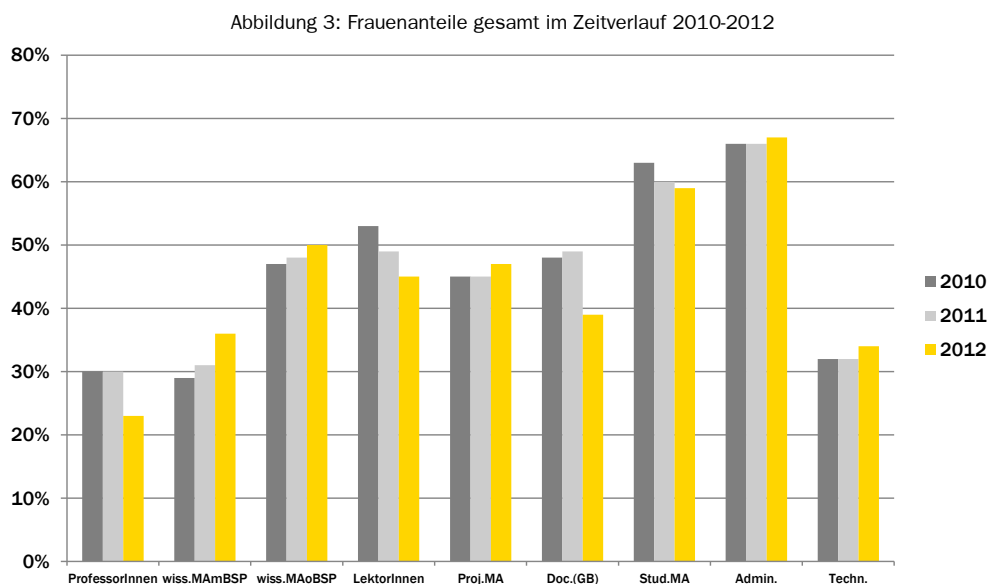


Abbildung 5: Frauenanteil der Mitarbeiter_innen an der Uni Graz (*Frauenförderbericht 2012:13*)

Insgesamt kann also festgestellt werden, dass an der Karl-Franzens-Universität Graz – genauso wie an der Universität Wien – mehr weibliche Studierende ein Studium beginnen und abschließen. Je höher jedoch der Bildungs- oder akademische Karriereweg, desto weniger Frauen sind vertreten, wie insbesondere die Zahlen beim Doktorat als erste markante Schnittstelle zeigen. Dieser Schnitt zeigt sich auch bei der Anzahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen und insbesondere beim Frauenanteil unter den Professor_innen, der an der

Universität Graz sogar gesunken ist – und das, obwohl die Karl-Franzens-Universität Graz die einzige und erste Universität in Österreich ist, an deren Spitze eine Rektorin steht.¹²⁷

Konkrete Zahlen in Bezug auf die geschlechtsspezifische Einteilung der Mitarbeiter_innen und Studierenden für das Institut für Theoretische und Angewandte Transaktionswissenschaft (ITAT) konnten nicht gefunden werden.¹²⁸ Das Leitbild des ITAT nennt zwar nicht explizit Gender-Fragen als Interessensgebiet, streicht jedoch „gesellschaftspolitische Relevanz“ deutlich hervor, indem die Forschung „zu verschiedenen Formen des Übersetzens und Dolmetschens, deren Strukturen und Prozessen sowie deren kulturhistorischer und gesellschaftspolitischer Relevanz“ hervorgehoben wird (ITAT 2014). Somit kann davon ausgegangen werden, dass gesellschaftskritische und machtorientierte Fragen zu den Interessensgebieten am ITAT auch in der Lehre zählen.

Nun soll für einen detaillierteren Blick auf die am ITAT angebotenen Studien auch auf inhaltlicher Ebene untersucht werden, ob die am ITAT aktiven Curricula genderrelevante Inhalte aufweisen. Zudem wird anhand der Lehrveranstaltungsbeschreibungen aus dem WS 2012/13 untersucht, ob sich Lehrende und Studierende in den Lehrveranstaltungen auch mit genderrelevanten Inhalten auseinandergesetzt haben.

Die Untersuchung der Curricula hat ergeben, dass das Bachelorstudium „Transkulturelle Kommunikation“ der Universität Graz einen Schwerpunkt darauf legt, „selbstverantwortliche Akteurinnen und Akteure der transkulturellen Kommunikation“ auszubilden (BA Transkulturelle Kommunikation, Universität Graz 2009:2). Hierfür sollen neben der Sprachkompetenz auch eine „kritische Auseinandersetzung“ mit den „sozialen, politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Gegebenheiten in den Ländern der studierten Sprachen“ vermittelt werden (ibid.). Der Fokus der Ausbildung liegt damit neben einer fundierten Sprachausbildung auch in der Vermittlung von verantwortungsvollem Handeln. Dies soll durch die im Curriculum verankerten Lehrveranstaltungen geschehen, wie z.B. durch das Modul „Einführung in die transkulturelle Kommunikation und berufsspezifische Aspekte“, in dem bei den Inhalten explizit „Genderfragen der TKK [Transkulturellen Kommunikation]“ (ibid.:26) genannt werden. Zudem wird – wie im Frauenförderplan vorgesehen – auch bei der Wahl der freien Wahlfächer auf Genderfragen eingegangen, da explizit auch der Bereich Frauen- oder Geschlechterforschung genannt wird. Die Bedeutung von verantwortungsvollem Handeln als auch die damit zusammenhängende Verbindung mit Gender-Inhalten wird nur

¹²⁷ Christa Neuper ist seit 1. Oktober 2011 die Rektorin der Universität Graz.

¹²⁸ Es kann jedoch gesagt werden, dass am ITAT eine verglichen mit anderen Instituten sehr hohe Zahl weiblicher Professor_innen tätig ist und im Jahr 2014 alle drei bestehenden Professuren mit Frauen besetzt sind.

teilweise bei den Inhalten der Lehrveranstaltungen sichtbar, da die Lehrveranstaltungsbeschreibungen sich größtenteils mit den Beschreibungen im Curriculum decken, wie weiter unten dargestellt wird.

Auch das Masterstudium Dolmetschen legt einen Fokus auf selbstverantwortliches Handeln. Im Vergleich zum BA-Studium werden im MA „Dolmetschen“ vermehrt Kompetenzen im Bereich Dolmetschen, Dolmetschstrategien und -techniken vermittelt. Auch die Rollenerfordernisse an Dolmetscher_innen, der Umgang mit Rollenkonflikten, Argumentationen für Translationsentscheidungen und Berufsethik sind wichtige Inhalte im Curriculum. Somit werden auch soziale Kompetenzen und Verantwortung sowie die „Fähigkeit zur offenen und kritischen Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen und kulturellen Bedingtheit von Translation“ im Bereich der translationswissenschaftlichen Kompetenzen genannt (MA Dolmetschen, Universität Graz 2011:8). Genauso wie im BA-Studium sieht auch das MA-Studium bei den freien Wahlfächern Frauen- und Geschlechterforschung vor.

Ähnlich wie das MA-Studium „Dolmetschen“ fokussiert das MA-Studium „Übersetzen“ an der Universität Graz auf die Vermittlung translatorischer Kompetenzen (z.B. Recherchekompetenz, Analysekompetenz, Fähigkeit zur Textproduktion, Fähigkeit zur kritischen Reflexion, Kooperationsfähigkeit), wobei Übersetzer_innen als „selbstverantwortliche Translationsexpertinnen und -experten“ (MA Übersetzen, Universität Graz 2009:2) verstanden werden. Neben diesen translatorischen Kompetenzen werden translationswissenschaftliche Kompetenzen genannt, die auch die „Fähigkeit zur offenen und kritischen Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Bedingtheit von Translation“ (ibid:3) berücksichtigen. Genauso wie bei den bereits besprochenen Curricula wird auch im Curriculum zum MA „Übersetzen“ im Rahmen der freien Wahlfächer Frauen- und Geschlechterforschung empfohlen.

Zusammenfassend kann somit festgestellt werden, dass am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz der Schwerpunkt der Ausbildung sowohl auf einer fundierten translatorischen Kompetenz liegt, die in engem Zusammenhang mit gesellschaftlicher Verantwortung als auch ethischem Handeln liegt. Diese enge Verknüpfung wird sowohl im Curriculum deutlich als auch bei einigen Beschreibungen der Lehrveranstaltungen am ITAT.

Die Analyse der Lehrveranstaltungsbeschreibungen aus dem Wintersemester 2012/13, die im online-Universitätskatalog zu finden sind und bei der nach Inhalten zu Macht,

Gender/Geschlecht, Ethik bzw. Gesellschaftskritik recherchiert wurde, hat ergeben, dass auch am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft der Universität Graz gesellschaftskritische und genderrelevante Lehrveranstaltungen abgehalten werden. Da die Lehrveranstaltungsbeschreibungen jedoch bei vielen Lehrveranstaltungen vereinheitlicht wurden, ist eine individuelle Analyse nicht immer möglich. Dass die Lehrveranstaltungsinhalte möglichst vereinheitlicht beschrieben werden, hat das Ziel, auf Grundlage des Curriculums sprachunabhängig vergleichbare Kompetenzen zu vermitteln. Aus diesem Grund konnten in den sprachspezifischen Lehrveranstaltungsbeschreibungen (Arabisch, BKS, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Österreichische Gebärdensprache, Russisch, Slowenisch, Spanisch, Türkisch und Ungarisch) keine für die Untersuchung relevanten Inhalte gefunden werden. Im Bereich der sprachübergreifenden Lehre werden jedoch im Rahmen der Vorlesung *Einführung in die transkulturelle Kommunikation* spezifisch Gender-Inhalte angesprochen. So sind hier „Genderfragen der Kommunikation“ ein behandelter Inhalt in der Vorlesung (VVZ Uni Graz WS2012/13). Da alle Studierenden an der Lehrveranstaltung teilnehmen, werden auch alle Studierenden mindestens einmal mit Gender-Inhalten konfrontiert. Somit liefert diese Lehrveranstaltung eine Grundlage für ein Gender-Verständnis, das es für ein nachhaltiges Verständnis jedoch auszubauen gilt.

Im Rahmen des Masterstudiums ergibt sich ein vergleichbares Bild. Während die sprachspezifischen Lehrveranstaltungen standardisierte Lehrveranstaltungsbeschreibungen haben, gibt es im Bereich der sprachübergreifenden Lehre wieder eine wissenschaftliche Lehrveranstaltung, die im Rahmen dieser Analyse relevant erscheint.¹²⁹ So beschäftigt sich ein übersetzungswissenschaftliches Seminar mit dem Thema „Translation und Emanzipation/Translation und Aktivismus“. Inhalt dieser Lehrveranstaltung ist: „Diskussion des emanzipatorischen Anspruchs von Übersetzen und Dolmetschen in Geschichte und Gegenwart. [...] AkteurInnen in Sozialforen, in Entwicklungspolitik, in Katastropheneinsätzen; Übersetzungen von ‚KlassikerInnen‘ wie Bertha von Suttner’s ‚Die Waffen nieder‘ oder Stéphane Hessel’s ‚Indignez-vous‘. Bearbeitet werden auch neue Organisationsformen von TranslatorInnen (Babels, Tlaxcala, etc.)“ (VVZ Universität Graz WS2012/13).

Dieses Thema, das Studierenden zeigt, dass Translation auch ein emanzipatorisches Ziel verfolgen kann und keineswegs nur eine reine Reproduktion ist, ist wohl auch einer der

¹²⁹ Beide für diese Analyse relevanten Lehrveranstaltungen wurden von Michaela Wolf abgehalten. Aufgrund ihrer Forschungstätigkeit in gesellschaftskritischen Bereichen, wie z.B. Genderfragen, Translation Activism etc. erscheint es wenig überraschend, dass Michaela Wolf in diesem Zusammenhang zentrale Lehrveranstaltungen abhält.

wichtigsten Aspekte im Rahmen eines genderrelevanten Zugangs zu Translation. Aus einer translationsrelevanten Sicht ist genau die Vermittlung solcher Inhalte der Schlüssel für ein breiteres Verständnis der translatorischen Tätigkeit und für einen neuen Blick auf das translatorische Feld.

Wie die Einstellung gegenüber Genderfragen nun an der Universität Innsbruck, der dritten österreichischen Universität, die eine translationswissenschaftliche Ausbildung anbietet, aussieht, wird das folgende Kapitel aufzeigen. Im Anschluss werden die auf Österreich bezogenen Ergebnisse zusammenfassend analysiert.

5.2.1.4 Universität Innsbruck

Die Leopold-Franzens-Universität Innsbruck ist die größte Universität Westösterreichs und verschreibt sich, genauso wie die Universitäten Wien und Graz, auch der Geschlechtergleichstellung. Die Universität Innsbruck hat also auch einschlägige Einrichtungen im Sinne der Antidiskriminierung und Geschlechtergleichstellung.

So hat auch die Universität Innsbruck einen Arbeitskreis für Gleichstellungsfragen eingesetzt – wie im UG 2002 vorgesehen –, der bei „Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts, der ethnischen Herkunft, der Religion, der Weltanschauung, des Alters oder der sexuellen Orientierung sowie bei Problemen mit sexueller oder (geschlechtsbezogener) Belästigung in Zusammenhang mit einer Berufstätigkeit oder einem Studium“ aktiv werden kann (AKG Universität Innsbruck 2014). Weiters existiert das „Büro für Gleichstellung und Gender Studies“, das sich für „für eine menschengerechte und geschlechterdemokratische Universität und Gesellschaft“ einsetzt und als „Organisationseinheit zur Koordination der Aufgaben der Gleichstellung, der Frauenförderung sowie der Geschlechterforschung gemäß § 19 Abs 2 Z 7 Universitätsgesetz 2002 eingerichtet“ wurde (Leopoldine 2014). Somit nimmt es einerseits die Aufgaben des Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen wahr und unterstützt diesen (*Gleichstellung*), andererseits beschäftigt es sich mit genderrelevanten Inhalten in der Forschung und Lehre (*Gender Studies*), sodass beide in der Bezeichnung der Koordinationstelle Tätigkeitsbereiche erklärt sind.

Genauso wie die anderen bereits genannten österreichischen Universitäten und wie auch das UG 2002 vorsieht, hat die Universität Innsbruck einen Frauenförderplan, dessen Ziel neben der Geschlechtergleichstellung auf allen Ebenen auch die verstärkte Integration von Frauen- und Geschlechterforschung in Forschung und Lehre ist (vgl. Frauenförderplan der Universität Innsbruck 2003). Auch in der Außenwirkung hat die Universität Innsbruck – so ist

es im Frauenförderplan vorgegeben – auf Geschlechtergerechtigkeit zu achten: So ist im Frauenförderplan eine geschlechtergerechte Sprachverwendung auf allen Ebenen der Universität festgelegt, zudem sollen sich auch im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit Themen mit Geschlechtergerechtigkeit befassen und so die Einstellung der Universität repräsentiert werden. Wie an den anderen österreichischen Universitäten, so wird auch in Innsbruck die Personal- und Organisationsentwicklung an der Universität Innsbruck als wichtiger Beitrag im Sinne von mehr Geschlechtergerechtigkeit verstanden, was eine diesbezüglich vorgesehene Weiterentwicklung im Frauenförderplan erklärt.¹³⁰

Neben diesen organisatorischen Regelungen besagt der Frauenförderplan auch eine stärkere Verankerung von Frauen- und Geschlechterforschung in der Lehre und bei der Gestaltung von Curricula. So ist mindestens ein Wahlfach in jedem Curriculum im Bereich der Frauen- und Geschlechterforschung vorzusehen und auch bei der Planung des regulären Lehrbudgets soll mindestens eine frauen- und geschlechtsspezifische Lehrveranstaltung mitkalkuliert werden. Nicht zuletzt soll auch bei der Evaluierung der Lehre ein Fokus auf (Geschlechter)Gleichstellung gelegt werden, wie z.B. durch die Befragung von Studierenden, ob im Unterricht auf geschlechtergerechten Sprachgebrauch geachtet wurde, ob es zu einer Ungleichbehandlung aufgrund des Geschlechts der Studierenden gekommen ist, ob auf die Verwendung geschlechterstereotyper Darstellungen bei Lehrunterlagen verzichtet wurde etc. Auch hier erscheint eine derartige Einschätzung ohne vorhergehende Auseinandersetzung mit genderrelevanten Fragen problematisch, denn eine Beurteilung ohne jegliches fachliche Wissen erscheint rein subjektiv und somit nur wenig repräsentativ.

In einem nächsten Schritt soll nun untersucht werden, ob das Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck, das der philologisch-kulturwissenschaftlichen Fakultät angehört, den gesamtuniversitären Richtlinien im Bereich der Curricula und Lehrveranstaltungen entspricht. So hat die Analyse der Curricula ergeben, dass das Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck ihren Fokus vorwiegend auf die Ausbildung für den Arbeitsmarkt lenkt, dabei aber auch Gender-Inhalte (theoretisch) vorsieht, wie im Folgenden aufgezeigt wird.

Das Bachelorstudium Translationswissenschaft, das seit 1. Oktober 2009 in Kraft ist und seither drei Berichtigungs- und Änderungszyklen durchlaufen hat, verfolgt das Ziel, den Studierenden eine berufsqualifizierende Ausbildung in den Bereichen „gemeinsprachliches

¹³⁰ Genaue Zahlen und Fakten zur Universität Innsbruck stehen leider nicht zur Verfügung, sodass eine detaillierte Darstellung dieser Entwicklung nicht möglich ist.

Übersetzen und Verhandlungsdolmetschen“ (BA Translationswissenschaft, Universität Innsbruck 2009:2) zu ermöglichen. Somit sind mögliche Beschäftigungsbereiche neben z.B. Wirtschaftsunternehmen, Tourismusbetrieben und Medien auch Nichtregierungsorganisationen und Migrations- bzw. Integrationseinrichtungen (ibid.), für die die Studierenden Translationstechnologien und professionelle Arbeitsmittel kennenlernen sollen. Neben Einführungsveranstaltungen, die sich mit Wissenschaftsdisziplinen und wissenschaftlichem Arbeiten sowie der translationsrelevanten (Fremd-)Sprachenkompetenz befassen, sieht das Studium auch die Sensibilisierung der Studierenden in Hinblick auf kulturspezifische Unterschiede vor, wozu neben den bereits genannten Inhalten auch Fragen aus den Gender Studies und Auseinandersetzungen mit Geschlechterverhältnissen in den Ländern der studierten Sprachen der Studierenden zu einem festen Bestandteil des Studiums zählen sollen (ibid.:5, 7, 17). Neben diesen Pflichtfächern gibt es auch Wahlfächer, die sich mit Genderfragen intensiv auseinandersetzen, wie z.B. das Wahlmodul zur Kulturgeschichte I, bei dem auch Fragen zu Identität, Gender und Klasse behandelt werden (ibid.:12) oder das Wahlmodul Gender Studies, dessen Lernziele wie folgt zusammengefasst werden: „Kenntnis von Grundfragen der Geschlechtertheorie, Einblick in die Zusammenhänge von geschlechtlicher Identität oder soziokulturellen Umfeldern“ (ibid.:14). Fokus dieses Moduls ist also einerseits eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Genderfragen¹³¹ und die damit zusammenhängende Widerspiegelung dieser Theorien in Weltanschauungen und Diskursen. Somit wird hier der enge Zusammenhang zwischen theoretischen Auseinandersetzungen und gesellschaftlichen Auswirkungen deutlich. Doch auch wenn Genderfragen explizit angesprochen werden, so fehlen im Sinne eines nachhaltigen Verständnisses dieses Themas grundsätzliche Fragen zu verantwortungsvollem Handeln und zur Gesellschaftsrelevanz der translatorischen Tätigkeit. So bleiben z.B. Fragen rund um Macht, Ethik und Verantwortung im Curriculum unausgesprochen, die u.a. insbesondere für die im Curriculum angesprochenen Arbeitsbereiche im Migrations- und Integrationssektor sowie in vielen NGOs von zentraler Bedeutung wären.

Diese Beobachtung setzt sich auch im Master-Curriculum Translationswissenschaft der Universität Innsbruck fort, das auch im Jahr 2009 in Kraft getreten ist und seither einmal berichtigt wurde. Im Vergleich zum BA-Curriculum kann gesagt werden, dass Gender-Fragen im Bachelor-Curriculum doch an einigen Stellen angesprochen werden und diese im Master-

¹³¹ Auch wenn im Curriculum nur von „Geschlechtertheorie“ im Singular die Rede ist, muss davon ausgegangen werden, dass unter diesem Begriff die Vielfalt der Theorien und Zugänge in den Gender Studies Berücksichtigung finden.

Curriculum gänzlich außen vor bleiben. So liegt der Fokus gänzlich auf dem Arbeitsmarkt, der Translationstechnologien und der translatorischen Kernkompetenzen, wie Sprachkompetenz oder Übersetzungs- bzw. Dolmetschkompetenz. Obwohl diese Kompetenzen für eine professionelle translatorische Tätigkeit zentral sind, können sie nicht von der Gesellschaft und der gesellschaftlichen Verantwortung, die mit Translation einher geht, abgekoppelt werden, wie bereits dargestellt wurde.

Das Master-Curriculum bereitet auf die Tätigkeit in drei translatorischen Bereichen vor: Fachkommunikation, Literatur- und Medienkommunikation und Konferenzdolmetschen¹³² (MA Translationswissenschaft, Universität Innsbruck 2009:1). In diesen drei Kernbereichen soll für den Arbeitsmarkt ausgebildet werden, Kenntnisse der Textanalyse, Recherche, Formulierungen und Textsortenkonventionen in allen studierten Sprachen sind zentrale Inhalte des Curriculums, wobei ein „Translationsprodukt zu erstellen [ist], das textsortenadäquat und funktional ist“ (ibid.:8). Desweiteren gehören Translationstechnologien und Terminologiarbeit sowie translationswissenschaftliche Forschungsmethoden zu wichtigen Teilen des Studiums. Lediglich in einem Wahlmodul mit dem Titel „Sprache und Gender“ haben Studierende die Möglichkeit, sich mit Genderfragen im Master-Studium auseinanderzusetzen. Ziel dieses Modul ist: „Verständnis für Wechselwirkungen zwischen Sprache und Wahrnehmung sowie zwischen gesellschaftlichem und sprachlichem Wandel; Sensibilisierung für Unterschiede zwischen wissenschaftlicher und ideologischer Argumentation“ (ibid.:16). Diese Auseinandersetzung mit Genderfragen stützt sich also auf sprachwissenschaftliche Überlegungen, die alte und neue Gender-Diskurse beleuchten. Auch hier erscheint eine solche Auseinandersetzung ohne gesellschaftskritischen und verantwortungsorientierten Ansatz nur wenig nachhaltig.

Um zu untersuchen, ob die im Curriculum verankerten Inhalte auch in den Lehrveranstaltungen berücksichtigt werden, folgt nun die Analyse der Lehrveranstaltungen aus dem Wintersemester 2012/13. Es werden sowohl die Lehrveranstaltungen aus dem BA- als auch aus dem MA-Studium nach Fragen zu Gender, Macht, Ethik und Verantwortung

¹³² Aus gesellschaftsrelevanter Sicht erscheint es problematisch, dass das Kommunaldolmetschen „nur“ einer BA-Ausbildung und demgegenüber das Konferenzdolmetschen einer MA-Ausbildung bedarf. So wird das Konferenzdolmetschen dem Kommunaldolmetschen übergeordnet, sodass die Kommunaldolmetschsettings als weniger komplex und wichtig interpretiert werden können als die Konferenzdolmetschsettings. Da es insbesondere in Kommunaldolmetschsettings meist um die Lebensumstände von Individuen geht und Konferenzdolmetschsettings verstärkt für die Wirtschaft bzw. den Markt stattfinden, kann hier eine klare Wertigkeit interpretiert werden. So wird der Markt den Menschen und ihren Lebensumständen übergeordnet.

untersucht, um herauszufinden, ob gesellschaftsrelevante Fragestellungen auch tatsächlich zu einem Teil des Studiums zählen.

Die Untersuchung der BA-Lehrveranstaltungen hat ergeben, dass im Rahmen der Lehrveranstaltung *Grundlagen der Kulturwissenschaft* kritische Inhalte besprochen werden, darunter „Grundbegriffe der Kulturwissenschaft (z.B. Identität, Stereotyp, Xenophobie; Zeit, Gedächtnis, Hybridität usw.); Kulturwissenschaft als Erweiterung des traditionellen philologischen/translationswissenschaftlichen Kanons (Stichwort *cultural turn*)“ (VVZ Uni Innsbruck WS2012/13). Die Thematisierung des *cultural turn* scheint ein wichtiger Aspekt für die Möglichkeit gesellschaftskritischer Fragestellungen im Bereich der Translation zu sein, da dieser die vermeintliche Neutralität von Translation als unmöglich aufzeigt. Somit kommen kritische und machtorientierte Fragestellungen mit dem *cultural turn* auf, die Translation als mächtiges Instrument darstellen und Studierenden einen offeneren bzw. kritischeren Blick auf die translatorische Tätigkeit und das gesamte translatorische Feld erlaubt.

In Bezug auf die sprachspezifischen Lehrveranstaltungen (Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch) konnten keine für die Analyse relevanten Inhalte gefunden werden. Der Fokus liegt hier durchgehend auf der Sprachkompetenz, mit Verweis auf den Europäischen Referenzrahmen. In Bezug auf Translation ist das Ziel eine funktions- und textsortenadäquate Übersetzung zu produzieren. Obwohl im Curriculum die Untersuchung von Geschlechterverhältnissen vorgesehen ist (Modul 7), werden in den Lehrveranstaltungsbeschreibungen keinerlei genderrelevante Inhalte beschrieben. Somit geht hier das Curriculum nicht mit seiner Umsetzung einher.

Auf der Ebene der Sprachoberfläche konnte jedoch bei einer Lehrveranstaltungsbeschreibung aus dem Sprachbereich Französisch ein Bewusstsein für sprachliche Gleichstellung festgestellt werden. So wird im Vorlesungsverzeichnis bei der Lehrveranstaltung *Sprachkurs Französisch II: Textverständnis Französisch* im Französischen geschlechtergerecht formuliert: „Dans le cadre de ce cours, les **étudiant(e)s** s'exerceront à la compréhension écrite et orale pour atteindre le niveau B2 selon le cadre européen commun de référence pour les langues“ (VVZ Uni Innsbruck WS2012/13). Diese Formulierung fällt auf, da im Französischen geschlechtergerechter Sprachgebrauch (noch) eher unüblich ist.

In Bezug auf die Wahlmodule, bei denen Genderfragen thematisiert werden sollten, konnten keine Lehrveranstaltungsbeschreibungen gefunden werden (z.B. beim Modul „Gender Studies“). Auch im Modul „Kulturgeschichte I“, bei dem laut Curriculum Fragen zu

Identität, Gender und Klasse besprochen werden sollten, gibt es im Vorlesungsverzeichnis keinerlei dazu passenden Inhalte. Die Lehrveranstaltung, die diesem Modul zugeordnet ist, geht es vielmehr um: „Alter Orient Antike Mittelalter Frühe Neuzeit“ (VVZ Uni Innsbruck WS 2012/13). Diese Beschreibung ist weit entfernt von Gender-Fragen oder damit in Verbindung stehenden Inhalten.

Somit kann gesagt werden, dass die im Curriculum vorgesehenen Inhalte oft nicht mit den Lehrveranstaltungsbeschreibungen übereinstimmen. Im BA-Studium gibt es somit so gut wie keine gender- bzw. gesellschaftskritische Auseinandersetzung im Zusammenhang mit Translation. Das Curriculum hat dahingehend mehr versprochen als im untersuchten Zeitraum tatsächlich umgesetzt wurde.

Dasselbe Ergebnis kann in Bezug auf das Master-Studium Translationswissenschaft festgestellt werden. In keiner der Lehrveranstaltungen, weder in den sprachübergreifenden noch in den sprachenspezifischen Lehrveranstaltungen (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch) konnten für die Analyse relevante Lehrveranstaltungen gefunden werden. Auch das Wahlmodul „Sprache und Gender“, das sich vordergründig mit genderrelevanten Fragestellungen auseinandersetzen soll, wird im WS 2012/13 nicht angeboten.

Somit gibt es auch hier keinerlei gesellschaftskritischen oder genderrelevanten Inhalte in den Master-Lehrveranstaltungen (bei keinem der drei Schwerpunkte, die im Curriculum verankert sind). Somit sind kritische Inhalte weder im Curriculum verankert, noch von den Lehrenden in den Lehrveranstaltungen berücksichtigt. Gibt es Wahlmodule zu Gender-Inhalten, so werden diese im untersuchten Zeitraum nicht angeboten. Der Fokus der Ausbildung liegt vielmehr in der Vermittlung der Übersetzungs- und Dolmetschkompetenz, mit dem Ziel dem Markt zu entsprechen.

5.2.1.5 Zusammenfassung: Österreichische Ausbildungsstätten

Aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen sind alle Universitäten verpflichtet, Frauenförderpläne zu erstellen bzw. umzusetzen und Arbeitskreise für Gleichbehandlungsfragen einzusetzen. Gleichstellung und Antidiskriminierung zählen daher zu grundlegenden Tätigkeitsbereichen der österreichischen Universitäten. Ob sich diese Entwicklungen jedoch bis auf die Ebene der Institute wirklich niederschlagen, ist oft fraglich bzw. braucht es Zeit und im Fach ausgewiesene, engagierte Personen, bis die Bemühungen auch tatsächlich

Früchte tragen.¹³³ So studieren z.B. deutlich mehr Frauen als Männer und auch mehr Frauen schließen ihr Studium ab. Wenn es aber in weiterer Folge um das Weiterkommen auf der Karriereleiter geht, haben Frauen – auch an österreichischen Universitäten – weniger Chancen, die Karriereschere öffnet sich und Frauen werden mit der gläsernen Decke konfrontiert. Die Untersuchung hat ergeben, dass weniger Frauen wissenschaftliche Positionen einnehmen, die Zahl der Professuren liegt im Schnitt bei nur einem Viertel aller Stellen. Hier herrscht also noch ein erheblicher Aufholbedarf im Bereich der Geschlechtergleichstellung.

Die Situation an den translationswissenschaftlichen Ausbildungsstätten ist aufgrund des überdurchschnittlich hohen Frauenanteils (z.B. ca. 90% der Studierenden am ZTW der Universität Wien) etwas weniger dramatisch. So haben an den Universitäten Wien und Graz mehr Frauen eine Professur inne als Männer – was im gesamtuniversitären Vergleich eine große Ausnahme darstellt. Dennoch sind auch hier weiterhin Maßnahmen zur Geschlechtergleichstellung und Antidiskriminierung nötig. Denn das biologische Geschlecht der Mitarbeiter_innen alleine hat keinen Einfluss auf einen kritischen Blick auf die Lehre und die Translationstätigkeit bzw. -theorie. Somit können neben der Stellenbesetzung, die ausschließlich nach dem biologischen Geschlecht, also die Einteilung in Mann und Frau untersucht wird, aus einer genderorientierten Perspektive im Bereich der Translationswissenschaft insbesondere auch die Forschungsinteressen der Bewerber_innen und ihre Einstellung gegenüber translationswissenschaftlichen Ansätzen wichtige Entscheidungskriterien für die genderspezifische bzw. ideologische Orientierung eines Instituts sein. Dies zeigt sich z.B. an den Lehrveranstaltungsinhalten, die sich mit Gender- und Machtfragen befassen und meist von denselben Lehrpersonen abgehalten werden (diese umfassen sowohl Männer als auch Frauen). Denn auch Frauen können patriarchale Gesellschafts- und Wissenschaftsstrukturen reproduzieren, da sie durch diese sozialisiert wurden und diese eventuell nicht kritisch reflektieren, was wiederum keine Gender-Perspektive in translatorischen Ausbildungsstätten ermöglichen würde.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass insbesondere das Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien und das Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft der Universität Graz auf allen untersuchten Ebenen einen wichtigen Beitrag in Bezug auf Geschlechtergleichstellung im Unterricht leisten. Die im

¹³³ Die Untersuchung zeigt, dass an österreichischen Ausbildungsstätten emanzipatorische und gesellschaftskritische Fragestellungen fast ausschließlich von Personen, die nicht nur in der translatorischen Praxis, sondern insbesondere in der Forschung ausgewiesen sind, behandelt werden.

Unterricht behandelten Inhalte gehen teilweise noch weiter, da sie den Studierenden einen kritischen Blick auf die translatorische Tätigkeit eröffnen und aufzeigen, dass das translatorische Feld nicht losgelöst von Machtverhältnissen zu verstehen ist, in dem bewusste Entscheidungen zu treffen sind. Somit werden Studierende zu verantwortungsbewussten Mitgestalter_innen der Gesellschaft über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg ausgebildet. Das Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck beschäftigt sich hingegen kaum mit genderrelevanten oder gesellschaftskritischen Inhalten. Somit fällt es dahingehend im Vergleich mit den anderen beiden österreichischen Ausbildungsstätten etwas aus der Reihe.

Die Analyse der Curricula und Lehrveranstaltungsinhalte konnte jedoch auch aufzeigen, dass bis heute in der Lehre oft außer Acht gelassen wird, dass Translation nicht in einem machtleeren Raum stattfindet. Der Translationsmarkt wird meist in den Vordergrund gerückt, wobei der Fokus auf funktionale Ansätze in der Translationsausbildung gelegt wird, die den Zweck des Translats und das Zielpublikum alleine in den Vordergrund der Betrachtung rücken und die Machtaspekte vergisst, die in jeder Translationssituation und somit auch am Translationsmarkt aufkommen. Diese Machtaspekte implizieren u.a. Gender-Aspekte, die einen Einfluss auf die Akteur_innen bei der Translation, aber auch auf die translatorischen Entscheidungen haben können.

Für ein nachhaltiges Verständnis von genderrelevanten und gesellschaftskritischen Inhalten in der translatorischen Lehre ist mit den institutionellen Rahmenbedingungen, die die erste wichtige Säule im vorliegenden Dissertationsprojekt darstellen, der Grundstein gelegt. Auf curricularer und Lehrveranstaltungsebene haben die Institute an den Universitäten Wien und Graz bereits wichtige Inhalte in Bezug auf Genderfragen und gesellschaftskritischen Inhalten gelegt. An der Universität Innsbruck erscheint hier noch etwas Nachholbedarf erforderlich. Abschließend kann festgehalten werden, dass eine zeitgemäße und nachhaltig hochqualitative Lehre nur durch bewusste Personalauswahl bzw. -entwicklung gewährleistet werden kann. Denn die Untersuchung zeigt, dass jene Lehrende, die in ihrem Unterricht emanzipatorische Ansätze verfolgen und gesellschaftsrelevante Fragestellungen behandeln, international zu den besten ihres Faches gehören.

5.2.2 Untersuchung: Deutschland

Auch in Deutschland sind vergleichbare Entwicklungen wie in Österreich zu beobachten, was nicht zuletzt an den bereits genannten, in der EU geltenden, rechtlichen Regulierungen und

Normen liegt, die sich gegen eine Diskriminierung aufgrund des Geschlechts aussprechen. So haben sich auch deutsche Universitäten der Geschlechtergerechtigkeit verschrieben und dafür Richtlinien aufgestellt. Während das österreichische Universitätsgesetz jedoch landesweite Gültigkeit hat, müssen sich Universitäten in Deutschland an das Hochschulgesetz des jeweiligen Bundeslandes richten. Deutschlandweit gilt als Gesetzesgrundlage zur Geschlechtergleichstellung das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (2006). Auf Landesebene gibt es auch Frauenförderungsgesetze, die eine wichtige Grundlage im Sinne der Frauenförderung und Gleichstellung an deutschen Universitäten darstellen. Auf Ebene der Universität sollen Gleichstellungskonzepte zu mehr Geschlechtergerechtigkeit führen.

Im Folgenden sollen daher alle Hochschuleinrichtungen in Deutschland untersucht werden, die ein translatorisches Studium anbieten. Hierzu werden zunächst die rechtlichen Rahmenbedingungen beschrieben und in einem nächsten Schritt werden die einzelnen Universitäten und ihre Bemühungen im Sinne der Gleichstellung dargestellt. Auf translationsrelevanter Ebene werden dann die Studienordnungen bzw. Modulhandbücher¹³⁴ und zuletzt die Lehrveranstaltungsbeschreibungen, sofern diese vorhanden sind, nach den bereits bekannten Kriterien untersucht.

5.2.2.1 Johannes Gutenberg-Universität Mainz/Germersheim

Die Johannes Gutenberg-Universität Mainz versteht Frauenförderung als zentralen Bestandteil ihres Leitbildes. Dafür hat es neben einem Frauenbüro und einem Rahmenplan zur Förderung von Frauen auch ein eigenes Gleichstellungskonzept. Das Frauenbüro der Universität Mainz (Frauenbüro 2014), das sich der Frauenförderung und Gleichstellung verschrieben hat, existiert seit dem Jahr 1991. Es beschäftigt sich mit der Karriereplanung von Frauen, ist Ansprechstelle bei Konflikten und achtet auf Frauenförderung in Bereichen, in denen Frauen unterrepräsentiert sind. Desweiteren bietet es Fortbildungs- und Coachingprogramme speziell für Frauen an. Das Frauenbüro versteht sich einerseits als Interessenvertretung und Dienstleistung für Frauen und gleichzeitig als Beratungseinrichtung der Hochschule, die wirkungsvoll mit der Hochschulleitung zusammenarbeitet. Zudem berät sie in hochschul- und frauenpolitischen Fragen auf Landes- und Bundesebene in Deutschland. Wichtige Einrichtungen im Sinne der Frauenförderung an der Johannes Gutenberg-

¹³⁴ Im Rahmen der Analyse werden sowohl Studien- bzw. Prüfungsordnungen als auch darauf aufbauende Modulhandbücher analysiert. Jedoch wird nur eines der beiden Dokumente zur Analyse herangezogen, da diese sich inhaltlich ergänzen und nicht widersprechen, sodass von keinem Mehrwert einer Analyse beider Dokumente ausgegangen werden konnte.

Universität sind neben dem Frauenbüro mit seiner Frauenreferentin und seinen Mitarbeiterinnen auch der/die Gleichstellungsbeauftragte des Senats, Gleichstellungsbeauftragte der Fachbereiche und der Ausschuss für Gleichstellungsfragen. Der Ausschuss für Gleichstellungsfragen existiert bereits seit dem Jahr 1986 und besteht aus Studierenden und Mitarbeiter_innen aller Verwendungsbereiche der Universität. Der Ausschuss erstellt einen Vorschlag zur Besetzung der Gleichstellungsbeauftragten und unterstützt den/die Gleichstellungsbeauftragte bei der Erfüllung seiner_ihrer Aufgaben.

In Bezug auf Geschlechtergleichstellung orientiert sich die Universität Mainz an rechtlichen Vorgaben, wie das Hochschulgesetz von Rheinland-Pfalz (HochSchG 2010), das Gender Mainstreaming auf universitärer Ebene voraussetzt und u.a. sowohl die Bestellung von Gleichstellungsbeauftragten (des Senats und der Fachbereiche) vorsieht als auch Maßnahmen bei der Personalauswahl berücksichtigt. Auf universitärer Ebene gibt es den Rahmenplan zur Förderung von Frauen an der Universität Mainz, der im Jahr 2000 beschlossen wurde, und Einzelpläne der einzelnen Fachbereiche und Einrichtungen, die Fördermaßnahmen regeln. Der Rahmenplan zur Förderung von Frauen an der Universität Mainz verfolgt das Ziel, insbesondere strukturellen Ungleichbehandlungen von Frauen, wie z.B. Unterrepräsentation von Frauen in allen Berufsgruppen und Qualifikationsstufen, entgegenzuwirken. Genauso wie die Frauenförderpläne an den österreichischen Universitäten versteht auch der Rahmenplan an der Universität Mainz die Personalentwicklung als Instrument zur Frauenförderung.

Desweiteren sieht der Rahmenplan die Verwendung geschlechtergerechter Sprache an der Hochschule und bei der Verleihung von akademischen Graden vor, „sofern die Verleihung in männlicher Sprachform nicht ausdrücklich gewünscht wird“ (Rahmenplan zur Förderung von Frauen 2000:14). In Bezug auf die Lehre wird kurz angeschnitten, „dass die besonderen Interessen und Arbeitsweisen von Studentinnen in gleicher Weise wie die der Studenten berücksichtigt werden“ (ibid:9). Für die Umsetzung dieser Zielsetzung, eines geschlechterorientierten Unterrichts, werden Fortbildungsveranstaltungen eingerichtet, so sieht es der Rahmenplan vor. Zudem soll die Frauen- und Geschlechterforschung ein fixer Bestandteil sowohl in Forschung als auch in der Lehre werden (vgl. ibid.:10).¹³⁵

Das Gleichstellungskonzept der Johannes Gutenberg-Universität Mainz verfolgt ergänzend das Ziel, Frauen in Wissenschaft und Forschung zu stärken. So zielt es darauf ab,

¹³⁵ Ob diese Inhalte Eingang in die translatorischen Studien gefunden haben, wird die Analyse der Curricula und Lehrveranstaltungsbeschreibungen, die weiter unten durchgeführt wird, darstellen.

den Frauenanteil insbesondere in wissenschaftlichen Spitzenpositionen zu erhöhen, Nachwuchswissenschaftlerinnen in ihrer Karriere zu fördern und Studentinnen für Fächer zu gewinnen, in denen Männer überrepräsentiert sind (vgl. Gleichstellungskonzept der Universität Mainz/Germersheim o.J.).

An der Universität Mainz ist, genauso wie an den österreichischen Universitäten, der Frauenanteil unter den Studierenden hoch, sinkt jedoch bei einem Blick auf Promotionen, Habilitationen und ist letztlich bei Berufungen und Stellenvergaben im Vergleich zu dem Männeranteil gering. Die Zahl der weiblichen Studierenden an der Universität Mainz ist deutlich höher als jene der männlichen Studierenden und liegt im Wintersemester 2007/2008 bei fast 57%. Hier ist auch eine deutliche Entwicklung im Laufe der Zeit (vom Sommersemester 1988 bis zum Wintersemester 2007/2008) zu verzeichnen (siehe Abb. 6).

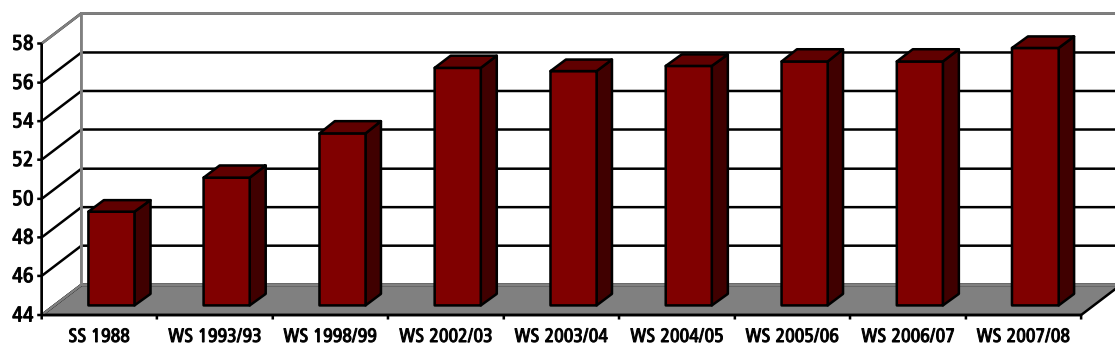


Abbildung 6: Frauenanteil der Studierenden an der Universität Mainz (1988-2008) (Gleichstellungskonzept der Universität Mainz/Germersheim o.J.:13)

Dieser hohe Frauenanteil unter den Studierenden sinkt etwas bei den Promotionen und bei den Habilitationen. So ist ein leichter Rückgang des Frauenanteils bei Promotionen (Abb. 7) und ein stärkerer Rückgang bei Habilitationen (Abb. 8) zu verzeichnen. Die Zahl der Frauen, die promovieren, liegt im Jahr 2007 bei 49% und die Zahl der Frauen, die habilitieren, bei 33%. Die folgenden Grafiken zeigen die Entwicklung des Frauenanteils bei Promotionen und Habilitationen von 1993-2007.

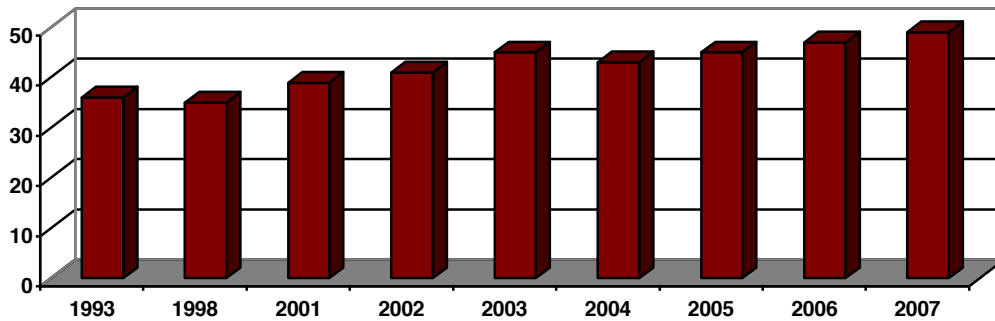


Abbildung 7: Frauenanteil der Promotionen an der Universität Mainz (1993-2007) (Gleichstellungskonzept der Universität Mainz/Germersheim o.J.:13)

Wie bereits beschrieben, ergibt sich bei den Habilitationen ein etwas deutliches Bild, das eine Unterrepräsentation von Frauen zeigt:

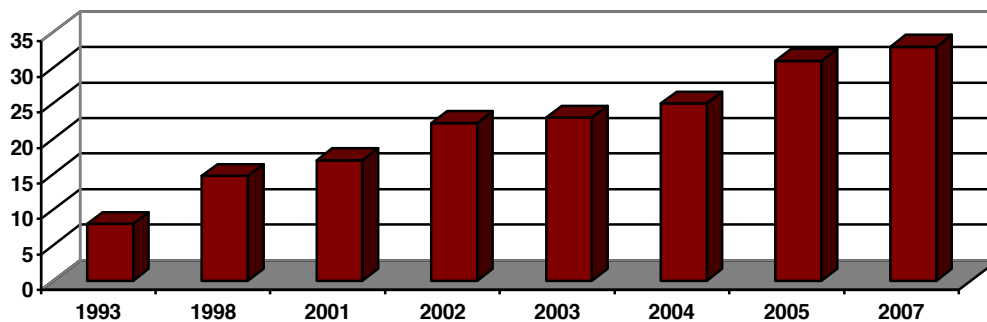


Abbildung 8: Frauenanteil der Habilitationen an der Universität Mainz (1993-2007) (Gleichstellungskonzept der Universität Mainz/Germersheim o.J.:9)

Sowohl bei den Promotionen als auch bei den Habilitationen ist zwar ein durchaus repräsentativer Frauenanteil zu verzeichnen, der jedoch keinen unmittelbaren Einfluss auf die Stellenvergabe zu haben scheint. Denn die Zahl der neuberufenen Professorinnen (Professuren und Juniorprofessuren) liegt – ähnlich wie an den österreichischen Universitäten – im Jahr 2007 bei nur ca. 25%, wobei diese Zahl in den Vorjahren noch niedriger ist (vgl. Gleichstellungskonzept o.J.:4). Diese Zahlen der wenigen Neuberufungen von Frauen erklären auch die geringe Anzahl an Professorinnen, die sich im Jahr 2007 auf nur 16,8% beläuft (siehe Abb. 9).

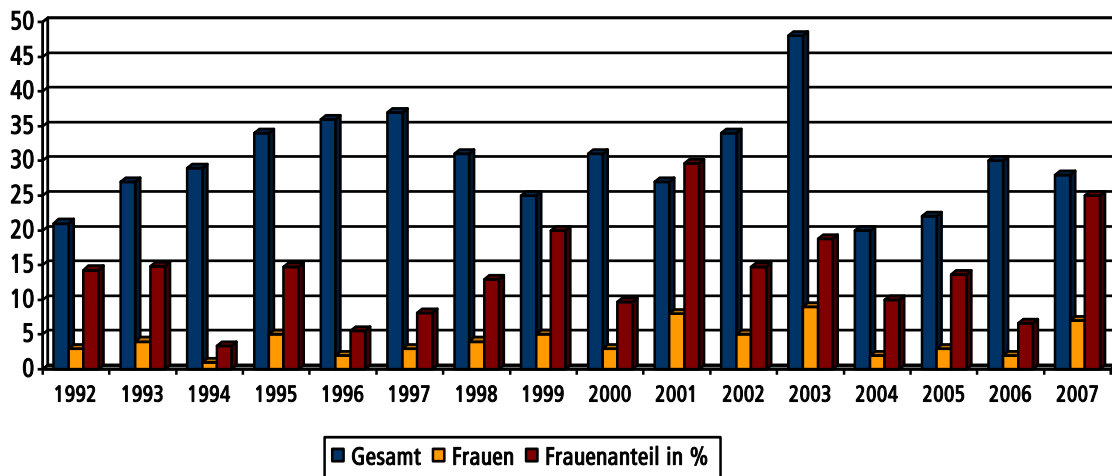


Abbildung 9: Neuberufungen an der Universität Mainz 1992-2007 (Gleichstellungskonzept der Universität Mainz/Germersheim o.J.:4)

Somit kann auch an der Universität Mainz/Germersheim eine gläserne Decke für Frauen festgestellt werden. Denn während Frauen den Großteil der Studierenden an der Universität Mainz/Germersheim darstellen, sinkt der Frauenanteil bei höheren Qualifikationen stetig, während er bei der höchsten wissenschaftlichen Position, nämlich den Professuren, nicht einmal ein Viertel erreicht. Die oben genannten Maßnahmen zur Frauenförderung haben bis ins Jahr 2007 bereits kleine Erfolge erzielen können, sind aber noch weit von dem Ziel der absoluten Gleichstellung entfernt.

Genaue Zahlen zum Fachbereich 06 – Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft konnten nicht gefunden werden. Ob aber Bemühungen im Sinne der Geschlechtergleichstellung bzw. einer gesellschaftskritischen Perspektive auf den Bereich der Translation auch Eingang in die Lehre gefunden haben, soll durch die Analyse der Studienordnungen zu den an der Universität Mainz/Germersheim angebotenen translatorischen Ausbildungen untersucht werden. Ob sich die Inhalte in den Studienordnungen mit der tatsächlichen Lehre decken, soll in einem weiteren Schritt die Analyse der Lehrveranstaltungsbeschreibungen im Vorlesungsverzeichnis ergeben.

Die Analyse der Studienordnung hat ergeben, dass das Ziel des BA-Studiums „Sprache, Kultur, Translation“ die sowohl wissenschaftliche als auch berufsbezogene Ausbildung von Studierenden beinhaltet. Die verpflichtenden Inhalte umfassen fremdsprachliche Kompetenz, Kulturwissenschaft, Sprach- und Translationswissenschaft, translatorische Kompetenz sowie Sachfächer in den Bereichen Informatik, Medizin, Rechtswissenschaft, Technik oder Wirtschaftswissenschaft. Im Rahmen eines Wahlpflichtfaches kann verstärkt auf

translatorische Kompetenzen eingegangen werden (vgl. BA Sprache, Kultur, Translation, Universität Mainz/Germersheim 2007). Die Inhalte in der Studienordnung sehen keine Ausbildung im Hinblick auf Ethik und Verantwortungsbewusstsein vor.

Ein vergleichbares Bild ergibt sich im Rahmen der angebotenen Masterstudien „Translation“ und „Konferenzdolmetschen“, die ab dem Wintersemester 2013/14 gültig sind. Die Analyse der Studienordnung zum Masterstudium „Translation“ hat ergeben, dass im Zentrum die Vermittlung folgender Kompetenzen steht: sprachwissenschaftliche und kulturwissenschaftliche Kompetenz sowie Translationskompetenz. Darunter werden fundierte Kenntnisse linguistischer Theorien, Kenntnisse von Kulturtheorie als auch fundierte Kenntnisse der Translationswissenschaft verstanden. Zudem rückt auch die Übersetzungskompetenz, insbesondere des Übersetzens anspruchsvoller Texte, in den Vordergrund (vgl. MA Translation, Universität Mainz/Germersheim 2013). Weiters können Studienschwerpunkte gewählt werden, die folgende Themen umfassen: „Inter- und Transkulturelle Studien, Fachübersetzen, Fachdolmetschen (Community Interpreting), Konsekutiv- und Simultandolmetschen, Literatur- und Medienübersetzen oder Translationswissenschaft und -didaktik“ (ibid.:6). Somit deckt das Studium ein breites Feld translatorischer Tätigkeitsfelder und Kompetenzen ab. Doch trotz dieser vielfältigen Auseinandersetzung mit dem Bereich der Translation bleiben auch hier Machtfragen und ethische Aspekte der Translation unberücksichtigt.

Auch die Studienordnung zum Masterstudium „Konferenzdolmetschen“ zeigt ein vergleichbares Ergebnis. Das Masterstudium zielt, genauso wie der Master „Translation“, auf einen berufsqualifizierenden Abschluss ab:

Ziel des Studienganges ist die Vermittlung der Qualifikation für den Beruf der Konferenzdolmetscherin oder des Konferenzdolmetschers, die bzw. der bei internationalen Organisationen, auf nationalen und internationalen Konferenzen sowie bei Treffen von Vertreterinnen und Vertretern aus Politik, Wirtschaft und Technik simultan und konsekutiv dolmetscht. (MA Konferenzdolmetschen, Universität Mainz/Germersheim 2013:2)

Der Fokus des Studiums richtet sich somit auf den Arbeitsmarkt, der durchaus umfangreich strukturiert ist und unterschiedliche Tätigkeitsfelder umfasst. Aus der Sicht der Studienordnung verlangt diese Tätigkeit viele verschiedene Kompetenzen, die wie folgt zusammengefasst werden:

Diese Tätigkeit setzt neben spezifischen Techniken des Simultan- und Konsekutivdolmetschens eine fundierte wissenschaftliche und fachliche Ausbildung voraus sowie Kenntnisse in Terminologie- und Wissensmanagement, Recherchetechniken, Kulturwissenschaft und interkultureller Kommunikation, Dolmetschwissenschaft, in

Fachsprachen wie Informatik, Politik, Recht, Technik, Wirtschaft sowie im Bereich der Geschichte und Struktur internationaler Organisationen. (Ibid.)

Der wesentliche Faktor der Verantwortung von Dolmetscher_innen bleibt hier unausgesprochen. So scheinen ausschließlich fachliche Kompetenzen für ein umfassendes Kompetenzprofil von Dolmetscher_innen von Bedeutung zu sein, was zu einer unreflektierten Umsetzung führen kann. Ob diese Perspektive in den einzelnen Lehrveranstaltungen durch weitere Kompetenzen und Fragestellungen (z.B. die Verantwortung von Translator_innen beim Translationsprozess, ethische Komponenten im Bereich Translation, Macht- und Geschlechterhierarchien der Akteur_innen im Bereich der Translation) ergänzt wird, soll daher die folgende Analyse der Lehrveranstaltungsbeschreibungen¹³⁶ ergeben.¹³⁷

Im Vorlesungsverzeichnis gibt es Informationen zu allen Studien, die vom Fachbereich 06 – Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft angeboten werden. Diese werden nur teilweise in Bachelor- und Masterlehrveranstaltungen getrennt dargestellt. Sie werden zunächst nach Sprachen, manchmal nach Studium¹³⁸, und dann nach Lehrveranstaltungstypen gegliedert. Insbesondere ausgewählte sprachübergreifende Lehrveranstaltungen, aber auch einige sprachspezifische Lehrveranstaltungen erscheinen im Kontext der Analyse relevant.

Im Bereich der sprachübergreifenden Lehre steht die Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Arbeiten, Lokalisierung bzw. computerunterstützte Translation sowie Grundlagen der Sprach- und Translationswissenschaft im Vordergrund, wobei diese teilweise auch durchaus aus einem kritischen Blickwinkel betrachtet werden (z.B. kritische Auseinandersetzungen mit den in der Translationswissenschaft verwendeten Begrifflichkeiten). Zudem setzen sich einige Lehrveranstaltungen auch mit kritischen Themen auseinander: So beschäftigt sich z.B. das Seminar *Ethnolinguistik und Übersetzung* mit „Indianersprachen (Mesoamerikanische, Nordamerikanische und Südamerikanische Sprachen) sowie ethnische (Sprach) Gruppen (z.B. in Afrika)“ und in der Lehrveranstaltung *Keltische Sprachwelten im Vergleich: Irland, Schottland, Wales und die Bretagne* werden die Studierenden anhand des Beispiels der keltischen Sprachgruppe mit der Verdrängung von

¹³⁶ Da die Masterstudien „Translation“ und „Konferenzdolmetschen“ im Wintersemester 2013/14 in Kraft getreten sind, werden an dieser Stelle die Lehrveranstaltungen des Wintersemesters 2013/14 und nicht wie bei den anderen Universitäten des Wintersemesters 2012/13 untersucht.

¹³⁷ Ähnlich wie an vielen anderen translationswissenschaftlichen Einrichtungen, gibt es auch an der Universität Mainz/Germersheim unkommentierte Lehrveranstaltungen. So sind z.B. die Lehrveranstaltungen aus dem Sprachbereich Arabisch gänzlich unkommentiert und können somit in der Analyse nicht betrachtet werden.

¹³⁸ So z.B. im Sprachbereich Deutsch als Fremdsprache, wobei viele Lehrveranstaltungen auch sowohl von Studierenden im MA- als auch im BA-Studium besucht werden können.

Sprachen konfrontiert, was Studierenden einen neuen Blick auf Sprache und damit verbundene Machtstrukturen ermöglicht.

Im Bereich der sprachbezogenen Lehre liegt der Schwerpunkt auf Grammatik, Wortschatz, Textanalyse und -kompetenz, Kulturkompetenz sowie der Vermittlung von Inhalten zur interkulturellen Kommunikation als auch translatorischer Kompetenzen. Während im BA-Studium verstärkt Grundlagen zur Translation behandelt werden, werden im MA-Studium auch Dolmetsch- und Übersetzungslehrveranstaltungen angeboten, bei denen die Studierenden wichtige Kompetenzen im Bereich des (Fach)Dolmetschens (inkl. Notizentechnik, Gedächtnisübungen etc.) bzw. (Fach)Übersetzens (inkl. Verwendung von Hilfsmitteln, Recherchekompetenz etc.) sowie den Umgang mit Tools für die Anfertigung von Übersetzungen kennenlernen. In diesem Zusammenhang werden auch Inhalte zur Berufsethik vermittelt, wie z.B. in der Lehrveranstaltung *Fachdolmetschen als Forschungsfeld der Translationswissenschaft: Theorien, Modelle, Ansätze*. Eine weitere für diese Analyse relevante Lehrveranstaltung trägt den Titel *Null Cent für die Zeile. Humanitäres und aktivistisches Übersetzen im Kontext der Translationswissenschaft*, bei der es dem Titel nach zu urteilen um ehrenamtliches Dolmetschen geht und Studierenden so einen weiteren Aspekt ihres Tätigkeitsfeldes vermittelt, ohne den Fokus vorwiegend auf den Translationsmarkt zu richten, sondern vielmehr soziale Inhalte in den Vordergrund zu rücken. Da jedoch keine Lehrveranstaltungsbeschreibung zur Verfügung steht, kann der genaue Inhalt nicht untersucht werden.¹³⁹

Im Sprachbereich Englisch wird ein Proseminar mit dem Titel *Contemporary Women's Literature of the American South (Novel and Film)* angeboten, sodass hier ein genderrelevanter Inhalt im Vordergrund der Lehrveranstaltung steht.¹⁴⁰ Auch die Vorlesung *Polen im 20. Jahrhundert. Eine Kulturgeschichte im Film* befasst sich mit gesellschaftskritischen Inhalten:

Von repräsentativen Filmbeispielen ausgehend werden solche Themen wie der Erste Weltkrieg, Warschauer Aufstand, die Shoah, Stalinismus, Exil, Solidarność, aber auch

¹³⁹ Im Rahmen der sprachübergreifenden Lehre fällt auf, dass auch hier führende Wissenschaftlerinnen, Dilek Dizdar und Sebnem Bahadir, kritische Inhalte in die Lehre aufnehmen. Somit kann gesagt werden, dass die Ausrichtung der Lehrveranstaltungen von der Lehrperson und den Forschungsinteressen der Lehrenden stark abhängen.

¹⁴⁰ Ein interessanter an der Universität Mainz/Germersheim angewendeter Ansatz ist auch die Einbeziehung der Fremdsprachendidaktik in die translatorische Ausbildung (vgl. VVZ Universität Mainz/Germersheim WS2013/14). Einerseits erscheint dieser Zugang zukunftsweisend, da die Sprachdidaktik ein Berufsfeld für ausgebildete Translator_innen darstellt, andererseits, weil Studierende so die Bedeutung von Didaktik und somit auch die Bedeutung ihrer eigenen Ausbildung kennen und verstehen lernen.

Regionalismus, multikulturelles Polen, **Frauenemanzipation** und viele weitere vorgestellt und analysiert. (VVZ Universität Mainz/Germersheim WS2013/14).

Hier erscheint im Kontext der Analyse nicht nur die Auseinandersetzung mit dem Thema „Frauenemanzipation“ relevant, sondern auch die Behandlung der Shoah oder des multikulturellen Lebens im Land. Auch im Rahmen der spanischen Lehrveranstaltung *Sperrige Ikonen, Teil 2: Frauen in der mittel- und südamerikanischen Geschichte und ihre Reinterpretationen* werden Frauenbilder in der Geschichte analysiert und stellen so den wichtigsten Inhalt der Lehrveranstaltung dar (vgl. *ibid.*). Somit haben die Studierenden in verschiedenen Sprachen die Möglichkeit, sich vielschichtig mit ihren Sprachen und Kulturen auseinanderzusetzen und dabei kritische Fragen und Inhalte zu berücksichtigen.

Im Sprachbereich Französisch werden zwar keine für die Analyse relevanten Inhalte behandelt, es fällt jedoch auf, dass die französischen Lehrveranstaltungsbeschreibungen zum Teil geschlechtergerecht formuliert sind, obwohl dies im Französischen noch eher unüblich ist: „cela se fera sous forme de courtes interventions orales de **chacun(e)** d'entre vous“ (*ibid.*).¹⁴¹

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass im Fachbereich 06 – Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft zahlreiche gesellschaftskritischen und -relevanten Inhalte fernab von reiner Marktorientierung in den Unterricht implementiert wurden. Dies ist nicht nur bei sprachübergreifenden Lehrveranstaltungen der Fall, sondern auch in diversen sprachenbezogenen Lehrveranstaltungen in unterschiedlichen Sprachbereichen. Die Inhalte konzentrieren sich dabei auf unterschiedliche Bereiche, die sich von Frauenfragen über Berufsethik bis hin zu aktivistischen Fragestellungen erstrecken und so den Studierenden einen breiten und kritischen Blick auf die translatorische Tätigkeit ermöglichen. Gleichzeitig bietet dieser offene Zugang zur Translationsausbildung auch eine Grundlage für eine nachhaltige Implementierung einer genderorientierten Translationsdidaktik.

¹⁴¹ Im Sprachbereich Französisch wirkt zudem eine Lehrveranstaltungsbeschreibung Studierenden gegenüber respektlos. So wird im Rahmen der Lehrveranstaltung „Keltisch und die Kelten“ von der Lehrperson geschrieben: „Ich werde regelmässig [sic!] überprüfen, ob und inwieweit Sie das Vorgetragene verstanden [sic!] haben. Sollten Sie Ihre Ohren auf Durchzug - oder Ihr Gehirn auf nichtnachhaltige Nutzung - gestellt haben, behalte ich mir vor, für Sie die Vorlesung "nb" [nicht beurteilt] zu werten“ (VVZ Universität Mainz/Germersheim WS2013/14). Aus der Perspektive einer emanzipatorischen Didaktik, bei der flache Hierarchien und ein kooperativer Unterricht im Vordergrund stehen, erscheint ein solcher Ansatz, der für Studierende bedrohend wirken kann, wenig erfolgreich.

5.2.2.2 Universität Leipzig

Auch die Universität Leipzig verschreibt sich der Geschlechtergleichstellung. Grundlage hierfür ist auf der Ebene des Bundeslandes das Sächsische Hochschulgesetz (SächsHSG 2008) und auf universitärer Ebene die Grundordnung der Universität Leipzig (2013). Seit dem Jahr 2010 existiert ein Gleichstellungsausschuss als ständige Senatskommission, der das Rektorat, den Senat und die Gleichstellungsbeauftragten berät. Desweiteren ist das Gleichstellungskonzept an der Universität Leipzig ein wichtiger Beitrag für die Arbeit der Gleichstellungsbeauftragten.

Die Universität Leipzig hat ein eigenes Gleichstellungsbüro, für das der zentrale Gleichstellungsbeauftragte der Universität zuständig ist. Die Fakultäten haben zudem ihre eigenen Gleichstellungsbeauftragten. Zu den Aufgabenbereichen der Gleichstellungsbeauftragten zählen neben der Frauenförderung und Antidiskriminierung auch die Verbesserung der Familienfreundlichkeit an der Universität Leipzig. Sie wirken beratend und unterstützend, wenn es z.B. um Gleichstellungsfragen, Fördermöglichkeiten für Frauen, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Mobbing oder sexuelle Belästigung geht.

Das Gleichstellungsbüro ist als Koordinierungs- und Beratungsstelle für die Planung, Organisation, Durchführung und Beratung in allen Gleichstellungsfragen als Unterstützung des zentralen Gleichstellungsbeauftragten und der dezentralen Gleichstellungsbeauftragten. (Tätigkeitsbericht des Gleichstellungsbeauftragten 2013:7)

Somit ist das Gleichstellungsbüro eine wichtige Anlaufstelle in allen Belangen, die Gleichstellungsfragen betreffen.

Die Gleichstellungsarbeit an der Universität Leipzig ist klar organisiert. Sowohl das Rektorat als auch der Senat und die Fakultäten sind in die Gleichstellungsarbeit involviert:

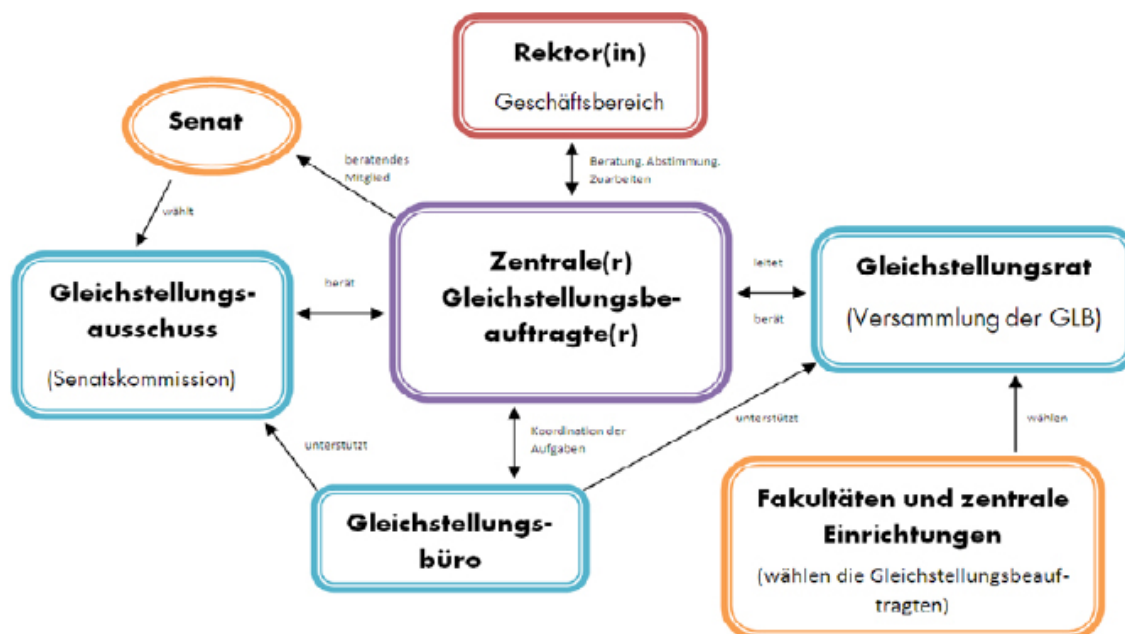


Abbildung 10: Organigramm der Gleichstellungsbeauftragten an der Universität Leipzig (Tätigkeitsbericht der Universität Leipzig 2013:8)

Der durchaus markante Unterschied im Vergleich zur Gleichstellungsarbeit an anderen Universitäten besteht insbesondere darin, dass die Universität Leipzig für Männer und Frauen eintritt und sich somit nicht nur gezielt der Frauenförderung annimmt. Somit ist auch meist nicht von Frauenförderung die Rede (siehe z.B. Abb. 10), sondern immer „Gleichstellung“ im Vordergrund.

Ob die Gleichstellungsarbeit an der Universität Leipzig Früchte trägt, zeigen u.a. die Studierendenzahlen und die Zahlen der Personalentwicklung. Erste Erfolge zeigen sich auf der Ebene der Professuren: Die Anzahl der Professorinnen konnte von 16% im Jahr 2008 auf über 20% gesteigert werden. Seit dem Jahr 2010 ist bei den Neuberufungen ein Frauenanteil von ca. 25% zu verzeichnen (vgl. Abschlussbericht zu den Forschungsorientierten Gleichstellungsstandards 2013:10).¹⁴²

Nun soll untersucht werden, ob die Bemühungen im Sinne der Gleichstellung auch am Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie (IALT) umgesetzt wurden. Die Analyse der Studienführer¹⁴³ der am IALT, das Teil der Philologischen Fakultät der

¹⁴² Weitere Zahlen zu Stellenbesetzungen und Studierenden konnten leider nicht gefunden werden.

¹⁴³ Während an den österreichischen Universitäten die Studienpläne zur Analyse herangezogen werden konnten, stehen an den deutschen translatorischen Ausbildungsstätten unterschiedliche Quellen zu Verfügung, wie z.B. Studienführer, Studien- bzw. Prüfungsordnungen und Modulhandbücher. Je nach Verfügbarkeit wurden somit unterschiedliche Quellen herangezogen, die den Aufbau und die Zielsetzung der Studien dargestellt haben und so als Informationsgrundlage dienen.

Universität Leipzig ist, angebotenen Studien (BA „Translation“, MA „Translatologie“ und MA „Konferenzdolmetschen“) zeigt, dass keinerlei verantwortungsorientierte, ethische oder genderrelevante Fragestellungen in den Studien vorgesehen sind. Da das BA-Studium „Translation“, das im Juni 2012 verabschiedet wurde, noch keine tiefgehende translatorische Ausbildung darstellt, sondern vielmehr auf diese vorbereitet und daher einen Fokus auf die transkulturelle Kommunikation im Allgemeinen legt, sind die wesentlichen Inhalte im Studium neben der Vermittlung linguistischer Ansätze, auch kulturelle Kompetenz, „translatorische Grundfertigkeiten und -techniken“ und Terminologielehre sowie der Umgang mit Sprachtechnologien (BA Translation, Universität Leipzig 2014:2). Gesellschaftsrelevante Fragen, Machtaspekte, die bei der translatorischen Arbeit aufkommen können, oder ethische Fragestellungen werden nicht angesprochen. Somit geht es im BA-Studium ausschließlich um die Vermittlung translationsrelevanter Grundkompetenzen, die im Studienführer losgelöst von ihrem gesellschaftlichen Umfeld betrachtet werden.

Ähnlich verhält es sich bei den auf das BA-Studium aufbauenden Masterstudien. So bildet das MA-Studium „Translatologie“ angehende (Fach-)Übersetzer_innen in Hinblick auf die „Bewältigung typischer Probleme des Übersetzens sowie der interkulturellen Fachkommunikation“ aus (MA Translatologie, Universität Leipzig 2013:2). Dazu werden Inhalte zur „Translatologie, Fachkommunikation, Sprachtechnologie, Terminologie und Fachübersetzen“ (ibid.) vermittelt. Es geht also um eine praxisorientierte Ausbildung, bei der Übersetzungsqualität und das Know-How im Umgang mit technischen Hilfsmitteln im Vordergrund stehen. Gesellschaftsrelevante Aspekte oder gar Gender-Fragen bleiben auch hier unthematisiert. Dasselbe Bild zeigt sich auch im dritten Studium, das am IALT angeboten wird, dem Master-Studium „Konferenzdolmetschen“, das auf eine „professionelle Tätigkeit als Dolmetscher“¹⁴⁴ abzielt (MA Konferenzdolmetschen, Universität Leipzig 2014:1). Die wesentlichen Inhalte des Studiums setzen sich aus der Dolmetschwissenschaft, der Notationstechnik, der Dolmetschtechnologien, aber auch der Rhetorik und Körpersprache zusammen. Weiters werden die Studierenden auf die verschiedenen Dolmetschmodi vorbereitet, sodass diese zu professionellen Dolmetscher_innen ausgebildet werden. Die gesellschaftliche und ethische Verantwortung, die mit diesem Beruf einhergeht, bleibt allerdings unausgesprochen.

¹⁴⁴ Bei den Studienführern der Universität Leipzig fällt auf, dass diese nicht geschlechtergerecht formuliert wurden. Somit wird in allen drei analysierten Studienführern immer ausschließlich die männliche Form verwendet. Die Umsetzung der geschlechtergerechten Sprachverwendung, die ein wichtiger Beitrag zur Geschlechtergleichstellung ist, wird hier außer Acht gelassen.

In einem nächsten Schritt werden die Beschreibungen zu den am IALT angebotenen Lehrveranstaltungen aus dem Wintersemester 2012/13 untersucht. Die Pflichtfächer und Wahlpflichtfächer werden einer Analyse unterzogen. Es wird recherchiert, ob genderrelevante und gesellschaftskritische Inhalte bzw. Machtfragen im Bereich der Translation angesprochen und so zu einem Bestandteil des Unterrichts werden.

Die Analyse hat ergeben, dass der Fokus der im BA-Studium „Translation“ angebotenen Lehrveranstaltungen auf Linguistik und Terminologielehre gelegt wurde. In Bezug auf die sprachenspezifischen Lehrveranstaltungen (Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch) kann gesagt werden, dass der Schwerpunkt auf Grundlagen der Translation, Kultur, aber auch sprachlicher Kompetenz, wie Grammatik und Lexis gelegt wurde. Es konnten somit keinerlei für die Analyse relevanten Inhalte gefunden werden.

Dasselbe Bild ergibt für die Master-Studien „Translatologie“ und „Konferenzdolmetschen“. Im Master-Studium „Translatologie“ liegt der Schwerpunkt auf dem Fachübersetzen und damit verbunden auf der Textanalyse und der Vermittlung von Kenntnissen zu Fachtexten. Translation und Kultur stellt einen weiteren wichtigen Bereich des Studiums dar. Auch in den Wahlpflichtfächern wird vorwiegend die Tätigkeit des Übersetzens und Dolmetschens und damit verbundene Kernkompetenzen thematisiert. Damit zusammenhängende gesellschaftliche Aspekte bleiben genauso wie im Curriculum auch bei den Lehrveranstaltungsbeschreibungen unthematisiert.

Beim Master-Studium „Konferenzdolmetschen“ liegt der Schwerpunkt auf der Dolmetschwissenschaft und auf „praktischen“ Übungen zur Notizentechnik, zum Konsekutiv- und Simultandolmetschen und auch zur Fachkommunikation. Die Wahlpflichtmodule konzentrieren sich wiederum verstärkt auf das Dolmetschen, wie z.B. das Fachdolmetschen.

Zusammengefasst kann somit gesagt werden, dass das Studium an der Universität Leipzig auf translatorische Kernkompetenzen, wie Sprachkompetenz, Dolmetsch- und Übersetzungskompetenz abzielt. Diese Kompetenzen sind grundlegend für eine professionelle Tätigkeit im Bereich der Translation. Der Fokus auf diese Kernkompetenzen übersieht jedoch den gesellschaftlichen Rahmen, in dem sich jede translatorische Tätigkeit bewegt. So zeigt die Analyse, dass das Studium diesen gesellschaftlichen Rahmen, der von Machtstrukturen durchzogen ist, vernachlässigt und Studierende somit nicht darauf vorbereitet, sich in diesem Rahmen bewusst und selbstsicher zu bewegen.

5.2.2.3 *Universität Heidelberg*

Auch die Universität Heidelberg setzt sich für eine Gleichberechtigung von Männern und Frauen ein. Gesetzliche Grundlage hierfür sind u.a. das Landeshochschulgesetz (LHG 2014) von Baden-Württemberg, das Hochschulrahmengesetz (1999/2002), das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz und die Grundordnung der Universität Heidelberg (2009). Das Gleichstellungskonzept der Universität Heidelberg 2013-2017 (2013:1) hat zum Ziel, „ein chancengerechtes Umfeld für Studentinnen und Wissenschaftlerinnen“ sicherzustellen.

Für die Umsetzung von Chancengleichheit gibt es an der Universität Heidelberg Gleichstellungsbeauftragte der Universität und der Fakultäten, ein Gleichstellungsbüro, das der Universität bei der Entwicklung von Gleichstellungsmaßnahmen zur Seite steht, und die Verbindungsstelle Chancengleichheit, die die Fakultäten bei der Impelementierung von Chancengleichheit unterstützt. Darüber hinaus bekennt sich die Universität Heidelberg auch zu Diversity Management (siehe Universität Heidelberg 2014), das die Vielfalt der Studierenden und Mitarbeiter_innen der Universität anerkennt und das Potenzial dieser Vielfalt zu nutzen weiß.

Genauso wie die bisher besprochenen Universitäten sieht auch die Universität Heidelberg die Personalentwicklung als Instrument der Geschlechtergleichstellung. Zudem ist es ein weiteres wichtiges Ziel der Universität, Studentinnen für männerdominierte Studienrichtungen zu begeistern.

Die Zahlen der Universität Heidelberg zeigen, dass sich einige ihrer Bemühungen bereits bezahlt gemacht haben: Während im Jahr 2011 in Deutschland 44,8% Frauen eine Promotion abgeschlossen haben, waren es in Heidelberg mit 51,5% Frauen etwas mehr als im deutschen Durchschnitt. Bei den Habilitationen und Juniorprofessuren von Frauen liegt Heidelberg bei 27,9%, im Vergleich dazu gab es deutschlandweit 25,5% Frauen in diesem Bereich. Trotz der durchaus hohen Zahlen an Promotionen und Habilitationen von Frauen liegt der Frauenanteil der Professuren bei nur 15% in Heidelberg und bei 15,5% in ganz Deutschland (vgl. *ibid.*:2).

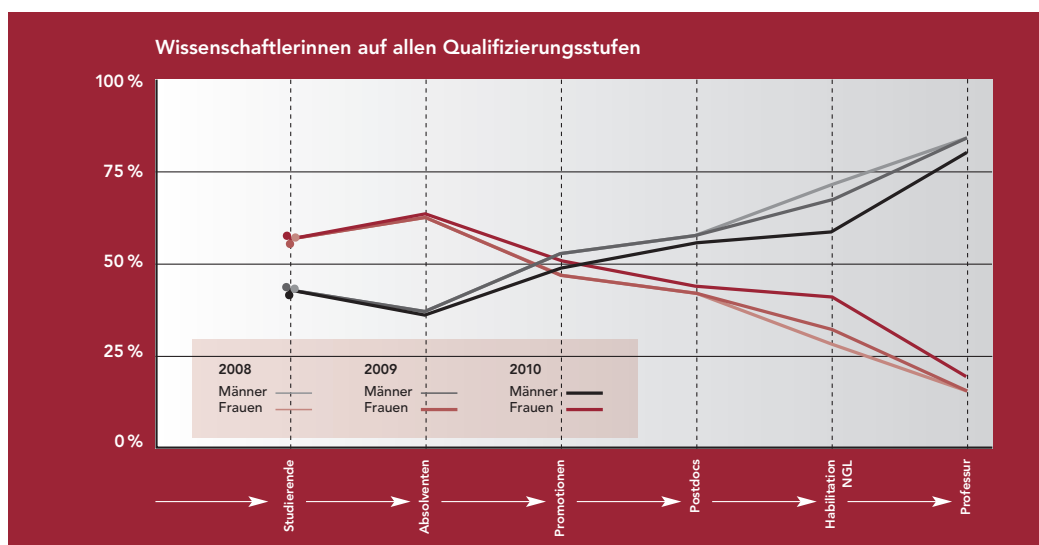


Abbildung 11: Entwicklung Studierende-Professur Universität Heidelberg (2008-2010) (Tätigkeitsbericht der Universität Heidelberg 2011:9)

Während auch an der Universität Heidelberg mehr Frauen als Männer studieren und das Studium auch abschließen, gibt es bei den Promotionen und Habilitationen einen deutlichen Rückgang bei der Beteiligung von Frauen. Diese Entwicklung verstärkt sich bei der Besetzung von Professuren, die nicht einmal zu einem Viertel von Frauen besetzt sind (siehe Abbildung 11). Die Karriereschere geht also deutlich auseinander.

Dieser Trend, die gläserne Decke für Frauen, die nur sehr langsam aufgebrochen wird, ist nicht nur an der Universität Heidelberg zu beobachten, sondern spiegelt die derzeitige Situation im gesamten deutschsprachigen Raum wider. Um die Unterrepräsentierung von Frauen auch weiterhin aufzubrechen, werden auch an der Universität Heidelberg Coaching- und Mentoring-Programme für Frauen umgesetzt. Es wird zudem auch an der Vereinbarkeit von Familie und Forschung/Wissenschaft¹⁴⁵ gearbeitet, sodass ein weiterer Anreiz für Frauen in der Wissenschaft geschaffen wird.

Nun stellt sich noch die Frage, inwiefern diese Bemühungen auch Eingang in die translatorische Lehre gefunden haben. Aus diesem Grund wurden sowohl die drei translatorischen Studien¹⁴⁶ als auch die Lehrveranstaltungsbeschreibungen des Instituts für Übersetzen und Dolmetschen an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg untersucht. Die Analyse des Modulhandbuchs zum Bachelorstudium „Übersetzungswissenschaft“ (2013) hat

¹⁴⁵ Genauso wie an der Universität Wien fehlen auch hier Ansätze zu Bemühungen zur Vereinbarkeit von Familie und Studium.

¹⁴⁶ Zur Analyse werden die Modulhandbücher zum BA-Studium „Übersetzungswissenschaft“ und zu den MA-Studien „Konferenzdolmetschen“ und „Übersetzungswissenschaft“ exemplarisch herangezogen.

ergeben, dass die Universität Heidelberg durch die universitäre Ausbildung auch auf die „Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung auf der Grundlage der erworbenen Kompetenzen“ abzielt. Dies wird in der Präambel des Modulhandbuchs, das die Qualitätsziele der Universität in den Bereichen Studium und Lehre vorstellt, festgelegt.

Doch trotz dieser Einleitung in das Modulhandbuch fehlen im BA-Studium gänzlich verantwortungsorientierte oder kritische Inhalte. Vordergründige Inhalte des BA-Studiums sind somit neben der Verbesserung der Sprachkompetenz, auch die Vermittlung von Textanalysekompetenzen und professionelles translatorisches Handeln. Zudem ist auch die kritische Auseinandersetzung mit der Übersetzungswissenschaft ein wichtiger Inhalt, wobei die gewählten Inhalte nicht präzisiert werden. Weitere gesellschaftsrelevante, ethische oder verantwortungsorientierte Inhalte werden nicht genannt.

Die Studienordnung zum Masterstudium Konferenzdolmetschen (2004) ergibt ein ähnliches Bild (vgl. MA Konferenzdolmetschen, Universität Heidelberg 2004). Auch hier gibt es weder gesellschaftskritische noch verantwortungsorientierte Inhalte. Somit setzt sich die Studienordnung einerseits mit Dolmetschkompetenzen zum Konsekutiv- und Simultandolmetschen auseinander (inkl. Notizentechnik, Stimmbildung, Präsentationstechnik) als auch mit Inhalten zur Dolmetschwissenschaft. Desweiteren konzentrieren sich ausgewählte Module auf den Dolmetschmarkt, z.B. durch die Einladung von professionellen Dolmetscher_innen und Bedarfsträger_innen, und die bürokratischen Anforderungen an Dolmetscher_innen, wie z.B. Buchhaltungsfragen.

Kritische Inhalte fehlen auch im dritten analysierten Modulhandbuch für den Master-Studiengang „Übersetzungswissenschaft“ (2011). So sind auch im Masterstudium Übersetzungswissenschaft keine gesellschaftsrelevanten Fragestellungen und Inhalte vorgesehen. Das Masterstudium Übersetzungswissenschaft konzentriert sich auf die Übersetzungskompetenz unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse und technischer Hilfsmittel. Die sprach- und übersetzungswissenschaftlichen Kompetenzen der Studierenden werden geschult, genauso wie die Erstellung von Terminologien und „hochwertigen Übersetzungen“ (ibid.:3) mit Hilfe technischer Hilfsmittel, Recherchemittel und CAT-Tools. Somit wird auch in diesem Studium der Fokus auf die Tätigkeit gelegt, deren gesellschaftliches Umfeld bleibt jedoch unbeachtet.

Ob dieses gesellschaftsunkritische Bild in den einzelnen Lehrveranstaltungen von Lehrenden etwas gelockert wird, soll die Analyse der Lehrveranstaltungsbeschreibungen aus

dem Wintersemester 2012/13 ergeben.¹⁴⁷ So hat die Analyse dieser Lehrveranstaltungsbeschreibungen¹⁴⁸ (siehe VVZ Universität Heidelberg WS2012/13) ergeben, dass der Fokus der BA-Lehrveranstaltungen sowohl auch der Sprach-, Kultur und Kommunikationskompetenz als auch auf der Übersetzungswissenschaft und grundlegender Translationskompetenz liegt. Fokus wird hier gegen Ende des Studiums insbesondere auf das Fachübersetzen gelegt. In diesem Zusammenhang werden – wie auch im Curriculum vorgesehen – Inhalte zu Terminologie und CAT-Tools genannt, die im Unterricht besprochen werden. Die sprachübergreifenden Lehrveranstaltungen haben insbesondere einen Einblick in die Translationspraxis zum Ziel. Auch die Arbeit mit Translation Memory-Systemen und die Berücksichtigung der neuen Medien (z.B. webbasiertes Übersetzen) wird vermittelt (vgl. *ibid.*).

Somit kann zusammenfassend gesagt werden, dass gesellschaftsrelevante Inhalte weder im Curriculum noch in den einzelnen Lehrveranstaltungen berücksichtigt werden. Der Fokus des Studiums liegt somit in der Sprachkompetenz der Studierenden, der Kompetenz des Übersetzens und der Berücksichtigung der Technik. Zudem sollen Studierende auf den Arbeitsmarkt vorbereitet werden. Da dieser Arbeitsmarkt – wie bereits mehrmals dargestellt wurde – jedoch nicht losgelöst von gesellschaftlichen Strukturen verstanden werden kann, fehlen im Unterricht ethische und verantwortungsorientierte Fragestellungen, die aus guten Translator_innen professionelle Expert_innen des gesamten Translationsprozess machen können, die den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang ihrer Tätigkeit reflektieren können.

Ein ähnliches Bild ergibt sich für die analysierten Lehrveranstaltungen der Masterstudien.¹⁴⁹ Zunächst werden hierfür die Lehrveranstaltungsbeschreibungen für das Masterstudium „Konferenzdolmetschen“ zur Analyse herangezogen. Zentrale Inhalte in den Lehrveranstaltungsbeschreibungen sind hier neben dolmetschwissenschaftlicher Kenntnisse

¹⁴⁷ Zur Analyse wurden ausschließlich Lehrveranstaltungen herangezogen, die am Institut für Übersetzen und Dolmetschen der Universität Heidelberg angeboten wurden. Lehrveranstaltungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprachenphilologie, das auch für Studierende eines translationswissenschaftlichen Studiums (mit B-Sprache Deutsch) vorgesehen sind, werden somit in der Analyse nicht berücksichtigt. Da jedoch nur eine einzige Lehrveranstaltung im Sprachbereich Deutsch als B-Sprache im Wintersemester 2012/13 angeboten wurde, für die keine Lehrveranstaltungsbeschreibung erstellt wurde, kann dieser Sprachbereich nicht analysiert werden.

¹⁴⁸ Die Analyse hat gezeigt, dass in zahlreichen Lehrveranstaltungsbeschreibungen in den Sprachbereichen die Lehrveranstaltungsinhalte nicht aufgenommen wurden, sodass nur eine oberflächliche Analyse möglich war. Während bei den englischen Lehrveranstaltungen noch mehr als die Hälfte der Lehrveranstaltungsbeschreibungen über die Inhalte informierten, waren es im Russischen und Spanischen bei weniger als der Hälfte der Fall. Bei den französischen Lehrveranstaltungsbeschreibungen wurde nur bei einer Lehrveranstaltung der Inhalt vorgestellt, bei den italienischen und portugiesisch-brasilianischen Lehrveranstaltungsbeschreibungen wurden gar keine Lehrveranstaltungsinhalte beschrieben.

¹⁴⁹ Auch im Masterstudium „Konferenzdolmetschen“ fehlen teilweise die Lehrveranstaltungsbeschreibungen komplett. So werden z.B. die Inhalte der Lehrveranstaltungen im Sprachbereich Portugiesisch-Brasilianisch im Vorlesungsverzeichnis nicht beschrieben, in den Sprachbereichen Italienisch und Spanisch werden z.B. nur zwei Lehrveranstaltungen beschrieben.

insbesondere die Einführung in das Konsekutiv- und Simultandolmetschen (inkl. Gedächtnistraining, Notizentechnik etc.), die in weiterer Folge in die professionelle Beherrschung des Konsekutiv- und Simultandolmetschens münden soll. Damit hängt auch eine gute Sprachkompetenz zusammen, die nicht nur auf grammatikalischer Ebene behandelt wird, sondern auch Redewendung und andere stilistische Mittel in den Arbeitssprachen berücksichtigt. Die behandelten Texte kommen aus unterschiedlichen Bereichen, oftmals aus Politik und Wirtschaft. Somit ist eine Vorbereitung auf die Berufspraxis ein wichtiges Ziel der Ausbildung, das auch in einigen Lehrveranstaltungsbeschreibungen genannt wird. Dies zeigt sich auch an den Inhalten sprachübergreifender Lehrveranstaltungen, die Fragen zur Verrechnung, zu Gesprächen mit Auftraggeber_innen und zum Markteinstieg behandeln (vgl. *ibid.*). Die bereits erwähnten Macht- und Verantwortungsfragen im Bereich der Translation würden zudem einen Einblick in Handlungsmöglichkeiten verlangen, die einen bewussten Umgang mit (ungleichen) Gesellschaftsstrukturen ermöglichen. Dieser Zugang bleibt jedoch auch im Masterstudium „Konferenzdolmetschen“ derzeit unbehandelt.¹⁵⁰

Auch im MA-Studium „Übersetzungswissenschaft“ ergibt sich ein ähnliches Bild.¹⁵¹ Der Fokus im Rahmen des Studiums liegt auf der Terminologielehre und dem Fachübersetzen (vgl. *ibid.*). Auch hier wird auf einen praktischen Bezug geachtet, der den Studierenden möglichst authentische Aufträge als Arbeitsgrundlage liefern soll.

Somit kann gesagt werden, dass die Analyse der Lehrveranstaltungshinhalte durch fehlende Angaben im Vorlesungsverzeichnis erschwert wurde. Dennoch konnte festgestellt werden, dass sich die Inhalte der Lehrveranstaltungsbeschreibungen weitgehend mit den in den Curricula vorgesehenen Inhalten decken. Somit bleiben gesellschaftsrelevante oder gar genderbezogene Fragen unthematisiert und der Fokus richtet sich sowohl auf die Sprachkompetenz als auch auf die translatorischen Kompetenzen der Studierenden, sodass sie auf dem Markt, der nicht näher betrachtet wird, möglichst gute Leistungen erbringen, jedoch aus Sicht der Ausbildungssituation keinerlei kritische Herangehensweise verlangt.

5.2.2.4 Universität des Saarlandes

Die Universität des Saarlandes setzt sich für eine geschlechtergerechte Hochschulentwicklung ein, die durch eine Gleichstellungsbeauftragte, die sich für alle genderrelevanten Zielsetzungen

¹⁵⁰ So ist zwar ein Modul mit dem Titel *Young Professionals: Professionalisierung und Berufsethik* vorgesehen, jedoch gibt es im Wintersemester 2012/13 keine in diesem Modul angebotene Lehrveranstaltung.

¹⁵¹ Auch bei den Lehrveranstaltungsbeschreibungen zum Masterstudium „Übersetzungswissenschaft“ fehlen zahlreiche Inhaltsbeschreibungen.

engagiert, mit einem Gleichstellungsbüro, das Studierende und Mitarbeiter_innen der Universität des Saarlandes für die Themen Gender und Diversity sensibilisieren will, und einen Gleichstellungsplan, der den Zielen des Landesgleichstellungsgesetzes entspricht, umgesetzt werden soll. Ziel sind die Gleichstellung von Männern und Frauen auf allen Ebenen sowie das Entgegenwirken der Unterrepräsentation von Frauen, z.B. in männerdominierten Studiengängen. Desweiteren wird auch die Personalentwicklung als wichtiger Beitrag zur Geschlechtergleichstellung verstanden, somit sollen z.B. insbesondere Frauen als wissenschaftlicher Nachwuchs gefördert werden.¹⁵²

Auch die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bzw. Studium wird in den Vordergrund gerückt und auf inhaltlicher Ebene sieht der Gleichstellungsplan der Universität des Saarlandes vor, dass Inhalte zur Frauen- und Geschlechterforschung „mindestens im bestehenden Umfang erhalten bleiben“ (Gleichstellungsplan der Universität des Saarlandes 2013:68). Nicht nur im Bereich der Forschung sind Inhalte aus der Frauen- und Geschlechterforschung von Bedeutung. Auch eine genderrelevante Lehre und die genderbezogene Gestaltung der Lehrinhalte bzw. Initiativen zum Aufbau von genderrelevanten Studiengängen sollen gefördert werden (ibid.:75). Zudem bietet die Universität des Saarlandes seit dem Jahr 2002 eine Gastprofessur im Bereich Gender Studies an, die fakultätsübergreifend und fächerübergreifend zugeordnet wird.

Auch auf geschlechtergerechte Sprache wird im Gleichstellungsplan hingewiesen. Es wird gefordert, dass im „dienstlichen Schriftverkehr, in der Öffentlichkeitsarbeit und im Marketing der Universität“ (ibid.:77) sowie bei Personenbezeichnungen auf geschlechtergerechte Sprachverwendung zu achten ist. Es fällt auf, dass kein Hinweis auf die Sprachverwendung in Bezug auf die Lehre gemacht wird und somit davon auszugehen ist, dass geschlechtergerechte Sprachverwendung in der Lehre keinen zentralen Stellenwert einnimmt. Diese Beobachtung lässt sich auch durch die Analyse der Studienordnung für das BA-Studium „Vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaft und Translation“ bestätigen, in der ausschließlich das generische Maskulinum verwendet wird. Auch die Studieninhalte, die in der Studienordnung festgehalten werden, haben keinerlei Genderbezug oder gesellschaftskritischen Ansatz. So ist es Ziel des Studiums, Studierenden „ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Wissenschaftlichkeit und Berufsqualifikationen“ (BA Vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaft sowie Translation, Universität des Saarlandes 2010:330) zu

¹⁵² Genaue, geschlechtsspezifische Zahlen zu den Studierenden und Mitarbeiter_innen konnten nicht gefunden werden.

vermitteln, das ihnen entweder ein weiterführendes Studium oder den Einstieg in die Berufswelt ermöglichen soll. Das weiterführende MA-Studium „Translationswissenschaft (Übersetzen und Dolmetschen)“, das aber auch mit einem fachfremden BA-Studium begonnen werden kann, verfolgt zwei Zielsetzungen: So werden die Studierenden einerseits wiederum für den translatorischen Arbeitsmarkt ausgebildet, andererseits soll das Studium einen Grundstein für eine weiterführende translationswissenschaftliche Promotion bzw. Laufbahn den Grundstein legen.

In Bezug auf die Kompetenzen sind in der Studienordnung daher neben wissenschaftlichen Inhalten auch translationsrelevante Kenntnisse vorgesehen, die je nach Schwerpunktsetzung im Bereich des Übersetzens oder Dolmetschens zu wählen sind. Die translatorischen Kompetenzen gliedern sich in die Bereiche Translation als Problemlösungsverfahren, Textproduktion und Übersetzungskritik (vgl. MA Translationswissenschaft, Universität des Saarlandes 2013:472f.). Der Fokus beider Studienordnungen liegt auf dem europäischen Raum, also das Übersetzen und Dolmetschen in Europa bzw. in durch Europa beeinflusste Länder (vgl. BA-Studium Vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaft sowie Translation, Universität des Saarlandes 2010:330). Dieser eurozentristische Ansatz ist im Vergleich zu den anderen analysierten Curricula ungewöhnlich, da alle anderen Studien den kulturellen Raum nicht einschränken, was auch durch die steigende Migration und Globalisierung schwierig erscheint.

Das Masterstudium kann mit drei verschiedenen Schwerpunkten studiert werden (Übersetzen – Informationstechnologie und Ingenieurwissenschaften; Übersetzen – Wirtschaftswissenschaften; Konferenzdolmetschen) und berücksichtigt auch keine für die Analyse relevanten Inhalte. Da das Vorlesungsverzeichnis größtenteils ausschließlich aus den Titeln der Lehrveranstaltungen besteht, aber kaum Lehrveranstaltungbeschreibungen beinhaltet (vgl. VVZ Universität des Saarlandes WS2012/13), kann keine Analyse durchgeführt werden.

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass die translatorische Ausbildung an der Universität des Saarlandes ausschließlich translatorische Kernkompetenzen berücksichtigt und dabei gesellschaftsrelevante Fragestellungen völlig vergisst. Eine weitergehende Analyse ist aufgrund fehlender Daten nicht möglich.

5.2.2.5 Fachhochschule Köln

Auch die Fachhochschule Köln hat ein Gleichstellungsbüro mit einer (zentralen) Gleichstellungsbeauftragten, die sowohl für die Beratung und Umsetzung in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit zuständig ist. Eine beratende Funktion für die Gleichstellungsbeauftragte (und die gesamte Fachhochschule) hat die Gleichstellungskommission, die auch Verantwortung für die Umsetzung des Frauenförderplans der Fachhochschule Köln trägt. Eine weitere frauenfördernde Einrichtung ist der Frauenbeirat, der alle Frauen (Professorinnen, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen, andere Mitarbeiterinnen und Studentinnen) repräsentiert und die Gleichstellungsbeauftragte unterstützt. Die Vorsitzende des Frauenbeirates ist die Gleichstellungsbeauftragte, die wiederum vom Frauenbeirat gewählt wird. Neben der zentralen Gleichstellungsbeauftragten bestellt auch jede Fakultät eine eigene Gleichstellungsbeauftragte.

Das Gleichstellungskonzept der Fachhochschule Köln aus dem Jahr 2013, für das das Gesetz zur Gleichstellung von Frauen und Männern für das Land Nordrhein-Westfalen (LGG NRW 2014) Grundlage ist, macht auf die gesellschaftliche Verantwortung der Forschungs- und Lehrinstitution aufmerksam und unterstreicht in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Chancengleichheit für Frauen und Männer in Forschung, Lehre und Verwaltung. Chancengleichheit wird auf Grundlage von Gender Mainstreaming-Maßnahmen angestrebt. Auch die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bzw. Studium ist hierbei ein zentrales Anliegen. Das Gleichstellungskonzept verfolgt vier grundlegende Ziele, nämlich der Unterrepräsentation von Frauen in männerdominierten Studienrichtungen entgegenzuwirken, einen höheren Frauenanteil beim wissenschaftlichen Personal anzustreben (durch Personalentwicklung und Nachwuchsförderung), eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf bzw. Studium zu schaffen und genderrelevante Projekte in Lehre und Forschung zu fördern (vgl. Genderkonzept 2013:1). Insbesondere eine gender- und diversity-orientierte Lehre wird hier angesprochen, deren Grundlage die Lehrenden selbst sind. Aus diesem Grund werden an der Fachhochschule Köln gezielte Fortbildungen, Workshops und Coaching-Programme im Sinne einer gender- und diversityorientierten Lehre angeboten, die einen kollaborativen und aktivierenden Unterricht fördert und so die Qualität des Unterrichts verbessert (ibid.:13f.): „Sowohl die Lehrenden, als auch die Tutor/inn/en werden darin geschult, in ihrer Rolle als jeweiliger Lernbegleiter [sic] lernrelevante Diversität zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren“ (ibid.:14).

Auch die Fachhochschule Köln versteht die Personalentwicklung als wichtigen Faktor in Bezug auf Geschlechtergleichstellung. So wird eine Steigerung des Frauenanteils im wissenschaftlichen Bereich angestrebt. Eine Steigerung des Frauenanteils beim wissenschaftlichen Personal konnte bereits verzeichnet werden. Auch wenn bis zum Studienjahr 2012 noch mehr als die Hälfte der Lehrbeauftragten und wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen Männer waren, so kann dennoch eine Steigerung des Frauenanteils beobachtet werden. Während im Jahr 2008 der Anteil der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen bei 33% liegt, ist dieser bis zum Jahr 2012 auf 38% gestiegen. Auch der Anteil der weiblichen Lehrbeauftragten ist von 28% im Jahr 2008 auf 35% im Jahr 2012 gestiegen (vgl. *ibid.*:9; siehe Abb. 12).¹⁵³

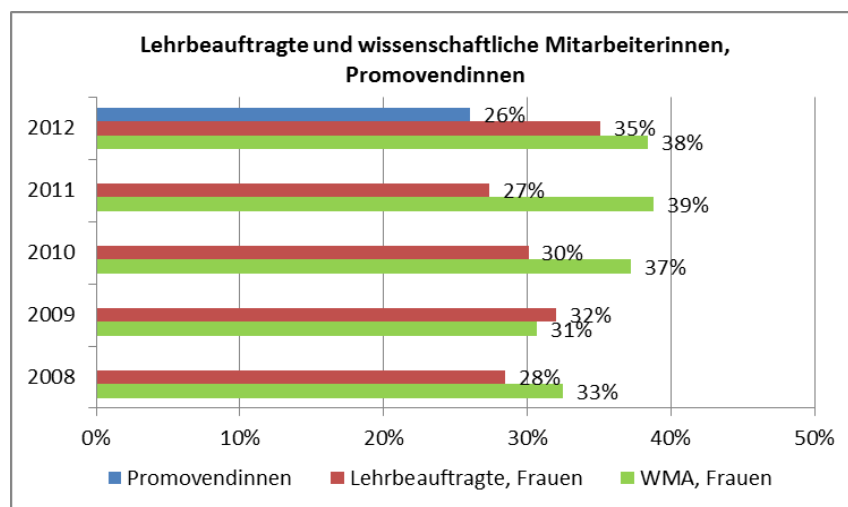


Abbildung 12: Lehrbeauftragte und wissenschaftliche Mitarbeiterinnen an der FH Köln (Gleichstellungskonzept der Fachhochschule Köln 2013:9)

Der Anteil der Professorinnen an der Fachhochschule Köln wiederum ist sehr niedrig. Nicht einmal ein Viertel der an der FH Köln tätigen Professor_innen sind Frauen. In den Jahren 2008 bis 2012 kann eine kleine Steigerung des Frauenanteils unter den Professor_innen verzeichnet werden. So stieg die Anzahl der weiblichen Professorinnen von 15% auf 18%, wobei gleichzeitig auch die Gesamtanzahl der Professuren von 363 auf 399 gestiegen ist (vgl. *ibid.*:10; siehe Abbildung 13).

¹⁵³ Der Frauenanteil der nicht-wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen liegt an der FH Köln bei 53% (siehe Gleichstellungskonzept 2013:13). Für das nicht-wissenschaftliche Personal werden auch Weiterbildungsveranstaltungen organisiert.

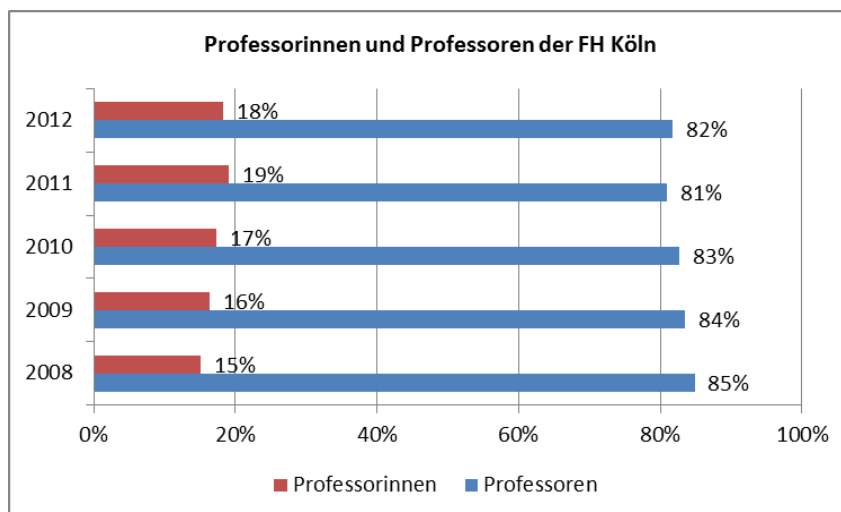


Abbildung 13: Professorinnen und Professoren an der FH Köln (Gleichstellungskonzept der Fachhochschule Köln 2013:9)

Um weiterhin verstärkt Frauen als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und auch Professorinnen zu gewinnen, bemüht sich die Fachhochschule Köln gezielt um Promotionsförderungen, Nachwuchsförderung, Mentoring- und Coaching-Programme für Frauen. Neben dem Anstieg von Frauen in diesen Positionen wird auch der Anstieg von Frauen in Gremien und wissenschaftlichen Spitzenpositionen angestrebt (ibid.:13).

Das Gleichstellungskonzept gibt keine Auskunft über die Verwendung geschlechtergerechter Sprache. Da jedoch seit 1999 § 4 des Landesgleichstellungsgesetzes NRW die Verwendung einer gleichberechtigten Sprache für den öffentlichen Dienst vorschreibt, ist davon auszugehen, dass auch die Fachhochschule Köln (größtenteils) geschlechtergerechter Sprachverwendung gerecht wird.

Ein Blick in die Studien- und Prüfungsordnung der an der FH Köln angebotenen translatorischen Studien soll Aufschluss darüber geben, ob Gender-Inhalte bzw. eng damit in Zusammenhang stehende Inhalte als Gegenstand der Ausbildung vorgesehen sind. Zunächst wird hierfür die Prüfungsordnung des BA-Studiums „Mehrsprachige Kommunikation“ (siehe BA Mehrsprachige Kommunikation, Fachhochschule Köln 2011) untersucht. Danach werden die MA-Studien „Fachübersetzen“ und „Konferenzdolmetschen“ Gegenstand der Untersuchung sein.

Genauso wie in allen anderen untersuchten BA-Studien ist auch der BA „Mehrsprachige Kommunikation“ eine berufsqualifizierende Ausbildung und zudem die Grundlage für ein weiterführendes MA-Studium. Als konkrete Tätigkeitsfelder der Absolvent_innen werden

mehrsprachige Kommunikationsfelder in Unternehmen, Organisationen und Behörden genannt. Detaillierte Informationen zu den Studieninhalten werden nicht genannt.

Die Analyse der Prüfungsordnungen zu den Masterstudien „Fachübersetzen“ und „Konferenzdolmetschen“ (siehe MA Fachübersetzen, Fachhochschule Köln 2011 und MA Konferenzdolmetschen, Fachhochschule Köln 2011) hat ergeben, dass auch die Masterstudien einen berufsqualifizierenden Abschluss zum Ziel haben. So befähigen beide Abschlüsse zur Tätigkeit in diversen Einrichtungen wie z.B.

in Fremdsprachendiensten von Industrieunternehmen, Übersetzungsagenturen, nationalen und internationalen Organisationen und Verbänden, in nationalen Ministerien und nachgeordneten Behörden sowie als Freiberufler Fachübersetzungen anzufertigen, aber auch fachspezifische Sprachschulungen, Textrevision und *-editing* durchzuführen sowie Leistungen auf dem Gebiet der fachsprachlichen *Language Consultancy* zu erbringen. (MA Fachübersetzen, Fachhochschule Köln 2011:3; MA Konferenzdolmetschen, Fachhochschule Köln 2011:3)

Diese Tätigkeiten benötigen im Unterricht vermittelte einschlägige Kompetenzen, wie z.B. kognitive, analytische und kommunikativen Fähigkeiten. Inwiefern diese Fähigkeiten durch den Unterricht vermittelt werden, kann nicht analysiert werden, da die Vorlesungsverzeichnisse¹⁵⁴ zu den verschiedenen Studien nicht kommentiert sind und somit keine Aussagen zu den Lehrveranstaltungsinhalten beinhalten (siehe VVZ Fachhochschule Köln 2014).

5.2.2.6 Universität Düsseldorf

Die Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf verschreibt sich auch der Geschlechtergleichstellung. Genauso wie die FH Köln unterliegt auch die Universität Düsseldorf dem Gesetz zur Gleichstellung von Frauen und Männern für das Land Nordrhein-Westfalen (LGG NRW). An der Heinrich-Heine-Universität gibt es einen Frauenförderrahmenplan, der durch Frauenförderpläne der einzelnen Fakultäten und zentralen Einrichtungen ergänzt wird. Ziel des Frauenförderrahmenplans ist die Gleichstellung von Männern und Frauen an der Universität, die für alle Mitarbeiter_innen und Studierenden der Universität umzusetzen ist (vgl. Frauenförderplan der Universität Düsseldorf 2012).

¹⁵⁴ Anders als viele andere Vorlesungsverzeichnisse, die in einem eigenen Vorlesungsverzeichnis zu finden sind, werden an der FH Köln die Lehrveranstaltungen in einem PDF gesammelt und auf einer Website der FH zur Verfügung gestellt (siehe VVZ Fachhochschule Köln 2014). Aus diesem Grund konnte auch nur die Lehrveranstaltungen aus dem aktuellen Semester, nämlich dem Sommersemester 2014, online recherchiert werden.

Auch hier gibt es eine zentrale Gleichstellungsbeauftragte mit der Aufgabe, die Interessen der Frauen an der Universität zu vertreten, und von jeder Fakultät bestellte Gleichstellungsbeauftragte. Die Stabsstelle Gleichstellung, Familie und Diversity befasst sich mit der Umsetzung von Strategien im Sinne der Geschlechtergleichstellung. Anders als die anderen besprochenen Universitäten legt die Universität Düsseldorf ihren Schwerpunkt nicht nur auf Geschlechtergleichstellung, die z.B. durch die Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses ermöglicht werden soll, sondern betont auch die Wichtigkeit von Gleichberechtigung und gelebter Vielfalt, und keinerlei Benachteiligung zuzulassen. Auch der Universität Düsseldorf ist die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bzw. Studium ein besonderes Anliegen, weshalb auch ein eigenes FamilienBeratungsBüro eingerichtet wurde.

An der Universität Düsseldorf studierten im Studienjahr 2011/12 insgesamt 29.251 Studierende, davon sind 59% Frauen (vgl. Zahlenspiegel der Universität Düsseldorf 2012:27). Auch bei den Promotionen ist ein deutlicher Überhang bei den Frauen zu verzeichnen. Von insgesamt 389 Promotionen im Jahr 2011 wurden 243 von Frauen abgeschlossen. Im Bereich der Habilitationen ändert sich das Bild, denn von insgesamt 29 Habilitationen haben 21 Männer und nur 8 Frauen abgeschlossen (vgl. *ibid.*:56). Beim wissenschaftlichen Personal setzt sich dieses Bild der Unterrepräsentation von Frauen fort: Von 2.027 wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen sind 786 Frauen, also 39% des wissenschaftlichen Personals (vgl. *ibid.*:62). Um dieser Unterrepräsentation von Frauen entgegenzuwirken, hat die Universität Düsseldorf gezielt Fort- und Weiterbildungsprogramme sowie Mentoringprogramme für Frauen ins Leben gerufen.

Auch in der Lehre und bei der Planung der Curricula spielen an der Universität Düsseldorf Fragen rund um Gender eine zentrale Rolle. So ist die Heinrich-Heine-Universität eine von wenigen Universitäten, an denen Genderfragen als fester Bestandteil des Curriculum verankert werden sollen. Frauenforschung ist auch ein zentraler Aspekt aller wissenschaftlichen Einrichtungen, welche aufgefordert werden, Frauen- und Geschlechterforschung sowohl in die Forschung als auch in die Lehre aufzunehmen (vgl. Frauenförderplan 2012:27).

Auch die sprachliche Gleichbehandlung wird thematisiert. So ist vorgesehen, dass im allgemeinen Schriftverkehr sowie bei Personenbezeichnungen an der Universität Düsseldorf geschlechtergerecht formuliert wird (vgl. *ibid.*:30). Als eine von wenigen deutschen Universitäten empfiehlt die Universität Düsseldorf auch eine sprachliche Gleichbehandlung in der Lehre. So steht im Frauenförderplan der Universität Düsseldorf: „Auch in Vorlesungen,

Seminaren, Übungen etc. ist die Beachtung des Grundsatzes der sprachlichen Gleichbehandlung wünschenswert“ (ibid.).

Die Philosophische Fakultät, der das Masterstudium Literaturübersetzen zugeordnet ist, hat auch einen eigenen Frauenförderplan. In der zunächst beschriebenen Bestandsaufnahme wird auf die Tatsache hingewiesen, „dass sich der Anteil weiblicher Personen mit der Höhe der akademischen Position verringert“ (ibid.:41). Gleichzeitig steigt jedoch der weibliche Anteil der Studierenden, Absolvent_innen und Promotionen. Der weibliche Anteil bei Habilitationen liegt an der Philosophischen Fakultät bei 50%. Ziel der Philosophischen Fakultät ist es daher, den personellen Frauenanteil an der Fakultät zu erhöhen und zu stabilisieren (vgl. ibid.).

Nun stellt sich die Frage, ob diese starken Bemühungen um Geschlechtergerechtigkeit auch eine Auswirkung auf die translatorische Ausbildung haben. Das Curriculum des Masterstudiums „Literaturübersetzen“ hat neben der Vermittlung interkultureller Kompetenz und der professionellen Übersetzung in den Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch auch das Ziel, Studierende zu „verantwortlichem beruflichen Handeln“ (MA Literaturübersetzen, Universität Düsseldorf 2014:2) zu befähigen. Während dieses Ziel bei den Zielen des Studiums festgeschrieben ist, konzentrieren sich die einzelnen Module im Curriculum auf Arbeitstechniken, Textanalyse und berufspraktische Aspekte der Translation. Somit stehen der Markt und die Chancen auf dem Translationsmarkt im Vordergrund, während gesellschaftskritische und ethische Aspekte der Translation keinen Eingang in das Curriculum finden.

Die Analyse der Lehrveranstaltungen¹⁵⁵ hat ergeben, dass sich die Inhalte vorwiegend mit Literatur, der Schulung des Sprachstils und der literarischen Übersetzung auseinandersetzen. Bei der Auseinandersetzung mit Literatur fällt bei den Lehrveranstaltungsbeschreibungen auf, dass sich diese nicht auf europäische Literatur begrenzt. So wird auch Literatur aus Namibia, Indien oder Madagascar besprochen und teilweise übersetzt. Postkoloniale Theorien gehören auch zu den Inhalten der Lehrveranstaltungen, was einen kritischen Zugang zeigt. Somit kann gesagt werden, dass die Umsetzung der Lehrveranstaltungen durchaus kritischer zu erfolgen scheint als das Curriculum vorgibt. Während das Curriculum sehr allgemein beschreibt, welche Inhalte zu berücksichtigen sind, zielen viele Lehrveranstaltungen durchaus auf eine kritische Reflexion

¹⁵⁵ Da das Masterstudium „Literaturübersetzen“ an der Universität Düsseldorf erst im Jahr 2013 eingeführt wurde, werden hier Lehrveranstaltungen aus dem Sommersemester 2014 untersucht.

von Literatur und literarische Übersetzung ab. Zu Macht- oder Genderfragen, die eng an das Übersetzen gekoppelt sind, gibt es keinerlei Angaben, weder im Curriculum noch in den Lehrveranstaltungsbeschreibungen, sodass eine solche Ergänzung für einen ganzheitlichen Blick auf das Übersetzen durchaus sinnvoll erscheint.

5.2.2.7 Hochschule für angewandte Sprachen München

Die Kommunikation nach außen in Bezug auf die Analysekriterien dieser Arbeit erscheint von der Hochschule für angewandte Sprachen München nicht geglückt zu sein. An der Hochschule für angewandte Sprachen München konnten bei der Recherche nämlich keinerlei Einrichtungen gefunden werden, die sich mit Fragen zur Frauenförderung oder Geschlechtergleichstellung auseinandersetzen. Somit kann festgehalten werden, dass der Bereich der Frauenförderung noch durchaus ausgebaut werden kann und sich im Sinne von starker Präsenz sichtbar positionieren muss.

Die Studien- und Prüfungsordnungen zum BA-Studiums „Übersetzen“ und MA-Studium „Konferenzdolmetschen“ sind jedoch vorhanden, sodass eine Analyse möglich ist. Im Folgenden soll daher zunächst auf das BA-Studium eingegangen werden, dann wird das MA-Studium präsentiert.

Die Studien- und Prüfungsordnung des BA-Studium Übersetzen Chinesisch besagt ganz zu Beginn, dass es das Ziel des Studiums ist, Studierende auf „eine verantwortungsvolle und reflektierte Tätigkeit im Berufsfeld Übersetzen vorzubereiten“ (BA Übersetzen, Hochschule München 2007:1). Die Vermittlung translatorischer Kompetenz wird dabei in der Ausbildung kombiniert mit sprachlichen Kompetenzen als auch wissenschaftlichen Grundlagen.

Auch das Master-Studium „Konferenzdolmetschen“, das berufsqualifizierend ist und gleichzeitig auf eine wissenschaftliche Fortsetzung des Werdegangs (Promotion) abzielen kann, macht auf soziale und eigenverantwortliche Aspekte aufmerksam. So ist vorgesehen, dass [s]elbstorganisiertes, reflektiertes und aktives Lernen [...] gefördert und motivationale und soziale Aspekte berücksichtigt“ werden (MA Konferenzdolmetschen, Hochschule München 2007:2). Dabei wird auf den „dynamisch entwickelnden“ Translationsmarkt hingewiesen, auf dem Studierende bestehen können sollen. Inwiefern diese Kompetenzen vermittelt werden, kann leider nicht untersucht werden, da die Hochschule für Angewandte Sprachen genauso wie die Fachhochschule Köln nur ein unkommentiertes Vorlesungsverzeichnis im PDF-Format auf ihre Homepage stellt (siehe VVZ Hochschule München 2014).

5.2.2.8 Zusammenfassung: Deutsche Ausbildungsstätten

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass – trotz der erschwerten Analyse durch fehlende Daten insbesondere im Bereich der Lehrveranstaltungsbeschreibungen – eine Einschätzung der translatorischen Ausbildung möglich ist. So hat die Analyse der universitären Rahmenbedingungen in Bezug auf genderrelevante Inhalte ergeben, dass sich aufgrund europäischer und nationaler Gesetze alle Universitäten der Frauenförderung verschrieben haben und die Bemühungen auch langsam Früchte tragen. Diese Beobachtung lässt sich insbesondere im Bereich der Personalpolitik machen, da es eine kleine Steigerung des Frauenanteils im Bereich des wissenschaftlichen Personals, darunter auch der Professuren, zu beobachten gibt. Diese Entwicklung hat jedoch erst begonnen und muss sich noch deutlich fortsetzen, um zu einer tatsächlichen Gleichstellung zu gelangen.

Diese genderorientierten Bemühungen, die einen Einfluss auf alle Bereiche der Universität versprechen, haben jedoch kaum Auswirkungen auf die translatorische Ausbildung im deutschsprachigen Bereich. Überraschend erscheint hier zunächst, dass geschlechtergerechte Sprachverwendung keinerlei Relevanz an deutschen Hochschuleinrichtungen im Bereich der Lehre zu haben scheint (mit Ausnahme der Universität Düsseldorf). Zudem bleiben Gender-Inhalte in den Curricula und Lehrveranstaltungsbeschreibungen meist völlig unausgesprochen. Wie eingangs erwähnt, verfolgt die Translationsausbildung weitgehend das Ziel, für den Translationsmarkt auszubilden, der jedoch losgelöst von jeglichen gesellschaftlichen (Macht)Strukturen verstanden wird. Angelehnt an funktionalen Theorien, steht das professionelle Handeln im Vordergrund, das jedoch ohne Berufsethik oder Verantwortung (z.B. gegenüber der Gesellschaft oder gegenüber diskriminierter Gruppen) auskommen muss. Bei den deutschen Ausbildungsstätten erscheint die Universität Mainz/Germersheim die einzige Ausnahme zu sein, wobei auch hier die Bestrebungen einzelner Lehrpersonen hervorgehoben sind. Das wiederum zeigt, dass die Akteur_innen der zentrale Bestandteil innerhalb der Didaktik sind. So werden auch im Folgenden (Kapitel 4.3) die Ergebnisse der Befragung der Lehrenden an translationswissenschaftlichen Ausbildungsstätten präsentiert.

5.2.3 Genderrelevanz an translatorischen Ausbildungsstätten

Bei der Untersuchung der Frauenförderpläne (Österreich) und Gleichstellungskonzepte (Deutschland) fällt auf, dass Geschlechtergleichstellung und Chancengleichheit vorwiegend mit Frauenförderung in Verbindung gebracht werden. Dies gilt auch für die dafür

eingearichteten Stellen und Funktionen, wie z.B. Gleichstellungsbüros und Gleichstellungsbeauftragte, die allen Ebenen der Universität beratend zur Seite stehen (z.B. bei Stellenbesetzungen, Berufungsverfahren, Begutachtung von Curricula). Die Bezeichnung „Gleichstellungsbeauftragte“ erscheint hier wenig passend, da diese Personen meist ausschließlich für frauenfördernde Maßnahmen eingesetzt werden. Unter Berücksichtigung der menschlichen Vielfalt jedoch wären in einem nächsten Schritt auch andere Geschlechter sowie andere gesellschaftliche Regulativa (siehe Kapitel 2.3) im Sinne einer umfassenden Gleichstellung zu berücksichtigen.

Es geht derzeit also vorwiegend um die Förderung von Frauen an den Universitäten. Allen Universitäten gemein ist im Sinne der Frauenförderung der Fokus auf die Personalentwicklung, die als wichtiges Instrument der Frauenförderung verstanden wird. Durch die Personalentwicklung können geschlechtsspezifische Ungleichbehandlungen bei der Personalbesetzung ausgeräumt werden und die gläserne Decke, die bis heute an allen Universitäten zu beobachten ist, kann so langsam aufgebrochen werden. Dies ist sicher ein erster wichtiger Schritt im Sinne der Frauenförderung. Da aber das biologische Geschlecht einer Person nicht zwangsläufig auch Aufschluss darüber gibt, ob sie auch im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit aller Menschen handelt, könnte überlegt werden, langfristig den Fokus auf inhaltliche Fragestellungen, wie Forschungsziele, Lehrinhalte etc. zu legen. Diese Perspektive würde den Blick vom biologischen Geschlecht auf ideelle Werte lenken, die nach einer gelungenen frauenfördernden Arbeit ein neues Ziel darstellen können.

Ein weiteres Ziel an den deutschsprachigen Universitäten ist der Unterrepräsentation von Frauen in männerdominierten Studienrichtungen entgegenzuwirken. Der Fokus liegt auch hier vorwiegend bei den Zahlen nach dem biologischen Geschlecht, auf andere gesellschaftliche Regulativa wird nicht eingegangen. Bisher wird nur an den Universitäten Leipzig und Düsseldorf Gleichstellung etwas breiter als reine Frauenförderung gefasst. Das zeigt sich u.a. daran, dass in Leipzig ein Mann als Gleichstellungsbeauftragter abgestellt wurde, und dass in Düsseldorf Genderfragen in direktem Zusammenhang mit Diversity-Fragen verstanden werden.

In Bezug auf die Lehr- und Forschungsinhalte wird in den Frauenförderplänen und Gleichstellungskonzepten darauf verwiesen, dass Lehrinhalte Erkenntnisse aus der Frauen- und Geschlechterforschung beinhalten sollen. Teilweise gibt es hierfür einen eigenen

Beschäftigungsbereich bzw. ein eigenes Referat, der bzw. das sich gezielt mit Frauen- und Geschlechterforschung befasst (z.B. das Referat Genderforschung an der Universität Wien).

Diese Erkenntnisse geben nun Aufschluss über die eingangs genannten Säulen, die dem Dissertationsprojekt zugrunde liegen: der institutionelle Rahmen, das Translationskonzept und die Akteur_innen. In Bezug auf den institutionellen Rahmen an deutschsprachigen universitären Ausbildungsstätten kann gesagt werden, dass dieser gute Voraussetzungen im Sinne einer genderorientierten Lehre bietet. Denn die Universitäten unterstützen Gender-Inhalte in Forschung und Lehre, sodass aus der Perspektive der institutionellen Voraussetzungen derzeit der Weg für die nachhaltige Implementierung einer genderorientierten Lehre geebnet zu sein scheint.

Bislang wurden aber noch keine vergleichbaren Bestrebungen an deutschsprachigen translatorischen Ausbildungsstätten unternommen. Denn die analysierten Curricula beinhalten bis heute nur in seltenen Fällen Inhalte zu Gender oder in weiterer Folge Verantwortung, Ethik oder Machtfragen. Hier fällt auf, dass insbesondere die Universitäten Wien, Graz und Mainz/Germersheim eine Vorreiterrolle spielen. Die Vorreiterrolle verdanken sie jedoch führenden Wissenschaftler_innen.¹⁵⁶ So bemühen sich insbesondere diese drei Universitäten (in erster Linie durch die im Fach habilitierten und promovierten Personen) darum, verantwortungsbewusste Translator_innen auszubilden, die nicht nur sehr gute sprachliche und translatorische Kompetenzen aufweisen, sondern ihr Know-How auch in Bezug auf gesellschaftsrelevante Fragestellungen reflektieren können. Dies erklärt sich auch durch die Analyse der Lehrveranstaltungsinhalte, die aufzeigen konnte, dass die Lehrinhalte oft durch die Curricula geprägt sind. So entscheiden sich vermehrt Lehrende an Ausbildungsstätten, in denen im Curriculum Fragen zu Ethik und Verantwortung aufgeworfen werden, diesen auch bei der Planung und Durchführung der Lehrveranstaltung einen wichtigen Platz einzuräumen.

Der Schwerpunkt in den translatorischen Ausbildungsstätten liegt – wie die Analyse aufzeigen konnte – jedoch im Bereich des Translationsmarktes. So steht in der Ausbildung die Berufspraxis und der Translationsmarkt im Vordergrund, wobei Translation meist als funktionales Handeln verstanden wird, bei dem ein adäquater Texttransfer im Zentrum des Interesses steht. Dass diesen funktionalen Ansätzen jedoch wichtige Ergänzungen,

¹⁵⁶ Auf der Sprachoberfläche fällt auf, dass nur an den österreichischen translatorischen Ausbildungsstätten die Curricula durchgängig geschlechtergerecht verfasst wurden. An den deutschen Ausbildungsstätten wurden manchmal geschlechtergerechte Formulierungen gewählt, der Schwerpunkt liegt jedoch beim generischen Maskulinum. Im Sinne gleichstellungsorientierter Bemühungen erscheint daher auf sprachlicher Ebene an vielen universitären Einrichtungen Aufholbedarf zu bestehen, ist doch Sprache ein wichtiges Instrument, um Gleichstellung zu ermöglichen (siehe auch Kapitel 2.5).

insbesondere die Tatsache, dass Translation nicht in einem machtleeren Raum stattfindet, fehlen, wird dabei nicht berücksichtigt. Somit erscheint die zweite Säule, das Translationskonzept, im Rahmen einer genderorientierten Translationsdidaktik neu zu konzipieren zu sein. Ein offenerer, genderorientierter Zugang zum Verständnis von Translation, wie er in Kapitel 3.1.3 dargestellt wurde, kann hierfür eine Grundlage bieten, auf die im Rahmen der Konzeptionalisierung einer genderorientierten Translationsdidaktik (Kapitel 6) noch genauer Bezug genommen wird.

Wie die Einstellung der Lehrenden zu bewerten ist und ob diese als Akteur_innen im Bereich der Translationsdidaktik genderrelevanten Inhalten gegenüber aufgeschlossen sind, betrifft die dritte und für die Dissertation wichtigste Säule. Somit ist es das Ziel des nächsten Kapitels Erkenntnisse zu der Einstellung der Lehrenden zu gewinnen. In Kapitel 7, das die Evaluierung eines genderorientierten Unterrichts darstellt, wird auch die Einstellung der Studierenden berücksichtigt, sodass ein ganzheitliches Bild im Sinne der Beantwortung der Forschungsfragen und in Bezug auf die Konzeptualisierung einer genderrelevanten Translationsdidaktik gezeichnet werden kann.

5.3 Die Translationsausbildung aus der Sicht der Lehrenden

Um eine möglichst ganzheitliche Analyse der aktuellen Situation an translatorischen Ausbildungsstätten zu bekommen, wurden neben der Analyse der Frauenförderpläne und Vorgaben zur Antidiskriminierung, die uns einen Blick auf die Regelungen der Universitäten in Hinblick auf Geschlechtergleichstellung ermöglicht haben, sowie der Studienpläne an translatorischen Ausbildungsstätten und in weiterer Folge der Lehrveranstaltungsbeschreibungen, die uns einen Einblick in die Lehrinhalte ermöglicht haben, auch wichtige Akteur_innen in der Translationsausbildung, nämlich die Lehrenden, befragt. Das vorliegende Kapitel stellt somit die Einstellung der befragten Lehrenden an allen translatorischen Ausbildungsstätten in Österreich und Deutschland in Bezug auf Gender-Fragen dar.

5.3.1 Zielsetzung der Befragung

Genderrelevante Fragestellungen haben einen wichtigen Stellenwert in der Hochschuldidaktik eingenommen (siehe Kapitel 5). Der Unterricht mit Studierenden ermöglicht es Lehrenden, eine bestimmte Weltsicht zu vermitteln und kritische Fragestellungen zuzulassen oder (bewusst) auszuklammern. Eine bewusste Thematisierung gesellschaftskritischer Fragestellungen und das Hinweisen auf geschlechtsspezifische (Un)Gleichbehandlung in

Texten und in der Gesellschaft, und somit auch durch Translation, können wichtige Inhalte einer modernen translatorischen Ausbildung sein. Ob sich diese Bedeutung bereits heute in der Translationsausbildung und -didaktik bemerkbar macht, soll anhand der durchgeführten Befragung herausgefunden werden.

Im Zeitraum von November 2013 bis Jänner 2014 wurde an allen akademischen translatorischen Ausbildungsstätten in Österreich und Deutschland eine Online-Umfrage mittels Fragebogen¹⁵⁷ konzipiert und durchgeführt. Die Forschungsfragen berücksichtigten Fragen zur Einstellung der Universität der jeweiligen Befragten gegenüber Geschlechterfragen und der Umsetzung von Maßnahmen zur Geschlechtergleichstellung. Da theoretisch bereits dargestellt werden konnte, dass sich die Universitäten um die Gleichstellung der Geschlechter bemühen, soll nun aufgezeigt werden, ob diese Bemühungen auch vom Lehrpersonal bemerkt werden. Desweiteren zielten die Fragen auf die persönliche Einstellung der betreffenden Lehrenden in Bezug auf sprachliche Gleichstellung und den Umgang mit geschlechtsspezifischen Inhalten im translatorischen Unterricht ab. Diese Fragestellungen sind besonders wichtig, um herauszufinden, ob die Basis für geschlechtergerechte Inhalte gelegt wurde, ob also die Lehrenden aufgeschlossen gegenüber der Berücksichtigung von Gender-Inhalten in der Lehre sind.

Die fünf Fragenkomplexe behandeln zusammengefasst folgende Themenbereiche: 1.) die Herangehensweise der befragten Lehrenden in der Lehre (Bezug zu persönlichen Erfahrungen, Relevanz des Marktes etc.), 2.) die Einstellung der Befragten gegenüber Gender-Fragen im Allgemeinen und 3.) in Bezug auf den Unterricht, 4.) die Bedeutung von Gleichbehandlung an den Universitäten der Befragten und 5.) die persönlichen Angaben. Die Befragtengruppe waren Lehrende an den translatorischen Hochschuleinrichtungen in Österreich und Deutschland.

5.3.2 Rücklauf

Die Befragung richtete sich an die Lehrenden der translatorischen Ausbildungsstätten in Österreich und Deutschland.¹⁵⁸ Es handelt sich dabei konkret um dieselben Einrichtungen, die

¹⁵⁷ Der vollständige Fragebogen befindet sich im Anhang.

¹⁵⁸ Der Fragebogen wurde auch an das Institut für Übersetzen und Dolmetschen der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaft ausgeschickt, das einen Bachelor Übersetzen (Spezialisierungen: Mehrsprachige Kommunikation, Multimodale Kommunikation, Technikkommunikation) und einen Master Angewandte Linguistik (Spezialisierung: Konferenzdolmetschen, Fachübersetzen, Kommunikationsberatung, Sprachliche und Kulturelle Integration) anbietet. Da jedoch kein Rücklauf von dieser Hochschule zu verzeichnen war, wurde sie von der Untersuchung ausgeschlossen.

bereits analysiert wurden, nämlich in Österreich um das Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz, das Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck und das Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien. In Deutschland wurden die Lehrenden folgender translatorischer Ausbildungsstätten befragt: das Seminar für Übersetzen und Dolmetschen der Universität Heidelberg, der Fachbereich für Angewandte Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz/Germersheim, das Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie der Universität Leipzig, die Fachrichtung 4.6, Angewandte Sprachwissenschaft sowie Übersetzen und Dolmetschen der Universität des Saarlandes, das Institut für Translation und Mehrsprachige Kommunikation der Fachhochschule Köln, die Philosophische Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf sowie das Sprachen und Dolmetscher Institut München an der Hochschule für Angewandte Sprachen München.

Der Fragebogen wurde mittels Limesurvey erstellt. Für jede Universität wurde ein eigener Link erstellt, der entweder an die Universitäten mit der Bitte um Weiterleitung an die Lehrenden oder an einen Mailverteiler ausgeschickt wurde. Vorab wurde immer die Genehmigung der Institutsleiter_innen für die Durchführung der Umfrage eingeholt. Alle Leiter_innen haben der Umfrage zugestimmt. Insgesamt wurden 151 vollständig ausgefüllte Fragebögen retourniert¹⁵⁹, welche zur Betrachtung in dieser Analyse herangezogen werden.

Die Aufschlüsselung nach Instituten ergibt, dass der Großteil der Befragten am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien tätig ist, gefolgt von dem Institut für Translationswissenschaft der Universität Graz und Mainz/Germersheim. Schlusslich bei der Anzahl der Teilnehmer_innen an der Befragung sind die Fachhochschule Köln und die Universität Düsseldorf.¹⁶⁰

Die Angaben der Befragten aller Ausbildungsstätten werden gesammelt analysiert. Eine gesordnete Analyse wird nicht vorgenommen, da diese aufgrund der sehr unterschiedlichen Rücklaufzahlen nur wenig sinnvoll erscheint. Zudem soll eine ganzheitliche Analyse Aufschluss über die Situation im deutschsprachigen Raum geben, sodass alle Daten gesammelt für die Analyse relevante Ergebnisse präsentieren sollen.

¹⁵⁹ Fragebögen, die nicht bis zum Ende des Fragebogens ausgefüllt wurden, wurden bei der Auswertung nicht berücksichtigt.

¹⁶⁰ Der genaue Rücklauf ist wie folgt: Wien 47, Graz 27, Mainz/Germersheim 25, München 13, Heidelberg 11, Leipzig 10, Innsbruck 8, Saarland 5, Köln 3, Düsseldorf 2.

5.3.3 Soziodemographische Angaben

Um zunächst ein Bild von den 151 befragten Personen zu bekommen, sollen kurz die soziodemographischen Angaben dargestellt werden. In einem nächsten Schritt werden die inhaltlichen Ergebnisse der Umfrage präsentiert.

In Bezug auf das Geschlecht der Befragten kann gesagt werden, dass deutlich mehr als die Hälfte der befragten Personen weiblich ist. So haben bei der Frage nach dem Geschlecht 71,5% „weiblich“, 25,3% „männlich“ und 3,3% „anderes“ angegeben, ohne diese Angabe zu präzisieren.

Geschlecht:				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	-o	5	3,3	3,3
	männlich	38	25,2	25,2
	weiblich	108	71,5	71,5
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 2: Geschlecht der Befragten

Diese Angaben entsprechen den bereits dargestellten Zahlen der Mitarbeiter_innen an den universitären translationswissenschaftlichen Einrichtungen. So unterrichten meist mehr Frauen als Männer an translatorischen Ausbildungsstätten, was auch der Anzahl der weiblichen Befragten bei dem Rücklauf entspricht.

Die Altersgruppen der Befragten sind sehr durchmischt und liegen zum Großteil zwischen 26 und 65 Jahren, wobei sich die Altersgruppen zwischen 26 und 35 Jahren, 36 und 45 Jahren, 46 und 55 Jahren sowie 56 und 65 Jahren ca. jeweils auf ein Viertel der Befragten aufteilen:

Wie alt sind Sie?				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	jünger als 25 Jahre	2	1,3	1,3
	zwischen 26 und 35 Jahre	36	23,8	23,8
	zwischen 36 und 45 Jahre	35	23,2	23,2
	zwischen 46 und 55 Jahre	39	25,8	25,8
	zwischen 56 und 65 Jahre	34	22,5	22,5
	älter als 65 Jahre	5	3,3	3,3
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 3: Alter der Befragten

Diesen Angaben zum Alter entsprechend haben die meisten der befragten Lehrenden bereits eine langjährige Unterrichtserfahrung. Nur 24,5% der Befragten haben eine maximal 3-jährige Unterrichtserfahrung. Der Großteil der Befragten (31,1%) unterrichtet bereits zwischen 4 und 9 Jahren. 21,9% der Befragten können sogar auf eine mehr als 20-jährige Unterrichtserfahrung zurückblicken:

Dauer gerundet				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	0-3 Jahre	37	24,5	24,5
	4-9 Jahre	47	31,1	31,1
	10-19 Jahre	29	19,2	19,2
	20+ Jahre	33	21,9	21,9
	unbekannt	5	3,3	3,3
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 4: Unterrichtserfahrung

Eine insbesondere im Hinblick auf prekäre Beschäftigungsverhältnisse relevante Fragestellung ist jene nach der Art der Beschäftigung. So ist der Großteil der Befragten in einem unsicheren Dienstverhältnis, nämlich entweder mit externer Lehre betraut (28,5%) oder in einem befristeten Dienstverhältnis (24,5%) beschäftigt. Etwas weniger als die Hälfte, 42,4% der Befragten, hat einen unbefristeten Dienstvertrag und somit ein festes Anstellungsverhältnis mit der Universität.

Wie sind Sie beschäftigt?				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Unbefristeter Dienstvertrag	64	42,4	42,4
	Befristeter Dienstvertrag	37	24,5	24,5
	Externe Lehre	43	28,5	28,5
	Anderes	7	4,6	4,6
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 5: Beschäftigungsverhältnis

Wie diese Beschäftigungsverhältnisse nach Geschlecht verteilt sind, zeigt Tabelle 6:

Wie sind Sie an ihrem Institut beschäftigt?						
Anzahl						
						Gesamt
		Unbefristeter	Befristeter	Externe	Anderes	

		Dienstvertrag	Dienstvertrag	Lehre		
Geschlecht:	anderes	1 (1,56%)	2 (5,41%)	2 (4,65%)	0	5
	männl.	21 (32,81%)	7 (18,92%)	7 (16,28%)	3 (42,86%)	38
	weibl.	42 (65,63%)	28 (75,66%)	34 (79,07%)	4 (57,14%)	108
Gesamt		64 (100%)	37 (100%)	43 (100%)	7 (100%)	151

Tabelle 6: Beschäftigungsverhältnis nach Geschlecht

Somit kann festgestellt werden, dass Frauen in allen Kategorien (unbefristeter Vertrag, befristeter Vertrag und externe Lehre) die Mehrheit darstellen. Jedoch fällt auf, dass Männer am häufigsten unbefristete Verträge und kaum befristete Verträge haben oder seltener mit externer Lehre betraut sind. Somit sind Frauen hier prozentuell in einem präkeren Arbeitsverhältnis beschäftigt als Männer. Dieses Ergebnis entspricht auch der Analyse einiger Universitäten, bei der bereits die verstärkte Präkarisierung von weiblichen Mitarbeiter_innen dargestellt wurde (so z.B. an der Universität Wien, siehe Kapitel 4.1.1.1).

Nun stellt sich die Frage, in welchen Bereichen die Befragten unterrichten. Der Großteil der Befragten (70,2%) unterrichtet in einem BA-Studium, weitere 55,6% in einem MA-Studium im Bereich Übersetzen und nur 32,5% der Befragten unterrichten in einem MA-Studium im Bereich Dolmetschen. Die große Mehrheit der Befragten unterrichtet im Bereich der romanischen Sprachen (55,6%) oder Englisch (46,4%). Danach folgen slawische Sprachen (13,9%), finno-ugrische Sprachen (5,3%) und skandinavische Sprachen (2,6%).¹⁶¹ 33,1% gaben an, mit der wissenschaftlichen Lehre betraut zu sein.

Nachdem nun die soziodemographischen Daten der Befragten bekannt sind, sollen in weiterer Folge die Angaben zu den inhaltlich relevanten Fragestellungen analysiert werden. Hierfür werden zunächst die wichtigsten Angaben nach Häufigkeit ausgewertet und anhand der im Fragebogen vorgegebenen Themenkomplexe dargestellt. In einem weiteren Schritt werden die markantesten Korrelationen zwischen den verschiedenen Angaben der Befragten analysiert.

5.3.4 Die universitäre Lehre aus der Sicht der Lehrenden

In diesem ersten Themenkomplex wurde nach den für die Befragten wichtigsten Lehrinhalten und der Entscheidungsgrundlage für diese Inhalte gefragt. Ziel war es, die Motivation für die Themenauswahl und das Verständnis von Lehre aus der Lehrendenperspektive herauszufinden.

¹⁶¹ Mehrfachantworten waren bei der Angabe der Sprachen möglich.

Den Angaben der befragten Lehrenden zufolge, ist es das wichtigste Ziel der Befragten, den Studierenden ein „praktisches Werkzeug für ihren Berufsalltag“ mitzugeben. So geben 45% der 151 Befragten an, dass diese Aussage voll zutrifft, weitere 35,7% stimmen dieser Aussage eher zu (siehe Tabelle 7).

Ich möchte meinen Studierenden ein praktisches Werkzeug für ihren Berufsalltag mitgeben.				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1 Trifft nicht zu	1	,7	,7
	2	5	3,3	3,3
	3	11	7,3	7,3
	4	12	7,9	7,9
	5	26	17,2	17,2
	6	28	18,5	18,5
	7 Trifft voll zu	68	45,0	45,0
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 7: Praktisches Werkzeug für den Berufsalltag mitgeben

Dieses Ergebnis stimmt auch mit den Ergebnissen der Analyse der Lehrveranstaltungsbeschreibungen überein. So wurde in vielen Lehrveranstaltungsbeschreibungen darauf hingewiesen, dass berufspraktische Inhalte thematisiert werden, die wiederum den Blick auf den Translationsmarkt und die Ausbildung für diesen lenken.

Viele Lehrende geben zudem an, ihren Unterricht auf ihre persönlichen Erfahrungen aufzubauen, wobei dies nicht zu den zentralen Inhalten zu zählen scheint. So geben 17,2% der Befragten an, dass es voll zutrifft, dass sie sich in ihrem Unterricht stark auf ihre persönlichen Erfahrungen konzentrieren. Weitere 43,1% der Befragten geben an, dass diese Aussage eher auf sie zutrifft.

Ich konzentriere mich in meinem Unterricht stark auf meine persönlichen Erfahrungen, die ich den Studierenden vermitteln will.				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1 Trifft nicht zu	8	5,3	5,3
	2	7	4,6	4,6
	3	20	13,2	13,2
	4	25	16,6	16,6
	5	30	19,9	19,9
	6	35	23,2	23,2
	7 Trifft voll zu	26	17,2	17,2
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 8: Persönliche Erfahrungen im Unterricht

In Verbindung mit der ersten Frage passen diese Antworten auch zu den Analyseergebnissen der Lehrveranstaltungsbeschreibungen. Wenn nämlich Lehrende den Studierenden ein praktisches Werkzeug für ihren Berufsalltag mitgeben möchten, basiert dieses Werkzeug oftmals auf den persönlichen Erfahrungen der Lehrenden.

Die zweithäufigste Angabe in Bezug auf die Lehrinhalte bezieht sich auf die Vielfalt der Inhalte, die z.B. auch die Rolle der Translator_innen im Translationsgefüge beinhaltet. Genauso wie bei der vorhergehenden Frage sind auch hier die Angaben eindeutig: So geben 34,4% der Befragten an, dass sich ihr Unterricht an unterschiedlichen Inhalten orientiert, weitere 39,1% geben an, dass dies eher zutrifft.

Mein Unterricht orientiert sich an unterschiedlichen Inhalten. Es wird z.B. auch die Rolle der TranslatorInnen im Translationsgefüge besprochen.				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1 Trifft nicht zu	7	4,6	4,6
	2	8	5,3	5,3
	3	13	8,6	8,6
	4	12	7,9	7,9
	5	18	11,9	11,9
	6	41	27,2	27,2
	7 Trifft voll zu	52	34,4	34,4
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 9: Unterschiedliche Lehrinhalte

Unter Berücksichtigung der Analyse der Curricula und Lehrveranstaltungsbeschreibungen überrascht dieses Ergebnis. So wurde nur sehr selten auf Fragen zur Rolle bzw. zum Rollenverständnis von Translator_innen Bezug genommen und die Inhalte der Lehrveranstaltung wurden nicht sehr differenziert dargestellt. Somit kann davon ausgegangen werden, dass Inhalte fernab von translatorischen Kernkompetenzen (wie z.B. Dolmetsch- bzw. Übersetzungskompetenz) und den praktischen Werkzeugen für das Berufsleben, die oftmals in den Lehrveranstaltungsbeschreibungen herausgestrichen wurden, implizit im Unterricht thematisiert werden, ohne diese strategisch für den Unterricht einzuplanen.

Insbesondere in Hinblick auf die Inhalte, die in den Curricula und teilweise auch in den Lehrveranstaltungsbeschreibungen beschrieben sind, erscheint es überraschend, dass die wirtschaftliche Relevanz keinen allzu großen Stellenwert bei den Befragten zu haben scheint. Nur 31,1% der Befragten geben an, dass die wirtschaftliche Relevanz sehr oder eher einen zentralen Stellenwert in der Lehre einnimmt.

Ich baue meinen Unterricht vorwiegend im Sinne einer wirtschaftlichen Relevanz auf.				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1 Trifft nicht zu	26	17,2	17,2
	2	21	13,9	13,9
	3	28	18,5	18,5
	4	29	19,2	19,2
	5	27	17,9	17,9
	6	12	7,9	7,9
	7 Trifft voll zu	8	5,3	5,3
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 10: Wirtschaftliche Relevanz im Unterricht

Da der Translationsmarkt oftmals im Vordergrund steht, wie die Analyse der Curricula und Lehrveranstaltungsbeschreibungen zeigen konnte, und die befragten Lehrenden auch angeben, dass sie den Studierenden ein „praktisches Werkzeug für ihren Berufsalltag“ mitgeben wollen, das sie dann wohl am Translationsmarkt anwenden sollen, erscheint dieses Ergebnis doch sehr überraschend und stimmt mit anderen Analyseergebnissen nicht zusammen. So scheint es für die befragten Lehrenden problematisch zu sein, Marktorientiertheit einzuräumen, wo der Begriff der „wirtschaftlichen Relevanz“ einem kapitalistischen Verständnis zu folgen scheint. So kann davon ausgegangen werden, dass sich die befragten Lehrenden mit Begriffen wie „praxisbezogen“ oder „Berufsalltag“ eher angesprochen fühlen als von dem Wirtschaftsbegriff, obwohl diese inhaltlich doch sehr ähnlich zu verstehen sind.

Der zweite Themenbereich in Zusammenhang mit der persönlichen Einstellung der Lehrenden in Bezug auf ihre Lehre bezieht sich auf ihr Verständnis von Unterricht bzw. auf ihr Bild vom Unterrichten oder Unterrichtsgefüge. So wurden hier Fragen zur Gestaltung des Unterrichts gestellt und wie sie dabei ihre eigenen Rolle als Lehrende verstehen. Insbesondere in Hinblick auf einen genderorientierten Unterricht, wie er später vorgeschlagen wird, ist das Verständnis vom Unterrichten besonders relevant. So kann ein klassisches Verständnis von Unterrichten, bei dem ein reiner Wissenstransfer von der Lehrperson hin zu den Studierenden vorausgesetzt wird, im Rahmen einer genderorientierten Translationsdidaktik nicht funktionieren. Ob somit bereits eine Basis für eine genderorientierte Lehre aufgrund von einem offeneren Lehr- und Lernverständnis vorhanden ist, soll daher der nächste Fragenkomplex darstellen.

In Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts gibt der Großteil der Lehrenden an, sich um flache Hierarchien im Unterricht zu bemühen und Studierende somit auch die Möglichkeit

bekommen sollen, sich aktiv an der Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen. 36,4% der Befragten geben an, dass ihnen flache Hierarchien besonders wichtig sind. Weitere 47% sehen flache Hierarchien und die aktive Mitwirkung der Studierenden bei der Gestaltung des Unterrichts als wichtige Aspekte des Unterrichts an.

Ich bemühe mich um flache Hierarchien in meinem Unterricht. Die Studierenden sollen also aktiv die Möglichkeit haben, sich an der Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen.				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1 Trifft nicht zu	2	1,3	1,3
	2	3	2,0	2,0
	3	9	6,0	6,0
	4	11	7,3	7,3
	5	32	21,2	21,2
	6	39	25,8	25,8
	7 Trifft voll zu	55	36,4	36,4
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 11: Flache Hierarchien im Unterricht

Diesen Angaben entspricht auch die Sichtweise, dass sich die Lehrenden durchaus als Moderator_innen des Unterrichtsgeschehens verstehen. So geben 63% der Befragten an, dass sie ihre Rolle als Lehrveranstaltungsleiter_in in der „Moderation des Unterrichts“ verstehen. Aus dieser Perspektive haben die Studierenden durchaus die Möglichkeit, den Unterricht aktiv mitzugestalten, wodurch sie in den Vordergrund im Unterrichtsgeschehen rücken. Dieses Verständnis von flachen Hierarchien wäre eine wichtige Grundlage für eine genderorientierte Translationsdidaktik.

Ich sehe meine Rolle als LehrveranstaltungsleiterIn in der Moderation des Unterrichts.				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1 Trifft nicht zu	8	5,3	5,3
	2	11	7,3	7,3
	3	17	11,3	11,3
	4	20	13,2	13,2
	5	30	19,9	19,9
	6	43	28,5	28,5
	7 Trifft voll zu	22	14,6	14,6
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 12: Rolle als Modertor_in

Diesen beiden Aussagen widerspricht jedoch die Tatsache, dass der Großteil der befragten Lehrenden das Tempo der Lehrveranstaltung sowie deren Inhalte vorgibt. So geben 70,2% der Befragten an, dass sie selbst im Unterricht das Tempo und die Inhalte vorgeben. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass Studierende tatsächlich nur wenige Möglichkeiten haben, den Unterricht wirklich aktiv und möglichst gleichgestellt mitzugestalten, wenn die wichtigsten Vorgaben von der Lehrperson kommen.

Ich gebe im Unterricht das Tempo und die Inhalte vor.				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1 Trifft nicht zu	2	1,3	1,3
	2	7	4,6	4,6
	3	10	6,6	6,6
	4	26	17,2	17,2
	5	48	31,8	31,8
	6	45	29,8	29,8
	7 Trifft voll zu	13	8,6	8,6
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 13: Tempo und Inhalte werden vorgegeben

Werden also die Aussagen, dass sich die Lehrenden um flache Hierarchien im Unterricht bemühen und die Studierenden einen aktiven Beitrag zur Mitgestaltung des Unterrichts leisten sollen, mit jener der Vorgabe von Tempo und Inhalten vergleichen, so kann festgestellt werden, dass diese nicht miteinander in Einklang sind. Denn ein Unterricht mit flachen Hierarchien verlangt den aktiven Einbezug der Studierenden auch in die Planung der Inhalte und die Dauer deren Umsetzung. Dieser Widerspruch wird durch die Angaben verstärkt, dass der Großteil der befragten Lehrenden (58,3%) angibt, Ziel der Lehrveranstaltung sei die Weitergabe von Wissen.

Ziel meiner Lehrveranstaltungen ist vorwiegend die Weitergabe von Wissen.				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1 Trifft nicht zu	4	2,6	2,6
	2	14	9,3	9,3
	3	13	8,6	8,6
	4	32	21,2	21,2
	5	30	19,9	19,9
	6	30	19,9	19,9
	7 Trifft voll zu	28	18,5	18,5
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 14: Weitergabe von Wissen

Da eine solche reine Weitergabe von Wissen sehr einseitig und hierarchisch strukturiert ist, kann somit die Aussage, dass sich die befragten Lehrenden und flache Hierarchien und die aktive Mitgestaltung der Studierenden bemühen, relativiert werden. Der Wunsch jedoch, sich um flache Hierarchien zu bemühen, ist ein erster wichtiger und grundlegender Schritt, eine genderrelevante Translationsdidaktik umzusetzen. Auch wenn an dieser Stelle die Angaben der Lehrenden darauf hindeuten, dass noch einige wichtige Aspekte für interaktives und kooperatives Lehren fehlen, scheint der Grundstein, nämlich die Bemühungen und der Wunsch danach, die dahinterstehen, bereits gelegt.

5.3.5 Die Einstellung der befragten Lehrenden gegenüber Gender-Fragen im Allgemeinen

Der zweiten Themenkomplex bei der Befragung befasst sich mit der persönlichen Einstellung der Lehrenden gegenüber Genderfragen. Es wird untersucht, ob die Befragten ein Bewusstsein für Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und für die Bedeutung geschlechtergerechter Sprachverwendung haben, da diese einen wesentlichen Beitrag gegen Diskriminierung und für Gleichstellung leisten kann.

Ein erstes Indiz für ein durchaus vorhandenes Bewusstsein für Gender-Fragen ist die Einstellung der Befragten, dass das Geschlecht nicht vordergründig durch natürliche bzw. biologische Merkmale geprägt ist, sondern auch kulturelle bzw. soziale Einflüsse die Geschlechteridentität beeinflussen. So geben 68,9% der Befragten an, dass sie der Aussage „Ich bin der Meinung, dass natürliche/biologische Merkmale die Geschlechtsidentität mehr prägen als kulturelle/soziale Einflüsse“ nicht zustimmen. Somit kann davon ausgegangen werden, dass sich die Befragten der Genderthematik durchaus bewusst sind und biologistische Erklärungen für geschlechtsspezifische Ungleichbehandlung alleine nicht als Erklärungsgrundlage zulassen.

Ich bin der Meinung, dass natürliche/biologische Merkmale die Geschlechtsidentität mehr prägen als kulturelle/soziale Einflüsse.				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1 Trifft nicht zu	48	31,8	31,8
	2	39	25,8	25,8
	3	17	11,3	11,3
	4	28	18,5	18,5

	5	13	8,6	8,6
	6	3	2,0	2,0
	7 Trifft voll zu	3	2,0	2,0
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 15: Biologische Merkmale vs. soziale Einflüsse

Die Befragten zeigen zudem auch ein durchaus starkes Bewusstsein für Ungleichbehandlungen aufgrund des Geschlechts. So gibt eine deutliche Mehrheit (74,2%) an, dass Diskriminierung aufgrund des Geschlechts noch heute (eher) häufig stattfindet. Nur 4 Befragte, also 2,6% sind der Meinung, dass die Aussage „Diskriminierung aufgrund von Geschlechterzuschreibungen finden auch heute noch häufig statt“ absolut nicht zutrifft. Somit kann gesagt werden, dass ein kritisches Bewusstsein unter den befragten Lehrenden vorherrscht. Die befragten Lehrenden erkennen Ungleichbehandlungen und das soziale Konstrukt Geschlecht, was eine wichtige Grundlage im Sinne eines genderorientierten Unterrichts bietet.

Diskriminierungen aufgrund von Geschlechtszuschreibungen finden auch heute noch häufig statt.				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1 Trifft nicht zu	4	2,6	2,6
	2	6	4,0	4,0
	3	6	4,0	4,0
	4	23	15,2	15,2
	5	16	10,6	10,6
	6	37	24,5	24,5
	7 Trifft voll zu	59	39,1	39,1
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 16: Diskriminierung aufgrund des Geschlechts

Ein ähnliches Bild ergibt sich auch bei der Frage nach stereotypen Rollenbildern. Eine deutliche Mehrheit (69,5%) schätzt das Bild von „Ärzten und Krankenschwestern“ als eine Reproduktion von Stereotypen ein. Die Nennung von „Ärzten und Krankenschwestern“ ist ein gängiges Beispiel, um aufzuzeigen, dass Männer oftmals in übergeordneten Positionen dargestellt werden, während Frauen eine untergeordnete Position einnehmen (müssen). Diese Sprachbilder reproduzieren somit das Bild des stärkeren, übergeordneten Mannes und der schwächeren, untergeordneten Frau. Dieser Meinung können sich 23,2% der Befragten (eher) nicht anschließen. Sie verstehen dieses Bild nicht als Sprachbild, das geschlechtsspezifische Stereotype reproduziert.

Wenn von „Ärzten und Krankenschwestern“ gesprochen wird, werden Stereotype reproduziert.				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1 Trifft nicht zu	14	9,3	9,3
	2	16	10,6	10,6
	3	5	3,3	3,3
	4	11	7,3	7,3
	5	13	8,6	8,6
	6	29	19,2	19,2
	7 Trifft voll zu	63	41,7	41,7
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 17: Stereotype Rollenbilder

Dieses Beispiel führt zum Thema der geschlechtergerechten Sprachverwendung, da diese – wie in Kapitel 2.4 beschrieben – nicht nur auf der Sprachoberfläche (z.B. durch die Doppelnennung oder das Binnen-I) funktioniert, sondern mindestens genauso bei der Art und Weise, wie und was gesagt oder geschrieben wird, zum Tragen kommt. Da sich jedoch meist der erste Gedanke, wenn es um geschlechtergerechte Sprache geht, auf die Sprachoberfläche bezieht, wurde zunächst nach der Bedeutung der Nennung beider Geschlechter gefragt.

In Bezug auf die Bedeutung geschlechtergerechter Sprachverwendung gibt es kein eindeutiges Ergebnis. Die Einstellung zu geschlechtergerechten Formulierungen ist also durchwachsen. So haben 47,3% angegeben, dass die Nennung beider Geschlechter in der Sprache (eher) ein Schritt in Richtung Gleichstellung der Geschlechter ist. Gleichzeitig gaben 40,3% an, dass dies eher nicht so ist. 11,3% der Befragten haben keine eindeutige Meinung und gaben auf einer Skala von 1-7 den mittleren Wert, also 4 an (siehe Tabelle 18). Somit kann gesagt werden, dass in Bezug auf die Bedeutung geschlechtergerechter Sprachverwendung für die Gleichstellung der Geschlechter nach wie vor Bewusstseinsarbeit zu leisten ist. Insbesondere im Bereich der Translation, bei der ja Sprache ein wichtiges Werkzeug ist, ist auf die Bedeutung geschlechtergerechter Sprachverwendung hinzuweisen und deren Hintergründe aufzuzeigen.

Das Nennen beider Geschlechter in der Sprache ist ein Schritt in Richtung Gleichstellung der Geschlechter.				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1 Trifft nicht zu	18	11,9	11,9
	2	31	20,5	20,5
	3	12	7,9	7,9
	4	17	11,3	11,3

	5	15	9,9	9,9
	6	18	11,9	11,9
	7 Trifft voll zu	40	26,5	26,5
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 18: Bedeutung geschlechtergerechter Sprache

Auch in direktem Zusammenhang mit geschlechtergerechter Sprache steht die durchaus provokativ formulierte Aussage „Die Nennung beider Geschlechter (z.B. Doppelnennungen, Binnen-I) ist eine störende Ablenkung“. Zu dieser Aussage gibt es ein ähnliches Ergebnis wie bei der vorhergehenden Fragestellung. So geben 46,4% an, dass sie dieser Aussage (eher) nicht zustimmen können. 41,1% stimmen der Aussage (eher) zu und 12,6% stehen der Aussage neutral gegenüber.

Die Nennung beider Geschlechter (z.B. Doppelnennungen, Binnen-I) ist eine störende Ablenkung.				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1 Trifft nicht zu	36	23,8	23,8
	2	25	16,6	16,6
	3	9	6,0	6,0
	4	19	12,6	12,6
	5	19	12,6	12,6
	6	25	16,6	16,6
	7 Trifft voll zu	18	11,9	11,9
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 19: Nennung beider Geschlechter als störende Ablenkung?

Aus Sicht der befragten Lehrenden ist geschlechtergerechte Sprachverwendung auch kein Thema, das Studierenden von großer Bedeutung zu sein scheint. So geben 60,9% der Befragten an, dass Studierende (eher) nicht auf die Nennung beider Geschlechter achten:

Studierende achten fast immer auf die Nennung beider Geschlechter.				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1 Trifft nicht zu	24	15,9	15,9
	2	42	27,8	27,8
	3	26	17,2	17,2
	4	31	20,5	20,5
	5	13	8,6	8,6
	6	11	7,3	7,3
	7 Trifft voll zu	4	2,6	2,6
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 20: Nennung beider Geschlechter unter Studierenden

Wie bereits in Kapitel 2.4 besprochen wurde, konstruiert Sprache unsere „Realität“ und ist daher ein wichtiges Instrument, um Inhalte bewusst zu verschweigen oder zum Ausdruck zu bringen. So ist Sprache ein wichtiges Werkzeug, um auszudrücken, wie wir die Welt sehen und verändern wollen:

Die Sprache kennt keine Grenze: Sie hat nur die Grenzen, die wir ihr als soziokulturelles Werkzeug zuschreiben. Sie ist jetzt das Bild von dem, was wir heute sind und was wir heute behaupten und sie hat das Potential, das zu werden, was wir morgen sein wollen. (Huber 2001:46)

Um diese Grenzen im Denken und Handeln aufzulösen und nicht zuletzt für eine Veränderung der Gesellschaft, wie sie heute existiert, kann Sprache einen wichtigen Beitrag leisten und als ein wichtiger Bestandteil eines genderorientierten Unterrichts verstanden werden. Denn wenn wir für eine Gegebenheit keine Sprache haben, dann existiert diese Gegebenheit für uns nicht. Wenn wir also Frauen in der Sprache immer auslassen, dann finden sie keinen Eingang in unser Denken und bleiben so vergessen bzw. unterdrückt. Die Schaffung eines Bewusstseins für geschlechtergerechte Formulierungen ist daher eine wichtige Grundlage im Rahmen einer genderorientierten Transaktionsdidaktik, um zunächst eine Gleichstellung zwischen Männern und Frauen zu ermöglichen und in einem weiteren Schritt die Sichtweise auch in Bezug auf andere Geschlechter zu öffnen.

In weiterer Folge wurde daher untersucht, ob die Befragten auf diskriminierende Sprache und andere diskriminierende Inhalte im Unterricht aufmerksam machen. Ein Großteil der Befragten gibt an, im Unterricht Diskriminierungen aufzuzeigen: So geben 68,2% der Befragten an, dass sie in ihrem Unterricht (eher) auf diskriminierende Sprache und Inhalte aufmerksam machen.

Ich mache in meinem Unterricht auf diskriminierende Sprache und Inhalte aufmerksam.				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1 Trifft nicht zu	9	6,0	6,0
	2	13	8,6	8,6
	3	13	8,6	8,6
	4	13	8,6	8,6
	5	20	13,2	13,2
	6	33	21,9	21,9
	7 Trifft voll zu	50	33,1	33,1
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 21: Aufmerksamammachen auf diskriminierende Sprache und Inhalte im Unterricht

Da die befragten Lehrenden ein Bewusstsein für die Bedeutung von Gender-Fragen haben, nehmen viele diese auch in den Unterricht auf. Doch die theoretische Berücksichtigung von Gender-Fragen bzw. diskriminierenden Inhalten alleine scheint nicht ausreichend im Rahmen translatorischer Lehrveranstaltungen, da lernen auch immer Erfahrung bedarf. So soll auch untersucht werden, ob sich das vorhandene Bewusstsein der Befragten, dass Genderfragen auf unterschiedlichen Ebenen bedeutsam sind, auch beim Übersetzen selbst zeigt.

Es kann gesagt werden, dass der Großteil der Befragten auch beim Übersetzen eine Genderrelevanz erkennt. So können 74,9% der Befragten der Aussage, dass „Geschlechtszuschreibungen beim Übersetzen keine Rolle spielen“ nicht zustimmen. Dieses Ergebnis zeigt, dass die befragten Lehrenden nicht nur ein Verständnis für Gender-Fragen haben, sondern diese auch zu einem großen Teil in Verbindung mit Translation stellen können.

Geschlechtszuschreibungen spielen beim Übersetzen keine Rolle.				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1 Trifft nicht zu	62	41,1	41,1
	2	29	19,2	19,2
	3	22	14,6	14,6
	4	15	9,9	9,9
	5	9	6,0	6,0
	6	9	6,0	6,0
	7 Trifft voll zu	5	3,3	3,3
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 22: Geschlechtszuschreibungen beim Übersetzen

Zusammengefasst kann somit gesagt werden, dass die befragten Lehrenden ein starkes Bewusstsein für die Genderthematik besitzen und sich klar gegen Diskriminierung und Ungleichbehandlung aussprechen. Diese Sichtweise können sie auch auf den Bereich der Translation anwenden. In Bezug auf einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch ist das Bild jedoch weniger klar. So gibt es kein eindeutiges Ergebnis, ob geschlechtergerechte Sprachverwendung nun aus Sicht der Befragten einen wichtigen Beitrag zur Geschlechtergleichstellung leistet oder eher als unnötig und störend betrachtet wird. Hier erscheint eine weiterführende Analyse nötig, die der folgende Fragenkomplex ermöglicht, da er sich gezielt mit geschlechtergerechter Sprachverwendung befasst.

Wie in Kapitel 2.4 dargestellt, wird geschlechtergerechte Sprache nicht nur als kosmetische Veränderung der Sprachoberfläche verstanden. Geschlechtergerechte Sprache betrifft neben der expliziten Nennung beider Geschlechter auch insbesondere die diskursive Ebene, also die Art und Weise *wie* und *was* gesagt wird. Eine geschlechtergerechte

Sprachverwendung ist somit nicht nur im Unterricht von zentraler Bedeutung im Rahmen einer genderorientierten Translationsausbildung sondern auch in Bezug auf die translatorische Tätigkeit. Somit wird ein umfassendes Bewusstsein für die Bedeutung von Sprache für Geschlechtergerechtigkeit als wichtiger Faktor im Rahmen des genderorientierten Unterrichts verstanden.

5.3.6 Geschlechtergerechte Sprachverwendung

Der folgende Fragenkomplex befasst sich also mit geschlechtergerechter Sprachverwendung. Zunächst wurde erhoben, wann die befragten Lehrenden selbst geschlechtergerecht formulieren. Der zweite Teil des Fragenkomplexes befasst sich mit den Studierenden. So wurde danach gefragt, wann die befragten Lehrenden darauf achten, dass ihre Studierenden geschlechtergerecht formulieren.

Die Umfrage hat ergeben, dass der Großteil der befragten Lehrenden sowohl bei der Gestaltung der Unterrichtsmaterialien (63,6%), im Unterricht (68,3%) als auch bei den Korrekturen der Hausübungen (59,6%) (eher) auf einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch achtet. Privat hingegen achtet nur ca. die Hälfte der Befragten (48,4%) auf geschlechtergerechtes Formulieren. Somit gibt es einen Unterschied bei der Bedeutung geschlechtergerechter Sprachverwendung im Kontext der Lehre und im privaten Bereich. Geschlechtergerechte Sprachverwendung wird somit wohl aus einem professionellen Lehrverständnis heraus angewandt, das in einen gleichstellungsorientierten institutionellen Rahmen gebettet ist.

Etwas seltener achten Lehrende darauf, dass ihre Studierenden geschlechtergerecht formulieren. So geben 52,9% der Befragten an, dass sie darauf achten, dass ihre Studierenden im Unterricht geschlechtergerecht formulieren. 53,7% der Befragten geben wiederum an, dass sie darauf achten, dass ihre Studierenden in Hausübungen oder bei Abschlussarbeiten geschlechtergerecht formulieren. In den Sprechstunden hingegen achten nur 25,7% der befragten Lehrenden darauf, dass ihre Studierenden geschlechtergerecht formulieren. Somit ist etwa der Hälfte der befragten Lehrenden die aktive Verwendung geschlechtergerechter Sprache von Studierenden wichtig, wobei auch hier im privateren Kontext (in den Sprechstunden) die Bedeutung nachlässt.

Dieses Bild kann durch die Frage nach dem Aufbrechen von Geschlechterstereotypen im Unterricht ergänzt werden. So erachten es grundsätzlich die befragten Lehrenden (eher) nicht als ihre Aufgabe, Fragen zu Geschlechterstereotypen in ihrem translatorischen

Unterricht zu besprechen. 49% der Befragten geben an, dass die Klärung von Fragen zu Geschlechterstereotypen (eher) nicht Bestandteil ihres Unterrichts ist. Demgegenüber stehen 39,1% der Befragten, die Geschlechterfragen als Bestandteil ihres Unterrichts betrachten.

Die Klärung von Fragen zu Geschlechterstereotypen ist Bestandteil meines Unterrichts.				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1 Trifft nicht zu	32	21,2	21,2
	2	23	15,2	15,2
	3	19	12,6	12,6
	4	18	11,9	11,9
	5	17	11,3	11,3
	6	18	11,9	11,9
	7 Trifft voll zu	24	15,9	15,9
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 23: Fragen zu Geschlechterstereotypen als Bestandteil des Unterrichts

Dieses Ergebnis überrascht, da ein Großteil der befragten Lehrenden ein durchaus starkes Bewusstsein für Gender-Fragen hat. Es wäre anzunehmen gewesen, dass sie dieses auch verstärkt im Rahmen des Unterrichts berücksichtigen und so Stereotype eher aufbrechen. Hierbei scheinen sie jedoch vorsichtig zu sein bzw. die Klärung von Fragen zu Geschlechterstereotypen nicht bzw. kaum als ihre Aufgabe zu betrachten.

In diesem Zusammenhang soll nun untersucht werden, ob die persönliche Einstellung gegenüber geschlechtergerechter Sprachverwendung und der Berücksichtigung geschlechtergerechten Sprachgebrauchs im Unterricht in Verbindung stehen. Wie vermutet werden konnte, kann im Gegensatz zur Klärung von Geschlechterstereotypen sehrwohl ein enger Zusammenhang zwischen der persönlichen Einstellung und dem Umgang mit geschlechtergerechter Sprache festgestellt werden. So gibt der Großteil der Befragten an, der der Meinung ist, dass geschlechtergerechte Sprachverwendung ein wichtiger Beitrag zur Geschlechtergleichstellung ist und auch ein Bewusstsein für Diskriminierung aufgrund des Geschlechts hat, geschlechtergerechte Sprache im Unterricht zu verwenden. Die Befragten, die geschlechtergerechte Sprache als störende Ablenkungen verstehen, geben an, diese im Unterricht nicht oder nur kaum zu verwenden (siehe Kapitel 4.3.8).

In Bezug auf das Alter kann hingegen keine wichtige Unterscheidung festgestellt werden. Fast alle Befragten geben – unabhängig von der Altersgruppe – zum gleichen Teil an, geschlechtergerechte Sprache im Rahmen des Unterrichts zu verwenden. Lediglich die Gruppe der über 65-jährigen fällt hier deutlich aus der Reihe. So ist es diese Gruppe, die

sowohl im Unterricht und bei der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien als auch bei der Korrektur von Hausübungen am wenigsten auf geschlechtergerechten Sprachgebrauch achtet. Auch privat achtet diese Gruppe am wenigsten auf geschlechtergerechte Sprache.

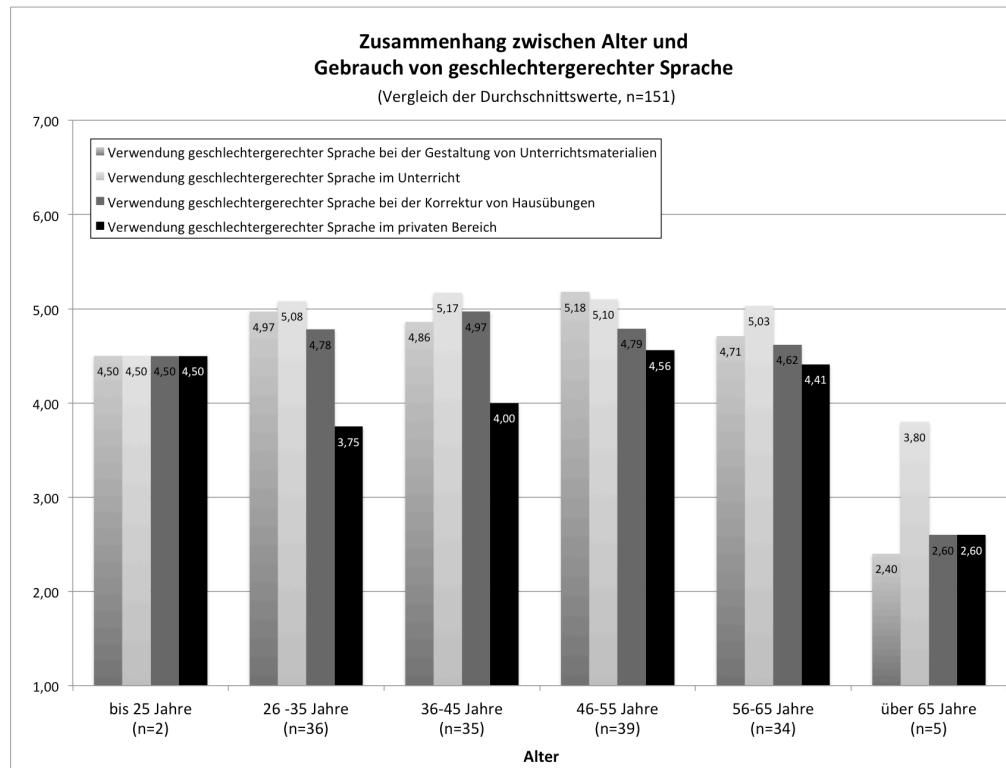


Abbildung 14: Geschlechtergerechte Sprachverwendung in Verbindung mit dem Alter

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass ein verstärktes Bewusstsein zu vorherrschenden Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts und zur Bedeutung der Sprache, diesen Diskriminierungen entgegenzuwirken, einen starken Einfluss auf das persönliche Handeln hat. Dies trifft nicht nur auf den beruflichen Kontext, wie dem universitären Unterricht zu, sondern betrifft auch den privaten Bereich.

5.3.7 Gleichbehandlung der Geschlechter an den Instituten aus der Sicht der Lehrenden

Der vierte und letzte Fragenkomplex befasst sich mit der Meinung der Befragten zu den Bemühungen der einzelnen Institute und Zentren, an denen die Befragten tätig sind, gegenüber Gleichbehandlungsfragen. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die befragten Lehrenden die Bemühungen der Institute/Zentren durchaus erkennen. So geben 66,9% der

Befragten an, dass ihr Institut/ihr Zentrum für eine diskriminierungsfreie Institutsstruktur eintritt.

Tritt Ihr Institut für eine diskriminierungsfreie Institutsstruktur ein?				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Ja	41	27,2	27,2
	Eher Ja	60	39,7	39,7
	Eher Nein	15	9,9	9,9
	Nein	7	4,6	4,6
	Weiß nicht	28	18,5	18,5
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 24: Diskriminierungsfreie Institutsstruktur

Ein vergleichbares Bild ergibt sich auch für die Unterversitäten. 66,3% der Befragten finden, dass ihre Universität für eine diskriminierungsfreie Universitätsstruktur eintritt.

Beinhaltet das Leitbild Ihres Instituts Aussagen zur Gleichbehandlung der Geschlechter?				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Ja	26	17,2	17,2
	Eher Ja	15	9,9	9,9
	Eher Nein	28	18,5	18,5
	Nein	4	2,6	2,6
	Weiß nicht	78	51,7	51,7
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 25: Diskriminierungsfreie Universitätsstruktur

Diese Angaben zeigen, dass die Universitäten und Institute ihrem Gleichstellungsauftrag durchaus nachkommen und sichtbar an Fragen zu Antidiskriminierung und Gleichstellung arbeiten. Die Bemühungen sind also nicht nur in den Frauenförderplänen und Gleichstellungskonzepten niedergeschrieben, sondern werden auch aktiv an den Instituten und Universitäten umgesetzt. Diese Arbeit muss auch weiterhin fortgesetzt werden, um wirklich zu einer nachhaltigen Gleichstellung auf allen Ebenen zu führen und ein flächendeckendes Bewusstsein für Fragen rund um Geschlecht und Antidiskriminierung zu schaffen.

Doch obwohl die Befragten zu einem großen Teil angeben, dass ihre Einrichtung sich um eine diskriminierungsfreie Institutsstruktur einsetzt, können sie zu einem sehr großen Teil (51,7%) nicht einschätzen, ob ihr Institut auch im Leitbild Aussagen zur Gleichbehandlung

der Geschlechter nennt. Nur 27,1% der Befragten geben an, dass ihr Institut Aussagen zur Gleichbehandlung macht.

Beinhaltet das Leitbild Ihres Instituts Aussagen zur Gleichbehandlung der Geschlechter?				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Ja	26	17,2	17,2
	Eher Ja	15	9,9	9,9
	Eher Nein	28	18,5	18,5
	Nein	4	2,6	2,6
	Weiß nicht	78	51,7	51,7
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 26: Leitbild des Instituts

Überraschend erscheint auch, dass zwar der Großteil der Befragten (41,7%) sicher weiß, dass es an ihrem Institut eine_n Gleichbehandlungsbeauftragten gibt, allerdings ungefähr genauso viele Befragte (38,4%) nicht wissen, ob es Gleichbehandlungsbeauftragte an ihrem Institut gibt. Nur sehr wenige Befragte geben an, dass es keine Person an ihrem Institut gäbe, die die Position eines_einer Gleichbehandlungsbeauftragten inne hat (siehe Tabelle 27).

Dieses Ergebnis scheint insbesondere deshalb überraschend, da Gleichstellungsbeauftragte Anlaufstelle bei Ungleichbehandlung und Diskriminierung sind. Somit ergibt sich die Schlussfolgerung, dass mehr als die Hälfte der Befragten nicht weiß, an wen sie sich im Falle einer Diskriminierung oder Ungleichbehandlung wenden soll. Somit erscheint es notwendig, dass sich die Gleichbehandlungsbeauftragten an den Universitäten und Instituten sichtbarer positionieren und z.B. mit Veranstaltungen oder Aussendungen auf sich aufmerksam machen.

Gibt es an Ihrem Institut Personen, die die Position eines/einer Gleichbehandlungsbeauftragten inne haben?				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Ja	63	41,7	41,7
	Eher Ja	9	6,0	6,0
	Eher Nein	4	2,6	2,6
	Nein	17	11,3	11,3
	Weiß nicht	58	38,4	38,4
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 27: Gleichbehandlungsbeauftragte

In diesem Zusammenhang erscheint es wenig überraschend, dass der Großteil der Befragten (43,7%) auch kaum Kenntnisse in Bezug auf Beschwerdeeinrichtungen hat, auf die bei Ungleichbehandlung aufgrund des Geschlechts zurückgegriffen werden kann. Auch wenn mehr als die Hälfte der Befragten nicht weiß, wohin sie sich bei Ungleichbehandlungen wenden sollen, so geben zumindest 35,1% an, dass sie (eher) eine Beschwerdeeinrichtung kennen. Dieses Ergebnis ist eng an das Ergebnis in Bezug auf die Kenntnis der Gleichbehandlungsbeauftragten gekoppelt.

Gibt es an Ihrem Institut (Ansätze für) eine Beschwerdeeinrichtung, auf die bei Ungleichbehandlung aufgrund des Geschlechts zurückgegriffen werden kann?				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Ja	35	23,2	23,2
	Eher ja	18	11,9	11,9
	Eher nein	18	11,9	11,9
	Nein	14	9,3	9,3
	Weiß nicht	66	43,7	43,7
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 28: Kenntnis über Beschwerdeeinrichtungen

Ein ähnliches Unwissen zeigt sich in Bezug auf die Bemühungen des Instituts, an dem die Befragten arbeiten. So zeigt sich in Bezug auf die Gleichbehandlung der Geschlechter, die von der Leitungsebene des Instituts ausgeht, dass viele der Befragten nicht wissen, ob sich die Leitungsebene um Gleichstellungsfragen bemüht. Die Befragten geben zu 42,4% an, dass sie nicht wissen, ob die Leitungsebene Themen zur Gleichstellung der Geschlechter behandelt. Nur 22,6% der Befragten geben an, dass die Leitungsebene sich mit diesen Inhalten (eher) befasst. Da sich viele Institute aufgrund der Gesetzeslage auch der Gleichstellungsarbeit verschrieben haben, erscheint auch in diesem Zusammenhang eine verstärkte Bewusstseinsbildung, ausgehend von den Institutsleitungen, notwendig. Dieses Bewusstseinsarbeit ist auch aus der Sicht einer genderorientierten Translationsdidaktik von Bedeutung, da so das Bild entsteht, dass alle Ebenen (Universität, Institut und Lehre) in Bezug auf Geschlechtergleichstellung zusammenarbeiten.

Behandelt die Leitungsebene Ihres Instituts Themen zur Gleichbehandlung der Geschlechter?				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Ja	17	11,3	11,3

	Eher ja	17	11,3	11,3
	Eher nein	32	21,2	21,2
	Nein	21	13,9	13,9
	Weiß nicht	64	42,4	42,4
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 29: Bemühungen der Leitungsebene

Eine Bemühung im Sinne einer Bewusstseinsbildung in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit sind Fortbildungsmaßnahmen, die vom Institut aus veranstaltet werden können. Ob solche Fortbildungsmaßnahmen den Befragten bekannt sind, war daher eine weitere Frage, die den Lehrenden gestellt wurde. Der Großteil der Befragten (35,1%) gibt in diesem Zusammenhang an, kein Angebot zu Gender-Fortbildungen zu kennen. Die zweite große Mehrheit (32,5%) gibt an, nicht zu wissen, ob es ein solches Fortbildungsangebot an ihrem Institut gibt. Nur 15,9% haben von einer solchen Fortbildung gehört.

Ist Ihnen an ihrem Institut ein Angebot zur Gender-Fortbildung bekannt?				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Ja	24	15,9	15,9
	Eher ja	17	11,3	11,3
	Eher nein	8	5,3	5,3
	Nein	53	35,1	35,1
	Weiß nicht	49	32,5	32,5
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 30: Gender-Fortbildung

Doch obwohl der Großteil der Befragten keine Kenntnis von einer Gender-Fortbildung in ihrem Institut etwas weiß, hat eine große Mehrheit der Befragten schon in Erwägung gezogen, an einer Gender-Fortbildung teilzunehmen (7,9% ja, 60,9% eher ja). Somit kann gesagt werden, dass ein verstärktes Fortbildungsangebot in Bezug auf Gender-Themen durchaus auf eine große Nachfragen stoßen würde (siehe Tabelle 31). Eine solche Fortbildung, die im Sinne der Nachhaltigkeit möglichst laufend stattfinden müsste, wäre auch im Sinne einer genderorientierten Translationsdidaktik von zentraler Bedeutung für eine nachhaltige und dauerhafte Umsetzung an den unterschiedlichen translatorischen Ausbildungsstätten.

Haben Sie in Erwägung gezogen, für Ihren Unterricht an einer Gender-Fortbildung teilzunehmen?				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Ja	12	7,9	7,9

	Eher Ja	92	60,9	60,9
	Eher Nein	15	9,9	9,9
	Nein	26	17,2	17,2
	Weiß nicht	6	4,0	4,0
	Gesamt	151	100,0	100,0

Tabelle 31: Teilnahme an einer Gender-Fortbildung in Erwägung ziehen

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass sich die Institute vermehrt um Bewusstseinsarbeit für ihre Bemühungen zur Geschlechtergleichstellung bemühen müssten, damit auch das Lehrpersonal diese Bemühungen sieht. Diese Bewusstseinsbildung kann neben einschlägigen Bekanntmachung der aufgrund der im vorhergehenden Kapitel vorgestellten Gesetzesgrundlage durchgeführten Maßnahmen zur Geschlechtergleichstellung auf personeller und studienrelevanter Ebene, insbesondere durch Fortbildungsmaßnahmen gestärkt werden, an dem ein Großteil der Befragten durchaus Interesse zeigt. Auch für die Umsetzung einer genderorientierten Lehre können solche Fortbildungen von Bedeutung sein. Denn durch Schulungen im Bereich einer genderorientierten Didaktik können Lehrende Erfahrungen austauschen und neue Perspektiven auf die Didaktik kennenlernen, die einen fruchtbaren Einfluss auf die Umsetzung genderorientierter Inhalte im Unterricht haben kann.

5.3.8 Korrelationen zwischen den persönlichen Daten und den Angaben zum Unterricht

Nachdem die wichtigsten Antworten nach ihrer Häufigkeit dargestellt wurden, stellt sich die Frage, inwieweit die Aussagen miteinander korrelieren. Aus diesem Grund sollen im vorliegenden Kapitel die auffälligsten Korrelationen zwischen den persönlichen Angaben und der Einstellung zum Unterricht analysiert werden.

Bei der Frage, ob im Unterricht persönliche Erfahrungen vermittelt werden, ist eine Bedeutung des Alters sichtbar: Ältere Lehrenden haben eher das Bedürfnis, ihre Erfahrungen im Unterricht mit den Studierenden zu teilen als jüngere Lehrende.

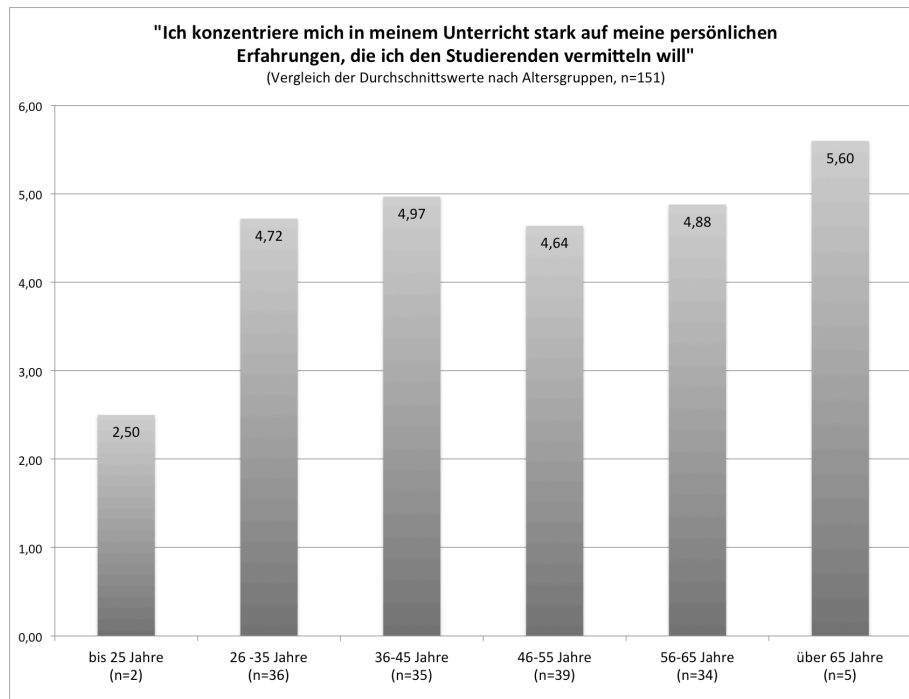


Abbildung 15: Zusammenhang zwischen dem Alter und der Weitergabe von persönlichen Erfahrungen

Dieses Ergebnis kann unterschiedlich interpretiert werden. So kann eine Begründung hierfür sein, dass ältere Lehrende auf einen größeren Erfahrungsschatz zurückgreifen können und daher auch eher diese Erfahrungen im Unterricht thematisieren. Eine zweite Erklärung für dieses Phänomen kann die fehlende theoretische Auseinandersetzung mit dem Fach sein, hat sich die Translationswissenschaft doch erst in den 1980er Jahren als ernstzunehmende Disziplin entwickelt. So war die Translationsausbildung bis vor Kurzem noch kaum theoretisch untermauert (siehe auch Kapitel 5.5) und sehr „praxisorientiert“, was wiederum die Lehrtätigkeit der älteren Lehrenden geprägt hat. Eine Umstellung auf einen theoriegestützten Unterricht hat es in wohl nur in seltenen Fällen gegeben, wodurch persönliche Erfahrungen der einzige Anker im Unterricht waren.

Neben den älteren Lehrenden gilt es eine weitere Lehrendengruppe, die gerne auf persönliche Erfahrungen zurückgreift: So sind auch externe Lehrende deutlich stärker an der Weitergabe von persönlichen Erfahrungen interessiert als die anderen Gruppen, es gibt hier eklatante Unterschiede in den Werten. Überdurchschnittliche Werte erreichen hier insbesondere Lehrende der MA-Studien Dolmetschen und der sprachspezifischen Lehre.

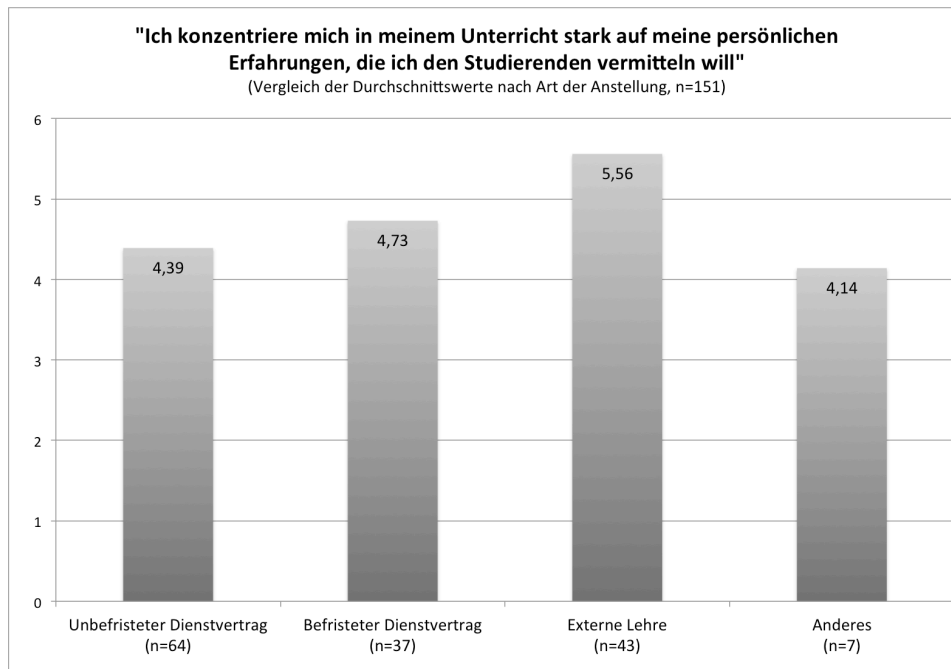


Abbildung 16: Zusammenhang zwischen der Art der Anstellung und der Weitergabe von persönlichen Erfahrungen

Der translatorische Unterricht ist somit oft geprägt von persönlichen Erfahrungen der Lehrenden. Dass diese persönlichen Erfahrungen zumeist von externen Lehrenden vermittelt werden, verwundert wenig, da diese zusätzlich zu ihrer Lehrtätigkeit meist noch freiberuflich oder angestellt einer translatorischen Tätigkeit nachgehen. Somit können sie ihre beruflichen Tätigkeiten gut verbinden, was den Studierenden einen Einblick in die Berufspraxis ermöglicht.

Dieser Einblick in die persönlichen Berufserfahrungen der Lehrenden kann genutzt werden, um berufliche Situationen kritisch anhand wissenschaftlicher Kriterien zu analysieren und diese in einem weiteren Schritt Studierenden zugänglich zu machen. Somit sind Erfahrungen und Situationen aus der Berufspraxis von Translator_innen ein wichtiger Beitrag für Studierende, der auch – wissenschaftlich aufbereitet¹⁶² – für eine genderrelevante Translationsdidaktik genutzt werden kann.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Frage nach der wirtschaftlichen Relevanz des Unterrichts. Wie bereits in Kapitel 4.3.4 besprochen, geben überraschend wenige Lehrende an, ihren Unterricht nach einer wirtschaftlichen Relevanz aufzubauen. Dies ist insbesondere

¹⁶² Die wissenschaftliche Aufbereitung erscheint hier besonders wichtig, da sich die persönlichen Erfahrungen sonst ausschließlich auf subjektive Empfindungen stützen. In der professionellen Lehre stehen jedoch gut argumentierte Inhalte im Vordergrund, die den Studierenden in weiterer Folge die selbstständige, theoriegeleitete Argumentation von translatorischen Entscheidungen ermöglicht.

deshalb überraschend, da die Curricula oft den Markt und die Marktrelevanz des Studiums in den Vordergrund rücken. In diesem Zusammenhang geben jedoch insbesondere externe Lehrende am häufigsten an, auf die wirtschaftliche Relevanz in ihrem Unterricht zu achten. Auch gibt es hier wieder bzgl. des Beschäftigungsverhältnisses starke Differenzen: Lehrende, die in den MA-Studien Übersetzen und Dolmetschen unterrichten, berücksichtigen deutlich eher den wirtschaftlichen Markt als Lehrende, die in der wissenschaftlichen Lehre tätig sind.

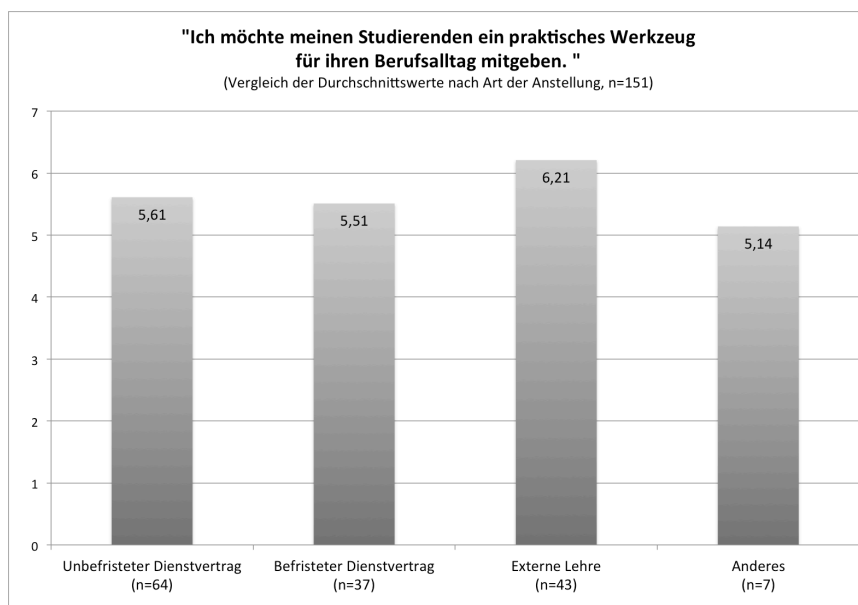


Abbildung 17: Zusammenhang zwischen dem Dienstverhältnis und der praktischen Relevanz des Unterrichts

Dieses Ergebnis lässt sich möglicherweise mit der Berufsrealität externer Lehrenden erklären, die in der Regel als freiberufliche Übersetzer_innen und Dolmetscher_innen tätig sind. Somit ist aus ihrer persönlichen Lebensrealität heraus die wirtschaftliche Komponente von primärer Bedeutung, die auch in den Übersetzungs- und Dolmetsch-Unterricht miteinfließt.

Eng mit diesen Fragestellungen hängt die Frage zusammen, ob die Lehrenden ihren Studierenden durch den Unterricht ein praktisches Werkzeug für den Berufsalltag auf den Weg geben möchten. Dieser Aspekt spielt für fast alle Befragten eine wichtige Rolle. Auch hier sind es die externen Lehrenden, die sich wieder deutlich von den Kolleginnen abheben. Einen besonders hohen Wert erzielen Lehrende, die in einem MA-Studium im Bereich Dolmetschen unterrichten, einen sehr niedrigen Wert geben Lehrende an, die mit wissenschaftlicher Lehre betraut sind.

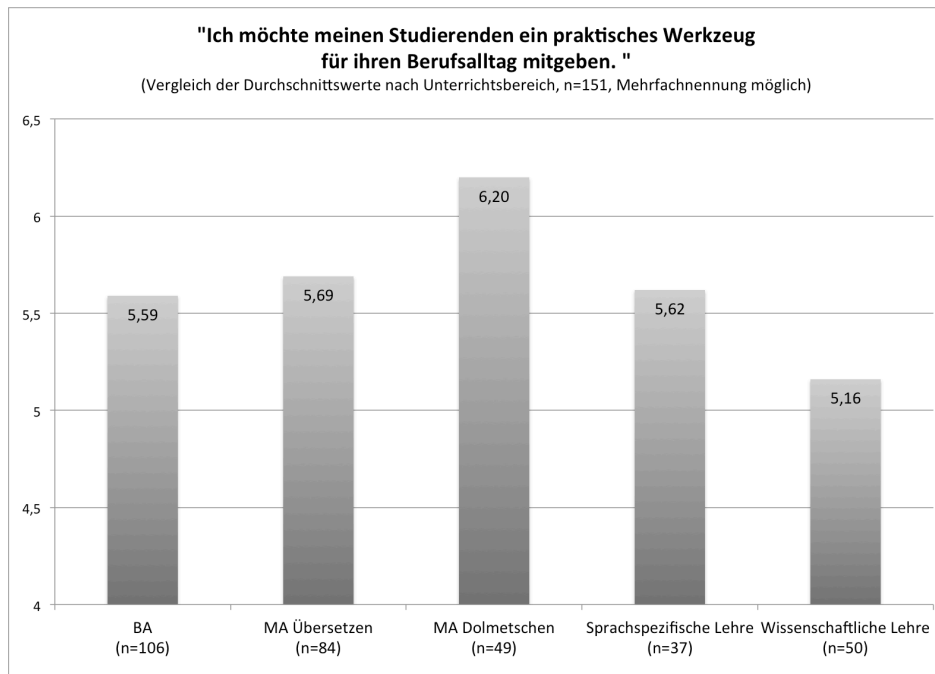


Abbildung 18: Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsbereich und der Berücksichtigung des Marktes

Auch hier kann dieselbe Erklärung wie bei den beiden vorhergehenden Ergebnissen als Begründung für dieses Ergebnis dienen.

Eine weitere Frage, die sich mit dem Unterricht der befragten Lehrenden beschäftigt, bezieht sich auf die Hierarchien im Unterrichtsgefüge. Bei der Frage nach flachen Hierarchien im Translationsunterricht gibt es relativ deutliche Unterschiede nach Geschlecht: So sind männliche Lehrende eher weniger an flachen Hierarchien interessiert als weibliche Lehrende. Dies lässt sich durch die in Kapitel 2 beschriebenen geschlechtsspezifischen Unterschiede erklären, die oft durch die Sozialisation von Männern und Frauen bedingt sind. Von Männern wird in der Gesellschaft oft erwartet, in Hierarchien ganz oben zu sein und sich nicht unterzuordnen, während von Frauen im Gegensatz dazu oft erwartet wird, sich unterzuordnen. Diesem gesellschaftlich geprägten Bild zufolge, erscheint dieses Ergebnis zwar wenig überraschend, aber aus der Perspektive einer genderorientierten Translationsdidaktik ist dies ein wichtiger Aspekt, den es zu berücksichtigen und aufzubrechen gilt.

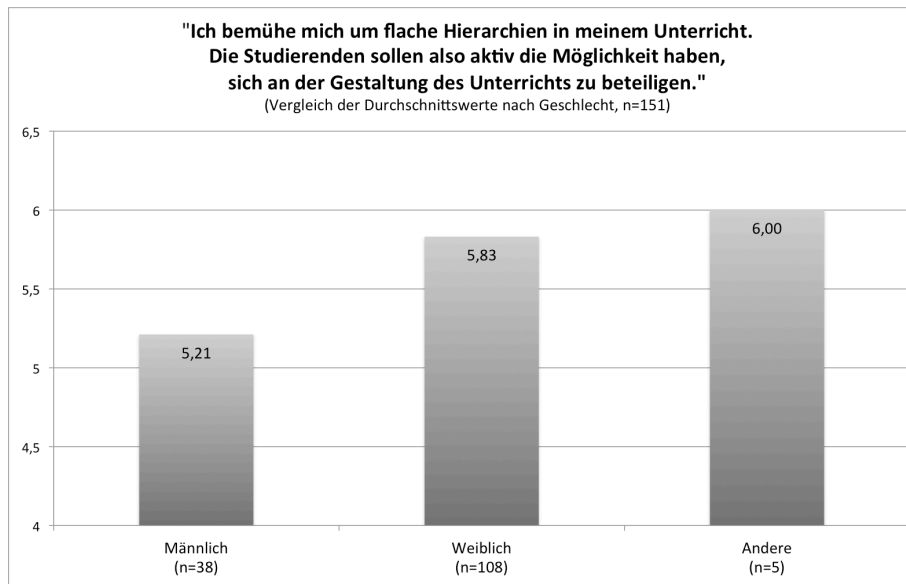


Abbildung 19: Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und flachen Hierarchien im Unterricht

Flache Hierarchien im Unterricht bedeuten auch ein kooperatives Arbeiten im Unterrichtsgefüge. Somit zeichnet sich ein ähnliches Bild auch bei der Frage nach dem Austausch der Studierenden untereinander ab. Dieser Austausch ist für weibliche Lehrende deutlich wichtiger als für ihre männlichen Kollegen. Somit ist die Interaktion innerhalb der Studierenden ein Zeichen für einen kollaborativen Unterricht, der sich auch durch flachere Hierarchien erklärt. Dass sich auch hier weibliche Lehrende eher für den Austausch unter den Studierenden aussprechen ist aus dieser Perspektive nur wenig überraschend.

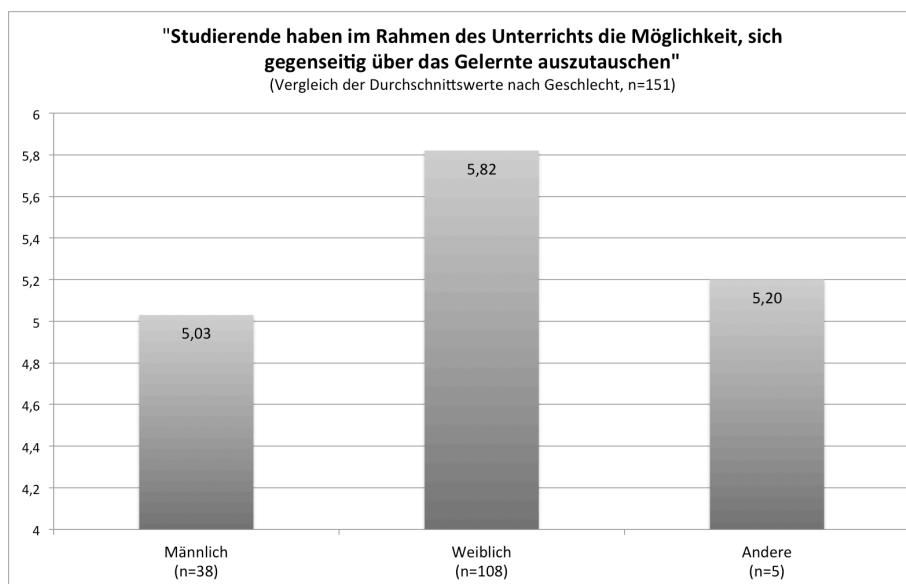


Abbildung 20: Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und dem Austausch von Studierenden im Unterricht

Geschlechtsspezifische Unterschiede lassen sich auch in Bezug auf geschlechtergerechte Sprachverwendung erkennen. So verwenden männliche Lehrende deutlich weniger geschlechtergerechte Sprache als ihre weiblichen Kolleginnen. Somit haben die befragten Frauen ein etwas stärkeres Bewusstsein für die Bedeutung geschlechtergerechter Sprache. Personen, die keines der beiden Geschlechter angekreuzt haben, verwenden am ehesten geschlechtergerechte Formulierungen. Sie haben also das ausgeprägteste Verständnis für geschlechtergerechte Formulierungen, stellen aber auch den geringsten Teil der Befragten dar.

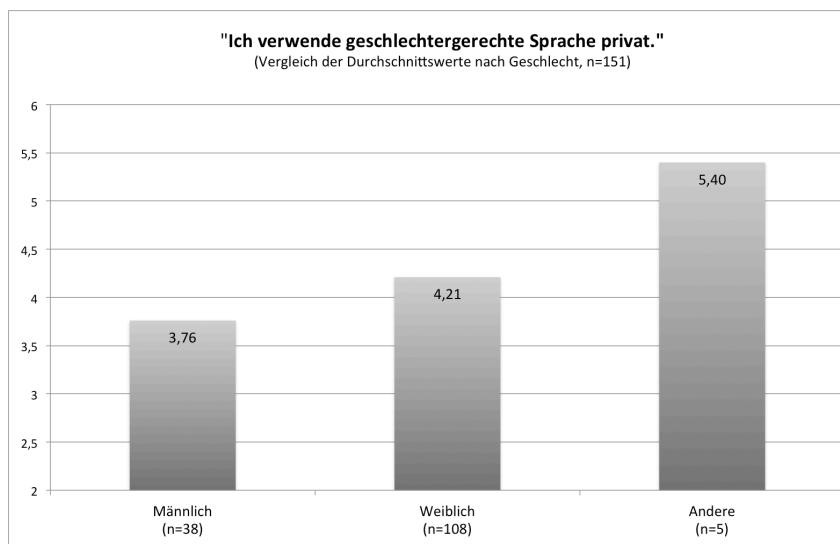


Abbildung 21: Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Sprachverwendung

Diese Untersuchung anhand des Geschlechts verfolgt nicht das Ziel, geschlechtsspezifische Unterschiede festzuschreiben. Vielmehr soll aufgezeigt werden, dass es nach wie vor Unterschiede gibt, die durch die Sozialisierung erklärt werden können, und es aufzubrechen gilt.

Eine weitere persönliche Kategorie, nach der gefragt wurde, ist die Lehrerfahrung. Bezüglich der Lehrerfahrung sind die Ergebnisse nicht eindeutig, wobei interessanterweise unerfahrene Lehrende vor allem im Bezug auf geschlechtergerechte Sprachverwendung im Unterricht die höchsten Werte erzielen, jedoch im privaten Bereich plötzlich die geschlechtsspezifische Sprache nicht mehr verwenden und sogar hinter die besonders erfahrenen Lehrkräfte zurückfallen.

In Bezug auf geschlechtergerechte Sprachverwendung lassen sich auch Unterschiede in Bezug auf den Unterrichtsbereich feststellen. So verwendet verstärkt Lehrende in den BA-

Studien und der wissenschaftlichen Lehre geschlechtergerechte Sprache (sowohl im Unterricht als auch privat) als ihre Kolleg_innen in anderen Unterrichtsbereichen.

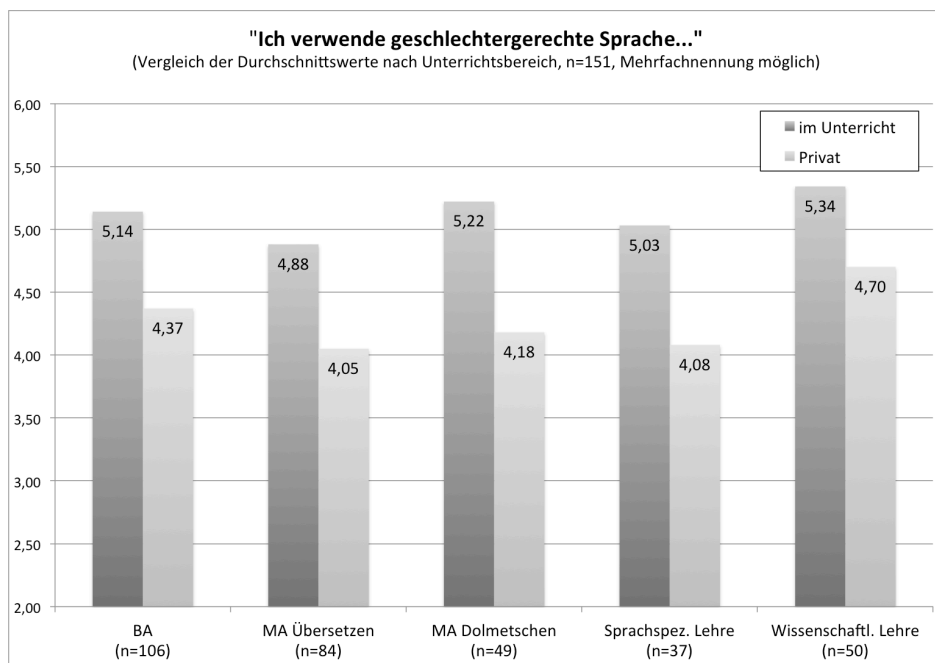


Abbildung 22: Zusammenhang zwischen geschlechtergerechter Sprachverwendung und dem Unterrichtsbereich

Da diese Bereiche (wissenschaftliche Lehre und die BA-Studien) meist theoretischer aufbereitet sind als die anderen Bereiche (sprachenspezifische Lehre und Lehre in den MA-Studien), kann davon ausgegangen werden, dass die verstärkte Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und Theorien einen Einfluss auf ein kritisches, genderorientiertes Denken hat, das sich wiederum in geschlechtergerechter Sprache niederschlagen kann. Somit kann gesagt werden, dass ein wissenschaftlich fundierter Unterricht, der weniger auf reinen persönlichen Erfahrungen beruht, einen positiven Einfluss auf geschlechtergerechte Inhalte hat. Somit erscheint es auch im Rahmen einer genderorientierten Translationsausbildung von Bedeutung, wissenschaftliche Grundlagen in Verbindung mit berufspraktischen Beispielen aufzugreifen und für den Unterricht aufzubereiten. Dieser Zugang ermöglicht dann einen kritischen Blick auf die Gesellschaft und auf die translatorische Tätigkeit.

Ein weiteres Analysekriterium stellen die Arbeitssprachen der befragten Lehrenden dar. So erachten vor allem Lehrende mit slawischen und skandinavischen Sprachen geschlechtergerechte Sprachverwendung als besonders wichtige Sprachverwendung, während Vertreter_innen der finno-ugrischen Sprachen deutlich abfallen.

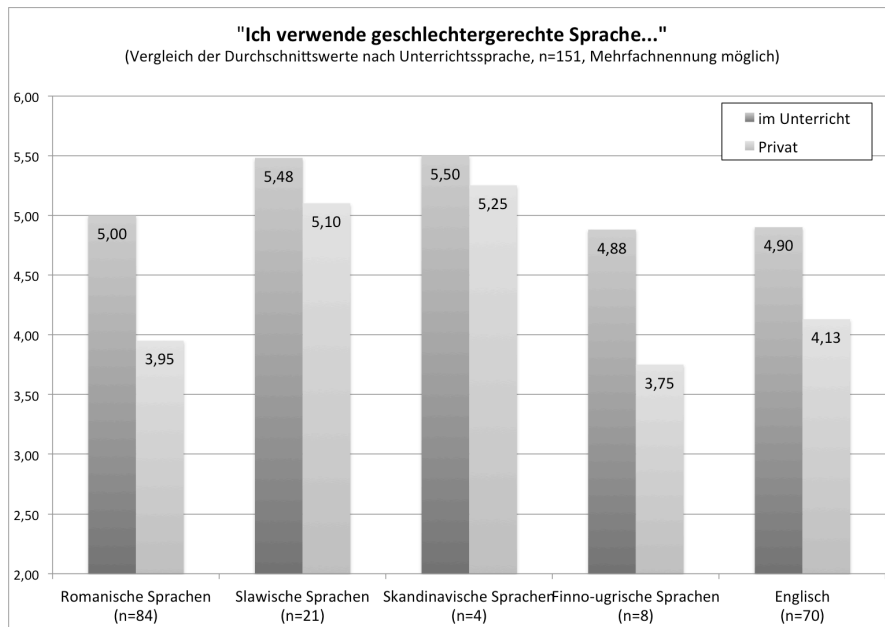


Abbildung 23: Zusammenhang zwischen geschlechtergerechtem Sprachgebrauch und dem sprachlichen Hintergrund der Lehrenden

Auch hier fällt auf, dass alle Befragten häufiger auf geschlechtergerechte Sprache im Unterricht achten als im privaten Bereich zurückgreifen. Besonders deutlich zeigt sich dieses Ergebnis bei Lehrenden mit einem Hintergrund romanischer und finno-ugrischer Sprachen. Tendenziell kann gesagt werden, dass Lehrende, die geschlechtergerechte Sprache privat verwenden auch eher auf geschlechtergerechte Sprache im Unterricht zurückgreifen.

Die Einstellung zur geschlechtergerechten Sprache hat also einen direkten Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts und der Unterrichtsmaterialien. Personen, die bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien Rücksicht auf geschlechterspezifische Sprache nehmen, erreichen bei den Fragen nach der persönlichen Einstellung grundsätzlich immer jenen Extremwert, der die positivste Einstellung zur genderspezifischen Sprache darstellt. Meist sind die weiteren Werte dementsprechend auf- oder absteigend. Jedoch gibt es aber Ausnahmen, statistische Ausreißer sozusagen. Im Allgemeinen ist aber eine Korrelation zwischen persönlicher Einstellung und Materialiengestaltung erkennbar. So zeigt die folgende Grafik (Abbildung 24), dass die positive persönliche Einstellung gegenüber geschlechtergerechter Sprache einen direkten Einfluss auf die Verwendung geschlechtergerechter Sprache im Unterricht hat.

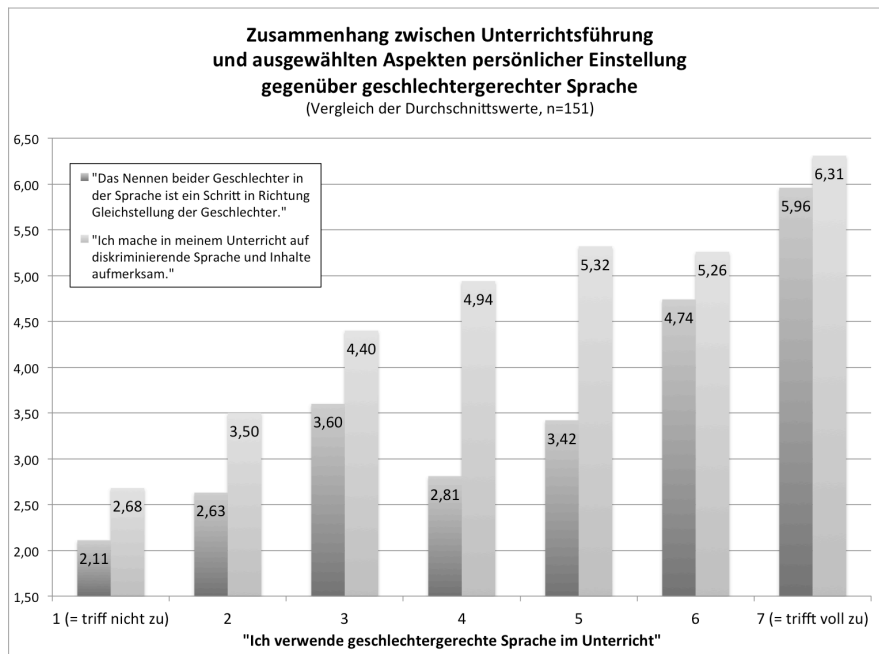


Abbildung 24: Zusammenhang zwischen der Gestaltung des Unterrichts und der persönlichen Einstellung gegenüber geschlechtergerechter Sprache

Dieselbe Tendenz ist für die Verwendung geschlechterspezifischer Sprache im Unterricht zu beobachten. Lehrende, die positiv gegenüber geschlechtergerechter Sprache eingestellt sind, achten somit auch eher auf die geschlechtergerechte Gestaltung von Unterrichtsmaterialien.

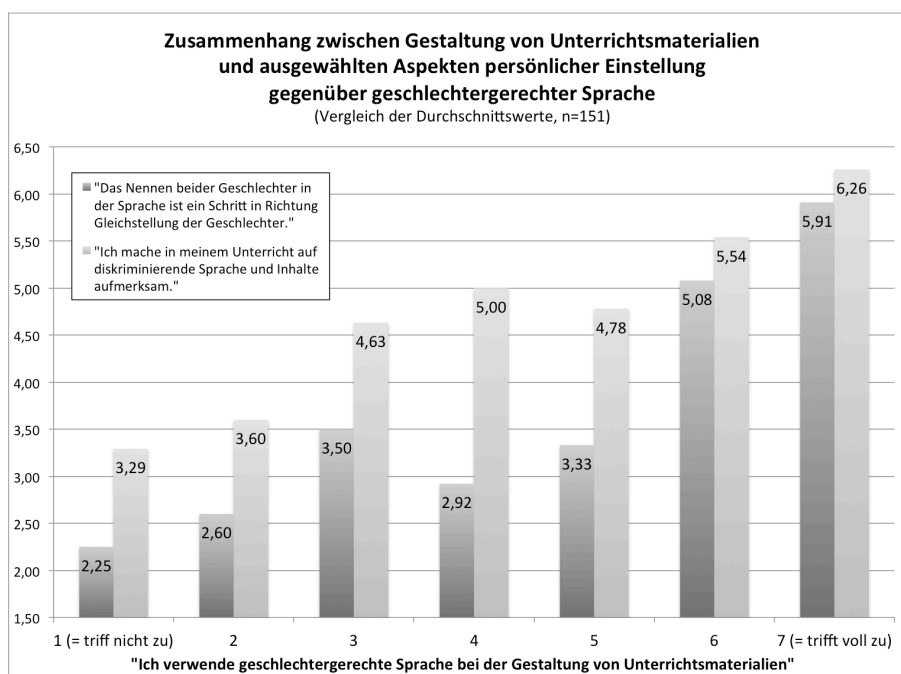


Abbildung 25: Zusammenhang zwischen der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und der persönlichen Einstellung gegenüber geschlechtergerechter Sprache

Ebenso zeigt sich ein vergleichbares Bild bei der Korrektur von Hausübungen, obwohl hier die Unterschiede weniger ausgeprägt sind. Interessanterweise erreicht allerdings beim Bereich „Geschlechtszuschreibungen spielen beim Übersetzen keine Rolle“ die Gruppe 3, also eine Gruppe, für die geschlechterspezifische Sprache bei der Korrektur von Hausübungen eher eine geringe Rolle spielt, den „positiven“ Extremwert.

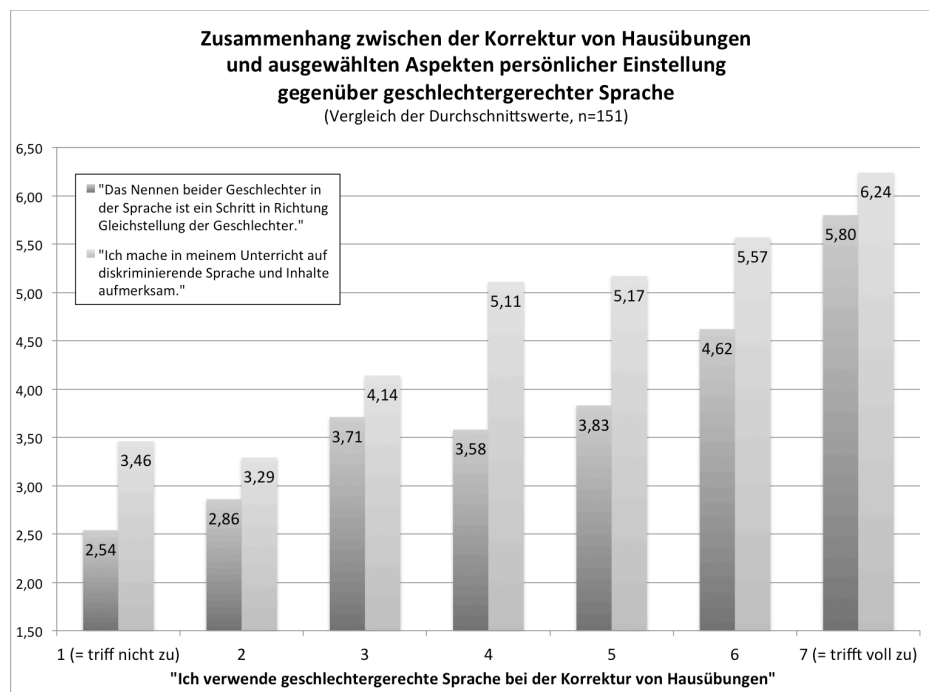


Abbildung 26: Zusammenhang zwischen Korrekturen von Hausübungen und der persönlichen Einstellung gegenüber geschlechtergerechter Sprache

Auch der Bereich der persönliche Sprachverwendung und der persönlichen Einstellung gegenüber geschlechtergerechter Sprache ergibt ein vergleichbares Bild. So tendieren die Befragten eher zu geschlechtergerechter Sprachverwendung im privaten Bereich, wenn sie auch eine positive Einstellung gegenüber geschlechtergerechter Sprachverwendung haben.

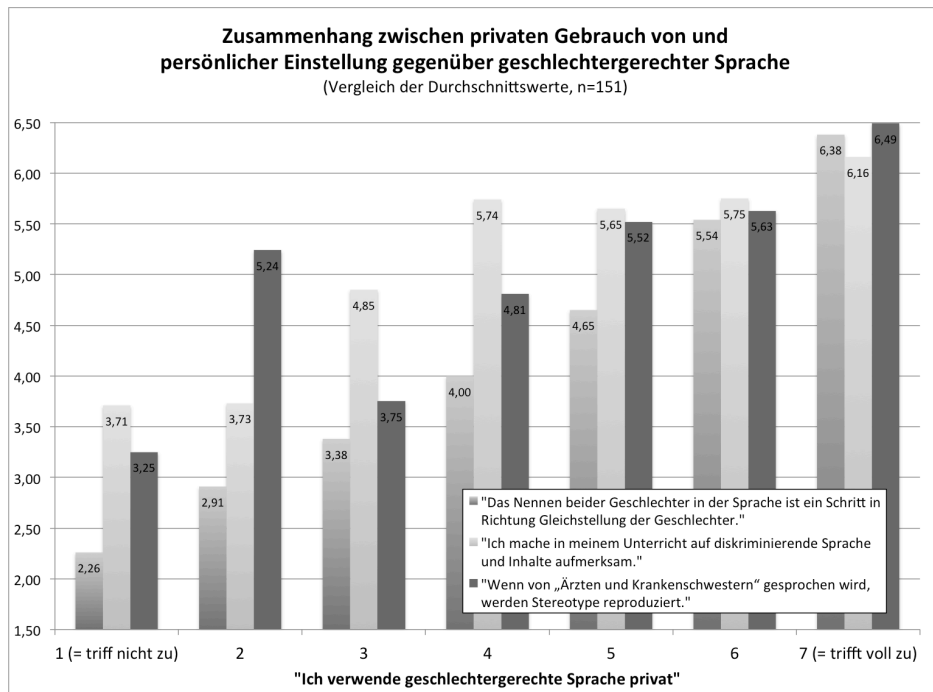


Abbildung 27: Zusammenhang zwischen privatem Gebrauch und der persönlichen Einstellung gegenüber geschlechtergerechter Sprache

Diese Korrelation zwischen der persönlichen Einstellung gegenüber geschlechtergerechter Sprachverwendung und der Umsetzung im Unterricht erscheint nur wenig überraschend, da eine genderbewusste Einstellung gegenüber Sprache einen direkten Einfluss auf den Unterricht hat. Diese Einstellung kann nicht einfach „auf- und abgedreht“ werden, sondern zieht sich durch viele Bereiche des (Berufs-)Lebens. Insbesondere im Bereich des Unterrichts erscheint ein genderbewusster Umgang als besonders bedeutsam, da Studierende – wie in Kapitel 6 detaillierter besprochen wird – als Multiplikator_innen wirken können und so gesellschaftskritische Anliegen weitergeben.

Wenig überraschend ist auch, dass sich diese Korrelation auch in den drei Fragen über den Umgang der Lehrenden mit Studierenden widerspiegelt. Befragte mit positiver Einstellung zu geschlechterspezifischer Sprache weisen Studierende auch eher und häufiger darauf hin. Zudem verstehen sie es auch eher als ihre Aufgabe, im Unterricht auf die Klärung von Fragen zu Geschlechterstereotypen einzugehen, obwohl hier die Unterschiede eher gering sind.

In diesem Zusammenhang kann zudem festgestellt werden, dass grundsätzlich ein Trend erkennbar ist: Personen, die eine positive Einstellung zu geschlechterspezifischer Sprache haben, sehen bei Ihren Instituten eher noch starken Aufholbedarf bezüglich diskriminierungsfreier Instituts- und Universitätsstruktur.

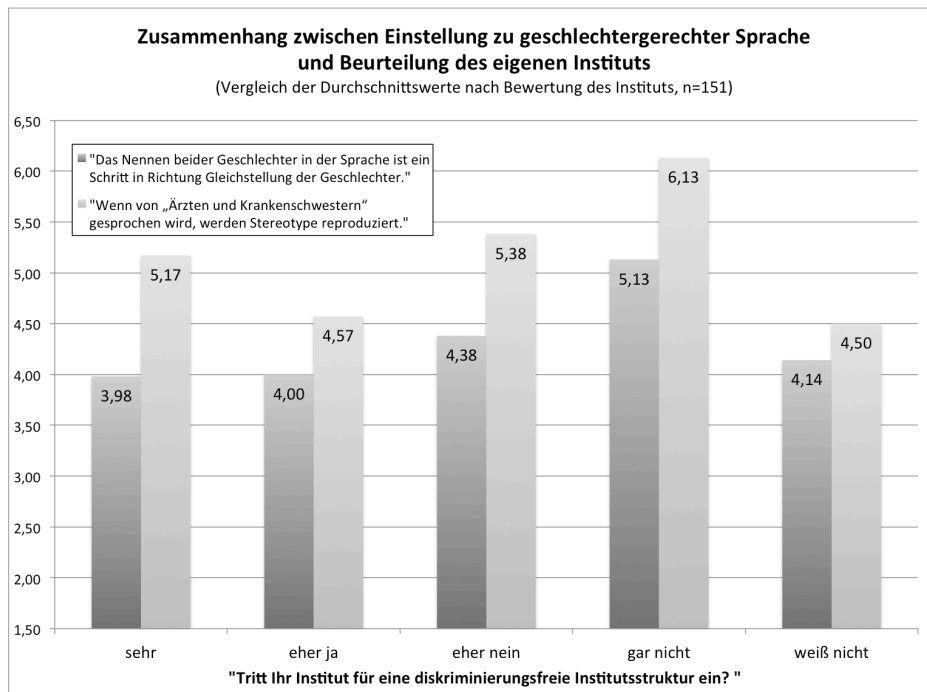


Abbildung 28: Zusammenhang zwischen der persönlichen Einstellung und der Beurteilung des Instituts

Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass ein Bewusstsein um die Wichtigkeit geschlechtergerechter Sprache auch ein verstärktes Bewusstsein für Diskriminierung und Ungleichbehandlung bedeuten. Somit ist geschlechtergerechter Sprachgebrauch und der Umgang damit ein wichtiges Indiz für das Bewusstsein um geschlechtergerechtes Handeln und das Aufbrechen diskriminierender Strukturen. Nicht zuletzt aus diesem Grund erscheint die Berücksichtigung geschlechtergerechter Sprache auch im Rahmen einer genderorientierten Translationsdidaktik von zentraler Bedeutung. Wie bereits besprochen wurde, könne diese Inhalte im Kontext von Fortbildungen vermittelt werden.

Bei der Frage, ob die Befragten Interesse an der Teilnahme an der Gender-Fortbildung haben, ist die persönliche Einstellung gegenüber Fragen zur Geschlechtergerechtigkeit weniger stark ausgeprägt als zu vermuten war. Wieder entsprechen die Ergebnisse zwar den Ergebnissen der letzten Fragen, allerdings gibt es mehr statistische Ausreißer, daher mehr Ungenauigkeiten. Interesse an Gender-Fortbildung ist daher zwar schon von der persönlichen Einstellung abhängig, aber weniger stark, als in den anderen Bereichen.

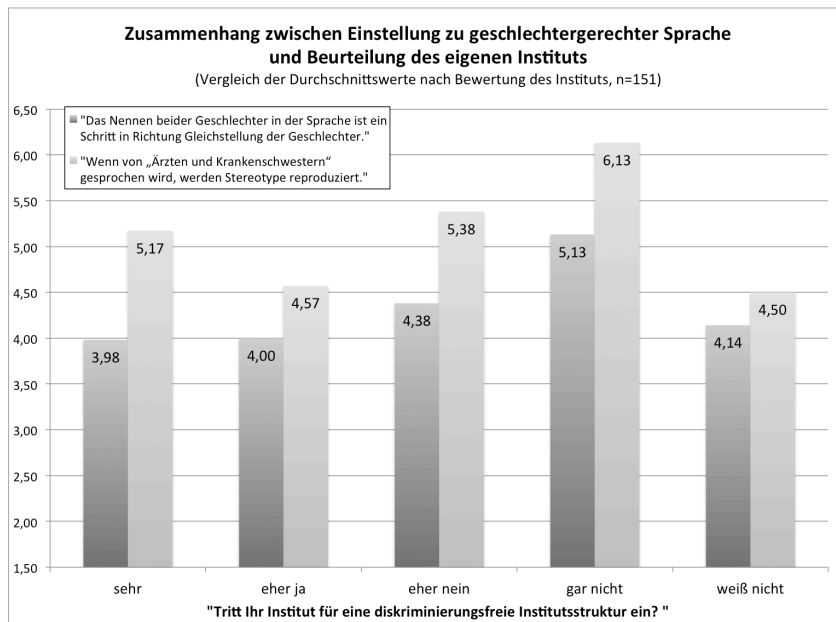


Abbildung 29: Zusammenhang zwischen der persönlichen Einstellung und einer Gender-Fortbildung

Es kann also gesagt werden, dass die persönliche Einstellung gegenüber und das persönliche Bewusstsein für Gender-Fragen einen maßgeblichen Einfluss auf den translatorischen Unterricht haben. Die befragten Lehrenden haben bereits eine sehr gute Grundlage für genderorientierte Überlegungen. Sie wissen um die Bedeutung von Geschlecht und möglicher Ungleichbehandlungen aufgrund des Geschlechts Bescheid und wenden dieses Wissen – ihren eigenen Angaben folgend – auch in ihrer Lehre an.

Die Umfrage hat somit ergeben, dass die befragten Lehrenden als Akteur_innen im Bereich der Translationsausbildung bereits über gute Kenntnisse in Bezug auf Gender-Fragen verfügen und diese bereits teilweise in den Unterricht einfließen lassen. Dieses Ergebnis passt jedoch nur teilweise zu den Erkenntnissen, die durch die Analyse der Lehrveranstaltungsbeschreibungen gewonnen werden konnten. So scheinen viele der befragten Lehrenden genderrelevante Inhalte implizit in ihren Unterricht aufzunehmen, ohne dabei explizit in den Lehrveranstaltungsbeschreibungen hinzuweisen.

Für die Umsetzung einer genderorientierten Translationsdidaktik bedeutet dieses Ergebnis, dass die Grundlagen für die nachhaltige Implementierung genderorientierter Überlegungen in den translatorischen Unterricht vorhanden sind. Genderorientierte Inhalte können systematisch in den vorhandenen Unterricht eingearbeitet werden, was eine wichtige, gesellschaftsrelevante Ergänzung zu den oft marktzentrierten Unterricht, wie er in Curricula und Lehrveranstaltungsbeschreibungen beschrieben wird, darstellen würde.

6 TRANSLATION MACHT GENDER: Exemplifizierung einer genderorientierten Translationsdidaktik

Nachdem zahlreichen Überlegungen zur Translationsausbildung und zu Fragen nach der Genderrelevanz für die Translation nachgegangen wurde, ist es Ziel der vorliegenden Arbeit, mögliche Strategien für einen genderorientierten Translationsunterricht auszuarbeiten. Ziel eines solchen Unterrichts ist es, dass sowohl Studierende als auch Lehrende die Bedeutung der Kategorie Geschlecht für die Wissenschaft sowie für die Praxis der Translation erkennen und den Einfluss der Geschlechterverhältnisse auf das Fach reflektieren.

Auf *persönlicher Ebene* kann eine genderorientierte Translationsdidaktik also zu einer Veränderung des Auftretens von Studierenden führen und auch ihre Einstellung gegenüber Geschlechterfragen verändern. Sie kann aufzeigen, dass vermeintliche Wirklichkeiten (wie das vorherrschende dichotome Geschlechtermodell) in Frage gestellt und dekonstruiert werden können. Studierende lernen, mit Geschlechterverhältnissen über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg umzugehen und werden sich über die vorherrschenden Denk- und Handlungsschemata in Bezug auf Geschlecht bewusst. Kennen Studierende die geschlechtsspezifischen Einflüsse auf die translatorische Tätigkeit, beeinflusst das auch die Sicht auf das *Berufs- und Rollenbild* angehender Translator_innen, auf das eine genderorientierte Translationsdidaktik somit auch eine Auswirkung haben kann. Durch die Sichtbarmachung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf den Translationsprozess und das Bewusstsein, dass sie diesen aktiv mitgestalten können, wird Studierenden eine selbstbewusste und aktive Haltung in Bezug auf ihre zukünftige Tätigkeit vermittelt. Diese selbstbewusste Haltung fördert wiederum eine *genderorientierte Translationspraxis*, die im Rahmen einer genderorientierten Translationsdidaktik nicht nur für eine Veränderung auf der Textoberfläche nützlich sein kann, sondern vielmehr einen Einfluss auf die gesamte Bandbreite der Wahrnehmungs- und Handlungsmuster der Translator_innen im Translationsprozess sowie auf den Umgang mit Textinhalten hat.

Mittelpunkt einer genderorientierten Translationsdidaktik ist somit die Vermittlung gesellschaftskritischer Inhalte, die sowohl Lehrenden als auch Studierenden neue Denkrichtungen aufzeigen können. Hierbei ist einerseits auf die Lehr- und Lerninhalte einzugehen, andererseits sind der Umgang zwischen Lehrperson und Studierenden sowie der Umgang von Studierenden untereinander zu berücksichtigen. Wie in Kapitel 4.3.1 bereits beschrieben, ist es das Ziel einer genderorientierten Didaktik, Lehrenden und Studierenden bewusst zu machen, selbstständige und bewusste Handlungen zu setzen, die keineswegs

Normen oder Stereotypen entsprechen müssen. Gleichzeitig ist es von zentraler Bedeutung, aufzuzeigen, mit welchen (gesellschaftlichen) Sanktionen sie zu rechnen haben, wenn sie sich gegen (patriarchale) Normen und Konventionen stellen.

In einer genderorientierten Translationsdidaktik geht es aber dabei niemals darum, Frauen oder Männer umzuerziehen oder „umzupolen“, damit sie Verhaltensweisen des anderen (sozialen) Geschlechts übernehmen. Es geht vielmehr um neue Denkweisen, die menschliche Stärken in den Vordergrund rücken. Geschlechtsspezifische Stereotype sollen – soweit möglich – in den Hintergrund gestellt werden, um ein neues, kreatives Verständnis von Geschlecht und Identität zu ermöglichen. Eine genderorientierte Didaktik verfolgt somit das Ziel, diskriminierungsfrei menschlicher Vielfalt möglichst gerecht werden. Hierfür sind folgende Ebenen zu berücksichtigen:

- Das Verhalten der Akteur_innen (Lehrende und Studierende) im Unterricht
- Die inhaltliche Auseinandersetzung (mit Genderfragen, aber auch mit Translation)
- Didaktische Handlungsmöglichkeiten im Unterricht (Lehrmethoden)

Wie bereits dargestellt wurde, sind diese Ebenen in die Rahmenbedingungen der translatorischen Bildungseinrichtungen eingebettet. Somit stellt der Rahmen für diese drei Ebenen im Sinne einer nachhaltigen Umsetzung einer genderorientierten Translationsdidaktik die Einstellung und Bemühungen der universitären Bildungseinrichtungen dar. Da sich, wie in Kapitel 5 aufgezeigt wurde, alle Universitäten im deutschsprachigen Raum der Geschlechtergleichstellung sowohl auf personeller als auch teilweise auf der Ebene des Unterrichts verschrieben haben, erscheinen die Rahmenbedingungen optimal für eine Anpassung des Unterrichts im Sinne des Ziels einer Bewusstseinsbildung für Gleichstellungsfragen sowohl für Lehrende als auch für Studierende. Der institutionelle Rahmen ist aus dieser Perspektive vorhanden. Auch die Befragung der Lehrenden hat ergeben, dass diese zu einem großen Teil aufgeschlossen gegenüber Genderfragen sind und somit die Implementierung einer genderorientierten Translationsdidaktik durchaus umsetzbar erscheint.

Im Folgenden sollen daher ausgewählte Ideen für einen genderorientierten Unterricht vorgestellt werden. Zunächst wird auf die zu vermittelnden Lehr- und Lerninhalte, darunter auch das Verständnis von Übersetzen, Bezug genommen. In einem zweiten Schritt wird dafür auf die Akteur_innen eingegangen, nämlich die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden und die Beziehung der Studierenden untereinander. Es wird aufgezeigt, dass eine Atmosphäre mit flachen Hierarchien und einer offenen Diskussionskultur die Grundlage

liefern. Zuletzt werden Vorschläge dargestellt, die aus einer bereits umgesetzten genderorientierten Lehrveranstaltung entnommen wurden und aufzeigen sollen, mit welchen Lehrmethoden diese Inhalte vermittelt werden können.

6.1 Lehr- und Lerninhalte

Ziel translatorischer BA- und MA-Studiengänge ist insbesondere die Vermittlung translations- und kulturwissenschaftlicher Inhalte sowie fundierter Sprach- und Kulturkenntnisse der studierten Arbeitssprachen. In diesem Zusammenhang ist die Textarbeit im Vordergrund, das wesentliche Instrument dazu ist die Sprache. Auch metafachliche Fähigkeiten, wie z.B. Arbeiten im Team, zählen zu wichtigen Inhalten der translatorischen Ausbildung.

Um diese Ziele zu erreichen, ist die zentrale Frage bei der Umsetzung einer genderorientierten translatorischen Lehrveranstaltung die Auswahl der Lehr- und Lerninhalte. Es stellt sich nun zunächst für Lehrende die Frage, welche Texte gelesen und bearbeitet werden, welche Fragestellungen formuliert werden und welche Translationssituationen im Unterricht besprochen werden.

Bezugnehmend auf die in den Curricula verankerten Lehr- und Lerninhalte werden daher im Folgenden die zentralen Unterrichtsinhalte – Sprache, Kultur und Text – näher betrachtet. In einem weiteren Schritt werden Überlegungen angestellt, wie diese Inhalte aus einer gegenderten Perspektive behandelt werden können. Dies betrifft die Lehr- und Lerninhalte einerseits, andererseits wird auch auf die genderrelevante Interaktion zwischen den im translatorischen Unterricht tätigen Akteur_innen eingegangen. In einem letzten Schritt werden konkrete Beispiele aus einer Unterrichtssituation präsentiert, die genderorientierte Handlungen im Unterricht veranschaulichen sollen.

6.2 Sprache, Kultur, Text

Wie bereits dargestellt wurde, zählen zu den zentralen Inhalten der translatorischen Ausbildung neben einer fundierten Sprachkompetenz in allen Arbeitssprachen auch Kulturkompetenz und Textkompetenz. Während die BA-Studien, bei denen es vorwiegend um die Verbesserung der Sprach- und Kulturkompetenz sowie um ein grundlegendes Textverständnis (darunter insbesondere Textanalysekompetenz) und die Vermittlung wissenschaftlicher Grundlagen geht, im Rahmen der untersuchten Curricula meist als eine Vorstufe zur translatorischen Ausbildung verstanden werden, verstehen sich die

Masterstudien meist als translatorische Ausbildung, bei denen das Übersetzen und Dolmetschen auf Grundlage der im BA-Studium vermittelten Kompetenzen sowie zusätzlicher translationswissenschaftlichen Inhalte gelehrt wird.

Doch was wird unter Sprache, Kultur und Text verstanden? Und wie kann dieses Verständnis auch im Rahmen einer genderorientierten Lehre nutzbar gemacht werden? Um diese Frage zu beantworten, sollen zunächst Überlegungen in Bezug auf diese zentralen Inhalte vorgestellt werden, die oftmals Eingang in den translatorischen Unterricht finden. In einem weiteren Schritt sollen diese Inhalte um Überlegungen ergänzt werden, die auf einen genderorientierten Unterricht angewendet werden können, sodass sie auf die Bedürfnisse eines genderorientierten Unterrichts zugeschnitten sind.

6.2.1 Sprache

Wie im Rahmen der vorliegenden Dissertation aufgezeigt wurde, spielt Sprache eine zentrale Rolle im Bereich der Translation und somit auch in der Translationsausbildung. Sprache ist das Werkzeug, mit dem Translator_innen arbeiten und stellt daher wohl eines ihrer wichtigsten Instrumente dar. Im Rahmen der translatorischen Ausbildung gelten meist messbare Leistungen als vordergründig. Im Zusammenhang mit sprachlicher Kompetenz erscheint somit oftmals allein die grammatikalisch und semantisch korrekte „Wiedergabe“ eines Textes vordergründig (vgl. auch Kadrić 2010:231). Sprachliche Kompetenz geht jedoch über die richtige Grammatik, Semantik und Syntax hinaus, kann doch Sprache als manipulatives Werkzeug verstanden werden, das Translator_innen bewusst einsetzen können.

Sprache wird als Grundlage menschlicher Kommunikation verstanden, die als Vermittlungsinstrument (u.a. mit Hilfe von Schriftlichkeit, Grammatik, Vokabular) eingesetzt wird und so Kommunikation ermöglicht. Je nachdem wie Sprache wahrgenommen wird, ist auch die Auffassung der Möglichkeiten in Bezug auf den Umgang mit Sprache. Dies zeigt sich u.a. deutlich an dem Verständnis von Geschlecht bzw. Gender, nämlich „dass die Auffassung dazu, was Sprache ist, wie sie sich manifestiert und konstituiert, zugleich auch immer bestimmend dafür ist, wie Gender verstanden wird“ (Hornscheidt 2005:233). Das bedeutet, dass die (essentialistische) Vorstellung von Gender mit einer strukturalistischen Auffassung von Sprache in unmittelbarem Zusammenhang steht. So ist auch zu erklären, wie unterschiedlich die Beschäftigungsbereiche mit Sprache in Bezug auf Genderfragen sind, die von einer Veränderung der Grammatik über kreative Änderungen bestehender patriarchaler

Bezeichnungen bis hin zu diskursiven Veränderungen reichen (siehe auch Kapitel 2.1) bzw. auch eine Mischung dieser unterschiedlichen Ansätze darstellen.

In diesem Zusammenhang ist zu beachten, welche Vorstellungen es in Bezug auf Sprache und Denken bzw. Wirklichkeit gibt. Es stellt sich also die Frage, inwiefern Sprache die Wirklichkeit wiedergibt, also repräsentiert, oder ob Sprache die Wirklichkeit herstellt (vgl. Hornscheidt 2005:221). Die Auseinandersetzung mit der Fragestellung rund um Sprache, Wirklichkeit und Denken ist bis heute nicht beantwortet und Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzungen. Sprache ist dabei nicht abzukoppeln von ihrem konstruierten und konstruierenden Verhältnis zu ihrem kulturellen Hintergrund. Dieses Spannungsfeld ist einerseits im Kontext der translatorischen Ausbildung zu berücksichtigen. So wird im Kontext des genderorientierten Translationsunterrichts Sprache als konstruiertes und konstruierendes Kommunikationsmittel verstanden, das einen wichtigen Einfluss auf kulturelle Entwicklungen haben kann und somit bewusst einzusetzen ist.

6.2.2 Kultur

In engem Zusammenhang mit der Sprachkompetenz steht auch die Kulturkompetenz, die für Translator_innen zu einer der wichtigsten Kompetenzen zählt. Unter Kulturkompetenz wird im Rahmen der translatorischen Ausbildung meist ein Orientierungsrahmen für Gewohnheiten, Konventionen und Werte einer Gesellschaft, verstanden. Diese tragen kollektive Merkmale der Zugehörigkeit¹⁶³ zu einer (Sprach)Gruppe und daraus abgeleitete Verhaltensweisen, die sich stark in der Sprache manifestieren bzw. durch die Sprache transportiert werden (siehe z.B. Witte 2000).

Im translatorischen Unterricht wird der Kulturbegriff (ganz allgemein oder in einem Sprachenpaar) häufig auf das Erlernen bloßer Traditionen von Kollektiven einer Sprachgemeinschaft reduziert. So weit überschaubar, wird an österreichischen und deutschen Ausbildungsstätten die Frage nach der Gestaltung gesellschaftlichen Zusammenlebens, die dem Kulturbegriff inhärent ist, ausgeklammert. Diesem Verständnis von Kultur liegt die überholte Vorstellung zugrunde, dass Traditionen etwas Festgeschriebenes und Unveränderbares sind. Für den Lehr- und Lernkontext erweist sich dieser Ansatz als durchaus bequem. Es ist unbestritten, dass der Unterricht handhabbare Konzepte benötigt, wenn aber

¹⁶³ Bourdieu (1983) Idee der Transformierbarkeit von ökonomischen, sozialem und symbolischen Kapital zeigt am Instrument der Zugehörigkeit die gesellschaftlichen Machtunterschiede aufgrund von kulturellen Werthierarchien bzw. kultureller Verteilungsgerechtigkeit.

ein Konzept überholt ist, zu kurz (oder auch zu weit) greift, ist es für eine gesellschaftlich relevante Diskussion meist nicht geeignet. Die Kritik überholter Vorstellungen von Kultur, die auf der Dekonstruktion traditioneller Konzepte beruht, räumt aber auch ein, dass ein bewusster Einsatz überholter Konzepte – zeitlich begrenzt eingesetzt – auch nützlich sein kann.¹⁶⁴

Wie eine genderorientierte Auseinandersetzung mit Kulturbegriff(en) konzeptualisiert wird, hängt davon ab, welche Bündel von Aspekten und welche Realität(en) Gegenstand der Diskussion sind. Dies kann durchaus auf tradierten Aspekten, wie kulturellen Universalien, Gemeinsamkeiten oder Unterschieden beruhen, wichtig dabei ist die Berücksichtigung sozialer Praxen oder Sinnkonstrukte im jeweiligen Kontext bzw. Diskurs. Denn Geschlechterkonstruktionen sind nicht abzukoppeln von kulturellen und sozialen Gegebenheiten bzw. Veränderungen.

So ergibt sich auch eine breite Bandbreite an Überschneidungen zwischen den Gender und Cultural Studies¹⁶⁵, die insbesondere auf die Kulturalität von Geschlecht und dem Geschlechterverständnis bzw. -verhältnis eingehen (vgl. Benthien/Velten 2005:345f.). Hierbei geht es vorrangig um die Interdependenz von Kultur und Sozialstruktur im Allgemeinen, wobei Geschlechterfragen als eine vieler strukturierender und strukturierter Kategorien zu verstehen ist. Bisweilen scheint dieser soziale Aspekt in der Translationsausbildung zu wenig Beachtung geschenkt, da ein traditionelles, oft stereotypes Kulturverständnis im Vordergrund des translatorischen Unterrichts steht. Somit erscheint eine Öffnung des Kulturverständnisses mithilfe genderorientierter Überlegungen eine Möglichkeit zu sein, den traditionellen Kulturbegriff in der Translationsausbildung auszuweiten und zu ergänzen. Während sich die Gender und Cultural Studies einer klaren, einheitlichen Definition entziehen, da diese der Vielfältigkeit und ständigen Weiterentwicklung nicht gerecht werden würde, erscheint es für den Unterricht notwendig, einen möglichst eindeutigen, wenn auch veränderbaren

¹⁶⁴ So sieht z.B. Spivak (1993:3) in ihrem Ansatz des *strategischen Essentialismus* die Verwendung traditioneller Konzepte, obwohl ihre Gegenständlichkeit dekonstruiert wurde, die Möglichkeit, damit den Einzelnen zur Macht zu verhelfen. Vertreter_innen transkultureller oder hybrider Kulturkonzepte (vgl. u.a. Bhabha 1997) verstehen Kultur als einen heterogenen und dynamischen Prozess, der durch Kommunikation und Wechselwirkung einen starken Einfluss auf die gesellschaftliche und politische Ebene ausübt.

¹⁶⁵ Im deutschsprachigen Raum werden „Cultural Studies“ und „Kulturwissenschaften“ meist synonym verwendet. Diese Gleichsetzung ist jedoch zu hinterfragen, da sich beide Forschungsbereiche aus unterschiedlichen Forschungstraditionen entwickelt haben und somit unterschiedliche Forschungsziele verfolgen. Während die Cultural Studies als sozial und politisch orientiert bezeichnet werden können, fokussieren die Kulturwissenschaften eher eine methodisch-wissenschaftliche Veränderung bzw. Erneuerung mit Schwerpunkt auf die Gegenwart und Vergangenheit (für eine detaillierte Darstellung siehe Benthien/Velten 2005). Aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen Gender und Cultural Studies erscheint die Bezugnahme insbesondere auf Erkenntnisse der Cultural Studies im Kontext der vorliegenden Arbeit besonders relevant.

Kulturbegriff anzubieten, da ein abgegrenzter Rahmen, in dem sich Studierende bewegen können, im Unterrichtsgefüge notwendig erscheint.

Die Anfänge der Gender und Cultural Studies lagen außerhalb der Universitäten in politischen Bewegungen in den 1960er Jahren, die in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen resultierten, die an Universitäten angesiedelt waren und dabei den Wissenschaftsbetrieb im Allgemeinen und tradierte akademische Disziplinen im Speziellen hinterfragten und herausforderten. In den 1990er Jahren haben sie sich verstärkt von einer Gesellschafts- hin zu einer Kulturkritik entwickelt und sich so in den zuvor kritisierten Wissenschaftsbetrieb verstärkt integriert. Beide Forschungsfelder verfolg(t)en ein emanzipatorisches Ziel – es geht ihnen um die Auflösung von existierenden Herrschaftsverhältnissen, die zu Ausschluss und Marginalisierung in der Gesellschaft führen. Hierfür wurden und werden sowohl politisch motivierte Forschung und Theoriebildung als auch politisches Engagement als Motor verstanden. Kultur und Entwicklungen, die aus kulturellen Hintergründen entstehen, werden dabei einer kritischen Überprüfung unterzogen, um auf diese Weise gesellschaftliche Entwicklungen sichtbar zu machen. In diesem Zusammenhang sind Genderfragen von zentraler Bedeutung, um kulturelle Fragestellungen nicht genderneutral darzustellen. Gender ist diesem Zusammenhang ein wesentliches Kategorisierungsmerkmal, da in Zusammenhang anderer gesellschaftlicher Regulativa verstanden wird, wie z.B. *race*, *class*, sexuelle Orientierung, Alter etc. „Natürliche“ Unterschiede werden hinterfragt und als kulturelle bzw. diskursive Konstruktionen aufgedeckt, „denn gerade vermeintlich natürliche oder evolutionäre Paradigmen sind es, die am stärksten kulturell konstruiert sind“ (ibid.:360).

Diese vermeintlich natürlichen Paradigmen zeigen sich nicht nur durch Geschlechterverhältnisse, wie z.B. durch die Unterscheidung zwischen *sex* und *gender*, wie sie im Kapitel 2 beschrieben wurde, sondern auch am bestehenden Kanon, der männliche Autoren, Wissenschaftlern und Künstlern einen selbstverständlichen Platz in der Gesellschaft einräumt, während Frauen in die Unsichtbarkeit gedrängt werden. In diesem Zusammenhang ist es nicht nur das Ziel, Frauen als Autorinnen/Übersetzerinnen, Wissenschaftlerinnen und Künstlerinnen sichtbar zu machen, sondern auch die Kanonisierung selbst zu hinterfragen, da diese als „Hegemonie der ‚Hochkultur‘“ (ibid.:361) verstanden wird. Aus dieser Perspektive ist der Schwerpunkt auf marginalisierte kulturelle Gruppen und Ethnien zu legen, um so den Kulturbegriff zu ergänzen bzw. neu zu interpretieren. Die kulturelle Wahrnehmung ist somit keineswegs eine neutrale Darstellung, sondern geprägt von gesellschaftlichen

Machtverhältnissen, die aufgebrochen und verändert werden können. Eng an diese Kritik gekoppelt ist die Notwendigkeit einer kritischen Diskursanalyse, da die Entstehungsgeschichte kulturell gewachsener Phänomene, wie z.B. das Verständnis von Sexualität, nur unter Betrachtung ihrer kulturellen Verhandlungen, des Zusammenhangs mehrerer Texte und Denkprozesse verstanden werden kann, denn „[a]lle gemeinsam konstruieren erst das Dispositiv, das außerhalb dieser Diskurse inexistent ist“ (ibid.). Dem Konzept der Performativität folgend, manifestieren sich Kulturen nicht nur in Texten und Bildern, sondern mindestens genauso in Handlungen und Ritualen. So wird das Konzept von „Kultur als Text“, das darauf aufmerksam macht, dass (sprachliche und andere) Symbole eine Kultur formen, durch das Konzept von „Kultur als Handlung“ erweitert, das voraussetzt, dass nicht nur Symbole, sondern vor allem Handlungen für die Konstruktion von Kulturen verantwortlich sind. So zeigt sich, dass die Cultural Studies und die Gender Studies viele gemeinsame, kritische Fragestellungen verfolgen, wobei diese eine Auswirkung auf das gesellschaftliche Handeln haben können (vgl. ibid.). Der enge Zusammenhang von Kultur und Text und in weiterer Folge auf das Handeln kann wiederum auch im Kontext der Translationsausbildung einen wichtigen Beitrag leisten, wie auch im Folgenden aufgezeigt wird.

6.2.3 Text

Für Translator_innen, die stets mit Texten arbeiten, zählt nicht zuletzt auch die translatorische Textkompetenz zu einer der wichtigsten Kompetenzen im Rahmen der translatorischen Tätigkeit (siehe z.B. Kaendl 1997; Kohlmayer 1997; Resch 2006). Kultur und Text sowie in weiterer Folge (translatorisches) Handeln hängen hier unmittelbar zusammen, wie in Kapitel 6.2.2 aufgezeigt wurde. Die translatorische Textkompetenz besteht in erster Linie in der kritischen Analyse¹⁶⁶ und Reflexion eines Ausgangstextes, die es ermöglicht, Probleme, Fragen oder Unklarheiten, die im Translationsprozess aufkommen können, zu erkennen und in weiterer Folge zu lösen, sodass die bewusste Konstruktion eines neuen Textes, eines Translats, ermöglicht wird. Denn „Übersetzen ist [...] nicht Re-produzieren, sondern eine Text-Neugestaltung im Rahmen der diskursiven Möglichkeiten, die die Zielkultur bietet, die Neuaufbereitung von Information für ein anderes Verständnis von ‚Realität‘“ (Resch 2001:122).

¹⁶⁶ Für ein klassisches Textanalysemodell, das auch in der translatorischen Ausbildung Anwendung findet, siehe z.B. Nord (1991).

Darauf aufbauend ist im Rahmen einer genderorientierten Translationsdidaktik – wie bereits eingangs festgestellt wurde – also auch das Translationsverständnis ein wichtiger Bestandteil für einen genderorientierten Unterricht. Somit ist ein zentraler Bestandteil im Rahmen der Lehrinhalte das verwendete Translationskonzept. Wie die Analyse der Lehrveranstaltungsbeschreibungen zeigen konnte, liegt nach wie vor ein Schwerpunkt beim Übersetzungsverständnis auf funktionalen Ansätzen im Kontext der translatorischen Lehre. Diese funktionalen Ansätze legen den Schwerpunkt auf das Zielpublikum und den Zieltext. Von Studierenden wird im derzeitigen Translationsunterricht neben einer sehr guten Sprach- und Kulturkompetenz auch die Textanalysekompetenz und im Sinne der Effizienz der Umgang mit Hilfsmitteln und Tools verlangt (siehe Kapitel 5.2). All diese Kompetenzen und Fertigkeiten sind wichtige Bestandteile der translatorischen Ausbildung, vergessen jedoch meist den wichtigen Faktor der gesellschaftlichen Einbettung von Translation.

Aus diesem Grund reicht im Rahmen einer genderorientierten Translationsdidaktik ein funktionales Translationsverständnis nicht aus. Damit genderorientierte Inhalte einen substanziellen Einfluss auf die translatorische Ausbildung haben können, kann nicht nur das Zielpublikum von Interesse sein. Denn der translatorische Prozess findet in einem viel breiteren Rahmen statt, in dem Menschen auf unterschiedlichen Hierarchieebenen interagieren, in dem Texte einen Einfluss auf ein bestimmtes Weltbild haben und die Vermittlung dieses Weltbildes für einen anderen Sprach- und Kulturraum auch eine gesellschaftspolitische Bedeutung haben kann.

Wie bereits in Kapitel 3.1.3 dargestellt wurde, versteht die feministische Übersetzungswissenschaft Übersetzer_innen als aktive Expert_innen, die eigenverantwortliche Entscheidungen treffen und auch das Recht haben, in ihre Texte einzugreifen, was offen zu geschehen hat. Aus dieser Perspektive können Translator_innen nicht nur eigenverantwortlich, sondern auch verantwortungsbewusst agieren, da sie Texte als offenes Kommunikationsmittel verstehen, durch die sie ihre Handlungen und Denkrichtungen transportieren können. Durch offene und bewusste Eingriffe in Texte werden Translator_innen zu Textproduzent_innen, die in den Vordergrund rücken und einen aktiven Einfluss auf Inhalte von Texten haben. Hierbei handeln sie offen, da sie ihre translatorischen Entscheidung argumentieren und Eingriffe sichtbar präsentieren.

Somit ist das Translationsverständnis im Rahmen einer genderorientierten Translationswissenschaft offen und verantwortungsbewusst. Translation wird nicht nur in Wechselwirkung mit Ausgangs- und Zieltext (inkl. Autor_in, Auftraggeber_in und

Zielpublikum) verstanden, sondern in einen breiteren gesellschaftlichen Rahmen gestellt, in dem die translatorische Tätigkeit auch tatsächlich stattfindet. Translation wird somit umfassender verstanden und im Unterricht vermittelt, sodass ein ganzheitlicher Blick auf die Tätigkeit ermöglicht wird.

Dieser ganzheitliche Blick wiederum kann einen Einfluss auf das Rollenverständnis von Translator_innen haben, das – wie in Kapitel 3 dargestellt wurde – oft ein reproduzierendes und untergeordnetes Bild verkörpert. Das gerade beschriebene offenere Translationsverständnis führt die Perspektive auf Translation als reproduzierende und untergeordnete Tätigkeit ad absurdum, sodass Studierenden ein selbstbewusstes Rollenverständnis vermittelt wird.

Nun stellt sich jedoch die Frage, wie diese Inhalte und das damit verbundene Translationsverständnis im Unterricht transportiert werden können. Für diese Frage soll das folgende Kapitel Antworten liefern, bei dem es um konkrete Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung geht.

6.3 Lehr- und Lerninhalte im Genderdiskurs

In Bezug auf die Lehr- und Lerninhalte erscheint es einerseits schlüssig, verstärkt genderrelevante Themen zu berücksichtigen. Das können u.a. feministische, aber auch sexistische Ausgangstexte oder Übersetzungen oder etwa Translationssituationen, in denen Genderfragen eine Rolle spielen, sein, die im Rahmen einer Lehrveranstaltung diskutiert werden.¹⁶⁷ Hierbei ist es für einen nachhaltigen Reflexionsprozess notwendig, für die Diskussion ausreichend Zeit einzuplanen – nicht zuletzt, weil es oftmals sehr schwierig ist, gefestigte Meinungen zu Genderfragen durch neue Sichtweisen und Aussagen zuzulassen bzw. sich darauf einzulassen.

Auch Lehrunterlagen sind im Rahmen eines genderorientierten Translationsunterrichts geschlechtergerecht aufzubereiten. Das betrifft einerseits geschlechtergerechte Sprachverwendung, andererseits aber auch die Beispiele und Inhalte, die auf den Lehrunterlagen zu finden sind und im Unterricht verwendet werden.

Dass Lehrunterlagen im Rahmen eines genderorientierten Unterrichts sprachlich geschlechtergerecht zu formulieren sind, erscheint nur wenig überraschend. Doch Lehrunterlagen können auch auf anderen Ebenen geschlechtergerecht gestaltet werden:

¹⁶⁷ Konkrete Beispiele finden sich im Werkzeugkoffer, der Unterrichtsideen beinhaltet (siehe Kapitel 6.3.4).

So können für genderorientiert gestaltete Lehrunterlagen Erkenntnisse bzw. Texte herangezogen werden, bei denen die Kategorie Geschlecht bewusst einbezogen wurde. Hier ist eine differenzierte Auswahl an Inhalten unumgänglich, da zahlreiche (pseudo)wissenschaftliche Erkenntnisse auf eine Stereotypisierung und Generalisierung der Geschlechter zielen, die wiederum für den Kontext einer genderorientierten Lehre zu kritisieren sind.

Bei der Gestaltung von Lehrunterlagen ist es zudem von zentraler Bedeutung, zu berücksichtigen, aus welcher Perspektive Texte, Bilder etc. verwendet werden. Hier erscheint ein bewusster Umgang mit (ungleichen) Machtverhältnissen für die Berücksichtigung genderrelevanter Fragen unumgänglich. Da Geschlechterfragen nicht losgelöst von gesellschaftlichen Strukturen betrachtet werden können, ist auch der gesellschaftliche Kontext einzubeziehen (siehe auch Gindl/Hefler 2010:78f.).

6.4 Lehrmethoden

Nun stellt sich für die Umsetzung eines genderorientierten Translationsunterrichts auch die Frage nach den Lehrmethoden¹⁶⁸, die eingesetzt werden können, um die gewünschten Inhalte möglichst gut zu transportieren. Damit die Studierenden unterschiedliche Blickwinkel einnehmen können, erscheint eine Methodenvielfalt angemessen und sinnvoll.¹⁶⁹ So können Gruppenarbeiten, Diskussionen im Plenum, Vortrag oder auch individuelle Arbeiten kombiniert werden, um den Studierenden unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten zu eröffnen (zur Methodenvielfalt siehe z.B. Schüßler 2011). In diesem Zusammenhang können im translatorischen Unterricht z.B. Übersetzungen angefertigt oder analysiert, die Rahmenbedingungen eines Translats besprochen, die Rollen der Akteur_innen einer Translationssituation behandelt oder eine Translationssituation analysiert werden.

Eine kreative Methodenvielfalt kann somit zu einem abwechslungsreichen Unterricht beitragen, bei dem alle Studierenden die Möglichkeit haben, sich individuell am Unterricht zu beteiligen, denn für einen genderorientierten Unterricht „ist es entscheidend, dass sich die TeilnehmerInnen in Lehrangeboten wohl fühlen, sich gegenseitig respektieren und Interesse haben, sich gegenseitig miteinander auszutauschen, und damit von anderen TeilnehmerInnen

¹⁶⁸ Im Kontext der Methoden in der Erwachsenenbildung wird zwischen Lehr- und Lernmethoden unterschieden. Lehrmethoden umfassen jene Methoden, die von den Lehrenden im Unterricht eingesetzt werden. Bei Lernmethoden sind die von Lernenden eingesetzten Methoden gemeint, die sie zur Wissensaneignung einsetzen (siehe auch Schüßler 2011:452).

¹⁶⁹ Eine genderorientierte Didaktik zeichnet sich aus der Perspektive nicht durch die Anwendung bestimmter Methoden im Unterricht aus. Es geht dabei vielmehr um eine bewusste genderorientierte Erweiterung der Unterrichtsinhalte und die Berücksichtigung genderrelevanter Fragestellungen im Unterricht.

und der Gruppe als solcher profitieren“ (Gindl/Hefler 2010:79). Von zentraler Bedeutung für eine rege Teilnahme aller Studierenden ist somit eine respektvolle, wertschätzende und offene Unterrichtsatmosphäre, bei der alle Studierenden ernst genommen werden. Hierbei ist darauf zu achten, dass die Lehrperson eine gleichberechtigte Teilnahme am Unterricht aller Studierenden fördert, (wenn nötig) aktiv nachfragt und so die aktive Teilnahme am Unterricht ermöglicht. Dazu gehört auch die Milderung dominanter Studierender sowie darauf Rücksicht zu nehmen, zurückgezogene Studierende zu ermutigen, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen. Zwischendurch können hierfür auch Reflexionen von Nutzen sein, die eine explizite Arbeit an der Gruppe bzw. der Gruppenkultur bedeuten.

Die Umsetzung einer genderorientierten Translationsdidaktik fordert sowohl von Lehrenden als auch von Studierenden, offen gegenüber neuen Sicht- und Denkweisen zu sein. Ein genderorientierter Zugang zur Translationsausbildung bedeutet, mehr Zeit für die Vorbereitung des Unterrichts sowie für Diskussionen und Fragen einzuplanen. Für eine nachhaltige Berücksichtigung genderorientierter Inhalte in der translatorischen Lehre sind auch ein Kolleg_innenkreis sowie ein institutioneller Rahmen essentiell, die einer genderorientierten Lehre offen gegenüberstehen und diese unterstützen.

Im Folgenden sollen Ideen für die Umsetzung eines genderorientierten Translationsunterrichts präsentiert werden, der einerseits durch einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch ermöglicht wird. Da die Einstellung der befragten Lehrenden sehr durchwachsen ist, soll hier noch einmal gezielt auf geschlechtergerechte Sprachverwendung im Unterricht eingegangen werden. Andererseits wird eine genderorientierte Translationsdidaktik durch interaktive Unterrichtsmethoden ermöglicht, die im Rahmen eines zusammengestellten „Werkzeugkoffers“ für den Translationsunterricht präsentiert werden.

6.4.1 Sprache im translatorischen Unterricht

Wie bereits in Kapitel 2.5 diskutiert, ist ein geschlechtergerechter Sprachgebrauch für die Gleichstellung der Geschlechter von Bedeutung, weil Sprache als Schlüsselwerkzeug für gesellschaftliche Veränderung gilt, mit dem bestehende (Geschlechter-)Normen und Machtverhältnisse beeinflusst werden können. Sprache reflektiert, wer gesellschaftlich (an-)erkannt wird und wer nicht und spiegelt so unsere Weltanschauungen wider. Sie ist keine stabile Einheit, sondern flexibel und gesellschaftlich veränderbar.

Hier geht es einerseits um die Sprachoberfläche, wofür das Binnen-I, die Doppelnennung oder der Unterstrich, um Männer und Frauen (oder auch andere

Geschlechter) sichtbar zu machen, nur wenige Beispiele von vielen sind. Andererseits sind die Diskurse, die nicht neutral, sondern oftmals auch patriarchal beeinflusst sind, der zentraler Bestandteil einer geschlechtergerechten Sprachverwendung. Mit Diskursen ist die Art und Weise gemeint, wie über die Welt gesprochen wird, was für „der Rede wert“ erachtet wird und was nicht, wie Menschen in und durch Sprache situiert und positioniert werden.¹⁷⁰

Es geht um einen nicht-diskriminierenden Sprachgebrauch und somit darum, alle Geschlechter sicht- und hörbar zu machen, sowohl in mündlichen als auch in schriftlichen Texten. Somit ist nicht nur die symmetrische Darstellung der Geschlechter durch Sprache von Bedeutung, auch die kritische Hinterfragung von Begriffen und Sprachbildern, also „hinter die Fassade eines Begriffs zu sehen“ (Spieß 2010:105), ist Bestandteil einer genderorientierten Lehre. Hierbei geht es jedoch nicht nur um die Sprachoberfläche, sondern auch um die bereits genannten Diskurse und Sprachbilder. Durch eine geschlechtergerechte Sprachverwendung im genderorientierten Unterricht, die auch als „Grundanforderung genderorientierter Didaktik“ (Gindl/Hefler 2010:76) verstanden wird, haben sowohl Lehrende als auch Studierende die Möglichkeit, ihre (individuellen) genderorientierten Schreib- und Sprechkulturen weiterzuentwickeln und zu festigen. Im Fokus stehen die kritische Betrachtung der eigenen Schreib- und Sprechgewohnheiten sowie der kreative Wandel dieser. In einem weiteren Schritt können diese veränderten Gewohnheiten bei der translatorischen Arbeit bewusst angewendet werden.

Von zentraler Bedeutung erscheint hierbei, den Studierenden bei der Entwicklung ihrer eigenen Schreib- und Sprechkultur möglichst viel gestalterischen Freiraum zu lassen. Auch Lehrende können durch diesen ermöglichten Spielraum selbst dazulernen. Ihre Rolle ist in diesem Zusammenhang eine begleitende und weniger eine korrigierende, ermahnende Funktion. Lehrende können Hilfestellungen geben und Hintergrundwissen rund um die Bedeutung geschlechtergerechten Sprachgebrauchs zur Verfügung stellen bzw. im Unterricht diskutieren. Gleichzeitig erscheint es zentral, dass Lehrende Versuchen entgegenwirken, geschlechtergerechten Sprachgebrauch ins Lächerliche zu ziehen.

6.4.2 Kommunikation, Interaktion, Translation

Es existieren bereits einige Ideen für einen genderorientierten Unterricht, die an dieser Stelle kurz vorgestellt werden sollen. Diese bereits bestehenden Ideen werden in weiterer Folge

¹⁷⁰ Zur gesellschaftlichen Relevanz geschlechtergerechter Sprache siehe auch Fischer (2013a).

durch Vorschläge für einen genderorientierten Translationsunterricht ergänzt und weiterentwickelt.

Gindl und Hefler (2010:80ff.) machen darauf aufmerksam, dass insbesondere die Anfangssituationen im Unterricht einen großen Einfluss auf den restlichen Teil des Unterrichts haben. Ein erster wichtiger Schritt im Unterricht sind somit Vorstellungsrunden, die es ermöglichen, dass jede Person wahrgenommen wird und andere wahrnimmt, sodass ein Gruppengefühl einsetzen kann und gleichzeitig alle am Unterricht Beteiligten die Möglichkeit haben, zu sprechen. Wie Vorstellungsrunden gestaltet werden können, hängt von der Anzahl der Teilnehmer_innen und der Zeit ab, die für den Unterricht vorgesehen ist. Je nachdem, um welchen Lehrveranstaltungstyp es sich handelt, können sich die Teilnehmer_innen im Plenum vorstellen oder sich kurz mit ihren Sitznachbar_innen austauschen. In einem weiteren Schritt ist es von Bedeutung, dass sich die Lehrperson selbst vorstellt und auch die Planung des Unterrichts präsentiert, sodass die Studierenden die Möglichkeit einer transparenten Darstellung des Lehrangebots haben.

Weiters können Umgangsformen für den Unterricht in der Gruppe festgelegt werden, die zu einer guten Kommunikationsgrundlage im Lehr- und Lernalltag führen können. Diese Umgangsformen können Punkte, wie Feedbackgeben, Regelung in Bezug auf Verspätungen oder den Umgang mit Terminverschiebungen, beinhalten. Diese Vereinbarungen in der Gruppe können zu einem gleichberechtigten Miteinander führen, das eine Grundlage für die nachhaltige Behandlung von Genderfragen bildet, da Genderfragen meist mit persönlichen Einstellungen und teilweise auch Ängsten behaftet sind.

Während des Unterrichts kann ein zusammengehörendes Gruppengefühl auch ermöglichen, dass vermehrt Fragen gestellt werden und somit auch Platz für Unterbrechungen und Exkurse ist. Auch bei Genderfragen sind somit persönliche Betroffenheit explizit aufzugreifen und zu klären und individuelle Lebenserfahrungen in den Unterricht zu integrieren.

Ziel eines genderorientierten Unterrichts ist es, Handlungsspielräume der Studierenden zu erweitern. Es geht also darum, traditionelles Rollenverhalten, wie wir es durch unsere Sozialisation mitbekommen und erlernen, nicht unreflektiert zu reproduzieren und festzuschreiben. Die Lehrsituation ist demnach so zu gestalten, dass sie diese Festschreibung nicht unhinterfragt ermöglicht, sondern durch gezielte Unterrichtsformen aufbricht. So ist es zunächst Aufgabe der Lehrenden, im Unterricht einen Raum zu schaffen, in dem Studierende

die Möglichkeit haben, ein neues und erweitertes Geschlechterbild und damit zusammenhängendes Rollenverhalten zu diskutieren und zu erproben.

Eine Möglichkeit hierfür erscheint das Rollentheater als didaktische Methode im Unterricht, das von Kadrić (2008) für die Translationsdidaktik angepasst wurde. Beim Erproben eines neuen Geschlechter- und Rollenverständnisses geht es darum, Studierenden einen Raum zu bieten, in dem sie a-typische Geschlechterrollen und Identitätsformen ausprobieren, ohne dafür sanktioniert oder ausgeschlossen zu werden. Die fiktiven im Unterricht dargestellten Settings können hier Interaktionen zwischen den Akteur_innen im translatorischen Feld auf der einen Seite, aber auch der kreative sprachliche Umgang mit ausgewählten Texten auf der anderen Seite sein.

Für einen genderorientierten Unterricht sind nicht zuletzt auch bewusst gestaltete Abschlussituationen von Bedeutung, die zur individuellen Weiterverarbeitung von Lehr- und Lerninhalten führen. So kann diskutiert werden, welche Fragen noch offen geblieben sind und welche neuen Erkenntnisse gewonnen werden konnten. Desweiteren werden ein Gruppenfeedback sowie ein individuelles Feedback in Bezug auf den eigenen Lernerfolg der Studierenden als nützliche Instrumente für einen nachhaltigen Unterrichtsabschluss erachtet. Um eine solche Abschlussrunde auch wirklich durchführen zu können, ist es von zentraler Bedeutung, genug Zeit dafür einzuplanen.

6.5 Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden

Die traditionelle universitäre Lehre kann als asymmetrische Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden verstanden werden (vgl. Kadrić 2008:342). In Bezug auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden ist somit zu beachten, dass die Lehr- und Lernsituation im universitären Kontext in der Regel hierarchisch strukturiert ist. Diese Hierarchie zeigt sich nicht zuletzt in der Beurteilung und Benotung der Studierenden durch die Lehrperson, die den Studienfortschritt und die Studienleistung der Studierenden benotet. Unter Berücksichtigung und Anerkennung dieser hierarchischen Beziehung ist zu überlegen, wie die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden durch einen genderorientierten Unterricht beeinflusst wird, da insbesondere genderorientierte Inhalte nicht nur einer rationalen, sondern verstärkt auch einer emotionalen Vermittlung bedürfen.¹⁷¹

¹⁷¹ Hier ist zu berücksichtigen, dass Lernen grundsätzlich „nicht nur ein rationaler, sondern auch ein emotionaler Vorgang“ (Kadrić 2008:325) ist.

Für einen genderorientierten Unterricht ist somit zu versuchen, die Hierarchie zwischen Lehrenden und Studierenden möglichst flach zu organisieren. Alternative Zugänge zu dem universitären Unterricht schlagen bereits eine neue Perspektive vor, bei der Studierende als aktive Mitgestalter_innen der Unterrichtssituation verstanden werden und Lehrpersonen zu Partner_innen im Lernprozess werden (siehe z.B. Kadrić 2008:342f.).

Im Rahmen eines genderorientierten Unterrichts können Studierende so beispielsweise eingeladen werden, das Unterrichtsprogramm durch eigene Vorschläge und Ideen aktiv mitzugestalten. Einzelne Unterrichtsstunden können – nach Rücksprache mit der Lehrperson – von Studierenden gestaltet werden. Es geht somit auch beim genderorientierten Unterricht darum, Studierende zu aktiven Mitgliedern der Unterrichtssituation zu machen und sie nicht in einer passiven Rolle zu verstehen.¹⁷²

Während Studierende im Rahmen eines genderorientierten Translationsunterrichts somit aktive und möglichst gleichberechtigte Beteiligte der Unterrichtssituation sind, können genderorientierte Lehrende verstanden werden „als BeraterInnen und GarantInnen dafür, dass vieles rund um das Thema Gender zwar aufregend, kompliziert, ärgerlich und sogar beängstigend sein kann, die Genderthematik aber trotzdem spannend, bereichernd und befriedigend bearbeitbar ist und nicht ausgeklammert bleiben muss“ (Gindl/Hefler 2010:93). Lehrende können so die Rolle von Berater_innen und Moderator_innen einnehmen, die die aktive Mitarbeit der Studierenden fördern und das Unterrichtsgeschehen moderieren und nur eingreifen, wenn es nötig erscheint, bzw. wichtige Inhalte ergänzen, die für die thematische Auseinandersetzung im Rahmen der Lehrveranstaltung notwendig erscheinen.

Die Beziehung der Lehrenden und Studierenden im genderorientierten Unterrichtsgefüge ist somit kooperativ und geprägt von flachen Hierarchien. Studierende haben die Möglichkeit, sich in einem angenehmen Umfeld mit Gender-Fragen auseinanderzusetzen. Eine gute, ungezwungene Atmosphäre erscheint in diesem Zusammenhang besonders wichtig, da Gender-Inhalte stark auf einer emotionalen Ebene diskutiert und analysiert werden. Somit ist auch die Beziehung zwischen den Studierenden so zu gestalten, dass diese einen wertschätzenden und offenen Umgang miteinander pflegen, wie im Folgenden dargestellt wird.

¹⁷² Je nach Lehrveranstaltungstyp wird das aktive Einbeziehen der Studierenden besser oder schlechter funktionieren. Bei Lehrveranstaltungen, an denen sehr viele Studierende teilnehmen ist das aktive Miteinbeziehen der Studierenden in das Unterrichtsgeschehen sicherlich eine größere Herausforderung als bei kleinen Gruppen.

6.6 Umgang zwischen Studierenden

Studierende gehen im Rahmen einer Lehrveranstaltung im Idealfall respektvoll und anerkennend miteinander um. Sie wissen, dass sie sich alle in derselben Situation befinden und somit als Lehrveranstaltungsteilnehmer_innen gleichermaßen am Unterricht zu beteiligen und Aufgaben zu erfüllen haben, um letztendlich eine Note für die Lehrveranstaltung zu erhalten.¹⁷³

Im Rahmen eines genderorientierten Unterrichts ist ein vertrauensvoller und offener Umgang zwischen den Studierenden von zentraler Bedeutung für ehrliche und offene Diskussionen genderrelevanter Themen. Offene Diskussionen können in Bezug auf Genderfragen geführt werden, so z.B. auf die strukturelle Benachteiligung von Frauen in der Gesellschaft (darunter Themen wie den Zugang von Frauen zu Führungspositionen, die Teilhabe von Frauen an politischen Entscheidungsprozessen, Machtfragen, finanzielle & zeitliche Ressourcen etc.) und die unterschiedlichen Meinungen der Studierenden zu diesen Themen. So kann ein Bewusstsein für diese strukturellen Unterschiede durch die Diskussion unter den Studierenden geschaffen werden, wobei – wie bereits erwähnt – die Lehrperson die Rolle des_der Moderators_in bzw. Berater_in einnehmen kann und sich somit im Unterrichtsgefüge zurücknimmt. Der Schwerpunkt des Unterrichts liegt also auf der Interaktion der Studierenden.

Ein solches Setting kann z.B. in einer Student_innengruppe, in der viele Frauen sind, aufzeigen, dass auch unter der Kategorie „Frau“ mehr Rollenvielfalt vorherrscht als oftmals von vielen Frauen wahrgenommen wird. Eine solche Erkenntnis kann somit einen Einfluss auf das Geschlechter- und Rollenverständnis von Studierenden haben, das sie ohne vordergründige Mitwirkung der Lehrperson erreichen.

Im Folgenden wird die Umsetzung eines genderorientierten Unterrichts mit konkreten Unterrichtsbeispielen präsentiert, die im Rahmen eines genderorientierten Unterricht angewendet werden können und wurden. Es handelt sich dabei um Vorschläge für den Unterricht, die weiterentwickelt und für jede Unterrichtssituation individuell angepasst werden können.

¹⁷³ Diese Darstellung ist eine Idealsituation, die aufgrund von verstärktem Konkurrenzdenken ins Wanken gerät. So müssen Studierende an Massenuniversitäten oftmals um Plätze in Lehrveranstaltungen kämpfen und können dabei im Sinne ihres eigenen Erfolges und Studienfortschritts nicht an ihre Kolleg_innen denken.

6.7 Umsetzung eines genderorientierten Translationsunterrichts

Ausgewählte, im vorhergehenden Kapitel beschriebene Vorschläge für die Umsetzung eines genderorientierten Translationsunterrichts wurden im Rahmen einer am Zentrum für Translationswissenschaft angebotenen Lehrveranstaltung umgesetzt. Gegenstand der Untersuchung ist daher ein von der Autorin im Wintersemester 2012/13 angebotenes Seminar mit dem Titel *Genderfragen in der Translationswissenschaft und der translatorischen Praxis*, das von einem gesonderten Gender-Budget der Universität Wien finanziert wurde.¹⁷⁴ Im Folgenden sollen die Unterrichtsstrategien und -möglichkeiten auf ihre Relevanz und ihre Nützlichkeit für einen genderorientierten Unterricht überprüft werden. Es wird das Semesterprogramm vorgestellt, Texte von Studierenden werden analysiert und die Reaktionen der Studierenden werden untersucht.

6.7.1 Organisatorischer Rahmen

Wie bereits beschrieben, wurde die evaluierte Lehrveranstaltung im Wintersemester 2012/13 (von Oktober 2012 bis Jänner 2013) am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien angeboten. Es handelt sich um ein Seminar, also eine prüfungsimmanente Lehrveranstaltung im Rahmen der wissenschaftlichen Lehre, bei der Studierende verschiedene Aufgaben erfüllen müssen, damit ihre Leistung beurteilt werden kann. Die Aufgaben umfassten vor allem die intensive und kritische Auseinandersetzung mit translationswissenschaftlichen Texten, die Analyse und Reflexion konkreter translationsrelevanter Situationen sowie das Verfassen einer Seminararbeit gemäß vorgegebener wissenschaftlicher Konventionen.

Die 23 Studierenden, die an der Lehrveranstaltung teilgenommen haben, haben am Ende des Semesters und nach Abgabe der Seminararbeit eine Gesamtnote für die erbrachten Leistungen bekommen. Die Beurteilungskriterien wurden am Anfang des Semesters festgelegt und umfassten folgende Kriterien: Mündliche Mitarbeit/Mitarbeit in Kleingruppen im Seminar (20%), Hausübungen (20%) und eine abschließende Seminararbeit (60% der Gesamtnote). Da die Lehrveranstaltung nicht im Studienplan vorgesehen war,¹⁷⁵ hatten

¹⁷⁴ Die Universität Wien schreibt jährlich Lehrveranstaltungen aus, die durch ein gesondertes Gender-Budget finanziert werden. Pro Institut wird i.d.R. eine genderorientierte Lehrveranstaltung im Studienjahr vergeben. Die vom Gender-Budget finanzierten Lehrveranstaltungen werden für ausgewählte, im regulären Curriculum verankerte Lehrveranstaltungen angerechnet.

¹⁷⁵ Durch den Titel des Seminars *Genderfragen in der Translationswissenschaft und der translatorischen Praxis* wussten interessierte Studierende bereits von Anfang an, dass im Seminar ein Fokus auf Genderfragen gelegt

Studierende die Möglichkeit, sie für ein anderes Seminar, das Seminar „Text und Diskurs“, anrechnen zu lassen.¹⁷⁶ Der vorgesehene Aufwand für das Seminar waren 2 Wochenstunden mit 6 ECTS-Punkten. Das Seminar wurde als Präsenzlehrveranstaltung (einmal pro Woche für 2 Stunden à 45 Minuten) abgehalten und durch die Online-Plattform *Moodle* unterstützt.

Die Lehrinhalte, Lehrziele und Methoden für die Lehrveranstaltung wurden im Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien vorgestellt. Sie umfassen folgende Kriterien:

Die *Lehrinhalte* umfassten:

Kurzeinführung in genderrelevante Fragen des Übersetzens

Kurzeinführung in alternative pädagogische Konzepte (+Rollen der involvierten Personen)

Kritische Überprüfung traditioneller Übersetzungskonzepte in der translatorischen Ausbildung (Was bedeutet Übersetzen traditionellerweise?)

Erarbeitung und Diskussion des der LV zugrunde liegenden Übersetzungskonzepts (Was bedeutet Übersetzen für die LV?)

Gemeinsame Erarbeitung der Genderrelevanz im Translationsprozess

Analyse und Diskussion genderrelevanter Übersetzungen (auf Grundlage von englischen Texten)

Die *Lehrziele* wurden wie folgt definiert:

Die Studierenden sollen nach Absolvierung der Lehrveranstaltung in der Lage sein

Geschlechterrollen und -konstruktionen zu erkennen und zu hinterfragen

eigenständig Geschlechterimplikationen sowohl auf die Übersetzungswissenschaft als auch auf die Praxis des Übersetzens zu überprüfen und deren Einfluss reflektieren zu können

die geschlechtsspezifischen Einflüsse von Übersetzungen in ihren sozialen und kulturellen Kontexten zu evaluieren

die (gesellschafts)politische Verantwortung von Translator_innen zu erkennen

Hintergrundwissen um die Dekonstruktion jeder Übersetzung inhärenten geschlechtsspezifischen Machtverhältnisse einsetzen zu können

Dabei waren folgende *Methoden* vorgesehen:

interaktives geschlechtergerechtes Lernen:

emanzipatorische Prinzipien: partizipativer und kollaborativer Unterricht

bewusstes Aufmerksammachen auf Hierarchien im Unterrichtsgefüge

wird. Somit kann davon ausgegangen werden, dass vorwiegend Studierende mit Interesse an der Thematik an dem Seminar teilgenommen haben. Auf diesen Aspekt wird in Kapitel 7.3 näher eingegangen.

¹⁷⁶ Durch die Anrechenbarkeit für das Seminar „Text und Diskurs“ hatten die Teilnehmer_innen des Seminars auch die Möglichkeit, an einem Tutorium zum wissenschaftlichen Arbeiten teilzunehmen. Da die Lehrveranstaltung für viele Studierende das erste Seminar war, das sie absolviert haben, hatten sie so die Möglichkeit, die Konventionen zum wissenschaftlichen Arbeiten im Tutorium kennenzulernen.

Unterricht für und mit Studierenden
Gruppenarbeiten
Diskussionen im Plenum anhand der Texte
schriftliche Hausübungen
schriftliche Abschlussarbeit
(VVZ Universität Wien WS2012/13)

Die Analyse der Lehrveranstaltung basiert auf den Arbeitsaufträgen, die die Studierenden während des Semesters abgegeben haben. Hierbei handelt es sich um Hausübungen und Leseaufträge, die sie für das Seminar zu Hause vorbereitet haben, und um Arbeitsaufträge, die in Kleingruppen während der einzelnen Einheiten erarbeitet wurden. Zum Schluss wird das Feedback der Studierenden in Bezug auf die Lehrveranstaltung in die Analyse miteinfließen.¹⁷⁷

Zu Beginn des Seminars haben die Seminarteilnehmer_innen das Semesterprogramm bekommen, das die Inhalte der einzelnen Einheiten, die Leseaufträge und die Hausübungen beinhaltet.¹⁷⁸ Alle Unterlagen (Semesterplan, PowerPoint-Folien, Lektüretexte, Arbeitsaufträge etc.) wurden auf die Online-Plattform des Seminars gestellt. Die Studierenden hatten die Aufgabe, ihre Hausübungen auf die Plattform zu laden. Die Korrekturen wurden auch über die Plattform eingereicht. Somit konnte der Präsenzunterricht durch den Einsatz der Online-Plattform unterstützt und teilweise auch erleichtert werden.

In Bezug auf das Semesterprogramm kann gesagt werden, dass es zusammen mit den Studierenden besprochen wurde. Nachdem die Studierenden mit der vorgeschlagenen Planung einverstanden waren, hatten sie die Möglichkeit, das Thema der letzten Stunden selbst zu entscheiden. Sie hatten drei Themen zur Auswahl (Übersetzerinnen in der Geschichte, Gender und Dolmetschen, Queer und Translation) und hätten auch weitere Themen vorschlagen können. Da sich der Großteil der Studierenden bei einer Abstimmung für das Thema „Queer und Translation“ entschieden hat, wurde in den letzten Stunden dieser Themenkomplex behandelt.

In der folgenden Lehrveranstaltungsanalyse werden ausschließlich die Inhalte zusammengefasst und dargestellt, die für diese Arbeit relevant sind. So bleiben z.B. Inhalte zum wissenschaftlichen Arbeiten, Zitieren und Bibliografieren, die im Seminar auch eine wichtige Rolle gespielt haben, hier unbehandelt. Die Inhalte jedoch, die sich mit Translation

¹⁷⁷ Auf Video- oder Audioaufnahmen wurde während des Unterrichts verzichtet, da die Diskussionen durch Aufnahmen möglicherweise gehemmt aufgelaufen wären. Daher wurden lediglich Notizen zu den Diskussionen angefertigt, die auch in der Analyse Berücksichtigung finden.

¹⁷⁸ Das Semesterprogramm befindet sich im Anhang.

und Genderfragen auseinandersetzen, werden zur Analyse herangezogen. Auch die Gesamtbeurteilung der Lehrveranstaltung durch die Studierenden wird in die Analyse aufgenommen, da diese neben einzelnen Hausübungen die Einstellung der Studierenden gegenüber einem genderorientierten Unterricht gut widerspiegelt.

6.8 Didaktischer Hintergrund

Ein genderorientierter Translationsunterricht verlangt nach einem Setting, das den Studierenden einen zentralen Stellenwert im Lehr- und Lernprozess einräumt und Platz für gesellschaftsrelevante Fragen schafft, die im Rahmen des Unterrichts diskutiert werden können. Für einen solchen Unterricht wird ein didaktischer Rahmen benötigt, der sowohl fachliche Inhalte als auch metafachliche Kompetenzen berücksichtigt. Kadrić stellt für eine handlungszentrierte Lehre¹⁷⁹, in der Studierende „neben den fachlichen insbesondere metafachliche Herausforderungen kennen und nutzen lernen“ (Kadrić 2010:232), einen didaktischen Rahmen vor, bei dem sowohl die curricularen Inhalte und gesellschaftlichen Erwartungen als auch die gezielte Wahl der Lehrinhalte und die Perspektive der Studierenden Berücksichtigung findet. Die folgende grafische Darstellung berücksichtigt alle Dimensionen, die auch im Rahmen eines genderorientierten Unterrichts von Bedeutung sind:

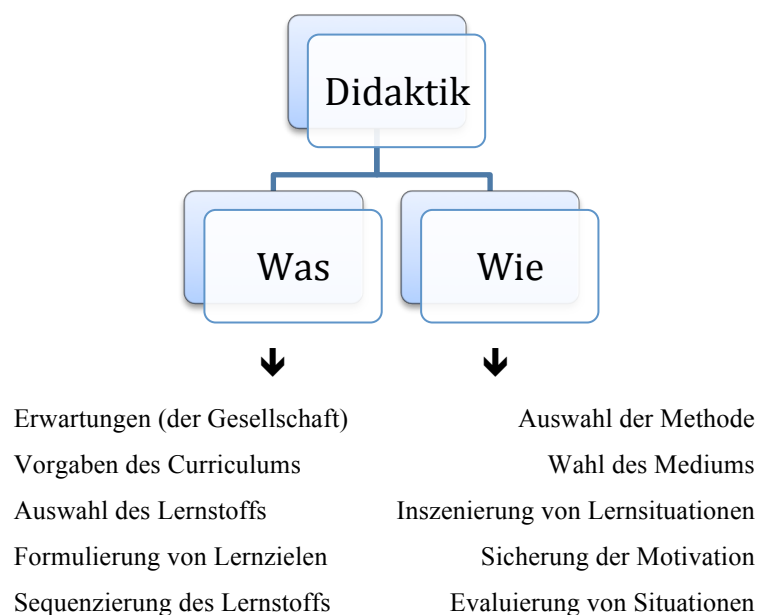


Abbildung 30: Didaktischer Rahmen (Kadrić 2010:232)

¹⁷⁹ Kadrić (2010) stellt ihre Überlegungen im Kontext eines theaterpädagogischen Zugangs zur Translationslehre an, die auch auf einen genderorientierten Unterricht angewendet werden können.

Kadrić (ibid.) ergänzt an dieser Stelle noch die Dimension der sozialen Macht, „die in und mit der Translation ausgeübt und reproduziert wird“ und somit auch im Unterrichtsgefüge nicht unbehandelt bleibt. Um diese Dimension der Macht in den Unterricht zu integrieren, erscheint die Berücksichtigung ethischer Fragen in der Translationslehre einen wichtigen Beitrag leisten zu können. Ethische Fragen erhalten nicht zuletzt aufgrund der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, unter denen Translator_innen arbeiten, einen zentralen Stellenwert:

Thus training in ethics for future translators is arguably more important than ever, as graduates will work in a climate of lowered trade barriers, increasing competition among translators, globalized business practices, crowdsourcing and growing public debates on ethical consumerism. (Drugan/Megone 2011:183)

Die Frage der Ethik kann in diesem Zusammenhang als breiter Rahmen verstanden werden. Während die ersten ethischen Auseinandersetzungen in der Translationswissenschaft darin bestanden, sich nach den Loyalitäten u.a. gegenüber Ausgangs- und Zieltext zu fragen (Nord 1989), befassten sich spätere Inhalte mit der Frage, ob in Texte eingegriffen werden kann bzw. welche Verantwortung die Translator_innen auch sich selbst gegenüber tragen (Prunč 1997; Chesterman 2009). Nicht zuletzt das im Jahr 2001 erschienene Special Issue „The Return to Ethics“ von *The Translator*, herausgegeben von Anthony Pym, zeugt von der steigenden Bedeutung ethischer Fragestellungen in der Translation und der Translationswissenschaft. Auch hier finden vergleichbare Werte erst verspätet Eingang in die Translationsausbildung. Während Pym im Jahr 2001 zu einer Rückkehr zur Ethik („Return to Ethics“) aufruft, müssen vergleichbare Forderungen für die Translationsausbildung erst eingeführt werden. Erst rezente Publikationen, darunter auch das Special Issue „Ethics and The Curriculum“ von *The Translator and Interpreter Trainer*, herausgegeben von Mona Baker und Carol Maier, setzen sich nun auch im Kontext der Translationsausbildung mit ethischen Fragen auseinander. Neben marktorientierten Inhalten, die nach wie vor zentrale Themen innerhalb der Translationsausbildung darstellen, erscheinen ethische und gesellschaftsrelevante Inhalte zentral für die Ausbildung verantwortungsbewusster und bewusst handelnder Translator_innen: „such questions [questions of ethics] are equally central to translators’ work, whether or not this is made explicit; that translator education and training must raise, define and explore such issues in order to prepare students and practitioners for challenging decisions they face every day“ (Drugan/Megone 2011:185). In diesem Zusammenhang gibt es unterschiedliche Machtfaktoren, die im Unterricht zu berücksichtigen sind, wie vor allem die Akteur_innen im Translations- und Unterrichtsgefüge, und die Texte, die zu interpretieren und zu produzieren sind. Durch die Bewusstmachung

ethischer und damit eng in Zusammenhang stehender gesellschaftspolitischer Fragestellungen, die immer in Zusammenhang mit Macht zu verstehen sind, kann das Unterrichtsgefüge zu einem Ort des Aushandeln, des Hinterfragens und des Ausprobierens werden.

6.9 Werkzeugkoffer am Beispiel einer genderorientierten Lehrveranstaltung

Im Folgenden werden Vorschläge für bzw. Beispiele aus der oben genannten Lehrveranstaltung *Genderfragen in der Translationswissenschaft und der translatorischen Praxis* vorgestellt. Es handelt sich dabei um einen Auszug an Ideen, die für die jeweilige Unterrichtssituation angepasst werden können.

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, kritisch und bewusstseinsbildend im Bereich der Translationsdidaktik zu agieren.¹⁸⁰ Im Folgenden sollen einige Werkzeuge für den Unterricht vorgestellt werden, die genderrelevantes Unterrichten ergänzen können. Diese Ideen und Vorschläge können durch eine unendliche Anzahl von weiteren Unterrichtsideen ergänzt werden. Daher stellen sie lediglich einen kleinen Einblick in Möglichkeiten für eine genderrelevante Translationslehre dar und sollen als Ideengrundlage dienen. Es wäre wünschenswert, dass diese Ideen weiterentwickelt und ergänzt werden, sodass Lehrenden im Bereich der Translationsausbildung in Zukunft ein breites Spektrum an genderorientierten Unterrichtsmaterialien und -ideen zur Verfügung steht. Grundsätzlich wird empfohlen, im Rahmen des Unterrichts theoretische Inhalte mit praktischen Inhalten zu kombinieren, sodass Studierende durch einen genderorientierten Translationsunterricht eine wissenschaftliche Argumentationsgrundlage für praktische Translationsentscheidungen oder Translationskritik mitnehmen.

6.9.1 Übung 1: Selbsteinschätzung und Einschätzung des Tätigkeitsbereichs

Damit sich Studierende ihrer zukünftigen Tätigkeit im Bereich der Translation bewusst sind, erscheint es zunächst relevant, die mit ihren eigenen Fähigkeiten und ihrem eigenen (stereotypen) Verständnis von translatorischer Tätigkeit zu konfrontieren. Auf diese Weise wird eine gemeinsame, durchaus offen gehaltende Definition von Translation ermöglicht (siehe Kapitel 6.3.2), die Grundlage für den Unterricht ist. So befasst sich die erste

¹⁸⁰ Im Bereich der Hochschullehre hat z.B. die Fachhochschule Düsseldorf 50 didaktische Methoden ausgearbeitet, die in diversen Lehrveranstaltungen umgesetzt werden. Es handelt sich dabei um Aktivierungs-, Motivations- und Konzentrationsübungen als auch Übungen zur Gruppendynamik etc. (siehe Fachhochschule Düsseldorf/Splendid-Akademie 2013).

vorgeschlagene Übung mit der persönlichen Einstellung der Studierenden ihren eigenen Kompetenzen gegenüber, aber auch in Bezug auf ihre zukünftige translatorische Tätigkeit. Diese Meinungen und Einstellungen sollen auf stereotype Rollenzuschreibungen hin überprüft und kritisch hinterfragt werden. Hierfür wird eine Diskussionsrunde mit Leitfragen vorgeschlagen, die von der Lehrperson moderiert wird.

1. Diskussion in Kleingruppen¹⁸¹ zu je 2 Personen¹⁸² (10 Minuten)

Bitte beantworten Sie folgende Fragestellungen:

- In welchem Tätigkeitsfeld möchten Sie tätig sein?
- Wer/was beeinflusst maßgeblich die Entscheidung, welches Tätigkeitsfeld Sie interessiert?
- Welches Wissen haben Sie zum Übersetzen und Dolmetschen?
- Wer/was sind Ihre Informationsquellen? (Eltern, Medien, Lehrende, Kolleg_innen, Freund_innen, etc.)
- Selbsteinschätzung: Warum sind Sie für die Tätigkeit Übersetzen/Dolmetschen geeignet?

2. Diskussion im Plenum (20 Minuten), Moderation der Lehrperson

3. Lehrperson ergänzt und hinterfragt ausgewählte, unreflektierte Inhalte der Diskussion anhand translationswissenschaftlicher Erkenntnisse. Geschlechterstereotype Darstellungen werden aufgegriffen und zur Diskussion gestellt. Kritische Diskussion mit den Studierenden (30 Minuten)

4. Gemeinsame Zusammenfassung der wesentlichen genannten Aspekte (ev. Mindmap auf der Tafel) (5 Minuten)

¹⁸¹ Gruppenarbeiten werden als eine Form der sozialen Interaktion im Unterricht, die gut zu planen ist. Die Grundregel besteht darin, Gruppenarbeiten strukturiert vorzubereiten und dabei im Unterricht folgende Phasen zu berücksichtigen: 1. Vorbereitungsphase, 2. Durchführung, 3. Präsentation/Auswertung, 4. Feedback/Evaluation (zum Gruppenunterricht siehe das *Handbuch Gruppenunterricht* (Gudjons 2003)).

¹⁸² In der Literatur wird oftmals zwischen Partner_innen- und Gruppenarbeit unterschieden, wobei Partner_innenarbeit immer zwischen zwei Teilnehmer_innen und Gruppenarbeit mit mehreren Teilnehmer_innen stattfindet (siehe z.B. Traub 2004). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden Gruppen- und Partner_innenarbeit synonym verstanden, da je nach Unterrichtssituation unterschiedliche Gruppengrößen erforderlich sein können.

Zielsetzung: Bewusste Selbsteinschätzung stärken, implizite Geschlechterstereotype in Bezug auf das Übersetzen und Dolmetschen aufzeigen und dekonstruieren, kritisches Denken fördern.

Anmerkung: Die zu Beginn genannten Leitfragen können vorab als Hausübung ausformuliert werden, sodass Studierende im Vorfeld etwas mehr Zeit haben, über die Fragen nachzudenken.

Die Diskussion zu den Fragen des Translationsbegriffs und des Rollenverständnisses in Bezug auf Translation kann einen Einfluss auf das persönliche Rollenverständnis zukünftiger Translator_innen haben. So kann ein genderorientierter Translationsunterricht das Tätigkeits- und Rollenbild angehender Translator_innen prägen.

Ergänzend zu den Erkenntnissen dieser Diskussion werden zwei weitere Übungen vorgeschlagen, die die Inhalte der zunächst theoretisch geführten Diskussion veranschaulichen. So soll einerseits mit Hilfe der Medien veranschaulicht werden, wie und von wem stereotype Rollendarstellungen reproduziert und so in der Gesellschaft gefestigt werden. Andererseits kann eine Übung zur Selbsteinschätzung den Studierenden helfen, ihre eigenen Stärken und Schwächen in Gruppenarbeiten herauszufinden, was wiederum die Aussagen zur Selbsteinschätzung festigt oder korrigiert.

6.9.2 Übung 2: Mediale Darstellung

Anhand der medialen Darstellung von Übersetzer_innen und Dolmetscher_innen (in Werbung, Zeitungen, Serien, Filmen etc.) können Geschlechterstereotype veranschaulicht werden. Stereotype Rollendarstellungen übertreiben oftmals Geschlechterstereotype, sodass diese besonders auffällig sind und eine gute Diskussionsgrundlage bieten. Gleichzeitig ist die mediale Darstellung keinesfalls in Bezug auf eine gesamtgesellschaftliche Meinung zu vernachlässigen. Auch wenn Geschlechterstereotype medial verstärkt dargestellt werden, so prägen diese in einem weiteren Schritt die gesellschaftliche Meinung und haben einen direkten Einfluss auf den Alltag von Translator_innen und die Erwartungen, mit denen sie konfrontiert sind.

1. Einzel-/ bzw. Kleingruppenarbeit – je nach Größe der Gesamtgruppe (Hausübung)

Zeitschriften, Fernsehsendungen, Fernsehserien, Filmausschnitte, Werbung recherchieren, in denen Übersetzer_innen/Dolmetscher_innen vorkommen (3 Beispiele/Gruppe)

Arbeitsauftrag: Bitte sammeln Sie Fotos aus Zeitschriften, Ausschnitte aus Werbung, Film- oder Serien. Halten Sie fest, wo (in welcher Rubrik, z.B. Kultur, Wirtschaft etc. oder in welchem Film/in welcher Serie) diese Fotos/Ausschnitte platziert waren und analysieren Sie diese anhand folgender Fragestellungen:

- Welche Aussagen stecken in diesen Bildern darüber, was Übersetzer_innen/Dolmetscher_innen und Frauen/ Männer können bzw. wie sie sich verhalten?
- Verstärken diese Bilder somit stereotype Annahmen über Verhalten, Können oder Aufgaben von Frauen und Männern?
- Wie viele Bilder/Ausschnitte tun dies? Wie viele sind neutral?
- Gibt es Bilder/Ausschnitte, die stereotypen Annahmen entgegenwirken? Was ist darauf zu sehen?
- Wie viele Bilder/Ausschnitte zeigen klischeehafte Annahmen, wie viele nicht?

2. Input der Lehrperson zur Relevanz medialer Darstellungen anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse.

3. Vorstellung eines ausgewählten Beispiels jeder Kleingruppe im Plenum (max. 7 Minuten/Gruppe) mit Beantwortung der Fragestellungen und anschließender Ergänzung und Diskussion im Plenum (max. 5 Minuten/Gruppe)

4. Mögliche Ergänzungsfragen an alle Gruppen von der Lehrperson inkl. Diskussion (max. 15 Minuten insgesamt)

Ergänzung:

- Wenn Sie dazu eine Aussage machen können: Entspricht die untersuchte „Medienwirklichkeit“ Ihren persönlichen Erfahrungen?
- Entspricht dieses Verhalten Ihrer Erfahrung nach dem Verhalten von Frauen und Männern?
- Wird anderes Verhalten Ihres Erachtens nicht gezeigt oder existiert kein anderes Verhalten?
- Was könnte dahinterstecken, dass die Darstellungen in Ihren Beispielen so ausgefallen sind?

5. Gemeinsame Zusammenfassung der wesentlichen genannten Aspekte (5 Minuten)

Zielsetzung: Abgleich zwischen medialen und eigenen/persönlich erlebten Rollenbildern von Translator_innen und Frauen/Männern; Sensibilisierung für medial transportierte Rollenstereotype und Klischees

Durch die Reflexion der eigenen Erfahrung mit translatorischen und geschlechtsspezifischen Rollenbildern in Verbindung mit denselben medialen Rollenbildern haben die Studierenden die Möglichkeit, ihre (stereotypen) Vorstellungen von Translator_innen und von Geschlecht kritisch zu reflektieren und stereotype Rollenvorstellungen zu hinterfragen. Zu der Darstellung dieser Rollenstereotype tragen die Medien einen wesentlichen Beitrag bei, der wiederum gesellschaftliche Vorstellungen festigt. Durch die bewusste Dekonstruktion dieser Bilder wird ein neuer Blick auf das Rollenverständnis in Bezug auf Translator_innen und in Bezug auf das Geschlecht ermöglicht, sodass Studierende mit einem kritischeren Verständnis für solche Reproduktionsmechanismen ausgestattet werden.

Auch diese Auseinandersetzung erfolgt auf Grundlage von theoretischen Erkenntnissen, da jede Analyse innerhalb einer genderorientierten Translationsdidaktik auf theoretischen Erkenntnissen beruht. Somit können wissenschaftliche Texte zu stereotypen Geschlechterbildern, aber auch zu genderbezogenen Bildern von Translator_innen in der Fiktion als theoretische Grundlage herangezogen werden.

6.9.3 Übung 3: Selbsteinschätzung

Gruppenarbeiten dienen nicht nur dazu, kooperative und interaktive Settings kennenzulernen und in Diskussionen die eigene Meinung zu argumentieren oder zu stärken. Gruppenarbeiten können auch das eigene Verhalten bei der Interaktion mit anderen aufzeigen. Dies ist auch Inhalt des dritten Übungsvorschlags. So werden die Studierenden dazu ermutigt, ihr eigenes Verhalten in Gruppenarbeiten, also in der Interaktion mit Kolleg_innen zu reflektieren. Ein (geschlechtsspezifisches) Feedback zum eigenen Verhalten in den Arbeitsgruppen ist somit das Ziel dieser Übung. So kann jede beliebige Gruppenarbeit mit einem abschließenden Reflexionsteil ergänzt werden.

Meine Stärken

Mein Beitrag zum Ergebnis der Gruppenarbeit:

- ☐ Mir ist sind wichtige Argumente eingefallen.
- ☐ Ich habe mich aktiv an der Vorstellung der Ergebnisse beteiligt.
- ☐ Ich konnte die Bedeutung einzelner Argumente beurteilen.
- ☐ Ich habe selbst wichtige Argumente geliefert.

Mein Beitrag zum Gruppenprozess?

- ☐ Ich habe unterschiedliche Bedürfnisse der Kolleg_innen bemerkt und bin darauf eingegangen.
- ☐ Ich habe Kritik geäußert.
- ☐ Ich habe Kolleg_innen widersprochen.
- ☐ Ich habe einen Konflikt ausgetragen.
- ☐ Ich habe mich im Konflikt behauptet.
- ☐ Ich habe den Konflikt gut gelöst.
- ☐ Ich habe in einem Konflikt vermittelt.
- ☐ Ich habe in der Gruppe integrierend gewirkt.
- ☐ Ich habe das Ziel im Auge behalten und auf die Zeitvorgabe geachtet.
- ☐ Ich habe darauf geachtet, dass niemand übergangen wird.
- ☐ Ich habe darauf geachtet, dass alle mitarbeiten.
- ☐ Ich habe darauf geachtet, dass alle mit dem Ergebnis einverstanden sind.

Reflexion Stärken-/Schwächen-Analyse

- ☐ Ich habe Seiten an mir erkannt, die ich gar nicht von mir kannte bzw. bislang gar nicht beachtet habe. Welche sind das (fachliche und persönlichkeitsbezogen)?

- ☐ Mir sind Aspekte bei Kolleg_innen aufgefallen, deren Bedeutung ich im Gruppenprozess verstanden habe. Welche sind das?

☐ Was kann ich von anderen Kolleg_innen annehmen und lernen?

Ein solcher Reflexionsbogen kann das Selbstverständnis der Studierenden schulen. Studierende haben so die Möglichkeit, ihr eigenes Verhalten und das ihrer Kolleg_innen noch einmal Revue passieren zu lassen und bei Bedarf anzupassen. Desweiteren können die verschiedenen Aspekte, die im Reflexionsbogen genannt werden, aus geschlechtsspezifischer Perspektive besprochen werden. Dabei ist jedoch zentral, Geschlechterstereotype nicht zu reproduzieren (wie z.B. Frauen halten sich eher im Hintergrund, während Männer gerne präsentieren), sondern Aussagen zu treffen, die auf die spezielle Studierendengruppe zutrifft. So kann gemeinsam überlegt werden, welche Merkmale neu interpretiert werden können, sodass sie keine Geschlechterstereotype festigen.

Da im Translationsprozess auch immer mehrere Akteur_innen miteinander interagieren, erscheint es bereits im Unterricht von Bedeutung, die Selbsteinschätzung der Studierenden (bei Gruppenarbeiten) zu schulen. Auf diese Weise haben sie die Möglichkeit, ihr eigenes (geschlechterstereotypes) Verhalten zu reflektieren und – wenn gewünscht – zu verändern oder beizubehalten.

6.9.4 Aktivierender Fragebogen

Eine weitere Unterrichtsidee für einen genderorientierten Unterricht ist der Einsatz eines aktivierenden Fragebogens. Der aktivierende Fragebogen kann als Einstieg in die Diskussion rund um Gender und Translation eingesetzt werden, um die Diskussion unter den Studierenden anzuregen. Da alle Teilnehmer_innen bereits Ideen und Meinungen darüber haben, was Translation ist bzw. was mit Übersetzen/Dolmetschen gemeint ist, soll durch den aktivierenden Fragebogen diese Meinungen transparent gemacht werden. Inwiefern dieses Wissen bereits aus einer Geschlechterperspektive bedacht wurde, kann bei der anschließenden Diskussion im Plenum behandelt werden. Auch hier wirkt die Lehrperson eher als Moderator_in und ergänzt, wenn nötig, die Diskussion durch kritische Fragestellungen auf Grundlage von Forschungsergebnissen.

Kleingruppen (2-3 Personen/Gruppe)

I. Ausfüllen des aktivierenden Fragebogens (10 Minuten)

Arbeitsauftrag:

Bitte füllen Sie bitte den Fragebogen einzeln aus. Tauschen Sie sich anschließend in der Kleingruppe über die Einzelergebnisse aus und vergleichen Sie diese.

1. Möchten Sie später im Bereich Übersetzen tätig sein? ☐ ja ☐ nein

Möchten Sie später im Bereich Dolmetschen tätig sein? ☐ ja ☐ nein

2. Nennen Sie Kriterien, die für das Übersetzen und Dolmetschen von zentraler Bedeutung sind.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

3. Fallen Ihnen geschlechtsspezifische Vergleiche/Sichtweisen in Bezug auf das Übersetzen bzw. Dolmetschen ein?

4. Das Übersetzen ...

- ☐ ... fasziniert mich
- ☐ ... ist mir ziemlich egal
- ☐ ... ist ein wichtiges Instrument zur sprach- und kulturübergreifenden Kommunikation
- ☐ ... ist eine reproduktive Tätigkeit
- ☐ ... braucht einen soliden Ausgangstext für einen guten Zieltext

5. Fallen Ihnen translatorische Tätigkeiten ein, die deutlich mehr von einem der Geschlechter (Männer oder Frauen) ausgeübt werden?

6. Selbsteinschätzung: Ich darf in ein Translat eingreifen:

I-----Ø-----I

keinesfalls eher nein durchaus ja ich muss in Texte eingreifen

Kommentar:

7. Haben Sie bereits professionell übersetzt/gedolmetscht? ☐ ja ☐ nein

II. Austausch in einer Kleingruppe (10-15 Minuten)

III. Ergebnisaustausch im Plenum (30–45 Minuten)

Zielsetzung: Sensibilisieren für kritisches Hinterfragen, Reflektieren von
geschlechtertypischen Bildern im Bereich Translation

Ein solcher aktivierender Fragebogen kann lediglich eine Diskussionsgrundlage liefern, die einen Einstieg in eine Diskussion ermöglicht. Diese Diskussion umfasst sowohl persönliche Einstellungen der Studierenden gegenüber ihrer beruflichen Zukunft als auch eine fachliche Meinung zur translatorischen Tätigkeit und ihrem geschlechtsspezifischen Einfluss. Die Diskussion anhand dieses Fragebogens ist für eine fundierte Auseinandersetzung mit dem Thema Gender und Translation in weiterer Folge sowohl durch theoretischen Input als auch durch Beispiele aus der Translationspraxis zu ergänzen.

6.9.5 Analyse anhand von Beispieltexten

Für ein nachhaltiges Verständnis von der Bedeutung von Genderfragen im Bereich Translation erscheint es für ein nachhaltiges Verständnis von Studierenden besonders wichtig, die Darstellungen von genderrelevanten Inhalten im Unterricht möglichst wenig abstrakt zu

gestalten. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, theoretische Darstellungen immer wieder anhand konkreter Beispiele zu veranschaulichen.

Für eine Analyse konkreter Beispiele können sowohl Übersetzungskritiken bzw. Übersetzungsanalysen als auch Translationssituationen herangezogen werden. Hierfür können Studierende in Kleingruppen auf Grundlage der vorab besprochenen theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik unterschiedliche Beispieltexte bearbeiten, analysieren und ihren Kolleg_innen die Analyseergebnisse vorstellen.

Wichtig erscheint hier insbesondere, dass Studierende die Genderrelevanz der Beispiele selber erarbeiten und in einem weiteren Schritt ihren Kolleg_innen erklären bzw. diese mit ihnen teilen. Durch die eigene Erarbeitung genderrelevanter Inhalte setzen sie sich aktiv mit einer kritischen Analyse nach genderrelevanten Kriterien, wie sie weiter oben beschrieben wurden auseinander.

Analyse von Beispieltexten

2 Kleingruppen (2-3 Personen) erhalten jeweils dasselbe Analysebeispiel

Bei größeren Gruppen müssen unterschiedliche Beispiele zur Verfügung gestellt werden

Aufgabenstellung:

- Warum/an welchen Stellen erscheinen Gender-Fragen in diesen Beispielen relevant?
- Welche Kriterien haben einen Einfluss auf die Übersetzung (Zeit, Ort, gesetzlicher Rahmen, Akteur_innen, Sprachnormen etc.)?

1. schriftliche Ausarbeitung der Fragen als Text + Abgabe des Textes (ca. 45 Minuten)

2. Absprache zwischen den Gruppen (Ergänzung, Korrektur der Analyse) (10 Minuten)

3. mündliche Präsentation der Ergebnisse (ca. 20 Minuten)

- Kurze Vorstellung des Beispiels
- Konkrete Beantwortung der Fragestellungen

4. Diskussion der Analyse im Plenum (Moderation und Ergänzungen durch die Lehrperson) (ca. 20 Minuten)

Zielsetzung: Durch diese Aufgabe haben Studierende die Möglichkeit, ihr theoretisches Wissen anhand eines Beispiels anzuwenden und Translationsleistungen kritisch zu analysieren. Der Austausch der Gruppen ermöglicht die Berücksichtigung neuer Perspektiven und des kooperativen Handelns.

Zur Veranschaulichung werden im Folgenden Beispiele aus der Autobiografie der US-amerikanischen Sängerin Melissa Etheridge entnommen, deren Übersetzung sowohl auf der Sprachoberfläche als auch auf Diskursebene eine geschlechtsspezifische Analyse zulässt, wie weiter unten konkret beschrieben wird:

I had made some fans among a women's soccer team and they came to see me play. There was a woman on the team, Karla Leopold, whose husband Bill was a manager in the music business. My fans on the team dragged Karla to see me [...] one night [...] (AT, Etheridge & Morton 2001:72)	Ich hatte mir in einer Footballdamenmannschaft ein paar Fans erworben, und sie kamen, um mir zuzuhören. In dem Team gab es eine Frau, die hieß Karla Leopold; ihr Ehemann Bill arbeitete im Musikbusiness; er war Manager. Eines Abends [...] schleppten meine Anhänger Karla mit [...] (Ü, Etheridge & Morton 2002:79)

Im Folgenden soll das Beispiel kurz analysiert werden, um darzustellen, welche Inhalte im Unterricht besprochen werden können: Auf der Ebene der Sprachoberfläche fällt auf, dass die Übersetzerin Inhoffen sich bei der Übersetzung des englischen Wortes „fans“ für die Übersetzung „Anhänger“ entschieden hat, obwohl es sich hierbei ausschließlich um Frauen handelt. Somit entscheidet sich die Übersetzerin für eine männliche Bezeichnung, also das generische Maskulinum, obwohl die weibliche Form verlangt wird. Gleiches gilt für die Übersetzung des Begriffs „soccer team“, der mit „Footballdamenmannschaft“ übersetzt wird. An dieser Stelle erscheint die Übersetzung „Mannschaft“ im Hinblick auf Geschlechterfragen unglücklich gewählt, da es sich um ein reines Frauenteam handelt.¹⁸³

Auf der Diskursebene fällt auf, dass der englische Text die männliche Figur Bill nur am Rande, in einem Nebensatz erwähnt: „whose husband Bill was a manager in the music

¹⁸³ Unabhängig davon wird soccer mit Football übersetzt, was eng genommen eine andere Sportart ist, da soccer Fußball und nicht das US-amerikanische Football bedeutet.

business“. In der deutschen Übersetzung hingegen wird Bill mehr in den Vordergrund gerückt und seine Position wird durch den Satzbau, einem Semikolon, das eine Gedankenpause einleitet, hervorgehoben: „ihr Ehemann Bill arbeitete im Musikbusiness; er war Manager“. So wird der einzige Mann, der in diesem kurzen Abschnitt am Rande erwähnt wird, zu einer wichtigen Figur in diesem Kontext.

Neben Beispielen, die geschlechtsspezifische Ungleichbehandlung auf der Sprachoberfläche als auch auf der Diskursebene aufzeigen, können auch homophobe Beispiele herangezogen werden. Denn wie bereits erwähnt, spielt bei genderrelevanten Überlegungen nicht nur die Geschlechterdichotomie eine wichtige Rolle. Auch Fragen zu Heteronormativität und zur Hinterfragung der Geschlechterbinarität können kritisch diskutiert werden.

Auch hierfür kann dieselbe Autobiografie für ein Beispiel herangezogen werden, das im Unterricht verwendet werden kann. Melissa Etheridge ist eine offen lesbisch lebende Sängerin, die ihre sexuelle Orientierung und ihr Outing auch in ihrer Autobiografie darstellt. Im Folgenden Beispiel wird deutlich wie wenig in der Übersetzung auf homosexuelle Lebensrealitäten eingegangen wird und wie diese sprachlich unberücksichtigt bleiben:

I think The Washington Post ran a story about all of the different inaugural balls, and when it came to the Gay and Lesbian Triangle Ball, I was referenced as butch rocker Melissa Etheridge. All of a sudden I'm a butch rocker. Now that I've come out as a lesbian, I'm butch according to the newspaper. (AT, Etheridge & Morton 2001:134)	Die Washington Post hat dann eine Geschichte gebracht über die verschiedenen Amtseinführungs-Bälle, und als der Triangle Ball an die Reihe kam, wurde ich dort erwähnt als die Schwulen-Rockerin Melissa Etheridge. Plötzlich war ich Schwulen-Rockerin. Jetzt, wo ich mich als Lesbe geoutet hatte, war ich laut Zeitungsbericht auf einmal ein „kesser Vater“. (Ü, Etheridge & Morton 2002:135)

Bei dieser Übersetzung fallen die fehlende Auseinandersetzung mit homosexuellen Inhalten und die gleichzeitige Negierung lesbischer Identität auf. Nachdem sich Melissa Etheridge geoutet hatte, wurde sie mit Diskriminierungen konfrontiert. Das zeigt zum Beispiel die Bezeichnung, die *The Washington Post* für sie hatte: „butch rocker“. Aus einer heteronormativen Perspektive betrachtet wird die Bezeichnung „butch“ im alltagsprachlichen

Gebrauch des Deutschen kaum bekannt sein. Lesben hingegen kennen diesen Begriff aus ihrem lesbischen Umfeld, da dieser in lesbischen Kreisen durchaus selbstverständlich im Zusammenhang mit Selbst- und Fremdbezeichnung verwendet wird. So ist eine Butch eine lesbische Frau, die sich sowohl im Verhalten als auch im Aussehen stereotyp männlich darstellt. Im Gegensatz dazu gibt es die „Femme“ oder die „Lipstick-Lesbe“, die sehr feminine Lesbe. Somit werden wohl die meisten Lesben „butch rocker“ verstehen, zu der Melissa Etheridge aufgrund ihres Outings in der Zeitung gemacht wurde. Mit diesem Hintergrundwissen ist auch ersichtlich, dass „Schwulen-Rockerin“ eine gänzlich unpassende Übersetzung darstellt, die lesbische identitätsbildende Begriffe negiert.¹⁸⁴

Nicht nur im gesamtgesellschaftlichen Kontext kämpfen Frauen mit Unterrepräsentation und Unsichtbarkeit. Auch im homosexuellen Rahmen werden Lesben im Vergleich zu Schwulen oftmals unsichtbar gemacht und nur selten explizit angesprochen. So ist meist von „Schwulenehe“, „Schwulenhochzeit“ oder „Schwulenbar“ die Rede, obwohl in den meisten Fällen Schwule und Lesben gemeint sind. Somit werden Frauen auch im homosexuellen Kontext oft unsichtbar gemacht, wie u.a. in dem oben genannten Beispiel.

Ein weiteres Beispiel in diesem Zusammenhang ist die Übersetzung einer Textstelle aus dem Roman *The boy who followed Ripley* (1982). Patricia Highsmith stellte Tom Ripley als einen sympathischen Amerikaner dar, der mehrere Morde auf seinem Gewissen hat. Seine Beziehungen zu Frauen sind meist nicht sehr intensiv, sie spielen in seinem Leben eine Nebenrolle. Männer hingegen haben für ihn eine besondere Anziehungskraft. In jedem Ripley-Roman finden sich auch homosexuelle Anspielungen.

In dem für den Unterricht relevanten Beispiel geht es darum, dass, nachdem Tom Ripley gemeinsam mit dem Jungen in Berlin angekommen ist, er mit ihm in ein Lokal fahren wollte. Der Taxifahrer fuhr sie aufgrund eines Missverständnisses – der Taxifahrer hat den Namen falsch verstanden – ins „Glad Ass“, ein Schwulenlokal. Ein Mann in Frauenkleidern sah Ripley und sagte „Hoppla!“, als Erklärung wird Folgendes angeführt:

¹⁸⁴ Die zweite Übersetzung „kesser Vater“ ist in lesbischen Kreisen durchaus üblich, wenn auch mittlerweile etwas veraltet. Für jene, die Melissa Etheridge nicht kennen, kann festgehalten werden, dass sie keinesfalls diesem männlichen lesbischen Bild entspricht, die mit „butch“ oder „kesser Vater“ einher gehen. Somit kann gesagt werden, dass *The Washington Post* hier ein diskriminierendes Bild dargestellt hat, das der (lesbischen) Identität der Sängerin nicht entspricht.

[...] that it was perhaps because he looked straight. (AT, Highsmith 1982:121)	[...] es lag vielleicht daran, daß er normal aussah. (Ü1, Highsmith 1982:210)	[...] wohl weil er nicht schwul aussah. (Ü2, Highsmith 2004:193)

In diesem Zusammenhang geht es um die Übersetzung des Wortes „straight“ ins Deutsche und den Übersetzungsvergleich von zwei Übersetzungen aus den Jahren 1982 und 2004. Durch das Phänomen der Neuübersetzung eines Werks können aus translatorischer Sicht auch Fragen zur Veränderung aufgrund des zeitlichen Kontexts und der damit verbundenen gesetzlichen Lage veranschaulicht werden, war doch Homosexualität in Deutschland in Bezug auf das Schutzalter erst 1994 mit Heterosexualität gleichgestellt. In Österreich trat die Vereinheitlichung des Schutzalters für männliche Homosexuelle auf 14 Jahre (genauso wie bei Heterosexuellen und Lesben¹⁸⁵) erst im Jahr 2003 ein.

Somit können Übersetzungsvergleiche auf die unterschiedlichen Geschlechter- und Sexualitätskonzepte hinweisen. Sie zeigen auf, dass Übersetzungen auch immer in einem bestimmten zeitlichen, kulturellen und politischen Rahmen entstehen und somit nicht neutral sein können. Eine kritische Übersetzungsanalyse ermöglicht einen breiten Blick auf das translatorische Tätigkeitsfeld.

Für den Unterricht zeigen diese Beispiele einen weiteren wichtigen Blickwinkel, fernab von rein heteronormativem Denken. Sie zeigen, dass Identitätsbildung auch durch Sprache entsteht und wie diese sprachliche Identität durch Übersetzung verfälscht werden kann. Somit ist die Bandbreite an Beispielen, die im Rahmen eines genderorientierten Unterrichts verwendet werden können, sehr groß und kann durch Beispiele aus Filmen, Serien, Werbung, Literatur etc. ergänzt werden.¹⁸⁶

6.9.6 Analyse anhand von Beispielsituationen

Für eine vielfältigere Auseinandersetzung mit Genderfragen können die Beispieltexte auch durch Beispielsituationen ergänzt werden. Mit Beispielsituationen sind Situationen im translatorischen Kontext gemeint, in denen Translator_innen mit Ungleichbehandlung

¹⁸⁵ Lesben wurden zwar nicht durch die Androhung von Strafen diskriminiert, denn die österreichische Gesetzgebung hat lesbische Sexualität erst gar nicht anerkannt. Für Lesben galt also keine höhere Altersgrenze als bei Heterosexuellen, da man bei Lesben „ohnehin nicht zwischen Sex und Körperpflege unterscheiden [könne], heißt es in der Regierungsvorlage 1970“ (Website zu § 209 2014).

¹⁸⁶ Eine weitere Übung im Rahmen einer genderorientierten Translationsdidaktik ist die Erstellung von Translaten durch Studierende anhand konkreter Aufgabestellungen, bei der die Studierenden nicht nur das Translationsergebnis präsentieren, sondern translatorische Entscheidungen auch argumentieren und erklären. Sie können in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung des Translation bewerten und beurteilen.

aufgrund des Geschlechts bzw. der sexuellen Orientierung konfrontiert wurden. Auch hier geht es um die Analyse dieser Beispiele durch die Studierenden, wie bereits oben genauer beschrieben wurde.

Ein Beispiel in diesem Zusammenhang ist Baker/Maier (2011) entnommen, bei dem es um den ethischen Konflikt wegen der Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung geht:

I was hired to do the voice-over for a French version of the annual video report of a high-profile religious organization. The video opposes gay marriage, a view untenable to me. During the recording session, I noticed various language errors. Nobody there but I spoke French, and I considered letting these errors go: my guilt-free sabotage. Ultimately I made the corrections. As a married gay man, I felt ethically compromised even taking this job. Did I betray my tribe by correcting the copy? (Baker/Maier 2011:5)

Nachdem ein schwuler Translator für ein Voice-over bestellt wurde, in dem es um eine gegnerische Haltung gegenüber der Homosexuellenehe geht, kommt es zu einem Konflikt des Translators mit sich selbst. Er stellt sich die Frage, ob er Fehler in der Übersetzung korrigieren soll oder nicht bzw. ob er diesen Auftrag überhaupt hätte annehmen sollen. Dieser ethische Konflikt kann nun als Diskussionsgrundlage für den Unterricht dienen.

Studierende können in den Gruppenarbeiten ihre Standpunkte zu diesem Thema diskutieren und so neue Denkrichtungen in Bezug auf die translatorische Tätigkeit kennenlernen. Da es bei der Analyse all dieser Beispiele keiner eindeutigen „richtigen“ Antwort geben kann, sind der Argumentationsweg und der Denkprozess die wichtigsten Aspekte bei diesen Übungen. Es geht um die Abwägung unterschiedlicher Standpunkte und um die Möglichkeit, diese Standpunkte sachlich und klar zu argumentieren und verschiedene Denkansätze kennenzulernen, diesen zuzustimmen oder diese konstruktiv zu kritisieren. Auf diese Weise werden neue Gedankengänge ermöglicht, die eine neue Perspektive auf die translatorische Tätigkeit ermöglichen.

6.9.7 Exkurs: Hinterfragen der Geschlechterdichotomie

Auf den ersten Blick nicht in direktem Zusammenhang mit der Translationsdidaktik steht das letzte Beispiel für einen genderorientierten Unterricht. Es handelt sich dabei um das Auflösen der eindeutigen, dichotomen Geschlechterhierarchien, die Studierende meist in den Unterricht mitnehmen. Studierende sollen die Grenzen der eindeutigen Geschlechterzuschreibung kennenlernen, um zu sehen, wie Rollenzuschreibungen schwimmen können.

Hier wird Studierenden ein Bild gezeigt, in dem vermeintlich eindeutige Geschlechter doch nicht so eindeutig sind. Somit durchleben die Studierenden den Prozess der Rollenzuschreibung, des Hinterfragens und im letzten Schritt des Aufbrechens eindeutiger Rollenzuschreibungen durch die Verwendung eines Fotos.

1. Die Lehrperson zeigt folgendes Bild für 15 Sekunden mit dem Auftrag, es anzuschauen:



(Quelle unbekannt)

2. Die Studierenden sollen sagen, was sie sehen (meist: zwei Männer, zwei Männer mit nacktem Oberkörper)

3. Wenn die Antworten ins Stocken geraten, wird den Studierenden wieder das Bild gezeigt und sie sollen anhand des Bildes weiter erklären, was sie sehen. Ergänzungsfragen der Lehrperson sind möglich, wie z.B.: Woran erkennen Sie, dass es Männer sind?

4. Sollte die Lösung nicht aus dem Plenum kommen, wird das Rätsel gelöst: Es handelt sich um zwei Frauen, die sich bewusst als Männer für das Bild darstellen (Drag Kings, die mit Geschlechterstereotypen spielen)

5. Diskussion rund um Geschlechterstereotype

Zielsetzung: Durch dieses Aufbrechen eindeutiger Geschlechterzuschreibungen erkennen die Studierenden neue Denkmuster.

Wird eine so grundlegende, vermeintlich „natürliche“ Dichotomie wie die Geschlechterdichotomie aufgebrochen, so kann davon ausgegangen werden, dass in weiterer Folge auch andere Dichotomien von Studierenden kritisch hinterfragt werden (z.B. die Dichotomie Original/Übersetzung). Somit kann das Aufbrechen der Geschlechterdichotomie einen wesentlichen Einfluss auf Denkmuster von Studierenden haben, was wiederum kritisches Denken fördert. Dieses kritische Denken ist das Ziel einer genderorientierten Translationsausbildung, da es, wenn es einmal vorhanden ist, einen Einfluss auf alle Bereiche des Lebens hat und als Bereicherung verstanden werden kann.

6.10 Translation Macht Geschlecht aus Sicht der Studierenden

Um nun auch die Perspektive der Studierenden kennenzulernen, wird im Folgenden auf die Ergebnisse der Lehrveranstaltung, die auf den oben beschriebenen Unterrichtsmethoden basierte, aus der Sicht der Studierenden eingegangen. Es werden Texte der Studierenden analysiert, die sie im Rahmen des Unterrichts angefertigt haben. Diese Texte beziehen sich auf das Translations- und Genderverständnis der Studierenden einerseits und auf das Feedback zur Lehrveranstaltung andererseits.

6.10.1 Translationsverständnis der Studierenden

In Anlehnung an die in Kapitel 6.4.3.1 besprochene Methode der *Selbsteinschätzung und Einschätzung des Tätigkeitsbereichs* hatten die Studierenden die Aufgabe, sich zunächst mit dem Übersetzen und erst in späterer Folge mit Genderfragen auseinanderzusetzen. So hatten die Studierenden den Arbeitsauftrag, folgende Fragestellungen als Hausübung auf ca. einer A4-Seite zu beantworten: „Was bedeutet Übersetzen für mich? Wie wird das Übersetzungsverständnis im Unterricht vermittelt? Welche Aufgabe haben Übersetzer_innen im Allgemeinen?“. Die Fragestellungen wurden sowohl in Kleingruppen als auch im Plenum diskutiert.

Ziel der Aufgabenstellung war es, dass Studierende kritische Überlegungen zur Übersetzen anstellen und gleichzeitig darauf Bezug nehmen, wie diese Überlegungen durch

den Unterricht geprägt wurden. Die Aussagen der Studierenden in Bezug auf ihr Übersetzungsverständnis und das Übersetzungsverständnis, das ihnen im Unterricht vermittelt wird, ist dennoch größtenteils nur wenig überraschend. So gibt der Großteil der Studierenden an, dass das Übersetzen eine zielgruppen- bzw. skoposorientierte Tätigkeit ist, für die Hilfsmittel wie Nachschlagewerke herangezogen werden. Die Ergebnisse der Hausübung können somit zeigen, dass die Studierenden ein von funktional geprägten Theorien durchzogenes Translationsverständnis haben, was auch den Ergebnissen der Untersuchung der Lehrveranstaltungsbeschreibungen entspricht.

Auch der Transfergedanke, also das Bild des Übersetzens als Transfer von einer Ausgangs- in eine Zielsprache ist hier vordergründig. So schreibt z.B. eine Studentin: „Geprägt von der Lehre an diesem Zentrum, denke ich, dass die Übersetzungsstrategie je nach Zweck der Übersetzung variiert“. Der Schwerpunkt des Übersetzungsverständnisses liegt somit auf funktionalen Übersetzungstheorien, wie auch diese Studentin bestätigt. Nur wenige Studierende wagen in ihren Kommentaren einen Blick hinaus auf weitere Aspekte, die im Translationsprozess von Relevanz sein können und merken an, dass Texte keinesfalls neutral sind, sondern von Wertvorstellungen und Denkweisen geprägt werden. Diese Sichtweise auf Translation im Rahmen des BA-Studiums zeigt, dass einige Studierende durchaus als kritisch hervorstechen und über den funktionalen Tellerrand hinaussehen (können). Dies hängt wohl auch mit den im Unterricht vermittelten Inhalten in Bezug auf Translation zusammen. So öffnet die kritische Reflexion des Translationsbegriffs bei manchen Studierenden neuen Denkrichtungen. In diesem Zusammenhang schreibt eine Studentin:

Bis vor kurzem, also genauer gesagt bis ich diesen Text geschrieben habe, war Übersetzen für mich ganz eindeutig die Übertragung eines geschriebenen Textes von Sprache A in Sprache B. Wichtig dafür sind meiner Meinung nach Kenntnisse über die Ausgangs- und Zielkultur sowie das Ziel bzw. der Zweck der Übersetzung. Seit ich mich aber mit dieser speziellen Fragestellung auseinandersetze kommen mir Zweifel in Bezug auf meine Definition. Sind Übersetzungen wirklich nur so eingegrenzt zu betrachten?

Dieses kritische Infrage stellen dieses zunächst selbstverständlichen Verständnisses von Translation ist der gewünschte Effekt eines genderorientierten Unterrichts.

Auf die Frage zum vermittelten Translationsverständnis im Unterricht geben zwar die meisten Studierenden an, dass das Verständnis von Translation kein einheitliches am Zentrum für Translationswissenschaft ist und dass das vermittelte Verständnis auf die Lehrperson ankommt. So schreibt eine Studentin zu Beginn des Semesters: „Einigen Lehrern [sic] ist es wichtig einen Text exakt Wort für Wort zu übersetzen. Andere wiederum verlangen viel

Kreativität und fordern weitere Zusatz Informationen [sic] zum eigentlichen Text, um ihn für das Ziel Publikum [sic] verständlicher zu gestalten“. Diese Erfahrung kann durch die Darstellung einer anderen Studentin ergänzt werden, die schreibt: „Manchmal scheint dabei Kreativität gegen Präzision, Textfreiheit gegen Texttreue gestellt zu werden und mehr als einmal runzelt man als Studierende die Stirn und denkt sich ‚Aber Professor¹⁸⁷ X hat doch gesagt, dass...‘“. Somit können Studierende je nachdem, welche Sprachkombination sie gewählt haben oder welche Lehrperson sie in sprachübergreifenden Lehrveranstaltungen unterrichtet, mit ganz unterschiedlichen Inhalten und Sichtweisen in Bezug auf Translation konfrontiert werden. Der Vorteil der Implementierung einer genderorientierten Lehre wäre daher, dass das Verständnis von Translation einen einheitlichen, kritischen Rahmen bekommen könnte. Der Begriff wird dabei keinesfalls eindeutig und endgültig definiert. Vielmehr wird ein Definitionsvorschlag gegeben, wie er in Kapitel 6.3.2 vorgeschlagen wird, der jedoch aus unterschiedlichen Perspektiven ergänzt bzw. korrigiert werden kann.

In Bezug auf die Fragestellung zur Aufgabe von Translator_innen zählen die meisten Studierenden der analysierten Lehrveranstaltung eine gute Sprach- und Kulturkompetenz in den Arbeitssprachen sowie die Kenntnis von Textanalyse für die translatorische Tätigkeit. Doch auch hier haben einige Studierende einen weiteren Blick: „Ganz allgemein erfordert es [das Übersetzen] Einfühlungsvermögen, Fantasie genauso wie Selbstbewusstsein, Intelligenz und ein hohes Maß an Verantwortungsgefühl“. Eine andere Studentin erklärt, dass die Aufgabe der Translator_innen mit Macht verbunden ist, die es jedoch nicht auszunutzen gilt:

Übersetzer und Übersetzerinnen werden [...] als Kulturmittler gesehen, die dazu da sind, eine einwandfreie Kommunikation zwischen zwei Sprachen und somit zwischen zwei Kulturen herzustellen. Dabei sind Übersetzer und Übersetzerinnen aktive Teilnehmer der Kommunikation und verfügen über ein enormes Machtpotential. Daher tragen sie große Verantwortung, deren sie sich bewusst sein und die sie nicht ausnutzen sollten.

Aus dieser Perspektive ist Translation weit entfernt von reiner Reproduktion und unhinterfragter Übertragung eines Ausgangstextes in die Zielsprache. Das Machtpotenzial, das mit der translatorischen Tätigkeit verbunden wird, wird aber sogleich eingeschränkt, indem die Studentin darauf aufmerksam macht, dass dieses nicht ausgenutzt werden sollte.

¹⁸⁷ Im Rahmen des universitären translatorischen Unterrichts in Österreich erscheint es sinnvoll, Studierende über die korrekten Bezeichnungen der Lehrpersonen zu informieren. Aufgrund der gängigen Bezeichnung „Professor“ bzw. „Professorin“ an österreichischen Schulen hat sich diese Bezeichnung auch für alle Lehrenden an der Universität eingebürgert. Die Organisationsstruktur an den Universitäten kennt jedoch nur ordentliche und außerordentliche Professor_innen, die sich ihre Professur durch ihre wissenschaftlichen Leistungen bzw. Berufungsverfahren erarbeitet haben. Dies trifft keinesfalls auf alle Lehrenden zu, die jedoch trotzdem von Studierenden als „Professor“ oder „Professorin“ angesprochen werden und nur in den seltensten Fällen auf diese Fehlbezeichnung hinweisen.

Dieser präskriptive Ansatz, die Vorschreibung, wie Translator_innen zu handeln haben, ist ein häufig beobachtetes Phänomen, das im Kontext der wissenschaftlichen Lehre durchaus kritisch zu betrachten ist, ist doch die theoretische Auseinandersetzung mit der translatorischen Tätigkeit nicht dazu da, Translator_innen vorzuschreiben, wie sie „richtig“ zu handeln haben. Dieses Kriterium erscheint daher noch eine wichtige Ergänzung für die inhaltliche Gestaltung des Translationsunterrichts zu sein.

Im Unterricht wurde diese hier zusammengefasste schriftliche Ausarbeitung der Einschätzung der Studierenden zunächst in Kleingruppen diskutiert und in weiterer Folge im Plenum besprochen. Damit die Einschätzungen auch auf theoretischen Erkenntnissen beruht, wurden zunächst möglichst allgemeine translationswissenschaftliche Texte (z.B. Chesterman/Wagner 2002; Prunc 2008) herangezogen und mit der persönlichen Einschätzung der Studierenden in Verbindung gebracht. Das Ergebnis waren kritische Diskussionen, die von der Lehrveranstaltungsleiterin moderiert und – wenn nötig – ergänzt wurden. Der Schwerpunkt der Diskussion lag somit bei den Studierenden, wobei sich der Blick auf das Übersetzen durchaus weiterentwickelt hat.

6.10.2 Das Genderverständnis der Studierenden

Neben dem Übersetzungsverständnis der Studierenden war im Rahmen der Lehrveranstaltung auch das Genderverständnis von Bedeutung, das die Studierenden zu Beginn der Lehrveranstaltung mitbrachten. Zudem sollten Studierende auch überlegen, inwiefern ihr Geschlechterverständnis mit Translation in Verbindung gebracht werden kann. Aus diesem Grund sollten die Studierenden folgende Fragestellung beantworten: „Was bedeutet Gender/Geschlecht für Sie? Welche Geschlechterimplikationen fallen Ihnen in Bezug auf das Übersetzen ein? Wo wirkt Geschlecht im Translationsprozess?“.

Die Überlegungen der Studierenden, die an der Lehrveranstaltung teilgenommen haben, waren überraschend kritisch und vielschichtig. Diese offene und kritische Einstellung kann dadurch erklärt werden, dass die Studierenden, die sich für den Besuch dieser Lehrveranstaltung entschieden haben, den Titel „Genderfragen in der Translationswissenschaft und der translatorischen Praxis“ kannten und sich somit bewusst für ein genderorientiertes Seminar entschieden haben.

So erklärten zahlreiche Studierenden, dass sie „Gender“ im Gegensatz zu „Sex“ verstehen und somit die grundlegende Unterscheidung zwischen sozialem/kulturellem und biologischem Geschlecht vornehmen. Diese Einteilung können sie in den meisten Fällen

theoretisch argumentieren. Auch kritische Stimmen in Bezug auf die Geschlechternormen werden von einigen Studierenden formuliert, eine Studentin kritisiert bereits vor einer Diskussion im Unterricht die gesellschaftlich vorherrschende Geschlechterdichotomie und Heteronormativität:

Meiner Meinung nach sind fast alle Geschlechterunterschiede sozial konstruiert, völlig unnötig und oft problematisch. [...] Diese Kategorien (wie überhaupt Kategorien generell) erleichtern zwar bis zu einem gewissen Grad das Denken, führen aber fast zwangsweise zu Stereotypisierungen und Diskriminierungen – einerseits durch androzentrismen Sexismus, andererseits impliziert das bipolare Mann-Frau-Schema auch Heteronormativität und Ausschließung anderer Geschlechteridentitäten.

Vergleichbare kritische Standpunkte vonseiten der Studierenden sind selten, aber eine bereichernde Quelle für das Unterrichtsgeschehen.¹⁸⁸

In Bezug auf das Übersetzen geben die meisten der Studierenden an, dass die Geschlechterrelevanz im Bereich der Translation vorwiegend auf sprachlicher Ebene zu finden ist. So ist hier das „Gendern“, also das geschlechtergerechte Formulieren, gemeint. Auch im Bereich des Translationsprozesses haben Studierende Themenbereiche gefunden, bei denen das Geschlecht eine Rolle spielen kann, wie z.B. das Rollenverhalten von Männern und Frauen bei der Auftragserteilung, die Stimmlage bei Dolmetschungen oder die Durchsetzungsfähigkeit bei Honorarverhandlungen, die sich je nach Geschlecht unterscheiden kann. Auch Unterschiede im Kommunikationsverhalten zwischen Männern und Frauen werden in diesem Zusammenhang genannt.

Doch teilweise treten durch die kritischen Überlegungen zur Fragestellung auch mehr Fragen auf als im Rahmen einer Hausübung beantwortet werden können. So formuliert die bereits oben genannte Studentin, die der vorherrschenden Geschlechterdichotomie kritisch gegenüber steht, folgende Fragestellungen:

Wie sehen genderorientierte Formulierungen in verschiedenen Sprachen aus, werden androzentrische Texte einfach so übernommen oder abgeändert? Wie können Translator*innen* überhaupt mit sexistischen Texten umgehen, sollen sie was ändern, wie können sie was ändern, nehmen sie solche Aufträge überhaupt an? Und wie gehen sie mit der damit einhergehenden Verantwortung um? Sind Frauen* durchschnittlich auf solche Themen sensibler oder haben vielleicht aufgrund des sozialen Geschlechts weniger Selbstbewusstsein, um etwas stärker abzuändern, da sie ja stets anerzogen bekommen haben, sich anzupassen? Beeinflusst unser soziales Geschlecht vielleicht sogar unterbewusst die Art und Weise, wie wir texten und übersetzen?

¹⁸⁸ Durch die Vorab-Korrektur der schriftlichen Hausübungen durch die Lehrperson, können solche Inhalte bei der anschließenden Moderation der Diskussion miteinbezogen werden, auch wenn keine aktive Teilnahme dieser kritischen Studierenden stattfinden würde.

Solche und ähnliche Fragestellungen stellen eine Bereicherung für den Unterricht dar, da sie das Interesse der Studierenden zeigen und als Diskussionsgrundlage in den Unterricht integriert werden können. Ziel ist es nicht, eindeutige, klar abgrenzbare Antworten zu bekommen, sondern vielmehr einen Denkprozess anzuregen, der starre Geschlechter- und Translationskonzepte in Frage stellt und so neue Denkrichtungen ermöglicht. Diesen offenen Weg des Denkens vermutet eine weitere Studentin bereits im Vorfeld, indem sie schreibt: „Es bleibt die durchaus interessante Frage inwieweit es in der Verantwortung der ÜbersetzerInnen liegt, diese Beeinflussung zu nutzen und wofür und ob es dafür überhaupt eine allgemeingültige Lösung geben kann, was ich (wie so oft in der Translation) zu bezweifeln wage“. Somit ist die Erwartungshaltung im Unterricht nicht zwangsläufig eindeutige Antworten auf alle Fragen zu bekommen, sondern auch die Individualität des Blickwinkels und der Kontextualisierung einer Frage bzw. einer Antwort zu ermöglichen, die keine starren Sichtweisen zulässt. Aus Perspektive einer genderorientierten Translationsdidaktik, die auf dekonstruktivistischen und emanzipatorischen Überlegungen fußt, erscheint diese offene Einstellung grundlegend für ein Gelingen des Unterrichtsgeschehens.

6.10.3 Kritische Analyse im Unterricht

Diese in den Kapiteln 7.2 und 7.3 beschriebenen Fragestellungen nach dem Verständnis von Übersetzen und Gender und deren Verknüpfungspunkte sind die grundlegenden Inhalte für die Auseinandersetzung mit genderrelevanten Themen im Bereich der Translation(swissenschaft). Diese schriftlichen Ausarbeitungen und Diskussionen wurden in weiterer Folge durch Übersetzungsanalysen und Analysen von Translationssituationen ergänzt, wie in den Kapiteln 6.4.3.5 und 6.4.3.6 vorgeschlagen.

Durch die Analyse konkreter Beispiele sind die theoretisch erarbeiteten Inhalte nicht auf einer abstrakten Ebene geblieben, sondern konnte auf die Translationspraxis zugeschnitten werden. Die Studierenden hatten so die Möglichkeit, anhand von konkreten Beispielen zuvor theoretisch behandelte Themen aufzuzeigen und zu bestätigen oder diese auch hinterfragen und kritisieren. Wichtig hierbei erscheint, keine präskriptiven Vorschriften zuzulassen, die festschreiben, wie Translator_innen zu handeln haben bzw. was sie nicht tun dürfen. Diese präskriptiven Vorschriften würden alle am Unterrichtsgeschehen Beteiligte in eine hierarchisch übergeordnete Position rücken, die im Widerspruch zu einer genderorientierten Herangehensweise stehen würde. Somit wurden im Unterricht Vor- und Nachteile von Translationssituationen und -entscheidungen besprochen, diese wurden jedoch nicht zu

allgemeingültigen Aussagen erhoben, die eine Normierung von Translation zu Folge hätte. Solche Normierungsverfahren stehen in absoluten Widerspruch zu der Zielsetzung einer genderorientierten Translationsdidaktik, wie sie weiter oben vorgestellt wurde.

6.10.4 Feedback der Studierenden

Auch die analysierte Lehrveranstaltung wurde somit von den Studierenden evaluiert. Diese Evaluierung stellt eine wichtige Grundlage für die weitere Konzeptualisierung einer genderorientierten Translationsdidaktik dar, da nur durch eine Akzeptanz und positive Einstellung der Studierenden gegenüber einem genderorientierten Unterricht das Ziel einer genderorientierten Translationsdidaktik, nämlich die Eröffnung neuer Denkrichtungen, erreicht werden kann.

Die Evaluierung der Lehrveranstaltung hat gezeigt, dass die Studierenden Interesse an den im Unterricht besprochenen Themen hatten und dass sie die Lehrveranstaltung als motivierend empfunden haben. Insbesondere die Unterrichtsmethoden haben die Studierenden als sehr motivierend eingestuft. Diese Einschätzung erscheint besonders in Hinblick auf die für eine genderorientierte Translationsdidaktik entwickelten Unterrichtsmethoden erfreulich. Die Methodenvielfalt im Unterricht stufen die Studierenden somit als motivierend ein, was wiederum einen Einfluss auf den Lernerfolg hat. Alle Studierenden haben auch angegeben, dass sie im Unterricht viel Neues gelernt haben, somit kann die Zielsetzung, dass neue Denkrichtungen ermöglicht werden, als durchaus gelungen interpretiert werden.

Zudem haben alle Studierenden angegeben, dass ihnen ein respektvoller Umgang im Unterricht entgegengebracht wurde. Da respektvolle Umgangsformen zentral für einen interaktiven und emanzipatorischen Unterricht sind, ist an diesen Umgangsformen im Unterricht immer bewusst zu arbeiten.

Dieses positive Feedback wird durch persönliche Kommentare der Studierenden bestätigt, die die neuen Einblicke, die Studierende bekommen haben, bestätigen und unterstreichen. So schreibt eine Studentin: „Die bisher beste Lehrveranstaltung in diesem Studium; das Seminar war so gestaltet, wie ich mir Uni eigentlich vorstelle. Sehr angenehme, lockere Atmosphäre, flache Hierarchie, Mitbestimmung von Studierenden, Methodenvielfalt, sehr viel In- und Output – alles in allem eine wunderbare, motivierende Anleitung zum eigenständigen wissenschaftlichen Arbeiten“. Dieses Feedback¹⁸⁹ umfasst alle Kriterien, die bei der Konzeptualisierung der Lehrveranstaltung angestrebt wurden. Somit kann gesagt

¹⁸⁹ Alle weiteren Kommentare der Studierenden befinden sich im Anhang.

werden, dass die vorgeschlagene genderorientierte Translationsdidaktik als durchaus gelungen bezeichnet werden kann.

6.11 Zusammenfassende Darstellung der wesentlichen Lehr- und Lerninhalte

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Studierenden zunächst aus ihrer eigenen Erfahrung und aus ihren eigenen Überlegungen heraus Texte zu für die Lehrveranstaltung zentralen Fragestellungen verfassen sollten, um diese individuellen Überlegungen zunächst in Kleingruppen, dann im Plenum und zuletzt aufgrund wissenschaftlicher Grundlagen zu diskutieren. Eine Entwicklung der Perspektive auf das Verständnis von Translation konnte z.B. durch die Reaktionen auf die Fragestellung nach der genderrelevanten Bedeutung für Translation dargestellt werden.

Für einen Einblick in wissenschaftliche Grundlagentexte wird einerseits die Expertise der Lehrperson herangezogen, andererseits werden Lektüretexte von den Studierenden anhand von Leitfragen bearbeitet. Diese Lektüretexte inkl. Leitfragen ermöglichen eine wissenschaftlich fundierte Diskussion der zuvor subjektiv behandelten Inhalte.

Da es für ein nachhaltiges Verständnis von Genderfragen vonseiten der Studierenden wichtig erscheint, dass diese nicht nur auf abstrakter Ebene behandelt werden, verlangt ein nächster Schritt die Zuziehung konkreter Beispiele, die die theoretische Auseinandersetzung widerspiegeln. Diese Beispiele wurden wiederum in Kleingruppen diskutiert und dann dem Plenum präsentiert, gefolgt von einer gemeinsamen Diskussion. In all diesen Setting fungiert die Lehrperson vielmehr als Moderator_in und weniger als Wissen vermittelnde Instanz. Die eigenständige Erarbeitung von kritischen Inhalten bildet so die Grundlage des gesamten Lehr- und Lernprozesses.

Aus organisatorischer Sicht ist ein weiterer Grundstein für die Berücksichtigung flacher Hierarchien im Unterrichtsgefüge die Möglichkeit für Studierende, einzelne Inhalte der Lehrveranstaltung selbst zu wählen. So können sie sich aktiv an der Lehrveranstaltungsgestaltung beteiligen und ihre Interessen können aktiv berücksichtigt werden. Auch bei der Umsetzung flacher Hierarchien ist es wichtig festzuhalten, dass die Lehrperson während und am Ende der Lehrveranstaltung die Leistung der Studierenden zu beurteilen hat. Dieser Aspekt rückt zwar beim Unterrichtsgeschehen in den Hintergrund, ist aber immer vorhanden. Nicht zuletzt aus diesem Grund erscheint auch eine Evaluierung der Lehrveranstaltung und der Lehrperson durch die Studierenden als wichtiges Instrument, um einerseits auch den Studierenden die Möglichkeit eines Feedbacks zu geben und andererseits

die Lehrveranstaltung immer wieder anhand der Anregungen und Kritik der Studierenden anzupassen und so zu verbessern.

6.12 Resümee

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass eine genderorientierte Translationsdidaktik mit ihren flachen Hierarchien und dem kooperativen Lehr- und Lernverständnis von den Studierenden durchaus positiv aufgenommen wurde. Ausgewählte im Werkzeugkoffer vorgestellte Methoden wurden im Unterricht angewendet, was den Studierenden positiv aufgefallen ist. So wurde der Unterricht vielfältig gestaltet, was einen motivierenden Einfluss auf die Studierenden hatte.

Durch diese positive und motivierende Atmosphäre war es Studierenden auch möglich, neue Fragestellungen in Bezug auf Gender und Translation zu entwickeln, die in weiterer Folge im Unterricht besprochen werden konnten. Auf diese Weise war es das Ziel der Lehrveranstaltung, Studierenden neue Denkrichtungen zu ermöglichen, was dem Feedback der Studierenden zufolge auch gelungen ist.

In Bezug auf die Umsetzung einer genderorientierten Translationsdidaktik, bei der die Akteur_innen, also die Lehrenden und Studierenden im Vordergrund stehen, kann somit festgehalten werden, dass eine gute Ausgangsbasis bereits existiert. Sowohl Lehrende als auch Studierende – wie die vorliegende Analyse zeigen konnte – stehen genderorientierten Fragestellungen in der Didaktik positiv gegenüber, sodass eine nachhaltige Implementierung in einzelnen Lehrveranstaltungen gut möglich wäre.

7 Fazit

Eine genderorientierte Translationsdidaktik bedeutet, dass der translatorische Unterricht diskriminierungsfrei menschliche Vielfalt berücksichtigt und somit den Unterricht als Plattform für gesellschaftsverändernde Maßnahmen – auch in Bezug auf Translation – versteht. Für einen umfassenden Blick auf den Translationsunterricht werden drei Ebenen festgehalten, die für diese Maßnahmen eine Grundlage bieten. Es handelt sich dabei einerseits um die Lehrenden und Studierenden, die sich aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen, andererseits geht es um den Unterricht selbst, nämlich um die Inhalte, die vermittelt werden (also z.B. die Textauswahl, die Fragestellungen) und nicht zuletzt um das didaktische Werkzeug, das hierbei Verwendung findet.

Der wesentliche Charakter einer solchen genderorientierten Translationsdidaktik ist daher ein emanzipatorisches, kooperatives und kollaboratives Unterrichtsgeschehen, in dem Lehrende und Studierende voneinander lernen. Die Lehrperson steht nicht mehr hierarchisch übergeordnet an der Spitze des Unterrichts, sondern bemüht sich um eine moderierende, beratende Rolle, die Input einbringt, wenn es nötig erscheint.

Damit dieses emanzipatorische Unterrichtskonzept auch nachhaltig umgesetzt werden kann, müssen verschiedene Kriterien ineinander greifen. Wie bereits eingangs beschrieben, wurden hierfür drei Ebenen identifiziert, die für eine nachhaltige Umsetzung einer genderrelevanten Translationsdidaktik fundamental erscheinen:

1. die institutionellen Rahmenbedingungen,
2. das Übersetzungskonzept im Unterricht,
3. die Akteur_innen im Unterrichtsgeschehen.

Diese drei Ebenen existieren jedoch nicht neutral und mit gleicher Gewichtung nebeneinander. Somit scheint es notwendig, eine Schwerpunktsetzung vorzunehmen, die eine nachhaltige Implementierung einer genderorientierten Translationsdidaktik ermöglicht.

Am wichtigsten erscheinen die Akteur_innen für die nachhaltige Umsetzung einer genderorientierten Translationsdidaktik. Denn nur wenn sich die Lehrenden dazu entscheiden, ihren Unterricht geschlechtergerecht zu gestalten, werden Bemühungen zu einer genderorientierten Lehre umgesetzt. So haben Lehrende zunächst offen gegenüber neuen Zugängen zur Lehre zu sein und sich überzeugen zu lassen, ihren Unterricht an genderorientierte Überlegungen zu adaptieren. Das bedeutet zunächst einen Mehraufwand, da viele Lehrende bereits ein Grundgerüst für ihren Unterricht aufgestellt haben. Vor diesem Hintergrund bedeutet die Implementierung eines genderorientierten Unterrichts zwar einen

Mehraufwand für Lehrende, aber mit dem wichtigen Ziel eines gleichstellungsorientierten Zugangs zur Ausbildung, der die menschliche Vielfalt berücksichtigt und wertschätzt.

Gleichzeitig erscheint es von zentraler Bedeutung, dass Studierende im Unterricht Genderfragen gegenüber offen sind und Interesse an einer offenen Form des Unterrichts zeigen, bei dem sie zusammen mit der Lehrperson den wichtigsten Beitrag zum Gelingen der Lehrsituation beitragen.¹⁹⁰ Ohne dieses Engagement beider Seiten kann eine genderorientierte Translationsdidaktik nicht ihre Ziele, nämlich eine Bewusstseinsstärkung der Studierenden in Bezug auf ihre macht- und verantwortungsvolle Tätigkeit und den geschlechtsspezifischen Einfluss auf den Translationsprozess und das Translat, erreichen.

An zweiter Stelle stehen die institutionellen Rahmenbedingungen, die die Grundlage eines genderorientierten Unterrichts darstellen. Diese Rahmenbedingen sind größtenteils durch Frauenförderpläne der Universitäten und Gesetzen im Sinne der Geschlechtergleichstellung an allen österreichischen und deutschen Universitäten bereits aufgestellt. Theoretisch verschreiben sich die universitären Bildungseinrichtungen Gleichstellungsmaßnahmen. Jedoch reichen diese bis jetzt noch nicht bis auf die Ebene der Lehre. So fehlen weitgehend noch Bemühungen, Geschlechtergerechtigkeit auch in die Curricula und Lehrveranstaltungen zu integrieren, was einerseits an zu wenig Know-How der Lehrenden sowie an fehlenden Ideen und Vorschlägen zu einem gendereorientierten Unterricht liegen kann.

An dritter, aber nicht unwichtigerer Stelle muss das dem Unterricht zugrunde liegende Translationsverständnis genannt werden. So ist eine genderorientierte Translationsdidaktik, wie sie hier konzipiert wird, nur dann umsetzbar, wenn Translation nicht nur als eine reproduktive Tätigkeit verstanden wird, die in einem machtleeren Raum stattfindet, wie es in der Translationsausbildung oft dargestellt wird (siehe Kapitel 5.2). Eine reine Zielgruppenorientiertheit, die den Studierenden oft als wichtigste Grundlage für die translatorische Tätigkeit vermittelt wird, reicht auch nicht aus, um eine genderorientierte Translationsdidaktik wirkungsvoll umzusetzen. So ist im Rahmen einer genderorientierten Translationsdidaktik Translation weiter zu fassen. Sie kann keinesfalls losgelöst von ihrer zeitlichen, örtlichen und politischen Einbettung verstanden werden. Zudem sind es die Translator_innen selbst, die ihre Texte verantwortungsvoll produzieren und translatorische Entscheidung vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer und antidiskriminierender

¹⁹⁰ Für eine umfassende Analyse aller Ebenen fehlt noch die Einstellung der Studierenden gegenüber einer genderorientierten Lehre. Hierfür wurde im letzten Kapitel eine Pilotlehrveranstaltung durchgeführt und analysiert, die in Kapitel 7 vorgestellt wird.

Grundsätze erklären und wenn nötig verteidigen können. Translation wird somit im Rahmen einer genderorientierten Translationsdidaktik als verantwortungsvolle und mächtige Tätigkeit verstanden, die ein sichtbares und argumentatives Eingreifen in die translatorische Textproduktion zulässt. Entscheidungsgrundlage sind hierbei vorherrschende Machtverhältnisse, die zu Ungleichbehandlung führen können, gegen die aber verantwortungsbewusste Translator_innen selbstbewusst auftreten.

Unter Berücksichtigung der vorhergehenden Kapitel kann somit festgehalten werden, dass in der österreichischen und deutschen Universitätslandschaft der Grundstein für eine nachhaltige genderorientierte Translationsdidaktik gelegt wurde. Es liegt nun an den Instituten, Lehrenden und Studierenden, auf diesen Grundstein Säulen zu bauen, die die Translationsausbildung sowohl in Österreich als auch in Deutschland zu einer gesellschaftskritischen, verantwortungsbewussten und gleichzeitig professionellen Ausbildung machen bzw. weiterentwickeln. Auch eine verstärkte Forschungstätigkeit im Bereich genderorientierter und queerer Überlegungen der Translation(sdidaktik) kann als wichtige Grundlage für die kritische Weiterentwicklung des Translationsunterrichts verstanden werden, haben doch derzeit insbesondere Lehrende, die auch wissenschaftlich tätig sind, kritische Inhalte in ihre Lehre aufgenommen. Als Konsequenz dieser Beobachtung kann daher, nicht zuletzt aufgrund der aktuellen gleichstellungsorientierten Bemühungen an den Hochschulen, auch ein Lehrstuhl für Gender und Diversitätsfragen an translationswissenschaftlichen Ausbildungsstätten eingerichtet werden, der die stete Weiterentwicklung genderorientierter, queerer und gesellschaftskritischer Fragen sicher stellt. Gender- und queerorientierte Theoretiker_innen und Lehrende haben das Ziel, Gleichstellung und Antidiskriminierung auf allen Ebenen – nicht zuletzt im translatorischen Unterricht – zu erreichen.

In Bezug auf die Didaktik verlangt dieser gesellschaftskritische Ansatz einen ganzheitlichen Blick auf das translatorische Unterrichtsgefüge. Denn eine nachhaltige genderorientierte Didaktik braucht eine ganzheitliche Planung. Im Rahmen dieses Dissertationsprojekts wurden drei Ebenen identifiziert:

1. der institutionelle Rahmen,
2. die Akteur_innen (Lehrende und Studierende),
3. das Translationskonzept.

So ist in Bezug auf den institutionellen Rahmen zunächst der organisatorische Rahmen der Bildungseinrichtungen zu berücksichtigen, die einen solchen Zugang zur Didaktik – nicht

zuletzt aufgrund von Frauenfördergesetzen bzw. Gleichstellungskonzepten und Bekenntnissen zur Geschlechtergleichstellung – auch tatsächlich unterstützen. Auch die Personalpolitik ist in diesem Zusammenhang ein wichtiger Handlungsbereich, da dieser als ein Instrument zur Geschlechtergleichstellung verstanden wird. So konnte aufgezeigt werden, dass es meist an Einzelpersonen liegt, genderrelevante und gesellschaftskritische Inhalte in den Unterricht zu implementieren. Somit erscheint eine gezielte Personalpolitik, die ein Genderbewusstsein berücksichtigt, eine wichtige Grundlage für die Zielsetzung einer nachhaltigen Implementierung genderorientierter und gesellschaftsrelevanter Inhalte zu sein.

Desweiteren bezieht sich dieser ganzheitliche Blick auch auf die Curricula, die auf die Berücksichtigung einer Geschlechterperspektive hin untersucht wurden. Da eine Gender-Perspektive in Curricula derzeit nur selten Berücksichtigung findet, wären die Inhalte gemäß einer genderorientierten Translationsdidaktik zu adaptieren, Fragen zu Gender, Verantwortung bzw. Macht wären zu ergänzen. Gleiches gilt für die Lehrveranstaltungen, die an den translatorischen Ausbildungsstätten angeboten werden, da diese nur selten gesellschaftskritische Inhalte berücksichtigen, obwohl die Befragung der Lehrenden ergeben hat, dass diese sehr wohl auch kritische Inhalte in ihre Lehre aufnehmen.

Nicht losgelöst von den institutionellen Rahmenbedingungen sind also die Akteur_innen im Bildungskontext. So ist es für eine nachhaltige genderorientierte Translationsdidaktik von zentraler Bedeutung, dass sich die Lehrenden bewusst über genderrelevante Inhalte und Verhaltensweisen sind. Es konnte zwar aufgezeigt werden, dass die befragten Lehrenden bereits ein gutes Grundverständnis für Gender-Fragen haben, diese können aber durch Fortbildungen gefestigt und ergänzt werden. Wie die Befragung in Kapitel 5 gezeigt hat, ist durchaus auch das Interesse der Lehrenden vorhanden, an solchen Schulungen teilzunehmen. Einschlägige Fortbildungen haben somit den Vorteil, genderbewusste Lehrende hervorzubringen, die wiederum genderorientierte Lehrveranstaltungen anbieten. Die inhaltliche und methodische Gestaltung dieser Lehrveranstaltungen berücksichtigen unterschiedliche Bedürfnisse der Studierenden und haben das Ziel, Geschlechterstereotype allgemein und im Bereich der Translation zu hinterfragen und aufzubrechen. Der Unterricht findet mit flachen Hierarchien und interaktiv statt, sodass die Studierenden die Möglichkeit haben, ihre individuellen Bedürfnisse zu artikulieren und in einem offenen Umfeld unterschiedliche Rollen- und Handlungsmuster zu erproben. Wie die Evaluierung einer bereits durchgeführten genderorientierten Lehrveranstaltung zeigen konnte,

sind auch die Studierenden, die auch wichtige Akteur_innen im Unterrichtsgeschehen sind, genderorientierten Inhalten gegenüber aufgeschlossen.

Neben fachlichen Inhalten werden in einer genderorientierten Lehre auch gesellschaftskritische und politische Inhalte in den Unterricht aufgenommen, die einen ganzheitlichen Unterrichtsansatz ermöglichen. Ein interaktives und integratives Lehren und Lernen fördern einen reflektierten und kritischen Unterricht, der nicht nur auf das unreflektierte Bestehen am Arbeitsmarkt abzielt, sondern Machtbeziehungen und Ungerechtigkeiten in diesem Arbeitsfeld berücksichtigt. Somit haben Studierende die Möglichkeit zu verantwortungsbewussten und kritischen Expert_innen im Bereich der Translation ausgebildet zu werden, die nicht nur Aufträge übernehmen und bearbeiten können, sondern auch um deren Bedeutung in der Welt Bescheid wissen. Sie werden zu verantwortungsbewussten Akteur_innen, die gegen Ungleichbehandlung auftreten und ihre Entscheidungen wissenschaftlich fundiert begründen können. Durch diese Kompetenzen und das kritische Denken haben sie die Möglichkeit, einen wichtigen Beitrag im Sinne von mehr Gerechtigkeit über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg zu leisten. Hierfür kann Translation nicht aus einer rein funktionalen Sicht verstanden werden, wie es derzeit im translatorischen Unterricht meist der Fall ist. Genderorientierte und dekonstruktivistische Überlegungen zur Translation öffnen den Blick auf das Translationsverständnis und bieten eine wichtige Grundlage für das in einem genderorientierten Unterricht verwendete Translationskonzept.

Die im Rahmen des Dissertationsprojekts angestellten Überlegungen haben den Fokus auf einen rein genderorientierten Unterricht gelegt. Diese Einschränkung erschien für den Rahmen dieses Dissertationsprojekts sinnvoll, da Genderfragen zentrale gesellschaftliche Macht- und Diskriminierungsfragen deutlich aufzeigen, ohne dabei auf fremde Kulturen zurückzugreifen, die oftmals weit weg von der Lebensrealität vieler Studierenden sind. Doch diese Methoden und Ideen müssen dennoch nicht ausschließlich auf Gender-Inhalte beschränkt bleiben. Eine Adaptierung und Ergänzung in Hinblick auf Auseinandersetzung mit Queer, Be- bzw. Enthinderung, Alter, *race*, *class* und anderen gesellschaftlichen Regulativa ist nicht nur möglich, sondern erwünscht.

Genderfragen werden somit nur als Anfang verstanden. Eine Fortführung gleichstellungsorientierter Gedanken und Unterrichtsideen kann somit die Fortsetzung dieses Dissertationsprojekts darstellen, das nur den Grundstein für einen Unterricht legen will, der antidiskriminierend wirkt und menschliche Vielfalt nicht nur respektiert und erklärt, sondern auch lebt.

Bibliografie

- Abschlussbericht zu den Forschungsorientierten Gleichstellungsstandards (2013) http://www.gleichstellung.uni-leipzig.de/fileadmin/user_upload/gleichstellungsbuero/downloads/Abschlussbericht_Stand_2013-01-28.pdf (eingesehen am 10.4.2014).
- Adamo, Sergia (2001) „Übersetzungsgeschichte als Geschichte der Frauen. Überlegungen zur Rolle der Frauen als Leserinnen und Übersetzerinnen im 18. Jahrhundert“, in: Messner, Sabine/Wolf, Michaela (ed.) *Übersetzung aus aller Frauen Länder. Beiträge zu Theorie und Praxis weiblicher Realität in der Translation*. Graz: Leykam, 77-87.
- AKG Universität Innsbruck (2014) <http://www.uibk.ac.at/gleichbehandlung/> (eingesehen am 03.04.2014).
- AKGL Universität Graz (2014) <http://akgl.uni-graz.at> (eingesehen am 27.02.2014).
- Alley, Erica (2012) „Exploring remote interpreting“ In: *International Journal of Interpreter Education* 4:1.
- Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (2006) <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/agg/gesamt.pdf> (eingesehen am 10.4.2014).
- Andresen, Sünne/ Koreuber, Mechthild/ Lüdke, Dorothea (eds.) (2009) *Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur „Modernisierung“ von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arrojo, Rosemary (1994) „Deconstruction and the teaching of translation“, in: *TextConText* 9, 1-12.
- Arrojo, Rosemary (1994b) „Fidelity and the Gendered Translation“, in: *TTR* 7:2, 147-163.
- Arrojo, Rosemary (1996) „Postmodernism and the teaching of translation“, in: Dollerup, Cay/Appel, Vibeke (eds.) *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons. Papers from the Third Language International Conference, Elsinore, Denmark 9-11 June 1995*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 97-103.
- Arrojo, Rosemary (1997) „Dekonstruktion, Psychoanalyse und Translationslehre“, in: Wolf, Michaela (ed.) *Übersetzungswissenschaft in Brasilien. Beiträge zum Status von "Original" und Übersetzung*. Tübingen: Stauffenburg (Studien zur Translation 3), 165-179.
- Arrojo, Rosemary & Ben Van Wyke (2008) „Deconstruction and translation [Rezension]“, in: *Translation Studies* 1:1, 103-108.
- Arrojo, Rosemary (2012) „Deconstruction, psychoanalysis, and the teaching of translation“, in: *Translation and Interpreting Studies* 7:1, 96–110.
- Auferkorte-Michaelis, Nicole/Stahr, Ingeborg/Schönborn, Anette/Fitzek, Ingrid (eds.) (2009) *Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule*. Opladen/Farmington Hills: Budrich UniPress.
- BA Mehrsprachige Kommunikation, Fachhochschule Köln (2011) http://www.fh-koeln.de/mam/downloads/deutsch/studium/studiengaenge/f03/ordnungen_plaene/f03_bpo_mehrsprachige_kommunikation_09062011.pdf (eingesehen am 01.05.2014).
- BA Sprache, Kultur, Translation, Universität Mainz/Germersheim (2007) <http://www.fb06.uni-mainz.de/pdf/prf-ord-ba-skt.pdf> (eingesehen am 01.05.2014).
- BA Transkulturelle Kommunikation, Universität Wien (2011) <http://transvienna.univie.ac.at/studieninformation/studienplaene/studienplan-2011-ba/> (eingesehen am: 01.05.2014).

- BA Transkulturelle Kommunikation, Universität Graz (2009) https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=132015 (eingesehen am 24.06.2014).
- BA Translation, Universität Leipzig (2014) <http://www.zv.uni-leipzig.de/studium/angebot/studienangebot/studienfuehrer.html> (eingesehen am 23.04.2014).
- BA Translationswissenschaft, Universität Innsbruck (2009) http://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-translationswissenschaften_stand-01.10.2011.pdf (eingesehen am 17.04.2014).
- BA Übersetzen, Hochschule München (2007) http://www.sdi-muenchen.de/fileadmin/Dokumente/Hochschule/Pruefungen/StOPO_BA-Uebs.pdf (eingesehen am 01.05.2014).
- BA Vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaft sowie Translation, Universität des Saarlandes (2010) http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Campus/Service/Recht_und_Datenschutz/Recht_der_Universitaet/Ausbildungs-_Pruefungs-_Studienordnungen/DB10-330.pdf (eingesehen am 01.05.2014).
- Bachmann, Gudrun/Bremer, Claudia/Carstensen, Doris (eds.) (2005) *Zeitschrift für Hochschulentwicklung. e-Bologna Teil 1 - Die Perspektive der Lehrentwicklung*. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/archive> (eingesehen am 09.08.2011).
- Baer, Brian James (2011) „Translating queer texts in Soviet Russia: A case study in productive censorship“, in: *Translation Studies* 4:1, 21-40.
- Bahadır, Şebnem (2007) *Verknüpfungen und Verschiebungen. Dolmetscherin, Dolmetschforscherin, Dolmetschausbilderin*. Berlin: Frank & Timme.
- Baker, Mona/Maier, Carol (2011b) „Ethics in Interpreter & Translator Training. Critical Perspectives“, in: *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)* 5:1 (Ethics and the Curriculum: Critical Perspectives), 1-14.
- Baker, Mona/Maier, Carol (eds.) (2011) *The Interpreter and Translator Trainer. Ethics and the Curriculum. Special Issue*. Manchester/Kinderhook: St. Jerome.
- Balis, Anja/Fetscher, Doris (eds.) (2009) *E-Learning in der Hochschule. Diskurse, Didaktik, Dimensionen*. München: Kopaed.
- Bassnett, Susan/Lefevere, André (eds.) (1990) *Translation, history and culture*. London: Pinter.
- Baumgarten, Nicole (2005) „On the Women’s service? Gender-conscious Language in Dubbed James Bond Movies“, in: Santaemilia, José (ed.) *Gender, Sex and Translation. The Manipulation of Identities*. Manchester/Northampton: St Jerome, 53-69.
- Beauvoir, Simone de (1949/1986) *Le deuxième sexe*. Paris: Éd. Gallimard.
- Beauvoir, Simone de (1953/1988) *The Second Sex*. Übersetzt aus dem Französischen ins Englische von Howard Parshley. London: Pan Books.
- Beauvoir, Simone de (2011) *The second sex*. Übersetzt aus dem Französischen ins Englische von Constance BordeLondon: Vintage Books.
- Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli (2003) *Feministische Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Becker, Ruth/Jansen-Schulz, Bettina/Kortendiek, Beate/Schäfer, Gudrun (eds.) (2006) *Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge – eine Handreichung. Teil 1*. Dortmund: Koordinationsstelle Netzwerk Frauenforschung, <http://www.gender-in-gestufte-studiengaenge.de/download/Teil%20II%20Handlungsempfehlungen.pdf> (eingesehen am 14.06.2011).
- Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (2009) „Modell zur Verankerung der Geschlechterforschung – Fachübergreifende Lehrinhalte und Vermittlungsformen“, in: Auferkorte-Michaelis,

- Nicole/Stahr, Ingeborg/Schönborn, Anette/Fitzek, Ingrid (eds.) *Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule*. Opladen/Farmington Hills: Budrich UniPress, 139-151.
- Benthien, Claudia/Velten, Hans Rudolf (2005) „Cultural Studies“, in: von Braun, Christina/Stephan, Inge (eds.) *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. Köln: Böhlau, 345-366.
- Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (2001) „Einleitung“, in: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (eds.) *Handbuch Kritische Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 11-17.
- Berufs- und Karriereplaner MINT* (2010) erstellt von Regine Kramer und Ivonnie Domnick. Wiesbaden: Vieweg+Teubner.
- Biesta, Gert J. J. (2001) „„Preparing for the incalculable‘: deconstruction, justice, and the question of education“, in: Biesta, Gert J. J./Eg  a-Kuehne, Denise (eds.) *Derrida & Education*. London/New York: Routledge, 32-54.
- Biesta, Gert J. J./Eg  a-Kuehne, Denise (eds.) (2001) *Derrida & Education*. London/New York: Routledge.
- Bhabha, Homi K. (1997) „DisseminNation: Zeit, Narrative und die Ränder der modernen Nation“, in: Bronfen, Elisabeth/Benjamin, Marius/Steffen, Therese (eds.) *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Tübingen: Stauffenberg, 149-194.
- BMWF. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2011) „Der Bologna-Prozess in Österreich“, in: http://www.bmwf.gv.at/startseite/studierende/studieren_im_europaeischen_hochschulraum/bologna_prozess/bologna_in_oesterreich/ (eingesehen am 15.07.2011).
- Bo  ri, Julie/Manuel J  rez, Jes  s de (2011) „From Training Skilled Conference Interpreters to Educating Reflective Citizens. A Case Study of the Marius Action Research Project“, in: *The Interpreter and Translator Trainer (ITT) 5:1* (Ethics and the Curriculum: Critical Perspectives), 41-64.
- Bourdieu, Pierre (1983) „  konomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital“, in: Kreckel, Reinhard (ed.) *Soziale Ungleichheit*. Göttingen: Schwartz. 183-19.
- Bowen, Margareta (2003) „Community Interpreting“. In: Snell-Hornby, Mary/H  nig, Hans/Kußmaul, Paul/Schmitt, Peter A. (eds.) *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, 319-321.
- Braun, Sabine & Judith L. Taylor (eds). (2011) *Videoconference and remote interpreting in criminal proceedings* Guildford: University of Surrey.
- Bremer, Claudia/Carstensen, Doris (eds.) (2005) *Zeitschrift für Hochschulentwicklung. e-Bologna Teil 2 - Die Perspektive der Hochschulentwicklung*. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/archive> (eingesehen am 09.08.2011).
- Brinek, Gertrude/Schirlbauer, Alfred (eds.) (1996) *Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik*. Wien: WUV.
- Bryson, Mary/de Castell, Suzanne (1993) „Queer Pedagogy: Praxis Makes Im/Perfect“, in: *Canadian Journal of Education* 18:3, 285-305.
- Burton, William M. (2010) „Inverting the text: A proposed queer translation praxis“, in: *In Other Words* 36, 54-68.
- Butler, Judith (1990) *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. London/New York: Routledge.
- Butler, Judith (1991) *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Cahen, Didier (2001) „Derrida and the question of education. A new space for philosophy”, in: Biesta, Gert J. J./Eg a-Kuehne, Denise (eds.) *Derrida & Education*. London/New York: Routledge, 12-31.
- C novas, Marcos/Samson, Richard (2006) „e-learning of Professional Translation Skills“, in: Garant, Mike (ed.) *Current Trends in Translation Teaching and Learning*. Helsinki: Helsinki University Press (Department of Translation Studies Publication 2), 55-65.
- Chamberlain, Lori (1988) „Gender and the Metaphorics of Translation“, in: *Signs* 13:3, 454-472.
- Chesterman, Andrew (2000) „Teaching Strategies for Emancipatory Translation“, in: Sch ffner, Christina/Adab, Beverly (eds.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins (Benjamins Translation Library 38), 77-90.
- Chesterman, Andrew/Wagner, Emma (2002) *Can Theory Help Translators? A dialogue between the ivory tower and the wordface*. Manchester/Northampton: St. Jerome.
- Clark, Robert (1994) „Computer-assisted translation. The state of the art“, in: Dollerup, Cay/Lindegaard, Annette (eds.) *Teaching translation and interpreting 2: Insights, Aims, Visions. Papers from the Second "Language International" Conference, Elsinore, Denmark, 4 - 6 June 1993*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 301-308.
- Cla en, Bernhard/Feuerstein, Thomas/Gst tner, Peter/Hoffmann, Dietrich/L wisch, Dieter-Jürgen/Moser, Heinz/Scarbach, Horst/Vogt, Klaus (eds.) (1979) *Konzepte einer kritischen Erziehungswissenschaft. Einf hrende Texte*. München/Basel: Ernst Reinhard Verlag.
- Cronin, Michael (2002) “The Empire Talks Back: Orality, Heteronomy, and the Cultural Turn in Interpretation Studies”. In: Tymoczko, Maria/Gentzler, Edwin (eds.) *Translation and Power*. Amherst-Boston: University of Massachusetts Press, 45-62.
- Cronin, Michael (2005) „Deschooling translation. Beginning of century reflections on teaching translation and interpreting“, in: Tennent, Martha (ed.) *Training for the New Millennium*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (Benjamins Translation Library 60), 249-265.
- CTL (2010) „Center for Teaching and Learning“, in: <http://ctl.univie.ac.at/ctl/> (eingesehen am 21.07.2010).
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun (2009) *Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Dalmas, Martine (2009) „Richtiges Deutsch – richtig deutsch? Normativität in französischer und deutscher Grammatik“, in: Konopka, Marek/Strecker, Bruno (eds.) *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch*. Berlin: de Gruyter, 355-375.
- Darder, Antonia/Baltodano, Marta/Torres, Rodolfo D. ( 2008) „Introduction to Part One“, in: Darder, Antonia/Baltodano, Marta/Torres, Rodolfo D. (eds.) *The Critical Pedagogy Reader*. London/New York: Routledge, 23-26.
- Darder, Antonia/Baltodano, Marta/Torres, Rodolfo D. ( 2008b) „Critical Pedagogy: Introduction“, in: Darder, Antonia/Baltodano, Marta/Torres, Rodolfo D. (eds.) *The Critical Pedagogy Reader*. London/New York: Routledge, 1-20.
- Darder, Antonia/Baltodano, Marta/Torres, Rodolfo D. ( 2008c) „Introduction to Part Four“, in: Darder, Antonia/Baltodano, Marta/Torres, Rodolfo D. (eds.) *The Critical Pedagogy Reader*. London/New York: Routledge, 213-216.
- Darder, Antonia/Baltodano, Marta/Torres, Rodolfo D. (eds.) (2003) *The Critical Pedagogy Reader*. London/New York: Routledge.

- Darder, Antonia/Baltodano, Marta/Torres, Rodolfo D. (eds.) (2008) *The Critical Pedagogy Reader*. London/New York: Routledge.
- Davis, Kathleen (2001) *Deconstruction and Translation*. Manchester: St. Jerome.
- Degele, Nina (2008) *Gender / Queer Studies: Eine Einführung*. Paderborn: Fink.
- Delisle, Jean (1980) *L'analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, théorie et pratique*. Ottawa: Presse de l'Université d'Ottawa.
- Derrida, Jacques (1990) *Du droit à la philosophie*. Paris: Galilée.
- Dillman, Lisa M (2003) „Teaching Gender in Translation: in Theory and in Practice“, in: Santaemilia, José (ed.) *Género, lenguaje y traducción. Actas del Primer Seminario Internacional sobre Género y Lenguaje (El género de la traducción ~ La traducción del género)*. Valencia: Universitat de València (Cuadernos de Género, Sexo y Lenguaje 1), 528-536.
- Dittler, Ullrich/Krameritsch, Jakob/Nistor, Nicolae/Schwarz, Christine/Thillosen, Anne (eds.) (2009) *E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs*. Münster: Waxmann.
- Diversity Management, Universität Wien (2014) <http://www.univie.ac.at/diversity/> (eingesehen am 03.05.2014).
- Dizdar, Dilek (1998) „Wer hat den Überblick? - Überlegungen zum Unterrichtsfach Translationstheorie“, in: *TEXTconTEXT* 12:3-4, 251-262.
- Dollerup, Cay/Appel, Vibeke (eds.) (1996) *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons. Papers from the Third Language International Conference, Elsinore, Denmark 9-11 June 1995*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Dollerup, Cay/Lindegaard, Annette (eds.) (1994) *Teaching translation and interpreting 2: Insights, Aims, Visions. Papers from the Second „Language International“ Conference, Elsinore, Denmark, 4-6 June 1993*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Dollerup, Cay/Loddegaard, Anne (eds.) (1992) *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience. Papers from the First Language International Conference. Elsinore, Denmark, 31 May-2 June 1991*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Drugan, Joanna/Megone, Chris (2011) „Bringing Ethics into Translator Training. An Integrated, Inter-disciplinary Approach“, in: *The Interpreter and Translator Trainer* 5:1, 183-211.
- Dürnberger, Hannah/Hofhues, Sandra (2010) „Gestaltung von Rahmenbedingungen für das forschende Lernen“, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 5:2, 47-61.
- Eckstein, Brigitte (1978) *Einmaleins der Hochschullehre. Praktische Einführung in die Grundlagen und Methoden*. München: Kösel.
- Edgoose, Julian (2001) „Just decide! Derrida and the ethical aporias of education“, in: Biesta, Gert J. J./Egée-Kuehne, Denise (eds.) *Derrida & Education*. London/New York: Routledge, 119-133.
- Egée-Kuehne, Denise (2001) „Derrida's ethics of affirmation: the challenge of educational rights and responsibility“, in: Biesta, Gert J. J./Egée-Kuehne, Denise (eds.) *Derrida & Education*. London/New York: Routledge, 186-208.
- Egée-Kuehne, Denise/Biesta, Gert J. J. (2001) „Opening: Derrida & education“, in: Biesta, Gert J. J./Egée-Kuehne, Denise (eds.) *Derrida & Education*. London/New York: Routledge, 1-11.

- El-Akramy (2001) „Carolyn Schegel-Schelling: Saloniére und Shakespeare-Übersetzerin“, in: Messner, Sabine/Wolf, Michaela (ed.) *Übersetzung aus aller Frauen Länder. Beiträge zu Theorie und Praxis weiblicher Realität in der Translation*. Graz: Leykam, 71-87.
- Englund Dimitrova, Birgitta (2002) „Training and educating the trainers - a key issue in translator's training“, in: Hung, Eva (ed.) *Teaching Translation and Interpreting 4: Building bridges*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (Benjamins Translation Library 42), 73-82.
- Entwicklungsplan der Universität Wien (2012) http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/public/pdf/Entwicklungsplan_interaktiv.pdf (eingesehen am 01.05.2014).
- Etheridge, Melissa & Morton Laura (2001) *The Truth is.... My life and love in music*. United States: Random House Trade Paperbacks.
- Etheridge, Melissa & Morton Laura (2002) *Offen und ehrlich*. Übersetzt von Angelika Inhoffen. Höfen: Verlagsgruppe Koch GmbH/Hannibal.
- Fabianke, Ruth/Kahlert, Heike (eds.) (1991) *Frauen in der Hochschullehre: Auf der Suche nach neuen Lehr- und Lernformen*. Hamburg: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg.
- Fachhochschule Düsseldorf/Splendid-Akademie (2013) „50 didaktische Methoden – für jede Lehrveranstaltung“, in: http://www.fh-duesseldorf.de/a_fh/b_profil/g_hochschuldidaktik/d_tagderlehre/Methodensammlung.pdf (eingesehen am 18.06.2014).
- Fischer, Beatrice (2008) *Gender und Translation. Theorie und Empirie der Geschlechter- und Machtverhältnisse in der translatorischen Ausbildung*. Universität Wien: Masterarbeit.
- Fischer, Beatrice (2011a) „Sprache Macht Geschlecht“, in: <http://www.migrazine.at/artikel/sprache-macht-geschlecht> (eingesehen am 17.12.2012).
- Fischer, Beatrice (2011b) „Gender als curriculares Element? Gendersensibilität in der translatorischen Curriculumentwicklung“, in: Kainz, Claudia/Prunč, Erich/Schögler, Rafael (eds.) *Modelling the Field of Community Interpreting. Questions of methodology in research and training*. Wien/Berlin: LIT, 103-124.
- Fischer, Beatrice (2013) „Wir kämpfen weiter für Binnen-I und Töchterhymne!“, in: *Die Presse*, 24.06.2013.
- Flender, Jürgen (2005) „Didaktik der Hochschullehre“, Stelzer-Rothe, Thomas (ed.) *Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen*. Rinteln: Merkur Verlag Rinteln, 170-205.
- Flotow, Luise von (1991) „Feminist Translation: Contexts, Practices and Theories“, in: *TTR* 4:2, 69-83.
- Flotow, Luise von (1997) *Translation and Gender. Translating in the ‚Era of Feminism‘*. Manchester: St Jerome.
- Flotow, Luise von (2005) „Tracing the context of translation“, in: Santaemilia, José (ed.) *Gender, Sex and Translation. The Manipulation of Identities*. Manchester/Northampton: St Jerome, 39-51.
- Forstner, Martin (2010) „Zur Rolle der Generaldirektion Dolmetschen der Europäischen Kommission als europäischer Marktführer“, in: Grbić, Nadja/Hebenstreit, Gernot/Vorderobermeier, Gisella/Wolf, Michaela unter Mitarbeit von Fischer, Beatrice (eds.) *Translationskultur revisited. Festschrift für Erich Prunč*. Tübingen: Stauffenburg, 190-203.
- Frauenbüro (2014) <http://www.frauenbuero.uni-mainz.de/177.php> (eingesehen am 06.04.2014).

- Frauenförderbericht (2012) http://static.uni-graz.at/fileadmin/Akgl/4_Für_MitarbeiterInnen/Frauenförderplanbericht_2012.pdf (eingesehen am 02.03.2014).
- Frauenförderplan der Universität Düsseldorf (2012) http://www.uni-duesseldorf.de/HHU/RS/Meldungen_Dokumente/Rektorat/20130502_2013_04_24_AB_7.pdf (eingesehen am 13.04.2014).
- Frauenförderplan der Universität Graz (2005/2012) http://static.uni-graz.at/fileadmin/Akgl/2_Rechtsgrundlagen/satzungsteil_gleichst_ffp.pdf (eingesehen am 27.02.2014)
- Frauenförderplan der Universität Innsbruck (2003) http://www.uibk.ac.at/gleichbehandlung/rechtliches/ffp_mitteilungsblatt.pdf (eingesehen am 06.04.2014).
- Frauenförderplan der Universität Wien (2003) http://www.univie.ac.at/mtbl93/nummer/2002_03_121.pdf (eingesehen am 01.05.2014)
- Frauenförderplan der Universität Wien (2005) http://www.univie.ac.at/mtbl02/2005_2006/2005_2006_94.pdf (eingesehen am 01.05.2014).
- Freire, Paulo (1970/1987) *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Übersetzt von Werner Simpfendorfer. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (1985/1989) „Neues von Freire: eine Rede und ein Interview“, in: Schulze, Trudi/Schulze, Heinz (eds.) *Zukunftswerkstatt Kontinent. Volkserziehung in Lateinamerika*. München: SPAK-Publikationen.
- Freire, Paulo (2008) „From Pedagogy of the Oppressed“, in: Darder, Antonia/Baltodano, Marta/Torres, Rodolfo D. (eds.) *The Critical Pedagogy Reader*. London/New York: Routledge, 52-60.
- Frey, Regina/Hartmann, Jutta/Heilmann, Andreas/Kugler, Thomas/Nordt, Stephanie/Smykalla, Sandra (2006) *Gender-Manifest. Plädoyer für eine kritisch reflektierende Praxis in der genderorientierten Bildung und Beratung*. Berlin: genderbüro Berlin und GenderForum Berlin, <http://www.gender.de/mainstreaming/> [20.07.2011].
- Fry, Heather (2006) „Professional Development for Teaching in Higher Education: A Brief Account of the Evolution of Accredited Programmes in the UK“, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 1:2, 95-108.
- Gambier, Yves & Luc van Doorslaer (eds.) (2010) *Handbook of Translation Studies 1*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gambier, Yves & Luc van Doorslaer (eds.) (2011) *Handbook of Translation Studies 2*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gambier, Yves & Luc van Doorslaer (eds.) (2012) *Handbook of Translation Studies 3*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Garber, Nathan (2000) „Community Interpretation: A Personal View“. In: Roberts, Roda P./Carr, S./Abraham, Diana/Dufour, A. (eds.) *The Critical Link 2: Interpreters in the Community. Papers from the 2nd International Conference on Interpreting in Legal, Health, and Social Service Settings, Vancouver, BC, Canada, 19-23 May, 1998*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 9-20.
- Geller, Alex (2005) *Diskurs von Gewicht? Erste Schritte zu einer systematischen Kritik an Judith Butler*. Köln: Pappy Rossa.
- Gentile, Adolfo/Ozolins, Uldis/Vasilakakos, Mary (1996) *Liaison Interpreting. A Handbook*. Melbourne: University Press.
- Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (1995) „Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, 867-888.

- Geschlechterkonzept der Universität Mainz/Germersheim (o.J.) http://www.frauenbuero.uni-mainz.de/Dateien/ProfProgramm_final-1.pdf (eingesehen am 01.05.2014).
- Gibbels, Elisabeth (2006) „Übersetzen und Dolmetschen“, in: Becker, Ruth/Jansen-Schulz, Bettina/Kortendiek, Beate/Schäfer, Gudrun (eds.) *Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge – eine Handreichung. Teil 2. Handlungsempfehlungen und Handreichungen*. Dortmund: Koordinationsstelle Netzwerk Frauenforschung, 249-251, <http://www.gender-in-gestufte-studiengaenge.de/download/Teil%20II%20Handlungsempfehlungen.pdf> (eingesehen am 20.05.2010).
- Gibbels, Elisabeth (2008) „Die Textpiratinnen. Leistungen der feministischen Translationswissenschaft“, in: Schippel, Larisa (ed.) *Translationskultur – ein innovative und produktives Konzept*. Berlin: Frank&Timme, 193-210.
- Gile, Daniel (1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gill, Rosalind M./Guzmán, María Constanza (2011) „Teaching Translation for Social Awareness in Toronto“, in: *The Interpreter and Translator Trainer (ITT) 5:1 (Ethics and the Curriculum: Critical Perspectives)*, 93-108.
- Gindl, Michaela/Hefler, Günter (2006) „Genderorientierte Didaktik in universitärer Lehre und Weiterbildung für Erwachsene“, in: Mörh, Anita/Hey, Barbara (eds.) *Geschlecht und Didaktik*. Graz: Leykam, 94-127.
- Gindl, Michaela/Hefler, Günter (2010) „Genderorientierte Didaktik in universitärer Lehre und Weiterbildung für Erwachsene“, in: Mörh, Anita/Hey, Barbara (eds.) *Geschlecht und Didaktik*. Graz: Leykam, 71-94.
- Gindl, Michaela/Hefler, Günter/Hellmer, Silvia (2007a) *Grundlagen der Gendersensibilität in der Lehre. Leitfaden für genderorientierte Didaktik*. Wien: MA 57 – Frauenabteilung der Stadt Wien.
- Gindl, Michaela/Hefler, Günter/Hellmer, Silvia (2007b) *Gendersensibilität im Lehrprozess. Leitfaden für genderorientierte Didaktik*. Wien: MA 57 – Frauenabteilung der Stadt Wien.
- Gindl, Michaela/Hefler, Günter/Hellmer, Silvia (2007c) *Gendersensibilität organisieren. Leitfaden für genderorientierte Didaktik*. Wien: MA 57 – Frauenabteilung der Stadt Wien.
- Giroux, Henry A. (2008) „Critical Theory and Educational Practice“, in: Darder, Antonia/Baltodano, Marta/Torres, Rodolfo D. (eds.) *The Critical Pedagogy Reader*. London/New York: Routledge, 27-51.
- Gleichstellungskonzept der Fachhochschule Köln (2013) http://www.verwaltung.fh-koeln.de/imperia/md/content/verwaltung/amtlichemitteilungen/2013/02_2013.pdf (eingesehen am 01.05.2014).
- Gleichstellungskonzept der Universität Heidelberg 2013-2017 (2013) http://www.uni-heidelberg.de/md/gsb/aktuelles/gleichstellungskonzept_univheidelberg_2013-2017.pdf (eingesehen am 10.04.2014).
- Gleichstellungsplan der Universität des Saarlandes (2013) http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Campus/Service/Dienstleistungen_Verwaltung/Bekanntmachungen/Dienstblaetter/DB13_12_S.67-86.pdf (eingesehen am 12.04.2014).
- Gleichstellungskonzept der Fachhochschule Köln (2013) http://www.verwaltung.fh-koeln.de/imperia/md/content/verwaltung/amtlichemitteilungen/2013/02_2013.pdf (eingesehen am 12.04.2014).
- Godard, Barbara (1990) „Theorizing feminist discourse / translation“, in: Bassnett, Susan/Lefevere, André (eds.) *Translation, history and culture*. London/New York: Pinter, 87-96.

- González Davies, Maria (2004) *Multiple Voices in the Translation Classroom*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Göttert, Margit/Rose, Lotte (2008) „Gender in der Lehre. Bilanz zu einer Versuchsreihe an den Hessischen Fachhochschulen“, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 3:2, 61-71, <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/78/90> (eingesehen am 15.07.2011).
- Grbic, Nadja/Wolf, Michaela (1997) „Gendern Sie mir den Text, bitte’: Überlegungen zu fraueneinbindender Sprache in der Translation“, in: *TEXTconTEXT* 11:4, 247-266.
- Grundordnung der Universität Heidelberg (2009) http://www.zuv.uni-heidelberg.de/md/zentral/einrichtungen/verwaltung/recht/grundordnung_de.pdf (eingesehen am 10.04.2014).
- Gudjons, Herbert (ed.) (2003) *Handbuch Gruppenunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Hacker, Hanna (2014) „Körper der Utopie: Feministin, Nicht-Frau, Cyborg, Mestiza“, in: *juridikum* 2014:2, 230-239.
- Hartmann, Jutta (2010) „Differenz, Kritik, Dekonstruktion – Impulse für eine mehrperspektivische Didaktik“, in: Mörth, Anita/Hey, Barbara (eds.) *Geschlecht und Didaktik*. Graz: Leykam, 13-21.
- Harvey, Keith (1998) „Translating Camp Talk: Gay Identities and Cultural Transfer“, in: *The Translator* 4:2 (Special issue "Translation and Minority" ed. by Lawrence Venuti), 295-320.
- Harvey, Keith (2003) *Intercultural Movements. American Gay in French Translation*. Manchester: St. Jerome.
- Heidelberger Forum für kritische Theorie und Wissenschaft (2010) „Studiengebühren“, in: *Thema. Bildungspolitische Informationen und Argumente* 3, http://www.kleinervogel-v.de/forum/texte/Thema3_Studiengebuehren_HeidelbergerForum_2010.pdf [22.6.2010].
- Hertog, Erik (2009) „Gender Issues in CI“. In: *Vortrag im Rahmen des CIUTI Symposiums von 17.-19. September 2009*, Universität Graz.
- Hey, Barbara (2010) „Geschlechtergerechte Curriculumsentwicklung. Ein Leitfaden für die Praxis“, in: Mörth, Anita/Hey, Barbara (eds.) *Geschlecht und Didaktik*. Graz: Leykam, 145-163.
- Highsmith, Patricia (1980/2001) *The boy who followed Ripley*. London: Vintage Books.
- Highsmith, Patricia (1982) *Der Junge, der Ripley folgte*. Übersetzt von Anne Uhde. Zürich: Diogenes.
- Highsmith, Patricia (2004) *Der Junge, der Ripley folgte*. Übersetzt von Matthias Jendis. Herausgegeben von Paul Ingendaay und Anna von Planta. Zürich: DiogenesHill, Robert J.
- (2004) „Activism as Practice: Some Queer Considerations“, in: *New Directions for Adult and Continuing Education* 102, 85-94.
- HochSchG (2010) Hochschulgesetz von Rheinland-Pfalz, http://www.uni-trier.de/fileadmin/organisation/SSP/RGW/Rechtsquellen/Hochschulgesetz-2_2012-07-01.pdf (eingesehen am 01.05.2014).
- Hochschulrahmengesetz (1999/2002) http://www.bmbf.de/pub/hrg_20020815.pdf (eingesehen am 10.04.2014).
- Holz-Mänttari, Justa (1984) *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- hooks, bell (1989) *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. Boston: South End Press.

- Hornscheidt, Antje (2005) „Sprache/Semiotik“, in: von Braun, Christina/Stephan, Inge (eds.) *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. Köln: Böhlau, 220-238.
- Huber, Cécile (2001) „Was ist eine Feministische Linguistik? Wozu eine Feministische Linguistik?“, in: Messner, Sabine/Wolf, Michaela (ed.) *Übersetzung aus aller Frauen Länder. Beiträge zu Theorie und Praxis weiblicher Realität in der Translation*. Graz: Leykam, 39-47.
- Hung, Eva (ed.) (2002) *Teaching Translation and Interpreting 4: Building bridges*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Intercultural Studies Group (2006) „Translator Training Observatory“, in: <http://isg.urv.es/tti/tti.htm> (eingesehen am 19.1.2011).
- ITAT (2014) <http://translationswissenschaft.uni-graz.at/de/itat/> (eingesehen am 02.03.2014).
- Jagose, Annamarie (²2005) *Queer Theory. Eine Einführung*. Berlin: Querverlag.
- Jansen-Schulz, Bettina (2008) „Genderintegrierte Hochschuldidaktik“, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 3:2, 30-47, <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/80> (eingesehen am 15.07.2011).
- Jansen-Schulz, Bettina/van Riesen, Kathrin (2009) „Integratives Gendering in Curricula, Hochschuldidaktik und Aktionsfeldern der Leuphana Universität Lüneburg“, in: Auferkorte-Michaelis, Nicole/Stahr, Ingeborg/Schönborn, Anette/Fitzek, Ingrid (eds.) *Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule*. Opladen/Farmington Hills: Budrich UniPress, 65-85.
- Kadrić, Mira (2010) „Die Macht des Dialogs: Szenarien eines emanzipatorischen Dolmetschunterrichts“, in: Grbić, Nadja/Hebenstreit, Gernot/Vorderobermeier, Gisella/Wolf, Michaela unter Mitarbeit von Fischer, Beatrice (eds.) *Translationskultur revisited. Festschrift für Erich Prunč*. Tübingen: Stauffenburg, 231-246.
- Kadrić, Mira (2008) *Dialog als Prinzip. Dolmetschen, Didaktik und Praxis im Kontext empirischer Forschung*. Universität Wien: Habilitationsschrift.
- Kaindl, Klaus (1996) „... denn sie wissen nicht, was sie tun?: Übersetzungsunterricht an der Universität“, in: Salevsky, Heidemarie (ed.) *Dolmetscher- und Übersetzer Ausbildung gestern, heute und morgen. Berliner Beiträge zur Translationswissenschaft. Akten des internationalen wissenschaftlichen Kolloquiums anlässlich des 100jährigen Jubiläums der Dolmetscher- und Übersetzer Ausbildung Russisch an der Berliner Universität (1894-1994), veranstaltet an der Humboldt-Universität zu Berlin am 12. und 13. Mai 1995*. Frankfurt am Main/Wien/Berlin/Bern/New York/Paris: Peter Lang, 181-193.
- Kaindl, Klaus (1997) „Von Hauptdarstellern und Statisten: Zur Rolle des Textes im translationswissenschaftlichen Handlungsspiel“, in: Grbić, Nadja/Wolf, Michaela (eds.) *Text, Kultur, Kommunikation: Translation als Forschungsaufgabe*, Tübingen: Stauffenburg, 53-65.
- Kainz, Claudia/Prunč, Erich/Schögler, Rafael (eds.) (2011) *Modelling the Field of Community Interpreting. Questions of methodology in research and training*. Wien/Berlin: LIT.
- Keenaghan, Eric (1998) „Jack Spicer's Pricks and Cocksuckers: Translating Homosexuality into Visibility“, in: *The Translator* 4:2 (Special issue "Translation and Minority" ed. by Lawrence Venuti), 273-294.
- Keenaghan, Eric (2009) „Injury and intimacy. The queer transfiguration of racialized exclusion in Langston Hughes's translations of Nicolás Guillén“, in: *Translation Studies* 2:2, 163-177.
- Kellermann, Paul/Boni, Manfred/Meyer-Renschhausen, Elisabeth (eds.) (2009) *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kelly, Dorothy (2005) *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*. Manchester/Northampton: St. Jerome.
- Kepser, Matthis (2010) „E-Learning an der Hochschule – eine kritische Einführung“, in: Eberhardt, Ulrike (ed.) *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 199-228.
- Kilgore, Deborah (2004) „Toward a Postmodern Pedagogy“, in: *New Directions for Adult and Continuing Education* 102, 45-53.
- Kincheloe, Joe L. (2008) „An Introduction to IJCP“, in: *International Journal of Critical Pedagogy* 1:1, 1-3, <http://freireproject.org/ojs/index.php/home/article/view/44/12> [19.08.2011].
- Kinloch, David (2007) „Lilies of Skelfs: Translating Queer Melodrama“, in: *The Translator* 13:1, 83-103.
- Kiraly, Don (1995) *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: Kent State University Press.
- Kiraly, Don (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester/Northampton: St. Jerome.
- Kiraly, Don (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester/Northampton: St. Jerome.
- Kittel, Harald/Frank, Armin Paul/Greiner, Norbert/Hermans, Theo/Koller, Werner/Lambert, José/Paul, Fritz (eds) (2007) *Übersetzung, translation, traduction*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Klafki, Wolfgang (1963) *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Julius Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1985) *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2005) „„Intersectionality“ – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von »Race, Class, Gender«“, in: *Feministische Studien* 23:1, 68-81.
- Kohlmayer, Rainer (1997) „Was dasteht und was nicht dasteht: kritische Anmerkungen zum Textbegriff der Übersetzungstheorie“, in: Fleischmann, Eberhard/Schmitt, Peter A./Kutz, Wladimir (eds.) *Translationsdidaktik: Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr, 60-66.
- Koordinationsstelle für Geschlechterstudien (2014) <http://koordination-gender.uni-graz.at/de/geschlechterstudien/> (eingesehen am 27.02.2014).
- Korak, Christina (2010) *Remote interpreting via Skype* Berlin: Frank & Timme.
- Kruse, Otto (2010) „Kritisches Denken im Zeichen Bolognas: Rhetorik und Realität“, in: Eberhardt, Ulrike (ed.) *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 45-80.
- Kumashiro, Kevin K. (2002) *Troubling Education. Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*. London/New York: Routledge.
- Kurth, Elisabeth/Tschudin, Sibil/Zemp Stutz, Elisabeth (2010) „Dolmetscherinnen im Spannungsfeld unterschiedlicher Geschlechtervorstellungen“. In: Dahinden, Janine/Bischoff, Alexander (eds.) *Dolmetschen, Vermitteln, Schlichten – Integration der Diversität?* Zürich: Seismo Verlag, 225-249.
- Kussmaul, Paul (1995) *Training the Translator*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Laske, Stephan (1996) „Über die Seltenheit hochschuldidaktischer Pfingstwunder – Ein Plädoyer für eine systematische Qualitätsentwicklung der Lehre.“, in: Brinek,

- Gertrude/Schirlbauer, Alfred (eds.) *Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik*. Wien: WUV, 27-39.
- Lauretis, Teresa de (1991) "Queer Theory. Lesbian and Gay Sexualities: An Introduction", in: *differences: A Journal of Feminist Cultural Studies* 2:3, iii-xviii.
- Lederer, Marianne (2007) „Can Theory Help Translator and Interpreter Trainers and Trainees?“, in: *The Interpreter and Translator Trainer* 1:1, 15-35.
- Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anna (eds.) *Lesearten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Leopoldine (2014) <http://www.uibk.ac.at/leopoldine/> (eingesehen am 06.04.2014).
- Levine, Suzanne Jil (1991) *The subversive scribe: translating Latin American fiction*. Saint Paul: Graywolf Press, xv + 197.
- Lewis, Elizabeth Sara (2010) „'This is My Girlfriend, Linda'. Translating Queer Relationships in Film. A Case Study of Subtitles for *Gia* and a Proposal for Developing the Field of Queer Translation Studies“, in: *In other words* 36, 3-22.
- LGG NRW (2014) Landesgleichstellungsgesetz/Gesetz zur Gleichstellung von Frauen und Männern für das Land Nordrhein-Westfalen, https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=2031&bes_id=4847&aufgehoben=N&menu=1 (eingesehen am 01.05.2014).
- LHG (2014) Landeshochschulgesetz von Baden-Württemberg, http://www.uni-heidelberg.de/md/gsb/aktuelles/3._hrag_-_entwurf_und_begrundung_drs_15_4684.pdf (eingesehen am 10.04.2014)
- Liessmann, Konrad P. (1996) „Das Symptom als Therapie – oder: Welches Problem löst die Hochschuldidaktik?“, in: Brinek, Gertrude/Schirlbauer, Alfred (eds.) *Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik*. Wien: WUV, 13-26.
- Liessmann, Konrad P. (2007) *Theorie der Unbildung*. Wien: Zsalmay.
- MA Dolmetschen, Universität Graz (2011) http://www.uni-graz.at/uedolwww_files_ma_dolmetschen.pdf (eingesehen am 03.04.2014).
- MA Fachübersetzen, Fachhochschule Köln (2011) http://www.fh-koeln.de/mam/downloads/deutsch/studium/studiengaenge/f03/ordnungen_plaene/f03_mpo_fachuebersetzen_09062011.pdf (eingesehen am 01.05.2014).
- MA Konferenzdolmetschen, Fachhochschule Köln (2011) http://www.fh-koeln.de/mam/downloads/deutsch/studium/studiengaenge/f03/ordnungen_plaene/f03_mpo_konferenzdolmetschen_09062011.pdf (eingesehen am 01.05.2014).
- MA Konferenzdolmetschen, Hochschule München (2007) http://www.sdi-muenchen.de/fileadmin/Dokumente/Hochschule/Pruefungen/StOPO_MA-KoDo.pdf (eingesehen am 01.05.2014).
- MA Konferenzdolmetschen, Universität Heidelberg (2004) https://www.uni-heidelberg.de/imperia/md/content/studium/download/stud_pruef/neuphil/konfdol_pr_ma.pdf (eingesehen am 01.05.2014).
- MA Konferenzdolmetschen, Universität Leipzig (2014) <http://www.zv.uni-leipzig.de/studium/angebot/studienangebot/studienfuehrer.html> (eingesehen am 23.04.2014).
- MA Konferenzdolmetschen, Universität Mainz/Germersheim (2013) http://www.fb06.uni-mainz.de/studium/Dateien/PO_MAKD_abWise2013-14.pdf (eingesehen am 01.05.2014).

- MA Literaturübersetzen, Universität Düsseldorf (2014) http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/content/Dekanat/studiendekanat/Modulhandbuecher_Master_PO_2013_v24032014_web.pdf (eingesehen am 01.05.2014).
- MA Translation, Universität Mainz/Germersheim (2013) http://www.fb06.uni-mainz.de/studium/Dateien/PO_MAT_abWise2013-14.pdf (eingesehen am 01.05.2014).
- MA Translationswissenschaft, Universität des Saarlandes (2013) http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/master_portal/masterangebot/translationswissenschaft_so.pdf (eingesehen am 01.05.2014).
- MA Translationswissenschaft, Universität Innsbruck (2009) http://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ma-translationswissenschaften_stand-01.10.2009.pdf (eingesehen am 17.04.2014).
- MA Translatologie, Universität Leipzig (2013) <http://www.zv.uni-leipzig.de/studium/angebot/studienangebot/studienfuehrer.html> (eingesehen am 23.04.2014).
- MA Übersetzen, Universität Graz (2009) http://www.uni-graz.at/uedo1www_files_ma_uebersetzen.pdf (eingesehen am 03.04.2014).
- Maeve, Olohan (2007) „Economic Trends and Developments in the Translation Industry: What Relevance for Translator Training?“, in: *The Interpreter and Translator Trainer* 1:1, 37-63.
- Maier, Carol S. (2003) „Gender, pedagogy, and literary translation: Three workshops and a suggestion“, in: Koby, Geoffrey S./Baer, Brian James (eds.) *Beyond the Ivory Tower. Rethinking translation pedagogy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (ATA American Translators Association Scholarly Monograph Series 12), 157-172.
- Malmkjaer, Kirsten (ed.) (1998) *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome.
- Malmkjaer, Kirsten (ed.) (2004) *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Malmkjær, Kirsten & Kevin Windle (eds.) (2011) *The Oxford handbook of Translation Studies* Oxford: Oxford University Press.
- Mayring, Philipp. 2007⁹. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McLaren, Peter (2008) „Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts“, in: Darder, Antonia/Baltodano, Marta/Torres, Rodolfo D. (eds.) *The Critical Pedagogy Reader*. London/New York: Routledge, 61-83.
- Metz-Göckel, Sigrid (1975) *Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik*. Frankfurt/New York: Campus.
- Metzger, Marius (2008) „Forschendes Lernen auf der Grundlage der Grounded Theory“, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 3:4, 47-57.
- Michalitsch, Gabriele (2006) *Die neoliberale Domestizierung des Subjekts. Von den Leidenschaften zum Kalkül*. Frankfurt/New York: Campus.
- Mira, Alberto (1999) „Pushing the Limits of Faithfulness. A Case for Gay Translation“, in: Boase-Beier, Jean/Holman, Michael (eds.) *The Practices of Literary Translation. Constraints and Creativity*. Manchester: St. Jerome, 109-123.
- Modulhandbuch für den Master-Studiengang „Übersetzungswissenschaft“ (2011) http://www.uni-heidelberg.de/md/sued/studium/studiengaenge/modulhandbuch_m.a.uebersetzungswissenschaft_2011.pdf (eingesehen am 01.05.2014).

- Modulhandbuchs zum Bachelorstudium „Übersetzungswissenschaft“ (2013) http://www.uni-heidelberg.de/md/sued/studium/studiengaenge/modulhandbuch_ba_po_2010.pdf (eingesehen am 30.04.2014).
- Mohanty, Niranjana (1994) „Translation. A symbiosis of cultures“, in: Dollerup, Cay/Lindegaard, Annette (eds.) *Teaching translation and interpreting 2: Insights, Aims, Visions. Papers from the Second "Language International" Conference, Elsinore, Denmark, 4 - 6 June 1993*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 25-37.
- Mounin, Georges. 1955. *Les Belles Infidèles*. Paris: Cahiers du Sud.
- Mörth, Anita P. (2010) „Handlungsvorschläge für einen nicht-binären Umgang mit Geschlecht“, in: Mörth, Anita P./Hey, Barbara (eds.) *Geschlecht und Didaktik*. Graz: Leykam, 61-70.
- Mörth, Anita P./Hey, Barbara (eds.) (2010) *Geschlecht und Didaktik*. Graz: Leykam.
- Mühlen Achs, Gitta (1998) *Geschlecht bewußt gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen – Ein Bilder- und Arbeitsbuch*. München: Frauenoffensive.
- Nord, Christiane (1989) „Loyalität statt Treue“, in: *Lebende Sprachen* 1989:3, 100-105.
- Nord, Christiane (1991) *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Groos.
- Nord, Christiane (1994) „Translation as a Process of Linguistic and Cultural Adaptation“, in: Dollerup, Cay/Lindegaard, Annette (eds.) *Teaching translation and interpreting 2: Insights, Aims, Visions. Papers from the Second "Language International" Conference, Elsinore, Denmark, 4 - 6 June 1993*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 59-67.
- Nord, Christiane (1996) „„Wer nimmt denn mal den ersten Satz?“ Überlegungen zu neuen Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht“, in: Lauer, Angelika/Gerzymisch-Arbogast, Heidrun/Haller, Johann/Steiner, Erich (eds.) *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 313-327.
- Nord, Christiane (2005) „Training functional translators“, in: Tennent, Martha (ed.) *Training for the New Millennium*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 209-223.
- Nord, Christiane (2011) *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität. Theorie, Methode und Didaktik des funktionalen Übersetzens*. Berlin: Frank & Timme.
- Österreichische Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2011) http://www.oeghd.at/index.php?document_id=1000043 (eingesehen am 08.06.2011).
- Österreichisches Universitätsgesetz (2002) <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128> (eingesehen am 01.05.2014).
- Perko, Gudrun (2005) *Queer Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens*. Köln: PapyRossa.
- Perko, Gudrun/Czollek, Leah Carola (2008) „Gender und Diversity gerechte Didaktik: ein intersektionaler Ansatz“. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 3/2008, www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf (eingesehen am 14.06.2010).
- Pinar, William F. (ed.) *Queer Theory in Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pöllabauer, Sonja (2002) „Community Interpreting als Arbeitsfeld – Vom Missionarsgeist von moralischen Dilemmata“. In: Best, Joanna/Kalina, Sylvia (eds.) *Übersetzen und Dolmetschen*. Tübingen-Basel: Francke, 286-289.
- Prunč, Erich (1997) „Translationskultur (Versuch einer konstruktiven Kritik des translatorischen Handelns)“, in: *TextConText* 1997:1, 99-127.
- Prunč, Erich. 2008. „Konvergenzen und Divergenzen der Translationswissenschaft“, in: Karabalić, Vladimir/Omazić, Marija (Hgg.) *Istraživanja, izazovi i promjene u teoriji i*

- praksi prevodenja. Explorations, challenges and changes in translation theory and practice - Theorie und Praxis des Übersetzens: Alte Fragen und neue Antworten.* Osijek: Sveučilište J.J.Strossmayera - Filozofski fakultet, 13-39.
- Pym, Anthony (1993) *Epistemological Problems in Translation and its Teaching. A Seminar for Thinking Students.* Calaceit: Edicions Caminade.
- Pym, Anthony/Fallada, Carmina/Biau, José Ramón/Orenstein, Jill (eds.) (2003) *Innovation and E-Learning in Translator Training. Reports on Online Symposia.* Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili.
- Queeropedia (2014) <http://www.queeropedia.com> (eingesehen am 03.05.2014).
- Rahmenplan zur Förderung von Frauen an der Universität Mainz (2000) <http://www.frauenbuero.uni-mainz.de/Dateien/Rahmenplan.pdf> (eingesehen am 06.04.2014).
- Referat Genderforschung (2014) <http://gender.univie.ac.at> (eingesehen am 27.02.2014).
- Reiß, Katharina/Vermeer, Hans J. (1984) *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie.* Tübingen: Niemeyer.
- Resch, Renate (2001) „Übersetzen als Empowerment. Zum Verhältnis von Text, Diskurs und Macht“, in: Messner, Sabine/Wolf, Michaela (eds.) *Übersetzung als aller Frauen Länder. Beiträge zu Theorie und Praxis weiblicher Realität in der Translation.* Graz: Leykam, 119-126.
- Resch, Renate (2006) *Translatorische Textkompetenz.* Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rhein, Rüdiger (2010) „Lehrkompetenz und wissenschaftliche Reflexion“, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 5:3, 29-56.
- Ricken, Judith (2011) *Universitäre Lernkultur. Fallstudien aus Deutschland und Schweden.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riemann Costa e Silva, Margot (1990) *Paulo Freire. Bilanz einer Konzeption.* Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Robinson, Douglas (1997) *Becoming a translator: An accelerated course.* London/New York: Routledge.
- Rothermel, Lutz (2001) „Pädagogik als Wissenschaft“, in: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (eds.) *Handbuch Kritische Pädagogik.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 19-28.
- Rudvin, Mette/Tomassini, Elena (2008) „Migration, Ideology and the Interpreter-mediator: The Role of the Language Mediator in Education and Medical Settings in Italy“. In: Valero-Garcés, Carmen/Martin, Anne (eds.) *Crossing Borders in Community Interpreting. Definitions and Dilemmas.* Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 245-266.
- S_ he (2003) „Performing the Gap. Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung“, in: *arranca* 28, <http://arranca.org/ausgabe/28/performing-the-gap> (eingesehen am 17.12.2012).
- Sader, Manfred/Clemens-Lodde, Beate/Keil-Specht, Heike/Weingarten, Andrea (1973) *Kleine Fibel zum Hochschulunterricht.* München: Beck.
- Sanders, Valerie (2001) „First wave feminism“, in: Gamble, Sarah (ed.) *The Routledge Companion to feminism and postfeminism.* London/New York: Routledge, 15-24.
- Santaemilia, José (ed.) *Gender, Sex and Translation. The Manipulation of Identities.* Manchester/Northampton: St Jerome.
- Schaeper, Hildegard (1997) *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen.* Weinheim: Deutscher Studienverlag.

- Schaeper, Hildegard/Wolter, Andrä (2008) „Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von ‚Employability‘ und Schlüsselkompetenzen“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11:4, 607-625.
- Schäffner, Christina/Adab, Beverly (eds.) (2000) *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Schimpf-Herken, Ilse (1997) „Anders Lernen an der Universität – aus der Perspektive eines Frauenseminars“, in: *Zeitschrift für befreiende Pädagogik* 13/14, 69-79.
- Schleiermacher, Friedrich (1808/1959) „Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn“, in: Anrich, Ernst (ed.) *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 159-262.
- Schlüter, Anne/Justen, Nicole (2009) „Pädagogische Biographiearbeit mit Studierenden zur Förderung von Genderkompetenz“, in: Auferkorte-Michaelis, Nicole/Stahr, Ingeborg/Schönborn, Anette/Fitzek, Ingrid (eds.) *Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule*. Opladen/Farmington Hills: Budrich UniPress, 169-179.
- Schrittesser, Ilse (2009) „Die Bologna-Reform: Ende oder Erneuerung der Europäischen Universität? Überlegungen zur Zukunft universitärer Lehre vor dem Hintergrund der aktuellen Studienreformen und Universitätsentwicklung“, in: Schrittesser, Ilse (ed.) *University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erwartungen*. Wien: Facultas, 51-76.
- Schüßler, Ingeborg (2011) „Methoden der Erwachsenenbildung“, in: Fuhr, Thomas/Gonon, Philipp/Hof, Christiane (eds.) *Erwachsenenbildung – Weiterbildung: Handbuch der Erziehungswissenschaft 4*. Paderborn: Schöningh, 449-461.
- Simon, Sherry (1996) *Gender in Translation. Cultural Identity and the Politics of Transmission*. London/New York: Routledge.
- Snell-Hornby, Mary (1997) „Patience on a monument..“: Dreissig Jahre Übersetzungsunterricht an der Universität“, in: Stegu, Martin/Cillia, Rudolf de (eds.) *Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft. Beiträge zum 1. VERBAL-Workshop, Dezember 1994*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang (Sprache im Kontext 1), 123-134.
- Snell-Hornby, Mary (2006) *The Turns of Translation Studies*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- spiegel.de (2014) „Millionen Betroffene: Indisches Gericht erkennt drittes Geschlecht an“, in: <http://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/oberstes-gericht-in-indien-erkennt-drittes-geschlecht-an-a-964481.html> (eingesehen am 21.06.2014).
- Spieß, Gesine (2008) „Geschlechtersensibel lehren – Ideensammlung für eine verbesserte Praxis“, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 3:2, 48-60, <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/79> (eingesehen am 15.07.2011).
- Spieß, Gesine (2010) „Voll gesellschaftsfähig! – mit einer genderorientierten Lehre. Eine Materialsammlung“, in: Mörrth, Anita/Hey, Barbara (eds.) *Geschlecht und Didaktik*. Graz: Leykam, 95-133.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1993) *Outside in the Teaching Machine*. New York/London: Routledge.
- Stahr, Ingeborg (2009) „Hochschuldidaktik und Gender – gemeinsame Wurzeln und getrennte Wege“, in: Auferkorte-Michaelis, Nicole/Stahr, Ingeborg/Schönborn, Anette/Fitzek,

- Ingrid (eds.) *Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule*. Opladen/Farmington Hills: Budrich UniPress, 27-38.
- Stelzer-Rothe, Thomas (2005) „Grundsätzliche Gedanken zum Stellenwert der Hochschullehre oder: Was ist eigentlich ein Professor/eine Professorin?“, in: Stelzer-Rothe, Thomas (ed.) *Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen*. Rinteln: Merkur Verlag Rinteln, 21-29.
- Stichweh, Rudolf (1994) *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Stücker-Brüning, Johannes (1994) „Zur Methodik befreiender Jugenarbeit. Impulse der Freire'schen Pädagogik für eine befreiende kirchliche Jugendarbeit in Deutschland“, in: *Zeitschrift für befreiende Pädagogik* 2/3, 21-37.
- sueddeutsche.de (2014) „Intersexualität in Australien. Männlich, weiblich, unbestimmt“, in: <http://www.sueddeutsche.de/panorama/intersexualitaet-in-australien-maennlich-weiblich-unbestimmt-1.1927378> (eingesehen am 21.06.2014).
- Susam-Sarajeva, Şebnem (2005) „A Course on ‘Gender and Translation’. As an Indicator of Certain Gaps in the Research on the Topic“, in: Santaemilia, José (ed.) *Gender, Sex and Translation. The Manipulation of Identities*. Manchester/Northampton: St. Jerome.
- Sylvain, Cabala de/Balzer, Carsten (2008) „Die SYLVAIN-Konventionen – Versuch einer ‚geschlechtergerechten‘ Grammatik-Transformation der deutschen Sprache“, in: *Liminalis* 02/2008, www.liminalis.de/2008_02/Liminalis-2008-Sylvain-Balzer.pdf (eingesehen am 17.12.2012).
- Tätigkeitsbericht der Universität Heidelberg (2011) http://www.uni-heidelberg.de/md/gsb/tb_gleichstellung_2011_web.pdf (eingesehen am 10.4.2014).
- Tätigkeitsbericht der Universität Leipzig (2013) http://www.gleichstellung.uni-leipzig.de/fileadmin/user_upload/gleichstellungsbuero/downloads/Taetigkeitsbericht_Stand_11112013.pdf (eingesehen am 10.04.2014).
- Tennent, Martha (ed.) (2005) *Training for the New Millenium*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Tipton, Rebecca (2011) „Relationships of Learning between Military Personnel and Interpreters in Situations of Violent Conflict: Dual Pedagogies and Communities of Practice. Dual Pedagogies and Communities of Practice“, in: *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)* 5:1 (Ethics and the Curriculum: Critical Perspectives), 15-40.
- Trifonas, Peter Pericles (2000) *Ethics of Writing. Derrida, Deconstruction, and Pedagogy*. Maryland/Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Traub, Silke (2004) *Unterricht kooperativ gestalten*. Kempten: Klinkhardt.
- Trömel-Plötz, Senta (ed.) (2004b) *Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen*. Wien: Milena.
- Trömel, Plötz, Senta (2004a) „Gewalt durch Sprache“, in: Trömel-Plötz, Senta (ed.) *Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen*. Wien: Milena, 64-80.
- Universität Graz (2014) <http://www.uni-graz.at/de/die-universitaet/die-universitaet-graz/die-universitaet-im-portraet/zahlen-und-fakten/> (eingesehen am 02.03.2014).
- Universität Heidelberg (2014) <http://www.uni-heidelberg.de/diversity/index.html> (eingesehen 10.04.2014).
- Universität Wien (2014a) <http://gleichstellung.univie.ac.at/gleichstellung-und-diversitaet/ueber-uns/aufgaben/> (eingesehen am 26.01.2014).
- Universität Wien (2014b) <http://gleichbehandlung.univie.ac.at/> (eingesehen am 26.01.2014).

- Vald  n, Roberto A. (2010) „Schemata, scripts and the gay issue in contemporary dubbed sitcoms“, in: *Target* 22:1, 71-93.
- van Dijk, Teun A. 1980. *Textwissenschaft: eine interdisziplinäre Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Vermeer, Hans J. (1996) „Sprache oder Kultur?“, in: Salevsky, Heidemarie (ed.) *Dolmetscher- und   bersetzerausbildung gestern, heute und morgen. Berliner Beiträge zur Translationswissenschaft. Akten des internationalen wissenschaftlichen Kolloquiums anlässlich des 100j  hrigen Jubiläums der Dolmetscher- und   bersetzerausbildung Russisch an der Berliner Universität (1894-1994), veranstaltet an der Humboldt-Universität zu Berlin am 12. und 13. Mai 1995*. Frankfurt am Main/Wien/Berlin/Bern/New York/Paris: Peter Lang, 163-169.
- Vettori, Oliver/Schwarzl, Christoph (2008) „Curricula als work in progress? – Erste Ergebnisse einer lernergebnisorientierten Programmentwicklung“, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 3:4, 1-15.
- Von D  cker, Uwe (1993) „Straßensozialarbeit und Paulo Freires ‚educaci  n popular‘ – eine Hoffnung für lateinamerikanische Straßenkinder“, in: *Freire-Brief* 58/59, 5-8.
- VVZ Fachhochschule Köln (2014) <http://www.f03.fh-koeln.de/fakultaet/itm/studium/vorlesungsverzeichnis/> (eingesehen am 01.05.2014).
- VVZ Hochschule München (2014) http://www.sdi-muenchen.de/fileadmin/Dokumente/Hochschule/Vorlesungsverzeichnis_SoSe_2014_Hochschule_fuer_Angewandte_Sprachen.pdf (eingesehen am 01.05.2014).
- VVZ Universität des Saarlandes (WS2012/13) <https://www.lsf.uni-saarland.de/qisserver/rds?state=verpublish&status=init&vmfile=no&publishid=64788&moduleCall=webInfo&publishConfFile=webInfo&publishSubDir=veranstaltung> (eingesehen am 03.05.2014).
- VVZ Universität Graz (WS2012/13) https://online.uni-graz.at/kfu_online/webnav.ini (eingesehen am 24.04.2014).
- VVZ Universität Heidelberg (WS2012/13) <https://www.uni-heidelberg.de/studium/imstudium/vorlesungen/> (eingesehen am 01.05.2014).
- VVZ Universität Innsbruck (WS2012/13) http://orawww.uibk.ac.at/public_prod/owa/lfuonline_lv.home?open_in=f3331fE&sx_in=0&sy_in=0&erwsuche_in=&c_in=4&sem_id_in=12W&suche_in=&opened=e0eEf120876fE (eingesehen am 17.04.2014).
- VVZ Universität Mainz/Germersheim WS2013/14 <https://jogustine.uni-mainz.de/scripts/mgrqispi.dll?APPNAME=CampusNet&PRGNAME=EXTERNALPAGES&ARGUMENTS=-N0000000000000001,-N000267,-A0vorlesungen> (eingesehen am 17.04.2014).
- VVZ Universität Wien (WS2012/13) <http://online.univie.ac.at/vlvz?extended=Y&semester=W2012&fakultaet=-1> (eingesehen am 01.05.2014).
- Wadensj  , Cecilia (1998) *Interpreting as Interaction*. London-New York: Longman.
- Wakabayashi, Judy (2002) „Induction into the translation profession through Internet mailing lists for translators“, in: Hung, Eva (ed.) *Teaching Translation and Interpreting 4: Building bridges*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (Benjamins Translation Library 42), 47-58.
- Waldherr, Franz/Walter, Claudia (2009) *didaktisch und praktisch. Ideen und Methoden für die Hochschullehre*. Stuttgart: Sch  ffer-Poeschel.
- Walter, Ulrike (2001) „Die Auswirkungen der Erwerbsarbeit auf Leben und Werk von Übersetzerinnen. Louise Gottsched und Sophie Mereau im Vergleich“, in: Messner,

- Sabine/Wolf, Michaela (ed.) *Übersetzung aus aller Frauen Länder. Beiträge zu Theorie und Praxis weiblicher Realität in der Translation*. Graz: Leykam, 77-87.
- Wältermann, Dieter (1994) „Machine translation systems in a translation curriculum“, in: Dollerup, Cay/Lindegaard, Annette (eds.) *Teaching translation and interpreting 2: Insights, Aims, Visions. Papers from the Second "Language International" Conference, Elsinore, Denmark, 4 - 6 June 1993*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 309-317.
- Weber, Orest/Singy, Pascal/Guex, Patrice (2005) „Gender and Interpreting in the Medical Sphere. What is at Stake?“ In: Santaemilia, José (ed.) *Gender, Sex and Translation. The Manipulation of Identities*. Manchester-Northampton: St Jerome, 137-147.
- Website zu §209 (2014) <http://www.paragraph209.at/start.htm> (eingesehen am 01.05.2014).
- Weckwert, Anja/Wischermann, Ulla (eds.) (2006) *Das Jahrhundert des Feminismus. Streifzüge durch nationale und internationale Bewegungen und Theorien*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Wehr, Silke/Ertel, Helmut (eds.) (2007) *Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Weiler, Kathleen (2008) „Feminist Analysis of Gender and Schooling“, in: Darder, Antonia/Baltodano, Marta/Torres, Rodolfo D. (eds.) *The Critical Pedagogy Reader*. London/New York: Routledge, 217-239.
- Wesely, Sabine (2000) „Einführung in Gender Studies“, in: Wesely, Sabine (ed.) *Gender Studies in den Sozial- und Kulturwissenschaften*. Bielefeld: Kleine Verlag, 14-93.
- West/Zimmerman (1987) „Doing Gender“, in: *Gender and Society* 1:2, 125-151.
- Wildeman, Marlene (1989) „Daring Deeds: Translation as Lesbian Feminist Language Act“, in: *Tessera* 6, 31-40.
- Wildt, Johannes (2003) „Vorwort“, in: Wildt, Johannes/Encke, Birgit/Blümke, Karen (eds.) *Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 11-15.
- Wildt, Johannes (2004) „'The Shift from Teaching to Learning'. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen“, in: Ehlert, Holger/Welbers, Ulrich (eds.) *Qualitätssicherung und Studienreform*. Düsseldorf: Grupello-Verlag, 168-178.
- Wildt, Johannes (2005) „Trends und Entwicklungsoptionen der Hochschuldidaktik in Deutschland“, in: Brendel, Sabine/Kaiser, Karin/Macke, Gerd (eds.) *Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, Johannes/Encke, Birgit/Blümke, Karen (eds.) (2003) *Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Witte, Heidrun (1994) „Translation as a means for a better understanding between cultures“, in: Dollerup, Cay/Lindegaard, Annette (eds.) *Teaching translation and interpreting 2: Insights, Aims, Visions. Papers from the Second "Language International" Conference, Elsinore, Denmark, 4 - 6 June 1993*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 69-75.
- Witte, Heidrun (1999) „Funktionale Translationsdidaktik: Überlegungen zum Translationsauftrag als Beurteilungskriterium im Übersetzungsunterricht“, in: Elena, Pilar/Fortea, Carlos/Gómez, Carmen/Recio, María Ángeles/Roiss, Silvia/Wiggert, Dieter (eds.) *Universo de Palabras. Actas del I Simposio de la Traducción del/al Alemán*. Salamanca: Facultad de Traducción y Documentación, 371-379.

- Witte, Heidrun (2000) *Die Kulturkompetenz des Translators. Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Wolf, Michaela (2009) „The implications of a sociological turn“, in: Pym, Anthony/Perekrestenko, Alexander (eds.) *Translation research projects 2*. Universität Rovira i Virgili: Intercultural Studies Group, 73-79.
- Wolf, Michaela (ed.) *Übersetzungswissenschaft in Brasilien. Beiträge zum Status von "Original" und Übersetzung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Wörner, Alexander (2006) *Lehren an der Hochschule. Eine praxisbezogene Anleitung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wörner, Alexander (2006) *Lehren an der Hochschule. Eine praxisbezogene Anleitung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zahlenspiegel der Universität Düsseldorf (2012) http://www.uni-duesseldorf.de/home/fileadmin/redaktion/INTRANET/Dez_5/Abteilung_5.3_Controlling/Statistiken/Zahlenspiegel_und_Flyer/130306_Zahlenspiegel_11_12_final.pdf (eingesehen am 13.04.2014).
- Zanettin, Federico (2009) „Corpus-based Translation Activities for Language Learners“, in: *The Interpreter and Translator Trainer* 3:2, 209-224.
- Zilberszac, Nicole (2014) „Autonomie und das Körpersubjekt. Von der Problematik der Essentialisierung von Differenz“, in: *juridikum* 2014:2, 208-217.
- ZTW (2014a) <https://transvienna.univie.ac.at/ueber-das-zentrum/leitbild/> (eingesehen am 26.01.2014).

Anhang

Fragebogen

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Als Lehrende am Zentrum für Translationswissenschaft beschäftige ich mich mit dem Umgang mit Gender-Fragen. Im Rahmen meines Dissertationsprojekts möchte ich untersuchen, wie wir mit Gender-Fragen im translatorischen Unterricht umgehen. In diesem Zusammenhang möchte ich Sie um Unterstützung bitten. Ich würde mich freuen, wenn Sie folgenden Link anklicken. Die Umfrage ist anonym und dauert nur 10 Minuten. Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Liebe Grüße,
Beatrice Fischer

1. Universitäre Lehre	Bitte kreuzen Sie jeweils das für Sie Zutreffende an.						
	1 Trifft nicht zu	2	3	4	5	6	7 Trifft voll zu
Ich konzentriere mich in meinem Unterricht stark auf meine persönlichen Erfahrungen, die ich den Studierenden vermitteln will.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich baue meinen Unterricht vorwiegend im Sinne einer wirtschaftlichen Relevanz auf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Unterricht orientiert an unterschiedlichen Inhalten. Es wird z.B. auch die Rolle der TranslatorInnen im Translationsgefüge besprochen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ziel meiner Lehrveranstaltungen ist vorwiegend die Weitergabe von Wissen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich möchte meinen Studierenden ein praktisches Werkzeug für ihren Berufsalltag mitgeben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich sehe meine Rolle als LehrveranstaltungsleiterIn in der Moderation des Unterrichts.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bemühe mich um flache Hierarchien in meinem Unterricht. Die Studierenden sollen also aktiv die Möglichkeit haben, sich an der Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gebe im Unterricht das Tempo und die Inhalte vor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mir ist eine Interaktion mit den Studierenden während des Unterrichts wichtig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Studierende haben im Rahmen des Unterrichts die Möglichkeit, sich gegenseitig über das Gelernte auszutauschen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

2. Gender-Fragen – Einstellungen und Erfahrungen	Bitte kreuzen Sie jeweils das für Sie Zutreffende an.						
	1 Trifft nicht zu	2	3	4	5	6	7 Trifft voll zu
Ich bin der Meinung, dass natürliche/biologische Merkmale die Geschlechtsidentität mehr prägen als kulturelle/soziale Einflüsse.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Nennen beider Geschlechter in der Sprache ist ein Schritt in Richtung Gleichstellung der Geschlechter.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diskriminierungen aufgrund von Geschlechtszuschreibungen finden auch heute noch häufig statt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Nennung beider Geschlechter (z.B. Doppelnennungen, Binnen-I) ist eine störende Ablenkung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn von „Ärzten und Krankenschwestern“ gesprochen wird, werden Stereotype reproduziert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geschlechtszuschreibungen spielen beim Übersetzen keine Rolle.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Studierende achten fast immer auf die Nennung beider Geschlechter.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache in meinem Unterricht auf diskriminierende Sprache und Inhalte aufmerksam.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kommentar:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3. Gender-Fragen im Unterricht	Bitte kreuzen Sie jeweils das für Sie Zutreffende an.						
	1 Trifft nicht zu	2	3	4	5	6	7 Trifft voll zu
<i>Ich verwende geschlechtergerechte Sprache...</i>							
Bei der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Im Unterricht	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Korrektur von Hausübungen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Privat	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
<i>Ich achte darauf, dass meine Studierenden</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

<i>geschlechtergerecht formulieren....</i>							
Im Unterricht	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei Hausübungen, Abschlussarbeiten etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
In meiner Sprechstunde	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Klärung von Fragen zu Geschlechterstereotypen ist Bestandteil meines Unterrichts.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kommentar:							

4. Gleichbehandlung der Geschlechter an Ihrem Institut/Zentrum bzw. Ihrer Universität	Was trifft zu?				
	Ja	Eher ja	Eher nein	nein	Weiß nicht
Tritt Ihr Institut für eine diskriminierungsfreie Institutsstruktur ein?	☐	☐	☐	☐	☐
Tritt Ihre Universität für eine diskriminierungsfreie Universitätsstruktur ein?	☐	☐	☐	☐	☐
Ist Ihnen an Ihrem Institut ein Angebot zur Gender-Fortbildung bekannt? Wenn ja, welches?	☐	☐	☐	☐	☐
Haben Sie in Erwägung gezogen, für Ihren Unterricht an einer Gender-Fortbildung teilzunehmen?	☐	☐	☐	☐	☐
Beinhaltet das Leitbild Ihres Instituts Aussagen zur Gleichbehandlung der Geschlechter?	☐	☐	☐	☐	☐
Behandelt die Leitungsebene Ihres Instituts Themen zur Gleichbehandlung der Geschlechter?	☐	☐	☐	☐	☐
Gibt es an Ihrem Institut Personen, die die Position eines/einer Gleichbehandlungsbeauftragten inne haben? Wenn ja: Sind Ihnen diese Personen bekannt?	☐ ☐	☐ ☐	☐ ☐	☐ ☐	☐ ☐
Gibt es an Ihrem Institut (Ansätze für) eine Beschwerdeeinrichtung, auf die bei Ungleichbehandlung aufgrund des Geschlechts zurückgegriffen werden kann?	☐	☐	☐	☐	☐

Sehen Sie mit Blick auf die Realisierung von Gleichbehandlung der Geschlechter an Ihrem Institut einen Handlungsbedarf?	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ja, was sind die aus Ihrer Sicht drei wichtigsten Veränderungen, die als erstes umgesetzt werden sollten?					
Persönlicher Kommentar:					

5. Persönliche Angaben

Wie alt sind Sie? ☐ unter 25 Jahre ☐ 26-35 Jahre ☐ 36-45 Jahre ☐ 46-55 Jahre ☐ 56-65 Jahre ☐ Älter als 65 Jahre
Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich ☐ Anderes:
Wie lange unterrichten Sie schon an Ihrem Institut ? Jahre
Wie sind Sie an Ihrem Institut beschäftigt? ☐ unbefristeter Dienstvertrag ☐ befristeter Dienstvertrag ☐ externe Lehre ☐ Anderes
In welchem Studienfach unterrichten Sie? (bei Mehrfachantworten bitte % ergänzen) ☐ BA (...%) ☐ MA Übersetzen (...%) ☐ MA Dolmetschen (...%) ☐ sprachspezifische Lehre (...%) ☐ wissenschaftliche Lehre (...%)
Mit welchen Sprachen arbeiten Sie (neben Deutsch)? ☐ Romanische Sprachen ☐ Slawische Sprachen

- ☐ Skandinavische Sprachen
- ☐ Finno-ugrische Sprachen
- ☐ Englisch
- ☐ Andere:

Semesterprogramm zum SE Genderfragen in der Translationswissenschaft und der translatorischen Praxis

SE GENDERFRAGEN IN DER TRANSLATIONSWISSENSCHAFT UND DER TRANSLATORISCHEN PRAXIS

WS 2012/13

Beatrice Fischer, Bakk. MA MA (beatrice.fischer@univie.ac.at)

Datum	Inhalt	Arbeitsaufträge
9.10.12	Vorbesprechung, Organisatorisches, Denkanstöße - Begrüßung - Klärung der TeilnehmerInnen - Info über das Tutorium zum wissenschaftlichen Arbeiten - Ziele und Inhalte des Seminars - Programm/Ablauf - Erwartungen an die Studierenden und Notengebung	Leseauftrag 1: - Heinze/Krambrock Machen Sie sich zu jedem Abschnitt stichwortartige Notizen in einem Word-Dokument, die es Ihnen erlauben, die zentralen Aussagen wiederzugeben, die zu dem durch die jeweilige Überschrift gestellten Thema gemacht werden. Dokument in die LV mitbringen. Abgabe der Notizen: 16.10.2012.
16.10.12	Was ist Wissenschaft? - Besonderheiten von wissenschaftlichen Texten - Aufarbeiten des Textes von Heinze/Krambrock - Alltagsdenken vs. Wissenschaftliches Denken - Klassifizierungen und Typologien	Leseauftrag 2: Chesterman/Wagner (Kapitel 1) bis 30.10.2012 Bitte beachten Sie den Arbeitsauftrag zu dem Text. Abgabe: 30.10.2012
23.10.12	Wissenschaftliches Arbeiten I - Präsentation: Wissenschaftliche Texte (Textsorten und Publikationsorgane allgemein) - Wichtigste TLW-Zeitschriften - Wichtigste TLW-Verlage - Wie erkenne ich vertrauenswürdige Quellen? - Recherchieren (wie kann Suche ablaufen, bibliografische Datenbanken etc.) und Bibliografieren	HÜ 1: Suchen Sie in der Bibliothek nach jeweils einem Beispiel für folgende wissenschaftliche Textsorten: 1) Nachschlagewerk TLW, 2) Sammelband TLW, 3) Monographie TLW, 4) Zeitschriftenaufsatz TLW Schreiben sie diese in ein File (bitte beachten Sie den Zitierrichtfaden!). <i>Kopien aus Universitätskatalog werden mit 5 beurteilt.</i> Abgabe: 30.10.2012 HÜ 2: Bitte schreiben Sie einen kurzen zusammenhängenden Text zu folgenden Fragestellungen (ca. 1 A4-Seite): Was bedeutet Übersetzen für Sie und wie wird Ihnen das Übersetzungsverständnis im Unterricht vermittelt? Welche Aufgabe haben Übersetzer_innen im Allgemeinen? Abgabe: 06.11.2012

1

30.10.12	Grundlagen der TLW - Diskussion: Wozu die TLW? (Besprechung von Chesterman/Wagner) - Überblick über die Entwicklung der TLW/Forschungsbereiche - Verortung der feministischen/genderorientierten TLW - Thema für 8.1. und 15.1. gemeinsam entscheiden	Leseauftrag 2 Ergänzung: Chesterman/Wagner (Kapitel 1) bis 6.11.2012 Bitte machen Sie sich zu folgender Fragestellung Notizen in einem Word-Dokument: Was bedeutet Übersetzen für Chesterman/Wagner. Wie würden Sie das Übersetzungsverständnis beider AutorInnen beschreiben? Abgabe: 06.11.2012
06.11.12	Übersetzen – Was bedeutet das? - Diskussion: Was bedeutet Übersetzen? - Kritische Überprüfung traditioneller Übersetzungskonzepte in der translatorischen Ausbildung (Was bedeutet Übersetzen traditionellerweise?) - Erarbeitung und Diskussion des der LV zugrunde liegenden Übersetzungskonzepts (Was bedeutet Übersetzen für die LV?) Gesellschaftspolitische Implikationen von Translation Diskussion: Die (gesellschafts)politische Verantwortung von Translator_innen	HÜ 3: Bitte schreiben Sie einen kurzen zusammenhängenden Text zu folgenden Fragestellungen (ca. 1 A4-Seite): Was bedeutet Gender/Geschlecht für Sie? Welche Geschlechterimplikationen fallen Ihnen in Bezug auf das Übersetzen ein? Wo wirkt Geschlecht im Translationsprozess?
13.11.12	Grundlagen der Gender Studies - Vortrag: Einführung in die Gender Studies - Klärung des Genderbegriffs für das Seminar - Geschlechterrollen und -konstruktionen aufdecken und hinterfragen - Diskussion: Wozu Gender Studies? Mögliche Einflussbereiche von Genderfragen auf die TLW und die translatorische Praxis	Leseauftrag 3: Czollek/Perko (Kapitel 1) (S.18-22) bis 20.11.2012 Bitte lesen Sie die kurze Einführung in die Gender Studies. Der Text ist aus einem Buch zur „Sozialen Arbeit“ (die Aussagen, die speziell auf die soziale Arbeit zugeschnitten sind, sind für das Seminar nicht relevant). Bitte versuchen Sie bei der allgemeinen Beschreibung der Beschäftigungsbereiche der Gender Studies, mögliche Interessensgebiete für die Translationswissenschaft auszuarbeiten. Bitte machen Sie sich Notizen in einem Word-Dokument. Abgabe: 20.11.2012

2

20.11.12	Grundlagen der Gender Studies • Kurze Wiederholung zur Entwicklung der Gender Studies • Womit beschäftigen sich die Gender Studies? • Mögliche Forschungsbereiche für die Translationswissenschaft Wissenschaftliches Arbeiten II • Struktur wissenschaftlicher Texte • Themen der Seminararbeit • Konzept Seminararbeit	Leseauftrag 4: Einführungstext zu Genderfragen in der TLW Bitte beachten Sie den Arbeitsauftrag zu dem Text. Abgabe: 04.12.2012 HÜ 4: Verfassen eines Konzeptes für die Seminararbeit. Erste Abgabe am 11.12.2012. Abgabe: 11.12.2012
27.11.12	PRÜFUNGSWOCHE – Kein Seminar	
04.12.12	Gender und Translation I • Historischer Hintergrund: Wie kam es zu genderrelevanten Fragen beim Übersetzen/in der Übersetzungswissenschaft? • Diskussion: Welche Aspekte werden in der feministischen TLW vorwiegend behandelt? • Gemeinsame Erarbeitung der Genderrelevanz im Translationsprozess	
11.12.12	Gender und Translation II • Welches Verständnis von Übersetzen liegt diesen Überlegungen zugrunde? • Anhand konkreter vorgegebener Beispiele in Gruppenarbeit: ➢ Geschlechterimplikationen sowohl auf die Übersetzungswissenschaft als auch auf die Praxis des Übersetzen überprüfen und deren Einfluss reflektieren ➢ geschlechtsspezifischen Einflüsse von Übersetzungen in ihren sozialen und kulturellen Kontexten evaluieren • Diskussion im Plenum • Diskussion: Persönliche genderrelevante Erfahrung in der Translationspraxis	Leseauftrag 5: Text + Arbeitsauftrag zum gemeinsam gewählten Thema. Abgabe: 08.01.2013

3

18.12.12	Gender und Translation III • Gruppenarbeit: Analyse und Diskussion genderrelevanter Übersetzungen (auf Grundlage von englischen Texten) • Diskussion im Plenum Wissenschaftliches Arbeiten IV • Diskussion der Konzepte • Infos zum wissenschaftlichen Schreiben • Infos zu Plagiaten • Geschlechtergerechtes Formulieren	HÜ 5: Überarbeitung des Konzeptes. Abgabe: 08.01.2013 HÜ 6: Textproduktion zur Analyse und Evaluierung einer genderrelevanten Übersetzung (Bitte Arbeitsauftrag beachten) Abgabe: 15.01.2013
08.01.13	Thema wird gemeinsam entschieden	
15.01.13	Thema wird gemeinsam entschieden • + Infos zum Verfassen einer SE-Arbeit	
22.01.13	Macht und Translation • Hintergrundwissen um die Dekonstruktion jeder Übersetzung inhärenten geschlechtsspezifischen Machtverhältnisse und deren Einsatz bei der Praxis des Übersetzens	
29.01.13	Zusammenfassung und Ausblick • Abschlussrunde: Was haben Sie aus dem Seminar mitgenommen? • Fragen zur PSA • Feedbackbogen	Verfassen der Seminararbeit Abgabe: 15.2.2013

Regelung zur positiven Absolvierung des Proseminars. Bei Nichteinhaltung werden Sie negativ beurteilt.

- Sie dürfen nicht mehr als 2mal fehlen.
- Sollten Sie für das Proseminar angemeldet sein, aber nicht daran teilnehmen können, melden Sie sich bitte innerhalb der drei ersten Einheiten ab, andernfalls muss ich Sie negativ beurteilen.

Information zur Beurteilung:

- 20% Hausübungen
 - 20% Mündliche Mitarbeit (inkl. Abgabe der Leseaufträge)
 - 60% Seminararbeit (Abgabetermin ist der 15. Februar 2013)
- Jeder Teil muss positiv sein, sonst ist keine positive Beurteilung möglich.

4

Persönliche Kommentare der Studierenden zum Seminar „Genderfragen in der Translationswissenschaft und der translatorischen Praxis“

- Die bisher beste Lehrveranstaltung in diesem Studium; das Seminar war so gestaltet, wie ich mir Uni eigentlich vorstelle. Sehr angenehme, lockere Atmosphäre, flache Hierarchie, Mitbestimmung von Studierenden, Methodenvielfalt, sehr viel In- und Output - alles in allem eine wunderbare, motivierende Anleitung zum eigenständigen wissenschaftlichen Arbeiten.
- Frau Fischer ist eine tolle Lehrveranstaltungsleiterin, bei niemandem hätte ich dieses Seminar lieber besucht. Vielleicht liegt es an ihrem Fachgebiet, vielleicht an ihrer Unterrichtsvergangenheit in Graz, ich persönlich empfinde sie (in durchwegs positivem Sinne!) als sehr unkonventionelle Lehrerin, was sich in ihrer Art zu unterrichten und in ihrem Umgang mit Studierenden zeigt. Vielleicht ist das aber auch nur im Vergleich mit anderen Lehrenden des ZTW so... Mir macht die LV sehr viel Spaß, ich gehe gerne hin (obwohl sie Abends stattfindet) und ich hoffe, dass Frau Fischer (und auch diese LV) der Uni Wien in Zukunft erhalten bleibt.
- es ist angenehm, als Studierende auch einmal nach der eigenen Meinung und den Wünschen gefragt zu werden - Diskussionen beziehen die ganze Gruppe ein (auch LV-Leiterin)
sehr angenehmes Klima
- sehr gute LV, entspanntes Arbeitsverhältnis zwischen Lehrender und Studierenden, interessante Inhalte werden gut vermittelt, viel Meinungsaustausch; Lehrende war sehr gut organisiert und vorbereitet - man geht gern in die LV
- verschiedene didaktische Methoden wie Gruppenarbeiten, World Cafe, Vortrag, schriftliche Zusammenfassungen, Leseaufträge,... machen die LV abwechslungsreich
- sehr lockere und doch produktive Atmosphäre
- es gab immer die Möglichkeit Fragen zu stellen, auf die individuell eingegangen wurde
- diese LV sollte es jedes Semester geben!
- Lehrende hat Studierende bei der Literaturrecherche und Themenfindung für die Seminararbeit gut unterstützt Die Beurteilungskriterien wurden klar kommuniziert und waren für alle nachvollziehbar

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Karriereverläufe (<i>Gender im Fokus. Frauen und Männer an der Universität Wien</i> 2013:62)	118
Abbildung 2: Aufteilung der Mitarbeiter_innen am ZTW (<i>Gender im Fokus. Frauen und Männer an der Universität Wien</i> 2013:55)	119
Abbildung 3: Keine Karriereschere am ZTW (<i>Gender im Fokus. Frauen und Männer an der Universität Wien</i> 2013:70)	120
Abbildung 4: Frauenanteil der Studierenden an der Uni Graz (<i>Frauenförderbericht</i> 2012:18)	129
Abbildung 5: Frauenanteil der Mitarbeiter_innen an der Uni Graz (<i>Frauenförderbericht</i> 2012:13)	130
Abbildung 6: Frauenanteil der Studierenden an der Universität Mainz (1988-2008) (Gleichstellungskonzept der Universität Mainz/Germersheim o.J.:13)	144
Abbildung 7: Frauenanteil der Promotionen an der Universität Mainz (1993-2007) (Gleichstellungskonzept der Universität Mainz/Germersheim o.J.:13)	145
Abbildung 8: Frauenanteil der Habilitationen an der Universität Mainz (1993-2007) (Gleichstellungskonzept der Universität Mainz/Germersheim o.J.:9)	145
Abbildung 9: Neuberufungen an der Universität Mainz 1992-2007 (Gleichstellungskonzept der Universität Mainz/Germersheim o.J.:4)	146
Abbildung 10: Organigramm der Gleichstellungsbeauftragten an der Universität Leipzig (Tätigkeitsbericht der Universität Leipzig 2013:8)	152
Abbildung 11: Entwicklung Studierende-Professur Universität Heidelberg (2008-2010) (Tätigkeitsbericht der Universität Heidelberg 2011:9)	156
Abbildung 12: Lehrbeauftragte und wissenschaftliche Mitarbeiterinnen an der FH Köln (Gleichstellungskonzept der Fachhochschule Köln 2013:9)	163
Abbildung 13: Professorinnen und Professoren an der FH Köln (Gleichstellungskonzept der Fachhochschule Köln 2013:9)	164
Abbildung 14: Geschlechtergerechte Sprachverwendung in Verbindung mit dem Alter.....	191
Abbildung 15: Zusammenhang zwischen dem Alter und der Weitergabe von persönlichen Erfahrungen	197
Abbildung 16: Zusammenhang zwischen der Art der Anstellung und der Weitergabe von persönlichen Erfahrungen	198

Abbildung 17: Zusammenhang zwischen dem Dienstverhältnis und der praktischen Relevanz des Unterrichts.....	199
Abbildung 18: Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsbereich und der Berücksichtigung des Marktes.....	200
Abbildung 19: Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und flachen Hierarchien im Unterricht.....	201
Abbildung 20: Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und dem Austausch von Studierenden im Unterricht	201
Abbildung 21: Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Sprachverwendung.....	202
Abbildung 22: Zusammenhang zwischen geschlechtergerechter Sprachverwendung und dem Unterrichtsbereich	203
Abbildung 23: Zusammenhang zwischen geschlechtergerechtem Sprachgebrauch und dem sprachlichen Hintergrund der Lehrenden	204
Abbildung 24: Zusammenhang zwischen der Gestaltung des Unterrichts und der persönlichen Einstellung gegenüber geschlechtergerechter Sprache	205
Abbildung 25: Zusammenhang zwischen der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und der persönlichen Einstellung gegenüber geschlechtergerechter Sprache	205
Abbildung 26: Zusammenhang zwischen Korrekturen von Hausübungen und der persönlichen Einstellung gegenüber geschlechtergerechter Sprache	206
Abbildung 27: Zusammenhang zwischen privatem Gebrauch und der persönlichen Einstellung gegenüber geschlechtergerechter Sprache.....	207
Abbildung 28: Zusammenhang zwischen der persönlichen Einstellung und der Beurteilung des Instituts.....	208
Abbildung 29: Zusammenhang zwischen der persönlichen Einstellung und einer Gender-Fortbildung	209
Abbildung 30: Didaktischer Rahmen (Kadrić 2010:232)	231

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Sylvain-Konventionen.....	18
Tabelle 2: Geschlecht der Befragten	175
Tabelle 3: Alter der Befragten.....	175
Tabelle 4: Unterrichtserfahrung	176
Tabelle 5: Beschäftigungsverhältnis	176
Tabelle 6: Beschäftigungsverhältnis nach Geschlecht	177
Tabelle 7: Praktisches Werkzeug für den Berufsalltag mitgeben	178
Tabelle 8: Persönliche Erfahrungen im Unterricht.....	178
Tabelle 9: Unterschiedliche Lehrinhalte	179
Tabelle 10: Wirtschaftliche Relevanz im Unterricht.....	180
Tabelle 11: Flache Hierarchien im Unterricht.....	181
Tabelle 12: Rolle als Modertor_in.....	181
Tabelle 13: Tempo und Inhalte werden vorgegeben	182
Tabelle 14: Weitergabe von Wissen.....	182
Tabelle 15: Biologische Merkmale vs. soziale Einflüsse.....	184
Tabelle 16: Diskriminierung aufgrund des Geschlechts	184
Tabelle 17: Stereotype Rollenbilder	185
Tabelle 18: Bedeutung geschlechtergerechter Sprache.....	186
Tabelle 19: Nennung beider Geschlechter als störende Ablenkung?.....	186
Tabelle 20: Nennung beider Geschlechter unter Studierenden	186
Tabelle 21: Aufmerksam machen auf diskriminierende Sprache und Inhalte im Unterricht..	187
Tabelle 22: Geschlechtszuschreibungen beim Übersetzen	188
Tabelle 23: Fragen zu Geschlechterstereotypen als Bestandteil des Unterrichts.....	190
Tabelle 24: Diskriminierungsfreie Institutsstruktur	192
Tabelle 25: Diskriminierungsfreie Universitätsstruktur.....	192
Tabelle 26: Leitbild des Instituts	193
Tabelle 27: Gleichbehandlungsbeauftragte	193
Tabelle 28: Kenntnis über Beschwerdeeinrichtungen.....	194
Tabelle 29: Bemühungen der Leitungsebene	195
Tabelle 30: Gender-Fortbildung.....	195
Tabelle 31: Teilnahme an einer Gender-Fortbildung in Erwägung ziehen	196

LEBENS LAUF – WISSENSCHAFTLICHER WERDEGANG

NAME

Beatrice Fischer, Bakk. MA MA

AUSBILDUNG

seit Oktober 2009	Doktoratstudium der Philosophie Transkulturelle Kommunikation, Universität Wien
2006-2009	Masterstudium Gender Studies, Universität Wien Abschluss: Master of Arts (mit Auszeichnung abgeschlossen)
2006-2008	Masterstudium Dolmetschen Schwerpunkt Dialogdolmetschen (Deutsch, Französisch, Englisch), Universität Wien Abschluss: Master of Arts
2003-2006	Bakkalaureatstudium Übersetzen und Dolmetschen (Deutsch, Französisch, Englisch), Universität Wien Abschluss: Bakkalaurea der Philosophie
1996-2003	Deutsche Schule Budapest (Gymnasium) Abschluss: Abitur
1991-1996	Lycée Français de Vienne

UNIVERSITÄRE TÄTIGKEITEN

seit Oktober 2012	Externe Lehrbeauftragte, Zentrum für Translationswissenschaft, Universität Wien (Deutsch und Sprachübergreifende Lehre)
März 2012-September 2012	Externe Lehrbeauftragte, Institut für Translationswissenschaft, Karl-Franzens-Universität Graz (Sprachübergreifende Lehre)
Jänner 2010-Jänner 2012	Universitätsassistentin ohne Doktorat am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft, Karl-Franzens-Universität Graz
Februar 2009	Praktikum im Rahmen des Projekts „(Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip: Sprache – Politik – Performanz“, Universität Wien
2007-2009	Tutorin am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien für folgende Lehrveranstaltungen: - SE Transkulturelle Kommunikation - SE Transkulturelle Fachkommunikation - VO Einführung in die Translationswissenschaft - VO Einführung ins Studium
2007-2009	Mandatarin der Österreichischen HochschülerInnenschaft für die Studienvertretung Translation, Universität Wien

2006–2009 Studienvertreterin am Zentrum für
Translationswissenschaft, Universität Wien

DIDAKTIK-WEITERBILDUNG

- 2014 Ausbildung zur Fachtrainerin in der
Erwachsenenbildung, ISO-Zertifizierung 17024
- 2010 Seminar: „Didaktik“ (Karl-Franzens-Universität Graz)
- 2009 Seminar: „Gendersensible Didaktik in der
universitären Lehre: Potenziale nutzen,
Handlungsmöglichkeiten erweitern“ (Karl-Franzens-
Universität Graz)
Einführung eLearning mit Fronter (Universität Wien,
Zentraler Informatikdienst)
- 2008 Didaktische Handlungskompetenz und
Medienkompetenz für TutorInnen (Universität Wien,
Lehrentwicklung)
Didaktischer Aufbaukurs: „Begleitung von Blended-
Learning“ (Universität Wien, Lehrentwicklung)
Einführung eLearning mit WebCT Vista (Universität
Wien, Zentraler Informatikdienst)
-

WEITERBILDUNG

- 2011 Lesekreis „Gender und Postcolonial Studies“

Teilnahme an der Tagung „Import - Export - Transport
Queer Theory, Queer Critique and Activism in Motion“

Teilnahme an der Tagung „Transfiction. Fictional
translators in literature and film“

Teilnahme am Workshop-Café „Gesellschaft für
Geschlechterforschung/Gender Studies in Österreich“
- 2010 CETRA Summer School (Katholieke Universiteit
Leuven, Belgien)
Teilnahme vollständig gefördert durch: GSK
Graduiertenförderung – Internationale Mobilität und
wissenschaftlicher Austausch des Bundesministeriums
für Wissenschaft und Forschung

CIUTI Forum (Conférence Internationale Permanente
d’Instituts Universitaires de Traducteurs et
Interprètes) (Genf, Schweiz)
- 2009 CIUTI Symposium Community Interpreting: Training &
Research at University Level (Institut für
Translationswissenschaft, Karl-Franzens-Universität
Graz)
- 2007 International Diversity Summer School (Universität
Wien, Zentrum für Translationswissenschaft)
-

ORGANISATION EINER WISSENSCHAFTLICHEN VERANSTALTUNG

15.10.2010 Symposium und Festakt: „Translationskultur revisited. Perspektiven eines Konzepts für Forschung, Lehre und Praxis der Translation“ (gemeinsame Organisation mit MitarbeiterInnen des Instituts für Translationswissenschaft, Karl-Franzens-Universität Graz)

DOKTORATSPROGRAMM

Oktober 2010-Juli 2011 Doktoratsprogramm Interdisziplinäre Geschlechterstudien (Karl-Franzens-Universität Graz)

WORKSHOPLEITUNG

06.04.2009 „Sprache für eine geschlechtergerechte Welt“ FrauenFrühlingsUni, Technische Universität Graz

VORTRÄGE

15.01.2014 „Gendersensible Überlegungen in der Translationsausbildung“
Zentrum für Translationswissenschaft, Universität Wien

09.11.2011 „Breaking the silence: Queer Thoughts in Translation Pedagogy“
Translation and Gender: A Gap Between Theory and Practice?, Università della Calabria, Rende, Italien

20.06.2011 „Queering Translator Training? Links between poststructuralist thoughts and translator training“
International Symposium for Young Researchers in Translation, Interpreting and Intercultural Studies, Universitat Autònoma de Barcelona, Spanien

12.05.2011 „Teaching Differently: Deconstruction, Gender and Translator Training“
New Research in Translation and Interpreting Studies, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, Spanien

07.04.2011 „Zur Dekonstruktion in der Translationsausbildung: Gendersensible Überlegungen“
Vortrag im Rahmen des Doktoratsprogramms „Interdisziplinäre Geschlechterstudien“, Karl-Franzens-Universität Graz

07.12.2010 „Genderkompetenz durch die Translationsausbildung? Die Implementierung von Geschlechteraspekten in die Ausbildung angehender Translator_innen“
Gastvortrag in VO Gender und Translation, Zentrum für Translationswissenschaft, Universität Wien

- 23.09.2010 „Building Bridges: Gender and Translation Didactics“
EST Konferenz 2010, Leuven, Belgien
- 25.08.2010 Vortrag „Gender-sensitive Translation Didactics“ im
Rahmen der CETRA Summer School 2010, Leuven,
Belgien
- 21.01.2009 „Gender-Kompetenz“
Gastvortrag in BA-Seminar Transkulturelle
Kommunikation, Zentrum für
Translationswissenschaft, Universität Wien

PUBLIKATIONEN

- Fischer, Beatrice (2013) „Gender(fragen) in der Translationsausbildung. Die Macht der TranslatorInnen“, in: *MDÜ* 2013:6, 18-21.
- Fischer, Beatrice (2013) „Wir kämpfen weiter für Binnen-I und Töchterhymne“, in: *Die Presse* 24.06.2013.
- Fischer, Beatrice (2011) „Gender als curriculares Element? Gendersensibilität in der translatorischen Curriculumsentwicklung“, in: Kainz, Claudia/Prunč, Erich/Schögler, Rafael (eds.) *Modelling the Field of Community Interpreting. Questions of methodology in research and training*. Münster etc.: LIT.
- Fischer, Beatrice (2011) „Sprache für eine geschlechtergerechte Welt“, in: Rohn, Hanna/Scheer, Lisa/Zenz, Eva Maria (eds.) *Frauenin/transFormation. Beiträge zur FrauenFrühlingsUniversität Graz 2009*. Wien: planetVERLAG.
- Fischer, Beatrice (2010) „... sie stöckelte ihnen voraus‘. Die fiktionale Dolmetscherin als Bewahrerin des Stereotyps Frau?“, in: Kaindl, Klaus/Kurz, Ingrid (eds.) *Machtlos, selbstlos, meinungslos? Interdisziplinäre Analysen von ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen in belletristischen Werken*. Wien/Berlin: LIT, 137-145.
- Fischer, Beatrice/Wolf, Michaela (2009) *Leitfaden zum geschlechtergerechten Formulieren*. Publiziert auf Websites verschiedener translationswissenschaftlicher Institute und in Verwendung am Bezirksgericht Wien-Meidling.
- Fischer, Beatrice (2009) „Translation. Macht. Geschlecht. Übersetzerinnen: Ein Beruf mit emanzipatorischem Potenzial“, in: *an.schläge. das feministische Magazin* 10.
- Fischer, Beatrice (2008) *Gender und Translation. Theorie und Empirie der Geschlechter und Machtverhältnisse in der translatorischen Ausbildung*. Wien: Masterarbeit.

Herausgabe/Mitarbeit bei Herausgabe

- Fischer, Beatrice/Jensen, Matilde Nisbeth (eds.) (2012) *Selected Papers of the CETRA Research Seminar 2010*. Wien/Berlin: LIT.
- Grbić, Nadja/Hebenstreit, Gerot/Vorderobermeier, Gisella/Wolf, Michaela (eds.) unter Mitarbeit von Beatrice Fischer (2010) *Translationskultur revisited. Festschrift für Erich Prunč*. Tübingen: Stauffenburg.

Rezension

- Kalverkämper, Hartwig/Schippel, Larisa (eds.) *Translation zwischen Text und Welt*. Einzelrezension von Fischer, Beatrice, in: *rezensionen:kommunikation:medien*, 13. Juli 2010, <http://www.rkm-journal.de/archives/3443> [27.12.2010].

Abstract

Die Dissertation „Gender Macht Translation im translatorischen Lehr- und Lernprozess“ befasst sich mit der Umsetzung einer genderorientierten Translationsdidaktik. In einem ersten Schritt werden Bestrebungen der Universitäten, wie z.B. Frauenförderungspläne, insbesondere aber der Frauenanteil in Leitungspositionen an österreichischen und deutschen translatorischen Ausbildungsstätten erhoben und geschlechtsspezifische Auswirkungen auf die Translationsausbildung analysiert. Die Analyse wird sowohl auf curricularer als auch auf Lehrveranstaltungsebenen durchgeführt, um festzustellen, wo bzw. ob ein genderorientierter oder gesellschaftskritischer Zugang im Bereich der Translationsdidaktik erkennbar ist. Die darauf folgende Studie, die die Befragung der Lehrenden an österreichischen und deutschen Ausbildungsstätten umfasst (151 befragte Personen), soll Aufschluss über den Stellenwert der Lehrenden zu geschlechterspezifischen Gleich- oder Ungleichbehandlungen bieten.

Die Untersuchung geht von der Annahme aus, dass eine nachhaltige Umsetzung einer genderorientierten Translationsdidaktik nur dann möglich ist, wenn die beteiligten Akteur_innen auch bewusst daran mitwirken, dass sich die gesellschaftlichen und somit auch politischen Rahmenbedingungen ändern, in denen diese Form der Didaktik angewendet wird. In diesem Zusammenhang wird Translation nicht im traditionellen Sinn als ein reiner Transfer zwischen Sprachen verstanden, sondern als eine dynamische Interaktion in transkulturellen Netzwerken, das über traditionelle hierarchische Beziehungen u.a. zwischen der Dichotomie „Original“ und „Übersetzung“ weit hinausgeht und bei dem der „Konstruktionscharakter“ translatorischer Handlungen deutlich wird. Um diese traditionellen Hierarchien aufzubrechen, werden die der Dissertation zugrunde liegenden Fragestellungen aus der Perspektive der Dekonstruktion behandelt, da weder „Translation“ noch „Gender“ eine eindeutige, stabile Bedeutung zugeschrieben werden kann, denn beide hinterfragen Dichotomien, die hierarchisch konstruiert und fixiert sind und meist dem „Mächtigen“ dienen.

Wie dieser Zugang zur Didaktik konkret umgesetzt werden kann, soll anhand der Analyse eines durchgeführten Seminars veranschaulicht und exemplarisch dargestellt werden. Hierfür werden Vorschläge für einen genderorientierten Translationsunterricht präsentiert, die an individuelle Unterrichtssituationen angepasst werden können und so eine erste Grundlage für einen genderorientierten Unterricht darstellen.

The dissertation “Gender Macht Translation im translatorischen Lehr- und Lernprozess” deals with the implementation of gender-oriented translation didactics. At the initial stage, the efforts of universities such as plans for the promotion of the female gender, particularly the proportion of women in leadership positions, in Austrian and German translation teaching institutions will be recorded. Furthermore, the gender-specific impacts on translation teaching will be analyzed. The analysis will be performed at curricular and at course levels to determine where and if a gender-oriented or socially-critical access can be identified in the area of translation didactics. The follow-up survey involving the interview of teaching personnel in Austrian and German educational institutions (151 persons interviewed) will offer a detailed insight into the value and significance of the teaching personnel in the equal or unequal treatment of specific genders.

The investigation is based on the assumption that the sustainable implementation of gender-oriented translation didactics will be possible only if the operatives involved also contribute consciously and proactively to the process of effecting changes in the social and thereby political framework conditions, in which this form of didactics is applied. In this respect, translation is not understood in the traditional sense, as a pure transfer between languages but as a dynamic interaction in trans-cultural networks, which far transcends traditional hierarchical relations amongst others, between the dichotomy of “original” and “translation” and in which the “constructional character” of translational actions becomes clear and obvious. To break these traditional hierarchies, the questions at the center of the dissertation will be treated from the point of view of deconstruction since clear and stable meaning can be attributed neither to “translation” nor to “gender”. They both challenge dichotomies that are hierarchically constructed and fixed and mostly serve the interest of the “powerful”.

The analysis of a seminar that was conducted shall serve to demonstrate and exemplarily display how this access to didactics can be implemented in a precise manner. For this purpose, proposals will be presented for a gender-oriented translation lesson that is capable of being adapted to individual class situations and thus constitute an initial basis for gender-oriented teaching.